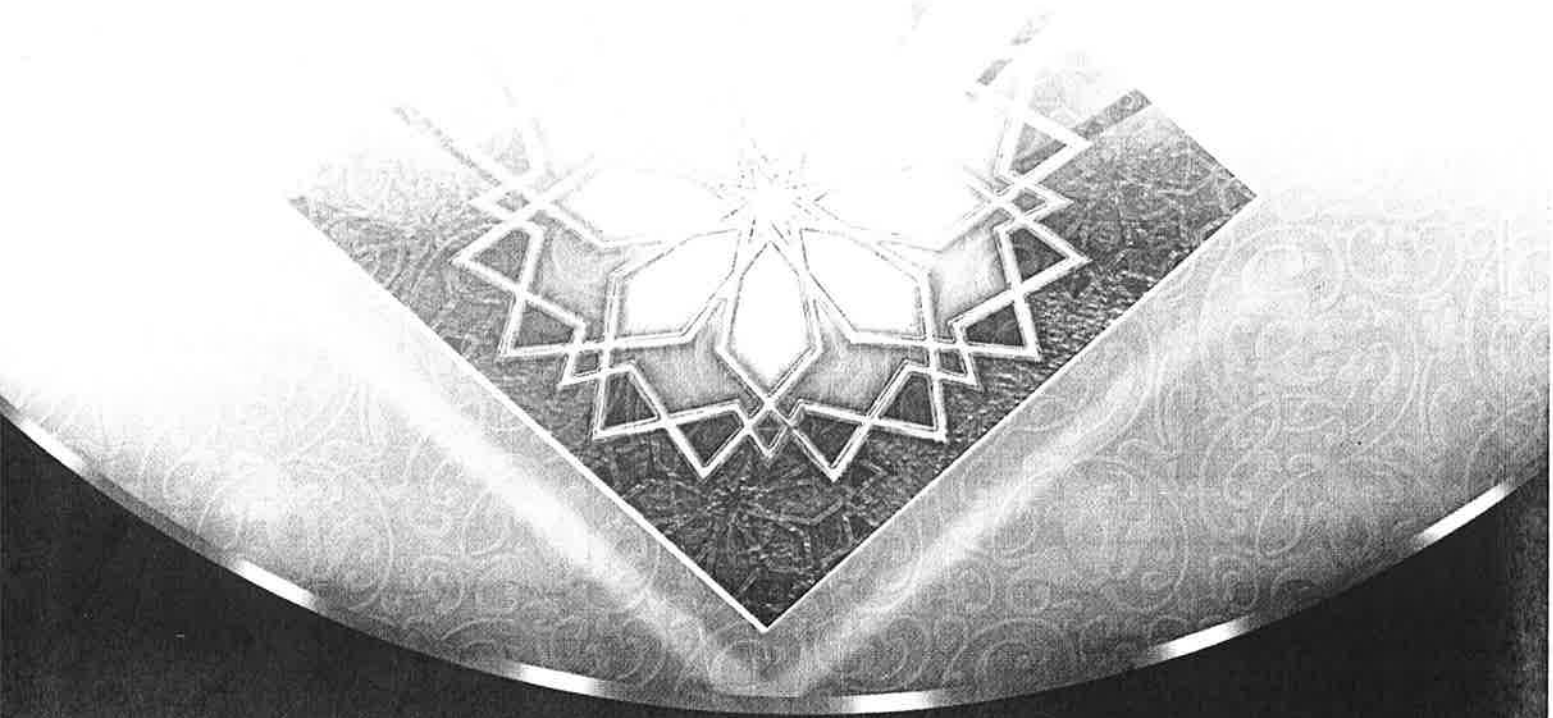
الإشراف التربوي المتنوع

رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين



الدكتور / راشد بن حسين العبد الكريم

الإشراف التربوي المتنوع

رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين

الدكتور/ راشد بن حسين العبد الكريم

١٤٢٦هـ ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

ح حسين راشد العبدالكريم
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
العبدالكريم، حسين راشد
الإشراف التربوي المتنوع ـ رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين
حسين راشد العبدالكريم ـ الرياض ـ ١٤٢٦هـ
١١٢ ص : ٣٤ سم
ردمك: ٤ - ٩٨٧ - ٣٣ - ٩٩٦٠
١ ـ التوجيه التربوي أ ـ العنوان
ديوى ٤٢ , ٣٧١ ١٤٢٦/١٠٠

رقم الإيداع: ١٤٢٦/١٠٠
ردمك: ٤ - ٩٨٧ - ٣٣ - ٩٩٦٠

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف
الطبعة الأولى : ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمـد لله، والصلاة والسلام على رسـول الله، وعلى آله وصحـبه ومن والاه.

أما بعد:

للإشراف التـربوي دورٌ مهم في تطوير العـملية التعلـيميـة، وعليه يقع عبءُ مسـاعدة المعلمين وتهيئـةُ أفضل الفرص لنجاحـهم وتحسُّن أدائهم. فالإشراف هـو عملية دائبة لتطوير أداء المعلمـين، وحيثمـا وُجد الإشراف الفاعل فمن المرجَّح أن يوجد تطور ملحوظ في أداء المعلمين خاصةً، وفي العملية التربوية بشكل عام.

علاقتي بالإشراف التربوي المتـنوِّع (وربما سمي الإشراف التمايزي) علاقة قديمة، تعود إلى بداية دراستي الماجستير في الولايات المتحدة عام ١٩٩٨م، فـفي أثناء دراسـتي كنت أبحث عن نمـاذجَ إشرافـيـة جـديدة تُفَعِّل العملية الإشرافيـة، يمكن تحويرُها بما يتناسب مع واقعنا التعليمي. وقـد كان مـن النماذج الـتي كانت حـديثـة في ذلك الوقت (الإشـراف المتنوع) Differentiated Supervision الذي صـــاغ نموذجـه التـــربويُّ الأمريكي آلان جـلاتهورن Alan Glatthorn، صاحب الكتـاب المشهور

(قيادة المنهج) Curriculum Leadership وكتاب (القيادة الإشرافية) Supervisory Leadership.

وقد طُبع كتاب (الإشراف المتنوِّع) لجلاتهورن أول مرة عام ١٩٨٤م، ثم صدرت الطبعة التالية منه عام ١٩٩٧م مع تعديل جذري في كثير من أفكاره. ولما اطَّلعت على الكتاب أعجبني النموذج وأملت فيه حلاً لكثير من إشكالات الإشراف التربوي لدينا. ولذا اقترحت على المشرف عليَّ أن يكون (الإشراف المتنوع) Differentiated Supervision هو موضوع ورقة بحثي للماجستير، بحيث أنِّي أدرس النموذج وأعيد بناء النموذج بما يتناسب مع النظام الإشرافي في المدارس السعودية. وقد واجهتني صعوبات أثناء دراسة هذا النموذج، منها أنه لم يكن مطبقاً في المدارس، كما أنه لا توجد بحوث علمية حوله، وقد أعيتني الحيلُ في البحث في المكتبة وقواعد البيانات عن دراسات حول النموذج فلم أفلح رغم تيسُّر مصادر المعلومات وسهولة الوصول لأي بحث. فلم يكن متوفِّراً إلا كتاب جلاتهورن بطبعتيه فقط. فدعاني هذا إلى مراسلة جلاتهورن نفسه، طالباً نصحه، فكان أن أجابني بأريحيَّة بالتشجيع، وأفاد بأن أحد طلابه يُحضر رسالة دكتوراه في (ممارسات الإشراف المتنوع المستخدمة في المدارس)، وأعطاني بريد الطالب الإلكتروني، فاتصلت به فكان

أيضـاً لطيفـاً معي وأمـدَّني بأسمـاء بعض المراجع التي تتعلق ببـعض أنشطة النموذج وليس بالنمـوذج بذاته. كما أمدَّني بملخَّص لدراسته التي لم تكن بعد قد انتهت.

أنهـيتُ ورقة البـحث ـ ونالت ـ بحـمـد الله رضا المشـرف عليَّ. وكـان في نيـتي أن تكون رسـالتي للدكـتوراه امـتـداداً لتلك الورقـة، بحيث أتوسَّع في دراسـة النموذج وأطبقـه عملياً، إلا أني آثرت فيـما بعـد العـــدول عن ذلك وتأجـيله لمـا بعـد التـخـرج والعـــودة لميـدان الإشراف.

بعد عودتي من الدراسة ورجـوعي لميدان الإشراف وتكرُّر زياراتي لكثـير من إدارات التـعليم ولقائـي بالمشرفين والمعلمين، كـانت تزداد قناعـتي بأنَّ ميدان الإشـراف التربويِّ بـحاجة إلى (الإشـراف المتنوع) ولذا قـدَّمت ورقـة عـمل في لقـاء الـقـيـادات التـربـوية في جـازان عـام١٤٢٤هـ، طرحت فيـها الـنموذج تقـريباً كـمـا طرحه صـاحبـه جلاتهورن في الطبعة الثانيـة من كتابه، وذكرتُ بعض المسوِّغات التي أرى أنها تُرجح احـتمال نجاحـه. وقد لاقت الورقة بحمـد الله صدىً حسنـاً لدى كثيـر من قيـادات العمل التـربوي إذ ذاك، بحيـث كانت إحـدى توصـيات ذلك اللـقاء التي أقـرَّها مـعـالي الوزير هي تطبـيقُ وتجريب هذا النموذج.

وقد قمت بعرض النموذج على كثير من الزملاء وطرحته في عدد من اللقاءات، بقصد تمحيصه وتطويره بما يتناسب مع أوضاعنا ويلبي حاجات النظام الإشرافي لدينا. وقد قمت نتيجة لتلك المناقشات وبعد كثير من التأمل بإدخال إضافات كثيرة وتعديلات عديدة على النموذج الأصلي، لينتهي الأمر بنموذج أستطيع أن أقول: إنه يختلف تماما عن النموذج الأصلي الذي صاغه جلاتهورن، ويمكن إجمال التعديلات والإضافات في الآتي:

١ـ الأسس النظرية، فقد أدخلت أساسين نظريين مهمين للنموذج وهما: الممارسةُ التأملية في مجال النمو المهني، وتمكينُ المعلمين في مجال العلاقة بين المشرف والمعلم. وهذان الأساسان لم يذكرا في النموذج الأساس مع أنهما يعطيان النموذج بُعداً تربوياً ومهنياً أعمق وأنضج ويساعدان على تميزه على النماذج الأخرى

٢ـ التعديل بما يتناسب مع الأوضاع التعليمية والنظامية في المدرسة السعودية، وقد تم ذلك بأشياء مثل اقتراح معايير للاشتراك في كل خيار، والتقليل من الأنشطة التي في الخيار الثاني (النمو المهني التعاوني) وإدخال نشاط في هذا الخيار وهو نشاط الملاحظة الذاتية للأداء.

بعد هذا التطوير قمت بتطبيقه بالتعاون مع مشرفين من الإدارة

العامة للإشراف التربوي في ثلاث مدارس[١] في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٤/ ١٤٢٥هـ.

وقد أشرفت على تطبيقه بشكل أوسع في (٢٨) مدرسة في مدينة الرياض للعام الدارسي ١٤٢٥ / ١٤٢٦هـ[٢] ورغم عدم تفرُّغنا للتطبيق، وبالرغم من عدم وجود الوقت الكافي لتدريب المشرفين والمعلمين إلا أن نتائج التطبيق كانت مشجعة، وتبشر بأنَّ هذا النموذج قادر على زيادة فاعلية الإشراف التربوي، وعامل أساس في تحويل المدرسة إلى مؤسسة متعلمة. وقد كنا أثناء التطبيق الاستطلاعي نستفيد من آراء مديري المدارس والمعلمين في تطوير النموذج وجعله عملياً يلبي حاجات المعلمين والمديرين، ويركز على تحسين أداء المعلم داخل الصف.

هذا الكتاب مُوَجَّهٌ بالدرجة الأساس للمشرفين التربويين ومديري المدارس، فهو يعرض آليَّةً متكاملة ومرنة لتطبيق الإشراف التربوي في المدارس، ويُزوِّد القارئ باستراتيجيات تنظيم وإدارة أنشطة النمو المهني داخل الدراسة، وهو يتكوّن من ثلاثة فصول:

---

(١) وهي ثانوية العليا، ومتوسطة السليمانية ومدرسة ربعي بن عامر، وأجدها فرصة لشكر مديري هذه المدارس ومعلميها على تعاونهم.

(٢) تحت إشراف وتنفيذ إدارة التطوير التربوي بالرياض على بعض مدارس مركز الإشراف التربوي بشمال الرياض.

الفصل الأول: يستعرض بشكل مختصر واقع الإشراف التربوي، ويبين الجوانب التي تجعل من الضروري البحث عن نماذج جديدة في الإشراف التربوي.

الفصل الثاني: يشرح الأسس النظرية التي يقوم عليها نموذج الإشراف المتنوِّع، وهي النظرية البنائية في التعلم، والمنحى التأملي في إنماء المعلمين، وتمكين المعلمين.

الفصل الثالث: يقدم النموذج بشكل تفصيليٍّ، كما يعطي بعض التوجيهات التي تفيد أثناء التطبيق.

وفي ختام هذه المقدمة أتقدم بالشكر للزميل الاستاذ عبدالعزيز الشهاب مشرف عام المكتبة والبحث بوزارة التربية، على قراءته للمسودات الأوَّلية لهذا الكتاب ، ولأفكاره الناقدة ونقاشاته المتعمقة التي كان لها أثر في تطوير هذا النموذج.

سائلاً الله أن يوفقنا لما فيه خير طلابنا وطالباتنا في هذا الوطن المبارك.

د. راشد بن حسين العبد الكريم

ذو الحجة

١٤٢٥هـ

الفصل الأول:

الإشراف التربوي: نظرة إلى الواقع

تمهيد

تشـير البحـوث العلمـية إلى وجود مـشكلات تتـسبب في إعـاقة عملـية الإشراف التـربوي الفاعـل. وكثيـر من هذه المعوقـات هي في الحقيقة مرتبطة بنظام الإشراف أكثـر منها ببيئته، بحيث يمكن أن نقول إن نظام الإشراف السائد هو الذي ساعد في نشـوئها، فللتغلب عليها يحتاج الأمـر إلى إعادة النظر في النظام الإشرافي برمـته. هذا الفصل سيتناول مسألتين أساسيتين، هما:

١ـ معوّقات الإشراف التربوي.

٢ـ نحو مبادئ حديثة للإشراف التربوي.

١. معوقات الإشراف التربوي

تكاد تتفق أدبيات البحث التربوي عالمياً ومحلياً على وجود المعوِّقات التالية:

أولاً: الميل إلى أسلوب التفتيش وتتبع الأخطاء:

كان (الإشراف التربوي) في فترة مضت عمليةَ تفتيش تهتم بتتبع جوانب النقص في عمل المعلم ومحاسبته عليها. وقد كان هذا الأسلوب نابعاً من المفهوم القديم للإشراف التربوي الذي كان عبارةً عن التأكد من تطبيق المعلمين للتوجيهات والتعليمات التي تصدر لهم من الجهات العليا. ومع التطور الكبير في مفهوم الإشراف التربوي إلا أنه ـ لأسباب عدة ـ لا زالت صورةُ التفتيش تُخيِّمُ على الممارسات الإشرافية، حيث تُفيد كثير من البحوث أن المعلمين يروَن أنَّ المشرف التربوي يركز في عمله على تتبع الأخطاء والتفتيش عنها (القرشي، ١٤١٤هـ، شاهين، ١٤١٩هـ). ويتعاملون معه على هذا الأساس، فتراهم يسعون لعدم الإفضاء للمشرف بالمشكلات التي يواجهونها أثناء أدائهم التدريسي، ويجتهدون لتقديم صورة يُسرُّ منها المشرف وإن لم تكن تعكس واقع الحال في ممارساتهم الصفية الدائمة. عَزَّز هذه النظرةَ القصورُ الواضح في أداء بعض المشرفين، حيث يخلو

عملهم من التخطيط والتطوير والعمل التشاركي مع المعلم.

وقد يكون هذا الميل من جانب المشـرفين، وذلك الشعور من جانب المعلمين ناتجاً من عـدم وضـوح أهداف عـمليـة الإشـراف التطويرية وآليتـها. ففي ظل غـياب الأهداف والآليات التطويرية ينصبُّ الجـهد على ملاحظة الأخطاء والتركيز عليها.

الإشـراف الـتـربوي المتنـوع يركـز بشكـل أسـاسي على الجـانب التطويري من عملية الإشراف، ويؤكد بشكل واضح على الفصل بين عمليتي التطوير والتقويم.

ثانياً: تفـاوت المعلمين في التأهيل العلمي وفي التـجاوب مع المشـرف التربوي:

من المسلَّـم به والطبـيـعـي تفـاوتُ المـعلمين من حـيث تأهيـلهم وقـدراتهم المهنيـة، وكـذلـك من حـيث مـدى تجـاوبهم مع المشـرف التـربوي (المغيـدي،١٩٩٧م). هذا التـفاوت يرهـق المشرف التـربوي الذي يتعـامل على أساس فـردي مع المعلمين، لأنه يحتـاج إلى تقديم خدمات تربوية وأنشطة نموٍّ مـهني متنوعة بحيث تلبي حـاجات النمو المهني لجـمـيع شـرائح المعلمين. أضف إلى هذا أن المشـرف التـربوي يحـتاج إلى تنويع الأسـاليب الإشرافـية للتـعامل مع المعلمين بحـيث تتناسب مع مدى تجاوبهم لما يقدم إليهم من توجيهات وإرشادات.

والإشراف المتنوع يراعي الفروق بين المعلمين من جانبين:

ـ الجانب النمائي، أي المرحلة النمائـية التي يمر بها المعلم من حيث مستوى التفكير لديه وحاجاته النفسية.

ـ والجانب المهني، من حيث وضعه داخل المدرسة.

وهو مع مراعـاته للفروق الفـردية على المستـوى الأدائي المهني، لا ينجرُّ إلى بناء طبقية بيروقراطية، يتم فـيها التقسيم على أساس وظيفيٍّ بحت، بل المعاييـر مهنيّة أدائيـة، فأداء المعلم هو الذي يحدد المسـتوى المهنيَّ الذي هو فيـه. ويتفق سيرجيـوفاني، الكاتب الشهيـر في مجال الإشراف التـربوي، وستارات ونولان على أن الإشراف المتنوع يحـفز المعلم على النمو (Speace, 2003, p. 22).

