الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: . .....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في فرع علم الاجتماع
تخصص: إدارة الموارد البشرية

بعنوان:

دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي و البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي

- من وجهة نظر الأساتذة -

دراسة ميدانية بثانويات ولاية جيجل

إعداد الطالب:
ضلوش كمال

تحت إشراف :
أ.د الطاهر بلعيور

لجنة المناقشة:

لقب واسم الأستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتساب
نوال حمادوش	أستـــــاذ	رئيسًا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
الطاهر بلعيور	أستـــــاذ	مشرفًا ومقررًا	جامعة جيجل
كريمة فلاحي	أستـــــاذ	منـاقشـا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
خليصة دعميش	أستـــاذ محاضر (أ)	منـاقشـا	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
عبد الحفيظ بولزرق	أستـــاذ محاضر (أ)	منـاقشـا	جـامعـــة قسنطينـة 2
يعقوب سالم	أستـــاذ محاضر (أ)	منـاقشـا	جامعة الوادي

السنة الجامعية: 2024 / 2025 م

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الذي يُمكن للإشراف التربوي أن يؤديه في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في جانبين أساسين وهما الجانب الاجتماعي والجانب البيداغوجي، وذلك على اعتبار أن الإشراف التربوي هو وسيلة أو آلية تربوية تعتمد عليها منظومة التربية والتعليم في الجزائر لتحسين أداء الأساتذة في شتى جوانب أدائهم المهني ومن ثم تحقيق النمو المهني المستمر لديهم بما يتماشى مع معايير الجودة الشاملة في التعليم.

وقد تمحور سؤال الإنطلاق حول ما إذا كان الإشراف التربوي يؤدي دورا في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي، والذي تمخض عن فرضية رئيسية مفادها أنه للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة.

ولتحقيق أهداف الدراسة التي أجريت على عينة من أساتذة المدارس الثانوية بولاية جيجل، والتي تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية بنسبة 10٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، اعتمدنا على المنهج الوصفي. وقد استخدمنا الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات من ميدان الدراسة، حيث طُبّقت المقابلة على عينة من المشرفين التربويين الذين شكلوا عينة ثانوية للبحث، في حين تم الاعتماد على الإستبيان كأداة رئيسية لجمع البيانات من العينة الرئيسية للدراسة والتي تتشكل من أساتذة التعليم الثانوي الذين تقررت نتائج الدراسة حسب وجهة نظرهم.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات الميدانية، والتي تلتها عملية تحليل ومناقشة تلك البيانات، توصلنا إلى النتيجة العامة للدراسة والتي أظهرت أن الإشراف التربوي الممارس في الواقع التربوي الجزائري لا يؤدي دورا في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي إلا في جزئيات قليلة من ذاك الأداء.

Summary:

The current study aims to identify the role that educational supervision can play in improving the performance of secondary education teachers in two main aspects, the social and the pedagogical ones, considering that the educational supervision is an educational method or mechanism which the Algerian educational system depends on to improve the performance of teachers in various aspects of their professional performance, and to achieve their continuous professional growth that meets the quality standards in education.

The main research question revolved around whether the educational supervision plays a role in improving the social and pedagogical performance of secondary education teachers, which resulted in a main hypothesis stating that educational supervision has a role in improving the social and pedagogical performance of teachers.

In order to achieve the objectives of this study, which was conducted on a sample of secondary school teachers in the Wilaya of Jijel, and that was selected by stratified random sampling method with 10% of the entire population, we relied on a descriptive approach. The data were collected through the use of observation, interview, and a questionnaire in which the interview was conducted witha sample of educational supervisors who formed a secondary sample for this research; while the questionnaire was used as the main tool for collecting data from the main sample of the study, which consists of secondary education teachers. The results of the study were determined according to their points of view.

After the statistical analysis of field data, which was followed with analyzing and discussing data obtained, we reached the general result which showed that the educational supervision practiced in the Algerian educational system, in reality, does not play a role in improving the social and pedagogical performance of secondary education teachers except in a few parts of that performance.

محتويات الدراسة	الصفحة

ملخص الدراسة	02-01
محتويات الدراسة	07-03
فهرس الجداول	10-08
فهرس الأشكال	10
مقدمة	14-11
الباب الأول: الإطار النظري	
الفصل الأول الإطار الموضوعي للدراسة	77-15
أولا: أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة.	18
1. المبررات الذاتية	18
2. المبررات الموضوعية	19
ثانيا: أهداف الدراسة.	20
1. الأهداف العامة أو النظرية	21
2. الأهداف الإجرائية	22
ثالثا: أهمية الدراسة.	24
1. الأهمية السوسيولوجية	24
2. الأهمية المجتمعية	25
رابعا: الإشكالية.	26
خامسا: فرضيات الدراسة.	33
سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة	35
1. مفهوم الدور	36
2. مفهوم الإشراف التربوي	41
3. مفهوم المشرف التربوي	50
4. مفهوم الأداء	63
5. مفهوم تحسين أداء المعلم (الأستاذ)	70
6. مفهوم الأستاذ/المعلم	72
خلاصة الفصل.	77

