الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة
الدراســـــــــات العليـــــــــا
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
أصول التربية – الإدارة التربوية

دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة

إعداد الباحثة
رندة نمر توفيق مهاني

إشراف
الأستاذ الدكتور/ عليان عبد الله الحولي
عميد كلية التربية – الجامعة الإسلامية

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
قسم أصول التربية – الإدارة التربوية – من الجامعة الإسلامية بغزة

1431هـ-2010م

قرآن كريم

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾

(سورة البقرة، آية : 32)

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانشُزُوا يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

(سورة المجادلة، آية : 11)

صدق الله العظيم

إهـــــــــداء

إلى أحب من عرفه من الخلق قلبي، وفاضت لشوق رؤياه عيناي، وتشوقت لشفاعته نفسي، وتاقت لملامسته أركاني، إلى رسول الله محمد ﷺ، الأعز الحنون، صاحب البر بأمته، والغيرة على شريعة ربه ...

إلى عظمة التضحية والعطاء، والدتي الحنون، التي واصلت مسيرة والدي في الحياة، أطال الله في عمرها، وجزاها الله كل خير، وجعل الله تضحيتها في ميزان حسناتها.

إلى روح والدي الطاهرة، التي كانت وستظل شمساً تنير طريقي، فكانت خير هاد وخير مرشد؛ فقد غرس فيَّ حب العلم والتعلم، طيب الله ثراه، وأسكنه فسيح جناته، وغفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر.

إلى من كان لهم المجد طائعاً، وصارعوا الظلم وجابوا في العزة دروب المعالي، وعانقت أرواحهم عنان السماء ... إلى روح أخي الشهيد المجاهد محمد، الذي أسأل الله العظيم أن يجمعنا به في مستقر رحمته وواسع جنته.

إلى زوجي العزيز الذي تحمل، بعناء وصبر ومشقة عملي هذا، فله منى كل التقدير والاحترام.

إلى إخوانى وأخواتي، رمز المحبة والإخلاص، الذين أكن لهم كل الحب والتقدير...

إلى أبنائي وبناتي، مهجة قلبي وشموع المستقبل المشرق...

إلى زميلاتي العزيزات ورفيقات دربى في مدرسة دار الأرقم، ممثَّلة بإدارتها ومعلماتها.

إلى كل من لهج لسانه بدعاء ربه أن يوفقني في مواصلة دربي...

أهدي هذا البحث.

الباحثة

رندة نمر مهاني

شكر وتقدير

"فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" (النمل : 19)

الحمد لله الكريم المنان، ذي الطول والفضل والإحسان، الذي هدانا للإيمان، وفضّل ديننا على سائر الأديان، ومَنّ علينا بإرساله إلينا أكرم خلقه علينا وأفضلهم لديه حبيبه وعبده ورسوله محمداً صلى الله عليه وسلم.

أشكر الله العظيم، رب العرش العظيم، وأصلى وأسلم وأبارك على سيد الأنام، سيد الأولين والآخرين.

الحمد لله الذي مَنَّ عليَّ ويسر لي إتمام هذا الجهد المتواضع، الذي ما كان ليتم لولا فضل الله أولاً ثم بفضل أصحاب الفضل، الذين ذللوا لي الصعاب، وأفاضوا عليَّ بعلمهم، ولم يبخلوا عليَّ بنصحهم، حتى أثمر جهدي، وظهر هذا العمل المتواضع، إلى خير الوجود.

فإنه لمن تمام الأعمال وكمال الأخلاق، الاعتراف لذوي الفضل بفضلهم وشكرهم وتقديرهم؛ لذا فإنني أقدم شكري وتقديري للأستاذ الدكتور الفاضل عليان عبد الله الحولي، على ما بذله معي من جهد كبير، ومتابعة مستمرة، وما منحنى إياه من علم غزير، وإرشاد متواصل حتى أنجز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر العميق لأستاذيَّ الكريمين :

الأستاذ الدكتور/ سليمان حسين المزين، مناقشاً داخلياً.

الأستاذة الدكتورة/ هيفاء فهمي الأغا، مناقشاً خارجياً.

لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، ودورهما في إصلاح جوانب القصور فيها، وإبداء الملاحظات القيمة، والآراء السديدة.

وإنه ليطيب لي ويسعدني أن أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان إلى الجامعة الإسلامية التي فتحت ذراعيها لكل المتعطشين للعلم والمتلهفين للمعرفة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان بالجميل إلى من نلت العلم على أيديهم، أساتذتي الأفاضل في عمادة الدراسات العليا، والشؤون الأكاديمية، وإلى جميع المحاضرين في قسم أصول التربية، في منارة العلم والعلماء الجامعة الإسلامية، التي من وازع سروري أن أنتمى لتلك الجامعة، كما لا يفوتني أن أشكر الأساتذة المحكمين الذين بذلوا جهداً في تحكيم أداة الدراسة، كما أشكر الأستاذ / محمد قنوع على كل جهوده الطيبة، جعلها الله في ميزان حسناته، وأشكر كل العاملين بالمكتبة المركزية بالجامعة الإسلامية، وكل من ساعدني في هذا البحث ولو بكلمة أو نصيحة.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء الهيئة التدريسية بمدرسة دار الأرقم ممثلة بـــأخواتي المعلمات والمديرتين الأستاذة/ وفاء أبو سيدو والأستاذة/ نفين الزميلي.

وأخص بالشكر العميق زوجي العزيز، الذي تحمل بعناء وصبر ومشقة عملي هذا، فلـــه مني عظيم الود والتقدير، والشكر موصول لوالدتي وإخواني وأخواتي الذين كان لهم عظيم الأثر في دعمي معنوياً بالحفز والدعاء المستمر، والشكر لأبنائي وبناتي الأعزاء لهم مني كل الحـــب، لما تحملوه من مشقة انشغالي عنهم، فلهم مني كل الحب والدعاء، وأدعو الله العلي القدير العاطي الوهاب أن يكرمهم بخير الجزاء، ويمنحهم من خزائنه أفضل العطاء.

وأخيراً، أرجو من الله العلي القدير أن يجعل عملي هذا خالصاً متقبلاً لوجهه، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم القيامة، إنه على ما يشاء قدير.

الباحثة

رندة نمر مهاني

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرآن كـــريم	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمـــة الملاحـــق	ى
ملخص الدراسة باللغة العربيـــة	ك
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزيـــة.....	م
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	**10-1**
• المقدمـــــة	2
• مشكلة الدراســـة	6
• فـــروض الدراســـة	7
• أهـــداف الدراســـة	8
• أهميـــة الدراســـة	8
• حـــدود الدراســـة	8
• مـــصطلحات الدراســـة	9
الفصل الثاني **الإطار النظري للدراسة**	**94-11**
المبحث الأول : أهمية المعلم.	**12**
• مقدمة	13
• العملية التعليمية	18
• المعلم في العملية التعليمية	22
• أهمية دور المعلم في الإسلام	23
• أهمية دور المعلم عالمياً	25
• أهمية دور المعلم عربياً	30
• أخلاقيات المعلـــم	32
• خصائص المعلم	33
- الخصائص الشخصية	33
- الخصائص الجسمية	34
- الخصائص المهنية	34
• حقوق وواجبات المعلم	35

المبحث الثاني : التعليم المساند وتطبيقه في وكالة الغوث الدولية. **37**
- مفهوم التعليم المساند 38
- الأهداف التربوية للتعليم المساند 39
- التعليم المساند في الفكر التربوي 40
- المعلـــم المـــساند 41
- نشأة وكالة الغوث الدولية 44
- الجوانب التي تعاني منها المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية 46
- العملية التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية 48
- تجربة وكالة الغوث الدولية في المعلم المـــساند 50
- العلاقة بين المعلم القائد والمعلم المساند 51
- علاقة المعلم المساند بالإدارة المدرسية 53

المبحث الثالث : دور المعلم المساند في العملية التعليمية. **57**
الـــدور 58
أولاً : الأدوار التعليمية 59
ثانياً : الأدوار التربوية 67
ثالثاً : الأدوار الاجتماعية والعلاقات الإنسانية 75
أهم الأدوار المتوقع أن يقوم بها المعلم المساند 78
أولاً : دور المعلم في التخطيط 78
ثانياً : دور المعلم في التنظيم 82
ثالثاً : دور المعلم في التنفيذ 84
رابعاً : دور المعلم في التنسيق 85
خامساً : دور المعلم في التقويم 86

الفصل الثالث **120-95**
الدراسات السابقة
أولاً : الدراسات المحلية 96
ثانياً : الدراسات العربية 103
ثالثاً : الدراسات الأجنبيـــة 112
التعقيب العام على الدراسات السابقة 115

الفصل الرابع **131-121**
الطريقة والإجراءات
أولاً : منهج الدراسة 122
ثانياً : مجتمع الدراسة 122
ثالثاً : عينة الدراسة 123
رابعاً : أداة الدراسة 124
خامساً : المعالجات الإحصائية 131

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصيات **161-132**

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراســة الأول 134

ثانياً : مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثــاني 147

ثالثاً : مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالــث 156

رابعاً : توصيات الدراســة 160

خامساً : مقترحات الدراسة 161

المراجع والملاحق **200-162**

أولاً : المراجــع العربيــة 163

ثانياً : المراجع الأجنبيــة 180

الملاحــق 182

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
4 :1	يبين توزيع مجتمع الدراسة بمحافظات غزة حسب متغير المديرية للعام الدراسي 2009-2010.	122
4 :2	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	123
4 :3	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (علوم، آداب).	123
4 :4	درجات مقياس ليكرت.	125
4 :5	يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها.	125
4 : 6	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط مع الدرجة الكلية له.	126
4 :7	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ مع الدرجة الكلية له.	127
4 :8	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم مع الدرجة الكلية له.	128
4 :9	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية مع الدرجة الكلية له.	128
4 :10	مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة.	129
4 :11	يوضح معاملات الارتباط بين نصفى كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل.	130
4 :12	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل.	131
5 :1	مقياس الحكم المحكي على مستويات الاستجابة.	133
5 :2	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول: دور المعلم المساند في مجال التخطيط وكذلك ترتيبها في المحور ن =599.	134
5 :3	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني: دور المعلم المساند في مجال التنفيذ وكذلك ترتيبها في المحور ن =599.	136
5 :4	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث: دور المعلم المساند في مجال التقويم وكذلك ترتيبها في المحور ن= 599.	139
5 :5	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع: دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية وكذلك ترتيبها في المحور ن=599.	142

5 :6	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها ن =599.	144
5 :7	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).	147
5 :8	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير التخصص (لوم، آداب)	149
5 :9	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح.	151
5 :10	يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	151
5 :11	يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	152
5 :12	يوضح اختبار شيفيه في المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	153
5 :13	يوضح اختبار شيفيه في المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	154
5 :14	يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	155
5 :15	تصورات أفراد عينة الدراسة تكراراها ونسبها المئوية وبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمة من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ن = 599.	156

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1-	الاستبانة في صورتها الأولية "قبل التحكيم".	183
2-	الاستبانة في صورتها النهائية "بعد التحكيم".	189
3-	قائمة بأسماء المحكّمين للاستبانة وجهة عملهم.	193
4-	الكتاب الموجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية إلـــى رئـــيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث.	194
5-	إحصائية المدارس التي طبقت استبانة الدراسة.	199

ملخص الدراسة

دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة

هدفت الدراسة التعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم الدائم في مدارس بوكالة الغوث بمحافظات غزة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة، وهو : **ما دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟.**

والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص، المنطقة التعليمية).

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ مجتمع الدراسة (3324) معلماً ومعلمة، وبلغت عينة الدراسة (599) معلماً ومعلمة بنسبة (18%).

وللتحقق من أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة، وشملت (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي : (التخطيط، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية)، وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج أفراد عينة الدراسة، للعام الدراسي (2009/2008)، وقامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) لتحليل استجابات أفراد العينة، وتم استخدام النسب المئوية، واختبار T، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون واختبار شيفيه.

وقد أشارت النتائج إلى أن :

1- دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية حصل على أعلى وزن نسبي قدره(81.27%)، وبدرجة فاعلية كبيرة.
2- دور المعلم المساند في مجال التنفيذ حصل على المرتبة الثانية، بوزن نسبي قدره (75.40%)، وبدرجة فاعلية متوسطة.
3- دور المعلم المساند في مجال التقويم حصل على المرتبة الثالثة، بوزن نسبي قدره (70.98%)، وبدرجة فاعلية متوسطة.

4- دور المعلم المساند في مجال التخطيط حصل على المرتبة الرابعة، بوزن نسبي قدره (70.11%)، وبدرجة فاعلية متوسطة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير (الجنس، التخصص).

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).

7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين منطقة شمال غزة ورفح لصالح رفح، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجال العلاقات الإنسانية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين منطقة غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى.

9- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجال العلاقات الإنسانية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين منطقة شمال غزة ورفح لصالح رفح، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى .

وبناءً على هذه النتائج أوصت الباحثة بأهم التوصيات التالية :

1- ضرورة العمل على تحسين وضع المعلمين المساندين وإتاحة الفرصة لهم لرفع كفاءاتهم المهنية.

2- الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين المساندين أثناء الخدمة، مع التركيز على الاهتمام بورش العمل لتنمية مهاراتهم.

3- الاهتمام بآراء المعلمين المساندين، وإشراكهم في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير.

4- الاستمرار في تطبيق برنامج التعليم المساند المطبق في الوكالة، وتعميمه على مدارس الحكومة والمدارس الخاصة.

5- توسيع المواد الدراسية المعالجة لتضم أيضاً اللغة الإنجليزية والعلوم والمواد الاجتماعية.

6- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة، في مجال إعداد وتدريب المعلم المساند، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

Abstract

The Role Of Support Teacher In Educational Process Improvement In View points Of Permanent Teachers At UNRWA Schools In Gaza Governates

The study aimed at recognizing to the role of support teacher in educational process improvement in view points of permanent teachers at UNRWA Schools In Gaza Governates.

The main question for this study was: what is the role of support teacher in educational process improvement in view of permanent teachers at UNRWA Schools In Gaza Governates?.

And recognizing if there differences with statistic indication in the degree of permanent teachers evaluation averages to the support teacher roles in educational process improvement at UNRWA Schools In Gaza Governates, according to the variables of (sex, specialization, educational area).

The researcher applied the analytic descriptive method. And the target society of the study included (3324) teachers, and the study sample was applied to (599) male and female teachers at the lower basic UNRWA schools for the year 2008-2009 (18%).

TO verity the study objectives, the researcher prepared A questionnaire. That included (62) paragraphs distributed to the following fields: (planning, implementing, evaluating, human relationships), The validity and stability of the study tool was measured by specialists of field of education, A questionnaire was applied to a pilot sample (40) teachers in lower primary UNRWA schools, Gaza Governates to make sure of its validity for applying.

The researcher used Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to analyze the responses of sample.

The researcher used T Test, One- Way ANOVA, Person correlation and shefeh test.

The findings indicated:

1. The support teacher roles in the human relationships field got the first rank with apercentage of (81,27%) and that is big.

2. The support teacher roles in the implementing field got the second rank with apercentage of (75,40%) and that is moderate.
3. The support teacher roles in the evaluating field got the third rank with a percentage of (70,98%) and that is moderate.
4. The support teacher roles in the planning field got the fourth rank with a percentage of (70,11%) and that is moderate.
5. There are no differences with statistic indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of permanent teachers to the support teacher roles in the educational process improvement at UNRWA Schools In Gaza Governates, according to the variables of (sex, specialization).
6. There are differences with statistic indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of permanent teachers to the support teacher roles in the educational process improvement at UNRWA Schools In Gaza Governates in the (planning, implementing, evaluating, human relationships) fields, according to the variables of educational area between the directorates of north Gaza and Rafah for the sake of Rafah, And There are no statistical significant differences among other directorates.
7. There are differences with statistic indication ($0.05 \geq \alpha$) between averages of expected evaluations of permanent teachers to the support teacher roles in the educational process improvement at UNRWA Schools In Gaza Governates in the human relationships field, according to the variables of educational area between the directorates of west Gaza and Khanyounis for the sake of Khanyounis, And There are no statistical significant differences among other directorates.

Recommends the following:

1. The Necessity of improving the status of these support teachers and giving them more support to improve their competencies.
2. Training working support teachers with multiple courses to develop their skills.
3. Interest in the standpoint of the support teachers, and let them take part in planning, implementing, evaluating and development process

4. Continuity in the supporting education program that applied in U.N, and publishing it in the government schools, and the private schools.
5. Expanding of the schools subjects treated to include English, Science, and social studies.
6. To stand in every way to the contemporary global trends in advanced countries in the area of support teacher preparation and training and use of appropriate conditions and with the possibilities of the education system in Palestine.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- فروض الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة :

جعل الله –تعالى– الإنسان خليفته في الأرض، وميزه بالعقل على بقية المخلوقات، وجعل عقله مناط التكليف، وتحمل أعباء المسؤولية، ولآن المعلم الإنسان هو خليفة الله على الأرض، فإنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وتعد رسالة التربية والتعليم رسالة الأنبياء والمرسلين، وهي أنبل وأشرف رسالة عرفتها الأمم عبر التاريخ، ولا تزال تؤمن بأنها ضرورة لتحقيق التطور والنماء للأفراد والمجتمعات عن طريق التربية الصحيحة للأجيال.

فالتربية تزرع قيماً تربوية من شأنها تقوية صلة الإنسان المسلم بربه –عز وجل– إلى الدرجة التي تجعله يراقبه في السر والعلن، وغايتها تحقيق السعادة النفسية والطمأنينة القلبية للإنسان وتهيئة الحياة الآمنة له في حياته العاجلة والآجلة. (علي، 2007 : 21)

والتربية هي مساعدة الفرد المتعلم على تحقيق ذاته حتى يبلغ كمالاته المادية والروحية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه، وهي تشكل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسمياً وعقلياً ونفسياً، وفقاً للإطار الفكري للمجتمع، وتتحقق التربية بالإدارة الفاعلة. (الشمري، 2005 : 9)

ويتوقف تحقيق أهداف هذه المرحلة، بالدرجة الأولى، على مدى توافر قيادة واعية داخل المدرسة لديها القدرة على الابتكار والإبداع وتحفيز جميع العاملين دائماً نحو التميز والاختلاف، ولديها القدرة على معالجة جوانب القصور في طرائق التدريس وممارسة الأنشطة والاستغلال الأمثل لكافة الموارد البشرية والمادية داخل المدرسة. (نصر، 2008 : 172)

لذلك فالتعليم هو عمليات تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلمين، ويفترض أن تؤدي إلى تغيير إيجابي في السلوك، فكل ما يجري في الصف من عمل ونشاط وتفاعل وتنظيم للتعليم والتعلم، يكون هادفاً مهماً في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة من جوانبها الأربعة: العقلية الجسمية، الانفعالية، الاجتماعية. (الكسواني وآخرون، 2005 : 97)

ويلعب المعلمون دوراً حيوياً في العملية التعليمية؛ حيث أنهم يمثلون الحجر والركن الأساس في إنجاحها؛ ولذلك عليهم دائماً أن يجددوا في معارفهم، لا سيما ونحن على مشارف

ألفية جديدة، تغيرت فيها أدوار المعلم، ولم يقتصر دوره على التلقين والحفظ والاستظهار، ولكن أصبح يلعب دوراً أساسياً محورياً في البحث عن المعرفة واكتسابها ونقلها. (نصر، 2008 : 183)

فالمعلم يقوم بعمل جليل وهو خدمة المجتمع المحلي، فرسالته عظيمة؛ لأنه المحافظ على التراث الحضاري بنقله من جيل إلى جيل، وهو الرائد والموجه نحو المثل العليا التي تتطلبها الحياة المعاصرة؛ لذا فإن مهنته تسمو على كل مهنة إذا ما قام بالأعمال والمهارات المطلوبة منه، وهي : التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء، والتأثير غير المباشر في المجتمع عن طريق القيم والمثل التي يتصف بها المعلم. (الأسطل، الخالدي، 2005 : 259)

وقد فضل الإسلام العالم على العابد، واعتبر موت العالم مصيبة تصيب الأمة بأكملها، فالإسلام يحض على أن يكون العلم نافعاً في الحياة، مؤدياً إلى انسجام مطالبها في الإنسان، ولقد كان الرسول ﷺ معلماً للبشرية جميعاً. لذلك على العالم ألاّ يبخل بعلمه وإلا فهو شر الناس، والعلم تطبيق وعمل، فإنما العالم من عمل بما علم. (البرازي، 2001 : 52)

فالمعلم الناجح، بمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته ومحبة لتلاميذه، وما أوتي من موهبة وخبرة في حسن طريقة التعلم، يكون له تأثير كبير على طلابه، وهو أهم عامل مؤثر في التعليم المدرسي على المدى البعيد، ويكون قادراً على اتخاذ القرار الصائب ليستطيع ترجمة الكم الهائل من المعلومات عن التعليم لرفع قدرة طلابه على التعلم. (Wong & Wong 68:2005)

فمهنة التدريس فن وعلم في آن واحد، لا غنى لأحدهما عن الآخر، فعلم التدريس يزود المعلم بفهم واضح لطبيعة الموقف التعليمي ومتغيراته والعوامل المؤثرة فيه وكيفية التخطيط له وتنفيذه وتقويمه، في حين أن فن التدريس ضروري للمعلم؛ حيث يمكنه من التعامل مع هذه المتغيرات والعوامل، معتمداً على حسن التصرف والبصيرة النافذة في توصيل المعلومات والتواصل مع الطلبة. (الأسطل، الخالدي، 2005 : 32)

إن قدرة المعلم على توليف بيئة التعلم بشكل فعال لتعزيز كفاءة الطلاب مرتبطة بشكل واضح بسلوك الطلبة، وقد يكون الطلبة أقل حماساً في تطبيق القواعد والتوقعات الموضوعة، فإذا لم يتم دعم الطلبة بالكفاءة الذاتية بطرق إيجابية، فإن سوء السلوك أمر محتمل. (لاريفي، 2005 : 53)

لذلك فالمعلم هو الذي يفهم ويوجه عملية التعليم والتعلم، ويستطيع أن يحرر التلاميذ من الخوف من السلطة ومن تدهور الروح المعنوية، ويستطيع أن يساعدهم على التعبير عن أنفسهم ومعالجة مشكلات التلاميذ. (محمد، 2004 : 81)

ومن خصائص المعلم : التمكن من المادة العلمية التي يدرسها، والتنويع من أساليب التدريس، والانتماء للمهنة والمدرسة والحماس الشديد لها، ويقوم بالتحضير المسبق للمادة التي يدرسها، يمتلك قوة الشخصية والذكاء وسلامة الجسم والعقل، ويزيد من فاعليه الطلاب، رفع تحصيلهم الأكاديمي، ويتحلى بالأخلاق الفاضلة، والمبادئ المتزنة وتقوى الله. (أحمد، 2006 : 31)

ولقد عبرت عنه نظرية رأس المال البشري، بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على تحقيق الرفاهية الاجتماعية. (عبيد، 2006 : 11)

وحيث إن الطفل هو محور العملية التعليمية، فإن توفير التعليم لأطفال اللاجئين أكبر نشاط تمارسه (الأونروا)؛ حيث تخصص له نصف ميزانيتها العادية وثلثي موظفيها، وتستخدم (الأونروا) المناهج الدراسية التي تستخدمها السلطات المحلية المضيفة، لكنها توفر مواداً خاصة لإثراء المناهج التي تشعر أن فيها فجوات. (الأونروا، 2004 : 4)

أما بالنسبة لنظام التعليم عالمياً، فلقد تمَّ تحسين واسع النطاق في نظم التعليم، وحدوث تحول درامي في السياسة التعليمية في إنجلترا، فأصبحت سياسة التعليم تركز الآن على تحسين المدارس من خلال خلق اعتماد متبادل بين المدارس، وتشجع إدارة التعليم والمهارات حالياً إقامة شبكات تعاونية من المدارس وبشكل أكثر تحديداً، وتشجيع المدارس بفاعلية على اعتناق صور جديدة للتعاون، مقابل وعد بتوفير موارد إضافية لها نظير جهودها، ويعد هذا الأسلوب إحدى الركائز الأساسية للجهود الرامية إلى تحقيق تحصيل دراسي أفضل وتحسين مستوى التعلم. (هاريس، موجيس، 2007 : 16)

وفي محاولة لتحسين جودة التعليم في (الأونروا) ضمن هيكليتها، للتأكيد على الجودة في التدريس، فإن مكتب غزة الإقليمي بدأ بتنفيذ برنامج تطوعي لمدارس التميز في العام 2006–2007 لثلاثين مدرسة من مدارس (الأونروا) لدعم وتشجيع إنجازات التميز في كل نواحي التعليم لدى الأطفال اللاجئين، وتم هذا من خلال تطبيق معايير جودة وأهداف أداء محددة، والمراقبة للتقدم نحو أداء وإنجاز هذه المعايير والأهداف. (وكالة الغوث الدولية، 2006 : 1)

وتُعدّ هذه التجربة الأولى من نوعها التي تقوم بها وكالة الغوث الدولية لتحسين جودة التعليم في المدارس التابعة لها، مع التركيز على : تحسين طرق التدريس، وتطوير مهارات إدارة الصف، وإصلاح التدريب الذي يقدم للمعلمين، وإدخال تجديدات على تكنولوجيا التعليم، والارتقاء بإمكانات الإشراف؛ ولذلك تبرز أهمية دراسة التجربة الجديدة للتأكد من مدى فاعليتها

في رفع مستوى الطلاب وتحسين العملية التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة. (غراب، أبو سلطان، 2007 : 314)

وتؤمن وكالة الغوث بأن جودة التعليم للأطفال الفلسطينيين تعدّ أهمية سامية، وأن التواصل هو أساس تحسين أداء الخدمات، والذي يتطلب في البداية الاستماع للمستفيدين وأولياء الأمور والأطفال، وطبقت العديد من المبادرات الجديدة لكي تخفف من بعض التحديات التي يواجهها الطلاب وأولياء أمورهم الذين يعيشون تحت هذا الحصار. (الحمضيات، 2008 : 2)

إن سنوات من التمويل المتدني تركت 200.000 طالب لاجئ في غزة، في صفوف دراسية مكتظة، وبمعدل 41 طالباً في كل صف، في 121 مبنى مدرسي، وتعمل 85% منها بنظام الفترتين؛ حيث تشغل مدرسة واحدة المبنى في الصباح والمدرسة الثانية تشغل المبنى نفسه في الفترة المسائية، مما حتم تقليل وقت التدريس، إضافة إلى ذلك الآثار المتراكمة للاحتلال وإغلاق المعابر والفقر والتفكك الناتج عن العنف القاسي؛ لذلك كان انهيار معايير التعليم أمراً حتمياً، وأكتشف ذلك من خلال النتائج المروعة للاختبار المستقل للمعايير القياسية في اللغة العربية والرياضيات، في 30 مدرسة شاركت في برنامج مدارس التميز في يونيو 2007، تم بعدها تطوير خطة عمل لتحسين جودة التعليم في مدارس (الأونروا). (أخبار الأونروا، 2008 : 7)

ولمواجهة تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة كما رصدته الاختبارات الموحدة، التي تجريها دائرة التربية والتعليم في نهاية كل فصل دراسي والتقارير المدرسية وتقارير المشرفين التربويين، قامت دائرة التربية والتعليم بتنفيذ مشروع التعليم المساند من خلال برنامج الطوارئ. (بيدس، 2008)

وتجاوباً مع الحاجة الملحة لتحسين وتطوير العملية التعليمية، نفذت الوكالة برنامج التعليم المساند لأولئك الذين رسبوا في مادتي اللغة العربية والرياضيات، من خلال تعيين 1650 مدرساً مساناً، واحد في كل صف ابتدائي للصفوف الثاني والثالث والرابع لمساعدة الطلاب، وتم تنفيذ عملية التوظيف بناء على الكفاءة، من خلال تعيين المدرسين ذوي الكفاءات العالية فقط. (أخبار الأونروا، 2008 : 2)

وعلى سبيل المثال لا الحصر، قامت مديرية التربية والتعليم بجنوب الخليل بتنظيم ورشة عمل، تبين طبيعة العمل وعلاقة المعلم المساند بالمعلم المقيم، وكيفية تحقيق تفاعل وتواصل ناجح بينهما، كما نظمت جمعية المستقبل الفلسطيني للتنمية والديمقراطية بمدينة نابلس ورشة عمل أخرى حول برامج التعليم المساند للطلبة الذين يعانون من ضعف في تحصيلهم الدراسي،

وذلك في سبتمبر 2008م، كما أقام مركز "حوار" للطفولة بالمدينة نفسها، برنامج التعليم المساند بسبب سوء التحصيل العلمي عند الطلبة، نتيجة الأوضاع الصعبة والظروف التي يعيشها أبناء شعبنا الفلسطيني. (دياب، دياب، 2008 : 3)

كما نفذت جمعية "الوداد" للتأهيل المجتمعي بقطاع غزة، ضمن برامجها الهادفة لتنشئة جيل فلسطيني جديد مؤهل بتعليم جيد، مشروع "نهضة" لتنمية قدرات الطلاب والطالبات الذين يعانون من ضعف التحصيل الدراسي ، وذلك بدعم من جمعية المساعدات الشعبية النرويجية، لتطبيق برنامج التعليم المساند، وكانت مدته ستة أشهر، حيث استخدمت فكرة التعليم المساند لطلبة الصفوف الابتدائية العليا، كما تم تنفيذ أنشطة التعليم المساند في مراكز "صبايا" في الضفة الغربية في أكتوبر 2006م، لتحسين مستوى تحصيل الطالبات بالتعاون مع برنامج صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة الفلسطينية في الأراضي المحتلة، وشارك فيها 85 معلماً مساناً. (أبو خليفة،2006، http://www.insanonline.net)

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الأدوار المنوطة بالمعلم المساند منها : دراسة (دياب، 2008)، ودراسة (عاشور، 2007)، التي هدفت إلى فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة، أما دراسة (صوالحة، 2008) فهدفت التعرف إلى أنماط جديدة من التعليم، وهي : التعليم الجامع والتعليم المساند؛ حيث سعت إلى توضيح مفهوم كل منهما وأهدافه، والتعرض للصعوبات التي تواجه العمل التعليمي بهذين النمطين، ودراسة (العاجز، عطوان، 2008)، التي هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون المساندون أثناء عملية التدريس والتعامل مع الواقع الصفي، والتعرف إلى مدى امتلاك المعلم المساند لهذه الاستراتيجيات، ودراسة (الديب، 2008) التي هدفت إلى نشر ثقافة جودة المعلم المساند في التعليم العام، وإعداد قائمة بمعايير الجودة لأداء المعلم المساند لدوره في التعليم العام.

ولذلك فالمعلم المساند، بشكل خاص، مسؤول أمام مدير المدرسة والمعلم المقيم وطلابه في أداء دوره. وللتعرف إلى أدور المعلم المساند المكلف بها ومعرفة مدى ممارسته لهذه الأدوار، من أجل تحسين مستوى الطلبة، قامت الباحثة بهذه الدراسة لمعرفة المزيد عن التجربة التي نفذتها وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين بقطاع غزة للنهوض بالمستوى التعليمي وزيادة تحصيل الطلبة؛ فقامت بتعيين عدد كبير من المعلمين المساندين وتشغيلهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث.

مشكلة الدراسة :

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث، ومركز التطوير التربوي بهدف تحسين وتطوير كفاءات المعلمين وتنميهم مهنياً، من خلال عقد الدورات

التدريبية وورش العمل وعقد الاجتماعات وتنظيم الزيارات، إلا أن هناك قصوراً في الأداء من قبل بعض المعلمين، أو من خلال الحصول على نتائج متدنية للطلاب في الامتحانات النهائية. (دائرة التربية والتعليم، 2008 : 2)

فكان لا بد من التنادي لقدح زناد الفكر إلى وضع الحلول التي توقف التدهور الذي يدق ناقوس الخطر، وذلك بزيادة حصص اللغة العربية، وعدد حصص الرياضيات للطلاب، حتى يتمكنوا من تعلم المهارات الأساسية في كلتا المادتين، وتم تطبيق برنامج المعالجة 2006–2007 من الصف الأول إلى الصف الثالث، وفي عام 2007–2008 تم تطبيق برنامج المعالجة من الصف الثاني إلى الصف الرابع. (الحلبي، 2008 : 7)

ومن هنا تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟.

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية :

1- ما درجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟.
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين في مدارس الوكالة، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$)، تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المنطقة التعليمية)؟.
3- ما سبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة؟.

فروض الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدراس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدراس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير التخصص (علوم، آداب).
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس

وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

1- التعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس بوكالة الغوث في محافظات غزة.
2- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين في وكالة الغوث لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، التخصص(علوم، آداب)، المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).
3- التوصل إلى مقترحات تطوير دور المعلم المساند وتحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من النواحي التالية:

1- تعزيز وإبراز مسؤوليات المعلم المساند تجاه الطلبة في برامج المعالجة من أجل تحسين مستوى الطلاب ضعاف التحصيل.
2- قد تفيد في تحسين وتطوير العملية التعليمية بكل عناصرها بشكل عام، والتعليم العلاجي بصفة خاصة في مدارس وكالة الغوث.
3- قد تفيد هذه الدراسة الإداريين وصناع القرارات والمشرفين التربويين ومديري المدارس، أثناء قيامهم بدورات تدريبية للمعلمين المساندين بطريقة أكثر فاعلية من أجل تطوير وتحسين أدائهم والمهام الموكلة إليهم.
4- قد تسهم هذه الدراسة في فتح مجال جديد لإجراء أبحاث أخرى مشابهة، وتقديم مقترحات تزيد من أهمية دور المعلم المساند في العملية التعليمية.

حدود الدراسة :

1- الحد الموضوعي : دراسة دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، من وجهة نظر المعلمين الدائمين.

2- الحد البشري : تقتصر الدراسة على المعلمين الدائمين بمدارس وكالة الغوث الدولية.
3- الحد المكاني : محافظات غزة.
4- الحد المؤسساتي : مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.
5- الحد الزماني : عقدت الدراسة في العام الدراسي 2009/2008م.

مصطلحات الدراسة :

1- الدور:

هو "مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها الفرد، الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع". (عبد المقصود وآخرون، 1991 : 96)

وعرفه (مرسي، 2001 : 133) بأنه "مجموعة من الأنشطة المترابطة، أو الأطر السلوكية، التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب في الأدوار أو إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة".

وعرفه (البدري، 2002 : 103) بأنه "مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة".

وتعرفه الباحثة –إجرائياً– بأنه مجموعة من الأنشطة التربوية والمهام والمسؤوليات الفنية والإدارية المتوقع من المعلم المساند أن يقوم بها، من أجل تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيل الطلاب.

2- المعلم المساند :

هو مدرس يتم تعيينه ليقوم بمهمات مهنة التعليم بالتعاون مع زميل له لديه خبرة، ومرافقته في العمل من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة ذوي المستوى المتدني. (دياب، دياب، 2008 : 5)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : المعلم الذي يصاحب المعلم الدائم في غرفة الصف ويساعده في تحسين أداء الطلبة ضعاف التحصيل، والذي تم تعيينه مسبقاً من قبل دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية.

3- المعلم الدائم :

عرفه (حماد، النخالة، 2009 : 12) بأنه "الشخص المؤهل أكاديمياً وتربوياً للقيام بمهنة التدريس، وكونه قائداً تربوياً يستوجب مسايرة ومواكبة التجديد والتغيير الذي يحدث في مهنته للعمل على بناء شخصية الطالب على أسس علمية سليمة، ومشجعاً فيه خصائص الإنسان الصالح المفيد لنفسه ومجتمعه".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الشخص المعين رسمياً في دائرة التربية والتعليم بوظيفة معلم، ليكون مسؤولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل في صفه لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، ورفع مستوى تحصيل الطلبة، وتحسين العملية التعليمية بوكالة الغوث الدولية.

4- مدير المدرسة:

"هو قائد تربوي مسؤول عن إدارة المدرسة يتصف بخصائص ومهارات تتطلبها منه طبيعة الأدوار التي يتوقع منه ممارستها في إدارته للمدرسة لبلوغ أهدافها المنشودة في أجواء من الأمن والارتياح". (عبدو، 2002 : 15)

وعرفه عابدين (2002 : 287) بأنه "المشرف الدائم لضمان سلامة العملية التربوية، والمشرف الدائم في البيئة التعليمية لتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم وتقويم أعمالهم من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية".

وعرفته عماد الدين (2003 : 12) بأنه "الشخص المعين رسمياً في وزارة التربية والتعليم بوظيفة مدير مدرسة، ليكون مسؤولاً مباشراً عن جميع جوانب العمل في مدرسته، لتحقيق بيئة تعليمية أفضل، والعمل على توفير الإمكانات والظروف لبلوغ الأهداف المتوخاة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : القائد المحلي والمشرف المقيم المعين رسمياً من قبل دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بوظيفة مدير مدرسة، ليقوم بالأعمال الإدارية والفنية في مدرسته، بغرض تطوير معلميه ورفع مستوى طلاب مدرسته من خلال استثمار الموارد البشرية والمادية وتوفير الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة.

5- مدارس وكالة الغوث (الأونروا) :

"هي المدارس التي تشرف عليها وكالة الغوث الدولية، وقد وقعت (الأونروا) و(اليونسكو) على اتفاقية للمساعدة في تعليم اللاجئين الفلسطينيين؛ حيث أخذت اليونسكو على عاتقها مسؤولية الجوانب المهنية والتمويل، ويطبق منهج الحكومة المضيفة في مدارس الوكالة في جميع المناطق التي تعمل (الأونروا) فيها. (مكتب الإعلام للأونروا، 2005 : 19)

الفصل الثاني
الإطـــار النظري

- **المبحث الأول : أهمية المعلم.**
- **المبحث الثاني : التعليم المساند وتطبيقه في وكالة الغوث الدولية.**
- **المبحث الثالث : دور المعلم المساند في العملية التعليمية.**

المبحث الأول

أهمية المعلم

- **المقدمة.**
- **العملية التعليمية.**
  - **عناصر العملية التعليمية.**
  - **خصائص العملية التعليمية.**
  - **أهداف العملية التعليمية.**
- **المعلم في العملية التعليمية.**
- **أهمية دور المعلم في الإسلام.**
- **أهمية دور المعلم عالمياً.**
- **أهمية دور المعلم عربياً.**
- **أخلاقيات المعلم.**
- **خصائص المعلم.**

أولاً : الخصائص الشخصية.

ثانياً : الخصائص الجسمية.

ثالثاً : الخصائص المهنية.

- **حقوق وواجبات المعلم.**

المبحث الأول
أهمية المعلم

مقدمة :

مهنة التعليم مهنة جليلة وعظيمة، وهي قبل أن تكون مهنة فهي رسالة تقترب من رسالة الأنبياء والرسل؛ حيث يقول الرسول الكريم ﷺ : "إنما بعثت معلماً"، وهذا يدل على أن من يعمل في مهنة التعليم يكاد يقترب عمله من الأنبياء والرسل (عليهم السلام)، وأكاد أن أجزم عن قناعة بأن هذه المهنة خير المهن للإنسان، ففي الحديث الشريف قال الرسول الكريم ﷺ : خيركم من تعلم العلم وعلمه، وعليه فإن مهنة التعليم لها قدسيتها، توجب القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل، وصدقاً مع النفس، وعطاء مستمراً لنشر العلم.

إن التعليم ليس مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد، وهو أكبر من كونه نقلاً للمعلومات أو توصيلها إلى الطلبة، بل إن التعليم مهنة من المهن المهمة الرفيعة في المجتمع، والتي تحتاج إلى إعداد متخصص علمي، مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات علمية. (الأسطل، الخالدي، 2005 : 41)

ولقد شهد العالم المعاصر سلسلة من التغييرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية، وأضافت هذه التغييرات مسؤوليات وواجبات جديدة على أدوار المعلم، التي تتجدد وتتغير بشكل كبير؛ فدور المعلم لم يعد قاصراً على تلقين الطلبة وحشو أدمغتهم بالمعلومات، بل أصبح منظماً للتعليم وميسراً له؛ من خلال توفير الظروف المساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب، وعلى الجو الذي يكفل نموهم المتكامل والمتوازن من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية. (أبو نمرة، 2001 : 53)

ويشكل التعليم في المجتمع الفلسطيني الزاد الأكبر، والثروة الحقيقية لأفراد المجتمع، فهو مفتاح العمل وعجلة الحياة ووسيلة الرزق ومصدر الدخل، هذا بالإضافة إلى الارتقاء بالإنسان الفلسطيني ثقافياً واجتماعياً وسلوكياً، لإعداد المواطن الذي نريد. (العاجز والبنا، 2003 : 206)

ولذلك فالمعلم هو حجر الزاوية في البناء التعليمي، فلم يعد محصوراً في نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، باعتبار المعلم وسيطاً لنقل المعرفة، ولقد ظهرت الحاجة لأدوار جديدة للمعلم مثل دوره كموجّه لتلاميذه، وموجه لثقافة مجتمعه، واعتباره إدارياً أو مسؤولاً عن اتخاذ القرار التعليمي. (القريطي، 2005 : 9)

ويعتبر المعلم العنصر البشري في الموقف التعليمي، ومن ثم يعد العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التدريس، وهو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها؛ لذلك يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة من المعارف في مجالات أخرى، حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم معه المعلم أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية. (عودة، 2006 : 22)

ويتحقق هذا التفاعل والإدراك المعرفي عن طريق نجاح العملية التعليمية والتربوية للوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة، فهو ركن أساسي في النظام التعليمي المتكامل، الذي له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وللمعلم دور فاعل في جميع عملياته وإجراءاته، وأثر في مخرجاته، ولم يعد معيار كفايته في التعليم مقدار ما يستوعب من مادة تخصصه ومقدار ما يستطيع تخزينه منها في أذهان المتعلمين، بل أصبح دوره تمكين المتعلم من التعلم والتأثير في البنية المعرفية للمتعلم، وتعديل سلوك المتعلم وتنمية شخصيته تنمية شاملة تتناول معارفه وقيمه ومهاراته. (شوق، سعيد، 2001 : 247)

وتنبثق أهمية المعلم في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الإنسانية، ودوره في تشكيل الحياة، وتكييف سلوك الأجيال القادمة لمواجهة تطوراتها وتعقيداتها، ومستحدثاتها، والاستجابة لكل ما هو جديد فيها. وتتجلى مكانة المعلم في العملية التعليمية في كونه قائدها ومخططها ومنفذها، وعلى هذا الأساس يتضح دوره في صناعة الحياة ورسم مستقبلها؛ فالمعلم في الحياة مفتاح الهداية والميسر المرشد إلى سبيل التكيف مع الحياة. (عطية، الهاشمي، 2007 : 21)

ولقد تغير دور المعلم اليوم كثيراً، عما كان عليه قبل خمسين عاماً، وهذا التغير يرتبط بالتغير الذي حدث في العملية التربوية كلها، وبالتغيرات الاجتماعية والثقافة التي حصلت في المجتمعات، فقد حصل الانفجار المعرفي الذي أثر على المناهج الدراسية، وأصبحت مصادر المعرفة بين يدي الطالب متعددة وعميقة. (ريان، 2006 : 4)

وظهرت أهمية التعليم والمعلم في الدول الأجنبية، وقد تنامى اتجاه جديد في إنجلترا والولايات المتحدة وبعض بلدان جنوب آسيا ونيوزيلاندا نحو جعل المدرسة مركزاً تربوياً وتعليمياً مستقلاً، بعد أن ظلت عقوداً مجرد وحدة طرفية من وحدات النظام التعليمي، كما تنامى اتجاه نحو ما يمكن تسميته توطين المعلمين داخل مدارسهم مرة أخرى، بحيث يجدون داخلها الجانب الأكبر من احتياجاتهم للنمو المهني، بحيث يصبح الاندماج الفعال بين هذا النمو المهني والتحسين المستمر للأداء المؤسسي للمدرسة، بمثابة قوة حاسمة تدفع الإنجاز التعليمي للتلاميذ والمعلمين، وتجوِّد العملية التعليمية والتربوية بوجه عام. (مدبولى، 2002 : 19)

وعلى سبيل المثال، يرى القادة السياسيون في ماليزيا أن المدرسة الذكية تساعد البلاد على الدخول في عصر المعلومات وإتاحة نوعية التعليم الملائمة للبلاد، والتركيز على دور المعلم ومستقبل أبنائها، فقد وقعت الحكومة الماليزية عقداً مع شركة مدارس تيليكوم الذكية –شركة مشتركة بين الحكومة والقطاع الخاص– لتنفيذ فكرة المدرسة الذكية في تسع عشرة مدرسة نموذجية لمدة ثلاث سنوات، بدأت مع 1999 وانتهت في 2002، وهذا ما ذهب إليه وكيل وزارة التربية الماليزي؛ أن ماليزيا ستصبح عاصمة المعلوماتية في العالم عبر تحويل المجتمع الماليزي إلى مجتمع مبني على قاعدة المعرفة بحلول عام 2020.(حسين،2005: 317)

أما في إنجلترا فقد تم –على سبيل المثال– تصميم شبكة قومية متاحة لمساعدة المعلمين على نشر خطط الدروس، والتدريس الاختياري، لنقل مصادر المعلومات من دفتر التمرينات إلى الدروس المشروحة. (زيتون،2004 : 9)

وفى أمريكا، أطلق القانون الفدرالي الأمريكي عام 2001 تحت اسم (No Child Left Behind)، أي لا يترك طفل بدون تعليم، ويهدف إلى تطوير المدارس الأساسية والثانوية، وربط التمويل الحكومي للمدارس بمدى التزام المدرسة بمتطلبات التطور السنوي. (wikipedia, 2007)

ولقد تعرضت المدارس الأمريكية العامة –على امتداد تاريخها– إلى موجات من الإصلاح، وكانت هذه الموجات تتأرجح ما بين الأهداف السياسية، التي تسعى إلى تحقيق العدالة والمساواة والتدريب على المواطنة، وبين الأهداف الاقتصادية التي تسعى لتحقيق الامتياز والتفوق والتدريب،وقد تشكلت عام 1983 لجنة قومية، وتقريرها المشهور "أمة في خطر"،وهو عبارة عن برنامج عمل فيدرالي، إثر إرسال الاتحاد السوفيتي قمره الصناعي اسبتنك إلى الفضاء عام 1957، كما شكلت في نفس العام قوة عمل للتعليم من أجل النمو الاقتصادي، ورصدت ملايين الدولارات لتطوير إصلاحات التعليم، من خلال برنامج تجديدي لإعداد المعلمين يسمى ببرنامج "جيش المعلمين"، وجميعها تهدف إلى أن يحتل الطالب الأمريكي المرتبة الأولى بين دول العالم في مادتي العلوم والرياضيات، ولعل هذا الهدف ردة فعل للنتيجة المخزية التي كشفت عنها نتائج امتحان عقد للطلاب في 15 دولة، وجاء ترتيب الطالب الأمريكي الثاني عشر بين الطلاب. (مرسي، 1999 : 66–71)

وجميع الدول تركز على عملية تعليم القراءة للطالب، وبقدر ما تبذل الدول من مجهود في مراعاة العوامل المؤثرة في عملية تعليم القراءة، ترتب الدول في مضمار العلم والمعرفة ومستوى إتقان فن القراءة لدى مواطنيها، ففي اليابان تبلغ نسبة الضعف في القراءة 1%، و2% في تشيكوسلوفاكيا، و5% في الدنمارك والنرويج، و8% قي السويد وألمانيا الغربية، و10% في

إنجلترا، و13% في إسرائيل، و14% في الأرجنتين، و22% في النمسا وهي أعلى نسبة. (يونس، 2006 : 25)

وفى الولايات المتحدة الأمريكية تؤثر صعوبات القراءة في (20-30%)من طلاب المدارس؛ حيث تحول هذه الصعوبات دون قيام الطلاب بالمهام المنوطة بهم في المدرسة، وبدون إجراء تغييرات في النظام الحالي للإحالة والتشخيص فإنه من المتوقع أن يزيد العدد.

ولذلك يتم إلحاق العديد منهم بفصول للتعليم الخاص، أو يتم تعريضهم لعدد كبير من السنوات لبرامج علاجية، وهذه بالطبع عملية مكلفة. (محمد، السيد، 2006 : 27)

أما في مصر فإن أجهزة التعليم تواصل جهودها في إصلاح المناهج وتطويرها، وإعداد وتدريب مستمر للمعلمين. (الخطيب، الخطيب، 2006 : 266)

وجاءت السياسة التعليمية التي تبنتها الوزارة في مصر بتوحيد مصدر إعداد المعلمين على اختلاف مواقعهم، وبذلك يصبح في المستقبل جميع المعلمين من خريجي كليات التربية، ومن شأن ذلك ضمان الإعداد الجيد، وضمان فاعلية التدريب والتوجيه بالقدر الذي يكفل المستوى المناسب للكفاية الوظيفية. (حجي، 2000 : 365)

وتنظر النظم التربوية إلى المعلم باعتباره عنصراً مهماً في تخطيط وتنفيذ وتقييم عمليات التعلم والتعليم في غرفة الصف، وبسبب الأعباء الإدارية والفنية الكثيرة التي يضطلع بها المعلم القائد في غرفة الصف، فقد لجأت بعض النظم التربوية/ وخاصة وكالة الغوث الدولية، إلى إسناد معلمي الصفوف بمعلمين مساعدين، ورصدت له الأموال والميزانيات من أجل تحسين الجوانب العملية للعملية التعليمية، من أجل إصلاح التربية وتنميتها، وهو الهدف الذي يصب في إصلاح المجتمع وتنميته بكل الشرائح التي تتكون منها منظومته الاجتماعية والثقافية. ومن هذا المنطلق، ولصالح العملية التعليمية يصبح من الضروري الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية الفعلية التي يقوم بها المعلمون المساندون في مدارس وكالة الغوث الدولية، ومحاولة الوقوف على مدى قيامهم بمسؤولياتهم التربوية، والعمل على تحسين هذه الأدوار، ليؤدي المعلم المساند دوره على أكمل وجه.

فالمعلم المساند ينتقل من تعليمه بأساليب متنوعة فيها الاهتمام بقدرات التلاميذ وإثارتها من الفهم والاستيعاب والتذكر والتحليل والتركيب والتقويم، لمواقف التعليم والتعلم، ويوجد منها قولهم وعملهم نحو الاستقبال والاستجابة للمعلومات، وينمي اتجاهاتهم الوجدانية، ويحول معرفتهم وهذه الاتجاهات، إلى إجراءات في حياتهم. (الشخشير، 2006 : 6)

ولتحقيق هذا الدور يتعاون المعلمون المساندون، بمساعدة المعلمين المقيمين، من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وتم تنظيم العديد من ورشات العمل والندوات حول هذا النمط من التعليم، وعلى سبيل المثال لا الحصر، قامت مديرية التربية والتعليم بجنوب الخليل بتنظيم ورشة عمل حول التعليم المساند في أكتوبر 2008م، وذلك في مركز التدريب ببلدة دورا، حيث نوقش فيها طبيعة العمل وعلاقة المعلم المساند بالمعلم المقيم، وكيفية تحقيق تفاعل وتواصل ناجحين بينهما، كما نظمت جمعية المستقبل الفلسطيني للتنمية والديمقراطية بمدينة نابلس، ورشة عمل أخرى حول برامج التعليم المساند للطلبة الذين يعانون من ضعف في تحصيلهم الدراسي، وذلك في سبتمبر 2008م، كما أقام مركز "حوار" للطفولة بالمدينة نفسها برنامج التعليم المساند، بسبب سوء التحصيل العلمي عند الطلبة نتيجة الأوضاع الصعبة والظروف التي يعيشها أبناء شعبنا الفلسطيني. (دياب، دياب، 2008 : 3)

والمعلم، سواء كان معلماً أساسياً دائماً أو معلماً مساناً، هو أحد مقومات العملية التربوية، وأحد دعائمها الرئيسة، التي تحدد مدى كفاية هذا التعليم ومستواه وفاعليته، من خلال ما يقوم به من أدوار. وما يؤديه من مهمات ومسؤوليات، وقد أكدت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن المعلمين هم أهم القوى الحقيقية لتحسين التعليم ورفع مستواه. (ناجي، 1999 : 12)

وأن أي برنامج علاجي، يتقرر بقدر كبير في ضوء التشخيص الدقيق لصعوبة التعلم عند التلميذ، ويتطلب ذلك التشخيص التحليلي وجمع المعلومات عن التلاميذ خلال الاختبارات حتى يمكن التوصل إلى جذور المشكلة، ويتم التشخيص حسب الدرجات النهائية التي حصل عليها الطالب في مجموع الاختبارات المقننة وغير المقننة. (محمد، السيد، 2006 : 44)

إن النظر إلى المؤسسة التعليمية العصرية بواقعية يمنحنا الحكمة في التعامل مع المعطيات المختلفة لتطوير تلك المؤسسة، وما يستحق أن يبدأ به لأهميته، وما يمكن تأخيره، وما يمكن تطبيقه وما لا يمكن تطبيقه، وما يصلح لمجتمعنا وما لا يصلح، وما ينبغي تغييره وما لا ينبغي. وفي النهاية، فإن "الجهات التي ستتفوق على غيرها، في حقبة ما بعد عصر المعلومات، هي تلك الدول التي توخت جانب الحكمة باستثمارها في تطوير رأسمالها الفكري". (بيومي، 2001 : 67)

وعليه نقول بأنه يمكننا التغلب على مثل هذه المعوقات، ذلك بالنظر والاهتمام بجودة التعليم في ظل المتغيرات المعاصرة التي اجتاحت المجتمعات البشرية، حيث يعتمد نظام التعليم في المؤسسة العصرية على ضرورة تحقيق جودة التعليم.

العملية التعليمية :

هناك فرق كبير بين التعليم والتعلم، فالمعلم هو الذي يقوم بعملية التربية كما يقوم بعملية التعليم، بمعنى أنه ينقل المعارف والحقائق ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى تلاميذه، كما يسعى إلى مساعدتهم على اكتساب العديد من الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والتذوق، كما يساعدهم على اكتساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم، فالمعلم يسعى إلى إحداث تغييرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه.

والتعليم : هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص)، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. (الدريج، 2003: 53)

أما التعلم : يقصد به عائد أو منتج عملية التعليم؛ فقد تحدث عملية التعليم، ولكن عائد هذه العملية قد لا يكون ثابتاً بالنسبة للجميع، فكل متعلم له مفاهيمه وقيمه وعاداته، كما أن لديه مشكلاته، وبناء على ذلك فإن الجهد المبذول في عملية التعليم قد يحقق النتائج المتوقعة لدى بعضهم، وقد لا يحققها لدى بعضهم الآخر، وقد يحققها بدرجات متفاوتة لدى آخرين. (عودة، 2006 : 20)

إن التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، وهو تعديل في السلوك أو الخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ. وأصبح ينظر إلى الهدف من التعلم في الآونة الأخيرة على أنه اختراع بُنى معرفية جديدة تنظم خبرات المتعلم وتفسرها، ولم يعد مجرد عملية إضافية معرفية جديدة إلى معرفة سابقة بطريقة كمية، وإنما هو عملية إبداع للمعرفة تحدث تغييرات جوهرية في البنية المعرفية للمتعلم. (العبيدي وآخرون، 2006 : 17)

إن هدف عملية التعليم –أيضاً– هو تيسير عملية التعلم، والتعلم ليس غاية في ذاته، بل هدفه تعليم المتعلم، وهو نشاط يقوم به الطالب لا المعلم؛ لذلك يجب أن يوجه الطالب بانتظام النشاطات المشاركة مع أقرانه، وعلى المعلم استعمال أكثر من طريقة في الموقف التعليمي الواحد كأن يستخدم المعلم مدخل الأحداث الجارية في التمهيد للدرس والمناقشة، والشفافيات والشرائح والتجارب، وإشغال أكثر من حاسة للمتعلم، مما يؤدي إلى التعلم الإيجابي الفعال. وعلى المعلمين أن يقوموا بالتنويع الجيد بالتدريس، وألا يقتصر التدريس على طريقة أو أسلوب أو استراتيجية أو نمط معين في المواقف التعليمية. (منسي، 2000 : 66)

إذاً، على المعلمين والمعلمات واجب كبير، وفي أعناقهم أمانات غالية، ألا وهم فلذات الأكباد؛ إذ الأمة تسلم للمعلمين والمعلمات فلذات أكبادها ومستقبل حياتها وتنتظر منهم النتائج المثمرة والعطاء المتميز، بما يكتسبه الطلاب من معلميهم ومعلماتهم من علم نافع وأدب رفيع وتربية متميزة وتوجيه سليم، فلا يقتصر دورهما على التعليم واستقصاء ما في المناهج والكتب الدراسية من معلومات، بل دورهما أعم وأشمل، إذ يجب أن يغرسا في أذهان الناشئة الأخلاق الفاضلة والعادات الحميدة وحب التواصل وأعمال الخير والمواطنة الصالحة. (العمرو، 1420 : 21)

وإذا كان المعلم يمثل "أمة في واحد" –حسب التعبير التربوي البليغ والمحكم– نظراً لما يضطلع به من أدوار ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء الأمة، فإن نوعية هذا المعلم هي المفتاح الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده تأسيساً على المقولة التربوية التي تؤكد أنه : "لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه". (Higginson, 1996: 27)

لذا فالحاجة أصبحت ملحة لوجود مصدر بشري من النوع الجيد، فإن المعلم يقوم في أدائه التربوي لمجموعة من المهام بتحقيق أهداف الدرس، وهذه المهام عبارة عن قابليات وتقنيات، أي مهارات تعليمية تؤلف النشاط التربوي للمدرس أثناء إنجازه للدروس، وعلى المعلم أن يشخص ويفهم المرحلة التعليمية التي يمر بها المتعلم كي يزوده بالإطار المرجعي المناسب الذي يعينه على الاستمرار في التقدم، وبذلك يقدم المعلم أنظمة نموذجية تساعد التلميذ على تطبيق مهارات موجودة بطرق جديدة مناسبة للمعرفة الجيدة. (دواني، 1999 : 52)

وتعد عملية التعليم –أيضاً– عملية اجتماعية، وهي تتبنى عبر التجريب والاستكشاف والحوار مع الطبيعة والمجتمع، ولا يمكن تصور تعلم ناجع خارج السياق الاجتماعي الثقافي لأي جماعة إنسانية، وعلى هذا النحو يلعب الجانب الانفعالي أهمية بالغة في عملية بناء المعرفة. (البطران، 2008 : 107)

وإلى جانب أنها عملية اجتماعية فهي أيضاً عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجة، لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة، التي غالباً ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي. (دروزة، 1988 : 21)

عناصر العملية التعليمية :

إن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية، هي: المدخلات والمعالجة والمخرجات فالمدخلات تمثل الطلاب وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة،

والمعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية والأهداف التعليمية والكتاب المدرسي المقرر والأدوات والمواد والوسائل التعليمية المختلفة والمنهاج الدراسي، في حين تمثل المعالجة ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم للمعلومات المستقبلية وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينهما وربطهما بالمعلومات السابقة وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة لقوانين، اجتماعيين مدربين، متعلمين، مهرة، وأعضاء صالحين في المجتمع. (دروزة، 2000 : 35)

وتعد علمية التعليم عملية منظمة يمارسها المعلم، بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف إلى الطلبة، الذين هم بحاجة إلى تلك المعارف والمعلومات، التي تكونت لديهم بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي والممارسي، وهو عملية مقصودة نستفيد من القوانين التي كشف عنها علم التعلم، فالتعلم علم والتعليم تكنولوجيا، كون التعلم تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم في مواقف حياتية. (قطامي، أبو جابر، 2000 : 21)

وتتحول الأهداف التعليمية، بعد مضي فترة معينة وبمساعدة المعلم أو المربي، إلى نتائج ملموسة ملحوظة قد تكون معلومات جديدة أو مهارات نفس حركية، أو مهارات تقنية، أو اتجاهات إيجابية، وذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من إجراءات ونشاطات وتدريب وتعزيز وتغذية راجعة وتقويم.

