المجلد 12 العدد 2 يونيو 2011

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد طور الباحثان أداة اشتملت على (٢٥) كفاية أدائية مفترضة لأداء دور إشرافي فاعل، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة التي تشكلت من ثلاث فئات تربوية معنية مباشرة بهذا التوجه التطويري تخطيطًا ومتابعةً وتنفيذًا وهم: القادة التربويون والمُشرفون التربويون والمُعلّمون.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- حققت الكفايات - بشكلٍ عام - أهمية عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة (٣,٣١) من (٤). وتصدرت الكفايات المتعلقة بتشكيل البيئات التّعلمية النشطة والمواقف التّعلمية القائمة على مبدأ المشاركة الفاعلة بين المُعلّم والمُتعلّم قائمة الكفايات.
- اهتمام واضح بدور فاعل للمُتعلّم باعتباره المحور الأساسي لعمليات التّعلم من حيث انطلاق هذه العمليات من حاجاته التّعلمية وقدراته واستعداداته وتوجهاته المهنية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من القادة والمُشرفين التربويين والمُعلّمين في النظرة إلى دور الإشراف التربوي وفعالياته في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، عمليات التّعلم، اقتصاد المعرفة، الأردن.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٢٣م

The Educational Supervision Role in Directing Learning Processes Toward Cognitive Economy in Jordanian Schools

Dr. Mohammed I. Al-Qaddah
Princess Alia University College
Al-Balqa'a Applied University

Dr. Omar M. Al-Kharabsheh
Princess Alia University College
Al-Balqa'a Applied University

Abstract

The study aimed at investigating the educational supervision role in directing the learning processes toward cognitive economy.

The researchers developed an instrument consists of (25) competencies that leads to an effective supervising role. This instrument has been implemented on educational leaders, supervisors, and teachers. This method has been inspired by the educational developing plan.

The results of the study:

1- The method has proved to be important. The total average is (3.31) out of (4).

2- It shows an important interest in an effective role for learner as he is considered the main element in the learning processes, as all learning processes have to consider the needs of learner and his abilities and readiness and his career's priorities.

3- It shows differences that have statistical significance among the opinions of leaders, educational supervisors, teachers with regard to the role of educational supervising and its efficiency.

Key words: educational supervision, learning process, cognitive economy, Jordan.

دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة في المدارس الأردنية

د. محمد إبراهيم القداح
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عمر محمد الخرابشة
قسم العلوم التربوية-كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

يتشكل مجتمع المعرفة من ثنائية مكونة من شقين، الأول: بيئة تحتية، قوامها شبكة الاتصالات، وما يرتبط بها من مهارات تقنية تتطور بتسارُع مطرد، والثاني: محتوى معرفي يتجدد في سباق محموم يختصر الزمن، ويحيّد المكان بآن واحد. «فلم يكن المصير البشري كوكبياً أبداً مثلما هو عليه الآن؛ إذ صارت المعرفة بمستجداتها، وانعكاساتها على الاعتراف بالهوية الأرضية إحدى التحولات الحادة في مسار عمليات التّعلم» (موران، ٢٠٠٥، ص١٧)، ومع أن الجهود في بداية الانطلاقة نحو هذا المجتمع قد انصبت على الشق الأول، إلا أن المعنيّن أدركوا بأن المحتوى المعرفي هو التحدي الحقيقي أمام الإنسان، للإفادة من ثورة المعلومات، والاتصالات، مما أدى إلى سعي دؤوب من الأنظمة التربوية إلى محتوى تعليمي مُتجدد يتسم بجودة عالية.

وتجدر الإشارة إلى أن إحداث التغيير المنشود لتوجيه المجتمع نحو اقتصاد المعرفة، لا يمكن أن يتحقق دون مساهمة فاعلة من القادة التربويين القائمين على بناء، وإدارة عمليات التّعلم في ميدانه العملي، وعلى رأسهم المُعلّم، والمُشرف التربوي، ويتطلب ذلك قطيعةً صارمةً مع الإستراتيجيات التقليدية التي حققت نتاجات لا تتجاوز كثيراً حدود استظهار المعرفة، والانصهار الكلي في عمليات التّعلم، ومختبراته، والمشاركة في تقييمها، وتوجيهها، والإفادة منها. « فقد أثبتت البحوث والدراسات أن التّعلم يزيد بدرجة كبيرة حينما يقضي المُعلّمون والطلبة وقتاً أطول مندمجين في مهام أكاديمية، على نحو نشط» (جابر، ٢٠٠٠، ص٥٥). وقد بيّن كل من سوليفان وجفري (Sulivan & Jeffry) «أن الإشراف التربوي في القرن الحادي والعشرين يجب أن يؤكد على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتطوير الذاتي لجميع العاملين، وهذا يتطلب قادةً يستشرفون المستقبل، ويعملون على تحسين عمليات التّعلم» (Sulivan & Jeffry, 2000).

ويكمن جوهر المشكلة إزاء التحولات العصرية في إدارة العلم، ومُعالجة المعرفة، مما يترتب

عليه أهمية تسلّم مؤسسات التّعليم، والبحث، والتطوير راية القيادة من بين المؤسسات المجتمعية الأخرى، للقيام بدور محوري، وريادي في صناعة الإنسان، والتخطيط للموارد البشرية. «فما زال محتوى التّعليم مغترباً عن عصره، غير قادر على ملاحقة المعارف المتسارعة؛ بل إنه – أحيانا – عاجز عن التكيّف السريع مع تلك المعارف لأن كثيراً من القائمين عليه غير متابعين لما يجري في العالم المتقدم، كما أن بعضهم يدافع عن ذاته المهنية بمقاومة الجديد (عويدات، ١٩٩، ص٣٤٥).

وقد ترك هذا المنحى تأثيرات واضحة على المنظومة التربوية، فلسفتها، وسياساتها، ومناهجها، وإستراتيجياتها الأدائية؛ فالنقلة المجتمعية التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصالات، قد بدأت تطرق الأبواب بلا تردد، وما هي في حقيقتها إلا نقلة تربوية في المقام الأول؛ إذ تبرز المعرفة في الوصول إليها، وتوظيفها، بل يُعَدُّإنتاجها أهم مصدر من مصادر قوة المجتمعات، وتحديد موقعها على خريطة العالم الإنساني، ومع ذلك فإن الاستجابة ما زالت بطيئة في إحداث تغييرات في البنى والهياكل التربوية لدى السواد الأعظم من الدول النامية، لأسباب قد لا تتجاوز الرهبة من التغيير، أو مقومات الفلسفة الاجتماعية التي ما زالت تنظر إلى دونية العمل المهني. «وهذا ما يزيد الأمر ضبابية، إنّ المنظور المعلوماتي يؤكد على المنحى التطبيقي للمعرفة. كما أن قدرة التقنية على توليد المعرفة في عصر المعلومات أكبر بكثير من إمكانات العلم في التوصل إلى أدوات تقنية جديدة» (علي، ١٩٩٤، ص٣٨٨). وإذا ما أرادت التربية أن تؤدي رسالتها، فلا بد أن تنتظم حول أربعة محاور هي: التّعلم للمعرفة، كي يكتسب الفرد أدوات الفهم، والتّعلم للعمل ليتسنى له التأثير في بيئته، والتّعلم للعيش مع الآخرين ليشاركهم في أنشطتهم، والتّعلم ليكون، وهو توجه أساسي تشترك فيه المحاور الثلاثة السابقة (ديلور، ١٩٩٦، ص١٢٩).

