آراء المعلمين فى التوجيه الفنى

دراسة إمبيريقية فى إحدى محافظات جمهورية مصر العربية

أ.د. عبد المجيد عبد التواب شيحة
د. ابراهيم عبد الوكيل الفار
جامعة قطر

أولاً: مقدمة

يزخر الأدب التربوى بكثرة كاثرة من النصائح والإرشادات وحشد حاشد من المواعظ والتوجيهات، التى يؤكد أصحابها ضرورة مراعاتها، فى توجيه المعلمين وتقويم آدائهم. ففى الثلاثينيات من هذا القرن حدد «برجز» Briggs (١٩٣٨) ما ينبغى أن تكون عليه أهداف التوجيه الفنى، وأنماطه، وأنشطته وأساليبه، وما ينبغى للموجهين أن يفعلوا، وما لاينبغى. فأهداف التوجيه فى رأيه تتمثل فى زيادة فهم المعلمين لأثر التربية في بناء المدنيات والحضارات، وتحقيق الأغراض التعليمية، وتنمية حساسية المتعلمين لمشكلات المجتمع، ومشكلات الشباب، وإعانتهم على حلها، ومساعدتهم فى تحليل الأنشطة التعليمية، ونقدها، وزيادة طموحهم المهنى، وتبصيرهم بمصادر الحصول على البيانات اللازمة لأداء أعمالهم، وإعانتهم على تشخيص حاجات المتعلمين، والإفادة من خبرتهم، وخبرات غيرهم. وفيما يتعلق بوسائل التوجيه، تحدث برجز عن أنواع الزيارات الفصلية، كالزيارة المخططة، والزيارة المفاجئة، والزيارة بناء على الطلب، وأوضح للموجهين ما ينبغى لهم مراعاته عند دخول الفصل والخروج منه، والاشتراك فى الدرس، وتصحيح أخطاء المعلمين. كما تحدث برجز عن أنماط التوجيه كالتوجيه الوقائى، والتوجيه العلاجى، والتوجيه البنائى، والتوجيه الإبداعى، وقدم إرشاداته وما ينبغى للموجهين مراعاته فى كل نمط. فلا ينبغى للموجه فى رأيه أن يحرص على اصطياد الأخطاء، بل يرى كل خطأ فى مكانه الصحيح، وموقعه من التربية وخطة التوجيه، ويوجب على الموجهين توقع أخطاء المعلمين، ووقايتهم من الوقوع فيها، وإثارتهم، وتشجيعهم، وإعانتهم على

النمو المهنى، وإشراكهم فى تطوير المقررات الدراسية، وتقويم المناهج التعليمية، وإعانتهم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وأوصى «موريس عبده» (ب.ت، ص ٣) الموجهين بمراعاة العلاقات الإنسانية التى تقوم على الثقة والاحترام المتبادل، وأوجب أن تتم عملية التقويم فى جو ودى تسوده الألفة، والمحبة ، والإخلاص. ولعل ذلك يتضح من قوله : « ينبغى أن يكون التوجيه متمشياً مع المبادىء الديمقراطية، بمعنى أن يعترف الموجه بحق المعلم فى التجديد والتجريب واختيار الطرق المناسبة، وأن يتم التوجيه في جو ديمقراطى تعاونى يتسم بالمحبة والصداقة، وأن يشجع الاستقلال الفكرى للمعلمين، وأن يستغل ذكاءهم في رسم الخطط والأهداف» (ص ٥). ويفصل واجبات الموجه وما ينبغى له أن يفعل في الزيارة الأولى والثانية والثالثة من حيث التوجيه والمتابعة والتقويم. وأوصى «هانلون» و«مورتنسن» Hanlon &Mortensen (١٩٨٠) باتباع الموجه لعدد من التوجيهات مثل الاعتماد على أكثر من طريقة فى التوجيه والتقويم، وإشراك أكثر من جماعة فى تقويم المعلمين، وقدم المؤلفان عدداً من الاتجاهات المفيدة فى التوجيه، وما ينبغى مراعاته عند إجراء الملاحظات الفصلية. وبين «ميرفى» Mur-phy (١٩٨٧) مبادىء التقويم الجيد، من حيث موافقة رسالة المدرسة، ونتائج الأبحاث الخاصة بالتدريس، والاعتماد على مصادر متنوعة لجمع المعلومات، كالملاحظات الإكلينيكية، والمقابلات الشخصية، وزيارة الفصول، ومعرفة نتائج الطلاب، وتحليل الاختبارات. ثم قدم مصفوفة للتوجيه والتقويم تشتمل على الملاحظات المباشرة وغير المباشرة للمعلمين، ومراجعة أعمال المعلمين والتلاميذ داخل الفصل وخارجه، وتقويم المعلم لذاته، وتطبيق النظرية العامة للتعلم والتعليم، والاعتماد على التغذية الرجعية فى التقويم، ومتابعة النمو المهنى للمعلمين.. إلخ.. وأضاف «هاموند» Hammond (١٩٨٦) ضرورة الاتفاق بين الموجهين والمعلمين على معايير التقويم، وارتباط تلك المعايير بأهداف المؤسسات التعليمية، والتعاون بين المعلمين والإداريين، والاعتماد على أكثر من وسيلة وأكثر من جماعة فى تقويم آداء المعلمين، فضلاً عن تحصيل التلاميذ والنمو المهنى للمعلمين.. والأدب التربوى حافل بأمثال النقول التى أوردنا بعضها ولاداعى لإعادة سردها لأنها لاتكاد تختلف فى جوهرها عما أثبتناه من نقول.

