الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعـة منتــوري قسنطينة

كلية العلوم الإنسانية
و العلوم الاجتماعيـة
قسم علم النفس وعلوم التربيــة و الارطوفونيا
رقم التسجيل : .....
الرقم التسلسلي: .....

الإشـراف التــربــوي الفعـــــال علـــى التعليـــــم الأســـــاسي فـــــي الجـــزائـــــر

- أطروحة مقـدمة لنيل شهـادة دكتوراه دولـة في علم النفس التربوي -

إعداد الطالب :
- علــي سبــاغ -

تحت إشراف الأستاذ الدكتور :
- لحسن بوعبد الله –

لجــنة المناقشـــة : **تاريـــخ المناقشـــة:**

• أ.د الهاشمي لوكيا	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	رئيسا
• أ.د لحسن بوعبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف	مقررا
• أ.د علي قوادرية	أستاذ التعليم العالي	جامعة سكيكدة	مناقشا
• أ.د توهامي إبراهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مناقشا
• أ.د محمد العربي بدرينة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر	مناقشا
• أ. نادية بعيبع	أستاذة التعليم العالي	جامعة باتنة	مناقشة

السنة الجامعية : 2005- 2006

الإهـــــــداء :

- **إلـــى الذيــن يعنــون بسلـوك الإنسان و تطوير وعيــه .**

- **إلـــى العامليـن فـــي حقـــول التربيـــة و التعليـــم .**

- **إلـــى الذيـــن علمونــي : - أساتذتـــي و طـــلابـــي ...**

- أهـــدي هـــذا العمـــل العلمـــــي.

- البـــاحـــث -

- عبـــارة إكبـــار و امتنان

يتقـدم الباحث، بالشكـــر الجـــزيل، وفـــائق التقديـر:

- إلـــــى مـــن كـــان لـــه قـــدوة فـــي مكارم الأخـــلاق ، ومـــثالا فـــي دروب العلم و المعرفـــة ، و منـــارة يهـــتـــــدي بهـــا في خضم أمواج الحيـــاة العاتية .

- إلـــــى مـــن عـرف فيـــه ، سمـــو الخلـــق ، و عظمـــة العـالم ، و تواضـع الإنســـان ... ولـــم يتبـــدل .

- <u>الأخ و الأستـــاذ الفاضـــل</u> :

- الدكتـــور لحســـن بوعبـــدالله

- محتويــات البحــث

الموضــوع: **الصفحة :**

- الإهـــداء 02
- عبارة إكبار و امتنان 03
- قائمة الجداول 10
- مقدمـــة 13

الفصـــل الأول: التعليم الأساسي 17- 50

1) التعليم آلأساسي في ظل الفكر التربوي المعاصر 18

1-1) مشكلات النظام التعليمي و الحاجة إلى تطويره 18
2-1) مشكلات التعليم الابتدائي 20
3-1) مفهوم التعليم الأساسي و مبرراته 22
4-1) مبادئ التعليم الأساسي 24
5-1) أهداف التعليم الأساسي.....27
6-1) مقومات التعليم الأساسي 29
7-1) المزايا التربوية للتعليم الأساسي 32

2) التعليم الأساسي، من منظور النظام التربوي الجزائري 35

1-2) حالة النظام التعليمي عند الاستقلال 35
2-2) المحاولات الإصلاحية للنظام التعليمي 36
3-2) مفهوم المدرسة الأساسية 38
4-2) السلم التعليمي في مدرسة التعليم الأساسي 40
5-2) معالم التعليم الأساسي في الإصلاح التربوي الجاري 44
6-2) معلم المدرسة الأساسية 47

3) مراجـــع الفصـــل 49

الموضــوع: **الصفحة :**

الفصــل الثاني: تطور مفهوم الإشراف التربوي: 51-97

1) الإشراف التربوي عبر العصور 52

1-1) الإشراف التربوي في التراث القديم 52

2-1) الإشراف التربوي في التراث العربي 54

3-1) الإشراف التربوي في التراث الأوروبي 55

2 الاتجاهات الإشرافية المعاصرة 57

1-2) لإشراف التربوي بمعنى " التفتيش".....58

2-2) الإشراف التربوي " التوجيهي ".....61

3-2) الإشراف التربوي " التعاونــي " 65

3- النماذج الإشرافية المعاصرة 71

.

الاتجــاه الأول 73

.

1-3) الإشراف التفتيشي 73

2-3) الإشراف العلمــي 75

3-3) الإشراف المصغـر 76

4-3) الإشراف الاكلنيكـي 77

5-3) الإشراف المبني على تطوير المنـهج المدرسي 77

الاتجــاه الثاني 79

1-3) الإشراف الإرشادي 80

2-3) الإشراف الدافعي 80

الموضــوع: **الصفحة :**

3-3) الإشراف المبني على العلاقات الإنسانية 80
4-3) الإشراف التفاعلي..... 81
5-3) الإشراف المبني على تحليل النظم..... 82
6-3) الإشراف المبني على الموارد الإنسانية 83
7-3) الإشراف المبني على الاحتمالات..... 85

4- الإشراف التربوي المعاصر : مفهوما و اصطلاحا 87

5- مراجع الفصــل 95

الفصل الثالث : الإشراف التربوي الفعال و واقعه في الجزائر.....98-151

1- طبيعة العمليــة في الإشراف التربوي الفعال 99

1-1) العمليــة التخطيطية 101
2-1) العمليــة التدريبية 106
3-1) العملية التوجيهية 113
4-1) العمليــة التقويمية 121

2) خصائص الإشراف التربوي الفعال 128

1-2) فلسفة الإشراف التربوي الفعال 131
2-2) مبادئ الإشراف التربوي الفعـال 132
3-2) وظائف الإشراف التربوي الفعال 133
4-2) مميزات الإشراف التربوي الفعال 134
5-2) أسس الإشراف التربوي الفعــال 135

الموضــوع: **الصفحة :**

6-2) أساليب الإشراف التربوي الفعال 135
7-2)- الصفات العامة للإشراف التربوي الفعال.....136

3) الإشراف التربوي في الجزائر و مجاله 141

1-3) نظرة تاريخية 141
2-3) مهام مفتشي التربية و التعليم الأساسي 143
3-3) الهياكل الإشرافية في التعليم بالجزائر 145

4) مراجع الفصــل 148

- الفصل الرابع : - منهجية البحث و إجراءاته 152-206

1) أهمية البحث و مبرراته 153
2) مشكلة البحث و محدداته 160
1-2) تحديد المشكلة 173
2-2) أسئلة البحث 173
3-2)- أهداف البحث 174
4-2)-فروض البحث 175
5-2) حدود البحث 175
6-2)- مصطلحات البحث 177

3) الدراسات السابقة : 180
1-3) عرض الدراسات السابقة 180
2-3) تحليل الدراسات السابقة و مناقشتها 189

الموضـــوع: **الصفحة :**

4) الدراسة الميدانية 192

1-4) أداة البحث 192
2-4) محاور الاستمارة 193
3-4) وضع استمارة البحث 194
4-4) الاستمارة في صورتها النهائية 194
5-4) صدق الأداة 195
6-4) ثبات الأداة.....195
7-4) الوسائل الإحصائية المستخدمة 196
8-4) عينة البحث الأساسية 199
9-4) منهج البحث 202
-10-4)- الفروض الإجرائية 202

5) مراجـع الفصـــل 204

الفصل الخامس:- نتائج البحث.....207-279

1)- عرض النتائج و اختبـار الفروض 208

1-1) نظرة المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية 208
2-1) تصورات المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية 228

-2) مناقشة النتائج و تفسيرها : 248

1-2) مناقشة النتائج.....248
2-2) تفسير النتائج 256

الموضـــوع: **الصفحة :**

-3) توصيات البحث و مقترحاته : 261

1-3) التوصيات.....261

2-2) المقترحات 264

4) ملخص البحـث.....266

1-4) باللغة العربية 267

2-4) باللغة الفرنسية 268

3-4) باللغة الإنجليزية 269

5) قائمـــة المراجـــع 270

.....

- الملاحـــق .....280 -293

- ملحق رقم (01) : 281

- استمارة الإشراف التربوي الفعال

- لملحق رقم (02) : 286

- مدى تحقيق العبارة في الواقع العملي للإشراف التربوي

- ملحق رقم (03) : 290

- درجة أهمية العبارة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال

- قائمة الجداول –

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
01	- يمثل عينة البحث و أعدادها حسب الولايات التي شملتها الدراسة.	199
02	- يمثل المستوى التعليمي للمشرفين التربويين .	200
03	- يمثل سنوات الخدمة في الإدارة التربوية للمشرفين التربويين	201
04	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفين التربويين لمدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	211
05	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	213
06	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمدى تحقق الأنشطة التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	215
07	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الأنشطة التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	217
08	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	219
09	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	221

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
10	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	223
11	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	225
12	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الممارسات الإشرافية في الواقع العملي للإشراف التربوي .	226
13	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لتصورات المشرفين التربويين في مدى أهمية الفعاليات التخطيطية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	231
14	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين في مدى أهمية الفعاليات التخطيطية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	232
15	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين في مدى أهمية النشاطات التدريبية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	235
16	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين في مدى أهمية الأنشطة التدريبية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال.	237

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
17	-يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين في مدى أهمية الأدوار التوجيهية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	239
18	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين في مدى أهمية الأدوار التوجيهية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	240
19	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفين التربويين بمدى أهمية الأساليب التقويمية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .	243
20	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين في مدى أهمية الأساليب التقويمية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	244
21	- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين في مدى أهمية الممارسات الإشرافية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال .	246

مقدمـــة:

إن تقدم أية امة من الأمم، يتأثر إلى حد بعيد بمدى التطور العلمي و التكنولوجي الذي تحرزه تلك الأمة ، و هذا التطور الذي تصل إليه يعكس هو الآخر مدى كفاءة و فاعلية أنظمتها التربوية و سياساتها التعليمية .

و إن الإدارة التربوية مهما كانت قد أعدت لتتلاءم مع مستجدات الألفية الثالثة بمضي عليها أكثر من عدة أعوام ستواجه بأمور كثيرة تقتضي منها التصرف بأشكال مغايرة عما كانت عليه من قبل، لان مدخلات جديدة ستقتحم نظم المؤسسات التربوية و المدرسية و تفرض ضرورة تغيير العمليات فيها ، مما سيؤثر حتما على مخرجاتها ، و على الإدارة التربوية ألا تكتف بوعي ما يحدث من تغيرات و التلاؤم معها ، و إنما عليها أيضا مواجهة المستقبل و تشكيله بأفضل الطرائق الممكنة .

و يعتبر المعلم عنصرا من العناصر المهمة في العملية التربوية فعلى كفاءته و فاعليته تعتمد اعتمادا كبيرا مخرجات النظام التربوي ، سواء تجسدت تلك المخرجات في إعداد التلاميذ أو في مستوياتهم النوعية. و يحتاج المعلم خلال عمله التربوي إلى من يأخذ بيده و يوجهه التوجيه السليم نحو أفضل السبل لأداء مهامه بكفاءة و اقتدار. و لقد أكدت البحوث و الدراسات الحديثة على الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في هذا المجال ، و أوضحت أن المشرفين التربويين يمثلون مركزا مهما في الأنظمة التعليمية ، و أن أنظار العاملين في الحقل التربوي تتجه إليهم باعتبارهم خبـــراء و متخصصين فـــي المناهج و طـــرق التدريس الحديثـــة و عليهم أن يطوروا و يحسنوا العملية التربوية عن طريق مساعدة و توجيه المعلمين نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم و تنمي كفاءتهم ليقدموا إنجازا أفضل في عملهم.

و لما كان الإشراف التربوي على التعليم يشكل ركنا مهما و بارزا في العملية التربوية و مركزا أساسيا من مراكز التوجيه و التطوير فيها ، بهدف تنمية قدرات الهيآت التدريسية و تقويم أدائها و سلوكها ، و جعل البيئة التعليمية ايجابية ،فقد برزت الحاجة إلى تطوير هذا الجهاز لما له من أهمية و دور كبير في رفع كفاءة العملية التربوية و زيادة مرودها.

و بما أن الإشراف التربوي جزء من الإدارة التعليمية و صورة مصغرة لتنظيماتها فان وضوح الطريقة التي يدار بها و تحديد أبعادها و أساليب العمل فيها ، تمثل العمود الفقري لنجاح المدرسة في أداء رسالتها على الوجه المنشود.

كما أن تطوير و تحديث الممارسة الإشرافية على أساس الدروس المستفاد من التجارب الوطنية و الدولية ، و المفاهيم الجديدة التي طلع علينا بها الفكر التربوي المعاصر، فيه إثراء لكفاءة العملية التعليمية و زيادة قدرتها على تحقيق أهدافها.

فعملية الإشراف التربوي قد مرت عبر مراحل ثلاث حيث كان التفتيش، ثم التوجيه فالإشراف ، و تطور مفهوم الإشراف التربوي من تفتيش يهتم بمفاجأة المعلمين و الكشف عن أخطائهم إلى توجيه يهتم بإرشادهم إلى أفضل النتائج.، إلى إشراف يهتم بمعاونتهم لرفع مستوى أدائهم ، و تقديم مختلف المساعدات الممكنة لهم . و ظهرت نماذج إشرافية متعددة تسعى جميعها إلى الارتقاء بالعمل الإشرافي و جعله أكثر تأثيرا و فعالية في العملية التعليمية ، حيث أنه بالرغم من التفاوت الموجود بين هذه النماذج المختلفة إلا أنها تشمل جميعا الجوانب النظرية المتعلقة بمفاهيم الإشراف التربوي الفعال في المواقف التعليمية .

و من الملاحظ أن ميدان الإشراف التربوي بالغ الاتساع و التعقيد ، و لذلك فقد حاول الباحث أن يعالج هذا الموقف من خلال تناوله عمليات إشرافية أساسية ، يعتقد بأن لها قيمة كبيرة عند المشرفين التربويين.

كما يمكن اعتبار هذا البحث ، إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية التي تفتقر إلى هذا النوع من الدراسات ، لأنه من واقع الميدان الأمر الذي قد يساهم في تفهم أعمق لطبيعة عملية الإشراف التربوي و الأعمال البارزة التي يقوم بها المشرف التربوي ، وذلك من خلال التعرف على إيجابيات و سلبيات هذه العملية و إعطاء صورة واقعية لعملية الإشراف التربوي في مدارسنا من أجل معرفة الواقع التعليمي ، و تقديم مجموعة من الخبرات التربوية التي قد تساهم في إثراء عملية الإشراف التربوي و تزيد من فعاليته .

من هنا اتجه البحث الحالي إلى دراسة الإشراف التربوي الفعال دراسة تحليلية ميدانية، بقصد التعرف على المفاهيم و الاتجاهات و الأساليب الإشرافية المعاصرة ،و المناسبة للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، و التعرف أيضا على نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في مدارسنا، و تصوراتهم لما ينبغي أن تكون عليه حتى تحقق الإشراف التربوي الفعال.

و لتحقيق ذلك قام الباحث بتقسيم بحثه إلى خمسة فصول موزعة على النحو التالي :

الفصل الأول

يمثل التعليم الأساسي ، و قد شمل عرضا للتعليم الأساسي في الفكر التربوي المعاصر ثم تطرق بعد ذلك إلى التعليم الأساسي من منظور النظام التربوي الجزائري .

الفصل الثاني

يمثل مفهوم الإشراف التربوي ، و تناول عرضا للإشراف التربوي عبر العصور و معالجة موضوع الاتجاهات و النماذج الإشرافية المعاصرة ،و الإشراف التربوي مفهوما و اصطلاحا .

الفصل الثالث

يمثل الإشراف التربوي الفعال ، و قد تضمن تعريفا لطبيعة العمليات في الإشراف التربوي الفعال و خصائصه مع إلقاء نظرة خاطفة على الإشراف التربوي في الجزائر و مجاله .

الفصل الرابع

يمثل منهجية البحث و إجراءاته . وقد تناول أهمية البحث و الحاجـــة إليه و مشكلته و مجاله ، كما تعرض أيضا للدراسات السابقة بالتحليل و المناقشة ،و انتهى باستعراض إجراءات الدراسة الميدانية .

الفصل الخامس

يمثل نتائج البحث ، و قد اشتمل على عرض لنتائج الدراسة الميدانية ،حيث تمثلت خاتمة البحث في اختبار الفروض الإجرائية منها و الأصلية ، و تقديم بعض التوصيات التي لها علاقة بنتائج البحث ، و طرح بعض المقترحات كمواضيع بحثية مستقبلية لظاهرة الإشراف التربوي من عدة زوايا .

و قد ذيل البحث بمجموعة من الملاحق لها صلة بأداة البحث و النتائج التي تـــم التوصل إليها.

و أخيرا يأمل الباحث أن يساهم بعمله المتواضع هذا ، في رفع كفاية العمل في مجال الإشراف التربوي ، و أن يسد فراغا في المكتبة الجزائرية .

الفصـــل الأول:

التعليــم الأساســي:

1- التعليم الأساسي في ظـل الفكـر التربـوي المعاصـر.

2- التعليم الأساسي من منظور النظام التربوي الجزائري .

3- مـــراجع الفصـــــــل.

1- التعليم الأساسي في ظل الفكر التربوي المعاصر:

يتميز هذا العصر على ما سبق من عصور بالتقدم الهائل في المجالات العلمية و التكنولوجية ، و تفجر المعرفة و سرعة انتقالها و تداولها ، و اتساع أبعادها البشرية و تطورها بشكل لم يسبق له نظير في تاريخ الأمم .

لذلك أصبح من الضروري أن تقوم النظم التعليمية، و أن يعاد النظر في أساليبها و مضامينها، للتعرف على ما أمكن تحقيقه من أهداف التنمية الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية.

حيث تبث بما لا يدع مجالا للشك ، قصور النظم التعليمية بمراحلها التقليدية على بلوغ الغايات التي تبتغيها المجتمعات و على الأخص النامية منها .

و من ثمة أصبح مراجعة هيكل التعليم و محتواه، أمرا حتميا. و أن تغيير نظام التعليم، لا يعد بدعة ، فالحياة دائمة التغير و التطور وفق الاعتبارات التي تفرضها طبيعة المجتمعات في هذا العصر العلمي ، ووفق طبيعة الاتجاهات التربوية المعاصرة ، ووفق طبيعة مشكلات النظام التعليمي السائد و الحاجة إلى تطويره .

1-1- مشكلات النظام التعليمي و الحاجة إلى تطويره :

تعد عملية تطوير التعليم و إصلاح مساره، عملية مستمرة، يسعى إليها العالم كله ، و تعكف على دراستها المنظمات و الهيئات الدولية في محاولات جادة، لإيجاد صيغ جديدة تعود بالخير و الرخاء على البشرية.

و التعليم بمفهومه الاجتماعي وسيلة تتخذها الدول و المجتمعات لتحقيق نهضتها ، و ضمان تطورها و ارتقائها ، لذلك تمعن فيها النظر و التقويم و التطوير لكي تجعل نظامها التعليمي وسيلة مؤذية لتحقيق تطلعاتها بأقصى ما تطيقه إمكاناتها المتاحة .

و من الصيغ الجديدة التي تتجه إليها بعض الدول لإصلاح التعليم فيها ، صيغة التعليم الأساسي ، بحيث ترتبط فيها المدرسة ارتباطا وثيقا بالبيئة ، و نجد أن استراتيجية تطوير التربية العربية قد وضعت في قائمة الأسبقيات موضوع التعليم الأساسي (01 .ص 03) .

لقد أصدر المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب و الذي انعقد في صنعاء عام 1972 ، القرار العام الأول بشان وضع استراتيجية لتطوير التربية العربية ، اقتناعا منه بضرورة إصلاح البلاد العربية لنظمها التعليمية بصورة شاملة و على نحو يجعلها قادرة على أن تكـــون قوة فعالة في التطوير الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي (05 .ص 12) .

و قد حددت استراتيجية تطوير التربية العربية الأسبقيات أو الأوليات التالية :

أ) التعليم الأساسي.

ب) التكامل بين الكفاية الداخلية و الكفاية الخارجية أي النهوض بنوعية التعليم .

ج) تطوير الإدارة التربوية (05.ص 37)

و تعتبر أهمية التعليم الأساسي على قمة الأسبقيات في الوقت الحاضر إذ يعتبر الحد الأدنى من التعليم الذي يجب أن يناله المواطنون جميعا ، و هو القاعدة التي يرتكز عليها تعميم التعليم الابتدائي و به يتمكن المواطنون من المشاركة الايجابية في التنمية الشاملة .لذا أولت استراتيجية الدول العربية الاهتمام الكبير للتعليم الأساسي و أعتبرته نقطة البداية لإصلاح التعليم في الدول العربية ووضعت الأخذ به ضمن قائمة الأسبقيات لاتصالـه مباشرة بمطالب التنميـــة و حاجاتها من القوة العاملة (06 .ص 482).

لقد أثبتت السنوات الماضية عدم كفايــة المرحلة الابتدائية لأعداد المواطن الصالــح ، و اتجه التعليم الابتدائي إلى حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات النظرية التي لا تفيدهم في حياتهم العملية ، وأصبح ما يميز التعليم في هذه المرحلة ، انه تعليم لفظي أكاديمي ، لا يربط بين التلميذ و مجتمعه ، و لا يكسبه أي مهارات كما أن كثيرا من التلاميذ الذين لا تساعدهم ظروفهم بعد المرحلة الابتدائية لمواصلة تعليمهم في المرحلة المتوسطة يرتدون بعد فترة إلى الأمية مما يدل على عدم كفاية المستوى المعرفي الذي وصلوا إليه .

وهؤلاء الذين تخرجوا من المدرسة الابتدائية لا يستطيعون المشاركة في حياة العمل في بيئتهم لان ما درسوه خلال فترة تعليمهم، بعيد الصلة عن حياتهم ، وواقعهم، فنتج عن هذا التعليم زيادة الفاقد و الإهدار التعليمي (01 .ص 36).

و تأسيسا على ذلك أصدر مؤتمر وزراء التربية و التعليم العرب الذي عقدته (اليونسكو) بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ب: (أبو ظبي) في نوفمبر من عام 1977 حول موضوع التعليم الأساسي التوصية التالية : " إن المؤتمر ، إيمانا منه بأن التعليم حق لكل مواطن و حاجة أساسية ينبغي للمجتمع أن يوفرها له ، و تأكيدا لأهمية الربط بين العلم و العمل ، و تطبيقا لمبدأ التعليم من اجل الحياة و العمل المنتج ، و حرصا على تنمية صيغ جديدة للتعليم الملائم المتفتح على الحياة ، و المتفاعل مع البيئة في تطورها ،يدعو الدول الأعضاء إلى إعادة النظر في بنية التعليم بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسي المدرسي و غير المدرسي ، بما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى الضروري من القيم و المعارف و المهارات و الخبرات اللازمة للمواطنة الواعية و المنتجة" (04 .ص 248).

2. 1 – مشكلات التعليم الابتدائي:

يمكن حصر مشكلات التعليم الابتدائي في الآتي :

1. 2 – محتوى التعليم الابتدائي:

إن محتوى التعليم الابتدائي الحالي غير كاف و لا يمكن للمنتهين من هذه المرحلة من شق طريقهم في الحياة و الإسهام في عملية التنمية إلا بقدر محدود و يعود ذلك إلى أن ما يقدم إلى التلاميذ في هذه المرحلة بعيد الصلة عن الحياة ، وواقع البيئة كما أن نسبة غير قليلة من المنتهين من المرحلة الابتدائية تقف بهم ظروفهم دون مواصلة تعليمهم .و هذا يفرض ضرورة إعادة النظر في محتوى التعليم الابتدائي الذي يقدم لهم حاليا (02 .ص 31).

2 .2 – مــدة التعليم الابتدائي:

إن فترة التعليم الابتدائي في معظم النظم التقليدية و هي ست سنوات ، تبدأ غالبا من السادسة و تستمر حتى الثانية عشرة تقريبا ، لم تعد تكفي في عالمنا المعاصر ، الذي تتفجر فيه ينابيع المعرفة يوما بعد يــوم لتزويــد التلاميــذ بالحد الأدنى مـن أساسيات المعارف و المهارات السلوكية التي تبني شخصية الفــرد و تعبــر عن ذاتــه ، و تشبــع مطالبه الانفعالية و العملية ، و الروحية بشكل متوازن ، و تمكنه من شق طريقه في الحياة بنجاح. (01 .ص 04).

2 . 3- محدودية التعليم الابتدائي :

ثبت إن كثيرا من التلاميذ بعد انتهاء المرحلة الابتدائية التقليدية يرتدون إلى الأميــة و يصبحون عبئا على المجتمع .لان فترة السنوات الست غير كافية لإعدادهم و ليس لدى المعلمين الوقت الكافي لتعليمهم المعارف و العلوم الأساسية ، كما أن هذه المرحلة أصبحت لا تتماشى مع متطلبات المجتمع الحديث من تعليم متوازن ما بين الفكر و العمل ، و الاستجابة للتطورات التكنولوجية الحديثة .

و قد أدى قصور الاهتمام بالنواحي النظرية دون العلمية في التعليم الابتدائي إلى تزاحم التلاميذ على التعليم الثانوي العام و العزوف عن التعليم التقني و المهني و ذلك بسبب إغفال التوجيه المهني للتلاميذ و بسبب عــدم وجــود أماكن للتدريب العملي و المجـالات المهنيــة و التقنية (01 .ص 29).

2 .4- مناهج التعليم الابتدائي :

يوجه إلى التعليم الابتدائي العديد من النقد على أساس أن مناهجه غير متكيفة مع البيئات المختلفة ، و غير ملبية لحاجات البيئة و التلاميذ (03 .ص 23).

و يمكن وصف مناهج التعليم الابتدائي ، بأنها تتصف بالصبغة النظرية الأكاديمية لأنها تعتمد على التلقين و الحفظ ، أكثر مما تعتمد على العمل و البحث و التطبيق و الابتكار ، و اكتساب القيم الاجتماعية و الروحية عن طريق الممارسة و العمل لا عن طريق الحفظ و التسميع.

إن سوء المناهج في التعليم الابتدائي راجع إلى تركيزها الشديد على تقديم المعارف و المعلومات، حتى أصبحت هدفا في حد ذاتها و أصبحت بمثابة المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية من جميع جوانبها.فالكتب المدرسية تقدم المعرفة إلى التلاميذ في صورة جافة و مفككة و يحتاج محتواها إلى مراجعة و إعادة نظر.

أما طرق التدريس فتدور في فلك الإلقاء و التلقين و أصبح الدور الرئيسي للمعلم هو توصيل المعلومات من الكتب إلى التلاميذ و لا مكان للنشاط في ظل هذه الطرق التقليدية، وتقيس الامتحانات بدورها كم المعلومات التي يحفظها التلاميذ.

فلهذه الأسباب ظهرت الكتب و الملخصات الخارجية و هي تتبارى في تلخيص و تركيز المعلومات في اقل عدد من الصفحات و اكبر عدد من الأسئلة. و أصبحت المعلومات هي المحور و الامتحانات هي الهدف، ثم تنسي المعلومات بعد الامتحان، و لا شيء يبقى من آثار العملية التعليمية بعد ذلك. (01 : ص. 30).

1-3- مفهوم التعليم الأساسي و مبرراته:

لقد شاع في السنوات الأخيرة مفهوم " التعليم الأساسي " و أستحوذ على إهتمام بارز في الأوساط التربوية العالمية باعتباره أنه يقدم عناصر مفيدة لتعليم الجماهير ، و كحل جدري للمشكلات التي تعاني منها كل النظم التعليمية في العالم ، سواء أكان ذلك في الدول المتقدمة أو في الدول النامية ، و أعتبر أداة علاجية للثغرات التي أكتشفها رجال الفكر التربوي الحديث و العاملون في ميادين التعليم ، و السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام هو :

- ما المقصود بالتعليم الأساسي ؟ و ما هي مبرراته ؟

1-3- مفهوم منظمة اليونسكو للتعليم الأساسي :

حددت هذه المنظمة العالمية مفهوم" التربية الأساسية " منذ الأربعينيات من القرن الماضي ، و استمر خلال الخمسينات ، على أنه التعليم الذي يزود المواطن بالمعارف و الخبرات و المهارات العلمية الأساسية لمزاولة بعض الحرف البسيطة ، أو لزيادة دخل الأسرة في المجتمعات الريفية و الحضارية ، حتى خارج التعليم النظامي و أدخلت في هذا المفهوم محو أمية الكبار ، وذلك حتى يعيش المواطن حياة أفضل ، و يسهم في بناء مجتمعه ، و أن يتمكن من تحديد مشكلاته الفردية و البيئية ، و يعمل على حلها بطريقة صحيحة. (01 : ص 41)

و بناء على دراسات تناولت مفهوم هذا النمط من التعليم خلال الحلقتين الدراسيتين اللتين نظمتا في إطار البرنامج المشترك بين منظمة " اليونسكو " و منظمة " اليونسيف " في " نيروبي " بكينيا عام 1974 ، حيث أشارت هذه الدراسات أنه مع الاهتمام بتعليم الجماهير خارج المدرسة ، و أشكال التعليم غير النظامي ، ينبغي التنبيه إلى أهمية " التعليم الأساسي " بوصفه " مرحلة التعليم الأولى " بالمدرسة التي تكفل للطفل التدريب على طرق التفكير السليم و تؤمن له حدا أدنى من المعارف و المهارات و الخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة ، و ممارسة دوره كمواطن منتج . (01 : ص 42)

2-3- مفهوم المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم للتعليم الأساسي :

في أكتوبر من عام 1977 م . صدر عن المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم تقرير لجنة إستراتيجية تطوير التربية العربية مشتملا على مفهومين للتعلم الأساسي ، فالمفهوم الأول له صفة تربوية ، و المفهوم الثاني له صفة إجتماعية ، و تاسيسا على ذلك ظهر مفهومان رئيسيان للتعليم الأساسي ، فالأول ذو الصفة التربوية يقصد به المستوى الأول من نظام التربية المدرسية ، و يمثل قاعدته و قد يطول مداه في بعض الأقطار و يتجاوز التعليم الابتدائي ليشمل المرحلة المتوسطة و أحيانا يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل بعض سنوات المرحلة الثانوية أو كلها

و يتوقف هذا المفهوم على وفرة الإمكانيات المالية و تطوير قاعدة التعليم ، كما يتطلب فاعليه التربية اللامدرسية و مساعدتها للتربية المدرسية . (05 : ص 38) .

أما المفهوم الثاني : ذو الصفة الاجتماعية فيقصد به توفير حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار و الكبار ممن فأتتهم فرص التعليم أو تسربوا منه . بسبب ظروفهم الاجتماعية و الاقتصادية، و هذا الحد الأدنى من التعليم قد يقتصر على الجزء الأول من المرحلة الابتدائية، بحيث لا يقل عن السنوات الأربعة الأولى منها .

و هو في هذا محدود بقدرة الدولة على الإنفاق و في نفس الوقت بضرورة إلتزامها بتوفير تعليم نوعي يعني بحاجات قطاعات رئيسية من السكان و بخاصة الفئات المحرومة من التعليم في الريف ، خلال فترة زمنية محدودة ، تأصيلا بحقها في التربية و التعليم ، و هو تنظيم أساسي و مكمل لنظام التربية المدرسية . (05 : ص. 39)

1-4- مبادئ التعليم الأساسي.

من خلال استعراض مفاهيم التعليم الأساسي يتبين أنه تعليم يدل ضمنا على الرغبة في إعداد جميع المواطنين بشكل واقعي. كما يقصد به الفكر التربوي الجديد في مجال التعليم الذي تم فيه دمج المرحلتين الابتدائية و المتوسطة ، في مرحلة واحدة مدتها تسع أو ثمان سنوات لإعداد التلاميذ للمواطنة الواعية و المنتجة و تسليحهم بالقدر الضروري من التعليم و المعارف و المهارات التي تتفق و ضرورة البيئة التي يعيشون فيها ، بحيث يمكن لمن ينهي مرحلة التعليم الأساسي أن يواجه الحياة و أن يواصل التعليم في مراحل أعلى ، و قد يطول مدى التعليم الأساسي ، فيتجاوز المرحلتين الابتدائية و المتوسطة ليشمل سنوات الدراسة الثانوية كلها أو جزء منها ، علما أن امتداده إلى هذه المرحلة من التعليم رهن يوفر الإمكانيات المالية للدولة ، وبتطوير قاعدة التعليم بصورة تتمكن بها من إستعاب جميع الناشئين في سن التعليم ، و بفعالية التربية اللامدرسية ، و مساندتها للتربية المدرسية (02 : ص 3) .

و يقوم التعليم الأساسي على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها فيـما يلـــي :

4-1-انه تعليم موحد لجميع أبنـاء المجتمع ذكـورا و إناثـا فـي الأرياف و المـدن على السواء و يتنوع بتنوع البيئات .

4-2- إنه تعليم مفتوح القنوات ، فيمكن بكافة صيغه و أشكاله أن يؤدي إلى المراحل التالية مـن التعليم . كما تعد مرحلة التعليم الأساسي في حد ذاتها مرحلة منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ الذين لا تساعدهم استعداداتهم و قدراتهم على مواصلة التعليم. و يمكن لهؤلاء أن يدخلوا ميدان الحياة العملية ، بعد تدريب قصير و تخرجهم من أحد مراكز التدريب و التكوين المهني .

4-3- إنه تعليم مرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بحيث يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة ، و ما يراه في البيئة الخارجية ، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية ، و بحيث تكون البيئة الخارجية و مصادر الإنتاج و الثروة فيها هي مصدر المعرفة و مجال البحث و العمـــل و النشاط ، ثم تتسع أفاقها إلى بيئات أخرى في المجتمع (01 : ص34) .

4-4- إنه تعليم من أجل المشاركة في العمل و التنمية ، بحيث لا يستهدف التنمية لذاتها ، وإنـما يستهدف الإنسان صانع التنمية لتحقيـق رفاهيته ، فهو تعليـم يؤكـد على تحقيق الذات و انتماء المتعلم لمجتمعه .

4-5 – انه تعليم متعدد المصادر المعرفية، حيث يساعد على إحداث تغيرات كبيرة فـي وجدان التلاميذ . فمن المتوقع عندما تصبح الجوانب العلمية و الخبرات المهنية موضع دراسة أن يغير التلاميذ مفهومهم عن المعرفة، حيث من الطبيعي أن تؤدي مواقف الخبرات المهنية و التكنولوجية المتعددة إلى يقظة الوعي بأن هناك مصادر معرفة تفوق أهميتها الكتاب المدرسي المقرر إلى حد بعيد . (04 : ص 12) .

6-4) أنه تعليم جاء من أجل إعداد الفرد كي يكون مواطنا منتجا فعالا ، يشارك في العمل من خلال تنمية الشعور بالمسؤولية الوطنية لديه ، و الممارسة السليمة لواجبات المواطن وحقوقه ، و إدراك واضح لقدراته و إمكاناته و دوره في الحياة العملية .

7-4) إنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية ة و العملية مع التكامل بينهما و فيه قدر من الثقافة العملية و التي أصبحت عنصرا من العناصر الأساسية للتربية و التعليم في عصر تسوده التكنولوجيا و تتنوع هذه الدراسات العملية وفقا لقدرات التلاميذ و ميولهم و استعداداتهم حيث تخلق في النهاية المواطن القادر على الممارسة التطبيقية و المهنية .

8-4) إنه تعليم يؤكد على تحقيق الذات و انتماء الفرد المتعلم لمجتمعه .

9-4) إنه تعليم بمحتواه و تنظيمه و أساليبه و ممارساته ينمي في الطفل الايجابية في التفكير و القول و العمل و الابتكارية و قواعد السلوك السليم المبني على الفكر الناقد و التعاون و تقدير العمل .(01 : ص. 46) .

10-4) إنه تعليم يمكن الفرد المتعلم من أن يواصل تعليمه في المراحل الأعلى و أن يواجه حياة العمل في نهاية المرحلة بعد تدريب بسيط، وأن يكون قادرا على الاستزادة من الثقافة و المعارف بنفسه، مما يعينه على استمرارية التعليم الذاتي.

11-4) إنه تعليم لا يعد التلاميذ لحرف أو مهن فحسب و إنما هو تعليم يهيئ للتلميذ فرص الممارسات و التدريبات العملية في مجالات يتدرب فيها على استخدام يده وعقله و يتعامل أثناء ذلك مع الأدوات البسيطة، و يكتشف أثناء الممارسات مهاراته و قدراته العملية بما يمكنه من صقل هذه المهارات في المستقبل.(07 : ص. 13) .

12-4) إنه تعليم يعنى بالكبار : تنهض مدرسة التعليم الأساسي بواجب إنساني وهو رعايتها للكبار و عنايتها بهم ، حيث يمكن توجيه العناية للكبار من خلال تعليمهم و محو أميتهم.

فالمدرسة عليها ألا تقصر عنايتها على الصغار ، بل يجب أن تتسع خدمتها للكبار،حيث يتم استقبالهم فيها ، و تنظم لهم فصولا تعليمية لمحو أميتهم القرائية و الاجتماعية حتى يكونوا أكثر إنتاجا و أسعد حالا مما هم عليه . (01 : ص .36) .

1-5- أهداف التعليم الأساسي:

يستهدف التعليم الأساسي تزويد الدارسين بالمعارف الأساسية و المهارات العلمية و الفنية و التي لا غنى عنها لأي مواطن. و لذلك كان التعليم الأساسي كخدمة أساسية معناه التعليم الإجباري الذي يعطى بالمرحلة الابتدائية و المتوسطة .

أما إذا نظرنا إليه كخدمة إضافية فانه يشمل الأنشطة غير التعليمية و التي لا تستطيع المدرسة القيام بها .أي التعليم الأساسي للكبار و بذلك يكون تعبير التعليم الأساسي يشمل عددا من الأنشطة التعليمية الرسمية و غير الرسمية و التي تختلف طبقا للظروف المحلية لكل بلد و في نفس البلد من منطقة إلى أخرى.

و لقد أشارت الحلقة الدراسية الدولية حول التعليم مدى الحياة و التي نظمتها اليونسكو في " هامبورج " بألمانيا عام 1974 م ، إن الهدف من مرحلة التعليم الأساسي ليس مجرد أن تكون مقدمة للدخول إما إلى مرحلة ثانية من التعليم ، او إلى شكل من أشكال العمل بعد ترك المدرسة ، و إنما يجب ان يؤدى التعليم الأساسي بالتلميذ إلى إدراك الحاجة إلى التعلم مدى الحياة ، و تطوير قدرته على الاستفادة منه . (01 : ص .72).

و في ضوء هذا الهدف ترى هذه الحلقة أن يقدم التعليم الأساسي للتلميذ الخدمات التالية :

5 . 1- الاتجاهات و المهارات بالإضافة إلى بعض المعلومات اللازمة لزيادة مشاركة التلميذ في مجتمعه المتغير.

5 . 2- تنمية حب الاستطلاع المعرفي و القــدرة الإبداعيــة، و القـــدرة على التفكير السليـم.

5 .3 - تنمية النزعة إلى الاستقلال ، و الثقة بالنفس ، و تحمل المسؤولية مما يدفعه إلى تطوير إمكاناته طوال حياته ، لان في ظل التربية مدى الحياة لا توجد معنى للنجاح المطلق أو الفشل المطلق، لان الفرد أثناء انغماسه في آية عملية تربوية مستمرة يتعلم الجديد دوما، و ذلك يزيد من دائرة معارفه بدرجة ما . و بذلك يكون النجاح أو الفشل بالنسبة له نسبيا (08: ص. 231).

أما إذا نظرنا إلى الهدف الرئيسي للتعليم الأساسي كما وضعه خبراء "اليونسكو " في اجتماعهم حول التعليم الأساسي و الذي نظم عام 1975 م في " نيروبي" . بكينيا.حيث حاول المجتمعون أن يصبغوا أهداف للتعليم الأساسي فعبروا عنه بقولهم " إن الهدف الرئيسي من التعليم الأساسي هو مساعدة كل فرد ذكرا كان أم أنثى على تولي مصيره بنفسه ولابد لذلك من أن يكتسب ثقة بنفسه عن طريق تنمية بعض القدرات و المهارات ، و تحصيل قدر كاف من المعرفة بثقافته ، و بمقتضياتها الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية ". (01 : ص .71).

و في ضوء هذا الهدف الرئيسي ، يمكن القول أن التعليم الأساسي يتناول أيضا الدين تركوا المدرسة في وقت مبكر ، إذ يسمح لهم أن يعودوا إليها بصيغة ما ، بصرف النظر عن سنهم ، و سواء حصل التعليم داخل مؤسسات مدرسية قائمة ،أو خارج المدرسة ،لوقت كامل أو بعض الوقت أو وفقا لمفهوم التربية المتناوبة مع العمل .لان الهدف الحقيقي من مرحلة التعليم الأساسي هو أن تكون الدراسة نظرية ممتزجة بالدراسة العملية ، بمعنى أن التربية التي يدرسها التلميذ لا بد أن يمارس تطبيقاتها ، و أن يكتسب خلال المواقف التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي بعض أصول العمل الحرفي البسيط.

كما تهدف مدرسة التعليم الأساسي أيضا إلى ترسيخ القيم الديمقراطية ليس فقط لمجرد تكافؤ الفرص ، و إيصال خدمات التعليم لكل فرد ، و تمكينه من النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبــه و قدراتــه الذهنية ، و إنمــا لتكوين الشخصيــة الديمقراطية التــي تسعى للصالح العــام

و تكرس نفسها لخدمته، و التي تفكر تفكيرا علميا و سليما في القضايا الاجتماعية، و تحرص على التعاون مع الآخرين، و تقدر على المشاركة في اتخاذ القرارات، و تمارس الأساليب الديمقراطية في تصحيح مسارها.

كما تهدف المدرسة الأساسية إلى التنمية الشاملة و العمل المنتج ،فهي المصدر الرئيسي لتوفير الإطارات الفنية و العلمية و الإدارية الماهرة، التي تكفل دفع عجلة الإنتاج ، و حركة الاستثمار، و النمو التكنولجي و تطوير الخدمات و ما وراء ذلك من استخدام للبيئة الطبيعية و الثقافية و الحفاظ عليها و تنقيتها ، فالمهمة القصوى لمدرسة التعليم الأساسي تكمن في العمل على تحديد المحتوى الذي من خلاله يتم التدريب على هذه الجوانب و اكتشاف الاستعدادات من خلالها و تنميتها. (01 .ص 72).

1 .6- مقومات التعليم الأساسي:

لكي ينجح التعليم الأساسي في تحقيق أهدافه المتمثلة في تزويد الطفل يقدر كاف من المعلومات النظرية و العملية التي تمكنه من متابعة التعليم الذاتي و المستمر ، و توفير القدر الكافي من المفاهيم و المهارات و الاتجاهات التي يحتاج إليها ، و تنمية شخصية الطفل الخلاقة المتمثلة في الايجابية و الواقعية و الإنشائية و الابتكارية ، فإن هناك العديد من الأسس التربوية التي ينبغي مراعاتها ، و من هذه الأسس :

أولا :

أن الخبرة المباشرة لا تكتسب إلا من خلال الممارسة ، فأنجح أنواع التعليم كان عن طريق الأداء العملي ، و التلميذ حين تهيئ له مدرسة التعليم الأساسي ، فرص الاحتكاك بالبيئة المادية و البيئة البشرية التي من حوله ، و يتعرف على مصادرها الطبيعية و الاجتماعية ، و تجمع البيانات و المعلومات عن طريق المشاهدة و الملاحظة و التفاعل المباشر و تسجيل كل ما يحصل عليه من معلومات ، و تفسير الظواهر التي تقابله بعد كل ما يحصل عليه من معلومات ، و تفسير الظواهر التي تقابله بعد عملية التعلم ، حيث يكتسب من ورائها الخبرة التي

من شأنها أن تعدل سلوكه ، وبهذا تصبح المعلومات وظيفية ، ووسيلة طبيعية تعينه على فهم جوانب الحياة وبناء الاتجاهات و تأصيل المهارات .(09: ص 218).

ثانيا :

إن الموقف التعليمي يتضمن ثلاثة عناصر رئيسية هي المعلومات و الاتجاهات و المهارات، ولا شك أن المعلم الذي يهتم بالعناصر الرئيسية الثلاث في الموقف التعليمي يحقق تربية أفضل لتلاميذه، ولكي يتحقق موقف تعليمي متكامل، فإنه ينبغي على المعلم أن يلم بالأسس و الشروط التي يقوم عليها التعليم. ولقد أسهم علم النفس في توضيح العديد من الأسس الهامة التي يجب مراعاتها مثل التأكيد على تهيئة التلاميذ لتقبل الدرس، وكذا أهمية الدافعية و إثارة الحوافز لدى المتعلم و طريقة عرض الدروس و توفير أسس الصحة النفسية للمتعلم. (10 : ص 170) .

ثالثا :

إن مبدأ تعميم التعليم و تطبيق إلزاميته للأطفال الذين هم في سن المرحلة الأساسية و تبني ديمقراطية التعليم و تحقيق تكافؤ الفرص لكل الأطفال في سن التعليم يتطلب تهيئة شروط نجاح التجربة ، فالإبقاء على وضع النظام التعليمي من حيث فلسفته و أهدافه و محتواه ليس مضرا فحسب، بل خطرا على مستقبل النظام التعليمي للنتائج السلبية التي يترتب عليها هذا الإجراء من تسرب و رسوب و ضعف الكفاءة الداخلية للتعليم الأساسي مما يؤدي بالتالي إلى إهدار و ضياع للثروة المادية و البشرية و إفشال لتجربة إلزامية التعليم . (11 : ص 45).

رابعا:

إن الأخذ بمبدأ التوسع الكمي في حجم التعليم و توفيره للأطفال في عمر السن الدراسية ، ينبغي ا ن لا يكون بعيدا عن مبدأ التحسين و التجديد ، فالناحية النوعية ، يجب أن تتماشى جنبا إلى جنب مع الناحية الكمية ،لان التوسع في حجم التعليم و زيادة عدد الأطفال في المدارس ليس غاية في حد ذاته ، بل الأهم منه هو نوعية التعليم و الخبرات التربوية التي

يتعلمها الأطفال و مدى توظيفها و الانتفاع منها اجتماعيا .بمعنى أن الهدف من التعليم الأساسي ليس تيسيرا للتعليم بمعناه المجرد بل تيسير نوع خاص من التعليم هو التعليم الوظيفي النافع اجتماعيا. (11 : ص 46).

خامسا:

انه لا يمكن تغيير المحتوى الدراسي و طرق التدريس دون تغيير وظيفة عمل المعلم، و أفضل أساليب العصر في هدا المجال هو أن يكون له الدور الإرشادي و التوجيهي في العملية التعليمية، و أن لا يكون مجرد ملقن للمعلومات و محفظا لها و ذلك حتى يساعد تلاميذه على المرور بالخيرات التربوية المناسبة لهم .كما عليه أن يوفر البيئة الحقيقية الصالحة لنمو التلاميذ جسميا و عقليا و اجتماعيا و روحيا و أن ينمي لدى تلاميذه الأسلوب العلمي في التفكير، كأسلوب حديث و مناسب يساعدهم على مواجهة المشكلات المعقدة و المتعددة التي تواجههم في حياتهم الحاضرة و المستقبلية. (12 : ص 96).

سادسا:

إن نجاح التعليم يعتمد أساسا على إعداد المعلم القادر على تنفيذ خطته و المؤمن بأهدافه ، فلا قيام لعملية التعليم إلا بوجود المعلم الذي تتجسد فيه الخبرة المطلوبة و توصيلها إلى المتعلم ، كما تتجسد فيه مجموعة من القيم، و أنماط السلوك و أساليب التفكير و العمل المطلوب أن يكسبها التلميذ. و لذلك لا سبيل لرفع كفاية العملية التعليمية أو تحسين نوعيتها إلا بتحسين مستوى المعلم ورفع كفايته و العناية بطريقة إعداده .

و إن معلم التعليم الأساسي يحتاج إلى تأكيد خاص بالنسبة لبعض الصفات و القدرات التي تتناسب مع طبيعة التعليم الأساسي ، حيث ينبغي عليه أن يربط بدرجة أعمق بين المنهج و البيئة التي ينشأ التلاميذ في أحضانها و المجتمع الذي يعد التلاميذ للتفاعل الناجح معه .(01: ص.197).

7-1 – المزايا التربوية للتعليم الأساسي

يعيش الفرد الآن في عالم التغيير والتجديد، علم الحركة و التوتر الذي يتسم بالتقــدم العلمي و التكنولوجي في مختلف الميادين، و تتشابك العلاقات بين أفراد المجتمع الواحد من جهة وبين المجتمعات والأمم الأخرى وذلك من أجل العمل على الاستغلال الأمثل للموارد البشرية و الطبيعية.

و يعتبر التعليم الأساسي خطوة في سبيل تحقيق هذه التطلعات وذلك لما يتضمنه من مزايا تربوية عديدة، ومن هذه المزايا :

7-1) – إن أهم ركن من أركان التعليم الأساسي هو توفير الحد الأدنى لحاجات التعليم باعتباره شرطا أساسيا لمشاركة الأفراد في النشاط الاجتماعي و الاقتصادي ، وهذه الحاجات تشمل التعليم الوظيفي للقراءة والحساب و المعرفة و المهارة اللازمة للإنتاج و قواعد الصحة و الممارسات العملية لها ، و رعاية الأسرة و الطفولة ، و أساليب التغذية السليمة ، و المعارف و المهارات المطلوبة لممارسة حقوق و واجبات المواطنة . و التي يمكن تحديدها بأنها " المجموعة الأساسية للتعلم " التي ينبغي للجميع الحصول عليها.

-7-2) إن التعليم الأساسي يسمح بما لا يسمح به التعليم الابتدائي من تناوب العمل و التعليم ثم أنه يعتبر خطوة في سبيل تحقيق التربية المستمرة و ينظر إلى البيئة على أنها النظام التربوي الحقيقي و ليست المدرسة إلا نظاما مكملا له.

-7-3) إن أهم ملامح التعليم الأساسي جعله للتعليم الابتدائي التقليدي جزءا من" نظام إيصال الخدمة التعليمية " للأطفال و الشباب حيث يوجد بجانبه برامج من التربية اللامدرسية ، مثل مراكز محو الأمية و تعليم الكبار .

-7-4) إن التعليم الأساسي يتطلب مراجعة لسن القبول و مدة الدراسة بالنسبة للمدارس الابتدائية ، و يتلخص هذا في ضم مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في مرحلة واحدة ، مدتها تسع سنوات تقريبا و تكون فيها الدراسة إجبارية على جميع التلاميذ و مما لا شك فيه أن دمج مرحلتي الابتدائي و المتوسط في مرحلة واحدة و ما يستدعي ذلك من تغيير أدى إلى ترابط الخبرات على المستوى الرأسي بصورة أفضل ، و هذا يعد مكسب تربوي كبير لا يمكن التقليل من شأنه (03: ص.80) .

-7-5) إن التعليم الأساسي يتطلب مراجعة البرامج الأخرى الموازية و يتيح الفرصة لبرامج جديدة متنوعة و ذلك مراعاة لمن يتركون التعليم في سن مبكرة .

-7-6) إن التعليم الأساسي يتطلب أساليب جديدة في إعداد المعلم و تدريبه ، أساسها تبسيط الطرق و توجيه المحتوى و تكييف الحاجات للفرد ، و فهم الخصائص النفسية و الاجتماعية للدارس ، و استخدام وسائل الاتصال و الإعلام في التعليم .

-7-7) إن دمج مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في مرحلة إلزامية للجميع معناه رفع الحد الأدنى لثقافة الفرد إلى درجة أعلى بشكل واضح ، إذا أن أقل شهادة يحصل عليها المواطن في ظل هذا النظام تكون معادلة لشهادة متوسطة بدلا من الابتدائية ، و بذلك يكون القسط الذي يناله المواطن من التعليم قد زاد ، و لا أحد ينكر أثر ذلك على بناء الفرد و المجتمع .

-7-8) إن دمج المرحلتين في مرحلة واحدة يساعد التعرف على القدرات ، الحقيقية للتلميذ و على ميوله و استعداداته، وبالتالي فإن من يثبت عدم استعداده لمواصلة الدراسة فيما بعد يمكن توجيهه لبعض الدراسات المهنية التي تناسبه و التي تعده لخوض معركة الحياة . (03:ص.81) .

-7-9) إن التعليم الأساسي يتيح الفرص للتربية المستمرة التي لا تنحصر في أعمال معينـــة و مستويات معينة و فترات معينة و الربط من التعليم و العمل عن طريق برامج تدريبية قـد تكون قصيرة ، إضافة إلى ما تتيحه مدرسة التعليم الأساسي من فرص لعلاج مشكلات جميع الملزمين في التعليم الابتدائي ، و التسرب في المرحلة الأولى و الأمية بين الكبار و تعليم الإناث و تمكينهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية و النهوض بالريف . (05:ص40) .

02 - التعليم الأساسي من منظور النظام التربوي الجزائري

تعد الجزائر من الدول العربية الرائدة و السباقة إلى الأخذ بنظام التعليم الأساسي فقد كان من أبرز القضايا التي واجهت الجزائر المستقلة هي قضية التعليم باعتبارها قضية جوهرية بما كانت تحملة من مخلفات الاستعمار ، و ما تحتاجه من إجراءات لكي تستكمل البلاد استقلالها و تستطيع النهوض اقتصاديا و اجتماعيا و ثقافيا و سياسيا .

كما واجهت المدرسة الابتدائية في ظل النظام التعليمي لما قبل المدرسة الأساسية صعوبات عديدة ، مثل بعد المناهج الدراسية عن الواقع الجزائري و نقص الإطارات و القيادات التربوية القادرة على القيام بمهمات التعليم .

إضافة إلى تلك المحاولات الكثيرة لتطوير التعليم الابتدائي ، والتي لم تثمر و لم تحقق أهدافها بالقدر المناسب، الأمر الذي حتم على القائمين بشؤون التربية والتعليم ، و خلق مدرسة تستهدف تكوين المواطن الجزائري في ظل التعليم الأساسي و التغلب على تلك الصعوبات العديدة الموروثة عن العهد الاستعماري و مخلفاته .

2-1- حالة النظام التعليمي عند الاستقلال :

تسلمت الجزائر المستقلة عام 1962 م نظاما تعليميا مهيكلا حسب الأهداف و الغايات التي رسمها النظام الاستعماري ، و كانت ظروف هذا الاستلام صعبة للغاية إذا علمنا أن عدد التلاميذ الذين سجلوا في مطلع العام الدراسي 1963/62 ، أكثر من ضعف العدد المسجل في السنة الدراسية 1962/61 ، و هو عدد يفوق ما يمكن للدولة أن توفر له ما يلزم من إمكانات مادية و بشرية . فلجأت الحكومة إلى التوظيف المباشر و الذي كان في شكل تعبئة وطنية و خص كل من يتوفر على مستوى مقبول من التعلم باللغة العربية أو الفرنسية بالإضافة إلى اللجوء إلى البلدان العربية و إلى فرنسا ذاتها في شكل تعاون ثقافي . (13:ص17) .

هذا من حيث الموارد البشرية ، أما من حيث الاستقبال فإن الحاجة كانت أعظم و تتمثل في قلة عدد حجرات الدراسة ، مما حدا بالمسؤولين إلى استعمال السكنات المدرسية و المحلات التجارية و حتى المساجد و المراكز العسكرية في بعض الجهات .

أما من حيث البرامج و المواقيت، فإن السلطات التعليمية اضطرت إلى الإبقاء على الوضع السائد ، و لا شك أن الانشغال السائد وقتها كان متجها نحو سد الحاجات الأساسية من هياكل الاستقبال و موارد بشرية و تكوين هذه الأعداد الهائلة من المعلمين ، الذين كان مستواهم التكويني غير كاف لسد الحاجة ، إذا أن أغلبهم من المساعدين و من الممرنين خاصة (13: ص. 18) .

2-2- المحاولات الإصلاحية للنظام التعليمي

إن الظروف الاجتماعية و الاقتصادية القاهرة لما بعد الاستقلال لم تكن مساعدة على إحداث تغيير جدري للمنظومة التعليمية لذلك فقد تم إتباع الحلول التدريجية، فانصب الاهتمام في هذه الفترة على محاولة إرجاع مكانة اللغة العربية ، حيث استهدفت المحاولة الإصلاحية الأولى في الفترة ما بين 1964/63 إعادة النظر في محتوى البرامج و بالتكوين المستعجل للمعلمين الجدد ، المساعدين منهم و الممرنين .

و كنتيجة لهدا الإصلاح تم إصدار أول كتاب مدرسي جزائري و محاولة تعميمه على كافة التراب الوطني (14: ص . 13).

و على الرغم من إصلاحات 1963 ، و تنصيب لجنة عليا لإصلاح التعليم ، فان المدرسة الجزائرية لم تجد الأساس الصحيح ، حيث بدأت تظهر ملامح أخرى للإصلاح التعليمي ، أبرزها تلك الوثيقة التي ظهرت سنة 1969 ، تحت عنوان " مدخل إلى إصلاح التعليم " . (15: ص .198) .

وقد تضمنت هذه الوثيقة الإصلاحية ، مبادئ و تحليل للمنظومة التربوية ، حيث أشتمل الجزء الأول على ديمقراطية التعليم ، و تعريبه و تحديده و أشتمل الجزء الثاني على الإدارة التربوية و التكوين و المناهج و الوسائل المادية و البشرية والوسط الاجتماعي و التربوي .

و نتيجة لهذا التذبذب الذي عاشته المدرسة الجزائرية منذ عام 1962 م إلى بداية السبعينيات و بعد الاتكال على النصوص الفرنسية طيلة هذه المدة ، و كذا ملامسة النتائج غير المرضية التي أفرزها النظام التعليمي القائم ، و بعد التفكير في كل هذه المعطيات والاستنتاجات ، صار من الضروري إدخال تغيير جدري على المنظومة التعليمية و التخلي عن الترقيعات الظرفية . حيث تشكلت لجنة على مستوى وزارة التربية ضمت عددا من المختصين في الإحصاء و التخطيط و التربية و ميادين أخرى في سنة 1972 م فخرجت بتصور برز إلى الوجود من خلال الوثيقة المعنونة " إصلاح التعليم " و التي صاغتها الوزارة في كتيب تحت عنوان " مدخل إلى إصلاح التعليم " سنة 1974 م . حيث بدت من خلاله بوادر تصور المدرسة الأساسية . (13 : ص58) .

