



جامعة البحرين

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

دراسة تقويمية لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد

محمد إبراهيم محمد ناصر

إشراف

د. أحمد علي الحاج محمد

أستاذ الأصول التربوية المشارك

كلية التربية-جامعة البحرين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية

(تخصص تعليم ابتدائي)

١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م

الإبراء واعتماد لجنة التحكيم

أقر بأن هذا العمل خلاصة بحث شخصي، وأنه لم يتم اعتماده مسبقاً للحصول على أي مؤهل علمي، ولم يقدم للحصول على أي مؤهل علمي في الوقت الراهن.

التوقيع: محمد إبراهيم محمد ناصر

التاريخ: ٢٥/٦/٢٠٠٦م



محمد إبراهيم محمد ناصر

تعتبر لجنة التحكيم أن البحث المعنون:

"دراسة تقويمية لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين"

والذي قدمه الطالب محمد إبراهيم محمد ناصر لقسم المناهج وطرق التدريس مرضيً ومقبولاً للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص تعليم ابتدائي.

لجنة مناقشة الرسالة:

أستاذ الأصول التربوية المشارك

جامعة البحرين

أستاذ الأصول والإدارة التربوية

جامعة تعز - اليمن

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة البحرين

.....

د. أحمد علي الحاج محمد

.....

أ. د. عبدالله يحيى الذيفاني

.....

د. رافدة عمر الحريري

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة البحرين

.....

أ. د. خليل إبراهيم شبر

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين، سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، وصحبه المنتجبين، وبعد، فالحمد يستحقه حمدا كثيرا متواترا على ما أسبغه سبحانه علي من نعم جليلة لا تحصى، ورعاية كريمة لا تفنى، وتوفيق بفضلته ومنه لإتمام هذه الدراسة، متوجها إليه بقلب خاشع، سائلا إياه أن ينتفع بها كل ذي طالب علم.

ويطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر، للدكتور أحمد علي الحاج محمد، أستاذ الأصول التربوية المشارك بكلية التربية في جامعة البحرين، لتفضله بالإشراف على هذه الدراسة.

كما أقدم خالص تقديري وشكري إلى السادة المحكمين، الذين قاموا بتحكيم الاستبانة، وكان لملاحظاتهم، وتوجيهاتهم، الأثر الكبير في تعديل وإخراج الاستبانة، خدمة لأهداف الدراسة.

وعظيم الشكر والتقدير، أزفه لزوجتي العزيزة، التي كانت لي نعم المعين، والمشجع، والمساند، لما بذلته من جهد، وتشجيع، ومتابعة في سبيل إنهاء الدراسة، فلها مني جزيل الشكر والامتنان.

والشكر موصول، إلى الأستاذ الفاضل توفيق علي الملا، أستاذ اللغة العربية، لما بذله من جهد في المراجعة اللغوية للدراسة، فله مني جزيل الشكر.

وجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ الدكتور سمير إيليا القمص على ما قدمه من تسهيلات، وجهود حثيثة أعانت الباحث على إكمال الدراسة.

ختاما، أتقدم بالشكر إلى كل من أعانني، في إنجاز الدراسة، وإخراجها بصورتها النهائية إلى حيز الوجود، سائلا الله أن تكون هذه الدراسة إسهاما نافعا للفكر التربوي، وينتفع بها كل طالب علم، أنه سميع مجيب والحمد لله رب العالمين.

الباحث

محمد إبراهيم محمد ناصر

ملخص الدراسة باللغة العربية

دراسة تقييمية لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل

من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

هدفت هذه الدراسة، إلى تقييم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين. حيث تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

وتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

(١) ما الأهداف التي يتطلع نظام التعليم في مملكة البحرين إلى تحقيقها من وجود المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم؟ وما الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل والتي تسهم في تحقيق هذه الأهداف؟

(٢) ما درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

(٣) ما درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

(٤) ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل؟

(٥) ما السبل المقترحة لتطوير تجربة المعلم لنظام الفصل لتحقيق الأهداف المرجوة من وجود المعلم الأول؟

وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة الدراسة المكونة من (٢٨٧) للفئات جميعها، منهم (٢٤٤) معلما ومعلمة، (٧٢) من الذكور، و(١٧٢) من الإناث، و(٣٥) مديرا ومديرة للمدرسة، (٩) من الذكور، و(٢٦) من الإناث، و(٨) مشرفين تربويين، (٢) من الذكور، و(٦) من الإناث، واعتمدت الدراسة بشكل أساسي على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود (٦) معايير لها درجة أهمية كبيرة جدا، و(٤) معايير لها درجة أهمية كبيرة، و معيار واحد له درجة أهمية متوسطة، ولم تظهر معايير لها درجة أهمية قليلة أو قليلة جدا أو معدومة.
- وجود (١٥) مهمة، تمارس بدرجة كبيرة جدا، و(٤٢) مهمة تمارس بدرجة كبيرة، ومهمة واحدة تمارس بدرجة متوسطة، ولم تظهر مهام تمارس بدرجة قليلة أو بدرجة قليلة جدا (معدومة).

- توصلت الدراسة إلى أن المعلم الأول لنظام الفصل يحقق الأهداف المرجوة من وجوده بدرجة كبيرة جدا في مجال العلاقات الإنسانية، وبدرجة كبيرة في باقي المجالات وهي على الترتيب (رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية- التخطيط والعمل الإداري- رفع مستوى التحصيل - تطوير المناهج- التقويم)

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختبار الفرضيات التالية:

- ١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.
- ٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الخبرة.
- ٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.
- ٤- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل.
- ٥- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.
- ٦- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.
- ٧- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الخبرة.
- ٨- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه.

وانتهت الدراسة إلى عدم صحة اختبار الفرض الرابع والخامس والسادس والثامن، بينما تؤيد النتائج صحة اختبار الفروض: الأول والثاني والثالث والسابع.

- عرضت الدراسة مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل منها قلة خبرة بعض المعلمين الأوائل، وزيادة نصاب المعلم الأول من المعلمين الذين يشرف عليهم، وكثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلم الأول.

ومن خلال النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير تجربة المعلم الأول، من أهمها الاستمرار في تطبيق التجربة وإعادة النظر في بعض شروط ومعايير اختيار المعلم الأول.

فهرس المحتوى

الصفحة	الموضوع
أ	الشكر والتقدير
ب - ج	ملخص الرسالة باللغة العربية
د - ح	الفهرس
١٣-١	الفصل الأول: مشكلة الدراسة
١	المقدمة
٥	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
٨	فرضيات الدراسة
٩	أهداف الدراسة
٩	أهمية الدراسة
١٠	حدود الدراسة
١١	التعريف الإجرائي للمصطلحات
١٢	منهج الدراسة
١٢	أدوات الدراسة
١٢	إجراءات الدراسة
٣٥ - ١٥	الفصل الثاني: البحوث الدراسات السابقة
١٥	دراسات تناولت الإشراف التربوي
٢٦	دراسات تناولت المعلم الأول
٣٣	تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة
٦٠ - ٣٧	الفصل الثالث: الإشراف التربوي
٣٧	تطور الإشراف التربوي
٤٤	مفهوم الإشراف التربوي
٤٦	أهمية الإشراف والحاجة إليه
٤٧	أسس الإشراف التربوي
٤٩	أهداف الإشراف التربوي
٥١	مهام الإشراف التربوي

تابع فهرس المحتوى

الصفحة	الموضوع
٥٣	أنواع الإشراف التربوي
٥٦	أساليب الإشراف التربوي
٥٧	عقبات تواجه الإشراف التربوي
٥٩	معايير اختيار المشرف التربوي
٦٠	معايير تقويم أداء المشرف التربوي
٦٢ - ٧٧	الفصل الرابع: الإشراف التربوي في البحرين
٦٢	مراحل الإشراف التربوي
٦٩	المبادئ الأساسية للإشراف التربوي
٧٠	أهداف الإشراف التربوي في البحرين
٧١	أساليب الإشراف التربوي
٧٤	الجهة المشرفة على عملية الإشراف التربوي في البحرين
٧٤	مهام المشرف التربوي
٧٥	آلية الإشراف التربوي
٧٦	معايير اختيار المشرف التربوي
٧٦	تقويم أداء المشرف التربوي
٧٦	معوقات التوجيه التربوي في البحرين
٧٩ - ٩٥	الفصل الخامس: المعلم الأول كمشرّف تربوي مقيم
٧٩	تجربة المعلم الأول، تكوينها وأهميتها وجودها
٨١	مفهوم المعلم الأول
٨٢	أهداف التجربة
٨٤	مهام المعلم الأول
٨٨	معايير اختيار المعلم الأول
٩٢	تقويم أداء المعلم الأول
٩٤	الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول

تابع فهرس المحتوى

الصفحة	الموضوع
٩٧ - ١٢١	الفصل السادس: إجراءات الدراسة وعرض النتائج ومناقشتها
٩٧	بناء أداة الدراسة
٩٧	الهدف منها
٩٧	مراحل بنائها وصدقها وثباتها
٩٩	اختيار عينة الدراسة
٩٩	المجتمع الأصلي للدراسة
١٠٠	عينة الدراسة
١٠٢	متغيرات الدراسة
١٠٢	تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية
١٠٤	نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها
١١٧	مناقشة النتائج وتفسيرها
١١٨ - ١٢٣	التوصيات والمقترحات
١٢٥ - ١٣٢	قائمة المراجع
١٢٥	المراجع العربية
١٣٢	المراجع الأجنبية
١٣٣	الملاحق
١٣٤	ملحق رقم (١) موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة البحث
١٣٥-١٣٦	ملحق رقم (٢) مشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل
١٣٧-١٣٨	ملحق رقم (٣) مشروع المسؤوليات والمهمات الأساسية للمشرف التربوي
١٣٩-١٤١	ملحق رقم (٤) تعميم بخصوص معايير اختيار المعلم الأول
١٤٢-١٤٣	ملحق رقم (٥) مهام المعلم الأول
١٤٤	ملحق رقم (٦) أسماء المحكمين
١٤٥-١٤٨	ملحق رقم (٧) الاستبانة (أداة الدراسة)
III-II	الملخص باللغة الانجليزية

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
١٠٠	جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة (الوظيفة والجنس)
١٠١	جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة (الوظيفة والخبرة)
١٠٤	جدول رقم (٣) معايير اختيار المعلم الأول مرتبة بحسب درجة أهميتها من وجهة نظر جميع أفراد العينة (المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين)
١٠٥	جدول رقم (٤) قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الوظيفة والجنس
١٠٦	جدول رقم (٥) قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الخبرة بالنسبة للمعلمين
١٠٧	جدول رقم (٦) تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب الوظيفة
١٠٧	جدول رقم (٧) تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب متغير الوظيفة
١٠٨	جدول رقم (٨) قيمة ت لممارسة المعلم الأول لمهامه حسب متغير الوظيفة والجنس
١٠٩	جدول رقم (٩) قيمة ت لممارسة المعلم الأول لمهامه حسب متغير الخبرة
١٠٩	جدول رقم (١٠) تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه حسب الوظيفة
١١٠	جدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب متغير الوظيفة
١١٠	جدول رقم (١٢) درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية
١١١	جدول رقم (١٣) درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المديرين
١١١	جدول رقم (١٤) درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين
١١١	جدول رقم (١٥) درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة أفراد العينة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الفصل الأول

(مشكلة الدراسة)

- المقدمة
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- التعريف الإجرائي للمصطلحات
- منهج الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة

الفصل الأول مشكلة الدراسة

المقدمة :

تبذل وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين جهوداً حثيثة في سبيل تعزيز تطلعاتها التربوية وتطوير نظامها التعليمي، مع الحرص على التقويم الشامل والمستمر لمختلف برامجها وإنجازاته. وضمن هذا الإطار سعت الوزارة إلى تطوير برامج التعليم الابتدائي من أجل تجويد وتحسين نوعية التعليم في المرحلة الابتدائية وتحقيق النمو الشامل لكل طفل عقلياً وجسدياً واجتماعياً ونفسياً، وذلك من خلال الأخذ بفلسفة جديدة وتنظيم جديد للتعليم باسم "نظام معلم الفصل"، كان من أهم ملامحها وضع الطفل كمحور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، وتعزيز مبادئ الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والانطلاق في التعلم من خلال التأكيد على ترابط فروع المعرفة المختلفة وتكاملها في المواد الدراسية المختلفة.

وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة أساسية متميزة، وتقع عليها تبعات أساسية في بناء الطفل وتكوين شخصيته، إذ أنها - وبحكم طبيعتها وموقعها - تعتبر اللبنة الأساسية، والانطلاقة الأولى لعملية التنمية الفكرية، والإعداد والتكوين النفسي والاجتماعي المنظم، والذي يسهم بلا شك في بناء الشخصية المتكاملة للطفل.

ونتيجة للأهمية الكبيرة لهذه المرحلة عمدت وزارة التربية والتعليم إلى استحداث العديد من البرامج والمشروعات والتجارب والتجديدات التربوية. ففي فترة قصيرة نسبياً تم تجديد المناهج والكتب الدراسية وفق فلسفة نظام الفصل التي تبنتها الوزارة في المرحلة الابتدائية، كما عملت على إثراء وتقوية المكتبات المدرسية، وتزويدها بالإضافة إلى الكتب والمعاجم والمراجع بكميات متزايدة من الوسائل التعليمية الجديدة، بهدف تكوين مركز لمصادر التعلم في مدارس البحرين. (سارة وآخرون، ١٩٩٦).

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم بتطوير التقويم التربوي في التعليم الأساسي وذلك لإرساء قاعدة سليمة له تهيئ المجال لاتجاهات التطوير التربوي في مدارس البحرين من خلال استثمار عملية التقويم كمدخل للإسهام مع غيره من عناصر المنظومة التعليمية في رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة العائد منها، وتصبح عملية التقويم مدخلاً لتطوير التعليم وإصلاحه. وكان من أهم أهداف نظام التقويم التربوي الذي اعتمدته الوزارة إحداث نقلة نوعية في العملية التعليمية التعلمية عن طريق إدخال أساليب وأدوات جديدة للتقويم، والنظر إلى التقويم كمدخل لتحسين التعلم ومخرجاته. ورعاية المتفوقين والمتأخرين دراسياً رعاية منهجية منظمة وفق أساليب محددة، وبرامج مبنية على التقويم التكويني والإتقاني.

ومن أهم مبادئ التقويم التربوي الذي اعتمدته الوزارة تأكيد الجانب الإيجابي للكفايات الأساسية، واعتبار الإتقان أساساً في تقويم الطالب، ورفع كفاءة عملية التقويم داخل المدرسة بالاعتماد على قواعد التشخيص وبطاقات متنوعة لتقويم المهارات الأساسية النظرية والعملية والملفات وأنواع التقويم الأخرى، بحيث تحل هذه الأدوات بتقديراتها محل العلامات، واستناد التقويم إلى أكثر من مصدر بالنسبة لأشكاله ومحتواه والقائمين عليه، وإعطاء أهمية خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والاهتمام بالمتفوقين والموهوبين، وتعزيز مبدأ التعاون بين البيت والمدرسة فيما يتعلق بتطوير نمو الطالب، والتأكيد على استخدام المعلم لأساليب وأدوات تقويم متنوعة بحسب طبيعة المادة والمواقف التعليمية التعليمية مثل الملاحظة المنظمة والنشاط المخطط والنشاطات الذاتية التي يبادر بها الطلبة، والمشروعات الفردية والجماعية، والتقارير والامتحانات بأنواعها وأشكالها المختلفة شفوية وتحريرية وعملية. (قسم التوثيق التربوي، ٢٠٠١).

وقد شهد التعليم في المرحلة الابتدائية العديد من التطورات المهمة في إزاء هذه التجديدات التربوية، منها النمو الكمي في حجم العملية التربوية، إذ تشير الإحصاءات الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (إدارة الخطط والبرمجة، ١٩٨٤ وقسم التوثيق التربوي، ٢٠٠٥) أن عدد المدارس وصل في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م إلى ١١٢ مدرسة منها ٥٧ مدرسة للذكور، و ٥٥ مدرسة للإناث، بعد أن كان عددها ٧٤ مدرسة في العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤. كما وصل عدد الطلبة في نفس العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م إلى ٦٢٦٢٥ تلميذة وتلميذة، بعد أن كان العدد لا يتجاوز ٣٦٩١٤ في العام الدراسي ١٩٨٣/١٩٨٤م.

وفي سبيل مواجهة هذه التطورات، ولتحقيق كفاءة تعليمية جيدة لجأت العديد من النظم التعليمية للاستعانة بأشخاص يدققون أعمال المعلمين للوقوف على مدى إتباعهم للمقررات الدراسية، ومحافظة على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم، وذلك بهدف مساعدتهم على تطوير أساليب تدريسية مميزة خاصة بهم وفق اختياراتهم الذاتية وليست وفق اختيارات مفروضة عليهم. (السادة وآخرون، ١٩٩٦).

ففي ضوء ما يواجه نظم التعليم خاصة الابتدائي منها من مشكلات وتحديات، فالحاجة تزداد اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية السائدة في مجتمعاتنا حالياً، فبسبب الوفرة الهائلة في أعداد التلاميذ، وبسبب وجود برامج تأهيل وإعداد المعلمين، مما سبب زيادة ظاهرة من المعلمين المؤهلين، فقد قلت فرص الترقى الوظيفي، والحصول على فرص محددة للتقدم الوظيفي كشغل وظائف المعلمين الأوائل أو المديرين المساعدين أو اختصاصي التوجيه التربوي.

ونظرا لقلّة هذه الفرص فإن الحاجة إلى من يقوم بعمليات المتابعة والتدقيق والتطوير لأعمال المعلمين تبرز بشكل أكبر، كما إن برامج تطوير المعلمين تصبح ضرورية إذا ما أريد زيادة دافعية المعلمين للعمل بطرق جديدة أفضل، وفي هذا الصدد يشير كاتز "KATZ" (المشار إليه في السادة وآخرون، ١٩٩٦) إلى أن للمعلمين حاجات تختلف باختلاف مراحل تطويرهم المهني، إذ يمر المعلم بأربع مراحل، ويحتاج المعلم في المرحلة الأولى إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، وفي المرحلة الثانية ينتقل المعلم إلى التركيز على تلاميذه فرديا، ولذلك فإنه يحتاج إلى خبرات الاختصاصيين المقيمين في المدرسة- المدرسون الأوائل -، وهو ما يتطلب إيجاد فرص التعاون بين المعلمين في أنشطة مختلفة. وفي المرحلة الثالثة يكون المعلم قد اكتسب خبرة طويلة في التدريس، ويحتاج المعلم في هذه المرحلة إلى التجديد، فتظهر الحاجة إلى الاستشارة عن طريق الاجتماعات المهنية. وفي المرحلة النهائية يصل المعلم إلى النضج الوظيفي، وبالتالي فإن الدراسات العليا والبرامج التي تتيح للمعلم الحصول على درجة جامعية كالماجستير في التخصص أو التربية، إضافة إلى الأدبيات المهنية المتخصصة، والندوات والمؤتمرات العلمية تعتبر مصادر مهمة يمكن استخدامها في تنمية تطورهم المهني، ليقوموا بدورهم الإشرافي كمدرسين أوائل في قيادة زملائهم في المراحل الثلاث السابقة.

وبذلك تعتبر وظيفة المعلم الأول لأي مرحلة تعليمية وظيفية ذات أهمية كبيرة، فالدور الذي يمارسه المعلم الأول، وقيادات الإشراف الأخرى له أثر كبير في تحسين العملية التعليمية باعتباره نظاما جزئيا يتفاعل مع مجموعة الأنظمة ضمن منظومة التعليم، حيث يمثل الإشراف التربوي قلب وروح العملية التعليمية، ويتوقف نجاح أي مؤسسة تعليمية على نوع الإشراف التربوي، ومدى قدرته على تلافي الأخطاء والسلبيات القائمة، ومعالجتها بحكمة، والتبصر بإمكانات المدرسة، وسبل توظيفها بطريقة رشيدة، وإيجاد مناخ داعم لتطوير العمل في المدرسة.

والملاحظ على مفهوم الإشراف التربوي أنه قد طرأ عليه العديد من التغيرات والتحولات في السنوات الأخيرة، نقلته إلى مقدمة اهتمامات العمل التربوي وتصدر المعلم فيه تلك الاهتمامات، وتحول مفهوم الإشراف التربوي من مفهوم التفتيش المكبل للمعلم إلى مفهوم المساعد له على الرقي والتطور.

والمفهوم الحديث للإشراف التربوي يتمثل في التأكيد على تزويد المعلم بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تعينه على النمو المهني وتساعد على التحول من الاعتماد على المصادر الخارجية

(المشرف التربوي - المعلم الأول - مدير المدرسة) في حل المشكلات التي تواجهه إلى الاعتماد على نفسه في البحث عن الحلول المناسبة (دويغر ، ٢٠٠٢) .

ولقد نتج عن هذا المفهوم الحديث مجموعة من الأدوار الجديدة للمشرف التربوي تتركز حول التوجيه للمعلم وتزويده بالمعرفة، والأفكار، وأساليب ووسائل التدريس، وهذا الدور الجديد يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمرتكزات التي تمكن المشرف التربوي من ممارسة أدواره الجديدة على نحو مؤثر .

فبعد أن كانت مهمة المشرف التربوي في السابق مهمة سهلة؛ تركز على مراقبة المعلمين وتفتيشهم، أصبح الإشراف التربوي يمارس أدواراً جديدة بهدف تحسين العملية التعليمية، وأصبح المشرف التربوي بحاجة ماسة إلى إعداد علمي ومهني في مجال الإشراف التربوي كي يستطيع القيام بمهامه الجديدة خير قيام.

ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي في الآونة الأخيرة وانتقل من الإشراف على المعلم إلى الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية، وتقوم به القيادات التي لديها خبرات تربوية من المشرفين ومديري المدارس والأخصائيين ورؤساء الأقسام والمعلمين الأوائل.

فلقد أدى التطور المعلوماتي وتغير طبيعة العصر والتحديات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها المجتمعات المعاصرة إلى تغير دور المعلم وتعدد أدواره ، فلم تعد وظيفة المعلم صب المعلومات في أذهان التلاميذ بل تعدى دوره ليكون مسؤولاً عن تنمية قدرات التلاميذ وصياغة شخصياتهم والمساعدة في تحقيق تكاملها في ظروف هذا العالم المتغير. (شاهين، ١٩٩١).

وكنيجة للتطور السريع في علوم الحياة والنظريات التي تهتم بالتعليم، تطور مفهوم الإشراف التربوي، وأصبح مفهوم الإشراف يهتم بالعملية التعليمية كلها بدلاً من اهتمامه بجزئية فيها كالمعلم أو التلميذ أو المنهاج ، وتغيرت مسؤوليات المشرف التربوي ولم يعد يقتصر دوره التربوي على ملاحظة أداء المعلم في الصف الدراسي ورفع التقارير، بل تعدى ذلك إلى رفع كفاءة المعلم وأدائه على المستوى الإداري، والمساهمة في بناء شخصيته، ومساعدته على إيجاد الحلول المناسبة لما يعترضه من مشكلات، وتشجيعه على استخدام الوسائط التعليمية وإنتاجها وتقديم كافة الوسائل ومساندته لحب العمل والإخلاص فيه بغية الوصول إلى الإنتاجية المطلوبة (المحبوب، ١٩٩٧).

وبالرغم من الحاجة الملحة في المدارس لقيادات تربوية واعية في مجال الإشراف، بحيث تكون قادرة على تحفيز المعلمين على التعاون للارتقاء بالعملية التعليمية، فإن العديد من الدراسات الميدانية تشير إلى أن الممارسات الإشرافية للموجهين والمديرين والمعلمين الأوائل لم تساعد المعلمين على تحسين أدائهم، ولم تتح لهم فرصة النمو المستمر، وتطوير مواهبهم وقدراتهم. (شاهين، ١٩٩١).

وتزداد الحاجة للإشراف التربوي بسبب عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة. فالمعلمون وبسبب الوفرة الظاهرة في أعدادهم، وشح فرص التقدم الوظيفي، وقلة احتمال انتقالهم إلى وظائف أعلى، يحتم على القائمين على الإشراف التربوي ضرورة توفير برامج تطويرية للمعلمين، ودعوتهم إلى العمل بطرق جديدة أفضل من السابقة. إذ يحتاج بعض المعلمين إلى تشجيع خارجي ليحصلوا على الخبرات التي تمكنهم من تحسين تعلم التلاميذ في الصفوف التي يعلمونها (فيفر ودنلاب، ١٩٩٧).

ومع الأهمية المتعاضمة للإشراف التربوي في مملكة البحرين، إلا أنه ما يزال يعاني من مشكلات بعضها قديمة، والبعض الآخر منها حديثة؛ وللتغلب على مشكلات الإشراف في مدارس البحرين، عمدت وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة الماضية إلى تطبيق تجربة للتغلب على مشكلات الإشراف التربوي الميداني في المدارس، هي " تجربة المعلم الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" ليكون حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية والموجهين، والعمل الميداني مع المعلمين، بحيث أعطت هذه التجربة للمعلم الأول مكانة تقترب من مكانة مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، من حيث متابعته للمعلمين، وتقديم المشورة لهم، ومشاركتهم في حل المشاكل التي يواجهونها، إضافة إلى دوره في تطوير المناهج الدراسية، ورفع مستوى التلاميذ التحصيلي والسلوكي، وغيرها من الأدوار والمسؤوليات المناطة به والتي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

وتعد تجربة إدخال المعلم الأول في المدارس الابتدائية، خطوة نحو تعميم اللامركزية. ويأتي هذا الإجراء تلبية لحاجات ضرورية وملحة في الإشراف والتدريب المستمرين، وفي تجديد الخبرات والمعلومات، واكتساب المزيد من المعارف والخبرات والاستفادة من التجارب الناجحة منها لتعميمها وتلافي القصور والضعف في سير العملية التربوية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

ارتأت وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين ، تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم، من أجل الارتقاء بالعملية الإشرافية لتحقيق أهدافها المنشودة. وتم تطبيق التجربة في بداية العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م ، ومنذ تطبيق التجربة برزت مجموعة من الصعوبات التي

تواجه تطبيقها على نحو فاعل، كما ظهرت مجموعة من المشاكل بين المعلمين والمعلمين الأوائل، وبين المعلمين الأوائل وإدارة المدرسة، وبين المعلمين الأوائل والموجهين التربويين، وقد أشارت دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية (١٩٨٥) حول الإشراف التربوي إلى مجموعة من المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي في البحرين، وهي:

١. ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين.
٢. ضعف الكفاءة المهنية لبعض المدرسين.
٣. قلة الدورات التدريبية للمشرفين والموجهين التربويين.
٤. كثرة الأعباء الملقة على عاتق المشرف التربوي.
٥. كثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلم.
٦. ضعف الوعي لدى بعض المشرفين التربويين بمسؤوليات العمل التربوي.

وذكر رضي (١٩٩٩) بعض المشكلات التي واجهت تطبيق تجربة المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، وهذه المشكلات استخلصتها لجنة تنظيم وتنسيق عمل المدرسين الأوائل والتي تم تشكيلها في عام ١٩٩٣، بهدف توضيح الأطر الأساسية لعمل المعلمين الأوائل، وتحديد مقاييس متابعة وتقويم المعلمين الأوائل لمعلميهم، ووضع التوصيات المتعلقة بتطوير كفاءة أداء المعلمين، وقد كانت أهم هذه المشكلات ما يلي:

١. غياب التخطيط العام والمستقبلي لعمل المعلمين الأوائل.
٢. غياب برامج تطوير كفاءة المعلمين.
٣. غياب منهجيات متابعة نواحي الضعف عند الطلاب، وكذلك منهجيات رعاية المتفوقين وتطوير مواهبهم وقدراتهم.
٤. اقتصار ملاحظات المتابعة لأعمال المعلمين وأساليب التقويم عموماً على الأمور الشكلية.
٥. اقتصار أغلب مدونات محاضر الاجتماعات على مناقشة الأمور الإدارية فقط.

إن تلك النتائج أوجدت لدى الباحث شعوراً بمشكلة الدراسة، وزاد من دافعيته وشجعه على الخوض في الموضوع المذكور خبرته وعمله في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، كمعلم أول، والتي تحسس من خلالها - إضافة إلى ما تقدم من مشكلات - وجود مشكلات وعوائق تحول دون قيام المعلمين الأوائل بأدوارهم بكفاءة وفاعلية، بعضها راجع إلى شخصيتهم، وتكوينهم العلمي والمهني، وبعضها راجع للإدارة المدرسية، وبعضها الآخر يرجع لعينة المعلمين في المدرسة، يضاف إلى ذلك اختلاف نماذج ومعايير تقويم أداء المعلم الأول مما يجعل نتائج التقويم الفردية لكل معلم أول مختلفة المعايير. وهو ما يفقدها المصداقية، وبالتالي تفقد مراكز القرار والجهات المسؤولة عن جهاز

الإشراف الفرصة في الحصول على تغذية راجعة صادقة، مما يجعل عملية التطوير والتجديد أمرا بعيدا عن الواقع المنشود. يضاف إلى ذلك شكاوى العديد من المعلمين الأوائل من كثرة الأعباء والمسؤوليات المناطة، وغيرها من الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم.

كما يبين سارة وزملاؤه (١٩٩٦) إن التطويرات التي حدثت في جهاز الإشراف التربوي في البحرين قد تخللها عملية مد وجزر في حدود مسؤولية الفئات المتعددة التي أوكل إليها واجب الإشراف التربوي وتوجيه المعلمين من مديري ومديرات المدارس واختصاصيي التوجيه والمعلمين الأوائل، وحصلت في نفس الوقت اجتهادات عديدة في مجال تقويم المعلمين وفي منهجية وآليات التقويم، وفي سبيل ذلك طورت استمارات عديدة الغرض منها مساعدة قيادات الإشراف التربوي في تقويم ومتابعة المعلمين.

تأسيسا على ما تقدم، ومن أجل تطوير التجربة، تبلورت مشكلة البحث الحالي في دراسة واقع الحال لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ١) ما الأهداف التي يتطلع نظام التعليم في مملكة البحرين إلى تحقيقها من خلال وجود المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم؟ وما الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل والتي تسهم في تحقيق هذه الأهداف؟
- ٢) ما درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟
- ٣) ما درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟
- ٤) ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل؟
- ٥) ما السبل المقترحة لتطوير تجربة المعلم لنظام الفصل لتحقيق الأهداف المرجوة من وجود المعلم الأول ؟

فرضيات الدراسة

انساقا مع أسئلة الدراسة السابقة، وتحديدًا لها، تم وضع عدد من الفرضيات التي تحدد خطوط السير في الدراسة الميدانية، وتفسير نتائجها، وهذه الفرضيات هي كالتالي:

١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الخبرة.

٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٤- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل.

٥- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٦- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٧- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الخبرة.

٨- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
٢. تحديد مدى ملائمة الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال وجوده.
٣. تحديد درجة أهمية الشروط والمعايير الحالية لاختيار المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين.
٤. تحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.
٥. اقتراح مجموعة من الأساليب والتوصيات لتطوير تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة الحالية أهمية كبيرة، ويدخل في سياق هذه الأهمية، ضرورة أن يتم التدقيق في اختيار من سيتولى وظيفة المعلم الأول، وهو ما يتطلب من القائمين على العملية التربوية دراسة تجربة إدخال وظيفة المعلم الأول لنظام معلم الفصل في المدرسة الابتدائية من حيث الشروط والمعايير اللازمة لاختيار المعلم الأول، وواقع تطبيق المعلم الأول للمهام الموكلة إليه، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة. وذلك لأن دراسة الواقع وتحليله تعد الخطوة الأساسية لإجراء أية عمليات للتغيير والتطوير، وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية :

١- تتناول هذه الدراسة مرحلة دراسية تعد من أهم المراحل التعليمية وهي المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة البناء الأساسي لكل ما يأتي بعدها من مراحل تعليمية. كما أنها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية والتكوين النفسي والاجتماعي المنظم الذي يسهم في تكوين الشخصية المتكاملة. وعليه فإن كل اهتمام موجه إلى نمو وتطوير معلمي هذه المرحلة هو بالتالي اهتمام موجه إلى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية (مقرب، ٢٠٠٠).

٢- يمكن أن تضع هذه الدراسة وما تتوصل إليه من نتائج أمام المسؤولين عن تنظيم التعليم في البحرين معلومات مفيدة عن المعلم الأول كوظيفة لها دور في التعليم الابتدائي، تساعد في اتخاذ بعض القرارات اللازمة لعملية التطوير، وجعله أداة فعالة في تحسين العملية التربوية في المرحلة الابتدائية.

٣- إن إنجاح الإشراف التربوي في مهامه يحتاج إلى مقدمات واضحة ومحددة ، وهذه الدراسة ستقدم رؤية مسحية لأداء المعلمين الأوائل وذلك من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين.

٤- يمكن اعتبار هذه الدراسة خطوة أساسية للكثير من الدراسات والبحوث اللاحقة حول موضوع فاعلية المعلم الأول، والتي لا يمكن تنفيذها ما لم يسبقها مثل هذا النوع من دراسات الواقع، ويمكن أن تعد النتائج التي يتم التوصل لها إضافة جديدة إلى المعرفة في هذا الحقل.

٥- يمكن استخدام ما تسفر عنه الدراسة من نتائج كمطلقات أساسية لتخطيط برامج تدريب المعلمين الأوائل والمشرفين التربويين.

٦- إن الدراسة الحالية في جانب منها تقويمي، والتقويم هو الأساس الذي يقوم عليه أي تطوير، ويمكن من خلالها قياس فاعلية التجربة.

٧- إنها دراسة تستطلع آراء ثلاث فئات تربوية، المعلمين والمديرين والموجهين، وهي الفئات التي بإمكانها إعطاء صورة دقيقة ومحكمة حول مدى نجاح تجربة المعلم الأول، وذلك بسبب المعاشية المستمرة والمباشرة بينهم وبين المعلم الأول في المدرسة.

حدود الدراسة :

تتقيد الدراسة الحالية بمجموعة من الحدود التي تجعل تعميمها يقع ضمن هذا المدى من الحدود، وتتمثل هذه الحدود في التالي:

١- الحد الموضوعي: ويتناول بالتحليل، والتفسير، والتقويم، معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل، ومهام المعلم الأول لنظام الفصل، وأهداف تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في عينة من المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

٢- الحد البشري: ويتضمن، تقصي وفحص معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل، وممارسته لمهامه من خلال معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي والمديرين والموجهين في عينة من المدارس الحكومية بمملكة البحرين التي يعمل بها بنظام المعلم الأول. لذا فإن تعميم النتائج يأتي ضمن السياق المذكور.

٣- الحد الزمني: جرى تطبيق أداة الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

التعريف الإجرائي للمصطلحات :

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي تعريف الباحث الإجرائي لكل منها:

- الإشراف التربوي : عملية قيادية ديمقراطية منظمة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال التفاعل البناء بين عناصر العملية التربوية بما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل بناء الإنسان الصالح.

- المعلم الأول : هو مشرف فني مقيم بالمدرسة، ذو خبرات جيدة وكفايات عالية في العمل التربوي، يشرف على عمليات التعليم والتعلم، وتقويمها، ويهتم بتخطيط وإدارة وقيادة قسم من أقسام المدرسة، ويعمل على رفع الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي قسمه، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية العلاقات الإنسانية بما يسهم في تحقيق نمو التلاميذ وتحسين مستواهم التحصيلي.

- تجربة المعلم الأول: إدخال وظيفة المعلم الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: "هي أولى درجات السلم التعليمي وتشمل الفئات العلمية من ست إلى تسع سنوات بدءاً من الصف الأول الابتدائي وانتهاءً بالصف الثالث الابتدائي. ويطلق على هذه المرحلة نظام الفصل.

- المهام الإشرافية: نشاطات متنوعة ومتعددة يقوم بها المعلم الأول لنظام الفصل، الغرض منها تحقيق الأهداف المرجوة.

- الوسائل الإشرافية: مجموعة الأساليب التي يستخدمها المعلم الأول في أداء المهام الإشرافية.

- الإدارة التعليمية: يقصد بالإدارة التعليمية في هذه الدراسة فريق المختصين والتربويين المنتدبين من وزارة التربية والتعليم والذين يقومون بعملية التقويم الميداني للمرشح للحصول على وظيفة المعلم الأول.

منهج الدراسة :

فرضت طبيعة الدراسة، ومشكلاتها، وأهدافها استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة موضوعه، والأهداف التي يسعى لتحقيقها. حيث أُستخدم في وصف، وتحليل، وتفسير واقع تجربة المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

أما فيما يخص الجانب الميداني من الدراسة، فقد تطلب من الباحث إجراء دراسة ميدانية، لواقع تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من حيث معايير الاختيار، والمهام الموكلة إلى المعلم الأول لنظام الفصل، ومدى مساهمته في تحقيق الأهداف المرجوة من التجربة، وتم جمع المعلومات، والبيانات اللازمة، مباشرة من الميدان التربوي.

أدوات الدراسة :

لعل أفضل أداة لدراسة مشكلة الدراسة الحالية هي الاستبانة، وقد تم بناءها في ضوء المشكلات الحالية التي يعاني منها المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، وقد قام الباحث بالإطلاع على عدد من الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الإشراف التربوي، والمعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، واستفاد منها في إعداد استبانة استعان بها في جمع معلومات دراسته، بالإضافة إلى قيامه بتحليل المهام المنوطة بالمعلم الأول، والتي حددتها الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بشأن مهام المعلم الأول، وقام الباحث بتوزيعها في مجموعة من المجالات التي تمثل في مجموعها الأهداف التي تسعى تجربة المعلم الأول لتحقيقها. وتم توجيه هذه الاستبانة، إلى عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الحالية. وقد تكونت الاستبانة من (٦٩) فقرة موزعة على محورين، الأول شروط ومعايير اختيار المعلم الأول، والثاني مهام المعلم الأول ودرجة ممارسته لها. والمحور الثالث الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول في مملكة البحرين، والحلول والمقترحات للتغلب على هذه الصعوبات. وقد وجهت الاستبانة إلى عينة ممثلة لمعلمي معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (نظام الفصل)، وعينة ممثلة لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وجميع موجهي نظام الفصل في وزارة التربية والتعليم.

إجراءات الدراسة:

ولكي تنفذ الدراسة، بصورة تحقق أهدافها، وللسير بمعالجة مشكلة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

١. مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة لتحديد الإطار النظري للبحث.

٢. دراسة الوثائق الرسمية الخاصة بعملية الإشراف التربوي، في مملكة البحرين، والإطلاع على الأدبيات، والدراسات، والمراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.
٣. دراسة الوثائق الرسمية الخاصة بتطبيق تجربة المعلم الأول في مملكة البحرين عموماً، وفي المرحلة الابتدائية خصوصاً، والإطلاع على الأدبيات، والدراسات، والمراجع المتعلقة بنفس الموضوع.
٤. إعداد الأدوات اللازمة، لجمع المعلومات، والبيانات، وعرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين ومن ثم إجراء التعديلات عليها وإعادة صياغتها، وذلك بغرض التأكد من صدقها.
٥. تطبيق الأدوات على عينة ممثلة لمجتمع البحث، ومن ثم إعادة تطبيقها مرة أخرى بفترة زمنية قدرها أسبوعان للتأكد من ثبات الأداة المستخدمة.
٦. تحديد استمارات تفريغ البيانات.
٧. تحديد أسلوب المعالجة الإحصائية، والوسائل الإحصائية الوصفية اللازمة للدراسة.
٨. تحديد عينة الدراسة وحجمها.
٩. الحصول على موافقة الجهات المختصة؛ لتطبيق أداة البحث، وهي: إدارة البحوث التربوية والتطوير، وإدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.
١٠. توزيع الاستبانة على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والمديرين، والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
١١. تحليل واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

ولكي تتواصل هذه الدراسة مع ما سبقها من دراسات وبحوث، أبانت الفكر التربوي، في مجال الإشراف التربوي، وما تناولته من دور للمعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، وما نجم عنها من نتائج، وتطبيقات، وجهت الفكر، والممارسة، فلعله منطقياً، وضرورياً، الوقوف على الدراسات السابقة، المرتبطة مع هذه الدراسة والمتكاملة معها. وهذا ما يعرضه الفصل الثاني، من فصول الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

البحوث الدراسات السابقة

- دراسات تناولت الإشراف التربوي
- دراسات تناولت المعلم الأول
- تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة

الفصل الثاني

البحوث والدراسات السابقة

يعرض هذا الفصل عددًا من البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي. وذلك من خلال محورين أساسيين هما: بحوث ودراسات حول الإشراف التربوي، وبحوث ودراسات حول المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم. بدء بالبحوث العربية، ثم الأجنبية، فالمحلية. ووفق تسلسل تاريخي.

أولاً: دراسات تناولت الإشراف التربوي:

من الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي، دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٥) وهدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي من حيث أهدافه ومهامه الأساسية وهيكله التنظيمي وكيفية إعداد وتدريب المشرفين التربويين والمعايير التي يتم في ضوءها اختيارهم لهذه المهنة، وتقويم عملية الإشراف التربوي والصعوبات التي تواجهه وكيفية معالجتها. ومن بين نتائج الدراسة التي لها ارتباط بالدراسة الحالية، وجدت الدراسة أن اختيار المشرف التربوي يتم على أساس الخبرة التدريسية، ولم يكن للخبرة الإدارية والفنية صدى واضح في المعايير الموضوعية لهذا الاختيار على الرغم من تأكيد جميع عينات الدراسة على أهمية هذه المعيار. كما وجدت الدراسة أن بعض أقطار الخليج العربي قامت بتطبيق بعض التجارب والمستحدثات التربوية في مجال الإشراف التربوي كتجربة مدير المدرسة المشرف، والمشرف المقيم، والمشرف المسئول مسئولية كاملة عن مدرسة معينة، بالإضافة إلى عمله الإشرافي، إلا أنه يبدو أن هذه التجارب تفتقر إلى التقويم العلمي والموضوعي الذي يحدد أهمية هذه التجارب ويؤدي إلى تطويرها.

وحددت الدراسة المشكلات التي يعاني منها الإشراف التربوي في دول الخليج العربي وهي كالتالي:

١. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرفين والمدرسين.

٢. ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين وبعض المدرسين.
٣. قلة الدورات التدريبية.
٤. ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين وبعض المدرسين.
٥. قلة الأجهزة والوسائل التعليمية.
٦. ضعف متابعة تنفيذ التوجيهات التي يقدمها المشرف التربوي.

وقد تمت عينة الدراسة مقترحات لمعالجة هذه المشكلات تتلخص في تنظيم برامج تدريبية للمشرفين والإداريين والمدرسين، وإدخال أساليب حديثة في الإشراف التربوي، وإشراك المشرفين في تطوير المناهج وشتى جوانب العملية التربوية، وإعادة النظر في مهام الإشراف التربوي، ووضع أسلوب محدد لمتابعة التوجيهات، والعناية بتوفير الوسائل والأجهزة التعليمية، وزيادة عدد المشرفين التربويين وتخفيف الأعباء عنهم، ووضع حوافز للمشرفين والمدرسين لتنمية الرغبة في المهنة.