ثانياً : هدف البحث ومشكلته

أ - هدف البحث :

حاولت الدراسة الراهنة معرفة واقع التوجيه الفنى وما ينبغى أن يكون عليه من خلال آراء المعلمين، ومعرفة مدى قرب هذا الواقع من التوجيهات المثالية التى يحفل بها الأدب التربوى. ولقد أغرى الباحثين بإجراء هذه الدراسة ما يتناقله المعلمون من روايات تدور حول استبداد الموجهين وظلمهم ومحاباتهم، وسوء توجيههم، واتسام عملياته بالصورية والشكلية، وفقدان العائد منه، وما يؤكده بعض الكتاب مثل «ميرفى» Murphy (١٩٨٧، ص ١٥٧) من أن المعلمين «لا يتعلمون من التوجيه إلا القليل عن مهاراتهم، ولا يحصلون على تغذية رجعية فيما يتعلق بآدائهم».

ب - مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن خمسة أسئلة يمكن صياغتها على النحو التالى:

١ - ما أغراض التوجيه الفنى المتبع فى مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية؟

٢ - ما المعايير والاستراتيجيات المستخدمة في التوجيه؟

٣ - ما الخصائص التى يرغبها المعلمون فى الموجهين؟

٤ - إلى أى مدى يقترب (أويبتعد) واقع التوجيه الفنى من الإرشادات والنصائح المثالية التى يحفل بها الأدب التربوى؟

٥ - ما اتجاهات المعلمين نحو التوجيه الفنى بصفة عامة؟.

ثالثاً : الإطار النظرى

التوجيه الفنى هو العملية التي يتم بمقتضاها مراقبة المعلمين، وتقدير كفاءتهم فى تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، ومساعدتهم على النمو المهنى. ويتمثل الهدف النهائى للتوجيه فى إثارة اهتمام المعلمين بنموهم المهنى، وزيادة تحصيل تلاميذهم، ومن ثم يشتمل التوجيه الفنى على وضع معايير، وتقويم أداء، واختيار أساليب عمل، وتوجيه تقدم ونمو. ولا يكاد يختلف المفهوم المعتمد فى الدراسة الراهنة عن

المفاهيم التى تـوجد فى الأدب التربوى بصفة عامة. فالتـوجيه الفنى فى رأى «هارس» Harris (١٩٨٥، ص ١٠) هو «ما يفعلـه القائمون على الأمر مع الراشـدين والأشياء للمحافظة على عمل المدرسة أو تغييره على أنحاء تؤثر فى عمليات التعليم أو التدريس المستخدمـة لزيـادة تعلم التلاميـذ» وهو عـن «دوجلاس» وآخـرين (١٩٦٣، ص ٩) «المجهود الـذى يبذل لاستثارة وتنسيق وتـوجيه النمو المستمـر للمعلمين فى المدرسة، لكى يفهموا وظائف التعليم فهماً حسنا، ويؤدوهـا بصورة أكثر فعالية، حتى يصبحوا أكثر قـدرة على استثارة وتـوجيه النمـو المستمر لكـل تلميذ» ولا نستطيـع أن ننظر إلى التـوجيه الفنـى إلا مـن خلال فكـرة محددة عن أهـداف التربيـة، والنظام التعليمـى، وظـروف المؤسسات التعليميـة، لأن هذه الأمـور مجتمعـة تحدد ما يـلاحظ، وكيـف يلاحظ، والأدوار المختلفة للأشخاص المختلفين فى العمليـة التعليمية. هذا فضلاً عن أن التصـورات المختلفـة عـن المعلمين والعمـل التعليمى تعنـى طـرقـاً مختلفـة لجمـع البيانات، وفهمها، والحكم عليها، والإفادة منهـا، يقول «إريك هويل» (البيلاوى، ١٩٨٨، ص ٨٧) «إن مثل هذه التصنيفات التى تصنع تمايزات أو تفاضلات بين المهن وبعضها من جهة وبين المهـن والصناعات والحرف من جهة ثانيـة، تنطوى على معايير تقوم على افتراضات أساسية تتعلق بمعنى المهنـة ولها وظيفة معيارية، تتم على أساسها عمليات التقييم والمفاضلة ».

ولقـد تفاوتـت انطبـاعات النـاس وتصوراتهم عـن المعلمين، فهـم مهنيون عنـد براودى Broudy (١٩٥٦) وبيروقراطيون عند وايز Wise (١٩٧٩) وموظفون أوعمال عند متشـل وكرتشنـر Michell & Kerchner (١٩٨٣) وفنانـون عند غيرهـم. وتقدم هـذه التصورات المختلفـة أطراً نظـرية متبـاينة لتحليـل التوجيـة الفنى لأنها تتضمـن افتراضات عن طبيعة التوجية، وعملياته، وأساليبـه، وما ينبغى إتباعه فيه. ففى ظل مفهوم المهنة لايحتاج المعلم إلا إلى ممارسة الحكم المستقل، ولكى يمارس حكمه المستقل يجب أن يمتلك معـرفة نظرية واسعـة، وطائفة مـن الأساليب الفنية، والمعـايير المهنية (البيـلادى، ١٩٨٨، ص ص ٨٧ - ٨٨) وهنـا يعتمـد تقـويـم المعلمين على درجـة كفـاءتهم فى حل المشكـلات غير الروتينيـة التى تصـادفهـم فى حياتهم اليـومية داخـل الفصل، ويقتصر عمل الموجـه على التأكد من امتلاك المعلم للمـوارد الضرورية، التى تعينـه على الاضطلاع بتبعـات أعمالـه. ويقـول باكـراش وآخـرون Bachrach , et al.