الفصل الثاني المقاربة النظرية لموضوع الدراسة	117-79
تمهيد	80
1. النظرية البنائية الوظيفية:	81
– أوجست كونت	90
– إميل دوركايم	90
– كارل مانهايم	92
– تالكوتبارسونز	93
2. نظرية الفعل الاجتماعي (ماكس فيبر)	95
3. النظرية التفاعلية الرمزية	101
– جورج هربرت ميد	103
– هربرتبلومر	106
– غوفمان	108
4. نظرية التعلم الاجتماعي	113
خلاصة الفصل	117
الفصل الثالث الإشراف التربوي والأداء المهني للأستاذ	185-119
تمهيد	120
أولا: الإشراف التربوي.	121
1. أهمية الإشراف التربوي.	121
2. الأهداف العامة للإشراف التربوي الحديث	123
3. وظائف الإشراف التربوي	124
4. أساليب الإشراف التربوي	127
4-1- الزيارات الصفية	127
4-2- تبادل الزيارات بين المعلمين	129
4-3- الندوة التربوية	130
4-4- الدرس التطبيقي	131
5. أنماط الإشراف التربوي.	132
5-1- الإشراف التفتيشي	132
5-2- الإشراف العلمي	134

5-3- الإشراف الديمقراطي 137
6. صفات الإشراف التربوي. 138
7. الصفات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي الحديث. 141
8. معوقات الإشراف التربوي 148
8-1- معوقات إدارية 148
8-2- معوقات اقتصادية 149
8-3- معوقات فنية 150
ثانيا: جوانب و مجالات تكوين وتدريب المعلم حسب مؤشرات الأداء. 152
1. جانب التكوين الأكاديمي التخصصي. 152
2. جانب التكوين الثقافي والاجتماعي. 154
3. جانب التكوين المهني. 171
خلاصة الفصل. 185
الفصل الرابع التعليم الثانوي في الجزائر 206-186
تمهيد. 188
أولا: تعريف التعليم الثانوي. 189
ثانيا: أهداف التعليم الثانوي. 192
ثالثا: مهام التعليم الثانوي. 193
رابعا: تطور التعليم الثانوي. 195
خامسا: إصلاح التعليم الثانوي. 202
خلاصة الفصل. 206
الفصل الخامس التجسدات الميدانية للإشراف التربوي والأداء 238-208
1. دراسة المومني خالد سليمان أحمد (**2008**) 209
2. دراسة العمري علي بن مردد موسى (**2009**) 211
3. دراسة عبد المجيد لبيض (**2009**) 213
4. دراسة فريد غياط (**2011**) 217
5. دراسة الحسين قرساس (**2015**) 220
6. دراسة ناضر عبد القادر (**2019**) 223
7. دراسة نسرين صالح محمد صلاح الدين (**2020**) 227

خلاصة الفصل 238

الباب الثاني: الإطار الميداني

الفصل السادس الإجراءات المنهجية للدراسة 270-240

تمهيد 241

أولا: مجالات الدراسة: 241

1. المجال الزمني. 241
2. المجال المكاني (الجغرافي). 245
3. المجال البشري. 247

ثانيا: منهج الدراسة. 249

ثالثا: أدوات جمع البيانات: 252

1. الوثائق والسجلات. 252
2. الملاحظة. 253
3. المقابلة. 254
4. الاستبيان. 257

رابعا: عينة الدراسة: 259

خامسا: أساليب التحليل الكيفي والكمي: 269

1. أسلوب التحليل الكيفي. 269
2. أسلوب التحليل الكمي. 269

خلاصة الفصل 270

الفصل السابع الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي للأستاذ 306-272

عرض وتحليل وتفسير البيانات الميدانية: 273

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع الإجتماعي 273

الفصل الثامن الإشراف التربوي والأداء البيداغوجي للأستاذ 352-308

عرض وتحليل وتفسير البيانات الميدانية: 309

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع البيداغوجي 309

الفصل التاسع مناقشة نتائج الدراسة 382-354

تمهيد 355

أولا: نتائج الدراسة في ضوء فروضها 355

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربات النظرية 367
ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة 372
رابعا: النتيجة العامة للدراسة 379
خامسا: القضايا التي أثارتها الدراسة 379
خلاصة الفصل 382
خاتمة 384
قائمة المراجع 386-391
قائمة الملاحق 393-402

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين تطور عدد التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بين 1962-1981	196
02	يوضح جزأرة أساتذة التعليم الثانوي التقني بين 1963-1976	198
03	يوضح جزأرة أساتذة التعليم الثانوي بين 1962-1976	198
04	يبين تطور جزأرة أساتذة التعليم الثانوي التقني (الطويل) بين 1976-1987	199
05	يبين واقع التعليم الثانوي بين السنتين الدراسيتين 87-88 و 97-98	201
06	يبين عدد التلاميذ للمعلم الواحد في التعليم الثانوي خلال الفترة 93-99	202
07	يبين التوزيع الجغرافي لثانويات ولاية جيجل	245
08	يبين توزيع أساتذة التعليم الثانوي بولاية جيجل حسب متغير التخصص العلمي	248
09	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	262
10	توزيع أفراد العينة حسب فئات السن والحالة المدنية للمبحوثين	263
11	توزيع أفراد العينة حسب مادة التخصص	266
12	توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المؤهلة للتعليم	267
13	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل	268
14	تركيز المشرف التربوي على إكساب المعلمين مهارات التواصل الاجتماعي	273
15	تشجيع المشرف التربوي المعلمين على التواصل مع تلاميذهم	274
16	قيام المشرف التربوي بشرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ	276
17	قيام المشرف التربوي بحثّ الأساتذة على تنمية مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى تلاميذهم	277
18	تواصل المشرف التربوي مع التلاميذ في القسم لتوضيح كيفية القيام بذلك للأستاذ	279
19	تحسيس المفتش للأساتذة بدورهم القيادي في القسم	280
20	نصح المشرف التربوي الأساتذة بالتشاور مع التلاميذ في بعض القضايا التدريسية	282
21	نُصح المشرف التربوي الأساتذة باتخاذ القرار الملائم داخل القسم دون استشارة التلاميذ	283
22	أمر المشرفين التربويين للأساتذة بالإصغاء إلى مشاكل التلاميذ	285
23	الأساليب التي ينصح بها المشرفون التربويون الأساتذة للتعامل مع تلاميذهم داخل القسم	287
24	حثّ المشرفين التربويين الأساتذة على العدل بأسلوب التعلم التعاوني	290
25	شرح المشرفون التربويون للأساتذة كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني	292

