تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين

إعـــداد

د. ليلى محمد دويغر

أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة البحرين

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين

د.ليلى محمد دويغر
أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية–جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على برنامج الإشراف التربوي المقدم إلى كلية التربية بجامعة البحرين ، وكشف الصعوبات التي تواجهه من أجل العمل على تطويره وتحسينه. وخرجت الدراسة بوضع تصور مقترح للإشراف التربوي على الطالب المعلم. ويهتم هذا التصور بإجراءات الإشراف التربوي الحديث في برامج إعداد المعلمين وفق تسلسل مدروس، يعين الطالب على اكتساب المهارات المطلوبة في برنامج إعداده. وتم وضع هذا التصور بناء على الاتجاهات الحديثة في هذا المضمار، والتي أبرزها تحقيق مبدأ الشراكة بين كليات التربية، والمدارس في إعداد معلم المستقبل، والأدوار الجديدة لمعلم الصف، وإنشاء مؤسسات جديدة تُعرف بمدارس التنمية المهنية، تهدف إلى رعاية الطالب المعلم، والمعلم المبتدئ. ويقوم التصور المقترح على المحاور التالية:

١) الشراكة بين الجامعة، والمدارس المتعاونة بالنسبة لإعداد معلم المستقبل والإشراف عليه.
٢) تقديم خبرات ميدانية مبكرة، وبشكل متسلسل منذ التحاق الطالب بكلية التربية.
٣) إعداد الطالب المعلم الحقيبة التعليمية للتربية العملية من أجل الوقوف على تقدمه في البرنامج بصورة منظورة.
٤) تصميم جديد للتربية العملية.
٥) الإشراف على الطالب المعلم.
٦) تقويم الطالب المعلم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/١/٧م

A Conceptual Proposal for the Development of Educational Supervision Program in the

Dr. Layla M. Dowaigher
College of Education , University of Bahrain

Abstract

The study sheds light on the educational supervision program in the College of Education at the University of Bahrain in regard to its difficulties and problems that are impeding its progress.

The aim of the study is to suggest a proposal for supervising student teachers which is based on modern trends in teachers education and educational supervision. These trends call for in preparing future teachers, the emergence of new roles for classroom teachers, and the establishment of professional schools.
The suggested proposal is based on the above trends and its parameters are the following:

1. Establishment of school-university partnership in regard to supervising student teachers.
2. Provision of early field experience at the starting point of the teacher education program.
3. Preparation of student teaching portfolio.
4. Redesigning the program of student teacher supervision.
5. Improving evaluation methods of student teachers.

Each parameter includes its own objectives and the necessary procedures for its application.

الإطار العام للدراسة ومشكلة البحث

للإشراف التربوي دور كبير في تحسين العملية التعليمية والإسهام في السير بها للأفضل؛ فهو يعايش العمل التربوي في الميدان، ويتعامل بصورة مباشرة مع قطبي العملية التربوية الأساسية وهما المعلم والمتعلم. كما يعمل على متابعة العملية التربوية في ميدانها، ويعيش قضاياها ومشكلاتها. ولقد تطور مفهوم الإشراف تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة، وتحول من مفهوم جامد ومتخلف إلى مفهوم حي ومتطور. ويتمثل المفهوم الحديث في الإشراف التأكيد على تزويد معلم المستقبل بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تعينه على النمو المهني، وتساعده على التحول من الاعتماد على المصادر الخارجية (المشرف، المدرس الأول، مدير المدرسة) في حل المشكلات التي تواجهه إلى الاعتماد على نفسه في البحث عن الحلول المناسبة. كما يستبعد المفهوم الحديث في الإشراف النماذج التقليدية في التدريس ويدعو إلى الاستعانة بطرق التدريس التي تشجع المتعلم على التأمل والتفكر. ويعدّ الإشراف الحديث - قضية جودة التعليم – قضية جماعية تقع مسئوليتها على جميع المعلمين في المدرسة، وبالتالي فإنها ليست قضية فردية كما عزز ذلك الإشراف التقليدي.

واهتم الإشراف الحديث بنوعية الإدارة المدرسية التي تسير على مبدأ اللامركزية فهي لا تقوم باختيار الأنشطة المهنية للمعلمين وتحديدها وتنظيمها ، وإنما تسهل وتعين المعلمين على تحقيق الأنشطة التي يعتقدون أنهم في حاجة إليها هاستنكز (Hastings, 2000).

ولقد نتج عن هذا المفهوم الجديد للإشراف أدوار جديدة للمشرف التربوي تتمحور حول توجيهه لسلوك المعلم، وتزويده بالأفكار ووجهات النظر المتعلقة بمهارات التدريس وتعزيزه لقراراته.

وصاحب الإشراف الحديث اهتمام من قبل كليات التربية في جامعات أمريكية، وكندية برفع مستوى متطلبات الالتحاق في برامجها، وعملت على تطوير المقررات المهنية والأكاديمية، لتواكب التطوير في الجانب الميداني في تلك البرامج.

و لم يقتصر التجديد على نوعية التدريب العملي ومدته ، وإنما شمل أيضاً مصادر الإشراف حيث اتسعت التجديدات، لتشمل أدواراً جديدة لمعلم الصف. وتأسست نتيجة لذلك مؤسسات مهمتها تقديم العون والمساعدة للمعلم المبتدئ، والطالب المتدرب، وبذلك أصبح معلم الصف عنصراً فاعلاً في نموه المهني، ومشاركاً في تدريب معلم المستقبل (Cobb, 1999).

أما الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين فقد بقى لسنوات عديدة معانياً من النمطية والبيروقراطية التي امتدت منذ أوائل الثمانينات حتى يومنا هذا. ويقوم برنامج الإشراف في الكلية على زيارات لا تقل عن خمس للطالب المتدرب من قبل مشرف الكلية، والذي اقتصر في تقويم الطالب المتدرب على استمارة معدة لذلك الغرض، ثم الاجتماع بالطالب المتدرب بعد انتهائه من التدريس؛ بهدف بيان وجهة نظره في مواقفه التعليمية/التعلمية، وإبداء المقترحات بكيفية تحسين أدائه، ويخصص لكل مشرف عدد من الطلاب المتدربين يتراوح ما بين (٨) طلاب إلى (١٢) طالباً.

مشكلة البحث:

يتم الإشراف على الطلبة المتدربين من خلال مشرفين من الجامعة، وبمشاركة من قبل مشرفين من وزارة التربية والتعليم، ومعلم الصف، ومدير المدرسة، وإن كانت مشاركتهم ضعيفة. ومع أن معلم الصف يعدّ معلماً متعاوناً، إلا أنه لا يخضع لتدريب خاص، ولا يتم اختياره وفق معايير محددة، وبالتالي فإنه في أغلب الأحيان لا يكون على دراية بما تطلبه الجامعة بالنسبة لتدريب الطلاب العملي، مما يجعل دوره مقتصراً على مراقبة الطالب أثناء التدريس، وتوجيهه بالنسبة للأخطاء في المادة العلمية. وعليه فقد تحددت مشكلة البحث في وضع تصور لبرنامج الإشراف التربوي على التربية العلمية بكلية التربية بجامعة البحرين؛ وذلك من خلال إبراز عدة أسئلة انبثقت من المشكلة هي:

- ما المبادئ التي ينبغي أن يؤسس عليها برنامج الإشراف التربوي المقترح؟
- ما الأهداف التي يسعى إليها البرنامج المقترح؟
- ما الإجراءات الواجب اتباعها في البرنامج المقترح؟
- ما العلاقة التي يجب أن يكون عليها الإشراف التربوي بين كلية التربية، والمدارس الحكومية التي يطبق فيها التدريب العملي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

أ. تسليط الضوء على برنامج الإشراف المقدم إلى كلية التربية بجامعة البحرين، وكشف أهم الصعوبات التي تواجهه.

ب. العمل على تطوير طبيعة هذا البرنامج، وتحسين مخرجاته في ضوء البرامج الحديثة في الدول المتقدمة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين، ولا يدخل في إطارها بصورة مباشرة نوعية الإشراف المطبق على المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

منهج البحث

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استناداً على نتائج المؤتمرات، والندوات ذات الصلة بموضوع البحث، كما قامت بدراسة بعض صيغ الإشراف التربوي الحديثة المتعلقة بالدراسة، بهدف الوصول إلى وضع تصور لتطوير الإشراف التربوي على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة عددا من المصطلحات الجوهرية . وفيما يأتي تعريف الباحثة لهذه المصطلحات :

الإشراف التربوي: Educational Supervision

الإشراف التربوي هو: «عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية وقائية مستمرة، تتم خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم» (نشوان، ١٩٨٦ ، ص ١٣٧) .

