درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين، وممارستهم لها

محمد القداح*

تاريخ تسلم البحث 2010/8/5 تاريخ قبوله 2011/1/27

ملخص: هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن (المعلمون، المشرفون التربويون، مديرو المدارس) لأدوار جديدة يفترض ممارستها استجابة للمتغيرات المستجدة في القرن الواحد و العشرين، و قد تكونت عينة الدراسة من (382) معلما، و (274) مشرفا، و (351) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. و لغاية جمع البيانات فقد طور الباحث استبانة استند في بنائها على الأدب النظري، و انعكاسات التحولات العصرية على النظم التربوية إذ تضمنت بعدين : الأول : عام مشترك للفئات الثلاث، و الثاني خاص بطبيعة المهمة التي تمارسها كل فئة. وقد أظهرت النتائج مستويات متوسطة في إدراك هذه الفئات لتلك الأدوار وممارساتها لها، و بخاصة المعلمين، كما أفرزت النتائج أثرا لمتغير المؤهل لصالح الفئات ذات التأهيل الأعلى في الإدراك و الممارسة، و لم يظهر أثر لمتغير الخبرة، كما تباينت الفروق بين المشرفين التربويين و مديري المدارس في درجات الإدراك والممارسة؛ إذ جاءت دالة لصالح المشرفين في الإدراك، ولصالح مديري المدارس في الممارسة، و بناء على هذه النتائج قدم الباحث بعض التوصيات ذات العلاقة. (**الكلمات المفتاحية:** إدارة تعليمية، عمليات التعلم).

The Perception Level of Educational Personnel in Jordan of Their New Roles in the Twenty-First Century and the Extent to which these Roles are Implemented

Mohammad AL-Kaddah, *Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University*

***Abstract**: This study aimed at surveying the extent to which educational personnel (teachers,supervisors and school principals) are aware of their new roles effected by the new changes of the 21st century. The sample of this study included (382) teachers, (274) supervisors and (351) school principals who were chosen randomly. For the purpose of this study, data was collected using a questionnaire developed by the researcher based on theoretical literature and modern developments in the educational field. The study included two dimensions: a general focus on the three aforementioned categories and another designed for the special task of each category.The results of the study revealed moderate levels of the subjects awareness and implementation of their new roles especially teachers. It also showed that the educational qualification has a positive effect on the awareness and the implementation of their roles by the educational staff. This indicates that the higher the qualification, the more awareness and the better implementation of the role. However, experience had no effect on this aspect. Supervisors were found to be more aware of their roles than school principals whereas principals proved to be better performers of their roles than supervisors. Based on the above mentioned results , the researcher suggests some related recommendations. (**Keywords**: Educational management , Educational process).*

مقدمة: لقد استهل القرن الواحد والعشرين إطلالته بمتغيرات جذرية طرحت العديد من التحديات على الصعيد الإنساني، ولم تكن هذه التحديات وليدة تلك الإطلالة؛ بل إنها نتاج متآلف لعوامل ومتغيرات بدت ملامحها بالظهور في النصف الثاني من القرن الماضي ؛ فقد تركت جملة من المتغيرات العالمية المستجدة بصمات مؤثرة، و تحولات حادة على كافة مناحي الحياة الإنسانية، مما استوجب على النظم التربوية المعنية ببناء الشخصية الإنسانية وتشكيلها إعادة النظر في سياساتها و برامجها، ومهمات العاملين لديها، والأدوار الموكولة لكل منهم استجابة لتلك المتغيرات. ومن أهم تلك المتغيرات ظاهرة العولمة التي فرضت ذاتها بوصفها أداة فاعلة في تحديد خريطة العالم الجديد برؤى وأبعاد اقتصادية ذات تأثير واضح، ولذا فقد بات الفكر الإنساني بحاجة ماسة إلى معرفة اقتصادية قادرة على التعامل مع الركائز الأساسية التي تقوم عليها المنظومة الاقتصادية.

وقد انبثق عن هذه الظاهرة رؤى اقتصادية أدت إلى تغييرات جذرية في مفهوم استثمار التعليم بوصفه مشروعا اقتصاديا يمكن أن يحقق أرباحا طائلة لأرباب المال والاقتصاد، إضافة إلى تأثيرات واضحة على الصعد السياسية والاجتماعية والثقافية. ومما زاد من ضراوة هذه الظاهرة وتسارعها أن ألوان المعرفة صارت تتدفق بصورة متسارعة في شتى الحقول بفعل ثورة المعلومات والاتصالات، حتى أن المعلومة قد تتغير في يوم واحد، وهذا يعني أن المعلومة لم تعد مقدسة أو خالدة، ولكن ما يعني الإنسان منها التوظيف العملي لجني فوائدها، وهذا يتطلب مواكبة لحركة المعلومات وتطورها، ومرونة في الاستجابة لتبدل ضروبها ؛ فالعلم والمعرفة المتجددة هما المعياران الأساسيان للقوة والغنى والتقدم على الصعد المحلية والدولية، ويشير عبد الدايم إلى أن فهم العلاقة بين التربية والعولمة يتطلب امتلاك الأفراد المتعلمين لأدوات المعرفة والمهارات، والقابليات والاتجاهات اللازمة للتكيف مع هذه الظاهرة، وهذا يعني سعي التربية إلى إنتاج فرد قابل للتعلم، وليس فردا متعلما. (عبد الدايم، 2000).

* كلية الأميرة عالية الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك2011، أربد، الأردن.

وفي إطار التوجه نحو الخصخصة فقد ظهر دور بارز للقطاع الخاص في منافسة القطاع الحكومي لتقديم خدمات تربوية وتعليمية وتدريسية ذات مستوى نوعي أفضل لغايات لا تتجاوز مراميها – في كثير من الحالات - المردود الربحي المنتظر من هذا الدور.

ومما يزيد الأمر تعقيدا ما تسجله دوائر الإحصاءات العامة في كثير من الدول من تنام مطرد في ازدياد عدد السكان ليصل إلى درجة التفجر التي قد لا تتمكن الخطط المحلية والعالمية على التعامل مع تبعاته. ومع أن هذه المسألة ليست ظاهرة طارئة إلا أنها تبدو متجددة، ولا سيما في الوقت الذي اتسعت فيه دائرة خدمات التقنية، وحلول أدواتها للقيام بأدوار ومهمات الإنسان (أومليل ،1998).

ومن جهة أخرى فقد صار الخيار الديمقراطي مطلبا للأفراد والجماعات؛ بل للأنظمة السياسية والأحزاب لأن فيه مشروعية لوجودها، وضمانا لاستمرارها، وهذا يعود إلى أن الديمقراطية كتجربة إنسانية قد صارت شرطا مسبقا لكل تقدم، لأنّ التقدم والتطوير ما هو إلا ثمرة لعقول البشر وجهودهم؛ لأنّ هذه العقول لا يمكن أن تعمل بكامل قدراتها إلا في ظل مناخ من الحرية المسؤولة، والتبصر العميق بحاجات المجتمع ومتطلباته (عبدالمعطي ،1999).

يستدل مما سبق أن العوامل السابقة قد تركت تأثيرات مفصلية على الصعد الإنسانية كافة، وهنا يبرز الدور التربوي ليكون الأداة التي يمكن توظيفها في بناء الشخصية الإنسانية التي تمتلك أدوات التكيف والتفاعل مع تلك الظواهر بصورة تكفل المحافظة على مقدراتها، وتطوير قدراتها؛ بل والمساهمة في توجيه هذه الظواهر نحو مراميها وثوابتها، وهذا يتطلب من الأنظمة التربوية والتعليمية أن تتيح للمتعلم فرصا يتعلم فيها "كيف يعرف" ويتعلم بهدف أن يعلم، ويتعلم كيف يعيش مع الآخرين، وبالتالي فإنه يتعلم كيف يحقق ذاته. وبناء عليه يمكن لهذا النوع من المتعلمين أن يشكلوا القوة الرئيسة في زيادة العوائد الاقتصادية لمجتمعاتهم، كما أن المعرفة التي تتطلب تطويرا وتجديدا وابتكارا بحاجة إلى خيال الإنسان وإبداعاته لتكون محور تطور المجتمعات وتقدمها ؛ فالمعرفة لم تعد مجرد معلومات، بل صارت تعني الحقائق التي تتمتع بمصداقية، وقواعد استكشافية، بحيث تعطي ميزة اقتصادية لمستخدميها ؛ فهي ثورة وثروة في آن واحد، كما أنها المورد الأكثر أهمية في ظل التغييرات العالمية الجديدة.

ويطرح كل من العلي وقنديلجي والعمري (2007) أنماطا متنوعة من المعرفة في هذا القرن منها:المعرفة الضمنية (Tecit Knowledge) المرتبطة بالمعاني المتضمنة، والمعرفة الصريحة(Explicit Knowledge) المتعلقة بالحقائق والأدوات التعبيرية، والمعرفة العميقة (Deep Knowledge) والتي تتطلب التحليل العميق، والمعرفة السببية (Reasoning Knowledge) وتعني إدراك العلاقات الارتباطية باستخدام أدوات الاستقصاء والاستنتاج.

ونتيجة لما للمعرفة من دور فاعل في تطور المجتمعات الإنسانية فقد برز الاهتمام بالاقتصاد المعرفي مع بدايات القرن الحادي والعشرين من خلال التركيز على إنتاج المعرفة، وتوظيفها في شتى المجالات، واستخدام أدوات البحث العلمي للحصول على معرفة متجددة قابلة للتطبيق، وقد اتضحت معالم هذا الاهتمام في التوجه نحو استثمار التقدم التقني في النمو الاقتصادي، ومساهمة قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النمو، وانتشار الانترنت والتجارة الالكترونية، وانخفاض التكاليف،وإعادة تنظيم المؤسسات الإنتاجية. (Rooney & Mandeville,2003)

وبناء على تلك التوجهات العصرية فإن المنهجية التقليدية القائمة في عمليات التعلم لم تعد ذات جدوى في ضوء هذه التوجهات التي تدعو إلى إعمال الفكر، وامتلاك مهارات عقلية عليا بالإفادة من نتائج دراسات الدماغ من حيث مكوناته، ووظائفه، وطاقاته التي تستثار بصورة تلقائية عند تعرضها لخبرات جديدة، وفعاليات تدريبية، ويرى كوستا (2003) أن الهدف المحوري من اكتساب المتعلمين لعادات العقل هو تأهيلهم لاستخدام تلك العادات حينما تواجههم مواقف من الشك أو التحدي.

