الفصل الرابع

نحو نظام شامل للإشراف التربوي

رابعة بيضون(*)

تمهيـد

يشـكّل **الإشـراف التربـوي** عمليـة أساسية في منظومـة عمل المؤسسـة التربوية المتعـدّدة المجـالات وهي معنيّـة بالوظيفة الأساسيـة للمدرسة، أي في مجـال التربية والتعليم..

والعمليـة التعليمية والتربوية مـن العمليات المعقدة التي تتطلـب جهداً كبيراً؛ لأن غايتهـا وهدفهـا الأساسي، الإنسـان وتنمية قدراتـه ومهاراته بما يتناسـب مع أهدافه وآماله وتطلّعاته.

لأجل ذلك تمّت كتابة فصل الإشراف التربوي منفصلاً كمحور كامل، نظراً لاحتوائه المحـاور والعناوين كافـةً التي تعنى بالعملية التعليمية – التربويـة، إضافةً إلى أنَّه أخذ حيّـزاً كبيراً من برنامـج التطوير الإداري التربوي، كما أنّ تجربة مؤسسات المبرّات في عملية الإشراف التربوي قبل برنامج التطوير الإداري وبعده تساعد المختصين في هذا المجال.

ورد فـي الفصـل الثاني «رحلة المبرّات مـع التطوير» أنّ جمعيـة المبرّات الخيرية

(*) مديرة مدرسة الإشراق ومبرة الخير في بنت جبيل وعضو في اللجنة المركزية لدراسة التقييم الذاتي وفي وحدة التطوير المستمر والتقييم الذاتي

تعاونت مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية للقيام بدراسة للاحتياجات التدريبية للكوادر القيادية بحيث ركزت على الاحتياجات التدريبية في كل المهارات الإدارية الرئيسية الشائعة في هذا الميدان، التي تنطبق بشكل واضح ومباشر على إدارة المؤسسات التربوية لجميع المراحل التعليمية ما قبل الجامعية، وإدارات المؤسسات الرعائية.

اقترحت الهيئة الاحتياجات التدريبية استناداً إلى النتائج التي توصّلت إليها، وإلى توصيات الادارة العامة في جمعية المبرّات الخيرية أربعة محاور للتدريب كالتالي:

- **المحور الأول، الإدارة**: إدارة وتطوير الموارد البشرية، مهارات إدارية عامة، إدارة وتطوير الأبنية والتجهيزات، إدارة وتطوير الموارد المالية.
- **المحور الثاني، الاشراف التربوي**[1]: غايتُه التأكّد من فعالية الممارسات التعليمية وضمان استخدام الأساليب التربوية والتقنيات التعليمية، والاشراف على تطوير العملية التعليمية وتقويمها، والاشراف على تطوير العملية التعليمية عن طريق مساعدة الهيئة التعليمية، وتقويم وتطوير البرامج التعلمية، ثم وضع خطط النمو المهني للمعلمين والموظفين.
- **المحور الثالث، العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي**: استخدام المعلومات والمعارف والتوجهات المتعارف عليها للتواصل والتعاون مع الأهل والمجتمع المحلي، توفير برامج التعليم في قسم التربية المختصة، الإفادة من موارد وخبرات المجتمع المحلي لدعم تحصيل التلاميذ وحل المشاكل التي تواجهها المؤسسة.
- **المحور الرابع، رسالة المؤسسة**: وضوح رسالة المؤسسة وإيصال الرسالة إلى: المستفيدين الداخليين، المستفيدين الخارجيين، الموظفين والمجتمع المحلي.

(1) المرجع: المادة التدريبية لوحدة الإشراف التربوي التي غطت المواضيع التالية: (1) الإشراف على العملية التعليمية: التربية المتخصصة في إطار المدرسة العادية وسياسة القبول وأساليب التقييم التربوي وأدواته. (2) الإشراف على البرامج التعليمية: المناهج التعليمية في لبنان، (3) إدارة البرامج التعليمية، (4) تقييم البرامج التعليمية، (5) الإشراف التربوي على عمل المعلمين، (6) الخدمات الطلابية: الإرشاد والتوجيه المدرسي.

جـاء ترتيب **محور الإشراف التربوي** من حيث الحاجة إلى التطوير في مركز عالٍ نسبيـاً بحيث أعطته فئـة المديرين المرتبة الثانية بين المحـاور الأربعة، وهذه النتيجة توافقت مـع الأولويات التي أعطتها الإدارة العامة في جمعيـة المبرّات لمحور الإشراف التربوي إذ أعطته المرتبة الثانية مقارنة بالمحاور الثلاثة الأخرى.

وقد حظي الإشراف التربوي بنقلة نوعية في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية عبر السنوات العشر السابقة من عمر برنامج التطوير الإداري؛ فمن إشراف ذي صبغة رقابية تدقيقية، إلى إشراف احتضاني متنوع وفق أساليب وأنماط متنوعة.

هـذه الحقبة، وتلك الفروقات بين الأمـس واليوم تحرّك الذاكرة، لنحدّد كيف كان وضـع الإشراف في مؤسسات المبـرّات التربوية، وكيف أصبح اليوم مع برنامج التطوير الإداري، وكيـف يخضـع الآن للتطوّر المستمر، وهو مـا سنستعرضه في هذا الفصل من رحلتنا مع التطوير مضيئين على التجربة الفريدة التي شكّلت تحدّياً، وهي المواءمة بين نظريـة الإشراف التربوي في المنحى التعليمي، مع نظرية المنحى الرعائي، وما تتطلبه من بحث وتفكر وتجربة وصولا للتعديلات المناسبة.

ولأنّ مؤسسات المبرّات تضم مؤسسات تعليمية ومؤسسات رعائية وبرنامج التطوير الإداري شملهـا كلّهـا سيُصار إلـى توضيح القصد من معنى كلٍّ مـن المؤسسة التعليمية والمؤسسة الرعائية. فالمؤسسات التعليمية تشمل المدارس الأكاديمية والمعاهد المهنية التي أسست لتكون (كما ورد في رسالتها) مؤسسات تربوية تقدّم الخدمة التعليمية لجميع الطـلاب دون تمييـز، وتسعى لإعطاء خبرة جديـدة للمجتمع في نطـاق التربية والتعليم مـن أجل بناء إنسان صالح مؤمن بالله ورسالاتـه، متعلّم ومثقف، واعٍ، منتج، منفتح على قضايـا العصـر، يعطـي الحياة قوة وانفتاحـاً ويشارك فـي صنع المستقبـل. كما تسعى مدارسـ المبرّات لتكون طاقات غنيـة لمجتمعها بما تُكسبـه لتلامذتها من خلال عملية التربيـة والتعليم من معارف ومهارات وقيم أخلاقية وروحانية وجمالية وخبرة واحتراف تساعدهـم على ترتيـب أولوياتهم في الحيـاة، إضافة إلى اكتساب مبـادئ تربوية تجعل

منهم أفراداً صالحين. إضافةً إلى ذلك فإنَّ معاهد المبرّات تهتم كذلك بالتعليم المهني والتقني، إيماناً منها بفاعلية هذا التعليم، وبضرورة تعزيز هذا الاتجاه في المجتمع.

أما المؤسسات الرعائية فهي تحتضن الأبناء، أي التلامذة الأيتام، والتلامذة من ذوي الحالات الاجتماعية الصعبة، وتقدّم لهم خدمات الرعاية الشاملة دون أنّ تبغي الربح، بحيث تسعى لتوفّر لهم الحياة الكريمة، وتؤهّلهم ليكونوا جزءاً فاعلاً في المجتمع بعيداً عن الإستغلال، ولتجعلهم فاعلين ومنفتحين على الحياة والمجتمع. وتعتمد الجمعية نظاماً خاصاً للرعاية داخل مؤسساتها وهو رعاية الأطفال ضمن أسرة، والأسرة الرعائية هي مجموعة من الأبناء[1] تتراوح أعدادهم بين 15 و20 إبناً (أو إبنة) وهم ذوو معايير متجانسة من حيث العمر والصف والجنس، يقوم على رعايتهم مشرفة أومشرف رعائي، مهمته إحاطة الأبناء برعاية شاملة حياتية وتربوية، الى جانب الدور التعليمي الذي يقوم به من خلال متابعة دروسهم وواجباتهم اليومية في فترة المساء (ما بعد المدرسة). وتقدّم المؤسسات الرعائية الرعاية الأسرية للأبناء الذين لا يبيتون في المؤسسة بناءً لدراسة ظروفهم واحتياجاتهم، وبناءً لمعايير محدّدة في كلّ مؤسسة. ويمكن القول إنها الخدمات الرعائية الشاملة نفسها التي يستفيد منها الأبناء الآخرون باستثناء البيت في المؤسسة الرعائية. عملت المبرّات على ترجمة دور المؤسسة الرعائية عملياً ومن خلال تنظيم مجموعة من البرامج التربوية تعكس الأفكار والمرتكزات الأساسية في العمل الرعائي أعدّتها مديرية الشؤون الرعائية[2]

(1) الأبناء: هم المستفيدون من البرامج وخدمات الرعاية الشاملة (التربوية، التعليمية، الحياتية، الإجتماعية..الخ) التي تقدّمها المؤسّسات الرعائية في جمعية المبرّات الخيرية عبر جهاز الإشراف الرعائي، وقد اعتُمد هذا المصطلح كتعبير عن طبيعة ونوعية العلاقة العاطفية والروحية التي يجب أنّ تحكم العمل معهم.

(2) مديرية الشؤون الرعائية: تعمل على تأمين رعاية سليمة شاملة للأيتام وذوي الاحتياجات الخاصة والحالات الاجتماعية الصعبة من خلال إعداد البرامج التربوية والرعائية وبرامج الإرشاد والتوجيه، ما من شانه تنمية شخصيّات الأبناء لتكون شخصيات متوزانة جسدياً وأخلاقياً.. بالإضافة إلى وضع خطط للإشراف على أداء المؤسسات الرعائية لإجراء الرقابة التي من شأنها ضبط جودة العمل فيها

فـي الإدارة العامـة للجمعيـة، بحيث تضمّـن كل برنامج: الأهـداف، الأنشطة، القواعد الأساسية والإجراءات العملية. وتعنى هذه البرامج بالشأن التعليمي والنمائي والسلوكي للأبنـاء بما يساهم في تحقيق النماء المتوازن لديهم فكريّـاً وأخلاقيّاً ويوسّع معارفهم ومهاراتهم ومداركهم المختلفة.

مفهـوم الإشـراف التربـوي مـا قبل برنامـج التطويـر الإداري: إرتبـط بالرقابة والتوجيـه، فـكان الإشـراف تفتيشـ تنطلق مـن هرميّة سلطويـة تعمل بأسلـوب رقابي بحـت لعمل المنسّـق[1] والمعلم، حيث يكون المشرف ممثَّلاً لـلإدارة العامة في الرقابة علـى المدارس وضبط المستـوى التربوي التعليمي فيها، ويقدّم نمـاذج ثابتة يجب على المعلـم أنّ يلتـزم بها تتـرك هامشا ضيقـا لإبداع الأخيـر، كما يركز علـى مدى تنفيذ المعلـم للتعليمات المقدمة لـه وتدريبه ليتمكن من تنفيذها، ويهتـم بالناحية الرقابية، وليس التركيز على مسانـدة المعلم في تحقيق توقعات الأداء وتحديد حاجاته التدريبية والعمـل على تلبيتها. وبذلك يكون المشرف هو صاحب السلطة العليا في أخذ القرار في جـودة أداء المعلم. باختصار، تكون العلاقة بين رئيس ومرؤوس أكثر منها علاقة زمالة ومشاركة ولا تنسجم مع البعد التنموي للإشراف مع المعلم..

أمـا عملية الإشراف التربوي، فهـي عبارة عن وظيفة مرتبطة بموقع وظيفي محدّد (أو مسمـى وظيفي) هو المشـرف التعليمي، وعمل محصور بشخصـ المشرف وفهمه لعمليـة الإشراف بأنهـا تفتيش على عمل المعلم. لكنّها تحوّلت مـع برنامج التطوير إلى نظـام متكامـل يبدأ بالمدخـلات: من الإشراف علـى البرامج التعليميـة وسياسة قبول

(1) تعريف مصطلح المنسق كما ورد في دليل عمل المنسق الصادر عن جميعة المبرّات الخيرية وفي التوصيف الوظيفي له: مسؤول عن مجموع أفراد مدرّسي المادة في الحلقة أو القسم الذي يعمل فيه،ويقوم بالإشراف على عمل وحدة المادة التي يشرف عليها بفعالية، من وضع الخطط التعليمية، ومراقبة سير العملية التعليمية في المادة، والعمل مع المدرسين، وتقديم التوجيه المهني والدعم اللازمين، بالإضافة إلى تقييم عمل التلامذة وإقامة الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة الداعمة لعمل التلامذة وربط التعلّم بحياتهم اليومية.

التلاميذ، والإشراف على المعلمين، إلى العمليات: الإشراف على العملية التعليمية والإشراف على الحياة الطلابية وصولاً لتقييم وقياس التحصيل والتحسين..

أحدث برنامج التطوير الإداري تغييراً جذرياً في مفهوم الإشراف التربوي: التغيير الأول تمثل في تشكيل إطار مفاهيمي للإشراف التربوي بأنه عملية أساسية ومعقّدة في منظومة عمل المؤسسة التربوية المتعدّدة المجالات، وهي معنية بالوظيفة الأساسية للمدرسة أي التربية والتعليم، وأنه خدمةٌ تُقدّم للمعلّم وعبر المعلم لتحسين عملية التعلّم والتعليم، والمستفيد الأساسي منها هو التلميذ لتحقيق تنمية أفضل له. التغيير الثاني تناول نطاق عمل الإشراف التربوي بحيث لا يقتصر على الموقع الوظيفي للمشرف التعليمي بل يشمل كل من يقوم بعملية الإشراف التربوي من المدراء، مدراء الأقسام، مدراء الحلقات، مسؤولي أقسام رعائية، مشرفين تعليمين/رعائيين، منسقين.....الخ. التغيير الثالث تناول مهام المشرف لتشمل تخطيط وتطبيق وتطوير المنهاج، والتحسين المستمر للتعليم، تأمين المعلمين، تأمين التجهيزات والوسائل التعليمية، تنظيم برامج التطوير المهني والتدريب خلال الخدمة..الخ، والمشرف يلعب دور المنسق، قائد الفريق، المقيم، والمستشار. التغيير الرابع توسيع مفهوم الإشراف التربوي ليشمل الإرشاد التربوي والنوادي المدرسية التي كان غائباً عنها تماماً.

تم تنظيم هذا الإطار المفاهيمي الجديد للإشراف التربوي في أربع وحدات تدريبية سنعالجها ونعرض الممارسات التي تغيّرت بناءً عليها وهي:

- الإشراف على البرامج التعليمية والبرامج الرعائية:
  - صناعة المنهج المقرّر وتقييمه.
  - أساليب التعليم وتقنياته.
  - تقييم البرامج التعليمية والرعائية وتطويرها.
- الإشراف التربوي على عمل المعلمين وعلى عمل المشرفين الرعائيين:
  - الإشراف المبني على المشاهدة الصفية: التخطيط وتحديد الأهداف، المشاهدة الصفية وأدواتها، إعداد خطة تطوير عمل المعلم.

– الإشراف المبني على ملف العمل.

■ الإشراف على الحياة الطلابية:

– الإشراف على تطبيق قواعد السلوك الطلابي.

– الإرشاد التربوي من منحى وقائي نمائي.

– الخطوات الإجرائية للإرشاد التربوي في تعريف المشكلات السلوكية عند التلاميذ وتحديد أسبابها والتدخّل لتعديلها.

– الإشراف على الأنشطة اللاصفيّة والنوادي المدرسية.

– إدارة العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي.

■ الإشراف على العملية التعليمية وعلى العملية الرعائية:

– الإشراف على سياسة قبول التلاميذ.

– أساليب التقييم التربوي للتلاميذ.

– التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية

– الإشراف على تعليم ذوي الحاجات الخاصة.

وهنا تجدر الإشارة إلى إشكالية الإشراف التربوي التعليمي – الرعائي: إذ بالرغم من أنّ عملية الإشراف التربوي علم واسع متعدّد المجالات، إلّا أنّه لم يتناول الإشراف التربوي النمائي في مؤسسات الرعاية البديلة، وبالتالي لم تشمل مضامين الوحدات التدريبية للإشراف التربوي دورَ وعملية الإشراف التربوي الرعائي. لذلك اعتمدنا مفهومنا الخاصّ للإشراف التربوي الذي تبنيناه في المؤسسات التعليمية، وقمنا بمواءمته ليتلاءم مع الدور الرعائي، إذ أنّ الغاية واحدة، والرؤية واحدة تصب في مصلحة أبناء المبرّات، فسعينا معًا، مؤسسات تعليمية ورعائية إلى تحسين الممارسات في تطبيق عمليات الإشراف التربوي، ممّا يحقّق الرؤية المشتركة والتوازن في أداء المؤسسات، وذلك من خلال تطويع وحدات برنامج التطوير الإداري، لتتناسب مع المؤسسات الرعائية، حيث قامت لجنة من العاملين بالإشراف الرعائي وبالتعاون مع وحدة المتابعة والتقييم لبرنامج التطوير الإداري بالعمل على مواءمة تطابق المفاهيم

والمنهجيات والممارسات التي جاء بها برنامج التطوير الإداري مع طبيعة العمل الرعائي، وعملت على لحظ الخصوصية التي ينبغي الالتفات اليها خلال التطبيق في المؤسسات الرعائية، وسيتم التطرق في سياق الفصل إلى أمثلة واقعية توضح الكيفية والتجربة في كلّ عنوان من عناوين إطار عمل الإشراف التربوي.