(١٩٨٧، ص ٨٤) : «ليس التدريس عملاً روتينياً ، وإنما يحتاج إلى استخدام الحكم المستقل، ودراسة البدائل واتخاذ القرار» ولا يختلف هذا المعنى عن مضمون العبارة التى صاغها برجز Briggs (١٩٣٨، ص ١٤٨) لوصف عمل المعلمين فى الثلاثينيات حيث يقول : «المعلمون ليسوا عمالاً، وإنما هم مهنيون، يحددون أهداف عملهم، ويعملون بطريقتهم الخاصة لتحقيق تلك الأهداف» وبذلك يرفع عنهم صورة البيروقراطية.

وفى ظل مفهوم العمل البيروقراطى، يخطط التعليم على نحو عقلانى، وينظم بطريقة برنامجية، وتحدد إجراءاته بطريقة روتينية. وهنا يكون المعلم مسئولاً عن تنفيذ الإجراءات، واتباع التعليمات، ويعتمد التقويم على فحص أعمال المعلمين، من حيث تخطيط الدرس، والأداء داخل الفصل، ونتائج الأداء كما يتمثل فى تحصيل المتعلمين. وينظر إلى الموجه باعتباره رئيساً للعمل، أو مشرفاً على العمال، لاقائداً تربوياً. وفى ظل مفهوم الفن لا يلتزم المعلمون بالقواعد والإجراءات، وإنما يعتمدون على الحدس والابتكار، والقدرة على التفسير. وهنا يعتمد التعليم على الموارد الشخصية للمعلمين، وتفاعلاتهم الفردية والاجتماعية، ويكون التقويم ذاتيا لاموضوعياً، وينظر إلى الموجه باعتباره قائداً تربوياً، وظيفته تشجيع جهود المعلم، وتوفير الموارد الفردية اللازمة لإبداعه.

وهناك اختلافات أخرى حول طبيعة التوجية الفنى ترجع إلى اختلاف تصورات أطراف العلاقة، وتباين مصالحهم. فالمعلمون يريدون نظاماً للتوجيه يشجع على تنمية ذواتهم المهنية، ويحمى حقوقهم الوظيفية والإنسانية ، والإداريون والموجهون يريدون نظاماً موضوعياً يعتمد على إجراءات روتينية ويحقق الأهداف المرجوة، وأولياء الأمور يرغبون فى نظام للتوجيه يربط بين سلوك المعلم وكفاءته فى تحقيق الأهداف، وبذلك يضمنون أفضل معاملة لأبنائهم. ولقد آثر كاتبا هذه السطور الاقتصار على معرفة آراء المعلمين فى التوجيه الفنى وإرجاء النظر فى آراء الإداريين والموجهين وأولياء الأمور والتلاميذ لأعمال أخرى لاعتبارات كثيرة منها إمكان تفاوت الآراء فى القضايا محل الاهتمام، والاعتماد على أكثر من عينة، والأخذ بمنطق العلم فى التجزئة، وإتاحة الفرصة أمام الباحثين الآخرين لدراسة جوانب أخرى للمشكلة، فضلاً عن الصعوبات العملية والأكاديمية.

رابعاً : منهج البحث وإجراءاته:

استهدفت الدراسة الراهنة معرفة واقع التوجيه الفنى وما ينبغى أن يكون عليه من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة مدى اقتراب هذا الواقع أو ابتعاده عن التوجيهات المثالية المقررة فى الأدب التربوى وأورد البحثان أمثلة منها فى الدراسة الراهنة. واستلزم تحقيق هذين الهدفين الاعتماد على المنهج الوصفى الذي يتيح لأفراد العينة الإدلاء بآرائهم استجابة لبعض المثيرات التى تتعلق بالتوجيه الفنى باعتبارهم أكثر الناس ألفة بواقع التوجيه وأكثر تأثراً باتجاهاته ونتائجه.

أ - عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على ١٤٣ معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً من ثمانية المراكز التى تتألف منها محافظة المنوفية فى جمهورية مصر العربية. واتسمت العينة بعدد من السمات يمكن إجمالها فيما يلى :

- اندرج ٨ر٦٠٪ من أفراد العينة فى الفئة العمرية ٢٠ - ٤٠ عاما، ولم يقع فى الفئة العمرية ٥٠ - ٦٠ عاما سوى ١ , ٢ ٪ منهم.
- اضطلع ١ر٦٧٪ من أفراد العينة بواجبات تعليمية أو تدريسية واشتغل ٩ , ٣١٪ بوظائف إدارية كوكيل مدرسة أو ناظر.
- اشتملت العينة على ٧٢ معلماً و ٧١ معلمة فكان عدد الذكور مساوياً لعدد الإناث تقريباً.
- جاء ٤ , ٦٦٪ من أفراد العينة من معلمى الحلقة الأولى و٦ , ٣٣ من معلمى الحلقة الثانية للتعليم الأساسى.
- التحق ٥ , ٣٩٪ من أفردا العينة بالدراسات العليا على مستوى الدبلومين العام والخاص أو الماجستير والدكتوراه.
- تراوحت سنوات خبرة أفراد العينة ما بين خمس سنوات وعشرين سنة وكان متوسط سنوات الخبرة ٩ سنوات.

ب - أداة الدراسة :

اعتمدت الدراسة الراهنة على استبانة مؤلفة من خمسة محاور أساسية تدور حول

أغـراض التوجيـه الفنـى، ومعـايير التقويـم، واستراتيجيـات التـوجيه والتقـويـم، والقـائمين عليهما، وخصـائصهم المرغـوبـة، بـالإضـافة إلى الخصـائص الشخصيـة للمستجيب.