ومن جهة أخرى يلاحظ أن هذا المنحى قد أدى إلى إحداث تداخل غير مسبوق بين مفهومي: التربية، والتنمية، إلى حد يصعب الفصل بينهما، بعد أن تبوأت صناعة الإنسان قمة الهرم بصفتها أهم الصناعات في عصر المعلومات، وإذا ما انطلقنا من القول بأن التربية والتنمية صنوان في مجتمع المعرفة. فإن اقتصاداً قائماً على المعرفة يعني بنية تحتية قائمة على أنظمة تربوية واعية، تجعل من التّعلم دستورًا لمجتمع المعرفة كي يصبح نوعاً من الأيدولوجيا التي تعيد صياغة المجتمع، وعلاقاته، وتوجه سلوك الأفراد والمؤسسات. ويكون التّعلم في ظلها حقاً لكل فرد، وواجباً عليه في الوقت ذاته؛ فهو المورد اللامحدود الذي يُزود الفرد بمهارات تؤهله لاقتحام عالم المعرفة، كي يطال منها ما يتوافق مع قدراته، وطموحاته المهنية، ولا يتوقف عند ذلك؛ بل يسعى إلى مُعالجتها في بوتقةٍ تفاعليةٍ مع خبراته، كي تصقل بتلك

الخبرات، وتتجه صوب مسار عملي تطبيقي، يحقق إنتاجيةً ذات كفاية وفاعلية عاليتين. «إذ ينظر إلى التّعلم على أنه عمليةً يتم فيها البحث عن المعنى أو توليد المعنى انطلاقاً من الخبرة السابقة، فيتم التفاعل بين الخبرة السابقة والمعلومات التي يسعى الفرد إلى تمثلها، ويتجلى ذلك في إعادة تنظيم الخبرة السابقة، وتطوير البنى المعرفية لدى المُتعلِّم إغناءً، أو تعديلاً، أو تغييراً (الشيخ، ٢٠٠١، ص٣).

لقد أكدت معرفة ما قبل عصر المعلومات على اكتساب المحتوى المعرفي، والمهارات المستفادة منه، إلاّ أنها كانت قاصرة عن التوجه نحو توليد المعرفة، وتقييم المعلومات، وتطبيقها على مواقف وقضايا واقعية في حياة المُتعلِّمين، لكن النقلة النوعية من التّعليم إلى التّعلم تقتضي التحول – دون استحياء – من الطابع التوجيهي المبرمج في تقديم المعارف بصورتها النهائية، إلى الطابع البنائي القائم على كيفية إعادة إنتاج المعرفة بوصفها إنشاءً عقلياً جديداً أو متجدداً فقد تحول الاهتمام العالمي إلى تأمين الوفرة في المعلومات، كما حوّل الاقتصاد المعرفي توجه المنظمات المعاصرة من كثافة الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات إلى مفهوم المنظمة المكثفة معرفيا (الكبيسي، ٢٠٠٥، ص١٣٦).

ويبرز هنا دور القائمين على إدارة عمليات التّعلم بضرورة التخطيط المبرمج لتحقيق ألوان من المهارات الأدائية، التي يمكن تبويبها على النحو الآتي:

أ. المهارات الأساسية للتعلم (Basic Skills for Learning): مثل البحث في مصادر المعلومات وتنظيم المعرفة، ومهارات التواصل واستخدام الحاسوب والإنترنت وتحليل البيانات، وتتضح النقلات النوعية في تقنيات التّعلم عبر عدة مسارات منها:

– البرمجيات التّعليمية، إنتاجها وتوظيفها.

– التّعلم بأساليب التفاعل عبر النصوص، والوسائط المتعددة، عن طريق مواقع الإنترنت.

– التّعلم التفاعلي من خلال رسائل البريد الإلكتروني.

– التّعلم الجماعي عبر المؤتمرات، باستخدام تقنيات: الفيديو، والأشكال المجسمة، والرؤوس الناطقة (Talking Heads).

– استخدام النظرة الخبيرة لمحاكاة المُعلِّم البشري، بما في ذلك الشق الخاص بالمُتعلِّم، فيما يعرف بمصطلح الصندوق كمدرس (Box – As – Teacher).

– توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي من خلال آلات التّعلم الذكية القادرة على التحاور اللغوي مع المُتعلِّم ذاتياً، والتكيف تلقائيا مع طرائق تفكيره (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

«فالتوجه نحو اقتصاد المعرفة يتطلب مُتعلِّمين حريصين على الحصول السريع على المهارات الجديدة، والوصول إلى المعرفة والتكيّف معها، وإبداعها، والمشاركة فيها طوال حياتهم»

(وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٣، ص٣).

ب. المهارات التخصصية (Specialized Skills): كالتقييم، والتحليل العملي، وتشخيص المشكلات، وإجراء التطبيقات العملية في توظيف الجوانب النظرية.

ج. المهارات الميتامعرفية (Meta – Knowledge Skills): وترتبط بتفعيل المعمل الدماغي لدى المُتعلِّم، كالتنظيم الذهني في طرح الأفكار، وحل المشكلات، والاستدلال، وسرعة المفاضلة بين البدائل والحلول.

د. المهارات الاجتماعية (Social Skills): وتعني القدرة على التعامل مع الأشخاص، والمواقف من حيث استقطاب الآخرين، وتفهّم مشكلاتهم، وكسب ودهم وغير ذلك.

وقد لا يتوقف الفرد عند ذلك؛ بل يرتقي إلى مرحلة تطوير المعرفة وإنتاجها، ويحقق شروط المنافسة العالمية، وحينها سيكون له سهم مؤثر في تشكيل منظومة القيم التي تتأثر طوعاً أو كرهاً، بالتجدد المعرفي لبني الإنسان.

ويستدعي ذلك انطلاق عمليات الإشراف التربوي تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، من قاعدة بيانات شاملة تتضح فيها الحاجات المهنية، ومواطن الإبداع، والتميُّز لدى المُعلِّمين، وتنطلق منها عمليات التّدريب، وتبادل الخبرة، وتشكيل البيئات التّعلمية النشطة، " فبالقدر الذي يوفره النظام التربوي من بيئات تعلمية فاعلة، تتحقق النّوعية المُتميزة من الشباب المُدرّب والمؤهّل، والقادر على التّعلم الذاتي، والتّدريب المستمر مدى الحياة، والمنفتح على غيره بمرونة، والمُتفاعل مع بيئته، ومحيطه بإيجابية" (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٤، ص١١).