المعلم المتعاون: Cooperating teacher

هو معلم الصف الذي يتم تدريب الطالب المعلم في صفه، ويكون بمثابة المرشد، والمقوم له، والمستجيب إلى حاجاته، خاصة تلك المتعلقة بتطبيق ما تعلمه في الجامعة.

مدرسة التنمية المهنية: Professional Development School

هي المدرسة الحكومية القائمة على الجهود المشتركة بينها وبين الجامعة، وتهدف إلى توفير إشراف تربوي كخدمة، سواء للطلبة المتدربين في برامج إعداد المعلمين، أو للمعلمين

المبتدئين، أو للمعلمين العاملين في الميدان.

بحوث الفعل: Action Research

هي أسلوب بحثي يحاول من خلاله المعلم استخدام طريقة جديدة في التدريس، أو حل مشكلة تواجهه، واختبار فعالية هذه الطريقة، أو الحل بأسلوب علمي، وهو في العادة بحث جماعي، ولكنه قد يكون فردياً أيضاً.

المعلم الناصح: Teacher Mentor

هو أحد المعلمين ذو الخبرة، والذي يمتاز بالكفاءة في الأداء، يعين للإشراف على المعلم المبتدئ؛ وذلك خلال السنة الأولى من التحاقه بمهنة التعليم، وينظر إلى هذا الدور الجديد للمعلم على أنه استراتيجية حديثة لتحسين التعليم، مرتبطة بما يجب أن يكون عليه التعليم الجيد، وبكيفية تعلم المعلم ، وبالفهم لثقافة التعليم القائمة على المشاركة.

الإشراف الإكلينكي: Clinical supervision

هو ذلك النمط من الإشراف الذي يسعى إلى تحسين أداء المعلم الصفي، ويركز بالدرجة الأولى على تحليل التدريس، والممارسات داخل الصف. وكلمة إكلينيكي تعني العملي، أو الإجرائي (الخطيب والخطيب، ١٩٨٧) .

الدراسات السابقة

إن قضية إعداد المعلم ليست جديدة على الباحثين والدارسين فهي الشغل الشاغل لكثير من الباحثين والمسئولين عن التعليم على جميع المستويات. ومع هذه الجهود المستمرة نحو تطوير التعليم وتحديثه، إلا أن أغلب الدراسات تشير إلى أن برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم لم تتغير بشكل أساسي، وأنها تعاني من مشكلات متعددة الجوانب.

ففي دراسة أبى عقيل والزيرة وهلال والديلمي) ١٩٩٦)، والتي اهتمت بدراسة تكوين المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين، وبينت أن الجامعة تفتقر إلى تصور شمولي لإعداد المعلمين يربط الجوانب النظرية والعملية. كما أن بحوث الأساتذة التي قدمت في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين في عام ١٩٨٩، والحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل في عام ١٩٩٠، وندوة «معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم

الابتدائي في البحرين» في عام ١٩٨٩، جميعها ركز على مشكلات تتعلق بالتربية العملية، والإشراف عليها. (حسن وجنيد، ١٩٩٢؛ زكري، ١٩٨٩؛ دياب، ١٩٩٠؛ الناصر، ١٩٩٢؛ جنيد وبوقحوص، ١٩٩١؛ سليمان، ١٩٩٠).

أما دراسة الأمين ونظام والمطوع وحمود والشيخ (١٩٩٣) فقد أسفرت نتائجها عن معاناة طلاب التربية العملية من العديد من المشكلات، منها ما هو متعلق بالمنهج الدراسي، ومنها ما هو مرتبط بتقويم أدائهم من قبل المشرفين. كما أثار الطلبة مشكلة عدم اتفاق مشرف الجامعة، ومشرف الوزارة في توجيههم للمتدربين، وعدم كفاية الزيارات الصفية من قبل مشرف الجامعة. وانتقدت الدراسة نفسها إسراف الباحثين في كلية التربية بجامعة البحرين في الاعتماد على الاستفتاءات، وعدم طرحهم أسئلة أساسية تتعلق بمدى إتقان الخريجين مهارات التحليل، والتقويم، أو القدرة على تكوين رأي حر، والدفاع عنه.

وركز وهبة (١٩٨٨) في دراسته حول تكوين المعلمين في البحرين على تحليل المقررات والأنشطة المطبقة في برنامج إعداد المعلمين، منتقداً إياها بعدم الاهتمام بالمهارات الفكرية العليا، وأن التربية العملية لا تأخذ مكانها المناسب ضمن منهاج تكوين المعلمين.

والحقيقة أن كلية التربية في جامعة البحرين ليست الوحيدة من حيث المعاناة من هذه المشكلات التي أثارتها الدراسات سابقاً، وإنما هي مشكلات مشتركة تعاني منها كليات التربية في جامعات عربية، وأجنبية. فعلى سبيل المثال فقد كشفت دراسة محمد (١٩٩٠) أن ٨١٪ من الطالبات المعلمات بالسعودية يعانين من اختلاف نوعية الإشراف بين المشرفين. كما أن دراسة عبدالحميد والحياني (المشار إليها في محمد، ١٩٩٠) بينت أن طلبة التدريب العملي في معهد المعلمين بمحافظة نينوي بالعراق يواجهون عدداً من المشكلات أهمها قلة الوسائل التعليمية بالمدارس، وصعوبة التدريس في بداية مدة التطبيق، وقلة زيارات المشرف، وكثرة عدد التلاميذ.

وبالرغم من اتفاق التربويين على أهمية الدور الذي يلعبه المشرف التربوي بالنسبة لتنمية المعلمين مهنياً، إلا أن الاختلاف والتباين يظلان قائمين بالنسبة لوضوح الدور الذي يقوم به المشرف لدى جميع عناصر العملية الإشرافية، بدءاً بالمشرفين أنفسهم وانتهاء بالطلبة المتدربين على التعليم، وهذا ما كشفته دراسات كل من الخليلي، وسلامة (١٩٨٩)، ودراسة السويدي (١٩٩٤)، ودراسة ريم (Reim, 1996).

وفي دراسة قام بها ركدين (Rigden,1996) في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك للوقوف على آراء المعلمين بالنسبة لبرامج إعدادهم في كليات التربية، وشملت هذه الدراسة «١٦٥٠» معلماً بعضهم حائز على مكافأة جودة التدريس، ويحملون جميعاً إجازة للتدريس، وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج مهمة أبرزها:

١. قصور في مادة التخصص، وخاصة الرياضيات، والعلوم لدى معلم المرحلة الابتدائية، وعدم مناسبة مقررات طرق التدريس وعدّ مقررات التخصص الحلقة الضعيفة في برامج إعدادهم.

٢. عدم قدرة كثير من المعلمين على تخطيط دروسهم بأسلوب سليم، وإدارة صفوفهم بشكل فعال.

٣. غياب الاختبارات التي تقيس استعداد الطلبة المعلمين للتطبيق العملي قبل وضعهم في المدارس؛ إذ غالباً ما يكون بعضهم غير مستعد لذلك نفسياً، أو علمياً.

٤. عدم الرضا عن نوعية بعض الطلبة الملتحقين في برامج إعداد المعلمين بسبب سهولة متطلبات الالتحاق بهذه البرامج، خاصة وأن بعض كليات التربية تقبل طلبة فاشلين في تخصصات أخرى.

٥. وأخيراً عدم اهتمام كثير من أساتذة كليات التربية بما يدور في المدارس من قضايا مهمة، وانصرافهم إلى أداء محاضراتهم بأسلوب روتيني يخلو من الإثارة والحماس.