ويلاحظ هنا أن الرؤى التغيرية التي تطال النظم التربوية تتطلب إعادة تحديد أدوار العاملين في المؤسسة التربوية انسجاما مع المهام التي يقومون بها؛ فالرؤية التغييرية تجسدها الأدوار التنظيمية التي يقوم بها الأفراد، ولذلك فان الطريقة الفعالة لتغيير السلوك المهني للأفراد هي وضعهم داخل إطار تنظيمي جديد يفرض عليهم أدوارا ومسؤوليات، و علاقات جديدة، وهذا يخلق موقفا يفرض مواقف وعادات، و قواعد سلوكية جديدة على الأفراد العاملين في المؤسسة.(السويلم، 2009).

ولتشكيل الصورة المطلوبة للمخرجات التعليمية لابد من إعادة النظر في الرؤى والاستراتيجيات القائمة في إعداد المتعلمين ؛مما يعني ضرورة إحداث تغييرات في البنى والهياكل التربوية استجابة لتعديلات أساسية في المهمات المفترضة للعاملين في المؤسسات التربوية و التعليمية، وما يترتب عليها من تغييرات لازمة في الأدوار الأدائية لهم .

وفي ضوء ما أفرزته تلك المتغيرات يمكن عرض أدوار القائمين على عمليات التعلم على النحو الآتي :

1- **المعلم** : يقف المعلم على رأس القائمين على عمليات التعلم كونه المحور الأساسي في إدارة تلك العمليات من حيث تخطيط النشاطات التعلمية، والإشراف على تنفيذها، وتقويمها؛ فهو بحاجة إلى إعادة تأهيل استنادا إلى دوره الجديد، والتغييرات النوعية في مهماته. وينطلق هذا الدور من إيمان يقيني بأنه لم يعد المصدر الوحيد أو الرئيسي للمعرفة ؛ فقد يصل طلابه إلى المعرفة الجديدة أو المفيدة قبله اعتمادا على مهارات تقنية قد يتفوقون فيها عليه. وفي ضوء ذلك "فإن تغيير دور المعلم صار متطلبا مجتمعيا بحيث يعمل على إغناء المواقف التعلّمية بالمثيرات المناسبة،

ويناقش ويحاور طلبته باعتباره قائدا لمجموعة من الأفراد ".(شحاتة، 2003: 18)

ويرى الهاشمي والعزاوي (2007) أن الدور العصري للمعلم يتطلب العديد من الإمكانات والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة لتربية الأجيال القادرة على التعامل مع سمات العصر؛ بحيث يكون صاحب رسالة فكرية متحضرة، ووسيطا تعليميا، ومهندسا اجتماعيا يساعد الطلبة على التواصل فيما بينهم، فيما تطرح شرف (2003) استراتيجيتين رئيسيتين للدور الجديد للمعلم هما: تطوير الأطر المعرفية والمهارية للمتعلم، وتوظيف المخزون المعرفي والمهاري للمتعلم في عمليات التفكير، بحيث يمكن له أن يحيا حياة اجتماعية ذات معنى؛ إذ ليس من المهم استيعاب أو فهم كل الحقائق وتفسيراتها، لكن المهم تطوير قدرات العقل وطرائق التفكير التي يمكن تطبيقها على حالات جديدة من الواقع، وهذا يعني اكتساب المتعلمين مهارات في اكتشاف طرق لتطوير نظام أعلى من مهارات التعلم، وهذا مفتاح الإبداع والإنتاج المعرفي (Peterson,2003). لذا فإن دوره قد يكون استشاريا، أو توجيهيا، أو إرشاديا ينبع من قيادة مقنعة، وسلطة جاذبة ذات مرجعية مهنية تتنامى يوما بعد يوم ؛"فقد أشارت الدراسات إلى أن التعلم الناجم عن التفكير سرعان ما يتأثر بالضغوطات والانفعالات، وديناميات الفصل الدراسي، ولهذا فإن إدارة المواقف التعلمية تتطلب قادة وأصدقاء، وموجهين لطرائق تفكير المتعلمين." (جابر، 2000 : 257)؛"فالبيئة التعلمية الناجحة هي المناخ الاجتماعي التفاعلي الذي يتحدد فيه الاستعداد الذهني والأدوار التفاعلية بين المشاركين في تنفيذ المهمات التعليمية في عملية اجتماعية"(Eggen & Kauchak , 1992 :54).

2- **المشرف التربوي:** يمثل المشرف التربوي موقعا حساسا يؤهله للعب دور تأثيري بالغ الأهمية في عمليات التعلم، ومما يزيد من أهمية المشرف التربوي تعدد الأدوار، ودقة المهام التي يفترض أن يضطلع بها من تطوير للمناهج، وتنشيط للبحث التربوي، وتحسين لأداء المعلمين، وحثهم على الإبداع.

ويبرز الدور الإشرافي الجديد بجوهره الفني في توجيه عمليات التعلم، والمساهمة في تشكيل بيئات تعلمية تتميز بالجودة، وتبنّي استراتيجيات تعلمية قائمة على إعمال الفكر ؛ فلم يعد الإشراف التربوي فرديا ذا طابع تقويمي؛ بل أصبح نشاطا تعاونيا يهدف إلى مساعدة المعلمين على أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية عاليتين؛ فقد بيّن كل من سوليفان وجيفري "أن الإشراف التربوي في القرن الحادي والعشرين يجب أن يؤكد على التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات، والتطوير الذاتي لجميع العاملين، وهذا يتطلب قادة يستشرفون المستقبل، ويعملون على تحسين عمليات التعلم " (Sulivaan & Jeffry , 2000 : 212).

واستنادا إلى ذلك فقد بات من الضروري اتباع منهجية علمية في رصد الحاجات المهنية المتجددة للمعلمين، والسعي إلى تلبيتها بما يكفل نموا مطردا لأدائهم المهني ضمن خطة قائمة على تحديد الأولويات، واتخاذ الخطوات المبرمجة زمنيا للوصول إلى الشمولية والتكامل في إحداث عمليات التطوير (القداح، 2010).

3- **مدير المدرسة:** ينظر إلى مدير المدرسة على أنه المسؤول الأول في مؤسسته؛ إذ يعوّل على إدارته الشيء الكثير في تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية بمستوى رفيع."فالتصور الذي يطلب من المدير وشركائه في العملية التعليمية إنما هو تعبير عن الواقع، ويتم من خلاله استشراف المستقبل، فهو لا يصف اتجاه المدرسة، وهدفها المستقبلي فحسب ؛ بل يضع وسائل تحقيق ذلك" (Siyvia,2002:9) .وقد أشار السعود (2002) إلى دور يتمثل في قيادة عملية التغيير، وحفز المعلمين على الخلق والابتكار، ورفع كفاياتهم المهنية، ومهاراتهم الأدائية، وهذا يتطلب بناء ثقافة منظّمة تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة قائمة على وضوح الرؤية، وتحديد واضح للمهمات، وتكامل في الأدوار؛ "فالتحدي العظيم الذي يواجه إدارات المدارس في القرن الحادي والعشرين هو قدرتها على تطوير المجتمع المدرسي بصورة تظهر فيها شخصيات محددة الأدوار تعمل في إطار من الأهداف المشتركة التي تساعد الطلبة على أن يكونوا متعلمين ناجحين" (Blase , 1999: 16).

ويتوقف تحقيق ذلك – إلى حد كبير- على قدرة تلك الإدارات على بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون و التواصل، و احترام الرأي الآخر؛ إذ يشكل هذا المناخ البنية الأساسية لتكامل الأدوار، و تناغم الجهود، مما يتيح استجابة فاعلة، ونشاطا وحيوية في الأدوار الأدائية للأفراد العاملين معه؛ "فالقيادة في جوهرها هي عملية التأثير بالآخرين، وتمكينهم من فهم التحولات التطويرية، وكسب موافقتهم على القيام بالعمليات التي تسهل للأفراد والجماعات جهودهم، وتحشدها لإنجاز الأهداف المشتركة ". (Yukl,2002:163).

إن ما أفرزته التحولات العالمية المعاصرة من مستجدات في ضروب المعرفة و التقنية يبقى مادة جافة، وربما عبئا ثقيلا على المؤسسات التربوية، إذا لم تنبر له عقول و أيدي الموارد البشرية الحريصة على أن تترك بصمات مؤثرة في سجل إنجازاتها المهنية، و لا سيما في مؤسسات قائمة على إعداد و تشكيل الشخصية الإنسانية. وهنا يمكن لنا أن نتساءل:

- هل نحن قادرون على التخلي عما ألفناه من عادات وخبرات ومهارات لم تعد ذات جدوى؟
- هل نحن بصدد تلمس ملامح أدوارنا الأدائية الجديدة لنكون فاعلين ومنتجين؟!