أما محور الأغراض فقد اشتمل على عبارات مثل «مساعدة المعلم على اكتشاف ذاته ومعـرفـة نقـاط قـوتـه وضعفـه» و«معـرفة حـاجـات المعلـم»و «معـرفـة حـاجـات المتعلم»و«إثارة الطموح المهنى لدى المعلـم» و «زيادة تحصيل المتعلم»، إلخ. واقتضى هذا الجزء من المستجيب أن يرتب كل عبارة على مقياس من «موافق إلى حد كبير» (٥) إلى «غير موافـق إلى حد كبير» (١)، يرتبها مـرتين : مرة وفقاً لما يراه، ومـرة وفقاً لما ينبغـى من وجهـة نظـره، أما محور المعـايير فقـد اشتمـل على عبارات مثـل :«تحضير الـدروس» و«عرض الـدروس» و«ضبـط الفصل» و«الالتـزام بـالمواعيد» و«تحصيـل المتعلم» و «قـدرة المتعلم على حل المشكلات» إلـخ.. وتدور تلك المعايير على بعـدين أساسيين هما بعـد العمليات وبعد المخـرجات. وطلـب إلى المستجيب أن يرتـب تلك العبارات بنفس الطريقة المتبعة فى الجزء الأول. وإأما محور الاستراتيجيات فقد اشتمل على عبارات مثل :«تحديد ميعـاد الزيارة سلفاً» و«بيان الغرض من الـزيارة» و«مناقشة المعلم بعـد الزيـارة» و«التأكـد من اتبـاع المعلم للتعليمات أوالتـوجيهات» وطلـب إلى المستجيب أن يـرتب استجـاباتـه لتلك العنـاصر على نحويـن: وفقاً لما يـرى ووفقاً لما يرجو، وتراوحت فئات الاستجابة ما بين «نعم» و«لا» بتوسط فئة محايدة.

وأما الخصـائص المرغوبة للموجهين فقـد اشتملت على عشر صفات مثل المعـرفة الفنيـة، والـدقـة، والعـدالـة، والمرونـة، والتعـاون، والحزم.. إلـخ. وطلـب إلي المستجيـب أن يرتـب كل صفـة على مقيـاس من «مـوافق إلى حـد كبير» (٥) إلى «غير موافق إلى حد كبير» (١) أما الخصائص الشخصية للمستجيب فقد اشتملت على عدد مـن المثيرات تطلـب إلى المستجيـب الإدلاء ببعـض البيانـات الشخصيـة مثـل سنـه، وجنسه، ومكـانته الوظيفية، ومجال تخصصـه، ونوع المدرسة التى يعمـل بها، وعدد سنوات خبرتـه، ومإذا كـان ملتحقاً ببرنـامج للـدراسات العليـا إلخ.. وفى معظـم الأحوال كان مطلـوباً من المستجيب أن يضـع علامة (✓) فى الخانة المنـاسبة أمـام كل سؤال، أو يضيـف كلمة أو كلمتين لكـى يجيب عن أسئلـة هذا الجزء. واستخـدمت

تلك الخصائص فى تقسيم المعلمين إلى فئات معنية لمعرفة تأثيرها على استجابات خاصة.

ولقد أمكن الحصول على عبارات الاستبانة من قراءة الأدب التربوى قديمه وحديثه الخاص بالتوجيه والتقويم، واستعارة بعض العبارات من أدوات جاهزة، فضلاً عن آراء الزملاء وطلبة الدراسات العليا ممن اشتغلوا بالتعليم لفترة تتجاوز خمس سنوات. وبعد الحصول على تلك العبارات وإعدادها فى صورة مبدئية عرضت على ثلاثة محكمين لمعرفة مبلغ صدقها فى قياس ماتزعم قياس. ولم يكتب الباحثان فى الاستبانة عبارة لم تحظ بموافقة ثلاثة المحكمين، ثم أخضعت الأداة لبعض المعالجات الإحصائية للتأكد من صدقها وثباتها. وكشفت تلك المعالجات عن مناسبة الأداة لقياس الأبعاد محل الاهتمام.

جـ- جمع البيانات :

أعد الباحثان كشوفاً تحمل أسماء أفراد العينة المختارة ومدارسهم، ثم أعطيت الاستبانات إلى بعض المعيدين والمدرسين المساعدين وطلبة الدراسات العليا لتوزيعها على أفردا العينة في مدارسهم، وجمعها بعد ملئها والفراغ منها، واستغرقت عملية جمع البيانات شهراً، زار فيه مساعدو الباحثين مدارس محافظة المنوفية أكثر من ثلاث مرات، وصادفوا كثيراً من المشكلات التقليدية، التى تتعلق بضياع الاستبانة، أو نسيانها، أو الامتناع عن الإجابة كليةً أو الإجابة عن بعض العبارات دون غيرها.. إلخ، وبعد استبعاد الاستجابات غير المناسبة بلغت نسبة العائد أكثر من ٧٥٪ وهى نسبة مقبولة في مثل تلك الحالات.

د - المعالجات الإحصائية :

حللت بيانات الدراسة بواسطة التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واستخدم اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين فئات المستجيبين.

خامساً : عرض النتائج وتفسيرها:

أ - أغراض التوجيه

يمكن استنتاج المجالات التى يرضى عنها المعلمون والمجالات التى لا يرضون

عنها فى نظام التوجيه المتبع في مدارسهم من خلال قراءة البيانات المتضمنة في الجدول رقم(١) الذى يقارن بين أغراض التوجيه الملاحظة والمرغوبة. فمن الأغراض الملاحظة حظى اصطياد الأخطاء، وزيادة تحصيل المتعلمين، والتأكد من اتباع السياسة التعليمية بأعلى المتوسطات. فلم يقل متوسط إحداها عن (٣)، علماً بأن أعلى درجة وأقل درجة هى (٥)، (١) على التوالى. وحظى حفز المعلم على بذل الجهد، وتقدير كفاءته فى تحقيق الأهداف التعليمية على أقل المتوسطات فلم تبلغ إحداهما القيمة (٢)، واحتلت مساعدة المعلم على معرفة ذاته، وإثارة طموحه المهنى، ومعرفة حاجاته وحاجات المتعلمين مراكز متوسطة.

