

الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في توفير الرعاية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد - شمال الأردن

د. عارف توفيق عطاري *

هبة - محمد نشأت - عواد

أستاذ كلية التربية جامعة اليرموك

طالبة دكتوراة كلية التربية جامعة اليرموك

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في توفير الرعاية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء استبانة من مقياس ليكرت من جزئين، الجزء الأول للدور المتوقع والجزء الثاني للدور الممارس. تكونت الاستبانة من (43) فقرة وغطت خمسة محاور هي كما يلي: (التعليم، وإدارة الصف، والمصادر، والعلاقات، والمهام الإدارية). تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من ثلاث مديريات من أصل سبع مديريات تابعة لمحافظة إربد. وتم اختيار (151) معلما ومعلمة من المعلمين الجدد للعام الدراسي 2007 أي ما نسبته (35%) من أعداد المعلمين الجدد في تلك المديرية. كما تم اختيار (358) معلما ومعلمة من ذوي الخبرة أي ما نسبته (5%) من أعداد المعلمين ذوي الخبرة في تلك المديرية. استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت". وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي: جاء مجال التعليم في المرتبة الأولى للدور المتوقع من وجهة نظر كل من المعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة وبمتوسط مرتفع؛ وجاء مجال التعليم في المرتبة الأولى للدور الممارس من وجهة نظر المعينين حديثا. في المقابل جاء مجال إدارة الصف في المرتبة الأولى للدور الممارس من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) في جميع المجالات وفي الأداة ككل من وجهة نظر المعلمين الجدد وكذلك من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة. وكانت الفروق لصالح الدور المتوقع. في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة بشأن الدور المتوقع في جميع المجالات باستثناء مجال التعليم حيث كانت الفروق لصالح فئة مع خبرة. ولكن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة بشأن الدور الممارس. وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة. الكلمات المفتاحية: الرعاية المهنية، المعلم الجديد، المعلم ذو الخبرة.

sions between the "expectation role" and 'performance role, in the favor of 'expectation role, for both groups of participants. By contrast there were no statistically significant differences at (0.05) between both categories of participants regarding 'role expectation' except for the "Instruction" domain where the differences were in favor of the experienced teachers. Finally there are statistically significant differences at (0.05) on all dimensions in favor of experienced teachers concerning "role performance".

Key words: Mentoring, newly appointed teacher, experienced teacher.

المقدمة:

تنضم سنويا لميدان التعليم، مع التحول من تعليم النخبة إلى تعليم الجماهير، أعداد غفيرة من المعلمين لجلجديد الذين يعدون "مخرجات غير مكتملة" - U finished Products من حيث الإعداد والخبرة، فالمعلم حديث التعيين ينتقل من معهد الإعداد إلى المدرسة بتدريب "مختبري" (تربوية عملية) وأحيانا بدون تدريب. مع ذلك يطلب منه إتقان المهارات الأساسية في عمله فور تخرجه، وتحمل المسؤوليات المهنية التي يكلف بها المعلمون ذوو الخبرة من التدريس والتخطيط، واتخاذ القرارات وإعداد الاختبارات والتقييم وإدارة الصف والتعامل مع أولياء الأمور، ومع الزملاء ومواجهة المشكلات المتعلقة بذلك كله.

وقد أجمل فينمان (Veenman.1984) المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد في تعبير "صدمة

Abstract

This study compared the perceptions of the novice and the experienced teachers regarding the experienced teachers' role in mentoring novice teachers and to what extent experienced teachers practiced that role. To achieve the goals of the study, a Likert-like two-part questionnaire consisting of 43 items was developed. The questionnaire covered five dimensions namely: Education, class management, resources, relation, and management tasks. A cluster sample of three Directorates out of seven of Irbid District of Education was chosen. (151) novice teachers representing (35%) of the newly appointed teachers in those three directorates were given the questionnaire. And (358) experienced teachers were chosen representing (5%) of the experienced teachers in the three directorates. The following statistics were used to answer the questions of the study: mean score, standard deviation. T-Test. The findings of the study were as follows: "Instruction" came first as 'expected role' for both the novice as well as experienced teachers; "Instruction" also came first as 'performed role, as perceived by novice teachers while, "Class Management" ranked first as 'performed role, as perceived by experienced teachers. Statistically significant differences at (0.05) were revealed on all dimen-

تواجه المعلم المبتدئ أدت إلى ظهور اتجاهات حديثة في التطوير المهني قائمة على اعتبار المدرسة وحدة تطوير أساسية للمعلمين، والتحول من التطوير المهني المعتمد على مصادر خارجية إلى تطوير المعلمين داخل المدرسة من خلال ورش العمل داخل المدرسة وتبادل الزيارات بين المعلمين.

ونتيجة لذلك ظهر نموذج إشراف الزملاء منذ سبعينيات القرن الماضي الذي يفترض أنه يمكن للزملاء أن يساهموا في النمو المهني لزملائهم خاصة من المعلمين حديثي التعيين، لأن العلاقات بين الزملاء تتسم بالعمومية والتطوع وتهدف إلى التحسين ولأن المعلمين يرتبطون ببعضهم بعلاقات مبنية على الثقة. وقد يظهر إشراف الزملاء في الأدبيات تحت مسميات مختلفة مثل إشراف الرفاق Peer or Collegial Supervision وتدريب الأقران - Peer Coac ing والنمو المهني المشترك - Cooperative Pr fessional Staff Development. من ناحية أخرى يتداخل إشراف الزملاء مع بعض التمايزات مع نماذج حديثة في الإشراف مثل الإشراف التطوري والتفريدي والعيادي. وجميع هذه النماذج تقدم بدائل للإشراف التقليدي الخارجي الذي يأتي من المركز (الوزارة أو مديرية التربية مثلا) وتضع لها هدفا استراتيجيا وهو استقلالية المعلم في تطوير أدائه. وينسجم هذا التوجه مع الأفكار الجديدة مثل الإشراف الذاتي والإدارة الذاتية والتمكين. وقد اشتهر من أساليب إشراف الزملاء تبادل الزيارات بين المعلمين Inter-visitations ومشاهدة الزملاء Peer Observation (عطاري وعيسان وجمعة، 2005؛ السعود، 2007؛ أبو عابد، 2004). وقد أشارت بعض الدراسات التي أجريت على إشراف الزملاء إلى نتائج إيجابية لتطبيقه مثل زيادة وعي المعلمين بالسلوك الصفي والتفاعل الطلابي، وتعزيز النظرة للتعليم كعملية متعددة الأبعاد وزيادة وعيهم

الواقع Reality Shock" التي تؤدي إلى: تدمير المعلم المبتدئ نفسه من العمل وإحساسه بالتوتر؛ وتدمير مديري المدارس من المشكلات التي يواجهها المعلمون المبتدئون؛ وتغيير سلوك المعلم المبتدئ كأن يلجأ بسبب الضغوط إلى أنماط من السلوك تخالف ما يؤمن به؛ وتغيير في الاتجاهات كأن ينتقل المعلم المبتدئ من الإيمان بالأساليب التقدمية إلى الأساليب التقليدية؛ وتغيير في الشخصية كأن يحدث تغير في مفهوم الذات لدى المعلم المبتدئ ويطرأ التغير على استقراره النفسي وتوازنه؛ وأخيرا ترك التعليم نهائيا إذا عجز المعلم المبتدئ عن التأقلم ولاحق له فرصة مناسبة خارج نطاق التعليم.