ثالثاً: تدني تأهيل بعض المشرفين التربويين:

من المشكلات التي يعانيها الإشرافُ التـربوي تدني مستوى التأهيل لدى بعض المشرفين. وهذه المشكلة ناتجة عن عدة عوامل:

١ـ ندرة المشرفين في بعض التخصصات، ممّا يضطر إدارة الإشراف إلى التنازل عن بعض شروطها المطلوبة في المتقدم للإشراف.

٢ـ إحجام المتـميزين من المعلمين عن الالتحـاق بالإشراف التربوي لعدم وجود الحوافز.

٣ـ تسرُّب كـثير من المشرفين المتـميزين من الإشـراف التربوي إلى أعـمـال إدارية أو تربوية أخـرى، أسندت إلـيـهم بسـبب تميـزهم في

الإشراف التربوي

٤ـ قلة الفرص التدريبية لإعداد المشرفين أو الرفع من تأهيلهم.

عدمُ الإقبال على الإشراف التربوي، وتسرُّب المتميزين جعل من الضروري في كثير من الأحيان الاستعانةَ بمشرفين دون المستوى المأمول.

هذا التدني في تأهيل المشرفين التربويين أنقصَ من مصداقية الإشراف التربويّ في نظر المعلمين ومديري المدارس، وساهم في تدني الخدمات التربوية التي تقدم للمعلمين.

والإشراف التربوي المتنوع يسد هذا النقص من خلال إعطاء الفرصة كاملة للاستفادة من كل القدرات والخبرات داخل المدرسة وخارجها لتفعيل عملية الإشراف.

رابعا: عدم توفر الوقت اللازم لدى المشرف للقيام بأعمال الإشراف التربوي الأساسية:

تشير البحوث التربوية إلى أنه يكاد يُجمع المشرفون التربويون على عدم توفر الوقت الكافي للمشرفين التربويين لتأدية عمل الإشراف التربوي على الوجه الأكمل. فالمشرف التربوي ـ خاصة المتميز ـ وفي كثير من الأحوال، مثقل الكاهل بأعمال يغلب عليها الطابع الإداري الذي ليس له علاقة مباشرة بعمله الإشرافي. هذه الأعمال، بالإضافة إلى أعمال الإشراف الروتينية، تؤثر سلباً على ممارسات

المشرف التربوي الإشرافية وتخطيطه لها.

والإشراف التربوي المتنوع يساعد على توفير وقت المشرف، من خلال التفويض المنظم لكثير من مهام العملية الإشرافية، ومن خلال تفعيل دور مدير المدرسة والمعلمين في تلك العملية.

خامساً: تفاوت وجهات النظر بين المشرفين والمعلمين حيال كثير من الممارسات الإشرافية:

من المشكلات التي ظهرت من خلال كثير من البحوث، ولم تُعطَ الاهتمام المطلوب، مشكلة وجود فجوة بين وجهات نظر المعلمين والمشرفين تجاه الممارسات الإشرافية. فتدلُّ كثيرٌ من البحوث (Abdulkareem, 2001) على وجود اختلاف في تقدير المعلمين من جهة والمشرفين من جهة أخرى لكثير من الممارسات، سواء على مستوى الأهمية أم على مستوى الممارسة. فما يراه المشرف تقويماً يراه المعلم تفتيشاً وتصيُّد أخطاء، وما يراه المشرف توجيهاً ومساعدة قد يراه المعلم تسلُّطاً أو استبداداً. وقد يكون سببُ المشكلة كامناً في ضعف آليات التواصل بين المشرفين والمعلمين، وندرة حلقات النقاش المفتوحة لتبادل الآراء، بالإضافة إلى غياب مفهوم التعاون والتخطيط المشترك للبرامج الإشرافية، خاصة الزيارات الصفية.

والإشراف التربوي المتنوع يعالج جوانب النقص تلك بشكل فاعل.

سـادسـا: غـيـاب الأهـداف المحـددة والواضـحـة للإشـراف التربوي:

من المشكلات التي لا يخطئها الملاحظ في ميدان الإشراف التربوي غـيابُ الأهـداف الدقيـقـة والواضـحة لعـمليـة الإشـراف. فنتيـجـةً للمشكلات المذكورة آنفاً صار عـمل الإشراف ينفذ بطريقة آلية يغلب عليهـا الشكلية فـي الأداء. وغابت لذلك الأهداف، خـاصة الأهداف التطويرية، أو أصـابهـا كثيـرٌ من الغـموض. فـصـارت الممارسـاتُ الإشـرافيـة تؤدى في كثيـر من الأحيـان فقط لأجـل تعبـئة النمـاذج الرسمية، أو لملء وقت فراغ المشرف أثناء زيارته للمدرسة.

غياب الأهداف أو عدم وضوحهـا سَبَّبَ مشكلةً أخرى هي تشعب مهام الإشراف التربوي. فـصار يطلب من المشرف أن يعمل كلَّ شيء تقريبـاً، وصارت الأولوية للأعـمال غـير الإشرافـية. وفي ظل غـياب الأهداف الواضحة يُصبح من العسير تحديد الأولويات بشكل صحيح وفـاعل. هذا التـشعبُ اسـتنزفَ طاقـات المشـرفين وجـعل أثرهم لا يلحظ على الميـدان التربوي، كـما أنه جعل مـن الصعب التفـريق بين المشرف المنتج وغير المنتج.

هذا أيضـاً تسـبَّب في مـشكلة ذُكـرت فـيـمـا سـبق وهي تسـرب المشرفين، فبـدلاً من أن يخوض المشرف في بحر لُجِّيٍّ من المهـام بغير

هدى ودون إيقاع أثر ملحوظ، يُفضل بعضُ المشرفين إما أن يعود للتدريس أو أن يسند له عمل آخر محدد وواضح الأهداف والمعالم.

من خلال ما ذُكر، برزت الحاجة إلى إيجاد نموذج إشرافيٍّ يتماشى مع مهام المعلم ويحقق الأهداف الإشرافية، مع الأخذ بالحسبان العلاقات الإنسانية بين المشرف والمعلم، وهذا النموذج من الإشراف يضع الأهداف ويحدد المهام ويوضح آليات التطبيق والمتابعة.

٢ـ نحو مبادئ حديثة للإشراف التربوي

يحدِّد بعض الباحثين[1] عدداً من المبادئ التي يجب أن يقوم عليها النموذج الإشرافي الحديث، وهي:

١ـ المدرسة مجتمع متعلمين دائمي التعلم life-long learners

٢ـ العاملون في المدرسة قادرون على تحمل مسئولية نموِّهم المهني، وقادرون على الإشراف على أنفسهم وتوجيهها عندما تتوفر المصادر والدعم المناسب.

٣ـ للكبار حاجاتهم التي تختلف عن حاجات الطلاب.

٤ـ لتطوير أداء أي فرد يجب أن نأخذ في الحسبان البيئة المؤسَّسية التي يعمل فيها.

٥ـ يتعلم الناس بشكل أفضل ويكونون مدفوعين للتعلم عندما يتعاونون مع الآخرين.

هذه هي أهم الخصائص التي ينبغي أن تتوفَّر في النموذج الإشرافي لكي يؤدي الأدوار المطلوبة منه.

---

(1) Trac,S. (1998) Models and Approaches. InHandbook of school of School Supervision.p.105

كما يلخص عدد من الباحثين صفات المشرف التربوي الفاعل في الآتي[1]:

١ـ يستمد المشرف سلطته من كفاءته الشخصية والمهنية، وليس فقط من وظيفته.

٢ـ يقدم المشرف نفسه على أنه مدافعٌ عن المعلمين، وليس أداةً لتنفيذ التعليمات الإدارية.

٣ـ يركز المشرف على القضايا المهمة، ومنها قضية جودة التدريس، وليس على القضايا الشكلية وغير المهمة.

٤ـ يصدق المشرف في توفير علاقة مساندة، ويمتلك علاقات اجتماعية جيدة، ويبدي الاهتمام بالآخَرين.

٥ـ يمتلك المشرف والمعلم فهماً مشتركاً لوظيفة الإشراف، وطبيعة التدريس.

٦ـ يستخدم المشرف نمطاً من الإشراف يُناسب حاجات المعلم ومستواه النمائي.

ومن المؤكد ـ كما سنرى لاحقاً ـ أنّ هذه الصفات تنطبق تماماً على المشرف في نموذج الإشراف المتنوِّع.

(1)Glatthorn, A. (1998) Roles, Responsibilities,and relationships. In Handook of School supervisison.

ويلخص باحث آخر خصائص المؤسسة التعليمية الفاعلة (الناجحة) [١] في الآتي:

١ـ تتسق أهدافُها مع قيم المجتمع وثقافته.

٢ـ تعامل المؤسسة التعليمة الناجحة الأفرادَ باحترام، بإيجاد جوّ قائم على التجاوب والتعاون ومعاملة المعلمين على أساس أنهم محترفون.

٣ـ تشجع المؤسسةُ التربوية الناجحة أفرادَها على المبادرة والمغامرة، لزيادة وتطوير قدراتهم وإبداعاتهم التي بدورها تزيد من نمو المؤسسة.

٤ـ توفر الموارد اللازمة والقدرات العقلية، ولا بد أن يعَلم أفراد المؤسسة الهيكل التنظيمي للمؤسسة بحيث يُعرف دور كل فرد في التنظيم، ويدركوا الإجراءات التنظيمية التي تسيّر المؤسسة.

٥ـ المؤسسة التعليمية مكان متحرك ونامٍ، يحدث فيها التغيير لمواكبة التغيرات في أوضاع المجتمع وظروفه.

٦ـ يوجد تفاعل مستمر بين أفراد المجموعة، و يدرك الأعضاء ويقدرون ويلتقون على قيم وأهداف وغايات مشتركة.

٧ـ تملك المؤسسة التعليمة الناجحة أعضاءً يتصرفون بطريقة تعكس قيماً مشتركة وأهدافاً محددة وواضحة، ويتفحصون بشكل مستمر سلوكهم فيما يتعلق بأهدافهم.

---

(1) Supervisory Leadership .(2000) Don Beach and Judy Reinhartz.p. 65

٨ ـ تساعد المؤسسة التربوية الناجحة أفرادها بدعمهم وتنميتهم، وبمكافأة سلوك المعلمين التعليمي الذي يساعد على زيادة تحصيل الطلاب.

٩ـ تملك المؤسسة التعليمية الناجحة التنظيم الإداري (المؤسسي) الذي يسمح بالتفاعل وتحمل المسؤولية.

١٠ـ تقيم المؤسسة التعليمية الناجحة طرقَ ووسائل للتحليل الدوري والمتكرر لفعالية المؤسسة.

وبالنظر إلى عوامل نجاح المدرسة وفعاليتها، والمبادئ الأساسية للإشراف الناجح والحديث، نلاحظ توافقاً في كثير من المبادئ، مما يؤكد أنَّ وجودَ نظامٍ إشرافيٍّ حديث وفاعل عاملٌ أساس في نجاح المدرسة وزيادة فاعليتها.

الفصل الثاني:

الأسس النظرية
للإشراف التربوي المتنوع

تمهيد

من النماذج الإشرافية التي طُرحت سعـياً للتغلب على هذه الصعوبات نموذجُ (الإشـــراف التـربـوي المتنوِّع) Differentiated Supervision الذي طرح تصوره لأول مـرة التربوي الأمـريكي آلان جلاتـثورن Allan Glatthorn عام ١٩٨٤م، من خلال كتاب أصدرته تحت العنوان نفسـه (الجمعية الأمريكية لتطوير الإشراف والمناهج) ASCD، ثم أعادت الجمعية طباعته عام ١٩٩٧م بعد أن أدخل عليه المؤلف تعديلات جوهرية.

مـيزات الإشـراف المتـنوع:

وبتـأمل هذا النموذج يلاحظ البـاحث أنَّ فيـه من المـميزات مـا قد يجعله نموذجاً مميزاً وقابلاً للتطبيق بنجاح، فمن مميزاته:

أولاً: الشـمـــول، حـيث يشـتـمـل على بعض نشـاطـات النمـاذج الإشـرافيـة الأخرى، فـهو يسـتفـيـد مع شيء من التحـوير من نموذج الإشراف الصـفي (العيادي)، وكذلك يسـتفيد من أصل فكرة تقـسيم المعلمين إلى مـستـويات من حيث طريقـة التعـامل، وهي الفكرة التي طرحها الإشراف التطوري.

ثانياً: المرونة، حيث يعطي النموذج الحرية للمشرف والمعلمين ببناء نموذج يتناسب مع وضـعـهم في المدرسة أو المدارس المتـقـاربة، كمـا

يُمَكِّنُ المعلم من الاشتراك في الأنشطة الإشرافية التي يرى أنها أكثر مناسبةً له.

الثالثة: البعد عن النظرة التقويمية أثناء العمل الإشرافي، فكل الأنشطة الإشرافية ـ بما فيها الزيارة الصفية ـ تُركز على التطوير بدلاً من التقويم.

الأسس النظرية للنموذج:

يقوم نموذج الإشراف المتنوع ـ كما هو مطروح في هذا الكتاب ـ على ثلاثة أسس نظرية. وفهم هذه الأسس النظرية مهم للتطبيق الأمثل لهذا النموذج. كما أنَّ فهم هذه الأسس يساعد على حل المشكلات العملية التي قد تنشأ أثناء التطبيق. وهذه الأسس هي:

١ـ النظرة الحديثة للتعلم.

٢ـ النظرة لأسلوب التعامل مع المعلم.

٣ـ النظرة لأسلوب تنمية المعلم.

وهذا القسم سوف يشرح هذه العوامل، ويحاول أن يوضح طبيعة أثرها في تشكيل الصورة الحديثة للإشراف التربوي.

١ـ النظرة الحديثة للتعلم (البنائية)

ساد في العـقود الأخيرة نظـرة حديثة للتعلم، وهـي النظرة البنائية. وقد ظهرت معارضةً للنظرة السلوكـية السابقة. والبنائية بدأت تتضح معالمها بوصفها نظرية للتـعلم. وترجع جذورها التربوية والنفسية إلى أفكار جون ديوي وبياجيه وفايجوتسكي.

القـواعـد الأسـاسـيـة فـي الـبـنـائـيـة:

تقوم النظرية البنائية في التعلم على الأسس التالية:

١ـ يبني الفردُ المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملةً.

٢ـ يفـسر الـفرد مـا يسـتقـبله، ويبنـي المعنى بناءً على مـا لديه من معلومات سابقة

٣ـ للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد أثر كبير في بناء المعرفة.

تركز الـبنائية على المعـاني التي يبنيهـا المتعلم وتجـعله مسـؤولاً عن توجيـه خبرات تعلمه، وتُقلِّل من التـركيز على دور عمليـة التدريس، بحـيث تقـصرها على دور تهـيـئة بيـئـة التـعلم والتنسيـق للخبـرات التعلمية، وتيسير الوصول لمصادر التعلم (Capel, et al, 2000, p. 240).

حـسب هذه النظرية فـإن التعلم لا يكون بنقـل المعلومات من قـبل المعلم، إنَّما التـعلم بناء للمعرفـة يقوم به المتعلم من خـلال تفاعله مع

بيئته ومن خلال المجتمع واللغة، بحيث يَبني هو معارفَهُ التي تمثل المعانيَ الخاصة به، أو كما يعبر بعضهم: نسخته الخاصة من المعرفة. ولا يلزم أن تتطابق هذه المعاني مع المعاني التي يمتلكها المعلم. فالبنائية تنظر إلى المعنى الشخصي الذاتي الذي خلفَ المعرفة المجردة.

ولذا قَلّ أو انعدم الاعتماد على تطبيق النماذج، وتحديد القوالب التي يجب على المتعلم أن يحتذيها، باعتبار أنَّ هذا ليس تعلُّماً، وإنما هو نقل لمعلومات خام، والتعلم هو ما يتم بعد ذلك.

وقد كان لهذا التغير في النظرة للمعرفة ولعملية التعلم أثر كبير على كل عناصر العملية التربوية وأدوارها في منظومة العملية التعليمية. والجدول التالي يلخص تلك التغيرات ويبين الفروق الأساسية بين النظرة التقليدية والنظرة البنائية.

جدول يبيّن الفروق
الأساسية بين النظرة التقليدية والنظرة البنائية

العنصر	النظرة التقليدية	النظرة البنائية
التعلم	نقل للمعلومات يركز على الحفظ والاسترجاع.	الفهم وبناء المعاني
المعلم	مركز عملية التعلم. مصدر التعلم الوحيد. الخبير. يقرر الخطأ من الصواب.	مصدر من مصادر التعلم. ميسر للتعلم منسق.
المتعلم	سلبيّ. متلقٍّ. ليس له دور أساسي.	نشط. فاعل. مشارك في عملية التعلم. مفكر. مقوم، مزكز عملية التعلم.
طرق التدريس	أحادية الاتجاه (معلم ـ طالب). تتمحور حول المعلم. تركز على الإلقاء. تهتم بإيصال المعلومة بدقة وحرفية ليسهل حفظها واسترجاعها. تركز على ترتيب المحتوى من الأسهل إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل.	متعددة الاتجاهات (معلم طالب/ طالب معلم/ طالب طالب). تتمحور حول الطالب. تهتم بإثارة التفكير لإيجاد وبناء المعاني، تستخدم أسلوب الاستكشاف (الطريقة الاستقرائية) والمشروعات، و الرحلات الميدانية. تقدم خبرات التعلم كما هي في الطبيعة بتعقيدها وتركيبها.
وسائل التدريس	مصنعة، مهيأة لبيئة الصف والتدريس	تعتمد على الأشياء الحقيقية والخبرات الواقعية.

العنصر	النظرة التقليدية	النظرة البنائية
بيئة التدريس	مصنعة وتحاكي الحقيقة	حقيقية وفي السياق الطبيعي قدر الإمكان.
التقويم	يعتمد على قياس التحصيل والقدرة على استرجاع المعلومات. يركز بصورة أساسية على الاختبارات وخاصة الأسئلة الموضوعية.	يعتمد على قياس الاستفادة والتطبيق وبناء المعاني الشخصية/ الذاتية. يستخدم أساليب اختبارات غير تقليدية مثل الملف التراكمي (بورتفليو)، المشروعات، و الملاحظة، وكتابة التقارير اليومية...إلخ.
الإشراف	الإشراف العيادي، تركيز على تطبيق الأنظمة. المشرف هو الخبير. وهو المقوم. الإشراف وظيفة يقوم بها فرد، وتكون على شكل أحداث متفرقة مرتبطة بالمشرف. فالمشرف هو محور عملية الإشراف. المعلم هو محل التركيز الأسلوب العلمي، حيث	تمكين للمعلمين، والاهتمام بالجانب التطويري الإنمائي. الإشراف عملية مستمرة، يشارك فيها المعلمون ومدير المدرسة. المعلم هو محور عملية الإشراف. الطالب هو محل التركيز.
النمو المهني	المطلوب من جميع المعلمين تنفيذ خطوات محددة سلفاً بناء على البحوث، ويسندها رأي المشرف	الأسلوب التأملي، حيث يكون النمو نابعاً من الداخل بعد تأمل في القناعات والممارسات، وحسب قدرات وحاجات كل معلم على حدة.