ولقد بقيت برامج إعداد المعلمين محوراً للعديد من الدراسات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي مراجعة للدراسات التي أجريت على إعداد المعلمين في عام ٢٠٠٠ في الولايات المتحدة الأمريكية، وقامت بها وزارة التربية.(http://www database. Eric) تبين أن الكثير من المهارات التي يتعلمها الطالب في مقررات طرق التدريس، والتي يفترض أن يستعين بها فيما بعد في تدريسه يقتصر استخدامها على مواقف التربية العملية فقط. كما اتفقت نتائج هذه المراجعة مع نتائج الدراسة التي قامت بها هيئة كارنجي للتربية والاقتصاد (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986) فيما يتعلق بالمقررات المهنية في برامج إعداد المعلمين من حيث إخفاقها في تدريب الطلبة على أمور تتعلق بإدارة الصف، أو بكيفية تدريس مواضيع صعبة، أو بنوعية التعامل مع الفئات الخاصة من التلاميذ.

ولم تسلم برامج إعداد المعلمين من نقد شديد وجه إليها من قبل أوليفا وباولس (Oliva & Pawlas,1997) اللذين عدّاها فاشلة في مهمتها الأساسية، وهي تخريج معلمين مؤهلين، فمعلم المستقبل لا يحصل من خلالها على ما يحتاج إليه في مواقف التدريس الفعلي.

أما المربي المعروف جودلاد (Goodlad, 1990) فقد ركز في دراسة قام بها في الولايات المتحدة، وشملت ثلاثين كلية للتربية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن أحد عوامل غياب الجودة في برامج إعداد المعلمين يعود إلى الاختلاف بين ثقافة المدرسة، وثقافة الجامعة، بالإضافة إلى نوعية الأساتذة التي تدرس في تلك البرامج. أما دراسته الأخرى مع سودر وسيروتنك (Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990) فقد أشارت إلى تدني نسبة المعدل التراكمي للمقبولين (لم تتعد ٢,٥) مما يؤثر مستقبلاً في نوعية الخريجين.

وربطت دراسات عديدة بين الخبرات الميدانية المبكرة للطلبة المعلمين، وبقاء المعلمين في مهنتهم خاصة خلال السنوات الأولى من التحاقهم بها. ففي دراسة أجريت في ولاية تكساس، الأمريكية وقام بها هوستن، وهلنك (Houston & Huling, 1998) وتضمنت (١٩٥٩) معلماً في المرحلة الابتدائية، وخضع حوالي نصف هؤلاء المعلمين خلال مدة تدريبهم الميداني لبرامج تدريبية حديثة قبل تخرجهم، بينما أعد النصف الآخر منهم وفق البرنامج التقليدي، وبدأوا مهنة التعليم في الأعوام ١٩٩٣ إلى ١٩٩٦، وبنهاية عام ١٩٩٦ تبين أن ٤,٨٪ من المعلمين الذين تم إعدادهم وفق برامج تدريب حديثة قد تركوا المهنة مقارنة بـ ١٢٪ من أولئك الذين أعدوا في البرامج التقليدية.

وقد أشار هلنك (Huling,1998) إلى دراسة مسحية قامت بها كل من الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية [AACTE] for Teacher Education American Association of Colleges والمجلس الوطني لإجازة المعلمين [NCATE] National Conncil For Accreditation of Teacher Education وذلك في عام ١٩٩٧، وأسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

١. إن ٧٧٪ من برامج إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية، و ٧٠٪ من برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية تفرض على الطلبة المتدربين المشاركة في الخبرات الميدانية أثناء السنة الأولى، أو الثانية من التحاقهم بكلية التربية.

٢. إن ٧٠٪ من هذه البرامج تؤكد قضاء الطلبة أكثر من (٩٠) ساعة في الخبرات الميدانية في المستوى الابتدائي.

٣. إن ٥١٪ من البرامج تحرص على أن يقضي الطالب ما بين «١٦» ساعة إلى (٩٠) ساعة في المستوى الثانوي.

ويرجع أسباب الاختلاف بين عدد الساعات المطلوبة في الخبرات الميدانية بين الطلبة المعلمين للمرحلة الابتدائية، وزملائهم للمرحلة الثانوية إلى أن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية يتطلب بشكل أساسي ساعات معتمدة في الدراسات المهنية أكثر إذ إن هذا المعلم سيكون متخصصاً في نمو الطفل، بينما تتطلب برامج الإعداد للمرحلة الثانوية ساعات معتمدة أكثر في مجال التخصص في مادة دراسية معينة. كما كشفت الدراسة السابقة عن أنواع الأنشطة التي يقوم بها الطالب المتدرب أثناء الخبرات الميدانية المبكرة، فمنها ما هو متعلق بالمقررات المهنية التي يدرسها، مثل كتابة التقارير المستندة إلى المشاهدة الحية في الصفوف، كذلك يشارك في مهام مساعدة لمعلم الصف، وتدريس مجموعات صغيرة من التلاميذ.

أما عن نوعية الإشراف الممارس، فقد تبين أن الزيارات الدورية التي يقوم بها المشرف هي الأكثر شيوعاً، حيث تمارس في ٩٩٪ من برامج إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية، و٨٧٪ من برامج المرحلة الثانوية.

وبالنسبة لتقويم الطالب المتدرب في التربية العملية فقد كان هو الآخر مركز اهتمام الباحثين في الإشراف التربوي، وتطرقت الدراسات المتعلقة بذلك إلى عنصرين أساسين في عملية التقويم هما : الأدوات المستخدمة فيه ، والمقومون للطلاب المتدربين. ففي دراسة قام بها كل من فانت وهل ولي ولاندرز(Fant,Hill,Lee&landers,1985) والتي شملت (١٧٨) كلية وجامعة أمريكية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين تميل إلى الاعتماد على صيغ خاصة بها، لتقويم الطالب المتدرب تتراوح بين مقاييس التقدير (Rating scales)، والتسجيلات اليومية (Daily logs)، وسجلات الأحداث (Anecdotal records)، وترميز السلوك (Behavior coding)، والتقويم الذاتي (Self evaluation)، ولكن الأكثر شيوعاً من بين هذه الأدوات هو سجلات التقدير، حيث تبين أن أكثر من نصف عينة الدراسة يستعين بها.

وأشارت الدراسة التي قام بها ديفينو (Defino, 1983) إلى أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تستعين بأداتين، إحداهما: تعرف بأداة تقويم أداء المعلم (The teacher performance assessment instrument)، وتهتم هذه الأداة بتحديد المؤشرات للكفايات المطلوبة، مع توصيف واضح لها مما يعين المقوم على تقرير مدى تحقيق أداء الطالب المتدرب لتلك الكفايات. والأخرى تسمى بـ المشاهدة الصفية الموجهة للبحث العلمي (The classroom observation keyed for research)، وتهتم هذه الأداة برصد أنواع محددة من سلوك الطالب المتدرب أثناء الأداء، ولقد ذكر الباحث أن هاتين الأداتين يتوافر فيهما بدرجة عالية معاملا الصدق والثبات.

أما بالنسبة للدرجات التي يحصل عليها الطالب المتدرب من المشرف عليه خلال التربية العملية، فقد كانت هي الأخرى محط اهتمام بعض الباحثين حيث بينت دراسة آشبرن وفشر (Ashburn & Fisher, 1984) أن هذه الدرجات غالباً ما تكون مرتفعة بصرف النظر عن نوعيه الأداة المستخدمة، وأرجع الباحثان أسباب ذلك إلى عدد من العوامل، منها ما هو متعلق بتحسن أداء الطالب نتيجة للخبرات الميدانية المبكرة التي مر بها قبل بدء التدريب العملي، أو في قدرة برنامج الأعداد على التخلص من الطلاب الضعاف مبكراً في مرحلة التدريب العملي. كما أشارت الدراسة نفسها إلى أن تقويم المعلم المتعاون للطالب المتدرب عنده غالباً ما يتصف بالإيجابية، بل لوحظ تجنبه استخدام عبارات «مقبول» أو «ضعيف» في رصده، وميله إلى التركيز على مهارة واحدة طبقها الطالب بفعالية. فلو كان الطالب المتدرب على سبيل المثال ماهراً في إجراءات التعليم، ولكنه ضعيف في المادة العلمية فإن المعلم المتعاون على الرغم من ذلك يعطيه تقديراً عالياً نظراً للانطباع الجيد الذي كونه عنه.