ولذلك أصبحت المشكلات التي تواجه المعلمين الجدد مثار اهتمام الباحثين. وقد قام عطاري (1996) بدراسة للمشكلات التي تواجه المعلمين الجدد أسفرت عن تحديد خمس عشرة مشكلة تعد من المشكلات المهمة. ويندرج نصف تلك المشكلات ضمن محور المشكلات التعليمية مثل المشكلات المتعلقة بالامتحانات إعدادا وتطبيقا، ثم تلك المتعلقة بإعداد الدروس والوسائل واختيار الأنشطة. كما يندرج بعض تلك المشكلات تحت محور المشكلات الإدارية، فيما يتوزع بقيتها على محور العلاقة مع أولياء الأمور، والزملاء والتلاميذ ومحور العلاقات الشخصية. من ناحية أخرى أصبحت تلك المشكلات مثار قلق كبير للمسؤولين، أو أصبحت العناية بهؤلاء المعلمين محط اهتمام كثير من المربين والمسؤولين. وقاد ذلك إلى اهتمام المسؤولين في مختلف دول العالم بتوفير برامج تطوير مهني مختلفة لتسهيل وتيسير دمج المعلمين الجدد في المهنة والارتقاء بأدائهم. ولكن هذه البرامج سابقا كانت تركز على دور الإدارة والإشراف في الاهتمام بالمعلم المبتدئ ومساعدته في تحسين أدائه. ولكن أوجه القصور التي تواجه الإشراف التقليدي وكثرة المشكلات والمعوقات التي

1. جدولة علاقته مع المعلم ذي الخبرة الذي يقوم برعايته.
 2. طلب المساعدة التي يحتاجها في أي مجال.
 3. التعامل الإيجابي مع أي تغذية راجعة من المعلم ذي الخبرة الذي يقوم برعايته.
 4. القيام بعملية تقييم للذات والعمل على تطوير مهارات التدريس عنده.
- أما المؤسسات التربوية فمن واجباتها ما يلي:
1. توفير وقت كاف للمعلم الجديد لمراقبة وملازمة المعلم ذي الخبرة.
 2. توفير وقت كاف للمعلم ذي الخبرة ليراقب ويلاحظ ويحاور المعلم الجديد.
 3. التأكد من حسن اختيار المعلم ذي الخبرة الذي يوكل إليه رعاية معلم جديد.
 4. توفير جو صحي للعلاقة بين المعلم ذي الخبرة والمعلم الجديد أثناء فترة الرعاية المهنية.
 5. تقييم برامج الرعاية المهنية وإبداء الاقتراحات من أجل تطويرها وتحسينها نحو الأفضل (White & Mason, 2003) وبالتوازي مع الأدب النظري قام الباحثون في أكثر من بلد بدراسات ميدانية عنيت بجوانب متعددة تتعلق بالرعاية المهنية. ففي دراسة بعنوان (برنامج مونتانا لدعم المعلم الجديد) قام سبوهلر وزتلر (Spuhler & Zetler, 1995) بتقييم برنامج مونتانا لدعم المعلم الجديد للفترة من (1992 - 1995). تم جمع البيانات من خلال استبانة قبلية وبعديّة. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي لبرامج الرعاية المهنية على إبقاء المعلم في مهنته. وقد كانت نسبة بقاء المعلمين الجدد الذين تلقوا رعاية مهنية أعلى من نسبة بقاء المعلمين الجدد الذين لم يتلقوا أي دعم أو برنامج رعاية مهنية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن المعلمين الذين قاموا بالرعاية المهنية قاموا بترتيب جداول زمنية لعقد الاجتماعات مع المعلمين الجدد أسبوعياً.

بالجانب المعقد لمهنة التعليم، وتوجيه المعلمين إلى المزيد من القراءة والاطلاع، والتوجه نحو تمهين التعليم (المنذري، 2004). في هذا السياق ظهرت فكرة برامج الرعاية المهنية Mentoring التي يتدرب فيها المعلم الجديد على يد معلم خبير إلى أن يتمكن من الاستقلال في عمله. وفيما ظهر إشراف الزملاء في الولايات المتحدة أساساً ظهرت برامج الرعاية المهنية في بريطانيا عام 1973 على شكل تجريبي ثم عممت على نطاق قومي عام 1976. وهي شبيهة إلى حد ما فكرة التلمذة الحرفية - Appre-ticeship حيث يتدرب صبي على يد حرفي. وقد جاء إدخال برامج الرعاية المهنية هذه في ضوء ما تشير إليه الأدبيات والدراسات من أن الزملاء خاصة المعلمين ذوي الخبرة، هم من أهم مصادر الدعم للمعلم الجديد، وهم الأكثر أهمية من بين المصادر الأخرى والأقرب للمعلم، إضافة إلى غياب الحواجز الرسمية بينهم. ويأتي ذلك ضمن دعوة أوسع لإعطاء المعلمين ذوي الخبرة دوراً قيادياً في المدرسة والمؤسسة التعليمية ككل (Gabriel, 2005).

وأشار نمسر (Nemser, 2003) و برياكس وونج (Breux & Wong, 2003) إلى المجالات التي يمكن للمعلم ذي الخبرة أن يقدم فيها الرعاية المهنية للمعلم الجديد ومن ذلك: تطبيق المناهج، وكيفية التعامل مع الطلاب، ومراعاة حاجات الطلاب المختلفة، واكتساب خبرة مختصة بمواضيع المواد الدراسية وكيفية شرحها، وكيفية إيجاد بيئة صفية آمنة، والعمل بفاعلية مع أولياء الأمور، وتقييم قرارات التدريس، وتسهيل عملية التكيف الإيجابي في المدرسة، والتدريب على إدارة الصف، والوعي بثقافة المدرسة مثل فلسفتها وسياساتها والبيئة المحيطة. و حتى يفيد المعلم الجديد من المعلم ذي الخبرة يرى وايت وماسون (White & Mason, 2003) أن على المعلم الجديد:

الأولى من تعيين المعلمين. وقد خلصت الدراسة إلى أن الرعاة المهنيين استطاعوا تكوين علاقة ثقة بينهم وبين المعلمين الجدد، ونتيجة لعلاقة الثقة هذه لجأ المعلمون الجدد لاستشارة المعلمين ذوي الخبرة في الأمور كافة التي يحتاجونها داخل المدرسة وعرض المشكلات التي تواجههم، كما خلصت الدراسة إلى أن الراعي المهني وبرامج الرعاية المهنية جزء مهم في برنامج دمج المعلمين الجدد خلال السنوات الأولى من تعيينهم. وأشار الباحث إلى أن هناك أثراً ذا دلالة إيجابية للرعاية المهنية على تحسين معدلات نمو وتطور المعلمين الجدد في مهنتهم.