فنتج عن هذا التصور الجديد للمدرسة الجزائرية نصوص تشريعية تمثلت في الأمر 76/35 و المراسم المحددة لكيفية تطبيقه . إذ جاء في الأمر 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 م و المتضمن تنظيم التربية و التكوين ما يلي :

" إن المدرسة الأساسية نظام تعليمي ووحدة تنظيمية توفر تربية مستمرة من السنة الأولى إلى السنة التاسعة ، و هي وحدة من النظام التعليمي في الجزائر... و تعد المدرسة الأساسية مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي ، و يمكن تبعا لحاجات توفير التعليم أن تلحق بالمدرسة الأساسية ، مدرسة ابتدائية أو عدة مدارس ابتدائية ، و تعمل هذه المدارس الابتدائية بالتنسيق مع مدير الإكمالية " .

-2-3- مفهوم المدرسة الأساسية

لقد بقي النظام التربوي و التعليمي و التكويني ، غامضا منذ سنة 1976 م ، و لعل هذا الغموض و سوء الفهم عائد إلى الخلط الكبير و المتباين أحيانا بين ثلاث مفاهيم أساسية هي التربية الأساسية و التعليم الأساسي و المدرسة الأساسية .

فمن خلال دراسة و تحليل الأسس الفلسفية و الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و النفسية ، التي أعتمدها النظام التربوي و التعليمي و التكويني في إطار المدرسة الأساسية ، فإن مفهوم التربية الأساسية يعني الاهتمام الشامل بكل مظاهر حياة الإنسان الفكرية والانفعالية و الروحية و الخدمية و الصحية و الأخلاقية و الاجتماعية ، و السعي إلى تنميتها بكل الوسائل من أجل تحقيق نمط اجتماعي جديد .

و بهذا المعنى يتضح لنا مجال التربية الأساسية من حيث أنه أعم و أشمل من مفهوم محو الأمية و من مفهوم التعليم الذي أوردته منظمة " اليونسكو " عندما عرفت التربية الأساسية بأنها " الحد الأدنى من تعليم شامل يهدف إلى معاونة الصغار و الكبار الذين حرموا من فرص التعليم المدرسي المنتظم على فهم مشكلات بيئتهم المباشرة ، و حقوقهم و واجباتهم كمواطنين كي يستطيعوا أن يشاركوا في التقدم الاقتصادي و الاجتماعي لبيئتهم مشاركة فعالة (15:ص202) .

و لعل من هذا التعريف جاءت تسمية المدرسة الأساسية و التي هي وحدة عضوية توفر تربية لمدة تسعة سنوات على شكل تعليم متواصل دون أن يكون هناك عوائق للانتقال من طور إلى أخر بالرغم من التقييم المتواصل و الذي وظيفته التشخيص مع مراعاة الخصائص النفسية و العضوية لنمو الطفل و استثمارها إلى أقصى حد .

و تأسيسا على هذه المنطلقات يمكن النظر إلى التعليم الأساسي كتربية خاصة يفضي إلى الدلالة على تلقين الأطفال أسس المعرفة في مختلف العلوم و الفنون في المراحل الأولى

من عمرهم و التي يتوقف عليها نمو قدراتهم و تفتح استعداداتهم الكامنة في المراحل اللاحقة ، فيكون مفهوم التعليم الأساسي بهذا المعنى مفهوما أخص و أضيق من التربية الأساسية ، التي تكون أشمل و أعم ،لأنها ببساطة تهتم بالإنسان من جميع جوانبه . و مختلف مستويات عمره، وأن التعليم الأساسي يعتبر شرط ضروري للتربية الأساسية و أحد أدواتها التي تقتضيه وتتعداه

و من منطلق مفهوم التربية الأساسية و التعليم الأساسي نصل إلى أن النشاط المترتب عنهما لا يتم إلا في المؤسسات المعدة و المناسبة لذلك ، إذ يمكن القول أن المدرسة الأساسية هي المكان التي تتم فيه التربية الأساسية و التعليم الأساسي ، باعتباره المكان المفضل الذي أختاره المجتمع لنقل خبراته إلى أبنائه ليحافظ عليها و ينميها عن طريق التطوير و التجديد و التغيير و مواكبة ما جد في عالم العلم و المعرفة ، ليحافظ على وجوده وإستمراريته بين المجتمعات الإنسانية ، بالإضافة إلى تنقية هذه الخبرات من كل جمود أو تحجر أو تعصب كما عبرت عيها أمرية 1976/04/16 ، و ترجمتها تلك البرامج و المناهج
و الوسائل التي وضعت و الإمكانات التي سخرت لها أثناء مرحلة التجريب في الفترة مابين 1980/76 و أثناء مرحلة التطبيق و التعميم في الفترة ما بين 81/ 1989 .

و قد ظلت المدرسة الأساسية من حين تنصيبها سنة 1980 إلى حين صدور القرار 175/02 المؤرخ في 1992/06/03 و المتضمن تنظيم و تسيير المدرسة الأساسية تتأرجح بين التنظيم القديم و الحديث فلا هي مدرسة متوسطة و ابتدائية و لاهي مدرسة أساسية متعددة التقنيات بحق و حقيقة . فجاء هذا القرار ليرسم بصفة نهائية الملمح الذي ستكون عليه المدرسة الأساسية المندمجة و الذي عمم ابتداء من السنة الدراسية 92/ 1993 م.

و تتشكل المدرسة الأساسية المندمجة من مدرسة اكمالية ومن مدرسة ابتدائية واحدة أو من عدة مدارس ابتدائية طبقا لمقتضيات الخريطة المدرسية . و تدعى المؤسسة التي تستقبل الطور الأول و الثاني من التعليم الأساسي " المدرسة الابتدائية " و في حالة احتضان مؤسسة واحدة للأطوار الثلاثة فإن الطورين الأولين يشكلان مدرسة ابتدائية بينما يشكل الطور الثالث مدرسة إكمالية . (13 : ص. 68) .

و خلاصة القول أن المقصود بالمدرسة الأساسية هو أنها أساسية بالنسبة لكل من الفـــرد و المجتمع و المنظومة التربوية .

فبالنسبة للفرد ، تعتبر أساسية لأنها تضمن له الحق في التعليم ، حيث تمكنه من اكتساب المعلومات و المهارات التي تضمن له تكوينا ، بحيث يكون فعالا في حياته الآنيـــة و المستقبلية، كما تمكنه من اكتشاف ميوله و قدراته و مواهبه ، و بالنسبة للمجتمـــع ، فهـــي أساسية في تكوين الشخصية الجزائريـــة المتميـــزة ، و تدعيم الوحدة الوطنية و التماسك الاجتماعي و تعزيز الجوانب الخلقية و العقائدية .

أما بالنسبـــة للمنظومـــة التربوية ، فهي تعتبر أساسية لأنها القاعدة الأولى التي يقوم عليها جهاز التربية و التكوين ولأنها الجدع المشترك و الإلزامي الذي يضم جميع التلاميـــذ الذيـن يتـــم إعـدادهم للحيـــاة العمليـــة ، و التكويـن المهنـــي أو إلـى مواصلة الدراســـة (19 . ص : 26) .

4-2) السلم التعليمي في مدرسة التعليم الأساسي

لقد تشكلت مرحلة التعليم الأساسي من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات مع مرحلة التعليم الابتدائي التي تستغرق ست سنوات ، فظهرت هذه الهيكلة ابتداء من سنة 1980 م و هي السنة التي طبقت فيها المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات و المتعددة التقنيات ، بحيث أصبح الطفل الذي يدخل المدرسة الأساسية وعمره ست سنوات لا يغادرها إلا بعد أن يبلغ عمره خمسة أو ستة عشر عاما تقريبا وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلتين :

المرحلة الأولى :

و تستغرق ست سنوات وهـــي مخصصة لإتقـان المهارات الأساسية في اللغـــة و الحساب ، و مبادئ العلوم و التاريـخ و الجغرافيا و التربية الإسلاميـة و اللغـة الأجنبيـة .

كما تتفرع هذه المرحلة بدورها إلى طوريـن :

أ) الطور الأول :

و يسمى بالمرحلة القاعدية و يمتد من السنة السادسة إلى السنة التاسعة من عمر الطفل ، و في هذه المرحلة يركز التعليم و النشاطات البيداغوجية على نمو التلميذ و العمل على اكتسابه وسائل التعبير الأساسية ، حيث تتمثل أهداف هذه المرحلة فيما يلـــي :

1- نمو الجوانب الحركية لدى التلميذ وذلك من خلال البرنامج الذي يركز خاصة على الأشغال اليدوية و الرسم و الموسيقى و التربية البدنية .

2- تنمية الذكاء و تطويره عـن طريق حـــل المشكلات .

3- خلق الروح الجماعية وحب العمل و ذلك عن طريق العمل الجماعي و التشاركي و تعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمراحل اللاحقــة .

ب) الطور الثاني :

أو ما يسمى بمرحلة الإيقاظ ويبدأ من سن العاشرة إلى سن الثالثة عشر من عمر الطفل وهدف هذا الطور هو تعزيز وسائل التعبير الأساسي إلى جانب اكتشاف الوسط الاجتماعي و الطبيعي إذ ينصب الاهتمام حول النشاطات التي يقوم بها الأطفال حيث يتم التعرف على المجتمع بما فيـه مـن مؤسسات و التحكم أيضا في الطرق النشطة و الأعمـــال الفردية و الجماعية و القيام برحلات و زيارات و نشاطات اجتماعية و تربوية ليجد التعليم المتعدد التقنيات من خلالها حقلا تطبيقيا واسعا و مفهوما حقيقيا (17 : ص .8 0) .

المرحلة الثانية

و تستغرق ثـلاث سنوات و فيـهـا تتنـوع مـواد التعليم مـن بيـن علوم لغويـة و إنسانية و علوم دقيقة وعلوم إنسانية حيث تمثل هذه المرحلة الطور الثالث من التعليم الأساسي أو ما يسمى بمرحلة التوجيه و هدف هذا الطور هو تعزيز المكتسبات السابقة و ربط المعارف و المفاهيم المكتسبة مـن خـلال وضعيات واقعيـة إلـى جانب استقطاب الاهتمامات و التوجيه حيث تصادف هذه المرحلة التي تدوم ثلاث سنوات أيضا عملية التوجيه و المراقبة وهي تصبو إلى تحقيق ما يلـي :

1) تطوير القدرة على الاستقلال وتطوير المكتسبات .

2) تكوين نظرة خلقيـة شخصيـة .

3) تنمية الروح الجماعية (13 ص 232).

و تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن هناك مساعي جديدة لإعادة النظرة في تقسيم مراحل المدرسة الأساسية و ذلك بهيكلة أطوارها و مستوياتها المختلفة على النحو التالـي:

الطور الأول :

مدتـه خمس سنوات و يقسم إلى مستويين:

أ) مستوى التعليـم الأساسي و يضم السنوات الثلاث الأولى و يهـدف إلى تعليم التلميـذ القراءة و الكتابة و الحساب و يسمح له باكتساب مجموعة من المعارف و وعي أوسع ببعد ي الزمـان و المكان.

ب) مستوى تعزيز التعليم الأساسي ويضم السنتين الرابعة و الخامسة و يهدف إلى تعزيز مكتسبات المرحلة الأولى و الانطلاق نحو اكتشاف و فحص الوسط الطبيعي و إدخال لغة أجنبية أولى ابتداء من السنة الرابعة.

الطور الثاني:

و يدوم أربع سنوات و ينقسم أيضا إلى مستويين:

أ) مستوى الملاحظة :

ويضم السنتين السادسة و السابعة و يواجه التلميذ في هذه المرحلة وسطا مدرسيا جديدا يتميز بتعليم منضم حسب مواد منفصلة يقدمها له أستاذة متخصصين و تسمح هذه المرحلة كذلك للأستاذ بملاحظة تلاميذه أثناء العمل وتقييم نتائجها للكشف عن استعداداتهم.

ب) مستوى التوجيه :

و يضم السنتين الثامنة و التاسعة و يستمر التلميذ خلالها في تعلم نفس المواد مع تعميق المعارف و الشروع في تعلم لغة أجنبية ثانية و يتلقى التلميذ في هذه المرحلة المعلومات المتعلقة بالفرص التي يقدمها المشرفون على المؤسسات التربوية كما يستفيد من توجيهات الأساتذة و المستشارين في التوجيه التربوي و المهني لبناء مشروعه المستقبلي . (23 ص 40).

و الظاهر أن عملية إعادة هيكلة التعليم الأساسي هذه لم تعمر إن لم نقل أنها بقيت على المستوى الافتراضي ليس إلا، حيث برز إلى الوجود سلم تعليمي آخر على خلفية الإصلاح التربوي الجاري و الذي بدأ تطبيقه في السنة الدراسية 2003-2004 فجاءت هيكلة التعليم الأساسي على النحو التالي :

1) مرحلة التعليم الابتدائي:

مدتها خمس سنوات ومن بين المستحدث فيها شروع التلميذ في تعلم لغة أجنبية ابتداء من السنة الثانية.

2) المرحلة المتوسطة :

مدتها أربع سنوات و من بين المستحدث فيها إدخال تعلم اللغة الأمازيغية و الشروع في تعلم لغة أجنبية ثانية .

5-2 معالم التعليم الأساسي في الإصلاح التربوي الجاري

لقد أصبحت المنظومة التربوية الحالية تواجه عدة صعوبات و معوقات فرضتها التغيرات و التحولات التي شهدتها الأوضاع العامة للمجتمع الجزائري مما يحول بينها و بين تحقيق الأهداف المسطرة.

و من هذه المعوقات نجد تخبط المنظومة التربوية في بعض المشاكل كضعف المردودية و هزالة نوعية التعليم ،كما أن البرامج و المناهج المطبقة في مدارسنا قد يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود خلت و أصبحت لا تواكب التقدم العلمي و المعرفي الذي يشهده العالم (18 ص 04) ،

لدا أضحى تغيير البرامج و المناهج و تحديث محتوياتها أمرا يفرض نفسه خاصة و أن المجتمع الجزائري يعرف تحديات جديدة مع بداية الألفية الحالية لن ترفع إلا بالإعداد الجيد و التربية الناجحة و الناجعة للأجيال الصاعدة .

فقد جاء في المنشور الوزاري رقم 489 المؤرخ في 03ماي 2003 و الذي أقرته اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج بعد أن صادق عليه المجلس الأعلى للتربية ما يلي :

" إن المجتمع الجزائري قد عرف تغيرات سياسية و اجتماعية و ثقافية عميقة غيرت من فلسفته الاجتماعية و فتحت طموحات مشروعة للتقدم و الرقي في ظل العدالة الاجتماعية و المواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة و البحث الدائم عن النجاعة و المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي" . (22 ص08). حيث تم الشروع في تطبيق هذه الإصلاحات في الموسم الدراسي 2003-2004 إذ عرف الدخول المدرسي لهذه السنة جملة من الإجراءات تمثلت في :

5 – 1) استبدال مفهوم البرامج بمفهوم المناهج لقد جاءت المناهج الجديدة لتثري تجربة تعد الأولى في بلادنا حيث اعتمدت المقاربة بالكفاءات و التي هي في الواقع امتدادا للمقاربة

بالأهداف و تمحيصا لإطارها المنهجي و العلمي و تتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة بالإجابة على التساؤلات التاليـــة :

أ) ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف و سلوكات و قدرات و في نهاية كل برنامج تعليمي ؟

ب) ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة و نجاعة لاكتساب التلميذ هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل مكتسباته السابقة ،معارف، سلوكات ، مواقف ؟

ج) ما هي الوسائل التعليمية و الطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات و المحفزة على مشاركة التلميذ في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة ؟

2-5) البرنامج التعليمي ، لقد حددت السنة الأولى إبتدائى مجالات تعليمية تشمل الجوانب التربوية الأساسية، اللغوية ، والعلمية والاجتماعية والجمالية وترجمت إلى مناهج جديدة قامت بها المجموعات المتخصصة للمواد وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج وهي:

- أ) مناهج اللغة العربية ، التربية الإسلامية ، التربية المدنية ، الرياضيات، التربية العلمية والتكنولوجية ، والتربية الموسيقية ، التربية التشكيلية ، التربية البدنية .

-ب) إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية وهى مادة جديدة تهدف إلى ترقية التربية العلمية والتكنولوجية في المدرسة الابتدائية للمتعلمين بجملة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية التى تسمح لهم بالسيطرة والتحكم الفكري والعلمي في العالم المحيط بهم و تشمل أربعة أبعاد هي البعد الفيزيائي و الكيميائي و التكنولوجي و المعلوماتي .

ج) إدراج أبعاد جديدة في محتويات بعض المواد مثل البعد البيئي التاريخي و الصحي و التكفل ببعد الثقافة الامازيغية في منهجي التربية الموسيقية و التربية التشكيلية .

3-5 – المقاربة بالكفاءات و تهدف إلـــى :

1-3 – جعل التلميذ محورا أساسيا لها و تعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة و تنفيد عملية التعلم كما أنها تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات تسعى عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية لتسخير المهارات و المعارف الضرورية لذلك

2-3 – حل المشكلات أي الوضعيات المشكلة - و هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال- إذ أنه يتيح الفرصة للتلميذ من اجل بناء معارفه للتركيز من أجل بناء معارفه و ذلك من خلال إدماج المعطيات و الحلول الجديدة ضمن مكتسباته السابقة .

3-3- تعمل المقاربة بالكفاءات على تشجيع عملية إدماج المفاهيم و الأدوات المعرفية الجديدة و كدا اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

4-3 – تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم و المتعلم و في إطار المقاربة بالكفاءات يكون المتعلم مسؤولا على التقدم الذي يحرزه كما يبادر و يساهم في تحديد المسار التعليمي (20: ص .46) .

أما مكانة المعلم فهو منشط و منظم و ليس ملقنا و هو بذلك يسهل عملية التعليـــم و يحفز على الجهد و الابتكار و يتابع مسيرة التلميذ من خلال تقويم مجهوداته باستمرار و هو هنا متعدد الأدوار فهو خبير في التعليم و خبير بطرائق التدريس ، و التوجيه و الإرشاد أي انه في النهاية خبير يرجع له عند الحاجة .

و ترمي المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إدخال إصلاحات على مختلف هياكل نظامها التعليمي و بخاصة على مستوى المدرسة الأساسية إلى تحقيق عدة أهداف تتمثل في الحد من تدهور المستوى العام للتعليم و التصدي لطوفان الأمية و تنميـــة البحث التربوي و العلمي و توظيفه كأسلوب لتطوير العملية التعليمية و تحسينها من خلال المعطيات العلمية التي يسترشد بها القائمون على تطوير المناهج.

و بكلمة واحدة يمكن القول أن الهدف الحقيقي لعملية التغيير و التعديل في برامج ومناهج المنظومة التربوية هو جعلها قادرة على التكيف مع متطلبات الواقع الجزائري و مواكبة التحولات و التطورات التي يشهدها عصر العولمة قصد مواجهة تحديات الألفية الثالثة ، وذلك بترقية الثقافة الوطنية و التفتح على الثقافات العالمية من خلال تربية النشء على الذوق السليم و التطلع إلى قيم الحق و العدل و الخير و الجمال وحب المعرفة (21 ص. 04)

6-2) معلم المدرسة الأساسية

يتطلب نشر التعليم الأساسي بنجاح سواء في الجزائر أو في أي بلد آخر ، يرى الأخذ بهذه الصفة الجديدة من التعليم و ما يصاحبها من مناهج و أنشطة تتضمنها هذه المناهج ، إعداد المدرس القادر على تنفيذ هذه المناهج .

ولا يمكن تغيير المحتوى الدراسي أو طرق التدريس دون تغيير في وظيفة عمل المعلم .وستطل التربية و التعليم مهما استحدث فيها من تكنولوجيا متطورة ، تعتمد على المعلم وخبراته وكفايته في تعليم الإنسان و تربيته ، و أن أفضل ما يناسب مدرسة التعليم الأساسي هو معلم ، يرشد و يوجه و يساعد التلميذ على إنماء قدراته واستعداداته وليس مجر أداة أو وسيط بين الكتاب و عقل المتعلم.

فمن الجوانب السلبية للتجربة الجزائرية هو ضعف المستوى العلمي لمعلمي التعليم الأساسي و الذين تم إعدادهم في المعاهد التكنولوجية ، فهم في الغالب ممن فشلوا في حياتهم الدراسية لسبب أو لآخر .(16 : ص 474) .

إن الأنظمة و البرامج و الصيغ التعليمية - كصيغة التعليم الأساسي - مهما كانت متطورة ، فلن تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها ، مادامت تربية الأطفال و تعليمهم موكلة إلى أناس ليس لهم صفة الأهلية للقيام بهذا العمل ، و أن ضمان نجاح التعليم الأساسي ، يبدأ

من خطوة فهم المعلمين لهذا النوع من التعليم ، حيث أنه لا أمل في إدخال تعديلات في سياسة التعليم بالمدرسة أو في تغيير مناهجها أو خططها التعليمية بدون فهم المعلم لها ، و إدراكه التام لحيثياتها ، و إيمانه بجدواها ، و إخلاصه و تفانيه في تطبيقاتها .

و تأسيسا على ما سبق، يمكن تلخيص الأهداف العامة من وراء أي إعداد أو تكوين لمعلمي المدرسة الأساسية مهنيا في النقاط التالية :

6 .1- تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في المدرسة الأساسية ، و أهدافها ، و نظامها التعليمي و مشاكله ، و طرق التدريس و القدرة على استخدام وسائل التعليم استخداما جيدا .

6 -2) تمكين المعلم في المدرسة الأساسية من فهم طفل المراحل الأولى من التعليم و مراحل نموه و استعداداته ، وقدراته ، ورغباته والعمل على تلبية هذه الحاجات و السعي الى اشباعها

6-3) تمكين المعلم في المدرسة الأساسية من فهم المجتمع و مشاكله ، و احتياجاته و كيفية المساهمة و المشاركة في التغلب على تلك المشاكل ، و إشباع تلك الحاجات (16.ص:379).

3) - مراجـــع الفصـــل :

1- احمد ، محمد عبد القادر .استراتيـجيـة التربية العربيـة .مكتبـة النهضـة المصرية . القاهـرة 1983 .

2- حسين ، منصور و آخرون .التعليم الأساســي .مكتبـة غريب .القاهـرة : 1978.

3- الوكيل ، حلمي احمد .تطوير المناهج .مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة : 1986.

4- شعلان ، محمد سليمان و آخرون .اتجاهات في أصول التدريس .دار الفكر العربي. القاهرة : 1981

5- السلوم ، حمد إبراهيم .استراتيجية تطوير التربية العربية .م.ع.ت.ث.ع. تونس 1983.

6- المنظمة العربية للتربيـــة و الثقافـــة و العلـــوم .تقريـــر إستراتيجية التربيـــة العربيـــة القاهرة : 1976.

7- المركز القومي للبحوث التربوية .دليل مشروع المتابعة لمدارس تجربة التعليم الأساسي .القاهرة: 1980.

8- إبـراهيم، مجـدي عزيـز .قـراءات فـي المنـاهج .الطبعـة الثانيـة .مكتبـة النهضـة المصـرية .القاهرة : 1985 .

9- هندام يحي و آخرون .المناهج ،أسسها ،تخطيطها و تقويمها .الطبعة السابعة .دار النهضة العربية القاهرة : 1985.

10- اللقـاني ، احمـد حسـين .المنـاهج بـين النظريـة و التطبيـق .الطبعـة الثانيـة .عـالم الكتـب .القاهرة :1982.

11- الراوي ، مسارع حسين .متطلبات التكامل بين التعليم النظامي و التعليم غير النظامي .الجهاز العربي لمحو الأمية .م.ع.ت.ث.ع. بغداد 1981.

12- مازن ، حسام .قراءات في المناهج التربوية .مكتبة النهضة المصرية . القاهرة:1987.

13- بن سالم ، عبد الرحمان.المرجع في التشريع المدرسي الجزائري .مطابع عمار قرفي .باتنة 1994.

14- قـدوري، رابــح . "دراســة مقارنــة لاكتساب الاحتفاظ بالسوائل و الجوامـد و الـوزن و الطول عند تلاميذ التعليمين الأساسي و الابتدائي" ، رسالة ماجستير ، قدمت إلـى معهد علم النفس ، جامعة قسنطينة : 1985.

15- العلوي، محمد الطيب .التربيـة و الإدارة بالمـدارس الجزائريـة الجزء الأول .دار البعث .قسنطينة : 1982.

16- تركـي ، رابـح. أصـول التربيـة و التعلـيم .الطبعـة الثانيـة ديـوان المطبوعـات الجامعيـة الجزائر .1990.

17- أبـو عبد الله ، غـلام الله ." توضـيحات حـول المدرسـة الأساسية"، مجلـة التربيـة ، العـدد الثاني ، وزارة التربية ، الجزائر: 1982.

18- وزارة التربية الوطنية ، " نافدة على التربية " ، نشرة إعلاميـة للمركز الـوطني للوثـائق التربوية ، العدد الثاني (مارس 1998) ، الجزائر :1998 .

19- حـداد ، توفـيق و آخــرون .التربيـــة و التكويـــن فـي المعاهد التكنولوجية .دار البعث قسنطينة .1977.

20- قاسـي ، الطـاهر ، " التعليم بالكفـاءات " ، الكتـاب السنوي ، العـدد الثـامن و العشـرون (أكتوبر 2000) ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر : 2000.

21- وزارة التربية الوطنية .المنشور الإطار رقم 764 المؤرخ في 1997/05/03 و المتعلق بالمبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي ، الجزائر : 1997 .

22- وزارة التربية الوطنية ، المنشور الإطار رقم 489 المؤرخ في 2003/05/03 و المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2004/2003 ، الجزائر : 2003 .

23- المجلس الأعلى للتربية .المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة.الجزائر : 1997.

الفصل الثاني:

تطور مفهوم الإشراف التربوي.

1- الإشراف التربوي عبر العصور.

2- الاتجاهات الإشرافية المعاصرة.

3- النماذج الإشرافية المعاصـــرة.

4- الإشراف التربوي المعاصر: مفهوما واصطلاحا.

5- مراجــع الفصـــــل .

1- الإشراف التربوي عبر العصور:

لقد اختلفت مفاهيم و ممارسات الإشراف التربوي و تعددت في تاريخ التربية و التعليم ، فمفهوم الإشراف التربوي بمعناه و ممارسته المأخوذ بها في الوقت الحالي لم تتبلور إلا حديثا كما لعبت العوامل السياسية و الاجتماعية و الثقافية و الدينية، أدوارا حاسمة في تحديد مفهوم الإشراف و فلسفته منذ فجر التاريخ التربوي إلى يومنا هذا.

و في ما يلي لمحة تاريخية عن تطور مفهوم هذه العملية و ممارستها :

1-1) الإشراف التربوي في التراث القديم

قد يكون من الصعوبة بمكان تحديد البداية التاريخية للإشراف التربوي ، لأنه موجود في حياة المجتمعات بشكل أو بآخر . فإذا ما تناولنا عملية الإشراف التربوي على التعليم و مفهومها في التربية البدائية ، نجد أن هذه المسؤولية كانت من اختصاص رجال الدين و الكهنة ، فمورست من خلال "النظام التوتامي " الذي كان سائدا ، و الذي نشا عنه كثير من القيم الاجتماعية .

و مما لا شك فيه ، أن الأسرة في العصور القديمة أو بالا حرى البدائية هي التي كانت تقوم بعملية الإشراف على تربية الأطفال و إكسابهم المهارات و العادات اللازمة للحياة في المجتمع .

فكانت لكل قبيلة طوائف مختلفة .تخصصت كل منها في حرفة من الحرف ، و كان على أبناء كل طائفة أن يتعلموا الحرفة التي يحترفها آباؤهم .(01. ص 16) .

و كانت هناك إلى جانب رجال القبائل الذين تخصصوا في حرفة من الحرف المختلفة ، طائفة تخصصت في وظائف أخرى ، و عرفت هذه الطائفة بـ: " طبقة الكهنة " .و الشيء

الملاحظ عن هذه الطبقة أنها لم تنقل علومها إلا إلى عدد محدود من الأفراد ، و أن الكاهن أو العراف أو الساحر ، كان من أهم الشخصيات في المجتمع البدائي ، حيث كان في هذه الفترة الزمنية من تاريخ التربية ، هو المسؤول و المشرف على العملية التعليمية بالإضافة إلى كتابة التعاويذ و علاج المرضى ، و التنبؤ بالأمطار و غيرها من الظواهر الطبيعية الأخرى ، و التي كانت تؤثر في حياة الجماعة ، زيادة على إقامة مختلف الاحتفالات التي كانت تتم في القبيلـــــة و الإشراف على طقوسها . .(02. ص 89) .

أما في الصين القديمة ، فقد كانت عملية الإشراف التربوي مهمة من المهام الأساسية للدولة ، و لعل هذا ما جعل (دوبوا Dubois) يرجع ظهور الإشراف التربوي المؤسساتي إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة ، وذلك قبـــل أكثر من أربعة آلاف سنة ، كتحديد لبدايتـــه التاريخية. (03 : ص 113).

و قد كان للمشرف التربوي في الإمبراطورية الصينية شأن عظيم ، كما حظي بتقدير كبير في الأوساط العامة و الخاصة ، إلى درجة أن الإمبراطور نفسه يطلق عليه لقب " العميد" أما ممارسة عمل الإشراف فكانت قاصرة على الدولة و موظفيها الحريصين على تعليم المبادئ الكونفوشية .

و تشترك التربية اليونانية مع التربية الصينية في كون عملية الإشراف التربوي مهمة من المهام الرئيسية للدولـــة إذ أخذت الدولة علـــى عاتقهـــا مسؤولية الإشـــراف علـــى التدريس و المعلمين، بالتنسيق في ذلك مع مجالس الشيوخ و الجمعيات العامة و المواطنين الأحرار.

و بالرغم من المنزلة الاجتماعية الرفيعة التي منحت للمشرفين التربويين ، إلا أنهم كانوا يواجهون ضغوط كبيرة و مراقبة صارمة فيما يمارسونه من أعمال من طرف أعوان الدولة ، و لعل محاكمة سقراط و غيره من مفكري و فلاسفة هذه الحقبة من التاريخ و بخاصة تاريخ التربية و التعليم ، إلا دليلا واضحا على ذلك .

أما في " إسبيرطا" فقد أسندت مهمة الإشراف على التربية و التعليم إلى موظف خاص يدعي " المشرف" و يساعده في القيام بالمسؤوليات التي عهدت إليه عاملين مختارين من قبـــل الدولة .

أما في روما القديمة فان الإشراف التربوي كان يشبه بدرجة كبيرة فـــي أهدافـــه و أساليبه و ممارساته قرينه في اليونان ، فكان الإمبراطور و قواده و المجالس البلدية هم الذين يتولون مباشـرة مهـــام الإشراف على المعلميـن مـــع حـــق التوجيه ، و التعيين و الإلغاء أو الطـرد . .(04. ص ص 68. 70) .

1 . 2- الإشراف التربوي في الثرات العربي :

لقد كانت عملية الإشراف التربوي في العصر الجاهلي مهمة من المهام الأساسية للآباء و شيوخ القبائل و حكمائها و لما جاء الإسلام ، ارتبطت عملية الإشراف بالناحية العقائدية و اتسم الإشراف التربوي بالصبغة الدينية ، و طبع بطابع الدين الجديد ، حيث اعتبر المعلم في التربية العربية الإسلامية ، هو المربي و المشرف في الوقت ذاته.

فهو المشرف على التربية الدينية للأطفال ورعايتهم نظرا لما يتمتع به من سعة المعرفة، إلى جانب إلمامه بالتعاليم الدينية. وجاء في بعض المصادر انه حدث تطورا في مجال تنظيم عملية الإشراف فأوكل بها إلى " المحتسب " كمهمة من المهام المنوطة به .

حيث لم تكن مهمته مقتصرة على مراقبة المعلمين ، بل كانت تمتد لتشمل أكثر من سبعين وجها من أوجه النشاط الاقتصادي و الاجتماعي الذي كان سائدا أنداك ، وكان لمنصب " المحتسب " ما للقضاء من أهمية ، فكان تعيينه يتم من قبل الأمام أو من ينوب عنه . كما وضعت شروطا لاختياره بما يتناسب و مكانته الاجتماعية ، و أهميـة العمل الذي يتولاه و قـد

حددت واجباته في مراقبة المعلمين سواء من الناحية الخلقية أو طرائق التدريس إضافة إلى مستوى تحكمه في مادة التعليم و أسلوب تعامله مع المتعلمين ، حيث وضعت على ضوء ذلك معايير للحكم على المعلم و المتعلم و المنهج الدراسي .(05 : ص 21) .

هذا و قد أشارت مصادر أخرى أنه قد تم تشكيل هيئة تتولى رعاية شؤون المعلمين و المتعلمين على حد سواء و الإشراف عليهم تدعى " نقابة المعلمين " و كان لها نفوذا كبيرا و استقلالية واسعة لدرجة أن الحاكم لا يتدخل في أمورها و لا في إدارة شؤونها. (04: ص . 68)

1 .3- الإشراف التربوي في التراث الأوروبي

لقد كان الإشراف التربوي على التعليم في أوروبا تحت هيمنة رجال الدين حيث احكم كهنة الكنيسة قبضتهم عليه و تولوا الإشراف التربوي على التعليم ، و بخاصة منذ القرن الثاني عشر للميلاد .و تجسدت المهام الإشرافية في هذه الفترة بمراقبة المعلمين ، و تنصيبهم و تسريحهم أو طردهم ، و كان الغرض الرئيسي للإشراف التربوي هو التعرف على صفات المعلمين الشخصية و مدى توافقهم مع أهداف الكنيسة و أرائها .

و مثل ذلك كان يجري في الولايات المتحدة الأمريكية في القرن السابع عشر، حيث كان يرسل المختارون من قبل المحاكم العامة، لمراقبة المعلمين و التأكد من توفر صفات معينة و محددة فيهم (05: ص. 21).

و لقد تجسد هذا النمط الإشرافي في التربية الأوروبية بصفة عامة و الإنجليزية و الأمريكية بصفة خاصة، حيث كان ينظر إلى الإشراف التربوي من زاوية ضيقة، تعني في ابسط معانيها "التفتيش" على المعلمين و مراقبة أخطائهم . و هذا حتى نهاية القرن التاسع عشر ففي هذه الفترة تغير مفهوم الإشراف و ممارساته و أصبحت المهمة الأساسية للإشراف

التربوي هي التعرف على نواحي القوة و الضعف في الجانب المهني و العلمي للمعلم ، إلى جانب الاهتمام ببعض الأعمال الإدارية و التدريبية و ذلك مـن اجـل تحسين العملية التعليمية ، و اتخذت وظائف الإشراف التربوي و هيكله التنظيمي شكلا هرميا . (04: ص . 69).

و تأسيسا على هذا الاستعراض السريع للجذور التاريخية للإشراف التربوي يتبين لنا أن هذا الجهاز كان بشكل عام يتميز بما يلـــي:

3 .1- أن الإشراف التربوي على التعليم كان سلطة رقابية شديدة على المعلمين.

3 .2- أن الإشراف التربوي على التعليم كان يتبع الأسلوب الفردي المركزي.

3 .3- أن المشرف التربوي على التعليم كان يتمتع بصلاحيات واسعة، فكان باستطاعته فصل المعلم عن عمله.

3 .4- أن المشرف التربوي كان يتمتع بمركز اجتماعي مهم و كانت لـه أحيانا هالة دينية.

2 الاتجاهات الإشرافية المعاصرة

أدى تطور العملية الإشرافية و تأثرها بالتغيرات التربوية و الاجتماعية و العلمية في الستينات من القرن العشرين إلى بروز العديد من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف التربوي على التعليم .و ذلك من خلال المؤتمرات العالمية التي عقدها المكتب الدولي للتربية حول التعليم العام ، المؤتمرات التي عقدتها " اليونسكو" و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، بالإضافة إلى بعض الدراسات العلمية حول الإشراف التربوي (21: ص . 88).

و يتضح من استعراض التطور التاريخي للإشراف التربوي على التعليم أن هذا التطور تمثل في ثلاث اتجاهات ، إذ أثرت النظرة التربوية و الفلسفة الإشرافية بدرجة كبيرة على محتوى المفهوم الذي تم الأخذ به . بمعنى أن مفهوم الإشراف يصور مساره . فمع تطور النظرية التربوية عبر العصور ، و تطور حياة المجتمعات ، أصبح للإشراف التربوي معنى جديد غير الذي عهدته الأزمنة الماضية .

كما تأثرت أيضا مفاهيم الإشراف التربوي عبر تطورها بالأفكار الأساسية للإدارة البيروقراطية، و الإدارة العلمية، و مجال العلاقات الإنسانية : (21 : ص99) .

ففي ظل الإدارة البيروقراطية كان الإشراف التربوي هو اكتشاف الأخطاء وتسليط العقوبات. أما في ظل الإدارة العلمية ،فكان الهدف من الإشراف هو اكتشاف قوانين التعلم و على المعلمين إتباع هذه القوانين تحت إشراف المشرف التربوي ، حيث يبقى المعلمين باستمرار في حاجة إلى توجيه لما يفعلونه ، و قيام المشرف بالتخطيط لهم ، في حين أن حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة التربوية تهتم بحاجة الفرد الاجتماعية و النفسية و إشباع هذه الحاجات لكي يستطيع الفرد زيادة فعاليته . و بموجبها تحولت النظرة إلى المعلمين ، إذا أصبح التركيز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف و المعلمين من أجل إثارة دوافعهم نحو العمل .

و يمكن تصنيف مراحل التطور في طبيعة العمليات الإشرافية في ظل الفكر التربوي المعاصر إلى ثلاث اتجاهات رئيسية و هي :

2-1- الإشراف التربوي بمعنى" التفتيش"

لقد كان الإشراف التربوي في معظمه " تفتيشا " و مازال كذلك في كثير من الأماكن من هذا العالم الذي نحيا فيه ، و لا يزال المفهوم التفتيشي للإشراف موجودا حتى اليوم في عدد كبير من المدارس .

و مع أنه نشأ في وقت مضى إلا أنه قد استمر و لم يختف بعد و لعل ذلك يرجع إلى الأسباب الآتية :

1-1- نقص معلومات القائمين على الإشراف و قلة خبراتهم بأفضل طرق الإشراف .

1-2- الافتراض الخاطئ بأن المفتشين متفوقين في الإعداد و الخبرة .

1-3- السلطة الكبيرة المخولة للمفتشين . (06: ص : 28) .

و يتغير مفهوم التفتيش من دولة لأخرى ، و من نظام تربوي لأخر ، كما تتباين مقايسة تبعا لذلك . والواقع أن عبارة " التفتيش " لا تطابق تماما مدلولها التربوي ، فكلمة " التفتيش " توحي بالرقابة الشديدة، و بتعقب الآثار و تتبع الأخطاء، قصد المحاسبة و الملاحقة و التأديب.

و حتى من الناحية اللغوية (الاشتقاق) فإن فعل فتش يدل على البحث الدقيق، الذي يقصد من ورائه العثور على شيء ما ، و هذا الشيء هنا هو خطأ المعلم أو تقصيره . و من أجل هذا كانت كلمة المفتش ثقيلة على أذن المعلم و غير مرغوب في سماعها. (07 : ص84) .

أما من ناحية الأساليب ، فهي مبنية على الخبرة الطويلة في المهنة ، و الاعتقاد من طرف المفتشين بأنها سليمة و لا داعي لتعديلها . حيث نجد هذا النوع من الإشراف غير ميال للتغيير . (08 : ص. 406) .

و من ناحية أخرى نجد أن المفهوم التفتيشي يعطل و يجهض روح المبدأة و الابتكار في التدريس، فهو لا يشجع على القيام بجهود مستقلة لإيجاد أحسن الطرق التي يمكن استخدامها في التدريس، و تكون ملائمة لقدرات التلاميذ. فالمعلم مقيد بتعليمات المفتش و توجيهاته التي يفرضها عليه، فيضطر إلى قبولها لا عن عقيدة و اقتناع، و إنما عن خوف و رهبة، كما أن هذه العلاقات قد تقوم على أساس من النفاق ، حيث يحاول بعض المعلمين استرضاء المفتش بالطريقة التي يشعرون أنها ترضيه ، بدلا من التمسك بالطريقة التي رسمها المعلم لنفسه و فق فلسفة يؤمن بها ، أو نتيجة لتجربة شعر بنجاحها.

و بذلك تنعدم تلك الصلة الديمقراطية بين المعلم و المفتش ، و هذا الأسلوب يجعل العلاقة بينهما تقوم على أساس من الصراع بدلا من التعاون . (06 : ص. 31) .

أما الانتقادات التي وجهت لهذا المفهوم الإشرافي فقد كان أهمها :

1-1- ضعف العلاقة الإنسانية بين المعلم و المفتش :

حيث كان المفتش يمارس عمله في مراقبة أعمال المعلم لمجازاة المحسن، و معاقبة المسيء، و كان التفتيش بالمدارس يقوم على أساس استخدام السلطة و تصيد الأخطاء و توجيه النقد من جانب المفتش ، وكثيرا ما كانت تتم عملية المراقبة عن طريق الزيارات المفاجئة للمعلم في الفصل ، وكثيرا ما غالى بعض المفتشين في رقابة المعلمين بحيث جعل المفتش أساس مهمته تلمس عيوب المعلم و تعقب هفواته .(09 : ص. 21) .

وكانت الصورة عن المفتش كشخص " متجهم " يبحث عن الأخطاء فقط دون اعتبار للإحباط الناشئ عن هذه المواقف للمعلم، و كنتيجة لما سبق كان المعلم يحاول بكل جهده إرضاء هذا الزائر" البغيض " سواء أكان ذلك نابعا من قناعته أو لم يكن (10 : ص . 130).

و قد أدى هذا النظام التفتيشي إلى إشاعة جو من عدم الثقة بين المعلم و المفتش، و أصبحت العلاقة بينهما لا تقوم على أساس سليم من ناحية العلاقات الإنسانية .

1 .2- صورة المعلم المثالي

حيث يفتش المشرف بالفكرة التي لديه عن المدرس " المثالي " إلا أن صورة المدرس المثالي في ذهن المشرف ، تختلف عن صورته في ذهن المدرس و لا يستطيع في الزيارات القليلة التي يقوم بها أن يجمع إلا معلومات قليلة و ضئيلة ، عن عمل المدرس ، كما يقوم التفتيش كلية على افتراض أن المشرف يعرف أفضل الإجابات عن كل مشكلة تدرس ، و من ثمة يعرف المدرسين بالعمليات الضرورية لحل مشكلاتهم ، و إذا علمنا أن هناك عدة طرائق للتدريس و طرق كثيرة لمعالجة مشكلاته ، فليس هناك إذا مدرس أو مشرف يستطيع أن يعرف جميع الإجابات (11 : ص . 69).

1 .3- محدودية العملية الإشرافية

حيث يلاحظ أن هذا النوع من التفتيش لـه عيوب كثيرة، فهو محدود في وظيفته و مجالاته إذ يقتصر على المعلم دون غيره من العوامل الأخرى التي تؤثر في الموقف التعليمي، كما يهتم بعيوب المعلم دون مصادر القوة عنده، و هو يركز على نشاط المعلم داخل الفصل الدراسي ، دون سائر أنواع النشاط التعليمي خارجه ، و التي لها اثر في تعليم التلاميذ (12 : ص . 498).

و بالرغم من أن الإشراف التفتيشي من أقدم أنواع الإشراف على العملية التعليمية، كون التفتيش هو الشكل الأول لعملية الإشراف على المدارس ، إلا أن بعض ملامحه مازالت باقية و ما زالت بعض ممارساته تنتشر حتى الآن .

و يمكننا أن نوجز الصفات العامة لهذا النظام التفتيشي في الأمور التالية:

1-1) انه ديكتاتوري ينزع إلى السيطرة و التسلط.

2-1) انه عملية بحث عن أخطاء المعلم.

3-1) إن العلاقة بين المشرف و المعلم أساسها الخوف و الكراهية.

4-1) اقتصار الإشراف على المعلم و الاهتمام بتحسين طرق التدريس.

5-1) الزيارات المفاجئة، أو كتابة التقارير عن المعلم كأهم وظيفة للمشرف.

6-1) تقدير المعلم على أساس رأي المشرف وحده.

و تأسيسا على ما سبق يمكن القول أن استمرارية هذا النوع من الإشراف في النظام التعليمي قد لا يساهم في تحسين عملية التعلم لأنه يؤدي إلى جمود عملية التعليم ، و ذلك لانعدام الدور التوجيهي للمفتش بمعنى مد يد المساعدة للمعلم لتطوير عمله أو تنويره بالمستجدات في عالم التربية بما يرد من البحوث السيكولوجية و التربوية.

و لقد صاحبت التغيرات التي طرأت على المجتمعات نظرة جديدة لعملية الإشراف التربوي، فنادى المربون بضرورة أن ترتبط عملية الإشراف بتطويره عمل المعلم و ذلك بتوجيهه لرفع قدرات تلاميذه و تحصيلهم و تغير اسم" المفتش"و أصبح يسمى " موجها" و لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل تغير الوضع عما كان عليه و لم يعد سائدا ما كان سائد ؟

2 .2- الإشراف التربوي " التوجيهي".

إن التغيرات و التطورات التي حصلت في الحقل الإشرافي، فرضت على الإشراف التربوي ظروفا جديدة و فتحت له آفاق رحبة، فأدخلت عليه وسائل و مستحدثات تتلاءم و أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها.

كما اخذ أيضا أبعاد و أساليب جديدة لكي يواكب التطور الحاصل في العملية التربوية و أصبح الإشراف في ظل هذا التطور يعتمد الأسس العلمية.

و من الجدير بالذكر أن الاتجاه " العلمي التوجيهي" في الإشراف التربوي قد ظهر مع بداية الحركة العلمية و قيام ما يسمى بحركة القياس في التربية، و ما ترتب عنها من استخدام الطرق الإحصائية و بعض الآليات لقياس التعليم و الميل و التحصيل الدراسي، مما جعل الكثير من المربين يعتقدون و يسعون إلى تطبيق أساليب العلم التجريبي في دراسة المشكلات التربوية.

كما اعتقد بعض الباحثين بإمكانية جعل عملية الإشراف التربوي " عملية موضوعية " إذا ما استخدمت في ممارساتها المختلفة المقاييس العلمية و بخاصة في عملية التعلم، و قياس شخصية المدرس، بالاستناد إلى البحث و التجريب، و العمليات الإحصائية الموثوق بها.

و يقوم هذا النمط من الإشراف على توجيه المعلمين لإتباع أساليب عمل محددة، و إجبارهم عليها، حيث يعمل المشرف التربوي هنا كخبير يساعد المعلم التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجهه. (13: ص. 11).

كما يفترض في هذا النمط من الإشراف أن هناك طرق معينة و محددة للتعليم معترفا بها هي أفضل الطرق ، و يستطيع المشرف بخبرته و معلوماته توجيه المعلمين إليها ، و يرى أن الإبداع و الابتكار في المجال التعليمي يعتمدان اعتمادا كبيرا على قدرة المشرفين و اتسامهم بالسمة العلمية ،المستندة إلى الفهم العلمي و الإدراك الواعي لأحدث التجديدات و الابتكارات التي تمخضت عن البحوث العلمية في مجال التعليم(14: ص. 14).

و قد يتصف الإشراف التربوي التوجيهي بالصفة العلمية طالما كان استخدام القياس الموضوعي استخداما فعالا ممكنا في قياس التعلم و الشخصية.

لقد طبق هذا النمط من الإشراف، أول ما طبق في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، حيث كان يركز على الزيارة المفاجئة للمدارس بغرض تفتيشها و التأكد من نظامها و حسن سلوك المعلمين و كفاءتهم و انتظام توزيع الكتب و العمل المدرسي ، كما ضم في ثناياه ،اتخاذ الإجراءات التي يراها المشرف التربوي ناجحة لرفع مستوى التعليم و ذلك بتشجيع طبع و نشر المجلات و المطبوعات في البيئة المدرسية ، وعقد الاجتماعات العامة و الندوات الدراسية و تداول و مناقشة قضايا التربية مع المعلمين (15: ص. 22).

و السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المقام هو: ما مدى علمية العملية الإشرافية ؟ إذ انه و أمام اعتقاد الكثيرين من المهتمين بعملية الإشراف التربوي بإمكانية التوصل إلى ما يسمى " بالإشراف العلمي " بغية إنجاز توصيف علمي لعمل المدرس عن طريق تحديد مجموعة من القواعد التي تتيح إطلاق صيغة " المعلم الجيد" على معلم ما ، إلا انه و حتى بداية الستينات من القرن العشرين لم يفلح العاملون في الحقل التربوي تحقيق مثل هذا الهدف .فلم يستطيع الباحثون توضيح ما هو " التعليم الجيد أو الفعال " و لا كيف يتعلم التلميذ بصورة أفضل، و بدا البحث عن قواعد التعليم الفعال غير مجد ، فجهود التربويين حتى بداية الثمانيات من القرن الماضي لم تؤت ثمارا و قضية الإشراف العلمي الموضوعي لم تربح معركتها (10: ص. 123).

و مهما يكون من أمر فإن الإشراف العلمي " التوجيهي " و الذي بدأ كما سبقت الإشارة إلى ذلك مع بداية الحركة العلمية في التربية و الذي يعتمد أساسا على زيادة حجرات الدراسة ، لقياس فاعلية التدريس و مقدار ما حصل من تعلم ، مستخدما قوائم المراجعة و مقاييس التقدير التي وضعت خصيصا لتحقيق ذلك، أصبح يتميز بسمات يمكن إجمالها في النقاط التالية:

2 -1- الأخذ بمبدأ التجريب ، حيث أصبح السمة المميزة لعملية الإشراف التربوي ، فالحقائق التربوية التي كانت ذات طابع ثابت و قار أصبحت في ظل المفهوم العلمي الموضوعي

للإشراف التربوي ، موضع تساؤل دائم و اختبار متواصل ، و خاضعة للتقويم و التحليل في جميع مراحلها ، وهذا بهدف تعريفها و تطويرها على أساس علمي تجريبي .

2-2 - العمل على تحسين أداء المعلم و أساليبه وطرائق التدريس بغرض النهوض بالعملية التعليمية و التعلمية .

3-2 إلمام المشرف التربوي بأفكار و معلومات و مهارات مهنية مسايرة للعصر، كما أن خبراته متجددة مما يسمح له بالتأثير الايجابي في العملية التعليمية.

4-2 الاهتمام بالتقويم الموضوعي للمعلم ، بعيدا عن الذاتية و التعصب للرأي فإذا كان الإشراف التقليدي يعتبر التقويم هو المبدأ أو الغاية فان الإشراف التربوي التوجيهي يعتبره مجرد وسيلة ، تؤخذ ليس لذاتها و إنما بغرض التحسين و التطوير في الأداء المهني للمعلم (16: ص. 350).

و الملاحظ انه حتى في ثنايا هذه السمات يظهر الاتجاه التسلطي من جانب المشرف التربوي حتى و إن كان هدفه الإصلاح فغالبا ما كان المشرف يكتفي بإلقاء الملاحظات العامة بعد الزيارة و التي عادة ما تكون بمثابة أوامر تنصب على كيفية استخدام الكتب و المطبوعات و المجلات المتخصصة و هو صاحب السلطة العليا و عليه وحده أن يقرر كل شيء بالنسبة للمعلم .و بهذا يفقد الإشراف التربوي صفة العمل الجماعي ،فيفتقد الأسس السليمة في التخطيط ، و ينصب اهتمامه على المعلم و يهمل الظروف الأخرى المؤثرة في الموقف التعليمي .

إن اهتمام الإشراف التربوي التوجيهي بتقرير الواقع ، و مدى تنفيذ المعلم للتعليمات و القرارات ، دون القيام بعمل ايجابي نحو التحسين يجعل هذا النمط من الإشراف يهمل أهم عملية و التي لها وزنها و هي تحسين الأداء و تنمية المعلم مهنيا و تربويا و علميا (15: ص. 22).

وواقع الحال يؤكد انه ليس من الممكن في الوقت الحاضر أن نجعل الإشراف علميا خالصا ، و حتى لو كان هذا ممكنا فان نتائجه لا يكون مرغوب فيها ، لان الإشراف العلمي

بسعيه لتركيز الانتباه على نتائج التعليم يميل إلى التقليل من مكانة المدرس ، بحيث يصبح قريبا من الأدوات و الوسائط التي يتم بواسطتها التعلم و منفذا لمقترحات الآخرين .أي منفذا لأوامر مغلقة ، تميل إلى التقليل من مكانته المهنية ، و هذه العمليات الموضوعية أو العلمية تضعف الإشراف بقدر ما تبعد المدرس عن بؤرة اهتمام المشرف التربوي (11: ص. 60).

و هذا يعني أن هناك حدا معينا لمدى جعل الإشراف التربوي علمي لان مجال القياس الموضوعي لكل من التعلم و الشخصية مجال محدود نسبيا في التربية ، زيادة على كون هذا النمط الإشرافي يحد من إمكانات المعلمين و يقلل الرغبة لديهم في النمو و الابتكار و القيام بمجهودات مستقلة ، و يشجع التقليد الأعمى و التواكل و إتباع نمط معين في التعليم يرضي عنه المشرف التربوي و يباركه.

وواقع الأمر أن نجاح عملية الإشراف التربوي على التعليم صارت تعتمد على مدى قدرة التحكم في كثير من المتغيرات، منها ما يرجع إلى المدرسة، و منها ما هو شخصي و منها ما هو اجتماعي ، و من بين هذه المتغيرات ما هو متعلق بخصائص المعلم من حيث معلوماته ، و مهارته في التعليم ، كذلك المتغيرات المتعلقة بخصائص التلميذ ، و تلعب أيضا الظروف المدرسية دورا هاما في تحديد الأدوار و الوظائف التي يقوم بها المشرف التربوي .إذ صار لزاما على المشرف التربوي مراعاة الفروق الفردية و التنوع فيها ، مع التركيز على مستوى المعلمين و الالتقاء بالتلاميذ و حث الجميع على العمل و ليس الاقتصار على المعلمين في عملية التوجيه و الإرشاد ، كما استوجب على المشرف التربوي أن يكون قادرا على الإبداع و خلق العديد من المهارات لمساعدة المعلمين على تحسين عملية التعليم و التعلم و جعلها أكثر فاعلية.

3 .3- الإشراف التربوي " التعاوني" :

لقد مرت عملية الإشراف التربوي على التعليم عبر مراحل ثلاث هي: التفتيش فالتوجيه ، فالإشراف. و تطور مفهوم الإشراف التربوي من تفتيش يهتم بمفاجأة المعلمين و الكشف عن أخطائهم ، إلى توجيه يهتم بإرشاد المعلمين لأفضل النتائج ، إلى إشراف يهتم

بمعاونة المعلمين لرفع مستوى أدائهم ، و تقديم مختلف المساعدات الممكنة لهم ،في إطار علاقات إنسانية سليمة و تحت لواء قيادة تربوية ناجحة و إشراف جيد و فعال.

إن الإشراف " التفتيشي" قد سلك طرقا خاطئة حيث كانت عملية الإشراف التقليدية و الى عهد قريب تتم عن طريق ما يسمى" بالمفتش" الذي يزور المعلم في حجرة للتأكد من انه يستوفي معايير معينة ،يفترضها المفتش في عملية التعليم ، و كانت المهارة محورا لهذه المعايير إلى جانب معايير أخرى كتنفيذ خطة المناهج و تصحيح كراسات التلاميذ ثم تكون محصلة هذه الزيارات التقرير التقويمي المألوف . (10: ص. 127).

و هذا ما حدا بكثير من المربين إلى محاولة وصف علاج شامل له بالاستعانة بالألفاظ و الجمل البراقة كالإشراف الموضوعي، و الإشراف العلمي ، و الإشراف الخـــلاق ، و الإشراف الديمقراطي، و الإشراف التعاوني. (11: ص. 63).

و سؤال موضوعنا هنا في هذا المقام هو ما الإشراف التعاوني ؟ و ما المقصود به؟ إن الإشراف التربوي كما هو مسلم به ، أولا و قبل يعنى بالأفراد قبل الأشياء .فهو الوسيلة الأولى لتحسين مستوى الأفراد العاملين في الحقل التعليمي ، و هم بالضرورة يتحسنون تحسنا ملحوظا بعملية التعلم . و بهذا كانت مهمة الإشراف العمل على تحسين أداء العاملين في مجال التربية و التعليم ، أما إذا استهدفنا المعلمين فان الإشراف يعني بسلوكهم داخل و خارج فصول الدراسة. (20: ص. 95).

و لقد حدث بالفعل تطورا في عملية الإشراف التربوي على التعليم في مختلف الدول المتقدمة ، بحيث لم تعد تقتصر على مجرد عملية التفتيش على المعلمين ، و إنما أصبحت عملية تربوية تسعى لتوجيه النمو المهني لديهم و بالتالي تطور مفهوم الإشراف من مجرد مراقبة المفتش لأعمال المعلم ، إلى عملية إرشاده و إثارة دوافعه و قدراته أي انه تطور لصالح النواحي الإنسانية المتمثلة في احترام المعلم و الثقة بقدراته. (09: ص. 21).

و انتبهت بعض الدول لكلمة " مفتش " هذه التسمية التي تحمل مفهوما بوليسيا أكثر منه تربويا .فأطلق عليه اسم " موجه" أو المشرف و التي تحمل معاني النصح و الإرشاد ولم يكن القصد الأخذ بالتسمية بل الإشارة إلى ضرورة تغيير جذري لهذا المفهوم السائد (10: ص. 31).

