مجلة جامعة الملك سعود، م17، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2) ، ص ص 723-760
(1425هـ/2004هـ)

أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة

عيد ديراني

عميد شئون الطلاب، جامعة الشارقة، أستاذ الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 1424/8/18هـ، وقبل للنشر في1425/1/23هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون، وإلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الفئات الثلاث تعزى لمتغيرات طبيعة العمل والجنس والتخصص والمؤهل وعدد سنوات الخبرة.

لجمع المعلومات تم تطوير استبانة مكونة من ثلاثين فقرة وسؤال مفتوح واحد. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي وثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت قيمة ألفا= 0.92.

بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة من الفئات الثلاث تعزى لطبيعة العمل والجنس. كما بينت عددا من أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين من أبرزها: الزيارة الصفية المفاجئة، وعدم الثناء على جهود المعلمين وإنجازاتهم، والتعالي في التعامل معهم. في ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات من أهمها التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين، وتعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة بالإشراف التربوي.

مقدمة

يعتبر التوجيه التربوي عنصرا هاما من عناصر العملية التربوية، ويهدف بصورة رئيسية إلى تحسين سلوك المعلم التدريسي وتطويره، وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بعملية التدريس داخل غرفة الصف بطريقة تسهل تعلم التلاميذ. وقد استخدم

مصطلح التوجيه - أو ما كان يعرف بالتفتيش سابقا- للإشارة إلى الأشخاص الذين كانوا يدققون في أعمال المعلمين للوقوف على مدى اتباعهم للمقررات الدراسية، ومحافظتهم على قواعد السلوك المطلوبة منهم ومن تلاميذهم من خلال اتباع أساليب تفتيشية صارمة. ونتيجة لتطوير مفهوم التوجيه -أو الإشراف- التربوي وأساليبه، فقد تحولت أهدافه من تصيد أخطاء المعلم ومحاسبته عليها إلى ملاحظة أدائه داخل غرفة الصف، والاستماع له لمساعدته في تطوير أدائه، وبالتالي ظهرت اتجاهات جديدة في التوجيه التربوي ومسميات جديدة له مثل: الفني، والديموقراطي، والتعاوني، والتشاركي، والاستشاري، والتدريسي، والتربوي، والتطويري، والتمايزي، والإكلينيكي، والعام، والذاتي، وإشراف الأقران، والإشراف بالأهداف، وغيرها، وكان يؤمل من ظهور هذه الاتجاهات الحديثة في التوجيه أن يغير الموجهون من أساليب تعاملهم مع المعلمين، إلا أن كثيرا منهم ظل يمارس عمله بأساليب تفتيشية.

وتعتبر عملية التوجيه التربوي - بالرغم من التعريفات والمسميات المختلفة له- عملية تقويم ذات أبعاد مختلفة تشمل المعلم والمنهاج والمواد التعليمية والبرنامج التوجيهي والموجه نفسه. وهو بهذا-أي التوجيه- عملية تقويم لأداء المعلم التدريسي لاكتشاف نقاط القوة لديه لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها، ولتعريفه بأساليب وطرائق تدريس جديدة يختار منها ما يلائمه وما يناسب تلاميذه. إلا أن تقويم الفرد من قبل فرد أو أفراد آخرين عملية غير مريحة. فعندما يذكر التقويم للمعلمين يميل المعلمون لاتخاذ مواقف دفاعية منه ولا يبدون حماسا له و إنما نفورا منه. وقد أثار المعلمون عدة تساؤلات حول الكفايات التي يتم تقويمهم بموجبها، ومن الذي يجب أن يقوم بعملية التقويم، وكيف تتم هذه العملية، وكيف ستستخدم نتائجها ولأي غرض. ولاعتبار عملية التوجيه مرادفة للتقويم، ولعدم القدرة على الفصل بينهما، فقد زاد توتر المعلمين من هذه العملية ونفروا منها. وبالرغم من أن كثيرا من المعلمين يرحبون بالخدمات التوجيهية، إلا أن بعضهم يعتقد أنه أكثر قدرة من الموجهين أنفسهم، وليس لدى الموجه أي شيء ذي قيمة يسهم في تحسين أدائه. ولهذا نرى بعض المعلمين يتجاهلون الموجه ولا يتعاملون معه ويتجنبون أي فرص للعمل معه. وقد وضح آرثر

بلومبرغ [1، ص1] العلاقة بين الموجهين والمعلمين في كتاب أطلق عليه اسم: المشرفون والمعلمون: حرب باردة خاصة " Supervisors and Teachers: A Private Cold War" [1، ص2].

قد يكون من الصعب جدا وضع تعريف واحد وشامل لعملية التوجيه، إلا أن هناك عدداً من التعريفات اشتملت فيما بينها على قاسم مشترك وهو أن هذه العملية تهدف أساسا إلى تحسين أداء المعلم. ولعل أقدم هذه التعريفات ذلك الذي وضعه بيرتون وبروكنر (Burton and Bruckner, 1955) في عام 1955م حيث عرفا الإشراف على أنه عملية فنية يقوم بها مختصون تهدف إلى تحسين نمو المتعلم وتطوره [2، ص11]. وعرفه ألفونسو وزملاؤه(Alfonso, et.al.1981) بأنه سلوك رسمي تم اختياره من قبل المنظمة (التعليمية) ليؤثر مباشرة في سلوك المعلم التدريسي [3، ص43]. وعرفه بيتش وراينهارتز (Beach and Rienhartz, 1989) بأنه عملية يعمل من خلالها المشرف مع المعلم لتحسين تدريسه [4، ص8]. وعرفه وايلز وبوندي (Wiles and Bondi, 2000) بأنه وظيفة قيادية رئيسية لتنسيق وإدارة الأنشطة التعليمية التي تتعلق بالتعليم [5، ص32]. كما عرفه جلكمان وزملاؤه (Gilkman, et.al. 1998) بأنه مساعدة المعلم في تحسين تدريسه [6، ص8]. وعرفته فيفر (Pfiffer, 2001) بأنه عملية قيادية هدفها الرئيسي تحسين أداء المعلم التدريسي بهدف تحسين أدائه [7، ص24]. أما دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن فقد عرفه على أنه خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم [8، ص8]. وكذلك عرفته لائحة التوجيه التربوي الصادرة عن وزارة التعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة بأنه الجهود المنظمة التي تبذلها قيادات تربوية متخصصة لتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها والوصول بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة [9، ص63].