وبحثت دراسة كيراز و يلدريم (Kiraz & Yildirim, 2007) في وجهات نظر المعلمين الجدد في المدارس التركية في كفاءة المعلمين ذوي الخبرة في مجال تقديم الرعاية المهنية لهم. وأظهرت النتائج أن وجهة نظر المعلمين الجدد في المعلمين ذوي الخبرة من ناحية الإشراف وتقديم الرعاية المهنية كانت ضعيفة. كما وأظهرت الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة كانت مهارتهم أفضل في رعاية المعلمين الجدد.

وأشارت دراسة لديبورا ومايكل (Deborah & Michele, 2008) إلى أن المعلم الجديد لديه مهام كثيرة في بداية أيامه الأولى مثل اكتشاف الصف والتعرف على إجراءات المدرسة الجديدة وسياساتها، والتعرف على بعض المصادر والمواد اللازمة للتدريس، هنا يأتي دور المعلم ذي الخبرة الذي يقوم برعاية المعلم الجديد لمساعدته في التكيف والتغلب على عملية الانتقال من الفترة التي سبقت تعيينه إلى مرحلة التأهيل ليصبح معلماً ناجحاً. ووجدت الدراسة أن المعلمين الجدد الذين تلقوا رعاية مهنية وبرامج استقرار جيدة قد زاد رضاهم الوظيفي واكتفاؤهم الذاتي المعرفي.

وفي الأردن أجريت بعض الدراسات حول مشكلات

وفي أستراليا وجدت دراسة كارتر وفرانسييس (Carter & Francis, 2001) المعنونة بـ (الرعاية المهنية ومكان تعلم المعلم الجديد) أن ثلث المعلمين الجدد (35%) قد تلقوا رعاية مهنية غير مخطط لها من زملائهم، وأن (64%) من المعلمين الجدد تلقوا رعاية مهنية من المعلمين ذوي الخبرة من خلال برامج رعاية مهنية مخطط لها. كما أظهرت النتائج أن أكثر من نصف المعلمين ذوي الخبرة يعتقدون أن ما دفع المعلمين الجدد لطلب المساعدة منهم وقيامهم بمساعدتهم هو خبراتهم ومهاراتهم التي لمسوها فيهم، وكونهم يدرسون الطلاب انفسهم والصفوف نفسها. ولـ "تقييم فعالية ترتيبات عملية دمج المعلمين المؤهلين حديثاً" قام توتيرديل وهايبرون و بوب و جونس (Totterdell, Heibronn, Bubb & Jones, 2002) بمقابلة المعلمين المؤهلين حديثاً والمعلمين ذوي الخبرة الذين يقومون بتقديم الرعاية المهنية للمعلمين المؤهلين حديثاً. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع المعلمين المؤهلين حديثاً بحاجة إلى برامج رعاية مهنية تقدم لهم من قبل المعلمين ذوي الخبرة، وأنه منذ أن تم تقديم إستراتيجية الرعاية المهنية تحسنت كفاءة المعلمين المؤهلين حديثاً، كما ساعدت هذه الإستراتيجية في تطوير المعلمين وتأهيلهم ليكونوا أكثر فعالية في المستقبل. وأورد عدد كبير من المعلمين المؤهلين حديثاً بأن تقديم برنامج الرعاية المهنية لهم في مدارسهم حسّن من تفهم مديري المدارس والمعلمين ذوي الخبرة لهم. وأشار المعلمون ذوو الخبرة إلى اهتمامهم بالمعلم المؤهل حديثاً وخاصة في المواقف الصفية التي تكون خارجة عن نطاق سيطرتهم كضبط الصف والمحافظة على الهدوء والنظام داخله.

وهدفت دراسة سيلانو (Celano, 2006) التحقق من علاقة الثقة بين الراعي المهني والمتلقي للرعاية المهنية من المعلمين الجدد ومدى كفايتها خلال السنة

تعريف المصطلحات

التوقعات (expectations): مجموعة من أنماط السلوك اللازمة لأداء دور معين. ويقصد بها في هذه الدراسة أنماط سلوك الرعاية المهنية التي يبديها المعلم ذو الخبرة تجاه المعلم المعين حديثاً حسب عبارات الأداة.

المعلم الجديد (Novice Teacher): يقصد به لأغراض هذه الدراسة المعلم في السنة الأولى من الخدمة. وتستخدم مصطلحات أخرى مع هذا المصطلح منها المعلم المبتدئ، والمعلم الجديد (Newly Appointed Teacher, Neophyte, Begin-ning Teacher & Mentee).

المعلم ذو الخبرة (Experienced Teacher): لأغراض هذه الدراسة هو الذي مضى على تعيينه أكثر من ثلاث سنوات. ويستخدم تبادلياً مع مصطلح آخر وهو الراعي المهني (mentor).

الرعاية المهنية (Mentoring): تعهد المعلمين المعينين حديثاً ليس فقط من الناحية التعليمية والتنظيمية، بل المعنوية والعاطفية لتخفيف التوتر وتسهيل دخولهم ميدان التعليم ومساعدتهم في النمو مهنياً عن طريق تحسين كفاءتهم الإنتاجية، ورفع مستوى أدائهم الوظيفي، وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم لمواجهة المواقف التعليمية واستثمار كل ما حولهم لتحقيق الأهداف المرجوة. وتقاس في هذه الدراسة من خلال إجابات المشاركين على عبارات الاستبانة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تحدد مشكلة الدراسة في السعي للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية للمعلمين المعينين حديثاً من وجهة نظر المعلمين المعينين حديثاً؟
2. ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة في تقديم

المعلمين المبتدئين والدعم المهني الذي يتلقونه. على سبيل المثال قام بني مصطفى (1997) بدراسة حول دور المشرفين التربويين في مساعدة المعلمين حديثي التعيين. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك قصوراً في أداء المشرفين التربويين لدورهم في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش. وبالهدف نفسه قام المخادمة (2007) بدراسة عن تقدير درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة إربد من وجهة نظرهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بكل من درجة فاعلية البرامج التدريبية وخططها وأهدافها ومحتواها لصالح المعلمات الجديديات مقارنة بالمعلمين الجدد. يظهر العرض السابق أن هناك آثاراً إيجابية لبرامج الرعاية المهنية التي يقدمها المعلمون ذوو الخبرة تتمثل في إبقاء المعلمين في مهنتهم وحبهم للمهنة، واكتسابهم ثقة عالية بأنفسهم وقدرة على التعبير عن وجهة نظرهم وتحديد المشكلات التي يعانون منها داخل المدرسة وزيادة مقدرتهم على التفاعل الصفي وبشكل عام زيادة فاعليتهم وبالتالي زيادة رضاهم الوظيفي. كما يظهر العرض قلة الدراسات العربية حول الرعاية المهنية وخاصة مقارنة الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة. وفي حدود علم الباحثين أن الاهتمام بالمعلم الجديد والارتقاء بأدائه في العالم العربي لا زال ينطلق من توفير مصادر دعم خارجي للمعلم الجديد سواء من الجهاز الإشرافي أو غيره. ولم تتبلور بعد برامج رعاية منتظمة قائمة على منهجية العلاقة بين المعلم الجديد وذو الخبرة وليس على مجرد علاقات عفوية أو عشوائية. كما أن الدراسات التي أجريت في الأردن بشكل خاص لم تتعرض لمقارنة الدور المتوقع والممارس للزملاء ذوي الخبرة في الرعاية المهنية وهو موضوع الدراسة الحالية.

