كلية الدّراسات العليا

فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس- دراسة حالة

The Effectiveness of Clinical Supervision on Technology Teacher's Professional Development in Jerusalem
A Case Study

رسالة ماجستير مقدمة من

نور محمد أحمد العبداوي

إشراف

الدكتور أحمد فتيحة

جامعة بيرزيت ــ فلسطين

2016

كلية الدّراسات العليا

فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس- دراسة حالة

The Effectiveness of Clinical Supervision on Technology Teacher's Professional Development in Jerusalem
A Case Study

إعداد

نور محمد أحمد العبداوي

إشراف

د. أحمد فتيحة- رئيساً

د. موسى الخالدي- عضواً

د. آجنس حنانيا- عضواً

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التّربويّة من كلية الدّراسات العليا في

جامعة بيرزيت، فلسطين

2016

فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس- دراسة حالة

إعداد

نور محمد أحمد العبداوي

2016

اللجنة المشرفة	التّوقيع
د. أحمد فتيحة- رئيساً	_____
د. موسى الخالدي- عضواً	_____
د. آجنس حنانيا- عضواً	_____

الإهداء

إلى أمي الحبيبة التي كانت وما زالت مصدر إلهام لي،

إلى أبي الغالي الذي أفنى عمره ليراني في هذا المستوى من الانجاز،

إلى زوجي توأم قلبي الذي دعم وصبر بكل محبة وإخلاص،

أخواتي وإخوتي،

بناتي بيان وتسنيم وجمانة ولمار،

أبنائي أنس وإياس،

لدعمهم المعطاء وحبهم العميق،

إلى كل طالب علم يؤمن برسالته وهدفه في الحياة،

أهدي عملي هذا مع خالص الحب والتّقدير

نور

شكر وتقدير

بعد حمّد الله وشكره على ما وهبني من نعم، وأعانني في إتمام هذه الرسالة، أتقدم بالشكر الجزيل إلى **الدكتور أحمد فتيحة** لإشرافه ومتابعته لي لإنجاز هذه الرسالة دون كلل أو ملل، وعلى ما قدمه لي من اقتراحات وتوصيات، وتزويدي بكل ما أحتجت إليه من مصادر ومراجع داعمة لإخراج هذا العمل، وعلى تفضله بقبول الإشراف على الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى **الدكتور موسى الخالدي**، لما كان له من فضل في توجيهي ونصحي في مجال البحث العلمي، وتزويدي بالتغذية الراجعة المناسبة، وعلى تفضله بقبول مناقشة هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى **الدكتورة آجنس حنانيا**، لما كان لها دور فاعل في ارشادي وتقديم المقترحات الهامة في مجال البحث العلمي، واهتمامها الرائع في متابعة سير الرسالة، وعلى تفضلها بقبول مناقشة هذه الرسالة.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر والعرفان والتقدير إلى **المعلمة المشاركة هيا**، لما كان لتعاونها وحماسها واستعدادها للعمل من أثر كبير في إنجاحه، ولمديرة المدرسة **السيدة أميمة عناني** لترحيبها بإجراء الدراسة في المدرسة، وتقديم كافة التسهيلات اللازمة لإجراء البحث، ولطلاب وطالبات المدرسة.

وأخيراً أتقدم بالشكر والعرفان **لجامعتي بيرزيت** التي سأفتخر دوماً بأني كنت طالبة في هذا الصرح الشامخ، لما تقدمه من دعم معنوي وأكاديمي وتربويّ لطلبتها، وهيئتها الإدارية والأكاديمة ممثلة بعميد كلية التربية **الدكتور حسن عبد الكريم**.

إلى كل هؤلاء

خالص شكري وتقديري

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الاهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	ذ
قائمة الملاحق	ر
قائمة الأشكال	س
الملخص باللغة العربية	ش
الملخص باللغة الانجليزية	ض
الفصل الأول: خلفية الدّراسة وإطارها النظري	**1**
الإطار النّظري	2
تاريخ تطوّر الإشراف التّربويّ	3
أهمية الإشراف التّربوي	7
أهداف الإشراف التّربوي	8
وظائف الإشراف التّربوي	9

مجالات الإشراف التّربوي	10
أساليب الإشراف التّربوي	13
أنواع الإشراف التّربوي	19
نماذج الإشراف التّربوي	22
الإشراف الإكلينيكي	25
نماذج الإشراف الإكلينيكي	27
الإشراف الإكلينيكي التّقني	30
أساليب التّواصل في الإشراف الإكلينيكي التّقني	31
جلسة التّخطيط	33
الملاحظة الصّفية	35
جلسة التّغذية الرّاجعة	42
الإشراف التّربويّ في فلسطين	44
الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا	49
التّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة	55
مشكلة الدّراسة	57
أهداف الدّراسة وأسئلتها	60
أهمية الدّراسة	60
مصطلحات الدّراسة	62

حدود الدّراسة	63
ملخص الفصل الأوّل	64
الفصل الثاني: الدّراسات السّابقة	**65**
دراسات تناولت واقع الإشراف التّربويّ	65
دراسات تناولت مفهوم وأهمية الإشراف الإكلينيكي	88
دراسات تناولت الإشراف التّربويّ في مبحث التكنولوجيا	94
دراسات تناولت التّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة	98
تعقيب على الدّراسات السّابقة	103
الفصل الثالث: منهجية الدّراسة	**106**
منهج البحث	106
سياق الدّراسة والمشاركات	107
أدوات الدّراسة	112
موثوقية الدّراسة	118
تحليل البيانات	118
إجراءات الدّراسة	119
ملخص الفصل الثّالث	123
الفصل الرابع والخامس: عرض النّتائج ومناقشتها	**124**
أثر الإشراف الإكلينيكي على تغيير نظرة المعلّمة المشاركة نحو الإشراف التّربوي	125

مدى مساهمة الإشراف الإكلينيكي في تحديد احتياجات المعلّمة المشاركة	136
مدى تلبية الإشراف الإكلينيكي لاحتياجات المعلّمة المشاركة	149
فاعلية الإشراف الإكلينيكي التّقني على التّطور المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا	175
التوصيات	187
المراجع	**191**
الملاحق	**206**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	وصف المعلّمات الثلاث المشاركات في الاستطلاع في بداية الدّراسة	108
2	اجابات المعلّمة في قائمة أدوات التّشخيص الأولى	139
3	علامات المعلّمة في قائمة التّشخيص الثّانية	140
4	الفترة الزمنية لإستراتيجيات التّدريس في الملاحظة الصّفية الرابعة	160

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	نموذج تقرير إشرافي	206
2	ملخص أدوات الملاحظة	207
3	نموذج الاستطلاع لاختيار المعلّمة المشاركة في الدّراسة	211
4	مقابلة التعرف إلى نظرة المعلّمة نحو الإشراف التّربوي	212
5	مقابلة التعرف إلى خلفية المعلّمة المشاركة حول الإشراف الإكلينيكي	212
6	جلسة التخطيط في الدورة الإشرافية الأولى	213
7	جلسة التخطيط في الدورة الإشرافية الثانية	213
8	جلسة التخطيط في الدورة الإشرافية الثالثة	214
9	جلسة التخطيط في الدورة الإشرافية الرابعة	215
10	نموذج قائمة التحديات التي تواجه المعلّمة في جلسة التخطيط الأولى	216
11	نموذج ترتيب أولويات التحديات التي تواجه المعلّمة	217
12	نموذج الملاحظة الصّفية/ عبارات التغذية الراجعة	218
13	نموذج الملاحظة الصّفية/ العبارات التنظيمية	219
14	نموذج الملاحظة الصّفية/ إنشاء السجلات القصصية والأشرطة النصية	220
15	نموذج الملاحظة الصّفية/ عبارات الإدارة الصّفية	221
16	نموذج تصميم التعلم الفعّال	222
17	نموذج الملاحظة الصّفية/ المجلة التّربوية	223

18	نموذج الملاحظة الصّفية/ محفظة وعينات العمل(ملف الإنجاز)	224
19	العبارات التّنظيمية في الملاحظة الصفيّة الأولى	226
20	عبارات التّغذية الرّاجعة في الملاحظة الصفيّة الأولى	228
21	العبارات التّنظيمية في الملاحظة الصفيّة الثّانية	230
22	السّجلات القصصية في الملاحظة الصفيّة الثّالثة	235
23	عبارات الإدارة الصفيّة في الملاحظة الصفيّة الرّابعة	236

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	بوصلة جونغ	29
2	دورة الإشراف الإكلينيكي	30
3	دورة الإشراف الإكلينيكي وفقاً لسوليفان وجلانز	31
4	أنماط التواصل وفقاً لنافذة جوهاري	32

الملخص

فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس– دراسة حالة

هدفت الدّراسة إلى التّحقق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطور المهني لمعلّمة تدرس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، حيث أجابت عن السّؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟

استخدمت الدّراسة منهج البحث الكيفي بتصميم وصفي تحليلي بما يتناسب مع طبيعة الدّراسة، وهي دراسة حالة لمعلّمة مشاركة تمّ اختيارها من خلال استطلاع تمّ توزيعه على ثلاث معلّمات، والّتي تعمل على تدريس مبحث التّكنولوجيا من الصف الخامس وحتى الثّاني عشر الأساسي، وبناء على ذلك قامت الباحثة – وهي مشرفة تربوية للمبحث– بتطبيق هذا النوع من الإشراف وفقاً لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) بمراحله الثلاثة وهي: جلسة التّخطيط والملاحظة الصّفية وجلسة التّغذية الراجعة، للعمل على تغيير نظرة المعلّمة نحو الإشراف التّربوي من خلال إجراء مقابلة معها في بداية الدّراسة وفي نهايتها، وتحديد احتياجات المعلمة وتلبيتها من خلال استخدام المقابلات وأدوات التّشخيص والملاحظة، إضافة إلى تتبع يوميات المعلّمة وملف إنجازها، وتمّ تركيز الباحثة على أساليب التّواصل التّي تدعم تأمّلات المعلّمة ضمن علاقة من الزّمالة والثّقة والشّراكة الحقيقية، حيث تمّ تطبيق أربع دورات إشرافية بشكل بنائي ومستمر بناء لمدى تلبية تلك الاحتياجات، وتلت مرحلة جلسة التّغذية الرّاجعة فترة تنفيذ للممارسات التّطويرية الّتي تمّ التّوصل إليها خلال الجلسة، ووضع مؤشرات للتعرف إلى مستوى التّقدم والتّغيير، وتمّ اعتماد التّحليل النّوعي.

توصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني ساهم بشكل فعال في تطوير المعلّمة المشاركة مهنياً من خلال تطوير مهارة الاتصال والتّواصل، والممارسات التّدريسية، ومهارة التّأمّل والتّقييم الذّاتي. وفي ضوء نتائج الدّراسة، قدمت التّوصيات للجهات ذات العلاقة لتطوير نظام الإشراف التّربوي الفلسطيني.

Abstract

The Effectiveness of Clinical Supervision on Technology Teacher‘s Professional Development in Jerusalem
A Case Study

This study aims to investigate the effectiveness of Clinical Supervision on Technology teacher’s professional development in Jerusalem by attempting to answer the following key research question: What is the effectiveness of clinical supervision on technology teacher’s professional development in Jerusalem?

The study utilized a Qualitative Research Methodology with an analytical descriptive design. The case study consists of a participant teacher who was chosen via a diagnostic survey distributed to three teachers who taught technology from 5^{th} to 12^{th} grade. The researcher, who is an educational supervisor herself, implemented this type of supervision that consists of a cycle of three stages: a planning session, classroom observation and a feedback session (Gall & Acheson, 2011). The aim of the study was to change the teacher’s viewpoint and perspective towards supervision with the aid of the following instruments: an interview with her, at the beginning and the end of the study; to determine her needs, and to meet these needs by using interviews and diagnostic and observation tools as well as following upon her portfolio and Teacher’s Journal. The researcher focused on communication methods that supports teacher’s reflections within a relationship of fellowship, trust and partnership.

The study used four consecutive applications of the clinical supervisory cycle following a constructivist approach to meet the teacher’s needs. Following the feedback session, an implementation period for the developmental practices that have been reached during the meeting

was provided along with the indicators developed qualitatively to identify the level of progress and change.

The results of the study revealed that the technical clinical supervision model contributed effectively to the professional development of the participant teacher. This development included communication skills, and teaching practices as well as reflection and self-assessment skills. In light of the study findings, relevant recommendations foe policy making bodies were offered to improve the educational supervision in the Palestinian education system.

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة وإطارها النّظري

يســاهم النّظام التّربويّ في المجتمعات الحديثة في تحقيق أهدافها وتطلعاتها المســتقبلية من خلال توفير عدة عوامل يأتي في مقدمتها: الاهتمام بالمعلّم كونه أحد أســـس العملية التّعليمية التّعلمية؛ لذا إنّ اختيار المعلّم المناســـب، ونوعية إعداد وانتقاء أســـاليب تدريبه، ومتابعته، وتلبية احتياجاته، وتقديم الدّعم الموضوعي المتناغم مع متطلباته، هي مؤشرات دالّة على مستوى الاهتمام بتطويره مهنياً، وبناء على ذلك جاء الاهتمام بالإشراف التّربويّ باعتباره الأنسب في تحقيق ذلك.

وقد أعطى التّربويون عناية خاصّـــة بالإشـــراف، من خلال تطوير مفهوم التّفتيش وأســـاليبه، إلى مفهوم الإشـــراف التّربويّ الّذي يهدف إلى تحســـين عمليتي التّعليم والتّعلم، ويتخذ من العلاقات الإنســـانية الإطار العام للعمل المهني مع المعلّم؛ للســـعي قدماً نحو تطويره، وتنمية قدراته أثناء الخدمة (حســـين وعوض الله، 2006).

ومن هنا يعتبر الإشـــراف التّربويّ ركناً مهمّاً من أركان المنظومة التّربويّة؛ لما تقع على عاتق المشرف التّربويّ من مهمة متابعة تنفيذ السّياسة التّعليمية التّعلميّة بحيثياتها كافة؛ لتحقيق الأهداف التّربويّة المتوقعة، ولا بدّ من التّأكيد من واقع أهمّية عمل المشـــرف بأنْ يســـعى إلى مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصـــرة، الّتي تعتمد نظرية علمية، وتقنيات متســـلســـلة منظّمة، في إطار ممنهج يتصـــف بالمرونة والدّيمومة، حتى يحقق ذلك على مستوى عالٍ من الفاعليّة.

يتمّ في هذا الفصل بيان نظام الإشراف التّربويّ الحديث باعتماد نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشـيسـون (Gall & Acheson, 2011) وباجاك (Pajak, 2002) كإطار نظري للدّراسـة، كما سيتناول الفصل خلفية الدّراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهمّيتها، ومصطلحات الدّراسة.

الإطار النّظري

بقيت النّظرة نحو مفهوم الإشراف نظرة غامضة فيما يتعلق بموقع المشرف، فهو ليس ادارياً وليس تدريسياً وإنّما في موقع متوسط، فأثار ذلك عدم رضى بعض المربين حتى السبعينات؛ ممّا أدّى إلى ظهور الإشراف الإكلينيكي (عبيدات وأبو السميد، 2007). وقد عرّف ريان وجوتفريد (Ryan, & Gottfried, 2012) المشرف: كونه شخصاً يساعد، ويرشد، ويوجّه، ويشرف على مجموعة من الأفراد الّذين يقودهم، والمشرف أكثر من مجرد أنْ يشرف على ما يقوم به الأفراد من أعمال، وحتى يكون المشرف ناجحاً، فإنّه من الضروري ليس فقط أنْ يفهم معتقداته الخاصّة نحو التّعليم، واتجاهاته نحو العمل الفردي والجماعي، بل عليه أنْ يفهم معتقدات واتجاهات مرؤوسيه. لذا يُعدّ الإشراف الإكلينيكي أحد النّماذج الّذي تبناها الإشراف التّربويّ الحديث، فهو يهدف إلى زيادة فاعلية العملية الإشرافية من خلال توفير التّفاعل المناسب بين المشرف التّربويّ والمعلّم (وصوص والجوارنة، 2012).

ومن هذا المنطلق، يتمّ الحديث عن نظام الإشراف التّربويّ ضمن عدة محاور تشمل تاريخه، وتطوّره، وأهدافه، ووظائفه، ومجالاته، وأساليبه، ونماذجه المختلفة، مروراً بالحديث عن واقع الإشراف التّربويّ في فلسطين، ثمّ التّطرق إلى الإشراف الإكلينيكي لكونه أحد النّماذج الإشرافية الحديثة، كذلك نوضّح مبحث التّكنولوجيا ونستعرض واقع الإشراف في هذا المبحث على وجه الخصوص انطلاقاً من كون الباحثة مشرفة تربوية في المبحث، ومن ثمّ نتناول الحديث عن التّطوّر المهني للمعلّمين لكونه الهدف المنشود من توظيف الإشراف الإكلينيكي.

وقد اعتمد نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) وباجاك (Pajak, 2002) كإطار نظري للدّراسة، باعتباره أحد نماذج الإشراف الحديثة الّذي يتميز بدورته الإشرافية المنظمة والمتتابعة، وتتضمّن ثلاث مراحل من جلسة التّخطيط والملاحظة الصّفية وجلسة التّغذية

الرّاجعة، ويقدم تقنيات وأدوات متعددة لتقديم الدّعم المستند إلى احتياجات المعلّم، كما يركّز على علاقة الزّمالة والتّعاون والشّراكة الحقيقية بين المعلّم والمشرف الإكلينيكي (Gall & Acheson, 2011)، وسيتمّ توضيح تفاصيل هذا النّموذج في هذا الجزء من الفصل بعد التّطرق إلى نماذج الإشراف التّربوي.

تاريخ تطوّر الإشراف التّربويّ

يعدّ الإشراف التّربويّ عنصراً مهمّاً من عناصر النّظام التّربويّ؛ لأنّه ينجز مهمات تتكامل مع مهمات كل من مدير المدرسة، والمعلّم، والطّالب، والأسر، والمجتمع المحلي، والمؤسسات، إضافة إلى السّياسات والأنّظمة التّربويّة الّتي يتمُّ وضعها من قبل وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية للعمل نحو تحقيق أهدافه التّربويّة التّعليميّة المتوقعة والمرجوّة على مستوى عالٍ من الجودة والإتقان.

ويرى الأسدي وإبراهيم (2007) أنّ تقدّم الأمة مرتبط بالتطوّر العلمي والتكنولوجي والّذي ينعكس بدوره على النّظم التّربويّة، والسّياسات التّعليميّة، ويعتبر أنّ المعلّم أهمّ عنصر من عناصر هذا النّظام؛ لذا فهو بحاجة خلال عمله التّربويّ إلى من يأخذ بيده، ويوجهه التّوجيه السّليم، وبناء على ذلك يمّثل المشرفون التّربويّون مركزاً مهماً في الأنّظمة التّربويّة.

وتعتبر الحريري (2006) الإشراف التّربويّ همزة وصل بين إدارات المدارس، والإدارة التّربويّة العليا، بحيث يعمل على رصد احتياجات المدارس الفنيّة، والماديّة البشريّة، وإيصالها إلى الجهات ذات العلاقة بهدف مساعدة المدرسة في أداء مهمّتها على أكمل وجه، إضافة إلى متابعته للعملية التّعليمية التّعلمية، والعمل على تطويرها، والارتقاء بها إلى مستوى من الفاعلية والكفاءة من خلال تقويم المنهج ككل من محتوى وما يرتبط به من موارد معرفية، ومادية، وعلاقات مجتمعية، ومدى قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها في إطار السياسة التّعليمية في البلد. واتفق معها الأسدي وإبراهيم (2007) في هذا السّياق، بحيث أن العاملين في النّظام التّربويّ يعتبرون المشرفين التّربويّين خبراء ومستشارين ومتخصصين

في المناهج، وطرق التّدريس الحديثة، وعليه ينبغي تطوير العملية التّربويّة من خلال مساعدة وتوجيه المعلّمين نحو السبل الّتي تزيد فعاليتهم وتنمي كفاءتهم لتحقيق مخرجات تعليمية أفضل.

وبالتّالي، نجد أنّ هناك الكثير من التّعريفات الّتي طرحت لتحديد مفهوم الإشراف التّربويّ الحديث، فهناك من عرّفه على أنّه

عملية قيادية، إنسانية، تعاونية، تهدف إلى تنمية وتطوير العملية التّعليمية التّعلمية بكل ما تشمله من منهج، ووسائل تعليميّة، وطرق تدريس، وتحضير وما إلى ذلك، من خلال تربويّ مختص، وعن طريق التّواصل المستمر بالمعلّمين؛ لتطوير مستوى الأداء لديهم، وحلّ مشكلاتهم، وتزويدهم بالمستجدات التّربويّة، وتقديم الدّعم والمساندة لهم، وتزويدهم بما يتوقع منهم تحقيقه من حاجات الطّلبة الّتي تتضمّن الحاجات الشّخصيّة، والاجتماعية، والذّهنية (الحريري، 2006، ص.14).

كذلك عرّفه عايش (2015) بأنّه "عملية ديمقراطية، فنيّة، قيادية، إنسانية، منظّمة وشاملة ومستمرة، وتوظّف وسائل الاتصال كافة بغية تطوير العملية التّعليميّة التّعلمية، من خلال التّفاعل الفعّال بين المشرف التّربويّ، ومدير المدرسة كمشرف مقيم، والطّالب لكونه محورها، والمعلّم كميسّر لذلك المحور، ومنفّذ الخطة التّدريسة" (ص.30).

تعني كلمة الإشراف متابعة ومراجعة نص ما لمعرفة مدى دقّته، والتزامه بالأصل، وهي كلمة ذات أصل لاتيني، ثمّ تحوّل المعنى؛ ليعبّر عن الضبط، والتوجيه، والمراقبة، وذلك كمفهوم إداري، وتؤرّخ البدايات الأوّلى لهذه الوظيفة عام 1709 في ولاية بوسطن، إذ تشكلت هيئة تعمل على متابعة سير المدارس للتّأكّد من سلامتها وفعالية مدرسيها. وبقي هدف الإشراف هو المحافظة على مستوى المدارس ومتابعة مدى التزامها بالمعايير الموضوعة؛ وذلك حتى منتصف القرن التّاسع عشر من وزراء، وأشخاص مختارين، ومواطنين، ومديرين متميزين، إذ كانوا يمارسون ضبطاً وتفتيشاً محكماً على المدارس (عبيدات وأبو السميد، 2007).

وقد تطوّر هذا المفهوم في القرن العشـــرين نتيجة لعدّة عوامل اجتماعية وعلميّة، ونتيجة للتّحولات الدّيمقراطية الّتي رفضت مفهوم الإشراف التّفتيشي، حيث ظهرت عدة نماذج إشرافيّة متنوعّة.

برز الإشـــراف التّربويّ كفعالية اجتماعية منذ الثورة الصـــناعية الأوّلى بالتزامن مع أفكار فردريك تايلر الملقب بـــ(أبي الإدارة العلمية) والّذي طرح من أفكاره الإداريّة في الربع الأوّل من القرن العشرين بما يســمى بـــــ(التفتيش الإداري) والّذي وظّف على فئة العمال؛ ولأنّ الإدارة التّربويّة اســتمدت الكثير من مفاهيمها من الإدارة العامة، حيث جاءت بعد فترة من الزمن؛ لذا لم يظهر الإشراف بمفهومه الحالي، وإنّما ظهر على شــكل تفتيش يقوم به أفراد عاديون من خارج مهنة التّعليم، تنحصـــر مهمتهم في التفتيش على الأبنية، والأجهزة المدرســـية، وانتظام دوام الطّلبة، ثمّ تطوّر التّفتيش ليركّز على المعلّمين حيث هدف إلى تصـيد الأخطاء، ومحاسـبتهم عليها (الحريري، 2006)، وقد نشـر كتاب تايلر عام 1911 بعنوان أسـس الإدارة العلميّة والفعالية في موقع العمل؛ لذا حاول المشـرفون تطبيق الأسـاليب العلميّة في الإشـراف وفق مبادئ تايلور مثل فرانكلين عام 1913 بجامعة شـــيكاغو، ولكن ظهرت اعتراضـــات عدة، من أبرزها: اعتراض البروفيسور هوسك (Hosic) بكلية التّربية في كولومبيا حيث وضّح أنّه لا يمكن للمدرسة أنْ تدار كالمصـنع، ولا يسـتطيع المشـرف أنْ يفرض أوامره فهو ليس ضـابطاً عسـكرياً أو مديراً لمصـنع، بل هو مستشار (عبيدات وأبو السميد، 2007).

تعرّض الإشراف التّفتيشي، والإشراف الباحث عن الفاعلية إلى نقد واعتراضات من المعلّمين حيث وضـحت سالي هيل (Sallie Hill) بأنّ المعلّم كان حساساً في ظل خبرته الطّويلة، وهو يخضـع لمشرفين برواتب عالية، ومهارات تقويمية منخفضـــة، وهكذا بدأ التّحوّل من التّفتيش نتيجة لتزايد الرفض للأســاليب الأوتوقراطية في الإشراف، وبدأت صورة المشرف تتغير من مشرف متلصص إلى مشرف ديمقراطي وذلك عام 1920 (كما ورد في عبيدات وأبو السميد، 2007).

ومع بدايات الثلاثينيات والأربعينيات ظهر نموذج الإشـــراف العلمي والّذي يعتمد أســـس ومعايير مهنية خلال ملاحظة أداء المعلّم، وبهذا السّياق تمّ ترسيخ أسلوب الزّيارة الصّفيّة وفق بطاقة ملاحظة أو تقرير وصـفي. وقد اسـتمر مفهوم الإشـراف العلمي، والديمقراطي حتى الخمسـينيات، ثمّ توسـع الإشـراف الديمقراطي حتى السـتينيات من القرن العشـرين؛ ليظهر في مفهوم جديد وهو الإشـراف بالقيادة الّذي اهتمّ بترسيخ مفهوم التّشاركية، والعمل على إيجاد قيادات تربويّة مهنية، وبهذا انتهى مفهوم الإشراف التّفتيشي، والعلمي، والإشــراف المرتكز على الفعالية، والإنتاجية (الأســدي وإبراهيم، 2007؛ عبيدات وأبو الســميد، 2007).

ثمّ ظهر الإشـراف الإكلينيكي كنتيجة للتطوّرات المسـتمّرة في الإشـراف حتى السـبعينيات، وترجع فكرته إلى كوغان وجولدهامر، حيث ظهر هذا النموذج نتيجة لعدم الرضــى عن الإشـراف، وقد ركّز على العمل المباشــر مع المعلّمين، وبناء الثقة، وتطوير أهداف مشــتركة، والتّركيز على الزّيارة الصّــفيّة. وفي الثّمانينيات من القرن العشــرين ظهرت مفاهيم الإشــراف التّطوّري، والقيادة التّحويلية، والمشــرف وكيل للتغيير، ومفهوم تمكين المعلّم، وإشــراف الأقران، والإشــراف المعرفي، كما طلب جليكمان (كما ورد في عبيدات وأبو السميد، 2007) استبدال كلمة مشرف، وإشراف، واستخدام كلمات مثل: القيادة التّعليمية، أو القائد التّعليمي، وهذا ما قصده سيرجيوفاني عندما طرح مفهوم الإشراف المهني.

وقد لخصّ الطعاني (2010) مراحل تطوّر الإشــراف التّربويّ في ثلاث مراحل تتمثل في مرحلة التّفتيش، والتّوجيه، ومن ثمّ الإشــراف التّربويّ، حيث عاصــرت مرحلة التّفتيش النّظريات الكلاســيكية في الإدارة، وركزت اهتمامها على تحصــيل الطّلبة، ومدى التزام المعلم بالقوانين والتّعليمات، واعتماد عنصــر المفاجأة وتصــيد الأخطاء، وأنّ المفتش هو صــاحب السّــلطة العليا. أمّا التّوجيه التّربويّ فقد تطورت هذه المرحلة مع تطوّر نظريات الإدارة مثل حركة العلاقات الإنسانية، والمدرسة السّلوكية الإجتماعية، وتمّيزت بتوطيد علاقة التّعاون بين المعلم والموجّه، وتأكيد احترام شــخصــية المعلم، واعتماد القيادة الرشــيدة

الديمقراطية، ولكنّها بالغت في طبيعة العلاقات بين المعلّم والموجّه، حيث اعتبرت المعلّم إنســـاناً متفرداً، وأصـــبحت عملية التّوجيه مجرد عملية إرشـــاد، وتوجيه، ونصـــح للمعلّم، مما انعكس ســـلباً على تحمل المسـؤوليات والواجبات الملقاة على المعلّم. ومع اسـتمرار التّطوّر في الفكر التّربويّ، أخذ مفهوم الإشـراف يتطوّر ليأخذ معنى أشـمل وأوسـع، حتى يلبي النظرة الشّـاملة للمنظومة التّعليمية التّعلمية، وانتقل الإشـراف من الاهتمام بالمعلّم إلى الاهتمام بالموقف التّعليمي ككل، وإحداث التّغيير الايجابي المتوقع ضـمن علاقة ديمقراطية تعاونية منظّمة.

أهمية الإشراف التّربويّ

تطرق الأسدي إبراهيم (2007) إلى أهمية الإشراف التّربويّ من منطلق أنّ العاملين في كل مجال من مجالات الحياة مثل: قطاع التّجارة أو الصـناعة أو الزّراعة أو المكاتب أو المؤسـسـات، هم بحاجة إلى من يرشدهم ويوجههم حتى تتطوّر إنجازاتهم ويرتفع مستواهم إلى أفضل مستوى ممكن، وبالتّالي فإنّ المعلّم الّذي نعدّه للتدريس هو بحاجة إلى مثل هذا الإرشـــاد، والتّوجيه كغيره من الأفراد؛ لما تتميّز به مهنة التّدريس حيث أنّها مختلفة تماماً عن بقية الوظائف، وهذا الاختلاف يجعلها أكثر حاجة إلى الإشـــراف التّربويّ، فيســـاعد المعلّم في تطوير علاقاته مع الطّلبة ومعالجة التحديات الّتي تواجهه، كذلك في كيفية التصرف في المواقف التّربويّة المختلفة، وكل ما يتعلق بالمهنة وصولاً للأهداف المتوقعة.

كما لم تعد التّربية محاولات، واجتهادات عشوائية، بل هي عملية منظمة ولها نظرياتها، ومدارسها الفكرية، كذلك فإنّ الإنسـان بطبيعته يحتاج إلى المسـاعدة، والتّعاون مع الآخرين، ويعتقد عايش (2015) بـأنّ الملتحقين بمهنـة التّدريس غير مؤهلين تربوياً، وأنّ هنـاك فجوة بين النّظريـة، والتطبيق في الميـدان التّعليمي التّعلمي، إضـــافة إلى خصـــوصـــية المعلّم المبتدئ، والمعلّم المختص الّذي لم يتدرّب على الاتجـاهـات المعـاصـــرة، والطرق الحديثـة في التّدريس، والحـاجـة البـديهيـة للمعلّمين كـافـة من مواكبـة

المستجدات والنهوض بقدراتهم، لذا فإنّ الإشراف التّربويّ أداة لتطوير البيئة التّعليمية وفي النهوض بالعملية التّربويّة. وبالتّالي فإنّنا نجد كل هذه الأمور مجتمعة قد جعلت الحاجة للإشراف التّربويّ أمراً مهمّاً، ومطلباً ملحّاً، على اعتبار أنّ عمليّة الإشراف التّربويّ هي المصدر الأساسي الّذي يغذّي مهنة التّعليم ويساعد على إحداث التغيير المتوقع لمواجهة متطلبات العصر في هذا المجال (الحريري، 2006).

أهداف الإشراف التّربويّ

أشار العديد من الباحثين والمختصين في التّربية بشكل عام، وفي مجال الإشراف بشكل خاص بأنّ للإشراف التّربويّ أهدافاً عامة، ولكنها أساسية، وأهدافاً خاصّة تفصيليّة في ضوء الأهداف الّتي تضعها وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية أو في ضوء الفلسفة التّربويّة السائدة، كما أنّ هناك اتفاقاً بين الكثير من الباحثين في مجال التّربية على أنّ الإشراف له أهداف شاملة تتلخّص في تحسين عملية التّعليم والتّعلم (الأسدي وإبراهيم، 2007؛ البدري، 2008؛ حسين وعوض الله، 2006).

ووضّحت الحريري (2006) بأنّ هناك من التّربويّين من صنّف أهداف الإشراف التّربويّ بأشكال متباينة، ولكن في مجملها لم تخرج عن الإطار العام والمضمون الّذي يحتويه نظام الإشراف التّربويّ؛ وبالتّالي فإنّ أهداف الإشراف التّربويّ بناء على واقعه الحالي (البدري، 2008؛ الحريري، 2006؛ حسين وعوض الله، 2006) يتمثّل في مساعدة المعلّمين على النّمو المهني من خلال دعمهم في فهم فلسفة، وأهداف التّربية، ومن ثمّ أهداف النّظام التّربويّ المتمثّلة في أهداف المدرسة، وأهداف المنهاج بعناصره كافة، والعمل على تمكينهم على المستوى الأكاديمي، والتّربويّ من خلال عقد الدّورات التّدريبية، ونقل الخبرات والمستجدات التّربويّة، وتعزيز نقاط القوة، والوقوف على التّحديات الّتي يواجهونها في عملية التّدريس، وبيان طرق التقييم المناسبة والمتنوعة، وتشجيعهم على التّفكير، والتّجريب العلمي، وغيرها من التّقنيات الّتي تحقق تطوير نموهم المهني، وتحسين مستوى الأداء، إلى جانب إحداث التّغيير والتّطوير

التّربويّ من خلال توظيف المستحدثات التّربويّة، وخلاصة الأبحاث في الميدان، واطلاع المعلّمين عليها، ومساعدتهم في ممارسة الأساليب، والأفكار الجديدة، وتهيئة أذهأنّهم لروح التغيير والتجديد، وتحسين ظروف المدرسة من خلال تحسين علاقة المعلّمين مع بعضهم بعضاً ومع الإدارات المدرسية، وتشجيعهم في المشاركة، والانخراط في النّشاطات الإدارية، ومساعدتهم في تخطيط برامج ثقافية واجتماعية، بطريقة تجعل جو المدرسة مفعماً بالحيوية والنّشاط، وتعزيز الصلة بين الإدارة التّعليمية والمدرسية.

كما يهدف الإشراف إلى بناء قاعدة أخلاقية بين المدرسين من خلال التّفاعل الإيجابي، والعمل الجماعي بين المشرف والمدرسين والطّلبة، لتُشكّل هذه العلاقة أصولاً لمهنة التّدريس القائمة على الاحترام المتبادل والتّعاون، لمواجهة أي مشكلات قد تعترض المسيرة التّعليمية التّعلميّة وفقاً للأهداف العامة المنشودة، بحث يحفّز مستوى التّعاون والمشاركة إلى استنهاض الهمم، وتفجير الطاقات، والقدرات، كما يعزز العمل بروح الفريق، وأنّ المسؤولية تجاه التّعليم هي مسؤولية جماعية. وتقييم أداء المؤسسات التّعليمية من خلال تقويم نتائج التّدريس خلال العمل الإشرافي من تقويم عمل المدير، وتقويم عمل المعلّم، ويتمّ ذلك بطرق، ووسائل مختلفة: كالملاحظة، والمناقشة واعتماد الاختبارات الموضوعية لقياس تحصيل الطّلبة، وذلك للعمل على اقتراح خطط التّعديل، والتّوجيه، والتّطوير في ضوء الأهداف العامة للتربية في المجتمع (حسين وعوض الله، 2006).

وظائف الإشراف التّربويّ

تنوّعت وتعدّدت الوظائف الإشرافية من منطلق تطوّر نظام الإشراف التّربويّ، بحيث لم يعد مقتصراً على دعم المعلّم مهنياً من حيث الوسائل وطرق التّدريس في الغرفة الصّفيّة، بل أصبح يعني في تطوير الموقف التّعليمي التّعلمي بجميع عناصره بشكل شمولي (الأسدي وإبراهيم، 2007). وبالتّالي أشار البدري (2008) على أنّه من الضروري تحديد هذه الوظائف، لأنّها تعدّ من الخطوات الأساسية، لتحقيق

أهداف التّربية خاصّـة في ضـوء التطوّر التّربويّ لمفهوم نظام الإشـراف خلال العقود الثلاثة الأخيرة حسـب قوله. ووافقه حســـين وعوض الله (2006) على أهمية طرح تلك الوظائف ليتم مراعاتها من المشـــرفين التّربويّين في سـبيل تحقيق أهداف نظام الإشـراف كما سـبق ذكره، ولكن تعدّد تلك الوظائف وتنوّعها يعتمد على موقع كل مشرف في الهيكل التنظيمي، وقد اعتبرا أنّ تقويم المعلّمين والطلاب هي الوظيفة الأساسية للإشراف، ومع تمايز الأدب التّربويّ في طرح الوظائف الإشرافيّة، فأنّه يمكن إجمالها في: تطوير المناهج، وتنظيم الموقف التّعليمي التّعلمي، واختيار المعلّمين، وتوفير التســهيلات التّعليمية، وإعداد المواد التّعليمية والتعريف بالموجود منها، وتنظيم الدّورات، وتهيئـة المعلّمين الجدد وإعدادهم لعملهم، والإفادة من خبرات البيئـة في عمليـة التّعليم والتّعلم، وتطوير العلاقـات العامـة الجيدة، وتقويم العمليـة التّعليميـة (الأســـدي وإبراهيم، 2007).

مجالات الإشراف التّربويّ

يعدّ الإشـراف التّربويّ الحديث نظاماً إشـرافياً تكاملياً شـمولياً، ولا يمكن أنْ يقوم بوظائفه على نحو ســـليم إلّا إذا كان كذلك، إذ يعتبر عملية تنموية لحالة التّعليم والتّعلم والّتي يجب أن تنعكس معطياتها، ومتغيراها على تنمية الطالب تنمية شـــاملة، حتى يحقّق الإشـــراف هذا الهدف المنشـــود فأنّه لا بدّ له من تنمية المعلّم ودعم أدائه المهني، أي أنْ يهتم بجميع مكونات الموقف التّعليمي التّعلمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وبين المدخلات والعمليات والمخرجات عناصر متعدّدة ينبغي للنظام الإشرافي الاهتمام بها وأنْ يقدم خدماته بشأنّها، أي أنّ مجالات الإشراف ينبغي أنْ تكون داخل الغرفة الصّفيّة، وفي إطار المدرسـة، كما ويمتدّ إلى خارج حدود المدرسـة ذاتها، فلم يعد مقتصـراً على تقييم أعمال المعلّمين في غرفهم الصّـفيّة فقط، بل امتد ليشـــمل مجالات وجوانب متعدّدة كالبيئة المدرســـية، والعوامل المؤثرة فيها، كما تضـــم كل ســـلوك يقوم به العاملون في المجال التّربويّ من المدرســـين والإداريين، وتتجه بمجملها لتحقيق الأهداف

التّربويّة المرجوّة (الحريري، 2006؛ حسين وعوض الله، 2006؛ عايش، 2015)، وقد أشار عايش (2015) إلى الصعوبات الّتي تواجه عملية الإشراف التّربويّ بسبب اتساع مجالاتها وتداخلها وتشعبها إلى حد جعل الاتفاق على مجالات محدّدة أمراً صعباً، وقد تنوّعت تصنيفات التّربويّين، ولكن في ضوء ما طرح يمكن عرض أهم هذه المجالات كما يأتي:

1- **النّمو المهني للمعلّمين:** حيث يعتبر هذا المجال من أوّلويات العمل الإشرافي، ذلك أنّ المعلّم هو الوسيط المعرفي بين الطّالب والمنهاج، وبالتّالي فإنّ النتاج الجيد من المتعلمين يعتمد على كفايات المعلّم، ولا تتطوّر تلك الكفايات إلاّ بالعمل الإشرافي التّكاملي الموجه نحو تحقيق النّمو المهني السّليم للمعلّمين، ويتخذ المشرف التّربويّ دوراً في اختيار المعلّم في ضوء العمل الذي سيقوم به، من خلال التّنسيق بين البيئة المدرسية، وبين شخصيته وخبراته ومؤهلاته التّربوية والأكاديمية (الأسدي وإبراهيم، 2007؛ عايش، 2015). واعتبرت الحريري (2006) أنّ هذا المجال يتضمّن الأساليب المنوّعة الّتي يفترض من المشرف التّربويّ مراعاتها في زياراته الإشرافية سواء أكانت أساليب فردية أم جماعية، مباشرة أو غير مباشرة بما يتلائم مع الموقف التّعليمي من ناحية، وخصائص وخبرات المعلّم من ناحية أخرى.

2- **التّعليم والتّعلم:** يعدّ هذا المجال وبجميع عناصره ومكوناته أساساً وغاية رئيسة في ميدان العمل الإشرافي، فالمعلّم، والطالب، والمنهاج، والأهداف التّربويّة تشكّل مجتمعة مربعاً تعليمياً يتوسّطه المشرف التّربويّ من خلال بحث المشكلات التّربويّة، ودعم الطّلبة بمستوياتهم كافة، حيث تغير دور الطّالب من المتلقي للمعرفة إلى دور الباحث والمناقش، كذلك العمل على مناقشة طرق التّقييم؛ للتّعرف إلى مدى كفاية الوسائل والأساليب واستراتيجيات التّدريس الموظّفة، ومدى فعالية المنهج في تحقيق الأهداف التّربوية، ونتائج الاختبارات ومدى مراعاتها للفروق الفردية، وإعداد التّوجيهات الخاصّة بالمواصفات الفنيّة للأسئلة، ودراسة النتائج؛ لتقويمها وطرح كيفية معالجة نقاط الضعف الّتي كشفت

عنها لدى الطّلبة، ومتابعة الوسائل التّعليمية، وكيفية توظيفها بما يخدم الموقف التّعليمي (الطعاني، 2010؛ عايش، 2015).

3- **القيادة والتّخطيط:** يشكّل هذا المجال جانباً جديداً للمشرف التّربويّ في إطار المفهوم الحديث للنظام الإشرافي، والّذي يؤكدّ على أهمية روح القيادة وكفاءة التّخطيط ممّا يؤثرّ على سير الأمور بنظام، وبتوفر القدرة على التّأثير، ويتمثّل في استثمّار الطاقات وتنمية روح الإبداع والمبادرة بين المعلّمين، وطرح القوانين، والتّعليمات والتّشريعات التّربويّة ذات العلاقة بالعمل الوظيفي، وما يتطلب منه من مهارات إدارية لتنظيم جدول زياراته ودوراته ومتابعته للمعلّمين، وتأثيره في حل المشكلات الّتي تواجهها المدارس المزارة، وما يتطلّب من الحزم، والجدية، والعدل، والمساواة، والتّعاون بين الأطراف كافة (عايش، 2015).

4- **إثراء المنهاج:** عرّف حسين وعوض الله المنهاج (2006) بأنّه جميع الخبرات والأنّشطة الّتي تقدّمها المدرسة للطالب سواء تمّ ذلك بطريقة فردية أو جماعية، وبطريقة تفاعلية، ليؤدي بدوره إلى حدوث تعليم وتغيير وتعديل في السلوك. واعتبرا أنّ تحسين وتطوير المنهاج من أهم مجالات الإشراف التّربويّ بسبب الارتباط الوثيق بين ما يعرض من محتوى، وأهداف، وأنشطة في المنهاج، وما يتطلّب ذلك من طرح لوسائل، وطرق تدريس، لتحقيق الأهداف التّربويّة، وبين النمو المهني والشخصي للمعلّمين، وبالتّالي على الإشراف الاهتمام في صياغة المنهاج وتطويره وطرق تنفيذه، وأسلوب تقييمه، ومدى قدرته على تلبية احتياجات الطّلبة والمجتمع.

5- **الشّراكة مع المجتمع المحلي:** وضّح عايش (2015) أهم المهام الّتي يمكن أن يقوم بها المشرف التّربويّ ضمن هذا المجال؛ لتشمل تقديم الدعم المناسب لإحداث التفاعل الإيجابي بين المدرسة، والمجتمع، وإتاحة الفرص للمجتمع المحلي من الاستفادة من خدمات المدرسة، والتّواصل الفعّال مع أفراد المجتمع المحلي، وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة. وأشارت الحريري (2006) إلى

إقامة الحفلات، والمعارض، والندوات وورش العمل وغيرها من نشاطات تربوية ضمن مهام الإشراف التّربويّ في هذا المجال للعمل على توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

أساليب الإشراف التّربويّ

تعتبر طرق وأساليب الإشراف التّربويّ من الأساسيات الضرورية الّتي تدعم العمل الإشرافي، ذلك أن النجاح في تحقيق الأهداف التّربويّة المتوقعة تعتمد على عدة متغيرات، وبالتّالي على المشرف التّربويّ أن ينتقي منها ما يراه مناسباً للموقف التّعليمي (الحريري، 2006; عايش، 2015).

وقد تنوّعت الأساليب الإشرافيّة وتتداخلت، ويمكن تقسيمها إلى أساليب فردية، وأخرى جماعية، كذلك يمكن تقسيمها إلى أساليب مباشرة، وغير مباشرة، وقد تكون أساليب زوجية أو ذاتية، وبغض النّظر عن نوع التقسيم الّذي يمكن اعتماده، لأن الهدف من هذه التقسيمات هي لسهولة دراستها وتحليلها. ولكن في الموقف التّعليمي لا يمكن الفصل بحدود واضحة للتفريق بينها ففي حال اعتبرت النشرات التّربويّة أسلوباً فردياً غير مباشر، وذاتي إنْ تحققت فاعليتها على مدى إيجابية المعلّم في قراءتها وتنفيذ مضامينها بالمقابل تعتبر أسلوباً جماعياً إنْ كانت قراءة ونقاشاً لمجموعة من المعلّمين في يوم دراسي، وأسلوباً مباشراً إنْ اعتمد نجاحها على جهد المشرف التروي في متابعتها ومناقشتها مع المعلّمين، وبالتّالي لا نجد حدوداً واضحة بين الأساليب؛ لذا سنوضّح في هذا السّياق هذه الأساليب من منطلق أنّ لكل أسلوب استخداماته، ومقوماته الّتي تحدد مدى نجاحه وفاعليته، من حيث ملاءمته للموقف التّربويّ، وقدرته في معالجة مشكلات المعلّمين الّتي تهمهم، وملاءمته لنوعية المعلّمين من حيث خبراتهم، إضافة إلى اتّصافه بالمرونة والشمولية ومدى اشراك بعض المعلّمين في المجال التّربويّ (عايش، 2015؛ عبيدات وأبو السميد، 2007).

ومن أكثر الأساليب الإشرافية شيوعاً عند المشرفين التّربويّين هي الزّيارة الصّفيّة، واللقاءات التّربويّة والاجتماعات، والدّورات التّدريبية، والزّيارات التبادلية، والنّشرات التّربويّة، والقراءات الموجهة، والدّروس التّطبيقية، والمعارض التّعليمية، والبحوث التّربويّة، والتّعليم المصغّر (الحريري، 2006؛ عايش، 2015) وفيما يأتي وصف لكل منها:

1- **الزّيارة الصّفيّة:** تعدّ الزّيارة الصّفيّة من أقدم الأساليب الإشرافية وهي من الأساليب الفردية المباشرة في الإشراف، حيث تنفّذ في الغرفة الصّفيّة للوقوف على ما يدور فيها من مواقف تعليمية تعلميّة، كما تسير بصورتها الفعليّة. ويتم تحديد أهداف الزّيارة من المشرف التّربويّ، فقد يكون بهدف مساعدة المعلّم الجديد أو الّذي يحتاج إلى مساعدة أو دعم، أو الاستفادة من أساليب معلم متميز، وقد يكون هدفها للتعرف إلى مدى التزام المعلّم بالمنهاج أو كيفية إدارته للحصة، أو تفاعله مع الطّلبة أو استخدامه للوسائل المختلفة، أو للتعرّف على عمل الطّلبة ومستوياتهم والبيئة الّتي يعملون فيها (الحريري، 2006؛ عايش، 2015). وفي الشائع يكون هدف الزّيارة هو النّظرة الواسعة لكل تلك العناصر بمجملها، حيث تنتهي الزّيارة بكتابة تقرير إشرافي يصف ما دار في الحصّة بعناصرها كافة كما هو معتمد من وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية (ملحق رقم 1)، كما يتضمّن مجموعة من التّوصيات الّتي يقدمها المشرف التّربويّ للمعلم المزار. والزّيارات الصّفيّة أنواع: فمنها الزّيارة المفاجئة للمعلّم، والزّيارة المبرمجة في خطة الإشراف التّربويّ، والزّيارة الصّفيّة المتّفق عليها بين المعلّم والمشرف، والزّيارة المطلوبة من المعلّم أو مدير المدرسة، والزّيارة المطلوبة من المشرف، وبالتّالي يمكن تسمية الزّيارة الصّفيّة كما وضّحها عايش (2015) بالزّيارة الاستطلاعية والّتي تأتي بالمرتبة الأولى، ثمّ الزّيارة التّوجيهية، فالزّيارة التّقويمية. ويؤكد حسين وعوض الله (2006) أنّ الزّيارة الصّفيّة ليست من دافع الاستعلاء أو إبراز السّلطة أو التّقليل من شأن المعلّم أمام طلبته، وإنّما هي وسيلة للتعاون مع المعلّم على خدمة الطّلبة لتحقيق الأهداف التّربويّة.

2- **اللقاءات التّربويّة والاجتماعات:** وهي اجتماعات يقوم بها المشـــرف بمقابلة المعلّمين بناء لخطة موضـــوعة وأهداف محددة، حيث تنفذ هذه اللقاءات بناء لحاجات المعلّمين أو لحاجة المبحث، فقد يجري الاجتماع لمعلّمي مادة معينة أو صـــفوف معينة أو المعلّمين الجدد، ويتمّ النقاش بناء لهدف اللقاء، فقد يكون حول طرق تطوير المنهج في مجال تخصـصـهم، أو مناقشـة طرق التّدريس الفعّالة لتحقيق أهداف المادة الدراسية، أو مناقشة طرق تقويم الطّلبة والوقوف على أسباب الرسوب أو تدني مستوى التحصـيل لبعض الطّلبة وغيرها من القضـايا التّربويّة. وليس بالضـرورة أن يكون المشـرف التّربويّ هو المصدر الوحيد للمعلومات بل يجب مشاركة المعلّمين الآخرين على أن يتمّ التنسيق بشكل جيد لهذا اللقاء من حيث جدول الأعمال، وتحديد الزمان، والمكان، وإبلاغ المعلّمين قبل اللقاء بوقت مناسب، ويكتب عادة محضر بالاجتماع لتوثيق أهم القرارت الّتي تمّ التوصل لها للعمل على متابعتها (الحريري، 2006؛ عايش، 2015؛ عبيدات وأبو الســـميد، 2007)، وقد يكون اللقاء في إطار ندوة تربويّة يقوم بها مختص أو مجموعة من المختصين في مجال التّربية حيث تناقش قضايا تربوية لتبادل الأفكار وإثراء حصـــيلة المعلّمين والتّربويّين حول فكرة معينة، مما يعزّز الاتصـــال والتّواصـــل بينهم (الحريري، 2006).

3- **الدّورات التّدريبية:** تعدّ الدّورات أسلوباً إشرافياً لمعالجة بعض جوانب القصور في بعض برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة أو لدعمهم في ترجمة الإعداد العلمي النّظري في ميدان عملهم أو لتوجيههم لمتابعة المسـتجدات في التّربية، ويمكن أن يتمّ التّرتيب لها في الصـيف، لتكون مخصّـصـة لبعض معلّمي أحد المباحث الّتي دخلت عليها تعديلات جوهرية على مناهجها، وبالتّالي فهي إحدى الأساليب المهمّة؛ لما لها من أثر فعّال في إغناء خبرات المعلّمين في مجال مهنتهم، وإمدادهم بالجديد والمبتكر في مجال التّدريس، حيث تمنح الدّورات الفرصة للمعلّمين في تحقيق النمو المهني من خلال انخراطهم في الدّورات المختلفة والّتي تلبّي احتياجاتهم (الحريري، 2006؛ عايش، 2015).

4- **الزيارات التّبادلية (إشـراف الأقران):** أشـار البدري (2008) إلى أنّ الزيارات المتبادلة بين المعلّمين تؤدي بالضـرورة كأسـلوب إشـرافي إلى زيادة النمو المهني لهم، ويعمل على تشـجيع المعلّمين من بذل جهود قيمّة عندما تتاح لهم فرصـة ملاحظة ما يقوم به معلم آخر بتوجيه العمل وإدارة الصّـف. وعادة يتعلم المعلّمون من بعضهم بعضا بطريقة مثمّرة، لأن العلاقات فيما بينهم تشجّعهم على تبادل الأفكار والخبرات من خلال طرح مشـكلاتهم الّتي يواجهونها على مسـتوى جيّد من الجرأة والصـراحة. وبالتّالي اعتبره الطعاني (2010) أنّه أسلوب حديث ومحبب لدى المعلّمين، حيث ينفّذ من خلال زيارة معلّم أو عدد منهم معلّم زميل لهم بالصّف أو خارجه في مدرستهم أو مدرسة مجاورة لحضور حصّة لديه، لذا فمن الضـــروري أن تكون هذه الزّيارات لمعلمين مميزين بأســـاليب تدريس، أو وســـائل تعليمية، أو نشاطات صفيّة، أو لاصفيّة، ويقوم المشرف التّربويّ بالتّخطيط لهذه الزّيارة ومتابعة تنفيذها.

5- **النشرات التّربويّة والقراءات الموجهة:** وسيلة اتصـال مكتوبة بين المشرف التّربويّ والمعلّمين بحيث يمكن للمشـــرف أن يقدم لهم من خلال هذه النشـــرات والقراءات خلاصـــة معرفته التّربويّة ومقترحاته ومشـــاهداته وذلك بجهد ووقت معقول، وقد تتضـــمن عدة مواضـــيع كأســـاليب التّدريس، وربط المعرفة بالسّـــياقات الحياتية، والعصـــف الذهني، والتّخطيط، والتقويم، ومراعاة الفروق الفردية... وغيرها من المواضـــيع الّتي تهم المعلّمين (عطوي، 2010). ومن الجيّد توضـــيح الفرق بين النشـــرات والقراءات الموجهة، حيث تعتبر النشـــرات إحدى أشـــكال القراءات الموجهة ولكنها تتميّز في تلخيص مقدم من المشـــرف التّربويّ لمجموعة من القراءات والأبحاث التّربويّة، فتقدّم على شـــكل نشـــرة أو مقالة، بينما القراءات الموجّهة هي المصدر الأصلي للمعرفة التّربويّة (الطعاني، 2010). ولا يمكن تحقيق أهداف هذا الأسـلوب الإشـرافي دون تعاون المعلّم نفسـه، واقتناعه بالمنفعة الشـخصـية، والمهنية، حيث يجدر بالذكر بأنّ الكثير من المعلّمين يتوجّهون نحو الاطلاع المستمر، وبشكل ذاتي لزيادة خبرتهم المعرفية الأكاديمية وللتوصل إلى حل مشكلاتهم التّربويّة المختلفة.

6- **الدروس التطبيقية (نموذج حصص):** يعدّ الدّرس التّطبيقي نشاطاً عملياً يرغب المشرف التّربويّ من خلاله توضيح فكرة أو طريقة تدريس، أو وسيلة، أو أسلوب تعليمي، وإقناع المعلّمين بفاعليته بشكل تطبيقي حيث يقوم المشـــرف التّربويّ بتطبيق الفكرة أمام عدد من المعلّمين أو قد يكلّف أحد المعلّمين بتطبيقها أمام زملائه أو طلبته. وعند إعطاء الدّرس التّطبيقي لا بدّ من مراعاة التّخطيط الجيّد للأهداف والوسائل والمشاركة المباشرة من المشرف في الإعداد والتّنفيذ أو من خلال اختيار معلم كفء، كذلك العمل على تقديمه في بيئة صفيّة غير مصطنعة قدر الإمكان، وأن يكون الدّرس مناسباً من حيث كم المادة الدّراسية المشروحة فلا يكون موسعاً أو مختصراً، ومن الضروري عقد اجتماع إشرافي بعدي للمعلّمين المشـــاهدين للدرس لمناقشـــته وتبادل الخبرات؛ تحقيقاً للتقويم التّعاوني فيما بينهم (البدري، 2008؛ الطعاني، 2010؛ عطوي، 2010).

7- **المعارض التّعليمية:** هي تلك المعارض الّتي تعرض فيها أعمال تربوية، وبحوث ودراســـات، ومطبوعات ونشـــرات، بحيث تتيح للمعلمين الاطلاع عليها من خلال زيارات منظّمة، أو من خلال الإسهام فيها، والمشاركة لعرض منتجاتهم وأعمالهم، وهذا بدوره يحثّهم على المنافسة الإيجابية والسعي دوماً نحو الارتقاء المهني (الحريري، 2006). ويقصـــد بالمعرِض أيضـــا – كما هو في الميدان– المكان الّذي يجمع منتجات، ومشاريع قام بإنجازها الطّلبة بإشراف ومشاركة معلميهم، وقد يخصص المعرِض لمبحث معين، أو يتم دمج عدة مباحث، بحيث يحدد موعده بوقت مناسب للعمل على إعداد المعروضات التّعليمية وبتنسيق من المشرف التّربويّ، فيتيح هذا المعرِض عرض إنجازات المعلّم مع طلابه فيعزّزه إيجابياً مما يؤثر بشكل فعّال على ثقته وتقديره الذاتي من ناحية، ومن ناحية أخرى هي فرصـة للاطلاع على إنجازات زملائه؛ فيتبادل الخبرات معهم، ويدفعه نحو التقدّم والعمل المثابر نحو الأفضل.

8- **البحوث التّربويّة:** تصنّف البحوث إلى بحوث أساسية نظرية بهدف الوصول إلى المعرفة والحقيقة، وبحوث علميّة تطبيقيّة بهدف حل مشـــكلات معينة، ويعدّ البحث الإجرائي أبرز مثال للبحوث التّطبيقية، ويهدف المشرف التّربويّ من خلال تشجيع المعلّمين على البحث من واقع أنّ على المعلّم ألّا يقبل الأفكار الأوّلية المسلم بها كنظريات، وأنْ يواصل مجهوده للتوصل إلى طرق مختلفة لتحسين عملية التّعلم والتّعليم من خلال حل المشكلات، وهذا لا يعني عدم قيام المشرف التّربويّ بالبحث بنفسه أو من خلال الاشتراك مع المعلّمين بإجراء بحوث تمسّ مشكلاتهم. كما يستطيع المشرف التّربويّ إثارة اهتمام المعلّمين بالبحوث والدّراســـات الّتي أنجزت في مناطق تعليميّة أخرى فيخلق روح المبادأة بينهم ويحفزّهم على القيام بالأبحاث (الطعاني، 2010؛ عطوي، 2010).

9- **التّعليم المصـغّر**: أسلوب في تدريب المعلّمين على مهارات تعليمية محدّدة في موقف صفيّ مصغّر من حيث عدد الطّلبة، ومدة الدّرس، والمهارات المســـتخدمة، وذلك من خلال قيام المعلّم بتعليم هؤلاء الطّلبة لفترة قصـــيرة تحت ملاحظة المشـــرف التّربويّ، على أنْ يتمّ إخضـــاع أداة المعلّم المتدرّب على المهارة للتقويم المضـــبوط، ثمّ تكرار الأداء المتبوع بالتقويم مرة أخرى إلى أنْ يبلغ المعلّم المتدرب المســـتوى المتوقع من إتقان تلك المهارة، وبالتّالي فإنّ التّعليم المصـــغّر هو: مفهوم تدريبي مســـتحدث للتطوير المهني للمعلّمين يعتمد على الاســـتخدام المنطقي الهادف لموقف تعليمي فعّال، ويتميّز بأنّه يبسّـــط العوامل المعقدة والمتداخلة في الموقف التّعليمي، حيث أنّه يتيح للمعلّم التّركيز على مهارة واحدة أو مهارتين على الأكثر، ويســـمح بزيادة التّحكم في الممارســـة، كما يفســـح المجال لتغذية راجعة فورية حول هدف محدد (حسين وعوض الله، 2006؛ عايش، 2015).

أنواع الإشراف التّربويّ

تعدّدت اتجاهات الإشـــراف التّربويّ الحديث وأشـــكاله بناء لما حدث من تطوّرات على الصـــعيد التّربويّ، لتأتي هذه الاتجاهات على شكل أنماط أو مسمّيات ذات مدلول يعبّر عن المظاهر الجديدة الّتي يتصـف بها، وقد صـنّفها بعضـهم أربعة أنماط وهي: الإشـراف بمعنى التفتيش، والإشـراف لمد يد العون والمساعدة، والإشراف التّعاوني، والإشراف القيادي الديمقراطي، بينما ذهب آخرون لتصنيفها وفقاً للنتائج، والمخرجات المتوقعة وهذه الأنماط هي: الإشـراف السّـلبي، والدبلوماسـي، والوقائي، والبنائي، والإبداعي، والعلمي، والتّصـحيحي، والإكلينيكي، والإشراف بالأهداف (الأسـدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006)، ولكنّنا في هذا السّياق سنتحدّث عن الإشراف التّربويّ الفعال، وسنفرّق بين أنماط الإشراف، وبين نماذج الإشراف الّتي تعتمد نظرية معينة من أحد التّربويّين الّتي سنوضّحها لاحقاً في هذا الفصل.

ونقدّم أهم اتجاهات، أو أشـكال، أو أنماط الإشـراف التّربويّ الحديث والّتي تتمثّل في أربعة أنواع هي: الإشراف التّصحيحي، والوقائي، والبنائي، والإبداعي، وفيما يأتي وصف لكل نوع:

1- **الإشـراف التّصـحيحي:** يعدّ الإشـراف التّصـحيحي من الأنماط الّتي تنظر للمشـرف التّربويّ كميسّـر تربوي، ووسيط إشرافي، وقائد يوجه المعلّم بطريقة إنسانية دون التسبب بأي إساءة إليه، أو الشك في قدرته، في جوّ من الثّقة والاحترام المتبادل، بحيث يقدّم المشرف التّربويّ نصائحه للمعلّم لتصحيح تلك الأخطاء الّذي لاحظها المشرف من خلال ملاحظته، وتركيزه، ودقته في متابعة عمل المعلّم في الغرفة الصّـفيّة مراعياً الموضـوعية والإيجابية في تقديم إرشـاده للمعلّم (الأسـدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006؛ عايش، 2015؛ عطوي، 2010). وتتفاوت الأخطاء فمنها: ما هو بســـيط يتمثّل في وقوف المعلّم بشكل غير مستقيم، أو وضـعاً جسـمياً غير صـحي، وما إلى ذلك، ممّا لا يمس صـميم عملية التّدريس، وهذا يدعو المشـــرف التّربويّ بألّا يُعنى بالصـــغائر حتى لا يعيق نمو وتقدّم المعلّم، ومنها

الأخطاء المهمّة كتوجيه نمو الطّلبة توجيهاً غير سـليم، أو تلك الّتي تؤثّر على شـخصـياتهم، أو الأهداف التّربويّة، ممّا يدعو المشرف إلى القيام بدوره الإرشادي بطريقة سلسة، ومقبولة من المعلّم، والتركيز على الأداء وليس الشـخوص في النقاش (الأسـدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006؛ عطوي، 2010)، ومن الضروري أنْ يعرّف المشرف المعلّم بالبدائل الّتي يمكن أن تكون مناسبة أكثر للمادة الدّراسية أو المرحلة العمرية، ومن هنا ما يمارسه المشرف التّربويّ في ظل هذا النمط يتضمّن المتابعة المستمرّة للمعلّمين، وتحديد وإبراز المشكلة بالتّعاون مع مدير المدرسة، والمعلّم والعمل على تنفيذ البرامج التصحيحية، واعتماد التوثيق كإجراء مهم في عملية التّصحيح، وتوظيف سجلات تراكمية عن الأداء (عايش، 2015).

2- **الإشراف الوقائي:** يمتلك المشرف التّربويّ وفقاً لهذا النمط سمات قيادية تجعله مؤهلاً لأنْ يستبصر الظاهرة التّربويّة، وذلك من منطلق أنّه اكتسـب خبرة جيّدة أثناء انشـغاله بالتّدريس، وأثناء زياراته للمعلمين ووقوفه على أساليب تدريسهم؛ لأنْ يصبح قادراً على أنْ يتنبأ بالصعوبات والعراقيل واكتشاف الخلل قبل وقوعها قدر الإمكان ويقلل من الآثار الضارّة، وهذا السّياق يكون ضمن معرفة المشرف التّربويّ بقدرات المعلّم وإمكاناته وأسلوبه وطريقة تدريسه، فيقوم المشرف بطرح البدائل الممكنة من ناحية، وفي ذات الوقت يعمد إلى تعزيز ثقة المعلّم بذاته، ويزوده بالخبرات، والمبادئ التّربويّة المهمّة الّتي تعينه على تجنب الوقوع في الأخطاء عند مواجهة أي موقف مما يساعده في الاحتفاظ بتقدير طلبته واحترامهم إياه، وعلى مواصلة النمو المهني ومواجهة المواقف الجديدة، حيث يمكن للمشرف أن يلاحظ روح الطّلبة، وأن يدرك تجمّع الأسباب الّتي يؤدي تراكمها إلى ازعاج المعلّم وإحراجه أو خلق المتاعب له (الأسدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006؛ عطوي، 2010)، وبالتّالي فإنّ المشرف التّربويّ في ظل هذا النمط يمارس مهام عدة تتمثّل: في تشخيص الظاهرة تشخيصاً دقيقاً، وإعداد

الخطط العلاجية، وتوثيق العمل الإشرافي، وتوظيف التّغذية الرّاجعة التطويرية، والاطلاع على الوقائع حين حدوثها (عايش، 2015).

3- **الإشراف البنائي:** ينتقل هنا الإشراف التّربويّ من مرحلة التّصحيح إلى مرحلة البناء، ذلك لأنّ عمل الإشـــراف ليس مجرد أنْ يعثر على الأخطاء أو تصـــحيحها، وإنّما طرح بدائل لها أو وضـــع خطة علاجية، يتمّ من خلالها إحلال الجديد بدلاً من القديم بشرط أنْ يكون أفضل منه، حيث يركّز كل من المشرف والمعلّم على المستقبل والعمل على النمو والتّقدم؛ لأنّ الإشراف البنائي وسيلة وليس غاية: وســيلة تمكّن المعلّم من تطوير نفســه والارتقاء بأدائه نحو الأفضــل بعيداً عن الخوف من تســلط المشــرف، وبالتّالي على المشــرف أنْ يزود المعلّم بالخبرات والمســتجدات التّربويّة، ويشــجعه على الاطلاع المســتمر على المفاهيم والأســاليب التّربويّة، وعلى التنافس الإيجابي مع المعلّمين، وهذا يتطلب من المشرف تكوين معلومات تراكمية عن أداء المعلّم، ليمارس معه الإشراف البنائي من أجل تطويره اســتناداً لســجله. وتتمثّل مهام المشــرف البنائي في اتباع المنهج العلمي لتحديد احتياجات المعلّمين، واستحداث سجلات متابعة، واستثمّار الإمكانيات المدرسية والبيئية، وإشراك المعلّمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التّدريس الجيّد (الأســدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006؛ عايش، 2015؛ عطوي، 2010).

4- **الإشراف الإبداعي:** يعدّ الإبداع من متطلبات العصر الجديد، والإشراف التّربويّ أحوج إلى الإبداع من خلال إتاحة الفرصة للمعلّم كي ينمو مهنياً بواسطة تنمية قدراته ومهاراته وتوجيهه توجيهاً سليماً نحو الابتكار والتجديد. والمشــرف الإبداعي: مشــرف نظمي يعمل مع الآخرين لا على الآخرين، فهو تشــاركي المبدأ يســتثمّر طاقات الجماعة في تحقيق الإبداع (عايش، 2015)، والإشــراف الإبداعي يجمع بين الإشراف العلمي، والإشراف الديمقراطي حيث أنّه يعتمد على البحث، والتّجريب، والاستفادة من الأفكار الجديدة الّتي تثبت صــحتها وإمكانية توظيفها، إضــافة إلى النّقاش الجمعي، واحترام

شـخصـية الفرد، ويختلف الإشـراف الإبداعي عن البنائي في المدى الّذي يذهب إليه، فهو يعمل على تحرير الفكر، والإرادة، واطلاق الطاقات، والقدرات عند المعلّمين لاســتثمار مواهبهم إلى أقصـــى حد ممكن في تحقيق الأهداف التّربويّة. والمشـرف المبدع لا يتقيّد بالحرفيات، بل يتّصـف بمرونة التّفكير واللباقة، وبعد النّظر، والثقة بقدراته المهنية، واحترام وفهم قدرات الآخرين، والتّواضـــع، والرغبة في التّعلم من الآخرين، وهو مطّلع على المسـتجدات، كما أنّه ليس انتهازياً يحصـل على أكبر المخرجات بأقل جهد، وإنّما الصبر على المشقة، والدّقة في العمل (الأسدي وإبراهيم، 2007؛ الحريري، 2006؛ عايش، 2015؛ عطوي، 2010).

نماذج الإشراف التّربويّ

بيّن لنا تاريخ الإشـراف التّربويّ أنّ هناك جهوداً كبيرة بذلت وما زالت تبذل في سـبيل حل التحدي الكبير الّذي يواجه الإشـــراف، والدائر بين الوظيفية التّقويمية، والوظيفة الداعمة وذلك من خلال تطوير النّظام الإشرافي، والتخلّص من آثار الموروث الإشرافي البيروقراطي (دواني، 2003)، وبالتّالي يرى دواني أنّ المشـرفين في القرن الواحد والعشـرين بحاجة إلى الاسـتناد في ممارسـاتهم الإشـرافية إلى قاعدة عقائدية وأخلاقية، وأنْ يمنحوا عملهم أولوية المبادرة والمرونة والتّعاون التشـــاركي، والالتزام بأخلاقيات المهنة، والاطلاع على الاتجاهات الإشـــرافية الحديثة الّتي جاءت مناهضـــة للإشـــراف التّفتيشـــي، البيروقراطي التّقويمي، وذلك لمســاعدتهم في فتح آفاق المسـتقبل لإشـراف فعّال قادر على التّطوير المهني للمعلّمين، وعلى التّجاوب مع متطلبات مدارس الغد وعلى مواجهة تحديات المستقبل.

ومن هنا نعرض فيما يلي عدداً من النّماذج الإشـــرافية وفق عدد من الفلســـفات ووجهات النّظر المختلفة للتربويين في هذا المجال (عبيدات وأبو الســـميد، 2007)، كالإشـــراف الإداري، والإكلينيكي، والاتصال التّدريبي، والتطوّري بشكل مفصل لكونها نماذج سائدة:

1- **نموذج الإشراف الإداري:** اعتبر عبيدات وأبو السميد (2007) النّموذج الإداري من الرواسب الإشرافية الموروثة من التّفتيش القديم، حيث يفترض عدة نظريات إدارية منها أنّ العاملين بحاجة إلى رقابة ومتابعة، وأنّهم غير طموحين وبحاجة إلى مكافآت وعقوبات، وهم غير مؤهلين وبحاجة إلى توجيه مستمر، كما أنّ الإنتاج في العمل هو أساس عمل أي مؤسسة. ويقوم المشرف وفق هذا النّموذج بزيارة المعلّم في الصّف، ويلاحظ أداءه ويتحدّث مع الطّلبة للتأكد من مستوياتهم، ثمّ يصدر حكماً تقويمياً. وقد أدى هذا النموذج إلى خلق اتجاهات سلبية نحو الإشراف بسبب طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلّمين، وتعرّض لنقد شديد من أنصار الديمقراطية في الإدارة والتّربية. ووضّح عبيدات وأبو السميد أنّ معظم الأنظمة غيّرت اسم المفتش إلى موجه كما في الأردن عام 1963م، ثمّ استبدال لفظة الموجه بالمشرف عام 1975م في الأردن والمملكة السعودية لاحقاً.