الإشراف على البرامج التعليمية[1]

ارتكز التعامل مع المناهج التعليمية في مدارس المبرّات في التسعينيّات – قبل برنامج التطوير الإداري – على التجربة، القاعدة المعرفية الموجودة لدى المشرفين التعليميين والخبرات المكتسبة على مستوى تحديد الأهداف التعليمية والأنشطة المطلوبة لتحقيقها وتقييمها من خلال التطبيق العملي، ولكن هذا التعامل لم يكن مؤطّراً وممنهجاً كعملية متكاملة لها خطواتها ومراحلها.

التغيير الذي أحدثه برنامج التطوير الإداري هو تقديم الإطار النظري المفاهيمي لعملية الإشراف على البرامج التعليمية، بدءاً بتعريف المنهج وبأنّه لائحة تدفقية من المهام المعرفية والوجدانية والمهارية تنطلق من الأهداف العامة حتى الأهداف الإجرائية، وأنّه خطة عامة لتعليم مادة أو صف تشمل العناصر التالية على الأقل: الأهداف، المحتوى، طرق التعليم، التقويم، وأنّ البرنامج التعليمي هوعملية تطبيق فعلي لخطة تعليمية معينة..أما عملية تصميم المنهاج فهي تمر بثلاث مراحل:

– **المرحلة الأولى هي وضع الأهداف العامة والخاصة للمنهج** التي نريد أنّ نحققها عند المتعلمين بأبعادها الثلاثة: البُعد المعرفي الذي يساعد المتعلّم على التعامل مع العمليات العقلية، والبعُد الوجداني: التي تساعد المتعلم على أنّ يتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه المتعددة وأنشطته المختلفة، والبُعد المهاري – النفسحركي، أي المهارات الحركية التي

(1) قدم المادة ودرب عليها، د.عدنان الأمين، ود.مراد جرداق، ود.صوما بو جودة، ود.ندى منيمنة، تحت عنوان «الإشراف على البرامج التعليمية وإدارة البرامج التعليمية».

تساعد المتعلم على التحكّم بأطراف جسمه، كحركة القدمين أو اليدين أو الجسم ككلّ..

- **المرحلة الثانية**، عملية تنظيم المنهج: أي تحديد الأنشطة التعليمية التي تسمح بتحقيق الأهداف العامة والخاصة للمنهج.
- **المرحلة الثالثة**، تقييم المنهج: أي قياس مدى تحقّق الأهداف عند التلاميذ.

ومن ضمن الإطار المفاهيمي النظري الذي لحظناه من برنامج التطوير الإداري، وضوح **المقاربات المختلفة لبناء المناهج الواردة** أدناه، وأن المدير يجب أنّ يكون لديه القدرة على رؤية البعد غير المرئي للمنهج:

- **بناء المناهج على أساس المحتوى**: محوره الأساسي هو «ماذا نعلّم؟». وهو النموذج التقليدي الذي يركّز على الاهتمام بمواد التعليم والوسائل التي يعتمدها المعلّم لنقلها إلى التلامذة، حيث يكون للمسعى الاستقرائي والمسعى الاستنتاجي الدور الأساسي في الممارسات الصفيّة، إنَّ عملية التقويم تهدف الى قياس قدرات التلميذ على استذكار المعارف وتطبيقها في وضعيات أقرب ما تكون الى تلك التي تمّت معالجتها في الصف خلال عملية التعلّم. ويتميّز هذا المنهج بالتنسيق العامودي بين الحلقات والتنسيق الأفقي بين مختلف المواد التعليمية على مستوى المعارف.
- **بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية**: وهو النموذج الذي يعتمد التربية السلوكية التي تطوّرت إثر انتشار أعمال «بلوم» و«تايلر» و«ماغر»، وخلاصته أنّ المناهج ليست عناوين لموضوعات تُطرَح في المطلق، فَتُعدّل من حين الى آخر، كما كان شأن مناهجنا السابقة، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف محدّدة مسبقًا. ومن إيجابيات هذه المقاربة اعتبار التلميذ محوراً لعملية التعلّم بدلاً من المعلم، والانتقال من إعادة التذكّر واكتساب المعرفة بحدّ ذاتها الى تطوير القدرات الفكرية والمعرفية، ولكن لهذه المقاربة سلبية تتمثل بتجزئة الأهداف التربوية إلى أهداف صغيرة لتسهيل اكتسابها من دون النظر الى ما يمكن أنّ يقوم به التلميذ بشكل جماعي.

— **بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات**: فيه برز توجّهٌ قويّ لدى الكثير من النظم التربوية نحو جمع المعلومات ضمن كفايات ذات أبعاد معرفية ووجدانية وحركية، بحيث يستطيع المتعلّمون استعمالها في مواقف من حياتهم اليومية. لذلك اعتمدت هذه المقاربة حديثاً في بناء المناهج مما يجعل المتعلّم قادراً على مواجهة تحدّيات القرن الواحد والعشرين.

تبنت جمعية المبرّات الخيرية بدايةً المقاربة الثانية (بناء المناهج على أساس الأهداف التربوية)، وبدأت لجنة مكلّفة من الإدارة العامة في الجمعية تضم مشرفين تعليميين، ومديري مؤسسات، بوضع مصفوفات المراحل والمواد والأهداف[1] وتحويل المنهج المبني على المحتوى إلى منهج مبني على الأهداف، وتبلورت التجربة مع المناهج الجديدة وبدء برنامج التطوير الإداري وصولاً للمقاربة الثالثة (بناء المناهج على أساس المقاربة بالكفايات)، والتي ساعدنا برنامج التطوير الإداري من خلالها على تبنّي التربية التكاملية، ومن ثَمّ التعليم الإدماجي/التعليم وفق المقاربة بالكفايات. وكانت مدارس المبرّات من أولى المدارس في لبنان التي طبقت التربية التكاملية ومن ثم التعليم الإدماجي وحقّقت نتائج مميزة بشهادة المركز التربوي للبحوث والإنماء إضافة إلى طلب أكثر من بلد عربي (نذكر على سبيل المثال لا الحصر عُمَان، الكويت.. الخ) الاستفادة من منهجية هذا التعليم والقيام بالتدريب لفرق العمل في المؤسسات على التربية التكاملية والتعليم الإدماجي.

كذلك ساعد برنامج التطوير الإداري في التعرّف على عملية تقييم المناهج من حيث التجانس[2] بين المواد المتشابهة كاللغات مثلاً لضمان وجود تجانس في الأهداف

(1) مصفوفة المراحل والمواد والأهداف هي:
— الأهداف التعليمية للمواد في صف.
— الأهداف التعلمية للمادة في حلقة.
— الأهداف العامة للحلقة / المرحلة (مجموع أهداف /الحلقة)
— الأهداف العامة للمادة / أهداف كلّ الصفوف في مادة.

(2) التجانس: دراسة بين المواد المتشابهة: (مواد اللغة الفرنسية والعربية والإنكليزية)، (مواد العلوم

وتناغم فيما بينها، ومن حيث التوافق[1] ما بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكلّ مادة وفي كلّ صف، وكذلك من حيث التتابع[2] بدراسة تتابع الأهداف الخاصة بين الصفوف للحلقة الواحدة، ثم بين الحلقات لضمان عدم وجود أيٍّ انقطاع في أيٍّ هدف وفي المواد كافة.

إنّ اكتساب المتدربين ضمن برنامج التطوير الإداري لمهارات تقييم التوافق والتتابع في المناهج ونقل هذه المهارات إلى مؤسسات المبرّات كافة، أدّى إلى تنفيذ ورشة عمل واسعة المدى، استمرّت على مدى عامين لدراسة التوافق والتتابع في مصفوفات أهداف كلّ المواد، وصولاً إلى إصدار مصفوفات أهداف مناهج كلّ المواد التعليمية في مدارس المبرّات بما فيها التربية الإسلامية، يلي ذلك تحديد النواتج التعلمية لكل مادة والمنبثقة من الأهداف والتي يتم قياس وتقييم تحصيل التلامذة بناءً عليها.

هذا الإطار النظري الشامل الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري لعملية الإشراف على البرامج التعليمية شكّل وعياً وفهماً لدى مجتمع المبرّات لكيفية بناء المناهج التعليمية، مقابل الكتاب المدرسي الذي كان يُعتبر المحور الأساسي في العملية التعليمية، إنَّ هذين الوعي والفهم، انعكسا واقعاً في ممارسات تمثّلت في تطوير منهجية لوضع الخطط التعليمية المحددة[3] من حيث الزمان والمكان والتي تساعد في تنفيذ منهاج تعليمي معين، وإنتاج

والرياضيات)، (مواد الاجتماعيات: تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية، تربية إسلامية، اجتماع، اقتصاد، فلسفة وحضارات) لضمان وجود تجانس في الأهداف وتناغم فيما بينها.

(1) التوافق: دراسة ما بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة لكلّ مادة وبحسب الحلقة لضمان تطابق كافة الأهداف الخاصة مع كافة الأهداف العامة لكلّ مادة وفي كلّ صف.

(2) التتابع: دارسة تتابع الأهداف الخاصة بين الصفوف للحلقة الواحدة، ودراسة التتابع بين الحلقات حيث يراجع الأهداف الخاصة بكلِّ صف لضمان تتابعها في جميع صفوف الحلقة الواحدة لضمان عدم وجود أي انقطاع في أيّ هدف وفي المواد كافة.

(3) تعليمات حول إعداد الخطة التعليمية: تهدف إلى توضيح كيفية إعداد الخطط التعليمية للمواد بما يتناسب مع مناهج التعليم في المؤسسات التعليمية. والخطة التعليمية هي توزيع الدروس على وحدات تعليمية يتمّ فيها تحديد: الأنشطة، الاستراتيجيات، الوسائل، الطرق، التعيين، التقييم، الأنشطة التي سيقوم بها الطلاب، وتحقّق الأهداف المرجوة.

لائحة تدقيق الخطط التعليمية[1]، وكيفية تقييم البرنامج التعليمي والبرنامج التربوي الذي يعكس عملية التطبيق الفعلي للخطة التعليمية التربوية المحددة، والذي يرتبط نجاحه بنجاح عملية البناء السليم للمناهج، بحيث يلحظ توفير الوقت والجهد في بناء المعارف والمهارات لدى التلامذة، خصوصاً إذا ما تمَّ التقييم مباشرة وفق المحكات الأساسية لتقييم التحصيل، ولحظ استراتيجيات التعلم الناشط مقارنة بالتعلم التقليدي.

والجدير ذكره أنّ الإطار المفاهيمي الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري أعطى دوراً محوريّاً للمدير في توفير متطّلبات البرنامج التعليمي، من موارد بشرية وتنظيمية وتجهيزية، وكذلك عمليات إدارة البرنامج، والإشراف العام على البرامج من خلال الإشراف على المسؤولين المباشرين عن تنفيذ هذه البرامج، وإعطاء توصيات موثّقة بخصوص جودة البرامج، إضافة إلى تطويرها واعتمادها، وذلك من خلال إيجاد نظام لتقييم البرامج التعليمية في المدرسة، او البرنامج التربوي في المؤسسات الرعائية.

وفي العام 2005-2006 أي بعد عامين من بدء تنفيذ برنامج التطوير الإداري ونتيجة الوعي الذي تشكّل بدأت المبرّات في **تقييم البرامج التعليمية**[2] بهدف التحسين.

لم تكن المهمة سهلة، بل كانت عبارة عن مخاض عسير في مسيرة التغيير، إذ كان غائبًا لدى الكثيرين كيفية تقييم برنامج تعليمي من حيث علاقته بالمنهج، أو من حيث علاقته بالبرامج الأخرى، كبرنامج الدعم المدرسي، أو من حيث نطاقه: من خطة

(1) لائحة تدقيق الخطط التعليمية، هي أداة تحتوى أدلة ومؤشرات تمكّن من معرفة مدى تغطية الخطة: للنواتج التعلمية (أهداف معرفية ومهارات واتجاهات)، للقيم (المواقف والاتجاهات) التي تتواءم ورسالة المبرّات، مدى استخدام الخطّة لدروس الكتاب، إذا كانت الخطة تتضمن إضافات – تمارين أنشطة من خارج الكتاب، مدى لحظ الخطة للتقييم مع تحديد أنواعه، إذا كانت الخطة تغطي مهارات التفكير العليا إلخ...

(2) البرنامج التعليمي: هو نظام له عناصر النظام من: مدخلات، عمليات، مخرجات:
* مدخلات البرنامج التعليمي: (المتعلّمون، المعلّمون والإداريون، الخطّة التعليمية، المرافق والتجهيزات، المواد التعليمية، الأنظمة والقوانين).
* عمليات البرنامج التعليمي: (التعليم، التقييم، الإدارة).
* مخرجات البرنامج التعليمي: (النواتج التعلمية، قيمة مضافة: قدرات خبرات.....الخ).

الدرس كأصغر برنامج تعليمي، إلى برنامج مادّة دراسية، إلى البرنامج التعليمي الشامل للمدرسة، ولكنّ الإطار النظري الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري حول تقييم البرامج التعليمية تُرجم واقعاً في أنّ تقييم أيّ برنامج تعليمي يجب أنّ يلحظ:

- دراسة واقع (تشخيص، استكشاف) مدى التزام العملية التعليمية بما خُطِّط لها (ملاءمة الأهداف مع حاجات المؤسسة، معالجة نسبة رسوب مرتفعة.....الخ).
- اتخاذ قرار لتطوير، تحسين معالجة خلل، تعديل منهج.

وإنّ خطوات تقييم البرنامج تتضمن:

أولاً: تحديد ماذا نريد أنّ نقيم في البرنامج التعليمي أو التربوي ولماذا؟ من خلال:

* هل التقييم هو لبرنامج تعليمي/تربوي قائم أو برنامج جديد؟
* هل التقييم شامل للبرنامج التعليمي/التربوي (مدخلات، عمليات، نواتج) أم تقييم جزئي (النواتج فقط مثلاً)؟
* ما هي تحديداً عناصر البرنامج التي يُراد تقويمها (مثلاً: الخطّة التعليمية أو قدرات المتعلمين والمعلّمين كمدخلات، فعالية عملية التعليم كعمليات، تحقيق الأهداف التعلمية كنواتج).
* لماذا اختيرت هذه العناصر للتقييم؟ إلى أيّة درجة يمكن تطبيق نتائج تقييم هذه العناصر عملياً؟

على سبيل المثال: من العناصر التي كنا نقيمها في برنامج التطوير الإداري:

- مستلزمات التدريب في كلّ وحدة تدريبية في البرنامج (مدخلات).
- عملية التدريب في كلّ وحدة في البرنامج (عمليات).
- تحقّق أهداف كلّ وحدة تدريبية في البرنامج (نواتج).

ثانياً: تحديد المؤشرات (indicators) التي ستُستخدم في قياس مدى تحقيق أهداف التقييم، والمقصود بالمؤشرات مستويات إنجاز محدّدة مسبقاً لكلٍّ من عناصر البرنامج التي يُراد تقييمها وتُقسم إلى قسمين:

* مؤشرات كميّة: للمدخلات والعمليات والنواتج.
* مؤشرات نوعيّة: للمدخلات والعمليات والنواتج

ثالثاً: جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة، من خلال:

* تحديد مصادر المعلومات (المتعلّمون، المعلّمون، وثائق..الخ).
* تحديد أدوات جمع المعلومات (اختبارات، مهمات تشغيلية، استمارات..الخ).
* وضع خطة لجمع المعلومات (من؟متى؟ كيف؟).

رابعاً: تحليل المعلومات والبيانات للوصول إلى تقييم العناصر المستهدفة في البرنامج التعليمي: من خلال: تجهيز المعلومات، اعتماد طرق لتحليل المعلومات.

خامساً: الوصول إلى توصيات مستندة إلى النتائج، من خلال: توليف النتائج من المصادر المختلفة، إعطاء خلاصة موثّقة عن الوضع القائم لكلٍّ من العناصر التي قُيِّمت، إعطاء توصيات إجرائية مستندة إلى هذه الخلاصات.