ولعل الحاجة تتطلب منحى جديداً في تخطيط البيئة التّعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي؛ فهي تعد المناخ الاجتماعي التفاعلي الذي يتحدد فيه مستوى الاستعداد الذهني، والأدوار التفاعلية بين المشاركين في تنفيذ المهمات التّعلمية في عملية اجتماعية تتسم "بالأريحية" (Eggen Kauchak, 1992, P.54). وفي هذا الإطار التفاعلي تكون هذه البيئة عامرةً بكل ما يثير تفكير المُتعلِّمين، ويشجعهم على الخروج عن المألوف، وتطلق العنان لهم بأن يتأملوا في أفكارهم، وأن ينظروا في البدائل والاحتمالات؛ فالمعرفة ليست مرآة حقيقية للعالم الخارجي؛ إذ إنّ كل الإدراكات ما هي إلا إعادة بناء يقوم بها الدماغ استجابة لمثيرات حسية؛ وهذا ما يفسر الأخطاء العديدة في الإدراكات الناتجة عن الرؤية التي تشكل حاستنا الأكثر مصداقية" (موران، ٢٠٠٥، ص٢٢)، كما يلاحظ هنا ضرورة غياب السلطة التقليدية من قبل المُعلِّم أو المُشرف. "ولاسيما أن التّعلم الناجم عن التفكير سرعان ما يتأثر بالضغوط والانفعالات وديناميات الفصل الدراسي، ولذا فإن إدارة الموقف التّعلمي تتطلب قادة وأصدقاء وموجهين لطرائق تفكير المُتعلِّمين" (جابر، ٢٠٠٠، ص ٢٥٧).

ولتحقيق ذلك فإن الحاجة تتطلب تحولاً جذرياً يقوم على جملة من المبادئ منها:

١- الالتفات إلى التركيب المتكامل للطبيعة الإنسانية من حيث كون الإنسان كائناً فيزيائياً، وبيولوجياً، وثقافياً، واجتماعياً، علماً بأن هذا التركيب قد شتته منحى التّعليم السائد إلى درجة تعوق إدراك ما يعنيه الكائن الحي (موران، ٢٠٠٥). "كما أن التوجه نحو التّعلم لا يعني مزيداً من المدارس، والجامعات، والمناهج، والشهادات؛ بل يعني في المقام الأول فرداً يستطيع أن يتعلم ما يحتاجه في الوقت الذي يحتاجه، وفقاً لمبدأ التّعلم حسب الطلب" "Learning-on Demand" (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

٢- تحقيق نوع من الاتساق بين المتناقضات والثنائيات الكامنة في منظومة القيم، والتي تشمل التناقضات بين العالمي والمحلي، وبين الشمولي والتخصصي، وبين المادي والروحي (Carnero, 2000: 211) "فمن التحديات الأكثر صعوبة في حياتنا المعاصرة تغيير طرائق تفكيرنا لمواجهة التعقيد المُتصاعد، والتّحولات المُتسارعة واللامتوافقة التي تطبع عالمنا، وهذا يتطلب إعادة تشكيل سياساتنا التربوية، بهدف إعادة التفكير في طريقة تنظيم المعرفة، واستثمارها" (موران، ٢٠٠٢).

٣- التصدي الواعي لظاهرة انفجار المعرفة، ويتعلق ذلك بكيفية المواءمة بين التضخم المعرفي، وقدرة الإنسان على استيعابه، وإدراك الفروقات الجوهرية بين المعلومة والمعرفة؛ فالمعلومات هي المادة الخام للعمليات العقلية، في حين أن المعرفة هي الناتج النهائي أو شبه النهائي لتلك العمليات، "فقد أدت النقلة المعلوماتية إلى تغييرات جوهرية في المعارف، التي بات على التربية التعامل معها، من حيث: طبيعتها، وطرق تقديمها، واكتسابها، والعلاقات الارتباطية بين صنوفها" (علي وحجازي، ٢٠٠٥).

٤- التمحور حول المُتعلِّم بإكسابه مهارات، وقدرات على التّعلم الذاتي بصورة مستمرة، وإتاحة فرص التّعلم له في ضوء استعداده وتوجهاته المهنية، "إذ يجب أن تتاح الفرصة للمُتعلِّم لاستقاء المعلومات، واختيارها، وتنظيمها، وإدارتها، والانتفاع بها" (ديلور، ١٩٩٦).

٥- تغيير جذري في الشخصية المهنية للمُعلِّم، بحيث تقوم على تحرره من القيود المنهجية الصارمة، وإكسابه طابعاً بحثياً، والتخفيف من صرامة الإشراف التربوي؛ ولا سيما في بعده التقويمي، وإعداده تقنياً منذ بداية مراحل تأهيله، كي يكون مقنعاً في دوره التوجيهي لطلبته الذين قد يتفوقون عليه كثيراً في مهاراتهم التقنية، وتعاملهم مع أدوات الاتصال المتطورة.

٦- بناء نظام تقويمي لا يعبأ بأدوات القياس الكمي للحصاد المعرفي، بل يركز على كيفية اكتساب المعرفة، وتوظيفها، وإنتاجها، وعلى قدرة المُتعلِّم على مُواصلة التّعلم ذاتياً.

وقد توالت محاولات تطوير الإشراف التربوي في الأردن منذ مؤتمر التطوير التربوي

الأول ١٩٨٧، بقصد تجويد فاعليته، وتعظيم أثره في عمليات التّعليم والتّعلم، ومن تلك المحاولات، الوثيقة التي أعدتها وزارة التربية والتّعليم عام (١٩٩٩) بعنوان: المنحى التكاملي للإشراف التربوي والإدارة المدرسية، والتي أكدت على دورٍ تشاركي فاعلٍ في إعداد الخطط التطويرية، وتنفيذها، وتقويمها من خلال امتلاكه كفاياتٍ مُتعلقة بإدارةٍ التغيير، والتدرب الفعّال، وتطوير بيئات التّعلم، وتوظيف استراتيجيات التفكير، والتفكير الإبداعي، وتحليل الأداء، وتعزيز العلاقات المهنية مع المُعلّمين، و لم تحقق التجربة نتائج ملموسة بعد تطبيقها. "فقد أظهرت دراسة قام بها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، بأن البرنامج لم يطبق تطبيقاً سليماً، وأن الممارسات الإشرافية لم تختلف كثيراً عما كان سائداً" (الشيخ، ٢٠٠١: ص٦١). "وقد تميز السلوك الإشرافي بالسلبية في خصائصه السلوكية مع المُعلّمين، كما أنه سطحي في تناوله للأهداف موضوع الحوار في المؤتمرات التي تعقب الزيارة الصفية" (المساد، ٢٠٠١).

