برنامج تدريبى للإرشاد التوجيهى قائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD لتنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينيكى لدى طلاب شعبة اللغة العربية كلية التربية

إعـــــداد

د/ وائل صلاح محمد سيد السويغى

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بتربية المنيا

برنامج تدريبى للإرشاد التوجيهى قائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD لتنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينيكى لدى طلاب شعبة اللغة العربية كلية التربية

د/ وائل صلاح محمد سيد السويغى*

ملخص البحث:

هدف البحث الحالى إلى قياس أثر برنامج للإرشاد التوجيهى قائم على نموذج تنبأ– ناقش –فسر – لاحظ فى تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينيكى لدى عينة من طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا، وبلغت عينة البحث ٣٥ طالبًا وطالبة من شعبة اللغة العربية، وقُسمت إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وصمم مقياس للتقييم الذاتى التأملى، واختبار فى التوجيه الإكلينيكى، وتوصلت نتائج البحث إلى تحسن طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة فى مقياس التقييم التأملى واختبار التوجيه الإكلينيكى البعدى.

Training program in Coaching based on PDEOD to develop reflective Self- assessment and clinical supervision for Arabic preserves' teachers in faculty of Education

Abstract:

The study aimed at measure training program in coaching based on PDEOD to improve self-reflective assessment and clinical supervision for Arabic preserves teacher in faculty of Education. The sample was 35 students and divide to control and experimental group. This study developed self-assessment scale and clinical supervision test. The study result reached to improved experimental group in self-assessment scale and clinical supervision test.

* **د/ وائل صلاح محمد سيد السويغى:** أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بتربية المنيا.

أولاً– المقدمة والإحساس بالمشكلة:

التدريب والتنمية المهنية المستدامة عمليتان متكاملتان حيث إنهما يسعيان إلى عملية الإصلاح التربوى للمؤسسة التربوية والنظام التعليمي، فالتنمية المهنية أحدى الآليات الفاعلة للتعليم المستمر، لأن تفعيلها داخل المؤسسات التعليمية إنما يحقق ويضمن استمرار مهنية المعلم واستمرار تأهيله بشكل مستديم داخل المدرسة (المؤسسة التعليمية التى ينتمي إليها)، ومن أهم استراتيجيات التنمية المهنية للمعلمين قبل الخدمة التدريب حيث إن البرامج التدريبية التي تُعد بقصد تحسين الأداء التدريسي والمهني من أهم المقاصد التي تسعى إليها التنمية المهنية عامة، وبرامج إعداد المعلم بخاصة.

وتعد التنمية المهنية المستدامة من الركائز الأساسية التى يسعى أي نظام تعليمي إلى تحقيق تأثيرها، إذ تؤكد التنمية المهنية فكرة المساندة المهنية والتوطين داخل المدرسة لفترة كافية؛ لتسمح بالتعلم والنمو من جانب المعلم، ومن ثم تسهم في تحقيق التأثير لإصلاح المدرسة من خلال تخصصه، وللتنمية المهنية ثلاثة أبعاد أصيلة، وتتمثل في مستويات عملية التنمية المهنية والتى تتضمن المعلمين قبل الخدمة، والبعد الثاني يتعلق بفئة المستفيدين وهم الطلاب، الذين يراد تحسين نوعية تعلمهم وتحصيلهم، والبعد الثالث فهو يختص بالمحور المعرفي الذي يتمثل في المعارف المهنية لمادة التخصص.

وقد توالت الدراسات في مجال إعداد المعلم قبل الخدمة، واتخذت الدراسات التى أجريت في مجال إعداد المعلم عدة محاور، تمثلت فيما يلي:

المحور الأول: الاهتمام ببرامج إعداد المعلم ورفع الكفاءة المهنية لهم، ومن أمثلة هذا المحور مؤتمر جامعة المستقبل فى الوطن العربى، ٢٠٠٢ وقد أوصت نتائج المؤتمر إلى الاهتمام بدور إعداد المعلم وتنميته المهنية فى مجال التخطيط لعملية التدريس، وأيضًا التنفيذ والتقويم لها، وتنمية مهاراته فى استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومن أهم توصيات المؤتمر الاهتمام بعمل نظام داخل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية للتنمية المهنية للمعلمين الجدد حديثي التخرج، وذلك لمتابعة أدائهم المهني، وتقويم أدائهم التدريسي بالميدان، ودراسة فضل الله، جابر (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تطوير برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية للمعلمين بكليات التربية، والتي ركزت على حتمية تركيز مقررات كليات التربية

علـى البعـد العملـي والتطبيقـي للممارسـات التدريسـية، وتـدريب الطـلاب علـى الممارسات المهنية للجوانب النظرية التى يدرسونها بمقررات كليات التربية بمراحلها المختلفة، ومؤتمر تطوير كليات التربية، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٤، وقد ركـز هـذا المـؤتمر علـى أهميـة دور كليـات التربيـة فـى مسـاعدة معلمـي مـا قبـل الخدمـة علـى تحسين أدائهـم التدريسـي، وذلـك مـن خـلال عقد ورش عمـل تدريبيـة لتدريب المعلمين على هذه المهارات التدريسية؛ لتحسين مستواهم المهني، ومحاولة التنسيق مع واضعي المناهج من أساتذة كليات التربية لتحويل عرض المادة من البعد النظـري إلـى البعـد التطبيقـي والعملـي؛ وذلـك بـدوره يسـاعد المعلمـين علـى تطوير أدائهم المهني و(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٠) وقد أكدت الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد إلى ضرورة التركيز والاعتماد على البرامج المهنية التى تساعد على التطور المهني للمعلمين فى ضوء معايير الجودة والاعتماد الذي اتفقت عليها وزارة التربية والتعليم، والتي بدورها تعد أحد أهم المعايير التى تساعد على النمو المهني للمعلمين، وحسن (٢٠١٠) وأكدت هذه الدراسة على دور البرامج التأهيلية لمعلمي ما قبل الخدمة على تحسين مهاراتهم التدريسية وبناء نظام للتنمية المهنية داخل كليات التربية من خلال استخدام التعلم الإلكتروني فى تحسين مهارات تدريس اللغة العربية لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، والذين سيلتحقون بالعمل الميداني فى تدريس اللغة العربية.

المحور الثاني: دور البرامج التدريبية فى تحسين الأداء المهنى وبناء القدرات المهنية لدى معلمى ما قبل الخدمة، ومن أمثلة هذا المحور Fullan (2000) وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية دور نموذج الإرشاد التربوى كأحد النماذج الحديثة فى تنمية مهارات التدريس للمعلمين الجدد، واعتبرته أحد آليات التغيير الفاعلة التى تساعد على بناء قدرات المعلمين وعلى التنمية المهنية للمعلمين دون الاحتياج إلى موارد مادية كبيرة من وزارة التعليم بل تعتمد على بناء كوادر مهنية تساعد المعلمين فى تطور أدائهم المهني(2002) .Guskey وهدفت هذه الدراسة إلـى تحديـد العديـد مـن نمـاذج الإرشـاد التربـوى التـى تسـاعد علـى النمـو المهنـي للمعلمين، وحددت الدراسة إجراءات وآليات تنفيذ كل نموذج من هذه النماذج على حدة مع كيفية تطبيقه داخل وحدات المتابعة والتقويم المدرسية، وتوصلت نتائجها إلـى تحسـين مهـارات المعلمـين الجـدد فـى التـدريس، ودراسـة (Fullan Haragreaves 2006) هدفت هذه الدراسة إلى تدريب المعلمين الخبراء على

عمليات الملاحظة الصفية الفاعلة، وتدريبهم على آليات دعم زملائهم المعلمين الجدد الذين يحتاجون إلى خبراتهم التربوية فى مجال التدريس، وعقد مجموعة من الجلسات التأملية والتخطيطية لهم بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن مهارات التدريس للمعلمين الجدد حديثي التخرج، ودراسة. (Hawk , Hill, 2008) .التى هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج الإرشاد التربوى بأنواعه المتعددة، وتدريب المعلمين أثناء الخدمة عليه، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تحسن مهارات التدريس لدى هؤلاء المعلمين، وتدريبهم على استراتيجيات الدعم الفني المختلفة التى بدورها تساعد زملاءهم فى عملية التدريس.

المحور الثالث: ويتمثل فى دور البرامج التدريبية فى تنمية مهارات التوجيه التربوي والملاحظة الصفية التأملية لدى معلمي اللغة العربية، ومن أمثلة هذا المحور Hirsh, (2004)ركزت هذه الدراسة على فاعلية استخدام نموذج الإشراف التربوي فى تنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمي اللغة العربية، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الملاحظة التأملية بعد تدريب المعلمين عليها فى هذا البرنامج المقترح، والعبد الكري (٢٠٠٥) هدفت هذه الدراسة عرض أساليب متنوعة للإشراف التربوى داخل المدرسة، وأكدت على دور المعلم الخبير فى فاعلية النمو المهني لباقي المعلمين الجدد بالمدرسة، وتنمية مهارات التفكير التأملى لدى المرشدين التربويين بالمدرسة وعبيدات (٢٠٠٥) هدفت هذه الدراسة محاولة تحديد آليات جديدة بدلاً من التركيز على دور الموجه الفني للمادة إلى استنتاج أدوات جديدة كالمشاركة فى عملية التأمل على الملاحظة الصفية للمعلمين فى أثناء عملية التدريس والتي بدورها تساعد على تنمية مهارات التفكير التأملى لدى هؤلاء المعلمين، والحريري (٢٠٠٦) هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف واقع الإشراف والتوجيه التربوى فى النظام التعليمي الحالي، وتحديد نقاط القصور الموجود فيه، والبحث عن بدائل لعملية الإشراف التربوى التى تساعد على تنمية المعلم مهنيًا، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية نماذج الإشراف التربوى القائمة على الملاحظة الصفية التأملية فى تنمية مهارات التدريس لدى المعلمين الجدد، George Anton & others(2006) هدفت هذه الدراسة تعرف دور نموذج الإرشاد التربوى فى تنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمى مرحلة المدارس

المتوسطة، وإلى أهمية ودور هذا النموذج فى تنمية مهارات الملاحظة والإشراف التربوى لديهم من ناحية، ومن ناحية أخرى إلى تنمية مهارات التفكير التأملى لدى هؤلاء المعلمين (Cook., Young.; Alger, C.; & Chizhik, 2010) Evensen هدفت هذه الدراسة تدريب معلمين المرحلة المتوسطة على استخدام مهارات الملاحظة الصفية التأملية فى تحسين مهارات التقييم الذاتى التأملى والملاحظة الصفية لديهم، وذلك من خلال إعداد المعلمين الأوائل والخبراء على تفعيل دورهم فى عملية الإشراف التربوى، وبناء نظام ذاتى للتنمية المهنية داخل المدرسة.

وتناولت الأدبيات التربوية الملاحظة الصفية كأحد عمليات التوجيه التربوي فى برامج إعداد المعلم كما اقتصرت أيضًا على المعلمين فى أثناء الخدمة، وليس المعلمون ما قبل الخدمة، ولم تتطرق إلى تنمية مهارات مهارات التقييم الذاتى التأملى، ولا مهارات التوجيه التربوي كمهارة مهمة لإعداد المعلم مشرفًا تربويًّا داخل النظام التعليمي، ومن الملاحظ أن مقررات طرق التدريس لا تهتم بهذه المهارات، ولا تدريب الطلاب عليها كأحد البرامج المهنية التي تُؤهل الطلاب لممارسة مهنتهم بكفاءة، ولأن التوجيه التربوي تلك الفريضة الغائبة التي لا نقترب منها فى برامجنا التعليمية بالرغم من أهميتها على مستوى الواقع التعليمي حيث يحتاجها المعلم فى حياته المهنية.

وبتحليل مقررات كلية التربية لإعداد المعلمين ما قبل الخدمة، لم يجد الباحث مهارات تطبيقية للتقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال تُدرس للطلاب؛ لتمكينهم من تلك المهارات التى تُؤهل الطلاب لممارسة هذه المهارات داخل المدرسة.

ومن النماذج التدريبية المقترحة فى التدريب كأحد استراتيجيات التنمية المهنية للمعلم قبل الخدمة **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ** PDEOD الذي يسهم فى تطوير أداء الطلاب لتنمية مفاهيمهم حول التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينكى حيث إنه يركز على فهم الطلاب للعمليات المعرفية للمفاهيم، وتطبيقها فى أثناء تنفيذ الأنشطة التدريبية المقترحة المُدرجة بالبرنامج، وتنطلق مشكلة البحث الحالي من ضرورة استخدام **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ** PDEOD التدريبي في تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينكى.