ومن الأمثلة البارزة حول تطبيق تقنية تقييم برنامج تعليمي، كانت تجربة إحدى مدارس المبرّات في تقييم البرنامج التعليمي لمادة العلوم في الصف الرابع الأساسي لتطويره كي يحقّق النواتج التعلمية المرجوّة على مستوى الأهداف التعلمية والعامة في مجالات التقييم الثلاثة (تطبيق المعلومات المكتسبة – التمرّس بالتفكير العلمي – امتلاك تقنيات التواصل)، وكانت عناصر البرنامج التي تم تقييمها:

في المدخلات: معارف ومهارات المتعلّمين، مهارات ومعارف المُعلّم، الخطة التعليمية.

في العمليات: فعالية العملية التعلّمية، دور المنسق، التقييم التكويني.

في المخرجات: التقييم الختامي ونتائج نهاية العام في مادة العلوم للصف الرابع الأساسي.

وقد اختيرت هذه العناصر لأنّها تتعلّق مباشرة بالمشكلة الأساسية، وهي عدم تحقّق النواتج التعلمية بالمستوى المطلوب في الخطة التعليمية، وهذا يشكّل عائقاً لتحقّق رسالة المؤسسة في تخريج جيل متعلّم، مثقف ومتفاعل مع مجتمعه.

توصّل فريق العمل الذي نفّذ هذا المشروع الى تعديل الخطة التعليمية بما يتناسب ورؤية المؤسسة والى تحديد حاجات المعلمين التدريبية والمستلزمات المطلوبة من

التلميـذ فـي بداية العـام الدراسـي، بالإضافة الى وضـع مستوى معيـاري واقعي لأداء التلاميذ المتوقع نهاية العام الدراسي.

أمـا مراحل المشـروع فقد تضمّنـت: وضع بطاقة مشـروع تقييـم برنامج تعليمي وفـق الغرض أو الغاية، تتضمّن العناصر المراد تقييمهـا (كما ورد أعلاه) وكيف ستتم معالجتهـا، صياغـة خطة المتابعـة، تجميع المعلومـات والمعطيات من خـلال الأدوات والوسائـل المحـددة في الخطـة، تحليل المعلومـات إحصائيـاً ووصفيـاً والوصول الى استنتاجات حيث تمَّ تحليل نتائج قدرات المتعلمين، ودراسة مدى فعالية الإستراتيجيات المطبقـة مـن قبل المعلم فـي العملية التعليميـة، ودراسة مدى تناسـب مضمون وأنواع التقييـم في خطة العلوم للصف الرابع الأساسي، ومعرفة مدى كفاية الأسئلة والتمارين المتوفّـرة، وتدريـب التلاميـذ على تحقيق أهـداف المـادة بالإضافة الـى وضع تقرير تقييمـي حول قـدرات معلّم العلوم في هذا الصـف، مع صياغة تقريـر ختامي يتضمّن بطاقـة المشروع وملخصاً عن الوضع القائم لكلٍّ من عناصر البرنامج التي تم تقييمها، وخلاصة ختامية لما تم استنتاجه من توصيات متعلَقة بتقييم هذه العناصر.

دفع نجاح التطبيق التجريبي الذي تمَّ من خلال تقييم برنامج العلوم للصف الرابع بـإدارات المؤسسات إلى إعادة النظر في المناهـج والبرامج بعين الناقد المتفكّر حول مـدى تحقيقهـا للمخرجات المستهدفـة بحسب رؤيـة ورسالة المؤسسـة، ومدى كفاءة وجودة المدخلات والعمليات، مما جعلها تدخل في دائرة التطوير كمدخل جديد لم يتم الالتفات إليه سابقاً، أي قبل برنامج التطوير الإداري.

كما ظهرت إضـاءات في أداء بعض المؤسّسات عكست صورة واقعية عن مدى التحوّل فـي الممارسات المرتبطة بمهـارات الإشراف على البرامج التعليميـة والتربوية، حيث قام المديـرون في المؤسسات بالإشراف على التطوير والتحسين للمناهج بأسلوب علمي موثّق، قدّمـوا من خلاله صورة عـن فعاليّتهم في التعرّف على فلسفة المناهـج التعليمية اللبنانية وأهدافهـا، وفيما يلي بعضـاً من الأمثلة عن هذا التحوّل فـي الممارسات: قيام فريق العمل

في إحدى المدارس بدراسة الأسباب الكامنة وراء ارتفاع نسبة الرسوب في الرياضيات في الرابع الأساسي مقارنة مع نسبته في الثالث الأساسي، فكانت المعالجة من خلال دراسة تتابع أهداف كلا الصفين حيث وجد العديد من نقاط عدم التوافق والتتابع؛ مثال آخر: دراسة مدى ارتباط مادة التربية الوطنية والتنشئة المدنية بالواقع المعاش، فالمادة تفتقر الى الإجراءات الكفيلة بتحقيق الأهداف المؤثرة في سلوك التلميذ الاجتماعي والوطني، كذلك دراسة مناهج اللغات الثلاث العربية والإنكليزية والفرنسية حيث تبين عدم مراعاتها للتتابع بين الحلقات، ونتيجة عدم تحقيق النتائج المرجوة في اللغة العربية في الصف السادس الأساسي، برزت حاجة للتأكد من مدى مطابقة أهداف المنهج مع محتوى الكتاب المدرسي المقرّر، مستفيدين من تقنيات تقييم برنامج تعليمي، فتبين أنّ الكتاب يحتوى أكثر من المطلوب، مما يعيق تحقيق الأهداف الأساسية المطلوبة، لذلك تم تعديل الخطة التعليمية لتصبح أكثر تركيزاً على الأنشطة والمحتوى الذي يحقق الأهداف المطلوبة؛ كذلك تمّت إعادة توزيع مصفوفة الأهداف على السنوات في منهاج مادة التربية الحضانية المعتمد في واحدة من مؤسسات المبرّات المهنية بما يتناسب مع مستوى الطالبات حيث أُضيف الكثير من الأهداف الغائبة، لأنّ تقييم البرنامج أظهر انقطاعاً في التدرج العامودي للأهداف.

كما شمل التغيير في الممارسات برامج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تمكّن فريق من المشرفين والمنسقين التعليميين من تكييف الأهداف والمهارات من حيث التجانس والصياغة السلوكية بناءً لقدرات ومستويات التلاميذ، كما شكّلت كثرة الأهداف المطلوبة في بعض المواد كالرياضيات والعلوم في الصف الرابع الأساسي حافزاً لدى البعض لتقييم البرنامج التعليمي في ذلك الصف، مقارنة مع الحصص المرصودة سنوياً لتحقيق هذه الأهداف.

كذلك أثمرت المهارات التي اكتسبها المديرون والمتدرّبون من وحدة الإشراف على البرامج التعليمية وتحديداً معرفة أساسيات تصميم المنهج التعليمي وكيفية وضع معايير التقييم بناءً على التقنيات، صياغة الأهداف الإجرائية، وتحديد المؤشرات

للأهداف المراد قياس تحققها في إعادة دراسة أهداف الكشف الدوري لتقييم تحصيل تلاميذ رياض الأطفال والحلقة الأولى وفق تدرج أهداف المواد على مبدأ التربية التكاملية التي تطال مختلف النماءات التعليمية والتربوية والشخصية للطفل والذي ما لبث ان تطوّر الى مبدأ التربية الإدماجية التي تقوم على مبدأ البناء النمائي من الجزء الى الكل صعودًا في سلم الأهداف من الهدف الخاص حتى الهدف الإدماجي النهائي الذي يقيّم عبر وضعية تعلمية شاملة.

التغيير على صعيد المؤسسات الرعائية: تم تطويع تقنيات برنامج التطوير الإداري في البرامج التعليمية لتلائم البرامج الرعائية. فعلى مستوى إعداد البرنامج التربوي[1] حصل التغيير نفسه في البرامج التعليمية التي شرحت بالتفصيل، حيث لم يكن هناك مصفوفة أهداف متتابعة ومتكاملة تلحظ المراحل العمرية والحاجات المعرفية من النواحي كافة. ما قدّمه برنامج التطوير الإداري هو العمل على وضع مصفوفة أهداف للبرنامج التربوي تلحظ المراحل العمرية الأربع: من أربع إلى ست سنوات، ومن ست إلى تسع سنوات، ومن تسع إلى إثني عشر عاماً، ومن إثني عشر عاماً وما فوق. وتعتمد مصفوفة الأهداف على الأبعاد المعرفية، الوجدانية، المهارية وفق مقياس bloom، إضافة إلى تعديل على مستوى تطبيق البرنامج التربوي لجهة اعتماد أساليب ناشطة في التنفيذ تبتعد عن التلقين وتشجّع الأبناء على الحوار والتطبيق العملي لما يتعلّمونه، وتركّز على العمل التعاوني، البحثي، التعلم التجريبي، التعلم بالقصة بهدف إيصال المفاهيم، والتدريب على المهارات التي يتضمنها البرنامج التربوي.. وقد وُثّقت هذه الإجراءات فكانت تعليمات إعداد البرنامج التربوي.

على مستوى تقييم البرنامج التربوي بدأ العمل على إعداد آلية تلحظ مراحل تقييم

(1) البرنامج التربوي: هو مخطط تعلمي – تربوي موجه للأبناء في المؤسسات الرعائية بحسب مراحلهم العمرية، يحتوي على مجموعة من المحاور التربويّة المركّزة على القيم والمهارات الحياتية والتنشئة الإسلامية والوطنية وفق مصفوفة أهداف معرفية ووجدانية ومهارية «تسهم في صناعة إنسان يسمو ويبدع ويؤثر في معنى القيمة ومعنى الفكر الحر والمستقبل الحيوي».

البرنامج ومستويات التقييم وإعداد أدوات خاصة بالتقييم مع الاستفادة من منهجية تقييم برنامج تعليمي، ليصار إلى أخذ التوصيات المساعدة على سدّ الثغرات وتحسين النواتج التعلمية عند الطلاب خاصة في المواد التي ظهر فيها تدنٍّ في النتائج التعليمية، وساهم البعض الآخر في تقييم برنامج الدعم التأسيسي للتلامذة الجدد من حيث التطابق والتتابع من صفٍّ لآخر.

هذا وعملت جمعية المبرّات على **منهجة وتوثيق الممارسات والمهارات من مكتسبات** وحدة الإشراف على البرامج التعليمية في أنظمة عمل، فتمَّ وضع: عملية تطوير وتصميم وتطبيق المناهج، وهي تعتبر مرجعاً لأعضاء الهيئة التعليمية والرعائية عند الحاجة إلى تطوير المناهج المطبقة، تعليمات إعداد خطة تعليمية، تعليمات تأليف كتاب مدرسي، تعليمات حول تخطيط وتنفيذ وتقييم النشاط الأدائي، آلية التخطيط لبرنامج تربوي، دليل عمل المنسق العام للبرنامج التربوي، تعليمات حول تنفيذ المشرف الرعائي للبرنامج التربوي، تعليمات حول تقييم البرنامج التربوي

أثر برنامج التطوير الإداري على المهارات المرتبطة بالإشراف على البرامج التعليمية، أظهرته نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، وقبل الحديث عن نتائج الدراسة، لا بدَّ من الإضاءة على المفاهيم والمهارات والممارسات التي قامت الدراسة بجمع المعلومات حولها، وهي: وضع أهداف تعليمية مناسبة لحاجات المؤسسة واختيار وتصميم البرامج التعليمية في المؤسسة على أساس: فهم للمناهج التعليمية الرسمية ولأهدافها، تحديد الصعوبات التي تواجه تطبيقها، العمل على اعتماد إيجابيات هذه المناهج وتخطي سلبياتها، تقييم البرنامج التعليمي، وتحديد حاجات تطويره ووضع معايير جودة لأساليب التعليم ترتكز على تقنيات التعلم الناشط.

عكست نتائج دراسة التقويم الذاتي التحول (مع وجود تفاوت في المؤسسات) ممارسات الأشخاص الميدانيين، وحتى الإدارات العليا نتيجة الوعي المكتسب من برنامج التطوير الإداري لمهارات الإشراف على البرامج التعليمية، والمتعلقة بوضع

أهداف تعليمية / رعائية مناسبة لحاجات المؤسسة، تقييم البرنامج التعليمي / التربوي وتحديد حاجات تطويره، وضع معايير جودة للاساليب التعليمية / التربوية ترتكز على تقنيات التعليم الناشط / التربية الناشطة وبداية ظهور للممارسات المرتبطة بـ: اختيار البرامج التعليمية / التربوية في المؤسسات.

وفيما يتعلّق بممارسة وضع معايير جودة للأساليب التعليمية ترتكز على تقنيات التعلم الناشط لم يظهر أثر كبير لبرنامج التطوير الإداري، وقد يكون السبب في ذلك أنه على الرغم من تنفيذ وحدات تدريبية مركزية وضمن المؤسسات أيضاً، لم تتواجد معايير جودة معمَمة يُعمل على قياسها للأساليب التعليمية التي ترتكز على تقنيات التعليم الناشط، كما أنّ بعض المهارات لا سيما ما يتعلق باختيار البرامج التعليمية والتربوية والكتب المدرسية تطبق مركزياً من خلال فريق عمل مديرية التربية والتعليم في جمعية المبرّات الخيرية، وبالتالي فإنّ المؤسسات تعنى أكثر بتطبيق البرامج وتقييمها، الأمر الذي أثّر على وجود مبادرات كافية من المؤسسات لاقتراح برامج أو كتب مدرسية.

إن معرفة فلسفة المناهج التعليمية وكيفية تقييم البرامج التعليمية، كان له الدور الكبير في تعزيز ثقافة وممارسات جميع المعنيين بالشأن التربوي، فأصبحوا أكثر تمرساً في تطوير وتصميم المنهج، مما ساعد بالتالي على إعداد الكتيبات التعليمية في مختلف المواد لسدّ الثغرات التي تبينت في عدد من كتب أم كتيبات المعتمدة والتوجّه إلى أبعد من ذلك نحو تأليف الكتب المختلفة في اللغات والاجتماعيات والعلوم والتربية التكاملية والتنشئة الإسلامية وغيرها [1].

(1) كتاب «بذور الإيمان» لصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي، كتاب «براعم الإيمان» للصفوف الرابع، الخامس والسادس الأساسي، كتاب «نكتشف ونتعلّم» لصفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، كتاب «نشاطاتي في القواعد» للصفوف الرابع والخامس أساسي، كتب في سماء التفكير: مهارات وأنشطة للمتفوقين دراسياً، كتاب فقه العمل الرعائي في المؤسسات الرعائية.

الإشراف التربوي على عمل المعلّمين[1] والمشرفين الرعائيين

انحصرت عملية الإشراف التربوي على عمل المعلمين بدايةً – أي قبل برنامج التطوير الإداري – بالمشرف التعليمي الذي كان يتمتع بموقعية مركزية كحلقة وصل بين الإدارة العامة ومؤسسات المبرّات، واقتصر دوره على مساعدة المعلمين والمنسقين على تطوير أساليبهم ووسائلهم التعليمية من خلال التدريب على مهارات التعليم الناجح في ورش تدريبية مختلفة، مع التوجيه وتقديم التغذية الراجعة الملائمة على أداء المعلم والمنسق، وعلى التحضير اليومي لرصد مدى فعاليته وتطابقه مع البرنامج المقرر، إضافة إلى التخطيط للتعليم من خلال إعداد وتطوير الخطط التعليمية بناءً على التجربة العملية. كما كان من مهام المشرف التعليمي رصد مستوى المسابقات والاختبارات المعدّة في المدارس وفعالية مراقبة نتاج التلاميذ من دفاتر ومسابقات، وتقديم تقارير بذلك لمدراء المؤسسات وللإدارة العامة تتضمن ملاحظاتهم وتوصياتهم بشأن المعلمين والمنسقين التعليميين خاصة في عملية تقييم أداء المعلم الذي ارتبط إلى حدٍّ كبير بشخص المشرف التعليمي.

وكجانب من جوانب الرقابة المركزية الهامة أوكلت الإدارة العامة في جمعية المبرّات الخيرية للمشرفين التعليميين أيضاً دور قياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية من خلال اختبارات مركزية تتناول مختلف المواد التعليمية ومختلف الصفوف، خاصة صفوف الشهادات الرسمية، بحيث يعدّ المشرفون المسابقات مركزياً، وترسل الى المدارس لتنفّذ في الوقت نفسه، ثم تُصحّح من قبل المعلمين، ويقوم المشرف بالاطلاع على عيّنات منها ويصدر تقريره للإدارة العامة حول النتائج، فضلاً عن اختبارات مركزية للصف السادس أساسي[2] لكونه يمثل نهاية المرحلة الإبتدائية. يقوم

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمتها ودربت عليها د. أمل أبو بو زين الدين تحت عنوان «الإشراف التربوي على عمل المعلمين».