ولا يفوتنا ونحن بصدد مراجعة الدراسات السابقة في الإشراف التربوي تلك الدراسات التي ربطت بين الإشراف، والتعليم الفعال. ومن بينها دراسة حديثة قامت بها هاموند (Hamond, 2000)، وبينت فيها أن المتغيرات التي عدّها بعض الباحثين في الماضي ذات أهمية بالنسبة لفعالية المعلم هي في حقيقة الأمر ضعيفة الارتباط بالتعليم الفعال. فمثلاً بالنسبة لمتغير القدرة العلمية والذكاء، والذي أكدته الدراسات التي أجريت في الأربعينات من حيث وجود ارتباط إيجابي بين أداء المعلم في التدريس، ونسبة ذكائه لم يعد مهماً من الناحية الإحصائية، ولكن قدرة المعلم اللفظية هي المهمة بوصفها مرتبطة بتحصيل التلاميذ؛ لأنها الوسيلة التي يعبر المعلم من خلالها عن أفكاره.

أما المتغير الثاني وهو الإلمام بمادة التخصص، وعلاقته بفعالية المعلم فقد أشارت «هاموند» إلى أنه في الوقت الذي يوجد بين الدراسات ما يعزز هذا الافتراض إلا أن النتائج ليست ثابتة أو قوية إذ إن الإلمام بالمادة التعليمية له تأثير إيجابي حتى مستوى معين من الكفاءة، ولكن هذه الأهمية تقل فيما بعد، فمثلا بالنسبة لمعلم الرياضيات فإن كفاءته في التدريس ليست مرتبطة بعدد المقررات التي درسها في الرياضيات.

وبالنسبة للمتغير الثالث والمتعلق بالمعرفة المرتبطة بالتدريس والتعلم فقد كشفت دراسة هاموند إلى وجود علاقة إيجابية بين المعرفة المرتبطة بكيفية التدريس وأداء المعلم حيث تبين أن عدد الساعات التي يدرسها الطالب في طرق التدريس، لها ارتباط أكبر بأداء المعلم من عدد الساعات التي يدرسها في المادة نفسها.

أما عن المتغير الرابع والأخير فهو يهتم بالخبرة في التدريس حيث أشارت هاموند إلى أن بعض الدراسات عدّت المعلم ذا الخبرة القليلة (أقل من ثلاث سنوات) أقل فعالية من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. ولكن دراسات أخرى أشارت إلى أن فوائد الخبرة تبدأ في التساوي بعد انقضاء خمس سنوات في التدريس غير الجامعي ويفسر بعض الباحثين أسباب هذا الانحدار في تأثير الخبرة إلى أن المعلمين القدامى يتوقف نموهم المهني بسبب الإرهاق في العمل.

وفي دراسة من نوع آخر لـ ساندیرز وريفيرز (Sanders & Rivers, 1996) والتي اهتمت بتأثير المعلم غير الفعال في تلاميذه أظهرت أن هؤلاء التلاميذ يعانون من تدن في مستوى تحصيلهم، وأشار الباحثان إلى أن تأثير المعلم في تعلم طلابه يتم بصورة تراكمية، كما عدّا ممارسة المعلم غير الفعال للتدريس مؤشراً على عدم تحقيق مبدأ العدالة في التعليم.

من العرض السابق للدراسات المختلفة والمتنوعة حول الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين يتبين مدى أهمية هذا الموضوع بالنسبة للباحثين حيث تم تناوله من محاور متعددة، منها ما هو متعلق بنوعية برامج الإعداد، ومنها ما هو مرتبط بدور المشرف، أو الأساليب المتبعة في تقويم الطلاب المتدربين، في حين أن دراسات أخرى ركزت على نوعية الخبرات الميدانية من حيث توقيتها في برنامج الإعداد والمدة التي تستغرقها. ولقد استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسات في تصميم التصور الذي اقترحته بالنسبة لبرنامج الإشراف التربوي لكي يأتي متمشياً مع أحدث التطورات في هذا المجال.

الأدوار الجديدة لمعلم الصف، وانعكاساتها على الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين

يسترعي انتباه المطلع على أدبيات الإشراف التربوي الحديثة الاهتمام الكبير بتفعيل دور معلم الصف؛ وذلك عن طريق تدريبه، وإعداده لأدوار ومسئوليات جديدة. ولقد جاء هذا الاهتمام نتيجة للدراسات والبحوث التي ركزت على كيفية إعادة بناء علاقة الجامعة بالمدارس بوصف أن هذه العلاقة التي تربط بين المؤسستين المسئولتين عن إعداد المعلم لا بد وأن تقوم على مبدأ المشاركة في تحمل المسئولية. ولقد نتج عن ذلك مؤسسات جديدة ترعى المعلم المبتدئ، وتمد يد العون إلى الطالب المتدرب، ونشطت حركة بحوث الفعل من أجل دراسة القضايا الملحة التي تواجه المعلم والمشرف في الميدان، وصاحب هذه التطورات تطبيق لأسلوب الإشراف الإكلينيكي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناءها، ونظراً لأهمية هذه الاتجاهات فقد أفردت لها الباحثة هذا الجزء من الدراسة، وفيما يلي عرض سريع لها.

أولاً: الشراكة بين كليات التربية، والمدارس في إعداد معلم المستقبل

يكثر الحديث في الدراسات التربوية الحديثة عن أهمية إعادة النظر في العلاقة التي تربط بين المؤسستين المسئولتين عن إعداد المعلم، وهما: الجامعة، والمدارس، وأن أي محاولة للإصلاح التربوي لا تؤسس على مبدأ الشراكة بينهما لا تعدّ إصلاحاً حقيقياً؛ إذ لا بد من النظر إلى الطرفين كشريكين متعادلين في الأهمية والمسئولية. ولكن إقامة مثل هذه العلاقة ليست بالأمر الهين؛ إذ يتطلب ذلك دمج ثقافتين مختلفتين، وإنشاء تنظيمات جديدة، وفتح قنوات للاتصال بينهما، وتعلم كل طرف مفردات جديدة، والتعرف على أولويات الطرف الآخر واهتماماته، وهذه جميعها تشكل تحديات لا يستهان بها.

وقد انبثقت هذه الدعوة الجديدة نتيجة لمعاناة الطرفين من الثقافة التقليدية في المدارس، وكليات التربية التي عززت العزلة في عمل المعلمين في صفوفهم، وأثرت على استفادتهم من فرص المشاركة والنمو المهني. وبالطبع فإن دعوة مثل هذه لا بد وأن تثير عدداً من القضايا ذات العلاقة بإعداد المعلم، والذي يأتي في مقدمتها التدريب العملي الذي عُدّ أحد السبل المحققة لثقافة جديدة. ومن هنا نجد تحولاً كبيراً في فلسفة التدريب العملي من التركيز

على إتقان المهارات إلى تدريب قائم على فهم ماهية التعلم والكيفية التي يتم بها، وقد أثبت مثل هذا التحول وفقاً لـ هاستنكز، وسكويرز (Hastings & Squires,2000) فعاليته بالنسبة للطالب المتدرب، والمعلم المتعاون، والتلاميذ، وأساتذة الجامعة.

وترتب على هذه الدعوة ظهور أدوار جديدة لمعلم الصف خاصة فيما يتعلق بالإشراف على الطالب المتدرب، ونظراً لأهمية هذه الأدوار فسنذكرها فيما يلي:

١- معلم الصف كتربوي للمعلم (The classroom teacher as a teacher educator) لسنوات طويلة عززت ثقافة المدرسة عزلة المعلم في صفه، وحصرت طموحه في التطلع إلى مناصب إدارية لتحسين وضعه. ولكن حسب تقارير مجموعة هولمز (Holmes group, 1990) فإن ذلك ليس ما يصبو إليه المعلم دائماً، وإنما يتطلع غالبية المعلمين إلى فرص يستطيعون من خلالها تحقيق ذاتهم، وحثت هذه التقارير على الإصلاح التربوي المنطلق من المدرسة بوصفها الموقع الطبيعي لذلك، كما نادت بأن يكون لمعلم الصف دور رئيس في إصلاح التعليم، وأن يستفاد من مهاراته وقدراته على التعامل مع المواقف المختلفة في إعداد معلم المستقبل، وإنه بالإمكان توسيع، أو تضيق هذا المنظور الجديد لمعلم الصف حسب حاجات المدرسة، والجامعة، ومرحلة النمو المهني للمعلم.