خصائص العملية التعليمية :

إن العملية التعليمية أكبر من أن تحصر في كلمات أو تقتصر على التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في غرفة الصف، بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم، بل تتحدد بكل ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل غرفة الصف لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتتميز العملية التعليمية بخصائص عديدة :

- فهي عملية شاملة لجميع أفراد الشعب، فهي عملية تتم على مستوى جميع الطبقات ولجميع الأفراد.
- إنها المهنة الأم، فهي عملية سابقة وأساسية لدخول أي مهنة أخرى.
- وهي عملية شاملة مستمرة من المهد إلى اللحد، فلا تتوقف عند زمن. (الأغا، 2000 : 15)
- لها أهداف محددة تسهم في تغيير سلوك الطلاب.
- تعتمد على أنشطة وعمليات مستمرة يمكن ملاحظتها ومتابعتها ومراجعتها باستمرار. (الأسطل، الخالدي، 2005 : 29)

- تهتم باستراتيجيات التعلم وطرقه الواضحة، والتفكير والتأمل بخطوات التعلم بالمهارات فوق المعرفية.
- تهتم بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية.
- تستخدم طرق تدريس فعالة عديدة لنجاح فرص التعلم. (سعادة وآخرون، 2006 : 69، 70)
- تعتمد التغيير والتجديد في المساقات المطروحة في مؤسسات إعداد المعلمين، بحيث تتناسب مع التطورات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية.
- الموازنة بين الإعداد النظري والممارسة العملية. (الأغا، 1997 : 4)

ولذلك ترى الباحثة أن المعلم يعتبر أحد المتغيرات الرئيسية في نجاح العملية التعليمية والتربوية للوصول إلى تحقيق أهدافها المنشودة، فهو ليس مقدماً لبرنامج تعليمي ومنفذ مدرسي، وإنما هو ذو مؤثرات إيجابية متنوعة وقائد لطلابه، وله أساليبه القيادية ذات التأثير العميق، فضلاً عن أنه موجه لسلوكياتهم وراع لقدراتهم ومواهبهم، فلا بد من قيام المعلم بإتاحة المجال لطلابه كي ينمو في مناخ نفسي سوي، وأن يكون القدوة الحسنة لهؤلاء الطلبة؛ لأنه مفتاح الشخصية الإنسانية والسلوك الإنساني، ومن من خلال القدوة يتمكن المعلم من تطوير النمو المتوافق السليم لطلبته كي يوفر لهم التحسن المطلوب في مستوى تحصيلهم الدراسي، والنهوض بالعملية التعليمية إلى الأفضل.

أهداف العملية التعليمية :

1- توليد المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ التعلم، ويمثل هذا الهدف الجانب النظري؛ لأنه يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة.
2- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلمين من استخدامها وتطبيقها في المواقف المدرسية، ويمثل هذا الهدف الجانب التطبيقي. (ملحم، 2006 : 45)

ويلخص الحيلة (2007 : 71) أهداف العملية التعليمية في ثلاث نقاط رئيسية، هي:

1- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة،وطرق تعليمها وتقويمها.
2- مساعدة المسؤولين في معرفة مدى نجاح عمليتي التعلم والتعليم.
3- مساعدة المتعلم في تنظيم جهوده ونشاطاته، من أجل إنجاز ما خططته عملية التعليم.

المعلم في العملية التعليمية :

تشهد العقود الأخيرة من القرن العشرين مجموعة من التغيرات والتحولات، التي كان لها انعكاساتها على العملية التربوية بشكل عام، وعلى طبيعة ودور ومكانة المعلم بشكل خاص، ومن بين أبرز هذه التحولات والتغيرات تلك التغيرات الاجتماعية والثقافية والحضارية التي ترتبط بهذا الانفجار السكاني الهائل، الذي يشهده العالم، والتقدم العلمي والتكنولوجي، والانفجار المعرفي.

إن الطموح للارتقاء بمستوى التعليم يزداد مع تقدم المجتمعات وتطور الزمن، وترى الباحثة أن هذا الطموح هو الوقود الذي يبقي شمعة التفكير والعمل مضيئة باستمرار،وعند ترجمة هذه الطموحات إلى أفكار عملية ينبغي ألا تغيب عن الأنظار الأهداف الأساسية للتعليم، وما تتبني عليه تلك الأهداف من الأسس الدينية والمبادئ الاجتماعية والثقافية، التي تميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات.

إن علينا أن نركز على حاجة البشرية المتزايدة إلى المحافظة على القيم الروحية والأخلاقية والدينية والاجتماعية، إننا بحاجة إلى "الكائن البشري بأكمله"، لسنا بحاجة إلى إنسان آلي أو آلة، فالإسلام يركز على سعادة البشرية بأكملها، وعلى رفاهية المجتمع، وهذا ما يتعين على نظامنا التعليمي أن يهدف إلى تحقيقه". (عبد الله، 2002 : 127)

لذلك فإن مهنة التعليم من أشد المهن أهمية وخطورة في بناء المجتمع والأمة، وبما أن المعلم هو أداة نقل الحضارة والمعلومات من مصادرها، في إطار مناسب إلى النشء، فإن أهمية المهنة وخطورتها تنتقل إليه ليصبح أهم وأخطر صاحب مهنة في الدولة، وهو قوام النظام التعليمي؛ باستطاعته استنهاض همة أمة عزيزة قادرة على تحقيق الاستقلال إذا كانت مستعمرة، وإن المعلم من خلال مهنته يستطيع أن يحرّر ويرسي الحرية والديمقراطية، وأن ينجح كل خطط التنمية الوطنية، ويستطيع أن يعمق قيم وتراث مجتمعه، وأن يوجه شعبه نحو العزة والقوة، والرفاهية والعدل، إن تأثير المعلم أشد فعالية من تأثير القائد العسكري؛ إذ بين يديه أكباد الشعب وعقوله المتفتحة، يشكلها حيث يشاء، لتشتد أعوادها، رجالاً من خلال المنهاج الخفي. (حرب، 2000 : 12)

ولقد أدرك المسلمون والعرب أهمية المعلم وقيمته حتى تتم عملية التعليم على الوجه المطلوب؛ حيث رأوا أن التعليم الذي يتم عن طريق المعلمين والعلماء والاحتكاك والمناقشة، أفضل من العلم الذي يتم من الكتب عن طريق الحفظ والاستظهار .

ويقول ابن خلدون : "وملازمة المجالس العلمية وكثرة الحفظ والعناية بتحصيل العلم ليس جميعهابمانحة ملكة التصرف في العلم وتعليمه، ومن أهم ما يلزم في العلم فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل الملكة، التي هي صناعة التعليم". (ابن خلدون، 1992 : 484)

وقد سار الخلفاء من صحابة رسول الله ﷺ من بعده في طريق العلم؛ فأرسلوا القراء والفقهاء والقضاة إلى الأمصار لتعليم الناس وتبصيرهم وهدايتهم ونشر العدل بينهم، ولم يمض القرن الأول الهجري حتى ظهر في المجتمع الإسلامي العديد من المعلمين العلماء كجماعات متخصصة في العلوم الإسلامية، وقد اتخذوا من المساجد مكاناً للتعليم فعقدوا المجالس، وتحلق حولهم طلاب العلم مستمتعين ومتعلمين، ولم يكن علمهم بمهنة التعليم احترافاً، بل كان عملاً تطوعياً دون أجر ابتغاء مرضاة الله. (خليفة، 2006 : 94)

فهؤلاء علماء الأمة في كل جيل مهمتهم ورسالتهم أن يربوا الناس بالإسلام وأن يربطوا بين هذه الأمة في أجيالها المتلاحقة، وفى حياتها النظرية والعملية وبين الإسلام عقيدة ومنهجاً، وأخلاقاً وسلوكاً، وعبودية خالصة لله، وفى قول الخليفة عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– "نحن قوم أعزنا الله بالإسلام مهما ابتغينا العزة بغيره أذلنا الله" ويترتب على هذه الحقائق أن على الأمة الإسلامية أن تترسم خطا المنهج الذي جاء به المعلم الأول سيدنا محمد ﷺ. (البسيانونى، 1999 : 38)

ومن هنا نرى أهمية المعلم ومدى تأثيره على المتعلم، وماله من دور بارز في إرشاد المتعلم وتوجيهه للطريق الصحيح، فهو مسؤول مسؤولية كاملة عن تنمية تلاميذه في جوانبهم المختلفة، العلمية والفكرية والنفسية والاجتماعية والعقائدية، في تكامل وشمول واتزان ودون تحيز أو محاباة.

أهمية دور المعلم في الإسلام :

إن العلم في الإسلام غايته تكريم الإنسان وتأكيد معنى عبوديته لخالقه؛ ولهذا كان الأمر للملائكة بالسجود له؛ لان الله منحه القدرة على المعرفة والعلم، وهى قدرة تتيح له أن يعرف بعض آيات الله في كونه فيزداد –بالوقوف عليها– خشية لله. قال تعالى "**إِنَما يَخْشَى اللُه مِنْ عِبَادِه العُلَمَاء**" (فاطر : 28)، ولقد حظي المعلم والتعليم بمكانة مرموقة ورفيعة في صدر الإسلام، فالمعلم الأول للإنسانية إنما هو رب العالمين، يليه رسوله الأمين، فالإسلام يجل العلم والعلماء ويرفعهم درجات ويجعلهم ورثة الأنبياء قال تعالى : "**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الّذِينَ يَعْلَمُون والّذينَ لا يَعْلَمُون**" (الزمر : 9) وقال تعالى : "**اقْرَاْ بِاسْمِ رَبِكَ الّذي خَلَقْ**" (العلق: 1).

فهذه الآية الكريمة تقر بما للعلم من مكانة راسخة عميقة في رفع عماد الأمة؛ ولذا فحملة القرآن عُرفاء أهل الجنة؛ لأنهم يحملون العلم والمعرفة للفرد والأمة معاً على أنه يجب على العالم أن يتحلى بصفات تتناسب والمسؤولية الملقاة على عاتقه، فيكون عالماً عاملاً معلماً، وعلى العالم ألا يبخل بعلمه، وإلا فهو شر الناس، والعلم تطبيق وعمل، فإنما العالم من عمل بما علم، وإلا فهو الجاهل سواء.

والعلم مطلوب ما دام الإنسان قادراً عليه، فليس له مرحلة تعليمية يقف عندها، فهو علم يقوم على الاستمرار في الطلب من المهد إلى اللحد؛ لان الأمة التي خاطبها الوحي الإلهي أول ما خاطبها بالقراءة والتعليم.

أما التعليم فهو عملية نقل المعرفة أو العلم وتوصيله من المستوى الأعلى إلى من هو دونه، كقول موسى –عليه السلام– للخضر " **قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ اتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِي مِمّا عُلِّمْتَ رُشْدَا**" (الكهف: 66)، وهى عملية شاقة فقد يستطيع المتعلم مجاراة المعلم في تحمله منه العلم، وقد لا يستطيع، فهي تحتاج إلى صبر ومعاناة؛ لذلك على المسلم أن يطلب العلم ما دام في صدره قلب ينبض، وفى رأسه عقل يفكر، وكان سلف الأمة حريصين على العلم قربى إلى الله لقوله تعالى : "**يَرْفَعُ اللهُ الّذِينَ ءامَنُوا مِنْكُمْ والّذِينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتْ**" (المجادلة:11). (المرسى، 2003 : 8)

وقد أشار القرآن الكريم إلى أهم وظائف الرسول، فهو المعلم والمربى الأول ﷺ، قال تعالى : "**رَبّنَا وابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولاً مِنْهُمْ يَتلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ ويُعَلّمْهُم الكِتَابَ والحِكْمَةَ ويُزَكِيهم، إنّكَ أَنْتَ العَزِيزُ الحَكِيمْ**" (البقرة : 129)

وآيات التعليم في القرآن الكريم كثيرة، منها ما يخبر عن تعليم الأنبياء والمرسلين لغيرهم من أمثالهم، ومنها ما يخبر عن تعليمهم لأقوامهم، وما يخبر عن تعليم الناس بعضهم لبعض، والرسول ﷺ يحض على تعليم الآباء لأبنائهم، فالأب في أسرته معلم، وهو أهم عنصر فيها. قال تعالى : "**الرّحْمَنْ، علّمَ الْقُرْءانْ، خَلَقَ الإِنْسانَ، علمَّهُ الْبَيانْ**" (الرحمن : 1–4).

وعلم الله –سبحانه وتعالى– رسوله –عليه السلام– فقال تعالى : "**وَأُعَلّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تعلم**" (النساء : 113)، فالمعلم له المكان الأول والأهمية العظمى، لأنه المثال الصحيح الذي يحتذيه التلاميذ، وينطبع في أعماق نفوسهم، فبإمكانه قيادة الطلاب أحسن قيادة وإرشادهم إلى الطريق القويم السليم في ضوء خبرته السابقة. (البرازى، 2001 : 53)

وقد دعا الإسلام المعلم أن يكون حكيماً واعظاً، قال تعالى : "**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسنَة، وجَادِلْهُمْ بِالّتِي هِيَ أَحْسَنْ**" (النحل : 125).

وقد كان رسولنا الكريم محمد ﷺ أروع مثال بصفاته الحميدة، حيث تميز بلين الجانب والرحمة وليس غليظ القلب، فقال تعالى: "**فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنْفَضُوا مِنْ حَوْلِكَ**" (آل عمران : 159).

فالمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يحوز على محبة طلابه؛ لأن محبة الطلاب تعني الإقبال على الدرس، ومن ثم تحقيق الأهداف التي يريدها المعلم، ومحبة الطلاب لا تأتى إلا بالإقبال عليهم والتوادّ والعطف عليهم والتعامل معهم بكل احترام والتجاوز عن أخطائهم؛ لذلك وجه الله –سبحانه وتعالى– النبي الكريم إلى الابتعاد عن القسوة والشدة والتمسك باللين والرحمة. (عقل، 2004 : 53)

وقد فرق الإسلام بين الذين يعلمون والذين لا يعلمون، تأكيداً على أهمية العلم والمعلم، قال تعالى : "**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ، إنما يَتَذَكَّرَ أُولُو الأَلْبَابْ**". (الزمر : 9)

وتؤكد الباحثة أن المعلم الذي يوجه طلابه ويرشدهم إلى الأخلاق الفاضلة والعادات الحسنة، ويكون هو ملتزماً بهذه العادات والأخلاق، فسيكون تأثيره على طلابه أقوى وأبلغ، وتزداد ثقة الطلاب به، قال تعالى : "**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ**" (الأحزاب : 21).

ولما سبق يتبين لنا أن نبينا محمد ﷺ كان معلماً اقترنت أقواله بأفعاله، فكان مثالاً حياً صادقاً للذين شاهدوه وتعلموا منه، وهكذا أكد علماء التربية والمسلمين على أن دور المعلم كمربٍ ومعلم أكثر من دوره في نقل المعلومات والمعارف للطلبة فهو يعمل على صهر المعلومات والمعارف في بوتقة فكره، ويمزجها بعصارة تجربته وخبرته، ثم ينقلها إلى طلبته، وقد أضفى عليها بريقاً من وجدانه وخياله، ليستهوي قلوبهم ويستنهض هممهم لمعرفتها، ثم يراقبهم ويوجههم كلما كان هناك ضرورة للتوجيه.

أهمية دور المعلم عالمياً :

يحظى التعليم بقدر وافر من الحوارات والمناقشات والرؤى المستقبلية للتطوير، باعتباره المكون الأساسي في بناء مشروع النهضة، وباعتباره المشروع القومي للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع القادم، ولملاحقة التطورات والتغيرات المتسارعة محلياً وقومياً وعالمياً، ذلك أنه لا تحديث ولا تطوير ولا تنمية ولا تقدم بدون تعليم متطور ومتحرر من المفاهيم المغلوطة والقيم المرفوضة، التي ترسبت فيه وعلقت به عبر تدفقه وسريانه الطويل. (شحاتة، 2003 : 61)

وهناك تجارب عالمية أوضحت أن تحقيق النمو الاقتصادي وتحسين مستوى معيشة الأفراد يرتبط ارتباطاً مباشراً بحالة التعليم في المجتمع، ومن الأمثلة على ذلك اليابان وماليزيا

وكوريا الجنوبية والصين والهند وغيرها، ففي هذه الدول يخضع التعليم –من آن لآخر– للمراجعة ليواكب التطورات المحلية والإقليمية والقومية والعالمية، وارتأت هذه الدول أن إصلاح المعلم علمياً ومهنياً واجتماعياً أحد أهداف التعليم القومية، وأكدت على أهمية إعداد المعلم وتنميته، وحددت مواصفات المعلم الكفء الذي يمتلك معرفة تربوية ومعرفة علمية بالمساق، واتجاهات التدريس الفاعل ومهارات اتصال فاعلة وقدرة ما على التجديد. (Cobb ،1999:1)

أهمية إعداد المعلم في اليابان :

تعد اليابان من أوائل الدول التي بدأت بتطوير كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، بغية تحسينها والارتقاء بها، وفى هدوء أعطوا الموضوع حقه من العناية والدراسة؛ بتكليف مجموعة متميزة من أساتذة التربية والتعليم بإعادة النظر في المناهج الدراسية، والبدء في وضع مناهج تعليمية جديدة تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي بالعالم؛ وذلك لجميع مراحل التعليم، بما فيه مراحل التعليم الجامعي، وفى الوقت نفسه كلفوا نخبة متميزة ممن هم أقدر على إعداد الإمكانيات التكنولوجية اللازمة وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية، ولم يكن ذلك ليتحقق لولا أنهم كونوا جهازاً إدارياً يملك القدرة على التحرك والابتكار وصلاحية اتخاذ القرار ثم التنفيذ، فجاءت النتيجة إيجابية والتجربة رائدة، مما حذا بالأمريكان الأخذ بها. (العطروزي، 2001 : 5)

والتعليم دائماً هو القلب النابض للتنمية والتقدم، فاليابان بعد ضربها بالقنابل الذرية وخسارتها الكبيرة في الحرب العالمية الثانية، قامت بتوجيه كل اهتماماتها للتعليم وخصصت ثلثي استثماراتها له، واهتمت بإعداد المعلمين ووفرت لهم الأمن الاجتماعي ماديا ومعنويا، فاستطاعت أن تحقق معجزة اقتصادية يشهد لها العالم أجمع. (البهواشي، 2004 : 348)

ويتم إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية في اليابان في الجامعات أو الكليات المتوسطة المعتمدة من قبل وزارة التربية والعلوم والثقافة، وحتى يتمكن الفرد من أن يصبح معلماً في المدرسة الابتدائية أو الثانوية، لا بد له أن يحصل على إجازة التعليم التي تمنح من قبل مجلس التربية في إحدى المناطق التعليمية مقبولة في المناطق التعليمية الأخرى بوجه عام، أما بالنسبة للتدريب أثناء الخدمة، فيتم تنظيمه إما مركزياً من خلال الوزارة أو محلياً من خلال مجلس التربية، ويوجد الآن 126 مدرسة يمكن وصفها بأنها المدارس، التي تحاول استبعاد التعليم التقليدي، ومن التجديدات التربوية –أيضاً– المزج بين التراث والتعليم في اليابان؛ حيث يجرى الآن تنفيذ خطة تعليمية في منطقة "إينا" لتحقيق التطور والتجديد في العملية التعليمية. (الخطيب، الخطيب، 2006 : 249)

والمعلم مطالب بحضور دورة تدريبية في مجال تخصصه كل ثلاث سنوات، حتى يستطيع الترقي إلى منصب أعلى، مع العلم أن العبء التدريسي للمعلم الياباني ما يقارب من ثمان وعشرين حصة أسبوعياً، ناهيك عن الأنشطة اللاصفية التي يمارسها مع طلابه خارج المدرسة، والطفل الياباني يحصل على نتائج عالية في الاختبارات الدولية التي تقيس القدرات في الرياضيات والعلوم أكثر من الطفل الأمريكي والبريطاني والفرنسي، فطالب المرحلة الثانوية الذي يبلغ أربعة عشر عاماً يكون قد تعرض لتعليم لم يتعرض له طالب أمريكي يبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً، وهذا يعود بالدرجة الأولى لنظام المناهج الموجود في اليابان، ولطريقة التعليم المقدمة فيه، وكفاءة المعلم ومشاركة أولياء الأمور بفاعلية في إعداد وتطوير المنهاج. (فرج، 2005 : 229)

أهمية إعداد المعلم في إنجلترا :

تلعب الجامعة المفتوحة وكليات التربية، ومعاهد المعلمين العليا، دوراً أساسياً في تنظيم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتقوم مراكز المعلمين بدور بارز في تقديم المساعدات الفنية للمعلمين في مجالات اختيار المواد التعليمية وإرشادهم إلى كيفية توظيفها والتركيز على احتياجات المعلمين الصفية. (Roa ،2003: 123)

ويتم إعداد المعلم الإنجليزي من خلال اتباع كل من النظامين التكاملي والتتابعي معاً، وهما:

1- النظام التكاملي لإعداد المعلم، ويحصل الطالب المعلم على الدرجة الجامعية الأولى البكالوريوس في التربية، ويمثل هذا المسار النظام السائد لإعداد معلم الابتدائي المؤهل.
2- النظام التتابعي لإعداد المعلم، وهذا الطريق يمكّن الحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى الحصول على شهادة بعد دراسات مهنية عليا لمدة عام، وهذا هو المسار السائد لإعداد معلم التعليم الثانوي المؤهل. (فرج، 2005 : 406)

وتذكر جويلى (2001 : 26) أن السياسة التعليمية في إنجلترا تحرص في توجهاتها على تحقيق أفضل نظام تعليمي، من خلال الذهاب إلى المدرسة والاستمرارية فيها، وضمان مستويات تعليمية مرتفعة، والارتفاع بمستوى إعداد المعلم وتدريبه، وآليات جديدة لتطور مراقبة الجودة في العملية التعليمية، وتعمل أيضاً على التحسين الكيفي للتعليم، والأخذ بمبدأ التجريب قبل التعميم في عناصر المنظومة التعليمية، وإنشاء مراكز بحث متخصصة في تحليل السياسات التعليمية، تتكامل فيها جهود مجموعة من المتخصصين والخبراء في تخصصات متعددة.

أهمية إعداد المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية :

لقد اهتمت الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد معلمين للقرن الحادي والعشرين، فقد عرضت حكومة بوش في يناير 2001 على الكونجرس مشروع الحكومة الذي يقترح تخصيص عشرة مليارات دولار أمريكي لإصلاح التعليم في السنوات العشر القادمة والاهتمام بالمعلمين والتلاميذ. (محمود، 2003 : 26)

وتضمنت –أيضاً– مبادرة المدارس الأمريكية الجديدة ما يزيد عن 4000 مدرسة تستخدم سبعة برامج تصميم مختلفة، وداخل هذه المدارس شملت الفرق "النجاح للجميع" وائتلاف المدارس الأساسية، وبرنامج تنمية المعلمين وإعدادهم، ورفع مستوى الطلبة وتحسين العملية التعليمية. (Berends, Baodilly, 2002: 202)

وقد تعالت الصيحات الناقدة لأداء المدرسة الغربية مقارنة بالمدارس الآسيوية الواعدة، والذي تجلى بوضوح في تلك المراكز المتراجعة التي حققها التلاميذ الأمريكيون والأوروبيون أمام تلاميذ تايلاند وسنغافورة وغيرهم في المسابقات الدولية للتحصيل (أولمبياد التعليم)، وأظهرت المسابقات مدى الضعف الذي يعاني منه هؤلاء التلاميذ خاصة في تحصيل الرياضيات والعلوم، الأمر الذي استدعى أحياناً إصدار تقارير رئاسية عن الحكومة الأمريكية، تحذر من خطورة الوضع، وتوجه اللوم الشديد للمدارس والمعلمين، وتقترح الخطط وتقرير أمريكا 2000 في عهد الرئيس بوش. (مدبولي، 2002 : 20)

لذلك أنشأت أنماط عدة من المعاهد لإعداد المعلمين في أمريكا من أهمها مدارس النورمال وكليات المعلمين وأقسام التربية في الجامعات ومدارس وكليات التربية، ويعد للمنظمات والروابط المهنية دور كبير في التنمية المهنية للمعلمين سواء على المستوى الفيدرالي أو مستوى الولاية، وذلك للاهتمام الكبير الذي توليه الحكومة من أجل إعداد المعلمين وتحسين مستوى الطلبة، والنهوض بالعملية التعليمية. (فرج، 2005 : 379)

نستنتج مما سبق أن النظام التعليمي استطاع أن يجعل من أمريكا قوة عظمى في العالم في جميع المجالات، اقتصادياً وسياسياً وعسكرياً، وينتج عقولاً رائدة في الفضاء والطب والرياضيات، فعلينا أن نستفيد منه بما لا يتعارض مع شريعتنا الإسلامية ولا يختلف مع مرجعيتنا الثقافية، ونرى أنه عندما أطلق الروس سفينة الفضاء الأولى عام 1957، لم تذهب أمريكا إلى زيادة قواتها العسكرية بالمعدات، ولم تعمد إلى تجنيد مواطنيها، ولكنها عمدت إلى تطوير نظامها التعليمي ومراجعة مناهجها وخاصة في المواد الطبيعية (الرياضيات والعلوم)،

إيماناً بقدرة النظام التعليمي الجيد على تطوير كافة المجالات، وأن إصلاح التعليم يقتضي تغييراً وليس تطويراً جزئياً، ومجالات الإصلاح يجب أن تكون شاملة ومتنوعة ومتوازنة.

أهمية إعداد المعلم في السويد :

تعد التجربة السويدية في مجال التعليم إحدى التجارب العالمية الرائدة، التي تركت بصماتها وأثرت وأحدثت تحولات جذرية في حياة الشعب السويدي ونقلته من شعب فقير إلى شعب مصدر للتقنية وصاحب اقتصاد قوي، وذلك من خلال الإعداد المتميز للمعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وأكبر دليل على ذلك وجود أصحاب مؤهلات عالية في مراحل التعليم الثانوي، ويخضع المعلمون لسنة تدريبية على التدريس قبل تخريجهم في معاهد إعداد المعلمين ، ويمكن تحديد الدراسة للمعلمين العلاجيين وهم الذين يعملون بالتدريس العلاجي لتعويض ضعف تحصيل الطلاب، وقد يصل التمديد في البرامج الدراسية لهؤلاء المعلمين إلى سنة أو أكثر ، بعد الانتهاء من البرامج الدراسية الأساسية لهم كمعلمين بالتعليم الإلزامي. (فرج، 2005 : 487)

وكان برلمان السويد قد اتخذ قراراً بشأن استراتيجية للتطوير المستقبلي للنظام المدرسي، وقد رأى ضرورة فترة التعلم الإلزامي، وأن يستبدل نظام المدارس الموازية بالنظام الشامل في المرحلة الثانوية، ويلقى التدريب العملي مكانة مساوية للتعلم الأكاديمي، كما كانت توجد رغبة للعمل من أجل التجديد التربوي في تنظيم وإدارة المدارس، وكانت هذه التوجهات تتضمن أبعاداً اجتماعية وتعليمية من حيث السير قدماً نحو تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق تحسين الفرص التعليمية ورفع المستوى العام للتعلم، والمدارس الإلزامية الشاملة والمدرسة الثانوية العليا من اختصاصات المحليات وتبنت السويد فكرة المناهج المتكاملة، وتوجيه الاهتمام لكل من التعليم الفردي والعمل الجماعي. (الخطيب، الخطيب، 2006 : 239)

وهكذا تمتاز بلاد العالم المتقدم بتطوير تعليمها عن بلاد العالم الثالث، ويرجع هذا إلى أن نسبة المعلمين المؤهلين في هذه البلاد أعلى منها في بلاد العالم الأخرى، فمعظم هؤلاء المعلمين قضوا سنتين على الأقل في التعليم العالي، كما أن إعداد المعلمين من الناحية التاريخية كان موضع اهتمام وعناية في تلك الدول. (بدران، 2004 : 297)

ومما سبق ترى الباحثة أن هذه الدول المتقدمة بنظمها التعليمية، أعطت الاهتمام الأكبر للمعلممن حيث إعداده وتدريبه، إيماناً منها بمسؤوليته عن إنجاح أو فشل أي نظام تعليمي فمهما قدمنا من نظم تعليمية حديثة بما تشمله من خطط مناسبة ومناهج حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة، فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة منها بصورة طيبة إلا بوجود معلم كفء معداً إعداداً جيداً.

أهمية دور المعلم عربياً :

لقد أضحى التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به والاستثمار فيه، ومراجعته بهدف تطويره وتحديثه، والتعليم الجيد يتطلب إعادة النظر في أوضاع المعلم من جميع الجوانب، وذلك انطلاقاً من أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقى أعلى من مستوى المعلمين فيه، فالمعلم هو أهم عنصر في منظومة التعليم، وعليه فإن الاهتمام بمعلم المستقبل لم يعد مسألة تشغل بال المهتمين أو المختصين بشؤون التعليم فحسب، وإنما يتعدى ذلك ليصبح شاناً عاماً في كافة المجتمعات، والاهتمام بالمعلم يعنى ضرورة النظر في عملية اختيار وانتقاء العناصر المرشحة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، وضرورة الاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل المعلم من خلال مراجعتها وإصلاحها وتطويرها. (فرج، الكندرى، 2001 : 15)

والارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بالعملية التعليمية ضروري؛ لأن التعليم في المجتمعات العربية يمثل وزناً كبيراً في تدعيم البنيان الاقتصادي والاجتماعي، وهو بذلك يعد قوة لا يستهان بها في إحداث التطور والتقدم.ومهما تصورنا من وجوه لإصلاح النظام التعليمي من حيث مناهج التعليم والكتاب المدرسي، ثم أبقينا المعلم بعد ذلك يؤرقه مركز اجتماعي سيئ أو يضعف من شأنه إعداد ضعيف، وتقلقه ضغوط اقتصادية، فهل يمكن أن تستمر وجوه الإصلاح بغير صلاح المعلم ومهنة التعليم ؟. (الأحمد، 2005 : 17)

بالطبع لا، فلقد التفتت الأنظمة العربية إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه، إيماناً منها بالدور الجوهري للمعلم في العملية التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المعلمين وتكوينهم، لكن يلاحظ أن هناك نقصاً في إعداد المعلمين ذوي التخصصات العلمية النوعية، خاصة في دول الخليج العربي، إذ تضطر أنظمتها التعليمية للتعاقد مع ذوي الكفايات العلمية العربية، وبشكل عام يمكن القول بأن نسبة المعلمات أعلى من نسبة المعلمين في الجسم التعليمي؛ إذ تبلغ نسبتهن 52.4% ومؤهلاتهن أفضل من مؤهلات المعلمين. (اليونسكو، 2000 : 34)

وتعتمد وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة –بوجه عام– على المعلمين المعارين من الدول العربية أو المتعاقدين محلياً، ويشكل هؤلاء نسبة كبيرة من المعلمين، ويرجع هذا إلى عدم إيفاء مصادر إعداد المعلم، بدولة الإمارات العربية المتحدة، بالأعداد المطلوبة من المعلمين في جميع المراحل المطلوبة من المعلمين، في جميع مراحل التعليم، مع التوسع الكمي الهائل في المدارس وأعداد المقبولين من الطلاب في مراحل التعليم المختلفة. (الشيراوى، 1996 : 55)

ويعدّ –أيضاً– معدل نصيب المعلم الواحد من التلاميذ، من المعايير المهمة في الحكم على الكفاءة التعليمية، ومماً هو جدير بالذكر أن هذه العلاقة عكسية تزيد فيها درجة النضج الاجتماعي والقدرة على التواصل كلما انخفض عدد التلاميذ إلى الحد المعقول، مقابل الحد الواحد، وهناك تقارب في متوسط نصيب المعلم الواحد من التلاميذ، في كل من الإمارات العربية والبحرين والسعودية؛ حيث يتراوح ما بين 16، 20 تلميذاً لكل معلم. (بدران، البوهى، 2000 : 217)

لذلك نبه المؤتمر الثالث لوزراء التربية والمسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العربية، على خطورة التوسع في التعليم، دون النظر إلى الجودة أو عمل حساب كاف لها، وأنه بدون شرط الجودة تكون فرص التعليم بغير قيمة، ويكون تكافؤ الفرص التعليمية بغير معنى، وتكون النفقات على التعليم خسارة لا استثماراً؛ لذلك أكد المؤتمر على أهمية الالتزام بالاستراتيجية التي تقضي بالتوسع في التعليم، مع الحرص على جودته وتجويده في الوقت نفسه، وإعداد المعلمين وفق التطورات الحديثة والتأكيد على أهمية دوره في العملية التعليمية، وبذلك يكون التعليم جيداً ويسهم في تغيير المجتمع وتطويره بإعداد مواطنين ناجحين في عملهم، ويقلل فيه – أيضاً– الإهدار من رسوب وتسرب، وإمكانية متابعة دراسة الطلبة حتى التخرج في المدة المحدودة. (عبوي، 2007 : 101، 102)

أما في مصر، فتبرز ملامح سياسة التعليم، وهى تعكس توجيهاً جاداً بالفعل لإصلاح التعليم وتطويره، وإبراز أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، فهذه الجهود تتطلب دعماً ومؤازرة، والإعلام المصري مطالب بدعم هذه الجهود، كما تتطلب إعلاماً فعالاً بها؛ إذ يوجد في ذات الوقت دعم شعبي حقيقي؛ لأنه بدون هذا الدعم سوف تتغير خطوات الإصلاح والتطوير، ونصت الوثائق الرسمية على توجهات السياسة التعليمية، وهى :

1– تحديد سياسة التعليم الواعية في إطار ديمقراطي.
2– عدم تحميل الأسرة المصرية أعباء إضافية.
3– عدم المساس بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
4– التعليم استثمار، وقضية أمن قومي لمصر. (زايد، 2004 : 341)

وفيما يتعلق بأوضاع المعلم، فإن العبء التدريبي الأسبوعي الملقى على كاهله، مرتفع بشكل عام –ويزيد في كثير من الحالات– عن (5) ساعات أسبوعياً، في المدارس التي تعمل خمسة أيام في الأسبوع، ويعزز من ديمومة هذه النظرة الوضعية الاقتصادية للمعلمين، فالرواتب والامتيازات التي تعطى للمعلمين تضعهم في مراتب متدنية في سلم الرواتب الحكومية، وأدت هذه الأوضاع الاقتصادية للمعلمين إلى قيامهم بأعمال إضافية لتحسين أوضاعهم، وأضفت صبغة متدنية لدور المعلم ووضعه الاجتماعي، ومن بين هذه الأدوار : تقديم الدروس الخصوصية التي أصبحت

-إلى حد ما- تحتل جزءً مهماً من نفقات الأسر، خاصة في مصر ودول الخليج، وأصبحت تشكل مسألة تقلق الأسرة والمجتمع والمدرسة. (السنبل، 2004 : 163)

لذلك صدرت وثيقة "تطوير وتحديث التعليم في مصر سياسته وخططه وبرامج تحقيقه" وقد تضمنت ما يلي :

1- تدعيم عوامل القوة الإيجابية، التي ترسخت في الشخصية المصرية وتقويتها.
2- التأكيد على بناء الشخصية المصرية القادرة على مواجهة تحديات المستقبل.
3- التعليم يعد الركيزة الأساسية للإنتاج؛ لأنه استثمار في الموارد البشرية المتاحة في المجتمع.
4- إعداد جيل من العلماء والمعلمين وربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية.
5- تحقيق التنمية الشاملة، فالتعليم مرتبط بالسياسة والاستراتيجية والخطة الشاملة للتنمية الاجتماعية الاقتصادية والثقافية. (حجي، 2001 : 118، 119)

أما في الأردن، فقد بدأت وزارة التربية والتعليم بتنفيذ خطة لبيان أهمية دور المعلم وتدريبه في العملية التعليمية مع بدء تطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة لجميع المواد، وقد بلغ عدد المراكز التدريبية 74 مركزاً محلياً، شملت 600 شعبة تدريبية موزعة على جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة، وتم عقد 18 دورة تدريبية متخصصة اهتمت بالمهارات المهنية والتربوية الوظيفية للمعلمين، التي برزت الحاجة إليها على ضوء متطلب العمل والعاملين فيه، وقد استمرت الوزارة في تنفيذ خطة التدريب وفق خطة تطبيق المناهج والكتب المدرسية الجديدة للنهوض بمستوى الطلبة وتحسين العملية التعليمية. (العمايرة، 1999 : 333)

لكل ما ذكر سابقاً، تؤكد الباحثة أن المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي؛ لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأخطرها بعد التلاميذ، ومكان المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث إنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وتضيف التغيرات العالمية المتسارعة في طبيعة الحياة المعاصرة، وفى المناهج والممارسة التربوية، أهمية متزايدة وشأناً أكبر لدور المعلم في العملية التعليمية؛ لأنه هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية، وضبط مسارها التفاعلي، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وهو مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم دوماً وأبداً.

أخلاقيات المعلم :

يمثل المعلم الدائم والمعلم المساند، كل ضمن مجال عمله ووظائفه، نموذجاً يقتدى به من قبل الطلبة، سواء في الصف أو المدرسة؛ لذلك لا بد أن يظهر في سلوك المعلم المساعد الأخلاقيات التالية :

1- إظهار الالتزام بواجباته ومسؤولياته المهنية وتأديتها بإخلاص وأمانة وتواضع.
2- يتقبل الطلبة ويعاملهم باحترام ونزاهة ومساواة وعدل ويحافظ على أسرارهم.
3- يتواصل مع الطلبة في غرفة الصف، أو أي مرفق آخر من مرافق المدرسة، بمودة وتعاطف.
4- التزام القيم الحميدة في التعامل مع المعلم القائد وزملائه الآخرين وإدارة التعليم وأولياء أمور الطلبة وأية أطراف أخرى.
5- التعاون مع أولياء أمور الطلبة وكافة فعاليات المجتمع المحلي ذات العلاقة من أجل تطوير تعلم أبنائهم وسلوكهم الإيجابي.
6- استخدام مصادر المعلومات بمهنية وأخلاقية عالية، ويلتزم بالأمانة العلمية، وتوجيه الطلبة لاستخدامها بطريقة أخلاقية أيضاً.
7- الالتزام العقلي برسالة دائرة التربية والتعليم، والعمل حسب الإمكانيات المتاحة على المشاركة الفاعلة في تحقيقها.
8- المحافظة على المظهر العام الذي يليق بمهنته، كمعلم عهد إليه المجتمع تربية أبنائه.
9- التعاون مع زملائه والاهتمام بتنميتهم مهنياً بكل الوسائل المتاحة.
10- التصرف في المواقف المختلفة بحكمة وحلم، والابتعاد عن العصبية والتهور. (أبو جادو، 2008)

خصائص المعلم :

إن المعلم له مكانته التي يتميز بها عن باقي أصحاب المهن الأخرى؛ فهو له تأثير على عقول الطلاب ونفوسهم؛ إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصغيرة بمظهره وشكله وحركاته وإرشاداته وسلوكه وألفاظه التي تصدر عنه، وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز المعلم لتجعل منه معلماً فعالاً مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية، وهذه الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزوداً بها، وقد تكون مكتسبة سيعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه، ومن تلك الخصائص ما يلي :

أولاً : الخصائص الشخصية :

وتتمثل هذه الخصائص في التالي:

1- أن يكون المعلم مثالاً للقدوة الحسنة والمظهر الجيد والتصرفات اللائقة.
2- الخلق الحسن في التعامل مع الطلبة، وتقبل آرائهم.
3- النفسية المرحة البشوشة. (الشميري، 2002 : 24)
4- الاتزان والدفء والمودة، فالمعلم يمتاز بالتسامح تجاه سلوك الطلبة، ويعبر عن الود تجاههم، ويشجع الطلبة على المشاركة، ويبعدهم عن جو القلق والتوتر.
5- الحماس؛ حيث إن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير. (قاسم، 2003 : 306)

6- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع الطلبة.
7- يتحلى بالصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين من الزملاء وأولياء الأمور. (محمد، الحوالة، 2005 : 95)
8- أناقته، يعنى بنظافته وطيبة رائحته وحسن هندامه، ليكون مثلاً يقتدى به الطلبة؛ لأن الإسلام شرع التجمل واتخاذ الزينة.
9- فصاحته وجودة نطقه وقوة بيانه وجمال تعبيره وذكاؤه وفطنته وسعة أفقه وفهمه لتلاميذه، وإخلاصه في عمله. (الشيراوي، 1996 : 16)
10- أن يكون مستعداً جيداً، ويوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل.
11- أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات ويساعد الطالب الذي يواجه مشكلة. (مرسي، 1998 : 30)

ثانياً : الخصائص الجسمية :

يقوم المعلم بمهمات متعددة منها ما هو داخل الفصول وأمام الطلبة، وما يتطلب ذلك من انتباه وضبط وإتقان في الأداء، ومنها ما هو داخل المدرسة كالاجتماعات ومقابلة أولياء الأمور والأنشطة المختلفة، ومنها ما هو خارج المدرسة من اتصال مع البيئة المحلية في كل هذه الأمور وغيرها، تجعل من المعلم دائب الحركة والانشغال (حنون، 2006 : 58)، فيجب أن يكون المعلم:

1- سليم الجسم والصحة، خالياً من الضعف والأمراض.
2- أن يكون خالياً من العاهات والعيوب الشائعة.
3- أن يكون فياض النشاط، فالمعلم الكسول يهمل عمله، وعليه أن يكون نموذجاً وقدوة لطلبته. (البدري، 2001 : 134)

ثالثاً : الخصائص المهنية :

لابد أن تتوافر في المعلم خصائص مهنية تساعده على القيام بأدواره في غرفة الصف لجذب انتباه طلبته، والعمل على إدارة صفية واعية، فالمعلم الناجح هو الذي يكون متعمقاً في مجال تخصصه، وعلى دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، ومن هذه الخصائص ما يلي :

1- يساعد الطلبة على التعلم والتوجه نحو النجاح. (جابر، 2000 : 16)
2- يدير الفصل بفاعلية، وينوع طرق التدريس.
3- يرشد ويوجه الطلبة بعقلانية.
4- يساعد الطلبة لفهم وتقدير التراث الثقافي. (محمد، 2008 : 94)
5- ينمي علاقته مع الطلبة من الناحية المهنية.

6- فخور لكونه معلماً، ويأخذ المسؤولية الشخصية للنمو الفردي المهني.
7- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة، ويحترم تعليمات المهنة وينفذها بحكمة. (اللقاني، 1996 : 78، 79)
8- القدرة على متابعة طلابه بشكل مستمر، ويقدر على اكتشاف ما لديهم من مواهب وقدرات للعمل على تنميتهم بالشكل المناسب.
9- القدرة على الإقناع، حتى لا يستبد برأيه ويصغي إلى غيره. (إبراهيم، 2006 : 81)

فالمعلم يكون عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله؛ لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالإبصار، وأرباب الإبصار أكثر، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد. (الغزالي، ب-ت: 97)

على المعلم أيضاً أن يوفر جواً من الدافعية والتشويق، والوسائل التي يستخدمها لحث طلبته على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، وتحليل المهارات التدريسية المتطلبة لكي يتخذ قرارات بشأنها. (شحاتة، أبو عميرة، 1994 : 15)

ولكل ما سبق، تشير الباحثة أنه ينبغي على المعلم العمل على تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه، ضمن إطار الاحترام، وعدم تجاوز الحدود الأدبية بين الطالب والطالب الآخر، ولأن الطالب تواق لمن يقف معه في طموحاته، يزرع في نفسه الثقة العالية، ويولد لديه ديناميكية الشعور بالفخر والزهو، وهذه المعالجات تضمن ثقة الطلبة بمعلمهم، وترفع من روحهم المعنوية، وتغرس فيهم حب التعاون والمبادرة.

حقوق وواجبات المعلم :

التعليم يهدف إلى تغيير المجتمع نحو الأفضل من خلال بناء الإنسان الأفضل، والتعليم يقود العقول الخيرة، التي ينبغي أن تحتل المكان اللائق في المجتمع، لكي تبقى طاقته مبدعة خلاقة. إن فاعلية مهمة التعليم تعتمد في جوهرها على موهبة المدرس والقدرات الذاتية له، التي يعززها الإعداد والتدريب والخبرة المكتسبة بالممارسة في أثناء الخدمة. (الموسوي، 2005 : 77)

فهو صاحب مهمة نبيلة، ومؤتمن على الطالب، وهو المسؤول الأول عن تربيته تربية صالحة تحقق، ويمكننا بهذا الجزء من البحث أن نوضح بعض العوامل التي تحقق للمعلم ذاته وتجعله إنساناً مخلصاً وخلاقاً مبدعاً، وهذه العوامل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف التي تحيط به في المدرسة والبيت.

وحتى نطالب المعلم بواجباته ونحاسبه على التقصير يجب أن نعطيه حقوقه كاملة، ومن هذه الحقوق ما يلي :
1- التناسب الفعلي بين قدرات المعلم والأعباء المنسوبة إليه؛ فكلما كان عدد الطلاب في الصف قليلاً كانت الفائدة المرجوة لهم أكثر، وكلما كان عدد الحصص الموكلة للمعلم أقل كان

إنتاجه أفضل. فكما نعلم أن عدد تلاميذ الصف الواحد في بعض المدارس، وخاصة على المستوى المحلي، يتجاوز 35 طالباً، ونصاب المعلم الأسبوعي 24 حصة يضاف إلى ذلك الواجبات العملية التي تضاف له ويراها البعض أنها تدخل في واجبه التعليمي.

2- توفير كل الوسائل التعليمية التكنولوجية الحديثة والتجهيزات التي قد يحتاج إليها أثناء تأديته لعمله، التي تساعد على وصول المعلومة للطلاب.

3- تحسين الوضع المادي للمعلم يلعب دوراً فعالاً في دفعه نحو العطاء الجاد.

4- فن الإدارة التعليمية والقيادية، خاصة فيما يتعلق بمدير المدرسة.

5- يجب إعطاء الحق للمعلم في الحوار والمناقشة الديمقراطية وتشجيعه على إبداء الرأي، حتى لو كان هذا الرأي مخالفاً لآراء من هم أعلى منه.

6- أن نتجنب –قدر الإمكان– توجيه اللوم وخطابات لفت النظر؛ لأن مفعول كثرة الانتقادات عكسي وتكون سبباً مباشراً في إحباطه بدلاً من تقويمه.

(http://www.almualem.net/saboora/showthread.php2008)

في الوقت الذي تمنح فيه مثل هذه الحقوق للمعلم، في ظل المؤسسة التعليمية العصرية، يجب –أيضاً– أن تكون بالمقابل واجبات سيؤديها، من هذه الواجبات :

1- الاهتمام الفعلي بالطلاب، فهم أمل الغد ورجال المستقبل الذين تقوم عليهم تنمية المجتمعات وتقدمها، ويتحقق هذا الاهتمام من خلال :

أ– تدريب وتشجيع الطلاب على الأسلوب التعاوني في الحياة، وترغيبهم في البحث عن الحقيقة أينما كانت وبأسلوب علمي.

ب–التعرف إلى حاجات التلاميذ في المدرسة والبيت والمجتمع .

ج– عدم التعارض بين القيم الأسرية والمدرسية.

د– تنمية اتجاهات التلاميذ نحو القيم وترغيبهم في الأخلاق الحميدة.

2- المساهمة الجادة في المجتمع، من خلال النشاطات التي تقوم بها المدرسة لخدمة البيئة المحلية.

3- الالتزام بحضور الاجتماعات ومجالس الآباء.

4- أن يمتنع عن مزاولة أي عمل آخر، مهما كانت الظروف والأسباب.

5- "تنمية جوانب التلميذ: الجسمية والعقلية والأخلاقية، ورفع شعار رواد الشباب: حسن في دراسته، حسن في عمله، حسن في جسمه، حسن في تفكيره، حسن في مجهوده". (خليل، 2005: 194)

المبحث الثاني

التعليم المساند وتطبيقه في وكالة الغوث الدولية

- **مفهوم التعليم المساند.**
- **التعليم المساند في الفكر التربوي.**
- **المعلم المساند.**
- **تجربة وكالة الغوث الدولية في المعلم المساند.**
- **نشأة وكالة الغوث الدولية.**
- **العلاقة بين المعلم القائد والمعلم المساند.**
- **علاقة المعلم المساند بالإدارة المدرسية.**

المبحث الثاني

التعليم المساند وتطبيقه

يعد التعليم المساند نظاماً جديداً في مسار العملية التعليمية التعلمية بوكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، ويعد هذا التعليم مبادرة من قبل وكالة الغوث الدولية في المجتمع الفلسطيني، كأحد الحلول المقترحة لحل مشكلة التأخر الدراسي وضعف التحصيل.

مفهوم التعليم المساند :

ولقد ظهر التعليم المساند (Remedial Education) لأول مرة في القرن السابع عشر، حين عينت جامعة هارفارد معلمين للطلبة المتأخرين دراسياً في مادة اللغة اللاتينية، ويطلق عليها أيضاً النمو الأكاديمي، ومهارات التعليم الأساسية. (wikipedia, 2007)

وذكر تقرير مكتب الدراسات العليا في نيويورك (1998) أن هناك آراء كثيرة حوله ومسميات عدة له، فالجامعات وكليات المجتمع تطلق عليه اسم التعليم العلاجي، أو التعليم التطويري، أو المساعدة الأكاديمية، ولكل من هذه التسميات معنى مختلفاً في كل جامعة؛ لأن معايير تحديد حاجة الطلبة إلى التعليم المساند تتفاوت من جامعة إلى أخرى. (Regent ،1999)

وعرفه قسم تقييم البرامج (Program Evaluation Division) في ولاية مينسوتا أن التعليم المساند هو عبارة عن جميع الاستراتيجيات والبرامج والخدمات، التي تستخدمها المدارس بشكل روتيني، لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل في جميع المراحل التعليمية، على زيادة تحصيلهم، بحيث يقترب من المستوى المطلوب في مدارسهم. (التعليم المساند، 1997)

وقد عرفه مركز الأبحاث في جامعة فلوريدا بأنه "مجموعة من المواد والسياسات التعليمية المصممة خصيصاً للطلبة الذين لا يصلون إلى المستوى المطلوب في القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المتطلبات للعمل في أية مؤسسة". (Trudy ،1987)

وعرفه الحديدي (2006 : 8) أطلقت عليه اسم "التعليم التصحيحي، وهي جملة من الإجراءات التي يتم تنفيذها لتحسين أداء الطالب أو تصحيحه ليصبح قريباً من الأداء الطبيعي قدر المستطاع، وللتعليم المساند خصائص التعليم الجيد، وهذا توجه عام، لكنه مكثف أكثر ويمثل استراتيجية عامة أكثر مما يمثل أساليب تعليمية محددة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه هو عملية تعليمية مكملة للتعليم الأساسي الذي يقوم به المعلم الدائم، ويقوم به المعلم المساند الذي يختص بفئة الطلبة (متدني التحصيل) وهم المتأخرون دراسياً وذوو صعوبات التعلم وبطيئو التعليم، لتحسين مستواهم التحصيلي.

ونتيجة للواقع التعليمي الصعب، الذي يعيشه طلابنا في الضفة والقطاع بسبب الاحتلال، مما أثر على التحصيل الدراسي لهم، كان لزاماً على جميع المهتمين بمستقبل طلابنا أن يوفروا لهم فرص تعليم مساندة، إضافة إلى ما يتعلمونه في المدارس؛ ولذا جرت تجارب عديدة في تطبيق فكرة التعليم المساند خارج وكالة الغوث.

ولمواجهة تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما رصدته الاختبارات الموحدة التي تجريها دائرة التربية والتعليم في نهاية كل فصل دراسي، والتقارير المدرسية وتقارير المشرفين التربويين، قامت دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بتنفيذ مشروع التعليم المساند، من خلال برنامج الطوارئ، ضمن الخطوات التالية :

- تحديد التعليم المساند ضمن موضوعي اللغة العربية والرياضيات للصفوف 2-8 الأساسية.
- التعاقد مع ثلاثة خبراء في هذا المجال؛ حيث تم تحليل المقررات الدراسية للصفوف 1-7 الأساسية لتحديد المفاهيم والمهارات الرئيسة.
- تصميم الاختبارات التشخيصية وتجريبها وتعديلها.
- تطبيق هذه الاختبارات على عينة ممثلة، وتحديد المفاهيم والمهارات التي يعاني الطلبة فيها ضعفاً.
- تصميم المواد التعليمية المناسبة، وإنتاجها.
- تعيين معلم/معلمة لغة عربية، ومعلم/معلمة رياضيات في كل مدرسة.
- إجراء اختبارات تشخيصية للطلبة، وتحديد الفئة التي تحتاج إلى مساعدة، وتوظيف المواد المعدة لهذا الغرض. (بيدس، 2008)

واستخدمت فكرة التعليم المساند لطلبة الصفوف الابتدائية العليا، كما تم تنفيذ أنشطة التعليم المساند في مراكز "صبايا" في الضفة الغربية في أكتوبر 2006م، لتحسين مستوى تحصيل الطالبات بالتعاون مع برنامج صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة الفلسطينية في الأراضي المحتلة، وشارك فيها 85 معلماً مسانداً.

الأهداف التربوية للتعليم المساند :

1- تصنيف فئات ذوي المستوى المتدني ليتم التعامل معهم بناءً على هذا التصنيف.
2- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين للعمل مع الأهل، من أجل إشراكهم في العملية التعليمية.

3- زيادة الوعي لدى المعلمين حول أهمية التعلم النشط لتفعيل العملية التربوية.
4- تطوير مهارات المشاركين في الاتصال لدى تعاملهم مع التلاميذ والأهل.
5- التمييز ما بين بطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً. (صوالحة، 2008، www.zajel.edu.ps)
6- إسناد عمل المعلم القائد، من خلال قيام المعلم المساند، بمهام تنفيذية بإشرافه، كتصميم الوسائل التعليمية، ومتابعة بعض السجلات، كالدوام وتدريب الطلاب على أنشطة لا صفية، ونشاطات أخرى، "فبسبب الأعباء الإدارية والفنية الكثيرة التي يضطلع بها المعلم القائد في غرفة الصف، فقد لجأت بعض النظم التربوية في العالم إلى إسناد معلمي الصفوف بمعلمين مساعدين". (أبو جادو، 2008 : 4)

مما يخفف الأعباء عن المعلم القائد، ويوفر له فرص التخطيط ومتابعة الطلاب في تحصيلهم، والمشاركة في لجان المدرسة والمنطقة التعليمية.

ويهدف التعليم المساند إلى تزويد الطلبة بالأنشطة التعليمية المباشرة بمساعدة المعلم، واستخدام الوسائل المناسبة، ويدعم ذلك بالطرق المختلفة، وفقاً لحاجات وقدرات كل طالب، وتزويد المساندة لكل طالب وفقا لمستواه المناسب، وتشجيع الطلبة وتزويدهم ليتعلموا بأنفسهم. (kamen, 124: 2003)

لذلك تم تعيين المعلم المساند من قبل دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، للإسهام في تحسين العملية التعليمية، ومساعدة المعلم الدائم في تأدية مهامه، ومساعدة الطلاب ضعاف التحصيل، وتقديم العلاج اللازم باستخدام كافة الوسائل والأنشطة الصفية واللاصفية وتسخيرها من أجل النهوض بمستوى الطلاب.