(2) الإختبار المركزي: هو اختبار يعد لقياس تحصيل المتعلمين في مدارس المبرّات مع نهاية الحلقة التعليمية وفق نواتج تعلمية محددة ومتفق عليها بحسب دليل النواتج التعلمية بما يضمن جودة التحصيل.

المشرفـون التعليميون بالإشراف المباشر على إجرائها فـي المؤسسات وعلى تصحيح المسابقات وإصدار النتائج في مركز واحد.

مـع بـدء البرنامـج تم التعرف علـى الكثير من المقاربات فـي الإشراف على عمل المعلمين بما تحتويه من معارف ومفاهيم ومهارات ومنها: البرنامج التدريبي للإشراف التعليمـي(Instructional Supervision Training Program)، الإشـراف التطـوّري (Developmental Supervision)، الإشـراف العلمـي (Scientific Supervision) الإشـراف للمحاسبـة (Accountable Supervision)، الإشـراف الفنـي (Artistic Supervision)، الإشراف بالتقييم الذاتي (Self-Assessment Supervision) وصولًا إلى أهم مقاربات الإشراف التربوي وهي الإشراف العلاجي (Clinical Supervision) والإشراف الاحتضاني (Mentoring) والتي ركّز عليها برنامج التطوير وفيما يلي شرح مختصر لكل منها:

- **الإشـراف العلاجـي** انتشـر في أوائـل التسعينيات، ثم تطوّر لاحقًـا الى مفهوم الإشـراف الإحتضاني بما يضمـن تطوير أداء المعلم ومساندتـه وتقديم العون الـلازم له في مساره المهني للوصول إلى مواصفـات المعلم الفعّال مما ينعكس إيجاباً علـى نوعية التحصيل الأكاديمي والنمائي للتلميذ. وهو يركّز على تطوير أداء المعلـم مـن خـلال جمع المعلومـات عن أسلوبـه التعليمي داخـل الصف، ويعتمد التفاعل بالمواجهة، وجهاً لوجه بين المعلم والمشرف وتحليل المعلومات والبيانات في جو من المهنية والزمالة. يقوم الإشراف العلاجي على المشاهدات الصفيـة التـي تعتمد على حلقة مترابطة من خطـوات خمس وهي: (1) اجتماع مـا قبل المشاهدة الصفية، حيث يتفق المشرف مع المعلم على عناصر محدّدة يركـز عليها المشرف خلال المشاهدة منهـا: التخطيط، التحضير، جو الصف العام، عملية التعليم، التقييم، المسؤوليات المهنية. تبقى العناصر التي لم يركز عليها لمشاهدات أخرى تأتي خلال السنة المدرسية وأيضاً يكون المعلم شريكاً في تحديدهـا، (2) المشاهدة الصفية، (3) تحليـل المعلومات لنقلها للمعلم، (4) اجتماع بعد المشاهدة الصفية، (5) تحليل اجتماع بعد المشاهدة الصفية

تحضيراً للمشاهدة الصفية التالية. وما يميز الإشراف العلاجي أدواته العلمية لجمع المعلومات حول ممارسة محدّدة داخل الصف بطريقة موضوعية قابلة للقياس والتحليل تساعد في تحكيم نوعية الممارسة وأثرها على تعلم التلامذة.

- **الاشراف الاحتضاني**[1] يذهب أبعد من مفهوم الإشراف العلاجي إلى تحقيق مفهوم احتضان الزميل لزميله وتبنيه له مهنياً، وإعانة من هو أقل خبرة في التعليم على التطوّر. الإشراف الاحتضاني هو وسيلة فعّالة لتوفير المساندة والمساعدة للمعلم، هدفها إعطاء المعلم الشعور بأن هناك زميلاً يواكب مسيرته المهنية، ويمكنه الاستناد إليه ويُشعره أنه ليس وحيداً في هذه المهنة. يختلف دور المشرف المحتضن في الإشراف الإحتضاني عن دور المشرف العلاجي من حيث إنّ عملية الاحتضان تتسم بالاستمرارية وإيصال المعلم إلى الاعتماد على نفسه في أخذ القرارات والتفكّر.

أساس الإشراف الاحتضاني هي الخصوصية والثقة المتبادلة بين المشرف المحتضِن والشخص الذي يتم الإشراف عليه، وهو نظام من الإشراف يبنى على أربع مراحل أساسية: **الارتباط المهني، التقييم، صقل المهارات، الارشاد**، ويمكن أنّ يُطَبّق من قبل مدير مع مدير حلقة أو ناظر أو منسق أو معلم، أو من قبل مدير حلقة، مع منسق أو ناظر أو معلم، أو من قبل مشرف تعليمي مع منسق، أو من قبل منسق مع معلم. خطوات الإشراف الاحتضاني تنطبق على الجميع، وفيما يلي شرح مختصر لكل مرحلة:

* **مرحلة الارتباط المهني**[2]: هي مرحلة يتم فيها تعزيز الارتباط المهني بين المشرف المحتضِن وبين المعلم، حيث يتم توضيح العلاقة التي تربطهما، على أنها مبنية على تعاون أساسه الثقة، المثابرة، التوجيه واحتضان المعلم، كما يسود هذه العلاقة الموضوعية والدقة في جمع المعلومات وتحليلها يستتبع ذلك

(1) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات وتم اعتماد المادة التدريبة لوحدة الإشراف على عمل المعلمين لكتابة الآلية

(2) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.

وضـع توصيات تتوافق وتتطلعـات المعلم والمشرف والمؤسسـة وهي تقوم على مسانـدة المشرف المحتضِن للمعلم في عملـه ومشاركته في خبرته ومساعدته فـي اكتساب مهارات التعليم وتقييم أدائه لأخذ قرارات مناسبة، وذلك للوصول إلى مواصفات المعلم الفعّال وبالتالي الاستقلالية في العمل.

* **مرحلـة تقييـم الاحتياجـات**[1]: هـي المرحلـة الثانيـة مـن مراحـل الإشـراف الاحتضانـي، يتم فيها تحديد لائحة الاحتياجات التدريبية التي سيتم العمل عليها مـع المعلـم، من خلال تشخيص احتياجات المعلم في تطـوّره المهني بحيث يكون دور المشـرف المحتضن هنا مراجعة أسلوب المعلـم التّعليمي والانتباه إلى عملية أخـذ المعلـم للقرارات، وكيف يتعامل مع مواقف معينة فـي الصف، وكيف يتعامل مع الأهل وبيئة المدرسة. تستقصى المعلومات من مصادر عدة منها، الاجتماعات الدوريـة، اللقـاءات الفكريـة، والمشاهـدات الصفيـة، وفـي حـال كان المشرف المحتضـن مديراً ويعمل مع ناظر/منسـق فإنه يتم تحديد لائحة الاحتياجات بناءً على ما ورد في التوصيف الوظيفي للشخص المبتغى الإشراف عليه.
* **مرحلة صقل المهارات**[2]: هي المرحلة التي يتم فيها العمل على صقل مهارات المعلـم، بنـاء على لائحـة الاحتياجات التدريبيـة التي يتم تحديدهـا، التي من أهـمّ عناصرهـا، المشاهدات الصفية، حيث تستخدم فيهـا أدوات عدة تتلاءم مـع نقاط التركيز التي سيتـم رصدها عند المعلم، فهي الخطوة التطبيقية التي يقوم بها المشرف المحتضن لمساندة المعلم في صقل مهاراته المهنية، وإغناء معرفته بالمادة، وتحديده مصادر علمية، وتوسيع آفاق المعلم وخبرته ومخزونه في أساليب التعليم المختلفة وبذلك يكون المشرف المحتضن هنا القدوة للمعلم إذ يشارك خبراته واستراتيجياته مع المعلم.
* **مرحلـة الإرشـاد**[3]: هـي المرحلة الأخيـرة من مراحل الإشـراف الاحتضاني،

(1) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.
(2) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.
(3) التعريف مقتبس من آلية الإشراف على عمل المعلمين الصادرة عن جمعية المبرّات.

حيث يكون المدرِّس قد اكتسب المهارات وحقّق مواصفات المعلم الفعّال[1]. أساس هذه المرحلة إعطاء المعلم الفرصة لأن يكون مبدعًا وناقدًا فكريًّا يستبق الأمور ويخوض المغامرة. كما يتمّ في هذه المرحلة تحديد مواد إثرائية، أبحاث، دراسات... يتم من خلالها تعزيز المهارات المكتسبة ومساعدة المعلم لإتقان الاستقلالية في العمل. قد يكون هناك معلمون ذوو خبرة وكفاءة عالية في التعليم، تكون عملية الإشراف معهم عبارة عن علاقة زمالة، والبُعد المهمّ في هذه الخطوة هو أنّها: تعين المعلم على التفكّر وبناء علاقة زمالة بين المحتضِن والمحتضَن، تقوم على الاستمرارية وتساعد المعلم في الاعتماد على النفس، وهذا كله يؤدي بحسب رؤية مؤسسات المبرّات إلى تحقيق خصائص المعلم الفعّال التي تجعله قادراً على التقييم الذاتي والتأمل في أدائه وبناء ملفّ عمله الخاص به، وبالتالي تخوّله أيضاً ممارسة مهام الإشراف التربوي في مساندة غيره من الزملاء عند وصوله الى مرحلة متقدّمة من التطوّر والكفاءة مما يضمن الاستمرارية وعدم الفراغ في أي موقع تعليمي.

وهنا برزت أهمية بناء ملف العمل من قبل المعلم كأداة تساعد على تقييم الأداء وتطوّره، بحيث يحوي مجموعة نماذج عن ممارسات المعلم المهنية وتوثيقًا لأعماله ليعينه كلُّ ذلك في عملية التفكر وأخذ القرارات وتثبيت أو تعديل أساليب العمل، ويتم إعداد ملف العمل من قبل المعلم وبمساعدة المشرف وذلك

(1) مواصفات المعلم الفعال: هي مظاهر مؤشرات لمواصفات المعلم الفعّال تم تطويرها من قبل جمعية المبرّات الخيريّة اعتماداً على المهارات المكتسبة من برنامج التطوير الإداري، وهي تغطي المؤشرات التي لها علاقة بمواصفات المعلّم:

- كإنسان:لناحية رعاية التلاميذ، إنصافهم واحترامهم، التفاعل معهم، الحماسة والدافعية، موقف المعلم من مهنة التعليم، التأمل في ذاته.
- كمدير ومنظّم للصف: لناحية إدارة الصف، التنظيم.
- التنظيم والتعليم: أهمية التعليم، التخطيط التعليمي.
- تطبيق التعليم: الصعوبة، الأسئلة، التقييم.
- متابعة تقدّم التلاميذ وقدراتهم: الفروض، مراقبة تطوّر التلاميذ والاستجابة لمطالبهم وقدراتهم (الدعم المدرسي)

لمتابعة التطوّر المهني الذاتي من قبل المدرّس نفسه، علماً – وبحسب رأي بعض المشرفين التعليميين – أنّ المعلمين لم يهتموا قبل برنامج التطوير الإداري ببناء ملف العمل، ولم يحثهم مدراء المؤسسات على ذلك، ومع زيادة وعي المديرين والمشرفين التعليميين أنّ تقييم أداء المعلم يجب أنّ يكون مبنياً على مجموعة أدلة موضوعية مدّعمة بشواهد، وهذه الشواهد هي نتاجات المعلم من امتحانات أو أدوات تقييمية، وخطط تعليمية، ونماذج عن طرق معالجة الفروقات الفردية، ودلائل على ربط التلاميذ ومعرفتهم بالحياة اليومية....الخ، كان الاهتمام ببناء ملف العمل.

بناءً لوجود الإطار النظري الشامل الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري لعملية الإشراف على عمل المعلمين–المشرفين الرعائيين.. تبنّت مؤسسات المبرّات التعليمية مقاربة الإشراف الاحتضاني في مراحله الأربع، كمنطلق للعلاقة المهنية بين المشرف المحتضِن من جهة والمعلم من جهة ثانية، لأنّه يحقّق الهدف الرامي الى إعانة المحتضَن في تطوّره المهني والإيمان بإمكانياته وسعيه الدؤوب لتقبّل التوجيه والتقييم والتفكّر، واعتمدت مبادىء ومفاهيم وأدوات الإشراف العلاجي التطويري كمنهجية عمل في مرحلة صقل المهارات.

إنّ تطبيق هذه المقاربة لم يكن سهلاً، لأنّه احتاج الى تغيير في البنى الفكرية لدى جميع مستويات الهرم الإداري (مدير، مشرف، منسق، معلم) وإلى تقبل لأدوارهم ومساحة الصلاحيات التي يتمتع بها كلٌّ منهم، والحاجة أيضاً إلى وقت لتطبيق أدواته، فالمشرف التعليمي اعتبر أنّ المفهوم الجديد تسبّب في سحب الصلاحيات منه في دوره مع المعلم، وأنه أعطى دوراً ومساحة أكبر للإدارة في متابعة المعلم، كذلك تغيّر دور المنسق في المقاربة الجديدة بحيث أصبح يلعب دور المشرف المحتضِن للمعلم.

كذلك لم يعد للمشرف صلاحية مساءلة المعلم على أدائه، بل إنّ هذه الصلاحية أصبحت من مسؤوليات مدير المؤسسة، مدير الحلقة، أو مسؤول القسم، لكن بمشاركة المشرف التعليمي الذي أصبح مصدرًا للمعلومات إلى جانب المنسق والناظر. هؤلاء جميعاً

باتـوا يرفـدون المديـر بملاحظاتهـم ومشاهداتِهم الميدانيـة على مدار العـام الدراسي، وهـذا ما أَدْخَلَنا بداية الأمر في مرحلة صراع حول مـن المسؤول عن تقييم أداء المعلمين، فالمشـرف التعليمي مـن جهة يعتبر أنه ما يزال صاحبَ القـرار، أو صاحب الكلمة الأخيرة فـي تقييم أداء المعلـم، والمدير من جهة ثانيـة شكّل له موضوع مسؤوليتـه عن تقييم أداء العامليـن وعلـى رأسهم المعلمون ما يشبـه الصدمة، حيث اعتبر أنّ هـذا ثقل إضافي على مهامـه وأعبائه، فقـام بعض المديرين بتكليف مـن ينوب عنهم في تقييـم أداء المعلمين. مـن ناحية أخـرى، لم يتقبّل بعض المعلمين حضور المديـر في صفوفهم لمـرة أو مرتين فـي العام الدراسي كمصدر من مصادر جمع المعلومات حـول الأداء، لكن تغيّرت تدريجيّاً القناعـات نتيجة إدراك المعلمين للآثار الإيجابيـة لعملية الإشراف الاحتضاني، ولمنهجية تقييـم الأداء والمستنـدة إلى أكثر مـن مصدر للمعلومات، منها مشاهـدات المدير، بحيث يتـم تحليل نتائج جميع مصـادر المعلومات وصولاً إلى خلاصة نهائية لتقييم الأداء وتحديد توقعات أداء جديدة. وهنا أيضاً تحقّق أمر إيجابي جدًا وهو أنّ عملية تقييم أداء المعلم التي تُتـوّج بمقابلة المعلم مـع المدير المباشر في جلسة تقييم أدائـه، أتاحت الفرصة للمعلمين للتعبير عن أرائهم وحاجاتهم ومناقشتها مع المسؤول عن تقييم أدائهم، وقد طوّرت جمعيّة المبـرّات أدوات تتيح للمعلم التعبير عـن رأيه وهي (الورقة التأمليـة[1]، وورقة الرأي الحرّ حـول موضوعية الأداء[2])، بينما كان في السابق يُصـار إلى تبليغ المعلم من قبل المشرف بنتيجـة التقييـم مع توصيات للعمل بها فـي العام الدراسي القـادم، دون أيّ توضيح للأدلة

(1) الورقة التأملية هي ورقة حرة يكتبها المدرس الذي سيخضع للتقييم قبل مقابلة تقييم الأداء لمساعدته في رؤية عمله ويضع لنفسه توصيات محددة من شأنها أنّ تساعد المدير لأخذ فكرة أكثر عن الصعوبات التي واجهها والإنجازات التي حققها والخصائص المهنية والشخصية وقدرته على التفكر والتأمل بأدائه الذاتي والتوصل إلى خلاصات تساعده في تطوير أدائه ودوره المهني والرسالي وألأهداف التي يحددها لنفسه في المستقبل، وهي عبارة عن تقييم ذاتي يقوم به المعلم بنفسه لتقييم أدائه ووضع استراتيجيات لتطوّره وتحسنه في العملية التعليمية.

(2) ورقة الرأي الحر: هي ورقة حرة يقوم بكتابتها كلّ موظف، وتتيح له فرصة إبداء الرأي حول أسلوب وموضوعية ومهنية مجريات مقابلة تقييم الأداء، المعلومات التي استندت إليها، أسلوب التواصل، المشاعر...الخ

والشواهـد التي علـى أساسها تَـمّ التوصل لهذه الخلاصـة، ودون مشاركته بالـرأي، ودون التوافق على نتيجة التقييم وتوقعات الأداء مع الاحتياجات التدريبية للعام القادم.