26	المهام التي يقوم بها الأستاذ مع التلاميذ خلال العمل بأسلوب التعلم التعاوني	293
27	تنبيه المشرف التربوي الأساتذة إلى أهمية اتصالهم الدائم بأولياء أمور التلاميذ	294
28	قيام المشرفين التربويين بعقد اجتماعات مع الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ للتنسيق فيما بينهم	296
29	دفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم التي تحدث خارج المؤسسة التعليمية	297
30	دفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى استشمار أولياء أمور التلاميذ لحل بعض المشاكل التي يواجهونها مع أبنائهم داخل القسم	299
31	دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه مع زملائهم	301
32	طلب المشرف التربوي من الأساتذة ذوي الخبرة مراقبة وملاحظة أداء أحد زملائهم في القسم لتوجيه الانتقادات والنصائح المفيدة لعمله التعليمي	303
33	طلب المشرف التربوي من الأستاذ زيارة زملائه خلال تقديمهم للدروس في أقسامهم ليساعدهم على حل المشاكل التي يواجهونها	304
34	الكيفية التي يُصور بها المشرف التربوي الأساتذة الزملاء في المادة لدى أستاذ زميل لهم	305
35	إطْلاع المشرفين التربويين الأساتذة على النظريات النفسية والسلوكية	309
36	توضيح المشرفين التربويين للأساتذة كيفية استخدام أفكار ونظريات العلوم النفسية والسلوكية في الواقع التعليمي	311
37	مساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان في عملهم التعليمي	313
38	تحسيس المشرفين التربويين الأساتذة بالأمان في مهنة التعليم	315
39	تمكّن المشرفين التربويين من زيادة دافعية الأساتذة إلى العمل التعليمي	317
40	تذكير المشرفين التربويين للأساتذة بدورهم في البحث التربوي	318
41	اهتمام المشرفين التربويين بإكساب الأساتذة الأسلوب العلمي في حل المشاكل التعليمية	320
42	مشاركة الأساتذة في إجراء بحوث تربوية مع المشرفين التربويين	322
43	تكليف المشرفين التربويين للأساتذة بإجراء بحوث ميدانية بمفردهم حول المشاكل التعليمية	323
44	النشر في المجلات العلمية من طرف الأساتذة	326
45	تزويد المشرف التربوي الأساتذة بنظرة كافية حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم علاقتهم بمدراء المؤسسات التي يعملون فيها وببقية العمال الآخرين	327
46	دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية مع المدير والزملاء والإداريين في المؤسسات التي يعملون بها	329

47	دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية بين التلاميذ	331
48	دفع المشرف التربوي الأساتذة ليكونوا أعضاء في إدارة المجلة المدرسية	333
49	إعطاء المشرفين التربويين نظرة كافية للأساتذة حول الوسائل التعليمية التي يُمكنهم الاستعانة بها في تقديم الدروس	334
50	تزويد المشرفين التربويين الأساتذة بالمعلومات الكافية حول الوسائل التعليمية الجديدة والمستحدثة في مجال تخصصهم التعليمي	336
51	تبادل الخبرات التكنولوجية في مجال التعليم بين المشرفين التربويين والأساتذة	338
52	مساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت في تحسين عملية التعليم	340
53	مساعدة المشرفين التربويين الأساتذة للوصول إلى موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت	342
54	مساعدة المشرف التربوي للأستاذ في إعداد خطط الدروس	344
55	إطْلاع المشرفين التربويين الأساتذة على الأساليب الحديثة في تقييم التلاميذ	346
56	مساعدة المشرفين التربويين الأساتذة في القيام بعملية التقويم التربوي	348
57	استفادة الأساتذة من النصائح والتوجيهات المقدمة من طرف المشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية	349
58	تقديم الأساتذة دروسا خلال لقاءاتهم بزملائهم مع المشرفين التربويين	350

فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	هيكلة التعليم الثانوي	205

مقدمة:

عكفت الأسر في شتى المجتمعات على اختيار أنسب الأساتذة والمعلمين لأبنائها منذ القدم، لاقتناع الشعوب المختلفة بالدور الأساسي للمعلم في تحقيق التعلم لدى التلاميذ. فكان التّتلمذ على يد الأستاذ ذائع الصيت والمعروف بغزارة العلم سببا كافيا لانتقال الأبناء وحتى الأسر للعيش في مناطق جديدة أو في بلاد غير بلادهم الأصلية. ولازلنا إلى الآن حين نتحدث عن الماضي نقول أن فلانا قد تتلمذ على يد فلان، أي أخذ العلم عنه ونشأ على يديه، في إشارة إلى المكانة العالية التي يكتسبها التلميذ بمجرد أن يتعلم على يد أستاذ أو معلم يشتهر بتفوقه في علم من العلوم.

ولم تشكل غزارة العلم أو المهارات العلمية وحدها محددات اختيار الأساتذة والمعلمين، بل إن الأخلاق الحميدة، والثقافة الواسعة شكلت بدورها معايير أساسية في ذلك الاختيار. وهذا يُظهر أهمية جوانب أخرى غير الجانب العلمي في نجاح الأستاذ أو المعلم في عمله التعليمي، كما أنه يُظهر، في الوقت ذاته، ارتباط التربية بالتعليم حتى قبل نشوء المدرسة.