وفيما يتعلق بالأغراض المرغوبة للتوجيه يحظى التأكد من اتباع المعلمين للسياسة التعليمية، واصطياد الأخطاء بأقل المتوسطات فى الوقت الذى حظيت فيه تلك الخصائص بأعلى المتوسطات فى قائمة الأغراض الملاحظة. وهذا يعنى أن هناك تفاوتاً فيما يلاحظه المعلمون وما يرغبونه فى أغراض التوجيه الفنى. كما نلاحظ أيضاً أن الأغراض الملاحظة المرتبطة بالنمو المهنى للمعلم والمتعلم مثل معرفة حاجات المعلم والمتعلم وحفز المعلم على بذل الجهد تحتل المرتبة الثانية فى قائمة الأغراض المرغوبة والمرتبة الثالثة فى قائمة الأغراض الملاحظة، وهذا يعنى أن المعلمين غير راضين عن نظام التوجية المتبع فى مدارسهم. واحتلت باقى الأغراض فى قائمة الأغراض المرغوبة المرتبة الثالثة فى الوقت الذى احتلت فيه المرتبة الثانية فى قائمة الأغراض الملاحظة. وهذا يعنى أن هناك تفاوتاً بين مايلاحظه المعلمون ومايرغبونه من أهداف التوجيه الفنى.

والشىء الجدير بالملاحظة أن زيادة تحصيل المتعلمين حظيت بمتوسطات متقاربة فى قائمتى الأغراض الملاحظة والمرغوبة. وهذا يعنى أن المعلمين يقدرون تحصيل المتعلمين ويعتبرونه جزءاً أساسياً من أعمالهم، فهم لا يقلون عن الموجهين عناية بتحصيل التلاميذ، ولكنهم يكرهون الإجراءات الروتينية التى تتمثل في التأكد من اتباع المعلمين للسياسة التعليمية والتوجيهات واصطياد الأخطاء، الأمر الذى يكشف عن نزعة مهنية لدى المعلمين تكرههم فى الإشراف الدقيق، ولقد بين «ريان» و«هككوس» Ryan & Hickox (١٩٨٠) أن تلك الخصائص من أهم أسباب كراهية

المعلمين للإشراف الفنى. وهـذا تفسير ممكن ومقبول للاتجاهـات السالبة التى تـوجد عند المعلمين فى الدراسة الراهنة.

جدول رقم (١)
يبين متوسطات أغراض التوجيه الفني الملاحظة والمرغوبة
ن= ١٤٣

م	المرغـــوبـــــة	الملاحظة	المرغوبة
١	مساعدة المعلم على معرفة نقاط قوته وضعفه	٢,٧٥	٤,٥٩
٢	معرفة حاجات المعلم	٢,٢٨	٣,١٧
٣	معرفة حاجات المتعلم	٢,٤٣	٣,١١
٤	إثارة الطموح المهني للمعلم	٢,٤٥	٤,٠٠
٥	حفز المعلم على بذل الجهد	١,٥٩	٣,٥٨
٦	زيادة كفاءة الطالب	٢,١٣	٤,١٢
٧	زيادة تحصيل الطالب	٣,١٢	٤,٢٠
٨	تقدير كفاءة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية	١,١٦	٤,٢٥
٩	اصطياد الأخطاء	٤,٢٥	٢,٠٠
١٠	التأكد من اتباع المعلم للسياسة التعليمية	٣,١١	١,٧٥

أعلى درجة = ٥، أدنى درجة = ١

ب ـ استرايتيجيات التوجيه الفنى :

يـؤكد الأدب التربـوى الخاص بـالتوجيـه الفنـى على أهمية التعـاون بين الموجهين والمعلمين فى تخطيط برامج التوجيه وتنفيذها، وضرورة تحديد ميعاد الزيارات الفصلية سلفاً، وبيـان الغرض منهـا، ومناقشـة المعلمين بعد الـزيارة، والتـأكد مـن اتباعهـم لـلإرشـادات. ويبين الجدول رقم (٢) النسـب المئـويـة لفئـات الاستجابـة في بعـدى الاستراتيجيات الملاحظة والمرغـوبة. ويبدو من قـراءة الجدول أن نسبة المجيبين بـ«لا» أعلى مـن نسبة المجيبين بـــ«نعم» فى الاستراتيجيـات الملاحظـة والعكس بـالعكـس فى الاستراتيجيات المرغوبة، وأن نسـب المترددين فى الاستراتيجيات الملاحظة أعلي بكثير

من نسب المترددين فى الاستراتيجيات المرغوبة. وتدلنا هذه النتائج على أن المعلمين غير راضين عن الأهمية النسبية التى يخلعها الموجهون عن كل استراتيجية من استراتيجيات التوجيه الفنى، وأنه لايوجد اتصال بين المعلمين والموجهين يقرب بين وجهات نظرهم. ولعل هذا يفسر ما يتناقله المعلمون من روايات تدور حول استبداد الموجهين، وظلمهم، وسوء توجيههم. ومن ثم يجب أن يضطلع الموجون بعدد من المسئوليات التى تقرب بينهم وبين المعلمين وتدفع المعلمين إلى الالتزام بتوجيهاتهم منها معرفة خلفية كل معلم، وأنشطته، واهتماماته، وطموحه، ومزاجه، تنمية علاقات شخصية واجتماعية مناسبة بينهم وبين المعلمين، اكتشاف وتشجيع نقاط القوة فى كل معلم، الاعتراف بإنجازات المعلمين ومدحهم على الملأ، عقد لقاءات عامة بين الموجهين والمعلمين، الاعتراف بحق المعلم فى التجديد والتجريب، واحترامه كذات حرة، وأخيراً التخطيط لبرنامج التوجية الفنى وإشراك المعلم فى التخطيط والتنفيذ.