وتعد خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة آخر المحاولات التطويرية؛ "فقد تبنى منتدى التّعليم في أردن المستقبل (Vision Forum for the Future of Education in Jordan 2000) رؤيةً وطنيةً ترمي إلى إيجاد نظام تربوي، يحقق التميز، والجودة من خلال استثمار الموارد البشرية، والمعرفة، كثروةٍ وطنيةٍ إستراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث، والتّعلم، وضمان مساهمة الأفراد في بناءِ اقتصادٍ مُتجددٍ مبنيٍ على المعرفة، ويضع الأردن على خريطة الدول المُتقدمة، والمصدرة للكفاءاتٍ البشريةٍ القادرة على المُنافسة إقليمياً وعالمياً (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٢).

وقد تعددت الدراسات التي تناولت الدور الإشرافي الجديد في ظل التغيرات العالمية من حيث التوجهات ومعايير الاختيار وتقييم الأداء. فقد أظهرت دراسة نارانجو (Narango, 1993) تواضعاً في دور الإشراف التربوي في كولومبيا (Colombia)، من حيث درجة مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية، وقد أشار الباحث إلى أن أسباب ذلك تعود إلى غموضٍ في الأدوار، وعدم تحديد للمهام الإشرافية، وغياب عمليات المتابعة لفعاليات الإشرافِ التربوي من قِبل المسؤولين.

كما أظهرت دراسة عيدة (٢٠٠٣) ضعفاً في ممارسة المُشرفين التربويين لأساليب إشرافيةٍ، تتعلق بالتّعلم الذاتي، والتّعلم عن بعد، وإجراء البحوث التربوية.

وفي إطار رؤيته التجديدية للإشراف التربوي عرض دواني (٢٠٠٣) ثلاثة مناحٍ، قد تساعد في فتح آفاق المستقبل لإشرافٍ قادرٍ على الاستجابة لمتطلبات مدارس الغد، وهي: المنحى التشاركي، والمنحى اللامباشر، والمنحى التطويري. كما افترض أن يكون عمل

المُشرفين فنياً لأنهم خبراء في النظام الإنتاجي لمنظماتهم. ويُستدل من تلك الدراسات التأكيد على المهمات التي يجب على المُشرف التربوي القيام بها بمهنية عالية، وبخاصة الانخراط في مواقف التّعلم، والمشاركة في التخطيط لأداء المُعلّمين، والاهتمام بالبحوث والدراسات.

من جانب آخر فقد أجرى يون (Yuen, 2005) دراسةً هدفت إلى إصلاح السياسات التّعليمية الخاصة بالطفولة المُبكرة استجابة لاقتصاد المعرفة في مدارس هونغ كونغ (Hong Kong)، وأظهرت الدراسة أن وضوح الرؤية، والسياسات، تسهل على المُعلّمين عملية تنفيذ الإصلاح، كما أن هناك عوامل اقتصادية، واجتماعية، تسهم في تبني عملية الإصلاح.

وعلى الصعيد المحلي فقد اقترح الخَلايلة (٢٠٠٦) أنموذجاً لإصلاح النظام الإداري التربوي في ظل توجيه التّعليم نحو اقتصاد المعرفة، وقد تمحور الأنموذج حول بناء القدرات القيادية، والمشاركة الشاملة بعملية الإصلاح، والتوعية بعملية التطوير، وتوفير البيئة المُناسبة للتحول نحو اللامركزية، وبناء نظام فاعل للمساءلة الإدارية.

وفي مجال تدريب المعلمين فقد اقترح القَطعان (٢٠٠٧) برنامجاً قائماً على الاقتصاد المعرفي لتدريب المعلمين، وقام بقياس أثره في الجانبين المعرفي والتطبيقي، وقد كشفت دراسته تواضعاً في امتلاك المعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي في الغرفة الصفية، وأوصى بعقد دورات تدريبية في إستراتيجيات التعلم، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عمليات التعلم، ومراعاة حاجات المتعلمين ليكونوا مشاركين فاعلين في المواقف التعلمية.

وفي دراسة أجراها المساد (٢٠٠٨) بعنوان فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على اقتصاد المعرفة وأثرها على درجة التقييم المؤسسي للمدارس التابعة "لمعارف للتعليم والتدريب" في المملكة العربية السعودية، ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر كل من المخططين والمنفذين لعملية التغيير، إذ لم تجد هذه العملية قناعة واهتماماً كافيَيْن لدى المنفذين لها.

مُشكلة الدراسة

إزاء التحولات العالمية نحو اقتصاد المعرفة، فقد جاءت الاستجابة الهادفة إلى إحداث تغيير شمولي في النظام التربوي، للوصول إلى خريجين مؤهلين بالمعرفة، والمهارات المطلوبة؛ يمتلكون القدرة على التفاعل مع لغة القرن الحادي والعشرين، ومستجداته التقنية (وزارة التربية والتّعليم :٢٠٠٤). ويبرز الدور الإشرافي الجديد، بجوهره الفني في إدارة عمليات التّعلم، وتشكيل بيئات تعلمية تتميز بالجودة، وتغيير جذري للمُمارسات القائمة، "فلم يعد الإشراف التربوي فردياً كما كان؛ بل أصبح نشاطاً تعاونياً يهدف إلى مساعدة المُعلّمين على

أداء أعمالهم بكفاءة، وفاعلية عاليتين" (التويجري، ١٩٩٦، ص١١).

من هنا فقد جاءت هذه الدراسة محاولة لتحديد ملامح الدور الإشرافي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى توضيح الدور الجديد للإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو الاقتصاد المعرفي من خلال امتلاك المشرفين التربويين لكفايات أدائية في تخطيط العمليات التعلمية وتنفيذها في ميدانها العملي للوصول إلى مخرجات تعلمية رفيعة المستوى؛ بحيث تكون قادرة على تحقيق إنتاجية نوعية ذات طابع تنافسي على المستوى العالمي.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه القادة التربويون؟

٢- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه المُشرفون التربويون أنفسهم؟

٣- ما دور المُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، كما يراه المُعلّمون؟

٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلّمين في توجيه عمليات التّعلّم نحو الاقتصاد المعرفي تُعْزا إلى مراكزهم الوظيفية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من بعدين رئيسين هما:

١. الدور المحوري الذي يفترض أن يقوم به المُشرف التربوي في النقلة النوعية، والتأثير المهم في توجيه عمليات التّعلم نحو الاقتصاد المعرفي، بما يمتلكه من مهارات أدائية، وخبرات فنية، تنعكس على أداء مهني متميز للمُعلّمين في تحقيق نتاجات مرغوبة.