٢ـ أسلوب التعامل مع المعلم

في النظرة الإشرافية التقليدية يغلب على أسلوب التعامل مع المعلم الأسلوب البيـروقراطي. فالإشراف في الأصل جـزء من الإدارة. وقد غلب على الإدارة في وقت ما مـا يسمى بالإدارة العلميـة التي تحسب حركات الإنسان كمـا تحسب حركات الآلات، وتضع بناءً على ذلك توصيفاً دقيقاً للأعمال التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، وتحسب إنتاجيته بناء على هذا. وقد سار (التفـتيش الفني) على هذا النمط، وقد يدخل فيه إلى حد بعيد النمـاذج الأولية من الإشراف الصفي أو ما يسمى بـ (الإشراف العيادي أو الإكلينيكي) Clinical Supervision.

تَلطّف هذا الأسلوب شيئاً قليلاً مع دخـول تيار العلاقات الإنسانية في الإدارة، حيث رُئيَ أن مـراعاة مشاعـر المعلم وحالته النفسـية يؤثر إيجابياً على أدائه. فصارت هناك دعوة لاسـتخدام أساليب أكثر ليونة مع المعلمين، لكن كـان الهدف هو أن يـقوم المعلمـون بما هو مطلوب منهم بشكل أقل تردُّداً، أو أن يفعلوا مـا يراد منهم بنفس راضية (ومن الواضح أن الفـائدة في النـهايـة تعـود على المشـرف!). لكن لا يزال الأسلوب التسلطي، أو على الأقل الفوقي هو السائد، فالهدف هو أن يُنَفِّذَ المعلمـون ما يريده منهم المدير أو المشرف. وكأن هـذه (العلاقات

الإنسانية) نوع من (الرشوة)، يقصد بها أن يتقبل المعلمون ما كانوا لا يتقبلونه في الأصل.

وفي السنوات الأخيرة، ظهرت أفكار تدعو إلى أن لا يُعامَل المعلمون وكأنهم منفِّذون، حتى لو كان أسلوب التعامل ذا طابع إنساني. فالطابع الإنساني والحال هذه إنما هو شكليٌّ، فإنسانية الإنسان لا تكمن فقط في لطف التعامل، بل تكمن، بشكل أساس، في احترام عقله وقدراته واستثمار طاقاته، ومعاملته بوصفه مهنياً.

ومن هنا خرج ما يسمى بـ (تمكين المعلمين) Teachers Empowerment.

تمكين المعلمين:

هو عملية إعطاء المعلمين شيئاً من السلطة والحرية في اتخاذ القرار، وإشعارهم بمكانتهم الاجتماعية والمهنية ، وحفزهم على التصرف بوصفهم مهنيِّين Professionals وتحميلهم في مقابل ذلك، مسئولية ما يقومون به من أعمال.

فوائد تمكين المعلمين:

دلت البحوث على أن تمكين المعلمين يفيد في الجوانب التالية:

- رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- رفع مستوى الدافعية.
- زيادة فعالية اتخاذ القرار.
- زيادة الجودة (Goyne, 1999)

ثلاثة أساسات لتمكين المعلمين:

١. المشاركة في المعلومات:

توفير المعلومات للعاملين مفيد في إيجاد الثقة وفي تنوير العاملين وبناء نوع من الإحساس بالملكية والانتماء للمؤسسة. كما أن هذه المعلومات مهمة لاتخاذ القرار.

٢. استبدال النظام الطبقي التقليدي بنظام فرق التوجيه الذاتي:

إنجاز الأعمال من خلال فرق المعلمين من الاستراتيجيات الفاعلة إذا أُحسن تكوين الفريق والتعامل معه. فبدل أن كان الأفراد يعملون بحسب طريقة (اعملْ كما قيلَ لك) يكون هناك نوع من الإبداع ونوع من الشعور بالمسؤولية، وقد ثبت أن مشاركة المعلمين وتحملهم للمسؤولية تُحسن نوعية عملية الإشراف (Speace, 2003, p. 25)

٣. إعطاء الحرية مع توضيح الحدود:

لا يعني تمكين المعلمين أن لا يكون هناك نظام أو حدود، بل يجب أن يعرف الجميع ماهي حدودهم في ظل رؤية وأهداف المؤسسة، ويمكن أن تُقَلَّلَ هذه الحدود مع تعوُّد العاملين على بيئة التمكين وزيادة مستوى المسؤولية.

عندما يحدث خطأ في المؤسسة فيجب أن يكون الهدف هو البحث عن الخطأ وإصلاحه، وأخذ الدروس من وقوعه، وتحسين النظام لمنع حدوث الخطأ مرة أخرى، ويجب أن لا يكون الهدف هو البحث عن

شخص تُلقَى عليه المسؤولية. إذا كان هذا هو الهدف فإن العاملين سوف يستخدمون ما لديهم من سلطة لحماية أنفسهم ووظائفهم، وسوف يقتصر المعلم على الحد الأدنى من الأداء. أما إذا كان الهدف هو الأول فسيستخدم الموظفون سلطتهم لإصلاح الخطأ وإصلاح النظام. (Goyne بتصرف كبير)

أبعاد تمكين المعلمين:

عادة ما يؤدي المعلم عمله بناء على تعليمات محددة من مدير المدرسة، فالمدير هو الذي يسير العمل اليومي في المدرسة ويتخذ القرارات، ثم يبلغ المعلمين ما يجب عليهم. لكن عملية تمكين المعلمين لها سبعة أبعاد أساسية:

١. التشارك في اتخاذ القرار:

عندما يشعر المعلمون أنَّ رأيهم لا يؤخذ ولا يعتبر عند اتخاذ القرارات التي تتم في المدرسة تنخفض رغبتهم في المشاركة (Goyne عن Short & Greer, 1997) وفي المقابل عندما يكون للمعلمين رأي فيما يحدث داخل المدرسة فإن قدرتهم على حل المشكلات تزداد. ويزداد اهتمامهم بما يدور داخل المدرسة.

٢. النمو المهني للمعلمين:

من الجوانب المهمة في تمكين المعلمين استمراريةُ عملية النمو المهني، فالتعليمُ مهنة متطورة وإبداعية، تحتاجُ من المعلم أن ينمِّي

نفسه. فمن تمكين المعلم أن تُيَسَّر له السبل لذلك، وأن يراعى في برامج النمو المهني القواعدُ التي تتعلق بتعليم الكبار، بحيث تُقدر خبراته وكفاءته العلمية والمهنية.

٣. مكانة المعلمين :

تؤثر مكانة المعلمين في المجتمع وفي المدرسة على نظرتهم لأنفسهم، مما يؤثِّر على أدائهم في التدريس. فالمعلمون بحاجة إلى أن يشعروا بأنهم محترمون داخل المدرسة وخارجها.

٤. فعالية الذات لدى المعلمين Self-Efficacy:

يقصد بفعالية الذات اعتقادُ المعلمين بقدرتهم على الإنجاز وإحداث الأثر أثناء عملهم. المعلمون بحاجة إلى أن يشعروا بأنهم يستطيعون أداء عملهم، وأن عملهم له تأثير، وتنمو فعالية الذات مع ازدياد معرفة المعلم بذاته، ومع شعوره بأنه ماهر وقادر على أداء عمله بكفاءة.

٥. الحرية (إدارة الذات/ التوجيه الذاتي) Autonomy:

المعلمون بحاجة لأن يشعروا أنَّ لديهم مساحة من الحرية في التجريب والإبداع، ولا يمكن أن يشعر المعلم أنه مُمَكَّنٌ ما دام يرى أنه ليس لديه القدرة على اتخاذ القرار في أخصِّ خصوصياته المهنية، وهي عملية التدريس. فلا بد من دفع المعلمين للتَّجريب والإبداع وشيء من المغامرة المحسوبة، ولا بد أن يشعروا بأنَّ الأخطاء التي

تحدث من القصـد الحسن سوف ينظر لها على أنها فـرص تعلم، تفيد في نمو الفرد ونمو المؤسسة.

٦. أثر المعلمين:

هو اعتقاد المعلمين بأنَّ لهـم أثراً على ما يجري داخل المدرسة، وأن ما يقومون به قد أثمر. ويمكن أن يقوم المدير بذلك من خلال أمرين:

(١) شكر المعلمين.

(٢) تقدير أداء الطلاب، فذلك يعود على تقدير أداء المعلم.

٧. تحميل المسئولية:

إن تمكين المعلمين لا بد أن يصاحـبه تحمُّل للمسـؤولية، فمع ازدياد السلطة تزداد المسؤولية.

لا يمكن أن ينجح تمكينُ المعلمين إلا إذا صـاحبه اعتـقادٌ لدى المدير والمشـرف أن المعلمين لديهم الرغـبـة في تحـمل المسـؤوليـة ، ولديهم القـدرة على اتخـاذ القـرارات، وأن تمكين المعلمين لا يعني أبداً فـقـد السيطرة عليهم أو الانتقاص من سلطة المدير.

٣ـ أسلوب النمو المهني
(الممارسة التأملية)

في النظرة التـقليـدية كـان الـشـائع في أسلوب النمـــو المهني هو أسلوب المشرف الخبير مـقابل المعلم المتلقِّي أو المنفِّذ. وهذا مبنيٌّ على أن النظرة إلى المعـرفـة التي ترى أن المعـرفـة تُكتـشف، ويفـتـرض أن المشرف قد قام باكتشافها، وتُنقل ودور المشرف هو نقلها. ومبنيٌّ على النظرة التقليـدية في العلاقة بين المشـرف والمعلم وهي أن دور المشرف أن "يسوِّق" لدى المـعلم ــ مستـخدمـاً العلاقـات الإنسانيـة ــ ما يراه مناسباً. ودور المعلـم هو التنفيذ، وفي أحسن الأحوال المطـالبة بالفهم أو تبرير ما يـطلب منه فعله. فلا ينظر بشكل جاد إلى خـبرات المعلم، ولا ينظر إلى خـصوصـية الأوضاع التـعليمـية التي يوجـدها ولا إلى خصوصية شخصيته. ولا يُنظر بشكل عميق إلى مهنية المعلم، وقدرته على تطوير ذاته.

الأسلوب التأملي في النمو المهني:

اشتهر منحيان للنمو المهني:

الأول: المنحى التـقليـدي الـقائـم على تقليـد الخـبـراء والمهـرة من العاملـين، بحيث يتلقى المبـتدئ المهارات عن خـبيـر سبقـه في المهنة،

ليتدرَّج حتى يصل لمرحلة الإتقان، فيكون هو مسئولاً بدوره عن نقل هذه الخبرة لمن بعده.

والثاني: المنحى العلمي، الذي يرى أنَّ للأداء ضوابط "علمية" أثبتتها البحوث والدراسات، وأنَّ على المستجدِّ أن يطبق هذه الضوابط ويسير مستهدياً بنتائج تلك البحوث حتى يتوصل للدرجة المطلوبة من الإتقان[١].

ويأخذ المنحى التأملي في التطوير المهني طريقاً مغايراً لهذين الطريقين. فالتركيز في المنحى التأملي يكون على القناعات، حيث يفترض المنحى التأملي أن هناك قناعات كثيرة متجذِّرة في نفوس العاملين لم تتعرَّض للبحث والتمحيص، وهي المسئولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرَّة لديهم[٢] . فالتغيير في المنحى التأملي ينطلق من تغيير السلوك من خلال الكشف عن القناعات الكامنة التي تُسير ذلك السلوك، وتَفَحُّصِها وطرحها للمساءلة، والتأكد من سلامتها وموافقتها للقناعات المعلنة.

ورغم أنَّ هذه القناعات التي تسير أفعالنا مغروسة في أعماقنا وتحت مستوى الوعي، فإن السبر والتحليل المنظَّمين لسلوكنا

(1) Wallace, M. (1991) Training foreign language teachers, A Reflective approsch. Cambridge.

(٢) اوسترمان، وكوتكامب (2000). منير الحوراني (ترجمة) الممارسة التربوية للتربويين. دار الكتاب الجامعي العين.

يوضـحانهـا ويكشـفانـها لنا. فـمن خـلال عمليـة الملاحظة والتـأمل والتفكير يصبح الأفراد أكثر حساسـية ووعياً للأنماط السلوكية الخاصة بهم، ويسهل عليهم تحديد القناعات التي تشكل سلوكهم[١].

التأمل النقـدي هو عملية تحـديد القناعات أو الفرضـيات التي تحكم السلوك، وتَحَسُّس جذور تلك القناعـات، وإعادة النظر في معاني تلك القناعات والتحقق منها وبناء طرق بديلة لأداء العمل .(Stein, 2000).

تعتـبر الممارسة التـأملية منهجـاً فعَّالاً للتطوير المهني. وقـد ظهرت فكرة الأداء التأملي مقابلةً لطريقة الأداء التـقليدية القائمة على العمل الميكانيكي، والتي يقوم فيهـا المشرف بدور التقني الذي ينظر للمشكلة من جانـب ضيق، وهو غـالباً الجانب الـذي يظهر فيـه المعلم بوصـفه أساساً للمشكلة، وليس للمشرف أيُّ دور فيها.

فالإشراف التأملي يقف في مقـابل الإشراف التقليدي الذي يكون فيه إصلاح التدريس ـ أو النمو المهـني بشكل عام ـ قادماً من الجهات الإدارية أو العلميـة الأعلى، والذي يظهر فـيه المعلم أو المشـرفُ فقط متلقّـياً ومنفِّذاً للتعليـمات، ودوره لا يتعدَّى تطبـيق الأفكار والبرامج المعَدَّة مسبَّقاً.

في الإطار التقليـدي يكفي المعلم لإجادة التدريس امتـلاك المعارف

---

(١) اوسترمان، وكوتكامب (2000). منير الحوراني (ترجمة) الممارسة التربوية للتربويين. دار الكتاب الجامعي العين.

العلمية ومهارات التدريس، بينما في التدريس التأملي مع أهمية المعارف والمهارات إلا أنه لا بد من وجود طرائق معينة للتفكير والتأمل فيما يعمله المعلم (Jay, 1999). ففي المنحى التأملي للنمو المهني يُنظر للمعلمين على أنَّ لديهم القدرةَ على تحديد المشكلات المتعلقة بتدريسهم، وطرحها للنقاش ومن ثم إيجاد حلول لها.

وفي الممارسة التأملية لا بد أن يكون للمعلمين دور في وضع أهداف وغايات العمل الذي يقومون به، ولا بد أن يتفحَّصوا القناعات والفرضيات التي يقوم عليها تدريسهم، بمعنى أنه لا بد أن يَنظر كلُّ معلم إلى ما يقوم به من عمل أثناء عملية التدريس ويبحثَ عن الفرضيات والقناعات التي أدت إلى هذا العمل. ولماذا لم يؤدِّه بطريقة أخرى؟ ويختبر هذه الفرضيات والقناعات ويعيد النظر فيها ليتأكد من سلامتها وأنها فعلا هي ما يريد. كذلك يدعو المنحى التأملي في النمو المهني إلى النظر للمعلمين على أنهم قادة تربويون في محيطهم المدرسيّ، لهم دورٌ في وضع المنهج وتطوير المدرسة.

المنحى التَّأملي أيضاً يقابل الطريقة التقليدية في تطوير التدريس، التي ترى أن التطوير التربوي إنما يكون بتقديم حلول جاهزة للمعلم على شكل نماذج تدريسية أو حلول لمشكلات مدرسية تدريسية على المعلم أن يتبعها، بدلاً من تطوير قدرات المعلم ودفعه لاتخاذ القرارات

التدريسـية القائمة على الفـهم العميق والتفكيـر الطويل في الأوضاع التدريسية التي يعمل فيها المعلم.

والمنحى التأملي يُقر للمـعلم الجاد والخبير بامتلاك قـاعدة ثمينة من الخبـرة والمعلومـات تؤهله إذا وُجِّهت التـوجيـه الصحـيح ونميت لأن تكون مصدراً من مصادر إصلاح التدريس وتطوير المدرسة.

وفي المنحى الـتـأملي ينظر إلـى برامج إعـداد المعلمين فـي كليـات المعلمين وكليات التربية أنها مهما بلغت من الجودة والإتقان، لا تعدو أن يكون دورهـا هو تأهيل المعـلم للخطوات الأولـى في التـــدريس. فالـتدريس من وجـهة نظر المنحى التـأملي هو عمليـة تعلم مـستـمر، يكتسب فيها المعلم مهارات تحليل ودراسة أساليبه التدريسية.

التأمل يسـاعد المعلم على سـد الفجـوة بين النظرية والتطبيق، فـتأمُّل المعلم في النظريات التربوية والتدريسية مع وضع الواقع العملي لمدرسته وطلابه نصب عـينيـه يساعـده على الخـروج بحلول مناسـبة للمـواقف التعليـميـة التي يواجههـا مع الطلاب، بحيث يَشـتقُّ من هذه النظريات حلولاً عملية لمشكلات يلامسها في واقع التدريس اليومي .(Jay, 1999)

الممارسة التأملية تقوم على فرضيتين أساسيتين:

(١) المسئولية والالتزام الذاتي بتطوير النفس.

(٢) الحـصـول على المهـارات اللازمـة لمراجـعـة وتحليل ودراسـة أساليب المعلم.

وفائدة الممارسة التأملية أنها تزود المعلم بفهم أعمق وأكثر استنارةً لعملية التدريس التي يمارسها. فبدلاً من أن يقوم بالأداء الآلي للتدريس مسلِّماً بقناعات ورثها من ماضيه، يبدأ في طرح التساؤلات حولها ومحاولة تقييم فاعليتها وتفحُّص الأسس التي قامت عليها.

خصائص المعلم المتأمل:

يتميز المعلم المتأمل بخمس سمات رئيسة:

١ـ يختبر ويؤطر ويحاول حل المشكلات التي تعترضه في المدرسة.

٢ـ على وعي بالقناعات والفَرَضيات التي ينطلق منها في تدريسه، ويُخضع هذه القناعات والفرضيات للبحث.

٣ـ متنبِّه للسياق (المحيط) المؤسسي والثقافي الذي يدرس فيه، وأثره في تدريسه.