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة لتطوير عملية التوجيه التربوي -باعتبارها جزءا من العملية التربوية فيها- إلا أن كثيرا من المعلمين ينظرون لهذه العملية نظرة سلبية. ولاتزال صورة التفتيش - وهو ما كان يطلق على

عملية التوجيه سابقا- عالقة في أذهان المعلمين حيث لا تلقى كافة الأساليب التوجيهية الفردية والجماعية الاهتمام الكافي والاستخدام الوافي من جانب الموجهين التربويين، وبقي تعامل الموجهين مع المعلمين على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وتخصصاتهم، يتم بطريقة واحدة. وبقيت الزيارات الصفية المفاجئة الوسيلة الرئيسية -إن لم تكن الوحيدة - لتقويم أداء المعلم، وظل تصيد أخطاء المعلم والتدخل في سير الحصة، وافتقار كل من الموجه والمعلم إلى القدرة على تكوين علاقات مهنية بينهما بسبب الممارسات الحالية القائمة في عملية التوجيه، الأمر الذي يسبب نفورا من الموجه التربوي ومن العملية التوجيهية ذاتها [10، ص152-160].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبدو مشكلة الدراسة فيما أظهره الأدب التربوي في موضوع الإشراف التربوي حول وجود نفور من العملية الإشرافية في مختلف النظم التربوية على اختلاف ثقافاتها. وتنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

1- ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟

أسئلة الدراسة الفرعية

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها الدراسة الأولى – حسب علم الباحث– التي تجرى في دولة الإمارات العربية المتحدة للتعرف على أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين. ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التعرف على هذه الأسباب لتساعد متخذي القرارات التربوية على وضع برامج تدريب قبل الخدمة لتساعد الموجهين التربويين في فهم دورهم الإشرافي، ولإيجاد حلول لهذه الأسباب، ولتجسير الهوة بين المعلمين والموجهين لكي تحقق عملية التوجيه الهدف الرئيسي المتوخى منها وهو تحسين سلوك المعلم التدريسي.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب نفور بعض معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين تعزى إلى متغيرات: طبيعة العمل (موجه/مدير/معلم)، والجنس (ذكر/أنثى)، والتخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، والمؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس/بكالوريوس/بكالوريوس + دبلوم/ماجستير وأكثر)، وعدد سنوات الخبرة في العمل (الإشرافي/الإداري/التدريسي).

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الموجهين التربويين ومديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم والشباب في إمارات الدولة السبع ومنطقتي العين والغربية التعليميتين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2002-2003.

الدراسات السابقة :

يعتبر التوجيه التربوي جانبا هاما من جوانب العملية التربوية وحظي باهتمام الباحثين التربويين لما له من أثر في تعديل سلوك المعلم التدريسي وتطويره نحو الأفضل ليحقق الهدف الرئيسي من العملية. ويعتبر سلوك الموجه وتعامله مع المعلمين عاملا هاما في نجاحه في عمله وفي زيادة درجة استفادة المعلم من عملية التوجيه.

ففي دراسة أجراها الزهراني في المملكة العربية السعودية للتعرف على دور المشرف التربوي تجاه المعلم في عدد من المجالات منها مجالات الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية بينت نتائجها أن قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف ضعيفة، وأن المشرف يعتمد على الزيارة الصفية لتقويم أداء المعلم، وأن هناك قصورا من حيث الممارسة في دور المشرف تجاه المعلمين بشكل عام، وبخاصة في مجال العلاقات الإنسانية [11، ص181-182]. وفي دراسة قام بها عيد ديراني في عام 1995م للتعرف على درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية التي نص

عليها دليل المشرف التربوي وجد أن هناك تباينا بين تصورات المشرفين لدرجة إلتزام المشرف بالتعليمات التي نص عليها الدليل. كما بينت أن المعلمين أشاروا إلى أن المشرفين يقاطعونهم في أثناء الشرح، ويقومون بجمع المعلومات عن الزيارة خلال حصة المشاهدة، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة ويقومون بحركات وإيماءات تدل على عدم الرضا عما يدور في غرفة الصف، وبينت كذلك أن المشرفين لا يزالون يعتمدون على الأسلوب المباشر (التسلطي) في إشرافهم على المعلمين [12، ص325-329]. وفي دراسة أخرى أجراها عيد ديراني في عام 1995م للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية في الأردن وجد أن هناك اختلافات كبيرة بين تصورات المشرفين وتصورات المعلمين لواقع الإشراف في الأردن، وأن هناك اختلافا بين الواقع الممارس وبين ما يجب أن يكون عليه الإشراف [13، ص68]. وفي دراسة أجراها هتريه في عام 1999م للتعرف على معوقات الإشراف التربوي في مرحلة الدراسة الأساسية في الأردن أظهرت نتائجها أن علاقة المشرف بالمعلم لا تزال علاقة سلطوية، وأن المعلم يشعر بكراهية للزيارة الصفية ويحاول مقاومتها [14، ص59]. وأما دراسة حميد الزري التي أجراها في دولة الإمارات العربية المتحدة في عام 2000م للتعرف على واقع التوجيه فيها فقد بينت نتائجها أن الزيارة الصفية المفاجئة هي النوع الذي يتبناه الموجهون لأسباب تؤكد أن البعض مازال يعيش في مرحلة التفتيش وأن الزيارات الصفية - كما يقوم بها الموجهون- تهدف إلى الكشف عن قصور المعلم ووضعه في حالة تأهب

دائم استعدادا للزيارة، وأن الموجهين يتدخلون في سير الحصة، ويقومون بالشرح بأنفسهم إذا أخطأ المعلم، ولا يكتفون بذلك بل يقومون بتوجيه النقد واللوم للمعلم، الأمر الذي يشعر المعلم بالحرج أمام الطلاب ويضعف شخصيته ويزيد توتره أثناء الحصة. وبينت النتائج أيضا أن الموجه يعتمد بشكل أساسي على الزيارة الصفية-دون غيرها من الأساليب التوجيهية الأخرى- في تقويمه لأداء المعلم، وأن المعلمين يرون أن عملية التوجيه لا تزال عملية تفتيشية يسعى الموجه من خلالها إلى تصيد أخطاء المعلم لا لمساعدته [15، ص152-153].

ومن الدراسات الأجنبية التي تم الاطلاع عليها دراسة أجراها باترسون (Patterson,1991) لمعرفة إدراك المعلمين والمديرين والمشرفين للممارسات الإشرافية الحالية والنموذجية في المدارس الحكومية في ولاية تنيسي الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وتصورات كل من المديرين والمشرفين لما يجب أن يكون عليه الإشراف، وأن المعلمين يعتقدون أن الممارسات الإشرافية بصورتها الحالية لا تقدم لهم الخدمات الإشرافية التي يحتاجون إليها [16، ص3981]. وفي دراسة أجراها ريتشي (Ritchie,1993) في كندا لمعرفة الطرق التي يستخدمها المشرفون التربويون للتأثير في المعلمين، بينت نتائجها عوامل وممارسات غير متوقعة يستخدمها المشرف للتأثير في المعلم منها التركيز على جزئية معينة من الموقف التعليمي، والتوجيه المباشر، واستخدام السلطة والتهديد [17، ص2636]. وفي الدراسة التي قامت بها شانتز و ميلكا (Shantz & Milka, 1999) بعنوان تطوير علاقة إيجابية: العامل الأكثر أهمية في الإشراف على المعلمين، وهدفت إلى معرفة أثر تطوير علاقة إيجابية بين المشرفين والمعلم، بينت نتائجها أن هكذا علاقة تسودها الثقة والاحترام المتبادل تسهم في تكوين اتجاهات إيجابية لدى

المعلمين نحو المشرف التربوي وبالتالي تؤثر في سلوكه التدريسي [18، ص693].