والمعلمين ذوي الخبرة في ثلاث مدارس حكومية تابعة لمديريات محافظة إربد للعام الدراسي 2007.

منهج الدراسة

منهج الدراسة هو المنهج الوصفي القائم على جمع البيانات وتحليلها. والأداة هي الاستبانة. وهو المنهج المناسب لموضوع الدراسة

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين المعيّنين حديثاً في المدارس الحكومية لمديريات التربية والتعليم السبع في محافظة إربد في العام الدراسي 2007 والبالغ عددهم (823) معلماً، ومن المعلمين ذوي الخبرة في تلك المدارس والبالغ عددهم (12838) معلماً. تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث اختيرت ثلاث مديريات من المديريات السبع التابعة لمحافظة إربد، وهي مديرية إربد الأولى، ومديرية لواء الرمثا، ومديرية لواء الكورة. ثم تم الحصول على قوائم المعلمين المعيّنين حديثاً وكذلك قوائم المعلمين ذوي الخبرة في المديريات الثلاث. بهذه الطريقة تم اختيار (358) معلماً من ذوي الخبرة و(151) معلماً من المعلمين المعيّنين حديثاً، يمثلون 5% و35% على التوالي من المجتمع الإحصائي. تم استرجاع (330) استبانة من الاستبانات التي وزعت على المعلمين ذوي الخبرة و(136) استبانة من الاستبانات التي وزعت على المعلمين المعيّنين حديثاً، أي ما نسبته (92.1%) و(90%) على التوالي من مجموع الاستبانات التي وزعت. والجدول (1) يبين توزيع العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الرعاية المهنية للمعلمين المعيّنين حديثاً من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟

3. ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعيّنين حديثاً؟

4. ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟

5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر

المعلمين المعيّنين حديثاً؟

6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر

المعلمين ذوي الخبرة؟

7. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين المعلمين حديثي التعيين وذوي

الخبرة بشأن الدور المتوقع للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية؟

8. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة دلالة (0.05) بين المعلمين حديثي التعيين وذوي

الخبرة بشأن الدور الممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية؟

أهمية الدراسة

من ناحية نظرية، فإن هذه الدراسة قد تضيف إلى المعرفة المتوفرة حالياً حول الموضوع وذلك بتوفير بيانات ميدانية من بيئات مختلفة. ومن ناحية عملية، فقد تفيد نتائج الدراسة المعلمين المعيّنين حديثاً والمعلمين ذوي الخبرة للارتقاء بالأداء المهني، كما قد تفيد الدراسة في إدخال برامج الرعاية المهنية رسمياً إلى المدارس.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على المعلمين المعيّنين حديثاً

جدول (1)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

التكرار		الفئات	المتغير
48	المعين حديثا	نكر	الجنس
144	نو الخبرة		
88	المعين حديثا	أنثى	
186	نو الخبرة		
55	المعين حديثا	علمي	التخصص
101	نو الخبرة		
81	المعين حديثا	انساني	
229	نو الخبرة		
120	المعين حديثا	بكالوريوس	المؤهل العلمي
278	نو الخبرة		
16	المعين حديثا	ماجستير	
52	نو الخبرة		
93	المعين حديثا	أساسي	المرحلة
260	نو الخبرة		
43	المعين حديثا	ثانوي	
70	نو الخبرة		
466	المجموع		

فقرات كل استبانة على شكل سلم ليكرت الخماسي المتدرج (أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لا أوافق، لا أوافق بشدة). وأعطيت هذه الخيارات قيمة رقمية تراوحت بين 1 و 5. وتم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1-2.49) منخفضة، و(-2.50-3.49) متوسطة، و(3.50-5) مرتفعة.

صدق الأداة وثباتها

عرضت الاستبانة على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وذوي الخبرة في وزارة التربية والتعليم. وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، تم تعديل بعض الفقرات وحذف فقرة واحدة فقط وأصبح عدد الفقرات (43). أما الثبات فقد تم التأكد منه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار للأداة على عينة استطلاعية لكل فئة من خارج عينة الدراسة (20 من كل فئة)، وبفاصل زمني مقداره أسبوعان. وتم

أداة الدراسة

طور الباحثان أداة الدراسة الحالية (الاستبانة) بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات ذات الصلة. تكونت الأداة من 43 عبارة موزعة على جزئين الجزء الأول للدور المتوقع والجزء الثاني للدور الممارس من المعلم ذي الخبرة. وتغطي الاستبانة خمسة محاور وهي التعليم، وتتضمن الفقرات (1 - 18)؛ وإدارة الصف الفقرات (19 - 25)؛ والمصادر الفقرات (26 - 30)؛ والعلاقات الفقرات (31 - 36)؛ والمهام الإدارية الفقرات (37 - 43). وقد صيغت الفقرات لغويا لتناسب كل فئة من فئتي العينة فمثلا المعلم المعين حديثا يعبر عن الدور المتوقع بعبارة "توقعت من المعلم ذي الخبرة أن يعطيني" بينما المعلم ذو الخبرة يعبر عن الدور المتوقع "من واجبي أن أعطي المعلم المعين حديثا" وينطبق ذلك على الدور الممارس. وقد تم صياغة

بمعاملات الثبات لمحاو الاستبانة للمعلمين ذوي الخبرة يبين الجدول 3 أن قيم هذه المعاملات من خلال معاملات ارتباط بيرسون تراوح بين (0.82) و(0.87)، وللأداة ككل (0.90)، ومن خلال معادلة كرونباخ ألفا بين (0.85) و (0.90)، وللأداة ككل (0.97).

حساب معامل ارتباط بيرسون لهذا الغرض. كما تم استخدام معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي. وتراوح معامل الارتباط للمعلمين المعينين حديثاً بين 0.79 و 0.85 وللأداة ككل 0.89. كما تراوحت قيمة كرونباخ ألفا بين 0.86 و 0.92 وللأداة ككل 0.96. ويبين الجدول (2) معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة، والأداة ككل. وفيما يتعلق

الجدول (2) : معاملات الثبات لمحاو الاستبانة للمعلمين المعينين حديثاً، والأداة ككل.

المحاور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المحور الأول: التعليم	0.83	0.92
المحور الثاني: إدارة الصف	0.84	0.89
المحور الثالث: المصادر	0.85	0.86
المحور الرابع: العلاقات	0.82	0.87
المحور الخامس: المهام الإدارية	0.79	0.90
الأداة ككل	0.89	0.96

الجدول(3) : معاملات الثبات لمحاو الاستبانة للمعلمين ذوي الخبرة، والأداة ككل.

المحاور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
المحور الأول: التعليم	0.84	0.94
المحور الثاني: إدارة الصف	0.82	0.89
المحور الثالث: المصادر	0.87	0.85
المحور الرابع: العلاقات	0.86	0.87
المحور الخامس: المهام الإدارية	0.83	0.90
الأداة ككل	0.90	0.97

الحسابي والانحراف المعياري لتوقعات المعلمين كانت كما هو مبين في الجدول 4. يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية لتوقعات المعلمين المعينين حديثاً من المعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية ، حيث جاء محور التعليم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغت قيمته (3.53)، تلته بقية المحاور بدرجة متوسطة تراوحت قيمتها ما بين (3.49 و 3.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التوقع ككل (3.46) أي بدرجة متوسطة أيضاً.

واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت).

نتائج الدراسة

: سيتم تنظيم هذا الجزء حسب ترتيب الأسئلة. وفيما يتعلق بـ

السؤال الأول والذي ينص على: "ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة من وجهة نظر المعينين حديثاً؟" أظهر تحليل البيانات بأن قيم المتوسط

جدول (4)

توقعات المعلمين المعينين حديثاً من المعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوقع
التعليم	3.53	69.	مرتفعة
إدارة الصف	3.49	84.	متوسطة
المهام الإدارية	3.44	86.	متوسطة
العلاقات	3.37	84.	متوسطة
المصادر	3.35	87.	متوسطة
المتوقع ككل	3.46	68.	متوسطة

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني الذي ينص على "ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟"

جدول (5)

توقعات المعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية للمعلمين المعينين حديثاً

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوقع
التعليم	3.67	66.	مرتفعة
إدارة الصف	3.58	81.	مرتفعة
العلاقات	3.44	84.	متوسطة
المهام الإدارية	3.43	83.	متوسطة
المصادر	3.41	85.	متوسطة
المتوقع ككل	3.55	65.	مرتفعة

المحاور بدرجات متوسطة (بين 3.41 و 3.44) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة التوقع ككل (3.55) أي بدرجة مرتفعة.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث الذي ينص على: "ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين الجدد؟"

فبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية لتوقعات المعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية للمعلمين المعينين حديثاً، حيث جاء محور التعليم في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.67)، تلاه في المرتبة الثانية محور إدارة الصف بمتوسط حسابي بلغ (3.58) بدرجة مرتفعة أيضاً بينما جاءت بقية

جدول (6)

درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين الجدد

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
التعليم	3.19	87.	متوسطة
إدارة الصف	3.17	96.	متوسطة
العلاقات	3.09	94.	متوسطة
المهام الإدارية	3.09	94.	متوسطة
المصادر	3.02	87.	متوسطة
الممارسة ككل	3.13	82.	متوسطة

فبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية للرعاية المهنية من وجهة للمعلمين المعينين حديثاً ، حيث جاء محور إدارة الصف في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.51)، تلاه في المرتبة الثانية محور التعليم بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة محور المصادر بمتوسط حسابي بلغ (3.29)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ككل (3.41).

فبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين الجدد. وقد جاء محور التعليم في المرتبة الأولى تلاه في المرتبة الثانية محور إدارة الصف. ولكن متوسطات جميع المحاور تراوحت بين 3.19 و 3.02 أي بدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة ككل (3.13).
أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع الذي ينص على: "ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟"

جدول (7)

درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
إدارة الصف	3.51	75.	مرتفعة
التعليم	3.47	64.	متوسطة
العلاقات	3.34	81.	متوسطة
المهام الإدارية	3.32	80.	متوسطة
المصادر	3.29	83.	متوسطة
الممارسة ككل	3.41	63.	متوسطة

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الخامس الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين المعينين حديثاً؟"

جدول (8)

الفرق بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة من وجهة نظر المعينين حديثاً

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
136	3.53	69.	5.278	135	000.
136	3.19	87.			
136	3.49	84.	4.317	135	000.
136	3.17	96.			
136	3.35	87.	3.815	135	000.
136	3.02	87.			
136	3.37	84.	3.592	135	000.
136	3.09	94.			
136	3.44	86.	4.665	135	000.
136	3.09	94.			
136	3.46	68.	5.301	135	000.
136	3.13	82.			

تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟
 فيتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الأداة ككل، وكانت الفروق لصالح الدور المتوقع.

فيتبين من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الأداة ككل، وكانت الفروق لصالح الدور المتوقع.
 أما فيما يتعلق بنتائج السؤال السادس الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في

جدول (9)

الفرق بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
330	3.67	66.	6.872	329	000.
330	3.47	64.			
330	3.58	81.	2.118	329	035.
330	3.51	75.			
330	3.41	85.	3.590	329	000.
330	3.29	83.			
330	3.44	84.	3.240	329	001.
330	3.34	81.			
330	3.43	83.	3.306	329	001.
330	3.32	80.			
330	3.55	65.	5.696	329	000.
330	3.41	63.			

؟ فيتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الدور المتوقع ككل، باستثناء محور التعليم، حيث كانت الفروق لصالح فئة مع خبرة.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال السابع والذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور المتوقع للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية

جدول (10)

الفرق بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور المتوقع للمعلمين ذوي الخبرة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
136	3.53	69.	-2.122	464	034.
330	3.67	66.			
136	3.49	84.	-1.040	464	299.
330	3.58	81.			
136	3.35	87.	765.-	464	445.
330	3.41	85.			
136	3.37	84.	857.-	464	392.
330	3.44	84.			

المهام الإدارية	معين حديثاً	136	3.44	86.	105.	464	917.
	مع خبرة	330	3.43	83.			
المتوقع ككل	معين حديثاً	136	3.46	68.	-1.356	464	176.
	مع خبرة	330	3.55	65.			

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثامن الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور الممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية؟"

فيتين من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الممارسة ككل، وكانت الفروق لصالح فئة ذوي الخبرة.

جدول (11)

الفرق بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور الممارس للمعلمين ذوي الخبرة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التعليم	معين حديثاً	136	3.19	464	000.
	مع خبرة	330	3.47		
إدارة الصف	معين حديثاً	136	3.17	464	000.
	مع خبرة	330	3.51		
المصادر	معين حديثاً	136	3.02	464	002.
	مع خبرة	330	3.29		
العلاقات	معين حديثاً	136	3.09	464	004.
	مع خبرة	330	3.34		
المهام الإدارية	معين حديثاً	136	3.09	464	006.
	مع خبرة	330	3.32		
الممارس ككل	معين حديثاً	136	3.13	464	000.
	مع خبرة	330	3.41		

متوسطة فربما يعود ذلك إلى عدم وعي المعلم الجديد بها وبدورها في نجاح التعليم. أما المهام الإدارية فلا تطلب منه في البداية بل من الإداريين وربما يشارك بها المعلمون ذوو الخبرة. كما أن العلاقات مع الآخرين والبحث عن مصادر تأتي لاحقاً بعد أن يجتاز المعلم المرحلة الأولى ويبدأ بالعمل على الارتقاء بأدائه. وقد يجد هذا التفسير دعماً له في دراسات سابقة مثل Fuller (1969) عن النمو المهني للمعلم الذي قسمته إلى ثلاث مراحل: مرحلة المحافظة على البقاء Survival، وهي المرحلة التي يمر بها المعلم الجديد عادة، وتتسم بارتباك المعلم ووجود ثغرات في

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين المعينين حديثاً؟"