ويرى بارتنيك (Bartunek, 1992) أن مهنة التعليم تسير عبر مراحل معينة، ولكل مرحلة خصائصها ومميزاتها التي تؤثر في الممتهن، وهي سبع مراحل تشمل: (١) مرحلة قبل الخدمة (2) (Pre service) مرحلة بداية الدخول (3) (Induction) مرحلة بناء الكفاءة (4) (Competency building) مرحلة الحماس والنمو (5) (Enthusiastic and growing) مرحلة الإحباطات المهنية (6) (Career Frustration) مرحلة فتور الاهتمام بالمهنة (7) (wind-down Career) مرحلة الخروج من المهنة .(Career exist)

وتتأثر هذه المراحل بعوامل منها ما هو مرتبط بالمعلم نفسه، مثل: المشكلات العائلية، والأزمات التي يمّر بها، ومنها ما هو مرتبط بمناخ المدرسة، مثل: الأسلوب الإداري، والقوانين.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى برامج جديدة تقوم على تفعيل دور المعلم لكي يستعيد حيويته، وتخرجه من دائرة الفتور، وقلة الحماس للمهنة، وتتمثل هذه البرامج في ثلاثة أنواع هي:

النوع الأول: برامج قائمة على دور معلم الصف كناصح ومرشد لزميله المعلم المبتدئ: (classroom teacher as a mentor)

وهذه برامج تؤمن بأن المعلمين القدامى لديهم القدرة على مواصلة النمو والتعلم، وأن بين المعلمين القدامى من يتميزون بالكفاءة في الأداء، وبالتالي يمكن الاستفادة منهم بتعيينهم كمدربين للمعلم المبتدئ، وبالفعل فإن هذه البرامج حققت نجاحاً لا يستهان به، وانتشرت فيما يقرب من ثلاثين ولاية في أمريكا الشمالية. وبدأت كليات التربية في تطبيقها في الإشراف على الطلبة المتدربين في التدريب العملي. ويبدي المسئولون في برامج إعداد المعلمين تفاءلاً كبيراً بهذه البرامج، ويعدّونها أحد الحلول في مساعدة المعلم المبتدئ والطالب المتدرب على التأقلم مع المهنة ومتطلباتها.

النوع الثاني: برامج قائمة على دور معلم الصف كمشرف مقيم (Resident Supervisor)

وتقدم هذه البرامج أدواراً متعددة لمعلم الصف منها ما هو متعلق بالقيادة التربوية، أو التنسيق مع المعلمين المتعاونين والطلبة المتدربين، وحضور اجتماعات، وإعداد ورش عمل بالتعاون مع الجامعة، لتنمية مهارات المعلم المتعاون الإشرافية، وتقديم عروض للطلاب المتدربين.

النوع الثالث: برامج قائمة على دور معلم الصف كمعلم متعاون: (Cooperating teacher)

ونجد في الأدبيات بالنسبة لهذه البرامج ما بين مؤيد، و منتقد لها. ومن بين الداعمين لهذه البرامج كوفمان (Kauffman, 1992) حيث أكد أهمية الدور الذي يلعبه المعلم المتعاون كموجه لسلوك الطالب المتدرب، ومفسر للأفكار ووجهات النظر المرتبطة بطرق التدريس وإدارة الصف، وداعم لقدرة الطالب المتدرب لاتخاذ القرارات.

بينما حذر جايتون وماكنتير (Guyton & McIntyre, 1990) من مغبة الاتصال الوثيق بين الطالب المتدرب والمعلم المتعاون بوصف أن ذلك يحرم الطالب من فرصة مهمة، وهي تطوير مهاراته الاستقصائية، وإنه بالرغم مما يوفره المعلم المتعاون من نماذج يحتذى بها الطالب المتدرب في التدريس، إلا أنه أيضاً في حاجة لأن يتعلم حرية التفكير، والانفتاح على الأساليب الجديدة في التدريس.

وللخروج من هذه المشكلة، وجدت كليات التربية أن الحل يكمن في تحديد مواصفات ومسئوليات عمل المعلم المتعاون، كما عملت على تدريبه وإعداده لهذا الدور. فمثلاً بالنسبة لجامعة ولاية كاليفورنيا في مونتري باي (State University at Monterey Bay California) فقد اشترطت في المعلم المتعاون أن يكون قد أمضى خدمة في التعليم لا تقل عن ثلاث سنوات، وأن يبدي استعداداً للاجتماع بانتظام بالطالب المتدرب للاطلاع على خططه اليومية للتدريس، وأن يزوده بالتغذية الراجعة بالنسبة للدروس التي حضرها، وأن يلتزم بحضور ورش العمل المقامة في الجامعة، وكافة الاجتماعات من أجل إعداده وتدريبه.

إن هذه الأدوار الجديدة لمعلم الصف ما هي إلا خطوة من خطوات كثيرة على طريقة تحقيق مبدأ الشراكة بين الجامعة، والمدارس، وللخروج بالمعلم من الزاوية الضيقة التي تم حصره فيها عقودا كثيرة.

ثانياً: مدارس التنمية المهنية: Professional Development School

تمثل مدارس التنمية المهنية صورة حية على تحقيق الشراكة بين الجامعة والمدارس في إعداد المعلمين وتدريبهم. وظهرت الدعوة لهذه المدارس عام ١٩٨٦ بناء على توصية في تقرير لمجموعة هولمز (Holmes Group, 1990) والذي سماها بالمدارس الإكلينيكية (schools Clinical). هذه المدارس غالباً ما تكون حكومية و تتلخص أهدافها في التالي:

١) تطوير أداء معلم المستقبل، والمعلم في الخدمة.

٢) تقوية الجوانب المعرفية والتطبيقية في التعليم.

٣) تعزيز مهنة التعليم عن طريق تقديم نماذج لنوعية العلاقات بين المعلمين والإداريين.

والحقيقة أن مدارس التنمية المهنية ما هي إلا مدارس حكومية تقدم العالم الحقيقي لعالم التعليم، وما يقوم عليه من تلاميذ من خلفيات متعددة. ولكن وجه الاختلاف يكمن في الهيئة التعليمية حيث تتكون من معلمين أكفاء، وأساتذة جامعة متخصصين في التربية؛ وذلك من أجل توفير المناخ المناسب للتدريس الفعال، ومساعدة المعلمين الجدد على التكيف المهني، وتطوير مهارات المعلمين القدامى. ولقد عدّت هذه المدارس بمثابة المستشفيات التعليمية الملحقة بكليات الطب، وطالب تقرير «كارنجى» بأن يكون المكون المهني في برامج إعداد المعلمين على مستوى الدراسات العليا، وأن تكون السنة الثانية لنيل درجة الماجستير مخصصة للتدريس في مدرسة التنمية المهنية.

ومن الجدير بالذكر أن مدارس التنمية المهنية في رأي بعض التربويين ما هي إلا وسيلة لتحقيق التلاحم والارتباط بين المدارس، والتعليم الجامعي، ومواجهة المشكلات بصورة تعاونية، عبدالحق (Abdul-Hagg, 1989).

ويبقى أن نقول أن هذه المدارس كغيرها من المحاولات التجديدية تحتاج إلى رغبة صادقة في إنشائها، وإلى إعادة النظر في التنظيمات الإدارية للمدارس والجامعة، وإحداث تغيرات في عمل المعلم وعلاقاته بزملائه المعلمين، والإداريين، والتلاميذ.

ثالثاً: بحوث الفعل: Action Research

يقصد ببحوث الفعل ما يقوم به المعلمون من بحوث، إما بصورة فردية، أو جماعية في مجال تخصصهم المهني؛ وذلك بهدف تطوير أدائهم . والحقيقة أن بحوث الفعل، والمعلم كباحث ليست بالحركة الجديدة في التربية ؛ فقد استخدم مصطلح (بحوث الفعل) «ليونز» «Leuins» في دراسته عن دنميكية التميز الاجتماعي في ١٩٤٠، وتنبثق أهمية هذا النوع من البحث العلمي من ارتباطه الوثيق بالتجريب، والتحليل، والنقد للممارسة المهنية للمعلم. وبدأ يحتل مكانة مهمة في برامج إعداد المعلمين قبل المهنة، وأثناءها، وعدّها الباحثون فرصة لتهيئة معلم المستقبل حيث يشترك الأساتذة المشرفون في التدريب العملي مع معلمين متميزين في إنجاز بحوث إجرائية تهدف إلى التوصل إلى نماذج عملية للتدريس أساسها الميدان نفسه، وليست مقتبسه من مفاهيم ونظريات مأخوذة من علوم أخرى.