تبين من الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها أن هناك فجوة بين المعلمين والمشرفين بالرغم من اختلاف الثقافات والنظم التربوية التي يعملون فيها. كما تبين أن كثيرا من الممارسات الإشرافية لا تزال تصطبغ بصبغة التفتيش بالرغم من الجهود التي تبذلها السلطات التربوية العليا لتطوير عملية التوجيه التربوي.

مجتمع الدراسة

تشتمل المناطق التعليمية التسع في دولة الإمارات العربية المتحدة على (196) مدرسة ثانوية منها (94) مدرسة للبنين و (102) مدرسة للبنات يعمل فيها (196) مديرا ومديرة (94من الذكور و 102من الإناث). ويبلغ عدد المعلمين (5653) معلما ومعلمة (منهم 2536 من الذكور و 3117 من الإناث)، كما يبلغ عدد الموجهين (500) موجها وموجهة (منهم 174 من الإناث و 326 من الذكور) [19، ص70-75].

ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية:

جدول رقم (1). توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة التعليمية والجنس والجنسية.

المنطقة التعليمية	الجنسية	عدد المديرين		المجموع	عدد الموجهين		المجموع	عدد المعلمين		المجموع
		ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
	م	11	11	22	8	21	29	25	218	243
أبو ظبي	غ م	-	-	-	55	18	73	453	343	796
	مج	11	11	22	63	39	102	478	561	1039
	م	6	12	18	5	4	9	16	196	212
العين	غ م	13	19	22	54	9	63	420	348	768
	مج	19	21	40	59	13	72	436	544	980
الغربية	م	1	4	5	0	0	0	2	3	5

	غ م	10	7	17	27	5	32	190	198	388
	مج	11	11	22	27	5	32	192	201	393
	م	7	9	16	1	19	20	5	236	241
دبي	غ م	1	1	2	38	7	35	238	145	428
	مج	8	10	18	39	26	65	288	381	669
	م	15	14	29	9	23	32	30	293	323
الشارقة	غ م	3	4	7	40	12	52	453	271	724
	مج	18	18	36	49	35	48	483	564	1047
	م	2	4	6	1	11	12	-	75	75
عجمان	غ م	2	1	3	14	5	19	125	90	215
	مج	4	5	9	15	16	31	125	165	390
	م	2	4	6	0	2	2	1	30	31
أم القيوين	غ م	2	1	3	13	3	16	73	68	141
	مج	4	5	9	13	5	18	74	98	172
	م	6	4	10	2	8	10	7	97	104
الفجيرة	غ م	0	3	3	19	3	22	144	121	265
	مج	6	7	13	21	11	32	151	218	369
	م	10	12	22	9	14	23	23	199	222
رأس الخيمة	غ م	3	2	5	31	10	41	286	186	472
	مج	13	14	27	40	24	64	309	385	694
	م	60	74	134	35	102	137	109	1347	1456
المجموع الكلي	غ م	34	28	62	291	72	363	2427	1770	4197
	مج	94	102	196	326	174	500	2536	3117	5653

النشرة الاستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام 99/ 2000 قسم الإحصاء والتوثيق ص ص 70-75

م= مواطن، غ م= غير مواطن

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 100 مدير (48 من الذكور و 52 من الإناث)، و 250 موجها (150 من الذكور و 100 من الإناث)، و 1250 معلما (600 من الذكور و 650 من الإناث)، أي بنسبة 51% و 50% و 22% من أفراد مجتمع الدراسة من المديرين والموجهين والمعلمين على التوالي. وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث مثلث التوزيع الجغرافي للمدارس في المناطق التعليمية المختلفة. وقد استرد الباحث 58 استبانة من المديرين (30 ذ و 58 ث) و 132 استبانة من

الموجهين (69 ذ و 57 ث) و 887 استبانة من المعلمين (432 ذ و 455 ث) -أي ما نسبته 67.3% من الاستبانات التي تم توزيعها. ويبين الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث حسب متغيرات الدراسة:

جدول رقم (2). توزيع أفراد عينة الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين حسب متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة.

الفئة	الجنس		التخصص		المؤهل العلمي			الخبرة في العمل		
	ذكر	أنثى	علمي	أدبي	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	بكالوريوس + دبلوم	ماجستير	أقل من 5 سنوات	5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
موجهون ن=132	69	63	57	75	-	89	27	16	53	29	50
مديرون ن= 58	30	28	21	37	-	38	20	-	-	13	45
معلمون ن=887	432	455	361	526	25	723	117	22	92	284	511

أداة الدراسة

صدقها وثباتها *

بهدف تطوير أداة لجمع المعلومات، قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بالعلاقة القائمة بين الموجه والمعلم، وبالاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت حول معوقات التوجيه (أو الإشراف) التربوي، كما قام بإجراء دراسة استطلاعية على (45) فردا (15 موجها و 15 مديرا و 15 معلما) طلب منهم الإجابة عن سؤال مفتوح واحد وهو "إن كنت تشعر أن هناك نفورا بين المعلم والموجه، فما هي

* ملحق رقم (1).

أسباب ذلك في رأيك ؟" ثم تم تفريغ الإجابات وحصر الأسباب التي ذكرها 25% أو أكثر من المستجيبين و بلغ عددها (38) سببا تمت مقارنتها مع ما وجده الباحث في الدراسات التي اطلع عليها.

صدق الأداة : تم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكيمي حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين الثقاة مكونة من (18) عضوا (6 موجهين و 6 مديرين و 6 معلمين)، وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة والحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين. وبناء على ما اقترحه المحكمون تم حذف ثماني فقرات وتعديل صياغة بعض الفقرات الأخرى التي أجمع عشرة محكمين أو أكثر على وجوب تعديلها. وبذلك تكونت فقرات الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثين فقرة يجاب عنها بسلم تدريجي مكون من خمس درجات هي عالية جدا ولها 5 درجات، وعالية ولها 4 درجات ومتوسطة ولها ثلاث درجات، ومتدنية ولها درجتان ومتدنية جدا ولها درجة واحدة. وقد أشارت الفقرات من 1-5 منها إلى أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية، والفقرات 6-15 إلى سلوك الموجه داخل غرفة الصف أثناء الزيارة الصفية، والفقرات 16-22 إلى سلوك الموجه خلال اللقاء البعدي الذي يعقب الزيارة الصفية، بينما أشارت الفقرات 23-30 إلى سلوك الموجه العام تجاه المعلم. كما اشتملت استبانة الدراسة على سؤال مفتوح واحد تم توجيهه للمعلمين فقط (الملحق 1).

ثبات الأداة : لإيجاد ثبات الأداة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات الاستبانة، وبلغت قيمة ألفا 92.0 مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة كما هي مقيسة بفقراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لتبسيط تحليل النتائج فقد تم دمج الدرجتين "عالية جدا" و "عالية" بدرجة واحدة، ودمج الدرجتين "متدنية جدا" و "متدنية" بدرجة واحدة. وبذلك أصبحت الإجابة مكونة من ثلاث درجات هي: عالية ومتوسطة ومتدنية.