2- **النموذج الإكلينيكي:** بقي عدم الرضا عن مفهوم الإشراف وعن ممارساته مستمراً ممّا أدى ذلك إلى ظهور الإشراف الإكلينيكي، وترجع فكرة هذا النموذج إلى كوغان وغولدهامر، حيث ركّزت فكرته على أنّ عملية الإشراف هي عملية تشاركية، رفاقية، تعاونية بهدف تحسين التّعليم (دواني،2003؛ عبيدات وأبو السميد، 2007). ووضّح باجاك (كما ورد في عبيدات وأبو السميد، 2007) أنّ حلقات الإشراف الإكلينيكي ليست جديدة، بل سبق وركّز عليها الإشراف الديمقراطي في العشرينات من القرن العشرين، ولكنّ المفهوم الحقيقي للإشراف الإكلينيكي هو كما طرحه كوغان في الستينات من القرن العشرين بأنّه: وسيلة لبناء معلّم مهني مسؤول، لديه القدرة لتحليل أدائه وانجازاته، منفتح على التّفاعل مع الآخرين وعلى التّغيير، وهو النّموذج الّذي اعتمد في هذه الدّراسة حيث سيتمّ عرضه بتفصيل أكثر في الصّفحات التّالية.

3- **نموذج الاتصال التدريبي أو الإشراف النشط:** يركّز هذا النّموذج على إعداد المعلّم وتدريبه، وتوعيته بما عليه القيام به قبل التّطبيق، حيث يفترض أنّ من الضروري توجيه المعلّم، وتدريبه بشكل كافٍ

قبل البدء بملاحظة ممارساته التّدريسية، وأنْ تبدأ عملية الإشراف باتفاق كامل بين المشرف والمعلّم، ومن ثمّ بناء خطة مشتركة بينهما بهدف التّحسين، وليس إصدار الأحكام. ويشمل عدة خطوات وهي: اجتماع قبلي، والتّدريب، والتّطبيق، والملاحظة، والتّحليل، والتّقويم، ثمّ التّغذية الرّاجعة؛ لذا فهو يتميّز بأنّه يطبّق خطة مشتركة اتفق عليها كل من المشرف والمعلّم فيتحملان معاً المسؤولية، وليس المعلّم وحده، ولكنّه يتطلّب مشرفاً مؤهلاً قادراً على وضع الخطط والتّدريب، ومؤمناً بالإعداد المسبق لحاجات المعلّمين (عبيدات وأبو السميد، 2007).

4- **النموذج التطوّري:** يعود هذا النّموذج إلى جليكمان، حيث قدم أربعة اتجاهات للعمل مع المعلّمين من منطلق مراعاة الفروق الفردية بينهم بناء لاختلاف مستوياتهم، وقدراتهم، وخلفيتهم المعرفية والمهنية، وتتضمّن هذه الاتجاهات: الإشراف القائم على الضبط، والإشراف التّعليمي المباشر، والإشراف التشاركي، والإشراف غير المباشر (عبيدات وأبو السميد، 2007)، وقد اعتبر سوليفان وجلانز (كما ورد في عبيدات وأبو السميد، 2007) إنّ الاتجاه الأوّل إشراف مرفوض؛ لذا يتمّ الحديث عن الاتجاهات الثلاثة ضمن هذا النموذج، بحيث كلما ارتفع مستوى المعلّم ارتقينا به نحو الإشراف التشاركي فالإشراف غير المباشر.

وقد حدد جليكمان هذه الاتجاهات بناء على فلسفات نظرية هي: الفلسفة التقليدية المثالية والّتي تعكس الإشراف التوجيهي المباشر، والفلسفة البرجماتية التجريبية، الّتي تعكس الإشراف التشاركي، والفلسفة الوجودية الحرّة تعكس الإشراف غير المباشر (دواني،2003). وبالتّالي فإنّ الإشراف التطوّري يقود المعلّم من مرحلة الإشراف المباشر والّتي يكون فيه الدور الأكبر للمشرف، إلى الاستقلال من خلال الإشراف غير المباشر حيث يكون المعلّم هو المحور، وصاحب القرار مروراً بالإشراف التشاركي حيث يتعادل الدوران (عبيدات وأبو السميد، 2007).

هذا وقد طرحت عدّة نماذج متطوّرة، ولكنّها غير سائدة كالنّماذج السابقة مثل: نموذج الملازمة، وإشراف الرّفاق، ونموذج الإشراف الذّاتي أو التّأمّلي، والإشراف المهني، والإشراف عن بعد والإشراف بالقبعات السّت، والإشراف القائم على الحاجات، والإشراف المعرفي (عبيدات وأبو السميد، 2007).

الإشراف الإكلينيكي

تمّ تطوير هذا المنحى من الإشراف التّربويّ من غولدهامر وكوغان عام 1960، ويعتبر الإشراف الإكلينيكي اتصال مباشر مع المعلّمين ممن لديهم الرغبة في تطوير عملية التّعليم، والارتقاء بالمستوى المهني، وبالتّالي فهو عملية اشرافية منظمة متتابعة، ومستمرة، تتمّ من خلال الشراكة والتّعاون بين المعلّم، والمشرف لتطوير الممارسات التّعليمية للمعلم في غرفة الصّف، إضافة إلى تطوير قدرات المعلّمين نحو توظيف الإشراف الذاتي (Tesfaw & Hofman, 2014).

وعرّف الباحثان بيريرا- ديلتز وماسون الإشراف الإكلينيكي (Perera-Diltz & Mason, n.d) بأنّه عملية يقوم بها مستشار خبير يقدم الدّعم المناسب، والتّعليمات، والتّغذية الرّاجعة لرفع الخبرة والمستوى المهني للمستشارين الآخرين قبل خضوعهم للتقييم. كما عرّفه الباحثان حسين وعوض الله (2006) على أنّه أسلوب إشرافي موجّه نحو تحسين سلوك المعلّمين، وممارساتهم التّعليمية، ويُعنى بتقويم وتحليل ومعالجة حالات حقيقية، ومشكلات واقعية ملموسة في الميدان، ولا يهدف الإشراف الإكلينيكي إلى مساعدة المعلّم في حل مشكلاته فحسب، بل يساعد المشرف أيضاً للقيام بدوره في العملية التّعليمية على أكمل وجه.

وقد أشار سوليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2005) أنّه بالرغم من وجود مراحل الجلسة القبلية والملاحظة الصّفيّة، والجلسة البعدية المتتابعة عام 1920 خلال فترة الإشراف الديمقراطي، إلا أنّ

موريس كوغان طوّر مفاهيم التّعاون والتّقنيات الموظّفة في دورة الإشـــراف الإكلينيكي والّذي اعتبر جوهر الإشراف التّربويّ عام 1960.

كما وضّـــح باجاك (Pajak, 2002) أن كوغان عرض الإشـــراف الإكلينيكي كحلقة في تطوير مسـؤولية المعلّمين المهنية، من خلال تمكينهم من تحليل أدائهم، وممارسـاتهم التّدريسـية بحيث يصـبحون أكثر انفتاحاً للتغيير وتقبل الدعم من الآخرين، إضافة إلى التوجّه نحو التوجيه الذاتي.

بدأ الإشـــراف الإكلينيكي كطريقة لإعداد المعلّمين قبل الخدمة، ولكنّه توســـع ليشـــمل ذوي الخبرة أيضـــاً، ففي الســـبعينات انتشـــر في الولايات المتحدة كطريقة لتدريب المعلّمين، وتحليل أدائهم، ثمّ اتســـعت القاعدة المعرفية له، ونُشر العديد من الدّراسات حوله في الولايات المتحدة، وكندا، واستراليا منذ الثمّانينات (وصوص والجوارنة، 2012).

وبالتّالي يقوم الإشراف الإكلينيكي على عدد من الافتراضات الّتي تختلف عن تلك الّتي بني عليها الإشراف التقليدي وتشمل بناء مناخ إشرافي صـحي، يقوم على الدعم المتبادل بما يعرف بالزمالة، إضـافة إلى الدّورة الإشـرافية الّتي تشـمل جلســة التّخطيط، والملاحظة الصّـفيّة وتحليلها، ومن ثمّ جلســة التّغذية الرّاجعة والتحليل ما بعد الجلسة (دواني، 2003).

ولكن فاعلية الإشـــراف الإكلينيكي تعتمد على عدة عوامل منها: ســـياق الإعداد، ومســـتوى خبرة المشـرف التّربويّ، كذلك مدى توفر الوقت، والفرص للتخطيط لدورة أخرى من مراحل الإشـراف الإكلينيكي لتنفيذ ملاحظات صـفيّة لاحقة (Zepeda, 2002). وبالتّالي لا بدّ من إضـافة ضـمانات ليحقق الإشـراف الإكلينيكي هدفه، ويقدم خدماته على أكمل وجه مع تطوّر ملف الإنجاز (Portfolio)، والضـــمانات هي تقنيات، وعمليات من خلال ربط جهود المشـــرف بتطبيقات أخرى تؤدي إلى التطوّر المهني مثل: البحث الإجرائي، وربط أنشـطة كل مرحلة من مراحل الإشـراف بالأخرى عبر أدوات لبناء المهارات كالتأمّل مثلاً (Zepeda, 2002).

وبهذه الطريقة لا يوظّف الإشـــراف الإكلينيكي بطريقة خطية، بل بطريقة مترابطة ومتكاملة ومستمرة، ومن أهم الأدوات الّتي تستخدم لإتاحة الفرصة الملائمة للتأمّل هي أداة التسجيل (الفيديو)، حيث يشجع المشرف الإكلينيكي المعلّم إلى التأمّل في ممارساته التّدريسية، إضافة إلى تأمّل المشرف ذاته في تلك الممارسات. والفيديو يوفر هذه الفرصة للمعلّم لتقييم درسه في محادثة تعاونية مع المشرف، بسبب إمكانية مشاهدة الحصّة أكثر من مرة، وكشف ملاحظات قد لا يدركها كل من المعلّم والمشرف أثناء الحصّة، مع الاهتمام بكيفية استثمّار هذه الأداة لتحقيق الهدف، وهو تشجيع ومساعدة المعلّم على التأمّل بهدف تمكين نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف، وملاحظة بعض التفاصيل الجديدة الّتي تشكل تحدّياً أو عائقاً أمام المعلّم (Baecher, McCormack & Kung, 2014).

ومن خصائص الإشراف الإكلينيكي الرئيسة كما وضّحها سوليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2005) أنّه يتضمن تقنيات لتطوير التّعليم، ويتدخل بشكل متعمّد في العملية التّعليمية، ويعدّ هادفاً بحيث يراعي احتياجات المدرسة بناء للاحتياجات التّطويرية للأطراف ذات العلاقة، كما ينمّي علاقة مهنيّة بين المعلّم والمشرف، ويتطلّب مستوى عالٍ من الثقة؛ لينعكس على الوعي والدعم والالتزام بالتطوّر المهني، وهو منظم، إضافة إلى المرونة والاستمرارية في تغيير المنهجية، ويخلق توتراً مثمّراً لتقليل الفجوة بين الوضع الحقيقي والمثالي، كما يساهم في تطوير خبرة المشرف في تحليل عملية التّعلم والتّعليم، كذلك في تقنيات التواصل الفعّالة، ويتطلب مهارة عالية من المشرف فيما يتعلق بالملاحظة الصّفيّة، والقدرة على التأمّل في التّقنيات الفعّالة.

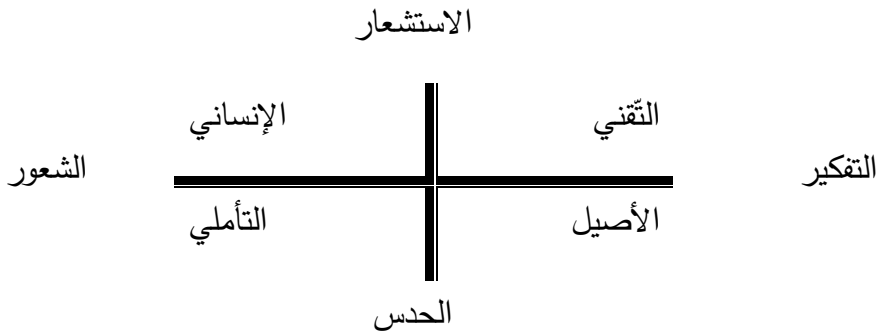
نماذج الإشراف الإكلينيكي

وضّح باجاك (Pajak, 2002) أنّ نماذج الإشراف الإكلينيكي تقسم إلى أربع مجموعات بناء لما يتميز كل منها من سمات وهي: نموذج الإشراف الإكلينيكي الأصيل، ونموذج الإشراف الإكلينيكي الإنساني الفني، ونموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني، ونموذج الإشراف الإكلينيكي التّأمّلي.

ويعدّ نموذج الإشـــراف الإكلينيكي الأصـــيل مقترحاً لجولدهامر وموشـــر وكوجان، حيث يعرض توجّهات انتقائية وميدانية ســـلوكية وتطويرية، وهو يؤكّد على علاقة الزّمالة بين المشـــرف، والمعلّم، بحيث تكون العلاقة مبنية على التعاون فيما بينهما لتحسـين وتطوير القدرات الفردية لأسـاليب التعلم والتعليم. أمّا نموذج الإشـــراف الإكلينيكي الإنســـاني الفني فهو: توجه بلومبيرغ وإيســـنر، إذ يقوم على المبدأ الجمالي الوجودي، وهذا النّموذج يتخلى عن منهج الخطوة بخطوة ويركز على العلاقات الشـخصـية المفتوحة، وعلى الإدراك الحدسي الفني الشّخصي، وعلى الخصوصية، فيعمل المشرفون على مساعدة المعلّمين وتشجيعهم في فهم الصورة الفنية الغنية المعبرة لعملية التّعليم. بينما نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني هو: منتج جول وآتشـيسـون وهنتر وجويس وشـاورز، ويقوم على عملية إنتاجية تشـجّع على البحث لتحقيق فعالية التّعليم، كما يؤكّد على أسـاليب وتقنيات الملاحظة، والتّغذية الرّاجعة، والّتي بدورها تعزز بعض السـلوكيات الفعّالة، أو الأساليب التّعليمية المحددة سلفاً والّتي يحاول المعلّمون التأكيد عليها. وأخيرا نموذج الإشراف الإكلينيكي التّأمّلي وهو: نموذج جليكمان، كوسـتا وجارمسـتون، سـكون، سـيخنر وليسـتون، جارمان، سـميث وريتاليك، بور وفلندرز، وويت، والّذي يعتبر شديد الحساسية نحو الفروقات الفردية، والسّياقات الاجتماعية، والسّياسية الثّقافية للتعليم، بحيث يدعو المشـــرفين لتشـــجيع العمليات التبادلية بين المعلمين، وتعزيز التّطور والنّمو المهني، واكتشاف سياقات ومبادئ محددة للتطبيق، وتعزيز العدل والمساواة (Pajak, 2002).

والسّـؤال الّذي يطرح نفسـه كيف للمشـرف التّربويّ أنْ يختار من بين مجموعات النّماذج الأربع في إشـرافه لدعم النّمو المهني للمعلّمين؟ وقد أجاب عن هذا التّسـاؤل المهم باجاك (Pajak, 2002) الّذي وضّـح أنّ مجموعات النّماذج الأربع للإشـراف الإكلينيكي يمكن ربطها بنموذج كارل جونغ الّذي حدده بأربعة وظائف نفسية تعبر عن كيفية توجّه الإنسان لجمع البيانات والحكم عليها، حيث أشار باجاك إلى أنّ هناك محورين لنموذج جونغ، الأول يمثّل طريقة جمع البيانات وإدراك الواقع ويشـمل الحدس والاسـتشـعار، فيما أنّ عملية التّفكير والشّعور تمثّل المحور الثّاني وهو التقييم والحكم على الواقع.

لقد قام جونغ بمقابلة الوظائف النّفسية الأربعة على البوصلة كما في الشكل(1) الآتي، وربطها بمجموعة النّماذج الأربع من الإشـــراف الاكلينيكي، واقترح أنّ التّفاعل بينها لا غنى عنه، حيث عرض الوظائف على هيئة بوصلة يبرز من خلالها تفاعل المحورين النفسيين، جمع البيانات، وإصدار الأحكام، والّتي تنتج أربعة وظائف على هيئة أزواج: الاستشعار– التّفكير، الاستشعار– الشعور، الحدس– التّفكير، الحدس– الشّـــعور، ولهذه الوظائف الأربعة تأثيرات مميّزة على كيفية اتصـــال الأفراد بالعالم، كما تظهرن توافقهن التام مع مجموعة النّماذج الأربع للإشراف التّربويّ الاكلينيكي المذكورة آنفاً (Pajak, 2002).



شكل(1): بوصلة جونغ

ويعتبر الأفراد المتميزون بـالزوج الوظيفي (الحـدس– التّفكير) أتبـاع جولـدهـامر وكوجـان أي مجموعة النماذج الإكلينيكي الأصيل، بالمقابل، فإنّ الأفراد الّذين يتميّزون بـــــ(الاستشعار– الشعور) هم الممثلون الحقيقيون لمجموعة النماذج الإنسـانية الممثّلة ببلومبيرغ وإيسـنر، أمّا بالنسـبة لأصـحاب وظائف (الاســتشـــعار– التّفكير) فتتعلق بمجموعة النماذج التّقنية التّربويّة أتباع جول وآتشـــيســـون، وأخيراً، من يمتلكون وظيفتي (الحدس – الشعور) هم من مجموعة نماذج التّطوّر التّأمّلي (Pajak, 2002).

وبناء لما سبق، فإنّ الباحثة تبنّت في بحثها نموذج الإشـراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشـيسـون (Gall & Acheson, 2011)؛ لأنّه حســـب تجربتها في الإشـــراف التّربوي تدرك أنّ أعداداً كبيرة من المعلّمين يهتمون ويتقبلون التّعامل مع ما يطرح من معلومات وحقائق وتفاصـــيل ودلائل، رغم أنّ معرفة النّماذج وتوجهاتها جميعاً تمكّن المشـرف من معرفة ميوله هو بالنسـبة لجمع البيانات والحكم عليها، فإنّها

أيضاً تمكّنه من معرفة ميول المعلّم، وبذلك يستطيع استخدام الأساليب الإشرافية الملائمة، حيث أنّ على المشرف أنْ يستخدم الأسلوب الّذي يتعلم من خلاله المعلّم بشكل أفضل باتجاه تحقيق ذاته، كذلك يوفر النّموذج قيد البحث أساليب وتقنيات وأدوات عديدة يمكن اختيار منها ما يلائم الموقف التّعليمي.

ومن ناحية أخرى فهو الأقرب إلى الواقع من حيث التّطبيق، إذ يعتبر مدخلاً سلساً للتطوّر الإشرافي المستقبلي بحيث يوظّف فيما بعد النموذج التأمّلي، فتكون المهارات والخبرات المناسبة متوفرة لدى المشرفين التّربويّين، والمعلّمين ليحقق أهدافه المرجوة بفاعلية في حينه، وسنوضّح تفاصيل هذا النّموذج في الجزء الآتي من الفصل.

الإشراف الإكلينيكي التّقني

أشار جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) إلى أنّ كل إنسان له طريقته في التّواصل مع الآخرين، وعلى المشرف الإكلينيكي أنْ يتأمّل في أسلوب تواصله مع المعلّمين؛ لأنّه سيؤثّر كثيراً على نجاح عمله معهم، بحيث يتواصل بطريقة تعزز الثقة بينهم، ويشعرهم بأنّه يقوم بدعم جهودهم ليصبحوا أكثر كفاءة. وتتكون دورة الإشراف الإكلينيكي من ثلاث مراحل كما في الشكل(2) الآتي وهي: جلسة التّخطيط، والملاحظة الصّفيّة، وجلسة التّغذية الرّاجعة.

شكل(2): مراحل دورة الإشراف الإكلينيكي

ولكن سوليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2005) أضافا إلى تلك المراحل السّابقة مرحلة رابعة تلي جلسة التّغذية الرّاجعة، لتنفيذ التّوصيات المتفق عليها ضمن الخطة التّطويرية المشتركة، وقد أطلق على تلك المرحلة بالتّطوّر المهني كما في الشكل(3) الآتي:

شكل(3): مرحلة التّطور المهني

وقبل الحديث عن سيناريو كل مرحلة من المراحل الثلاث آنفة الذكر، سنتطرق إلى عدة تقنيات توظّف للتواصل مع المعلّمين، كما ناقشها جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) خاصّة في جلستي التّخطيط والتّغذية الرّاجعة بطريقة تساهم في إنجاح هاتين المرحلتين، للتأكيد على علاقة الزمالة بين المشرف التّربويّ والمعلّم وفق أهداف الإشراف الإكلينيكي. ومن هنا وجدنا أنّه من الضروري عرض هذه التّقنيات ليكون المشرف الإكلينيكي على دراية فيها.

أساليب التواصل في الإشراف الإكلينيكي التّقني

تعتبر نافذة جوهاري (Johari Window) أداة مهمة للغاية لكشف طبيعة التّواصل بين المشرف التّربويّ والمعلّم (Zepeda, 2007)، والّتي طوّرها كل من لوفت (Luft) وانغهام (Ingham) عام 1955م، حيث تصف هذه النافذة المعرفة الشخصية وتفاعلاتها مع السّياقات التّربويّة ضمن أربعة جوانب

تتضمنها النافذة وهي: النّظرة المنفتحة، والمخفيّة، والعمياء، وغير المكتشفة، وبناء لهذه النّافذة، فإنّ النّظرة المنفتحة والمخفيّة تمثّل جوانب الفرد حول ما يعرفه عن ذاته، أمّا العمياء وغير المكتشـــفة تمثّل الجوانب غير المعروفة للفرد عن ذاته. كما أنّ النّظرة المنفتحة والعمياء تمثّل جوانب معروفة للآخرين، بيّنما المخفيّة وغير المكتشفة تمثّل جوانب غير معروفة للآخرين. وبالتّالي تساهم أساسيات نافذة جوهاري في توفير الوعي بأنماط التواصل كما هو موضّح في الشكل(4) الآتي:

	معروف للذات		غير معروف للذات
معروف للآخرين	منفتحة	تسأل (تغذية راجعة) ←	عمياء
	تتحدث (افصاح) ↓		
غير معروف للآخرين	مخفيّة		غير مكتشفة

شكل(4): أنماط التواصل وفقاً لنافذة جوهاري

وأشارت زبيدة (Zepeda, 2007) إلى إمكانية أن يستخدم المشرفون نافذة جوهاري للتعرف إلى مشـــاعر المعلّمين، وتفســـير ما يقوله المعلّمون أو ما لا يقولونه في جلســـتي التّخطيط والتّغذية الرّاجعة، وخلال عملهم مع المعلّمين عند تحديد ما يتوجب ملاحظته بناء لما يتوصـــل إليه كلاهما في جلســـة التّخطيط، بأنّ يشـــجّع المشـــرف المعلّم للحديث عن نقاط الضـــعف لديه والّتي قد تكون ضـــمن النّظرة المخفيّة، بالمقابل ليختار المشـرف طبيعة التّغذية الرّاجعة المقدّمة للمعلم في جلسـة التّغذية الرّاجعة والّتي تعتمد في تركيزها على مقدار ما يعرفه المعلّمون عن ممارساتهم التّدريسية.

والمعلّمون الّذين يشـعرون براحة مع نافذتهم والّتي تشـكّل منصّـتهم التّربويّة بحاجة إلى تشـجيع بسـيط لتحديد ما يتوجب ملاحظته في الغرفة الصّـفيّة، أمّا المعلّمون ذوو الخبرة القليلة أو من لديهم عدم معرفة بتوجّهات الإشراف التّربويّ فيكونون في هذه الحالة أكثر تردّداً، وبالتّالي فمن واجب المشرف التّربويّ تدريبهم في هذا الجانب من التطوّر المهني (Zepeda, 2007).

أمّا تقنيات التّواصل الّتي ناقشها جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) في كتابهما والّتي من الضروري أنْ يعيها المشرف التّربويّ فهي تتضمّن ضرورة تأكيد الأسلوب غير المباشر في مخاطبة المعلّم، والاستماع كثيراً والتحدّث قليلاً، والتأكيد على ما يقوله المعلّم، عن طريق إعادة صياغة كلامه، واستخدام الأفكار الخاصّة به، وأنْ يسأل المشرف أسئلة توضيحيّة، وأنْ يوظّف مدحاً محدداً لأداء المعلّم وتطوّره، وأنْ يتجنّب إعطاء نصائح مباشرة، وعليه أنْ يوفر الدعم في المواقف الانفعالية، وأنْ يستخدم أسلوب التواصل غير اللفظي، ويحترم القيم الثقافية خلال عملية التّواصل، وأخيراً عليه أنْ يستخدم أسلوب التوجيه عند الضرورة.

جلسة التّخطيط

وضّح جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) جلسة التّخطيط بأنّها التّحضير المسبق للمشاهدات الصّفيّة بين المشرف الإكلينيكي، والمعلّم معاً ليتيح لهما الوقت للموافقة التصريحية عن أسباب وكيفية القيام بعملية الإشراف الإكلينيكي. ذلك لأنّ الاجتماع المخطط له مسبقاً، يعطي المشرف والمعلّم الفرصة لتوظيف تقنيات الجلسة ابتداءً من معرفة اهتمامات المعلّم والأمور الّتي تسبب له القلق أثناء التّعليم، ومن ثمّ ترجمتها لسلوك ملاحظ، والتفكير معاً في التغيّرات الممكنة في سلوكه التّعليمي أو التّدريسي، ومساعدته في وضع أهداف تطويرية في تدريسه، وينتج عن ذلك قرار بنوع الأدوات، والبيانات الّتي سيتمّ جمعها خلال المشاهدات الصّفيّة، كما يمنح فرصة التّواصل بينهما، فيتخطى المعلّم الشعور بالعزلة، والانطواء الّتي تنتج عند عمله وحده داخل الغرفة الصّفيّة. ويعتمد نجاح هذه العملية على مدى ثقة المعلّم بالمشرف المتابع له، والثقة الّتي تبنى بين المشرف والمعلّم، والّتي تعود حسب ثقة المعلّم بنفسه، والّتي يقدّمها المشرف في اهتمامات وقدرات المعلّم، ومهما كانت الكفاءة الّتي يمتلكها المشرف تبقى الحاجة للثقة المتبادلة بينهما وإلا فقدت عملية الإشراف فاعليتها.

وعليه فإنّ الاجتماع المخطط له يجب ألّا يكون طويلاً بل تتراوح مدته من 20 إلى 30 دقيقة فقط والّتي تعد كافية لتخطيط الاجتماع الأوّل إلّا إذا كان المعلّم بحاجة لوقت أطول لوجود مشـــكلات صعبة هو بحاجة لمناقشتها مع المشرف، أو عندما لا يكون المعلّم على معرفة مسبقة بالمشرف التّربويّ. أمّا المرحلة القادمة فيكون اللقاء من 5 إلى 10 دقائق فقط، خاصّـــة إذا لم يكن هناك تغيير في أهداف المعلّم التّطويرية ولم تتغيّر بعد آخر لقاء (Gall & Acheson, 2011; Zepeda, 2007).

كما ويجب أنْ يعقد الاجتماع في أماكن مريحة كغرفة المعلّمين، أو كافتيريا المدرســـة، أو داخل صف المعلّم، بينما إذا تمّ استدعاء المعلّم لغرفة خاصّة كغرفة المدير، أو المشرف التّربويّ ستجعله يشعر، كأنّه طلب لمكان رسمي مهم يحتاج فيها لتحضير مسبق، وعلى المشرف أنْ يوظّف تقنيات الجلسة دون أنْ تكون قد سـردت أحداثها بشـكل ترتيبي، أو بحسـب خطوات محددة، بل على المشـرف أنْ يدخل فيها أســـلوبه الخاص وحكمه كمشـــرف أثناء الكتابة، وكيفية العمل على تطبيق هذه التّقنيات مع العديد من المواقف الإشرافية التّربويّة، وعليه أن يكون على استعداد تام لهذه الجلسة وموثّق ما عليه عمله في أجندة خاصّة (Gall & Acheson, 2011).

كذلك وضّـحت زبيدة (Zepeda, 2007) أهمية هذه الجلسة في كونها تعزّز العلاقة المهنية بين المشرف التّربويّ، والمعلّم، وأنّها جلسة تعقد بوقت يتراوح بين 24 إلى 48 ساعة قبل الملاحظة الصّفيّة، وأنّها تأخذ مكأنّها في الغرفة الصّـفيّة حيث سـتنفّذ الملاحظة، وتحدّد هدف واضـح لإجراء الملاحظة بناء لتعاون مشترك بينهما كان للمعلّم فيه قرار واضـح، وتمنح هذه الجلسـة المعلّم الفرصـة للحديث عن طريقة تعليمه، إضافة إلى ذلك فهي تحدّد سياق، وخصائص، وثقافة، ومناخ الغرفة الصّفيّة، وبالتّالي فإنّ جلسة التّخطيط هي مرحلة تؤسّس سياق العمل للمراحل اللاحقة كافة.

وتقول زبيدة (Zepeda, 2007) إذا سأل المشرف مجموعة من المعلّمين حول سبب تردّدهم من أنْ يطلبوا من مشـــرفيهم في التركيز حول مجال محدّد من اهتماماتهم، ففي الأغلب ســـيكون الســـبب هو

الخوف، وقد وضّـحت زبيدة أنّ الآلية في معالجة هذا الأمر يكون من خلال بناء جسـور الثقة بين المعلّم والمشـرف التّربويّ. كذلك فإنّ التردّد في الحديث عن نقاط الضـعف لديهم نابع من خبرتهم بآلية التقييم من المشرف، إضافة إلى عدم إتاحة الفرصة لهم في الحديث، والنّقاش بطريقة منفتحة، وبموضوعية بعيدة عن أي مظاهر للتسلط أو تهديد موقعهم الوظيفي. بالمقابل فهناك بعض المعلّمين يطلبون المساعدة إنْ شعروا بأهميتها، وخاصّة إذا كان لديهم الثّقة بأنّ مشرفهم لديه القدرة في تقديم الدّعم والخبرة المفيدة.

الملاحظة الصّفيّة

تعدّ الملاحظة الصّـفيّة المرحلة الثّانية من مراحل دورة الإشـراف الإكلينيكي، والّتي تتمّ وفق موعد مسـبق اتفق عليه كل من المشـرف، والمعلّم باسـتخدام أدوات ملاحظة بناء لما توصـل إليه كلاهما في جلسـة التّخطيط، ومن الجدير التأكيد عليه أنّ المشـرف الإكلينيكي يقوم بتنفيذ هذه الخطوة ولديه البيانات المطلوبة كافة حول سير الدّرس، إضافة إلى تحديده لما يتوجب ملاحظته، وفي الموعد المحدد، ولديه من أدوات الملاحظة وفق تقنيات جلسـة التّخطيط، وبالتّالي فإنّ الهدف الإشـرافي واضـح بالنسـبة إليه، ويحقّق التهيئة المناسـبة لكل من المعلّم والطّلبة، ولا يشـعر المعلّم بالقلق من الزّيارة ذلك لأنّه تمّ مناقشـة ما يحتاج إليه المعلّم ذاته من دعم وتوجيه حوله.

ونظّمت أدوات الملاحظة إلى عدّة أسـاليب تتضـمّن التّسـجيل الحرفي الإنتقائي وتشـمل تسـجيل أسـئلة المعلّم والحوار البنائي، والتّغذية الرّاجعة المقدّمة للطلبة من المعلّم وعبارات التنظيم الّتي يسـتخدمها المعلّم، وعبارات الإدارة الصّـفيّة (Transcribing classroom management statements)، وإلى سـجلات الملاحظة بناء على مخططات المقاعد، وتشـمل تسـجيل السّـلوك أثناء المهام، وتسـجيل أنماط التّدفق اللفظي، وتسجيل أنماط الحركات الصّفية، وإلى أساليب العدسات الموسّعة وتشمل إنشاء السّجلات القصـصـية والأشـرطة النصـيّة (Creating anecdotal records and script taps)، والتّسـجيلات

الصـــوتية، والمرئية، ويوميات المعلّمة (Teacher's Journal)، وملف الإنجاز (Portfolio)، وإلى أسـاليب اختبارات التّحصـيل وقوائم التّدقيق وجداول التّصـنيف وترميز التّوقيت، وتشـمل بطاقات التّقرير المدرسية، وتحديد درجة المواءمة للمنهاج، وجداول ومقاييس تصنيف الطّلبة، ونموذج الاجابات المفتوحة، واستخدام قوائم التدقيق من المشرفين والمديرين، ونموذج فلاندر، ومقاييس التقييم (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ، 2012; Gall & Acheson, 2011; Sullivan & Glanz, 2005; Zepeda, 2007)، وقد تمّ توضيح هذه الأدوات كافة بشكل موجز في الملاحق (ملحق رقم 2).

يتمّ اختيار أداة الملاحظة لتسجيل بيانات الحصـة الصّفية بناء لما تمّ الاتفاق حوله بين المشرف التّربوي والمعلّم في جلســة التّخطيط حول ما يرغب المعلّم من المشــرف ملاحظته والتّركيز عليه؛ لتقديم الدّعم الّذي يتوافق وينسجم مع احتياجات المعلّم في سعيه نحو معالجة ما يواجهه من تحديات، وما يرغب في تطوير محاور تربوية محددة.

وبناء على ذلك، فقد تمّ اســتخدام كل من أداة العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) وعبـارات التغـذيـة الراجعـة (Transcribing teacher feedback statements) في الملاحظة الصّــفية الأولى، وأداة العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) في الملاحظة الصّفية الثّانية، وأداة السّجلات القصصية (Creating anecdotal records) في الثالثة، وأداة عبارات الإدارة الصّــفية (Transcribing classroom management statements) في الملاحظة الرابعة، بحيث تمّ تســجيل العبارات ذات العلاقة بالأداة المحددة وفقاً للنموذج المعتمد؛ لتحليل البيانات الّتي جمعت والتّعرف إلى أســباب اعاقة أو دعم قضــية "تحفيز الطلبة نحو التّعلم"، حيث كان البحث في كل ملاحظة عن محور يتمّ مناقشته وتسليط الضوء عليه لدراسته بعمق، ومن ثمّ التّوصل إلى خطوات تطويرية لدعم الموقف التّعليمي.

وفيما يأتي وصف موجز لكل أداة تمّ توظيفها في الدّراسة:

- **عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements)**: أداة من أدوات التّسجيل الحرفي الانتقائي، بحيث يتمّ التّرتيب بين المشرف والمعلّم على حضور درس يكون فيه التّواصل اللفظي بين المعلّم والطّلبة يحدث بشكل مستمر، ليعمل المشرف على تسجيل عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements) من قبل المعلّم واستجابات الطّلبة، ويلاحظ المشرف طبيعة التّغذية الرّاجعة المقدمة من المعلّم إنْ كانت حماسية، أم عادية أم عدائية، إذ عليه أنْ يعتمد على حكمه الذّاتي في كون ملاحظات المعلّم سوف تفهم من الطّلاب على أنّها تغذية راجعة لأفعالهم أم لا، وفحصها من ناحية ثلاثة جوانب أساسية وهي: عملية التّكرار، والتّنوّع، والدّقة (Gall & Acheson, 2011).

وقد أجرى جون زاهورك (كما ورد في Gall & Acheson, 2011) دراسة حول التّغذية الرّاجعة الّتي يقدمها المعلّم حيث وجد أنّها تفتقد التّنوّع، وأنّ أكثر أنماط التّغذية الرّاجعة الّتي يستخدمها المعلّمون هي ببساطة القيام بإعادة الإجابة الّتي يقدمها الطّلاب. أمّا فلاندرز (كما ورد في Gall & Acheson, 2011) فوجد أنّ أكثر أشكال التّغذية الرّاجعة فاعلية هي تقبل أفكار الطّلبة من خلال البناء عليها، وتعديل الفكرة بإعادة صياغتها بكلمات المعلّم، أو تطبيق الفكرة من خلال استخدامها للوصول إلى استنتاج معين أو الانتقال للخطوة الثّانية في التّحليل المنطقي، أو مقارنة الفكرة مع الأفكار الأخرى الّتي طرحت مسبقاً من الطّلبة والمعلّمين، أو تلخيص ما قيل من طالب أو مجموعة من الطّلبة، وهناك العديد من المعلّمين الّذين لا يهتمون بإعطاء التّغذية الرّاجعة للطّلاب، بل يهمهم فقط نقل المعلومات لهم، بالمقابل ثمّة من يستخدم التّغذية الرّاجعة بشكل كبير، ولديهم وعي أكثر بأهمية التّغذية الرّاجعة من خلال تجاوبهم الفعّال مع الطّلبة (ملحق رقم 12).

- **العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements):** أداة من أدوات التّسجيل الحرفي الانتقائي، بحيث تهدف إلى لفت نظر المعلّم لخصائص محددة للحوار اللفظي مع الطّلبة، أو الانتباه إلى سلوكيات لفظية محددة لدعمهم في تطوير طرق التّدريس لتكون أكثر نجاحاً من خلال تغيير خصائص السّلوكيات اللفظية (Gall & Acheson, 2011).

ووضّح جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) تنوع العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) فقد تكون معاينات لما سيتعلمه الطّلبة في الدّرس، وملخصات لما تمّ تعلمه في الدّرس، وتعليقات حول الإشارات الّتي تمّ استخدامها عند الانتقال بين المهمات خلال الدّرس، وتوجيهات متعلقة بالوظائف الصّفية والمهمات الأخرى، لذا يجب أنْ يتمّ حضور الحصّة الصّفيّة بشكل كامل عند الشّروع بملاحظة هذه العبارات الّتي يستخدمها المعلّم؛ حيث إنّ معظم هذه العبارات عادة تحدث في بداية أو نهاية الحصّة مما يتطلب من المشرف أنْ ينتبه لهذه الأوقات بشكل خاص، والتّأكيد أنّها تركّز على المحتوى الأكاديمي للدّرس.

ومن الأمثلة: "عندما تنتهي من حل مسائل الكتاب، بإمكانك أنْ تقرأ قصة بشكل صامت". و"تأكد من إدراج رقم الصّفحات عندما تقوم بطباعة التّقرير حول المشروع الّذي قمت به". و" اليوم سنتناول الموضوع الآتي.. وسنتحدث فيه عن 1 .....2....." . و" فعلاً ساهمت تكنولوجيا النانو في تطوير الكثير من مجالات الحياة لتصبح أكثر رفاهية"(ملحق رقم 13).

- **إنشاء السجلات القصصية (Creating anecdotal records):** وضّح جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) أنّ السّجلات القصصية (Creating anecdotal records) تعتبر أسهل طريقة لتسجيل التّفاعلات الصّفية باستخدام أسلوب العدسات الموسعة، ويتمثّل هذا الأسلوب في تدوين مذكرات موجزة حول الأحداث الّتي تحدث في الحصص. وفي الواقع، هي تشبه في الملاحظات الإشرافية الملاحظات الإثنوغرافية الوصفيّة إلى حد كبير، إذ إنّهما ينطويان على ملاحظة الثّقافة، أي

ثقافة الحصص الدّراسية. ويستخدم مصطلح السّجلات القصصية (Creating anecdotal records) للإشارة إلى أنّ هذا الأسلوب يشير إلى الأمور غير الرسمية، ويذكّر المعلّم والمشرف بأنّ التّسجيل ليس كاملاً. وتقول مادلين هنتر (كما ورد في Gall & Acheson, 2011) إنّ ثمّة سبع مزايا لاستخدامه في عملية الإشراف تتمثل في أنّ المواد الوحيدة المطلوبة هي الورقة والقلم، وأنّه يمكن استخدامه في تسجيل أي شيء يحدث في الحصص الدّراسية، ويتمّ تسجيل الأحداث حسب التّسلسل الزّمني مما يجعل من السهل تحديد كيف يؤثر سلوك المعلّم في سلوك الطّلاب والعكس بالعكس، وفي حال استخدمه مشرف خبير يكون خالياً من التّحيز تقريباً، كما يمكن إعادة تشغيل الشّريط النّصي أمام المعلّم بعد الملاحظة في أي مكان أو زمان، واستعراض الشّريط النصي بسرعة لإيجاد أي جزء من الدّرس، ويتمّ تخزين الأشرطة النّصية بسهولة.

ويمكن أنْ تساعد السّجلات القصصية (Creating anecdotal records) المعلّم على تفسير بعض سلوكيات الطّلاب أثناء الحصص، ويمكن أنْ تتكون السّجلات من الملاحظات الّتي يكتبها المشرف أثناء جلوسه بشكل خفي في مكان ما في الصّف، وتساعد الكتابة اليدوية الجيدة المعلّم على قراءتها وتحليلها (Gall & Acheson, 2011)، لذلك يجب عليه طباعة الملاحظات على الحاسوب إنْ أمكن؛ لإعطاء المعلّم نسخة مطبوعة يفكر فيها ملياً أثناء الاجتماعات، أمّا بالنسبة للكتابة اليدوية فإنّها تساعد على تدوين الاختصارات الّتي تسهل متابعة تسلسل الأحداث (ملحق رقم 14).

- **عبارات الإدارة الصّفية (Transcribing classroom management statements)**: أداة من أدوات التّسجيل الحرفي الانتقائي، وتعدّ أحد عناصر وأسس المنظومة التّربويّة الّتي ترتكز عليها عملية التّعليم، خاصّة عندما يكون المعلّم مدركاً للموقف الصّفي ويسعى لتحليل الظّروف، وفهم خصائص الطّلبة، وكيفية التّعامل معهم بناء على ذلك. فهي مزيج بين الإدارة والتّربية، ومستوى الانخراط في عملية التّعلم ما هو إلا مؤشر على وجود إدارة صفيّة فعالة. وللإدارة الصّفيّة خاصيتان

أساسيتان هما: ضمان أنّ الطّلبة يتعلمون ويتبعون القواعد والإجراءات الصّفيّة، والثّانية هي السّيطرة على سوء سلوك الطّلبة، والّتي تتمثّل في عدم التزام الطّلبة بالقواعد والإجراءات الصّفيّة. ومن إحدى الطرق الّتي يستخدمها المعلّمون لجعل الطّلبة يلتزمون بالقواعد والإجراءات داخل الغرفة الصّفيّة إعطاء التّعليمات للطّلبة أثناء الدّرس (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2012 & Gall ;Acheson, 2011). وقد عرّفت الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التربوي (2012) الإدارة الصّفيّة بأنّها مجموعة من الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم لتحقيق الأهداف المتوقعة، وهي إستراتيجيات ووسائل هامة من أجل تحقيق بيئة تعلم صحية تخلو من التّحديات الّتي تعيق تحقيق أهداف التّعلم. أمّا مجالاتها فهي تتمثّل في البيئة المادية، من حيث توفير أدوات ووسائل تعليمية ذات علاقة بأهداف الحصّة، والاهتمام بالإنارة والتّهوية والنّظافة، كذلك تحسين البيئة من حيث تنظيم وترتيب المقاعد بما يتلاءم مع المهمات التّعليمية. وفي مجال المناخ النّفسي والاجتماعي وهو يتعلق بإدارة العلاقات البشرية في الصّف من حيث معاملتهم بعدالة؛ مما يحقق المحبة والإخاء والتّعاون فيما بينهم. وفي مجال المهمات الإدارية الّتي تتعلق بقدرة المعلّم على متابعة حضور الطّلبة والعمل على بناء تعليمات صفيّة مدرسية، ومن ثمّ الاهتمام بمجال مهمات التّفاعل سواء أكان على مستوى المعلّم مع الطّلبة أو بين الطّلبة أنفسهم؛ مما يؤدي إلى تعلم أفضل. ومن المجالات أيضاً إدارة الوقت الّتي تتعلق بقدرة المعلّم على تنظيم خططه، وأهدافه، وإستراتيجياته، وأنشطته وفق الوقت المحدد. ثمّ مجال إدارة سلوك الطّلبة من حيث قدرة المعلّم على تحقيق السّلوك الحسن لدى الطّلبة. وعند قيام المشرف بعمل ملاحظة صفيّة لممارسات الإدارة الصّفيّة الّتي يقوم بها المعلّم، يجب عليه تحديد نموذج الإدارة الصّفيّة الّذي يطبقه المعلّم وذلك أثناء اللقاء التّحضيري معه (Gall & Acheson, 2011)، وأكثر خاصية شائعة لمعظم هذه النّماذج هي تحديد عواقب السّلوك السّيئ، وتوضيح هذه العقوبات للطّلبة وتطبيقها عند حدوثه منهم (ملحق رقم 15).

- **يوميات المعلّمة (Teacher's Journal):** تمّ توظيف يوميات المعلّمة (Teacher's Journal) لتتبع ملاحظاتها وتأمّلاتها خلال الدورات الإشرافية بمجملها، حيث أكّد جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) أنّ من أهداف الإشراف الإكلينيكي مساعدة المدرسين على التّأمّل والتّفكير في أساليبهم التّربويّة، وينطوي التّفكير على إدراك المعضلات الكامنة في عملية التّدريس، وفي المعتقدات والمشاعر الشّخصية، وآثارها على أساليب التّدريس، والنّظر في اختيار الإستراتيجيات التّربويّة وتقييم آثارها.

وتعد يوميات المعلّمة (Teacher's Journal) أسلوب فعّال في تطوير التّأمّل والتّفكير، وينطوي هذا الأسلوب على إنشاء مذكرة يقوم المعلّمون من خلالها بتبادل الخبرات التّدريسية بانتظام. وكما أنّ التّسجيلات المرئية والصوتية تعكس الواقع الخارجي للتّدريس فإنّ اليوميات تعكس الواقع الداخلي له. وبالرغم من محدودية الأفكار المطروحة فيها، فإنّ للمعلّمين كامل الحرية في التّعبير عن مواقفهم (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2012 ;2011 ,Gall & Acheson)، ولهذا فإنّ اليوميات تعتبر أحد أساليب العدسة الموسعة، وقد استخدمت في الإشراف الإكلينيكي للمعلّمين المتدربين بشكل عام، ووجد الباحثون أنّها تساعدهم على التّفكير بشكل عميق، وعدم اتباع نهج الوصاية في التّعامل معهم. كما أنّ لها آثار إيجابية مماثلة في الإشراف الإكلينيكي على المعلّمين أثناء الخدمة (ملحق رقم 17).

- **ملف الإنجاز (Portfolio):** يعدّ ملف الإنجاز (Portfolio) من الوثائق المهمة كمرجع أساسي للمعلّم لتمثّل نموه المهني، وفلسفته التّعليمية، واتجاهاته نحو المهنة، ومدى امتلاكه للكفايات التّدريسية، وقدرته على إدارة الصّف، والتّعامل مع ظروف الطّلبة وخصائصهم، وآليات التّواصل مع الأقران والمجتمع المحلي، إضافة إلى مساهماته الإبداعية، وقدرته على توظيف التّكنولوجيا، والتّأمّل الذّاتي، وتقييم أدائه (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2012 ;2011 ,Gall & Acheson).

يقوم المعلّم بإنشاء ملف الإنجاز (Portfolio) وحده، أو يمكنه إنشاؤها بشكل مشترك مع المشرف، أو تقوم مجموعة من المعلّمين بإنشائها معاً. وإذا كان ملف الإنجاز (Portfolio) جزءً من الإشراف، فيجب على المشرف تحديد المواد الّتي يرغب في رؤيتها فيه، وطرق تنظيمها، ومعايير الحكم على جودتها. وبالتّالي فقد يتضمّن الملف عدة مجالات منها: معلومات عامة عن المعلّم، وخلفية البيئة التّعليمية، والفلسفة التّعليمية، والأهداف التّعليمية الطّويلة وقصيرة المدى للمعلّم، والتّخطيط للتّدريس وتحضيره، والبيئة الصّفيّة، والعلاقات المهنية، والمسؤولية المهنية، والإبداع والتّميّز، هذا ويمكن تناول تحليل الملف وتقييمه من حيث شموليته للمجالات كافة، ومطابقة ما ورد فيه مع التّعليمات الرسمية، والكفاءة في الإنجاز، والمبادرة والإبداع في العمل، والشكل العام، والإخراج الفني (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، 2012 ,Gall & Acheson 2011;)(ملحق رقم 18).

جلسة التّغذية الرّاجعة

تعدّ مرحلة التّغذية الرّاجعة مرحلة مكمّلة لمرحلة تخطيط مكتملة من حيث المتطلبات، وتعدّ الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلّم من عوامل ضمان إعطاء تغذية راجعة ناجحة مع التّركيز على كون الهدف من التّغذية الرّاجعة هو التّطوّر المهني للمعلّم، وليس التّقييم. ويعدّ الاتفاق المسبق بين المشرف والمعلّم على تحديد احتياجات المعلّم من أهداف التّطوير الذّاتي، كذلك فإنّ تسجيل الممارسات التّدريسية في مرحلة الملاحظة الصّفية، ومن ثمّ مناقشة السّياق المقترن بالدّرس الملاحظ هي أمور ضرورية لمرحلة التّغذية الرّاجعة (Gall & Acheson, 2011).

تبدأ مرحلة التّغذية الرّاجعة بقيام المشرف والمعلّم بمشاهدة البيانات من خلال أداة تسجيل مناسبة وقيامهما بتفسير هذه البيانات، والبحث عن نماذج تعليم يتبعها المعلّم، وعمل تحليل لأثرها على الطلاب،

تليها خطوة قيام كل من المعلّم والمشرف بتحديد سلوكيات مستقبلية، وتجارب بديلة يمارسها المعلّم بشكل أكثر فعالية، وتحديد احتياجاتهم من سلوكيات أخرى يُراد مشاهدتها. وهي عملية مستمرة وديناميكية تكون مرحلة تمهيدية لمرحلة تخطيط أخرى، ويوجد العديد من الحالات الإشرافية المنقوصة، وخاصّة إذا كان المعلّم قبل الخدمة يخضع لإشراف مشرف ما، فيكون فيها الإشراف باتجاه واحد من المشرف إلى المعلّم فقط، وعدم إشراكه في إبداء رأيه وتحديد بدائل ومقترحات، وما على المعلّم إلا الالتزام بتعليمات المشرف، وكذلك فإنّ الوقت المحدّد للإشراف يكون قصيراً تتراوح مدته من 10–20 دقيقة. كما أن عملية إيجاد وقت للتغذية الرّاجعة ليس بالمهمّة السهلة، ولكن يجب أن يكون أولوية ويتمّ توفيره بجهود المعلّم نحو جمع البيانات بنفسه أو عمل (Check list) لتعبئته من الطلاب. وبالتّالي فلا بدّ من استخدام تقنيات خاصّة في مرحلة التّغذية الرّاجعة، تدفع إلى مزيد من التقدم، والتطوّر المهني لدى المعلّمين ممّا ينعكس على فاعلية الإشراف (Gall & Acheson, 2011).

وقد وضّحت زبيدة (Zepeda, 2007) أهداف جلسة التّغذية الرّاجعة للمعلم، والمشرف التّربويّ وبشكل تعاوني ضمن الآتي:

1–عرض وتحليل البيانات الّتي جمعت نحو قضايا محدّدة تمّ الاتفاق عليها في جلسة التّخطيط.

2–تطوير خطة عمل للنمو، والتطوّر المهني المستمر، مستندة إلى ما تمّ ملاحظته في الغرفة الصّفيّة، وما تمّ مناقشته في جلسة التّغذية الرّاجعة.

3–استعداد المعلّم في تحديد ما يمكن العمل عليه في جلسة التّخطيط اللاحقة.

وتتعدد التّقنيات الموظفّة في جلسة التّغذية الرّاجعة (Gall & Acheson, 2011) – والّتي تقترن مع ما تمّ التّخطيط له مسبقاً– وتتضمّن تزويد المعلّم بالتّغذية الرّاجعة بعرض البيانات المشاهدة المستهدفة سواء المصورة أم المسجلة أم المنقولة حرفياً، ومن ثمّ الطلب من المعلّم وصف ما يحدث، ثمّ نقاش الحالة المراد فحصها وتعديلها، وترك المجال للمعلّم بأنْ يبدي رأيه واستنتاجاته وعواطفه قبل إبداء رأي المشرف

بذلك، وتشـجيع المعلّم على الوصـول إلى بدائل ومقترحات وتفسـيرات لتحسـين عملية التّدريس، واختيار أفضـلها، وتزويد المعلّم بفرص التطبيق لنموذج معين سـواء كان المشـرف ذاته أم معلم زميل أم من خلال دروس المواقع الإلكترونية، والكتب التّربويّة، والمقارنة بين البدائل للوصول إلى تعليم أكثر فعالية وكفاءة.

وفي الخلاصـــة، فقد تناول هذا الجزء من الفصـــل النّظام الإشـــرافي من حيث مراحله التّاريخية، وأهميته في النّظام التّعليمي، وأهدافه، ووظائفه، ومجالاته، وأســـاليبه، وأنواعه، ونماذجه كخلفية نظرية للدراسة. وفي سياق توضيح نماذج الإشراف التّربوي، تمّ التّطرق إلى مجموعة نماذج الإشراف الإكلينيكي الأربع وهي: الأصـيل، والفني الإنسـاني، والتّقني، والتّأمّلي (Pajak, 2002)، وقد اعتمد نموذج الإشـراف الإكلينيكي التّقني كإطار نظري للدراســة بناء لجول وآتشـيسـون (Gall & Acheson, 2011) وباجاك (Pajak, 2002)، والّذي تتكون دورته من ثلاث مراحل وهي: جلســـة التّخطيط، والملاحظة الصّـــفية، وجلســة التّغذية الراجعة. وخلال المرحلة الأولى، يتمّ اسـتخدام أدوات التّشـخيص، والمقابلات للتعرف إلى اهتمامات واحتياجات المعلّم، وأدوات الملاحظة في المرحلة الثّانية، وتوظيف التّأمّل المشـترك في المرحلة الثّالثة، وتوظيف تقنيات التّواصـــل في المرحلة الأولى والثّانية مع مراعاة نافذة المعلّم وفقاً لنافذة جوهاري (Zepeda, 2007)، للخروج بخطة تطويرية للممارســـات التّدريســـية تنفذ خلال فترة تنفيذ متفق عليها تمهيداً لدورة إشـرافية جديدة. وبناء على ذلك، سـيتمّ الحديث عن النّظام الإشـرافي في فلسـطين تحديداً من منطلق تطبيق الدّراســـة في مدرســـة من مدارس القدس التابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلســـطينية، للتعرف إلى نموذج الإشرافي المعتمد في محافظات الوطن؛ كخطوة تشخيصية للواقع.

الإشراف التّربويّ في فلسطين

مرّ الإشـراف التّربويّ في فلسـطين بعدة مراحل نحو التّطوّر والتجديد كما تمّ في الأنظمة الإشـرافية التّربويّة كافة على مستوى الوطن العربي والعالمي وذلك كنتيجة بديهّية بالتزامن مع التّطوّرات والمستجدات

التّربويّة، والاجتماعية، كذلك بما يتناغم مع نمو التوجّه نحو تعزيز العلاقات الإنسانية واعتبارها عنصراً أساسياً لنجاح الاتصال والتواصل بين الأفراد، وفي ظل الثورة التّكنولوجية والانفتاح الفكري بشكل عام.

وبالتّالي فقد حظي الإشراف التّربويّ في فلسطين بهذا التّطوّر عبر السّنوات السّابقة بالرغم من خصوصية فلسطين بأنّها قابعة تحت الاحتلال، وفي ظلّ ظروف اقتصادية صعبة.

وبما أنّ الدّراسة طبّقت في مديرية القدس التابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية، فلا بدّ من بيان أهم التطوّرات الّتي تمّت في الإشراف التّربويّ للتعرف أكثر على الخلفية الإشرافية التّربويّة للنظام القائم.

فقد اتّسم الإشراف التّربويّ بالتفتيش وذلك في مرحلة ما قبل السلطة الفلسطينية عام (1994م)، بالرغم من تغير المسمّى في ذاك الوقت من مفتش إلى موجه ثمّ مشرف تربّويّ، إلّا أّن الممارسات الإشرافية كانت تفتيشية تعتمد على الزيارات المفاجئة وتصيّد الأخطاء. ثمّ شكّلت مرحلة السلطة الوطنية الفلسطينية من عام (1994–1996م) نقطة تحول في الإشراف، ليصبح أكثر دعماً ومساندة للمعلّم، ويهدف إلى إحداث التغيير في الموقف التّعليمي، وأصبح المعلّم والمشرف شريكين لتحقيق الهدف الإشرافي، ولكن واجهت تلك المرحلة تحدّيات مثل: عدم كفاية الحصّة الصّفيّة لتقييم المعلّم، مما قد يضطر بعض المعلّمين إرضاء المشرفين وتنفيذ القوانين. أمّا مرحلة (1996–2005م) فقد تطوّر العمل الإشرافي من خلال استحداث أدوار جديدة للمشرف التّربويّ كالإشراف العام، ومشرف المرحلة، كذلك الاهتمام بالتّغذية الرّاجعة المقدّمة، وبالتدريب الكمّي، ولكنّها واجهت تحدّيات من أهمها: مخلفات الإحتلال السّائدة، وكثرة أعباء المعلّم. ثمّ تمّ استحداث أنماط إشرافية جديدة في مرحلة (2005–2008م) مثل: المتابعة الشّاملة، والإشراف الداعم أو المقيم، والإشراف العام (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ، 2013).

وفي مرحلة (2008م) حتى الوقت الحالي فقد شـــهدت تطوّراً في النّظام الإشـــرافي، حيث تمّ استحداث المشرف التّربويّ المقيم، كنمط إشرافي معتمد في فلسطين، حيث يمكث المشرف في المدرسة أطول فترة ممكنة ليقدّم الدعم، والمســـاندة للمعلّمين، ومن ثمّ يتمّ تقييم أدائهم، وبالتوازي مع النمط الثّاني وهو المتابعة الشّاملة الّذي يعمل على المتابعة والمساءلة ومن ثمّ تقييم المدرسة بشكل شامل، لأنّه يتّجه نحو تصنيف المدارس، ومن خلال النمطين تتكامل أدوار المشرفين التّربويّين. كما تمّ استحداث العنقود وحدة تطوير من خلال تقســـيم المدارس إلى عناقيد، والعناقيد إلى مناطق تعليميّة، ولكل عنقود مشـــرف خبير، كذلك لكل منطقة تعليمية مشـرف تربوي كمنسـق نوعية، ويهدف هذا العمل للتعاون بين الأطراف بهدف إحداث حراك تعليمي تربوي هادف بين المدارس المجاورة لتبادل الخبرات، ومعالجة المشـــكلات التّعليميّة المختلفة، وعقد الدّورات، وورش العمل، كذلك لإجراء الأبحاث، والدّراسات، والمسابقات المختلفة (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ، 2013).

وفيما يأتي وصف لطبيعة كل نمط من أنماط الإشراف التّربويّ في فلسطين:

الإشراف التّربويّ المقيم: هو نمط معتمد في الإشراف التّربويّ في المدارس الفلسطينية التابعة لوزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية، ويهدف هذا النمط إلى التّعرف إلى مشكلات المدارس، واحتياجاتها، وأنشطتها، وواقعها التّربويّ، والاجتماعي من خلال مكوث المشـرف التّربويّ فيها فترة كافية، تتيح له مشـاركة المعلّم للنهوض بالواقع التّعليمي. ويمرّ الإشـــراف التّربويّ المقيم بالمرحلة التّحضـــيرية، ومرحلة التّنفيذ؛ ليقوم المشرف التّربويّ بمهامه العديدة، وتتمّ المرحلة التّحضيرية من خلال عدة إجراءات كإعداد أسماء مدارس مجموعات العناقيد، واطلاع المشـرف على البطاقات الإشـرافية للمعلمين قبل الذهاب إلى العنقود، ويعمل على متابعة اجتماعات اللجان، والتنسيق لعقد الدّورات، والأيام الدراسية وبناء علاقات مهنية مع المعلّمين (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ، 2013).

أمّا مرحلة التّنفيذ فهي تعدّ من أهم مراحل الإشـراف كما أشـارت إلى ذلك الإدارة العامة للإشـراف والتأهيل التّربويّ (2013) الّتي تتمثّل في تنفيذ زيارات إشــرافية للمعلمين، وتأخذ إجراءات الزّيارة الصّــفيّة مهمة الإعداد الكافي لها من حيث الاطلاع على المناهج، ومراجعة الموضـــوعات المقررة، وعلى البطاقة الإشرافية، كذلك تحديد أهداف الزّيارة وفقاً للحاجات والأوّلويات كما يراها المشرف التّربويّ، ومن ثمّ التنسيق مع مدير المدرســة لتحديد الزّيارة دون أن يؤثّر على البرنامج المدرســي، فيجتمع المشــرف مع المعلّم قبل الحصّــة بما يطلق عليه بالاجتماع القبلي، ليوفر جواً من الطمأنينة، ولمدة معقولة. ثمّ يتوجّه المشـرف إلى الحصّـــة لحضـــورها مع المعلّم، يأتيها اجتماع مع المعلّم وبوجود المدير لتقديم التّغذية الرّاجعة وتحليل الموقف الصّفي مع المعلّم في ضوء معايير الحصّة الفاعلة، على ألا تزيد مدتها عن (15–20) دقيقة ولا يربك البرنامج المدرســي. كما تتضــمّن مرحلة التّنفيذ عمل المشــرف التّربويّ في دعم المدارس كمنسّــق نوعية، حيث يتابع تحصيل الطّلبة، ويقدّم الدّعم للمدرسة لتلبية الحاجات الفنيّة والماديّة، ومتابعة المشاريع الريادية والدّراسات.

وبناء لتعليمات الإدارة العامة للإشـــراف والتأهيل التّربويّ (2013) يتمّ زيارة المعلّمين الجدد بواقع زيارتين في الفصــل الدّراســي من المشــرف التّربويّ، ومدير المدرســة بالتناوب بهدف الدعم، وتقييم الأداء السـنوي، أمّا المعلّمون القدامى، فيتمّ تقييم أداء ممن هم من تقدير (ممتاز) من خلال زيارة إشـرافية واحدة خلال العام الدراســي أو من خلال الاجتماعات، أمّا ذوو التقدير (جيد جداً) فيزارون زيارة إشــرافية واحدة، ويزار ذوو التقدير (جيد) زيارتين خلال العام الدراســـي. أمّا من ذوي التقدير(المتدني) يتمّ تشـــكيل لجنة لزيارته في فترة شـهر أيلول وتشـرين الأوّل، وينطبق على المعلّم المسـتجد عدد الزيارات بناء على تقديرهم السّابق.

المتابعة الشّـاملة: عرّفت الإدارة العامة للإشـراف والتأهيل التّربويّ (2013) المتابعة الشّـاملة على أنّها: عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى تشـخيص شـامل لواقع المدرسـة في مجالات القيادة التّربويّة والمعلّمين

والطّلبة والبيئة التّعليميّة بما ينسجم مع إستراتيجية وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية، ويتمّ ذلك من خلال ثلاث زيارات رئيسة تختلف عن بعضها بعضا في مدة الزّيارة، وتمنح المدرسة تصنيفاً في الزّيارة الثّالثة بالاعتماد على الزّيارتين السّابقتين. ويتكون فريق المتابعة الشّاملة من رئيس قسم الإشراف التّربويّ، وخمسة مشرفين من التّخصصات الرئيسة وهي: اللغة العربية، واللغة الانجليزية، والرياضيات، والعلوم العامة، والمرحلة الأساسية الأولى (1-4).

كما تشتمل زيارات المتابعة الشّاملة على نوعين من الزيارات هي: زيارات قصيرة تكون مدتها يوماً واحداً إلى يومين بهدف الوقوف على سير العملية التّعليمية في المدرسة بشكل عام، وزيارات طويلة والّتي تتضمن مرحلتين: المتابعة القصيرة، ومدتها يومان على الأقل، وهي عملية مسحية للعمل داخل المدرسة، ومرحلة المتابعة الطويلة تتمّ في جميع المدارس، حيث يعني الفريق بالتفصيلات كافة لإعطاء التصنيف للمدرسة، وتصنّف المدارس بنسبة (20%) في الزّيارة الأوّلى، و(35%) في الزّيارة الثّانية، و(45%) في الزّيارة الثّالثة، ويكون إجمال التصنيف بغير مرضي للمدرسة الّتي حظيت بأقل من (60%)، ومتوسط لنسبة (60%- 74%)، وجيد بنسبة (75%- 84%)، ومرتفع بنسبة أكثر من (85%). وتصنّف كل مدرسة بعد كل زيارة رئيسة تصنيفاً إجمالياً وفقاً لتصنيف المجالات الأربعة كالآتي: في مجال الطّلبة نسبة (40%)، ومجال المعلّمين نسبة (30%)، ومجال البيئة المدرسية بنسبة (10%)، أمّا مجال القيادة المدرسية نسبة (20%). حيث يهدف التصنيف إلى إعادة النّظر في أداء المدرسة، والعمل على إعداد الخطط التّطويرية. وبالرغم ممّا تمّ إنجازه عبر تلك المراحل من تطوّر في مفاهيم الإشراف التّربويّ، إلا أنّ التّحديات لا زالت قائمة، بسبب أنّ بعض المشرفين متمسكون بالنمط التقليدي، وسوء فهم الرسائل، وتفسيراتها، وغياب التّعزيز المناسب. وتؤكّد الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية على أهمية الاتصال والتّواصل الفعّال بين عناصر العملية التّعليميّة التّعلمية كافة مع تغير النّظرة إلى المدرسة ووظيفتها، وإلى مدير المدرسة وواجباته بصفته

مشـــرف مقيم، وإلى المتعلم وجعله محور العملية التّربويّة، وأهمية التّعاون مع البيئة المحلية وذلك لتحقيق غايات وأهداف الإشراف التّربويّ المأمولة (الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ، 2013).

وفي الخلاصة، فقد تبين أنّ النّظام الإشرافي في فلسطين حظي كغيره من النّظم الإشرافية بمراحل متعددة من التّطور والتّجديد عبر السّنوات السّابقة، ابتداءً من التّفتيش فالتوجيه ومن ثمّ الإشراف التّربوي. وقد تمّ استحداث أنماط إشرافية مختلفة كالمتابعة الشاملة، والإشراف الداعم المقيم، والإشراف العام، واستمر التّطوير والاستحداث في طرح منسق نوعية، والمدرسة وحدة تطوير. وانطلاقاً من خصوصية الدّراسة – كون الباحثة مشرفة في مبحث التكنولوجيا– وتشرف على معلّمي ومعلّمات المبحث، فقد كان من البديهي التّطرق إلى طبيعة النّظام الإشرافي في مبحث التّكنولوجيا تحديداً، وهذا ما سيتمّ الحديث حوله في السّطور اللاحقة.

الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا

وضعت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية منذ نشأتها موضوع تطوير المناهج كأحد الأهداف الإستراتيجية لعملها، فهي من جهة بدأت فعلاً بتوحيد المناهج بين جناحي الوطن في الضفة الغربية وغزة، ومن جهة أخرى أحدثت نقلة نوعية في المناهج من حيث محتواها لتراعي التّقدم العلمي التّكنولوجي.

ومنذ اقرار خطة المنهاج الفلسطيني من المجلس التشريعي عام (1998م)، والوزارة تعمل على تنفيذها على مراحل شملت صياغة الخطوط العريضة، والتّأليف، والإقرار، وفق سياسة الوزارة في إشراك قطاع واسع من التّربويين والمؤلفين من معظم قطاعات المجتمع وبالتّعاون مع المؤسسات، والمنظمات الدّولية، واليونسكو، والدّول العربية، وحكومة إيطاليا، وبلجيكا؛ لدعمها الفني، والمالي، للمشروع في مراحله الأولى (الإدارة العامة للمباحث العلمية، 2015).

وبالتّالي وفقاً لخطة المنهاج الفلسـطيني الأوّل، فقد قررت الوزارة إدخال مبحث التّكنولوجيا والعلوم التّطبيقية إلى مدارسها كمادّة إلزامية، من الصّف الخامس الأساسي إلى الصّف الثّاني عشر بواقع حصتين أسـبوعياً بناء لخبرة الباحثة؛ لما لذلك من أهمية بالغة في تمكين طلبتنا من مواكبة عصـرهم، واسـتيعاب نتاجه التّكنولوجي، ودعمهم ليكونوا عنصراً في نظام التّنمية المنشودة.

وفي عام (2001/2000م) تمّ تطبيق مبحث التّكنولوجيا للصّف السّادس الأساسي، تلاه تطبيق المبحث للصف السابع في العام التّالي (2002/2001م)، ثمّ تمّ اختيار مبحث الصف الخامس والثامن الأساسي للتطبيق في عام (2003/2002م) ثمّ مبحث التاسع فالعاشر عام (2005/2004م) وذلك في صـورة النسـخة التّجريبية في عامه الأوّل، على أنْ يقوم المشـرفون والمعلّمون في الميدان برفع اقتراحاتهم وتوصـياتهم؛ لتطوير وتعديل النسـخ التّجريبية خلال تطبيق المبحث لكل مرحلة دراسـية، فتضـع الوزارة النسـخ المنقحة والمعتمدة، وقد وازى ذلك عقد الدّورات والورش؛ لتدريب المعلّمين والمعلّمات في الميدان لتمكينهم على توظيف المواد الدّراسية بما يتوافق مع أهداف الوزارة (فريحات وعبوشي، 2009).

وضـع منهاج التّكنولوجيا والعلوم التّطبيقية في مرحلته الأولى حسـب خبرة الباحثة بحيث يتداخل مع عدّة مجالات في آن واحد، فهو يتقاطع مع كل من التّطبيقات العلمية المختلفة والمهارات الفنية: الهندسة، والصناعة، والآلآت، والبيئة، والزراعة، والحاسوب... وغيرها، والمجال مفتوح أمام المعلّم باختيار طريقة التّدريس المناسبة وإثراء مادة الكتاب بأنشطة ذات صلة وثيقة مع محتوى المادة، وفي ذات الوقت تخدم الأهداف الّتي بني عليها المنهاج.

وتعتقد الباحثة أنّ الكتاب التّكنولوجي يفتح آفاقا جديدة من الممارسـة العملية لمواضـيع بسـيطة بأسلوب علمي يعتمد أساساً على منهجية حل المشكلات من خلال التّعلم الجماعي، مما يزرع في نفوس طلبتنا اتجاهات وسلوكيات إيجابية يتسلحون بها طيلة حياتهم مهما تنوّعت المواقف الّتي يمرون بها.

كانت رؤية الوزارة في ضـرورة وضـع منهاج يراعي الخصـوصـية الفلسـطينية لتحقيق طموحات الشـعب الفلسـطيني حتى يأخذ مكانه بين الشـعوب، حيث يعدّ بناء منهاج فلسـطيني أسـاسـاً مهماً لبناء السيادة الوطنية للشعب الفلسطيني وأساساً لترسيخ القيم والديمقراطية، وهو حق إنساني وأداة تنمية للموارد البشـرية المسـتدامة والّتي رسـختها مبادئ الخطة الخمسـية للوزارة، وتكمن أهميّة المنهاج من وجهة نظر الوزارة في أنّه الوسيلة الرئيسـة للتعليم الّتي من خلالها تتحقق أهداف المجتمع، لذا تولي الوزارة عناية فائقة بالكتاب المدرسي كأحد عناصر المنهاج؛ لأنّه المصدر الوسيط للتعلّم، والأداة الأولى بيد المعلّم، والطالب، إضـافة إلى غيره من الوسـائل كالانترنت، والحاسـوب، والثّقافة المحلية، والتّعلم الأسـري... وغيرها من الوسائط المساعدة (الإدارة العامة للمباحث العلمية، 2015).