ومن ضمن الدراسات التي تناولت وظائف الإشراف التربوي دراسة قام بها عبد اللطيف (١٩٨٨) وهدفت إلى التعرف على الوظائف التي يؤديها برنامج الإشراف الفني والخدمات الأكثر حاجة للمعلمين حسب آرائهم، واستخدم فيها استبانة ضمت ست مجالات للإشراف الفني ترجمت إلى مجموعة من الوظائف واعتبرت أيضا كنوع من الخدمات التي يقدمها برنامج الإشراف ، وحددت الدراسة هذه المجالات في التالي :

١. تطوير المناهج وطرق التدريس.
٢. الوسائل التعليمية .
٣. التقويم.
٤. التجديد والإبداع.
٥. العلاقات الإنسانية .
٦. حل المشكلات التربوية والشخصية التي تواجه المعلم .

وتناولت أبحاث ودراسات أخرى الإشراف التربوي من حيث علاقته بالإدارة المدرسية، فقد تناولت دراسة بستان وحجاج (١٩٨٨) العلاقة بين الإدارة المدرسية ممثلة في مدير المدرسة

والمدرسين من جهة، والإشراف التربوي ممثلاً في الموجهين الفنيين من جهة أخرى، وهدفت إلى التعرف على طبيعة هذه العلاقة ومظاهرها وأثرها على سير العملية التربوية في مدارس وزارة التربية في الكويت. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بينهما، وإن كان يشوبها الكثير من السلبيات، إذ تتميز بتركيز الموجهين على الجوانب الفنية في معظم الأحوال، وتركيز المديرين على الجوانب الإدارية في الغالب. وقد وضعت الدراسة مجموعة من التوصيات لتطوير العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، من أهمها العمل على تنمية العلاقات الإيجابية بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية من خلال اجتماعات مشتركة، وإجراء المزيد من البحوث حول العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، وتطبيق العمل الجماعي في المدرسة بإشراك الموجهين والمعلمين في وضع خطة عمل المدرسة، وعمل دورات تخصصية في فن الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، واستخدام نتائجها كوسيلة للترقية المالية والوظيفية.

وهدفت دراسة شاهين (١٩٩١) إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي كما يقوم به المشرفون التربويون والمديرون والمدرسون الأوائل في مجال النمو العلمي والمهني للمعلم، وذلك من خلال الكشف عن أوجه القصور والنقص في الإشراف الحالي، وعن توقعات المعلمين لدور قيادات الإشراف في التنمية المهنية لهم. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة إلى جانب المقابلة الشخصية المحددة الأسئلة، واعتمدت في بعض جوانبها على أسلوب الملاحظة للمعلم. وبلغ مجموع عينة الدراسة (١٣٠) معلماً ومعلمة. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الإشراف التربوي القائم ممثلاً في الممارسات التربوية لمدير المدرسة والمشرف الفني والمدرس الأول لا يتيح للمعلمين فرص النمو العلمي والمهني سواء عن طريق تزويدهم بالخبرات الجديدة في مجال التدريس أو المادة أو عن طريق إتاحة الفرصة لهم للإفادة من إمكانات مؤسسات البيئة المحيطة البشرية، والمادة اللازمة لنموهم العلمي والمهني أو توفير الكتب والمصادر العلمية والمهنية سواء عن طريق المكتبة أو المجلات أو النشرات التربوية والعلمية، أو مساعدتهم على حل مشاكلهم المهنية داخل الفصل الدراسي وخارجه، كمشاكل النظام وتوجيه المتفوقين والعناية بالمتأخرين دراسياً. وعن توقعات المعلمين والمعلمات لدور قيادات الإشراف فقد أشار أفراد العينة إلى حاجتهم لممارسة الإشراف في مجال التدريس وذلك عن طريق الدروس التوضيحية والنموذجية إلى جانب تخصيص ساعات معينة في الجدول المدرسي لمناقشة مشاكل المعلمين داخل الفصل وخارجه وإقامة ندوات علمية يحضرها المتخصصون في التربية وتزويد مكتبة المدرسة بالجديد

في المادة عن طريق النشرات والكتب والمجلات المتخصصة، وعبر أفراد العينة عن رغبتهم في تبادل الخبرات في المدارس المختلفة.

وركز فرج (١٩٩٢) في دراسته على العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان، وهدف من خلالها إلى التعرف على العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري المدارس، وأهم الممارسات الإشرافية التي ينبغي أن يقوموا بها، والأثر المحتمل لكل من الجنس، والمؤهل الدراسي، والخبرة، ونوعية برامج التدريب على ممارسات مديري المدارس الإشرافية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياساً للممارسات الإشرافية يتكون من ثلاثة أقسام هي السلوكيات الإدارية اليومية، والقواعد التنظيمية، والمبادئ الإدارية الصحيحة، وتم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٣٤) من المديرين والمديرات. ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة عدم تأثير الجنس والتدريب في ممارسة المديرين والمديرات للأنشطة الإشرافية المختلفة، بينما كان للمؤهل الدراسي والخبرة أثر في ممارسة الأنشطة الإشرافية من قبل المديرين والمديرات.

وهدفت دراسة العيوني (١٩٩٢) إلى تحديد المهام التي يجب أن يقوم بها موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم لتحسين تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، من خلال استطلاع رأي جميع معلمي العلوم وموجهيهم ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة احتوت على ٢٨ مهمة، وصنفت في أربعة مجالات هي: المادة العلمية، أساليب التدريس، الزيارات الميدانية (التوجيهية)، التقييم. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. حصول عشرين مهمة من مهام موجه العلوم المحددة بالدراسة على نسبة مئوية زادت على ٨٠% من الموافقة التامة والموافقة مجتمعة من قبل أفراد المجتمع الكلي للدراسة وكل فئة من

فئاته الثلاث (المعلمين والمديرين والموجهين)

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في درجة الموافقة على المهام الكلية لموجه العلوم.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجة الموافقة على مهام موجه العلوم في مجال المادة العلمية.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجة الموافقة على مهام موجه العلوم في مجال أساليب التدريس.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجة الموافقة على مهام موجه العلوم في مجال الزيارات الصفية (التوجيهية).
٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في درجة الموافقة على مهام موجه العلوم في مجال التقييم.

وهدفت دراسة البابطين (١٩٩٤) إلى تحسين كفاءة مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. وأجريت الدراسة على (٢٩) مشرفاً تربوياً التحقوا بدورة تدريبية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، واستخدم الباحث اختباراً ترجمه عن اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، أن المشرفين التربويين بعد انتهائهم من التدريب على أنماط الإشراف التطوري، يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداماً، ويأتي النمط غير المباشر في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام يأتي النمط المباشر. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي، وفي الاختبار البعدي كذلك، لأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وذلك على حسب متغيرات الدراسة التالية: الخبرة، والدورات التدريبية والنصاب.

أما دراسة الحبيب (١٩٩٦) فقد هدفت إلى تقنين عمل الإشراف التربوي من خلال تصميم دليل موحد للتوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية، من أجل توحيد منطلقات عمل الإشراف التربوي، ومفهومه، وأهدافه، ومهامه، وأساليبه. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج عدة، من أهمها:

١. التأكيد على أهمية التوجيه والإشراف التربوي.
٢. وضع لائحة داخلية لمكاتب التوجيه التربوي، باعتبارها الموجه الإداري والتنظيمي لعمل المشرف التربوي.

٣. تصميم دليل مقترح للتوجيه والإشراف التربوي لدول الخليج العربية وتضمنه عدة جوانب مختلفة تعين المشرف على أداء عمله بالشكل الذي يلبي أهداف نظام التعليم، وتبصره بالمهام المنوطة به، وأساليب الإشراف التي يمكن الاعتماد عليها، إضافة إلى نقاط أخرى مثل اختصاصات إدارة الإشراف التربوي. واختتم الدليل بعدد من الملاحق الضرورية مثل استمارة تقويم المعلم، واستمارة تقويم الدروس، واستمارة تقويم للموجه ذاته.

وقد اقترحت الدراسة عبر الدليل الموحد أن يتم اختيار المرشحين للعمل بالتوجيه والإشراف التربوي وفقاً للمعايير الآتية "مرتبة حسب أهميتها": المؤهل العلمي، المؤهل التربوي، الخبرة في التدريس (لا تقل عن خمس سنوات بالنسبة لموجه المواد)، الخبرة في الإدارة (لا تقل عن خمس سنوات بالنسبة لموجه الإدارة)، اجتياز المقابلة الشخصية، الدورة التدريبية، التدريب العملي التطبيقي، الرغبة الشخصية.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول الأساليب الإشرافية من حيث استخدامها وفعاليتها في تحسين العملية التعليمية، ومن بين هذه الدراسات التي أجريت، دراسة السعود (١٩٩٩) التي هدفت إلى معرفة الوسائل الإشرافية الشائعة لدى مديري المدارس في الأردن خلال العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م. وقد أظهرت النتائج أن مديري المدارس في الأردن يستخدمون عشرة أساليب إشرافية وهي مرتبة حسب درجة شيوعها: الزيارات الصفية، والمقابلات الفردية مع المعلمين، وتبادل الزيارات الصفية، والتعاون مع المشرفين التربويين، والدروس التوضيحية، والقراءات الموجهة، والنشرات الإشرافية، والمحاضرات التربوية، والندوات التربوية. ولم يستخدم مديرو المدارس أسلوبين إشرافيين هما المشاغل (الورش) التربوية والتعليم المصغر. كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نسبة استخدام الوسائل الإشرافية التي يستخدمها المديرون تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، في حين لم يكن لمتغير الخبرة الإدارية أي أثر.

وتناولت دراسة مقرب (٢٠٠٠) تعرف وتحليل مفهوم النمو المهني للمعلمين والمفاهيم المتعلقة به، وكذا مفهوم الإشراف التربوي وأهميته وعلاقته بالنمو المهني للمعلم، ومن ثم تحديد الحاجات الإشرافية لعينة من معلمي التعليم الابتدائي من وجهة نظرهم ونظر عينة من الموجهين والنظار،

والكشف عن اثر متغير الخبرة بين المعلمين في تقدير الحاجات، وكذا تعرف مدى إسهام هيئة الإشراف التربوي في تحقيق هذه الحاجات.

واعتمدت الدراسة بشكل أساسي على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤١) معلما ومعلمة من المدارس الابتدائية بمحافظة المنيا، وكذا (٦٨) موجهة وناظرا بالمرحلة نفسها، وقد طبقت استبانة ذات صورتين، إحداهما خاصة بالمعلمين، والأخرى بهيئة الإشراف التربوي، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. أكدت استجابات المعلمين على المفردات المتضمنة بمجالات الإشراف التربوي المتضمنة بالاستبانة - وعددها (٥٧) مفردة تمثل المهام الإشرافية المندرجة تحت خمسة مجالات - أن جميع هذه المهام تمثل حاجات إشرافية لديهم بدرجة أعلى من المتوسط.
٢. أظهرت استجابات المعلمين أن الموجه هو الجهة الأكثر إسهاما في تحقيق الحاجات الإشرافية لديهم.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية ترجع لأثر خبرة المعلمين في تقديرهم للحاجات الإشرافية.
٤. تطابقت استجابات هيئة الإشراف مع المعلمين أنفسهم فيما يتعلق بأهمية المهام الإشرافية كحاجات يجب تحقيقها.
٥. أظهرت استجابات كل من عينة المعلمين وعينة الموجهين والنظار أن هناك مجموعة من الحاجات الإشرافية لا تتحقق أو تتحقق بدرجة قليلة.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق والاستفادة مما تضمنته من استراتيجيات بديلة للإشراف التربوي.

ومن أهم المقترحات المتصلة بموضوع الدراسة الحالية مقترح الأخذ بنظام المعلم الاستشاري المطبق في كثير من الدول المتقدمة، على أن يكون متفرغا لمساعدة زملائه بالمدرسة في كثير من احتياجاتهم المهنية. ونظام المعلم الاستشاري نظام له شبه كبير بنظام المعلم الأول.

وهدف دراسة ديرانى (٢٠٠٢) إلى التعرف على واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وإلى معرفة درجة قيام الموجه بالمسؤوليات المنوطة به. واستخدمت الدراسة

استبانة مكونة من ٩٦ فقرة تقيس مجالات عمل الموجه التربوي التالية: التخطيط، والمعلمون، والمناهج، والمتعلمون، والتقويم، والتدريب والتنمية، والبحث التربوي، والعلاقات في إطار العمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٨) مديرا (٣٠ من الذكور و٢٨ من الإناث) و(١٣٢) موجهها (٦٩ من الذكور و٦٣ من الإناث)، و(٨٨٧) معلما (٤٣٢ من الذكور و٤٥٥ من الإناث). وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

- أ. مجال التخطيط: أجاب ٨٠% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٦٦% من المديرين و٦٢,٢% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- ب. مجال المعلمين: أجاب ٨٤,٢% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٥٣% من المديرين و٦١,٦% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- ت. مجال المناهج: أجاب ٦٢,٩% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٣٩,٨% من المديرين و٤٩,٢% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- ث. مجال المتعلمين: أجاب ٨١,٧% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٤٣,٩% من المديرين و٥١,٣% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- ج. مجال التقويم: أجاب ٨٠,٥% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٦٠,١% من المديرين و٦١,٦% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- ح. مجال التدريب والتنمية المهنية: أجاب ٨٧,٥% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ٣٨,٩% من المديرين و٥٣,٣% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.
- خ. مجال البحث التربوي: أجاب ٥٨,٦% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا، بينما أجاب ١٧,٩% من المديرين و٣٣,٥% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جدا.

د. مجال العلاقات في إطار العمل: أجاب ٦٧% من الموجهين بأنهم يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً، بينما أجاب ٤٢,٥% من المديرين ٥٠,٤% من المعلمين بأن الموجهين يقومون بالمهام المنوطة بهم بدرجة عالية وعالية جداً.

وعلى الرغم من أهمية الإشراف التربوي في تطوير المعلمين مهنيًا ، إلا أن الإشراف التربوي يفتقر في كثير من الأحيان إلى وجود خطة شاملة ومتكاملة لتحقيق النمو المهني للمعلمين وأن هناك تبايناً واضحاً في آراء المعلمين والمشرفين حول أهداف الإشراف التربوي ووظائفه وأساليبه وأدوار المشرف ومهامه ، وهو ما كشفتته الدراسة التي قام بها العماش (٢٠٠٢) .

أمّا طالب (٢٠٠٤) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب المستخدمة في الإشراف التربوي لمادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المادة وبيان الفروق بين متغيري الجنس والخبرة في تلك الأساليب من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس مدينة تعز باليمن، وأظهرت نتائج الدراسة أن الزيارات الصفية أكثر أساليب الإشراف التربوي استخداماً، وتأتي الاجتماعات في المرتبة الثانية، ثم الورش التعليمية ثالثاً، والدروس التوضيحية رابعاً، ويأتي في المرتبة الخامسة البحوث. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأي من متغيري الدراسة (الجنس والخبرة) في استخدام الأساليب الإشرافية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها عقد دورات تدريبية للمشرفين حول أساليب الإشراف التربوي لتعريفهم بالتقنيات الحديثة وبما توصل إليه العلم من أبحاث علمية في هذا المجال.

ومن الدراسات المحلية التي تناولت الإشراف والتوجيه التربوي في البحرين دراسة سارة وزملاؤه (١٩٩٦) وهدفت إلى وصف وتقويم نظام توجيه المعلمين في البحرين، ووضع نموذج جديد للتوجيه. وتكونت عينة البحث التي تم استطلاع آراؤها من (٢١) مديراً و(٢٠٢) معلماً و(١٨) معلماً أول و(٧) مشرفين تربويين من مختلف المراحل الدراسية. ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١. كانت مستويات التأهيل عالية لدى الإدارة العليا، واختصاصي المناهج، فهي بمستوى الدكتوراة والماجستير، إضافة إلى خبرة طويلة في العمل التربوي، أما المديرين فإن غالبيتهم بمستوى البكالوريوس.
 ٢. تعتبر الزيارة الصفية للمعلم وما يتبعها من اجتماعات توجيهية الوسيلة الرئيسية للتعرف على سلوكه التعليمي وتشخيص مشكلاته والتعاون معه في وضع الحلول لها.
 ٣. أن مديري المدارس لا يتابعون عملية التوجيه بما فيه الكفاية، حيث أن متوسط الزيارات الصفية للمعلم في السنة ١,٧، مما لا يتيح الفرصة لمدير المدرسة لمتابعة التغيرات في سلوك المعلم الصفية.
 ٤. أظهرت النتائج اختلافا في رؤية أفراد العينة حول أثر عملية التوجيه في تحسين مهارات المعلمين وممارساتهم التعليمية، إذ يرى المعلمون والمديرون أن العمل التوجيهي الأفضل يصدر من فئة المديرين والمعلمين الأوائل، بينما يرى اختصاصيو المناهج أن المديرين والمعلمين الأوائل لا يؤثرون بصورة إيجابية كافية، ويرون أن لعملهم هم الأثر الإيجابي الأعظم.
 ٥. بينت الدراسة اتفاق فئات التوجيه الثلاث على أن أهم مجالات العمل الإشرافي هي: التأكد من تمكن المدرس من مادة الاختصاص، والتأكد من سلامة خطة الموقف التعليمي التي يضعها المعلم، وتقييم مستوى تحصيل التلاميذ، وتقييم مهارات التواصل لدى المدرس، والتأكد من حسن إدارته للصف.
 ٦. يوجد اتفاق كبير ولكن بصورة ضمنية على أن التقييم القائم حاليا هو من نوع التقييم الختامي أو الحكمي، ولا توجد أدلة كافية تشير إلى وجود التقييم التكويني، إضافة إلى اتفاق أفراد العينة على أن عملية التقييم لا تلتزم بالاعتبارات الموضوعية، وأن اعتبارات أخرى تؤثر بها، وخصوصا رغبة القائمين على الإشراف بتجنب الإحراج والمواجهة.
- واختتمت الدراسة بتقديم نموذج جديد لبرنامج الإشراف على المعلم في البحرين، يتكون من أربع عناصر تمثلت في عشر مبادئ عامة، وخطوات الإشراف التعليمي، والتقارير الإشرافية، والاجتماع الإشرافي. وروعي في هذا النموذج ثلاثة اعتبارات أساسية هي: أن يمثل النموذج الجيد امتدادا عمليا وفلسفيا للاتجاهات الراهنة، ومنسجما مع طموحات وتوقعات وزارة التربية والتعليم؛ وأن ينطلق النموذج الجديد بإطاره العام ومحتواه ومنهجيته من مفاهيم التعليم الفعال؛ وأن يتميز بصفة الواقعية، أي أن يكون قابلا للتطبيق في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية لوزارة التربية والتعليم.

ومن الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية دراسة الحداد (٢٠٠١) التي أسفرت نتائجها عن وجود تفاوت في درجة تركيز المشرف التربوي على مجالات الأهداف المختلفة بالنسبة لعملية الإشراف التربوي، ووجود اتفاق بين فئات عينة الدراسة الثلاث (المدير - المشرف التربوي - المعلم) في ترتيب مجالات صعوبات الإشراف التربوي، حيث احتلت الصعوبات المتعلقة بالمشرف التربوي المرتبة الأولى، والصعوبات المتعلقة بالمعلم المرتبة الثانية.

كما بينت الدراسة أن المشرف التربوي ومدير المدرسة يركزان على الأدوات النظرية للإشراف التربوي، بينما يركز المعلم على الأدوات التطبيقية منه. ومن أهم الصعوبات التي يعاني منها الإشراف التربوي ما يلي: كثرة الأعباء الملقاة على عائق المعلم؛ وقلة عدد المشرفين المتخصصين؛ وغلبة الطابع النظري على الدورات التدريبية التي تعقد للمعلم؛ وقلة الاجتماعات الدورية التي تعقد بين المشرف والمعلم أثناء الدوام الرسمي؛ وندرة قيام المعلم بمناقشة مشكلاته مع المشرف؛ وغياب إطار تربوي نظري ومنهجي واضح لمضمون عملية الإشراف التربوي؛ وضعف العلاقات بين المشرف والمعلم.

ومن أجل تطوير برامج الإشراف التربوي وإعداد المعلم للقيام بأدواره الإشرافية على وجه فاعل قدمت دويغر (٢٠٠٢) تصورا مقترحا للإشراف التربوي على الطالب المعلم ، وعلى الرغم من أن هذا البرنامج يسلط الضوء على طريقة إعداد المعلم ودور المشرف التربوي في تنمية مهاراته ، إلا أنه يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في تطوير برنامج للتدريب الإشرافي للمعلم الأول لتعريفه بالأدوار الإشرافية، وإكسابه المهارات الإشرافية اللازمة لقيامه بالدور الإشرافي المناط به على نحو فاعل ومؤثر.

وهدف دراسة دسوقي (٢٠٠٣) إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين، وأشارت النتائج إلى وجود اختلاف بين المشرفات والمعلمات من حيث وضوح المفهوم الحديث للإشراف التربوي، وإن الإشراف التربوي لا يتسم بالمرونة، ولا يراعي الفروق الفردية بين المعلمات، كما أشارت النتائج إلى تباين بين آراء المشرفات والمعلمات حول أساليب الإشراف التربوي، ووسائله، وأن وسائله لا

تزال تفتقر إلى الوضوح والتجديد، وأن أكثر الأساليب استخداما هي الملاحظة. وبينت نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي يعاني من كثير من المشكلات المهنية، والاجتماعية، والإدارية التي تؤثر في عملية الإشراف التربوي.

وهدف دراسة عبد الحسين (٢٠٠٥) إلى تقويم معلم الفصل للمهام الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي في مدارس مملكة البحرين. وخلصت الدراسة إلى وجود (٥) مهام تمارس بدرجة كبيرة، و(٤٠) مهمة تمارس بدرجة متوسطة، (٥) مهام تمارس بدرجة قليلة. وكان مجال تقويم المشرف التربوي، يمارس بدرجة كبيرة، وباقي المجالات (التخطيط والمتابعة، المنهاج والكتاب المدرسي، التدريس والأنشطة وحجرات التلاميذ، النمو الشخصي والتطوير المهني للمعلم، العلاقات الإنسانية) كانت تمارس بدرجة متوسطة، ودرجة ممارسة المهام ككل، كانت متوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المهام تعزى لمتغير الجنس والخبرة. وقدمت الدراسة إستراتيجية مقترحة لتطوير مهام المشرف التربوي انطلقت من واقع الإشراف التربوي، وأوضاعه، وتحدياته، والإمكانات المتاحة، للارتقاء بالإشراف التربوي في مملكة البحرين.

ثانيا: دراسات تناولت المعلم الأول:

تناولت العديد من الدراسات موضوع المعلم الأول، ومدى فاعليته، والأدوار الإشرافية التي يقوم بها، ومن هذه الدراسات دراسة (شاهين، ١٩٩١) التي تناولت واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية، وهدفت للكشف عن واقع الممارسات التربوية لقيادات الإشراف ممثلة في المشرف التربوي، مدير المدرسة، والمعلم الأول، وحصرت الدراسة الممارسات التربوية في مجال التنمية العلمية والمهنية في المظاهر التالية: توجيه المعلم للقراءات المهنية، تهيئة فرص التدريب المناسب للمعلم، تشجيع المعلم لمواصلة الدراسات العليا، تشجيع المعلم على البحث والتجديد والابتكار، توسيع دائرة خبرات المعلم المهنية بالزيارات الصفية بين المعلمين والورش التعليمية والدروس النموذجية، إتاحة الفرصة للمعلم للقاءات العلمية والمهنية مع المختصين والمشرفين التربويين عن طريق الندوات والمحاضرات، إحاطة المعلم

بالاتجاهات التربوية الجديدة في مجال المادة والطريقة عن طريق المؤتمرات والندوات والمحاضرات، واستخدام حوافز (إيجابية وسلبية) لرفع النمو المهني للمعلم. وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات التربوية للمدرس الأول في مجال التنمية العلمية والمهنية للمعلم، محدودة بمجالات تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية ومواصلة الدراسات العليا ومع ذلك لا تتعدى النسبة المئوية لتكرار أفراد العينة في هذين المجالين ٥٠%، كما بينت النتائج عدم فعالية المدرس الأول في إفادة المعلمين من التجارب الناجحة للمدارس المجاورة، وعدم فعاليته في إعداد الدروس النموذجية، وعدم فعاليته في مناقشة صعوبات المنهج وتنفيذ الخطة الدراسية.

وتناول الديب (١٩٩٤) في استطلاع للرأي تجربة المعلم الأول في الإمارات العربية المتحدة، واعتبر أن تجربة المعلم الأول تحمل مؤهلات نجاحها، لأن مهام هذه الوظيفة حسب لائحته ذات أثر بالغ في تحسين الأداء المدرسي. وحدد الاستطلاع من خلال العينة المهام الوظيفية التي يقوم بها المعلم الأول في التالي:

١. مهام تتعلق بالنواحي الإدارية وتشمل عقد اجتماعات دورية مع المدرسين الذين يشرف عليهم بغرض توزيع الأنشطة ونصاب الحصص والعقبات التي تحول دون تنفيذ الأنشطة، وحضور اجتماع الموجه مرة كل أسبوعين، وإعداد السجلات الإدارية والفنية والتي تشمل خطة النشاط للعام الدراسي، والمساعدة في توفير بعض الأدوات البديلة من ميزانية المدرسة للاستعانة بها وقت الحاجة.

٢. مهام تتعلق بالنواحي الفنية وتشمل متابعة الخطة السنوية للنشاط الداخلي من حيث توزيعها على شهور السنة، وأسلوب تنفيذ النشاط والوقت المخصص له، ومتابعة تنفيذ توجيهات المشرف التربوي بعد زيارته للمدرسة ليقوم بالوقوف على ما تم تنفيذه، ويشترك مع مدرسي قسمه في اختيار أساليب التقويم المرحلي للطلاب، ومتابعة التلاميذ، واقتراح الدورات والندوات التدريبية التي يحتاجها المعلمين ويشارك في تنفيذها، ويشارك مع الموجه في تطوير المادة وحل المشكلات الخاصة بها، ويشارك في دراسات الصقل التي تقام للمدرسين الجدد. إضافة إلى مشاركة المعلمين في تحليل المناهج الدراسية، ومتابعة تنفيذ المنهج والمقررات الدراسية، والقيام بتنفيذ دروس نموذجية، ومتابعة تدقيق الأعمال التحريرية للطلاب، وتقديم تقريراً وافياً عن المادة بعد كل تقويم لكل من الموجه ومدير المدرسة، والإشراف على تبادل الزيارات بين مدرسي المادة وفق خطة يتفق عليها مع الموجه المختص، ويشرف على جميع

أعمال امتحانات المادة وتبصير المعلمين بلائحة التقويم والامتحانات وإرشادهم إلى كيفية وضع الأسئلة، ويشارك في إعداد البحوث والدراسات المتصلة بالمادة بما يسهم في تطويرها والنهوض بمستواها.

وخلص الاستطلاع إلى أن المعلم الأول إضافة إلى كونه حلقة اتصال بين الإدارة المدرسية والتوجيه من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى له دور في متابعة أعمال المعلمين التعليمية والتقويمية والنشاطية، كما إنه يتحمل مسئولية تنمية اتجاه المعلمين في تطوير وتحسين مستوياتهم المهنية، وكذلك يرفع برامج التقوية وعلاج الضعف لدى الطلاب ويشرف على دور المعلمين في نقد المناهج والكتب وغير ذلك من المهام ذات الأهمية في الأداء المدرسي، كعضويته في مجلس إدارة المدرسة، والمجالس المدرسية الأخرى (مرجع سابق، ١٩٩٤، ص ٢٠)

وأبرز رضي (١٩٩٩) في دراسة له، أبرز مواصفات المدرس الأول الناجح في النضج العلمي والخبرة الفنية، والقدرة على التخطيط والمتابعة، والقدرة على التوجيه المهني، إضافة إلى النضج الانفعالي والالتزان النفسي.

ويقارن الزهراني (١٩٩٩) في دراسته بين المعلم الأول وبين المشرف المتعاون -الذي يقوم بدور المشرف التربوي في مادة تخصصه في مدرسته وعدد من المدارس المجاورة بنصاب يصل إلى حوالي سبعة معلمين أو أكثر، ويخفف نصابه من الحصص ويفرغ يوما أو يومين للقيام بأعمال الإشراف المطلوبة منه من زيارات صفية وإصدار النشرات والتوجيهات وإقامة ورش العمل وغيرها- فيحدد الفروق في التالي:

١. المشرف المتعاون يمكن الاستفادة منه في الإشراف التربوي على نطاق أوسع من المعلم الأول.
٢. المشرف المتعاون يمتاز بإمكانية نقل الخبرات بين المعلمين بشكل أوسع من المجال المتاح للمعلم الأول الذي يعمل في نطاق مدرسته فقط.
٣. الصفات المطلوبة في من يقوم بعملية الإشراف كالقدرة على التنظيم والتخطيط وممارسة القيادة قد تكون متوفرة في المشرف المتعاون أكثر منها في المعلم الأول.

٤. وجود المعلم الأول داخل المدرسة وبصفة دائمة ميزة يمتاز بها المعلم الأول، بعكس المشرف المتعاون، مما يعطي الفرصة للمعلم الأول لأن يكون على إطلاع دائم بأحوال المعلمين وظروفهم النفسية والاجتماعية، ومراقبة أدائهم الفني والوظيفي، وبالتالي تحسين مستواهم وتطويرهم بشكل دائم.

٥. متابعة المعلم الأول للمشاريع التربوية تكون دقيقة وعن قرب، بينما لا يتوافر ذلك لدى المشرف المتعاون.

٦. يوفر المعلم الأول متابعة دقيقة ومباشرة من أجل التطوير، بينما المشرف المتعاون تكون متابعته غير مباشرة وسطحية.

إضافةً إلى هذه الفروق الفنية تورد الدراسة فروقا إدارية وفروقا اقتصادية بين النظامين لصالح المعلم الأول، وتتمثل الفروق الإدارية في علاقة المعلم الأول القوية بالمعلمين، وتخفيفه للأعباء الإدارية الموكلة بها إدارة المدرسة، والدقة في عملية تقويم المعلمين.

أما الفروق الاقتصادية فتتمثل في أن المعلم الأول لا يحدث عجزا في إعداد المعلمين، حيث لا حاجة لتفرغه، ولا يستحق بدل الانتداب ولا يحتاج وسيلة نقل. وخلصت الدراسة وفق هذه الفوارق إلى أن نظام المعلم الأول أفضل من نظام المشرف المتعاون من النواحي الفنية والإدارية والاقتصادية.

وتعرف (لطف الله، ٢٠٠١) في استطلاع للرأي المعلم الأول بأنه معلم ذو اختصاص علمي في مادة ما، مؤهل تربويا وذو خبرات جيدة وكفايات عالية في العمل التربوي وقيادته وتوجيهه التوجيه الأمثل. ويعد بمنزلة مرجع للمدرسين في مدارس شؤون المادة، ومناقشة مناهجها، وتقديم المقترحات المناسبة لتطويرها، ويرأس مجلس المادة للغاية نفسها، ويعمل بالتعاون مع زملائه والإدارة المدرسية والإدارة المدرسية على حل المشكلات التربوية التي تعوق سير العمل، ويشرف على تنفيذ الجانب العملي والبحثي الأنشطة اللاصفية والصفية التي يقوم بها المدرسون، وهو صلة حقيقية بين الطلاب والمدرسين من جهة والإدارة والتوجيه والإدارة التربوية من جهة أخرى. وبينت نتائج الاستطلاع إن إدخال وظيفة المعلم الأول في المدارس في سوريا يعد خطوة هامة نحو اللامركزية في التعليم، والتدريب المستمر. وأوردت الباحثة مجموعة

من المقترحات من أهمها اختيار المعلم الأول اختياراً جيداً من ذوي الكفايات العالية، وإجراء دورات تدريبية للمعلمين الأوائل، وشمول تجربة المعلم الأول المرحلة الابتدائية.

وتناولت العديد من الدراسات الأجنبية أدوار المعلم الأول ومهامه ومعايير اختياره، ومن هذه الدراسات، دراسة دونالدسون وآخرون (Donaldson & others, 1987) التي جاءت كاستجابة للدعوة الوطنية لإصلاح التعليم، فلقد وضعت "هيئة مين الوطنية" نظام التمتين الوظيفي الذي يتكون من ثلاث مراحل، قائم بأعمال المعلم الأول، المدرس الأول المتمين، المدرس الأول. وكان الهدف من النظام يتمثل في ربط تنمية المعلم بميدان التعليم المطور والبيئة الصفية. وقامت هذه الدراسة بتحليل معايير اختيار المعلم الأول المستخدمة في ١٦ منطقة تعليمية، وقد أوجد اختلاف المعايير صعوبة في تلخيصها، إلا أنه تم تجميعها في مجموعة من البنود هي كالتالي:

١. الاستعداد للتدريب والتعليم بفعالية.
٢. استخدام استراتيجيات تعليمية وأنشطة مناسبة للمحتوى والأهداف والتلاميذ.
٣. توظيف التقويم لتطوير التطوير.
٤. توجيه وإدارة الأنشطة الصفية بفعالية.
٥. ممارسة الأدوار القيادية بفعالية.
٦. القدرة على التواصل الفعال.
٧. إدارة الأعمال الروتينية وملفات الأعمال.

وقد أظهرت الدراسة أن المعايير التي تستخدمها المناطق التعليمية لا تركز على التعليم الفعال والبيئة الصفية، كما أن ثلث المعايير كانت مختصة بالعناصر القيادية، بينما كانت العناصر التي تختص بالتعليم الفعال والبيئة الصفية مختزلة في ١٧% و ١٦% على التوالي من المجموع الكلي.

أما أزومي وليرمان (Azumi & Lerman, 1987) فكانت نتائج دراستهما أن رؤية المعلمين بشأن معايير اختيار المعلم الأول تركز على معايير فرعية غير مهمة وليست جوهرية كالتمتين، والتخصص، والإبداع.

وتناولت دراسة ألان (Allen, 1987) المهام التي يمارسها المعلم الأول، وخلصت النتائج إلى وجود ١٨ مهمة تتركز حول التحضير المتميز، واستراتيجيات التعليم الفعالة، ومهارات التحفيز والتواصل، وتطوير المناهج، وتطوير الكفاءة الذاتية، وتحسين الإدارة الصفية.

أما ويندلنج (Weindling, 1991) في دراسته حول الدور المتغير للمعلم الأول في إنجلترا وويلز، فقد استعرض مجموعة من الدراسات التي تبحث في أدوار المعلم الأول، وقدم من خلال بحثه في الجزء الأول منه معلومات أساسية حول النظام التربوي في بريطانيا، ونبذة تاريخية حول الأدوار التقليدية للمعلم الأول، ويبين أن التربية في بريطانيا تمر بمجموعة من التغييرات التي لم سبق لها مثيل، وتخضع التشريعات بشكل خاص منذ العام ١٩٨٨ للإصلاح، ويناقش الباحث من خلال هذا الجزء هذه الإصلاحات مقارنة بالإصلاحات التي تحدثت في بلدان أخرى، أما الجزء الثاني فقد اهتم بوجهات نظر المعلمين الأوائل حول هذه التغييرات، وخلص أن أكثر من ٨٠% من المعلمين الأوائل الذين تمت مقابلتهم يرون بأن أدوارهم تغيرت إلى حد كبير، وأنهم أصبحوا يهتمون بشكل أكبر بالأنشطة الخارجية والعلاقات الإنسانية ودعم المعلمين، مع الإشارة إلى زيادة كم الأعمال التي يمارسونها بشكل كبير.

أما رانتيسي (Rantissi, 1999) في دراسته حول الأدوار التي يمارسها المعلم الأول ورؤية المعلمين حول هذه الأدوار، فقد اختار ٣٥ معلما (٢٠ معلمة و ١٥ معلما) من أصل ٦٠ تم اختبارهم بطريقة عشوائية بسيطة للإجابة على أسئلة الاستبانة، وتم تحصيل الأدوار التي يمارسها المعلم الأول من الوثائق الرسمية التي تحوي أدوار المعلم الأول، وتحاول الاستبانة الإجابة عن مدى ممارسة المعلم للأدوار الموكلة إليه، وعن رؤية المعلمين للأدوار التي يمارسها المعلم الأول، وقد بينت النتائج عدم رضا المعلمين عن إنجاز المعلم الأول لأدواره، إذ يتفقون على أن المعلم الأول لا يمارس أدواره على النحو المطلوب، وأنه لا توجد بين المعلمين فروق في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لأدواره تعزى لمتغير الجنس. كما أن معظم المعلمين من الذكور ركزوا على أهمية المستوى الأكاديمي وتأثيره على ممارسة المعلم الأول لأدواره، في حين بينت استجابات معظم المعلمات امتلاك المعلمين الأوائل للمهارات اللازمة لممارسة الأدوار المنوطة بهم.

وفي دراسة ليميلتش وهيرتزوج (Lemlech & Hertzog,1999) حول دور المعلم الأول في التنمية المهنية للمعلمين خلاصا إلى أن المعلمين الأوائل يمارسون مجموعة من الأدوار الإشرافية تتمثل في التطوير المهني وتقديم الدروس النموذجية والتدريب على طرق وأساليب الإدارة، والتدريب على استراتيجيات وطرق التدريس ونقل المعرفة بما يمكن من تطوير المنهج وتخطيط الدروس وكيفية إدارة الصف .

وفي دراسة كنت (Kent,2001) حول إعداد المعلم الأول من خلال برنامج الإشراف العلاجي وجد أنه بالرغم من امتلاك المعلمين الأوائل للكثير من المهارات الإشرافية والخبرة إلا أنهم في الغالب لا يمارسون طرق الإشراف العلاجي.

ومن الدراسات المحلية التي تعرضت للمعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، دراسة سارة وزملاؤه (١٩٩٦)، والتي تم التعرض لها في الدراسات المحلية التي تناولت الإشراف التربوي في البحرين، ويتم عرضها هنا للتركيز على نتائجها في ما يخص المعلم الأول، ومن أهمها أن المدرسين الأوائل يتمتعون بمستويات جيدة من حيث التأهيل، وأنهم يقومون بالزيارات الصفية المعلنة بنسبة ٢٠% ، ويعتمدون بصورة مكثفة على الزيارات المفاجئة؛ وأنهم يهتمون بالقضايا التربوية المشتركة في فصول الدراسة، إضافة إلى تركيزهم على القضايا المرتبطة بمادة الاختصاص وطرقها ومناهجها؛ كما أنهم يتابعون الزيارات الصفية بجلسة عمل مع المعلم لمناقشة ملاحظاتهم وشرح توصياتهم؛ وأن المعلمين الأوائل يرون أن أهم مجالات العمل الإشرافي تتمثل في التأكد من تمكن المعلم من مادة الاختصاص، والتأكد من سلامة خطة التعليم التي يضعها المعلم، وتقويم مستوى التحصيل الطلابي، وتقويم مهارات التواصل لدى المعلم، والتأكد من حسن إدارة الفصل.

وتناولت بعض الدراسات دور المعلم الأول وفاعليته في التنمية المهنية للمعلمين، ومنها الدراسة التي قام بها ادة والبوهي والقصص والبحارنة ومطر وطه والخاجة (١٩٩٧) والمعنونة بـ " مدى فاعلية المدرس الأول بالمدارس الثانوية بدولة البحرين " وهدفت إلى التعرف على الأدوار والوظائف الحالية للمدرس الأول بالمدارس الثانوية العامة في البحرين وعلى الأدوار والوظائف المتوقعة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الإشراف، وأظهرت النتائج أنه

لا يوجد معايير موحدة تحدد كيفية متابعة المدرسين الأوائل لأداء مدرسيهم سواء داخل الصف أو خلال قيامهم بأنشطتهم أو المهام المكلفين بها من قبل إدارة المدرسة، كما بينت إغفال المدرسين الأوائل لدورهم كموجهين مقيمين لمادة التخصص في مدارسهم وينحصر دورهم في المهام الإشرافية التي يكلفون بها من قبل إدارة المدرسة، كما أن دورهم يكاد يكون معدوما فيما يختص بتقويم أداء معلمهم.

ومن الدراسات التي تناولت العوامل التي تؤثر على أداء المعلم الأول في مملكة البحرين، الدراسة التي أجرتها البلادي (٢٠٠٥) حول التنسيق في الممارسات الإشرافية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين وانعكاسه على أداء المعلم الأول. وأظهرت نتائج الدراسة -التي طبقت أدواتها (الاستبانة) على (٤٠) مديرا ومديرة بالمدارس الابتدائية بمملكة البحرين، و(٢١) مشرفا ومشرفة تربوية، و(٨٥) معلما أول ومعلمة أولى - ضعف واقع الممارسات الإشرافية المنسقة بين مدير المدرسة الابتدائية والمشرف التربوي في مجال الخطة الإشرافية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتقييم الأداء الوظيفي للمعلمين، وتطوير وتحسين المناهج، وتحسين النمو الشامل للطلبة. وأن ضعف هذه العلاقة التنسيقية ينعكس سلبا على أداء المعلم الأول لمهامه الإشرافية.

تعقيب عام على البحوث والدراسات السابقة

ومن خلال الاستعراض السابق للدراسات المتعلقة بالإشراف التربوي، والدراسات التي تناولت المعلم الأول وأدواره ومعايير اختياره ومدى فاعليته، يتضح ما يلي:

١- هدفت الدراسات العربية في أغلبها إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي، من خلال تحديد مهام، ووظائف، وأساليب الإشراف التربوي، ومدى تحقق هذه المهام من وجهة نظر المعلمين، والمديرين، والمشرفين، دون أن تحدد بعض الدراسات جهة الإشراف كما في دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٥)، ودراسة عبداللطيف (١٩٨٨)، ودراسة الحبيب (١٩٩٦)، والبعض الآخر من الدراسات قد حدد جهة الإشراف كم في دراسة العيوني (١٩٩٢)، ودراسة مقرب (٢٠٠٠)، ودراسة عبدالحسين (٢٠٠٥).

٢- كانت الصبغة العامة للأدوات المستخدمة في أغلب الدراسات متمثلة في استبانة آراء المعلمين حول واقع الإشراف، ودور المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، والتركيز في هذا الشأن على جهة واحدة من جهات الإشراف (المشرف التربوي ، المعلم الأول، مدير المدرسة)، دون مقارنة الدور الذي يقوم به كل منهم في تحقيق أهداف الإشراف ومهامه. واختلف في ذلك دراسة سارة وزملاؤه (١٩٩٦)، ودراسة شاهين (١٩٩١)، إذ تم في هاتين الدراستين مقارنة فاعلية الدور الإشرافي الذي تقوم به قيادات الإشراف.

٣- أوضحت النتائج بصفة عامة، اتفاق وجهات نظر كل من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين على أهمية الإشراف التربوي، والدور الذي يقوم به قيادات الإشراف، بينما تباينت هذه الآراء ووجهات النظر حول درجة ممارستهم لمهامهم، ومدى تحقيقهم للأدوار الموكلة إليهم.

٤- أغلب الدراسات التي تمت حول الإشراف التربوي بصفة عامة، والمعلم الأول بصفة خاصة، نادى بضرورة النظر في معايير اختيار المشرف التربوي، والمعلم الأول كمشرف تربوي مقيم.

٥- اختلفت نتائج الدراسات في تحديد أثر الجنس والخبرة والمؤهل في تحديد درجة ممارسة قيادات الإشراف المختلفة لمهام الإشراف، وأساليبه، فنجد أن دراسة طالب (٢٠٠٤) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأي من متغيري الدراسة (الجنس والخبرة) في استخدام الأساليب الإشرافية، في حين دلت نتائج دراسة السعود (١٩٩٩) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نسبة استخدام الأساليب الإشرافية تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، ولم يكن لمتغير الخبرة أي أثر، وأظهرت دراسة عبدالحسين (٢٠٠٥) وجود أثر للجنس والخبرة في تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية، ولم يكن لمتغير المؤهل أي أثر. ودلت نتائج دراسة رانتيسي (Rantissi,1999) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لأدواره.