ثانيًا – تحديد مشكلة البحث:

تنطلق مشكلة البحث فى قصور برامج التنمية المهنية المستدامة الحالية لمعلمي ما قبل الخدمة، وعدم مسايرتها للنماذج العالمية الأمر الذي أسهم فى تدنى مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينكى لمعلمي ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الآتى:

كيف يمكن بناء برنامج تدريبي برنامج فى الإرشاد التوجيهى قائم على **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD التدريبي** في تنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينكى لدى طلاب كلية التربية جامعة المنيا؟

ويتفرع من السؤال عدة أسئلة هى:

١- ما مهارات التقييم الذاتى التأملى اللازمة لمعلمي ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية؟

٢- ما مهارات التوجيه **الإكلينيكى** لمعلمي ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية؟

٣- ما أسس برنامج فى الإرشاد التوجيهى القائم على **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD** التدريبي في تنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه **الإكلينيكى** لدى طلاب ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية؟

٤- ما فاعلية برنامج فى الإرشاد التوجيهى قائم على **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD** التدريبي في تنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه **الإكلينيكى** لدى طلاب ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية؟

ثالثًا – أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- قياس فاعلية **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD** التدريبي في تنمية بعض مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه **الإكلينيكى** لدى طلاب ما قبل الخدمة شعبة اللغة العربية.

رابعًا – حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على مجموعة من الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠١٦ –٢٠١٧، فى الفصل الدراسي الأول.

خامسًا – تحديد المصطلحات:

- **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD:** ويقصد به في البحث مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المدرب؛ لمساعدة الطلاب (المتدربون) على استخدام مجموعة من المهام كالتنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة؛ ويقاس بفاعليتها فى تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى، والتوجيه التربوي الفعال لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.
- **التقييم الذاتى التأملي: ويقصد به في البحث الحالي** على أنه مجموعة العمليات العقلية التى يقوم بها المرشد كالممارسة الواعية الموجهة نحو اكتشاف المشكلات وتحديدها، ومرحلة الملاحظة والتحليل والتي يتم فيها التركيز على المشكلة، ثم تأتى مرحلة جمع البيانات والمعلومات، واستخلاص وبناء المفاهيم الجديدة، ثم مرحلة التأمل النشط لحل المشكلة التدريسية التى تواجه زميله في أثناء ملاحظته الصفية لزميله في تدريس أحد دروس اللغة العربية، ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم في مقياس التقييم الذاتى التأملى.
- **التوجيه الإكلينيكى:** ويقصد به فى البحث الحالي بأنه مجموعة المهارات والتي تنطوي على العمل مع المعلمين في إطار جماعي تعاوني؛ بهدف تحسين نوعية التعليم والتعلم والارتقاء بمستواهم المهني داخل المدرسة من خلال ملاحظة وتأمل أدائهم التدريسي داخل الفصل وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لمشكلاتهم التدريسية وتحسينها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب فى اختبار التوجيه التربوي الفعال.

سادسًا – منهج البحث:

أخذ البحث الحالي بالمنهج شبه التجريبي، واستخدم التصميم ذا المجموعتين، المجموعة التجريبية التي ستتدرب على البرنامج المقترح، والمجموعة الضابطة، كما تم قياس المتغيرات التابعة قبل وبعد تدريس البرنامج كمعالجة تجريبية.

سابعًا – الإطار النظري:

١–نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD التدريبي وتنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى **والتوجيه التربوي الفعال:**

يهدف عرض هذا الجزء إلى تحديد مفهوم النموذج التدريبي المقترح، وإجراءات تنفيذه، ومفهوم التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال، ومهاراتها التي ينبغي أن يمتلكها الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١-مفهوم نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD التدريبي:

اعتمادًا على النظرية البنائية قدم المتخصصون فى مجال التدريب والتدريس نماذج تعليمية ترتبط بتعليم وتعلم الأنشطة العلمية، ومنها نموذج تنبأ – لاحظ – فسر (POE) الذي ينظر إلى عملية التعلم عملية يشكل المتعلم فيها بنيته المعرفية من خلال جهد عقلي يبذله لاكتساب المعرفة اعتمادًا على معارفه السابقة، وفى هذا النموذج فإن المتدربين والمتعلمين عليهم القيام بثلاث مهام أساسية تبدأ بالمهمة الأولى وفيها يقوم المتعلم بالتنبؤ حول النتائج التي يتوقعها لنشاط، وفى المهمة الثانية من النموذج يلاحظ المتعلم ويسجل ما يراه عند إجراء النشاط وتنفيذه، وفى المهمة الثالثة يعمل المتعلم (المتدرب) على حل التناقض بين ما لاحظه وما سبق التنبؤ به (Hart 2015).

ولم تقتصر الدراسات كدراسة (Bonelo (2011، Zuziwe (2016)على تقصى فاعلية النموذج فى تحقيق الأهداف، ولكن بعضًا من هذه الدراسات أضاف بعدًا جديدًا على النموذج، وهو الاستجابة؛ ليصبح النموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD أي أن الطالب يتعين عليه بعد تنفيذ المهام الثلاثة السابقة أن يستجيب ويُقدم تحليلات وبراهين منطقية حول النشاط الذي يقوم بدراسته حتى يصل فى نهاية النشاط إلى الاستنتاج الصحيح حول المفهوم الذي يتعلمه، ويتدرب عليه.

ويظهر ارتباط هذا النموذج بالبنائية، بالاستناد إلى نظرتها للتعلم، بوصفه عملية نشطة يشكل فيها المتعلم بنيته المعرفية اعتمادًا على معارفه السابقة؛ ذلك أنها تمكن الطالب من بناء معرفته بصورة ذات معنى يتطلب منه مراجعة المعرفة التى يمتلكها، من حيث وجودها وثباتها وتنظيمها، مما يقتضى تصويبها عند الضرورة، فتصورات المتعلم أمرًا جوهريًّا إذا ما أردنا أن نحدث تعلمًا ذو معنى، أقوى أثرًا وأكبر ثباتًا.

وصف النموذج المقترح Mancuso (2015), Khanthavy 2014 Hsu (2012),:

التنبؤ Predict: تتطلب هذه المرحلة من المتعلمين تقديم تنبؤاتهم حول موقف أو ظاهرة أو مشكلة، وفيها يعرض المتعلم تصوراته وفهمه لطبيعة الموقف التعليمي المعروض، ويتيح فرصة للمتعلمين لتوجيه أسئلة لفهم الموقف التعليمي، حتى يتحقق الهدف من تعرف تصورات الطلاب أنفسهم حول الموقف التعليمي والنشاط المقدم لهم.

التفسير Explain: يُقدم الطالب الأسباب التي دعته لهذا التنبؤ، وتأتى أهمية التفسير فى مساعدة المتعلم على اتخاذ القرار المناسب حول المعرفة التي يتوجب البحث عتها، والأخذ بها كدليل على صحة تنبؤه.

الملاحظة Observation: يلاحظ الطالب (المتدرب) ما يمكن اعتباره إجابة عن التساؤلات أو حل للمشكلة التي يبحث عنها، ويجب أن تُسجل هذه الإجابات، وتُكتب تلك الملحوظات لضمان عدم تعرضها إلى التغيير عند سماع ما يقوله الآخرون عن ملاحظاتهم.

التفسير Explain: يقصد بها إعادة التفسير الذي يقوم به المتعلم (المتدرب) بناءً على ملحوظاته، ويقارن بين ما تنبأ به وبين ما لاحظه، وتعد هذه المهمة الأصعب بالنسبة للمتعلم، وعليه يجب أن تتناول أوراق العمل والنشرات التعليمية التي تُقدم للطالب توضيح العلاقة بين تنبؤاتهم المسبقة، والتوفيق بينها وصولاً إلى التفسير الصحيح للنشاط التدريبي المراد تعلمه.

وسيستفاد من هذا النموذج فى تصميم الأنشطة التدريبية المقترحة فى البرنامج؛ بهدف تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، والآن ينبغي تحديد مفهوم إدارة الفصل، وخصائصه ومهاراته التي ينبغي أن يمتلكها الطلاب.

– نموذج الإرشاد التربوي وتنمية مهارات التقييم الذاتى التأملي والتوجيه الإكلينيكى:

يهدف عرض هذا الجزء إلى تحديد مفهوم الإرشاد التربوي، وسمات المرشد التربوي، وأدوار المرشد التربوي، وخطوات وإجراءات الإرشاد التربوي، والنماذج المختلفة للإرشاد التربوي، ودور الإرشاد التربوي في تنمية التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال، والإفادة من كل ما سبق في بناء برنامج الإرشاد التوجيهى المعد في هذا البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك:

٢- مفهوم الإرشاد التوجيهى:

يحدد **الإرشاد التوجيهى** على أنه مجموعة الإجراءات التى من خلالها يستطيع فيها المعلّم أن يطور ويحسن أداءه بالاستفادة من زملائه ومن الزملاء الأكثر خبرة في المدرسة حين يتعلّم منهم ويتعلَّمون منه، حين يعتبرهم مسئولين عن تعلّمه ويعتبر نفسه مسئولا عن تعلمهم بحيث يمكن الاستفادة من زملاء مهنته للمناقشة والمساعدة في التخطيط والتنفيذ للدرس، وذلك من خلال التفكير والتأمل ودراسة الصعوبات التي تعترضهم وتقديم المقترحات والتغذية الراجعة الفورية والمستمرة(Hill, Hawk Taylor 2000 -).

ويعرفه البعض على أنه استراتيجية تشجع المعلّمين طوال مسيرتهم المهنية على الاستمرار في تنمية معارفهم الفنية والتربوية، ويساهم المرشد التربوي في تمكين المعلّمين من تعميق مستوى استيعابهم للمفاهيم المرتبطة بالمنهج الدراسي، وتعزيز مستوى إدراكهم للإستراتيجيات التعليمية، بما يكفل تقييم مستوى تفكير الطلاب، وتقديم المساعدة اللازمة للمعلمين في إعداد الدروس بطرق فعّالة لدعم جميع الطلاب على مستوى الفصول الدراسية(McAlpine., Poskitt (2004 .

وفى ضوء ما سبق يعرف نموذج **الإرشاد التوجيهى** بأنه مجموعة الإجراءات التى يتبعها المرشد التربوي – باعتباره معلماً متمرساً ومتخصصاً في مادة اللغة العربية – جنباً إلى جنب مع معلم آخر، ويختص بتقديم "الإرشاد" لذلك المعلّم، بهدف تحسين أدائه التعليمي وممارساته التربوية، وهذه الإجراءات تتم في ثلاث مراحل على النحو الآتى: قبل عملية الإرشاد التربوي في جلسة التأمل والتخطيط، وفي أثناء عملية الملاحظة الصفية داخل الفصل، وبعد عملية الملاحظة في اللقاء البعدى لمناقشة ما تم الاتفاق عليه

وفى ضوء هذا التعريف يمكن القول أنه لابد من توافر مجموعة من السمات للمرشد التربوي يمكن عرضها فيما يأتي:

١- **سمات المرشد التوجيهى:** هناك مجموعة من السمات يجب أن تتوافر في المرشد التوجيهى فقد عد كل من Nagaoka,. Robbins (2000) Odell (2001 Newmann , Bryk (2000)، وهى على النحو التالي:

(أ) اختيار المعلّم المرشد من ضمن المعلّمين الأوائل أو الأكثر خبرة.

(ب) تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرة التي تمكنه من تخطيط وتحضير وتنفيذ الدروس التعليمية بشكل جيد.

(ج) تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات تنظيمية وقدرات لإدارة الفصل الدراسي بصورة متميزة.

(د) يبادر المعلّم المرشد بتوظيف السياسات القائمة على مستوى إدارة المدرسة والخاصة بعملية تحقيق الانضباط بين الطلاب.

(هـ) تتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة التي تمكنه من تطبيق الدروس التوضيحية بفاعلية.

(و) يتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات التي يتمتع بها المعلّم والتي تمكنه من توفير بيئة إيجابية تساهم في تعزيز عملية التعلّم، بالإضافة إلى رفع التوقعات تجاه مستوى الطلاب.

(ز) يتوافر لدى المعلّم المرشد القدرات اللازمة للتأمل في الدروس، والاستفادة منها في اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التدريس، سواء على المدى القصير أو الطويل.

(ح) يبدي المعلّم المرشد التزاماً نحو عملية النمو والتنمية المهنية وفي الوقت ذاته، لابد وأن يشترك المعلّم المرشد بصورة منتظمة في الأنشطة التي تساهم في تعزيز عملية النمو المهني، وهو ما يتضمن على سبيل المثال ورش العمل، والمنتديات، والاجتماعات، ودورات الدراسات العليا. ولابد من الاستمرار في إطلاع المرشدين التربويين على الأبحاث والدراسات التي يتم إجراؤها حول عمليتي التعليم والتعلّم.