مشكلة الدراسة: لقد توالت المحاولات التطويرية في الأردن بهدف إحداث تغيرات شمولية في النظام التربوي مدخلاته وعملياته للوصول إلى خريجين مؤهلين بالمعرفة اللازمة والمهارة المطلوبة؛ فالمسألة تكمن في السعي نحو إنسان ذي مواصفات وقدرات تجعل منه فردا متوافقا مع معطيات العصر الجديد، يتكيف مع تلك المعطيات، ويؤمن بقدرته على الإسهام في صياغة المستقبل. إلا أن

الباحث الذي واكب تلك العمليات تخطيطا وتنفيذا وتقويما في مركز الوزارة والميدان لم يلحظ تغيرات جوهرية في أداء القائميين على عمليات التعلم، وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة وممارستهم لها، ولذا فإنها تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، وما درجة ممارستهم لها؟

هدف الدراسة وأسئلتها :تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على درجة إدراك القائميين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، ودرجة ممارستهم لها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟
3. ما درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,5) بين درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة ودرجة ممارستهم لها؟

أهمية الدراسة : تتبع أهمية هذه الدراسة مما يلي:

1. جدة الدراسة؛ إذ أنها الدراسة الأولى – في حدود معرفة الباحث – التي تتناول إدراك وممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة المفترضة إزاء التحولات العصرية، وتأثيراتها الواضحة على مفردات النظم الإنسانية بصورة عامة، والنظام التربوي بصورة خاصة.
2. أنها تقدم رؤية جديدة تفصيلية لأدوار القائمين على عمليات التعلّم في إطارها التطبيقي، بعيدا عن الطروحات النظرية التي – غالبا – ما لا ترى النور في الواقع العلمي.
3. أنها تناولت فئات رئيسة ذات بعد تأثيري مباشر في عمليات التعلّم يتوقف عليها مدى كفاية المخرجات التعليمية المنتظرة في هذا العصر.
4. أنها تمكن القائمين على عمليات التعلّم من إعادة تقييم أدائهم الوظيفي استنادا إلى الأدوار الجديدة المفترضة لهم .
5. أنها تقدم اقتراحات إجرائية لمخططي السياسات التربوية والتعليمية للعمل على تلبية الاحتياجات المهنية لهذه الفئات في ضوئها كي تكون قادرة على القيام بأدوارها بمستوى عصري رفيع.

التعريفات الإجرائية: تضمنت الدراسة مصطلحات يمكن تعريفها لأغراض الدراسة كما يلي:

- **درجة الإدراك :**هي العلامة الدالة على مدى وعي القائمين على عمليات التعلم بخبرات معينة، وإلمام ذهني بما يتعلق بها من صفات وعلاقات، ومعان وتفسيرات يمكن قياسها وفق الأوزان القيمية لمقياس الدراسة.
- **درجة الممارسة:** هي العلامة الدالة على قدرة القائمين على عمليات التعلم في تحويل المبادئ والأساليب المتعلمة إلى مهارات أدائية يمكن قياسها وفق الأوزان القيمية لمقياس الدراسة.
- **الدور**: هو مجموعة الأعمال والنشاطات التي يمارسها القائمون على عمليات التعلم استنادا إلى المهام الموكلة إليهم، وما يتعلق بها من مسؤوليات يتم استقصاؤها من برامج الإعداد المهني، واللوائح التشريعية للوظائف التي يشغلونها.
- **عمليات التعلّم:** هي التفاعلات الحسية، والذهنية، والوجدانية التي يستجيب بها المتعلمون نتيجة لعمليات الإعداد، والأداء التي يقوم بها القائمون على تلك العمليات لإحداث تغييرات مقصودة في سلوكات المتعلمين باتجاه الأهداف المخطط لها.
- **حدود الدراسة:** اقتصرت الدراسة على فئات محورية رئيسة في إخراج عمليات التعلم، وهم المعلمون، والمشرفون التربويون، ومديرو المدارس، وبذلك فقد استثنت مخططي السياسات التربوية، والكوادر الإدارية والفنية المساندة في المدارس والمديريات الميدانية، ووزارة التربية والتعليم.
- **متغيرات الدراسة:** تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:
  1. المتغير المستقل: الأدوار الجديدة للقائميين على عمليات التعلم.
  2. المتغيرات التابعة: درجة الإدراك، درجة الممارسة.
  3. المتغير الوسيط (المعدِّل): المسمى الوظيفي (معلم، مشرف تربوي، مديرمدرسة)، المؤهل العلمي، الخبرة.

الدراسات السابقة: تعددت الدراسات التي تناولت القائمين على عمليات التعلم (المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس)؛ فمنها ما تناول المهام الأدائية والأدوار، ومنها ما تعرض للكفايات والمهارات اللازمة، ومنها ما سعى إلى تقييم الاحتياجات المهنية لتلك الفئات. ونظرا للكم الهائل من تلك الدراسات فإن الباحث سيقتصر على بعض الدراسات التي لها مساس مباشر بمشكلة الدراسة، فقد أجرى المفتي (2000) دراسة هدفت إلى تحديد ملامح الدور المتغير للمعلم في ضوء التغيرات المستقبلية الآتية:

1. النمو المتسارع للمعرفة والفكر.
2. التقدم التكنولوجي ونظم المعلومات.
3. التحول إلى فلسفة العلم وأهدافه.

وقد أكدت دراسته أن هذه المتغيرات تستدعي إعادة النظر في أدوار المعلمين وممارساتهم بصورة تنسجم مع ما تتطلبه تلك

المتغيرات من أداء متطور يمكنهم من القيام بمهامهم بصورة مهنية فاعلة.

وليس بعيدا عن ذلك فقد هدفت دراسة البلوى (2000) إلى تحديد دور المعلم في عصر الإنترنت والتعليم عن بعد، وقد أشارت نتائجها إلى تغيرات في دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مخطط ومصمم للبيئة التعلمية، وقائد ومقيم للمواقف التعلمية، كما دعت إلى التركيز على دمج الطلبة بنشاطات صفية ولاصفية تسهم في بلورة مواهبهم، وتفجير طاقاتهم، وتكامل شخصياتهم. أما دراسة جي وأخرون (2003) Ckee etal فقد هدفت إلى الوقوف على المتغيرات التي طرأت على أدوار كل من المعلم والطالب في ضوء تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ إذ شملت عينة الدراسة (12) حالة دراسية في ولاية أوهايو في الولايات المتحدة، وقد أفرزت النتائج أدوارا جديدة للمعلم تتمثل في تدريب الطلبة على المهارات التقنية، وإرشادهم، وتنسيق نشاطاتهم إضافة إلى تصميم التدريس. أما أدوار الطلبة فقد تجاوزت حدود تلقي المعرفة وتذكرها إلى خلق المعرفة، والحصول عليها من مصادر متنوعة، وإدارة المعرفة في إطار من العمل التعاوني.

كما أجرى النجار (2008) دراسة تحليلية مقارنة بعنوان أدوار المعلم وأنماط تنظيم المعرفة في نظام التعليم الأردني في ضوء ظاهرة العولمة والاتجاهات التربوية المستقبلية، وقد أفرزت الدراسة تركيزا واضحا من المعلمين على المجال الأكاديمي، في حين حلت الأدوار الأخلاقية والاجتماعية في منزلة متوسطة، وحل دوره كباحث علمي في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت الدراسة أدوارا جديدة للمعلمين في المجالات المذكورة مما يعني ضرورة تدريب المعلمين على ممارستها من خلال برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

وفي حقل الإشراف التربوي، فقد أظهرت دراسة نارانجو (Narango 1993) قصورا في دور الإشراف التربوي في كولومبيا من حيث درجة مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجيا، وقد أشار الباحث إلى أن أسباب ذلك تعود إلى غموض في الأدوار، وعدم تحديد للمهام الإشرافية، وغياب عمليات المتابعة لفعاليات الإشراف من قبل المسؤولين. في حين سعى جونز (2001) Johns إلى تحليل مهام المشرف التربوي التي يمارسها في المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا، وقد أظهرت النتائج أن هذه المهام تنحسر في تنظيم التعليم، وتقييم المعلم، وإعداد برامج التدريب، وتطوير المناهج الدراسية.

أما دراسة العتيبي (2005) فقد هدفت إلى تعرّف واقع المهام الإشرافية وتصورات المشرفين للتطوير في دولة الكويت، وقد احتل المجال التقويمي مرتبة متقدمة، فيما حلّ مجال التنظيم المدرسي في مرتبة متأخرة من بين مهام المشرف.

كما حاولت دراسة للقداح والخرابشة (2010) تحديد دور المشرف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة، وقد أكدت الدراسة على بناء بيئة تعلمية نشطة يتضح فيها دور فاعل للمتعلم باعتباره المحور الأساسي لعمليات التعلم، وضرورة انطلاق تلك العمليات من حاجاته التعلمية وقدراته، واستعداداته، وتوجهاته المهنية.

وفي مجال الإدارة المدرسية فقد طرح القداح (2003) أنموذجا مقترحا للكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية في القرن الحادي والعشرين باستخدام أسلوب دلفاي التنبؤي (Delphi approach) وقد تضمن هذا الأنموذج خمسة أبعاد لتلك الكفايات هي الكفايات التصورية، والإنسانية، والإدارية، والفنية، والتقنية. كما أجرى سكوت (Scott(2005 دراسة بعنوان "الكفايات التكنولوجية للقيادة من منظور تربوي" سعى فيها إلى تحديد تلك الكفايات لدى مديري المدارس والمعلمين في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة. وقد أظهرت الدراسة أهمية لتلك الكفايات لدى مديري المدارس، بينما اختلفت وجهة نظر المعلمين في تلك الكفايات من حيث درجة أهميتها وأولوياتها في الأداء الإداري.

أما الشناق (2006) فقد قام بدراسة نوعية بعنوان "دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات لخدمة العملية التعليمية في المدارس الاستكشافية الأردنية"، وقد أشارت النتائج إلى أن توظيف التقنية في العمليات الإدارية المتعلقة بتنظيم الوثائق والسجلات الرسمية قد كان أكبر بشكل واضح من توظيفها في المجالات التعليمية والفنية.

وفي ضوء ما تقدم ذكره من دراسات يلاحظ أن هذه الفئات لا تقوم بأدوارها المفترضة بكفاية وفاعلية، وتأتي هذه الدراسة لتقدم منحى تكامليا لأداء الفئات الثلاث من خلال الكشف عن درجة إدراكها للتغيرات اللازمة في أدوارها الأدائية، ودرجة ممارستها لها.

المنهجية والإجراءات

استخدم الباحث المنهج الوصفي- التحليلي ضمن مسارين هما: النظري والميداني؛ فقد عرض الباحث المتغيرات المحورية المؤثّرة في إحداث تغييرات في أدوار القائمين على عمليات التعلّم من جهة وملامح هذه التغيرات من جهة أخرى، أما المسار الثاني فقد استطلع فيه الواقع التطبيقي لتلك الملامح إدراكا وممارسة من خلال استجابات الفئات القائمة على عمليات التعلم.