٢. جدة الدراسة وتوقّيتها؛ إذ إنها الدراسة الأولى -في حدود علم الباحثين- التي تتناول

الدور الريادي للإشراف التربوي في تحقيق الأهداف المتوخاة من التحوّل نحو الاقتصاد المعرفي، كما أنها تأتي في وقت لم تتضح فيه معالم هذا الدور بصورته النهائية، إذ ما زالت التجربة في بواكيرها، مما يعني أن اطلاع المعنيين في وزارة التربية والتّعليم الأردنية من قادة ومُشرفين عليها، يمكن أن يسهم في تحقيق فائدة ما نحو هذا التوجه.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المُعلّمين العاملين في وزارة التربية والتّعليم رسمياً، و لم تشمل المُعلّمين العاملين في الوزارة على حساب التّعليم الإضافي، ومُعلّمي القطاع الخاص، وعليه يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن حدود هذه العينة.

مُصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها على النحو الآتي:

الإشراف التربوي: عرفه معجم المصطلحات التربوية بأنّه نشاطٌ علميٌ منظّم، تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة، بهدف تحسين العملية التّعليمية، ومساعدة المُعلّمين على النمو المهني، من خلال الزيارات، والدورات التّدريبية التي تساعدهم على تحسين أدائهم (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص٤٤). وفي قانون التربية والتّعليم الأردني تم تعريف الإشراف التربوي على أنه عملية تربوية تسعى لتقديم خدمات فنية متخصصة لتطوير العملية التّعليمية التّعلمية، بهدف تحسين نوعية التّعليم عن طريق مجموعة من الإجراءات، والأساليب اللازمة لتعرف احتياجات، ومتطلبات تحسين العملية التربوية على مستوى المدرسة، والعمل على تلبيتها (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٢، ص١٦).

اقتصاد المعرفة: اقتصاد قائم على الوصول إلى المعرفة، واستخدامها، وابتكارها، بهدف تحسين نوعية الحياة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تقنية مُتطورة، واستخدام العقل البشري، وتوظيف البحث العلمي، لإحداث التغييرات الإستراتيجية في طبيعة الاقتصاد وتنظيمه، ليصبح أكثر انسجاماً مع تحديات العولمة، وعالمية المعرفة، والتنمية المستدامة، بمفهومها الشمولي (وزارة التربية والتّعليم، ٢٠٠٣؛ أبو طاحون، ٢٠١٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحثان – في تعاملهما مع هذه الدراسة – المنهج الوصفي التحليلي باتباع جملة من الإجراءات التي يمكن توضيحها على النحو الآتي:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة وعينتها من ثلاث فئات هي (وزارة التربية والتعليم، التقرير الإحصائي، ٢٠٠٥):

– القادة التربويون: وهم أعضاء لجنة التخطيط من المديرين العامين في مركز الوزارة، ومديري التربية والتّعليم في الميدان، وعددهم (٥٠) مديراً، ولقلة عددهم اعتبر الباحثان هذا العدد هو عينه الدراسة من هذه الفئة.

– المُشرفون التربويون: وعددهم (٧٢٤) مُشرفاً، وقد تم اختيار جميع المُشرفين التربويين العاملين في ثلاث مديريات للتربية والتّعليم تمثل أقاليم المملكة الثلاثة (شمال، وسط، جنوب) وهي: إربد الأولى وعمان الثانية والطفيلة، وعددهم (١٨٥) مُشرفا، وكي تكون العينة من هذه الفئة أكثر تمثيلاً، فقد أضيف لهم المُشرفون التربويون في مديرية قصبة السلط، وعددهم (٣٨) مُشرفاً، والمُشرفون العاملون في مديريات: المناهج، والامتحانات، والتّدريب، والإشراف التربوي، في مركز الوزارة وعددهم (٣٦) مُشرفاً.

– المُعلّمون العاملون في وزارة التربية والتّعليم: وعددهم (٤١،٧٢٣) مُعلّماً وقد تم اختيار(١٢٠) مُعلّماً من كل مديرية من المديريات الثلاث سالفة الذكر.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة من المشرفين التربويين والمُعلّمين

المديرية / الفئة	إربد الأولى	عمان الثانية	الطفيلة	قصبة السلط	مركز الوزارة	المجموع
المُشرفون التربويون	٦٤	٦١	٣٢	٣٨	٣٦	٢٣١
المُعلّمون	١٢٠	١٢٠	١٢٠	-	-	٣٦٠

أداة الدراسة

في ضوء مراجعة الأدب المتعلق بهذه الدراسة، وأهداف خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (٢٠٠٢)؛ فقد طور الباحثان قائمة من (٣٢) كفاية تتعلق بالدور الإشرافي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد جاءت تلك الكفايات موزعة على ثلاثة محاور هي:

– التطوّر المهني للمُعلّمين.

– تشكيل البيئات التّعلمية.

– بناء المواقف التّعلمية.

صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المُحكمين المختصين في مجالي: الإشراف التربوي، وتكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية، ووزارة التربية والتّعليم، إذ استقرت الأداة على (٢٥) كفاية بعد الأخذ بآراء المحكمين إضافةً، أو حذفاً، أو تعديلاً، كما تم استخدام معامل الارتباط كرونباخ- ألفا (Cronbach-Alpha) لبيان الاتساق الداخلي بين فقراتها، وقد بلغ (٠,٨٧) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ولدى تطبيق الأداة استخدم مقياس ليكرت الرباعي (مهمة جدا، مهمة، مهمة قليلا، غير مهمة) إزاء كل فقرة، وأعطيت الخيارات قيماً رقمية (٤، ٣، ٢، ١) لكل من الخيارات المُتدرجة المذكورة، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة كي يجيبوا عن فقراتها، وفق الإرشادات الموضحة.

المُعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات المستقاة من إجابات عينة الدراسة، عولجت إحصائياً على النحو الآتي:

١- للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لقياس أهمية كل مجال من مجالات الدراسة، وكل فقرة من فقراتها، كما تم استخراج الأهمية النسبية لكل فقرة بناءً على ترتيبها.

٢- وللإجابة عن السؤال الرابع، فقد استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإيجاد الفروق بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلّمين، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شيفييه (Scheffe)، لتبيان دلالات هذه الفروق في تقديرهم لأهمية فقرات الأداة.