(ط) تتوافر لدى المعلّم المرشد المهارات والقدرات التي يتمتع بها قادة المجموعات. ويجب أن يتمتع المعلّم المرشد باتجاهات إيجابية نحو المدرسة، وأيضاً تجاه زملائه في العمل. ولابد وأن يراعي المعلّم المرشد احتياجات ومتطلبات الآخرين. وفي الوقت ذاته، لابد وأن تتوافر لدى المعلّم المرشد مهارات شخصية جيدة، ولابد وأن يتمتع بالمرونة، وأن يلقى أيضاً قبولاً من أقرانه. ويجب أن يبدي المعلّم المرشد استعداده لتبادل الخبرات التي يتمتع بها مع آخرين.

(ى) يتحلي المعلّم المرشد بالثقة، ويبدي اهتماماً نحو الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، يجب أن يبدي المعلّم المرشد اهتماماً شخصياً بالأطراف التي تتلقى المشورة. ولابد وأن يشعر المعلّم المرشد بتقدير الذات.

٣- **أدوار المرشد التوجيهى:** تتعدد الأدوار التى يقوم بها المرشد التربوي لكى يسهم فى التنمية المهنية للمعلم من خلال تدريسه وتنمية تفكيره التأملى و**قد حدد كل من William, and lee (2003) بعض أدوار ومسئوليات أساسية للمرشد التوجيهى منها ما يلي:**

(أ) مباشرة العمل مع المعلّمين بهدف تحليل مجالات الاحتياج (وهو ما يتضمن على سبيل المثال: المحتوى التربوي، والأساليب التربوية، والإلمام بالمعايير التعليمية).

(ب) توفير الدعم الشخصي على أساس فردي للمعلمين في مجال مادة التخصص.

(ج) توفير المساعدة اللازمة بهدف تحسين القدرات المتوافرة لدى المعلّمين المستهدفين.

(د) تقديم أنشطة لتنمية العاملين، مما يساهم في دعم المعلّمين وتمكينهم من تحسين قدرتهم على تدريس المادة.

(هـ) توفير الموارد اللازمة للمعلمين (بما في ذلك الخبرات الفنية، والمواد التعليمية، وخلافه) بهدف جمع معلومات حول الأداء المهني للمعلمين، استعداداً لتزويدهم بالدعم اللازم.

(و) توفير المساعدة اللازمة للمعلمين بهدف تشكيل "فريق تعلُّم" عن طريق تقديم الإرشاد الفردي/ الشخصي، وأيضاً عن طريق عقد الاجتماعات الجماعية.

(ز) تقديم المشورة وتوفير التغذية الراجعة حول الملاحظات التي يتم رصدها داخل الفصل الدراسي.

دعم عملية التعلّم لدى الطلاب عن طريق توظيف إستراتيجيات رصد الملاحظات، وتقديم العروض التوضيحية داخل الفصل الدراسي.

(ح) عقد اجتماعات مع المعلّمين بصفة منتظمة ودورية بهدف تعزيز فرص التنمية المهنية وتوثيق التعاون مع المعلّمين.

(ط) تقديم نماذج حول "أفضل الممارسات" في سياق الفصل الدراسي، بحيث يبادر المرشد بتدريس حصة واحدة أو حصتين، بينما يقوم المعلّم الذي يتلقى الإرشاد برصد ملاحظاته حول أداء المرشد (لابد وأن يلي هذا النشاط "تعقيب" يتم إجرائه مع المعلّم).

(ى) التحقق من توظيف الإستراتيجيات والأساليب التي تستند إلى المعايير القومية الموضوعة، في إطار عملية التدريس على مستوى الإدارات التعليمية.

(ك) رصد الملاحظات حول أداء المعلّمين أثناء قيامهم بتطبيق الدروس على مستوى الفصل الدراسي.

(ل) تقديم التغذية الراجعة للمعلمين، فيما يتعلق بالدروس التي يتم عرضها ورصد الملاحظات حولها.

٤- **إجراءات تنفيذ الإرشاد التوجيهى وخطواته: يقوم تنفيذ نموذج الإرشاد التوجيهى على مجموعة من الخطوات حددها** كل من (2000) willis، و2006) Showers , joyce) مجموعة من الإجراءات لتنفيذ الإرشاد على النحو التالي:

(أ) إجراءات دعم اللقاء القَبلي:

يتمثل الغرض من اللقاء القبلي في تصميم إطار عام للدرس المقرر التعرض له وذلك في شكل تعاوني بين المرشد والمعلّم. كما يتيح هذا اللقاء القبلي الوقت الكافي لتوضيح الدرس المقرر واستعراض الهدف الرئيسي المراد تحقيقه، والتعرض لبعض المفاهيم الرئيسية بالمادة.

ويفسح هذا الاجتماع القَبلي المجال أمام المرشد للتحقق من مدى عمق المعارف التي تتوافر لدى المعلّم. وفي الوقت ذاته يتيح هذا اللقاء الوقت الكافي أمام مناقشة مختلف الإستراتيجيات الفعالة لتيسير عملية التدريس، كما يُعد اللقاء القَبلي فرصة جيدة للتعرف على بعض التحديات المتوقعة والتي يمكن أن تعترض عملية تعلم الطلاب، وتحديد المغالطات المحتملة التي يمكن تحديدها ومعالجتها بصورة مباشرة أثناء تطبيق الدرس.

وهناك مجموعة من الأسئلة الشائعة التي ربما يبادر المرشد بتوجيهها للمعلم أثناء اللقاء القَبلي.

- ما الموضوع الرئيسي المقرر التعرض له من قبل المعلّم مع الطلاب أثناء شرح الدرس؟
- ما الأهداف التي يرغب المعلّم في تحقيقها أثناء تطبيق هذا الدرس؟
- ما الأنشطة التي يخطط المعلّم لتنفيذها أثناء هذا الدرس؟
- ما الأفكار والمفاهيم المتضمنة في هذا الدرس؟
- كيف يرتبط هذا الدرس مع الأهداف الكلية التي تم تحديدها للعام الدراسي الحالي؟
- ما الجوانب المتضمنة في الدرس والتي قد تشكل تحدياً خاصاً بالنسبة للطلاب؟
- ما المجالات والجوانب التي ربما يواجه الطلاب صعوبة في استيعابها؟.
- ما المفاهيم الخاطئة التي ربما يتبناها الطلاب فيما يتعلق بهذا المحتوى التعليمي؟
- هل هناك طلاب يعانون من بعض الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الدراسي؟

(ب) عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي:

بعد الانتهاء من عقد اللقاء القَبلي، يلتزم المرشد برصد ملاحظاته حول عملية التدريس وذلك أثناء تطبيق المعلّم للدرس الذي سبق وأن تمت مناقشته فيما بين المعلّم والمرشد، أو ربما يقوم المعلّم برصد ملاحظاته حول أداء المرشد أثناء قيامه بتقديم درس توضيحي. وفي إطار هذه الفترة، يقوم الملاحظ – سواء المعلّم أو المرشد – بتسجيل ملاحظاته حول ما يحدث داخل الفصل الدراسي.

(ج) إجراءات دعم اللقاء البعدى:

تمثل عملية الإرشاد داخل الفصل الدراسي مرحلة هامة للغاية ضمن سلسلة الاجتماعات واللقاءات الإرشادية، بل وتُعد الأهم على الإطلاق. حيث يساهم الاجتماع القبلي في تمهيد الطريق وتوجيه الانتباه على محاور محددة، ومن ثم تحسين الأداء العام لعملية التدريس. وخلال عملية الإرشاد التي تتم داخل الفصل الدراسي، يعني المرشد بشكل عام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة. وخلال الاجتماع/ اللقاء البعدي، يعرض المرشد المعلومات التي قام بجمعها، كما يبادر بتقديم تغذية راجعة، ويقوم بتشجيع المعلّم على التأمل في الدرس، وذلك بهدف

بناء قدرات المعلّم. وتساهم المناقشات والمحادثات التي يتم إجرائها حول مستوى استيعاب وفهم الطلاب ونتائج أدائهم في توليد المزيد من الأفكار وإثارة بعض الأفكار والإستراتيجيات التي يمكن الاستعانة بها، كما تؤدي هذه المناقشات إلى طرح بعض الخطوات المُقبلة التي يلتزم المعلّم باتخاذها. وتتمثل إحدى التقنيات الرئيسية في عملية الإرشاد الفعال في توجيه أسئلة موجهة بهدف التحقق من مستوى التقدم الذي يتمكن الطلاب من تحقيقه. ويتيح اللقاء البعدي الفرصة أمام تقييم عملية التعلّم، وتعزيز عملية التدريس، وتعديل الخطط التعليمية.

(د) الترتيبات الإدارية المتعلقة بعملية الإرشاد التوجيهى:

يقضي المرشد التربوي قدراً كبيراً من الوقت في تقديم الدعم اللازم لتعزيز عملية التدريس داخل الفصل الدراسي. ويبادر المرشد بتوفير الإرشاد والتوجيه، ورصد الملاحظات حول الدرس الذي يختص المعلّم بتقديمه، وتوفير عروض توضيحية. وعلاوة على ما تقدم، يبادر المرشد بتوفير الدعم اللازم للمعلم عن طريق اللقاءات البَعدية والقَبلية، ومن خلال الجلسات التي يتم عقدها لتحضير وتخطيط الدروس، ومن خلال التقييم الذي يتم إجراؤه للتعرف على مستوى أداء الطلاب، وتوفير دورات تدريبية حول المحتوى التعليمي للمادة، بالإضافة إلى إجراء تقييمات تكوينية مرحلية لقياس إنجازات الطلاب. لابد وأن يخصص المرشد ٢٠ جلسة إرشادية كحد أدنى مع كل معلم مستهدف على مدار العام. ولابد وأن يستهدف المرشد التربوي للمادة المعلّمين من ذوي الخبرة وممن تمكنوا من تحقيق النجاح، والذين يعربون عن اهتمامهم بتحسين الإستراتيجيات التي يتم توظيفها لتدريس المادة، بالإضافة إلى تنمية معارفهم. ولابد أن يتلقى المرشد التربوي دعماً كاملاً من مدير المدرسة، علماً بأنه يتعين على كل من مدير المدرسة والمرشد العمل معاً من أجل دعم نمو المعلّمين المستهدفين

٥- **أشكال نموذج الإرشاد التوجيهى: قد حدد كل من** Showers, B ,. And Sweeney (2008 Bennett, B (2007), willis (2000) **أشكالا مخلفة للإرشاد التربوي على النحو التالي:**

(أ) إرشاد بالأقران:

في إطار هذا النموذج، يتم تشكيل مجموعات ثنائية يتمثل طرفاها في معلمين يعمل كلاهما جنباً إلى جنب بصفة مستمرة. ويتكافأ طرفا هذه العلاقة، حيث يتم تصنيف كل منهما باعتباره مرشداً وأيضاً باعتباره متعلمًا. وتمثل عمليتا

الملاحظة الصفية وجمع البيانات جزءًا لا يتجزأ من هذه العملية، وهو ما ينطبق أيضاً على عملية التخطيط وإعداد الموارد، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الصلة.

إن هذا الأسلوب يطلق عليه أسلوب التدريب بالزملاء Peer coaching وقد عرفه أكلاند بأنه «إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة». ولقد استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة منذ بداية الثمانينيات فبالرغم من شيوع أوجه التعاون والمساعدة بين المعلمين إلا أن أول من التفت إلى أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم هما التربويتان جويس وشاورز.

- ومن مميزات هذا النموذج يتم إشراك كل معلم باعتباره مرشد – بالتبادل – حيث العلاقة بين الزملاء ليست هرمية، فمرة يكون الزميل مرشداً يساعد زميله على تحديد الصعوبات لديه ويشاهد أداءه ويقدم له التغذية الراجعة ومرة يكون هو المعلم الذي يحتاج إلى زميله كمرشد تربوي له، ويساهم في نقل المهارات والاستراتيجيات الجديدة إلى أرض الواقع وتطبيقها في الفصول وذلك عن طريق استعادة وتذكر هذه المهارات بين الزملاء المعلمين وكذلك تعلم استراتيجيات جديدة.

ويقلل أيضًا من العزلة بين المعلمين ويقوي الدعم والزمالة بين المدرسين حيث يعزز التعاون والمشاركة في الأفكار والأساليب الفعالة ويبني ثقافة العمل التعاوني ليساعد المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات الناجحة ومناقشة قضايا التدريس.

(ب) المرشد الخبير:

تبادر المدرسة بتوظيف أو انتداب أو تفريغ أحد الأشخاص ليباشر عمله بصفته مرشداً لجميع المعلّمين. وربما يتم الاستعانة بهذا الشخص من داخل المدرسة، أو ربما يتم الاستعانة أحياناً بأحد المتخصصين ممن يتمتعون بخبرة في هذا المجال من خارج المدرسة.