التعليم المساند في الفكر التربوي:

التعليم المساند، هو" عملية تعليمية مكملة للتعليم الأساسي الذي يقوم به المعلم الدائم، بهدف تمكين ضعاف التحصيل وبطيئي التعلم من رفع مستواهم التعليمي واللحاق بزملائهم الأكثر تحصيلاً والأسرع تعلماً"، فإن فكرة التعليم المساند لها جذور تاريخية ضاربة في الفكر التربوي العربي والإسلامي، ويتضح ذلك من ورود بعض الأوصاف التي كانت تطلق على مساعدي العلماء والشيوخ في دروسهم، مثل المستملي والمعيد ومعاون الطلبة ومعين الشيخ، ومما ورد في ذلك ما قاله ابن جماعة " المعيد الذي يعيد الدرس بعد إلقاء الشيخ الخطبة على الطلبة كأنه معين الشيخ على نشر علمه وتثبيت خطاباته وإملائه في أذهان الطلاب شرحاً وبسطاً، ومعاون للطلبة في إعادة المحفوظات والمراجعة في المذكرات، فهو دون الشيخ وأعظم درجة من عامة الطلبة". (ابن جماعة، 2002 : 138)

وحول طريقة التدريس ودور المعلم المساعد (المعيد) قال السبكي: "على أن المدرس في كل يوم يبكر في الوقت المعتاد إلى الحضور وجميع الجماعة له ويبدؤون بقراءة شيء من القرآن، ثم يشفعونه بالدعاء، ثم يشرع بالدرس مذهباً وخلافاً وأصولاً وما شاء من العلوم الشرعية، ثم ينهض كل معيد مع أصحابه فيعيد عليهم ما هو بصدده من المذهب إن كان مذهباً، والخلاف إن كان خلافياً، وغير ذلك". (السبكي، ج3 : 277)

وحدد علماء التربية المسلمون الأوائل صفات للمعلم المساند، مثل : أن يكون جَهْوَرِيَّ الصوت، يتمتع بأخلاق عالية، يقظاً، وأن يكون هناك انسجام وتوافق نفسي بينه وبين المعلم الأساسي، ومتميزاً علمياً، وذكياً وفطناً، ومنتمياً للمدرسة، كما حددوا له أدواراً وواجبات، مثل : معاونة المعلم في ضبط الصف وتفقد أحوال المتعلمين ومعاونة المتعلم وإيصال المعلومة لكافة المتعلمين وإعادة ما لم يتم فهمه واستيعابه وتعميق هدف التعليم وتعزيزه انفعالياً لدى المتعلمين. (الصمادي وبني عطا، 2006 : 55)

يتبين لنا مما سبق أن مفهوم المعلم المساند كان قائماً في الفكر التربوي الإسلامي منذ العصور الأولى، وإن كانت له مهام قد تختلف عن مهام المعلم المساعد اليوم، لاختلاف ظروف التعليم وتشعب مسؤولياته.

المعلم المساند :

وتعد تجربة وجود معلم مساند في الصفوف الأربعة الأولى، في دائرة التربية والتعليم في ميدان غزة، فريدة بكل المعايير، ويتطلب نجاحها إدراكاً واعياً من قبل كافة العاملين التربويين في الميدان، لأهمية المعلم المساند في تحسين تعلم الطلبة ومساندتهم، لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التعلم.

وقد عرفه (الحمضيات، 2009) بأنه "المعلم الذي يقدم العون والمساندة للطلاب الضعاف في المرحلة الابتدائية الأولى، خصوصاً في مادتي اللغة العربية والرياضيات في البداية، وهم جميعاً من متخصصي مادة اللغة العربية والرياضيات، باعتبار هاتين المادتين من أهم المواد الرئيسة لتعلم المواد الدراسية الأخرى". (مقابلة مع د. محمود الحمضيات)

ويتم تدريس هاتين المادتين من خلال التركيز على المهارات الواردة فيهما، أكثر من التركيز على المعلومات والمعارف المتضمنة في دروس هاتين المادتين، حيث يتم تزويد المعلم المساند بملازم تحتوي تدريبات على هذه المهارات، ويقوم المعلم أولاً بإجراء اختبارات تشخيصية لمعرفة مدى امتلاك التلاميذ لهذه المهارات، وبناء على نتائج هذه الاختبارات يحدد المهارات اللازم تدريسها في حصص المعالجة، وبعد الانتهاء من تدريس المهارة ينفذ المعلم

المساند اختباراً تحصيلياً، لمعرفة مدى امتلاك طلبة المعالجة للمهارات التي قام بتدريسها لهم. (الجعب، 2009 : 127)

وأضاف (الحمضيات، 2009) بأنه في عام 2008–2009 تم تعيين أكثر من 1650 معلماً ومعلمة مساندين في مدارس الذكور والإناث للصفوف من الثاني وحتى الصف الرابع، وعين معلمون مساندون للصف الخامس والسادس في المدارس الأكثر ضعفاً، حسب نتائجها، ولكل صف معلم متخصص للإشراف على المعلم المساند.

ويشرف على هذا البرنامج المتخصصون من دائرة التربية والتعليم وعلى رأسهم مدير المدرسة، والمعلم المضيف الدائم، ويخضع المعلم المساند إلى المتابعة والتقويم؛ حيث يخضع المعلم المساند لإدارة المدرسة، فيجب أن تكون العلاقة وطيدة بين المعلم المساند والمعلم النظامي الدائم، وأن تقدم الخدمة للطلاب بشكل كامل وإيجابي، ولكي يتم ذلك يجب على المعلم المساند القيام بالمهام المطلوبة منه، مثل :

1- إعداد خطة واضحة الأهداف والأنشطة والتوقيت والتقويم بالتنسيق مع المعلم النظامي.
2- توظيف المواد العلاجية الخاصة بالطلاب ضعاف التحصيل.
3- تدقيق أعمال الطلاب الكتابية (الطلاب ضعاف التحصيل).
4- إعداد خطة يومية (إعداد الدروس).
5- رصد الملاحظات اليومية في سجل خاص، ولا سيما تنفيذ البطاقات والمواد العلاجية ورصد أثرها على التحصيل.
6- التواصل مع أولياء أمور الطلاب ضعاف التحصيل بالتنسيق مع إدارة المدرسة، لحل المشكلات وتوجيه النصح والإرشاد وإطلاعهم على مستويات أبنائهم.
7- عرض المشكلات الإدارية والفنية على إدارة المدرسة من أجل الوصول إلى الحلول الإيجابية.
8- توفير الدعم الكامل للطلاب وتشجيعهم والاهتمام بأنشطة الطلاب البيئية ومتابعتها باستمرار.
9- التقيد التام بالأنظمة واللوائح والقوانين المعمول بها في المدرسة والمنبثقة من سياسات وكالة الغوث الدولية. (الحمضيات، 2008)

وأشار الحمضيات (مقابلة، 2009) إلى أن المعلم المساند يستخدم الخطط العلاجية المعدة من المدرسة نفسها أو المرسلة من دائرة التربية والتعليم، ويتقيد بأنظمة ولوائح وقوانين وكالة الغوث الدولية.

وأضافت (أبو هيبة، 2009) أنه في العام القادم 2009–2010 سيتم تطوير التعليم المساند بتعيين 61 معلماً مساناً لتطبيق برنامج التعليم المحوسب للمدارس التجريبية للطلبة

ضعاف التحصيل، وسيضاف تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الأول إلى الصف الرابع، بالإضافة إلى تدريس مادة اللغة العربية والرياضيات التي تدرس سابقاً في التعليم العلاجي للطلبة ضعاف التحصيل. (مقابلة مع أ. نجوى أبوهيبة)

وتعزو الباحثة أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب لأسباب عديدة، أهمها : عدم المتابعة الكافية من قبل الأسرة لأبنائها، إضافة إلى أن صعوبة المناهج الدراسية الفلسطينية، وحجم المعلومات الهائل الموجود بين طيات صفحاتها، يلعب دوراً مهماً في عدم قدرة الطلاب على استيعابها، خاصة مع تشتت أذهان الأطفال في أمور أخرى مثل الأوضاع المعيشية، التي يحياها الشعب الفلسطيني، التي أثرت بشكل مباشر على الطلاب وعائلاتهم، إلى جانب أن الوسائل التكنولوجية الحديثة، مثل التلفزيون وغيره، تأخذ حيزاً كبيراً من وقت الطالب.

إن ضعف الحالة المادية أكثر ما يعانيه المعلم والمعلم المساند بصفة خاصة، في حياته، فهو لا يحظى إلا بالقليل من الراتب المادي إذا ما قورن بأصحاب المهن الأخرى وما يعود عليهم من مردود مادي مرتفع. (البهبهاني، 2004 : 4)

طبيعة عمل المعلم المساند :

تختلف طبيعة عمل المعلم المساند، من حيث المبدأ، باختلاف المرحلة الدراسية التي يعمل بها، فالمعلم المساند في المرحلة الابتدائية –على سبيل المثال– تضطلع بمهمات تختلف –إلى حد ما– عن تلك التي يقوم بها المعلم المساعد في المرحلتين الإعدادية والثانوية.

وتتمثل مهمة المعلم المساند فيما يلي :

1- توفير المساعدة والمساندة لمعلم الصف، المعلم القائد، في تنظيم العملية التعليمية للطلبة.
2- مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويحتاج المعلم المساعد في ذلك إلى امتلاك مهارات إضافية تتناسب ونمط الاحتياجات الخاصة التي يتعامل معها في غرفة الصف، جنباً إلى جنب مع المعلم القائد وبأشراف من مدير المدرسة. (أبو جادو، 2008 : 7)
3- إثارة اهتمام التلاميذ بالدرس، ودفعهم إلى بذل الجهد، ورفع الروح المعنوية بينهم وزيادة قيمة المادة التعليمية بالنسبة لهم.
4- مراعاة المعلم في دروسه مستوى نضج تلاميذه والفروق الفردية بينهم.
5- التعرف إلى إمكانيات تلاميذه وقدرتهم، واستعداداتهم وميولهم، والكشف عن مواطن القوة وتنميتها، ومواطن الضعف وعلاجها. (مساد، 2005 : 131، 132)

6- إنتاج متعلمين مستقلين، وليس نقل المعرفة إلى الطلبة وحشو أذهانهم بالمادة، فالتعلم لا يتم بمجرد التوصيل.
7- محاولة المعلم الوصول إلى رؤية جديدة في عمله، بحيث يصبح ميسراً لعملية التعلم، ومسهلاً لحدوثها بما يلبي حاجات المتعلمين.
8- توفير بيئة غير مهددة للطلبة، يمكنهم فيها أن يتأملوا في أفكارهم الخاصة، ومشاركة الطلبة في حوار ييسر أفعال التفاوض والتفسير في بيئة تعليمية آمنة. (العبيدي، 2006 : 27)
9- بناء شخصية المتعلم بناء متوازياً في المجال المعرفي والوجداني والمهاري، وتسخير جميع مصادر التعلم وأساليب التعليم لتحقيق ذلك.
10- متابعة ما هو جديد في مجال المادة التي يدرسها، ليواكب التطور في ظل عالم العولمة وتكنولوجيا المعلومات.
11- تمكين المتعلم من التعلم، وإكساب المتعلمين المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للتعلم، فالمعلم هو الموجه والمرشد والمشارك لطلبته في مرحلة تعلمهم بشكل يتسم بالاستمرارية. (عطية، الهاشمي، 2007 : 22، 23)

نشأة وكالة الغوث الدولية :

1- أنشئت وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) عملاً بقرار الجمعية العامة 302(د-4) المؤرخ 8 كانون الأول/ديسمبر 1949. وقد استهلت الوكالة نشاطها في 1 آيار/مايو 1950، وبدأت في الاستجابة للاحتياجات الإنسانية لنحو 880000 لاجئ فلسطيني في المنطقة. وخلال العقود الخمسة الأخيرة توسعت الوكالة لتصبح من أكبر برامج الأمم المتحدة، حيث تستخدم أكثر من 26000 موظف.
2- ومن خلال برنامجها التعليمي، تزود الوكالة اللاجئين الفلسطينيين بفرص اكتساب المعرفة والمهارات الحياتية والخبرات والقيم في بيئة مهيأة للتعلم. وتشمل خدماتها التعليمية، التعليم في المستوى الابتدائي والإعدادي والثانوي (الثانوي في لبنان فقط) والتعليم والتدريب الفني والمهني وتدريب المدرسين والتوظيف والتوجيه المهني.
3- ومن خلال برنامج التمويل بالغ الصغر، والمشاريع بالغة الصغر، تقوم (الأونروا) بتعزيز التنمية الاقتصادية وتخفيف الفقر عن طريق توفير الائتمان للمشاريع بالغة الصغر،

واحتياجات استهلاك الأسر المعيشية واحتياجات السكن. ويحسن هذا الائتمان نوعية حياة الأسر المعيشية وأصحاب الأعمال الصغيرة والمشاريع بالغة الصغر، ويحقق استمرارية الوظائف، ويقلل من البطالة ويحد من الفقر، ويمكن المرأة، ويوفر فرص إدرار الدخل للاجئين الفلسطينيين والفقراء الآخرين والفئات المهمشة. وتشمل الخدمات الخاصة القروض الائتمانية للمشاريع بالغة الصغر، والإقراض المضمون جماعياً، ومشاريع الأعمال الصغيرة، وإقراض المستهلكين، وقروض السكن، والتدريب على المشاريع الصغيرة والمشاريع بالغة الصغر. (تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة، 2007 : 19)

ولقد أنشأت دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث عام 1963 أول معهد تربية في بيروت، يأخذ على عاتقه تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتحسين نوعية التربية في مدارس وكالة الغوث، عن طريق تنظيم دورات ونشاطات لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وذلك في جميع المدارس التابعة لوكالة الغوث.

ويعد معهد التربية بوكالة الغوث الأول في العالم العربي الذي اهتم بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتجربة المعهد كانت فريدة من نوعها، تعتمد على المنحى التكاملي متعدد الوسائط، ويشمل: التدريب المباشر خلال حلقات دراسية، وتربية عملية، ولقاءات إرشادية، وإجراء التجارب والبحوث، والدورات التدريبية، والتدريب غير المباشر، الذي يتم عن طريق التعلم الذاتي، بقراءة التعيينات الدراسية وأوراق العمل المرسلة للمتدرب واستخدام الوسائل السمعية، والبرامج التلفازية التي تخدم هذا المفهوم، بالإضافة إلى توفير المراجع والمجلات التربوية اللازمة. (الدقاق، 1984 : 9)

ولم يقتصر دور معهد التربية على اللاجئين الفلسطينيين، ولكن امتدت خدماته لتشمل الكثير من الأقطار العربية للاستفادة من تجربته الرائدة في هذا المجال، وذلك من خلال قسم (الخدمات الخارجية) التابع لمعهد التربية، ولتسهيل قيام معهد التربية بالمهام المنوطة به تم إنشاء مراكز للتطوير التربوي في مناطق عمليات الوكالة، ومنها قطاع غزة؛ حيث تم إنشاء مركز التطوير التربوي في غزة عام 1976، وهو يعمل من خلال التنسيق والتعاون مع معهد التربية التابع لوكالة الغوث في الأردن. (طرخان، 1999 : 6)

وتتمحور خطة عمل مركز التطوير التربوي في غزة في خمسة مجالات رئيسة، هي :

1- التدريب أثناء الخدمة.
2- المناهج المدرسية وإثراؤها وتطويرها.
3- التقويم والاختبارات المدرسية.

4- الأبحاث التربوية.

5- الخدمات المكتبية. (الصالحى، 1999 : 95)

الجوانب التي تعاني منها المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية :

1- العبء الوظيفي :

يعاني المعلمون/ المعلمات، العاملون في وكالة الغوث الدولية من زيادة في نصاب الحصص الأسبوعي مقارنة مع العاملين في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، يضاف إلى ذلك افتقار مدارس وكالة الغوث للعاملين الداعمين، مثل : سكرتير وعدد الأذنة المخصص لكل مدرسة، كما إن الأزمة المالية التي مرت بها وكالة الغوث، في منتصف التسعينيات، دفعت إدارة وكالة الغوث إلى تبني نظام تعيين وسلم رواتب أدى إلى استنكاف العديد من المعلمين/ المعلمات، عن العمل في مدارسها. هذا الإجراء أثر سلباً، وبشكل كبير، على نوعية المعلم ودافعيته للعمل، ولقد تنبهت إدارة وكالة الغوث إلى هذا الأثر، وفي ضوء توافر الإمكانات فإن إدارة وكالة الغوث تعمل الآن على التخلص من هذا الإجراء بشكل تدريجي.

2- الاستجابة إلى التغييرات التربوية في الدول المضيفة :

تلتزم وكالة الغوث الدولية، في ضوء الاتفاقية الموقعة بينها وبين منظمة اليونسكو والدول المضيفة، بتقديم الخدمة التعليمية ضمن القوانين والأنظمة التربوية التي تقرها الدول المضيفة؛ ففي الوقت الذي تخطط فيه أي دولة مضيفة إلى إحداث تغييرات نوعية في الخدمات التعليمية والنظام التربوي تكون قد أعدت الميزانيات اللازمة وبرامج التدريب المطلوبة لإحداث هذه التغييرات، فإن وكالة الغوث الدولية تحاول جاهدة العمل على توفير المصادر المالية المطلوبة. وبما أن ميزانية وكالة الغوث تعتمد على التبرعات المقدمة من الدول المانحة، فإنها غالباً ما تتمكن من تلبية هذه التغييرات بشكل متأخر مقارنة مع الدول المضيفة. (بيدس، 2008)

لقد شهدت المدارس محاولات فردية وجماعية من معلمين ومدراء ومؤسسات مجتمعية لتقليل التراجع في مستوى الطلاب، إلا أن عوامل التدهور كانت تنمو بوتيرة أسرع من جميع المحاولات المدرسية، بل وأكبر من طاقات دائرة التربية والتعليم نفسها، وأصبح التهديد ذا طابع استراتيجي، ولا بد من مواجهته على هذا المستوى.

ولا يخفى على أحد أن رسالة أي مؤسسة تعليمية هي تحقيق الأهداف العامة للتربية، وعلى رأسها التحصيل العلمي للطلاب كنتاج رئيس لتضافر جهود عناصر وعوامل متعددة تنتظم في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، وربما تكون المهمة الأصعب –هنا– هي التعرف على تلك العوامل ذات الأثر الأقوى والتأثير المباشر في التحصيل، الأمر الذي دفع وكالة الغوث إلى أن تنطلق، في

رحلة متواصلة من اللقاءات والاجتماعات والمشاورات، من أجل عمل مسح شامل لتلك العوامل وتحديد مجالات العمل الملحة التي أثيرت من قبل المعنيين كجوانب للأزمة التعليمية التعلمية الراهنة ،ومن العوامل التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل للطلبة ما يلي :

1- الأثر السلبي للترفيع الآلي.
2- تدهور العلاقة بين الطالب والمعلم، خاصة في المدارس الإعدادية للبنين، بسبب ازدحامها الشديد.
3- طول المنهاج مقارنة بعدد الحصص المخصصة لكل مبحث.
4- انتشار الأمية بين نسبة غير ضئيلة من طلاب المرحلة الإعدادية.
5- الشعور بالكبت لدى الطلاب والحرمان من اللعب، سواء داخل أسوار المدرسة بتحويل حصص التربية الرياضية والرسم لحصص أخرى، أو في البيئة الخارجية التي تعاني من اضطراب في الأمن ونقص في الملاعب وأماكن النشاط الحر.
6- كثافة الامتحانات، وأطلق بعضهم تعبير "أصبح المدرس ممتحناً أكثر منه منشطاً" نظراً لكثرة الامتحانات الشهرية.
7- تذمر المعلمين من إلغاء علامات النشاط الصفي وتزعزع الثقة بهم من قبل أولياء الأمور، ومن ثم تراجع دعم الإدارة لهم عند الحاجة.
8- صعوبة المناهج وعجز عدد كبير من أولياء الأمور عن مساعدة أبنائهم في أداء الواجب البيتي أو تحضير الدروس.
9- ضعف المدرسين الجدد وتدني مستوى أدائهم.

(صقر، 2005، http://www.un.org/unrwa/arabic/overview)

إذا تأملنا النقاط السابقة نجد أنها تمس صميم العملية التعلمية التعليمية، وتستوجب ردوداً سريعة وحلولاً ملائمة للحد من آثارها السلبية، واستبدالها بعوامل تيسر العمل المدرسي وتزيد من فعاليته، ويمكن رصد الإجراءات العملية التي اتخذتها وكالة الغوث الدولية خلال العامين السابقين، وهي :

- وقف العمل بنظام الترفيع الآلي وتبني برنامج للمعالجة والتعليم الصيفي، ليتمكن الطلاب ضعاف التحصيل من تحقيق نجاح حقيقي، وامتلاك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، التي تمكنه من تسيير أموره المعيشية وممارسة حياة مهنية محترمة.
- زيادة صلاحيات مدراء المدارس وتعزيز إدارة المدرسة، عن طريق تحسين العلاقة بين الطالب والمعلم وإدارة المدرسة، من خلال انطلاق مشروع "مدارس آمنة ومحفزة" وتخفيض عدد الطلاب في الفصل إلى أقل من 30 طالباً في مدارس الذكور الإعدادية
- تشكيل لجنة المنهاج من أربعة مشرفين يقودون فرقاً من المعلمين الأكفاء لعمل تعديل للمنهاج، وتفادي العيوب التي ظهرت أثناء تطبيقه في الفترة السابقة.

- الحرص على تمثيل أمثل لحصص الرياضة والتربية الفنية، وتوفير فرص لممارسة الأنشطة الحرة في العطلة الصيفية من خلال مراكز ألعاب الصيف لتشمل أكثر من 200 ألف طالب من اللاجئين وغير اللاجئين.
- إلغاء الامتحانات الشهرية والاعتماد على امتحانات موحدة تخضع لمعايير الجودة التي تقرها مراكز القياس والتقويم المستقلة، وقد عاد العمل بالامتحانات الشهرية تلبية لرغبة أولياء الأمور، بشرط ألا تلوث نتائج النجاح كما هي في الامتحانات الموحدة.
- إطلاق مشروع التعليم الليلي في أكثر من 20 مركزاً يقوم فيها معلمون نظاميون بمساعدة الطلاب في حل واجباتهم البيتية وتوضيح ما يستعصى عليهم فهمه، في فترة تمتد من الساعة الخامسة حتى الساعة السابعة مساء يومياً لستة أيام في الأسبوع للطلاب الذكور من الصف الرابع حتى التاسع.
- تشغيل مدرسين مساندين في صفوف المرحلة الابتدائية الدنيا، يعملون بالتنسيق مع المعلمين النظاميين لمتابعة الطلاب بطيئي التعلم، ومساعدتهم أولاً بأول في تحقيق المهارات الأساسية الخاصة بالأهداف التعليمية، تساوقاً مع مفهوم ضمان الجودة حتى لا تضيع على الطلاب فرص التعلم مع زملائهم في الفترة الزمنية نفسها.
- وضع شروط قبول لوظيفة معلم تكفل ترشيح معلمين ممن حصلوا على معدلات عالية في الجامعات (أكثر من 75%)، وكذلك في امتحان القدرات (أكثر من 75%) أيضاً لضمان تعيين المعلمين الأكثر كفاءة في سوق العمل الفلسطيني.
- توفير برنامج تغذية وقرطاسية إضافية للمدارس في المناطق التي تتفاقم فيها معاناة الطلاب بسبب الأحوال الاجتماعية والسياسية السائدة. (علي، 2008 ،http://www.jordan-study.com/)

وهنا، لا بد من الإشارة إلى الجهود المضنية التي بذلها ويبذلها العاملون في وكالة الغوث، لتشخيص الوضع الراهن ووضع الحلول ومتابعتها وتطويرها، والبحث لأنفسهم عن أدوار ملائمة لدعم استراتيجيات التغيير والتحسين، للوقوف إلى جانب الطالب الفلسطيني والمعلم الفلسطيني في محنتهما؛ حتى يصبح التعليم أحد ساحات التحدي للاحتلال وليس ضحية من ضحاياه. هذه بعض التحديات والصعوبات التي تعيق تقديم خدمة تعليمية ذات نوعية؛ فيجب تبني توصيات تؤدي إلى بناء الخطط الاستراتيجية التي يمكن أن تواجه هذه التحديات، ووضع آليات عمل لتنفيذها بالتعاون مع كافة الجهات ذات الصلة.

العملية التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية :

قلق يجول في أذهان عشرات الآلاف من الأهالي والمواطنين الفلسطينيين، وقلق شديد أبداه أولياء الأمور من تدني مستوى الطلبة الدارسين في مدارس الوكالة، هذا القلق ظهر بشكل

جلي بعد خروج نتائج الفصل الأول من العام الدراسي (2007)، وبعد أن عرف أولياء الأمور نسب أبنائهم في المواد الأساسية كاللغة العربية والعلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية، ولم تقتصر ظاهرة القلق هذه على الآباء وأولياء الأمور وحدهم، بل تجاوزت ذلك لتصل إلى المسؤولين والمدراء والتربويين والمدرسين أنفسهم، الذين عبّروا بدورهم عن استيائهم الشديد تجاه هذه "النتائج الكارثية"، بحسب وصفهم.

فقد أوضحت الوكالة "أن نسبة الطلبة الناجحين في مادة الرياضيات 43 في المائة، واللغة الإنجليزية 33 في المائة، وفي مادة العلوم 41 في المائة، وفي مادة اللغة العربية هي 60 في المائة، ولم تنسَ الوكالة أن توضح وجهاً مشرقاً أيضاً من خلال أن هناك نتائج أخرى وهي أن ألف طفل فلسطيني حصلوا على 100 في المائة في القطاع، وأن الآلاف من الأطفال حصلوا على 90 في المائة أيضاً في القطاع". (إبراهيم، 2008، http://ammannet.net/look/article)

فالعملية التعليمية بمكوناتها الأربعة "الطالب، المدرس، المنهج، البيئة المحيطة" تواجه تحديات ومعاناة أساسها الاحتلال الصهيوني مما انعكس على جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتربوية، وبالتالي لا بد من التركيز على تصحيح المسار من جميع النواحي، فدعم النواحي الاقتصادية للأسرة الفلسطينية من الناحية الكمية والنوعية من الضرورات الملحة لتصحيح الخلل الذي أصاب العملية التعليمية في قطاع غزة، وتصحيح المسار من الناحية النفسية من خلال التواصل المباشر مع الطالب المقصر، والوقوف على الأسباب المباشرة لتقصيره، ويمكن أن يكون ذلك من خلال تعيين عدد من المرشدين النفسيين والتربويين الذين يجب عليهم زيارة أسرة الطالب المقصر وغير المجتهد والتعاون معهم في رفع مستوى ابنهم من الناحية التعليمية. (شاهين، 2008، http://www.un.org/unrwa/arabic)

"إن الجميع قد يكون متفقاً على هذه الحقيقة المُرّة. ومن هنا، لا بد أن تكون الحلول جماعية مثلما كان التشخيص جماعياً، و يجب أن يكون للأمم المتحدة دور حقيقي في تخفيف المعاناة عن أبناء الشعب الفلسطيني في كافة مناحي الحياة، وخاصة المسيرة التعليمية والوضع الاقتصادي الذي ينعكس على المستوى التحصيلي للطالب، ولا تقف حدود المسؤولية عند الأمم المتحدة أو وكالة الغوث الدولية، بل تصل إلى الحكومة الفلسطينية التي يجب عليها أن توفر الحماية للمعلم بعد أن تعرضت كرامته للخطر الشديد، وعلى الحكومة أن توفر الحماية للمدارس من عمليات التخريب المقصود، وعلى الحكومة أن توفر العديد من قطع الأراضي لكي تقوم الوكالة ببناء مدارس جديدة تتناسب والزيادة السكانية وتخفيف حدة الاكتظاظ داخل الفصول الدراسية، وكذلك المسؤولية تقع على أولياء الأمور في المتابعة، وعلى المعلم نفسه الذي يجب

أن يبذل الجهد المطلوب منه، ويجب أن يكون هناك قانون للعقوبات أمام حالات التقصير إلى جانب وجود قانون للحوافز التي تمنح للمعلمين المجتهدين، ولكن يجب أن يتمتع المعلم بظروف مناسبة للتدريس وعلى رأسها تخفيف العبء التدريسي عنه، وهذا يتطلب من الوكالة تعيين أكبر عدد ممكن من الخريجين المؤهلين بشكل سليم، بعيداً عن التهاون أو الواسطة التي سببت في وصول بعض المعلمين إلى مهنة التدريس دون أن يكونوا مؤهلين بشكل سليم. (إبراهيم، 2008)

ومن خلال متابعتي لهذا الموضوع فإن المشكلة الأكبر تكمن في أن عشرات الآلاف من الأطفال لم ينجحوا في الامتحانات، وقد يعود هذا الضعف في التحصيل العلمي إلى الاحتلال الصهيوني والنتائج المترتبة عليه من حصار وفقر، التي تخلق أجواء سيئة على الطلاب وعلى تحصيلهم العلمي، في حين أن هذا السبب غير مبرر؛ لأن هناك عشرات الآلاف من الطلبة نجحوا في الدراسة مع وجود هذه الظروف؛ لذلك فإن حل مشكلة تدني التحصيل العلمي لدى الطلاب هي مسؤولية جماعية وليست فردية، وعلى ذلك يجب أن يكون هناك تواصل وتفاعل جماعي بين جميع المشتركين في العملية التعليمية من المعلم وأولياء الأمور والإدارة التربوية وإدارة وكالة الغوث الدولية، وأن يكون هناك تواصل حقيقي من خلال اجتماعات متكررة تعقد في جميع المحافظات وتفعيل دور مجالس الآباء وإعطاء دور فعلي لكل جهة من هذه الجهات.

تجربة وكالة الغوث الدولية في المعلم المساند :

من الأمور التي يمكننا أن نقررها بسهولة أن وكالة الغوث الدولية نجحت –حتى الآن– في جعل التعليم أحد الموضوعات الرئيسية التي يتناولها الفرد الفلسطيني يومياً في مجالسه وملتقياته، وقد أثارت استراتيجية الوكالة الكثير من الاجتهادات لدى العاملين والمختصين في مجال التربية، وكذلك غير المختصين بصفتهم أولياء أمور أو مهتمين بالشأن العام.

وإذا تأملنا الخطوات العملية، التي تتخذها الوكالة على أرض الواقع، نجد أنها وضعت التعليم على رأس أولوياتها منسجمة بذلك مع التوجه العام والتاريخي للشعب الفلسطيني، وفي هذا السياق نجد أن الوكالة تكرس كل ما يمكن توفيره من موارد لخدمة التعليم، أو تحسين مستوى خدمات أخرى لها أثر أكيد –وإن كان غير مباشر– عليه. وإذا آمنا بمحدودية الموارد ولا محدودية الرغبات فإنه من ألف باء الإدارة الاستراتيجية تحديد كل من الموارد المحدودة بطبيعتها وكذلك تحديد الأهداف اللامحدودة بطبيعتها وهنا تبرز أهمية بناء رؤية دائرة التربية والتعليم المنبثقة من واقع وطموحات جميع المعنيين، وفيما يلي تبرز أهمية وكالة الغوث : (إبراهيم، 2008، http://www.un.org/unrwa/arabic/overview)

ويلاحظ المتتبع لتطور النظام التربوي، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الدول المضيفة، عدم اعتماد فكرة وجود معلم مساند في صفوفها منذ نشأتها حتى الآن لاعتبارات كثيرة، إلا أن هذا المنحى قد بدأ بالتغير على نحو استثنائي في قطاع غزة، اعتباراً من العام الدراسي (2006-2009)؛ حيث تم تعيين 1203 معلم مساند، وبلغ عدد معلمي المساندة للتعليم الأساسي المرحلي (صف ثاني) حوالي 398 معلماً مسانداً، تم توزيعهم على (398) صفاً في مختلف مدارس القطاع.

1- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الثالث الابتدائي حوالي (381) معلماً مسانداً، ثم توزيعهم على 398 صف ثالث في مختلف مدارس القطاع.
2- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الثالث الابتدائي في مادة اللغة العربية حوالي (218) معلماً مسانداً.
3- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات حوالي (163) معلماً مسانداً.
4- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الرابع الابتدائي حوالي (242)، وتم توزيعهم على (425) صف رابع في مختلف مدارس القطاع.
5- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية (246) معلماً مسانداً.
6- بلغ عدد معلمي المساندة للصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات (178) معلماً مسانداً. (الأونروا، 2009 : 1)

العلاقة بين المعلم الدائم والمعلم المساند :

تكتنف العلاقة، بين المعلم القائد والمعلم المساند، بعض جوانب الغموض وعدم الوضوح في بعض الأحيان، وخاصة في المجتمعات التي ما زالت خبرتها في هذا المنحى غير مكتملة.

ومع ذلك فهناك الكثير من الجوانب المتفق عليها بين المربين حول هذا الموضوع، نورد بعضها فيما يلي :

- العلاقة بين المعلم القائد والمعلم المساند تكاملية، بمعنى أن الجهد الذي يقوم به المعلم يكمل ذلك العمل الذي يقوم به المعلم المساعد.
- قيادة الأنشطة في غرفة الصف من المهمات الأساسية للمعلم القائد، ويكون دور المعلم المساند في هذا السياق تنفيذ ما تم الاتفاق عليه من المعلم في أثناء التخطيط للدرس.
- التخطيط للدرس مهمة أساسية يقوم بها المعلم القائد من حيث المبدأ، ويكتفي بتخطيط واحد للمعلم القائد والمعلم المساند، غير أن هذا التخطيط يكون تعاونياً وتشاركياً من خلال اللقاءات اليومية بينهما للاتفاق على سير خطة الدرس، وتتحدد من خلال خطة الدرس المشتركة الأدوار التي يقوم بها المعلم المساند في أثناء الحصة.

- يقوم المعلم القائد بتنفيذ الدرس بحضور المعلم المساند وجلوسه في مكان معين يتم الاتفاق عليه بينهما. وأثناء ذلك يقوم المعلم المساند بمتابعة تنفيذ الدرس ومتابعة أداء الطلبة ومدى انتباههم ومشاركتهم، لتزويد المعلم بما يلزم من معلومات تساعده لاحقاً في تحسين بيئة التعلم ومتطلباته.
- بعد انتهاء المعلم من تنفيذ كل جزء معين من الدرس، والانتقال بالطلبة للعمل وحل التدريبات والإجابة عن التساؤلات، يقوم المعلم –المساند حسب الاتفاق– المسبق بالتعامل مع مجموعة/ أو مجموعات محددة يقدم لها الدعم والمساندة والتوجيه والتصحيح وما إلى ذلك من مهمات وملاحظات حول أداء الطلبة على هذا الجانب من الأنشطة.
- عندما يتطلب الدرس إعداد وسائل تعليمية معينة، يتم الاتفاق بين المعلم القائد والمعلم المساند على هذه الوسائل، ويقوم المعلم المساند بإعدادها أو توفيرها في أوقات الفراغ، ويتولى المعلم المساند أيضاً مسؤولية المحافظة على هذه الوسائل، وإعادتها إلى مكانها. وإذا كان توفيرها أو إعدادها يتطلب تنسيقاً مع المعلم القائد.
- وما يدور أثناء الحصة، لا يتدخل المعلم المساند في مجرياته، ويكتسب من المعلم الدائم مهارات التدريس، ويقوم المعلم –المساند– أيضاً بمساعدة الطلاب ضعاف التحصيل في تنفيذ الأنشطة، واستغلال حصص الفراغ قبل وبعد الدوام المدرسي لتنفيذ أنشطة، من خلال خطط علاجية للطلاب الضعاف في مادتي اللغة العربية والرياضيات، ثم يقدم للمعلم الدائم تقريراً عن مدى تحسن الطلاب أو استفادتهم من الخطط العلاجية والأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة.

إن قيام المعلم المساند بالمهمات الموكلة إليه يتطلب من المعلم الدائم ما يلي :

1- التعاون الكامل مع المعلم المساند في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها، بما يتضمن مشاركته في إعداد خطط الدروس والخطط العلاجية وجميع الأنشطة ذات العلاقة.
2- تحديد دور المعلم المساند في خطة إعداد الدروس وتعريفه بذلك، حتى يتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه.
3- تقديم النصح والإرشاد للمعلم المساند في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، بما يساعده على القيام بمهامه.
4- متابعة السجلات الخاصة بالمعلم المساند ومساعدته في تجاوز أي عقبات يمكن أن تواجهه في إعداد هذه السجلات.
5- تزويد المعلم المساند بجميع المواد التعليمية والمرجعية والقراءات الموجهة التي يمكن أن تساعده في أداء مهماته. (مركز التطوير التربوي، 2008 : 1)

علاقة المعلم المساند بالإدارة المدرسية :

تمثل الإدارة المدرسية المسؤول الرئيس عن المعلمين المساندين؛ حيث تقوم بتوزيعهم على المعلمين القادة، وتحديد جدول حصصهم، والمواد التي يدرسونها، ومتابعة دوامهم اليومي وتكليفهم بأعمال إدارية أو أنشطة متنوعة، ومما لاشك فيه بأن مدير المدرسة هو المسؤول الأول عن تحصيل الطلبة باعتباره المشرف المقيم فيها، ويقع على عاتقه توجيه المعلمين وتدريبهم في المدرسة، بالتعاون والتنسيق الكامل مع فريق التطوير المدرسي، لرفع كفاياتهم المهنية في هذا المجال، وعليه التخطيط مع المعلم المختص للمشكلات التعليمية التي يلاحظها سواء من نتائج الاختبارات أو من ملاحظات أولياء الأمور أو من زياراته الصفية أومن غيرها من الأدوات.

وقد يستعين مدير المدرسة بالمشرف التربوي المساند أو الداعم للمدرسة في هذا الموضع، إذا كان يتوقع أن تكون الفائدة أكبر، وقد يضع المشرف التربوي في خطته السنوية في مجال النمو المهني للمعلمين أحد الأهداف المتعلقة برفع كفاية المعلمين في بناء الخطط العلاجية المساندة. (الغرابلي،2009 : 26)

ولأداء مهمات المعلم المساند بشكلٍ جيد يتطلب من إدارة المدرسة ما يلي :

- تنظيم برنامج المعلم المساند بحيث لا يزيد عدد الحصص التي ينفذها عن 27 حصة أسبوعياً.
- تعريف المعلم المساند بجميع القوانين واللوائح والأنظمة والتعليمات التربوية والفنية المعمول بها في المدرسة.
- تنظيم ومتابعة العلاقة بين المعلم المساند والمعلم الدائم.
- توفير المستلزمات المادية التي يمكن أن تساعد المعلم المساند في أداء مهماته.
- تم تعيين المعلم المساند للمساعدة في تعليم طلاب صفوف الثاني والثالث والرابع فقط، الأمر الذي يجب أخذه بعين الاعتبار أثناء توزيع المهام على المعلمين المساندين حسب تخصصاتهم بقدر الإمكان على النحو التالي :
  - يوزع المعلمون من تخصص المرحلة الأساسية على صفوف الثاني الابتدائية.
  - يوزع المعلمون تخصص اللغة العربية والرياضيات على صفوف الثالث والرابع حسب التخصص (مثلاً معلم من المتخصصين في اللغة العربية يمكن أن يعمل في صفين من صفوف الثالث أو الرابع وهكذا...) ولا يجوز توزيع المعلمين المساندين على صفوف أخرى غير هذه الصفوف.
- توفير التسهيلات لتوثيق العلاقة بين المعلم المساند والمعلم الدائم من جهة وأولياء الأمور من جهة أخرى.

- تنظيم برامج الحصص الإضافية –بقدر الإمكان– بحيث يتم جمع الطلاب ضعاف التحصيل من شعبة واحدة أو من شعب مختلفة (حسب عددهم)، وبحيث ينفذ المعلم الدائم تعليم المهارة ويتابع المعلمون المساندون ذلك مع طلابهم.
- إشغال حصص الاحتياط في المدرسة من مهمات المعلمين الدائمين؛ لذلك يجب أن يشغل هذه الحصص المعلم الدائم وليس المعلم المساند.
- عدم إشغال المعلم المساند في مهام إدارية أو تعليمية غير تلك المهام التي تم توضيحها.
- الاحتفاظ بسجل يوضح دوام المعلمين المساندين ومدى التزامهم بالتعليمات والقوانين، وكذلك مستوى أدائهم في تنفيذ المهمات الموكلة إليهم. (مركز التطوير التربوي، 2008 : 2)

وأضاف (الحمضيات، 2009) بأنه :

- لا يجوز أن يكون المعلم المساند بديلاً عن المعلم الدائم.
- لا يجوز تكليف المعلم المساند بأية أعمال تعيق عمله المنوط به، ولا يجوز نقله من مدرسة إلى أخرى إلا للضرورة.
- يسمح للمعلم المساند بالمشاركة في الأنشطة المدرسية التي توفر له خبرة يستفاد منها.
- يلتزم المعلمون المساندون بمادة تخصصهم اللغة العربية والرياضيات فقط.
- يتابع مدير المدرسة والمدير المساعد أعمال المعلمين المساندين.
- يتلقى المعلم المساند تدريباً على كيفية التعامل مع الطلاب ضعاف التحصيل، ويستفيد المعلم المساند من تدريب المعلمين الآخرين.

وقد ذكر الحمضيات أنه في العام الماضي كانت النتائج أفضل، ويتوقع أن تكون نتائج أفضل في هذا العام، وأكثر دقة وضبطاً. (مقابلة مع د. محمود الحمضيات)

مفهوم الخطة العلاجية المساندة والعناصر الرئيسة في بنائها :

الخطة العلاجية المساندة هي مجموعة من الإجراءات والتدابير المخططة والمنظمة، التي تبنى من قبل المعلم أو المشرف التربوي، لمساعدة فئة محددة من الطلبة على تحقيق أهداف تعليمية محددة لم يستطع الطلبة إتقانها في المرة الأولى لمحاولة تعلمهم تلك الأهداف. ويطلق التربويون هذا العمل العلاجي، التدخل المساند أو الداعم لهؤلاء الفئة من الطلاب.

خطوات بناء الخطة العلاجية :

1- ترجمة جوانب الضعف إلى أهداف يمكن قياسها؛ وحتى يستطيع المعلم إدارة وتنظيم التعلم والتحكم في المخرجات التعليمية، لا بد من تحديد دقيق لما يريد أن يبلغه الطالب، فهذا يسهل

المهمة على المعلم والمتعلم؛ حيث توجه جملة النشاطات التعليمية/التعلمية صوب أهداف واضحة ومحددة.

2- تحديد فئات الطلبة التي تعاني من كل مشكلة على حدة، وهنا يتم وضع قائمة بالطلبة الذين يعانون من كل مشكلة على حدة، وهكذا فإن لكل طالب أو مجموعة من الطلبة مشكلته التعليمية الخاصة بهم.

3- تحديد النشاطات التعليمية/التعلمية المناسبة للعلاج، فقد يستعين المعلم بالوسائل الحسية لمعالجة ضعف الطلاب في موضوع ما، وقد يستخدم الحاسوب في هذه المرة كبديل للأسلوب الأول وقد يستخدم التعلم التعاوني، ويمكن أن يكثف من أوراق العمل التدريبية وغيرها الكثير من الأساليب والنشاطات التي يتوقع المعلم نجاعتها في معالجة المشكلات التي تسبب ضعف التحصيل لدى الطلبة.

4- تحديد الزمن المخصص لتنفيذ الخطة العلاجية، فلا بد من تحديد الزمن الذي يلزم لمعالجة كل مشكلة حتى تمكن المعلم من تنفيذ خطته في الزمن المناسب دون أن يؤثر على ما تبقى من المنهاج. (الغرابلي، 2009 : 11)

إن معالجة الضعف، وخاصة إذا كان لدى فئة كبيرة من الطلبة، أمر لا يمكن تأجيله بأي حالٍ من الأحوال؛ لأن ذلك سيؤدي إلى مشكلات أخرى أكثر تعقيداً، وهذا أشبه ما يكون بالمرض الذي يمكن السيطرة عليه ومعالجته بسهولة في بدايته، أما إذا ما ترك حتى يستفحل فسيصبح من غير السهل معالجته.

ويتضمن التدخل المساند الفعال مجموعة من الأساليب والطرائق لا تختلف كثيراً عما يقوم به المعلم في الدروس العادية، ومنها :

1- المراجعة اليومية، وهنا يستطيع المعلم الربط بين درس الأمس والمهارات الأساسية اللازمة لدرس اليوم؛ ليكون الطالب مستعداً للمرور بالخبرة التعليمية الجديدة.

2- عرض أهداف الدرس على التلاميذ؛ حيث يعرض المعلم الأهداف التعليمية ويشخص الأداء المتوقع من الطالب.

3- عرض المادة الجديدة، وفيه يشرح المعلم الموضوع ويعطي الأمثلة المنتمية للدرس.

4- التدريب المستقل، وفي هذا المجال لا بد للطالب من أن ينفذ بعض النشاطات بصورة مستقلة، حتى يستطيع المعلم تقييم أداء الطالب بصورة صحيحة .

5- التقويم التكويني، وهنا يستطيع المعلم تزويد الطالب بالتغذية الراجعة الفورية فيما يتعلق بأدائه المباشر. (Swanson,1999)

أنماط من النشاطات المختلفة التي تستعمل في مساندة الطلاب :

هناك مجموعة من النشاطات المتنوعة التي يمكن استعمالها في مساندة الطلاب الذين يعانون من ضعف التحصيل؛ فقد ذكر Douglas J مجموعة من هذه الأنماط، مثل :

1- الواجبات البيتية أو الأعمال الإضافية.
2- الصفوف العلاجية (التدريبية) قبل أو بعد الدوام الرسمي.
3- تعليم الأقران.
4- المراكز الصيفية، وهذا النشاط مألوف كثيراً لدينا؛ حيث يستخدم في معظم الأقطار تحت المسمى نفسه، وتتنوع النشاطات في هذه المراكز لتشمل نشاطات ترفيهية ورياضية بالإضافة للنشاطات العلاجية.
5- تعليم الطلاب الكبار للآخرين الصغار، بحيث يتولى كل طالب كبير مسؤولية الطالب الصغير.
6- العلاج في يوم العطلة الأسبوعي، مثل : يوم الجمعة أو السبت أو يوم الأحد.

وترى الباحثة أن بناء الخطط العلاجية المساندة من الكفايات المهمة التي يجب أن يمتلكها كثير من القادة التربويين، فلا بد للمعلم من امتلاك هذه المهارة وكذلك المشرف التربوي المقيم أو الداعم، وكثيراً ما يواجه المعلم نتائج صادمة بعد تنفيذ الاختبارات المختلفة، لا يجد مفراً من التصدي لها والوقوف على أسباب المشكلة وتنظيم النشاطات الفعالة التي تصحح الوضع القائم للمتعلمين وتجعلهم في المستوى المقبول.

وأخيراً، فإن الحكمة تقول "درهم وقاية خير من قنطار علاج" لذلك، فمن الأفضل أن لا نحتاج للخطة العلاجية إذا ما جعلنا عملية التعليم والتعلم عملية رصينة قوية مبنية على دعامات وأساسات متينة.

المبحث الثالث

دور المعلم المساند في العملية التعليمية

- **الدور.**

- **أولاً : الأدوار التعليمية :**

1- دور المعلم المساند في تعليم التلاميذ قدرات التفكير.

2- دور المعلم في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم

3- دور المعلم كملاحظ ومشخص ومعالج.

4- دور المعلم في إثراء بيئة التعلم.

- **ثانياً : الأدوار التربوية :**

1- دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

2- دور المعلم في تنمية القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ.

3- دور المعلم كمثل أعلى وقدوة لتلاميذه.

4- دوره في ترغيب تلاميذه في العلم والتعلم.

5- دوره كمشرفاً على الأنشطة ورائداً في الصف.

- **ثالثاً : الأدوار الاجتماعية والعلاقات الإنسانية :**

1- دوره رائداً اجتماعياً في التعاون مع زملائه ومساعدة طلبته.

2- دور المعلم شريكاً لأولياء الأمور في تربية أولاده.

- **إدارة العملية التعليمية.**
- **التخطيط– التنظيم– التنفيذ– التنسيق– التقويم.**

المبحث الثالث

دور المعلم المساند في العملية التعليمية

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين المعلم وتلاميذه من جهة، والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، وهناك فرق بين التعليم والتعلم، فالمعلم هو الذي يقوم بعملية التربية كما يقوم بعملية التعليم، بمعنى أنه ينقل المعارف والحقائق ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى تلاميذه، كما يسعى إلى مساعدتهم على اكتساب العديد من الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والتذوق، كما يساعدهم على اكتساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم، فالمعلم يسعى إلى إحداث تغيرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه. (عودة، 2006: 20)

فالمعلم هو صانع التدريس، وهو أداته التنفيذية؛ حيث إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من قبل المعلم لتحقيق أهداف التعليم لدى التلميذ، وهو –أيضاً– نتاج مباشر لما يتصف به المعلم من خلفيات متنوعة وخصائص وكفايات، فإذا كانت هذه الكفايات عالية فإن التدريس بلا شك سيؤدي ثماره المرغوبة ويعكس في الوقت نفسه الإعداد الجيد. (المعافا، 2002 : 702)

لقد كان ينظر للمعلم –قديماً– على أنه ملقن وناقل للمعرفة فقط، وما على التلاميذ الذين يعلمهم إلا حفظ تلك المعارف والمعلومات، ونتيجة للتطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية، التي يتعرض لها المجتمع، أصبح هناك ملامح لنظام تعليمي جيد يستلزم تغيراً في أدوار المعلم ليكون المنظم والمنسق لبيئة التعلم بما فيها من موارد وتوزيع للعمل التعليمي، وكسر عادة التبعية عند التلاميذ وتشجيعهم على الاستقلال الفكري لمزيد من الخيال والإبداع. (محمد، حوالة، 2005 : 92)

الدور :

يعدّ مفهوم الدور من المفاهيم الاجتماعية المهمة؛ حيث يساعدنا على التنبؤ بسلوك الآخرين ومعرفة توقعاتهم لسلوكنا، والدور هو مجموعة من الأنشطة السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها الفرد الذي يشغل مكانة اجتماعية معينة في المجتمع.

وقد عرفه حجي (2002 : 51) بأنه "تتابع نمطي لأفعال متعلمة يقوم بها فرد من الأفراد في موقف تفاعلي".

وتوجد ثلاثة مفاهيم مرتبطة بالدور تعد الأكثر استخداماً له، هي :

1- الدور سلوكاً : ويعنى بذلك الربط بين أدوار المعلم والسلوكيات التي تميزها كصاحب عمل، والتي تبدو في سياق هذا العمل.

2- الدور شخصيةً : ويركز على الصفات الاستاتيكية للمعلم، مثل : طبيعة مجتمع المعلمين، وكيفية الانتماء إليه، أو الانفصال عنه.
3- الدور توقعاً : ويرتبط هذا المفهوم بالتوقع سواء من قبل المعلمين أنفسهم أو من قبل الآخرين. (الأسطل، الخالدي، 2005: 71)

أولاً : الأدوار التعليمية :

وبما أن المعلم هو العمود الفقري للتعليم، فعليه تقع مسؤولية تطوير التعليم وتحسينه مهما توفرت الإمكانات التعليمية من مبانِ مدرسية ووسائل تعليمية ومقررات حديثة، فإن أهداف التعليم لن تتحقق بدون معلم كفُؤ قادر على استخدام هذه الإمكانات الاستخدام الذي يحقق الغايات المرجوة منها. (أبو عظمة، 2006 : 6)

فالمعلم هو الشخص الوحيد الذي يستطيع أن يبني الأجيال وأن يصحح مسار المتعلمين، وهو الإنسان الذي يستطيع أن يكون القدوة الحسنة للتلاميذ، فيهتدوا بتوجيههم بها، ويؤمنوا بإرشاداته، ويتميز دور المعلم –هنا– في تعليم التلاميذ قدرات التفكير، ودوره في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم، ودوره كملاحظ ومشخص ومعالج، ودوره –أيضاً– في إثراء بيئة التعلم. وستقوم الباحثة بالتفصيل في الصفحات التالية؛ حيث إن الدور التعليمي للمعلم المساند سيكون موضوع الدراسة.

1) دور المعلم المساند في تعليم التلاميذ قدرات التفكير :

المعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، والمحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الابتهاج والحماسة والاحترام والتسامح، فإن المعارف والحقائق والمفاهيم التي تتعلق بالدرس شيء مهم للتلاميذ، ولكن الأهم من ذلك أن يتعلم التلاميذ قدرات التفكير التي تجعلهم يكتشفون بأنفسهم هذه المعارف وتلك الحقائق والمفاهيم، فتعليم قدرات التفكير له الأولوية، ورأى مالك هولم نويلز، أنه نتيجة للتغير السريع فإن على المعلمين إعادة النظر في دورهم، والتركيز على تعليم مهارة التفكير المناسبة. (مايرز، 1993 : 1)

ومن مزايا تعلم التفكير ما يلي :

أ– يزيد من إنسانية التلميذ، ويزيد من قيمته وأهميته وثقته بنفسه.

ب– يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع ويهذب قدراته.

ج- يزيد من إيجابية فهمه لذاته التحصيلية والاجتماعية، وينقله من متلق إلي فرد نشط فاعل منظم.

د- يحوله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها، وليس حافظاً خازناً لها. (راشد، 2002 : 81)

فالتفكير نشاط طبيعي لاغني عنه للإنسان في حياته اليومية، ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير خاصة ملحة أكثر من أي وقت مضى؛ لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناحي الحياة.

وتتميز مهمة المعلم –هنا– في إثارة الأسئلة التي تؤدي إلى تعلم مثمر، والمعرفة الصفية للمادة التي يدرسها، فيطور نفسه في مجال التفكير الإبداعي ومرونة التفكير، وتشجيع الطلاب على طرح أفكارهم الجديدة وغير الجديدة وتقبلها مع إجراء التعديل اللازم عليها، وملاءمة الأسئلة لمستويات الطلاب. (الترتوري، القضاة، 2006 : 291)

فالمعلم يحتاج أن تكون لديه القدرة على التحليل والتأمل في الممارسة، والأداء الصفي، والتدريس وتقييم النتائج، ومراجعة عمليات التعلم وتحسينها، فعند التدريس لتحقيق الفهم والتفكير لدى الطلاب، يجب أن يكون لدى المعلم خطان من التفكير : كيفية العمل لنقل الطلاب إلى مستويات عالية من الفهم والأداء الفاعل، وكيفية مراعاة ما يعرفه الطلاب ويهتمون به في عملية نقلهم نحو أهداف المنهج، وتطوير مواهبهم وقدراتهم الاجتماعية، خاصة أن المعلم سيكون مطالباً بتقييم ما يفكر فيه الطلاب، ويعيد تشكيل خططه التدريسية ليراعي ما يكتسبه الطلاب في عملية التعلم. (البهواشي، 2006 : 166)

فالمعلم يحاول تقديم ثقافة جديدة ومختلفة عن ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، ويحاول تغيير أفكار الأفراد واتجاهاتهم؛ لذلك فالمعلم مطور ومبتكر للثقافة. (البوهي، لطفي، 2001 : 103)

وهو ممارس متأمل وباحث إجرائي مفكر، ولكي يكون المعلم عنصراً فعالاً، ومؤثراً، يتوجب عليه أن يكون شريكاً فاعلاً داخل الصف، ومراقباً لعملية التعلم ليحلل ويفسر المعلومات المتوفرة في بيئة الصف. (PARSON, PROWN,2005:1)

ويتمثل إبداع المعلم –في التدريس– في مقدرته على طلاقة الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها عملياً في مجال تخصصه، وفي قدراته على التجديد في طريقة عرض دروسه وتنفيذها وتقويمها، وفي تعميم الوسائل التعليمية المبتكرة، وفي المبادأة لإيجاد حلول ومقترحات للقضايا والمشكلات التي تواجهه، وتشجيع المتعلمين على الإبداع في الأداء. (محمد، حوالة، 2005 : 111)

ولتوضيح العلاقة بين السلوك التدريسي للمعلم والتحصيل الدراسي للطالب، نلاحظ أن دور المعلم يتمثل في الحماس والجدية، وإتاحة الفرص أمام التلاميذ للتفكير وإبداء الرأي والإعداد الجيد في تحضير الدرس وسلامة الشرح، والتوجيه غير المباشر، والنقد المعتدل من جانب المعلم. (سرور، 1999 : 149)

ونحن في مجتمعنا الفلسطيني خاصة، بحاجة إلى أفراد ذوي فكر ثاقب وإبداع متميز، ليساعدوا في رفع المعاناة عن مجتمعنا في شتى المجالات، ولن تتوفر هذه الطليعة الرائدة إلا إذا هيأنا لهم مناخاً آمناً يسهم في تكوينهم العلمي المتميز، ويفجر طاقاتهم الإبداعية دون جمود فكري، أو تعصب مسبق. (الطهراوي، 2007 : 111)

لكل ما سبق، تذكر الباحثة أن المعلم يوجه التلاميذ كي يتعلموا بأنفسهم، فلا يعطيهم المعلومات والحقائق جاهزة، بل يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في اكتشاف هذه المعلومات، وعلى ذلك تصبح أداءات التلاميذ ذات دافعية داخلية، وذات مصدر تعزيز ذاتي، فيصبح أداؤهم التحصيلي والتفكيري أفضل، فالمعلم يهيء الظروف والخبرات والمواقف لتلاميذه للتفاعل والإنجاز، فيستحوذ اهتمامهم بعمليات التفكير بدلاً من عمليات الحفظ.

2) دور المعلم في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم :

هناك اهتمام كبير وتطور مستمر في تدريس المعرفة، يشهده عصر العلم والفضاء والاتصالات والحسابات والهندسة الوراثية وجراحة الجينات والاستنساخ، وكل ما أنتجه وينتجه التقدم العلمي، فاكتساب التلاميذ لتلك المعلومات والمعارف أمر مهم ومفيد، وتعلم الحقائق والمفاهيم في أي مجال يقوم على التفكير والنشاط العقلي.