بينت النتائج الخاصة بهذا السؤال أن محور التعليم جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة توقع مرتفعة. ثم تلاه على التوالي وبدرجة توقع متوسطة محاور إدارة الصف، والمهام الإدارية، والعلاقات، وأخيراً المصادر. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم المعين حديثاً يكلف أساساً بالتعليم. وفي هذا المجال يثبت قدراته أولاً. أما مجيء "إدارة الصف" بدرجة توقع

الأخرى. ولكن من اللافت للنظر أن "إدارة الصف" جاءت بدرجة توقع مرتفعة من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة. ولعل ذلك يعود إلى وعي هؤلاء بحكم خبرتهم بالارتباط بين النجاح في التعليم وحسن إدارة الفصل، بينما قد لا يتوفر لدى المعلمين الجدد مثل هذا الوعي بالارتباط بين المحورين كما أشرنا في مناقشة السؤال الأول. ويجد هذا التفسير دعماً له في دراسات "جليكمان Glickman" المشار إليه في عطاري وآخرون (2005) عن الإشراف التطوري. وقد قسم "جليكمان" المعلمين إلى ثلاث فئات من بيث "التفكير التجريدي - Abstract Thin ing" فهناك فئة ذات تفكير تجريدي متدن (عادة يكون المعلم الجديد ضمن هذه الفئة) "وثانية ذات تفكير تجريدي متوسط، وثالثة ذات تفكير تجريدي عال (وعادة يكون المعلمون ذوو الخبرة ضمن الفئة الثانية أو الثالثة). ومن أهم مؤشرات التفكير التجريدي في التعليم الوعي بالارتباطات بين عناصر الموقف التعليمي المختلفة والقدرة على إدراكها. ونتيجة لهذا الإدراك بارتباط التعليم بإدارة الصف جاءت درجة توقعهما مرتفعة لدى المعلمين ذوي الخبرة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث "ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين الجدد؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أنه من وجهة نظر المعلمين الجدد فقد جاء محور التعليم في المرتبة الأولى ولكن بدرجة ممارسة متوسطة بينما جاء بدرجة توقع أعلى حسب نتائج السؤال الأول. وتلته المحاور الأخرى على التوالي وبدرجات أداء متوسطة: محور إدارة الصف، محور العلاقات، محور المهام الإدارية وأخيراً محور المصادر. وتشير هذه النتيجة إلى التطابق من حيث الترتيب بين الدور المتوقع والممارس فقد جاء محور التعليم ثم إدارة

أدائه وافتقاره للثقة. وعليه في هذه المرحلة أن يثبت وجوده في غرفة الفصل أمام الطلاب، فغرفة الفصل حسب تعبير "فولر" هي التي تبقى على المعلم أو تنهيه "Makes or Breaks". ومن هنا يكون التعليم وضبط الفصل وإدارته جل همه واهتمامه. أما في المرحلة التالية وهي مرحلة التحسين - I provement فيكون المعلم قد تجاوز مرحلة إثبات الذات فينتجه لتحسين أدائه والارتقاء به لمرحلة أعلى من خلال البحث عن مصادر تطوير أدائه المهني بشتى أشكاله. وفي المرحلة الثالثة وهي مرحلة ترك الأثر Impact يتطلع المعلم إلى الإسهام في الارتقاء ليس بأدائه وحسب بل وبأداء طلابه والعمل على أن يحققوا مستويات إنجاز أعلى، وكذلك بأداء المدرسة ككل من خلال المساهمة في الأعمال الإدارية ومساعدة زملائه. ومثل هذا المعلم يذكر حتى بعد تركه المدرسة. ومن هنا جاء تعبير "ترك الأثر". وهي مرحلة تحتاج للإخلاص بل و"المثل الرسالية Missionary Ideals". طبعاً ليس بالضرورة أن يمر كل المعلمين بهذه المراحل بل إن بعضهم قد يبقى في المرحلة الأولى وقلة منهم من يصل المرحلة الثالثة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: "ما الدور المتوقع من المعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟"

تبين النتائج الخاصة بهذا السؤال أن محور التعليم كان بالمرتبة الأولى وبدرجة توقع مرتفعة، تلاه في المرتبة الثانية محور إدارة الصف وبدرجة توقع مرتفعة. ثم جاءت المحاور الأخرى بدرجة متوسطة على التوالي: محور العلاقات، ومحور المهام الإدارية، وأخيراً محور المصادر. من الواضح أن إجابات المعلمين ذوي الخبرة لم تختلف كثيراً عن إجابات المعلمين العيين حديثاً حيث جاء محور التعليم أولاً وتلاه محور إدارة الصف ثم المحاور

العلاقة بين المعلم ذي الخبرة والمعلم المعين حديثاً. وقد تكون كثرة أعباء المعلم ذي الخبرة سبباً في ذلك. كما يمكن تفسير هذه الفجوة بين ما هو متوقع وما هو ممارس إلى تقسيم (Hoy an Miskel، 1987) لدائرة اهتمام المعلم إلى أعمال تقع ضمن اهتمامه Zone of Interest وأخرى تقع خارج اهتمامه Zone of Disinterest ويبدو أنه حتى الآن فإن ممارسة الرعاية المهنية تقع ضمن الدائرة الثانية للمعلم. وربما يعود الأمر أيضاً إلى وجود فرق بين المثال (التوقعات) والواقع (الممارسة) في الحياة الإنسانية بشكل عام وليس في التعليم وحسب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟"

من الواضح أن نتائج هذا السؤال تتطابق مع نتائج السؤال السابق فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الأداة ككل لصالح الدور المتوقع. وقد تعزى النتيجة إلى عدم تأطير ومنهجية العلاقة بين الطرفين وإلى ضيق الوقت، إذ أن المعلم ذي الخبرة لديه التزامات كثيرة تعيقه عن توفير الرعاية للمعلمين المعينين حديثاً. وقد يعزى الأمر أيضاً إلى بحث المعلم الجديد عن مصادر أخرى.

مناقشة نتائج السؤال السابع "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور المتوقع للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية؟"

تبين النتائج الخاصة بهذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الدور المتوقع ككل، باستثناء محور التعليم حيث كانت الفروق لصالح فئة مع خبرة، ويعزى هذا الفرق ربما إلى الخبرة الميدانية الطويلة التي من

الصف في مقدمة المحاور الممارسة. ولكن جميعها كانت بدرجة متوسطة. إن مجيء ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية بدرجة توقع متوسطة على جميع المحاور من وجهة نظر المعلمين الجدد أمر لافت للنظر ومثير للقلق. وقد تعكس هذه النتيجة حاجة المعلمين الجدد لمزيد من الرعاية من المعلمين ذوي الخبرة أكثر مما يوفره هؤلاء، وهذا ما جعل المعلمين الجدد يعطون درجات أداء متوسطة لما يقده المعلمون ذوو الخبرة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع "ما درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة للرعاية المهنية من وجهة نظر المعلمين ذوي الخبرة؟"

أوضحت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن محور إدارة الصف كان بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة. وتلت على التوالي وبدرجات متوسطة: محور التعليم، محور العلاقات، المهام الإدارية وأخيراً محور المصادر. وقد يعزى مجيء "إدارة الصف" في المرتبة الأولى إلى أن المعلم الجديد قد يمتلك القاعدة المعرفية ويحضر لدرسه ولكنه لا يستطيع إدارة الصف. وقد أشار فيكي (Viki، 2000) إلى أن المعلم الخبير يستطيع أن يساعد المعلم الجديد في التغلب على مشكلات إدارة الصف بتشجيعه له ومساعدته على تقوية روابطه مع الطلاب وتجريب أكثر الاستراتيجيات فعالية داخل الصف التي تتناسب مع نوعية الطلاب.