وتجدر الإشارة إلـى أنّ إقناع المشرفين التعليميين والمديرين بدورهم الجديد تطلّب وقتـاً وجهداً طويلين، وهنا كان الدور الأبرز للسيـد المدير العام لجمعية المبرّات في إقناع المشرفيـن والمديرين على حـد سواء بإيجابيات هذه المقاربـة، والدعم المستمر لهم من قبلـه ساعد في تشكل وعي لدى المشرفين، بـأن الرعاية المهنية التي يقدّمها المدير العام للمشرفيـن هـي إلى حد ما مماثلـة للرعاية المهنيـة المطلوب منهم تقديمهـا للمعلم، وأن دور المشـرف المحتضن في الرعاية المهنية هو الأساس فـي تحسين العملية التعليمية لأنّ تحسيـن أداء المعلـم سينعكس إيجاباً علـى أداء التلميذ، وأنّ سلطـة المعرفة التي يمتلكها المشـرف هـي أهم وأقوى بكثيـر من السلطة التـي كانوا يمارسها إنطلاقـا من صلاحيات الموقـع الوظيفـي. ومع الوقت تبلـورت عملية الإشـراف على عمل المعلميـن لتصبح أقرب إلـى التوجيـه والرعاية المهنية للمعلـم بما ينعكس لاحقاً تطوّراً فـي أداء التلميذ وفي نموه، وأصبـح تطوّر العملية التربوية بجوانبها المتعددة هـو الغاية، وخرج الإشراف التربوي على عمـل المعلمين من دائـرة الإشراف التعليمي المركزي إلى دائـرة أوسع خولت كلّ من لديه الكفاءة والخبرة الكافية بأن يكون مشرفاً تربوياً، سواء كان مديراً، منسقاً، ناظراً، معلماً أو مشرفاً رعائياً، يتولّى أدوار التنسيق، والاستشارة، وقيادة الفريق، والتقييم بهدف التطوير. ونتيجـة لذلـك اتسعت أيضاً دائـرة المستفيدين لتشمل إلى جانب المعلـم كلَّ من هو معني بالشـأن التربوي كالمنسق، ومنهم الناظر، ومديـر الحلقة أو القسم، جديداً كان في موقعه أو مـن كان لديه حاجات تتطلـب متابعته وتأهيله من قبل مشرف تربـوي، ليس فحسب من أجـل تحسين مستوى كفاياته التربوية أو الرعائية، بل أيضـاً من أجل مساندته في مواجهة مشكلاته التعليمية – التربوية ومعالجتها بأسلوب علمي منهجي منظم.

وهكـذا، أصبح للمشرف التربوي مهام عديدة، ترتكز على تطوير العملية التعليمية بجميـع جوانبهـا وعناصرهـا، لا سيما حثّ المستفيديـن على الإنتـاج العلمي والتربوي ومتابعة كلّ ما يستجد من أمور تربوية وتعليمية.

هذا الإطار المفاهيمي الذي قدّمه برنامج التطوير الإداري مثّل نقلة نوعية تبتعد كثيراً عن مفهوم التفتيش وممارسة القائمين عليه، إذ ألغى نهائياً سلطة المشرف الإدارية على المعلم أو المشرف الرعائي [1]، وتجاوز التوجيه الفني الذي كان يقف عند حدود متابعة عمل المعلمين في المدارس والمشرفين الرعائيين في المؤسسات الرعائية ومحاولة تصحيح ممارساتهم على ضوء خبرة المشرف فحسب ونصائحه.

لقد أزال المفهوم الجديد للإشراف التربوي الحاجز النفسي بين المعلم والمشرف التربوي، عندما اعتبرهما شريكين في عملية واحدة يتعاونان على بلوغ أهدافهما، بحيث أصبحت غاية المشرف التربوي/الرعائي تطوير العملية التعليمية/التربوية وتحسين فرص التعلم عند التلامذة/الأبناء وضمان النمو المهني المستمر للمعلم، وهو أمر لا يوحي للمعلم بأيّ معنى من معاني الضعف أمام المشرف التربوي.

وبهدف توثيق هذه الممارسات المبنية على الإطار النظري لمفهوم الإشراف التربوي على عمل المعلمين وتأطيرها ولمواكبة وتطوير عمل المعلم بشكل مستمر، تمَّ وضع عملية الإشراف على عمل المعلمين التي تهدف الى إيجاد طريقة علمية تضمن تطوير أدائهم، ومساندتهم في مسارهم المهني للوصول الى مواصفات المعلم الفعّال، مما ينعكس إيجاباً على نوعية التحصيل الأكاديمي والنمائي للتلميذ، ولكن كان هناك اعتراض كبير من بعض المنسقين التعليميين حول عدم توفر الوقت لتغطية كافة مراحل الحلقات العلاجية) وهذا الاعتراض ما لبث أنّ خفّت حدّته بعد أنّ اتضح لهم أنّ إتمام حلقة المشاهدة الصفية بخطواتها الخمس من شأنه زيادة فعالية أداء المعلم المهني، وإلّا فما الجدوى من المشاهدة الصفية دون إجراء جلسة ما بعد المشاهدة أو دون الاتفاق على نقاط تركيز جديدة تحسّن من مستوى أداء المعلم؟

(1) المشرف الرعائي: هو الشخص الذي يشرف ويتابع أسرة رعائية ويهتم بتربية الأبناء من خلال تنفيذ البرامج التربوية والدينية والحياتية والصحية والإجتماعية ويهتم بشؤونهم التعليمية في الأسرة والمدرسة ويعمل على تنمية مهارتهم ويوجههم نحو الحياة المستقبلية الناجحة بالتنسيق مع بقية فريق العمل.

وقد طوّرت المبرّات دليل المشاهدة الصفية، وأدوات هذا الدليل تتضمن:

- استمارة اجتماع قبل المشاهدة الصفية: بحيث إنّ كلّ مشاهدة صفية يجب أنّ يسبقها اجتماع بين المعلم والمشرف للإجابة على أسئلة عدة منها: ما هو الدرس الذي سيقوم المشرف بمشاهدته؟ ما هي الأهداف التعلمية للدرس المتوقع أنّ يكتسبها التلامذة؟ هل سيكون توقيت المشاهدة الصفية في بداية الأسبوع/اليوم أم نهايته؟ في أي مرحلة من السنة الدراسية ستتم المشاهدة؟ ما هو دور المشرف في هذه المشاهدة الصفية؟ أين سيجلس المشرف خلال المشاهدة الصفية، في مقدمة أم مؤخرة الصف؟ كيف سيتم جمع المعلومات في بطاقة مشاهدة تُحدد نقاط تركيزها أم بطريقة وصفية عامة؟ على ماذا سيركز المشرف في هذه المشاهدة الصفية؟ متى سيتم اجتماع لاحق بعد المشاهدة الصفية وذلك لمناقشة المعلومات المستقاة؟ كيف ستتم الإفادة من هذه المعلومات في دورات تدريبية داخل و/أو خارج المدرسة؟
- أدوات المشاهدة الصفية: وهي أدوات يستعملها المشرف التربوي لجمع المعلومات عن أداء المعلم وذلك من خلال زيارة صف المعلم أثناء قيام الأخير بعملية التعليم. تجمع هذه المعلومات في سياقها الواقعي والموثق، وقد تمّت ترجمة بعض الأدوات التي قدّمها برنامج التطوير الإداري على سبيل الذكر لا الحصر: استمارة تسجيل اللفظ الانتقائي – استمارة المشاهدة الصفية – التعلّم بالتقصي، عرض المشروع، استمارة قياس تفاعل التلاميذ مع المعلم[1]، استمارة قياس انخراط التلاميذ في العملية التعليمية[2]، بطاقة نطاق التركيز[3]، وجدول تدرج النوعية[4]...الخ.

(1) استمارة قياس تفاعل التلاميذ مع المعلم: هي أداة تستخدم لرصد التواصل الكلامي ونوعيته بين المعلم والتلميذ.

(2) استمارة قياس انخراط التلاميذ في العملية التعليمية: هي أداة تُستخدم لجمع معلومات حول مدى انخراط التلاميذ في المهام الموكلة من قبل المعلم، ومدى تناسب هذه المهام.

(3) بطاقة نقاط التركيز: هي بطاقة تُظهر المجالات التي سيتمُّ رصدها دون غيرها خلال المشاهدات الصفية.

(4) جدول تدرّج النوعية: هي أداة تقوم على وضع معايير سلوكية تقاس وتراقب، ويستخدم لتحديد مستوى

– اجتماع بعد المشاهدة الصفيّة: حيث يقوم المعلّم والمشرف باجتماع بعد المشاهدة الصفية بهدف القيام بمناقشة مهنية نشطة لتحفيز المعلم على التطوّر المهني. خلال هذا الإجتماع يقوم المشرف بنقل المعلومات التي جُمعت بشكل موضوعي ويساعد المعلم في تقييمه الذاتي واستخلاص احتياجاته للتدريب. إنّ من أهداف هذا الاجتماع هي إدخال المعلم كشريك فعال في تحديد احتياجاته لتحسين وتطوير نوعية أدائه، وعند التأكّد من اكتساب المهارة التي يتم العمل عليها، يبدأ العمل على حلقة جديدة لتحقيق مهارة جديدة.

أما بالنسبة **للتغيير في الإشراف التربوي على عمل المشرفين الرعائيين** في المؤسسات الرعائية، فكما تبنّت مؤسسات المبرّات التعليمية مقاربة الإشراف الاحتضاني في مراحله الأربع كمنطلق للعلاقة المهنية بين المشرف المحتضِن من جهة، والمعلم من جهة ثانية، تبنّت المؤسسات الرعائية مقاربة الإشراف الاحتضاني في الإشراف التربوي على عمل المشرفين الرعائيين، وقامت بتطويع تقنيات برنامج التطوير الإداري في عملية الإشراف على عمل المعلمين وأداوته لتلائم الإشراف على عمل المشرفين الرعائيين.

كانت تستند عملية الإشراف على عمل المشرفين الرعائيين في المؤسسات الرعائية قبل برنامج التطوير الإداري إلى برنامج المشاهدات الأسرية[1] في الأقسام الرعائية من قبل مدير دائرة الإشراف الرعائي أو مدير المبرة أو مسؤول قسم، أو ناظر رعائي للأسرة الحاضنة للأبناء، لتكوين صورة واقعية عن كفاءة المشرف في متابعة الوضع التعليمي والنمائي والحياتي والأخلاقي للأبناء، وهذا التواصل كان يتسم بالمودة ويبتعد عن الجو الإداري المحض. في المقابل فإنّ التقارير التي كانت توثّق المشاهدات في الأسر كانت عامة دون أنّ يكون هناك إضاءات على جوانب محدّدة تُظهر نقاط القوة

أداء المعلم في سلوكيات معينة. يعتمد جدول تدرج النوعية مقياس من 1–4، 1–3 أو 1–6 ويمكن أنّ يُستخدم في الجدول، صفة لكلّ مقياس، بدلاً من الرقم، مثلاً، مبتدئ، غير معتمد، متمكن، متميز وغيرها. تتدرج الصفات من السلوك الأمثل إلى أقله استحساناً لأداء المعلم.

(1) الأسرة تتكون من مجموعة من الأبناء، وهم متقاربون في الأعمار ويحتضنهم مشرف رعائي.

والنقاط التي تحتاج إلى تحسين في عمل المشرف الرعائي.

تمت الاستفادة مما قدّم في برنامج التطوير الإداري من إطار نظري لمفهوم الإشراف الاحتضاني وأدواته في تطبيق الإشراف التربوي على عمل المشرف الرعائي حيث تم بداية وضع لائحة مواصفات المشرف الرعائي الفعال، ثم تطبيق الخطوات الأولية للإشراف الاحتضاني من ارتباط مهني لناحية تعريف المشرف الرعائي على المهام المطلوبة منه وطبيعة العمل من خلال إتاحة الفرصة له بالتواجد ضمن الأسر لفترة تجريبية محدّدة للاطلاع على العمل وتقييم التجربة، وبعد ذلك وضع برنامج انسيابي لصقل مهارات المشرف الرعائي المهنية؛ كما تم تطوير عملية تقييم أداء المشرف الرعائي بالاستفادة من الأدوات المعتمدة في المؤسسات التعليمية، وبتعبير آخر: إنّ المؤسسات الرعائية طبّقت روحية مفهوم الإشراف الاحتضاني، ولكن ليس بكل خطواته، بطريقة ممنهجة ولكن بما يضمن احتضان المشرف الرعائي والرعاية المهنية له من قبل المدير المباشر، كما تمّت الإفادة من آلية الإشراف على عمل المعلمين في كتابة آلية الإشراف على عمل المشرفين الرعائية وهي تطبق بشكل تجريبي حالياً وبناءً للتجربة يصار إلى التحسين.

ماذا أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري؟ لقد قاست الدراسة مدى تحقّق المعايير والمؤشرات المرتبطة بالإطار النظري لمفهوم الإشراف التربوي على عمل المعلمين وهي: إعداد وتطبيق وتحسين آلية للإشراف على عمل المعلمين تعتمد أساليب الإشراف التربوي المعاصر (الإشراف العيادي، الإشراف الاحتضاني)، إعداد وتطبيق وتحسين آلية لتقييم المدرسين تعتمد على المشاهدات الصفية، ملف المعلم، إعداد خطة لتطوير عمل المعلم بناءً على نتائج التقييم.

أظهرت النتائج تحقّق المهارات والممارسات المرتبطة بالمرتكز الأول والمتمثل بالإشراف التربوي من حيث تطبيق المشاهدات الصفية والتدريب ولكن كخطوات منفصلة، بينما عكست ضعفاً في تحقّق المرتكز الثاني الذي يقيس مدى ترابط الخطوات بطريقة ممنهجة وموثقة تعكس مراحل الإشراف على عمل المعلمين/ المشرفين الرعائيين إبتداءً من الارتباط المهني مروراً بتحديد الاحتياجات وصقل

المهارات وصولاً إلى الإرشاد والتمرس. كذلك أظهرت النتائج ضعف الممارسة الممنهجة والموثقة لتقييم المعلم المبني على ملف العمل والتقييم المستمر.

وأظهرت النتائج تفاوتاً في الممارسات المتعلقة بالتدريب المهني حيث ظهر أنّ في بعض المؤسسات التدريب، غير مرتبط بالاحتياجات التدريبية المنبثقة عن التقييم السابق أو بحسب حاجة المؤسسة مما جعل التدريب في بعض المؤسسات هو الهدف وليس كونه جزء من خطة تطوير المعلم / المشرف الرعائي بناءً على معطيات موضوعية، بينما في البعض الآخر من المؤسسات ارتبط التدريب بلائحة الاحتياجات التدريبية، ولكن في كلا الحالتين يظهر وجود ممارسات ومهارات مرتبطة بالإشراف التربوي في مؤسسات المبرّات إلا أنّ التفاوت كان على مستوى ترابطها كمراحل متكاملة ومترابطة في حلقة واحدة وليس على مستوى وجودها، وقد تكون أسباب ذلك عائدة إلى أنه على الرغم من التدريب الداخلي والمركزي والخارجي المكثف الذي تنفذه الجمعية، إلاّ أنّ التدريب على الإشراف على عمل المعلمين، والمشرفين الرعائيين كان يتم بشكل مجزّأ وليس كحلقة متكاملة لمراحله الأربع. وهو ما تم أخذه بعين الاعتبار ضمن أهداف الخطة الاستراتيجية العشرية للمبرّات لناحية العمل على تركيز مفهوم الإشراف على عمل المعلمين والمشرفين الرعائيين كنظام متكامل بمراحله وتطبيقه كحلقة مترابطة وخطوات ممنهجة تهدف لإعداد معلِّم مشرف رعائي فعّال.

الإشراف على العملية التعليمية[1] والرعائية

إنّ الإطار المفاهيمي للإشراف على العملية التعليمية كما تم عرَّفه برنامج التطوير الإداري، استند إلى **أربع ركائز أساسية** هي: الإشراف على سياسة قبول التلاميذ، أساليب التقييم التربوي للتلاميذ، التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية، والإشراف على تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة.

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرب عليها: د.عدنان الأمين: الإشراف على البرامج التعليمية – المناهج التعليمية في لبنان، و د.صوما أبو جودة: تحت عنوان «سياسة القبول، وأساليب التقييم التربوي وأدواته»، د.مراد جرداق وصوما أبو جودة: إدارة البرامج التعليمية وتقييمها، ود.ندى منيمنة: التعلم النشط، و د.سمر مقلد تحت عنوان: «الخدمات الطلابية – الإرشاد والتوجيه المدرسي» و«التربية المتخصصة في إطار المدرسة العادية».