و تحطم بذلك جدار الجليد بين المشرف و المعلم ، حيث أنه و لكي يشعر المدرس بالثقة و الراحة النفسية الكفيلة بتقبل الإرشاد و التوجيه ، كان ينبغي تغيير الأساليب المتبعة ، و أن يكون دور المشرف واضحا ومتفقا عليه مع المعلمين ، كما ينبغي أن تنتهي المفاجآت من قوانين الإشراف التربوي ليحل محلها التعاون و التكامل في العمل .

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الإشراف التربوي التعاوني هو أسلوب ينبثق أصلا من مفهوم الإشراف التربوي الحديث ، حيث انتشر هذا المفهوم في الميدان التعليمي في الأربعينيات و الخمسينيات من القرن العشرين ، و هو يعني التعاون بين المشرف و المعلم و تقديم العون و المساعدة لهذا الأخير من طرف المشرف التربوي على التعليم ، حيث يعمل المشرف على تهيئة الفرص أمام المعلمين لتبادل خبراتهم من خلال العمل و التخطيط المشترك (17: ص41)

و لا تقتصر عملية الإشراف التربوي هنا بجوانبها المختلفة على القيادات التربوية العليا بل تشترك فيها و يتأثر بها المعلمون و غيرهم ممن يهمهم أمر العملية التعليمية ، فصار للمشرف التربوي الحرية في استخدام أكثر الأساليب فاعلية حتى يستطيع أداء مهمته في توجيه المعلمين أفرادا و جماعات بغية تحسين أدائهم المهني و بهذا انتقل اهتمام المشرف التربوي من تصيد الأخطاء إلى توجيه و مساعدة المعلم على النمو في المهنة ، حيث أضحت العلاقة بين المشرف و المعلم قائمة على أساس التعاون و المشاركة و كانت الصلة بينهما تبني على أساس قوي من العلاقات الإنسانية السليمة (18: ص. 183).

و يعتبر الإشراف التربوي التعاوني مـــن جهة أخرى عمليــة تعاونية بيــن المشرف و المدير و التلميذ و المجتمع المحلي و هم في كل الأحوال يعتبرون وحدة عمل متكاملة ذات أهداف مشركة لذا فان من ابسط واجبات المشرف التربوي معاونة المعلمين و توجيههم إلى ما يحقق الاستفادة الكاملة من قدراتهم و مساعدتهم على فهم و حل مشكلاتهم المهنية ، بل و حتى الخاصة ، و رفع المستوى التربوي و العلمي لهم، من خلال تعريفهم بالاتجاهات التربوية الحديثة ، و تدريبهم على ممارستها ، فضلا عن مساعدتهم على تخطيط عملهم و تقييمه ذاتيـــا و العمل على خلق اتجاهات ايجابية بينهم .

و هذه العملية لا بد أن تتم بإشراك المعلمين أنفسهم و بإسهامهم الايجابي حيث يساعدهم ذلك على تقبل القرارات المتخذة و بالتالي ضمان حماسهم و التزامهم بتنفيذها .و أن مثل هذا التصرف يحتاج إلى قدرات خاصة و اتجاهات ايجابية نحو المهنة من طرف المشرف و كذلك نحو زملائه من المعلمين ، فضلا عن قدراته على تكوين علاقات إنسانية سليمة مع الآخرين مما يتيح اتخاذ قرارات مشتركة و ممارسة العمل الجماعي و ربط ذلك بتحسين العملية التربوية . (19: ص. 28).

و مما لا شك فيه أن المعلمين و كذلك المفتشين في بلادنا في حاجة ماسة إلى الإلمام بأوجه هذا التطور في ميدان " التفتيش" حتى تتغير نظرتهم له من أنة عبارة عن تصيد للعيوب إلى انه عبارة عن عملية هادفـــة إلى تحسين أساليب الأداء التربوي فـــي العملية التربوية ككل ، و هي عملية تقوم على تعاون و تفاهم ثلاث أركان رئيسية، هم المشرف التربوي، مدير المدرسة و المعلم فبدون تعاونهم جميعا لن يحقق الإشراف التربوي الفائدة المرجوة منه في العملية التربوية (12: ص. 477).

و كمحصلة لما سبق يمكن تلخيص مفهوم الإشراف التربوي التعاوني في النقاط التاليـــــــة:

1-3) الإشراف التربوي قيادة تربوية تعمل على معاونة المعلمين على حل مشكلاتهم و تنسيق جهودهم و تنمية معارفهم المهنية.

2-3) يقوم الإشراف التربوي التعاوني على أساس مساعدة المعلمين على النمو الذاتي و على تحليل المشكلات و مواجهتها .

3-3) إن أسلوب العمل في الإشراف التربوي التعاوني لم يعد مقصورا على توجيه نشاط المعلم في الفصل الدراسي ، بل يتعداه ذلك ليشمل أنشطة أخرى داخل المدرسة و خارجها .

أما فيما يتعلق بأدوار المشرف التربوي في ظل الإشراف التربوي التعاوني فقد أصبح يتصف بصفات مميزة يمكن جمعها في النقاط التالية:

1-3) أنه موجه و مرشد، مشبع بالروح الديمقراطية، ينظر إلى المعلم كزميل له في المهنـــــة، و يتعاون معه في حل المشكلات التعليمية، و يشجعه على الابتكار و التجريب و تهيئة المجال لنموه المهني و إغناء شخصيته.

3. 2- أن علاقة المشرف التربوي بالمعلم أساسها الود، و التفاهم و الاحترام المتبادل.

3 .3- انه مهتما بكل ما يؤثر في عملية التدريس، فمشكلات التعليم، و مشكلات التلاميذ، أصبحت محور انشغالاته.

3 .4- انه يقوم بعقد حلقات للبحث و مؤتمرات يجتمع فيها مع المعلمين لمناقشة كل القضايا التربوية و التعليمية و إيجاد الحلول لها ، و تنسيق جهود المعلمين من اجل تحقيق أهداف التربية

3 .5- أن تقويمه للمعلم أضحى يعتمد أوجه و طرق مختلفة و أن زيارته للفصول الدراسية القصد من ورائها هو مساعدة و معاونة المعلم في حل مشكلات المهنية و الاجتماعية و حتى الشخصية أن أمكن ذلك .

2- النماذج الإشرافية المعاصرة.

لقد نتج عن التطور الحاصل في الميدان التربوي ، ككل تغيير في مفهوم الإشراف التربوي ، و اهتمام متزايد بأهمية دوره في تطوير العمل التربوي ، و لم يتغير مفهوم الإشراف في محتواه فقط ، بل تغير كذلك في الاسم ، فصار يطلق عليه اسم " التوجيه" أو " الإشراف" و كانعكاس لهذا التطور في المفهوم، أصبح الإشراف التربوي يستهدف تحقيق الأغراض الرئيسية التاليــة:

1- تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من المدارس و العاملين فيها.

2- تقويم عمل المؤسسات التربوية و تقديم المقترحات البناءة لتحسينه .

3- تطوير النمو المهني للمعلمين ، و تحسين مستوى أدائهم و طرائق تدريسهم .

4- العمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية و المادية وحسن استغلالها (31: ص. 121).

و يمكن إرجاع تطور مفهوم الإشراف التربوي على التعليم إلى عدة عوامل نجملها فيما يلـــــي:

1- تغيــر مفهوم التربية.

2- تقدم البحوث السيكولوجية و التربوية.

3- انتشار المبادئ الديمقراطية.

4- الإيمان بالفلسفة التجريبية (06: ص. 44).

و تجدر الإشارة هنا أن العوامل السابقة لم تنشا منعزلة بعضها عن بعض و ما الفصل بينها إلا من اجل توضيح أثرها فقط فهي عوامل متداخلة تؤثر مجتمعة في التربية بصفة عامة، و في الإشراف التربوي باعتباره عنصرا من عناصر مدخلات العملية التربية .

و لقد أدى التفاعل فيما بينها إلى تطور الإشراف من المفهوم الاستبدادي إلى المفهوم الديمقراطي وظهور الإشراف العلمي الإشراف الإبداعي ، و انتشار مفهوم الإشراف القيادي.حيث ظهرت نماذج إشرافية متعددة و متنوعة، متوافقة فيما بينها أحيانا و مختلفة و متناقضة أحيانا أخرى.

و يمكن إرجاع هذا الغموض و هاته الملابسات المرتبطة بالنموذج إلى كونه عملية تستخدم عادة في التنظير، مما يؤدي إلى ظهور قدرا معينا من عدم الدقة فيما يتعلق بمعناه.
فبين عبارة النموذج بمعنى PARADIGM و النموذج بمعنى MODEL فارق أو تميز أساسي فالنموذج بمعنى PARADIGM. هو إطار مشتق من مجاله الأصلي ، بينما النموذج بمعنى MODEL.يعتبر تمثيلا لمجموعة محددة من الأحداث التي يطور حولها وعنها نظرية ما

و قد عرف (ريفات Rivett.) النموذج بمعنى" PARADIGM " بأنه: "مجموعة من العلاقات المنطقية، سواء نوعية أو كمية و التي سوف تربط الملامح المناسبة للواقع الذي تهتم به " (31: ص. 39).

و إذا ما فهمنا النموذج بهذا المعنى فسيكون أداة مساعدة، في تحديد الأحداث و توضيح العلاقات بينها، و أمكن توظيفه إجرائيا كأسلوب مساعد لتمثيل أحداث أو تفاعلات أحداث بطريقة أكثر إحكاما و توضيحا في شرح الحقائق الغامضة.

و فيما يلي عرض موجز لبعض النماذج الإشرافية المتعلقة بالإشراف التربوي على التعليم ، حيث صنف الباحث (دوقات عبيدات) هذه النماذج الإشرافية المعبرة عن

الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف التربوي إلى اتجاهين ، الأول يشمل النماذج الإشرافية التي تهتم بالعمل و الإنتاج ، و الثاني يشمل النماذج الإشرافية التي تركز على حاجات المعلمين . (17 : ص . 43) .

الاتجاه الأول

و يشمل هذا الاتجاه النماذج الإشرافية التالية:

1-3) الإشراف التفتيشي

يفترض هذا النوع من الإشراف أن المعلم لا يستطيع تحمل المسؤولية ، إلا إذا خضع لمراقبة من ناحية المشرف التربوي . أما أسلوب العمل الذي يمارسه هذا الأخير فهو زيارة الفصل الدراسي للتعرف على مستوى المعلم ، و إنتاجيته بغرض تقويمه ، و بالرغم من أن الإشراف التفتيشي من أقدم أنواع الإشراف في العملية التعليمية إلا أن بعض ملامحه مازالت باقية ، و مازالت بعض ممارساته تنتشر حتى الآن في مدارسنا . (15 : ص . 30) .

وإذا ما حاولنا فهم خصائص الإشراف التفتيشي، الذي تنادي التربية الحديثة بوجوب تجاوزه و التخلي عنه، نجدها تتمثل في السمات التالية:

1-1) ينحصر إلى درجة كبيرة في التفتيش على المعلم دون النظر إلى غير ذلك من العوامل و الظروف الهامة في الموقف التعليمي ، و بخاصة ما يتعلق بالتلاميذ .فالمفتش عند ما يزور مدرسة يركز كل جهده في زيارة المعلم و مراجعة أعماله و تقديره عن طريق اختبار التلاميذ.(12: ص. 496).

1-2) يهتم هذا النوع من الإشراف بدرجة كبيرة على تقرير الواقع و مدى تنفيذ المعلم للتعليمات و المقررات دون القيام بأعمال إيجابية نحو تحسين العملية التربوية ككل ، وفي كثير من الأحيان لا تعدو الجهود التي تبدل في سبيل التحسين أن تكون مجرد اقتراحات تكتب في

السجلات ، وفي أحيان قليلة يكون التعديل أو التحسين في إطار التعليمات المحدد سلفا و في أضيق حدود النشاط المتعلق بالفصل الدراسي .

3-1) يعتمد الإشراف التفتيشي أساسا على عنصر المفاجأة اعتقادا منه بأن هذا هو السبيل إلى الكشف عن العيوب و الأخطاء . حيث تتحدد وظيفة المفتش أساسا على معاونة الرؤساء في التعرف على أحوال المعلمين و الرقابة عليهم بدلا من معاونتهم. فالمفتش هو صاحب السلطة العليا ، و هو الذي يقرر كل شيء بالنسبة إلى المعلم و غيره من المشاركين في العملية التربوية . (12. ص : 497) .

أما إذا تساءلنا عما إذا كان هناك مكان للتفتيش في الإشراف التربوي ، و جدنا أنه لا يمكن التخلص من التفتيش لأنه إذا ما استخدم على نحو صحيح ، أمكن أن يساعد المدرسين الجدد و المدرسين ذوي المستوى المتدني مساعدة كبيرة ، و يقل التفتيش على هيئة التدريس تدريجيا ، كلما نموا في الخبرة و تحسنوا في المهارة و الأداء .

4-1) يركز المفتش في تقويمه للمعلم على نواحي الضعف و يهمل نواحي القوة فيه ، و الواقع أن بمساعدة المعلم على إنماء نواحي القوة في شخصيته ، سيجد المشرف لديه رغبة في التحسن لأن كل إنسان يحب أن يحدثه الناس عن نواحي قوته ، كما يحتمل أيضا أن يصحح نقاط ضعفه نتيجة لهذه الاستثارة (11 : ص70) .

و من هنا فإن عملية تقويم المدرس يجب أن تتم بكثير من التبصر و التفتح و الفهم لطبيعة العمل الذي يؤديه لأن تقويم المدرس عملية تتداخل فيها عوامل كثيرة لتجعلها على درجة كبيرة من التعقيد ، فمن ناحية ، المدرس إنسان بكل ما تحمله كلمة إنسان من معنى ، يحمل معه كل العوامل التي تجعل تقدير شخصيته أمرا يحتاج إلى عناية كبيرة ، و من ناحية ثانية فإن عملية التدريس ذاتها لا تقل تعقيدا ، فهي تتأثر بعوامل عديدة يكون المدرس نفسه عامل واحد منها . (10 : ص 128) .

2-3 الإشراف العلمي

يهتم هذا النموذج باستخدام الاختبارات و المقاييس في دراسة الظواهر و المواقف التعليمية المختلفة ، وهو شكل متطور " التفتيش " ، حيث أنه يعتمد على الأحكام الموضوعية في الحكم على المعلمين ، بدلا من الأحكام الشخصية التي يصدرها المفتش . و تعتبر عملية تقويم المعلم مهمة رئيسية من جملة مهام المشرف ، الذي ينبغي عليه أن يكون متواجدا باستمرار في المدرسة ليراقب عمل المدرس . و يوجهه لرفع كفاءة عمله ، حيث يعمل المشرف في الإشراف العلمي على تزويد المعلمين بحقائق و أرقام موضوعية ، تساعدهم على تحسين عملهم ، و يتطلب هذا النمط من الإشراف كفاءة عالية في استخدام الاختبارات و المقاييس. (32 : ص 21) .

حيث يستخدم الإشراف العلمي ، الطريقة و الاتجاه العلميين إلى الحد الذي يسمح بالتطبيق على حركة العمليات الاجتماعية في التربية و في المواقف التي يتيسر فيها استخدام الطريقة العلمية إذ يستخدم الإشراف العلمي طريقة حل المشكلات ، في دراسة و تحسين عملياته و نتائجه حتى يحصل في النهاية على بيانات و نتائج أكثر موضوعية و دقة. (15 : ص:31) .

و إن نجاح هذا النمط في تحسين العملية التعليمية و زيادة الفائدة منها يتوقف على مدى كفاءة المشرف ، ومدى قدرته على تأهيل و تطوير ذاته ، حيث يستطيع مناقشة المعلمين و إقناعهم بتنفيذ توجيهاته . و قد لا تكون للمشرف عندنا ، مثل هذه الصفات على وجه التحديد كما أن الكثير ممن يحملون هذا اللقب لا يستطيعون أن يؤذوا دورهم في مجال التخطيط و التنظيم و التطوير، بل أن الكثير منهم يمارس مهمة سلطوية على المعلم أكثر مما يمكنه أن يعمل على تحسين عملية التعليم.

3-3 الإشراف المصغر

ينظر هذا النموذج إلى التعليم كمجموعة من المهارات الجزئية ، و التي ينبغي أن يتدرب عليها المعلم ، و أشتق الإشراف المصغر من نمط التعليم المصغر ، و يمارس من خلال ملاحظة المشرف لإحدى مهارات التدريس في فترة زمنية قصيرة ، ثم يقوم بتحليلها ، مستعملا في ذلك تكنولوجيا التربية ، و الوسائل التعليمية اللازمة و تتمحور مهمة المشرف التربوي في التعليم المصغر حول تدريب المعلمين على إتقان هذه المهارات ، و استخدام الأدوات و الآلات التعليمية . أما علاقة المشرف بالمعلم في هذا النموذج ، فأشبه ما تكون بعلاقة الخبير بالمتدرب . (17 . ص: 47) .

و إذا ما حولنا حصر سمات هذا النموذج الإشرافي، فإننا نجدها تتمثل في:

3-1) يعني الإشراف المصغر بالمهارات التدريسية التي يجب أن يتحكم فيها المعلم في علاقتها مع المواقف التربوية التي ستوظف فيها.

3-2) يهتم الإشراف المصغر بالتكوين الشخصي و الاجتماعي للمعلم بما يشملانه من إمكانية التقويم الذاتي و تنمية الشعور بالمسؤولية ، و كيفيات بناء علاقات اجتماعية – مهنية فعالة .

3- 3) يسعى هذا النموذج الإشرافي إلى جعل التعليم المصغر مكونا أساسا من مكونات الإعداد المهني للمعلمين، سواء أثناء الخدمة أو قبلها. (33: ص 129) .

و إن اللجوء إلى الإشراف المصغر في مدارسنا قد يساهم في الارتقاء و الرفع من نجاعة المعلمين ، وخاصة لما نعرف أن إعداد المعلمين في بلادنا ، لا يزال يتسم بالسطحية و العمومية في غياب المحكمات الموضوعية التي يمكن أن يتحكم إليها المشرفون فيما بينهم من جهة، و فيما بينهم و بين المعلمين من جهة أخرى مما يجعل الإشراف على المعلمين و إعدادهم يتم في أجواء من الصراع و العشوائية . (33 : ص. 131) .

4-3 الإشراف الإكلينيكي

يهتم نموذج الإشراف الإكلينيكي بتحسين العمل في الفصل الدراسي من خلال زيارة المعلمين في صفوفهم و تحليل الموقف التعليمي، و تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن نقاط قوته و ضعفه. و يراعي هذا النموذج الإشرافي، استخدام مجموعة خطوات منظمة تبدأ بإقامة علاقات الثقة مع المعلم، ثم التخطيط المشترك للموقف التعليمي، و تحديد المعلومات التي يجمعها المشرف في أثناء الملاحظة و التحليل، و تنتهي هذه الخطوات بالتغذية الراجعة. (17 : ص. 47) .

و هكذا يكون المدخل الإكلينيكي للإشراف التربوي ، قد جعل الموقف التعليمي " كعيادة طبية " حيث يتابع المشرف المعلم لتحسين مستوى عمله، و على المشرف هنا أن يكون قادرا في تخصصه و إنسانيا في علاقته، ومهنيا ناجحا في إدارته. إذ يتحدد دوره في أربعة أبعاد هي: موقفه الفكري أو العقلي و تعاونه وخبرته و أخيرا موقفه الأخلاقي، فغالبا ما يكون المشرف ملاحظا محايدا في موقف معين و عاملا مشجعا في موقف آخر. (10 : ص. 123) .

ومع أن هناك وجود حماس مغال فيه لهذا النموذج الإشرافي، إلا أننا نراه غير واضح في عملياته و ممارساته حيث يفتقر إلى معايير واضحة المعالم و لا يضع محددات لعملية الإشراف التربوي.

5-3) الإشراف المبني على تطوير المنهج المدرسي

يرى أصحاب هذا النموذج أن أولى مهام المشرف التربوي هي الاهتمام بالمناهج الدراسية و العمل على تطوير محتواها و طريقتها و أسلوب تقويمها لتلاءم حاجات التلاميذ و المجتمع (34: ص. 05) .

و تتمثـــل القيـمـــة التربويـــة فـــي تأديـــة هـــذه الوظيفـــة، فيمـــا يلـــي :

5-1) الكشف عن مواطن القوة و الضعف أو النجاح و الفشل في المناهج التعليمية بما يرشد إلى أسس سليمة للعلاج التربوي الناجح ، مما يؤدي إلى تطوير المناهج و تحسينها .

5-2) إن مناقشة نقاط الضعف و أسباب العثرات من خير الأمور، التي تستدعي أفضل القيم التربوية لكل من المشرفين و المدرسين و التلاميذ، و تأخذ بيد الجميع في التعرف على الطريق نحو الإصلاح و اقتراح التعديلات المناسبة.

5-3) الكشف عن مدى كفاية الطرق التدريسية و الأساليب التوجيهية المتبعة في أداء وظائفها لتحقيق الأهداف التربوية سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع الذي ينتمي إليه .

5-4) استبانه نواحي القوة و الضعف التي تتصل بالإشراف التربوي نفسه ، مما يعمل على نجاح المناهج الدراسية و الإجابة على مثل السؤال التالي :

هـل أدت الممارسات الإشرافية في إعداد المعلم بواجباتها وحققت أهدافها بإمداد المجتمع بمعلمين دوي كفاية في مجال التدريس ؟ (35 : ص 378) .

و يمكن الوصول إلى الإجابة على هذا التساؤل من خلال إتباع أساليب متعددة نذكر منهـــا الآتـــي:

4-1) التعاون بين المشرف و المعلم للوصول إلى أهداف تربوية سليمة و مرغوب فيها .

4-2) مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين بوضع خطط عامة للإشراف التربوي .

4-3) التعاون بين المشرف و المعلم لتيسير الحصول على الأدوات و الوسائل الضرورية و للتذليل من الصعوبات التي قد تحد من نشاط المتعلم .

4-4) مناقشة كل الأساليب الجديدة في التربية و علم النفس مع المعلمين .

4-5) تنمية علاقات طيبة مع المعلمين و المدراء ، لأن التعاون فيما بينهم يساعد المشرف التربوي على النجاح في معالجة تخلف المنهج الدراسي ، وبالتالي تطويره و تحسينه (36 ص. 336) .

و يتبين من خلال القراءة للنماذج الإشرافية السابقة تركيزها الواضح على تحسين العملية التعليمية من جوانبها المتعددة .

فالإشراف التفتيشي يهتم بمراقبة المعلمين ليؤذوا أعمالهم بطريقة أفضل . و الإشراف المصغر يهتم بتدريب المعلمين على مهارات التدريس الفعالة ، و الإشراف العلمي يهتم بالتقويم الموضوعي عن طريق استخدام الاختبارات و المقاييس ، و الإشراف الإكلينيكي يهتم بتحليل العمل داخل الفصول الدراسية و تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة و الإشراف كعملية تطوير المنهج الدراسي يركز على إصلاح المناهج الدراسية لتلاءم حاجات التلاميذ و مطالب المجتمع

و تلتقي نماذج الاتجاه الأول بالرغم من اختلاف منطلقاتها النظرية عند هدف أساسي هو تحسين عملية التعلم و التعليم من خلال التركيز على إنتاجية المعلم و الاهتمام بمتطلبات العمل ، حيث يمارس المشرف التربوي في هذا الاتجاه دور المواجهة مستخدما سلطته الرسمية و كفاءته المهنية لرفع المستوى المهني للمعلمين .

الاتجاه الثاني

ويشمل هذا الاتجاه النماذج الإشرافية التالية :

1-3 الإشراف الإرشـــادي

يستند هـذا النموذج الإشرافي علـى ضرورة دراســة المؤثرات المختلفـة و التي تؤثــر على جوانب شخصية المعلم من الناحيتين الانفعالية و العقلية ، و توجيــه السلوك التعليمي و يتطلب هذا أن يقيم المشرف علاقات إرشادية مع المعلم لفهم شخصيته و العوامل المؤثرة عليها ، و شرح هذا الفهم للمعلم لكي يزداد إدراكا لذاته و لنشاطه التعليمي . (28: ص .19)

و يتطلب هذا النموذج أن يمتلك المشرف كفاءات إرشـادية تتعلق بالملاحظـة و تحليل الانطباعات و تفسير المواقف .

-3-2 الإشراف الدافعــي

يهتم هذا النموذج الإشرافي بإثارة دوافع المعلمين بإعتبار أن أساليبهم و أنشطتهم هي انعكاس لدوافعهم و حاجاتهم . و أن أدائهم يرتبط سلبا أو إيجابا بمستوى درجة دوافعهم . أما دور المشــرف فهــو إحداث درجة مــن التوتر تكفي لاستغلال الدوافع الإيجابيـة عنــد المعلمين . (15: ص. 33)

و يتطلـب هــذا النمـوذج أن يكـون المشـرف مؤهــلا فـــي استخدام كفايـات إرشـادية تتعلق بالاتصال الإيجابي و عمليات التعزيز و تقديم التغذية الراجعة .

-3-3 الإشراف المبني على العلاقات الإنسانية

يهتم هذا النموذج بإقامة العلاقات الإنسانية السليمة بين مختلف أطراف العمليـة التربويـة حيث أن التعليم عملية تفاعل إنسانية بين التلميذ و المعلم ، و مهمـة المشـرف ، تقديم نمـوذج لهذا التفاعل في علاقاته مع المعلم ، ليكون هذا الأخير قادرا على تطبيق مثل هذه العلاقات مع تلاميذه ، و ذلك بغرض إزالـة التعـارض بين حاجـات المعلمين و حاجـات العمل حيث تبدو فاعليـة أي عمل في التوفيق السوي بين حاجات المعلمين و متطلبات العمل.(37 : ص . 172) .

ويتطلب هذا النموذج، أن يكون المشرف مؤهلا في استخدام مهارات تتعلق بممارسة العمل الجماعي، و إقامة العلاقات الإنسانية السليمة. فالبحوث الحديثة أظهرت أن فشل كثير من المشرفين في عملهم و في تحقيق أهداف العمل ، مرجعه نقص المهارة الإنسانية عندهم ، أكثر من أن يكون قصورا في مهارة العمل نفسه . بل أن بعض الباحثين يرى أن كثيرا من المشكلات المتعلقة بالإشراف و العمل أساسها إنساني. (27 : ص . 357) .

و إذا كان هناك شرط خاص يجب توافره في المشرف التربوي فهو مقدرته على ممارسة العلاقات الإنسانية ، إذ يجب ألا يتعلم الأفراد في المدرسة المواد الدراسية و المهارات فحسب بل ينبغي علاوة على ذلك أن تنمو و تتحسن لديهم تلك الاتجاهات التي تعلموها و المهارات التي حصلوا عليها في المواقف العملية.

وإن العلاقات الإنسانية من خلال الإشراف التربوي تتضمن مساعدة التلاميذ و المدرسين لكي يصبحوا أكثر إدراكا لأنفسهم، و بالتالي يمكنهم أن يحسنوا التعامل و الاتصال بالآخرين، و على المشرفين أن تكون لديهم نفس المهارات الشخصية حتى يشجعوا نموها عند الآخرين، فعليهم أن يفهموا أيعاد السلوك القيادي و أن يعرفوا كيف يتغلبوا على مقاومة التغير . و أن يكونوا قادرين على مواكبة المناهج المدرسية و تهيئة هذا المناخ للتغيرات المحتملة ، و يعدوا إستراتيجيات التصدي لمشكلات العلاقات الإنسانية و حلها، داخل الفصول الدراسية (24 ص: 174)

حيث تعتبر المساعدة في تحسين العلاقات الشخصية الداخلية و العلاقات داخل الجماعة من الأدوار الأساسية للمشرفين التربويين في مدارس اليوم.

-3-4- نموذج الإشراف التفاعلي

يهتم هذا النموذج بإقامة عملية اتصال و تفاعل مع المعلمين من خلال التأكيد على مشاركة المعلمين في التخطيط للمشكلات التي يواجهونها ، و يتخذ هذا النموذج مجموعة من

الخطوات ، تبدأ بجمع المعلومات عن المشكلات التعليمية و التفكير في الحلول و البدائل ليختار منها المعلم بحرية تامة ما يناسبه ، وبذلك يقترب هذا النموذج من ممارسة الإشراف الذاتي ، بدلا من المساعدة التي يتلقاها المعلم من المشرف . (15 : ص . 34) .

كما ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه عملية تفاعل بين المشرف من جهة و المعلم من جهة أخرى ، يجري ضمنها تبصير المعلم بما لديه من قدرات و استعدادات ، و ما لديه من قصر ينبغي تفاديه ، و يقوم المشرف بتشجيع المعلم عن طريق النصح و الإرشاد و تفاعل الأفكار و الأداء في جو من الثقة و التفاهم .

-3-5) الإشراف المبني على تحليل النظم :

ينظر هذا النموذج الإشرافي إلى العملية الإشرافية من زاوية اتصالها بالهدف العام . أي تحسين العملية التعليمية – التعلمية و فق نظرية تحليل النظم التربوية ، باعتبارها عملية لها مدخلاتها الطبيعية و مخرجاتها.

و يقصد بالنظام هنا مجموعة العناصر التي تتفاعل مع بعضها لأجل تحقيق غرض محدد، أما أسلوب النظام فهو الطريقة التحليلية و المنطقية لعملية التخطيط للممارسة أو العمليات الإشرافية، ابتداء من أهداف النظام الإشرافي و انتهاء بتحقيقها. و ذلك من خلال عمل منضبط و مرتب الأجزاء و التي يتألف منها البرنامج الإشرافي الكلي . (38 : ص . 150) .

و يؤخذ بهذا النموذج في الغالب عندما يتعلق الأمر بالشروع في تطوير العمل الإشرافي في التعليم و يمكن تصور هذه العلاقة بالشكل التالي :

نموذج العملية الإشرافية و فق نظرية تحليل النظم . (21 : ص . 97) .

المداخلات	العمليـات	المخـــرجات
1) معلمـــون بحاجـــة إلـــى تطـــوير قدراتهم . 2) تلاميذ محتاجون إلى نمـــو شامل . 3) المنـاهـــج. 4) تلبية حاجات الفرد و المجتمع. 5) الإمكانات المادية و البشرية . 6) البيئة المدرسية.	-سلسـلة مـن التفـاعلات بـين المعلم و المشرف . - المعلم و التلميذ . - المعلم و المنهج الدراسي - التلاميذ و الإمكانات المادية - المشرف و البيئة المحلية	-معلمون قدراتهم التعليمية على نحو أفضل - تلاميـذ ينجـزون بشـكل أعلـى من ذي قبل - اســـتخدام فعـــال لجميـــع الإمكانات المادية و البشرية في البيئة المحلية .

تغـذيـــــــــة راجعـــــــــة

-3-6- الإشراف المبني على الموارد الإنسانية :

جاء مبدأ " الموارد البشرية " بديلا لمبدأ العلاقات الإنسانية ، بنـاء علـى الاعتقـاد بأنـه عجز عن توفير الفرصة لنمو المعلم و تطوير مواهبـه من خـلال إشراكه فـي المسؤولية . و فـي الإسهام في اتخاذ القرار المتعلق بالعملية التربوية مثلما كان مبدأ العلاقات الإنسانية في حد ذاته " رد فعل " على مبدأ الإدارة البيروقراطية.

و يقوم نموذج الموارد البشرية و هو من أحدث النماذج الإشرافية على الإطلاق على الفرضيات التاليــة :

1-6) معظم المعلمين قادرون على المبادرة و تحمل المسؤولية و الإبداع بأكثر مما تتيحه لهم مواقعهم المهنية .

2-6) يرغب المعلمون في أن يساهموا بفعالية لتحقيق الأهداف القيمة.

3-6) يجب أن يعمل المشرفون على مساعدة المعلمين للإسهام بطاقاتهم القصوى لتحقيق أهداف المدرسة .

4-6) يجب أن يفسح المشرفون المجال للمعلمين للمشاركة في اتخاذ القرارات الهامة و حتى الروتينية منها . و سيكون هناك دوما القرار الأفضل طالما تعاون المشرفون و المعلمون للتوصل إليه .

5-6) يمارس المعلمون في هذا الإطار تحمل المسؤولية و التوجيه الذاتي ، و المراقبة في أداء الأهداف التي يفهمونها و يساعدون في صنعها . (10 : ص . 136) .

و إن عملية تطوير الإشراف في هذا النموذج لا تنفصم عن تطوير المناخ في البيئة التربوية، من حالة " البيروقراطية " إلى " الموارد البشرية " . و التي تهتم بالمعلم، كإنسان له رغبات و حاجات لا يجوز إهمالها. آخذة بعين الاعتبار ضرورة إشراكه في المسؤولية و اتخاذ القرار في عملية تفاعل تربوي للاستفادة منه " كمورد " هام في العملية التربوية .

3-7- الإشراف المبني على الاحتمالات :

من الملاحظ أن نظريات القيادة والأبحاث المتعلقة بها تؤكد على المفاهيم المتعلقة بالموقف و أهميته من أجل تكوين قائد تربوي له دور فعال في مجال الإشراف التربوي على التعليم .

و يعتبر أسلوب الاحتمالات من أفضل الطرق و الأساليب العلمية التي تساعد المشرف على مواجهة المشكلات التربوية المختلفة سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها . لأنه لا يعتمد على طريقة واحدة في معالجة المواقف و استخدام نوع معين من أنواع القيادة في حل مشكلة من المشكلات فحسب ، بل يعتمد في المقام الأول على الموقف و الظروف و المتغيرات التي تحيط به. ومدى صلاحية هذا الأسلوب لمعالجة المشكلة الموجودة في موقف معين، و من ثمة يعمل المشرف بأقصى جهده لاختيار القرار.أو المدخل المناسب للموقف الذي يواجهه.(24:ص 143)

و تظهر أهمية هذا النموذج أو الأسلوب في المجال الإشرافي عندما ندرك أن هناك العديد من العلاقات و المتغيرات التي تحيط بالموقف التعليمي، و أن هناك العديد من التداخل بين البيئة الخارجية و المتمثلة في المجتمع المحلي و البيئة الداخلية المتمثلة في المدرسة. وكل هذه العلاقات تعتمد في المقام الأول على ظروف معينة و مواقف معينة.

و يكون الإشراف التربوي من وجهة نظر واضعي هذا النموذج فعالا إذا رعى المشرف حاجات و رغبات العاملين تحت سلطته، و الظروف المتعلقة بالموقف و العمل على التوازن و التكامل بين العلاقات الإنسانية، وأداء العاملين و موقف الأداء.

و تأسيسا على ما ورد في هذه النماذج الإشرافية من أفكار و معاني يتبين لنا تركيزها على الاهتمام بشخصية المعلم ، كما تتفق و بخاصة نماذج الاتجاه الثاني : في اهتمامها بحاجاته

و التعامل معه كإنسان ، و ذلك من خلال العمل على إيجاد بيئة عمل مريحة نفسيا ، يكون فيها المشرف التربوي مشجعا و معاونا و محترما له .

و يعتبر هذا تحولا معتبرا في عملية الإشراف التربوي من الاهتمام بحاجات العمل إلى الاهتمام بحاجات المعلم ، و من الاهتمام بكيف يعمل المعلم ؟ و ماذا يعمل ؟ إلى الاهتمام بمن هو المعلم ؟ و ما شخصيته ؟ و ما هي دوافعه ؟ و هو كما نلاحظ تحول مرافق للأفكار و النظريات الحديثة في الحقل التربوي و التعليمي بصفة عامة و في نظريات القيادة و القيادات التربوية و التعليمية و المدرسية الناجحة بصفة خاصة .

و من هنا كان الإشراف التربوي الفعال ، إشرافا يعمل على التوفيق بين حاجات المؤسسة التعليمية و حاجات المعلمين ، و يستمد خصائصه من مختلف الاتجاهات و النماذج الإشرافية المعاصرة في ضوء الهدف الذي يسعى إليه ، الإشراف في الواقع التعليمي ، خاصة و أن هذه النماذج قد لا توجد دائما بصورة منفصلة في النظام، بل قد تتداخل بعض هذه النماذج و تتكامل مع بعضها البعض، قصد تطوير العمل الإشرافي في إطار تعليمي معين.

-4- الإشراف التربوي المعاصر ، مفهوما و اصطلاحا .

تطور مفهوم الإشراف التربوي على التعليم تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة و ما تسميته الحالية " بالإشراف " أو " التوجيه " إلا دليلا إضافيا يعكس هذا التطور في المفهوم و أكدت المفاهيم المعاصرة للإشراف التربوي على عدم اقتصار اهتمامه بمسألة النمو المهني للمعلم و تقييمه ، بل يتعدى ذلك إلى الاهتمام بتحسين جميع العوامل و الظروف التي تؤثر على تعلم التلاميذ ، و عمل المعلمين كالمناهج و طرق التدريس و الوسائل و الأدوات التعليمية و نظام الامتحانات و العلاقات الإنسانية السائدة بين أطراف العملية التربوية .

و لقد وردت في أدبيات الإشراف التربوي المعاصر عدة مفاهيم لمصطلح الإشراف التربوي ، نقتبس منها في البحث موضع الدراسة ما يأتي :

عرف (دوجلاس Douglas) الإشراف على التعليم على أنه " الجهد الذي يبذل لاستثارة و تنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة ، فرادى و جماعات ، وذلك لكي يفهموا و ظائف التعليم فهما أحسن و يؤذونها بصورة أكثر فعالية ، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة و توجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذاتية و العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث " . و يعني هذا أن الغرض الكلي من الإشراف التربوي هو تحسين تربية النشء من خلال إنشاء برنامج تعليمي أكثر ملائمة لحاجات التلاميذ و توفير المادة و الطريقة التي تمكن الأطفال من التعليم على نحو أكثر سهولة و فاعلية ، وبمعنى آخر ، يعمل الإشراف التربوي على تحسين المواقف التعليمية و التعلمية . (22 : ص . 09) .

كما عرفه في مقام أخر ، بأنه " قيادة تربوية تهدف إلى توجيه المعلمين و مساعدتهم و تنشيطهم و قيادتهم لنقد وتقويم و دراسة اتجاهاتهم و خبراتهم الفردية ، و أوجه نشاطهم و طرقهم التربوية حتى يتمكنوا من بدل الجهد لتحقيق أهداف التعليم " . (22 : ص . 52) .

و عرفه (و يلز Wiles) بأنه " نظام من التفاعل بين المشرف التربوي و المعلم بهدف الى مساعدة هذا الأخير على تطوير نفسه ، و هو خدمة تقوم على أساس معاونة المعلم حتى يستطيع أداء عمله بطريقة أفضل من أجل صالح التلاميذ " . و بهذا يسهم الإشراف التربوي الحديث في تحسين العملية التعليمية . فالإشراف التربوي عند (ويلز) هو مجموعة من الأنشطة للبرنامج المدرسي لكل المستويات التي تصمم لتحسين عملية التعليم ، من خلال النشاط الموجه لخدمة المدرسين و إطلاق قدراتهم الكامنة لتدليل ما يعترضهم من عقبات و مساعداتهم على القيام بواجباتهم بصورة أفضل . (23 : ص . 293) .

و لقد حدد (بن هايرس BEN Harris) الإشراف على أنه " الشيء الذي تفعله المدرسة في النواحي الشخصية في تعاملها مع الناس و الأشياء لأجل البقاء و الحفاظ على النظام في المدرسة و في نفس الوقت إلى تحسين عمليتي التعليم و التعلم " . (24 : ص .109) .

أما (أدامز Adams) فقد عرف الإشراف التربوي بأنه : " خدمة تربوية تقوم على أساس من التخطيط السليم ، و تحاول تحسين عمليتي التعليم و التعلم " .

ويرى { نيرني Nerney } بأن الإشراف التربوي هو : " الأسلوب الذي يوفر التقويم السليم للعملية التعليمية و الهدف النهائي من الإشراف هو تقديم أفضل الخدمات التعليمية للتلاميذ في جميع المستويات " . (15 : ص . 25) .

أما (كارير karier) فإنه يتبنى الاتجاه الذي يرى أن الإشراف التربوي هو " عملية تقويم التعليم وتوجيهه وذلك بغرض توجيه عملية التعليم نحو تحقيق فعالية التربية . (10 : ص . 120) .

و نظر (بوردمان Bordman) إلى الإشراف التربوي على أنه " عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج و التوصل إلى الطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم بأسهل الطرق و أفضلها " . وبهذا يصبح المشرف التربوي قائدا تربويا .

وعرف (بارتيكي Bartkey) الإشراف التربوي بأنه " التنسيق و التنظيم و توجيه المعلمين لمساعدة التلاميذ على المساهمة الفعالة في المجتمع ، و هو جهد متواصل يهدف إلى تحقيق النمو الذاتي للمعلمين من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية .{ 25 : ص. 38 } .

أما (بريجز Briggs) فقد عرف الإشراف بأنه " التنسيق و التنظيم و توجيه المعلمين لمساعدة التلاميذ على المساهمة الفعالة في المجتمع ، و هو جهد متواصل يهدف إلى تحقيق النمو الذاتي للمعلمين من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية " . { 25 : ص. 38 } .

ويرى (سرجيو قاني Sergiovanni) في الإشراف بأنه " جهدا إنسانيا يهدف إلى مساعدة المعلم للارتقاء بقدراته في عمله " و يعتقد بأن مثل هذه الطموحات لا يمكن تحقيقها إذا أكتفي المشرف بمراقبة المدرس في حجرة الدراسة أو كانت غايته تقويم المعلم فقط ، وليس التعليم ". (10 : ص . 120) .

أما (جود Good) فيرى أن الإشراف التربوي هو مجموعة الجهود التي تبدل من جانب القائمين على أمور التعليم بهدف توفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم فالإشراف عنده يتضمن إثارة اهتمام المعلمين بالنمو المهني و مراجعة الأهداف التربوية و أدوات و طرق التدريس ، كما يتضمن تقويم المعلم .

و عرفه (برتون BURTON) بقوله أنه " الوسيلة التي تهدف إلى تقويم و تحسين الظروف التي تؤثر على التعليم " . فالإشراف التربوي من و جهة نظره ، خدمة تربوية يقوم بها

المشرفون المتخصصون بغرض دراسة كل الظروف التي تؤثر على نمو المعلمين من أجل تحسينها . (15 : ص. 24) .

و هناك منظور آخر أكثر حداثة لـ (لوفيل Lovell) يرى أن الإشراف عبارة عن نظام السلوك التعليمي الذي يتفاعل مع الاستشارة المدرسية و التدريس و التعليم و الإدارة ، و نظام سلوك التلميذ نفسه . و يمكن تعريف الإشراف التعليمي الذي يقصده بأنه " السلوك المنظم بطريقة رسمية بواسطة المنظمة التي تؤثر على سلوك المعلم و تسهل تعلم التلميذ و تحقق أهداف تعلمه كما تحقق أهداف المنظمة ". (24: ص . 113) .

و هناك ثلاثة عناصر أساسية في هذا التعريف:

1- أن السلوك المبين قد صمم بطريقة رسمية و هو ليس عشوائيا أو نشاطا مقدرا عن طريق الصدفة ، و لكنه يحمل طابع المطلب الخاص بالمؤسسة التعليمية و السلطة الرسمية .

2- إنه يؤثر مباشرة على سلوك المعلم ، وعلى النظم الفرعية المتعلقة بهذا السلوك .

3 - إنه يحدد العائد النهائي المرتبط مباشرة بالسبب المباشر أي و جود المدرسة و عملية تسهيل تعلم التلاميذ، و أن هذا العنصر يمهد أيضا لإظهار نقطة التركيز لتأكيد سلوك المعلم ليس كما تشاء الظروف و لكن بما يعطي التغير المقصود فعلا في سلوك المعلم لكي يعمل على تحسين عملية التعلم . (24 : ص . 114) .

و قد عرف (الأفندي) الإشراف التربوي بأنه " الجهود الدائمة المنظمة التي ترمي إلى مساعدة المعلم و توجيهه و تشجيعه على تنمية ذاته، تنمية تتحقق بعمله الدائب و المتواصل على أسس سليمة مع تلاميذه لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة " فالإشراف التربوي عنده يعتبر وسيلة غايتها تحسين التدريس و مساعدة المعلم على أداء واجبه على أكمل وجه يستطيعه

وبذلك يساعد التلميذ في الحصول على أفضل تربية ممكنة ، ويكون بذلك الإشراف التربوي هو العمل على النهوض بعمليتي التعليم و التعلم . (26: ص . 77)

و ذكر (مصطفى زيدان) أن الإشراف التربوي هو " خدمة فنيــة تعاونيــة تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثــر في عمليــة التربيـة و التعليم ، و العمل علـى تحسين هذه الظـروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينموا نموا مطردا وفق ما تهدف إليه التربية المنشودة " . (23 : ص . 293) .

و يرى (عرفان عبد العزيز) بأن الإشراف التربوي هو " الوسيلة التي يتم بها تقييم و تقدير جهد المعلم في العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال متنوعة ، ذات الصلة بمـادة تخصصه ، و تهيئة الظروف المناسبة لأداء عمله بنجاح و ذلك بهدف توجيه المعلم لإنتاج أحسن أساليب التدريس ، و تشجيعه على ابتكار طرق جديدة لتحقيق أهداف مادته و معاونته على حل ما قد يعترض تلاميذه من مشكلات خاصة بهم ، وكذلك العمل على استمرار نموه العلمي ، و هو أيضا متابعة مستمرة لعمل المعلم و أنشطته التربوية . (27 : ص . 322) .

أما (ثابت حكيم) فيري بأن الإشراف التربـوي فـي العمليـة التعليميـة هو عمل يهدف إلـى تحسـين المواقـف التعليميـة ، و يتسـم بالنظـام و الإيجابيـة ، و يسـعى إلـى الإشـراف علـى المعلمين و إرشادهم و تـوجيههم و مساعدتهم علـى النمو المهنـي فـي مجـال عملهم لكـي يزدادوا فهما لأهداف التربية و التعليم بوجه عام و المرحلة التـي يعملـون بهـا بوجـه خـاص، و ذلك قصـد رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية و تحقيق الغايات المرجوة منها. (28 : ص . 14) .

و نظـر (فرحـان رشـيد) إلـى الإشـراف التربـوي علـى أنـه: " أسـلوب مـن التعامـل التعاوني ما بين المشرف و المعلم مــن أجـل الوصول إلى غايــة مقصودة هــي تطوير التعليم و معالجة النقائص و معاونة المعلم على تحسين طرائقه التدريسية و مساعدته علـى خلق مواقف أفضل للتعلم و التعليم . (29 : ص . 79) .

وقـد أوصت النـدوة الإشرافيـة التربويـة حـول " الإشراف التربـوي واقعـة و مستلزمات تطويره و سبل توحيده في الوطن العربـي " و التـي انعقدت في بغداد في الفترة مابين 1/31 0- 1984/02/04 ، باعتماد المفهوم التالي :

" الإشراف التربوي خدمة تعاونية ديمقراطية ، تهدف إلى تحسين العملية التربوية من كافة جوانبها ، بما يساعد على تنمية قـدرات المعلمين المختلفة و إطلاق طاقاتهم الإبداعية و مساعدتهم على النجاح في عملهم و تكييفهم لمجتمعهم و خدمة و طنهم .(30 : ص . 127) .

و تركيزا لمعنى الإشراف التربوي و استنادا لما ورد في التعاريف السابقة فإنه يعمل على النهوض بعمليتي التعليم و التعلم ، ويقوم على أساس التنسيق و توجيه المعلمين في اتجاه تنمية المتعلمين إلى أغنى و أذكى مساهمة فعالة في المجتمع .

و على الرغم من وجهات النظر المختلفة حول مفهوم الإشراف التربوي فإن هناك كثير من العبارات التي يمكن أن تعتبر مكونات أساسية لمفهوم الإشراف التربوي المعاصر لخصها (مونرو Monroo) في موسوعة البحث التربوي في ستة مبادئ و هي :

1- يبنى الإشراف الجيد على أسس تربوية سليمة، نظرية كانت أو علمية و تربط بين العلم و الفلسفة و الخبرة و الواقعية .

2- يتصف الإشراف الجيد بالديمقراطية .

3- يتسم الإشراف الجيد بالابتكار و الإبداع و كشف الحقائق التربوية و علاقاتها القديمة و تطبيقها على مواقف تعليمية معينة .

4- يقوم الإشراف التربوي الجيد ، باستخدام سلسلة من أوجه النشاط التعاوني المنظم و التخطيط و التنفيـذ.

5- يقاس الإشراف الجيد بالنتائج التي يحققها .

6- يسترشد الإشراف التربوي الجيد بالأهداف المهنية . (15 : ص . 28) .

و من الملاحظ أن المؤلفين قد اتفقوا على أن الإشراف هو مجموعة من الأنشطة و الوظائف المحددة و المصممة خصيصا لكي تؤثر على عملية التعليم ، كما أكدوا على العلاقة الإنسانية للإشراف كوسيلة للتأثير على العملية التعليمية ، وذلك بتوصيفهم للإشراف التربوي كنوع خاص من السلوك يتميز عن أنواع السلوك الأخرى داخل السلوك النظامي للتعليم المدرسي .

كما يمكننا أن نتبين أنه رغم الاختلافات الظاهرية التي توجد بين مجموعة التعاريف السابقة ، إلا أنها تتفق في مضمونها إلى حد كبير من حيث الجوهر فيما يلـي :

1-4) الإشراف التربوي عملية تهدف أساسا إلى تحسين الموقف التعليمي، و بما أن للمعلم دورا بارزا في هدا الموقف التعليمي فإنه لا بـد أن تتجه الجهود إليـه لتزداد كفاءتـه و يرتقي أداءه.

2-4) يعتمد الإشراف التربوي على التفاعل السليم و العلاقات الطيبة بين المشرفين و المعلمين بما يحقق النمو المتكامل للتلاميذ.

3-4) إن تحسين عمليتي التعليم و التعلـم عملية تعاونية يشترك فيها المشرف التربوي و المعلم و غيرهم ممن يهمهم أمر العملية التعليمية .

4-4) تهدف عملية الإشراف التربوي إلى إرشـاد و توجيه المعلمين لكل ما هـو جديد في مجال عملهم، و التنسيق بين جهودهم من أجل توفير خدمات تعليمية أفضل.

4-5) ينصب اهتمام الإشراف التربوي على كافة الظروف و الأبعـاد و العوامل الـتي تؤثـر في تعليم الأطفـال مثـل المنهـج ، طرائـق التدريس و الوسائـل التعليميـة المستخدمة و العلاقات الإنسانية ، و نظـم الامتحانـات و مشكـلات التلاميـذ و المعلميـن ، فهده المجالات و غيرها يجب أن يمتد إليها اهتمام المشرفين التربويين .

4-6) الإشراف التربوي خدمـة تستهدف توجيـه المعلـم و إرشـاده و العمل على تهيئـة الظروف الملائمة لنموه المهني و نمو تلاميذه في الاتجاهات الإيجابية و السليمة، كما أنها تهدف إلى مساعدة المعلمين على اكتساب الكفاءة الذاتيـة و المهارة التربوية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية.

4-7) الإشراف التربوي هو الجهة التي تتعهد توجيه العملية التربويـ و ترشيدها مـن خلال تقويم عناصر هذه العملية و تطوير العاملين و مساعدتهم على حـل المشكلات التـي تواجههـم و ذلك في إطار تطويـر الموقف التعليمـي ، بجميـع عناصره و عملياتـه الإجرائيـة المتعددة ، و جملة المهارات التي يتسلح بها أفراد جهاز الإشراف التربوي

و كمحصلة لكل مـا سبق يـرى الباحث أن الوظيفـة الرئيسية للإشـراف التربـوي المعاصر تتحدد في تقويم و تحسين الظروف التي تؤثر على التعليم ، بقصد تطوير الموقف التعليمي و خدماتـه و تحسين مخرجاتـه من أجل ضمان مستقبل الفرد المتعلم و المجتمع الذي ينتمي إليه ، أي تحسين عمليتي التعليم و التعلم .

5- مراجع الفصـــل

1- عبد الدائم ، عبد الله . التربية عبر التاريخ . دار العلم للملايين . بيروت : 1978 .

2- حسنين ، محمد سمير . المؤسسات التربوية . دار أبو العينين للطباعة . طنطا : 1986 .

3- وحدة البحوث العربية . " تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي " المجلة العربية للبحوث التربوية .العدد الأول . السنة الثانية . م.ع.ت.ث.ع. تونس : 1982 .

4- حمدان ، محمد زياد . تقويم و توجيه التدريس. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: 1984

5- البزاز ، حكمت عبد الله . " الإشراف التربوي في الوطن العربي " .مجلة إتحاد المعلمين العرب . مطبعة أركان . بغداد: 1984 .

6- متولي، مصطفى. الإشراف الفني على التعليم . دار المطبوعات الجديدة.الإسكندرية:1983 .

7- عبد القادر ، فضيل . " فنيات التفتيش " . مجلة همزة الوصل . العدد الخامس . مديرية التكوين وزارة التربية : 73 / 1974 .

8- إبراهيم، عبد اللطيف فؤاد. المناهج. الطبعة الخامسة، مكتبة مصر القاهرة: 1979.

9- دياب ، سعد . الإشراف الفني على التعليم . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1963 .

10- ياسين ، عادل و آخرون ." دراسة في تقويم المعلم " مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد خاص جامعة الكويت : 1988 .

11- فوكس ، جيمس هارود و آخرون . الإدارة المدرسية ، مبادئها و عملياتها . ترجمة وهيب سمعان و آخرون . الطبعة الثالثة . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة:1983 .

12- تركي، رابح. أصول التربية و التعليم. الطبعة الثانية . ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر: 1990 .

13- ريان، فكري حسن. التوجيه الفني في التعليم . عالم الكتب. القاهرة : 1972 .

14- حامد ، فرحان رشيد . تقويم تجربة المشرف المقيم . دار الرشيد للنشر . بغداد : 1982 .

15- محروس، محمد الأصمعي، " الإشراف الفني في التعليم الابتدائي " رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط : 1981.

16- مرسي ، محمد منير . الإدارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها .عالم الكتب . القاهرة:1984 .

17- عبيدات ، دوقات ، " تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن " رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة : 1981 .

18- سمعان ، وهيب إبراهيم و آخرون . الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب .
القاهرة: 1975 .

19- البزاز ، حكمت عبد الله . تقيم التفتيش الإبتدائي ، في العراق . الطبعة الثانية . مطبعة الإرشاد . بغداد: 1975 .

20- الحريري ، حسين و آخرون . المدرسة الابتدائية، دراسة موضوعية شاملة. مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1966

21- إتحاد المعلمين العرب ، " سبل تطوير و توحيد الإشراف التربوي في الوطن العربي " مجلة الإتحاد ، مطبعة أركان ، بغداد : 1984 .

22- دوجلاس ، هـ .و آخرون . الإشراف الفني في التعليم . ترجمة وهيب سمعان و آخرون . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1963 .

23- زيدان ، محمد مصطفى . عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية . مكتبة دار الأندلس. ببنغازي : 1973 .

24- أحمد إبراهيم أحمد . تحديث الإدارة التعليمية. دار المطبوعات الجديدة. الإسكندرية: 1987

25- حسين ، سيد حسن . دراسات في الإشراف الفني. مكتبة الإنجلو المصرية .
القاهرة : 1969

26- الأقندي ، محمد حامد . الإشراف التربوي . مكتبة الإنجلو المصرية : القاهرة 1972 .

27- سليمان ، عرفات عبد العزيز . إستراتيجية الإدارة في التعليم . مكتبة الإنجيلو المصرية . القاهرة : 1978 .

28- حكيم، ثابت كامل. الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي. دار الثقافة. القاهرة: 1983 .

29- حامد فرحان رشيد" تجربة المشرف المقيم ، من و جهة نظر المشرفين المقيمين
و المعلمين " . رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية. جامعة بغداد : 1980 .

30- توصيات الندوة الإشرافية حول " الإشراف التربوي : واقعه و مستلزمات تطويره ، و سبل توحيده في الوطن العربي " ، مجلة إتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان ، بغداد : 1984 .

31- جمعية المعلمين ، الإمارات العربية المتحدة "، واقع التوجيه التربوي في الإمارات العربية المتحدة " ،مجلة إتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان ، بغداد : 1984 .

32- بوشامب ، جورج . نظرية المناهج . ترجمة ممدوح ، محمد سليمان و آخرون . دار المدينة المنورة . القاهرة : 1987 .

33- تيلوين ، حبيب . " التعليم المصغر دراسة شاملة لتطوره و بعض النماذج في استخدامه في تكوين المعلمين " مجلة علم النفس و علوم التربية : العدد الأول (جوان 1996) جامعة وهران : 1996 .

34- اللقاني ، أحمد حسين . المنهج و مفهوم التربية المستمرة . دار الثقافة للطباعة و النشر . القاهرة : 1975 .

35- قورة ، حسين سليمان . الأصول التربوية في بناء المناهج الطبعة السادسة . دار المعارف . القاهرة : 1979 .

36- إبراهيم، مجدي عزيز. قراءات في المناهج . الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1985 .

37- الهوارى ، سيد . الزيارة الثانية إلى المدير الفعال . دار الجيل للطباعة و النشر . القاهرة : 1976 .

38- غزاوي ، محمد ديبان ، " التصميم النظامي للجمعيات التعليمية " . مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد خاص، جامعة الكويت : 1988 .

- الفصـــل الثالــث

- إلإشراف التربوي الفعال وواقعه بالجزائر

1- طبيعة العمليات في الإشراف التربوي الفعال

2- خصائص الإشــراف التـــربوي الفعـــال

3- الإشراف التربوي في الجزائـــر و مجالـــه

4- مراجـــع الفصـــــل

1- طبيعة العمليات في الإشراف التربوي الفعال :

ما من شك أن التربية ليست مجرد أهداف و اتجاهات و قيم ، فهي تعتبر " جهدا منظما يمثل علاقات و تفاعلات بين الأفراد العاملين في مجالها و المشرفين عليها و على توجيهها " (01: ص. 32).