٤ـ يشارك في جهود الإصلاح والتغيير في المدرسة.

٥ـ يتحمل مسئولية نموِّه المهني.

مراحل الممارسة التأملية:

عادةً ما يمر المعلم أثناء الممارسة التأملية بمرحلتين:

المرحلة الأولى: تفحص القناعات التربوية والفرضيات، ويكون ذلك بأن يقوم المعلم بكتابة قناعاته ومبادئه التربوية فيما يخصُّ عملية التعليم، أو العملية التربوية برُمَّتها، بحيث يجيب على أسئلة مثل:

* ما هو التعليم/ التدريس؟ وما هدفه؟

* كيف يتغير أداء الطلاب؟

* ما هو التعلم؟ ما هو دوري (أو دور المعلم) في إحداث التغير؟

ونحو ذلك من الأسئلة التي تكمن في إجاباتها القناعاتُ التي توجه السلوك.

وينبغي أن يراعى في الإجابة أن تكون على المستوى الشخصي، بحيث يبتعدُ المعلم عن الإجابات العلمية المستقاة من المراجع، أو النمطية، بل يحاول أن تكون الإجابات فعلاً تمثل ما يعتقده الفرد وبلغته الخاصة.

المرحلة الثانية: يقوم المعلم بملاحظة ممارساته وتفحُّصها وتحليلها بشكل دقيق ومنتظم، ليتأكَّد هل هي فعلا تتناسب مع قناعاته وتمثلها أم لا؟ وفي حال ظهور عدم تناسب فيسعى لمعرفة السبب. هل هو في قصور الممارسة عن مجاراة القناعة؟ أم في وجود قناعة خفيَّة (في اللاوعي) تُسيّر السلوك تختلف عن تلك القناعة الظاهرية؟

ويكون ذلك بكتابة التقارير الشخصية عن الأداء، أو كتابة المذكرات التسجيلية، أو بطلب التقويم من الطلاب أو المعلمين أو الزملاء.

هذا التأمل هو الذي يُثمر غالباً التغير المنشود والإيجابي في السلوك.

أنماط التأمل:

هناك ثلاثة أنماط من السلوك التأملي:

١. **التأمل الوصفي:** حيث يقوم المعلم بوصف الموضوع الذي يتأمله ويفكر فيه. فالتأمل الوصفي يعنى بالإجابة عن السؤال (ماذا يحدث؟) إلا أن عملية التأمل لا تكتفي بسرد الحقائق والوقائع كما هي، بل تهتم بتحرِّي الأوصاف المهمة وذات المغزى، رغبةً في معرفة الخصائص الأساسية للموقف أو الحالة التي نتأمل فيها. ورغم ما يبدو من سهولة وبدهية هذا النوع ـ أو المرحلة ـ من التأمل إلا أنها في الواقع مهمة، والتساهل بها قد يجر إلى أخطاء مضلِّلة في التفسير.

٢. **التأمل المقارن:** حيث يقوم المعلم بمقارنة عدد من التفسيرات للموضوع من منظورات مختلفة. وفائدة المقارنة أنها تفتح المجال لاحتمالات متعددة صادرة من مصادر شتى. فينظر المعلم للموضوع من وجهة نظر الطالب أو ولي الأمر أو المرشد الطلابي أو مدير المدرسة، (Jay,1999) ، فالتأمل المقارن يسعى إلى البحث عن آراء أخرى لتنوير آرائنا المحدودة أو تأكيدها أو دحضها.

٣. **التأمل التقويمي،** حيث يسعى التأمل لإعطاء أحكام. فينظر المعلم للموضوع في ضوء التفسيرات الأخرى واضعاً في اعتباره تغييره إلى الأحسن. بحيث يصبح السؤال المطروح بعد هذا: (ماهو السبيل الأفضل لأداء هذا العمل؟).

هذه الأبعاد الثـلاثة (البنائية، والممـارسة التأمليـة، والتمكين) تؤطر الإشراف التربوي في مـفهومه الحـديث، بحيث تجعله يتمـحور حول المعلم بدل أن كان يتمـحور حول المشرف وقناعاته ورؤاه، ويقـوم فيه المعلم بدور المهني professional النشط بدل أن كـان سلبـيـاً مـتلقِّـيـاً. وتجعل الإشراف عملية نمو مستمرة لا ترتبط بشخص محدد، وبالتالي نجعل المدرسة مؤسسة متعلمة دائمة وذاتية التجدد.

الفصل الثالث:

خيارات الإشراف التربوي المتنوع

تمهيد

الإشراف التربوي المتنوع نموذج إشرافيٌّ، يهـدف إلى إيجاد مدرسة متعلمـة، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسـة وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعـاة الفروق المهنية بين المعلمين من خـلال تقديم أنشطة نموٍّ مـهنيٍّ مـتنوعة تلـبي الحاجـات المختلفـة للمعلمين.

المسـوغات:

يذكـر جلاتثـورن أن مـسوغـات هذا النوع من الإشـراف تأتي من أربعة أبعاد: المهنة، والمنظمة، والمشرف، والمعلم.

١. المهنة: هذا البـعـد يؤكد علـى أهميـة تمهين التـدريس. فـإذا كنا نرغب في تمهين التدريس وإعطاء المعلمين الحـرية في اتخاذ القرارات الخاصـة بعملهم فلا بد أن يـكون لديهم خيارات إشـرافية أكـثر. في الأوضـاع التقـليدية غـالبـاً ما يـكون الإشراف الصـفي هو النمـوذج الوحيد السـائد في الإشراف التربوي، حيث يتـولى "المشرف التربوي الذي لديه الحلـولُ مـسـاعـدةَ المعلم الذي ليس لـديه إلا المشكلات". فالتـدريس من هذا المنظور حـرفة craft وليس مهنة .profession فحـتى المعلمين ذوي الخـبرة ينظر إليـهم أنهم بحـاجة إلى تغـذية راجعـة من

مشرف أعلى منهم.

فالإشراف المتنوِّع ينطلق من مبدأ أن التدريس مهنة، وأن المعلمين يجب أن يكون لديهم تحكم أكبر في نموهم المهني، ضمن معايير مهنية مقبولة بشكل عام.

وبوصفهم مهنيين professionals فهم بحاجة إلى التغذية الراجعة من زملائهم ومن طلابهم وليس دائماً من المشرفين التربويين. ويؤكد كثير من الباحثين على "أن القيادة الشخصية والقدرة على التعامل مع التغيير وتحصيل الطلاب، كلها تنمو عندما يُسمح للمعلمين أن يتعلموا ما يشعرون أنهم بحاجة لتعلمه، وليس ما يرى شخصٌ آخر ـ وهو عادة المشرف ـ أنهم يجب أن يتعلموه" (Speace, 2003, p. 26).

٢. المؤسسة: الأخوية والعمل الجماعي collegiality من أهم أسباب ارتفاع مستوى الأداء في المؤسسة. والمدرسة مؤسسة تربوية، ومن أفضل الطرق لتنمية الأخوية والعمل الجماعي فيها الإشراف المتنوع الذي يؤكد على أهمية العمل التعاوني والمساعدة المتبادلة بين المعلمين. وهذا من أهم خصائص الإشراف المتنوع. ويشير بعض الباحثين إلى أن نمو خبرات المعلمين يتوقف عادة بعد مضي خمس سنوات ما لم يكن المعلم في بيئة تؤكد على التعلم المستمر والتشارك، أي بيئة متعلمة، وهذا ما يوفره الإشراف المتنوع. (Speace, 2003, p. 41. عن Darling-Hammond, 2000)

وقد أشار سيرجيوفاني إلى أن البحوث تدل على أن مشاركة المعلمين في

مجتمعات تعلمية تشاركيـة له أثر كبير على معرفتهم بما يجب عمله داخل الصف وتجـعلهم أقدر علـى تعديل أسـاليب تدريسـهم بما يلبي حاجـات الطلاب.(Sergiovanni, 1996, p. 141)

٣. **المشـرف التـربوي.** من المشكلات الـتي يعـاني منهـا المشـرفـون التربويون وتدل الـبحوث على أنهـا من عوائق الإشراف الـتربوي قلةُ الوقت لدى المشرف لمتـابعة المعلمين. فغـالباً ما يجد المشـرف التربوي نفسه ملزمـاً بمتابعة عدد كبـير من المعلّمين، مما يجعل من العسـير جداً عليه إعطاء كل معلم ما يستحقه من الوقت. والإشراف المتنوع يُمكِّنُ المشرفين من توفير الوقت عن طريق ممارسة الإشراف الصفي فقط مع فـئة قليلـة من المعلمين وهم المعلمـون الجدد أو مـن يواجه مـشكلات تدريسية و يحتاج فعلاً إلى مساعـدة مباشرة. كما أن الاشتراك الفاعل للمعلمين والاستفادة المنظمة من المتميزين منهم يعالج ما قد يكون في أداء المشـرف أو تـأهيله من نقص. فـيكون دور المعلم مكـمـلاً لدور المشرف في العملية الإشرافية.

٤. **المعلم:** فالفروق الفردية بين المعلمين وتنوُّع احـتياجاتهم التنموية، يجـعل من الضـروري تنويع الإشراف المـقدم لهم. كـمـا أن المعلمين ذوي الخبـرة ليسوا بحاجـة إلى الإشراف بطريقة مكثفـة كما يحتـاجه كثـير من المعلمين الجدد. فلديهم غـالباً من الخبرة والمهـارة ما يُمكِّنهم من النمـو المهنـي الذاتي أو بمسـاعـدة غـيـر مـبـاشـرة من زمـلائهم.

فالمعلمون، كما يقول فولان (Fullan, 1998)، :يتكون لديهم الحسُّ القيادي عندما يقومون بأنفسهم بوضع خطط الإشراف الخاصة بهم، وعندما يزور بعضهم بعضاً ويشتركون في البحث وجمع المعلومات وتحليلها ومناقشتها. (Speace, 2003, p. 5)

فبيئة العمل الجماعي الذي يحتمه وضع المؤسسات التربوية المعاصر، وندرة الوقت لدى المشرف التربوي، وتنوُّع حاجات المعلمين المهنية وأساليبهم في العمل والتعلم، بالإضافة إلى الحاجة الملحة لإشراك المعلمين في إعداد وتنفيذ برامج نموِّهم المهنيّ، كلُّ هذه تسوِّغ العملَ بنموذج الإشراف التربوي المتنوع.

الإشراف العام:

هذا النموذج ينحو منحى الإشراف العام، بحيث يقوم مشرف تربوي بالإشراف على عدد من المعلمين من غير تخصصه الأساسي. وهذا الأمر قد يلاقي عدم قبول لأول وهلة عند كثير من المعلمين والمشرفين والمديرين، مما قد يجعل البداية متعثرة، ولذا كان من الضروري بيان وجهة النظر المؤيدة لهذا المنحى، وبيان كيف أن هذا المنحى لا يؤثر بأي حال على جودة عملية الإشراف. ويمكن تلخيص أسس تبنِّي الإشراف العام في النقاط التالية:

١ـ المتأمل لأداء المعلمين يجد أنهم يشتركون في أكثر من ٨٠٪ من الممارسات التدريسية داخل الصف، بغض النظر عن تخصُّصهم.

فـالجمـيع يحتـاج إلى مهـارات طرح الأسـئلة، والجمـيع يحتـاج إلى مهـارات إثارة الدافعـية، والجـميع يحـتاج إلى مـهارات جلب انتـباه الطلاب، والجمـيع يحتاج إلى مهـارات التقويم، والجميع يـحتاج إلى مـهارات اسـتـخدام الوسـيلة، وغـير ذلك من المهـارات الأسـاسيـة. ويلاحظ أن غالب ضعف المعلمين إنما هو في هذه المهارات الأساسية.

٢ـ من النادر أن يكون ضـعف المعلم في المادة التـخـصصـية، فـفي الغالب أن حـصيلة المعلم العلمـية تفوق مـا يقدمه لطلابه خـاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٣ـ في النظام الإشـــرافي التـقليـــدي يؤدي مـدير المدرســـة عـمله الإشرافـي بما فيـه التقـويم رغم اختـلاف التخـصص، ولم يكن هناك مشكلة تذكر.

٤ـ حتى مع وجود ضعف علمي تخصصي فإن الزيارات الإشرافية التـقليـدية (والتي هي غـالبـاً مـرةً واحـدة في السنة) لا تكتـشف هذا الضعف، وإن فعلت فهي لا تعالجه بالشكل المناسب.

٥ـ حـال وجـود ضـعف فـي أداء المعلم مـرتبط بالجـانـب العلمي التخـصصي، فـإنَّ الإشراف المتنوع يتـعامل مع الوضـع بطريقة أكـثر فاعلية من خلال الآتي:

أـ التوجيه إلى مصادر معلومات مناسبة

ب ـ الاستفادة من معلم متميز في المدرسة (وخاصة ممن هم في خيار النمو الموجه ذاتياً).

ج ـ إشراك المعلم في بعض حلقات تُدرب الأقران.

دـ إشراكه في حلقات نقاش علمي لمعلمي التخصص.

هـ ـ استدعاء مشرف مختص، ويكون دوره تشخيصياً مع وضع خطة علاجية يتولى مدير المدرسة مع المشرف على المدرسة متابعتها.

خيارات الإشراف المتنوع:

يقدم الإشراف المتنوع ثلاثة خيارات رئيسة لتطوير أداء المعلم:

* التطوير المكثف Intensive Development.
* النمو المهني التعاوني Cooperative Professional Development.
* النمو الموجه ذاتياً Self-Directed Development.

وفيما يلي نفصل القول في كل واحد من هذه الخيارات.

الخيار الأول:
التطوير المكثف

التطوير المكثف صيغة خاصة من الإشراف الصفي (الإكلينيكي)، تقدم عادة لفئتين من المعلمين:

* المعلمين المبتدئين
* المعلمين الذين يعانون مشكلات تدريسية.

خصائص أسلوب التطوير المكثف:

لأسلوب التطوير المكثف ثلاث ميزات رئيسة:

الأولى: أنه يهتم فقط بنمو المعلم المهني وليس له علاقة بتقويم المعلم، فتفاصيل العملية التطورية (التي تتم أثناء تطبيق هذا الأسلوب) يجب أن لا تُتداول مع مدير المدرسة، الذي هو عادة المسئول عن تقويم المعلم، إلا إذا أذن المعلم بهذا التداول. وهذا الفصل الحاسم بين التطوير والتقويم أساسيٌّ في عملية التطوير المكثف. فالنمو المهني يحتاج إلى علاقة منفتحة، والانفتاح والتقويم لا يلتقيان.

الثانية: طالما أن التقويم والتطوير منفصلان فمن كان مسئولاً عن التقويم يجب أن لا يتولَّى تنفيذ أسلوب التطوير المكثف.

والثالثة: أن العلاقة بين المعلم والمشرف يجب أن تكون متشبعة بشيء من البحث والاستكشاف التعاوني. فبدلاً من أن يتصرف المشرف كخبير يحمل كلَّ الأجوبة، فإنه يعمل بشكل تعاوني مع المعلم بروح الاستكشاف والتأمل والبحث عن الحلول. وفي بعض الأحيان سيعتمد على الخبرة، ولكن غالباً سينمِّي الممارسة التأملية لدى المعلم، وهذا بحد ذاته نشاط نموٍّ مهنيٍّ للمعلم.

خطوات التطوير المكثف:

تمر عملية التطوير المكثف بثمان مراحل:

١. لقاء التعارف (اللقاء التمهيدي): وهو لقاء يعقد في بداية السنة، يتم فيه التعارف بين المشرف والمعلم (أو المعلمين) والتأكيد على طبيعة العلاقة التطويرية التعاونية التي ستكون بينهما. وقد يشتمل هذا اللقاء على بعض وظائف لقاء ما قبل الملاحظة.

٢. لقاء ما قبل الملاحظة: وهو لقاء لمراجعة خطط المعلم للدرس المزمع ملاحظته، ولتحديد الهدف من الملاحظة.

٣. الملاحظة التشخيصية: وهي ملاحظة التدريس لجمع معلومات وافية عن كل جوانب التعلم والتدريس ذات العلاقة، لأجل تشخيص حاجات المعلم.

٤. تحليل الملاحظة التشخيصية: وهي تحليل للمعلومات التي جمعت من الملاحظة التشخيصية، يقوم به المعلم والمشرف مجتمعين

أو فرادى لتقرير وجهة العمل التطويري.

٥. لقاء بحث التشخيص: وهو لقاء بين المشرف والمعلم لتحليل الدرس ولتأمل أهميته لنمو المعلم.

٦. حلقة التدرب: وهو لقاء يتيح للمعلم التدرب على مهارة معينة تم تحديدها من خلال عملية التشخيص. ويشتمل التدرب عادةً على التالي: إعطاء قاعدة معرفية عن المهارة ، فشرح لمفهوم المهارة، ثم عرض المهارة، وإعطاء الفرصة للتمرين الموجَّه مع إعطاء تغذية راجعة. إعطاء الفرصة للمعلم للتمرن المستقل مع إعطاء تغذية راجعة.

٧. الملاحظة المركزة: وهي ملاحظة تركز على مهارة واحدة تتم باستخدام نموذج صُمِّم لجمع معلومات عن استخدام المعلم لتلك المهارة فقط.

٨. المداولة المركزة: وهو لقاء مداولة تتم فيه مراجعةُ وتحليل نتائج الملاحظة المركزة.

(والشيء الذي يجب التأكيدُ عليه هو أن لا يسلكَ المشرفُ مع المعلم مسلك الخبير الذي مهمته أن يقَرِّرَ للمعلم ما يجب أن يفعله، بل يحاول دائما أن يجعل المعلم يتأمل ويفكر فيما يفعله ويختار هو لنفسه عن قناعه، ولو قناعة مبدئية للتجريب).

هذا الخيار التطويري ـ كما مر ـ وُضع لشريحة من المعلمين، وهي

عادة لا تتجاوز ٢٠٪ من المعلمين. والمقصود منه هو أن يركز المشرف عمله مع المعلمين الذين هم بحاجة إلى تطوير مكثف، إما لجدَّتهم في مجال التدريس أو لوجود جوانب ضعف في أدائهم التدريسي داخل الصف. وقد دلت كثير من البحوث على أن المعلمين في سنوات تدريسهم الأولى يرغبون فيمن يقدم لهم التوجيه فيما يتعلق بأدائهم ويتقبلون ذلك.