ومن خلال التحليل السابق للدراسات والبحوث، يمكن عرض الجوانب التي استفادت منها الدراسة الحالية من هذه الدراسات والجديد الذي يمكن أن تقدمه، أما الاستفادة فيمكن تحديد جوانبها في المنهجية البحثية والأدوات المستخدمة في الدراسات (تصميمها، والمحاور التي تضمنتها) والطريقة المتبعة في تحليل البيانات، إضافة إلى تكوين رؤية فكرية وإطار نظري لموضوع الدراسة.

أما الجديد الذي يمكن أن تضيفه الدراسة الحالية فيمكن تحديده في النقاط التالية:

١. سد الثغرة التي أظهرها التحليل السابق في تناول الإشراف بصورة عامة، دون تحديد جهة الإشراف، لذا فإن الدراسة الحالية تركز على تقويم الدور الذي يقوم به المعلم الأول من حيث درجة ممارسته لمهامه ومدى تحقيقه لأهداف تطبيق تجربة المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم.

٢. تركيز الدراسة على تجربة المعلم الأول لنظام الفصل (الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، ولأن فكرة المعلم الأول لم يتم تجربتها في المدارس الابتدائية من قبل، وبالتالي لم يتم تناولها في البحوث والدراسات بشكل واف، فيمكن اعتبار هذه الدراسة من أولى الدراسات التي تهتم بتقويم هذه التجربة.

٣. تقدم الدراسة الحالية تقويماً لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر الأطراف التي تتعامل مباشرة مع المعلم الأول وهي المعلمين، والمديرين، والموجهين، مما يمكن اعتباره شمولاً في النظرة النقدية للتجربة، وبالتالي إمكانية تطوير التجربة من خلال نتائج الدراسة.

ويتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة، تطور الفكر التربوي في مجال الإشراف التربوي، وفي دور المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، ولذلك بات على الدول العمل على تطوير أنظمتها التعليمية بما يسهم في تحقيق أهداف التعليم، ومن أجل ذلك لابد من قراءة الفكر التربوي، وما وصل إليه من تطور في مجال الإشراف التربوي بكل أبعاده، ومضامينه، وقضاياها المختلفة، وما طرح فيه من رؤى تطويرية، وذلك باعتبار أن الإشراف التربوي يعتبر إحدى الركائز الأساسية التي تعتمد عليها أنظمة التعليم المختلفة في تطوير المعلمين، من خلال تحسين عمليات التعليم والتعلم. وهذا ما يستعرضه الفصل الثالث من فصول الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الإشراف التربوي

- تطور الإشراف التربوي
- مفهوم الإشراف التربوي
- أهمية الإشراف والحاجة إليه
- أسس الإشراف التربوي
- أهداف الإشراف التربوي
- مهام الإشراف التربوي
- أنواع الإشراف التربوي
- أساليب الإشراف التربوي
- عقبات تواجه الإشراف التربوي
- معايير اختيار المشرف التربوي
- معايير تقويم أداء المشرف التربوي

الفصل الثالث

الإشراف التربوي

١- تطور الإشراف التربوي:

حظي الإشراف التربوي بنصيب كبير من اهتمام التربويين، أدى إلى تطوره تطورا كبيرا، لاسيما في العقود الأخيرة، وإن التسمية للإشراف بدلا من مصطلح التفتيش خير دليل على هذا التطور الملموس. (البدرى، ٢٠٠١).

ولعل المتتبع لأدبيات التربية في مجال الإشراف التربوي، يلحظ التطور الكبير والواضح في أساليب الإشراف في السنوات الأخيرة، كنتيجة للتطور في الفكر التربوي والجهود التي سعت إلى تطوير النظم التعليمية ورفع كفاءتها على نحو يؤدي إلى تطوير نوعية التعليم ورفع مستواه. (مقرب، ٢٠٠٠).

فالإشراف التربوي لم يكن لينمو ويتطور بمعزل عن حقول المعرفة الأخرى، فقد فتحت النظريات والبحوث في العلوم السلوكية آفاقاً جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي، وممارساته، ودور المشرف التربوي، وسلطته ومركزه. (عبدالهادي، ٢٠٠٦).

وقد تطور الإشراف تبعا لتغير النظريات الإدارية واتجاهاتها في القرن الأخير. والواضح إن حركة تطوير مفهوم الإشراف وفلسفته، وما رافق ذلك من تطوير للجهاز المسئول عنه كانت تتأثر باستمرار بالتطورات العالمية في فلسفة التربية وعلم النفس ونظريات الإدارة. (سارة وزملاؤه، ١٩٩٦). ويمكن توضيح هذه النظريات من خلال كتابات كل من (نشوان، ١٩٨٥؛ وحجي، ٢٠٠٠؛ وعبدالهادي، ٢٠٠٦) ومن هذه النظريات:

١. الإشراف التربوي والإدارة العلمية:

ترجع الإدارة العلمية إلى فردريك تايلور وهنري فايول، وقد ركز تايلور جهوده في تخفيض ثمن وحدة الإنتاج بغرض تحسين الكفاءة الصناعية من خلال تحسين الإدارة، فسعى إلى تحقيق العامل أقصى إنجاز يتناسب مع قدراته الفيزيائية، دون النظر إلى مشاعره وانفعالاته. فالعامل عند تايلور يعتبر امتدادا لآلة المصنع.

وقد بينت دراسات تايلور أهمية تدريب الأفراد، وضرورة إراحة العامل، لكنه أكد على ضرورة معاقبة العامل المهمل (حجي، ٢٠٠٠).

أما هنري فايول فقد ركز على الإدارة العليا، وحدد مواصفات خاصة فيمن يقوم بالإدارة وحددها في الجوانب التالية: الصفات الجسمية، والصفات الذهنية، والصفات الخلقية، والثقافة العامة، والمعرفة المتخصصة، والخبرة. كما حدد أربعة عشر مبدأ للإدارة هي: تقسيم العمل، المركزية، السلطة والمسئولية، تدرج السلطة، النظام، المساواة، التأديب، خضوع المصالح الفردية للمصالح العام، وحدة الأمر، استقرار رجال الإدارة، وحدة التوجيه، المبادأة والابتكار، مكافأة العاملين، العمل كفريق. وأكد أن الإدارة تشتمل على مجموعة من العمليات هي: التخطيط، وتنظيم الأوامر، والتنسيق، والسيطرة. (حجي، ٢٠٠٠).

وفي ظل هذه النظرية فإن الإشراف التربوي ينظر إلى المعلم كمنفذ لأوامر المشرف التربوي، دون أن يكون له الحق في أبداء الرأي أو اتخاذ القرارات ودراساتها. فهو - أي المعلم - لا يعرف ما يجب أن يعمل، ولا يستطيع البحث عن المعرفة والأفكار الجديدة، ويظل عمله قاصراً دائماً، ولذلك فهو يحتاج إلى المراقبة من أجل أن ينتج أفضل ما لديه من قدرات. الأمر الذي جعل المعلم يعيش في جو من القلق والحذر والخوف، مما جعله يهتم بتحقيق وظائف محددة بناء على رغبات المشرف التربوي دون أن يكون له حق إبداء الرأي بشأنها.

٢. الإشراف التربوي والعلاقات الإنسانية:

ترجع حركة العلاقات الإنسانية إلى ألتون مايو (Elton Mayo) الذي ترأس فريقاً من العلماء لإجراء تجارب في إحدى الشركات الأمريكية، وحاول مايو وزملاؤه إيجاد العلاقة بين إنتاجية العمال وبعض ظروف العمل مثل زيادة كثافة الإضاءة وطول فترات الراحة وتقديم وجبات غذائية للعمال، ورفع الأجور، فكانت النتائج تشير إلى ارتفاع في معدل الإنتاجية، وكشف أن أداء العاملين لا ينفصل عن وجدانياتهم وشعورهم، الأمر الذي يدل على أهمية العلاقات الإنسانية في رفع الروح المعنوية والعمل بروح الفريق وزيادة إنتاج العاملين.

ويركز الإشراف التربوي وفق هذه النظرية على العلاقات الإنسانية بين المشرفين التربويين والمعلمين، وعلى وجود جو من الثقة والمودة بينهما، الأمر الذي يعزز ثقة المعلمين بأنفسهم ويزيد من دافعيتهم فينعكس ذلك على تحسين أداء التلاميذ، وتنمية شخصياتهم، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال سعي المشرفين لإيجاد حالة من الرضا بين المدرسين من خلال الاهتمام بهم، وتحسيسهم بأهمية وجودهم في المدرسة.

وعلى الرغم من أن حركة العلاقات الإنسانية قد وضعت حدًا لممارسات المشرفين التسلطية، وقللت من إهمال مشاعر المعلمين، والتعامل معهم كآلات، إلا أنها قد واجهت نقداً شديداً نتيجة ما تولد عنها من إهمال المعلمين وعدم حرصهم على أداء واجباتهم ومسؤولياتهم، واعتبرها البعض حركة استغلالية غير حقيقية وكاذبة أحياناً. (عبدالهادي، ٢٠٠٦).

٣. الإشراف التربوي ونظرية النظم:

شاعت نظرية النظم في أواخر الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين، وامتازت بالنظرة الشمولية إلى المؤسسات مهما كانت صغيرة أو كبيرة، واعتبار أن كل شيء في هذا العالم مرتبط بشيء آخر في علاقات متشابكة متداخلة.

ويعتبر الإشراف وفق هذه النظرية سلسلة من الأحداث والتفاعلات بين المشرف التربوي والمعلم والمنهاج والبيئة الصفية وغيرها من المدخلات التي تتفاعل مع بعضها فيما يسمى بالعمليات في النظام الإشرافي، لتنتهي هذه التفاعلات بمجموعة من المخرجات، من أهمها المعلمين الذين تصبح كفاياتهم التعليمية أفضل من ذي قبل، والتلاميذ الذين يصبح إنجازهم أعلى.

٤. الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف:

ظهرت هذه النظرية في أوائل الخمسينات على يد بيتر دروكر (Peter Drucker)، وهي ترى أن لكل مؤسسة أهدافها، وللأفراد أو العاملين فيها أهدافهم، وأنه لا تعارض بين أهداف العاملين وأهداف المؤسسة، باعتبار ضرورة وجود الانسجام بينهما، بسبب أن التركيز على تحقيق الأهداف يتم عن طريق مشاركة جميع أعضاء التنظيم الإداري في وضع الأهداف المرجو بلوغها.

فالإشراف بالأهداف أسلوب يشترك فيه الرؤساء (المشرفون) والمرؤوسون (المدرسون) في تحديد الأهداف التي يراد الوصول لها في فترة زمنية معلومة وتحديد أنسب الطرق لبلوغ هذه الأهداف مع دراسة الإمكانيات المتاحة وتحديد المشكلات التي يمكن أن تعترض تحقيق الأهداف والاتفاق على أنسب الحلول لهذه المشاكل. (محمد، ١٩٩٤).

إن هذه النظريات الإدارية وغيرها من التطورات في الفكر التربوي ساهم مساهمة فعالة في تطور الإشراف التربوي الذي مر بعدة مراحل لكل منها طابع خاص، ومميزات لها دلالتها الفلسفية، ويمكن توضيح هذه المراحل في التالي:

١. مرحلة التفتيش:

يذكر الخطيب وآخرون (٢٠٠٠) أن فكرة الإشراف نشأت من الحاجة إلى زيارة المدارس والتعرف إلى المعلمين وطرق التدريس التي يمارسونها. وقد تولى هذه المهمة في القرن السابع عشر في أمريكا مجلس المدينة الذي كان يشترك فيه أولياء أمور الطلبة، ثم سمح لبعض المواطنين في بداية القرن الثامن عشر بزيارة المدارس وفحص المعلمين والتفتيش عليهم. ومع تطور التعليم وانتشار المدارس تم تعيين مدير للمدرسة يهتم بإدارة مدرسته والمحافظة على النظام فيها، كما تم تعيين مدير للتربية والتعليم يهتم بالإشراف على المعلمين وعلى المديرين.

ومع نهاية القرن التاسع عشر صار مدير المدرسة مهتما بالإدارة والإشراف معا، إلى أن تم تعيين مدير للمدرسة ومشرف تربوي، وأصبحت وظيفة الإشراف منفصلة عن وظيفة المدرسة. (عدس وآخرون، بدون تاريخ).

ويعد الإشراف التربوي في هذه المرحلة نوعا من التفتيش والرقابة على العملية التعليمية بكل مكوناتها، وكان يهدف إلى معرفة عيوب وجوانب الضعف لدى المعلم، ليس من أجل الإصلاح والتطوير، بل من أجل العقاب والتأنيب. وكانت الزيارات الصفية المفاجئة وحضور الحصص وملاحظة شرح المعلم وأدائه، وكتابة تقرير حول الزيارة الصفية من أكثر الأساليب شيوعا لدى المفتشين. ويمكن إيجاز أهم مميزات هذه المرحلة في النقاط التالية:

١. كان التفتيش مركزيا، يعتمد على إعطاء التوجيهات والإرشادات للمعلمين، وما على المعلمين سوى التنفيذ. (نشوان، ١٩٨٥، ص ٢٠٦).

٢. كان التفتيش يعتقد بوجود طرق معينة ناجحة للتدريس، يعرفها المفتش وحده، باعتباره يتفوق في إعداداته ومؤهلاته على سائر المعلمين، وكانت مسؤوليته تتلخص في تقديمها للمعلمين بشكل أوامر مفروضة عليهم.

٣. كان التفتيش يهدف إلى معرفة العيوب وتصيد الأخطاء في أداء المعلم، دون أن يقدم المشرف مقترحات لتطوير أداء المعلم.

٤. كان المفتش يقوم المعلم ببناء على انطباعاته الشخصية، دون اتخاذ معايير موضوعية للتقويم، وكان التقويم يتم من خلال الزيارات الصفية المفاجئة ومن خلال نتائج التلاميذ. فكان المفتش أثناء زيارته الصفية يمتحن التلاميذ ويعتبر النتائج الأساس الوحيد لتقويم عمل المعلم. (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٨٠).

- وقد أدى هذا النوع من الإشراف التربوي إلى نتائج سلبية، لخصها طافش (٢٠٠٤) فيما يلي:
١. إن التفتيش يقوم على فكرة خطأ، وهي الافتراض بأن المعلم إنسان مثالي في كل ما يقوم به من أعمال. ومن هذا المنطلق فقد كان المفتش يقوم بجولته التفتيشية، لا يساعد المعلم، ويمد له العون، وإنما ليتأكد من مدى وصول هذا المعلم إلى الصورة المثالية المفترضة .
 ٢. إن التفتيش يقوم على مبدأ تصيد الأخطاء، مما أوجد جوا من الريبة وعدم الثقة بين الأطراف المشاركة، في تسيير عجلة العملية التعليمية التعلمية .
 ٣. إن عملية التفتيش تعتمد على الزيارة المفاجئة، الأمر الذي أوجد لدى المعلم انطبعا بأن المفتش يريد أن يتجسس عليه لا أن يأخذ بيده ويساعده.

وذكر الخطيب وآخرون (٢٠٠٠) نتائج سلبية أخرى لهذه المرحلة منها:

١. تكوين اتجاهات سلبية عند المعلمين نحو عملية التفتيش، حيث اعتبروا المفتش مجرد باحث عن العيوب والأخطاء ليعاقبهم عليها، وهذا يحد كثيرا من تحقيق أهداف الإشراف التربوي المنشودة.
٢. إن الافتراض بأن المفتش يعرف أفضل طرق التدريس، قد أغلق الباب أمام قيادة المعلمين بالمبادرة والابتكار والتجريب للبحث عن طرق تدريس مناسبة، فكانوا يكتفون بالتطبيق الحرفي للتعليمات والأوامر التي يصدرها المفتش.
٣. انتشر جو من الخوف والتوتر عند المعلمين، مما أدى إلى قيام المعلمين بإخفاء العيوب والأخطاء خوفا من أن يراها المفتش. وهذا يعني انعدام الثقة في المفتش، وفقدان الأمن والطمأنينة، وظهور المعلم بمظهر من ليس لديه مشكلات يعرضها على المفتش.

وكخلاصة لهذه المرحلة يمكن القول إن عملية متابعة المعلمين وتقويم عملهم والإشراف عليهم في هذه المرحلة كانت تعرف بالتفتيش، ويرى الباحث إن عملية التفتيش والأسلوب الذي كانت تتم فيه والفلسفة التي تقف خلفها لا تسمح بأي حال لعملية تطوير إعداد المعلمين والعملية التربوية التعليمية، وبالتالي في تطويرها وتحقيق أهدافها، إذ أن نظام التفتيش لم يكن يتيح للمعلم إلا أن يكون إطاراً جامداً ومنفذاً لما يراه المشرف التربوي.

٢. مرحلة التوجيه التربوي:

نتيجة لبعض التطورات التي حدثت في مختلف العلوم الإنسانية، ونظريات التربية وعلم النفس، وأساليب الاتصال، والاتجاه نحو العلاقات الإنسانية، دخل الإشراف التربوي مرحلة أخرى

حتمت ضرورة الأخذ بالتدريب والتوجيه والإرشاد، فكان من أهم ما تميزت به هذه المرحلة اعترافها بالحاجات، وبخاصة حاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم.(مقرب، ٢٠٠٠).

ورغم تطور مفهوم الإشراف في هذه المرحلة عن مرحلة التفتيش، واعتنائها بحاجات المعلمين، وزيادة العلاقة الايجابية بين المشرف التربوي والمعلم، إلا أن النتائج أظهرت فشل هذه المرحلة، لأن التوجيه لم يحقق الهدف المرجو منه في تحسين عملية التعليم والتعلم. وقد حدد طافش(٢٠٠٤) أسباب سقوط مفهوم التوجيه في التالي:

١. إن عملية التوجيه، تقوم هي الأخرى على فرضية خطأ، وهي أن الموجه يعرف والمعلم لا يعرف.

٢. إن عملية التوجيه تستند على النزعة الفوقية وهي نزعة مرفوضة في ميدان الإشراف التربوي الديمقراطي التعاوني الذي ندعو إليه.

٣. إن عملية التوجيه في كثير من الأحيان تركز على المعلم فقط، وتعتبره الحلقة الضعيفة في العملية التعليمية التعليمية، وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في هذه العملية.(طافش، ٢٠٠٤، ص ٦٩).

٣. مرحلة الإشراف التربوي (كعملية علمية وشاملة وديمقراطية):

ومع التطورات الكبيرة التي تحققت في مجال الفكر التربوي، وما تضمنه من فلسفة وأهداف تربوية ومراحل النمو، إضافة إلى ما تحقق من تطور في مجال العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية والسلوكية، تطور مفهوم الإشراف التربوي وانتقل من الاهتمام بالفرد إلى الاهتمام بالموقف التعليمي التعليمي، والنظر نظرة شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، فانتقل الإشراف التربوي بذلك من موقف الاهتمام بالمعلم، وتحسين أدائه، وتعديل سلوكه التدريسي إلى الاهتمام بكل الموقف التعليمي وإحداث التغيير المرغوب في مختلف عناصره، في المعلم، والمنهاج، والبيئة، والتسهيلات المدرسية.الدويك وآخرون(١٩٩٨).

ويبين البديري(٢٠٠١، ص ١٨-١٩) بعض المميزات والخصائص التي أعطت الإشراف التربوي الحديث صورة جديدة ميزته عن المفهوم القديم، من أهمها:

١. إنه عملية ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على أسس التخطيط العلمي والاستقصاء والتحليل والتقويم الجماعي وتتسم بالتجريب وإتباع المنهج العلمي.
٢. إنه يشمل جميع عناصر العملية التربوية ويعمل على تحسينها وتطويرها وتغييرها في الاتجاه الإيجابي.

٣. إنه يستعين بوسائل وأساليب ونشاطات متعددة ومتنوعة كالزيارات الصفية والمدرسية وتبادل الزيارات والخبرات والدروس التطبيقية والبحوث التربوية.
٤. إنه يحترم جميع العاملين في الحقل التربوي على مستوى المدرسة ويراعي الفروق الفردية القائمة بينهم فضلا عن تشجيعه لآرائهم ومبادراتهم وتأكيد العمل الجماعي بينهم.
٥. إنه يؤكد على أهمية مساعدة المعلمين والعاملين والتربويين الآخرين على النمو المهني المستمر وأهمية تحسين مستوى أدائهم .
٦. إن سلطة المشرف التربوي تستمد من أفكاره وموضوعيتها ومن مهارته وخبراته المتجددة.
٧. إن العلاقة بين جميع المعنيين بالعملية التربوية قائمة على أساس العلاقات الإنسانية السليمة.
٨. إن عملية تقويم عناصر الموقف التعليمي ليست هدفا بحد ذاتها بل هي وسيلة لتحسين مستوى التعليم.
٩. إنه يتصف بالإيجابية والعمق اللتين تعتمدان على نموذج التواصل المفتوح في حوار المشرفين التربويين وتفاعلهم والذي يؤدي إلى تغيير سلوك المعلمين التعليمي داخل الصف.

ويرى الباحث أن المراحل التي مر بها الإشراف التربوي، تعكس إلى حد كبير حركة التطور في الفكر التربوي، لاسيما في مجال العلوم الإدارية، إذ أن مرحلة التفتيش بما تمارسه من أساليب إشرافية، وما تتضمنه من رؤية للمشرف التربوي ووظائفه وأدواره، قد استمدت فلسفتها من مبادئ النظرية العلمية في الإدارة، بينما كانت مرحلة التوجيه وتوجيهها نحو تكوين علاقات وطيدة بين المشرف والمعلم، من أجل تحقيق حاجات المعلم، استمدت فلسفتها من مبادئ النظرية الإنسانية، لتأتي بعدها النظريات الحديثة كنظرية النظم لتلقي بظلالها على عملية الإشراف وتوجهه نحو ملاحظة جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية.

ورغم التطور في مفهوم الإشراف التربوي، وانتقاله من التفتيش إلى التوجيه وصولا إلى المفهوم الحديث للإشراف التربوي، إلا أن بداية ظهور فكرة الإشراف التربوي، أثر بشكل سلبي على تطبيق المفهوم الحديث للإشراف بما يتضمنه من فلسفة وأهداف وأساليب، فما زالت العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم - نتيجة تلك البداية - يشوبها الحذر والترقب والخوف، فيعتمد المعلم

إلى إخفاء عيوبه أثناء لقائه بقيادات الإشراف (المشرف التربوي ، مدير المدرسة، المعلم الأول)، خوفاً من تأنيبه وعقابه، الأمر الذي يجعل عملية الإشراف لا تؤدي الغرض المنشود منها.

كما أن المفهوم القديم للإشراف ما يزال يلقي بظلاله على المشرفين والمعلمين على حد سواء، وهو ما تؤكدته الكثير من الدراسات حول فاعلية الإشراف التربوي، فالزيارة الصفية ما تزال هي الأسلوب الشائع الاستخدام لدى المشرفين التربويين الذين يكتفون بزيارة واحدة أو اثنتين طوال العام الدراسي، ويعد المشرف بعدها تقريراً حول الموقف التعليمي يضمه انطباعاته ورؤاه الشخصية التي قد تختلف من مشرف لآخر، وعلى الجانب الآخر يعمد المعلم إلى تنفيذ ما يطلبه المشرف التربوي منه بغض النظر عن اقتناعه بالأمر من عدمه.

ويرى الباحث أنه من أجل زيادة فاعلية البرنامج الإشرافي وتعميق مفهوم الإشراف الحديث لدى عناصر العملية الإشرافية، لا بد من العمل على زيادة فرص اللقاء بينهم، عبر تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية والحلقات العلمية والندوات وورش العمل التي تتناول مفهوم الإشراف التربوي وطرق تطويره.

٢- مفهوم الإشراف التربوي:

تطور مفهوم الإشراف التربوي خلال السنوات الأخيرة تطوراً ملموساً، وذلك نتيجة للبحوث والدراسات التي أجريت حوله، وقد تباينت وجهات نظر الباحثين والتربويين حول مفهوم الإشراف التربوي، ورغم التباين في تعريفات الباحثين حول الإشراف، إلا أن الكثير منهم أشار إلى أهداف الإشراف من خلال تعريفهم له، في حين أن آخرين قد عرفوه من خلال أهدافه. (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠).

فقد عرف حمدان (١٩٨٤) الإشراف التربوي بأنه مهمة تربوية تهدف إلى ملاحظة وقياس التدريس، ثم التعرف على قيمته وتوجيهه لمزيد من الفعالية والصلاحية. وضمن نفس الاتجاه يعرفه البعض بأنه " عملية يقوم بها شخص بالتأكد من شخصاً آخر يقوم بعمله على نحو جيد، ويقوم المشرف من خلالها بالتأكد من أن مهنة التدريس تحقق الأهداف الموضوعة. (صليوه، ٢٠٠٥، ص ٣٣).

ويضع البعض مفهوم الإشراف في إطار العلاقات الإنسانية، فيعرفه بأنه " عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم. (نشوان، ١٩٨٥، ص ٢٢٥). وعرفه فيفر ودنلاب (١٩٩٧) بأنه "عملية

تتم بين الأشخاص بغرض تحسين التدريس". كما عرفه الأفندي (١٩٩٤) بأنه " الجهود الدائمة، المنظمة، التي تهدف إلى مساعدة المدرس، وتوجيهه، وتشجيعه على تنمية ذاته. وهو وسيلة تهدف لتحسين التدريس ومساعدة المدرس على أداء واجبه، مما يساعد التلميذ في الحصول على أفضل تربية ممكنة. ويعرفه الخطيب (٢٠٠٠) بأنه " عملية ديمقراطية تعاونية تهدف إلى اكتشاف وتفهم أهداف التعليم ومساعدة المعلم ليتقبل هذه الأهداف ويعمل على تحقيقها. كما عرفه طافش (٢٠٠٤) بأنه مجموعة الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم، وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم، فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم والدفاع عن وطنهم. وعرف عبد الحسين (٢٠٠٥) الإشراف بأنه عملية قيادية تتم عبر التعاون المثمر بين المشرف التربوي والمعلم، هدفها مساعدة المعلم والمتعلم من أجل تطوير العملية التربوية وتحقيق أهداف التربية المنشودة.

ويعرفه البعض في إطار النظرة الشاملة للإشراف التربوي المنطلقة من مدخل النظم، والتي تهتم بجميع عناصر الموقف التعليمي، فيتفق كل من الدويك وآخرون (١٩٩٨)، وعدس وآخرون (بدون تاريخ)، وعطوي (٢٠٠٤) في التعريف التالي للإشراف: عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها، للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل الأهداف، التعلم والتعليم.

وعرفه مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٥) بأنه " العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء كانت تدريبية أو إدارية أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها.

وعرفه الحبيب (١٩٩٦) بأنه " عملية تربوية قيادية إنسانية هدفها الرئيسي تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربوية التعليمية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة، وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي بهدف رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي والمنشود وهو بناء الإنسان الشامل.

ومهما تعددت مفاهيم الإشراف التربوي، فإنها قد اتفقت على محور تحسين العملية التعليمية التعليمية والارتقاء بمستوى أداء المعلم من أجل النهوض بمستوى تعلم التلاميذ وتحقيق الهدف النهائي لكل عمليات التطوير التي تتم داخل منظمة التعليم.(مقرب، ٢٠٠٠).

وبناء على ما تقدم، فإن الباحث يرى بأنه يمكن تحديد مفهوم الإشراف التربوي في الدراسة الحالية من خلال التعريف التالي: عملية قيادية ديمقراطية منظمة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال التفاعل البناء بين عناصر العملية التربوية بما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل بناء الإنسان الصالح.

٣- أهمية الإشراف والحاجة إليه:

يعتبر الإشراف التربوي جزءاً مهماً في العملية التربوية، وذلك بسبب أنه يعمل على تحديد عوامل القوة والضعف فيها، وبالتالي تطويرها وتحسينها.

ويرى فيفر ودنلاب(١٩٩٧) أن الحاجة اليوم للإشراف التربوي تزداد بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية. وذلك بسبب الوفرة الظاهرة من المعلمين المؤهلين، والتي أدت إلى اختفاء تحركية المعلمين، أي إمكانية تنقلهم من مكان لآخر، في ظل فرص الترقى المحدودة، مما يؤثر على اندفاعهم الذاتي نحو التطوير والتجديد، الأمر الذي يزيد من حاجتهم إلى المزيد من الحوافز للنمو المهني لأجل حفزهم على تنمية مهاراتهم ومعارفهم بشكل متواصل. ومن هنا تأتي أهمية الحاجة لوجود الإشراف التربوي الذي يعمل على مساعدة المعلمين في تحسين أدائهم، وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني.

ويحدد محمود(١٩٩١) أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه في النقاط التالية:

١. إن الإشراف التربوي هو الذي يعايش العمل في الميدان، ويتعامل معه مباشرة، فيلاحظ جميع العناصر المتصلة بالعملية، ويدرك دور كل منها في مساعدة المعلم والمتعلم.
٢. إن الإشراف التربوي يتابع العملية التربوية في ميدانها ويرى مقوماتها، ويعيش قضاياها ومشكلاتها، ويتحسس مطالبها، فيقومها تقويماً تطويرياً مستمراً يشمل كل عنصر فيها.
٣. إن الإشراف التربوي حلقة الاتصال بين الميدان وبين الجهات المسئولة عنه إدارياً وفنياً، ينقل إليها نظرته، ويمدها بالمعلومات الحقيقية، فيعين متخذ القرار على الثقة بنجاح قراره وملاءمته.

- ويضيف الباحث في الدراسة الحالية نقاطاً أخرى لأهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه في التالي:
١. إن العملية التربوية عملية معقدة، وتتطلب من المعلم القيام بأعباء وجهود مضاعفة من أجل الوصول بالمتعلم إلى المستوى المنشود، الأمر الذي يحتم وجود عناصر فاعلة وقريبة من المعلم كالمشرف التربوي، ليعملاً معاً للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود من التعليم.
 ٢. إن المفهوم الحديث للإشراف التربوي بما تضمنه من رؤية تشمل جميع عناصر العملية التربوية، يستلزم العمل في المؤسسة التعليمية بروح التعاون والقيادة المنظمة، الأمر الذي يحتم وجود قيادة فعالة تتمثل في المشرف التربوي، من أجل توجيه جميع العناصر وتنظيم جهودهم.
 ٣. إن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، والهدف الرسالي الذي يعمل على تحقيقه من خلال رسالة التربية والتعليم بما تتضمنه من صناعة الإنسان وبناء شخصيته، تتطلب من المعلم بذل جهود مضاعفة، مما لا يوفر الفرصة الكافية لرؤية مدى نجاح جهوده في تحقيق الأهداف المرجوة، ووجود المشرف التربوي يوفر رؤية مسحية شاملة لهذه الجهود، وبالتالي تتوافر لدى المعلم تغذية راجعة تمكنه من تقويم خطته، وما يبذله من جهود في سبيل تحقيق أهدافها.

٤ - أسس الإشراف التربوي:

يقوم الإشراف التربوي على مجموعة من الأسس والمبادئ، وقد حددت دويغر (١٩٨٩) الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية كمرتكزات يقوم عليها الإشراف التربوي، وفيما يلي توضيح لها:

١. الأسس الفلسفية:

تؤثر الأسس الفلسفية السائدة في المجتمع تأثيراً كبيراً في العملية التعليمية، فتحدد معالمها وتؤثر في تنظيم برامجها، فالإشراف التربوي كجانب من جوانب العملية التعليمية استند في تطوره إلى الفلسفة السائدة في عصره. ونظراً لتغير وتطور فلسفة الإشراف من التفتيش والرقابة وصولاً للمفهوم الحديث للإشراف التربوي فإن الإشراف التربوي صار يؤكد على مبادئ الديمقراطية، والتخطيط، والتدريب، والأسلوب العلمي في التفكير، والعلاقات الإنسانية وغيرها من المبادئ التي طورتها الأسس الفلسفية.

٢. الأسس الاجتماعية:

يقوم الإشراف التربوي على الأسس الاجتماعية، ومن أهم المبادئ التي يمكن تضمينها هذه الأسس احترام شخصية المعلم، وتكافؤ الفرص والمساواة بين المعلمين، وحرية التعبير، والتخطيط المشترك، والتعاون والمشاركة.

٣. الأسس النفسية:

وتشتمل على مبدأ الاهتمام بالحاجات النفسية للمعلمين، مثل الحاجة للأمان، والحاجة للاحترام، والحاجة للانتماء والإبداع والإنجاز. كما تشتمل على الحاجات الاجتماعية مثل الحاجة لتحقيق الذات.

وقد حدد أحمد (١٩٩٩) أهم الأسس في التالي:

١. الإدارة والتنظيم بصفة عامة يتعلقان بصفة عامة بتوافر التسهيلات المادية في تنظيم المدرسة.
٢. يتعلق الإشراف بصفة خاصة بتحسين عملية التعليم والتعلم.
٣. لا يمكن الفصل بين الإدارة والتنظيم، وعملية الإشراف، حيث يعملان وفق اتفاق وتناسق وتبادل للوظائف بهدف تحقيق الأهداف المنشودة.
٤. يقوم الإشراف على احترام الفرد، ومراعاة الفروق الفردية، والإيمان بقدرة العاملين على النمو والازدهار، والقدرة على المبادرة، والتعبير الذاتي، والثقة بالنفس، والمشاركة في المسؤوليات الفردية والجماعية.
٥. يعتمد الإشراف التربوي على البحوث والاتجاهات العالمية للوسائل المستخدمة.
٦. الإشراف التربوي عملية ديناميكية، موضوعية.
٧. الإشراف التربوي يعتمد على الابتكارية، وتحديد الإجراءات بحسب مقتضيات كل موقف.
٨. الإشراف التربوي عملية تطبيقية.

وأشار السلمي (١٩٩٦) إلى مجموعة من مبادئ الإشراف التربوي التي يمكن اعتبارها كمنطلقات تنطلق منها رسالة الإشراف التربوي في سبيل السعي لتحقيق الأهداف المنشودة، وهذه المبادئ هي:

١. التطوير الشامل لجوانب العملية التعليمية والتربوية بعناصرها المختلفة.
٢. رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي، وتشجيعه على الابتكار والإبداع.
٣. يستند الإشراف التربوي إلى مفهوم التعلم كتغيير في السلوك.

٤. يهتم الإشراف التربوي بحاجات المعلمين كما يهتم بحاجات العمل.
٥. تشجيع المعلمين وإثارة دوافعهم للمشاركة الإيجابية.
٦. تطوير الإشراف التربوي يتم من خلال تنظيمه وزيادة فعاليته وليس عن طريق تكثيفه، والإكثار فيه.
٧. ليس هناك أسلوب للإشراف أفضل من غيره، ولكن لكل موقف متطلبات معينة.
٨. تطوير العلاقات الإنسانية بين أفراد المجتمع المدرسي.
٩. يعتمد الإشراف التربوي على مبدأ الشورى، ويقوم على مبدأ العدل.
١٠. يعتمد الإشراف التربوي على مبدأ التعاون، والأخوة الصادقة.

وحدد عبد الهادي (٢٠٠٤) مبادئ الإشراف التربوي في التالي:

١. إن المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمعلم منظم لها، يدير عناصرها بما يمتلكه من مؤهلات قيادية.
٢. إن الإشراف التربوي بمعناه الحديث لا يمكن أن يتم إلا من خلال جهاز يتكون من أشخاص مؤهلين تأهيلا كاملا ولديهم خبرة واسعة في التعليم.
٣. الإشراف التربوي تطوير للموقف التربوي ككل، ولا يختص بالعمل الصفي فقط.
٤. الإشراف التربوي الناجح يؤدي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي.
٥. زيادة سلطة الإشراف التربوي لا تؤدي بالضرورة إلى زيادة فعاليته.
٦. لكل موقف إشرافي متطلبات معينة، فليس هناك أسلوب إشرافي أكثر نجاحا من غيره.
٧. يقوم دور المشرف التربوي على مجموعة من العناصر والعمليات تتمثل في القيادة، والديمقراطية، والتعاون، والشمول، والعلمية، والفنية.
٨. يبنى الإشراف التربوي على أسس تربوية سليمة، نظرية وعملية تربط بين العلم والفلسفة والخبرة الواسعة. يتسم الإشراف التربوي بالابتكار والإبداع في كشف الحقائق التربوية وتطبيقها في مواقف تعليمية معينة.

٥- أهداف الإشراف التربوي:

أشار العديد من الباحثين والمختصين في التربية بشكل عام وفي الإشراف بشكل خاص إلى أن للإشراف التربوية أهدافا عامة أساسية وأخرى خاصة تفصيلية. ويتفق كثير منهم على أن الهدف العام الشامل للإشراف هو "تحسين عملية التعليم والتعلم". (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥). كما يشير حمدان (١٩٨٤) إلى أن الهدف النهائي للإشراف هو "رعاية وإغناء نمو التلاميذ

وبالتالي تحسين وتطوير المجتمع". ويتحقق هذا الهدف الرئيسي للإشراف عن طريق تحقيقه للأهداف الفرعية التالية:

١. توفير معلومات حول تقدم التربية المدرسية وإنجازاتها وأنواع الصعوبات التي تواجهها.
٢. توفير المعارف والإرشادات والتعليمات الموجهة للتربية المدرسية والمساعدة على إنمائها ورفع فعاليتها.
٣. توفير مشورة فورية للمعلمين أثناء إدارتهم للتربية المدرسية.
٤. تحسين وتطوير المعلمين وعاملي الإدارة المدرسية وظيفيا.
٥. توفير بيئة نفسية واجتماعية ومادية مدرسية مشجعة للتعلم.
٦. تنسيق كافة الجهود والمحاولات المدرسية والاجتماعية لانتظام التربية المدرسية ورفع انتاجيتها.
٧. إدارة وتوجيه عمليات التغيير في التربية المدرسية ومتابعة انتظامها المستمر.
٨. مكافأة الجهات المدرسية المستحقة، وتوجيه الأخرى لأعمال التدريب والتطوير المناسبة لكل منها.

ويرى الأفندي (١٩٩٤) أن الإشراف التربوي يعمل على تحقيق الأهداف التالية:

١. مساعدة المدرسين على أن يروا غايات التربية الحقيقية في وضوح تام، وأن يدركوا ما تقوم به المدرسة من دور مميز في تحقيق هذه الغايات.
٢. إعانة المدرس على التفريق بين الأهداف والوسائل، والمساعدة على رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها.
٣. تمكين المدرس من رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح مع سائر المواد الدراسية، ورؤية الرابطة التي تجمعها جميعا، وكذلك انسجامها مع جميع جوانب المنهج المدرسي.
٤. إدراك المدرس لمشكلات النشء وحاجاتهم إدراكا واضحا، وبالتالي بذل كل ما يمكن من جهد لإشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات .
٥. تحسين العلاقات بين المدرسين، وتقوية أواصر الانسجام والتعاون بين صفوفهم.
٦. التنمية المهنية للمعلمين أثناء اشتغالهم بوظائفهم وتقديم قيادات ديمقراطية فعالة، تعمل على ترقية التقدم المهني في المدرسة.
٧. بناء قاعدة خلقية صلبة بين جماعة المدرسين، وتوحيدهم في جماعة متعاونة يشد بعضها أزر بعض للوصول إلى أهداف عامة موحدة .
٨. التأكد من العمل الذي يصلح له كل مدرس، وإسناد هذا العمل إليه، وتشجيعه على مواصلة التقدم، وإبراز قدراته فيه وفي أي مجال آخر يستطيعه.

٩. إذكاء الإحساس والتنافس الشريف في التدريس بين المدرسين.
١٠. ترغيب المدرس الجديد في مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بها.
١١. تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المدرسين في نمو التلاميذ في اتجاه المبادئ والمثل العليا المقبولة.

ويشير طافش (٢٠٠٤) إلى أهداف أخرى للإشراف التربوي هي:

١. بناء المناهج التي يترى عليها التلاميذ بحيث تشبع تطلعاتهم وحاجاتهم، والعمل على تعديلها وتطويرها لتواكب التغيرات والمتطلبات الحياتية المستمرة.
٢. المساهمة في عملية انتقاء العناصر القادرة على ممارسة مهنة التعليم بنجاح، وإعداد برامج تأهيلهم أثناء الخدمة.
٣. توفير الأمن الوظيفي للمعلمين.

كما أضاف فرج (١٩٩٢) أهدافاً أخرى للإشراف التربوي هي:

١. مساعدة المعلمين على فهم وظيفتهم والإيمان بها إيماناً يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها.
٢. مساعدة المعلم على متابعة كل جديد ومتطور في الميدان التربوي.
٣. العمل على تنسيق جهود المعلمين وجمع شملهم حول مبادئ خلقية ومهنية يلتزمون بها.
٤. تخطيط برامج الأنشطة التي تشبع ميول ورغبات الآخرين.
٥. المساعدة في تقويم العملية التربوية تقويماً علمياً سليماً.
٦. مساعدة المعلمين في اكتساب مهارة إدارة الصف وإعداد المناخ المناسب للتعليم والتعلم.

٦- مهام الإشراف التربوي:

- يعد تحقيق مهام الإشراف التربوي من الأمور الأساسية، بسبب أن تحديدها من الخطوات الأولى في سبيل الوصول إلى غايات التربية وأهدافها، فالمهام هي نشاطات متنوعة ومتعددة الغرض منها تحقيق الأهداف المرجوة. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥).
- ويمكن إجمال المهام التي يؤديها الإشراف التربوي كما حددها الدويك وآخرون (١٩٩٨) في التالي:
١. تطوير المناهج بأبعاده الثلاثة: الأهداف والمحتوى، أساليب التعليم والتعلم، وأسلوب التقويم.
 ٢. تنظيم الموقف التعليمي التعليمي من حيث مساعدة المعلمين في تصنيف التلاميذ إلى مجموعات وفق أسس محددة، أو مساعدتهم في وضع جدول توزيع الدروس وتوزيع عناصر محتوى المنهج على السنة الدراسية، أو مساعدتهم على تحسين البيئة الصفية واستخدام الوسائل التعليمية.

٣. اختيار المعلمين وتطوير المعايير التي يتم على أساسها الاختيار.
٤. توفير التسهيلات التعليمية من مواد وأدوات يستخدمها المعلمون في عملهم.
٥. إعداد المواد التعليمية والتعريف بالموجود منها وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، وتحديد مصادر أخرى مثل المراجع والدوريات والنشرات لإثراء المنهج وإغنائه.
٦. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين بهدف تطوير كفاياتهم.
٧. تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم.
٨. الاستفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم، والعمل على تطوير علاقات إيجابية مع مؤسسات المجتمع.
٩. تقويم العملية التعليمية بشكل مستمر لبيان مدى كفايتها في تحقيق الأهداف المرسومة.

ويصنف الحبيب (١٩٩٦) المهام التي يؤديها المشرف التربوي إلى مهام أولية وتشمل تطوير المناهج وتقييمها، وتوفير التجهيزات التي تحتاجها العملية التعليمية، وتوفير العاملين (أعضاء هيئة التدريس) بعدد كاف وكفاءة مناسبة لتحقيق أهداف التعليم. وإلى مهام إجرائية وتشمل التنظيم للتدريس، وتوجيه الأعضاء العاملين عبر تزويدهم بالمعلومات الأساسية اللازمة للمسؤوليات المكلفين بها، وتوفير الأدوات والكتب والمراجع المناسبة لتنفيذ المناهج، وربط الخدمات الخاصة للتلاميذ لضمان حد أعلى من الدعم للتعليم، وتطوير العلاقات العامة. وإلى مهام تطويرية وتشمل عمل الترتيبات للتعليم أثناء الخدمة من خلال التخطيط لتزويد العاملين بالخبرات اللازمة والتي من شأنها تحسين أدائهم وتتضمن ورش العمل، والاستشارات، والرحلات العلمية، والدورات التدريبية. كما تشمل هذه المهام تقويم التعليم وتتضمن التخطيط، والتنظيم، والإجراءات التنفيذية لتجميع المعلومات، والتحليل، والتفسير، وصنع القرار.