أولا: هدف السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من الموجهين التربويين كما يراها الموجهون والمديرون والمعلمون في دولة الإمارات العربية المتحدة ؟" فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث واعتبرت الفقرات التي أجاب عنها 50% أو أكثر من المستجيبين أنها من أسباب نفور المعلمين من الموجهين. *

ففي مجال الدراسة الأول: أسباب تتعلق بالإعداد للزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات 1-5 فقد بينت نتائج الدراسة أن المديرين والمعلمين يعتقدون أن جميع الأسباب التي وردت في هذا المجال تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. وهذه الأسباب هي: عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى، وعدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة قبل القيام بها، وعدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته وعدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم، وعدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة. أما المشرفون فقد ذكروا أن ثلاثا من هذه الأسباب تسبب نفورا من الموجه التربوي وهي .

الأسباب التي تضمنتها الفقرات 1 و 3 و 4. وقد يعود شعور المعلمين بأن هذه الأمور تسبب لهم نفورا من الموجهين لأنها تمهد للزيارات الصفية المفاجئة التي يعتقد 72.5% من المعلمين أن الموجهين سيستخدمون نتائجها لتقويم أعمال المعلمين السنوية. ولا شك في أن العلاقة القائمة بين الموجه والمعلم تؤثر إلى درجة كبيرة في نجاح العملية الإشرافية وفي استفادة المعلم من الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون. وقد أجمع الباحثون على أن الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها الموجه التربوي هي بناء علاقة مهنية تعتمد على الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم وبين المعلمين الذين يعملون معهم. ولا يزال المعلمون يعتقدون أن

* ملحق رقم (2).

الموجهين ينفردون في التخطيط للزيارة وفي وضع أهدافها واختيار أدوات جمع المعلومات التي سيستخدمونها خلال الزيارة الصفية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية [ديراني، 1995؛ 1997 والزهراني، 11؛ والزري، 2000].

وفي مجال الدراسة الثاني الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي داخل غرفة الصف في أثناء الزيارة الصفية والتي أشارت إليه الفقرات 6-15، فقد ذكر المعلمون أن تسعا من الأسباب العشرة الذي تضمها هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: الزيارة المفاجئة للمعلم في صفه، ومقاطعة المعلم أثناء الشرح، وتصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ، والتركيز على الجزئيات وإهمال الأساسيات، وقيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في غرفة الصف، والتحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، وإبداء آراء أو تعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس، ومحاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته، وعدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية. ولعل ذلك يعود إلى شعور المعلمين بالإحراج أمام تلاميذهم عندما يتدخل الموجه في سير الحصة الدراسية مما قد يشكك التلاميذ بمعلومات معلميهم وبقدراتهم على التدريس. وقد وافق المديرون على أن ستة من الأسباب التسعة التي ذكرها المعلمون تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين وهي الأسباب التي تضمنتها الفقرات 6 و 9 و 10 و 12 و 13 و 14. أما المشرفون فقد أشاروا إلى أن جميع الأسباب الواردة تحت هذا المجال تسبب نفورا من الموجهين بدرجة عالية جدا باستثناء الفقرة التي تشير إلى جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارة الصفية. وقد يعود السبب في ذلك لاعتقاد الموجهين أن المعلمين قد اعتادوا على الطريقة التقليدية التي يقوم بها الموجهون لجمع البيانات عن الزيارة الصفية وذلك من خلال تدوين ملاحظات عن بعض ما يدور في غرفة الصف خلال الموقف التعليمي.

وفي مجال الدراسة الثالث الذي تعلق بسلوك الموجه التربوي خلال اللقاء الإشرافي الذي يعقب الزيارة الصفية والذي أشارت إليه الفقرات 16-22 فقد ذكر المعلمون أن خمسة من هذه الأسباب تسبب لهم نفورا من

المعلمين بدرجة عالية، وهذه الأسباب هي: عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية، وعدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي تمت ملاحظته، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في هذا الموقف، وعدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. وقد يعزى السبب في ذلك لشعور المعلمين بضرورة عقد اجتماع مع الموجه التربوي مباشرة بعد انتهاء الزيارة الصفية لكي يستطيع المعلم أن يتعرف على مستوى أدائه الصفي، وعلى نقاط الضعف التي لاحظها الموجه لكي يعمل المعلم على تلافيها، أو على نقاط القوة ليعمل على تعزيزها. ويبدو أن المعلمين يشعرون أن الموجهين يركزون على الجزئيات في الموقف التعليمي ويهملون الأساسيات، كما أنهم يركزون على نقاط الضعف دون الإشارة إلى نقاط القوة لدى المعلم. إلا أن المعلمين يشعرون أن الموجهين لا يزالون يعتمدون على الزيارة الصفية كأسلوب رئيسي في توجيه المعلمين وكوسيلة لتقويم أدائهم حيث أشار إلى ذلك 72.5% من المعلمين، و 70.4% من المديرين و 71.3% من الموجهين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة [ديراني، 1995؛ الزهراني، 1994؛ والزري، 2000].

وفي هذا المجال أشار المديرون إلى اعتقادهم بأن أربعة من هذه الأسباب تسبب نفور المعلمين من الموجهين وهي ما أشارت إليه الفقرات 17 و 19 و 20 و 22، وهذه الأسباب هي: عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه، وعدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه، وعدم إعطاء المعلم استراتيجيات تدريسية بديلة، والتركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب إشرافية أخرى. أما الموجهون فقد اعتبروا جميع الفقرات التي وردت في هذا المجال -باستثناء الفقرة 21- أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ومن هذه النتيجة يتبين أن الموجهين يدركون أن هناك نفورا منهم لدى المعلمين.

وأما في مجال الدراسة الرابع والأخير والذي يتعلق بسلوك الموجه التربوي العام نحو المعلمين، فقد ذكر المعلمون أن ثلاثا من الفقرات التي

وردت تحت هذا المجال تسبب لهم نفورا من الموجهين وهي الفقرات 23 و 24 و 27 والتي أشارت إلى عدم تشجيع المعلم على إنجازاته، والاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم وتركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه. وقد اتفق المديرون والموجهون مع المعلمين على ذلك. وبالإضافة إلى ذلك فقد ذكر الموجهون والمديرون أن مضمون الفقرة 28 والتي تشير إلى استعلاء الموجهين في تعاملهم مع المعلمين يسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين. ولعل السبب في ذلك يعود لافتقار بعض الموجهين لاستخدام أسلوب العلاقات الإنسانية مع المعلمين الذين يتعاملون معهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات العربية والأجنبية [ديراني، 1997؛ هترية، 1999؛ رتشي، 1993؛ وشانتز وملكا، 1999].