ومع تطور المجتمعات، تطورت الحياة الاجتماعية وتطورت معها التربية والتعليم، فأصبح المعلم الكفء المناسب لتربية وتعليم أبناء المجتمع يتم اختياره من طرف مجالس المدينة التي يشارك فيها أولياء أمور التلاميذ، والذين يتولون بأنفسهم مهمة ذاك الاختيار، إضافة إلى متابعة عمل المعلمين وتقييمهم علميا، وسلوكيا، وأخلاقيا، وهي الأدوار التي أصبح يتحملها الإشراف التربوي في فترات متقدمة من تاريخ التربية والتعليم.

والإشراف التربوي اليوم يشكل جزءا من الإدارة التربوية، وهو يتولى مهام كثيرة في النظم التربوية والتعليمية المختلفة ترتبط بشتى مدخلات العملية التربوية والتعليمية، ومنها طبعا ما يرتبط بكل من التلميذ والأستاذ، باعتبار كلّا منهما مدخلا أساسيا يتوقف عليه نجاح أو فشل التربية في تحقيق أهدافها على مستوى الفرد والمجتمع.

ولقيام المشرفين التربويين بأدوارهم بكفاءة، تُحاول الحكومات في شتى الدول، والقائمين فيها على المنظومات التربوية والتعليمية، ومنها الجزائر، توفير الإعداد والتدريب الملائمين لتأهيلهم عبر إكسابهم المهارات والكفايات التي يحتاجونها في تدريب وإعداد الأساتذة للممارسة التربوية والتعليمية، ومتابعة عملهم الذي يتطلب التوجيه والإرشاد المستمرين. فالمشرف التربوي اليوم يحتاج إلى كفايات مهنية ذات أبعاد كثيرة كالبعد العلمي التخصصي

الذي يرتبط بالتخصص العلمي للمادة التي يشرف عليها المشرف التربوي، والتي تتطلب منه اطّلاعا واسعا، ومعرفة دقيقة بالمواضيع المختلفة التي تتضمنها تلك المادة الدراسية، كما تتطلب منه أيضا اطّلاعا مستمرا على الأمور الجديدة التي تطرأ على تخصصه العلمي.

البعد الاجتماعي والذي يرتبط بامتلاك المشرف التربوي للمهارات الاجتماعية من حيث التفاعل الإيجابي مع الفاعلين الآخرين في الحقل التربوي التعليمي والقدرة على الاتصال والتواصل الفعال معهم، خاصة مع فئة الأساتذة التي يُشرف عليها.

البعد الثقافي الأخلاقي والذي يرتبط بثقافة المشرف التربوي في شتى ميادين الحياة، واطّلاعه على الواسع على بنية ثقافة مجتمعه وعناصرها المختلفة وكذلك التزامه بأخلاق المجتمع، ومعاييره، واتجاهاته، وقيمه، وهي الأمور التي يمارس وفقها عمله، ويسعى إكسابها إلى الأساتذة والتلاميذ على حد سواء.

البعد الإداري والذي يتضمن مجموعة الأعمال الإدارية التي يتولاها المشرف التربوي ككتابة التقارير حول أداء المعلمين وغيرها من الوثائق الإدارية التي يتعامل بها في مجال عمله.

البعد الفني والذي يرتبط بأداء الأساتذة الفعلي، وبمدى امتلاكهم للمهارات الأدائية والكفايات التربوية والتعليمية، والعمل على التحسين المستمر لهذا الأداء من طرف المشرفين التربويين في شتى الجوانب، والذي يشكل محور اهتمامنا في هذه الدراسة السوسيوتربوية، والتي نسعى من خلالها إلى التعرف على دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

وقد تم تحديد هاذين الجانبين من أداء الأساتذة نظرا لأهميتهما في نجاح أو فشل أستاذ المدرسة الثانوي في عمله، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، لسعينا إلى لفت الانتباه إلى مؤشرات هاذين البعدين الأدائيين، والوقوف على مدى الاهتمام بهما من طرف الأساتذة والمشرفين التربويين، للتمكن من تشخيص حالة الإشراف التربوي الممارس في واقع التربية والتعليم في الجزائر فيما يخص هذا الدور الفني من أدوار المشرفين التربويين. والذي يُمكن أن يُضاف إلى سلسلة البحوث والدراسات العلمية التي تتناول كلّا من موضوع الإشراف التربوي وموضوع أداء الأساتذة. هذه البحوث التي يمكن الاعتماد عليها لتحقيق التطور المستمر في الإشراف التربوي وأداء الأساتذة على حد سواء ليُواكب كل منهما الركب العالمي الذي يُميّزه التغير السريع والمستمر في عناصره ومكوناته، وفي أساليبه وآلياته.

ولتحقيق هذه الغايات، قمنا بتقسيم هذه الدراسة إلى بابين، باب نظري وباب ميداني. وقد ضم الباب الأول المعنون بـ "الإطار النظري" أربعة فصول، في حين ضم الثاني المعنون بـ "الإطار الميداني" ثلاثة فصول، والتي نستعرض أهم ما جاء فيها فيما يلي:

الفصل الأول والذي جاء بعنوان "الإطار النظري للدراسة"، وقد ضم عناصر أساسية لتوضيح الموضوع المدروس، حيث انطلقنا من توضيح المبررات الذاتية والموضوعية التي دفعتنا إلى اختيار موضوع الدراسة، ثم انتقلنا إلى سرد مجموعة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وبعدها بيّنا أهمية الدراسة، وبعد هذه العناصر قمنا بطرح الإشكالية البحثية، ومن ثمّ قمنا بصياغة فرضيات الدراسة، أما العنصر الأخير من هذا الفصل، فقد تناولنا فيه مجموعة من المفاهيم الأساسية في هذا البحث.