ثمّ أقرّت الوزارة عام (2006/2005م) تطبيق المرحلة السـادسـة من خطتها للمنهاج الفلسـطيني لكتب الصّف الحادي عشر بفروعه كافة، بالاضافة إلى تطوير بعض كتب المرحلة الأساسية – كما ذكرنا أعلاه– وتبع ذلك كتاب الصّـف الثّاني عشـر في العام اللاحق، وبهذا تكون وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسـطينية قد أكملت أعداد جميع الكتب المدرسـية للتعليم العام لمبحث التّكنولوجيا مما يوازي العمل على توسـيع البنية التّحتيّة في مجال الشّـبكات والتّعليم الالكتروني، وعمل دراسـات تقويمية وتحليلية لمناهج المراحل الثلاثة في جميع المباحث أفقياً وعمودياً لمواصـلة التّطوير التّربويّ وتحسـين نوعية التّعليم الفلسطيني (الإدارة العامة للمباحث العلمية، 2015).

وتتمّ مراجعة هذه الكتب بناء لعمل الباحثة، وتنقيحها سنوياً بمشاركة الميدان من معلمين وتربويين ومشرفيين، وقد تمّ تخصيص كل من الصّف الحادي عشر، والثّاني عشر بما سمي بتكنولوجيا المعلومات، ليكون متخصّـصـاً في مجال الحاسـوب من مبادئ تصـميم الحاسـوب، ومقدّمة تكنولوجيا المعلومات، والخوارزميات، ومبادئ البرمجة، وأساسيات الصيانة، وتحديث الحاسوب الشخصي، وقد جاء اختيار هذه

المواضيع مكملاً لما درسه الطّالب في الصّفوف السّابقة ومنسجماً مع الخطوط العريضة للمنهاج، وليعكس أهمّيتها في إكساب الطّالب المعرفة والمهارات الأساسية للتعامل بشكل مسؤول مع تكنولوجيا المعلومات.

وبسبب عصر الثورة المعرفية الّذي نعيش فيه، تعتقد الباحثة أنّ التّكنولوجيا أصبحت من المواضيع المهمّة الّتي لا بدّ أنْ يلم بها الفرد، ليكون منتجاً، أو مبدعاً في مجال عمله، وفي ذات الوقت من الأهمّ مواكبة التّطوّرات المستجدة في هذا المجال خاصّة في هذا الإطار بالتحديد؛ لأنّ التّكنولوجيا تتميّز بالتّطوّر السّريع.

لذا حرصت الوزارة على تحديث مقررات التّكنولوجيا من خلال وضع الخطوط العريضة للمنهاج الجديد عام (2011 /2012م) من الفريق الوطني حسب عمل الباحثة؛ ليشمل من الصّف الخامس الأساسي وحتى الثّاني عشر بفروعه كافة، ومن ثمّ بدأ العمل على تأليف كل من كتاب الصّف الخامس والسادس الأساسي عام (2013/2012م) ليطبق في الميدان عام (2014/2013م) في نسخته التّجريبية، بما يوازي عقد الدّورات، والورش للمعلّمين، والمعلّمات، وقد تمّ تأليف منهاجي الصّف السّابع والثّامن الأساسي حيث طبق في الميدان عام (2015/2014م)، وتمّ تطوير وتنقيح منهاجي الصّف الخامس والسّادس، وهكذا ليتمّ إنهاء تأليف مناهج جميع المراحل، وحالياً يتمّ تطبيق مادة الصّف التّاسع والعاشر الأساسي، وتأليف مادة الصّف الحادي عشر، وتطوير وتنقيح مادة الصّف السّابع والثامن الأساسي.

وقد اعتمد النّموذج اللّولبي في تأليف المنهاج الجديد بناء لخبرة الباحثة بحيث اشتمل كل مقرر دراسي على أربع وحدات دراسية، ثبتت وحدتين أساسيتين يتمّ العمل على البناء التراكمي فيها عبر المراحل الدّراسية وهما: وحدة نفكر بالتّكنولوجيا، ووحدة الاتصالات ونظم المعلومات، ودمج الوحدتين الأخريتين بشكل لولبي لتكون إحدى الآتية: وحدة الزراعة، ووحدة البناء، ووحدة التّكنولوجيا الطبيّة، ووحدة التّحكم.

ويعتبر معلّم المبحث الحجر الأســـاس في تدريس مبحث التّكنولوجيا، حيث وضـــح فريحات وعبوشي (2009) بأنّه يعول على المعلّم تحقيق الأهداف وتنفيذ المنهاج، وحتى يحقق ذلك لا بدّ أنْ يكون معلّماً فاعلاً من خلال توفر الرغبة والاســـتعداد للعمل كمعلّم تكنولوجيا، وأنْ يمتلك مهارات حياتية عامة مثل التّفكير الناقد والابتكار، والتّعامل مع المشـــكلات بمهارة ومنهجية علمية، وأنْ يصـــل مع الطّلبة إلى مراحل عليا من التّفكير ليكونوا مبدعين في المســـتقبل، وأنْ يخلق لديهم احترام آراء الآخرين والثقة بإنجازاتهم والبناء عليها.

وبناء على ذلك، فقد وضـــحت العكر (2008) بأنّه يقع على عاتق المشـــرف التّربوي عدة أدوار؛ بسـبب خصـوصـية المبحث من حيث طبيعة المحتوى وتنوع مجالاته، وربط المفاهيم النّظرية بالتطبيقات العملية، ومتطلبات توظيف الأدوات والوســـائل التّكنولوجية المتعددة، تتمثّل في توفير الوســـائل والأجهزة التّكنولوجية، وتدريب المعلّم على إنتاج الوسائل التّعليمية، وتوفير المتخصصين والكفاءات الفنية في مجال الوســـائل، وتزويد الدورات التدريبية، والتّخفيف من جدول المعلّم ودعمه من خلال تقليل الأعباء الملقاة عليه، والاهتمام بالكيف لا بالكم عند تقديم المادة الدّراسـية، وبالتطوير والمتابعة المسـتمرة لمسـتوى النمو المهني للمعلّم. وعليه تجد العكر أنّ على المشرف التّربوي تحقيق التّعاون والانسـجام المستمر مع معلّمي المبحث، والعمل على تطويرهم وتثقيفهم بما ينســجم مع الثورة المعرفية التّكنولوجية، والحرص على متابعة المستجدات، وحل مشكلات المعلّمين بشكل عملي وفعال.

أمّا طبيعة الإشراف في هذا المبحث، فهو يأخذ نمط الإشراف المعتمد في فلسطين الإشراف المقيم (الإدارة العامة للإشـــراف والتأهيل التّربويّ، 2013)، حيث يقدم الدّعم، والمســـاندة للمعلّمين من ذوي التّخصص والمستجدين منهم، بذات السّياق الّذي ينفّذه مشرفو المباحث الأخرى وفق تعليمات وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسـطينية، مع الإشـارة إلى أنّ المشـرف التّربويّ في المبحث مشـرف متخصـص، ويقوم بوظائف الإشراف كافة فيما يتعلق بمعلّميه من زيارة صفيّة، وكتابة التّقارير الوصفيّة الخاصّة بهم ومن ثمّ

وضـــع التّقييم السّـــنوي، وعقد ورش عمل ودورات، واجتماعات للجان المباحث، ومنسّـــق نوعية، ومنسّـــق للمشـاريع والبرامج والمسـابقات التّكنولوجية بالتّعاون مع الأقسـام ذات العلاقة مثل: قسـم النّشـاطات، وقسـم التّقنيات، وقسم الامتحانات، وقسم التّخطيط في مكتب التّربية، إضافة إلى المشاركة في المنهاج من حيث الإعداد والتّنفيذ والإثراء، والتّطوير، والمشـــاركة في إعداد امتحان التوظيف الخاص بمتقدمي لوظيفة معلّم للمبحث، وإجراء مقابلات التّوظيف على مستوى المديرية، وإعداد الامتحان الوزاري العملي الخاص بالثّاني عشـر، وإعداد المسـابقات الوزارية كأولمبياد المعلوماتية، والمشـاركة في عقد الدّورات والاجتماعات الأخرى على مسـتوى المديرية أو الوزارة كتهيئة معلّم جديد، ومشـروع البنك الوطني، وبرنامج انتل، والتنمية المهنية للمعلّمين وغيرها من الدّورات والنّشاطات التّربويّة.

وفي الخلاصة، تبين أنّ أهمية النّظام الإشرافي في مبحث التّكنولوجيا تنطلق من أهمية التّكنولوجيا ذاتها كعنصـــر جوهري في الثّورة المعرفية التّكنولوجية، وأســـاس للتنمية المنشـــودة؛ لتحقيق التّطور والتّقدم على مســـتوى جميع المجالات الحياتية والإقتصـــادية والإجتماعية. لذا توجهت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلســـطينية في إقرار إدخال المبحث كمادة إلزامية إلى مدارســـها لتمكين طلبتها من مواكبة عصـــرهم، والتّعايش مع المستجدات التّكنولوجية. ويتميز المبحث بتطوره المستمر ليجسد التّطور الهائل والسّريع في تكنولوجيا المعلومات، لذا عملت الوزارة على مواكبة هذا التّطور من خلال إعادة تأليف منهاج التّكنولوجيا على مستوى المراحل الدّراسية كافة، وإشراك الخبراء والتربويين والمعلمين والمؤسسات ذات العلاقة.

وبناء على ذلك، فإنّه يقع على عاتق المعلّم والمشـرف التّربوي مسـؤولية كبيرة في تنفيذ المنهاج، والنّمو المهني المســـتمر بما ينســـجم مع تطور المبحث من خلال التّمكن العلمي من المحتوى المعرفي التّكنولوجي، والقدرة على تحقيق أهدافه، فكان من التّكامل التّعرف إلى طرق وآليات تحقيق هذا التّطور المهني للمعلّمين خلال هذا الجزء من الفصل.

التّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة

يقصد بالتّطوير المهني للمعلمين بأنّها عملية تحسين الأداء عبر اكتساب المعلّم لمهارات التّخطيط السليم للدروس، وإدارة الصّف، واختيار طرق التّدريس المناسبة والمتنوعة، وتوظيف تقنيات التّعليم، وتنويع طرق التّقويم، حتى يقوم بأداء واجبات المهنة بفاعلية وكفاءة عالية، فهو كل جهد هادف يحقق استفادة المعلّم من الفرص المتاحة للارتقاء بما يقوم به من أعمال في مهنته، والعمل الدائم على زيادة تعلمه (أبو شاهين، 2011).

ويشكّل النمو المهني للمعلّمين أحد أولويات العمل الإشرافي– كما سبق وتمّ توضيحه– في أهداف الإشراف التّربويّ ومجالاته، وأهميّة هذا المجال من منطلق أهمية دور المعلّم، وتأثيره في العملية التّعليميّة التّعلمية؛ لذا يجد عايش (2015) أنّه إذا امتلك المعلّم الكفايات المطلوبة، فإنّ ذلك سيمكّنه من تحقيق النجاح في تخطيط الموقف التّعليمي وتنفيذه وتقويمه بكل ما يتضمّن ذلك من اتجاهات ومعارف ومهارات، والّتي تعتبر نتاج الخبرة التّعليمية التّعلمية الّتي من الضروري للمتعلم اكتسابها، وبالتّالي فهو يعتبر الإنجاز الّذي يمكن تحقيقه على مستوى الطّلبة يعتمد على كفايات المعلّم والّتي لا بدّ من تطويرها من خلال العمل الإشرافي التكاملي الموجّه نحو تحقيق النمو المهني للمعلمين، وقد طرح عايش سياقات إشرافية عملية، ليوضّح من خلالها كيفية تنفيذ ذلك حيث يقوم المشرف التّربويّ بالتّخطيط لتنمية مهنية متجددة، ومستمرة للمعلّمين، وتنفيذ زيارات إشرافية مبرمجة ومجدولة زمنياً، ومتابعة مذكرات التّحضير الخاص بهم، وتزويدهم بتغذية راجعة بنّاءة، وتنسيق الزيارات التبادلية بين المعلّمين، وعقد الورش والدّورات بناء لاحتياجاتهم المهنية، وأنْ يحثهم على تنويع إستراتيجيات وأساليب التّدريس، والوسائل التّعليميّة المناسبة، وإجراء الأبحاث التّربويّة، وأنْ يبصرهم بأساليب لتحديد احتياجات طلبتهم بهدف التحسين، وأنْ يعزّز المشرف جوانب القوة في الممارسات التّدريسية للمعلّم ويعمل على تنميتها.

أمّا حسين وعوض الله (2006) فقد طرح بأنّ الإشراف التّربويّ يمكن أنْ يساهم في تنمية المعلّمين من خلال عدة مجالات مثل: نقل مستجدات التّربية في الأفكار، والأساليب، والأبحاث، وإثارة اهتمامهم بها، وعقد الدّورات الّتي ترفع مستواهم في مهارات محدّدة، ومساعدتهم في تحليل المواد الدّراسية لصياغة أهداف سلوكية، ووضع الإستراتيجيات المناسبة لتنفيذها، كذلك دعمهم فيما يتعلق بالوسائل التّعليميّة، والاستفادة من البيئة المحيطة، وطرق التّقييم من حيث الإعداد، والتّنفيذ، والتّحليل، والتّركيز على التّمايز بين الغاية، والوسيلة لتوجيه المهنة نحو الهدف الأسمى، وهو نمو الطّلبة بطريقة تمكّنهم من التّعايش مع المجتمع، والربط بين المواد الدّراسية لإحداث التّكامل بين المفاهيم، والمهارات، وتشجيع المعلّمين على التفكّر، والتّجريب المهني الّذي يعتمد أسساً علمية.

وعليه تكمن أهمية تقديم الدّعم للمعلّمين في تحفيزهم على التّأمّل في ممارساتهم التدريسية وتبني معرفة ومعتقدات جديدة حول بيئتهم التعليمية كما وضحا فاسوماثي (Vasumathi, 2010)، ويمكن تحقيق التّطور المهني الفعّال عندما يتم تطبيق هذه المعرفة والمهارات الجديدة ضمن سياسة تعليمية داعمة للمعلّمين، ويتمثل هذا التّطبيق في إتاحة فرص الملاحظة والتقييم والتأمّل للممارسات الجديدة، وتبادل الخبرات، والاتصال والتواصل مع الزملاء بهدف مناقشة معيقات التّغيير وطرح البدائل الممكنة.

وطرح زاسيرنسكا (Zascerinska, 2010) نموذجاً للتطوير المهني بحيث يسير وفق سيناريو منطقي يتضمن عدة خطوات وهي: أنّ التّعلم المهني خطوة أساسية للتطوير المهني مما يؤدي إلى توفير فرص للمعلّمين لتحقيق هذا التّطور، ومن ثمّ تصميم بيئة مهنية.

ولا يقل دور مدير المدرسة أهمية عن دور المشرف التّربوي، فقد أشار هولاند (Holland, 2009) إلى ثلاثة محاور مهمة تتعلق بدور المدير تجاه التّطوير المهني للمعلّمين الجدد تحديداً وهي: أنّ لدى مديرو المدارس وعياً باحتياجات المعلّمين، وتتوجه جهودهم نحو تلبية هذه الاحتياجات، أمّا المحور

الثّالث يتعلق بأنّهم يتحملون مسـؤوليتهم في تطوير المعلّمين من خلال تقديم المشـورة لهم، وإعداد برامج التّطوير على مستوى الهيئة التّدريسية، وعلى مستوى المعلّمين الجدد.

ومن هنا فإنّ التّطوّر المهني للمعلّمين مرتبط ومعتمد بشكل أساسـي على العمل الإشـرافي والّذي يمكن تحقيقه من خلال تطوير العمل الإشـرافي ذاته، مما يتطلّب من المشـرف التّربويّ الاطلاع على نماذج الإشراف الحديثة ليختار ما يناسب المعلّم والموقف التّعليمي التّعلمي الّذي هو بصدده، كذلك تنويع الأساليب الإشرافية الموظّفة بناء لاحتياجات المعلّم ضمن عمل منظم ومستمر وبناء.

مشكلة الدّراسة

يقوم المشرف التّربويّ من منطلق عمله المهني بتوجيه المعلّم نحو عدّة محاور ذات علاقة مباشرة بالعملية التّعليميّة التّعلمية، والّتي تهدف في مضـمونها العمل، وبشـكل منظم وممنهج إلى دعم المعلّم وتطوير أدائه سـواء أكان على المسـتوى الأكاديمي أم المهني، ومن أبرز هذه القضـايا هي التأكيد على مراعاة الفروق الفردية بين الطّلبة حتى يحقّق مبدأ التّعليم حق للجميع، ويتجسّد ذلك في أسلوب التّدريس أو الإسـتراتيجيات الموظّفة في التّعليم، أو من خلال آلية تصـميم الاختبارات، وأوراق العمل، وحتى في المشـاريع، وطبيعة توزيعها، أو عند تنظيم المجموعات، وتوجيهها نحو العمل التّعاوني، وتوزيع الأدوار، وعند صياغة الأسئلة الموجّهة، وغير الموجّهة، وما إلى ذلك من طرق يلفت المشرف التّربويّ المعلّم إليها تحقيقاً للهدف العام، وهو: أنّ التّعليم للجميع. وبالتّالي ترى الباحثة – بناء على خبرتها الشـخصـية والمهنية– أهمية هذا المحور في تأثيره العميق في العملية التّعليميّة التّعلمية بشـكل حقيقي وملموس؛ لأنّ التّعليم إذا وظّف بطريقة يراعي فيها احتياجات الطّلبة، وميولهم ورغباتهم، ومسـتواهم العقلي، والأكاديمي، وبيئتهم الاجتماعية، وحالتهم النفسـية، وتقديم المحتوى المعرفي الّذي يلائمهم ليسـهّل عملية التواصـل

والانسجام بطريقة تساهم في تنمية المعرفة لدى الطالب، وتحفزه على التّعلم المستمر بكل ثقة، فيؤدي ذلك بدوره إلى تحقيق أهداف النّظام التّربويّ المتوقعة والمأمولة.

وبناء على ذلك، تجد الباحثة أنّ على المشـــرف التّربويّ الّذي يســـعى إلى تقديم الدّعم، والتّوجيه للمعلّمين لتطوير مســـتواهم باســـتمرار بناء على المواقف التّعليميّة المختلفة، والمســـتجدات التّربويّة، والأكاديمية، الأخذ بعين الاعتبار تميّز المعلّمين عن بعضـهم بعضـا واختلاف خصـائصـهم، وخلفياتهم الثقافية، والاجتماعية، والمعرفية، إضـــافة إلى ميولهم ورغباتهم، ومســـتوى تفاعلهم، وتقبلهم للتغيير، والتجديد، ونظرتهم، وفلسفتهم الخاصّة نحو مهنة التّعليم، وطرق التّدريس، وما إلى ذلك من أمور.

وتعتقد الباحثة أنّ الإشراف التّربويّ– وإنْ تغيرت مسمياته– ما زال يمارس بطريقة واحدة تتمثّل في الزّيارات المفاجئة، وفي التّركيز على نقاط الضـعف، وهذا يشـير إلى أنّ الزّيارة تمّت مع غياب مشـاركة المعلّم في التّخطيط والتّحضـير للحصـة الصّـفية الّتي تتناسـب مع احتياجاته المهنية، وفي ذات الوقت تمّ إهمال التّهيئة النّفسـية للمعلّم، فيتشـكّل حاجزاً نفسـياً أمام التّعاون المتوقع بينهما، كما لا يعمل المشـرف التّربويّ على توظيف أدوات تشـخيص تكشـف احتياجات المعلّم ليحدد هدف الزّيارة، والّتي بناء عليها يقوم المشرف بتحديد ما يتوجّب ملاحظته. كما يقدّم المشرف التّربويّ التّوجيهات، والنصـائح للمعلّم في الجلسـة البعدية، إثر الملاحظة الصّفيّة فوراً دون أنْ يتاح للمعلّم والمشرف على حدّ سواء من أخذ الوقت المناسب لتحليل ما تمّ ملاحظته حتى تطرح توصـيات جوهرّية اعتمدت على تحليل علمي وبنّاء، إضـافة إلى ذلك فإنّ نظام الإشـــراف التّربويّ الممارس هو ذات النّظام مع المعلّمين كافة دون مراعاة للفروقات فيما بينهم، من حيث الخصـائص، ومن حيث الاحتياجات، وبالتّالي فإنّه يستوجب طرح أسـاليب اشـرافية أكثر تطوّراً، تعزّز العلاقة بين المشـرف التّربويّ والمعلّم من ناحية، وتنمّي قدرات المشـرف التّربويّ المهنية من ناحية أخرى. فليس من الموضـوعيّة أن يوظّف المشـرف التّربويّ ذات الأسـلوب الإشـرافي مع جميع المعلّمين

ويتوقّع ذات النتائج البرّاقة من التّطوير والتّحسين، ولا يراعي الفروق الفردية تلك الّتي يطالب بها المعلّمون أنفسهم.

وقد توجّهت وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية إلى عقد ورشات حول الإشراف الإكلينيكي لجميع المشرفين في محافظات الوطن في عام 2012م، لتوعية المشرفين بأهمية أدوات الملاحظة، والعمل على توظيفها. وقد ظهرت عدّة اجتهادات قيّمة بهذا الخصوص عند بعض المشرفين، ولكنّ التّطبيق اقتصر على توظيف هذه الأدوات دون أنْ تكون ضمن دورة إشرافية كاملة، أو ضمن دورات متلاحقة وفق آلية توظيف نموذج الإشراف الإكلينيكي، وهذا ما جاءت به توصية دراسة الباحث زيد (2012) إلى أهمّية تنمية قدرات المشرفين في توظيف أدوات الملاحظة، وأنّ خبرة المشرفين ما زالت تقتصر على استخدام الاختبارات كأداة للتقويم.

لذا فقد اتجهت الدّراسة نحو البحث عن أسلوب حديث متفق عليه عالمياً يطوّر ويدعم عملية الإشراف التّربويّ، لكونه أسلوباً يناسب فئات معينة من المعلّمين من جهة، ويعزّز العلاقات الإنسانية المتوقعة بين المشرف والمعلّم للوصول معاً نحو تحقيق أهداف النّظام التّربويّ، وهو نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011; Pajak, 2002)، إضافة إلى ذلك فقد استندت الدّراسة إلى ما توصل إليه الأدب التربوي كما سيأتي في الفصل الثّاني حول مستوى اتجاهات المعلّمين ومديري المدارس نحو الإشراف التّربويّ غير المرضية، وطرح توصياته في التوجّه نحو ضرورة تنمية قدرات المشرفين.

وبالتّالي فإنّ مشكلة الدّراسة تتلخّص في التحقّق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس. ومن هنا سعت الدّراسة للإجابة على السّؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟

أهداف الدّراسة وأسئلتها

هدفت الدّراسة إلى التّحقّق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا من خلال متابعة أثر توظيف تقنيات، وأدوات مختلفة تعتمد على تشخيص احتياجاتها لتقدّم المشرفة التّربويّة الباحثة دعماً موضوعيّاً، فعالاً بمشاركة المعلّمة خلال الدّورة الإشرافية برمّتها، الّتي تؤدي بدورها إلى عقد دورة اشرافية أخرى ضمن سياق إشرافي بنائي ومستمر خلال العام الدراسي.

وانطلاقاً من خلفية الدّراسة وأهدافها، تحددت مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟**

يتمّ الإجابة على السّؤال الرئيس من خلال إجابة الأسئلة الفرعية الآتية:

السّؤال الأوّل: ما التّغير الّذي طرأ في نظرة المعلّمة المشاركة نحو الإشراف التّربويّ بعد عملية الإشراف الإكلينيكي؟

السّؤال الثّاني: كيف يساهم الإشراف الإكلينيكي في تحديد احتياجات المعلّمة المشاركة؟

السّؤال الثّالث: ما مدى تلبية الإشراف الإكلينيكي لاحتياجات المعلّمة المشاركة؟

أهميّة الدّراسة

تبيّن أنّ اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ ليست بالمستوى المطلوب انطلاقاً من الأدب التّربويّ على المستوى العالمي عامة كما في دراسة الباحثين شارما وكنان (Sharma & Kannan, 2012)، ومستوى فلسطين خاصّة كما في دراسة الباحث زيد (2012)، كما سيأتي في الفصل الثّاني، ويعزى ذلك لعدة أسباب منها: عدم تنويع الأساليب الإشرافية من المشرف التّربويّ، والفهم الخاطئ للمهنة خاصّة بما يتناغم مع التوجّه الحديث للإشراف والّذي يعتمد على علاقة الزّمالة والتّعاون المشترك بين

المشـرف والمعلّم، وسـيؤدي ذلك بمحصـلته إلى عدم مقدرة المشـرف التّربويّ على أداء دوره كما هو مأمول منه، مما يستدعي الحاجة للبحث عن فاعلية توظيف أساليب إشرافية حديثة موظّفة في دول أخرى بطريقة فاعلة وناجحة، وتناسـب الواقع الفلسـطيني عندما يتمّ توظيفها مع الفئة المسـتهدفة بالطريقة المطلوبة بما يتطلبه ذلك من كفاءة في التحليل، والملاحظة الموضوعيّة، والقدرة على توظيف أدوات الملاحظة المناسبة، وتشجيع المعلّم على تأمّل ممارساته الصّفيّة.

ومن هنا تأتي هذه الدّراسـة كمحاولة إلى البحث عن آليات حديثة في الإشـراف التّربويّ لتدعم الاصـلاح في النّظم التّربويّة العربية من خلال تسـليط الضـوء على أسـلوب الإشـراف الإكلينيكي كطريقة حديثة في العمل الإشـرافي، ومن خلال التّعرف إلى فاعليته على التّطوّر المهني للمعلّمة المشـاركة، وما سينعكس بدوره على نظرتها نحو الإشراف التّربويّ، وعلى الأداء الإشرافي.

لذا فإنّ هذه الدّراسة ستفيد الفئات الآتية:

1- الإدارة العامة للتأهيل والإشـراف التّربويّ في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسـطينية بصـفتها صاحبة القرار الرسمي حول التّعليمات الموجهة للمشرفين في مديريات الوطن كافة من خلال لفت نظرهم إلى أسـلوب اشـرافي جديد يضـيف إلى المشـرفين أدوات ملاحظة متعددة تخدم، وتطوّر عملية الإشراف بحد ذاتها ضمن دورة إشرافية تتسم بالديمومة، والمتابعة الموضوعيّة الّتي تعتمد على احتياجات المعلّمين أنفسهم.

2- المشرفون والمشرفات في التّربية بحيث ستضيف لهم خبرة إشرافية جديدة؛ لأنّ الدّراسة ستسلط الضـوء على أهمية تنويع الأسـاليب الإشـرافية الموظّفة، وما أثر ذلك على أدائهم الإشـرافي، وعلاقتهم مع المعلّمين، وستحفزهم للإطلاع على أساليب أخرى تنمّي خبرتهم، وترتقي بممارساتهم عبر اختيار الأسلوب المناسب مع الموقف التّعليمي.

3- مديرو المدارس بصفتهم مشرفين مقيمين، إذ يتطلب منهم تنفيذ زيارات إشرافية للهيئة التّدريسية في مدارسهم، وبالتّالي فإن هذه الدّراسة ستساهم في تطوير مهاراتهم الإشرافية.

4- المعلّمون والمعلّمات من خلال التّعرف إلى نموذج إشرافي حديث يشجّع ويحفّز تظافر الجهود بشكل تعاوني لتحقيق أهداف العملية التّعليميّة التّعلمية.

5- الباحثون في المجال التّربويّ من خلال تحفيزهم على إجراء المزيد من الدّراسات حول هذا الموضوع، إضافة إلى طرح أساليب إشرافية أخرى، توظّف عالمياً، وإقليمياً، وتساهم في تطوير النّظام الإشرافي.

مصطلحات الدّراسة

الإشراف التّربويّ: هو " العملية الّتي يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التّعليميّة التّعلمية، ومتابعة مدى تنفيذ الممارسات لتحقيق الأهداف التّربويّة سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم أنشطة داخلية وخارجية والعلاقات والتفاعلات فيما بينها" (الأسدي وإبراهيم، 2007، ص.19).

الإشراف الإكلينيكي: عرّفه الطعاني(2010) بأنّه " النموذج الّذي يهدف إلى تنمية المعلّم مهنياً عن طريق التّركيز على الأداء الصفي، ويفترض أنّ المعلّم يتفاعل بإيجابية مع المشرف الّذي يتجاوب مع مشكلات وموضوعات اهتمامه، كما يهدف إلى أن يكون الأسلوب الإرشادي تفاعلياً وديمقراطياً، ويتكون من ثلاث مراحل متكررة الحدوث تتلخص في: جلسة التّخطيط، والملاحظة الصفيّة وجلسة التّغذية الراجعة" (ص ص. 104-105).

التّطوير المهني: هو " نشاط رسمي أو غير رسمي مصمم للتنمية المعرفية والمهنية والشخصية للأطر المدرسية، بحيث يتضمن حصر وتحديد وتقويم حاجات المربين، وترتيب الأولويات فيها ثمّ تحديد ما ينبغي تقديمه من معارف ومهارات" (البدري، 2008، ص ص.133-134).

التّكنولوجيا بالمفهوم الإجرائي: هو مبحث فلسطيني يدرّس من الصّف الخامس وحتى العاشر الأساسي، أمّا مبحث تكنولوجيا المعلومات فهو يدرّس لكل من الصّف الحادي عشر والثّاني عشر بواقع حصتين أسبوعياً. ومبحث التّكنولوجيا يضم عدة محاور منها: الزراعة، والبناء، والتّكنولوجيا الطبيّة، والبرمجة، والروبوت، والإلكترونيات، والوسائط المتعددة، والتّحكم.

دراسة الحالة:

نمط من أنماط البحث النوعي التفاعلي الّذي يعني بدراسة مجموعة صغيرة محددة ذات الخصائص المتشابهة مثل: جميع الطّلبة المبدعين في مدرسة معينة أو مرحلة دراسية ما، أو جميع الطّلبة في غرفة صفيّة مختارة، أو مدير مدرسة لسنة دراسية، أو دراسة أحد البرامج في مؤسسة...حيث يشير (الرقم واحد) إلى ظاهرة واحدة، إداري واحد، مجموعة من الطّلبة في صف واحد، إحدى المدارس، مفهوم واحد. وفي بعض الحالات يكون التركيز على مجموعات مختلفة في برنامج ما، ولكن الهدف هو دراسة ظاهرة واحدة دون الاهتمام بالوحدات الفرعية، بحيث تقدّم هذه المجموعات معلومات مفيدة للبحث (أبو زينة، الإبراهيم، قنديلجي، عدس وعليان، 2007، ص.94).

حدود الدّراسة

اقتصرت الدّراسة على دراسة حالة لمعلّمة مشاركة تدرّس مبحث التّكنولوجيا من الصّف الخامس وحتى العاشر الأساسي في مدارس وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية في مدينة القدس.

ملخص الفصل الأوّل

تناول هذا الفصل خلفية الدّراسة من خلال عرض طبيعة الإشراف التّربوي ومراحله التّاريخية، ثم التّطرق إلى أهميته، وأهدافه، ووظائفه، ومجالاته، وأساليبه، وأنواعه، ونماذجه، ومن ثمّ تمّ توضيح أحد نماذج الإشراف التّربوي الحديثة والّذي اعتمد في الدّراسة كإطار نظري للدراسة وهو نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011; Pajak, 2002)، وعرض مراحل دورته الإشرافية، إضافة إلى التّقنيات والأدوات المستخدمة من قبل المشرف الإكلينيكي. كما تمّ الحديث عن الإشراف التّربوي في فلسطين، وفي مبحث التّكنولوجيا، والتّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة كقاعدة معرفية انطلقت منها مشكلة الدّراسة وأهدافها، وأسئلتها، وأهميتها، كذلك مصطلحات الدّراسة وحدودها لتوضيح ما له علاقة بالدراسة، وتمّ دعم هذا التّوجه عند التّطرق إلى الدّراسات السّابقة بكل محور له علاقة بمشكلة الدّراسة كما سيتمّ توضيحه في الفصل الثّاني.

الفصل الثّاني

الدّراسات السّابقة

لقد أخذ الاهتمام يتزايد بطبيعة عمل الإشـراف التّربويّ باعتباره عنصـراً مهمّاً من مكونات النّظام التّربويّ، وسـتقوم الباحثة في هذا الجزء باسـتعراض بعض الدّراسـات لأهميتها فيما يدعم مضـمون بحثنا هذا، ضمن المحاور الرئيسة الآتية:

أولاً: دراسات تناولت واقع الإشراف التّربويّ.

ثانياً: دراسات تناولت مفهوم وأهمية تطبيق الإشراف الإكلينيكي.

ثالثاً: دراسات تناولت الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا.

رابعاً: دراسات تناولت التّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة.

أولاً: واقع الإشراف التّربويّ

تبيّن وبشـكل واضـح أهمية الإشـراف التّربويّ وفقاً لما ورد في الخلفية النّظرية في الفصـل الأوّل، لكونـه عمليـة حيويـة في دعم وتوجيـه المعلّمين، والأخذ بيدهم ضـــمن إطـار تعـاوني نحو النّمو المهني المســـتمر، ومعالجة التّحديات الّتي يواجهها المعلّم خلال مســـيرته التّعليميّة التّعلميّة. ومن هنا لا بدّ من التّعرف إلى واقع الإشراف التّربويّ عالمياً، وعربياً، ومحلياً للوقوف إلى ما وصل إليه الإشراف التّربويّ من تطوّرات أو تحديات، خاصّـــة أنّ الباحثة تلتمس من واقع عملها، أنّ اتجاهات المعلّمين نحو الإشـــراف مؤشـر في غاية الأهمية، يدعو المشـرفين للمزيد من الاهتمام والسـعي نحو التّغيير، والتّطوير المسـتمر، والتّعامل معها كتغذية راجعة ناقدة لطبيعة ومسـتوى عمله كمشـرف يسـعى –بشـكل دؤوب– إلى تحقيق أهدافه الإشرافية المتوقعة بفاعلية.

فعلى المستوى العالمي، دعا جلانز (Glanz, 2005) في دراسته حول الإشراف بالقيادة، إلى أنّه يتطلب منا أنْ نجد أنفسنا كمشرفين في ضوء المعايير القائمة، وأنْ نحدد هدفنا، وأنْ نبقى على ارتباط بالتّعليم الجيد، وذلك من خلال تطوير رؤى إشرافية تؤكد كرامة المعلّمين، وتترك أثراً في تعلم الطّلبة، وتطوّر عملهم الإشرافي، إضافة إلى تطوير المدارس بحيث يتحول الضّعف إلى إمكانيات، والرّكود إلى حراك. ونجد مبررات هذه الدعوة في دراسة جلانز وشولمان وسوليفان (Glanz, Shulman & Sullivan, 2006) الّتي هدفت عبر ثلاث سنوات للتعرف إلى طبيعة الإشراف التّربويّ في مدارس نيويورك الحكومية، إذ كشفت أنّ الإشراف ما زال يمارس كما كانت النّماذج السّابقة من التّوجيه والملاحظة، بالرغم من دعوة النّظم التّربويّة إلى الإصلاح، إلّا أنّ مديري المدارس والنّواب يمارسون واجباتهم ووظائفهم التّقييمية في الغالب، كما أظهرت النتائج أنّ برامج التّدريب غير كافية للمعلّمين. وقد يكون جوهر الإخفاق في هذا السّياق له علاقة بمن يحدد احتياجات المعلّم الّتي يتمّ – بناء عليها– تقديم الدّعم المطلوب، ففي دراسة قام بها الباحثان بارهام ووينستون (Barham & Winston, 2006) حول تقييم وتحديد احتياجات المعلّمين من قبل جهة الإشراف الدّاعمة لهم، فقد كشفت النتائج بعد تحليل المقابلات أنّ المشرفين يشرفون بالطريقة الّتي يختارونها هم، وبالتّالي يواجه هؤلاء المعلّمين صعوبة في تحديد ما يحتاجون إليه من المشرف التّربويّ، كما أظهرت النتائج أنّ المشرف المحنك هو المفضل لديهم مقارنة بالمشرف المبتدئ، حيث إنّ لدى بعض المشرفين نقصاً في مهارات التّواصل والحوار لتحفيز المعلّمين على تحديد احتياجاتهم، ومع أهمية هذا المحور فقد توصلت الدّراسة إلى وجود رابط مباشر بين تحديد احتياجات المعلّمين، وبين التّوجّه نحو التّطوّر المهني.

إضافة إلى ذلك، فإنّ الإشراف المطبّق في ماليزيا ما زال أداة للعقاب أكثر من كونه أداة للتّطوير كما أشار الباحثان شارما وكنان (Sharma & Kannan, 2012) في دراستهما، حيث أكّد الباحثان حاجة الإشراف ليكون في سياق نظمي من خلال مشاركة المعلّمين والمديرين ومعلمي المباحث

والمتخصصين ليكون أكثر فاعلية ومغزى، إضافة إلى حاجة المديرين لتطوير أنفسهم عبر الاطلاع على مهارات الإشراف؛ لكونهم مشرفين في مدارسهم، حيث إنّهم توصلوا إلى نتيجة قصور واضح في الإشراف المطبّق في المدارس الماليزية مفادها أنّه غير تعاوني، وغير مستمر، وغير هادف، فيما يأمل المعلّمون مشاركة حقيقية في عملية التّطوير، وألّا تكون مقتصرة على تعبئة الأوراق، وأن تكون العلاقة على مستوى عالٍ من الثّقة والاحترام. كما توصلت نتائج دراسة شارما ويوسف وكنان وبنتِ بابا (Sharma, Yusoff, Kannan & Binti Baba, 2011) إلى أنّ المعلّمين يجدون أنّ المشرفين التّربويّين لا يتخذون الإشراف التّربويّ منصة للتّطوير والنّمو المهني لهم، وإنّما يشرفون للعقاب، وتثبيط المعنويات، وإهانة المعلّمين أكثر من اهتمامهم بتطوير الأداء، فهي أبعد من أنْ تكون في إطار عمل تعاوني وتشاركي ومستمر، وبالتّالي فالمعلّمون لا يستفيدون من العملية الإشرافية. كذلك توصلت نتائج دراسة سادهونو (Saddhono, 2013) إلى أنّ تطبيق الإشراف التّربويّ في اليابان يتمّ بفاعلية قليلة لتحسين قدرة وكفاءة المعلّمين لإدارة العملية التّعليميّة، وقد ذكرت الدّراسة عدة أسباب لهذه النتائج منها: أنّ المشرفين لا يشاركون المعلّمين في خططهم وبرامجهم الإشرافية، كما يركّز الإشراف على المهام الإدارية أكثر من التّطوير المهني للمعلّمين، بل هم لا يأبهون كثيراً بالزّيارات الصّفيّة، ويركّز المشرفون في اجتماعاتهم على الإعلان عمّا لديهم من أفكار دون إعطاء فرصة كافية لمشاركة المعلّمين، وأخيراً أشارت الدّراسة إلى غياب تقييم الممارسات الإشرافية حول مدى فاعليتها أو تحقيقها للأهداف من خلال الاهتمام بطلب التّغذية الرّاجعة من المعلّمين وذوي العلاقة. وقد اتفقت معها نتائج دراسة آيني (Ayeni, 2012) بأنّ معظم مديري المدارس يوجهون اهتمامهم في متابعة حضور المعلّمين، وتحضيرهم للدروس، وبرنامجهم اليومي، أمّا المهام الّتي تتعلق بتوفير الوسائل والمصادر التّعليميّة، والكتب والمراجع الدّاعمة، أو مراجعة الأنشطة وتقديم تغذية راجعة معهم، فإنّ هذه المهام لا تنفّذ، وإنْ نفّذت فهي في أقل مستوياتها، وذلك في دراسة هدفت لتقييم الأدوار الإشرافية لمديري المدارس الثّانوية لتحقيق الجودة.

وبالرغم من أنّ تطوير الإشراف التّربويّ يعدّ من أهم الوظائف في النّظام التّعليمي، لكنه لا يوظف بشكل كافٍ في تركيا، وبالتّالي فمن الضروري أنْ يتبنى المشرفون محور التّطوير الإشرافي فيما يتعلق بأدوارهم الأساسية؛ لتحقيق التّطوّر المهني لوظائفهم لتكون أكثر فاعلية، لأنّ تطوير ذاتهم يساهم في تطوير معلميهم، حيث أظهرت النتائج أنّ الإشراف التّربويّ في تركيا تنقصه الدّافعية، والتّزود بفرص تطوير الخبرات الإشرافية والتّربويّة Memduhoglu, Aydin, Yilmax, Gungor & Oguz, (2007). وقد اتفقت معها دراسة أخرى أجريت في تركيا عام (2011) فيما توصلت إليه من نتائج، حيث يعتقد (30%) من المشرفين أنّ نظام الإشراف حقق أهدافه، بينما يعتقد (34%) منهم أنّه حقق أهدافه في بعض المجالات، أمّا نسبة (36%) فهم يعتقدون بأنّه لم يحقق أهدافه المتوقعة، وفيما يتعلق بجهود الإشراف في محور التدريب أثناء الخدمة، كانت نسبة (86%) يعتقدون أنّه لم يحقق الأهداف المطلوبة (Sahin, Cek & Zeytin, 2011). وبناء على ذلك ظهرت إشكاليات في نطاق النّظام الإشرافي التّركي، واتضح أنّ المشرفين غير فعالين في بعض المحاور كالتّوجيه والتّطوير المهني، وأنّ عدم حل هذه الإشكاليات زاد الرّيبة نحو وظائف المشرفين وزياراتهم، ومستوى فاعليتهم في المدارس، وقد أشارت الدّراسة أنّ أسباب ذلك يتمثّل في غياب العمل التّعاوني المشترك مع المعلّمين (Ekinci & Karakus, 2011).

وصممت دراسة في نيجيريا هدفت إلى تحديد فاعلية الإشراف التّربويّ في المدارس من قبل المشرفين التّربويّين، وقدّمت أدلة تثبت أنّ الدّورات لا تعطى بفاعلية، وذلك بناء على ما ورد في هذه الدّراسة الّتي تعتقد أنّ هذا التراخي أثّر في اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ، إضافة إلى أنّ ثمّة متغيرات وعوامل تفاعلية تؤثر في اتجاهاتهم؛ لذا طبّقت هذه الدّراسة على (300) موضوع مستمد من المدارس الأساسية من الصّف الأوّل إلى الصّف السادس الأساسي في بلدية واري، الّتي توصلت إلى أنّ يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف تعزى إلى الخبرة والمؤهل العلمي،

وليس ثمّة فرق يعزى إلى الجنس، ويوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في اتجاهات المعلّمين تعزى إلى التّفـاعـل بين الخبرة والمؤهـل، وبين المؤهـل والجنس (Igwebuike, Okandeji & Onwuegbu, 2013).

وكشـــفت دراســـة أجريت في أديس أبابا في إثيوبيا للباحثين: تســـفاو وهوفمان (Tesfaw & Hofman, 2014) عن وجهات نظر المعلّمين نحو أســـاليب الإشـــراف التّربويّ في المدارس الثّانوية، إضـــافة إلى التّحقق إنْ كان ثمّة فروق ذات دلالة إحصـــائية بين المعلّمين الجدد والخبراء في اتجاهاتهم، ومســـتوى رضـــاهم حول الممارســـات الإشـــرافية، وعلاقة ذلك بالمســـتوى المهني المتوقع من قبلهم. وقد أوضّـحت الدّراسـة أنّ أسـاليب الإشـراف المحددة في الدّراسـة من النّادر توظيفها في المدارس الخاصّـة والحكومية، ما عدا ملف الإنجاز (Portfolio) والإشراف التأمّلي. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلّمين الجدد والخبراء في اتجاهاتهم، ومستوى رضـاهم نحو الأسـاليب الإشـرافية المطبّقة في مدارسـهم. أما متوسـط العلاقة بين اتجاهاتهم ومسـتوى رضـاهم نحو الأسـاليب الإشـرافية، وبين التّطوّر المهني فقد تراوح بين الضعيف والمتوسط. بينما أظهر تحليل الانحدار أنّ اتجاهات المعلّمين ومستوى رضاهم هو أهم عامل مؤثر في التّطوّر المهني.

وفيما يتعلق بتأثير الإشراف التّربويّ حول تعلم الطّلبة، فقد هدفت دراسة جلانز وشولمان وسوليفان (Glanz, Shulman & Sullivan, 2007) إلى النّظر إلى تأثير الإشـــراف التّربويّ إلى أبعد من دعم وتوجيه المعلّم، وهو التّحقق من تأثيره على مسـتوى تحصـيل الطّلبة، وبالرغم من أنّ نظام الإشـراف يؤكّد أهمية التّدريب (Coaching)، وأنّه حظي بســـلطة تنظيمية لتحقيق الإصـــلاحات التّربويّة لتأكيد جودة التّعليم، إلّا أنّ النّتائج ضـمن الجزء الأوّل من الدّراسـة والّذي يتعلق بالتّعرف إلى طبيعة الإشـراف التّربويّ في المدارس الفاعلة، كشفت أنّ الكثيرين من مديري المدارس يكلّفون معلميهم مهام إضافية، مع أنّهم ليس لديهم وقت كافٍ لتقديم إشراف هادف ومستمر، وأعرب المعلّمون في الكثير من الحالات من أنّ الإشراف

سـطحي وارتجالي، كما وضّـح جلانز وشـولمان وسـوليفان في دراسـتهم أنّه – وبالرغم من البيروقراطية والقيود المفروضـة على بعض المدارس– إلّا أنّ دراسـتهم هدفت إلى دراسـة حالة لمدرسـة ناجحة، وظّفت منهجية عميقة ساهمت في كشف العلاقة بين الممارسات الإشرافية، ومستوى تحصيل الطّلبة، حيث أكّدت أنّ الإشـــراف فيها كان هادفاً؛ إذ ركّز في توجيهاته لهذه المدرســـة في إطار برنامج تعليمي مكّن هؤلاء الطّلبة أنْ يكونوا في الطّليعة، وهذا ما أظهرته الامتحانات المعيارية للولاية. ودعم هذا التّوجّه ما كشـــفت عنه دراســة تريســلان (Treslan, n.d)، وهو أنّ العملية الإشـرافية لها تأثير واضــح فيما يتعلق بجودة التّعليم، وتحمل مسـؤولية الأدوار القيادية، وبالتّالي اقترح تريســلان تطوير مفهوم القيادة التّحويلية، وتأكيد علاقة الزّمالة بين المشـــرف والمعلّمين، ليســـاهم المعلّم في دوره القيادي بالتّأثير الفعّال في تعلم الطّلبة، ويساهم الإشراف بشكل فعّال كقوة داعمة للمدارس كما هو مأمول.

وبناء على ما تقدم، فقد طرح جلانز (Glanz, 2008) في دراســته الّتي هدفت إلى تحديد كيفية التّعلم من آراء ديوي حول العلم، وكيف يمكن أن يؤثر ذلك في الممارسـات الإشـرافية الحالية والمسـتقبلية، فيرى جلانز أنّ مجال الإشـراف بحاجة إلى إعادة تعريف، وإعادة تثقيف، بل إعادة إيجاد ذاته، بسـبب أنّنا بحاجة إلى إيجاد توازن مناســب ومنطقي بين العلم والفن في التّعليم. وأكّدت نتائج بحثه ضـــرورة الوقت الإضـافي الواجب توفره في السّياقات التّربويّة، لنؤسس قاعدة صلبة للممارسـات التّدريسـية، كذلك بالنّسـبة للإشراف كما يبدو لجلانز أنّه بالإمكان أنْ يفيد الإشراف بعمق أكثر، انطلاقاً من القاعدة النّظرية للتدريس إلى تنفيذ العمل مع المعلّمين، وإذا تمّ توظيف آراء ديوي الّتي تؤكّد الاهتمام بمصـــادر العلم والتّعليم، فسـنؤدي عملنا بدقة وبشـكل عملي، دون توجيه وحدية كبيرة. وبالتّالي يمكن للإشـراف أنْ يصـبح عملية جذب للمعلمين في حوار عميق ومستمر حول ما يحدث في الغرف الصّفيّة.

وتأتي الأهمية الثّانية في الإشـــراف ما يرتبط بالملاحظة والتّغذية الرّاجعة بعد تحديد هدف الملاحظة وتحديد طبيعة الدّعم المطلوب بناء على احتياجاتهم، فقد جاءت دراســـة مارشـــال وينغ

(Marshall & Young, 2009) للتّعرف إلى طبيعة الملاحظة والتّغذية الرّاجعة الّتي يزودها المشـرفون لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة العليا، حيث توصـــلت إلى أنّ هؤلاء المشـــرفين مطلعون على عدة نماذج إشــرافية، يختار من بينها ما يناســب الموقف التّعليمي، وأنّ لديهم الكفايات المطلوبة لتوظيف هذه النّماذج وأهمّها: الجولات السّريعة داخل الصفوف (Quick classroom walk throughs)، كذلك ملف الإنجاز (Portfolio)، وإشـــراف الأقران، والملاحظة الذّاتية، وعمل الطّلبة، والتّغذية الرّاجعة. ووضّـــح مارشال وينغ أنّه يمكن للمشرف أنْ يوظف النّموذج التّقليدي في ملاحظة محور محدد لحصة كاملة على أنْ يتبعها بتأمّل مشـترك مع المعلّم في جلسـة التّغذية الرّاجعة، وهذا بدوره يتطلّب من المشـرف مناقشـة المعلّم قبل الحصّـــة، لتحديد ما يود المعلّم ملاحظته في الحصّـــة من المشـــرف ليزوده بالتّغذية الرّاجعة المطلوبة. واعتبرت الدّراسـة أنّ نموذج الجولات السّـريعة هو النّموذج الرسـمي في الإشـراف حيث يزود المعلّم معلومات غنية وعميقة عن تعلم الطّلبة، وإســـتراتيجيات التّدريس مما يتطلب منه التّخطيط المدروس، والتّواصـل الفعّال بما ينسـجم مع توقعات المعلّم، والتأمّل التّعاوني المشـترك، إضـافة إلى ما تقدمه النّماذج الأخرى من نظرة واسـعة حول الممارسـات التّدريسـية الّتي تعزّز المعلّمين وتدعمهم، ومع الاتّفاق التّام لأهمية هذه الإجراءات ليكون الإشراف فعالاً، إلّا أنّ نتائج دراسة آنست ماي وبينك وسكروير وهويل (Anast–May, Penick, Schroyer & Howell, 2011) لم تكشف ذات النتائج الّتي توصلت لها دراسة مارشال وينغ، إذ وضّحت نتائجها أنّ المعلّمين لا يتلقون في الغالب خبرة مستمرة ومتكررة فيما يتعلق بالملاحظة، والتّغذية الرّاجعة المنظمة والبنائية بحيث تحفّزهم نحو حالة التأمّل. واعتبرت الدّراسة أنّه من الضـروري في عملية التّقييم أنْ تتضـمّن حواراً، وتغذية راجعة تقود المعلّمين نحو بناء إدراكهم الذّاتي (understanding own)، كذلك أهدافهم المهنية الّتي تقاس عادة ضمن مجالات تعلم الطّلبة.

وجاءت دراسة ميمديوهوغلو (Memduhoglu, 2012) لتسلط الضّوء أكثر على أسباب قصور النّظام الإشـــرافي بناء على آراء المعلّمين، ومديري المدارس، والمشـــرفين، والمحاضـــرين الأســـاتذة

المتخصصين في هذا المجال، وكشفت الدّراسة أنّ المشرفين لا يعرفون أنّ تقييم كل المعلّمين بناء على ذات المعايير إجراء خاطئ من وجهة نظر عينة الدّراسة، وأنّ ثمّة تواصلاً وثقة مفقودين بين المشرفين والمعلّمين ومديري المدارس، ويعتبر نظام الإشراف مصدراً للمشاكل بسبب نقص المشرفين، وأوقات الملاحظة الصّفيّة غير المناسبة وغير الكافية لتقييم المعلّمين، ذلك أنّ التّطوير المهني بحاجة إلى وقت أكثر مما هو عليه.

كما اهتمت دراسة تشن وتشنغ (Chen & Cheng, 2013) بتتبع العملية الإشرافية برمتها من حيث وصف إجراءات ما قبل زيارة المشرف، وأثناء الزّيارة، وبعد الزّيارة للمعلّمين المتحدثين للغة (NES) وغير المتحدثين للغة (NNES) المشاركين في برنامج مشاركة التّدريس (Co– Taught) في صف اللغة الإنجليزية لمدرسة أساسية في تايوان. وتوصلت الدّراسة إلى أنّ ملاحظات المشرفة لقيت أثرها الفعّال مع المعلّمة الزّميلة الدّاعمة ليصبح دورها أكثر حيوية عند تقديم الدّعم للمعلّمة الشّريكة الّتي تخضع للعملية الإشرافية في البرنامج، بل دفعتها تلك الملاحظات إلى التّأمّل في ممارساتها الدّاعمة وكيفية تطويرها إلى الأفضل، ولكن لم تتمكّن تلك الملاحظات من إحداث الأثر المستمر للمعلّمة الشّريكة من أجل تطوير مستواها المهني لفترة طويلة، حيث إنّها لا تلبث في تجربة التّغيير حتى تعود إلى الممارسات السّابقة، الّتي تعيق تطوّرها في التّدريس، إضافة إلى أنّ خضوعها لتجربة مرافقة الأقران للملاحظة الصّفيّة لم تشكل لها النّتيجة المتوقعة. وقد برّرت الدّراسة ذلك بأنّ تنفيذ الزّيارات بهدف تبادل الخبرات يتطلب تخطيطاً أدق، كذلك الاهتمام بمناقشة سير الحصّة مع الزميلات قبل ملاحظة الحصّة وبعدها، وأنْ تكون قنوات الاتصال بين المشرف والمعلّم مفتوحة أكثر مع الزّملاء، والاهتمام بزيادة الانتباه والوعي لدى المعلّمات لما يقمن به من ممارسات تدريسية، من خلال توظيف التّأمّل الذّاتي باستخدام التّسجيل المرئي– على سبيل المثال– ليتيح للمعلّمة الفرصة من مشاهدة ذاتها وهي تدرس، ومراجعة ما تتوقعه مع ما تمارسه فعلياً، إضافة إلى

أنّ الدّراسة نوهت إلى أنّ توجيهات المشرفة كانت ذات قيمة بالنسبة للمعلّمة الدّاعمة لأنّ المشرف يشكل جهة رسمية بالنسبة لها على عكس ما حدث مع الشّريكة.

أمّا على المستوى العربي، فقد أشارت دراسة البلوي (2011) إلى أنّ دور المشرف التّربويّ في تنمية المعلّمين الجدد كانت بدرجة متوسطة مع مستوى (3.17) في كل الأبعاد، حيث كان بعد المنهاج أولاً، تلاه مهارة إدارة الصّف، ثمّ مهارات التّدريس، فمجال التّقويم، وأخيراً بعد التّخطيط، كما أظهرت النّتائج أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلّمين الجدد نحو دور المشرف في تنميتهم المهنية تعزى لمتغيرات النّوع الاجتماعي، والتّخصص، والدّرجة. واتفق في هذه الدّرجة دراسة الحميد (2006)؛ إذ أظهرت نتائج دراسته أنّ مستوى اهتمام المشرف التّربويّ بالعلاقات الإنسانية والاتصال بينه وبين المعلّمين بدرجة متوسطة، وأنّ مستوى قدرته على إدارة الحوار والنّقاش والاستماع لوجهات نظر المعلّمين في تخطيط المنهج والقدرة على تطويره وتقويمه، ومدى مساهمته في تنمية قدرات المعلّم وتقويم الخطط أثناء التّنفيذ وبعده، كذلك البحث في أسباب قصور العملية التّعليمية واقتراح الحلول كانت بدرجة متوسطة. وقد جاءت دراسة الحسين ولخضر (2008) موضّحة هذه الدّرجة المتوسطة الّتي كشفت عنها الدّراسات آنفة الذّكر، حيث توصلت دراستهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلّمين في تقييمهم لعملية الإشراف التّربويّ المطبّقة في التّعليم الابتدائي لصالح الّذين يرون أنّ ضعف هذه العملية يرجع إلى ضعف كفايات المشرفين التّربويّين في المجالات المعرفية والشّخصية، ومجال استخدام أساليب الإشراف التّربويّ، ومجال التّقويم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلّمين تعزى للموقع الجّغرافي للمدرسة أو لأساس الأقدمية في المهنة. واتفقت في هذه النتائج فيما ورد في دراسة العمايرة وأبو مغلي (2007) حيث كشفت نتائج دراستهما أنّ درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المديرين على مجالات الدّراسة ككل جاءت متوسطة، أمّا درجة تلك الممارسة من وجهة نظر المعلّمين فقد جاءت ضعيفة حسب التّقدير اللفظي للمتوسط الافتراضي المعتمد

في الدّراسة. كذلك جاءت درجة قيام المشرف التّربويّ بدوره في تحسين أداء معلّمات رياض الأطفال في الأردن ضمن دراسة احميدة وجميعان والخوالدة (2011) بدرجة متدنّية على معظم المجالات وعلى المجالات مجتمعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلّمات في دور المشرف التّربويّ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والموقع.

وفي سياق الكشف عن واقع الإشراف من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في عُمان، توصلت دراسة عيسان والعاني (2005) إلى أنّ أقل المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدّراسة كانت في محوري المشكلات الّتي تواجه المشرف وتعيق تطوّره، أمّا أعلاها فكانت لصالح محوري خصائص الإشراف ومبادئه، حيث أظهرت النّتائج أنّ ثمّة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة في محور مبادئ الإشراف لصالح فئة المشرفين ذوي المؤهل العلمي الأعلى من درجة البكالوريوس، وفي محور اهتمامات المشرفين لصالح الفئة الّتي تزيد خبرتها عن خمس سنوات، وفي محوري مشكلات الإشراف ومعيقات تطوّره كانت لصالح الفئة الّتي لديها خبرة خمس سنوات فما دون. وهذا ما جاء في دراسة الأغبري (د.ت) حيث كشفت دراسته مجموعة من المعوقات والصّعوبات الّتي تواجه الإشراف التّربويّ في اليمن؛ إذ ارتبط عمل المشرف بزيارات المعلّمين في صفوفهم دون إحداث التّهيئة المناسبة لنجاح الزّيارة، حيث ما زال يغلب عليها صفة التّفتيش كوسيلة للعقاب أو الثّواب بدلاً من تحسين قدرات المعلّمين، وبالتّالي يرى الباحث أنّ الأسلوب الإشرافي السّائد في اليمن هو الزّيارات الصّفية المفاجئة، وأنّ ثمّة انحساراً شديداً في ممارسة الأساليب الحديثة لقلة الكفاءة والخبرة في مجال الإشراف التّربويّ، كما أشار الباحث إلى أنّ دليل الإشراف التّربويّ قد أغفل الحديث عن الأساليب الحديثة للإشراف التّربويّ مثل: الإشراف الإكلينيكي، والإشراف الشّامل، والإشراف بالأهداف، وغيرها. وقد أوصت دراسة العنزي واللميع والحسيني (2010) إلى إقامة لقاءات فصليّة أو سنوية لجميع الموجّهين والمعلّمين للاطّلاع على النّظريات الحديثة في مجال التّوجيه، وذلك لأنّ نتائج الدّراسة توصلت إلى أنّه وبالرغم من اتفاق معظم

المعلّمات على أنّ الموجّهين الفنيين يمارسون المهارات الإشرافية بشكل إيجابي مع الاختلاف بدرجة الاستخدام من قبلهم، إلّا أنّ المعلّمات أشرن أنّ ثمّة قصوراً لدى الموجّهين، فيما يتعلق بتشجيع المعلّمات لتكوين علاقات مع أولياء الأمور أو إطلاعهن على المستجدات التّربويّة، كما لا يقوم الموجّه بإشراكهن في تعديل أو تطوير مضامين المحتوى الدّراسي.

وبالتّالي أكّد ذلك في محصلته كما ورد في دراسة غياط (2011) أنّ واقع الإشراف التّربويّ بعيد عن الحداثة، وغير شامل لمكوناته وأبعاده، وعليه جاءت المحصلة عبارة عن تقلص وجمود، وعدم مسايرة الإشراف التّربويّ في المؤسسة التّعليميّة الجزائرية تحديداً للحداثة، والمتغيرات الحاصلة في حقل التّربية والتّعليم، فهو لا ينسجم بشكل كبير مع الأسس النّظرية للإشراف التّربويّ، ومدارس الفكر الإداري والقيادي.

وبالمقابل أجريت العديد من الدّراسات الّتي تهدف إلى التّعرف إلى واقع تطبيق مبادئ الجودة الشّاملة في الإشراف التّربويّ من قبلهم، والمعوقات الّتي يمكن أنْ تواجههم عند التّطبيق، فقد كشفت دراسة الغفيلي (2011) أنّ الدّرجة الكلية لممارسة المشرف التّربويّ لمبادئ الجودة الشّاملة في الإشراف التّربويّ كانت بدرجة متوسطة، كذلك كانت المعوقات الّتي يواجهها عند التّطبيق بدرجة متوسطة، وفي ذات الوقت لم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول درجة ممارسته لمبادئ الجودة تعزى لمتغير طبيعة العمل، والمؤهل العلمي، والدّورات في مجال الجودة، بينما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجاباتهم تعزى لمتغير الخبرة. وفي هذا السّياق وبالرغم من أنّ دراسة الباحثين القاسم والزبيدي (2009) دلت على طموح المشرفين في تفصيل دورهم الإشرافي في تحقيق الأهداف التّربويّة، وضرورة تحقيق إدارة الجودة الشّاملة، وتنوع أساليب الإشراف، وتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء الهيئة التّعليمية والتّدريسية، واستثمّار الاتجاهات التّربويّة المعاصرة مثل: الإشراف التّشاركي، والدّيمقراطي، والإكلينيكي، إلّا أنّ الدّراسة كشفت– بالرغم من اهتمام وزارة التّربية وبشكل ملموس بالتّفتيش الّذي استبدل اسمه بالإشراف– أنّ مسيرة الإشراف تعرضت للتبدل المستمر من حيث

التسمية، أو الأهداف، أو الهيكلية، أو الوظائف، أو الأساليب، وهذا أثّر بدوره في العملية التّعليمية إلى أنّ استقر وأصبح ركيزة على جانبي الإشراف والتفتيش بما يحقق النّمو المهني للمعلّمين. ومن هنا هدفت دراسة أبو شرار (2009) إلى التّعرف إلى درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، لتكشف نتائجها أنّها كانت بدرجة متوسطة على الأداة ككل، وبين العالية والمتوسطة على مجالات الأداة السّتة وهي: القيادة والتّخطيط، والنّمو المهني، وإثراء المنهاج، والتّقويم والقياس، وشؤون الطّلبة، والبحث التّربويّ. كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث من وجهة نظر المعلّمين تعزى لمتغيري المرحلة التّعليمية، والمؤهل العلمي على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل، بينما كشفت وجود فروق إحصائية تعزى لمتغير الجنس على الأداة ككل وعلى مجالات الأداة باستثناء البحث التّربويّ لصالح المعلّمات، وفروق إحصائية تعزى لمتغيري الجنس، وطبيعة المادة الدّراسية على الأداة ككل وعلى مجالات القيادة والتّخطيط، والنّمو المهني، والقياس والتّقويم، لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، والمعلّمين الّذين يدرسون المواد العلمية، وبالتّالي أوصت الدّراسة بتنظيم برامج تدريبية للمشرفين التّربويّين حول خصائص الإشراف التّربويّ الحديث. وفي دراسة مختلفة عن مضمون الجودة ولكنّها تناولت الحديث عن أساليب تعامل المشرفين التّربويّين في الأردن في الصراع التّنظيمي لتعطي مؤشراً مهماً حول التّطوّر المهني للمشرفين أنفسهم، إلّا أنّ نتائج الدّراسة توصلت إلى أنّ المشرفين التّربويّين يستخدمون جميع الأساليب مرتبة تنازلياً وهي: التّعاون، والتّسوية، والإحالة لمستوى أعلى من المجاملة، والتّجنب، واستخدام السّلطة، ولم تكشف النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، لكنّها أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الإقليم في درجة ممارسة المشرفين لأساليب التّسوية، والتجنب، واستخدام السّلطة (الطعاني والضمور، 2007).

وفي ضـــوء طموح نتائج الأدب التّربويّ وتوصـــياته نحو اســـتثمّار نماذج الإشـــراف المعاصـــرة، توصـــلت دراســـة شـــديفات والقادري (2005) إلى أنّ الإشـــراف التّربويّ التّطوّري أكثر فاعلية في تحســـين الممارسات التّدريسية لمعلّمي العلوم من الإشراف التّقليدي على الأداة ككل، وعلى مستوى خمسة مجالات تتعلق بأهداف التّدريس، والمحتوى، والأنّشـــطة، وطرق التّدريس، والتّقويم، وذلك بدلالة إحصـــائية مرتفعة. حيث طبّقت الدّراســـة المنهج التّجريبي لمدة عام كامل، وأوصـــت بناء على النّتائج بعقد دورات للمشـــرفين التّربويّين لتطوير مهاراتهم في مجال اســـتخدام الإشـــراف التّطوّري في ممارســـاتهم الإشـــرافية، وتضـــمين برامجهم هذه الأساليب؛ لرفع مستوى استخدامهم لها في ممارساتهم العملية. واتفق ذلك مع دراسة الدّجاني (2013) الّتي هدفت للتّعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لسلوك الإشراف التّشاركي في محافظة العاصمة عمان، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ مستوى فاعلية المعلّمين في المدارس الثّانوية في العاصمة من وجهة نظرهم وممارســـة المشـــرفين التّربويّين لســـلوك الإشـــراف التّشـــاركي كانت بدرجة متوســـطة، وأظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لسلوك الإشراف التّشاركي، ومســـتوى فعالية المعلّمين، دون أنْ تظهر أي فروق ذات دلالة إحصـــائية في هذا المجال يعزى لمتغير الجنس دون متغيري الخبرة، والمؤهل العلمي، وقد أوصـــت الباحثة بضـــرورة عقد دورات تدريبية خاصّـــة بالمشرفين التّربويّين تتناول فيها مفاهيم الإشراف التّشاركي وآليات عمله، وتفعيله في الميدان التّربويّ.

أمّا على الصـعيد الفلسطيني، وفيما يتعلق بالتّعرف إلى اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ، فقد أشـــارت دراســـة الباحث زيد (2012) إلى ظهور اتجاهات إيجابية لدى مديري التّربية نحو الإشـــراف التّربويّ المقيم في المجالات كافة، بينما تراوحت متوســـطات اتجاهات المعلّمين نحو الإشـــراف التّربويّ المقيم بين المتوســـط والمرتفع، دون وجود لأي فروق على مســـتوى ســـنوات الخبرة في جميع المجالات باســـتثناء النّمو المهني، كذلك على مســـتوى المؤهل العلمي في جميع المجالات ســـوى مجالي الاتّصـــال والتّواصـــل، وآليات العمل، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق تعزى إلى المبحث في جميع المجالات،

سوى درجة امتلاك المشرف التّربويّ لإستراتيجيات التّدريس، والتّقويم، والدّرجة الكلية، وبالتّالي تمّ التّوصل إلى ظهور ضعف المشرفين في التّطبيق، واقتصار خبراتهم على الاختبارات، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا يوجد فروق تعزى إلى المؤهل التّربويّ، والنّوع الاجتماعي، والمنطقة الجّغرافية في جميع المجالات، وبناء على ذلك أوصى الباحث بزيادة عدد المشرفين التّربويّين، وتنمية قدراتهم في الاتجاهات الحديثة للإشراف التّربويّ، وأساليب الملاحظة الصّفيّة، وتقديم التّغذية الرّاجعة للمعلمين. وقد اتفقت دراسة نشوان ونشوان (2003) في توصياتها مع ما تقدم من حيث أهمية زيادة وعي المشرفين التّربويّين نحو اكتساب الاتجاهات الحديثة في الإشراف، وإلى ضرورة إعداد مشرفي العلوم خطة لزياراتهم الصّفية أثناء العام الدّراسي، وإطلاع المعلّمين عليها، وقد جاءت هذه التّوصيات بناء على نتائج الدّراسة الّتي توصلت إلى وجود قصور في الممارسات الإشرافية قبل وأثناء وبعد انتهاء الزّيارة الصّفيّة، وأنّ اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ تراوحت بين المحايد والإيجابي، وأنّه لا يوجد أثر لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي على اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف مع وجود هذا الأثر في متغير الخبرة في مجال التّعليم لصالح المعلّمين الأقل خبرة. وبالتّالي جاءت دراسة أبو سمرة وزيدان والعواودة (2006) للتّعرف إلى درجة رضا معلمي المرحلة الثّانوية في محافظة الخليل عن تقويم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة، وما علاقة تقييم كل منهما بأداء المعلّمين، وذلك بدافع أنّ الهدف الجوهري للإشراف التّقليدي هو تقييم أداء المعلّم، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة رضا المعلّمين عن تقويم المشرف التّربويّ ومدير المدرسة كانت متوسطة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ومرتفعة ودالة احصائياً بين درجة تقييم المشرف التّربويّ، ودرجة تقييم مدير المدرسة لأداء معلمي المرحلة الثّانوية في مدينة الخليل، وأوصت الدّراسة بضرورة تدريب المشرفين التّربويّين والمديرين على مهارات الاتّصال، لبناء علاقات إنسانية مع المعلّمين تؤدي إلى الثّقة والتّفاهم فيما بينهم، وإلى تدريبهم على استخدام نماذج التّغيير مثل نموذج حلقات التّدبر لتغيير اتجاهات المعلّمين

نحو الإشـراف التّربويّ بشـكل عام، وعملية التّقييم بشـكل خاص مما ينعكس إيجابياً على اتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس.