ومن مميزاته يتم اختيار المرشد بناء على الخبرات والقدرات التي يتمتع بها، بالإضافة إلى القدرات التي تتوافر لديه والتي تؤهله لمباشرة العمل بفاعلية مع قطاع عريض من المعلّمين، ويتسنى للمرشد الخبير الذي يتم الاستعانة به تكوين صورة إجمالية جيدة حول احتياجات ومتطلبات التنمية المهنية، كما

يمكنه طرح بعض الاقتراحات حول كيفية تحقيق بعض الصور المحددة للتنمية المهنية، ولديه القدرة على تحديد نقاط القوة الفردية، بالإضافة إلى تحديد بعض الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تقاسم هذه الخبرات مع المعلّمين.

ومن عيوبه أيضًا تظل خبرات الإرشاد لدى عدد محدود من الأشخاص، ولا يستطيع مرشد واحد أن يقدم الدعم الفني المناسب لجميع المعلمين بمختلف التخصصات بذات القدر من الفاعلية والتمكّن، وقد تتعرض المعلومات أو المعارف المؤسسية للضياع، وذلك في حالة غياب هذا الخبير الأوحد، أو عدم توافره، نتيجة لأي سبب أو ظرف ما.

(ج) تعدد المرشدين:

يجوز للمدرسة أن تبادر باختيار عدد يتراوح بين أربعة إلى ستة أشخاص لمباشرة عملهم باعتبارهم مرشدين يواصلون العمل مع بقية المعلّمين. ويجوز اختيار هؤلاء الأشخاص بناءً على عوامل متعددة، تتضمن على سبيل المثال: الأقدمية، أو المصداقية، أو توافر خبرات خاصة، أو شغل منصب أو وظيفة خاصة داخل المدرسة. ويجوز أن تقوم المدرسة، على سبيل المثال، باختيار فريق الإدارة العليا، أو مجموعة من المعلّمين المتمرسين، للاضطلاع بأدوار المرشدين داخل المدرسة.

ومن مميزاته يتم تنمية الخبرات اللازمة لدى العديد من الأفراد على مستوى المدرسة، مما يساهم في تمكين المدرسة لبناء قدراتها في مجال التنمية المهنية، وتتمتع هذه الإستراتيجية ببعض المرونة، وذلك من حيث تنظيم عملية رصد الملاحظات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتيسير جلسات التخطيط، وتتمكن هذه المجموعة من مباشرة العمل معاً بهدف استعراض استراتيجيات حل المشكلات، وأساليب التنمية المهنية، وأنشطة التخطيط على مستوى المدرسة. وفي الوقت ذاته، يتم تقاسم الآراء ووجهات النظر المختلفة فيما بين أعضاء المجموعة الإرشادية، وتتمكن هذه المجموعة من تقاسم أعباء العمل.

ومن عيوبه لا يتوافر لدى جميع أفراد المجموعة الذين يتم اختيارهم نفس القدر من الخبرات والقدرات المطلوبة، وربما يتطلب الأمر تزويد أعضاء هذه المجموعة – سواء كأفراد أو بشكل جماعي – ببعض الدورات التدريبية حول أداء المرشد الفعال، لتمكينهم من اكتساب الخبرات اللازمة في بعض المجالات المحددة، والتي تتضمن على سبيل المثال عملية التقويم، ولا يشكل غياب شخص واحد أو عدم توافره معضلة كبيرة.

وتعد أقرب أشكال النماذج مناسبة للبيئة العربية نموذج المرشد الخبير حيث إنه يساعد على بناء وتكوين كوادر مهنية داخل المدارس، ويساعد بشكل مستمر على تشكيل مرشدين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية يساعدون ويدعمون تخصص اللغة العربية بالمدرسة، ويهدف الإرشاد التربوي إلى تنمية مهارات التقييم الذاتى والتوجيه التربوى الفعال لدى معلمي اللغة العربية الذين يعدون كمرشدين تربويين..

٣- مفهوم التقييم الذاتى التأملى ومهاراته :

الإرشاد التوجيهى يقوم على فلسفة التأمل الذاتي، فهو يمر بعدة مراحل أولها ملاحظة الممارسة الراهنة التى يقوم بها المرشد التربوي، وفي هذه المرحلة يلاحظ الممارسات التدريسية التى يقوم بها المعلم، ويشعر من خلال ملاحظته بوجود مشكلة تواجه الممارسة الراهنة، ويتم الحصول عليها من خلال الإحساس الشخصي أو من خلال مجموعة من المعايير التى يضعها لملاحظة أداء المعلم (عبيدات: ٢٠٠٥)، و(الكردي: ٢٠٠٥).

وتعد المؤشرات الكمية خاصة ما يتعلق منها بالتحصيل من أكثر أساليب استشعار مشكلات الممارسة المهنية الواعية أو المتأملة التى تعد عاملاً مهمًا من عوامل النجاح في استشعار وجود المشكلات وتحديدها، وهو ما يمكن تسميته بالممارسة الواعية الموجهة نحو اكتشاف المشكلات، وتأتى المرحلة الثانية وهى مرحلة الملاحظة والتحليل، والتي فيها يتم التركيز على الاستقصاء على جانب معين من جوانب الممارسة الراهنة، وتعد الملاحظة من أهم وسائل جمع المعلومات حول المشكلة التى تعترى الممارسة ذلك لأن تحديد المشكلة يتعلق بالأداء الذي يؤديه المعلم أكثر ما يتعلق بالمعارف التى يمتلكها، وفي هذه المرحلة يأتي دور التحليل للملاحظات التى تم إبداؤها على الأداء، وذلك للوقوف على مواضع التناقض والإخفاق في تحقيق الأهداف (عطوي: ٢٠٠٤).

أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة استخلاص وإعادة بناء المفاهيم، وهى المرحلة التى يستند عليها نموذج **الإرشاد التوجيهى**، ففي هذه المرحلة تأتى المساعدة من الداخل بين الممارسين أنفسهم من خلال التقويم الذاتي للأداء وملاحظته بشكل ناقد، وفي هذه المرحلة يكون الممارس مستعدًا لإعادة التفكير بشأن أساليب للأداء ربما كان قد رفضها من قبل، أو البحث عن أساليب جديدة تتسم بوضوح العلاقة

بين المشكلة والنتائج، ويقوم فيها بتطوير فروضه الجديدة التى وضعها أو ما يسمى بإعادة تسمية المشكلة وعنونتها (Donnelly, A.E: 2000).

وتأتى المرحلة الرابعة وهى مرحلة التأمل النشط، وفي هذه المرحلة يتم إعادة بناء المفاهيم بتطوير نظريات الفعل وصياغتها في شكل فروض، ويقوم المرشد التربوي بالتحليل الناقد والملاحظة إلى التقرير بوجود مشكلة، ولذلك يكون لزامًا على المرشد التربوي أن يختبر تلك الفروض تجريبيًا، ويؤدى تطبيق الممارسة للمزيد من الحصول على المعلومات وتحليلها ومقارنتها مع تلك التى تم استخلاصها في المراحل السابقة، وبالتالي يتم إصدار حكم بشأن فاعليتها (طعاني: ٢٠٠٥).

وهذا النموذج التأملى الذي يستند عليه الإرشاد التربوي، يؤكد أن عملية الإرشاد التربوي التى يقوم بها المعلم الجيد مع زميله المبتدئ تقوم في الأساس على التأمل في الممارسات التدريسية، وتحديد المشكلات والصعوبات التى تواجه المعلم، وأيضًا التفكير في وضع فروض مؤقتة لحلها وأدوات لاختبار صحة هذه الفروض، وجمع المعلومات والبيانات ثم الوصول إلى الاستنتاج للمشكلة حتى يتم وضع مدخلات علاجية لعلاج هذه المشكلة، ويتم الاستفادة من الإرشاد التربوي في النمو المهني لمعلمي اللغة العربية

وهناك مجموعة من مهارات التقييم الذاتى التأملى التى تم بناء اختبار التقييم الذاتى التأملى فى ضوئها، وهى على النحو التالي:

أولاً – مرحلة التأمل قبل العملية الإرشادية وتتضمن المهارات التالية:

١- تحديد الإطار العام لعملية الإرشاد النقاط التى ستلاحظ داخل الفصل.
٢- تحليل الخطة التدريسية لحصة اللغة العربية وما تشتمل عليه من مكونات.
٣- مراجعة ما تم التخطيط له فى الجلسة القبلية.
٤- مراقبة عملية التفكير فى أثناء المناقشة القبلية.
٥- طرح مجموعة من التساؤلات الذاتية حول الأفكار والموضوعات المطروحة فى مناقشة الخطة القبلية.
٦- ربط ما سيتم ملاحظته بما تم الاتفاق عليه باللقاء القبلى.
٧- تحديد الاحتياجات التدريسية من عملية الملاحظة الصفية.

٨- تحليل التحديات التى تواجه التلاميذ فى أثناء عملية التدريس قبل بدء الحصة.

ثانيًا- مرحلة التأمل فى أثناء العملية الإرشادية وتتضمن المهارات التالية:

١- تسجيل الملاحظات التى تتم فى أثناء الملاحظة.
٢- إعادة التفكير فى الملاحظات التى تمت فى أثناء عملية الملاحظة.
٣- مراقبة السلوك التدريسي الذي يقوم به المعلم بالفصل.
٤- تحديد المشكلة التى يعانى منها المعلم فى أثناء التدريس.
٥- التفكير فى خطة علاجية فى أثناء الملاحظة الصفية.
٦- الربط بين المشكلة التدريسية التى ألاحظها ومشكلات أخرى شبيهة بها.
٧- إعادة النظر فى المشكلة التى تم رصدها فى أثناء الملاحظة الصفية.
٨- صياغة مجموعة من الفروض للتصدي للمشكلة التدريسية.
٩- جمع البيانات اللازمة للتأكد من صحة الفروض التى تم صياغتها.
١٠-استخدام الشواهد والأدلة التى تؤيد وجهة النظر الخاصة بحل المشكلة.
١١-استنتاج الحل السليم للمشكلة التى تمت ملاحظتها.

ثالثًا – مرحلة التأمل بعد العملية الإرشادية وتتضمن المهارات التالية:

١٢-كتابة ملخص عن عملية الملاحظة التى تمت.
١٣-مناقشة نقاط القوة والضعف التى تم رصدها بعد عملية الملاحظة الصفية.
١٤-ربط ما تم التخطيط له قبل جلسة الإرشاد وما تم فى أثناء الحصة.
١٥-وضع تصورات لخطط علاجية للتصدى للمشكلات التدريسية لتى تمت ملاحظتها.
١٦-وفى ضوء المهارات السابقة سيتم بناء مقياس التفكير التأملى اللازم لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

٤- مفهوم التوجيه الإكلينيكى:

من منطلق أهمية دور الإشراف في النهوض بالعملية التعليمية، فقد تعددت المسميات الدالة عليه وعلى القائمين به في أدبيات التربية عامة والإدارة التربوية بخاصة،" فمنها التفتيش، التوجيه التربوي، الإشراف الفني، والإشراف التربوي القاسم (٢٠١٠)، ولعل أكثرها تداولاً واستخدامًا مصطلح التوجيه الفني، والإشراف

التربوي، وهما يستخدمان في معظم الكتابات التربوية بالتبادل ليشيرا إلى العملية التي من خلالها يتم توجيه وإرشاد ومتابعة وتقويم المعلمين بغرض دعمهم وتنميتهم في المدرسة مقرب، يونس، (٢٠١٠).

من الناحية الاصطلاحية، فقد تعددت أيضًا تعريفات التوجيه **الإكلينيكى** والتي اتفقت أحيانًا وتباينت فيما بينها أحيانًا أخرى، فقد عرفه كارتر جود (Good 1973) في قاموس التربية، على أنه" كل الجهود التي يبذلها القائمون على شؤون العملية التعليمية؛ وذلك بغرض توفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين لتحسين مستوى التعليم، كما يتضمن إثارة دافعية المعلمين للنمو المهني، فضلاً عن اختيار الأهداف التربوية ومراجعتها، وكذلك طرق التدريس وتقويم المعلم، كما يعرفه كاساهون (Kassahun (2014 على أنه خدمة تُقدم للمعلمين؛ بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم من ناحية، والارتقاء بالمستوى التدريسي للمعلمين والمناهج الدراسية من ناحية أخرى، وتأكيدًا على أهمية التوجيه **الإكلينيكى** للمعلمين، فقد حدد سيرجيوفاني (Sergiovanni (2001 التوجيه **الإكلينيكى** على أنه فن يمكن من خلاله إثارة الدافعية، والمسئولية، والابتكارية، والالتزام الداخلي لدى المعلمين.