وبالإضافة إلى الأسباب التي تضمنتها استبانة الدراسة ذكر المعلمون في إجاباتهم عن السؤال المفتوح الذي تم توجيهه لهم عددا من الأسباب لنفورهم من الموجهين تعلق معظمها بالجانب الإنساني مثل: عدم الثناء على إنجازات المعلم، وعدم تقدير جهود المعلم الممتاز، وعدم مراعاة ظروف المعلمين و الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يؤدي إلى انعدام الثقة والاحترام المتبادل بين الطرفين. وفي هذا يقول شانتز وميلكا (Shantz & Milka, 1999) أن تطوير علاقة إيجابية بين المعلم والموجه تسودها الثقة والاحترام المتبادل تؤثر في سلوك المعلم التدريسي وفي اتجاهاته نحو الموجهين الذي يتعامل معه [18، ص709]. ويتفق هذا مع ما أشار إليه ديراني والزهراني وهتريه والزري في الدراسات التي ورد ذكرها سابقا.

ويبين الجدول رقم (3) الفقرات التي أجمع 50% أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية:

جدول رقم (3). الفقرات التي أجمع 50% أو أكثر من أفراد عينة الدراسة على أنها تسبب نفور المعلمين من الموجهين التربويين بدرجة عالية.

م	الفقـرة	موجهون	مديرون	معلمون
1	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	X	X	X
2	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها		X	X
3	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	X	X	X
4	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	X	X	X
5	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة		X	X
6	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	X	X	X
7	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	X		
8	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	X		X
9	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	X	X	X
10	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	X	X	X
11	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية			
12	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	X	X	X
13	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس	X	X	X
14	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	X	X	X
15	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	X		X
16	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	X		X
17	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	X	X	X

تابع جدول رقم (3).

الفقـرة	موجهون	مديرون	معلمون
18. عـدم اطـلاع المعلـم علـى نقـاط الضـعف التـي لاحظها الموجه خلال الزيارة	X		
19. عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه	X	X	X
20. عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة	X	X	X
21. إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة			
22. التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى	X	X	X
23. عدم تشجيع المعلم على إنجازاته	X	X	X
24. الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم	X	X	X
25. استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي			
26. إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي			
27. تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه	X	X	X
28. الموجه بيدي استعلاء في تعامله مع المعلمين	X	X	
29. الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين	X		
30. الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (30) حسب طبيعة عملك			
موجـه : درجـة اسـتفادة المعلـم مـن الموجـه التربوي	X		
مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي			
معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي			

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لطبيعة العمل؟ " فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من الفئات الثلاث والتي تعزى لمتغير طبيعة العمل. وقد تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى

لهذا المتغير. وقد بلغت قيمة ف (6.8) بمستوى دلاله (0.001)، كما يتضح من الجدول رقم (4). وباستخدام اختبار شيفيه تبين أن الفروق كانت لصالح فئة الموجهين.

جدول رقم (4). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين التي تعزى لطبيعة العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
طبيعة العمل	موجه	3.7	0.9	6.8	0.001
	مدير	3.6	0.7		
	معلم	3.4	0.8		

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي و المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟"** فقد تم ما يلي:

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة من الموجهين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لهذين المتغيرين كما يتضح من الجدول رقم (5) أدناه:

جدول رقم (5).نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	3.6	0.8	1.008	0.36
	بكالوريوس + دبلوم	3.5	1.0		
	ماجستير	3.5	0.5		
الخبرة	اقل من 5 سنوات	3.8	0.8	0.3	0.77

من 5-10 سنوات	3.6	0.8	
أكثر من 10 سنوات	3.7	1.0	

(ب) تم استخدام اختبار ت لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق داله إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto =$ 0.04 بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لمتغير التخصص كما يتضح من الجدول رقم (6) أدناه:

جدول (6). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الموجهين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	3.6	0.9	- 2.0	0.04
	أنثى	3.9	0.8		
التخصص	علمي	3.7	0.9	0.0	0.97
	أدبي	3.7	0.8		

رابعاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين حول أسباب نفور المعلمين من الموجهين التربويين تعزي لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" تم ما يلي :

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة من المديرين والتي تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل، وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (7):

جدول رقم (7). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	3.5	0.8	1.0	0.31
	بكالوريوس + دبلوم	3.7	0.7		
الخبرة	اقل من 5 سنوات	3.7	0.9	0.50	0.50
	من 5-10 سنوات	3.5	0.7		
	أكثر من 10 سنوات				

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المديرين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	3.5	0.7	0.1-	0.93
	أنثى	3.6	0.8		
التخصص	علمي	3.5	0.7	0.7-	0.51
	أدبي	3.7	0.8		

خامساً: للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول أسباب نفور المعلمين

من الموجهين التربويين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل ؟" فقد تم ما يلي:

جدول رقم (9). نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل

مصدر التباين		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	أقل من بكالوريوس	3.5	1.0	0.6	0.58
	بكالوريوس	3.4	0.8		
	بكالوريوس + دبلوم	3.4	0.7		
الخبرة	اقل من 5 سنوات	3.4	0.8	0.3	0.71
	من 5-10 سنوات	3.5	0.8		
	أكثر من 10 سنوات	3.4	0.8		

(أ) استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين تعزى لهذين المتغيرين كما يتبين من الجدول رقم (9) .

(ب) ثم تم استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق دلالة إحصائيا بين متوسطات إجاباتهم تعزى لهذين المتغيرين كما يظهر في الجدول رقم (10) أدناه :

جدول رقم (10). نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والتي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

مصدر التباين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة

الجنس	ذكر	3.4	0.8	0.9-	0.35
	أنثى	3.4	0.8		
التخصص	علمي	3.4	0.8	1.0-	0.30
	أدبي	3.4	0.8		

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات كل من الموجهين والمديرين والمعلمين لأسباب نفور المعلمين من الموجهين تعزى لطبيعة العمل. ولوحظ أن تصورات المديرين والمعلمين قد تشابهت بشكل ملحوظ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى احتكاك مدير المدرسة بالمعلمين وشعوره بمشكلاتهم وبطريقة تعامل الموجهين معهم. كما بينت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات الموجهين والمديرين والمعلمين تعزى للمؤهل العلمي والخبرة في العمل والتخصص باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين تعزى للجنس ولصالح الإناث وقد يعود السبب في ذلك إلى تمسك الإناث عادة بحرفية التعليمات، أو لاتباعهن بعض الأساليب المباشرة في التعامل لإثبات الذات و القدرة على التوجيه. ومن النتائج التي أثارت الانتباه أن 36.5% من المديرين و 41.7% من المعلمين فقط ذكروا أن المعلمين استفادوا من الموجه التربوي بدرجة عالية وعالية جداً، وأن 48.1% من المديرين و 40.2% من المعلمين ذكروا أن استفادة المعلم من الموجه كانت بدرجة متوسطة ولعل السبب في ذلك يعود إلى شعور المديرين والمعلمين بعدم جدوى الخدمات الإشرافية التي يقدمها الموجهون بشكلها الحالي.