جدول رقم (٢)
يبين النسب المئوية لاستراتيجيات التوجيه الملاحظة والمرغوبة
ن= ١٤٣

م	استراتيجية التوجيه	الملاحظة			المرغوبة		
		نعم	متردد	لا	نعم	متردد	لا
١	تحديد ميعاد الزيارة سلفا	٢٥٪	٢٥٪	٥٠٪	٧٧٪	١٢٪	١١٪
٢	بيان الغرض من الزيارة	٥	٣٥	٦٠	٥٥	١١	٣٤
٣	مناقشة المعلم بعد الزيارة	٢٥	٣٠	٤٥	٨٩	٥	٦
٤	متابعة سلوك المعلم لمعرفة مدى اتباعه للتوجيهات.....	٣٥	١٥	٥٠	٤٢	٨	٥٠

جـ - القائمون بالتوجيه

يبين الجدول رقم(٣) النسب المئوية لآراء المعلمين فيمن ينبغى أن يقوم بالتوجيه والتقويم. ويبدو من قراءة الجدول أن المعلمين مقدرون لأهمية التدريب والخبرة فيمن ينبغى أن يضطلع بعمليات التوجيه والتقويم، فهم يفضلون الموجهين والنظار والمدرسين الأوائل على أولياء الأمور والتلاميذ، ويتشككون فى قدرة التلاميذ وأولياء

أمورهم على تقويم المعلمين. وتدلنا هذه الخاصية أيضاً على مبلغ مهنية المعلمين الذين يولفون عينة الدراسة. فالمهنيون يشعرون بصفة عامة أن روساءهم أو زملاءهم ممن لهم مثل تدريبهم أقدر من غيرهم على توجيههم وتقويم أدائهم، ولكنهم فى الآن عينة ليسوا ضد الجماعات الأخرى بدليل أن ٧ , ٣٥٪ فى مقابل ١ , ٣٧٪ من المعلمين يوافقون على اشراك التلاميذ في التقويم، وأن ٢ , ٣٩٪ في مقابل ٨ , ٣٢٪ يوافقون على إشراك أولياء الأمور.. وهذه النتائج موافقة لما جاء فى الأدب التربوى خاصاً بالتوجيه والتقويم. ولعل فى تأكيد داهامل Duhamel (١٩٨٣) على إشراك أكثر من شخص أو جماعة فى التقويم ما يبين أهمية هذا الاتجاه، وتقويم التلاميذ للمعلمين ليس فى جميع الأحوال غير صادق، كما أن هناك كثيراً من القضايا التربوية يستطيع التلميذ تقويمها مثل محتويات المقرر، وعلاقة المعلم بالمتعلم، وطرقه فى التعليم.. إلخ. كما أن هناك أموراً لا يستطيع غير التلميذ أن يحكم عليها فى موقف التعليم. وتبين بعض الدراسات أن التلاميذ قادرون على تقويم المعلمين ولاتكاد تختلف استجاباتهم عن استجابات غيرهم من الملاحظين المدربين كالموجهين والمديرين.

د - الخصائص المرغوبة فى الموجهين:

يبين الجدول رقم (٤) متوسطات الخصائص المرغوبة فيمن ينبغى أن يقوم بالتوجيه. وتكشف قراءة البيانات المتضمنة فى الجدول عن أن صفات مثل المعرفة الفنية، والدقة، والاتساق، والأمانة، والعدل تحظى بأعلى درجات التفضيل كما يتضح من متوسطاتها فلم يقل متوسط إحداها عن (٤) علماً بأن أعلى درجة هى (٥) وأقل درجة هى (١) كما يلاحظ أن المعرفة الفنية حظيت بأعلى درجة للتفضيل حيث بلغ متوسطها ٤ر٩٥. ولاغرو أن يتوقع المعلمون تلك الخصائص في الموجهين أو ممن يقوم بالتوجيه والتقويم لأنها تعين على إصدار أحكام موضوعية، والغريب أن المعلمين لا يرفضون صفات أخرى متناقضة كالحزم والمجاملة والمرونة، ويبدو أن طبيعة العمل والحياة فى المؤسسات التعليمية تقتضيها. فالمدرسة كأى مؤسسة اجتماعية أخرى بيئة اجتماعية يسودها جو رسمى لتحقيق كفاءة النظام وجو غير رسمى قوامه الثقة والتعاون والمجاملة بين مختلف الأشخاص العاملين فى النظام.