أما الفصل الثاني والمعنون بـ: "المقاربة النظرية لموضوع الدراسة"، فتطرقنا فيه إلى مجموعة من النظريات السوسيولوجية لتوضيح التموضع الفكري لهذه الدراسة من خلال توضيح الارتباط بين هذه النظريات ومتغيرات وأبعاد ومؤشرات الموضوع المدروس.

وقد خُصّص الفصل الثالث لتناول عناصر نظرية تتعلق بكل من متغيري موضوع الدراسة والذي تم تقسيمه إلى قسمين؛ ففي القسم الأول منه نتناول مجموعة عناصر حول الإشراف التربوي، أما القسم الثاني منه فنتناول عناصر حول أداء المعلمين في جوانبه وأبعاده المختلفة.

كما خُصّص الفصل الرابع لتناول التعليم الثانوي في الجزائر من حيث مفهومه وتطوره وأهم الإصلاحات التي عرفتها هذه المرحلة من المراحل التعليمية.

وفي الفصل الخامس الذي خصص للدراسات السابقة، قمنا باستعراض مجموعة من الدراسات ذات العلاقة المباشرة بموضوع الإشراف التربوي وأداء الأساتذة.

ويُمثل الفصل السادس المعنون بـ"الإجراءات المنهجية للدراسة" بداية الجانب الميداني في هذه الدراسة. ويشتمل هذا الفصل على عناصر توضح الإجراءات المنهجية المتبعة في هذا البحث السوسيوتربوي، حيث قمنا بالتعريف بالمجال الزمني والمكاني والبشري للدراسة، بعدها قمنا بالتعريف بالمنهج العلمي المستخدم فيها، ثم انتقلنا إلى التعريف بأدوات جمع البيانات التي تم الاعتماد عليها والتي تتمثل في الوثائق والسجلات، الملاحظة، المقابلة،

والاستبيان. بعدها قمنا بالتعريف بعينة الدراسة وبكيفية اختيارها والتعرف أيضا بخصائصها. وفي الأخير تم التطرق إلى الأساليب التحليلية المتبعة في التعامل مع المعلومات والبيانات وهما أسلوب التحليل الكمي وأسلوب التحليل الكيفي.

وفي الفصل السابع المعنون بـ: "الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي للأساتذة" قمنا بعرض البيانات المتحصل عليها من الميدان، والمرتبطة بالفرضية الفرعية الأولى من هذه الدراسة، في جداول إحصائية، تمت بعدها قراءة تلك البيانات وتحليلها وتفسيرها في ضوء التراث الفكري المتناول حول موضوع الدراسة وفي إطار أفكار النظريات السوسيولوجية التي اعتمدناها في هذا البحث، وكذلك في إطار الدراسات السابقة التي تطرقنا إليه في الفصل الخامس، وأيضا في إطار البيانات المتحصل عليها من المقابلات التي أُجريت على عينة من المشرفين التربويين.

وقد خصص الفصل الثامن الذي يحمل عنوان " الإشراف التربوي والأداء البيداغوجي للأساتذة" لعرض وتحليل وتفسير البيانات الميدانية المرتبطة بالفرضية الفرعية الثانية لهذه الدراسة.

أما الفصل التاسع والأخير والذي يحمل عنوان "مناقشة نتائج الدراسة" فقد تناولنا فيه مجموعة من العناصر تتمثل في: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفروض، ثم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربات النظرية حول موضوع الدراسة، وبعدها تناولنا عنصر مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة، ثم قمنا باستخلاص النتيجة العامة للدراسة، وأخيرا قمنا بالتطرق إلى أهم القضايا التي أثارتها الدراسة الحالية.

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار الموضوعي للدراسة

أولا: أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة.

1. المبررات الذاتية.
2. المبررات الموضوعية.

ثانيا: أهداف الدراسة.

1. الأهداف العامة أو النظرية.
2. الأهداف الإجرائية.

ثالثا: أهمية الدراسة.

1. الأهمية السوسيولوجية.
2. الأهمية المجتمعية.

رابعا: الإشكالية.

خامسا: فرضيات الدراسة.

سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة.

1. مفهوم الدور.
2. مفهوم الإشراف التربوي.
3. مفهوم المشرف التربوي.
4. مفهوم الأداء.
5. مفهوم تحسين أداء المعلم (الأستاذ).
6. مفهوم الأستاذ/المعلم.

خلاصة الفصل.

نتناول في هذا الفصل المعنون بـ: الإطار الموضوعي للدراسة، مجموعة من الخطوات الأساسية التي تشكل الركائز التي تقف عليها هذه الدراسة العلمية لموضوع الإشراف التربوي ودوره في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

وتساهم هذه الخطوات المنهجية في تشكيل نظرة واضحة لدى المطّلع على هذا البحث حول الظاهرة المدروسة، وهدفنا في ذلك هو تزويد الآخرين برؤية سليمة وصحيحة حول وجهة النظر المتبناة من طرفنا بخصوص هذا الموضوع، وعدم ترك لبس لديهم أو غموض بخصوص وجهة النظر تلك، ممّا لا يترك مجالا للتأويل عندهم.

أولا: أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة:

تختلف أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة من باحث إلى آخر حسب الرغبات الذاتية، والظروف الموضوعية المحيطة بالباحث خلال عملية اختياره لموضوع دراسته. وعلى هذا الأساس تكون عملية اختيار موضوع الدراسة خاضعة لاعتبارات شخصية ذاتية مرتبطة بذات الباحث، وميولاته ورغباته، واعتبارات موضوعية مرتبطة بموضوع الدراسة ذاته، على اعتباره ظاهرة تؤثر وتتأثر بالظواهر الاجتماعية الأخرى في المجتمع المدروس.