كما توجّهت العديد من الدّراسـات للتّعرف إلى واقع نظام الإشـراف التّربويّ، فقد توصـلت دراسـة زامل (2000) إلى أنّ ثمّة درجة عالية لمجال مدخلات نظام الإشراف التّربويّ بنسبة (71.1%)، وبدرجة متوسـطة لمجال عمليات نظام الإشـراف التّربويّ بنسـبة (69.8%)، بينما حصـل مجال مخرجات نظام الإشـراف التّربويّ على نسـبة (74%) وهي درجة عالية، كذلك الدّرجة الكلية كانت عالية بنسـبة (71%)، وأشـارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغيرات الدّراسـة لصـالح الإناث، وحملة الشّـهادة الأقل من بكالوريوس، ولصـالح المشـرف التّربويّ، وذوي الخبرة الأقل من سـت سـنوات وذلك في مدارس وكالة الغوث الدّولية في محافظات الضّفة الغربية. وفي دراسة أخرى اهتمت بترتيب مجالات نظام الإشراف تنازلياً حسب الأهمية بناء على نتائج عينة الدّراسة من معلمين، ومشرفين تربويين، ومديرين في مدارس وكالة الغوث الدّولية في منطقة القدس، فقد جاءت كالآتي: أهداف وغايات الإشـراف التّربويّ، وتقويم نظام الإشراف التّربويّ، ودور المشرف التّربويّ، وأخيراً أساليب الإشراف التّربويّ (رمّانة، 2004)، كما أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في متوسـطات واقع الإشـراف التّربويّ في صـفوف المرحلة الأسـاسـية الأوّلى تعزى إلى المسـمى الوظيفي لصـالح المديرين والمديرات، وإلى متغير المؤهل العلمي لصـالح حملة البكالوريوس والدّبلوم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة. وقد اختلفت معها دراسـة الجرجاوي والنّخالة (2008) في النّتائج، فقد أظهرت نتائجها أنّ واقع الإشراف التّربويّ لم يرقَ إلى الدّرجة المطلوبة، وقد رتبت مجالات الاستبانة حسب الأهمية من وجهة نظر المعلّمين إلى التّكيف الوظيفي، ثمّ المنهاج، فالعلاقات الإنسـانية، ثمّ طرائق وأسـاليب التّدريس، ثمّ التّقويم، وأخيراً حاجات التّلاميذ، أمّا من وجهة نظر المشـرفين فقد جاءت ابتداء من التّقويم، ثمّ المنهاج، فالتّكيف الوظيفي، تليه حاجات التّلاميذ، ثمّ طرائق وأسـاليب التّدريس، وأخيراً العلاقات الإنسـانية. ودلّت

النّتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين آراء المعلّمين والمشـرفين في اسـتبانة واقع الإشـراف التّربويّ تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة البكالوريوس والماجسـتير، ومتغير سـنوات الخبرة لصـالح فئة (5–10) سـنوات، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين آراء المشـرفين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسـنوات الخبرة، وذلك في مدارس التّعليم الثّانوي الحكومي في محافظات غزة. أمّا الباحثة الحلاق (2008) فقد هدفت للتّعرف إلى واقع نظام الإشـراف التّربويّ في ضـوء الاتجاهات المعاصـرة من وجهة نظر المشـرفين التّربويّين ومديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وقد توصلت إلى أنّ ثمّة درجة استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الدّراسة الخمس، وهي: اختيار وتعيين المشـرف التّربويّ، ومهام الإشـراف التّربويّ، وأسـاليب الإشـراف التّربويّ، وتدريب الإشـراف التّربويّ، وأهداف الإشـراف التّربويّ، حيث تراوحت الأوزان بين (78.6–70.3 %) من وجهة نظر المشـرفين التّربويّين ومديري المدارس الثّانوية، أمّا الدّرجة الكلية لمجالات اسـتبيان متطلبات الإشراف التّربويّ الخمس، فقد حصلت على درجة استجابة جيدة بنسبة (72.7%)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات وجهات نظر عينة الدّراسـة تعزى لمتغير الجنس لصـالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية لباقي المتغيرات، وقد أوصـت الدّراسـة بقيام وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسـطينية بترتيب زيارات لبعض المشـرفين التّربويّين لدول أخرى، للاطلاع على تجربتها في مجال الإشراف التّربويّ والاستفادة منها، وتدريب المشرفين التّربويّين على أيدي خبراء متخصصين من الخارج، ومن الجامعات الفلسطينية، وتدريبهم على أساليب إشرافية معاصرة. وقد اتفقت معها دراسة حلس (2010) في النّتائج، والّتي أجريت أيضـا في محافظات غزة، ولكن من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدّنيا وفي ضـوء معايير الجودة، حيث أظهرت النّتائج اسـتجابة جيدة لكل مجال من مجالات الممارسـات الإشـرافية الأربعة الّتي اعتمدت في الدّراسـة، وهي: العلاقات الإنسـانية، وأسـاليب الإشـراف التّربويّ، والمنهاج، والتّقويم، حيث تراوحت الأوزان بين (64.81– 70.31%)، أمّا الدّرجة الكلية لمجالات استبيان

الممارسات الإشرافية فقد حصلت على درجة (67.35%)، بينما أظهرت النّتائج أنّ ثمّة استجابة مقبولة لكل مجال من مجالات النّمو المهني الثلاث، وهي: التّخطيط، والأعمال الإدارية، وتطوير الأداء التّدريسي، حيث تراوحت بين (67.05- 63.72%)، أمّا الدّرجة الكلية لمجالات استبيان النّمو المهني فكانت (65.79%)، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدّراسة تعزى لمتغيرات الدّراسة.

أمّا محور درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية، فقد جاء في دراسة أبو هويدي (2000) أنّ درجة ممارسة المشرفين لكفاياتهم الإشرافية على مجمل الأداة كانت بدرجة قليلة من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضّفة الغربية. وقد قاربت في هذه الدّرجة ما توصلت إليه دراسة صبح (2005) الّتي هدفت إلى تقويم التّخطيط تحديداً لدى المشرفين التّربويّين كما يراها المديرون والمعلّمون في المدارس الثّانوية في محافظات شمال فلسطين، إذ كشفت الدّراسة أنّ الدّرجة الكلية لقيام المشرف التّربويّ بدوره- وفقاً لمجالات الدّراسة المتمثّلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات والتّغذية الرّاجعة- كانت بدرجة متوسطة، بينما كانت بدرجة كبيرة لمجال التّغذية الرّاجعة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم التّخطيط للإشراف التّربويّ تعزى لمتغيرات الدّراسة. إضافة إلى ذلك توصلت دراسة علاونة وأبو سمرة وعبيد الله (2008) إلى أنّ درجة امتلاك المشرفين التّربويّين في الضّفة الغربية لمهارات الإشراف كانت ضمن الدّرجة المتوسطة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المشرفين لمهارات الإشراف تعزى لمتغيرات المنطقة لصالح منطقة الشّمال، والتّخصص لصالح الأدبي، والمؤهل العلمي لصالح الأقل من البكالوريوس والبكالوريوس فقط، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك مهارات الإشراف تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة. وبناء على ما طرحته معظم الدّراسات حول اتجاهات المعلّمين، وطرح واقع الإشراف التّربويّ، كذلك درجة ممارسة المشرفين التّربويّين للمهارات

والأساليب الإشرافية الحديثة، فكان هدف دراسة الزّرعي (2011) التّعرف إلى مستوى تحديد الحاجات التّربويّة للمشرفين التّربويّين في محافظات شمال الضّفة الغربية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المديرين، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ ثمّة مستوى تحديد عالياً للحاجات التّربويّة للمشرفين التّربويّين كما يراها المشرفون أنفسهم ومديرو المدارس، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين والمديرين تعزى إلى متغيرات الدّراسة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتّخصص، والوظيفة.

بالمقابل هدفت دراسة صيام (2007) إلى التّعرف إلى دور أساليب الإشراف التّربويّ في تطوير الأداء المهني للمعلّمين، وقد أجريت هذه الدّراسة في محافظة غزة، إذ توصلت إلى أنّ ممارسة المعلّمين لمهارة التّخطيط للعملية التّعليميّة بدرجة متوسطة بوزن نسبي بلغ (66.6%)، ومهارات تنفيذ التّدريس بدرجة متوسطة بوزن نسبي بلغ (67.7%)، ومهارات الإدارة الصّفية بدرجة متوسطة بوزن نسبي بلغ (68.6%)، ومهارات التّقويم بدرجة متوسطة بوزن نسبي بلغ (68.9%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التّقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التّربويّ، الّتي تساهم في تطوير الأداء المهني تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتّخصص في مجال التّخطيط، وتنفيذ التّدريس، والإدارة الصّفية، والتّقويم، كذلك لمتغير سنوات الخبرة في مجال التّخطيط، وتنفيذ التّدريس، والتّقويم، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة في مجال الإدارة الصّفية لصالح الفئة الأكثر من عشر سنوات. وقد أوصت الدّراسة بزيادة اهتمام الوزارة بنظام الإشراف التّربويّ، وتنمية قدرات المعلّمين، وإلى تطوير الأساليب الإشرافية الّتي يمارسها المشرف، والاتجاه نحو الاتجاهات الحديثة تربوياً. كذلك دراسة الأغا (2008) الّتي توصلت إلى أنّ عناصر الإشراف التّربويّ تقوم بالممارسات المطلوبة بنسبة مئوية (64.97%) وهي نسبة جيدة إلى حد ما – كما اعتبرها الباحث–، أمّا نتائج الاستجابة لمدى ممارسة عناصر الإشراف التّربويّ لمجالات الدّراسة في مرحلة التّعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدّولية

بمحافظات غزة، فجاءت مرتبة تنازلياً كالآتي: العلاقات الإنسانية، والقيادة، والتّقويم، وشؤون التّلاميذ، والتّخطيط، والمادة العلمية، والأساليب الإشرافية، وأخيراً النّشاط المدرسي. كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسات عناصر الإشراف لتحقيق فعالية المعلّم تعزى إلى متغير الجنس في المجالات كافة، باستثناء مجالات القيادة والتّخطيط والأساليب الإشرافية لصالح المعلّمات. أمّا دراسة أبو شملة (2009) الّتي تشابهت في هدف وعينة الدّراسة مع دراسة الأغا (2008) تحديداً، ولكن اختلفت في نتائج الدّراسة، فقد توصلت إلى أنّ الأساليب الإشرافية اتسمت بالفعالية في تحسين أداء معلمي وكالة الغوث الدّولية بغزة، حيث بلغ الوزن النسبي (75%) وهي نسبة عالية، وكانت متفاوتة في محاور أداء المعلّم، حيث حصل مجال التّخطيط على المركز الأوّل بوزن نسبي بلغ (76%)، وحصل مجال تنفيذ الدّروس على المركز الثّاني بوزن نسبي بلغ (75%)، واحتل مجال التّقويم المركز الثّالث بوزن نسبي بلغ (74%)، أمّا مجال الإدارة الصّفية فقد حصل على المركز الرّابع بوزن نسبي بلغ (72%)، كما أظهرت النتائج فروقاً بين متوسطات استجابات المعلّمين حول فعالية بعض الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير التّخصص لصالح معلمي اللغة العربية، ولمتغير سنوات الخبرة تعزى لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، بينما لم تظهر النتائج فروقاً تعزى لمتغير الجنس. ومع ذلك فقد أوصى الباحث بضرورة تنويع المشرفين في الأساليب الإشرافية، وعدم اعتماد أسلوب واحد في الإشراف التّربويّ، وأنْ يكون تنويع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، وضرورة إخضاع الأساليب الإشرافية إلى التّقويم المستمر والتطوير كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وفي دراسة مرتجى (2009) الّتي ركّزت في دراستها على دور المشرف التّربويّ في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدّولية بمحافظة غزة، وقد توصلت نتائج دراستها إلى أنّ درجة قيام المشرف التّربويّ بدوره في تنمية المهارات القيادية لدى عينة الدّراسة جاءت بوزن نسبي بلغ (63.97%)، وقد احتل مجال دور المشرف التّربويّ في تنمية مهارة التّأثير في الآخرين التّرتيب الأوّل، ومجال دور المشرف التّربويّ في

تنمية مهارة التّطوير التّرتيب الثّاني، ومجال دور المشـــرف التّربويّ في تنمية الإبداع التّرتيب الثّالث. وقد أوصت الباحثة بالتّنويع في استخدام أساليب الإشراف الحديثة، كالإشراف الإكلينيكي، والإشراف التّشاركي، والإشراف بالأهداف، والإشراف باستخدام المنحنى التكاملي متعدد الأوساط، والإشراف التّعاوني. وكما هو في دراســة المرتجى (2009) الّتي اهتمت بالمهارات القيادية، جاءت دراســة أبو ســمرة ومعمر (2013) لتتعرف إلى دور الإشراف التّربويّ في دعم المعلّم الجديد في فلسطين، حيث أظهرت نتائج الدّراسة أنّ دور الإشـراف التّربويّ في فلسـطين في دعم المعلّم الجديد من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسـطة على الدّرجة الكلية، وأنّ دعم المشـرف التّربويّ ومدير المدرســة للمعلّم الجديد كان أعلى من دعم الأقران، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية بين متوسـطات تقديرات أفراد العينة لدور الإشـراف التّربويّ في دعم المعلّمين الجدد تعزى لمتغيري الجنس والتّخصـــص، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصــائية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية لصــالح منطقتي الشّـمال وأقصــى الشّـمال، وقد أوصــى الباحثان بتطوير نظام محدد الأهداف، والإجراءات، والأدوار لعملية الإشـراف التّربويّ في فلسـطين؛ لدعم المعلّم الجديد، وتأهيل المشــرفين التّربويّين، ومديري المدارس، والأقران بما يتطلبه النّظام. وفي دراســتين حديثتين تم تنفيذهما عام 2014، إحداهما دراسة الباحثة امبيض (2014) حول دور المشرف التّربويّ في تحســين أداء المعلّمين في مدارس القدس الحكومية الثّانوية من وجهة نظر المعلّمين والمديرين، فقد توصلت الدّراسة إلى وجود آراء بين متوسطة ومرتفعة لدى أفراد عينة الدّراسة، وبأنّ متوسط آراء المديرين أعلى من متوسـطات آراء المعلّمين في كل المجالات، وأنّ مجال التّخطيط حصـل على أدنى المتوسـطات الحســابية لكل من المديرين والمعلّمين، إضــافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصـــالح حملة البكالوريوس والدبلوم، ومتغير ســنوات الخبرة لصــالح الفئة (6–10) ســنوات. أمّا الأخرى فكانت دراســة قيطة والزيان (2014) حيث توصـلت إلى أنّ درجة ممارسـة المشـرفين التّربويّين لأسـاليب الإشـراف التّربويّ هي درجة

مقبولة، حيث وصلت النسبة الكلية للدرجة إلى (52.67%)، وحاز مجال العلاقات الإنسانية على المرتبة الأولى، بينما جاء مجال أســـاليب تنمية المعلّمين مهنياً في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات عينة الدّراسة لدرجة ممارسة أساليب الإشراف التّربويّ تعزى لمتغير الجنس لصالح الذّكور، ومتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة الأعلى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد أوصت الدّراسة بإخضاع المشرفين التّربويّين لدورات مكثّفة في أساليب الإشراف التّربويّ الحديثة، وإطلاعهم على وسائل الإشراف وأساليبها في الدول المتقدمة، وتشجيع المشرفين على تنويع ممارسة أساليب الإشراف التّربويّ بما يخدم الموقف التّعليمي، وبما يتناسب مع حاجات الفئة المستهدفة الحقيقية.

وفي ضوء هذه التوصيات، طُرحت نماذج متطوّرة للإشراف التّربويّ كالإشراف المتنوّع كما في دراسة الباحثة أبو الكاس (2012) للتّعرف إلى درجة تقدير المشرفين والمعلّمين لدور الإشراف المتنوّع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدّنيا في غزة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ الدّرجة الكلية لدور الإشراف المتنوّع في تنمية أداء المعلّمين جيدة بوزن نسبي بلغ (77.1%) من وجهة نظر المشرفين، وبوزن نسبي بلغ (72%) من وجهة نظر المعلّمين. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلّمين في مجال الصّعوبات المتوقعة، الّتي تحد من فاعلية الإشراف المتنوّع تعزى لمتغير الجنس لصالح الذّكور، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالويوس، ومتغير جهة العمل لصالح المعلّمين العاملين في مدارس الحكومة، وفي مجال أهمية تطبيق الإشراف المتنوّع لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة من (5–10) سنوات، وفي معظم المجالات تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المشرفين، وأوصت الباحثة بتفعيل جهات الاختصاص لنموذج الإشراف المتنوّع في مدارس المرحلة الأساسية الدّنيا؛ لأنّ اختلاف المعلّمين يحتم اختلاف الأساليب الإشرافية المستخدمة، وإلى مشاركة المعلّمين في تحديد حاجاتهم المهنية. بالمقابل هدفت دراسة اللوح (2012) للتّعرف إلى درجة تحسين الإشراف التّطوّري للممارسات

التّدريسـية لمعلّمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في غزة، وقد توصـلت الدّراسـة إلى أنّ الإشراف التّطوّري يُحسن الممارسات التّدريسية لعينة الدّراسة بدرجة كبيرة جداً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة التّحسـين تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التّعليمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد أوصى الباحث بعقد دورات للمشرفين التّربويّين لتطوير مهاراتهم في مجال توظيف الإشراف التّطوّري في ممارساتهم الإشرافية على المعلّمين لتحسين أدائهم.

وكنظرة مستقبلية وطموحة لتطوير واقع نظام الإشراف التّربويّ، فقد هدفت دراسة الباحثة مصلح (2011) إلى تطوير معايير اختيار المشـرفين التّربويّين في ضـوء تجارب بعض الدّول، وقد توصـلت الدّراسة إلى أنّ معايير اختيار المشرفين التّربويّين لدى وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية بمحافظات غزة بناء على المعايير المهنية جيدة؛ إذ بلغ وزنها النسـبي (21.72%)، أمّا المعايير الإنتاجية فهي مقبولة بوزن نسبي بلغ (58.66%)، والمعايير الشّخصية جيدة بوزن نسبي بلغ (32.77%)، وأنّ نقاط القوة في أسـاليب اختيار المشـرفين التّربويّين جاءت بدرجة مقبولة بوزن نسـبي بلغ (72.67%)، كما توصـلت إلى أنّ معايير اختيار المشـرفين التّربويّين لا تهتم بالبحوث التّربويّة الّتي ينجزها، أو يشـارك المرشـح في إنجازها حيث جاءت بوزن نسـبي بلغ (55.54%) وهو أقل من الوزن النسـبي المحايد (60%)، كما أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد العينة لأوجه القوة والضـعف في معايير اختيار المشـرفين التّربويّين تعزى لمتغيرات الدّراسـة، فيما عدا متغير المديرية لصـالح شـرق غزة. وبالرغم من هذه المؤشـرات الّتي تتطلب منا وقفة وتأمّلاً في واقع الإشـراف التّربويّ، إلّا أنّ دراسـة الباحثة يامين (2014) توصـلت إلى وجود درجة تطبيق عالية لمعايير الجودة الشّاملة في الإشراف التّربويّ في المدارس الحكومية في الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التّربويّين في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة تطبيق معايير

الجودة الشّـــاملة لدى المشـــرفين التّربويّين فيها تبعاً للمتغيرات المحددة في الدّراســـة، من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والتّخصص، وسنوات الخبرة، والمنطقة التّعليمية.

ملخص المحور الأوّل

أظهرت النتائج في هذا المحور بما يتوافق مع توجّه الدّراسة بضرورة تطوير الممارسات الإشرافية، ذلك لأنّه ما زال المشرفون يمارسون ذات النموذج الإشرافي السّابق من التّوجيه والملاحظة بهدف التّقييم، وأنّهم يشـــرفون بالطريقة الّتي يختارونها هم دون إعطاء أهمية للمشـــاركة الحقيقية، ويركّزون على المهام الإدارية أكثر من التّطوير المهني للمعلّمين، مما أدى إلى إخفاق الإشراف التّربويّ من تحقيق أهدافه، وإلى القصـور في تطوير الخبرات الإشـرافية والتّربويّة ذاتها، إضـافة إلى غياب الثّقة، والتّواصـل الفعّال، والعمل التّعاوني بين المشـــرف والمعلّم، وهذا بدوره انعكس على اتجاهات المعلّمين نحو الإشـــراف التّربويّ، حيث كشفت نتائج الدّراسات أنّ متوسط اتجاهاتهم تراوح بين الضعيف والمتوسط، فتوجهت الدعوات إلى تطوير طبيعة الملاحظة والتّغذية الرّاجعة ضـــمن إطار من التأمّل المشـــترك لتحقيق النّظام الإشـــرافي لأهدافه المتوقعة، وتحفيز المعلّمين نحو بناء إدراكهم الذّاتي وأهدافهم المهنيّة.

أمّا على المســتوى العربي، فقد تناولت الدّراســات دور المشــرف التّربويّ في تنمية المعلّمين، وقد أظهرت النتائج أنّها كانت بدرجة متوسطة، وفي بعض الدّراسات جاءت بدرجة ضـعيفة ومتدنّية، وأنّ واقع الإشراف التّربويّ بعيد عن الحداثة. وفي ضوء التّوصيات نحو استثمار نماذج الإشراف المعاصرة، دعت إلى ضرورة اطلاع المشرفين على النّظريات الحديثة في التّوجيه.

وفلسطينياً لم تختلف نتائج الدّراسات عما سبق طرحه، حيث تمّ التّوصل إلى ظهور ضعف لدى المشــرفين في التّطبيق، واقتصــار خبراتهم على الاختبارات. وبالتالي كانت التوصــيات حول أهمية زيادة وعي المشرفين نحو اكتساب الاتجاهات الحديثة في الإشراف.

وهذا بدوره يدعو إلى تطوير النّظام الإشـــرافي وتطوير معايير اختيار المشـــرفين كخطوة في هذا التّوجه، وتشجيع البحوث التّربويّة الّتي ينجزها المرشح أو يشارك في إنجازها.

ثانياً: مفهوم وأهمية تطبيق الإشراف الإكلينيكي

وبما أنّ الدّراســة هدفت إلى التّحقق من فاعلية الإشــراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشــاركة في مبحث التّكنولوجيا، فمن الضــروري جداً التّطرق إلى الدّراســات السّــابقة الّتي تناولت هذا المحور على كل من المستوى العالمي، والعربي، والمحلي، للتّعرف إلى مدى توظيف هذا النّموذج الحديث من ناحية، وعن مميزاته ومستوى فاعليته، وماذا أضـاف إلى العملية التّعليمية التّعلميّة، وهل يمكن تطوير النّموذج ليكون أكثر فاعلية، أم يتطلب من المشــرف الأخذ بســياقه دون تطوير أو إضــافات، وإنْ كان يوظف في الدّول العربية، وفي فلسـطين على وجه الخصـوص، وبالتّالي كان البحث فيها محصـلة منطقية للحصول على إجابات لهذه التّساؤلات، وللاطلاع على ما يمكن إثراء الدّراسة به.

وفي هذا السّـــياق، تناولت دراســـة إليس (Ellis, 2010) أهمية الربط بين العلم والتّطبيق في الإشــراف الإكلينيكي عبر تلخيص ثمّانية وعشــرين عاماً من البحث والخبرات الإشــرافية، حيث كشــفت الدّراســة أنّ الإشــراف الإكلينيكي ذو نظرية إشــرافية دقيقة، وأنّه يراعي اهتمامات المعلّمين وما يقلقهم في المواقف التّعليمية من خلال توظيف التّقنيات المناسبة، ولا يحتاج المشرفون إلى مراقبة المعلّمين في جلسة الملاحظة؛ لأنّ هدفهم هو تقديم الدّعم والحماية للمعلّمين، واقترحت الدّراســة بناء جســر متين بين البحث الإشـرافي النّظري والتّطبيق في الميدان؛ لرفع جودة الإشـراف الإكلينيكي وتحقيق أهدافه على مسـتوى عالٍ من الفاعلية. كذلك هدفت دراســـة ميلن وآيلوت وفيتزباتريك وإليس (Milne, Aylott, Fitzpatrick, & Ellis, 2008) إلى طرح نموذج الإشـراف الإكلينيكي مسـتنداً إلى أدلة مسـتمدة من أربع وعشـرين دراسـة ناجحة للإشـراف الإكلينيكي، وتوصـلت الدّراسـة إلى أنّ العملية الإشـرافية نشـاط معقد يتضـمّن الكثير من المفاهيم والمتغيرات خلال السّـياق والتّطبيق، ومن أهمها إضـافات المشـرفين خلال جلسـة التّغذية الرّاجعة؛

إذ إنّها تعمل على تحفيز التّعلم المستمر لدى المعلّم. وقد طُور نموذج الدّراسة من خلال إضافات مفاهيمية أكثر وضوحاً عن الإشراف من حيث ماهيته، وكيفية عمله في ظروف طبيعية، كذلك وفر إمكانية طرح الفرضيات واهتم باثباتها، واقترح كيف يمكن للمشرف أنْ يسهل عملية تعلم معلميه في إطار وضع فرضية وفحصها بالتّعاون معهم.

وأشارت دراسة بروسبير (Prosper, 2006) إلى توفر عدة خيارات للتوجّهات والممارسات الإشرافية بحيث يتيح فرصة أمام المشرف للاختيار. ولا يوجد هناك أي آراء واضحة حول أفضل نموذج إشرافي أو أي من الممارسات هي الأنسب، حيث إنّ هذا القرار متروك للمشرف ذاته. وقد اعتبرت الدّراسة أنّ الإشراف الإكلينيكي التّعاوني مبنيّ على التّواصل الوجاهي بين المشرف والمعلّم مركّزاً على الحصّة الصّفيّة، وأنّه أداة بنائية لتعلم المعلّم، بحيث يعتبر هذا التّوجه هو جوهر هذا النّموذج ليحقق تطوّراً مهنياً للمعلّم، لذا على المشرف أنْ يكون مشاركاً حقيقياً للمعلّم في القرارات كافة، وعليه أنْ يؤسس لعلاقة تشاركية ومسؤولة.

وفي دراسة أجريت في ولاية أنديانا، عرضت فيها أربعة نماذج للإشراف ضمن هدفها لتخدم المستشارين، والمشرفين، والمدارس من خلال التّعرف إلى هذه النّماذج، والعمل على توظيفها؛ لتحقيق التّطوّر المهني المطلوب للإشراف، ذلك أنّها استهلت النّتائج بالإشارة إلى أنّ انخفاض توظيف الإشراف الإكلينيكي المستمر تسبب في مشكلة رئيسة في مدارس تدريب المستشارين، وقد دعمت الدّراسة بدراسات سابقة أجرتها مؤسسة المستشارين الأميريكية عام (2005) حيث أشارت في وثيقة الأخلاق إلى أنّ على المستشارين المشرفين أنْ يتدربوا على تقنيات وأساليب الإشراف، أمّا النّماذج الأربعة الّتي طرحت فكانت الإشراف البنائي، وإشراف الزّمالة، ونموذج عرض الحالة، وإشراف الأقران المنظم (Linton & Deuschle, n.d).

وفي مسح وطني للممارسات الإشرافية الاستشارية في مدارس ولاية أوهايو، فقد توصلت دراسة الباحثين بيريرا- ديلتز وماسون (Perera-Diltz & Mason, n.d) إلى نسبة (41.1%) من المدارس الاستشارية توفر إشراف تربوي. وبالرغم من (89%) من المدارس تتلقى أنواعاً متعددة من الإشراف، إلّا أنّ ما يساوي نسبة (10.3%) فقط ممن تتلقى إشرافاً اسبوعياً من مدارس استشارية أخرى، ومعظم المدارس تتلقى إشرافاً من المديرين بنسبة (62.8%)، وثمّة ما يقرب من (32%) انخرطوا في الإشراف مع مهنيين آخرين، ونسبة (5.1%) فقط انخرطوا في الإشراف بوساطة التّكنولوجيا، وقد أوصت الدّراسة بضرورة رفع جودة الإشراف الإكلينيكي للإستفادة من فوائده الجمّة.

وقدمت دراسة الباحثة زبيدة (Zepeda, 2002) أساساً منطقياً لتطوير مراحل الإشراف الإكلينيكي من خلال تكامل تلك المراحل من اجتماع تخطيطي، والملاحظة الصّفيّة، ومن ثمّ جلسة التّغذية الرّاجعة، مع تصميم ملف الإنجاز (Portfolio) للمعلّم، وذلك للمشاركة في نموذج الإشراف الإكلينيكي الأصيل. ويتضمّن هذا التّطوير عدة خطوات أولها العمل على فحص ما يحتويه الملف ليراعي الخصائص النّمائية للمتعلمين والنّظرية البنائية، والّتي تعود إلى أسس تطوّر وتنوع الإشراف. ثمّ قدمت الباحثة نموذجاً أطلقت عليه " إشراف المحفظة" – يقصد به بملف الإنجاز (Portfolio)- مستمد من بيانات لمدة سنتين كدراسة حالة، وحتى الوصول إلى أربعة اقتراحات تقود تطوّر هذا النّموذج، ومن ثمّ تعريف المهارات الّتي ستدمج في محفظة الإشراف ضمن البيانات الواردة فيه. وقد توصلت الباحثة إلى أنّ لدى المعلّمين القدرة في حث أنفسهم على التّعلم الذّاتي، ومن خلال تطوّر ونمو عملية الإنجاز، فإنّ الإشراف التّربويّ يحقق الفرص الهامة للمعلّمين من خلال جعل ممارساتهم ذات معنى، وتوفير الدّعم من الزملاء، وبالتّالي فإنّه بالإمكان حل القضايا الشائكة دون أي شك، من خلال تطوير ملف الإنجاز (Portfolio) كجزء من عملية الإشراف التّربويّ، الّذي يؤدي بدوره إلى تحقيق التّطوّر المهني المتوقع.

وفيما يتعلق بأدوات وتقنيات نموذج الإشـــراف الإكلينيكي، فقد هدفت دراســـة كانكو ماركويس (Kaneko–Marques, 2015) إلى عرض مختصـــر للأدوار المختلفة لإشـــراف المعلّمين بناء على النّماذج المتعددة، وتسليط الضوء على أهمية الحوار التّعاوني من خلال الاستعانة بالتّسجيل المرئي. وهي دراســة نوعية اســتهدفت معلمي اللغة الإنجليزية في البرازيل، حيث كشــفت نتائج الدّراســة أنّ الإشــراف التّعاوني عبارة عن أداة فعالة في تحديد التّحديات الّتي تواجه المعلّم في السّـــياق التّعليمي، كذلك يتيح التّسـجيل المرئي للمعلّمين الفرصـة لخوض تجربة التّأمّل والتّحليل العميق في ممارسـاتهم، وتوظيف التّقييم الذّاتي لأدائهم، وبالتّالي أصـــبح لديهم القدرة على فهم صـــعوبات وتحديات تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية بطريقة أكثر وضـوحاً ووعياً. لذا تعتبر الجلسـة البعدية جلسـة شـائعة في إطار تطوّر التّعليم عبر تزويد المعلّمين بالتّغذية الرّاجعة ضـــمن الإســـتراتيجيات والتّقنيات الفعّالة الّتي يدعم فهم المعلّمين، وقبولهم، واتفاقهم حول أهمية تطوير الممارسـات التّدريسـية، أو قد تقود إلى غضـبهم واسـتيائهم، وقد اهتمت دراسـة الباحث كنول (Knoll, 2014) بالإستراتيجيات الفعّالة الموظّفة في جلسة التّغذية الرّاجعة، حيث يعتبر أنّ الإشـراف التّربويّ هو القلب النابض للعمل المدرسـي والقيادي. وتوصـلت نتائج دراسـته إلى أنّ المشـاركين تعلموا وطبّقوا مهارات محددة ضـمن التّدريب المصـغر، ثمّ طوروا هذه الممارسـات من خلال التّطبيق في حصـة صـفيّة حقيقية، تبعها جلسـة مناقشـة وتأمّل للخبرات والممارسـات الصّـفيّة، حيث عرض التّسـجيل المرئي أثناء الجلسـة، ونتج بناء على ذلك وضـع مجموعة من المعايير، وإعداد خطة تطويرية لممارسـاتهم التّدريسية.

كما توجّهت دراســات إلى تحديد فاعلية الإشــراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمين، فقد هدفت دراسة أوكورجي وأوجبو (Okorji & Ogbo, 2013) للتّعرف إلى فاعلية نموذج الإشراف الأصيل لكوغان على التّطوّر المهني للمعلّمين، وقد أثبتت نتائج الدّراســـة أنّ لهذا المنحى فاعلية كبيرة على أداء المعلّمات مقارنة بالمعلّمين دون بيان أسـباب ذلك، إلّا أنّ الدّراسـة شـجعت الإدارة التّنفيذية في المدارس

على العمل على تنسيق جلسات منظّمة للمعلّمين في إطار نموذج الإشراف الإكلينيكي. كذلك أفادت نتائج دراســة فيلو وكميوجي وخالد (Veloo, Komuji & Khalid, 2013) أنّ نموذج الإشــراف الإكلينيكي ساعد المعلّمين في تحديد نقاط الضعف والقوة في ممارساتهم التّدريسية، كما ساعدهم في تطوير تعليمهم وتعلّمهم ليكون أكثر فاعلية فيما يتعلق بتعزيز فهم الطّلبة، وبالتّالي فقد شكّل النّموذج دليلاً تطويرياً للعملية التّعليمية التّعلميّة للمدرســة من خلال توظيف أدوات الملاحظة. ووضّــحت دراســة أجريت في تركيا أنّه وبالرغم من أنّ الإشراف الإكلينيكي ليس جديداً كنموذج إشرافي، إلّا أنّ ثمّة نقصاً واضحاً في الدّراسات الّتي تسعى للتّحقق من فاعليته على التّطوّر المهني للمعلّمين مقارنة بالنّماذج الأخرى، كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المجموعة التّجريبية الّتي وظف معها نموذج الإشراف الإكلينيكي حصلت على نسبة مرتفعة وبشكل ثابت مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبالتّالي فإنّ النّتائج تظهر دعماً جزئياً لفكرة أنّ النّموذج فعال في تطوير ممارسات المعلّمين، ولكنّ الدّراسة أشارت إلى أنّ توظيف النموذج يتطلب وقتاً ومصادر ليحقق أهدافه في رفع كفاءة المعلّمين، ودعت الدّراسات المستقبلية إلى أخذ ذلك بعين الاعتبار. هذا وقد توصلت نتائج الدّراسة إلى كون محور التّأمّل والتّغذية الرّاجعة المؤثر الأكبر في التّطوير، وإلى علاقة الزّمالة الّتي قللت الفجوة بين النّظرية والتّطبيق؛ حيث أتاحت الشّــراكة بين المشــرف والمعلّم في توفير فرص التّقييم الذّاتي، والتّأمّل، والتّخطيط التّعاوني (Bulunuz, Gursoy, Kesner, Goktalay & Salihoglu, 2014).

ومع هذا التّوجه، إلّا أنّ دراسة ويليز (Willis, 2010) أشارت أنّه وبالرغم من أنّ المشرفين هم خبراء إكلينيكيون إلّا أنّ الكثير منهم ليسوا خبراء في الإشراف الإكلينيكي، وقد عزت هذه المشكلة إلى أنّ المشرفين بحاجة إلى التّوجيه والتّدريب، حيث إنّ الإشراف الإكلينيكي نشاط مهم للمشرفين كتدريب لهم ليمتلكوا الكفاءة والتّأهيل المناسب، ولكنّ الأهم أنْ يكونوا ذوي كفاءة في الإشراف، وفي تحمّل مسؤوليتهم

في التّقويم والتّقييم المستمر، وتوظيف الإشراف الإكلينيكي مع معلميهم، وبالتّالي يمكن لهم أنْ يطوروا علاقاتهم مع المعلّمين بامتلاكهم لهذه المهارات، وأنْ يتجنبوا العلاقات المزدوجة.

أمّا على المستوى العربي، فقد كشفت نتائج دراسة وشاح واليونس (2005) أنّ درجة ممارسة المشرفين لمراحل الإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة نسبياً على مرحلتي ملاحظة وتحليل التّدريس من وجهة نظر الطّلبة المعلّمين ومشرفيهم، أمّا مرحلة جلسة التخطيط والتغذية الراجعة، فكانت درجة الممارسة منخفضة نسبياً، وقدّر الطّلبة المعلّمون أنّ درجة ممارسة مشرفيهم لمرحلة جلسة التّخطيط تعقد غالباً، بينما يرى المشرفون أنفسهم أنّ درجة الممارسة تعقد دائماً، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ درجة ممارسة المشرفين لكل مراحل الإشراف الإكلينيكي تختلف باختلاف التّخصص، واقترحت الدّراسة بعض التّوصيات لتحسين ممارسة المشرفين في برنامج التّربية العملية؛ لأنّ هدف الدّراسة هو تقييم ممارسة مشرفي مساقات البرنامج في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي.

ملخص المحور الثّاني

تبيّن أنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي يستند إلى نظرية دقيقة، وتقنيات مناسبة، ويقدم المشرفون من خلاله دعماً لما يواجهه المعلّمون من قلق وتحديات في القضايا التّربويّة الّتي تشكّل هدف الملاحظة الصّفيّة، إضافة إلى ملاحظات المشرف أثناء جلسة التّغذية الرّاجعة الّتي تعتبر عاملاً محفزاً للتّعلم المستمر للمعلّمين.

فقد توصلت الدّراسات إلى أنّ لدى المعلّمين القدرة على حثّ أنفسهم على التّعلم الذّاتي، وأنّ الإشراف يوفر لهم تجربة التّأمّل، والتّحليل العميق في ممارساتهم التّدريسية، من خلال توظيف أدوات الملاحظة وملف الإنجاز (Portfolio) والتّسجيل المرئي، وبالتّالي يوجّه المعلّمين نحو التّقييم الذّاتي لأدائهم، وتطوير خبراتهم التّدريسية، فهو مبنيّ على التّواصل الوجاهي بين المشرف والمعلّم، ويركّز على الحصّة الصّفيّة، كما هو أداة بنائية مستمرة لتعلم المعلّم والّذي يحقق من خلاله تطوّراً مهنياً له.

ثالثاً: الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا

تسعى الدّراسة إلى تطوير النّموذج الإشرافي في مبحث التّكنولوجيا المعتمد في مدارس الأوقاف العامة في مديرية القدس، من منطلق أنّ الباحثة مشرفة تربوية لمعلّمي ومعلّمات المبحث، لذا يتطلب الاطلاع على الدّراسات الّتي تناولت الحديث عن الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا للتّعرف على المعيقات الّتي تواجه تدريس هذا المبحث من ناحية، كذلك للاستئناس بمستوى ما توصل إليه الإشراف في هذا المبحث تحديداً.

كان هناك إشكالية كبيرة في الوصول إلى دراسات تجمع بين المحورين: الإشراف التّربويّ كمحور، وفي ذات الوقت أنْ يكون موجهاً نحو المبحث خاصّة على المستوى العالمي، ذلك أنّ ليس هناك نموذج خاص بالإشراف في مبحث التّكنولوجيا، فمشرف المبحث يوظّف النّموذج المعتمد كبقية زملائه، والخصوصية تنطلق من طبيعة المبحث ذاته من حيث توظيف الأساليب الإشرافية الفردية أو الجماعية.

وظهر التّحدي الأوّل في تحديد الدول الّتي تعتمد تدريس مبحث التّكنولوجيا كما هو في فلسطين، خاصّة أنّ بعض الدول تعمل على دمج مبحث التّكنولوجيا في مادة العلوم كاليابان على سبيل المثال، وفي هذا الجانب كانت فرصة كبيرة للباحثة التّعرف إلى طبيعة المبحث على المستوى العالمي والعربي من ناحية، والتّعرف إلى الدّراسات الّتي أُنجزت على مستوى فلسطين، وأي الجوانب تمّ البحث فيها.

ومن منطلق أهمية المبحث، أجرى الباحث جونس (Jones, n.d) دراسة في نيوزلندا، توصلت نتائجها إلى أنّ تعليم التّكنولوجيا أصبح جزءً من المنهاج لجميع الطّلبة، وهو إلزامي لمعلّمي المرحلة ما قبل الابتدائية، وأنّه تمّ تطوير كفايات المدارس الحكومية، بحيث استمر تدريس التّكنولوجيا في المدارس لينافس بقية المباحث، وفي ضوء ذلك ازدادت الأبحاث في النّمو مع ازدياد عدد الباحثين سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

أمّا في أســـتراليا، فقد ناقش الباحثان هميلتون وميدلتون (Hamilton, Middleton, 2001) العوامل الّتي تؤكد تطوّر تعليم التّكنولوجيا في مدرســة كوين لاند الثانوية، حيث اعتمدت الدّراســة المنهج النّوعي وهي دراسة حالة. وكشفت النتائج أنّ خبرات هذه المدرسة ذاتها الموظّفة في بقية مدارس أستراليا ممن يتبنون هذا التّوجّه والّذي يتعلق بتطوير تعليم المبحث في مدارســهم. أمّا هذه العوامل فهي تتضــمّن مســـتوى الانخراط في تدريب نوعي من قبل المعلّمين أثناء الخدمة، ومدى توفير تســـهيلات وأدوات تكنولوجية، وتقديم الدّعم من قبل مديري المدارس، وتخصـــيص ميزانية مناســـبة لديمومة شـــراء وتوفير الأدوات اللازمة، والعمل على ترويج ونشـر إنجازات ومشـاريع الطّلبة للهيئة التّدريسـية ولمديري المدارس والمجتمع المحلي، وتشـجيع المعلّمين على المسـاهمة في تطوير المناهج. إضـافة إلى ضـرورة الاهتمام بجانب الكفايات الشّـخصـية للمعلّمين أنفسـهم؛ ليكونوا فاعلين في هذا التّطوير، وبناء قيادات قوية داعمة. وقامت دراسة أخرى (Finger & Houguet, n.d) هدفت إلى التّعرف إلى التّحديات الجوهرية والعرضية للمعلّمين المصاحبة لتطوّر مبحث التّكنولوجيا في أستراليا، حيث توصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ التّحديات الجوهرية تتعلق بالمعرفة المهنية، ومســـتوى فهم المحتوى الدراســـي، وثقة المعلّم بتدريس المبحث، كذلك الاتجاهات والقيم والتوجّهات نحو تدريســه. أمّا التّحديات العرضــية فترتبط بنقص الموارد والوقت، وطرق التّقييم المتعددة للطّلبة، والتّطبيق العملي للمنهاج الجديد، ومستوى جودة برامج التّطوير المهني.

وفي دعم وتأكيد أهمية المبحث، قامت دراســـة في هونغ جونغ، فحص فيها الباحثون فولك ويب ولو (Volk, Yip, & Lo, 2003) اتجاهات الطّلبة نحو مبحث التّكنولوجيا، حيث وضّــحت أنّ المبحث تأثّر بعدة عوامل عبر السنوات في مدارسها، إذ كان المبحث موجهاً للطّلبة الذّكور دون الإناث، واقتصر تدريس الإناث على الاقتصـــاد المنزلي. وبدأت بعض المدارس تدريس الطّالبات المبحث، ولكن ليس كل المدارس، مما أدى إلى تفاوت الخبرات بينهن. كما أنّ محتوى وطريقة تدريس المبحث يختلفان من مدرسة لأخرى بناء على النّهج المتبع، ومسـتوى التّسـهيلات المتوفرة، كما وضّـحت الدّراسـة أنّه ما زالت بعض

المدارس لا تدرس المبحث مطلقاً للجنسين على حد سواء، ومن هنا أشارت الدّراسة إلى أنّ اتجاهات الطّلبة نحو المبحث تتأثر إيجابياً بفرصة دراسته على مستوى جميع المراحل الدّراسية بطريقة بنائية مستمرة.

أمّا على المستوى الفلسطيني، فقد اهتمت دراسة معمر وسلامة وعبوشي (2004) بالتّعرف إلى واقع وحاجات تدريس المنهاج الفلسطيني الجديد لمبحث التّكنولوجيا في المدارس الفلسطينية، ويقصد به المنهاج التّكنولوجي الأوّل، حيث دلّت النّتائج على وجود درجة قوة عند نسبة معينة من المعلّمين والمعلّمات في إتقانهم لمهارات محاور منهاج التّكنولوجيا، ووجود درجة ضعف أخرى في إتقانهم للمهارات، كما كشفت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتقان بعض المهارات تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وقد أوصت الدّراسة بضرورة الاستمرار في إجراء بحوث ذات علاقة بالمبحث، والاستفادة من نتائج الدّراسة عند تخطيط وتنظيم الدّورات التّدريبية. كذلك أجريت دراسة إسماعيل (2008) الّتي هدفت إلى تقويم مهارات تدريس التّكنولوجيا لدى الطّلبة المعلّمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء، بحيث توصلت إلى أنّه لا يصل مستوى المهارات من تخطيط وتنفيذ وتقويم لدى عينة الدّراسة إلى مستوى الإتقان في ضوء تلك المعايير. وقد يفسر ذلك ظهور المعوقات الّتي تواجه تطبيق المبحث في الميدان، حيث كشفت نتائج دراسة النجار واسليم (2008) إلى أنّ أكثر المعوقات الّتي يواجهها المعلّمون تلك المتعلقة بمحور التّجهيزات والمواد بدرجة متوسطة بلغت نسبة (78%)، وتلا ذلك محور النّواحي الفنية والإدارية بنسبة (72%)، ثمّ محور محتوى المنهاج الدّراسي (62%) ثمّ محور المعلّم وإعداده (59%) دون أنْ تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية باستثناء محور التّجهيزات والمواد كانت لصالح اختصاص التّكنولوجيا مقابل اختصاص العلوم. كذلك أظهرت نتائج دراسة شبيهة في الهدف لفريحات وعبوشي (2009) وجود معوقات بدرجة مرتفعة على جميع المحاور، وتشمل المعوقات الّتي تتعلق بالمعلّم وإعداده، ومعوقات تتعلق بمحتوى المنهاج، ومعوقات فنية وإدارية، ومعوقات تتعلق

بالتّجهيزات والمواد. كما كشـــفت الدّراســـة أهم هذه المعيقات وهي تلك المتعلقة بالنّواحي الفنية والإدارية، تليها المتعلقة بالمنهاج، ثمّ التّجهيزات، وأخيراً ما يتعلق بالمعلّم وإعداده. إضـــافة إلى دراســـة العســـيلي والكركي (2011) الّتي تناولت ذات الهدف أيضـاً حول المعوقات الّتي تتعلق بتطبيق المنهاج، إذ كشـفت النتائج عن درجة متوسطة للدرجة الكلية للمعوقات ولجميع المجالات مع ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بمجال المعوقات الّتي ترتبط بإعداد المعلّم تعزى لمتغير الجنس لصـــالح الذّكور، ومتغير المرحلة لصالح المرحلة الّتي يدرسها، ومجال المعوقات الّتي تتعلق بالجوانب الفنية والإدارية تعزى للمرحلة لصالح فئة (8، 9، 10)، والمعوقات الّتي تتعلق بالتّجهيزات والمواد تعزى لمتغير التّخصص لصالح فئة تخصص (أخرى).

وبالتّالي جاءت دراســـة العكر (2008) لتكشـــف عن دور الإشـــراف التّربويّ في التّغلب على المشـــكلات الّتي تواجه معلمي التّكنولوجيا والعلوم التّطبيقية في مدارس محافظات غزة، حيث بلغ الوزن النّســـبي لتقدير معلمي التّكنولوجيا لدور الإشـــراف التّربويّ في التّغلب على المشـــكلات الّتي تواجههم في تدريس المبحث (62.7%) وهو أعلى قليلاً من الوزن المحايد (60%)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة ممارسـة الإشـراف التّربويّ لدوره في التّغلب على المشـكلات الّتي تواجه عينة الدّراسـة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في مجال مواجهة المشكلات المتعلقة بمهنته، ومتغير جهة العمل لصالح معلمي الحكومة.

ملخص المحور الثّالث

اهتمت الدّراســـات السّـــابقة بتطوير النّظام الإشـــرافي في هذا المبحث من واقع الأهمية العالمية المتوجّهة نحو التّكنولوجيا بشـــكل خاص، وتوصـــلت نتائجها إلى أنّ تعليم التّكنولوجيا جزء إلزامي لجميع الطّلبة، وعليه تمّ تطوير كفايات المدارس الحكومية من ناحية، كما زادت عدد الأبحاث.

وبالتّالي من الجيد البحث في العوامل الّتي تســـاهم في تطوير تعليم المبحث، من حيث مســـتوى توفير تدريب نوعي للمعلّمين، وتقديم الدّعم من مديري المدارس من حيث توفير ميزانية لديمومة توفير الأدوات التّكنولوجية، ونشـر المشـاريع الطّلابية. وبالمقابل فقد تمّ التّعرف إلى أهم التّحديات الّتي قد تواجه المعلّمين في تطوير تعليم المبحث، فأشـارت النّتائج إلى وجود تحديات جوهرية تتمثّل في معرفة المحتوى، ومســـتوى التّمكن العلمي، وإلى عرضـــية تتمثّل في نقص الموارد والوقت، وطرق التّقييم، والتّطبيق العملي للمنهاج.

والسّـــؤال الّذي يطرح نفســـه، ما دور الإشـــراف في التغلب على هذه المشـــكلات والتّحديات؟ فقد توصـــلت النتائج في مجملها إلى أنّ دوره جاء بنســـبة أعلى قليلاً من الوزن المحايد، مما يدعو ذلك إلى المزيد من الجهود التّربوية في هذا الخصوص.

رابعاً: التّطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة

هدفت الدّراســـة إلى تحقيق تطوير مهني للمعلّمة المشـــاركة من خلال توظيف نموذج الإشـــراف الإكلينيكي بصـفته أحد النّماذج الإشـرافية الحديثة، من منطلق أنّ الجهود التّربويّة كافة تسـعى لتحقيق هذا الجانب، ولكن ما يكشـــفه لنا الميدان أنّه ما زال متعثراً في جهوده، وبالتّالي من الضـــروري الاطلاع على الدّراسات الّتي تناولت هذا المحور لدعم حيثيات الدّراسة من ناحية، وللتّعرف إلى ما وصلت إليه الدّراسات من نتائج وتوصيات على المستوى العالمي، والعربي، والفلسطيني.

وحول تبادل الخبرات كعامل مهم في تحقيق التّطوّر المهني للمعلّم، فقد اقترحت دراســـة ديمونتي (Demonte, 2013) عدة توصـــيات في هذا الجانب مؤكدة أنّه ليس من الجيد ترك المعلّم يتوجّه إلى صـفّه ويحلّق في العملية التّعليمية وحده، حيث نحمله المسؤولية بأكملها، لذا فمن الضـروري دعمه بجميع الأدوات والإســـتراتيجيات الّتي تحثه على التّعلم، والتطوّر المســـتمر من خلال التّدريب المصـــغر، وإتاحة المجال لملاحظة ومشاركة الخبراء في ذات التخصص ليعكس بذلك على أدائهم. واتفقت معها دراسة كاينا

(Caena, 2011) في توفير الدّعم للمعلّمين، حيث توصلت إلى أنّ إتاحة الوقت للتّواصل، والمشاركة، والزّمالة يدعم تعلم المحتوى، والتّعلم النّشط، وتقييم الأداء التّعاوني، كذلك التّغذية الرّاجعة وتطوير الممارسات التّدريسية، وبالتّالي لا بدّ من توفير المساحة للمعلّم للتّفكير، والتّحليل، ومناقشة ما يتعلمه طلبته وماذا ينجزون، وطرح توقعات مديري المدارس والتّربويّين حول التّطوّر المهني ومستوى تقديرهم لتعلم المعلّم، ليؤدي ذلك إلى مخرجات فعالة تؤثر في الممارسات التّدريسية للمعلّمين، والّذي يحقق بدوره مستوى من التّطوّر المهني المطلوب.

واقترحت دراسة بوركو (Borko, 2004) برنامجاً للتّطوير المهني يشمل ثلاث مراحل مؤكدة أهمية أنْ تكون مرنة في التّطبيق؛ لأنّها متداخلة وتراكمية، وتتضمّن المرحلة الأولى من الاهتمام بكل التّخصصات، وعلى مستوى المراحل الدّراسية كافة من منطلق أنّ التّعليم حق للجميع (NCLB: No Child Left Behind)، حيث تجد الدّراسة أنّ التّوجّه العام هو نحو الاهتمام بالمواد الأساسية وببعض المراحل الدّراسية. أمّا المرحلة الثّانية فهي تتضمّن التّأكيد على فاعلية المصادر، والمواد اللازمة للبرامج لتحقيق التّكامل والتّوظيف الفعّال في الأنّشطة والمشاريع. وتتضمّن المرحلة الثّالثة سن تشريع لبرامج التّطوّر المهني الّذي يركّز على تعلم المعلّم والطّالب.

وعلى مستوى الوطن العربي، أظهرت نتائج دراسة المفرج والمطيري وحمادة في الكويت (2007) الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلّم، وتنميته مهنياً في مراحل التّعليم العام، كما توصلت الدّراسة إلى أنّ إعداد المعلّم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة، والتّدريب في أثناء الخدمة، وعليه فإنّ التّنمية المهنية للمعلّم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطّالب من الكلية. وفي هذا السياق كشفت دراسة الشلبي (2010) لاستقصاء أثر إدارة الجودة الشّاملة في برامج التّنمية المهنية للمعلّمين في وكالة الغوث الدّولية في الأردن من وجهة نظرهم في بعدي التّخطيط والممارسة والبعد الكلي باعتباره اتجاهاً عالمياً حديثاً في هذا المجال، أنّ المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري لإجابات المعلّمين على بنود الاستبانة كان مرتفعاً، مما يشير إلى وجود أثر واضح لإدارة الجودة في هذه البرامج في بعدي التّخطيط والتّنفيذ وفي البعد الكلي، كما أظهرت النّتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لأثر الجودة تبعاً لمتغير الجنس في كل البعدين لصالح الإناث دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة. وفي دراسة أخرى حول درجة إسهام الإشراف المتنوّع في تطوير أداء معلمة اللغة الإنجليزية للباحثة السلمي (2014) فقد أظهرت نتائجها أنّ الإشراف المتنوّع يساهم في تطوير الأداء المهني للمعلّمة بدرجة عالية في مجال تخطيط وتنفيذ الدّروس، وتقنيات التّعليم، وإدارة الصّف، والتّقويم والنّمو المهني، كما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات العمل الحالي والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي إطار الحديث عن دور مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً تجاه النّمو المهني للمعلّمين، فقد توصلت دراسة محمد (2012) إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من مجموعة المديرين والمعلّمين على آرائهم بالنسبة لدور مدير المدرسة في الجوانب التّربويّة، والاجتماعية، والإنسانية، والّتي تشير إلى أنّ ثمّة أهمية كبيرة لهذه الجوانب الثلاثة، وأنّ أفراد العينة أكّدوا ضرورة إلمام مدير المدرسة بهذه الجوانب معاً، حتى يقوم بدوره بكفاءة وفاعلية. كما هدفت دراسة أبو شاهين (2011) إلى التّعرف إلى دور الموجّه التّربويّ في النّمو المهني لمعلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في محافظة القنيطرة، وكشفت النتائج أنّ متوسطات إجابات عينة الدّراسة جاءت بدرجة متوسطة ككل دون فروق ذات دلالة إحصائية، بينما أظهرت تلك الفروق بين المتوسطات لصالح الفئة الّتي تحمل أهلية التّعليم الأساسي، وفيما يتعلق بمتغير الخبرة كانت الفروق لصالح الفئة (10 سنوات فأكثر) في جميع المجالات باستثناء مهارة إدارة الصّف، وبالتّالي أوصت الدّراسة بأهمية تدريب الموجّهين على استخدام التّكنولوجيا الحديثة في مجال عملهم، وتزويدهم بأحدث المستجدات العلمية والتّربويّة، وإعداد برامج تدريبية للمعلّمين بناء على احتياجاتهم المهنية؛ لتنمية مهاراتهم، وتطوير كفاياتهم المهنية. واتفقت معها دراسة

القرشي (2008) في النتائج الّتي توصلت إليها، وهي أنّ تركيز المشرفين التّربويّين على الوسائل التّعليمية الّتي يستخدمها معلمو المواد الاجتماعية من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، وأنّ الأساليب الّتي يستخدمها المشرفون لتطوير أداء هؤلاء المعلّمين في ذات المجال جاءت بدرجة متوسطة، وبالتّالي أوصت الدّراسة بضرورة تطوير أداء معلمي المواد الاجتماعية في مجال استخدام الوسائل التّعليمية عن طريق الأساليب الإشرافية الحديثة.

كذلك طرحت دراسة العليان (2010) تصوراً مقترحاً للتّطوير المهني الذّاتي لمعلّمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين، توصلت إلى موافقة عينة الدّراسة على جميع أبعاد التّطوير المهني الذّاتي، مع تأكيد أهمية معظم هذه الأبعاد في ضوء عدم توفرها من وجهة نظرهم، وقد قدم العليان هذا التصور المبنيّ على الواقع والمأمول لتحسين الممارسات المهنية من خلال ممارسة أساليب التّقويم والتّطوير المهني بمبادرة ذاتية من معلّمي الرياضيات، وبمساعدة أطراف المجتمع المدرسي، والّتي يتفق عليها المختصون في المناهج وطرق التدريس.

تسعى وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية إلى عقد الدّورات المختلفة العامة، والتّخصصية الأكاديمية، والتّربويّة لتساهم بشكل فعّال في التّنمية المهنية للمعلّمين أثناء الخدمة، إلّا أنّ دراسة بركات (2005) أشارت إلى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلّمين في الدّورات التّدريبية الّتي تنظمها وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التّدريسية، كذلك بيّنت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق جوهرية في اتجاهات المعلّمين نحو مهنة التّدريس تعزى إلى التحاقهم في هذه الدّورات التّدريبية أثناء الخدمة، من جهة أخرى أظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروق جوهرية لمدى امتلاك وممارسة المعلّمين للكفايات اللازمة للتّدريس تعزى إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التّدريس. وقد يبرر هذه النّتائج وجود معوقات تواجه التّدريب، فقد توصل الباحث أبو عطوان (2008) في دراسته إلى وجود معوقات لتدريب المعلّمين أثناء الخدمة في محافظات غزة أقرها (69.9%) من مجتمع عينة الدّراسة،

وتضـمّنت هذه المعوقات ما يتعلق بالحوافز المادية، والمعنوية، وبالاحتياجات التّدريبية، وما يتعلق بتوقيت البرامج التّدريبية، وبتوظيف الأسـاليب والوسـائل التّعليمية، حيث أظهرت النّتائج أنّها جاءت بنسـبة عالية من المعوقات في هذه المجالات.

وقد أجرت الباحثة نصـر (2007) دراسـة حول فاعلية برنامج المدرسـة كوحدة تطوير في التّنمية المهنية للمعلّمين، وتوصـلت إلى أنّ مسـتوى فاعلية البرنامج في مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهـة نظر المعلّمين تزيـد عن حد الكفايـة (60%)، وأظهرت النّتـائج إلى وجود علاقـة ذات دلالـة إحصـائية بين البرنامج وبين مجالات كفايات التّدريس، ومجال التّعليم والتّعلم، ومجال التّقويم، وهذه النّتائج تؤكد أهمية وفاعلية التّوجّهات الحديثة في التّنمية المهنية للمعلّمين.

ملخص المحور الرّابع

بما أنّ الجهود التّربويّة تسـعى للوصـول إلى جودة التّعليم، فعلى النّظم أنْ تدرك أنْ جودة التّعليم تتأثّر بطبيعة وجودة مستوى التّطوير المهني الموجّه للمعلّمين، لذا لا بدّ من تقديم الدّعم الضروري للمعلّم، دون أنْ نحمله مسـؤولية تعلم الطّلبة وحده وذلك من خلال توفير كل الأدوات والإسـتراتيجيات الّتي تحثه على التّعلم المسـتمر، والتّفكير، والتّأمّل، وإتاحة المجال لملاحظة ومشـاركة الزّملاء الخبراء في ذات التّخصص، وتوفير التّغذية الرّاجعة، وتطوير الممارسات التّدريسية.

وبناء على ذلك، نجد أنّ معظم الدّول المتقدمة والنامية تتجه على حد سـواء نحو الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلّم، وتنميته مهنياً؛ لارتباط ذلك بتحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة، كما تمّ بيانه في الدّراسات السّابقة على المستوى العالمي، إضافة إلى ما ورد ضمن الخلفية النّظرية في الفصل الأوّل. حيث توصلت الدراسات إلى أنّ إعداد المعلّم عملية مستمرة تتصف بالديمومة، ولا تنتهي عند تخرج الطّالب من الكلية.

وتمّ التأكيد على أهمية إلمام مدير المدرسة والمشرف التّربوي للجوانب التّربويّة، والاجتماعية، والإنسانية ليؤديا دورهما نحو النّمو المهني للمعلّمين على مستوى من الكفاءة والفاعلية، حيث توصلت الدّراسات إلى أنّ دور المشرف التّربويّ في النّمو المهني لعينة الدّراسة جاءت بدرجة متوسطة، وبالتّالي تمّ التّوصية بأهمية تدريب المشرفين على استخدام التّكنولوجيا الحديثة، والاطلاع على أحدث المستجدات العلميّة والتّربويّة، والأساليب الإشرافية الحديثة.

تعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال مراجعة الأدبيات الواردة في الدّراسات السّابقة، الّتي صنفت في أربعة محاور تناولت فيها واقع الإشراف التّربويّ، والإشراف الإكلينيكي، والإشراف في مبحث التّكنولوجيا، والتّطوير المهني للمعلّمين أثناء الخدمة، تبيّن أنّ توصيات معظم الدّراسات الّتي تناولت محور واقع الإشراف التّربويّ كان في مجملها الدّعوة إلى تطوير الإشراف التّربويّ، وتدريب المشرفين على النّماذج الإشرافية الحديثة (زيد، 2012؛ العنزي واللميع والحسيني، 2010؛ نشوان ونشوان، Glanz, 2005; Glanz, 2006; Shulman & Sullivan, 2006; Barham & Winston, 2006).

وبرّرت هذا التّوجّه بمختلف أهداف الدّراسات حيث أشارت نتائجها إلى مستوى اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف، وإلى دور المشرف في تقديم الدّعم المتوقع لهم، كذلك فيما يتعلق باحتياجات المشرفين والأساليب الإشرافية الموظّفة، وأنّه بعيد عن الحداثة ولم يرتق إلى المستوى المطلوب (الأغا، 2008؛ أبو شملة، 2009؛ أبو سمرة ومعمر، 2013؛ أبو سمرة وزيدان والعواودة، 2006؛ أبو شرار، 2009؛ أبو هويدي، 2000؛ احميدة وجميعان والخوالدة، 2011؛ امبيض، 2014؛ البلوي، 2011؛ الحسين ولخضر، 2008؛ الحميد، 2006؛ الجرجاوي ونخالة، 2008؛ رمّانة، 2004؛ صبح، 2005؛ صيام، 2007؛ الطعاني والضمور، 2007؛ العمايرة وأبو مغلي، 2007؛ علاونة وأبو سمرة وعبيد الله، 2008؛

الغفيلي، 2011؛ غياط، 2011؛ القاســـم والزبيدي، 2009؛ قيطة والزيان، 2014؛ مرتجى، 2009؛ Igwebuike, Okandeji & Onwuegbu, 2013; Tesfaw & Hofman, 2014).

وهذا بدوره يعزز هدف الدّراســة نحو توظيف أحد نماذج الإشــراف الحديثة وهو نموذج الإشــراف الإكلينيكي الّذي وضّــحت الدّراســات أهميته وفاعليته في تقديم الدّعم للمعلّم وفقاً لاحتياجاته، ضــمن إطار من علاقة الزّمالة، والتّواصل الفعّال، والاحترام والثّقة بين المعلّم والمشرف، وأكّدت أهمية الشّراكة، والتأمّل، والعمل التّعاوني فيما بينهما بشكل بنائي منظم ومستمر (وشاح واليونس، 2005; Bulunuz, Gursoy, Kesner, Goktalay & Salihoglu, 2014; Ellis, 2010; Kaneko-Marques, 2015; Knoll, 2014; Linton & Deuschle, n.d; Milne, Aylott, Fitzpatrick, & Ellis, 2008; Okorji & Ogbo, 2013; Perera-Diltz & Mason, n.d; Prosper, 2006; Veloo, Komuji & Khalid, 2013; Zepeda, 2002;).

وبالتّالي فإنّ توظيف الإشراف الإكلينيكي في مبحث التّكنولوجيا تحديداً من واقع أنّ الباحثة مشرفة تربوية في المبحث تقدم كدراســة أصــيلة، ذلك أنّ الدّراســات أكّدت أهمية المبحث من ناحية (اســماعيل، 2008؛ معمر وسلامة وعبوشي، 2004; Finger & Houguet, n.d; Hamilton & Middleton, 2001; Jones, n.d; Volk, Yip, & Lo, 2003)، وطرحت أهم المعيقات الّتي تواجه معلّم المبحث من عدة جوانب (العسيلي والكركي، 2011؛ العكر، 2008؛ فريحات وعبوشي، 2009؛ النجار واسليم، 2008) من ناحية أخرى، ولكنّها لم تتناول هدف هذه الدّراســـة وهو الاهتمام بطبيعة المبحث، وفي ذات الوقت مواجهة تحدياته الخاصّة من خلال تطوير آلية الإشراف ذاتها.

وبما أنّ الهدف العام لهذا التّوجّه هو العمل على التّطوير المهني للمعلّمة المشــاركة في الدّراســة، تمّ الاطلاع على الدّراسات الّتي بحثت في هذا المحور، حيث توصلت إلى أنّ الجهود التّربويّة كافة تسعى لتحقيق جودة التّعليم المرتبط بجودة مســـتوى التّطوير المهني للمعلّمين، من خلال توفير الأدوات

والإســـتراتيجيات الّتي تحثه على التّعلم والتأمّل المســـتمر، وتقديم الحوافز المعنوية والمادية، وتلبية الاحتياجات التّدريبية في ضـــوء الاتجاهات الحديثة (أبو عطوان، 2008؛ بركات، 2005؛ الســـلمي، 2014؛ الشـلبي، 2010؛ المفرج والمطيري وحمادة، 2007 ; Caena, 2011; Demonte, 2013)، وبالتّالي فمن واجب المشـرف التّربويّ ومدير المدرسـة الاطلاع على أحدث المسـتجدات العلمية والتّربويّة ليؤدي دوره تجاه النّمو المهني للمعلّمين بكفاءة وفاعلية (أبو شـاهين، 2011؛ القرشـي، 2008؛ محمد، 2012).

كما تميّزت عن الدّراسـات السّـابقة اسـتخدامها الأسـلوب الكيفي في البحث، والعمل على محور التّطوير المهني، ومبحث التّكنولوجيا، وتوظيف نموذج إشـرافي حديث. وبالتّالي تأتي هذه الدّراسـة ملبية للحاجة الملحّة في الوقت الحاضر، لتطوير النّظام الإشرافي لتحقيق أهدافه المتوقعة، وأهمها تطوير معلّمة مبحث التّكنولوجيا– المشاركة في الدّراسة– مهنياً في مديرية القدس.

الفصل الثّالث

منهجية الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) وباجاك (Pajak, 2002) على التّطوّر المهني لمعلّمة تدرس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، وذلك عن طريق تحليل ودراسة حالة المعلّمة المشاركة في الدّراسة مع المشرفة الباحثة من خلال القيام بمقابلات، واستخدام أدوات تشخيص، وأدوات ملاحظة خلال الدّورات الإشرافية الموظّفة وتوظيف تقنيات التّواصل الفعالة، ومتابعة ملاحظات يوميات المعلّمة (Teacher's Journal) وملف الإنجاز (Portfolio) للمعلّمة، وتأمّلات الباحثة.

يتمّ في هذا الفصل وصف لمنهج وسياق الدّراسة، وأدواتها، وتوضيح موثوقية الدّراسة، وطرق تحليل البيانات، وخطة تنفيذ إجراءاتها.

منهج البحث

تناولت الدّراسة حالة معلّمة مشاركة في الدّورات الإشرافية الموظّفة من قبل المشرفة التّربويّة الباحثة في ضوء نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011; Pajak, 2002)، وقد استخدمت منهجية البحث الكيفي بتصميم وصفي تحليلي من خلال دراسة حالة بما يتناسب مع طبيعة الدّراسة، واعتمدت نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني الّذي يشمل ثلاث مراحل تراكمية في دورته الإشرافية (Gall & Acheson, 2011)، حيث يوظف فيه أدوات تشخيص بالتّعاون مع المعلّم للعمل في إطار من الزّمالة بهدف تطوير وتحسين الأداء لتحقيق التّنمية المهنية، ذلك أنّه لم تجرِ دراسة بهذا الموضوع في فلسطين من قبل على حد علم الباحثة، لذا ستقدم الدّراسة إضاءة جديدة قد تحدث تغييراً إيجابياً على مستوى الأداء الإشرافي الممارس، بحيث يطلع المشرف التّربويّ عليه كأسلوب

يضيفه إلى معرفته ومهاراته، فيوظف الأسلوب المناسب لمعلّمه، ويدفعه للاطلاع على المزيد من الأساليب الإشـــرافية، ينتقي منها ما هو ملائم للمعلّم الّذي يدعمه ويتعاون معه لتطوير عملية التّعلم والتّعليم، ليقدم دعماً مهنياً موضوعياً واقعياً مع احتياجات المعلّم الّتي تم تشخيصها بعمق بناء على أدوات التّشخيص في الإشـراف الإكلينيكي، بعيداً عن الفلسـفة والتّنظير وتقديم إرشـادات تربوية عامة، والّتي إنْ كانت تناسـب موقف ما فليس بالضرورة أنْ تناسب المواقف كافة.

جمعت البيانات من خلال المقابلات الّتي نفذت في بداية الدّراســـة وبعد توظيف الإشـــراف الإكلينيكي، كذلك خلال مرحلة جلسـة التّخطيط ضـمن الدّورات الإشـرافية، إضـافة إلى أدوات التّشـخيص والملاحظة في جلســة التّخطيط والملاحظة الصّــفية، ويوميات المعلّمة (Teacher's Journal) وملف الإنجاز (Portfolio) للمعلّمة المشاركة، وتأمّلات الباحثة.

سياق الدّراسة والمشاركات

قامت الباحثة بصــفتها مشــرفة تربوية لمعلّمي ومعلّمات مبحث التّكنولوجيا الّذين يُدرّســون من الصّـف الخامس حتى الثاني عشـر الأسـاسـي في محافظة القدس في المدارس الحكومية، للعام الدّراسـي 2015/ 2016 باختيار ثلاث معلمات بناء على عينات الفروق القصـــوى كما تتطلبه دراســـة الحالة، بالاعتماد على احتياجاتهن المهنية والشّـخصـية، الّتي تسـتدعي توظيف نوع جديد وحديث من الإشـراف التّربويّ وهو الإشـــراف الإكلينيكي، الّذي يركّز على البعد الإنســاني، ويؤكد علاقة الزّمالة بين المشـــرف والمعلّم، إضافة إلى مستوى استعدادهن بالتّعاون وتقبل التّغيير. ويقصد بعينات الفروق القصوى أنّها عينات يتم اختيارها من مجموعة من الأفراد غير المتجانســـين في الخصـــائص، بهدف تمثيل الوحدات الفرعية لمشـكلة البحث، إذ يهدف الباحث من هذه الإسـتراتيجية لمجرد إعطاء وصـف تفصـيلي للمعاني المختلفة لتطوّر الأداء بالنســبة لأفراد يختلفون في ســنوات الخدمة، وفي نفس الوقت هم مصــدر غنيّ للمعلومات لصالح الدّراسة (أبو زينة، الإبراهيم، قنديلجي، عدس وعليان، 2007).

وفيما يأتي معلومات بسيطة عنهن في جدول(1)، مع العلم أنّ الأسماء الموجودة في الجدول الآتي مستعارة، ورمّزت أسماء المدارس بحرف من الحروف الأبجدية.

الاسم	التخصص الدقيق	المدرسة الّتي تعمل بها	سنوات الخبرة
سلام	إدارة أعمال	م.ح	ست سنوات
رنين	علم حاسوب	م.ش	تسع سنوات
هيا	علم حاسوب	م.ر	تسع سنوات

جدول(1): وصف المعلّمات الثّلاث المشاركات في الاستطلاع في بداية الدّراسة

وفيما يأتي وصف لكل من المعلّمات المشاركات وللسياق الّذي يعملن به.

سلام: تدرس المعلّمة في مدرسة ذكور، نشيطة، وهي مقتنعة بأنّها تحقق الإنجاز على مستوى عالٍ من الفاعلية بناء على كم النّشاطات الّتي تقوم بها خاصّة أنّها أنشطة مختلفة ومتعددة، دون أنْ تميّز بين أولويات هذه الأنّشطة بالنسبة للمبحث، أو التّحقق من جودة مخرجات هذه الأنّشطة، وهي في ذات الوقت حساسة ولا تتقبل النّصح المباشر، ولا تعترف بوجود نقاط ضعف لديها تتمثّل في المحتوى، وفي ضبط الصّف، وجذب انتباه واهتمام الطّلبة، وبالتّالي رفع مستوى التّحصيل.

رنين: تدرس المعلّمة في مدرسة إناث، متمكنة من المحتوى إلى حد ما، ولكنّها تعاني من بعض التّحديات فيه بسبب المنهاج الجديد، وتشعر بضغط ممارس عليها بسبب هذا التّحدي، إضافة إلى افتقارها لآلية التّخطط المناسب بما يتناسب مع المحتوى، وما يتطلب من إستراتيجيات تدريس ووسائل ملائمة، وبالتّالي فهي مشتتة نوعا ما، وغير قادرة على تنظيم المهمات وجدولتها مما يساهم في تشتت انتباه الطّالبات، ومع ذلك فهي نشيطة جداً وتتقبل التّغذية الرّاجعة وتسعى لتوظيفها، وتبادر للتّطوّر المستمر، والاطلاع على كل ما هو جديد، وتشارك في الأنّشطة اللاصفيّة.