نتائج الدراسة

أولاً الإجابة على الأسئلة الثلاثة الأولى

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى المتعلقة بدور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، كما يراه كل من: القادة، والمُشرفين التربويين، والمُعلّمين؛ فقد تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، لأهمية كل مجالٍ من مجالات الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطور المهني للمُعلِّمين	٣,٢٣	٠,٧٩
تشكيل البيئات التّعلمية	٣,٤٥	٠,٦٨
بناء المواقف التّعليمية	٣,٢٦	٠,٧٢
المجموع الكلي	٣,٣١	٠,٧٥

يشير الجدول رقم (٢) إلى أهمية المجالات الثلاثة في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، ولا سيما كفايات المجال الثاني المتعلقة بمساعدة المُعلِّمين في تشكيل البيئات التّعلمية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٣,٤٥)، وهو المتوسط الأعلى بين المجالات الثلاثة (٣,٣١)، فيما بلغ المتوسط الحسابي للمجالين الآخرين أقل من المتوسط الكلي بقليل.

وللتعرف إلى أهمية كل فقرة بصورة تفصيلية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، وترتيبها تنازلياً حسب أهميتها بالنسبة لجميع أفراد العينة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة مرتبة حسب الأهمية

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	أ- مساعدة المُعلِّمين في تطورهم المهني من حيث: تخطيط عمليات التّعلم استنادا إلى حاجات الطلبة التّعلمية وأنماطهم التفكيرية.	٣,٦٢	٠,٦٧
٢	١٦	مشاركة المُتعلِّمين في التخطيط لعمليات التّعلم وتحقيق أهدافها.	٣,٢٦	٠,٧٨
٣	٨	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي).	٣,٤١	٠,٧٧
٤	١٣	الإسهام في إنتاج محتوى معرفي يمكن تداوله بمشاركة المُتعلِّمين.	٣,٢٨	٠,٦٩
٥	١٨	استثمار المصادر المفتوحة للمحتوى المعرفي (الخطوط الهيكلية، قوائم المراجع،البحوث ذات الصلة،....) في إغناء عمليات التّعلم.	٣,٢٥	٠,٧٧
٦	٧	تعزيز روح الزمالة والتفاعل المهني في اللقاءات والنشاطات التّدريبية.	٣,٤٤	٠,٧٦
٧	٩	تطوير أدوات تقويم ومؤشرات نجاح لعمليات التّعلم.	٣,٤١	٠,٦٨
٨	٢٠	تقييم عمليات التّعلم في ضوء معايير اقتصادية واجتماعية وعالمية.	٣,١٧	٠,٨٢
٩	٢٥	إتقان لغات أجنبية عالمية تسهم في إطلالتهم على المعرفة.	٢,٦٧	٠,٩٤
١٠	١٤	اكتساب مهارات تقنية بصورة مستمرة.	٣,٢٧	٠,٦٨
١١	٢٢	فتح قنوات للتواصل المباشر مع المجتمع وقضاياه الواقعية.	٣,١٦	٠,٧٩
١٢	٦	ب- مساعدة المُعلِّمين في تشكيل بيئات تعلمية تتسم بـ: المشاركة الفاعلة للمُعلِّم في التوصل إلى المعرفة ومُعالجتها وإنتاجها مع المتعلمين.	٣,٤٥	٠,٧٤

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٣	١٢	اعتماد العمل التعاوني القائم على التواصل الاجتماعي في إنجاز المهمات التّعلمية.	٣,٣٤	٠,٦٨
١٤	٥	الحوار الهادف وتقبل آراء الآخرين وقبول القضايا الخلافية.	٣,٤٨	٠,٦٤
١٥	١٠	تعزيز المبادأة والأفكار الإبداعية والحلول غير النمطية.	٣,٤١	٠,٦٧
١٦	٢	تنمية قدرات المُتعلّمين على البحث والاكتشاف والابتكار.	٣,٥٢	٠,٦٨
١٧	٣	تنمية الشعور بالإنجاز لغايات تحقيق الذات لدى المُتعلّمين.	٣,٤٨	٠,٦٤
١٨	٤	ج- مساعدة المُعلّمين في بناء مواقف تعلمية قائمة على: توظيف استراتيجيات التفكير المتنوعة في عمليات التّعلم.	٣,٤٨	٠,٧٥
١٩	١١	الاندماج في الأنشطة التي تتطلب حلاً لمشكلات واقعية.	٣,٣٧	٠,٧٧
٢٠	٢١	اعتماد التجربة والخطأ في عمليات التّعلم.	٣,١٦	٠,٧٩
٢١	١٩	إدراك العلاقات الارتباطية بين الأشياء (أوجه الشبه،أوجه الاختلاف).	٣,٢٢	٠,٧٦
٢٢	١٧	البحث عن الأسباب الحقيقية أكثر من البحث عن النتائج.	٣,٢٥	٠,٨٢
٢٣	٢٣	تصنيف البيانات في أطر دالة وفق مرجعية معرفية.	٣,٠٨	٠,٧٦
٢٤	٢٤	تطوير الاحتمالات سعياً لاكتشاف المجهول في جوانب المشكلة.	٣,٠٧	٠,٨١
٢٥	١٥	اعتماد المنحى العملي التطبيقي للمعرفة المكتسبة.	٣,٢٧	٠,٧٨
		المجموع الكلي للفقرات	٣,٣٠	٠,٧٥

يستدل من الجدول رقم (٣) على أن الكفايات المتعلقة بتوجيه عمليات التّعلم نحو الطلبة، من حيث حاجاتهم، وقدراتهم، وأنماطهم التفكيرية، وتقبل آرائهم قد حلت في المراكز الأولى من حيث الأهمية، فيما جاءت الكفايات المُرتبطة بالاتصال مع الفعاليات المُجتمعية، والنتاجات العالمية للمعرفة، والسعي نحو تطوير حلولٍ إبداعيةٍ في مواقع متأخرة على سلم الترتيب.

ثانياً: الإجابة على السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من: القادة، والمُشرفين، والمُعلّمين، حول دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة؟».

فقد تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لكل فئة من أفراد عينة الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة من وجه نظر أفراد عينة الدراسة

المركز الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القادة	٥٠	٣,٦٥	٠,٥١
المُشرفون التربويون	٢٣١	٣,٣٩	٠,٦٤
المُعلّمون	٣٦٠	٣,١٣	٠,٨١
المجموع الكلي للمجالات	٦٤١	٣,٣١	٠,٧٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن فقرات الدراسة قد سجلت درجةً من الأهمية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات جميع أفراد العينة (٣،٣١)، ولكن درجة الأهمية جاءت متفاوتةً إلى حد ما؛ وكانت لصالح القادة، ومن ثم المُشرفين التربويين وجاء المُعلّمون في المرتبة الثالثة، ولفحص الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) على النحو الموضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٠٨,٥٢٠٩	٢	٧٥٤,٢٦٠٤	٤٢٩,٢٣	٠,٠٠
داخل المجموعات	٠٩٨,٢٣١٢٥	٢٠٨	١٧٨,١١١		
المجموع	٦٠٧,٢٨٣٣٤	٢١٠			