مناقشة نتائج السؤال الخامس "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة من وجهة نظر المعلمين المعينين حديثاً؟" بينت النتيجة المتعلقة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في جميع المحاور وفي الأداة ككل لصالح الدور المتوقع. وقد تعزى هذه النتيجة إلى مبالغة المعلمين المعينين حديثاً في توقعاتهم. كما قد تعزى إلى عدم تأطير ومنهجية

ثانياً: توصيات خاصة بإدارات المدارس:

— تشجيع المعلمين ذوي الخبرة على رعاية المعلمين المعينين حديثاً ومتابعة ذلك

— إيجاد بيئة مناسبة لإقامة علاقات بين المعلمين المعينين حديثاً وذوي الخبرة.

— تقييم الرعاية المهنية المقدمة للمعلمين المعينين حديثاً من قبل المعلمين ذوي الخبرة.

ثالثاً: توصيات خاصة بالمعلمين ذوي الخبرة:

— إقامة علاقة صداقة مع المعلمين المعينين حديثاً.

— تخصيص وقت فراغ لمعرفة احتياجات المعلمين المعينين حديثاً.

رابعاً: توصيات خاصة بالمعلمين المعينين حديثاً:

— حضور الدورات التي تعقد في المدارس أو المديرية لغرض طرح ومناقشة الصعوبات التي تواجههم.

— حضور حصص دراسية للمعلمين ذوي الخبرة القائمين على رعايتهم مهنياً.

— تدوين المواقف التي تتطلب معالجة لغرض التباحث فيها مع المعلمين ذوي الخبرة.

خامساً: توصيات للباحثين:

— إجراء مزيد من البحوث حول الرعاية المهنية وأثرها في تطوير المعلمين المعينين حديثاً. ويوصى باستخدام مناهج وأدوات بحث أخرى.

— البحث في الصعوبات التي تؤثر على تقديم الرعاية المهنية للمعلمين المعينين حديثاً لغرض الحصول على أفضل النتائج من أجل تطويرهم.

المراجع العربية

1. السعود، راتب، (2007)، الإشراف التربوي، طارق للخدمات المكتبية، الأردن.
2. عطاري، عارف وعيسان، صالحة، وجمعة، ناريمان، (2005)، الإشراف التربوي، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربية المتحدة.

خلالها توقع المعلمون ذوو الخبرة ما يمكن أن يحتاجه المعلم المعين حديثاً من مساعدة ورعاية خلال سنته الأولى وخاصة في مجال التعليم كون أن ما تعلمه المعلم المعين حديثاً في الجامعة لم يتم بتطبيقه على أرض الواقع.

مناقشة نتائج السؤال الثامن: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حديثي التعيين وذوي الخبرة بشأن الدور الممارس للمعلمين ذوي الخبرة في تقديم الرعاية المهنية؟"

تبين النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المحاور وفي الممارسة ككل. وكانت الفروق لصالح فئة مع خبرة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى اعتقاد المعلمين ذوي الخبرة أنهم يقومون بواجبهم في تقديم الرعاية المهنية وإلى حرصهم على تقديم صورة إيجابية عنهم. في المقابل ربما يتطلع المعلمون المعينون حديثاً إلى مزيد من الرعاية. إضافة إلى ذلك يمكن عزو الفرق إلى ما يعرف بالجماعة المرجعية Reference Group التي تحدد أعرافاً وترسخ مفاهيم لمن يندرج تحتها. فالجماعة المرجعية للمعلمين الجدد هم زملاؤهم الجدد وهم في الحقيقة قريبو عهد بالجامعات والمثاليات فهم أقرب للطلبة منهم للممارسين في التعليم. في المقابل فالجماعة المرجعية للمعلمين ذوي الخبرة هم زملاؤهم الممارسون ثم المديرون والمشرفون.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

أولاً: توصيات خاصة بمديريات التربية والتعليم:

— إعداد برامج رعاية مهنية للمعلمين المعينين حديثاً وتعميمها على المدارس.

— إقامة دورات للمعلمين ذوي الخبرة حول كيفية تقديم الرعاية المهنية للمعلمين الجدد

alization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.

13. Gabriel, J. (2005). How to Thrive as a teacher Leader. *ASCD, VA*.

14. Hoy, W., and Miskel, C., (1987). *Educational Administration*, NY: Random House.

15. Kiraz, E. & Yildirim, S. (2007). Enthusiasm Vs. Experience in Mentoring: A Comparison of Turkish Novice And Experienced Teacher in Fulfilling Supervisory Roles. *Asia Pacific Education Review*, 8 (2), 250 - 261.

16. Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

17. Spuhler, L., & Zetler, A. (1995). Montana Beginning Teacher Support Program. Montana State Board of Education.

18. Totterdell, M., Heibronn, R., Bubb, S., Jones, C. (2002). Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers. *Queen's printer*.

19. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.

20. Vicki, M. (2000). The Mettle of a Mentor. What it Takes to Make this Relationship Work for All. *Journal of Staff Development*, 21 (4), 7-12.

21. White, M. & Mason, C., (2003). Mentoring Induction Principles and Guidelines.

3. عطاري، عارف، (1996)، مشكلات المعلم المبتدئ كما يراها المدرسون المبتدئون في مدارس قطر الحكومية، مجلة جامعة الملك سعود، م 8، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، (2) 353-383.

4. مصطفى، انتصار (1997). دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

5. مخادمة، بدر (2007) تقدير درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة إربد من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

6. محمود أبو عابد، (2004)، المرجع في الإشراف التربوي، دار الكتاب الثقافي إربد، الأردن.

7. المنذري، زليخة (2004)، إشراف الزملاء: تصور مقترح، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المراجع الاجنبية

8. Breaux, A. & Wong, H. k. (2003). New Teacher Induction: how to train, support, and retain new teachers.

9. Carter, M & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29 (3), 249-262.

10. Celano, F. (2006). The Relationship Between Mentor-Mentree Trust and Efficacy Among First Year Teachers.

11. Deborah, H. & Michele, L. (2008). Perspective: Mentoring New Teachers. *Journal articles*, 45, 56-57.

12. Fuller, F. (1969). Concerns of Teacher: A Developmental Conceptu-

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم \ أختي المدرسة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان "الدور المتوقع والممارس للمعلمين ذوي الخبرة في الرعاية المهنية للمعلمين المعينين حديثاً في مدارس محافظة إربد". وقد قام الباحثان ببناء استبانة لهذه الغاية. ويأمل الباحثان تعاونكم في الإجابة عن جميع الفقرات بدقة وموضوعية. تحتوي الاستبانة على عمودين يمثل العمود على الجهة اليمنى الدور المتوقع بينما يمثل العمود على الجهة اليسرى الدور الممارس من المعلمين ذوي الخبرة تجاه المعلمين المعينين حديثاً. يرجى منك توضيح درجة موافقتك على الدور المتوقع على يمين الفقرة، ودرجة الموافقة على الدور الممارس الى يسار الفقرة. ونؤكد أن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ولذلك لا داعي لذكر الاسم.