و لا بد أن نوضح حقيقة هامة ، هي أن العمليات الإشرافية ليست مجرد إجراءات روتينية ، بل هي تنظيمات تكفل ترجمة النظرية أو الفلسفة التي اختارها المجتمع لنفسه إلى أنماط سلوكية ، تتخذ مسارا أو مجرى معين في الواقع ، و بالتالي فهي العملية التي تتم بواسطتها تحويل النظريات و الفلسفات من مجرد فكر و تأمل نظري إلى تنفيذ عملي و ممارسة واقعية .

و يكون الإشراف التربوي على التعليم هو الأداة التي يتم عن طريقها السيطرة على هذه العملية و توجيهها و تقويمها أما إذا كانت هذه العملية معطلة أو غير سليمة ، فإنها تؤثر تأثيرا سلبيا على الأداء الصحيح و النجاح المطلوب و الكفاية الإنتاجية المرجوة .

و ليس هناك أدنى شك أن قوة التعليم و فعاليتها تتوقف إلى حد كبير على قوة الممارسات الإشرافية و فعاليتها ، فقد تتوفر للمؤسسات التعليمية المصادر المالية و المناهج المتطورة ، و الكتب المدرسية الجيدة إلا أنها لا تحقق الغايات المنشودة ، و ذلك لعدم وجود الممارسة الإشرافية الرشيدة ، القائمة على مفاهيم سليمة .

و من ثمة فمن الممكن القول بان تطوير التعليم و الارتقاء بنوعيته ، و ضمان كفايته الإنتاجية يتطلب النظر إليه من منظور طبيعة العمليات الإشرافية و مدى فاعليتها ، و على أساس المفاهيم الجديدة التي ظهرت نتيجة التطورات الحديثة في مجال الإشراف التربوي على التعليم ، حيث انه لم يعد للإشراف التربوي مهمة واحدة و هي مساعدة المعلم على تطوير أساليبه بل أصبح له مهام كثيرة .

و هكذا يرى (سيرجيوفاني ، Sergiovanni) أن الإشراف التربوي باعتباره جهدا إنسانيا يهدف إلى مساعدة المعلم لرفع قدراته في عمله ، فان مثل هذه الطموحات لا يمكن تحقيقها إذا اكتفى المشرف بمراقبة المدرس في حجرة الدراسة ، و كان جهده منصبا على المعلم و ليس التعليم (02: ص. 120).

و إذا ما تسألنا كيف يمكن للإشراف التربوي أن ينجح في مهمته الأساسية التي تقوم على تطوير فعالية عملية التعليم ؟ فإننا نجد أن التداخل القائم بين عمليتي التعليم و الإشراف يوصلنا إلى نتيجة نراها منطقية و هي انه إذا ما توصلنا إلى توصيف التعليم الجيد و الفعال فانه يكون معقولا أن نتوصل إلى تعريف مقبول لفاعلية العمليات الإشرافية ، و بناء عليه لا بد من العودة للتساؤل عن من هو المشرف الجيد الفعال في التعليم؟ و كيف تكون الممارسات الإشرافية جيدة و فعالة ؟ .

و تتطلب الإجابة عن هذا التساؤل الجوهري قيام الإشراف التربوي فردا أو جهازا بمهمات وواجبات أو وظائف و عمليات (فهي تؤدي معنى واحد) يحاول الباحث تبيانها و إجلاء مضامينها من خلال المجالات التي ينبغي أن تمارس فيها ، و من حيث طبيعة العمليات التي ينبغي أن تشملها و من حيث المقومات التي ينبغي أن تستند إليها ، مع التأكيد على أن تقسيم العملية الإشرافية إلى عناصر أو مراحل جزئية هو تقسيم نظري لا غير بمعنى انه تقسيم يقصد به تيسير الدراسة ، حتى يفهم الكل عن طريق التعرف على أجزائه ، لأن العملية الإشرافية هي كل متكامل ، لا تنقسم في الواقع العملي ، و إلا فقدت مكوناتها الرئيسية .

و تأسيسا على ذلك سيتناول الباحث كـــل عملية من عمليات الممارسة الإشرافية علـــى حـــدى .

أولا: العملية التخطيطية:

يقوم الإشراف التربوي بمهمة التخطيط ، لضمان تنظيم وســـد الاحتياجات البشرية و المادية ، و تحسين العملية التربوية ، و إن المشرف التربوي يحكم اتصاله بواقع التعليم وظروف المدرسة و المعلمين ، و الإطلاع على المشكلات التربوية ، فان ذلك يجعله في موقع يؤهله للإسهام الفاعل في عملية التخطيط سواء بالنسبة لرسم الخطط التربوية و تنفيذها أو متابعتها و تقويمها.

و يعتبر التخطيط عنصرا أساسيا من عناصر العملية الإشرافية ، وله الأسبقية على جميع عناصر الإشراف الأخرى .(03: ص .137) ، فلا يمكن تنفيذ الأعمال على خير وجه دون تخطيط لها . إذ يعتبر التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل و الذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة لما يجب عمله و كيف يتم ؟ و متى يتم ؟ .

1- تعريف العملية التخطيطية:

يمكن تعريف العملية التخطيطية فـــي الممارسة الإشرافية بأنهـــا العمليـــة المتصلة و المنظمة و التي تتضمن أساليب البحث التربوي الهادف إلى تحصيل التلاميذ تعليما كافيا ذي أهداف واضحة و على مراحل محددة تحديدا تاما ، و أن تمكن كل فرد الحصول على فرصة ينمي بها قدراته ، و أن نساهم إسهاما فعالا في تطوير العملية التعليمية . (04: ص. 11).

فالتخطيط بهذا المعنى سلوك موجه ، يتضمن النمو المقصود لا النمو التلقائي أو الطبيعي .فهو يهدف بذاته إلى إحداث التغيير في الظروف المحيطة ، و يتضمن أيضا نظرة إلى المستقبل تهدف إلى التنبؤ بالاحتياجات في ضوء إمكانيات الحاضر . و تتمثل العملية التخطيطية في تلك الممارسات الإشرافية المقصودة التي تهدف إلى إحداث تطورات بقصد الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة.و هي بذلك تتضمن عمليات اختيار و تحديد أولويات على أساس دراسة إمكانيات الواقع و احتياجات المتوقع .

2- ضرورة التخطيط:

لما كان الإشراف التربوي يهدف إلى تحسين و توجيه العملية التعليمية لتحقيق أهداف المدرسة فان التخطيط للعمل الإشرافي يمثل الوسيلة التنظيمية لمواجهة مشكلات التعليم و توفير الخدمات التعليمية المناسبة للتلاميذ و إشباع حاجـــات المعملين، و مساعدتهم في حـــل مشكلات التعليم ، و المشرف التربوي لا يستطيع أن يستغني عن التخطيط لأنه يتعامل مع مجموعة متباينة من المعلمين و التلاميذ و المجتمع المحلي، فعلى المشرف التربوي أن يخطط لإثارة اهتمام المعلمين على النمو من خلال دراسة مشكلاتهم و إشباع حاجاتهم و توجيه جهودهم للاهتمام بالبرنامج الإشرافي قصد تحسين التعليم و ذلك باستخدام الخطة التي يضعها بالتعاون معهم. (05: ص. 46).

كما تبرز أهمية التخطيط في انه يوضح للمعلم الرؤية لما يراد تحقيقه لدى التلاميذ فيعد مسبقا الوسائل و الأدوات التي يحتاج إليها ، و يهيئ التخطيط أيضا للمعلم فرص السير المنظم في عمله مما يؤدي إلى ثقة المعلم بنفسه ، و كذلك ثقـــة التلاميذ بـــه و تفاعلهـــم معـــه و تقديرهم لجهده.

3- تحديد أهداف التخطيط:

و حتى تكون عملية التخطيط نافعة و مجدية لابـد من اختيار الأهداف المناسبة بدقة و انتقائها لان تحديد الهدف بدقة ، هو أفضل ضمان لفاعلية الممارسة الإشرافية و لا يمكن أن نتحقق الفاعلية المطلوبة إلا إذا توافرت للأهداف المسطرة من طرف الجهاز الإشرافي الشروط التاليـــة :

1. 3) أن تكون الأهداف صريحة ، واضحة و مفهومة من طرف الهيئات التعليمية .

2. 3) أن تكون هذه الأهداف واقعية و ممكنة التحقيق و قابلة للقياس، و ليست مجرد كلمات عامة ، و إلا لما أمكن معرفة ما تم تحقيقه من عدمه.

3. 3) أن تكون مرتبطة بأهداف المجتمع المدرسي الذين يكونون الجهد الجماعي و ذلك ضمانا لتعاونهم و قيامهم بالأعمال المراد تحقيقها و إنجازها .

4.3) ألا تتعارض مع الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع (03: ص. 139).

كما ينبغي على المشرف التربوي الاهتمام بالأنشطة التربوية على مستوى التخطيط سواء منها الأنشطة التي تتم داخل الفصول الدراسية أو داخل المدرسة و خارجها لان لهذه الأنشطة الدور الكبير في تحقيق الأهداف التربوية .

4- أساليب تخطيط البرنامج الإشرافي

ليس هناك أسلوب ذهبي للتخطيط فقد يتحدد هذا الأسلوب تبعا للأهداف و الغايات التي ينظر إليها عند وضع البرنامج الإشرافي الكلي ، كما يتحدد أيضا تبعا لنوع البيانات التي يمكن الحصول عليها و التي على أساسها توضع خطة الإشراف على التعليم و يمكن حصر أساليب التخطيط للبرنامج الإشرافي في الأنواع التالية :

4 .1- أسلوب الدراسة المقارنة .
4 .2- أسلوب تقدير الاحتياجات من التعليم .
4 .3- أسلوب تقدير الإمكانيات للتعليم (04: ص. 42).

5- تخطيط البرنامج الإشرافي:

و ذلك عن طريق وضع برنامج عمل يشتمل على النواحي التالية :

5 .1) إعداد برنامج عمل لتنفيذه على مدار السنة .

5 .2) إعداد خطة لعلاج المتخلفين دراسيا و رعاية المتفوقين.

3. 5) دعم صلات المدرسة بالبيئة المحلية ، و بالمدارس الواقعة في محيطها.

4. 5) وضع خطة متكاملة لمشروعات النشاط المدرسي على مستوى الأقسام و مستوى المدرسة و مستوى المقاطعة، فيما يتصل بخدمة المناهج ثم تنمية المواهب و الخبرات و القدرات لدى التلاميذ.

5. 5) العمل على توفير الوسائل العملية لدعم الدراسة و تنظيمها وفق الخطة المدروسة. (06: ص. 95).

6- خطة البرنامج الإشرافي

إن الممارسة الإشرافية الفعالة تتطلب أن يضع المشرف خطة لبرنامج الإشراف و يراعي فيها الأمور التالية :

1- 6) تكييف الأهداف العامة لخطط التعليم ووسائل تحقيق هذه الأهداف وفقا لظروف المقاطعة التربوية و تبعا لاحتياجاتها و إمكانياتها.

2. 6) تكييف المحتوى التعليمي تبعا لظروف المقاطعة التربوية و احتياجاتها بما يجعل برنامج التعليم و مناهجه متماشية مع الظروف و الاحتياجات.

3- 6) جعل الممارسات التعليمية أكثر تفصيلا و أكثر ابتعادا عن العموميات، فالتخطيط المركزي يهدف بالضرورة إلى وضع الأسس العامة للسياسة التعليمية و يتحاشى التفصيلات أما التخطيط على المستوى القاعدي فانه يتطلب التفصيلات بحيث تكون خطة العمل واضحة.

4. 6) جعل الممارسة التعليمية أكثر إنسانية، فكلما كان التخطيط مركزيا كلما كان المخطط ابعد ما يكون عن إدراك المشكلات الإنسانية التي تؤثر في الخطة و تقلل احتمالات نجاحها. (04: ص. 68) .

7- عوائق تتعلق بالممارسة التخطيطية

إن هناك هوة كبيرة بين أولئك الذين يخططون البرامج التعليمية و الإشرافية و أولئك الذين يقومون بتنفيذها ، إن التخطيط التربوي للعمليات الإشرافية، يجب أن يسير في اتجاهين في وقت واحد، اتجاه من القمة إلى القاعدة، و اتجاه من القاعدة إلى القمة،كما يجب أن تستغل كل الإمكانيات البشرية و المادية في المؤسسة التربوية ، فادا حدث ذلك صار المشرفون التربويون مخططون أفضل ، و أصبح المعلمون مدرسون أفضل .

إن المسافة بين المقاطعة التربوية، و اقرب فصل تعليمي قد لا تزيد على أمتار معدودة و لكن المسافة المهنية بعيدة فمن العسير أحيانا أن يصدق المرء أن مكتب التخطيط و فصل المدرسة هما جزءان في نفس النظام التعليمي. (07: ص. 160).

إن المدرسين يشعرون أن الذين يخططون لهم لا يفهمون المشكلات العملية الموجودة في مدارسهم، و لا يشعرون أنهم مندمجين في العملية التعليمية بشكل عميق و شخصي ، فما يفكر فيه المدرس و كيف يدرس و مقدار تأثيره ، فتلك أمور قليلة الأهمية . و الحقيقة أن برنامجا أو منهاجا وضع فقط عند القمة فهو عرضة لان يظل عند القمة و لا يصل أبدا إلى التلميذ الذي وضع من اجله.

و عليه يجب أن ينسج الوعي بالعملية التخطيطية في الإشراف التربوي في التعليم بين جميع القائمين بها و متابعتها من طرف المهتمين بالعملية التعليمية نفسها من المدرسين بل يجب أن يمتد أيضا إلى أولياء أمور التلاميذ أنفسهم.

فنجاح العملية التخطيطية يستلزم تضافر الجهود، لتكوين رأي عام يتفهم المشكلات حيث أن هدف الممارسات التخطيطية في النهاية هي مقابلة احتياجات الفرد المتعلم و احتياجات المجتمع من التعليم، و إدراك الجميع لهذه الغاية ، يساعد تماما على نجاح العملية التخطيطية.

ثانيا: العملية التدريبية

لقد أصبح التدريب أثناء الخدمة عملية ملازمة لأنظمة التعليم تفرضها من حيث المبدأ تفجر المعرفة في الميادين العلمية و تطور التربية في نظرياتها و مفاهيمها ، وفي أساليبها و تطبيقاتها ، فضلا عن الأحوال الواقعية من نقص تأهيل المدرس ،و تعدد مشكلات التربية و التعليم في كثير من البلاد بل لقد أصبح التدريب أثناء الخدمة نظاما مطبقا في كثير من المهن و الوظائف من بسيطها إلى معقدها ،و اتجاها يستند إلى مبدأ أوسع هو مبدأ التربية المتكاملة المستديمة طوال الحياة.

ومن بديهيات الأمور أن أي مشروع سواء أكان اجتماعيا أو اقتصاديا لا يمكن أن ينهض بمهماته ما لم تعد القوى المؤهلة و المدربة لتولي مسؤوليات التنفيذ على مختلف المستويات ، سواء كانت بالنسبة للمخططين أو المشرفين أو المنفذين للمشروع ، وإن ما يصدق على التعليم يصدق على التدريب إذ أن التعليم و التدريب عمليتان متكاملتان و متداخلتان فكل تعليم تدريب و كل تدريب تعليم ، وكلاهما يهدفان إلى رفع كفاية الإنسان و تأهيل قدراته .(08: ص . 101) .

و يستمد تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، أهميته من الدور الرئيسي الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية ، ومن ضرورة مواكبة هذا المعلم للتغيرات و التطورات السريعة الحاصلة في حقول المعرفة ذات العلاقة بمجال التربية و التعليم ، وذلك ليتمكن من أداء دوره على الوجه الأكمل .

و المشرفون التربويون بحكم اتصالهم الوثيق بالواقع التعليمي ، و أحوال المدارس و المدرسين، هم في موضع يمكنهم من المساهمة الفعالة و المثمرة في عملية التدريب أثناء الخدمة سواء في تحديد الحاجات و الأسبقيات في ميادين التدريب أو في اختيار المدرسين لأنواع التدريب المقررة أو المساهمة في أعمال التدريب ذاتها.

ويمكـــن أن يتجـــه التدريـــب إلـــى الأغـراض التاليـــة:

1- التأهيل و استكمال التأهيـــل .

2- معالجة المشكلات الحادة في النظام التعليمي، كالإهدار التعليمي بسبب الرسوب و التسرب.

3- متابعة الاتجاهات و التطورات الحديثة و تبني تطبيقاتها في طرق التدريس و أساليبه ووسائله و في أساليب تطوير المناهج الدراسية (09: ص. 30).

كما يمكن التدريب بواسطة المشرف التربوي في المدرسة أو الصف الدراسي ، حيث تتوفر البيئة الطبيعية للعمل التربوي ، فيتم التدريب عن طريق الممارسة الفعلية.و هناك أساليب كثيرة يعتمد عليها المشرف التربوي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة نذكر منها ما يلي :

1- عقد الاجتماعات و الندوات و هي وسيلـة مفيـــدة لتحسين الروح المعنوية عنـــد المعلمين ، و معاونتهم على حل المشكلات التي تصادفهم ، على أن تنظم هذه الاجتماعات بطريقة تعاونية لتحسين أداء المعلم .

2- الدروس النموذجية و تبادل الزيارات و هي تعطي فكرة واضحة عن طرق التدريس بشكل أفضل للمعلمين ، بما يحققه الوصف الذي يقوم به المشرف خاصة و إن المشرفين يختلفون في قدراتهم على التعبير بشكل واضح عن مختلف الأفكار الجديدة كما أن تبادل الزيارات بين المعلمين لها أهمية كبيرة في المواقف التعليمية .

3- إعداد وحدات دراسية حيث تعتبر من الأساليب الهامة و المساعدة لتحسين و تجديد المعلومات ، و هذا يساهم في مساعدة المعلم على النمو أثناء الخدمة.

4- مجلة المدرسة و هذه الوسيلة تسهل عملية الاتصال بين المشرف و المعلمين ، حيث تعالج المجلة مختلف القضايا التربوية و التعليمية التي يجب أن يطلع عليها المعلم لتنمية قدراته المهنية و العلمية (10: ص . 231).

و تتضح أهمية التدريب أثناء الخدمة و الحاجة إليه إذا وضعنا في اعتبارنا أن كل المدرسين يحتاجون إلى النمو المستمر في الناحيتين المهنية و الشخصية لكي يستمر و تزداد فاعلية التدريس ، لقد أكد الباحثان "ثورنر Turner " " و فاتو Fattu " أن أداء المعلمين الدين درسوا مقررا في طرق التدريس و الدين دعموا ببرامج التدريب أثناء مزاولة المهنة أفضل بصورة دالة ممن ليست لديهم هذه الإمكانيات (11: ص 67) .

و لقد وجدت ثلاثة أمور تبرز الحاجة إلى التدريب أثناء مزاولة المهنة في جميع المدارس تقريبا و هـــــي:

1- قد يكون تدريب المدرسين قبل الخدمة غير مرض لعدة أسباب مثل النظر إلى التدريب قبل مزاولة المهنة على انه مجرد الإلمام بالمادة التي سيقوم المدرس بتعليمها ، إذ يقوم هذا الرأي على أساس زائف هو أن أهم ما يلزم المدرس هو معرفة مادته و تبرز بوضوح ضرورة إلمام المدرس ، بنواحي عديدة تتساوى في أهميتها مع معرفته بالمادة حين احتكاكه بالواقع .

2- إن نوع التدريس يتأثر إلى حد كبير بالخبرات الفعلية التي يكتسبها المدرسون من عملهم لذلك يعتبر التدريب أثناء الخدمة وسيلة ممتازة لتزويد و تنمية تلك الخبرات حتى تدفع المدرس إلى النمو في النواحي الخاصة و العامة.

3- الحاجة إلى تدريب المدرسين على تنفيذ بعض النظم و النماذج المستحدثة و ترجمة هذه الأخيرة إلى نواحي عملية.(12 : ص 240).

ويمكن القول عن التدريب أثناء مزاولة المهنة للمعلمين بأنه كل برنامج منظم ومخطط يمكنكهم من النمو في المهنة التعليمية للحصول على المزيد من الخبرات الثقافية و السلوكية و كل ما من شانه أن يرفع من مستوى عملية التعليم ومن طاقات المعلمين الإنتاجية. (13: ص . 23) .

و التدريب هنا ليس بعيدا عن حركة التربية المستديمة بل أنه جزء منها ، لان التدريب في ابسط معانيه يعرف بأنه عملية تنمية إمكانات الفرد لزيادة الأداء كما و نوعا بما يؤدي إلى زيادة إنتاجية المؤسسة التي يعمل فيها وذلك بمساعدته على استثمار طاقاته الإنتاجية و تنظيم علاقاته مع الآخرين . بحيث يحقق أقصى إنتاج ممكن .(13: ص . 22).

ويمكننا حصر خصائص التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية :

1- يكون هذا التدريب مستمرا مع التدريب السابق لما قبل الخدمة .

2- يعوض النقص في برنامج الإعداد الأولي .

3- يؤدي إلى إكساب المعلم المعلومات و المهارات الجديدة .

4- يعرف المدرس بكيفية استخدام الجديد في تطوير ممارساته.

5- يكون لنتائج هذا التدريب عائد مادي و نفسي على المدرس.

6- يكون وظيفيا و عمليا من خلال استخدام أسلوب الأداء.(14 : ص .283).

7- يجعل المدرس قادرا على التمييز بين بحث وآخر من الناحية العلمية .

8- يكسب المعلم اتجاها نقديا نحو كل جديد في الميدان التربوي مما يثير اهتمامه و تساؤله عن مدى كفاءة ما يقوم به من تدريس. (4 : ص . 245) .

و هكذا نحد أن تدريب المعلم أثناء الخدمة له وظيفة أساسية في تحقيق نموه و اتصاله بالجديد في ميدانه على أن يكون لهدا التدريب هدف واضح ،هو أن يؤدي إلى نمو المدرس و أن يقوم على نتائج البحوث التربوية .

كما نجد أيضا أن إعداد المعلم لا ينتهي بمجرد تخرجه من معهد الإعداد ، وإنما لا بد أن يكمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله كمدرس ، طالما يقوم بهذا العمل طيلة حياته المهنية و هذا المطلب يقوم على أساس أن المدرس يحتاج مساعدة أثناء عمله للحصول على معرفة جديدة ، و إكتساب ممارسات جديدة ، إذا ما أراد ألا يتخلف عن التطورات الجديدة و الكثيرة التي تحدث في الميدان التربوي .

و تحقيق هذا المطلب يكون أيضا، بهدف تعويض النقص أو عدم الكفاءة مما يكون قد حدث أثناء فترة إعداده. ومن هنا كان تدريب المعلم أثناء الإعداد مستمرا في صورة متصلة و منسقة مع تدريبه أثناء الخدمة بحيث لا نستطيع أن نفصل بينهما. و ينتج عن ذلك أن يشترك القائمون على تدريب المعلم أثناء الإعداد في تدريبه أثناء الخدمة.

على أن جزء من النمو أثناء الخدمة و ملاحظة التطورات الجديدة في ميدان التربية تقع على عاتق المدرس نفسه ، و هو أن يكون على معرفة ودراية بالنظريات العلمية التي تقوم عليها ممارساته ، و التغير الذي طرأ على هذه النظريات و بالتالي ما يتطلبه هذا التغير من تغير مقابل في المدرسة ، و أن يكون كذلك على معرفة و دراية بالبحث العلمي في الميدان التربوي و هذا لا يعني أن يكون باحثا علميا في ميدان التربية .بمعنى أن يكون قادرا على إجراء البحوث العلمية فهذا أمر يخرج عن تخصصه و إعداده و إنما يطلب منه أن يكون قادرا على قـــراءة و فهم هذه البحوث العلمية ، و الربط بينها و بين ممارسته المهنية و القدرة على الاستفادة منها في تطبيقاته التربوية في ميدان عمله . (14 : ص. 245).

إن فكرة التدريب أثناء الخدمة يجب أن تمتد إلى جميع المدرسين أثناء عملهم لان تنمية الموارد البشرية الخادمة للعملية التربوية هي من أهم العوامل المكونة للمنظومة التربوية الناجحة.

و السؤال الذي يفرض نفسه بعد استعراض أهم الخصائص المميزة لعملية التدريب أثناء الخدمة هو ما دور المشرف التربوي في كل ذلك؟

إن المشرف التربوي الجيد هو الذي لا يقتصر على إيصال المعارف إلى أدهان المعلمين المتدربين بل يضع لهم الخطط الدراسية بحيث يمكنهم من أن يستغنوا عنه ، و أن يعلموا أنفسهم مدى الحياة ، إذ لم يعد ذلك الشخص الذي ينقل ما في بطون الكتب إلى رؤوس التلاميذ ، و إنما هو عامل مشترك في عملية التجديد بأسرها .

و في الوقت الحاضر تحتاج الأمم و الشعوب إلى نوع جديد من المواطنة ، و إلى نوع جديد من المدرسين ، و أن الأسلوب القديم الذي كان يتميز بالركود و عدم الفاعلية عليه أن يفسح الطريق لممارسة التطبيق العملي النشط ، فعلى المدرس أن يكون مثالا للحياة الجديدة للأمة . (07 : ص. 162).

إن معلم اليوم ، ليس بحاجة إلى محاضرين لكنه بحاجة إلى مرشدين و موجهين للأخذ بيده نحو الطرق السليمة ، و أن نجاح المشرف التربوي في عملية التدريب أثناء الخدمة لا يقاس بمقدار ما يعرف فحسب ، بل أيضا بمقدار قدرته على أن يجعل غيره يعرف و يعمل ، إذ أن التعليم الجيد لا يقوم على التلقين المباشر من جانب المعلم بقدر ما يقوم على تهيئة الظروف المواتية لتعليم التلاميذ .و لن يتحقق ذلك إلا عندما تراعي من قبل المشرف التربوي أثناء قيامه بمهامه للأمور التالية :

1- تأهيل المعلمين العاملين في برامج منظمة ، بحيث تؤدي في النهاية إلى تحقيق متطلبات التعليم .

2- التهيئة لتلبية حاجات تربوية طارئة من نوع ما يستدعي تطوير أو تغيير في بعض مناهج الدراسة ، أو ما يتطلبه إحداث تنظيم تربوي خاص. (15 : ص. 48).

3- رفع مستوى كفاءة المعلمين الدين تم تعيينهم سابقا بشروط خالية من الكفاءة، و ذلك ضمن ظروف خاصة كالحاجة الناشئة من النمو الكمي في إعداد التلاميذ نتيجة الزيادة السكانية.

4- تحسين الكفاءة النوعية للمعلمين و هو من شانه أن يساهم في تحسين الفعالية داخل الصف الدراسي .

5- تطوير المناهج الدراسية اللازمة لإعداد المعلمين إذا دعت الحاجة و عند الضرورة لكي تساير التطور العلمي و التكنولوجي ، و لكن بشروط ملاءمة للواقع .

6- ضرورة التركيز على أهمية إعداد المعلم لكي يصبح مهنيا أي صاحب مهنة و رسالة، لا صاحب وظيفة. (16 : ص. 169).

و نخلص مما سبق أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة من المهام بل من الواجبات التي تستحق اهتمام و عناية من طرف المشرفين التربويين من منطلق أن مهنة كمهنة التعليم مسؤولية لا يجوز أن تكون متحجرة ، فكما تتغير أفكارنا عن طبيعة الإنسان هناك تغييرات مماثلة مطلوبة في طريقة حياتنا و كيفية التعامل مع الناس و التدريب كفيل بإزالة هذا التحجر.(17:ص.127)

و بكلمة واحدة نقول إن التدريب أثناء الخدمة هو جزء من برنامج الإشراف الكلي و يعمل على تدريب المدرسين أثناء مزاولة عملهم، و ذلك لتحسين هذا العمل على نحو سريع و جعله فعالا، و هو بذلك نشاطا موجها نحو تنمية قدرات المعلمين لأغراض التنمية، و ما التنمية في جوهرها إلا قدرة العاملين على تحريك القوى التطورية و تنشيطها في إطار مؤسسات يعملون فيها.

ثالثا: العملية التوجيهية

1- معنــى التوجيــه

يمكن تعريف التوجيه على انه " الاتصال بالمعلمين و ترشيدهم بالعمل على تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية ". (03 : ص . 207) .

فالتوجيه إذا ليس تنفيذا للأعمال و إنما توجيه الآخرين إلى تنفيذ أعمالهم . حيث يعنى بالتوجيه تلك النصائح و الإرشادات المترتبة على ما يصل إليه المشرف التربوي من أحكام عن المدرسين وعن المدارس وإدارتها وعن التلاميذ و مستوياتهم.

ويمكن أن يقدم إلى المدرسين بصورة فردية أو جماعية. لان المقصود بالتوجيه هو تهيئة المشرف التربـــوي للفـرص المناسبة أمـام أقطاب العمليــة التعليميــة - التعلميـــة - و تشجيعهم على استغلال تلك الفرص للقيام بجهود مختلفة و مستمدة سواء داخل أو خارج المدرسة ، وكذلك القيام بإرشاد المعلم و مساعدته على أقصى نماء يستطيعه و على المواءمة بين نفسه وبين المواقف المختلفة و التي عليه أن يواجهها .

و لا يمكن أن يقوم التوجيه بالوظائف المقصودة هنا على النحو السليم، إلا إذا كان جزء من جوانب الحياة المدرسية. بمعنى انه يحدث داخل و خارج حجرات الدراسة ، و أيضا داخل و خارج المدرسة . كما أنه من المفيد تنسيق عملية التوجيه بين جميع المدارس على مستوى المقاطعة التربوية.

2- مكانة التوجيه في الممارسة الإشرافية

لقدأكدت البحوث على الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في توجيه المعلم و الأخذ بيـده ، لأداء مهامـه بكفـاءة عاليـة ، حيث أشـارت (كارول كريوس Carole Crews) أن

المشرفين يمثلون مركزا هاما في الأنظمة التعليمية ، وأن أنظار العاملين في الحقل التربوي تتجه إليهم باعتبارهم خبـــراء و مستشارين و متخصصيـــن في المناهـــج و طـــرق التدريس الحديثة . (18: ص. 13).

وتتلخص أهمية عملية التوجيه من حيث انعكاسها على كافة العمليات التعليمية ، لما يقوم به المشرفون في النواحي التاليـــة :

1- استخلاص أكفأ النتائج من التفاعل اليومي بين المشرفين و المعلمين .

2- توجيه المعلمين و تحفيزهم لبدل اكبر جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية و حل مشكلات التعليم في الفصل و المدرسة و البيئة المحلية .

3- إثارة اهتمام المعلمين لأهداف التربية و خلق الترابط اللازم بين الأهداف الفردية و أهداف الجماعة . (03: ص. 209) .

و يتطلب ذلك من المشرفين القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة و الاتصالات الجيدة بالمعلمين لتحديد القواعد التي يقوم عليها نشاط المعلمين و تلاميذهم و كيفية التوصل إلى تحقيق الهدف الأول و هو استخلاص النتائج .

كما يتطلب أيضا الاتصال المستمر و ذلك لتحقيق التوجيه الايجابي للمعلمين من خلال القيادة الإشرافية السليمة بغرض تحقيق التوجيه الفعال للممارسات الإشرافية على مستوى العملية التعليمية .

3- الوظيفة القيادية لعملية التوجيه

إن المشرف التربوي هو قائد رسمي معين على رأس مقاطعة تربوية ما ، و من الأهمية بمكان إذا أراد أن يؤدي عمله على مستوى القيادة الوظيفية أن يحرص على ترك انطباع طيب لدى هيئة التدريس التي يقوم بتوجيهها .

و تعتبر القيادة الإشرافية قدرة شخصية يتميز بها القائد و تحمل العاملين معه على تقبل قيادته ، لأنهم يرون فيه شخصا قادرا على تأمين حاجاتهم ، و تحقيق رغباتهم و أهدافهم و تبعث شخصيته فيهم ثقة و إعجابا و تقديرا .

و يتطلب تحقيق ذلك ما يلي :

1- العمل على كسب صداقتهم و إبراز مقدرته و مهارته و استعداده لتعلم ما هو جديد بالنسبة له و كذلك إظهار حاجاته لمعرفتهم حتى يساهم في أن تنجح جماعة المدرسين في تحقيق أهدافها بفضل الجهد الجماعي و تعاونه معهم .

2- من الأساليب الفعالة أيضا أن يظهر تقديره لكبار السن و ذوي الخبرة من المدرسين بالإضافة إلى تقديره للعناصر الجديدة ، سيما إذا كان المشرف نفسه اصغر سنا أو أحدث تخرجا من بعض أعضاء هيئة التدريس ، لان ذلك يمنع من إقامة حواجز نفسية عند المدرسين تجعلهم يقفون من أرائه و توجيهاته موقف الرفض أو المعارضة ، مهما كانت تلك الآراء سديدة و مدروسة و فعالة .

3- و يخطئ المشرف إذا اظهر منذ البداية أن بيده برنامجا جاهزا للتوجيه الفعال ، يريد وضعه موضع التنفيذ ، إذ أن في هذه الحال يبدو كمن يعمل من خارج الجماعة و متحكما في نشاطها و متسلطا في علاقاته بها .فعلى العكس من ذلك إذا بدا كشخص يقوم بمهمة التنسيق لا التحكم و الفرض ، يكون بذلك قد مهد لقبول الجماعة له . (3: ص . 215) .

4- اثر العلاقات الإنسانية في عملية التوجيه

يتوقف التوجيه بصفة أساسية على مدى فهم الجهاز الإشرافي للعلاقات التي تربطه بغيره من الأفراد داخل التنظيم ، كما يحكم التوجيه أيضا صفات المشرف التربوي و درجة معلوماته و خبراته و قدراته على توجيه الآخرين . فالقيادة الإشرافية التي يتطلبها نجاح العملية التربوية و التعليمية لا تختلف عن تلك التي يتطلبها نجاح مصنع أو عمل تجاري إذ يعتمد فيها على نوع العلاقات الإنسانية التي يمارسها المشرف التربوي .

و تتمثل العلاقات الإنسانية في الجهود التي يبذلها المشرف اتجاه الهيئة التعليمية ضمانا لتعاون الجميع و توجيههم نحو تحقيق الأهداف التربوية في جو يسوده الانسجام و التوافق.

و بقدر ما يزداد وعي المشرف و إدراكه لهذه العلاقات تزداد و تتحسن قدراته على العمل كقائد تربوي و أن هناك أمر أساسي تقوم عليه الممارسة الإشرافية الناجحة و هو الإيمان بكرامة المعلم ، إذ انه الدليل العام الموجه لكثير من التصرفات و التطبيقات العملية و يميز هذا الأمر بين المشرف الديمقراطي و المشرف المتعسف ، أي بين المشرف الذي يعمل المعلمون معه و من اجله ، و المشرف الذي يعمل المعلمون من اجله فقط ، حيث دلت الدراسات أن المشرف الديمقراطي يخلق مزيدا من التعاون و التلاحم ، بينما يوقظ المشرف المستبد مزيدا من الشعور بالإحباط و قليلا من التعاون . (19: ص . 198) .

5- القيادة الديمقراطية في عملية التوجيه

إن القائد الديمقراطي هو الذي يشجع الآخرين و يقترح و لا يمل و لا يفرض و يترك للآخرين حرية اتخاذ القرار و اقتراح البدائل و الحلول، و هو الذي يراعي رغبات الآخرين و مطالبهم .

ففي القيادة الديمقراطية يصبح التأثير متبادلا بين القائد و الجماعة ، بمعنى أن الجماعة تشترك في تحديد الأهداف و في اختيار الوسائل لتحقيق تلك الأهداف و في اتخاذ القرارات تحت توجيه و إرشاد القائد. و إن القائد الديمقراطي يسعى دوما للارتقاء بأفراد الجماعة إلى أسمى المستويات ، و يعمل على تنمية قدرات الأفراد و تهيئتهم ليتصدروا القيادة من بعده و أثناء وجوده في مواقف مختلفة . (6 : ص. 70) .

فعلى المشرف التربوي العمل على خلق روح القيادة و تنميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بما يقتضي إعطاء الفرصة لكل مدرس لتحمل المسؤولية .و لا تتم ممارسة القيادة الناجحة إلا في ظل نظام مدرسي ديمقراطي سليم وفي ظل روح معنوية مرتفعة.(3: ص:217).

و يتم التوجيه السليم عادة بروح إنسانية تبرز المحاسن ثم تعالج الضعف بحكمة و تبصر .فالتصرف الديمقراطي يأتي في مقدمة أسس التوجيه التربوي الفعال ، باعتباره عملية قيادية تربوية و باعتباره خدمة فنية تعاونية ذات مضمون إنساني تتعلق بجذور الطبيعة البشرية .و هذا يتطلب من المشرف التربوي القدرة على إدراك مشاعر المعلمين و الفروق الفردية بينهم من ناحية الفكر و السلوك و الواقع الاجتماعي ، كما يتطلب التصرف الديمقراطي من المشرف التربوي مراعاة الأمور التالية :

1-احترام قيم المعلمين و طموحهم و مشاعرهم و الاعتراف بدورهم في العملية التربوية

2- تشجيع الحرية الفكرية للمعلمين و تقدير مبدأ تكافؤ الفرص بينهم و ممارسته في التعامل معهم

.

3- مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم و تشجيع إبداعاتهم و مبادراتهم .

4- إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات و تبادل الرأي و الخبرة معهم .

5- مساعدتهم على التوجيه الذاتي . (20: ص .27) .

و لبلوغ هذه المساعي يستلزم الأمر أن يكون برنامج التوجيه فعالا في رفع الروح المعنوية للمدرسين بما يساعد كل منهم على أداء عمله و تنمية مهارة كل منهم ليس فقط للتدريس الجيد ، بل أيضا حتى يشعروا أنهم يؤدون خدمة جليلة للمجتمع .

فشعور المدرس بأهميته ، عامل أساسي في رفع معنوياته و أن مظاهر تقدير المعلم و إشعاره بأهميته ، يمكن أن تتخذ صورا عديدة منها الثقة فيما يصدر عنه ، واحترام المشرف لما يقوم به.

أما العمل على خلق روح القيادة و تنميتها لدى أعضاء هيئة التدريس فان ذلك يقتضي إعطاء الفرصة لكل مدرس لتحمل المسؤولية في التخطيط ، لتحسين البرنامج التعليمي ، مع تهيئة الجو الذي يشجع المدرس على بذل أقصى طاقاته للعمل أو الوقوف إلى جانبه عند ممارسة القيادة حتى يحقق نجاحا في عمله.

6- مجالات الممارسة التوجيهية

من مهام المشرف التربوي توجيه العملية التربوية بجوانبها المختلفة و المتعددة لرفع مستواها عن طريق إصلاح الأخطاء و تلافي أوجه النقص و توفير سبل التقدم ، كما يشمل ذلك توجيه النشاط التربوي و المناهج و الكتب المدرسية ، و أساليب التقويم ، و الامتحانات و العلاقات الإنسانية ، و غير ذلك من متغيرات العملية التربوية .
و اقرب هذه التوجيهات ما يتصل بأخطاء معينة ثم تشخيصها و يقتضي الأمر علاجها و إصلاحها.

و يقتضي ذلك في كثير من الأحيان ، الانفراد بالمدرس و تحليل الخطأ الذي وقع فيه ، و بيان كيفية معالجته و إصلاحه مع مراعاة مشاعر المدرس.على أن فهم الممارسات التوجيهية في مجالاتها الواسعة يجعل التوجيه ميدانا فسيحا يتجاوز إصلاح أخطاء معينة ثم

تشخيصها في موقف معين ، إلى العملية التربوية بجوانبها المختلفة و زيادة كفاية القائمين بها بصورة متصلة و الارتقاء بمستوياتها باستمرار. إذ ينبغي الانطلاق في التوجيه بصورة ايجابية إلى نواح جديدة في النشاط التربوي تشمل النظر في أهداف التربية و أغراضها و النظر في المناهج و كتب الدراسة ووسائلها و طرائقها و النظر في أساليب التقويم و متابعة نتائجها . (9 : ص . 29) .

و يشمل التوجيه أيضا متابعة المدارس و العلاقات الإنسانية بين العاملين فيها و في صلتها بالمجتمع و تأثيرها فيه ، كما يشتمل على النظام التعليمي بجملته و دراسة حاجاته و مشكلاته . و كلما كان التوجيه في هذه النواحي قائما على أساس الحوار بين المشرفين و المدرسين و مديري المدارس و تبادل الآراء و الخبرات ، كان أغنى في محتواه و ادعى أن يعود بالنفع على كل أطراف العملية التربوية . (9 : ص . 30) .

كما يمكن أن يتخذ هذا التوجيه أساليب متعددة ، قد تتجاوز نطاق المدرسة الواحدة إلى تنظيم الدروس النموذجية ، و إقامة الندوات و الورشات الدراسية ، و إجراء الدراسات الميدانية و التجريبية .

و يمكن تلخيص الممارسا ت التوجيهية فيما يلي :

6-1) مساعدة المعلمين في معرفة طرق التدريس الجيدة.

6-2) تدريب العناصر النشطة من المعلمين ، على تحمل مسؤولية القيادة .

6-3) توزيع المسؤوليات في ضوء قدرات و إمكانات كل معلم و اختصاصه.

6-4) مساعدة المعلمين على استيعاب المناهج الجديدة و إشراكهم عند مراجعتها.

6-5) تقديم الخدمات للمدرسين و الإسهام في حل مشكلاتهم .

6-6) تشجيع الابتكار في الأفراد و الاعتماد على أنفسهم .

6-7) التعرف على الاستعدادات الخاصة بهيئة التدريس و حدود قدراتهم و ميولهم و توجيه الفرد المناسب للمكان المناسب الذي يستطيع فيه أن ينتج إنتاجا مثمرا.

6-8) مراعاة العلاقات الإنسانية . (6 : ص . 334) .

كما يمكن استخلاص أهم النقاط التي يمكن أن يستفيد منها المشرفون التربويون في مجال الممارسة التوجيهية و التي نرى أنها تساهم في تحسين الخدمة التعليمية و هي :

1- إن الموجه الديمقراطي المؤهل و المدرب أكفأ من غيره في توجيه المعلمين توجيها تعاونيا لما فيه مصلحة الفرد و الجماعة .
2- يتطلب التوجيه الفعال أن يكون الموجه متزنا واثقا من نفسه و متحليا بالقيم الفاضلة.
3- الموجه الفعال هو الذي يتجنب صيغة الأوامر مهما كانت أهمية الموضوع المتصل بأوامره .
4- إن المشرف التربوي بإتباعه الوسائل و الطرق الديمقراطية في ممارساته التوجيهية يمكنه أن يعمل بين أعضاء هيئة التدريس كواحد منهم ، حيث يسمح لغيره من العاملين معه بتولي القيادة في مواقف مختلفة مع منحهم الصلاحيات التي تتكافأ و المسؤوليات المنوطة بهم لتسهيل عملهم ، و من ثمة ينجحون في هذا العمل بأقل تكلفة و في زمن اقصر.

4- العملية التقويمية :

إن التقويم في برنامج الإشراف التربوي عملية تهدف إلى تحديد مدى فاعلية البرنامج التعليمي ومدى كفاية القائمين بالخدمات التعليمية من حيث مواجهة حاجات التلاميذ و مطالب المجتمع و من حيث التحسين و التطوير .

وتتم عملية التقويم عن طريق إصدار أحكام على قيمة التغيرات المختلفة التي تحدث في البرنامج التعليمي ، على أساس البيانات التي يتم الحصول عليها عن طريق نظام البطاقة المدرسية و استمارة الإشراف ووضع التقديرات في تقويم المعلم و التلميذ و إعداد التقارير المختلفة و الاستعانة بالاستفتاءات و المقابلات و الملاحظات و الامتحانات و الأسئلة . (18 : ص . 129) .

و من الملاحظ أن عملية التقويم تعتبر عملية هامة بالنسبة للمشرف و جزء من مسؤولياته ، ولذلك يجب ألا تقتصر على نتائج التلاميذ و مدى نموهم بل يجب أن تكون عملية شاملة تحقق التكيف مع احتياجات التلاميذ و بذلك تزداد كفاية وفاعلية البرنامج الإشرافي . (21: ص 130) .

4-1) معنى التقويم في الممارسة الإشرافية

يعني التقويم في الميدان التربوي : " مجموعة من الإجراءات العملية الهادفة إلى تقدير الجهد المبذول لتحقيق الأهداف المسطرة في ضوء المعايير و المقاييس المتفق عليها ، ثم الحكم على فعالية هذه الجهود ، بغرض تحسين الأداء ورفع درجة الكفاية الإنتاجية " . (22 : ص .130) .

أما التقويم الذي نقصده في الممارسة الإشرافية على التعليم فيمكن اعتباره اختبار مدى الإنجـازات التـي حققتهـا طبقـا للأهـداف التـي وضـعت ، لهـا و المهـام التـي أسـندت إليهـا وهذا ينصب أولا وقبل كل شـيء على طبيعة العملية الإشرافية وصلاحياتها لإحداث التغيير التربوي المرغوب فيه في سلوك المعلمين و المتعلمين .

و إذا ما أخدنا بهذا الأمر فإن الفعل التربوي ينبغي أن يتضمن ما يلـــي :

1) التعرف على مدى ما حققه المعلم بصياغته الصياغة التي يتوقع أن ينمو بها مهنيا و شخصيا طبقا لما قصد من أهداف تربوية مرغوب فيها .
2) التعرف على مدى ما حققه في التلميذ بصياغته الصياغة التي يتوقع أن ينمو بها إلى أقصى ما تمكنه قدراته واستعداداته طبقا لما قصد من أهداف تربوية مرغوب فيها . (23 :ص. 343).

و إذا كان التقويم هو جزء لا يمكن فصله عن عمليتي التعليم و التعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة ، وهو يهدف في النهاية إلى إعطاء صورة لنمو المتعلم في جميع النواحي . كما أنه يبين مدى كفاية الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف . ومن ناحية ثانية فإن عملية التقويم عملية شاملة يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية . ومن ناحية ثالثة يشمل التقويم عمليتي القياس و العلاج معا ، فالتقويم أشمل و أعم من القياس باعتباره عملية قياسية وقائية وعلاجية .(24 : ص. 356) .

لذا فإن الحكم التربوي ينبغي أن يتجه إلى معنى التقويم الذي سبق ذكره .كما يجب ألا يقتصر عمل المشرف على مجرد تقويم كفاءة المعلم في تحقيق العمل المنوط به ، بل ينبغي أن يمتد عمله ليشمل تقويم جميع جوانب العملية التربوية ، وذلك مـن خلال تقويـم نشاط المدرسين و أحوال المدرسة و الظروف التربوية و ما يتولد عنها من حاجات و مشكلات.

2-4) مراحل تقويم عملية التدريس

هناك عــدة مراحـل في تقويــم عمليــة التــدريس تتخلص فيما يلـــي :

2-1) ملاحظة المشرف التربوي لعملية التدريس و الموضوعات المراد تقويمها .

2-2) تفسير البيانات المتضمنة في أعمال الملاحظة و القياس .

2-3) تكوين حكم على قيمة موضوع أو عملية التدريس على أساس المعايير بعد ما يعطى المعلم توجيهات من طرف المشرف و بعد مناقشة الأخطاء و تقريره للجهات المعنية .

و يلخص (ماكدونالد MC.Donald) خطوات التقويم في أربع مراحل هــي :

أ) ملاحظة عملية التدريس بغرض تحديد المشكل و الصعوبات و إيجاد الطرق لحلها .

ب) تحديد الأسباب و العوامل المكونة للصعوبات ، بمعنى تحديد مثيرات عدم فعالية المعلم .

ج) وصف خطة علاجية .

د) توجيه تطوير كفايات المعلم التدريسية . (22: ص. 319) .

و يتضـح ممـا سبق أن التقويم عمليـة متصـلة، تعاونيـة لا يمكـن الانتهـاء منهـا بزيـارة عابــرة، و مــن الأحــسن أن يتعاون فــيها المشرفون و المعلمـون و أن تتميــز نتائجها بالدقــة و الموضوعية و الشمول و التنظيم . و من الممكن تحقيق ذلك إذا عمل المشرفون التربويون على النحو التالـــي:

1- يتطلب تقويم المدرسين تنظيم الملاحظات و شموليـاتها و متابعة أساليب القياســـات العقليــة و استخدامها حيثما كانت متوفــرة .و الأداة الأولى للتقويم هو نظام البطاقة و استمارة الإشراف

و التي ينبغي أن تكون وافية في محتوياتها و شاملة للخصائص الرئيسية التي تتطلبها مهمات الإشراف التربوي و أن يتفق على دليل عمل في استخدامها.

2- يستحسن إتباع تقديرات كمية للخصائص التي تتطلب ملاحظتها في المدرسين و التلاميذ. و ذلك طلبا لمزيد من الدقة من ناحية و لإمكانية الاستفادة من هذه التقديرات في إجراء البحوث و الدراسات من ناحية أخرى .

3- لا بد أن يساهم المشرفون في متابعة نتائج الامتحانات العامة و استخلاص الأحكام منها عن جهود المدرسين ، و جهود إدارات المدارس.(9 : ص . 28).

3-4) أغراض التقويم في الممارسة الإشرافية

من أهم المسؤوليات التي تقع على عاتق المشرفين التربويين تقويم المدرسين و تقدير كفاءة كل منهم و مدى نجاح المدرس في عمله و مبلغ تحسنه و تقدمه و قدرته على تأدية رسالته .و لتقويم عمل المدرس أغراض عدة نذكر منها ما يأتـــــي :

1- تبصير المدرس بنواحي تفوقه و ضعفه ليكون لديه وعي بكفاءته و مستواه المهني حتى يعمل باستمرار على تطوير ذاته . (3 : ص . 250).

2- تحسين العملية التعليمية حتى تحقق أهدافها كاملة ، فعملية التقويم لا تقتصر على الحكم على المدرس بالنجاح أو الفشل ، و إنما تتعدى ذلك إلى بيان العقبات و وسائل النجاح.و استنادا لذلك تتضمن عملية التقويم أيضا الناحية العلاجية، إذ أنها تدرس الموقف التعليمي ككل بما فيه من عوامل متعددة ثم تقترح الوسائل المختلفة لتحسينه .

3- إن تقرير المشرف التربوي عن المدرس و الحكم عليه بأنه حسن أو جيد أو ممتاز غير ذي قيمة ، إن لم يعمل المشرف مع المدرس و غيره من المسئولين على تحسين الموقف التعليمي كله

و على الأخذ بيد المدرس نحو التقدم و التطور على أساس انه عامل هام في تحسين الموقف التعليمي . (14 : ص208).

4-4- النواحي التي تؤخذ في الاعتبار عند تقويم المدرس

لما كان قياس أداء المعلم يستهدف أساسا إيجاد علاقة بين الأهداف التربوية الموضوعة و النتائج المتحصل عليها من العملية التعليمية في المدرسة ، كما و نوعا في الوقت المحدد لإنجاز هذه العملية ، فان قياس الأداء يمكن أن يتم في عدة جوانب من عمل المدرس و عندما يكون القياس شاملا لعدة جوانب عندها فقط نطلق عليه صفة تقويم عمل المدرس.

و لا ينبغي أن تقتصر نظرتنا لعمل المعلم على مجرد أدائه للدروس المخصصة له في الجدول المدرسي ، لان المعلم بالإضافة إلى ذلك هو عضو في التنظيم المدرسي و له دور أساسي في قيادة التلاميذ و تربيتهم داخل الفصول الدراسية و خارجها أيضا . و له نشاط في كل ما يتصل بالعمل المدرسي ، و لهذا وجب عند الحكم على المدرس أن نأخذ في الاعتبار ما يلي:

1- مدى إشراك المدرس في الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ داخل و خارج المدرسة .

2- مدى مساهمة المدرس في رفع الروح المعنوية في جماعة المدرسة.

3- مدى حرص المدرس على دراسة المنهج المدرسي و نقده و المساهمة في تعديله .

4- مدى عناية المدرس بتحضير دروسه و التخطيط لها و تنظيم خطة العمل و توزيعها على شهور السنة.

5- مدى اهتمام المدرس بتدريس تلاميذه و توجيههم و الإشراف على نواحي حياتهم و مساعدتهم في حل مشكلاتهم .

6- المرونـــة فـــي معاملة الآخرين و الاتصـال و التعاون في حـــل مشكلات التأخـــر الدراسي و تسرب التلاميذ .

7- مدى اهتمام المدرس بالاستزادة العلمية و الثقافية و رفع مستواه المهني .

8- مدى مراعاة المدرس للعلاقات الإنسانية الطيبة بينه و بين زملائه المدرسين و جميع العاملين معه ، و مـدى احترامه للتوجيهات و مـدى حرصـه علـــى تنفيـــذها بمـا يحقـــق الصـالح العـام .(03 : ص. 252) .

و حتى يتمكن الإشراف التربوي على التعليم من التعرف على عمل المعلم الحقيقي و تكون عملية التقويم ايجابيـة ، فلا بد أن يقوم التقويم علـى أسس ديمقراطيـة بحيث تتـوفر فيـه الشروط التاليـــة :

1- أن يقوم على أساس حرية التفكير لكل من المعلم و المشرف التربـوي و كذا جميـع الأطـراف المشتركة فيه.

2- أن يكون عبارة عن عملية تعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية.

3- أن يعترف التقويم بالفروق الفردية .

4- أن يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمي الذي يتسم بالصدق و الثبات و الموضوعية .

5- الأخذ بما أسفرت عنه نتائج البحوث و الدراسات التـي عالجت موضـوع التحسين و التطـوير في الممارسـات التقويميـة فـي مجـال العمليـة التعليميـة – التعلميـة عامـة و العمليـة الإشـرافية علـى التعليم خاصة . (24 : ص. 356).

و خلاصة القول أن العمليات الإشرافية في التعليم متداخلة و مترابطة بعضها ببعض بحيث يصير استعمال حرفي (من و إلى) معها أمر منطقي .فالتوجيه يمهد للتدريب و التخطيط يستند إلى التقييم و هكذا .

فهذه العمليات تعتبر في مجموعها أوجها لنشاطات مختلفة يكمل بعضها البعض الآخر من اجل التوصل إلى هدف مشترك ، و أن الفصل بينها لا يهدف إلا لغرض دراستها و بيان أهمية كل منها في المجال الذي تحققه .

و أن محاولة تقدير مدى فاعلية العمليات الإشرافية مهمة جد معقدة ، و إن كنا نفترض أنها تزداد ما دام الجهاز الإشرافي يؤدي واجباته ووظائفه الإشرافية بفعالية و ما دام المدرسون يواصلون تحسين أنفسهم.

و لا بد أن نفرق هنا بين تلك الفعاليات و النشاطات التي يقوم بها الجهاز الإشرافي و المتمثلة في عمليات التخطيط و التدريب أثناء الخدمة و التوجيه و التقويم و بين التغير الذي يرجع إلى عوامل أخرى غير هذه الممارسات ، حيث تعتبر الممارسة في مجال الإشراف التربوي في ابسط معانيها ، نموذجا أو نمطا من السلوك المركز بقصد تحسين الأداء في المواقف التعليمية و التربوية.

2) خصائص الإشراف التربوي الفعال

من الملاحظ أن المشرفين التربويين يشغلون مواقع فريدة من نوعها في الحقل التعليمي ، لذا يجب أن يكون لديهم القدرة على المبدأة و تنمية القدرات الموجودة و استغلال الإمكانات و الطاقات لدى المعلمين في المدرسة ، و من أجل هذا ظهرت اتجاهات جديدة في ميدان الإشراف التربوي ، أهمها الاتجاه نحو تحديد الخصائص اللازمة للإشراف و المهارات التي يجب أن يتحلى بها المشرف التربوي و كيفية تنميتها .

و يتم هذا بكسب المشرف لاحترام المعلم و تملكه عنصر الحس القيادي حتى يتمكن من فهم دوافع المعلمين و بالتالي التأثير على اتجاهاتهم ، إذا يؤثر ذلك على تغير الأداء التعليمي ، و لا بد أن يتصف المشرف ، أيضا بالواقعية فيقدر ظروف المعلمين وواقع البيئة ، و يقوم جهد المعلمين في ضوء هذه الظروف ، و يكون متواضعا ، متزنا في انفعالاته ، قادرا على ضبط نفسه ، و أن يملك الرؤية الكاملة فيما يتعلق بتحسين العملية التعليمية بكل جوانبها بالإضافة إلى عنصر الإخلاص في عملية الإشراف ، لأنه عندما يقتنع المعلمون بإخلاص المشرف و رغبته في التحسين يتحقق التعاون و يتم التطور . (25: ص. 92) .

كما يجب على المشرف التربوي تشجيع الاستقلال الفكري و خلق المناخ التعاوني ، و أن يمارس الاتصال المفتوح الذي يبني على الاحترام المتبادل و الابتعاد عن التقويم النقدي و السلطة الرسمية المستندة إلى ممارسة الضبط و المراقبة.(26: ص. 54) .

و هكذا فالمشرف القائد لا يقتصر في ممارساته على دوره الوظيفي بل يتعدى ذلك ليمارس سلوكا قياديا و يبادر إلى تطوير عمله ووضع مستويات و قيم جديدة له . وبهذا يجب أن نذكر نقطتين على جانب كبير من الأهمية في دور المشرف و هما :

-1) الملاحظة و التوجيه و الإرشاد و ليس التفتيش و الإلزام.

-2) خلق اتصال حقيقي بين الطفل و ثقافته ، اتصال يولد لدى الطفل أولا رغبة في الاحتكاك بتراثه الثقافي ، و ثانيا يؤدي به إلى تذوق القيم و الفرص التي يقدمها هذا التراث له . (21: ص. 137) .

و في هذا المقام ، يجب أن يكون لدى المشرف التربوي معلومات كافية و مهارات بهدف أداء كل وظيفة بطريقة فعالة ، كما يجب أن يكون منسجما مع كل العاملين في محيطه، لأن الدور الذي يقوم به المشرف يمكنه من مساعدة المعلمين في فهم أنفسهم و إدراك مواطن القوة و يساعدهم أيضا في إيجاد المدخل لمعرفة نواحي الضعف .