يُستدل من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة تُعزا إلى مواقعهم الوظيفية، وللكشف عن هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفييه (Scheffe) كما هو مبيّن في الجدول رقم (٦) الذي يُستدل منه على أن هذه الفروق كانت لصالح القادة، مقارنة بالمُشرفين، والمُعلّمين، كما كانت لصالح المُشرفين مُقارنة بالمُعلّمين، ويعود مصدر هذا التباين إلى فروق في المتوسطات الحسابية بين أفراد عيّنة الدراسة، كما سبق الإشارة إليه في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه لدلالات الفروق بين أفراد عينة الدراسة

	القادة	المُشرفون	المُعلّمون
القادة	–	٥٥,٦ *	١٣,٠١ *
المُشرفون	٦,٥٥ - *	–	٦,٤٦ *

تابع الجدول رقم (٦)

	القادة	المُشرفون	المُعلّمون
المُعلّمون	* - ١٣,٠١	* -٦,٤٦	–

* دالة إحصائياً

مناقشة النتائج

في ضوء العرض السابق لنتائج الدراسة يمكن ملاحظة ما يأتي:

١. حققت مجالات الدراسة الثلاثة، وما انبثق عنها من كفايات أهميةً عاليةً، إذ بلغ المتوسط الكلي لها (٣,٣١)، وقد حلت الكفايات الخاصة بتشكيل بيئات تعلميَّة في المقام الأول، تلتها الكفايات المُرتبطة ببناء مواقف التّعلم، مما يدل على ضرورة الخروج من الأنماط التقليدية لبيئات التّعلم القائمة، والانتقال من دور المُعلِّم الملقن، والمُتعلِّم السلبي، إلى اعتماد العمل التعاوني التشاركي، القائم على التواصل الاجتماعي، في إنجاز المهمات التّعلمية، والتوصل إلى المعرفة، ومُعالجتها، وتعزيز روح المبادأة والبحث والاكتشاف، والشعور بمُتعة الإنجاز، لدى أطراف العملية التّعليمية التّعلمية.

ويلاحظ هنا أن الاتجاه نحو عمليات التّعلم، ومنحاها التطبيقي، قد تفوّق على تجويد المُدخلات وأطرها النظرية، مما يعني تنامي الشعور بأهمية الخطوات العملية التطبيقية للتوجهات التطويرية.

٢. تصدرت الكفايات الخاصة بالمُتعلِّمين حاجاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، وأنماطهم التفكيرية، وتقبل آرائهم وتقدير نتاجاتهم، مما يُشير إلى إيمان بدور فاعلٍ للمُتعلِّم كمحور أساسي، تتكاتف كل الجهود، والاستراتيجيات، والأدوات، ارتباطاً به.

وعلى الجانب الآخر يلاحظ أن الكفايات التطويرية المتعلقة بالنمو المهني للمُعلِّم قد حلت في مراتب متأخرة رغم أهميتها، ومن ذلك إتقانه للغات أجنبية تسهم في إطلالته على المعرفة، واستثماره للمصادر المفتوحة للمعرفة، وقدرته على تصنيف البيانات، وتطوير الاحتمالات، والانفتاح على المجتمع، وقضاياه الواقعية، وربما يعود ذلك إلى تواضع في قدرات المُعلِّمين في هذه المجالات، وعدم رغبتهم في أن يثقلوا كواهلهم بأعباء إضافيةً من وجهة نظر المُعلِّمين، أو أنها ليست ضمن قائمة الأولويات الملحة في بواكير التوجه التطويري من وجهة نظر القادة، والمُشرفين.

٣. أما الكفايات المتعلقة بالجوانب التخطيطية، والتقويمية، والداعمة لعمليات التّعلم، مثل: مشاركة المُتعلِّمين في عمليات التخطيط، وإنتاج محتويات معرفية، وتطوير أدوات تقويمية في

ضوء معايير عالمية، والاهتمام بروح الزمالة، والتفاعل المهني بين المُعلِّمين، فقد جاءت في منزلة متوسطة، وقد يعود سبب ذلك إلى أن الاهتمام في هذه المرحلة ينصب على الهدف الرئيس المُتمثل في تحقيق نتاجات مفترضة من خلال الفعاليات العملية في مواقف التّعليم والتّعلم، مع الالتفات بصورة أكثر تركيزاً على هذه الكفايات في مرحلة لاحقة.

٤. أظهرت النتائج فروقاً دالة بين فئات عينة الدراسة، وكانت لصالح القادة مُقارنةً بالمُشرفين والمُعلِّمين، ولصالح المُشرفين مقارنة بالمُعلِّمين، وقد يعود ذلك إلى تباين في الرؤية من جهة، وتباين آخر في الأدوار والمهمات من جهة أخرى؛ إذ إنّ دور القادة يتمحور حول الجانب التخطيطي المنبثق من توجه عالمي، ونظرة جديدة إلى دور محوري للمعرفة في القطاعات التنموية، والاقتصادية للمجتمعات، فيما نجد أن دور المُشرفين التربويين يتسم بالنظرة التوفيقية بين الأطر النظرية لهذا التطوير، والممارسات التطبيقية في الواقع التربوي، من خلال فعاليات التوجيه والمتابعة التي يمارسونها، أما المُعلِّمون فما من شك أنهم يعيشون الواقع العملي بإيجابياته وسلبياته، سواء ما تعلق بكفاياتهم المهنية ومهاراتهم الأدائية، أو ما اتصل بالإمكانات والموارد المادية المتوافرة في مؤسساتهم التربوية.

وقد اتفقت بذلك مع نتائج دراسات كل من نارانجو (Narango, 1993)، وعيدة (٢٠٠٣)، ويون (Yuen, 2005)، والخلايلة (٢٠٠٦) والقطعان (٢٠٠٧) والمساد (٢٠٠٨).

إذ تمثلت مواضع الاتفاق فيما يلي:

– أهمية الدور التشاركي بين المُعلِّم والمُتعلِّم في تحقيق نتاجات تربوية مرغوبة.

– ضرورة تطوير مهارات المُشرفين التربويين استجابة للمتغيرات المستجدة، ولا سيما في الكفايات المتعلقة بالتّعلم الذاتي، وإجراء البحوث، والدراسات التربوية.

– تباين في الرؤية والقناعة بين المخططين والمنفذين لعمليات تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي.

كما اتفقت النتائج مع الرؤية التجديدية لدواني (٢٠٠٣) بأن الدور الفعلي للمُشرف يجب أن يكون في الانخراط في مواقف التّعلم، والمشاركة في التخطيط لأداء المُعلِّمين، وإجراء البحوث والدراسات.

وبالنظر إلى النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإن الحاجة تستدعي إعادة النظر في الدور الإشرافي القادم ليخرج من إطاره التقويمي المعهود إلى دور فني يتمثل فيما يأتي:

– المشاركة في تخطيط عمليات التعلم، وما تتطلبه من تقييم للاحتياجات التعلمية للطلبة، واستعداداتهم المفاهيمية.