وبالحديث عن موضوع دراستنا الحالية والمتمثل في دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي، فإننا نُقرُّ أن عملية الاختيار هذه ترتبط بأسباب ومبررات ذاتية وأخرى موضوعية، كما نوضحه فيما يلي:

1. المبررات الذاتية:

– شغلنا لوظيفة في مجال التعليم قبل الجامعي في فترة سابقة مما خلق لدينا ميلا شخصيا لمجال التعليم والقضايا المرتبطة به، كالإشراف التربوي، والأداء الاجتماعي والبيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي التي تمثل متغيرات هذه الدراسة.

– الاطلاع الميداني المسبق على الظاهرة موضوع الدراسة على اعتبار أننا كنا جزء منها في وقت سابق – كما أشرنا سابقا– مما وفر لنا أرضية معرفية نظرية وتطبيقية ملائمة للانطلاق في دراسة هذا الموضوع في إطار

التحضير لأطروحة الدكتوراه ومحاولة استغلال تلك الأرضية حول أدبيات الموضوع بالشكل العلمي والمنهجي المطلوب في إنجاز البحوث والدراسات العلمية حتى لا تبقى معرفتنا بموضوع الدراسة مجرد وجهات نظر شخصية تفتقر إلى العلمية والموضوعية.

– الرغبة في الاطلاع على المشرفين التربويين في مال التعليم الثانوي الذي يعتبر مرحلة حرجة في حياة التلاميذ، مما يتطلب من الأساتذة أداءً اجتماعيا وبيداغوجيا ملائما للمرحلة النهائية التي ينتمي إليها تلاميذهم، وبالتالي فهم التربويين للتعامل بكفاءة مع التلاميذ.

– محاولة الاستفادة من الخبرة المكتسبة من الإشراف على مذكرات تخرج الماستر في دراسة موضوع حول العملية الإشرافية بشكل عام.

2. المبررات الموضوعية:

– جاء اختيارنا لهذا الموضوع لكون الإشراف التربوي وسيلة تربوية هامة في صقل القدرات التعليمية لدى الأساتذة في مختلف مناحي العملية التعليمية والتربوية، إذ أصبح الاعتماد عليها كبيرا في وقتنا الراهن في مختلف المنظومات التربوية والتعليمية حول العالم، وهذا ما خلق لنا فضولا لتناول هذا الموضوع في دراستنا الحالية للوقوف على الدور الفعلي لهذه الوسيلة التربوية في رفع مستوى المهارات والقدرات التعليمية في الجانب الاجتماعي والبيداغوجي في الحقل التعليمي في الجزائر.

– وجود جدل بين المشتغلين في الحقل التربوي في الجزائر حول أهمية وكفاءة الدور الذي يلعبه المشرفون التربويون في الواقع التعليمي، خصوصا لدى فئة الأساتذة.

– وكذلك وجود جدل في صفوف الأساتذة حول الجوانب الأدائية في وظيفة التعليم التي يجب أن يركز عليها المشرفون التربويون على اعتبار العملية التعليمية متعددة الجوانب.

– منح الفرصة للأساتذة للإدلاء والتصريح بآرائهم حول درجة الاستفادة الفعلية من الإشراف التربوي كآلية يمكنهم الرجوع إليها لحل المشاكل التي تصادفهم في عملهم، وأيضا لتفادي الوقوع في بعض الأخطاء، أو لتجاوز بعض العقبات والصعاب التعليمية في الجانب الاجتماعي والبيداغوجي، على اعتبار أن المشرفين

التربويين لديهم الخبرة الكافية لمعالجة مجمل المشاكل والصعاب التي تعتري العملية التعليمية، والتي يتوجب عليهم نقلها للأساتذة للاستفادة منها خلال تقديم الدروس داخل الأقسام الدراسية أو في المحيط المدرسي بشكل عام.

– الاهتمام بإبراز الأهمية الكبيرة للجانبين الاجتماعي والبيداغوجي في العملية التعليمية من خلال التركيز على مؤشرات هذين المتغيرين كمهارات أدائية يتطلب من الأساتذة التعرف عليها، بل وإتقانها في الممارسة التربوية والتعليمية، وربطها بمدى قدرة المشرفين التربويين في منظومة التعليم الجزائرية على تحسين تلك المهارات لدى الأساتذة، وجعلهم قادرين على تحويل ما يمتلكونه من معارف نظرية حول هذين الجانبين إلى سلوكات وتصرفات إجرائية يحسنون استخدامها في شتى المواقف التعليمية التي يتعرضون لها خلال العمل مع التلاميذ.

– قلة الدراسات في علم الاجتماع التربية على مستوى الدكتوراه التي تناولت موضوع الإشراف التربوي، مما شجعنا على اختيار هذا الموضوع ومحاولة معالجته سوسيولوجيا بالاعتماد على النظريات السوسيولوجية، وبتطبيق المنهجية العلمية المتبعة في علم الاجتماع.

– قلة الدراسات العلمية في مستوى الدكتوراه التي ركزت على الجانب الاجتماعي والجانب البيداغوجي في عمل الأساتذة في المدارس الثانوية، مما شجعنا على خوض تجربة إجراء دراسة ميدانية عبر تناول مؤشرات هذين الجانبين الهامين في العملية التعليمية التي تعتبر متكاملة الجوانب.