الفرق بين التطوير المكثف والزيارة الصفية المعتادة:

يمكن تلخيص الفرق بين النشاطين بالآتي:

١ـ التخطيط للزيارة

٢ـ التشارك في وضع الأهداف

٣ـ تكرار الزيارة بناء على أهداف محددة

٤ـ أن التطوير المكثف بالإضافة إلى أنه يهدف إلى تطوير الأداء يرمي أيضا إلى تحسين قدرة المعلم على تحليل تدريسه ووضع الأهداف ونقد ممارساته وطرح الحلول وتقويمها، وهذا بحد ذاته نموٌّ مهنيٌّ مهم للمعلم.

معايير للاشتراك في هذا الخيار:

المقصودُ من وضع المعايير هو التأكد ــ إلى حد بعيد ــ من أنه لا يوجد في هذا الخيار إلا من يحتاج إليه فعلاً. وما سيأتي من معايير إنما هو مقترح، قُصد منه إبعاد الحرج عن المدير وتضييق دائرة الخلاف

على مـن يسـتـــحق أن يكـون في هذا الخـيـار، وعـــدم ترك الأمـــر للانطبـاعات الشـخصـية للمـدير أو المشـرف التربوي أو للمـعلمين. فيجب أن يستفيدَ من هذا الخيار من يتوفَّر فيه أحد الشروط التالية:

١ـ أن تكون خبرة المعلم في التدريس أقل من سنتين.

٢ـ أن يقل تقديره في الأداء الوظيفي عن ٨٥ درجة.

٣ـ أن يرغب المعلم ذاته في الاستفادة من هذا الخيار.

وهذه المعايير مقترحـة، وليست ملزمة، وربما يكون من المفيد إعطاء مرونة أكـبر لتحـديد تلك المعاييـر لإدارة التعليم أو المشـرف التربوي بالتنسـيق مع مدير المدرسـة. المقصـود الأساسي من وضع المعـايير أن نتـأكـد من وجـود الشخص المـناسب في المكان المناسب دون وجـود تبـاين كـبيـر في التـصنيف يـؤدي إلى إشكالات بين المعلمين ومـدير المدرسة.

وفي بعض الحالات قـد يرى المشرف التربوي أنَّ أحـد المستفـيدين من هذا الخـيار ليس فعـلاً بحاجـة له، ويمكنه أن يلتـحق بخيار الـنمو المهني التعاوني، فيمكن أن يوصي بذلك لمدير المدرسة.

في بعض الحـالات قـد يكون هناك مـعلمٌ مـتـدنِّي المسـتـوى لكن الشروط السابقة لا تضـعه في هذا الخيار، فهو في الخـيار الثاني، بينما مسـتواه يؤهله للخيـار الأول. وهنا ينبغي أن يُعـرف أن خروج المعلم

من الخيـار الأول لا يعني أنه لن يتعرض لعمليـة إنماء مكثفة، فـالخيار الثاني لا يقل عملاً عن الخيار الأول بل ربمـا يفوقه. لكن ما قد يجعل الخيار الأول ثقيلاً على بـعض المعلمين هو ارتباطه بالعمل مع المشرف بشكل مباشر.

وفي القـسم التالـي نورد مشـهداً يـسجل حلقـة في نشـاط التطوير المكثف.

مشهد لزيارة صفية في خيار التطوير المكثف(١)

◆ **مناقشة ما قبل الملاحظة:**

المشرف: السلام عليكم، أهلا يا أستاذ خالد. كيف حالك؟

المعلم: بخير.

المشرف: ما أخبار الطلاب معك؟ أرجو أن الأمور على خير ما يرام.

المعلم: الأمور جيدة بحمد الله.

المشرف: ماذا لديك اليوم، ما الدرس الذي ستقدمه؟

المعلم: أدب، وسأدرس خطبة أبي بكر الصديق ـ رضي الله عنه ـ.

المشرف: جيد، وهل هناك شيء محدد تريد أن نلاحظه؟

المعلم: لا، يمكن أن تلاحظ الدرس بشكل عام، ثم أستمع لتوجيهاتك.

المشرف: تقصد نتناقش في المعلومات التي أجمعها، ونحاول أن نخرج بشيء.

المعلم: جيد.

المشرف: إذن سألاحظ الدرس كاملاً، وسأسجل ملاحظاتي بشكل كتابة وصفية. ←

(١) هذا درس واقعي ولكنه صيغ بتصرف كبير.

◆ **مناقشة ما بعد الملاحظة:**

المشرف: بارك الله فيك.. جهد تُشكر عليه.

المعلم: شكراً لك. لكن بعض الطلاب كانوا يحجمون عن المشاركة، ربما لوجودك، ولذلك لم يكن الدرس بالحيوية المعتادة.

المشرف: تذكر..! ليس هدفنا التقويم. دخلنا الملاحظة بغرض جمع معلومات نتناقش فيها بقصد التطوير.

المعلم: جيد.

المشرف: من وجهة نظرك.. كيف كان الدرس؟

المعلم: جيد.. لكن المادة التي فيه قليلة .. ولذلك انتهينا قبل نهاية الحصة بعشر دقائق.

المشرف: جيد، دعنا نتتبع الدرس، وننظر كيف سار. المعلومات التي سجلتها تقول: "بدأ المعلم بكتابة خطبة أبي بكر على السبورة، ثم قرأها على الطلاب. ثم سأل الطلاب عن أبي بكر وعرَّف به وبفضله ومنزلته. عاد المعلم للخطبة، ثم سأل الطلاب بشكل عام (ما السمة الأساسية للخطبة؟) بمساعدة المعلم توصَّل بعض الطلاب للجواب، وهو (الإيجاز). يشرح المعلم معنى الإيجاز، ويبين أنه سمةٌ جيدة في الخطبة، ومن علامات البلاغة. بعد ذلك سأل المعلم الطلاب (ما المعاني الجميلة التي اشتملت عليها الخطبة؟). يرفع عددٌ من الطلاب أيديهم، وبعد برهة يختار المعلم أحدهم، فيجيب

(التـواضع). يُثـني المعلم على الإجـابة، ويســأل الطلاب (من أين نأخذ هذا المعنى؟) يجيب الطلاب. ...".

دعني أسـأل، الدرس: أدب، والموضوع خطبـة جمـيلة وقصـيرة وسـهلة الألفـاظ، فـهل مارس الطـلاب الخطابة في هذا الدرس أو سمعوا الخطبة ملقاة؟

المعلم: ... لا.

المشرف: ما رأيك كيف كـان يمكن أن يتذوَّق الطلاب الخطبة في الدرس؟

المعلم: قرأتها لهم.

المشرف: ما ذا لو طلـبتَ من عدد من الطلاب أن يُلقـوها؟ وكان يمكن أن تطلب منهم أن يستعدُّوا لذلك من قبل. فالدرس على أيِّ حال كان درس خطابة.

المعلم: فكرة جيدة.

المشـرف: ألاحظ أنك كنت تسـال أسئلة، وتبـحث عن أجوبة مـعينة ومحددة. وهي غالباً الموجـودة في الكتاب. وإذا ذكرها الطلاب تتوقَّف عن طرح السؤال. وأنت تعرف أن الأدب مبناه على الذوق والإبداع.

المعلم: نعم.. فقد اقتصرت عليها لأنها في الكتاب.

المشرف: وهل كونها في الكتاب يعني أنهـا هي الإجابة الوحيدة الصحيحة؟

المعلم: بالطبع لا.

المشرف: ماذا لو واصلتَ طرح السؤال، بعد أن تتلقى الإجابة التي في الكتاب، فقد يأتي أحدُهم بجواب جيد غير ما ذكره الكتاب؟

المعلم: مثل ماذا؟

المشرف: مثلاً، قد يقول طالب إنَّ سمة الخطبة هي سهولة الألفاظ.

المعلم: صحيح. لكن الذي ذُكر في الكتاب هو (الإيجاز).

المشرف: ولذلك فالطلاب الذين أجابوا هم الذين قرأوا شرح الدرس من الكتاب.

المعلم: صحيح، وهذا واضح أثناء الدرس.

المشرف: ألم تلاحظ أن الأسئلة التي كانت في نهاية الدرس (في الكتاب) كانت إجاباتُها هي نفس الإجابات التي ذُكرت في الشرح، فقد كان الطالب فقط يقوم بتذكُّر ما حفظه أثناء شرحك؟

المعلم: بلى.

المشرف: وماذا يعني هذا؟

المعلم: أن الطلاب يحفظون ويتذكَّرون فقط.

المشرف: والأفضل...؟

المعلم: أن يفكِّروا ويبدعوا.

المشرف: جيد.. بقي أمرٌ مهم.. هل ترى أن هناك طريقةً يمكن أن تربط فيها بين هذا الدرس وبين حياة الطلاب العادية؟

المعلم: تعني.. يلقون الخطبة؟

المشرف: بشكلٍ أو بآخر.. مثلاً، ما ذا لو سالت الطلاب أن يتصوَّروا أنهم أصبحوا رؤساء في شركات أو إدارات، وطلبت منهم أن يلقوا خطبة على مرؤوسيهم، ويستفيدوا من خطبة أبي بكر؟

المعلم: فكرة معقولة، لكن أخشى أن يتحول الدرس إلى فوضى وضحك.

المشرف: ما دام الهدف تعليمياً، فما الضرر في ذلك. وعلى العموم جرِّب ثم لك الخيار.

المعلم: ممكن.

المشرف: إذن، لننظر على ماذا اتفقنا. إلقاء الخطبة من الطلاب، والبحث عن إجابات أكثر مما هو موجود في الكتاب، و الاستفادة من الخطبة في إلقاء خطب مشابهة. ما رأيك لو طبقت هذا الدرس مرة أخرى مع مراعاة هذه الأمور؟ ونلاحظ الدرس مرة أخرى وننظر مدى التطور.

المعلم: فكرة جيدة. الأسبوع القادم، في الصف نفسه.

المشرف: إذن، في الوقت الذي ترى أنك فيه مستعدٌّ أبلغني. وأشكرك على هذا التجاوب والمشاركة الفاعلة.

الخيار الثاني:
النمو المهني التعاوني

تمهيد:

من المشكلات التي تعاني منها المدرسة أنه ينظر إليها ـ فيما يتعلق بالمعلمين ـ على أنها ميدان أداء وتنفيذ، وليست ميدان نمو مهني أو بيئة تعلمية للمعلمين. ومن هنا كان النمو المهني التعاوني أحدَ الخيارات المقدَّمة من نموذج الإشراف المتنوِّع. ويقصد به إيجادُ ورعاية أنشطة نموٍّ مهني من خلال تشارك الزملاء المنظم.

مسوِّغ النمو المهني التعاوني:

يمكن تسويغُ النمو المهني التعاوني من عدة جهات: فمن جهة المدرسة، فهو يوجه وقت المعلم وطاقته لتحسين وضع المدرسة. فبالرغم من أن جهود المعلمين الفردية مطلوبةٌ لتحسن المدرسة، إلا أن العمل التشاركي الذي يستثمر بأكبر قدر ممكن مهارات المعلمين مهيأٌ أكثر ليُحدث أثراً أكبر. ويقوِّي النموُّ المهني التعاوني أيضًا الروابط بين تطور المدرسة ونمو المعلمين. فنمو المعلمين في النموذج التعاوني لا يُنظر إليه على أنه غاية في نفسه ولكن بوصفه طريقة فاعلة لتحسين تعلم الطلاب من خلال تطوير التدريس.

ومن جهـة المشرف (ويشمل مـشرف الميدان ومدير المدرسـة)، فإنَّ النمـو المهني التعـاوني يُمَكِّن المشرفَ من التـأثير عـلى عدد أكبـر من المعلمين بدلاً من العمل مع مـعلم واحد في كل مرة. فـبالرغم من أن النمـو المهني التـعـاوني يُدار وينظم أسـاسـاً من قـبل مـدير المدرسـة والمعلمين، فـإنَّ المشرفَ يمكن أن يقـومَ بدورٍ مسـاند حيـويٍّ، بتوفـير المصادر وتـقديم الخبـرة اللازمة والعـمل معً المجمـوعة للتـغلب على المشكلات.

وللنمو المهني التـعاوني عددٌ من المزايا من جـهة المعلمين، فهـو يقر ويكافئ مـهنيـة المعلمين professionalism ويعطيـهم الحـرية في اتخـاذ القرار لتحمل مسؤوليـة نموِّهم المهني، ويقلل العزلة فيما بين المعلمين ويمكنهم من التفـاعل مع زملائهم حـول الأمور المهنية (الخـاصة بمهنة التـدريس)، ويفـتح أبواب الـفـصـول للأفكار الجـديدة، والمسـاعـدة الصادرة من الزملاء، والآراء من الزمـلاء المهتمين، ويستجـيب لرغبة المعلمين في اتخاذ الزملاء مساعدين.

أنشطة النمو المهني التعاوني:

يطرح خيار النمو المهني التعاوني ثلاثةَ أنشطة تطويرية أساسية:

١ـ تدرّب الأقران.

٢ـ اللقاءات التربوية.

٣ـ التحليل الذاتي للأداء

١. تدرب الأقران

تدرب الأقران نشاط نمو مهني يهدف إلى تطوير أداء المعلم داخل الصف، عن طريق تزويده بتغذية راجعة من زملائه المعلمين.

في هذا النشاط يقسم المعلمون إلى مجموعات صغيرة (من ثلاثة إلى أربعة معلمين) ويقومون بملاحظة تدريس بعضهم بعضا، ويزوِّد كلٌّ منهم الآخر بملاحظات عن ذلك وينالُ منهم المساعدة اللازمة.

وقد قام هذا الأسلوب على أساس أن المعلمين يتطور أداؤهم ويتقنون المهارات الجديدة إذا تدربوا عليها عملياً وتلقوا ملاحظات زملائهم على أدائهم أثناء تطبيقها عملياً. وتشير البحوث[1] إلى أن نسبة ٥٪ من المتدرِّبين ينقلُ ما تعلمه إلى التطبيق العملي في الصف في حالة كون برنامج تطوير الأداء فقط عبارة عن إلقاء نظري. وتتضاعف هذه النسبة لتصل إلى ١٠٪ في حالة وجود عرض للمهارة التي يراد اكتسابُها. وتزداد لتصل إلى نسبة ٢٠٪ في حالة وجود إلقاء وعرض جيد بالإضافة إلى ممارسة المعلم عملياً لهذه المهارة. وتصل النسبة إلى ٢٥٪ في حالة وجود العناصر السابقة مع إضافة (تغذية راجعة) (feedback) وهي عبارة عن ملاحظات يعطيها الزملاء للمعلم

(1) The Coachinig of Teaching, Joyce and Shower, (1982) Educational Leadership, October 4-9

المتـدرب ليس المقصـود منها النـقد أو التـقيـيم، فقط إعطاء المتـدرب صورة عن رؤية الآخرين لعـمله. وتدلُّ البحوث على أن النسبـة تقفز إلى ٩٠٪ في حـالة إضافـة التـدرب العـملي المتبـادل بين الزمـلاء في المدرسة، أي تدرب الأقران (peer coaching).

هناك عدد من المزايا في هذه الطريقة:

الأولى: حـيث إن الزملاء الملاحظين يعـملون مـيسِّـرين ومصـدراً للمـعلومات فإن المعـلم الملاحَظ هو الذي يتولى تحـديد سيـر الأمور. فـهـو الذي يحـدد نقطة التـركـيـز، ويقـرر نموذج الملاحظة، ويتـولى مسئـولية الإيضاح والتفسيـر لسلوكه. وبما أنَّ المعلم الملاحَظ لديه كلُّ الصلاحية فإنَّ العملية تبدو أقل تهديداً وإيذاءً للشعور.

أيضاً: يلاحظ أن التفـاعل بين أفراد الفريق مـركز ومحدد. فـبدلاً من محاولة إعادة تطبيق كـامل حلقة تدرب الأقران يركز الفريق على جانب واحد من النمو، وذلك حيث يحتاجون تغذية راجعة.

وأخيراً: فإنَّ هذه الطريقـة التي تؤكد على تحليل المعلومـات المركزة تقلل احتمالية انزلاق أحد الأعضاء في مجال تقويمي.

وقـد أشـارت بعض الدراسـات إلى أثر لتـدرب الأقـران في زيادة مسـتوى التأمل لدى المعلمين فـي أساليب التدريس وتطوير مـهارات طرح الأسـئلة، كمـا أشارت الدراسـات أيضاً إلى أن تدرب الأقـران ساهم في زيادة الوقت الذي يمـضيه الطلاب في استـخدام مسـتويات

تفكير عليا، وفي زيادة مشاركة الطلاب بشكل عام (Hall, 2001).

مشكلات تدرب الأقران:

وقد تحدث في تطبيق هذا النشاط ثلاثُ مشكلات أساسية، ينبغي على المشرف ومدير المدرسة التنبه لها، وهي:

١ـ ضعف مهارات الملاحظة الصفية لدى المعلمين.

٢ـ الإفراط في الثناء بين المعلمين على أداء بعضهم أو الاكتفاء ببيان الأخطاء.

٣ـ شعور المعلم المزار بالتهديد من اقتحام خصوصيته أو الاطِّلاع على جوانب الضعف لديه.

ويمكن التغلب على تلك المشكلات، بل ومنع حدوثها من خلال تدريب المعلمين على مهارات الملاحظة، والتأكيد عليهم أن المقصود بالدرجة الأولى هو إعطاءُ المعلم المزار معلومات موضوعية عن أدائه وليس الحكم على أدائه أو تقديم تفسيراتهم الخَاصة لسلوكه. وهذا بدوره يؤدي للقضاء على المشكلة الثالثة أو التخفيف منها.

خطوات تطبيق برنامج تدرب الأقران:

تكوين مجموعات صغيرة:

بحيث يقوم مدير المدرسة في بداية العام بتقسيم المعلمين إلى مجموعات من ثلاثة إلى أربعة معلمين. ويراعى في هذا التقسيم الأمورُ التالية:

١ـ إمكانيـة تفـريغ هذه المجـمـوعة، في الجـدول المدرسي، حـصـة واحدة على الأقل في الأسبوع

٢ـ وجود الثـقة المتبـادلة بين الأعضاء، بحـيث لا يشعـر أحد منهم بالحرج من إطلاع الآخرين على أدائه.

٣ـ لا يلزم أن يكون الفريق من تخـصُّص واحد، بل ربما يفضل في بعض الأحـيـان اختـلاف التـخـصص. إلا أنه قـد يكون من المناسب التجانس من حيث مرحلة التدريس.

التخـطيـط لحلقات تدرب الأقران:

يقوم مدير المدرسة بالاجتـماع بالمشتركين في تدرب الأقران، ويتم توزيعـهم على مجـموعـات. وتتـولى كلُّ مجـموعـة بإشراف مـدير المدرسة تحديدَ جـدول للزيارات الصفية وللقـاءات المداولة على مدى فصل دراسي أو سنة دراسية كاملة.