فالمعلم منظم للبيئة التعليمية ومستثيراً لدافعية الطلاب ومشجعاً على التفاعل والعمل الجماعي، وهو في ظل النظرة النظامية للعملية التربوية مدير ومستشار وموجه ومطور تعليمي وقائد للنشاطات والمنافسات الصفية. (العبد الله، 1997 : 11)

إن الاتجاهات الحديثة تقوم على اعتبار المعلم قائداً تربوياً، يعمل على إغناء المنهاج المدرسي الذي يشارك الطلاب في تنفيذه، واستخدام جميع الإمكانات المتاحة من بشرية ومادية في خدمة العملية التربوية، وإقامة علاقات إنسانية بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم؛ بحيث تستند إلى التعاون والمرونة، وإشراك الطلاب في صنع القرارات المتصلة بمواقف عملية التعليم والتعلم، وإيجاد التفاعل الصفي الذي يؤدي إلى المشاركة الإيجابية وتقبل التوجيهات والإرشادات بنفس راضية. (العبادي، 2001 : 94)

وتبذل الجهود المناسبة لتسهيل مهمة المعلم من حيث الإعداد ووضع المناهج وتوفير الإمكانات وترتيب البيئة التعليمية، كما ترافق جهود المعلم في القيام بدورة عملية إشراف تربوي؛ لأن المعلم هو المساعد الأول للمتعلم في تعلمه الرسمي. (الأغا، الديب، 2002 : 110)

المعلم بمثابة المهندس الذي يملك مفاتيح الإصلاح، ويحرك كل المقومات، وينسق بين أدوارها جميعاً، وهو مطالب، شأنه شأن غيرة من المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها، أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويراً ذاتياً، والتجديد المستمر في أسلوب التدريس وطريقته ومعاونة الإدارة لإنجاح العملية التربوية؛ لأنهم يتعاملون مع مستقبل الأمة من خلال إعدادهم لأبنائها في جميع مراحل التعليم المختلفة، ويساهمون بدور كبير في تشكيلهم وفق ما تتطلبه فلسفة المجتمع. (حمدان، 2006 : 685)

فالمعلم يقوم بدوره المعرفي وأدواره الأخرى في تكامل تام؛ ولذلك يجب التأكيد على قيام المعلم بما يلي :

1- مساعدة التلاميذ على اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم.
2- توظيف هذه المعارف والمعلومات في حياة التلاميذ.
3- مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، والترتيب على التعلم الذاتي والتعلم المستمر. (راشد، 2002 : 86)
4- تشجيع التلاميذ على التعاون والعمل بروح الفريق، وتوجيه الطلاب.
5- رفع المستوى التحصيلي الأكاديمي للطلاب، وتحقيق الأهداف السلوكية والمعرفية والوجدانية المتفق عليهما. (حسين، 2006 : 257)

إن آليات المعلم لإكساب التلاميذ كافة المهارات والمفاهيم عديدة ومتنوعة في الشرح والتوضيح إلى التدريب والممارسة، وحتى سلوكياته ومهاراته هو كقدوة لتلامذته، وأيضاً استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة، كل هذا وغيره ينتجان الفرص أمام التلاميذ لاكتساب تلك المهارات والمفاهيم.

3) دور المعلم كملاحظ ومشخص ومعالج :

إن دور المعلم شامل لا يتوقف عند إعطاء المعلومات وسردها ونقلها للتلاميذ ومطالبتهم بحفظها واسترجاعها، بل أصبح دوره كملاحظ متعدد الجوانب يسعى إلى بناء الشخصية السوية الواعية من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والروحية. (الإبراشي، 1993 : 159)

فالمعلم مطالب بتنمية وتطوير التغيير لدى المتعلمين، وأن التدريس الذي يستهدف إثراء التغيير لدى المتعلمين له جذور تاريخية، تمتد من جمهورية أفلاطون وحتى جون ديوي في

الديمقراطية والتربية، وارتأى جون ديوي أن التغييرات المطلوب إحداثها في المتعلمين ليست عشوائية لكنها تسعى إلى تحقيق هدف مرغوب، وهو تحقيق المشاركة الناضجة في حياة المجتمع، ومهمة المعلم هنا تشخيص ملاحظة المتعلم ثم صقل وإثراء النمو الفردي لتحقيق هذه الغاية. (البهواشي، 2006 : 192)

إن المعلم لا يتعامل مع نوعية واحدة من التلاميذ، إنما يتخلل هذا التعامل العديد من الأمور النفسية (السيكولوجية) المختلفة بين تلاميذه، فهناك الفروق الفردية، وهناك الاختلاف في الميول والاتجاهات والقيم بين عينة التعامل مع التلاميذ، فعليه أن يدرك هذه الاختلافات بطريقة علمية، ويعمل على تعديل سلوكهم تعديلاً إيجابياً في ضوء متغيرات الموقف التعليمي والمتغيرات المحيطة بالمجتمع. (إبراهيم، حسب الله، 2005 : 195)

لذلك للمعلم تأثيره الذي لا ينكره في الموقف التربوي؛ لأنه يعطي من نفسه لتلاميذه، ويمهد السبيل أمامهم للانتفاع بما يتلقونه على يديه من حقائق ومعارف ومفاهيم واتجاهات، تضمنها المنهاج الذي يعمل على تقويم سلوك الطالب وبناء الشخصية وصقل مواهبه وتهذيب خلقه، ولن يتحقق هذا إلا إذا كان المعلم معلماً بطبعه، معالجاً للمواقف التعليمية؛ لأنه القدوة. (عدس، 2000 : 41)

إن المعلم عليه أن يراعي طبيعة المادة الدراسية وطبيعة المتعلم، وأن يراعي نظريات الإدارة الحديثة والتربية الحديثة، ومراعاة التعليم الفردي والإرشادي، وأن يقوم بتشكيل المجموعات الصغيرة والتوظيف المناسب للوسائل التعليمية والتقويم المبدئي والنهائي في ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلم. (دغيدي، 1999 : 10)

ويشير مبدأ تحمل المسؤولية بالنسبة للمعلمين إلى ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم مدى ما يتحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج، وعلى هذا الأساس بدأ المجتمع الأمريكي بمطالبة المعلمين بضرورة تحقيق نتاجات تعليمية إيجابية واعتبارهم مسؤولين إذا لم تتحقق هذه النتاجات، بالإضافة إلى أن المؤسسة مسؤولة عن ضرورة الالتزام بهذه الأهداف والسعي لتحقيقها، فالمعلم مرب ومعدل للسلوك ومعالج كفؤ فهو مطالب بأن يكون نامياً ومتجدداً على الدوام؛ حيث إن نموه في المهنة مرتبط تماماً بمسألة نموه العلمي، والمهني. (إبراهيم، 2003: 58)

لقد ازدادت القناعة بأهمية دور المعلم الجيد الذي يعمل دائماً على ملاحظة تلاميذه ومتابعة تقدمهم، لكي يستطيع أن يوجههم في مراحل التعليم المختلفة، ضمن هذه المهمة على المعلم أن يعمل على استقبال التغذية الراجعة من عمل الطلاب، وكذلك عليه أن يقوم بتقويمهم. (الترتوري، القضاة، 2006 : 291)

ويتميز دور المعلم كملاحظ من خلال الحوار والمناقشة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها، ودوره كمشخص في تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومحاولة حلها؛ لذلك فالمعلم يتفاعل مع التلاميذ أطول فترة زمنية خلال حياتهم مقارنه بأصحاب المهن الأخرى، ويتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية وحالاتهم الطبيعية، ويعالج مشكلاتهم التي يلاحظها؛ لأنه القدوة الحسنة لهم. (محمد، حوالة، 2005 : 99)

ولقد أوضح ثورندايك في كتابه قانون الأثر الذي يشير فيه إلى أنه تتغير قوة الاستجابة لأي تصرف سلوكي بناء على نتائج ذلك السلوك، فالسلوك الذي يؤدي إلى نتائج مرغوبة ومشجعة قد يؤدي إلى احتمال تكرار ذلك السلوك وزيادة إمكانية حدوثه، بينما يؤدي السلوك، الذي لا تتبعه نتائج محببة أو طيبة، إلى عدم تكراره أو اختفائه نهائياً. (راشد، 2002 : 89)

لذلك يمكن القول بأن الملاحظة الدقيقة تمكن المعلم من أن يذكر التلاميذ وينبههم حين ينزلقون إلى سلوك غير مناسب، فيوجه انتباههم لما يتعلمونه، وبملاحظة وتشخيص سلوك التلاميذ يمكن تحديد جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف؛ لأن المعلم الأداة الفاعلة في تنفيذ أي برنامج تعليمي، ودوره محوري، وعليه يقع العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية التي تهدف إلى النهوض بالمستوى التحصيلي للطالب.

4) دور المعلم في إثراء بيئة التعلم :

إن للمعلم قيمته ومكانته، ولقد حث الإسلام الإنسان على العلم والإقبال عليه ما دام في جسمه عرق ينبض، فكانت أول آية نزلت في القرآن الكريم "**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**" (العلق : 1) فالعلم ليس مجرد حشد للمعلومات في الأذهان وتكديس للمعرفة فحسب، وإنما هو وسيلة نستفيد منها في الدنيا والآخرة، فهو للدين والدنيا معاً يهذب الخلق ويصقل الذوق ويغذي الروح ويحسن التعامل مع الناس، فالمعلم هو المسؤول الأول عن أداء العملية التعليمية على أسس فنية وعلمية، وهو المسؤول الأول عن نجاحها أو فشلها، فهو يلعب دوراً خطيراً في حياة الفرد والأمة، ويحمل رسالة مقدسة وأمانة عظيمة، فالمعلم الحق هو من اجتمعت فيه خصلتا حفظ الأمانة وأداء الرسالة، فهو بهاتين الخصلتين معلم ومرب. (قزاقزة، 1996 : 13)

فالمعلم الجيد الواعي لدوره يستطيع أن يحدث أثراً طيباً، فهو الذي يملك زمام الموقف التعليمي، يوجهه كيفما شاء كربان السفينة التي يسير بها من مهب وعصف الرياح ويبتعد بها إلى بر الأمان، ومن أهداف إثراء بيئة التعلم لدى المتعلم ما يلي :

1- توسيع رقعة أو مساحة ما يتعلمه الطلاب من معلومات عن موضوع الدرس؛ لذلك فإن الأنشطة الإثرائية تهدف إلى زيادة كمية ما يتم تعلمه من معلومات.
2- تعليم مهارات جديدة للطلاب (عقلية، حركية، اجتماعية) أو صقل ما لديهم من مهارات ذات علاقة بموضوع الدرس.
3- إغناء وجدانيات الطلاب بالمشاعر والمعاني والعواطف الجياشة، من خلال معايشتهم لخبرات جديدة تثري وتعمق هذه الوجدانيات. (زيتون، 2003 : 66)
4- إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو العنصر الأساسي الذي تعتمد عليه العملية التعليمية في نجاحها أو فشلها في تحقيق أهدافها، وإن شخصية المعلم بجميع أبعادها المختلفة تؤثر تأثير كبيراً في المتعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة؛ لذا بدأت المؤسسات التربوية الاهتمام بالمعلم وإعداده من خلال البرامج الأكاديمية. (الغامدي، عبد الجواد 2002 : 3)
5- فالمعلم الناجح قدوة حكيمة في قيادته يتعلم طلابه من أساليبه وصفاته الشخصية، وفقاً لنظريات التعلم الاجتماعية بالمحاكاة والتقليد. (النعيم، 2006 : 180)

ويعمل –أيضاً– على تهيئة جو يبعث على الارتياح والطمأنينة في المدرسة، ورفع مستواها. (مساد، 2005 : 117)

فالمعلم مبلغ يوصل العلم والمعرفة المقرونين بالعمل والتقوى إلى طالبي العلم وعطشى المعرفة، ويجعل من سلوكه وعمله وسيلة أخرى للتربية والتعليم، ويتعامل معهم بالشكل الذي يصبح بينهم قدوة فاضلة، ومظهر الصفات الجيدة، ويبتعد عن كل ممارسة تخالف الأخلاق السامية؛ حيث قال الإمام علي (كرم الله وجهه) : من نصب نفسه للناس إماماً فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال من معلم الناس ومؤدبهم. (نوري، وفا، 2001 : 72)

ونظراً للمسؤوليات الجسام، الملقاة على عاتق المعلم، فإنه يسهم أيضاً في تغيير وتطوير المجتمع باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لخدمته، والمعلم هو قوامها بصفته قائداً ورائداً لمسيرة التعليم والتعلم في المجتمع، ومربياً يسهم في تنشئة الأجيال المتعاقبة، وموجهاً لميول واستعدادات طلابه، ومشاركاً في حل مشكلات مجتمعه، وفي نشر الوعي والتنوير الاجتماعي. (سليمان، 2000 : 201)

ويتميز دور المعلم –أيضاً– في تشكيل بيئة تعلم ثرية سريعة الاستجابة تتضح فيما يلي :
1- وجود علاقة تعاونية مفتوحة قائمة على الود والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ، تشمل كل جوانب العملية التعليمية.

2- تنوع أنشطة التعليم داخل الصف الدراسي وخارجه.
3- التلميذ يقوم بدور المكتشف والمجرب والفعال في العملية التعليمية.
4- تنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (راشد، 2002 : 90)
5- تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس/ وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.
6- التأكد من تحضير الدرس مسبقاً، وتنمية عادات المذاكرة والتحصيل الدراسي المرغوب فيها لدى التلاميذ. (محمد، حوالة، 2005 : 97)
7- التعرف إلى مستوى الطلبة المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت، وبرمجة الخطط التدريسية وإدراج الأهداف التعليمية تبعاً لذلك.
8- معرفة الأساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره، ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل أو معوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي.
9- استخدام علم التجديد والتنويع في الخطة التدريسية. (البدري، 2005 : 105)

ومن المعروف أن لكل معلم طريقته وأسلوبه في التدريس، الذي يميزه عن غيره من المعلمين وقد يكون ذلك نتيجة اختلاف المادة، فيشكل ذلك نمط تدريس المعلم وينطبق ذلك على الطلاب؛ حيث يتميز كل طالب بنمط استذكار يتمثل في سلوكياته، وبذلك يكون التحصيل الدراسي محصلة التفاعل بين طرائق التدريس وسلوكيات المتعلم، فالمعلم الكفؤ يسعى دائماً للحفاظ على اهتمام طلابه خلال الحصة عن طريق إثارة دافعيتهم وحفزهم للتعلم، أخذاً بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم وطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها. (باشماخ، شاهين، 2003 : 99)

فالمعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الصف الدراسي وما يحدث فيه، وهو المحرك لدوافع الطلبة والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة. (شحاتة، أبو عميرة، 1999 : 13)

فله تأثيره في الموقف التعليمي مما يجعله سيداً بحق، فهو الذي يهيئ السبل للانتفاع بالفرص التعليمية والحقائق التربوية التي يتضمنها المنهاج. (فورة، 1990 : 112)

وترى الباحثة أن دور المعلم، في إثراء بيئة التعلم، يتميز بأن يكون محفزاً ومعززاً لتلاميذه ومشجعاً لهم على التعلم، وموجهاً يقدم العون والنصح والإرشاد في أمورهم الشخصية والتعليمية والاجتماعية، فهو الذي يساند تلاميذه في عملهم التعليمي، عندما يحتاجون إليه، ويرشدهم ويوجههم إلى الطرق الصحيحة للتعلم، فهو يهدي المتعلم إذا ضل ويقومه إذا ذل ويكمل شخصيته الناقصة،

ويصقل معارفه، ويهذب خلقه ويسلمه إلى حياته ومستقبله مواطناً يعتز به وطنه بما يمد إليه من يد البناء والتعمير، ويحقق من أهدافه بجهده وفكره وبصمات أصابعه الحانية عليه.

ثانياً : الأدوار التربوية :

1) دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

الفروق الفردية هي : "الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية أو عقلية أو نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً، وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي تهتم بتحليلها ودراستها". (قاسم، 2003 : 18)

إن تمكين المتعلم من التعلم الفعال يعد المهمة الأساسية التي يسعى المعلم –في عمله التربوي– إلى تحقيقها، وإذا كانت التربية الحديثة تنادي دائماً بأن يكون الطالب محور العملية التعليمية فإننا نقول دائماً إن المعلم هو العمود الفقري لهذه العملية، وإن أي تقدم مرتجى لهذه العملية لا يمكن أن يوجد إذا ارتطم بصخرة غير القادر، غير المهيأ، لتنفيذ الأهداف التربوية أو غير المعد إعداد مهنياً للقيام بهذا العمل العظيم والكبير الذي يتمثل بتشكيل شخصية التلاميذ وفق ما يرجوه المجتمع ويرغب فيه. (زقوت، 1997 : 1)

لذلك فإن الوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ وعلى أساليب تفكير التلاميذ، يسهم في تحقيق التفاعل التام بين المعلم وبينهم، وذلك بدوره يعمل على تحقيق النجاح في عملية إدارة الصف. (إبراهيم، حسب الله، 2005 : 135)

وتأتي أهمية دور المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذه فيما يلي :

أن ينوع المعلم في طرق تدريسه التي يستخدمها في الفصل بدلاً من استخدام طريقة واحدة للتلاميذ، بل ويختار من طرق التدريس ما تستخدم خارج الفصل، مثل : الطريقة المعملية في المختبر، وطريقة التعلم الذاتي باستخدام المصادر التعليمية المختلفة، وطرق الرحلات التعليمية. على المعلم –أيضاً– أن يستخدم العديد من الوسائل التعليمية، وفقاً للموقف التعليمي ووفقاً لقدرات التلاميذ، فكلما نوّع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية، ازدادت مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ. (راشد، 2002 : 94)

فالمعلم هو الذي يفهم ويوجه عملية التعليم والتعلم، ويستطيع أن يحرر التلاميذ من الخوف من السلطة ومن تدهور الروح المعنوية، ويستطيع أن يساعدهم على التعبير عن أنفسهم

وإظهار اختلافاتهم، ومعالجة مشكلاتهم؛ لذلك على المعلم أن يضع جهده لخدمة الهدف العام للتربية وهو تطوير الطفل ككل. (محمد، 2008 : 81)

لذلك على المعلمين ربط الأنشطة التعليمية بما يفضله التلاميذ؛ لأن التلاميذ يختلفون في أساليب تعلمهم، ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تطوير مهارات التعلم بفاعلية، فأساليب تعلم التلاميذ ليست سهلة التحديد وتختلف من درس إلى آخر ومن موضوع دراسي إلى آخر. (KY RIACOU, 2004: 86).

واستخدام المعلم للوسائل التعليمية المختلفة يساعد على تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب، فمن المعروف أن الطلاب يختلفون في قدراتهم فمنهم من يتم لديه التحصيل، بمجرد الاستماع للشرح النظري، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق الخبرات البصرية، مثل مشاهدة النماذج والمجسمات والأفلام وغيرها، وكلها تؤدي إلى استثارة اهتمام الطلاب وإشباع حاجته للتعلم وجعله أكثر انتباهاً وتقبلاً. (الدريج، 2003 : 174)

وعليه التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه، والدراسة المتأنية لعلم النفس التعليمي وتطبيقها بهدف خلق الدافعية لدى المتعلم، ومعالجة المشكلات السلوكية بطريقة منهجية ومنظمة،والمساعدةفي خلق ظروف تعلم مناسبة للتدريس داخل الصف. (محمد، حوالة، 2005 : 100)

2) دور المعلم في تنمية القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ :

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات إلى تغيرات في غايات التربية وفي أهدافها، وإلى تحول في دور المعلم، الذي أصبح موجهاً ومنشطاً أكثر من كونه ملقناً للمعرفة، وتحول دور المعلم إلى مرشد لمصادر المعرفة والتعلم، ومنسق لعمليات التعلم، ومصحح لأخطاء التعلم، ومقوم لنتائج التعلم، وموجه إلى ما يناسب قدرات كل متعلم وميوله وذلك يستلزم معلماً من طراز جديد. (السنبل، 2004 : 161)

ويمثل المعلم أحد مكونات المنهج الحديث؛ حيث يقع على عاتقه الإشراف والتوجيه وتنمية المواهب والإبداع، والتأثير على تكوين ميول التلاميذ وتلبية حاجاتهم، ولم تعد الحصة الدراسية معتمدة عليه فقط، وإنما من خلال التفاعل ما بين المعلم والتلاميذ. (الأحمد، يوسف، 2001 : 46)

والميل هو شعور عند الفرد يدفعه إلى التنبه والاهتمام بشيء ما، بحيث يفضله على أشياء أخرى، ويكون –عادة– مصحوباً بالسرور والارتياح. (راشد، 1999 : 101)

وللقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات الإيجابية أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع، وهي تعد –أيضاً– هدفاً من الأهداف التربوية الكبرى التي يجب على المدرسة تحقيقها؛ ولذا فإن من أدوار المعلم التربوية إكساب التلاميذ هذه القيم وتلك الاتجاهات والميول والاهتمامات، وتنبع القيم من نسيج الخبرة الإنسانية. (راشد، 2002 : 95)

ويتمثل دور المعلم أيضاً في تنمية الميول؛ حيث تعدّ من أقوى دوافع السلوك، فنحن نمارس النشاط الذي نميل إليه بشكل أفضل من النشاط الذي لا نميل إليه، فاكتشاف الميول من قبل المعلم يساعد على توجيه الطالب نحو النشاط الذي يميل، ويتمثل ذلك في :

1- تشجيع الميول المرغوبة لدى الطفل وتنميتها.
2- غرس ميول جديدة لم تكن موجود أصلاً عند الطفل.
3- إطفاء ميول الطفل غير المرغوبة، واستبدالها بميول مرغوبة بالطرائق التربوية الصحيحة.
4- تنمية علاقات إنسانية مع الطلاب وبنية على احترام الرأي وتقدير الذات، يساعد على كشف ميول الأطفال وتنمية الجيد منها وإطفاء غير المرغوب. (الحولي، 2003 : 22، 23)

ولكي ينجح المعلم في دوره بفاعلية فإن عليه :

1- فهم طبيعة التعلم والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية اكتساب المعلومات والمفاهيم والمبادئ واحتفاظه بالبنى المنظمة للمعرفة.
2- معرفة الخصائص النمائية للمتعلم واستخدامها في تخطيط تدريسه.
3- إثارة اهتمام التلاميذ بمادة التعلم وتوفير الدافعية لضمان استمرار انتباه المتعلم لموقف التعلم.
4- تحديد الإجراءات الملائمة للمتعلم والمادة التعلم. (أبو نمرة، 2001 : 53)
5- فالمعلم هو الممارس الذي يسعى دائماً خوفهم ممارسته ليس من خلال تدبر ممارسته الشخصية فقط، بل من خلال تجارب دراسته لتجارب وخبرات الآخرين. (الهنائي، الكتياني، 2004: 16)

وتعدّ حاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم نقطة البداية في عملية التدريس، وكل مدرس يعمل على ربط درسه بحاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم، وإشباع هذه الحاجات والدوافع بطريقة محببة إلى نفوسهم يكون موفقاً في عمله؛ إذ إن ذلك يؤدي إلى إقبال التلاميذ على درسه، ودفعهم إلى بذل الجهد فيه، وإلى رفع الروح المعنوية بينهم، وزيادة قيمة المادة التعليمية بالنسبة لهم، وعلى العكس من ذلك فكل مدرس يهمل حاجات التلاميذ ودوافعهم وميولهم، يقدر له الفشل؛ إذ يسود فصله جو من التوتر ويتسرب الملل والتعب إلى نفوس تلاميذه. (مساد، 2005 : 132)

ونستطيع القول بأن المعلم يتمثل دوره في تكوين اتجاهات موجبة نحو الحضارة العالمية، وتقدير الثقافات، وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاء والاختيار من طوفان المعرفة دون

تعصب أو تحيز فكري، ويحتم هذا التحدي تطوير نظام تكوين المعلم وتدريبه على مهارات التعلم الذاتي وتنمية قدراته على ذلك، حتى يصبح المعلم قادراً على استيعاب هذا الانفجار المعرفي والتقدم العلمي وملاحقته أولاً بأول. (إبراهيم، 2003 : 33)

ومن أجل أن يقوم المعلم بترسيخ القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في نفوس التلاميذ، عليه أن يستخدم كافة السبل من قدوة صالحة، ومن نصح وإرشاد، وتبيان أهمية التمسك بالقيم الراسخة الصحيحة، والابتعاد عن كل ما هو سلبي، وعليه أيضاً إتاحة الفرص للتلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة التي تكسبهم هذه القيم والاتجاهات والميول الإيجابية، وأن يستخدم لذلك أسلوب التشجيع ونظام الحوافز والجوائز الذي يرسخ القيم والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.

3) دور المعلم كمثل أعلى وقدوة لتلاميذه :

تعد القدوة الصالحة في التربية من أنجح الوسائل المؤثرة في إعداد المتعلم خلقياً، وتكوينه نفسياً واجتماعياً؛ ذلك فإن من أهم أدوار المعلم التربوية أن يكون المثل الأعلى في نظر تلميذه، والأسوة الصالحة في عينه، يقلده سلوكياً ويحاكيه خلقياً، بل تنطبع في نفسه وأحاسيسه صورة معلمه القولية والفعلية، والحسية والمعنوية

إن للمعلم مكانته ودوره في عملية الإدارة المدرسية وإدارة الفصل، فهو ميسر للتعلم، وهو كذلك مدير للفصل وللعملية التعليمية وقائد للأنشطة التربوية التي يشرف عليها، وهو ضابط اتصال بالأجهزة البيئية المختلفة. (حجي، 2001 : 33)

ويقوم المعلم أيضاً بمساعدة الطلاب على تحديد حاجياتهم الملحة، واهتماماتهم ومشاكلهم وتقديم العون لهم لفهم أنفسهم ومجتمعهم، وإرشادهم إلى الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيق الأهداف، ومساعدة طلابهم على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة غير مألوفة. ومدرس اليوم لديه المهارة في فهم مقدرة كل طالب عن طريق نتائج الاختبارات المقننة والملاحظة الدقيقة. (رتشي، 2000: 89)

فالمعلم الجيد القدوة ليس هو الذي يعمل على تزويد طلابه بالمعلومات فحسب، بل على المعلم أن يعمل على تنشئة طلابه التنشئة الاجتماعية التي يريدها المجتمع، فالمعلم الذي يعلم طلابه عن طريق تصرفاته وحسن أخلاقه، إنما يضرب مثلاً واقعياً ملموساً لطلابه عن تطابق أفعاله وأقواله، والمعلم القدوة أشبه ما يكون بوسيلة تعليمية حية ومستمرة إذا ما أحسن في توظيف هذا الجانب. (عقل، 2004 : 24-25)

فشخص المعلم وما يفعله، داخل الصف أو خارجة، يشكل نموذجاً للطلاب، ويستخدم المعلم النمذجة بشكل مقصود، ولديه القدرة والمهارات الهادفة في معاونة الطلاب على توظيف المعرفة في المجالات الحياتية المتنوعة، هذا إضافة إلى قدرته على صياغة الأهداف الدراسية والتربوية، والعمل على تحقيقها من خلال النشاطات الصفية واللاصفية؛ لذا فالمعلم في هذا المجال يحتاج إلى التطوير والتجديد باستمرار لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية. (جمهور، 2006 : 98)

فعلي المعلم أن يكون فعالاً في أداء دوره من خلال ما يلي :

1- أن يحاول الوصول إلى رؤية جديدة لعمله، بحيث يصبح ميسراً لعملية التعلم ومسهلاً لحدوثها بما يلبي حاجات الطلبة.
2- توفير بيئة غير مهددة للطلبة، وأن يشرك المعلم الطلبة في حوار ييسر أفعال التفاوض والتفسير.
3- إنتاج متعلمين ومستلقين، وليس نقل المعرفة إلى الطلبة، فالتعلم لا يتم بمجرد التوصيل.
4- أن يوفر المعلم مصادر متعددة للطلبة لييسر تعلمهم، وإعطاء وقت انتظار كاف بعد طرح أسئلة عليهم. (العبيدي، 2006 : 27)

إن استخدام المعلم لمداخل متنوعة ومختلفة يجعله قادراً أن يثير دافعية الاستطلاع والرغبة في التعلم لدى الطلبة، مما يجعلهم قادرين على التفاعل الصفي بشكل أفضل، بحيث يكون الطلبة أكثر تركيزاً واهتماماً بالموضوع المنشود في مجال الدراسة، وأن يكونوا قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة ومتعددة حول موضوع الدراسة، وقادرين على المشاركة في مواقف أكثر حيوية وثراء. (عبد الهادي وآخرون، 2003 : 114)

ويتميز المعلم بالدور التفاعلي داخل الصف، فهو النموذج الفني المناسب للطلاب؛ لتنوع السلوك الصادر عنه على مرآى منهم، وهو الإنسان القادر على تكوين طالب متوازن في خلقه، أو فكره ونفسه، وقد أثبتت دراسات كثيرة أن التلاميذ يتأثرون بسلوك معلميهم وتصرفاتهم أكثر من تأثرهم بأقوالهم ونصائحهم، فالمعلم المتسامح المنضبط المتفاعل يزود طلابه بأنماط سلوكية مهمة تسعى التربية جاهدة إلى تكوينها، وقد تكون تأثيرات المعلم السلوكية أكبر أثراً من المعلومات المعرفية. (البرازي، 2001 : 28)

فالمعلم الكفؤ يقوم بما يلي :

1- يخلق الاستعداد للتعلم ويستخدم تكتيكات متنوعة لبلوغ الغايات المنشودة.
2- يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف.
3- يستخدم خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى وإعطاء معنى.

4- يملك القدرة على بعث الحيوية والنشاط عند الطلاب، ويعمل على تقديم المادة الدراسية بشكل مثير ومشوق.
5- يملك القدرة على التحدث في مجالات المعرفة المختلفة، مما يجعل الطلاب يحذون حذوه في تنمية معارفهم.
6- القدرة على حسن التعامل مع الطلاب المتأخرين تحصيلياً، وحل مشاكل بعض الطلاب بسهولة. (أبو مرق، 2000 : 116)
7- اتباع طريقة التدريس التي تتناسب مع مستوى التلاميذ.
8- تحقيق الأغراض التي وضعت من أجلها المناهج، وإعداد الدروس وفقاً لما جاء بالمنهج.
9- تدريب التلاميذ على المهارات المتعددة والإسهام في نواحي النشاطات المدرسية المختلفة. (البدري، 2005 : 57)

إن تمكين المتعلم من التعلم الفعال يعد المهمة الأساسية التي يسعى المعلم، في عمله التربوي، إلى تحقيقها، فعليه إثارة اهتمام طلابه بموضوع التعلم، وجلب انتباههم إلى القضايا التي يطرحها معهم في المواقف الصفية، وتوفير الظروف الملائمة والأنشطة الموفقة التي تجعلهم يقبلون على موضوع التعلم، ويتفاعلون مع الأنشطة بحماس. (ريان، 2007 : 11)

ويتعامل المعلم مع طلابه وفق منهجية علمية دقيقة، تمكنه من التعرف على الخصائص السيكولوجية والاجتماعية والمطالب الإنمائية لهؤلاء الطلاب، ويقوم بتمثل وتحليل المناهج الدراسية التي يتولى تدريسها، واشتقاق وصياغة أهدافها بدقة، ويقوم بتصميم دقيق وعلمي لعملية التدريس، بحيث يتم توظيف واشتقاق وصياغة أهدافها بدقة، ويقوم بتصميم دقيق وعلمي لعملية التدريس، بحيث يتم توظيف الاستراتيجيات والطرق والأساليب والتقنيات بين أساليب وأنماط التعلم الفردية عند طلابه. (الخطيب، الخطيب، 2006 : 51)

وكل ذلك من أجل تزويد المتعلمين بالمهارات والخبرات الأساسية التي تمكنهم من التفاعل بكفاءة وفاعلية مع مختلف جوانب الحياة في مجتمعاتهم. (اللبودي، 2006 : 206)

وهكذا نجد أن المعلم يقوم بدوره في بناء شخصيات تلاميذه، الذين ينظرون إليه على أنه مثلهم الأعلى، وقد وجب نتيجة لذلك أن يكون هذا المعلم نموذجاً للتصرف السليم في جميع المواقف التي يواجهها في داخل المدرسة أو خارجها.

4) دوره في ترغيب تلاميذه في العلم والتعلم :

يختلف أداء المعلم لطريقة التدريس باختلاف كفاءته ومهاراته، وبحسب شخصيته، ولكل معلم أسلوبه الخاص في التدريس، فإن الطريقة التي تناسب معلماً قد لا تكون مناسبة مع معلم آخر؛ لذلك يجب التنويع في طرق التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك إلى اهتمام التلاميذ ودافعيتهم. (جامل، 2001 : 119)

وتنشأ العلاقة بين المعلم والتلاميذ، وتنمو بصفة أساسية حول مواقف التفاعل التي تتم داخل حجرة الدراسة، وفي الأنشطة المدرسية المختلفة، فالمعلم يعد الدروس والأنشطة ليحدث تغييرات معينة في سلوك التلاميذ. (محمد، 2008 : 83)

ولحدوث هذا التغيير لدى الطالب يقوم المعلم بما يلي :

1- تقبل مشاعر الطلاب وإبداء التعاطف معهم.
2- تقديم بادرة تشجيع حين يحاول الطالب أن يقدم معلومات جديدة عن أمور تهم الدرس.
3- تشجيع روح المرح والانفتاح، وتجنب ثورات الغضب والإسراع في الشك في دوافع سلوك الطلاب وعقابهم. (عبد الهادي، 2003 : 222)
4- التعامل بالعدل مع جميع التلاميذ دون اعتبار لأي فروق تعزى للصنف أو للجنس.
5- الدعم الاجتماعي المتعلق بالاهتمامات الأكاديمية العاطفية. (دوائي، 1999: 72)
6- تطوير طرائق وأساليب التعلم والعمل لدى التلاميذ وتدريبهم على أساليب التعلم المنظم.
7- التأكيد على النشاط المشترك للمعلم والتلاميذ في الدرس، وهو تأكيد على علاقة الأخذ والعطاء. (لويران، 2001: 40)
8- مساعدة التلاميذ على التخطيط، واختيار وتحديد الأهداف التعليمية ومحتواها وطرق التعليم.
9- توفير فرص التعليم لكل تلميذ، الذي يتناسب مع قدراته وميوله الذاتية، ويعمل على تطبيق مبدأ التعلم. (جرادات وآخرون، 1983: 112)
10- مساعدة التلاميذ على اكتشاف ميولهم وقدراتهم، والتعبير عن آرائهم واهتماماتهم، واتخاذ القرارات، والمقارنة بين بدائل ممكنة، واختيار بديل أفضل ومناسب مع تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية تجاه كل ما سبق. (سعفان، محمود، 2002: 237)

ودوره المعلم كمرب لتلاميذه وموجه لهم، يتوقع منه أن يكون قائداً في مدرسته وفصله، يساهم في تفتيح أذهان تلاميذه وكشف استعداداتهم ومواهبهم، وتنمية قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم المرغوبة في الحياة، ومساعداً لهم على اختيار الدراسة والمهنة المناسبة لميولهم وقدراتهم على مواجهة حل مشكلاتهم الدراسية والشخصية والاجتماعية، وكاشفاً عن عيوبهم وأخطائهم وجوانب

ضعفهم، ويدعم ما يوجد فيهم من مزايا وصفات صالحة، وجوانب قوة في شخصياتهم. (الشيباني، 1993: 81-82)

5) دوره مشرفاً على الأنشطة ورائداً في الصف :

إن إدارة الفصل هي فن مساعدة الطلبة في تحديد أهداف مهمة يعملون من أجلها، بمعنى أن المعلم يعتبر ناجحاً في القيادة إذا استطاع أن ينظم العمل في الفصل، بحيث يرغّب التلاميذ في القيام بأعمال مفيدة ويوفر لهم الفرص لعملها والنجاح فيها.

وتعدّ إدارة الفصل من أهم عمليات التدريس التنفيذية التي يقوم بها المعلم كمهنة ودور أساسي في حياته، وعليه فإن نجاح عملية التربية الصفية بشكل عام يرتبط بدرجة مباشرة بمقدار نجاح المعلم في إدارة عمليتي التعليم والتعلم. (إبراهيم، 2006 : 141)

وتحتم طبيعة موقف التدريس أن يكون المعلم قائد الجماعة، ومعلم الفصل كقائد عليه أن يوجه ويتصرف وينسق العمل، ويتخذ القرارات، ويقوم بمبادأة تكوين الجماعة، بهدف تنفيذ العمل والمهام المطلوبة. (إبراهيم، حسب الله، 2005 : 142)

وبناء على ذلك نوضح مسؤوليات المعلم كقائد فعليه أن يراعي ما يلي :

1- أن لا يتهاون في استعمال حقه كقائد، حتى ترسخ مكانته في نفوس طلبته، وتقوي تبعيتهم له، وتقبلهم لكل ما يصدر عنه من إرشادات وتعليمات.
2- أن يحافظ، المعلم نفسه على احترام التعليمات المتعلقة بالنظام الصفي، وأن يحافظ على الوقت في الحصة، واحترام المعلم على المدى الطويل يتوقف على سن تصرفه، وعلى مصداقيته في أقواله وأعماله كمعلم أولاً وكقائد ثانياً.
3- أن يلمس الطلبة من المعلم عملاً جاداً لمساعدتهم وإفادتهم، ليضع بذلك حجر الأساس ونظرة الطالب له واحترامه كمعلم وكقائد في آن واحد معاً. (عدس، 2000 : 266)
4- أن يسهم بدور إيجابي في الإشراف على الأنشطة الصفية وغير الصفية في مجالات الإذاعة المدرسية والرحلات وجماعات العلوم والجغرافيا والتاريخ واللغات والفرق الرياضية وغيرها.
5- أن يغرس حب النظام في نفوس الطلبة، وأن يؤصلها في سلوكهم كعادة، وبدوره القيادي يجعل من الصف خلية عمل بفاعلية واقتدار، سواء كان على المستوى الفردي أم على المستوى الجماعي. (الحيلة، 2007 : 33)

ثالثاً : الأدوار الاجتماعية والعلاقات الإنسانية :

العلاقات الإنسانية هي إثارة دافعية الناس في المنظمات لتنمية العمل الجماعي الذي يشبع حاجاتهم وحاجات المنظمة في آن واحد، والمعلم الماهر هو الذي يشبع حاجات تلاميذه ويلبى رغباتهم وتطلعاتهم لتحقيق أهداف التربية. (الشرقاوي، 2005 : 35)

1) دوره رائداً اجتماعياً في التعاون مع زملائه ومساعدة طلبته :

تتضمن العملية التعليمية أدواراً أساسية مرتبطة بكون المعلم نموذجاً لطلبته في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل؛ إذ أن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته، فالمناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات، يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، إلى جانب هذا الأمر يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة. (عودة، 2006: 182)

ويتميز المعلم بعلاقته مع زملائه من خلال ما يلي :

1- أن يكون صادقاً وموضوعياً في كتابة التوصيات التي يقدمها عن زملائه.
2- أن يعترف لزميله بالمساعدة المهنية التي يقدمها له.
3- أن لا يتدخل بين زميل وطالب إلا إذا طلب منه ذلك.
4- أن لا يتغاضي عما يضر بمصلحة المدرسة والمهنة. (جرادات، وآخرون، 2008 : 165)

ويتصف المعلم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الجميع من زملاء وأولياء أمور، ومجتمع محلي بشكل عام، ليتمكن من الوصول إلى عطاء الآخرين وخبراتهم فيعمل معهم؛ لأن العلاقات الإنسانية تساعد في التعاون والانتماء للمؤسسة التربوية التي يعمل فيها. (قراقزة 1996: 67)

ويبنى المعلم الفاعل الاجتماعي علاقات وثيقة مع الطلاب والزملاء والرؤساء، والبحث عن الموارد التعليمية وحسن استخدامها وإدارة العمل القيادي، وبناء المهارات والثقة في الآخرين، وإن تحقيق فاعلية ذلك الأداء مرهون بقدرة المعلم على تكوين رؤية واضحة ومحددة، وتوفير مناخ جيد داخل الصف، وتؤثر في سير العملية التعليمية، فكيف يمكن للمعلم تغيير وتطوير معرفته بالمتعلمين؟ ذلك من خلال رؤية المتعلم في سياقات ومواقف مختلفة، وبالتشاور مع زملاء المهنة، ومع إدارة المدرسة، وبالوعي المتزايد عن المتعلم. (البهواشي 2006 : 168)

وطبيعة العملية التعليمية تحتاج إلى علاقات إنسانية، وذلك بضرورة الاهتمام بالطلاب بصفتهم كائنات إنسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية معينة

والتأكيد على ضرورة إشباع هذه الحاجات بطرق مواتية لمساعدتهم على تحقيق إنجاز تحصيلي أفضل، وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه.

ويذكر ملحم (2006 : 469) أن العلاقات الإنسانية تهدف إلى تحقيق ما يلي :

1- جعل المتعلم أكثر مسؤولية في تحديد ما ينبغي تعلمه وإشراكه في وضع الأهداف.
2- جعل المتعلم مستقلاً وقادراً على التوجه الذاتي.
3- التأكيد على النشاطات المثيرة للقدرات الابتكارية لدى المتعلمين.

فالمعلمون لا تنحصر مهمتهم في تربية الطلبة فحسب، بل يتوقع منهم أن يسهموا في صياغة الحياة في المجتمع عامة؛ لذا فإن من أهم متطلبات القيام بهذا الدور دراسة المعلم للمجتمع وثقافته وأهم مشكلاته، والتعرف على مختلف شؤون مجتمعه عن قرب، والتعاون مع مختلف الهيئات والمؤسسات العاملة التربوية لصالح تربية أبناء المجتمع. (الخميس، 2001 : 285)

ويتضح لنا أن علاقة المعلم مع زملائه علاقة تعاونية، تقوم على الاحترام المتبادل، وأيضاً في تطوير المنهج الدراسي واستخدام وسائل تعليمية حديثة، واشتراكه مع بعضهم في الإشراف على أنشطة مدرسية، والعمل معهم بروح الفريق من أجل تحسين العملية التعليمية برمتها.

2) دور المعلم شريكاً لأولياء الأمور في تربية أولادهم :

يعتمد التعليم الجيد على وجود علاقة وثيقة، ومشاركة فعالة بين جميع الأطراف المتصلة به والمشاركة فيه والمنتفعة من مخرجاته، وهذا ما دعت إليه التربية الحديثة من ضرورة إحكام زمام الصلة بين كل من المدرسة والأسرة والمجتمع، لتحقيق المشاركة في التعليم كهدف تربوي لهم، والمعلم كعضو في المجتمع ينتمي إليه ويعمل على بنائه وتطويره، يتحمل مسؤوليات متعددة؛ حيث إنه يسهم في حركة التحول والتغيير الاجتماعي المرغوب في مجتمعه، وفي حل المشكلات التي تواجه مجتمعه، كما أنه باعتباره فرداً، وفي مجتمع عالمي إنساني، عليه نحوهما –أيضاً– واجبات ومسؤوليات كثيرة. (الهندي، 2001 : 49)

ومن واجبات المعلم أن يعمل على تواصل البيت مع المدرسة، وذلك بإيصال ملاحظاته وإرشاداته إلى أسر الطلاب، ليتم التعاون ما بين البيت والمدرسة على حل المشكلات، التي قد تحدث، ومعالجتها على أن يكون هذا التعاون بشكل منظم ومدروس، ويكون زمام الأمور بيد المعلم لكي لا تختلط الأمور، ويفهم من هذا أن للأسرة الحق في التدخل في عمل المعلم وتصبح بمثابة المرشد والموجه له؛ لذلك تعاون الأسرة مع المعلم مفيد إذا بقي ضمن نطاق محدد، بحيث يعرف كل منهما ما هي واجباته، ويتقيد بها. (عقل، 2004 : 74)

ويرى البوهي، لطفي (2002: 110) أن من واجبات المعلم –أيضاً– ما يلي :

1- أن يحترم المسؤولية الأساسية للآباء على أبنائهم.
2- أن يحاول تكوين علاقة صداقة وتعاون مع أولياء الأمور.
3- أن يحاول مساعدة التلميذ على أن يثق في والديه.
4- أن يعطي الآباء آراءه وملاحظاته وأفكاره عن أبنائهم لمساعدتهم على فهمهم.
5- أن يجعل أولياء الأمور على معرفة دائمة بمدى تقدم أبنائهم أو أي تخلف يقابلهم.

ذلك لأن المتعلم هو نقطة الابتداء في العمل التربوي، وهو المركز الذي يدور حوله كل ما في عملية التربية ومن فيها، والعملية التعليمية تقوم بما يخدم حاجات نمو المتعلم وتطوره في طريق تحقيق ذاته. (زكري، عدلي، 2002 : 24)

والعملية التعليمية تهدف إلى تحقيق المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم وأولياء الأمور، وأيضاً يجب على ولي أمر الطالب أن يبين أحوال ابنه في الأسرة، ويوضح اهتماماته وميوله وسلوكه وعلاقاته ومجهوداته في الاستذكار، ويخبر عن تقصيره وسلبياته، وهذه المشاركة بين المعلم وولي الأمر لا شك أنها سوف تثمر عن نتائج لصالح الطالب في تعليمه وأخلاقه وسلوكياته وتربيته بصفة عامة. (راشد، 2002 : 114)

وتعدّ العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلبته وأولياء الأمور من المكونات الرئيسية في أي نظام فعال للإدارة الصفية، وتؤثر هذه العلاقة على سلوك الطلبة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على اتجاهاتهم نحو المعلم ونحو المدرسة بشكل عام، فالعلاقات الإيجابية مع المعلم تزيد من تشكيل اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو المدرسة، وتزيد من احتمالات تعاونهم مع المعلم واتباعهم للتعليمات المدرسية. (هارون، 2006 : 270)

ولكل ما سبق تشير الباحثة أنه ينبغي على المعلم العمل على تنمية العلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه ضمن إطار الاحترام، وعدم تجاوز الحدود الأدبية بين الطالب والطالب الآخر، ولأن الطالب تواق لمن يقف معه في طموحاته، يزرع في نفسه الثقة العالية، ويولد لديه ديناميكية الشعور بالفخر والزهو، وهذه المعالجات تضمن ثقة الطلبة بمعلمهم، وترفع من روحهم المعنوية، وتغرس فيهم حب التعاون والمبادرة، وكذلك تعاون أولياء الأمور مع المعلم يشعر الطلاب بالألفة نتيجة لعملية التواصل المستمرة للبيت مع المدرسة، ونتيجة هذا التواصل يطلع المعلم أولياء الأمور على تقدم أبنائهم، ويستمعون من خلاله إلى إرشادات المعلم وتوجيهاته.

فلا أحد يستطيع أن ينكر الدور الريادي الكبير الذي يقوم به المعلم في سبيل تنمية وازدهار المجتمع، فهو القائد الحقيقي لمسيرة الأمة الحضارية؛ لذلك أولته عنايتها، وأحلته المكانة الاجتماعية العظمى التي تليق به، ويسرت له أسباب العيش الكريم التي تمكنه من القيام بواجبه الحقيقي حيال العملية التعليمية الناجحة في المجتمع والقيام بدوره على أكمل وجه.

ويعد الطالب أهم مخرجات النظام، بما يسعى إليه هذا النظام من تعديل وتغيير سلوك المتعلم بأنماطه الثلاثة إلى ما هو أفضل، وتعد عملية المساندة نظاماً فرعياً في نظام أوسع؛ حيث تتضمن عمليات ثلاث، هي : عملية التخطيط وعملية التنفيذ وعملية التقويم، وفي عملية التخطيط للمساندة يتم وضع تصور مشترك بين المعلم المساند والمعلم المقيم ومدير المدرسة – باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته– حول المساندة الجزئية التي يمكن وضع تصورات إضافية لطبيعة الأنشطة التي يقوم بتصميمها ضمن نظام متكامل، ومن خلالها يمكن اكتساب الكفايات الخاصة التي تساعده على ما يلي :

أهم الأدوار المتوقع أن يقوم بها المعلم المساند كما ذكرها أبو جادو (2008: 8) :

حيث أجملها :

أولاً : التخطيط :

1- المساعدة في تخطيط البرامج اليومية بإشراف وتوجيه من المعلم القائد :

يتوقع في هذا السياق من المعلم المساعد أن يكون ملماً بأساسيات بناء الخطط الدراسية للمواقف التعليمية في المواد التي يدرّسها المعلم القائد في غرفة الصف، ولا سيما في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وهذا يتطلب معرفة أساسية بمكونات، أو عناصر الخطة الدراسية، التي تتضمن صياغة أهداف التعلم القبلي للطلبة، أو تحديد أنشطة التعلم ذات العلاقة بالأهداف، واقتراح أساليب التدريس المناسبة، والأدوات والمواد اللازمة للتعلم.

2- المساعدة في تخطيط وتوفير البيئة المناسبة للتعلم :

إذا كان التخطيط مبدأ مستقراً ومهماً في كل مجالات النشاط البشري، فهو في مجال الطلاب وتنميتهم أكثر. وتحسين مستواهم التحصيلي له أهمية؛ وذلك لأن غيبة التخطيط في هذا المجال تؤدى إلى آثار سلبية وتعويق للعمل في كافة المجالات الأخرى؛ إذ إن المتعلمين، وخاصة ضعاف التحصيل منهم، يحتاجون إلى جهود ومتابعة من قبل المعلم المساند، والتخطيط لبرامج التعليم المساند محاولة علمية واعية منظمة تقوم على أساس رفع مستوى الطلاب، وخاصة ضعاف التحصيل. فالتخطيط هو العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق

أو مسار يكفل تحقيق هدف معين، ومن ثم التنبؤ بالآثار المحتمل وقوعها في المستقبل؛ لأن التنبؤ جوهر ولب الإدارة ومن أساسياتها، فهو حساب للتوقعات والاحتمالات القادمة.

إن التخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، كما أنه عملية عقلية منظمة هادفة، ويتم تنفيذه قبل مواجهة الطلبة، ويتضمن وصفاً شاملاً لكل العمليات التي سوف يقوم بها المعلم داخل الفصل، وغاية التخطيط أن يحصل التلميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة، وأن يشمل جميع عناصر العملية التعليمية المتمثلة بالتلميذ، المعلم، المنهج، عملية التعلم، التقويم. (جامل،2001 : 23)

ويمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة للمعلم، وفيه يتخذ قرارات عدة، منها قرارات منهجية متعلقة بتعليم الطلاب، وقرارات تعليمية متعلقة بالخبرات التعليمية المتوفرة في غرفة الصف. (أبو نمرة، 2001 : 36)

وقد عرف البوهى (2001: 22) التخطيط : بأنه عملية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مستقبلية بوسائل مناسبة تستند إلى مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة، كبدائل واضحة، وفقاً لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانيات المتاحة ولعنصري الزمان والتكلفة؛ كي يصبح نظام التربية والتعلم بمراحله الأساسية أكثر كفاية وفعالية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين وتنميتهم الدائمة، ويضم التخطيط جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان تحقيق أهداف التعليم ونجاح العملية التعليمية؛ لذا تعد مهمة التخطيط من المهمات الأساسية في مهنة عمل التدريس، وتتفرع من هذه المهمة ما يلي :

1- مهمة تحديد الأهداف التعليمية.
2- مهمة تحليل خصائص المتعلمين، وتحديد مستواهم للتعلم.
3- مهمة تحليل محتوى مادة التعلم.
4- مهمة اختيار طريقة التدريس وأساليبه.
5- مهمة تصميم الدرس وكتابة الخطة. (عطية، 2008 : 72)
6- مهمة اختيار الوسائل التعليمية المناسبة .
7- مهمة اختيار وسائل التقويم المناسبة لمعرفة مقدار ما تحقق من الأهداف. (الكسوانى وآخرون، 2005 : 28)

إن النقطة الأساسية، التي يجب إدراكها، هي أن تخطيط المعلم يتمثل في وحدة متعددة، وأنه عملية متواصلة تغطي كل شيء يقوم به المعلمون في وظائفهم التعليمية والقيادية. (Arends ،22 :2005)

أهمية التخطيط للمعلم :

تكتسب عملية التخطيط أهميتها من كونها عملية تهدف إلى تحديد مسارات الحياة في مجالاتها المختلفة، فبالتخطيط يتمكن الإنسان من رؤية طريقه في الحياة بوضوح، وهو يعرف لماذا بهذا العمل يتمكّن، من تحقيق أهداف يسعى لتحقيقها.

ويذكر (اللميع، 2004 : 115) أن كل تطوير يتم التخطيط له للرقي بالعملية التعليمية وجعلها أكثر كفاءة وجودة، عنصره الأساسي هو المعلم، فهو الذي سينفذ ويتعامل مع المقترحات والخطط لتطوير العملية التعليمية، وبدونه لن تكون هناك فائدة من الرغبة في التطوير والتغيير، بالإضافة إلى ذلك، فالمعلم لا يكفيه أن يكون ملما بجوانب المعرفة في تخصصه، أو حتى بأساليب التربية الحديثة، وإنما ينبغي أن يكون –إلى جانب ذلك– مدرباً على أساليب الإدارة الحديثة.

وفي عملية التخطيط للمساندة يتم وضع تصور مشترك بين المعلم المساند والمعلم الدائم ومدير المدرسة –باعتباره مشرفاً تربوياً مقيماً في مدرسته– حول المساندة الجزئية التي يمكن وضع تصورات إضافية لعملية التخطيط والأنشطة الصفية واللاصفية، يقوم بتصميمها ضمن نظام متكامل، ومن خلالها يمكن تزويد المعلم المساند بكيفية الأداء الجيد والتخطيط للدروس، وتبرز هنا أهمية عملية التخطيط للدروس كجزء رئيسي من مكونات العمل التربوي، وهى :

1- يوفر الوقت ويسهّل استغلال الطاقات والإمكانات المتوفرة بعد دراستها وتحديدها والتعرف إليها.
2- يمكن المعلم من السير في عمله اليومي والأسبوعي والشهري والسنوي بانتظام وثقة، مما يساعده في النجاح في عمله، إلى جانب كل ما يمكن أن يعترض سير عمله من صعوبات وعقبات، فهو يدرك ذلك كله منذ البداية ويقترح له حلولاً أو بدائل يلجأ إليها. (عقيلان، 2009: 299)
3- إضفاء صفة التشويق والمتعة لعملية التعلم، وزيادة دافعية الطلبة للتفاعل مع التعلم بدون ملل.
4- تحقيق الترابط بين أهداف التعليم وطرائقه ووسائله من جهة، وبين الطلاب وقدراتهم من جهة أخرى.
5- يتفادى الإسراف الناجم عن الارتجال وما يصاحبه من محاولات أخطاء.
6- التخطيط السليم هو القاعدة التي ينظم العمل في ضوئها، كما يتم في ضوئه وضع قواعد الرقابة على التنفيذ لمتابعة ما ينجز من عمل وتقويم. (عزب، 2008 : 200)
7- يؤدى التخطيط للتدريس إلى مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر.
8- يؤدى التخطيط للتدريس إلى مساعدة المعلم للقيام بدوره في عملية تحسين وتطوير المنهج الدراسي. (جرادات، وآخرون، 2008 : 83)
9- يؤدى إلى وضوح الرؤية أمام المعلم؛ إذ يساعد على تجديد دقيق لخبرات الطلبة السابقة وأهداف التعلم الحالية. (زيتون، 2003 : 373)

10- يحقق وظائف أساسية للمعلم، من أهمها بناء سليم لموقف تعليمي يشترك خلاله كل من المعلم والطالب بفاعلية. (kizlik, 2002: 1)

11- يزيد من ثقة المعلم بنفسه ويجنبه النسيان الذي يمكن أن يتعرض له نتيجة مواجهة الكثير من المواقف أثناء عملية التدريس. (الأسطل، الرشيد،2004 : 115)

وتبدو أهمية التخطيط للتدريس، كما ذكرها غراب (2008) في أنه :

- يجعل عمل المعلم منظماً.
- يجعل أداء المعلم بعيداً عن الارتجال والعشوائية.
- يقود المعلم إلى تنظيم عناصر الدرس وشرحها وتوضيحها بطريقة منظمة وميسرة.
- يجعل المعلم مدركاً للصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء الدرس، وبالتالي يعمل على تلافيها والحذر منها.
- يجعل المعلم يتجدد باستمرار.

لذلك تعد عملية التخطيط بيئة التعلم، لتوفير بيئة آمنة ومحفزة على التعلم، ومن المهمات الأساسية التي يقوم بها المعلم في غرفة الصف لتوفير فرص أفضل لتعليم الطلبة، ونظراً لتعدد المهمات؛ في هذا الجانب، فإن المعلم يستنفذ جزءاً كبيراً من الوقت في تنفيذ هذه المهمات ولذلك فان وجود المعلم المساعد في غرفة الصف، يساعد المعلم في وضع الخطط المسبقة الكفيلة بتوفير بيئة آمنة في غرفة الصف، تعزز رغبة الطلبة في العمل والمشاركة في عمليات التعلم.

وقد ذكر (حافظ والبحيري، 2007 : 17) أن التخطيط هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق التقدم؛ لأنه يتضمن الأسس التي ينبغي مراعاتها في عملية التغير الاجتماعي والثقافي، وله ثلاث خصائص، هي :

1- أنه يتضمن النظرة إلي المستقبل.
2- أنه يعني العمل الإيجابي الهادف.
3- أنه يعني التنظيم في علاقات الأفراد بالأنظمة الاجتماعية المختلفة في ضوء إدراكهم لعلاقة الأسباب بالنتائج.

لذلك يجب على المعلم أن يمتلك عدداً من المهارات اللازمة للتخطيط الفعال، التي تضع عملية التدريس على المسار الصحيح المؤدي إلى الأهداف المرغوب فيها، ويمكن تحديد مهارات التخطيط ودور المعلم في ذلك كما ذكرها عطية الهاشمي. (2008 : 170)، وهي :

1- معرفة أدوار المعلم في التدريس.
2- التمكن من المادة التي يدرسها، وتحليل محتوى المادة.
3- مهارة اشتقاق الأهداف العامة والخاصة للمقرر الدراسي.
4- شمول جوانب شخصية التعلم في التخطيط للتدريس.
5- توزيع الزمن المتاح على فعاليات التدريس.