ولقد أيد ليبرمان (Liberman, 1984) البحوث المشتركة بين الجامعة والمدارس عادّاً إياها وسيلة لتعزيز العلاقات بين الطرفين والبحث عن حلول لمشكلات حقيقة يعاني منها الميدان، وتقديم نماذج جديدة في التدريس.

وخير مثال على هذه النوعية من البحوث النموذجان اللذان قام بتصحيحهما علان وميلر (Allan & Miller, 1990). أحدهما: سمى بنموذج «التقديم، والأخر: بنموذج حلقة البحث، وقد استغرق العمل في هذين النموذجين مدة سنتين، واستغل البحث واقعية الموقف التعليمي في الصف، وخبرة المعلم في التدريس. واستعان الباحثان بأسلوب منظم لتوثيق الأحداث الصفية. وتم اختيار ستة عشر معلماً تتراوح خبراتهم في التعليم ما بين ثلاث إلى عشر سنوات، وكان الهدف من البحث خلق علاقات للتعاون بين المعلمين الذين يمثلون عينة الدراسة، والمعلمين الآخرين سواء بإدخال تغيرات في طرق التدريس، أو

تصميم المنهج، أو تعلم التلاميذ. وعممت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الندوات، والمقالات، وورش العمل.

مثال آخر على بحوث الفعل ما قام به هاستنكز وسكويرز (Hastings & Squires, 1999) فقد تم اختيار عدد من المعلمين المتعاونين من ذوي الخبرة، وعينوا كمشرفين على طلاب دبلوم الدراسات العليا في التربية (تخصص تعليم ثانوي)؛ وذلك لمدة ثلاثة أسابيع في برنامج التربية العملية، وكان الهدف من ذلك هو التعرف على التغيرات التي يمكن حدوثها، سواء في الرؤية أو الدور، كما تراه الأطراف المشاركة مقارنة بالأسلوب التقليدي المطبق في الإشراف، وتم الحصول على المعلومات من الطلاب المتدربين من خلال المقابلات والاستبانات، وقد ساعد هذا البحث على التوصل إلى نموذج عملي للمشاركة في الإعداد للتدريب العملي، والإشراف، وتقويم الطلاب المتدربين.

رابعاً: الإشراف الإكلينيكي

تناولت أدبيات الإشراف التربوي (Holland, Clift و Veal, 1992 &) هذا النوع من الإشراف بالكثير من الشرح والتوضيح لأبعاده المختلفة، وخاصة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أن له تطبيقات كثيرة أثناء التدريب العملي؛ إذ إنه يشجع المعلم والطالب المتدرب على أن يلعبا دوراً نشطاً في عملية الإشراف، فهما اللذان يختاران ما يرغبان في التركيز عليه من قبل المشرف. ويتم ذلك في مناخ يتسم بالثقة والتواصل بين الطرفين، ويخطط الطرفان لاختيار أحد المواقف التعليمية، لمشاهدة أداء المعلم أو الطالب المتدرب في الصف، كما يتفقان على الأساليب التي سيستعين بها المشرف في جمع المعلومات، ويعقب ذلك اجتماع يتم خلاله مناقشة وتحليل المعلومات التي جمعها المشرف، من حيث نقاط القوة والضعف في الأداء. وعلى ضوء هذا التحليل يقرر الطرفان كيفية الاستفادة من هذه المعلومات في تطوير الأداء.

ونرى في هذا الوصف المختصر للإشراف الإكلينيكي أنه يحتاج إلى إعداد خاص، وتدريب للمشرف؛ لأنه بعيد عن الإشراف العام، حيث إن بؤرة التركيز فيه هو ما يجرى في غرفة الصف، والاهتمام بتحسين أداء المعلم. ويأتي في مقدمة متطلباته الزيارات الكثيرة للمعلم أو الطالب المتدرب، والاجتماعات الطويلة مع المتدربين والمعلمين. ومع هذه الصعوبات إلا أن هناك جامعات وجدت في الإشراف الإكلينيكي وسيلتها لتطوير خدمة

الإشراف على طلابها المتدربين، ومن بينها جامعة وسكونسن في ماديسون (Madison-University of Wisconsin) التي طبقته في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، وجامعة إلينوي في اربانا شامبين (University of Illinois at Urbana Champaign) لإعداد المعلمين في المرحلة الثانوية .

تصور مقترح للإشراف التربوي على الطالب المعلم

يعرض هذا الجزء من البحث تصوراً مقترحاً للإشراف التربوي على الطالب المعلم، ويهتم هذا التصور بإجراءات الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين وفق تسلسل مدروس يعين الطالب على اكتساب المهارات المطلوبة في البرنامج، وقد استفادت الباحثة في وضع هذا التصور من الدراسات والبرامج الحديثة المتعلقة بموضوع البحث ، ويؤسس التصور المقترح على المبادئ التالية:

١) يقوم النمو المهني للمعلم على اكتساب المعرفة، والمهارات، والخبرات التي تعينه على التخلص من الشعور بالعجز والقصور تجاه المشكلات التي يواجهها، وعوضاً من الاعتماد على المصادر الخارجية (كالمشرف، أو المعلم المتعاون) فإنه يعتمد على نفسه في البحث عن الحلول المناسبة.

٢) إن التعليم الفعال هو ذلك التعليم الذي يستبعد النماذج التقليدية في طرق التدريس، ويشجع على تطبيق الأساليب الجديدة التي تحث على التأمل، والتفكير، والتحليل .

٣) التأكيد على المسئولية الجماعية في التعليم حيث يصبح جميع المعلمين في المدرسة معنيين بجودة التدريس في الصفوف، وبالتالي يتم التخلص تدريجياً من الثقافة المدرسية المعززة لعزلة المعلم في صفه بحجة الاستقلالية .

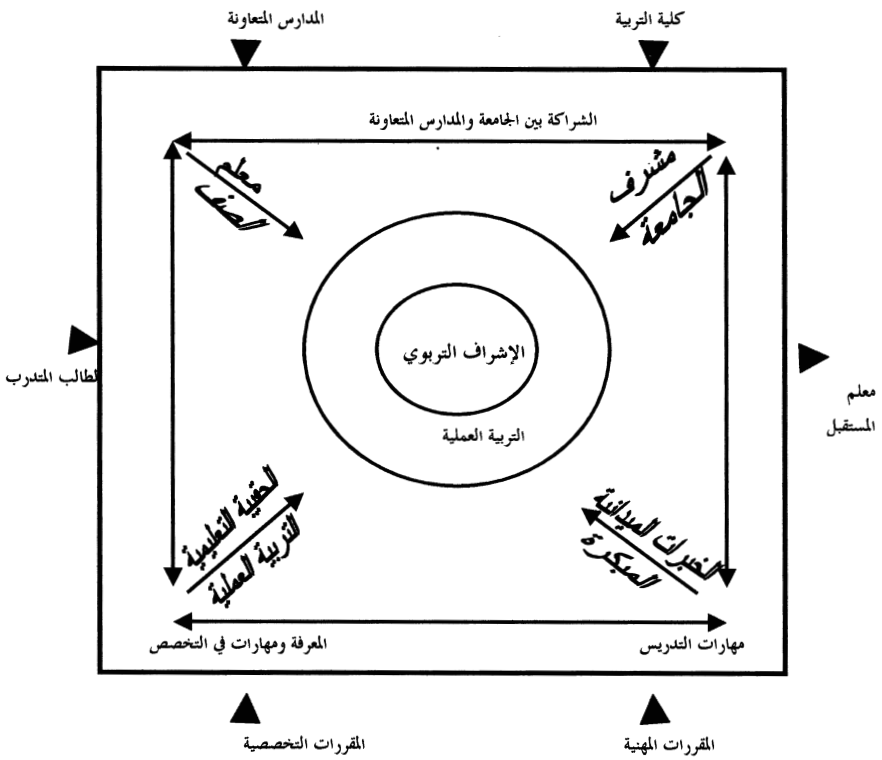
٤) اللامركزية في إدارة التعليم، والتحول تدريجياً من إدارة مركزية تقوم بتحديد الأنشطة المهنية للمعلمين إلى إدارة مسهلة ومعينة للأنشطة التي يختارها المعلمون، والتي يعتقدون بأنهم بحاجة إليها لتحقيق نموهم

٥) إن إعداد معلم المستقبل هو مسئولية مشتركة تقوم بها كل من الجامعة، والمدارس، ويتحمل كلا الطرفين المسئولية بصورة متعادلة، وبالتالي فليس هناك طرف أهم من الطرف الآخر.