مجتمع الدراسة وعينتها : تشكل مجتمع الدراسة من الفئات الثلاث الآتية في الأردن:

1. المعلمون والبالغ عددهم (92,191) معلما.
2. المشرفون التربويون والبالغ عددهم (975) مشرفا تربويا.
3. مديرو المدارس والبالغ عددهم (147 ,4) مديرا.

أما عينة الدراسة فقد اعتمد الباحث العينة العشوائية الطبقية؛ إذ اختار ثلاثا من مديريات التربية والتعليم بحيث تمثل كل منها إقليما من أقاليم المملكة الثلاثة (شمال، وسط، جنوب)، وهي مديريات إربد الثانية، البلقاء، الكرك. ثم تم اختيار (382) معلما، و (351) مدير مدرسة من تلك المديريات، أما بالنسبة للمشرفين

التربويين فقد تضمنت العينة مشرفي المديريات الثلاث، وعددهم (151) مشرفا، وكي تكون العينة ممثلة من هذه الفئة فقد أضيف لهم (97) مشرفا من مديريات التربية والتعليم لمحافظة العاصمة، و(19) مشرفا من الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي في مركز الوزارة لأنهم يشكلون الحلقة المحورية التي تتابع العمليات التطويرية في الميدان التربوي.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي والخبرة

المتغير	الفئة	المعلمون	المشرفون التربويون	مديرو المدارس
المؤهل	دبلوم متوسط	46	-	-
	بكالوريوس	222	9	51
	بكالوريوس+دبلوم	86	35	227
	ماجستير	25	187	68
	دكتوراة	3	36	5
	المجموع	382	267	351
الخبرة	أقل من 5سنوات	84	76	72
	5-10 سنوات	141	143	163
	أكثر من 10سنوات	157	48	116
	المجموع	382	267	351

أداة الدراسة: طوّر الباحث استبانة مؤلفة من (73) فقرة استند في بنائها على الأدب النظري المتعلق بالدراسة، وانعكاسات التحولات العصرية المستجدة على النظم التربوية.

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق الأداة، فقد استخدم الباحث صدق المحتوى أو الصدق المنطقي؛ وقد عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات الإدارة والإشراف التربوي في الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم ؛ إذ استقرت على (60) فقرة بعد الأخذ بآراء المحكمين إضافة، أو حذفا أو تعديلا. وقد تضمنت الأداة (10) فقرات مشتركة للفئات الثلاث،وهي الفقرات العشر الأولى، فيما توزعت الفقرات الأخرى على الفئات الثلاث ارتباطا بأدوارها الأدائية. كما تم استخدام معادلة كرونباخ – ألفا (Cronbach – Alpha) لبيان الاتساق الداخلي بين فقراتها إذ بلغ (0, 83) وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

ولدى تطبيق الأداة استخدم مقياس ليكرت الرباعي لقياس درجتي الإدراك والممارسة، وأعطيت لخيارات المقياس قيم رقمية على النحو الآتي:

(4) عالية جدا (2) متوسطة

(3) عالية (1) ضعيفة

ثم وزعت الأداة على أفراد عينة الدراسة للإجابة عن فقراتها وفق الإرشادات الموضحة لهم.

المعالجة الإحصائية: بعد جمع البيانات المستقاة من إجابات أفراد عينة الدراسة، تم معالجتها إحصائيا على النحو الآتي:

1. للإجابة عن السؤالين (الأول والثالث) تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لقياس درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم، ودرجة ممارستهم لها، كما تم استخراج الأهمية النسبية لكل فقرة بناء على ترتيبها.
2. وللإجابة عن الأسئلة (الثاني والرابع)، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإيجاد الفروق بين درجات الإدراك والممارسة ارتباطا بمتغيري المؤهل والخبرة، كما استخدم تحليل التباين الأحادي (Anova)، واختبار شيفيه (Scheffe) لتبيان دلالات هذه الفروق.
3. أما السؤال الخامس، فقد استخدم الباحث اختباربيرسون (person) لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين درجات الإدراك والممارسة لدى فئات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها:

السؤال الأول: ما درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس. كما هو موضح في الجداول (4,3,2). وقد جاءت النتائج في الجدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المعلمين (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,76	,762	%69	1
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,60	692	%56	4
3	توجية الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	2,42	,775	%60	9
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,23	666	%55	16
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,46	,860	%61	8
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,18	,854	%54	18
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,36	,892	%59	10
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,20	,876	%55	17
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,10	,819	%52	20
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	1,75	,738	%43	25
11	تخطيط عمليات التعلم استنادا إلى الحاجات التعلمية للمتعلمين واستعداداتهم المفاهيمية	2,06	,933	%51	21
12	تخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية	1,79	,754	%44	24
13	تخطيط البيئة التعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي	2.24	,947	%56	14
14	تشكيل مناخ تعلمي يتسم بالأريحية والانطلاق في طرح الأفكار والآراء	1,98	,882	%49	23
15	توظيف الاختبارات المتنوعة (الاستعدادات،القدرات،الميول، ..)في تخطيط النشاطات التعلمية	2,56	,980	%64	6
16	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي، ....)	2,24	,962	%56	14
17	توظيف المعرفة وتحليلها وإعادة بنائها بمشاركة المتعلمين	2,35	,857	%58	12
18	تطوير استراتيجيات تعلمية للكشف عن مواطن التميز والإبداع لدى المتعلمين	2,01	,816	%50	22
19	توظيف استراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي في الأداء	2,57	,924	%64	5
20	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير مواد تعلمية جديدة	2,14	,904	%53	18
21	تدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال رسوم ذات علاقات ارتباطية	2,62	,919	%65	3
22	تنمية قدرات المتعلمين في الاستقصاء والاستدلال المنطقي والمحاكاة العقلية	2,34	,871	%58	13
23	تنمية روح المبادأة والتخيل التأملي للوصول إلى أفكار جديدة، وحلول غير نمطية	2,65	,939	%66	2
24	تشجيع المتعلمين على التجريب والاكتشاف، وتطوير البدائل والاحتمالات	2,36	,866	%59	10
25	تدريب المتعلمين على مواجهة مواقف جديدة تعزيزا للاستقلالية والاعتماد على الذات	2,50	,878	%62	7
26	التقويم الشامل لجوانب شخصيات المتعلمين (المعرفي ،الاجتماعي،الأخلاقي)	2,11	,804	%52	19
	المتوسط الكلي للفقرات	2,29	,441		

المعلمون: يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي للإدراك قد جاء في منزلة متوسطة؛ إذ بلغ (2.29). ويلاحظ أن الفقرات الثلاث التي حلت في المراتب الأولى هي: التفاعل الإيجابي مع المتغيرات المستجدة، وتنمية روح المبادأة والتخيل للوصول إلى أفكار جديدة، وتدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال ذات علاقات ارتباطية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات على التوالي (2.62، 2.65،2.76)، ومع أنها قد حلت في المراتب الأولى إلا أنها جاءت في المستوى المتوسط، فيما جاءت ثلاث فقرات بمستوى أقل من المتوسط الحسابي للمقياس وهي: الانفتاح على الثقافات العالمية، وتخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية، وتشكيل مناخ تعلمي يسهم في الانطلاق وطرح الأفكار، وكانت متوسطاتها على الترتيب (1.75، 1.79، 1.98). أما بقية الفقرات فقد تجاوزت المتوسط الحسابي للمقياس، بمستويات قليلة.

وتشير هذه النتائج إلى عدم وضوح في الرؤية لدى المعلمين لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين، ويبدو أن إدراكهم لهذه الأدوار يقتصر على عموميات تشير إلى تلك الأدوار دون التعمق بمفرداتها واستراتيجياتها، ويعزو الباحث ذلك إلى قصور في التنمية المهنية للمعلمين، وركونهم إلى ما ألفوه من أدوار تقليدية تصب في بوتقة التحصيل الدراسي بوصفه الهدف المنشود لدى طلبتهم، وهذا ليس بغريب فما زال السياق الاجتماعي في المجتمع الأردني يرى في حصاد المعلومات لغايات الوصول إلى معدل عال يؤهل الطالب للحصول على مقعد جامعي في تخصص رفيع هو غاية ما ينشده المجتمع من المؤسسة التربوية، دونما التفات إلى مقومات الشخصية الإنسانية المنتجة، والقادرة على الإبداع، وتحقيق التنافس على المستويات المحلية والعالمية.

المشرفون التربويون: يبين الجدول (3) أن المتوسط الكلي لإدراك هذه الفئة لم يرق إلى المستوى الجيد؛إذ بلغ (2.69)، وقد حلت خمس فقرات في مرتبة عالية نسبيا قياسا بالمتوسط الكلي، وهي التفاعل الإيجابي مع التغيرات، وتوجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية، ومتابعة نتائج البحوث والدراسات، والمواءمة بين الثنائيات. وقد جاءت متوسطاتها مرتبة على التوالي (3.27,3.16,3.06,3.06,3.00)، فيما حلت فقرتان في مرتبة متأخرة، وهما الانفتاح على الثقافات العالمية، وتطوير برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير عالمية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما على التوالي (1.88، 1.90). أما بقية الفقرات فقد حلت في مراتب متوسطة تقريبا. ومع أن المتوسط الكلي لدرجات استجابات المشرفين قد جاء أعلى من المعلمين إلاّ أنه قد جاء في مرتبة متوسطة أيضا، وهذا ما يفسر تواضع درجة الإدراك لدى المعلمين؛ إذ لا يتوقع أن تكون درجة الإدراك عالية ما دامت درجة إدراك القائمين على تنميتهم مهنيا في مستوى متوسط. ومن الملاحظ أن الفقرات الخمس التي حلت في منازل متقدمة تتعلق بالمبادئ والرؤى اللازمة لهذا الدور في إطارها النظري، أما الفقرات التي تتناول الخطوات الإجرائية لتنفيذ تلك الأدوار عمليا فقد جاءت بمراتب أقل. وقد يعود ذلك إلى أن مستوى الإدراك ذاته لم يكن بدرجة عالية، فكيف يمكن تطوير الاستراتيجيات الإجرائية اللازمة لتطبيقه على أرض الواقع بالصورة المطلوبة، ولاسيما في ظل وجود معيقات إدارية أو مالية أو غير ذلك. ويمكن أن يضاف إلى ذلك أن النسق الثقافي لدى المؤسسات المجتمعية، ولاسيما التربوية منها يميل كثيرا إلى الجانب التنظيري أكثر من الجانب التطبيقي.