التخـطيـط للزيارة:

وهذا النوع من التخطيـط يختلف عن التخطيط لحلقـات التدرب، فـحـيث يهـتم هذا التـخطـيط بتكوين المجـمـوعـات ووضع جـدول للزيارات واللقـاءات، يكون تخطيط الـزيارة لتحـديد المهـارات المراد التدرب عليها أو ملاحظتها.

والشيء الذي يجب أن يكـون واضحـاً للمـعلمين هو أن الهـدف العام والنهـائي لحلقات تدرب الأقران هو التطوير، وليس التـقويم أو

البحث عن نقاط الضعف. فيجب أن يكون الهدف الخاص لكل حلقة تدرب أقران تطويرياً، بحيث تنتهي الحلقة (التي ربما تستمر عدة زيارات) إلى إحداث تطوير في عمل المعلم، أراده المعلم ذاته بدعوته زملاءَه لزيارته.

ومن المهم أن يترسخ في أذهان المشاركين أنهم معلمون جيدون، لكن يمكن أن يكونوا أفضل. وذلك حتى يُنزع عن هذا الأسلوب النظرةُ التصحيحية التي غالباً تلتصق بالمعلم الضعيف. كذلك لا بد من توفر الثقة بين المعلمين المشاركين، بالإضافة إلى العلاقة الأخوية الحميمة بينهم.

ومصدرُ الأهداف التطويرية إمَّا أن يكون ملاحظة أداء المعلم، بحيث أنه بعد أن يطلب المعلمُ ملاحظةً في مهارة ما، يقوم بتجريب مهارة أو أسلوب يرى أنها سترفع من أدائه. مثال ذلك: معلم يطلب من زملائه أن يلاحظوه في حلقة تدرب أقران لإعطائه تغذية راجعة عن أسلوبه في طرح الأسئلة، ومدى تطبيقه لمهارات طرح الأسئلة، فيتبين من المعلومات التي يوفرها له زملاؤه أنه يركز على أسئلة الحفظ والتذكر ويهمل أسئلة المستويات المعرفية العليا، مثل التحليل والتقويم. كما أنه لا يعطي وقت انتظار بعد طرح السؤال، بل يقوم مباشرة باختيار الطالب المجيب أو يختاره قبل طرح السؤال. بعد

المناقـشة مع الزمـلاء وبيان أهمـية هذه المهـارات، يقرر المعلم أن يـعد أسئلة فـي مستـويات معـرفية مـختلفـة لدرسه القـادم، ويطلب منهم ملاحظته مرة أخرى في طرح الأسـئلة، مع التركيز على هذه الجوانب التي تم نقاشـها والاتفـاق عليها (تنوعُ الأسـئلة، وإعطاء وقت انتظار كاف بعد طرح الأسـئلة). فهنا الهدف التطويريُّ جاء نتـيجةً لملاحظة سابقةٍ وتغذية راجعة من الأقران.

وقد يكون مصدرُ الهدف مبـادرةً من المجموعة أو من أحد أفرادها، لتبني أسلوب جـديد أو لاستخدام مـهارة لم يسبق لهـا استخدامـها. مثال ذلك: أن تُطرح في أحد اللقاءات التربوية طريقة تدريس الإنشاء بأسلوب الخرائط الذهنية. فيطلب معلم، أو تتفق المجموعة كاملة على عـمل حلقات تدرب أقـران لتطبـيق هذا الأسلوب في الصف. فـهنا الهدف جاء مبادرةً جديدة لم تُبن على ملاحظة سابقة.

ومما يجب التنبـيـه عليـه أنَّ الهـدف من تدرب الأقـران ليس فـقط الملاحظةَ أولتغطـية عدد معـين من المهارات، بل المقصـود هو التدرب فعلاً على تلك المهارات حتى إجادتهـا بدرجة مقبولة على الأقل. فقد تُعاد الملاحظة أكـثرَ من مرة وللدرس نفسه، حـتى يَحُسَّ المعلم أنه قد تحسن في تلك المهارة.

الملاحظة:

حيث يقوم كل معلم بملاحظة زميلة. وأثناء الملاحظة يجب على الملاحظ أن يعتني فقط برصد السلوك المتفق على ملاحظته. ويجب أن لا يقوم الملاحظ بأي عملية تقويم أو حكم على السلوك، بل يسجل ما يراه.

وقبل بدء الملاحظة لا بد من الاتفاق على أداة للملاحظة وجمع المعلومات. ويلاحظ في اختيار أو بناء الأداة الأمور التالية:

١ـ البساطة والبعد عن التعقيد.

٢ـ أن تتناسب مع الهدف من الملاحظة.

٣ـ التركيز والبعد عن العمومية.

٤ـ أن تتناسب مع نوعية المعلومات المراد جمعها.

٥ـ الموضوعية، بحيث تعطي معلومات واضحة ومحددة بقدر الإمكان.

من المسلمات الأساسية أنَّ الملاحظةَ الصفية مهارةٌ يمكن تعلمها، فهي ليست موهبة فقط. ومن المهم التنبيه على أنه من الصعب، وربما من المحال، الإحاطة بكل أدوات الملاحظة، بل المقصود تقديم نماذج والتزويد بقواعد عامة في الملاحظة لتمكين الملاحظ، من تخطيط ملاحظته بنفسه وملاحظة أنشطة صفية أخرى متنوعة. مع الحرص على تقديم أدواتِ وطرق الملاحظة البسيطة والخالية من التعقيد،

بحيث أنـه يمكن للملاحظ، عند إتقـانها وإدراك فـائدتها، تصـميمُ أو استخدام أدوات أكثر تعقيداً.

الملاحظة الصفية:

الملاحظة الصـفيـة هي القناة الأساسـية لحـصول المعلم على تغـذية راجـعـة عن أدائه داخل الصف. فـالـفصـل هو مـجـال عـمل المعلم الرئيس، وهو المكان الذي يحـدث فيـه أكثـر السلوك التعليـمي، وهو أيضا المكان الـذي تُصمم فيـه غالب المواقف التـعليميـة ويحدث فـيه التفـاعل بين الطلاب وبينهم وبين المعلم، وتظهـر فيه طـرق التدريس التي يستخدمها المعلم. لذلك فإنه إذا إريد اخـتيار أفضل مكان ليتركز فـيـه تطوير أداء المـعلم فـالصف الدراسي هو الأفـضل. فـكل أنشطة النمو المهني الأخـرى تسعى في النهاية إلى تـطوير أداء المعلم الصفي. وكـثـيـر من هذه الأنشطة يجب أن تخطط بنـاء على المعلومـات التي تُستقى من الصف الدراسي. لأجل هذا كانت الملاحظة الصفية ممارسة إشرافية لا غنى عنها لتطوير أداء المعلم.

لأجل هذا كان لزاماً على من يريد تحـليل التدريس أو إعطاء تغذية راجعة عنه إتقان أساليب الملاحظة الصفية ومهاراتها.

إجراءات الملاحظة:

وضع الأهداف الخاصة لعملية ملاحظة صفية:

تحتـاجُ الملاحظة الصـفية إلى تحـديد أهداف واضحـة، فهي ليـست

عملاً رتيباً شكلياً يقصد به الملاحظ مراقبةَ ما يجري في الفصل. فأهداف الملاحظة الصفية مُهمةٌ لتحديد ماذا يلاحظ؟ وكيف؟ وتحديدُ هدف (أو أهداف) الملاحظة يُمَكِّنُ الملاحظ من التركيز على ممارسات تدريسية محددة ويمنعه من التشتت الذي يفقد الملاحظة تركيزها وعمقها، وبالتالي لا يمكن الخروج منها بتفسيرات ذات معان واضحة وعميقة.

فيحدد المعلم مع الملاحظ ماذا يريد أن يلاحظ، فقد يكون الهدف ملاحظةَ الجزء التمهيدي من الدرس أو مهارةَ إلقاء الأسئلة أو مهارة إدارة الصف، أو غير ذلك. فلا بد من الاتفاق على مجال تركيز الملاحظة. وقد تكون الملاحظة عامة بحيث يتفق المعلم مع الملاحظ على ملاحظة الدرس كاملاً أو أكثره، لتتبُّع سير الدرس وعملية الانتقال من مرحلة إلى أخرى. المهم هو أن لا يدخل الملاحظ وهو لم يحدد مع المعلم ما ذا يريدان بالضبط.

فدون وجود أهداف لعملية الملاحظة فإن عملية الملاحظة تجنح ــ ولا بد ــ إلى أن تكون عملية ملاحظة للأخطاء، لأن الأخطاء بطبيعتها هي التي تجلب الانتباه، وهي ــ أيضاً ــ التي يسهل تتبعها.

الشيء المهم في ذلك: أن يقتنع المعلم بأهمية هدف الملاحظة وجدواه لنموه المهني.

أنواع الملاحظة الصفية:

بشكل عام هناك نوعان من الملاحظة الصفية:

الأولى: الملاحظة الصفية الشاملة: والتي تعنى بتسجيل كل ما يدور في الفصل حسب ترتيبه الزمني، بحيث ترصد ما يدور في الفصل. وهذه الطريقة تفيد في إعطاء صورة عن أداء المعلم بشكل عام ومدى تكامل عناصر التدريس الرئيسة، وقدرة المعلم على الربط بينها، وقد تكون مقدمة لعملية ملاحظة مركزة.

الثانية: الملاحظة الصفية المركزة: وفيها لا يهتم الملاحظ برصد كل ما يحدث في الصف، بل يدخلُ الصفَّ وفي ذهنه ملاحظة جانب معين من الأداء، مثلُ مهارة إلقاء الأسئلة، أو حفز الطلاب، أو بداية تقديم الدرس (التهيئة). فتتركزُ ملاحظته على هذا الجانب دون النظر إلى الجوانب الأخرى. وهذا النوع يُمَكِّن الملاحظ من إعطاء معلومات محددة ودقيقة وعميقة عن السلوك الملاحظ.

فهذا التركيز على عنصر واحد من عناصر عملية التدريس يفيد من ناحيتين:

١ـ تحديد مدى الملاحظة وتركيزه.

٢ـ إيجاد أداة محددة يركز فيها الملاحظ على جمع المعلومات دون الانشغال بالتقويم أو التفسير للسلوك.

خـطوات الملاحـظة الـصفية:

عادة ما تتم الملاحظة الصفية حسب الخطوات التالية:

١ـ تحديد أهداف الملاحظة، وفيها يُجاب عن السؤال: ماذا ألاحظ؟

٢ـ التخطيط للملاحظة بتحديد الخطوات العـملية للتطبيق لتحقيق أهداف الملاحظة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

* ما الدرس الذي سألاحظه؟
* كم من الوقت ستستغرقه الملاحظة؟
* متى ستبدأ؟
* ما الأداة المستخدمة؟

هذه الأسئلة يجب أن يُجاب عنها بالتشاور مع المعلم.

٣ـ تطبيقُ الملاحظة، والخروج بالمعلومات المطلوبة.

التـغـذيـة الـراجـعـة:

بعـد ذلك يتقـابل المعلمـون لمناقشـة الملاحظات المجـموعـة. وتتم المناقشة بشكل موضوعي، ويُفـضل أن يقود المناقشة المعلمُ الذي تولى التدريس. بعـد ذلك يُتَّفق على ما يمكن تعـديله أو إدخاله من سلوك، ثم تعاد العملية مرة أخرى. والتغذية الراجعة تتكون من مرحلتين:

الأولى: تقديم الحقائق، وهي الوصف لما حدث بدقة وموضوعية.

الثانية: تقديم التفسيـر والرأي والمقترحات، ويجب أن يكون هذا بعد المرحلة الأولى.

وعند مناقشة نتائج الملاحظة يجب مراعاة الجوانب التالية:

١ـ مكان الجلوس يحدده المعلم المزور، وذلك للتـأكد من أن المكان يناسبه ولإعطائه الشعور الكامل بأنه هو الذي يدير الجلسة، لإبعاد أي شعور بالرهبة أو الحرج.

٢ـ هيـــئـة جلوس الزمـــلاء يجب أن لا توحي بوجـــود رئيس أو شخص متفِّوق، بل يكون الجلوس على طاولة مستديرة، لا يتميز فيها أحدٌ عن الآخر.

٣ـ في بداية الجلسـة يجب التـذكيـر بهـدف حلقة تدرُّب الأقـران، للالتزام به وعدم التعرض لأشياء أو ملاحظات ليست ذات علاقة.

٤ـ يجب أن يُعـطى المعلم الوقت الكـافي للحـديث عن تـدريسـه وتفسير ما قام به، ويجب أن يستمع إليه الملاحظون باهتمام.

٥ـ يجب أن يتـذكـر الملاحظون أنَّ مهـمـتـهم هي تقديم الـتغـذية الراجعـة على شكل حقائق وشـواهد دقيقـة من أداء المعلم، ثم تقديم آرائهم حيالها، وليس المقصود بيان أخطائه.

٦ـ يجب أن لا يُصرَّ الملاحظ على وجـوب تبني رأيه، بل يكفي أن يقدمه ويقدم مـا لديه من أدلة، محاولاً إقناع الآخرين به، دون أن يُلحَّ في ذلك. فعدم تبنِّي رأيه لا يعنـي أنَّ رأيه خطأٌ، ولا يعني أيضا فشل حلقة تدرب الأقران.

٧ـ يجب أن يتنبه الأقران ـ خاصَّة من قام بالملاحظة ـ إلى أهمية اختيار العبارات وحُسن الأسلوب عند طرح الرأي، فالطريقة التي تُلقى بها الكلمات كثيراً ما تكون أكثر أثراً من الكلمات ذاتها.

٨ـ يجب البعدُ عن الجدل، وكلما وصلت الأمور إلى جدل حاد ودفاع عن الآراء يجب أن يوقف الجدل ويرجع إلى النقطة الأساسية.

هذه المرحلة غالباً تنتهي بالتوصل إلى الاتفاق على إجراء تطويريٍّ يقوم به المعلم، إما أن يكون تطويراً لسلوك سبقت ملاحظته، أو تطبيقاً لسلوك جديد اتفق الزملاء على أنه سيطور أداء المعلم.

ويختلف هذا الأسلوب عن أسلوب الزيارة المتبادلة بين المعلمين الذي قد يستخدمه بعض المشرفين. فالزيارة المتبادلة تكون بقصد مشاهدة طريقة تدريس المعلم العامة، وليست مقيدة بملاحظة سلوك محدد. ويرتبط بها غالبا تقويمُ المعلم والحكم على سلوكه داخل الفصل. فلا يكون لملاحظات المعلم الزائر كبير فائدة، وليس هناك إعادةٌ للتدريب وإعادة للملاحظة التي تساهم في تطور الأداء وإجادة المهارة.

كما أنه يختلفُ عن زيارة المشرف الصفية من عدة نواح:

الأولى: العلاقة التعاونية بين الزملاء.

الثانية: البعد عن مفهوم (المعلم الخبير في مقابل المعلم الضعيف) الذي غالبا ما يظلل علاقة المشرف التربوي بالمعلم.

الثالثة: الإيحاء للمعلم أنه قادر على تطوير نفسه بنفسه.

الرابعة: وجود المجموعة في مدرسة واحدة أو مدارس متجاورة، يمنح هذا الأسلوب فرصة الاستمرار والتكرار.

فالفرق بين تدرب الأقران والإشراف الصفي (العيادي) وبينه وبين الدرس النموذجي، هو أنه في هذين الأخيرين يُقَّدم الرأي للمعلم على أنه هو الصواب وعليه أن يتبعه، بينما في تدرب الأقران يقوم الملاحظ بتقديم رأيه كخيار آخر يمكن للمعلم النظر فيه.

تدرب الأقران والدروس النموذجية

يختلفُ هذا الأسلوب عن الدروس النموذجية من النواحي التالية:

١ـ البعد عن مفهوم المعلم الخبير في مقابل المعلم الضعيف.

٢ـ ما ينجح مع معلم قد لا ينجح بالضرورة مع معلم آخر.

٣ـ الدرس النموذجي ينمي مبدأ التقليد لدى المعلم الزائر دون مناقشة وتفحّص للقناعات والمبادئ التربوية التي بُني عليها السلوك التدريسي.

٤ـ الفائدة بالدرجة الأولى في تدرب الأقران للمعلم الذي يطلب الزيارة، بينما في الدرس النموذجي الفائدة ـ إن وجدت ـ فهي للمعلم الزائر، والذي قد لا يقتنع بما يراه أو يكون له رأيٌ آخر، لكن لا يجد من يستمع له.

تدرب الأقران والتدريس المصغر

يُشبه تدربُ الأقران التدريس المصـغر من عدة أوجه. ففي التدريس المصغـر يقوم المتدرب بتـدريس جزء من الدرس في فصل يكون فـيه عدد قليل من الطلاب ، وقد يستبدل الطلاب بعدد من المعلمين. لكن يتميز تدرب الأقران عن التدريس المصغر من عدة أوجه، منها:

١ـ تدرب الأقران يتم في وضع تدريسي طبيعي .

٢ـ تدرب الأقران يتم التدرب فيه على الدرس كاملاً.

٣ـ الطلاب الذين يـتمُّ تدريسـهم في تدرب الأقـران هم الطلاب أنفسُهم الذين في الفصل عادة.

٤ـ في تدرب الأقران نضـمن بشكل شبـه تام انتقـالَ التدريب إلى الصف، بينمـا في التدريس المصـغر قـد لا ينقل المعلم ما تدرب علـيه إلى الصف.

حلقةُ تدرب الأقـران تحتاجُ إلى جهـد والتزام من المعلمين، ولذلك فـمن المهم أن توضع ضـوابطُ للمشـاركـة في هذا النشـاط، و لحفـز المعلمين على المشاركة الفاعلة والجادة فن المفـيد وبنهاية البرنامج (بعد مرور سنة دراسيـة) أن يُمنح المعلم المشارك شهادةَ مـشاركة في برنامج تدرب الأقران، لأن المشاركة الجادة في هذا البرنامج تعتبر خبرة تربوية

يقل نظيرها في المدرسة.

والدروس النموذجية والزيارات المتبادلة قد تستخدم ضمن أنشطة النمو المهني التعاوني أو النمو المكثف، لكن لا على سبيل أن يُقلد المعلم ما يراه أو على أنَّ ما سيعرض هو الطريقة الصحيحة، بل المقصود الاطلاع على خيارات أخرى وتأملها.