و حتى يفهم المعلمون أنفسهم، ينبغي على المشرف أن يفهم خصائصهم، إذ عليه أن يستمع و يلاحظ و يعرف كيف يستفيد من العاملين معه و من خبراتهم . و كذلك على المشرف أن يفهم شعورهم نحو أنفسهم و نحو الآخرين ، و يستطيع المشرف أن يساعد أعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم ، و ذلك بتقديم طرق بديلة للأداء ، و عليه أن يكون متعاونا و متفهما لكل و وظيفة ، و بالتالي يستطيع أن يكون قادرا على إصدار القرار و تقديم الاقتراحات التي من شأنها أن تسهل أداء كل وظيفة يقوم بها .

و بهذا سوف يتجه جهد المشرف إلى تقديم الخدمات الإشرافية للمدرسين و العمل على تحسين العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس بكل مدرسة ، و تنسيق الجهود بين المدارس التي يشرف عليها و دراسة جميع الظروف التي تؤثر على عمل المدرسين والتلاميذ قصد الارتفاع بمستوى العمل إلى أقصى حد ممكن . ولتحقيق ذلك ينبغي على الإشراف الإجابة على التساؤلات التالية :

1- هل يراعي الإشراف مبدأ احترام شخصية الفرد ؟

2- هل يهيئ الإشراف فرصا عديدة أمام المعلمين لممارسة حرية التفكير و الحركة ؟

3- هل يتيح الإشراف المجال للمعلمين للتعبير عن دواتهم بكل أنواع التعبير و الوصول إلى قرارات جماعية و احترامها و التقيد بها و تحمل مسؤولية تنفيذها ؟

4- هل يراعي الإشراف الفروق الفردية بين المعلمين ؟

5- هل يراعي الإشراف مبدأ التعاون و أهميته في الحياة و الإيمان بقيمته .

6- هل يشجع الإشراف المعلمين على إنشاء علاقات إنسانية سليمة بينهم ؟

7- هل يعني الإشراف بتنمية الاتجاهات المناسبة نحو العمل التربوي و نتمية القيم التي تتصل بـــه ؟

8- هل يساعد الإشراف على استخدام الأسلوب العلمي في تخطيط العمل و تنفيذه و تقويمه و في حل المشكلات ؟.(27 : ص . 103) .

و هكذا يتضح أن مفهوم الإشراف التربوي الفعال جاء نتيجة لما يجب أن تتميز به القيادة التربوية ، فهو ليس بالاستبدادي أو التفتيشي أو التسلطي ولكنه ديمقراطي، يتسم بالنظرة العلمية و يستغل الطرق و المبادئ العلمية لتحسين عملية التعليم ، و هو مبدع يحافظ على المهارة في التدريب و تشجيع المبادرة و يحث المعلمين على النمو و بذل الجهود لتحسين أنفسهم .

و هذا المفهوم يلقي على عاتق المشرفين التربويين مسؤولية القيادة التربوية ، هذه القيادة التي تقاس فاعليتها بما يحدث في المعلمين من تغييرات مرغوب فيها . فالهدف الرئيسي في عملية الإشراف هو تحقيق أهداف المدرسة و مساعدة المعلمين في الحقل التعليمي ، لكي يصبحوا دوي مهارة و كفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم . (28 : ص. 72) .

فالإشراف التربوي الفعال يتطلب قيادة على مستوى عـــال من الكفاية، و الجـــدارة و المشرف التربوي الناجح هو الذي يتسم بالذكاء، و أن يكون معدا إعدادا جيدا في مجال التربية و علم النفس و علم الاجتماع، و صاحب خبرة و قدرة على التكيف ، و خبيرا و معلما في قيادة الجماعة بطريقة ديمقراطية ومن أجل أن تنجح القيادة الديمقراطية يجب أن :

1) تعمل على تحقيق رغبات الأفراد و إشباع الحاجات التي تظهر في الجماعة.
2) تحاول الانتفاع بما يؤكده علم النفس من ضرورة الدوافع الذاتية و الحوافز الداخلية للنشاط في كل فرد من أفراد الجماعة .
3) تقدير إنسانية الفـرد واحترامه، و تقدير كفاءته وما يؤديه من عمل مهما كان صغيرا و تستمع إلى وجهة نظره و تزنها بميزان الصالح العام . (28 : ص. 214) .

و يظهر الإشراف التربوي علـى التعليم كعمليـــة تتكـــون من كثيـــر من الأدوار المختلفة يمكن وصفها بأنها إشرافية و الأخرى التي يمكن وصفها بأنها ليست كذلك ، وأن عملية تقدير ما يدخل في تكوين السلوك الإشرافي يساعدنا على إدراك مجال و اتساع الإشراف و هي كالتالـــي :

أولا: فلسفة الإشراف التربوي الفعال

تتميز فلسفة الإشراف التربوي الفعال بسمات هي :

1) الإيمان بقيمة كل فرد في الجماعة واحترامه لذاته و العمل على تنمية الفرد و الجماعة إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم و استعداداتهم .

2) الاتصاف بالشمول، حيث يتضمن جميع الخبرات الدراسية و كل العوامل التي تتفاعل مع التلميذ و تؤخذ في الاعتبار كل ظروف الموقف التعليمي.
3) – الإيمان بالقيادة التربوية الرائدة و ممارسة مسؤوليات القيادة في إطار العلاقات الإنسانية السليمة ، و ليس التوجيه الاستبدادي .
4) – احترام الاختلافات في الآراء بالنسبة للمشكلات ،و الاعتراف بتكامل الآراء و ضمان حق الأفراد في التعبير عن آرائهم بحرية .
5) – الثقة في استعداد المعلمين للنمو و قدرتهم على المشاركة في توجيه أنفسهم و القيام بعملية التقويم الذاتي.
6) - استخدام الأساليب الديمقراطية في تشكيل السياسة و الخطط و الأهداف و إتخاد القرارات .
7) – توفير جو التعاون الديمقراطي.
8) – استخدام الطرائق العلمية و التجريب لحل المشكلات التربوية لزيادة النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس . (28 : ص. 73) .

ثانيا : - مبادىء الإشراف التربوي الفعال

لقد حدد (وليام بيرتن William Burton) المبادئ التي تتضمن الإشراف الفعال ومن أهم هذه المبادئ :

1) الإشراف الفعال يكون قائما على فلسفة وعلم واضحين .
2) الإشراف الفعال يقوم على فلسفة ديمقراطية من حيث احترام الفرد و الفروق الفردية .
3) الإشراف الفعال يعتمد على أسلوب حل المشكلات ، و هو عملية ديناميكية ، وهو أيضا عملية موضوعية بالإضافة إلى الوسائل العلمية المستخدمة بحيث تكون أكثر دقة و كفاية ووضوحا .

4) الإشراف الفعال يعتمد أساسا على الابتكار و ليس الوصف . و تحديدا ، تعتمد عملية الإشراف على تقرير الإجراءات في ضوء احتياجات الموقف و متطلباته بالنسبة للمشرف بمعنى أنه يعتمد على موقف التعليم و التعلم .

5) الإشراف الفعال يعتمد على ترتيب الوسائل و تنظيمها و تخطيطها و تنفيذها في صورة سلسلة من النشاطات بطريقة منطقية .

6) و أخيرا ، الإشراف الفعال أصبح وظيفة تتضمن تقويم جوانب الشخصية و الإجراءات و النتائج . إذ ينهج الآن نحو المعايير المنطقية لعلمية التقويم و أيضا نحو الإشراف الذاتي . (29: ص.111) .

أما (منصور حسين) فقد حدد أهم مبادئ الإشراف التربوي فيما يلي :

1- احترام شخصية الفرد.
2- التعاون و المساهمة و العمل الجماعي.
3- المناقشة .
4- تشجيع الخلق و الإبداع .
5- المرونة .
6- الأسلوب العلمي في البحث و التفكير . (30: ص . 48) .

ثالثا : وظائف الإشراف التربوي الفعال .

و قد أوجزها (ويلز Wiles) فيما يلي :

1- مساعدة المعلم في النمو الذاتي .
2- تزويد المعلم بالمعلومات المتعلقة بعملية التدريس و التلاميذ.
3- إمداد المعلم بالبيانات و الإحصاءات بهدف تحسين صنع القرار الخاص بالتدريس و إثراء العملية التعليمية .
4- إعداد نماذج و بحوث للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالعملية التعليمية . (29 : ص . 202) .

و يلاحظ أن أشكال الأداء المختلفة في هذه المناطق الوظيفية للإشراف تعمل كإطار عام في التخطيط و التوجيه و هي في نفس الوقت تمد المشرف التربوي بوظائف ملائمة و مناسبة في الإشراف التربوي على التعليم .

رابعا : مميزات الإشراف التربوي الفعال

تكمن مميزات الإشراف التربوي الفعال في استغلال إمكانيات و وظائف الفرد و المجتمع و في نفس الوقت تكمن في ترجمة هذه الطاقات و الإمكانيات إلى خبرات تعلم لصالح التلميذ و هذه المميزات كما لخصها (بن هاريس Ben Harris) هي :

1- العمل على توضيح الحاجات في الحقل التربوي و منها العلاقات الإنسانية المرضية بين أعضاء هيئة التدريس ، و هذه العلاقات تعتمد في المقام الأول على المعاملة غير الرسمية و الثقة المتبادلة.

2- الاعتماد على الأسلوب الديمقراطي الذي لا يؤمن بأن يعمل كل فرد كما يريد ، و لكن بما يمثله من الدينامكية و الفهم و الإحساس بدور القائد التربوي بالإضافة إلى تعاون و اندماج كل العاملين و المشاركين في تنفيذ البرنامج المدرسي من خلال العلاقات الرسمية و الغير الرسمية .

3- الإشراف الفعال هو عملية شاملة. بمعنى أنه يشمل تنظيم المنهج و تحسينه و تطويره و يكون ذا طابع مفتوح لكل تلميذ حتى نهاية المرحلة التي يدرس فيها . لذا تعتبر عملية الشمولية أساسية بالنسبة للمعلم و المتعلم، و هي تعتمد على موقف التعليم و التعلم. (29 : ص. 199) .

و مجمل القول هو أن عملية الإشراف التربوي الفعال تعتمد على تحسين و توجيه كل المفاهيم و الأفكار الخاصة بعملية تعليم التلميذ .

خامسا : أسس الإشراف التربوي الفعال .

و في هذا المقام هناك عـــدة أسس لنمـــوذج الإشـــراف الجيـــد و الفعـــال أو جـــزها (كلوتز Klotz) على النحو التالي :

1- يجب أن يحتوي برنامج الإشراف على أهداف محددة ، و يجب على المشرف أن يعمل على تحسين الأدوات التعليمية ، و يجب على كل فرد في العملية التعليمية أن يبحث عن صورة فعالة لتحسين ما يقوم به .

2- لكي تحقق عملية الإشراف التربوي هدفها بنجاح ينبغي أن يكون هناك طريقا واضحا لعملية الاتصال بين المشرفين و العاملين في الحقل التعليمي ، و الحقيقة أن الدافعية الذاتية للعاملين في المجال المدرسي ، تزداد حيثما يكون هناك اتصال بينهم على الصورة المطلوبة و المتفق عليها .

3- التفاهم المشترك لكل فرد من حيث المسؤولية ، حيث يكون هناك اتفاق على المسؤوليات المعطاة .

4- إقامة أهداف واضحة في ضوء احتياجات كل فرد من العاملين في الحقل التربوي و التعليمي خلال مناقشة حرة.

5- من الأهمية أن يعتمد نظام التقويم على تحديد الأهداف ووضوحها قدر الإمكان .

6- يجب أن يكون كل معلم ـ كعامل حيوي ـ على قدر من المشاركة في برنامـــج الإشـــراف بمعنى أن يكون على قدر من الاهتمام بأداء قوي و حيـــوي يـــؤدي إلـــى رفـــع كفاية هـــذا الأداء (29 : ص. 207) .

سادسا : أساليب الإشراف التربوي الفعال

تعتبر المداخل أو الأساليب الوسطية أحدث الأساليب العالميـــة في عمليـــة الإشراف و أهم خصائص هذه المداخل كما يراها (سير جيوقاني Sergiovanni) هي كالتالـــــي :

1- اندماج المعلم في معظم الأنشطة التي تحيط بالحقـل التعليمي مثــل ذلك : جمـــع المعلومات و البيانات و المشاركة في حل المشكلات و تحليل المعلومات .

2- مشاركة المشرف في حل المشكلات و مشاركته في الأنشطة المختلفة مثل المعلم تماما .

3- تعاون كل من المشرف و المعلم بصورة وظيفية لتحقيق هدف مشترك هو تحسين أداء المعلم الوظيفي و تحسين العملية التعليمية.

4- يتطلب تحسين أداء أعضاء التدريس دراسة الموقف الحقيقي أو المشكلة الحقيقة مع استخدام المعلومات الحقيقية و الواقعية و التحليل الذاتي و الملاحظة من جانب الآخرين .

.

5- التغذية المرجأة أو الراجعة عن طريق المشرف و عن طريق المعلمين الآخرين ، نتيجة للتعامل ، و بالتالي إتاحة فرص النمو و تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس .

6- تؤكد هذه المداخل أو الأساليب الوسيطة بطريقة مباشرة على تحسين عملية التعليم و التعلم داخل الفصل الدراسي. (29 : ص. 298) .

كما يتطلب أيضـــا الإشراف التربوي الفعال و الجيـــد الاعتمـــاد أساسا على الثقـــة و العلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس ، كذلك يستطيع المشرف أن يستخدم العلاقات الإنسانية كأسلوب موصل لأفضل أداء بالنسبة للعاملين معه في الحقل التعليمي.

سابعا : الصفات العامة للإشراف التربوي الفعال

هناك صفات عامة للإشراف التربوي الفعال نشير إلى أهمها فيما يلـــــــي :

1- توجيه العناية نحو أساسيات التربية و تنظيم التعليم و تحسينه في إطار الأهداف العامة للتربية .

2- تحسين كل العوامل التي تؤثر في نمو العملية التربوية بدلا من الهدف الضيق و المحدود الذي يتمثل في تحسين أداء المعلمين أثناء الخدمة .

3- عدم التركيز على معلم أو مجموعة من المعلمين. إذ يعمل الأفراد متعاونين بهدف تحسين الموقف التعليمي، فلا توجد جماعة أفضل من الأخرى و هدف الإشراف أن يحسن المجموعة ككـــل.

4) جعل المعلم عضوا فعالا متعاونا في الجماعة التي تختص بتحسين التعليم بدلا من وضعه على هامش العوامل المؤثرة في التقدم التربوي . (28: ص. 24) .

وحتى يتمكن الإشراف التربوي على التعليم من أن يحقق النجاح في مهمته الأساسية التي تقوم على تطوير فعالية التعليم ، فيجب الأخذ بعين الاعتبار نتائج البحوث التربوية ، التي دلت على أن السلـــوك التعليـــمي الجيد يتغيـــر وفـــق التغيـــرات الاقتصاديـــة و الاجتماعيـــة و الفكرية و النفسية. و أن ما يمكن تسميته تعليـــما جيـــدا أو فاعـــلا قـــد يكون له آثـــرا سلبيـــة إذا ما أسئ استخدامه .(02: ص. 122) .

هذا من ناحية و من ناحية أخرى هناك الصفات الواجب توافرها في المشرف التربوي الناجح ومنها :

1) القدرة على ضبط النفس و السيطرة الذاتية .
2) التمتع بعقلية منظمة تؤمن بالأسلوب العلمي في التفكير و النظرة الموضوعية للأمور.
3) فهم اتجاهات الجماعة و تقديم المساعدات و الخدمات لها و المساهمة في حل مشكلاتها وكذا المساهمة في تحقيق الرضى لكل أفراد الجماعة .
4) الإيمان برسالة الإشراف التربوي و فلسفته مع توفر الرغبة الأكيدة في العمل بمقتضاها و بذل الجهد لتحقيقها .

5) الإيمان بقيمة الفرد و النزعة الإنسانية.

6) المرونة و الجرأة و التضحية في سبيل الواجب.

7) تنظيم التعاون بين أفراد الجماعة .

8) القدرة على الابتكار و الخلق و التجديد. (28 :ص. 215) .

وفي هذا المقام يرى (إسماعيل ، دياب) أن جميع المعلمين بالمدرسة يعملون من أجل تحقيق هدف واحد وهو بناء التلميذ بناء متكاملا في جمع النواحي (ثقافيا ، علميا ، اجتماعيا ، ونفسيا)، وذلك لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال العمل الجماعي الذي يهدف إلى إيجاد السلوك الإشرافي المتعاون فيما بينهم . (31 : ص. 105).

كما أكد (طاي Tye) على وجود ثلاثة عناصر أساسية من أجل أن تكون عملية الإشراف عملية فعالة وهـــي :

1) المجهودات المتبادلة .

2) وجود عامل الثقة المتبادلة .

3) العمل التعاوني الإنساني (29: ص. 215).

وبذلك يجب على المشرف أن يوفر و يدخر مجهوداته للأنشطة الإنسانية ، مثل الفهم الذاتي ، و إقامة مناخ مفتوح و بناء اتصال فعال و توضيح أدوار صنع القرار ، و الاهتمام بقدرات الأفراد و التغيير الذي يطرأ في هذه القدرات ، و أخيرا تنفيذ إجراءات أسلوب حل المشكلات ، ومن أجل أن تكون وظيفة المشرف فعالة و هادفة يجب أولا وقبل كل شيء أن يفهم طبيعة عمليـــة الإشراف. وفـــي ضوء هذا الفهـــم يتحـــدد سلوكه وتصرفه ، لأن تحصيل الأفكار و الخبرات و الادراكات ، هي لب عملية الإشراف و التي تكون في نفس الوقت مجهودات السلوك الإشرافي .

ومجمل القول هو أن تطوير و تحديث التعليم في وقتنا الحاضر يواجه الكثير من التحديات و المتطلبات و من أهمها وجود إدارة تعليمية حديثة، ممثلة في سلك الإشراف التربوي على التعليم و الذي ينظر إليه على انه ممثل السلطة، وسلوكه القيادي يمثل عنصرا حيويا في إدارة و توجيه العملية التعليمية و التعلمية، و من ثمة تتوقف عليه فاعليتها و كفاءتها.

و إن من اهمم الأسس التي تقوم عليها القيادة التعليمية الرشيدة أيا كان موقعها هي :

1) أن يكون للقائد التربوي فلسفة شخصية قوية في مسائل التربية و التعليم .

2) أن يتوفر لدى القائد التربوي الإيمان بالإنسان و الثقة بالإنسانية .

3) أن تتـــوفر لدى القاـــئد التربوي المهارات العلمية و الفنيــة و الصفـــات الشخصية المناسبة .(32:ص. 32).

و بصفة عامة هناك اتفاق على أن القائد الفعال هو الذي يركز اهتمامـــه على تخطيط العمل و تنظيمه ، و اهتمامه بالعمل مع العاملين من مدرسين و تلاميذ ، و في تنمية العلاقات الإنسانية و إشباع حاجات الأفراد و العمل على رضاهم بقدر الإمكان ، ومن ناحية أخرى فإن أهم خصائص عملية الإشراف التربوي الفعال تتمحور حول كونها خدمة تربوية تهتم بكل ما يؤثر في عملية التربية و التعليم ، و بأنها عملية تعاونية ديمقراطية . باعتبارها وسيلة لتحسين العملية التعليمية ، بالإضافة إلى كونها وسيلة لتحقيق أهداف التربية .

وتأسيسا على ما جاء في تقصي طبيعة العمليات فـي الإشـــراف التربوي الفـــعـــال و الخصائص المميزة له تتجلى لنا سمات مشتركة تتسم بها العمليات الإشرافية و تتمثل فـي:

- أنها تفاعلية تتغير ممارساتها بتغيير المواقف و الحاجات التي تقابلها، و تتابع الجديد في الفكر التربوي و التقدم في العلوم الإنسانية و أنها تراجع مواقفها وفقا لإنجازاتها .

- أنها برنامج متكامل لتحسين العملية التربوية، لا تقف الممارسات فيها عند المعلم وإنما تتسع لتشمل البيئة المدرسية بكل مشتملاتها ، المتعددة و المختلفة .

- أنها تعتمد مبدأ التجربة و البحث العلمي، حتى تكون ممارساتها موضع تساؤل مستمر خاضعة للاختبار و التقويم، و البحث و التحليل من أجل التطوير نحو الأفضل.

- أنها تقوم على مبدأ التعاون و المشاركة بين المشرف التربوي و المعلم ، حتى تتحقق في علاقاتها الترجمة الفعلية للأسلوب الديمقراطي ، بما يتطلبه ذلك من بناء العلاقات الإنسانية السليمة بينهما .

- أنها تتحاشى استخدام السلطة و تصيد الأخطاء و توجيه اللوم و اقتراح العقوبات.

- أنها تسعى إلى تقديم العـــون و النصح و الإرشاد البناء لما فيه صالح المعلم و تطوره ومساعدته على النمو في ممارسة المهنة .

3 - إشراف التربوي في الجزائر و مجاله

3-1) نظرة تاريخية

لقد ورثت الجزائر غداة استقلالها فيما ورثته من التركة الاستعمارية نظاما تربويا يفتقر للتوازن في هيكله العام ، و يعاني اختلالات في مجالات عديدة .

فقد كان المشرفون التربويون يأتــون من فرنسا أو يرسلون في بعثات إليها للتكوين ثم يعودون للعمل في الجزائر وقد كانوا في أغلبيتهم الساحقة من ذوي الجنسية الفرنسية أو من أصل فرنسي. (33: ص. 459) .

ولسد الفراغ الذي أحدثه خــروج الفرنسيين من الجزائر في ميدان الإشراف التربوي قامت الجزائر باستدعاء المعلمين الذين لديهم الأقدمية في التعليم ، وتم تنصيبهم كمشرفين دون أن يتلقوا أي تكوين في مراكز متخصصة إذ كان الهم الوحيد للجزائر آنذاك هو إنشاء مفتشيات على مستوى جميع الدوائر .

وفي سنة 1965 ، أصدر مرسوم يحمل رقم : 65 . 223 مؤرخ في : 1965/08/23 يتضمن إحداث الشهادة الخاصة بتفتيش التعليم الابتدائي ، وذلك بإحداث شهادة الأهلية الخاصة بالتفتيش على التعليم الابتدائي ، وإدارة مدارس المعلمين ، حيث تنص المادة الأولى و الثانيــة بإحداث شهادة الأهلية الخاصة بالتفتيش على التعليم الابتدائي و إدارة مدارس المعلمين بثلاثة أقسام، قسم باللغة العربية و آخـــر باللغة الفرنسية و قســـم باللغتين معا (34).

كما تقسم اختبارات شهادة الأهلية إلى جزأين يشتمل الجزء الأول على اختبارات كتابية و اختبارات شفهيـــة تمكن من التحقيق عـــن المستوى الثقافي العـــام للمتـــرشحين ، و يشتمل الجزء الثاني على اختبارات كتابية و شفهية و تطبيقية تمكن من تقديـــر المعارف و الأهلية المهنية .

وفي سنة 1966 ، صـدر القــرار المــؤرخ في 1966/05/19 ، و المتعلـق بـــنوع و تنظيم الاختبارات الخاصة بشهادة التأهيل لتفتيش التعليم الابتدائي ولإدارة مدارس المعلمين وقد تكفل المركـز الـوطني لتكـوين المفتشـين للتعلـيمن الابتـدائي و المتوسـط بإعـدادهم وجـاء المرسوم الحكومي الذي يحمل رقم 68-1968 و المتضمن للقانون الأساسي لمفتشي التعليم الابتدائي و المتوسط بأن " المفتش مربي خبير في أسرة التربية انتدبته وزارة التربية الوطنية لوظيفة الإشراف على تنظيم سير العمل التربوي في دائرة محددة من التعليم من طرف كل من وزير التربية ، و مدير التربية بالولاية التي عين فيها مفتشا للتربية ".

وفي سنة 1969، أصدرت وزارة التربية المنشور الوزاري المؤرخ في 1969/05/24 والرامي إلى وضع وضبط معايير تنصيب شهـــادة الكفـــاءة للإشراف التربوي و إنشـــاء المعهد الوطنــي لتكويــن المفتشيــن وفيــه يتــم تحضيــر المشــرف التربـــوي لشهـــادة لكفـــاءة. (33 : ص 462) .

و ابتداء من سنة 1975 صدر مرسوم يحمل رقم 75-61 يتضمن إحداث و تنظيم شهادة الكفاءة للتفتيش في التعليم الابتدائي و المــتوسط و إدارة المعاهــد التكنولوجية للتربيـــة و يتضمن هذا المرسوم الحكومي ، نص مادتين تؤكد على أن هذه الشـهادة تشمل قسمين .القسم العربي ، و قسم اللغة الأجنبية ، و تقسم الاختبارات لشهادة الكفاءة للتفتيش إلى قسمين يمتدان على سنتين ، يشمل القسم الأول الاختبارات الكتابية و الشفهية و التي تمكن من تقييم المستوى الثقافي العام للمترشحين و يشمل القسم الثاني اختبارات كتابية و شفهية و تطبيقية تسمح بتقدير المعارف و التأهيل المهني. (34) .

و في عام 1976 نشأت مرحلة التعليم الأساسي بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية بتاريخ 1976/04/23 ، و هي مرحلة متكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربعة إلى ثلاثة سنوات ، في المرحلة الابتدائية .التي تستغرق ستة سنوات و بذلك فان مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات و تدعيما لهذا الإصلاح في المنظومة التربوية ، و حتى تؤطر تأطيرا ملائما يتطلبه طبيعة الإصلاح نفسه صدر مرسوم تحت رقم 81-125 و المؤرخ في 1981/06/20 و المتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية. (35 : ص. 36).

و قد تبعه مرسوم رقم 86-259 مؤرخ في 1986/10/07 يعدل المرسوم 81-125 و المتضمن إنشاء مركز وطني لتكوين إطارات التربية ، يتكفل فيما يتكفل به ، بإعداد و تكوين المفتشين للمدرسة الأساسية. و صدر له فرعان يوجدان في كل من قسنطينة ، ووهران .

و في سنة 1993 صدر القرار الوزاري رقم 177/05/01 و المؤرخ في نفس السنة و المحدد لمهام مفتشي التربية و التكوين و هي كالتالي :

2-3- مهام مفتشي التربية و التعليم الأساسي

و يشمل سلك مفتشي التربية و التعليم الأساسي على الوظائف التالية:

2-1- مفتش التربية و التعليم الأساسي الطورين الأول و الثاني .

2-2- مفتش التربية و التعليم الأساسي للطور الثالث من المدرسة الأساسية .

2-3- مفتش التربية و التعليم الأساسي في محو الأمية .

و هم يتولون كل وفق اختصاصه و مقاطعته مهام التوجيـــه و التكويـــن و المراقبـــة و التقييم و الدراسات و البحث.

أولا: مهام التوجيه والتكوين

يكلف مفتشو التربية و التعليم الأساسي في مجال التكوين و التوجيه بما يلـــي :

1- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين المهـارات المهنية و تأطيـــرها و توجيه أعمالها قصد التكيف مع منصب العمل .

2- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمـــة في فائـدة الموظفين التابعيـن لمقاطعتهم و القيـام بإعـــداد تقريـــر يرفعونه إلى مديرية التربية بالولايـــة و مفتش التربيـــة و التكوين المشرف عليهم ، يتضمن حصيلة و تقييما عن كل عملية تكوين أثناء الخدمة .

3- المشاركة في التكوين الأولي النظري و التطبيقي للطلبة المتمرنين بالاتصـــال و التنسيق مع مؤسسات التكوين و المؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم.

ثانيا : مهام المراقبة و التقييم

يكلف مفتش التربية و التعليم الأساسي في هذا المجال خاصة بالسهر على :

1- مراقبة الموظفين الذين يشرف عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين المطبقة عليهم .

2- تطبيق التوجيهات و التعليمات الرسميـة المتعلقـــة ببرامج التعليم و مواقيته و مناهجه و تقييمها .

3- تفتيش المعلمين العاملين بالمؤسسات المدرسية .

و بجدر التأكيد هنا على أن النشاطات التربوية و الإدارية التي يضطلع بها مديرو المدارس الابتدائية في إطار المدرسة الأساسية المندمجة ، تخضع إلى مراقبة مفتش التربية و التعليم الأساسي في المقاطعة التابعة له ، و في هذا الإطار يعتبر المفتش مشرفا على إعمالهم و ليس مسيرا لمجموع المدارس الابتدائية في المقاطعة التابعة له .

و تعتبر زيارات التفتيش مهام دورية يقوم بها المفتش بهدف إحصاء العناصر ،و جمع المعلومات المساعدة على القيام بتقييم ما يتعلق بمحتوى البرامج و تناسق المواقيت و انسجام التقييم بمحتوى تكوين الموظفين و طريقة أدائهم لمهامهم.

ثالثا: مهام الدراسات و البحوث:

يساهم مفتشو التربية و التعليم الأساسي في هذا المجال بالعمليات التالية :

1- تجديد المناهج البيداغوجية و تجريبها و تحليل النتائج المستخلصة من تنفيذها .

2- إعداد مواضيع الامتحانات و المسابقات المدرسية و المهنية و مقاييس تصحيحها .

3- تنشيط لجان تقويم البرامج و الوسائل التعليمية بما فيها الخاصة بمحو الأمية.

و يمكن تكليف مفتش التربية و التعليم الأساسي بالقيام بأعمال الدراسات و البحث التي تبادر بها الهياكل و الهيئات التابعة لوزارة التربية و تنسيقها و الإشراف عليها. (36) .

3-3- الهياكل الإشرافية في التعليم الأساسي

1- الإشراف العام:

و يتمثل في وزير التربية و مساعديه على مستوى الوزارة بكل أجهزتها .

2- الإشراف الإداري:

و تمثله مديريات التربية و أجهزتها على مستوى الولاية .

3- الإشراف التنفيذي :

و يتـــولاه المشرفون التربويـــون (المفتشون)علـــى مستوى الدوائـــر التربوية و الإدارية.(37 : ص 142).

و يمثل سلك الإشراف التربوي في الجزائر جهازا هاما في مراقبة العملية التربويـــة و التعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم ، و يدعى القائم بوظيفة الإشراف التربوي (مفتشا) بينما يدعى في بعض البلدان العربية مرشدا أو موجها أو متفقدا ، و مختلف هذه التسميات تشير إلى وظيفة من الوظائف المتعددة التي يقوم بها هذا السلك .إذ أنها لا تنحصر مهامه في التفتيش فقط كما يشاع عليه و لكنه يقوم بالوظائف الأخرى و التي هي وظائف أساسية له ، منها التقويم و المراقبة و التكوين والمتابعة و السهـر على تطبـيق البـــرامج و المواقيت و التعليمات الرسمية ، و كذا التحقيق و التعديل وتحسين الأداء التربوي و تنشيط أجهزة التعليم و توجيهها ، بالإضـافة إلـى المشـاركة فـي مختلـف الامتحانـات و لجـان إعداد البـرامج و الكتـب المدرسية ، و هي وظائف عديدة كما نرى. (38 : ص. 50).

و في إطار الإصلاح التربوي الجاري أعطيت مكانة محورية لعمل المشرفين التربويين ، حيث جاء في القرار الوزاري رقم 245 /2003 و الصادر بتاريخ :2003/06/04 و المتعلق بالتحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003 . " انه لا يمكن لأي إصلاح أو تجديد تربوي أن ينجح دون تحضـير للعناصـر المكلفـة بتنفيـذه و تبنيـه " ، لـذلك فـان الـوزارة قـد قامـت بإعـداد خطة عامة لتكوين المعلمين و المشرفين حتى تمكنهم من القيام بدورهم التكويني و القيادي علـى أحسن وجه .

فالخطة المعتمدة تجعل من الإعلام بالمستجدات التربوية ، و التكوين فيها محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي ، و أن الصيغ المعتمدة هي صيغ متنوعة من حيث الشكل و الوسائل ، و تهدف فيما تهدف إليه ، جعل المعلم و المشرف ، كل في مجال عمله من العناصر الفعالة في عملية التجديد و منتجين لأدواته ووسائله . (39 : ص. 10).

4- مراجــع الفصــل

1)- حسانين ، محمـــد سميـــر . المؤسسات التربويـــة .دار أبو العينين للطباعة و النشـــر. طنطا: 1986.

2)- ياسين ، عادل و آخرون ، " دراسة في تقويم المعلم " ،مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد خاص، جامعة الكويت: 1988 .

3- مطاوع، إبراهيم عصمت و آخرون. الأصول الإدارية للتربية .الطبعة الثانية .دار المعارف.القاهرة : .1984

4- فهمي، محمد سيف الدين.التخطيط التعليمي .مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة : .1987

5- التل ، سعيد، " الإشراف التربوي معناه و أبعاده " ، رسالة المعلم ، العدد الثالث، (افريل 1975)، مطبعة القوات المسلحة ،عمان : .1975

6-احمد، إبراهيم احمد.نحو تطوير الإدارة المدرسية .دار المطبوعات الجديدة. .الاسكندرية :1994

7- النجيحي ،محمد لبيب .دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للدول النامية.الطبعة الثانية .دار النهضة العربية .بيروت :.1981

8- صابر، محي الدين.دراسات حول قضايا التنمية و تعليم الكبار.الشركة المصرية للطباعـــة و النشر.القاهرة :.1975

9- البسام، عبد العزيز ،" مهمات الإشراف التربوي " ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد 14 (ماي 1974) ، مطبعة الأمة ، بغداد: .1974

10-دوجلاس ، هـ و آخرون .الإشراف الفني على التعليم .ترجمة وهيب سمعان و آخرون . مكتبة النهضة المصرية .القاهرة: 1963.

11- ريتشي ، روبرت .التخطيط للتدريس .ترجمة محمد المفتي و آخرون.دار المكتبة الأكاديمية .القاهرة :1983.

12- فوكس، جيمس هارولد و آخرون .الإدارة المدرسية ، مبادئها و عملياتها .ترجمة وهيب سمعان و آخرون .الطبعة الثالثة. مكتبة النهضة المصرية .القاهرة :1983.

13- يوسف، عبد القادر.تنمية الكفاءات التربوية .دار الكتاب العربي .بيروت: .1966

14-النجيحي، محمد لبيب.في الفكر التربوي.الطبعة الثانية. دار النهضة العربية .بيروت: 1981.

15- خوري، توماجورج .علم النفس التربوي .المؤسسة الجامعية للنشر .بيروت :.1986

16- خوري، توماجورج.الدراسات الاجتماعية و طرق تدريسها .المؤسسة الجامعية للنشر . بيروت:1984.

17- عبد الطالب ، علي.، "مستلزمات وسائل فتح القنوات بين التعليم العام و تعليم الكبار :- الكتاب و المعلم "– الجهاز العربي لمحو الأمية .بغداد:.1981

18- حامد، فرحان رشيد.تجربة المشرف المقيم .دار الرشيد للنشر.بغداد:.1982

19- فريس، بول.علم النفس التجريبي .ترجمة مريس شربل و آخرون.الطبعة الثانية.منشورات عبيدات.بيروت :1983.

20- البزاز، حكمت عبد الله ،"الإشراف التربوي في الوطن العربي" ، مجلة اتحاد المعلمين العرب، مطبعة أركان ، بغداد :1984.

21- احمد، لطفي بركات.في مجالات التربية المعاصرة.مكتبة النهضة المصرية.القاهرة :1979

22- مباركي ، بوحفص، " اتجاهات المدرسين و المفتشين نحو عملية الإشراف التربوي"، كتاب الرواسي الأول، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، مطابع عمار قرفي، باتنـــة:1993.

23- قـورة ، حسـن سـليمان.الأصـول التربويـة فـي بنـاء المنـاهج.الطبعـة السادسـة.دار المعارف.القاهرة:1979.

24- إبراهيم ، مجدي عزيز .قراءات في المناهج.الطبعة الثانية.مكتبة النهضة المصرية. القاهرة : 1985.

25- عدس، عبد الرحمان، " العوامل التي تعيق فعالية التوجيه التربوي في الأردن"، مجلة التربية الحديثة، (ديسمبر 1972) ،عمان :.1972

26- عبيدات، ذوقات، " تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن"، رسالة دكتوراه ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة : .1981

27- سرحان، الدمرداش و آخرون.المناهج.مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة: 1988.

28- متولي ، مصطفى.الإشراف الفني على التعليم.دار المطبوعات الجديدة.الإسكندرية:.1983

29- احمد، إبراهيم احمد.تحديث الإدارة التعليمية .دار المطبوعات الجديدة.الإسكندرية:.1987

30- حسين، منصور و آخرون.سيكولوجية الإدارة المدرسية، و الإشراف الفني التربوي.مكتبة غريب .القاهرة : 1977.

31- دياب، إسماعيل محمد.التعليم الأساسي : دراسة تحليلية.مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة:1983.

32- شعلان، محمد سليمان و آخرون.الإدارة المدرسية و الإشراف الفني .مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة: 1969.

33- تركي، رابح .أصول التربية و التعليم.الطبعة الثانية .ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر:1990.

34- موسوعة التشريعات العربية ." تشريع التعليم الجزائري المعمول به لسنة 1981 ". أثينا :1981.

35- وزارة التربية ، المديرية الفرعية للوثائق .المراكز الوطنية التابعة لوزارة التربية :إحداثها تنظيمها و مهامها .الديوان الوطني للمنشورات و المطبوعات .الجزائر:.1992

36- وزارة التربية .القرار الوزاري رقم 177/05/01 المحدد لمهام مفتشي التربية و التكوين.الجزائر :1993.

37- العلوي ، محمد الطيب ." تحليل مسؤوليات مفتش التعليم الابتدائي" ، مجلة همزة الوصل ، العدد 13 ، مديرية التكوين، وزارة التربية ، الجزائر: 1977.

38- بن سالم، عبد الرحمان.المرجع في التشريع المدرسي الجزائري .الطبعة الثانية.مطابع عمار قرفي .باتنة : 1994.

39- وزارة التربية الوطنية ، المنشور الإطار رقم 489/و.ت/أ.ع/المؤرخ في 03 ماي 2003 .الجزائر : 2003

الفصــل الرابـــــع:

منـهجية البحث و إجراءاته

1- أهمية البحث و مبرراته.

2- مشكلة البحث و محدداته.

3- الدراسات السابقــة.

4- الدراسة الميدانيـــة.

5- مراجـع الفصـــــــل.

1- أهمية البحث و مبرراته

لقد آن الأوان لمراجعة الكثير من المفاهيم التي تسود التعليم و طرائقه و أساليبه ووسائله، بل آن الأوان لإحداث تغييرات أساسية في مفاهيم الإنسان و العمل الإنساني ، بصورة عامة فكرا وأداء.

و لا شك أن التحديات المختلفة التي تواجهها بلادنا في مختلف المجالات ، الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية و التعليمية من اجل بناء مستقبل أفضل للأفراد و المجتمع بالإضافة إلى التطورات العلمية، و التغيرات المتلاحقة التي أصابت بنية المجتمع الجزائري. فلا شك أن ذلك كله يمثل تحديا للعاملين في مجال التربية و التعليم يدفعهم إلى البحث عن مفهوم جديد للمدرسة الجزائرية ، يخرجها من قوقعتها الحالية ، و يكسبها سمات جديدة تختلف عن سماتها التقليدية القديمة .أي مفهوم جديد يدور حول التعليم عن طريق العمل و الممارسة مع ربط ذلك باهتمامات و ميول المتعلم و خصائص نموه بصفة عامة.

و هذا يتطلب إدارة علمية رشيدة ، و في نفس الوقت يتطلب ذلك أن يدرك القائمون على التربية عامة و المشرفون التربويون على التعليم خاصة ، انه ينبغي أن يكون للتعليم عائد إنتاجي يستهدف تنمية طاقات الأفراد و توجيهها نحو تحقيق أهداف المجتمع.

فمن المتواضع عليه بين جمهرة المربين أن التربية ليست علما خالصا أو حرفة بحتة و إنما هي احد " علوم الأداء " و من ثمة فهي بحاجة متواصلة إلى تقويم مستمر بهدف مراجعة النظر في بناء التعليم و ركائزه و صيغه و محدداته ووسائله و أهدافه نحو الأفضل . (01 : ص. 09).

و تعتبر الدراسات التربوية إحدى وسائل التقويم ذات الفاعلية المؤثرة في الكشف عن الايجابيات و السلبيات ، نتيجة لما تسفر عنه تحليلات لمشكلات الفكر و الواقع التعليمي .

و يسعى المسؤولون عن التربية و التعليم في بلادنا إلى تحقيق التطابق بين الفكر التربوي المعاصر و الواقع التعليمي ، حيث اتجهت الأنظار في الآونة الأخيرة نحو تطوير و تحديث التعليم، لكي يواكب التطور التكنولوجي الكبير في هذا العصر، و يحقق احتياجات التنمية في البلاد. و من ثمة كان لابد من إدارة واعية لرفع مستوى التعليم إلى درجة من الكفاية التربوية . بمعنى إن نجاح النظام التعليمي يتوقف على الطريقة التي يوجه بها .أي انه مرهون بمدى فاعلية الممارسات التعليمية و قدراتها على توجيه النشاط التربوي كله ، و تحريكه لتحقيق الأهداف المنشودة.

فهي التي تحدد المعالم و ترسم الطرق و تنير السبيل أمام العاملين في الميدان للوصول في زمن محدد .و هي التي ترسم الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال و متابعة النتائج و متابعة هادفة ، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات و الأنشطة و تعديلها ، قصد تحسين العملية التعليمية و الارتقاء بمستوى الأداء.

و لكن نظرة فاحصة وواعية إلى ما هو حاصل في واقعنا التعليمي في بعض جوانبه و منها الخدمات الإشرافية ، يؤكد أن هناك هوة بين المستهدف و المنفذ. و إن استمرارية هذه الهوة من شانه تعميق ظاهرة التخلف التربوي بكل أبعادها و آثارها . و في هذه الحدود كانت الدافعية لتقديم هذا العمل المتعلق بالممارسات الإشرافية في واقعنا التعليمي لإبراز الضرورة التربوية الملحة لتقديم مزيدا من الخدمات الإشرافية في مدارسنا .

و إذا كان التعليم الأساسي أو القاعدي يمثل انعكاسا صادقا لاهتمام المجتمعات على مر العصور المختلفة ، و هو اليوم يتعرض للعديد من المشكلات التي تختلف في نوعيتها و تأثيرها من بلد إلى بلد آخر طبقا لاختلاف المستوى الحضاري و الاقتصادي ، و يؤثر فيه عدد من القوى و العوامل الثقافية التي تدعو دائما لتطويره و تحديثه و ربطه بمجالات العمل في الحياة و توظيفه لخدمة المجتمع . (02 : ص . 129).

و من التحديات الخاصة التي تواجهنا في هذا السبيل هو تحديد نوع الأداء المطلوب من الجهاز الإشرافي في هذا المستوى ثم تحديد العوامل التي تساعدنا على التنبؤ بهذا الأداء كما يساعدنا أيضا على تحديد معايير اختيار المشرفين التربويين و بالتالي نصل إلى مؤشرات مختلفة تدلنا على الأداء المرغوب فيه مستقبلا.

إن الأدوار التي يقوم بها الإشراف التربوي على التعليم في حالة تغير دائم ، و تبعا لذلك فهو بحاجة مستمرة إلى عملية تقويم ، و عملية التقويم المتعلقة بأبعاد الممارسات الإشرافية بالنسبة لإدراك المشرف التربوي للأدوار الفعليـــة و الأدوار المستهدفة لمستويـــات التخطيط و التدريب و التوجيه و التقويم ، ربما تكون خطوة مهمة و حيوية في تحسين السلوك القيادي لجهاز الإشراف التربوي على التعليم الأساسي بصفة عامة و أداء المشرف التربوي بالمرحلة الأولى من هذا النوع من التعليم بصفة خاصة .

إن الأبحاث التربوية و المراجع العديدة في مجال التربية و التعليم بالمكتبة العربية بوجه عام و المكتبة الجزائرية بوجه خاص مع كثرتها ووفرتها ، إلا انه عند ما نمعن النظر فيها نلحظ ثغرة تحتاج إلى كثير من البحوث و الدراسات نظرا لأهميتها الحيوية و الفعالة في العمل التربوي و التعليمي ، هذه الثغرة تتعلق بمجال الإشراف التربوي على التعليم عامة ، و التعليم الأساسي أو القاعدي خاصة .

فلقد بات واضحا أن الإشراف التربوي على التعليم يلعب دورا هاما في تحسين العملية التعليمية ، و ذلك عن طريق مساعدة المعلمين على النمو المهني من خلال استخدام أساليب متعددة .و إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في نجاح أو إهدار العملية التعليمية فان للمعلم طلبات و توقعات لابد من تحقيقها لضمان تعاونه و تحمسه في أداء واجبه المهني .و من أهم التوقعات اعتراف النظام التعليمي بأهمية الدور أو الأدوار التي يمارسها و العمل على تامين كافة التسهيلات التي تساعده على ممارسة مهنته و عمله بكفاءة و بحرية ملتزمة .

ولهذا اعتبـر تطوير الإشراف التربوي احد جوانب تحسين العملية التعليمية فقد ذكر " ويلز Wiles " أن الإشراف التربوي خدمة تقوم على أساس معاونة المعلم حتى يستطيع أداء عمله بطريقة أفضل مـن اجل صالح التلاميـذ .و بهـذا يسهـم الإشراف التربـوي الحديث فـي تحسيـن العملية التعليمية. (03 : ص. 24).

لقد اتخـذ تطور الإشراف التربوي على التعليم أشكالا متنوعة مـن حيث مفهومـه و أهدافه و أساليب ممارسته ، فبعد أن كان الإشراف التربوي يهتم بمراقبة المعلمين و تفتيش أعمالهم و تصيد أخطائهم ، برزت اتجاهات إشرافية تمثلت في ظهور نماذج إشرافية متعددة مثل نموذج الإشراف العلمي الذي يهتم باستخدام الاختيارات و المقاييس الموضوعية في دراسة المواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي و خارجه ، و نمـوذج الإشراف التعاونـي المبني علـى احترام مشاعر المعلم ، و المفاهيم الديمقراطية و الإنسانيـة في الإشراف و تحـول دور المشرف من مفتش إلى موجه و مرشد لعمليتي التعليم و التعلم ، و بهذا يصبح المشرف التربوي قائدا تربويا ، و تتحول بذلك الممارسات الإشرافية من الطابع ألانتقادي إلى ممارسات ذات طابع ديمقراطي تعاوني.

و نظرا لأهمية الإشراف التربوي و الدور الذي يقوم به في الارتقاء بمستوى الخدمة التعليمية ، فمن الضروري العناية باختيار المشرفين التربويين ، إذ تعد مشكلة الاختيار للوظائف القيادية في مجال التربية و التعليم المشكلة الأولى و الأساسية ، و التي لو أمكننا التغلب عليها لفتح الطريق سهلا ممهدا أمامنا لعلاج مشكلات تعليمية معتبرة. (04 :ص . 14).

و مما يلاحظ في ما توصلت إليه الدراسات حول الإشراف ، حتى و إن كانت أبحاث استطلاعية و دراسات فردية قليلة ، فإنها تبين تخلف عملية الإشراف التربوي عن مسايرة كافة الاتجاهات الإشرافية المعاصرة و أن الإشراف التربوي الحالي ، يحتاج إلى تطوير و أن وظيفة

المشرف التربوي بصورة عامة و المشرف التربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بصورة خاصة غير واضحة .و قد أدى هذا إلى ظهور الحاجة إلى إعادة النظر في برنامج الإشراف التربوي في التعليم ، و جاءت هذه الدراسة – موضع البحث – لتضع إطارا نظريا لبعض الممارسات الإشرافية التي يعتقد أن لها أهمية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال من خلال استيعابه للمستحدثات التربوية في مجال الإشراف التربوي المعاصر .و عليه تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر.

لقد ازدادت في الآونة الأخيرة الانتقادات الموجهة إلى الإشراف التربوي و أثيرت تساؤلات عن مدى فاعليته و مردود يته و شكك البعض في كفاءة المشرفين و قدرتهم على تطويرا لعملية التربوية و تحسين نواتجها و مثل هذه الظاهرة تستحق الوقوف عندها و دراستها دراسة علمية معمقة ، كمحاولة للتعرف على أسبابها و نتائجها و طرق علاجها . (07 :ص 499).

فمن الواضح أن هناك تفاوتا بين ما ينبغي أن يقوم به المشرف التربوي و بين ما يقوم به في الواقع الفعلي من اجل تحسين عملية التعليم و التعلم ، و تقويم المعلمين و تحسين المناهج إضافة إلى المعاناة من عدم وضوح ممارساتها و تحديد أهدافها و التوقعات التي ينبغي أن تكون عليها و هذا الغموض أدى إلى غموض واجبات المشرف التربوي و ما ينبغي أن يقوم به من وظائف.

من هنا تظهر أهمية دراسة الممارسات الإشرافية و تحديد أبعادها و مضامينها من خلال تلك الوظائف و العمليات التي ينبغي أن يقوم بها المشرف التربوي ، بغية تنشيط دوره في القيام بمهامه و إدخال التعديلات و التغيرات التي سوف تتطلبها الظروف و الأحوال المحلية

للواقع التطبيقي و من تم التوصل إلى تفهم أحسن لطبيعة وظيفة المشرف في المجال التربوي و التعليمي ، و ذلك قصد الوصول إلى درجة عالية من كفاءة الأداء و بالتالي زيادة إنتاجيته و فاعليته في ممارسة نشاطه.

و إن البحث – موضع الدراسة - لا يقوم فقط بدراسة الأنشطة الحالية للمشرف التربوي و أهمية العمليات التي يقوم بها بل يدرس في الوقت ذاته ، كيف يمكن للمشرف التربوي أن يستكشف قدراته و تطوير و تحسين أداءاته المختلفة و من هنا تبدو الحاجة إلى دراسة بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف بصفة عامة و أداء المشرف التربوي على التعليم القاعدي بصفة خاصة، حتى تكون أداة في تطوير التعليم الأساسي، و حتى تكون مرشدا و موجها للجهود التي تبدل لتطوير التعليم في بلادنا.

لقد أشارت كثير من الدراسات و الأبحاث و حتى أدبيات الإشراف التربوي إلى أن مستوى الكفاءة و الفعالية لدى عدد غير قليل من المشرفين التربويين أقل من المتوسط، إذ ينقصهم إدراك مسؤولياتهم الإشرافية، كما تعوزهم القدرة على أدائها أداء سليما وفعالا، ويتمثل ذلك في عدم العناية و الإلمام بالمناهج، وعدم الاهتمام بالندوات و الاجتماعات بهيئة التدريس للدراسة و المناقشة في سبيل النهوض بالخدمة الإشرافية، و عجزهم من الاستفادة الجدية من مجالس المعلمين. (05: ص .153) .

ويبدو أن نوع الإشراف ومدى فعاليته هو الذي يميز فعليا بين المؤسسات التربوية الناجحة و الفاشلة، لذلك وجب على الإشراف أن يجمع بين المعرفة العلمية و الخبرة العالمية في مجال الممارسة الإشرافية وبين نتائج البحوث الميدانية المحلية (الوطنية) ، وذلك للإتيان بتصورات و أفكار و أساليب عمل نابعة من الواقع و خاضعة لشروط البيئة المحلية و متوافقة مع مقتضيات المحيط الدولي ، بالإضافة إلى ذلك يرى المهتمين بعلم النفس المهني أن

انتقاد المشرفين التربويين و تدريبهم وكذا مراقبة سلوكهم و تقويم أدائهم من شأنه أن يساهم في رفع مستوى كفاءتهم . و نتيجة لذلك أصبح المشرفون هم أنفسهم موضوعات للدراسة (06، ص 172) .

وترتكز أهمية البحث – موضع الدراسة – أيضا في أنه يضع أمام المسؤولين على التربية و التعليم، سواء على المستوى المركزي أو المستوى المحلي، مجموعة من الخبرات التربوية التي قد تساهم في إثراء عملية الإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و تزيد من فاعليته في الحقل التعليمي. إذ يعتبر هذا البحث ، محاولة لمعرفة مقومات نجاح المشرفين التربويين في إنجاز المهام الوظيفية المنوطة بهم في عملية الإشراف التربوي على التعليم وفي نفس الوقت قد تؤدي هذه المعرفة إلى توضيح المهام الوظيفية التي تسهم في نجاح عمل المشرفين و إنارة الطريق أمامهم .

ولقد اختار الباحث هذا الموضوع لأنه يعالج مدخلا يتصل اتصالا مباشرا بالنظام التعليمي القائم، و للاهتمام الكبير الذي توليه الدولة للتعليم الأساسي على انه نقطة البداية للتجديد التربوي و الإصلاح التعليمي الشامل للمنظومة التربوية، و ذلك بتوعية الرأي العام بأهمية الإشراف التربوي كعنصر محوري في تحسين النظام التربوي الجديد و ضمان تطوره و ارتقائه.

فمن هنا تظهر أهمية وجود رؤية واضحة لطبيعة عمل المشرف التربوي في العملية الإشرافية و كذلك ضرورة دراسة ما يمثله في الواقع الفعلي من خلال الممارسات الإشرافية المختلفة السائدة حاليا في مدارسنا من وجهة نظر المعنيين أنفسهم ، و التصورات المستقبلية الهادفة إلى تصحيح مسار عملية الإشراف و رفع كفايته بصفة عامة و أداء المشرف التربوي بصفة خاصة ، قصد تحقيق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي و بالأخص المرحلة الأولى من هذا النوع من التعليم في بلادنا.

2- مشكلة البحث و محدداته

إن الجزائر، و هي في طريقها إلى أن تعد نظاما تعليميا متكاملا يتلاءم مع المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة ، و يلاءم ظروف العصر ، و يلاحق ركب التطور ، و يساهم في تنمية قدرات المواطنين ، و يكفل للجميع الأمن و الحرية و الرخاء ، قد بات من الضروري و بخاصة في هذه الآونة الأخيرة من التجديد التربوي و الإصلاح التعليمي الجاري ، دراسة جوانب نظامنا التعليمي ، و مدة الإلزام ، و شكل المدرسة ومحتويات المناهج ، و الكتاب المدرسي ، و توفير الوسائل التعليمية و خدمات التوجيه و الإرشاد للتلاميذ ، و إعداد المعلم و نمط الإدارة التعليمية و المدرسية و الإشراف التربوي ، حتى تسهم التربية بدور فعال في تحقيق أهداف المجتمع .

و بما أن مرحلة التعليم الأساسي تعتبر مرحلة تعليم القاعدة العريضة من أبناء الوطن باعتبارها تمثل الأساس التعليمي لجميع المراحل التعليمية الأخرى فان الاهتمام بها و إعطائها العناية الكافية يجعلنا نتوقع سلامة البناء و قوته . بمعنى تحقيق نظام تربوي مبني على أسس سليمة و مثنية يضمن له الاستقرار و التطور المستمر و المتواصل نحو الأفضل دائما ، لذلك ازداد الاهتمام بالتعليم الأساسي و أجريت العديد من الدراسات التي تحاول أن تسعى إلى تطويره بمختلف جوانبه حتى يكون قادرا على تحقيق الأهداف و الغايات المرجوة منه.

و يمكن القول أن تحقيق الكفاءة المهنية لمعلمي التعليم الأساسي و تطوير المناهج التعليمية و توجيه عملية التعليم و التعلم بأبعادها المختلفة و الإسهام في إيجاد حلول للمشكلات التعليمية ، و توجيه العمل بهذه المرحلة من التعليم نحو تحقيق الغايات المرجوة منه .يحتم تطوير الإشراف التربوي باعتباره جهازا حيويا و أساسيا و ذلك لما يوفره من تحسين للعملية التعليمية ، و تطوير لجوانبها المختلفة . فالمشرف التربوي مهما كانت وظيفته و لقبه و مهما كانت فكرة الناس عن طبيعة عمله ، يعد عاملا هاما في سير العمل المدرسي و في التنسيق بين وظيفة المدرسة و بين أنواع النشاط التعليمي التي يمارسها المجتمع المحلي. (04 :ص. 13).

و حتى تكون عملية الإشراف التربوي على التعليم ذات مغزى و فائدة للقائمين عليها و للمعلمين ، فمن الضروري أن تستند إلى إطار نظري مقبول و معقول يضع في الاعتبار المحتوى و البرامج و الإجراءات و الأهداف الواضحة و طرق قياسها .

لقد تغير مفهوم الإشراف في الوقت الحاضر ، الأمر الذي يتطلب من المشرفين استيعاب الأدوار و المتطلبات الجديدة .فقد تحول مفهوم الإشراف من التفتيش إلى الإشراف على المعلمين ، و من الملاحظ أن المفهوم الأخير يتسم بالديناميكية و يضمن التعاون و التناسق لكل العاملين في الحقل التعليمي .

و أن أدبيات الإشراف التربوي تشير إلى تعدد المفاهيم و المصطلحات في مجال الإشراف ، حيث نلمس مفاهيم من قبيل الإشراف التربوي ، التوجيه الفني ، مراقبة التعليم التنسيق التربوي ، و مفتش التعليم . فصار من الضروري . تحديد مفهوم موحد للإشراف حيث أن النظرة التربوية و الفلسفة الإشرافية سيتأثران إلى درجة كبيرة بمحتوى المفهوم الذي يتم الأخذ به ، أي أن مفهوم الإشراف يصور مساره إذ يمكن أن يتصوره المشرف التربوي كقوة ايجابية لتحسين البرنامج التربوي ويمكن أن يراه المعلم كتهديد لفرديته ، في حين يراه معلم آخر على أساس انه مصدر للمساعدة و الدعم .