أما بالنسبة إلى الفقرة المتعلقة بالانفتاح على الثقافات العالمية فربما يعود السبب إلى ضبابية في إدراك هذه الفئة لدلالاتها ونتائجها، ولاسيما أنها الفئة التي يعول عليها كثيرا في إحداث نقلات تطويرية في المناهج الدراسية، وتنمية المعلمين مع الحفاظ على الثوابت وعناصر الهوية المجتمعية، ويتسق ذلك مع الدرجة المتدنية التي حققتها الفقرة التي تنبثق عنها وهي تطوير برامج تدريبية للمعلمين في ضوء معايير عالمية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المشرفين التربويين (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,27	,532	%81	1
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,98	,616	%74	6
3	توجية الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,16	,612	%79	2
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والانتاجية	2,80	,633	%70	10
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	3,00	,748	%75	5
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,90	,728	%72	8
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	3,06	,759	%76	3
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,59	,753	%64	12
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,57	,806	%64	13
10	الانفتاح على الثقافات العالمية ، وتبادل المعرفه والخبرة المتخصصة	1,88	,887	%47	19
11	تقيم الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير علية النوعية	2,57	1,082	%64	13
12	تطوير برامج تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير عالمية	1,90	,922	%47	18
13	استثمار المصادر المفتوحة للمحتويات المعرفية (الخطوط الهيكلية،قوائم المراجع،البحوث ذات الصلة ، ..)	2,69	,883	%67	11
14	المساهمة في تخطيط بينات تعليمية عامرة بالمثيرات المتنوعة	2,18	,817	%54	17
15	تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعليمى قائمة على اعمال التفكير	2,96	,599	%74	7
16	انتاج محتويات معرفية يمكن تداولها بمشاركة المعلمين في مواقف التعلم	2,35	,820	%58	15
17	التواصل مع مراكز البحث والتطوير المحلية والعالمية	2,82	,767	%70	9
18	تطوير ادوات تقويمية لقياس مدى فاعلية اداء المعلمين ومستوى المخرجات التعليمية	2,35	,820	%58	15
19	المتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات التربوية ،واستثمارها في الفعاليات المهنية	3.06	,732	%76	3
	المتوسط الكلي للفقرات	2,69	0.446		-

مديرو المدارس: يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لإدراك هذه الفئة لأدوارهم (2.60)، وقد جاء في المستوى المتوسط أيضا كحاله لدى المعلمين والمشرفين التربويين، لكنه جاء في منزلة متوسطة بين المعلمين والمشرفين التربويين؛ إذ جاءت المتوسطات الكلية للفئات الثلاث مرتبة تصاعديا على النحو الآتي (2.29، 2.60، 2.69)، وهذه نتيجة طبيعية؛ إذ أن هذه الفئات – غالبا- ما تتعرض بنسب متفاوتة للأفكار والرؤى التطويرية حسب مواقعها الوظيفية.

وكما ورد لدى المشرفين التربويين فقد جاءت خمس فقرات في مرتبة متقدمة قياسا بالمتوسط الكلي، وهي تطبيق أنظمة صارمة للمتابعة والتقويم والمساءلة، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، وبناء ثقافة منظمية متفردة للمدرسة، والمواءمة بين الثنائيات، وتوجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية، وقد جاء متوسطاتها مرتبة على التوالي (3.31,3.21,3.16,3.11,3.03). وبالمقابل فقد حلت فقرتان في مستوى متدنٍ ، وهما بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون واحترام الرأي الآخر، والانفتاح على الثقافات العالمية؛ إذ جاءت متوسطاتهما على التوالي (1.81,1.44) أما بقية الفقرات التي تناولت في معظمها كفايات إجرائية فقد تخطت المتوسط الحسابي للمقياس بدرجات متفاوتة، كما ورد لدى الفئتين الأخريين.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مديري المدارس (الإدراك)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,21	,656	%80	2
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,92	,635	%73	8
3	توجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,06	,674	%76	5
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,74	,788	%68	13
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	3,11	,655	%77	4
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,82	,758	%70	11
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2.87	,778	%71	10
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,21	,813	%55	20
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,21	,727	%55	20
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	1,42	,588	%35	25
11	بناء الخطط التطويرية بمشاركة الفريق القائم على عمليات التعلم	2,19	,902	%54	22
12	تحديد مؤشرات كمية ونوعية لنجاح الخطة	1,44	,668	%36	24
13	تحديد المهمات وتوزيع الأدوار في ضوء الأهداف المخطط لها	2.35	,851	%58	18
14	بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون والتواصل واحترام الرأي الآخر	1,81	765	%45	23
15	بناء ثقافة منظمية تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة	3,16	,772	%79	3
16	العمل بروح الفريق الواحد في ضوء المهمات المحددة للعاملي	2.60	,914	%65	14
17	المساهمة في تشكيل بيئة تعلمية جاذبة يشعر فيها المتعلمون أن الجميع يعمل من أجلهم	2,95	,798	%73	7
18	توفير مصادر الدعم والتحفيز لتشكيل البيئات التعلّمية	2.48	,936	%62	17
19	تفعيل الأدوار المهنية للكوادر الفنية المساندة في دعم دور كل من المعلم والمتعلم في الأداء التعليمي	2,82	,713	%70	11
20	تنمية الشعور بالإنجاز سعيا لتحقيق الذات المهنية للعامل	2,27	,890	%56	19
21	تطوير استراتيجيات تقيمية للكشف عن التوجهات المهنية لدى المتعلمين	2,89	,770	%72	9
22	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى العاملين باعتباره ركنا أساسيا في الأداء الناجح والانتماء المؤسسي	2,50	,901	%62	16
23	اعتماد مؤشرات أداء عالية في تقويم الأداء والإنجازات	2.98	689	%74	6
24	اعتماد نظام معلومات مرجعي متجدد في الفعاليات الإدارية	2,55	,899	%63	15
25	تطبيق أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة في إطار من الشفافية والموضوعية	3,31	,737	%82	1
	المتوسط الكلي للفقرات	2,60	,422		-

ويستدل من هذه النتائج أن درجة إدراك مديري المدارس لا تختلف كثيرا عن درجة إدراك كل من المعلمين والمشرفين. وقد تراوحت الفقرات التي حققت مرتبة عالية لديهم بين السياق العام للفئات الثلاث من حيث التفاعل الإيجابي مع المستجدات، وتوجيه الدور نحو الرؤية المستقبلية للمؤسسة، والمواءمة بين الثنايات، وبين فقرات خاصة بتفعيل الدور الإداري، وإحكام سيطرته على فعاليات المدرسة من حيث بناء أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة، وبناء ثقافة منظّمية متفردة تعود في ملامحها إلى التوجهات الخاصة بمدير المدرسة. ويفسر الباحث ذلك بأن لدى المديرين شعورا بضرورة إجراء تغييرات في أدوارهم استجابة للمتغيرات المستجدة لكن في إطار من الحفاظ على سلطتهم، وقيادتهم الذاتية للمؤسسة المدرسية. ويعزز ذلك درجة تدني إدراك

المديرين لبناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون واحترام الرأي الآخر، وهذا يشير إلى نزوع هذه الفئة إلى النسق الآحادي في الإدارة المدرسية.

من جهة أخرى يلاحظ وجود اتساق بين درجات إدراك الفئات الثلاث للانفتاح على ثقافات عالمية، وتبادل الخبرة المتخصصة؛ إذ جاءت في المراتب الأخيرة، وربما يكون ذلك هو السبب الكامن وراء تواضع درجات إدراكهم لأدوارهم الجديدة في ضوء التحولات العصرية الحادة التي فرضت نفسها على المؤسسات الإنسانية في كافة أرجاء المعمورة.

وبصورة موجزة يمكن الوصول إلى الاستنتاجات الآتية:

4. إنّ درجة إدراك الفئات الثلاث قد جاءت متوسطة، وقد وافقت النتائج المنطق من حيث ترتيبها ارتباطا بطبيعة المهمة الأدائية لكل فئة.
5. وجود توافق بين الفئات الثلاث في درجات إدراك الفقرات ذات البعد النظري؛ إذ جاءت لديهم جميعا في المراتب الأولى، وفي درجات إدراك الفقرات ذات البعد الإجرائي إذ حلت في مراتب متوسطة.
6. وجود اتساق بين الفئات الثلاث في درجة الانفتاح على الثقافات العالمية والإفادة منها ببناء البرامج التدريبية، والخطط التطويرية، وأنظمة التقويم وغير ذلك؛ إذ حلت في منازل متأخرة.

ويلاحظ أن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من المفتي (2000)، والعتيبي (2005)، و(2003) Chee etal،و Scott (2005)، والقداح خرابشة (2010) في أن الأدوار الجديدة للقائمين على عمليات التعلم لم تتبلور في أذهانهم بالصورة المفترضة، كما أن هناك تباينا في مستوى إدراكهم لأدوارهم العصرية مما يستدعي ضرورة تحديد تلك الأدوار، وتدريبهم على ممارستها.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدوليين (7،5)؛ إذ تشير نتائج الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات إدراك كل من المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى مؤهلاتهم العلمية، مما يعني وجود أثر لمتغير المؤهل على درجة إدراكهم لأدوارهم الجديدة، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق لدى المشرفين التربويين، مما يعني عدم وجود أثر للمؤهل على درجة إدراك هذه الفئة لتلك الأدوار. ويعزو الباحث هذا التباين إلى أن فئة المشرفين التربويين أكثر تعرضا للأفكار والرؤى التطويرية التي تطرحها المؤسسة التربوية بحكم طبيعة مهماتهم، وتماسهم المباشر مع المديريات العامة ذات الطابع الفني في مركز الوزارة (التدريب، المناهج، الامتحانات، تكنولوجيا المعلومات). كما يستدل من هذه النتائج على وجود قصور في أدائهم من حيث نقل تلك الأفكار، وبلورتها في الميدان التطبيقي لعمليات التعلم.