ويضيف طافش (٢٠٠٤) بعض المهام مثل:

١. التعاون مع المعلمين لإكسابهم مهارة التفاعل الصفّي والإدارة الصفية بنجاح.
٢. إجراء بحوث تتناول مشكلات الميدان وتفسير نتائجها والاستفادة منها.
٣. رفع الروح المعنوية لدى المعلمين وتعزيز انجازاتهم.
٤. تطوير ممارسات المعلمين من خلال عرض دروس توضيحية أمامهم.
٥. تقديم دروس تطبيقية تتضمن تجريباً لأفكار جديدة.
٦. تنظيم دورات وبرامج وورش عمل لتطوير الممارسات في مختلف المجالات.

٧. إعداد نشرات ودوريات تنقيفية تساعد المعلمين في نموهم المهني وتعمل على تجديد أفكارهم وتطوير ممارساتهم.

٨. دراسة هموم التلاميذ ومشاكلهم ووضع الحلول المناسبة لها.

وأضاف عبدالهادي (٢٠٠٦) بعض المهام التي تختص بالمجال الإداري والعمل المكتبي مثل:

١. متابعة جدول توزيع وترتيب الدروس.
٢. متابعة تدريس المادة التي يشرف عليها حسب التعليمات والإرشادات.
٣. دراسة النتائج الفصلية وتدريبها السنوية وتقديم التوصيات اللازمة لتحسين أداء التلاميذ.
٤. التأكد من انتظام الطلبة والمعلمين في المدارس.
٥. متابعة حسن استغلال المرافق والتسهيلات مثل المكتبة والمختبر.

ومما تقدم عرضه يرى الباحث أن هناك تداخلا واضحا بين أهداف الإشراف التربوي والمهام التي يؤديها المشرف التربوي، فتطوير المناهج مثلا عده البعض هدفا للإشراف التربوي فيما اعتبره آخرون من المهام التي يؤديها المشرف التربوي.

ولقد ساعدت هذه الأدبيات بشأن أهداف ومهام الإشراف التربوي الباحث في الدراسة الحالية في اقتراح وصياغة الفقرات الخاصة بالمهام وتوزيعها في مجالات الأهداف الخاصة بتطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في الاستبانة التي تم توزيعها على عينة الدراسة لكي يتم في ضوءها تحديد درجة ممارسة المهام من أجل تحديد مدى نجاح المعلم الأول في تحقيق الأهداف المرجوة من التجربة.

٧- أنواع الإشراف التربوي:

يرى العديد من الباحثين والمختصين في الإشراف التربوي أن للإشراف التربوي أنواعا مختلفة، ويلعب التطور المستمر في هذا الحقل دورا كبيرا في تنوع أنماطه، وقد أشار الباحثون التربويون إلى عدة تصنيفات للإشراف التربوي، فصنّفه طافش (٢٠٠٤) بحسب المدخل إلى ثلاثة أنماط هي الإشراف التشاركي، والإشراف العيادي، والإشراف بالأهداف. فالإشراف يكون تشاركيا حين يقوم على التفاعل الإيجابي بين المشرفين والمعلمين والتلاميذ، فيشتركون في تحديد وتحقيق أهدافه لخدمة التلميذ الذي يعتبره محور العملية التربوية بكافة عناصرها. ويكون الإشراف عياديا أو إكلينيكيّا عندما يستخدم في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ويهدف إلى معالجة نواحي القصور لدى المعلم عن طريق زيادة التفاعل بينه وبين المشرف، واشتراكه في عمليات الموقف التدريبي لتحسين

أدائه. ويكون الإشراف التربوي من النوع الثالث، أي الإشراف بالأهداف، عندما يشارك المعلم المشرف التربوي في التخطيط لكل مرحلة من مراحل الإشراف، فينشطون لتحقيق أهدافه بحماس. ويتكون هذا النوع من الإشراف من مجموعة من العمليات التخطيطية والتنفيذية والتحليلية والتقويمية التي يشترك في تنفيذها المشرف التربوي والمعلمون.

ويصنفه الخطيب وآخرون (٢٠٠٠) بحسب الأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي في علاقاته الإنسانية مع الآخرين إلى أربعة أنماط هي الإشراف الديكتاتوري، والإشراف الدبلوماسي، والإشراف السلبي (الترسلي)، والإشراف الديمقراطي.

١. الإشراف الديكتاتوري:

يستأثر فيه من يقوم بعملية الإشراف التربوي بكل السلطات، وتكون إرادته هي العليا، فيقوم برسم خطط العمل وتحديد طرق تنفيذها وتحريك فريق عمله كما يشاء دون أن يكون لهم الحق في مناقشته، لأنهم في نظره أقل منه مقدرة ومهارة.

٢. الإشراف الدبلوماسي:

يتيح فيه المشرف التربوي لأفراد جماعته الفرصة لعرض آرائهم وأفكارهم ليتعرف على شخصياتهم ورغباتهم وميولهم وذلك بهدف إقامة علاقات حسنة معهم، رغم أنه لا يميل لإشراكهم في التخطيط للأنشطة التي تخصهم في برنامج الإشراف، وإنما يتجه إلى فرضها عليهم فرضاً. ويعمل على استمالة المعارضين منهم مستعيناً بوسائل الإغراء كالترقية مثلاً.

٣. الإشراف السلبي (الترسلي):

يحرص فيه المشرف على عدم وجود خلافات أو مشاكل بينه وبين المعلمين، ومن أجل ذلك يترك المشرف التربوي في هذا النوع للمعلم الحرية في التصرف وأداء عمله بالطريقة التي يراها مناسبة، دون مناقشته إذا بدر منه تقصير أو تأخر في إنجاز ما يطلب منه من مهام. وهذا النوع من الإشراف رغم حفاظه على العلاقات الإنسانية الحسنة بين المعلم والمشرف التربوي، إلا أنه يجعل المعلمين يعتقدون أن في شخصية المشرف ضعفاً، فيتجروئون عليه ولا يتورعون عن الصدام معه. كما أن ممارسة هذا النمط تنعكس سلباً على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

٤. الإشراف الديمقراطي:

يؤكد هذا النمط من الإشراف التربوي على احترام شخصية المعلم، لأن المشرف التربوي يشرك المعلمين معه في التخطيط للبرنامج الإشرافي، ويعتبر نفسه واحداً من فريق العمل، ويتيح للمعلم حرية التفكير بطريقته الخاصة وممارسة المبادأة والاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية. ويتم التركيز في هذا النمط على إشراك المعلم في تحديد الأهداف والخطط وطرق ووسائل تحسين التعليم، ويكون المشرف التربوي في هذا النمط ناصحاً ومرشداً ومتعاوناً مع المعلم، ويستخدم سلطته في المواقف التي تستدعي ذلك بعدل ودون تعسف.

ويشير الأفندي (١٩٩٤) إلى أربعة أنماط أخرى من الإشراف التربوي، هي الإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي. ويعد بعض الباحثين الأنماط السابقة مصنفة حسب النتائج والمخرجات المترتبة عليه، وكيفية معالجة ذلك، ويمكن توضيحها كالتالي:

١. الإشراف التصحيحي:

يقوم المشرف التربوي في هذا النمط من الإشراف التربوي بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها المدرس أثناء ممارساته التربوية والتعليمية، ويحرص المشرف التربوي على أن لا يمارس دوره متصيداً للأخطاء، وإنما يهدف من خلال ممارسته الإشرافية إلى علاج الموقف التعليمي بما يسهم في تطوير العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة انطلاقاً من قناعة المعلم بضرورة تصحيح ممارساته الخاطئة دون إحراجه أو التشكيك في قدراته.

٢. الإشراف الوقائي:

يعتمد هذا النمط من الإشراف على خبرة المشرف التربوي التي تساهم في قدرته على التوقع والتنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلم، فيقوم بشرح المواقف للمعلمين ويوجههم لكيفية رسم خطة لتجنب المشاكل والصعوبات المحتملة وكيفية مواجهتها.

٣. الإشراف البنائي:

يتعدى هذا النوع من الإشراف مرحلة تصحيح الأخطاء إلى مرحلة البناء، فلا يكتفي بمجرد إحلال الصالح محل المعيب، بل يعمل على توظيف هذا الصالح ليصبح جزءاً من مهارات المدرس وقدراته، مما يجعله يؤدي أداءاً حسناً يتميز بالاستمرارية وينعكس أثره على أداء تلاميذه. فالصواب والصالح الذي يمارسه المعلم يكون أساساً لصواب آخر ودعامة قوية في بناء تزداد قوته ومتانته.

٤. الإشراف الإبداعي:

ويعمل هذا النمط من الإشراف على حفز همم المعلمين، وتفجير طاقاتهم، وتوظيف إمكاناتهم في تحقيق الأهداف المنشودة، ويمتاز المشرف التربوي الذي يمارس هذا النمط من الإشراف بمستوى عال من الصفات الشخصية كالصبر، واللباقة ومرونة التفكير والثقة بالقدرة المهنية والتواضع والرغبة في الاستفادة من الآخرين وخبراتهم والإدراك الواعي للأهداف التربوية، والاستعداد للسير في أفضل السبل التي توصل إليها. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥).

٨- أساليب الإشراف التربوي:

يذكر (البابطين، ١٩٩٤) أن جلكمان Glickman بنى نظريته حول الإشراف التربوي التطوري على ثلاثة أسس هي:

١. أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي ومستوى دافعيتهم للعمل، لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية.
٢. أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى قدراتهم العقلية.
٣. ضرورة السعي دائماً لزيادة قدرات كل مدرس كي يحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.

وبناء على هذه الأسس صنف جلكمان Glickman المدرسين إلى مدرسين أنانيين، ومدرسين يهتمون بالطلاب كجماعة، ومدرسين يهتمون بالطالب كفرد.

كما أشار كاتز Katz (المشار إليه في فيفر ودنلاب، ١٩٩٧) في مقالة له عام ١٩٧٢ أن للمعلمين حاجات تختلف باختلاف مراحل تطوّرهم المهني، ففي المرحلة الأولى (مرحلة البقاء) يحتاج المعلم إلى الفهم والطمأنينة والتشجيع، وفي المرحلة الثانية (مرحلة الإدماج) يحتاج المعلم إلى التعبير عن شخصيته عن طريق اختياره أساليب تدريس مريحة ومرضية خاصة به، وفي المرحلة الثالثة (مرحلة التجديد)، يحتاج المعلم للاستثارة من أجل أن لا يقع في روتين ممل. إن تلك التصنيفات للمعلمين تتطلب من المشرف التربوي الحرص على توظيف أساليب إشرافية متنوعة ومناسبة لكل حالة من الحالات التي يمر بها المعلم من أجل الوصول معه إلى الأهداف المرسومة.

فالمشرف التربوي ينظر إليه على أنه القائد الذي يستطيع ممارسة الأسلوب الأمثل مع المعلمين مما يساهم في تحسين نموهم الذاتي وتطوير فهمهم وإدراكهم للعملية التربوية. (الزايدي، ٢٠٠٢).

ويرى الباحث أنه نتيجة للاختلاف بين المعلمين في طبيعتهم، وتوجهاتهم، وشخصياتهم، تبعاً لاختلاف خصائصهم النفسية، والعقلية والاجتماعية، فإن المشرف التربوي المبدع هو الذي يتمكن من استخدام الأسلوب الإشرافي المناسب الذي يساعد المعلم على تنمية ذاته مهنيًا.

ويعرف البابطين (١٩٩٤) الممارسة الإشرافية أو الأسلوب الإشرافي بأنه السلوك أو النشاط الذي يمارسه المشرف التربوي في أثناء تأديته لواجبه المنوط به رسمياً. ولقد تعددت أساليب الإشراف التربوي وتنوعت نتيجة للتطور في مجال الإشراف التربوي، ويعد كل أسلوب من تلك الأساليب الإشرافية ذا أهمية وفائدة إن أحسن المشرف التربوي استخدامه. وقد نالت الأساليب الإشرافية اهتماماً كبيراً لدى الباحثين والتربويين المهتمين بعملية الإشراف التربوي فظهرت أساليب عديدة ومتنوعة، وقد صنف الحبيب (١٩٩٦) هذه الأساليب إلى نوعين، فردية وجماعية، وينقسم كلا النوعين إلى أساليب مباشرة، وأساليب غير مباشرة، ومن أمثلة الأساليب الفردية المباشرة: الزيارات الصفية، والمداولة الإشرافية، والزيارات المتبادلة، والتدريس المصغر، والتفاعل اللفظي. أما الأساليب الفردية غير المباشرة فهي الكتابة المهنية، والقراءة الموجهة، والتجريب التربوي.

ومن أمثلة الأساليب الإشرافية الجماعية: الورش التربوية، والبرامج التدريبية، والدراسات التجديدية التكميلية، والمؤتمر التربوي، والاجتماعات العامة، واجتماعات اللجان، أما المكتبات المهنية والنشرات التربوية والنشرات الإشرافية والمعارض التعليمية والدروس النموذجية فهي أساليب جماعية غير مباشرة.

ويوضح السعود (المشار إليه في ديراني، ٢٠٠٢) أن الأساليب الإشرافية تنقسم إلى نوعين هما: الأساليب الإشرافية الفردية والأساليب الجماعية. أما الأساليب الفردية فهي الأساليب التوجيهية التي تستهدف معلماً واحداً في الوقت نفسه مثل الزيارة الصفية، والاجتماع الفردي مع المعلم، والتعليم المصغر، وأما الأساليب الجماعية فهي تلك التي يمكن تطبيقها على مجموعة من المعلمين مثل المشغل التربوي، والدروس النموذجية والتوضيحية، والدورات التدريبية، والنشرات الإشرافية، وتبادل الزيارات بين المعلمين وغيرها. وهناك أساليب يمكن تطبيقها على معلم أو على مجموعة من المعلمين مثل البحوث الإجرائية والقراءات الموجهة وتبادل الزيارات.

٩- عقبات تواجه الإشراف التربوي:

يواجه الإشراف التربوي باعتباره جزءاً من العملية التعليمية مجموعة من العقبات والمشكلات التي تقف حائلاً دون تحقيقه لأهدافه، في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتكاد تتفق أدبيات البحث

التربوي على وجود مجموعة من العقبات والصعوبات التي تكررت في كثير من الدراسات والأدبيات التربوية، فقد أشار مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٥) إلى وجود شبه اتفاق بين المسؤولين على وجود الصعوبات والمشكلات التالية في أجهزة الإشراف التربوي في دول الخليج العربية:

١. ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين وبعض المدرسين.
٢. تهاون بعض المدرسين في تنفيذ التوصيات.
٣. ضعف الرغبة لدى بعض المدرسين في مهنة التدريس.
٤. عدم استطاعة بعض الإدارات المدرسية القيام بالمتابعة الفنية.
٥. قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين.
٦. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق كل من المشرف التربوي والمعلم.

وذكر الوقفي (١٩٩٠) مشكلات أخرى تواجه الإشراف التربوي من أهمها:

١. عدم كفاية معايير اختيار المشرف التربوي للقيام بالأعباء الموكلة إليه.
٢. نقص عدد المشرفين التربويين، مما يسبب زيادة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم.
٣. شعور المشرف التربوي في المرحلة الابتدائية بالدونية تجاه مشرف المادة.
٤. ضعف الاهتمام بإعداد وتطوير وتنمية المشرف التربوي.
٥. النظرة السلبية بين المشرف التربوي والمعلم.

وأضاف السلمي (١٩٩٦)، والعبد الكريم (٢٠٠٣)، مجموعة من المعوقات يمكن إجمالها في التالي:

١. ميل المشرف التربوي إلى أسلوب التفتيش وتتبع الأخطاء.
٢. تفاوت المعلمين في التأهيل العلمي وفي التجاوب مع المشرف التربوي.
٣. عدم توفر الوقت اللازم لدى المشرف التربوي للقيام بأعمال الإشراف التربوي الأساسية، إذا يتم تكليفه بأعمال يغلب عليها الطابع الإداري الذي ليس له علاقة مباشرة بعمله الإشرافي، إضافة إلى أعمال الإشراف الروتينية التي تؤثر سلباً على ممارساته الإشرافية.
٤. تفاوت وجهات النظر بين المشرفين والمعلمين حيال كثير من الممارسات الإشرافية.
٥. غياب الأهداف المحددة والواضحة للإشراف التربوي.
٦. وجود نوعيات من المعلمين يحتاجون إلى صبر وقيادة تربوية متأنية، وحازمة، ومن بينهم المعلم الكسول الذي يعزف عن العمل، والمعلم الرافض لوجهة نظر الآخرين، والمعلم المتبرم من التدريس.
٧. ضعف الإدارة المدرسية.

وقد ذكر ستراك (٢٠٠٤) مجموعة من المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي عموماً، منها:

١. نقص الملاكات العاملة في ميدان الإشراف التربوي من حيث متابعة الشؤون الإدارية والفنية المتعلقة بالعمل الإشرافي وهذا يؤثر في درجة العطاء في العمل بالنسبة للمشرف التربوي إذ أنه يتبين من خلال عمل المشرفين ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين وكذلك العلاقات القائمة بين المشرفين وبعض المدرسين وبعض مديري المدارس وهذا يؤثر وبصورة مباشرة في درجة عطاء المشرف التربوي.
٢. انخفاض عدد المشرفين بالموازنة مع عدد المعلمين، الأمر الذي تصعب فيه عملية المتابعة النوعية لأداء المعلم.

ومن أجل مواجهة هذه المشكلات فإن المشرف التربوي لا بد أن يتوافر على مجموعة من الصفات والمعايير لكي يتمكن من المساهمة بفعالية في الوصول بالإشراف التربوي إلى الأهداف المنشودة.

١٠ - معايير اختيار المشرف التربوي:

يمارس المشرف التربوي مجموعة من الوظائف والأدوار والمهام، ولكي يؤدي المشرف التربوي مهامه على الوجه الصحيح والأمثل، لا بد أن يتم اختياره وفق معايير ومواصفات علمية محددة. ويمكن إجمال الشروط والمعايير التي يجب توافرها في المشرف التربوي في الأقدمية في التعيين، الكفاية الفنية، الحصول على مؤهل علمي، الصفات النفسية (الشخصية)، والصفات الأخلاقية، بالإضافة إلى شروط أخرى كالمقابلات الفردية، وتنظيم مناظرات لهم أو تزكية رؤسائهم المباشرين.

وتعتمد الرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية مجموعة من المعايير التي يتم على أساسها اختيار المشرفة التربوية وهي: سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية، الأعمال التي مارستها المرشحة خلال عملها، التدرج الوظيفي للأعمال السابقة لعمل المرشحة الحالي، المستوى العلمي والتربوي، القدرة على تطوير أساليب العمل، إمكانية تحمل مسؤوليات أعلى، المحافظة على أوقات الدوام، تقبل التوجيهات وكيفية تنفيذها، والعلاقة مع الرؤساء والزميلات والطالبات. إضافة إلى الاختبار التحريري والمقابلة الشخصية (الزايدي، ٢٠٠٢، ص ٤١)

ويركز بعض الباحثين على ضرورة أن يتوفر المشرف التربوي على مجموعة من المهارات الإدارية والفنية التي تعينه على القيام بأدواره ووظائفه، فقد حدد كرومويل (Cromwell, ١٩٩١) مهارات الإشراف التربوي في مهارات الاتصال ومهارة تنظيم العمل ومهارة الملاحظة ومهارة المداولة الإشرافية ومعرفة الذات.

وفي ذات الموضوع حدد هيجان (١٩٩٣) بعض المهارات الإدارية اللازم توافرها في من يقوم بقيادة الآخرين في فهم الذات وفهم الآخرين، الحصول على قبول واعترافات الآخرين، استخدام مصادر التأثير المتوافرة بفعالية، بناء الجماعات الفاعلة، والعمل معها، والقدرة على الاتصال الجيد بالآخرين.

١١ - معايير تقويم أداء المشرف التربوي:

تتم عملية تقويم أداء المشرف التربوي في ضوء الأهداف المنوطة به. ولكي يؤدي المشرف التربوي مهامه والأدوار المنوطة به على الوجه الأمثل، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة، لابد من متابعة تطويره عن طريق تقويمه المستمر بمختلف الأساليب والطرق الإدارية والفنية. وهناك عدة معايير يمكن استخدامها عند تقويم أدائه، منها: مدى نجاحه في إنماء المعلم علمياً ومهنياً، ومدى حرصه على التجديد والابتكار، والتجارب التربوية الإبداعية التي قدمها في مجال عمله، والبحوث والدراسات التي قام بها في مجال عمله، ومدى مساهمته في تطوير عناصر المنهج، ومدى إسهامه في النشاطات العلمية والاجتماعية والثقافية، ومدى إسهامه في تحسين العلاقات داخل المدرسة، ومدى تعاونه مع رؤسائه وزملائه، إضافة إلى ما يتمتع به من الصفات الشخصية والنفسية. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، المشار إليه في الحداد (٢٠٠١))

ومن المعايير التي يمكن استخدامها في تقويم المشرف التربوي مساهمة المشرف التربوي بالمحاضرات في الدورات التدريبية للمدرسين، ومستوى تحصيل التلاميذ في المدارس التي يشرف عليها، وعدد الزيارات التي يقوم بها للمدرسين في العام، وعدد الدورات التدريبية التي حضرها كمتدرب، وعدد التقارير التي يكتبها، وعدد سنوات خدمته في مجال الإشراف، وعدد المدرسين الذين يشرف عليهم، ومؤهلته العلمي، وسنه، وفاعلية إشرافه، وشخصيته وصفاته وسلوكه، وتنوع أساليب عمله في الصف، والدروس التوضيحية، ومداولاته مع زملائه في الاجتماعات والحلقات وورش العمل، والجهد الذي يبذله، وإخلاصه في عمله. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥).

الفصل الرابع

الإشراف التربوي في البحرين

- مراحل الإشراف التربوي
- المبادئ الأساسية للإشراف التربوي
- أهداف الإشراف التربوي في البحرين
- أساليب الإشراف التربوي
- الجهة المشرفة على عملية الإشراف التربوي في البحرين
- مهام المشرف التربوي
- آلية الإشراف التربوي
- معايير اختيار المشرف التربوي
- تقويم أداء المشرف التربوي
- معوقات الإشراف التربوي في البحرين

الفصل الرابع

الإشراف التربوي في البحرين

يرى القائمون على التعليم في البحرين، أن الإشراف (التوجيه) التربوي يلعب دوراً مهماً في تطوير نوعية التعليم من حيث تحقيق الأهداف التربوية، وفي مجال الإصلاح التربوي. ويعتمد نظام التعليم على الإشراف التربوي باعتباره عملية من العمليات الأساسية لتطوير المناهج بمفهومها الواسع، ومن أجل ذلك سعت إلى تطوير الممارسات التربوية من خلال بحرنة جهاز الإشراف التربوي، وتغذيته بوطنيين، وعملت على تنمية خبراتهم وتأهيلهم تأهيلاً عالياً للمساهمة في تطوير العملية التعليمية. (الحبيب، ١٩٩٦).

وارتبط تطور التوجيه في البحرين بالتطورات العالمية في مجال التربية والتعليم بعامة، وفي الاتجاهات والمفاهيم المتعلقة بالتوجيه التربوي بخاصة. ويشير سارة وزملاؤه (١٩٩٦) إلى أن حركة تطوير مفهوم التوجيه وفلسفته، وما رافق ذلك من تطوير للجهاز المسئول عنه، تأثرت باستمرار بالتطورات العالمية في فلسفة التربية وعلم النفس ونظريات الإدارة، وبالممارسات والتجديدات التربوية والفكر التربوي في بعض الأقطار العربية مثل مصر والعراق وبلاد الشام، وكذلك الفكر التربوي في بريطانيا، وبعد ذلك توسعت دائرة التأثير لتشمل الولايات المتحدة الأمريكية.

ولذلك يمكن اعتبار أن تطور مفاهيم وآليات الإشراف التربوي في البحرين قد سار على خطوط تتشابه إلى حد كبير مع الخطوط العريضة لتطور الإشراف التربوي عالمياً، إذ تغيرت النظرة إلى مفهوم الإشراف التربوي، فانتقل من الإشراف على المعلم إلى الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية.

وينظر إلى الإشراف التربوي في البحرين على أنه: " عملية تنمية المتعلمين، والعملية التعليمية التعليمية بكامل عناصرها من خلال إنماء قدرات المعلمين علمياً ومهنياً، وتحسين البيئة المدرسية، وتطوير المناهج والمواد الدراسية، للإسهام إلى جانب أجهزة الوزارة المعنية بالتنوير النوعي في تجويد ممارسات المعلمين، لتكون أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف التربوية. (العبدالله، ١٩٨٩، ص ٢).

١- مراحل الإشراف التربوي:

مر التوجيه التربوي في البحرين بمراحل مختلفة، يمكن من خلالها تتبع تطور مفهوم التوجيه التربوي، وأهدافه، وأساليب تنفيذه، وأشارت كتابات (العبدالله، ١٩٨٩؛ أمان، ١٩٩٢؛ الحداد، ٢٠٠١،

عبدالحسين، ٢٠٠٥م) إلى هذه المراحل في الآتي:

المرحلة الأولى : مرحلة التفتيش العام :

كان التفتيش في بداية المرحلة موكلا إلى مديري المدارس، وكان الهدف منه الحرص على حسن سير العمل في المدارس وتوجيه المدرسين إلى الطرق الصحيحة في تدريس المواد المختلفة.

وفي العام الدراسي ١٩٥٠/١٩٥١م، توسع جهاز التفتيش العام على المدارس، وأوكل إلى مشرفين خاصين مساعدة مديري المدارس الابتدائية في الإشراف على المدرسين وتقويم عملهم وكان هؤلاء المشرفين تابعين لإدارة التفتيش، وتتلخص مهام جهاز التفتيش (العبدالله، ١٩٨٩) فيما يلي:

١- مباشرة التحقيقات في الأمور الفنية والإدارية والشخصية بالمدرسة الابتدائية.

٢- التأكد من أن التعليم في المدارس الحكومية يسير وفقا للمنهج الدراسي المقرر.

٣- الإشراف على المدرسين وتقويم أعمالهم ورفع تقارير عن ذلك إلى الجهات المسؤولة.

٤- الإشراف على الامتحانات العامة.

ومن خلال مستويات التأهيل لمديري ومديرات المدارس في تلك الحقبة، حيث كان التأهيل لغالبيتهم قد توقف بمستوى الثانوية العامة أو بمستوى معاهد المعلمين، إضافة إلى انعدام فرص التأهيل المختص في مجال الإدارة، والإشراف التربوي، يمكن الاستنتاج بأن معرفة مديري المدارس بأساليب التوجيه والإشراف التربوي كانت متواضعة في تلك المرحلة (سارة وزملاؤه، ١٩٩٦).

المرحلة الثانية : مرحلة التفتيش للمادة :

في منتصف الخمسينات أعيد تنظيم جهاز التفتيش (العبدالله، ١٩٨٩)، فعين مفتش إداري يتابع الأمور الإدارية والمالية والتجهيزات في المدارس، كما عين مفتش لكل مادة دراسية يقوم بالإشراف على مدرسي المادة وتقويم أعمالهم، وقد اهتم مفتش المادة في هذه المرحلة بإعطاء المدرس تقريراً يحدد مستوى أدائه. ويركز أسلوب التفتيش في هذه المرحلة على البحث عن الأخطاء والتفتيش عن العيوب. ويبين سارة وزملاؤه (١٩٩٦) أن أساليب التفتيش المتبعة في البحرين وغيرها كان لها تداعيات سلبية، فالتفتيش يتميز بما يلي:

١. التركيز على جوانب الضبط والتقييم.

٢. التركيز على جهود المعلم داخل غرفة الصف، وعدم الاهتمام الكافي بالأبعاد الأخرى للمعلم.

٣. عدم اشتراك المعلم إيجابياً داخل في عملية التوجيه والإشراف التربوي.

٤. افتراض تفوق المفتش (وظيفياً ومعرفياً) على المعلم.

٥. قلة أو انعدام المتابعة، إذ غالباً ما ينتهي دور المفتش حال انتهائه من إعداد تقريره.

٦. ضعف الارتباط بين العمل التفتيشي وبرامج تدريب وتطوير المعلمين أثناء الخدمة.
٧. شكلية العملية التفتيشية واعتماد المفتش على الانطباعات والملاحظات العامة بهدف تكوين أحكامه التقويمية.

ونتيجة لممارسات التفتيش التي كانت سائدة في هذه الحقبة، بقيت كثير من مشكلات التعليم دون حل، حيث أسهم هذا الأسلوب في:

- ١- عدم ثقة المدرس بنفسه، مما أدى إلى قتل روح التجديد والابتكار عنده ، وساعد على حرمانه من فرصة تنمية قدراته وقدرات تلاميذه.
- ٢- عدم إسهام جهاز التفتيش والمدرسين في تطوير المناهج وتحسينها.

المرحلة الثالثة : مرحلة التوجيه التربوي :

بدأت هذه المرحلة مع بداية تطوير الجهاز الإداري لوزارة التربية والتعليم، ففي ١٣/٨/١٩٧٢م أصدر مجلس الوزراء قرارا بإعادة تنظيم الهيكل الإداري لوزارة التربية والتعليم بحيث أصبح يضم سبع إدارات (أمان، ١٩٩٢). ورافق التنظيم الجديد لوزارة التربية والتعليم تطورات مهمة في مفاهيم وآليات توجيه المعلمين، حيث استبدل اسم التفتيش باسم آخر هو التوجيه التربوي. وتم تحويل جهاز التفتيش العام إلى جهاز التوجيه التربوي تحت إشراف إدارة التعليم العام في ذلك الوقت.(سارة وزملاؤه، ١٩٩٦).

ورغم هذه التطويرات، وتغيير الاسم من التفتيش إلى التوجيه، إلا أن ذلك لم يؤثر كثيرا على جوهر عملية التفتيش السابقة، فأساليب التوجيه المتبعة في تلك المرحلة لا تخرج عن كونها أساليب تفتيش تحت اسم آخر. ولكن على الرغم من ذلك فإن مجرد تغيير الاسم يعتبر خطوة من خطوات التطوير ودليلا على الإحساس بأن عملية التفتيش لم تعد تؤدي الغرض منها.(العبدالله، ١٩٨٩).

وقد حاول جهاز التوجيه التربوي الجديد مساعدة المعلمين في التغلب على بعض المشكلات الميدانية التي تواجههم إلا أنه لم يستطع تحقيق كثير من أهدافه، فسلوك الكثير من الموجهين بقي بعيدا عن المفهوم الحديث للتوجيه التربوي، ويرجع العبدالله (١٩٨٩)، وسارة وزملاؤه (١٩٩٦) ذلك للأسباب التالية:

- ١- عدم وجود أهداف واضحة ومحددة للتوجيه التربوي.
- ٢- عدم تأهيل وتدريب الموجهين.
- ٣- عدم وجود معايير محددة ودقيقة لاختيار الموجه.

- ٤- عدم إسهام كثير من الموجهين إسهاما فاعلا في دراسة المناهج، وتحليلها وتقويمها وتطويرها.
- ٥- عدم إسهام الموجه في طرح أفكار جديدة، وخبرات وتجارب مبتكرة، في طرق التدريس وأساليب التقويم.
- ٦- عدم قيام الموجه بدراسات تجريبية للمشكلات التعليمية والظروف المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.
- ٧- عدم مساعدة المدرس على فهم الوسائل التعليمية، وكيفية توظيفها، والمشاركة في إعداد وابتكار وسائل جديدة.

المرحلة الرابعة : مرحلة اختصاصي المناهج :

أعيد تشكيل الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم مرة أخرى في عام ١٩٧٥م، ومن الإدارات المستحدثة في هذا الهيكل إدارة جديدة للمناهج والكتب والوسائل التعليمية، بعدما كانت مراقبة تابعة لإدارة التخطيط التربوي.(العبدالله، ١٩٨٩). واهتمت هذه الإدارة الجديدة بتطوير المناهج الدراسية من حيث تخطيطها، وإعداد مشروعات التطوير وتنفيذها وتقويمها، وإعداد الوسائل التعليمية التي يتطلبها تنفيذ تلك المناهج.

ومع هذا التوجه نحو تطوير المناهج الدراسية من قبل إدارة مختصة بالمناهج والكتب والوسائل التعليمية أصبح المفهوم الشامل لتطوير المناهج أكثر وضوحا، وأيسر تطبيقا بحيث كان التطوير شاملا لجميع عناصر المنهج بأهدافه ومحتواه وطرق تدريسه ومواده ووسائله التعليمية وأساليب تقويمه، بالإضافة إلى تدريب المعلمين.

ومن هذا المنطلق اعتبرت وزارة التربية والتعليم أن تطوير المنهج وتحسينه يعتبر المجال الأساسي لنشاط الإشراف (التوجيه) التربوي ، وبذلك صدر القرار الوزاري رقم ٧٧/١٨٦-١/٧٨ بنقل التوجيه التربوي من إدارة التعليم العام إلى إدارة المناهج بهدف تحقيق المزيد من التكامل والتنسيق بين عمليات تطوير المناهج والوسائل وتدريب المعلمين .(العبدالله، ١٩٨٩).

وقد ركزت إدارة المناهج على أن يقوم التوجيه التربوي على أسس علمية، فتم وضع المعايير التالية(العبدالله، ١٩٨٩؛ الحداد، ٢٠٠١):

- ١- تحديد أهداف واضحة مرنة ومتطورة لعملية التوجيه التربوي.
- ٢- وجود أسس محددة لمهام اختصاصي المناهج.
- ٣- إجراء الدراسات والتجارب في المناهج مع مراعاة العوامل والظروف المؤثرة في عمليتي

التعليم والتعلم.

٤- الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث في تحسين العملية التعليمية .

٥- وجود مستويات محددة للكفايات المهنية والتعليمية ، للحكم على مدى تقدم التعليم .

وبناء على هذه المعايير تم تعديل مهمات هذه الإدارة ووضع مهمات ومسؤوليات واختصاصات جهاز التوجيه التربوي لتشمل الإسهام في عمليات تطوير المناهج المدرسية، وتحسين طرائق التدريس والوسائل التعليمية التعليمية وتأهيل المعلم وتدريبه إلى جانب تقويم أداء المعلمين، والإشراف على تنفيذ المناهج في الميدان. واعتبر التوجيه التربوي في هذه المرحلة رافدا أساسيا لعملية تقويم المناهج وتعديلها وتطويرها.

ويتفق توجه وزارة التربية والتعليم في تحويل وظيفة الإشراف التربوي من قطاع التعليم العام إلى قطاع المناهج، مع الاتجاهات الأمريكية التي أكدت على الترابط العضوي، والعميق بين محتوى التعليم - أي المناهج - ، وبين منهجية التعليم - أي السلوك التعليمي التعليمي الذي يمارسه المعلم والتلميذ - ، وبين هذين العنصرين وعنصر تدريب وتطوير المعلم أثناء الخدمة(سارة وزملاؤه، ١٩٩٦).

وفي بداية الثمانينات من القرن الماضي قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير الهيكل التنظيمي، فصدر في ١٩٨٣/٣/٣م المرسوم الأميري رقم (١) لسنة ١٩٨٣م (أمان، ١٩٩٢)، بإعادة تنظيم إدارات وزارة التربية والتعليم، وأصبح اسم إدارة المناهج والكتب والوسائل التعليمية " إدارة المناهج " فقط. وحدد لكل جهاز اختصاصاته، وألحقت وحدة للتقويم التربوي بإدارة المناهج، وأصبحت التوجيه التربوي (والتقويم) من مهمات إدارة المناهج التي أصبحت أكبر حجما من جميع الإدارات الأخرى في الوزارة (سارة وزملاؤه، ١٩٩٦). وعليه كانت السمة الواضحة للتوجيه والإشراف التربوي في هذه المرحلة هي الارتباط الوطيد بين عمليتي تطوير المناهج والإشراف على تطبيقها ميدانيا. وعلى هذا الأساس تم إجراء تعديلات في مهمات واختصاصات الإدارة، وكذلك في مهمات اختصاصي المناهج فيها.

وينبغي الإشارة إلى أن مسمى اختصاصي المناهج كان يطلق على المشرف التربوي في هذه المرحلة، كما أن التعديلات الجديدة التي أجريت في مهمات واختصاصات إدارة المناهج، ومهمات اختصاصي المناهج، لم يقصد بها إعفاء مدير المدرسة، أو المدير المساعد من مسؤولية الإشراف التربوي، باعتبار أن الوصف الوظيفي لمدير المدرسة توجد به ثلاثة بنود أدرجت في وثيقة " مهام ومسؤوليات مدير المدرسة" هي: الإمام بالمناهج الدراسية وأهدافها، وأساليب تدريسها ومتابعة

تطبيقها؛ وأن يتفقد المدرسين في صفوفهم مرتين في السنة على الأقل؛ وأن يطلع على دفاتر تحضيرهم وأعمال تلاميذهم التحريرية، ويدون في دفتر خاص ملاحظاته عنهم. كما أن المدير المساعد بالمدرسة يشترك في عملية الإشراف التربوي ضمن الأطر التي يحددها له مدير المدرسة، إضافة إلى أن المعلمين الأوائل يكلفون بصورة مباشرة ورئيسية بمسئولية الإشراف على المعلمين، فيقوم بقيادة قسمه إداريا وفنيا، إذ يعتبر العمل التعليمي والفني من أهم مسؤوليات المعلم الأول، لذا فهو يشرف على تنفيذ مناهج المادة، ويتابع عمل المعلمين أثناء التدريس، ويعمل على تحقيق جودة تنفيذ العملية التعليمية، كما يقوم بتنفيذ الدروس النموذجية لمعلميه بشكل دوري وكلما دعت الحاجة، فضلا عن دوره الأساسي في متابعة التنمية المهنية للمعلمين.

ونتيجة لهذه التطويرات يرى الباحث أن الإشراف التربوي خطى خطوات مهمة وتطويرية نحو جعل التوجيه تشاركيا، تقوم به قيادات الإشراف التربوي، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية، إذ تم تحديد اختصاصات مدير المدرسة والمدير المساعد والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل، وتتكامل هذه المهمات، بغرض تحقيق أهداف الإشراف التربوي.

أما بالنسبة للتطورات التي حدثت منذ عام ١٩٨٣م، فقد تركزت في تنمية أساليب العمل الإشرافي وترشيده، إذ تم تطوير وتوظيف عدة نماذج من استمارات التقويم والتشخيص والمتابعة، إضافة إلى بلورة مجالات العمل الإشرافي (سارة وزملاؤه، ١٩٩٦). وأهم ما قامت به إدارة المناهج في مجال التقويم التربوي، تطوير نظام التقويم والامتحانات، وإصدار نظام جديد، وأصبح لاختصاصي المناهج دور جديد في متابعة تطبيق هذا النظام وإجراء الدراسات المختلفة في مجال تطوير أدوات التقويم وأساليبه، ومتابعة المستحدثات والتجارب الريادية التي تنفذ في المدارس في مجال تطوير أساليب التقويم وتدريب المعلمين على توظيف الأدوات المناسبة والمتنوعة في مجال التقويم، بالإضافة إلى تطوير طرائق التدريس وأساليب تقويم أداء المعلم، كما حولت زيارات اختصاصيو التوجيه للمدارس إلى دراسات ميدانية للمشكلات التعليمية، وأصبح التوجيه التربوي حلقة الوصل بين المدارس والجهاز الفني لتطوير المناهج الدراسية، إذ يعمل على نقل ابتكارات المدرسين إلى الجهاز ويساهم في تطويرها ونشرها في المدارس. (إدارة المناهج، ١٩٨٧).

ويحدد العبدالله (١٩٨٩) الهدف العام للتوجيه التربوي في هذه المرحلة في تحسين عمليتي التعلم والتعلم، وذلك من خلال مساعدة المعلم على:

- ١- رفع كفاءته العلمية والمهنية، وتنمية قدرته على النمو الذاتي.
- ٢- فهم الأهداف التربوية بمختلف مستوياتها، وإدراك العلاقات القائمة بينها.

- ٣- ترجمة الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- ٤- تقويم المنهج بجميع عناصره.
- ٥- إجراء التجارب والدراسات لتطوير طرائق التدريس وأساليب التقويم ، وتنمية قدرات المعلم الابتكارية والتجديدية.
- ٦- تشخيص المشكلات التي تواجهه أو تواجه تلاميذه في عملية التعلم، ورسم الخطط للتغلب على هذه المشكلات.
- ٧- الإسهام في وضع مواد تعليمية لبطيئي التعلم والمتخلفين دراسيا والمتفوقين.
- ٨- الاستفادة من خبرات الآخرين ومن المستحدثات التربوية في تطوير أدائه .
- ٩- تطبيق الاستراتيجيات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير تدريس المادة.

المرحلة الخامسة: مرحلة الإشراف التربوي :

يشهد النظام التربوي في البحرين تحولات كبيرة تمثلت في صدور قانون التعليم، وصدور كادر المعلمين الذي كان له أثر كبير في نشر ثقافة تطوير دور المعلم، وتمهين مهنة التعليم، وجعله أكثر فاعلية للمشاركة في عملية التطوير، إضافة إلى ما يشهده التعليم الابتدائي من تطوير لجميع نظمته، فقد تم إعادة هيكلة دوائر وزارة التربية والتعليم، مما تطلب استحداث إدارات جديدة كانت عبارة عن أقسام في دوائر كبرى، ومن هذه الإدارات التي تم استحداثها إدارة الإشراف التربوي (لجنة تفعيل الإشراف التربوي، ٢٠٠٦).

وتسعى وزارة التربية والتعليم في البحرين للتحويل نحو اللامركزية الإدارية، واعتبار المدرسة وحدة قائمة بذاتها، تسعى لتأهيل جميع العاملين في المدرسة، ورفع كفاءتهم المهنية والسلوكية، ليتمكنوا من تطوير العملية التعليمية التعلمية. ويتطلب هذا السعي إعادة النظر في وظائف عملية الإشراف التربوي ومهامها وأهدافها، فضلا عن إعادة النظر في موقع المشرف التربوي، ودوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية (الحداد، ٢٠٠١).

فالتحولات التي سادت نظام وزارة التربية والتعليم، تتطلب تغييرا في دور الإشراف التربوي، وإحداث نقلة نوعية في الممارسات الإشرافية، إذ تتطلب العملية الإشرافية في هذه المرحلة تغييرا في طبيعة مهام الإشراف التربوي، بحيث تتيح للمدرسة دورا رياديا، وتربط جميع العاملين بشبكة قوية من العلاقات التي تمكنهم جميعا من الإسهام بفاعلية في تجويد التعليم وتحسين مخرجاته (لجنة تفعيل الإشراف التربوي، ٢٠٠٦).