وقد يكون من المناسب عند تطبيق تدرب الأقران البدء فقط بالملاحظة، دون مناقشة لمدة من الزمن (شهر أو شهران مثلاً)، وذلك للتدرج في التطبيق وليعتاد المعلمون على الملاحظة ومهاراتها.

وفي القسم التالي نورد مشهداً يسجل حلقة تدرب أقران.

مشهد لعملية تدرب الأقران

١ـ ما قبل الزيارة:

محمد: ما رأيكم في زيارتي في الحصة الثانية غداً، لملاحظة توزيع طرح الأسئلة على الطلاب في الفصل؟

سعود: ماذا تقصد بالضبط؟

محمد: قرأت بحثاً حول مهارات طرح الأسئلة، يؤكد فيه الباحث أنَّ كثيراً من المعلمين لا يوزع الأسئلة في الفصل على الطلاب بالتساوي. وهذا ربما أدى إلى عدم رغبة الطلاب في المشاركة.

أحمد: فكرة جيدة، لكن ماذا تريدنا أن نفعل بالضبط؟

محمد: أريد منكما تتبع الأسئلة التي أطرحها وتحديد الطلاب الذين توجه لهم الأسئلة عن طريق أداة متابعة توزيع الأسئلة. فكلما أُلقيتُ سؤالا أريد منكما فقط رسم سهم يحدد اتجاه السؤال والطالب المستهدف. ثم تضع علامة على السهم تبين هل أجاب الطالب على السؤال أم لا؟

أحمد: معنى هذا أنك ستُعطينا مخططاً بأماكن جلوس الطلاب؟

محمد: نعم.

أحمد: ما رأيك لو رقمنا الأسئلة؟

محمد: لماذا؟

أحمد: حتى نعرف هل كـانت الأسئلة التي طرحت على طالب واحد أو جهة معينة من الصف متتاليةً أم لا؟

محمد: هذا جيد ويفيد كثيراً.

سعود: قد يكون من الأفضل أن أتولى أنا تسجيل نوعية استجابة الطالب، ويسجل أحمد رقم السؤال.

أحمد: هذا أفضل حتى لا تكون الأداة معقدة وصعبة التطبيق.

سـعـود: جـيـد، مـتى تريدنا أن نلاحظ الأداء؟ وهـل تريدنا أن نشاهد الدرس كاملاً؟

مـحـمـد: نعم أُفـضل هذا، فأنا أريـد صورةً عن توزيع الأسـئلة خلال الدرس كله. أريدكما أن تدخلا من أول الدرس.

سـعـود: هذا أفـضل فهـو يعطينا صورة أشـمل. ويساعـدنا على إعطاء تغذية راجعة واقتراحات.

أحمد: ومتى تريد أن نجلس لمناقشة المعلومات التي نجمعها؟

محمد: الحصة الأخيـرة اليوم، فليس لدينا دروس، وتكونان قد تأمَّلتما ما جمعتماه من معلومات. ويكفينا ربعُ أو ثلث ساعة فقط.

٢ ـ ما بعد الزيارة:

محمد: السلام عليكم.

أحمد ، سعود: وعليكم السلام.

محمد: ما رأيكما، الوقت مناسب نجلس ربع ساعة؟

سعود: مناسب جدا.

محمد: ما رأيكم فيما شاهدتما؟ كيف كنتُ؟

أحمد: ليس الأمر رأياً؟ وليست المسألة تقويماً!

سعود: صحيح. لدينا معلومات ونريد أن نطلعك عليها ونتناقش فيها. ولا نريد أن نقِّوم أداءَك، نريد أن نسمع تفسيرك لما لدينا من معلومات.

محمد: جيد، ماذا لديكما؟

أحمد: أنت طلبت منا تتبع توزيع الأسئلة على طلاب الفصل؟

محمد: صحيح.

سعود: ومعنا الآن معلومات مفصلة عن هذا الأمر، اُنظر!

محمد: بالرغم من أني ـ أثناء الدرس ـ أعرف أنكما تلاحظان توزيع الأسئلة، إلا أنِّي ألاحظ الآن ميلاً واضحاً مني للتركيز على مقدمة الفصل.

أحمد: ولاحظ أيضا تتابع الأسئلة في جهة واحدة.

محمد: صحيح، هذا يعني أنِّي لا أتذكر الجهات الأخرى إلا بعد مدة.

سعود: لاحظ أيضاً أنك عندما لا يجيب طالبٌ من الصفوف الخلفية تسارع بنقل السؤال إلى الصف الأول.

محمد: نعم، وماذا في هذا؟

سعود: كأنك لا تعطي فرصةً لطلاب آخرين في الصفوف الخلفية.

محمد: صحيح. وهذا لأنّي أضمن أن الذين في الصفوف الأولى غالبا يجيبون بشكل صحيح.

احمد: هذا أسلوب مقبول، لكن ألا تظنُّ أنك لو أعطيت الفرصة لطلاب من الصفوف الأخيرة قد يفيد ذلك في حفزهم على المشاركة؟

محمد: ربما، على الأقل من فترة إلى أخرى.

سعود: لاحظ من خلال ترقيم الأسئلة أنك بدأت الدرس بشيء من التساوي في التوزيع، لكن مع نهاية الدرس بدأ التركيز على المقدمة.

محمد: أممممممم...؟!

احمد: قد يكون السبب أنك كنت منتبهاً لأدائك في أول الأمر، لكن لما انهمكت في التدريس صرتَ تتصرَّف بشكل آلي.

محمد: أتوقع ذلك.

سعود: أظنّ هذا هو السبب.

محمد: لم أكن أتوقع أن هذه الملاحظة سوف تُقدم لي كل هذه المعلومات. سوف أعملُ على تلافي هذه الملحوظات. ما رأيكما

أن تلاحظاني الأسبوع القادم في الموضوع نفسه، وبالطريقة نفسها؟

سعود: أنا ليس عندي مانع، وأرحب بذلك، وأنا الآن أفكر في تحديد مهارة تلاحظانني فيها.

أحمد: وأنا كذلك، وأتشوقّ لأرى أثر هذه الملاحظة بعد المقارنة. وبالمناسبة أوراق الملاحظة هذه تخصك، فخذها واحتفظ بها.

٢. اللقاءات التربوية

اللقاءات التربوية هي النشاط الأساسي من الخيار الثاني. وهو عبارة عن مناقشات منظمة لموضوعات تتعلق بمهنة التدريس صُمِّمت لرفع المستوى المعرفي للمعلمين. ويجب أن تكون اللقاءات المهنية منظمة وإلا تحوَّلت إلى كلمات ليس لها هدف. ويُفضل أن تكون على شكل ورش عمل (مشاغل تربوية) قصيرة وداخل المدرسة.

يلتقي المعلمون مع المدير وربما بمشاركة المشرف بشكل مبدئيٍّ لعمل جدول مبدئيٍّ للفصل الأول، ويعملون قرارات أولية (تمهيدية) حول الموضوعات وعمل جدول اللقاءا ت التربوية من مسئوليات المدير التي يجب أن يقوم بها ويشرف عليها إشرافاً مباشراً. ويتولى المعلمون بالدرجة الأساسية تحديد الموضوعات التي يرغبون أن تُطرح فيها، إلا أنه قد يكون للمشرف أو المدير دور في تحديد تلك الموضوعات. ويجب أن تتماشى تلك الموضوعات مع الأهداف التطويرية للمدرسة، ومع حاجات الطلاب في المدرسة. فحاجات الطلاب عامل مؤثر في اختيار الموضوعات للقاءات المهنية.

ويشارك في تنفيذ هذه اللقاءات المشرف التربوي والمعلمون وخاصة ممن هم في الخيارات الثالث ـ النمو الموجه ذاتياً ـ ومدير

المدرسة ومن يراه مناسباً من الأكاديمين أو المختصين.

وبالإضافة إلى متابعة البرنامج والإشراف المباشر عليه تتلخص مسئولية المدير في التالي:

١ـ وضع الجدول للقاءات.

٢ـ دعوة المشاركين والتنسيق معهم.

٣ـ توفير وقت لعقد هذه اللقاءات داخل المدرسة وفي وقت الدوام.

ويمكن توفير الوقت لهذه اللقاءات من خلال الأمور التالية:

أـ اقتطاع خمس دقائق من كل حصة في ويوم اللقاء.

ب ـ إشغال وقت الطلاب بنشاط عام.

أو غير ذلك مما يراه المدير مناسباً.

وفي بعض المدارس الكبيرة قد يكون من المناسب أن يقسم المعلمون إلى مجموعتين يلتقي أعضاء كل منهما في وقتين مختلفين.

٣.التحليل الذاتي للأداء

في هذا النشاط يقوم المعلم بتصوير عدد من الدروس التي يؤديها، ويتولى إعادة مشاهدتها والتأمل في أدائه فيها، وتسجيل بعض التأملات والملاحظات حولها، وكتابة تقرير عن كل درس. وهذا التقرير يُطْلع عليه مدير المدرسة ويحتفظ به المعلم لنفسه، وقد يرى مدير المدرسة والمعلم من المناسب أن يُطلع المعلم زملاءه على بعض التقارير وتدارسها معهم.

والهدف من هذا النشاط أن يقوم المعلم بتأمل ذاتي لأدائه، يؤمل منه أن يثمر وعياً أكبر بسلوكيات تدريسية كان المعلم يؤديها بشكل آلي. وهذا النشاط مساند للنشاطين السابقين، وقد يكون بديلاً عنهما حال تعذر مشاركة معلم معين في تلك الأنشطة، لاكتمال نصابه وانشغاله بأنشطة إضافية أخرى تجعل من المتعذر عليه الاشتراك في حلقات تدرب الأقران.

ومن المهم أن يستفيد المشارك في هذا النشاط من أدوات الملاحظة يعمل بها زملاؤه في التطوير المكثف أو تدرب الإقران.

الخيار الثالث:
النمو الموجه ذاتياً

يفـضل بـعض المعلمين من ذوي الخـبـرة العـمل الفـــردي الذاتي لنموهم المهني، ولهؤلاء فإنَّ خيار النمو المهني الموجَّه ذاتياً مفيد جداً.

النمو الموجه ذاتيا عـملية نمو مهني يعمل فيها المـعلم بشكل مستقل لزيادة نموه المهني. فعلى النقيض من التطوير المكثف، حيث يطلب من المعلم أن يعمل مع المشرف، ومختلفـاً عن النمو التعاوني حيث يطلب من المعلم أن يعمل مع مـجموعـة من الزملاء، فإنَّ النموَّ الموجـه ذاتياً يجعل المعلمين يعملون لوحدهم. وعلى الرغم من أنهم يتفاعلون بين الفترة والأخرى مع المدير أو المشـرف أو زملائهم المعلمين، فإنَّ نموهم المهني يأتي بشكل أساسي من خلال مبادراتهم هم.

المسـوغات:

١. **تمهين التـدريس،** حـيث ينادي كـثـير من البـاحـثين والتـربويين بتـمهين التـدريس، بحيث يُعطى المعلمـون الحقَّ في ملاحظة وتـقويم أدائهم واتخـاذ القـرارات اللازمـة لذلك دون الاعـتـمـاد الكلي على تدخل المشرف التربوي.

٢. **قواعـد تعليم الكبار.** فالكبـار يعتـمدون كثـيراً على الخـبرة من خلال تحليلهـا والتأمل فـيها لنمـوهم المهني. بالإضافـة إلى أن الكبار

دائما يميلون إلى اتخاذ القرار بحرية تامة حيال طرق تعلمهم.

٣. الوقت. حيث يعتبر هذا النمط من النمو المهني أكثر الأنماط مناسبةً من حيث الوقت. إذ بإمكان المعلم ترتيب وقت أنشطة هذا الخيار على الوجه الذي يناسبه.

هناك عدة نماذج للنمو الموجَّه ذاتيّاً، وكلها تدور حول العناصر التالية:

- وضع أهداف للنمو خلال السنة.
- وضع خطة لتحقيق هذه الأهداف.
- تطبيق الخطة.
- تقييم التقدم.
- إعطاء تقرير عن العملية.

ويقوم المشرف بدور المساند ولا يقوم بدور المسيطر أو المتسلط.

خطوات تصميم برنامج النمو الموجه ذاتياً:

١- يقوم المعلم بكتابة قناعاته ومبادئه فيما يتعلق بالتدريس.

٢- يبدأ المعلم بنقاط القوة لديه، فيحدد الأشياء التي يجيدها.

٣- يعمل المعلم خطة خمسية (لخمس سنوات) تحدد الاتجاه العام للنمو.

٤- يركز المعلم على فصله بوصفه محل التعلم بالنسبة له.

٥- يحدد المعلم الجوانب التي يريد فيها مساعدةً من الغير.

٦ـ يطلع المعلم الآخرين على ما يعمل.

ضمان التطبيق الناجح لخيار النمو المهني الموجه ذاتيا:

لضمان نجاح هذا النموذج، يرى جلاتثورن أنه لا بد من تحقيق بعض الشروط، وهي:

١ـ توفير التدريب اللازم لأسلوب الإشراف الذاتي، والذي يستلزم التدرب على المهارات التالية:

ـ وضع الأهداف، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن المعلمين يجدون صعوبة كبيرة في وضع أهداف ذات معنى ومتعدية.

ـ وضع خطة تطويرية محكمة.

ـ تحليل التدريس من خلال التسجيل المسموع أو المرئي.

ـ تقييم التقدم.

٢ـ جعل البرنامج بسيطاً وغير معقد، بحيث يُقلل من الأهداف ومن اللقاءات ومن الأعمال الورقية.

٣ـ تقديم الدعم اللازم لتوفير المصادر الضرورية.

٤ـ إيجاد طريقة للحصول على التغذية الراجعة.

٥ـ تشجيع المعلمين على استخدام الطرق التي تساعد على التأمل في الأداء.

ويقترح جلاتثورن النموذج التالي للنمو الموجه ذاتياً:

١ـ يضع المدير والمعلمون خطة تطويرية للمدرسة ذات أهداف واضحة. فمثلاً يكون من الأهداف: (يظهر الطلاب نمواً ملحوظاً في قدرات القراءة).

٢ـ يقوم المعلمون الذين يشاركون في خيار النمو المهني الموجه ذاتياً بتحديد هدف واحد يُشتقّ من أهداف خطة التطوير المدرسية. فمثلاً: معلم العلوم يضع الهدف التالي: (تعليم الطلاب مهارات القراءة الخاصة التي يحتاجونها لفهم العلوم).

٣ـ يضع المعلم خطة مبدئية لتحقيق هذا الهدف ولعرض الإنجاز، ويجب أن تحدد الخطة كيف ستقدم التغذية الراجعة.

٤ـ يقدم المعلم خطةَ البرنامج للمشرف (للمدير) ويتدارسها معه.

٥ـ يطبق الخطة، وفي حالة ظهور صعوبات يستشير المشرف التربوي.

٦ـ يُكوِّن المعلم ملفاً تراكمياً يُوثِّق فيه خُطوات البرنامج ويحتفظ فيه بوثائق البرنامج العلمية.

٧ـ يقدم المعلم تقريراً عن برنامج النمو المهني، ويناقشه المشرف فيه إذا رأى ما يستوجبُ ذلك.

كلمة أخيرة...

في نهـاية عرض هذا الـنموذج لا بد من التـأكـيد على ثلاثة أمـور مهمة:

الأول: الطابع التنموي للنموذج، فكلُّ خيار يهدف إلى تنمية المعلم المستفيد ليترقَّى للخيـار الذي يليه. فيجب أن يكون واضحاً للمعلمين أنه ليس من أهداف الإشراف المتنوع إبقاء المعلمين في خيار معين، بل إن مجـال النمو والترقي مـفتوح بل مطلـوب. فالغاية النهـائية هي أن يصبح جـميعُ المعلمين مهـنيين على كفاءة عـالية ويقومـون بالتدريس بطريقة تحقق أهداف المدرسة.

الثاني: هذا النموذج مـرن بحيث يتطلب من كل مـدرسة أن تضع خطة التطبـيق التي تناسـبهـا، وربما في بعض الأحيـان إعادة تركـيب النمـوذج بما يتناسب مع أوضـاع المعلـمين والمدرسـة، بشكل لا يُخِلُّ بقواعـده وفلسفتـه الأساسيـة. فمثلاً قـد يكون من المناسب في بعض المدارس أو إدارات التعليم عند بدء التطبيق الاكتـفاءُ بالخيارين الأول والثاني (التطوير المكثف، والنمو المهني التعاوني) وإرجاء النمو المهني الموجه ذاتياً إلى الفـصل الثاني أو السنة القادمة. أو التـدرج في تطبيق أنشطة الخـيـار الثاني، كـأن يتم البـدءُ باللقـاءات التـربوية والملاحظة

الذاتية وإرجاء تدرب الأقران، (مع ملاحظة أن تدرب الأقران نشاطٌ رئيس لا يُمكن التخلي عنه).

الثالث: لا بد من وضع خطة مفصلة للتطبيق وتحديد مسئوليات كلٍّ من مدير المدرسة والمشرف التربوي بدقة، حتى لا تتداخل المهام ويؤدي ذلك إلى خلل في التطبيق. ويجب أن يكون هناك خطة عامة للمشرف تبين سير عمله مع المدارس التي يشرف عليها، وخطة عمل لكل مدرسة.

خطط العمل:

بانتهاء الأسبوع الثالث من التطبيق يجبُ أن تكون هناك أربعُ خطط عمل (جداول) تنظم العمل:

١ـ الخطة العامة للتطبيق (المدير والمشرف).

٢ـ خطة زيارات التطوير المكثف (المشرف مع المعلمين المستفيدين).

٣ـ خطة اللقاءات التربوية (المدير مع المعلمين).

٤ـ خطة زيارات تدرب الأقران (المعلمون).

وعدم وجود إحدى هذه الخطط بنهاية الأسبوع الثالث، يعني أن هناك خللاً في التطبيق. مع ملاحظة أن الخطط (الجداول) قد يُدخل عليها من التعديل الشيء الكثير، لكن لا بد من وجودها.

توجيهات مهمة للتطبيق

هذا النمـــوذج يحـمل تغـــييـراً في جـــوانب السلوك والمفـــاهيم والاتجـاهات. فهـو يقدم مـفاهيم جـديدة في الإشراف، مـثل القيـادة التربوية وتمكين المعلمين، كما أن تطبيـقه يتطلب مهارات جديدة، مثل التخطيط والملاحظة الصـفية وتحليل التدريس، ونحـو ذلك، بالإضافة إلى أن تطبيـقه يتطلب تغـييراً في بعض الاتجـاهات، مثل الاتجـاه نحو العمل التشـاركي أو نحو الجماعـية في اتخاذ القرار (الشـورى) وغير ذلك. وهذه الأشيـاء تعني إحداثَ تغيـير عمـيق ليس فقط في سلوك المعلمين والمديرين والمشـرفين، بل في ثقافة المدرسـة بشكل عام. وهنا يأتي دورُ المشرف التربوي بوصفه قائداً تربوياً.