هيا: تدرس المعلّمة في مدرسة مختلطة، مخلصة متفانية في العمل، معطاءة، مثالية جداً لدرجة يؤثر على ثقتها بنفسها وقدرتها على الإنجاز بالوقت والجهد المناسب، فتبذل جهوداً كبيرة مرهقة لتصل إلى

المستوى الّذي قد يشعرها بالرضى ومع ذلك لا تصل إلى هذا المستوى من الرضى، وترغب باستمرار في التّطوّر والاطلاع على المستجدات، وأنْ تصل إلى مستوى الإتقان. وتتحسس لأي نصح مباشر، كما تقتصر جهودها في إطار المدرسة فلا تبادر إلى التّواصل مع زميلاتها في المبحث بشكل فعّال؛ لأنّها تشكك دائما في مستوى إنجازها، وتخلق حاجزاً بينها وبين الزّميلات نوعا ما مبنيّاً على مشاعر الخجل، ولا تعبّر عن احتياجاتها بسهولة.

وبناء على استنتاجات الاستطلاع (ملحق رقم 3) تمّ اختيار المعلّمة المشاركة من بين العينة، حيث تمحور حول البيانات الديمغرافية كمرحلة تعريفية بالخبرات المهنية، ثمّ تناول ثمّانية أسئلة حول دوافع العمل في مهنة التّعليم، ومستوى التّطابق بين التّوقعات السّابقة وبين الواقع حول المهنة، ومستوى الإيمان بإيجاد حل لكل تحدّ قد تواجهه المعلّمة، وكيفية تحقيق ذلك في عدة محاور، وإنْ كانت ملاحظات المشرف أو الإدارة مصدر قلق لديها، وحول ما تتميّز به عن غيرها أكاديمياً ومهنياً، ومستوى التّقدير الذّاتي كمعلّمة، وإنْ كان لديها اعتقاد بإمكانية التّطوّر المهني والأكاديمي المستمر.

وقد وزّع الاستطلاع على المعلّمات الثّلاث عبر الرسائل الإلكترونية الّتي جاءت كخطوة تبعت مقابلتهن بشكل وجاهي في وقت سابق كل معلّمة على حدة لطلب الإذن في المشاركة، وقد وضّحت الباحثة لهنّ أنّها ستختار المعلّمة المشاركة في الدّراسة بناء على نتائجه، وبعد الموافقة تم توزيعه بالآلية الّتي ذكرت.

وتمّ تحليل نتائج إجاباتهن للعمل على التّحقق من مدى توافق هذه الاستجابات مع أهداف الإشراف الإكلينيكي التّقني كما ورد في الأدب التّربويّ، إضافة لانطباعات وخبرة الباحثة في سياق إشرافي عليهن خلال الست سنوات الماضية ولهذه اللحظة.

ومن هذا المنطلق تمّ اختيار المعلّمة **هيا** في الدّراسة وفق الآتي:

- أشار جول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) إلى أنّ الإشراف الإكلينيكي لا يمكن أنْ يحقق أهدافه دون أنْ تكون العلاقة بين المشـــرف والمعلّم على مســـتوى من الثّقة الّتي تعزز علاقة الزّمالة بينهما، ومن هنا أشارت **سلام** إلى نظرة الآخرين إليها بأنّها نظرة سلبية، بينما لم تشر **رنين** إلى طبيعة هذه العلاقة، أمّا **هيا** فقد أكّدت أنّها علاقة تقدير، وبالتّالي وجدت الباحثة أنّ هذه الجزئية تتحقق لديها؛ لأنّ الثّقة في الآخرين نابعة من ثقة الفرد بذاته.
- أمّا علاقة الزّمالة فلا يمكن أنْ تتحقق بين المشـــرف والمعلّم إلّا إذا كان ثمّة انفتاح وتقبل للآخر، إضافة إلى الثّقة والتّقدير الذّاتي الجيد، حتى يمكن تحقيق الشّراكة والتّعاون الفعّال والحقيقي بين المعلّم والمشرف لتطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم في غرفة الصّف، وتطوير قدراته نحو توظيف الإشراف الذّاتي (Tesfaw & Hofman, 2014)، وفي هذا المجال عبّرت **ســلام** عن تنوّع الأســاليب لإيجاد حل لأي تحدّ قد تواجهه، أمّا **رنين** فقد أشـــارت إلى المثابرة وتبادل الخبرات، بينما اعتبرت **هيا** أنّ الإرادة هي الكفيلة لتحقيق ذلك، وكانت **رنين** هي الأكثر وضـــوحاً في تحديد ما يمكن تحقيقه بشـــكل عملي. وعند الاســتفســار إنْ كان لديهن قلق في تقبل التّغذية الرّاجعة من الجهات ذات العلاقة، كانت إجابة **ســلام** بأنّها يمكن التّعامل معها، أمّا **رنين** فقد اعتبرتها مفيدة للمعلّم بشــكل مطلق، في حين أنّ **هيا** اشـــترطت في قبولها أنْ تكون من جهات على دارية وفهم، وبالتّالي فالباحثة تعتقد أنّ لدى **هيا** نوعاً من التّبصّر؛ فهي لا ترفضها بشكل مطلق ولا تنظر إليها نظرة شكوك، كذلك لا تتقبلها كما هي، وإنّما بناء على من يقدم هذه التّغذية الرّاجعة والّذي يمكن تحقيقه إنْ توفر بينهما مســـتوى من الثّقة وتعزيز الزّمالة الّتي تشجع المعلّم على تقبل توصيات المشرف، ويحفزه للاستماع والتّفاعل معه.
- يعتبر الإشــراف الإكلينيكي اتصــالاً مباشــراً مع المعلّمين ممن لديهم الرغبة في تطوير عملية التّعليم، والارتقاء بالمســـتوى المهني، كما يقوم على عملية إنتاجية تشـــجع على البحث لتحقيق فعالية التّعليم

(Tesfaw & Hofman, 2014; Pajak, 2002)، وبالتّالي عند الاستفسار عن كيفية الوصول لإيجاد الحلول مع تحديات التّخطيط، وطرق التّدريس، وطبيعة المحتوى، والتّعامل مع الطّلبة، وطرق التّقييم، وضّحت **سلام** أنّه من خلال الإثراء، والتّنوّع في الوسائل، وأوراق العمل، وتحفيز الطّلبة بالعلامات، وكسب ثقتهم، والشّفافية في معايير التّقييم، أمّا **رنين** فمن خلال الاطلاع، والدّورات، وتبادل الخبرات، والنّقاش مع الطّلبة، وأوراق العمل، والاختبارات، والفيديوهات، والمجسمات، بينما لدى **هيا** فكان من خلال الاطلاع، والإثراء، وأوراق العمل، والمشاريع، وتوعية الطّلبة والأهل بأهمية التّعلم، وتنويع طرق التّقييم، وتبادل الخبرات، وتنوّع الأدوات. وعند الاستفسار عن إنْ كان ما زال أمامهنّ المجال للتّطوير المهني والأكاديمي، عبّرت **سلام** بموافقتها بإمكانية التّطوّر المستمر بقولها "*مئة بالمئة*"، وبررت ذلك بسيرتها الذّاتية، أمّا **رنين** فقد أكّدت اعتقادها بإمكانية التّطوّر المستمر بكلمة "*نعم*"، وربطت ذلك برغبتها في التّميّز، وتعتقد **هيا** بإمكانية التّطوّر المستمر بقولها "*طبعا*" وربطت ذلك بأنّ مجالات العلم واسعة لا حدود لها، ومن منطلق التّعايش مع الواقع، وبالتّالي فإنّ إجاباتها تتوافق أكثر مع الرغبة في التّطوّر من منطلق مجالات العلم الواسعة، وأنّ لديها توجّهاً في الإنتاجية من خلال الإشارة أكثر من زميلاتها إلى الاطلاع، وتبادل الخبرات، والتّواصل مع الأطراف ذات العلاقة.

وبناء على ذلك، فإننا نلاحظ بأنّ العينة مناسبة ومنسجمة مع معايير توظيف نموذج الإشراف الإكلينيكي خاصّة وأنّ لدى المعلّمات الرغبة الواضحة في التّطوير والنّمو والإرتقاء، ولكنْ إلى جانب ذلك، وبخبرة الباحثة فهي تعتقد بأنّ المعلّمة **هيا** أكثر تفاوتاً من حيث كونها مصدراً غنياً للمعلومات، وتواجه تحديات يتطلب من الباحثة توظيف تقنيات الإتصال والتّواصل في سياق النّموذج بحيث يظهر مدى تحقيقه لأهدافه المرجوة في المحاور آنفة الذّكر، ومن هذا المنطلق اختارتها الباحثة كمعلّمة مشاركة في الدّراسة، وأطلعتها على ذلك، وأكّدت المعلّمة على موافقتها من منطلق ما تتميّز به من تعاون كما أشارت

سابقاً، كما وضّحت لها الباحثة معايير الاختيار، وأشارت لها أنّه تمّ استخدام اسم مستعار لها في الدّراسة، كما أنّ مشـاركتها لا علاقة لها بالتّقييم وإنّما بهدف البحث فقط. ثمّ تمّ التّنسـيق لعقد جلسـة التّعرف إلى نظرتها نحو الإشراف، وإلى خلفيتها عن الإشراف الإكلينيكي، كذلك عقد جلسة التّخطيط الأولى.

أدوات الدّراسة

هدفت الدّراسـة إلى التّحقق من فاعلية الإشـراف الإكلينيكي التّقني على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس. ولتحقيق هذا الهدف كانت الأدوات المستخدمة كالآتي:

المقابلات: تمّ تنفيذ نوعين من المقابلات، أمّا الأولى فهي مقننة، تمت في بداية الدّراسـة مع المعلّمة المشـاركة، وأعيدت هذه المقابلة في نهاية الدّراسـة لتحليل إجاباتها ومقارنة النّتائج، وذلك للتّحقق من مدى التّغير في نظرتها نحو الإشراف التّربويّ بعد المشاركة في الدّراسة، وعلاقة التّعاون بينها وبين الباحثة. وتمّ الاسـتئناس بمقابلات خاصّـة بالتّحقق من فاعلية أسـلوب إشـرافي ما، للعمل على تطويرها بما يتلاءم مع أغراض الدّراسـة ومن ثمّ عرضـها على أعضـاء اللجنة (ملحق رقم 4). كذلك تضـمّنت المقابلة في بداية الدّراسـة محوراً ثانياً يتعلق بالتّعرف إلى خلفيتها عن الإشـراف الإكلينيكي، حيث عقد لقاءً تعريفياً فيه لمدة نصف ساعة (ملحق رقم 5).

واشـتملت المقابلة على سـتة أسـئلة، تناولت الاسـتفسـار عن عدد السـنوات الّتي خضـعت فيها المعلّمة للإشـراف التّربوي، ومدى مسـاهمة تلك الزيارات الإشـرافية في تطورها المهني، ومسـتوى تقييمها الذّاتي لجوانب التخطيط، والتّمكن العلمي، وطرق التّدريس، وتوظيف الأساليب والوسائل التعليمية، وطرق التّقييم، وآلية التّواصـل مع الطلبة. كما تناول السـؤال الرابع عن أهم خبرة معرفية اكتسـبتها من خلال توجيهات النظام الإشـرافي، وكيف يمكن تطويره من وجهة نظرها، واختتم السؤال السـادس بالاسـتفسـار عن الأمور الّتي سـتوليها الاهتمام فيما لو كانت مشـرفة تربوية. أمّا المحور الثاني فقد تضـمن سـتة أسـئلة، تناول فيها الاستفسار عن معرفتها عن نموذج الإشراف التّربوي القائم، وماهية مراحله، وطبيعة أدوات الملاحظة الّتي

توظفها المشـرفة معها وفقاً للنظام، وإن كان لديها خلفية مسـبقة عن نموذج الإشـراف الإكلينيكي. كما تمّ الاسـتفسـار في السـؤال الخامس عن كيفية تنظيم ملف الإنجاز، وإنْ توفر لديها دفتر خاص لتسـجيل ملاحظاتها وتأمّلاتها في ممارساتها التّدريسية.

أمّا النّوع الثّاني من المقابلات فهو مقابلات شبه منظمة نفّذت خلال كل جلسة تخطيط ضمن كل دورة إشرافية للتّعرف إلى نقاط القوة لدى المعلّمة في الممارسات التّعليمية والتّحديات الّتي تواجهها (Gall & Acheson, 2011)، ولمتابعة توصيات الدّورة السّابقة لها، وطرح توصيات داعمة (ملحق رقم 6، 7، 8، 9).

وتضـمنت مقابلة جلسـة التّخطيط الأولى على سـتة أسـئلة، تناولت الاسـتفسـار عن تقييمها الذّاتي لعملية التدريس بشكل عام، ثم وجهت في السّؤال الثّاني لتحديد نقاط القوة في ممارساتها التدريسية، والاعتبارات والشواهد في طريقة تدريسيها والّتي تتطلب منها التّأمّل فيها بعمق، كما تمّ الاستفسار في السّؤال الرابع عن أي الطرق التّدريسية المفضلة لديها والّتي تصل إلى مستوى التعميم، وتناول السّؤال الخامس الاستفسار إنْ كان للمعلّمة أي قلق حول اندماج الطلبة في الحصة مقابل ما تقدمه من جهد ووقت في التّخطيط للحصة، وختم السّؤال السّادس المقابلة في السّؤال عن دوافعها في اختيار مهنة التدريس.

أمّا مقابلة جلسـة التّخطيط الثّانية فقد تضـمنت تسـعة أسـئلة، تمّ الاسـتفسـار في السّـؤال الأول عن تقييمها الذّاتي لفترة تنفيذ الممارسـات التدريسـية في ضـوء نقاشـات جلسـة التّغذية الراجعة الأولى، وبالتّالي تناول السّـؤال الثّاني والثّالث الاسـتفسـار عن طبيعة الجهود والفترة الزمنية الّتي اسـتثمرت خلال تلك الفترة، كما تناول السّؤال الرابع والخامس الاستفسار عن المؤشرات الّتي تشير إلى حدوث التّغيير في الممارسات، وإنْ كانت موجهة نحو تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، وبناء على ذلك، طرح السـؤال السّـادس للاسـتفسـار عن الخطوات التّطويرية اللاحقة نحو تحفيز الطّالبات نحو التّعلم. وجاء السؤال السّابع لمناقشـة إنْ كان تحديد محور التّحفيز هو المحور الأكثر أهمية بالنسـبة للمعلّمة بعد خضـوع تجربة فترة التنفيذ، وما الجوانب الّتي

وجهت التّجربة انتباه المعلّمة نحوها، ومدى مساهمة التّسجيل المرئي في تحقيق ذلك. واختتمت المقابلة بسؤالها التاسع من خلال استيضاح جوانب الملاحظة الصفيّة اللاحقة.

وتضمنت مقابلة جلسة التّخطيط الثّالثة ستة أسئلة، بدأت سؤالها بتلخيص توصيات جلسة التّغذية الراجعة السّابقة، والاستفسار عن تقييم المعلّمة الذّاتي لفترة التنفيذ بناء لتلك التّوصيات، والاستفسار عن المخرجات والإضاءات الّتي توصلت إليها المعلّمة في فترة التنفيذ عند طرح السّؤال الثّالث، وبناء لذلك، تمّ الاستفسار عن العلاقة بين تلك الممارسات التّطويرية ومستوى رفع دافعية الطّالبات نحو التّعلم، والاستفسار عن آلية تطوير تلك الممارسات بصورة أفضل تجاه محور تحفيز الطّالبات، واختتمت المقابلة سؤالها السّادس في تحديد جوانب الملاحظة الصفيّة اللاحقة.

أمّا مقابلة جلسة التّخطيط الرابعة، فقد اشتملت على ثمانية أسئلة، تناول السّؤال الأول التّقييم الذّاتي للمعلّمة لطريقتها الجديدة في التّخطيط للدرس، وتمّ الاستفسار حول وجود علاقة إيجابية بين طريقة التّخطيط وبين تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، وبالتّالي، تمّ الاستفسار في السّؤال الثّالث والرابع عن مستوى الخبرة الّتي حصلت عليها المعلّمة في تخطيط وتنفيذ الحصة، وتحديد نوعية الأنشطة المنفذة، كذلك تمّ الاستفسار حول أثر ذلك على الطّالبات أنفسهن. وفي اطار تسليط الضوء أكثر على أهم التّحديات الّتي واجهت المعلّمة في تنفيذ الحصة، تمّ الاستفسار عن تقييمها الذّاتي للتوزيع الزمني ضمن السؤال السّادس، وطبيعة الخطوات التطويرية تجاه هذا المحور، ودعمها بأمثلة ومواقف تعليمية خلال طرح السؤال السّابع. واختتمت المقابلة بسؤالها الثّامن من خلال الاستيضاح عن جوانب الملاحظة الصفيّة اللاحقة.

أدوات التّشخيص: عبارة عن أدوات تتمثّل في قوائم رصد وسلالم تقدير تساعد المعلّمة المشاركة على ترتيب أولويات التّحديات المهنية الّتي يواجهها كل معلّم، كذلك تساهم في التّركيز على أكثر الجوانب المهنية الّتي تقلق المعلّم فيتعرف إلى حدود مشكلته كخطوة تمهيدية في تحديد مصادر الدّعم سواء كانت

على مستوى معرفي أو تربوي (Gall & Acheson, 2011)، وأدوات التّشخيص هي ضمن الإطار النّظري للإشراف الإكلينيكي التّقني (ملحق رقم 10، 11).

أدوات الملاحظة: نظّمت أدوات الملاحظة إلى أساليب التّسجيل الحرفي الانتقائي وإلى أساليب العدسات الموسعة وسجلات الملاحظة بناء على مخططات المقاعد واختبارات التّحصيل وقوائم التّدقيق وجداول التّصنيف وترميز التّوقيت، كما ورد في الفصل الأوّل. وتمّ اختيار الأداة المناسبة، بناء على مخرجات جلسة التّخطيط من تحديات مهنيّة، بما يتوافق مع هدف الملاحظة الصّفيّة لتقدم الباحثة الدّعم الإشرافي للمعلّمة ضمن تأمّلات مشتركة، بناء لتحليل بيانات الأداة المحددة.

وفيما يأتي توضيح موجز لكيفية استخدام هذه الأدوات في مرحلة الملاحظة الصّفيّة وهي: عبارات التّغذية الراجعة (Transcribing teacher feedback statements)، والعبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements)، والسّجلات القصصية (Creating anecdotal records)، وعبارات الإدارة الصّفية (Transcribing classroom management statements):

- **عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements)**: تمّ استخدام هذه الأداة في الدّورة الإشرافية الأولى؛ حيث كان هدف الحصّة حول تحفيز الطّالبات نحو التّعلم (ملحق رقم 12)، واستخدم القلم والنموذج الورقي للأداة؛ لتسجيل العبارات المراد ملاحظتها والّتي تضمنت: عبارات تأكيد ما يقوله الطّالب، وعبارات توظيف أفكار الطّلبة، وعبارات المقارنة بين أفكار الطّلبة، وعبارات تلخيص أحاديث الطّلبة، وعبارات المدح لإجابات الطّلبة، وعبارات النقد لإجابات الطّلبة، وعبارات رفض الإجابة (بتصويبها أو تحويل السّؤال).
- **العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements)**: تمّ استخدام هذه الأداة في كل من الدّورة الإشرافية الأوّلى والثّانية؛ لأنّ هدف الملاحظة الصّفيّة في كليهما كان حول تحفيز الطّالبات نحو التّعلم (ملحق رقم 13)، واستخدم القلم والنّموذج الورقي للأداة، حيث تمّ تدوين

عبارات المعلّمة في المجالات الآتية: المحتوى التّعليمي، وإستراتيجيات التّدريس، وإستراتيجيات التقويم، والأنّشطة التّعليمية، والإرشادات والتوجيهات، والاتجاهات والقيم.

- **إنشاء السجلات القصصية (Creating anecdotal records)**: تمّ استخدام هذه الأداة في الدّورة الإشـرافية الثّالثة؛ لأنّ هدف الملاحظة الصّـفيّة كان حول البحث عن عوامل داعمة لتحفيز الطّالبات نحو التّعلم (ملحق رقم 14)، ودونت الملاحظات بطريقة يدوية ضمن سرد وصفي بتسلسل منطقي لمجريات الحصـــة، بحيث تمّ التّركيز على مدى توظيف المعلّمة لنموذج التّعلم الفعال– والّذي سـيتم توضيحه خلال هذا الفصل– من حيث توظيف المصادر والأنشطة وطرق التقويم.
- **عبارات الإدارة الصّـفية (Transcribing classroom management statements)**: تمّ اسـتخدام هذه الأداة في الدّورة الإشـرافية الرّابعة؛ لأنّ هدف الملاحظة الصّـفيّة كان حول البحث في تحديات المعلّمة في إدارة الوقت، خاصّـة وأنّها تشـكل عائقاً أمام الجهود المبذولة في تحفيز الطّالبات نحو التّعلم (ملحق رقم 15)، لذا تمّ التّركيز على مجال إدارة الوقت بشـكل خاص، والمجالات الأخرى بشـــكل عام وهي: إدارة البيئة الإدارية، وإدارة التّعلم والتّعليم، والتّفاعل الصّـــفي، والمناخ النفســـي والعاطفي. حيث تمّ تدوين الفترة الزّمنية بطريقة يدوية لكل عنصـــر من عناصـــر الحصـــة من حيث التمهيد، وعرض المحتوى، والخاتمة.

نموذج تصميم التّعلم الفعّال: تمّ تطوير تصـميم الدّرس المتفق عليه في جلسـة التّخطيط للدّورة الإشـرافية الثّالثة، لتوظيف عدة أساليب تدريسية لدعم المعلّمة في هذا المحور، وبناء عليه تمّ اعتماد نموذج تصميم التّعلم الفعّال المعتمد من وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلســـطينية (2015)، حيث تمّ بيان آلية تنفيذ الحصّـــة في النّموذج لتحقيق أهداف الدّرس في الملاحظة الصّـــفيّة المحددة في تلك المرحلة، من هدف عام، وأهداف فرعية، ومن ثمّ تحديد الأهداف الإجرائية، ومصـــادر وأنشـــطة الدّرس لتحقيق الأهداف، إضـــافة إلى الوقت الزّمني لكل نشـــاط، وبيان التّكامل الأفقي والعمودي في المفاهيم والمهارات. وتمّ

استكمال الدّرس في الحصّة التّالية وفق هذا النّموذج من قبل المعلّمة خلال فترة تنفيذ توصيات جلسة التّغذية الرّاجعة ضمن الدّورة الإشرافية الثّالثة (ملحق رقم 16).

يوميات المعلّمة (Teacher's Journal): عبارة عن نموذج تمّ تدوين ملاحظات المعلّمة المشاركة فيه في إطار السّرد القصصي بلغتها الخاصّة، والّذي استخدم في تتبع مستوى التّقدم خلال توظيف مراحل الإشراف الإكلينيكي في دوراته المتتابعة، حيث شجعت الباحثة المعلّمة على تدوين ما يخطر في بالها إثر كل جلسة تخطيط، وتأمّلاتها إثر كل حصة صفيّة، كذلك ملاحظاتها إثر كل جلسة للتّغذية الرّاجعة، ومن ثمّ ملاحظاتها حول كل دورة إشرافية كاملة، ثمّ ملاحظاتها في نهاية إجراء الدّراسة وهو إتمام الدّورات كافة خلال العام الدّراسي، ونموذج التأمّلات هو أحد أدوات الملاحظة ضمن أساليب العدسات الموسعة (ملحق رقم 17).

ملف انجاز المعلّمة المشاركة: عبارة عن ملف يتمّ من خلاله جمع كل الإنجازات على المستوى المهني والتّربويّ، ورصد جميع المبادرات الفردية المميزة، وهو أحد أدوات الملاحظة ضمن أساليب العدسات الموسعة، الّذي يطلق عليه" المحفظة وعينات العمل"، أو" ملف الإنجاز (Portfolio)" (ملحق رقم 18)، وقد أعدت المعلّمة ملفها إلكترونياً ضمن مجلدات منظمة.

نموذج تأمّلات الباحثة المشرفة: عبارة عن نموذج يتمّ تدوين ملاحظات الباحثة فيه من خلال السّرد القصصي بلغتها الخاصّة، لكل الملاحظات والإضاءات الّتي تشعر بها، وتوظفّها في جلسة تأمّل ذاتية خلال توظيف نموذج الإشراف الإكلينيكي مع المعلّمة فور إتمام كل دورة إشرافية بمراحلها كافة، وتمّ الاستفادة من هذه التّأمّلات في التّعرف إلى مستوى التّطوّر الإشرافي المهني للباحثة، ومدى التّغيير في توظيف الأساليب الإشرافية، إضافة إلى أهم التّحديات، والإنجازات خلال التّجربة.

موثوقية الدّراسة

تمّ اعتماد طريقة التّوثيق بناء على طريقة التّحليل المؤقت وتثبيته من خلال إســـتراتيجية العمل الميداني المطول (أبو زينة، الإبراهيم، قنديلجي، عدس وعليان، 2007)، وتمّ تنفيذ أربع دورات للإشـــراف الإكلينيكي مع المعلّمة المشـــاركة، حتى تمّ الحصـــول على البيانات المطلوبة من ناحية، ومع انتهاء العام الدراسي من ناحية أخرى.

كما تمّ الحصول على إفادات حرفية من المعلّمة المشاركة، واستخدمت المسجلات الصوتية أثناء المقابلات خلال جلسة التّخطيط وجلسة التّغذية الرّاجعة ابتداء من الدّورة الإشرافية الثّانية، وأشرطة الفيديو لتسجيل الحصص في فترة التّنفيذ. وتمّ تدوين تصورات المعلّمة في اليوميات، كما تمّ مراجعة ما دوّن من استجابات المعلّمة في المقابلات من قبلها عبر إرسال الملف مطبوعاً فور كل جلسة.

واحتفظت الباحثة بالسّجل الميداني لمراحل الإشراف الإكلينيكي الّذي وثقت فيه التّسجيل الزّمني في الميدان، ومدة ما قضـــته من وقت في المواقف المختلفة ومع المعلّمة المشـــاركة (أبو زينة وآخرون، 2007). واعتمدت الباحثة ســـجلاً لأســـاليب إدارة البيانات بناء على النّماذج الموظّفة في الإشـــراف الإكلينيكي.

وفي سياق مرحلة تحليل ما بعد جلسة التّغذية الرّاجعة أعدّت الباحثة نموذجاً خاصّاً بتأمّلاتها في الأساليب الإشرافية الموظّفة إثر كل دورة مع المعلّمة المشاركة.

تحليل البيانات

إنّ التّحليل الأساسي الّذي نفّذ في هذه الدّراسة هو كيفي لكونها دراسة حالة، حيث استخدمت الباحثة طريقة التّرميز للدلالة على الحالات الثلاث للمعلّمات المشـــاركات، كذلك للتّعبير عن إجاباتهن المختلفة خلال الاستطلاع، وبيان مبررات اختيار المعلّمة المشاركة من بينهن، ثمّ توظيفه في التّعبير عن إجاباتها وتأمّلاتها خلال مراحل الإشراف الإكلينيكي في الدّورات الإشرافية الأربعة، وما يتضمّنه من تحليل

نتائج أدوات التّشخيص والملاحظة بطريقة السرد القصصي، ومن ثمّ تلخيص كل البيانات في جدول منظم ومبوب، ثمّ ترتيبها وتلخيصها في إطار عناوين مشتركة.

وتمّ تحليل البيانات على النحو الآتي:

أولاً: التّحليل النّوعي لنتائج أدوات التّشخيص في المرحلة الأولى ضمن الدّورة الإشرافية الأولى، وتحليل نتائج أدوات الملاحظة في المرحلة الثّانية لكل دورة إشرافية، ونتائج المقابلات الموظّفة في كل جلسة تخطيط في كل الدّورات.

ثانياً: تحليل إجابات المعلّمة المشاركة ضمن المقابلات المنفذة في بداية الدّراسة، وذاتها بعد إنهاء الدّراسة.

ثالثاً: التّحليل النّوعي لنموذج تأمّلات المعلّمة المشاركة إثر كل دورة، ومع جميع الدّورات، من خلال استخدام آلية المقارنات المستمرة، وتنظيمها في جدول منظم ومبوب.

رابعاً: تحليل ملف الإنجاز (Portfolio) للمعلّمة المشاركة، بالمقارنة مع السّجلات في السّنوات السّابقة، لوضع مؤشرات وصفية حول سير الاختلاف في محتوى السّجل، وطريقة تنظيمه، وهيكلية ترتيبه، والّذي يعكس اهتمامات المعلّمة المشاركة، وذلك إنْ تحقق هذا الاختلاف، إضافة إلى محتوى ومضمون ما وثق في الملف من انعكاسات ومؤشرات للنّمو المهني.

إجراءات الدّراسة

سعت الدّراسة إلى الإجابة على السّؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟**

وتمّت الإجابة على السّؤال الرئيس من خلال إجابة الأسئلة الفرعية الآتية:

السّؤال الأوّل: ما التّغير الّذي طرأ في نظرة المعلّمة المشاركة نحو الإشراف التّربويّ بعد عملية الإشراف الإكلينيكي؟

السّؤال الثّاني: كيف يساهم الإشراف الإكلينيكي في تحديد احتياجات المعلّمة المشاركة؟

السّؤال الثّالث: ما مدى تلبية الإشراف الإكلينيكي لاحتياجات المعلّمة المشاركة؟

تمّت الإجابة عن السّؤال الأوّل من خلال إجراء مقابلة مقننة للمعلّمة المشاركة للتّعرف إلى نظرتها نحو الإشـراف التّربويّ القائم في بداية الدّراسـة، وأعيد إجراء المقابلة مع نهاية الدّراسـة، كذلك من خلال متابعة أثر مشـاركتها خلال مراحل الدّورة الإشـرافية من أخذ الموعد المسـبق لكل مرحلة، إضـافة إلى المناقشـة والتّأمّل المشـترك بينهما، ورصـد هذه التّأمّلات والملاحظات في يوميات المعلّمة (Teacher's Journal)، وتأمّلات الباحثة خلال سير الدّراسة.

وتمّت الإجابة عن السّـؤال الثّاني من خلال أدوات التّشـخيص الّتي أجريت في جلسـة التّخطيط الأوّلى، للتّعرف إلى التّحديات المهنيّة الّتي تواجهها في ممارسـاتها التّعليمية، مثل: التّخطيط للدّروس، أو ضـبط الصّـف، أو التّوزيع الزّمني، أو القدرة على توظيف الإسـتراتيجيات المناسـبة، أو اختيار الأسـلوب التّدريسي الملائم وغيرها من التّحديات، وترتيبها حسب درجة الأهمية ومستوى القلق، إضافة إلى المقابلات شبه المنظمة الّتي تمّت مع المعلّمة المشاركة في جلسات التّخطيط للدّورات الإشرافية الأربعة.

وتمّت الإجابة عن السّـؤال الثّالث من خلال تحليل أدوات الملاحظة الّتي تمّ الاتفاق عليها خلال جلسـة التّخطيط، وتمّ تحديد هذه الأدوات بناء على هدف الملاحظة الصّـفيّة وفقاً للاحتياجات الّتي كشـفت عنها نتائج المقابلة وأدوات التّشـخيص، ومن ثمّ ملاحظة مخرجات التّحليل الّتي تتمثّل في توصـيات، وخطط تطويرية للممارسـات اللاحقة، ومن ثمّ عقد دورة إشـرافية لاحقة، ورصـد أي تطوّرات على مسـتوى الممارسـات الصّـفيّة، ومقارنتها بالتّحليل السّـابق، وعقد دورة إشـرافية أخرى تالية حتى تمّ تنفيذ أربع دورات إشرافية، في إطار من التّأمّل المشترك في جلسة التّغذية الرّاجعة للدورة؛ لمناقشة فترة التّنفيذ الّتي تتبع نهاية كل دورة إشرافية، وتحديد جلسة التّخطيط لدورة إشرافية تالية، وما يتبعه من ديمومة بنائية.

ومن خلال الإجابة عن الأسـئلة السّـابقة بمجملها، والاطلاع على ملف الإنجاز (Portfolio) للمعلّمة المشـاركة ومقارنته بالسّـنوات السّـابقة من حيث التّنظيم، وكيفية رصـد الإنجازات، كذلك من خلال

متابعة نموذج التّأمّلات الخاص بالمعلّمة في صورته التّراكمية لكل دورة إشرافية، ونموذج تأمّلات المشرفة الباحثة، يكون قد تمّ الإجابة عن السّؤال الرئيس في الدّراسة.

وسارت الدّراسة ضمن الإجراءات الآتية:

1- بعد مراجعة الأدب التّربويّ الّذي تناول موضوع الإشراف التّربويّ الحديث، والاطلاع على الاتجاهات الحديثة في هذا الجانب بطريقة تساهم وبشكل فعال لحل الإشكاليات والتّحديات الّتي يواجهها الإشراف التّربويّ القائم، وتحديداً فيما يتحدث عن الإشراف الإكلينيكي، مع ربط ذلك بالدّراسات الّتي تكشف عن واقع الإشراف التّربويّ، والدّراسات في محور الإشراف التّربويّ في مبحث التّكنولوجيا، والدّراسات الّتي ركّزت الحديث عن التّطوير المهني. ومن هنا تمّ صياغة مشكلة الدّراسة، وأسئلتها، وأهدافها.

2- قامت الباحثة بتحضير أدوات الإشراف الإكلينيكي ودراستها، للعمل على توظيفها كأدوات لجمع البيانات المحددة في الدّراسة، والإجابة عن أسئلة الدّراسة، وترجمة الأدوات وعرضها على خبراء في مجال الإشراف التّربويّ.

3- الحصول على موافقة المشاركة في الدّراسة من قبل المعلّمات الثلاث، حيث تمّ خضوعهن لاستطلاع، وتمّ تحليل إجاباتهن عليه، وبالاستعانة بمبررات توظيف نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني، وخلفية وانطباعات المشرفة الباحثة عن المعلّمات، تمّ اختيار المعلّمة المشاركة.

4- نفذت الباحثة المقابلات حول السّؤال الأوّل من الدّراسة للمعلّمة المشاركة، ثمّ تحليل المقابلات حول نظرتها نحو الإشراف، حيث نفذت المقابلة في بداية الدّراسة، وأعيد تنفيذها بعد الدّراسة.

5- نفذت الباحثة مقابلة مقننة حول خلفيتها عن نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني مع المعلّمة المشاركة، وبناء عليه عقد لقاء تعريفي لمدة نصف ساعة حوله لتكون على اطلاع على كل ما يترتب عليها إثر هذه المشاركة، من حيث كتابة تأمّلاتها، وتحليل المشاهدة الصّفيّة، وإعداد ملف

الإنجاز (Portfolio). وموافقتها في حال استخدام التّسجيل الصّوتي للمقابلات المنفذّة، والمرئي عند الحاجة إليه أثناء الملاحظة الصّفيّة وخلال فترة التّنفيذ، وإطلاعها على أخلاقيات البحث العلمي من حيث سرية البيانات، وأنّ البيانات بهدف الدّراسة ولا علاقة لها بالتّقييم السّنوي الخاصّ بها؛ ذلك أنّ المشرفة الباحثة هي ذات المشرفة عليها، واحترام رغبتها في حال أرادت الانسحاب من المشاركة في الدّراسة.

6- قامت الباحثة بعقد جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الأولى للمعلّمة المشاركة، نفذت خلالها مقابلة شبه منظمة، إضافة إلى أدوات التّشخيص، ثمّ حللت إجابات المعلّمة في جلسة التّخطيط؛ لتختار أدوات الملاحظة المناسبة لحضور الحصّة.

7- لاحظت الباحثة الحصّة باستخدام أدوات الملاحظة في الدّورة الإشرافية الأوّلى، ثمّ حلّلت مخرجات الحصّة بناء على الأدوات.

8- خططت الباحثة مع المعلّمة المشاركة لعقد جلسة التّغذية الرّاجعة الّتي تعدّ المرحلة الثّالثة من دورة الإشراف الإكلينيكي، وشجعت الباحثة المعلّمة المشاركة على طرح ما توصلت إليه من تأمّلات، تليها الباحثة في طرح ملاحظاتها، لمناقشة سير الحصّة بناء على أدوات الملاحظة والتأمّلات للوصول إلى توصيات، كذلك للاتفاق حول فترة التّنفيذ الّتي وظّفت خلالها المعلّمة توصيات الجلسة فيما يتعلق بتطوير ممارساتها التّدريسية، والاتفاق حول مؤشرات متنوعة في كل فترة؛ لبيان مدى هذا التّغيّر، وذلك في خطوة تحضيرية لجلسة تخطيط جديدة ضمن دورة أخرى، ثمّ الاتفاق على موعد الجلسة.

9- نفذت الباحثة دورة إشرافية ثانية وثالثة ورابعة بذات السّياق السّابق من بند (6، 7، 8)، حتى تمّ الحصول على البيانات الضرورية لأغراض الدّراسة، وبالتّزامن مع انتهاء العام الدّراسي، واقتصر عقد المقابلات شبه المنظمة في جلسات التّخطيط في هذه الدّورات دون أدوات التّشخيص كما كان

في الدّورة الإشرافية الأولى، حيث كان الهدف هو متابعة مستوى التّقدم في الممارسات التّدريسية فيما يتعلق بتحفيز الطّالبات نحو التّعلم. وفي هذا السّياق من البنود أعلاه تمّ الإجابة عن السّؤال الثّالث من أسئلة الدّراسة.

10- تابعت الباحثة نموذج التّأمّلات الخاصّة بالمعلّمة المشاركة، وملف الإنجاز (Portfolio).

11- تمّ تدوين تأمّلات الباحثة المشرفة في نموذج خاص بها فور كل دورة إشرافية كاملة، ومع إتمام الدّورات كافة.

12- وثقت الباحثة النّتائج والتّوصيات، وأعدّت تقرير الدّراسة، وفي إجابتها عن الأسئلة السّابقة تمّ الإجابة عن السّؤال الرئيس من أسئلة الدّراسة.

ملخص الفصل الثّالث

تناول هذا الفصل الحديث عن منهجية البحث الّتي استخدمت في الدّراسة وهي المنهج الكيفي بتصميم وصفي تحليلي من خلال دراسة حالة بمشاركة معلّمة تدرس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، حيث اعتمد نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لجول وآتشيسون (Gall & Acheson, 2011) وباجاك (Pajak, 2002)، وتمّ التّطرق إلى سياق الدّراسة والمشاركات؛ لتوضيح آلية اختيار المعلّمة المشاركة في الدّراسة، إضافة إلى توضيح أدوات الدّراسة، وتحليل النتائج، وموثوقية الدّراسة، وإجراءاتها.

الفصل الرابع والخامس

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقّق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي التّقني على التّطوّر المهني للمعلّمة المشـــاركة في الدّراســـة والّتي تدرس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، من خلال متابعة أثر توظيف تقنيات الاتصـال والتّواصـل، وأدوات التشـخيص والمقابلات لتحديد احتياجات المعلّمة؛ فتقدم الباحثة دعماً موضـوعيّاً، وفعّالاً لتلبية هذه الاحتياجات، في إطار مشـاركة حقيقة للمعلّمة خلال الدّورة الإشـرافية برمّتها، الّتي تؤدي بدورها إلى عقد دورة اشرافية أخرى ضمن سياق إشرافي مستمر خلال العام الدّراسي.

تمّ تعريف التّطوّر المهني للمعلّمة بأنّه التّغيير الحادث في القضـــايا التّربويّة الّتي تمّ تحديدها في جلســات التّخطيط ضــمن الدّورات الإشــرافية، حيث تمّ التّوصــل إلى تحدي يتعلق بتحفيز الطّالبات نحو التّعلم. وبناء عليه، تمّ اختيار أداة الملاحظة المناســبة لأحد الأســباب ذات العلاقة بهذا التّحدي، وبشــكل بنائي خلال الدّراســة، ومن ثمّ التّوصــل إلى جملة من النّتائج: من تطوير لغة الجســد ونبرة الصــوت، وتوظيف المدح الفعّال، وتطوير تصـميم التّدريس، والتّنويع في أسـاليب التّدريس، وتنويع الأنّشـطة للتركيز على أنّ الطّالبة هي محور العملية التّعليميّة، الّذي يؤدي بدوره إلى رفع دافعية الطّالبات نحو التّعلم، وفقاً لاحتياجات المعلّمة في إطار من العمل المشترك، في مراحل الدّورات كافة.

وانطلاقاً من مشكلة الدّراسـة وأهدافها، يتمّ في هذه الدّراسـة الإجابة على السّؤال الرئيس الآتي: **ما فاعلية الإشـــراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشـــاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟** من خلال اجابة الأسـئلة الفرعية بالسّـياق الّذي تمّ توصـيفه في الفصـل الثّالث، ووصـف التّطوّر المهني للمعلّمة، وتحليل أسبابه.

أثر الإشراف الإكلينيكي على تغيير نظرة المعلّمة المشاركة نحو الإشراف التّربوي

وقد طرح السّؤال من منطلق أهمّية الدّراسة الّتي استندت إلى الأدب التّربويّ، بما توصل إليه من نتائج حول اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ القائم، ومستوى مشاركة المعلّم في آلية تنفيذ الإشراف، كذلك لمستوى الثّقة والزّمالة الّتي يعزّزها النّظام القائم، ذلك لأنّ المشرفون يمارسون ذات النّموذج الإشرافي السّابق من التّوجيه، والملاحظة بهدف التّقييم، ويشرفون بالطريقة الّتي يختارونها هم، بالرغم من دعوة النّظم التّربويّة إلى الإصلاح (Barham & Winston, 2006; Glanz, 2005; Glanz, Shulman & Sullivan, 2006). وأنّ الإشراف ما زال أداة للعقاب أكثر من كونه أداة للتطوير (Sharma & Kannan, 2012; Sharma, Yusoff, Kannan & Binti Baba, 2011)، فهو يركّز على المهام الإدارية، أكثر من التّطوير المهني للمعلّمين، كما يعلن المشرفون ما لديهم من أفكار دون إعطاء أهمّية للمشاركة الحقيقية (Ayeni, 2012; Saddhono, 2013)، ممّا أدى إلى إخفاق الإشراف التّربويّ من تحقيق أهدافه، وإلى القصور في تطوير الخبرات الإشرافية التّربويّة ذاتها، إضافة إلى غياب الثّقة، والتّواصل الفعّال، والعمل التّعاوني بين المشرف والمعلّم (Ekinci & Karakus, 2011; Memduhoglu, Aydin, Yilmax, Gungor & Oguz, 2007; Sahin, Cek & Zeytin, 2011).

وفي مجمل هذه المؤشرات، فإنّ النّتيجة المنطقية أنْ ينعكس ذلك على اتجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربويّ، حيث كشفت نتائج الدّراسات أنّ متوسط اتجاهاتهم تراوح بين الضعيف، والمتوسط (أبو سمرة وزيدان والعواودة، 2006؛ زيد، 2012؛ نشوان ونشوان، 2006; Igwebuike, Okandeji & Onwuegbu, 2013; Tesfaw & Hofman, 2014)، وأنّ اتجاهات المعلّمين ومستوى رضاهم، هو أهم عامل مؤثّر في التّطوّر المهني.

وبالتّالي كان الاهتمام بالتّعرف إلى مدى التّغيّر في نظرة المعلّمة المشاركة نحو الإشراف التّربويّ، وعلاقة التّعاون بعد التجربة. وكما ذكر في الفصل السّابق، فإنّ مصادر المعلومات الّتي حللت للوصول

إلى وصف وتفسير التّغيّر الحاصل في نظرتها، وطبيعة علاقة التّعاون بينها وبين الباحثة، كانت: المقابلة القبلية، والبعدية مع المعلّمة (ملحق رقم 4)، وتأمّلات المعلّمة المدونة في يومياتها (Teacher's Journal) (ملحق رقم 17)، وتأمّلات الباحثة.

وقد أظهرت نتائج الدّراسة فروقاً واضحة في آلية توظيف النّظام الإشرافي، من خلال مقارنة إجاباتها في المقابلة القبلية، والبعدية للتّجربة، وانعكس بدوره على نظرة المعلّمة نحوه.

يتمّ في هذا الفصل توضيح هذه التّغيّرات، من خلال عرض وتفسير إجابات المعلّمة قبل التّجربة، ومن ثمّ إجاباتها بعد التّجربة، للتّعرف على مدى التّغير في نظرتها نحو الإشراف التّربويّ، وطبيعة علاقة التّعاون بينهما.

نظرة المعلّمة نحو الإشراف التّربويّ قبل التّجربة

عبّرت المعلّمة عن مخرجات الإشراف التّربويّ بالنسبة لها قبل التّجربة، بعد مضي سبع سنوات من الإشراف، بالإشارة إلى عدم خضوعها لتجربة مستمرة، ومنظمة، بالرغم من تعدّد الخبرات الإشرافية الّتي مرّت بها، ويظهر ذلك واضحاً من خلال قولها:

" سبع سنوات باعتبار أنّه لم أخضع للإشراف التربوي لمدة سنتين تقريباً، حيث أشرفت عليّ مشرفة لمرة واحدة ومن ثمّ تقاعدت، فمضى عامين كنت خلالها أخضع للإشراف من قبل مدير المدرسة ومن ثمّ مشرفة مبحث يعتبر بالنسبة لي مبحث لاستكمال نصابي من الحصص وبعد ذلك إشرافك انت، وبالتّالي كانت عدد السنوات الفعلية سبع سنوات."

وبالرغم من هذه الخبرات الإشرافية المتنوّعة، إلّا أنّها لم تشكّل جزء مهمّاً في ذاكرتها، فهي لم تترك الأثر الفعّال لتتحدّث عن كم الزّيارات الإشرافية خلال تلك السنوات، وقد عبّرت عن ذلك بقولها:

"لا أعرف بشكل دقيق، ولكن كما قلت مشرفتي السابقة أشرفت عليّ مرة واحدة، وأنت أشرفت عليّ مرتين في السنة وفي سنوات أخرى مرة في السنة، كذلك المشرفة للمبحث الأخر الّذي أدرسه. ولكن يمكن الرجوع إلى التقارير الإشرافية لمعرفة العدد بدقة."

وتعدّ هذه الزّيارات غير كافية لها، خاصّة عندما كانت معلّمة جديدة، فقد كانت تواجه إشكاليات بخصوص مصطلحات تربويّة ضمن سياق التّوصيات الإشرافية، دون أنْ تفهمها، إضافة إلى الإشارة بعدم عدالة اعتماد حصـــة واحدة فقط للتّقييم، وبهذا تأكيد على أنّ هدف الإشـــراف من وجهة نظرها هو للتّقييم ليس أكثر، وعبرت عن ذلك بقولها:

"لا أعتقد أنّها كافية خاصّة في بداية تعييني كمعلمة جديدة، فكانت تطرح مصطلحات تربوية كثيرة لم أكن أفهمها، كما أن حضـور حصـة واحدة للتقييم غير كافي، وبالتّالي كنت أستفيد جداً من خبرة وتوجيهات المدير، وأيضـا زميلاتي المعلمات."

وعند الاســتفســار عن كفاية هذه السّــنوات إنْ كانت من حيث الخبرة، أم من حيث التّقييم، فأكّدت بقولها بأنّها غير كافية وغير منصـــفة، أمّا فيما يتعلق بالخبرة، فقد وجدت المعلّمة لذاتها مصـــادرها الخاصّـــة، لتتمكّن من فهم ما يطرح أمامها من مفاهيم تربويّة، ومما يطلب منها للعمل على تنفيذه، إثر هذه الزّيارات الإشرافية، وظهر ذلك في قولها:

"لا، لأنني كما ذكرت أن حضور حصة للتقييم لا يعتبر منصف، اما كخبرة فاعتقد أنّه يمكن تجاوز ذلك بسبب طبيعة المبحث، حيث يمكنني الحصـول على أي معلومة أحتاج إليها من خلال الانترنت، كما أن سـبل التواصـل معك ومع زميلاتي في المبحث سهل ومفتوح وهذا غير متوفر لزميلاتي الأخريات في المدرسة في المباحث الأخرى."

وبناء على ذلك، فإنّ الإشراف لم يضف إليها الكثير، فعند تقييم عدة جوانب تربويّة لديها، لم تشر إلى تطوّر مهني ملموس على مسـتوى عالٍ من الكفاءة، بل اكتفت بالإشـارة إلى عمومية التّطوّر، كالقدرة على التّحضير للحصة، ومعرفة أكثر بعناصرها، مع غياب واضح لدور المشرفة التّربويّة في تقديم الدعم المتوقع؛ ذلك عند مناقشـــة تقييمها الذاتي لمحور التّخطيط، وضّـــحت أنّها كانت تواجه تحدياً في بداية تعيينها كمعلّمة، ولكنّها بذلت جهودها في تجاوز هذا التّحدي، من خلال اطّلاعها على نماذج تحضـــير مختلفة عبر شبكة الإنترنت.

أمّا مستوى التّمكّن من المحتوى، فقد أظهرت خصوصية المبحث لأنّه متجدد، مما يتطلب منها العمل المستمر، وما يرتبط به من وسائل وأساليب، وظهر ذلك في قولها:

"أعتبر أنّه حدث تطوير في التّخطيط للحصص، في البداية كنت غير متمكنة من التّحضير ولكن عند الاطلاع على نماذج للتحضير أصبح الأمر أكثر وضوحاً بالنسبة لي، أمّا مستوى تمكني من المحتوى، بصراحة أشعر أنني غير "ملحقة" لأن المنهاج جديد وكل سنة يتجدد كتابين معاً وهذه الأمر خاص بطبيعة مبحثنا المتجدد، كذلك الوسائل والأساليب."

بينما تجد أنّ هناك تحسناً في محور تقييمها الذّاتي حول طريقتها في التّدريس، فيما يتعلق بالتّمهيد، وطرح الأسئلة، ومفهوم وسط الحصّة، وإغلاقها. ولكنّها لا تجد هذا التّطوّر في طرق التّقييم، حيث أنّها ما زالت توظّف الاختبارات، والامتحان العملي، وأظهرت عدم قناعتها بالتّعبير الشّفوي كطريقة تقييم، إضافة إلى مستوى تواصلها مع الطّلبة، فلم يحظ بأي تغيير، معبرة بذلك في عبارتها:

"أعتقد أنّه ذات المستوى فأنا ما زلت أوظف الاختبارات والامتحان العملي، وقد جربت مرة في توظيف الامتحان الشفوي ولكنه لم يعجبي، أرى أن هناك ضرورة في اتاحة المجال للطالب للكتابة فهذا يساعده أكثر، وتواصلي مع الطّلبة هو ذات المستوى أي كما هو "

وبالتّالي، فإنّ تقييمها الذّاتي لأدائها بناء لهذه الخبرة الإشرافية، انحصرت بإشراف مدير مدرستها – المتقاعد حالياً– وصرّحت بذلك في قولها:

"ساعدني المدير كثيراً في بداية تعييني كمعلمة وخلال السنوات السابقة من خلال ارشادي لتوظيف اللغة المناسبة أثناء الشرح، وكيفية تنفيذ التقويم، وأيضا فيما يتعلق بالوقت الزمني."

وعليه اتفقت المعلّمة على أهمّية تطوير النّظام الإشرافي، حيث أكّدت ثانية على أنْ حصة واحدة لا تكفي، وربطت ذلك بالتّقييم وليس بالتّطوّر المهني المتوقع من عملية الإشراف، حيث أظهرت استياءها من هذا الأمر، وظهر جلياً في اجابتها عن كيفية تطوير الإشراف بقولها:

" لا أعرف، ولكن أعتقد أنّه يتطلب التطوير، يمكن أن يكون من خلال زيادة الحصص المراد حضورها."

ووضّـــحت المعلّمة أهمّ الامور الّتي تتطلّب هذا التّطوير من وجهة نظرها، لو أتيحت لها الفرصـــة، حيث تحدثت عن التّحديات الّتي كانت تواجهها كمعلّمة بسبب آلية الإشراف، خاصّـة فيما يتعلق بالأوقات غير المناسبة، فكان قولها:

" لو كنت مشرفة سأعمل على حضور الحصّة بدون موعد مسبق، لأنّه قد يسبب ارباك للمعلمة، بمعنى عدم تحديد يوم بحد ذاته وإنما الإشارة إلى اننا سأحضر – على سبيل المثال– خلال هذا الأسبوع.

كذلك سأمتنع عن الزّيارة في فترة الامتحانات كالشهرين وآخر السنة لأنّه موعد غير مناسب، فأنا أرى الكثير من المشرفين يأتون للزيارة في فترة الامتحانات مما يسبب انزعاج المعلّمات."

وعندما تمّ مناقشـة أثر اعتماد النّظام الإشـرافي للزيارات المفاجئة وليس الموعد المسـبق، وضّـحت المعلّمة أنّها كانت ترتبك، عندما تخبرها المديرة بحضـور حصـة محددة، فتشـعر بأنّ حصـتها قد فشـلت، وبالتّالي فهي تفضّل لو قامت المديرة بالإشارة أنّها تود الحضور خلال الأسبوع، فسيكون أقل توتراً بالنسبة لها. وقد يعود ذلك إلى مستوى الثّقة والشّراكة بينهما، على عكس ما ظهر في حديثها عن مديرها السّابق.

أثر مرور المعلّمة بخبرة الإشـــراف الإكلينيكي على تغيير نظرتها نحو الإشـــراف التّربويّ

تبيّن من خلال الدّراســة، أنّ مشــاركة المعلّمة في مراحل نموذج الإشــراف الإكلينيكي التّقني في الدّورات الإشـرافية الأربعة، سـاهم في تغيير نظرتها نحو النّظام الإشـرافي بشـكل إيجابي، حيث كشـفت إجاباتها بعد التّجربة، والّتي نفّذت خلال عام دراسـي مقارنة بسـبع سـنوات من الخضـوع للنّظام الإشـرافي القائم، عن خبرات جديدة اكتسـبتها خلال التّجربة، وتوسـيع أفقها نحو المفاهيم التّربوية، وزيادة وعيها نحو خصـائص طلبتها، وكيفية تنظيم المجموعات، واختيار الموقف التّعليمي الّذي يتناسب مع العمل التّعاوني، كذلك فيما يتعلق بممارساتها التّدريسية من: لغة الجسد، وتحضير الدّروس، وتوظيف الأساليب التّدريسية، إضـافة إلى مشـاركتها الفعلية في القرارات كافة خلال الدّورات الإشـرافية، والتّهيئة النّفسـية التي أتيحت لها

قبل حضـور الحصـة الصّـفيّة، والاسـتمرارية في متابعة تنفيذ توصـيات كل جلسـة تغذية راجعة، وبشـكل بنائي، أثّر في محصلته عن مستوى من الرضـى، والثّقة والارتياح النّفسـي، والشّـعور بالقدرة على استثمار وقتها بالشكل المثمر، مما انعكس على جوهر عملها المهني، مما حفّزها لطلب استكمال الدّورات الإشرافية من المشرفة الباحثة، خلال المقابلة البعدية مع بداية العام الدّراسي الجديد.

في هذا السّياق تمّ مناقشة أسئلة المقابلة البعدية المسجلة صوتياً، والّتي تمّت مع انتهاء فترة التّنفيذ لتوصـيات جلسـة التّغذية الرّاجعة للدّورة الإشـرافية الرّابعة، وعند الاسـتفسـار عن السّـؤال ذاته حول عدد السّـنوات الّتي خضـعت المعلّمة فيها للنّظام الإشـرافي، وعدد الزّيارات الإشـرافية التي تمّت خلال هذه السّـنوات وإنْ كانت تعتبر كافية أم لا. وضّـحت بذات الإجابة الّتي عبرت عنها في بداية الدّراسـة، حيث أظهرت تحفظها عن تلك السّـنوات، وأنّها كانت بحاجة فعلية إلى دعم إشـرافي، خاصّـة مع بداية تعيينها كمعلّمة جديدة، ومع ذلك لم يتوفر الدّعم الإشرافي وقتذاك، وظهر ذلك في إجابتها:

"تسع سنوات في الخدمة، حيث أشرفت علي مشرفتي السابقة في اول تعييني بالاسبوع الأول ثم انقطعت عني لفترة سنتين، حيث لم يكن هناك مشرف، واشرفت علي مشرفة الرياضيات على ما اعتقد مرة، ثم أشرفت انت مرة في السنة فقط، وفي بعض الأحيان مرتين في السنة"

كما وضـحت بأنها كانت تتلقى عدة مفاهيم تربوية دون أنْ تدرك مضـمونها، مما دفعها إلى الاسـتعانة بمدير المدرسـة، والمعلّمات الزّميلات، وشـبكة الإنترنت. ومع ذلك، فهي لم تشـعر بأنّها متمكّنة من تلك المفاهيم، خاصّـة وأنّ تخصصـها علم الحاسوب الّذي لا يتضـمّن أي مساقات تربوية، لذا اقترحت المعلّمة أنْ يؤخذ ذلك بعين الاعتبار في الجامعات، حيث ظهر ذلك في قولها:

"لم يكن لدي خلفية تربوية عن الأساليب وطرق التدريس خاصة أني لم ادرس في الجامعة اي مساقات تربوية، ولم اكن افهمها فكنت ألجأ إلى المعلمات الخبيرات، وإلى مدير المدرسة، والانترنت، لكن لم احصل على الكثير، لو يدرسوا التّربية في تخصصنا بكون افضل"

وبناء على ذلك، تمّ الاستفسار عن عدد الزّيارات الإشرافية التي حظيت بها خلال هذا العام الدراسي، ابتسمت موضحة بأنّه قد يفهم وكأنّه جزء من المبالغة، ولكنّها لم تزار بهذا العدد مسبقاً، والّتي تختلف كلياً عن الخبرة السّابقة، فقد كانت محظوظة للغاية بهذه التّجربة، إذ تمّ تعويضها بما لم تحصل عليه سابقاً من تهيئة نفسيّة قبل حضور الحصّة، خاصّة أنّ ما يتمّ في الواقع هو حضور حصة بشكل مفاجيء، وبالتّالي يقترح المشرف توصياته بالبدائل الممكنة، والّتي لو طرحت خلال جلسة التّخطيط كما في التّجربة، لتمّ تجاوز هذه التّوصيات الّتي كانت أقرب إلى كونها نظرية، إضافة إلى عدم تأكد المشرف من تنفيذ المعلّم لتوصياته، تلك الّتي يقترحها حول حصة صفيّة محددة، ويغادر دون أنْ يعود بزيارة متابعة، خلال العام الدّراسي بأكمله، وظهر ذلك في عباراتها:

" كانوا يوجهوا الواحد لفكرة معينة أو ملاحظة محددة وليس لموضوع، وكانت التوصيات لا تنفذ، لاني لم اكن اعرف كيف ذلك وفي نفس الوقت لا يتبعها بزيارة اخرى، فمثلا انا بقول لماذا لا يعمل المشرفون متل ما عملنا سوى، أن نحدد ما نريد ملاحظته نحو موضوع محدد، قبل حضور الحصة، لانهم كتير بقولوا ليش ما عملت هيك، طيب انا بقول ليش ما تم تحضير الحصة قبل حتى نتجنب هذه الملاحظات"

وفي سياق مناقشة فيما إذا شكّلت هذه الزّيارات المتتابعة الّتي تختلف عن النّظام الإشرافي القائم أي ضغوطات على المعلّمة، خاصّة وأنّ ما يُعرف عن المعلّم بشكل عام هو الشّعور بالقلق، وعدم الارتياح من زيارة المشرف، فوضّحت بأنّها في لحظة ما، عاتبت نفسها على المشاركة في هذه التّجربة، ولكن بعد استكمال الدّورات، وجدت بأنّ الأمر مختلف تماماً، خاصّة لما تواجهه من أعباء أخرى، لذا توصلت إلى أنّه من الأفضل أنْ تستثمر طاقتها لمحور يعود بالفائدة على جوهر عملها المهني، ومن أهمّها: توفر فترة تنفيذ لتّوصيات محددة، تليها جلسة تقييم مستوى التّقدم في هذه الممارسات، ومن ثم البناء عليها لمحاور أخرى داعمة، وعبرت عن ذلك في قولها:

"انا نويت ان اخوض هذه التجربة للاستفادة والحمد لله اني استفدت، فكما أخبرتك انه لم يكن لدي خلفية تربوية، وفي التخطيط المسبق كان يوجهنا الى اتجاه محدد، وليس بشكل عام، كما ان عدد الزيارات يجعل المعلم على اهبة الاستعداد دائما وهذا اجده مؤثر ايجابي، كما كان هناك ممارسة، يعني نتفق على تطوير معين ونعمل على تطبيقه

فأجد انني في طريقي للتمكن والتغيير على عكس ما كان سابقا كانت تطرح التوصيات دون ممارسة، فعلى الفاضي، ونسمع عن مفاهيم بدون تطبيق تبقى مجرد نظريات، وانا كمعلمة حاسوب مضغوطة بكل الحالات بسبب المساعدة للادارة والمعلمات والطالبات، فقلت استثمر وقتي وطاقتي وانضغط باشي يفيدني احسن تعود على اساس شغلنا وهو المادة""

ثمّ تمّ مناقشـــة تلك المحاور الّتي وجدت هذا التّطوّر، كالتّخطيط، ومســـتوى التّمكّن من المحتوى، وطرق التّدريس، واستخدام الوسائل، وطرق التّقييم، ومستوى التّواصل مع الطّلبة، فوضّحت المعلّمة بأنّ محور التّخطيط تغير إلى مســـتوى جيد تعتبره بداية التّغيير، خاصّـــة أنّ النّموذج الّذي اعتمد في التّجربة يعتبر جديداً بالنّسبة لها، وهي تعتبر نفسها كبقية المعلّمات، حيث كانت تحضّر لمجرد التّحضير، دون الاهتمام بأي توافق بين ما يوثّق، وما ينفّذ في الحصّة، أمّا الآن فقد تغيّرت نظرتها؛ حيث ساعدها للغاية في زيادة وعيها لكيفية معالجة إدارة الوقت. أمّا مســـتوى التّمكّن من المحتوى، فلم تجد أنّ الإشـــراف الإكلينيكي قد دعمها في هذا الجانب، وقد يعود السّـــبب لأنّ هذا المحور لم يشـــكل لها أي قلق، وأنّها تلتزم بحضـــور الدّورات، والأيّام الدّراسية ذات العلاقة بالمبحث، وجاء ذلك في قولها:

"اعتبر نفسي اني في بداية التغيير فيما يتعلق بالتخطيط، وتحديد الانشطة، وتوزيع وتنظيم المجموعات، أما المحتوى فمن خلال الدورات كان يغطي المادة، ممكن مع غيري يستفيد من النموذج في هذا الجانب"

أمّا فيما يتعلق بالأســـاليب، فقد زاد وعيها بها أكثر، حيث أنّها تدّربت على اختيار النّشـــاط المناســـب، لتحقيق هدف الدّرس، وحددت الوســـائل المناســـبة للنّشـــاط، كما لفت نظرها إلى إمكانية توظيف هذه المفاهيم، وهذه الخبرات على المواقف التّعليميّة؛ لأنّها تدّربت عليها، وامتلكت المهارة، على عكس ما كان يطرح من توصيات في النّظام القائم، والّذي كان له علاقة مباشرة بالحصّة التي حضرها المشرف فقط، ووضحت ذلك بقولها:

"نعم هناك تغيير في طريقة التدريس، أصبح لدي منظور جديد، ولكنه ما زال سين جيم ولكن اختلف لم تعد مباشرة وانما من خلال المجموعات والانشطة والتركيز ان الطالبات هن من يجبين على الاسئلة، وعرفت أكثر عن العصف

الذهني، وفي التّحضير ساعدني على تحديد الاساليب وعرض المادة بطريقة منظمة اكثر، وأصبح لدي القدرة على الربط بين الاسلوب والموقف التعليمي، وفي الممارسة وبراحة كان مناسب لي"

أمّا طرق التّقييم، ومستوى التّعامل مع الطّلبة، فلم تشعر بتغيّر كبير كالمحاور السّابقة، فهي توظّف الاختبارات الكتابية والمشاريع، ولكن ما أضيف إليها هو كيفيّة توزيع الطّلبة على المجموعات، لتكون منظّمة، وأكثر انضباطاً، وتفاعلاً. وعبرت عن ذلك في قولها: *"أما طرق التقييم اعتقد انها نفس الشيء لم يختلف كثيرا، كذلك مستوى التعامل مع الطّلبة".*

ثمّ ناقشنا مستوى تفاعل الطّلبة في الحصص، وطبيعة التّغيّر في هذا الجانب، فوضّحت بأنّها وجدت تغيّر كبير جداً، فقد زاد تفاعل الطّلبة في الحصّة على مستوى جميع الصّفوف، ولكنّها لاحظت فيما يتعلق بالصّف الثّامن، والّذي كان يشكّل لها قلقاً واضحاً، أنّ تفاعل الطّالبات زاد من ناحية، بل وزاد اهتمامهن بالمادة الدّراسية، كما لاحظت أنّ مستوى انجازهن في المشاريع أصبح على مستوى جيد من الإتقان مقارنة بالسّابق، والتّنافس الايجابي لتقديم المشروع كمجموعة في وقت أسرع، بل أنّهن يتوجهن للمعلّمة في حصص الفراغ؛ ليستفسرن عن مهارات حاسوبية لم تطرح في الحصّة، ولم تكن تلتمس هذا الشّغف من قبل، فهي سعيدة، وراضية عن هذا المستوى، معبرة عن ذلك في قولها:

" أصبح كتير أفضل، جائتني طالبة مبسوطة انها بدها تقدم المشروع وبدها لحالها، فامتعضت مجموعتها من الموضوع، كمان في حصة الموفي تعرضنا لعدة عناصر لم نضف النص، جاؤوا لي اليوم الثاني يسألون عن كيفية ادراج النص إلى الفيديو، واختلف الوضع مع الصفوف، هناك تحسن في صف سادس وسابع وتاسع، ولكن الملفت كان مع الصف الثامن"

ثمّ تحدثت عن أهم خبرة اكتسبتها خلال التّجربة، فوضّحت بأنّها تعتبر نفسها قد تمكّنت من توظيف لغة الجسد، بشكل هادف وفعّال، أمّا فيما يتعلق بالتّحضير وإدارة الوقت، فقد اكتسبت مفاهيم تربوية أكثر، وأصبحت أكثر إدراكاً، ووعياً بها، وتعي كيفية توظيف الأسلوب المناسب للموقف التّعليمي، كما جعلها أكثر انتباهاً لتفاعل الطّلبة، واستجاباتهم في الحصّة، كما تجد نفسها أكثر وعياً بالأسباب الّتي تعيق إدارة

وقت الحصّـــة بفاعلية، ولكّنها مؤمنة أنّ هذه الممارســـات، بحاجة إلى المزيد من التّدريب، والمحاولة، والاستمرارية، وجاء ذلك في قولها:

"صار مخ الواحد ينتبه اكثر، صرت انتبه اكثر للغة الجسد وعرض الدرس، واميز اكتر، مثلا عندما اخفقت مع عمل المجموعة وكيفية تفاعل الطالبات في المجموعة الواحدة، لاقية نفسي بنتبه للتفاصيل اكتر مع انه لازم هادا الامر يكون من زمان، لاني كنت اعتبرها عادية، بس بده استمرارية في الممارسة خاصة طريقة التّحضير بدي اجربه اكثر، واجد نفسي أكثر خبرة من حيث التمكن."

وبالتّالي فهي تتوقع بأنْ تستمر ضمن النّظام الجديد لاستكمال الدّورات مع بداية العام الدّراسي الجديد، لذا فهي غير قلقة من مســـتوى عدم تمكّنها الاحترافي للتّخطيط، وإدارة الوقت، وعقبت في قولها: *" لكن احنا ما اغلقنا الدورة الخامسة، فأكيد بدنا نكملها السنة الجاي حتى اتمكن من التّحضير واتغلب على الوقت."*

ثمّ تمّ طرح كيفية تطوير نموذج الإشــراف الإكلينيكي من وجهة نظرها، فوضّــحت بأنّها كانت تفكر بدمج جلســـة التّخطيط وجلســـة التّغذية الرّاجعة معاً، ولكنّها تراجعت عن ذلك؛ لأنّها وجدت أنّ ما يميّز الإشراف الإكلينيكي هذا التّسلسل، والتّنظيم، ووضّحت ذلك في قولها:

"بفكر لو دمجنا جلســة التخطيط والملاحظات بس ما بنفع، لانه ميزتها بالتهيئة وتحديد اللي بدنا نلاحظه، لاني متل ما قلتلك لو بيعمل المشـــرف هيك كان تجنبنا كتير ملاحظات من خلال التخطيط الســـلف، لانه ما عندي شـــعب لأجرب، فمناقشـــة الفكرة تليها ممارســـة أفضـــل بكتير بخليني أتمكن، لان ســـابقا كان يمكن يتم تطبيق ملاحظات المشرف للسنة القادمة لنفس الدرس."

وعند سؤالها لو كانت مشرفة فما هي الأمور التي ستوليها اهتمامها، فأجابت موضّحة بأنّها ستسعى إلى توظيف الإشـــراف الإكلينيكي، مع المعلّمين الجدد؛ حتى ينطلق المعلّم من قاعدة معرفية عميقة، ومرتبطة بمنهج بنائي ومسـتمر، وظهر ذلك في قولها: *" اوظفه للمعلمين الجدد خاصـة اول سـنتين، بأسـسـوا حالهم وبعدين خلص بعد ما يكسب وقت قبل ما يتعود على ممارسات تتطلب التعديل."*

كما ستهتم بالتّهيئة النّفسية كما تمّ في الإشراف الإكلينيكي، حيث أنّ المشاركة، والتّعاون الّذي تحقق خلال التّجربة شـجعها على التّواصـل مع المشـرفة الباحثة بشـفافية، كذلك فإنّ تحديد فترة التّنفيذ بشـكل يراعي احتياجاتها، أدى بدوره إلى شـــعورها بالرّاحة النّفســـية، والإنجاز الحقيقي، وتغيّرت نظرتها إلى المشـــرفة

الباحثة، فهي تعترف بأنّها كانت متحفظّة قليلاً، في بداية الدّراسة، ولكنّ التّواصل المستمر كسر الكثير من الحواجز السّابقة، وزادت ثقتها بإمكانية أنْ تكون المشرفة مرجعية بالنسبة لها، خاصّة بعد خوض جانب التّحضير المشترك الّذي تمّ في الدّورة الإشرافية الثّالثة، فزادت قناعتها بأنّ الهدف لم يكن البحث عن الأخطاء، وإنّما تقديم الدّعم الموضوعي، ومتابعة تنفيذ التّوصيات للبناء عليها، والاستمرار في التّقدم، وعبرت عن ذلك في قولها:

" لاني لاحظت انه كان هناك تعاون كبير في التّحضير، وشجعني على الاستفسار والسؤال بأريحية وبدون أي تردد خاصة بعدما تعمقنا في التجربة أكثر مما كنت عليه في البداية، ولم اكن اشعر ان سؤالي يشكل لي تخوف معين بالعكس كنت اتوقع الدعم لفهم الموضوع اكثر، وكان في فائدة من خلال الممارسة."

ولكّنها لا تعتقد بأنّ هذا النموذج قد يناسب جميع المعلّمات، لأنّ بعض المعلّمات– من وجهة نظرها– يشعرن بالراحة عند زيارة المشرف التّربوي لهن، وهي إشارة إلى الشعور بالراحة باقي أيّام السّنة الدّراسية، وقد وضّحت ذلك في قولها: *" ولكن لا اعتقد بان جميع المعلمات راح يعجبهم لانهم عادة برتاحوا لما يزورهم المشرف ويعود للسنة القادمة."*

وفي الخلاصة، تبيّن من خلال المقارنة بين اجابات المعلّمة في المقابلة القبلية، والبعدية، أنّ الإشراف الإكلينيكي التّقني، ساهم بشكل كبير في تغيير نظرة المعلّمة نحو الإشراف، حيث لم يكن دور المشرفة قبل التّجربة واضحاً بالنسبة للمعلّمة، مما انعكس على مستوى الخبرات المكتسبة عبر تلك السّنوات، بالمقابل كانت التّجربة، والّذي مضى على تنفيذها عاماً دراسياً واحداً، اكسبها الكثير من المفاهيم التّربوية، والممارسات التّدريسية الجديدة، وزاد وعيها، وإدراكها، وتغيّر منظورها نحو العملية التّعليميّة التّعلّميّة، وفي كيفية تحديد أسباب أي مشكلة تواجه المعلّمة، وتحديد الإجراءات التّطويرية لحل تلك المشكلة، فعزّز الثّقة بالمشرفة كمرجعية لها، وأنّها مصدر دعم حقيقي، ضمن إطار من الشّراكة، والتّعاون الفعّال، حيث عبّرت المعلّمة عن رضاها، والشّعور بالرّاحة، والعمل المثّمر، وتلاشى بعضاً من تحفّظها

السّابق، حيث كانت النّظرة بأنّ المشرف مجرد سلطة رسمية، يبحث عن الأخطاء. وبناءً على ذلك، طلبت المعلّمة وبشكل صريح، ومباشر من الباحثة المشرفة، استكمال الدّورات الإشرافية مع بداية العام الدّراسي، لذا فإنّ قرارها، وإيمانها بأهمّية المواظبة المستمرة في توظيف الممارسات التّطويرية في المحاور كافة، الّتي نوقشت خلال التّجربة، ستصل بها إلى مستوى من الإتقان، والتّمكين.