وفي هذا السياق، هناك من نظر إلى مفهوم التوجيه **الإكلينيكى** من منظور أشمل، على أنه عملية مركبة؛ والتي تنطوي على العمل مع المعلمين وغيرهم من القائمين على التعليم، وذلك في إطار جماعي تعاوني؛ بهدف تحسين نوعية التعليم والتعلم داخل المدرسة، فضلاً عن الارتقاء بالمستوى المهني للمعلمين (Beach & Reinhartz (2000، وقد شاركه في ذلك كليكمان وآخرون ,Clickman Gordon, & Ross- Gordon (2004) حيث يرى أن التوجيه **الإكلينيكى** يشير إلى رؤية مشتركة لما يجب ويمكن أن تكون عليه عمليتي التعليم والتعلم، والتي توضع . الرؤية . بالتعاون مع المشرفين المعنيين، وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي.

باستقراء التعريفات السابقة حول مفهوم التوجيه **الإكلينيكى**، نجد من ينظر إليه على أنه يستهدف المعلم من خلال مساعدته على نموه المهني، والارتقاء بالمستوى التدريسي، وإثارة الدافعية والمسئولية والالتزام الداخلي لديه، كما نظر إليه البعض الآخر نظرة أكثر شمولية، كونه عملية مركبة وشاملة تهدف تحسين جميع عناصر ومكونات الموقف التعليمي، إلا أن جميع هذه التعريفات تربطها قواسم مشتركة، هي: أن التوجيه **الإكلينيكى** عملية فنية؛ تهدف تحسين عمليتي التعليم

والتعلم، كما أنها عملية قيادية؛ حيث القدرة على التأثير في الآخرين ممن يقومون على أمر التعليم، وعملية إدارية؛ حيث النظر إليه على انه احد جوانب الإدارة المدرسية، وأنها عملية إنسانية؛ حيث ضرورة أن يسودها العلاقات الإنسانية الايجابية، كما أنها عملية شاملة؛ لأنها تجمع وتستهدف جميع عناصر ومكونات العملية التعليمية، وعملية تقويمية تطويرية؛ للوقوف على مواطن الضعف في الموقف التعليمي ومحاولة علاجها، فضلاً عن رصد نقاط القوة ومحاولة استثمارها.

وعليه، فيمكن النظر إلى التوجيه **الإكلينيكى** على أنه مجموعة من الأنشطة والممارسات التربوية التعاونية والمستمرة؛ بهدف الارتقاء بمستوى المعلم وتمكينه مهنيًا، وتوفير فرص نمو مناسبة لجميع أطراف العملية التعليمية، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

أهداف التوجيه **الإكلينيكى:** Clinical Supervision Objectives

بالتدقيق في التعريفات السابقة لمفهوم التوجيه **الإكلينيكى**، يتضح أن له أهدافًا يسعى لتحقيقها، وبمقدار ما يتحقق منها يمكن الحكم على فاعليته، وفي هذا الصدد جاءت عبد الهادي (٢٠١١) لتحدد للتوجيه **الإكلينيكى** هدفًا عامًا شاملًا يتمثل في تحسين عملية التعليم والتعلم، ومن ثم تحسين المجتمع ككل، وأهداف أخرى فرعية تعد وسيلة لتحقيق الهدف العام، ولعل من أهم هذه الأهداف الفرعية: مساعدة المعلم على تفهم أهداف المدرسة وتحسين دافعتيه، مساعدة المعلم على النمو المهني والوظيفي وتحسين مستوى أدائه، تنمية قدرة المعلم على توجيه ذاته، البحث والدارسة للكشف عن البدائل الجديدة للممارسات التربوية، كما أشار محمد (١٩٩٤) إلى أن التوجيه **الإكلينيكى** بمفهومه الحديث يهدف إلى تحقيق العناصر الثلاثة الرئيسة لمفهوم الجودة في التربية، وهي الفاعلية والكفاءة والإنتاجية، هذا بالإضافة إلى عدة أهداف أخرى منها: ترقية مستويات الأداء المهني والفني والإداري للمعلمين، مساعدة المعلمين على إدراك مشكلات التلاميذ وحاجاتهم، تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلمين وتقوية أواصر الانسجام، ترغيب المعلمين الجدد في مهنتهم ومدرستهم، مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية، والكشف عن حاجات المعلمين.

كما حدد الأغا (٢٠٠٨) مجموعة أهداف التوجيه **الإكلينيكى**، والتي منها: استثمار الطاقات الكامنة لدى المعلمين وتشجيع روح البحث والتجريب والابتكار، تعزيز مفاهيم المشاركة والتعاون والتشاور والعمل الجماعي بروح الفريق، تحسين مواقف التعليم لصالح التلميذ وان يكون مخططًا ومتابعًا ومقومًا، وتدريب المعلمين على التقويم الذاتي لممارساتهم، ومساعدتهم على تحديد أهداف عملهم وتقويمها، كما ركزت البلوى (٢٠١١) هناك من يركز على الهدف الرئيس للإشراف التربوي والذي يتمثل في تطوير أداء المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية، والذي يؤدي إلى تطوير أداء المتعلمين وتحقيقهم لتلك الأهداف.

وفي هذا الإطار، وتحليلاً لأهداف التوجيه **الإكلينيكى**، فإن هناك مجموعة من المهام المنوطة بالمشرف التربوي، والتي من أهمها: تطوير المناهج؛ بحيث يكون المشرف مؤهلاً لوضع وتصميم المنهج وتطويره، وأن يكون قادرًا على وضع دليل للتدريس، وتوجيه المعلمين الجدد، وتنمية العلاقات العامة بين أعضاء المجتمع المدرسي، وتقويم جميع جوانب العملية التعليمية الخاصة بالمعلم، وتأهيل المعلمين وتدريبهم فى أثناء الخدمة، وقد أجمل هذه المهام في مجالات ثلاثة، هي: (١). تطوير المعلم وتنميته Teacher Development، (٢). تحسين التدريس Instruction Development، و(٣). تطوير المنهج Curriculum Development التميمي (٢٠٠٩)، وكأن هذه المهام وتلك الأهداف تجعل للمشرف التربوي وظائف إدارية؛ حيث توجيه وإرشاد وقيادة المعلمين، وظائف تدريبية؛ حيث تحسين وتنمية مستوى المعلمين، وظائف بحثية؛ من خلال تحديد المشكلات التي تعترض المعلم، وتعوق نمو التلاميذ، ووظائف أخرى تقويمية؛ وذلك من خلال تقويم جوانب الموقف التعليمي، مع تحديد مواطن الضعف والعمل على علاجها، ونقاط القوة وتعزيزها وحسن استثمارها.

مما سبق، وبالتدقيق في أهداف ومهام التوجيه **الإكلينيكى** سالفة الذكر، يُلاحظ أن أهدافه ومهامه قد تطورت بتطور مفهومه، والذي ارتبط بدوره بتغير وتطور وظيفة المدرسة، والتي لم تعد مكانًا فقط يحفظ فيه التلميذ المعارف والمعلومات، إنما مكانًا للتربية الشاملة للمتعلم بجميع جوانبه الشخصية، مما جعل من الإشراف عملية تقويمية لجميع عناصر ومكونات الموقف التعليمي، وفي مقدمتها المعلم؛ حيث الارتقاء بمستوى أدائه ودعمه مهنيًا يمكن من تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المرجوة.

مهارات التوجيه التوجيه **الإكلينيكى: Clinical Supervision Skills**

جدير بالذكر، أن أهداف ومهام التوجيه **الإكلينيكى** سالفة الذكر، كذا أهميته، لا يمكن أن تتحقق إلا إذا اضطلع بها مشرف تربوي مؤهل؛ أي تتوافر لديه خصائص ومهارات التوجيه **الإكلينيكى** الفعال، والتي يتوقف عليها درجة نجاح المشرف التربوي في أدائه لمهامه ووظائفه المنوطة، وفي هذا الصدد، فقد أشار السعود (٢٠٠٧) إلى أن هناك مجموعة من المهارات التي ينبغي وان تتوافر في المشرف التربوي، وهي: (١). مهارات تصورية/ إدراكية Conceptual Skills؛ والتي تتعلق بدرجة كفاءته في ابتكار الأفكار، والإحساس بالمشكلات، والتفنن في الحلول، وتوقع الأمور التي قد تحدث في المستقبل، (٢). المهارات الفنية Technical Skills؛ والتي تتعلق بالأساليب والطرائق التي يستخدمها المشرف التربوي في ممارسته لعمله، ومعالجته للمواقف التي يصادفها، وتتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات، والأسس العلمية التي يتطلبها نجاح العمل الإشرافي، و(٣). مهارات إنسانية Human Skills؛ حيث الطريقة التي يستطيع بها المشرف التعامل بها مع الآخرين، وفي مقدمتهم المعلمون، ليجعلهم يتعاونون معه، ويخلصون في العمل، ويزيدون من قدرتهم على الإنتاج والعطاء، ذلك بالإضافة إلى ضرورة أن يعي المشرف التربوي طبيعة العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

وفي هذا الشأن، فهناك من قسم مهارات التوجيه **الإكلينيكى** إلى: (١). مهارات تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين؛ حيث مساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال تقديم المعونة الفنية اللازمة سواء في الجانب المعرفي أو السلوكي، فضلاً عن متابعة ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشره بين المعلمين في المدارس على شكل محاضرات أو توصيات أو دورات تدريبية، (٢). مهارات تتعلق باستمرارية البرنامج التربوي؛ حيث ضمان استمرارية البرنامج التربوي وتكييفه مع احتياجات المدرسة والمجتمع، (٣). مهارات تتعلق بالعلاقات الإنسانية؛ حيث توفير مناخ وبيئة مناسبة للتعليم والتعلم بين أعضاء المجتمع المدرسي، مع توطيد الصلة بين التلاميذ والمدرسة، والكشف عن حاجات المعلمين وتكوين علاقات إنسانية جيدة بينهم، ورفع روحهم المعنوية، و(٤). مهارات تتعلق بتقويم المعلمين؛ وذلك من منطلق أن الهدف الرئيس

للتوجيه **الإكلينيكى** يتمثل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، مع مراعاة أن تكون عملية التقويم تشاركيه بين المشرف والمعلم أمر الله (٢٠١٦).

تأسيسًا على ما تقدم، فان أهداف ومهام التوجيه **الإكلينيكى** يظل تحقيقها مرهون بقدر ما يمتلكه المشرف التربوي من مهارات، والتي تتنوع ما بين مهارات إنسانية، ومهارات قيادية، ومهارات تتعلق بالتنمية المهنية للمعلمين، ومهارات تتعلق بتقويم المعلم والتلاميذ، ومهارات أخرى تتعلق بعلاقة المدرسة بالمجتمع، وربما في هذا الصدد سؤال يطرح نفسه، ومؤداه: كيف يمتلك المعلم كل هذه المهارات الإشرافية . والتي يتوقف عليها نجاحه من عدمه في أداء دوره الإشرافي . في حالة ضعف كفاية إعداده قبل الخدمة؟ ولعل هذا ما يؤكد ضرورة إكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات الإشراف التربوي الفعال اللازمة، والتي تمكنهم من القيام بأدوارهم الإشرافية المنوطة سواء أكانوا معلمين أم مشرفين تربويين.

ثامنًا – فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية قبل الخدمة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي اللغة العربية قبل الخدمة للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التوجيه **الإكلينيكى** البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

تاسعًا – إجراءات البحث:

سار البحث وفق الخطوات الآتية:

تحديد مهارات التقييم الذاتى التأملى اللازمة لمعلمي اللغة العربية ما قبل الخدمة:

سار تحديد مهارات التقييم الذاتى التأملى وفق الخطوات الآتية:

١–الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول مهارات **التقييم الذاتى التأملى.**

٢–تحديد الدراسات والبحوث العلمية التى اهتمت بتحديد مهارات **التقييم الذاتى التأملى** المناسبة لمعلمي ما قبل الخدمة.

وقد جُمعت عدد من مهارات **التقييم الذاتى التأملى** المناسبة لمعلمي ما قبل الخدمة الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، وقد تم حصر هذه المهارات فى خمس

فئات، تمثل كل فئة مهارة أساسية ومجموعة من المهارات الفرعية التى تتدرج تحتها على النحو التالي: **(انظر ملحق ١)**

- **القائمة النهائية لمهارات التقييم الذاتى التأملى:**

تم تعديل القائمة فى ضوء آراء السادة المحكمين، وتم الإبقاء على المهارات التى حصلت على نسبة موافقة ٧٥٪ فأكثر من مهاراتها الفرعية، وإعادة صياغتها فى ضوء آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم، **وقد بُنى اختبار التقييم الذاتى التأملى فى ضوء مهارات التقييم الذاتى التأملى اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.**

- **مهارات** التوجيه **الإكلينيكى اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية:**

سار تحديد مهارات التوجيه **الإكلينيكى وفق الخطوات الآتية:**

١-الاطلاع على الإطار النظري الذي تناول التوجيه **الإكلينيكى.**

٢-تحديد الدراسات والبحوث العلمية التي اهتمت بتحديد مهارات التوجيه **الإكلينيكى** اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.