جدول (5)نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة حسب المؤهل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	5.518	2	2.759	17.703	*000
	داخل المجموعات	20.726	379	156.		
	المجموع	26.244	381			
المشرفون	بين المجموعات	.935	2	.463	2.489	.094
	داخل المجموعات	9.016	348	188.		
	المجموع	9.952	350			
مديرو المدارس	بين المجموعات	3.548	2	.124		
	داخل المجموعات	7.290	264			
	المجموع	9.387	266			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

وللكشف عن دلالة الفروق بين درجات إدراك المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة تم استخدام اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ إذ تشير النتائج الواردة في الجدول (6) إلى فروق دالة إحصائيا لصالح كل من المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولصالح المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط. ويبدو أن هذه النتائج لا تجانب المنطق؛ إذ من الطبيعي أن تتعرض هذه الفئات ذات التأهيل الأعلى إلى أفكار وطروحات جديدة نتيجة لما يطرح في المساقات الجامعية من مواد وفعاليات تتباين في مستوياتها الكمية والنوعية.

جدول (6) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين إدراك المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم حسب متغير المؤهل

الفئة	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
معلمون	دبلوم	-	-1.9780	*-.57557
	بكالوريوس	-	-	*-.37777
	ماجستير	-	-	-
مديرو مدارس	دبلوم	-	.07438	*-.57371
	بكالوريوس	-	-	*-.4993
	ماجستير	-	-	-

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

أما بالنسبة لنتائج الجدول (7) فلم يتضح وجود فروق دالة إحصائيا لدى كل من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس؛ فقد جاء مستوى الدلالة الإحصائية للفئات الثلاث على التوالي (237.، 290.، 968.) مما يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في درجة إدراك هذه الفئات لأدوارهم الجديدة.

ويمكن تفسير ذلك بأن ملامح هذه الأدوار قد انبثقت عن المتغيرات العصرية المستجدة التي شكلت هوية القرن الحادي والعشرين منذ بواكيره ، ولذا فإن عامل الخبرة المكتسبة لن يكون له أثر بين في درجة إدراكهم لهذه الأدوار.

جدول رقم (7): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب الخبرة

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	5.16	2	2.81	1.453	.237
	داخل المجموعات	25.683	379	.193		
	المجموع	26.244	381			
المشرفون	بين المجموعات	.500	2	.250	1.269	.290
	داخل المجموعات	9.452	348	.197		
	المجموع	9.952	350			
مديرو المدارس	بين المجموعات	012.	2	006.	.033	.968
	داخل المجموعات	10.827	264	.184		
	المجموع	10.839	266			

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة في القرن الواحد والعشرين؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس كما هو مبين في الجداول (10.9.8). ويمكن تبويب تلك النتائج على النحو الآتي:

المعلمون: يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة المعلمين لأدوارهم الجديدة لم يتجاوز متوسط المقياس إلا قليلا؛ إذ بلغ (2.26)، ويلاحظ أن الفقرات الأربع التي حلت في مراتب متقدمة قد جاءت في مستوى متوسط من الممارسة، وهي: توجيه الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية، والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات، والمواءمة بين الثنائيات ؛ فقد كان المتوسط الحسابي لكل منها على التوالي (2.65,2.63,2.54,2.51)؛ بينما لم تحقق خمس فقرات متوسط المقياس وهي: تطوير استراتيجيات للكشف عن مواطن التميز لدى المتعلمين، والتقويم الشامل لشخصياتهم، وتنمية قدراتهم في الاستقصاء والاستدلال المنطقي، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير مواد تعليمية،وتطويرنماذج جديدة للتعلم ؛ فقد جاءت متوسطاتها على التوالي (1.94,193,1.92 ،1.88,1.68)، في حين جاءت الفقرات المتبقية في مستويات متوسطة.

وهذا يعني أن المعلمين يحاولون القيام بممارسات نوعية ارتباطا بدرجات إدراكهم المتواضعة لتلك الأدوار، لكنها لا ترقى إلى مستوى التخطيط الشمولي لعمليات التعلم وتطبيقاته اللازمة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن ممارسات المعلمين لأدوارهم الأدائية تتوقف - كثيرا - على ما يقدمه المشرفون التربويون من برامج وفعاليات تسهم في التنمية المهنية للمعلمين إضافة إلى النهج الإداري السائد في المدرسة، وقدرته على تشكيل مناخ تنظيمي يتلقى فيه المعلمون الدعم اللازم لتقديم أداء رفيع. وإذا ما استذكرنا أن درجة إدراك كل من المشرفين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة لم تكن عند مستوى الطموح فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على ممارسات المعلمين المفترضة لأدوارهم.

جـــــدول (8)المتوســـــطات الحســـــابية والانحرافـــــات المعياريـــــة لدرجـــــة اســـــتجابات المعلمـــــين (الممارســـــة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,54	,988	%61	3
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	2,32	,902	%58	13
3	توجية الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للاداء والانتاجية	2,65	,984	%66	1
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	2,14	,936	%53	16
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,51	,989	%62	4
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,05	,880	%51	19
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,63	,972	%65	2
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,12	,895	%53	17
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,49	,981	%62	5
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	2,04	,885	%51	20
11	تخطيط عمليات التعلم استنادا إلى الحاجات التعلمية للمتعلمين واستعداداتهم المفاهيمية	2,47	,966	%61	7
12	تخطيط عمليات التعلم في ضوء قدرات المتعلمين وأنماطهم التفكيرية	2,08	,780	%52	18
13	تخطيط البيئة التعلمية بشقيها الفيزيقي والسيكولوجي	2,43	1,001	%60	9
14	تشكيل مناخ تعلمي يتسم بالأريحية والانطلاق في طرح الأفكار والآراء	2,01	,843	%50	21
15	توظيف الاختبارات المتنوعة (الاستعدادات،القدرات،الميول، ..)في تخطيط النشاطات التعلمية	2.26	1,033	%56	14
16	تطوير نماذج جديدة للتعلم (تعلم إلكتروني، تعلم عن بعد، تعلم ذاتي، ....)	1,68	,821	%42	26
17	توظيف المعرفة وتحليلها وإعادة بنائها بمشاركة المتعلمين	2,40	,787	%60	10
18	تطوير استراتيجيات تعلمية للكشف عن مواطن التميز والإبداع لدى المتعلمين	1,94	,927	%48	22
19	توظيف استراتيجيات التفكير والتفكير الإبداعي في الأداء	2,38	,820	%59	11
20	توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير مواد تعلمية جديدة	1,88	,916	%47	25
21	تدريب المتعلمين على تنظيم المعلومات في أشكال رسوم ذات علاقات ارتباطية	2,36	,870	%59	12
22	تنمية قدرات المتعلمين في الاستقصاء والاستدلال المنطقي والمحاكاة العقلية	1,92	1,004	%48	24
23	تنمية روح المبادأة والتخيل التأملي للوصول إلى أفكار جديدة، وحلول غير نمطية	2.49	,929	%62	5
24	تشجيع المتعلمين على التجريب والاكتشاف، وتطوير البدائل والاحتمالات	2,18	,860	%54	15
25	تدريب المتعلمين على مواجهة مواقف جديدة تعزيزا للاستقلالية والاعتماد على الذات	2,46	1,93	%61	8
26	التقويم الشامل لجوانب شخصيات المتعلمين (المعرفي ،الاجتماعي،الأخلاقي)	1,93	2,258	%48	23
	المتوسط الكلي للفقرات	2,26	,512		

المشرفون التربويون: يشير الجدول (9) إلى أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة هذه الفئة (2.58) ، ومع أنه جاء في مستوى متوسط إلا أنه تفوق على المتوسط الكلي لدرجات ممارسة المعلمين، وقد حلت ثلاث فقرات في مراتب متقدمة، وتتعلق بتكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات، وتعديله في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي، وتطوير أدوات تقويمية لقياس مدى فاعلية أداء المعلمين؛ إذ جاءت متوسطاتها على التوالي (3.08، 3.04 ،3.04)، كما جاءت فقرتان في مرتبة متدنية وهما: تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعلمية قائمة على إعمال الفكر، والمتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات؛ إذ كانت متوسطاتها على التوالي (1.90,1.71)، فيما حلت بقية الفقرات في منازل متوسطة.

ويستدل من ذلك أن التغيرات التي تحققت في ممارسات هذه الفئة قد ظلت رهينة للمجال التقويمي، وهو المجال التقليدي الذي يجد فيه المشرفون ذواتهم المهنية دون أن يكون هناك توجه نحو الانخراط في تخطيط عمليات التعلم، وتطوير نماذج ونشاطات

تعلمية تتناسب مع أدوارهم الجديدة. ويمكن أن يعود ذلك إلى ضبابية في الرؤية العامة للسياسة التربوية، وما يتصل بها من إجراءات تنظيمية وتشريعية لتفعيل دور المشرفين في إنجاز مهماتهم المفترضة، والمساهمة في الوصول إلى النتاجات التعلمية المأمولة.