إن مشاعر المعلمين نحو الإشراف التربوي تختلف باختلاف الأساليب التي ينجز بها المشرفون أدوارهم في العمل الإشرافي ، فقد انتقد (جميل صليبا) أساليب الإشراف السائدة في البلاد العربية لكونها لا تقوم حسب رأيه بالخدمات الإشرافية المطلوب تقديمها ، فالمشرف غالبا ما يكون مستبدا برأيه ، ظالما في قراراته مركزا على الجانب الإداري فقط غير مهتم بالجانب التربوي ، و لا يرد على أسئلة المعلمين و لا يقدم المساعدة لهم و لا يساهم في حل مشاكلهم و يميل في كثير من الأحيان إلى العقاب و الأحكام الإدارية القاسية من خلال الزيارات المحدودة

و القصيرة ، و يرجع أسباب ذلك كله إلى وزارات التربية و التعليم في الدول العربية التي لا تحسن انتقـــاء المشرفين الصالحين، فإذا ما اخفـق المعلم في هيئة التدريس، ينتدب إلى الإدارة و إذا اخفق في الإدارة ينتدب للإشراف (10: ص . 239).

هذا و قد تأثرت مفاهيم الإشراف التربوي عبر تطورها بالأفكار الأساسية للإدارة البيروقراطية ، و الإدارة العلمية ، و مجال العلاقات الإنسانية. ففي ظل الإدارة العلمية مثلا كان الهدف من الإشراف التربوي هو اكتشاف قوانين التعليم، وعلى المعلمين إتباع هذه القوانين تحت إشراف المشرف التربوي، حيث يبقى المعلمون و باستمرار بحاجة إلى توجيه لما يفعلونه و قيام المشرف بالتخطيط لهم ، في حين أن حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة تهتـم بحاجات الفـرد الاجتماعية و النفسية و إشباع هذه الحاجات لكي يستطيع الفرد زيادة فعاليته ، و بموجبها تحولت النظرة إلى المعلمين، بحيـــث أصبح التركيـــز علـــى إيجـــاد علاقات إنسانية حسنة بيـــن المشرف التربوي و المعلمين من اجل إثارة دوافعهم نحو العمل . (08 : ص. 99) .

ومن هنا لا بـد أن تتغير أساليب الإشراف القديمة بأساليب جديدة نابعة من فلسفة تؤمن بمبادئ تتفق و عصرنة الاتجاهات الإشرافية و يكون الغرض الأسمى لها هو تنمية المعلمين شخصيا ووظيفيا . (04 : ص . 15) .

لذا فإن المفاهيم الحديثة المرتبطة بالعملية الإشرافية تأتي تحت عنوان من قبيل الإشراف التربوي ، التنسيق التربوي و التوجيه التربوي ، ولم يعد الإشراف التربوي في العصر الحديث مجرد وظيفة إدارية تنحصر مسؤولياتها فيما يسمى بالضبط و الربط و الأمـــر و النهي، ولم تعد المدارس في وقتنا الحاضر مجرد أدوات تدار كالآلات، و إنما ككائن حي يرجى صلاحه و ترقيته و تطويره بخبرات فنية و تربوية . و أصبح الإشراف التربوي بذلك عملية ضرورية و حيوية .

ومع ذلك بقي الإشراف التربوي مجرد من أية مؤشرات واضحة لممارسته بالطريقة المثلي ، فضلا عن أنه لا توجد قائمة لتحديد بعض الخصائص و الصفات التي يجب أن يتميز بها المشرف التربوي و التي ربما تساهم في الارتقاء بفاعلية أدائه كما أنه لا توجد خطة كاملة أو برنامج أو بدائل شاملة للمعلمين لتحسين كفاية الأداء ، وفي الجانب الآخر لا يوجد سلوك عام و موحد بالنسبة للمعلم لكي يستطيع أن يحقق التحسن في مستوى التلاميذ ، كما تكمن المشكلة التي تواجه عملية الإشراف أيضا في تقويم المعلمين ، حيث نجد الإجراءات اللازمة لعملية التقويم ، غير واضحة هذا من جانب ، أما من الجانب الآخر فمحكات و معايير هذا التقويم غير محددة تحديدا واضحا .(09: ص. 195) .

إلا انه و بالرغم مما سبق ذكره من معوقات الإشراف التربوي، و كذلك حداثة المنطلق النظري في حقل الإشراف التربوي في الوطن العربي بشكل عام ، فقد انصبت الجهود في السنوات الأخيرة على تقييمه و العمل على تنمية العاملين به ، عن طريق حلقات و ندوات دراسية شاركت فيها المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، و منظمة اليونسكو ، كما حضرها الخبراء و المختصين ، و نخص بالذكر منها منجزات و توصيات الحلقة الدراسية التي نظمت في " مسقط" عام 1979 م من طرف المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم لبحث متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي ، و التقرير النهائي للحلقة الدراسية حول الإشراف التربوي المنعقدة في " دمشق" عام 1983 م. و توصيات الندوة الإشرافية التي انعقدت في "بغداد" عام 1984 م .حيث لم يعد المشرف التربوي فكرة مستقلة بحد ذاتها و إنما أصبح مجموعة قوى ديناميكية تجعله في تفاعل مستمر مع المدرسة و المجتمع ، بالاعتماد على المشاركة الواسعة للمعلمين ، و عدم النظر إلى الحقائق التربوية كأنها حقائق مطلقة لا يكمن تغييرها ، و بالتالي لم يعد المشرفون التربويون يلجئون إلى التعميمات ، بل يفترضون طرائق معينة تظهر لهم من خلال مواجهتهم لبعض المشكلات منطلقين في حلها من الواقع .

كما أضحى الاهتمام بالإشراف التربوي جزء راسخا من السياسة التربوية لأي بلد من البلدان العربية ، و تطلبت التطورات التربوية اهتماما ملحا بالمشرف التربوي و المهارات التي يجب أن يتحلى بها و كيفية تطويرها و تنميتها (11: ص. 08) .

و بهذا أصبح المشرف التربوي بحكم مركزه القيادي في موقع الضوء ، و من تمة أخذت الدراسات التقويمية للمشرفين التربويين ، تكتسب أهمية خاصة ، وذلك لما تؤدي إليه من استنتاجات و استكشافات شاملة و موثوقة ، يمكن الارتكاز عليها في إعادة النظر في مجمل عمليات التخطيط التربوي الهادف .فاتفقت مجموع هذه الدراسات على عدم وضوح دور المشرف التربوي في مجال التعليم ، كما أوصت بضرورة تحديد مهام المشرف ، حيث أشار الباحث (بورنهام Burnham) إلى أن الاتجاه نحو الإشراف اليوم يعتبر ذكاء تطبيقي و عملي للواقع ، و لا يعتمد على فرد بعينه أو موقع معين يشغله هذا الفرد ، و إنما يعتمد على صياغة معقولة للسلوك لكل العاملين في التنظيم المدرسي . و أن عملية الإشراف من اجل أداء أفضل في الوسط المدرسي تعتمد على تهيئة المناخ التربوي الذي يقوم على مستوى عال من الأداء القائم على الثقة . (09: ص. 179).

و يؤكد (دوجلاس Douglas) على أهمية الإشراف التربوي على التعليم مستندا إلى بعض الأبحاث التجريبية التي أجريت في هذا المجال ، حيث دلت على أن للإشراف التربوي قيمة و أهمية في تحسين عمليتي التعليم و التعلم ، و تظهر هذه الأهمية في جميع المراحل التعليمية بصفة عامة ، و هو ضروري و على درجة اكبر من الأهمية بالنسبة للتعليم القاعدي لأنها تعتبر القاعدة الشعبية للتعليم . فكثير من الأطفال يتوقف تعليمهم عند هذا الحد من التعليم و على هذه الخلفية يحرص المعنيون بالشأن التربوي على أن ينالوا حظا كافيا من النمو المتكامل في النواحي الجسيمة و العقلية و النفسية. (12: ص. 36) .

و يعزز (الجمبلاطي) هذا الاتجاه بقوله أن الإشراف التربوي ضرورة ملحة و لازمة و هو أساس المتابعة الميدانيــة لكونه عملية إرشاد و توجيه ، يقصد من ورائهـا تحسين عمليات التنفيذ عن طريق إكساب المباشرين للعمل كل ما يجعلهم قادرين على التنفيذ مع تجنب الأخطاء بما يكفل لهم النجاح الذي يساعد على تحقيق الأهداف. (13: ص. 09) .

و مما يلاحظ أن النظم التعليمية على اختلاف أشكالها تؤمن بضرورة الإشراف التربوي كخدمة مهنية ، و أن المعلمين أنفسهم يرغبون في ذلك و فـي زيـارة المشرفين لهم و نقدهم إذا كان هذا النقد ذو طابع بناء و إذا كان المشرف نفسه مؤهل للقيام بهذه المهمة ، حيث أن المعلم يحتاج في كل فترة من حياته المهنية إلى الإشراف حتى يتمكن من التكيف مع المدرسة و مشكلاتها و أن يعرف المنهج ، و يعي كفايات التدريس و هذه النواحي تتضمن مسؤوليات كبيرة تلقى على عاتــق المشرف التربوي ، و هــذا ما أوضحته الدراسة المسحية التي قام بهــا (بيــل Bell) . (14: ص . 95) .

و مهما يكن من أمر فان عملية الإشراف التربوي باعتبارها عنصرا أساسيا من عناصر الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية ، فبإمكانها المساهمة بطريقة فعالة في تنشيط المؤسسات المدرسية شريطة أن تكون موجودة وجودا مكثفا بقدر الإمكان و أن تشارك في تخطيط سير العمل داخل المدرسة و خارجها ، و كذلك على مستوى الأقسام و المادة الدراسية فعلى المشرف التربوي أن يساهم بصفة مستمرة في الحيــاة المدرسية و أن يندمج كلية داخلهــا و يتفاعل مع جميع العاملين فيها.

أما فيما يتعلق بتطوير القدرات الإشرافية لدى المشرفين التربويين فقد أكد (زاهوريك Zahorik) على أهميتها البالغة حيث قال " يجب أن توضع قواعد و أسس علمية لتطوير هذه القدرات و أن تحدد واجبات المشرفين في ضوء أهداف واضحة و مبادئ مستنــدة على أســس

موضـوعية لعمليتـي التعليم و الـتعلم حتـى يـتمكن المشـرف التربـوي فـي ضـوء هـذه الأهـداف الواضـحة مـن وضـع خطتـه التـي ترمـي إلـى مسـاعدة المعلـم و توجيهـه توجيهـا مقصـودا نحـو الأهداف التربوية المنشودة ".(15: ص. 15) .

كما أكد (ستورجز Sturges) علـى النشـاطات التـي يمارسـها المشـرفون التربويـون إذ ينبغي أن تتركز في اتجاهين ، الأول المهارات الاتصالية بينهم و بين العـاملين معهم سـواء فـي العملية التعليمية أو في العملية الإدارية ، و الثاني في استخدام التقنيات الحديثة في حل المشكلات التي يصـادفها المعلمون و إحباط المعوقات التي تعرقل سير الدراسة و خلق المناخ الجيد للتعليم و التعلم. (15: ص 14) .

و انه من بـين النشـاطات المختلفـة المنوطـة بالوظيفـة الإشـرافية نجـد فـي المقـام الأول الفعاليات التخطيطية ، حيث يقوم المشرف التربوي بمهمة التخطيط العلمي السليم لضمان تنظيم الاحتياجـات البشـرية و الماديـة ، حاضـرا و مسـتقبلا و تحسـين العمليـة التربويـة و هـذا بغـرض إسهام المشرفين في جهود تخطيط و تحديد الأهداف و تشخيص الاحتياجات و الإمكانات و تنفيذ الخطط و متابعتها .

و أن المشرف التربوي بحكم اتصاله بواقع التعليم و ظروف المدارس و المعلمين و الإطلاع على المشكلات التربوية ، فان كل ذلك يجعلـه فـي موقـع يؤهلـه للإسـهام الفعـال فـي عملية التخطيط سواء بالنسبة لرسم الخطط التربوية أو تنفيذها أو متابعتها أو تقويمها ، بـالإضـافة إلى وضـع خطـة الدراسة و توزيع المنهج الدراسي و المشاركة في تخطيط البرنـامج التعليمي مع المدرسين .

و مما يلاحظ أن هناك من المشرفين من يهمل هذه العملية تقريبا أو يتجاهلها ، وذلك لأنه يفضل أن يقضي معظم وقته في الإدارة و التقويم أو انه يضطر إلى عمل ذلك ، إلا أن الممارسة الإشرافية الفعالة تقتضي أن يضع المشرف خطة لبرنامجه كله ، لان الأمر يقتضي ذلك. (16: ص .71).

و على صعيد آخر ، و بحكم أن للجهاز الإشرافي مسؤولية في تطوير العملية التربوية من خلال تطوير المواقف التعليمية ، و بحكم علاقته المتصلة بالهيئة التعليمية فان من ابرز مهامه ممارسة النشاطات التدريبية المختلفة و متابعة المتدربين و تقويمهم كما انه بواسطة المشرف يمكن أن يتم التدريب في المدرسة أو الصف الدراسي حيث تتوفر البيئة الطبيعية للعمل التربوي ، حيث يتم التدريب عن طريق الممارسة الفعلية.

و تتطلب عملية تدريب المعلمين معرفة المشكلات و الظروف والفلسفة الاجتماعية و التربوية السائدة، إضافة إلى الممارسات العالمية المعاصرة في مجال التدريب بغرض الوقوف على خبرات الآخرين و تكييفها مع الواقع المحلي ، و ذلك من خلال إخضاعها للتجريب و الاختبار و مساعدة المعلمين على فهم الأدوات التعليمية المبتكرة لاستحداث التغيير المطلوب و تحقيق الأداء الأفضل. (12 : ص . 11).

و هكذا أصبح الإشراف التربوي عملية ضرورية لتحديد طبيعة المناهج و أنواع طرق التدريس و تقييم عملية التعلم و أيضا من اجل تنسيق الجهود و استغلال الطاقات الإنسانية كما تظهر أهمية الإشراف في مجال التدريب سواء قبل أو أثناء الخدمة في تجنب التداخل في المناهج ، و تجنب التكرار و تكملة النقص في مستوى المعلمين ، حيث تكاد تتفق أدبيات الإشراف التربوي الحديث المنصبة على نمط الإشراف الديمقراطي على أن الهدف الأساس من العملية الإشرافية هو تحسين العملية التعليمية ،و بما أن المعلم هو أداة التعليم فان تحسين أدائه

هو الهدف الحقيقي للإشراف التربوي . و لتحقيق هذا الهدف التربوي فان العمل التدريبي للمشرف سيشمل جانبين أساسيين هما تطوير المعلم و تطوير المناهج .

و أن من أهم ما يميز أيضا مهنة التربية و التعليم عن بقية المهن الأخرى هي أنها تحتاج دوما إلى عملية توجيه و إرشاد ، و تعتبر عملية التوجيه هذه ذات أهمية قصوى حيث تزداد الحاجة إلى توجيه المعلمين الجدد منهم بصفة خاصة حتى تتم عملية التكيف مع الأداء و مع الجو العام للمدرسة و هذا يتطلب من المشرف وضع برنامج خاص للإشراف عليهم و إمدادهم بالمعلومات اللازمة و ذلك من اجل تمكينهم من القيام بمهامهم على أحسن ما يرام و لضمان استمرارهم في المهنة .

و نظرا للأدوار المختلفة التي يؤديها المشرف التربوي فان (دوجلاس Douglas) يؤكد على عملية التوجيه في العملية التعليمية سواء كعامل تعاوني أو كفاعلية من الفعاليات المتواجدة في الحقل التربوي ، و يرى أن على المشرف ألا يعمل فقط على حل مشاكل المعلمين بل عليه خلق مواقف مناسبة يشعر من خلالها المعلم أن هناك يد مساعدة تقدم له مما يدفعه إلى اللجوء إلى المشرف في كثير من الأحيان لان هذا الأخير قد اثبت فعلا قدرته على أن يكون مفيدا و هذا يعني أن المعلم يحتاج دوما إلى مساعدة و توجيه من طرف المشرف، بهدف الوصول إلى درجة يستطيع المعلم فيها أن يستغل قدراته استغلالا فعالا.(12: ص. 09).

و أن الإشراف التربوي بفضل تطور الأساليب الحديثة و بخاصة في المجال الإجرائي التطبيقي يترجم مبدأ العلاقات الإنسانية التي ينبغي أن تسود بين أطراف العملية التربوية على أكمل صورة و ذلك بين المشرفين و المعلمين و غيرهم من الأفراد الذين يؤثرون على سير العملية التعليمية إضافة إلى دوره في تعزيز العلاقة بين البيت و المدرسة من خلال متابعة مجالس الأباء و مجالس المعلمين و ذلك للإسهام الفعال في حل المشكلات التي تعترض

العملية التربوية و لعل في مقدمة ذلك مشكلات تسرب التلاميذ و تركهم الدراسة و رسوبهم وانخفاض مستواهم الدراسي و مشكلات المناهج.

و إذا كان مصطلح العلاقات الإنسانية قد أخد معاني كثيرة عند هؤلاء الذين يعملون في المجالات التعليمية إلا انه يمكننا القول أن العلاقة التربوية و حل المشكلات أو التدريب على حلها ، كل ذلك متعلق بالعلاقات الإنسانية و لكي يكون المشرف أكثر فاعلية و تأثيرا ينبغي أن يكون قادرا على فهم أبعاد القيادة و قادرا على إدراك مناخ المدرسة و تهيئة ذلك المناخ للتغيير فالقيادة الإشرافية السائدة حاليا في مدارسنا تعتمد على ما هو مدونا في وصف الوظيفة فقط في حين أن القيادة ليست معرفة أسس القيادة و لكن على كيفية تطبيقها . (09: ص .147) .

كما تعتبر عملية الإشراف أولا و قبل كل شيء من العمليات الصعبة و المعقدة ، فهي تتضمن جانبين الأول يتعلق برؤية التعليمات و تنفيذها و الجانب الآخر يتضمن تغيير السلوك و الاتجاهات. و هنا تظهر أهمية دور المشرف في مساعدة كل عضو من أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهاراته التي يحتاج إليها من اجل أداء أفضل ، كما تتضمن ممارسة و إشراك كل الأعضاء في تنمية تلك المهارات ، لان الغرض من الإشراف ليس تهديد المعلمين و إنما القصد منه هو إعطاء الثقة لكل العاملين في الحقل التعليمي حتى يؤدى كل واحد منهم واجبه . (17: ص.130).

و يستلزم ذلك أن يكون برنامج التوجيه فعالا في رفع الروح المعنوية لدى المدرسين بما يساعد كل منهم على أداء عمله و تنمية مهارة كل منهم ليس فقط للتدريس الجيد ، بل أيضا حتى يشعروا أنهم يؤدون خدمة جليلة للمجتمع لان شعور المدرس بأهميته عامل محوري في رفع معنوياته ، وان مظاهر تقدير المدرس و إشعاره بأهميته يمكن أن تتخذ صورا عديدة من بينها الثقة فيما يصدر عنه ، و احترام المشرف التربوي لما يقوم به .(18:ص. 216).

و هذا ما أكده (جوردان Jorden) بقوله :" إن العلاقات الإنسانية هي تلك الأفكار التي يحملها المشرف و يترجمها إلى واقع عملي بدلا من الاقتصار على جانبها اللفظي فقط ، و التي يدرك بوعي دورها و تأثيرها في تطوير فاعلية المعلمين بواسطة التعرف على مشكلاتهم و مشاعرهم و سلوكهم و أمنياتهم . (19: ص . 14) .

و هناك من الأدوار التي أظهرت البحوث الحديثة أهميته ، الدور الفعال الذي يقوم به المشرف التربوي في مجال التقويم ، فقد نظرت هذه البحوث و الدراسات إلى التقويم نظرة خاصة استهدفت معرفة مدى نجاحه في الوصول إلى الأهداف المرسومة . إذ اعتبره (رونا لد Ronald F . Ston) من الأعمال التي يقوم بها المشرف التربوي من اجل مساعدة المعلم لكي يكون أكثر فاعلية في عمله التعليمي هذا من جهة ، و من جهة أخرى اعتبر التقويم تقديرا لكفاءة كل معلم و قياس مدى إنتاجيته و مقدار اهتماماته بما يوكل إليه من مهمات و مدى تأثير كل ذلك في سلوك تلاميذه و نجاحه في أداء عمله . (15 : ص . 16).

و قد انتقد (جوستون Jonston) الأسلوب الإشرافي القديم الذي يقوم به المشرف التربوي لتقويم المعلمين و الذي يعتمد على التوجيهات الوظيفية الرسمية التي تنظر إلى التقويم على انه مصدرا للإثابة و العقاب ووجه الأنظار إلى ضرورة التعاون المشترك بين المشرف التربوي و المعلم ، من اجل تنمية قدراته و رفع كفاءته لكي يأخذ التقويم وظيفته الجديدة و التي تخدم أغراض العملية التربوية.

و هذا ما ذهب إليه (أي Eye) عند ما ذكر أن مفاهيم الإدارة الديمقراطية نظرت نظرة نقدية لبعض الأساليب الإشرافية و اعتبرتها نماذج لا يمكن أن تتلاءم ووظيفة الاتجاه الديمقراطي في الإشراف ، إذ أن الزيارة المفاجئة التي يقوم بها المشرف للمعلمين لا يمكن أن تخدم أغراض العملية التربوية .(15: ص. 18).

فعلى المشرف التربوي أثناء زيارته للفصل الدراسي أن يدرك تماما مادا يجب أن تكون عليه عملية التعلم و طرق التدريس و كذلك تحديد الأسس الرئيسية لها و فضلا عن ذلك يجب أن تكون عملية التقويم شاملة و مستمرة ، إذ أنها العملية التي تتحدد فيها فاعلية عملية التدريس و أنماط النشاط ، كما تعتبر أداة فعالة و قوية إذا ما استخدمت بطريقة جيدة و مناسبة .

فعملية التقويم يمكن أن تكون أداة للنمو الذاتي و في نفس الوقت يمكن أن تكون أداة لإحباط العزائم إذا لم تستخدم الاستخدام الجيد . و أن هذا الاحتمال الأخير غالبا ما يعود إلى ما ترتب على غموض مفهوم الإشراف التربوي على التعليم و عدم إتباع أسلوب موحد في أداء المشرف لواجباته .

فغالبا ما نرى المشرف التربوي يفاجئ المعلم و يسعى إلى كشف أخطائه ، و يهتم اهتماما بالغا بما تحصل عليه التلاميذ من معلومات . و اقترنت وظيفة المشرف في الأذهان بتصيد الأخطاء و الإرهاب و التخويف و التجسس و اقتصر عمله على تقييم المعلم .

و بالرغم من أن عملية التقييم هي الوسيلة الأولى للمشرف التربوي ، و العملية الأساسية التي يقوم بها في كل ميدان يعمل فيه ، إلا أن التقويم الحالي لا يقتصر على كتابة تقارير بعد زيارة المعلم مرة أو مرتين طوال العام، تعتمد بالأساس على العامل الذاتي و ينقصها الجانب البناء و صعوبة الوصول إلى الأساليب التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في عمله . و يؤدي واجباته بشكل يناسب تطور العصر الذي نعيش فيه ، و يلاءم الاتجاهات الديمقراطية السائدة و يراعي العلاقات الإنسانية التي تتزايد أهميتها يوما بعد يوم في أي تنظيم كان و يؤدي إلى إرساء قواعد لمفهوم الإشراف التربوي بمعناه الحديث. (04 : ص. 15).

لقد اظهر العديد من الباحثين في مجال الإشراف التربوي أمثال، (ليكرت Likert) و (كرمان Korman) و (فيدلر Fiedler) أن اختلاف المواقف يتطلب نماذج قيادية مختلفة

تتناسب مع الموقف و أظهرت كذلك الوقائع و الشواهد و الدلائل انه لا يوجد نموذج مفيد أو فعال في موقف معين ، و إنما السلوك العام للقائد يمكن أن يكون فعالا في كل المواقف.(09: ص. 229).

و كمحصلة لكل ما سبق يعتقد الباحث انه قد آن الأوان لإعادة النظر في طبيعة ادوار المشرفين التربويين في مدارسنا اليوم ، و تطوير ممارساتهم الإشرافية بحيث تكون وظيفية و فعالة . من خلال إيجاد رؤية واضحة لطبيعة عمل المشرف التربوي في العملية الإشرافية ، و كذلك ضرورة دراسة ما تمثله هذه العملية في الواقع الفعلي من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم بهدف تصحيح و تطوير الإشراف التربوي على التعليم و رفع كفايته لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في التعليم.

فمن هنا اتجه البحث الحالي لتناول الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، كدراسة تحليلية ميدانية بالشرق الجزائري ، قصد التعرف على نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في مدارسنا من جهة و استبيان تصوراتهم في أهمية الممارسات الإشرافية التي يعتقد أنها سوف تساهم في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في هذه المرحلة الحاسمة من نظامنا التعليمي القائم ، بما يساعدنا على تحسين وتطوير الخدمة الإشرافية أولا ، و تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية و التعليمية في بلادنا ثانيا . حيث تنحصر مشكلة البحث في الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر.

2. 1- تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة البحث - كما سبق ذكره - في الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، و يقتضي هذا الإجابة عن التساؤلات الرئيسية الآتية:

1 .1- إلى أي مدى يساير الإشراف التربوي القائم حاليا بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر الاتجاهات الإشرافية المعاصرة؟ .

1. 2 - ما الاتجاهات الإشرافية المعاصرة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر؟.

1 .3- ما المقترحات الواجب إتباعها و التوصيات التي ينبغي تقديمها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر؟ .

2. 2 – أسئلة البحث

في ضوء مشكلة البحث و التساؤلات التي أثارتها تمت صياغة الأسئلة التاليـــة:

2 .1 – ما مدى فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بأبعادها المختلفة ، كما يراها المشرفون التربويون على هذه المرحلة ؟ .

و يتضمن ذلك نظرتهم إلى كل ما يلـي : العمليات التخطيطية ، و العمليات التدريبية و العمليات التوجيهية ، و العمليات التقويمية.

2 .2 – ما تصوراتهم لأهمية الممارسات الإشرافية المقترحة و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ؟.

و يتضمن ذلك تصوراتهم عن كل ما يلي : الممارسات التخطيطية ، و الممارسات التدريبية ، و الممارسات التوجيهية ، و الممارسات التقويمية .

2 .3- أهداف البحث

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلـــى :

3-1) المساهمة في تجلية بعض الغموض على المفاهيم و التصورات التي صاحبت تطور عملية الإشراف التربوي على التعليم .

3-2) المساهمة في تحقيق قدر ولو محدود من الاتفاق الفكري بشأن القضايا الإشرافية في مجال التربية و التعليم.

3-3) الوقوف على مدى مسايرة الإشراف التربوي القائم حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر، الاتجاهات الإشرافية المعاصرة.

3-4) محاولة إجلاء الاتجاهات الإشرافية المعاصرة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

3-5) وضع تصور نظري يحدد رسالة المشرف التربوي ، و موقعه الحقيقي بين أبعاد العملية التربوية و التعليمية، حتى يكون بمثابة تصور أولي لنموذج الإشراف التربوي الفعال ، وجعلـه

لبنة جديدة في بناء صرح الجهاز الإشرافي من اجل تطوير برنامج الإشراف التربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر ، و النهوض به إلى المستوى الذي يحقق أهداف السياسة التربوية الجديدة .

6-3) طرح بعض المقترحات الواجب إتباعها ، و التوصيات التي ينبغي تقديمها في ضوء النتائج التي يسفر عنها البحث ، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال على التعليم في الجزائر .

4-2 – فروض البحث

في ضوء مشكلة البحث و التساؤلات التي أثارتها و للإجابة عليها ، قام الباحث بصياغة الفرضين الأصليين التاليين :

4 -1) لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

4 –2) لا يوجد اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لأهمية الممارسات الإشرافية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2 . 5 - حدود البحث

تتحدد نتائج هذا البحث بما يلي :

1 -1) العنصر البشري :

يشمل هذا البحث أعضاء جهاز الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، العاملين باللغة الوطنية و الرسمية ، و الاقتصار على المشرفين دون المشرفات

إن وجدن ، و الغرض من هــذا التحديد هــو محاولة لإيجاد تجانس اكبر في عينـــة البحث و للتحكم في تفسير النتائج.

2-5) العنصر الزمني

يمتد المدى الزمني لإجراء هذه الدراسة من السنة الجامعية : 1998 / 1999 إلى غاية السنة الجامعية 2004 / 2005 .

3-5) العنصر الجغرافي

يقتصر البحث على بعض الولايات من الشرق الجزائري وهي : بجاية ، جيجل ، سكيكدة ، عنابة ، ميلة ، قسنطينة ، أم البواقي و مسيلة .

كمــا يتحــدد البحث أيضــا بمــا يلـــــي:

5 -1) إن عبارات الاستمارة الخاصة بأهم الأنشطة أو الممارسات مقسمة إلى أربعة (04) أبعاد وظيفية. إلا أننا نجد تداخلا و تكاملا في هذا التقسيم. بمعنى أنه يمكن أن يكون هناك مجالا لنشاط ، صالح للقيام به في بعد غير بعده ، وذلك لان كل ممارسة من ممارسات المجال الواحد ، لا يمكن أن ينظر إليها على أنها مستقلة عن غيرها .

5 .2) إن ستة و أربعون (46) عبارة من مجالات الأنشطة الموجودة في الاستمارة تمثل عينة من الأنشطة و الممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي ، و ينبه الباحث هنا إلى أن الممارسات التي تضمنتها هذه الاستمارة لم تشمل كل الممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي .

5 .3- ليس المشرف التربوي الذي يقوم بهذه الممارسات التي اشتملت عليها الاستمارة هو مشرف نموذجي أو مثالي ، و إنما المشرف الذي يقوم بممارسة ما تضمنته هذه الاستمارة يمكن أن يزيد في احتمالات تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، و بالتالي يمكن أن يزيد في قدرة الإشراف التربوي على بلوغ أهدافه المنشودة.

5 .4- البيانات التي جمعت في الدراسة الميدانية تم انتقاءها من عينة مقصودة ، من بين المشرفين العاملين بالشرق الجزائري و بالرغم من أن حجم العينة كان كبيرا بالنسبة للمجتمع الذي شملته الدراسة إلا أنها تمثل فقط الجهاز الإشرافي للولايات التي شملها البحث.

5 .5- لم تتضمن الدراسة الميدانية المرحلة الثانية من التعليم الأساسي أو ما يسمى حاليا بالتعليم المتوسط و إنما اقتصرت على المرحلة الأولى منه أو ما يسمى حاليا بالتعليم الابتدائي.و بناء على ذلك فإنها تمثل فقط الجهاز الإشرافي لهذه المرحلة من التعليم.

و خلاصة القول ، يجب النظر إلى نتائج هذه الدراسة في ضوء حدود العينة التي أجريت عليها و الأداة المستخدمة فيها و في حدود المتغيرات التي ترتكز عليها و التي تقيسها الاستمارة المعدة لذلك .و قد جاءت هذه المحددات ، بقصد التغلب على بعض المعوقات و الصعوبات النظرية ، و العلمية و العملية .

6-2) مصطلحات البحث

فيما يلي توضيح و تحديد للمراد بكل مصطلح من المصطلحات الواردة في البحث موضع الدراسة :

1-6) الإشراف التربوي

هو خدمة فنية ، علمية ، تربوية ، ديمقراطية و تعاونية ، تهدف إلى تحسين العملية التربوية من كافة جوانبها ، بما يساعد على تنمية قدرات المعلمين المختلفة ، و إطلاق طاقاتها الإبداعية و مساعدتهم على النجاح في عملهم . (20: ص.127) .

2-6) المشرف التربوي

هو الشخص الذي له القدرة على إحداث تغيير في العملية التعليمية عن طريق ممارسته للسلطة المخولة له . (09 : ص. 238) .

3-6) الممارسات التربوية

هي مختلف الأنشطة و الأساليب و الطرق التربوية المتعلقة بالفصول الدراسية و المناهج و البرامج الدراسية و المعلمين و المدراء ، و التي تهدف إلى تحسين عملية التعلم و التعليم و إلى تقدم تحصيل التلاميذ في المدارس . (14: ص.389) .

4-6) الممارسات الإشرافية

و هي مختلف العمليات التي يمارسها المشرفون التربويون ، ضمن برنامج الإشراف التربوي العام . (03 :ص.14) .

5-6) الفاعلية

هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا للمعايير المحددة مسبقا . (21 :ص.128) .

6-6) التعليم الأساسي

أخذ الباحث بالتعريف العملي التالي : إنه تعليم إلزامي ينتظم فيه جميع أبناء الوطن لمدة تسعة سنوات دراسية متصلة و متكاملة ، و على اعتبار أن التعليم الابتدائي بصفوفه الخمسة و مدارسه القائمة ، يمثل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، بينما يمثل التعليم المتوسط بصفوفه الأربعة و أكمالياته القائمة ، المرحلة الثانية من التعليم الأساسي .

3- الدراسات السابقة

حظي الإشراف التربوي باهتمام متواصل من قبل القائمين عليه ، و المعنيين به ولعل في مقدمة ذلك إجراء العديد من الدراسات و البحوث للإسهام في تطويره إلى مستوى يجعله قيادة ديمقراطية تعاونية تقوم على دعامات الدراسة و الاستقصاء و التحليل . حيث شملت هذه الدراسات و الأبحاث الكثير من جوانب العملية الإشرافية وقد تمكن الباحث من الإطلاع على البعض منها .

و في أدناه عرض مختصر لنماذج مختارة من هذه الدراسات و الأبحاث :

3-1) عرض الدراسات السابقة

1-1 - دراسات تناولت الإشراف التربوي من حيث الأهمية و الضرورة

لقد قام كل من (جرابز Grabbs) و(جرينفيليد Greenfield) و(هرمان Harman) و (جنسك Jinske) و (كنهارات Kinhart) و (فان أنتورب Van Antwerp.) بدراسات أثبتت أنه لا يمكن الاستغناء على الإشراف التربوي لأن له قيمة في تحسين عمليتي التعليم و التعلم ، و أن الإشراف التربوي الفعال يعطي نتائج حسنة تنعكس أثارها على المعلمين و التلاميذ . (11: ص. 12) .

فقد أجرى الباحث (جرينفيليد Greenfield) دراسة عام 1933م ، هدفت إلى التعرف على مدى فعالية الإشراف التربوي على التعليم في تحسين النمو المهني للمعلمين ، و أوضحت نتائج الدراسة ، أن المستوى المهني للمعلمين الذين طبق عليهم برنامج الإشراف التربوي ، قد فاق مستوى المعلمين الذين لم يطبق عليهم البرنامج بفارق 38% . (03 : ص.12) .

و أجرت الباحثة (جين فرانسيس Jane Franseth) عام 1961 م دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير الإشراف التربوي على تحصيل التلاميذ و تحسين أداء المعلمين و أوضحت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ الذين يوجد إشراف تربوي على معلميهم قد تفوقوا على أقرانهم من التلاميذ الذين لا يوجد إشراف تربوي على معلميهم في تحصيل القراءة و الحساب . كما تفوق تلاميذ المجموعة الأولى على الثانية في استخدام الأساليب الديمقراطية . (03: ص. 12) .

2- دراسات تناولت الإشراف التربوي من حيث اتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين

حيث أجرى (بار Bar) و (ريبين Reppen) دراسة عام 1936م حول اتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين و خلصت نتائج الدراسة إلى أن جميع المعلمين يرحبون بالنشاط الإشرافي لأنه يقدم لهم العون الحقيقي إلا أن أغلبهم قد انتقدوا عمل المشرفين لعدم كفاية ما يضعونه من تخطيط ، و لأنهم يتناولون المشكلات بصيغة نظرية مجردة ، ولتباين اتجاهاتهم نحو أساليب التعليم المختلفة و قد طالب المعلمون بزيادة مساعدة المشرف التربوي لهم في حل مشكلاتهم بصورة أكبر مما يتلقون فعلا ، حيث طالب المعلمون القدامى بمساعداتهم في حل مشكلات التعليم في حين طالب المعلمون المبتدئون بمساعدتهم في حل مشكلات النظام. (11: ص. 14) .

أما الباحث (هرمان Harman) فقد قام بدراسة عام 1947م و هدفت إلى التعرف على أراء المعلمين في الخدمات المقدمة من طرف المشرفين و أظهرت النتائج ، أن المعلمين يفضلون الأساليب التي تتضمن التعاون في دراسة المشكلات و التي تتيح لهم الاجتماع مع القيادة الإشرافية ، كما تتيح لهم الحرية في إبداء الرأي . (11: ص . 14) .

و هناك دراسة لــ (لوفيل Lovell) و (فيليبس Phelips) حيث قام الباحثان ببحث هدف إلى تقويم البرامج الإشرافية من وجهة نظر معلمي و مديري و مشرفي المدارس الابتدائية في ولاية (تينسي) الأمريكية خلال العام الدراسي 1975/1974 م و أظهرت نتائج الدراسة أن أراء المشرفين و المدربين قد اختلفت عن أراء المعلمين حول الخدمات الإشرافية ، إذ نادرا أو قلما تقدم عندما تقتضي الحاجة إليها . (15: ص. 52) .

و أجريت دراسة من طرف (عبد الرحمن الحسون) عام 1960 م بهدف التعرف على موقف معلمي و معلمات المدارس الابتدائية – في العاصمة العراقية بغداد – من الإشراف التربوي ، و خلصت الدراسة إلى أن 76 % من المعلمين و المعلمات غير راضين عن الإشراف التربوي و اعتبروه مظهر من مظاهر السيطرة الشخصية ، و مأوى للراحة و أنه غير كفء لتقويم قدرة المعلمين و كفاءتهم ، و من بين الصفات السلبية للمشرفين ذكروا التلصص على المعلم و إرهابه و الكبرياء و التعصب ، وعدم الإلمام بالمادة العلمية . (22 : ص. 15) .

وهناك دراسة لـ (حكمت البزاز) أجريت في السنة الدراسية 1968/1967 حول تقويم اتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين ، و بينت الدراسة أن ثقة المعلمين بالجهاز الإشرافي مفقودة إلى حد كبير ، و أن المشرفين يفرضون آرائهم أثناء تقييمهم لمعلمين ، وأن هذا التقييم غالبا ما يكون ارتجاليا مبنيا على زيارة خاطفة ، غير مكررة ، مما أدى إلى عدم تحقيق أغراض الإشراف التربوي . (23) .

وأجرى(موفق ، حياوي علي) دراسة عام 1977 م هدفت إلى التعرف على مشكلات المعلمين المبتدئين ، من حيث طبيعتها و نوعها ، وخلصت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين لم يقدموا أية مساعدة في حل المشكلات التي واجهت مئتان و ستة (206) معلما ومعلمة بل اقتصروا على إصدار الأوامر و تقديم نصائح و توجيهات عامة . (24) .

وقد قام (حبيب ، تلوين) بدراسة عام 1993 م بقصد التعرف على المواقف الحرجة في العلاقة الإشرافية ، أثناء التكوين الأولي للمعلمين ، و توصل إلى أن هناك اضطرابات علائقية معتبرة في علاقة المعلمين بالمشرفين و هذا يعود كما خلصت إليه الدراسة إلى الغموض و التذبذب في سلوك المشرفين التربويين و الذي يشعر به المعلمون و يحاولون التعايش معه . (25 : ص . 29) .

أما دراسة (بوحفص ، مباركي) و التي أجريت عام 1993 ، فقد هدفت إلى دراسة اتجاهات المدرسين نحو عملية الإشراف التربوي ، و الوقوف على واقع الإشراف التربوي في الجزائر ، وانتهت الدراسة إلى أن المعلمين قد صنفوا التقويم السائد في مدارسنا ضمن خانة التقويم السيئ ، و أن اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي على التعليم هي مواقف سلبية . (26 : ص. 317) .

3) وهناك دراسات تمت من حيث مهام المشرف التربوي و دوره في العملية التربوية و التعليمية

حيث قام (فليمنج Fleming) بدراسة عام 1958 ، حدد فيها سبع (07) وظائف يقوم بها المشرف التربوي ، فهو مكتشف لدوافع المعلمين ، و مرشدهم في الدروس ، و مراقب لتقدمهم و تطورهم ، و موجه فني ، و منفذ للتجارب التربوية ، و إداري ناجح و قادر على حل مشكلات المعلمين .(11 : ص. 18) .

كما أجريت دراسة من طرف الباحث (روجرز Rogars) عام 1959م وكان الهدف منها توضيح دور المشرف التربوي ، و بينت الدراسة أن وظيفة المشرف لا تقوم على نقل أو تقديم معارف جديدة ، و انما يقوم المشرف التربوي بدور المراقب فقط لمجموعة المعلمين بغية الكشف عن فعالياتهم و مواقفهم و أدوارهم . (11 : ص. 17) .

وأجرى (مونتموبلين Montmoblin) عام 1965 م دراسة حدد فيها وظيفة المشرف التربوي على خلفية الدور الذي يقوم به و تبين له أن دور المشرف يتحدد بحسب موقف السلطات الإدارية و التربوية و الشكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية ، و بما يحمله المعلمون و المشرفون التربويون و الإداريون في أذهانهم من تصورات للوضع التربوي و الأهداف التربوية المنشودة .(11 : ص. 18) .

و هناك دراسة قام بإجرائها الباحث (هولدر Holder) عام 1977 و هدفت إلى تحليل أدوار المشرفين التربويين في مدارس ولاية (جورجيا) الأمريكية ، و أوضحت نتائج الدراسة أن المشرف التربوي عليه أن يقوم بأدوار أساسية ، تخص الإسهام في التخطيط للمناهج الدراسية و المشاركة في عملية الأخذ بيد المعلمين في نوموهم المهني وذلك من خلال الدورات التدريبية و التعاون مع المعلم في تخطيط مختلف الأنشطة ، بالإضافة إلى عقد الاجتماعات و المؤتمرات المعينة على نمو المعلم مهنيا . (03 : ص . 10) .

و قام الباحث (ستورجز Sturges) بدراسة عام 1977 م هدفت إلى تحديد واجبات المشرفين التربويين في ولاية (كولومبيا) الأمريكية ، وقد تحسس الباحث من خلال زياراته للمدارس أن هناك تداخلا في المسؤوليات الإشرافية بين المشرفين التربويين من جهة و الإداريين من جهة أخرى ، زيادة على ضعف تكوين و إعداد البعض من المشرفين ، إعدادا يتلاءم و ما يقومون به من أعمال إشرافية . و أكد على أن نشاطات المشرفين ينبغي أن تتركز في اتجاهين أولهما المهارات الاتصالية بينه و بين العاملين معه و ثانيا استخدام التقنيات الحديثة في حل المشكلات التي يصادفها المعلمون . (15 : ص. 47) .

كما قام (عبد العزيز، البسام) بدراسة عام 1974 ، تناولت الإشراف التربوي من حيث ، مجالاته ، طبيعته ، عملياته ، و مقوماته ، و أكدت نتائج الدراسة أن للأشراف التربوي

خمس عمليات يستند إليها ، وهي التقويم و التوجيه و التدريب و التدبير و التخطيط . وانتهت الدراسة بطرح قواعد عامة للإشراف التربوي من حيث التوسع في مجالاته و العمليات التي يستند عليها في ممارساته الإشرافية و واجباته المهنية . (27 : ص. 17) .

و أجرى الباحث (عبد الرحمان ، إسماعيل كاظم) دراسة عام 1975 هدفت إلى تحليل مهمات المشرفين التربويين من خلال نموذج للمهمات الإشرافية، ومدى توافقها مع ما يقوم به المشرف التربوي في الواقع العملي بالعراق ، خلال العام الدراسي . و أوضحت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين ينجزون أربعة و ستين (64) مهمة إشرافية ، أثناء فترة إنجاز البحث في حين أن المهام الإشرافية النموذجية تتضمن تسعة وستين (69) مهمة إشرافية .(28)

4) الدراسات التي تمت من حيث أساليب الإشراف التربوي

حيث قام (دونالد ريتشارد Donald Richard) بدراسة عام 1974 م هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لمعلمي المدارس الابتدائية و قد اعتمد فيها الباحث على الملاحظات التي أوردها الباحث (قوقان Gogan) عام 1973 و التي نبه فيها إلى ضرورة الاعتماد على نموذج الإشراف الإكلينيكي لأنه يعتبر أسلوبا علميا لتحسين عمليتي التعليم و التعلم . و انتهت الدراسة إلى اعتبار هذا الأسلوب صيغة أو نمط ملائم لما يتطلبه الإشراف الصفي أي داخل الفصول الدراسية . (15: ص. 56) .

و أجريت دراسة من طرف (كوبيلاند Copiland) و (اتكنسون Atekinson) عام 1977 هدفت إلى تقسيم السلوك الإشرافي المباشر وغير المباشر من وجهة نظر المدرسين الذين يجري إعدادهم للتدريس في المدارس الابتدائية ، وقد أتضح من خلال نتائج الدراسة أن عينة من المدرسين اتجهت نحو تفضيل السلوك الإشرافي المباشر أكثر من تفضيلها السلوك الإشرافي غير المباشر و كان الاتجاه الايجابي لصالح الإشراف المباشر . (15 : ص. 50) .

وقام (ستيفن Steephen) عام 1979 م بدراسة تناول فيها مدى تأثير الإشراف التفتيشي على تحصيل التلاميذ في الأنظمة التعليمية بولاية (بنسلفانيا) الأمريكية ، و أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الإشراف التفتيشي في الأنظمة التعليمية غير كاف بالمرة ، ولم يحقق أهدافه المنشودة . (03 : ص . 13) .

و أجرى الباحث (زيبورا جور Zipora Gur) دراسة عام 1979 م هدف من خلالها إلى التعرف على أثر الإشراف الذاتي للمعلمين على سلوكهم و تدريسهم ، و أوضحت النتائج أن المعلمين لديهم القدرة على استخدام أدوات الإشراف التربوي ووسائله ، كما أثبتت الدراسة أنه بإمكان المدرسين ممارسة عملية الإشراف الذاتي على أنفسهم . (03 : ص .11) .

و قد قام الباحث (سيرجيوفاني Sergiovanni) عام 1982 م بدراسة هدفت إلى التوجه نحو موقف يسمح بتطوير الإشراف التربوي ، وذلك من خلال البحث عن إجابات مرضية على السؤال التالي : " كيف يمكن أن نسير مواقف الإشراف حتى تقدم أكبر عون لنمو المعلم ، وتطويره، و إطلاق طاقاته و مواهبه إلى حدودها الأقصى " ؟ . و توصل في ضوء دراسته إلى وضع تصور نظري يقضي بضرورة تطوير المناخ المدرسي ليصبح قائما على مبدأ " الموارد البشرية " .بمعنى الاهتمام بالإنسان "كمورد " ينبغي الاستفادة منه بكفاءة عالية وذلك من خلال تطوير البيئة المدرسية و تحويلها من بيئة بيروقراطية مهنية إلى الاهتمام بالمهنة في حد ذاتها . (29 : ص. 137) .

و أجرى (محمد ، سيف الكيلاني) دراسة سنة 1960 م وكانت دراسة تجريبية حول مدى فائدة التعاون و المشاركة في الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية . و استندت الدراسة على ممارسة القيادة التربوية من خلال العمل الجماعي في إطار ورشة عمل تربوي وأوضحت النتائج المتحصل عليها أهمية التعاون و المشاركة في عملية الإشراف التربوي

كخدمة تربوية تستهدف تحسين العملية التعليمية و التعلمية ، كما أظهرت أهمية ورشة العمل التربوية كوسيلة إشرافية متقدمة من أساليب الإشراف التربوي . (30) .

وهناك دراسة أجريت من طرف (محمد،مصطفى، متولي) عام 1973 م ، حيث قام الباحث بدراسة مقارنة لنظام الإشراف التربوي بمصر بنظام الإشراف التربوي بالولايات المتحدة الأمريكية ، وذلك من حيث الفلسفة و الأهداف ، وقد أوضحت الدراسة أن الإشراف التربوي في مصر قد تأثر بالنظام المركزي و الذي ترك بصماته واضحة في كل ما يتصل بالعملية الإشرافية ، من أهداف و مناهج و إدارة . كما خلصت الدراسة إلى أن هناك عوامل هامة تسببت في تخلف الإشراف التربوي في مصر عن مسايرة الاتجاهات الإشرافية المعاصرة وهي تلك المعايير التي تعتمد في اختيار المشرفين التربويين و منها تلك التي تعتمد على الأقدمية في اختيارهم . (31) .

وقام (رشيد حامد ، فرحان) بإجراء دراسة تقويمية سنة 1980 ، بتجربة المشرف المقيم ، حيث أنيطت المسؤوليات الإشرافية لبعض مديري المدارس الابتدائية ، و من النتائج التي توصلت إليها الدراسة توافق أراء المعلمين و المشرفين التربويين حول مساهمة التجربة في تحسين عمليتي التعليم و التعلم ورفع مستوى الإنجاز المدرسي ، كما ساهمت التجربة أيضا في تنمية بعض السمات القيادية و توطيد العلاقات الإنسانية داخل المدرسة و خارجها بالإضافة إلى توافق أراء المشرفين التربويين والمعلمين على أن التجربة قد ساهمت في زيادة الاهتمام بتنظيم العمل المدرسي . (15) .

و أجرى (محمد الأصمعي، محروس) عام 1981 م دراسة حول مدى مسايرة الإشراف التربوي القائم في التعليم لابتدائي بمصر الاتجاهات الإشرافية المعاصرة ، و قد كشفت الدراسة عن أبعاد العملية الإشرافية في التعليم الابتدائي ، وحددت سماتها . وخلصت إلى أن المشرفين التربويين يعتمدون في ممارساتهم على المفاهيم الإشرافية التقليدية ، ومن أهمها

المفاهيم المتعلقة بالإشراف التفتيشي ، و انتشار الممارسات الإشرافية ذات الطابع ألانتقادي وعدم إدراك معظم المشرفين التربويين على التعليم الابتدائي في مصر ، لأهم القضايا التربوية المتصلة بأهداف و مجالات و أساليب الإشراف التربوي المناسب للتعليم الابتدائي. (32) .

وأجرى الباحث (ثابت، كامل حكيم) دراسة عام 1983 م وذلك بغرض التعرف على الممارسات الإشرافية التي يمكن أن تحقق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي بمصر، حيث قام بتصنيف الممارسات الإشرافية إلى خمسة أبعاد أساسية ، تتعلق بالمفاهيم الإشرافية المعاصرة، و العلاقة الإشرافية بين المعلم و المشرف و الممارسة القيادية للمشرف التربوي ، و الأدوار الإشرافية ، و القضايا التربوية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي . وخلصت الدراسة إلى اقتراح وضع برنامج إشرافي يشتمل على المفاهيم الإشرافية المعاصرة ، حتى يتحقق التكامل بين تطوير النظام التعليمي و تحويله من التعليم الابتدائي إلى تعليم أساسي وبين تطوير الممارسات الإشرافية السائدة ، حتى يصبح لديها القدرة على تحقيق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي . (03) .

و أجريت دراسة من طرف (عيسى ، محمد مصطفى) عام 1986 م بهدف تقويم نموذج الإشراف التربوي المعمول به في الأردن ، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين و المديرين و المشرفين التربويين لهم مآخذ و اعتراضات على النموذج الإشرافي القائم في الأردن و يطالبون بإعادة النظر فيه .و انتهت الدراسة باقتراح نموذج إشراف تربوي جديد على وزارة التربية و التعليم في المملكة الهاشمية الأردنية من اجل تحقيق الغايات التربوية المنشودة. (33).

ملاحظة :

اعتمد الباحث في الدراسات السابقة في بعض الأحيان على المراجع الثانوية عندما اقتضى الحال ذلك و تعذر الحصول على المراجع و المصادر الأصلية.

2-4- تحليل الدراسات السابقة و مناقشتها

بعد ما أورد الباحث ما توصل إلى الإطلاع عليه من الدراسات و الأبحاث حول الإشراف التربوي على التعليم ، منتقيا تلك الأبحاث التي عالجت موضوع الإشراف التربوي ميدانيا و تجريبيا .

و بعد الدراسة التحليلية و النقدية لهذه الدراسات و الأبحاث استخلص الباحث ما يلي :

2-1- لقد أجمعت هذه الدراسات على عدم وضوح مفهوم و دور المشرف التربوي في العملية التعليمية ، و أكدت على ضرورة تحديد مهام الإشراف التربوي ، كما أوصت بالتقليل من الممارسات الإشرافية ذات الطابع التفتيشي و الابتعاد بقدر الإمكان عن الممارسات التفتيشية التقليدية لعدم فاعليتها و تأثيرها السلبي على المعلمين بصفة خاصة و العملية التربوية بصفة عامـــة .

2-2- بينت هذه الأبحاث و الدراسات أن الإشراف التربوي مازال يعتمد في ممارساته الإشرافية على القيام بزيارات خاطفة بغرض تقسيم المعلمين مما ينمي لديهم الخوف و فقدان الثقة في المشرف التربوي.

2-3- أظهرت هذه الدراسات و الأبحاث أن الإشراف التربوي الفعال يعتبر وسيلة ناجعة لرفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلمين.

و لقد تبين للباحث أثناء إطلاعه على هذه الدراسات و الأبحاث و من خلال تحليله لها بعض مواطن الضعف بها يحاول إجمالها فيما يلـــي:

3-1- إن غالبية هذه الدراسات ، و بخاصة العربية منها ، كانت أبحاث جامعية و فردية ، قام بها طلبة كليات التربية لنيل درجات علمية ، و أن الأبحاث الوطنية التي درست تأثير الإشراف التربوي على عملية التعليم و التعلم ، كانت ضئيلة جدا ، و على هذه الخلفية تظهر الحاجة لمزيد من البحوث العلمية في هذا المجال.

3-2- أثبتت هذه الأبحاث تأثير عملية الإشراف التربوي في المجال التعليمي ، و لكنها اختلفت حول مستوى أو درجة فاعلية هذا التأثير. حيث تؤشر مراجعة الدراسات السابقة على أن مسالة تأثير الممارسات الإشرافية في الحقل التعليمي ما تزال موضع اختلاف و بحث و دراسة.

3-3- لم تقدم لنا هذه الدراسات و الأبحاث أراء كافية حول أساليب الإشراف التربوي على التعليم و مهمات المشرف التربوي و أن الممارسات الإشرافية التي وردت في بعض هذه الدراسات، جاءت دون توضيح و لا تحديد للمصطلحات و العبارات الواردة فيها و دون تحليل يوضح مضمونها .

و لعل هذه النقائص في مجال الإشراف التربوي من حيث مفاهيمه و أساليبه، أو من حيث التعريف الدقيق لممارساته و تحديد أبعادها .لهي من دواعي البحث و الدراسة لمعرفة مدى تحقق مفاهيم الإشراف التربوي المعاصر في الممارسات الإشرافية القائمة في مدارسنا و ما ينبغي أن تكون عليه حتى تحقق الإشراف التربوي الفعال و تساهم بذلك في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في ظل الإصلاح التربوي الجاري في بلادنا.

فبالرغم من المآخذ التي أخذناها على جهود أصحاب هذه الدراسات و الأبحاث فقد أفادت في مجملها الباحث على التعرف على الممارسات الإشرافية التي من الممكن أن تساهم في تحقيق الإشراف التربوي الفعال ، و في تحديد الممارسات الإشرافية الأكثر فائدة لتحقيق الفاعلية

في الممارسة الإشرافية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .كما أفادت الباحث في تحديد مشكلة بحثة و إعانته على إبراز جوانبها المختلفة بالإضافة إلى الإفادة منها في صياغة فروض البحث و تصميم الاستمارة المعدة لجمع البيانات و كيفية معالجة هذه الأخيرة إحصائيا.

4- الدراسة الميدانية

بعد استعراض الجانب المنهجي للبحث و الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة ، يحاول الباحث في نهاية هذا الفصل التطرق إلى الجانب الإجرائي الميداني للبحث :

4-1- أداة البحث

فمن اجل تحقيق أهداف البحث ، اعتمدت الدراسة الميدانية على استمارة أعدها الباحث ، كأداة لبحثه حتى يطبقها على عينة من المشرفين التربويين في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، شملت ثمان (08) ولايات من ولايات الشرق الجزائري و هي على التوالي: بجاية، جيجل ، سكيكدة ، عنابة، ميلة، قسنطينة ، ام البواقي و مسيلة . و ذلك من اجل التعرف على أرائهم حول بعض أساسيات الممارسة الإشرافية كما هي في الواقع الفعلي ، و ما ينبغي أن تكون عليه حتى تتحقق الفاعلية المرجوة للإشراف التربوي . و قد مرت هذه الاستمارة بعدة مراحل هي :

1-1- الاعتماد على الاستبيان الاستطلاعي الذي قام الباحث ببنائه رفقة زميلة له في الدراسة في السنة الجامعية 1984/1983 م بقصد تقدير مستوى فاعلية الإشراف التربوي في التعليم الأساسي بمدينة سكيكدة .

1-2- الاعتماد على استمارة أعدها الباحث في السنة الجامعية 1994/1993 م .بقصد تقدير مستوى فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الأساسي بولاية سكيكدة ، من وجهة نظر المشرفين التربويين و المعلمين.

1-3- بالاستناد إلى أدوات جمع المعلومات لبعض الدراسات السابقة و التي لها صلة وثيقة بالبحث الراهن .

1-4- بالاستناد إلى ما ورد في التراث و الأدبيات المتعلقة بالممارسات الإشرافية في التعليم بصفة عامة و التعليم القاعدي بصفة خاصة.

1-5- بالاستناد إلى تحليل الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الإشراف التربوي و نماذجه المختلفة.

1-6- بالاستناد إلى مهام و وظائف الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر.