العوامل التي تساعد على رفع مستوى التخطيط عند المعلم :

1- يجب أن يكون التخطيط الدراسي كتابياً، ولا يجوز الاعتماد على التصور الذهني الشفوي.
2- يجب أن يكون التنويع في أساليب التدريس والعمل على تطويرها لدى المعلم، وتدريبه على أساليب تدريس متنوعة.
3- يجب تدريب المعلم على عملية التفاعل الصفي لتزداد قدرته على التخطيط للمواقف الصفية والتفاعل مع الطلاب.
4- على المعلم أن يطور مهاراته في بناء أنشطة وتمرينات جديدة تشجع الطالب على الابتكار لكي يطور مهاراته في إعداد الخطط. (زريقات، 2006 : 159، 160)

فالمعلم مخطط ومتخذ قرارات الصف؛ لأنه في حقيقة الأمور إذا اعتبرنا المعلم مديراً لفصله، فإن كانت تقع على المدراء مسؤولية التخطيط، بغض النظر عن مستواهم الإداري، وهل هم في قمة الهيكل التنظيمي أم في وسطه أم في القاع، وبناء على ذلك يحق للمعلم القيام بالتخطيط لكل أمور الفصل، وكذلك وضع الأهداف التي يتمنى الوصول إليها مع تلاميذه، وكذلك وضع السياسات الخاصة بالفصل التي توجه وترشد التلاميذ إلى ما ينبغي عمله وما ينبغي تركه، إضافة إلى اختيار القرارات المثلى ووضع الإجراءات والتفصيلات التفسيرية لحسن أداء التلاميذ. (الشرقاوي، 2005 : 36)

ومما سبق يتضح للباحثة أن تحقيق كفاءة وفعالية المعلم المساند يتطلب وجود رؤية استراتيجية لدى المعلم، بناءً عليها يتم ممارسة عناصر العملية التعليمية، ويعني هذا أن تتم أعمال التخطيط والتنظيم والتنسيق والتقويم، من خلال رؤية استراتيجية متكاملة للمعلم، وبالتالي تحقق الفاعلية والأهداف للعملية التعليمية؛ لأن التخطيط ذاته يعد أحد مقومات نجاح المعلم والعملية التعليمية، وتحقيق أهدافها، وبناءً على ذلك، ولتحقيق الفعالية يجب بناء الأهداف الصحيحة، وأن تنفذ هذه الأهداف بطريقة صحيحة، واختيار وسائل وطرق صحيحة لتحقيقها، ومن ثم فإذا حدث خطأ في الطريقة المتبعة للتخطيط فمن الممكن تداركه وتصحيحه.

ثانياً : التنظيم :

والتنظيم هو "البناء الذي يتم من خلاله أداء العمل الإداري"، وهو ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة وأداة لتحقيق أهداف معينة؛ ولذلك توجد التنظيمات وتبقى؛ لأن الأفراد يحتاجون إليها لتحقيق أهدافهم من خلالها، كما تتحدد درجة فاعلية وكفاءة أية منظمة على مدى قدرتها على مساعدة أعضائها في تحقيق هذه الأهداف. (جمال الدين، 2004 : 181)

وهو ما يقوم به المعلم كخطوة تلي التخطيط، وهو أسلوب النشاط التنفيذي من حيث تقسيم العمل وتوزيعه على التلاميذ، وتحديد الاختصاصات عليهم، ويحتاج المعلم لأن ينظم وقته، ووقت الطلبة، وأن ينظم الطلبة أنفسهم، وأن ينظم الأنشطة التعليمية، وكذلك المكان الذى يمارس فيه الطلبة نشاطاتهم بالإضافة إلى تنظيم الوسائل والخامات، وتوزيع العمل وسير الإجراءات التنفيذية. (إبراهيم، 2006 : 146)، وتنظيم العمل طبقاً لمستوياته ونوعياته، وتوفير ما يلزم من القوى البشرية المدربة على العمل المنتج، وتعد مهمة التنظيم الأولية هي تكوين مجموعات صغيرة من الطلاب، وتقوم بالتعليمات والقوانين واتخاذ الترتيبات لتنفيذ الخطط. (أبو نمرة، 2001: 36)

فيسير الجميع في خطى مرتبة ومنظمة حسب ما تضمنته الخطة، وما قد يطرأ عليها من تعديل محدود، طبقاً للظروف الطارئة في ميدان التطبيق.

قواعد التنظيم الفعال (زيادة فعالية التنظيم) :

لكي يتأكد المعلم من تحقيق هدف التنظيم، عليه أن يسترشد ببعض القواعد أو المبادئ، التي من شأنها ضمان تحقيق أقصى فائدة منه، لتصل إلى الفاعلية، ومن هذه المبادئ :

تحديد الأهداف بشكل واضح :

- تحديد السلطات والمسؤوليات من خلال الأدلة التنظيمية، أو اللوائح وقواعد العمل.
- تحديد دقيق لتوصيف الوظائف، مكوناتها، أعبائها ومؤهلات القائمين بها.
- تفويض السلطة أو الصلاحيات، حينما يتأكد للإدارة قدرة المفوض إليهم في ممارسة هذه السلطات وتحمل أعبائها.
- تصميم الهيكل التنظيمي بشكلٍ يحقق التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمعلمين.
- تصميم الوظائف بشكلٍ يوفق بين متطلبات العمل الداخلي والظروف الداخلية والخارجية للمدرسة. (علاقي، 2000: 224)

وتقع مهمات التنظيم غالباً في نوعين : الأول تنظيم الطلبة للتعلم بترتيبهم حسب أسلوب معين، أو توزيعهم على مجموعات، وتعريفهم بأدوارهم الفردية والجماعية، وبالأحكام والمبادئ التي ستسير أو تنفذ بواسطتها العملية التربوية، ثم النوع الثاني تنظيم الغرفة الدراسية وما تحتويه من مواد وأجهزة ووسائل وتجهيزات وأثاث بشكل يفيد عملية التربية الصفية ويسهل حدوثها. (حمدان، 1998 : 82)

ثالثاً : التنفيذ :

ويقصد بالتنفيذ تلك الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم على كافة مستوياتها لتحقيق أهداف النظام. (نشوان، 1992 : 146)

وعرف (البوهي، 2000 : 26) التنفيذ : بأنه ترجمة الخطة إلى إجراءات وخطط أكثر تفصيلاً ثم إسنادها إلى جهاز إداري كفُؤ، مع تحديد واضح للمسؤوليات وسبل التنفيذ، والرقابة المستمرة للإدارة والملاحظة المنتظمة من قبل أجهزة التنفيذ، والتخطيط لإمكان التعديل وتوجيه المسار، وعملية تنفيذ المساندة تتم بشكل فعال نتيجة اكتساب المعلم المساند الكفايات اللازمة، بحيث يستطيع اختيار الاستراتيجيات التعليمية والتعلمية التي تناسب طلابه وموضوع التدريس والأهداف المنشودة منه، وكذلك إذا استطاع تحديد الوقت اللازم لإنجاز كل مهمة من مهمات التعليم والتعلم، التي تظهر على شكل خطوات محددة ومتسلسلة، إضافة إلى تحديده المكان المناسب وتوظيفه للمواد والمصادر التعليمية اللازمة وذات العلاقة، والتي يتم اختيارها في مرحلة التخطيط للمساندة.

ويتضمن التنفيذ قيام المعلم المساند بالمهام التالية –بإشراف وتوجيه من المعلم النظامي–:

1- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح، وبتسلسل منطقي .
2- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.
3- ينوع في الأنشطة التعليمية ذات الصلة بشكل يتناسب واستعداد الطلبة.
4- يذلل الصعوبات التي تحول دون فاعلية التواصل. (محمد، حوالة، 2005 : 115)
5- استثارة دافعية الطلاب وبث روح الحماس والتشويق للدرس في نفوسهم.
6- استخدام أفضل الطرق والأساليب في التدريس بما يناسب مستوى الطلبة، ونوع المادة والظروف التي تحيط بالمعلم، ويقوم بتعديل أسلوبه بما يتماشى مع مستوى الطلبة. (الكسواني، وآخرون، 2005، 30)
7- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة البناءة.
8- توزيع الوقت بين فعاليات الدرس وأنشطته.
9- إدارة الصف وضبطه. (عطية، 2008 : 110)
10- المحافظة على الجو النفسي والاجتماعي الصفي، وتوفير الثقة والاحترام المتبادل.
11- تكيف المعلم مع ميول واهتمامات وحاجات الطلاب أثناء الدرس، وتقديم التعزيز. (العاجز، البنا، 2008 : 76)

لذلك يتوقع من المعلم المساند القيام بمهمة التنفيذ في غرفة الصف، ليتمكن من معرفة الاحتياجات الفردية للطلبة، ومساعدة المعلم القائد في اقتراح الخطط المناسبة لتلبية هذه الاحتياجات، ومن المعروف أن هذه الاحتياجات قد تكون ذات علاقة بالموضوعات الدراسية، كأن يعاني بعض الطلبة من صعوبات في التعلم أو ضعف التحصيل، و يمكن أن تكون هذه الاحتياجات تكيفية أو اجتماعية أو انفعالية، توثر في مجملها على مستوى تعلم الطلبة في غرفة الصف.

أمور ينبغي مراعاتها عند تنفيذ الدرس :

هناك جملة من الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها عند قيامه بتنفيذ الدرس، وهي كما يلي :

1- تنظيم أجزاء الدرس.
2- الابتعاد عن العبارات الغامضة والأحاديث الشفهية.
3- اجتناب الاستطراد في الدرس، المقاطعة، المعلومات الهامشية.
4- وضع ملحق سبوري يبرز الأفكار الرئيسية في الموضوع. (خطابية وآخرون، 2002 : 39)

لذلك يجب تعميق معلومات المدرس أكثر مما هي في الكتاب المدرسي، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية. (زحالقة، 2001 : 428)

رابعاً : التنسيق :

وهو إيجاد التوازن بين جهود الطلبة والمعلم لتحقيق أهداف الدرس دون تعارض أو تكرار أو ازدواجية عند تكليفهم بما يقومون به من أعمال، بحيث تتوجه جهودهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة. (إبراهيم، 2006 : 146)

ولا يقتصر التنسيق في غرفة الصف على ترتيب حركة الأفراد والمجموعات، بل يتعلق بأمور أخرى، مثل : حركة المشاركين، والمصادر الأمثل للموارد المادية المتاحة، والانتقال السهل من نشاط إلى آخر والمكان، والاستخدام. (أبو نمرة، 2001 : 36)

أهداف التنسيق : (المليجي، 2000 : 316)

1- التأكد من أن العمل يُنفذ وفقاً لمبادئ وأصول الإدارة، ووفقاً للخطة والتنظيم والبرامج والتعليمات المقررة.
2- الأخذ بيد الطلبة في الصف من خلال القيادة الرشيدة، وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

3- التعرف إلى الأعمال التي تمت، مع اكتشاف الصعوبات التي قد تعترض التنفيذ، وبحث وسائل التغلب عليها.
4- توجيه وتعليم الطالب بما يجعله أقل احتياجاً للإشراف في المستقبل.
5- تقييم قدرة ودرجة إتقان المعلمين لأعمالهم، وذلك بهدف التعرف إلى حاجة المعلمين إلى التدريب، أو مدى صلاحيتهم للوظائف المُسندة إليهم، أو لمكافأة المُجدين.
6- توفير بيئة العمل المناسبة، التي تُساعد على إطلاق قدرات المعلمين الإبداعية لصالح العملية التعليمية.
7- إيجاد التوافق والتنسيق بين جهود المعلمين، وإثارة الوعي الجماعي بينهم، كذلك توظيف كافة الجهود في اتجاهات تسعى إلى تحقيق الأهداف المشتركة.

وتشمل مهمة التنسيق وضع إحكام مناسبة لتنظيم بعض أنواع السلوك والروتين الصفي، مثل : انتقال التلاميذ من مكان لآخر في الغرفة الدراسية وخروجهم منها وترتيب أدوارهم وتسلسلها أثناء التعلم، والانتقال المناسب من نشاط لآخر.

خامساً : التقويم :

تعريف التقويم لغة : وهو بيان قيمة الشيء، تعديل وتصحيح المعوج، فإذا قال شخص ما إنه قوّم سلعة فإنه يعنى بذلك أنه ثمّن تلك السلعة وجعل لها قيمة معلومة، وإذا قال لك فلان إنه قوم العصا، فإنه يعنى بذلك أنه عدّل العصا وصححها، أي جعلها مستقيمة.

التعريف العلمي للتقويم :

هناك عدة تعريفات للتقويم، مثل :

1- إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق.
2- عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً، إضافة إلى القيمة. (ملحم، 2005 : 520)

والتقويم في العملية التعليمية : تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تبذل لكي تتحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد عن هذه الأهداف، وحتى تكون بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق. ويتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفذ، وإصلاح ما بها من قصور، وتحسينها لزيادة فاعليتها. (عبود، وآخرون، 2000 : 136)

وعرفه (العجمي، 2008 : 70) بأنه المراقبة أو الإشراف على سير العمل من بداية الخطة، أو البرامج وجميع المعلمين والعاملين في المدرسة. وليست عملية التقويم غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة لإدراك نواحي القوة لتشجيعها، والاستفادة منها، والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها.

والغرض من أي برنامج للتقويم اكتشاف احتياجات الأفراد التي تقيَّم، وحينئذ تصميم خبرات التعلم التي سوف تحل محل هذه الاحتياجات، ويشمل التقويم تقويم المعلم لمدى كفاية الموارد والإمكانات المادية المتوفرة، ومدى مناسبتها في ضوء التغذية الراجعة التي يمكن أن يستمد منها المعلم آفاق التخطيط أو التنظيم أو القيادة، ساعياً إلى توفير هذه الموارد والإمكانات بشكل أفضل.

أهداف التقويم :

يهدف التقويم، بصورة عامة، إلى إصدار حكم حول تحقيق أهداف محددة. وحتى نحكم على درجة تحقق الأهداف التي يجب أن يبلغها الطالب في مرحلة معينة، لا بد من إجراء عملية التقويم بصوره المختلفة، كالتقويم التكويني لمتابعة درجة إتقان الطالب لكل مهمة تعليمية قبل انتقاله للمهمة التي تليها، وهنا تتاح الفرصة للمعلم للوقوف على فعالية الأساليب التي استخدمها للمعالجة، وكذلك على درجة إتقان الطالب للمهمات والأهداف المرصودة، وتمكن المعلم كذلك من تعديل الأساليب والإجراءات العلاجية وتغييرها في ضوء التقدم الذي يحرزه الطلبة تجاه تلك الأهداف. وهناك التقويم الختامي الذي يمكن المعلم من الحكم على درجة تحقق الأهداف الكلية المكونة لمهارة معينة أو لمجموعة من المهارات أو لأصناف المعرفة المختلفة. (الغرابلي، 2009 : 11)

إن عملية التقويم هي وسيلة لتحقيق الأهداف، وليس هدفاً في ذاته، وللتقويم أهداف عامة وأهداف خاصة تتضح فيما يلي :

الأهداف العامة للتقويم :

1- معرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة في الخطة.
2- المساعدة في اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة.
3- تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير.
4- توفير معلومات عن أداء الموظف، وتحديد وسائل تطوير أدائه في المستقبل. (الطعاني، 2005 : 173)
5- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر، أو لتقديم صورة للشعب عن مؤسساته وبيان نقاط القوة والضعف فيها. (ملحم، 2006 : 524)

الأهداف الخاصة للتقويم :

تبدأ عملية التقويم مع بداية أية عملية تعليمية، أو أي برنامج تعليمي أو تدريبي، وتستمر خلال عملية التعلم حتى نهايتها، وهذه العملية ضرورية ودائمة لاتخاذ قرار للحكم على عملية التعلم، وتهدف إلى ما يلي :

1- إعطاء الدليل حول نمو المتعلمين وتقدمهم.
2- حماية الطلاب من المعلمين الضعاف، ومعرفة الأداء الجيد للمعلم .

3- تطوير النشاطات المهنية للمعلمين. (الأغا، 2004 : 991)
4- التخطيط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.
5- استخدام النتائج في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة. (محمد، حوالة، 2005 : 116)
6- توجيه عملية التعلم التوجيه السليم، واختبار مدى نجاح طرق التدريس المتبعة.
7- الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المدرسة وحاجات الطلبة وحاجات البيئة المحلية. (الكسواني، وآخرون، 2005 : 34)
8- اعتماد إجراءات لتقويم تعلم الطلاب، تسمح بتقدير مستمر لمدى تقدمهم.
9- استخدام اختبارات تحصيلية تقوم الطالب بالإشارة إلى المنحنى المعياري لعلامات طلاب الصف. (الخطيب، الخطيب، 2006 : 48)
10-يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومنهاجها بحثاً وتخطيطاً وتعديلاً وتطويراً. (عبيد وآخرون، 2001 : 204)

خصائص التقويم :

ويعدّ التقويم فرصة للتعلم وأداة لتوجيه التعليم، وطريقة لتوثيق تقدم المتعلم، ويزود المعلم والمتعلم بمعلومات عن عمليات الفهم والمعرفة والمهارات لدى المتعلم، والمعلم هو الفاعل الذي يستخدم عمليات التقويم في الوقوف على اهتمامات المتعلمين ومعرفتهم، حتى يستطيع التخطيط السليم لأنشطة التعلم. (البهواشي، 2006 : 187)

ومن أهم خصائص التقويم التي يقوم بها المعلم المساند، بإشراف وتوجيه من المعلم النظامي، ما يلي :

1- التناسق مع الأهداف، أي أن تسير عملية التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه.
2- الشمول، بأن يكون التقويم شاملاً للمتعلم في كافة الجوانب العقلية، الجسمية، الاجتماعية الفنية، الثقافية، الدينية، وكذلك تقويم المنهاج والكتاب المدرسي، وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وغيرها.
3- التعاون، فالتقويم عملية تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها. (الطعاني، 2005 : 176)
4- الاستمرارية، بأن يكون التقويم مستمراً بحيث يلازم العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.
5- أن يقوم التقويم على أساس احترام شخصية الطلبة، وإشراكهم في تقييم ذاتهم، وفي تحديد الأهداف التعليمية.

6- أن يبنى التقويم على أساس علمي، وأن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقة وثابتة وموضوعية. (محمد، 2008 : 175)

7- أن يكون التقويم ديمقراطياً ويقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. (جامل، 2001 : 175)

أنواع التقويم :

يعد التقويم مدخلاً رئيساً لتطوير العملية التعليمية، كونه عملية تشخيصيه وعلاجية في آن واحد، فهو يكشف عن مواطن القصور والضعف في عملية التعلم والتعليم، بقصد معالجتها وتطويرها إلى المستوى اللازم لتحقيق أهدافها.

والمعلم يجرى التقويم التكويني المستمر والتقويم النهائي ويستفيد من التغذية الراجعة في إعادة النظر في أي عنصر من العناصر السابقة. ويمكن تصنيف أنواع التقويم إلى الآتي :

1) التقويم القبلي :

وهو التقويم الذي يجريه المعلم قبل عملية التعلم، وتبرز أهمية التقويم القبلي من خلال ما يكشفه المعلم من متطلبات سابقة للطلبة وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم، بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية. (ملحم، 2006 : 526)

2) التقويم التكويني :

وهو تقويم مستمر يستخدمه المعلم إثناء عملية التدريس لتوفير التغذية الراجعة للمدرس والمتعلم، ولتحسين عملية التعلم والتعليم والتدريب، وتشخيص صعوبات التعلم، وتوصيف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها. (حبيب، 2000 : 21)

3) التقويم النهائي :

وهو التقويم الذي يجريه المعلم بعد الانتهاء من تقديم المقرر الدراسي بقصد قياس مستوى تحقق أهداف المقرر أو الدورة الدراسية، وعلى نتائج هذا النوع من التقويم يتأسس مسار العملية التعليمية برُقيِّها. (عطية، الهاشمي، 2008 : 86)

4) التقويم التتبعي :

وهو التقويم الذي يجري لمتابعة المتخرجين، فيجرى لقياس مستوى أداء المتخرجين في مؤسسة تعليمية معينة في مجال عملهم للحكم على مدى فعالية المنهج ومدى حاجته إلى تطوير. (عطية، 2008 : 290)

5) التقويم التشخيصي :

ويستخدم لتحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلباً بعوامل خارجة عن التدريس، سواء أكانت عوامل جسمية أم نفسية أم عاطفية أم بدنية خارج غرفة الصف، مثل تحديد أسباب ضعف الطلاب في القراءة أو الفهم. (منسي، 2000 : 69)

وبعد أنواع التقويم فإن ملاحظات المعلم أو أحكامه بشأن تفاعل المتعلمين في الصف، أفراداً أو جماعات، هي ملاحظات ضرورية ولازمة لاستكمال خطة التدريس، إذ بدون التقويم يتخلى المعلم عن مسؤوليته في ملاحظة تعلم طلابه ويصبح عملاً روتينياً مكرراً خالياً من التتابع والتكامل والإبداع، ومفتقراً إلى التصويب والتعديل والتوجيه، وهى من شروط نجاح التفاعل الصفي. (رمزي، 2005 : 27)

ويعد الواجب المنزلي أيضاً أسلوباً تقويمياً فعالاً ومفيداً لشخصية الطلبة في الذاكرة، واكتساب إيجابية نحو العمل المدرسي، كما أنه يكون بمثابة عامل ربط بين المدرسة والمنزل ولذلك فعلى المعلم متابعة الواجب المنزلي وتقويم أداء الطالب. (الصافي، 2000 : 239)

أهمية التغذية الراجعة :

هي العملية التي يتوصل من خلالها الفرد أو النظام لمعلومات عن أدائه، ويبين من خلالها مدى اقترابه أو ابتعاده عن المستوى المطلوب، مما يمكنه من إعادة النظر في نشاطه وتصحيح مساره كلما اقتضى الأمر ذلك، وهى نشاط تقويمي ضروري لتحسين الأداء؛ حيث يساعد على تعزيز الأنماط المرغوبة وهجر الأنماط غير المرغوبة في السلوك التعليمي، وتمكين المدرسين، أثناء تدريبهم، من معرفة نتائج عملهم، فالأسئلة والدلالات البصرية والاستبانات التي يستخدمها المعلم لقياس الأداء ما هي إلا مصادر مباشرة للفيدباك. (الدريج، 2003 : 297)

والمعلم الفعال يوفر لتلاميذه باستمرار تغذية راجعة، ويتأكد دوماً من مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للمعلومات ويعلق على إجاباتهم بغرض توضيحها، وهو يعلم ويكرر التعليم حتى تترسخ المعلومة أو المهارة، والمعلم الفعال يستخدم طرائق جديدة وأمثلة، أو إجراءات بديلة، ويعطي التلاميذ فرصة لتعلم العديد من المهارات النافعة. (Moffatt, 40: 2005)

ويمثل التقويم عنصراً أساسياً في منظومة المنهج الدراسي، حيث يمكن من خلاله الحكم على مدى جودة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتطوير ما يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور في ذلك النظام، ويعد التقويم مدخلاً لتطوير التعليم كله، فهو أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية، والعلاقة بينه وبين عناصر المنهج الأخرى علاقة خطية، وهو يقوم

بدور التشخيص والعلاج والوقاية والتغذية الراجعة، لتوجيه مسار العملية التعليمية وزيادة فاعليتها وتطويرها لتحقيق الغايات والأهداف المرجوة منها، انطلاقاً من عمليات التقويم التي لا تزال هي المدخل الفعال لتطوير جوانب المنظومة التعليمية من أهداف ومقررات وطرائق تدريس وكتب ووسائط تعليمية، وتمثل عمليات قياس التلاميذ ركيزة أساسيةومدخلاًبالنسبة للتقويم؛ إذ دون عمليات القياس لا تتم عمليات التشخيص والعلاج وإصدار الحكم على مستوى الأداء. (شحاتة، 2003 : 186)

معايير الجودة في تقييم المعلم المساند :

يجب أن ترتقي عملية تقويم المعلم المساند لتصل إلى تحقيق الجودة في عمله، والتأكد من جودة الكيف والمضمون بدرجة أكبر من جودة الكم في المنتج التعليمي، وإن كان كلاهما مطلوباً لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ومن المعايير المستخدمة لقياس الجودة في أداء المعلم المساند ما يلي :

أولاً : معايير تنسيق المعرفة وتطويرها، مثل : إلمام المعلم المساند بمصادر المعرفة المختلفة، وسعي المعلم المساند إلى تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، ومراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.

ثانياً : معايير تنمية مهارات التفكير، مثل : التشجيع على التفكير، والحد من أنشطة التذكر، وتنمية قدرة طلابه على طرح الأفكار وإثارة الأسئلة، وتشجيع المبادرات الذاتية للاكتشاف والملاحظة والاستدلال والتواصل والتعميم، وتشجيع التلاميذ على التخيل.

ثالثاً : معايير بيئة صفية معززة للتعلم، مثل : العمل على اشتراك الطلبة في تخطيط بعض الأنشطة التعليمية وتنفيذها ليقوم الطلبة بدور المكتشف والمجرب في العملية التعليمية، وتوفير بعض المواقف الترويحية التي تقوي الحافز للتعلم، وتوفر جواً من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم المساند وطلابه.

رابعاً : معايير توظيف تقنية المعلومات في التعليم، مثل : مراعاة تنوع أنشطة التعليم؛ حيث يكون بالإضافة إلى التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معملية في المختبر، أو في مركز تكنولوجيا التعليم، أو زيارات ميدانية للأماكن المرتبطة بموضوعات المنهج، وتدريب طلابه على استخدام أجهزة التكنولوجيا وخاصة جهاز الكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم.

خامساً : معايير تفريد التعليم، مثل : تركيز المعلم المساند على تعليم جماعي أقل وتعليم استقلالي أكثر،واستخدام استراتيجيات التدريس، مثل : التعلم التعاوني، والتعلم المصغر، والتعلم الفردي.

سادساً : معايير ربط المدرسة بالمجتمع، مثل: مشاركة الطلبة في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع تواجد المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق

بوجود هذه المشكلات، وتوعية الطلبة بكيفية توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية مع إعطاء الأمثلة.

سابعاً : معايير أدائه للعناية بأساليب التقويم، مثل: اكتشافه للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكرًا –كصعوبات التعلم– والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة، ومراعاة جمع المعلومات عن أداء الطالب بوسائل عديدة، مثل : الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية والواجبات المنزلية، وملاحظات المعلمين.

ثامناً : معايير النشاط غير الصفي، مثل : توزيع الأنشطة على أعضاء البرنامج من الطلبة طبقاً لقدرات وميول كل واحد على حدة، والتعرف إلى الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم. (الديب، 2008 : 5–11)

لذلك، فعلى المعلم أن يختار التقويم المناسب لكل هدف تعليمي يسعى لتحقيقه لدى الطلاب، مراعياً تنوع الأساليب فيه سواء كانت اختبارات شفهية أو تحريرية، أو بطاقات الملاحظة والمقابلة أو الإجراءات العلاجية، وأساليب التغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الأداء والتقويم الفريقي، وبناء سجلات الأداء، وإعداد ملف التقويم الشامل والأداء الصفي، مراعياً الفروق الفردية بين الطلاب، والنظرة الشمولية للطالب في مختلف الموضوعات الدراسية، وجميع جوانب شخصيته.

معايير مقترحة لتقييم أداء المعلم المساند :

فيما يلي ملخص لأهم المعايير التي يمكن استخدامها كموجه لتقييم أداء المعلم المساند :

المساعدة التدريسية Instructional Assistance كما ذكرها (أبو جادو، 2008 : 24) :

- مساعدة المعلم في التخطيط وتنظيم الأنشطة والواجبات التدريسية.
- التعاون في تطوير إجراءات التدريس في غرفة الصف.
- المساعدة في إعداد مواد التدريس (أنشطة، تدريبات، أوراق عمل).
- المحافظة على الوعي بالأهداف العامة والخاصة التي يحددها المعلم المشرف.
- المساعدة في تنفيذ البرنامج المخطط لسير الدرس.
- تزويد المعلم/المعلمين بمعلومات حول تقييم عملية التدريس.
- المشاركة في أنشطة لتحسين فاعلية البرامج التعليمية في المدرسة بشكل عام.
- العمل على تيسير إنجاز البرامج الكلية في المدرسة.
- القيام بواجبات إشرافية بطريقة سريعة ومسؤولة لضمان بيئة صحية وآمنة.

المساعدة الكتابية/الفنية clerical/Technical Assistance :

- جمع التبرعات المدرسية وتوثيقها في سجلات خاصة حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها.

- تنظيم الملفات الصفية وتحديثها وفق أنظمة وتعليمات دائرة التربية والتعليم.
- القيام بالأعمال الكتابية المطلوبة في المواعيد المحددة ودون تأخير.
- إظهار المعرفة الواعية باستخدامات الأجهزة الموجودة في المدرسة.
- امتلاك المهارة الفنية في تشغيل المعدات المتوافرة في المدرسة.
- تجميع المواد التعليمية للحصول على أفضل أثر ممكن.

المساعدة الصفية العامة General Classroom Assistance :

- إظهار سلوكيات إيجابية نحو الأطفال وأولياء الأمور والإداريين.
- العمل على إيصال المعلومات حول احتياجات الطلبة والمدرسة إلى الآباء والمجتمع بطريقة مناسبة.

وخلاصة الأمر تعد تجربة المعلم المساند تجربة فريدة بكل المعايير، ويتطلب نجاحها إدراكاً واعياً من قبل كافة العاملين التربويين في الميدان التربوي، لأهمية المعلم المساند في تحسين تعلم الطلبة، ومساندتهم لتحقيق أفضل مستوى ممكن من التعلم، بالإضافة إلى وعيهم بطبيعة عمل المعلم المساند ووظائفه وخصائصه، بين المعلم القائد والمعلم المساند، والعدالة في توزيع الأدوار والمهمات.

ولعل الثقة المتبادلة بين المعلم المساند والمعلم القائد، وروح العمل ضمن فريق واحد يتعاون فيه الجميع وروح العمل الفريقي التشاركي، هي مفتاح نجاح هذه التجربة، إضافة إلى ضمان التزام الجميع بطبيعة الأدوار المحددة بينهما بطريقة تؤكد على الأدوار التكاملية لكل منهما في تحسين العملية التعليمية وتحقيق رسالة المدرسة ورؤيتها.

استراتيجية مقترحة لتحسين أداء المعلمين المساندين في العملية التعليمية :

يقول البروفيسور "لاري كيوبان" من جامعة "ستانفورد" بولاية كليفورنيا : "إن التقنيات الجديدة لا تغير المدارس، بل يجب أن تتغير المدارس لكي تتمكن من استخدام التقنيات الجديدة، والإمكانات المتاحة بصورة فعالة". (Jepson s, 2006:184)

إن الجدل حول فائدة استخدام التقنيات التعليمية، أو ضرورتها في التعليم العام لم يحسم بعد، لكن الذي لا يختلف عليه اثنان هو ذلك التحدي الكبير الذي يواجه مدارسنا اليوم، وهو كيف تتغير المدارس لتواجه متطلبات المستقبل، بما في ذلك تسخير التقنيات الحديثة المختلفة تسخيراً فاعلاً، وتحتل موقعاً فيما يسمى "طريق المعلومات السريع"، ولكي تنجح العملية التعليمية في مجتمعنا يجب أن تأخذ بعين الاعتبار بنية تحتية جيدة، ونظاماً تعليمياً فعالاً، ووحدة إدارية قيادية، فلا يستطيع

المعلم إعداد طلابه إن لم يكن هو نفسه مدركاً لكيفية إيجاد المعلومات واستخدامها، والجدير ذكره هنا أنه على المعلم، في المؤسسة التعليمية العصرية، أن يأخذ في اعتباره الأمور التالية:

1- التصميم للوظائف والإعداد لها، التي يقوم بها الطالب والمعلم على السواء.
2- التأكيد على المهارات المبنية على الفهم، مثل : البحث عن المعلومات واسترجاعها وتقييمها.
3- التعاون المتبادل بينه وبين المعلمين الآخرين المتخصصين في المكتبة المدرسية، من أجل تطوير الأنشطة التي تتيح الفرص للطلاب لتنقيح مهاراتهم.
4- اعتبار الفصل الدراسي نظاماً فرعياً يتبع الأنظمة الأخرى بالمؤسسة التي تتكون من منظومة المؤسسة أو المؤسسات الأخرى.
5- ربط الفصول الدراسية بمصادر المعلومات المختلفة كالمكتبة أو مراكز مصادر المعلومات.
6- التأكيد على أن يكون المعلم على اتصال مباشر بالطلاب، مع التآلف مع المادة التكنولوجية، مثل : اختيار الصور وتدعيم الشرح بالوسائل السمعية والبصرية لجذب انتباه الطالب، وطرد الملل والسآمة لديه.
7- إظهار القدرة على التفاعل والتواصل بطريقة مناسبة مع الأطفال، وأولياء الأمور، وزملائه المعلمين.
8- امتلاك القدرة على اتباع التعليمات والخطط التي يقترحها المعلم لتصبح الأمور أكثر يسراً إذا كانت هذه التعليمات تشاركية.
9- التحلي بالمسؤولية واليقظة، وامتلاك القدرة على مساعدة المعلم القائد في توفير بيئات صحية لتعلم الأطفال.
10-الوعي بكيفية تعلم الأطفال ونموهم في المجالات الجسمية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية.
11-القدرة على العمل في فريق والفاعلية في القيام بدوره فيه.
12-القدرة على الاستجابة العقلية والجسمية المناسبة في الظروف غير المتوقعة.
13-لديه القدرة على الالتزام بجداول العمل التي تنظمها المدرسة.
14-الوعي بالأساليب الفاعلة للتعامل مع الأطفال.
15-المعرفة بالموضوعات الرئيسية التي تدرس في المرحلة التي يعمل فيها.
16-امتلاك معرفة معقولة بتنظيم المدرسة ومجتمعها الداخلي والخارجي.
17-القدرة على إنتاج الوسائل التعليمية التي تدعم خطط الدروس وتعززها.
18-معرفة استراتيجيات التدريس التي تساعد في تحقيق أهداف تعلم الطلبة.
19-القدرة على تبسيط المعلومات لتناسب المستوى العقلي للطلبة.
20-استخدام أساليب الثواب والعقاب المناسبة بطريقة متسقة.
21-امتلاك القدرة على حل المشكلات البسيطة اعتماداً على ذاته.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

- **دراسات محلية.**
- **دراسات عربية.**
- **دراسات أجنبية.**
- **تعقيب على الدراسات السابقة.**

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة :

من خلال استقصاء قواعد البيانات والمعلومات للدراسات والأبحاث والرسائل الجامعية، ومن خلال الاطلاع على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، كان هناك القليل من الدراسات التي تناولت موضوع التعليم المساند والمعلم المساند بشكل خاص، فالباحثة لم تجد دراسات علمية تنطبق على عنوان البحث الحالي بشكل كامل، على حد علمها، ولكن كانت هناك علاقات وثيقة في بعض المحاور لموضوع الدراسة التي تعرضت لها الباحثة، مع تميزها بالمعاصرة والأهمية، ورغم ندرة الدراسات السابقة التي تحدثت في هذا المجال إلا أنها استطاعت إثراء مادة البحث الحالي.

وبناء على ذلك، قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة حسب مصدرها إلى دراسات محلية، عربية، أجنبية، ومن ثم عرضها وفق تسلسلها من الأحدث إلى الأقدم حسب مصادرها التي تم ذكرها، وكانت على النحو التالي.

أولاً : الدراسات المحلية :

1) دراسة (الجعب، 2009) بعنوان : "واقع التعليم المساند بمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة من وجهة نظر المعلمين المساندين".

هدف هذا البحث إلى دراسة واقع التعليم المساند بمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، وعلاقته برفع التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة من وجهة نظر المعلمين المساندين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طبق استبانة لدراسة هذا الواقع تقيس أربعة جوانب، هي : واقع المعلم المساند وواقع طلاب المعالجة وواقع المنهج المطبق وواقع الإشراف التربوي على التعليم المساند، وقام بدراسة تأثير متغيرات عدة على التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة، وهي : جنس المعلم، جنس المدرسة، الموقع الجغرافي للمدرسة.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج، أهمها :

أن التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة يكون أفضل في حالة المعلمات عن المعلمين، وفي مدارس الإناث والمشتركة عن مدارس الذكور.

2) دراسة (دحلان، 2009) بعنوان : "تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين".

هدفت الدراسة التعرف إلى آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين، حول مدى ما يمتلكه المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية، وبيان مدى تأثير متغيرات : (نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة) في تقديرهم لمدى توافر هذه الكفايات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة من جزأين، الأول : يهدف إلى الحصول على معلومات عن مديري المدارس والمشرفين التربويين من حيث نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة، أما الجزء الثاني : فقد تكون من (51) كفاية تعليمية تحدد مدى امتلاك المعلم المساند لها، من وجهة نظر مدير المدرسة والمشرف التربوي، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (43) مدير مدرسة و(29) مشرفاً تربوياً، ولتحليل البيانات تم استخدام البرنامج الحاسوبي (spss) لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي، وقد بينت النتائج امتلاك المعلم المساند لبعض الكفايات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي وإثارة الدافعية والإدارة الصفية والمرونة وتقبل الطلاب، بينما يحتاج إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05)، تعزى لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

3) دراسة (دياب، دياب، 2008) بعنوان : "الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة ومدى ممارسته لها".

هدفت هذه الدراسة التقويمية التعرف إلى الأدوار المتوقعة من المعلمين المساندين في مدارس المرحلة الأساسية بقطاع غزة، الذين تم تعيين أعداد كبيرة منهم لمساعدة المعلمين المقيمين، من أجل رفع المستوى التحصيلي للطلبة، وكذلك تحديد درجة ممارستهم لهذه الأدوار، ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصف التحليلي.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين المساندين شملت 40 معلماً ومعلمة، وذلك من خلال إعداد استبانة شملت ثلاثة مجالات، وتتكون من (59) فقرة. وقد تم تحليل البيانات بأساليب إحصائية عديدة، وكان من أهم نتائج الدراسة أنها حددت الأدوار المتوقعة وكذلك درجة ممارستها، وقد خرجت بتوصيات، من أهمها : ضرورة العمل على تحسين وضع المعلمين المساندين وإتاحة الفرصة لهم لرفع كفاياتهم المهنية.

4) دراسة (العاجز، عطوان، 2008) بعنوان : "الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة الكشف عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون المساندون أثناء عملية التدريس والتعامل مع الواقع الصفي، والتعرف إلى مدى امتلاك المعلم المساند لهذه الاستراتيجيات، وقد ذكرت الدراسة العوامل المؤثرة في ضبط الصف، وهي : المعلم والتلاميذ، وقدمت الأساليب العلاجية للحد من سلوك التلاميذ المشاغبين.

كما وضحت الدراسة أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف، وهي : التدخلات البسيطة والمعتدلة والسريعة، من قبل المعلم المساند في التعامل مع تلاميذه، وقد بينت الكفايات والمهارات الواجب توافرها في المعلم المساند، وهي : مهارة التخطيط، التمكن من المادة العلمية التي يدرسها، الإرشاد والتوجيه، إثارة الدافعية، تحديد واختيار الطرائق التدريسية، التقويم واتخاذ القرار.

5) دراسة (الديب، 2008) بعنوان : "مهمات المعلم المساند بين الواقع والتحديات في ضوء معايير جودة التعليم العام".

هدفت الدراسة إلى نشر ثقافة جودة المعلم المساند في التعليم العام، إعداد قائمة بمعايير الجودة لأداء المعلم المساند لدوره في التعليم العام، إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تحسين أداء المعلم المساند.

استخدم الباحث المنهج التحليلي من خلال تحليل دور المعلم المساند في ضوء التحديات التكنولوجية ومفهوم الجودة وإيجاد علاقة المعلم المساند بكل من المعلم الدائم وإدارة المدرسة، والمهام الموكلة للمعلم الدائم والإدارة المدرسية تجاه المعلم المساند.

6) دراسة (حماد، البهبهاني، 2008) بعنوان : "المسؤوليات التربوية للمعلم المساند في المدارس الحكومية بمحافظات غزة".

هدفت الدراسة التعرف إلى أهم المسؤوليات التربوية المتوقعة من المعلم القائد (الأساسي)، والتعرف إلى مدى قيام المعلم المساند بهذه المسؤوليات، ووضع مقترحات مناسبة تمكن المعلم المساند من القيام بمسؤولياته التربوية على الوجه الأكمل ،وقد بينت الدراسة أن للمعلم أدواراً تربوية اجتماعية متعددة، منها : دور المعلم كناقل للمعرفة، رعاية النمو الشامل للطلاب، خبير وماهر في مهنة التدريس والتعليم، مسؤولية الانضباط، وحفظ النظام، مسؤول عن مستوى تحصيل الطلاب وتقويمه.

كما ذكرت الدراسة مسؤوليات المعلم التربوية، ومنها : مسؤولية المعلم في إقامة العلاقات العامة الإنسانية، وفي مجال الانضباط الصفي، وفي معالجة مشكلات التلاميذ، واتجاه الأنشطة الطلابية والرحلات المدرسية.

7) دراسة (عاشور، 2007) بعنوان : "فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج التعليم المساند في تحصيل الطلبة، من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين، في ضوء بعض المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص ومكان السكن)، وقامت الباحثة ببناء استبانة لهذا الغرض تم توزيعها على (88) معلماً ومعلمة من أصل (218) معلماً يعملون في برنامج التعليم المساند في مدارس وكالة الغوث بنسبة (40%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة موجهة للمعلمين والمعلمات، وتكونت أداة الدراسة من (45) موزعة على خمسة أبعاد للاطلاع على واقع برنامج التعليم المساند وتقييمه من جهة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1- برنامج التعليم المساند ساهم في تحسين التحصيل للطلبة ومشاركتهم في العملية التعليمية، ومكنهم من التعبير عن حاجاتهم ومشكلاتهم بحرية.
2- الأدوات التي يوفرها برنامج التعليم المساند غير كافية، وكذلك التدريب الموجه لمعلمين ومعلمات.

8) دراسة (دروزة، 2007) بعنوان : "مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لدورهم المتوقع منهم في عصر الإنترنت، ومعرفة الأمور التي تساعدهم على تحسين أدائهم من وجهة نظرهم.

ولقد استخدمت الباحثة عينة عشوائية من معلمي مدارس محافظات الشمال في الضفة الغربية من فلسطين بلغت (653) معلماً ومعلمة، ووزعت عليهم استبانة قاست مدى ممارسة المعلم لدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت في أربعة مجالات.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي تارة، وتحليل التباين الأحادي تارة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- يمارس المعلم الفلسطيني دوره بشكل جيد مرتفع في مجال تصميم التدريس، ويليه مجال تشجيع الطلبة على التحكم والضبط الذاتي لتعلمهم، فمجال تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، في حين كانت أدنى الممارسات في مجال استخدام الأدوات.
2- رفع مستوى أداء المعلم، يجب توفير عدد كاف من أجهزة حاسوب، وعقد دورات تدريبية في استخدام الحاسوب والوسائل التعليمية المتطورة، وتوفير المناخ الديمقراطي بين الهيئة الإدارية والتعليمية.

9) دراسة (زامل ، 2006) بعنوان : "التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكاله الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الدنيا ومعلماتها في مدارس وكاله الغوث الدولية، نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس، وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة، منهم (28) معلماً و(47) معلماً استخدمت في هذه الدراسة أداة قياس مكونة من (30) عبارة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام اختبارات (ت) لمجموعتين مستقلتين واختبار (ف)، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكاله الغوث الدولية لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في عينة الدراسة، نحو ممارستهم التعلم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمحافظة وعدد سنوات الخبرة والصف الذي يدرسه المعلم، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة تزويد المعلمين بمواد إرشادية توجههم لاستخدام التعلم النشط، وتنفيذ ورشات تدريبية حول التعلم النشط وكيفية توظيفه عملياً في عملية التدريس.

10) دراسة (دياب، 2005) بعنوان : "المدرس الذي نريد – مكانته وأدواره".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مكانة المدرس والعوامل التي تؤثر على مكانته سلباً وإيجاباً وترتيبها بحسب أثرها، وكذلك الأدوار التي يجب تأديتها وترتيبها بحسب درجة ممارستها، وذلك من وجهة نظر المعلمين في مدارس القطاع. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث قام بإعداد استبانة، وقام بتطبيقها بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من المعلمين مكونة من (100) معلم ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من معلمي وكالة الغوث بقطاع غزة، وفي ضوء النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها ضرورة إطلاع المعلمين

على الأدوار المتوقعة منهم، وضرورة توعية أفراد المجتمع وتحسين نظرتهم تجاه من يعمل بهذه المهنة والعمل على تحسين ظروفه وتعزيز مكانته.

11) دراسة (الكيلانى، 2001) بعنوان : "التعليم المجتمعي المساند (برنامج اجتماعي–تربوي)".

هدفت هذه التجربة إلى التركيز على دراسة الاقتران بين المساعدة الأكاديمية والمساعدة النفسية الاجتماعية لطلبة المدارس ذوي التحصيل الدراسي المتدني الناتج عن البيئة الأسرية الصعبة التي يعيشونها، ويقصد بالبيئة الأسرية الصعبة مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية الصعبة التي تؤثر على الطفل، مثل : القيم، انفصال الوالدين وأمية الوالدين أو انخفاض المستوى التعليمي لهما، وكذلك عدد أفراد الأسرة وسوء الوضع الصحي للمسكن واكتظاظه، وغير ذلك من الأوضاع التي تترك أثرها على شخصية الطفل. وتضمن البرنامج مجموعة من المتطوعين من طلبة جامعة النجاح والمجتمع المحلي حيث عمل كل متطوع عن قرب مع مجموعة من الأطفال (15 طفلاً كحد أعلى، وفي بعض الحالات الخاصة قام البرنامج بتوفير المساعدة لحالات فردية في لقاء واحد) لمراجعة الدروس، خاصة فيما يتعلق بالقيام بالواجبات البيتية والاستعداد للامتحانات (بصرف النظر عن تخصص المتطوع، وأدى هذا العمل إلى إظهار صعوبات التعلم التي يعانى منها الطلبة وما زال البرنامج قائماً كمتطلب جامعي لطلبة جامعة النجاح، ويفتقد إلى توثيق الفئة المستهدفة، كل ما هو موجود الآن توثيق إعداد الطلبة والمتطوعين وأماكن تطبيق البرنامج.

12) دراسة (شتات، 1999) بعنوان : "الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين– المديرين– الموجهين – في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال".

هدفت الدراسة إلى :

- التعرف إلى مدى ممارسة المعلمين لدورهم المهني من وجهة نظرهم، ووجهة نظر المديرين والموجهين، وذلك من أجل تحديد حجم الفجوة بين ما ينبغي أن يمارسه المعلمون من أدوار واقعية لها.
- الكشف عن أثر الجنس (ذكور، إناث) في مدى ممارسة المعلمين لدورهم المهني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- الكشف عن أثر المؤهل العلمي (دبلوم معلمين – جامعي بمؤهل تربوي – جامعي بدون مؤهل تربوي) في مدى ممارسة المعلم لدوره المهني من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتحديد بنود الدور المهني للمعلم، التي لا بد أن يمارسها في المرحلة الإعدادية، ومن ثم تحليل هذه البنود، وصاغت الباحثة فقرات

الاستبانة من 60 فقرة موزعة على ستة مجالات، هي : المعلم ناقل للمعرفة، المعلم غارس للقيم والاتجاهات، المعلم مرشد تربوي وموجه للتلاميذ، المعلم قائد تربوي، المعلم يبني علاقات اجتماعية، الانتماء لمهنة التعليم والنمو المهني. وتألفت عينة الدراسة من ثلاث فئات (فئة المعلمين وفئة المديرين وفئة المشرفين).

وكان من نتائج هذه الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات كل من المعلمين والمديرين والموجهين ولصالح المعلمين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة المعلمين لدورهم المهني، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مدى ممارسة المعلمين لدورهم المهني، من وجهة نظرهم، تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين.
- تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الطلاب.

13) دراسة (أبو دف، 1997) بعنوان : "المعلم الفلسطيني على أعتاب القرن الحادي والعشرين".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأدوار والسمات للمعلم الفلسطيني، حيث طبق دراسته على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة مستخدماً استبانة تتضمن السمات والأدوار المتوقعة من المدرس.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن أدوار المدرس متكاملة ومترابطة ومتضمنة بعضها البعض، وقد حددت هذه الأدوار فيما يلي :

دور المدرس نحو طلبته ونحو مجتمعه، ودوره تجاه أمته، ودوره نحو خالقه، كما بينت الدراسة أن المدرس الفلسطيني حتى يستطيع القيام بأدواره، لا بد أن تتوافر لديه جملة من المقومات، والتي من أبرزها صدق الانتماء للمهنة، وثقافة المدرس المهنية وغير المهنية، وإدراكه للتغيرات المتسارعة ومواكبته للمستجدات وحيازته القيم الإيجابية.

14) دراسة (دروزة، 1996) بعنوان : "إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني عمليات تخطيط التعليم المنظم".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المدارس الابتدائية والإعدادية، لوكالة الغوث الدولية في نابلس، عمليات التخطيط التعليمي المنظم، والنشاطات التخطيطية التي يمارسها المعلمون. وشملت عينة الدراسة (423) معلماً ومعلمة من أصل (577) يعملون في

المدارس الابتدائية والإعدادية لوكالة الغوث الدولية، واستخدمت الباحثة استبانه تقيس عمليات تخطيط التعليم المنظم في خمسة مجالات، هي : التحليل والتنظيم والتطبيق والإدارة والتقويم، وتم استخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أن متوسط أداء المعلمين العام على تخطيط التعليم المنظم يساوي (12، 4) من أمد أعلى بلغ الخمس نقاط.
2- أن المعلمين يمارسون مجالي التنظيم والتحليل بنسبة أعلى من ممارستهم لمجالات تخطيط تقويم التعليم وتطبيقه، وإدارته على التوالي.

لم تظهر اختلافاً في ممارسات المعلمين لعمليات تخطيط التعليم المنظم باختلاف مستوى الشهادة الأكاديمية، أو بازدياد سنوات الخبرة، أو بازدياد عدد الدورات التأهيلية التي يلتحق بها المعلم في أثناء الخدمة.

الدراسات العربية :

1) دراسة (الجفري، 2005) بعنوان : "دور معلمة اللغة الإنجليزية المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الإنجليزية، بجامعة أم القرى".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم الأدوار التي تقوم بها المعلمة المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات، وتطوير قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لإعداد وتدريب الطالبة المعلمة على اكتسابها أثناء التدريب الفعلي.

وقد استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عمدية تكونت من (31) طالبة معلمة من قسم اللغة الإنجليزية، وكان من نتائج هذه الدراسة: أن هناك قصور في قيام المعلمة المتعاونة بالدور المطلوب منها تجاه الطالبة المعلمة؛ حيث إن دور المعلمة المتعاونة يعد ضعيفاً في تنمية وإكساب الطالبة المعلمة مهارات صياغة الأهداف والإعداد والتحضير للدروس وطرق تدريس وإدارة الصف واستخدام الوسائل التعليمية وطرح الأسئلة الصفية.

2) دراسة (الثبيتي، 2004) بعنوان : "الممارسات التدريسية ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة، من وجهة نظر كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى إلمام معلم المرحلة المتوسطة بالأساليب التدريسية المتنوعة كالمناقشة والتعلم التعاوني والذاتي وغيرها، والتعرف إلى مدى اهتمام معلم المرحلة

المتوسطة بالمهارات المعرفية ذات العلاقة بمهارات التفكير العليا، في إثناء تعامله مع طلابه في شرح الدروس وتقويمها، وتوضيح أهمية مهارات التفكير في تحسين الناتج التعليمي بصفة عامة، والتعرف إلى مدى استخدام المعلم لأنماط تقويمية متنوعة تتفق مع أهداف الأساليب التدريسية المستخدمة.

واستخدم الباحث المنهج الوصف التحليلي، وقد أعد استبانة لهذا الغرض وتكونت العينة النهائية لهذه الدراسة من (145) مشرفاً تربوياً ومديريو معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من محافظة الطائف التعليمية.

وقد توصلت إلى النتائج التالية : أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث : المشرفين والمديرين والمعلمين، نحو الممارسات التدريسية ومدى إسهامها في تنمية مهارات التفكير، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق برؤيتهم نحو تنويع المعلم لطرائق وأساليب التدريس داخل حجرة الدراسة،وأنه يوجد شبه اتفاق بين المجموعات الثلاث على أهمية تنويع طرائق وأساليب التدريس لإبراز مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب وتنمية مهاراتهم التفكيرية.

3) دراسة (سليم، 2000) بعنوان : "إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين بمحافظة سوهاج بمصر".

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم رؤية تقويمية حول مدى إدراك معلمي التعليم الأساسي لأهم أدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة جمع البيانات من معلمي التعليم الأساسي عن مدى إدراكهم لأدوارهم التربوية المعاصرة، وبلغ عدد المعلمين الذين يمارسون مهنة التدريس بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة سوهاج 98/ 1999 (23145) معلماً، وقد كانت طريقة اختيار عينة الدراسة طبقية عشوائية (781) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، و(377) معلماً من معلمي المرحلة الإعدادية من التعليم الأساسي.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ- أن معلمي التعليم الأساسي يدركون مدى أهمية الأدوار التربوية في العملية التعليمية.

ب- تنمية مهارات التفكير المتعمق حول التأمل والفهم التحليلي وصولاً إلى تنمية الذكاء الإنساني بين تلاميذ التعليم الأساسي، ووضع أسس وآداب للمناقشة العاملة الفاعلة والمفيدة لهؤلاء التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.

ج- توفير الأنشطة التربوية الإثرائية التي تتطلب أعمال الذهن في عمليات التعلم، إلى جانب توفير التدريبات المصورة واللفظية لتلاميذ التعليم الأساسي في حل المشكلات التعليمية.

4) دراسة (سعادة، خليفة، 1997) بعنوان : "أثر كل من الخبرة التدريبية والمستوى الملاحظ لأداء المعلمين بمدارس سلطنة عمان، في إكساب طلابهم مهارة قراءة رموز الخريطة الجغرافية".

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي : ما أثر كل من الخبرة التدريبي المستوى الملاحظ لأداء معلمي مدارس سلطنة عمان في إكساب طلبة الصف الأول الثانوي العام لمهارة قراءة رموز الخريطة الجغرافية، وتألفت عينة الدراسة من تسع مدارس ثانوية تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عدد معلمي الجغرافيا (24) معلماً ومعلمة، وقد لوحظ أداء (20) منهم خلال مفاهيم بتدريس وحدة الخرائط من كتاب الجغرافيا واستخدم اختبار تحصيلي اشتمل على (30) فقرة، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لأداء معلم الجغرافيا لمهارة قراءة رموز الخريطة أثناء تدريسه لها.

وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات إكساب طلبة الصف الأول الثانوي لمهارة قراءة رموز الخريطة، تعزى إلى مستويات الخبرة التدريبية إلى مستويات أداء معلمي الجغرافيا الملاحظ.

5) دراسة (عويدات، 1996) بعنوان : "طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات".

هدفت الدراسة إلى استقصاء سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة لاتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوكهم الصفي الملاحظ.

ولقد اختار الباحث عينة عشوائية تكونت من (35) شعبة مدرسية، منها عشر شعب للصف الثاني، وخمس عشرة شعبة للصف الثالث عشر، وعشر شعب للصف الرابع الأساسي من محافظات عمان – الزرقاء – مادبا والبلقاء، وتمت مقابلة المعلمين، وسُئلوا أسئلة تكشف عن اتجاههم نحو طلبة معينين (المحبوب– الواعد – المهمل – المرفوض)، ثم تم رصد سلوك المعلمين وتفاعلهم مع الطلبة المعينين في خمس عشرة حصة مدرسية، بعد ذلك تمت مقابلة الطلبة المعينين، وسئلوا عن مدى إدراكهم لاتجاهات المعلم نحوهم.

وأشارت نتائج الملاحظة الصفية إلى :

1- أن المعلمين يتفاعلون بتواتر مرتفع مع الطلبة الذين يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية (المحبوب – الواعد)، في حين يتراجع هذا التفاعل في النوع والكم مع الطلبة الذين يحملون اتجاهات سلبية (المرفوض – المهمل).
2- أن الطلبة يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوك المعلم وتفاعله في غرفة الصف.

6) دراسة (أبو تينة، 1994) بعنوان : "واقع ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية في مديرتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية".

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية، وعلاقة ذلك بمتغير الجنس ونوع مؤسسة الإعداد (جامعة – كلية تأهيل معلمين)، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (70) فقرة تمثل ممارسات المعلم المهنية وتتوزع في ستة مجالات، هي : المعلم قائداً للمتعلم، المعلم موجهاً ومرشداً للتلميذ، المعلم وسيطاً ومفسراً للثقافة، المعلم حلقة وصل بين المدرسة والمجتمع، المعلم عضواً في هيئة التدريس، المعلم صاحب مهنة.

وطبق الباحث استبانته على عينة قوامها (266) معلماً ومعلمة ممن وسم مسمى شهادتهم الاجتماعية الأولى بالتربية الابتدائية أو معلم الصف، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- يرى معلمو الصف، الجامعيين، ومديروهم أن أكثر أدوار معلمي الصف الجامعيين ممارسة هو (دور المعلم قائداً للتعليم) أما أقل الأدوار المهنية ممارسة فهو دور المعلم حلقة وصل بين المدرسة والمجتمع.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية، تعزى إلى متغير الجنس في مجمل الأدوار المهنية، وبالذات في الأدوار المهنية التالية: المعلم وسيطاً وميسراً للثقافة، المعلم حلقة وصل بين المدرسة والمجتمع، المعلم عضواً في هيئة التدريس، ولصالح معلمي الصف الذكور.
3- لا توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس في الأدوار المهنية التالية : (المعلم قائداً للتعليم، المعلم موجهاً ومرشداً للتعليم، المعلم صاحب مهنة).
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة، في درجة ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية، تعزى إلى متغير نوع مؤسسة الإعداد في الأدوار المهنية التالية : (المعلم قائداً للتعليم، المعلم صاحب مهنة، ولصالح خريجي كليات تأهيل المعلمين).

7) دراسة (سلامة، علاونة، 1992) بعنوان : "خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة".

هدفت الدراسة التعرف إلى الخصائص التي تميز المعلم الفعال من زوايا عدة تشمل : وجهة نظر المعلمين أنفسهم ووجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، الذين يتعاملون مع المديرين كإداريين، ووجهة نظر الطلبة الذين يقوم هؤلاء المعلمون بتدريسهم وتعليمهم.

لقد اختار الباحث عينة شملت (3063) من المشرفين والمديرين والمعلمين والطلبة من مديريات التربية والتعليم في شمال المملكة الأردنية الهاشمية وطلب منهم الإجابة عن السؤال المفتوح التالي: ما هي في نظرك أهم أربع خصائص تميز المعلم الناجح عن غيره من المعلمين.

ولقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

1- بينت الدراسة أن كل فئة من هذه الفئات تركز على الخصائص التي تنسجم مع طبيعة عملها ودورها في العملية التعليمية على النحو التالي :

أ- المشرف التربوي أكثر ما يهمه أن يكون المعلم متمكناً من مادته التي يدرسها، وأن يعرف كيف يدرسها.