– قابلية موضوع الدراسة الراهنة للدراسة العلمية من حيث توفر المراجع حوله، ومن حيث إمكانية إخضاعه للمعالجة السوسيولوجية، وكذا من حيث توفر المجتمع الذي تمسه الظاهرة التي نسعى لدراستها والمتمثلة في الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي كوسيلة تربوية في تحسين أداء الأساتذة في الطور الثانوي في الجانب الاجتماعي والجانب البيداغوجي من العملية التعليمية.

ثانيا: أهداف الدراسة:

يعكف كل باحث أو مجموعة بحث على تحديد جملة من الأهداف في بداية كل بحث أو دراسة علمية، كخطوة منهجية أساسية في مسار أي مشروع بحثي. وتعتبر هذه الخطوة ذات أهمية بالغة لدورها الكبير في توجيه

مسار البحث وفي تحديد خطواته النظرية والتطبيقية لاحقا. فسيرورة البحث عبر مراحل وخطوات ترتبط مباشرة بأهداف البحث المحددة آنفا. هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أن جودة البحث العلمي تقاس بمدى تحقيقه للأهداف الموضوعة في البداية والتي تعتبر –كما أشرنا منذ قليل– المحرك الأساسي للباحث والدافع له لاكتشاف الحقائق العلمية بطريقة نظرية أو تطبيقية تُمكنّه من تحقيق الغايات والمساعي العلمية التي تم وضعها كأهداف للبحث أو الدراسة.

وبدورنا قمنا، في هذه الدراسة العلمية، بتحديد مجموعة أهداف نسعى إلى تحقيقها من خلال البحث والتقصي بطريقة منهجية علمية منظمة، وهي أهداف سطرناها انطلاقا من اطلاعنا على موضوع الدراسة وأدبياته، وتراثه النظري المتوفر في الكتب والمجلات العلمية وغيرها من المراجع والمصادر التي أتيحت لنا فرصة الاطلاع عليها. وكذلك من خلال استطلاعنا لواقع الظاهرة موضوع الدراسة في الواقع التربوي والتعليمي.

وبعد أن توضحت لنا الرؤية فيما نبغي تحقيقه من خلال هذه الدراسة، قمنا بصياغة مجموعة أهداف، عمدنا إلى تقسيمها إلى أهداف عامة أو نظرية وأهداف إجرائية ترتبط مباشرة بتساؤلات البحث وفرضياته ومؤشرات متغيرات الموضوع.

1. الأهداف العامة أو النظرية:

– السعي إلى توسيع معارفنا فيما يتعلق بمتغيرات موضوع الدراسة، وهما الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة في المدارس الثانوية.

– محاولة الاطلاع بالشكل الكافي على مختلف المداخل المنهجية والمقاربات النظرية التي تناولت موضوع الإشراف التربوي وأساليبه وآلياته وأنواعه والجدوى منه، ومكانه في النظم التربوية والتعليمية.

– محاولة الاطلاع أيضا على النظريات والمقاربات السوسيولوجية التي تناولت موضوع الأداء الاجتماعي والبيداغوجي عند الأساتذة بمؤشراتهما المختلفة.

– السعي إلى التعرف على الدور الذي يمكن للإشراف التربوي على اختلاف أنواعه وأساليبه في تحسين أداء الأساتذة في ميدان عملهم في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي.

– محاولة لفت انتباه القائمين على منظومة التربية والتعليم في الجزائر إلى أهمية الجانب الاجتماعي والبيداغوجي في عمل أستاذ التعليم الثانوي، وإلى ضرورة الاهتمام بهذه الجوانب من العملية التعليمية لمساعدة الأساتذة على فهمها واستيعاب مكوناتها وكيفية ممارستها في الواقع من خلال ما توفره الدراسة الحالية من معلومات نظرية وميدانية.

– السعي على تشخيص واقع العملية الإشرافية في الجزائر في ارتباطها بأداء أساتذة التعليم الثانوي، ومن ثم المساعدة على توفير الدعائم العلمية الموضوعية للحكم على مدى نجاعة هذا الإشراف التربوي في تحقيق الأدوار المنوطة به.

– السعي إلى توفير مرجع علمي في مجال الإشراف التربوي وأداء الأساتذة الاجتماعي والبيداغوجي للباحثين والطلبة المهتمين بهذه القضايا والمواضيع البحثية، وكذا فتح المجال لإجراء دراسات علمية مستقبلية تتخذ من النتائج التي توفر هذه الدراسة والقضايا التي تثيرها منطلقا لها.

– محاولة تقييم مدى كفاءة المشرفين التربويين، ومدى تمكنهم من القيام بعملهم على الوجه المطلوب من وجهة نظر الأساتذة، على اعتبار أن هذه الفئة هي الأكثر تفاعلا مع المشرفين التربويين بحكم احتكاكهم الدائم بهم.

2. الأهداف الإجرائية:

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي.

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى الأساتذة باعتبار العملية التعليمية في عملية تواصلية بين الأستاذ والتلاميذ.

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين القيادة الصفية لدى الأستاذ باعتباره قائدا لجماعة الصف الدراسي.

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين العمل بأسلوب التعلم التعاوني لدى الأستاذ كجانب من أدائه الاجتماعي.

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحقيق التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عمل الأستاذ.

– محاولة التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين العمل التعاوني بين أساتذة التعليم الثانوي.

– السعي إلى الاطلاع على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

– السعي إلى الاطلاع على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين الأداء النفس–سيكولوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي باعتبار أن للعملية التعليمية جانبا نفسيا يجب التعامل معه بوعي تام.

– السعي إلى الاطلاع على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات البحث العلمي التربوي لدى الأساتذة كوسيلة لدفع هذا الأخير للمساهمة في إثراء البحث العلمي التربوي بالبحوث والدراسات الميدانية في شتى القضايا والمشاكل التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم.