جدول رقم (٣)

يبين النسب المئوية لآراء المعلمين فيمن يجب أن يوجه ن= ١٤٣

م	القائم بالتوجيه	نعم	متـردد	لا
١	الموجهون	٪٦٢,٩	٪٢٣,٨	٪١٣,٣
٢	المدرسون الأوائل	٥٧,٣	٣٠,٨	١١,٩
٣	الميديرون والنظار	٦٠,١	٢٠,٣	١٩,٦
٤	أولياء الأمور	٣٥,٧	٢٧,٣	٣٧,١
٥	التلاميذ	٣٩,٢	٢١,٠	٣٢,٨

جدول رقم (٤)

يبين متوسطات الصفات المرغوبة في القائم بالتوجيه ن= ١٤٣

م	الصفات المرغوبة	المتوسط
١	المعرفة الفنية	٤,٩٥
٢	الدقة	٤,٦٨
٣	الاتساق	٤,٣٢
٤	الأمانة	٤,١٢
٥	العدالة	٤,١٥
٦	المرونة	٣,١٧
٧	التعاون	٣,١٣
٨	المجاملة	٣,٥٥
٩	الصدق	٢,٥٥
١٠	الحزم	٣,١٥

أعلى درجة = ٥ وأدنى درجة = ١

هـ - المعايير المرغوبة في التوجية والتقويم :

إن المتتبع لمعـايير التوجيـه والتقويم يجد أنها مـن ثلاثـة أنواع : معـايير مخرجات، ومعـايير إجراءات أو عمليـات، ومعايير سلـوكية أو شروط لتنظيـم البيئة على نحـو مخصوص. ولقد وافـق ٩٠٪ من أفراد العينة على أن يكون تقويـم المهنيين وفقاً لمعايير

العمليات والمخرجات. وفى حالة تقويم التدريس آثر المعلمون أن يكون التقويم وفقاً للعمليات والشروط لا المخرجات (جدول رقم ٥) إذ بلغت متوسطات تحضير الدروس وعرض الدروس (٨٥ر٣، ٩ر٤) علماً بأن أعلى درجة هى (٥) وأقل درجة هى (١) وبالمثل بلغت متوسطات ضبط الفصل والإلتزام بالمواعيد (٤)، (٢١ر٣). أما تحصيل التلاميذ وقدرتهم على الفهم وحل المشكلات (وهما من معايير المخرجات) فلم يزد متوسطاهما عن (٣) إلا قليلاً. ولهذه التفضيلات ما يبررها أكاديمياً وعملياً، فالمعلم مهما أوتى من القدرة والدربة والمران، وأعد البيئة التربوية على نحو مناسب فلا يستطيع أن يحمل التلميذ على التحصيل والفهم ما لم يكن التلميذ نفسه راغباً فيهما. فالتعليم عموماً يعتمد على كثير من العوامل لا سيطرة للمعلم عليها. والجدير بالملاحظة أن جميع معايير التقويم مرغوبة سواء أكانت معايير مخرجات أم عمليات أم شروط، ولم يقل متوسط أحدها عن (٣) الأمر الذى يدل على أن هذه المعايير جميعاً ضرورية من وجهة نظر المعلمين فى التوجية والتقويم.

و - الخصائص الشخصية للمعلمين ومتغيرات التوجيه والتقويم:

عقدت مقارنات بين معلمى الحلقتين الأولى والثانية، وأصحاب العلوم الإنسانية وغير الإنسانية، وذوى الخبرة الطويلة والقصيرة. والملتحقين وغير الملتحقين بالدراسات العليا، فيما يتعلق بمجالات الاهتمام فى البحث الراهن، ويبين الجدول رقم (٦) النتائج الدالة لاختبار كا٢ والجماعات أو الخصائص الإيجابية المسئولة عن إحداث الفروق، وتكشف قراءة الجدول عن أن التوجيه من قبل النظار أو المديرين أكثر فى الحلقة الأولى منه فى الحلقة الثانية ، وأن التوجيه من قبل الموجهين أو المشرفين أكثر في الحلقة الثانية عنه فى الحلقة الأولى. وهناك فروق بين المعلمين الملتحقين بالدراسات العليا وغير الملتحقين فيما يتعلق بتقويم الزملاء والمدرسين الأوائل فالفريق الأول يؤيد، والفريق الثانى يعارض، وكانت هناك فروق بين الفريقين فى درجة المرونة المرغوبة فى الموجه فمعلمو الحلقة الثانية يوثرون المرونة ويؤثر معلمو الحلقة الأولى التعاون والمجاملة. وتوافق هذه النتائج بصفة عامة ما هو معروف فى الأدب التربوى خاصاً بالجوانب المهنية للمعلمين.

جدول رقم (٥)
يبين متوسطات المعايير المرغوبة في التوجيه ن= ١٤٣

م	القائم بالتوجيه	متـردد	لا
١	تحضير الدروس	عملية	٣,٨٥
٢	عرض الدروس	عملية	٤,٩٠
٣	ضبط الفصل	شرط	٤,٠٠
٤	الالتزام بالمواعيد	شرط	٣,٢١
٥	تحصيل التلاميذ	عائد	٣,٠٠
٦	قدرة التلميذ على الفهم وحل المشكلات	عائد	٣,٠٣

أعلى درجة = ٥ ، وأدنى درجة = ١

سادساً : الملخص والتوجيهات

تكشف نتائج الدراسة الراهنة عن أن النظام المتبع فى التوجيه في جمهورية مصر العربية فى حاجة إلى مراجعة وتعديل، فالمعلمون يرغبون فى خصائص غير موجودة فى هذا النظام كالتغذية الرجعية على آدائهم وسلوكهم وعدم عنايته بحاجات المعلمين والمتعلمين أو تحقيق النمو المهنى للمعلمين ويكره المعلمون عناية نظام التوجيه باصطياد الأخطاء ومراعاة السياسات المدرسية وإنكار الحرية وفرص التعبير عن الإبداع الشخصى والتجريب العلمى، ويكاد لايوجد اتصال مباشر بين الموجهين والمعلمين فى تخطيط وتنفيذ برامج التوجيه.