خاتمة

يحاول الباحث -أي باحث- عادة أن يراعي قواعد بناء أدوات جمع المعلومات وأن يضع فقرات استبانة بطريقة تقلل من احتمال إعطاء المستجيب الفرصة لإصدار أحكام شخصية، أو التحيز لإجابات معينة، كما يحاول أن يقلل من طلب المعلومات الشخصية التي قد تمكنه من التعرف

على هوية المستجيب لاستبانته. ومن عيوب استبانة الدراسات الإنسانية أن بعض المستجيبين يميل لاعطاء الإجابات التي يعتقد أنها ترضي الباحث، أو إعطاء تقديرات عالية أو متدنية عن أداء الأشخاص الآخرين بناء على العلاقات الشخصية التي تربط بينهم. ويميل بعضهم لاتخاذ مواقف حيادية أو التهرب من إعطاء الإجابات التي يشعرون ضمنيا أنها تعبر تصوراتهم عن طريق إعطاء تقديرات متوسطة لعدد كبير من الفقرات مبتعدين بذلك عن الدقة والموضوعية، كما يميل البعض الآخر إلى عدم الاستجابة للفقرات التي تتطلب إعطاء معلومات كتابية، أو الاستجابة للأسئلة ذات النهاية المفتوحة لاعتقادهم أنه يمكن التعرف على هويتهم من خطوطهم أو من خلال الطريقة أو الأسلوب الذي يكتبون فيه، الأمر الذي يؤثر على نتائج الدراسة. ويعتقد هذا الباحث أنه من الإنصاف القول أن بعض المعلمين والمديرين أعطوا تقديرات متدنية أو متوسطة لأداء الموجه التربوي إما بسبب تجربة سلبية مروا بها سابقا مع موجه ما، أو لاعتقادهم أنها طريقة للانتقام من موجه تربطهم به علاقات سلبية بهدف إعطاء صورة سيئة عن أدائه. كما يعتقد الباحث أيضا أن نتائج الدراسات الإنسانية التي تعتمد طريقة جمع المعلومات فيها على بناء وتطبيق استبانات تعد لهذا الغرض تعتبر مؤشرات لا أحكام قطعية يمكن تعميمها على جميع أفراد مجتمع الدراسة المستهدف.

التوصيات

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك عددا كبيرا من الأسباب التي أجمع الموجهون والمديرون والمعلمون على أنها تسبب نفورا لدى المعلمين من الموجهين التربويين، والسبب في ذلك يعود لبعض الممارسات السلبية التي يقوم بها بعض الموجهين قبل الزيارة الصفية أو أثناءها أو بعد الانتهاء منها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

1- ضرورة التركيز على صفات معينة في الأشخاص المرشحين لشغل وظيفة موجه تربوي أو للترقية إليها، والتأكد من امتلاكه للكفايات الشخصية والمهنية والمهارات التي تؤهله للقيام بهذا العمل.

2- إعادة النظر في محتويات برامج إعداد الموجهين للمهنة بحيث يتم تدريبهم على القيام بزيارات صفية فعالة تهدف إلى التعرف على قدرات المعلم لتعزيزها، أو تطويرها أو تحسينها.

3- العمل على إيجاد برامج لمد جسور الثقة بين المعلم و الموجه من خلال لقاءات غير رسمية بحيث يشعر المعلم أن الموجه صديق - أو زميل- يرغب في مساعدته على تحسين أدائه و تطويره، وبحيث يشعر الموجه أن المعلم زميل يحتاج إلى هذه المساعدة.

4- التأكيد على استخدام أسلوب العلاقات الإنسانية في التعامل مع المعلمين من خلال تفهم ظروف المعلم ومساندته والثناء على إنجازاته

5- وضع قواعد محددة لأصول الزيارة الصفية بحيث يترتب على الموجه أن يقوم بخطوات محددة قبل القيام بالزيارة، وفي أثنائها، وبعد الانتهاء منها وبحيث يتم التخطيط لها بشكل تشاركي مع الأطراف المعنية الأخرى.

6- تعريف الموجهين بالاتجاهات الحديثة في مجال التوجيه (الإشراف)، للابتعاد عن الطرق التقليدية عند القيام بعملية التوجيه واستخدام أساليب تتناسب مع احتياجات المعلمين المختلفة.

7 - عدم الاعتماد كلية على التقارير الإشرافية التي يرفعها الموجهون عن المعلمين لاتخاذ قرارات إدارية تؤثر على المعلم من حيث نقله أو ترفيعه.

ملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

الـزملاء والـزميلات المـوجهين والموجهـات ، والمـديرين والمـديرات ، والمعلمـين والمعلمات السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

اعتزم بمشيئة الله القيام بدراسة بعنوان "أسباب نفور معلمي المرحلة الثانوية من المـوجهين كمـا يراهـا الموجهـون والمـديرون والمعلمـون فـي دولـة الإمـارات العربيـة المتحدة" وتهدف هذه الدراسة إلـى معرفـة مـا إذا كانـت هنـاك فروق دالـة إحصـائيا بين متوسـطات هـذه الفئـات الـثلاث تعـزى لمتغيـرات طبيعـة العمـل والجـنس والتخصـص الأكاديمي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في العمل الحالي.

يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة ووضـع إشـارة (x) فـي المربـع المقابـل للفقرة وتحت الدرجة التي تعتقد أنها تسبب نفورا للمعلمين من الموجهين على النحو الآتي :

إذا كنت تعتقد أن مضـمون الفقرة يشكل سببا لنفور المعلم بدرجـة عاليـة جدا، فضع إشارة (x) في المربع المقابل للفقرة وتحت "عالية جدا".

إذا كنـت تعتقد أن مضـمون الفقرة يشـكل سببا لنفور المعلم بدرجـة متوسـطة، فضع الإشارة في المربع المقابل للفقرة وتحت كلمة متوسطة.

إن المعلومات التـي سيحصـل عليهـا الباحـث لـن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسـة فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،

الرجاء إعطاء جميع المعلومات المطلوبة أدناه :

طبيعة العمل	:	□ موجه تربوي	□ مـــــــدير مدرسة	□	معلم
الجنس	:	□ ذكر		□	أنثى
التخصـــــص الأكاديمي	:	□ علمي		□	أدبي
المؤهل العلمي	:	□ أقـــل مـــن بكالوريوس		□	بكالوريوس

الخبـــرة فـــي العمل : □ أقل من 5 سنوات □ 5-10 سنوات □ 10 أكثـــر مـــن سنوات □ بكالوريوس+دبلوم □ ماجستير

أسباب نفور المعلمين من التوجيه التربوي

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		5	4	3	2	1
1	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى					
2	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها					
3	عدم إقامة علاقة مبنية على الثقة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته					
4	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم					
5	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه اثناء الزيارة					
6	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ					
7	جلوس الموجه في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ					
8	مقاطعة المعلم أثناء الشرح					
9	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ					
10	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات					
11	جمع البيانات والمعلومات أثناء الزيارات الصفية					

12 قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف
13 التحدث مع التلاميذ أثناء قيام العلم بشرح الدرس
14 إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس
15 محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته
16 عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية

تابع

م	إلى أي درجة تعتقد أن مضمون الفقرات التالية يسبب نفوراً من التوجيه التربوي	عالية جداً	عالية	متوسطة	متدنية	متدنية جداً
		5	4	3	2	1
17	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه					
18	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة					
19	عدم اطلاع المعلم على نقاط القوة في الموقف الذي قام بتدريسه					
20	عدم اقتراح استراتيجيات تدريسية بديلة					
21	إسداء النصيحة المباشرة للمعلم خلال اللقاء بعد الزيارة					
22	التركيز على الزيارة الصفية دون اتباع أساليب توجيهية أخرى					
23	عدم تشجيع المعلم على إنجازاته					
24	الاعتماد على الزيارة الصفية فقط لتقويم أداء المعلم					

25 استفادة المعلم من الموجه التربوي في تحسين أدائه الصفي
26 إسهام زيارات الموجهين في تحسين سلوك المعلم التدريسي
27 تركيز التوجيه على تقييم أداء المعلم أكثر من تركيزه على تحسين أدائه
28 الموجه يبدي استعلاء في تعامله مع المعلمين
29 الموجه التربوي غير مؤهل فنياً لتوجيه المعلمين
30 الرجاء الاستجابة للفقرة رقم (30) حسب طبيعة عملك

موجه : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي
مدير : درجة استفادة المعلم من الموجه التربوي
معلم : درجة استفادتي من الموجه التربوي

إن كانت هناك أي أمور أخرى تسبب نفورا من التوجيه التربوي يرجى ذكرها أدناه :

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

10

شكراً لحسن تعاونكم.

ملحق (2)

توزيع التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة

الدراسة من الموجهين والمديرين والمعلمين على فقرات الاستبانة

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	%	ت	%	ت	%
1	عدم التعرف على المعلم قبل زيارته للمرة الأولى	الموجه	71	73.3	21	16.4	26	20.3
		المدير	35	60.4	19	32.9	4	6.7
		المعلم	480	55.2	246	28.2	143	15.7
2	عدم اطلاع المعلم على أهداف الزيارة الصفية قبل القيام بها	الموجه	63	49.2	42	32.8	23	18.0
		المدير	35	61.4	16	28.1	6	10.6
		المعلم	490	56.3	244	28.0	136	15.7

تابع ملحق رقم (2).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	%	ت	%	ت	%
3	عدم إقامة علاقة مبنية على القفة والاحترام المتبادل مع المعلم قبل زيارته	الموجه	86	66.7	20	15.5	23	17.8
		المدير	36	62.1	15	25.9	7	12.2
		المعلم	487	56.2	192	22.1	189	21.8
4	عدم التخطيط للزيارة بشكل تشاركي بين الموجه والمعلم	الموجه	70	53.8	40	30.8	20	15.4
		المدير	40	69.0	12	20.7	6	10.3
		المعلم	500	57.5	224	25.8	145	16.6

5	عدم اطلاع المعلم على أدوات جمع المعلومات التي يستخدمها الموجه أثناء الزيارة	الموجه	68	25.3	43	33.1	19	14.6
		المدير	34	59.7	17	29.8	6	10.6
		المعلم	445	51.8	268	32.1	147	17.1
6	زيارة المعلم في صفه بشكل مفاجئ	الموجه	81	62.3	30	23.1	19	14.7
		المدير	37	64.9	19	32.8	6	10.6
		المعلم	563	67.6	152	17.5	156	17.9
7	جلوس المعلم في الصف في مكان يشتت فيه انتباه التلاميذ	الموجه	66	51.2	25	19.4	38	29.5
		المدير	16	28.8	17	29.8	23	41.1
		المعلم	362	41.6	181	20.8	328	37.7
8	مقاطعة المعلم أثناء الشرح	الموجه	94	72.3	11	8.5	25	19.2
		المدير	24	24.1	17	29.8	26	38.1
		المعلم	436	50.0	113	12.9	327	37.3
9	تصحيح أخطاء المعلم أمام التلاميذ	الموجه	103	77.8	5	3.8	24	18.3
		المدير	33	57.7	5	8.8	19	33.4
		المعلم	486	54.5	73	8.3	316	36.1

تابع ملحق رقم (2).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	%	ت	%	ت	%
10	التركيز أثناء الزيارة على الجزئيات وإهمال الأساسيات	الموجه	103	79.8	6	4.7	20	15.5
		المدير	32	56.1	15	25.9	10	17.6
		المعلم	557	63.9	130	14.9	185	21.3
11	جمع البيانات	الموجه	61	46.9	48	36.9	21	16.2

	والمعلومات أثناء الزيارة الصفية	المدير	25	43.9	22	38.6	10	17.6
		المعلم	413	47.8	248	28.7	203	23.5
12	قيام الموجه بحركات وإيماءات تدل على عدم رضاه عما يدور في الصف	الموجه	103	78.7	5	3.8	23	17.5
		المدير	32	56.1	11	19.3	14	24.4
		المعلم	481	55.3	97	11.1	393	33.6
13	التحدث مع التلاميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	93	71.5	13	10.0	24	18.5
		المدير	31	54.4	7	12.3	19	33.3
		المعلم	446	51.2	94	10.8	331	38.0
14	إبداء آراء وتعليقات سلبية أثناء قيام المعلم بشرح الدرس	الموجه	100	76.9	4	3.1	26	20.0
		المدير	31	54.4	5	8.8	21	36.9
		المعلم	370	54.2	60	6.9	338	38.9
15	محاولة تصيد أخطاء المعلم وهفواته	الموجه	105	80.2	7	5.3	19	14.5
		المدير	37	48.2	8	20.7	12	21.0
		المعلم	553	63.4	112	12.8	208	23.8
16	عدم عقد لقاء مع المعلم مباشرة بعد الزيارة الصفية	الموجه	84	76.4	20	15.4	26	20.0
		المدير	27	48.2	12	20.7	17	30.7
		المعلم	338	36.0	183	21.2	342	39.6
17	عدم إعطاء المعلم الفرصة لانتقاد الموقف التعليمي الذي قام بشرحه	الموجه	77	59.7	32	24.8	20	15.5
		المدير	30	53.6	19	32.8	7	12.5
		المعلم	436	50.3	202	23.3	229	26.4

تابع ملحق رقم (2).