وتشير الحداد (٢٠٠١) إلى أن المرحلة الخامسة بدأت منذ العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧م، أما عبدالحسين (٢٠٠٥) فيحدد أهم ملامح هذه المرحلة في عدة أمور منها: انفصال وظيفة الإشراف التربوي عن إدارة المناهج، حيث أصبحت تابعة لإدارة التعليم العام والفني، وتغيير مسمى اختصاصي المناهج الدراسية فأصبح يطلق على الفرد الذي يعمل في إدارة المناهج من أجل تطوير المناهج الدراسية، وتحسينها، وتقويمها، أما الفرد الذي يعمل على تحسين الجوانب المختلفة للعملية التعليمية التعليمية، ويقوم بالإشراف على المعلمين في مدارسهم، ويقوم أداءهم، ويطورهم، صار يطلق عليه مشرفا تربويا (اختصاصي توجيه تربوي)، ويتبع كل مشرف إدارة التعليم التي يعمل بها، إضافة إلى وضع مهمات قسم الإشراف التربوي (التوجيه) ومراقبة التحصيل الدراسي (ملحق رقم ٢)، ووضع مشروع المسئوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي (ملحق رقم ٣) حسب لائحة الإشراف التربوي لعام ١٩٩٩.

ويضيف الباحث أمرا آخر يمكن عده ضمن ملامح هذه المرحلة، وهو تأسيس إدارة للإشراف التربوي، وتعيين أول رئيس للإدارة ممثلا في الأستاذة نيلة الكبيسي (محمد علي حبيب، اتصال شخصي، ٢٩/٤/٢٠٠٦).

٢- المبادئ الأساسية للإشراف التربوي:

يقوم الإشراف التربوي في البحرين على مجموعة من الأسس من أهمها السعي إلى تطوير العملية التربوية وتحسين مخرجاتها في جو من التعاون والتكامل والتشارك بين جميع القائمين على هذه العملية من مشرف تربوي، ومدير، ومدير مساعد، ومعلم أول، ومعلم، وذلك من أجل الارتقاء بمستوى الطالب، وجعله قادرا على التكيف مع المستجدات في عصر يحفل بالمتغيرات ويتطلب تطويرا دائما لمهارات التعليم والتعلم (لجنة تفعيل الإشراف التربوي، ٢٠٠٦).

ومن أهم المبادئ الأساسية لعملية الإشراف التربوي (لجنة تفعيل الإشراف التربوي، ٢٠٠٦) ما يلي:

١. الفهم الواضح للأهداف العامة للتربية بمملكة البحرين.
٢. الفهم الواضح لأهداف ووظائف الإشراف التربوي.
٣. اعتبار عملية الإشراف التربوي عملية إيداعية متطورة.
٤. النظر إلى المعلم ضمن عملية الإشراف التربوي على أنه مشارك ومنتج للمعارف العلمية والتربوية، وليس مستهلكا لها، وذلك من خلال تهيئة الفرص التي تشجع المعلم على تطوير ممارساته التربوية.

٥. ارتكاز عملية الإشراف التربوي على التقويم المستمر للأهداف والبرامج ومختلف الأنشطة.
٦. النظر إلى عملية الإشراف التربوي على أنها عملية اتصال وتفاعل شاملة تعمل على متابعة تحسين وتحسين وتقويم العملية التعليمية التعلمية. وتطوير جميع ما يتعلق بها من مدخلات وعمليات ومخرجات، من أجل تحقيق فرص النمو المستمرة للمعلم والطالب وكل ذي علاقة بالمؤسسة المدرسية.
٧. اهتمام عملية الإشراف التربوي بالنمو المهني المستمر، وتحسين مستوى جميع المعنيين بهذه العملية بالمدرسة، وتقبل الفروق الفردية بينهم، وتأكيد العمل الجماعي التشاركي بينهم.
٨. توظيف مختلف الأساليب العلمية المنظمة والمخططة في التفكير والدراسة والتجريب والتحليل والتقويم.
٩. اعتبار عملية الإشراف التربوي عملية تكاملية، وشاملة.
١٠. الحرص على أن تكون عملية الإشراف التربوي واضحة الأثر ميدانياً، ويمكن تلمس نتائجها.
١١. زيادة قدرة المعلم على الرقابة الذاتية والإشراف الذاتي.
١٢. توظيف مختلف أساليب الإشراف التربوي في ضوء مفهومه الحديث بمملكة البحرين.
١٣. الاستفادة من نظم المعلومات والتقنية الحديثة.

٣- أهداف الإشراف التربوي في البحرين :

- يهدف الإشراف التربوي في مملكة البحرين بصورة عامة إلى تحسين وتجويد التعليم، ورفع مستوياته بشكل مستمر. (العبدالله، ١٩٨٤، ١٩٨٩؛ أمان، ١٩٩٢؛ لجنة تفعيل الإشراف، ٢٠٠٦) وذلك من خلال الآتي:
- ١- المساهمة في وضع السياسات التربوية، واقتراح استراتيجيات التعليم والتعلم وتحديد صورة التعليم المستقبلية.
 - ٢- رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، وحفزهم على الإطلاع على المستجدات التربوية، والأساليب الحديثة التي تعينهم على رفع مستويات التعليم، ومساعدتهم على النمو الذاتي بشكل مستمر ودائم.
 - ٣- مساعدة المعلمين على فهم أهداف التعليم، وإدراك البنية المنطقية للمادة وعلاقتها بالمواد الأخرى، ووظيفتها في حياة الطالب.
 - ٤- مساعدة المعلمين على تشخيص المشكلات التي قد تواجههم وتواجه جميع فئات الطلبة في عملية التعلم، ورسم الخطط للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات بالأساليب والوسائل المناسبة.
 - ٥- استثمار المواد البشرية والمادية بالشكل الأمثل، والعمل على توظيفها بصورة فاعلة.

٦- تشخيص مجالات الإبداع والميول لدى المعلمين، والطلبة، والعمل على تنميتها والاستفادة منها.

٧- رصد ما يستجد داخل المدرسة من حاجات ومطالب ميدانية، ومتابعة وإعداد الخطط الملائمة لتلك الحاجات، وتلبيتها.

٨- التعاون مع المدرسة على إجراء التجارب والدراسات والمشروعات التربوية الريادية في مجال تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم، ومساعدة المدرسة على الابتكار والتجديد ورفع مستويات التعليم.

٩- تجريب أساليب جديدة في التقويم التربوي ورصد انعكاساتها على سلوك الطلبة التعليمي من جهة، ونوع التعليم الذي تستثيره من جهة أخرى، وتطويرها وتكييفها، ووضع الخطط بأنواعها كالعلاجية لتحسين ممارسات المدارس في مجل التقويم التربوي.

١٠- نقل المبتكرات التي تظهر في المدارس في مجال المواد التعليمية التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم وغيرها إلى المدارس الأخرى.

١١- نقل المستحدثات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في المجالات التطويرية المختلفة والعمل على نشرها في المدارس.

١٢- إثراء الميدان التربوي بالقيادات التربوية الفاعلة، والعمل وفق متطلبات التعليم المستمر.

١٣- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم، والاعتزاز بها، وإبراز دورها، وتطوير علاقة المدرسة بالمجتمع.

٤- أساليب الإشراف التربوي :

تضع وزارة التربية والتعليم في البحرين كل عام خطة عامة للإشراف التربوي مبنية على عدد من الأسس، هي: نتائج الإشراف التربوي في العام السابق، واحتياجات المعلمين، واحتياجات التلاميذ، والإمكانات المتوفرة في المدارس (العبده، ١٩٨٤) . وتسير هذه الخطة حسب ظروف كل عام دراسي. وتتبع الوزارة عدة أساليب في الإشراف التربوي يمكن تلخيصها في الآتي:

١. اللقاءات الجماعية الدورية: وهي لقاءات بين المشرف التربوي والمعلمين تهدف إلى تحقيق قدر واف من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة، وإلى التعرف على مبادرات المعلم، ومناقشة المشكلات التي يواجهها، وتخطيط الإجراءات المناسبة لحلها، وتدريب المعلم عمليا ونظريا على المادة العلمية وطرق تدريسها، وإيضاح كل ما يتصل بالمنهج والكتاب المدرسي، كما تهدف إلى تقدير المعلمين من خلال عرض تجاربهم الناجحة وأعمالهم المتميزة، إضافة إلى مساعدة المعلمين حديثي العهد بالتدريس، والجدد في مدرسة ما، على كشف الصعوبات والتنبؤ بالمشكلات ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة لها.

٢. فريق المادة بالمدرسة: يتكون من معلمي المادة، بحيث يكون المعلم الأول منظماً لعمل الفريق، وفي حال عدم وجوده، يتم اختيار أحد المعلمين ليكون منسقاً، ويكون حلقة الوصل بين المدرسة والمشرف التربوي.

٣. اللقاءات الفردية أو اللقاءات بمجموعة من معلمي المدرسة: يضع المشرف التربوي خطته لمتابعة كل معلم حسب احتياجاته عن طريق عقد لقاءات مع مجموعة منهم تشترك في خواص معينة، أو على شكل فردي.

٤. النشرات التربوية: هي وسيلة اتصال إشرافية مطبوعة يقوم أو يساهم المشرف التربوي في إعدادها وتوزيعها على المعلمين الذين يشرف عليهم، وتتضمن عادة مجموعة من المعلومات أو التعليمات التي تعالج المشكلات التربوية، ومن أهم ما تحققه النشرات الإشرافية، أنها توفر المصادر للمعلم بحيث يمكن الرجوع إليها عند الحاجة، وتحفز المعلم على التفكير والتعلم المستمر، وتعرف المعلم ببعض التجارب الريادية والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة، وتساعد المشرف التربوي على تعميم الخبرات المتميزة، وتتيح الفرصة لنشر مقالات المعلمين وبحوثهم وخبراتهم المتميزة وأساليبهم المبتكرة.

٥. الزيارات الصفية: يقصد بها تقويم موقف تعليمي في سياقه الطبيعي من قبل المشرف التربوي لمعلم، ورصد النشاطات التعليمية المختلفة للمعلم وأدائه العام من حيث قدراته العلمية، وطرائق تدريسه، واستخدامه التقنية التعليمية، وتفاعله مع طلابه ومستوى التأثير فيهم. ومن أهم أهدافها ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية فيه، ومساعدة المعلم في تطبيق المناهج الدراسية، والوقوف على حاجات المعلم، وتعرف ابتكاراته، وتعرف المشكلات التعليمية والتعلمية، وتقويم الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة في تعليم الطلبة، ومدى صلاحيتها وتلائمها مع سيكولوجية التعلم بصورة تشاركية مع المعلم.

٦. الدروس النموذجية (التطبيقية): هي أسلوب علمي وتطبيقي يقوم فيه مشرف تربوي أو معلم متميز بتقديم نماذج من الدروس التوضيحية التطبيقية في الصف للمعلمين. وتهدف إلى إثارة دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة مبتكرة، وإتاحة الفرصة أمام المعلمين المبدعين لعرض تجاربهم وإبداعاتهم أمام زملائهم، وإفساح المجال للمشرف التربوي لاختبار فعالية أفكاره، وإمكانية تطبيقها عملياً، إضافة لتقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتنمية ثقة المعلمين بأنفسهم، وتعزيز التواصل الإيجابي بينهم.

٧. تبادل الزيارات بين المعلمين: ويقصد بها قيام المشرف التربوي بتنظيم زيارات صفية متبادلة لمعلمي المدرسة أو لمجموعة من معلمي المنطقة بغرض انتقال الخبرة من معلم لآخر، ومن مدرسة لأخرى. وتهدف إلى التعرف على الطرق الفاعلة لتدريس المادة، وتوظيف الوسائل التعليمية التعليمية، وتقويم المعلم لعمله من خلال مقارنة أدائه بأداء الآخرين، وتشجيع المعلم المبتدئ وتطوير ممارساته، وإيجاد مناخ تربوي يساعد المعلمين على التعبير عن آرائهم، وعرض الصعوبات التي يواجهونها، وتقريب وجهات النظر بين معلمي المادة الواحدة والمعلمين بوجه عام.

٨. الدورات التدريبية: يقوم المشرف التربوي من خلال عملية الإشراف والمتابعة بتحديد مستوى أداء المعلم في المجالات التالية: المادة العلمية، وطرق التدريس، والتخطيط، وأساليب التقويم وأدواته، ومن ثم يحدد الدورات التدريبية التي يحتاج إليها.

٩. المشاغل والورش التربوية: هي نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين بإشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة، يعمل فيها المشتركون أفرادا وجماعات في وقت واحد متعاونين بغية دراسة مشكلة تربوية مهمة أو انجاز عمل تربوي محدد، بهدف رفع الكفاءة المهنية للمعلمين وتبادل الخبرات بينهم في المجالات التربوية المختلفة.

١٠. حضور اللجان الفنية: لمشاركة المعلم في القضايا التي تتعلق بتصميم المناهج الدراسية، وتأليف الكتب، والدراسات المتعلقة بطرق التدريس، وحضور الحلقات الدراسية.

١١. البحوث الإجرائية: يقوم المشرف التربوي بمفرده، أو بمشاركة المعلم، بإجراء دراسة تربوية نابعة من الميدان، وملتصدة اتصالاً وثيقاً بقضية من القضايا التعليمية التعليمية، وذلك من أجل تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية، وبخاصة المعلم، من خلال المعالجة الموضوعية للمشكلات المباشرة التي يواجهها. ويهدف هذا الأسلوب إلى تدريب العاملين في الحقل التربوي على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات، وتشجيعهم على الاستجابة للتغيير في أساليبهم وممارساتهم، وتوظيف نتائج الدراسات في تحسين العملية التعليمية.

١٢. الندوة التربوية: هي عبارة عن نشاط يتولى فيه عدد من المشرفين وغيرهم من المختصين التربويين عرض التجديدات التربوية في مجال المادة وطرائق تدريسها، الجوانب المختلفة لقضية تربوية أو موضوع محدد وفتح المجال بعد ذلك للمعلمين للمناقشة الهادفة حول ما تم عرضه من أفكار وتوجهات. وتهدف إلى بحث القضايا التربوية من جوانبها المختلفة، وعرض خبرات وتجارب

العاملين في الحقل التربوي، وتوفر فرص لتبادل الآراء والأفكار، وتحسين التواصل بين المعلم وأعضاء الندوة، وبين المعلمين بعضهم مع بعض.

١٣. **التدريس المصغر:** وهو أسلوب يقوم على تحليل العملية التعليمية، وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات المهنية والسلوكية، ويستخدم لتطوير مهارات المعلم، وذلك عن طريق تجزيء التدريب على المهارات، ويتم تأدية مهارة محددة فترة زمنية محددة، ولعدد قليل من المعلمين.

مما سبق عرضه حول الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي في البحرين، يمكن ملاحظة أن جميع تلك الأساليب تركز على تطوير المناهج، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، والبيئة التعليمية التعليمية (الحداد، ٢٠٠١)، ويمكن استخدام هذه الأساليب في مختلف مجالات العملية التعليمية.

ويتحدد الأسلوب الإشرافي المستخدم في كل مجال من مجالات العملية التعليمية، بحسب طبيعة الموقف والأهداف التي يسعى الموقف لتحقيقها، فليس هناك أسلوب واحد يستخدم في جميع المواقف والظروف، بل إن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب السابقة، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب. وعليه ينبغي على المشرف التربوي أن ينوع من أساليبه الإشرافية بناء على طبيعة الموقف التعليمي، والفروق الفردية بين المعلمين، واحتياجاتهم التدريبية، والإمكانات المتاحة.

٥- الجهة المشرفة على عملية الإشراف التربوي في البحرين :

يقوم الجهاز الفني لتطوير المناهج الدراسية بالإشراف على عملية التوجيه التربوي (العبداًلة، ١٩٨٩)، فهذا الجهاز مسئول عن تخطيط المنهج وبنائه، وتطويره، وتحديد متطلبات تنفيذه، كما يتابع أيضاً تنفيذ المنهج في الميدان، وتقديم نتائج المتابعة الميدانية تغذية راجعة لاستمرارية تطوير المنهج وتحسين مدخلات العملية التعليمية.

٦- مهام المشرف التربوي:

يشارك المشرف التربوي مشاركة فاعلة في تطوير المنهج الدراسي، وفي إعداد الكتاب المدرسي، وفي تطوير أساليب التقويم، بالإضافة إلى متابعة المعلمين في الميدان، ومساعدتهم على تحسين أدائهم، ومدى انعكاس كل ذلك على تحصيل التلاميذ، وبذلك أصبحت عملية التوجيه تهتم بجميع الجوانب التالية: المناهج والكتب والمقررات الدراسية، الوسائل التعليمية والأجهزة والأدوات والمعامل، طرائق

التدريس وابتكارات المعلمين، أساليب التقويم وأدواته، تطوير المكتبات المدرسية، الأنشطة الصفية واللاصفية، التجارب والبحوث التجريبية، التحصيل العلمي للتلاميذ، وأداء المعلم (العبدالله، ١٩٨٩).

ومع التحولات التي حدثت في هيكلية جهاز الإشراف التربوي في البحرين، وما واكب ذلك من تغيير في دور الإشراف التربوي، ونوعية الممارسات الإشرافية، تغيرت طبيعة مهام المشرف التربوي، وتم وضع مجموعة من المهام روعي فيها أن تكون شاملة، يتكامل فيها دور المشرف التربوي مع أدوار الأطراف الأخرى في العملية الإشرافية، وفيما يلي بعض المهام الجدية الموكلة للمشرف التربوي، والتي تدعم الاتجاه التشاركي، والشمولي في الإشراف التربوي:

١- يرصد المسارات الذهنية التي يسلكها طلبة البحرين في حل المشكلات وتفعيل تلك المسارات وإغنائها، والتعاون مع المعلمين الأوائل على إيصال الطلبة تدريجياً إلى درجة إتقان المهارات الذهنية العليا.

٢- يطور النمو المهني للمدرسين الأوائل، والمعلمين لتحسين مستوى أدائهم، ويساعدهم على النمو الذاتي، ويحدد الحاجات التدريبية لهم، ويقترح أنواع التدريب اللازم.

٣- يشارك في وضع معايير التقويم الشامل للمؤسسات المدرسية ويسهم في النمو الدوري العام للمدرسة ضمن فريق التقويم المدرسي.

٤- يشارك في تقويم الأساليب الجديدة التي توظف من قبل المعلمين والمدرسين الأوائل في تقويم تحصيل الطلاب في المادة التي يشرف عليها ويرصد انعكاساتها على سلوك الطلبة التعليمي وعلى نوع التعلم، ويسهم في تطويرها.

٧- آلية الإشراف التربوي:

تعتمد آلية الإشراف التربوي على التقويم التشخيصي التكويني للمعلم، بحيث تتم الاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير ممارسات المعلم التدريسية، وتحسين كفاءة العملية التعليمية/التعليمية. (الحداد، ٢٠٠١). وتعتمد آلية الإشراف على تنظيم عملية تقويم أداء المعلم في مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة التقويم التشخيصي التطويري، ومرحلة التقويم الحكمي. (إدارة المناهج، ١٩٨٧).

ويتم تحليل أداء المعلمين ضمن المرحلة الأخيرة، وفق العناصر التالية: المادة العلمية، وإدراك البنية المنطقية لها، والتخطيط للمواقف التعليمية / التعليمية، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والتقويم

التربوي للتلاميذ، وتوظيف آلية التقويم التكويني، وتحليل النتائج، ووضع الخطط العلاجية، وتنظيم البيئة الصفية الفعالة، والتواصل اللغوي بين المعلم والتلاميذ. تستفيد الوزارة من نتائج هذا التحليل في وضع الخطة العامة للإشراف التربوي، والإشراف على المدارس، وتحديد الدورات التدريبية والتأهيلية التي يحتاجها المعلمون في الميدان، ويتم تصميم البرامج وفق الاحتياجات التدريبية.

٨- معايير اختيار المشرف التربوي:

حددت وزارة التربية والتعليم مجموعة من المعايير لاختيار المشرف التربوي، منها: أن يكون المرشح حائزا على درجة جامعية، ودبلوما في التربية، ولديه خبرة ناجحة في التدريس، ولديه الاستعداد لإكمال دراسته العليا، ويجتاز الامتحان التحريري في المادة العلمية وطرائق تدريسها، وتطوير مناهجها، ويجتاز بنجاح المقابلة الشخصية، ويعمل تحت التدريب كمشرف تربوي لمدة سنتين على الأقل. (العبدالله، ١٩٨٤، ص ٣٤).

٩- تقويم أداء المشرف التربوي:

حرصت وزارة التربية والتعليم على تقويم أداء المشرف التربوي وفق معايير محددة، وذلك لما له من تأثير على جميع المشرفين التربويين في القسم التابع له، وتتضمن عملية تقويم أداء المشرفين التربويين مجالين رئيسيين (مرجع سابق، ص ٣٥)، هما:

أ- المجال التربوي ويشمل: الناحية الفنية، والمتعلقة بكفاءته العملية والمسلكية، وقدرته على القيادة، والناحية الإشرافية، والمتعلقة بمتابعته للمعلمين وإسهامه في رفع كفاءتهم.

ب- المجال الإداري ويتمثل في: قدرته على ترجمة خطط الإدارة إلى أنشطة، واستجابته لتنفيذ المهمات التي توكل إليه، وإنجازها في الوقت المحدد، وتقويمها من حيث الكم والنوع، والتزامه بقوانين وقواعد.

١٠- معوقات التوجيه التربوي في البحرين :

على الرغم من الجهود المتواصلة لتطوير الإشراف التربوي ورفع كفاءته وزيادة فاعليته ، إلا أنه ما يزال يعاني من مجموعة من الصعوبات والمعوقات التي قد تحد من قدرة جهاز الإشراف التربوي وقيادته على أداء دورهم بالمستوى الأكمل ، وأظهرت العديد من الدراسات وجود مشكلات وفجوات عديدة في برامج الإشراف التربوي، وفي الممارسات الخطئة من قبل المشرفين التربويين، ومن أبرز العقبات والمعوقات ما أشارت إليه كتابات كل من (مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٥؛ العبدالله، ١٩٨٩؛ الحبيب، ١٩٩٦؛ سارة وزملاؤه، ١٩٩٦؛ عبدالحسين، ٢٠٠٥)، منها:

- ١- كثرة الأعباء الملقة على عاتق المشرف التربوي. فمهامه كثيرة ومتشعبة مما يشغله عن التركيز على دوره الأساس في الإشراف التربوي والمتابعة الميدانية .
- ٢- قلة عدد المشرفين التربويين، مما يزيد نصاب المشرف التربوي من المدرسين الذين يشرف عليهم، هذا بالإضافة إلى أعبائه الأخرى فيؤثر ذلك سلباً على أدائه في الإشراف.
- ٣- قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين لمساعدتهم على النمو المهني والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإشراف التربوي.
- ٤- قلة الفرص المتاحة للمشرف التربوي للتقدم في السلم الوظيفي ، فشعور المشرف بأن درجته الوظيفية لا تتناسب مع متطلبات مهنته، مقارنة بمدير المدرسة مثلاً، يؤثر على عطائه في العمل .
- ٥- عدم قدرة معظم الإدارات المدرسية على المشاركة الفاعلة في الإشراف والتوجيه الفني، إضافة إلى عدم تكامل عمل الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، ما يلقي ثقل الإشراف كاملاً على كاهل المشرف التربوي.
- ٦- ضعف الكفاية المهنية لعدد كبير من المعلمين ، وعدم قدرتهم على مواكبة متطلبات التطوير الحاصلة في الميدان، مما يزيد مسؤولية جهاز الإشراف والتوجيه التربوي لتدريب هؤلاء المعلمين وتطوير أدائهم.
- ٧- ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين. إضافة إلى ضعف الوعي لدى بعض المشرفين التربويين بمسؤوليات العمل التربوي.
- ٨- قلة الدورات التدريبية للمشرفين والموجهين التربويين.
- ٩- كثرة الأعباء الملقة على عاتق المعلم.

وفي ضوء استعراض أدبيات الفكر التربوي للإشراف التربوي العالمي، والإشراف التربوي في البحرين، يبدو من المنطقي التعرض إلى دور المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، وواقع تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في البحرين، وما تواجهه من صعوبات، وهذا ما سيتم تناوله خلال الفصل الخامس من فصول الدراسة الحالية

الفصل الخامس

المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم

- تجربة المعلم الأول، تكوينها وأهميتها وجودها
- مفهوم المعلم الأول
- أهداف التجربة
- مهام المعلم الأول
- معايير اختيار المعلم الأول
- تقويم أداء المعلم الأول
- الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول

الفصل الخامس

المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم

في ضوء العرض السابق لقضية الإشراف التربوي العالمي، وواقع الإشراف التربوي في البحرين، وما واكبه من تأثر بحركة الإشراف العالمي، والتطورات الحاصلة فيه، يعرض الفصل الحالي لموضوع المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم، وسيتم من خلاله الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما الأهداف التي يتطلع نظام التعليم في مملكة البحرين إلى تحقيقها من خلال وجود المعلم الأول لنظام الفصل كمشرف تربوي مقيم؟ وما الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل والتي تسهم في تحقيق هذه الأهداف؟
٢. ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل؟

١- تجربة المعلم الأول، تكوينها وأهمية وجودها:

عرف ميدان التربية والتعليم العربي وظيفة المدرس الأول منذ عام ١٩٣٥م في مصر حينما عمدت وزارة المعارف آنذاك إلى مجموعة من التطويرات في الخطط الدراسية، والمناهج، والكتب، أسفرت عن إدخال نظام المدرس الأول في جميع التخصصات بالمدارس الابتدائية والثانوية (رضي، ١٩٩٩).

ومع ظهور المدارس الإعدادية، استحدثت هذه الوظيفة في البحرين في عام ١٩٥٣ (السادة وآخرون، ١٩٩٧). وتعتبر وظيفة المدرس الأول من الوظائف التي تناولتها التغييرات بقصد تطويرها وتقنين أدوارها، ومسؤولياتها، فتم التركيز على طرق وسبل إعداد المتقدمين لشغل هذه الوظيفة حيث إن إعداد المعلم للقيام بأدواره ومهامه المتنوعة يتطلب أن يكون تدريبه متصلاً وتربيته مستمرة.

وفي سبيل مواجهة المتطلبات التربوية، وللوصول إلى إنتاجية مدرسية جيدة، لجأت النظم للاستعانة بأشخاص يدققون أعمال المعلمين للوقوف على مدى إتباعهم للمقررات الدراسية المقررة ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم وذلك بهدف مساعدتهم على تطوير أساليب تدريسية مميزة خاصة بهم ومن اختياراتهم الذاتية، وليست مفروضة عليهم. (السادة وآخرون، ١٩٩٧).

وتزداد الحاجة لوجود من يقوم بعملية الإشراف التربوي بشكل ملح خصوصاً مع التغييرات التي طرأت على مفهوم التربية، ووظائفها، وتغير النظرة إلى عملية التعلم ووظيفة المعلم، إذ تعددت أدواره، وزادت حاجته إلى النمو المستمر، إضافة إلى التطويرات التي حدثت في فلسفة الإشراف التربوي ووظيفته، فأضيفت وظائف إشرافية جديدة لهم، بحيث أصبحت عملية الإشراف قائمة على الجهود التعاونية المنظمة المبذولة من قيادات الإشراف، من أجل توجيه النمو المستمر للمعلمين، لصقل قدراتهم، ورفع كفاءتهم، مما يسهم في تحقيق تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

وفي ضوء هذه النظرة الجديدة للإشراف التربوي، عقدت العديد من الندوات والمؤتمرات من أجل تعزيز دور الإشراف بمفهومه المطور، ومكانته في المتابعة الفنية الميدانية للمعلمين، والارتقاء بمهاراتهم التدريسية، وتأكيد دور قيادات الإشراف التربوي، كما أكدت على ضرورة تطوير النموذج الإشرافي المستخدم، بحيث يكون قادراً على إحداث تغيير في سلوك المعلمين واتجاهاتهم بما يحقق تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ويسهم في الارتقاء بمستوى التلاميذ.

ومن هذه الندوات والمؤتمرات، الندوة التي عقدت في البحرين في يناير ٢٠٠٦، بعنوان "ندوة التطوير التربوي، من التوجيه إلى الإشراف التربوي" وشارك فيها أكثر من ٣٠٠ من التربويين، بهدف التمهيد لتوجه وزارة التربية والتعليم في جعل الإشراف تشاركياً، بحيث تشارك فيه أطراف متعددة، بعد أن كان يعتمد على جهود أفراد كانوا يسمون في فترة من الفترات بالمفتشين، ثم تم تسميتهم بالموجهين.

ومن هذا المنطلق اتجهت وزارة التربية والتعليم بالبحرين، نحو تطبيق مشروع (المدرسة كوحدة مستقلة)، ويعطي هذا المشروع المدرسة دوراً أساسياً في تقويم نفسها بنفسها، وفي توجيه العمل الفني بالمدرسة، وتطويره، بالإضافة إلى العمل الإداري.

وعلى هذا الأساس تبرز أهمية المشرف التربوي المقيم بالمدرسة، للمشاركة بفاعلية في متابعة تدريس مادته، ورفع مستوى أداء معلميه، وتحسين أساليب تدريسه، وتطوير مناهجها وموادها التعليمية، وأساليب تقويمها. ومن جهة أخرى يمثل المشرف التربوي المقيم بالمدرسة حلقة الوصل بين الميدان وبين جهاز الإشراف التربوي بالوزارة لنقل توجهات الوزارة إلى الميدان، وتقديم تغذية راجعة من الميدان إلى الأجهزة المعنية بالوزارة.

وأشارت لجنة توطين التوجيه التربوي والتدريب (١٩٩٨) إلى أن التوجيه التربوي عملية جماعية يشترك فيها فريق التوجيه كمجموعة متناغمة متجانسة تستطيع أن تهيئ البيئة الصالحة للعملية التعليمية التعليمية الناجحة. واقرحت اللجنة إستراتيجية لتوطين الإشراف بحيث تتمكن المدرسة من ممارسة دورها الطبيعي في الإشراف والتدريب. وتتكون هذه الإستراتيجية المقترحة من مستوى إشرافي عام يقوم بدور القيادة والتخطيط والإشراف العام، ومستوى تنفيذي يقوم بدور التنفيذ وممارسة الإشراف ميدانيا، ويتكون المستوى العام من جهاز التوجيه التربوي بوزارة التربية والتعليم ويتبع مباشرة الوكيل المساعد للتعليم العام والفني، ومجلس التوجيه التربوي والتدريب على مستوى المحافظات، فيما يتكون المستوى التنفيذي من المجمع التوجيهي للمادة وفريق التوجيه والتدريب بالمدرسة أو بمجموعة مدارس متجاوزة إن دعت الحاجة. ومن ضمن الإستراتيجية اقترحت اللجنة أن يكون لنظام الفصل مشرفا مقيما بالمدرسة إضافة إلى تخصصات المواد الأخرى.

وضمن التجديدات التربوية التي تتحوها وزارة التربية والتعليم لتطوير العملية التربوية وتحسين مخرجاتها، خطت الوزارة خطوة جديدة وهامة، تمثلت في إدخال وظيفة المعلم الأول في المرحلة الابتدائية في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م، ويأتي هذا الإجراء تلبية لحاجات ضرورية وملحة في الإشراف والتدريب المستمرين، وفي تجديد الخبرات والمعلومات واكتساب المزيد من المعارف والتجارب، والإفادة من الناجحة منها لتعميمها، وتلافي نواحي القصور والضعف في سير العملية التربوية.

وتجربة المعلم الأول تجربة مر عليها عدد من السنوات تكفي لتقييمها والحكم عليها، شأنها في ذلك شأن كل التجارب، أما أن يحكم عليها بالفشل أو يحالفها النجاح، ويشكل المعلم الأول أحد العناصر الرئيسية في العملية التعليمية، لذلك فإن تقييم هذا الدور لا بد أن يخضع لمعايير واقعية، من أجل الوصول بهذه التجربة إلى تحقيق الأهداف المرجوة من وجودها. وعلى ذلك تحدد الدراسة مفهوم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في: إدخال وظيفة المعلم الأول في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م.

٢- مفهوم المعلم الأول:

تناول العديد من الباحثين التربويين مفهوم المعلم الأول، وقد أوردت العديد من التعريفات مهام المعلم الأول وأواره في سياق التعريف، فقد عرفه حسين وزيدان (١٩٧٦) بأنه المشرف الفني المقيم، وهو أقرب الرؤساء إلى المدرسين، وأعرف بنواحي قوتهم وضعفهم، وبالتالي فهو أقدر على توجيهه والمعالجة، وبحث المشكلات وحلها، ويهتم مع زملائه بالمناهج، وأسباب تخلف بعضها عن

الزمن المحدد لها. وعرفته شاهين (١٩٩١) بأنه معلم مادة بعينها وهو مسئول، ومكلف من المنطقة التعليمية بالإشراف على معلمي مادته في المدرسة، وهو معلم له خبرة في التدريس.

واعتبر الخضري (١٩٩٣) المعلم الأول الساعد الأيمن لمدير المدرسة في النواحي الفنية والإدارية وهو المشرف الفني المقيم والموجه الفني لزملائه مدرسي المادة في المدرسة.

وأشار جريفن (Griffin، المشار إليه في السادة وآخرون، ١٩٩٧) إلى مدخلين لتعريف المعلم الأول، المدخل الأول تعريفه بأنه المدرس الذي يسهم أكثر من غيره في مجال تطوير المناهج، ولجان العمل وغيرها. والمدخل الثاني بأنه المدرس الأفضل بين زملائه قياساً على مخرجات تلاميذه.

ويعرفه السادة وآخرون (١٩٩٧) بأنه موجه مقيم داخل المدرسة أنيطت به مهمة المساعدة على توجيه المدرسين الجدد، المساهم في مجال تطوير المناهج، النشاط في لجان العمل، المتفاعل مع زملائه لتطويرهم مهنيًا وحل مشاكلهم، المتعاون مع زملائه ورؤسائه في رفع مستوى الأداء والنهوض بالعملية التعليمية في مدرسته ومجال تخصصه.

وعرفت لطف الله (٢٠٠١) المعلم الأول بأنه مدرس ذو اختصاص علمي في مادة ما، مؤهل تربوياً وذو خبرات جيدة وكفايات عالية في العمل التربوي وقيادته وتوجيهه التوجيه الأمثل.

ومما سبق من تعريفات تتبنى الدراسة الحالية التعريف التالي للمعلم الأول: مشرف فني مقيم بالمدرسة، ذو خبرات جيدة وكفايات عالية في العمل التربوي، يشرف على عمليات التعليم والتعلم، وتقويمها، ويهتم بتخطيط وإدارة وقيادة قسم من أقسام المدرسة، ويعمل على رفع الكفاءة العلمية والمهنية لمعلمي قسمه، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية العلاقات الإنسانية بما يسهم في تحقيق نمو التلاميذ وتحسين مستواهم التحصيلي.

٣- أهداف التجربة:

يشير السادة وآخرون (١٩٩٧) أن التشريعات في البحرين لا تتضمن تحديداً واضحاً لأهداف وجود وظيفة المدرس الأول، ولكنه يمكن استخلاص هذه الأهداف في التالي:

١. التوجيه الفني والمهني لمعلمي مادة تخصصه في مجال طرق التدريس، ومجال إعداد الدروس ووضع الخطط الدراسية، ومجال وضع الامتحانات والتدريس، ومجال إنتاج الوسائل، والإشراف على الجمعيات العلمية، وعقد الاجتماعات الدورية للمعلمين في تخصصه.

٢. المتابعة لأعمال المعلمين، دفاتر التحضير، كراسات التلاميذ ودرجاتهم، إعداد التقارير الشهرية والسنوية.

٣. المعاونة في العمل الإداري مثل توزيع الفصل على المدرسين، وتحقيق أهداف المدرسة، والمشاركة في مجلس الإدارة، والإشراف، وإدارة المناهج.

٤. التنسيق مع إدارة المدرسة، وإدارة المناهج.

٥. تنفيذ عمليات تقييم أداء المعلمين.

ويرى الباحث أن الأهداف السابقة يمكن اعتبارها مهاماً ووظائف مسندة إلى المعلم الأول أكثر من اعتبارها أهدافاً لوجود وظيفة المعلم الأول، إضافة إلى أن الوصف الوظيفي للمعلم الأول في وزارة التربية والتعليم قد حدد الغرض الرئيسي من وجود المعلم الأول في قيادة مجموعة المعلمين التابعين لوحدة (لا يقل عددهم عن خمسة)، ويكون مسئولاً عن العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، وتطوير مناهج وحدته، وطرائق تدريسها، وأساليب تقويمها، ومتابعة تنمية المعلمين مهنيًا، ويعطي دروساً نموذجية بشكل دوري أمام معلمي وحدته.

وعلى ذلك، ومن خلال المهام والأدوار الموكلة إلى المعلم الأول لنظام الفصل، وما حدده الوصف الوظيفي للمعلم الأول، يحدد الباحث الأهداف التالية لتجربة إدخال المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية، وهذه الأهداف هي:

١. المساهمة في وضع السياسات التربوية، واقتراح استراتيجيات التعليم والتعلم وتحديد صورة التعليم المستقبلية. واستثمار المواد البشرية والمادية بالشكل الأمثل، والعمل على توظيفها بصورة فاعلة.

٢. رفع الكفاءة المهنية للمعلمين، وحفزهم على الإطلاع على المستجدات التربوية، والأساليب الحديثة التي تعينهم على رفع مستويات التعليم، ومساعدتهم على النمو الذاتي بشكل مستمر ودائم. ومساعدتهم على فهم أهداف التعليم، وإدراك البنية المنطقية للمادة وعلاقتها بالمواد الأخرى، ووظيفتها في حياة الطالب.

٣. المساهمة في رفع مستوى التلاميذ التحصيلي والمسلكي، والعمل على صقل قدراتهم وإمكاناتهم، والإهتمام بمواهبهم، بما يحقق لهم مستوى الإتقان المطلوب.

٤. المشاركة في عمليات تطوير المناهج الدراسية، ومتابعة تطبيق الأنشطة المرافقة لها، والعمل على تقويمها وتطويرها، والتنسيق مع المعلمين لمراعاة هذه الأنشطة لحاجات الطلبة، والأهداف التي

يسعى المنهج لتطبيقها.

٥. المساهمة في عمليات التقويم للمؤسسة المدرسية بجميع كوارها المادية والبشرية، وتوظيف أساليب جديدة في التقويم التربوي ورصد انعكاساتها على سلوك الطلبة التعليمي من جهة، ونوع التعليم الذي تستثيره من جهة أخرى، وتطويرها وتكييفها، ووضع الخطط بأنواعها كالعلاجية لتحسين ممارسات المدارس في مجال التقويم التربوي.

٦. العمل على تحسين دورة العمل المدرسية، وتطوير علاقات إيجابية بين أفراد القسم الذي يشرف عليه، وعلاقاتهم مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها.

وقد عد الباحث هذه الأهداف كمجالات لعمل المعلم الأول، والتي ستقوم الدراسة بتقويمها، وفقا لدرجة ممارسة المعلم الأول للمهام الموكلة إليه، والمندرجة تحت كل مجال من المجالات الستة التالية:

١. مجال التخطيط والعمل الإداري.

٢. مجال رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية.

٣. مجال تطوير المناهج.

٤. مجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ.

٥. مجال التقويم.

٦. مجال العلاقات الإنسانية.

٤- مهام المعلم الأول:

لخص حسين وزيدان (١٩٧٦) مسؤوليات المعلم الأول في أربعة عشر وظيفة تمثلت في معاونة المعلمين على تحقيق أهداف المنهج، تشجيع المعلمين على إتباع طرائق التدريس الحديثة، مساعدة المعلمين على استخدام الوسائل المعينة، حث المعلمين على استخدام الكتاب المدرسي وتطويره والتغلب على عيوبه، معاونة المعلمين على فهم التلاميذ وخصائص نموهم وحاجاتهم وحل مشكلاتهم، تنظيم النشاط الدراسي، إثارة اهتمام المعلمين لاستخدام المكتبة المدرسية، تشجيع المعلمين على تبادل الزيارات في الصفوف، فحص أعمال مدرسي مادته، توجيه ومعاونة المعلم الجديد، مساعدة المدرسين الضعفاء، رعاية التلاميذ المتخلفين وتشجيع المتفوقين، عن طريق دراسة أسباب التأخر الدراسي، وتخصيص فصول دراسية خاصة يقوم بالتدريس فيها مدرسين أكفاء يستطيعون معاملة التلاميذ المتخلفين معاملة فردية خاصة تراعى فيها الناحية النفسية، مع إتباع أنسب طرق التدريس لهم، والاستعانة بالعيادة التربوية التي تقوم بعلاج التخلف الدراسي إلى جانب العيادة السلوكية التي تعالج

الانحرافات السلوكية، أما التلاميذ المتفوقين فتتم تشجيعهم عن طريق مواصلة التفوق بأعمال إضافية في المادة الدراسية وفي النشاط المدرسي، ومنحهم الجوائز التشجيعية كالكتب العلمية وغيرها، تنظيم علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي من خلال دراسة البيئة المحلية، والاشتراك في مجالس الآباء والمعلمين، والمساهمة في إنشاء المجالس الاستشارية، وتشجيع المدرسين على تبادل الزيارات مع أولياء الأمور، تحويل المدرسة إلى مركز لخدمة البيئة، وتقويم نمو التلاميذ بحيث يشمل إلى جانب أعمال التلاميذ، مواظبة التلاميذ وسلوكهم ونشاطهم وجميع الجوانب الشخصية للتلاميذ.

أما رانتيسي (Rantissi, 1999) فقد لخص أدوار المعلم الأول وواجباته في التالي:

١. يكون المعلم الأول مسئولاً عن التخطيط لعمليات التعليم.
٢. إدارة المواقف والإجراءات المدرسية.
٣. تنفيذ سياسة السلامة المتبعة في الوزارة، عن طريق تزويد الوزارة بمعلومات عن التلاميذ، ودليل الأنشطة في الموضوعات المقررة مثل السلامة على الطريق، والأمن والصحة.
٤. يقضي معظم وقته في العمل التربوي.
٥. يعمل على إصلاح وتطوير الإجراءات المتبعة في التدريس، ويتضمن ذلك إرشاد المعلمين في طرق تنفيذ المنهاج.
٦. تنفيذ برامج جديدة ومتابعة إنجاز التلاميذ.
٧. متابعة الإجراءات المتبعة في العمل المدرسي، ويتضمن ذلك تنمية حس المواطنة والتربية المجتمعية، وتزيين المدرسة في الأعياد والاحتفالات الوطنية.
٨. ينفذ زيارات صفية وبتابع أعمال المعلمين ويعمل على رفع مستوى تحصيل التلاميذ.
٩. توجيه المعلمين أثناء تنفيذ البرامج التربوية، وإشراكهم في التخطيط، والتنفيذ، وتحمل المسؤوليات.
١٠. توزيع المسؤوليات الموكلة إليه مع نائبه، وفي حال غيابه يقوم نائب المعلم الأول مسئولاً عن تنفيذ جميع أدواره.
١١. توجيه المعلمين لاحترام نائب المعلم الأول ودعمه.
١٢. يكون المعلم الأول مسئولاً عن تسجيل التلاميذ وفحص قدراتهم، والاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
١٣. التواصل مع أولياء الأمور ومجلس الآباء والمؤسسات العامة.
١٤. قيادة المعلمين فردياً وجماعياً.
١٥. يرأس المعلم الأول اللجنة الفنية ويكون مسئولاً عن تنفيذ قرارات المجلس.
١٦. يعمل على عدم تعطيل الدراسة أثناء زيارة مسئولين من الوزارة للمدرسة.

١٧. يعد تقريراً سنوياً عن الأنشطة، خصوصاً التربوية منها.

١٨. يشترك في لجنة التخطيط الوطنية.