2-4- محاور الاستمارة

و للإجابة على الأسئلة التي تحددت بها مشكلة البحث، تم تصنيف الممارسات الإشرافية التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال إلى العمليات المحورية التالية :

2-1- محور الفعاليات التخطيطية : و يشمل فعاليات تخطيطية ينبغي على المشرف التربوي القيام بها حتى يحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2-2- محور النشاطات التدريبية: و يتضمن الأنشطة التدريبية أثناء الخدمة التعليمية ، والتي ينبغي على المشرف التربوي ممارستها حتى يحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2-3- محور الأدوار التوجيهية: و يشمل أدوارا توجيهية ينبغي على المشرف التربوي أن يلعبها حتى يحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-4- محور الأساليب التقويمية: و يشتمل على أساليب تقويمية ينبغي على المشرف التربوي مراعاتها حتى يحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

4-3- وضع استمارة البحث

شملت الاستمارة في صورتها الأولية سبعة و ستين (67) عبارة موزعة توزيعا غير متكافئ على المحاور الأربعة للبحث .و عرضت هذه العبارات على خمسة عشرة (15) محكما من المختصين في علم النفس و علوم التربية و علم الاجتماع و الآداب و مفتشون عامين على لتربية و التكوين. و قد تم حذف العبارات التي لم يتفق أكثر من 75 % من المحكمين على كفاءتها في التعبير عن الإشراف التربوي الفعال على التعليم . و قد تم تطبيق الاستمارة على عينة من المشرفين التربويين و عددهم اثنان و عشرون (22) في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي . (34: ص. 210) .

4-4- الاستمارة في صورتها النهائية : (انظر ملحق رقم 01)

شملت الاستمارة في صورتها النهائية على مقدمة توضح الغرض من البحث و تعليمات الاستجابة، و تقتضي تعليمات الاستمارة أن يبين المستجيب درجة موافقته على ما تشتمل عليه كل عبارة .

و تتراوح فئات الإجابة ما بين ثلاثة (03) للعبارة الموجبة وواحد (01) للعبارة السالبة و اثنان (02) للعبارة غير المؤكدة .

و قد تألفت الاستمارة في صورتها النهائية من ستة و أربعين (46) عبارة موزعة على أربعة محاور ، تمثل بعض أساسيات العمليات الإشرافية في التعليم ، بعد أن اعتبرت صالحة لاستبيان أراء المشرفين التربويين من طرف المحكمين و الخبراء . حيث تم حذف واحد و عشرون (21) عبارة من الاستمارة في صورتها الأصلية كما عدل و حور البعض الآخر منها من طرف المحكمين لتكون موزعة في صورتها النهائية على الشكل التالي :

4-1- محور العمليات التخطيطية : أربعة عشر (14) عبارة

4-2- محور العمليات التدريبية : إحدى عسرة (11) عبارة .

4-3- محور العمليات التوجيهية : اثنــا عشرة (12) عبارة .

4-4 –محور العمليات التقويميــة : تســعة (09) عبارات .

4-5- صدق الأداة

و لكي يتأكد الباحث أن أداة بحثه وضعت فعلا لتقيس أهداف البحث ، و أن العبارات المستخدمة ذات علاقة بالوظيفة التي يراد قياسها . (35 : ص. 247) .

ومن أجل التحقق مــن صلاحية العبارات التي احتوتهــا الأداة مــن حيث الصياغة و الشمولية و الوضوح ، تم عرض الاستمارة على خمسة عشر (15) خبيرا و مختصا في مجال التربية وعلم النفس و الإدارة التعليمية و الإدارة التربوية ، وذلك بهدف استطلاع آرائهم بشأن تمثيل العبارات لمحاور الاستمارة .و قد اطمأن الباحث على صدق الأداة من خلال تلك الإجراءات التي اتبعها في تصميمها و إعدادها .

4-6- ثبات الأداة:

إذا كان القياس الثابت هو الذي يعطي نفس النتائج إذا أعيد قياس الشيء نفسه في مرات متتالية ، بمعنى أن الأداة تتصف بالثبات عندما تعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة تطبق فيها الأداة على المجموعة . (36 : ص . 261) .

و حتى يتأكد الباحث من ثبات الاستمارة التي أعدها لبحثه ، فقد استخدم من اجل ذلك معامل الاستقرار و الثبات الداخلي ، و المتمثل في معادلة (جوتمان Gutman) لحساب ثبات الاختيار عندما يكون مقسما إلى عدد من الأجزاء . و الصورة العامة لهذه المعادلة هي :

$$\text{رث ت} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \left(1 - \frac{\text{مج ع}^2 \text{ جـ}}{\text{ع}^2} \right) \quad (36 : \text{ص} . 530)$$

حيث يدل الرمز : ر ث ت على معامل الثبات التقديري .

و يدل الرمز : ن على عدد الأجزاء التي ينقسم إليها الاختبار .

و يدل الرمز : مج $ع^2$ جـ على مجموع تباين هذه الأجزاء.

و يدل الرمز: $ع^2$ على تباين الاختبار .

و حصل الباحث على معامل الثبات الداخلي التالي :

6-1- الواقع العملي للإشراف التربوي = 0.86

6-2- ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي = 0.88

و يلاحظ أن كل من معامل الارتباط الأول و معامل الارتباط الثاني كانا عاليين نسبيا مما يدل على أنهما متشبعين و يؤكد بالتالي على أن الأداة المستخدمة في البحث على جانب كبير من الثبات.

4-7- الوسائل الإحصائية المستخدمة

لقد استخدم الباحث في المعالجة الإحصائية لعبارات الاستمارة الوسائل و القوانين الإحصائية التالية:

7-1- تدرجت الدرجات الإحصائية للقيم حسب الأهمية النسبية للعبارات و مدى تحققها ما بين واحد (01) و ثلاثة (03) ، و ذلك تحت الأعمدة الثلاثية المزدوجة و هي :

7-2- الأعمدة الثلاثية المزدوجة

2-1- غالبا – أحيانا – نادرا.

2-2- هامة – قليلة الأهمية – غير هامة .

7-3- حساب الوسط المرجح أو المتوسط الوزني لكل عبارة و لكل محور و ذلك لوجود تكرارات للقيم .

المتوسط الحسابي المرجح = إذا كانت لدينا المفردات : س1 ، س2 ، ... ، س ن ، و كانت أهميتها النسبية هي = و1 ، و2 ، ... و ن ، فان المتوسط الحسابي المرجح أو الوزن المئوي لهذه القيم هو :

$$\text{س} = \frac{\text{س1 x و1 + س2 x و2 + . . . س ن x و ن}}{\text{و1 + و2 . . . + و ن}}$$

$$\text{س} = \frac{\text{مجموع س˜ x و ˜}}{\text{مجمــوع و}}$$

و يعبر على ذلك رياضيا بالصورة التالية :

$$\text{المتوسط المرجح} = \text{س} = \frac{\text{مجـ≈ س ˜ x و}}{\text{مجـ≈ و ˜}} \text{ . (37: ص . 214) .}$$

للحصول على المتوسط الوزني لكل عبارة : قسم حاصل ضرب التكرارات في قيمها على عدد أفراد العينة .

وللحصول على المتوسط الوزني لكل محور من محاور الاستمارة يتم جمع المتوسطات الوزنية للعبارات في كل محور ، ثم قسمة حاصل الجمع على عدد عبارات المحور وذلك بعد حساب التكرارات ، تحت الأعمدة الثلاثية **(أنظر ملحق رقم (02) و ملحق رقم (03)).**

4-7) حساب الوزن ا لمئوي لوصف كل عبارة من عبارات الاستمارة ومعرفة درجتها وترتيبها بالنسبة للعبارات الأخرى وهو كالتالي :

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الوسط المرجح}}{\text{الدرجة القصوى}} \times 100 \text{ .(15: ص. 79) .}$$

5-7) – مدى الفاعلية و درجة الأهمية

يتراوح مدى الفاعلية و درجة الأهمية بالتوصيف المئوي ما بين الدرجة واحد (01) و هي أدنى درجة و الدرجة المئة (100) و هي أقصى درجة .

و تعتبر أقصى مساحة في سلم التقديرات و التي تمتد بين الدرجة القصوى و الدرجة ستة و ستون و سبعة و ستون من المئة ، (67، 66) بالتوصيف المئوي على أن الفاعلية مرتفعة و درجة الأهمية عالية و مؤكدة .

و تعتبر المساحة الوسطى في سلم التقديرات و التي تمتد ما بين الدرجة ستة و ستون و سبعة و ستون من المئة (67،66) و الدرجة ثلاثة و ثلاثون و أربعة و ثلاثون من مئة (34،33) بالتوصيف المئوي على أن الفاعلية متوسطة و درجة الأهمية ضئيلة و غير مؤكدة .

و تعبر أدنى مساحة في سلم التقديرات و التي تمتـد ما بين الدرجة ثلاثة و ثلاثون و أربعـة و ثلاثـون مـن المئـة (34،33) و الدرجـة الواحـدة (01) بالتوصـيف المئـوي علـى أن الفاعلية متدنية و درجة الأهمية منعدمة .

8-4) عينة البحث الأساسية

بلغت عينة المشرفين التربويين ، مئـة و اثنان و ستون (162) فـــردا من مجتمع الدراسة و البالغ عدده مئــة و واحد و تسعون (191) فردا أي بنسبة قدرها أربعـــة و ثمانـــون و سبعة وتسعون من المـئة (84،97) من المجتمع الأصلي ، موزعين على الولايات الثمانية عبر الشرق الجزائري . كمـا هـو موضـح فـي الجدول رقم (01) وقـد تـم اختيـارهم بطريقـة عرضية . (35: ص. 419) .

جدول رقـم (01)

يمثل عينة البحث و أعدادها حسب الولايات التي شملتها الدراسة :

ت	الـولايـة	عـدد المشرفين	العينـــة	النسبـة
01	بجايـــة	27	21	77.77
02	جيجـــل	26	23	88.46
03	سكيكـدة	26	24	92.30
04	عنابـــة	25	20	80.00
05	ميلـــة	22	19	86.36
06	قسنطينـة	28	23	82.84
07	أم البواقي	18	15	83.33
08	مسيلـــة	19	17	89.47
المجمـــــــوع		191	162	84.97

1-8) وصف عينة الدراسة

أولا : من حيث المؤهل التعليمي : يتضح من الجدول رقم (02) توزيع عينة المشرفين التربويين حسب المؤهل التعليمي .

جدول رقم (02)

يمثل المستوى التعليمي للمشرفين التربويين

التسلسل	المستوى التعليمي	العـــدد	النسبـة
01	المستوى الأساسي	28	% 17.00
02	المستوى الثانـــوي	93	% 58.00
03	المستوى الجامعـــي	41	% 25.00
المجموع		162	% 100

يشير الجدول رقم(02) إلى أن نسبة قدرها 58% من المشرفين التربويين لديهم مستوى التعليم الثانوي ، و هي اكبر نسبة تم تليها في المرتبة الثانية النسبة المتعلقة بالمستوى الجامعي حيث بلغت 25% ، بينما جاءت نسبة الذين لهم المستوى الأساسي من التعليم في المرتبة الأخيرة و بنسبة قدرها 17 %.

ثانيا : من حيث الخبرة في العمل الحالي

يتضح من الجدول رقم (03) توزيع عينة المشرفين التربويين حسب عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي :

جدول رقم (03)

يمثل سنوات الخدمة في الإدارة التربوية للمشرفين التربويين.

ت	السنـوات	العدد	النسبة
1	اقل من 05 سنوات	35	%22
2	من 05 إلى اقل من 10 سنوات	17	%10
3	من 10 إلى اقل من 15 سنة	41	%25
4	من 15 إلى اقل من 20 سنة	53	%33
5	من 20 سنة فما فوق	16	%10
	المجمـــــــــوع	162	% 100

و يتبين من الجدول رقم (03) أن أعلى نسبة و هي 33 % رجعت إلى المشرفين التربويين الذين لديهم خبرة طويلة في مجال الإشراف ، إذ تراوحت خبرتهم ما بين 15 و 20 سنة في ممارسة الإدارة التربوية ، كما يشير الجدول إلى أن المشرفين المسنين هم اقل نسبة في الجهاز الإشرافي حيث بلغت نسبتهم 10 % و هي من أدنى النسب المسجلة .و لكن إذا ما أضيفت لها نسبة 33 % من الذين مارسوا العمل الإشرافي الأكثر من 15 سنة فان نسبتهم تصبح تقدر بحوالي 43 % و معنى ذلك أن عددا معتبرا من مجتمع المشرفين لديه خبرة كبيرة في مجال الإشراف .

في حين بلغت نسبة الذين لديهم خبرة متواضعة في العمل الإشرافي 22 % و هي أيضا نسبة معتبرة ، لان هذه الفئة تحتاج هي ذاتها إلى من يأخذ بيدها و مساعدتها. بينما بلغت نسبة الذين لديهم خبرة متوسطة ثاني أعلى نسبة حيث بلغت 25 % و هذا مؤشر صحي في مجال العمل الإشرافي .

و خلاصة القول أن هذه البيانات العامة عن عينة البحث تفيد الباحث في بيان مدى خبرة أفراد العينة و مستوى كفاءتهم الأكاديمية.

4-9- منهج البحث

بما أن البحث هو محاولة للتعرف على واقع الممارسات الإشرافية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، و ما ينبغي أن تكون عليه حتى تحقق الإشراف التربوي الفعال ،فان الباحث سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، لأنه يتلاءم و مقاصد البحث.(38: ص.118)

4-10- الفروض الإجرائية

للإجابة عمليا عن تساؤلات البحث و اختيار الفرضين الأصليين ، صاغ الباحث الفروض الإجرائية التاليـــة :

10-1- الفروض الإجرائية للفرض الأصلي الأول :

1-1- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الفعاليات التخطيطية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

1-2- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية النشاطات التدريبية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

1-3- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأدوار التوجيهية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

1- 4- لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأساليب التقويمية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

10-2- الفروض الإجرئية للفرض الأصلي الثاني :

2-1- لا يوجد اختلاف في تصورات المشرفين التربويين حول أهمية الفعاليات التخطيطية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-2- لا يوجد اختلاف في تصورات المشرفين التربويين حول أهمية الأنشطة التدريبية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-3- لا يوجد اختلاف في تصورات المشرفين التربويين حول أهمية الأدوار التوجيهية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-4- لا يوجد اختلاف في تصورات المشرفين التربويين حول أهمية الأساليب التقويمية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

5- مراجـع الفصـل

1- احمد ، لطفي بركات .دراسات تربوية –نفسية في الوطن العربي .دار المريخ.
الرياض: 1981.
2- سلامة ،عادل عبد الفتاح ، "دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائي" ، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية، جامعة عين شمس ، القاهرة :.1982
3- حكيم ، ثابت كامل .الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي .دار الثقافة للطباعة و النشر .القاهرة : 1983.
4- متولي ، مصطفى .الإشراف الفني في التعليم .دار المطبوعات الجديدة .الإسكندرية : 1983
5- احمد ، إبراهيم احمد .نحو تطوير الإدارة المدرسية .دار المطبوعات الجديدة .
الإسكندرية: 1994 .
6- عبادة ، عبد العزيز، " دور علم النفس المهني في التسيير الفعال للمؤسسات الجزائرية " مجلة علم النفس و علوم التربية ، العدد الأول ، (جوان 1996) ، جامعة وهران : .1996
7- تركي ، رابح. أصول التربية و التعليم .الطبعة الثانية .ديوان المطبوعات الجزائرية .
الجزائر : 1990.
8- اتحاد المعلمين العرب ، " سبل تطوير و توحيد الإشراف التربوي في الوطن العربي " مجلة الاتحاد، مطبعة أركان ، بغداد :1984.
9- احمد، إبراهيم احمد .تحديث الإدارة التعليمية .دار المطبوعات الجديدة .الإسكندرية:1987 .
10- صليبا ، جميل. مستقبل التربية في العالم العربي.الطبعة الثانية.مطبعة الفكر الجامعي .بيروت: .1968
11- سنقر ، صالحة. التوجيه التربوي ، و تدريب المعلم.الطبعة الثالثة .مطبعة جامعة دمشق: 1994.
12- دوجلاس ،هـ .و آخرون .الإشراف الفني في التعليم .ترجمة وهيب سمعان و آخرون .مكتبة النهضة المصرية .القاهرة: 1963.
13- الجنبلاطي ، علي و آخرون. التوجيه الفني في المدرسة العصرية.مكتبة النهضة المصرية .القاهرة : 1972.

14- مرسي ، محمد منير. الإدارة التعليمية .عالم الكتب. القاهرة: .1984

15- حامد، فرحان رشيد. تقويم تجربة المشرف المقيم .دار الرشيد للنشر .بغداد :.1982

16- سمعان، وهيب إبراهيم و آخرون .الإدارة المدرسية .عالم الكتب .القاهرة: .1975

17- احمد ، لطفي بركات . في مجالات التربية المعاصرة .مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1979.

18- مطاوع ، إبراهيم عصمت و آخرون .الأصول الإدارية للتربية.الطبعة الثانية.دار المعارف .القاهرة : 1984.

19- ويلز كيبول .نحو مدارس أفضل .ترجمة فاطمة محجوب .الطبعة الثانية. مكتبة الانجلو المصرية .القاهرة : 1973.

20- توصيات الندوة الإشرافية حول ، " الإشراف التربوي ، واقعه و مستلزمات تطويره و سبل توحيده في الوطن العربي "، مجلة اتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان بغداد: 1984.

21-بدوي ، احمد زكي.معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.الطبعة الثانية. مكتبة لبنان . بيروت :1982.

22- الحسون ، عبد الرحمان، " من مشاكل التفتيش في العراق "، مجلة المعلم الجديد (جانفي 1960) ، بغداد: 1960.

23- البزاز ، حكمت عبد الله. تقييم التفتيش الابتدائي في العراق.الطبعة الثانية .مطبعة الإرشاد.بغداد : 1975.

24- علي ، موفق حياوي ، " مشكلات المعلمين المبتدئين ، و الأساليب الإشرافية المستخدمة في حلها "، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية، جامعة بغداد: .1977

25- تيلوين ، حبيب ، " المواقف الحرجة في العلاقة الإشرافية "، مجلة الرواسي، العدد التاسع (أكتوبر 1993) ، باتنة : 1993.

26- مباركي ، بوحفص ، " اتجاهات المدرسين و المفتشين نحو عملية الإشراف التربوي" كتاب الرواسي الأول ، مطابع عمار قرفي ، باتنة : 1993.

27- البسام ، عبد العزيز ،" مهمات الإشراف التربوي "، مجلة التوثيق التربوي ،العدد الرابع عشر ، مطبعة الأمة ، بغداد: 1974.

28- كاظم ، عبد الرحمان إسماعيل ،"دراسة تحليلية لمهمات المشرفين التربويين المختصين"،رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة بغداد : 1975.

29- ياسين ، عادل و آخرون ، " دراسة في تقويم المعلم " ،مجلة العلوم الاجتماعية ، عدد خاص ، جامعة الكويت : 1988.

30- الكيلاني ، محمد سيف ،" تجربة الإشراف الفني في المدارس الثانوية بالمملكة الهاشمية الأردنية " ، رسالة دكتوراه ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة : 1960.

31- متولي ، محمد مصطفى ، "دراسة مقارنة لنظم الإشراف الفني في التعليم " ، رسالة ماجستير، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة : 1973.

32- محروس ، محمد الأصمعي ، " الإشراف الفني في التعليم الابتدائي ،دراسة تحليلية " رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، سهاج ، جامعة أسيوط : 1981.

33- عيسى ، مصطفى محمد ،" تقويم نموذج الإشراف التربوي المعمول به في وزارة التربية و التعليم في الأردن "، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عمان : 1986.

34- صباغ ، علي ، " فاعلية الإشراف التربوي في التعليم الأساسي "، رسالة ماجستير ، قدمت إلى معهد علم النفس ، جامعة قسنطينة : 1994.

35- أبو لبدة ، سبع محمد .مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي .الطبعة الثالثة .المطابع الثانوية .عمان : 1985.

36- السيد ، فؤاد البهي .علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري.الطبعة الثالثة.دار الفكر العربي.القاهرة : 1979.

37- فهمي ، إميل .القرار التربوي بين المركزية و اللامركزية .مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة : 1979.

38- عمر ، محمد زيان .البحث العلمي، مناهجه و تقنياته .الطبعة الخامسة .دار الشروق . جدة : 1987.

الفصـــل الخامــس

نتائـــج البــحث

1- عرض النتائج واختبار الفروض.

2- مناقشة النتائج و تفسيرها .

3- توصيات البحث و مقترحاته .

4- ملخـــص البحـــث.

5- قائمـــة المراجـــع .

عرض النتائج واختبار الفروض

سيسعى الباحث في هذا الفصل ، وعلى خلفية الدراسة الميدانية التعرف على الممارسات الإشرافية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، و كذلك الكشف عن حال هذه المرحلة التعليمية الهامة و الحساسة في الوقت ذاته وذلك من وجهة نظر الجهاز الإشرافي لنفس المرحلة .

1-1) نظرة المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية

تحقيقا لأهداف البحث في التعرف على واقع الممارسات الإشرافية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين على هذه المرحلة من مراحل التعليم في الجزائر، قام الباحث بتحليل نتائج الاستمارة المعدة لهذا الغرض بعد تفريغها
و جدولتها .

طريقة تحليل النتائج

تم تحليل استجابات المشرفين التربويين حسب موافقتهم على مدى تحقق الممارسات الإشرافية في الواقع العملي للأشراف التربوي في ضوء المعالجة الإحصائية التي سبقت الإشارة إليها في الجزء الخاص بإجراءات البحث من الفصل الرابع .

نتائج الدراسة الميدانية

فيما يتعلق بنظرة المشرفين التربويين إلى مختلف الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في الواقع العملي للإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث تناول السؤال الأول من أسئلة البحث التعرف على نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات

الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، و للإجابة على ذلك تمت دراسة استجابات المشرفين التربويين للعبارات المقترحة في الاستمارة الخاصة بالبحث . و استنادا إلـى
ذلك سيعرض الباحث أراء المشرفين التربويين حول واقع الممارسات الاشرافية المقترحة في استمارة البحث و التي تمثلت في ما يلـي :

1) مدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2) مدى تحقق المناشط التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

3) مدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العملي للإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

4) مدى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي فـــــي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

وهي الأبعاد التي تناولتها استمارة البحث في المحاور الأربعة للعمليات الإشرافيـة و فيما يلي تفصيل لهذه النتائج .

المحـــور الأول :

العمليات التخطيطية

يستعرض الباحث في هذا المقام نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى تحقيق الفعاليات التخطيطية المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ويوضح الجدول رقم (04) استجابات المشرفين التربويين لمدى تحقق الممارسات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

جـــدول رقـــم (4)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفين التربويين لمدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

ت	العبـــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- الإحاطة الشاملة بالظروف المدرسية الداخلية منها و الخارجية	1.19	39.66
02	- وضع قوائم بالكتب المدرسية المناسبة للمكتبة المدرسية. إشراك المدرسين في تخطيط البرنامج الإشرافي .	1.53	51.02
03	-إعداد الترتيبات لقياس النتائج التعليمية .	1.31	43.82
04	- وضع الترتيبات لحل المشكلات التي تظهر بسبب تداخل أنواع النشاطات المدرسية .	1.88	62.96
05	- أخد الاحتياطات الكافية لمنع تعطيل الدراسة .	1.95	65.22
06	- مراعاة العدالة في توزيع العمل على المدرسين .	1.87	62.55
07	- فحص المرافق المدرسية ذات الصلة بالمناشط التعليمية	1.87	62.55
08	- مراعاة الربط بين حاجات المدرسين و حاجات المدرسة.	2.00	66.66
09	- المساهمة في التخطيط لتطوير المناهج المدرسية .	1.99	66.33
10	- إعداد خطط مدروسة لتحقيق الأهداف التعليمية	1.33	44.65
11	- وضع خطط مضبوطة للزيارات الصفية بالتنسيق مع	1.18	39.50
12	المدرسين .	1.39	46.50
13	- تخطيط الرحلات و الزيارات التعليمية	1.97	65.84
14	اتخاذ خطوات محددة للعمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس	1.24	41.56

توضح النتائج في الجدول رقم (04) أربعة، أن استجابات المشرفين التربويين لمستوى تحقيق الفعاليات التخطيطية المقترحة في استمارة البحث في الواقع العلمي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي تمحورت في المستوى المتوسط.

فقد تراوحت تقديراتهم لدرجة تحققها ما بين الوزن المئوي 39.50 % و الوزن المئوي 66.66 %، و كانت أدنى التقديرات تتعلق بالعبارة رقم (11) و التي تشير إلى إعداد خطط مدروسة لتحقيق الأهداف التربوية. وجاءت العبارة رقم (01) و المتعلقة بالإحاطة الشاملة بالظروف المدرسية الداخلية منها و الخارجية في الدرجة الثانية بوزن مئوي بلغ 39.66 % .

في حين كان أقصى وزن مئوي لمستوى تحقق الفعاليات التخطيطية للعبارة رقم (08) و المتعلقة بفحص المرافق المدرسية ذات الصلة بالمناشط التعليمية إذ بلغ وزنها المئوي 66.66 % وهي أقصى درجة لمستوى تقديرات المشرفين التربويين وجاءت العبارة رقم (09) و المتعلقة بمراعاة الربط بين حاجات المدرسين و حاجات المدرسة كثاني أقصى درجة بوزن مئوي بلغ 66.33 % و تراوحت باقي العبارات الأخرى في سلم تقديرات المشرفين حسب أوزانها المئوية داخل هذا المدى.

ويبين الجدول رقم (05) الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

جـــدول رقـم (05)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

المحـــــور	الـوسط المرجـح	الوزن المئوي
الفعاليات التخطيطية	1.62	% 54.04

يتضح من الجدول رقم (05) أن متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمـــدى تحقق الفعاليات التخطيطية في الواقع العملي للإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي ينحو نحو الاعتدال، وهذا يعني أن مستوى فاعلية الممارسات الإشرافية التي جاءت في هذا المحور تقع في المدى الأوسط للفاعلية حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 54.04 % .

فبالنظر إلى مدى الفعالية المتعلقة بالفعاليات التخطيطية كما يـــــراها المشرفون التربويون والذي تراوح بين الدرجة 39.50 و الدرجة 66.66 بالتوصيف المئوي .

وبالرجوع إلى المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة في سلم التقديرات و الذي يمتد ما بين الدرجة 33.34 و الدرجة 66.67 بالتوصيف المئوي .

وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الإجرائي القائل: لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الفعاليات التخطيطية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

المحـــور الثانـــي

العمليات التدريبية

عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى تحقق الأنشطة التدريبية المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساســـي.

و يوضـح الجـدول رقـم (06) اسـتجابات المشـرفين التربـويين لمـدى تحقـق النشاطات التدريبية المقترحة في الواقع العملي للإشراف التربوي.

جدول رقـم (06)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمدى تحقــق الأنشطة التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

ت	العبـــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- إلقاء الدروس التطبيقية داخل الفصول الدراسية .	1.69	56.37
02	- تنظيم تبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس .	1.27	42.59
03	- الإشراف الشخصي على الورشات الدراسية .	1.86	62.13
04	- تنشيط الندوات التعليمية.	1.69	56.37
05	- الأخذ بيد المدرسين لمعالجة القصور في أدائهم	1.33	44.65
06	– إتاحة فرص النمو للمدرسين .	1.53	51.23
07	- توفير الحرية للمدرس في مجال البحث و التجريب.	1.38	46.29
08	- القيام بتدريب هيئة التدريس على أصول البحث التربوي .	1.20	40.32
09	- تشجيع فكرة العمل الجماعي.	1.61	53.90
10	- العمل على رفع الروح المعنوية عند المدرس حتى يرتفع مستوى أدائه .	1.69	56.58
11	- التعجيل بنقل الخبرات التربوية المستحدثة إلى العاملين في المدرسة	1.27	42.38

تشيـر النتائج في الجدول رقم (06) إلى أن النشاطات التدريبية السائـدة في الواقـــع العملي للإشراف التربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، كمـــا يراهـــا المشرفون التربويون على هذه المرحلة غالبـا ما تكون ذات فاعلية متوسطة.

وقد تراوحت استجابات المشرفين التربويين ما بين الـوزن المئـــوي 62.13 % و الوزن المئوي 40.32 % حيث كانت أعلى نسبة للاستجابات تتعلق بالعبارة رقـــم (03) و التي تخص عملية الإشراف على الورشات، لتليها مباشرة العبارتين رقم (01) و (04) و المتعلقتين بإلقاء الدروس التطبيقية داخل الفصـول الدراسية و تنشيط الندوات التعليمية حيث بلغت الأوزان المئوية لهذه العبارات على التوالي: 62.13 % و56.37 % .

في حين سجل أدنى وزن مئوي للعبارة رقم (08) و التي تستبين استجـــابات المشرفين التربويين لعملية القيام بتدريب هيئة التدريس على أصول البحث العلمي و قد بلغ وزنها المئوي 40.32% ، و جاءت العبارة رقم(11) و التي تستبين رأي المشرفين التربويين في عملية التعجيل بنقل الخبرات التربوية المستحدثة إلى العاملين في المدرسة حيث بلغ وزنها المئوي 42.38 %، و تراوحت أوزان العبارات الأخرى بين هذا و ذاك.

و يبين الجدول رقم (07) الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديـــرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأنشطة التدريبية المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

الجدول رقم (07)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الأنشطة التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

المحور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
النشاطات التدريبية	1.50	50.06

يتبين من الجدول رقم (07) أن متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى تحقق النشاطات التدريبية في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي يتجه نحو المتوسط إذ بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 50.06 % و هو يعبر بذلك على الفاعلية المتوسطة .

فبالنظر إلى مدى فاعلية النشاطات التدريبية كما يراها المشرفون التربويون و الذي تراوح ما بين الدرجة 40.32 % و الدرجة 62.13 % بالتوصيف المئوي .

و بالرجوع إلى المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة في سلم التقديرات الذي يغطي المساحة الواقعة ما بين الدرجة 33.34 و الدرجة 66.67 بالتوصيف المئوي .

و استنادا إلى ذلك يمكن قبول الفرض العملي القائل: لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية النشاطات التدريبية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

المحـــور الثالــث

الأدوار التوجيهيــة

يستعرض الباحث في هذا المجال نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى تحقق الأدوار التوجيهية المقترحة في استمارة البحث ، في الواقع العملي للإشراف بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

و يوضح الجدول رقم (08) آراء المشرفين التربويين لمدى تحقق الأدوار التوجيهية المقترحة في الواقع العملي للإشراف التربوي.

جدول رقم (08)

يشمل الوسط المرجح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

ت	العبـــــــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- إرشاد المدرس إلى كل جديد في مجال عمله.	1.35	45.06
02	- مساعدة المدرس على اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة.	1.98	66.04
03	- مساعدة المعلم على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته التربوية .	1.96	65.63
04	- تدعيم فكرة التوجيه الذاتي عند المدرس .	1.28	42.66
05	-توجيه المدرس نحو القراءة الحرة .	1.35	45.06
06	- إقامة العلاقات الإنسانية –المهنية بين مختلف إطراف العملية التعليمية .	1.37	45.88
07	- مساعدة المدرسين على معرفة أنفسهم معرفة أفضل.	1.29	43.00
08	-تحفيز روح الابتكار عند المدرس .	1.50	50.20
09	-فسخ المجال لتعميق المفاهيم الديمقراطية داخل المدرسة.	1.62	54.32
10	-ترغيب المدرس في المهنة.	1.23	41.15
11	-العمل بمبدأ الإرشاد بدلا من الرقابة .	1.75	58.64
12	-العمل على زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم.	1.30	43.62

تشير النتائج في الجدول رقم (08) إلى أن الأدوار التوجيهية السائدة في الوقت الراهن ، بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي تنحو نحو المتوسط كما يراها المشرفون التربويون .

فقد تراوحت استجاباتهم حول الواقع العملي للإشراف التربوي ما بين الوزن المئوي 41.15 % كأدنى وزن و الوزن المئوي 66.04 % كأقصى وزن ، حيث كانت أدنى التقديرات تخص العبارة رقم (10) و المتعلقة بترغيب المدرس في المهنة و كان أقصى وزن مئوي في استجاباتهم يتعلق بالعبرة رقم (02) و التي تدعو إلى مساعدة المدرس على اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة . بالإضافة إلى العبارة رقم (03) و التي تدعو إلى مساعدة المعلم على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته التربوية و التي بلغ وزنها المئوي 65.63 % .

أما العبارات المتعلقة بتدعيم ثقة المدرسين بأنفسهم و تعرفهم عليها معرفة أفضل مع إقامة العلاقات الأساسية المهنية بين مختلف أطرف العملية التعليمية وهي العبارات رقم (10)، و (12) و (06) بالإضافة إلى العبارة رقم (04) و التي تدعوا إلى توجيه المدرس نحو المطالعة، فقد جاءت أوزانها متحفظة، حيث تراوحت بين الوزن المئوي 41.15 % و الوزن المئوي 45.06 % .

و يظهر من ذلك أن المشرفين التربويين يتجهون في لعب أدوارهم نحو الطرق التعليمية و المسائل البيداغوجية على حساب العلاقات الإنسانية و الاهتمام بمعرفة المدرسين و المساهمة في حل مشكلاتهم .

و يبين الجدول رقم (09) الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم بمدى تحقق الأدوار التوجيهية - المقترحة في استمارة البحث – في الواقع الملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

جدول رقم (09)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العلمي للإشراف التربوي .

المحـــــور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الأدوار التوجيهية	1.49	% 49.94

يوضح الجدول رقم (09) أن متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الأدوار التوجيهية في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي يتجه نحو الاعتدال و الوسطية، بمعنى أن الممارسات الإشرافية في هذا المجال متوسطة الفاعلية حيث بلغ متوسط تقديراتهم 49.94 بالتوصيف المئوي.

فبالنظر إلى مدى فاعلية الأدوار التوجيهية كما يراها المشرفون التربويون و الذي تراوح ما بين الدرجة 41.15 و الدرجة 66.04 بالتوصيف المئوي

وبالرجوع إلى المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة في سلم التقديرات و الذي يغطي المساحة الواقعة ما بين الدرجة 33.34 و الدرجة 66.67 بالتوصيف المئوي.

وعلى ضوء ذلك يمكن قبول الفرض العملي القائل : لا يوجد اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأدوار التوجيهية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

المحـــور الـــرابع:

العمليات التقويمية

يستعرض الباحث في هـــذا المقام نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمـدى مراعـــاة الأساليب التقويمية – المقترحة في استمـــارة البحث – فـي الواقع العملـي للإشراف التـربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

و يتضح مـن الجدول رقم (10) أراء المشرفين التربويين حول مدى تحقق العبارات المقترحة لمحور الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

جدول رقم (10)

- يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفين التربويين بمدى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

ت	العبـــــــــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- تدعيم فكرة التقويم الذاتي عند المدرسين .	1.24	41.56
02	- الاهتمام بوجهات نظر المدرسين في المواقف التعليمية .	1.53	51.02
03	- مراعاة تحديد الزيارة الصفية مع المدرس .	1.99	66.46
04	- نقد المدرس نقدا بنائيا .	1.93	64.40
05	- اعتماد الملاحظة الواقعية في تقويم مسيرة العمل المدرسي .	1.85	61.72
06	- الابتعاد عن التأثيرات الذاتية في تقويم المدرسين	1.87	62.34
07	- استعمال الطرق الحديثة في التقويم للحكم على المدرس .	1.32	44.23
08	- الموازنة بين قدرات المدرسين ورغباتهم في تحقيق أهداف المدرسة .	1.34	44.85
09	- العمل على أن تجـري المناقشة بيـن المشرف و المدرس في جو من الثقة المتبادلة.	1.97	65.84

تشير النتائج في الجدول رقـم (10) إلى أن استجابـات المشرفيـن التربوييـن على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي جاءت متوافقة على اعتبار أن الممارسات التقويمية غالبا ما تكون متوسطة الفاعلية في الواقع العملي للإشراف التربوي.

فقد تراوح مدى تقديرات المشرفين التربويين لمستوى مراعاة الأساليب التقويمية المعاصرة في الممارسة الإشرافية في الواقع العملي للإشراف التربوي ما بين الوزن المئوي 66.46 % و الوزن المئوي 41.56 % .

حيث سجلت أعلى درجة تقديرية في استبيان آراء المشرفين التربويين للعبارة رقـم (03) و التي تدعو إلى مراعاة تحديد موعد الزيارة الصفية مع المدرس حيث بلغ وزنها المئوي 65.84 % .

في حين سجل أدنى تقدير للعبارة رقم (01) و المتعلقة بتدعيم فكرة التقويم الذاتي عند المدرسين ، بوزن مئوي قدره 41.56 % متبوعة بالعبارة رقم (07) و المتعلقة بدعوة المشرفين التربويين لاستعمال الطرق الحديثة في التقويم للحكم على المدرس و ذلك بوزن مئوي قدره 44.23 % ، وجاءت باقي العبارات متأرجحة بيـن هـذا وذاك .

ويبيـن الجدول رقـم (11) الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بمدى مراعاة الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

جدول رقم (11)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديـــرات المشرفين التربويين لمدى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

المحـــور	الوسط المرجح	الـــوزن المئـوي
الأساليب التقويمية	1.67	% 55.70

يشير الجدول رقم (11) إلى أن متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى تحقق الأساليب التقويمية في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي يقع في المدى الأوسط من سلم التقديرات الافتراضي . إذ بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين 55.70 % بمعنى أن الممارسات الإشرافية في مجال الأساليب التقويمية تتمحور حول الفاعلية المتوسطة.

فبالنظر إلى مدى فاعلية الأساليب التقويمية كما يراها المشرفون التربويون و الذي تراوح ما بين الدرجة 66.46 % و الدرجة 41.56 بالتوصيف المئوي.

و بالرجوع إلى المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة في سلم التقديرات و الذي يغطي المساحة الواقعة ما بين الدرجة 33.34 و الدرجة 66.67 بالتوصيف المئوي .

وتأسيسا على ذلك يمكن قبول الفرض العملي القائل : لا يوجد اختلاف فـي نظـرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأساليب التقويمية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

نظرة المشرفين التربويين لواقع الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى مـن التعليـم الأساســي .

لقد تنـاول السؤال الأول مـن الأسئلة التـي يجيب عنها البحث ، التعرف على نظـرة المشرفين التربـويين لمدى مسايرة الإشراف التربـوي القائم حاليا بالمرحلـة الأولـى من التعليم الأساسي في الجزائر، للاتجاهات الإشرافية المعاصرة.

وللإجابة أيضا على الجـــزء الأول من التساؤل المركب لمشكلة البحث، يتعرض الباحث في هذا المجال إلى استبيان آراء المشرفين التربويين فيما يتعلق بمدى تحقق الممارسات الإشرافية – المقترحة في استمارة البحث – في الواقع العملي للإشراف التربـوي على المرحلـة الأولـى من التعليم الأساسي ، علـى اعتبـار تلك الآراء تمثل نظـرة كليـة للممارسـات الإشرافية السائدة في الوقت الراهن بمدارسنا .

و يبين الجدول رقم (12) متوسط تقديرات المشرفين التربويين لواقع الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

جـدول رقـم (12)

يمثـل لوسـط المرجـــح و الـوزن المئـوي لمتوسـط تقـديرات المشـرفين التربوييـــن بمـــدى تحقق الممارسات الإشرافية في الواقع العملي للإشراف التربوي .

الصفـــــة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
مجمـوع المحـــاور	1.57	% 52.33

و يتضح من الجدول رقم (12) أن متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى تحقق الممارسات الإشرافية – المقترحة في استمارة البحث – في الرحلة الأولى من التعليم الأساسي قد بلغ وزنه المئوي (52.33 %) .

فبالنظر إلى مدى فاعلية الممارسات الإشرافية في الواقع العملي للإشراف كما يراها المشرفون التربويون على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي و الذي تراوح في متوسط تقديراتهم للأبعاد الأربعة (04) من العملية الإشرافية، ما بين الدرجة 46.94 و الدرجة 55.70 بالتوصيف المئوي.

و بالرجوع إلى المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة في سلم التقديرات الافتراضي والذي يغطي المساحة الواقعة ما بين الدرجة 33.34 و الدرجة 66.67 بالتوصيف المئوي.

و بذلك يتحقق الفرض الأصلي و الذي يقول بعدم وجود اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2-1 تصورات المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية

تحقيقا لأهداف البحث، و بغرض الكشف عن آراء المشرفين التربويين لما ينبغي أن تكون عليه الممارسات الإشرافية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، حتى تحقق الإشراف التربوي الفعال ، قام الباحث بتحليل نتائج الاستمارة المعدة لهذا القصد، بعد تفريغها و جدولتها.

طريقة تحليل النتائج

تم تحليل استجابات المشرفين التربويين حسب موافقتهم على درجة أهمية الممارسات الإشرافية المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في ضوء المعالجة الإحصائية التي سبقت الإشارة إليها في إجراءات البحث .

نتائج الدراسة الميدانية

فيما يتعلق بتصورات المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث تناول السؤال الأساسي الثاني من الأسئلة التي يجيب عنها البحث ، التعرف على تصورات المشرفين التربويين للممارسات الإشرافية التي تحقق الإشراف التربوي الفعال .

وللإجابة على السؤال المذكور و أسئلته الفرعية ، تمت دراسة استجابات المشرفين التربويين على الاستمارة الخاصة بالبحث، و قد تم تنظيم استجابات المشرفين التربويين حسب الأبعاد التالية :

أولا :

مدى الموافقة على أهمية عبارات الممارسات الإشرافية المعاصرة و المتعلقة بالفعاليات التخطيطية و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة لأولى من التعليم الأساسي.

ثانيا :

مدى الموافقة على أهمية عبارات الممارسات الإشرافية المعاصرة المتعلقة بالنشاطات التدريبية و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ثالثا :

مدى الموافقة على أهمية عبارات الممارسات الإشرافية المعاصرة المتعلقة بالأدوار التوجيهية و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأول من التعليم الأساسي.

رابعا :

مدى الموافقة على أهمية عبارات الممارسات الإشرافية المعاصرة المتعلقة بالأساليب التقويمية ، و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

وهي الأبعاد التي تناولتها استمارة البحث و فيما يلي تفصيل لهذه النتائج.

المحـــــور الأول :

العمليــات التخطيطية

يستعرض الباحث فــي هــذا المقــام نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى الموافقـة علـى أهميـة الفعاليـات التخطيطيـة المقترحـة فـي اسـتمارة البحـث لتحقيـق الإشـراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

و يوضح الجدول رقم (13) الفعاليات التخطيطية التي يـــرى المشرفون التربويون أهميتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

جدول رقم (13)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لتصورات المشرفين التربويين بمدى أهمية العمليات التخطيطية المقترحة في تحقيق الإشراف التربوي .

ت	العبارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- الإحاطة الشاملة بالظروف المدرسية الداخليـــة منها و الخارجية.	2.59	86.41
02	- وضع قوائم بالكتب المدرسية المناسبة للمكتبة المدرسية.	2.62	87.44
03	- إشراك المدرسين في تخطيط البرنامج الإشرافي .	2.54	84.77
04	-إعداد الترتيبات لقياس النتائج التعليمية .	2.43	81.27
05	- وضع الترتيبات لحل المشكلات التي تظهر بسبب تداخل أنواع النشاطات المدرسية .	2.20	73.45
06	- أخد الاحتياطات الكافية لمنع تعطيل الدراسة.	2.33	77.98
07	- مراعاة العدالة في توزيع العمل على المدرسين .	2.72	90.94
08	- فحص المرافق المدرسية ذات الصلة بالمناشط التعليمية.	2.40	80.04
09	- مراعاة الربط بين حاجات المدرسين و حاجات المدرسة.	2.58	86.00
10	- المساهمة في التخطيط لتطوير المناهج المدرسية .	2.66	88.68
11	- إعداد خطط مدروسة لتحقيق الأهداف التعليمية.	2.39	79.83
12	- وضع خطط مضبوطة للزيارات الصفية بالتنسيق مع المدرسين .	2.55	85.18
13	- تخطيط الرحلات و الزيارات التعليمية.	2.35	78.39
14	- اتخاذ خطوات محددة للعمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس.	2.40	80.04

تشيـــر النتائج في الجدول رقم (13) إلى أن المشرفين التربويين يرون أهمـــية الممارسات الإشرافية المعاصرة المتعلقة بالفعاليات التخطيطية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، حيث يلاحظ أن درجة الموافقة على عبارات الممارسات التخطيطية كانت جد عالية إذ بلغ أقل وزن مئوي (73.45 %) و المتعلق بالعبارة رقم (05) التي تدعو إلى وضع ترتيبات لحل المشكلات التي تظهر بسبب تداخل أنواع النشاطات المدرسية .

في حين كان أعلى وزن سجل لصالح العبارة رقم (07) و المتعلقة باستجابات المشرفين التربويين حول مقترح مراعاة العدالة في توزيع العمل على المدرسين حيث بلغ وزنها المئوي (90.94 %) مما يوضح أهمية العبارات المقترحة في محور العمليات التخطيطية .

و يبين الجدول رقم (14) متوسط استجابات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التخطيطية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي

جدول رقم (14)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط استجابات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التخطيطية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .

المحـــور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الفعاليات التخطيطية	2.48	82.76

يشير الجدول رقم (14) إلى أن المشرفين التربويين يرون أهمية الممارسات التخطيطية المقترحة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ متوسط الوزن المئوي لاستجاباتهم (82.76 %) .

فبالنظر إلى مدى أهمية الممارسات التخطيطية لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي كما جاءت في استجابات المشرفين التربويين و الذي تراوح في تقديراتهم ما بين الدرجة 73.45 و الدرجة 90.94 بالتوصيف المئوي.

و بعد الرجوع إلى المدى المتوقع للأهمية المؤكدة و المرتفعة في سلم التقديرات والذي يغطي المساحة الواقعة ما بين الدرجة 66.67 و الدرجة القصوى بالتوصيف المئوي .

وعلى ضوء ذلك يتحقق الفرض العملي الذي يقول بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التخطيطية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

المحـــور الثانـــــي :

العمليـــات التدريبية

عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى الموافقـــــــة على أهمية الأنشطة التدريبية المقترحة - في استمارة البحث – لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

ويوضح الجدول رقم (15) تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية العمليات التدريبيـة المقترحـة ، حتـى يتحقـق الإشـراف التربـوي الفعـال فـي المرحلـة الأولـى مـن التعلـيم الأساســي .

جدول رقـم (15)

يمثل الوسط المرجـح و الوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمـدى أهميـــــة الممارسات التدريبية في تحقيق الإشراف التربــوي الفعال .

ت	العبـــــــــــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- إلقاء الدروس التطبيقية داخل الفصول الدراسية .	2.27	75.92
02	- تنظيم تبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس .	2.58	86.00
03	- الإشراف الشخصي على الورشات الدراسية .	2.29	76.54
04	- تنشيط الندوات التعليمية.	2.62	87.44
05	- الأخذ بيد المدرسين لمعالجة القصور في أدائهم .	2.55	85.18
06	- إتاحة فرص النمو للمدرسين .	2.37	79.01
07	- توفير الحرية للمدرس في مجال البحث و التجريب.	2.29	76.54
08	- القيام بتدريب هيئة التــدريس على أصول البحث التربوي.	2.42	80.86
09	- تشجيع فكرة العمل الجماعي.	2.56	85.59
10	- العمل على رفع الروح المعنوية عند المدرس حتى يرتفع مستوى أدائه .	2.58	86.21
11	- التعجيل بنقل الخبرات التربوية المستحدثة إلى العاملين في المدرسة .	2.63	87.86

تشير النتائج في الجدول رقم (15) إلى أن المشرفين التربويين يرون أهمية الأنشطة التدريبية المقترحة – في استمارة البحث – لتحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، إذ بلغ أدنى وزن مئوي للعبارات المقترحة 75.92 % . و الخاص بالعبارة رقم (10) و التي تدعو إلى إلقاء الدروس التطبيقية داخل الفصول الدراسية أما أعلى وزن مئوي للعبارات المقترحة فقد سجل للعبارة رقم (11) و التي تدعو إلى التعجيل بنقل الخبرات التربوية المستحدثة إلى العاملين في المدرسة حيث بلغ وزنها المئوي 87.86 % .

وتوضح هذه الأوزان المرتفعة أهمية هذه الأنشطة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين على هذه المرحلة التعليمية.

و يبين الجدول رقم (16) متوسط استجابات المشرفين التربويين بدرجة أهمية الممارسات التدريبية المقترحة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

جـــدول رقـم (16)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى أهمية الممارسات التدريبية في تحقيق الإشراف التربوي الفعـــال .

المحـــــور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الأنشطة التدريبية	2.46	% 82.30

يتضح مــن الجدول رقــم (16) توافــق تصورات المشرفين التربويــين حول أهمية النشاطات التدريبية المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ متوسط الوزن المئوي لأرائـــهم 82.30 % وهـــو وزن عال جـدا .

فبالنظر إلى مستوى أهمية الممارسات التدريبية المقترحة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال، حسب تقديرات المشرفين التربويين و الذي تراوح ما بين الدرجة 75.92 و الدرجة 87.86 بالتوصيف المئوي .

و بعد الرجوع إلى المدى المتوقع للأهميـــة المؤكـدة و المرتفعـــة في سلم التقديـــرات و الذي يمتد ما بين الدرجة 66.67 و الدرجة القصوى بالتوصيف المئوي .

واستنادا إلى ذلك يقبل الفرض الإجرائي الذي يقول بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التدريبية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

المحـــور الثالـــث:

العمليـــات التوجيهيـــة

عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمستوى أهمية الأدوار التوجيهية المقترحة في استمارة البحث و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي .

و يوضح الجدول رقم (17) الأدوار التوجيهية المقترحة و التي يتصور المشرفون التربويون بأهميتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

جدول رقم (17)

يمثل الوسط المرجـــح و الـــوزن المئوي لأراء المشرفين التربويين بمستوى أهميـــة الممارسات التوجيهية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .

ت	العبـــــــــــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- إرشاد المدرس إلى كل جديد في عمله .	2.61	87.03
02	- مساعدة المدرس على اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة .	2.58	86.00
03	- مساعدة المدرس على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته التربوية .	2.53	84.36
04	- تدعيم فكرة التوجيه الذاتي عند المدرس .	2.62	87.44
05	- توجيه المدرس نحو القراءة الحرة .	2.40	80.04
06	- إقامة العلاقات الإنسانية – المهنية بين مختلف أطراف العملية التعليمية .	2.61	87.03
07	- مساعدة المدرسين على معرفة أنفسهم معرفة أفضل.	2.41	80.45
08	- تحفيز روح الابتكار عند المدرس .	2.60	86.83
09	- فسح المجال لتعميق المفاهيم الديمقراطية داخل المدرسة	2.64	88.06
10	- ترغيب المدرس في المهنة .	2.65	88.47
11	- العمل بمبدأ الإرشاد بدلا من الرقابة .	2.56	85.39
12	- العمل على زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم .	2.37	79.21

تشير النتائج في الجدول رقم (17) إلى أن المشرفين التربويين يرون أهمية الأدوار التوجيهية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي . إذ بلغ أدنى وزن مئوي للعبارات المقترحة 21 . 79 % و الخاصة باستجاباتهم على العبارة رقم (12) التي تدعو إلى العمل على زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم.

أما أعلى وزن مئوي فقد خص العبارة رقم (10) و المتعلقة بترغيب المدرس في المهنة، حيث بلغ وزنها المئوي 88.47 % .

وتوضح هذه الأوزان المرتفعة أهمية هذه الأدوار في تصور المشرفين التربويين لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ويبين الجدول رقم (18) متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى أهمية الأدوار التوجيهية المقترحة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

جدول رقم (18)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بدرجة أهمية الأدوار التوجيهية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .

المحـــور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الأدوار التوجيهية	2.54	84.94

يتضح من الجدول رقم (18) توافق تصورات المشرفين التربويين فيما يتعلق بأهمية العبارات المقترحة في محور العمليات التوجيهية، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة

الأولى من التعليم الأساسي، حيث بلـغ الـوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 84.94 % . وهو وزن مئوي عال جدا .

فبالنظر إلى درجة أهمية الأدوار التوجيهية المقترحة في استمارة البحث و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، حسب استجابات المشرفين التربويين و التي تراوح مداها ما بين الدرجة 79.21 و الدرجة 88.47 بالتوصيف المئوي.

و بعد الرجوع إلى المدى المتوقع للأهمية المؤكدة و المرتفعة في سلم التقديرات الافتراضية و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الدرجة 66.67 و الدرجة القصوى بالتوصيف المئوي .

وعلى ضوء ذلك يقبل الفرض الإجرائي الذي يقول بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التوجيهية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

المحـــور الرابـــع :

العمليات التقويمية

عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى أهمية الأساليب التقويمية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

و يوضح الجدول رقم (19) الأساليب التقويمية المقترحة و التي ينبغي على المشرفين التربويين مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

جدول رقم (19)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات المشرفيـــن التربويين بمدى أهمية الممارسات التقويمية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .

ت	العبـــــــــارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
01	- تدعيم فكرة التقويم الذاتي عند المدرسين .	2.46	82.09
02	- الاهتمام بوجهات نظر المدرسين في المواقف التعليمية .	2.62	87.65
03	- مراعاة تحديد الزيارة الصفية مع المدرس .	2.68	89.50
04	- نقد المدرس نقدا بنائيا .	2.60	86.83
05	- اعتماد الملاحظة الواقعية في تقويم مسيرة العمل المدرسي .	2.41	80.45
06	- الابتعاد عن التأثيرات الذاتية في تقويم المدرسين .	2.53	84.56
07	- استعمال الطرق الحديثة في التقويم للحكم على المدرس .	2.48	82.92
08	- الموازنة بين قدرات المدرسين و رغباتهم في تحقيق أهداف المدرسة.	2.40	80.04
09	- العمل على أن تجرى المناقشة بين المشرف و المدرس في جو من الثقة المتبادلة .	2.59	86.62

يتبين من نتائج الجدول رقم (19) أن المشرفين التربويين يرون أهمية مراعاة الأساليب التقويمية المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

فقد بلغ أدنى وزن مئوي في استجاباتهم 80.04 % و المتعلق بالعبارة رقم (08) و التي تدعوا إلى الموازنة بين قدرات المدرسين ورغباتهم في تحقيق أهداف المدرسة أما أعلى وزن مئوي فقد كان من نصيب العبارة رقم (03) التي تدعو إلى مراعاة تحديد موعد الزيارة الصفية مع المدرس ، حيث بلغ وزنها المئوي 89.50 % و هو وزن مرتفع جدا .

و بذلك تتضح أهمية مراعاة الأساليب التقويمية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر للمشرفين التربويين على هذه المرحلة.

و يوضح الجدول رقم (20) متوسط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى أهمية الممارسات التقويمية المقترحة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال.

جدول رقم (20)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين بدرجة أهمية الممارسات التقويمية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال.

المحور	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الأساليب التقويمية	2.53	% 84.33

يتضح من الجدول رقم (20) توافق تصورات المشرفين التربويين حول مراعاة الأساليب التقويمية المعاصرة و المقترحة في استمارة البحث ، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، إذ بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 84.33% ومن الملاحظ أنه وزن مرتفع جدا .

فبالنظر إلى مستوى أهمية الأساليب التقويمية المقترحة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال بحسب وجهات نظر المشرفين التربويين و الذي تراوح مداه ما بين الدرجة 80.04 و الدرجة 89.50 بالتوصيف المئوي.

و بعد الرجوع إلى المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و المؤكدة في سلم التقديرات الافتراضية و الذي يمتد ما بين الدرجة 66.67 و الدرجة القصوى ، بالتوصيف المئوي .

وبناء على ذلك يتحقق الفرض العملي الذي يرى عدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات التقويمية و المقترحة في استمارة البحث ، في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

تصورات المشرفين التربويين للإشراف الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

لقد تناول السؤال الثاني من الأسئلة التي يجيب عنها البحث التعرف على الاتجاهات الإشرافية المعاصرة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر.

و حتى يجيب الباحث عن الجزء الثاني من التساؤل المركب لمشكلة بحثه و الذي يقصد التعرف على تصورات المشرفين التربويين لأهمية الممارسات الإشرافية المقترحة و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي .

و باعتبار تلك الآراء تشكل تصورا كليا للممارسات الإشرافية المقترحة ، بغية تحقيق الإشراف التربوي الفعال ، فإن الجدول رقم (21) يبين متوسط تقديرات المشرفين التربويين بدرجة أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة و المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر.

جدول رقم (21)

يمثل الوسط المرجح و الوزن المئوي لمتوسط أراء المشرفين التربويين بدرجة أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .

الصفة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
مجموع المحاور	2.50	83.33

يتضح من الجدول رقم (21) توافق تصورات المشرفين التربويين حول أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة و المقترحة في استمارة البحث ، حتى يتحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 83.33% و هو وزن مرتفع جدا .

فبالنظر إلى مستوى أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة في استمارة البحث بغية تحقيق الإشراف التربوي الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين و الذي تراوح مداه حسب متوسط تقديراتهم لمجموع المحاور بين الدرجة 84.94 و الدرجة 82.30 بالتوصيف المئوي .

وبالرجوع إلى المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و المؤكدة في سلم التقديرات الافتراضية و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الدرجة 66.67 و الدرجة القصوى بالتوصيف المئوي .

و استنادا إلى ذلك يقبل الفرض الأصلي الذي يرى بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة في استمارة البحث و التي يعتقد أنها تحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر .

2- مناقشة النتائج و تفسيراها

أولا: مناقشة النتائج

أستهدف البحث – موضع الدراسة – من بين ما هدف إليه ، الوقوف على مدى مسايرة الإشراف التربوي القائم حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر الاتجاهات الإشرافية المعاصرة ،و محاولة إبراز أهم الممارسات الإشرافية المعاصرة التي ينبغي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في مدارسنا .

و أقضى هدف الدراسة بصياغة فرضين أساسيين ، تم اختيارهما بواسطة أدوات إحصائية ملائمة . وكشفت نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بواقع الممارسات الإشرافية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ما يلي:

1- ترى عينة المشرفين التربويين قصورا نسبيا في مدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة - المقترحة في استمارة البحث - في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي . حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم لدرجة تحقق الممارسات الإشرافية المقترحة في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي 52.33% .