وقد جُمع عدد من مهارات التوجيه **الإكلينيكى** المناسبة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، وقد حُصرت هذه المهارات فى ست فئات، تمثل كل فئة مهارة أساسية ومجموعة من المهارات الفرعية التى تتدرج تحتها على النحو التالي: **انظر ملحق ٣ (المدرج به قائمة مهارات** التوجيه **الإكلينيكى)، وقد بُنى اختبار مهارات** التوجيه **الإكلينيكى فى ضوء مهارات** التوجيه **الإكلينيكى اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.**

تحديد مكونات وأسس بناء البرنامج التدريبى المقترح:

اعتُمدَ على مجموعة من المكونات والأسس عند بناء البرنامج التدريبى المقترح للتدريب على إدارة الصف والتوجيه التربوي الفعال، وقد تمثلت فيما يلي:

- اعتد البرامج البرنامج التدريبي على **نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD**، والتي صُممت كافة أنشطة البرنامج فى أدلة المدرب وأوراق عمل ونشرات الطلاب فى ضوئها.
- مهارات **التقييم الذاتى التأملى** اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا.

- عمليات التوجيه **الإكلينيكى** اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.
- استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم في اختيار استراتيجيات البرنامج المقترح حيث يضمن هذا النوع من التعلم تغير دور كل من المعلم والمتعلم، فلم يعد دور الدارس سلبيًا يستمع فقط إلى ما يلقيه معلمه بل صار مشاركًا في الموقف التعليمي، ومتفاعلاً معه.

١- **تصميم البرنامج المقترح في تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى التوجيه الإكلينيكى:**

أفاد البحث الحالي فيما ورد بالإطار النظري عند تصميم البرنامج المقترح، وقد سار البرنامج وفق الخطوات الآتية:

- **تقييم الوضع الراهن لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة** المهنية للتأكد من أن **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى** من المهارات والعمليات التي لم يول لها اهتمامًا ببرنامج التنمية المهنية للمعلمين.
- **تصميم إطار عام لبرنامج التدريبي فى التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى.**
- **تحكيم الإطار العام للبرنامج،** عُرض الإطار العام للبرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- **تصميم برنامج إدارة الفصل** والتوجيه **الإكلينيكى:** سار تصميم برنامج **الإرشاد التوجيهى** وفق الخطوات الآتية:

أ- **صوغ الأهداف العامة والإجرائية:** تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج حيث ركزت هذه الأهداف على مراعاة فلسفة البرنامج وتنمية مهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى،** فحُدد مجموعة من الأهداف إجرائية في ضوء فلسفة البرنامج والأهداف العامة للبرنامج المقترح.

ب- اختيار محتوى البرنامج:

اختيار محتوى البرنامج وفق القواعد الآتية:

- ارتباط الموضوعات الرئيسة لمحتوى البرنامج بالأهداف العامة، والإجرائية لكل لقاء من لقاءات البرنامج، بحيث يحقق كل لقاء من اللقاءات هدفًا عامًا من أهداف البرنامج.

- مراعاة التسلسل المنطقي والتتابع عند اختيار موضوعات البرنامج المقترح بما يتناسب مع طبيعة الطالب المعلم فى الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.
- تحدد محتوى البرنامج المقترح موضوعات وهى، مفهوم الإرشاد التوجيهى ومهارات **التقييم الذاتى التأملى** وأهميتها، والعوامل المؤثرة فى **التقييم الذاتى التأملى**، والتوجيه **الإكلينيكى**.

ج- تنظيم المحتوى:

نُظمَ محتوى البرنامج المقترح في عدد من اللقاءات بلغ تسعة لقاءات خمسة لقاءات لتدريبهم على الإرشاد التوجيهى ومهارات **التقييم الذاتى التأملى** وأهميته، والعوامل المؤثرة فى **التقييم الذاتى التأملى**، وأربعة لقاءات لتدريبهم على التوجيه **الإكلينيكى**، بحيث يحقق كل لقاء هدفًا من أهداف البرنامج المقترح، وقد أخذ الشكل العام لكل لقاء: عنوان اللقاء، وعدد الساعات، والأهداف الإجرائية، والمصادر التعليمية المستخدمة، واستراتيجية التدريب، والمناشط التعليمة المستخدمة مع الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية الفرقة الثالثة بكلية التربية.

د- اختيار استراتيجيات التدريب:

روعي عند اختيار استراتيجيات التدريب المقترحة مجموعة من الأسس منها: ملاءمة الاستراتيجية للأهداف والمحتوى ومستوى المعلمين، والتنوع في الاستراتيجيات المستخدمة، وإيجابية الاستراتيجية، بحيث تؤدى إلى التفاعل الإيجابي للمعلمين، وإفساح المجال للعمل التعاوني إلى جانب العمل الفردي.

هـ - تصميم الأنشطة التعليمية:

يتوقف نجاح أي برنامج تعليمي وتدريبي على تكامل مكوناته من ناحية، بحيث ترتبط هذه المكونات ببعضها، ومن هنا فقد روعي عند اختيار أنشطة التعليم والتعلم ارتباطها بالأهداف والمحتوى ومصادر التعلم واستراتيجيات التدريب ووسائل التقويم، وإتاحة الفرصة أمام جميع المعلمين (المشاركون) للمشاركة الإيجابية والإسهام بدور فعال في عمليتي التعليم والتعلم، وأيضًا التنوع في أنشطة التعليم والتعلم ما بين أنشطة فردية وجماعية، وإتاحة الفرصة للمعلم لاختيار النشاط الذي يتناسب وإمكاناته وقدراته واهتماماته، مع ربط أنشطة التعليم والتعلم بين الجانبين النظري والعملي، لذا تنوعت أنشطة التعلم ما بين أنشطة تتعلق

بالجانب النظري مثل: قراءة النشرات التعليمية التى تشتمل على المفاهيم الخاصة بإدارة الفصل والتوجيه التربوي الفعال، وغيرها من الأنشطة التي تعتمد على القراءة الذاتية من المشاركين (الطلاب المعلمون)، وبين الجانب التطبيقي الذي يعتمد على العروض العملية والنماذج التمثيلية التي من خلالها يكتسب المفهوم وممارساته عمليًا حتى يتم تطبيقه داخل قاعة التدريب بالكلية.

و- تحديد مصادر التعليم والتعلم:

من سمات البرامج التدريبية أن يحتوى على مصادر تعليمية حتى تتيح فرصة للمشارك للحصول على مصادر متنوعة للمعرفة ومنها تنمية المهارات الخاصة باستخدام مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال، وقد تمثل هذه المصادر فيما يلي:

- محتوى النشرات التعليمية المسجل عليه محتويات البرنامج المقترح.
- الكتب والمراجع ذات العلاقة بموضوع البرنامج، فقد زيل كل لقاء تربوي بمجموعة من المراجع التى من الممكن أن يستعين بها المعلمين عند البحث على المعلومات المرتبطة بالبرنامج المقترح.
- المواقع الإلكترونية الموجودة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت).

وقد روعي تنوع مصادر التعلم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بين المشاركين، وتنوع اهتماماتهم وميولهم المختلفة في الحصول على المعرفة، مع ملاءمة مصادر التعليم والتعلم المختارة لأهداف البرنامج ومحتواه وأنشطته.

ز- تصميم أساليب التقويم:

تعددت أساليب التقويم المقدمة للمعلمين ما بين الأسئلة الشفوية والتحريرية، لقياس مدى تقدم المعلمين في فهم وممارسة المادة العلمية المقدمة إليهم، فقد جاء في نهاية كل لقاء مجموعة من الأسئلة التى تقيس مدى تمكن المعلمين في تحصيل المفاهيم الخاصة التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

٢- قياس أثر البرنامج التدريبي القائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD:

(٢ – أ) لقياس أثر البرنامج التدريبي المقترح صُمم اختبار مهارات **التقييم الذاتى التأملى** لقياس مدى تمكن المعلمين في امتلاكهم لمهارات **التقييم**

الذاتى التأملى اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية ، وقد سار الاختبار وفق الخطوات الآتية:

- **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس أثر استخدام **البرنامج التدريبي القائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD لمهارات التقييم الذاتى التأملى.**
- **إعداد جدول المواصفات:** أُعدَ جدول المواصفات بحيث يتضمن المهارات المراد قياسها وتوزيعها على المستويات المعرفية لبلوم.
- **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من الاختيار من متعدد، وقد تكون الاختبار من ستة وعشرين سؤالاً، غطت مهارات **التقييم الذاتى التأملى** للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية.
- **حساب صدق الاختبار:** عُرض الاختبار في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وقد أخذ الباحث بهذه الملحوظات، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.
- **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية – غير عينة البحث الأصلية – **بلغت ٣٠** معلمًا ومعلمة، وذلك في بداية العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على نفس المجموعة، وبعد تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، تم حساب الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات ٨٠. **ويعد** هذا معامل ثبات مقبول إحصائيًا.
- **حساب زمن الاختبار:** بعد تطبيق الاختبار على العينة السابقة تم حساب زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق ساعة (ستون دقيقة)، بما فيها تعليمات الاختبار.
- **حساب معامل السهولة والصعوبة** والتمييز: حُسبَ معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة

صحيحة على العدد الكلى للطلاب، وقد تراوح معامل سهولة أسئلة الاختبار بين ٢٤.، ٧٦.، ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل حُسبَ معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال على العدد الكلى للطلاب، وقد تراوح معامل صعوبة أسئلة الاختبار بين ٣٦.، ٧٤.، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما حُسبَ معامل التمييز، وقد تراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة الاختبار بين ٢٩.، ٦٠. ، ويعد هذا معامل تمييز مقبول، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند ٢٥. (سبع أبو لبدة: ١٩٩٦).

- **الاختبار في صورته النهائية:** يعد حساب صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ست وعشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.
- **تصحيح الاختبار:** صُحح الاختبار وفقًا لمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث، فأعطيت درجة واحدة من الأسئلة الموضوعية للسؤال إذا كان صحيحًا؛ وبهذا تكون النهاية العظمى للاختبار هى ٣٦ درجةً.
- **لقياس أثر البرنامج التدريبى المقترح على تنمية التوجيه التربوي الفعال؛** لقياس مهارات التوجيه التربوي الفعال على طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وقد سار الاختبار وفق الخطوات الآتية:
  - **إعداد جدول المواصفات:** أُعدَ جدول المواصفات بحيث يتضمن المهارات المراد قياسها وتوزيعها على المستويات المعرفية لبلوم.
  - **صياغة مفردات الاختبار:** صيغت مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من الاختيار من متعدد، وقد تكون الاختبار من تسع وعشرين سؤالاً، غطت مهارات إدارة الفصل للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية.
  - **حساب صدق الاختبار:** عُرض الاختبار في صورته الأولية ومفتاح التصحيح على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية، والقياس التربوي، وقد أبدى المحكمون عدة ملحوظات في تعديل بعض الأسئلة، وقد أخذ الباحث بهذه الملحوظات، وأقر المحكمون بعد ذلك صلاحية الاختبار للتطبيق.

- **حساب ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيقه على عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية – غير عينة البحث الأصلية – **بلغت ٣٠** معلمًا ومعلمة، وذلك في بداية العام الدراسي ٢٠١٦ – ٢٠١٧، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على نفس المجموعة، وبعد تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، تم حساب الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فبلغ معامل الثبات ٨٢. **ويعد** هذا معامل ثبات مقبول إحصائيًا.
- **حساب زمن الاختبار:** بعد تطبيق الاختبار على العينة السابقة حُسبَ زمن الاختبار، فوجد أنه استغرق ساعة (ستون دقيقة)، بما فيها تعليمات الاختبار.
- **حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز:** حُسبَ معامل السهولة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة على العدد الكلى للطلاب، وقد تراوح معامل سهولة أسئلة الاختبار بين ٢٥.، ٧٦.، ويعد هذا معامل سهولة مقبولاً. وبالمثل حُسبَ معامل الصعوبة بالنسبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار بقسمة عدد الذين أخطأوا في الإجابة عن السؤال على العدد الكلى للطلاب، وقد تراوح معامل صعوبة أسئلة الاختبار بين ٣٥.، ٧٥.، ويعد هذا معامل صعوبة مقبولاً.