نشكر لكم جهودكم ووقتكم وحسن تعاونكم

الباحثان

المعلومات الشخصية:

1. الجنس: () ذكر () انثى
2. التخصص:
3. المؤهل العلمي: () بكالوريوس () ماجستير () دكتوراه
4. المرحلة التعليمية التي تدرسها: () اساسي () ثانوي

درجة الموافقة					الفقرة	الفقرة	درجة الموافقة					
لا	لا	احيانا	أوافق	أوافق بشدة	الدور الممارس من المعلم ذي الخبرة	الدور المتوقع من المعلم ذي الخبرة	لا	لا	احيانا	أوافق	أوافق بشدة	م
					أعطيته معلومات منظمة عن التخطيط للوحدات والدروس والتقييم.	من واجبي ان أعطي المعلم المعين حديثا معلومات منظمة عن التخطيط للوحدات والدروس والتقييم.						1
					تكلمت معه حول الواجبات المعلمية ووضع الدرجات وسياسات الحضور.	من واجبي أن أتكلّم معه حول الواجبات المعلمية ووضع الدرجات وسياسات الحضور.						2
					زودته بمعرفة عامة عن المقررات .	من واجبي أن أزوده بمعرفة عامة عن المقررات .						3
					ناقشت معه وضع الأهداف التي سنعيد مراجعتها قبل كل فصل.	من واجبي أن أناقش معه وضع الأهداف التي سنعيد مراجعتها قبل كل فصل.						4

					عرفته بكيفية مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ.	من واجبي أن أعرفه كيفية مراعاة محتوى الدروس لمستوى التلاميذ.						5
					عرفته بكيفية الإنهاء من المقرر في المدى الزمني المحدد.	من واجبي أن أعرفه كيفية الإنتهاء من المقرر في المدى الزمني المحدد.						6
					عرفته كيف يربط محتوى المقرر بالحياة.	من واجبي أن أعرفه كيف يربط محتوى المقرر بالحياة.						7
					وضحت له كيفية تحديد أهمية أجزاء المقرر.	من واجبي أن أوضح له كيفية تحديد أهمية أجزاء المقرر.						8
					وضحت له كيفية إعداد وسائل تعليمية مناسبة للدرس.	من واجبي أن أوضح له كيفية إعداد وسائل تعليمية مناسبة						9
					وضحت له كيفية اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.	من واجبي أن أوضح له كيفية اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس.						10

					وضحت له كيفية التنوع بين النشاطات التعليمية.	من واجبي أن أوضح له كيفية التنوع بين النشاطات التعليمية.							11
					عرفته بكيفية تصحيح كراسات التلاميذ.	من واجبي أن أعرفه بكيفية تصحيح كراسات التلاميذ.							12
					بينت له كيفية اعداد الاختبارات المناسبة.	من واجبي أن أبين له كيفية اعداد الاختبارات المناسبة.							13
					بينت له كيفية تطبيق الاختبارات.	من واجبي أن أبين له كيفية تطبيق الاختبارات.							14
					بينت له كيفية تصحيح الاختبارات.	من واجبي أن أبين له كيفية تصحيح الاختبارات.							15
					شرحت له كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	من واجبي أن أشرح له كيفية مراعاة الفروق الفردية.							16
					ناقشت معه الأفكار الجديدة حول التعليم.	من واجبي أن أناقش معه الأفكار الجديدة حول التعليم.							17
					حضرت معه دروساً واعطيته ملاحظات بناء على أسلوبه في الصف.	من واجبي أن أحضر معه دروساً واعطائه ملاحظات بناء على أسلوبه في الصف.							18

					أرشدته إلى تنظيم غرفة الصف بطريقة فعالة.	من واجبي ان أرشده إلى تنظيم غرفة الصف بطريقة فعالة.						19
					شرحت له كيف يتصرف في الحالات الحرجة في الصف.	من واجبي ان أشرح له كيف يتصرف في الحالات الحرجة في الصف.						20
					وضحت له كيفية التعامل مع أصناف مختلفة من الطلاب.	من واجبي أن أوضح له كيفية التعامل مع أصناف مختلفة من الطلاب.						21

م	درجة الموافقة					الفقرة	الفقرة	درجة الموافقة				
	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة			أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
22						شرحت له كيفية ابقاء الصف منضبطاً.	من واجبي أن أشرح له كيفية إبقاء الصف منضبطاً.					
23						وضحت له كيفية التعامل مع الطلاب غير المتجاوبين داخل الدرس.	من واجبي أن أوضح له كيفية التعامل مع الطلاب غير المتجاوبين داخل الدرس.					

					من واجبي أن أوضح له كيفية التعامل مع الطلاب المتتبعين عن عمل الواجب البيتي.							24
					من واجبي أن أعرفه بطريقة التعامل مع الطلاب المشاغبين							25
					من واجبي ان أعرفه بالمواقع الالكترونية التي تدعم التعلم.							26
					من واجبي ان أزوده بالمستلزمات التعليمية وأعرفه كيف يحصل عليها							27
					من واجبي أن أعرفه بأمكنة تواجد بعض المواد اللازمة.							28
					من واجبي أن أعرفه بطرق عمل بعض الآلات							29
					من واجبي ان أزوده بنسخ من المعايير السائدة.							30

					عرفته بطرق الاتصال مع أولياء الأمور.	من واجبي أن أعرفه بطرق الاتصال مع أولياء الأمور							31
					قدمت له بالعاملين الذين يتوقع ان يتعامل معهم.	من واجبي أن أعرفه بالعاملين الذين يتوقع ان يتعامل معهم.							32
					عرفته بالخلفية الاجتماعية للتلاميذ وكيفية التصرف مع اولياء الأمور	من واجبي أن أعرفه بالخلفية الاجتماعية للتلاميذ وكيفية التصرف مع اولياء الأمور							33
					خصصت له أوقاتا في اليوم العلمي للجلوس والتباحث معه.	من واجبي أن أخصص له أوقاتا في اليوم العلمي للجلوس والتباحث معه.							34
					عرفته بكيفية التفاعل مع الزملاء	من واجبي أن أعرفه بكيفية التفاعل مع الزملاء.							35
					استمعت لمشاكله وناقشتها معه وعملت على حلها.	من واجبي أن استمع لمشاكله ومناقشتها والعمل على حلها.							36

					من واجبي أن أزوده بنموذج من استثمارات المعلومات الخاصة بالطلاب.						37
					وضحت له ماذا يفعل في حال عدم الحضور.						38
					شرحت له إجراءات السلامة والتصرف في حالة الأزمات.						39
					شرحت له بعض الأدوار الإدارية المكلف بها.						40
					شرحت له كيف يتعامل مع الطلاب في حالات الفشل او التغيب أ و عدم الانضباط.						41
					عرفته بكيفية الاستعداد للاجتماعات.						42
					عرفته بطرق توثيق الاجتماعات.						43