و اتفقت نظرة المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية – المقترحة في استمارة البحث- في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث تجمعت تقديراتهم في المدى الأوسط لدرجة الفاعلية و الذي تراوح مستواه مابين الوزن المئوي 50.06% و الوزن المئوي 55.70% لمتوسط تقديراتهم ، و كانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة و الذي يتراوح ما بين الوزن المئوي 33.34% و الوزن المئوي 66.67% .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الأساسي الأول القاضي بعدم وجود اختلاف بين آراء المشرفين التربويين فيما يتعلق بواقع الممارسات الإشرافية السائدة حاليا في المؤسسات التعليمية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

أما فيما يتعلق بما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر حتى يكون فعالا فقد أوضحت الدراسة ما يلـي:

2- ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة – المقترحة في استمارة البحث – لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المؤوي لمتوسط آرائهم 83.33 % .

واتفقت تصورات المشرفين التربويين على مدى أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة و التي ينبغي على الإشراف التربوي مراعاتها لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر ، حيث تجمعت متوسطات تقديراتهم في المستوى المرتفع لدرجة الأهمية و الذي تراوح مداه ما بين الوزن المئوي 82.30 % و الوزن المئوي 84.94 % .

وهي متوسطات عالية جدا وتدل على الأهمية البالغة لهذه الممارسات الإشرافية في تحقيق الإشراف التربوي الفعال ، وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و المؤكدة و الذي يتراوح ما بين الوزن المؤوي 66.67 % و الدرجة القصوى 100 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الأساسي الثاني القاضي بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين فيما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي حتى يحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر.

وفيما يلي تفصيل لهذه النتائج حسب المحاور التي تناولتها استمارة البحث:

أولا : – محور العمليات التخطيطية

1- الواقع العملي للإشراف التربوي

1-1) ترى عينة المشرفين التربويين أن هناك قصورا في درجة تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التخطيطي في الواقع العملي للإشراف التربوي ، حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 54.04 % .

2-1) اتفقت نظرة المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التخطيطي في الواقع العملي للإشراف التربوي ، حيث تجمعت تقديراتهم في المدى المتوسط لدرجة الفاعلية و الذي تراوح ما بين الوزن المئوي 39.50 % و الوزن المئوي 66.66 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة و الذي يتراوح ما بين الوزن المئوي 33.34 % و الوزن المئوي 66.67 % و قد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي و الذي يقضي بعدم وجود اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الممارسات الإشرافية ذات الطابع التخطيطي في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-) ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي

1-2) ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة ذات الطابع التخطيطي – المقترحة في استمارة البحث – لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في .المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 82.76 %

2-2) و اتفقت تصورات المشرفين التربويين حول درجة أهمية الممارسات الإشرافية ذات الطابع التخطيطي في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث تجمعت تقديراتهم في المستوى الأعلى لدرجة الأهمية و الذي تراوح ما بين الوزن المئوي 73.45 % و الوزن المئوي 90.94 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و الذي يتراوح ما بين الوزن المئوي 66.67 % و الدرجة القصوى 100 % .

و قد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي الذي يقضي بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الفعاليات التخطيطية المقترحة لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

ثانيا : - محور العمليات التدريبية

الواقع العملي للإشراف التربوي :

1-1) ترى عينة المشرفين التربويين أن هناك قصورا نسبيا في درجة تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التدريبي و المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 50.06 % .

2-2) اتفقت نظرة المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التدريبي في الواقع العملي للإشراف التربوي ، حيث تجمعت تقديراتهم في المدى الأوسط لدرجة الفاعلية و الذي تراوح ما بين الوزن المئوي 40.32 % و الوزن المئوي 62.13 % .

و كانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة و الذي يمتد ما بين الوزن المئوي 33.34 % و الوزن المئوي 66.67 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي و القاضي بعدم وجود اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأنشطة التدريبية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

-2) ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي.

-2-1) ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة، ذات الطابع التدريبي لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديراتهم 82.30 % .

2-2) اتفقت تصورات المشرفين التربويين حول درجة أهمية الممارسات الإشرافية ذات الطابع التدريبي في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.، حيث تجمعت تقديراتهم في المستوى الأعلى من درجة الأهمية و التي تراوحت ما بين الوزن المئوي 75.92 % و الوزن المئوي 87.86 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الوزن المئوي 66.67 % و الدرجة القصوى 100 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي و الذي يقضي بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الأنشطة التدريبية المقترحة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في التعليم الأساسي.

ثالثا : - محور العمليات التوجيهية

1- الواقع العملي للإشراف التربوي

1-1) ترى عينة المشرفين التربويين أن هناك قصورا في درجة تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التوجيهي و المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين 49.94 % .

2-1) اتفقت نظرة المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التوجيهي في الواقع العملي للإشراف التربوي ، حيث تجمعت تقديراتهم في المستوى الأوسط لدرجة الفاعلية و الذي تراوح بين الوزن المئوي 41.15 % و الوزن المئوي 66.04 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الوزن المئوي 33.34 % و الوزن المئوي 66.67 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي القاضي بعدم وجود اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأدوار التوجيهية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2- **ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي**

2-1) ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة ، ذات الطابع التوجيهي – المقترحة في استمارة البحث – لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين 84.94 %

2-2) اتفقت تصورات المشرفين التربويين بمدى أهمية الممارسات الإشرافية ذات الطابع التوجيهي لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، حيث تجمعت تقديرات المشرفين التربويين في المستوى الأعلى من درجة الأهمية و الذي تراوح مداه ما بين الوزن المئوي 79.21 % و الوزن المئوي 88.47 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الوزن المئوي 66.67 % و الدرجة القصوى 100 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي القاضي بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الأدوار التوجيهية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

رابعا : - محور العمليات التقويمية

1- الواقع العملي للإشراف التربوي

1-1) ترى عينة المشرفين التربويين أن هناك قصورا نسبيا في درجة تحقق الممارسات الإشرافية ذات الطابع التقويمي و المقترحة في استمارة البحث في الواقع العملي للإشراف التربوي، حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين على المرحلة الأولى من التعليم الأساسي 55.70 % .

1-2) اتفقت نظرة المشرفين التربويين حول مدى تحقق الممارسات الاشرافية ذات الطابع التقويمي – المقترحة في استمارة البحث – في الواقع العملي للإشراف التربوي ، حيث تمحورت تقديرات المشرفين التربويين في المستوى الأوسط لدرجة الفاعلية و الذي تراوح ما بين الوزن المئوي 41.56 % و الوزن المئوي 66.46 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للفاعلية المتوسطة و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الوزن المئوي 33.34 % و الوزن المئوي 66.67 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي القاضي بعدم وجود اختلاف في نظرة المشرفين التربويين لمدى فاعلية الأساليب التقويمية السائدة حاليا في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

2 - ما ينبغي أن يكون عليه الإشراف التربوي

2-1) ترى عينة المشرفين التربويين أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة ذات الطابع التقويمي – المقترحة في استمارة البحث – حتى يتحقق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط تقديرات المشرفين التربويين 84.33 % .

2-2) اتفقت تصورات المشرفين التربويين على أهمية الممارسات الإشرافية ذات الطابع التقويمي و المقترحة في استمارة البحث ، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، إذ تمحورت تقديرات المشرفين التربويين في المستوى الأعلى لدرجة الأهمية و الذي تراوح مداه ما بين الوزن المئوي 80.04 % و الوزن المئوي 89.50 % .

وكانت بذلك متوافقة مع المدى المتوقع للأهمية المرتفعة و الذي يغطي المساحة الممتدة ما بين الوزن المئوي 66.67 % و الدرجة القصوى 100 % .

وقد أعانت هذه النتائج على قبول الفرض الإجرائي القاضي بعدم وجود اختلاف في تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الأساليب التقويمية المقترحة في استمارة البحث في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

ثانيا : تفسير النتائــج

سيحاول الباحث تفسير نتائج البحث في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة وما تقتضيه الاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي .

لقد جاءت نتائج الدراسة الميدانية متوافقة لما جاء في التراث الأدبي للإشراف التربوي و ما خلصت إليه الدراسات السابقة والتي لها علاقة بمشكلة البحث ، حيث كشفت أنه وبالرغم من كل الجهود التي بذلت و تبذل من أجل تطوير الجهاز الإشرافي من طرف القائمين على شؤون التربية و التعليم في بلادنا إلا أنه بقي يعاني في واقعه من صعوبات و مشاكل كثيرة قد تختلف في شكلها ونوعها من ولاية إلى ولاية أخرى ، وحتى داخل الولاية الواحدة إلا أنها مع ذلك تتفق في قضايا عامة ، يمكن إعطاء صورة تقريبية لها من خلال الجوانب التالية :

1) لقد تجاوز النظام التربوي الجزائري مفهوم و أهداف التفتيش القديم على صعيد المستوى النظري ، و الذي كان ينحصر في التفتيش عن أخطاء المعلمين و مراقبة أعمالهم و من ثمة توجيههم حسب اجتهاد المشرف وآرائه، و الملاحظ أن هذه الأهداف ما تزال قائمة، وذلك المفهوم مازال سائدا في مؤسساتنا التربوية .

ويرجع الباحث ذلك بشكل أساسي إلى إنشداد هذه المؤسسات التربوية إلى الماضي و تمسكها بمفاهيم تعتقد بصحتها وجدواها ، فضلا عن ضعف العناصر الإشرافية نفسها أو المشرفين عليها وعدم بذل الجهد الكافي في تطوير اتجاهاتها نحو مهنتها و نحو المعلمين .

2-) إن عدم الاتفاق على مفهوم موحد للإشراف التربوي من جانبه الاصطلاحي ، وكذلك بالنسبة لوظائفه و التي كثيرا ما تأرجحت بين الإشراف و الإدارة ، فقد خلق تداخلا بين الإشراف التربوي و الإشراف الإداري بالإضافة إلى كثرة المهام التي يقوم بها المشرف

التربوي مـن إعطـاء التوجيهات بخصوص المناهـج و الخطـة المدرسية و الأنشطة التكوينية و التحقيقات في كل ما يتعلق بالمشكلات المهنية للعاملين في المدارس، و تقديم الاقتراحات والتوصيات المتعلقة بالبرامج و الكتب و الوسائل الدراسية ، مما أدى إلى عدم القدرة على متابعة التنفيذ بجدية وعدم التخطيط المتأني لأمور يصعب تطبيقها بالأساس .

3 -) لقد استخلص الباحث من خلال الدراسة الميدانية أن هناك معوقات تقف في سبيل تطوير الإشراف التربوي، ويرجع الباحث ذلك إلى أن هناك تفاوت في تأهيل المشرفين التربويين وطرق إعدادهم و مستوياتهم الثقافية و اتجاهاتهم التربوية فمنهم من فهم دوره على أنه "مفتش" ومنهم من اعتبر نفسه موجها أو مشرفا ، ضف إلى ذلك نصاب المشرف من المعلمين و الذي غالبا ما يكون كبيرا ، الأمر الذي يؤدي بالمشرف التربوي إلى عدم إيجاد متسع من الوقت لتغطية احتياجاتهم و الوقوف على ما لديهم من مشكلات و قضايا تربوية متنوعة . و مع عامل اتجاهات المشرفين التربويين المتباينة عامل الخبرة ، حيث نجد البعض منهم في المهنة عشرات السنوات و منهم حديث العهد بها .

4-) غياب الخطة العامة للإشراف التربوي التي تسبق عمله وتكون محورا و منطلقا لمخططات المشرفين التربويين كافة في كل المقاطعات التربوية و في كل الولايات، حيث أن غياب هذه الخطة جعل عملية الإشراف التربوي فردية ، فكل مشرف تربوي يعمل وفق اجتهاداته الخاصة دون تنسيق يذكر مع الأطراف الأخرى .

5-) تدريب عناصر الإشراف التربوي عن طريق دورات تدريبية لا تزال محصورة في مجال ضيق ، حيث نجد التركيز على تدريب فئات المعلمين في حين تؤجل عملية تدريب هيئة الإشراف التربوي إلى الدرجة الثانية من الاهتمام بالإضافة إلى انصراف المشرف التربوي على النمو الذاتي مهنيا ، بالاطلاع و الاتصال بالجديد في مجالات التربية المعاصرة .

6-) عدم وضوح دور المشرف التربوي في تطوير العملية التعليمية ودفعها إلى الأمام . فإذا كان الإشراف التربوي يستهدف أساسا تحسين عملية التعليم بكل جوانبها و أبعادها فان الدراسة الميدانية بينت قصورا في عمل المشرفين التربويين من حيث مجالات الإشراف التربوي و العمليات التي يستند عليها في ممارساته وواجباته المهنية وهذا ما خلصت إليه دراسة (عبد العزيز، البسام 1974) .

7 -) خلصت الدراسة الميدانية للبحث الراهن، إلى أن هناك قصورا في فاعلية الممارسات الإشرافية، وهذا يتطلب عناية خاصة بموضوع تدريب المشرفين التربويين وتوفير الآليات اللازمة لذلك ، ووضع خطة متكاملة وطويلة الأمد نسبيا لتدريب المشرفين التربويين ، وتحديد علاقتهم بالمعلمين و إقامتها على أسس ديمقراطية تعاونية ، قصد تطوير أساليب الإشراف التربوي من خلال الأخذ بالأساليب الإشرافية المعاصرة وإجراء دراسات علمية و تحليل عمل المشرف التربوي في المدارس حتى يتم إعداد المشرفين إعدادا جيدا وفقا لمنهج تطور النظريات التربوية ونظريات التعلم وهذا ما كشفت عنه أجوبة الدراسة التي قام بها (ستارجز A.W Sturges .1977) .

8-) أوضح البحث أن على المشرف التربوي القيام بأدوار تختص بتخطيط المناهج الدراسية و المشاركة في عملية مساعدة المعلمين في نموهم المهني ، وذلك عن طريق الدورات التدريبية و التعاون معهم في تخطيط مختلف الأنشطة وعقد الاجتماعات و المؤتمرات المعينة على نموهم المهني، وذلك ما خلصت إليه دراسة : (ج . ت . لوفيل J . T lovell 1975) ، حيث أكدت على ضرورة مشاركة المعلمين في إعداد و تطوير البرامج التعليمية وتطوير وتحسين الوسائل التقنية مع التخطيط للنشاطات و الفعاليات التعليمية وضرورة استشارة المعلمين في المشكلات التعليمية و تعريفهم بالأهداف التربوية وتوضيحها لهم.

9 -) أوضحت نتائج البحث، اعتماد المشرفين التربويين في ممارستهم الإشرافية على المفاهيم التقليدية وعدم إدراك القضايا التربوية المتصلة، بالأهداف و المجالات و الأساليب الإشرافية المناسبة للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي و جاءت بذلك متوافقة مع ما أسفرت عنه دراسة (الأصمعي ، محروس .1981).

10–) بينت نتائج الدراسة عدم وضوح دور المشرف التربوي في العملية الإشرافية وقصوره في مساعدة المعلمين على اختيار الفعاليات و النشاطات المدرسية الملائمة و الطرق التعليمية المناسبة وعدم إشراكهم وحثهم على القيام بالبحوث التي تخص المشكلات التعليمية وتبني الأفكار و الآراء الجديدة و التعاون لإيجاد الصيغ الملائمة لتطوير العملية التعليمية وهذا ما كشفت عنه دراسة : (حكمت ، البزاز . 1968) .

وبعبارة مختصرة توصلت نتائج البحث إلى أن البرنامج الحالي للإشراف التربوي يحتاج إلى تطوير ، و أن وظيفة المشرف التربوي غير واضحة ولا تقدم الغايات المرجوة منها حيث أنه وان توافقت تصورات المشرفين التربويين على أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة و المقترحة في استمارة البحث لتحقيق الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، فقد كشفت أيضا عن قصور وتخلف في كافة الممارسات الإشرافية المقترحة ، عن مسايرة الاتجاهات الإشرافية المعاصرة ويرجع الباحث ذلك إلى الأسباب و المعوقات التالية :

1- أن جهاز الإشراف التربوي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي يضم مشرفين تربويين يتفاوتون في تأهيلهم وطرق إعدادهم ومستوياتهم العلمية و التعليمية ، وهذا يؤثر بالطبع على ممارساتهم و أساليبهم الإشرافية وله انعكاساته على الواقع الذي يتعاملون معه .

2- يعتقد الباحث انه هناك صعوبات عدة تواجه المشرفين التربويين قد تؤدي إلى صعوبة تبني الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة في استمارة البحث و تنفيذها على الوجه الأكمل و يمكن إجمال هذه العوائق و الصعوبات فيما يلي :

2-1) عدم انسجام البرنامج الإشرافي المعمول به حاليا مع متطلبات المهمات الإشرافية المقترحة في استمارة البحث .

2-2) عدم تحديد صلاحيات المشرفين التربويين بصورة واضحة .

2-3) عدم وضوح الأهداف التربوية للعملية الإشرافية لدى بعض المشرفين التربويين .

3 - توصيات البحث ومقترحاته

أولا : التوصيات

ارتكازا على ما كشف عنه البحث ، وفي ضوء تطور مفهوم الإشراف التربوي و مستحدثات العملية الإشرافية ، يطرح الباحث بعض التصورات التي يرى أنها يمكن أن تكون صالحة لسد الثغرات في مسيرة الإشراف التربوي الحالية ، وذلك بمراعاة ما يلي :

1-) إعادة النظر في برنامج الإشراف التربوي الحالي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي على ضوء نتائج هذه الدراسة، بحيث يتضمن هذا البرنامج على المفاهيم و الأهداف و المجالات و الأساليب الإشرافية المعاصرة.

كما يجب أن يشتمل هذا البرنامج أيضا على أدوار المشرف التربوي و أسس التفاعل و الاتصال بينه و بين المعلمين و التي حددتها هذه الدراسة ، حيث ينبغي على المشرف التربوي تجاوز المفاهيم الإشرافية التقليدية ، و التي كانت عاملا في قصور عملية الإشراف التربوي و تخلفها في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي .

2-) مراعاة الربط بين تطوير التعليم بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي و بين تطوير الإشراف التربوي على التعليم بهذه المرحلة ، فعملية الإشراف التربوي مرتبطة بواقع النظام التعليمي ، ومن ثمة يجب تكامل التخطيط بين تطوير الإشراف التربوي و تطوير النظام التعليمي .

3-) الاهتمام بإعداد و تكوين المشرف التربوي و تدريبه ، حتى يصبح قادرا على مزاولة الممارسات الإشرافية المعاصرة، وعلى زيادة الاهتمام ببعض القضايا التربوية التي تساهم في تحقيق برنامج الإشراف التربوي الفعال وذلك من خلال:

3-1) رسم خطط عامة محددة زمنيا من قبل السلطات التربوية بالتنسيق مع المشرفين التربويين، تحدد فيها الأطر العامة للممارسات الإشرافية و عملياتها المختلفة.

3-2) عقد دورات تدريبية تتم على فترات متقاربة، قد تأخذ شكل الورشة التعليمية داخل مديريات التربية وفي أقسام علم النفس و علوم التربية عبر الوطن يتم فيها التدريب العملي و الفعلي على الممارسات الإشرافية المعاصرة ، وأساليب الإشراف التربوي الفعال .

3-3) عقد ملتقيات جهوية ووطنية تتناول مشكلات العملية الإشرافية بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر .

3-4) فتح فروع في أقسام علم النفس عبر الوطن يقبل فيها العاملون في حقل الإشراف التربوي للحصول على شهادات جامعية والاهتمام أيضا بإرسال المشرفين التربويين إلى الدول المتقدمة - في مجال الإشراف التربوي – في بعثات تعليمية للتعرف على أسس الأشراف التربوي الفعال والاطلاع على أحدث الطرق التربوية الإشرافية .

3-5) ينبغي وضع قواعد علمية موحدة و ثابتة لاختيار المشرفين التربويين، تأخذ بنظرالاعتبار عدد محدد من سنوات الخدمة التعليمية الناجحة وشهادة تأهيل تربوي على مستوى عال من الكفاءة و الالتزام بالإضافة إلى توافر خصائص وصفات متعارف عليها تؤهلهم لإنجاز عملهم بنجاح و فاعلية مرتفعة .

4) أن يتسم الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي بالمرونة و البساطة في التركيب بما يؤدي إلى إنسانية العمل وسرعة التنفيذ وذلك من خلال إتباع صيغ عملية و تنظيمية جديدة في هيكل وطبيعة عمل المشرف التربوي ، بما يقلص تدريجيا من مفهوم التفتيش القديم و تحويله إلى أسلوب الإشراف الحديث ، مع العمل على التقليل من الأعداد المتزايدة من المشرفين التربويين

وذلك بالأخذ بتجربة المشرف المقيم أو المشرف الميداني وغيرها من الصيغ الإشرافية التي تسعى إلى تخفيف الجهاز الإشرافي من الأعباء الإدارية .

5) تصميم مواصفات تحدد المهمات التي يجب أن يقوم بها المشرف التربوي لتطوير عمل المعلم ، بعيدا عن الروتين الممل و البيانات الورقية الشكلية ، حتى يكون المشرف موردا إنسانيا قادرا بحق وحقيقة على العطاء المستمر .

6) لكي يستطيع المشرف التربوي أن يتابع المعلم الذي يحتاج إلى متابعة ، فان الباحث ومن خلال المعاينة الميدانية و الشخصية ، يوصي بتقليص نصاب المشرف التربوي من المعلمين إلى أدنى حد ممكن لأنه كلما قلت عدد المدارس و المعلمين في المقاطعات التربوية كلما تمكن المشرف التربوي من قضاء وقت مناسب مع المعلمين ومساعدتهم في فهم و تحليل المشكلات التي يواجهونها في الفصل الدراسي .

7) وأخيرا وليس آخرا يوصي الباحث بوضع توصيف دقيق ومحدد لمفهوم الإشراف التربوي على التعليم ومهماته و أدواره ، كما يوصى أيضا بإجراء المزيد من الدراسات و البحوث المعمقة ، للتغلب على العقبات التي تحول دون تقديم الخدمة الإشرافية الفعالة في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر .

ثانيـا: الاقتـراحـــات

نظـرا لأهميـة الإشـراف التربـوي علـى التعليم و ارتباطـه بـالتطوير المستمر للعمليـة التعليمية .

ونظـرا لظهـور بعـض الاتجاهـات التربويـة الحديثـة فـي مجـال الإشـراف التربـوي. ولمـا كـان البحـث – موضـع الدراسـة قـد انتهـى مـن دراسـة الظـاهرة المشـكلة مـن وجهـة نظـر المشرفين التربويين.

ولما كانت حدود البحث حدودا جد ضيقة حيث لم تتعد حدود ثمـان (08) ولايـات مـن ولايات شرق الوطن ، ومرحلة واحدة من مراحل السلم التعليمي من النظام التربوي الجزائري.

ولما كان البحث الحالي قد انتهى من دراسة الإشراف التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بالجزائر.

فإن الباحث يرى وجوب إجراء المزيد من الدراسات المعمقة حتى يتسنى مستقبلا الإلمـام بالظـاهرة المشـكلة مـن جميـع جهاتهـا ومختلـف جوانبهـا ولتحقيـق ذلـك يعتقـد الباحـث بضرورة طرح بعض الموضوعات و التساؤلات التي تعكس وجهة الأبحـاث المستقبلية ، حتـى نتمكن من تعميق وتوسيع ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي .

البحوث المقترحـــة :

1) القيام بدراسة تحليلية لمهمات ووظائف المشرف التربوي على التعليم .

2) وضع تصور لنموذج الإشراف التربوي الفعال يكون متكيفا مع الواقع التعليمي في الجزائر.

3) دراسة أثر الإشراف التربوي الفعال – دراسة قائمة على نتائج البحث الحالي - في تطوير عملية الإشراف التربوي على التعليم بالجزائر .

4) إجراء المزيد من البحوث التربوية لعملية الإشراف التربوي في مختلف المراحل التعليمية لرسم صورة شاملة عن عملية الإشراف التربوي على التعليم في الجزائر .

5) القيام بدراسات مقارنة لعملية الإشراف التربوي بين الريف و المدينة وبين جهات الوطن المختلفة، وكذلك إجراء دراسات مقارنة مغاربية ، عربية ودولية بين نظام الإشراف التربوي الجزائري و النظم الإشرافية السائدة هناك .

6) القيام بدراسة تقويمية لبرنامج الإشراف التربوي المعمول به حاليا في وزارة التربية الوطنية.

7) إجراء دراسة تقويمية لمشكلات ومعوقات العملية الإشرافية على التعليم بمراحله المختلفة .

8) القيام بدراسة – قائمة على نتائج البحث الحالي – أثر متغيرات الجنس و الخبرة و العمر و المؤهل التعليمي على مدى تحقيق الممارسات الإشرافية الفعالة بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر .

4- ملخـــص البحـــــث :

4-1) باللغـــــة العربيـــــة

4-2) باللغـــــة الفرنسيـــــة

4-3) باللغـــــة الانجليزيـــة

1-4) ملخـــــص :

لقد جاءت هذه الدراسة لتضع إطارا نظريـا لعملية الإشراف التربـــوي، يستوعب التحديات و المتغيرات التي تواجه العملية الإشرافية في الجزائر في ظل السياسة التربوية الجديدة و الإصلاح التعليمي الجاري.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى تطوير الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، من خلال إبراز أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال الإشراف التربوي و نماذجه المختلفة ، و التعرف على مدى تحققها في الواقع العملي للإشراف التربوي ودرجة أهميتها في تحقيق الإشراف التربوي الفعال من خلال التعبير اللفظي للمشرفين التربويين الذين شملهم البحث ، على استمارة صممت لهـذا الغرض ، بعـد التأكد من صدقها و ثباتها حيث بلغت عينة البحث (162) مشرفا تربويا، أي بنسبة 84.97 % من مجتمع الدراسة اختيروا بطريقة عرضية.

و قد اتفقت نظرة المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية المعاصرة في الواقع العملي للإشراف التربوي، فرأت أن هناك قصورا و تخلفا في مستوى فاعلية الممارسات الإشرافية بأبعادها المختلفة.

كما اتفقت تصوراتهم في مدى أهمية العمليات الإشرافية المقترحة في استمارة البحث، لتحقيق الإشراف التربوي الفعال فكانت درجة الاهتمام بهذه القضايا الإشرافية عالية جدا .

وقد فسرت هذه النتائج في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة و ما تقتضيه الاتجاهات المعاصرة في مجال الإشراف التربوي.

كما ذيلت نتائج البحث ببعض التوصيات ، قصد تطوير العملية الإشرافية وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها في تحسين العملية التعليمية ، و اقتراح مواضيع بحثية بغرض الفهم الأعمق و الدراية الأوسع لأبعاد المشكلة على خلفية ما كشف عنه البحث و ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية .

4-2) Résumé:

La présente recherche se propose d'asseoir un cadre théorique concernant la problématique de l'inspection pédagogique en Algérie, qui serait de nature à affronter les défis auxquels elle fait face et cela à la lumière de la nouvelle politique de reforme du système éducatif actuellement engageé .

Par l'occasion, nous mettons l'accent à travers la délimitation de notre problématique sur la nécessité de développer l'acte d'inspection au niveau du cycle fondamental , en s'appuyant sur les principales orientations récentes et les modèles d'analyse y afférent , notamment celles qui privilégient la notion d'efficacité dans ses soubassements théoriques.

L'échantillon d'étude a englobe 162 inspecteurs d'enseignement choisis de manière arbitraire , représentant 84.97% du total de la population parente, soummis à un questionnaire conçu a cet effet, après validation.

L'analyse des protocoles de réponse révèle un net déficit et un retard effectif concernant le manque d'efficacité des pratiques d'inspection en usage et cela dans toutes ses dimensions.

Nous enregistrons d'autre part, une concordance des avis et un grand intérêt quant à la nécessite d'instaurer une inspection efficace.

Notons que l'interprétation de ces résultats de recherche s'est faite en fonction des critères régissant l'acte d'inspection efficace tels que définis dans les approches théoriques antérieurs consacrées à ce sujet et en rapport aux récentes orientations en la matière.

En parallèle de ces conclusions de recherche , plusieurs recommandations ont été formulées visant à développer la pratique d'inspection dans l'institution éducative par le relèvement de ses capacités et la concrétisation de ses objectifs en vue d'améliorer les performances du système d'enseignement dans son ensemble.

Par ailleurs , plusieurs sujets de recherche ont été également proposes pour l'approfondissement et la compréhension globale des différentes dimensions du problème , partant de ce qui a été dévoilé par la recherche, et générée par l'étude de terrain.

4-3) Abstract:

The present study aimed to set up a theoretical context for the educational supervising process , which takes into consideration all those changes that face the supervising process in Algeria with regard to the new educational policy and the current reform of the teaching system .

The research problematic deals mainly with the need for improving the educational supervising domain , as well as the different models, and to know the extent of their achievement on the ground of the reality of education supervising, and the extent of their importance in achieving the efficient educational supervising, through the oral expression of education supervisors concerned with the present study.

The questionnaire designed specifically to this end was tested for confirmation for its validity and its reliability .This questionnaire was then given to a sample of 162 education supervisors that is 84.97 % of the total population .

The results showed that the education supervisors agreed on a considerable delay in the use of the current and modern supervising practices within the Algerian educational supervising process.

The results showed that there is an agreement from the point of view of education supervisors who underlined an important delay in the efficiency of the supervising practices with their different dimensions .

The education supervisors also agreed that the " supervising practices" suggested on the research questionnaire are very important for the accomplishment of an efficient "educational supervising " .

The results were discussed concerning previous studies dealing with this subject, and also relative to the actual tendencies requirements in the field of " educational supervising"

The research results allowed some recommendations aimed to contribute to the development of the "educational supervising process" and to the increase of its capacity to accomplish its objectives in improving " the teaching process ".

Some research subjects were suggested with reference to the present study results, to understand deeply the dimensions of this problematic .

- قائمــة المراجـــع -

أولا: الكتـــــب

1- أحمـد، إبراهيـم أحمـــد. نحـــو تطويـر الإدارة المدرسيـة . دار المطبوعات الجديـدة . الإسكندرية : 1994.

2- بن سالم، عبد الرحمان . المرجع في التشريع المدرسي الجزائري . مطابع عمار قرفـي . باتنـــة :1994.

3- سنقـــر، صالحـــة . التوجيـه التربـــوي و تدريب المعلـــم . الطبعة الثالثـــة .مطبعة جامعة دمشق: 1994.

4- تركي، رابح . أصول التربية و التعليم . الطبعة الثانيـة . ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر: 1990.

5- سرحان، الدمرداش و آخرون . المناهج . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة : 1988.

6- مازن ، حسام . قراءات في المناهج التربوية .مكتبة النهضة المصرية . القاهرة: 1987.

7- بوشامب ، جورج . نظرية المناهج .ترجمة ممدوح محمد سليمان و آخرون . دار المدينة المنورة . القاهرة: 1987.

8- احمد، إبراهيم احمد. تحديث الإدارة التعليمية .دار المطبوعات الجديدة .الإسكندرية: 1987.

9- فهمي ، محمد سيف الدين. التخطيط التعليمي . مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة : 1987.

10- عمر، محمد زيان . البحث العلمي ، مناهجه و تقنياته . الطبعة الخامسة . دار الشـروق . جـــدة : .1987

11- الوكيل ، حلمي احمد . تطوير المناهج .مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة : .1986

12- حسانين ، محمد سمير . المؤسسات التربوية . دار أبو العينين للطباعة والنشر. طنطا : 1986

13- خوري ، توما جورج .الدراسات الاجتماعية و طرق تدريسها . المؤسسة الجامعية للنشر. بيروت : 1986.

14- إبراهيم : مجدي عبد العزيز . قراءات في المناهج . الطبعة الثانية . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1985.

15- هندام، يحيى و آخرون .المناهج : أسسها تخطيطها و تقويمها .الطبعة السابعة. دار النهضة العربية. القاهرة : 1985.

16- أبو لبدة ، سبع محمد. مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي . الطبعة الثالثة .المطابع التعاونية . عمان : .1985

17- حمدان ، محمد زياد. تقويم و توجيه التدريس . ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر:.1984

18- مرسي ، محمد منير. الإدارة التعليمية : أصولها و تطبيقاتها .عالم الكتب . القاهرة :1984

19- مطاوع، إبراهيم عصمت و آخرون. الأصول الإدارية للتربية . الطبعة الثانية. دار المعارف. القاهرة : .1984

20- خوري ، توما جورج .علم النفس التربوي . المؤسسة الجامعية للنشر. بيروت : .1984

21- السلوم ، حمد إبراهيم . إستراتيجية تطوير التربية العربية . المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم . تونس : .1983

22- أحمد، محمد عبد القادر. إستراتيجية التربية العربية . مكتبة النهضة المصرية. القاهرة: .1983

23- متولي ، مصطفى. الإشراف الفني على التعليم . دار المطبوعات الجديدة . الإسكندرية : .1983

24- فوكس، جيمس هارولد و آخرون . الإدارة المدرسية: مبادئها و عملياتها . ترجمة و هيب سمعان و آخرون . الطبعة الثالثة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة : 1983

25- حكيم ، ثابت كامل. الإشراف الفني الفعال في التعليم الأساسي . دار الثقافة للطباعة و النشر. القاهرة : 1983 .

26- ريتشي ، روبرت . التخطيط للتدريس . ترجمة محمد المفتي و آخرون. دار المكتبة الأكاديمية . القاهرة . .1983

27- فريس ، يول. علم النفس التجريبي . ترجمة موريس شربل و آخرون . الطبعة الثانية. منشورات عبيدات . .بيروت : .1983

28- دياب ، إسماعيل محمد . التعليم الأساسي : دراسة تحليلية . مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة : .1983

29- اللقاني ، احمد حسين . المناهج بين النظرية و التطبيق . الطبعة الثانية . عالم الكتب. القاهرة : .1982

30- العلوي ، محمد الطيب. التربية و الإدارة في المدارس الجزائرية . الجزء الأول . دار البعث . قسنطينة : .1982

31- حامد ، فرحان رشيد . تقويم تجربة المشرف المقيم . دار الرشيد للنشر . بغداد : 1982 .

32- بدوي ، احمد زكي . معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية . الطبعة الثانية . مكتبة لبنان. بيروت : .1982

33- شعلان ، محمد سليمان و آخرون . اتجاهات في أصول التدريس . دار الفكر العربي . القاهرة : 1981.

34 – الراوي ، مسارع حسن . متطلبات التكامل بين التعليم النظامي و التعليم غير النظامي . الجهاز العربي لمحو الأمية . المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم . بغداد : 1981 .

35 -النجيحي ، محمد لبيب . دور التربية في التنمية الاجتماعية و الاقتصادية للدول النامية . الطبعة الثانية . دار النهضة العربية . بيروت : 1981

36 – النجيحي ، محمد لبيب . في الفكر التربوي . الطبعة الثانية . دار النهضة العربية. بيروت: 1981.

37- موسوعة التشريعات العربية . تشريع التعليم الجزائري المعمول به لسنة 1981 . أثينا : 1981 .

38 – أحمد ، لطفي بركات . دراسة تربوية – نفسيـــة ، في الوطن العربي . دار المـريـــخ . الرياض : 1981 .

39 – المركـز القـومي للبحـوث التربويـة . دليـل مشـروع المتابعـة للمـدارس: تجربـة التعلـيم الأساسي. القاهـــرة : 1980 .

40 – إبراهيم ، عبد اللطيف فؤاد . المناهج .الطبعة الخامسة. مكتبة مصر . القاهرة : 1979 .

41 – قـورة ، حسـن سـليمان . الأصـول التربويـة فـي بنـاء المنـاهج . الطبعـة السادسـة . دار المعارف . القاهرة : 1979 .

42 – أحمد ، لطفي بركات . في مجالات التربية المعاصرة . مكتبـــة النهضة المصرية . القاهرة : 1979 .

43- السيد ، فؤاد البهي . علم النفس الاحصـائي و قياس العقل البشري . الطبعة الثالثة . .دار الفكر العربي . القاهرة : 1979 .

44- فهمـي ، إميل . القرار التربـوي بين المركزيـة و اللامركزيـة . مكتبـة الانجلو المصـرية . القاهرة : 1979 .

45 – حسين ، منصور و آخرون . التعليم الأساسي . مكتبة غريب. القاهرة: 1978 .

46- عبد الدائم ، عبد الله . التربية عبر التاريخ .دار العلم للملايين . بيروت : 1978 .

47- سليمان ، عرفات عبد العزيز . إستراتيجية الإدارة في التعليم . مكتبـة الانجلو المصـرية . القاهرة : 1978 .

48- حداد ، توفيق و آخرون . التربيـــة و التكوين فـــي المعاهد التكنولوجيـــة . دار البـعث . قسنطينة : 1977 .

49 – حسين ، منصور و آخرون . سيكولوجية الإدارة المدرسية و الإشراف الفني التربوي . مكتبة غريب .القاهرة : 1977

50- المنظمة العربيـــة للتربيـــة و الثقافـــة و العلوم . تقريـــر إستراتيجية التربية العربية . القاهرة : 1976 .

51- الهواري ، سيـــد . الزيارة الثانية إلى المدير الفعال . دار الجيـــل للطباعـــة و النشـــر. القاهرة : 1976 .

52- سمعان ، وهـــيب إبراهيـــم و آخرون . الإدارة المدرسيـــة الحديثـــة . عالم الكتـــب . القاهرة : 1975 .

53- اللقاني ، أحمد حسين . المنهج ومفهوم التربية المستمرة . دار الثقافة للطباعة و النشر . القاهرة : 1975 .

54- البزاز ، حكمت عبد الله. تقييم التفتيش الابتدائي في العراق. الطبعة الثانية . مطبعة الإرشاد . بغداد : 1975 .

55- صابر ، محي الدين . دراسات حول قضايا التنمية و تعليم الكبار . الشركة المصرية للطباعة و النشر. القاهرة : 1975 .

56- زيدان ، محمـــد مصطفى . عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية . مكتبـــة دار الأنـــدلس. بنغازي : 1973 .

57- ويلز ، كيبول . نحو مدارس أفضل . ترجمة فاطمة محجوب .الطبعة الثانية . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة : 1973 .

58- ريان ، فكري حسين . التوجيه الفني في التعليم . عالم الكتب . القاهرة : 1972

59- الأفندي ، محمد حامد . الإشراف التربوي . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة : 1972 .

60- الجمبلاطي ، علي و آخرون . التوجيه الفني في المدارس العصرية . مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : .1969

61- حسين ، سيـــد حسين ، دراسات فـــي الإشراف الفنـــي . مكتبـــة الانجلو المصريـــة . القاهرة : .1969

62- شعلان ، محمد سليمان و آخرون . الإدارة المدرسية و الإشراف الفني . مكتبة الانجلو المصرية . القاهرة : 1969.

63- صليبا ، جميل . مستقبل التربية في العالم العربي . الطبعة الثانية .مكتبة الفكر الجامعي. بيروت : .1968

64- الحريري ، حسن و آخرون . المدرسة الابتدائية : دراسة موضوعية شاملة .مكتبة النهضة المصرية. القاهرة : 1966.

65- يوسف ، عبد القادر. تنمية الكفاءات التربوية . دار الكتاب . العربي. بيروت : .1966

66- دياب ، سعد. الإشراف الفني على التعليم .مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : .1963

67- دوجلس . هـ و آخرون . الإشراف الفني على التعليم . ترجمة وهيب سمعان و آخرون. مكتبة النهضة المصرية . القاهرة : 1963.

ثانيا : الرسائل الجامعيــة

68- صباغ ، علي ، " فاعلية الإشراف التربوي في التعليم الأساسي "، رسالة ماجستير، قدمت إلى معهد علم النفس ، جامعة قسنطينة : 1994 .

69- عيسى ، مصطفى محمد ، " تقويم نموذج الإشراف التربوي المعمول به في وزارة التربية و التعليم بالأردن " ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عمان : .1986

70- قدوري ، رابح ، "دراسة مقارنة لاكتساب الاحتفاظ بالسوائل و الجوامد و الوزن و الطول عند تلاميذ التعليمين الأساسي و الابتدائي " ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى معهد علم النفس، جامعة قسنطينة : .1985

71- سلامة ، عادل عبد الفتاح ، " دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات المعاصرة في تطوير التعليم الابتدائي " ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كليــة التربية ، جامعة عيــن شمس القاهرة : .1982

72- محروس ، محمد الأصمعي ، " الإشراف الفني في التعليم الابتدائي " ، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط : 1981.

73- عبيدات ، ذوقات ، " تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن ، " رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة : .1981

74- حامد، فرحان رشيد، " تقويم تجربة المشرف المقيم من وجهة نظر المشرفين المقيمين و المعلمين "، رسالة ماجستير، قدمت إلى كلية التربية ،جامعة بغداد : .1980

75- علي ، موفق حياوي ، " مشكلات المعلمين المبتدئين و الأساليب الإشرافية المستخدمة في حلها " ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة بغداد : .1977

76- كاظم ن عبد الرحمان إسماعيل ، " دراسة تحليلية لمهمات المشرفين التربويين المختصين" رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة بغداد : .1975

77- متولي، محمد مصطفى ، " دراسة مقارنة لنظم الإشرافي الفني في التعليم " ، رسالة ماجستير، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة : .1973

78- الكيلاني ، محمد سيف ،" تجربة الإشراف الفني في المدارس الثانوية بالمملكة الهاشمية الأردنية " ، رسالة دكتوراه ، قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس القاهرة : 1960.

ثالثا: المجلات ، النشرات و التقارير

79- وزارة التربية الوطنية، المنشور الإطار رقم 489 المؤرخ في 2003/05/03 و المتعلق بالتحضير للدخول المدرسي 2004/2003 ، الجزائر : .2003

80- قاسي، الطاهر، " التعليم بالكفاءات" الكتاب السنوي ، العدد الثامن و العشرون (أكتوبر 2000) ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر: .2000

81- وزارة التربية الوطنية، " نافدة على التربية " الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد الثاني ، (مارس 1998) ، الجزائر : .1998

82- وزارة التربية الوطنية ، المنشور الإطار رقم 764 المؤرخ في 1997/05/03 و المتعلق بالمبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و إصلاح التعليم الأساسي، الجزائر:1997.

83- المجلس الأعلى للتربية ، " المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة : ، نشرة إعلامية ، الجزائر : 1997.

84- تيلوين ، حبيب ، " التعليم المصغر: دراسة شاملة لتطوره و بعض النماذج عن استخدامه في تكوين المعلمين " ، مجلة علم النفس و علوم التربية ، العدد الأول ، (جوان 1996) جامعة وهران : 1996.

85- عبادة ، عبد العزيز، "دور علم النفس المهني في التسيير الفعال للمؤسسات الجزائرية " مجلة علم النفس و علوم التربية ، العدد الأول ، (جوان 1996) ، جامعة وهران : 1996.

86- مباركي ، بوحفص ، "اتجاهات المدرسين و المفتشين نحو عملية الإشراف التربوي " كتاب الرواسي الأول ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، مطابع عمار قرفي باتنة : 1993.

87- وزارة التربية الوطنية ، القرار الوزاري رقم 177/05/01 المحدد لمهام مفتشي التربية و التكوين ، الجزائر : 1993.

88- تيلوين ، حبيب، " المواقف الحرجة في العلاقة الإشرافية " ، مجلة الرواسي ، العدد التاسع ، (أكتوبر 1993) ، باتنة : 1993.

89- وزارة التربية الوطنية : المديرية الفرعية للوثائق ، " المراكز الوطنية التابعة لوزارة التربية ، إحداثها ، تنظيمها و مهامها " ، الديوان الوطني للمنشورات و المطبوعات الجزائر: 1992.

90- غزاوي ، محمد ديبان ، " التصميم النظامي للجمعيات التعليمية "، مجلة العلوم الاجتماعية عدد خاص ، جامعة الكويت : 1988.

91- ياسين ، عادل و آخرون ، "دراسة في تقويم المعلم " ، مجلة العلوم الاجتماعية ،عدد خاص ، جامعة الكويت : 1988.

92- البزاز، حكمت عبد الله ، " الإشراف التربوي في الوطن العربي " ، مجلة اتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان ، بغداد : 1984.

93- اتحاد المعلمين العرب ، " سبل تطوير و توحيد الإشراف التربوي في الوطن العربي " مجلة الاتحاد ، مطبعة أركان ، بغداد : 1984.

94- جمعية المعلمين لدولة الإمارات العربية المتحدة ، "واقع التوجيه التربوي في الإمارات العربية المتحدة " ، مجلة اتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان ، بغداد : .1984

95- توصيات الندوة الإشرافية حول ، " الإشراف التربوي ،واقعه ، و مستلزمات تطويره و سبل توحيده في الوطن العربي " ، مجلة اتحاد المعلمين العرب ، مطبعة أركان بغداد : .1984

96- أبو عبد الله ، غلام الله ، " توضيحات حول المدرسة الأساسية " مجلة التربية ، العدد الثاني ، وزارة التربية ، الجزائر : .1982

97- وحدة البحوث العربية ، "تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي " ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، العدد الأول ، السنة الثانية ، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم تونس : .1982

98- عبد الطالب ، علي ، " مستلزمات وسائل فتح القنوات بين التعليم العام و تعليم الكبار: - الكتاب و المعلم – " ، الجهاز العربي لمحو الأمية ، بغداد : .1981

99- العلوي، محمد الطيب ، "تحليل مسؤوليات مفتش التعليم الابتدائي " ، مجلة همزة الوصل العدد الثالث عشر ، مديرية التكوين ، وزارة التربية ، الجزائر: .1977

100- التل، سعيد ، " الإشراف التربوي معناه و أبعاده " ، رسالة المعلم ، العدد الثالث (أفريل 1975) ، مطبعة القوات المسلحة ، عمان : .1975

101- عبد القادر، فضيل ، " فنيات التفتيش " ، مجلة همزة الوصل ، العدد الخامس ، مديرية التكوين، وزارة التربية ، الجزائر : .1974

102- البسام ، عبد العزيز، " مهمات الإشراف التربوي " ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد الرابع عشر ، (ماي 1974) ، مطبعة الأمة ، بغداد : 1974.

103- عدس، عبد الرحمان ، " العوامل التي تعيق فعالية التوجيه التربوي في الأردن " ، مجلة التربية الحديثة ، (ديسمبر 1972) ، عمان : .1972

104- الحسون ، عبد الرحمان ، "من مشاكل التفتيش في العراق " ، مجلة المعلم الجديد (جانفي 1960) ، بغداد : 1960.

المـــلاحـــق:

ملحق رقـم (01) :

يمثل استمارة الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي .

ملحق رقـم (02) :

يمثل نظرة المشرفين لمدى تحقق عبارات الاستمارة في الواقع العملي للإشراف التربوي.

ملحق رقـم (03) :

يمثل تصورات المشرفين لمدى أهمية عبارات الاستمارة فـــي تحقيـق الإشراف التربوي الفعال.

ملحق رقم (01)

يمثـــل : - ***استمارة الإشراف التربوي الفعال على التعليم الأساسي*** –

إعـداد الطالــب : **تحت أشراف الأستاذ الدكتور**

علـي سباغ **لحسن بوعبد الله**

سيدي الفاضل :

- مفتش التعليم الأساسي –

يروم الباحث القيــام ببحث يهـدف إلى التعـرف علــى واقــع الممارسات الإشرافيــة و ما ينبغي أن تكون عليه، حتى تحقق الإشراف التربوي الفعال.

و تتضمن عبـارات هذه الاستمارة بعض أساسيات التوجهات المعاصرة في مجال الإشراف التربوي على التعليم ، و التي يرجو الباحث الحصول على رأيكم في مدى تحققها في الواقع العملي للإشراف التربوي بمدارسنا و درجة أهميتها في تحقيق الإشراف التربوي الفعال بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الجزائر .

و ذلك بوضع علامة **(X)** أمام العبارة و في الحقل المناسب .

و تقبلوا فائق الثناء و الشكر.

الرجاء ملء البيانات التالية :

1- أعلى مؤهل تعليمي :.....

2- عدد سنوات الخدمة في العمل الإشرافي : .....

مدى تحقق العبارة في الواقع العملي للإشراف التربوي			- **محور العمليات التخطيطية** - ينبغي على المشرف التربوي القيام بالفعاليات التخطيطية التالية :	درجة أهمية العبارة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال		
غالبا	أحيانا	نادرا	العبـــــــارات	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة
			1-الإحاطة الشاملة بالظروف المدرسية الداخلية منها و الخارجية. 2-وضع قوائم بالكتب المدرسية المناسبة للمكتبة المدرسية . 3-إشراك المدرسين في تخطيط البرنامج الإشرافي . 4-إعداد الترتيبات لقياس النتائج التعليمية . 5-وضع الترتيبات لحل المشكلات التي تظهر بسبب تداخل أنواع النشاطات المدرسية . 6-اخذ الاحتياطات الكافية لمنع تعطيل الدراسة. 7-مراعاة العدالة في توزيع العمل على المدرسين . 8-فحص المرافق المدرسية ذات الصلة بالمناشط التعليمية . 9-مراعاة الربط بين حاجات المدرسين و حاجات المدرسة . 10-المساهمة في التخطيط لتطوير المناهج الدراسية . 11-إعداد خطط مدروسة بدقة لتحقيق الأهداف التعليمية . 12-وضع خطط مضبوطة للزيارات الصفية بالتنسيق مع المدرسين . 13-تخطيط الرحلات و الزيارات التعليمية . 14-اتخاذ خطوات محددة للعمل الجماعي بين أعضاء هيئة التدريس .			

مدى تحقق العبارة في الواقع العملي للإشراف التربوي			- **محور العمليات التدريبية** - ينبغي على المشرف التربوي القيام بالنشاطات التدريبية التالية :	درجة أهمية العبارة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال		
غالبا	أحيانا	نادرا	العبارات	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة
			1-إلقاء الدروس التطبيقية داخل الفصول الدراسية. 2-تنظيم تبادل الزيارات بين أعضاء هيئة التدريس . 3-الإشراف الشخصي على الورشات الدراسية. 4-تنشيط الندوات التعليمية . 5-الأخذ بيد المدرسين لمعالجة القصور في أدائهم . 6-إتاحة فرص النمو للمدرسين . 7-توفير الحرية للمدرس في مجال البحث و التجريب . 8-القيام بتدريب هيئة التدريس على أصول البحث التربوي. 9-تشجيع فكرة العمل الجماعي 10-العمل على رفع الروح المعنوية عند المدرس حتى يرتفع مستوى أدائه 11-التعجيل بنقل الخبرات التربوية المستحدثة إلى العاملين في المدرسة .			

مدى تحقق العبارة في الواقع العملي للإشراف التربوي			- **محور العمليات التوجيهية** - ينبغي على المشرف التربوي ممارسة الأدوار التوجيهية التالية :	درجة أهمية العبارة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال		
غالبا	أحيانا	نادرا	العبارات	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة
			1-إرشاد المدرس إلى كل جديد في مجال عمله.			
			2-مساعدة المدرس على اختيار الأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المدرسة.			
			3-مساعدة المدرس على إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاته التربوية .			
			4-تدعيم فكرة التوجيه الذاتي عند المدرس .			
			5-توجيه المدرس نحو القراءة الحرة.			
			6-إقامة العلاقات الإنسانية –المهنية بين مختلف أطراف العملية التعليمية .			
			7-مساعدة المدرسين على معرفة أنفسهم معرفة أفضل .			
			8-تحفيز روح الابتكار عند المدرس			
			9-فسح المجال لتعميق المفاهيم الديمقراطية داخل المدرسة.			
			10-ترغيب المدرس في المهنة .			
			11-العمل بمبدأ الإرشاد بدلا من الرقابة .			
			12-العمل على زيادة ثقة المدرسين بأنفسهم.			

مـدى تحقـق العبـارة فـي الواقـع العملـي للإشـراف التربوي			**- محور العمليات التقويمية -** ينبغي على المشرف التربوي مراعاة الأساليب التقويمية التاليـــة :	درجـة أهميـة العبـارة فـي تحقيق الإشـراف التربـوي الفعال		
غالبا	أحيانا	نادرا	العبـــــارات	هامة	قليلـــة الأهمية	غيـــر هامـة
			1-تـدعيم فكـرة التقـويم الـذاتي عنـد المدرسين. 2-الاهتمـام بوجهـات نظـر المدرسـين في المواقف التعليمية. 3-مراعاة تحديد موعد الزيارة الصفية مع المدرس. 4-نقد المدرس نقدا بنائيـا . 5-اعتماد الملاحظة الواقعية في تقويم مسيرة العمل المدرسي. 6-الابتعـاد عـن التـأثيرات الذاتيـة فـي تقويم المدرسين. 7-استعمال الطرق الحديثة في التقويم للحكم على المدرس. 8-الموازنة بـــين قدرات المدرسيـــن و رغباتهم في تحقيق أهداف المدرسة 9-العمل على أن تجرى المناقشة بين المشرف و المدرس في جو من الثقة المتبادلة.			

ملحق رقم (02)

يمثل : ***أراء المشرفين التربويين في مدى تحقق الممارسات الإشرافية في الواقع العملي للإشراف التربوي .***

المحور الأول

العمليات التخطيطية:

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط المرجح	الوزن المئوي
رقم العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا		
01	02	28	132	1.19	39.66
02	23	40	99	1.53	51.02
03	08	35	119	1.31	43.82
04	72	40	70	1.88	62.96
05	67	21	74	1.95	65.22
06	65	12	85	1.87	62.55
07	63	16	83	1.87	62.55
08	72	18	72	2.00	66.66
09	71	19	72	1.99	66.46
10	12	31	119	1.33	44.65
11	08	14	140	1.18	39.50
12	15	34	113	1.39	46.50
13	68	22	72	1.97	65.84
14	06	28	128	1.24	41.56

المحـور الثانـــي

العمليات التدريبية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط	الـــوزن
رقم العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا	المرجح	المئـــوي
01	33	46	83	1.69	56.37
02	12	21	129	1.27	42.59
03	63	14	85	1.86	62.13
04	50	12	100	1.69	56.37
05	21	13	128	1.33	44.65
06	34	19	109	1.53	51.23
07	11	41	110	1.38	46.29
08	06	22	134	1.20	40.32
09	27	46	89	1.61	53.90
10	34	15	98	1.69	56.58
11	12	20	130	1.27	42.38

المحـور الثالـث

العمليــات التوجيهيــة

درجة القياس	03	02	01	الوسط	الـــوزن
رقم العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا	المرجح	المئـــوي
01	22	13	127	1.35	45.06
02	44	71	47	1.98	66.04
03	42	73	47	1.96	65.63
04	14	18	130	1.28	42.66
05	16	25	121	1.35	45.06
06	12	37	113	1.37	45.88
07	08	31	123	1.29	43.00
08	14	54	94	1.50	50.20
09	43	16	103	1.62	54.32
10	08	22	132	1.23	41.15
11	45	33	84	1.75	58.64
12	15	20	127	1.30	43.62

المحـور الرابــع

العمليات التقويمية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط	الــوزن
رقم العبارة	غالبا	أحيانا	نادرا	المرجح	المئــوي
01	11	18	133	1.24	41.56
02	21	44	97	1.53	51.02
03	62	37	63	1.99	66.46
04	60	31	71	1.93	64.40
05	45	48	69	1.85	61.72
06	49	43	70	1.87	62.34
07	12	29	121	1.32	44.23
08	11	34	117	1.34	44.85
09	58	42	62	1.97	65.84

ملحق رقم (03)

يمثل : ***تصورات المشرفين التربويين لمدى أهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة في تحقيق الإشراف التربوي الفعال .***

المحـور الأول

العمليات التخطيطية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط	الـوزن
رقم العبارة	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة	المرجح	المئـوي
01	121	16	25	2.59	86.41
02	116	31	15	2.62	87.44
03	98	54	10	2.54	84.77
04	85	63	14	2.43	81.27
05	74	37	61	2.20	73.45
06	97	23	42	2.33	77.98
07	135	10	17	2.72	90.94
08	87	53	22	2.40	80.04
09	114	28	20	2.58	86.00
10	127	15	20	2.66	88.68
11	95	35	32	2.39	79.83
12	117	18	27	2.55	85.18
13	89	41	32	2.35	78.39
14	97	33	32	2.40	80.04

المحور الثاني

العمليات التدريبية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط	الوزن المئوي
رقم العبارة	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة	المرجح	
01	98	11	53	2.27	75.92
02	112	32	18	2.58	86.00
03	83	44	35	2.29	76.54
04	113	37	12	2.62	87.44
05	109	34	19	2.55	85.18
06	95	32	35	2.37	79.01
07	87	36	39	2.29	76.54
08	96	39	27	2.42	80.86
09	118	18	26	2.56	85.59
10	114	29	19	2.58	86.21
11	121	23	18	2.63	87.86

المحـور الثالـث

العمليات التوجيهية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط	الـــوزن
رقم العبارة	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة	المرجح	المئوي
01	98	56	17	2.61	87.03
02	106	44	12	2.58	86.00
03	105	38	19	2.53	84.36
04	112	39	11	2.62	87.44
05	93	41	28	2.40	80.04
06	112	37	13	2.61	87.03
07	89	51	22	2.41	80.45
08	116	28	18	2.60	86.83
09	115	36	11	2.64	88.06
10	119	30	13	2.65	88.47
11	107	39	16	2.56	85.39
12	99	25	38	2.37	79.21

المحـور الرابـع

العمليات التقويمية

درجة القياس	**03**	**02**	**01**	الوسط لمرجح	الوزن المئوي
رقم العبارة	هامة	قليلة الأهمية	غير هامة		
01	92	53	17	2.46	82.09
02	115	34	13	2.62	87.65
03	122	29	11	2.68	89.50
04	117	26	19	2.60	86.83
05	91	47	24	2.41	80.45
06	107	35	20	2.53	84.56
07	95	51	16	2.48	82.92
08	91	45	26	2.40	80.04
09	119	21	22	2.59	86.62