مدى مساهمة الإشراف الإكلينيكي في تحديد احتياجات المعلّمة المشاركة

لقد طرح السّؤال من منطلق نتائج دراسة إليس (Ellis, 2010) وميلن وآيلوت وفيتزباتريك وإليس (Milne, Aylott, Fitzpatrick, & Ellis, 2008) الّتي استندت إلى خبرات ودراسات ناجحة حول نموذج الإشراف الإكلينيكي حيث قدمت مجموعة من الحقائق بأنّه نشاط معقد يتضمن الكثير من المفاهيم، والمتغيرات، فهو يستند إلى نظرية دقيقة، وتقنيات مناسبة، ويقدم المشرفون من خلاله دعماً لما يواجهه المعلّمون من قلق وتحديات في القضايا التّربويّة، والّتي تشكّل هدف الملاحظة الصّفيّة، إضافة إلى ملاحظات المشرف أثناء جلسة التّغذية الرّاجعة، الّتي تعتبر عاملاً محفزاً للتّعلم المستمر للمعلّمين.

وبالتّالي فإنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني ينّسجم مع احتياجات المعلّمين أنفسهم، ويتّسم بالديمومة والاستمرارية بما يقدمه من تقنيات، وأدوات (Gall & Acheson, 2011)، تساعد المشرف الإكلينيكي في تحديد هذه الاحتياجات، مع مراعاة نافذة المعلّم (Pajak, 2002)، كما سيتمّ توضيحه لاحقاً.

تعدّ جلسة التّخطيط بأنّها التّحضير المسبق للمشاهدات الصّفيّة، بين المشرف الإكلينيكي، والمعلّم معاً ليعطيهما الوقت للموافقة التّصريحية عن أسباب وكيفية القيام بعملية الإشراف الإكلينيكي، بهدف التّعرف إلى اهتمامات المعلّم والأمور الّتي تسبب له القلق أثناء التّعليم، ومن ثمّ ترجمتها لسلوك ملاحظ (Gall & Acheson, 2011)، وقد تمّ تحديد مواعيد جلسات التّخطيط خلال الدّورات الإشرافية الأربعة بشكل مسبق، من خلال الاتفاق المشترك حول يوم الجلسة والسّاعة.

وفي هذا الجزء من الفصل سنعرض ونفسر نتائج جلسات التّخطيط الأربعة بشكل بنائي وتراكمي، لبيان أهم التّطورات في مدى تحديد احتياجات المعلّمة، والكشـــف عنها من خلال اســـتخدام المقابلات وأدوات التّشخيص.

جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الأولى

عقدت جلسـة التّخطيط الأولى للتّعرف إلى اهتمامات واحتياجات المعلّمة، وعمّا يقلقها من قضـايا تربويّة، من خلال إجراء المقابلة (ملحق رقم 6)، ومن ثمّ وظّفت أدوات التّشـخيص (ملحق رقم 10، 11) لتكشف أكثر عن تلك التّحديات الّتي تواجهها، خاصّة أنّ أدوات التّشخيص مناسبة للغاية مع نافذتها، فقد كانت أكثر ارتياحاً في تحديد التّحديات وفقاً لأدوات التشـــخيص، والّتي ســـاهمت في ترتيب أولويات هذه التّحديات، ودرجة كلاً منها. وقد اعتمد التّســـجيل اليدوي لتوثيق الجلســـة، حيث تحفّظت المعلّمة على التّسجيل الصّوتي.

تضمّنت أسئلة المقابلة ستة أسئلة، حيث كان السّؤال الأوّل حول تقييمها لعملية تدريسها، فأجابت بأنّها تتميّز في قدرتها على تبسيط المادّة، فتحقق نتائج جيدة، بالرغم من أنّ البعض يعتبرها بطيئة، ولكنّها راضـــية بذلك، لأنّ الكيف بالنســـبة لها أهم من الكم من وجهة نظرها، وقد صـــرّحت بذلك كما يظهر في عبارتها:

"أجد نفسـي أن لدي القدرة في تبسيط المادة الدراسية وبالتّالي الطلاب يفهموا المادة ويحفظوا أيضـا، ولا اهتم بإعطاء كم كبير من المادة الدراسية، فأنا بطيئة مقارنة بزميلاتي المعلمات في المدرسة."

وتمّ الاستفسار حول كيفية التّوصل إلى هذه المعلومة بأنّها بطيئة، فوضّحت ذلك من خلال مقارنة نفسها مع المعلّمات الزميلات، فهي تجدهن يقطعن مادّة دراســـية كبيرة، بالرغم من أنّهن يتعاملن مع ذات الصّفوف، وظهر ذلك في إجابتها بقولها:

"مع انني لم اتعامل مع طلبة ذو مستوى عال خلال عملي في المدرسة وبالتّالي فأنا مستغربة صراحة من قدرة زميلاتي على قطع مادة كبيرة مقارنة مع ما أنجزه، وأنا لا استطيع ان أقطع مادة كما ينصحني زميلاتي دون ان أحقق هذا التمكين لطلبتي لأنني بهذه الطريقة أكون مرتاحة نفسيا."

وبالمقابل عند مناقشة مواطن القوة لديها، أجابت بأنّها تتميّز في تمهيد الحصّة، وفي تصميم العروض التّقديمية، لكنّها أشارت إلى وجود بعض التّحديات تتمثّل في طبيعة الموضوع، وخصوصية المبحث، ومستوى الطّلبة، وظهر ذلك في قولها:

"هناك موضوع أحسن من موضوع آخر في المادة الدراسية، ومع ذلك فأنا أجد ان مواضيع المبحث مشتتة لنا كمعلمين. أيضا أرى أن مستوى الطّلبة يؤثر في نجاح موقف أكثر من موقف آخر.

ولكن يمكن القول أنني أجد نفسي مبدعة في التمهيد، فهي أحسن جزئية، كذلك لا أجد صعوبة في تنسيق أوراق العمل واخراجها، وتصميم العروض التقديمية."

وعند الاستفسار حول اعتبارها مرجعاً لزميلاتها المعلّمات، أجابت بالإيجاب بأنّها كذلك، خاصّة في تصميم العروض التّقديمية.

ثمّ تمّ مناقشة الاعتبارات والشّواهد في طريقة تدريسها، والّتي يمكن النّظر إليها بعمق، فوضّحت بأنّها تفكر بعمق في عدة قضايا لتعمل على تجربتها لاحقاً في ظل بعض المخاوف والقلق، من حيث اعتماد أوراق العمل عوضاً عن الدّفتر، والدّمج بين شرح المادة الدّراسية، وتلخيصها في حصة واحدة. وتمّ مناقشة تلك المخاوف الّتي تمثّلت في الجهد الإضافي الّذي ستبذله في إعداد أوراق العمل، وإلى إمكانية رفض الإدارة للموضوع بسبب ما يتطلبه ذلك من ميزانية إضافية. لذا وضّحت بأنّها تفكّر في اعتماد صف تجريبي لتحقيق ذلك، حتى تتجنب تلك المخاوف.

واعتبرت المعلّمة أنّ طريقة حل المشكلات هي ما تعتمده في التدريس، لكنّها لا تعتقد أنّها قد وصلت إلى مرحلة التّعميم، وجاءت إجابتها هذه بعدما تمّ الاستفسار عن مفهوم طرق التّدريس عند طرح سؤال أي طرق التّدريس المفضلة لديها، حيث نوقش هذا المفهوم، وتمّ طرح عدة أمثلة توضّيحية، وقد عبّرت عن طريقتها المفضلة في قولها:

"حسنا، ما المقصود بطرق التّدريس، أعتقد أنّها طريقة حل المشكلات وهو الأسلوب السائد لدي، وهذا ما الاحظه عند معظم المعلمات أن لديهم طريقة او أسلوب واحد وهو نمطي لديهن، بمعنى أنّه ذات الأسلوب في كافة حصصهم وعلى مدى السنوات، لا أرى أن هناك تنوع وتغيير."

ثمّ وضّحت المعلّمة بأنّ ليس لديها أي قلق من اندماج الطّلبة في الحصّة، بسبب عدد الطّلبة القليل، وبالرغم من موافقتها حول هذا الجانب، إلّا أنّها تجد بأنّ لدى الطّلبة إهمال في البيت وعدم متابعة منهم ومن الأهل، وفي الحديث عن دوافعها في اختيار مهنة التّعليم، عبّرت عن ذلك بقولها: *"هي فرصة أتيحت لي."*

وبعد مناقشة اهتمامات المعلّمة، نوقشت أداتي التّشخيص لتحديد التّحديات الّتي قد تواجهها: الأداة الأولى تتعلق بترتيب القلق بالنسبة للمعلّم بشكل عام من حيث الدّرجة، والأداة الثّانية تتعلق بوضع علامة تعبّر عن مستوى القلق لها. وضعت المعلّمة إشارة صح في الخانة الّتي تتوافق معها من حيث درجة القلق في القائمة الأولى (ملحق رقم 10)، ومن ثمّ رصدت علامة مستوى القلق لها من (1– 10) في قائمة التّشخيص الثّانية (ملحق رقم 11).

وتمّ تصفيّة إجابات المعلّمة في القائمة الأولى، فكانت النّتائج في جدول(2) كالآتي:

الدّرجة	**البند**
قلق جداً	عدم ملائمة المنهج لجميع الطّلبة مدى تعلم الطلاب لما يجب تعلمه تحفيز الطّلبة على التّعلم
قلق بدرجة قصوى	سرعة التغير في المنهج والأدوات الشعور المستمر للضغط الكبير

جدول(2): إجابات المعلّمة في قائمة أدوات التشخيص الأولى

كذلك الأمر في علاماتها في القائمة الثّانية، فكانت النّتائج في جدول(3) كالتالي:

العلامة	البند
10	عدم وجود الوقت الكافي
8	وجود حصص زيادة على المعلّم تمنعه من التّحضير
7	تحفيز الطّلبة الاستخدام الفعال لطرق التّدريس المختلفة التعامل مع بطيء التّعلم.
6	التعامل مع الفروق الفردية
5	تنظيم العمل الصّفي الاهتمام بقوانين المدرسة أدوات المدرسة والوسائل غير كافية.

جدول(3): علامات المعلّمة في قائمة التشخيص الثانية

ثمّ تمّ مناقشة المعلّمة في مدى التّوافق بين ما عبّرت عنه في إجاباتها، ومصادر القلق لديها في تلك القضايا، مع الاتفاق أنّه لا يمكن حل هذه القضايا كافة جملة واحدة، وإنّما سيتمّ التّعاطي معها حسب الأوّلوية بالنسبة لها، فوضعت علامات في القائمتين لتقريب التّوافق بينهما، وبعد النقاش والتأمّل في ما عرض من نتائج، تمّ الاتفاق على ملاحظة ممارساتها للتّحقّق من توظيفها لطرق التّدريس بشكل فعّال؛ لتعزيز نقاط القوة الّتي تتميّز بها المعلّمة، من تمهيد الحصّة، وإغلاقها، وإنْ كانت موجّهة نحو تحفيز الطّلبة نحو التّعلم؛ لأنّ هذه القضية شكّلت قلقاً بالنسبة لها عندما أشارت إلى أنّ مستوى الطّلبة عاملاً مهمّاً في إنجاح أي طريقة تدريسية، كما أظهرت شكواها فيما يتعلق بعدم اهتمامهم بالدّراسة والمتابعة، وفي ذات الوقت حظيت هذه القضية على درجة (قلق جداً) في القائمة الأولى، وعلى علامة (7) في القائمة الثّانية. هذا وقد تمّ الاتفاق على استثناء القضايا الّتي تسبب قلق بدرجة قصوى لديها، حتى يتمّ العمل سوية في قضايا بدرجة متوسطة لتعزيز الشعور بالإنجاز، ومن ثمّ الاستمرار في التّعامل مع تلك لاحقاً، خاصّة وأنّها لم تتقاطع مع إجاباتها في المقابلة كما تمّ في قضية (تحفيز الطّلبة نحو التّعلم).

جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الثّانية

عقدت جلسة التّخطيط الثّانية بعد فترة التّنفيذ لتوصيات جلسة التّغذية الرّاجعة في الدّورة الإشرافية الأولى، وأجريت المقابلة (ملحق رقم 7) لمناقشة التّغيّرات في الممارسات التّدريسية، واعتمد التّسجيل اليدوي لتوثيق الجلسة.

وطرح السّؤال الأوّل حول تقييمها الذّاتي في فترة التّجربة، وحول شعورها إزاء ذلك إنْ كانت تصفه بالراحة، أم التأمّل، أم الارباك، أم الضغط، فوضّحت بأنّها لم تشعر بالضغط مطلقاً، بالعكس فإنّ هذه التّجربة وجهت إنتباهها نحو عدة محاور، وأتاحت لها فرصة التّركيز على مهارات معينة في الحصّة، كما ظهر في قولها: *" لم أحس بضغط بالعكس هذه التجربة نبهتني على أشياء، وركزت على أمور محددة في الحصّة."*

وفيما يتعلق بالجهود الّتي بذلتها لتغيير الممارسات، فأجابت بقولها *"الانتباه"*، موضّحة أنّها وجّهت ذاتها نحو الانتباه، والتّركيز أكثر على الأسلوب الّذي توظّفه في الحصّة، كذلك إلى جملها، وعباراتها، خاصّة فيما يتعلق بالتّعزيز الموجّه لأداء الطّالبات. هذا وقد شاهدت عدّة نماذج لحصص تمّ رفعها على شبكة الإنترنت؛ لتلاحظ الصّوت، والأسلوب، والتّغيير في نبرة الصّوت، لتصبح أكثر وعياً لما تود تجربته في حصصها، وعبرت عن ذلك في قولها:

"بدأت بالانتباه بصورة اكبر حول ممارساتي في الحصّة، كما شاهدت حصتين على الانترنت حتى الاحظ الصوت والأسلوب ونبرة الصوت، وركزت اكثر على أسلوبي والعبارات."

واعتبرت أنّ فترة التّنفيذ انطلاقة وبداية لشيء جديد، وأكّدت على أهمّية الاستمرار، والممارسة، حتى تشعر بظهور التّأثير، سواء على ممارساتها كمعلّمة أو على الطّالبات، وحتى تلتمس الاختلاف الّذي يمكن أن يحدث، وظهر ذلك في عبارتها: *"هي فترة جيدة ولكن على أن استمر حتى يظهر التأثير، فالموضوع بحاجة إلى ممارسة حتى يتم الاختلاف."*

وفي الحديث عن مؤشراتها الملموسة للتّغيير، فعبرت عن رضاها حول ما لاحظته على الطّالبات عندما مارست طريقة الطّيران، موظّفة يديها، وحركة جسدها، وتحركها في الصّف، كذلك فقد سجّلت حصّة صفيّة لها خلال الاسبوع الثّالث من فترة التّنفيذ، وشاهدت الحصّة المسجلة، إذ لاحظت لغة الجسد، والأسلوب، وعباراتها في التّغذية الرّاجعة الموجّهة نحو إستجابات الطّالبات، وأكّدت بأنّ ذلك مؤشراً مهماً بالنسبة لها، حيث يدعوها للاستمرار، وظهر ذلك في قولها:

"الطّالبات انتبهن بشكل واضح لي عندما مثلت طريقة الطيران من خلال حركات اليدين والجسد وتحركي في الصّف.

كما سجلت الحصّة خلال الاسبوع الثّالث وشاهدتها، فوجدت ان الامر جيد ولكنه بحاجة إلى استمرارية."

كما وضّحت أنّ تلك الممارسات والجهود الّتي بذلتها كان لها أثر بسيط في رفع انتباه الطّالبات، في إجابتها للسؤال حول أثر تلك الممارسات على تحفيز انتباه الطّالبات. وبناء على ذلك، تمّ مناقشة التّطوّرات الّتي يمكن إضافتها لتحقيق الهدف، فوضّحت بأنّ العبارات التّنظيمية، والتّغذية الرّاجعة، بحاجة إلى جهد أكبر وممارسة، كذلك فيما يتعلق بنبرة صوتها، أمّا لغة الجسد فهي راضية عن المستوى الّذي حققته، في قولها: *"أرى أن العبارات ما زالت بحاجة إلى جهد مني، كذلك نبرة الصوت، اما لغة الجسد فوجدت نفسي موفقة في ذلك."*

ثمّ أضافت موضحة أكثر ملاحظاتها تلك عند مناقشة تجربة التسجيل المرئي لحصتها، وكيف رأت نفسها بعين الطّالبات:

"وجدت بأنّه من الضروري أن اغير الصوت، لم يعجبني الصوت، ولكنه لفت نظري إلى البيئة الصّفية فجلوس الطّالبات مع عرض جهاز العرض لم يكن مريحا. انا لست راضية عن تنظيم المختبر بهذه الطريقة. ولكنني لاحظت ما توقعته عن نفسي. كما انني تأكدت بأن ملامحي وتعابير وجهي واضحة جدا فيمكن للطالبات أن يعرفن بسهولة إذا فرحت او تضايقت، وأنا بتجربتي لا اجد ذلك مناسباً لي."

وفي هذا الجانب، تمّ مناقشة أنّ الصّوت يتغير تلقائياً بسبب التّسجيل، وقد لا يعبّر عن الحقيقة كثيراً، ولكنّ من الجيد التّركيز على جوهر الصّوت من حيث تغيير نبرته بما يتناسب مع الموقف التّعليمي بشكل فعّال ومؤثر.

ثمّ ناقشـــنا إنْ كانت تجد أنّ تحفيز الطّالبات نحو التّعلم ذات أولوية خلال لهذه المرحلة، فوافقت على ذلك موضّـحة ذلك في قولها: *"بشكل مبدئي نعم أنا اعتبر أن موضوع تحفيز الطّالبات ورفع دافعيتهن أساسي بالنسبة لي"*، ولكّنها تشعر بأنّها بحاجة إلى عوامل داعمة أكثر للتّحفيز، وقد صّرحت بذلك في قولها:

" ولكن ما تم غير كافي. أشـــعر بأنني بحاجة إلى عوامل اخرى داعمة لتحقيق ذلك. واود ايضـــا دعمي فيما يتعلق بالتوزيع الزمني، فأنا أتقن التمهيد بشـكل جيد، ولكنني لا اوفق في معظم الاحيان في اغلاق الحصّـــة حيث أجد ان الحصّة انتهت دون أن اختم ما طرح من مادة."

وعليه تجد المعلّمة بأنّ تحفيز الطّالبات، ورفع دافعيتهن نحو التّعلم أساسـياً بالنسـبة لها في هذه المرحلة، ولكّنها تعتقد بأنّ ما إنجازه لا يعدّ كافياً لحل المشـــكلة، وصـــرحت بحاجتها إلى عوامل أخرى داعمة مثل التّوزيع الزّمني.

جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الثّالثة

عقدت جلســـة التّخطيط الثّالثة لمناقشـــة ما تمّ التّوصـــل إليه من إنجازات، وتحديات خلال تنفيذ توصـــيات جلســـة التّغذية الرّاجعة في الدّورة الإشـــرافية الثّانية من خلال إجراء المقابلة (ملحق رقم 8) المسجلة صوتياً لتوثيق الجلسة.

لخصت المعلّمة ما تمّ الاتفاق حوله حتى هذه المرحلة، وما ترتّب عليها من ممارسات من حضور نموذج حصّة لدى معلمة زميلة لها في المدرسة، تشعر بكفاءتها وبمستوى ثقة وزمالة جيدة بينهما، والعمل على تطوير تصـــميم درس، بطريقة تبيّن من خلالها الهدف العام للدرس، والأهداف الفرعية، والاجرائية، ومستوى مراعاته لبيئة الطّالبات، واهتمامهن، وبيان أسلوب تدريس تختاره المعلّمة مختلف عما هي معتادة عليه، ولخّصت ذلك في قولها:

"نستمر بالعمل على ما اتفقنا عليه سابقا من ناحية لغة الجسد ومستوى الصوت والنبرة، واتفقنا أننا نود العمل موضوع التكافئ أي التزامن مع طرق داعمة وكانت تتعلق بطرق التّدريس، أن طريقتي هي سـين جيم، وبالتّالي ضـــرورة تنويع هذه الطرق."

وعند الاستفسار حول سبب حاجتها لفترة زمنية قرابة الشّهر لتوظيف هذه التّوصيات، وإنْ كانت كافية أم لا، وضّحت المعلّمة أنّ الفترة لم تكن كافية من ناحية المصدر، فهي تشعر بأنّها بحاجة إلى معلومات أكثر عن البديل، موضحة ذلك في عبارتها: *"ليست كافية، ليس من ناحية الوقت وإنما من ناحية المصدر. فأنا أود أن أفهم أكثر كيفية تغيير وما هو البديل."*

وفي نقاشنا إنْ أضافت تجربة حضور نموذج الحصّة أي إضاءات لها في هذا السّياق، فوضّحت أنّه وبالرغم من ملاحظتها لجذب وتفاعل الطّالبات أكثر مع المعلّمة الزّميلة، دون أنْ يكون أسلوب التّدريس مختلف، أو إنّ كانت توظّف مهارات التّواصل، كلغة الجسد، والتّعزيز بطريقة أفضل منها، ومع ذلك كنّ منضبطات، ومتفاعلات أكثر. وبالتّالي فهي لم تشعر بأنّ حضورها للحصّة، قد أضاف لها الكثير، مع أنّها متفاجئة من بعض الطّالبات اللّواتي لا يشاركن في حصتها، كنّ في وضع مختلف مع المعلّمة الزّميلة، وعبرت عن ذلك في قولها:

"لقد أحسست أن الطّالبات مع المعلّمة الزميلة منجذبات للحصة، نفس البنات اللواتي لا يشاركن معي مثل ومثل...، معها كن مشاركات، بالرغم من صعوبة مادة العلوم فكانت تتحدث عن المركبات وطلبت منهن حفظ أسماء المركبات وتجاوبوا معها وحفظوها، فكرت عن السبب ولكنني لم أعرف، ووجدت أن أسلوبها كان سين وجيم وكانت عبارة عن تجارب، وفي نهاية الحصّة وظفت السين وجيم. ولاحظت أنّهن منضبطات أكثر."

وتجد المعلّمة علاقة وطيدة بين تنويع أساليب التّدريس مع هدف رفع دافعية الطّالبات، بالرغم من أنّها تشعر بالراحة مع أسلوبها، وبنوع من الضبابية في ذات الوقت، فهي تجد بأنّه ينقصها الكثير من المعلومات حول الموضوع، بالرغم من حضورها لدورة أساليب التّدريس إلّا أنّ الأسلوب المتبع كان تلقيني، كما سمعت عن أساليب التّدريس، لكّنها فعلياً لا تعرف كيّفية توظيف أي أسلوب منهم، كما أنّها لا تعرف كيف تحدد الأسلوب المناسب لموضوع الدّرس المحدد في الحصّة، وقد عبرت عن ذلك بقولها:

"الأساليب لها دور، ولكنني لا أشعر أن لديّ المعرفة كيف، وكيف اختار الأسلوب المناسب لموضوع محدد. سمعت عن الكثير وأخذت دورات ولكنه ما زال غير واضح، سمعت عن الأساليب لكن فعلياً لا أعرف كيف يتم توظيف كل أسلوب، حتى أن أسلوب تدريبهم عندما خضت تدريب الأساليب كان تلقيني."

ثمّ وضّحت بأنّها بحاجة إلى نموذج محاكاة لتتمكّن من فهم الموضوع، وترى أنّ حضورها لنماذج حصص كما قامت به في الفترة السّابقة لن يضيف لها الكثير، هي تريد من شخص أكثر خبرة واحترافاً. كما تجد أنّ عليها أن تتطّلع أكثر عن الموضوع، حتى تشعر بأنّ الفكرة أصبحت أكثر وضوحاً بالنسبة لها، فقالت:

"أنا لازم أبحث أكثر عن الأساليب، أشعر أني بحاجة لأن ألجأ لأحد الأشخاص بخصوص الأساليب، وشعرت أن حضوري للحصة غير كافي وحتى إن حضرت أكثر قد يضيف إليّ اضافة بسيطة، أريد أن أحضر لخبير أكثر يكون نموذج لي لمحاكاته."

وعند الاستفسار حول طبيعة الدّعم المتوقع للحصّة القادمة، طلبت أنْ نحدد درس معين، وتساعدها المشرفة الباحثة في اختيار أسلوب تدريس مناسب له، ومختلف عن أسلوبها، لتلاحظ النّتائج فيما يتعلق بدافعية الطّالبات، وظهر ذلك في قولها: *"أود أن يكون بين يدي خيارات، أن أحدد درس ويتم وضع عدة أساليب يمكن توظيف إحداها، وأحب أن يكون مع الصّف الثامن."*

فاقترحت بأنْ أقدّم الحصّة كنموذج محاكاة، ولكنّ المعلّمة تحفّظت، وأكّدت على ما تريده في تحديد الأسلوب فقط خاصّة في هذه المرحلة بالنسبة لها.

جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الرّابعة

تمّ مناقشة سير الحصّة الّتي عقدت يوم تنفيذ الحصّة التّي تمّ الاتفاق عليها بناء لتوصيات جلسة التّغذية الرّاجعة في الدورة السّابقة من خلال إجراء مقابلة معها (ملحق رقم 9)، وعرض ملاحظاتها حول آلية التّنفيذ، حيث وضّحت أنّها اضطرت إلى أخذ خمس دقائق من فترة الاستراحة، حتى تتمكّن من إنهاء الجزء المحدد من الدّرس. وتمّ استذكار الأسباب الّتي أدت إلى عدم تحقيق الأهداف من حيث الوقت الزمني، فأشارت المعلّمة بأنّها لم تواجه مشكلة دخول الطّالبات كما كان الوضع في يوم الملاحظة الصّفيّة السّابقة لأنّها الحصّة الثّالثة، ولكن ما زال هناك اسهاب في الحديث والنّقاش، وعدم التّوجّه إلى المجموعة مباشرة من بعض الطّالبات، وأنّ مستوى إنجاز المجموعات للنشاط كان يتمّ من خلال العمل الفردي، بالرغم من أنّ الهدف هو العمل الجماعي.

وقد تمّ مناقشـــة هذا النوع من التّعلم على اعتبار أنّه يعدّ جديداً بالنســـبة للطّالبات، ويتطلّب وقتاً للتدريب والممارســـة حتى يحقق أهدافه من العمل الجماعي، وتعلم الأقران، وتوزيع الأدوار، والمثابرة، وأنْ تستنبط الطّالبات أهمّية هذا العمل التّعاوني، خاصّـة وأنّ الوظائف في المستقبل كافة تتطلب العمل بروح الفريق، وبالتّالي فهو بحاجة إلى الصـــبر والمثابرة، فيما يتعلق بهذه المهارة الجديدة لهن، وســـوف تلاحظ مستوى التّقدم في هذه المحاور عبر الحصص القادمة بالتّدريج.

أمّا تقييمها لطريقة التّدريس مقارنة لما ســـبق، وضّـــحت بأنّها كانت أكثر جذباً للطّالبات، كذلك طريقة عرض المادة، وكانت مشاركة الطّالبات أكثر تفاعلاً، ولكنّها تجد الآن صعوبة في التّفكير بأنشطة تمكّن الطّالبات من الاستمرار في هذا المستوى من المشاركة، ومن التّوصل إلى المعلومة بأنفسهن، وظهر ذلك في قولها:

"أحسن وجاذب أكثر للطالبات، عرض المادة كانت جاذبة، وكانت مشاركة الطّالبات أكثر، لذا أنا أواجه الآن صعوبة في التفكير بأنشـطة تمكن الطّالبات من الاسـتمرار في هذا المسـتوى من المشـاركة، وان يتمكنوا من التوصـل إلى المعلومة بأنفسهن."

وأضـــافت المعلّمة بأنّ هناك علاقة إيجابية بين هذه الطريقة وبين تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، حيث يمكن أنْ ترصد لها 2 من 5، ومع ذلك فهي تعتبر أنّ خبرتها ما زالت في مستوى متواضع وبسيط، حيث تعرفت من خلال هذه التّجربة إلى أنّ هناك عدة أســـاليب متنوعة لتقديمها. والتّركيز أكثر على دور الطّالبات، وعبرت عن ذلك بقولها: *"ما زالت خبرتي في مسـتوى متواضـع وبسـيط، تعرفت من خلال هذه التجربة أن هناك عدة أساليب متنوعة لتقديمها. وأن يكون دور الطّالبات أكثر وأن يشتغلوا أكثر."*

وعند السّؤال حول تأثير نوعية الأنّشطة الّتي اختيرت في تحفيز الطّالبات، وضّحت أنّ اضافة البطاقات، والألوان حقّق لهن السعادة والمتعة. كما أكّدت على الإضافات الجديدة الّتي اكتسبتها الطّالبات أنفسهن خلال هذه الفترة، وطرحت مثالاً حول طالبة اسمها "ي" حيث شاركت بمستوى مختلف، وهي فرحة ومسـتمتعة بالحصّـة، بالرغم أنّها لم تكن تشـارك أبداً في الحصـص السّـابقة، وكانت تسـبب لها مشـقة

وصـعوبة في المشـاركة، والتّفاعل الصّـفي، ولم تكن تعرف الإجابة، كما لم تكن تلتزم بإحضـار دفترها. وأضـافت المعلّمة أنّه عند تقديم التّغذية الرّاجعة لمفاهيم الحصّـة السّـابقة، كانت مشـاركة الطّالبات في مستوى رائع، بالرغم من أنّها متأكدة بأنّهن لم يذاكرن المادة الدّراسية في البيت، معقبة في ذلك بقولها:

"نعم، في تقدم، عندي طالبة اسمها "ي" انبسطت وجاوبت بشكل صحيح وشاركت بمستوى فاجأني وهي لم تكن تشارك أبداً في الحصص السابقة وكانت مغلبتني وما كانت تعرف تجاوب ولم تكن تحضر الدفتر.

وعندما قدمت التّغذية الرّاجعة للحصة السابقة كانوا حافظين بدون دراسة ومتذكرين."

ولكن ما زال لدى المعلّمة تحفظ حول التّوزيع الزّمني معبرة بشـكل واضـح أنّها بحاجة إلى جهد اضـافي، وهي تدرك ذات الأسباب ولكن المشكلة الّتي تواجهها تكمن في تطبيق الحلول، لكنّها بادرت بإجراء بعض التّغيير من حيث التّوجّه إلى الصّـــف أولاً في تجربة الأمس، لأنّها كانت تتوجّه عادة آخر واحدة خلف الطّالبات، فوجدت الطّالبات أكثر نشاطاً وسرعة بهذه المبادرة، وظهر ذلك في قولها:

"ما زال بدو شغل، وهي نفس الأسباب والمشكلة في الحل. ولكن هذه المرة نزلت أول واحدة وعادة كنت أنزل اخر واحدة، لاقيتهم أنشط أكثر وأسرع، اللي بدها تلحق تلحق."

ووضّحت المعلّمة أنّها ما زالت تفكر وتحاول في تنفيذ التّحضير كما في الحصّة السّابقة، كذلك من حيث إعداد الأنّشـطة المناسـبة، عند الحديث حول إنْ كان هناك مجالاً للتطوير فيما يتعلق بالتّحضـير والتّوزيع الزّمني، كما كان في قولها: *" بدي افكر وأجرب في تنفيذ التّحضـير كما في الحصّـة السـابقة، كذلك بطبيعة الأنّشـطة المناسبة."*

ثمّ تمّ التّوصـل إلى ملاحظة الحصّـة القادمة فيما يتعلق بتحضـير الحصّـة وفق النّموذج الجديد، وملاحظة التّوزيع الزّمني. ووضّـــحت أنّها تواجه صـــعوبة في تحديد الأنّشـــطة المناســـبة للحصـــة القادمة، كما في عبارتها: *"تحضـــير الحصّـــة وفق النموذج الجديد، والتوزيع الزمني. وما زلت مش عارفة بالضـــبط كيف أحدد نشـــاط الطّالبات."*

وقد تمّ مناقشـة عدة بدائل، ومقارنة أيهما أنسـب للبيئة الصّـفيّة، ومسـتوى الطّالبات، وتمّ الاتفاق على عدة أنشطة ستنفّذ في سير الحصّة القادمة، مقابل كل هدف تمّ رصده لها.

وفي الخلاصـــة، يتبيّن أن نموذج الإشــراف الإكلينيكي التّقني تمكّن من خلال تقنيات التّواصــل وإجراء المقابلات في جلســات التّخطيط الأربعة، أنْ يكشــف عن اهتمامات المعلّمة حول التّدريس بشــكل عام، كقاعدة واســعة انطلقت منها المعلّمة للتّعرف إلى منصــتها التّربويّة، إضــافة إلى تحديد نقاط القوة، لتقديم التّعزيز، والتمّكين، والتّوجّه بها نحو العمق المعرفي والتّطبيقي، عند الكشــف عما تتميّز به المعلّمة من تمهيد الحصّة، وتصميم العروض التّقديمية. هذا وتمّ توظيف أدوات التّشخيص، الّتي نظّمت ما تواجهه من تحديات ضــمن ترتيب أولويات بالنســبة لها، مما حثّها على التّركيز في تناول قضــية تربّويّة واحدة تمثّلت في كيفية تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، ومن ثمّ تتبع إجاباتها في مقابلات الجلســات اللاحقة، تمّ التّحقّق في أنّ الخطوات التّطويرية تتجه نحو تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، ولكنّها كشــفت عن حاجة المعلّمة إلى التّعرف إلى طرق أخرى داعمة لتحقيق هذا الهدف، وهذا يوضّــح أنّ التّطوّر بدأ من خطوات بسـيطة إلى خطوات أكثر تعقيداً، حيث تمحورت في بدايتها حول لغة الجسـد، وتوظيف المدح المشـروط، من خلال التّركيز على الأداء، ثمّ تتطوّرت الممارسات عند الكشف إلى حاجة المعلّمة في توظيف أسلوب تدريسي لدرس محدد، وفي الجلسة الرّابعة طلبت المعلّمة وبشكل مباشر حاجتها إلى دعم المشرفة الباحثة فيما يتعلق بمهارة إدارة الوقت، لأنّها تشكّل مصدر قلق بالنسبة لها، وعائقاً أساسياً أمام جهودها المبذولة في تطوير الممارســات التّدريســيّة، وقد ظهر في تلك المرحلة توتراً مثمّراً، والّذي يعتبر من خصــائص الإشــراف الإكلينيكي كما وضــحها ســوليفان وجلانز (Sullivan & Glanz, 2005) حيث يعمل على تقليل الفجوة بين الوضع الحقيقي والمثالي.

وبالتّالي أدّى ذلك إلى دعم المعلّمة في التّعرف إلى احتياجاتها المهنية، والعمل معاً لتطوير الممارسات التّدريسية في فترة التّنفيذ لتلبي ذاك الاحتياج، وعزّز المعلّمة لتعبّر عن حاجتها لمهارات أخرى تكاملية، ويأتي هذا السّياق متوافقاً مع نتائج دراسة أوكورجي وأوجبو (Okorji & Ogbo, 2013)، وفيلو وكميوجي وخالد (Veloo, Komuji & Khalid, 2013)، وبيوليونز وغيورســو وكيســنر وجوكتالاي

وســاليهوغلو (Bulunuz, Gursoy, Kesner, Goktalay & Salihoglu, 2014) بأنّ لهذا المنحى فاعلية كبيرة على أداء عينة الدّراسة، وأنّه ساعد في تحديد نقاط الضعف والقوة في ممارساتهم التّدريسية، وأنّ لهذه الجلســـات أهمية كبيرة في تعزيز العلاقة المهنية بين المعلّم والمشـــرف التّربويّ (Zepeda, 2007).

وقد تطلب هذا التّوجه التّحضـير المسـبق للمقابلات المراد إجراؤها خلال الجلسـات، إضـافة إلى توظيف تقنيات الاتصال والتّواصل (Gall & Acheson, 2011) خلال النّقاش لتشجيع وتحفيز المعلّمة على الحوار والتّعبير عما يجول في خاطرها من اهتمامات واحتياجات دون أن تشـعر بأي ضـغوطات أو معيقات معنوية، لتكون العلاقة تشـــاركية تعاونية (دواني،2003؛ عبيدات وأبو الســـميد، 2007) بهدف تحقيق هدفها وهو تحديد احتياجاتها بدقة، لما يترتب على هذه المرحلة المراحل المتتابعة الأخرى ضـــمن الدّورات الإشرافية؛ لتقديم توصيات موضوعية تساهم في تحسين التّعليم بما ينسجم مع احتياجات المعلّمة.

مدى تلبية الإشراف الإكلينيكي لاحتياجات المعلّمة المشاركة

يعدّ هذا السّؤال منحى تكميلي للسؤال الثّاني؛ ليكشـف عن مدى تحقيق هذا النموذج الحديث من تلبية احتياجات المعلّمة، بعد تحديدها في جلسـات التّخطيط السـابقة. إذ يتميّز الإشـراف الإكلينيكي من حيث شـــموله على أدوات ملاحظة متنوّعة ومختلفة، يقوم المشـــرف التّربويّ باختيار أداة الملاحظة، بناء على مخرجات جلسة التّخطيط بالتّعاون مع المعلّم؛ لأنّ كل أداة متخصصّة في ملاحظة عنصر أو أكثر من عناصـــر الأداء التّعليمي التّعلمي، وبالتّالي يتمّ تحديد الأداة الّتي تســاعد في معالجة التحدّيات المتّفق عليها بين المشـــرف والمعلّم في المرحلة الأولى (Gall & Acheson, 2011). وســنأتي في السّـــطور اللاحقة، عرض وتفســـير ما تمّ توظيفه من أدوات الملاحظة، في كل ملاحظة صـــفيّة ضـــمن الدّورات الإشرافية الأربعة، كما سيتمّ عرض وتفسير ما طرح من ملاحظات وتأمّلات مشتركة، في جلسات التّغذية

الرّاجعة، والّتي تكشف عن مدى موضوعيّة الخطة التّطويرية للممارسات التّدريسيّة، ومدى انسجامها مع احتياجات المعلّمة.

الملاحظة الصّفيّة الأولى

كان موضوع الحصّة في الملاحظة الصّفية الأولى عن لغة "الفيجوال بيسك Visual Basic "، توجّهت إلى الحصّة بناء لموعد مسبق تم ترتيبه مع المعلّمة. وقد تمّ توظيف أداتي الملاحظة: تسجيل العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) (ملحق رقم 19)، وتسجيل عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements) (ملحق رقم 20)، وكان التّسجيل بطريقة يدوية من خلال نموذج قمت بإعداده لتدوين كل عبارة ضمن القائمة ذات العلاقة، ثمّ صنفت كل عبارة في نموذج الأداة المعتمد في الدّراسة.

عرّفت الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي (2012) العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) بأنّها كل ما يصدر عن المعلم من عبارات تساهم في تركيز انتباه الطّلبة نحو أهداف الدّرس، وتنظيم إدارة الحصّة لتحقيق الأهداف المتوقعة، كذلك العمل على ربط أفكار الدّرس، والإنتقال من هدف لآخر بسلاسة، وتوجيه الأنّشطة لتحقيق الأهداف، وتلخيص مجريات الحصّة. ومن الضروري أنْ يراعي المعلّم وضوح تلك العبارات بحيث تترك أثراً إيجابياً في فهم الطّلبة ومدى انخراطهم في العملية التّعليمية التّعلمية، وأنْ يركز في عباراته على المحتوى.

وقد أثبتت الدّراسات أنّ الطّلبة يتعلمون بشكل أفضل، ويكون تركيزهم أعلى في حال قيام المعلمون بتبسيط المحتوى، بما يناسب قدراتهم، وميولهم، ومستوياتهم، فتتوجّه طاقة المعلم نحو تحقيق التّعلم، وتجنب العشوائية في تنفيذ الحصّة (الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي، 2012 & Gall Acheson, 2011;).

وقد أشـــارت المعلّمة في حديثها خلال جلســـة التّخطيط، بأنّها تتميّز في التمهيد، فكان لا بدّ من تعزيز نقاط القوة لديها، وفي ذات الوقت الكشـــف عن الأســـباب الداعمة لموضـــوع تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، ولأنّ العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) ســـــهلة في التّطبيق، كان من الجيد التّطرق إلى مهمّات سهلة، خاصّة وأنّ التجربة في بدايتها، سواء كان ذلك للمعلّمة أو المشرفة الباحثة.

أمّا فيما يتعلق بأداة تســـجيل عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements)، فهي ذات أهمّية كبيرة في عملية التّعلم بمختلف المواقف التّعليمية التّعلمية؛ لما لها دور في عمليات الرقابة، والضبط، والتّحكم، والتّعديل، الّتي ترافق وتعقب عمليات التّفاعل، والتّعلم الصّفي، كما تســـاهم في تعديل السّـــلوك، وتطويره إلى الأفضـــل، وتثير دافعية الطّلبة نحو التّعلم، من خلال اكتشـــاف الإستجابات الصـحيحة فيثبتها، ويحذف الإستجابات الخاطئة، وبهذه الطّريقة يساهم المعلّم في تهيئة جو تعلّمي يســـوده الأمن والثّقة والاحترام بينه وبين الطّلبة، وبين الطّلبة أنفســـهم (الإدارة العامة للإشـــراف والتّأهيل التّربوي، 2012).

وتتنوّع التّغذية الرّاجعة إلى تغذية راجعة فورية شـــفوية، والّتي تقدم للطالب حول إســـتجابته للمعلومات العلميّة، الّتي تحتمل الصـــواب والخطأ، وإلى تغذية راجعة مؤجلة مكتوبة، والّتي تقدم للطّالب عند تكليفه بحل مشكلة ما كتابياً، فيتطلب منه التّأمّل في إستجابته. لذا كانت الملاحظة للعبارات إنْ كانت حماسيّة، أم عادية، أم عدائيّة، إضافة إلى فحصها من ناحية ثلاثة جوانب أساسية وهي: عملية التّكرار، والتّنوّع، والدّقة (Gall & Acheson, 2011)، حيث تشير الدّراسات إلى أنّ المعلمين نادراً ما يتفاعلون مع مشاعر الطّلبة، بالرغم أنّ التّربويين بشكل عام، يتفقون على أنّ المشاعر والعواطف، هي جزء مهم في عملية التّعلم، ووجد فلاندرز أنّ زيادة بســـيطة في التّغذية الرّاجعة، الّتي تولي اهتماماً بمشـــاعر الطّلبة،

يمكن أنْ يكون لها تأثيراً إيجابياً على دافعية الطّالب، والمناخ العاطفي للغرفة الصّفية (Gall & Acheson, 2011).

وكانت نتائج تحليل العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) الّتي توصلت إليها تتمثّل في أنّ المعلّمة بدأت حصتها من خلال سؤال توجيهي، لمفهوم سابق يشكل أساس وهدف الحصّة والحصص اللاحقة، تبعتها بعبارة توضيحية لتثبّت الإجابة الصّحيحة، وتنوّعت عبارات إستراتيجيات التّدريس والأنشطة التّعليمية والارشادات والتّوجيهات بين توجيهية وتوضيحية، وتلخيصية، وارشادية، أمّا في إستراتيجيات التّقويم، فكانت العبارات توجيهية في مجملها، وفي بند الاتجاهات والقيم، كانت عبارة ارشادية، وعبارة توجيهية واحدة.

أمّا عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements) فكانت نتائجها تتمثّل في انحصارها في عبارات التّأكيد لما تقولها للطالبة، وعبارات المدح لإجابات الطّالبات، وعبارتين ضمن عبارات النّقد، وعبارتين ضمن عبارات رفض الإجابة، وبالتّالي لم تتضمن بنود عبارات توظيف أفكار الطّالبات، وعبارات المقارنة بينها، وعبارات تلخيص أحاديثهن على أي عبارات تذكر. وتنوعت بعض العبارات، وتكررت أخرى، وكان بالإمكان حصر عبارات ضمن التّكرار، إلّا أنّها تمايزت فيما بينها، بأنّ بعضها ذكرت كعبارة تأكيد الإجابة دون ذكرها مثل " أيوه"، وفي موقف آخر ذكرت مع ذكر الإجابة مثل " أيوه، الزر"، وحركات جسدية مثل " اماءة من الرأس بالايجاب" دون اعادة الإجابة، وفي موقف آخر " اماءة من الرأس مع إعادة الإجابة : مربع نص". وقد لوحظ أنّ هناك نسبة من استجابات الطّالبات لم تحظى بعبارات تغذية راجعة من المعلّمة، حيث يمكن القول " بلا تعليق"، وعندما طرحت السّؤال" إذن، ما الّذي شاهدناه في "تعزز الطّالبة "ن" عند الإجابة على سؤال " ماذا سأدخل على النموذج؟"، وكذلك الطّالبة "ري" لم تعّزز مقابل ما أنجزته من رسم المخطط الانسيابي على السبورة، ولم تقدّم للطالبة " ن" كيفية الاستمرار في انجاز مهمّة ادراج أداة تسمية، واكتفت بإنجاز المهمّة عوضاً عنها.

كما انحصـــرت عبارات التّأكيد بكلمات " ماشـــي، أيوه، طيب، اماءة من الرأس"، وعبارات المدح " ممتاز، أحســـنت، رائع، حلو"، مع ملاحظة كانت واضـــحة جداً وهو مدح المعلّمة للطالبة "ر" أكثر من زميلاتها وبشـكل ملفت. وتم رفض الإجابة من قبل المعلّمة لإجابتين دون تصـويب، أو تحويل السّـؤال، من خلال عبارة تغذية راجعة، وإنّما من خلال نظرة العينين، فقد لوحظ ذلك في حل الطّالبة "ن" لرسم المخطط عندما تم رفض الإجابة بالعينين، وتحويل السّؤال للطالبات بإشارة من العينين عند توجيه النّظر لهن.

ومن هنا كانت التّوصـــيات التي قمت بتحضـــيرها: الاســـتمرار في تنويع العبارات التّنظيميّة (Transcribing teacher structuring statements) الّتي وظفتها المعلّمة؛ لما لذلك من مســـاهمة فعّالة في جعل تعلّم الطّالبات أفضـل، ويكون تركيزهن أعلى، من خلال تبسـيط المحتوى، وعرضـه بطريقة منظمة، ومتسلسلة، بما يناسب مستوياتهن. والتّأكيد للمعلّمة بتوافق ما لوحظ من عبارات في الحّصـة مع ما طرحته في جلسة التّخطيط، بأنّها تتميز في تبسيط المادة، وتهتم بالكيف وليس الكم. ومناقشة تنفيذ هذا الدّرس في هذا الوقت، إن كان مؤشراً لتأخرها في اعطاء المادة الدّراسية، وفقاً للخطة المعتمدة، وهل يؤكد ما عبّرت عنه المعلّمة في لكونها أنّها بطيئة مقارنة بزميلاتها، وهذا ما سـيتمّ مناقشـته معها، ودعمها في التّركيز أكثر على أنّ الطّالبة هي محور العملية التعليمية، من خلال اتاحة المجال للطالبات، بتلخيص ما أنجز من مهام، وتكرار اجابات زميلاتهن؛ بهدف تثبيت المفهوم، وتخصـــيص مهام، ووظائف بيتيّة لهن، خاصّة عندما يتعلق المحتوى بمهارات حاسوبية؛ لتمكين الطّالبات منها، ولرفع التزامهن بمسؤولية تعلّمهن. وقد لوحظ أنّ العبارات التّنظيميّة (Transcribing teacher structuring statements) في بند الارشـــادات والتوجيهات، كانت العبارة ذاتها تتكرر أكثر من مرة، وهذا الأمر تســـبب في ارهاق المعلّمة، واضـــطرارها لمتابعة كل طالبة على حده، بالرغم من عددهن النّموذجي، وهذا يعود إلى التّنويه الســـابق، وهو تشـجيع الطّالبات لتحمل جزء من المسـؤولية، وتوجيههن وارشـادهن، لإنجاز تعليمات عامة، كفريق واحد بشـــكل متزامن، خاصّـــة أنّ الفروق الفردية تكاد تكون معدومة. وبالتّالي التّركيز أكثر في أنْ تكون

العبارات أكثر وضـــوحاً؛ لتترك أثراً ايجابياً في فهم الطّالبات، ومدى انخراطهن في العملية التّعليميّة، من خلال طرح سؤال تطرحه المعلّمة للتّأكد من فهم تعليمات النّشاط، قبل البدء في تنفيذه من قبلهن، مثال: " حسـنا، من تخبرني ماذا علينا أن نعمل بعد اضـافة مربع النّص الأوّل؟" كما يسـاعد في تحقيق وضـوح العبارات نبرة الصّوت، حيث لوحظ أنّ المعلّمة كانت تتلفّظ بعباراتها المتنوّعة بذات النبرة تقريباً.

أمّا التّوصـــيات المتعلقة بعبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements) فكانت: التّوجه نحو تقديم عبارات متنوّعة، دقيقة، تعزّز اســـتجابة الطّالبة، بحيث تثبت إجابتها الصـــحيحة، وتحذف الإجابة الخاطئة. فلا تكتفي المعلّمة بإعادة الإجابة، وإنّما يمكن تعديل فكرة الطّالبة من خلال إعادة صـياغتها من قبل المعلّمة، أو تطبيق فكرتها للوصـول إلى اسـتنتاج مهارة أخرى، أو الإنتقال للخطوة التّالية، من تطبيق المهارات، أو الخطوة التّالية من حل المســـألة (معدل عددين)، أو مقارنـة أفكار الطّالبات المطروحـة؛ للوصـــول إلى الإجابـة الدقيقة، أو تلخيص ما قيل من قبل إحدى الطّالبات، أو مجموعة منهن. وأنْ تتفاعل المعلّمة جسـدياً، وبشـكل أكبر مع اسـتجابة الطّالبة من خلال التّصـفيق، أو تغيير نبرة الصـوت؛ لتعبّر عن حماسـها، وإعجابها، بشـكل يسـاهم في تعزيز الثّقة لدى الطّالبة، وترفع دافعيتها للمشـاركة، وبالتّالي تحفيزها نحو التّعلّم، لما لذلك من أثر معنوي لها. وأنْ توظّف مدحاً مشروطاً؛ ليكون فعالاً، وعدم الاكتفاء بعبارات المدح البسيطة، والتّركيز على استجابة الطّالبة وليس الطّالبة ذاتها، من خلال تزويد الطّالبات بمعلومات حول كفاءتهن، أو قيمة إنجازهن.

الملاحظة الصّفيّة الثانية

في الملاحظة الصّـفية الثّانية، تمّ اسـتخدام أداة تسـجيل العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) (ملحق رقم 21) للتّعرف إلى مسـتوى التّطوّر المهني المتوقع، إضـافة للبحث عن تقنيات داعمة لموضـوع تحفيز الطّالبات نحو التّعلم ورفع دافعيتهن، وذلك بناء لنتائج جلسـة التّخطيط، وكان موضـوع الحصّـة عن "نظام التّشـغيل Operating System"، وطبقت في الغرفة

الصّـفيّة، وتمّ توثيق عباراتها بشـكل يدوي على النّموذج المعتمد في الدّراسـة، كما حصـلت على نموذج التّحضير للحصة لمساعدتي في تحليل البيانات؛ حتى أحقق الدعم المطلوب كما ذكرت سابقاً.

تمّ تصـنيف العبارات بناء لبنود المحتوى التّعليمي، وإسـتراتيجيات التّدريس، وإسـتراتيجيات التّقويم، والأنّشطة التّعليمية، والإرشادات، والتّوجيهات، والاتّجاهات والقيم.

وقد اشتمل بند المحتوى التّعليمي ضمن نتائج تحليل تلك العبارات على عدة عبارات متنوّعة، بين توضـيحية، وتلخيصـية، وارشـادية، وتوجيهيّة، وهي تشـير إلى أنّ النّسـبة الأكبر من الحديث، كان من نصيب المعلّمة. كما تنوعت عبارات إستراتيجيات التّدريس، ولكن لوحظ بأنّ أسلوب التّدريس اقتصر على النقاش، والحوار، والأسـئلة السـابرة، بالاسـتعانة بالفيديوهات المعروضـة، والتّلقين في المواقف الّتي تتطلب الاسـتنتاج مثل: مزايا وعيوب كل نظام تشـغيل، بحيث تعرض المعلّمة واجهة كل نظام، والمقارنة فيما بينهما؛ لاستنتاج ما هو مطلوب، دون الاكتفاء بالعرض المتسلسل بطريقة تلقينة، واقتصار العبارات على سـؤال وجواب. واشـتمل بند إسـتراتيجيات التقويم على عبارات توجيهية شـفوية، بينما اشـتمل بند الأنّشـطة التّعليمية على عبارتين فقط، وهي ارشادية، بحيث اقتصرت على مشاهدة الفيديو الأوّل ومناقشته؛ للإجابة على سـؤالين تم توثيقهما على السـبورة، ومشـاهدة الفيديو الثّاني، وإثراء السّـؤالين. ولكنّ الفيديو الثّاني اتّصف بعدم الوضوح، وكان يمكن استبداله بعرض تقديمي معدّ بطريقة أكثر وضوحاً بالنص، والصوت، ثمّ أتاحت المعلّمة للطالبات بتدوين الاجابات أثناء النقاش. أمّا بند الإرشـادات والتوجيهات، فقد اشـتمل على عدة عبارات متنوّعة، بينما اقتصـر بند الاتجاهات والقيم على عبارات توجيهية، وارشـادية، واتصـفت بالبساطة.

ومن هنا كانت التّوصـيات التي قمت بتحضـيرها تتمثّل في: التّركيز أكثر على أنّ الطّالبة هي محور العملية التعليمية، من حيث إتاحة الفرصـة الحقيقة لاسـتنتاج المعلومات المقدّمة؛ لتحقيق الأهداف المرصـودة، من خلال عرض بيئة كل نظام، وملاحظة الفروقات، ومن ثمّ اسـتنتاج ميزات، وعيوب كل

منهما. وعندما اقتصـــر الحوار على ســـؤال وجواب، فيعدّ هذا الأســـلوب ارهاق للطّالبات، وقد يبعث إلى الفتور، ممّا يتعارض مع هدف المعلّمة، وهو السـعي لتحفيزهن نحو الّتعلّم، فيتطلب التّنويع في الأسـاليب، من خلال التّطبيق على جهاز الحاســوب من إحدى الطّالبات لأمر "open File" على نظام التشــغيل " DOS"، وأخرى تنفيذ ذات الأمر على نظام التشـغيل "Windows"، وتوظيف أسـلوب التّعلم النّشـط، من خلال المجموعة الثّنائية، والبحث من خلال الكتاب عن أحد الأنظمة، أو أحد المزايا، ثمّ عرض النّتائج أمام زميلاتهن، كذلك الاهتمام بتطبيق النّشاط المناسب في الكتاب، الذي يدعم تحقيق الهدف المحدد. أمّا فيما يتعلق بتطوير إسـتراتيجيات التقويم، فقد يكون من خلال تصـميم بطاقات صـغيرة ملوّنة، تكتب على كل بطاقة ســؤال مرتبط بأهداف الحصّــة، ويتمّ اختيار السّــؤال بالقرعة، ممّا يثير حماســهن، والشــعور بالمتّعة، وتصبح الآلية كأنها مسابقة وليس تقويم، على أنْ ترصد نجمة لكل إجابة صحيحة. ومناقشة أنّ النّشـاط بحد ذاته ليس هدف سلوكي، وإنّما نشـاط ذهني، أو تطبيقي لتحقيق الهدف السّلوكي، حيث رصد في تحضـير المعلّمة النّشـاطات العمليّة كأهداف، ومع ذلك فهي لم تطبقها في الحصّـة، وبالتّالي من الجيد تطوير التّحضــير، بحيث توجّه المعلّمة نحو تصــميم فعّال للدرس، من خلال التّركيز على الهدف العام، ومن ثمّ الأهداف الخاصّـة، فالأهداف الفرعية الإجرائية، وتحديد المصـادر، والأنّشـطة، ومن ثمّ آلية التقويم المناسـبة؛ لتحقيق الهدف العام من الدّرس بطريقة اجمالية وليسـت مجزأة، كما ظهر في نموذج التّحضـير المعتمد من قبل المعلّمة. ودعم المعلّمة في تطوير بند الاتجاهات والقيم، من خلال اســـتثمّار الدّرس في بيان أهمّية البرمجة في حياتنا، وأنْ يكون الفرد مبرمجاً، وأثر ذلك على المســـتوى المهني والمســـتقبلي للطّالبات. وتوضـــيح أهمّية تكليف الطّالبات بواجب بيتي، ولكن يمكن تطوير حل أســـئلة الدّرس بطريقة توازي شـرح الدّرس، والإجابة على كل سـؤال عند التّطرق إلى هدفه، وفي ذات السّـياق مع أسـئلة الوحدة، فيحقق التّمكين من ناحية، وتخفيف العبء على الطّالبات، خاصّـــة وأنّه تمّ تكليفهن بواجب حل أســـئلة الدّرس، وحل نشاط صفحة (53) حول وظائف أنظمة التشغيل. وتوحيد المصطلحات؛ حتى يرفع مستوى

الفهم والاستيعاب، ويعزز دافعيتهن نحو التّعلّم. هذا وقد لوحظ تطوراً ملموساً على توظيف لغة الجسد في التعبير، وتوضـــيح المفاهيم من خلال حركة اليدين، وتعبيرات الوجه، وإلى حد متوســـط تطوير في نبرة الصوت.

الملاحظة الصّفيّة الثالثة

وقبل تنفيذ الملاحظة الصّـفية الثّالثة، خلال الفترة بين جلسـة التّخطيط وتنفيذ الحصّـة، حصـلت المعلّمة على نموذج التّحضـير، والعرض التّقديمي، والفيديو، وناقشـناه سـوية عبر الرسـائل الإلكترونية؛ لتعديل وتطوير النّموذج بناء على الملاحظات المشـــتركة، والاتّفاق على ما يلزم تحضـــيره من أدوات، ووسائل كالبطاقات الصّغيرة، والكبيرة الملوّنة، والأقلام الملونة لدرس" أكتب لحناً".

وبالتّالي استخدمت أداة العدسـة الموسـعة؛ للتركّيز على أسـاليب التّدريس الموظّفة، وفقاً لنموذج التّحضـير بما يحقّق من دافعية الطّالبات، ذلك لأنّ أسلوب العدسة الموسعة، تقدم افتراضاً حول بعض الأمور الفعّالة في عملية التّدريس، وهذا ما يتوافق مع هدف الملاحظة، وكان الأســـلوب المحدد في ذلك هو: انشـــاء الســـجلات القصـــصـــيّة(Creating anecdotal records) (ملحق رقم 22)، حيث يتمثل في تدوين مذكرات موجزة حول الأحداث في الغرفة الصّفيّة (Gall & Acheson, 2011).

كانت نتائج التّحليل بناء لما لوحظ باسـتخدام العدسـة الموسـعة تتمثل في: توزيع أسـماء الطّالبات على المجموعات في بداية الحصّـــة، دون إعلام الطّالبات بالهدف، أحدث إرباك بينهن، كما كان توقيته غير مناسـب، بحيث تتطلب توزيع الطّالبات على مسـتوى مجموعات مع عرض نشـاط (أكتبي وعبّري)، وتوزيع أرقام المجموعات الّتي تتوافق مع أرقام الصور في ذاك النّشاط لم يكن مناسباً، من حيث التوقيت، لأنّه أحدث ارباكاً؛ بسبب عدم وضوع الهدف من هذه الخطوة، كما أنّه تسبب في حجب المفاجأة كما كان متوقعاً، وتوزيع البطاقات الصّـــغيرة، والكبيرة الملونة عليهن، أحدث ذات النتائج كما تمّ توضـــيحه أعلاه، وتفعيل دور المعلّمة عند عرض الفيديو. وقد لوحظ أنّه لم تؤخذ بطاقات الطّالبات كما كان متوقعاً، بل

الاحتفاظ بها من قبلهن، وقد تسبب ذلك في عدم استثمّار استرجاعها للتّأكيد على اهتمام المعلّمة باستجاباتهن، والحصول على مؤشر واضح، حول مستوى تحقق المفاهيم السّابقة لديهن. وبالرغم من توثيق أسماء الطّالبات في كل مجموعة كما هو متفق، إلّا أنّه يمكن استثمّار التّوزيع بشكل أفضل؛ لضبط الصّف، وضبط الإجابات الجماعية. وكان هناك اخفاقاً في وقت سير الحصّة، وبالتّالي عدم إتمام أهدافها من ناحية، وتنفيذ وإغلاق جميع الأنّشطة المتنوّعة من ناحية أخرى. وقد يعود الأمر لعدة أسباب: تأخر قدوم بعض الطّالبات إلى المختبر، وتوزيع الأدوات مسبقاً استثمّر وقت إضافي، وعدم تحديد وقت زمني لتنفيذ النّشاط الأوّل والثّاني، وأخذ وقت إضافي لمناقشة خصائص النّص دون تنويع طرح أسئلة النقاش، ولغة الجسد بطيئة إلى حد ما، إضافة إلى نبرة الصوت لتوضيح تعليمات النّشاط، والحزم في ضبط الصّف والإجابات، وتوزيع بعض الطّالبات على المجموعات أحدث بعض الفوضى، والاهتمام الزائد ببعض الطّالبات، وإعطائهن فرصة للحديث دون ضبط أو التّقيد بوقت محدد.

ومن هنا كانت التّوصيات التي قمت بتحضيرها لتوظيف التعلم الفعال تتمثّل في: توزيع البطاقات وقت تنفيذ النّشاط المرتبط به، وبيان تعليمات النّشاط في ذلك الوقت. واعتماد إجابة من كل مجموعة في النقاش كنظام يُعتمد في الحصّة، وليس اعتماد الإجابات العشوائية. والدعوة إلى سرعة الأداء لتجنب الملل، وإضفاء الحيوية، واتمام الأهداف المتوقعة في الحصّة. وإعادة توزيع بعض الطّالبات في المجموعات، فالطّالبة التي تحدث شغباً، يتم دمجها مع مجموعة قيادية، والطّالبة التي تنشغل بأمور لا علاقة لها بموضوع الدّرس، يتم مشاركتها في توزيع الأدوات، وإلصاق البطاقات. كما يتطلب من المعلّمة تدريب الطّالبات على نظام حازم في الصّف، من حيث الإجابات، وأسلوب المشاركة؛ كي لا تضغى الفوضى على سير الحصّة، ولاستثمّار الوقت. وتغيير وضعية الحاسوب المحمول؛ لتسهيل العرض، وتنقل المعلمة بين الطّالبات.

الملاحظة الصّفيّة الرابعة

تمّت الملاحظة الصّـفية الرابعة لاسـتكمال تحضـير الجزء الثّاني من الدّرس، وفق نموذج التّعلم الفعّال، وتمّ متابعة حضـور الحصّـة مع ذات الفئة، رغبة من المعلّمة موضّـحة بأنّها تواجه تحديات معهن مقارنة بالصّـفوف الأخرى، في موضـوع الدافعية، والانضـباط. وتمّ اختيار عبارات الإدارة الصّـفيّة (Transcribing classroom management statements) (ملحق رقم 23) لملاحظـة التّوزيع الزّمني، والتّحقق من فاعلية التّحضـير الجديد باتّجاه تحفيز الطّالبات نحو التّعلّم. حيث أشـارت الإدارة العامة للإشـراف والتّأهيل التّربوي (2012) إلى توفر عدة أغراض للإدارة الصّـفيّة منها: كسـب المزيد من الوقت للتّعلّم، وإتاحة الفرصة لجميع الطّلبة للتّعلّم، وإدارة التّعلم الذّاتي. وهي تعدّ أكثر قضيّة تستحوذ على اهتمام العديد من المعلّمين، لذلك فهي قضـية أسـاسـية، يركّز عليها الإشـراف الإكلينيكي، وذلك لأّن كل نشاط إنساني، ومحتوى تعليمي، بحاجة إلى إدارة واعية، تستند إلى التّخطيط، والتّنظيم، والتّقويم، والتّحليل، والتّنسيق، والتّوجيه، وقد توافق ذلك مع هدف الملاحظة الصّفيّة.

لوحظ في سير الحصّة أنّ المعلّمة نظّمت أهداف المحتوى الدراسي بشكل واضح، وكانت خطوات التّحضـير فرصـة لها للتأمّل في المحتوى بوضـوح، وظهر جلياً من خلال تواصـلها لتحديد المصـادر، والأنشـطة المناسـبة. وبالتّالي، فقد كانت عناصـر الإسـتراتيجية الّتي قدمت فيها المحتوى الدراسـي منظمة، من حيث تقديم التّغذية الرّاجعة، وتنفيذ كيفية حفظ صـوت رقمي على جهاز الحاسـوب من قبل إحدى الطّالبات، وتوثيقها من قبل الطّالبات، ثمّ عرض مصدر الصّوت لبيان أنواعه المختلفة، وتوزيع ورقة عمل عليهن؛ لتوثيق هذه الفروق وفق المعايير المحددة. وفي هذا السّياق، وظّفت المعلّمة دوراً إيجابياً من حيث توضـيح تعليمات النّشـاط، وكانت تتأمّل في اسـتجاباتهن، وتشـجّعهن على التّفكير في البدائل المختلفة؛ للتّوصل إلى الإجابة الصّحيحة، كما تشجعهن على طرح الأسئلة، وتقبل وجهات النّظر. كما أتاحت لهن

الفرصـــة للتفّكير في الأســئلة المطروحة، خاصّـــة أثناء تقديم التّغذية الرّاجعة، وتناديهن بأســمائهن، وكان الجو ودياً، بعيداً عن أي مظهر من مظاهر العنف، فكانت تحرص على تعزيزهن إيجابياً.

وبناء على طلب المعلّمة، تمّ توســـيع ملاحظة محور إدارة الوقت، حيث وثّقت الفترة الزمنية لكل بند من بنود إستراتيجية الدّرس، وكانت النتائج في جدول(4) كالآتي:

رقم الفترة	الفترة الزمنية	الحدث
.1	8:05	البدء في الدّرس
.2	8:07	تعريف الصّوت الرقمي
.3	8:12	تحديد Sound Recorder
.4	8:16	تابعت دفاتر بعض الطّالبات
.5	8:17	عرض النّشاط (2)
.6	8:18	وزعت ورقة العمل
.7	8:21	عرض الصّوت المختلف(الآلآت الموسيقية)
.8	8:24	مناقشة وعرض شكل مفصّل، واعطاء طالبة 1، طالبة 2 بعرض القائمة
.9	8:25	دور طالبة الثالثة
.10	8:25- 8:27	مناقشة النوع Type
.11	8:27	حل الورقة مع المعلّمة
.12	8:29	مناقشة الحجم
.13	8:32	مناقشة الجودة

جدول(4): الفترة الزمنية لإستراتيجيات التدريس في الملاحظة الصّفية الرّابعة

وبناء لما تقدم، فقد كان التّوجه في الملاحظة الصّـــفية اســـتكمالاً لمخرجات جلســـات التّخطيط السّـــابقة، حيث تمّ اختيار أداة الملاحظة المحددة بما ينســـجم مع هدفها، إضـــافة إلى العمل على تحليل بيانات الأداة تحضيراً لجلسة التّغذية الرّاجعة (Gall & Acheson, 2011)، والّتي تشكّل نقاشاً مشتركاً بين المعلّمة والمشـرفة وفقاً لتحليلات وتأمّلات كل منهما؛ للوصـول إلى توصـيات مشـتركة ضـمن إطار خطة تطويرية تنفيذية للممارســات التّدريســية. وقد كشــف السّــياق عن تنوع هذه الأدوات وتطور تحليل البيانات، حيث كانت أداة العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements) والتّغذية الراجعة (Transcribing teacher feedback statements) في الملاحظة الصّـفية الأولى،

ثمّ تمّ استخدام العبارات التّنظيمية في الملاحظة الثّانية للتّركيز أكثر على ملاحظة طرق التّدريس، وتطور هذا الجانب في تسليط الضوء على ما يتوجب ملاحظته في استخدام العدسة الموسعة وهي السّجلات القصصية (Creating anecdotal records) بعد التّطوير المشترك لدرس الحصة، وأخيراً كان استخدام عبارات الإدارة الصّفية (Transcribing classroom management statements) في الملاحظة الرابعة لملاحظة التّوزيع الزّمني بناء لطلب صريح ومباشر من المعلّمة. وبالرغم من فاعلية هذه الأدوات من منطلق كونها تقنيات منظمة لجمع البيانات وتحليلها لمعالجة القضايا التّربوية المطروحة، إلّا أنّ النقاش المشترك وتقنيات جلسات التّغذية الرّاجعة هي من تكشف عن مدى توافق إختيار هذه الأدوات للملاحظة الصّفية، وتقدم مؤشراً ملموساً لمدى تلبية تلك الاحتياجات، كما تقدم مؤشراً مهمّاً لكيفية استكمال الدورة التالية بما ينسجم معها، وبالتّالي نجاح الدّورات الإشرافية الموظّفة. لذا سيتمّ طرح وتفسير نقاشات جلسات التّغذية الرّاجعة لاستكمال هذا الجزء من الفصل للإجابة على السّؤال الثّالث.

جلسة التّغذية الرّاجعة الأولى

عقدت الجلسة في اليوم التّالي للملاحظة الصّفية، وقد استفسرت عن ملاحظاتها الذاتية حول سير الحصّة، وقد شجعتها للحديث عن النقاط الّتي أعجبتها خلال تنفيذها للحصّة، فذكرت أنّ تمهيد الحصّة كان موفقاً، وقد استذكرت المفاهيم السابقة كتغذية راجعة لربطها بالمفاهيم اللاحقة، كما حددت المطلوب من الحصّة، وعرضت الفيديو، ووضّحت مناطق لغة فيجوال بيسك (Visual Basic) الرئيسة، وكيفية فتحها، كما أتاحت الفرصة للطالبات للتطبيق العملي على أجهزة الحواسيب. وبالتّالي، أكدت لها بأنّها بارعة في التمهيد، كذلك في تبسيط المادة الدّراسية عند توجيه الطّالبات نحو هدف الحصّة، والإنتقال بين الأنّشطة بطريقة سلسة ومنظّمة. وهذا ما أظهرته عباراتها التّنظيمية، حيث قرأت لها العبارات الّتي تتعلق بكافة البنود من حيث المحتوى التّعليمي، وإستراتيجيات التّدريس، والتّقويم، والأنّشطة التّعليميّة، والارشادات

والقيم، فابتسمت وأظهرت إعجابها من دقة ما دّون من عبارات، وأنّها تتطلّع إلى ما قيل في الحصّة منها، وتأثير ذلك على سيرها، وكيف أظهرت العبارات بدقة ما ارتبط من نقاط قوة لديها.