ولذلك فلا بد من التخطيط الجيد والتنسيق المتقن بين مدير المدرسة والمشرف التربوي. وفيما يلي بعض التوجيهات التي تساعد في جودة التطبيق وتساهم في تفادي كثير من المشكلات:

١ـ لا بد من (تســويق) النمـوذج عـلى المديرين والمعلمـين بشكل مناسب، فيـتم توضيح النمـوذج وبيان جوانب القـوة فيه، وبيـان ماذا يمكن أن يقـدِّمه للمعلمـين وللمديرين. فـالنموذج يجعل المـدير قائداً تربوياً في مـدرسـتـه، ويربطه بشكـلٍ أقوى بـعمـله التـربوي (الفني) الأساس، وهو توجيه وتنمية المعلمين، أو بعبارة أخرى القيادة التربوية للمـدرسة. كـما أنه يسـاعد على تنمـية المعلمين مـهنيـاً في مدرسـته

ويساعد في حل المشكلات المهنية مثل الضغط النفسي لدى المعلمين وتدني الروح المعنوية وانخفاض مستويات الطلاب، مما يعود بالنفع على المدرسة بشكل عام. وفيما يتعلق بالمعلمين فالنموذج إذا طُبِّقَ بشكل جيد، فهو يُشعر المعلم بدوره التربوي في المدرسة، ويجعله يشعر بأنه فردٌ مُقدَّر وينظر إليه على أنه قادر على تحمل مسئولياته المهنية. أيضا تطبيق النموذج يُعطي للمعلمين الفرصةَ لإظهار إبداعاتهم واستثمار طاقاتهم في أنشطة النمو المهني وفي المشاركة في صنع القرار في المدرسة.

٢ـ من المهم التنبهُ لعلمية التغيير، والتعاملُ معها وإدارتها بشكل حكيم سواء من المشرف أو مدير المدرسة. فثقافة المدرسة تكوَّنت وترسخت على مدى سنين طويلة، وتغييرُها يحتاج إلى وقت وحكمة، حتى لا تحدثَ آثارٌ جانبية لعملية التغيير. فالتعجل في عملية التطبيق قد يُفسده، بل لا بد من أخذ الأمور بالتدرج. ولا بد أن يشعر المعلمون (وكذلك مدير المدرسة) خاصةً في بداية التطبيق، أنه لا يطلب منهم أكثر من طاقتهم، وأنَّ المطلوب منهم هو البدء ومحاولة تجويد العمل، وأنَّ النتائج مهما كانت قليلة فهي مشجعة وتستحق المحاولة.

٣ـ كسبُ التزام المديرين والمعلمين أمرٌ أساس لنجاح التطبيق. إذ لا

بد أن يشعر المشاركون بأنَّ هذا العملَ عملُهم وأنهم يشاركون في مسئولية تحقيق أهدافه. وكسب الالتزام يتم عادة من خلال خمسة أمور:

أ. التركيز: فعندما يكون هناك تركيز في أداء مهمة ما يعرف المشاركون ما ذا يراد منهم تحقيقه بالتحديد؟ وما يتوقع منهم؟ وما لا يتوقع منهم.

ب. المشاركة: فمع وجود المشاركة القوية في العمل يشعر المعلمون أن لهم رأياً في ما يتم من عمل داخل المدرسة يؤثر على أدائهم. فهم شركاءُ في التخطيط ووضع الأهداف وحل المشكلات واتخاذ القرارات، مما يزيدُ في شعورهم بالمسئولية، فيشعُرون أنهم ضمن المجموعة وليس غرباء. فالناس دائماً يساندون ما يشعرون أنهم هم الذين أوجدوه.

ج. النمو: لا بد أن يشعر المشاركون أن هذا العمل يقدم لهم شيئاً جديداً ويلبي حاجة لديهم، ويساعد على نموهم.

د. التقدير: فتقدير عمل كل عامل يساعده ويدعوه إلى الالتزام بالعمل والاستمرار فيه.

هـ. تحميل المسئولية. لا بد أن يشعر المشاركون بأنهم يتحملون مسئولية ما يقومون به من عمل، وذلك لكي يفرحوا بالنجاح، ويشعروا أن المشكلات تمثل تحدّياً لهم يحفزهم على بذل المزيد من الجهد.

مهام (المشرف التربوي) في المشروع:

١ـ التصور الكامل عن المشروع ومعرفة دوره المناط والمشاركة في الدورات التدريبية ونحو ذلك.

٢ـ نقل هذا التصور عن المشروع لمدير المدرسة ومن ثم المعلمين.

٣ـ قيادة عمليات التطبيق في المدارس المسندة إليه.

٤ـ حفز المديرين على التطبيق.

٥ـ توضيح الأدوار للمديرين.

٦ـ وضع خطة (جدول) لزيارات التطوير المكثف (بالتعاون مع المدير، الأسبوع الأول من الفصل الدراسي).

٧ـ متابعة تنفيذ المدير لمهامه.

٨ـ مساعدة المدير في عمل خططه المطلوبة منه.

٩ـ مراجعة الموضوعات المقترحة للقاءات التربوية واقتراح المناسب وإقرارها مع مدير المدرسة.

١٠ـ المشاركة في اللقاءات التربوية واقتراح أسماء الملقين.

١١ـ تدريب المعلمين على تدرب الأقران

١٢ـ تدريب المدير والمعلمين على الملاحظة الصفية.

١٣ـ متابعة حلقات تدرب الأقران في المدارس المسندة إليه من خلال زيارات لكل مدرسة.

١٤ـ التنسيق لزيارات مشرفي التخصص عند الحاجة.

١٥ـ تقويم التطبيق في المدارس وكتابة التقرير النهائي.

مـهـام مدير المدرسـة نحـو العـمل في برنامج (الإشـراف المتنوع):

١ـ المشـاركة في اللقـاءات التي تسـبق تطبـيق المشروع التي تجـمع المشـرفين على المشـروع ومـدير المدارس لأخـذ التـصـور الكامل عن المشروع ومعرفة تفاصيل التطبيق.

٢ـ عقد لقاء مع المعلمين بمشاركة المشرف التربوي لعرض المشروع عليهم.

٣ـ دفع المعلمين بشـكل مسـتـمـر للاشـتراك بفـعـاليـة في تطبـيق المشروع.

٤ـ الإشراف المستمر على التطبيق ومتابعة جميع خطواته.

٥ـ تقسـيم المعلمين على الخيـارات الثلاثة الأسـاسية فـي النموذج (الأسبوع الأول).

٦ـ مـتابعـة بناء خطة (جـدول) حلقات تدرب الأقـران (الأسبـوع الثاني).

٧ـ متـابعة حلقـات تدرب الأقران بزيارة كل مـجموعـة وفق خطة يضعها المدير نفسه.

٨ـ بناء خطة (جدول) للقاءات التربوية (في الأسبوع الثاني).

٩ـ المشاركة في اللقاءات التربوية بالإلقاء والاتصال بالملقين في اللقاءات التربوية وتدرب الأقران.

١٢ـ تذليل العقبات التي تعترض التطبيق والعمل على تسهيل الصعوبات وحل المشكلات في ذلك.

١٣ـ كتابة تقارير العمل شهرياً للمشرف على المدرسة عن سير التطبيق.

١٤ـ حضور لقاء المديرين التابعين لمشرف واحد في كل لقاء (يفضل لقاء كل أسبوعين).

١٥ـ متابعة أعمال المعلمين.

١٦ـ المشاركة في تطوير أداء المعلمين في الخيار الأول (التطوير المكثف).

١٧ـ كتابة تقرير فصلي عن تطبيق المشروع في المدرسة وتسليمه للمشرف المتابع في المدرسة.

وبعد ذلك يلخص المشرف التربوي جميع نشاطاته في السنة في ملف المشروع في المدرسة للتوثيق.

خطة عمل المشرف لتطبيق النموذج*

	المسئول	الأسبوع الأول					الأسبوع الثاني					الأسبوع الثالث					الأسبوع الرابع (الأول من الدراسة)				
		١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥	١	٢	٣	٤	٥
توزيع المدارس	المركز	■																			
الاجتماع بمدير مدرسة ١	المشرف	■																			
الاجتماع بمدير مدرسة ٢	المشرف		■																		
الاجتماع بمدير مدرسة ٣	المشرف			■																	
الاجتماع بمدير مدرسة ٤	المشرف				■																
الاجتماع بمدير مدرسة ٥	المشرف					■															
ورشة عمل للمديرين	المشرف					■															
الاجتماع بمعلمي مدرسة ١	المشرف						■														
الاجتماع بمعلمي مدرسة ٢	المشرف							■													
الاجتماع بمعلمي مدرسة ٣	المشرف								■												
الاجتماع بمعلمي مدرسة ٤	المشرف									■											
الاجتماع بمعلمي مدرسة ٥	المشرف										■										
توزيع المعلمين على الخيارات	المدير						■														
ورشة عمل للمعلمين في كل خيار	المشرف											■	■								
ورشة عمل للمعلمين والمدير في الملاحظة	المشرف											■		■	■	■					
وضع خطة (جدول) لزيارات التطوير المكثف	المدير											■									
وضع جدول للقاءات التربوية	المدير												■								
وضع جدول لتدرب الأقران	المدير													■							

* هذه الخطة وضعت على أن نصاب المشرف خمس مدارس، لكن يمكن تعديلها بما يناسب وضع كل مشرف.

المراجع

ـ أوستـرمان، و كـوتكامب (٢٠٠٢). منيـر الحـوراني (ترجـمة). الممارسـة التـربوية للتربويين. دار الكتاب الجامعي. العين.

ـ شاهين، نجـوى عبد الرحيـم. (١٤١٩هـ). مدى تطبيق العـلاقات الإنسانية في مـجال الإشـراف التربوي، لمشـرفات الـعلوم الطبيـعيـة من وجـهة نظر مـعلمـات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدارس البنات بمكة المكرمة. رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى.

ـ القرشي، سالم خلف الله. (١٤١٤هـ). التوجيه الـتربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة. رسالة الخليج العربي. عدد ٤٩، ١٤١٤هـ (١٩٩٤م).

ـ المغيـدي، الحسن محمـد.(١٩٩٧م). معوِّقات الإشـراف التربوي كما يراها المشـرفون والمشرفات في محافظة الأحـساء التعليمية. مجلة مركز الـبحوث التربوية، عدد ١٢، السنة السادسة. مركز البحوث التربوية جامعة قطر.

-Abdulkareem, R. (2001). Teachers and supervisors's perceptions of the supervisory activities in Riyadh schools. Unpublished doctoral dissertation. Athens, Ohio University.

-Glatthorn, A. (1997). The differentiated Supervision. ASCD.

- Jay. J. (1999). Untying the Knots: Examining the complexities of reflective practice. ERIC.

-Stein. D. (2000). Teaching critical reflection, Myths and realities. ERIC.

-Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers, A Reflective approach. Cambridge University press.

- Goyne, J., Padgett, D., Rowiki, M., & Triplitt, T. (1999). The Journey to Teacher Empowerment. ERIC ED434384.

Capel, S, Leask, M. & Turner, T. (2000). Learning to teach in the secondary school. Routledge: London.

-Speace, C. (2003). The Effect of Differentiated Supervision on Classroom Practice and Participants. Unpublished Dissertation. Immaculata University. Pennsylvania.

Hall, ìì..

-Sergiovanni, T. (1996). Leadership for the schoolhouse. How is it different? Why is it important.

1 Tracy, S. (1998). Models and Approaches. In Handbook of School Supervision. P. 105.
2 . Glatthorn, A. (1998) Roles, Responsibilities, and relationships. In Handbook of School Supervision. p. 386.
3 . Supervisory Leadership. (2000) Don Beach and Judy Reinhartz. p. 62.
4 . Wallace, M. (1991). Training foreign language teachers, A Reflective approach. Cambridge University press.
5.The Coaching of Teaching, Joyce and Shower, (1982) Educational Leadership, October 4-9.

الفهرس

الموضـــوع	الصفحة
مقدمة	٣
الفصل الأول: الإشراف التربوي: نظرة إلىٰ الواقع	
تمهيد	١١
١ـ معوقات الإشراف التربوي	١٢
أولاً: الميل إلىٰ أسلوب التفتيش	١٢
ثانياً: تفاوت المعلمين في التأهيل	١٣
ثالثاً: تدني تأهيل بعض المشرفين التربويين	١٤
رابعاً: عدم توفر الوقت لدىٰ المشرف	١٥
خامساً: تفاوت وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين	١٦
سادساً: غياب الأهداف الواضحة	١٧
٢ـ نحو مبادئ جديدة للإشراف التربوي	١٩
مبادئ للنموذج الإشرافي	١٩
صفات المشرف الفاعل	٢٠
خصائص المؤسسة التعليمية الفاعلة	٢١
الفصل الثاني: الأسس النظرية للإشراف التربوي المتنوع	
تمهيد	٢٥
مميزات الإشراف التربوي المتنوع	٢٥
الأسس النظرية للنموذج	٢٦

١ـ النظرة الحديثة للتعلم (البنائية) ٢٧
القواعد الأساسية في البنائية ٢٧
الفرق بين النظرة التقليدية والنظرة البنائية (جدول) ٢٩
٢ـ أسلوب التعامل مع المعلم (تمكين المعلمين) ٣١
أسس تمكين المعلمين ٣٣
أبعاد تمكين المعلمين ٣٤
٣ـ أسلوب النمو المهني (الممارسة التأملية) ٣٧
خصائص المعلم المتأمل ٤٢
مراحل الممارسة التأملية ٤٢
أنماط التأمل ٤٤
الفصل الثالث : خيارات الإشراف التربوي المتنوع
تمهيد ٤٩
مسوغات النموذج ٤٩
١ـ المهنة ٤٩
٢ـ المؤسسة ٥٠
٣ـ المشرف ٥١
٤ـ المعلم ٥١
الإشراف العام ٥٢
خيارات الإشراف المتنوع ٥٤
الخيار الأول : التطوير المكثف
خصائص التطوير المكثف ٥٥

خطوات التطوير المكثف ٥٦
الفرق بين التطوير المكثف والزيارة الصفية ٥٨
مشهد لزيارة صفية ٦١

الخيار الثاني: النمو المهني التعاوني

تمهيد ٦٦
تدرب الأقران ٦٨
مميزات تدرب الأقران ٦٩
مشكلات تدرب الأقران ٧٠
خطوات تطبيق تدرب الأقران ٧٠
الملاحظة الصفية ٧٥
إجراءات الملاحظة الصفية ٧٥
أنواع الملاحظة الصيفية ٧٧
خطوات الملاحظة الصيفية ٧٨
تدرب الأقران والدروس النموذجية ٨٢
تدرب الأقران والتدريس المصغر ٨٣
مشهد لعلمية تدرب أقران ٨٥
اللقاءات التربوية ٩٠
التحليل الذاتي للأداء ٩٢

الخيار الثالث: النمو الموجه ذاتياً

المسوغات ٩٣
خطوات تصميم برنامج النمو الموجه ذاتياً ٩٤

كلمة أخيرة ٩٧
توجيهات مهمة للتطبيق ٩٩
مهام المشرف التربوي في المشروع ١٠٢
مهام مدير المدرسة ١٠٣
خطة عمل المشرف التطبيق النموذج (جدول) ١٠٥
المراجع ١٠٦
الفـهـرس ١٠٨

«...هذا الكتاب: يقدم نموذجا جديدا في الإشراف التربوي وتنمية المعلمين. يستعرض هذا الكتاب النموذج بشكل واضح وعملي من خلال شرح أسسه النظرية. وتقديم خطوات مفصلة لآليات تطبيقه مع شرح مفصل لكل أنشطته...».

'...أعتقد أنه سيكون لسنوات قادمة الكتاب الذي لا بد أن يقرأه كل مشرف تربوي...'

سعد بن محمد الماضي
دكتوراة في الإشراف التربوي
مدير عام التدريب والابتعاث بوزارة التربية

'... كتاب يجمع بين النظرية والتطبيق، بأسلوب عملي ميسر، ويفتح المجال لإبداع المشرفين، أتوقع أن يحدث نقلة نوعية في الإشراف التربوي...'

د. صالح بن عبدالعزيز النصار
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
كلية التربية جامعة الملك سعود

'... الرأي النهائي الذي توصلت له هو أن الطريق إلى [مدرسة فاعلة] يمر بين ثنايا هذا الكتاب..'

الأستاذ محمد بن هندي الغامدي
المشرف على القسم الثانوي بمدارس المملكة
مدير ثانوية العليا (سابقاً) بالرياض

'... إن ما لمسته من تجربة تطبيق [الإشراف المتنوع] أنه يقوي العلاقة بين المشرف والمعلم، مما يعطي مجالا أوسع لتطوير أداء المعلمين مراعيا الفروق الفردية بينهم بما يعود بالنفع على الطالب...'

الاستاذ عبدالعزيز العبيد مشرف تربوي مشارك
في تطبيق الإشراف المتنوع

'...اطلعت على الكتاب، وقبل ذلك أشرفت على تطبيقه في المدرسة، لعامين دراسيين، يعتبر هذا النموذج نقلة كبيرة في مفهوم الإشراف التربوي والتحول به إلى التكامل بين المعلم والمدير والمشرف للقيام بدور تربوي وتعليمي فعال ...'

الاستاذ راشد الزهراني
مدير متوسطة السليمانية - الرياض

تعريف المؤلف

- الدكتور: راشد بن حسين العبد الكريم
- حاصل على الدكتوراة في الإشراف التربوي من جامعة أوهايو، بالولايات المتحدة
- حصل على بكالوريوس اللغة الإنجليزية من كلية التربية بجامعة الملك سعود،
- عمل معلماً للغة الإنجليزية ثم مشرفاً للغة الإنجليزية،
- أقام العديد من حلقات النقاش في الإشراف التربوي والقيادة التربوية،
- له أربعة كتب مطبوعة، يعمل الآن مديراً عاماً للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم.

مطبعة سفير تليفون ٤٩٨٠٧٨٠ - ٤٩٨٠٧٧٦ الرياض
E. Mail: safir777press@hotmail.com

ردمك: ٤ - ٩٨٧ - ٣٣ - ٩٩٦٠