وحددت التشريعات مجموعة من المهام الموكلة إلى المعلم الأول وقد قام الباحث بتوزيع هذه المهام، بحسب ما تحققه من أهداف لتجربة المعلم، وقد كان التوزيع على مجالات العمل الستة السابقة كالتالي:

أولاً: مجال التخطيط والعمل الإداري: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يشارك في وضع الخطة السنوية العامة للمدرسة.
٢. يشرف على وضع برنامج عمل قسمه.
٣. يتابع تنفيذ برنامج القسم الذي يشرف عليه.
٤. يقوم بتقويم برنامج القسم.
٥. يتابع سجل حضور وانصراف معلمي قسمه مع المدير المساعد.
٦. يقدم التقارير الدورية المتعلقة بمراحل تنفيذ خطة العمل والمشاكل والمعوقات التي تواجهها.
٧. يشارك في اجتماعات مجلس الإدارة بهدف تطوير الخدمة التعليمية والتربوية في المدرسة.
٨. يشارك في اجتماعات اللجان الفنية بهدف تحسين عمليات التعليم والعلم وتجويدها بمختلف جوانبها.
٩. يوزع حصص التدريس بين المعلمين في قسمه.
١٠. يشارك في وضع جدول الحصص الأسبوعي مع مدير المدرسة.
١١. ينظم استخدام معلميه لمختلف الأدوات والوسائل وفقاً لاحتياجات العملية التعليمية والدروس العملية في المختبرات ومركز مصادر التعلم.

ثانياً: مجال رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يساهم في تحديد وحصر الحاجات التدريبية لمعلميه.
٢. يقترح البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية.
٣. يراجع بصورة مستمرة دفاتر تحضير الدروس ويبيدي ملاحظاته الفنية بشأنها.
٤. يزور المعلمين في الفصول لأغراض متنوعة.
٥. يطلع على الأعمال التحريرية من خلال دفاتر الطلاب وملفات الأعمال.
٦. ينفذ نماذج لدروس ذات جودة نوعية لمعلمي قسمه بشكل دوري لإثراء خبراتهم في المجالات العلمية والتربوية.
٧. ينظم زيارات متبادلة بين المعلمين بغرض تبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم.

٨. يعقد حلقات نقاشية لمعلميه لطرح القضايا التربوية والتعليمية.
٩. يعد وينظم محاضرات وورش عمل بغرض رفع مستوى المعلمين العلمي والمهني.
١٠. يزود المعلمين بنشرات وقراءات بغرض تنمية المعلمين علميا ومهنيًا.
١١. يقوم بتدريس النصاب المخصص له من الحصص.
١٢. يعقد اجتماعات دورية مع معلمي قسمه.
١٣. يعقد اجتماعات فردية مع بعض المعلمين بحسب احتياجاتهم.
١٤. يهتم بالمعلمين الجدد بهدف مساعدتهم على النمو العلمي والمهني.

ثالثًا: مجال تطوير المناهج: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يشارك في الاجتماعات الدورية للمعلمين الأوائل الخاصة بتطوير المناهج.
٢. يشارك في لجان تطوير المناهج بالوزارة وتأليف الكتب.
٣. يشرف على تنفيذ منهج مادته بحسب المنهج المقرر.
٤. يقدم ملاحظاته على الخطط السنوية لمعلمي قسمه.
٥. يشارك في عمل البحوث الإجرائية في مجال تطوير المناهج وطرق التدريس.
٦. يشارك في تحديد متطلبات تطبيق المنهج الدراسي من المواد والخامات والمعدات والأجهزة والوسائل المعينة.
٧. يحرص على توظيف معلمي قسمه لمركز مصادر التعلم بالمدرسة في عملية التدريس.
٨. يقترح الكتب والمراجع لإثراء مركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته.
٩. يقوم بتحليل الكتاب المدرسي مع معلمي قسمه.
١٠. يحرص على توصيل مقترحات المعلمين الخاصة بتطوير المناهج والكتب إلى الجهات المختصة.
١١. يدير وينظم أماكن الدراسة بما يتماشى مع احتياجات المنهج الدراسي ومتابعة توفيرها.

رابعًا: مجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية والتحصيلية والانضباطية.
٢. يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المتدني.
٣. يتابع تنفيذ برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض.
٤. يتابع تقويم برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض وتوظيفها.
٥. يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع البرامج الاثرائية للطلاب المتفوقين.

٦. يتابع تنفيذ البرامج الإثرائية للطلاب المتفوقين.
٧. يتابع تقويم البرامج الإثرائية وتوظيفها.
٨. يرصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة بالمدرسة.

خامسا: مجال التقويم: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يقوم أداء معلميه بصورة مستمرة في مجال التخطيط للتدريس.
٢. يقوم أداء معلميه بصورة مستمرة في مجال إعداد الأنشطة التعليمية والتقويمية للطلبة.
٣. يقود معلميه في تنفيذ كافة الأعمال المرتبطة بإجراء الاختبارات الدورية والتشخيصية.
٤. يضع الامتحانات النهائية بمشاركة معلمي وحدته.
٥. يشارك في تصحيح الاختبارات.
٦. يشترك مع معلمي قسمه في تحليل نتائج الاختبارات وتطويرها.
٧. يساهم في إجراء عمليات التقويم المختلفة لدورة العمل المدرسي ويوظف نتائجها بفاعلية.
٨. يساهم في التقويم الذاتي لدورة العمل المدرسي بالتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة.

سادسا: مجال العلاقات الإنسانية: ويتم تحقيق أهدافه من خلال المهام التالية:

١. يعمل على توفير جو نفسي واجتماعي يساهم في تطوير العمل بالقسم.
٢. يحث معلميه على التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية مناسبة.
٣. يساعد معلميه على تنمية مهارة الاتصال مع أولياء الأمور.
٤. يحرص على تنمية مهارات المعلمين في الاتصال مع إدارة المدرسة.

٥- معايير اختيار المعلم الأول:

وللإجابة على الشق الثاني من السؤال الأول في هذه الدراسة والمتعلق بشروط ومعايير اختيار المعلم الأول، يستعرض الباحث ما يلي:

يحتل المعلم الأول مكانة متميزة في العمل التربوي المدرسي، إذ يعتبر همزة الوصل بين الإدارة المدرسية وبين معلمي قسمه. كما يعتبر المسؤول عن تحسين العمل التربوي عن طريق تحسين أداء المعلمين، إضافة إلى دوره في تنشيط حركة التطور التربوي في المدرسة.

وتزداد أهمية المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، بتعدد الوظائف والأدوار المكلف بأدائها، فهو مطالب بتقويم أداء معلمي القسم الذي يشرف عليه، والحرص على تدريبهم المستمر، ورفع مستوى تحصيل التلاميذ والعناية بهم، وتطوير المناهج الدراسية، إضافة إلى اضطلاعهم بمهام إدارية.

ويمكن إيجاز الوظائف والأدوار التي يقوم بها المعلم الأول في التالي:

١. وظيفة تقويم: وتتمثل في متابعة أداء المعلمين، ومدى توافق عملهم مع أهداف وتوجهات المؤسسة المدرسية، وفي التعرف على نقاط القوة والضعف في أدائهم بقصد تعزيز الأولى وتدارك الثانية، ويتم ذلك من خلال الوسائل الإشرافية كالزيارة الصفية.
٢. وظيفة تدريب: وتتمثل في تعهد معلمي القسم بالتدريب أثناء الخدمة، وذلك من خلال الحلقات النقاشية، والدروس النموذجية، والندوات والمحاضرات وورش العمل حول بعض الموضوعات المتعلقة بتدريس المادة والطرق والوسائل التربوية.
٣. وظيفة تنشيط: وتهدف إلى تحفيز معلمي القسم نحو إجراء التجارب وتبادلها وعلى التفكير في بعض المسائل التربوية والبحث فيها بحثاً جماعياً.
٤. وظيفة بحث: إن المعلم الأول بحكم قربيه من الميدان التربوي عموماً، ومن البيئة الصفية، يمتلك إمكانية تحسس المشكلات التعليمية وتحديدها، والتفكير في إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال إجراء البحوث والدراسات التطويرية.
٥. وظيفة تدريس: إذ يتوجب على المعلم الأول ممارسة عملية التدريس. من أجل أن يكون قريباً من مشكلات التعليم، وقادراً على تحسّسها.
٦. وظيفة إدارية: وتتمثل في الإشراف على سير الدروس والإشراف على الفصول الدراسية والمعلمين، وتمثيل المعلمين في مجلس إدارة المدرسة. ووضع الخطط السنوية وإعداد التقارير المتعلقة بمراحل تنفيذ خطة العمل والمشاكل والمعوقات التي تواجهها.

ومن أجل أن يتمكن المعلم الأول من ممارسة هذه الوظائف على الوجه الصحيح فإنه يحتاج، إلى مجموعة من الصفات، والمعايير، لكي يتمكن من ممارسة المهام الموكلة إليه، بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من خلال وجوده. ويبرز الخضري (١٩٩٣) أهم الصفات التي يجب توافرها في المعلم الأول كقائد تربوي، ليتمكن من نهوضه بأدواره المنوطة به، وتتعلق هذه الصفات بشخصيته وباستعداده الفني والمهني وقدراته، وطريقة تعلمه مع الجماعة، ومن أهم هذه الصفات: توفر الصحة الجيدة بما فيها النفسي والجسمي، والاهتمام بمظهره الشخصي والاعتناء به، وتوافر الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير، وقوة الشخصية، والقدرة على التأثير في الآخرين وجذب ثقتهم به.

ويوجز رضي (١٩٩٩) أبرز مواصفات المدرس الأول في الجانب الفني الذي يتمثل في النضج العلمي والخبرة الفنية، والجانب الإداري ويتمثل في القدرة على التخطيط والمتابعة، والقدرة على التوجيه المهني، والجانب النفسي ويتمثل في النضج الانفعالي والالتزان النفسي.

أما السادة وآخرون (١٩٩٧) فيحدد الصفات اللازم توافرها في المعلم الأول في النقاط التالية:

١. أن يكون ملما بمشاكل التقويم وأساليبه ومتمكنًا من تطبيق تقنيات الملاحظة.
٢. أن يكون قادرا على تفهم الآخرين والاستماع إليهم وحل مشاكلهم.
٣. أن يكون متمكنا من المادة الدراسية.
٤. أن يكون قادرا على تشخيص احتياجات معلميه.
٥. أن يكون قادرا على تسيير الاجتماعات وتنظيم الحوار وتحليل ما يدور بين أفراد المجموعة.
٦. أن يكون قادرا على تنظيم العمل الجماعي.
٧. أن يكون قادرا على الإقناع.
٨. أن يكون قادرا على المشاركة في الإنتاج بوصفه أحد أعضاء المجموعة.
٩. أن يكون ملما بقضايا البحث التربوي.
١٠. أن يكون قادرا على استعمال تقنيات البحث التربوي.
١١. أن يتسم بالموضوعية العلمية.
١٢. أن يكون قادرا على ربط الأسباب بمسبباتها.
١٣. أن تتوفر لديه عاملي الامتياز والأقدمية.

على أن الواقع الحالي لاختيار المعلم الأول يختلف عما تم ذكره، إذ تقتصر المواصفات على الأقدمية، والكفاءة المهنية، وأحيانا اجتياز اختبار كتابي أو شفهي، ونادرا ما يتم اللجوء إلى الاختبارات والمقابلات والحصص التنشيطية لاختيار أجدر المرشحين لوظيفة المعلم الأول أو القائم بعمله. (السادة وآخرون، ١٩٩٧).

وقد حدد التعميم الصادر عن إدارة شؤون الموظفين رقم ٦٠٤/ش م ظ/٢٠٠٣ شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة معلم أول بالمدارس الابتدائية، وقد ورد في التعميم مجموعة من المواد، نصت المادة الأولى منه على ترشيح مدير المدرسة معلما أو أكثر من المعلمين البحرينيين المتميزين المشهود لهم بالكفاءة وحسن القيادة والذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

١. أن يكون حاصلا على مؤهل بكالوريوس في مجال التخصص أو مؤهل جامعي ودبلوم تربية كحد أدنى.

٢. أن يتمتع باللياقة الصحية وألا يكون نصابه مخفضا.
 ٣. أن يكون قد عمل في التدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات.
 ٤. ألا تقل تقارير الأداء الوظيفي له عن جيد جدا في السنوات الثلاث الأخيرة.
 ٥. أن لا يكون المترشح قد وقع عليه جزاء تأديبي خلال العامين الدراسيين السابقين للعام الذي ترشح فيه.
- أما المادة الثانية فنصت على أن يكون ترشيح مدير المدرسة معززا بما يلي:
١. تقارير الأداء الوظيفي للمرشح خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
 ٢. تقرير حول أداء المرشح ومنجزاته.
 ٣. ملف شامل يحتوي على انجازات المرشح ومبادراته، وابتكاراته في مجال مادته أو محاولاته في مجال تحسين مستوى أداء الطلاب، وجهوده في تطوير تدريس مادته.

وعلى المرشح لأن يكون معلما أول بعد انطباق الشروط عليه أن يجتاز مسابقة تشتمل على امتحان المادة العلمية، والتقويم الميداني من قبل فريق من المختصين والتربويين، والمقابلة الشخصية. وهو ما نصت عليه المادة الثالثة.

واختصت المادة الرابعة بتحديد معايير التقييم (الأوزان) وكانت كالتالي:

١. تقويم الإدارة المدرسية (٢٠) درجة
 ٢. تقويم الإدارة التعليمية (٢٠) درجة
 ٣. امتحان المادة العلمية (٢٥) درجة
 ٤. المقابلة الشخصية (٢٠) درجة
 ٥. سنوات الخدمة (بمعدل نصف درجة لكل سنة خدمة بحد أقصى ٢٠ سنة) (١٠) درجات
 ٦. الحصول على جائزة المعلم المتميز (٥) درجة
 ٧. الماجستير في التخصص أو ماجستير في طرائق تدريس مادة التخصص (٥) درجة
 ٨. الدكتوراة في التخصص أو الدكتوراة في طرائق تدريس مادة التخصص (١٠) درجات
- (لاتحسب الدرجة المخصصة للماجستير عند حصول المرشح على درجة الدكتوراة)

ومن خلال الأوزان لمعايير اختيار المعلم الأول يتضح الدور التشاركي بين الإدارة التعليمية، وإدارة المدرسة في عملية الاختيار، إذ إعطاء تقويم الإدارة المدرسية وزن مساو لتقويم الإدارة التعليمية، كما يرى الباحث أن الوزن المعطى لامتحان المادة العلمية ينبغي إعادة النظر فيه، وذلك بسبب أن نظام معلم الفصل يطبق في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وهذه المرحلة بطبيعتها يكون مجال المعلوماتية فيه قليلا، ويغلب فيه الطابع التربوي على الطابع المعلوماتي، ويقترح الباحث

في هذا الصدد أن يضاف إلى امتحان المادة العلمية، امتحان في الثقافة التربوية وتتنوع الدرجة على المجالين، مراعاة لخصوصية هذه المرحلة.

ويمكن تلخيص المعايير التي اقترحها أفراد العينة في التالي:

١. الخبرة: وقد اقترحت العينة أن يكون المعلم قد عمل في مهنة التدريس مدة لا تقل عن عشر سنوات.

٢. السمات الشخصية: وهي الصفات التي تميز الشخصية كالموضوعية وتقبل النقد من الآخرين، والمرونة في التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين والتمتع بالذكاء الاجتماعي وحب التطوير والتجديد، وسرعة البديهة والقدرة على تحمل المسؤولية والاهتمام بالمظهر الشخصي وحسن السيرة والسلوك.

٣. القدرة على إدارة الاجتماعات.

٤. القدرة على حل المشكلات، وإتخاذ القرارات.

٥. الانجاز في مجال التعليم، ودوره في مشاريع التنمية المهنية للمدرسة مثل (تدريب المعلمين، رفع مستوى التلاميذ، تطوير المناهج).

٦. الالتزام بمواعيد العمل.

٦- تقويم أداء المعلم الأول:

يمر المعلم الأول في البحرين بمجموعة من المراحل حتى تتم عملية تثبيته في وظيفته الجديدة، فيعين بداية قائماً بأعمال المعلم الأول، ثم معلماً أول بالوكالة، ثم يثبت كمعلم أول، ويشترط حصول المعلم الأول على درجة جيد جداً حتى يتم انتقاله من مرحلة لأخرى، وتتم آلية تقويم المعلم الأول في البحرين عبر فريق يشكل بغرض تقويم أداء القائم بأعمال المعلم الأول ويتكون من مدير المدرسة واختصاصي التوجيه التربوي ويؤسس عمل الفريق على التشراك والتعاون.

وتتم متابعة أداء القائم بأعمال المعلم الأول طيلة السنة الدراسية من قبل فريق التقويم وفقاً لمنهجية التقويم التكويني المستمر.

كما يتم تقويم المعلم الأول وفقاً لسمات معينة، بعضها يخص المشرف التربوي، والبعض الآخر منها يخص إدارة المدرسة التي يعمل بها المعلم الأول، وهناك سمات يشترك الطرفان في تقويم أداء المعلم الأول على أساسها.

وفيما يلي العناصر التي تختص بملاحظتها الإدارة المدرسية:

١. الالتزام المهني المتمثل في المواظبة والالتزام بالأنظمة والقرارات الخاصة بالعمل، والاستجابة لتنفيذ المهمات وإنجاز العمل في القوت المحدد.
٢. الصفات الشخصية: وتتمثل ملاحظة النضوج والاتزان ومراعاة أخلاقيات المهنة، وتقبل الإرشادات والتوجيهات والنقد البناء، وتقبل أفكار الآخرين وآرائهم ومبادراتهم واستخدام أساليب التواصل المناسبة معهم.
٣. التخطيط: ويتمثل في مشاركة أعضاء القسم في وضع الخطة السنوية وتقييمها، وتوزيع العمل بشكل متزن على مرؤوسيه.
٤. التوجيه ومتابعة مرؤوسيه: ويتمثل في تطبيق نظام فاعل للرقابة على أداء المعلمين وتقييمهم، والسعي لربط عمليات التقويم بإتقان الكفايات التعليمية.

أما العناصر التي يختص المشرف التربوي بملاحظتها في المعلم الأول فهي كالتالي:

١. التنمية المهنية وتتمثل في الجهود التي تبذل لتحسين الإلمام بالمادة العلمية التي يشرف عليها.
٢. التوجيه ومتابعة مرؤوسيه وتتمثل في السعي لربط عمليات التقويم بإتقان الكفايات التعليمية المؤتلفة والمتكاملة، وتحليل عملية التقويم وتوظيف نتائجها ووضع الخطط المناسبة لتحسين مستوى تحصيل الطالب، وتوظيف نتائج التقويم في وضع برامج متقدمة للمتفوقين وتحسين مستوى الطلبة إلى أعلى مستوى ممكن، وتحليل محتوى مضامين المناهج والكتب المدرسية والمواد التعليمية الأخرى واقتراح البدائل لتطويرها.

أما العناصر التي تشترك إدارة المدرسة مع المشرف التربوي بملاحظتها في المعلم الأول فهي:

١. الالتزام المهني: ويتمثل في المساهمة في المجالات التربوية المشتركة والمبادرة بتقديم الاقتراحات والآراء التي تسهم في تحسين العمل.
٢. التنمية المهنية وتتمثل في ممارسة التجديد الذاتي في مجال العمل وتحسين أدائه بشكل مستمر، والمشاركة الإيجابية في المشاغل والدورات التدريبية وجوانب تحسين نوعية التعليم والتعلم.
٣. التخطيط: ويتمثل في التشخيص المستمر المنظم لواقع تدريس المواد التي يشرف عليها، والتخطيط لبرنامج عمل قسمه، وتحديد مستويات التطوير في كل مرحلة، وقيام خطة القسم على أساس الحاجات واستثمار للإمكانات، ووجود متابعة مستمرة لبرنامج عمل القسم وفق نتائج التغذية الراجعة، ووجود نظام تراكمي للمعلومات يتعلق بالانجاز، وتنظيم السجلات وتحديثها بحيث تخدم أغراض التخطيط والمتابعة والتقييم واتخاذ القرارات، وتطبيق الأساليب العلمية والتربوية في معالجة المشكلات.

٤. التوجيه ومتابعة مرؤوسيه: ويتمثل في ممارسة تقنيات التوجيه التربوي بفاعلية، وتخطيط المشاغل التربوية وورش العمل لمعلمي القسم وتنفيذها بشكل فاعل والإفادة منها في عملية التعلم والتعليم، وتشجيع المبادرات والابتكارات، وتنفيذ مواقف تعليمية تعليمية رائدة في مجال تدريس المواد التي يشرف عليها، ومحاولاته لتعزيز مبدأ التعلم الذاتي والتعلم الزمري داخل الصف وخارجه من قبل مرؤوسيه، ومتابعة الواجبات البيتية والتأكد من اختلاف مستوياتها ودقة تقويمها، والتعاون مع التوجيه التربوي والإدارة المدرسية في مجال تحسين عملية التعلم والتعليم، وتنظيم وتقويم نشاطات لا صفية معززة للمنهج المدرسي ومتنوعة حسب مستويات المتعلمين.

وقد تناول السادة وآخرون (١٩٩٧) معايير تقويم أداء المعلم الأول، وهي إلى حد ما تلتقي كثيرا بالمعايير التي تستخدم في تقويم أداء المعلم الأول لنظام الفصل والمعايير هي:

١. البحوث والدراسات والمحاضرات التي أسهم فيها المعلم الأول.
٢. الأعمال الإبداعية في مجال اختصاصه.
٣. مدى فاعلية المعلم الأول ومدى تبنيه للاتجاهات التربوية الحديثة وأثره في نمو العاملين معه في الحقل التربوي.
٤. شخصية المعلم الأول وصفاته وسلوكه.
٥. علاقته بزملائه من المشرفين ورؤسائه.
٦. مدى ملائمة الأساليب التي يستخدمها لمتطلبات عمله.

الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول:

يواجه تطبيق تجربة المعلم الأول كأي تجربة يجري تطبيقها، العديد من الصعوبات والعوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها، وقد أشار أفراد العينة في الدراسة الحالية إلى العديد من هذه الصعوبات، ويمكن إيجازها فيما يلي:

١. ضعف شخصية المعلمين الأوائل وعدم امتلاكهم الكفايات اللازمة للقيام بأدوارهم.
٢. قلة الدورات التدريبية.
٣. كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم الأول، وتكليفه بمهام إدارية تعوق تنفيذه للجانب الفني من عمله.
٤. ضعف واقع العلاقة التنسيقية في الممارسات الإشرافية بين مدير المدرسة والمشرف التربوي، وهو ما يؤدي إلى تشتيت جهود المعلم الأول، وعدم قدرته على التركيز وتنفيذ المهام الموكلة إليه، ففي كثير من الأحيان يكون لدى الإدارة المدرسية مشاريع تتطلب جهودا حثيثة ومتابعة

مستمرة من قبل المعلم الأول، وفي ذات الوقت يكون لدى المشرف التربوي مشاريع أخرى ليس لها صلة بمشاريع الإدارة المدرسية وتتطلب جهودا كبيرة ومتابعة مستمرة لتنفيذها، فيؤدي ذلك إلى بعثرة جهود المعلم الأول وجهود المعلمين التابعين له في قسمه.

٥. قلة خبرة بعض المعلمين الأوائل، إذ يتم ترشيح المعلم للحصول على وظيفة المعلم الأول إذا كان يمتلك خبرة في مجال التدريس لا تقل عن خمس سنوات، وتزداد هذه المشكلة وضوحا إذا تم تعيينه في مدرسة بها من المعلمين من يفوقونه خبرة، ويعتقدون بأنهم الأحق في الحصول على هذه الوظيفة منه نظرا لما يمتلكونه من خبرة أكثر منه، مما ينتج عنه في كثير من الأحيان عدم تعاونهم معه، وتهميشهم لدوره. وقد ورد في الاستبانة العديد من المقترحات بخصوص الخبرة التي يمتلكها المعلم الأول، إذ يحدد المعيار مدة خمس سنوات كحد أدنى لقبول الترشيح لوظيفة المعلم الأول، في حين أن الاستجابات كانت تؤكد على أهمية أن تكون الخبرة أكبر من خمس سنوات، كأن تكون عشر سنوات مثلا.

٦. كثرة نصاب المعلم الأول من المعلمين الذين يشرف عليهم، إذ يصل في بعض الأحيان إلى ٢٤ معلما في بعض المدارس، الأمر الذي لا يتيح للمعلم الأول الوقت الكافي للعناية بجميع المعلمين ومتابعتهم وتحقيق حاجياتهم.

٧. ضعف الثقافة التربوية لدى إدارة المدرسة والمعلمين والمعلم الأول نفسه حول موضوع المعلم الأول، وطبيعة عمله والأدوار والمهام التي يمكن أن يقوم بها، فالنظرة الضيقة للمعلم الأول وعدم الوعي والمعرفة بدوره الحقيقي، قد يتسبب في تجاهله في أحيان كثيرة، أو تكليفه بأعمال إدارية تشغله عن دوره الفني، كما إن عدم معرفة المعلمين بطبيعة عمل المعلم الأول وأدواره ومهامه قد يتسبب في عدم تعاونهم معه، بل ومعاكسته أحيانا، وكذلك الحال في حالة عدم معرفة المعلم الأول بواجباته والدور الذي يفترض أن يمارسه في المدرسة، مما يجعله يمارس أدوارا ومهاما ليست من صلب اختصاصاته.

٨. تشدد بعض الإدارات المدرسية وعدم مرونتها.

٩. اختلاف معايير تقويم أداء المعلم الأول، وهو ما أشارت إليه عينة المدراء ، ولعل ذلك يرجع إلى الافتقار لوجود فلسفة تربوية واضحة المعالم يتم في ضوئها تحديد منطلقات عملية الإشراف التربوي وتكون مرجعا لتقويم أداء المعلم الأول.

١٠. عدم تعاون بعض المعلمين مع المعلم الأول، خصوصا إذا كان المعلم الأول يقل عنهم خبرة.

وفي ضوء هذه الصعوبات، ستحاول الدراسة وضع مجموعة من التوصيات، والمقترحات للحد من هذه الصعوبات.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وعرض النتائج ومناقشتها

- بناء أداة الدراسة
- الهدف منها
- مراحل بنائها وصدقها وثباتها
- اختيار عينة الدراسة
- المجتمع الأصلي للدراسة
- عينة الدراسة
- متغيرات الدراسة
- تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية
- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها
- مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل السادس

إجراءات الدراسة وعرض النتائج ومناقشتها

يبدو من استعراض واقع الإشراف التربوي عموماً وتجربة المعلم الأول لنظام الفصل في مدارس مملكة البحرين خصوصاً، أنه يعاني من عوائق ومشكلات عديدة رغم الجهود الحثيثة والمستحدثات التي تمت في الإشراف التربوي ومنهجيته. لذا استلزم اللجوء إلى القيام بدراسة ميدانية؛ لجمع معلومات وبيانات عن هذه العوائق والمشكلات من أجل تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من خلال استبانة تقدم للمعلمين والمديرين والموجهين، باعتبارهم الأطراف التي تتعامل مباشرة مع المعلم الأول لنظام الفصل، ليبداً آراءهم حول معايير اختيار المعلم الأول، ودرجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل للمهام المنوطة به في ضوء المهام التي حددتها لوائح وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، للتعرف على مدى نجاح المعلم الأول لنظام الفصل في تحقيق الأهداف المرجوة من التجربة، إضافة إلى تحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق التجربة، واقتراح الحلول المناسبة لعلاجها أو الحد منها. ويتناول الفصل الحالي أداة الدراسة وعينة الدراسة، والمعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من الميدان، وتحليل نتائج الأداة المطبقة، وتفسيرها. وفيما يلي تفاصيل ذلك:

أولاً: بناء أداة الدراسة:

أ- الهدف منها:

هدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل ودرجة ممارسته للمهام المنوطة به، مع تحديد الصعوبات والمشكلات والحلول المقترحة لها. وقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة محاور: الأول لمعايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل، الثاني لدرجة ممارسة المعلم الأول للمهام المنوطة به، وتم تقسيم هذه المهام إلى ستة مجالات: التخطيط والعمل الإداري، رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، تطوير المناهج، رفع مستوى التحصيل للتلاميذ، التقويم، العلاقات الإنسانية. وذلك من أجل تحديد مدى نجاح المعلم الأول لنظام الفصل في تحقيق الأهداف المرجوة من التجربة، الثالث للصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول واقتراح الحلول المناسبة لهذه الصعوبات.

ب- مراحل بنائها وصدقها وثباتها:

سار بناء وتصميم الاستبانة في خطوات يمكن توضيحها، كالتالي:

- (١) التعرف على واقع الإشراف التربوي، وما يعانيه من عوائق وصعوبات، وما يحتاجه من إصلاح وتجديد.

(٢) الإطلاع على الاتجاهات المعاصرة في تطوير الإشراف التربوي.

(٣) مراجعة أدبيات الفكر التربوي فيما يتعلق بالإشراف التربوي، وأهدافه، ومهامه، والإطلاع على اللوائح الداخلية الخاصة بمشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي (العبد الله، ١٩٩٩، ملحق رقم ٣)، ومشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل (العبد الله، ١٩٩٩، ب، ملحق رقم ٢).

(٤) مراجعة أدبيات الفكر التربوي فيما يتعلق بتجربة المعلم الأول، وأهدافه، ومهامه، والإطلاع على اللوائح الداخلية لمعايير اختيار المعلم الأول (ملحق رقم ٤)، والمهام المنوطة بالمعلم الأول (ملحق رقم ٥)، وذلك للوقوف على مهام المعلم الأول ذات الأثر في تحسين العملية التعليمية التعليمية.

(٥) الاستفادة من الأدوات والمقاييس التي تضمنتها البحوث والدراسات السابقة، في مجال معايير اختيار المعلم الأول، ومهامه.

(٦) تحديد الغرض من الاستبانة وهو تعرف وجهات نظر معلمي ومعلمات نظام الفصل ومديري ومديرات المدارس الابتدائية واختصاصيي التوجيه التربوي بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين حول تحديد مدى أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، ودرجة ممارسته لمهامه، والصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة، والحلول المقترحة.

(٧) تحديد السمات المقاسة في هذه الاستبانة، وتوزيعها في (٦٩) فقرة تغطي المحاور الثلاثة التي تقرر دراستها حول تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، حيث قسمت الاستبانة إلى محور معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل (١١) فقرة، ومحور مهام المعلم الأول وقسمت إلى: مجال التخطيط والعمل الإداري ويتضمن (١٣) فقرة تمتد من (١٤) إلى (٢٨)، والثاني، مجال رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية ويتضمن (١٥) فقرة تمتد من (٢٩) إلى (٣٤)، والثالث، مجال تطوير المناهج ويتضمن (١٠) فقرات، ويمتد من (٣٥) إلى (٤٥)، والرابع، مجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ، ويتضمن (٨) فقرات، ويمتد من (٤٦) إلى (٥٦)، والخامس، مجال التقويم، ويتضمن (٨) فقرات، ويمتد من (٥٧) إلى (٦٥)، والسادس، مجال العلاقات الإنسانية، ويتضمن (٤) فقرات، ويمتد من (٦٦) إلى (٦٩).

وتضمنت الاستبانة سؤالين مفتوحين في المحور الثالث حول الصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة، والحلول المقترحة.

(٨) صياغة كل فقرة بما يناسب كل سمة مقاسة على حدة، ليتم قياسها، من أجل ضمان أن تؤدي لإجابة وافية تحقق الغرض منها.

(٩) التحقق من صدق الأداة: تم إيجاد صدق الأداة من خلال الصدق التحكيمي، حيث تم عرض الإستبانة على مجموعة من المحكمين الثقة (ملحق رقم ٦)، من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الأصول والإدارة التربوية (٥)، التوجيه التربوي (٤)، معلم أول (١)، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول سلامة صياغة المفردات، وتغطيتها لمعايير اختيار المعلم الأول، وأهم المهام المنوطة بالمعلم الأول لنظام الفصل، وانتماء هذه المهام للمجالات المندرجة تحتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه في هذا الشأن. وقد أدخلت بعض التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، حيث حذفت بعض العبارات، وأعيدت صياغة البعض الآخر، ونقلت بعض الفقرات إلى محور آخر، وفصل بعض الفقرات إلى فقرتين أو أكثر، وأعدت الاستبانة في شكلها النهائي في ضوء ذلك (ملحق رقم ٧)، وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٩) فقرة، وعد الباحث ذلك كافياً للتحقق من صدق المحتوى.

(١٠) التطبيق المبدئي لحساب الثبات:

بعد تعديل الاستبانة، تم تطبيقها على عينة تجريبية من معلمي الفصل عددهم (٢٠) معلماً ومعلمة، ثم أعيد التطبيق عليهم بفارق زمني قدره أسبوعان، وذلك لحساب ثبات الاستجابات. وقد استخدم الباحث ثبات الاستبانة وفقاً لمعامل ثبات كرونباخ ألفا؛ لإيجاد الاتساق الداخلي بدلالة الفقرة لكل مجال باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) باستخدام الحاسب الآلي، وكانت قيمة ألفا لمجال التخطيط والعمل الإداري (٠,٨٩)، و (٠,٩١) لمجال رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، و (٠,٩٤) لمجال تطوير المناهج، و (٠,٩٣) لمجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ، و (٠,٨٩) لمجال التقويم، و (٠,٩١) لمجال العلاقات الإنسانية، مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقاسة بفقراتها.

ثانياً : اختيار عينة الدراسة :

المجتمع الأصلي للدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من :

- ١- جميع المدارس الحكومية في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م وعددها ١١٤ مدرسة .
- ٢- جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
- ٣- جميع مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م
- ٤- جميع اختصاصيي التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من (٢٨٧) للفئات جميعها، منهم (٢٤٤) معلما ومعلمة، (٧٢) من الذكور، و(١٧٢) من الإناث، و(٣٥) مديرا ومديرة للمدرسة، (٩) من الذكور، و(٢٦) من الإناث، و(٨) مشرفين تربويين، (٢) من الذكور، و(٦) من الإناث، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، حيث مثلت التوزيع الجغرافي للمدارس في محافظات المملكة الخمس ، وروعي بألا تقل خبرة المعلمين في التدريس عن (٥) سنوات فأقل ؛ وذلك ضمانا لحصولهم على خدمات إشرافية، ووزع أفراد العينة على المتغيرات المستقلة حسب الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة (الوظيفة والجنس)

الوظيفة	النوع	العدد	النسبة
معلم	ذكر	72	29.5 %
	أنثى	172	70.5 %
	المجموع	244	100.0 %
مدير مدرسة	ذكر	9	25.7 %
	أنثى	26	74.3 %
	المجموع	35	100.0 %
مشرف تربوي	ذكر	2	25.0 %
	أنثى	6	75.0 %
	المجموع	8	100.0 %

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة (الوظيفة والخبرة)

الخبرة	الوظيفة	النوع	العدد	النسبة
٥ سنوات أو أقل	مدرس	ذكر	17	26.2
		أنثى	48	73.8
		المجموع	65	100.0
أكثر من ٥ سنوات	مدرس	ذكر	55	30.7
		أنثى	124	69.3
		المجموع	179	100.0
أكثر من ٥ سنوات	مدير مدسة	ذكر	9	25.7
		أنثى	26	74.3
		المجموع	35	100.0
أكثر من ٥ سنوات	مشرف تربوي	ذكر	2	25.0
		أنثى	6	75.0
		المجموع	8	100.0

وتم اختيار العينة وفق خطوات أساسية ، وهي :

١- تحديد المجتمع الأصلي للبحث ، وهو المدارس الابتدائية الحكومية التي تطبق نظام الفصل للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م .

٢- تقسيم المجتمع الأصلي للبحث إلى ثلاثة مجتمعات فرعية ، وهي : مدارس البنين الابتدائية وهيئتها الإدارية ذكور ، ومدارس البنين الابتدائية وهيئتها الإدارية إناث ، ومدارس البنات وهيئتها الإدارية إناث .

٣- اختيار عينة عشوائية من كل مجتمع فرعي يكفي لتمثيل خصائص المجتمع.

ومن خلال الجدول يمكن ملاحظة أن فئة المديرين والمشرفين، كانت سنوات الخبرة لديهم جميعهم أكبر من ٥ سنوات، وأن فئة المشرفين عددهم قليل قياساً إلى الفئتين الأخريتين، ويرجع ذلك لقلة عدد المشرفين التربويين في الحلقة الأولى، وبالتالي سيتم معالجة بيانات المديرين دون النظر إلى عدد سنوات الخبرة، ودون النظر لعدد سنوات الخبرة والجنس بالنسبة للمشرفين التربويين.

وبعد أن تم تحديد العينة، والتأكد من صدق وثبات الاستبانة، وزعت (٣٢٠) نسخة من الاستبانة ، وبلغ عدد النسخ المستردة والمستوفية للشروط (٢٨٧)، وهذا ما يمثل ما نسبته (٨٩,٦%) . وعولجت البيانات إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي.

رابعاً : متغيرات الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، وإلى تحديد الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل لتحقيق الأهداف المرجوة من وجوده، وتحديد درجة أهمية الشروط والمعايير الحالية لاختيار المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين، وتحديد الصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة، واقتراح مجموعة من الأساليب والتوصيات لتطوير تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين.

وعليه فإن المتغيرات المستقلة للدراسة تتمثل في الآتي :

- الوظيفة وتشمل ثلاث مستويات (معلم نظام الفصل، مدير مدرسة، مشرف تربوي)
- سنوات الخبرة: وتشمل مستويين (٥ سنوات فأقل، أكثر من ٥ سنوات)
- الجنس: ويشمل مستويين (ذكور، إناث).

أما المتغير التابع فهو تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، وتحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية.

خامساً : تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:

وقد تم الإجراء على خطوتين أساسيتين، هما:

١- تفرغ استجابات عينة الدراسة، وقد أمكن ذلك من خلال تحويل بنود الاستجابات إلى صورة رقمية كالتالي:

- في البند الخاص بتقدير درجة أهمية معايير اختيار المعلم، والبند الخاص بتقدير درجة ممارسة المعلم الأول للمهام الإشرافية المنوطة به (بدرجة كبيرة جداً - درجة كبيرة - درجة متوسطة - درجة قليلة - درجة قليلة جداً أو معدومة)، إلى الدرجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) ، على التوالي .

٢- استخدام الأساليب الإحصائية: استخدمت الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات. وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لقياس درجة استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمقارنات استجابات المعلمين حسب المتغيرات المستقلة (الوظيفة، سنوات الخبرة، الجنس)، أما المتغير التابع فهو تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، وتحديد درجة ممارسة المعلم الأول للمهام الموكلة إليه.

وسيستخدم الباحث الأساليب الإحصائية الموضحة سابقاً، للإجابة عن أسئلة الدراسة الميدانية، السؤالين الثاني والثالث وهما:

١) ما درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

٢) ما درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

وللتحقق من فرضيات الدراسة وهي:

١- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٢- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الخبرة.

٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٤- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل.

٥- الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٦- الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٧- الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه ، تعزى إلى متغير الخبرة.

٨- الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في درجة تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه.

سادسا : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج الخاصة بالإجابة عن الأسئلة الموضحة يمكن تفصيلها كالآتي: للإجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة اتبع الباحث طريقة الوصف الإحصائي، حيث اعتمد النمط التالي للحكم على درجة أهمية معايير اختيار المعلم، ودرجة ممارسة المعلم الأول لمهامه:

- (أ) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (٤,٥ - ٥) تمثل درجة كبيرة جدا .
 (ب) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (٣,٥ - ٤,٤) تمثل درجة كبيرة .
 (ج) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (٢,٥ - ٣,٤) تمثل درجة متوسطة .
 (د) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي من (١,٥ - ٢,٤) تمثل درجة قليلة .
 (هـ) المهام الإشرافية التي متوسطها الحسابي أقل من (١ - ١,٤) تمثل درجة قليلة جدا أو معدومة.
 وبعد تحليل البيانات لم تظهر أهمية لمعايير اختيار المعلم الأول بدرجة قليلة، أو بدرجة قليلة جدا (معدومة)، كما لم تظهر ممارسة للمهام تمارس بدرجة قليلة أو بدرجة قليلة جدا أو معدومة، لذا فإن النتائج ستكون مقصورة على المعايير التي لها أهمية كبيرة جدا، وأهمية كبيرة، وأهمية متوسطة، وعلى المهام التي تمارس بدرجة كبيرة جدا، ودرجة كبيرة، ودرجة متوسطة.
 ويظهر الجدول (٣) معايير اختيار المعلم الأول بحسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

جدول رقم (٣)

معايير اختيار المعلم الأول مرتبة بحسب درجة أهميتها من وجهة نظر جميع أفراد العينة
 (المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين)

المتوسط الحسابي	رقم المعيار في الاستبانة ونصه	درجة أهمية المعيار
4.88	٢ أن يكون حاصلًا على درجة بكالوريوس أو أكثر في مجال التخصص	كبيرة جدا
4.85	١ (أن يكون المرشح بحريني الجنسية).	
4.70	٥ (لا تقل تقارير الأداء الوظيفي للمرشح عن جيد جدا في السنوات الثلاث الأخيرة)	
4.69	١٠ أن يكون قد عمل في مهنة التدريس مدة خمس سنوات أو أكثر.	
4.59	٨ أن يجتاز المرشح التقويم الميداني.	
4.55	٤ لا يكون المرشح قد وقع عليه جزاء تأديبي خلال العامين الدراسيين السابقين للعام الذي ترشح فيه.	
4.46	٦ أن يقدم ملف شامل يحتوي على الانجازات والمبادرات والابتكارات أو محاولات تحسين مستوى الأداء.	كبيرة
4.46	٩ أن يجتاز المرشح المقابلة الشخصية.	
4.36	٣ أن يتمتع باللياقة الصحية وألا يكون نصابه مخفضا.	
4.20	٧ أن يجتاز امتحان المادة العلمية.	
2.71	١١ أن يكون قد حصل على جائزة المعلم المتميز	متوسطة

ويتضح من الجدول (٣) أن عدد معايير اختيار المعلم التي لها درجة كبيرة جدا من وجهة نظر عينة الدراسة، (٦) معايير، و(٤) معايير لها درجة أهمية كبيرة، ومعيار واحد فقط له درجة أهمية متوسطة.

ولفحص الفرضية الأولى، والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

وكذلك الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس، استخدم الباحث اختبار T، ويوضح الجدول (٤) قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الوظيفة والجنس

جدول رقم (٤)

قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الوظيفة والجنس

الوظيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
معلم	4.36	.43	ذكر	72	4.38	.41	-.644	.520
			أنثى	172	4.42	.41		
مدير مدرسة	4.60	.34	ذكر	9	4.33	.33	.384	.703
			أنثى	26	4.25	.60		
مشرف تربوي	4.75	.24	ذكر	2	5.00	.00	2.031	.089
			أنثى	6	4.66	.22		

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين فئة المعلمين في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول تعزى لمتغير الجنس. وذلك لأن قيمة ت تساوي -٤,٦٦، والدلالة ٠,٥٢، ولما كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥، الفرضية الصفرية مقبولة، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين فئة المديرين في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول تعزى لمتغير الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين فئة المشرفين التربويين في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول تعزى لمتغير الجنس.

وللتأكد من الفرضية الثانية والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الخبرة. فإن الجدول (٥) يوضح قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الخبرة بالنسبة للمعلمين.