ب-بالنسبة للمدير، فكانت أهم الخصائص التي تميز المعلم الفعال، من وجهة نظره حماس المعلم للمهنة وانتماءه لها.

8) دراسة (الكخن، يحيى، 1992) بعنوان : "أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف".

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أساليب المعلمين المستخدمة في تعليم مهارات اللغة العربية للطلاب الضعاف في الصفوف الابتدائية العليا (4-6)، وعلاقتها بالجنس والتخصص والخبرة.

وتألفت عينة الدراسة من 190 معلماً ومعلمة، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية.

حيث استخدم الباحثان استبانة، وتم إيجاد صدق وثبات الاستبانة بالطرق المألوفة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أبرزها : وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين درجات ممارسات المعلمين للأساليب المستخدمة، تعزى إلى عامل الجنس والتخصص وتفاعلهما معاً.

9) دراسة (النهار، الربايعة، 1992) بعنوان : "كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقاتها بجنسه ومؤهله وخبراته والمرحلة التي يدرس فيها".

هدفت الدراسة إلى تحديد المتغيرات التي قد تساهم سلباً أو إيجاباً في شعور المعلم بكفايته، ومدى مراعاة ذلك في برنامج إعداد المعلمين، مثل عامل الجنس والخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية، وتوضيح العلاقة بين كفاية المعلم وتحصيل طلابه ومدى تأثير ذلك على الطلاب، وبلغت عينة الدراسة (345) معلماً ومعلمة، (182) معلماً و(163) معلمة في المرحلة الأولى و(316) معلماً ومعلمة، (175) معلماً و(141) معلمة في المرحلة الثانية، واقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في محافظات الكرك والطفيلية ومعان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والإحصائي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لم تؤثر زيادة عدد سنوات خدمة المعلم في زيادة شعوره بكفايته التعليمية الشخصية أو زيادة شعوره بكفاية التعليم بشكل عام، وأن المعلمات أكثر شعوراً بكفايتهن التعليمية الشخصية وأقل اعتقاداً بوجود عوامل خارجية تؤثر في قدرتهن على إحداث تغيير في تعليم الطالبات، وعدم تأثير المؤهل في الشعور بالكفاية التعليمية العامة والشخصية.

وهذا يدل على أن المؤهل أو الإعداد الأكاديمي ليس كافياً لكي يكون مؤهلاً تربوياً دائماً، ولكن يعتمد ذلك على طبيعة البرنامج النظري والعلمي وما يصاحبه من خبرات تتعرض لها خلال برامج إعداد المعلمين.

10) دراسة (ديراني، 1992) بعنوان : "درجة كفاية بعض الممارسات لمعلمي المدارس الثانوية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها المعلمون، المديرون، المشرفون (الأردن)".

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة كفاية بعض الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان الكبرى وإلى إيجاد العلاقة بين درجة كفاية هذه الممارسات ومتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة للمعلمين والموجهين، بالإضافة إلى متغير المادة التي يدرسها المعلم، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (75) فقرة تقيس درجة ممارسة المعلم في ثلاثة عشر مجالاً تدريسياً مختلفاً، هي : عرض المادة وتقديمها، ربط الأفكار وتنظيمها، تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية، إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، تقبل الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم، استخدام أساليب تقويم مناسبة، إدارة الصف، الاهتمام بالطلبة خارج الصف، العلاقة مع مدير المدرسة، العلاقات مع الزملاء المعلمين، العلاقة مع المجتمع المحلى، وطبق الباحث دراسته على عينة قوامها (470) معلماً ومعلمة ومديراً وموجهاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات المعلمين على درجة كفاية الممارسات التربوية في جميع المجالات.
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات المعلمين أو المديرين أو المشرفين على درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين، تعزى إلى الجنس والمؤهل والخبرة.

وقد أوصى الباحث بما يلي :

1- ضرورة إجراء دراسات مماثلة تعتمد –في جمع المعلومات– على المشاهدة والملاحظة الصفية.
2- إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلاب.

11) دراسة (حمدقة، 1991) بعنوان : "صفات معلم العلوم الأنموذج وعلاقته بتحصيل طلابه في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث".

هدفت الدراسة إلى الكشف عمّا إذا كان معلمو العلوم في المرحلة الأساسية، في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث، يتصفون بخصائص المعلم الأنموذج، وعلاقة ذلك بتحصيل

الطلاب، باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية أثناء الخدمة، واستخدم الباحث أربعة معايير كأدوات بعد تطويرها :

المعيار الأول : في الحكم على كفاية المعلم من خلال مديره، بحسب مقياس الكفاءة التدريسية الذي طوره الباحث وتألف من (52) فقرة تغطى ثمانية مجالات للكفاءة التدريسية هي : علاقة المعلم بالآخرين، علاقات المعلم مع التلاميذ، احترام المعلم للنظام وإدارة الصف، المستوى المعرفي والعلمي للمعلم، إثراء المنهاج وتنفيذه، توظيف الخبير في التدريس، الأساليب والأنشطة العلمية والوسائل، أساليب التقويم.

المعيار الثاني : تمثل في أداء المعلمين والمعلمات على اختبار المفاهيم العلمية.

المعيار الثالث : تقارير المشرفين التربويين ومديري المدارس.

المعيار الرابع : تلقي المعلم رسائل شكر على أداء متميز قام به.

وطبق الباحث دراسته على عينة قوامها (40) معلماً ومعلمة ممن يدرسون العلوم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- هناك 19 معلماً ومعلمة منهم يمارسون كفايات تعليمية نموذجية.
2- وجود فروق ذات دلالة على المجال الرابع (المستوى المعرفي والعلمي للمعلم)، تعزى للمؤهل التربوي، وذلك لصالح المعلمين ذوي المؤهلات التربوية، كذلك وجود فروق ذات دلالة على توظيف المعلم للمختبر في التدريس، تعزى إلى حضور المعلم الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
3- وجود معلم ومعلمة ممن توفرت فيهم صفات المعلم الأنموذج هي نسبة ضئيلة؛ إذ لا تتعدى 5% من المعلمين.
4- عند ملاحظة الممارسات الصفية للمعلم والمعلمة، اللذين أوفيا بمعايير المعلم الأنموذج، يتبين وجود ممارسات إيجابية تنسجم مع طبيعة المعلم والتوجهات الحديثة لتدريبه، تلبي حاجات الطلبة وخصائصهم النمائية.

12) دراسة (أبو سعدة، 1990) بعنوان : "المسؤوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المسؤوليات الفعلية التي يقوم بها المعلمون، ومعرفة المعوقات التي تحول دون قيامهم بمسؤولياتهم التربوية، واستخدمت الباحثة استبانة تكونت من (22) فقرة في أربعة مجالات، هي : العلاقات الإنسانية، الانضباط الصفي، مشكلات التلاميذ، الأنشطة الطلابية والرحلات المدرسية، وطبقت الباحثة دراستها على عينة قوامها (300) معلم

ومعلمة من معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- إن النسبة الغالبة من المعلمين والمعلمات تؤكد على قصر حدود العلاقة التي تربطهم بتلاميذهم داخل الفصل فقط، وبالتالي قلة مشاركتهم في الرحلات.
2- إن المعلمين والمعلمات، على السواء، يستخدمون أسلوب التعزيز الإيجابي في معالجة السلوك الإيجابي ويستخدم معظم المعلمين التعنيف والتوبيخ كوسيلة للعلاج.

أما بالنسبة لمحور مشكلات التلاميذ فإن نسبة 75% من المعلمين لا يشاركون التلاميذ في حل مشاكلهم الخاصة.

أما محور الأنشطة الطلابية فإن نسبة 69% من المعلمين والمعلمات يشجعون التلاميذ على الالتحاق بالجمعيات المدرسية التي تنمي موهبة الأنشطة الطلابية.

13) دراسة (خالد، 1989) بعنوان : "الممارسات التدريسية الصفية التي تميز بين المعلم الفعال من غير الفعال في تدريس القراءة للصف الرابع الابتدائي في مدارس مديرية عمان الكبرى الأردن".

هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات التدريسية الصفية التي تميز المعلم الفعال من غير الفعال في تدريس القراءة للصف الرابع الابتدائي واستخدام الباحث استبانة تتكون من (48) ممارسة تعليمية في ستة مجالات، هي : التخطيط، الأساليب والوسائل والأنشطة، الدافعية، التقييم وتوجيه ورعاية التلاميذ، وإدارة الصف.

وطبق الباحث استبانته على عينة قوامها (60) معلماً ومعلمة اختيروا من قبل المشرفين والمديرين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- إن أكثر الممارسات التدريسية الصفية شيوعاً تلك المتعلقة بقراءة المعلم للدرس، ومدح الاستجابات الناجحة، واحترام أفكار التلاميذ، وإتقان معالجة أخطاء التلاميذ فور وقوعها، والتأكيد على حسن استماع التلاميذ للقراءة، بالإضافة إلى توجيههم وإرشادهم.
2- الممارسات التي تميز المعلم الفعال من غير الفعال هي طرح السؤال لكافة التلاميذ، المحافظة على تنظيم السبورة، حسن استخدام الوسائل، التغذية الراجعة، حسن إدارة الصف، إعادة شرح الأفكار الصعبة على التلاميذ.

14) دراسة (السعيد، 1989) بعنوان : "الكفاءة الوظيفية لمعلمي اللغة الإنجليزية وتأثيرها على إيجابية العمل في مصر".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة الوظيفية وإيجابية العمل لمعلمي اللغة الإنجليزية، حاول الباحث أن يضع الخيارات والصيغ التي تستوجب تغيير أدوار المعلم،

واستخدم الباحث استبانة تحوي مجموعة أسئلة حول تأثير الكفاءة الوظيفية لمعلمي اللغة الإنجليزية على إيجابية عملهم، وتكونت من (60) فقرة موزعة على اثني عشر مجالاً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- إن هناك نقصاً في تحديد مهام وواجبات العمل لدى المعلمين ووسائل أدائها.
2- التدريب والإعداد للمعلمين يعتمد على الكم دون الكيف.
3- هناك نقص في الإرشاد النفسي والمعنوي للمعلمين.
4- تدني النظرة الاجتماعية لمهنة التعليم.
5- ضعف المعلمين في النمو المهني والبحث التربوي، ولا سيما ذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة.

15) دراسة (عبد القادر، محمد رجا، 1981) بعنوان : "خصائص المعلم الفعال كما يدركها الموجهون والمديرون والمعلمون والطلاب في الأردن".

هدفت الدراسة إلى كشف خصائص المعلم الفعال كما يدركها الموجهون والمديرون والمعلمون والطلاب في الأردن.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد استبانة تضم 51 خاصية للمعلم الفعال، موزعة على تسعة مجالات، هي : القدرة على التخطيط، تحديد الأهداف، مراعاة المعلم لخصائص الطلاب، كفاءة المعلم في المادة التعليمية، النمو المهني، قدرته على تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم لدى الطلاب، انتماؤه للمهنة، احترامه لقوانين المدرسة، قابليته واستعداده. وكانت عينة الدراسة 194 من الفئات الأربع.

وأظهرت نتائج الدراسة : اتفاق الفئات الأربع على اتصاف المعلم الفعال بالصفات التالية :

- التمكن من المادة العلمية واهتمامه بها واستثارة الطلاب وتشجيعهم على المناقشة.
- تنمية روح الاستقلالية لدى التلاميذ.
- عدالة المعلم في علاقاته مع طلابه في تقويم أدائهم، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية والسلوكية.
- تقبل النقد والتأني في التفكير.
- عدم الاندفاع أو التسرع.

الدراسات الأجنبية :

1) دراسة ويلنج (wheeling,1998) بعنوان : "دور المعلم كمساعد وميسر للعملية التربوية داخل غرفة الصف".

"The teachers new role in the classroom facilitators role".

أشارت الدراسة إلى أن الإشراف الجيد من المعلم، على المناقشة والمشاركة من التلاميذ وتيسير العمل داخل الفصل الدراسي، يوفر عليه 70% من الوقت، أما طريقة التلقين فهي تعتمد أساساً على المهارات السمعية وبصفة محددة على الناحية الفكرية والذهنية، ولكن الدور الحقيقي للمعلم كمساعد ومشرف وموجه أكثر بكثير من دوره كملقن للمعلومات، وهذا الدور الجديد في الإشراف والتوجيه يساعد على خلق روح العمل الجماعي والمشاركة الجماعية وحل المشاكل الطارئة بطريقة تلقائية، كما يبعث في نفوس التلاميذ تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس، ومن هنا فعلى المعلم أن يساعد تلاميذه فقط حينما يكون ذلك ضرورياً، وأن يساعدهم ويوجههم نحو البحث والإطلاع على مصادر جديدة للمعرفة، حتى يستطيعوا أن يحصلوا على المعلومات بأنفسهم، مما يدعم شخصياتهم وينمي تفكيرهم واتجاهاتهم.

2) دراسة سفران (Safran, 1990) بعنوان: "مدى إدراك وتنبؤ المعلمين لقدراتهم في إدارة الصف".

"Predictors of teachers perceived self-competence in classroom Management".

هدفت الدراسة إلى مدى إدراك وتنبؤ المعلمين عن قدراتهم في إدارة الصف، وقد ركزت الدراسة على إدارة الصف، وبحث طرق التدريس وفاعلية المعلم، وتكونت عينة من 182 معلماً وباستخدام استبانة مكونة من 389 فقرة، وقد سئل كل معلم أن يضع أمام كل سلوك في مدى مستخدم من خمس نقاط. مثال لذلك : إلى أي مدى تستطيع بسهولة إدراك السلوك والسيطرة عليه لأي تلميذ؟ وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد أوضحت الدراسة أن ما بين 13%، 18% من أفراد العينة قد تنبأ بالسلوك المتوقع، بينما الاختلافات المرتبطة بالعدد الكبير من باقي العينة أجمعت أن إنجاز التلميذ الأكاديمي وظروفه الاقتصادية والاجتماعية تعد مؤشراً على تنبؤ المعلم لقدرته على إدارة الصف، بينما الدعم التعليمي للمدير وحجم الصف فشلا في التنبؤ بسلوك التلميذ.

3) دراسة بيرز (Beers, 1988) بعنوان : "العلاقة بين المستوى التحصيلي للطالب والتفاعل بين الطالب والمعلم في المدارس الثانوية".

"Relationship between student achievement and Teacher-student interaction in secondary class room"

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر المستوى التحصيلي (ممتاز – متوسط – ضعيف) في التفاعل بين المعلم والطالب.

اختار الباحث (128) طالباً في (11) صفاً في المدارس الثانوية بولاية فرجينيا، واعتمد أسلوب الملاحظة؛ حيث تم جمع البيانات بواسطة ثلاثة ملاحظين تم تدريبهم قبل الدراسة قاموا بملاحظة الطلبة والمعلمين في مادتي الجبر واللغة الإنجليزية.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

1- كلما ارتفع المستوى التحصيلي للطالب كلما ارتفع مستوى التفاعل بينه وبين معلميه.
2- المعلم في كل الحالات كان أكثر تجاوباً مع الطالب المتميز ثم المتوسط.
3- تجاوب المعلم مع الطالب الضعيف قليل جداً.

4) دراسة أوميزو (Omizo, 1985) بعنوان : "تأثير نموذجين من التكنيكات العلاجية على الكفاءة الذاتية والتحصيل في مادة الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم".

"Modeling Techniques perception of self efficancy and Arithmetic achievement among learning disabled children"

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير نموذجين من التكنيكات العلاجية على الكفاءة الذاتية والتحصيل في مادة الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه المادة، وبلغت عينة الدراسة (60) تلميذاً وتلميذة، منهم (48) ذكوراً و(12) إناثاً من التلاميذ صغار السن، وكان مستوى ذكاء العينة (90) فما فوق، وأفراد العينة من مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، وتم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى مكونة من (15) ولداً و(5) بناتـ والمجموعة الثانية تتكون من (16) ولداً و(4) بنات، والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة تتكون من (17) ولداً و(3) بنات، وأسفرت نتائج الدراسة عن :

1- أن تحصيل الحساب والكفاءة الذاتية لدى المجموعتين التجريبيتين أفضل من تحصيل الحساب من المجموعة الضابطة.
2- أن المجموعة التي تلقت علاجاً بالمشاركة كانت أفضل من المجموعة الأولى في كل من الحساب والكفاءة الذاتية.

5) دراسة سيجال وبروك (Siegal, Bruce,1984) بعنوان : "الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أدائهم لمهام الذاكرة قصيرة المدى".

"Short-term memory process in children with learning disabilities"

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وذوي صعوبات التعلم في الحساب والتلاميذ العاديين في التشفير الفونيمى، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك عيوب خاصة بالذاكرة قصيرة المدى لدى هذه العينات الثلاث أم لا، وهل يختلف أداء التلاميذ الكبار في أدائهم لمهام الذاكرة قصيرة المدى؟ وقد تكونت عينة الدراسة

من (45) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و(38) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الحساب و(89) تلميذاً من العاديين، وقد تراوحت أعمار أفراد العينة من (7–13) سنة، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي واسع المدى، في القراءة والحساب، وروعي في اختبار العينة لذوي صعوبات التعلم؛ بحيث لا تقل نسبة ذكائهم عن المتوسط، وباستخدام أسلوب تحليل التباين أسفرت نتائج الدراسة عن :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في القراءة، في جميع المراحل العمرية وأقرانهم العاديين في القدرة على التذكر قصير المدى مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الحساب، في جميع المراحل العمرية وأقرانهم العاديين في القدرة على التذكر قصير المدى، مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة ما عدا القدرة على تذكر المهام من نوع سمعي/ كتابي، كما أفادت النتائج بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب توجد لديهم عيوب خاصة بالتشفير الصوتي للمثيرات مقارنة بأقرانهم العاديين.

6) دراسة بندكت (Benedict, 1982) بعنوان : "العلاقة المسهلة بين المعلم والطالب، ونتائج تربوية مختارة".

"The facilitative teacher-student relationship and selected educational outcome's"

وهدفت الدراسة :

1- التعرف إلى الوسائل التي يستخدمها المعلمون لتقوية علاقاتهم بطلبتهم.
2- التعرف إلى الوسائل التي يستخدمها المعلمون لتحسين المستوى التحصيلي.

وقد اختارت الباحثة لتحقيق الأهداف السابقة عينة مكونة من (1500) طالب في (68) مدرسة من المدارس الثانوية بمدينة ميتشيجن، وطلبت منهم تعبئة نموذج استبانة من عشر نقاط تبعاً لنموذج (بيرد لينيار).

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

1- من الوسائل التي تقوي العلاقات بين المعلمين والطلبة : (العطف – النظرة الإيجابية من المعلم – التشجيع).
2- هناك علاقة مباشرة بين استخدام المعلم للوسائل السابقة وتدعيم ثقة الطلبة بأنفسهم.
3- هناك علاقة مباشرة بين استخدام المعلم للوسائل السابقة ونوع العمل وأداء الطلبة وإنجازهم.

4- استخدام المعلم للوسائل السابقة يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم ويساهم في تحسين مستوى أدائهم وزيادة مشاركتهم في الأعمال وإنجازها بشكل جيد.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة وعناصرها الرئيسة يمكن رصد العديد من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة. ولرصد هذه النقاط نلقي نظرة تحليلية على كل نوع من هذه الدراسات، ثم نلقي نظرة لمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، من حيث أوجه التشابه وجوانب الاختلاف وجوانب الاستفادة وأهم ما تتميز به هذه الدراسة.

نظرة تحليلية على الدراسات السابقة المحلية :

1) من حيث أغراض الدراسة وأهدافها :

تعد هذه أول دراسة، حسب علم الباحثة، تجرى على دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، فقد تناولت الدراسات المحلية مجموعة من الأغراض والأهداف، فبعضها تناول دور المعلم في تحسين العملية التعليمية وهو ما يتشابه من حيث المضمون مع هذه الدراسة مثل : دراسة كل من (الجعب، 2009)، (دحلان، 2009)، (دياب، دياب، 2008)، (صوالحة، 2008)، (العاجز، عطوان، 2008)، (الديب، 2008)، (حماد، البهبهاني، 2008)، (عاشور، 2007)، وبعضها تناول برنامج التعليم التمكيني العلاجي لطلبة المرحلة الأساسية في فلسطين، مثل : دراسة (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، 2003)، (الكيلانى، 2001)، ومنها ما تناول مدى ممارسة المعلمين لأدوارهم، مثل : دراسة (دروزة، 2007)، (دياب، 2005)، (دروزة، 1996)، وبعضها تناول مدى ممارسة المعلمين التعلم النشط، مثل : دراسة (زامل، 2006) وبعضها تناول الأدوار والسمات للمعلم الفلسطيني، مثل : دراسة (شتات، 1999)، (أبو دف، 1997)، وبذلك ففي هذا المجال تتفق أغراض وأهداف هذه الدراسة كلياً مع الدراسات التي تناولت دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، وتتفق جزئياً مع باقي الدراسات.

2) من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

لقد اشتركت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة المحلية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي كمنهج يناسب طبيعة هذه الدراسة.

3) من حيث أداة الدراسة :

فقد اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة المحلية في استخدامها للاستبانة كأداة الدارسة، واختلفت في استخدام المقابلات الشخصية كأداة أخرى للدراسة.

4-من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

فقد اشتركت هذه الدراسة في اختيار معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، كمجتمع وعينة للدراسة مع دراسة كل من : (الجعب، 2009)، (دحلان، 2009)، (دياب، 2008)، (عاشور، 2007)، (زامل، 2006)، (دياب، 2005)، واختلفت مع باقي الدراسات المحلية التي كان مجتمعها وعينتها متمثلةً في معلمي المدارس الحكومية، مثل : دراسة (دروزة، 2007)، (شتات، 1999)، (دروزة، 1996).

نظرة تحليلية على الدراسات العربية :

1) من حيث أغراض الدراسة وأهدافها :

اشتركت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة العربية في تناولها لموضوع المعلم بشكل عام، أما هذه الدراسة فإنها تميزت في تناول موضوع المعلم المساند بشكل خاص.

ومن الدراسات التي تناولت دور المعلم في إكساب المهارات التدريسية للطلبة، مثل : دراسة (الجفري، 2005)، (الثبيتي، 2004)، (سليم، 2000)، (بكار، 2000)، (عويدات، 1996)، (أبو تينة، 1999)، (ديراني، 1992)، (خالد، 1989)، (السعيد، 1989)، وبعضها تناول الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي، مثل : دراسة (الدوسرى، 2003)، وبعضها تناول خصائص المعلم الناجح وعلاقته بتحصيل طلابه، مثل : دراسة (سلامة، علاونة، 1992)، (حمدقة، 1991) وبعضها تناول المسؤوليات التربوية للمعلم، مثل : دراسة (أبو سعدة، 1990)، وبعضها تناول كفاية المعلم وعلاقتها بمؤهله وخبراته والمرحلة التي يدرس فيها، مثل: دراسة (النهار، الربايعة، 1992)، وبعضها تناول خصائص المعلم الفعال وأثر تزويد المعلمين والمتعلمين بالأهداف السلوكية في زيادة تحصيل التلاميذ المعرفي، مثل : دراسة (سعادة، خليفة، 1997)، (الكخن، يحيى، 1992)، (عبد القادر، 1981).

2) من حيث المنهج المستخدم :

فقد اشتركت معظم الدراسات السابقة العربية في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي كمنهج مناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.

3) من حيث أداة الدراسة :

فقد اشتركت هذه الدراسة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مع معظم الدراسات العربية، أما دراسة (عويدات، 1996) فاستخدمت المقابلة الشخصية كأداة للدراسة.

4) من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

لقد اختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة العربية في مجتمع الدراسة وعينتها، والتي تمثلت في المعلمين الدائمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

نظرة تحليلية على الدراسات الأجنبية :

1) من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات الأجنبية في تناولها لموضوع دور المعلم وواقعيته للتعليم وتحسين مستوى الطلبة الضعاف في التحصيل، فبعض الدراسات تناولت تحسين تحصيل الطلاب وتحسين إنتاجية المعلم والمناخ المدرسي، مثل : دراسة (Epps, 2002)، (Kudeki, 1987 & Searles)، (Benedict, 1982)، (Beer, 1988)، وبعضها تناول مدى إدراك وتنبؤ المعلمين لقدراتهم في إدارة الصف، مثل : دراسة (Safran, 1990)، أما دراسة (Siegal, 1984) فتناولت جميع الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، أما دراسة (Omizo, 1985) تناولت معرفة تأثير نموذجين من التكنيكات العلاجية على الكفاءة الذاتية والتحصيل في مادة الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة (Wheeling, 1998) فتناولت دور المعلم كمساعد وميسر للعملية التربوية داخل غرفة الصف. وجميع الدراسات تدور حول المعلم من جوانب مختلفة لأداء دوره المهني لتحسين العملية التعليمية.

2) من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

اختلفت هذه الدراسة مع غالبية الدراسات الأجنبية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

3) من حيث أداة الدراسة:

اتفقت هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في اختيار الاستبانة كأداة للدراسة، ما عدا دراسة (Beers, 1988) التي تناولت أسلوب الملاحظة، ودراسة (Siegal, Bruce, 1984) التي استخدمت الاختبار التحصيلي لقياس صحة الفروض.

4) من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

لقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة الأجنبية في المجال والعينة، حيث كان مجتمع وعينة الدراسة ليتناول المعلمين الدائمين في المدارس والكليات المختلفة، ما عدا دراسة كل

من (Beers, 1988)، (Omizo, 1985)، (Benedict ،1982) وجميعها تناولت عينة الدراسة من طلبة المدارس المختلفة.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

1) من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

يتشابه موضوع وأهداف الدراسة في تناولها لدور المعلم المساند بشكل خاص، في تحسين العملية التعليمية مع بعض الدراسات السابقة، مثل : دراسة (الجعب، 2009)، (دحلان، 2009)، دياب، دياب، 2008)، (صوالحة، 2008)، (العاجز، عطوان، 2008)، (الديب، 2008)، (حماد، البهبهاني، 2008)، (عاشور، 2007)، (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، 2003)، (الكيلانى، 2001)، أما الدراسات المحلية الأخرى فتناولت دور المعلم بشكل عام في تحسين العملية التعليمية، مثل : دراسة (دروزة، 2007)، (زامل، 2006)، (دياب، 2005)، (شتات، 1999)، (أبو دف، 1997)، (دروزة، 1996)، أما الدراسات العربية، التي تناولت دور المعلم في إكساب المهارات التدريسية للطلبة، مثل : دراسة (الجفري، 2005)، (الثبيتي، 2004)، (سليم، 2001)، (عويدات، 1996)، وبعضها تناول كفاية المعلم، مثل : دراسة (أبو تينة، 1994)، (النهار، الربايعة، 1992)، (ديرانى، 1992)، (أبو سعدة، 1990)، (خالد، 1989)، (السعيد، 1989) وبعضها تناول أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف، مثل : دراسة (سعادة، خليفة، 1997)، (الكخن، يحيى، 1992)، وبعضها تناول صفات المعلم وعلاقته في تحصيل طلابه : (حمدقة، 1991)، (سلامة، علاونة، 1992) ومن الدراسات الأجنبية (Epps, 2002)، (Sarles & Kudeki ,1987). وجميعها تدور حول المعلم من جوانب متعددة لأداء دوره المهني لتحسين العملية التعليمية، أما دراسة (Wheeling,1998)، (Benedict, 1982)، (Beer, 1988) فهدفت التعرف إلى الوسائل التي يستخدمها المعلمون لتحسين المستوى التحصيلى للطلبة والعلاقة بين الطالب والمعلم.

2) من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع هذه الدراسة وعينتها من المعلمين الدائمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة، ومن الدراسات التي طبقت على معلمي الوكالة : دراسة كل من (زامل، 2006)، (دروزة، 1996) وهذه أول تجربة تطبق على التعليم المساند العلاجي، حسب علم الباحثة.

3) من حيث المنهج المستخدم في الدراسة :

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة المحلية، وكذلك الدراسات العربية، وأيضاً الدراسات الأجنبية تناولت المنهج الوصفي التحليلي.

4) من حيث أداة الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية، والمقابلة الشخصية كأداة مساندة، وهي بذلك تتفق مع كل الدراسات المحلية، فالدراسات العربية : مثل (الجفري، 2005)، (الثبيتي، 2004)، (سليم، 2000)، (أبو تينة، 1999)، (ديراني، 1992)، (خالد، 1989)، (السعيد، 1989)، (سلامة، علاونة، 1992)، (حمدقة، 1991)، (أبو سعدة، 1990)، (النهار، الربايعة، 1992)، (الكخن، يحيى، 1992)، (العبد القادر، 1981)، وأما الدراسات التي اعتمدت على المقابلة مثل (بكار، 2000)، (سعادة ،خليفة، 1997)، (عويدات، 1996). وأما الدراسات الأجنبية التي استخدمت الاستبانة كأداة فمثل دراسة (Benedict, 1982)، (Safran, 1990).

5) من حيث متغيرات الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة ثلاث متغيرات، هي : (الجنس، التخصص، المنطقة التعليمية) وهي بذلك تتشابه في بعض هذه المتغيرات مع العديد من الدراسات السابقة.

6) من حيث نتائج الدراسات السابقة :

اتفقت جميع الدراسات السابقة على أهمية دور المعلم، وإعطاء الطلبة دوراً أساسياً في عملية التعلم وتوفير مناخ تعليمي مادي ومعنوي ملائم لعملية التعلم، وأهمية الدور الذي يقوم به المعلم لتحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الطلاب ضعاف التحصيل.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1) من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

تناول موضوع هذه الدراسة دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة بشكل خاص، وهذا يبين أحد أهم نقاط الاختلاف عن الدراسات السابقة التي تناولت دور المعلم بشكل عام، ومن الدراسات المحلية التي تناولت دور المعلم بشكل عام دراسة (دروزة، 2007)، (زامل، 2006)، (دياب، 2005)، (شتات، 1999)، (أبو دف، 1997)، (دروزة، 1996)، وكذلك جميع الدراسات العربية والأجنبية.

2) من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

تمثلت عينة هذه الدراسات في المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وعلى الرغم من التشابه في ذلك، مع بعض الدراسات التي أجريت على مدارس وكالة الغوث، إلا أنها اختلفت مع العديد من الدراسات السابقة في هذا الموضوع، ومنها : استهداف معلمين ومعلمات في مدارس حكومية، وفي مناطق مختلفة، ومواضيع مختلفة عن المعلم ودوره.

3) من حيث منهج الدراسة :

تناولت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهى بذلك تختلف عن دراسة (لطف الله، 1991) التي تناولت المنهج التجريبي.

4) من حيث أداة الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة رئيسية، والمقابلة الشخصية كأداة مساندة، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات العربية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أمور عدة، أهمها :

1- اختيار منهج الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
2- بناء أدوات الدراسة المستخدمة، وهي الاستبانة والمقابلات الشخصية، وتحديد مجالاتها وفقراتها.
3- الإطلاع على دور المعلم المساند وتطوير أدائه لتحسين العملية التعليمية ورفع مستوى الطلاب، خاصة ضعاف التحصيل، من خلال مواضيع مختلفة وجوانب متعددة تتعلق بدور المعلم.
4- الإطار النظري والمراجع المستخدمة في الدراسات السابقة.
5- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.
6- تحديد المتغيرات المناسبة للدراسة.
7- نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.
8- الإجراءات المناسبة للدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

1- تتميز هذه الدراسة –في حدود علم الباحثة– أنها من أوائل الدراسات التي تتعلق بدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.
2- تستخدم هذه الدراسة أداة، هي عبارة عن الاستبانة، والمقابلات الشخصية.
3- عينة الدراسة الحالية هي المعلمون الدائمون بمدارس وكالة الغوث الدولية، الذين اشتركوا في التعليم العلاجي للطلاب ضعاف التحصيل بمدارس وكالة الغوث.
4- تقدم الدراسة صيغاً ومقترحات وتوصيات تساهم في تحسين العملية التعليمية وتطوير أداء المعلمين المساندين، من خلال الدورات التدريبية وورشات العمل، والأداء الجيد المستمر والإتقان في العمل.

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- **منهج الدراسة.**
- **مجتمع الدراسة.**
- **عينة الدراسة.**
- **أداة الدراسة.**
- **المعالجات الإحصائية.**

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لإجراءات الدراسة، التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، حيث هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وبالتالي فإن هذا الفصل يتناول منهج الدراسة المتبع، ووصفا لمجتمع الدراسة والعينة المستخدمة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) والتأكد من صدقها وثباتها، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات :

أولاً : منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، الذي يعرف بأنه "طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها". (الأغا والديب، 2000 : 2)

ثانياً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف (الأول – الرابع) بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2009–2010)، والبالغ عددهم (808) معلم و(2516) معلمة، وبذلك يكون حجم مجتمع الدراسة (3324) معلماً ومعلمة موزعين على (131) مدرسة، طبقاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة.

جدول رقم (1: 4)

يبين توزيع مجتمع الدراسة بمحافظات غزة حسب متغير المديرية للعام الدراسي (2010 -2009)

المنطقة	معلمين	%	معلمات	%
رفح	190	23.51	375	14.90
خان يونس	147	18.19	495	19.67
الوسطى	165	20.42	527	20.95
شمال غزة	136	16.83	495	19.67
غرب غزة	101	12.50	253	10.06
شرق غزة	69	8.54	371	14.75
المجموع	**808**	**%100**	**2516**	**%100**

ثالثاً :عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة (599) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للعام الدراسي (2009-2010) وهي عينة عشوائية، وقد وزعت الاستبانة على أفراد العينة بنسبة (18%) من أفراد المجتمع الأصلي، يلاحظ من الجدول رقم (2: 4) أن نسبة الإناث من المعلمين المساندين ضمن العينة المبحوثة تمثل النسبة الغالبة (451) معلمة، ويرجع ذلك إلى أن المعلمات الإناث يتفوقن على الذكور في نتائج الشهادة الجامعية، ويمثلن أغلب المتقدمين لوظائف التعليم في الوكالة، التي تشترط نسبة لا تقل عن (75%)، إضافة إلى أنهن يعملن في جميع مدارس الوكالة الابتدائية (الإناث، الذكور، المشتركة)، مما يؤشر -مستقبلاً- إلى تأنيث التعليم الابتدائي من جهة المعلمات، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (2: 4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المنطقة	ذكر	%	أنثى	%	المجموع	%
شرق غزة	13	8.78	66	14.63	79	13.19
غرب غزة	19	12.84	45	9.98	64	10.68
شمال غزة	25	16.89	90	19.96	115	19.20
الوسطى	29	19.59	94	20.84	123	20.53
خان يونس	27	18.24	88	19.51	115	19.20
رفح	35	23.65	68	15.08	103	17.20
المجموع	**148**	**%100**	**451**	**%100**	**599**	**%100**

جدول رقم (3: 4)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (علوم، آداب)

التخصص	ذكر	%	أنثى	%	المجموع	%
علوم	42	28.38	150	33.26	192	32.05
آداب	106	71.62	301	66.74	407	67.95
المجموع	**148**	**%100**	**451**	**%100**	**599**	**%100**

رابعاً : أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة الاستبانة، وهى : "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة، ويجرى تعبئتها من قبل المستجيب". (ملحم، 2002 : 287)

خطوات إعداد الاستبانة :

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، واستطلاع رأى عينة من معلمي المدارس الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية، عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت الباحثة ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية :

1- تم تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.
2- وصياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
3- ثم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، والتي شملت (104) فقرة، والملحق رقم (1) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.
4- عرض الاستبانة على (25) من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، ومديرية التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، والملحق رقم (3) يبين أعضاء لجنة التحكيم، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، تم حذف بعض الفقرات من الاستبانة، كذلك تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة –بعد صياغتها النهائية– (62) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي : دور المعلم المساند في مجال التخطيط، دور المعلم المساند في مجال التنفيذ، دور المعلم المساند في مجال التقويم، دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية.

وبلغ عدد فقرات المجال الأول (16) فقرة، والمجال الثاني (19) فقرة، والمجال الثالث (13) فقرة، والمجال الرابع (14) فقرة، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وأعطيت الأوزان التالية : (5، 4، 3، 2، 1)، وتضمنت في نهايتها سؤالاً مفتوحاً من خلاله يتم التعرف على تحديد دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بين (62، 310) درجة، والملحق رقم (2) يبين الاستبانة في صورتها النهائية.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان، حسب جدول (4: 4) :

جدول (4: 4)

درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

صدق الاستبانة : Scale Validity

أولاً : صدق المحكمين : Trusties Validity

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية المتخصصين في التربية وعلم النفس، والجامعات الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من المجالات الأربعة للاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفى ضوء تلك الآراء، تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (62) فقرة، موزعة كما في الجدول رقم (5: 4).

جدول رقم (5: 4)

يبين عدد فقرات الاستبانة حسب كل مجال من مجالاتها

المجال	عدد الفقرات
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط .	16
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ .	19
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم .	13
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية .	14
المجموع	**62**

ثانياً : صدق الاتساق الداخلي : Internal Consistency validity

"هو التجانس في أداء الفرد من فقرة لأخرى، أي اشتراك جميع فقرات الاستبانة في قياس خاصية معينة في الفرد".

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، والذي يعني : "برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية"، "Statistical Packages for Social Sciences"، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (6 : 4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول

دور المعلم المساند في مجال التخطيط مع الدرجة الكلية له

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يشارك المعلم الدائم في إعداد الأهداف.	0.609	دالة عند 0.01
2	يربط جميع الأنشطة التدريسية بأهداف التعليم.	0.537	دالة عند 0.01
3	يراعي شمولية الأهداف لجميع جوانب شخصية الطلبة ضعاف التحصيل.	0.660	دالة عند 0.01
4	يحدد فئة الطلاب ضعاف التحصيل.	0.816	دالة عند 0.01
5	ينظم مجموعات عمل لتحقيق التفاعل والمشاركة أثناء المعالجة.	0.739	دالة عند 0.01
6	يشارك المعلم الدائم في التخطيط للدروس.	0.603	دالة عند 0.01
7	يوفر الفرصة لجميع الطلبة ضعاف التحصيل للتعلم بالسرعة المناسبة لقدراتهم.	0.771	دالة عند 0.01
8	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التخطيط للتدريس.	0.822	دالة عند 0.01
9	يختار أساليب التدريس المناسبة للتعليم العلاجي.	0.795	دالة عند 0.01
10	يخطط لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة.	0.722	دالة عند 0.01
11	ينظم برامج الحصص الإضافية للطلبة ضعاف التحصيل مع المعلم الدائم.	0.679	دالة عند 0.01
12	يعد مع إدارة المدرسة الخطط البديلة في حال تغير الظروف (الخطط قابلة للتغيير والتطوير).	0.643	دالة عند 0.01
13	يخطط لكيفية حفز الطلاب والإبقاء على دافعيتهم أثناء حصص المعالجة.	0.679	دالة عند 0.01
14	يضع خططاً علاجية للمواقف الصعبة بناء على نتائج الاختبارات التشخيصية.	0.687	دالة عند 0.01
15	يستفيد المعلم من نتائج تقويم الخطط السابقة عند صياغة الخطة الجديدة.	0.695	دالة عند 0.01
16	ينوع في الأنشطة الصفية عند التخطيط.	0.719	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

جدول رقم (7: 4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني

دور المعلم المساند في مجال التنفيذ مع الدرجة الكلية له

م .	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ينفذ الخطة العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية مع المعلم الدائم.	0.743	دالة عند 0.01
2	يساعد الطلاب ضعاف التحصيل في تخطي العقبات التعليمية في أثناء الحصة.	0.817	دالة عند 0.01
3	يعطي حصصاً إضافية للطلاب ضعاف التحصيل حسب ترتيبات إدارة المدرسة.	0.570	دالة عند 0.01
4	يزود المعلم الدائم بتغذية راجعة مستمرة عن أحوال ومستوى الطلاب ضعاف التحصيل.	0.770	دالة عند 0.01
5	يقسم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس العلاجي.	0.710	دالة عند 0.01
6	ينوع إجراءات التدريس وأساليبه بما يتفق مع الأهداف المختلفة للدروس.	0.730	دالة عند 0.01
7	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة والمختلفة.	0.729	دالة عند 0.01
8	يصمم الأنشطة التعليمية والتعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف.	0.620	دالة عند 0.01
9	يصحح ويتابع الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطلبة.	0.733	دالة عند 0.01
10	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلاب ضعاف التحصيل.	0.742	دالة عند 0.01
11	يلتزم بالدورات التدريبية التي يتم تنظيمها من قبل المدرسة أو المشرف.	0.729	دالة عند 0.01
12	يتابع حضور الطلبة في حصص المعالجة.	0.759	دالة عند 0.01
13	يقوم بربط المواقف التعليمية باهتمامات الطالب الشخصية أثناء تنفيذ الأنشطة.	0.715	دالة عند 0.01
14	ينسق مع المرشد التربوي لحل مشكلات الطلبة ضعاف التحصيل .	0.618	دالة عند 0.01
15	يلتزم بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة.	0.662	دالة عند 0.01
16	ينسق مع إدارة المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل.	0.766	دالة عند 0.01
17	يلتزم بأوقات الحضور والانصراف المعمول بها.	0.683	دالة عند 0.01
18	يقوم بأعمال المناوبة المطلوبة أسبوعياً.	0.771	دالة عند 0.01
19	يوثق التقدم الذي يحرزه الطلبة ضعاف التحصيل في سجلات خاصة.	0.835	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

جدول رقم (8: 4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثالث

دور المعلم المساند في مجال التقويم مع الدرجة الكلية له

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ضعاف التحصيل في عمليات تنفيذ المنهج.	0.734	دالة عند 0.01
2	يستخدم أدوات التقويم المناسبة بطريقة علمية وموضوعية للطلبة ضعاف التحصيل.	0.802	دالة عند 0.01
3	يربط وسائل التقويم بأهداف الدروس وخبرات التعلم العلاجي.	0.853	دالة عند 0.01
4	يحدد مدى ما تعلمه الطلبة ضعاف التحصيل ومدى استفادتهم مما تعلموه.	0.829	دالة عند 0.01
5	يعدل طريقة التدريس أثناء التنفيذ بناء على نتائج التقويم.	0.848	دالة عند 0.01
6	يستخدم نتائج التقويم ليراعي الحاجات الفردية للطلبة ضعاف التحصيل.	0.832	دالة عند 0.01
7	يضع نموذجاً لاستراتيجيات تقويم جميع الطلبة ضعاف التحصيل.	0.783	دالة عند 0.01
8	يساعد جميع الطلبة ضعاف التحصيل لتقويم مهاراتهم في التقويم الذاتي.	0.778	دالة عند 0.01
9	يقوم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية.	0.786	دالة عند 0.01
10	يستخدم أدوات وخطوطاً تشخيصية لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل.	0.899	دالة عند 0.01
11	يستخدم الاختبارات المقننة ليتعرف على تقدم تعلم الطلبة ضعاف التحصيل.	0.875	دالة عند 0.01
12	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً تكوينياً أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.	0.819	دالة عند 0.01
13	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً ختامياً.	0.853	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

جدول رقم (9: 4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الرابع

دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية مع الدرجة الكلية له

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يعامل الطلبة معاملة حسنة برفق ولطف.	0.806	دالة عند 0.01
2	يلتزم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم.	0.790	دالة عند 0.01
3	يحتفظ بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين.	0.711	دالة عند 0.01
4	يهيئ مناخاً صفياً آمناً بعيداً عن الخوف.	0.826	دالة عند 0.01
5	يحافظ على سرية المعلومات عن طلبته.	0.582	دالة عند 0.01
6	يساعد طلابه على احترام القيم والعادات والتقاليد.	0.818	دالة عند 0.01
7	يتواصل مع المعلم الدائم ومدير المدرسة والمشرفين والمراقبين المتخصصين.	0.774	دالة عند 0.01

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
8	يشارك في اجتماعات الإدارة المدرسية.	0.671	دالة عند 0.01
9	يحترم مشاعر الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية.	0.648	دالة عند 0.01
10	يقدر ويحترم أولياء أمور الطلبة ويأخذ بعين الاعتبار رأيهم في تعليم أبنائهم.	0.819	دالة عند 0.01
11	يأخذ بآراء الزملاء المعلمين لتحسين التعلم.	0.840	دالة عند 0.01
12	يشارك الزملاء في الحوار التعليمي لحل المشكلات المتعلقة بالتعليم.	0.864	دالة عند 0.01
13	ينمي علاقات عمل مع مدير المدرسة تتسم بالاحترام المتبادل.	0.834	دالة عند 0.01
14	يشارك في أنشطة الطلبة المتنوعة كالرحلات والمسابقات.	0.664	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجداول السابقة أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة من الاتساق الداخلي.

ثالثاً : الصدق البنائي : Structure Validity

للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (10: 4) يوضح ذلك :

جدول رقم (10: 4)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى ،وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة

المجال	المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
الأول	0.814	1			
الثاني	0.948	0.643	1		
الثالث	0.932	0.662	0.902	1	
الرابع	0.862	0.553	0.817	0.751	1

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض، وبالدرجة الكلية للاستبانة، ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة : Reliability

تم تقدير ثبات الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام طريقتي التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1) طريقة التجزئة النصفية : Split Half Method

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث احتسب درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان وبراون، والجدول رقم (11: 4) يوضح ذلك :

جدول رقم (11: 4)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجال	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط .	16	0.708	0.829
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ .	19*	0.841	0.842
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم .	13*	0.941	0.941
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية.	14	0.828	0.906
الدرجة الكلية	**62**	**0.847**	**0.917**

* تم استخدام معامل جتمان؛ لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل جميعها أعلى من (0.829)، وأن معامل الثبات الكلي (0.917)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2) طريقة ألفا كرونباخ : Cronbachs Alpha

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات؛ وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك للاستبانة ككل، والجدول (12: 4) يوضح ذلك :

جدول رقم (12: 4)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط .	16	0.928
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ .	19	0.947
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم .	13	0.959
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية.	14	0.937
الدرجة الكلية	**62**	**0.978**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها أعلى من (0.937)، وأن معامل الثبات الكلي (0.978)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

خامساً : الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية .
2- لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "pearson".
3- لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
4- يستخدم لمعرفة ما إذا كان متوسط إجابة فقرة ما تساوي (3)، فإذا كانت قيمة (sig) أق لمن أو تساوي مستوى الدلالة (0.05) فهذا معناه أن متوسط الإجابة لهذه الفقرة يختلف جوهرياً عن القيمة المتوسطة (3)، فإذا كانت إشارة قيمة T موجبة فهذا معناه أن المتوسط الحسابي للفقرة يزيد جوهرياً عن (3).
5- اختبار "ت" "T. test" للمقارنة بين متوسطي عينتين مستقلتين.
6- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لمقارنة ثلاثة متوسطات فأكثر.
7- اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة لمقارنة متوسطات لأكثر من 3 عينات في حالة أن الفروقات بينها جوهرية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.**
- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.**
- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.**
- **توصيات الدراسة.**
- **مقترحات الدراسة.**

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

قامت الباحثة في هذا الفصل بعرض تفصيلي للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، وتحليل فقراتها بهدف التعرف إلى درجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، ومن ثم التحقق من فروض الدراسة لمعرفة علاقة هذا الواقع بمتغيرات الدراسة، وهي :

1- الجنس (ذكر، أنثى).
2- التخصص (علوم، آداب).
3- المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).

ومن ثم الخروج بتوصيات للعمل بها، ولقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات الناتجة عن تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة؛ حيث استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) "Statistical Packages for Social Sciences" ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة اعتمدت الباحثة مقياس ليكارت الخماسي، على اعتبار أن الدرجة القصوى يقابلها الوزن النسبي (100%)، ووضعت (60%) معيار للكفاية، أي أنه إذا زاد الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على أي فقرة أو مجال عن حد الكفاية، فإنه يعبر عن درجة فاعلية مقبولة لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، أما إذا كان أقل من ذلك فإنه يعبر عن درجة فاعلية ضعيفة أو غير مقبولة، ولتقسيمها بحسب مقياس ليكارت الخماسي، فقد تم الرجوع إلى الأدب التربوي فيما يتعلق بالمقاييس المحكية التي تعتمد الإتقان أساساً لامتلاك المهارات، وكذلك بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت المعيار الخماسي نفسه لتحديد مستوى الاستجابة، مثل دراسة (الجعب، 2009)، ودراسة (دحلان، 2009)، ودراسة (دياب، 2008)، ودراسة (عاشور، 2007) وغيرها، التي اعتبرت أن مستوى الأداء أو التمكن هو (60% فما فوق) كشرط لقبول المهارة، ثم تم توزيع الأداء الأعلى (60%-100%) إلى أربعة مستويات، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (1: 5)

مقياس الحكم المحكي على مستويات الاستجابة

المستوى	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	من 90% إلى 100%	من 80% إلى 89%	من 70% إلى 79%	من 60% إلى 69%	أقل من 60%

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

وينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : "ما درجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك :

المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط :

جدول (2: 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط وكذلك ترتيب هذه الفقرات في المحور (ن = 599)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يشارك المعلم الدائم في إعداد الأهداف.	68	77	264	100	90	1864	3.11	1.16	62	16
2	يربط جميع الأنشطة التدريسية بأهداف التعليم.	8	55	295	166	75	2042	3.41	0.87	68.	12
3	يراعي شمولية الأهداف لجميع جوانب شخصية الطلبة ضعاف التحصيل.	9	42	217	267	64	2132	3.56	0.83	71.	7
4	يحدد فئة الطلاب ضعاف التحصيل .	5	23	106	329	136	2365	3.95	0.79	79	1
5	ينظم مجموعات عمل لتحقيق التفاعل والمشاركة أثناء المعالجة.	25	39	163	303	69	2149	3.59	0.93	76.	5
6	يشارك المعلم الدائم في التخطيط للدروس .	61	84	195	198	61	1911	3.19	1.12	64	15
7	يوفر الفرصة لجميع الطلبة ضعاف التحصيل للتعلم بالسرعة المناسبة لقدراتهم.	5	41	236	266	51	2114	3.53	0.78	71.	11
8	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التخطيط للتدريس.	10	40	224	268	57	2119	3.54	0.82	71.	9
9	يختار أساليب التدريس المناسبة للتعليم العلاجي.	5	31	234	263	66	2151	3.59	0.79	72.	4
10	يخطط لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة.	13	64	242	239	41	2028	3.39	0.85	68	13
11	ينظم برامج الحصص الإضافية للطلبة ضعاف التحصيل مع المعلم الدائم.	13	42	207	264	73	2139	3.57	0.87	71	6
12	يعد مع إدارة المدرسة الخطط البديلة في حال تغير الظروف (الخطط قابلة للتغيير والتطوير).	31	74	269	177	48	1934	3.23	0.95	64.57	14
13	يخطط لكيفية حفز الطلاب والإبقاء على دافعيتهم أثناء حصص المعالجة.	6	37	252	237	67	2119	3.54	0.81	70.75	10

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
14	يضع خططاً علاجية للمواقف الصعبة بناء على نتائج الاختبارات التشخيصية .	10	48	203	281	57	2124	3.55	0.84	70.92	8
15	يستفيد المعلم من نتائج تقويم الخطط السابقة عند صياغة الخطة الجديدة.	8	32	171	337	51	2188	3.65	0.77	73.	3
16	ينوع في الأنشطة الصفية عند التخطيط.	6	30	156	349	58	2220	3.71	0.75	74.	2
	جميع فقرات المجال معاً.						**33599**	**56.92**	**9.109**	**70.11**	

يبين الجدول رقم (2: 5) أن جميع المتوسطات الحسابية لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مجال التخطيط تنحصر بين (3.11-3.95)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التخطيط (56.92)، وبوزن نسبي (70.11%)، وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم المساند كانت بدرجة متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ونلاحظ أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (4)، التي نصت على : "يحدد فئة الطلاب ضعاف التحصيل"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.96%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند يقوم بمتابعة الطلبة ضعاف التحصيل ويحددهم في سجلات خاصة بهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجعب، 2009) في الفقرة رقم 5، وهي "أصنف طلاب المعالجة إلى مستويات حسب تحصيلهم" حيث حصلت على وزن نسبي (82.4%) وبدرجة توافر كبيرة.
- الفقرة (16)، التي نصت على : "ينوع في الأنشطة الصفية عند التخطيط"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (74.12%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند، في مدارس التعليم الأساسي التابعة لوكالة الغوث الدولية، يشارك في التخطيط لبعض الأعمال التي يقوم بها وخاصة تخطيطه في الأنشطة الصفية وتنويعها، ويشارك في تعليم الطلبة بشكل فردي وزمري، وهذا أمر طبيعي؛ لأن تلك الأدوار من صميم عمل أي معلم يمارس مهنة التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (دياب، 2008) في الفقرة رقم 3، وهي : "تصميم الأنشطة التعليمية والتعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف"، حيث حصلت على وزن نسبي (73%) وبدرجة توافر كبيرة، وتتفق أيضاً مع دراسة (زامل، 2006)، التي أشارت إلى أن المعلم يقوم بمساعدة الطلبة بطيئي التعلم من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية بوزن نسبي (81%).

وإن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (6)، التي نصت على : "يشارك المعلم الدائم في التخطيط للدروس"، احتلت المرتبة الخامسة عشرة بوزن نسبي قدره (63.81%) وبدرجة توافر قليلة، وهذا يدل على قلة مشاركة المعلم المساند للمعلم الدائم في تخطيط الدروس.
- الفقرة (1)، التي نصت على : "يشارك المعلم الدائم في إعداد الأهداف"، احتلت المرتبة السادسة عشرة بوزن نسبي قدره (62.24%)، ومما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت قليلة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الجعب، 2009)، والتي أشارت إلى قلة مشاركة المعلم المساند للمعلم الدائم في مجال التخطيط؛ حيث حصلت على وزن نسبي (49.7%)، **وتعزو الباحثة ذلك إلى:**

1- أن هناك ضعف في متابعة المعلم الدائم للمعلم المساند في حصة المعالجة.
2- وأن المعلمين المساندين لا يتلقون تعزيزات كافية، ولا دروس تدريبية لتحسين مستواهم.
3- فلذلك يتضح عدم مشاركة المعلم المساند للمعلم الدائم في إعداد الأهداف والتخطيط للدروس بشكل إيجابي.
4- وأن نظرة المعلم المقيم للمعلم المساند بأنه مجرد مساعد له في تصحيح الأعمال الكتابية، وتنفيذ بعض أجزاء من الدرس، وليس من مهمته مشاركته في تخطيط الدروس.
5- لذلك نجد أن المعلم المساند لا يشارك بالشكل المطلوب في التخطيط لبناء الاختبارات التشخيصية اللازمة للكشف عن مواطن ضعف الطلبة، وكذلك في إغناء المنهاج وأنشطته المرافقة، وخاصة التخطيط للدروس التوضيحية وبرامج النمو المهني اللازمة لرفع مستوى أداء المعلمين المساندين مهنياً وأكاديمياً.

المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ :

جدول (3: 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني دور المعلم المساند في مجال التنفيذ وكذلك ترتيب هذه الفقرات في المحور (ن = 599)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	ينفذ الخطة العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية مع المعلم الدائم.	4	12	254	215	114	2220	3.71	0.82	74.12	11
2	يساعد الطلاب ضعاف التحصيل في تخطي العقبات التعليمية في الحصة.	4	18	272	226	79	2155	3.60	0.78	71.95	16
3	يعطي حصصاً إضافية للطلاب ضعاف التحصيل حسب ترتيبات إدارة المدرسة.	7	27	171	315	79	2229	3.72	0.79	74.42	9
4	يزود المعلم الدائم بتغذية راجعة مستمرة عن أحوال ومستوى الطلاب ضعاف التحصيل.	7	29	185	284	94	2226	3.72	0.83	74.32	10

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
5	يقسم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس العلاجي.	6	33	232	270	58	2138	3.57	0.78	71.39	18
6	ينوع إجراءات التدريس وأساليبه بما يتفق مع الأهداف المختلفة للدروس.	2	29	240	269	59	2151	3.59	0.75	71.82	17
7	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة والمختلفة.	6	28	187	309	69	2204	3.68	0.78	73.59	14
8	يصمم الأنشطة التعليمية والتعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف.	5	29	183	311	71	2211	3.69	0.77	73.82	12
9	يصحح ومتابعة الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطلبة.	4	6	74	364	151	2449	4.09	0.69	81.77	1
10	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلاب ضعاف التحصيل.	2	15	90	376	116	2386	3.98	0.69	79.67	4
11	يلتزم بالدورات التدريبية التي يتم تنظيمها من قبل المدرسة أو المشرف .	3	16	97	332	151	2409	4.02	0.75	80.43	3
12	يتابع حضور الطلبة في حصص المعالجة.	1	14	112	309	163	2416	4.03	0.75	80.67	2
13	يقوم بربط المواقف التعليمية باهتمامات الطالب الشخصية أثناء تنفيذ الأنشطة.	5	29	240	252	73	2156	3.60	0.80	71.99	15
14	ينسق مع المرشد التربوي لحل مشكلات الطلبة ضعاف التحصيل.	4	44	274	223	54	2076	3.47	0.79	69.32	19
15	يلتزم بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة.	4	17	224	239	115	2241	3.74	0.82	74.82	8
16	ينسق مع إدارة المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل.	7	33	196	266	97	2210	3.69	0.85	73.79	13
17	يلتزم بأوقات الحضور والانصراف المعمول بها.	4	31	131	272	161	2352	3.93	0.87	78.53	6
18	يقوم بأعمال المناوبة المطلوبة أسبوعياً.	11	28	118	311	131	2320	3.87	0.87	77.46	7
19	يوثق التقدم الذي يحرزه الطلبة ضعاف التحصيل في سجلات خاصة.	5	19	107	344	124	2360	3.94	0.77	78.80	5
	جميع فقرات المجال معاً.						**42909**	**71.63**	**9.907**	**75.40**	

يبين الجدول رقم (3: 5) أن جميع المتوسطات الحسابية لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مجال التنفيذ تنحصر بين (3.47–4.09)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التنفيذ (71.63)، وبوزن نسبي (75.40%)، وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%)، مما

يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم المساند كانت بدرجة متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ويلاحظ أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (9)، التي نصت على : "تصحيح ومتابعة الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطلبة"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (81.77%)، ومما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة كانت كبيرة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند يقوم بمتابعة الأنشطة والواجبات الكتابية، لمعرفة مستوى أداء الطالب لدروسه، والعمل على تحفيزهم للوصول إلى أقصى عطاء لديهم، ولتحقيق نتائج أفضل بالنسبة للعملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (دروزة، 2007) في أن المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه بشكل جيد مرتفع، في متابعة النشطة الكتابية واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، وأشارت دراسة (الجعب، 2009) إلى أن المعلم المساند يقوم بتدقيق الأعمال الكتابية بوزن نسبي (89%)، ويتابع أنشطة الطلاب البيتية باستمرار بوزن نسبي (84%).
- أما الفقرة (12)، التي نصت على : "يتابع حضور الطلبة في حصص المعالجة"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (80.67%) وبدرجة ممارسة كبيرة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند يهتم بتسجيل حضور الطلبة في حصص المعالجة ويحثهم على المثابرة وعدم التغيب لتحسين مستوى تحصيلهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دحلان، 2009)، التي أشارت إلى أن المعلم يقوم بمتابعة حضور الطلبة و يقدم التوجيهات والتعليمات للطلبة أثناء التنفيذ بنسبة (71%).