– المشاركة في بناء نشاطات تعلمية في ضوء استراتيجيات التفكير المتنوعة لتكون مرشداً للمعلمين في تخطيط الفعاليات التعلمية وتنفيذها.
– المساهمة في تشكيل بيئات تعلمية نشطة بتوفير سبل الدعم المادي والمعنوي للمعلمين في مهماتهم.
– الانطلاق من قناعة تامة في توظيف المنحى الإنساني التشاركي القائم على التواصل والتعاون في طرح الرؤى والتصورات التطويرية مع المعلمين.
– العمل على تطوير الجوانب التشريعية ذات العلاقة بما تتضمنه من قوانين وأنظمة وتعليمات للوصول إلى دور إشرافي فني فاعل، وبيئات تعلمية عامرة بالمثيرات لتحقيق التفاعل البناء في عمليات التعلم.

التوصيات

بعد أن بيّنت الدراسة أهمية واضحة لتلك الكفايات في بلورة دور جديد فاعل للمُشرف التربوي في توجيه عمليات التّعلم نحو اقتصاد المعرفة، يوصي الباحثان بما يأتي:
– بناء وصف وظيفي للمُشرف التربوي يتم فيه تحديد المهمات التي يقوم بها، والفعاليات التي يشارك فيها، بالإفادة من نتائج هذه الدراسة، وغيرها من الدراسات ذات العلاقة.
– توجيه الفعاليات الإشرافية نحو عمليات التّعلم، والمساهمة مع المُعلِّمين في تشكيل البيئات التّعلمية النشطة، والتخطيط للمواقف التّعلمية الفاعلة، والحدّ من العمليات التقييمية لأداء المُعلِّمين في إطارها التقليدي المعهود.
– عقد برنامج تدريبي متقدم للمُشرفين التربويين، لتطوير مهاراتهم الإنسانية في الاتصال والقيادة، وكفاياتهم المهنية في إنتاج المحتويات المعرفية، وتطوير الأدوات التقويمية، وتوظيف الإمكانات والبرامج التقنية.
– تفعيل دور الإعلام التربوي لتوضيح التوجه الجديد للمؤسسة التربوية نحو اقتصاد المعرفة، من خلال الإعداد لعقد مؤتمر وطني تشارك فيه الفعاليات، والمؤسسات المجتمعية كافة، بهدف توضيح الرؤية وتجسير الفجوة بين تصورات الفئات المُجتمعية بصورة عامة، والفئات التربوية بصورة خاصة، مما يؤدي إلى تناغم في الأدوار بين العاملين في المؤسسات التربوية، واستقطاب للدعم المعنوي من مؤسسات المجتمع الأخرى.
– بناء نوع من الشراكة الفاعلة بين المؤسسات التربوية، وسوق العمل بمؤسساته الإنتاجية، لإحداث نقلة نوعية في العلاقة بين الأطر النظرية، والتطبيقات العملية في مواقع الإنتاج.

المراجع

أبو طاحون، أمل لطفي (٢٠١٠). **التخطيط التربوي واعتباراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

التويجري، علي محمد (١٩٩٦). **التوجيه والإشراف التربوي بدول الخليج**، الرياض: مكتب التربية العربي.

جابر، عبد الحميد (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الخلايلة، صالح (٢٠٠٦). **أنموذج مقترح للإصلاح الإداري للنظام التربوي الأردني في ظل توجيه التّعليم نحو اقتصاد المعرفة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

دواني، كمال (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي، مفاهيم وآفاق**. عمان: الجامعة الأردنية.

ديلور، جاك – اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين (١٩٩٦). **التّعلم ذلك الكنز المكنون**. اليونسكو، عمان: مركز الكتب الأردني.

الشيخ، عمر (٢٠٠١). **دراسة تقويمية لبرنامج الإشراف التربوي التكاملي في الأردن**. عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

علي، نبيل (١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات**. عالم المعرفة، الكويت: مطابع السياسة (١٨٤)، إبريل، ص٣٨١–٤٢٦.

علي، نبيل وحجازي، نادية (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، **عالم المعرفة**، مطابع السياسة، الكويت أغسطس (٣١٨)، ٢٦٥–٣٠٤.

عويدات، عبد الله (١٩٩٥). مظاهر الاغتراب عند مُعلِّمي المرحلة الثانوية، **دراسات**، العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، عمان. **٢٢**أ(٦)، ٣٣٤٥–٣٣٧٥.

عيده، محمد سليمان (٢٠٠٣). **الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،الأردن.

القطعان، عطا الله (٢٠٠٧). **برنامج مقترح لتدريب المعلمين قائم على الاقتصاد المعرفي وقياس أثره في الجانب المعرفي والتطبيقي للمعلمين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

المساد، محمود أحمد (٢٠٠١). **تجديدات في الإشراف التربوي**، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المساد، محمود (٢٠٠٨). فاعلية عملية التغيير نحو التعلم القائم على اقتصاد المعرفة وأثرها على درجة التقييم المؤسسي للمدارس التابعة لمعارف للتعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. **عالم التربية، ١٨**(٨)، ٧٤-٨٣.

موران، إدغار (٢٠٠٥). **تربية المستقبل، المعارف السبع لتربية المستقبل**، (ترجمة عزيز لزرق ومنير الحجوجي). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٤). **إستراتيجية التّدريب للأعوام ٢٠٠٤-٢٠٠٨**، عمان: وزارة التربية والتّعليم.

وزارة التربية والتّعليم (١٩٩٩).**المنحى التكاملي للإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، عمان: الإدارة العامة للتدريب التربوي.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٥). **التقرير الإحصائي**. الإدارة العامة للتخطيط التربوي، الأردن، عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٣). **مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE)** الأردن. عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتّعليم (٢٠٠٢). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن، منتدى التّعليم في أردن المستقبل**. الأردن، عمان: إدارة البحث والتطوير التربوي.

Carnero, R (2000). **Lifelong of education for all and a curriculum for the twenty century, in keys to the 21st century Jerome bind.** Paris: UNESCO publishing, Pp: 210-212.

Eggen, P.D. & Kauchak, D. (1992). **Educational Psychology: Classroom connections.** New York: Macmillan.

Sullivan, Susan & Jeffery, Glanz (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. **Journal of Curriculum & Supervision,** Spring, **15**(3), 212-235.

Narango, F. V. (1993). Educational supervision in Colombia: the role of the supervision. **Dissertation Abstract International, 68**(4) 321.

Yuen, G. W. (2005). **Education reform policy and early childhood teacher education in Hong Kong before and after the transfer of sovereignty to china in 1997.** Unpublished Dissertation, USA, by UMT Proqust digital , Dissertation – Full Citation & Abstract, Publication, no: AAT3175742.