جدول رقم (٥)

قيمة ت لمعايير اختيار المعلم الأول حسب متغير الخبرة بالنسبة للمعلمين

الوظيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
معلم	4.36	.43	٥ أو أقل	65	4.48	.41	1.701	.090
			أكثر من ٥	179	4.38	.40		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه قيمة ت تساوي ١,٧٠ وهي غير دالة إحصائية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين فئة المعلمين في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول تعزى لمتغير الخبرة.

واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفرضية الرابعة، والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل، وقد وجد من خلال نتائج الاختبار الموضحة نتائجها في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول بين المعلمين والمديرين والموجهين، حيث بلغت قيمة F ٤,٣٤٢ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كان مستوى الدلالة (٠,٠١٤).

جدول رقم (٦)

تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب الوظيفة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	1.574	.787	4.342	.014
داخل المجموعات	284	51.474	.181		
المجموع	286	53.048			

جدول رقم (٧)

تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب متغير الوظيفة

المتغير الأول	المتغير الثاني	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
معلم	مدير مدرسة	.13860	.073
	مشرف تربوي	-.33867(*)	.028
مدير مدرسة	معلم	-.13860	.073
	مشرف تربوي	-.47727(*)	.005
مشرف تربوي	معلم	.33867(*)	.028
	مدير مدرسة	.47727(*)	.005

ولفحص مصادر الفروقات في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول بين المجموعات الثلاث فقد استخدم الباحث اختبار LSD للمقارنات البعدية، وقد تبين أن مصادر الفروق كما يظهرها الجدول رقم (٧) كانت بين فئة المشرفين التربويين من جهة وبين كل من المعلمين والمديرين من جهة أخرى، وتبين النتائج من جهة أخرى أن مقدار الفرق بين المعلمين والمديرين بلغ ٠,١٣ وهو فرق غير دال إحصائياً، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمديرين في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، إذ كان مستوى الدلالة ٠,٠٧٣، في حين بلغت الفروق بين المعلمين والمشرفين التربويين ٠,٣٣ وكان مستوى الدلالة ٠,٠٢٨ أي أقل من ٠,٠٥ مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية. وكذلك بين المشرفين التربويين والمديرين إذ كان مستوى الدلالة ٠,٠٥ أي توجد فروق بين المشرفين والمديرين في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم، ولصالح المشرفين.

جدول رقم (٨)

قيمة ت لممارسة المعلم الأول لمهامه حسب متغير الوظيفة والجنس

الوظيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
معلم	4.2886	.54907	ذكر	72	4.1724	.64	-2.15	.032
			أنثى	172	4.3372	.50		
مدير مدرسة	4.1010	.64744	ذكر	9	3.6130	.77	-2.89	.007
			أنثى	26	4.2699	.51		
مشرف تربوي	4.6961	.53602	ذكر	2	4.1552	1.07	-1.95	.099
			أنثى	6	4.8764	.12		

ولفحص الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس. استخدم الباحث اختبار T ، وقد وجد من خلال نتائج هذا الاختبار الموضحة نتائج في الجدول رقم (٨) وجود اثر لمتغير الجنس بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه، إذ كانت قيمة ت لمتوسطي المعلمين الذكور والمعلمات الإناث - ٢,١٥ وبمستوى دلالة ٠,٣٢ أي أقل من ٠,٠٥ مما يعني وجود فروق بينهما.

ويمكن من خلال الجدول رقم (٨) التأكد من الفرضية السادسة، إذ توضح النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين حسب متغير الجنس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه تعزى لمتغير الجنس.

ومن خلال متوسطات الفئات يمكن ملاحظة أن فئة المعلمين والمديرين يرون أن المعلم الأول يمارس المهام الموكلة إليه بدرجة كبيرة، في حين يرى المشرفين التربويين أن المعلمين الأوائل يمارسون المهام الموكلة إليهم بدرجة كبيرة جدا.

جدول رقم (٩)

قيمة ت لممارسة المعلم الأول لمهامه حسب متغير الخبرة

الوظيفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
معلم	4.2886	.54907	٥ أو أقل	65	4.2793	.57694	-.159	.874
			أكثر من ٥	179	4.2919	.54022		

ويبين الجدول رقم ٩ نتائج اختبار T لفحص الفرضية السابعة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الخبرة. ويتبين من خلال النتائج أن قيمة ت بلغت -٠.١٥٩ وهي غير دالة إحصائية، مما يعني عدم وجود فرق بين المعلمين من فئة خبرة ٥ سنوات أو فأقل وفئة المعلمين من ذوي خبرة أكثر من ٥ سنوات في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه.

ولفحص الفرضية الثامنة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، واستخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وقد وجد من خلال نتائج الاختبار الموضحة نتائجه في الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقا بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه، حيث بلغت قيمة F ٤,٠٠١ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) إذ كان مستوى الدلالة (٠,٠١٩).

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه حسب الوظيفة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	2.522	1.261	4.001	.019
داخل المجموعات	284	89.521	.315		
المجموع	286	92.044			

جدول رقم (١١)

تحليل التباين الأحادي للفرق في تحديد درجة أهمية معايير المعلم الأول حسب متغير الوظيفة

المتغير الأول	المتغير الثاني	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
معلم	مدير مدرسة	.18760	.066
	مشرف تربوي	-.40754(*)	.044
مدير مدرسة	معلم	-.18760	.066
	مشرف تربوي	-.59514(*)	.007
مشرف تربوي	معلم	.40754(*)	.044
	مدير مدرسة	.59514(*)	.007

ولفحص مصادر الفروقات في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه استخدم الباحث اختبار LSD للمقارنات البعدية، وقد تبين أن مصادر الفروق كما يظهرها الجدول رقم (١١) كانت بين فئة المشرفين التربويين من جهة وبين كل من المعلمين والمديرين من جهة أخرى، وتبين النتائج من جهة أخرى أن مقدار الفرق بين متوسطي المعلمين والمديرين بلغ ٠,١٨ وهو فرق غير دال إحصائياً، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمديرين في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، إذ كان مستوى الدلالة ٠,٦٦ ، في حين بلغت الفروق بين المعلمين والمشرفين التربويين ٠,٤٠ ومستوى الدلالة ٠,٠٤ أي أقل من ٠,٠٥ مما يعني أنه توجد فروق. وكذلك بين المشرفين التربويين والمديرين إذ كان مستوى الدلالة ٠,٠٠٧ أي توجد فروق بين المشرفين والمديرين في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه تعزى لمتغير الوظيفة.

وبالنسبة لدرجة ممارسة المهام حسب المجالات الرئيسية التي عدتها الدراسة كأهداف تسعى تجربة المعلم لتحقيقها فالجداول رقم (١٢) و(١٣) و(١٤) و(١٥) توضح ذلك.

جدول رقم (١٢)

درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
العلاقات الإنسانية	4.5430	كبيرة جداً
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.4002	كبيرة
التخطيط والعمل الإداري	4.3458	كبيرة
تطوير المناهج	4.1945	كبيرة
رفع مستوى التحصيل	4.1869	كبيرة
التقويم	4.1440	كبيرة

جدول رقم (١٣)

درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المديرين

المجال	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
العلاقات الإنسانية	4.4643	كبيرة
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.4002	كبيرة
التخطيط والعمل الإداري	4.2531	كبيرة
التقويم	4.0893	كبيرة
رفع مستوى التحصيل	4.0514	كبيرة
تطوير المناهج	3.8260	كبيرة

جدول رقم (١٤)

درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين

المجال	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
العلاقات الإنسانية	4.8125	كبيرة جدا
التقويم	4.7656	كبيرة جدا
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.7500	كبيرة جدا
رفع مستوى التحصيل	4.6875	كبيرة جدا
تطوير المناهج	4.6477	كبيرة جدا
التخطيط والعمل الإداري	4.5909	كبيرة جدا

جدول رقم (١٥)

درجة ممارسة المجالات التي تتوزع فيها المهام الإشرافية من وجهة أفراد العينة مرتبة

تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	أقل متوسط	أعلى متوسط	درجة الممارسة
العلاقات الإنسانية	4.5409	1.75	5.00	كبيرة جدا
التقويم	4.3920	1.50	5.00	كبيرة
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.3231	2.00	5.00	كبيرة
رفع مستوى التحصيل	4.1843	1.20	5.00	كبيرة
تطوير المناهج	4.1622	1.64	5.00	كبيرة
التخطيط والعمل الإداري	4.1546	1.50	5.00	كبيرة

ويتضح من الجداول السابقة ما يلي:

١. جميع المجالات كانت تمارس بدرجة كبيرة، ماعدا مجال العلاقات الإنسانية كان يمارس بدرجة كبيرة جدا. ويتفق كل من المعلمين والمديرين في درجة ممارسة العلاقات الإنسانية، إذ كان ترتيب هذا المجال لجميع الفئات الأول. في حين اختلف ترتيب مجالات أخرى، فبينما يرى المعلمون أن مجال التقويم في المرتبة الأخيرة، جاء هذا المجال في المرتبة الثانية من حيث الممارسة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وفي المرتبة الرابعة من وجهة نظر المديرين.

٢. جميع المجالات تمارس بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣. جميع المجالات تمارس بدرجة كبيرة من وجهة نظر المديرين.

٤. يتفق كل من المعلمين والمديرين في ترتيب مجال رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، وبدرجة قريبة منهما، إذ حل المجال في المرتبة الثانية من وجهة نظرهما، بينما جاء في المرتبة الثالثة، من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٥. لم تظهر مجالات تمارس بدرجة متوسطة، أو بدرجة قليلة أو درجة قليلة جدا، من وجهة نظر جميع الفئات.

ومن خلال الجدول رقم (١٥) يمكن ملاحظة ترتيب المجالات ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية، فجاء مجال العلاقات الإنسانية في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جدا، وتلاه رفع كفاءة المعلم العلمي والمهنية، ثم التخطيط والعمل الإداري، ثم رفع مستوى التحصيل للتلاميذ، ثم تطوير المناهج، ثم التقويم، والمجالات الخمسة الأخيرة كانت تمارس بدرجة كبيرة. كما يظهر من خلال الجدول أن مجال رفع مستوى التحصيل لم تكن فيه مهام تمارس بدرجة كبيرة جدا، وكانت جميع المجالات الأخرى بها مهام تمارس بدرجة كبيرة جدا.

جدول رقم (١٦)

توزيع المهام التي يمارسها المعلم الأول بدرجة كبيرة جدا من وجهة نظر جميع أفراد العينة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	أرقام المهام في الاستبانة ونصها
العلاقات الإنسانية	4.5409	٦٦- يعمل على توفير جو نفسي واجتماعي يساهم في تطوير العمل بالقسم . ٦٧- يحث معلميه على التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية مناسبة.
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.3920	٢٣- يساهم في تحديد وحصر الحاجات التدريبية لمعلمي قسمه. ٢٤- يقترح البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية. ٢٥- يراجع بصورة مستمرة دفاتر تحضير الدروس ويبيدي ملاحظاته الفنية بشأنها. ٢٧- يطلع على الأعمال التحريرية من خلال دفاتر الطلاب وملفات الأعمال. ٣٤- يعقد اجتماعات دورية مع معلمي قسمه. ٣٦- يهتم بالمعلمين الجدد بهدف مساعدتهم على النمو العلمي والمهني
التخطيط والعمل الإداري	4.3231	١٣- يشرف على وضع برنامج عمل قسمه. ١٤- يتابع تنفيذ برنامج القسم الذي يشرف عليه ١٨- يشارك في اجتماعات مجلس الإدارة هدف تطوير الخدمة التعليمية والتربوية في المدرسة ١٩- يشارك في اجتماعات اللجان الفنية بهدف تحسين عمليات التعليم والتعلم وتجويدها بمختلف جوانبها.
رفع مستوى التحصيل	4.1843	-
تطوير المناهج	4.1622	٣٧- يشارك في الاجتماعات الدورية للمعلمين الأوائل الخاصة بتطوير المناهج
التقويم	4.1546	٥٩- يقوم أداء معلمي قسمه بصورة مستمرة في مجال إعداد الأنشطة التعليمية والتقويمية للطلبة. ٥٨- يقوم أداء معلمي قسمه بصورة مستمرة في مجال التخطيط للتدريس.

أما المهام التي تمارس بدرجة كبيرة جدا فيوضحها الجدول رقم (١٦)، الذي يتضح من خلاله أن جميع المجالات تتضمن مهامًا تمارس بدرجة كبيرة، وأن مجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ، والذي لم يظهر الجدول رقم ١٤ أي مهام تمارس فيه بدرجة كبيرة جدا، أن جميع المهام التي تحقق أهداف المجال يمارسها المعلم الأول بدرجة كبيرة. كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أن هناك (٤٢) مهمة يمارسها المعلم الأول بدرجة كبيرة، موزعة على المجالات الستة، بواقع (١٠)

مهام في رفع التحصيل للتلاميذ، و(١٠) مهام في تطوير المناهج، و(٨) مهام في رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، و(٧) في التخطيط والعمل الإداري، و(٥) في التقويم، و(٢) في العلاقات الإنسانية.

جدول رقم (١٧)

توزيع المهام التي يمارسها المعلم الأول بدرجة كبيرة
من وجهة نظر جميع أفراد العينة مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	أرقام المهام في الاستبانة ونصها
العلاقات الإنسانية	4.5409	٦٨- يساعد معلميه على تنمية مهارة الاتصال مع أولياء الأمور. ٦٩- يحرص على تنمية مهارات المعلمين في الاتصال مع إدارة المدرسة.
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.3920	٢٦- يزور المعلمين في الفصول لأغراض متنوعة. ٣١- يعد وينظم محاضرات وورش عمل بغرض رفع مستوى المعلمين العلمي والمهني. ٢٩- ينظم زيارات متبادلة بين المعلمين بغرض تبادل الخبرات والتجارب. ٣٠- يعقد حلقات نقاشية لمعلمي قسمه لطرح القضايا التربوية والتعليمية. ٣٣- يقوم بتدريس النصاب المخصص له من الحصص. ٣٢- يزود المعلمين بنشرات وقراءات بغرض تنمية المعلمين علميا ومهنيًا. ٣٥- يعقد اجتماعات فردية مع بعض المعلمين بحسب احتياجاتهم. ٢٨- ينفذ نماذج لدروس ذات جودة نوعية لمعلمي قسمه بشكل دوري لإثراء خبراتهم في المجالات العلمية والتربوية.
التخطيط والعمل الإداري	4.3231	١٥- يقوم بتقويم برنامج القسم. ١٧- يقدم التقارير الدورية المتعلقة بمراحل تنفيذ خطة العمل والمشاكل والمعوقات التي تواجهها. ١٢- يشارك في وضع الخطة السنوية العامة للمدرسة. ٢٢- ينظم استخدام معلميه لمختلف الأدوات والوسائل وفقا لاحتياجات العملية التعليمية والدروس العملية في المختبرات ومركز مصادر التعلم. ٢٠- يوزع حصص التدريس بين المعلمين في قسمه. ٢١- يشارك في وضع جدول الحصص الأسبوعي مع الإدارة المدرسية. ١٦- يتابع سجل حضور وانصراف معلمي قسمه مع المدير المساعد.

تابع للجدول (١٧)

المجال	المتوسط الحسابي	أرقام المهام في الاستبانة ونصها
رفع مستوى التحصيل	4.1843	٥٧- يرصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة بالمدرسة .. ٥٢- يتابع تنفيذ برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض. ٥٣- يتابع تقويم برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض وتوظيفها. ٤٩- يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب التحصيلية. ٥١- يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض. ٥٤- يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع البرامج الاثرائية للطلاب المتفوقين . ٥٥- يتابع تنفيذ البرامج الإثرائية للطلاب المتفوقين . ٥٦- يتابع تقويم البرامج الاثرائية وتوظيفها. ٤٨- يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية. ٥٠- يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الانضباطية.
تطوير المناهج	4.1622	٤٠- يقدم ملاحظاته على الخطط السنوية لمعلمي قسمه. ٣٩- يشرف على تنفيذ منهج مادته بحسب المنهج المقرر. ٤٢- يشارك في تحديد متطلبات تطبيق المنهج الدراسي من المواد والخامات والمعدات والأجهزة والوسائل المعينة. ٣٨- يشارك في لجان تطوير المناهج بالوزارة. ٤٦- يحرص على توصيل مقترحات المعلمين الخاصة بتطوير المناهج والكتب إلى الجهات المختصة. ٤٤- يقترح الكتب والمراجع لإثراء مركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته ٤٣- يحرص على توظيف معلمي قسمه لمركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته. ٤١- يشارك في عمل البحوث الإجرائية في مجال تطوير المناهج وطرق التدريس.

تابع للجدول (١٧)

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	أرقام المهام في الاستبانة ونصها
تطوير المناهج	4.1622	٤٧- يدير وينظم أماكن الدراسة بما يتماشى مع احتياجات المنهج الدراسي ومتابعة توفيرها. ٤٥- يقوم بتحليل الكتاب المدرسي مع معلمي قسمه.
التقويم	4.1546	٦٠- يقود معلميه في تنفيذ كافة الأعمال المرتبطة بإجراء الاختبارات الدورية والتشخيصية. ٦٥- يساهم في التقويم الذاتي لدورة العمل المدرسي بالتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة. ٦١- يضع الامتحانات النهائية بمشاركة معلمي وحدته. ٦٤- يساهم في إجراء عمليات التقويم المختلفة لدورة العمل المدرسي ويوظف نتائجها بفاعلية. ٦٣- يشترك مع معلمي قسمه في تحليل نتائج الاختبارات وتطويرها.

وبالنسبة للمهام التي تمارس بدرجة متوسطة فالجدول رقم (١٨) يبين أن مهمة واحدة فقط تمارس بدرجة متوسطة، وهي في مجال التقويم ونصت على التالي: يشارك في تصحيح الاختبارات.

جدول رقم (١٨)

توزيع المهام التي يمارسها المعلم الأول بدرجة متوسطة
من وجهة نظر جميع أفراد العينة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	أرقام المهام في الاستبانة ونصها
العلاقات الإنسانية	4.5409	-
رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية	4.3920	-
التخطيط والعمل الإداري	4.3231	-
رفع مستوى التحصيل	4.1843	-
تطوير المناهج	4.1622	-
التقويم	4.1546	٦٢- يشارك في تصحيح الاختبارات

مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة الميدانية والتي تضمنتها الجداول من (١ - ١٧)، يمكن

حصر مجموعة من المؤشرات تمهيدا لمناقشة النتائج وهي كالتالي:

١. بالنسبة لمعايير اختيار المعلم الأول، أظهرت النتائج أن (٦) معايير من معايير اختيار المعلم الأول لها درجة أهمية كبيرة جدا، و(٤) لها درجة كبيرة، و(١) درجة متوسطة، بينما لم تظهر معايير لها درجة أهمية قليلة أو قليلة جدا. ورغم إعطاء درجة أهمية كبيرة جدا لبعض المعايير مثل أن يكون قد عمل في التدريس خمس سنوات أو أكثر إلا أن مطالبة أفراد العينة بإعادة النظر في مدة الخبرة كانت كبيرة، واقترح البعض منهم مد سنوات الخبرة إلى عشر سنوات. وربما يعزى التقدير الكبير لمعايير اختيار المعلم الأول من قبل أفراد العينة إلى أن هذه المعايير تمثل فعلا المعايير الواقعية التي يتم على أساسها اختيار المعلم الأول بشكل صحيح. وبهذه النتيجة تختلف هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي أكدت على ضرورة إعادة النظر في معايير اختيار المعلم الأول، ومنها دراسة السادة وآخرون (١٩٩٧)، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى تطور عمليات التخطيط في وزارة التربية والتعليم، وتبلور تجربة المعلم الأول في المدارس البحرينية عن ذي قبل، مما ساهم في تعديل الشروط والمعايير التي يتم على أساسها اختيار المعلم الأول.

٢. بالنسبة لأثر متغير الجنس، والخبرة في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، فقد أظهرت المعالجات الإحصائية للفروق بين استجابات المعلمين والمديرين وكذلك المشرفين التربويين أنه ليست هناك دلالة إحصائية لتلك الفروق وفق هذين المتغيرين بالنسبة لكل فئة من الفئات الثلاث. في حين أن الوظيفة (معلم - مدير مدرسة - مشرف تربوي) كان لها دلالة إحصائية، ولصالح فئة المشرفين التربويين، وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين والمديرين ينطلقون في نظرهم إلى هذه المعايير من الواقع المعاش في المدارس، بينما ينطلق المشرفين من الرؤى التنظيرية التي تجانب الواقع أحيانا، مضافا إلى ذلك أن المشرفين التربويين كانوا طرفا في صنع المعايير وإقرارها، وبالتالي فإن رضاهم وتقديرهم لأهميتها كان أعلى من فئة المعلمين والمديرين.

٣. أما عن دلالة الفروق بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بتحديد درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه وفقا لمتغير الجنس، وما أوضحه تحليل النتائج من وجود دلالة في الفروق لصالح فئة المعلمات الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالحسين (٢٠٠٥) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة ممارسة المشرف التربوي لمهامه وفقا لمتغير الجنس، ولكنها تختلف في تحديد اتجاه الفروق، إذ كانت الفروق في الدراسة السابقة لصالح فئة الذكور، وفي الدراسة الحالية لصالح الإناث، كما أوضحت الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمديرات فيما يتعلق بتحديد

درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه، ولصالح فئة الإناث، ولربما يعزى ذلك إلى أن المعلمات الأوائل أكثر التزاما بالعمل، وتقيدا بالتعليمات، وحرصا على إثبات جدارتهن في العمل.

٤. أظهرت النتائج أن ١٥ مهمة يمارسها المعلم الأول بدرجة كبيرة جدا، وشكلت ممارسة هذه المهام ما نسبته (٢٥,٨ %) وهناك ٤٢ مهمة تمارس بدرجة كبيرة، وشكلت ما نسبته (٧٢,٤ %) ومهمة واحدة تمارس بدرجة متوسطة، أي ما نسبته (١,٧ %). وربما يعزى ارتفاع أداء المعلم الأول لنظام الفصل إلى بعض الأمور، أو كل الأمور التالية:

- مناسبة معايير اختيار المعلم الأول لطبيعة المهام الموكلة إليه، بحيث كان توفر هذه المعايير في المعلم الأول أحد عوامل تمكنه من الوظيفة، وأدائه لمهامه على نحو فاعل.

- وجود المعلم الأول في المدرسة كمشرف تربوي مقيم، مما يمكنه من متابعة المشكلات والإطلاع عن قرب لطبيعة سير العمليات التربوية.

- توافر الكفاءة المهنية لدى المعلم الأول، وقد يكون ذلك بسبب الإعداد الجيد للمعلم الأول من خلال الدورات والمحاضرات والندوات وورش العمل وغيرها من الأساليب الإشرافية التي تسهم في زيادة قدرة المعلم الأول على امتلاكه القدرة على أداء المهام الموكلة إليه، الاستعداد الجيد والقابلية لدى المعلم الأول على التجديد والتطوير، أو الاختيار المناسب للمعلم الأول.

- المتابعة الجيدة وتقييم أعمال المعلم الأول من قبل إدارة المدرسة ممثلة في مدير المدرسة والمدير المساعد، ومن قبل الإدارة التربوية العليا، وينتج عن هذه المتابعة زيادة اهتمام المعلم الأول بأداء المهام الموكلة، مع توفير تغذية راجعة جيدة ممن يشرف عليه من أجل الارتقاء بمستواه.

٥. وبالنسبة لمجالات عمل المعلم الأول، فقد أظهرت النتائج أن ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه بحسب المجال كانت كبيرة جدا في العلاقات الإنسانية، وكبيرة في مجالات رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، والتخطيط والعمل الإداري، ورفع مستوى التحصيل للتلاميذ، وتطوير المناهج والتقييم. وتعكس هذه النتيجة مدى نجاح المعلم الأول لنظام الفصل في تحقيق الأهداف المرجوة من وجوده، وفي تحقيق أهداف التجربة، مما يجعل السعي إلى مواصلة تطويرها وتعميمها ضرورة تحتم على القائمين عليها النظر في التجربة من أجل دعمها وتطويرها.

وتعطي هذه النتيجة مؤشرا جيدا على نجاح المعلم الأول في تحقيق الأهداف المرجوة من تجربة إدخال وظيفة المعلم الأول في المرحلة الابتدائية، إذ تبين النتائج الاهتمام الكبير من قبل المعلمين الأوائل بتطوير العلاقات الإنسانية، وتحسين مستويات التواصل بين أطراف العملية التعليمية، كما يتضح حرص المعلم الأول على رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، وتطوير المناهج، ورفع مستوى التحصيل، وتنفيذ عمليات التقويم والمشاركة في التخطيط والعمل الإداري، ولعل هذه الدرجة العالية من الممارسة في جميع المجالات يعزى إلى بعض الأسباب التالية أو جميعها:

- طبيعة وظيفة المعلم الأول، كمشرف تربوي مقيم، حيث أن طبيعة العملية الإشرافية التي يمارسها المعلم الأول وتواجهه بدرجة قريبة من حيث المكان مع المعلمين والإدارة المدرسية تتيح له فرصة لا تتوفر لقيادات الإشراف الأخرى من حيث القدرة على متابعة المعلمين وتحسين أدائهم من خلال بناء علاقات إنسانية جيدة، وتحديد واقعي لحاجات المعلمين، وفهم مشاكلهم، والصعوبات التي يواجهونها، ومساعدتهم على تذليلها.
- الإعداد الجيد للمعلم الأول، إذ يتم إعداد دورات خاصة للمعلمين الأوائل بغرض رفع الكفاءة المهنية للمعلمين الأوائل في مختلف المجالات.
- حرص الإدارة التعليمية في وزارة التربية والتعليم في البحرين على تطوير جهاز الإشراف، والرقى بفلسفته وتكوينه وممارساته، مما ينعكس إيجابا على ممارسات المعلم الأول باعتباره مشرفا تربويا مقيما. كما ينعكس هذا الحرص على مستوى دعم الإدارة المدرسية، والمشرف التربوي لممارسات المعلم الأول، ومحاولة تطويرها.
- توفر الكفاءة المهنية لدى المعلمين الأوائل، مما يمكنهم من القيام بمهامهم على الوجه المطلوب.

٦. أوضحت نتائج الدراسة المتحصلة من الاستبانة في المحور الثالث الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل، وفيما يلي عرض لبعض منها، كما ذكره بعض أفراد العينة:

(أ) قلة خبرة المعلم الأول قياسا بخبرة المعلمين الذين يشرف عليهم: يشكل وجود معلما أول في المدرسة نقل خبرته عن معلمي قسمه واحدة من الصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة، وتتمثل هذه الصعوبة في عدم تقبل من يفوقونه خبرة إلى توجيهه وإشرافه، فيتأثر بذلك دوره وقدرته على أداء المهام الموكلة إليه.

(ب) كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم الأول، وتوزيعها بين الجانب الفني والإداري، مما لا يتيح له الوقت الطافي لأداء مهامه، وعدم قدرته على إنجاز بعض المهام على الوجه المطلوب، وتتفق هذه

النتيجة مع نتيجة دراسة عبد الحسين (٢٠٠٥) حيث توصلت إلى أهم الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم الأول.

(ج) تكليف المعلم الأول بأعباء إدارية ليست لها علاقة بالمهام الموكلة إليه، وربما يعزى ذلك إلى ضعف وعي بعض إدارات المدارس بدور المعلم الأول، وطبيعة المهام الموكلة إليه.

(د) ضعف العلاقة التنسيقية بين الإدارة المدرسية وبين المشرف التربوي، مما يجعل المعلم الأول مشتتاً بين متطلبات الإدارة المدرسية وتوجيهاتها، وبين متطلبات المشرف التربوي وتوجيهاته.

(هـ) زيادة نصاب المعلم الأول من المعلمين الذين يشرف عليهم، وتتضح هذه الصعوبة بشكل أوضح لدى فئة الإناث، إذ يصل عدد معلمات نظام الفصل في بعض المدارس، إلى أكثر من عشرين معلمة، مما يجعل عملية متابعتهم من قبل المعلمة الأولى عملية صعبة.

وقد تمثلت هذه الصعوبات إجابة عن السؤال الرابع للدراسة الحالية والمتمثل في: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل؟

٧. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلم الأول لنظام الفصل يستخدم مجموعة من الوسائل الإشرافية، وقد تبين ذلك من خلال المهام الواردة في مجال رفع كفاءة المعلم العلمية والمهنية أمكن للباحث استخلاص الوسائل الإشرافية التي يستخدمها المعلم الأول. وكان استخدامه لهذه الوسائل بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، أما الوسائل التي يستخدمها المعلم الأول بدرجة كبيرة جداً، فتمثلت في تحديد وحصر الحاجات التدريبية لمعلمي قسمه، واقتراح البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية، مراجعة دفاتر تحضير الدروس بصورة مستمرة وإبداء ملاحظاته الفنية بشأنها، والإطلاع على الأعمال التحريرية من خلال دفاتر الطلاب وملفات الأعمال، وعقد اجتماعات دورية مع معلمي قسمه.

أما الوسائل الإشرافية التي يستخدمها المعلم الأول بدرجة كبيرة فقد تمثلت في الوسائل التالية مرتبة تنازلياً حسب درجة ممارستها:

١. الزيارات الصفية.
٢. المحاضرة وورش العمل.
٣. الزيارات المتبادلة بين المعلمين.

٤. الحلقات النقاشية.
٥. تدريس النصاب المخصص له من الحصص، كحصص مساندة لمعلم نظام الفصل.
٦. النشرات والقراءات التوجيهية.
٧. الاجتماعات الفردية.
٨. تنفيذ دروس نموذجية.

ويتضح من خلال الترتيب السابق للوسائل الإشرافية أن الزيارة الصفية ما تزال هي الأسلوب الأكثر استخداماً في العملية الإشرافية، وهي النتيجة التي توصلت لها بعض الدراسات مثل دراسة السعود (١٩٩٩) التي جاء فيها أسلوب الزيارة الصفية أكثر الأساليب شيوعاً، وكذلك دراسة سارة وزملاؤه (١٩٩٦) التي توصلت إلى أن الزيارة الصفية للمعلم وما يتبعها من اجتماعات توجيهية تعتبر الوسيلة الرئيسية للتعرف على سلوكه التعليمي وتشخيص مشكلاته والتعاون معه في وضع الحلول لها.

وجاء أسلوب تنفيذ دروس نموذجية في المرتبة الأخيرة بين الأساليب الإشرافية المستخدمة، رغم حصوله على درجة ممارسة كبيرة، وتؤكد هذه المؤشرات ضرورة تخفيف الأعباء الإدارية التي توكل إلى المعلم الأول، فلعل أحد عوامل عدم تركيز المعلم الأول على أساليب إشرافية غير الزيارة الصفية هي الأعباء الموكلة إليه، وسهولة تنفيذ الزيارة الصفية مقارنة بالوسائل الإشرافية الأخرى.

ومن خلال المناقشة السابقة لنتائج الدراسة الحالية، وما تضمنته من تشخيص درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول، ودرجة ممارسته للمهام الموكلة إليه، وتحديد أهم الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطبيق التجربة، تقدم الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات والمقترحات.

التوصيات والمقترحات

في ضوء كل من البحوث والدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة الحالية، والنتائج التي توصلت إليها، يمكن تقديم التوصيات التالية التي يمكن أن تسهم في تطوير الإشراف التربوي عموماً، وتطوير تجربة المعلم الأول لنظام الفصل على تحديداً.

أولاً : التوصيات:

أ. توصيات تخص الإدارة التعليمية:

١. ضرورة إعادة النظر في بعض معايير اختيار المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، ومن المعايير التي تحتاج لمراجعة، معيار الخبرة، إذ حددت التشريعات مدة خمس سنوات كحد أدنى للترشح لوظيفة معلم أول، في حين أن أفراد العينة من المعلمين والمديرين والموجهين يرون ضرورة أن يكون الحد الأدنى للخبرة المتوفرة أكثر من ذلك. وذلك من أجل مواجهة بعض المشكلات التي قد تتجم عن قلة خبرة المعلم الأول.

ومن الأمور اللازم إعادة النظر فيها الوزن المعطى لبعض المعايير، واقترحت الدراسة توزيع وزن امتحان المادة العلمية على محورين، المادة العلمية والثقافة التربوية، كما يرى الباحث ضرورة تحديد معايير تقويم المعلم في المقابلة الشخصية، والزيارة الميدانية، إذ أن عدم وضوحها بالنسبة للمعلمين والمديرين ولعله لدى المشرفين أيضاً، يعطي مجالاً كبيراً للذاتية وعدم الموضوعية.

٢. ضرورة النظر في الأساليب المستخدمة في الإشراف التربوي، بحيث تصل قيادات الإشراف المتمثلة في مدير المدرسة، والمشرف التربوي، والمعلم الأول إلى قناعة بأهمية جميع الوسائل الإشرافية، وممارستها بما يخدم الموقف التعليمي. وعدم الاعتماد على الزيارة فقط.

٣. توضيح فلسفة الإشراف التربوي وتوجهاته بين أوساط أطراف العملية التعليمية، حتى يتمكن كل من موقعه من المساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة من عملية الإشراف التربوي.

٥. ضرورة وضع معايير خاصة وواضحة لتقويم أداء المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم، ومتابعة أدائه بصورة مستمرة من قبل المشرفين التربويين.

ب: توصيات تخص الإدارة المدرسية:

١. ضرورة التنسيق في الممارسات الإشرافية بين إدارة المدرسة والمشرف التربوي، فوجود التنسيق بينهما يسهم بشكل كبير في تطوير أداء المعلم الأول.

٢. تخفيف الأعباء عن المعلم الأول وعدم تكليفه بأمور إدارية كثيرة تحد من فاعليته في المجال الفني.

٣. ضرورة عقد دورات تدريبية للإدارة المدرسية تدور حول طبيعة الإشراف التربوي، ودور المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم.

ج: توصيات تخص المعلم الأول:

أظهرت النتائج مقدرة كبيرة لدى المعلم الأول لنظام الفصل على أداء مهامه الموكلة إليه بدرجة كبيرة جداً، ودرجة كبيرة، وهذه النتيجة العالية تتطلب من القائمين على إعداد المعلم الأول إعادة النظر في الدورات التدريبية التي تقدم للمعلم الأول، بحيث تشمل على توجهات تطويرية في الإشراف التربوي، والانتقال إلى الجانب الميداني إضافة إلى الجانب النظري المقدم في الدورات، كما يتحتم أيضاً ضرورة الاستفادة من الإمكانيات والقدرات التي يتوفر عليها المعلم الأول لنظام الفصل والاستفادة منه في تطوير برامج التدريب للمعلمين، وتطوير المناهج الدراسية، ورسم الخطط والاستراتيجيات التطويرية للتعليم بشكل عام، والإشراف التربوي بشكل خاص. إضافة إلى ما تقدم أعلاه يمكن تقديم بعض المقترحات لتطوير أداء المعلم الأول وتجربته كمشرف تربوي مقيم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

١. الاهتمام بإشراك المعلمين في عمليات الإشراف التربوي، لضمان فعالية أكبر لبرامج الإشراف التربوي المقدمة للمعلم.
٢. التواصل مع الإدارة المدرسية والمشرف التربوي، من أجل توفير الدعم اللازم للبرامج التي يقدمها برنامج الإشراف في المدرسة.
٣. إعطاء الفرصة للمعلم الأول لتطوير قدراته وإمكاناته من خلال الدراسات العليا، أو دخول الدورات التدريبية المتخصصة.
٤. ضرورة إعادة النظر في المهام الموكلة إلى المعلم الأول، بحيث تتناسب طبيعة المرحلة التعليمية، المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. والتركيز فيها على الجانب الفني أكثر من الجانب الإداري.

ثانياً: الدراسات مقترحة:

١. إجراء دراسة حول مدى فاعلية المعلم الأول في مجال رفع مستوى التحصيل للتلاميذ.
٢. إجراء دراسة حول المعايير المستخدمة في تقويم أداء المعلم الأول، في ظل توجهات الإشراف التربوي الحديث.
٣. إجراء دراسة حول مدى فاعلية المعلم الأول في المرحلة الابتدائية في رفع المستوى الأكاديمي والمهني للمعلمين.
٤. إجراء دراسة حول برامج تدريب المعلم الأول ومدى فاعليتها في تطوير أدائه.

المراجع

المراجع :

أولا : المراجع العربية

- أحمد، أحمد إبراهيم. (١٩٩٩). الإشراف المدرسي والعيادي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- إدارة الخطط والبرمجة. (١٩٨٤). إحصاءات التعليم ١٩٨٣/١٩٨٤. وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- إدارة شؤون الموظفين. (٢٠٠٣). تعميم رقم ٦٠٤/ش م ظ /٢٠٠٣ الصادر بتاريخ ٢٠٠٣/٣/٢٤م، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- إدارة المناهج. (١٩٨٧). مشروع تطوير أساليب التوجيه التربوي والمتابعة الميدانية. ورقة غير منشورة. وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- الأفندي، محمد حامد. (١٩٩٤). الإشراف التربوي. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- أمان، عباس محمد. (١٩٩٢). التوجيه التربوي في البحرين: واقع وسبل تطويره، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تطوير نظم التوجيه التربوي التي ينظمها مكتب التربية الدولي لدول الخليج. البحرين، إدارة المناهج.
- البابطين، عبد العزيز عبدالوهاب. (١٩٩٤). قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: دراسة تجريبية. المجلة التربوية (جامعة الكويت) ، ٨ (٣١)، ٢٧-٨٢.
- البدر، طارق عبدالحميد. (٢٠٠١). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- بستان، أحمد عبدالحسين وحجاج، علي حسين. (١٩٨٨). العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت. المجلة التربوية، ٥ (١٧)، ١١٩-٢٠٩.

البلادي، سهام جعفر. (٢٠٠٥). التنسيق في الممارسات الإشرافية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين وانعكاسه على أداء المعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

الحبيب، فهد إبراهيم. (١٩٩٦). التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية: دراسة نحو إعداد دليل التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٠). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحداد، يسرى أحمد. (٢٠٠١). الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التقويم التربوي التكويني في دولة البحرين: واقعه وتطويره. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

حسين، منصور وزيدان، محمد مصطفى. (١٩٧٦). سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي. القاهرة: مكتبة غريب.

حمدان، محمد زياد. (١٩٨٤). تقييم وتوجيه التدريس كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين. الدار السعودية للنشر والتوزيع.

حميد، محمد علي. (١٩٩٨). دور مدير المدرسة الإشرافي في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

حمود، رفيقة. (١٩٨٩). التجديدات التربوية في التعليم الابتدائي الحكومي في البحرين. التربية الجديدة، ١٦ (٤٦)، ٨٧-١٠٥.

الخضري، عبدالله. (١٩٩٣). المدرس الأول مكانته - مهماته - علاقاته فنيا وإداريا. ورقة غير منشورة. الكويت: وزارة التربية والتعليم.

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

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه. (٢٠٠٠). الإدارة والإشراف التربوي : اتجاهات حديثة. الأردن، عمان: دار الأمل.

دسوقي، مرفت محمد. (٢٠٠٣). تقويم التوجيه التربوي لدى موجهات ومعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين/كلية التربية، البحرين.

دويغر، ليلي. (١٩٨٩). الإشراف التربوي، مفهومه، فلسفته، أسسه. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢ (٣)، ٤٥ - ٦٢.

_____. (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (١)، ٣٩ - ٧٠.

الدويك، تيسير وياسين، حسين، وعدس، محمد عبدالرحيم، الدويك، محمد فهمي. (١٩٩٨). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

_____. (٢٠٠١). أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي (الطبعة الثالثة). الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الديب، عبدالسميع. (١٩٩٤). المدرس الأول. المعلم (تصدر عن جمعية المعلم بالإمارات)، ١٠، (٤٨)، ٢٠ - ٢٤.

ديراني، محمد عيد. (٢٠٠٢). واقع الإشراف التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء مهام الموجه التربوي ومسؤولياته. مجلة كلية التربية بالمنصورة (٤٩)، ٣٩ - ٦٩.

رضي، خالد حبيب. (١٩٩٩). المدرس الأول في المرحلة الثانوية من التكوين إلى التفعيل. قضايا تربوية (٨)، ١٠٥ - ١٠٨.

الزايدي، مها محمد خلف. (٢٠٠٢). تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية: دراسة تطبيقية. القاهرة: دار الفكر العربي.

الزهراني، سعد أحمد. (١٩٩٩). المشرف المتعاون أم المعلم الأول. المعرفة (٣٦)، ١٢٢-١٣٠.

السادة، حسين بدر والبوهي، فاروق شوقي والقمص، سمير ايليا والبحارنة، صفية صادق ومطر، سلوى لطيف وطه، مدينه حسن، والخاجة، خالد عبدالله. (١٩٩٧). مدى فاعلية المدرس الأول بالمدارس الثانوية العامة بدولة البحرين . البحرين: مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم.

ستراك، رياض. (٢٠٠٤). دراسات في الإدارة التربوية. الأردن: دار وائل للنشر.

السعود، راتب. (١٩٩٩). الوسائل الإشرافية الشائعة لدى مديري المدارس في الأردن. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ٦ (١)، ١٨٤-٢١٩.

السلمي، حامد جابر. (١٩٩٦). الإشراف التربوي وصعوباته. التوثيق التربوي (٣٧).

السلطي، مريم خميس وهجرس، عفاف يوسف، والشيخ، جميلة عقيل. (٢٠٠٥). التقرير السنوي: تقرير عن أبرز إنجازات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

شاهين، أميرة. (١٩٩١). واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية. دراسات تربوية (تصدر عن رابطة التربية الحديثة)، ٦ (٣١)، ٢٠٦-٢٣٨.

صليوه، سهى نونا. (٢٠٠٥). الإشراف والتنظيم التربوي. الأردن، عمان: دار صفاء التوزيع.

طافش محمود. (٢٠٠٤). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. الأردن، عمان: دار الفرقان.

طالب، عبدالله عبده أحمد. (٢٠٠٤). تقويم أساليب الإشراف التربوي لمادة الفيزياء في المرحلة الثانوية بمدينة تعز من وجهة نظر معلمي هذه المادة. دراسات في المناهج وطرق التدريس (٩٩)، ١١٠-١٣١.

عبدالحسين، زكريا حسن. (٢٠٠٥). تقويم معلمي الفصل لمهام المشرف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمملكة البحرين واستراتيجية تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

العبدالكريم، راشد حسين. (٢٠٠٣). نموذج مقترح للإشراف التربوي: الإشراف التربوي المتنوع. المعرفة (٩٥)، ٥٦-٦٥.

عبد اللطيف، رجب عبد الوهاب. (١٩٨٨). الإشراف الفني - واقع وحاجة المعلمين إليه ومعوقات تحقيق أهدافه. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢ (١)، ٣٣-٥٢.

العبدالله، إبراهيم يوسف. (١٩٨٤). التوجيه التربوي في البحرين، ورقة غير منشورة. البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

_____، _____. (١٩٨٩). تطور التوجيه التربوي في البحرين، ورقة غير منشورة. البحرين: وزارة التربية والتعليم، إدارة المناهج.

عبدالهادي، جودت عزت. (٢٠٠٦). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبدالرحيم والدويك، محمد فهمي وياسين، حسين. (د.ت). الإدارة والإشراف التربوي. لا ناشر.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٤). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العماش، عبدالرحمن محمد محسن.(٢٠٠٢). واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣ (١)، ١٨١-١٨٤.

العيوني، صالح محمد.(١٩٩٢). مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، ٢٥، ١٢٧-١٧٥.

فرج، حافظ.(١٩٩٢). بعض العوامل المؤثرة على الممارسات الإشرافية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. دراسات تربوية : تصدر عن رابطة التربية الحديثة ٧ (٣٩)، ٧٩-١١٩.