إنّ هـذا الإطـار المفاهيمـي الذي قدّمه البرنامـج لمفهوم الإشـراف على العملية التعليميـة وبأنّـه يتضمن الإشراف على تعليم التلامـذة ذوي الاحتياجات الخاصة شكّل تحديـاً للمبـرّات.. لأنّ مدارس ومؤسسات المبـرّات هي مؤسسات مرحِّبـة تتبنى مبدأ الدمـج التربوي في مؤسساتها، وبالتالي فإنّ اعتبار تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من صلب الإشراف على العملية التعليمية زاد من عاتق المسؤولية ومن السعي إلى رفع درجة الجودة في الأداء..

لقـد تبنّت جمعية المبـرّات الخيرية منذ تأسيسها سياسـة مرحِّبة لقبول التلاميذ والأبناء في مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية انسجاماً مع ما ورد في رسالة المبرّات «....وإنّ تحقيـق هذه المكتسبات لتلامذتها يتم من خلال تنمية متوازنة جسدياً وفكرياً وروحيـاً وعاطفياً وتقديـر للذات والآخر وتقبـل الاختلاف ومراعـاة للفروقات الفردية إبتداءً مـن ذوي الصعوبات مروراً بالمحرومين اجتماعياً وثقافياً وصولاً إلى المميّزين، إضافة إلى تعليم نوعي يؤدّي إلى النجاح والتفوق.....».

جاء برنامج التطوير الإداري بمخرجاته ليؤطر ما نريد تحقيقه وفقاً لرسالة جمعيّة المبرّات من خلال منهجة سياسة قبول التلاميذ.. فأكد برنامج التطوير الإداري أنّ **عملية الإشراف التربوي على العملية التعليمية والرعائية تبدأ من سياسة قبول التلاميذ**، وتمـت الإفادة من المادة النظرية التي قدّمهـا البرنامج في وضع أسسس لسياسة قبول التلاميذ تحدد: ما هـي مواصفات الطالب المقبول وما علاقة هذه المواصفات برسالة المدرسة؟ ما هي مواصفات المتخرج من مدارس المبرّات؟ في أية صفوف يقبل الطلاب في مدارس المبرّات؟ وما هي أسس قبول الطلاب في هذه الصفوف؟ وتم كذلك تحديد مصادر المعلومات التـي يمكن استخدامها عند اعتماد قرار القبول (استمارات يملؤها التلميذ، الأهل، المدرسة السابقة، الإختبارات ، المقابلات.....الخ)، تحديد ماهية المعلومات التي نريد: (مدى التكيف، مدى قرب الطالب للمواصفات المطلوبة)، تحديد المواصفـات والشروط:ما المقصود بالمواصفات؟ هل هـي مرتبطة بالطالب، وبالتالي

فهي عامة، أم هي مواصفات مرتبطة بكل مرحلة وفئة عمرية؟ كأن يكون لدى الطالب الحد الأدنى من المهارات النمائية المرتبطة بعمره، وهي نقطة اساسية يجب أنّ تلحظ عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

بناءً لهذه المحكات المنبثقة من المادة النظرية التي قدّمها برنامج التطوير الإداري وضعت المبرّات سياسة قبول للتلاميذ والأبناء استندت بداية على التقييم الأولي[1]: Initial Assessment، وصولاً إلى تطوير اختبارات الدخول، وكل ذلك تم توثيقه من خلال آلية قبول وتسجيل الطلاب التي أصبحت جزءاً من نظام عمل المبرّات.

التطوير المبني على التقييم التربوي للممارسات التعليمية عنوان طرحه برنامج التطوير ليؤكد اهمية الممارسات التعليمية النشطة لتحقيق التعلم الفعال، ويؤكّد أيضاً التطوير لهذه الممارسات الذي يجب أنّ يكون فعلاً مستداماً، وأن يستند على التقييم المستمر والممنهج للأساليب والممارسات التعليمية. **بناءً عليه أخذ التعلم الناشط** حيزاً كبيراً من برنامج التطوير الإداري، أما الإطار النظري للتعلم النشط الذي تم اعتماده في البرنامج فهو أنَّ التعلّم هو الذي يجعل من المعلم منشِّطًا للتعلم ومن التلميذ متعلمًا موجهًا ذاتياً على عكس التعليم التقليدي الذي يعطي للمعلم الدور البارز في تقديم المعرفة، وللتلميذ دور المتلقي للمعرفة، وأنّ الاستراتيجيات المحورية للتعلّم النشط هي التعلم التعاوني، التعلم بالتقصي والتعلم بالمشروع بما تتضمنه من أساليب عمل المجموعات والتفكير الناقد وحلّ المشكلات.

---

(1) التقييم الأولي عملية يمكن استخدامها لتحديد مستوى الطالب في مادة من المواد تمهيدا لتحديد البرامج التعلمية المناسبة للطلاب، ويمكن أنّ يكون من ضمن التقييم الخاص للقبول مما يوفر جهداً في عملية التقييم الأولي.
لا يقتصر التقييم الاولي على استخدام الامتحانات، إذ أنّ استخدام طرق مختلفة للحصول على المعلومات يمكن أنّ تؤدي الى النتيجة الفضلى وهناك ثلاثة طرق للحصول على المعلومات وهي: التقييم الذاتي، المعلومات المسبقة، الإمتحانات.

وضمن هذا السياق من الجدير ذكره أنه تم تنفيذ أكثر من ورشة تدريب لتلبية احتياجات المديرين، المنسقين، المعلمين..الخ في تحقيق معارف ومهارات التعلم الناشط وتقنياته، ولكن لم نصل إلى مرحلة الرضا من الاستيعاب والتطبيق للتعلم النشط مباشرة بعد ورش التدريب الأولى في هذا المجال، إذ لم تتحقق الغاية الأساسية من التدريب في معرفة كيفية التخطيط والتطبيق للتعليم الفعال. لذلك تمّت إعادة التدريب بهدف تجذير المعرفة النظرية والعملية حول استراتيجيات التعلم الناشط من خلال ربطها بمهام تطبيقية داخل قاعات الدراسة حيث كانت وحدة المتابعة والتقييم للبرنامج تقوم بالإشراف عليها وإعطاء التغذية الراجعة. وهنا لا بد أنّ نشير أنّ التدريب على وحدة الإشراف على العملية التعليمية لم يقتصر على المشاركين في برنامج التطوير الإداري بل شمل عدة مجموعات تدريبية من المنسقين والمعلمين، لأنّ مضامينها خاصة التعلم النشط وتقنياته أساسية لتحسين الممارسات التعليمية وبالتالي لها تأثير كبير على تحسين نتائج التلامذة، وهذا ما تؤكده تقارير النتائج النهائية للتلامذة وذلك كنتيجة لزيادة الفعالية في العملية التعليمية.

وبهدف متابعة تقييم التغيير في الممارسات التعليمية ورصد النقاط التي تحتاج إلى تحسين، كان تطوير آلية لتنظيم مشاهدات صفية من قبل الإشراف التربوي في الإدارة المركزية للمؤسسات التعليمية هدفت إلى إيجاد طريقة تضمن ضبط جودة التعليم في مدارس المبرّات عبر التأكّد من تمكن المعلمين من المادة التعليمية ومن استراتيجيات التعليم الناشط، وضمان مشاركة وانخراط التلامذة في الأنشطة الصفية، ومدى استخدامهم للوسائل التعليمية، علاوة على تقييم الناتج المحصل عند التلاميذ في الحصة التي تم حضورها، كما أنّ هذه المشاهدات ينفذها عدد كبير من المدرسين من مؤسسات المبرّات كافّةً مما يتيح لهم فرصة التطوير المهني من خلال تبادل الخبرات التعليمية. ويتم تنفيذ المشاهدات الصفية في أوقات محددة بحسب برنامج زمني، وتوثّق المشاهدات في استمارات تركز في مضمونها على قياس مدى تطبيق أساليب

التعلم الناشط وتقنياته كالتعليم التعاوني والتعلم بالتقصي والتعلم من خلال المشروع، ومدى فعاليــة الإدارة الصفية والتغذية الراجعة المقدمة من قبل المدرّس أثناء التعلم، ورصــد درجة التميز التي وصل اليها التلاميذ في عرض المشاريع التي أعدّوها، وكذلك وصف عدد ونوع الأسئلة المطروحة في الحصة التعليمية.....إلخ.

وقد بذل المشرفون التعليميون في مديرية التربية والتعليم المركزية الجهد الكبير علــى مدى سنوات فــي تدريب المدرسيــن والمنسقيــن التعليميين علــى أساليب التعلم الناشط لقناعتهــم بأهميتها كونها تمثل نواة العملية التعليمية وتسهم بشكل أساسي في بنــاء مهــارات التعلــم الأساسية لدى التلاميذ وهــي التي نعوّل عليها فــي بناء شخصية التلميذ المستقل والمتعلم ذاتيًا في المستقبل.

أخــذت الأفــكار تتوالد من التجربة والخبرة خاصة عندما بــدأت ثمار الجهود الكبيرة تظهــر فــي النتائج المدرسية، فلــم يعد التعلم الناشــط يقتصر على غرفــة الصف، بل تم تصميم وتنظيم أكثر من نشاط ومباراة مركزية سنوية عبر مديرية التربية والتعليم كمباراة النشــاط الأدائي في مادتي العلــوم والتكنولوجيا التي كانت من مخرجــات برنامج التطوير الإداري مــع محكات لتقييــم مستوى المشاريع التي يعرضها التلاميــذ. وتنفذ هذه المباراة كلّ عام عبر خطة تنفيذية يتم تقييمها وتسجيل الدروس المستفادة منها بهدف تطويرها.

وقد فتح النشاط الأدائي وغيره من المباريات المركزية الباب واسعاً أمام التلامذة ومعلميهــم لتحديّات أخــرى على صعيد المباريــات العلمية والأدبيــة والثقافية والدينية الخارجية علاوة على المشاركات البيئية.

فيمــا يخص المؤسسات الرعائية مــا أضافه برنامج التطويــر الإداري هو تعرّف المشرف الرعائي على أساليب التعلم الناشط وتطبيقها ضمن الأسر أو خارجها، سواءً في الأنشطة الأسرية واللاأسرية، وتطبيق المشاهدات الأسرية بشكل مشابه للمشاهدات الصفيــة في المؤسســات التعليمية مع إدخال التعديلات اللازمــة على استمارات توثيق المشاهدات الصفية لتصبح ملائمة للمشاهدات الأسرية.

بالعـودة إلـى الإدارات المشاركة فـي برنامج التطوير مقارنـة بالتحوّل الذي ظهر فـي أداء المعلم والمنسق، فقد أبدى مسؤولوها الاهتمام في التعرّف بطريقة علمية الى أساليب التعليم الناشطة وتقنياته، ولكنّ التفاوت كان في مدى حرصهم وسعيهم الجدي إلى تطبيقها في المؤسسات، فكان للبعض مواقف في نقل التدريب للمنسقين والمعلمين بهـدف المساندة وتفعيل العمل باستراتيجيات التعلـم الناشط وتقنيات التعلم التعاوني لا سيمـا التعلم بالتقصي والتعلم بالمشروع، وتفعيل المشاهدات الصفية بطريقة علمية وموضوعيـة تطال الأسلـوب وليس الشخص للوصول إلى مواصفـات المعلم الفعّال. أما البعـض الآخر فقد احتـاج إلى وقت أطول وإلـى تدخل سلطـة الإدارة العامة ليصبحوا أكثـر اقتناعاً بأهمية دورهم التربوي في الإشراف على العمليـة التعليمية وبالتالي أكثر انخراطاً في العملية التعليمية من السابق.

المكوّن الثالث للإشراف على العملية التعليمية، **التقييم التربوي للتلاميذ أو عملية القياس**[1] **والتقييم**[2] بحسـب المـادة التدريبية فـي برنامج التطويـر، وهما عنصران مكونـان من عناصـر حلقة التعليم والتعلم التي تهدف بشـكل أساسي إلى توجيه وتحسين تعليم وتعلم التلامذة، حيث بإمكان القياس والتقييم، في حالة التصميم الفعال، أنّ يطوّرا التعلّـم وأن يبنيـا الثقة وأن ينمّيـا فهم التلامـذة لأنفسهم كمتعلميـن إيجابيين، فعمليتا القياس والتقييم يجـب أنّ تتطابقا مع أهداف المنهج التربـوي والممارسات التدريسية. بالإضافة إلى ذلك يجب أنّ يعكسا الخصائص التنموية لدى التلامذة.

(1) القياس: هو عملية جمع المعلومات بشكل يومي بهدف فهم مسار تعلم التلميذ الفردي واحتياجاته. بيانات التقييم تساعد المعلمين في تعديل وتخطيط التعليم اللاحق كما أنّ بإمكان المعلمين أنّ يساعدوا التلامذة في فهم لتقدمهم الخاص وحاجاتهم من خلال إشراكهم في التقييم الذاتي حيث يقومون بجمع المعطيات عن استراتيجياتهم التعلمية ومدى فهمهم واستيعابهم. إنَّ مشاركة كهذه من الممكن ومن المتوقع أنّ يضع التلامذة أهدافاً تعلمية دقيقة وواقعية.

(2) التقييم: هو المحصلة النهائية لتفسير المعلومات التي جمعت خلال القياس اليومي بهدف اتخاذ القرارات أو استصدار الأحكام حول تعلم التلامذة وتقدمهم. إن التقييم يحصل عادةً عند نهاية نشاط أو وحدة أو مرحلة معينة ويجب تقديم تقرير في نهايتها، وتقدم المعلومات للتلامذة والأساتذة والأهل وغيرهم حول تقدم التلامذة حتى تاريخه.

ومن أهداف التقييم: تأمين المعطيات/البيانات للمعلمين لاستعمالها لتحسين التدريس بغية التأكّد من تحقيق أكبر قدر من النمو للتلامذة، تحديد التلامذة الذين يتطلبون «تدريساً علاجياً» والتلامذة الذين قد يستفيدون من نشاطات إثرائية، تقديم المساعدة للمعلمين ليمنعوا تفاقم الصعوبات إلى مشاكل جوهرية، تقييم فعالية استراتيجية تعليمية معينة، تقييم وتحسين فعالية المناهج التربوية، تقييم وتحسين فعالية التعليم، تحديد الحاجة إلى المزيد من الموارد أو إلى موارد مختلفة، كما أنّ التقييم يجب أنّ يكون مستمراً والبرامج التي تتضمن مجموعة متنوعة من تقنيات التقييم تقدّم الصورة الأكثر دقة حول تقدم التلامذة.

وهناك ثلاثة أنماط من التقييم غالباً ما تتم خلال العام الدراسي: التشخيصي، التكويني والنهائي، وغالباً ما تحقّق نتائج ومعطيات القياس والتقييم معلومات تشخيصية وتكوينية ونهائية.. مثلاً، يمكن استعمال التقييم النهائي تكوينياً لاتخاذ قرارات والقيام بخيارات حيال تكييف التدريس وموضوعات الدرس أو البيئة التعليمية/ مثال آخر: التقييم التشخيصي (أو التكويني) يساعد المعلمين لاتخاذ أحكام حيال تقدّم التلامذة وتحديد المزيد من التدريس الضروري للأفراد أو المجموعات..

تبنّت جمعية المبرّات هذا الإطار النظري وعملت على بلورة وتحسين عملية القياس والتقييم لضمان التطوير المستمر لتعلم التلامذة وتحصيلهم وبناء الثقة وتنمية فهم التلامذة لأنفسهم كمتعلمين إيجابيين بحيث يفهمون تقدّمهم الخاص وحاجاتهم من خلال إشراكهم وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية في التقييم الذاتي بهدف تيسير التعلّم مدى الحياة وتمكين التلامذة من نقل المعرفة والمهارات إلى خبراتهم الحياتية، حيث يصار إلى إعلام التلامذة بالأهداف المطلوب تقييمها وأساليب التقييم المعتمدة، في أي وقت مناسب وملائم، وعلى التلامذة أنّ يتمتعوا بفرص للعب دور في تنمية معايير التقييم. فقد تم البدء بتجربة وتطبيق تقنيات قياس وتقييم متنوعة تعتمد على الأساليب المختلفة لتعلم التلامذة مثل القيام بتسجيلات مرئية ومسموعة لمجموعة من نشاطات ومشاريع واختبارات التلامذة الرسمية وغير الرسمية، تقييم،

أو جعـل التلامذة يقيمون هذه التسجيلات وفقاً لمعايير محـددة سلفاً، كذلك استعمال لوائـح التأكّد أو التدقيـق Checklists كأساليب مختصرة لجمـع المعلومات، بالإضافة إلى سلالم التصنيف Rating Scales، جداول المعايير (جدول تدرج النوعية) Rubrics لاتخاذ أحكام نوعية أكثر، فضلاً عن إجراء مقابلات مع التلامذة لتحديد كيف يعتبرون أنهم يتقدمون كمتعلمين.