وينبثق من هذه المبادئ محاور وإجراءات يبنى عليها هذا التصور، ويمثل الشكل المعروض في الصفحة التالية المحاور المختلفة لذلك التصور وارتباطها بالإشراف التربوي.

المحور الأول: الشراكة بين الجامعة والمدارس المتعاونة

يهدف هذا المحور إلى تأسيس علاقة شراكة بين الجامعة، والمدارس بالنسبة لإعداد معلم المستقبل والإشراف عليه .



الشكل رقم (١): شكل توضيحي لمحاور النظام المقترح

الإجراءات:

* اختيار عدد من المدارس المتميزة؛ لتكون النواة لإنشاء مدارس التنمية المهنية لمعلمي المستقبل، والمعلمين في الميدان.
* تضم الهيئة التعليمية في هذه المدارس أساتذة من الجامعة للنهوض بالمستوى التعليمي فيها، وتطوير برنامج إعداد المعلم.
* تكوين لجان على مستوى المدارس يدخل في عضويتها المعلمون، والجامعة؛ لتسهيل عملية التنسيق بين جميع الأطراف.

* فتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمدارس.
* إنشاء موقع على الإنترنت للراغبين في الاتصال عبر البريد الإلكتروني.

المحور الثاني: الخبرات الميدانية المبكرة

يهدف هذا المحور إلى:

(١) تقديم خبرات ميدانية مبكرة للطالب المعلم تحقق التلاحم بين النظرية والتطبيق في مواقف طبيعية وهي الصفوف .

(٢) توفير الخبرات بشكل متسلسل ومترابط للطالب المعلم منذ التحاقه بكلية التربية مما ينمي لديه الثقة بالنفس.

الإجراءات:

* تخصص نسبة من الساعات المعتمدة في المقررات المهنية المتضمنة في برنامج إعداد المعلمين كساعات عملية يقضيها الطالب المعلم في الميدان على نمط :

(١) زيارات ميدانية لإنجاز الأنشطة المطلوبة منه.

(٢) تدريب مصغر (داخل الكلية) - تدريس مصغر داخل قاعات تعد لهذا الغرض، وتكون مزودة بدوائر تلفازية مقفلة .

* يُطلب من الأقسام المسئولة عن تلك المقررات تحديد عدد الساعات العملية التي تراها مناسبة بالنسبة لكل مقرر (مقررات علم النفس، المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، التقويم) .

المحور الثالث: إعداد الحقيبة التعليمية للتربية العملية Student Teaching Portfolio

إن الهدف من الحقيبة التعليمية للتربية العملية هو منح الطالب المعلم فرصة لبيان مدى تقدمه بصورة منظورة، وذلك خلال مدة زمنية معينة سواء كان ذلك بالنسبة لاستيعاب المفاهيم الأساسية المتعلقة بمقرراته، أو فهمه وتطبيقه لأساليب التدريس، ومهارات التواصل، وحل المشكلات ، ويستعان بالحقيبة التعليمية لتقرير مدى استعداد الطالب المعلم للالتحاق بمهنة التعليم .

الإجراءات:

* يبدأ الطالب المعلم في إعداد الحقيبة التعليمية عند بداية التحاقه بالمقررات المهنية.
* يختار الطالب المعلم نماذج من الأنشطة المختلفة التي أنجزها في الجانب العملي من مقرراته المهنية، ويشمل ذلك نماذج لتخطيط الدروس، والتقارير، والأنشطة التي قام بها مع التلاميذ خلال مدة الخبرات الميدانية المبكرة .
* يستعين الطالب المعلم بالمعلم المتعاون، ومشرف الجامعة لاختيار تلك النماذج.

المحور الرابع: التربية العملية

يهدف هذا المحور إلى اقتراح تصميم جديد للتربية العملية يضع الطالب المعلم على الطريق الصحيح نحو امتهان التعليم.

الإجراءات:

تنقسم التربية العملية إلى مرحلتين:
المرحلة الأولى: ومدتها ٧ أسابيع .
إجراءات هذه المرحلة:

* تبدأ هذه المرحلة بزيارة يقوم بها الطالب المعلم لأول مرة للمدرسة التي سيتم تدريبه فيها حيث يتعرف خلالها على المعلم المتعاون ومدير المدرسة.
* يُحدد بالتنسيق مع المعلم المتعاون، والمسئولين في المدرسة أيام الأسبوع والأوقات التي يمكن أن يقضيها الطالب المعلم في الصف مع المعلم المتعاون وفق جدول يحدده له المعلم المتعاون.
* يقضي الطالب المعلم في الصف المخصص له ٦ ساعات أسبوعياً يقوم خلالها بالتعرف على نمط العمل في الصف، ومستويات التلاميذ؛ لتسهل عليه عملية التخطيط، والتدريس فيما بعد. كما يتعرف على أسلوب المعلم المتعاون في التدريس.
* يشاهد الطالب المعلم دروساً ينفذها المعلم المتعاون.
* يتحمل الطالب المعلم لمدة أسبوعين مسئولية كاملة في التعليم من حيث تخطيط الدرس وتنفيذه، بالإضافة إلى تقويم التلاميذ في صفه.

* يحضر الطالب المعلم حلقة دراسية في التربية العملية في الجامعة لمناقشة المشكلات التي تواجهه.
* يُقيم الطالب المعلم من قبل مكتب الإشراف على التربية العملية بناء على ما نفذه من أنشطة في الحقيبة التعليمية للتربية العملية، وتقارير مشرف الجامعة، والمعلم المتعاون.
* يُقرر مكتب الإشراف على التربية العملية إن كان الطالب المعلم مؤهلاً للانتقال إلى المرحلة الثانية من التربية العملية.

المرحلة الثانية في التربية العملية: مدتها ثمانية أسابيع

الإجراءات:

* يمضي الطالب المعلم (١٢) ساعة أسبوعيا في التدريس في الصف المخصص له، ويتحمل خلال ذلك إعداد الدروس اليومية وتنفيذها.
* يجتمع الطالب المعلم مع المعلم المتعاون يومياً للوقوف على ملاحظاته على الدروس التي قام بتنفيذها.
* يختار نماذج من الأنشطة التي قام بها؛ ليضمنها الحقيبة التعليمية.
* يشارك في الأنشطة في مدرسته.
* يحضر الحلقة الدراسية في التربية العملية في الجامعة.

المحور الخامس: الإشراف على الطالب المعلم

يهدف هذا المحور إلى توفير خدمة إشرافية للطالب المعلم تقوم على المشاركة الفعالة من قبل أطراف متعددة، تشمل المعلم المتعاون، ومدير المدرسة، ومشرف الجامعة.

إجراءات خاصة بالمعلم المتعاون:
* يتم اختيار المعلم المتعاون وفق معايير محددة تشمل خبرته وكفاءته في التدريس.
* تدريب المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم.
* تدريب المعلم المتعاون على كيفية تقويم الطالب المتدرب عنده.
* يقوم مكتب الإشراف على التربية العملية بإعداد دليل إرشادي للمعلم المتعاون.

* تقدم الجامعة عائداً مادياً للمعلم المتعاون مقابل خدمته.
* يُشجع المعلم المتعاون على إجراء بحوث الفعل بالاشتراك مع الطالب المعلم.

إجراءات خاصة بمشرف الجامعة:

* مناقشة خطة تحضير الدرس مع الطالب المعلم قبل البدء في التنفيذ.
* تشجيع الطالب المعلم على استخدام طرق تدريس جديدة.
* إرشاد الطالب المعلم إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة في التدريس.
* إرشاد الطالب المعلم إلى أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
* تشجيع الطالب المعلم على تطبيق أساليب تقويم متطورة.
* مساعدة الطالب المعلم على ممارسة النقد الذاتي.
* تركيز الإشراف على إيجابيات الأداء لدى الطالب المعلم.
* تقديم الدعم والتشجيع للطالب المعلم.
* الاهتمام في الإشراف بالجانبين الأكاديمي والتربوي.
* الإسهام في تخطيط ورش العمل التي تعقد للطلبة المعلمين.
* تشجيع الطالب المعلم على التجريب والابتكار.
* الاتفاق مع المتدرب على مواعيد الزيارة.
* إطلاع المتدرب على نتائج تقويمه له، وتبصيره بنقاط القوة، والضعف في أدائه.
* تبادل وجهات النظر مع المعلم المتعاون فيما يتعلق بأداء المتدرب.