ثمّ لفت نظرها إلى ما كانت تود طرحه حول ما تعتقد أنّه من الأفضل تحقيقه في الحصّة، فوضّحت بقولها: *"أنا ناوية عملي"*، فاستفسرت عما تعنيه بذلك خاصّة وأنّ الطّالبات طبقّن بشكل عملي. فوضّحت قائلة: *" لا، أقصد بأنني كنت أريد أن اطبق عملي بنفسي قبل تطبيق الطّالبات لأنني أعتقد أن الفيديو لم يكن واضحاً."*

ثمّ سألتها إنْ كان ذلك دافعاً لها لتوضيح الخطوات لكل طالبة على حده، فوافقت بالإيجاب، وأشارت إلى أن وجودي قد سبب لها بعض الإرباك. وظهر ذلك في قولها: *" نعم، أعتقد ذلك، ولا أعرف كيف نسيت هذه الخطوة."*

ثمّ ناقشنا العبارات التّلخيصية، وتوصلت المعلّمة إلى أنّها من تقوم بمهمّة التّلخيص، دون أنْ توجّه الطّالبات إلى ذلك، وعبّرت عن ذلك في عبارتها: *"نعم ولم لا، فأنت تقصدين أن أحث الطّالبات لتلخيص ما تم تعلمه!"*

واستفسرت عن تقييمها لانجاز المادة الدراسية وفق الخطة، فابتهجت في قولها:

"توقيت هذا الدّرس في مستوى ممتاز جداً، خاصّة مع هذا الصّف، فأنا أدرس الآن الدّرس الأخير من مادة الفصل الأوّل، ويتطلب مني حصتين إلى أربعة إن أردت طرح أمثلة أخرى."

ثمّ لفت نظرها إلى إغلاق الحصّة وأنني أعتقد أهمية تكليف الطّالبات بإعادة تلك المهارات في الحصص المخصصة لمختبر الحاسوب الإضافية للحصص الأساسية لتثبيت المهارات وتدريب الطّالبة في أن تتحمل مسؤولية تعلمها وأنّه يتطلب منها بذل المزيد من الجهد من حيث التدريب المستمر. فوافقتني المعلّمة في قولها:

"نعم، أعتقد ذلك، هل تقصدين كواجب بيتي ولمعالجة عدم وجود الأجهزة عند بعض الطّالبات بأن ينجزن المهمة في المدرسة، ممكن، ولم لا."

ثمّ اطلعنا معاً على عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements)، وتفاجأت من طبيعة العبارات معلّقة بقولها: *"كنت اعتقد أن لغتي سليمة وقوية."* فوجدت أن عباراتها تقتصر وبشكل واضح ضمن عبارات التّأكيد وعبارات المدح. فقالت: *"لا عبارات لتقبل الأفكار والمقارنة والبناء على استجابات الطّالبات، أعتقد ان ذلك صحيح، فأنا أعزز الطّالبة، أو أؤكد الإجابة."*

وقد وجّهت انتباه المعلّمة إلى عبارات النّقد، ورفض الإجابة، في اقتصارها على عبارتين، فاستفسرت عن مفهوم النّقد، وطلبت مني طرح أمثلة على ذلك، فطرحت لها مثالاً: كأنْ تقول للطّالبة: " أداؤك جيد ولكن لاحظي أنّ مربع النّص لا يشبه مربع النّص التّالي، ما رأيك بلمساتك الفنية لتكون الأحجام متناسقة"، أو أنْ تقول عبارة " ماذا يطلق على هذا، هل يمكن للمستخدم أنْ يدرج فيه شيئاً، إذن ما الّذي يمكن تعديله؟". ثمّ ناقشنا نمطية العبارات في نبرة الصّوت، ولغة الجسد، حيث لاحظت أنّها اقتصرت على اماءة الرأس والعينين، ووافقت على أنّ نبرتها هادئة للغاية. ففكّرت قليلاً وهي تنظر إلى عباراتها ثمّ وافقتني بقولها:

" نعم، أعتقد بأن له تأثير، فأنا أقيس بطريقتك معي على طالباتي فسيكون لها تأثير في توجيه الطّالبات لعبارتي في توضيح النّشاط بأن يرفع من تركيزهن وبالتّالي انجاز المهمة بدقة أكبر."

فوضّحت لها أثر ذلك على خلق جو من الحماس، والتّفاعل، ورفع انتباه وتوجيه الطّالبات إلى مهارة محددة، حيث اضطرت المعلّمة عوضاً عن ذلك من توجيه كل طالبة على حده.

ثمّ ناقشنا مفهوم المدح المشروط ليكون مدحاً فعالاً، وأنّ توجيه المدح يكون مقتصراً على الأداء وليس الشّخوص، وبكم عبارات المدح الموجّهة للطالبة "ر"، وقد استفسرت عن تأثير ذلك على الطّالبات خاصّة وأنّهن لم يطلعن على ما أنجزته من مهام. فوضّحت المعلّمة بأنّها كانت تعتبره أمراً طبيعياً بقولها: *"حسناً، سأحاول أن أكون اكثر ادراكاً في ان أعزز الأداء."*

وتداولنا كيفية رفض الإجابة من خلال تصحيح الإجابة، أو تصويبها، فوضّحت المعلّمة بأنّها لم تكن تنتبه إلى هذه التّفاصيل. ثمّ سألت: *"كيف يمكن لي أن أوازن بين حرصي لإنهاء المادة الدّرسية وفي ذات الوقت أن أعطي ذاتي مساحة اكبر في تحقيق كل ماذكر."*

وضّــحت لها أنّنا لن ننجز جميع المحاور دفعة واحدة، وطرحت مثال ما توصــلنا إليه من نتائج من قوائم التّشــخيص، وكيف اتفقنا على مفهوم الأوّلويات، وأنْ لا نبدأ بقضــية تحتاج إلى عمق كبير، فقد لا نكون جاهزين من حيث الخبرة الضرورية للتعامل معها. فتجاوبت معي قائلة:

"إذن نبدأ من القضـــايا المنجزة ولكنها بحاجة إلى تطوير وبعد اتقأنّها وتحقيق مســـتوى جيد من الخبرة ثمّ نكمل مع القضايا الّتي تليها في العمق وهكذا".

ثمّ أضـــافت: *"ماذا عن اهتمامي باللغة لتكون أكثر وضـــوحاً والعبارات أكثر تنوعاً، ثمّ ماذا وتقبل أفكار الطّالبات."*

ووضّحت لها أنّ بالإمكان أنْ نركّز على لغة الجسد، ونبرة الصّوت، وتقديم المدح المشروط؛ لأنّها سهلة التّطوير، خاصّة وأنّ لديها القناعة بالتّطوير في هذا الجانب. فوافقتني الرأي وقالت:

"نعم هكذا تكون الأمور أســهل بالنســبة لي وبعد فترة عندما أشــعر بأنني أتقنتها يمكن الانتقال إلى مهارة أخرى مثل تنويع عبارات التّغذية الرّاجعة."

ثمّ تابعت حديثها قائلة:

"هذا الاتفاق يجعلني أشعر بالمسؤولية أكثر، فأنت تتوقعين مني تطوير ممارساتي التّدريسية في نقاط محددة ومن ثمّ تتابعينها قبل الانتقال لمهارة أخرى، أعتقد أن الأمر دقيق بالنســبة لطالباتي بأن عليّ أن أحملهن جزء من مســؤولية تطوير أنفسهن".

واتفقنا في نهاية الجلســة إلى توظيف هذه المهارات خلال فترة التّنفيذ، وســتقوم المعلّمة بالتســجيل المرئي لحصة لها بعد أسبوع من التدريب؛ لتحصل على مؤشرات حول تقدمها في تطوير هذه الممارسات المتّفق عليها.

جلسة التّغذية الرّاجعة الثّانية

في جلســة التّغذية الرّاجعة الثّانية، حيث بادرت المعلّمة إنْ كنت أرغب بتســجيل الجّلســة صــوتياً، على أنْ أرسله لها لاحقاً، موضّحة أنّ ليس لديها أي مانع في ذلك.

ثمّ استفسرت عن ملاحظاتها حول حصّتها، وإنْ فكرت في ممارساتها في ذاك السّياق، فأبدت أنّها وجدتها في مستوى جيد، فبادرتها بأهميّة تحديد أي المحاور الّتي وفقت بها عن غيرها من الحصص، فوضّحت بأنّ الأهداف تم تحقيق معظمها، وكان تفاعل الطّالبات جيد، وظهر ذلك في قولها: *"حققت معظم الاهداف، وحسيت أنّهم فهموا وتجاوبوا."* ثمّ اطلعتها على العبارات الّتي دونتها، ووضّحت سبب اختياري لأداة العبارات التّنظيمية، ثمّ منحتها الوقت لقراءتها، كما كانت فرصة لها لتتعرف بالضبط على ما تنطقه من عبارات في الصّف، فسألتها عن ملاحظتها حول ذلك، فوضّحت بأنّها كانت المتكلمة أكثر من الطّالبات، وعقبت على ذلك في قولها: *"شايفة أنه أنا اللي بحكي."*

ثمّ ناقشنا مستوى توظيفها لمهارة لغة الجسد، ووضّحت لها ملاحظتي لمرونتها وتحررها، وهي تعّبر عن الأجهزة والقطع الفيزيائية الّتي لا تعمل إلا بنظام التّشغيل، وافقتني الرأي وهي تشعر بالرضى، موضحة بأنّها تجد نفسها بأنّها في تقدم في هذا المحور، وهو يلفت انتباه الطّالبات أكثر في الحصّة، وظهر ذلك في قولها: *"لاقيتهم أنهم فهموا، وفي التّغذية الرّاجعة كان مستواهم جيد مع أنهم ما بدرسوا".*

كما أشرت لها ملاحظتي لعبارات المدح الفعّال، ولكن كان هدفنا هو الإطلاع على إستراتيجيات التّدريس لتعزيز ما لدينا من نقاط قوة، والبحث عن عوامل داعمة لما اتفقنا حوله، فوضّحت بأنّها ما زالت مقتنعة بضرورة الاستمرار في توظيف المدح الفعّال، وأن تكون أكثر وعياً بهذا الموضوع، لذا يتطلب منها الاستمرارية، معبرة عن ذلك في قولها: *"أعتقد أنه في تحسن، ولكن ما زال الأمر بحاجة إلى استمرارية."*

ثمّ ناقشنا العبارات لتوضيح الفرق بين البنود، وتناولنا عدة أمثلة مدّونة، وبقراءتي لعبارات إستراتيجيات التّدريس توصلت المعلّمة إلى اعتمادها أسلوب السّؤال والجواب، فاستفسرت عن طرق أخرى لتحقيق أهداف الدّرس، فتم مناقشة محور توظيف التّعلم المحوري أي جعل الطّالبة محور العملية التّعليمية من خلال الأنّشطة، وتطرّقنا إلى محتوى كل نشاط ورد في الكتاب، ومدى توظيف الاستنتاج والعصف

الذّهني بشـــكل عملي، كما هو وارد في التّحضـــير، وأهمية بند الاتجاهات والقيم، وربط ذلك باهتمامات الطّالبات لرفع الدّافعية.

ناقشنا عدة طرق وآليات لتوظيف التقويم لخلق روح المفاجأة وبالتّالي رفع حماسهن للحصة مثل: البطاقات الملوّنة، كما ناقشـنا معاً نموذج التّحضـير، ووافقتني أنّها اعتمدت نموذجاً لمجرد توثيق التّحضـير، ولكنها أبدت اسـتعدادها لتطوير التّحضـير بشـكل فعّال حيث تركّز على الهدف العام، ومن ثمّ الأهداف الفرعية، فالإجرائية، والاهتمام بتوفير المصدر، والنّشاط المناسب؛ لتحقيق الهدف المتوقع، حيث كان قولها:

"لم أنفذ النّشـاط وهو فك الهارد ديسك حتى تستنتج الطّالبة أهمية نظام التشـغيل، لكن لم أقم بتنفيذه لانه حسـب علمي ممنوع افك الجهاز، فكتبته لانه وارد في الكتاب، وممكن أعمله إذا جابولي جهاز، أو يسمحوا لي بفك جهاز".

فطمأنتها أنّه بإمكانها تحقيق ذلك، ووضّـحت لها أنّ ذلك مسـموح بما أنّه يخدم الأهداف التّعليميّة، فعليها ألّا تقلق من هذا الجانب، والدليل على ذلك أنّ قســـم التّقنيات تنفذ حالياً دورة صـــيانة لجميع معلمي التّكنولوجيا.

ثمّ شـــكرتها على تكليف الطّالبات بواجب بيتي لأننا اتفقنا مســـبقاً على أهمية تعليم الطّالبات على تحمل مسؤولية تعلمهن، ولكننا ناقشنا أهمية توافق المصطلحات بين الكتاب وما يعرض من مصادر؛ لئلا يسبب ارباك لهن.

وفي نهاية الجّلسة اتفقنا على الآتي:

1- تطوير تحضـــير الدّرس ليكون أكثر فاعلية، من خلال تحديد الهدف العام، ومن ثمّ الأهداف الفرعية، فالإجرائية، وتحديد المصـدر، والنّشـاط الّذي يحقق تلك الأهدا،ف ويركّز على أنّ الطّالبة هي المحور، من خلال توظيف العصـــف الذهني، وحل المشـــكلات، والبحث، والاســـتنتاج، من خلال تنفيذ الأنّشـطة بشـكل عملي، وعرض المادة الدراسـية بصـورة اجمالية وليس مجزأة، وتعزيز الاتجاهات نحو المبحث.

2- حضور حصة لدى معلمة في المدرسة؛ لتوظيف التّعلم بالمحاكاة والنمذجة، وملاحظة لغة الجسد، والعبارات الّتي تعزز الطّالبات، وتحفّز دافعيتهن، ومستوى تفاعل الطّالبات مع المادة الدّراسية.

طلبت مني المعلّمة تلخيص ما طرح من إستراتيجيات تدريس وطرق تقويم، وطلبت مني اتاحة الفرصة لها لحضور حصة من خارج المدرسة، حتى وإنْ كان لتخصص مختلف. واتفقنا على فترة ثلاثة أسابيع لتطوير الممارسات التّدريسية في المحاور المحددة، على أنْ يتمّ الاستمرار في المحاور السّابقة.

جلسة التّغذية الرّاجعة الثّالثة

عقدت جلسة التّغذية الرّاجعة الثّالثة بعد يومين من موعد الملاحظة الصّفية، ناقشنا فيها آلية العمل فيما بيينا حول التّحضير المشترك للحصة؛ لإعطاء المعلّمة فرصة توظيف أساليب تدريس جديدة، لتعمل ما طرح من توصيات في الجّلسة السّابقة. وضّحت لها انّ أداة جمع البيانات كانت السّجلات القصصيّة (Creating anecdotal records) لبيان عناصر الحصّة كافة بالأسلوب الجديد.

وأكّدت لها أنّني لاحظت سرورها من تقديم الحصّة بهذه الطريقة، والّتي عبّرت في قولها أنّها كانت مختلفة عما اعتادت عليه في أسلوبها. حيث ظهر ذلك في قولها:

" نعم، كان جديداً علي، وقرأته أكثر من مرة لأنه كان صعب شوي لاني مش متعودة على هذا الأسلوب، لاني خفت ما أقدم الحصة بشكل جيد."

وشكرتها للغاية أنّها أتاحت لي فرصة المشاركة، خاصّة وبالرغم من مضي سبع سنوات على إشرافي، لكنّني لم أحظ بهذه الفرصة، فوافقتي الرأي بأنّ معظم المعلّمات يعتقدن أن المشرف يطلب دون أن يشارك، وقد يعقّبن على ذلك بأنّه ليس له القدرة على التّحضير، أو اعطاء الحصّة. أما هي فقد أخبرت المعلمات بأنني تعاونت معها في إعداد التّحضير، وفي تصميم العرض التقديمي، وهي سعيدة جداً بهذه الخطوة، وظهر ذلك في قولها:

"المعلمات بقولوا المشرفين يفرجونا شغلهم ويفرجونا تحضيرهم، وبحكوا تعالوا وقفوا محلنا، انا قلتهم ست نور ساعدتني في التّحضير وفي البوربوينت كمان."

ثم قدّمت ملاحظاتها حول سير الحصّة، وضّحت بأنّ الأسلوب كان مختلفاً عما اعتادت عليه، واشتمل على أنشطة عديدة، وكان يتطابق مع المادة الدّراسية، من حيث المفاهيم، والتّسلسل، كما لاحظت اندماج، واستمتاع الطّالبات بالحصّة، رغم أنّ الأدوات بسيطة لم تكن معقدة، بل هي بطاقات وألّوان. ولكن ما ضايقها هو أنّها لم تتمكن من إكمال الدّرس كما تمّ التّخطيط له، وهي تعود بذلك إلى التّحدي الّذي تواجهه وهو: موضوع التّوزيع الزّمني، بمعنى أنّ النّشاط حدد له ثلاث دقائق، ومع ذلك هي سمحت للطّالبات من الإسهاب في نقاشهن، مع أنّها ترى أن الفكرة قد تحققت، وبالتّالي يتطلب منها الحزم أكثر، وضبط هذه الاستجابات لكسب الوقت. ووضّحت ذلك في قولها:

" الاسلوب مختلف عن اللي أنا بعرفه، متل الكتاب بالضبط نفس الترتيب والتسلسل، لاحظت ان الطّالبات استمتعوا بالحصة، كانت تعليقات الطّالبات كتيرة ياخدوا وقتهم ويشرحوا ويسهبوا".

فاستفسرت هل يعود ذلك إلى كم النشاطات مثلاً، فأجابت بالنفي موضّحة في قولها:

"لا ولكن مثلا حددنا ثلاث د، ولكن اخذوا الطّالبات اكثر، ولكن لم انتبه كم اخدوا وقت، خلص فهموا الفكرة ليش بضلوا يعلقوا، فأنا أنجزت بوقت أكثر، وتضايقت اني ما خلصت كل المطلوب، بس فعلا مشكلة عندي من زمان، اني بمشي براحتي اي نعم، بس هادا اشي بعطل."

وعندما استفسرت إن تسبب التّحضير بهذا السّياق جهد أكبر، أو أنّها إن تعبت عند تقديم الحصّة بهذه الآلية، فوضّحت بأن موضوع التّحضير هي خطوة بديهية لكل درس، وبالتّالي اختلاف التّحضير لم يسبب لها أي جهد اضافي، أو ارهاق معيّن، وبالتّالي تم التّأكيد على أنّ التغيير ممكن، بعدما تم استذكار بعض ملاحظاتها السابقة حول أنّها معتادة، ومرتاحة على أسلوبها، مع ما تبديه الآن من ملاحظات. وافقتني الرأي خاصّة عندما يكون هذا التغيير ممتع، ومناسب للطّالبات، ويحقق ما تتوقعه من أهداف. وظهر ذلك في قولها:

"لا أبدا مش مرهق، لانه جربنا اشـي جديد، بس بدو وقت وان اسـتمر، وانا سـعدت بهذ الخطوة لانه لدي هدف وبدنا نوصل لنتيجة أفضل وهيك هيك بدي أحضر للحصة".

ثمّ ناقشنا أنّ ما تمّ لهذ اللحظة، كان ضمن محور الشّراكة، والإشراف الذّاتي، والتّقييم الذاتي، وبالتّالي فإنّ جميع المهارات الّتي توصلنا لها تحتاج الى الديمومة، والاستمرارية.

وتمّ التّوصـل إلى أنّ الإشـكالية في هذه المرحلة هي الوقت، ومع ذلك شـجعتها بأنّ ليس عليها القلق من ذلك، وأنْ تحرر نفسها من الخوف من عدم إنهاء أهداف الحصّة، والتّحرر من الخوف من الحصول على اجابات خاطئة من الطّالبات، لأنّ الهدف هو التّوصـل إلى أسـباب هذا التحدي، وتجاوزها للوصـول إلى الحل.

كما توصـلنا إلى أنّ هذه التّجربة تتطلب منها الرّجوع إلى الخلفيّة المعرفيّة لديها، والربط بين هذه المعرفة، وبين ما وظّفته في الحصّة؛ للتّعرف إلى أساليب التّدريس.

ثمّ ناقشـتها سـير الحصّـة من حيث طريقة دخول الطّالبات، وتوزيع الأدوات، والبطاقات، والتّمهيد، والتّنقل بين الأهداف من عرض المصدر، وتنفيذ النّشاط، وطريقة المعلّمة في إدارة النّشاط، ومن ثمّ تمّ تحديد أهم الأسباب الّتي أدت إلى إشكالية الوقت، وبالتّالي لتجاوزها في الحصص اللاحقة.

واتفقنا على اسـتكمال تنفيذ الحصّـة يوم الخميس بذات الأسـلوب، وأن توظّف التّسـجيل المرئي بهدف الإشراف والتّقييم الذّاتي، والعمل على استكمال التّحضير وفق نموذج التّعلم الفعّال تحضيراً لجلسة التّخطيط اللاحقة.

جلسة التّغذية الرّاجعة الرّابعة

عقدت جلسـتنا الرّابعة في اليوم التّالي، حيث تمّت المناقشـة معاً في سـير الحصّـة الماضـية، والتّركيز على إدارة الوقت.

استفسرت إنْ تمكّنت المعلّمة من حل أسئلة الدّرس، بناء لما رصدته في التّحضير، فابتسمت، ووضّحت بأنّها لم تنهي النّشاط الثّاني، لذا فقد كلفتهن بحله كواجب بيتي، وبالتّالي فهي تجد أن مشكلة التّوزيع الزّمني كبيرة، ومقلقة، بالرغم من أنّها تحاول تجنب الأسباب الّتي توصلنا إليها خلال الجّلسة السّابقة، ولكنّها لهذه اللحظة لا تجد نفسها قد تقدّمت في تجاوز هذا المجال، الّذي يعيق مجهودها في التّحضير، وتنويع الأنّشطة.

ووضّحت ذلك في قولها:

"لا لم نحل الأسئلة، وبقي نشاط لم أنهيه، فكلفت الطّالبات بالنشاط الذي لم ينجز كواجب وسأرصد له علامات، وأجد أنها نفس المشكلة، وحاولت في التّحضير ولكنني لاحظت أنه كان فيه تلقين."

كما أبدت أنّها لم تشعر بأنّ الحصّة تمّت بسياق مشاركة الطّالبات بشكل أساسي، لأنّها قامت بحلّ ورقة العمل بالتّزامن مع الطّالبات، وبالتّالي تحول النّشاط إلى تلقين، وما على الطّالبات سوى توثيق الإجابة. وفي مقارنتها لهذه الحصّة مع ما تمّ سابقاً، فهي غير راضية عنها إلى حد ما، بالرّغم من محاولتها في تطوير تحضير الدّرس وفق نموذج التّعلم الفعّال، توقعت أنْ يتمّ التّنفيذ كما كان في التّحضير، ولكنّها تعزو ذلك إلى صعوبة الدّرس. وظهر ذلك في قولها: *" الدّرس كان صعب شوي وجامد."*

أشرت لها أنّ الدّرس تكّون من صفحتين، وفي التّجربة الأوّلى تمّ تنفيذ الصّفحة الأوّلى، وفي حصتها الصّفحة الثّانية، ثمّ لفت نظرها إلى خطوات التّنفيذ في كل حصة، والفرق فيما بينهما، فوافقتني بأنّ الحصّة الأوّلى كانت أكثر تفصيلاً، من حيث تتابع كل مصدر بنشاطه، وأدواته، كذلك كان الوقت محدداً لكل نشاط، أمّا في التّحضير الثّاني، فقد كانت العبارات أكثر عمومية، وبالتّالي فقد تمكّنت من أخذ سياقها الّذي تختاره، فعادت إلى أسلوب التّلقين، في حين أنّ الخطوات التّفصيلية للحصّة السّابقة كانت داعمة ومساندة لها، حيث وجدت نفسها تنفّذ كل خطوة، كما هي موثّقة، فلاحظت مؤشرات في غاية الأهمّية كما وضّحتها في الجّلسة السّابقة. وبهذه الآلية توصلت المعلّمة إلى أهمّية بيان الخطوات كافة، بتفاصيلها، حتى تتمكّن من الأسلوب التّدريسي الحديث، الّذي يركز على أنّ الطّالبة هي محور العملية التّعليميّة،

ورفع مشاركتها بشكل فعّال في الحصّة، من خلال تطوير تنفيذ الأنّشطة. حيث وضّحت ذلك في قولها:

"حسيت أنه لم يتم كما يجب هذه المرة، ولاحظت أن التّحضير السابق كان مفصل اكتر، انا حاولت ولكن كأنه بده أكتر."

ثمّ عرضّـــت لهـا أداة عبـارات الإدارة الصّـــفيّـة (Transcribing classroom management statements)، الّتي وثّقت فيها الوقت الزّمني لكل خطوة تنفيذية للمعلّمة، ومنحتها بعض الوقت للتأمّل في سير الحصّة، وعندما استفسرت عن ملاحظاتها. ابتسمت ووضّحت بأنّ هناك تأخر ملحوظ عند البدء في الدّرس قرابة سبع دقائق، كما أنّ هناك وقت كبير عند عرض قائمة التّفاصيل، وبالتّالي قاربت الحصّة على الانتهاء دون إنجاز النّشـــاط كاملاً، كما وُثّق في التّحضـــير، إضـــافة إلى كيفية إنجاز ورقة العمل. وظهر ذلك في قولها:

"تأخرت في البدء في الحصة، وفي تنفيذ النشاط الأوّل اللي اله علاقة بالهدف الأوّل، ممم.. ورقة العمل لا نقدمها قبل توضيح تعليمات النشاط لانه بشتت الطّالبات."

اســتفســرت عن أهمّية القوائم في برنامج (Sound Recorder)، وعلاقته بأهداف الحصّــة، وترتيبه من حيث الأهمّية، فسـألتني مسـتوضـحة إنْ كان يمكن اعتباره هدف ثانوي، فناقشـتها أهداف الحصّـة بالرجوع إلى التّحضير، وتوصلنا معاً إلى بيان أنّ هناك هدف أساسي، وهدف ثانوي، ويمكن تحقيق الهدف الثانوي أثناء السّياق، دون إعطائه وقتاً اضافياً، على حساب الهدف الأساسي، حيث عقبت في قولها:

" لا يعتبر القوائم هدف من أهداف الوحدة، لقد أخذ وقت غير ضـروري، يمكن اعتباره ثانوي، كنت أعتقد أنه مهم جدا، وأن كل طالبة لازم أتاكد انها بتعرف كيف تعرضه من خلال details".

كما ناقشنا آلية اعطاء تعليمات النّشاط، وأهمّية وضوحها قبل البدء في النّشاط، وقبل توزيع أدوات النّشاط، فوضـــحّت بأنّها عرفت الآن ما تتميّز به زميلتها، الّتي حضـــرت عندها حصـــة صـــفيّة، ولاحظت اندماج الطّالبات في الدّرس، بأنّها تتميّز بتقديم، وتوضيح تعليمات النّشاط قبل البدء به، فأكّدت على كلامها، بأنّه في الحالة الثّانية ستشكل أدوات النّشاط عنصر تشتيت للطّالبات، وهذا يستنزف من وقت الحصّة.

وعقبت على ذلك في قولها:

"أنا هلأ عرفت ليش نجحت زميلتي في حصتها في اندماج الطّالبات، كانت توضحلهم التعليمات قبل ما يبدؤا فيه، ومع ذلك كانت تحكي وهم بحفظوا، ويردوا عليها، وكمان واطلعت على تحضيرات معلمات، كنت أعتقد أني تفصيلية معهم، ولكن لا اعرف توافق تحضيرهم مع الحصة الفعلية."

فوضّحت لها أنّ طريقة المعلّمة الزّميلة في ضبط تجاوب الطّالبات معها، هو جزء من نظامها المعلن عنه للطّالبات من بداية العام، وهذا ضمن إدارة الحصّة، من وضوح التّعليمات، وقوانين الصّف، وبالتّالي يحتاج الأمر إلى تدريب الطّالبات على نظام محدد، لضبط تنفيذ الأنّشطة، وعناصر الحصة الأخرى التي تمّ مناقشتها ضمن محور إدارة الوقت.

ثمّ استوضّحت عن آلية توزيع الطّالبات على المجموعات، وما هي معايير تغيير أعضاء المجموعة، وخلال النقاش وطرح الأمثلة توصلنا إلى أنّ النّشاط هو من يحدد العمل الجماعي أم لا، وبالتّالي تقرر المعلّمة عمل مجموعات بناء للتّحضير، ويتطلب الأمر مرونة في التغيير، أو التبديل، بناء لطبيعة العمل الجماعي، إنْ كان ضمن نشاط محدد في حصة، أو مشروع خلال الفصل، ومستوى انسجام الأعضاء أم لا. ووضّحت هدف سؤالها حتى تقرر إنْ كان للأمر له علاقة بضبط العمل الجماعي، وتحفيز الطّالبات، وتوظيف الأسلوب الحديث، ثمّ عقبت بأنّ الصّورة أصبحت بالنسبة لها أوضح الآن، فيما يتعلق بمعايير أخذ القرار بهذا الخصوص، خاصّة وأنّها تودّ توظيف التّعلم بالمشاريع، الّذي يتطلب العمل الجماعي، لاستكمال مشروع تطبيق الوسائط المتعددة، ورصد علامة للمشروع على مستوى المجموعة.

ثمّ ناقشنا أهميّة تحديد وقت تنفيذ النّشاط، وإعلام الطّالبات بذلك، ومتابعة ساعة التوقيت لتتمكّن المعلّمة من ضبط وقت النّشاط، ومن ثمّ السّيطرة على سير الحصّة، وتجاوز قلقها حول التّوزيع الزّمني. كما شجّعتها على الاستمرار في توظيف لغة الجسد، ورفع عباراتها الحماسيّة؛ حتى تحفز الطّالبات إلى السّرعة، والدّافعية، والمنافسة الإيجابية، فتتوجّه إلى العمل بفاعلية، تستثمّر فيه الوقت بشكل أكبر، مقارنة لما يحدث من هدوء، وتروي كبير، عند تنفيذ النّشاط من قبل الطّالبات.

كما لفت نظرها إلى مثابرتها المميزة عند تصـميم الدّرس، كذلك تحضـيرها لورقة العمل في وقت قياسـي، وبذل مجهود واضـح في تغيير ممارسـاتها؛ لتكون في مسـتوى أفضـل، وأنّ لديها القناعة بأنّ الأمر يتطلب الاستمرارية، والمحاولة المستمرة، والتّدريب.

واتفقنا في نهاية الجّلسـة إلى فترة تنفيذ؛ لتعمل المعلّمة على الاسـتمرار في تحضـير دروسـها وفق نموذج التّعلم الفعّال، ومراعاة ضـبط الوقت عند تحديد الأنّشـطة، وتنفيذها، لملاحظة التّقدم في محور إدارة الوقت، وإنجاز أهداف الحصّـة المتوقعة. فاسـتفسـرت عن الهدف الإجرائي، فطرحت لها مثال ما دوّن في التّحضـير، ناقشـنا الهدف العام، والأهداف الفرعية، وسـألتها عن كيفية تحقيق الهدف العام، فأجابت بآلية التّنفيذ، فأكّدت عليها بأنّ آلية التّنفيذ هي ما نطلق عليها بالخطوات التّفصيلية، نحدد من خلالها المصدر، والنّشـــاط؛ لتحقيق الهدف الفرعي، وهذه الخطوات التّنفيذية هي الأهداف الإجرائية. وشـــجّعتها على اتاحة الفرصـة لي لأطّلع على تحضـيرها اللاحق؛ لتقديم الدّعم المتوقع إن احتاجت إلى ذلك، وطمأنّتها بأنّها من خلال التّحضـير المسـتمر، سـتجد تطوّراً مهنياً، في كل تجربة من التّحضـير، حتى تصـل إلى مسـتوى الاحترافية، وتحديد الأهداف بشكل أسهل، وأكثر وضوحاً.

وفي الخلاصـة، تبيّن أنّ اختيار أداة الملاحظة كان بناء لهدف الملاحظة الصّفيّة كما يتمّ التّوصل إليه في جلســات التّخطيط، حيث كشـفت الأدوات بأنّ حاجة المعلّمة كان يتمثّل في تحفيز الطّالبات نحو التّعلّم، فتمّ اســـتخدام أداتي تســـجيل العبارات التّنظيميّة (Transcribing teacher structuring statements)، وعبـارات التّغذيـة الرّاجعـة (Transcribing teacher feedback statements)؛ للتّوصــل إلى ممارســات تدريســية ذات العلاقة، ولها تأثير إيجابي على التّحدي الرئيس. وبعد توصــيات جلسـة التّغذية الرّاجعة، وفترة التّنفيذ، كشفت ممارسات المعلّمة التّدريسية فيما يتعلق بلغة الجّسد، وتوظيف المدح الفعّال أثراً جيداً على الطّلبة، ولكنّ اســـتجابات المعلّمة في الدّورة الإشـــرافية الثّانية، كشـــفت عن حاجتها إلى عوامل داعمة؛ لمعالجة هذا الجانب. فكان استخدام أداة العبارات التّنظيميّة (Transcribing

teacher structuring statements) في الملاحظة الصّفية الثّانية، والّتي ارتقت إلى مستوى مناقشة طرق التّدريس، وأثرها على تحفيز الطّالبات، فكانت التّوصيات في جلسة التّغذية الرّاجعة نظرية في تطوير تصميم الدّرس المعطى، وخلال فترة التّنفيذ كشفت أنّ المعلّمة تواجّه صعوبات في تطوير الدّرس، وبالتّالي عبرت وبشكل صريح عن حاجتها إلى اختيار درس محدد، ومن ثمّ طرح عدة أساليب لتنفيذ الدّرس، كما أشارت إلى رغبتها في حضور حصة لصف محدد، وكانت هذه المرحلة، مرحلة حيويّة للغاية، حيث كانت الباحثة شريكة في تصميم الدّرس، وتمّ دعم المعلّمة بشكل عملي، في تحديد الأنّشطة، والمصادر وفق نموذج التّعلم الفعّال، ومن ثمّ تمّ استخدام أداة التّسجيل القصصي، وبعد توصيات جلسة التّغذية الرّاجعة، وفترة التّنفيذ، كشفت عن مستوى من الرضى، والثقة، عبرت عنها المعلّمة، وبحصولها على فرصة عملية لتوظيف أساليب تدريس، تمثّلت في التّعلم التّعاوني، والتّعلم المحوري، وفي توظيف أدوات، ووسائل أضافت المتّعة إلى حصّتها، كما تفاعلت بعض الطّالبات اللّواتي لم تشهد لهن تفاعل من قبل، وشجع هذا التّقدم المعلّمة في أنْ تصرّح على مستوى من الشفافيّة، بأنّ لديها تخوف، وقلق، فيما يتعلق بالتّوزيع الزّمني، خاصّة وأنّها تجد هذا التّحدي عائقاً أمام ما تحققه من إنجاز، وتقدم في تنفيذ الحصّة. وكان لذلك دافعاً لاستخدام أداة تسجيل عبارات الإدارة الصّفيّة (Transcribing classroom management statements)، لتسليط الضوء على الوقت، والكشف عن أسباب الاخفاق فيه. وكان لفترة التّنفيذ مؤشراً لزيادة وعي المعلّمة بأهمية الاستمرار والمحاولة في توظيف هذه الممارسات.

وفي هذا السّياق، كان توجهي لحضور الحصة الصّفية بناء لتحضير مسبق تمّ في جلسة التّخطيط السّابقة، وحصولي على كافة البيانات المطلوبة حول سير الدّرس، إضافة إلى تحضير أداة الملاحظة المناسبة وفقاً لما توجب ملاحظته، وعليه كان الهدف الإشرافي واضحاً في إطار من التّهيئة المناسبة لجميع الأطراف (Gall & Acheson, 2011)، وهذا ما يتميز به نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني (Sullivan & Glanz, 2005). وقد كشفت نقاشات جلسات التّغذية الرّاجعة عن توافق أدوات

الملاحظة مع ما تود المعلّمة ملاحظته بناء لاحتياجاتها، والمحاور الّتي ترغب في تطويرها، إذ أنّ تتبع الحوارات والتأمّلات المطروحة خلال الجلسات كشف عن تطور العلاقة المهنية بينهما، والّذي شجع المعلّمة في التّعبير عن اهتماماتها ومستوى الرضى والثّقة الذي تشعر به، وهو مؤشر عن مستوى تلبية نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني لاحتياجاتها، حيث بدأت من خلال مشاهدة البيانات وتفسيرها من كلا الطرفين، والبحث عن نماذج تتبعها المعلّمة للوصول إلى تحديد سلوكيات مستقبلية وتجارب بديلة لتمارسها المعلّمة خلال فترة التّنفيذ (Gall & Acheson, 2011)، كذلك للعمل على تحديد احتياجاتها من سلوكيات أخرى تود ملاحظتها كما تمّ في تطوير ملاحظة العبارات بشكل عام، ومن ثمّ التّركيز على عبارات طرق التّدريس، فطرح نموذج جديد لتطبقه المعلّمة، تلاها ملاحظة التّوزيع الزّمني بسبب ظهوره كعائق بشكل ملحوظ أمام إنجازاتها وتقدمها، إذ تُرجم ذلك في تنوع توظيف أدوات الملاحظة ذات العلاقة بشكل بنائي؛ لدعم جميع جوانب قضية " تحفيز الطّلبة نحو التعلم"، ضمن تطوير خطة عمل للنمو المستمر مستنداً لما تمّ ملاحظته في الغرفة الصّفية، ومناقشته في جلسة التّغذية الرّاجعة، وتحديد ما يمكن عمله في جلسة التّخطيط اللاحقة (Zepeda, 2007).

فاعلية الإشراف الإكلينيكي التّقني على التّطور المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا

اهتمت الدّراسة بالتّحقق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي التّقني على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا، وقد تمّ الإجابة على السّؤال الرئيس للدّراسة من خلال الإجابة على الأسئلة الفرعية للدّراسة كما سيتمّ توضيحه في هذا الجزء من الفصل، من خلال عرض النّتائج وتفسيرها، ومقارنتها مع الدّراسات السّابقة الّتي عرضت في الفصل الثّاني.

تبيّن من خلال الدّراسة أنّ توظيف نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني ساهم في احداث تغيّر في الممارسات التّدريسية للمعلّمة المشاركة، وتغيّر فكري في بعض قناعاتها المهنية، من خلال تعزيز مهارة

الاتصال والتّواصل، ومهارة التأمّل، والتّحفيز نحو التّعلم الذّاتي المستمر، مما أظهر تأثيره على مستواها المهني من حيث الإعداد، والتّخطيط، والتّنفيذ، والاطلاع على مفاهيم تربوية حديثة، وذلك من خلال تتبع استجابتها خلال الدّورات الإشرافية الأربعة، وممارساتها خلال فترة التّنفيذ، إضافة إلى ما دونته من تأمّلات، وملاحظات في يومياتها (Teacher's Journal) (ملحق رقم 17)، ومقارنة إجاباتها في المقابلة القبلية والبعدية للتّجربة (ملحق رقم 4)، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة بروسبير (Prosper, 2006) إلى أنّ الإشراف الإكلينيكي التّعاوني مبنيّ على التّواصل الوجاهي بين المشرف والمعلّم، مركزاً على الحصّة الصّفيّة، وأنّه أداة بنائية لتعلّم المعلّم، بحيث يعتبر هذا التوجّه هو جوهر هذا النموذج ليحقق تطوّراً مهنياً للمعلّم، لذا على المشرف أنْ يكون مشاركاً حقيقياً للمعلّم في جميع القرارات، وعليه أنْ يؤسس لعلاقة تشاركية، ومسؤولة.

وسنناقش هذا التّغيّر في الممارسات التّدريسية، والتغيّر الفكري للمعلّمة المشاركة ضمن عدة بنود هي: الاتصال والتّواصل، والمهارات التّدريسية والّتي تتمثل في التّخطيط، وطبيعة المحتوى، وطرق التّدريس، والوسائل التّعليمية، والتّعامل مع الطّلبة، وطرق التّقييم، ومهارة التأمّل والتّقييم الذّاتي.

الاتصال والتّواصل

كانت نافذة المعلّمة المشاركة هي المخفيّة وفقاً لنافذة جوهاري، بحيث يتميز هؤلاء بأنّهم يتحدثون قليلاً عما يجري في حصصهم، وقد يكون سبب تحفظهم هو الخوف في ألّا تكون ممارساتهم كما هو متوقع (Zepeda, 2007). لذا تمّ العمل على تحفيز المعلّمة في الحديث في نقاش عام، حول الممارسات التّدريسيّة، والأهداف التّعليمية لدرس محدد، من خلال طرح أسئلة أكثر تحديداً، خاصّة في المراحل الأوّلى، إضافة إلى توظيف تقنيات الاتصال والتّواصل (Gall & Acheson, 2011) لتعزيز الثّقة من ناحية، ولتصبح المعلّمة المشاركة أكثر ارتياحاً مع نافذتها، الّتي تشكل منصّتها التّربويّة من ناحية أخرى.

وقد دونت المعلّمة ملاحظاتها في يومياتها بعد عقد جلسة التّخطيط الأولى:

" بالنسبة للقاء الأول و هو التخطيط، فمبدئياً مشابه للنمط السابق من ناحية المبدأ فهو تحديد للحصة و الإتفاق على حضـــورها لكن الإختلاف ظهر بإتاحة المجال لي بتحديد رغباتي و مشـــاعري و آرائي و إحتياجاتي بكل محاور العملية التعليمية فشعرت بأنها "فضفضة" للوقائع و الأهم أنه تم تحديد هدف للزيارة بمعنى آخر أصبح لدينا غاية لتحقيقها من الزيارة ليس مجرد زيارة لتوثيقها في السجلات. بالنسبة لي سأخوض التجربة و كلي أمل أن أتحسن أو أستفيد أنا شخصياً- لنفسي ليس إلا- ."

ومن خلال تتبع التّطوّر الّتي تحقق عبر الدّورات الإشرافية الأربعة، من حيث استجابة المعلّمة لتوصيات جلسات التّغذية الرّاجعة، وما قامت به من ممارسات خلال فترة التّنفيذ، أظهر بأنّه كان لدى المعلّمة نوع من التّحفظ عند التّعبير عن احتياجاتها المهنية، لكنّها تمكّنت من التّعرف إلى تقاطعات ما صرحت به مع استجاباتها في أدوات التّشخيص ليتمّ تحديد قضية تحفيز الطّالبات نحو التّعلم، إضافة إلى تعزيز نقاط القوة لديها من تمهيد الحصّة. حيث دونت في يومياتها:

"إرتكزت المناقشة على نقطة بعينها و هي كيفية رفع دافعية الطالبات لمنهاج التكنولوجيا الفرق بين المناقشة سابقاً و هذه المناقشة هي أن المناقشة سابقا كانت تشمل جميع الإتجاهات التربوية لكنها حالياً إرتكزت على محور بعينه من ناحية إخرى لم يقتصر الهدف من المناقشة على تبليغي بالإيجابيات والسلبيات وإنما تعدى ذلك إلى توضيح الخلل بإعتماد أدوات قياس مناسبة و إعطائي الحل أو الأسلوب الأمثل لإتباعه وكذك فترة تجريبية لإتباع هذا الأسلوب. والنتيجة: الإتفاق على توظيف النقد الإيجابي وتعزيز السلوك وليس الشخوص."

كما أظهرت تحفّظها عندما استأذنتها في استخدام التّسجيل المرئي للحصص الصّفية، فأشارت بأنّها لا ترغب بذلك في الفترة الحالية، وكانت المرحلة في بدايتها، كما تحفّظت في اســـتخدام التّســـجيل الصّوتي خلال جلسات التّخطيط والتّغذية الرّاجعة. ولكن خلال فترة التّنفيذ الأوّلى أي بعد استكمال دورة إشـرافية كاملة، قامت المعلّمة بتوظيف التّسـجيل المرئي لحصـتها لترى ذاتها بعين الطّالبات، وكان هذا التوجّه جديد بالنسبة لخبرتها، كما يعطي مؤشراً إلى تقبلها للتسجيل، خاصّة وأنّ المشرفة وضّحت لها بأنّ التّسجيل هو خاص لها فقط.

وقد دونت في يومياتها:

"حاولت العمل على نقطتين هما : لغة الجسد و التقييم المناسب للاجابة أو الطريقة أو الحل و ليس لشخص الطالبة عن نفسي حاولت جاهدة الإنتباه على هذه النقاط، بالنسبة الى التقييم أنتبه الى ذلك لكن أعتقد أني يجب أن أحاول أكثر، المشكلة ليست بالوقت حالياً لكن الإضراب أثر قليلاً على عملية التصوير التي بالتأكيد سأنجزها عن قريب."

حيث كشفت دراسة كانكو ماركويس (Kaneko-Marques, 2015) وكنول (Knoll, 2014) إلى أهمية التّسجيل المرئي كأداة فعّالة في تحديد التّحديات الّتي يواجهها المعلّم، من خلال إتاحة الفرصة لخوض تجربة التأمّل، والتّحليل العميق في ممارساته التّدريسية، والّتي ينتج عنها وضع مجموعة من المعايير، وإعداد خطة تطويرية لتلك الممارسات، وبالتّالي توجّه المعلّمين نحو التقييم الذاتي لأدائهم، وتطوير خبراتهم التّدريسية. فكان لهذه التجربة أثرها على المعلّمة في مستوى تقييمها الذّاتي حول لغة الجسد، وعبارتها الشائعة فيما يتعلق بالتّغذية الرّاجعة، ومستوى تفاعلها مع الطّالبات، إضافة إلى لفت نظرها إلى مشتتات الحصّة كدخول الآذن، وبعض المعلمات إلى المختبر، والطلب منها مساعدات تكنولوجية، مما حفزها إلى التأمّل في كيفية معالجة هذه الجوانب، وضبطها لتسير الحصّة كما تتوقع.

كما بادرت المعلّمة لمشاهدة عدة نماذج حصص من خلال الانترنت في المرحلة الأوّلى، وخلال فترة التّنفيذ في الدّورة الإشرافية الثّانية، لاحظت نموذج حصة لمعلّمة زميلة لها في المدرسة، وشجعها هذا الأمر في أن تطلب وبشكل مباشر رغبتها في حضور المزيد من النّماذج حتى وإن كان خارج محيط مدرستها، وهذا ما توصلت إليه الباحثة زبيدة (Zepeda, 2002) أن لدى المعلّمين القدرة في حث أنفسهم على التّعلم الذّاتي.

وخلال جلسة التّغذية الرّاجعة في الدّورة الإشرافية الثّانية، بادرت بموافقتها لاستخدام التّسجيل الصّوتي لتوثيق الجلسة. إضافة إلى تقبلها للتّواصل عبر الرسائل الإلكترونية أثناء التّحضير المشترك للدرس لتنفيذه خلال الملاحظة الصّفية الثّالثة، واستكمال التّحضير خلال الملاحظة الصّفية الرّابعة.

ووضّـــحت المعلّمة احتياجها إلى عوامل داعمة أعمق من مهارة لغة الجّســـد، وتوظيف المدح الفعّال، وذلك خلال جلسة التّخطيط للدّورة الإشرافية الثّالثة، ثمّ طلبت وبشكل مباشر حاجتها إلى تسليط الضّـــوء أكثر على جزئية إدارة الوقت في الحصّـــة، ودعمها في معالجة هذا المحور، واســـتكمال الدورة الإشرافية الخامسة مع بداية العام الدّراسي، كما ظهر في إجاباتها في المقابلة البعدية. وهذا بدوره يشير إلى تطوّر ملموس فيما يتعلق بمهارة الاتصال والتّواصل، والنّمو من التّحفظ إلى الإنفتاح، ومن الحذر إلى الثّقة، وهذا يتوافق مع أهداف الإشـــراف الإكلينيكي الّذي يؤكد على علاقة الزّمالة بين المشـــرف التّربويّ والمعلّم (Gall & Acheson, 2011)، حيث أنّ هذه العلاقة لا يمكن أنْ تتحقّق بين المشرف والمعلّم إلّا أذا كان هناك انفتاحاً، وتقبلاً للآخر، إضافة إلى الثّقة، والتّقدير الذّاتي الجيد، حتى يمكن تحقيق الشّراكة، والتّعاون الفعّال، والحقيقي، بين المعلّم والمشرف؛ لتطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم في غرفة الصّف، وتطوير قدراته نحو توظيف الإشراف الذّاتي (Tesfaw & Hofman, 2014).

المهارات التّدريسية

وضّـــحت المعلّمة عبر الاســـتطلاع – الّذي تمّ توضـــيحه في الفصـــل الثّالث– بأنّها لا تواجه إشـــكاليات حقيقية فيما يتعلق بالمهارات التّدريســـية من تخطيط، وخصـــوصـــية طبيعة المحتوى، وطرق التّدريس، والوسـائل والأسـاليب، والتّعامل مع الطّلبة، وطرق التّقييم. فقد أشـارت إلى أنّها تواجه اشـكالية ترتبط بالتّخطيط من خلال حوسـبة العمل، وتبادل الخبرات، ولكن خلال جلسـة التّغذية الرّاجعة في الدّورة الإشرافية الثّانية، وضّحت بأنّها تحضّر الدّرس لمجرد التّحضير، وعند مناقشة تحضيرها وفق لما عرض في الحصّـة، توصـلت إلى عدم انسـجام النّظرية بالتطبيق، فكانت التّوصـيات العمل على تطوير تصـميم الدّرس، وبيان عناصـره. وفي الدّورة الإشـرافية الثّالثة، عندما تمّ مناقشـة الممارسـات خلال فترة التّنفيذ في جلسة التّخطيط، أبدت المعلّمة أنّها تواجه صعوبة في التّحضير.

وقد دونت ملاحظاتها في يومياتها:

"تم خلال هذه الجلسة مراجعة المحور السابق المتمثل برفع دافعية الطالبات عن طريق لغة الجسد و التعزيز الموجه الايجابي و الحاجة إلى الاستمرار على ذات المنوال حتى أتقن هاتين الاستراتيجيتين.بالتزامن مع الاتجاه الجديد لنفس الهدف ((رفع الدافعية)) تم الاتفاق على العمل بإتجاه محور أساليب التدريس فالتنوع يخلق الرغبة والدافعية لدى الطلبة بإذن الله. بالنسبة للتحضير لا أشعر أن أسلوبي تغير أبدا فالتحضير بنظري هو كيفية تسلسل المفاهيم خلال الحصة والأنشطة المرافقة و متابعة ذلك كله على المقرر المطلوب وصولا إلى التقويم أما الأسلوب فهو مهارات مكتسبة لدرجة اندماجها في الشخصية التي بدورها تلعب الدور الأكبر في الأسلوب المتبع أو اتخاذ أحد الأساليب كقالب دائم."

حيث كشف لها التّحضير عن تحديد الأهداف الإجرائية، واختيار الأنّشطة المناسبة لتوظيف التّعلّم المحوري، ومن هنا كان العمل المشترك في الدّورة الإشرافية الثّالثة لتصميم درس محدد وفق نموذج التّعلّم الفعّال، وكانت فترة التّنفيذ اللاحقة هو استكمال التّحضير من المعلّمة بدعم من المشرفة الباحثة، حيث تبين بأن هذه التّجربة قد أكسبت المعلّمة خبرة جديدة في التّحضير، حيث تدربت بشكل عملي على تحديد الأهداف، والأنّشطة، وطرق التقييم، بل دفعها للتركيز أكثر على الوقت الزّمني لكل نشاط يتم تنفيذه في الحصّة، لتواجه اشكالية إدارة الوقت، وظهر ذلك في ملاحظتها:

"لكن المشكلة بأنني نفذت نصف الأهداف المخطط لها فقط خلال الحصة و لم أستطع إنجاز جميع المطلوب، والمشكلة لها أسباب و من أسبابها تأخر الطالبات في الحضور و أعتقد أن تعبيرهم في الأنشطة كان مطولاً فعليّ الحد من التعليقات و أخذ المناسب والمهم ، وإيقاف النقاش عند نقطة معينة."

واستمرت التّجربة بالنمو لتعمل المعلّمة على توظيف التّعلم بالمشاريع، حيث أنّ التّحضير الجديد لفت نظرها إلى أهمية العمل التّعاوني بين الطّالبات، وتكلّفهنّ بأنشطة بنائية تراكمية، يكون مخرجها مشروعاً متكاملاً، وبالتّالي وجّهت المجموعة لاستكمال المشروع ورصد علامة له، ومقارنة ذلك بالسّياق السّابق، حيث وضّحت المعلّمة أنّها ما زالت تعتمد الاختبارات الكتابية، فكانت ملاحظتها *:" أما طرق تقييم الطلبة فهي في الملاحظة أثناء التطبيق العملي والإجابات على الأسئلة الشفوية"*، كما أنّ لديها تجربة في تنفيذ الاختبارات الشفوية ولكنّها لم تستمر لعدم قناعتها بذلك، أمّا بعد التجربة فتوجّهت نحو المشاريع العملية إضافة إلى

تقييم الإجابات الشّـفوية على مسـتوى مجموعات، مع توثيق إجابة المجموعة على بطاقات ملوّنة. وظهر هذا التّقدم في ملاحظتها:

"تم خلال الحصة المذكورة إستكمال السيناريو المتفق عليه مع المشرفة و إنهاء الأنشطة المقررة بتسجيل الصوت و إضـافته على برنامج العروض التقديمية (البوربوينت) و قد تمكنت المجموعات من ذلك، و تكليفهن بالعمل الجماعي ضمن المجموعات لإنجاز المشروع الذي سترصد له علامة على سجل العلامات."

وفيما يتعلق بطبيعة المحتوى، فقد وضّـحت المعلّمة أنّها تواجه اشـكالية التّجديد المسـتمر، الّذي يتميز به مبحث التّكنولوجيا تحديداً من خلال الاطلاع على المصادر عبر الانترنت، كما عبرت في يومياتها:

"يضـــم منـهاج التكنولوجيا محاور متعددة و ومتداخلة مع مجالات مختلفة و المحتوى التعليمي للمنـهاج يتطور بما يخدم هذا التداخل و أنا كمعلمة للمادة علي مواكبة هذا التطور و إثراء معلوماتي و تطوير مهاراتي لتحقيق المقدرة على إيصال المحتوى التعليمي لطلابي على أكمل وجه."

ولكنّها خضـعت لدورات المنهاج الجديد بالتوازي مع التّجربة، إضـافة إلى توفير المصـادر المناسـبة من خلال مجموعة معلمي ومعلمات المبحث عبر موقع التّواصـل الاجتماعي، كما شـاركت المشـرفة الباحثة المعلّمة في تصـــميم عرض تقديمي لدرس محدد، وضّـــحت من خلاله الأســـلوب المناســـب في عرض المحتوى بما ينســـجم مع الأهداف العامة للمنهاج، وكانت لهذه الخبرة إضـــافة جيدة للمعلّمة، ولفت نظرها إلى تفاصيل مهمّة في التّحضير، إضافة إلى جمالية العرض الّذي ساهم في جذب الطالبات في الحصّة، وعبّرت عن رضـــاها نحو هذا الجانب، لأنّ معظم المعلمات والمعلمين ينظرون إلى المشـرف على أنّه لا يمتلك مهارة التّدريس، فهو يكتفي بالتّنظير فقط، لذا رغبت المعلّمة في التّأثير في زميلاتها في هذا الجانب، إضـافة إلى اسـتعادة الثّقة بأنّه يمكن أنّ تكون المشـرفة مصـدر دعم حقيقي، ومرجعية بالنسـبة للمعلّمة، خاصّـة في ظل غياب دور المشـرفة في المقابلة القبلية كما ظهر في اجابات المعلّمة. كما لفت التّحضـير انتباه المعلّمة نحو طرق التّدريس المتنوّعة، فقد أشـارت قبل التّجربة بعمومية طرق التّدريس كما ظهر في ملاحظتها: *"من البديهي أن يرتاح المعلم بأسلوب معين فالإسلوب الذي أجده مناسباً لي في منهاج التكنولوجيا هو حل المشـكلات "*، ووضّـحت بأنّها اطلعت على الكثير من هذه الطرق، والأسـاليب من خلال الانترنت،

وخضعت لدورة حول الموضوع، ومع ذلك كان أسلوب الدّورة تلقيني، وبالتّالي صرحت وبشكل مباشر حاجتها إلى تحديد درس، وطرح عدة بدائل لطرق تدريس مناسبة، فكان العمل المشترك خلال الدّورة الإشرافية الثّالثة، كما جاء في ملاحظتها:

" تم خلال هذه الجلسة الإتفاق حصة للصف الثامن بعنوان "أكتب لحناً" و تم التحضير و العرض التقديمي مع المشرفة. من خلالهما تحديد الأنشطة و أسلوب العرض خلال الدرس."

ثمّ تمّ مناقشة ما وظّف في الحصّة بالربط بين معرفتها النّظرية والعملية خلال التّجربة، لتتوصل إلى عدة طرق: كالتّعلم التّعاوني، والعصف الذّهني، ولعب الأدوار، وإشراف الأقران، والتّعلّم المحوري، والتّعلّم بالمشاريع. وكان توجّه المعلّمة في حل اشكالية التّعامل مع الطّلبة، خاصّة أنّهم ضمن بيئة مهمّشة في القدس، من خلال تعبيرها عن ذلك بأمنيتها في أنّ يهتم الأهل بأبنائهم، حيث دونت في يومياتها:

"التأثير بسيط و أتمنى أن يتطور أولياء الأمور بالإهتمام أكثر بأبنائهم، ويمكن أن يؤثر حدث أو موقف ما في نفسية المدرس وبالتالي ينعكس على مزاجيته طوال النهار لكن هذه الأحداث رغم إنزعاجي لا تؤثر على أدائي أنا شخصياً."

وخلال التّجربة، وبعد تحديد تحدي تحفيز الطّلبة نحو التّعلّم، والعمل سوية في البحث عن الإجراءات الدّاعمة لهذا التّحدي، من منطلق احتياجها إلى ذلك كما عبرت عن ذلك في يومياتها:

"لاحظت إستيعاب الطالبات للمهام خصوصاً أن العرض الأول كان عبارة عن رسوم كرتونية سهل ربطها و حفظها لكن عند عرض الأنظمة زادت المعلومات و إتجهت الطالبات الى الحفظ و شعرت بصعوبة المعلومات على بعض الطالبات."

أمّا خلال الدّورة الإشرافية الثّالثة والرّابعة فقد وضحت أن تفاعل الطّلبة في الحصة أصبح أكثر إيجابية، وازدادت مشاركتهم خلال تلك الفترة، كما ظهر فيما دونت من ملاحظات:

"قمت خلال الحصة بدايةً بتنفيذ التقديم والعرض كما هو متفق داخل مختبر الحاسوب و لاحظتُ إستمتاع الطالبات خلال الأنشطة المنفذة رُغم أنها مجرد بطاقات و أقلام ، بالنسبة للأسلوب كان مناسباً جداً لعرض المقرر و أدى الأهداف المطروحة رُغم أتخاد أسلوب مختلف قليلاً عني."

وطرحت مثالاً لطالبة لم تكن تشارك مطلقاً في الحصّة، إضافة إلى زيادة انتباههم لما كانت تمارسه من حركات جسدية عند التعبير عن فكرة الدّرس، كما ظهر في ما دونته من ملاحظة حول ذلك:

"فعلياً بدأت أوجه حركاتي للتأكيد أو تقريب الإجابة بشكل ملحوظ وأوضح مما كنت عليه سابقاً فمثلاً عند شرح عملية الإقلاع الشراعي تحركت من أول الصف إلى آخره مع الإرتفاع ليميز الطلبة الفكرة رغم عرضها بالفيديو لكن معظم الطلبة تابعوا حركتي داخل الصف."

وبهذا توصلت المعلّمة إلى أنّه بالامكان تطوير هذا الجانب، حتى وإن غاب دور الأهل بشكل ملفت، إضافة إلى ما طرحته من أمثلة حول تفاعل الطالبات في تقديم المشاريع، والاستفسار عن معلومات إثرائية للمادة، خاصّة مع الصّف الثّامن كما ظهر في إجاباتها في المقابلة البعدية.

مهارة التّأمّل والتّقييم الذّاتي

أشارت الدّراسات إلى أنّ محور التّأمّل والتّغذية الرّاجعة، يعدّ المؤثر الأكبر في التّطوير، وإلى علاقة الزّمالة الّتي قللت الفجوة بين النّظرية، والتّطبيق، حيث أتاحت الشراكة بين المشرف، والمعلّم، في توفير فرص التّقييم الذّاتي، والتّأمّل، والتّخطيط التّعاوني (Bulunuz, Gursoy, Kesner, Goktalay & Salihoglu, 2014)، ومن هنا كان الاهتمام بهذا المحور في الدّراسة، ومن خلال التّجربة، وجد أنّ مهارة التّأمّل من أكثر المهارات صعوبة في التّغيير، لأنّها مهارة تحتاج إلى التّدريب المستمر، والوعي بأهمّيتها، وفاعليتها، كما لم تكشف المعلّمة في إجاباتها قبل التّجربة عن امتلاكها لهذه المهارة، وقد واجهت بعض التّحديات خلال الدّورة الإشرافية الأولى، والثّانية في توجيه المعلّمة نحو التّأمّل، خاصّة وأنّ المشرفة الباحثة توظف نظام الإشراف التّربوي التّقليدي لهذه اللحظة، وتسعى إلى أنْ تكون مشرفة إكلينيكية بهذه التّجربة، والّذي كشف هذا السّياق هو التّسجيل الصّوتي، حيث لاحظت المشرفة الباحثة أنّها ما زالت هي المتحدثة في جلسة التّخطيط، والتّغذية الرّاجعة الأولى، والثّانية. وهذا كان دافعاً للباحثة لتكون أكثر وعياً بتقنيات الاتصال والتّواصل كما وضحها جول وآتشيسون (Pajak, 2002) لتعزيز مهارة التّأمّل لدى المعلّمة، وفي ذات الوقت أنْ تمتلك المشرفة الباحثة مهارات، وتقنيات الإشراف الإكلينيكي،

وبالتّالي لا يمكن الجزم بأنّ المعلّمة امتلكت هذه المهارة على مستوى عالٍ من الاحتراف، والتّمكّن بعد الدّراسة، ولكن إلى مستوى جيد بما يتلاءم مع فترة تنفيذها، وهي تعي أهمية الاستمرار في التّفكّر في ممارساتها التّدريسية، لذلك تمّ دعم وتوجيه المعلّمة إلى العمل على تدوين ملاحظاتها في يومياتها، كأسلوب تدريبي، وعملي نحو مهارة التّأمّل.

أمّا التّقييم الذّاتي، فكانت تجربة جديدة للمعلّمة، ومريحة في ذات الوقت، وأنّ نقاش بعض التّوصيات المحددة، والعمل على تنفيذها خلال فترة تنفيذ، وتوظيف أسلوب محدد كمؤشر للتّقدم في هذه الممارسات كالتّسجيل المرئي، وتدوين الملاحظات، خبرة مفيدة وفاعلة لها، كشفت عنها من خلال إجاباتها في جلسات التّخطيط الأربعة، إضافة إلى ملاحظاتها في يومياتها (Teacher's Journal). وهذا مؤشر على التزام المعلّمة بفترة التّنفيذ، والتمكّن من الاستمرارية في استكمال التغيّرات في الممارسات بشكل بنائي خلال الدّورات اللاحقة.

وتزامن هذا التّقدم أيضا فيما أنجزته المعلّمة على مستوى إعداد ملف الإنجاز (Portfolio)، فقد أضافت إليه أوراق العمل والأنشطة وإعداد الدروس ومعايير تقييم المشاريع إلى مجلداتها المحوسبة السّابقة ضمن مجلد خاص أطلقت عليه " الإشراف الإكلينيكي"، وهذا مؤشر لاهتمام المعلّمة بما كسبته من خبرة جديدة، وما يتضمنه من ملاحظات وتأمّلات لكل مرحلة من مراحل التّجربة، إضافة إلى التّسجيلات الصّوتية والمرئية.

وفي الخلاصة، تبيّن أنّ الإشراف الإكلينيكي التّقني ساهم في إحداث تطوراً مهنياً للمعلّمة المشاركة في الدّراسة، وظهر هذا التّطور في مهارة الاتصال والتّواصل، إذ انطلقت المعلّمة من التّحفظ إلى الانفتاح، وتقبل التّغيير، وممارسة ما هو جديد، حتى وإن تطلّب ذلك المزيد من الجهد والوقت، حيث ربطت ذلك بتحقيق هدف محدد ونتائج أفضل، وفي الممارسات التّدريسية سواء كان على مستوى التّخطيط، وإستراتيجيات التّدريس، والوسائل، والأساليب، ومستوى التّعامل مع الطّلبة، ومستوى تفاعل

الطّلبة، وطرق التّقييم، والتّعامل مع خصوصية مبحث التّكنولوجيا، مع تباين مستوى التّغيّر في كل محور. وفي مهارة التّأمّل والتّقييم الذّاتي وبما تضـــمنت من تحديات، إلّا أنّ المعلّمة أظهرت قناعتها في أنّ هذه المهارات، والممارسات بحاجة إلى استمرارية، لتصبح جزء من الشّخصية، ويتمّ توظيفها على مستوى عالٍ من التّمكن والاحتراف، ضمن عمل تعاوني مشترك، وقد توافقت هذه النّتائج كما جاء في دراسة ديمونتي (Demonte, 2013) ودراسة كاينا (Caena, 2011).

وفي ذات الوقت ساهم النّموذج في تطوير مهارتي كمشرفة تربوية في توظيف تقنيات الاتصال والتّواصل خلال جلسات التّخطيط والتّغذية الرّاجعة، في أنْ أراعي الحوار المتبادل، والابتعاد قدر الامكان عن التّلقين، واسقاط الأوامر والتّعليمات، كما ظهر في التّسجيل الصّوتي للدورة الإشرافية الثّانية. وكنت أتوجّه لحضور الحصّة، وفي جعبتي معلومات الحصّة كافة، فقد كنت أقوم بالتّحضير المسبق لكل دورة إشـــرافية، مقابل ما لم أكن أقوم به في توظيف الإشـــراف التّربوي القائم، ســـوى الاطلاع على برنامج الحصـــص الدّراســـية للتّأكد من توفر حصـــص للمعلّم المزار في ذلك اليوم. بينما كان هدف الملاحظة الصّفيّة واضح ومحدد في التّجربة، وتمّ توظيف أدوات الملاحظة المناسبة في الغرف الصّفيّة، إضافة إلى مهارة التّحليل، لتقديم توصيات موضوعية، بعيداً عن العشوائية، ووضح خطة تطويرية، تميزت بالديمومة، والبنائية وخوض تجربة الشّراكة الحقيقية مع المعلّمة في مراحل الدّورات الإشرافية كافة، ووضع مؤشرات للتّحقق من مستوى التّقدم خلال فترة التّنفيذ، لتكون الدّراسة ضمن تجربة منظمة، وفي ضوء خطوات تطويرية تعاونية، عزّز من خلالها علاقة الزّمالة، والثّقة، كما ظهر ذلك من تتبع استجابات المعلّمة خلال الدّورات الأربعة، ومقارنة إجاباتها في المقابلة البعدية، والقبلية، وملاحظاتها في يومياتها، إضـــافة إلى حصولي على فرصة التّعرف إلى تفاصيل عن الوضع المهني، والتربوي للمعلّمة، لم أكشفها خلال سنواتي الإشرافيّة الماضية، مما أفقد توصياتي السّابقة قيمتها، في سياق غير واضح بالنّسبة لي كمشرفة.

ومع تتبع عدد الزّيارات الإشـرافية التي تمت خلال الدّراسـة مقارنة لعدد زيارات الإشـراف القائم، يكشـف لنا بأنّ الإشـراف الإكلينيكي يحتاج من الوقت، والجهد الكثير، حتى يحقق أهدافه بفاعلية، ويتوافق ذلك مع ما توصل إليه الأدب التّربوي إلى أنّ توظيف النموذج يتطلب من الوقت، والمصادر ليحقق أهدافه في رفع كفاءة المعلّمين، ودعت الدّراسات المستقبلية إلى أخذ ذلك بعين الاعتبار (Bulunuz, Gursoy, Kesner, Goktalay & Salihoglu, 2014)، كما أنّه لا يمكن الجزم بأنّني أصبحت مشرفة إكلينيكية بعد الدّراسـة، وإنّما قد اكتسـبت خبرة جديدة، وعلى مسـتوى جيد، حيث يتطلّب المزيد من التّدرب، والممارسـة، للتّمكّن من مهارات الإشـراف الإكلينيكي كافة، كما جاء في دراسـة ويليز (Willis, 2010) حيث صـرحت أنّه وبالرغم من أنّ المشـرفين هم خبراء إكلينيكيين، إلّا أنّ الكثير منهم ليسـوا كذلك، فهم بحاجة إلى التّوجيه، والتّدريب، والتّقييم المسـتمر، وأنْ يطوروا علاقاتهم مع المعلّمين، بامتلاكهم لهذه المهارات، وأنْ يتجنبوا العلاقات المزدوجة.

ولا بدّ من الإشـارة إلى أنّه لم يتمّ تحديد عدد الدّورات مسـبقاً، وإنّما كان التّوجه بناء لاحتياجات المعلّمة في الميدان، ولكنّ المدرسة أعلنت الإضراب الجزئي في تلك الفترة كخطوة موحّدة مع بقية مدارس الوطن، مما أحدث بعض الإرباك في انتظام الدّوام المدرسـي، وبالتّالي جاءت فترة التّنفيذ للدّورة الإشـرافية الرّابعة مع انتهاء العام الدّراسي الحالي.

التوصيات

اهتمت هذه الدّراســـة بتوظيف نموذج إشـــرافي حديث، والتّحقق من فاعليته على التّطوّر المهني للمعلّمة المشـاركة في مبحث التّكنولوجيا، خاصّـة وأنّ الجهود التّربويّة تسـعى للوصـول إلى جودة التّعليم، الّتي تتأثّر بطبيعة وجودة مســـتوى التّطوير المهني الموجّه للمعلّمين. وقد تمّ اختيار نموذج الإشـــراف الإكلينيكي التّقني للأســـباب الّتي تمّ تبريرها في الفصـــل الأوّل. وبناء على نتائج الدّراســـة، أقدّم هذه التّوصيات:

أ- توصيات مرتبطة بنتائج الدّراسة:

1. أشـــارت نتائج الدّراســـة إلى أنّ نموذج الإشـــراف الإكلينيكي ســـاهم في تغيير نظرة المعلّمة المشـــاركة نحو الإشـــراف بشـــكل إيجابي، وعزز علاقة التّعاون بينها وبين الباحثة المشـــرفة، وبناءً عليه أوصـي المشرفين التّربويين إلى توطيد علاقة الزّمالة والشّراكة الفعالة؛ لتعزيز الثّقة والتّعاون بين المعلّم والمشـــرف التربوي خلال العمل الإشـــرافي لتحقيق الأهداف التّربوية المرجوة.
2. أشـارت نتائج الدّراسـة إلى أنّ نموذج الإشـراف الإكلينيكي سـاهم في تحديد احتياجات المعلّمة من خلال أدوات وتقنيات جلسـة التّخطيط ضـمن الدّورات الإشـرافية، وعلية أوصـي المشـرفين التّربويين إلى تحديد احتياجات واهتمامات المعلّم التّربوية والمهنية كقاعدة تأسـيسـية في العمل الإشـرافي؛ لتشـكل قاعدة معرفية تتجه في تنمية المنصـة التّربوية للمعلّم والمشـرف على حد سـواء، من خلال توظيف أدوات وتقنيات تشـخيصـية مسـتندة إلى نموذج إشـرافي حديث كالنموذج الإكلينيكي.