وهـذا بـدوره يتـلاءم مع مفـردات رسالـة المبرّات التـي تحث على منـح الفرص المتكافئـة لتعلـم كلّ فرد مـن التلاميذ، فأصبحنـا ندرس حالة كلّ تلميـذ على حدا في جلسات من التأمل والتفكر قبل إصدار النتائج النهائية مراعين مدى تحقيقه للأهداف التعلميـة المطلوب تحقيقهـا خلال عام دراسي كامل، ومقيمين لمـدى فعالية وإنصاف وملاءمـة التقنيـات المستخدمة في الاختبـارات والنشاطات التعلمية قبـل اتخاذ قرار يتعلّـق بتقييـم تحصيل التلامـذة. وفي المحصلة تـم وضع إطار موحـد لقياس وتقييم تحصيل المتعلمين يرتكز على المفاهيم والممارسات التي بدات تتبلور نتيجة لمكتسبات برنامج التطوير، وذلك تحت عنوان عملية تقييم تحصيل التلامذة والتي هي الآن ضمن نظام العمل المعتمد في المبرّات.

أمـا المكّـون الرابع، الإشراف على تعليم ذوي الحاجـات الخاصة، فقد تجلّت فيه أهـم إنجازات برنامج التطوير الإداري لناحيـة المساهمة في تشكيل وعي مشترك عند مجتمع المبـرّات خاصة على مستوى الإدارات يعتبر أنّ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هو من صلب عملية التعليم الفعالة، وبدونه لن تكون العملية كاملة ولا ناجحة. فقد ساعد هذا الطرح النظري والتدريب الذي صاحبه على تقنيات التربية المختصة الإدارة العامة بـأن تدفع بقوة باتجاه تبنّـي وتأسيس برامج الدمج التربوي فـي كلّ مؤسسات المبرّات التعليميـة، ولاحقاً الرعائية، والتي كان هنـاك مقاومة وحتى رفض لها في البدايات من قبل معظم إدارات المؤسسات كما سنبين فيما يلي.

فعندمـا انتهت الحرب اللبنانية بحلـول العام 1990م مخلّفة أضـراراً جسيمة في مختلف مظاهر الحياة اللبنانية الاجتماعية، الصحية، الثقافية والتعليمية، تبنت جمعية

المبرّات الخيرية مهمة متجدّدة ومتكاملة ركزت على رؤيا جديدة لدور المؤسسة، وكنا قد أشرنا في الفصل الثاني من الكتاب إلى أنّ مؤسسات المبرّات الرعائية والتعليمية تأسست بداية استجابة للحاجات الاجتماعية المختلفة للمجتمع اللبناني خلال وحتى نهاية الحرب الاهلية وفي مناطق مستضعفة اجتماعياً في الغالب، يفتقد الكثير من السكان فيها إلى الكثير من الخدمات الاجتماعية والمدنية والتربوية بالإضافة إلى أنّ عدداً من الأطفال يعانون من مشكلات أُسريّة أثّرت على تحصيلهم الأكاديمي وأدت إلى صعوبات تعليمية دائمة أحياناً، أو تأخّر في بعض أحيان أخرى. ومع ذلك لم يكن هناك إحصائية رسمية حول نسبة الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات، عدا عن العديد من الأطفال الذين يتركون المدرسة دون أنّ يكون هناك تدخل مناسب لحل مشكلتهم. وقد اكتشفت الجمعية من خلال عملها في هذا المجال، أنه إضافة إلى هؤلاء التلاميذ من ذوي الصعوبات، هناك الكثير من الأيتام والأطفال الذين هجروا عائلاتهم وعانوا من الصدمات المختلفة.

وللارتقاء بمستوى احتياجات هؤلاء الأطفال المعرّضين للفشل في نظام لبناني تعليمي عالٍ وطموح، أصبح تأسيس برنامج تربية مختصة واجباً. وكانت الجمعية تعي هذه المشكلة تماماً ولكنّها افتقرت في ذلك الوقت إلى الخبرات الضرورية في مجال التربية المختصة.

مع نهاية العام الدراسي 1996-1997 وافقت الإدارة التعليمية المركزية والهيئة الإدارية للجمعية على تأسيس برنامج للتربية المختصة ودمج ذوي الحاجات الخاصة في ثانوية الكوثر التي افتتحتها مدارس المبرّات في العام نفسه.

إنّ إعلان ثانوية الكوثر كمدرسة ترحّب بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة احتاج إلى متابعة عبر التخطيط السريع، والعمل في ظل ظروف صعبة جداً في الوقت الذي لم يكن في لبنان مدارس مرحِّبة أخرى مشابهة يمكن التعلّم منها، ولم يكن هناك وثائق إرشادية حول تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة..

وبمـا أنـه لم يكن هناك إطار عمـل لبناني للتربية المختصة، فقـد حاولت الإدارة تطويع النموذج الغربي، إذ تم تبني العناصر التالية من ممارسات التربية المختصة في الولايات المتحدة الأميركية (Pollowall، Patton، 2000):

- القبـول وتحديد الصفوف: يعتمد التقييـم الرسمي (Formal Assessment) والتقييم غير الرسمي (مدرسي، مقابلات، تقارير) بما يتناسب مع الاحتياجات الفردية لكل طفل.
- التخطيـط للبرامـج التعليمية بطريقة تسمح بوضـع التلاميذ في البيئة الأقل تقييداً وبما يلائم الاحتياجات الفردية لكل طفل.
- تحضير خطة تربوية فردية تلائم احتياجات كلّ تلميذ على حدا.
- مراجعة دورية للبرنامج التعليمي بما يتناسب مع تطوّر التلاميذ.

إنّ برنامـج التعليـم المتخصص الـذي وضعتـه إدارة المدرسـة بالتعاون مع منسقـة القسم من أجل تخطيط وتنظيم وإدارة المكونات الأساسية لبرنامج التربية المختصـة تتطلب تسهيلات أخرى، مثل غرفة مصـادر تربوية، وصف خاص (Self contained class). كمـا أظهرت الحاجة في السنوات التالية أهمية خدمات أخرى، مثـل علاج النطق أو اللغـة، والعلاج الفيزيائـي والعلاج الحسـي الحركي، وبرنامج المهـارات النمائية، وتوظيف المـوارد البشرية المختصـة، وتأسيس برنامج تطوير مهني مستمر للمعلمين، ووضع برنامج توجيهي لمجتمع المدرسة، وصولاً إلى اعتماد التعليـم التشاركـي، وهو وجـود معلمتين في الصـف نفسه الذي يضـمُّ تلاميذ ذوي احتياجـات خاصة، وتلاميذ آخـرون إضافة إلى المتابعة التفصيليـة لتنفيذ وتقييم أهـداف الخطط الفردية مـن خلال امتحانات تراعي خصوصيـة ذوي الاحتياجات الخاصـة، وبالتالـي أخذ القرارات الملائمـة الخاصة بالتلاميـذ المتابعين في هذا القسـم بحيـث لا تألـو المؤسسة جهداً فـي العمل علـى تحسين المستـوى التعليمي والاجتماعي لهؤلاء التلاميـذ ومحاولة إيصالهم الى تقديم الامتحانات الرسمية في مركـز مختص أو بناء ملف تربوي لهم يلخّص ما تم انجازه من أهداف وكفايات مع

نماذج من أعمالهم تمكّنهم من الإعفاء من الامتحانات الرسمية، وبالتالي الترفيع للمرحلة الثانوية أو الجامعية.

بكلام آخر، إنّ تجربة مدارس المبرّات مع التربية المختصة تحديداً كانت رائدة قبل برنامج التطوير الإداري، لكنها لم تكن شاملة وعامة في جميع مؤسسات المبرّات. وأسباب ذلك خوف الإدارات من تبنّي سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنّ ذلك سيرتّب عليها أعمالاً إضافية، إن على صعيد تأهيل الكادر الإداري، أو تأهيل البنى التحتية...إلخ. وهنا لعبت الإدارة العامة ممثّلة بشخص المدير العام للجمعية على مدى سنوات دوراً بارزاً في العمل على إقناع المديرين بتبنّي سياسة الدمج، لأنّها من صلب رسالة المبرّات، وأنّ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مكون جوهري من الإشراف التربوي لا يمكن تجاهله، ولا بدّ من إعطائه الأولوية، وكانت توجّهات الإدارة العامة على مدى سنوات عديدة تركز على ضرورة تبني سياسة الدمج من قبل جميع الإدارات، وفي كثير من الأحيان تم استخدام السلطة والمساءلة الإدارية مع بعض المديرين لإقناعهم في تبني هذه السياسة، وأحياناً أخرى استخدم التشجيع خاصة مع وجود فريق من المختصين المجازين في المبرّات شكلوا مرجعاً للإدارات في التربية المختصة، وفي تبيان الأثر الإيجابي لدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على العملية التعليمية ككل، بحيث ومع العام 2014 كانت مدارس المبرّات كلها دون استثناء وضمناً المعاهد المهنية، هي مؤسسات تعليمية دامجة.

وسعياً لتطبيق سياسة الترحيب بجميع التلاميذ، تم تأسيس وحدة الدمج التربوي المركزية ووضع آلية لعمل الوحدة، وإنشاء مركز «سراج للتشخيص والتوجيه التربوي»[1] في العام 2003 نظراً لقلة المرجعيات التربوية المختصة في عملية التشخيص التربوي

(1) مركز سراج للتشخيص والتوجيه التربوي: هو مركز متخصص في تقديم خدمة التشخيص التربوي والكشف المبكر على مشاكل التطوّر النمائي عند التلامذة، ويلبي احتياجاتهم ويمكّنهم من إنهاء المرحلة الدراسية بنجاح.

في حينها، وتمت الاستفادة من اختبارات الدخول في تشخيص المستوى التعليمي الأَوَليّ للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تمهيداً لإحالته الى مركز مختص – كمركز سراج – لإجراء التشخيص الرسمي «Formal Assessment» بهدف إعداد برنامج تعلمي فردي يتناسب مع احتياجاته الخاصة.

أما على صعيد المؤسسات الرعائية فلم يكن هناك تأثير واضح لبرنامج التطوير الإداري فيما يخص تربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا ظهر بوضوح في نتائج دراسة التقييم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري، إذ في البداية إعتبر القيّمون على هذه المؤسسات أنّ التربية المختصة شأن تعليمي من اختصاص المؤسسات التعليمية.

فنتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري لم تظهر بالشكل الكافي ما يشير الى ممارسات ممنهجة وموثّقة فيما يتعلق برصد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد طبيعة احتياجاتهم المرتكزة على أسلوب التقييم التشخيصي الشامل لجهة إعداد ملفات الإحالات، وإجراء التشخيص بناء للمعايير المعتمدة، وتبني ثقافة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ومناقشة خطة متابعة احتياجات التلميذ مع الاهل أو القسم الرعائي للأبناء في المبرّات، إضافة الى إجراء التعديلات الضرورية في المنهج وطرائق التدريس/ إعطاء البرنامج التربوي والبيئة الصفية/ الأسرية وتقييم ذوي الاحتياجات الخاصة وتنظيم فريق العمل لإعداد الخطط الفردية وبرامج الدمج ومتابعة الإجراءات اللازمة حول الإعفاء من الامتحانات الرسمية والتقديم في مراكز خاصة لتلاميذ قسم الدمج التربوي. والمفارقة كانت أنّ معايير ومؤشرات القياس في دراسة الأثر لمدى تحقّق أهداف تعليم وتربية ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، هي التي شكلت الإطار النظري لانطلاق ورشة عمل على كلّ المستويات في المؤسسات التعليمية التي لم تكن قد تبنّت برامج الدمج بفعالية والمؤسسات الرعائية لتامين البنى التحتية والبرامج

اللازمة وصولاً إلى الدمج في كلّ مؤسسات المبرّات التعليمية والرعائية وبالاستناد إلى تجربة المبرّات في هذا المجال.

تجليات هذه الورشة بدأت بالظهور في المؤسسات الرعائية لناحية منهجة العمل مع الأبناء في الأسر من خلال الخطط الفردية لتحديد حاجات هؤلاء التلاميذ التربوية بما فيها فئة الموهوبين والمتفوقين، وأصبح هناك وعي حول تحقيق النماء والتربية المتوازنة لذوي الاحتاجات الخاصة وأنّ لها دوراً أساسياً من أدوار الإشراف التربوي، بحيث يأخذ على عاتقه تأمين فرص التعلم والنجاح لهذه الفئة من الأبناء، سواء على مستوى البرامج الخاصة والخطط الفردية أو على مستوى البنى التحتية والوسائل اللازمة لتعلمهم ونمائهم.

انعكس **التغيير في الممارسات على الأنظمة والسياسات**، حيث ساهمت مكتسبات برنامج التطوير الإداري على وضع إطار موحد لمتابعة تقييم تحصيل المتعلمين ومنهجة هذه المكتسبات في أنظمة وآليات عمل. فتم وضع: عملية القبول والتسجيل، ودليل العمل مع التلاميذ المغتربين، ودليل العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وعملية تقييم تحصيل التلاميذ، وآلية إدارة الامتحانات، وآلية إصدار النتائج الدراسية النهائية، وآلية إعداد الخطة التربوية الفردية، وآلية تقديم برامج التدخل العلاجية ضمن برنامج الدمج التربوي، ودليل عمل منسق وحدة الدمج التربوي، وتعلميات حول الإعفاء من الامتحانات الرسمية والتقدّم للامتحانات في مراكز خاصة لتلاميذ قسم الدمج، وتعليمات متابعة تحضير يومي لتلاميذ الدمج التربوي، وتعليمات حول دور المعلمة المساندة والمعلمة الأساسية. وعلى صعيد المؤسسات الرعائية تم تطوير آلية تسجيل الأبناء القدامى، آلية تسجيل الأبناء الجدد، تعليمات متابعة المشرفين الرعائيين للأبناء من الناحية التعليمية، تعليمات متابعة الناظر الرعائي للأبناء من الناحية التعليمية، وتعليمات متابعة مسوؤل القسم للأبناء من الناحية التعليمية.

الإشراف على الحياة الطلابية[1]

عملت مدارس المبرّات منذ تأسيسها، وبشكل تدريجي، على مواكبة التلاميذ في المجالات كافةً التي تحقّق النماء والشخصية المتوازنة تعليمياً واجتماعياً وصحياً وثقافياً. لذلك أُنشئت أقسام واكبت العملية التعليمية الأكاديمية، كقسم الإرشاد التربوي الذي كان حينها تحت مسمى الإشراف الإجتماعي، وقسم الأنشطة الطلابية، إضافة إلى وجود عيادة صحية تقدّم الخدمات الطبية للتلاميذ بما فيها الصحة النفسية، كما كانت - وكما ورد في رسالتها - تعطي أهمية للعلاقة مع الأهل والشراكة مع المجتمع المحلي. إلا أنه لم يكن في وعي القيمين على العمل الإداري والتربوي قبل برنامج التطوير أنّ هذه الأقسام تأتي تحت عنوان الحياة الطلابية وأنّها جزء أساسي من الإشراف التربوي، حيث حدد البرنامج **أهداف الإشراف على الحياة الطلابية** بالإشراف على تطبيق قواعد السلوك الطلابي، والإشراف على الأنشطة اللاصفية والنوادي المدرسية، وإدارة العلاقة مع الأهل والمجتمع المحلي. هذه الأهداف تم تقديمها من خلال وحدتين تدريبيتين من الوحدات التدريبية لبرنامج التطوير: وحدة الإرشاد التربوي من منحى وقائي، ووحدة الأنشطة الطلابية والعلاقة مع المجتمع المحلي.

بدايةً كان في كلّ مؤسسة مرشد اجتماعي يقوم بمتابعة الحالات السلوكية الفردية للتلامذة، وتنفيذ بعض البرامج الوقائية كبرنامج تقدير الذات وبرنامج المعلم الناصح، إضافة إلى تنظيم محاضرات تربوية وصحية للتلاميذ، ولقاءات تثقيفية للأهل، وبرامج موجّهة للمعلمين مثل برنامج المعلم المرشد الذي يهدف لتنمية المهارات الإرشادية لدى المعلمين، فضلاً عن اللقاءات التربوية معهم. كان تقديم هذه اللقاءات يقتصر على المشرف الاجتماعي في حينها، أما عمل الطبيب في العيادة المدرسية فكان يقتصر على الفحص السريري السنوي للتلاميذ وتقديم خدمات صحية لهم وللمعلمين

(1) الإطار النظري في هذا القسم من المادة التي قدمها ودرب عليها: د.سمر مقلد تحت عنوان:» الإرشاد المدرسي-منحى وقائي» وأ.وداد الحسيني تحت عنوان «النشاطات اللاصفية».

(معاينات سريرية)، إضافة إلى الإرشاد الصحي لهم من خلال المحاضرات الصحية التوعوية.

وبدءاً من العام 2001 بدأ العمل ببرنامج تجريبي متكامل عن الصحة المدرسية في واحدة من مدارس المبرّات حيث تضمن: تقديم الخدمات الصحية لمجتمع المدرسة، السعي لتأمين بيئة سليمة، برنامج الغذاء السليم ونشر ثقافة غذائية سليمة في المدرسة، والعمل جنباً إلى جنب مع الإرشاد الاجتماعي لتقديم بعض الخدمات الصحية النفسية للتلامذة والتثقيف الصحي لكل مجتمع المدرسة.