م	الفقرة	الفئة	عالية جدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	%	ت	%	ت	%
18	عدم اطلاع المعلم على نقاط الضعف التي لاحظها الموجه خلال الزيارة الصفية	الموجه	79	61.2	21	16.3	29	22.5
		المدير	27	47.3	16	28.1	14	24.6
		المعلم	411	47.3	185	21.3	273	31.5

	عـدم اطـلاع المعلـم	الموجه	98	77.2	10	7.9	19	14.5
19	علـى نقـاط القـوة فـي	المدير	33	59.9	9	15.8	15	26.3
	الموقـف الـذي قـام بتدريسه	المعلم	492	56.4	149	17.1	231	26.5
	عـدم اقتـراح	الموجه	76	58.9	32	24.8	21	16.3
20	استراتيجيات تدريسية	المدير	32	56.1	17	29.7	8	14.0
	بديلة	المعلم	429	50.0	236	27.2	204	23.5
	إسـداء النصـيحة	الموجه	53	41.7	36	28.3	38	29.9
21	المباشرة خلال اللقاء	المدير	26	36.4	18	32.1	12	21.0
	بعد الزيارة	المعلم	377	47.4	228	26.2	264	30.4
	التركيز على الزيارة	الموجه	77	59.2	35	26.9	19	14.5
22	الصـفية دون اتبـاع	المدير	33	59.9	15	26.3	9	15.8
	أسـاليب توجيهيـة أخرى	المعلم	468	53.6	246	28.2	158	18.1
	عـدم تشـجيع المعلـم	الموجه	96	80.9	6	4.6	19	14.5
23	على إنجازاته	المدير	38	66.7	11	19.7	8	14.0
		المعلم	525	57.1	158	18.2	186	21.4
	الاعتماد على الزيارة	الموجه	92	71.3	21	16.3	16	12.4
24	الصـفية فقـط لتقـويم	المدير	40	70.4	11	19.3	6	10.3
	أداء المعلم	المعلم	628	72.5	134	15.5	104	13.0

تابع ملحق رقم (2).

م	الفقرة	الفئة	عاليـة جـدا وعالية		متوسطة		متدنية ومتدنية جدا	
			ت	%	ت	%	ت	%
25	استفادة المعلـم مـن	الموجه	59	46.5	26	20.5	42	33.1
	الموجـه التربـوي فـي	المدير	27	47.4	17	29.8	13	22.8

	تحسين أدائه الصفي	المعلم	320	37.3	274	32.0	363	30.7
	إسـهام زيـارات	الموجه	54	42.5	34	26.8	39	30.7
26	المـوجهين فـي تحسـين	المدير	26	45.6	19	32.8	12	21.0
	سلوك المعلم التدريسي	المعلم	285	33.6	311	36.7	252	29.8
	تركيـز التوجيـه علـى	الموجه	88	68.7	25	19.5	15	11.8
27	تقييم أداء المعلم أكثر	المدير	39	69.6	12	20.7	5	8.9
	مـن تركيـزه علـى تحسين أدائه	المعلم	549	63.2	216	24.9	103	35.7
		الموجه	90	69.2	15	11.5	25	19.2
28	الموجـه يبـدي استعلاءً	المدير	29	50.9	16	28.1	12	21.0
	في تعامله مع المعلمين	المعلم	424	48.8	135	15.5	310	35.7
		الموجه	73	57.0	23	18.0	32	25.0
29	الموجـه التربـوي غير	المدير	26	45.7	10	17.5	21	36.9
	مؤهـل فنيـاً لتوجيـه المعلمين	المعلم	385	44.5	192	22.2	289	33.3
30	الرجـاء الاسـتجابة	الموجه	63.0	63.2	25	25.0	12	12
	للفقـرة رقـم (30)	المدير	19	36.5	25	48.1	8	14
	حسب طبيعة عملك موجه : درجة استفادة المعلـم مـن الموجـه التربوي كانت ... مـدير: درجـة اسـتفادة المعلـم مـن الموجـه التربوي كانت معلم: درجـة استفادتي مـن الموجـه التربـوي كانت ...	المعلم	350	41.7	337	40.2	152	18.1

المراجـع

[1] Blumberg, Arthur. *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley, California:

McCutchan, 1980.

[2] Burton, William, & Bruckner, Leo. *Supervision: A Social Process.* (3rd ed.), New York: Appleton -Century- Crofts, 1955.

[3] Alfonso, J. Roberts, Firth, R. Gerald, & Neville, F. Richard. *Instructional Supervision: A Behavioral System*. (2nd. ed), Boston: Allyn & Bacone, 1981.

[4] Beach, M. Don, & Reinhartz, Judy. *Supervision: A Focus on Instruction*. New York: Harper & Row,1989.

[5] Wiles, John, & Bondi, Joseph. *Supervision: A Guide to Practice*. (5th. ed), New Jersey: 2000.

[6] Glikman, Carl, Gordon, D. Stephen, & Ross-Gordon, Javila, M. *Supervision of Instruction: A Developmental Approach*. (4th.ed), Boston: Allyn & Bacone, 1998.

[7] فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة محمد عيد ديراني، (الطبعة الثالثة)، عمان، الأردن، منشورات عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، 2001.

[8] وزارة التربية والتعليم. *دليل المشرف التربوي*. عمان، الأردن: قسم الإحصاء التربوي 1982.

[9] وزارة التربية والتعليم والشباب. *مسيرة التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة*. دبي، أ.ع.م: مطابع البيان، 2001.

[10] الزري، حميد ناصر. *واقع التوجيه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة*. الشارقة، أ.ع.م، دائرة الثقافة والإعلام، 2000.

[11] الزهراني، عبد الله. "دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم." *مجلة رسالة الخليج العربي*، المجلد 15، العدد 52، (1994)، 181-182.

[12] ديراني، محمد عيد. "الممارسات الإشرافية في الأردن كما يراها المشرفون والمعلمون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد 33، (1997)، 325-329.

[13] ديراني، محمد عيد. "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون." *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، العدد 29، (1995)، 68.

[14] هترية، عيد. "*معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية*." رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية، (1999)، 59.

[15] Paterson, F.W. A Study of the Perception of Teachers, Principals, and Supervisors About the Present Practices & the Ideal Practices of Supervision in Public Schools of Tennessee. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 12, No. 54, P. 3981.

[16] Ritchie, T.G. *Understanding Educational Supervisors. Dissertation Abstracts International*. Vol. 8, No. 53, P. 2636.

[17] Shantz, Doreen & Brown, Milika. Developing a Positive Relationship: The Most Significant Role of the Supervising Teacher. Education, Summer 1999, Vol. 119, No. 4, P. 693.

[18] وزارة التربية والتعليم والشباب. النشرة الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسي 1999-2000. أبوظبي، أ.ع.م. قسم الإحصاء التربوي (2001)، 70-75.

Reasons for Secondary School Teachers' Dislike of Educational Supervisors as Perceived by Supervisors, School Principals and Teachers in UAE

Eid Dirani
Dean of Students' Affairs, Al-Sharjah University,
Professor of Educational Administration, Jordanian University

(Received 18/8/1424H.; accepted for publication 23/1/1425H.)

Abstract. This study aims at identifying the reasons for secondary schools' teachers' dislike of educational supervisors as perceived by the supervisors, school principals and teachers in UAE secondary schools. It also seeks finding out whether there are significant differences between the mean scores of the three groups due to the nature of work, gender, specialization, qualifications and number of years of experience. To collect data, a questionnaire consisting of thirty items and one open-ended question was constructed. Its reliability and validity were established where r = 0.92.

The results of the study reveal significant differences between the mean scores of the three groups in accordance with the nature of work and gender. It further shows a wide range of reasons why secondary school teachers dislike of educational supervisors such as: unannounced classroom visitations, lack of appreciation of the teachers' accomplishment and efforts, and the superiority in dealing with teachers. In the light of the results of this study, several recommendations were introduced, among which were the emphasis on using human relations in dealing with teachers, and to familiarize supervisors with the new trends in educational supervision.