كما حُسبَ معامل التمييز، وقد تراوح معامل التمييز بالنسبة لأسئلة الاختبار بين ٢٧.، ٦٢.، ويعد هذا معامل تمييز مقبول، حيث إن معامل التمييز المقبول بالإمكان قبوله عند ٢٥. (سبع أبو لبدة: ١٩٩٦).

- **الاختبار في صورته النهائية:** يعد حساب صدق الاختبار وثباته وحساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز صار الاختبار في صورته النهائية مكوناً من تسع وعشرين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.
- **تصحيح الاختبار:** صُحح الاختبار وفقًا لمفتاح التصحيح الذي أعده الباحث، فأعطيت درجة واحدة من الأسئلة الموضوعية للسؤال إذا كان صحيحًا،؛ وبهذا تكون النهاية العظمى للاختبار هى ٢٩ درجةً.

عاشرًا – تطبيق تجربة البحث: سار تطبيق تجربة البحث وفق الخطوات الآتية:

١- **اختيار مجموعة البحث:** تم اختيار مجموعة البحث على النحو التالي:

أ- اختير ٣٥ طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية؛ ليمثلوا المجموعة التجريبية التى ستدرس البرنامج المقترح.

ب-اختير ٣٥ طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، والذين لن يدرسوا البرنامج المقترح؛ ليمثلوا المجموعة الضابطة.

٢- تطبيق اختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال قبل البرنامج:

أ- اختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى:

طُبقَ اختبار مهارات إدارة الفصل على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد حُسبَ الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لنتائج التطبيق القبلي لاختبار **التقييم الذاتى التأملى** في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٥	٣٤.٥١	٣.٢	٠.٤٠	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	٣٥	٣٢.٦٠	٣.٤		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار مهارات **التقييم الذاتى التأملى**، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

ب . التوجيه الإكلينيكى:

طُبقَ على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد حُسبَ الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المتكافئة، والجدول التالي (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

يوضح المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة " ت " لنتائج التطبيق القبلي لاختبار التوجيه **الإكلينيكي** في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٥	٣٨.٣٥	٤.١	٠.٤١	غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	٣٥	٣٩.٥٠	٣.٢		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار التوجيه التربوي الفعال، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

٣- تدريس البرنامج المقترح:

قام الباحث بتدريب المعلمين على البرنامج المقترح في إدارة الفصل والتوجيه التربوي الفعال داخل أحد قاعات كلية التربية قاعة أ.د / مصطفى إسماعيل بالكلية، وقد استغرق التطبيق شهرًا كاملاً للتدريب.

٤- تطبيق اختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينيكى:

طُبقَ اختبار مهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى** على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من تدريس البرنامج؛ لمعرفة أثره على تحصيل مهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى** لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.

٥- تحليل النتائج باستخدام الطرق الإحصائية: تمت مقارنة أفراد المجوعة التجريبية بأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار **التقييم الذاتى التأملى** ، كما تمت مقارنة أفراد المجموعة التجريبية بأفراد المجموعة الضابطة لاختبار التفكير **التقييم الذاتى التأملى** ، وذلك باستخدام Spss.

حادي عشر – نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمعرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD في

تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه **الإكلينيكى لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية.**

أ- نتائج البرنامج القائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD في تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمين اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات **التقييم الذاتى التأملى** البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض السابق تمت مقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار مهارات **التقييم الذاتى التأملى**، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت " لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى

لمجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٥	٣٥.٠٣	٣.٤	٤ ٦٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
التجريبية	٣٥	٤٢.٢٢	١.٤٩		

يتضح من الجدول السابق (٣) تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار **التقييم الذاتى التأملى** إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٢ ٤٢)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة **(٣٥ ٠٣)**، كما أن هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى ١ ٠ ., وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد الفتاح (٢٠٠٥)، (Stojiljkovic(, 2011، وأحمد (٢٠١٣) السعودي (٢٠١٤).

٠ تم حساب معامل إيتا – حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر إيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (٢.)، وعده متوسطاً عند القيمة (٥.)، وعده كبيراً عند القيمة ٨. (يحي حياتي: ٢٠٠٦، ص٥٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)المتوسط الحسابي وقيمة "ت" لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التقييم الذاتى التأملى ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية

المجموعة التجريبية	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	قيمة "ت"	معامل إيتا	مقدار حجم التأثير
	٣٢.٧٥	٤١.٢٤	٧.٢٢	٠.٩٠	كبير

يتضح من الجدول السابق أن نسبة معامل إيتا نسبة كبيرة، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

ب- نتائج البرنامج القائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD في تنمية مهارات التوجيه التربوي لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية:

- **التحقق من صحة الفرض الثاني**، وهو: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمين اللغة العربية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التوجيه التربوي البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٥)

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين – الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التوجيه الإكلينيكى

لمجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٣٥	٣٣.٠٣	٣.١	٤.٥٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
التجريبية	٣٥	٤٠.٢٢	١.٤٤		

يتضح من الجدول السابق (٣) تحسن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التوجيه **الإكلينيكى** إذا ما تم مقارنته بمتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤٠.٢٢)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٣ ٠٣)، كما أن

هذه الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى ٠,٠١ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: الأغا (٢٠٠٨) Yılmaz (2009)، ومقرب (٢٠١٠).

حُسبَ معامل إيتا – حيث عد كوهين Cohen قيمة مؤشر إيتا لقياس حجم الأثر صغيراً عند القيمة (٠.٢)، وعده متوسطاً عند القيمة (٠.٥)، وعده كبيراً عند القيمة ٠.٨ (يحي حياتي: ٢٠٠٦، ص٥٠)، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٦)

المتوسط الحسابي وقيمة " ت" لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التوجيه الإكلينيكى ونسبة معامل إيتا لحساب حجم التأثير والفاعلية

المجموعة التجريبية	متوسط الدرجات في التطبيق القبلي	متوسط الدرجات في التطبيق البعدي	قيمة "ت"	معامل إيتا	مقدار حجم التأثير
	٢٩.٣	٣٦.٥	٨.١	٠.٩٠	كبير

- يتضح من الجدول السابق أن نسبة معامل إيتا نسبة كبيرة، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

ثاني عشر – تفسير النتائج:

١- أشارت نتائج البحث إلى تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في تنمية مهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى** في الاختبار البعدى، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعديًا لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يرجع تحسن أداء المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى في تحصيل مهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى** إلى:

- وضوح الأهداف العامة للبرنامج، وأيضًا الأهداف السلوكية الخاصة بكل لقاء على حدة، وقد تصدرت هذه الأهداف مقدمة كل لقاء، حتى يكون المعلمون على بينة من هذه الأهداف قبل دراستها.

- اختيار وتنظيم محتوى البرنامج المقترح وفقًا لاحتياجاتهم، مما كان له تأثيرًا إيجابيًا على في تحصيل المعلمين لمهارات **التقييم الذاتى التأملى** والتوجيه **الإكلينيكى**.
- تصميم البرنامج على النموذج المقترح فقد سار كل نشاط يُرب الطلاب عليه من خلال المراحل التالية:

أ- **التنبؤ Predict**: يعرض المتعلم تصوراته وفهمه لطبيعة الموقف التعليمي المعروض، ويتيح فرصة للمتعلمين لتوجيه أسئلة لفهم الموقف التعليمي، حتى يتحقق الهدف من تعرف تصورات الطلاب أنفسهم حول الموقف التعليمي والنشاط المقدم لهم.

ب-**التفسير Explain**: يُقدم الطالب الأسباب التي دعته لهذا التنبؤ، وتأتى أهمية التفسير فى مساعدة المتعلم على اتخاذ القرار المناسب.

ج- **الملاحظة Observation**: يلاحظ الطالب (المتدرب) ما يمكن اعتباره إجابة عن التساؤلات أو حل للمشكلة التي يبحث عنها، وتُكتب تلك الملحوظات لضمان عدم تعرضها إلى التغيير.

د- **التفسير Explain**: يجب أن تتناول أوراق العمل والنشرات التعليمية التي تُقدم للطالب توضيح العلاقة بين تنبؤاتهم المسبقة، والتوفيق بينها وصولاً إلى التفسير الصحيح للنشاط التدريبي المراد تعلمه.

وجاءت كل هذه المراحل بهدف تنمية مهارات التقييم الذاتى التأملى والتوجيه **الإكلينيكى** لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتدرب كالحوار والمناقشة والعصف الذهنى ولعب الأدوار ودراسة الحالة في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبى ساعدت في تحصيل المعلمين لهذه المهارات وممارساتها، واستخدامها كممارسات تدريسية وليس كجانب نظري فقط.
- ممارسة المعلمين للأنشطة المقترحة بالبرنامج ساعدت على فهم وتحليل المفاهيم الخاصة بالتدريس من خلال عمليات **الإرشاد التوجيهى** التى يستخدمه المعلم الخبير مع زميله المبتدئ، وذلك لأن المعلم المرشد الذي يقدم الدعم الفني لزميله يجب أن يكون ممتلكًا للخبرات التدريسية لتدريس

اللغة العربية، ولذا سيقوم بمساعدة زميله، وذلك تم من خلال البرنامج التدريبى المقترح.

- تقديم التغذية الراجعة المستمرة في أثناء اللقاءات، مما ساعد على توضيح مفهوم **التقييم الذاتى التأملى** وإجراءاته التطبيقية.
- تحفيز الطلاب على المناقشة والحوار الدائمين، والذى ساعد بدوره على فهم وتحليل المفاهيم والعمليات المقدمة في البرنامج، وإلى كيفية تنفيذ مهارات **التقييم الذاتى التأملى** ، وعمليات التوجيه **الإكلينيكى.**
- استخدام أوراق العمل والنشرات التعليمية التي استخدمها الطلاب المعلمون ساعد على تنمية تحصيلهم، وامتلاكهم لمهارات **التقييم الذاتى التأملى والتوجيه الإكلينيكى** المستهدفة من بناء البرنامج المقترح.
- أهمية استخدام قاعة تدريبية مجهزة بأدوات تكنولوجيا حديثة ساعد بدوره على تسهيل وتنفيذ البرنامج المقترح، وإتاحة مناخ تعليمي مناسب يساعد المرشدين على التحصيل وفهم وتحليل المفاهيم الواردة بالبرنامج التدريبى.
- أهمية توضيح عملية الملاحظة الصفية والتوجيه **الإكلينيكى** وعلاقتها بمهارات **التقييم الذاتى التأملى** كمهارات أساسية لتحسين الأداء التدريسي لدى المعلم.
- ممارسة أنشطة تطبيقية في أثناء تنفيذ البرنامج ساعد على توضيح وفهم الإجراءات الخاصة التوجيه، وكيفية ربطها بمهارات **التقييم الذاتى التأملى** ، وتسجيل الملاحظات، وإعطاء التغذية الراجعة، والتركيز على ملاحظة نقاط الضعف التي يقوم بها الطلاب المعلمون في أثناء تنفيذهم للدرس، وتعزيز نقاط القوة في أثناء ممارساتهم التدريسية.
- وقد يرجع تحسن أداء المجموعة التجريبية في مهارات **التقييم الذاتى التأملى** وعمليات التوجيه **الإكلينيكى** إلى أن هذه المجموعة قد تفاعلت مع الباحث وجهًا لوجه، مما ساعد على فهم البرنامج وتحليله، والإجابة عن كافة التساؤلات التى من الممكن أن تطرح على أذهانهم في أثناء البرنامج، والمناقشة الحرة الموجهة، وكتابة التقارير وتسجيل الملاحظات مما ساعد على وضوح المفاهيم والتمكن من امتلاكها، وذلك على عكس المجموعة الضابطة التى لم تتلق أي دعم من الباحث.

- التطبيقات والنماذج العملية كانت أهم الركائز التى قام عليها البرنامج المقترح، ولطبيعة موضوع البحث فإنه يحتاج إلى مزيد من الممارسات التطبيقية، حتى يتعرف الطلاب المعلمون آليات تنفيذ خطوات التوجيه الفعال، وكيفية استخدامه داخل الفصل والمدرسة.

ثالث عشر – التوصيات:

في إطار ما أسفر عنه البحث من نتائج، وفي إطار خصائص مجموعة البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- تطوير برامج تطوير المعلم قبل الخدمة باستراتيجيات ونماذج التنمية المهنية للمعلمين، ومنها التوجيه التربوي و**التقييم الذاتى التأملى** ، كأحد العمليات التى تساعد على تحسين أداء المعلمين في أثناء الخدمة.

٢- عقد دورات تدريبية من خلال وحدات التدريب بكلية التربية على التقييم الذاتى التأملى والتوجيه التربوي الفعال.

٣- تصميم مقرر بكلية التربية عن **التقييم الذاتى التأملى والإرشاد التوجيهى الفعال**، كأحد الموضوعات المهمة التى تساعد على بناء كيانات للتنمية المهنية المستدامة؛ لتحسين تدريس اللغة العربية.