ومع بدء برنامج التطوير الإداري زادت عملية التنسيق بين قسم الإرشاد الاجتماعي والعيادة المدرسية التي كانت تقدّم الإرشاد الصحي على مستوى الخدمات النفسية وتنمية المهارات المتعلقة بالصحة والسلامة والمهارات الاجتماعية.

قدّم برنامج التطوير الإداري إطاراً نظرياً لمفهوم الإرشاد التربوي تم تبنّيه من خلال بلورة برامج الإرشاد التربوي التي كانت معتمدة ومنهجتها على أساس برامج وقائية نمائية وبرامج علاجية[1] تراعي مختلف الفئات المستهدفة من التدخل (أهل، معلمين/مشرف رعائي، تلاميذ/أبناء)..

ومع تداخل أعمال القسمين (الإرشاد الاجتماعي والعيادة المدرسية) طوّرت المبرّات مستفيدة من تجربتها ومن مكتسبات برنامج التطوير الإداري مفهوماً جديداً هو الإرشاد التربوي الصحي، وتم جمع البرامج الصحية والإرشادية في إطار واحد يهدف إلى رعاية التلميذ بطريقة متكاملة صحية وتربوية والعمل على شخصيّته وبلورتها من النواحي النفسية والاجتماعية ومواكبة العملية التعليمية..واعتبر قسم الإرشاد التربوي والصحي جزءاً لا يتجزأ من هيكلية المؤسسة، وبالتالي أصبح وجود مرشد أو

(1) البرامج العلاجية:هي برامج تعنى بعلاج سلوكيات محددة ويعمل على تخفيفها أو الحد منها عبر خطط تدخل قادرة على إحداث تغيير إيجابي لدى التلميذ، وقد يكون البرنامج بشكل فردي أو جماعي وفقاً للحالة.

أكثر في المؤسسة من المسلّمات وصولاً إلى تأسيس وحدة الإرشاد التربوي الصحي في كلّ مؤسسة ووحدة الإرشاد التربوي الصحي المركزية (في الإدارة العامة)، التي تعمل على بناء قدرات العاملين في المؤسسات وتثبيت برامج وقائية إرشادية وصحية.

لم يقتصر عمل جمعية المبرّات على بلورة برامج الإرشاد المدرسي، بل تعدّاها إلى وضع عمليات وآليات عمل توثّق جميع خطوات وإجراءات العمل في هذه البرامج العلاجية والوقائية، ومنها برنامج تعديل السلوك[1]، برنامج التربية الوالدية[2]، برنامج التربية على الصحة الإنجابية[3]، برنامج المعلم الناصح[4]، برنامج المعلم المرشد[5]، برنامج قلق الإمتحان[6]، وبرنامج قياس المهارات الاجتماعية الذي تطوّر ليصبح عملية التربية الاجتماعية الرئيسة التي تهدف إلى قياس مدى تحقّق النماء الاجتماعي عند تلامذة وأبناء المبرّات والمكوّن من مهارات ترتيب الأولويات، التواصل السليم، بناء تقدير الذات، تنمية الفكر الناقد، تقبّل الآخر، تفعيل الخدمة الاجتماعية والانفتاح على المجتمع الجامعي بالنسبة إلى الخريّجين في كلّ القضايا المعاصرة.

(1) برنامج تعديل السلوك: برنامج علاجي يهدف إلى تعديل سلوكيات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية.

(2) برنامج التربية الوالدية: هو برنامج يعنى بتثقيف أولياء أمور التلاميذ حول مواضيع تربوية، على سبيل المثال: كيفية التعاطي مع التصرفات السلبية عند التلاميذ.

(3) برنامج التربية على الصحة الإنجابية: هو برنامج يزوّد التلاميذ بمهارات ومعارف حول التربية الجنسية والأسرية.

(4) برنامج المعلم الناصح: هو برنامج خاص لصفوف الحلقة الثالثة والمرحلة الثانوية يهدف إلى تنظيم علاقة بين التلميذ ومن يختاره كمعلم ناصح له. ويقوم المعلم الناصح بالإصغاء إلى طلابه واحتياجاتهم ومطالبهم ليمكنّهم من الحصول عليها بطريقة سوية بالإضافة إلى تحديد دور المعلم الناصح والبرنامج الذي سيتم العمل عليه خلال العام الدراسي.

(5) برنامج المعلم المرشد: يهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات التي تساعدهم في أداء دورهم التربوي وعملية تواصلهم الإيجابي مع التلاميذ، ويعقد مرة كلّ 15 يوماً بناءً على برنامج يقوم قسم الإرشاد التربوي بإعداده وتعميمه على المعلمين في بداية كلّ عام دراسي.

(6) برنامج قلق الامتحان: يهدف إلى تزويد التلاميذ الذين يعانون من قلق الامتحان بسلوكيات تساعد على تحفيف القلق، وإلى زيادة الوعي الذاتي لتأثير الأفكار الخاطئة على قلق الامتحان وبالتالي تعديلها.

لاحقاً وتزامناً مع سنوات دراسة التقويم الذاتي الأربع الأخيرة، ومساهمة منها في وضع سياسة عامة موحّدة حول ضوابط ومعايير الإثابة والمعاقبة صمّمت مديرية التربية والتعليم مدوّنة السلوك التي تحدّد السلوكيات التربوية التي نريد أنّ نغرسها في المتعلم بحيث تركز على التحفيز المعنوى للتلميذ - بالإضافة الى الجانب المادي، ولكن باسلوب محبّب متطوّر منطلق من النهج المبني على الحقوق حيث وصفت حقوق التلميذ ومسؤوليته لضمان تحقيق هذه الحقوق، وإجراءات التعويض عند الإخلال في القيام بالمسؤولية. كما برز السعي ليتكامل العمل بين المدرسة والمؤسسة الرعائية في متابعة الحالات الخاصة عبر بناء ملف تراكمي للتلميذ يمكن تبادل محتوياته فيما بينهما.

نحن مطمئنون الآن في عملنا الإرشادي إلى مستوى الغنى في الموارد والأطر المفاهيمية التي بنيناها حول الإرشاد التربوي ومجالاته من برنامج التطوير الإداري، ولكن على مستوى الممارسات لم يظهر بالشكل الكافي في نتائج دراسة تقييم الأثر للممارسات المرتبطة بالإشراف على الحياة الطلابية، ما يشير إلى ضرورة وجود معايير جودة لبرنامج الارشاد التربوي الوقائي النمائي في اكثرية المؤسسات لجهة وضوح أهداف البرامج وتقييمها بناء لمستويات معيارية محدّدة، وتحديد الاهداف بناء لمسح الاحتياجات الارشادية للفئات المستهدفة واعداد برنامج إرشادي تربوي وقائي نمائي يغطي كلّ الفئات (الاهل، التلاميذ والابناء والمعلمين والمشرفين الرعائيين) ويساهم في تحقيق الأهداف، وتوثيق الخطة التنفيذية لتعديل سلوك تلميذ أو ابن بما يخدم متابعة الوضع السلوكي لهذا التلميذ أو الابن، وتفاوت في تطبيق إحالة التلميذ أو الابن لجهة مدى كفاية ونوعية المعلومات بما يساهم في القدرة على التشخيص الأولي للحالة، مما جعلنا ندرج من ضمن أهداف خطة التطوير الاستراتيجية إعداد برامج تدريب مكثفة لتحقيق هذه الممارسات.

الأنشطة الطلابية والنوادي المدرسية: لطالما احتلت الأنشطة الطلابية في مؤسسات المبرّات حيزًا مهمًا في اهتمامات المسؤولين، وكانت في غالبيتها أنشطة سنوية عامة لتغطية المناسبات والاحتفالات العامة، بالإضافة الى أنشطة صفية ولا

صفيــة مرافقــة للمنهج التعليمــي أو البرنامج التربوي الرعائي بحيــث تطال اهتمامات التلميــذ بأنشطة متنوعــة لها علاقة بتحقيق الأهــداف التعليميــة والتربويّة، فضلاً عن النشــاط الكشفي الذي كان فاعلاً ويغطي جوانــب تربوية ودينية هامة في حياة الناشئة لا سيمــا في المؤسسات الرعائية، التي اعتمدت برنامــج النشاطات الفنية الذي يطابق الــى حــدٍّ مــا برنامج النــوادي المدرسيــة لاكتشــاف مواهب الأبنــاء وصقلهــا، وتعزيز ثقتهــم بأنفسهم، ويتيح المجال أمامهم للإبــداع والابتكار في جو من التعاون والتنافس الإيجابــي. إلا أنّ الممارســات الإدارية المرتبطة بتأسيس نــوادٍ مدرسية لم تكن منظمة ومخططاً لها بشكل موثّق مدروس ومعمّم ضمن آليات عمل مركزية، بل كانت عبارة عن مبــادرات فردية من قبل إدارات بعض المؤسسات وفقاً للرؤية الخاصة لكل مدير، وكنا نعــوّل علــى برنامج التطوير كي نتزوّد من خلاله بوسائل وتقنيــات إنشاء وتعزيز الأندية المدرسيــة والرعائيــة، ولكن لم نحظَ بالمدرب كخبير في هذا المجال، وهذا ما عكسته نتائــج دراسة أثر البرنامج حيث لم يظهر بالشكل الكافــي تحقّقُ الممارسات المرتبطة بتحقق أهداف وحدة النشاطات الطلابية.

وبالرغــم من تواضع فعالية التدريــب ركزنا على الاستفادة القصوى مما تزودنا به من مــادة تدريبية حول وحدة الأنشطة الطلابية والنوادي المدرسية في تصميم وتنفيذ الأنشطة المرافقة للمنهج لما لها من تأثير كبير في إعداد الجيل من أجل الحياة، وبلورة مفهــوم للنــوادي المدرسية بما تتضمّن مــن خدمات وأنشطة تربويــة ورياضية وكشفية ركزت علــى مسألة أساسية هي: تطوير الخدمات والنشاطات التربوية انطلاقًا من بناء شخصيــة الفرد بحيث تراعي في تكوينها القدرة على تحقيــق الذات وتحمّل المسؤولية والالتــزام الأخلاقــي والتعامل مع الآخرين بــروح الانفتاح والمشاركــة الإنسانية الحيّة. فبــدأت المؤسسات،خاصة المؤسسات الرعائيــة، بتأسيس النوادي المدرسية مستفيدة مــن هذا الإطار النظري، ومن خبرات بعض الإدارات في هذا المجال وصولاً إلى كتابة تعليمــات حــول الأنشطــة المدرسية ركّــزت على الانفتــاح على المحيط لجهــة مشاركة

المجتمع المحلي في العملية التربوية والبيئية والاجتماعية والاقتصادية، وإقامة علاقات مبنية على قبول الآخر واحترامه في معتقده ومحيطه وقيمه وفروقاته.

وعـوداً علـى بدء، فـإنّ من يراقب مراحل التدريب على الإشــراف التربوي ومن ثم الأفق الواسع الذي فتحه أمام المتدربين كي ينطلقوا في مؤسساتهم، يظهر لديه وبشكل واضــح أنّ برنامج التطويــر الإداري بمداركه ومجالاته الواسعــة ساهم في زيادة الوعي حــول المفاهيم والمعــارف التي يتضمنها الإشراف التربوي، ولكــن المعرفة النظرية لا تكفي والتطبيق العملي هو المحك لمعرفة مدى الاستفادة.

لقد ساعد برنامج التطوير الإداري في منهجة الإشراف التربوي سواء لجهة عملية المنهــاج وتحديثه، أو الإشــراف على المعلميــن والمشرفين الرعائييــن، وتعميم نظام الإرشــاد ذي المنحيين الوقائي/النمائي والعلاجي، وعملية تقييم التحصيل المدرسي، وسياســة القبول والتسجيل، ونشر ثقافة الاحتياجــات الخاصة والإهتمام بأصحابها من خــلال سياسات وآليات عمل وبرامج خاصة تراعي احتياجاتهم. غير أنّنا لم نلحظ أثراً ملحوظاً فيما يخص عمل الأنشطة والعلاقة مع المجتمع المحلي.

لقد أظهرت نتائج دراسة التقويم الذاتي لأثر برنامج التطوير الإداري أنّ الممارسات المرتبطــة بمهــارات الإشراف على البرامــج التعليمية ومهارات الاشــراف على العملية التعليمية حقّقت التوقعات في عدد لا بأس به من المؤسسات. أما الممارسات المرتبطة بمهارات الإشراف التربوي على عمل المعلمين والمشرفين الرعائيين ومهارات الإشراف على العمليــة التعليمية والرعائية – الاحتياجات والحاجات الخاصة ومهارات الإشراف علــى الحيــاة الطلابية فقــد حقّقــت التوقّعات في عدد محــدود مــن المؤسسات، وهذه المؤسسات التي تحقّقت فيها الممارسات جزئياً ما زالت تحتاج إلى جهود أكبر للتحقق الكلّي، وتم تدارك هذا الأمر في الخطة العشرية لجمعية المبرّات الخيرية التي أطلقتها في الحفل الختامي لإحياء أسبوع المبرّات في آيار 2014، والتي كانت ركائزها، توصيات نتائــج دراسة التقويــم الذاتي لأثر برنامج التطويــر الإداري، وكان من ضمنها الاهتمام

بتعميـم برامج الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصـة في جميع مؤسسات المبرّات التعليميـة والرعائيـة وتجذيرهـا والسعي بكل جدّيـة لإنجاح هذه التجربـة. وقد عملت الإدارات علـى توفير أحد مقوماتها الأساسية ألا وهو إطلاق برنامج بناء قدرات وتأهيل فـرق للتربية المختصة والتعاون في ذلك بين وحدة التطويـر المستمر والتقييم الذاتي ومركز سراج للتشخيص التربوي، وذلك لتبقى إطلالتنا على ذوي الاحتياجات من حيث كونهـم مرآة لمجتمـع متحضّر من خلال تقييم مدى تقدير هـذا المجتمع لهم وحرصه على الحفاظ على كرامتهم والتوجّه إلى ما يحاكي مشاكلهم وتطلّعاتهم ودمجهم في كلّ نواحي الحياة، وبذلك تحقّق جهود التنمية الإنسانية الرسالية نتائجها المرجوّة كما جاء في كلمة **المدير العام لجمعية المبرّات الخيرية في المؤتمر التربوي السنوي الثالث والعشرين للمبرّات:**

«الإنسـان في المبرّات هـو محور التطوير والتطلّع الدائم نحـو التغيير للخروج من الروتيـن الذي قد تغرقنا به تجاربنا السابقة، تطوير الإدارات التي تمثّل القيادة وتطوير المعلميـن والإداريين، وجميـع العاملين لتحقيق النمـاء الإنساني الشامـل لكل تلامذة وأبناء المبرّات، إضافة إلى انعكاس آثار عملية التطوير على المجتمع المحلي».

فـإذا كان هـدف التطوير هو التحسيـن والتجدّد الدائـم لعملية التربيـة والتعليم والرعايـة بما يحقّـق ملامح خرّيج مؤسسات المبرّات كما وردت فـي رسالتها، علينا أنّ نعيـد التفكير بربـط كلّ هذا التطوير سابقاً ولاحقاً بما يجـري في قاعات الصفوف في المدارس وفي الأسر التربوية في المبرّات..

إنّ أهداف التطوير المرتبطة بممارسات داخل الصف أو الأسرة تحتاج إلى اهتمام أكبـر، وينبغي أنّ تعطى أولوية في تخطيط الإدارات التي لم تحقّق التوقّعات بشكل كليّ، وإيـلاء العناية اللازمة بالكوادر التـي خضعت للبرنامج بحيث يتحقـق التمرس عندها لينعكـس ذلك إيجابيـاً بتحسين الفعاليـة والإنتاجية ولتأتي النتائـج الأفضل بجهد أقل وكلفة أدنى..

لذلك ينبغي أنّ يكون من أولويات توجّهاتنا إعادة تصويب البوصلة نحو قبلة عملنا التربوي: التلامذة والأبناء لنعيد التفكر كيف انعكس كلّ هذا التراكم في المسار التطويري في تحسين فرص التعلّم والنماء والرعاية لتلامذتنا وأبنائنا؟، وأن يكون عملنا في الإدارات والإشراف التعليمي ميدانياً لا يعتمد فقط على التقارير والبيانات.. وأن يكون لدينا الدليل الكافي للاطمئنان والشعور بالرضا بأن كلّ تلميذ قد حقّق فعلاً ما يجب أنّ يحقّقه من المعارف والمهارات الواردة في المناهج وتحقق له النماء المطلوب[1].

(1) من كلمة مدير عام جمعية المبرّات الخيرية في المؤتمر التربوي السنوي الثالث والعشرين للمبرّات 2014