فيفر، ايزابيل ودنلاب، جين.(١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التعليم (ترجمة محمد عيد ديرانبي، الطبعة الثانية). عمان، الأردن : منشورات الجامعة الأردنية.

قسم التوثيق التربوي. (٢٠٠١). تطور التعليم في دولة البحرين " التقرير الوطني المقدم إلى الدورة السادسة والأربعين لمؤتمر التربية الدولي المنعقد في جنيف في الفترة من ٥-٨ سبتمبر ٢٠٠١. وزارة التربية والتعليم، البحرين.

_____، _____. (٢٠٠٥). التقرير السنوي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

لجنة تفعيل الإشراف التربوي. (٢٠٠٦). وثيقة تفعيل الإشراف التربوي.(ورقة مقدمة للندوة التربوية الثانية حول تطوير الأداء التربوي من التوجيه إلى الإشراف التربوي). البحرين: وزارة التربية والتعليم.

لجنة توطيّن التوجيه التربوي والتدريب. (١٩٩٨). ملخص توطيّن التوجيه والتدريب بالمدارس "مشروع رؤية مستقبلية". ورقة غير منشورة، البحرين: وزارة التربية والتعليم.

لطف الله، عفاف.(٢٠٠١).المدرس الأول آراء وملاحظات. بناء الأجيال، ١٠٠، (٣٨)، ٦٢-٧٧.

مكتب التربية العربي لدول الخليج: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (١٩٨٥).
الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطويره.

المحبيب، عبدالرحمن إبراهيم. (١٩٩٧). مهارات الموجه التربوي كما يدركها معلمو ومعلمات
المرحلة الابتدائية بمنطقة الإحساء التعليمية. المجلة التربوية، ١١ (٤٣)، ٢٤٥-٢٩٩.

محمد، سليمان عبد ربه. (١٩٩٤). الإشراف التربوي بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية
مصر العربية (ورقة قدمت لمؤتمر إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير: المؤتمر السنوي
الثاني من ٢٢- ٢٤ يناير ١٩٩٤ في كلية التربية بجامعة عين شمس)

محمود، حسن عبدالملك. (١٩٩١). المداولة الإشرافية بين الموجه الفني والمعلمين: دراسة
تقويمية (ورقة قدمت للمؤتمر العلمي الثالث رؤية مستقبلية للمناهج في الوطن العربي. الإسكندرية
من ٤-٨ أغسطس / ١٩٩١). مصر: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

مقرب، علي أحمد. (٢٠٠٠). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي
(دراسة ميدانية). مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٤ (٢)، ٣٠-٥٥.

نشوان، يعقوب حسين. (١٩٨٥). الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق. الأردن،
عمان : دار الفرقان.

هيجان، أحمد. (١٩٩٣). المدير والقائد الإداري : تحليل المهارات النفسية-الاجتماعية في
الإدارة. الإدارة العامة، ٣٢ (٧٧)، ٧-٣٨.

الوقفي، راضي. (١٩٩٠). الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي. التربية الجديدة
(٥٠)، ٣٣-٤٩.

Allen, Tom. (1987). Identifying Behaviors of the Master Teacher. **Spectrum**,5 (2), 42- 47. Abstract retrieved April 12, 2006 from the World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>

Azumi, Jann E. Lerman, James L. (1987). Selecting and Rewarding Master Teachers: What Teachers in One District Think. **Elementary School Journal**,88 (2), 189-202. Abstract retrieved march 7, 2006 from the World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>

Cromwell, R. R. (1991). **Key supervision that will touch the future of school reform**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24-28,1991). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352355).

Donaldson, Gordon A., Jr. And Others. (1987). **Teacher Selection of Master Teacher Criteria: Giving the Profession Local Control**. Retrieved March, 12 2006 from the World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/>

Kent, S. I. (2001). Cooperating teacher prepared in a clinical supervision course. **Journal of Curriculum and Supervision**, 16 (3), 228-244.

Lemlech, J. K., & Hertzog, H. H. (1999). **Reciprocal teaching and learning : What do master teacher and student teacher learn from each other?**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, April 19-23,1999). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429975).

Rantissi, George. (1999). **Analyzing Teachers' Expectations of the Headteacher's Roles at an Arab-Bedouin Elementary School in South of Israel.** Retrieved March, 5 2006 from the World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov/>

Weindling, D. (1991). **The changing role of headteachers in England and Wales**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7,1991). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 337419).

الملاحق

The descriptive curriculum is used and the results show the following:

1. There are (6) criteria have a very big important degree, (4) criteria have a big important degree, (1) criterion has a medium important degree, and there were not any criteria which have a little or a very little degree.
2. The classroom senior teacher is applying (15) responsibilities in a very big degree, (42) responsibilities in a big degree, (1) responsibility with a medium degree, and there were no responsibilities applied in a little or a very little degree.
3. The result shows that the classroom senior teacher accomplishes the aims of the experiment of the classroom senior teacher in a very big degree in the field of the human relationship. And in a big degree in the rest field (developing the scientific and professional competences of the teacher, administration and planning, raising the learning level of the student, developing the curriculum, and the evaluating).
4. The result present many difficulties encounter the experiment of the classroom senior teacher as: the inexperience of some of the classroom senior teacher, the increase of the responsibilities of the senior teacher, and the increase of the senior teacher quorum from the teachers who should receive the supervision.

The study show many recommendations and suggestion to develop the experiment of the classroom senior teacher, and the most important of these recommendations was to continue walking with the experiment and review the conditions and the criteria of selecting the senior teacher.

**The experiment of the classroom senior teacher
according to the teachers, the managers, and the supervisors in
Bahrain's primary school.(an evaluative study)**

Abstract

This study aimed to evaluate the experiment of the classroom senior teacher according to the teachers, the managers, and the supervisors in Bahrain's primary school and to identify the status of the experiment of the classroom senior teacher.

Such things are accomplished by answering the following questions:

1. What are the aims of experiment of classroom senior teacher that the education system in Bahrain want to achieve? And what are the condition and the criteria that the classroom senior teacher should have to achieve these aims?
2. What is the importance scale of the criteria of selecting the classroom senior teacher according to the teachers, the principals, and the supervisors?
3. What is the scale of applying the classroom senior teacher's responsibilities according to the viewpoint of the teachers, the principals, and the supervisors?
4. What are the difficulties that encounter the experiment of the classroom senior teacher in Bahrain primary school?
5. What are the suggestions to develop the experiment of the classroom senior teacher?

The questioner was used in this study. And the sample of the study consisted of (287) teachers, managers, and supervisors as the following:

- 1- (244) teacher (172 female and 72 male).
- 2- (35) manager (26 female and 9 male).
- 3- (8) supervisor (6 female and 2 male).

الملاحق

- ملحق رقم (١) موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة البحث
- ملحق رقم (٢) مشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل
- ملحق رقم (٣) مشروع المسؤوليات والمهمات الأساسية للمشرف التربوي
- ملحق رقم (٤) تعميم بخصوص معايير اختيار المعلم الأول
- ملحق رقم (٥) مهام المعلم الأول
- ملحق رقم (٦) أسماء المحكمين
- ملحق رقم (٧) الاستبانة (أداة الدراسة)

ملحق رقم (١)

موافقة الجهة المختصة لتطبيق أداة البحث



الرقم: 33/4-1 م ب ت 2006

في: 5/4/2006 م

الموضوع: تسهيل مهمات باحث

إقرار من مقدم الطلب:

هذا التصريح بإجراء البحث لغرض تقديمه إلى الجهة الطالبة المشار إليها أدناه فقط. ولا يحق لي استخدامه لأغراض أخرى أو نشره أو توزيعه.

توقيع الباحث:

اسم الباحث: محمد إبراهيم حريص
موضوع البحث: تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمدرسين
المهام المطلوبة تنفيذها: توزيع اداة البحث
مرفقات: الاصحية

حقوق استخدام الأتوانات محفوظة للباحث. فقط



رأي مركز البحوث التربوية والتطوير :

بعد الإطلاع على المرفقات والبيانات المطلوبة :

كما يوافق المركز على تنفيذ المهمة أعلاه

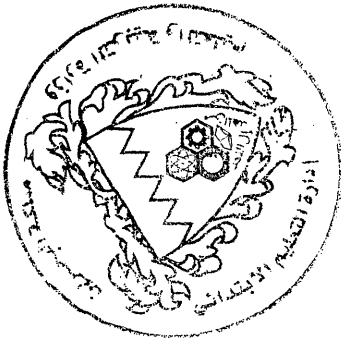
○ لا يوافق المركز على تنفيذ المهمة المطلوبة.

الاسم: د. لطيفة علي المناعي

الوظيفة: رئيسة مركز البحوث التربوية والتطوير

ختم المركز.

التوقيع:



رأي الجهة المعنية :

بعد الإطلاع على المرفقات وبناء على رأي مركز البحوث التربوية والتطوير

توافق الإدارة على تنفيذ المهمة أعلاه

○ لا توافق الإدارة على تنفيذ المهمة المطلوبة.

الاسم: عائشة عبد الحفي

الوظيفة: مساعدة مدير التعليم

ختم الإدارة.

التوقيع:

ملحق رقم (٢)

مشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل

مشروع مهمات قسم التوجيه ومراقبة التحصيل .



دولة البحرين

وزارة التربية والتعليم

مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفنى

مشروع

مهمات قسم التوجيه التربوي ومراقبة التحصيل الدراسي

- 1 - الإشراف على عملية التوجيه والمتابعة الميدانية لمعلمي جميع المواد الدراسية ، وتقويم أدائهم ، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها ، ووضع الخطط العلاجية لتحسين ممارساتها ، ورفع كفاءتهم المهنية في العمل.
- 2 - مساعدة المعلمين على تشخيص المشكلات التي تواجههم طلبتهم في عملية التعلم والتعليم والتعاون مع المدرسة في رسم الخطط للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات بالأساليب والوسائل التربوية المناسبة.
- 3 - المساهمة في رفع كفاءة عملية تقويم أداء الطلاب في المدرسة ، والتعاون في رصد صعوبات التعلم بشكل تشخيصي ، ووضع الخطط العلاجية لتحسين الممارسات لرفع مستويات التحصيل الدراسي.
- 4 - تتبع المستوى التحصيلي للطلاب ودراسة وتحليل التقارير ونتائج الامتحانات والاختبارات بأنواعها وأشكالها المختلفة التي تعدها الوزارة ، ورصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة ، والتعاون مع المعلمين ومديري المدارس والأجهزة المختصة بالوزارة على إعادة دراسة مستويات التحصيل في كل مرحلة (الكفايات) لرفع مستويات التحصيل في المواد الدراسية وتحسين المخرجات بشكل فعال.
- 5 - الإشراف على عملية تصحيح الامتحانات العامة والفصلية وامتحانات المستوى التي تعقد في بداية العام الدراسي بالمراحل التعليمية الثلاث ، والعمل على تطوير الجوانب الفنية في عمليات التصحيح وتقدير العلامات.
- 6 - المشاركة في تقويم المؤسسات المدرسية ودراسة وتحليل نتائج التقويم والعمل مع المدرسة لتطوير الجوانب الضعيفة عند المعلمين من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم ومستوى التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية بما يكفل وصول أغلب الطلبة إلى مستوى الإتقان.

- 7 - متابعة تطبيق الأنشطة المرافقة لمناهج المواد الدراسية المختلفة والعمل على تقويمها وتطويرها والتنسيق مع المعلمين لمراعاة هذه الأنشطة لحاجات الفئات المختلفة للطلبة ، وتحقيقها لأهداف المواد الدراسية ووظيفة المدرسة.
- 8 - المساهمة في عقد المشاغل التربوية والنحوات التربوية للهيئات الإدارية والتعليمية وإطلاعهم على الأساليب الحديثة التي تعين على رفع مستويات التعليم ورفع كفاءة العملية التعليمية / التعلمية.
- 9 - متابعة تطبيق الاتجاهات والأساليب والتقنيات الحديثة في مجال التوجيه التربوي وتوطين التوجيه والتدريب داخل المدرسة.
- 10 - التنسيق مع وحدة التربية الخاصة لمتابعة تحصيل ذوي الاحتياجات الخاصة من متفوقين وموهوبين وبطيء التعلم وغيرهم للإسهام في رفع مستوياتهم في التحصيل الدراسي.
- 11 - التعاون مع المدرسة على إجراء التجارب والدراسات والبحوث الإجرائية والمشروعات التربوية الريادية في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم ، ومساعدة المدرسة على الابتكار والتجديد ورفع مستويات التعلم.
- 12 - حصر المبتكرات التي تظهر في المدارس في مجال تطوير عملية التعلم والتعليم ، ورصد التحديث الذي يطرأ في هذا المجال ، وغربلته وتطويره ، ونشره بين المدارس ، ونقله إلى الأجهزة الفنية المختصة بالوزارة للاستفادة منها في عملية التطوير.
- 13 - نقل المستحدثات التي تتبناها وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم التربوي إلى الميدان والعمل على نشرها في المدارس ، وتابعة تطبيقها وتقويمها ميدانياً.
- 14 - وضع دليل إشرافي متكامل للتوجيه التربوي بطور دوري بحيث يلبي الحاجات الفعلية للقائمين بعملية التوجيه التربوي من مديري مدارس وموجهين ومدرسين أوائل وغيرهم.



الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

في: 22 / 5 / 1999 .

ملحق رقم (٣)

مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي

مشروع المسؤوليات والمهام الأساسية للمشرف التربوي.



دولة البحرين

وزارة التربية والتعليم

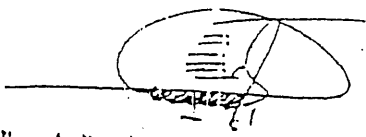
مكتب الوكيل المساعد للتعليم العام والفنى

مشروع

المسؤوليات والمهام الأساسية للموجه التربوي

- 1 - يشارك في وضع الخطة السنوية للتوجيه التربوي لمادته ، ويشرف على وضع برامج عمل المدرسين الأوائل في كل مدرسة ، ويقترح المشروعات والقضايا التي تجري في محيط مادته سنوياً ، ويتابع تلك البرامج ويقومها.
- 2 - يقوم بزيارات ميدانية للمدارس التي يشرف فيها على مدرسي مادته ، ويطلع على نشاط معلمي مادته ، ويقيم أدائهم في التدريس.
- 3 - يرصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة وصعوبات تعلم المادة في كل حلقة أو مرحلة دراسية ، ويعمل على معالجتها بالتنسيق مع المعلمين ويشارك في إعادة دراسة مستويات التحصيل وتطويرها بشكل مستمر .
- 4 - يرصد المسارات الذهنية التي يسلكها طلبة البحرين في حل المشكلات وتفعيل تلك المسارات وإغنائها ، والتعاون مع المدرسين الأوائل والمعلمين على إيصال الطلبة تدريجياً إلى درجة إتقان المهارات الذهنية العليا .
- 5 - يخطط للتجارب الريادية والمشروعات المبتكرة لتطوير استراتيجيات التعليم التعلم والتعليم للمادة التي يشرف عليها ويتابع ويقوم تلك التجارب والمشروعات في الميدان.
- 6 - يشارك في تحليل نتائج التقارير والدراسات التي تكتب عن أداء المعلمين والمعلمين الأوائل وتدريب المادة ومستويات الطلبة في كل صف ، ويسهم في وضع البرامج والخطط لتحسين الممارسات.
- 7 - يجمع البيانات والمعلومات من الميدان عن المشكلات والقضايا التربوية التي تعيق تدريس منهج المادة ، ويقوم بدراساتها وتحليلها وتقويمها ، والعمل على تحسينها وتطويرها .
- 8 - يطور النمو المهني للمدرسين الأوائل والمعلمين لتحسين مستوى أدائهم ، ويساعدهم على النمو الذاتي ، ويحدد الحاجات التدريبية لهم ، ويقترح أنواع التدريب اللازم.

- 9 - يشرف على عملية تحليل وتفسير وتأويل نتائج امتحانات مادته والوقوف على الكيفية التي تجري بموجبها دورة عمل التعليم والتقويم في المدارس التي يشرف عليها وتحديد نقاط الضعف والقوة في كل مدرسة .
- 10 - يساهم في تطوير خبرات وتجارب المدارس وابتكاراتها الهادفة في مجال تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم ، وأساليب التقويم التربوي للمادة ، ونقل خبراتهم وتجاربهم الناجحة الملائمة وتعميمها على المدارس .
- 11 - يعد النشرات التربوية التي تعالج المشكلات المهنية للمادة ، والنشرات المتعلقة بالجديد في مجال المادة واستراتيجيات تعليمها ونشرها بالميدان .
- 12 - يقترح التعديلات في كتب مادته والمواد التعليمية الأخرى التي توظف في الميدان والتي يستخلصها نتيجة المتابعة الميدانية والدراسات التي يقوم بها .
- 13 - يشارك في اختيار الكتب والمواد التعليمية بأنواعها المختلفة لمراكز مصادر التعلم في المدارس .
- 14 - يساهم في تطوير أساليب التقويم عند المعلمين الذين يشرف عليهم ويشاركهم في بناء أو تطوير أدوات التقويم في تشخيص عمليات التعلم والتعليم .
- 15 - يشارك في وضع معايير التقويم الشامل للمؤسسات المدرسية ويساهم في النمو الدوري العام للمدرسة ضمن فريق التقويم المدرسي .
- 16 - يشارك في وضع أسئلة الامتحانات ، ويشرف فنياً على سير تلك الامتحانات في المدارس ، وعلى عمليات التصحيح ، وعلى استخراج وتحليل النتائج .
- 17 - يشارك في تقويم الأساليب الجديدة التي توظف من قبل المعلمين المدرسين الأوائل في تقويم تحصيل الطلاب في المادة التي يشرف عليها ويرصد انعكاساتها على سلوك الطلبة التعليمي وعلى نوع التعلم ، ويساهم في تطويرها .
- 18 - يشرف على تحليل التقارير ونتائج الامتحانات والاختبارات بأنواعها وأشكالها المختلفة التي تعدها الوزارة .


الوكيل المساعد للتعليم العام والفني

ملحق رقم (٤)

تعميم بخصوص معايير اختيار المعلم الأول



تعميم

حضرات الأفاضل مديري ومديرات المدارس الابتدائية والابتدائية الإعدادية ... المحترمين

تحية طيبة وبعد،

يسرني الاطلاع على شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة مدرس أول بالمدارس الابتدائية وعرضها على جميع العاملين المصنفين على الكادر التعليمي حسب الإجراءات الإدارية بالمدارس الابتدائية والإعدادية، وذلك تمهيداً لشغل هذه الوظائف للعام الدراسي القادم ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، ضمن المواد الدراسية الآتية:

(نظام معلم الفصل - اللغة العربية - الرياضيات - المواد الاجتماعية)

على أن تقوم إدارات المدارس بتحديد موعد مناسب لاستلام استمارات الترشيح لشغل هذه الوظيفة ممن تنطبق عليهم هذه الشروط والمعايير في مدة أقصاها أسبوع من تاريخه، ومن ثم إرسالها مع استمارة تقويم أداء المرشح وتقرير مختصر بأهم إنجازاته، حسب ما هو وارد بالمادة الثانية من الشروط المرفقة، إلى إدارة التعليم الابتدائي قبل نهاية دوام يوم الاثنين الموافق ٧ إبريل ٢٠٠٣م. علماً بأنه لن يلتفت إلى أي طلب لا تنطبق عليه معايير وشروط التعيين المرفقة أو أي طلب يرد بعد التاريخ المحدد للتقديم.

والله ولي التوفيق،،،

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام،


مدير إدارة شؤون الموظفين

المرفقات:

- شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة مدرس أول بالمدارس الابتدائية.
- استمارة الترشيح لشغل وظيفة مدرس أول.
- استمارة تقويم الإدارة المدرسية.

لإلى - تعميم مدرس أول أ.



شروط ومعايير وأوزان الترشيح لشغل وظيفة مدرس أول بالمدارس الابتدائية

للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م

مادة أولى:

يرشح مدير المدرسة الابتدائية ومدير المدرسة الإعدادية معلماً أو أكثر من المعلمين البحرينيين المتميزين المشهود لهم بالكفاءة وحسن القيادة والذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

أ- أن يكون حاصلاً على مؤهل بكالوريوس في مجال التخصص أو مؤهل جامعي ودبلوم تربوية كحد أدنى.

- ب- أن يتمتع باللياقة الصحية وألا يكون نصابه مخفضاً.
- ج- أن يكون قد عمل بالتدريس مدة لا تقل عن خمس سنوات.
- د- ألا تقل تقارير الأداء الوظيفي عن جيد جداً في السنوات الثلاث الأخيرة.
- هـ- أن لا يكون المرشح لوظيفة معلم أول قد وقع عليه جزاء تأديبي خلال العامين الدراسيين ٢٠٠١/٢٠٠٢ م و ٢٠٠٢/٢٠٠٣ م.

مادة ثانية:

- يكون ترشيح مدير المدرسة معزراً بما يلي:
١. تقارير الأداء الوظيفي للمرشح خلال السنوات الثلاث الأخيرة.
 ٢. تقرير حول أداء المرشح ومنجزاته.
 ٣. ملف شامل يحتوي على إنجازات المرشح ومبادراته، وابتكاراته في مجال مادته أو محاولاته في مجال تحسين مستوى أداء الطلاب، وجهوده في تطوير تدريس مادته.

مادة ثالثة:

يتم اختيار المدرسين الأوائل ممن تنطبق عليهم الشروط بعد اجتيازهم للمسابقة التي تنظم من قبل الجهات المعنية بالوزارة والتي تشمل العناصر التالية:



- أ - امتحان في المادة العلمية.
ب - تقويم ميداني من قبل فريق من المختصين والتربويين.
ج - مقابلة شخصية تعقد للمرشح من قبل فريق من المختصين والتربويين.

مادة رابعة:

- تكون معايير التقييم (الأوزان) للمتقدمين لشغل وظيفة قائم بأعمال مدرس أول على النحو التالي:
١. تقويم الإدارة المدرسية (٢٠) درجة.
 ٢. تقويم الإدارة التعليمية (٢٠) درجة.
 ٣. امتحان المادة العلمية (٢٥) درجة.
 ٤. المقابلة الشخصية (٢٠) درجة.
 ٥. سنوات الخدمة (بمعدل نصف درجة لكل سنة خدمة بعد أقصى ٢٠ سنة) (١٠) درجات.
 ٦. الحصول على جائزة المعلم المتميز (٥) درجات.
 ٧. الماجستير في التخصص أو ماجستير في طرائق تدريس مادة التخصص (٥) درجات.
 ٨. الدكتوراه في التخصص أو الدكتوراه في طرائق تدريس مادة التخصص (١٠) درجات.
- (لا تحسب الدرجة المخصصة للماجستير عند حصول المرشح على درجة الدكتوراه).

مادة خامسة:

يلتزم من يجتاز المسابقة قبل تعيينه حضور برامج التأهيل والتدريب في المادة العلمية وطرائق تدريسها وفي الإدارة التي تنظمها الوزارة.

مادة سادسة:

يستم التعيين أولاً في وظيفة قائم بأعمال المدرس الأول ولمدة عام دراسي قابلة للتجديد لعام دراسي آخر بناءً على نتائج التقويم.

مادة سابعة:

يُثبت القائم بأعمال المدرس الأول الذي يحصل على تقارير أداء لا تقل عن جيد جداً في وظيفة مدرس أول بالوكالة لمدة عام دراسي على الأقل.
يلقى - شروط مدرس أول أ.

ملحق رقم (٥)
مهام المعلم الأول



1. الموقع التنظيمي	2. Position Title
وزارة التربية والتعليم مدارس وزارة التربية والتعليم	مدرس اول Occupation code & grade FOR CSB USE ٥-١٧١٠-هـ البيان الخدمة المدنية من التنظيم والقوى العاملة
3. CSB Approval	4. Org. & Manpower Code
٣- تصديق ديوان الخدمة المدنية التاريخ: ٢٤/١١/٢٠٠٤ م Date: ٢٤/١١/٢٠٠٤ م	فرض الرئيسي للوظيفة

5. Purpose of the position

يقود مجموعة المعلمين التابعين لوحدة (لا يقل عددهم عن خمسة) ويكون مسئولاً عن العملية التعليمية لدخل الفصول الدراسية وتطوير مناهج وحدته وطرائق تدريسها وأساليب تقييمها ، ومتابعة تنمية المعلمين مهنيًا ، ويعطي دروساً نموذجية بشكل دوري أمام معلمي الوحدة .

6. Major Duties & Responsibilities

- ١- يشارك في وضع الخطة السنوية العامة للمدرسية ، ويشرف على وضع برنامج عمل القسم المسئول عنه .
- ٢- يشرف على إعداد وتنفيذ خطة القسم والبرامج والأنشطة والفعاليات المرتبطة بها ، ويضع بالتنسيق مع زملائه بالقسم لبرنامج للتنفيذ والمتابعة والتقييم والبرنامج الزمني لذلك .
- ٣- يعمل على رفع كفاءة المعلمين التابعين لوحدة ويتابع عملية التنمية المهنية لهم ، ويقترح البرامج التدريبية اللازمة من خلال التقييم المستمر ومعاودة التقييم .
- ٤- يوزع حصص التدريس بين معلمي وحدته وفقاً للمعايير التي حددتها الوزارة ، ويشارك في وضع جدول الحصص الأسبوعي مع مدير المدرسة والمدير المساعد .
- ٥- يتابع عمل معلمي وحدته أثناء التدريس ، ويطور ويتابع جودة تنفيذ العملية التعليمية .
- ٦- يتابع سجل حضور وانصراف معلمي مع المدير المساعد .
- ٧- يقود معلمي وحدته في تنفيذ كافة الأعمال المرتبطة بإجراء الاختبارات الدورية والتشخيصية وتصحيحها وتحليل نتائجها لقياس مستوى التحصيل الدراسي ، ويحدد معهم الإجراءات المطلوبة لتنفيذها .
- ٨- يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية والتعليمية والانضباطية .
- ٩- يراجع بصورة مستمرة دفاتر تحضير الدروس الخاصة بالمعلمين ويطلع على الأعمال التحريرية والتطبيقات العملية من خلال دفاتر الطلاب .
- ١٠- ينظم استخدام مدرسيه لمختلف الأدوات والوسائل وفقاً لإحتياجات العملية التعليمية والدروس العملية في مختبرات مراكز مصادر التعلم وغيرها .
- ١١- يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المتدن والبرامج الإثرائية للطلاب المتفوقين والموهوبين ويتابع تنفيذها وتقييمها ويعمل على توظيف نتائجها .
- ١٢- يراجع دفاتر رصد علامات الانجاز الدراسي للطلاب ويتأكد من دقتها وتوظيف مؤشراتنا في تجويد التعليم .
- ١٣- يقوم بتدريس النصاب المقرر له من الحصص .

- ١٤- ينفذ دروساً نموذجية أمام معلمي وحدته ويشكل دوري لإنراء خبراتهم عن كيفية إدارة الصف وإحداث العمالية التعليمية التعليمية
- ١٥- يقيم الأداء الوظيفي لمعلمي وحدته ويناقش معهم كيفية علاجها ويضع البرنامج المناسب لتنفيذ خطة العلاج ويتابع نواحي القصور
- ١٦- يشارك في الاجتماعات الدورية للمدرسين الأوائل الخاصة بتطوير المناهج ويحدث المشاكل المختلفة .
- ١٧- يذيع الامتحانات النهائية بمشاركة مدرسي وحدته ويقدمها إلى الجهات المختصة ، ويشارك في تصحيحها وتحليلها وتطويرها .
- ١٨- يعد ويرفع التقارير الدورية المتعلقة بهراحل تنفيذ خطة العمل والمشاكل والمعوقات التي تواجهها ، والإجراءات التي تتخذت أو المطاوب اتخاذها لعلاج ذلك إلى إدارة المدرسة .
- ١٩- يشارك في الأنشطة المدرسية والهاقات العامة ذات الصلة بمادته .
- ٢٠- يشارك في اجتماعات مجلس الإدارة بهدف تطوير الخدمة التعليمية والتربوية في المدرسة .
- ٢١- يشارك في لجان تطوير المناهج بالوزارة ، ويشارك في تأليف الكتب الدراسية وعمل البحوث الإجرائية في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس .
- ٢٢- يشرف على تنفيذ مناهج مادته بحسب المنهج المقرر ويتأكد من صحة ودقة الخطط التنفيذية لمعلمي وحدته وتوافقها مع الخطة السنوية لتدريس المناهج .
- ٢٣- يساهم في إجراء عمليات التقويم المختلفة لدورة العمل المدرسي بالتعاون مع الهيئتين الإدارية والتعليمية في المدرسة ويوزع نتائجها بفاعلية .
- ٢٤- يشارك في اللجان التي تشكلها الوزارة واللجان المدرسية بهدف تطوير العمالية التعليمية والتربوية .
- ٢٥- يدير وينظم أماكن الدراسة بما يتمشى مع احتياجات المنهج الدراسي ومتطلبات الصحة والسلامة واللائحة المعمول بها ويتابع توفيرها
- ٢٦- يشخص الاحتياجات المهنية لمعلمي مادته ، ويقترح السبل والوسائل الملائمة لرفع كفاءتهم العلمية والمسلية والمهنية ويقوم أدائهم بأساليب تكميلية بنائية.
- ٢٧- يشارك في تحديد متطلبات تطبيق المنهج الدراسي من المواد والخامات والمعدات والأجهزة والوسائل المعينة .
- ٢٨- يساهم في التقويم الذاتي لدورة العمل في المؤسسة المدرسية بالتعاون مع الهيئتين الإدارية والتعليمية فيها .
- ٢٩- يشرف على توثيق المعاومات والبيانات والنشرات التربوية والتعميمات والمناهج والدراسات المتعلقة بمادته والعمل على تنفيذ والاسترشاد بها .
- ٣٠- يشرف على جمع البيانات والمعاومات المتعلقة بالمشكلات والقضايا التربوية حول المادة ، ويعمل على دراستها وتحليلها وتطويرها
- ٣١- يعمل على تحسينها وتطويرها .
- ٣٢- يحدد مصادر المعاومات والمواد التعليمية ويعمل على توظيفها ويقترح الكتب والمراجع لإنشاء مركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته .
- ٣٣- يشارك في عمليات التتقيف والتعليم والتدريب في المؤتمرات والدورات والهاقات واللقاءات المتنوعة التربوية .
- ٣٤- يؤدي ما يسند إليه من مهام في مجال عمله .

ملحق رقم (٦)
أسماء المحكمين

أسماء المحكمين

التسلسل	الاسم	جهة العمل
١	أ.د أحمد علي الحاج محمد	أستاذ الأصول التربوية المشارك
٢	أ. أمينة رضي الفريخ	مشرفة تربوية والمنسقة الفنية للإشراف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
٣	أ. د خليل يوسف الخليلي	أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم وعميد كلية التربية بجامعة البحرين
٤	أ. د راشد حمّاد الدوسري	الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية/ جامعة البحرين
٥	أ. سامية أمين المخرق	معلمة أولى بمدرسة الزلاق الابتدائية للبنات
٦	أ. سكينه العكري	مشرفة تربوية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
٧	أ. عبد الله إسماعيل	مشرف تربوي للغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي
٨	أ. د محمد راضي قنديل	الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية/ جامعة البحرين
٩	أ. محمد صالح العيادي	مشرف تربوي والمنسق الإداري للإشراف التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
١٠	أ. محمد علي حبيب	مشرف تربوي ومنسق جهاز الإشراف بوزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (٧)
الاستبانة (أداة الدراسة)

**استبانة تحديد معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل
ودرجة ممارسته للمهام والصعوبات التي تواجه التجربة ومقترحات التطوير**

أخي المربي / أختي المربية

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين، من حيث معايير الاختيار ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرجوة من تلك التجربة، والصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة وأساليب التطوير المقترحة.. ونظرا لما للبحث العلمي من أهمية في تطوير العمل التربوي، فيرجى التكرم بقراءة كل فقرة بتمعن والحكم على أهمية معايير ترشيح المعلم الأول وتحديد درجة ممارسته للمهام والواجبات بوضع علامة (٧) في العمود الذي يتفق ووجهة نظرك مع تحديد الصعوبات التي تواجه التجربة ومقترحاتك للتغلب عليها وتطويرها . علما بأن المعلومات التي ستدلون بها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث
محمد إبراهيم محمد ناصر
٣٩٦٤١١٤٨

البيانات الشخصية

الاسم (اختياري) :

المدرسة :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

عدد سنوات الخبرة في التعليم:

المؤهل العلمي : ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير فأكثر

الوظيفة : ☐ معلم ☐ مدير مدرسة ☐ اختصاصي توجيه تربوي

المحور الأول: معايير اختيار المعلم الأول:

أولاً : هذه معايير اختيار المعلم الأول الواردة في وثائق وزارة التربية والتعليم

نظماً : ضع إشارة (√) إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك

المعيار	درجة الأهمية	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة
١. أن يكون المرشح بحريني الجنسية.						
٢. أن يكون حاصلًا على درجة بكالوريوس أو أكثر في مجال التخصص .						
٣. أن يتمتع باللياقة الصحية وألا يكون نصابه مخفضاً.						
٤. ألا يكون المرشح قد وقع عليه جزاء تأديبي خلال العامين الدراسيين السابقين للعام الذي ترشح فيه.						
٥. ألا نقل تقارير الأداء الوظيفي للمرشح عن جيد جداً في السنوات الثلاث الأخيرة.						
٦. أن يقدم ملف شامل يحتوي على الانجازات والمبادرات والابتكارات أو محاولات تحسين مستوى الأداء.						
٧. أن يجتاز امتحان المادة العلمية.						
٨. أن يجتاز المرشح التقويم الميداني.						
٩. أن يجتاز المرشح المقابلة الشخصية.						
١٠. أن يكون قد عمل في مهنة التدريس مدة خمس سنوات أو أكثر.						
١١. أن يكون قد حصل على جائزة المعلم المتميز						

ما المعايير الأساسية التي لم تذكر في الجدول أعلاه لاختيار المعلمين الأوائل من وجهة نظرك ؟

.....

.....

.....

.....

المحور الثاني: مهام المعلم الأول:

حدد درجة ممارسة المعلم الأول للمهام التالية بوضع إشارة (√) إزاء كل فقرة في العمود المناسب الذي يتفق مع وجهة نظرك:

المهام	درجة الممارسة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً أو معدومة
المجال الأول: التخطيط والعمل الإداري						
١٢. يشارك في وضع الخطة السنوية العامة للمدرسة						
١٣. يشرف على وضع برنامج عمل قسمه						
١٤. يتابع تنفيذ برنامج القسم الذي يشرف عليه						
١٥. يقوم بتقويم برنامج القسم						
١٦. يتابع سجل حضور وانصراف معلمي قسمه مع المدير المساعد						
١٧. يقدم التقارير الدورية المتعلقة بمراحل تنفيذ خطة العمل والمشاكل والمعوقات التي تواجهها						
١٨. يشارك في اجتماعات مجلس الإدارة هدف تطوير الخدمة التعليمية والتربوية في المدرسة						
١٩. يشارك في اجتماعات اللجان الفنية بهدف تحسين عمليات التعليم والتعلم وتجويدها بمختلف جوانبها.						

المهام	درجة الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا أو معدومة
٢٠. يوزع حصص التدريس بين المعلمين في قسمه.						
٢١. يشارك في وضع جدول الحصص الأسبوعي مع الإدارة المدرسية.						
٢٢. ينظم استخدام معلميه لمختلف الأدوات والوسائل وفقا لاحتياجات العملية التعليمية والدروس العملية في المختبرات ومركز مصادر التعلم .						
المجال الثاني : رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية						
٢٣. يساهم في تحديد وحصر الحاجات التدريبية لمعلمي قسمه.						
٢٤. يقترح البرامج التدريبية اللازمة لرفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية.						
٢٥. يراجع بصورة مستمرة دفاتر تحضير الدروس ويبدى ملاحظاته الفنية بشأنها.						
٢٦. يزور المعلمين في الفصول لأغراض متنوعة.						
٢٧. يطلع على الأعمال التحريرية من خلال دفاتر الطلاب وملفات الأعمال.						
٢٨. ينفذ نماذج لدروس ذات جودة نوعية لمعلمي قسمه بشكل دوري لإثراء خبراتهم في المجالات العلمية والتربوية.						
٢٩. ينظم زيارات متبادلة بين المعلمين بغرض تبادل الخبرات والتجارب فيما بينهم.						
٣٠. يعقد حلقات نقاشية لمعلمي قسمه لطرح القضايا التربوية والتعليمية.						
٣١. يعد وينظم محاضرات وورش عمل بغرض رفع مستوى المعلمين العلمي والمهني						
٣٢. يزود المعلمين بنشرات وقراءات بغرض تنمية المعلمين علميا ومهنيا						
٣٣. يقوم بتدريس النصاب المخصص له من الحصص						
٣٤. يعقد اجتماعات دورية مع معلمي قسمه.						
٣٥. يعقد اجتماعات فردية مع بعض المعلمين بحسب احتياجاتهم.						
٣٦. يهتم بالمعلمين الجدد بهدف مساعدتهم على النمو العلمي والمهني						
المجال الثالث : تطوير المناهج						
٣٧. يشارك في الاجتماعات الدورية للمعلمين الأوائل الخاصة بتطوير المناهج						
٣٨. يشارك في لجان تطوير المناهج بالوزارة.						
٣٩. يشرف على تنفيذ منهج مادته بحسب المنهج المقرر.						
٤٠. يقدم ملاحظاته على الخطط السنوية لمعلمي قسمه.						
٤١. يشارك في عمل البحوث الإجرائية في مجال تطوير المناهج وطرق التدريس.						
٤٢. يشارك في تحديد متطلبات تطبيق المنهج الدراسي من المواد والخامات والمعدات والأجهزة والوسائل المعنية.						
٤٣. يحرص على توظيف معلمي قسمه لمركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته.						
٤٤. يقترح الكتب والمراجع لاثراء مركز مصادر التعلم بالمدرسة بما يخدم مادته						
٤٥. يقوم بتحليل الكتاب المدرسي مع معلمي قسمه.						
٤٦. يحرص على توصيل مقترحات المعلمين الخاصة بتطوير المناهج والكتب إلى الجهات المختصة.						
٤٧. يدير وينظم أماكن الدراسة بما يتماشى مع احتياجات المنهج الدراسي ومتابعة توفيرها.						

المهام	درجة الممارسة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا أو معدومة
المجال الرابع : رفع مستوى التحصيل للتلاميذ						
٤٨. يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية .						
٤٩. يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب التحصيلية.						
٥٠. يتعاون مع المرشد الاجتماعي في حل مشكلات الطلاب الانضباطية.						
٥١. يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض.						
٥٢. يتابع تنفيذ برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض.						
٥٣. يتابع تقويم برامج التعزيز والتعليم المساند للطلاب ذوي التحصيل المنخفض وتوظيفها.						
٥٤. يتعاون مع المدير المساعد ومدرس التربية الخاصة لوضع البرامج الاثرانية للطلاب المتفوقين .						
٥٥. يتابع تنفيذ البرامج الاثرانية للطلاب المتفوقين .						
٥٦. يتابع تقويم البرامج الاثرانية وتوظيفها.						
٥٧. يرصد نقاط القوة والضعف في تحصيل الطلبة بالمدرسة ..						
المجال الخامس : التقويم						
٥٨. يقوم أداء معلمي قسمه بصورة مستمرة في مجال التخطيط للتدريس.						
٥٩. يقوم أداء معلمي قسمه بصورة مستمرة في مجال إعداد الأنشطة التعليمية والتقويمية للطلبة.						
٦٠. يقود معلميه في تنفيذ كافة الأعمال المرتبطة بإجراء الاختبارات الدورية والتشخيصية.						
٦١. يضع الامتحانات النهائية بمشاركة معلمي وحدته.						
٦٢. يشارك في تصحيح الاختبارات.						
٦٣. يشترك مع معلمي قسمه في تحليل نتائج الاختبارات وتطويرها.						
٦٤. يساهم في إجراء عمليات التقويم المختلفة لدورة العمل المدرسي ويوظف نتائجها بفاعلية.						
٦٥. يساهم في التقويم الذاتي لدورة العمل المدرسي بالتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة.						
المجال السادس : العلاقات الانسانية						
٦٦. يعمل على توفير جو نفسي واجتماعي يساهم في تطوير العمل بالقسم .						
٦٧. بحث معلميه على التعامل مع التلاميذ بأساليب تربوية مناسبة						
٦٨. يساعد معلميه على تنمية مهارة الاتصال مع أولياء الأمور						
٦٩. يحرص على تنمية مهارات المعلمين في الاتصال مع إدارة المدرسة						

المحور الثالث: الصعوبات والمقترحات:

ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظرك ؟

.....

.....

.....

ما مقترحاتك للتغلب على الصعوبات وتطوير تجربة المعلم الأول ؟

.....

.....

.....

and professional competences of the teacher, administration and planning, raising the learning level of the student, developing the curriculum, and the evaluating).

4. The result present many difficulties encounter the experiment of the classroom senior teacher as: the inexperience of some of the classroom senior teacher, the increase of the responsibilities of the senior teacher, and the increase of the senior teacher quorum from the teachers who should receive the supervision.

The study shows many recommendations and suggestion to develop the experiment of the classroom senior teacher, and the most important of these recommendations was to continue walking with the experiment and review the conditions and the criteria of selecting the senior teacher.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the experiment of the classroom senior teacher according to the teachers, the principals, and the supervisors in Bahrain's elementary school and to identify the status of the experiment of the classroom senior teacher.

Such things are accomplished by answering the following questions:

1. What are the aims of the experiment of the classroom senior teacher that the education system in Bahrain want to achieve? what are the condition and the criteria that the classroom senior teacher should have to achieve these aims?
2. What is the importance scale of the criteria of selecting the classroom senior teacher according to the teachers, the principals, and the supervisors?
3. What is the scale of applying the classroom senior teacher's responsibilities according to the viewpoint of the teachers, the principals, and the supervisors?
4. What are the difficulties that encounter the experiment of the classroom senior teacher in Bahrain elementary school?
5. What are the suggestions to develop the experiment of the classroom senior teacher?

The questioner was used in this study. And the sample of the study consisted of (287) teachers, principals, and supervisors as the following:

- 1- (244) teacher (172 female and 72 male).
- 2- (35) principals (26 female and 9 male).
- 3- (8) supervisor (6 female and 2 male).

The descriptive curriculum is used and the results show the following:

1. There are (6) criteria have a very big important degree, (4) criteria have a big important degree, (1) criterion has a medium important degree, and there were not any criteria which have a little or a very little degree.
2. The classroom senior teacher is applying (15) responsibilities in a very big degree, (42) responsibilities in a big degree, (1) responsibility with a medium degree, and there were no responsibilities applied in a little or a very little degree.
3. The result shows that the classroom senior teacher accomplishes the aims of the experiment of the classroom senior teacher in a very big degree in the field of the human relationship. And in a big degree in the rest field (developing the scientific

**University of Bahrain
College of Education
Department of Curriculum & Instruction**



**The Experiment of the Classroom Senior Teacher
According to the Teachers, the Principals, and the Supervisors
in Bahrain's Elementary School
(An Evaluative Study)**

**Submitted by
Mohammed Ebrahim Mohammed Nasser**

**Supervised by
Dr. Ahmed Ali Al Haj Mohammed
Associate Professor of Education Foundation**

**A thesis Submitted in Partial Fulfillment
of the Requirement for the Master Degree in Education
(Elementary Teaching)**

June, 2006