إجراءات خاصة بمدير المدرسة:

* التعرف على الطلبة المعلمين في مدرسته.
* الإلمام بظروف ومشكلات المتدربين عنده.
* توطيد علاقات إنسانية معهم أساسها الفهم، والاحترام المتبادل.
* إسناد بعض المسئوليات للمتدربين عنده.
* الاستعانة بأسلوب التشجيع، وحفز الهمم والتنويه بالمحاسن، وتناول نقاط الضعف برفق.

* إطلاع المتدربين عنده بمواعيد زياراته لهم.
* إطلاع المتدربين على نتائج تقويمه.
* تبادل وجهات النظر مع المعلم المتعاون، ومشرف الجامعة بالنسبة لأداء المتدرب عنده.

المحور السادس: تقويم الطالب المعلم في التربية العملية

يهدف هذا المحور إلى إبراز أهمية التقويم في التدريب العملي بوصفه المحطة الأخيرة التي يمر بها الطالب قبل تخرجه؛ لذا يعول عليه أهمية كبيرة في تقرير مدى قدرة الطالب على الالتحاق بمهنة التعليم.

الإجراءات:

* تعد كلية التربية دليلاً يتضمن عرضاً تفصيلاً للمهارات المتوقعة من الطالب المعلم، وتحديد مستويات الأداء بالنسبة لها.
* يعد مكتب الإشراف على التربية العملية استمارات التقويم.
* يقوم مكتب الإشراف على التربية العملية بتنظيم ورش عمل للمعلمين المتعاونين لتدريبهم على تقويم الطلبة المتدربين.
* يُطلب من المعلم المتعاون أن يُقوم الطالب المتدرب عنده في منتصف الفصل، وفي الأسبوع الأخير من التربية العملية مستخدماً أداة الكلية في هذا الخصوص.
* يُجرى مكتب الإشراف على التربية العملية التقويم النهائي للطلبة المتدربين في نهاية المرحلة الأولى من التدريب العملي؛ لتقرير مدى التقدم الذي أحرزوه، وإمكانية مواصلتهم للمرحلة الثانية من التدريب.
* مناقشة نتائج تقويم الطالب في اجتماع يحضره الطالب، والمعلم المتعاون، ومشرف الجامعة.
* يستعين مكتب الإشراف على التربية العملية بنتائج التقويم في تقرير اجتياز الطالب المتدرب لبرنامج التدريب العملي، أو حاجته إلى مزيد من التدريب، أو عدم صلاحيته للتدريس.

المراجع

أبو عقيل، العربي والزيرة، زهراء وهلال، هيا عبدالله والديلمي، بهيجة .(١٩٩٦). **تكوين المعلمين في البحرين ومدى ملاءمته لفلسفة وأهداف التعليم الابتدائي** . المنامة: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

الأمين، عدنان .(١٩٩٣). **تقويم تطوير التعليم الابتدائي.** المنامة: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

الخليلي، خليل وسلامة، كايد. (١٩٨٩). الخصائص الواقعية لعملية الإشراف التربوي ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها مشرفو العلوم في الأردن. **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥ (١)**، إربد، الأردن، ٩٧–١٣٠ .

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (١٩٨٧). **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة.** الرياض: مطابع الفرزدق، ٢٥١.

السويدي، وضحى. (١٩٩٤). دور مشرف التربية العملية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. **التربية، ٣(١٠٩)**، ٩٤–١٢٥.

الناصر، حسن. (١٩٩٣). تقويم الإشراف التربوي لبعض برامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب. **مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط) ٩(٢)**، ١٠٤٢– ١٠٤٣.

حسن، عبدعلي محمد. (١٩٩٠). **الأدوار الرئيسة والمهام المطلوبة من مشرف التربية العملية.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

حسن، عبدعلي محمد وجنيد، مبارك. (١٩٩٢). واقع التربية العملية ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية(جامعة أسيوط) ٤(٥)** ٨١– ٨٣ .

دياب، عبدالغني. (١٩٩٠). **بعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في التربية العملية** ودور المشرف في التغلب عليها. الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

زكري، لورنس. (١٩٩٠). **تقويم طلبة ومشرفي التربية للإعداد النظري وأثره في المهارات التدريسية لمعلم الفصل.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

سليمان، ممدوح (١٩٩٠). **ورقة عمل حول تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية بنظام معلم الفصل.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

محمد، نادية. (١٩٩٠). مشكلات التربية العملية بكليات البنات بالسعودية. **دراسات تربوية. ٦(٣٠)**، ١٦٥-٢١٨ .

نشوان، يعقوب. (١٩٨٦). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار الفرقان.

وهبة ، نخلة. (١٩٨٨) **حول تكوين المعلمين في البحرين.** المنامة: وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث التربوية والتطوير، ٦-٩.

Abdul-Haqq,I. (1989).**The nature of professional development schools.** (ERIC document Reproduction Service No.ED 316548).

.(1990). **Professional development schools and educational reform**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335357).

Allan, K, & Miller, M.(1990). Teacher-research collaboratives: cooperative professional development. **Theory into practice** 14(3), 196-202

Ashburn, E., & Fisher R.(1984). **Methods of assessing teacher education students.** AACTE conference proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 255493).

Bartunek, H.(1990). **The classroom teacher as teacher educator**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335297).

Carnegie Forum on Education and Economy.(1986). **A nation prepared; teachers for the 21st century** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268120).

Cobb,V. (1999). **An international comparison of teacher educa-tion.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436486)

Defino, M.(1983). **The evaluation of student teachers.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 240103).

Fant, H.,Hill, C.,Lee, M., & Landers, R.(1985). Evaluating student teachers: the national scene. **The teacher education. 21(2)**, 2-8.

Goodlad, J.(1990). **Teachers for our nationís schools.** San Francisco; Jossey-Bass.(ERIC Document Reproduction Service No.sp0332960).

Goodlad, J.,Soder, R., & Sirotnik, K. (Eds).(1990). **The moral dimensions of teaching.** San Francisco: Jossey-Bass.

Guyton, E., McIntyre, D.(1990). Student teaching and school experiences. W, Houston(Ed.) pp514-534. **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan.

Hamond, L.(2000). Teacher quality and student achievement, a review of state policy evidence. **Educational Policy Analysis Archives. 8**(100).

Hastings, W., & Squires, D.(1999). **Restructing and reculturing :Practicum as Professional development for teachers. <http://www.aare.edu.au99pap/squ123.htm>.**

Holland, P., Clift, R., & Veal, M.(1992). Linking Pre service and In service supervision through professional inquiry. **Supervision in Transition: The 1992 ASCD Year Book**, 169-180

Holmes Group.(1990). **Tomorrow schools: Principles for the design of professional development schools.** East Lansing, MI.(ERIC Document Reproduction Service No.ED032871).

Houston,.W.,Hulling, L. (Eds).(1998). **Restructuring Texas teacher education services.** Austin State Board for Education Certification.

Huling,. L.(1998). **Early field experiences in teacher education.**.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 429054).

Kauffman, D. (1992). **Supervision of student teachers.** (ERIC Document Reproduction Service No.ED344873).

Liberman, A. (1984) .**Teachers, their world ,and their work..** Alexandria, VA . : ASCD.

Oliva, P., Pawlas, G. (1997). **Supervision for today's schools.** (5th edition). New York: Longman.

_____ .(2000) . **Preparing and supporting new teachers: A literature review. U.S. Department of Education.**
<http://www.ed.gov/offices/ous/final.report.pdf>.

Riem, K.(1996) Supervision and student teaching within the context of school reform: perspectives, perceptions, and role ex-pactations.(Doctoral Dissertation, University of Connecticut, 1996). **Dissertation Abstracts International 56,** 354-A. (DAI,AAC 9543-978)

Rigden, D.(1996). What teachers have to say about teacher educa-tion. **Teacher Education Perspective. 8**(2), 129-142.

The role of the cooperating teacher. (2000). California State University at Monterey Bay.
<http://teach.monterey.edu/teachresp.html>.

Sanders, W.,& Rivers J.(1996). **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.** Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Stenhouse, L. (1975). **Introduction to Curriculum research and development.** London: Herssemann.