وتعزو الباحثة ذلك إلى :

1- متابعة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً وتوجيهاته المتواصلة للمعلم المساند، وذلك له دور في خلق جو من التواصل والتفاعل، مما يساعده على الاستفادة من الطاقات الكامنة لدى المعلم.
2- أن النسبة الغالبة من المعلمين المساندين يعرفون المهام المطلوبة منهم، ويتعاملون مع هذه المهام بطريقة منظمة من وجود سجلات لتصنيف مستويات الطلاب.
3- الدورات التي تلقاها المعلمون المساندون من قبل مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث.
4- النشرات والاجتماعات واللقاءات مع المسؤولين عن البرنامج والمشرفين التربويين بهدف تحسين كفايات المعلمين التعليمية.

ويلاحظ أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (5)، التي نصت على : "يقسم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس العلاجي"، احتلت المرتبة الثامنة عشرة بوزن نسبي قدره (71.39%) مما يعني أن استجابات أفراد

عينة الدراسة كانت متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عاشور، 2007)، حيث أشارت إلى أن "كفاية الزمن اللازم لتنفيذ أنشطة التعليم المساند" بوزن نسبي (60.47%)، وبدرجة توافر متوسطة، وتعزو الباحثة حصول الفقرة (5) على أدنى نسبة مئوية في هذا المجال وأقل درجة ممارسة إلى :

1- عدم دراية البعض من المعلمين المساندين بطبيعة الدور الملقى على عاتقهم في تقسيم أنشطة التدريس العلاجي.
2- قلة الخبرة وعدم تكثيف الدورات التدريبية.
3- قلة حضور المعلم المساند لحصص المعلم الدائم كي يستفيد من خبرته في هذا المجال.

- الفقرة (14)، التي نصت على : "ينسق مع المرشد التربوي لحل مشكلات الطلبة ضعاف التحصيل"، احتلت المرتبة التاسعة عشرة بوزن نسبي قدره (69.32%)، وبدرجة توافر قليلة حسب المقياس المحكي الذي وضعته الباحثة، يعزى حصول الفقرة على أدنى نسبة مئوية في هذا المجال وأقل درجة ممارسة إلى :

1- قلة تكليف المعلم المساند بأعباء إضافية مثل حل مشاكل الطلبة.
2- أن نظرة البعض، من المرشدين التربويين أو المعلمين المقيمين، لهذه الفئة نظرة يشوبها الشك والحذر.
3- اعتقادهم أن هذه الفئة من المعلمين هي لمجرد مساعدة المعلمين المقيمين، وليس لديهم الخبرة الكافية لأداء الدور المطلوب منهم، وهذا ما يدفعهم لقلة تفويضهم بالمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين المقيمين، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال المقابلات التي أجرتها مع مديري المدارس والمعلمين الدائمين.

المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم :

جدول (4: 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث: دور المعلم المساند في مجال التقويم وكذلك ترتيب هذه الفقرات في المحور (ن = 599)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ضعاف التحصيل في عمليات تنفيذ المنهج.	3	16	278	218	84	2161	3.61	0.78	72.15	5
2	يستخدم أدوات التقويم المناسبة بطريقة علمية وموضوعية للطلبة ضعاف التحصيل.	6	21	321	205	46	2061	3.44	0.73	68.81	11

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
3	يربط وسائل التقويم بأهداف الدروس وخبرات التعلم العلاجي.	3	28	269	251	48	2110	3.52	0.73	70.45	7
4	يحدد مدى ما تعلمه الطلبة ضعاف التحصيل ومدى استفادتهم مما تعلموه.	2	24	192	333	48	2198	3.67	0.70	73.39	2
5	يعدل طريقة التدريس أثناء التنفيذ بناء على نتائج التقويم.	4	35	202	305	53	2165	3.61	0.76	72.29	4
6	يستخدم نتائج التقويم ليراعي الحاجات الفردية للطلبة ضعاف التحصيل.	4	41	210	289	55	2147	3.58	0.78	71.69	6
7	يضع نموذجاً لاستراتيجيات تقويم جميع الطلبة ضعاف التحصيل.	9	63	250	236	41	2034	3.40	0.82	67.91	12
8	يساعد جميع الطلبة ضعاف التحصيل لتقويم مهاراتهم في التقويم الذاتي.	9	61	264	221	44	2027	3.38	0.82	67.68	13
9	يقوم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية.	7	35	256	242	59	2108	3.52	0.80	70.38	8
10	يستخدم أدوات وخطوطاً تشخيصية لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل.	10	50	239	251	49	2076	3.47	0.83	69.32	10
11	يستخدم الاختبارات المقننة ليتعرف إلى تقدم تعلم الطلبة ضعاف التحصيل.	11	51	210	281	46	2097	3.50	0.83	70.02	9
12	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً تكوينياً أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.	2	52	156	329	60	2190	3.66	0.79	73.12	3
13	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً ختامياً.	5	34	135	341	84	2262	3.78	0.79	75.53	1
	جميع فقرات المجال معاً.						**27636**	**46.13**	**7.246**	**70.98**	

يبين الجدول رقم (4: 5) أن جميع المتوسطات الحسابية لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مجال التقويم تنحصر بين (3.38–3.78) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال التقويم (46.13)، وبوزن نسبي (70.98%)، وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%) مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم المساند كانت بدرجة متوسطة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ويلاحظ أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (13)، التي نصت على : "يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً ختامياً"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (75.53%) وبدرجة ممارسة متوسطة.
- الفقرة (4)، التي نصت على : "يحدد مدى ما تعلمه الطلبة ضعاف التحصيل ومدى استفادتهم

مما تعلموه"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (73.39%)، وبدرجة ممارسة متوسطة. وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند يمارس التقويم الختامي ليتأكد من مدى ما تعلمه الطلبة، فيعزز نقاط القوة ويعالج نقاط الضعف لدى الطلبة لتحسين مستواهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الثبيتي، 2004)؛ حيث أوضحت أن المعلم يهتم بالتقويم الختامي لقياس قدرة الطالب على استظهار الحقائق والمعلومات بدرجة ممارسة كبيرة، وكذلك دراسة (زامل، 2006) التي أشارت إلى أن المعلم يستخدم التقويم الذي يعكس أداء الطالب في مواقف تعليمية مختلفة بوزن نسبي (80%) ودرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى :

1- الفائدة الكبيرة التي اكتسبها المعلم المساند من الاطلاع على المناهج الدراسية المتعددة، والمتابعة المستمرة من قبل المشرفين ومديري المدارس.
2- عقد ورشات العمل واللقاءات التربوية والدورات التأهيلية التي تلقاها المعلم المساند، مما صقل معرفته التربوية في متابعة وتقويم الطلبة ضعاف التحصيل.

كما يلاحظ أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (7)، التي نصت على : "يضع نموذجاً لاستراتيجيات تقويم جميع الطلبة ضعاف التحصيل" احتلت المرتبة الثانية عشرة بوزن نسبي قدره (67.91%) وبدرجة ممارسة قليلة، حسب المقياس المحكي الذي وضعته الباحثة.
- الفقرة (8)، التي نصت على : "يساعد جميع الطلبة ضعاف التحصيل لتقويم مهاراتهم في التقويم الذاتي"، احتلت المرتبة الثالثة عشرة بوزن نسبي قدره (67.68%) وبدرجة ممارسة قليلة. وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن البعض من المعلمين المساندين ليس لديهم الخبرة الكافية في تقويم الطلبة وكيفية ربط وسائل التقويم بالأهداف الموضوعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجفري، 2005)؛ حيث أشارت إلى أن التنويع في استخدام أساليب التقويم بطريقة علمية وموضوعية لتقويم مهارات الطلبة كانت بدرجة ممارسة ضعيفة، وكذلك دراسة (الدوسري، 2003)؛ حيث أوضحت أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم في المقرر ووجود عوامل كثيرة تتحكم في التغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقييم الصفي. أما دراسة (دروزة، 1996) فأكدت النتائج أن المعلمين يمارسون مجالي التنظيم والتحليل بنسبة أعلى من ممارستهم لمجال تقويم التعليم وتطبيقه، وإدارته على التوالي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى :

1- ضعف انتماء هذه الفئة من المعلمين لمدارسهم وطلبتهم، بسبب ارتفاع حالة القلق الوظيفي

التي تنتاب المعلم المساند.

2- شعور المعلم أنه يعمل على برنامج خلق فرص عمل البطالة، ولا يتمتع بأي أمان وظيفـــي، وغير مطمئن على استمرارية عمله، وهذا يؤثر سلباً على أدائه لمهامه وأدواره.

3- أن معظم هؤلاء المعلمين المساندين حديثو التخرج، وليست لديهم الخبرة اللازمة والكفايـــات التعليمية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم بشكل فاعل، وخاصة في مجال التقويم.

المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية :

جدول (5: 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الرابع: دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية وكذلك ترتيب هذه الفقرات في المحور (ن = 599)

رقم الفقرة	الفقرة	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يعامل الطلبة معاملة حسنة برفق ولطف.	0	4	50	309	236	2574	4.30	0.65	85.94	3
2	يلتزم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم.	0	1	45	303	250	2599	4.34	0.62	86.78	1
3	يحتفظ بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين.	0	6	44	310	239	2579	4.31	0.65	86.11	2
4	يهيئ مناخاً صفياً آمناً بعيداً عن الخوف.	0	15	66	350	168	2468	4.12	0.69	82.40	4
5	يحافظ على سرية المعلومات عن طلبته.	4	15	96	339	145	2403	4.01	0.75	80.23	10
6	يساعد طلابه على احترام القيم والعادات والتقاليد.	3	10	101	338	147	2413	4.03	0.73	80.57	9
7	يتواصل مع المعلم الدائم ومدير المدرســة والمشرفين والمراقبين المتخصصين.	1	21	175	249	153	2329	3.89	0.83	77.76	13
8	يشارك في اجتماعات الإدارة المدرسية.	7	24	221	202	145	2251	3.76	0.91	75.16	14
9	يحترم مشاعر الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية.	2	12	162	267	156	2360	3.94	0.80	78.80	12
10	يقدر ويحترم أولياء أمور الطلبة ويأخذ بعين الاعتبار رأيهم في تعليم أبنائهم.	1	17	88	340	153	2424	4.05	0.73	80.93	7
11	يأخذ بآراء الزملاء المعلمين لتحسين التعلم.	1	20	79	338	161	2435	4.07	0.74	81.30	6
12	يشارك الزملاء في الحوار التعليمي لحــل المشكلات المتعلقة بالتعليم.	1	24	101	340	133	2377	3.97	0.75	79.37	11
13	ينمي علاقات عمل مع مدير المدرسة تتسم بالاحترام المتبادل.	0	18	89	316	176	2447	4.09	0.75	81.70	5
14	يــشارك فــي أنــشطة الطلبــة المتنوعــة كالرحلات والمسابقات.	11	21	93	284	190	2418	4.04	0.88	80.73	8
	جميع فقرات المجال معاً.						**34077**	**57**	**7.437**	**81.27**	

يبين الجدول السابق رقم (5: 5) أن جميع المتوسطات الحسابية لدور المعلم المساند، في تحسين العملية التعليمية في مجال العلاقات الإنسانية، تنحصر بين (3.76–4.34) وبلغ المتوسط الحسابي لمجال العلاقات الإنسانية (57)، وبوزن نسبي (81.27 %)، وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%)، مما يعني أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم المساند كانت بدرجة كبيرة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في الدراسة.

ويلاحظ أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا :

- الفقرة (2)، التي نصت على : "يلتزم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم"، احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (86.78%) وبدرجة ممارسة كبيرة.
- الفقرة (3)، التي نصت على : "يحتفظ بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين"، احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (86.11%) وبدرجة ممارسة كبيرة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يلاحظ أن المعلم المساند يمارس العلاقات الطيبة مع المعلمين والإدارة المدرسية والطلبة، ويلتزم بأخلاقيات المهنة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (شتات، 1999) التي أكدت أن المعلم يلتزم بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم بنسبة كبيرة جداً، وكذلك دراسة (عاشور، 2007)، التي أشارت إلى أن المعلمين والطلبة لهم القدرة على بناء علاقات اجتماعية أثناء الاشتراك في برنامج التعليم المساند بوزن نسبي (84.55%)، وكذلك أضافت دراسة (عويدات، 1996) أن الطلبة يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوك المعلم وتفاعله في غرفة الصف بدرجة ممارسة كبيرة، وأوضحت دراسة (دحلان، 2009) أن المعلم المساند يتعاون مع زملاء المدرسة بدرجة ممارسة كبيرة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن :

1- نسبة عالية من المستجيبين يدركون أهمية العلاقات الإنسانية، والالتزام بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم، ودورها في التأثير على سلوك الأفراد، والجماعات في محيط العمل، حتى يتعاونوا معهم في تحقيق أهداف المدرسة، وطبيعة هذه العلاقات تؤدي إلى تحقيق سرعة أداء العمل بأقل تكلفة ممكنة، وتوفر الوقت والجهد وتحقق المرونة وتنمي روح المبادرة لجوانب الاستفادة من عملية اتصال المعلمين بزملائهم.
2- العلاقات المتبادلة تعمل على تجديد المعلومات لدى المعلمين، وتزودهم بأفضل السبل للتغلب على المشكلات، كما تزودهم بالأساليب المثلى لتوصيل المعلومة للطلاب.
3- طبيعة مجتمعنا الفلسطيني العربي ينتمي إلى ثقافة إسلامية أصيلة تؤكد على العلاقات الإنسانية، وخاصة بين المعلمين الزملاء، وبين المعلمين وطلبتهم، وبين المعلمين والإدارة المدرسية، وبين المعلمين والمجتمع المحلي.
4- ضرورة التواصل مع أولياء الأمور وخاصة فيما يتعلق بتحسين مستوى أبنائهم.
5- تعميق العلاقة الأخوية بين المعلمين، وإيجاد جو من التفاهم والاحترام.

كما يلاحظ أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (7)، التي نصت على : "يتواصل مع المعلم الدائم ومدير المدرسة والمشرفين والمراقبين المتخصصين"، احتلت المرتبة الثالثة عشرة بوزن نسبي قدره (77.76%) وبدرجة ممارسة متوسطة، حسب المقياس المحكي الذي وضعته الباحثة.
- الفقرة (8)، التي نصت على : "يشارك في اجتماعات الإدارة المدرسية"، احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي (75.16%) وبدرجة ممارسة متوسطة، حسب المقياس المحكي الذي وضعته الباحثة، وبمناقشة مضمون هذه الفقرات يتضح قلة تواصل المعلم المساند مع المعلم الدائم ومدير المدرسة، وقلة تفعيل دوره للمشاركة في اجتماعات المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دياب، 2008)، التي أشارت إلى أن المعلم المساند يشارك في حضور اجتماعات هيئة التدريس التي تنظمها إدارة المدرسة بوزن نسبي (50%) أي بدرجة ممارسة قليلة .

وتعزو الباحثة سبب تدني نسبة هذه الفقرات إلى :

1- ضعف انتماء هذه الفئة من المعلمين لمدارسهم وطلبتهم، بسبب تدني الرضا الوظيفي لديهم.
2- تزايد القلق النفسي عندهم بسبب أوضاعهم المؤقتة، وقناعتهم بأن وظائفهم مؤقتة وغير دائمة.
3- إضافة إلى أن معظم هؤلاء المعلمين المساندين حديثو التخرج، والبعض منهم ليست لديهم الخبرة اللازمة والكفايات التعليمية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم بشكل فاعل .

ولإجمال النتائج قامت الباحثة بحساب مجموع الدرجات والمتوسطات والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول (6: 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها (ن =599)

المحور	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط.	16	33599	56.092	9.109	70.11	4
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ.	19	42909	71.634	9.907	75.40	2
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم.	13	27636	46.137	7.246	70.98	3
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية.	14	34077	56.890	7.437	81.27	1
المجموع	**62**	**138221**	**230.753**	**29.599**	**74.44**	

يبين الجدول السابق آراء أفراد عينة الدراسة في محاور الدراسة المتعلقة بدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمحافظات غزة، مرتبة تنازلياً حسب الوزن النسبي لكل محور فرعي، ويتبين أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمحافظات غزة تساوي (230.753)، والوزن النسبي يساوي (74.44%)، وبدرجة ممارسة كبيرة وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد (60%)، مما يدل على أن آراء أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية بمحافظات غزة كانت كبيرة، وذلك اعتماداً على المحك المعتمد في هذه الدراسة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم المساند من أجل تحسين مستوى الطلبة ضعاف التحصيل؛ حيث إن وكالة الغوث اهتمت ببرنامج التعليم المساند ووفرت له الإمكانيات اللازمة واللقاءات المتواصلة والدورات التدريبية من أجل تحقيق الجودة في التعليم ورفع مستوى الطلبة ضعاف التحصيل، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الجعب، 2009) ودراسة (دحلان، 2009) ودراسة(دياب، 2008) والتي أكدت على أهمية الأدوار المناطة بالمعلم المساند من أجل تحسين مستوى الطلبة ضعاف التحصيل.

ويلاحظ أن المجال الرابع : "دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية" حصل على أعلى وزن نسبي قدره (81.27%)، وبدرجة توافر كبيرة، يلي ذلك المجال الثاني : "دور المعلم المساند في مجال التنفيذ" حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.40%)، وبدرجة توافر متوسطة، يلي ذلك المجال الثالث : "دور المعلم المساند في مجال التقويم" حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (70.98%)، وبدرجة توافر متوسطة، يلي ذلك المجال الأول : "دور المعلم المساند في مجال التخطيط" حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (70.11%)، وبدرجة توافر متوسطة، أما "دور المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة بشكل عام" حصل على وزن نسبي (74.44%)، وبدرجة توافر متوسطة.

تفسير نتائج ترتيب مجالات الاستبانة كما هي موضحة في الجدول رقم (6: 5):

1- يلاحظ أن المجال الرابع : "دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية" حصل على أعلى وزن نسبي قدره (81.27%)، وبدرجة فاعلية كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن نسبة عالية من المستجيبين يدركون أهمية العلاقات الإنسانية، والالتزام بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم ودورها في التأثير على سلوك الأفراد، والجماعات في محيط العمل، حتى يتعاونوا معهم في تحقيق أهداف المدرسة، وطبيعة هذه العلاقات تؤدي إلى تحقيق سرعة أداء العمل بأقل تكلفة ممكنة وتوفر الوقت والجهد وتحقق المرونة وتنمي روح المبادرة، لذلك كلما زاد انتماء الإنسان لمهنته وحبه لها كلما زاد عطاؤه، والإسلام يؤكد على الجوانب الإنسانية بين الأفراد في أي مكان وأي

زمان، ولهذا فإن المعلمين المساندين يحملون هذه المعاني السامية، والتي تتمثل في إرساء روح التعاون بين المعلمين.

2- يلي ذلك المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (75.40%) وبدرجة فاعلية كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن النسبة الغالبة من المعلمين المساندين يعرفون المهام المطلوبة منهم، ويتعاملون مع هذه المهام بطريقة منظمة، وذلك بتصنيف مستويات الطلبة في سجلات خاصة، ويلتزمون بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة وربما يرجع ذلك إلى الدورات التي تلقاها المعلمون المساندون، إضافة إلى النشرات والاجتماعات واللقاءات مع المسؤولين عن البرنامج العلاجي من أجل تحقيق جودة التعليم والنهوض بالعملية التعليمية.

3- يلي ذلك المجال الثالث : "دور المعلم المساند في مجال التقويم" حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (70.98%) وبدرجة فاعلية متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم هنا ليس لديه خبرة بأساليب التقويم المختلفة ولا كيفية توظيفها، لذلك يجب على مديرية التربية والتعليم عقد ورشات العمل واللقاءات التربوية والدورات المكثفة الهادفة لتنويع أنشطة التقويم، وخاصة التقويم التكويني والختامي أثناء الأنشطة الصفية، وتعديل طريقة التدريس أثناء التنفيذ بناء على نتائج التقويم.

4- يلي ذلك المجال الأول : "دور المعلم المساند في مجال التخطيط" حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (70.11%)، وبدرجة فاعلية متوسطة، ما يدل على أن الاهتمام بدور المعلم المساند في مجال التخطيط كان بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى قلة مشاركة المعلم المساند مع المعلم الدائم في التخطيط للدروس وتحديد الأهداف وقلة الدورات التدريبية واللقاءات والدروس التوضيحية التي تلقاها المعلم المساند، أو ربما لعدم تشجيع المعلم الدائم للمعلم المساند في استخدام طريقته الخاصة في التدريس، وقلة توفير الجو الملائم للمعلم المساند لتطوير مهاراته التدريسية، إضافة إلى أن معظم هؤلاء المعلمين المساندين حديثو التخرج، وليست لديهم الخبرة اللازمة والكفايات التعليمية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم بشكل فاعل وخاصة في مجال التخطيط، كما أن نظرة مدير المدرسة والمعلمين المقيمين لهذه الفئة نظرة يشوبها الشك والحذر، واعتقادهم أن هذه الفئة من المعلمين هي لمجرد مساعدة المعلمين المقيمين، وليس لديهم الخبرة الكافية لأداء الدور المطلوب منهم، وهذا ما يدفعهم لقلة تفويضهم بالمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين المقيمين، ويدل هذا على أن المعلمين المساندين بحاجة إلى تطوير أدائهم وإشراكهم في مجال التخطيط. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (دروزة، 2007) حيث أشارت إلى أن المعلم يمارس مجال التخطيط للتدريس وما يتطلب من وضع أهداف تربوية عامة وسلوكية خاصة، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تناسبهم بوزن نسبي (85.4%) وبدرجة توافر كبيرة.

وترى الباحثة أن هذه التجربة هي الأولى من نوعها، التي تقوم بها وكالة الغوث الدولية لتحسين جودة التعليم في المدارس التابعة لها مع التركيز على : تحسين طرق التدريس وتطوير مهارات إدارة الصف وإصلاح التدريب الذي يقدم للمعلمين وإدخال تجديدات على تكنولوجيا التعليم والارتقاء بإمكانات الإشراف، ولذلك تبرز أهمية دراسة التجربة الجديدة للتأكد من مدى فاعليتها في رفع مستوى الطلاب وتحسين العملية التعليمية في مدراس وكالة الغوث الدولية لمحافظات غزة، وخاصة في ظل الظروف الراهنة التي يحياها شعبنا الفلسطيني من حصار وتدهور الأوضاع الاقتصادية الصعبة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة :

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين في مدارس الوكالة، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية عند مستوى دلالة، تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المنطقة التعليمية)".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية :

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة :

ينص الفرض الأول على أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسة المعلم المساند، لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (7: 5) يوضح ذلك :

جدول (7: 5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط .	ذكر	148	57.54	10.13	2.24	0.026	دالة عند 0.05
	أنثى	451	55.62	8.71			
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ .	ذكر	148	72.67	11.44	1.47	0.143	غير دالة إحصائياً
	أنثى	451	71.30	9.34			
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم.	ذكر	148	47.10	8.65	1.86	0.064	غير دالة إحصائياً
	أنثى	451	45.82	6.71			

المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية .	ذكر	148	57.49	8.44	1.14	0.256	غير دالة إحصائياً
	أنثى	451	56.69	7.08			
الدرجة الكلية.	ذكر	148	234.80	35.39	1.92	0.055	غير دالة إحصائياً
	أنثى	451	229.43	27.35			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (597) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (597) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المجال الثاني والثالث والرابع والدرجة الكلية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث). **وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :**

- أن المعلمين المساندين، سواء كانوا (ذكوراً/إناثاً) يقومون بالمهام والأدوار المطلوبة منهم.
- أن الدورات التأهيلية التي تعطى للمعلمين المساندين من قبل وزارة التربية والتعليم بوكالة الغوث، وخاصة في برنامج التعليم المساند تقام بصورة تشاركية، ولم يكن هناك تمييز على أساس الجنس.
- خضعت جميع مدارس وكالة الغوث للتدريب والمتابعة والإسناد نفسها.
- أن الظروف التي يعيشها المجتمع الفلسطيني متشابهة، وأن هناك القليل من الاختلافات الفردية بين النساء والرجال المؤثرة في قدرتهم لأداء أدوارهم من خلال المهام المناطه بهم، وأن جميع المدارس تخضع للظروف البيئية نفسها، والخصائص المجتمعية واحدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شتات، 1999) التي أظهرت عدم وجود تأثير ذي دلالة لجنس الذكور والإناث.

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في البعد الأول، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، ولقد كانت الفروق لصالح الذكور، **وتعزو الباحثة ذلك إلى :**

- إدراك المعلمين المساندين لأهمية الأدوار المناطة بهم.
- المنافسة في العمل ، وهذا يدفعهم لبذل الجهود للقيام بالمهام على أكمل وجه.

طبيعة المعلمين تميل إلى الالتزام بالأنظمة والقوانين الإدارية ورغبتهم في العمل؛ نظراً لأن نسبة البطالة كبيرة جداً في قطاع غزة، مقارنة بعدد الخريجين في كل عام، وخاصة في ظل الظروف التي يحياها شعبنا الفلسطيني من حصار اقتصادي خانق والأوضاع المعيشية الصعبة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الكخن، يحيى، 1992)، التي أشارت إلى وجود فروق إحصائية ذات دلالة بين درجات ممارسات المعلمين للأساليب المستخدمة، تعزى إلى عامل الجنس وذلك لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة (عاشور، 2007) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسطات الاستجابات، حول فاعلية بعد التخطيط والإعداد المسبق والإمكانات المتوافرة والتوافق الأكاديمي والتقييم والدرجة الكلية، تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث، ودراسة (زامل، 2006)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح الإناث، وقد يرجع الاختلاف لاختلاف مجتمع وزمن الدراسة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة :

ينص الفرض الثاني على أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير التخصص (علوم، آداب).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (8: 5) يوضح ذلك :

جدول (8: 5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير التخصص (علوم، آداب)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط .	علوم	192	55.11	8.77	1.82	0.070	غير دالة إحصائياً
	آداب	407	56.56	9.24			
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ .	علوم	192	70.82	9.58	1.38	0.169	غير دالة إحصائياً
	آداب	407	72.02	10.05			
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم.	علوم	192	45.62	7.42	1.21	0.226	غير دالة إحصائياً
	آداب	407	46.38	7.16			
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية .	علوم	192	56.78	7.14	0.26	0.797	غير دالة إحصائياً
	آداب	407	56.94	7.58			
الدرجة الكلية.	علوم	192	228.32	28.71	1.38	0.168	غير دالة إحصائياً
	آداب	407	231.90	29.98			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (597) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (597) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص (علوم، آداب). **وتعزو الباحثة ذلك إلى ما يلي :**

- أن المعلمين المساندين سواء كانوا (ذكوراً/إناثاً) موجودون في بيئة إدارية تربوية واحدة، وبالتالي لا تختلف الصعوبات التي يواجهونها أثناء قيامهم بالمهام المناطة بهم تبعاً للمؤهل العلمي.
- أن ممارسة المعلمين المساندين لأدوارهم هي الممارسات نفسها عند من حمل التخصص، سواء (علوم، آداب) فالجميع يعمل ضمن ذات القوانين، وذات الحقوق والواجبات.
- أن موضوع التعليم المساند يعد تجربة جديدة في مدارس وكالة الغوث بغزة، وبالتالي فكلا الجنسين يتبع الدورات وورشات العمل بغض النظر عن مؤهلاتهم.
- أن جميع المعلمين المساندين تلقوا التدريب نفسه، ولديهم المرجعية العلمية للموضوع، خدمات المتابعة والإشراف والمساندة نفسها مما يقلل من أثر المؤهل العلمي في هذا المجال، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عاشور، 2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسطات استجابات معلمي التعليم المساند ومعلماته، نحو فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة في مدارس وكالة الغوث، تعزى لمتغير تخصص المعلم، ودراسة (دحلان، 2009)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = .05) في مدى امتلاك المعلم المساند للكفايات التعليمية اللازمة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين، يعزى لمتغير المؤهل التربوي، ودراسة (زامل، 2006)، التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ممن يحملون درجة الدبلوم أو درجة البكالوريوس في وجهات نظرهم، نحو ممارسة التعلم النشط في غرفة الصف.

التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ 0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين، لدرجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، والجدول (9: 5) يوضح ذلك :

جدول (9: 5)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول : دور المعلم المساند في مجال التخطيط.	بين المجموعات	1236.82	5	247.37	3.03	0.010	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	48377.13	593	81.58			
	المجموع	49613.95	598				
المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ.	بين المجموعات	1682.81	5	336.56	3.50	0.004	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	57010.12	593	96.14			
	المجموع	58692.93	598				
المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم.	بين المجموعات	1157.87	5	231.57	4.54	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	30236.91	593	50.99			
	المجموع	31394.78	598				
المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية.	بين المجموعات	1284.15	5	256.83	4.79	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	31788.58	593	53.61			
	المجموع	33072.73	598				
الدرجة الكلية.	بين المجموعات	15563.34	5	3112.67	3.63	0.003	دالة عند 0.01

ف الجدولية عند درجة حرية (5، 598) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.06

ف الجدولية عند درجة حرية (5، 598) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.23

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، لمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10: 5)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول

دور المعلم المساند في مجال التخطيط تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة	شرق غزة	غرب غزة	الوسطى	خان يونس	رفح
	54.470	**54.494**	**55.906**	**57.138**	**55.678**	**58.456**
شمال غزة 54.470	0					
شرق غزة 54.494	0.024	0				

غرب غزة 55.906	1.209	1.185	0			
الوسطى 57.138	2.669	2.645	1.232	0		
خان يونس 55.678	2.669	2.645	0.228	1.460	0	
رفح 58.456	*3.987	3.963	2.550	1.318	2.778	0

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شمال غزة ورفح لـصالح رفـح، ولـم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، وتعزو الباحثة ذلك إلى :

1- تقارب العامل الجغرافي بين الشمال والجنوب؛ فالبيئة الجغرافية والعامل الاقتصادي متقارب في المنطقة، وهذا راجع إلى أن البيئة المدرسية ومؤثراتها واحدة إلى حد كبير في المديريات كلها.
2- أن جميع المدارس تخضع للظروف البيئية نفسها، وأن الخصائص المجتمعية واحدة.
3- تعد منطقة رفح منطقة حدودية، لذلك تحتاج هذه المنطقة أن تكون في وضع تخطـيط مـستمر ودائم لمدارسها، وأن تضع الخطط البديلة في حال تغير الظروف وتكون هذه الخطـط قابلـة للتغيير والتطوير. وتختلف هذه النتائج مع دراسة (عاشور، 2007)، التي تؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمـي برنـامج التعليم المساند ومعلماته لفاعلية البرنامج على تحصيل الطلبة، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

جدول (11: 5)
يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني
دور المعلم المساند في مجال التنفيذ تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة	**شرق غزة**	**غرب غزة**	**الوسطى**	**خان يونس**	**رفح**
	69.38	**70.67**	**69.72**	**72.64**	**72.36**	**74.06**
شمال غزة 69.38	0					
شرق غزة 70.67	1.29	0				
غرب غزة 69.72	2.98	1.69	0			
الوسطى 72.64	3.26	1.97	2.92	0		
خان يونس 72.36	3.26	1.97	2.65	-0.28	0	
رفح 74.06	*4.68	3.39	4.34	1.42	-1.69	0

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شمال غزة ورفح لـــصالح رفـــح، ولـــم يتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، **وتعزو الباحثة ذلك إلى :**

1- التزام المعلمين المساندين بالدورات التدريبية التي يتم تنظيمها من قبل المدرسة أو المـــشرف، وتصميم الأنشطة التعليمية والتعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف.
2- وكذلك قيام المعلمين المساندين بربط المواقف التعليمية باهتمامات الطالب الشخصية أثناء تنفيذ الأنشطة، وتصحيح ومتابعة الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطلبة.
3- التزامهم بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة، ونلاحظ أن النتائج كانت لـــصالح منطقة رفح في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم معاً؛ لأن من يخطط لتحسين العملية التعليميـــة ينفذ ويقوِّم لتحقيق الأهداف التعليمية، وخاصة في منطقة رفح التي تميـــزت بمتابعـــة مـــديري المدارس للخطط التعليمية والأنشطة الصفية وكيفية تنفيذها على أكمل وجه، وكـــذلك متابعـــة أولياء الأمور والتواصل مع الإدارة المدرسية والمعلمين المساندين لتحسين مستوى الطلبة.

جدول (12: 5)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الثالث

دور المعلم المساند في مجال التقويم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة	**شرق غزة**	**غرب غزة**	**الوسطى**	**خان يونس**	**رفح**
	544.3	**44.63**	**45.72**	**46.63**	**46.61**	**48.44**
شمال غزة 544.3	0					
شرق غزة 44.63	0.29	0				
غرب غزة 45.72	2.26	1.98	0			
الوسطى 46.63	-2.28	1.99	0.91	0		
خان يونس 46.61	2.28	1.99	0.89	0.02	0	
رفح 48.44	*4.09	*3.80	2.72	1.81	1.83	0

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شمال غزة ورفـــح لـــصالح رفـــح، وشرق غزة ورفح لصالح رفح، ولم يتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، **وتعزو الباحثة ذلك إلى :**

1- تنويع المعلمين المساندين للأنشطة الصفية عند التقويم، والاستفادة من الخطط السابقة عند صياغة الخطط الجديدة، واستخدام أدوات التقويم المناسبة بطريقة علمية وموضوعية للطلبة ضعاف التحصيل.
2- ربط وسائل التقويم بأهداف الدروس وخبرات التعلم العلاجي، وتقويم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية وتقويم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً تكوينياً وختامياً أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.
3- تدريب المعلمين المساندين، وذلك باستثمار الوقت والجهد بشكل فعال عند قيامهم بالمهام المناطة بهم لتحسين مستوى الطلبة ضعاف التحصيل.
4- توفير كادر بشري مؤهل من إداريين مؤهلين تأهيلاً إدارياً وعلمياً وتربوياً لمتابعة المعلمين المساندين؛ لأن المدير مشرف تربوي مقيم في مدرسته، ونلاحظ أن منطقة رفح تميزت عن منطقة شمال وشرق غزة في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.

جدول (13: 5)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الرابع

دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة	**شرق غزة**	**غرب غزة**	**الوسطى**	**خان يونس**	**رفح**
	57.09	**55.59**	**54.36**	**55.96**	**58.97**	**58.02**
شمال غزة 57.09	0					
شرق غزة 55.59	1.49	0				
غرب غزة 54.36	1.89	3.38	0			
الوسطى 55.96	1.13	0.36	1.60	0		
خان يونس 58.97	1.13	0.36	*4.61	3.02	0	
رفح 58.02	0.93	2.42	3.66	2.06	0.95	0

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، **وتعزو الباحثة ذلك إلى :**

1- أن طبيعة المجتمع الفلسطيني يميل إلى العلاقات الإنسانية والترابط الأخوي، والإسلام يؤكد على الجوانب الإنسانية بين الأفراد في أي مكان وزمان، فالمعاملة الحسنة والكلمة الطيبة

صدقة، فنحن أمة أعزنا الله بالإسلام وإن ابتغينا غير الإسلام دينا أذلنا الله، فمصدر هذه العلاقات ينبع من إسلامنا العظيم الذي أوصانا به الحبيب المصطفى ﷺ؛ ولهذا فإن المعلمين الدائمين والمساندين يحملون هذه العلاقات التي تؤدي إلى تحقيق سرعة أداء العمل بأقل تكلفة ممكنة وتوفر الوقت والجهد وتحقق المرونة وتنمي روح المبادرة، لذلك كلما زاد انتماء الإنسان لمهنته وحبه لها كلما زاد عطاؤه؛ لأن الإتقان والإخلاص في العمل أساس النجاح.

2- وجود فروق بين منطقة غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، وذلك لالتزام المعلمين المساندين بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم واحتفاظهم بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين والأخذ بآرائهم لتحسين التعلم، ومعاملة الطلاب معاملة حسنة برفق ولين، فالطالب هو أهم عنصر في العملية التعليمية، وأيضاً تنمية علاقات عمل مع مدير المدرسة والمجتمع المحلي تتسم بالاحترام المتبادل، وذلك عن طريق الاجتماعات واللقاءات التربوية المستمرة.

3- الظروف التي يحياها مجتمعنا الفلسطيني من حصار مستمر وعدوان غاشم وبنية تحتية مدمرة، وحرب متواصلة لأقوى قوة عسكرية في المنطقة ضد شعبنا الفلسطيني الصامد المرابط على أرضه، جعلت منا قوة مترابطة متعاونة ضد الاحتلال، وانعكست هذه العلاقة في مؤسساتنا التعليمية؛ لأن هذه المؤسسات التعليمية تضررت من عدوان الاحتلال في حرب الفرقان على غزة.

جدول (14: 5)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة	**شرق غزة**	**غرب غزة**	**الوسطى**	**خان يونس**	**رفح**
	225.29	**225.39**	**225.70**	**232.37**	**233.63**	**238.97**
شمال غزة 225.29	0					
شرق غزة 225.39	0.11	0				
غرب غزة 225.70	8.34	8.23	0			
الوسطى 232.37	7.08	6.97	6.66	0		
خان يونس 233.63	7.08	6.97	7.92	1.26	0	
رفح 238.97	*13.68	13.58	13.27	6.61	5.35	0

* دالة عند 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شمال غزة ورفح لـصالح رفـح، ولـم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، **وتعزو الباحثة ذلك إلى :** الأسس والمعايير التي تتبعها وكالة الغوث في التعيينات في قطاع التعليم، من حيث الكفاءة العالية والتنافس الإيجابي للحـصول على فرصة للعمل في مدارسها، وتعد منطقة رفح منطقة حدودية، فقد أكدت النتائج علـى وجـود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين لدرجة ممارسـة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في مجـال التخطيط والتنفيذ والتقويم، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية بين منطقة شمال غزة ورفح لصالح رفح، ولم تتضح فروق في المناطق التعليمية الأخرى، وقد يعود السبب إلى الدورات التدريبية والمتابعـة المستمرة والإشراف المتواصل، سواء من قبل المدير أو المشرف أو مركز التطـوير التربـوي أو مديرية التربية والتعليم، والتقويم المستمر لمتابعة سير هذا البرنامج العلاجي الهادف لتحسين مستوى الطلبة ضعاف التحصيل.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة :

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي : "ما سـبل تطـوير دور المعلـم المساند في تحسين العملية التعليمة من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدراس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بوضع سؤال مفتوح لاستطلاع تصورات أفراد عينة الدراسة، وقامت بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل إجابة، والجدول (15: 5) يوضح ذلك:

الجدول (15: 5)

تصورات أفراد عينة الدراسة : تكرارتها ونسبها المئوية وسبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمة من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة (ن = 599)

المجال	عدد مرات التكرار	%
أولاً : مجال التخطيط :		
مشاركة المعلم المساند للمعلم الدائم في إعداد الأهداف .	70	25.55
مشاركة المعلم المساند للمعلم الدائم في تخطيط الدروس .	85	31.02
وضع خطط علاجية مبتكرة للطلاب ضعاف التحصيل .	45	16.42
عمل دورات تدريبية مستمرة تنمي قدرات المعلمين المساندين .	74	27.01
المجموع	**274**	**100.00**

ثانياً : مجال التنفيذ :		
تنويع أساليب التدريس.	49	19.29
استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية المختلفة.	56	22.05
متابعة أعمال الطلبة الكتابية.	40	15.75
ربط جميع الأنشطة التدريسية بأهداف التعليم.	38	14.96
مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	31	12.20
تنفيذ بعض الحصص الدراسية مع وجود المعلم الدائم.	40	15.75
المجموع	**254**	**100.00**
ثالثاً : مجال التقويم :		
ربط وسائل التقويم بأهداف الدروس.	51	29.65
تنويع أنشطة التقويم لكل مهارة يتم تعلمها.	42	24.42
تزويد المعلم الدائم بتغذية راجعة مستمرة عن الطلاب ضعاف التحصيل.	27	15.70
التعديل في طريقة التنفيذ حسب نتائج التقويم.تنفيذ التقويم التكويني والختامي.	52	30.23
المجموع	**172**	**100.00**
رابعاً : مجال العلاقات الإنسانية :		
المشاركة في اجتماعات الإدارة المدرسية.	140	30.30
تبادل الزيارات مع المعلمين للاستفادة من خبراتهم.	100	21.65
التواصل المستمر مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.	142	30.74
معاملة الطلاب معاملة حسنة برفق ولين.	80	17.32
المجموع	**462**	**100.00**

يتضح من الجدول السابق أن معظم النسب المئوية لمقترحات عينة المعلمين الدائمين حول سبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية حصلت على نسب متدنية، وهذا يدل على أن :

- المعلمين الدائمين لديهم انطباع وفكرة مغايرة لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، وكذلك قصور في قيام بعض المعلمين الدائمين بالدور المطلوب منهم تجاه المعلمين المساندين، وأن هذا الدور يعد ضعيفاً خاصة في إكساب المعلمين الدائمين المهارات التدريسية الضرورية التي تحتاجها العملية التعليمية من صياغة للأهداف وطرق تدريس وإدارة فصل وأنشطة صفية وتقويم ومتابعة للطلبة ضعاف التحصيل.
- نظرة البعض أن هذا المعلم عين على نظام خلق فرص عمل، وليس معلماً بديلاً عن المعلم الدائم، هذا من وجهة نظر بعض المعلمين الدائمين، أما البعض الآخر فقد أكدوا على أهمية دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى الطلبة ضعاف التحصيل .

سبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية :

في ضوء إجابات عينة الدراسة، والإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع يمكن تحديد سبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية؛ لذا ترى الباحثة أنه من الضروري وضع تصور مجموعة من المقترحات التي تبرز دور كل من وكالة الغوث والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين الدائمين، لتحسين دور المعلمين المساندين في مدارس وكالة الغوث الدولية.

أولاً : دور وكالة الغوث الدولية :

1- ضرورة إعداد وتنفيذ برنامج تدريبي مكثف كيفية تطبيق التعليم العلاجي بشكل ناجح، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية لتطوير الأداء المهني للمعلمين المساندين.
2- إعطاء دورات تدريبية وورش عمل مكثفة ومستمرة لمعلمي التعليم المساند.
3- توفير غرف صفية خاصة بالتعليم المساند تحتوي على أدوات ووسائل تعليمية ومثيرات حسية تحفيزية وسمعية وبصرية.
4- الاهتمام بعملية الإشراف التربوي للمعلم المساند من قبل مدير المدرسة والمشرف التربوي، عبر وجود آليات لتفعيل ذلك.
5- تعميم برنامج التعليم المساند–حسب مفهوم الوكالة– على المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.
6- توسيع المراحل الدراسية لتشمل جميع صفوف المرحلة الأساسية، أي من الصف الأول إلى التاسع.
7- توسيع المواد الدراسية المعالجة، لتضم أيضاً العلوم والمواد الاجتماعية.
8- ضرورة العمل على توفير الاستقرار النفسي والرضا الوظيفي للمعلمين المساندين ومعاملتهم مثل زملائهم من المعلمين الدائمين.
9- الاستفادة من تجارب المدارس الرائدة عالمياً في مجال التعليم المساند، مع الأخذ بعين الاعتبار ظروف وواقع المجتمع الفلسطيني، ومراعاة وتطبيق ما يناسب من العادات والقيم وفلسفة المجتمع وثقافته.
10- تعميم نتائج الدراسة على المدارس والجهات المعنية للاستفادة منها، واعتبارها مرجعاً في هذا المجال.

ثانياً : المشرف التربوي :

1- عمل جدول زيارات إشرافية لمشرفي التعليم العلاجي على مستوى المديرية، بحيث يتم تلاشي الزيارات الإشرافية المفاجئة.

2- تصميم أدلة لكتب التعليم العلاجي لأولياء أمور الطلاب لمساعدتهم في تدريس ومتابعة الواجبات البيتية لأبنائهم.
3- العمل على كسب ثقة المعلم المساند كمدخل مهم لتحقيق الأهداف.
4- اختيار الوقت والمكان المناسب لعقد الدورات التدريبية وورش العمل بحيث لا تعقد أثناء الدوام المدرسي.
5- تنمية قدرات المعلمين المساندين ومهاراتهم من خلال الدروس التوضيحية وعقد الاجتماعات الدورية والأيام الدراسية وورش العمل.

ثالثاً : مدير المدرسة :

1- تعريف المعلم المساند بمهامه وواجباته، ومساعدته على التغلب على المشكلات التي تواجهه.
2- عقد لقاءات تربوية تجمع بين المعلمين المساندين والمعلمين الدائمين وأولياء الأمور لبحث مشكلة تدني التحصيل الدراسي للطلبة.
3- وضع خطط علاجية مناسبة بمشاركة الجميع لتحسين مستوى الطلبة ضعاف التحصيل.
4- توفير مكافآت تحفيزية للمعلمين المساندين المتميزين، بناء على معايير موضوعية يتفق عليها جميع المعلمين.
5- ضرورة العمل على دمج المعلمين المساندين بأعضاء الهيئات التدريسية، وتفويضهم بالعديد من المسؤوليات ليقوموا بأدوارهم بالشكل المطلوب.
6- تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف مقيم وذلك بتنمية المعلمين المساندين مهنياً.
7- تنظيم ومتابعة العلاقة بين المعلم المساند والمعلم الدائم.
8- توفير المستلزمات المادية، التي يمكن أن تساعد المعلم المساند في أداء مهماته.

رابعاً : المعلم الدائم :

1- مشاركة المعلم الدائم للمعلم المساند في تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.
2- ضرورة متابعة المعلم الدائم (القائد) للمعلم المساند في حصة المعالجة.
3- متابعة السجلات الخاصة بالمعلم المساند ومساعدته في تجاوز أي عقبات يمكن أن تواجهه في إعداد هذه السجلات.
4- تزويد المعلم المساند بجميع المواد التعليمية والمرجعية والقراءات الموجهة التي يمكن أن تساعده في أداء مهماته.
5- التنويع في الأنشطة الصفية عند التخطيط والتنفيذ والتقويم، والاستفادة من الخطط السابقة عند صياغة الخطط الجديدة.
6- تقديم مادة المعالجة للطلاب بأساليب التعلم باللعب أو بالحاسوب، وبمظهر جذاب من حيث الألوان والصور وبساطة المعلومات، لكي تحفز الطلاب على الاستيعاب والفهم.

التوصيات :

بناء على النتائج السابقة فإن الباحثة توصي بما يلي :

1- ضرورة العمل على تحسين وضع المعلمين المساندين وإتاحة الفرصة لهم لرفع كفاياتهم المهنية، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً.

2- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين المساندين بعد تحديد احتياجاتهم بشكل علمي دقيق أثناء الخدمة مع التركيز على الاهتمام بورش العمل لتنمية مهارات المعلمين.

3- الاهتمام بآراء المعلمين المساندين، وإشراكهم في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير الخاصة بطلاب المعالجة.

4- الاستمرار في تطبيق برنامج التعليم المساند المطبق في الوكالة، وتعميمه على مدارس الحكومة والمدارس الخاصة.

5- توسيع المواد الدراسية المعالجة لتضم أيضاً العلوم والمواد الاجتماعية.

6- توظيف التعليم المفرد، بحيث يتمكن المعلم المساند من متابعة كل طالب على انفراد، ويستلزم هذا تخفيض عدد الطلاب إلى أقل من 10 طلاب – مثلاً.

7- توفير مادة المعالجة للطلاب ككتب وملازم، وكذلك الوسائل التعليمية والجوائز المحفزة.

8- ضرورة متابعة المعلم الدائم (القائد) للمعلم المساند في حصة المعالجة.

9- الاهتمام بعملية الإشراف التربوي للمعلم المساند من قبل مدير المدرسة والمشرف التربوي، عبر وجود آليات لتفعيل ذلك.

10- توسيع المراحل الدراسية لتشمل جميع صفوف المرحلة الأساسية (أي من الصف الأول إلى التاسع).

11- إعطاء الأولوية في التوظيف والتعيين للمعلمين المساندين الذين يثبتون جدارة ومقدرة.

12- ضرورة العمل على دمج المعلمين المساندين بأعضاء الهيئات التدريسية وتفويض العديد من المسؤوليات إليهم ليقوموا بأدوارهم بالشكل المطلوب.

13- تقليل الاعتماد على الجانب النظري في التدريب والربط بين النظرية والتطبيق من خلال الاستعانة بتقنيات علمية حديثة .

14- التعاون والتنسيق المستمر بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بالمباحث التي تدرس لطلبة الجامعات .

15- الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم المساند، والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف وإمكانيات نظام التعليم في فلسطين.

المقترحات :

1- إجراء دراسة عاجلة لمعرفة الاحتياجات التدريبيـــة للمعلمـــين المـــساندين، وعمـــل دورات تدريبية وفق أولويات هذه الدراسة.

2- إجراء دراسة للتعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهـــة نظـــر مديري المدارس.

3- إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وفق متغيرات أخرى .

قائمة المراجع

- **المراجع العربية.**
- **المراجع الأجنبية.**

قائمة المراجع

- **القرآن الكريم.**

أولاً : الكتب :

1- الأبراشي، محمد عطية (1993) : **روح التربية والتعليم**، دار الفكر العربي، القاهرة.

2- إبراهيم، مجدي وحسب الله، محمد (2005) : **التفاعل الصفي، مفهومه تحليله مهاراته**، عالم الكتب، القاهرة.

3- إبراهيم، محمد عبد الرزاق (2003) : **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

4- ابن جماعة، بدر الدين (2002) : **تذكرة السامع في أدب العالم والمتعلم**، دار الكتب العلمية، بيروت.

5- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن حسن (1992) : "**مقدمة ابن خلدون**"، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة.

6- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (2003) : "**لسان العرب**"، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان.

7- أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2003) : **التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والمعلمين**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

8- أبو لبدة ، سبع (1982) : **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط3، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

9- أبو نمرة، محمد خميس (2001) : **إدارة الصفوف وتنظيمها إدارياً**، دار يافا للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

10- الأحمد، خالد طه (2005) : **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**، دار الكتاب الجامعي، العين.

11- أحمد، أحمد إبراهيم (2006) : **إدارة الفصل الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

12- الأحمد، ردينة عثمان ويوسف، جذام عثمان (2001) : **طرائق التدريس منهج أسلوب وسيلة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13- الأسطل، إبراهيم والخالدي، فريال (2005) : **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

14- بدران، شبل (2004) : **التربية المقارنة دراسات في نظم التعليم**، ط4، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

15- بدران، شبل والبوهي، فاروق (2000) : **نظم التعليم في دول العالم (تحليل مقارن)**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
16- البدري، طارق عبد الحميد (2005) : **إدارة التعلم الصفي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
17- ـــــــــــــــــ (2005): **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية**، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
18- ـــــــــــــــــ(2002) : **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
19- البرازي، مجدي محمد (2001) : **أخلاقيات مهنة التربية والتعليم**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
20- البسيانوني، عبد المجيد (1999) : **رسالة المعلم وآداب العالم والمتعلم**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.
21- البهواشي، السيد عبد العزيز (2006) : **المدرسة الفاعلة مفهومها إدارتها – آليات تحسينها**، عالم الكتب، القاهرة.
22- البوهي، فاروق ولطفي، عنتر (2001) : **مهنة التعليم وأدوار المعلم**، دار المعرفة الجامعية.
23- البوهي، فاروق شوقي (2002) : **التخطيط التعليمي**، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
24- البيومي، محمد (2001) : **التربية وجودة الشباب العربي في عصر العولمة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
25- الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (2006) : **المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
26- **تقرير المفوض العام لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى** (2007) الجمعية العامة، الوثائق الرسمية، الدورة الحادية والستون، الملحق رقم 13 (ش3 /62 /A).
27- توماس موفات (2005) : **دليل المعلم المبتدئ رفيق المربي**، ترجمة إياد ملحم، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.
28- جابر، جابر عبد الحميد (2006) : **حجرة الدراسة الفارقة والبنائية**، عالم الكتب، القاهرة.
29- جادو، صالح (2008) : **دور المعلم المساعد والعلاقة بينه وبين معلم الصف**، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، الأونروا/اليونسكو.
30- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001) : **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31- جرادات، عزت وآخرون (1983) : **التدريس الفعال**، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

32- ـــــــــــــــــ (2008) : **التدريس الفعال**، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

33- جمال الدين، مرسي (2002) : "**الإدارة الاستراتيجية مفاهيم ونماذج تطبيقية**"، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

34- جويلي، مها عبد الباقي (2001) : **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

35- حبيب، مجدي عبد الكريم (2000) : **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، مج2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

36- حجي، أحمد إسماعيل (2000) : **التربية المقارنة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

37- ـــــــــــــــــ (2001) : **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

38- الحديدي، منى (2006) : **التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية الخاصة**، مشكلات وحلول قسم الإرشاد والتربية الخاصة، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.

39- حسين، سلامة عبد العظيم (2006) : **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة**، دار الفكر، عمان، الأردن.

40- حسين، عبد اللطيف(2005) : **نظم التربية والتعليم في العالم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، القاهرة.

41- حمدان، محمد زياد (1998) : **التعلم المدرسي تحفيزه وإدارته وقياسه التربوي**، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

42- الحولي، عليان عبد الله (2003) : **الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية**، غزة، فلسطين.

43- الحيلة، محمد محمود (2007) : **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

44- خطايبة، ماجد (2002) : **التفاعل الصفي**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

45- خطة دعم برنامج التعليم في غزة (2008) : **دور المعلم المساعد والعلاقة بينه وبين معلم الصف**، الأونروا، وكالة الغوث الدولية.

46- الخطيب، علم الدين عبد الرحمن (1997) : **أساسيات طرق التدريس**، ط2، الجامعة المفتوحة، طرابلس.

47- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2006) : **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي**، عالم الكتب الحديث إربد، الأردن.

48- الخطيب،رداح والخطيب، أحمد (2006): **التدريب الفعال**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

49- خليل، نبيل سعد (2005) : **التعليم والتنمية دراسة في النموذج الصيني**: دار ومكتبة الإسراء، أسيوط.

50- الخميس، السيد سلامة (2001) : **التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

51- دائرة التربية والتعليم (2008): **مهمات المعلم المساند**، مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية، مكتب الإعلام للأونروا (1995): 45 عاماً للأونروا في غزة.

52- دروزة، أفنان نظير (2000) : **النظرية في التدريس ونظريتها وترجمتها عملياً**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

53- الدريج، محمد (2003) : **مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

54- دغيدي، محمد سامي (1999) : **المدرس المثالي نحو تعليم أفضل**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة.

55- دواني، كمال (1999) : **المدرسة الذكية**، مركز الكتب الأردني، عمان، الأردن.

56- راشد، علي (1999) : **المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، مفاهيم ومبادئ تربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

57- ـــــــــ (2002) : **خصائص المعلم العصري وأدواره، الإشراف عليه – تدريبه**، دار العربي، القاهرة.

58- رمزي، عبد القادر هاشم (2005) : **التفاعل الصفي والإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، مكتبة الفلاح للنشر والطباعة،الإمارات العربية المتحدة.

59- ريان، محمد هاشم (2006) : **دليل المعلم في التعليم والتعلم المهم والمسؤوليات**، دار النشر للمسيرة والتوزيع، عمان، الأردن .

60- ريتشارد، أرينس (2005) : **الوظائف القيادية للتعليم**، ترجمة فايد رباح، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.

61- ريتشارد، كمبرلس (2005) : **المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي**، ترجمة علي الحسناوي، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.

62- ريتشي، روبرت (2000) : **التخطيط للتدريس مدخل للتربية، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية**، القاهرة.