رابع عشر – الدراسات والمشروعات البحثية المستقبلية:

يمكن في ضوء ما تقدم به البحث من نتائج، وما توصل إليه من توصيات تقديم مقترحات بالبحوث التالية:

١- تصور مقترح لدور معلم اللغة العربية في استخدام نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD ودوره في تنمية مهارات الملاحظة الصفية والتفكير الإبداعى.

٢- أثر استخدام برنامج الإرشاد التوجيهى الفعال في تنمية المهارات اللغوية وميول طلاب المرحلة الثانوية على تعلم اللغة العربية.

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تنبأ – ناقش – فسر – لاحظ PDEOD في تنمية مهارات الملاحظة الصفية لدى موجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

حجي، احمد إسماعيل (٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الهادي، أميرة رمضان (٢٠١١). استراتيجية مقترحة لتطوير الإشراف التربوي بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء الخبرة الأمريكية، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة الرابعة عشر، ع (٣١)، فبراير ٢٠١١، ص ص ١١– ١٢٠.

عبيدات، ذوقان (٢٠٠٥.): الإشراف التشاركي هل هو الحل؟، ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم، في الفترة من ١٥–١٦ مارس، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

السعود، راتب (٢٠٠٧). **الإشراف التربوي: مفهومه، ونظرياته، وأساليبه**، ط (٢)، عمان: مركز طارق للخدمات المكتبية.

الحريري، رافدة (٢٠٠٦): الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية، عمان، الأردن، دار الفكر.

العبد الكري، راشد (٢٠٠٥): الإشراف التربوي المتنوع، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الملك فهد.

السعودي، رمضان محمد محمد (٢٠١٤). تطوير إدارة حجرة الدراسة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء مدخل تكنولوجيا المعلومات: دراسة تطبيقية على محافظة كفر الشيخ، **مجلة الإدارة التربوية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، م (١)، ع (٢)، سبتمبر ٢٠١٤، ص ص ١٨١–٢٧٦.

أحمد، زينب السيد إبراهيم (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** – السعودية، ع ٤٤، ج٤، ديسمبر ٢٠١٣، ص ص ١– ٥٢.

أبو لبدة، سبع (١٩٩٦): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط ٤، عمان، جمعية المطابع التعاونية.

حسين، سلامة عبد العظيم، عوض الله، عوض الله سليمان (٢٠٠٦). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الأردن: دار الفكر.

الرميح، عبد الرحمن بن عيسى (٢٠٠٤). دور المشرف التربوي المقيم في التنمية المهنية للمعلمين: دراسة تقويمية، **ماجستير**، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

محمد، سليمان عبد ربه (١٩٩٤). الإشراف التربوي بمدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: الواقع وتطويره، المؤتمر السنوي الثاني " **إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير**"، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ١٦١– ١٨٢.

الأغا، صهيب كمال (٢٠٠٨). الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس الغوث الدولية بمحافظات غزة، **مجلة جامعة الأزهر** – غزة، سلسلة العلوم الإنسانية، م (١٠)، ع (١)، ص ص ١٤٥– ١٨٨.

عبدالله، على حسن أحمد (٢٠١٠): برنامج في التعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم المختلط لتحصيل الطلاب المعلمين المفاهيم الخاصة بطريق تدريس اللغة العربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٦٣ أكتوبر ٢٠١٠.

فضل الله، محمد رجب، وقاسم، محمد جابر (٢٠٠٣): تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الحادي والعشرون، مارس الجزء الأول، ص ص ١٦١ – ١٩٧.

البلوي، مرزوقة حمود (٢٠١١). دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، **ماجستير**، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة مؤتة.

القاسم، منصور بن محمد (٢٠١٠). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية في محافظة جدة، **ماجستير**، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى

عبد الفتاح، منال رشاد (٢٠٠٥). تنمية إدارة الصف المدرسي وأساليب تطويرها: دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية** – جامعة طنطا، ع ٣٤، م٢، ص ص ٤٨- ١٢٩.

مؤتمر تطوير كليات التربية – فلسفته – أهدافه – مداخله (٢٠٠٤): كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٧-٢٨ أبريل.

مقرب، على احمد، يونس، جمال الدين توفيق (٢٠١٠). الدعم المهني لمعلمي العلوم من التوجيه الفني لتحقيق معايير جودة الأداء التربوي: دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، عدد أكتوبر، ج (٢)، ص ص ٢٤٤-٣٤٢.

الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (٢٠١٠): الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر (مستويات: المؤسسة، والخريجين، والبرامج)، نسخة مبدئية، القاهرة.

نصار، يحي حياتي (٢٠٠٦): استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسات الكمية، المجلة التربوية والنفسية التى تصدرها البحرين، مج ٧، ع ٢، ص ٥٠.

التميمي، ياسين عبد الصمد (٢٠٠٩). الإشراف التربوي وأهميته في التربية والتعليم، **مجلة أبحاث البصرة** (العلوم الإنسانية)، م (٣٤)، ع (١)، ص ص ١٥٥- ١٨٥.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

AIMHI Rsource Mannual (1999): " Wellington: Ministry of Education ".

A cshbacher , p , R, (1994): Helping Educators to develop and use alternate assessment Barriers and Facilitators. Education policy ,8 (2), 202223.

Alger, C.; & Chizhik, A. (2006). Reflective Supervision Guide Teacher Handbook. Retreived on 10/11/2006 from Google Search Engine.

Beach, D. M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.

Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher, 15* (7), 5 – 13.

Black , P ,J. and William , D. (2007): " Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. London: Kings College London School Of Education

Birman , B. Desimone, L., Porter ,A. and Gartet , M. (2000):" Designing professional Development that works. Education Leadership , May , 23- 33.

Brandt, R.s.(2004): "On teachers coaching teachers: A conversation with Bruce Joyce. "Educational Leadership , 44 (6) , 12-17.

Cook, P. F.; Young J. R.; Evensen, N. (2001). Using Mediated Learning to Improve the Level of Reflection of Preservice Teacher, Paper presented to international conference on learning potential: unlocking human potential to learn, Canada

Bonello, Charles, Scaife, Jon (2014): PEOR – Engaging Students in Demonstrations, Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia. 32 (1), 62 – 84.

Beynon, C.& Onslow, B. (1993): Teacher Education Centers Education Canada , 32(4) , pp 39-45.

Corron, H. F. (1998). *Development of Educational Supervision: A conceptual Introduction*. New York: Longman.

Donnelly, A.E(2000): The effects of Metacognative skills training on Hands on learning from science objects (Museums) , P 148

Edwards, C. H. (1994). Learning and control in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, *21*(4), 340.

Espin, C. A., & Yell, M. L. (1994). Critical indicators of effective teaching for preservice teachers: Relationship between teaching behaviors and ratings of effectiveness. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *17*(3), 154-169.

Fullan , M. (2000):" The new meaning of Educational change. London: Cassell.

Fullan, M, and Haragreaves , A. (2006):" What worth fighting in your school ? New york: Teachers college Press.

Ford, R. H. (2002). Starting teaching classroom. London: Helm.

Guskey , T. (2002):" Does it make a difference ? Evaluating Professional development. Educational Leadership, March , pp 46-51.

Good, C. V. (Ed.). (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw- Hill Book Co.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. USA: Pearson Education Company, Inc.

Hill , J. And Hawk , K (2001):" Making a difference in the classroom: Effective teaching practice in Multi cultural high schools. Wellington: Ministry of Education.

Hill, J,. Hawk, K and Taylor, K (2000):" Professional Development: what makes it work? NZARE conference.Christchurch.

Hawk , K. and Hill, J. (2008): Towards making achieving cool: Achievement in multicultural high schools. Wellington: Ministry of Education

Hawk, K and Hill, J.(2009):" challenge of formative assessment in secondary classrooms. spanzjournal. whitianga: Aries Publishing.

Heller, M.p. and sindelar, N. M (1999):" Developing an effective teacher mentor program.fastback 319. Bloomington , IN: phi Delta kappa.

Hirsh, s. (2004). Standard Need Critical Friend national staff development councilem retrieved on 6-12-2006, Available at http:// www.nsdc.org/library/publications/results/resz-04hirs,cfm -Showers, B., joyce, B (2006): The Evalution of peer coaching. Education leadership, March: 12- 16.

Hart, C. , Mulhall , P. Berry, A. & Gunstone , R. (2015): What is The purpose of This Experiment ? Or can students learn something from doing experiments? Journal of Research in Science Teaching. 37,26-43.

. Halstead, J. M., & Xiao, J. (2009). Maintaining the balance: teacher control and pupil disruptions in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 142-156.

Hawk , K. and Hill, J. (2008): Towards making achieving cool: Achievement in multicultural high schools. Wellington: Ministry of Education

Hirsh, s. (2004). Standard Need Critical Friend national staff development councilem retrieved on 6-12-2006,

Available at http:// www.nsdc.org/library/publications/results/resz-04hirs,cfm - Showers , B., joyce , B (2006): The Evalution of peer coaching. Education leadership, March: 12- 16.

Hsu, Liang- Rong (2012): Using the Predict – Observe – Explain Strategy to Explore Students Alternative Conceptions of National Association for Research in Science Teaching, Vancouver. science.gise.ntnu.edu.tw/plan/2009.pdf.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership*, *60*(8), 30-33

Kellough, R. D., & Kellough, N. G. (1999). Middle school *teaching: A guide to methods and resources*. Merrill, One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458.

Kassahun, N. (2014). Practices and challenges of Educational Supervision of Professional Development of Teachers in Government Preparatory schools of Addis Ababa. *Master Degree*. Dep. Of curricula. College of Education and Behavioral Studies. Addis Ababa University.

Khanthavy , Houmphanh, Yuennyong, Chokchai (2014): The grade 1 students mental model of force and motion through Prredict – Observe – Explain (POE) strategy. www.recsam.edu.my/cosmed/10/Abstract/10pdf

Kohn, A. (2006). *Beyond discipline: From compliance to community*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Mancuso, J.Vincent (2015): Using Discrepant Events in Science Demonstrations: An Action Research Study. Pro Quest LLC, ED.D. Dissertation University of RochesterED521258.

Nagaoka, J. Newmann, F.M and Bryk , A.s (2000):" High stakes testing and Inquiry based class room: Complementary or contrasting visions of reform. paper presented to AERA..

Nany, D. ;Yendol, S. D. (2000). From Readiness to Inquiry: the unfolding of supervision in the professional development school. ERIC ED 468426

Odell , s. (2001):" Mentor teacher program.Washington , DC: National Education Association

Papoulia – Tzelepi , P. (1993): Teaching Practice Curriculum in teacher Education. European Journal of Teacher Education, 16 (2). pp 147 – 162.

Porter ,A. and Gartet, M (2000), - Black , P ,J. and William, D. (2007).

Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company.

Showers , B ,. And Bennett , B(2007): Synthesis of research on staff development: Aframework for future study and state – of – the – art analysis. Educational Leadership, November , pp 77-87.

Song, H.; Koszalka,T. A.; Grabowski, B. L. (2005) Exploring Instructional Designed Factor Prompting Reflective Thinking in Young. Canadian Journal of Learning and Technology. 31(2), Retrieved on 10/11/2006 from Google Search Engine.

Sweeney (2008): Technically simple – social complex: action research to help teachers develop their practice. unpublished Med thesis, Victoria university of Wellington.

Smith , S.C and scott, J.J (2005):" The collaborative school. A work environment for effective instruction.Reston , VA: National Association for secondary principals.

The north central regional technology in education consortium (NCRTEC).(2005). Coaching Stuff for Integrating Technology, Tips for Critical Friendsm Retrieved on 6-. http://www.ncrtec.org/pd/11wt/coach/tips.htm 12-2006, Available at

Robbins, P.(2000):" How to plan and implement a peer coaching program. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.

McAlpine, D., Poskitt, J. and Bourk , R (2004):" Assessment for better learning. Wellington: Ministry of Education.

TEA and AEL (1999):" to strength: Establishing a mentoring program for beginning teachers, an administrators guide. Charleston, west Virginia: Tennessee Education Associated and Appalachia Educational laboratory.

William, D, and lee, C. (2003): "Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. paper presented at AERA. Leeds.

willis , s (2000): Adult learning and professional development of teachers paper prepared for the Education Review office. Wellington: Victoria university.

Wang, M.C., Haerted, G.D. & Wallberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, Vol. 63, No. 3, 249-294.

Wong , H., & Wong, R. (1998). The first day of school. H. K. Publication.

Zuizwe , Mthembu et al (2016): Using the Predict – Observe – Explain Technique to Enhance the Students Understanding of Chemical Reactions. (Short Report on pilot study) www.aare.edu.au/01pap/mth01583.htm.