ويفضل المعلمون أن يضطلع الاشخاص المدربون بعمليات التوجيه والتقويم ولا يتقبلون توجيه الطالب للمعلم أو تقويمه، ولكنهم لا يعارضون أن يضطلع بهذه العمليات أكثر من شخص أو جماعة. ويفضل المعلمون عدداً من الخصائص أو السمات فى شخصية الموجه وسلوكه كالمعرفة الفنية والدقة والاتساق والأمانة والعدالة والموضوعية والقدرة على المجاملة والتعاون.. إلخ ويفضل المعلمون أيضاً المعايير السلوكية أو الإجراءات والعمليات على معايير المخرجات التعليمية فى تقويم المعلمين إيماناً منهم بأن المخرجات التعليمية تتأثر بعوامل كثيرة لا سلطان لهم عليها.

جدول رقم (٦)

يبين مجالات الفروق الدالة والجماعات الإيجابية وقيمة كا٢ ن= ١٤٣

م	المرغـــــــــــوبـــــــــــة	المرغـوبـة	المرغوبة
١	تحديد ميعاد الزيارة سلفاً	حلقة ثانية	٦,١٢
٢	متابعة سلوك المعلم للتأكد من اتباعه للتوجيهات	حلقة أولى	١٧,١٢
٣	التوجيه من قبل المديرين أو النظار	حلقة أولى	٨,١٦
٤	التوجيه من قبل الموجه أو المدرس الأول	حلقة ثانية	١٢,١٨
٥	ايثار المرونة	دراسات عليا	٣٥,٠٠
٦	تقويم الزملاء	دراسات عليا	٢٧,٠٠
٧	تقويم الطلبة	دراسات عليا	١٥,٠٥
٨	التعاون	درجة جامعية أولى	٣٨,٠٢
٩	المجاملة	درجة جامعية أولى	٢٥,٠٠

وبناء على نتائج الدراسة الراهنة يوصى الباحثان بضرورة تمتع الموجهين بدرجة عالية من الإعداد والدربة والمران وأن يكونوا قادة تربويين لا مفتشين يتصيدون الأخطاء وأن يعدوا للاضطلاع بواجبات التوجيه إعداداً خاصاً يجعلهم على دراية بفلسفة التربية ومبادئها وأساليبها، وأن يتمتعوا بعدد من المؤهلات الشخصية المرتبطة بطبيعة عملهم كالدقة والأمانة والموضوعية والعدالة وغيرها، وأن يفسحوا صدورهم للإلتقاء بالمعلمين ومعرفة حاجاتهم ومشكلاتهم وطرق دفعهم إلى العمل التعليمى، وأن يعتمدوا على الأساليب الديمقراطية ما استطاعوا إلى ذلك سبيلاً، وأن يحرصوا على التعامل مع المعلمين باعتبارهم مهنيين لاعمالاً أو موظفين ويعينهم على ذلك معرفتهم لاتجاهات المعلمين نحو زملائهم ونحو التدريس ونحو التلاميذ ونحو الإدارة، وأن يعينوا المعلمين فى التغلب على المشكلات الفنية وغير الفنية التى يصادفونها فى حياتهم اليومية داخل الفصل أوالمدرسة - ولا يرى الباحثان مانعاً من إنشاء برنامج تربوى لإعداد الموجهين والمشرفين بدلاً من الاعتماد على الأقدمية في الحصول على تلك الكوادر.

ويوصى الباحثان بإجراء دراسات مماثلة لمعرفة آراء الموجهين والنظار أو المديرين، وأولياء الأمور حتى تكتمل الصورة فيما يتعلق بالتوجيه الفنى.

المراجـــع

أولاً : المراجع العربية

١ – حسن البيلادى :«العلاقة بين النظرية والممارسة العملية فى مهنة التعليم وجهة نظر نقدية» جامعة قطر، حوليه كلية التربية، العدد ٦، ١٩٨١، ص ص ٨١ – ١٢٢

٢ – موريس جرجس عبده :« دليل التوجيه الفنى فى التربية والتعليم للموجين والدارسين، مكتبة الجهاد الكبرى بالقاهرة (ب.ت).

ثانياً المراجع الأجنبية

1. Bacharach, S. Et Al. " A Career Developmental Framwork for Evaluating Teachers as Decision-Makers" Journal of Personnel Evoluation in Education, Vol. 1, No. 2, 1987, pp. 181 - 194 .
2. Briggs, T., Impriving Intruction , The Macmillan co., 1938 .
3. Broudy, H., "Teaching: Craft or Profession"? The Educational Forum, Jan ., 1956, pp. 195-84
4. Duhamel,R., Towords Meaningful Teacher Evolution, Toronto, Ontario, 1983 .
5. Hammon, L. & et al., "Teacher Evaluation in Organizational Context" in E. House (ed.) New Directions in Educational Evadlation , The Falmer Press, 1986 .
6. Hanlon, J. , & Mortanson, L. "Making Teacher Evolution Work" Journal of Higher Education, Vol. 51, No., 6, 1980, pp 664-72
7. Harris, B., Supervisory Bahavior in Education, Prentic, hall, Inc., 1985.
8. Michell, D., &Kerchner, C., "Collective Bargaining and Teacher policy" in L. Shulman & G.Sykes (ds.), handbook of Teaching and policy, New york Langmon, 1983 .

9. Murphy m J., "Teacher Evoluation: A Comprehenisve" Frame Work for SuperVisors Journal of Presonnel Evaluation in Education, Vol. 1, No. 2, 1987 , PP. 157 - 180 .

10. Ryan, J.& Hickox, E., Redefining Teacher Evaluation, Toranto, Ontario press, 1980 .

11. Wise, A., Legislated learning, Berkeley Univ., Calif. Press, 1979.