جدول (9)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات المشرفين التربويين (الممارسة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	2,67	,931	%66	10
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	3,08	,744	%77	1
3	توجية الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للاداء والانتاجية	2,67	,766	%66	10
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والانتاجية	3,04	,692	%76	2
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,67	,712	%66	10
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	2,88	,816	%72	6
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	2,93	,723	%73	4
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	2,84	,834	%71	7
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,35	,796	%58	14
10	الانفتاح على الثقافات العالمية ، وتبادل المعرفه والخبرة المتخصصة	2,71	,879	%67	9
11	تقيم الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير علية النوعية	2,33	,909	%58	15
12	تطوير برامج تدريبية لتلبية الاحتياجات المهنية للمعلمين في ضوء معايير عالمية	2,76	,790	%69	8
13	استثمار المصادر المفتوحة للمحتويات المعرفية (الخطوط الهيكلية ، قوائم المراجع ، البحوث ذات الصلة ، ....)	2,14	,849	%53	17
14	المساهمة في تخطيط بينات تعليمية عامرة بالمثيرات المتنوعة	2,63	,799	%65	13
15	تطوير نماذج لتجريب استراتيجيات تعليمى قائمة على اعمال التفكير	1,90	,700	%47	18
16	انتاج محتويات معرفية يمكن تداولها بمشاركة المعلمين في مواقف التعلم	2,92	,659	%73	5
17	التواصل مع مراكز البحث والتطوير المحلية والعالمية	2,31	,761	%57	16
18	تطوير ادوات تقويمية لقياس مدى فاعلية اداء المعلمين ومستوى المخرجات التعليمية	3.04	0.662	%76	2
19	المتابعة المستمرة لنتائج البحوث والدراسات التربوية ،واستثمارها في الفعاليات المهنية	1,71	,701	%42	19
	المتوسط الكلي للفقرات	2,58	,438		-

مديرو المدارس: يتبين من الجدول (10) أن المتوسط الكلي لدرجات ممارسة فئة المديرين قد بلغ (2.68) ومع أنه قد جاء في مرتبة متوسطة إلاّ أنه تفوق على متوسط ممارسات كل من المعلمين والمشرفين التربويين، وقد يعزى ذلك إلى السلطات الإدارية التي يتمتع بها المدير في مدرسته حيث يمكن له ممارسة دوره بصورة أفضل من الفئتين الأخريين، ولاسيما أن الفعاليات الإشرافية

والتعليمية – كثيرا – ما تصطدم بمعيقات إدارية لايملكون القدرة على تجاوزها.

ويعزز هذا التفسير عاملان رئيسان أولاهما أن متوسط درجات الممارسة لدى هذه الفئات قد جاء أعلى من متوسط درجات الإدراك، فقد كان متوسط درجات الإدراك (2.60) أما متوسط درجات الممارسة فقد كان (2.68) مما يعنى إمكانية قيامهم بفعاليات أدائية تطويرية دونما إدراك فعلي لأهميتها على المستويات المحلية والعالمية. أما الثاني فإن سبعا من الفقرات المشتركة بين الفئات الثلاث قد حلّت في المراتب المتقدمة من حيث درجة الممارسة لدى المديرين، وهي التي تتعلق بالتفاعل الإيجابي مع المتغيرات المستجدة ، وتعديل أدوارهم في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة، ومؤشرات التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية، وتوظيف البحوث الإجرائية، وتقييم المخرجات في ضوء معايير عالمية واكتساب مهارات تقنية متجددة.

أما الفقرة التي حلّت في مرتبة متأخرة لدى كل من المعلمين والمشرفين التربويين، وهي الانفتاح على الثقافات العالمية، فقد جاءت في منزلة متقدمة لدى مديري المدارس، مما يشير إلى توافر إمكانات وتسهيلات تقنية لدى هذه الفئة أكثر من الفئتين الأخريين. من جهة أخرى فقد جاءت فقرة واحدة فقط أقل من المتوسط الحسابي للمقياس وهي المساهمة في تشكيل بيئة تعلّمية جاذبة للمتعلمين، وقد يعود ذلك إلى اهتمام المديرين بالمهمات الإدارية والتوجيهية دون الانخراط في جوهر مهمات يرون أنها تختص بالمعلمين والمشرفين التربويين والكوادر الفنية المساندة .

جدول (10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات مديري المدارس (الممارسة)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	التفاعل الايجابي مع الظواهر والمتغيرات المستجدة	3,00	,887	%75	7
2	تكييف متطلبات الدور في ضوء المتغيرات المستجدة	3,40	,689	%85	1
3	توجيه الدور في ضوء الرؤية المستقبلية للمؤسسة التربوية	3,10	,936	%77	5
4	تعديل متطلبات الدور في ضوء التغذية الراجعة والتقويم المرحلي للأداء والإنتاجية	3,16	,729	%79	3
5	المواءمة بين الثنائيات والتناقضات (المادي والروحي، العالمي والمحلي، .....)	2,68	,971	%67	14
6	توظيف البحوث الإجرائية في معالجة المشكلات وتطوير الأداء	3,35	,770	%83	2
7	تقييم المخرجات التعليمية في ضوء معايير تنافسية عالمية	3,02	,914	%75	6
8	اكتساب مهارات تقنية متجددة لتوظيفها في الأداء	3,15	,786	%78	4
9	ترميز البيانات وتصنيفها في أطر دالة وفق مرجعية معرفية	2,71	,876	%67	12
10	الانفتاح على الثقافات العالمية، وتبادل المعرفة والخبرة المتخصصة	3,00	,810	%75	7
11	بناء الخطط التطويرية بمشاركة الفريق القائم على عمليات التعلم	2,42	,897	%60	17
12	تحديد مؤشرات كمية ونوعية لنجاح الخطة	2,85	,721	%71	11
13	تحديد المهمات وتوزيع الأدوار في ضوء الأهداف المخطط لها	2,25	,789	%56	21
14	بناء مناخ تنظيمي قائم على التعاون والتواصل واحترام الرأي الآخر	2,71	,776	%67	12
15	بناء ثقافة منظمية تتمتع فيها المدرسة بهوية متفردة	2,15	,786	%53	22
16	العمل بروح الفريق الواحد في ضوء المهمات المحددة للعاملي	2,39	,867	%59	18
17	المساهمة في تشكيل بيئة تعلمية جاذبة يشعر فيها المتعلمون أن الجميع يعمل من أجلهم	1,87	,689	%46	25
18	توفير مصادر الدعم والتحفيز لتشكيل البيئات التعلّمية	2,52	,919	%63	16
19	تفعيل الأدوار المهنية للكوادر الفنية المساندة في دعم دور كل من المعلم والمتعلم في الأداء التعليمي	2,00	,689	%50	24
20	تنمية الشعور بالإنجاز سعيا لتحقيق الذات المهنية للعامل	2,68	,763	%67	14
21	تطوير استراتيجيات تقيمية للكشف عن التوجهات المهنية لدى المتعلمين	2,08	,753	%52	23
22	تجذير مفهوم التقويم الذاتي لدى العاملين باعتباره ركنا أساسيا في الأداء الناجح والانتماء المؤسسي	2,90	,694	%72	9

23	اعتماد مؤشرات أداء عالية في تقويم الأداء والإنجازات	2,35	,770	%58	19
24	اعتماد نظام معلومات مرجعي متجدد في الفعاليات الإدارية	2,89	,704	%72	10
25	تطبيق أنظمة متطورة للمتابعة والتقويم والمساءلة في إطار من الشفافية والموضوعية	2,31	,715	%57	20
	المتوسط الكلي للفقرات	2,68	,392		**-**

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من Narango(1993)، والبلوي (2000)،و(2001) Johns، والعتيبي (2005)، والشناق (2006)، والنجار (2008) في أن القائمين على عمليات التعلم مازالوا يمارسون أدوارا يغلب عليها طابع الرتابة والتقليد، وأنها لا تتجاوز كثيرا المهمات التدريسية لدى المعلمين، والمهمات الإدارية والتقويمية لدى المشرفين ومديري المدارس.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة؟

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدوليين (13،11)؛ إذ يشير الجدول (11) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات ممارسة كل من المعلمين ومديري المدارس تعزى إلى مؤهلاتهم، مما يعني وجود أثر للمؤهل على درجة ممارساتهم لأدوارهم الجديدة، في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق لدى المشرفين التربويين، مما يعني عدم وجود أثر للمؤهل على درجة ممارستهم لأدوارهم الجديدة. وتتسق هذه النتائج تماما مع نتائج تحليل التباين لدرجات إدراك هذه الفئات لأدوارهم؛ إذ أفرزت فروقا لدى كل من المعلمين ومديري المدارس، ولم تظهر فروقا لدى فئة المشرفين التربويين. وتعزز هذه النتيجة تفسير الباحث في أن فئة المشرفين التربويين - على اختلاف مؤهلاتهم – تتعرض لأفكار تطويرية بحكم طبيعة مهماتهم، وارتباطهم الفني مع المديريات الفنية العامة في مركز الوزارة، إضافة إلى أن المشرف التربوي ما زال ينظر إليه على أنه زائر خارجي للمدرسة، وليس من الكوادر العاملة فيها، مما يقلل من إمكانية قيامهم بفعاليات تتصل بأدوارهم في عمليات التعلّم.

جدول (11) :نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب المؤهل

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	6.758	2	3.379	15.702	*000
	داخل المجموعات	28.621	133	.215		
	المجموع	35.380	135			
المشرفون	بين المجموعات	.610	2	.305	1.629	.207
	داخل المجموعات	8.996	48	.187		
	المجموع	9.606	50			
مديرو المدارس	بين المجموعات	2.700	2	1.350	11.915	*000
	داخل المجموعات	6.686	59	.113		
	المجموع	9.387	61			

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

وللوقوف على دلالة الفروق بين درجات ممارسة المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم الجديدة حسب المؤهل، فقد استخدم اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ إذ تشير نتائج الجدول (12) إلى فروق دالة إحصائيا لصالح كل من المعلمين ومديري المدارس من حملة درجة الماجستير مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط والبكالوريوس، ولصالح هاتين الفئتين من حملة درجة البكالوريوس مقارنة بحملة الدبلوم المتوسط. وقد يعود ذلك إلى إمكانية ممارسة هاتين الفئتين لفعاليات عملية تستند إلى ما يطرح في المساقات الجامعية ذات التأهيل الأعلى.

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين ممارسة المعلمين ومديري المدارس لأدوارهم حسب متغير المؤهل

الفئة	المؤهل	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
معلمون	دبلوم	-	.19741	*.63087
	بكالوريوس	-	-	*.43347
	ماجستير	-	-	-
مديرو مدارس	دبلوم	-	.23633	*.50033
	بكالوريوس	-	-	*.26400
	ماجستير	-	-	-

*دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فلم تظهر نتائج الجدول (13) فروقا دالة إحصائية، مما يعني عدم وجود أثرلهذا المتغير على درجة ممارسة الفئات الثلاث لأدوارها الجديدة.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج السؤال الثالث المتعلق بأثر الخبرة على درجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم.