3. أشـارت نتائج الدّراسـة إلى أنّ نموذج الإشـراف الإكلينيكي سـاهم في تلبية احتياجات المعلّمة المشـاركة من خلال اسـتخدام أدوات الملاحظة وتقنيات جلسـة التّغذية الراجعة ضـمن الدّورات الإشـرافية، وعليه أوصـي المشـرفين التربويين إلى العمل على تلبية تلك الاحتياجات المهنية؛ لتحقيق النمو المهني والتّربوي للمعلّم من خلال وضـع خطة تطويرية مسـتندة إلى نقاش وتأمّلات مشـتركة تعزز التقييم الذّاتي لدى المعلّم، وتعتمد على بيانات حقيقة قد جمعت خلال الملاحظة الصّفية باستخدام أدوات تتناسب مع هدف الملاحظة.
4. أشـارت نتائج الدّراسـة إلى أنّ نموذج الإشـراف الإكلينيكي سـاهم في تطوير المعلّمة المشـاركة مهنياً، وبناءً عليه أوصـي المشـرفين التربويين إلى تحديد فترة تنفيذية للمعلّم لتوظيف إجراءات الخطة التّطويرية تتيح له الإتجاه المناسب في توجهه نحو تغيير وتطوير ممارساته التّدريسية، ووضع مؤشرات تربوية للتعرف إلى مستوى التّقدم المهني وتحقيق الأهداف المتوقعة.
5. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ العمل وفق نموذج إشرافي حديث مستند إلى نظرية تربوية يساهم في تطوير العمل الإشرافي ذاته من خلال دعم أداء المشرف في أنْ يقدم توصيات موضوعية تعتمد على بيانات محللة ضمن إطار من العمل التّعاوني والمستمر والبناء، ويراعي خصائص المعلّم المزار، وبناءً عليه أوصـي المشـرفين التربويين إلى توظيف تقنيات التّواصـل، وأدوات التشـخيص والملاحظة خلال عملهم الإشـرافي، والسـعي نحو الاطلاع والاسـتزادة؛ ليختار المشرف التربوي النّموذج المناسب الّذي ينسجم مع احتياجات المعلّم.
6. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ العمل الإشرافي الّذي يراعي طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلّم لتكون علاقة وطيدة من الزّمالة والثّقة والشـراكة، ويسـعى إلى تحديد وتلبية احتياجات واهتمامات المعلّم، يساهم بشكل فعال في تحقيق التّطور المهني للمعلّم بما ينسجم مع أهداف النّظام التّربوي، وبناءً عليه أوصـي المشـرفين التّربويين إلى توظيف نموذج الإشـراف

الإكلينيكي، وأوصي الإدارة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي إلى عقد دورات تدريبية للمشرفين في الإشـــراف الإكلينيكي؛ لتوعيتهم وتمكينهم من توظيف هذا النّموذج لأهميته في تطوير المعلّم.

7. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي بحاجة إلى وقت وجهد لا يستهان به مطلقاً، من تحضـير، وتحليل، ومتابعة التّوصـيات، والعمل المشـترك في بعض الممارسـات وقت الحاجة، إضـــافة إلى الوقت الّذي يتطلب مكوثه في مدرســـة المعلّم المزار وفقاً هذا النموذج، وبناءً عليه أوصـي الإدارة العامة للإشـراف والتّأهيل التّربوي في وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلســطينية إلى تحديد أدوار المشــرف التربوي بشــكل واضــح، وتحريره من الأعمال الأخرى الّتي تشتت جهده، ووقته، فينشغل عن جوهر عمله الأساسي، وهو دعم المعلّم مهنياً وتربوياً، وتحرير المشرف التربوي من البروتوكلات الإدارية؛ حتى يتمكّن من العمل الاحترافي في توظيف نماذج إشــرافية حديثة معاصــرة، ومتابعة تبعات هذا التوجّه من إطلاع، وزيارات ميدانية متكررة.

ب- **توصيات لدراسات مستقبلية:**

1- أشــارت الدّراســة إلى قلة الأبحاث الكيفية في الأدب العربي تحديداً فيما يتعلق بمحور النظام الإشـــرافي التّربوي القائم، وعليه أدعو الباحثين للعمل على المزيد من الأبحاث، والدّراســـات الكيفية في هذا السّياق، بما يخدم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ويمكن اجمالها بما يأتي:

1- تتبع العملية الإشـــرافية برمتها من خلال توظيف نموذج إشـــرافي حديث للتعرف أكثر على مراحل العملية.

2- تقييم العمل الإشـــرافي التربوي، ومدى تحقيق أهدافه المنشـــودة ذات العلاقة بجودة التعليم، والتطوير المهني للمعلّمين.

3- عرض نماذج إشـرافية ناجحة، لتشـكل نموذجا يمكن اسـتحداثه في النظام الإشـرافي التربوي.

2- أشـارت الدّراسـة إلى قلة الأبحاث في محور النظام الإشـرافي في فلسـطين، وفي مبحث التكنولوجيا تحديداً، وعليه أدعو الباحثين للعمل على المزيد من الدّراسـات الّتي تدمج خصوصية الإشراف التربوي بما ينسجم مع مبحث التكنولوجيا ويمكن اجمالها كما يأتي:

1- تحليل المنهاج والتعرف إلى مدى مساهمة النظام الإشرافي في تقديم الدعم الأكاديمي لمعلمي ومعلمات المبحث في ظل تنوع وتعدد مجالات المنهاج الجديد.

2- تقييم العمل الإشرافي باستخدام منهج كيفي يكشف عن احتياجات واهتمامات ومظاهر القلق لدى معلمي ومعلمات المبحث، وسبل تطويره.

3- إعداد المزيد من الدّراسات الّتي تستخدم فيها نماذج إشرافية حديثة كالنموذج الإكلينيكي في مبحث التكنولوجيا.

المراجع

الأسدي، سعيد، إبراهيم، مروان. (2007). **الإشراف التّربويّ**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد، الإبراهيم، مروان، قنديلجي، عامر، عدس، عبد الرحمن، وعليان، خليل. (2007). **مناهج البحث العلمي.. طرق البحث النوعي** (ط.2). عمان، الأردن: دار المسيرة.

أبو سمرة، محمود، زيدان، عفيف، والعواودة، انتصار. (2006). درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التّربويّ ومدير المدرسة. **مجلة جامعة الأزهر. 8**(2). 141-170.

أبو سمرة، محمود، معمر، مجدي. (2013). دور الإشراف التّربويّ في دعم المعلّم الجديد في فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 27**(2). 273-310.

أبو شاهين، دلال. (2011). دور الموجه التّربويّ في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأوّلى من مرحلة التّعليم الأساسي: دراسة ميدانية لآراء المعلّمين في محافظة القنيطرة. **مجلة جامعة دمشق، 27**. 279-326.

أبو شرار، عدنان. (2009). **درجة التزام المشرفين التّربويّين بتوظيف خصائص الإشراف التّربويّ الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلّمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التّربويّة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا: عمان، الأردن.

أبو شملة، كامل. (2009). **فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

أبو عطوان، مصطفي. (2008). **معوقات تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

أبو الكاس، فاتن. (2012). **دور الإشراف المتنوع في تنمية أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المشرفين والمعلّمين في مدارس محافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.

أبو هويدي، فايق. (2000). **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

الأغا، صهيب. (2008). الإشراف التّربويّ ودوره في فعالية المعلّم في مرحلة التّعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. **مجلة جامعة الأزهر. 10**(1–B). 145–188.

الأغبري، بدر. (د.ت). واقع الإشراف التّربويّ في الجمهورية اليمنية واتجاهات تطويره. **مجلة الدّراسات والبحوث التّربويّة. 22**، 135–172.

امبيض، يسرى. (2014). **دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء المعلّمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلّمين والمديرين.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة بيرزيت: رام الله، فلسطين.

الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ. (2013). **الإشراف التّربويّ في فلسطين.** رام الله، فلسطين: وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية.

الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التّربويّ. (2012). **أدوات الملاحظة الصّفية.** رام الله، فلسطين: وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية.

الإدارة العامة للمباحث العلمية. (2015). **التّكنولوجيا للصف التاسع الأساسي.** رام الله، فلسطين: وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية، مركز المناهج.

احميدة، فتحي، جميعان، ابراهيم، والخوالدة، مصطفى. (2011). دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء

معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. **مجلة جامعة دمشق. 27**(1). 731-774.

اسماعيل، بهجت. (2008). **تقويم مهارات تدريس التّكنولوجيا لدى الطّلبة المعلّمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

البدري، طارق. (2008). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التّربويّ** (ط.4). عمان، الاردن: دار الفكر.

بركات، زياد. (2005). **الدّورات التّدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلّم واتجاهاته نحو مهنة التّدريس**. منطقة طولكرم التّعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

البلوي، مرزوقة. (2011). **دور المشرف التّربويّ في تنمية المعلّمين الجدد مهنياً في منطقة تبوك التّعليمية من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. عمادة الدّراسات العليا، جامعة مؤتة: الكرك، الأردن.

الجرجاوي، زياد، النخالة، سمية. (2008). **واقع الإشراف التّربويّ في مدارس التّعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة**. وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية: غزة، فلسطين، بحث غير منشور.

الحريري، رافدة. (2006). **الإشراف التّربويّ...واقعه وآفاقه المستقبلية مع دراسة مقارنة بين مملكتي البحرين والعربية السعودية**. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة، عوض الله، عوض الله. (2006). **إتجاهات حديثة في الإشراف التّربويّ**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحسين، قرساس، لخضر، عزوز. (2008). **تقييم عملية الإشراف التّربويّ في مرحلة التّعليم الإبتدائي حسب آراء المدرسين... دراسة ميدانية بولاية المسيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة: قسنطينة، الجزائر.

الحلاق، دينا. (2008). **متطلبات تطوير الإشراف التّربويّ في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.

حلس، ماجد. (2010). **الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة الأزهر: غزة، فلسطين.

الحميد، ماجد. (2006). **فاعلية برنامج الإشراف التّربويّ في التّربية الفنية من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة الملك سعود: الرياض، السعودية.

الدجاني، لينا. (2013). **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لسلوك الإشراف التشاركي في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى فعالية المعلّمين من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التّربويّة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا: عمان، الأردن.

دواني، كمال. (2003). **الإشراف التّربويّ مفاهيم ...وآفاق**. عمان، الأردن: الجامعة الأردنية.

رمّانة، نبيل. (2004). **واقع وتطلعات الإشراف التّربويّ لصفوف المرحلة الأساسية الأوّلى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلّمين والمديرين والمشرفين التّربويّين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة بيرزيت: رام الله، فلسطين.

الزرعي، مأمون. (2011). **تحديد درجة الحاجات التّربويّة للمشرفين التّربويّين في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظرهم ووجهة نظر المديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

زامل، مجدي. (2000). **تقويم نظام الإشراف التّربويّ للمرحلة الأساسية في مدارس الغوث الدولية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التّربويّين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

زيد، ثروت. (2012). **اتجاهات مديري التّربية والتّعليم ومديري المدارس الحكومية والمعلّمين في الضفة الغربية نحو الإشراف التّربويّ (المقيم)**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة بيرزيت: رام الله، فلسطين.

السلمي، مها. (2014). **درجة اسهام الإشراف المتنوع في تطوير الأداء المهني لمعلمة اللغة الانجليزية من وجهة نظر المعلّمات والمشرفات التّربويّات**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

شديفات، يحيى، القادري، سليمان. (2005، كانون الثاني). أثر استخدام الإشراف التّربويّ التطوّري في تحسين الممارسات التّدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التّربويّة والاجتماعية والإنسانية. 17**(1). 127-170.

الشلبي، الهام. (2010). أثر إدارة الجودة الشّاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). **مجلة جامعة دمشق. 26**(4). 437-484.

صبح، باسم. (2005). **تقويم التّخطيط للإشراف التّربويّ لدى المشرفين التّربويّين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

صيام، محمد. (2007). **دور أساليب الإشراف التّربويّ في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

الطعاني، حسن. (2010). **الإشراف التّربويّ... مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن، الضمور، سامي. (2007، كانون الثاني). أساليب تعامل المشرفين التّربويّين في الأردن

في الصراع التنظيمي. **مجلة العلوم التّربويّة. 11**، 257-296.

عايش، أحمد. (2015). **تطبيقات في الإشراف التّربويّ** (ط.4). عمان، الأردن: دار المسيرة.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة. (2007). **إستراتيجيات حديثة في الإشراف التّربويّ**. عمان، الأردن: دار الفكر.

العسيلي، رجاء، الكركي، كرم. (2011، أيار 18). **المعوقات الّتي تواجه تطبيق منهاج التّكنولوجيا في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل من منظور المعلّمين**. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر التّربويّ الثّاني: المنهاج المدرسي الفلسطيني مفاهيم البناء وإشكاليات التطبيق. فلسطين.

عطوي، جودت. (2010). **الإدارة التّعليمية والإشراف التّربويّ: أصولها وتطبيقاتها**(ط.4). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العكر، نجلاء. (2008). **دور الإشراف التّربويّ في التغلب على المشكلات الّتي تواجه معلمي التّكنولوجيا والعلوم التطبيقية بمدارس محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

علاونة، معزوز، أبو سمرة، محمود، وعبيد الله، عصام. (2008). قياس مدى امتلاك المشرفين التّربويّين في الضفة الغربية لمهارات الإشراف التّربويّ من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الأزهر. 10**(1-A). 71-106.

العليان، فهد. (2010). **تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين**. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

العمايرة، محمد، أبو مغلي، لينا. (2007). **درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لمهامهم الإشرافية في**

مدارس المرحلة الأساسية بوكالة الغوث الدولية بالأردن من وجهة نظر المديرين والمعلّمين. رسالة ماجستير منشورة. 91-123.

العنزي، مد الله، اللميع، فهد، والحسيني، مشاري. (2010). **الممارسات الإشرافية للموجه الفني في مدارس المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت.** 23-55.

عيسان، صالحة، العاني، وجيهة. (2005). دور المشرف التّربويّ ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عُمان. **مجلة رسالة الخليج العربي، 106.**

الغفيلي، عبد الله. (2011). **واقع تطبيق مبادئ الجودة الشّاملة في الإشراف التّربويّ من قبل المشرفين التّربويّين.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

غياط، فريد. (2011). **الإشراف التّربويّ في المؤسسة التّعليمية الجزائرية، دراسة ميدانية بثانوية محمد بلخير، قالمة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار: عنابة، الجزائر.

فريحات، رائد، عبوشي، مصعب. (2009). **المعوقات الّتي تواجه تطبيق منهاج التّكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلّمين والمديرين وعلاقتها ببعض المتغيرات.** كلية فلسطين التّقنية للبنات: رام الله، فلسطين.

القاسم، بديع، الزبيدي، محمود. (2009، كانون الثّاني). الإشراف التّربويّ والاختصاصي في العراق...الواقع والآفاق. **دراسات تربوية. 5**، 7-68.

القرشي، عبد الله. (2008). **دور المشرف التّربويّ في تطوير أداء معلمي المواد الاجتماعية في مجال استخدام الوسائل التّعليمية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة، السعودية.

قيطة، نهلة، الزيان، داليا. (2014، نيسان). درجة ممارسة المشرفين التّربويّين لأساليب الإشراف التّربويّ

في غزة من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنفسية. 2**(6). 327-364.

اللوح، أحمد. (2012، كانون الثاني). درجة تحسين الإشراف التّربويّ التطوّري للممارسات التّدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التّربويّة والنفسية. 20**(1). 483-519.

محمد، فرج. (2012). **دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم في المدارس الأساسية والثانوية.** كلية الآداب، جامعة عمر المختار: البيضاء، ليبيا.

مرتجى، ذكريات. (2009). **دور المشرف التّربويّ في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الاعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة وسبل تفعيله.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

مصلح، ايمان. (2011). **تطوير معايير اختيار المشرفين التّربويّين في ضوء تجارب بعض الدول.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

معمر، مجدي، سلامة، محمد، وعبوشي، مصعب. (2004). **واقع وحاجات تدريس المنهاج الفلسطيني الجديد لمبحث التّكنولوجيا في المدارس الفلسطينية.** وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية: رام الله، فلسطين، بحث غير منشور.

المفرج، بدرية، المطيري، عفاف، وحمادة، محمد. (2007). **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلّم وتنميته مهنياً.** وحدة بحوث التجديد التّربويّ، وزارة التّربية: الكويت، الكويت.

النجار، حسن، اسليم، محمد. (2008، كانون الثاني). معوقات تطبيق منهاج التّكنولوجيا من وجهة نظر المعلّمين في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدّراسات الإنسانية). 16**(1). 505-539.

نشوان، تيسير، نشوان، جميل. (2003). **الزيارات الصّفية المدرسية وعلاقتها باتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية نحو الإشراف التّربويّ بمحافظة غزة.** 187-230.

نصر، سميحة. (2007). **دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التّربية، الجامعة الإسلامية: غزة، فلسطين.

وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية. (2015). **الدّليل المرجعي في تصميم التّعليم والتّعلم الفعّال: توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.** رام الله، فلسطين: وزارة التّربية والتّعليم العالي الفلسطينية.

وشاح، هاني، اليونس، يونس. (2005). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التّربية العملية في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي. **دراسات العلوم التّربويّة. 32**(2). 258-273.

وصوص، ديمة، الجوارنة، المعتصم. (2012). **الإشراف التّربويّ ماهيته-تطوّره- أنواعه- أساليبه.** عمان، الأردن: دار الخليج.

يامين، سهى. (2014). **درجة تطبيق معايير الجودة الشّاملة في الإشراف التّربويّ في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التّربويّين فيها.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدّراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية: نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Anast-May, L., Penick, D., Schroyer, R., & Howell, A. (2011, May). Teacher conferencing and feedback: Necessary but missing. *International Journal of Educational Leadership Preparation.* **6**(2). 1-7.

Ayeni, A. (2012, February). Assessment of principals' supervisory roles for quality assurance in secondary schools in Ondo State in Nigeria. *World Journal of Education.* **2**(1). 62-69.

Baecher, L., McCormack, B., & Kung, S. (2014, November). Supervisor use of video as a tool in teacher reflection. *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*. **18**(3). 1-17.

Barham, J., & Winston, R. (2006, Fall). Supervision of new professionals in student affairs: Assessing and addressing needs. *The College Student Affairs Journal*. **26**(1). 64-89.

Borko, H. (2004, November). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*. **33**(8). 3-15.

Bulunuz, N., Gursoy, E., Kesner, J., Goktalay, S., & Salihoglu, U. (2014). The implementation and evaluation of a clinical supervision model in teacher education in Turkey: Is it an effective method. *Educational Sciences: Theory & Practice*. **14**(5). 1823-1833.

Caena, F. (2011, June). Literature review quality in teachers' continuing professional development. *European Commission*. 2-20.

Chen, C., & Cheng, Y. (2014, May). The supervisory process of EFL teachers: A case study. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language.* **17**(1). 1-21.

Demonte, J. (2013, July). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. *Center For American Progress*. 1-24.

Ekinci, A., & Karakus, M. (2011, Autumn). The functionality of guidance and

supervision visits made by supervisors in primary schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*. **11**(4). 1862-1867.

Ellis, M. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*. **29**(1). 95-116.

Finger, G., & Houguet, B. (n.d). *The implementation of technology education: Intrinsic and extrinsic challenges for Queensland teachers*. Griffith University: Queensland, Australia. 1-9.

Gall, M., & Acheson, K. (2011). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications* (6th ed.). London: Wiley.

Glanz, J. (2005, October 29). *On vulnerability and transformative leadership: An imperative for leaders of supervision*. Paper presented at the council of professors of instructional supervision (COPIS) annual conference. Athens, Georgia.

Glanz, J. (2008, March). *John Dewey's critique of scientific dogmatism in education with implications for current supervisory practice within a standards-based environment.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) supervision and instructional leadership SIG. New York City. 1-31.

Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2006, April 10). *Usurpation or abdication of instructional supervision in the New York City public schools*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA). San Francisco, CA. 1-18.

Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007, April 13). *Impact of instructional supervision on student achievement: Can we make the connection*. Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association (AERA). Chicago. 1-28.

Hamilton, C., Middleton, H. (2001). Implementing technology education in a high school: A case study. *Learning in Technology Education: Challenges for the 21st Century*. 152-160.

Holland, P. (2009, Winter). The principals' role in teacher development. *SRATE Journal*. **17**(1). 16-24.

Igwebuike, B., Okandeji, O., & Onwuegbu, C. (2013, July). Interactive influence of experience, qualification, and gender on elementary school teachers' attiudes towards external supervision of instruction. *International Journal of Research Studies in Education*. **2**(3). 3-13.

Jones, A. (n.d). *The developing field of technology education in New Zealand: The last twenty years*. University of Waikato: Hamilton, New Zealand. 1-13.

Kaneko-Marques, S. (2015). Reflective teacher supervision through videos of classroom teaching. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. **17**(2). 63-79.

Knoll, M. (2014). Using video-based self-assessment to develop effective conferencing skills. *Global Education Review*. **1**(3). 78-92.

Linton, J., & Deuschle, C. (n.d). *Meeting school counselors' supervision needs: Four models of group supervision*. Indiana University South Bend: Indiana, USA. 1-27.

Marshall, B., & Young, S. (2009, March). *Observing and providing feedback to teachers of adults learning English*. U. S. Department of Education, Office of Vocational And Adult Education: CAELA Network Brief. 1-6.

Memduhoglu, H. (2012, Winter). The issue of education supervision in Turkey in the views of teachers, administrators, supervisors and lecturers. *Educational Sciences: Theory & Practice*. **12**(1). 149-156.

Memduhoglu, H., Aydin, I., Yilmaz, K., Gungor, S., & Oguz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*. **8**(1). 56-70.

Milne, D., Aylott, H., Fitzpatrick, H., & Ellis, M. (2008). How does clinical supervision work? Using a "best evidence synthesis" approach to construct a basic model of supervision. *The Clinical Supervisor*. **27**(2). 170-190.

Okorji, P., & Ogbo, R. (2013). Effects of modified clinical supervision on teacher instructional performance. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*. **4**(6). 901-905.

Pajak, E. (2002, Spring). Clinical supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*. **17**(3). 189-205.

Perera-Diltz, D., & Mason, K. (n.d). *A national survey of school counselor supervision practices: Administrative, clinical, peer, and technologya mediated supervision.* Cleveland State University.

Prosper, M. (2006). Teacher supervision and the concept of clinical supervision. *Sciences Sociales et Humaines*. **7**(2). 209-216.

Range, B., Finch, K., Young, S., & Hvidston, D. (2014, March). Teachers' perceptions based on tenure status and gender about principals' supervision. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. **9**(1).

Ryan, T., & Gottfried, J. (2012). Elementary supervision and the supervisor: Teacher attitudes and inclusive education. *International Electronic Journal of Elementary Education.* **4**(3). 563-571.

Saddhono, S. (2013, July). The ethnography study of educational supervision in the realm of japanese culture. *Asian Journal of Management Sciences and Education.* **2**(3). 160-166.

Sahin, S., Cek, F., & Zeytin, N. (2011, Summer). Education supervisors' views regarding efficiency of supervision system and in-service training courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*. **11**(3). 1196-1201.

Sharma, S., & Kannan, S. (2012, December). Instructional supervision a tool for improvement or weapon for punishment. *The International Journals' Research Journal of Social Science & Management*. **8**, 29-35.

Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S., & Binti Baba, S. (2011, September). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three

Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*. **1**(3). 214-217.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques* (2nd ed.). California, USA: Corwin Press.

Tesfaw, T., & Hofman, R. (2014). Relationship between instructional supervision and professional development. *The International Education Journal' Comparative Perspectives.* **13**(1). 82-99.

Treslan, D. (n.d). *Educational supervision in a "transformed" school organization*. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland: Newfoundland, Canada.

Vasumathi, T. (2010). *A design for professional development of teachers: Need for new policy framework*. 1-14. Retrieved on July, 17th, 2016, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512828.pdf

Veloo, A., Komuji, M., & Khalid, R. (2013). 3rd world conference on learning, teaching and educational leadership: The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93. 35-39.

Volk, K., Yip, W., & Lo, T. (2003, Fall). Hong Kong pupils' attitudes toward technology: The impact of design and technology programs. *Journal of Technology Education.* **15**(1). 48-62.

Willis, L. (2010, December 12). *Supervisees' perceptions of clinical supervision*. Argosy University, USA. 1-15. Retrieved on March, 3rd, 2016, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514198.pdf

Zascerinska, J. (2010, March 27). *Professional environment for teacher professional development*. Paper presented at the 5th international scientific conference theory for practice in the education of contemporary society, Riga teacher training and educational management academy. Riga, Latvia.

Zepeda, S. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case

study. *ASCD Journal of Curriculum and Supervision*. **18**(1). 83-102.

Zepeda, S. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (2nd ed.). Larchmont, USA: Eye on Education.

الملاحق

ملحق(1): نموذج تقرير إشرافي

دائرة الأوقاف العامة مديرية التّربية والتّعليم القدس			
		المدرسة:	
		رقمها الوطني:	2 0

تقرير زيارة إشرافية (خاص بالمشرف التّربويّ)

اسم المعلّم	رقم الهوية	المؤهل العلمي	التخصص	تاريخ التعيين

تاريخ الزّيارة	رقم الزّيارة	المبحث	موضوع الدّرس	الصّف	الشعبة

الجزء الأوّل: وصف مجريات الزّيارة:

المحتوى التّعليمي:

إستراتيجيات التّدريس:

إستراتيجيات التقويم:

القيم والاتجاهات:

أمور أخرى:

الجزء الثّاني : تحصيل الطّلبة والتوصيات :

تحصيل الطّلبة :

توصيات: للمعلمة :

لمدير المدرسة:

اسم المشرف التّربويّ وتوقيعه: **اسم ر.ق الإشراف وتوقيعه: أ.عزيزة مشهور** **مصادقة مدير التّربية والتّعليم**

التاريخ: / / **التاريخ: / /** **التاريخ: / /**

.....

نسخة/ مدير المدرسة **توقيع استلام المعلّم للتقرير** **التاريخ: / /**

ملحق(2): ملخص أدوات الملاحظة

الرقم	أسلوب الملاحظة	الهدف
1	التسجيل الحرفي الإنتقائي	تسجيل المشرف التّربويّ للحديث الّذي يدور داخل الغرفة الصّفية كلمة بكلمة.
1.1	تسجيل أسئلة المعلّم	ملاحظة أسئلة المعلّم إن كانت من المستوى المعرفي، أو أسئلة أكاديمية وشخصية، وأسئلة موجهة، وأسئلة التحقق من إجابات الطّلبة. منوعة، محفزة، سابرة، متسلسلة.
1.2	تسجيل الحوار البنائي	يقوم المشـــرف بأخذ ملاحظات حول أي مادة تعليمية أو أي وسيلة إعلامية مثل الفيديو، أو أي وسيلة استخدمت خلال محاولة تطوير فهم الطّلبة حول مفهوم أو مبدأ معين ونماذج لرسومات الطلاب وملاحظاتهم، وتسجيل جميع أسئلة المعلّم وأجوبة الطلاب.
1.3	تسجيل التّغذية الرّاجعة المقدمة للطلبة من قبل المعلّم(Transcribing teacher feedback statements)	ملاحظة إذا كانت التّغذية الرّاجعة المقدمة من قبل المعلّم حماســـية، أم عادية أم عدائية، وتراعي عملية التكرار والتنوع والدقة.
1.4	تسجيل عبارات التنظيم الّتي يستخدمها المعلّم (Transcribing teacher structuring statements)	ملاحظة تنوع العبارات التّنظيمية فقد تكون معاينات لما سيتعلمه الطّلبة في الدّرس، وملخصات لما تم تعلمه في الدّرس، وتعليقات حول الإشارات الّتي تم استخدامها عند

		الانتقال بين المهمات خلال الدّرس، وتوجيهات متعلقة بالوظائف الصّفية والمهمات الأخرى.
1.5	تسجيل عبارات الإدارة الصّفية (Transcribing classroom management statements)	ملاحظة مجالات البيئة المادية والمناخ النفسي والاجتماعي والمهمات الإدارية ومهمات التفاعل وإدارة الوقت وإدارة سلوك الطّلبة.
2	سجلات الملاحظة بناء على مخططات المقاعد	تلخيص كمية كبيرة من المعلومات حول سلوك الطلاب على ورقة واحدة.
2.1	تسجيل السلوك اثناء المهام	تسجيل سلوك الطلاب المنخرطين في أداء المهمات من خلال احتساب النسبة المئوية لتأدية المهمة من خلال احتساب معدل الوقت الّذي يقضيه الطلاب في القيام بالمهمة مقسوماً على مقدار الزمن الصّفي الّذي جمعت فيه البيانات.
2.2	تسجيل أنماط التدفق اللفظي	ملاحظة عمليات التفاعل اللفظي بين المعلّم والطّلبة، للتعرف إلى نوعية الأسئلة الّتي يطرحها، وإلى مدى إتاحة المجال لمشاركة الطّلبة وإن كانت مقتصرة على فئة محددة سواء كانوا من مستوى تحصيل مرتفع أو فئة ممن يجلسون على يمينه أو أمامه أو يساره، وإلى التأكد من مدى مراعاته للفروق الفردية، وإن كان يركّز على أن الطالب هو محور العملية التّعليمية، وإلى الكشف عن جدوى لحظات الصمت من قبل المعلّم أو الطالب.

2.3	تسجيل أنماط الحركات الصّفية	تسجيل تحركات المعلّمين والطلاب أثناء الدّرس، وتنقلات المعلّم والطلاب من مكان لآخر خلال فترة زمنية معينة.
3	أساليب العدسات الموسعة	تتمتع بتركيز واسع قادر على تسجيل الأحداث في الصّفوف.
3.1	إنشاء السجلات القصصية والأشرطة النصية (Creating anecdotal records and script taps)	تدوين مذكرات موجزة حول الأحداث الّتي تحدث في الحصص لتفسير بعض سلوكيات الطلاب أثناء الحصص.
3.2	التسجيلات الصوتية والمرئية	تمكّن المعلّمين من رؤية أنفسهم كما يراهم الطلاب، وتسجيل قدر كبير من أقوال و أفعال المدرسين والطلاب، والتفاعل الصّفي الّذي يشمل الكثير من المناخ العاطفي والسلوك غير اللفظي.
3.3	يوميات المعلّمة (Teacher's Journal)	تطوير التأمّل والتفكير لدى المعلّمين، ويقوم المعلّمين من خلالها بتبادل الخبرات التّدريسية بانتظام.
3.4	انشاء ملف الإنجاز (Portfolio)	تعدّ مرجع أساسي للمعلم لتمثل نموه المهني وفلسفته التّعليمية واتجاهاته نحو المهنة، ومدى امتلاكه للكفايات التّدريسية، وقدرته على إدارة الصّف والتعامل مع ظروف الطّلبة وخصائصهم، وآليات التواصل مع الأقران والمجتمع المحلي، إضافة إلى مساهماته الإبداعية وقدرته في توظيف التّكنولوجيا والتأمّل الذاتي وتقييم أدائه.

4	أساليب اختبارات التحصيل وقوائم التدقيق وجداول التصنيف وترميز التوقيت	أساليب معدّة بهدف تقييم الأداء.
4.1	بطاقات التقرير المدرسية (NCLB) عدم إهمال أي طفل	بطاقة تتضمن معلومات عن عدد الطلاب والمعلّمين وتحصيل الطلاب في العلوم المختلفة وكفاءة المعلّمين.
4.2	تحديد درجة المواءمة للمنهاج	ملاحظة المواءمة بين المنهاج والاختبارات التحصيأتية وأساليب التّدريس لقياس تحصيل الطّلبة وقياس أداء المعلّمين بشكل دقيق.
4.3	جداول ومقاييس تصنيف الطّلبة ونموذج الإجابات المفتوحة	تسجيل ملاحظات الطّلبة لسلوك معلميهم بهدف تقييم المعلّمين.
4.4	استخدام قوائم التدقيق من قبل المشرفين والمديرين	ملاحظة أداء الطّلبة والمعلّمين من خلال قوائم تتضمن السّؤال عن سلوك المعلّم وللتعرف إلى قدرة المعلّم وأدائه، وإشراك الطّلبة في الحصّة وملاحظة طرق التّعليم البنائية.
4.5	استخدام نموذج (فلاندر) لتحليل التواصل	رصد التفاعل اللفظي داخل الغرفة الصّفية كوحدة قياس تستخدم لوصف جوانب معينة من سلوك تدريس المعلّم، وملاحظة الأنّشطة التّعليمية بهدف ضبطها وتنظيمها، واكتشاف العلاقة بين جوانب سلوك التّدريس وبين متغيرات تتعلق بتعليم الطّلبة والتعرف إلى النواحي الكمية والنوعية للسلوك اللفظي بين المعلّم وطلبته.

4.6	استخدام مقاييس التقييم	جمع بيانات موضـــوعية عن ســـلوك المعلّم وتصـــرفاته وأسلوبه في الشرح أثناء الحصّة.

ملحق(3): نموذج الاستطلاع لاختيار المعلّمة المشاركة في الدّراسة

استطلاع آراء معلمات التّكنولوجيا حول آفاقهن المستقبلية في مهنة التّعليم

ما دوافعك للعمل في مهنة التّعليم؟

ما مدى وجود أي تطابق نسبي بين توقعاتك المسبقة وبين ما التمسته في المهنة؟

كيف تؤمنين بإمكانية إيجاد حل لكل تحدي قد يواجهك في التّدريس؟

كيف يمكنك الوصول لحل المشكلات الّتي تواجهها في التعامل مع طبيعة المحتوى، طرق التّدريس، التعامل مع الطّلبة، طرق التقويم، الوسائل والأساليب، التّخطيط؟

كيف تقلقك الملاحظات المقدمة إليك سواء كانت من الإدارة أو من جهة الإشراف أو زميل لك في التخصص؟ هل يمكنك طرح موقف معين.

بماذا تتميزين عن غيرك من وجهة نظرك؟ فسّري ذلك.

ما تقديرك لذاتك كمعلمة؟ هل تشعرين بأن الآخرين ينظرون إليك بذات التقدير؟

كيف تعتقدين أنّه ما زال أمامك المجال للتطوير المهني والأكاديمي أو لا؟ وضّح وجهة نظرك.

ملحق(4): مقابلة التعرف إلى نظرة المعلّمة نحو الإشراف التّربويّ

السّؤال الأوّل: كم عدد السنوات الّتي خضعت فيها للإشراف التّربويّ؟

السّؤال الثّاني: كم زيارة اشرافية تمت خلال هذه السنوات؟ هل تعد كافية بالنسبة لك؟ ولماذا، هل يمكنك تفسير ذلك؟

السّؤال الثّالث: كيف تقيّمين الجوانب الآتية من أول سنة تدريس لهذه اللحظة:

التّخطيط – مستوى تمكنك من المحتوى – طريقتك في التّدريس – الوسائل والأساليب – طرق التقييم – تواصلك مع الطّلبة

السّؤال الرابع: ما أهم خبرة معرفية اكتسبتها من توجيه الإشراف لممارساتك التّدريسية؟

السّؤال الخامس: برأيك كيف يمكن تطوير آلية الإشراف لتكون أكثر فاعلية بالنسبة لك؟ لماذا؟

السّؤال السادس: لو كنت مشرفة تربوية ما هي الأمور الّتي ستوليها اهتمامك؟ أعطي تفسيرا.

ملحق(5): مقابلة التعرف إلى خلفية المعلّمة المشاركة حول الإشراف الإكلينيكي

السّؤال الأوّل: هل لديك معرفة بنموذج الإشراف التّربويّ القائم؟ ماذا يسمى؟ هل هو من النّماذج الحديثة؟

السّؤال الثّاني: حسنا، كم مرحلة يشمل نظام الإشراف التّربويّ القائم؟

السّؤال الثّالث: ما أدوات الملاحظة الموظّفة عادة معك من قبل المشرفة؟ هل تجدين أنّها مختلفة في كل موقف تعليمي؟

السّؤال الرابع: هل لديك خلفية عن نموذج الإشراف الإكلينيكي؟ برأيك لماذ قد يقصد به بالعيادي عند الترجمة؟

السّؤال الخامس: كيف تنظمين ملف الإنجاز (Portfolio) لديك؟ ماذا يضيف إلى خبرتك؟

السّؤال السادس: هل لديك دفتر جانبي لتوثقي فيه ملاحظاتك وتأمّلاتك؟ هل يمكن أن يساهم في نموك المهني؟ كيف وضّحي لي أكثر.

ملحق(6): جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الأولى

السّؤال الأوّل: كيف تقييمين عملية التّدريس من وجهة نظرك؟

السّؤال الثّاني: كيف تشعرين بأن هناك مواطن تنجحين بها أكثر من مواطن أخرى؟

السّؤال الثّالث: ما الاعتبارات والشواهد في طريقة تدريسك والّتي يجب أن ننظر إليها بعمق؟

السّؤال الرابع: ما طريقة التّدريس المفضلة لديك ويمكن تعميمها على زملائك في المبحث؟

السّؤال الخامس: وضحي إن كان لديك قلق حول عدم اندماج وتأقلم الطّلبة في الحصّة بكل ما تنجزينه من تحضير؟

السّؤال السادس: ماذا عن وراء اختيارك مهنة التّعليم عن غيرها؟

ملحق(7): جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الثّانية

السّؤال الأوّل: كيف تجدين ذاتك كمعلمة في فترة التجربة، بماذا تشعرين: راحة، تأمّل، ارتباك أم ضغط؟

السّؤال الثّاني: ما الجهود الّتي بذلت من قبلك لتغيير الممارسات التّدريسية؟

السّؤال الثّالث: كيف كانت الفترة الزمنية السابقة (ثلاثة أسابيع) بالنسبة لك، كافية أم مناسبة، غير ذلك؟

السّؤال الرابع: ما مؤشراتك الّتي زودتك بالبيانات بأنك فعلاً قمت بالتغيير؟

السّؤال الخامس: كيف وجدت إن كان لهذه الممارسات الجديدة أثر في تحفيز الطّالبات والحفاظ على انتباههن؟

السّؤال السادس: حسنا، إذن ما التطوّرات الّتي يمكن اضافتها للحصص اللاحقة إثر هذه التجربة؟

السّـؤال السـابع: بعد التجربة، كيف تجدين تحديد هذا المحور إن كان موفقاً أم أنّه ليس بهذه الأوّلوية وإن توجهت إلى قضايا أكثر أهمية من وجهة نظرك.

السّؤال الثامن: حسنا، ماذا أضاف إليك التسجيل المرئي عندما شاهدت ذاتك بعين الطّالبات؟

السّؤال التاسع: فهمت منك بأنك بحاجة إلى عوامل داعمة للعمل على تحدي دافعية الطّالبات، هل هذا ما ترغبين مني أن ألاحظه في الحصّة القادمة؟

ملحق(8): جلسة التّخطيط في الدّورة الإشرافية الثّالثة

السّؤال الأوّل: كيف يمكنك مساعدتي في تلخيص ما اتفقنا عليه في جلسة التّغذية الرّاجعة السابقة؟

السّـؤال الثّاني: حسـنا، الفترة الزمنية كانت قرابة شـهر للعمل على تطوير الممارسـات التّدريسـية، لماذا احتاجت مس **هيا** هذه الفترة، وضحي لي وجهة نظرك؟

السّؤال الثّالث: ما أهم المخرجات والإضاءات الّتي توصلت إليها خلال حضورك لنموذج حصة للمعلمة الزميلة فيما يتعلق بتصميم الدّرس؟

السّـؤال الرابع: برأيك، كيف وجدت العلاقة بين هذه الممارسات مع هدفك في رفع دافعية الطّالبات نحو التّعلم؟

السّؤال الخامس: كيف يمكن تطوير ذلك أكثر، هل لك أن توضّحي لي وجهة نظرك؟

السّؤال السادس: إذن ماذا سألاحظ في الحصّة القادمة لأدعمك في هذا الجانب؟

ملحق(9): جلسة التخطيط في الدورة الإشرافية الرابعة

السؤال الأول: ما تقييمك لطريقة التدريس وفق نموذج التحضير الجديد مقارنة بطريقتك السابقة؟

السؤال الثاني: وضحي إن وجدت علاقة ايجابية بين هذه الطريقة وبين تحفيز الطالبات نحو التعلم؟

السؤال الثالث: ماذا عن مستوى خبرتك في التحضير وتنفيذ الحصة؟

السؤال الرابع: برأيك، ما تأثير نوعية الأنشطة التي اختيرت في تحفيز الطالبات؟

السؤال الخامس: ما الاضافات الجديدة التي اكتسبتها الطالبات أنفسهن خلال هذه الفترة؟

السؤال السادس: ما تقييمك للتوزيع الزمني في ضوء مناقشة بعض الأسباب في الجلسة السابقة؟

السؤال السابع: كيف يمكن تطوير هذه الممارسات بصورة أفضل، وضحي لي بأمثلة؟

السؤال الثامن: ماذا سألاحظ في الحصة القادمة؟

ملحق(10): نموذج قائمة التحديات الّتي تواجه المعلّمة في جلسة التّخطيط الأولى

القائمة الأولى:

1: ليس قلقا 2 : قلق بعض الشي 3: قلق معتدل 4: قلق جداً 5: قلق بدرجة قصوى

التحديات الّتي يواجها المعلّم	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
✓ قلة احترام من الطلاب.					
✓ مجموعة المبادئ والضبط للمعلم.					
✓ عدم ملائمة المنهج الرسمي لجميع الطلاب.					
✓ مدى تعلم الطلاب ما يجب تعلمه.					
✓ مدى حب الطلاب لي كمعلمتهم.					
✓ مدى الحصول على زيادة لمشاعر الطلاب.					
✓ طبيعة ونوعية الوسائل التّعليمية.					
✓ أين مكاني كمعلم أو كمعلمة.					
✓ تحفيز الطلاب على التّعلم.					
✓ العمل على زيادة الانتاج مع المعلّمين الآخرين.					
✓ ضعف في استخدام الأدوات.					
✓ سرعة معدل التغيير في المنهج والأدوات.					
✓ الشعور المستمر للضغط الكبير.					
✓ الروتين القاتل وغير المرن مدى الوقت.					
✓ أن يتطلب منك العمل التواصل المستمر مع الطلاب.					

ملحق(11): نموذج ترتيب أولويات التحديات الّتي تواجه المعلّمة

القائمة الثّانية:

✓ عدد المرات الّتي ذكر المعلّم المشكلة	✓ المشكلة الّتي تواجه المعلّم
	ضبط الصّف
	تحفيز الطلاب
	التعامل مع الفروق الفردية
	تقييم أعمال الطلاب
	التعامل مع أولياء الأمور
	تنظيم العمل الصّفي
	عدم كفاية الأدوات والوسائل المعينة
	التعامل مع مشاكل الطّلبة الفردية
	وجود حصص زيادة على المعلّم تمنعه من التّحضير
	العلاقة مع الزملاء في العمل
	الاستخدام الفعال لطرق التّدريس المختلفة
	الاهتمام بقوانين المدرسة وسياستها
	تحديد مستوى الطلاب التّعليمي
	المعرفة بالمحتوى التّدريسي
	العلاقة مع الإدارة
	أدوات المدرسة والوسائل غير كافية
	التعامل مع بطيء التّعلم
	مشكلة التعامل مع طلاب ذوي ثقافات مختلفة
	عدم وجود الوقت الكافي
	دعم أو ارشاد غير كاف
	الحجم المكتظ للصف

ملحق(12): نموذج الملاحظة الصّـــفية/ عبارات التّغذية الرّاجعة (Transcribing teacher feedback statements)

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزّيارة	رقم الزّيارة

الصّف	عدد الطّلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع

المحور	عبارات المعلّم المستخدمة	عدد العبارات	النسبة
عبارات تأكيد ما يقوله الطالب			
عبارات توظيف أفكار الطّلبة			
عبارات المقارنة بين أفكار الطّلبة			
عبارات تلخيص أحاديث الطّلبة			
عبارات المدح لإجابات الطّلبة			
عبارات النقد لإجابات الطّلبة			
رفض الإجابة (بتصويبها أو تحويل السّؤال)			
المجموع			

ملحق(13): نموذج الملاحظة الصّفية/ العبارات التّنظيمية (Transcribing teacher structuring statements)

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزّيارة	رقم الزّيارة

الصّف	عدد الطّلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع

المجال	العبارة	التكرار	نوعها(تلخيصية، توضيحية، توجيهية، ارشادية)
المحتوى التّعليمي	–		
إستراتيجيات التّدريس	–		
إستراتيجيات التقويم	–		
الأنشطة التّعليمية	–		
الإرشادات والتوجيهات	–		
الاتجاهات والقيم	–		

ملحق(14): نموذج الملاحظة الصّفية/ إنشاء السجلات القصصية والأشرطة النصية(Creating anecdotal records and script taps)

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزّيارة	رقم الزّيارة

الصّف	عدد الطّلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع

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

ملحق(15): نموذج الملاحظة الصّـــفية/ عبارات الإدارة الصّـــفية (Transcribing classroom management statements)

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزّيارة	رقم الزّيارة

الصّف	عدد الطّلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع

المجال	الملاحظة
أولاً: إدارة البيئة الإدارية	
ثانياً: إدارة التّعلم والتّعليم	
ثالثاً: التفاعل الصّفي	
رابعاً: المناخ النفسي والعاطفي	
خامساً: إدارة الوقت	

أمور أخرى:

.....

.....

.....

ملحق(16): نموذج تصميم التّعلم الفعال

المبحث	الصف	الوحدة	الموضوع	عدد الحصص
تكنولوجيا	الثامن	الوسائط المتعددة	أكتب لحناً	2

الهدف العام للتصميم:

الإهداف التعليمية: (حدد أهم خمسة أهداف)

المخرجات المتوقعة للتصميم	مهارات قرن الـ 21	التكامل الأفقي	التكامل العمودي

المتطلبات الأساسية لتنفيذ التصميم		
وصف البيئة المطلوبة (في الصف، المدرسة، البيت)	المعرفة المسبقة للطلبة	كيفية التعامل مع الفروق الفردية

حصة	الأهداف الإجرائية	وصف الإجراءات (دور المعلم، دور الطالب)	النشاط	المصدر	التقويم
		تمهيد:			
		عرض:			
		خاتمة:			
		تمهيد:			
		عرض:			
		خاتمة:			

مواد إثرائية

إرشادات عامة
المراجع

اسم المصمم	وظيفته	مكان العمل/ المديرية	البريد الإلكتروني	تاريخ النشر

ملحق(17): نموذج الملاحظة الصّفية/ يوميات المعلّمة (Teacher's Journal)

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	الفترة	

المجال	الملاحظة
المحتوى التّعليمي والمنهاج	
أساليب التّدريس	
تعلم الطّلبة	
تقييم تعلم الطّلبة	
الوسائل التّعليمية	
إدارة البيئة التّعليمية	
أولياء الأمور وأحداث المدرسة	
أخرى (يحدده المعلّم كما يراه مناسباً)	

ويمكن تبويب المجالات كل على حده

ملحق(18): نموذج الملاحظة الصّفية/ محفظة وعينات العمل (ملف الإنجاز (Portfolio))

اسم المعلّم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	الفترة	

المجال	العناصر	مجالات التقييم							المجموع
		متوفر نعم/ لا	الشمولية (1-5)	مطابقة للتعليمات (1-5)	الكفاءة في الإنجاز (1-5)	وجود تأمّلات (1-5)	التجديد والتطوير (1-5)	الشكل العام (1-5)	
معلومات عامة عن المعلّم وخلفية البيئة التّعليمية	سيرة ذاتية								
	المدرسة الّتي يعمل بها من حيث المراحل الّتي تشملها والصّفوف الّتي يدرسها								
	البيئات الاجتماعية للطلبة								
الفلسفة التّعليمية وأهدافها	معتقدات، اتجاهات، قيم يسعى لتحقيقها								
تخطيط وتحضير للتدريس	خطط سنوية								
	دفاتر تحضير يومي								
	أنشطة إثرائية								
	اختبارات يومية وفصلية لتقويم تعلم الطّلبة								
	تحليل لنتائج الطّلبة في الاختبارات اليومية								
	جدول مواصفات								
	سجل العلامات الرسمي والجانبي								
البيئة الصّفية	نشرات ارشادية للطلبة								
	نشرات إثرائية								
	نموذج للأحوال الشخصية								
	قواعد سلوكية للصف								
التّدريس	تحليل المحتوى التّعليمي								
	الأسئلة الإثرائية للمحتوى								
	المفاهيم الخاطئة والبديلة								

	الربط الأفقي والعمودي								
	توظيف التّكنولوجيا و ICT								
العلاقات المهنية	اجتماعات لجان المباحث								
	مجتمع التّعلم المهني								
	التّعاون مع مدير المدرسة								
	التّعاون مع الزملاء في المدرسة								
	التّعاون مع مؤسسات تعليمية								
	اجتماعات مع أولياء الأمور								
	احياء مناسبات وطنية ودينية								
المسؤولية المهنية	أنشطة على مستوى الوزارة								
	أنشطة على مستوى المديرية								
	اللجان على مستوى المدرسة								
	إجراءات علاجية لتحسين مستوى تعلم الطّلبة								
	تقارير اشرافية مشرف/مدير								
	نماذج تقييم من قبل المسؤولين								
	تقييم ذاتي								
	كتب شكر /انذار								
	سجل الورش والدّورات الّتي يشارك فيها								
الإبداع والتميز	مبادرات تربوية								
	أبحاث ودراسات								
	المشاركة في مؤتمرات بأوراق بحثية								
	المجموع العام								

ملحوظات عامة حول الملف

.....

.....

ملحق(19): العبارات التّنظيمية في الملاحظة الصفيّة الأولى

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزيارة	رقم الزيارة
هيا	*********	برمجة حاسوب	B.A	9 سنوات	*****	1

الصف	عدد الطلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع
التاسع	6	مختبر الحاسوب	تكنولوجيا	لغة الفيجوال بيسك

المجال	العبارة	التكرار	نوعها(تلخيصية، توضيحية، توجيهية، ارشادية)
المحتوى التعليمي	– ما الذي بدأناه في الحصة الماضية	1	توجيهية
	– إذن برنامجنا اسمه فيجوال بيسك	1	توضيحية
	– فيجوال بيسك، هل تعرفون أي رقم	1	توجيهية
	– إذن فيجوال بيسك 6.0	1	توضيحية
استراتيجيات التدريس	– على السريع، ماذا تحدثنا في الحصة الماضية	2	توجيهية
	– ولكن قبل المثال، علينا أن نقوم بمراجعة.	1	توضيحية
	– سنراجع فتح البرنامج، ونتعرف إلى مناطق البرنامج	1	تلخيصية
	– كما ورد في الفيديو لفتح برنامج، عادة نذهب إلى كبسة	1	توضيحية
	– بنروح عادة إلى أول واحد		
	– انتبهي، قد نكون عملنا ملف مسبقا نفتح النافذة الثانية Existing	1	توضيحية
	– اليوم أول مرة سنذهب إلى New، Open	1	ارشادية
	– حسنا، عرض الفيديو النموذج	1	تلخيصية
	– تذكري نموذج Form، منطقة الخصائص مهمة جداً	1	تلخيصية
	– شغلنا البرنامج وكل شيء تمام.		
	– خطوات البرمجة خمسة.	1	ارشادية
	– إذن سنستخدم أداة زر، وأداة تسمية، وأداة مربع نص	1	تلخيصية
	– إذن أول خطوة قبل مرحلة التصميم مرحلة كتابة الخوارزمية ورسم المخطط	2	توضيحية
		4	تلخيصية

	– الآن نحن في مرحلة التصـــميم، الحصـــة القادمة سنبدأ في البرمجة	2	تلخيصية
		2	تلخيصية
استراتيجيات التقويم	– انت في هذه البرمجة، ماذا نســـمي هذه المرحلة؟	1	توجيهية
	– اليوم عن ماذا سنتحدث؟	2	توجيهية
	– ما اسم هذا الذي أشار له الفيديو؟	2	توجيهية
	– ما اسم هذه المنطقة، وهي مهمة جداً؟	3	توجيهية
	– إذن، ما الذي شاهدنا في الفيديو	2	توجيهية
	– ما هي خطوات البرمجة؟	2	توجيهية
	– من ستكتب الخوارزمية؟	2	توجيهية
	– من سترسم المخطط الانسيابي؟	2	توجيهية
	– ما هي الخطوة التالية للبداية؟	2	توجيهية
	– ماذا سأدخل على النموذج؟	2	توجيهية
	– كم عدد العلامات؟	3	توجيهية
	– أين يسمح للمستخدم بادخال العدد؟	2	توجيهية
	– كم أداة تسمية، كم مربع نص، كم زر؟	2	توجيهية
الأنشـــطـة التعليمية	– انتبهوا لمشاهدة الفيديو	1	ارشادية
	– كما شـــاهدنا الآن، افتحي برنامج الفيجوال بيسك	2	توجيهية
	– مثالنا اليوم يا تاســـع هو أن تعملي برنامج يقوم بايجاد معدل علامتين	2	تلخيصية
	– كـل واحـدة عليهـا أن تنجز النموذج كمـا رسمت على السبورة.	2	توجيهية
	– كلنـا نروح إلى ملف File، حفظ save Project	4	توضيحية
الإرشـــادات والتوجيهات	– احكوا ل "ا"	1	ارشادية
	– نعم، سنتحدث عن مثال	1	تلخيصية
	– اغلقوا الشاشة	1	ارشادية
	– الآن صبايا، كم Label، ومربع نص	2	توجيهية
	– يللا، ابـدؤا، نحـاول أن يكون أحجـامهم منطقيين	3	ارشادية
	– بدنا احسب أو اوجد المعدل	2	تلخيصية
	– الآن انظروا إلى مسـتكشـف المشـروع من خلال الاشارة بالماوس	2	ارشادية

	– إذن سنحفظ العمل مرتين بإسمين	1	توجيهية
	– في القوائم أول شيء	2	توجيهية
	– Save Project	3	ارشادية
	– أيوه بسألني مرتين	2	تلخيصية
	– انتبهي على الامتداد	3	ارشادية
	– يفضل الاسم بالإنجليزي	4	توضيحية
	– سميه بإسمك	5	توجيهية
الاتجاهات والقيم	– انت بتقدري	1	ارشادية
	– كيف عرفتي	2	توجيهية

ملحق(20): عبارات التّغذية الرّاجعة في الملاحظة الصفيّة الأولى

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزيارة	رقم الزيارة
هيا	*********	برمجة حاسوب	B.A	9 سنوات	*****	1

الصف	عدد الطلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع
التاسع	6	مختبر الحاسوب	تكنولوجيا	لغة الفيجوال بيسك

المحور	عبارات المعلم المستخدمة	عدد العبارات	النسبة
عبارات تأكيد ما يقوله الطالب	**ماشي**	3	
	حكت كلمة مهمة، لماذا؟	1	
	أيوه	4	
	أيوه مع اعادة الاجابة (الزر)	1	
	نعم، (الزر)	1	
	أجل،(Caption)	1	
	طبعا	1	
	ليش لاء، وين المشكلة	1	
	اماءة من الرأس وإعادة الاجابة (مربع نص)	1	
	هزأت رأســـها بالايجاب لاجابة احدى الطالبات وكررت الاجابة (اقرأ العلامة)	1	
	طيب	3	
	اماءة من الرأس بالايجاب	2	
	اها	2	
	Vbp	1	
	خلص، ها هو حفظ	1	
عبارات توظيف أفكار الطلبة	–	0	

عبارات المقارنة بين أفكار الطلبة	–	0	
عبارات تلخيص أحاديث الطلبة	–	0	
عبارات المدح لإجابات الطلبة	ممتاز	4	
	حلو	3	
	رائعة "ر"	1	
	هزت رأسها مبتسمة	1	
	ابتسمت، الحمد لله	1	
	رائع يا "ر" ممكن أعمل تسجيل دخول	1	
	ممتازة يا "ر"	3	
	حركة من العينين ل "ر" بالايجاب	1	
	أحسنت يا " ا"	1	
	ممتازة ل "ر" بدها تفرجينا الجواب بعديها تعرض	1	
	ممتازة يا "ر" افهمتيها من وين اجت B	1	
	أحســـــنت يا "ن" مع حركة باليد بالايجاب وحركة من العينين	1	
	هيك، ما شاء الله عليك	1	
	صح، (المعدل)	1	
	"ن" مرتبة	1	
	كيف عرفتيها	1	
	ممتازة مع ابتسامة	1	
	حلو مرتب ل "ر"	1	
	انت هيك ممتاز يا "تو"	1	
	ممتازة يا "ر" صار لدينا ملفين على سطح المكتب	1	
	الله يرضى عليك يا "ر"		
عبارات النقد لإجابات الطلبة	لا	1	
	حركة من العينين بالتعجب	1	
رفض الإجابة (بتصـــويبها أو تحويل السؤال)	يللا انجليزي من الشمال	2	
	هاي بدي اياها، وهاي لاء	1	
المجموع		57	

ملحق(21): العبارات التّنظيمية في الملاحظة الصفيّة الثّانية

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزيارة	رقم الزيارة
هيا	*********	برمجة حاسوب	B.A	9 سنوات	****	2

الصف	عدد الطلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع
السابع	8	الغرفة الصفيّة	تكنولوجيا	نظام التشغيل

المجال	العبارة	التكرار	نوعها(تلخيصية، توضيحية، توجيهية، ارشادية)
المحتوى التعليمي	طيب، احنا خلصنا الحاسوب يحاكي عقل الإنسان وبدأنا بموضوع جديد ما هو		توجيهية
	إذن درسنا هو نظام التشغيل		توجيهية
	من سمعت بموضوع نظام التشغيل مسبقا		ارشادية
	انت بتشوفي ولكن هل اختك او اخوك يقول نظام التشغيل		ارشادية
	اين سمعت مصطلح نظام التشغيل		ارشادية
	بجانب Welcome ما هو مكتوب		توجيهية
	في المدرسة ماذا كنا نشوف		توجيهية
	هي بتحكي software، احنا ما بنحكي software وإنما؟		توجيهية
	أتعامل مع نظام التشـــغيل، هو يتعامل بيني وبين القطع المادية		توضيحية
	نظام التشغيل جاي بالنص بيني وبين القطع		توضيحية
	هو الوسيط		تلخيصية
	نظام Windows من شركة ميكروسوفت		توضيحية
	و Android انتاج شركة google هذا الروبوت الأخضر وين شوفتوه!		توضيحية
	بتشوفيه على التابلت		ارشادية
	تشغيل الجهاز نظام التشغيل		توجيهية
	Windows هو نظام تشغيل		تلخيصية
	حكت ما نشغل ولما نبرمج		تلخيصية
	نظام التشغيل ينطلق أول شيء عند ما نضوي الجهاز		تلخيصية
	برجع بنزل نظام خالي من الأخطاء والمشاكل		توضيحية
	كل جهاز بحاجة إلى نظام التشغيل		توضيحية
	إدارة موارد يعني بدي اســتغل الموارد أحس اســتخدام مثل الحكومة بتسيطر على كل شيء		توضيحية
	نظام التشغيل مثل الحكومة هو المسيطر،		تلخيصية

	إدارة الأجهزة تشغيل الطابعة		توضيحية
	إدارة الملفات عامل مثل الشرطي		توضيحية
	ثلاثة إدارة شبكات		توجيهية
	أربعة إدارة الذاكرة		توجيهية
	بصير الكمبيوتر أبطأ كلما شغلت برامج		توضيحية
	خمسة إدارة المعالج		توجيهية
	إدارة المعالج CPU مثل السيارات، يرتبهم حسب الأولوية		توضيحية
	هناك مهمة مهمة وهناك اهم		
	Mac غالي شوي		تلخيصية
	هذه الشبكة بدي أتواصل مع غيري		توضيحية
	حلو، إدارة الشبكة أن يتعامل مع الطابعة		تلخيصية
	المعالج CPU		تلخيصية
	المعالج يحسب لأن فيه وحدة الحساب والمنطق والتحكم		تلخيصية
	هاي السيارات مهمات، تبدأ بالمهمة ذات الاولوية العالية		توضيحية
	قبل ذات الاولوية المنخفضة		
	OS نظام تشغيل		توجيهية
	نظام بسيط يعني لا ينتج كتير اشياء		
	الخبرة الجيدة يعني مين بفهم عليه		توضيحية
	اللي دارس دراسة وليس الشخص العادي		توضيحية
	هذه اوائل خصائص نظام التشغيل		توضيحية
	النظام الشائع Windows		تلخيصية
	أول ويندوز هو 3.1		توجيهية
	النظام القديم DOS		تلخيصية
	أكثر فاعلية، سهل الاستخدام، واجهة رسومية		توجيهية
	واجهة رسومية يعني هناك رسومات وألوان		توجيهية
	بعدين Windows 95		توضيحية
	بعدها.... بعدها		توضيحية
	فيه تطور ولكن هناك من لم يستخدمها الناس بكثرة		توجيهية
	لا تعتمد على الشركة المنتجة		توجيهية
	وجود تشابه في التعامل مع جميع البرامج		تلخيصية
			توجيهية
			تلخيصية
استراتيجيات التدريس	بدأنا الحصة الماضية نتحدث عن ايش...، عن موضوع....		توجيهية
	ماشي، الحاسوب يحاكي عقل الإنسان		تلخيصية

	تحدثنا الحاسوب شو ماله		توجيهية
	الحاسوب يتكون في الأساس من كيانين، ما هما		توجيهية
	الكيان المادي يا (س)		توجيهية
	زي روح الإنسان حلو		تلخيصية
	(ص) كمان مرة		توجيهية
	طيب		
	أيهما أهم المادة ام الروح، (هـ) ما هو الأهم برأيك؟		توجيهية
	لو في روح ما في جسم برأيك الطرفين مهمين		
	أيوه هما يتضامنوا، الكيان المادي والبرمجي يتعاونوا معا		توجيهية
	لا يمكن ان استغني عن جسدي أو روحي فأنا بحاجة لهما معا		تلخيصية
	كمان مرة، أنا بدي اتعامل مع القطع الفيزيائية مباشـرة هل أمسك CPU		ارشادية
	عمركم شوفتوا Mac		تلخيصية
	انت شوفتي من جوه		توجيهية
	عمرك تعاملت معه		توجيهية
	مثل إدارة المدرسة مسؤولة عن المعلمات والطلاب		توجيهية
	اللي رسم الحرامي مين فهمتوا		توجيهية
	لو جاء فيروس ومشاهدة فيديو أي الاهم برأيك!		ارشادية
	احنا أخدنا برنامج الوورد... برنامج خدمة		توجيهية
	برنامج اكسل ...جداول		توجيهية
	أول ما بلش نظام التشـغيل كان أبيض وأسـود مين بفهموا		توضيحية
	عليه		توضيحية
	اللي كانوا يدرسوا برمجة		توجيهية
	وجدوا ان التعامل معه صعب		
	لازم يحفظوا الأوامر وشكله غير مألوف		تلخيصية
	بدنا نشوف انظمة تشغيل		توضيحية
	DOS القديم ومش ملون		توضيحية
	أشياء بسيطة		ارشادية
	سهل الاستخدام! نعم صعب الاستخدام.		توضيحية
	بينما طلع بعديه WinDows اول واحد 3.1		توجيهية
	متل ما حكينا من الفأرة بعطيه أوامر		توجيهية
	تسلسلي، كمان مرة		توجيهية
	مزايا استخدام واجهة التطبيق الرسومية		ارشادية
	لا، بدنا نراجع		توجيهية

			توجيهية ارشادية
استراتيجيات التقويم	عددي أنظمة تشغيل؟ ما هي مهام نظام التشغيل؟ حكت كلمة مهمة ما هي؟ كيف نصل ل CPU، RAM؟ كيف نصل إلى هذه القطع دون ما افتحها؟ ما هي أهم الانظمة، ما قصدك! كمان مرة، مين سمعت بهاي الأنظمة؟ مين سمعت ب Mac OS، وين شوفتوه ماذا يعني ادارة شبكات؟ بكون فاتحة اكثر من برنامج مين برتبلي؟ من يدير كل هذه الأشياء مع بعض من تعدد المهام من تطرح امثلة على هذه المهام؟ كمان مرة، مين تذكر مهام نظام التشغيل؟ مين تفهمنا إدارة المعالج؟ البرمجيات، أي كيان برمجي؟ شو عيوبه DOS مهامه؟ ما مزاياه؟ ماذا يعني رسومية؟ مين تعدد خمس مهام لنظام التشغيل؟ مين تعطيني أربعة انظمة تشغيل رسومية؟ ثلاثة أنظمة تشغيل مستخدمة ليومنا هذا. صح، Android بس انا بدي لجهاز حاسوب من تعطينا ثلاث مزايا للواجهة الرسومية من تعطينا سلبيتين لأنظمة تشغيل غير ملونة من تعطينا أقدم نظام تشغيل		توجيهية
الأنشطة التعليمية	الآن سنشاهد فيديو وعليك اجابة سؤالين عشان نخلص، نكمل مشاهدة الفيديو الثاني		ارشادية ارشادية
الإرشـــــــــادات والتوجيهات	جهزي دفترك انتبهوا ادارة موارد الكمبيوتر حلو ركزي أكثر يا (ي) إدارة المعالج مهمة جداً		توجيهية ارشادية ارشادية توجيهية

	ما هذه الخضراء		توجيهية
	رجعت لخصتلنا ما تم طرحه		توجيهية
	على ظهر الحاسوب تفاحة		توجيهية
	سجلنا مهام نظام التشغيل		ارشادية
	انحذف أو تلف		ارشادية
	انت ســجلت المهام ولكن يجب ان تفهمي كيف تمثلي كل مهمة		ارشادية
	اسمعي لزميلاتك		ارشادية
	احسنت يا (ف) ايوه سمعيهم		ارشادية
	اسمها إدارة الملفات		توجيهية
	هاي السيارات مهام		توجيهية
	يعالج يعالجها بديتوا تخربطوا		ارشادية
	مس مس هدوء بديتوا تخربطوا		ارشادية
	ابحثي		توجيهية
	أيوه صار ملون		ارشادية
	بتسجلوا		توجيهية
	مش مركزة		ارشادية
	هيك سموه		ارشادية
	أشكال ورسومات وألوان متل ما قالت		تلخيصية
	اكتبهن انا واخلص		ارشادية
	ثواني خلصي كتابة		ارشادية
	عليك حل أسئلة الدرس		ارشادية
	وحل وظائف نظام التشغيل صفحة 53		ارشادية
	شايفتيهم اتفقنا		توجيهية
	طيب بنراجع هيك بثواني		ارشادية
	صح (ي) يلا دورك		ارشادية
	لسه مكتوبين		توجيهية
	الحصة الجاي مع التفتيش بصلح		توضيحية
الاتجاهات والقيم	هل تفضلي Windows		توجيهية
	إذن مين فهمت جميع جواني نظام التشغيل		توجيهية
	تمام وصلت الأفكار		ارشادية
	ليش اكتبيه حتى ولو ما خذتيه في المدرسة		ارشادية
	استني شوي بدورك		ارشادية
	لا تجاوبي بلا دورك		ارشادية

ملحق(22): السّجلات القصصية في الملاحظة الصفيّة الثّالثة

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزيارة	رقم الزيارة
هيا	********	علم الحاسوب	B.A	9	*****	3

الصف	عدد الطلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع
الثامن	12	مختبر الحاسوب	تكنولوجيا	أكتب لحناً

بدأت المعلّمة الحصّــة من خلال توزيع أسـماء الطّالبات على المجموعات الأربعة، وأرقامهن، ثمّ وزعت عليهن البطاقات الصّغيرة، ووضّحت بأنّها ستعرض فيديو وستطرح سؤالين حوله. وخلال عرض الفيديو، أشارت المعلّمة إلى طرح سؤالين بعد انتهاء الفيديو، ثمّ طلبت من الطّالبات وبشكل فردي، الإجابة على السّؤالين على البطاقات الصّغيرة والاحتفاظ بها. ثمّ عرضت شريحة العنوان لتجيب على السّؤال الأوّل، والشريحة الثّانية لتجيب على السّؤال الثّاني، وسألت الطّالبات حول اجاباتهن ومدى التّوافق مع ما طرح.

ثمّ عرضت الشريحة الثّالثة الّتي تعرض عنوان الدّرس وأهدافه. ثمّ عرضت صورة واستفسرت عن مضمونها، واستقبلت عدة اجابات لتصل مع الطّالبات إلى ضبابية الصّورة كمضمون؛ بسبب نقص المعلومات حولها. ثمّ عرضت نص يعرّف الصّورة، لتستنتج الطّالبة أنّ النّص عنصر مهم؛ للتّعبير عن مضمون الصّورة، والتّطبيق، وبالتّالي لا يمكن الاكتفاء فقط بالصّورة. وأشارت إلى صورة مع نصين مختلفين في الحجم، ولغة التعبير، وناقشت الطّالبات حولها؛ للمقارنة فيما بينهما، وأيهما أفضل في التعبير؛ لتستنتج الطّالبات أنّ النّص الجيد، يتصف بمجموعة من الخصائص. وبناء على ذلك عرضت النّشــاط (اكتبي وعبّري) على مســتوى مجموعات، ثمّ وزعت الألوان عليهن. وحثت الطّالبات للتّعبير عن الصّــورة الّتي تكافئ رقمهن بنص يتصــف بخصــائص النّص الجيد، دون أنْ تحدد وقت زمني لإنجاز النّشــاط. وبعد وقت من الزمن، وهي تحاول خلالها تشجيع الطّالبات على تنفيذ النّشاط والمحاولة، حيث ذكرت الأمثلة الّتي عرضت. ثمّ أخذت البطاقات، وألصقت كل بطاقة بجوار الصّورة، وكلّفت كل مجموعة بقراءة ما كتبت، واستفسرت إنْ كان النّص يراعي الخصائص أم لا، داعية الطّالبات إلى رفع أصابعهن كمؤشر على الموافقة.

ثمّ عرضت شريحة تعرض إحدى الصور، ونص للتعبير عنها، وقارنته بالنّص المكتوب من قبل المجموعة، ثمّ ناقشت الفرق بين النّصين؛ لتؤكد على مفهوم النّص المكتوب، والمطبوع، وبالتّالي إلى مفهوم النّص الرقمي.

بعد ذلك انتهت الحصّــة مع عرض نشــاط (عرّفي)، حيث يتطلب من الطّالبات تعريف النص، والنّص الرقمي تحديداً؛ لدمجه في تطبيق الوسائط المتعددة. ولكن بسبب انتهاء الوقت، عرضت المعلّمة الواجب البيتي تحضيراً للحصة القادمة.

ملحق(23): عبارات الإدارة الصفيّة في الملاحظة الصفيّة الرّابعة

اسم المعلم/ة	رقم الهوية	التخصص	المؤهل	الخبرة	تاريخ الزيارة	رقم الزيارة
هيا	********	علم الحاسوب	B.A	9	*****	4

الصف	عدد الطلبة	مكان التطبيق	المبحث	الموضوع
الثامن	12	مختبر الحاسوب	تكنولوجيا	استكمال درس أكتب لحناً

المجال	الملاحظة
أولاً: إدارة البيئة الإدارية	– تم حل ورقة العمل كنشاط من خلال مناقشة كل بند فيها، ومن ثم حث الطالبات على توثيق الاجابة. – نظم الصف على مستوى مجموعات، من خلال ترتيب جلوس الطالبات على الطاولات، وتم حل الأنشطة بشكل فردي.
ثانياً: إدارة التعلم والتعليم	– تم حل بنود النشاط بمشاركة المعلمة، دون الإشارة إلى المدة الزمنية لتنفيذ النشاط. – تم حل ورقة العمل دون بيان وقت العمل الجماعي لحل الورقة.
ثالثاً: التفاعل الصفي	– تحدثت الطالبات مع بعضهن البعض بشكل عشوائي.
رابعاً: المناخ النفسي والعاطفي	
خامساً: إدارة الوقت	1- 8:05: البدء في الدرس. 2- 8:07: تعريف الصوت الرقمي. 3- 8:12: تحديد Sound Recorder 4- 8:16: تابعت دفاتر بعض الطالبات. 5- 8:17: عرض النشاط (2). 6- 8:18: وزعت ورقة العمل. 7- 8:21: عرض الصوت المختلف(الآلآت الموسيقية). 8- 8:24: مناقشة وعرض شكل مفصّل، واعطاء طالبة 1، طالبة 2 بعرض القائمة. 9- 8:25: طالبة 3. 10- 8:25- 8:27: مناقة النوع Type. 11- 8:27: حل الورقة مع المعلمة. 12- 8:29: مناقشة الحجم. 13- 8:32: مناقشة الجودة.

أمور أخرى:

.....

.....