63- زايد، نبيل محمد (2004) : **النمو الشخصي والمهني للمعلم، مكتبة النهضة المصرية**، القاهرة.
64- زريقات، محمد نايف (2006) : **التدريب على إعداد الخطط التربوية**، دار جرير للنشر، عمان، الأردن.
65- زكري، لورنس وعدلي، فاتن محمد (2002) : دور المدرسة في تنمية شخصية المتعلم في تحديات العصر، **المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، بحوث السياسات التربوية.**
66- زيتون، حسن حسين (2003) : **نموذج رحلة التدريس رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا**، عالم الكتب، القاهرة.
67- زيتون، كمال عبد الحميد (2004) : **تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات**، ط2، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة .
68- السبكي، علي بن عبد الكافي : **فتاوى السبكي**، دار المعرفة، ط1، القاهرة.
69- سعادة، جودت أحمد وآخرون (2006) : **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
70- سعفان، محمد أحمد ومحمود، سعيد طه (2002) : **المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة–التربية الخاصة الإرشاد والنفس**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
71- سلامة، عبد الحافظ محمد (2001) : **تصميم التدريس**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
72- سليمان، عرفات عبد العزيز (2000) : **الاتجاهات التربوية المعاصرة رؤية في شئون التربية وأوضاع التعليم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
73- السنبل، عبد العزيز عبد الله (2004) : **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية.
74- شارلز كايركو (2004) : **مهارات التعليم الأساسية**، ترجمة: شيرين نوفل، دار الكتاب الجامعى، العين.
75- شحاتة، حسن (2006) : **النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
76- شحاتة، حسن (2003) : **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
77- شحاتة، حسن وأبو عميرة، محبات (1994) : **المعلمون والمتعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم**، الدار العربية للكتب، القاهرة.
78- الشخشير، محمود تيسير (2006) : **تدريس التربية الإسلامية، أساليبه وتقنياته**، عمادة البحث العلمي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

79- الشرقاوي، مريم محمد (2005) : **الإدارة الصفية المتميزة**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
80- الشمري، وهدى علي (2005) : **طرق تدريس التربية الإسلامية**، دار الشرق للنشر، عمان، الأردن.
81- شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك (2001) : **معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره وإعداده وتنميته**، دار الفكر العربي، القاهرة.
82- الشيباني، عمر محمد (1993) : **من أسس التربية الإسلامية**، ط2، دار المسيرة للنشر، عمان.
83- صلاح، لبيبة نديم (2004) : **المعلم ونموه المهني قبل الخدمة وفي أثنائها**، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
84- الصمادي، ناديا وبني عطا، سيرين (2006) : **العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم**؛ رؤية إسلامية، دار ورد للنشر والتوزيع، الأردن.
85- طرخان، محمد (1999) : **معهد التربية نشأته وتطوره فلسفته وبرامجه التدريبية**، E/IEDOC، الأنروا، معهد التربية عمان، الأردن.
86- الطعاني، حسن أحمد (2005) : **الإشراف التربوي- مفاهيمه-أهدافه-أسسه-أساليبه**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
87- عابدين، محمد عبد القادر (2001) : **الإدارة المدرسة الحديثة**، دار الشروق، القاهرة.
88- العاجز، فؤاد والبنا، محمد (2004) : **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، ط2، دار المقداد للطباعة، غزة، فلسطين.
89- عبد الله، عبد العزيز (2002) : **التربية في الوطن العربي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
90- عبد المقصود، محمد السعيد، وآخرون (1991) : **المعلم ومهنة التعليم**، دار أبناء وهبة حسان، القاهرة.
91- عبد الهادي، نبيل وآخرون (2003) : **التفاعل الصفي أساسياته-تطبيقاته-مهاراته**، (2006) دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
92- عبود، عبد الغني وآخرون (2000) : **إدارة المدرسة الابتدائية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
93- عبوي، زيد منير (2007): **التعليم والتعلم الفعال**، دائرة المطبوعات والنشر، عمان، الأردن.
94- عبيد، ماجدة السيد، وآخرون (2001) : **أساسيات تصميم التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
95- عبيد، جمانة (2006) : **المعلم إعداده تدريبه كفاياته**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

96- العبيدي، هاني إبراهيم وآخرون (2006) : **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
97- العجمى، محمد حسنين (2008) : **الإدارة والتخطيط التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
98- عدس، محمد عبد الرحيم (1999) : **مع المعلم في صفه**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
99- ـــــــــــــــــــ (2000) : **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.
100- عزب، محسن عبد الستار (2008) : **تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
101- عطية، محسن علي (2008) : **الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان.
102- عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن (2008) : **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
103- عقل، خالد زكي (2004) : **المعلم بين النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن.
104- علاقي، مدني عبد القادر (2000) : **الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية**، مكتبة دار جدة، جدة.
105- علي، سعيد إسماعيل (2007) : **أصول التربية الإسلامية**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
106- عماد الدين، منى مؤتمن (2003) : "**إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير والنمط القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن 21**"، مركز الكتاب الأكاديمية، عمان، الأردن.
107- العمايرة، محمد حسن (1999) : **التربية والتعليم في الأردن منذ العهد العثماني حتى عام 1997**، دار المسيرة للنشر، عمان.
108- ـــــــــــــــــــ (2001) : **مبادئ الإدارة المدرسية**، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
109- عودة، محمد (2006) : **إعداد معلم المرحلة الأساسية**، دار الكتاب الجامعي، العين.
110- الغامدي، حمدان أحمد وعبد الجواد، نور الدين محمد (2002) : **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
111- الغرابلي، مصطفى (2009) : **الخطط العلاجية المساندة مفهومها وتطبيقات عملية عليها**، الأونروا/اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، غزة.
112- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (ب–ت) : **إحياء علوم الدين**، ج1، تحقيق سيد بن إبراهيم بن عمران، دار الحديث، القاهرة.

113- قزاقزة، محمود عبد القادر (1996) : **مهنتي كمعلم**، الدار العربية للعلوم، بيروت.
114- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد (2002) : تصميم التدريس، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
115- قورة، حسين (1990) : **الأصول التربوية في بناء المنهج**، دار المعارف، القاهرة.
116- الكسواني، مصطفى وآخرون (2005): **إدارة التعلم الصفي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
117- الكيلاني، سامي (2001) : "**التدخل لمواجهة صعوبات التعلم الناجحة عن البيئة الأسرية –تجربة التعليم المساند في مركز الخدمة المجتمعية**"، جامعة النجاح الوطنية.
118- لاريفي، باربارا (2005) : **الإدارة الصفية خلق مجتمع من المتعلمين**، ترجمة: محمد أيوب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
119- اللقاني، أحمد حسين (1984) : "**المعلم وإدارة الفصل** "، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.
120- لويران، عبد الوهاب عوض (2001): **مدخل إلى طرائق التدريس**، دار الكتاب الجامعي، العين.
121- مايرز، شيت (1993) : **تعليم الطلاب التفكير الناقد**، مركز الكتب الأردني، الأردن.
122- محامدة، ندى عبد الرحيم (2005) : **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار صفاء للنشر، عمان.
123- محمد، مصطفى عبد السميع والسيد، جيهان كمال (2006) : **قضايا تربوية معاصرة** "**رؤية تحليلية مقارنة**"، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
124- محمد، محمد جاسم (2004) : **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
125- ـــــــــــــــ (2008) : **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
126- محمد، مصطفى عبد السميع، حوالة، سهير (2005) : **إعداد المعلم وتنميته**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
127- محمد، وائل صلاح وأبو سيف، حسان أحمد (2008) : **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي**، دار يترك للطباعة والنشر، القاهرة.
128- مدبولي، محمد عبد الخالق (2002) : **التنمية المهنية للمعلمين –الاتجاهات المعاصر المداخل الإستراتيجية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة.
129- المرسي، كمال الدين (2003): **قضية التعليم في العالم الإسلامي**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

130- مرسي، محمد منير (1999) : **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، عالم الكتب، القاهرة.
131- ـــــــــــــــ (2001) : **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، عالم الكتب، القاهرة.
132- مركز التطوير التربوي (2008) : **مهام المعلم المساند**، وكالة الغوث، غزة.
133- مساد، عمر حسن (2005) : **الإدارة المدرسية، دورها في الإشراف التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
134- المفتي، محمد أمين (1996) : **سلوك التدريس**، مركز الكتاب، القاهرة.
135- ملحم ، سامي محمد (2000) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
136- ـــــــــــــــ (2006) : **سيكولوجية التعليم والتعلم، الأسس النظرية والتطبيقية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
137- المليجى، إبراهيم عبد الهادي (2000) : **الإدارة مفاهيمها –أنواعها عملياتها**، دار المعرفة الجامعية، مصر.
138- منسي، حسن (2000) : **تصميم التدريس**، ط2، دار الكندي للنشر والتوزيع طرابلس، ليبيا.
139- الموسوي عبد الله حسن (2005): **الدليل إلى التربية العملية، عالم الكتب الحديث**، الأردن.
140- نشوان، يعقوب حسين (1992) : **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار الفرقان للطباعة، عمان.
141- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004) : **تدنى مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
142- نصر، عزة جلال (2008) : **الإبداع الإداري والتجديد الذاتي للمدرسة الثانوية العامة رؤية استراتيجية**، المركز القومي للبحوث التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.
143- نوري، محمد وفا، جعفر (2001) : **الواجبات الأخلاقية للمعلم والتلاميذ**، ط2، دار الهادي للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
144- هارون، رمزي فتحي (2006) : **الإدارة الصفية**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
145- هاريس، ألما وموجيس، دانيال (2007) : **تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد**، ترجمة: علا إصلاح، مجموعة النيل العربية، القاهرة.
146- وكالة الغوث الدولية الأونروا (2004) : **التعليم في الأونروا**، صادر عن مكتب الإعلام للأونروا، غزة.

147- وونج، هاري وروسماري (2005): **كيف تكون مدرساً فعالاً الأيام الدراسية الأولى،** ترجمة: ميسون عبد الله، ط 2، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين.
148- اليونسكو (2000) : **التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع في الدول العربية،** القاهرة.

ثانياً : الرسائل العلمية :

149- أبو تينة، عبد الله (1994) : "واقع ممارسة معلمي الصف الجامعيين لأدوارهم المهنية في مديرتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** عمان، الجامعة الأردنية.
150- أبو حسب الله، علي سعيد (2000) : النمو المهني لمعلمي المدارس الحكومية في قطاع غزة ودور مدير المدرسة في تطويره من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية، غزة.
151- أبو هاشم، محمد خليل (2007) : واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة وسبل تطويره، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية، غزة.
152- الأغا، هيلين طلعت (2000) : دور المعلم المضيف في برامج التربية العملية ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين المتدربين، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية، غزة.
153- البهبهاني، شحتة سعيد (2004) : "تصور مقترح للارتقاء بالمستوى المهني لمعلمي المرحلة الأساسية العليا في ضوء المشكلات المهنية التي تواجههم في محافظات غزة"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الإسلامية.
154- حرب، سلمان عبد الله (2000) : العلاقة بين مستويي الجانبين: النظري والعملي في مجال إعداد المعلم بجامعة الأزهر –غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الأزهر، غزة.
155- حمدقة، عدنان (1991) : "صفات معلم العلوم الأنموذج وعلاقته في تحصيل طلابه في مدارس منطقة إربد التابعة لوكالة الغوث الدولية"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الأردن، جامعة اليرموك.
156- حنون، تغريد أحمد (2006) : مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مشرفي ومديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الأزهر، غزة.
157- خالد ويوسف احمد (1989) : "الممارسات التدريسية الصفية التي تميز المعلم الفعال من غير الفعال في تدريس القراءة في مدارس مديرية عمان الكبرى"، **رسالة ماجستير غير منشورة،** الجامعة الأردنية.

158- السعيد، أحمد عبد الرحمن (1989) : "الكفايات الوظيفية لمعلمي اللغة الإنجليزية وتأثيرها على إيجابية العمل في مصر"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة المنصورة.

159- شتات، نهى (1999) : "الدور المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين المديرين الموجهين في المدارس الإعدادية الحكومية بمحافظتي غزة والشمال، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

160- الصالحي، نبيل محمود (1999) : تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء الأبعاد الحديثة للتكنولوجيا الإدارية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات العليا المشترك مع كلية التربية الحكومية، غزة.

161- عاشور، ختام (2007) : "فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في محافظات شمال فلسطين"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

162- العبد القادر، رجا (1981) : "خصائص المعلم الفعال كما يدركها الموجهون والمديرون والمعلمون والطلاب في الأردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، إربد، الأردن.

163- الهندي، سهيل أحمد (2001) : دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

ثالثاً : الدوريات :

164- أبو دف، محمود (1997) : "المعلم الفلسطيني على أعتاب القرن الحادي والعشرين"، **بحث مقدم لليوم الدراسي حول المعلم الفلسطيني وتحديات القرن الحادي والعشرين** بالجامعة الإسلامية، 1997/6/8، كلية التربية، غزة، ص1، ص7.

165- أبو سعدة، وضيئة (1991) : "المسؤوليات التربوية لمعلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، **دراسات تربوية**، مج (6)، ج (31)، مصر، ص 154، ص 203.

166- أبو عظمة، محمد نجيب (2000) : استخدام وسائل التعليم وتقنياتها بواسطة معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية التربية وعلم النفس**، ع (24)، جزء (1)، ص269، ص 279.

167- أبو مرق، جمال زكي (2000) : دافعية المعلمين في المجال التربوي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية في التعليم الحكومي/ الأهلي، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، ع (3)، ص 131، ص 151.

168- أخبار الأونروا (2008) : مدارس التميز، **مجلة أخبار الأونروا**، ع (1)، فبراير، مكتب الإعلام، غزة، ص1–ص16.

169- الأسطل إبراهيم حامد والرشيد، سمير عيسى (2004) : كفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة التربوية**، مج (18)، ع (70)، ص 18، ص 29.

170- الأغا، إحسان والديب، ماجد (2000) : دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، 24–25 يوليو 2002، جامعة عين شمس، القاهرة، ص 115، ص 151.

171- الأغا، عبد المعطي (2004) : اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم، مجلة تكوين المعلم، **المؤتمر العلمي السادس عشر، مج2، 21–22 يوليو**، ص 983–ص1000.

172- الأغا، محمد عثمان (1997) : منظور مستقبلي لإعداد المعلم الفلسطيني في ضوء المتغيرات المعاصرة، **بحث مقدم لليوم الدراسي حول المعلم الفلسطيني وتحديات القرن الحادي والعشرين** بالجامعة الإسلامية، 1997/6/8، كلية التربية، غزة، ص 1، ص 6.

173- باشماخ، شادية محمد وشاهين، نجوى عبد الرحيم (2003) : فعالية استخدام طريقة التدريب الذاتي الموجه في تقويم أداء المعلمة والمتعلمة لتحقيق أهداف التعلم، **مجلة التربية العلمية**، مج 6، ع ح، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 99، ص 120.

174- البطران، مشهور (2008) : الرواية كوسيط لعملية التعلم والتعليم، **مجلة رؤى تربوية**، ع(26)، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله –فلسطين، ص 107 – ص 115.

175- البهواشي، السيد عبد العزيز (2004) : تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار المعلم وتجارب بعض الدول، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس عشر في تكوين المعلم، المنعقد في 21–22 يوليو 2004**، مج1، جامعة عين شمس، ص 317، ص 362.

176- الثبيتي، علي حامد (2004) : "الممارسات التدريسية ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم"، **مجلة كلية التربية**، ع48، ص 179، ص 200.

177- الجعب، نافذ سليمان (2009) : واقع التعليم المساند بمدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة وأثره على التحصيل الدراسي لطلاب المعالجة من وجهة نظر المعلمين المساندين، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول**، ص116، ص 146.

178- الجفري، ابتسام حسين (2005) : دور معلمة اللغة الإنجليزية المتعاونة في إكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى، **مجلة كلية التربية وعلم النفس**، ع (29)، ص 108، ص 125.

179- جمهور، حياة (2006) : أدوار المعلم قديماً وحديثاً، **مجلة رؤى التربوية**، ع (22) مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين، ص 98، ص 99.

180- الحلبي، خليل (2008) : اللغة العربية والرياضيات لماذا؟، **مجلة أخبار الأونروا**، ع (2)، مكتب الإعلام، غزة، ص 1، ص 13.

181- حماد، حسن والبهبهاني، شحدة (2008) : "المسؤوليات التربوية للمعلم المساند في المدارس الحكومية بمحافظات غزة"، **بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"**، 23 /12/ 2008 غزة، ص 1، ص 21.

182- حماد، خليل عبد الفتاح والنخالة، سمية سالم (2009) : مدى امتلاك المعلمين لخصائص المعلم العصري من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظات غزة، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول**، ص 10، ص 39.

183- حمدان، محمد عبد الفتاح (2006) : فاعلية برنامج إعداد معلم المرحلة الأساسية بجامعة الأقصى في تنمية المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية لدى طلبتها، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج**، جامعة الأقصى، 19-2006/12/20، ص 683، ص 707.

184- الحمضيات، محمود (2008) : التعليم في وكالة الغوث الدولية خطوات أخرى للأمام، **مجلة أخبار الأونروا**، ع 2 إبريل، مكتب الإعلام بمكتب غزة الإقليمي، غزة، ص 1- ص 12.

185- خليفة، علي عبد ربه (2006) : دراسات تحليلية للعوامل الثقافية والظروف الاجتماعية والسياسة التي أدت إلى تدهور مهنة التعليم وتدني مكانة المعلمين في المجتمع، **المؤتمر التربوي، مكانة المعلم بين الواقع والطموح، مركز العلم والثقافة**، فلسطين، ص 89، ص 108.

186- دحلان، عمر علي (2009) : تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول**، ص 149، ص 180.

187- دروزة، أفنان نظير (1988) : نماذج في تنظيم محتوى المنهاج، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية**، ع (12).

188- ـــــــــــــ (1996) : إلى أي مدى يمارس المعلم الفلسطيني عمليات تخطيط التعليم المنظم، **مجلة جامعة الأزهر بغزة (العلوم الإنسانية)**، ع(1)، ص 201، ص 231..

189- ـــــــــــــ (2007) : مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ع (11)، ص 170، ص 184.

190- الدقاق، فهد (1984): نشأة معهد التربية، **مجلة المعلم الطالب**، ع1، ص 6، ص 25.
191- دياب، سهيل (2005) : "المدرس الذي نريد، مكانته وأدواره"، **بحث مقدم لمؤتمر جامعة اليرموك السادس المنعقد في نوفمبر2005**، إربد، ص 218، ص 230.
192- دياب، سهيل و دياب، ميادة (2008): "الأدوار المنوطة بالمعلم المساند في مدارس التعليم الأساسي بقطاع غزة ومدى ممارسته لها"، **بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"**، 12/23/ 2008، غزة، ص 1–ص 19.
193- الديب، ماجد (2008) : "مهمات المعلم المساند بين الواقع والتحديات في ضوء معايير جودة التعليم العام"، **بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"**، 12/23/ 2008، غزة، ص 1–ص 16.
194- ديراني، محمد عيد (1992) : "درجة كفاية بعض الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديرتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها المعلمون المديرون والمشرفون"، **مجلة دراسات**، مج (21)، ع (1)، ص 260، ص 298.
195- زامل، مجدي (2006) : "وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم في التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس"، **مجلة المعلم الطالب**،العدد (1، 2)، ص 49، ص 95.
196- زحالقة، محمود (2001) : الكفاية الخارجية لمعاهد وكليات إعداد المعلمين العرب كما تتمثل في كفاية خريجيها من المعلمين، **مجلة الرسالة**، ع10، ص 415–ص 429.
197- زقوت، محمد (1997) : بعض الكفايات المهنية المسلكية الأساسية للمعلم الفلسطيني **بحث مقدم لليوم الدراسي المعلم الفلسطيني على أعتاب القرن الحادي والعشرين "الأدوار والسمات والمقومات**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، ص 1–ص 5.
198- سرور، سعيد عبد الغني (1999) : سلوك المعلم والاستراتيجيات المعرفية للتلاميذ، **مجلة التربية المعاصرة**، ع (53) السنة السادسة عشرة، ص 140–ص 154.
199- سعادة، جودت وخليفة، غازي (1997) : "أثر كل من الخبرة التدريسية والمستوى الملاحظ لأداء المعلمين بمدارس سلطنة عمان، في إكساب طلابهم مهارة قراءة رموز الخريطة الجغرافية"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد11، السنة السادسة، جامعة قطر، ص 81، ص 93.
200- سلامة، كايد وعلاونة، شفيق (1992) : "خصائص المعلم الناجح كما يراها المشرفون والمديرون والمعلمون والطلبة"، **دراسات تربوية**، مج7، ج43، القاهرة.
201- سليم، محمد الأصمعي (2000) : "إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني: الدور المتغير للمعلم العربي**

في مجتمع الغد، من الفترة 18–20 إبريل 2000، المجلد الثاني، جامعة أسيوط، مصر، ص 24، ص 36.

202- شحاتة، حسن (2003) : التعليم للحياة وليس للامتحانات، **المؤتمر العلمي الخامس عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة**، المنعقد في 21 –22 يوليو 2003، مج 1، ص 59، ص 74.

203- شديفات، يحيى (2001) : درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس البادية الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج17، ع2.

204- شراب، يوسف محمد (1998) : تنمية قدرات المعلمين وانعكاساتها على العملية التعليمية، **مجلة التربية**، ع153–155، ص 11، ص 40.

205- الشيراوي، بدرية خليل (1996) : تنمية قدرات المعلمين وانعكاساتها على العملية التعليمية، **مجلة التربية**، ع(132–134)، ص 11، ص 66.

206- الصافي، عبد الله طه (2000) : اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو الواجبات المنزلية وعلاقاتها باتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات وقلق التحصيل، دراسة مقارنة بين المعلمين المؤهلين تربوياً، وغير المؤهلين في الريف والحضر، **مجلة كلية التربية** وعلم النفس،ع (24)، ج(1)، ص 239، ص 265.

207- الطهراوى، جميل (2007) : الأستاذ الجامعي والإبداع، الجودة في التعليم العالي، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مج2،ع1، ص 111، ص 135.

208- العاجز، فؤاد والبنا، محمد (2003) : تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء، **مجلة الجامعة الإسلامية**، مج11، ع2، ص 203، ص 247.

209- العاجز، فؤاد وعطوان، أسعد (2008) : "الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً التي يستخدمها المعلم المساند في إدارة الصف بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة"، **بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"**، 12/23/ 2008، غزة، ص 1، ص 20.

210- عاشور، محمد علي (2003) : دور مدير المدرسة الثانوية لمواجهة المتطلبات المستقبلية للمدرسة، **مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مج19، ع53.

211- العبادي، محمد حميدان (2001) : المعوقات التي تواجه المعلمين في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. ع (9)، ص 90–ص 103.

212- العبد الله، فواز (1999) : استخدام تكنولوجيا التعليم داخل الصف، **بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني عن إدارة الفصل، اتجاهات حديثة وممارسات واقعية**، 25-26 أكتوبر 1997 مركز طيبة، القاهرة، مصر، ص 5، ص 26.

213- العطروزى، محمد نبيل (2001) : إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الثورة المعرفية والتكنولوجية المعصرة، **المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة**، المنعقد في 24 -25 يوليو 2001، ص 5-ص 12.

214- عقيلان، محمد موسى (1990) : التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة، **مجلة جامعة الملك سعود**، مج2، العلوم التربوية، ص 293-ص 316.

215- العمرو، علي عبد الرحمن (1420هـ) : المعلم والمعلمة في العملية التعليمية، **مجلة البنات**، ع(15)، السنة الثانية، ص 20، ص 21.

216- عويدات، عبد الله (1996) : "طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة بعينهم ممن يحمل نحوهم اتجاهات إيجابية وسلبية ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات، **دراسات**، مج 23، ع2، الجامعة الأردنية،عمان، ص 215، ص 229.

217- غراب، هشام وأبو سلطان، عبد النبي (2007) : "مدى فاعلية برنامج المدارس المتميزة في تحسين الجودة في التعليم العام بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة"، **بحث مقدم إلى المؤتمر الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني"مدخل للتميز"، الذي تعقده الجامعة الإسلامية** في الفترة من30-31 أكتوبر2007، ص 1401، ص 1427.

218- غراب، هشام أحمد (2008) : "المعلم المساند" رؤية للنجاح، **بحث مقدم لليوم الدراسي الذي أقيم بالجامعة الإسلامية: "المعلم المساند واقع وتحديات"**، 23 /12/ 2008، غزة، ص 1، ص 11.

219- فرج، هاني والكندري، جاسم (2001) : الترخيص لممارسة مهنة التعليم رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي، **المجلة التربوية**، مج15، ع58، ص 13، ص 54.

220- القريطي، عبد المطلب أمين (2005) : المعلم الجامعي أدواره وأخلاقياته المهنية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مج11، ع2، كلية التربية، ص 9، ص 11.

221- الكخن، يحيى (1992) : "أساليب المعلمين في تعليم مهارات اللغة للطلاب الضعاف". **مجلة دراسات للعلوم الإنسانية**، المجلد19، العدد14، الجامعة الأردنية، ص 69-ص 95.

222- اللبودي، منى إبراهيم (2006) : فاعلية استراتيجية لتدريس الاستماع بالتكامل مع القراءة في الصف الرابع الابتدائي، **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس**،12 -13 يوليو 2006، مج1، ص 206، ص 260.

223- اللميع، فهد خلف (2004) : المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، مج 18،ع70، ص 114، ص 159.

224- محمود، عبد المنعم أحمد (2003) : أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسي، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مج2،ع4، ص 25، ص 120.

225- المعافا، محمد يحيى (2002) : تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسية، **المؤتمر العلمي الرابع عشر، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، مج2، 24-25 يوليو 2002، ص 701، ص 726.

226- ناجي، محمد بن عبد الله (1999) : "خصال الأستاذ الجامعي المرتبط بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب" **المجلة العربية للتربية**، المجلد 19، العدد الأول.

227- نجم، منور عدنان (2008) : المعلم المساند في الفكر التربوي، **اليوم الدراسي الذي نظمته الجامعة الإسلامية- غزة، كلية التربية- قسم أصول التربية**، يوم 2008/12/23 بعنوان المعلم المساند "واقع وتحديات، ص1، ص 8.

228- النعيم، عبد الرحمن عبد الله (2006) : خصائص المعلم الجامعي كما يدركها طلاب وطالبات كلية التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (55)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ص 177، ص 196.

229- النهار، تيسير والربايعة، محمد (1992) : "كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهليه وخبراته التي يدرس فيها"، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، ع (3)، جمادى الآخر، ص 41، ص 68.

230- الهنائي، أحمد والكتياني، سعيد (2004) : المعلم الذي نريد، **بحث مقدم للمؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل**، 1-3-2004، كلية التربية مسقط، عُمان، ص 1، ص 5.

231- يونس، فتحي على (2006) : كيف نعمل على تحقيق هذا التوجه العالمي، من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً، **المؤتمر العلمي السادس 12,13يوليو 2006م**، مج1، ص 17، ص 28.

رابعاً : المراجع الإلكترونية :

232- إبراهيم، يوسف كامل (2008) : "**العملية التعليمية والمسؤولية الجماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية**"، http://www.un.org/unrwa/arabic/overview/un-edu.htm، بتاريخ 2007/12/7.

233- أبو خليفة، محمود (2006) : "**جمعية الوداد تعيد الثقة للطلاب ضعاف التحصيل**"، "http://www.insanonline.net/images/articles/2006/07/711.jpg"،بتاريخ 2006/7/19.

234- بيدس، مهند (2008) : **مبادرة وكالة الغوث الدولية لتعزيز العملية التعليمية في التعليم** ، WWW.MOHE.GOV. بتاريخ2008/8/15.

235- شاهين، رمزي صادق (2008) : "**دور المجتمع المحلي في دعم جهود مسيرة التعليم**"، http://www.un.org/unrwa/arabic/overview/un-EDU.HTM، بتاريخ 2008/7/5.

236- صقر، مطر (2005) : "**لا تقليص لخدمات الوكالة**"، http://ammannet.net/look/article بتاريخ 23 آب 2005.

237- علي، محمد الشيخ (2008) : **وكالة الغوث الدولية نحو استراتيجية للأداء المتوازن**، http://www.jordan-study.com/vb/showthread.php?p=555،بتاريخ 2008/7/17.

خامساً : المقابلات الشخصية:

238- الدكتور/ محمود الحمضيات، مدير التربية والتعليم بالوكالة، يوم الثلاثاء 2009/2/3م، الساعة الواحدة ظهراً.

239- الأستاذة/ نجوى أبو هيبة، نائب مدير مركز التطوير بوكالة الغوث ومشرفة تربوية، يوم الخميس بتاريخ 2009/8/20م، الساعة العاشرة صباحاً.

سادساً : المراجع الأجنبية :

240- Beers,Barry-L (1988**): "Relationship between students achievements And Teacher-Student interaction secondary classroom**(Unpublished –Doctoral Dissertation The-College-Of-William-And-Mary USA).

241- Benedict, Richard, Roy (1982)**"The facilitative teacher- student relationship and selected educational outcomes"** (Unpub Doctoral Disnsertatio, Western-Michigan-University, USA).

242- Berends, M., Bodilly, S. (2002)**: Facing the challenges of whole School Reform: New American Schools after adecade santa** Monica, CA: RAND.

243- Cobb, velma (1999): **An International Comparison of teacher education: E.R.TC Digest**.

244- Epps, Carolyn D, (2002) "**Examining the leadership impact of a principal on student achievement"**, Dissertation Abstract inter national. A62. P36–35.

245- Higginson, F. L. (1996): **Teacher roles and global change**. The 45th Session of International conference of Education. (UNESCO Geneva, 30 Sep, 5 Oct).

246- Jepson E. Forrest S. (2006): "individual contributory factors in teacher stress: the role of Achivement striving and occupational commitment"**, the British journal of educational paychology**. Vol. 76 P. 183.

247- Kamen Teena (2003): **Teaching assistants hand book**. British Library Cataloguing In Publication Data.

248- Omizo, Et. Al (1985)**: "Modeling Techniques perception of self efficancy** and Arithmetic achievement among learning disabled children The Exception child.Vol.32, No2, PP.99-105".

249- Roa, V. K (2003): **Contemporary Education**, New Delhi, A, P, H, publishing Corporation.

250- Safran, Stephen and others (1990): "Predictors of teachers perceived self competence in classroom Management. **psychology in the schools in the schools in 27-2-1990.**

251- Sarles, E. W & Kudeki, N (1987): "A comparison of teacher and principal perception of an out standing teacher", **Journal of research in science teaching 4. PP 12– 43.**

252- Siegal,L. Sand Bruce. L. A (1984): Short-term memory process in children-5 with learning disabilities, **Developmental psychology**,Vol.20, No. 2, PP 200-207.

253- Swanson, H. Lee, Hoskyn, Maureen, Lee, Carole (1999): **Interventions for students with learning disabilities**: a meta-analysis of treatment.

254- Wheeling, Jesuit University (1998): "The Teachers new role in the class room facilitators role" **(ERIC Document Repvoducton service(CNOED)310067.**

255- Wikipedia (2007): **No Child Left Behind,** The Free Encyclopedia, Education Department, West Bank, en. Wikipedia Org. (5/April /2007)**.**

الملاحـــــــق

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولى

الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة
الدراســـــــــات العليـــــــــا
كليـــــــــة التربيـــــــــة
أصول التربية – الإدارة التربوية

الأخ الدكتور/..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع: تحكيـــم اســـتبانة.

تقوم الباحثة بدراسة **بعنوان" دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلم الدائم في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة**" وذلك اســتكمالاً لمتطلبــات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية/ تخصص الإدارة التربوية، وقد أعدت الباحثة لذلك الاستبانة المرفقة للتعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، والمكونة من أربعة مجالات، هي : التخطيط، التنفيذ، التقويم، العلاقات الإنسانية.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في مجال الدراسة، أرجو التكرم بإبداء رأيكم في فقرات الاستبانة وفي مدى ملاءمتها للمجالات المذكورة وذلك بوضع الإشارة (✓) للفقــرة المناســبة، وإجراء التعديل على العبارة غير المناسبة أو اقتراح الصيغة التي ترونها مناسبة.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم،،،

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة/رندة نمر مهاني

بيانات عامة :

1- الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

2- التخصص في البكالوريوس

☐ علوم ☐ آداب

3-المنطقة التعليمية

☐ شرق غزة ☐ غرب غزة ☐ شمال غزة

☐ الوسطى ☐ خان يونس ☐ رفح

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

مادور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في مدارس الغوث الدولية في محافظات غزة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1- ما درجة ممارسة المعلم المساند لدوره في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين في مدارس الوكالة لدرجة ممارسة المعلم المساند، لدورة في تحسين العملية التعليمية عند مستوى دلالة $(\infty \leq 0.05)$، تعزى لمتغيرات (الجنس،التخصص، المنطقة التعليمية)؟

3- ما سبل تطوير دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة :

1- التعرف إلى دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة .

2- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين الدائمين بوكالة الغوث، لدور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية، تعزى لمتغيرات الدراسة الجنس (ذكر، أنثى)، التخصص في البكالوريوس (علوم، آداب)، المنطقة التعليمية (شرق غزة، غرب غزة، شمال غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).

3- التوصل إلى مقترحات لتطوير دور المعلم المساند وتحسين العملية التعليمية بمدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة.

المجال الأول: دور المعلم المساند في مجال التخطيط :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يعد أهدافاً قريبة الأمد وأخرى بعيدة الأمد لتعليم الطلبة.					
2.	يربط جميع الأنشطة التدريسية بأهداف التعليم.					
3.	يراعي شمولية الأهداف لجميع جوانب شخصية الطلبة.					
4.	يخطط للتأكد من وصول جميع الطلبة للمحتوى المعرفي المتنوع.					
5.	يراعي أن تكون خطة التدريس شاملة لموضوعات المنهج.					
6.	ينظم مجموعات عمل لتحقيق التفاعل والمشاركة والعمل التعاوني.					
7.	يوفر الفرصة لجميع الطلبة للتعلم بالسرعة المناسبة لكل منهم.					
8.	يخطط لاستخدام الاستراتيجيات المناسبة لمستوى المادة العلمية ومستوى الطلبة.					
9.	يبني أفكار المادة العلمية تتابعاً من أجل مساندة تعليم الطلبة.					
10.	يبني على اهتمامات وحاجات الطلاب.					
11.	يراعى خبرات الطلبة ومعرفتهم السابقة عند التخطيط لتدريس المنهج.					
12.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التخطيط للتدريس.					
13.	يصمم الدرس بطريقة تسهل وصول الطلبة إلى المعرفة العلمية.					
14.	يقترح أساليب التدريس المناسبة والأدوات اللازمة للتعلم.					
15.	يحدد التعلم القبلي للطلبة.					
16.	يخطط المعلم لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة.					
17.	يهتم بالتخطيط لبرامج تدريبية تلبي حاجات الطلبة وتنمي قدراتهم.					
18.	يبتكر مواقف جديدة لتسهيل وتحسين العملية التعليمية في التخطيط.					
19.	يستخدم المعلم التقنيات الحديثة (الحاسوب والإنترنت) في عملية التخطيط.					
20.	يشترك مع إدارة المدرسة بمختلف مستوياتها الإدارية في عملية التخطيط.					
21.	يعد مع إدارة المدرسة الخطط البديلة في حال تغير الظروف (الخطط قابلة للتغيير والتطوير).					
22.	يخطط للدروس اليومية.					
23.	يخطط لكيفية حفز الطلاب والإبقاء على دافعيتهم.					
24.	يعد خطة عمل لدروس تطبيقية وتوضيحية.					
25.	يخطط للكشف عن المتطلبات الأساسية اللازمة للتعلم الجيد.					
26.	يخطط لبناء اختبارات تشخيصية وتصميمها.					
27.	يستفيد المعلم من نتائج تقويم الخطط السابقة عند صياغة الخطة الجديدة.					
28.	يخطط لأنشطة كتابية يقوم بها الطلبة.					
29.	يخطط لأنشطة مرافقة للمنهاج ويشرك فيها الطلبة.					

المجال الثاني : دور المعلم المساند في مجال التنفيذ :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يثير دافعية الطلاب وبث روح الحماس والتشويق للدرس.					
.2	يوزع انتباهه على جميع الطلبة أثناء الحصة.					
.3	ينفذ الخطة العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية.					
.4	يساعد الطلاب ضعاف التحصيل في تخطي العقبات التعليمية أثناء الحصة.					
.5	يوثق المعلومات في سجلات خاصة ويزود إدارة المدرسة بتقارير دورية.					
.6	يعطي حصصاً إضافية للطلاب ضعاف التحصيل حسب ترتيبات إدارة المدرسة.					
.7	ينفذ برنامج المعلم الدائم في حال غيابه عن المدرسة.					
.8	يزود المعلم الدائم بتغذية راجعة مستمرة عن أحوال ومستوى الطلاب ضعاف التحصيل.					
.9	يلتزم بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة.					
.10	ينسق مع إدارة المدرسة في الاتصال بأولياء الأمور.					
.11	يلتزم بأوقات الحضور والانصراف المعمول بها.					
.12	يشارك في الأنشطة المدرسية وطابور الصباح حسب ما يحدده المدير.					
.13	ينفذ جميع القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية والفنية المعمول بها.					
.14	ينفذ بطاقة تراكمية للطالب عن مستوى تحصيله الدراسي ومدى تحسنه.					
.15	يوزع الأسئلة على الطلبة توزيعاً عادلاً في الحصة.					
.16	يشجع الطلبة على طرح الأسئلة.					
.17	يقوم بربط المواقف التعليمية باهتمامات الطالب الشخصية.					
.18	يعرض المادة العلمية بطريقة شائقة.					
.19	يربط بين مختلف خبرات التعليم السابقة والحالية.					
.20	ينفذ الدرس طبقاً للخطة الموضوعة.					
.21	يقسم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس.					
.22	ينوع إجراءات التدريس وأساليبه بما يتفق مع الأهداف المختلفة للدروس.					
.23	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة والمختلفة.					
.24	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء تنفيذ الدرس.					
.25	يبدي مرونة في أسلوب التدريس لتلبية حاجات التلاميذ واهتماماتهم.					
.26	يمهد للدرس لجذب انتباه الطلاب والمحافظة على استمراريته.					
.27	ينتبه بدقة إلى أخطاء الطلبة وسوء فهمهم ويصححها لهم.					
.28	يصغي إلى الطلبة باهتمام بطريقة إيجابية.					
.29	يشجع الطلبة على التعلم الذاتي.					
.30	يوضح الأهداف التعليمية لجميع النشاطات التعليمية والدروس المقررة.					
.31	يتابع حضور الطلبة في حصص المعالجة.					
.32	ينمي مهارات الاتصال لدى الطلبة.					
.33	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلاب ضعاف التحصيل.					
.34	يراعي التدرج في إعطاء المعلومات أثناء الدرس.					
.35	يستخدم التعزيز الإيجابي بأساليب متنوعة.					
.36	يشجع الطلبة على المشاركة الفعالة.					
.37	يبسط المعلومة للطلبة بطريقة سهلة للتعلم.					

المجال الثالث: دور المعلم المساند في مجال التقويم :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يحث على الاهتمام بالواجبات المنزلية وتصحيحها بدقة.					
2.	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة في عمليات تنفيذ المنهج.					
3.	يستخدم أدوات التقويم بطريقة علمية وموضوعية.					
4.	يربط وسائل التقويم بأهداف الدروس وخبرات التعلم.					
5.	يتأكد من مراعاة الأهداف لخصائص المتعلمين.					
6.	يحدد مدى ما تعلمه الطلبة ومدى استفادتهم مما تعلموه.					
7.	يستخدم التقويم لتوجيه الخطط التدريسية.					
8.	يعدل طريقة التدريس أثناء التنفيذ بناء على نتائج التقويم.					
9.	يستخدم نتائج التقويم ليراعي حاجات التلاميذ الفردية.					
10.	يعمل تقويماً متكاملاً للعملية التعليمية.					
11.	يضع نموذجاً لاستراتيجيات تقويم جميع الطلبة.					
12.	يساعد جميع الطلبة لتقويم مهاراتهم في التقويم الذاتي.					
13.	ينوع أساليب التقويم ليحدد ما يعرفه الطلبة وما هم قادرون على القيام به.					
14.	يعمل مع أولياء الأمور ليجمع المعلومات عن التلاميذ وتعليمهم.					
15.	يستخدم أساليب الثواب والعقاب المناسبة بطريقة إيجابية.					
16.	يقوم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية.					
17.	يستخدم أدوات وخطوطا تشخيصية لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل.					
18.	يستخدم الاختبارات المقننة والتقويم المستمر ليتعرف على تقدم تعلم الطلبة.					
19.	يقوم الطلبة تقويماً تكوينياً أثناء تنفيذ الأنشطة.					
20.	يقوم الطلبة تقويماً ختامياً.					

المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يعامل الطلبة معاملة حسنة بمحبة وعطف.					
.2	يلتزم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم.					
.3	يحتفظ بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين.					
.4	يهيئ مناخاً صفياً آمناً بعيداً عن الخوف.					
.5	يحافظ على سرية المعلومات عن طلبته.					
.6	يساعد طلابه على احترام القيم والعادات والتقاليد.					
.7	يتواصل مع المعلم الدائم ومدير المدرسة والمشرفين والمراقبين المتخصصين.					
.8	يشارك في اجتماعات الإدارة المدرسية.					
.9	يحترم مشاعر الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية.					
.10	يقدر ويحترم أولياء أمور الطلبة ويأخذ بعين الاعتبار رأيهم في تعليم أبنائهم.					
.11	يأخذ بآراء الزملاء المعلمين لتحسين التعلم.					
.12	يشارك الزملاء في الحوار التعليمي لحل المشكلات المتعلقة بالتعليم.					
.13	يربط بين التعليم وواقع الحياة.					
.14	تنتهي علاقته بطلبته بانتهاء اليوم الدراسي.					
.15	ينمي مهارات الاتصال لدى الطلبة.					
.16	ينمي علاقات عمل مع مدير المدرسة تتسم بالاحترام المتبادل.					
.17	يتجنب إحراج طلبته وإشعارهم بالفشل.					
.18	يشارك في أنشطة الطلبة المتنوعة كالرحلات والمسابقات.					

سؤال مفتوح:

ما اقتراحاتك لتعزيز دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مجال :

1- التخطيط : .....

2- التنفيذ : .....

3- التقويم : .....

4- العلاقات الإنسانية : .....

ملحق رقم (2)

الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم

الجامعـــة الإســـلامية – غـــزة

الدراســـــــــات العليـــــــــا

كليـــــــــة التربيـــــــــة

أصول التربية – الإدارة التربوية

استبيان موجه للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية

بمحافظات غزة

السيد/ ة ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **دور المعلم المساند في تحسين العمليـــة التعليميـــة مـــن وجهة نظر المعلم الدائم، في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة** "، وذلـــك اســـتكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أصول التربية الإدارة التربوية، وقد أعدت الباحثة الاستبانة المرفقة والمكونة من أربعة مجالات، هي : التخطـــيط، التنفيـــذ، التقـــويم، العلاقـــات الإنسانية. لذلك يسر الباحثة مشاركتكم بالإجابة عن فقرات الاستبانة وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب، كلها أمل في إجابتكم عن جميع فقرات الاستبانة بكل دقة وموضوعية، علماً بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم،،،

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة/رندة نمر مهاني

بيانات عامة:

1- الجنس

☐ ذكر ☐ أنثى

2- التخصص في البكالوريوس

☐ علوم ☐ آداب

3-المنطقة التعليمية

☐ شرق غزة ☐ غرب غزة ☐ شمال غزة

☐ الوسطى ☐ خان يونس ☐ رفح

المجال الأول: دور المعلم المساند في مجال التخطيط:

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يشارك المعلم الدائم في إعداد الأهداف.					
2.	يربط جميع الأنشطة التدريسية بأهداف التعليم.					
3.	يراعي شمولية الأهداف لجميع جوانب شخصية الطلبة ضعاف التحصيل.					
4.	يحدد فئة الطلاب ضعاف التحصيل .					
5.	ينظم مجموعات عمل لتحقيق التفاعل والمشاركة أثناء المعالجة.					
6.	يشارك المعلم الدائم في التخطيط للدروس .					
7.	يوفر الفرصة لجميع الطلبة ضعاف التحصيل للتعلم بالسرعة المناسبة لقدراتهم.					
8.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة في عملية التخطيط للتدريس.					
9.	يختار أساليب التدريس المناسبة للتعليم العلاجي.					
10.	يخطط لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية في المدرسة.					
11.	ينظم برامج الحصص الإضافية للطلبة ضعاف التحصيل مع المعلم الدائم.					
12.	يعد مع إدارة المدرسة الخطط البديلة في حال تغير الظروف (الخطط قابلة للتغيير والتطوير).					
13.	يخطط لكيفية حفز الطلاب والإبقاء على دافعيتهم أثناء حصص المعالجة.					
14.	يضع خططاً علاجية للمواقف الصعبة بناء على نتائج الاختبارات التشخيصية .					
15.	يستفيد المعلم من نتائج تقويم الخطط السابقة عند صياغة الخطة الجديدة.					
16.	ينوع في الأنشطة الصفية عند التخطيط.					

المجال الثاني: دور المعلم المساند في مجال التنفيذ:

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	ينفذ الخطة العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية مع المعلم الدائم.					
2.	يساعد الطلاب ضعاف التحصيل في تخطي العقبات التعليمية في أثناء الحصة.					
3.	يعطي حصصاً إضافية للطلاب ضعاف التحصيل حسب ترتيبات إدارة المدرسة.					
4.	يزود المعلم الدائم بتغذية راجعة مستمرة عن أحوال ومستوى الطلاب ضعاف التحصيل.					
5.	يقسم زمن الحصة على مختلف نشاطات التدريس العلاجي.					
6.	ينوع إجراءات التدريس وأساليبه بما يتفق مع الأهداف المختلفة للدروس.					
7.	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة والمختلفة.					
8.	يصمم الأنشطة التعليمية والتعلمية اللازمة لتحقيق الأهداف.					

9.	يصحح ويتابع الأعمال الكتابية التي يقوم بها الطلبة.					
10.	يعمل على رفع الروح المعنوية لدى الطلاب ضعاف التحصيل.					
11.	يلتزم بالدورات التدريبية التي يتم تنظيمها من قبل المدرسة أو المشرف .					
12.	يتابع حضور الطلبة فى حصص المعالجة.					
13.	يقوم بربط المواقف التعليمية باهتمامات الطالب الشخصية أثناء تنفيذ الأنشطة.					
14.	ينسق مع المرشد التربوي لحل مشكلات الطلبة ضعاف التحصيل .					
15.	يلتزم بالتعليمات الإدارية والفنية الموجودة في المدرسة.					
16.	ينسق مع إدارة المدرسة في الاتصال بأولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل.					
17.	يلتزم بأوقات الحضور والانصراف المعمول بها.					
18.	يقوم بأعمال المناوبة المطلوبة أسبوعياً.					
19.	يوثق التقدم الذي يحرزه الطلبة ضعاف التحصيل في سجلات خاصة.					

المجال الثالث : دور المعلم المساند في مجال التقويم :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ضعاف التحصيل في عمليات تنفيذ المنهج.					
2.	يستخدم أدوات التقويم المناسبة بطريقة علمية وموضوعية للطلبة ضعاف التحصيل.					
3.	يربط وسائل التقويم بأهداف الدروس وخبرات التعلم العلاجي.					
4.	يحدد مدى ما تعلمه الطلبة ضعاف التحصيل ومدى استفادتهم مما تعلموه.					
5.	يعدل طريقة التدريس أثناء التنفيذ بناء على نتائج التقويم.					
6.	يستخدم نتائج التقويم ليراعي الحاجات الفردية للطلبة ضعاف التحصيل .					
7.	يضع نموذجاً لاستراتيجيات تقويم جميع الطلبة ضعاف التحصيل.					
8.	يساعد جميع الطلبة ضعاف التحصيل لتقويم مهاراتهم في التقويم الذاتي.					
9.	يقوم الخطط العلاجية بناء على نتائج تحليل الاختبارات التشخيصية.					
10.	يستخدم أدوات وخطوطاً تشخيصية لمساعدة الطلبة ضعاف التحصيل.					
11.	يستخدم الاختبارات المقننة ليتعرف على تقدم تعلم الطلبة ضعاف التحصيل.					
12.	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً تكوينياً أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.					
13.	يقوم الطلبة ضعاف التحصيل تقويماً ختامياً.					

المجال الرابع : دور المعلم المساند في مجال العلاقات الإنسانية :

م	البند	درجة الممارسة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يعامل الطلبة معاملة حسنة برفق ولطف.					
2.	يلتزم بالقواعد الأخلاقية لمهنة التربية والتعليم.					
3.	يحتفظ بعلاقات طيبة مع الزملاء المعلمين.					
4.	يهيئ مناخاً صفياً آمناً بعيداً عن الخوف.					
5.	يحافظ على سرية المعلومات عن طلبته.					
6.	يساعد طلابه على احترام القيم والعادات والتقاليد.					
7.	يتواصل مع المعلم الدائم ومدير المدرسة والمشرفين والمراقبين المتخصصين.					
8.	يشارك في اجتماعات الإدارة المدرسية.					
9.	يحترم مشاعر الطلبة وحاجاتهم الاجتماعية.					
10.	يقدر ويحترم أولياء أمور الطلبة ويأخذ بعين الاعتبار رأيهم في تعليم أبنائهم.					
11.	يأخذ بآراء الزملاء المعلمين لتحسين التعلم.					
12.	يشارك الزملاء في الحوار التعليمي لحل المشكلات المتعلقة بالتعليم.					
13.	ينمي علاقات عمل مع مدير المدرسة تتسم بالاحترام المتبادل.					
14.	يشارك في أنشطة الطلبة المتنوعة كالرحلات والمسابقات.					

سؤال مفتوح:

ما اقتراحاتك لتعزيز دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية في مجال :

1- التخطيط : .....

2- التنفيذ : .....

3- التقويم : .....

4- العلاقات الإنسانية : .....

ملحق رقم (3)

كشف بأسماء السادة المحكمين

م	الاسم	مكان العمل
1-	أ.د محمود أبو دف	كلية التربية –الجامعة الإسلامية –غزة .
2-	أ.د فؤاد العاجز	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
3-	د.محمد عثمان الأغا	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
4-	د. عاطف الأغا	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
5-	د.عبد المعطي الأغا	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
6-	د. داود حلس	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
7-	د.فايز شلدان	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
8-	د.سناء أبو دقة	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
9-	د.فتحية اللولو	كلية التربية– الجامعة الإسلامية –غزة .
10-	د.رائد الحجار	جامعة الأقصى.
11-	د.محمد هاشم الأغا	جامعة الأزهر.
12-	د.راشد أبو صواوين	جامعة الأزهر.
13-	د. جميل نشوان	جامعة الأزهر.
14-	د.سهيل دياب	جامعة القدس المفتوحة.
15-	د.زياد الجرجاوي	جامعة القدس المفتوحة.
16-	د. محمود الحمضيات	مديرية التربية والتعليم –وكالة الغوث–غزة.
17-	أ.نجاح الحسنات	مديرية التربية والتعليم –وكالة الغوث–غزة.
18-	د.يوسف أبو ملوح	مركز القطان للبحث والتطوير.

ملحق رقم (4)
تسهيل مهمة الباحث

ملحق رقم (5)

المدارس الأساسية الدنيا بوكالة الغوث الدولية التي طبقت عليها عينة الدراسة في محافظات غزة

المدرسة	المنطقة	الجنس	المستوى
ب/ الخنساء الابتدائية	منطقة رفح	إناث	ابتدائي
رفح الابتدائية المشتركة "هـ "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ب/ رفح الابتدائية	منطقة رفح	إناث	ابتدائي
رفح الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
رفح الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
رفح الابتدائية المشتركة "ج"	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
رفح الابتدائية المشتركة " د "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " أ "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " ب "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
الرازي الابتدائية المشتركة	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
الزهراء الابتدائية المشتركة	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
خولة الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " ج "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " د "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
جدة الابتدائية المشتركة	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " هـ "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
ذ/ ابن سينا الابتدائية	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
خولة الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ب/ الرازي الابتدائية	منطقة رفح	إناث	ابتدائي
ذ/ رفح الابتدائية " و "	منطقة رفح	ذكور	ابتدائي
تل السلطان الابتدائية المشتركة	منطقة رفح	مشتركة	ابتدائي
ذ/ خان يونس الابتدائية " أ "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي
ذ/خان يونس الابتدائية " ج "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي
ذ/ خان يونس الابتدائية " ب "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي
ب/ خان يونس الابتدائية " أ "	منطقة خان يونس	إناث	ابتدائي
ذ/ خان يونس الابتدائية " د "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي
خان يونس الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
معن الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
ذ/ مصطفى حافظ الابتدائية " أ "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي

معن الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
ذ/ مصطفى حافظ الابتدائية " ب "	منطقة خان يونس	ذكور	ابتدائي
خان يونس الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
ب/ خان يونس الابتدائية " ج "	منطقة خان يونس	إناث	ابتدائي
خان يونس الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
ب/ خان يونس الابتدائية " د "	منطقة خان يونس	إناث	ابتدائي
ب/ خان يونس الابتدائية " ب "	منطقة خان يونس	إناث	ابتدائي
مصطفي حافظ الابتدائية المشتركة	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
الفخاري الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
الفخاري الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
بني سهيلا الابتدائية المشتركة	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
الفارابي الابتدائية المشتركة	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
عبسان الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
عبسان الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
خزاعة الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
خزاعة الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
القرارة الابتدائية المشتركة	منطقة خان يونس	مشتركة	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة " هـ "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة " و "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة الجديدة	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ذ/ النصيرات الابتدائية " ب "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
ذ/ النصيرات الابتدائية " أ "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة " ز "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ب/ النصيرات الابتدائية " ب "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
النصيرات الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ب/ النصيرات الابتدائية " د "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
البريج الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
البريج الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ذ/ البريج الابتدائية " أ "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
ذ/ البريج الابتدائية " ب "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
البريج الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
البريج الابتدائية المشتركة " د "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ذ/ المغازي الابتدائية " ب "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي

ذ/ المغازي الابتدائية " أ "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
المغازي الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
المغازي الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
ذ/ دير البلح الابتدائية " أ "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
ذ/ دير البلح الابتدائية " ب "	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي
دير البلح الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
دير البلح الابتدائية المشتركة " د "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
دير البلح الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
دير البلح الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة الوسطى	مشتركة	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " ز "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " و "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
أسماء الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ غزة الجديدة الابتدائية " أ "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " د "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ الشاطئ الابتدائية " أ "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ الشاطئ الابتدائية " د "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " هـ "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ الشاطئ الابتدائية " ج "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ الشاطئ الابتدائية " ب "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
الرمال الابتدائية المشتركة	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ غزة الجديدة الابتدائية " ب "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
الشاطئ الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ غزة الجديدة الابتدائية " ج "	منطقة غرب غزة	ذكور	ابتدائي
الدرج الابتدائية المشتركة أ	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الدرج الابتدائية المشتركة ب	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الشجاعية الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الشجاعية الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
غزة الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
غزة الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الزيتون الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الزيتون الابتدائية المشتركة ب	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
الزيتون الابتدائية المشتركة ج	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي

غزة الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ الإمام الشافعي الابتدائية " أ "	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ الإمام الشافعي الابتدائية " ب "	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ هاشم الابتدائية " أ "	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ هاشم الابتدائية " ب "	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ الزيتون الابتدائية	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ الشجاعية الابتدائية "أ"	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
أسماء الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
حفصة الابتدائية المشتركة	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ الأيوبية الابتدائية	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ جباليا الابتدائية " أ "	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ جباليا الابتدائية " ب "	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ جباليا الابتدائية " ج "	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ جباليا الابتدائية " هـــ "	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
ذ/ جباليا الابتدائية " د "	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
جباليا الابتدائية المشتركة "أ"	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
جباليا الابتدائية المشتركة "ج"	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
ب/جباليا الابتدائية "أ"	منطقة شمال غزة	اناث	ابتدائي
جباليا الابتدائية المشتركة "د"	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
جباليا الابتدائية المشتركة "ب"	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
ب/ جباليا الابتدائية " ب "	منطقة شمال غزة	إناث	ابتدائي
ب/ جباليا الابتدائية الجديدة	منطقة شمال غزة	إناث	ابتدائي
بيت حانون الابتدائية المشتركة " د "	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
بيت حانون الابتدائية المشتركة " أ "	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
بيت حانون الابتدائية المشتركة " ب "	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
بيت حانون الابتدائية المشتركة " ج "	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
خليل عويضة الابتدائية المشتركة	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ بيت لاهيا الابتدائية	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
بيت لاهيا الابتدائية المشتركة	منطقة شمال غزة	مشتركة	ابتدائي
ذ/ بيت حانون الابتدائية	منطقة شمال غزة	ذكور	ابتدائي
أسماء الابتدائية المشتركة "ج"	منطقة غرب غزة	مشتركة	ابتدائي
الزيتون الابتدائية المشتركة "د"	منطقة شرق غزة	مشتركة	ابتدائي
ذكور الشجاعية الابتدائية "ب"	منطقة شرق غزة	ذكور	ابتدائي
ذكور البريج الابتدائية "ج"	منطقة الوسطى	ذكور	ابتدائي

نموذج تقييم الأداء لمعلمي المساندة العاملين على نظام خلق فرص عمل

العام 2007-2008

❖ معلومات عامة

1. الاسم:_____ 2. رقم العقد:_____ المدة _____
3. المشروع/الدائرة:_____
4. العنوان:_____ التخصص:_____
5. المنطقة:_____ اسم المدرسة:_____
6. مدة التقييم: تبدأ بتاريخ ___/___/___ تنتهي بتاريخ ___/___/___

❖ درجة التوافر

4) جيد جدا 3) جيد 2) مرض 1) غير مرض

- الاعتماد على الذات
- نوعية العمل
- العلاقة مع الزملاء
- المبادرة
- المهارات الفنية
- المعرفة بالإجراءات المعمول بها

❖ صورة مختصرة عن عمل المعلم

توقيع مدير المدرسة:_____

التاريخ:___/___/___

ختم المدرسة :_____

توقيع معلم المساندة :_____

Performance Evaluation Form for JCP Support Teachers
Year 2007-2008

I. General Information

1. Name: _____2. Contract No.: _____ Duration:_____

3. Project/Department**:** _____

4. Title: _____ Specialization:_____

5. Area: _____ Name of School: _____

6. Evaluation period: Start date: ____ /____ /_____ End date: ____ /____ /_____

II. Rate the JCP employee's following attributes

- Reliability ☐
- Quality of work ☐
- Relations with colleagues ☐
- Initiative ☐
- Technical skills ☐
- Knowledge of required procedures ☐

- **Overall performance rating** (Department Use) ☐

4= very good 3 = good 2 = satisfactory 1 = unsatisfactory

III. Head Teacher overall assessment

(provide a brief narrative)

Head Teacher's signature _____ Date ___/___/____

STAMP_____

Support Teacher's signature _____