وقد يعود ذلك – كما ورد مسبقا – إلى حداثة الأفكار والاستراتيجيات التطويرية المتعلقة بالأدوار الجديدة، والتي نجمت عن متغيرات عصرية حديثة لم يتم إدراكها بصورة جيدة حتى تخضع للتطبيق العملي بالصورة المفترضة.

جدول (13) :نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم حسب الخبرة

الفئة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعلمون	بين المجموعات	1.032	2	.516	1.998	.140
	داخل المجموعات	34.348	133	.258		
	المجموع	35.380	135			
المشرفون	بين المجموعات	.727	2	.363	1.964	.151
	داخل المجموعات	8.880	48	.185		
	المجموع	9.606	50			
مديرو المدارس	بين المجموعات	.162	2	.081	.519	.598
	داخل المجموعات	9.224	59	.156		
	المجموع	9.387	61			

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات إدراك القائمين على عمليات التعلم لأدوارهم الجديدة ودرجات ممارساتهم لها؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد استخدم الباحث اختباربيرسون (person) للوقوف على العلاقة الارتباطية بين درجات الإدراك ودرجات الممارسة لدى فئات عينة الدراسة؛ إذ يشير الجدول (14) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى فئة المعلمين، فقد كانت قيمة (ر) (122,) وبمستوى دلالة (158,) وهي قيمة غير دالة إحصائيا. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وضوح في رؤية المعلمين لأدوارهم الجديدة، وما ينبثق عنها من مهمات وفعاليات مما أدى إلى ممارسات لا تتسق مع إدراكاتهم. فيما يلاحظ وجود فروق دالة إحصائيا لدى المشرفين؛ إذ بلغت قيمة (ر) (791,) وبمستوى دلالة (005,)، وهذا يشير إلى علاقة طردية بين درجات إدراكهم ودرجات ممارساتهم لأدوارهم. ويفسر الباحث ذلك بأن هذه الفئة على تماس مباشر مع التوجهات التطويرية، إضافة إلى أنهم يقومون بنقل تلك التوجهات من خلال البرامج التي تعقد للمعلمين.

أما بالنسبة لمديري المدارس فقد جاءت النتائج مغايرة لذلك؛فمع أن العلاقة دالة إحصائيا؛ إذ بلغت قيمة (ر) (285,-) وبمستوى دلالة (025,) إلا أن هذه العلاقة جاءت عكسية، حيث ارتبطت درجات إدراكهم لأدوارهم بدرجات ممارستهم لها. ويمكن أن يرد ذلك إلى ما يتمتع به مديرو المدارس من صلاحيات إدارية، وما يتوافر لديهم من إمكانات وموارد تمكنهم من القيام بفعاليات أدائية لتطبيق بعض الأفكار التطويرية دون إلمام كاف بدلالاتها، في حين لا يتوافر مثل تلك الصلاحيات والإمكانات، لدى كل من المشرفين التربويين والمعلمين.

جدول رقم (14) معامل الارتباط بيرسون (person) للمقارنة بين درجات الإدراك والممارسة لدى فئات الدراسة

الفئة	قيمة(ر)	مستوى الدلالة
المعلمون	122.	.158
المشرفون	791.	*.005
مديرو المدارس	-.285	*.025

* دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq .05$ 0)

التوصيات: بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة؛ فإن الباحث يوصي ما يلي:

1. إعادة تخطيط البرامج التدريبية التي تعقد للفئات الثلاث القائمة على عمليات التعلّم، بحيث تتضمن موضوعات وفعاليات مشتركة كي يتحقق لدى هذا الفئات رؤية مستنيرة لأدوارهم الجديدة، وفهم مشترك يقود إلى أداء فاعل ومتكامل لا يتوقف عند حدود الإلمام النظري بتلك الأدوار؛ بل ينطلق إلى المجال التطبيقي المتكامل في مواقع التعلّم المتنوعة.
2. القيام بعملية تقييم للوائح التشريعية والتنظيمية، والتعليمات التي تتعلق بالمهمات والأدوار الأدائية الخاصة بهذه الفئات، بحيث يتمكن فيها المشرفون التربويون باعتبارهم الفئة التي تنقل الأفكار التطويرية إلى الميدان التطبيقي لعمليات التعلم من المساهمة الفعلية في تخطيط عمليات التعلم، وتنفيذها، وتقويمها دون التعرض لقيود إدارية أو تنظيمية.
3. إعادة تحديد ملامح أدوار كل من المشرفين التربويين ومديري المدارس في إطار من الوصف الوظيفي لهاتين الفئتين، ولاسيما في مجال تقويم المعلمين الذي ينال القسط الأكبر من مهماتهم، والتوجه نحو المساهمة الفاعلة في مواقف

التعليم والتعلّم من حيث الدعم والمشاركة في تخطيط التوجهات العصرية، وتنفيذ الاستراتيجيات التعليمية، ويمكن أن يرافق ذلك تجذير لمفهوم التقويم الذاتي في المؤسسة المدرسية باعتباره عاملا حاسما في تجويد الأداء، وتحقيق الأهداف.

4. القيام بدراسات حول أدوار فئات أخرى ذات تأثير مباشر أو غير مباشر على عمليات التعلم، ولاسيما الكوادر الفنية المساندة كقيم المختبر وأمين المكتبة، ومسؤول التقنيات والمرشد التربوي كي يقوموا بأدوارهم الفنية اللازمة في تشكيل بيئات تعلمية مريحة آمنة في إطار من العمل التعاوني المتكامل.

المصادر والمراجع:

أوماليل، علي (1998). **قضايا عربية وتحديات العولمة**، عمان: مؤسسة عبد الحميد شومان.

البلوى، نائلة (2000). **دور المعلم في عصر الإنترنت**، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية في الموقع: http://www.najah.edu.arabic.text/internet.cointennet4.htm.p1

جابر، عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال،المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

السعود، راتب (2002). **الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة**، ط1، عمان: مركز طارق.

سويلم، محمد (2009). **دور إدارة التغيير في تطوير العمل التربوي والتعليمي في المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس ووكلائها ومعلميها في مدينة الرياض**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن.

شحاتة، حسن (2003). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: كاتبة الدار العربية.

شرف، سلوى (2003). **المربي وتحديات الدور**، بحث منشور على الشبكة العنكبوتية في الموقع:-http//www.fido7./cgi-fido7/feedback?user=almualem.pp1-9.

الشناق، عبدالسلام (2008). **دور الإدارة المدرسية في توظيف برامج تكنولوجيا المعلومات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان.

عبدالدايم، عبدالله (2000). **نحو فلسفة تربوية عربية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

عبد المعطي، يوسف (1999). ماذا أعددنا لأبنائنا في القرن الحادي والعشرين، **المجلة التربوية**، المجلد (13)، العدد (51)، الكويت، ص - ص (79 – 85).

العتيبي، سيف (2005). **واقع المهام الإشرافية للمشرف التربوي في دولة الكويت، أطروحات مقترحة للتطوير**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العلي، عبد الستار وقنديلجي، عامر، والعمري، غسان (2007). **المدخل إلى إدارة المعرفة**، عمان: دار المسيرة.

القداح، محمد (2003). **الكفايات المهنية اللازمة لمديري المدارس الثانوية الأردنية في القرن الحادي والعشرين**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

القداح، محمد (2010). **البحث الإجرائي في تطوير المؤسسات التربوية**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

القداح،محمد وخرابشة،عمر (2010). دور الإشراف التربوي في توجيه عمليات التعلم نحو اقتصاد المعرفة، بحث مقبول للنشر، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين.

كوستا، آرثر (2000). **عادات العقل تفعيل وإشعال**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية، الرياض: دار الكتاب للنشر والتوزيع .

المفتي، محمد أمين (2000). **الدور المتغير للمعلم في ضوء التغيرات المستقبلية**، "بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني، جامعة أسيوط (18-20) نيسان، ص (1-7).

النجار، خالد (2008). **أدوار المعلم وأنماط تنظيم المعرفة في نظام التعليم الأردني في ضوء ظاهرة العولمة والاتجاهات التربوية المستقبلية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة (2007). **المنهج والاقتصاد المعرفي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والترجمة.

Blasé, Joseph (1999). Effective Instructional Leadership Through the Teachers Eyes,*High School Magazine*, (7) , (1) , (210).

Chee etal (2003). New Teacher and Student Roles in the Teaching – Supporting Classroom, *Annual Meeting of the American Educational Research Association***.**

Eggen, P.D & Kauchak, D. (1992) *Educational Psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan.

Johns, V(2001). An analysus of supervisory tasks performed in elementary School**..***Dissertation Abstracts International* ,49-599.

Narango, F, V (1993) Educational supervision in Colombia: The role of the supervision, *Dissertation Abstracts International*, 68 (4) 321 .

Peterson, A.D(2003). *Schools Across Frontiers : The Story of The International Baccalaureate and The United World Colleges.* USA: Carus Publishing Company , ISBN 0-8126-9505-4.

Rooney, D & Mandeville, G(2003). *Public policy in knowledge – based Economies: foundations and frameworks*, Cheltenham: Edward Elgar.

Scott, Georgann (2005). Educator Perceptions of Principal technology Leadership Competencies. The University of Oklahoma, *UMI Proquest Digital Dissertions***.** 0-496-97531-5 DaI-A66/ 02,P.440,Aug. 2005.

Siyvia, M(2002). The Principal as leader of the self-managing School in Australia, *Educational Administration*. 30 (3). P 6-19.

Sullivan,Susan&Jeffery,Glanz (2000). Alternatize Approaches *Journal of Curriculm and Supervision***,** (15), 212.

Yukl, Gary, A(2002) *Leadership in Organization***,** 5th ed , New Jersey: prentice Hall. Upper Saddle River , 07458.