– السعي إلى الاطلاع على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين وزيادة الخبرة التكنولوجية بالوسائل التعليمية لدى أساتذة التعليم الثانوي على اعتبار أن البعد التكنولوجي في العملية التعليمية أصبح أحد أهم التحديات في مجال التعليم الثانوي.

– السعي إلى الاطلاع على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى أساتذة التعليم الثانوي والتي تمثل عماد كل الحصص الدراسية.

ثالثا: أهمية الدراسة:

تتناول هذه الدراسة موضوع الإشراف التربوي والدور الذي يمكن أن يلعبه في تحسين مهارات الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي. فكلا من متغير الإشراف ومتغير أداء الأساتذة بجوانبه المختلفة يمثلان مواضيع جوهرية في علم اجتماع التربية الذي يتقاطع في دراسة هذه المواضيع مع تخصصات وفروع علمية أخرى في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية في علم اجتماع التربية الذي يتقاطع في دراسة هذه المواضيع مع تخصصات وفروع علمية أخرى في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية. ومن المعروف، فقد ارتبط وجود الإشراف التربوي بوجود التعليم ذاته، واليوم، لا تخلو أي منظومة تربوية وتعليمية في مختلف المجتمعات من المشرفين التربويين الذين يشرفون على السير الحسن للعمليات التربوية بكل مستوياتها، خصوصا ما يتعلق منها بعمل الأساتذة والمعلمين. فالأستاذ الذي يمثل همزة الوصل بين مدخلات العملية التعليمية قاطبة، هو أيضا المترجم لمضامين المناهج والمقررات الدراسية لجمهور التلاميذ، وعليه، يكون نجاح أو فشل التربية والتعليم في تحقيق أهدافها في أي مجتمع مباشرة بمدى إتقان الأستاذ لعمله. لذا تجتهد النظم التعليمية والتربوي في البلاد المختلفة في تزويد الأساتذة بكل ما من شأنه أن يساعدهم ويعينهم على الممارسة التعليمية السليمة وفق ما يقتضيه تحقيق أهداف التربية والتعليم لكل مجتمع، وهي الوظيفة المنوطة بالإشراف التربوي بآليات وأساليبه المختلفة. وفي هذا السياق، يمكننا التطرق إلى أهمية الدراسة الراهنة من جانبين أساسيين هما:

1. الأهمية السوسيولوجية:

تأخذ هذه الدراسة أهميتها السوسيولوجية من الأهمية الكبيرة لمتغيري الدراسة وهما الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي والبيداغوجي، وكلاهما من المواضيع والقضايا التي تلقى اهتماما واسعا في علم الاجتماع التربية. ولهذا تعتبر الدراسة الحالية كإضافة للدراسات الإمبيريقية في مجال سوسيولوجية التربية، خاصة أنها تسعى إلى التطرق إلى أدوار الإشراف التربوي في الأداءات ذات الطابع الاجتماعي والأداءات ذات الطابع البيداغوجي للأستاذ في المرحلة الثانوية، وهي مواضيع ومؤشرات تناولتها عديد من النظريات في مجال سوسيولوجيا التربية، وعليه تكون مناقشة النتائج الميدانية المنتظرة من هذه الدراسة في ظل تلك النظريات والمقاربات السوسيولوجية أمرا مهما لأولئك الباحثين والدارسين والمشتغلين في حقل علم الاجتماع عموما وفي حقل علم اجتماع التربية خصوصا.

كما وتظهر أهمية الدراسة الحالية في كونها تحاول توفير مرجع نظري وتطبيقي هام حول الارتباط الوثيق بين الإشراف التربوي والقضايا التعليمية الأخرى كأداء الأساتذة وأيضا تحاول تتبع كيف يمكن لهذا الإشراف أن يكون داعما قويا للأستاذ في عمله إذا ما أُحسن استغلاله، خاصة أن هذه الآلية تبقى ملازمة لعمل الأستاذ أثناء الخدمة كنوع من التكوين المستمر، فهي المنوطة بإبلاغ الأساتذة بالجديد في عملهم، وإطلاعهم على الطرق والأساليب المبتكرة في مجال تخصصهم، كما أنها المسؤولة عن ربط الأساتذة بالوسائل التكنولوجية المستحدثة في مجال التعليم، وزيادة على ذلك فهذه الآلية –الإشراف التربوي– مطالبة بالعمل على تحسين أداء الأستاذ في الجوانب المختلفة من العملية التربوية والتعليمية، حتى تحقق المنظومة التربوية والتعليمية أهدافها في المجتمع الذي توجد فيه. وعلى هذا الأساس، لا يكون من المبالغة في شيء حين نقرّ أن الإشراف التربوي هو الوسيلة أو الآلية الأكثر فعالية في تحسين أداء الأساتذة أثناء الخدمة شريطة الاستخدام الحسن والمتقن لهذه الوسيلة التربوية. وبالتالي، تبقى دراسة هكذا مواضيع ضرورة وليس خيارا إذا ما أردنا بلوغ فهم علمي منظم حولها، يسمح بالوقوف على واقعها بإيجابياته وسلبياته. كما يُفترض بمثل هذه الدراسة العلمية أن تكون ركائز أساسية لإصلاحات مستقبلية على مستوى الأنشطة والعمليات والآليات المرتبطة بقضايا الإشراف التربوي وأداء الأساتذة للارتقاء أكثر بمستوى الأستاذ خاصة، وبالتربية والتعليم عامة.

2. الأهمية المجتمعية:

لموضوع الدراسة الحالية أهمية بالغة في المجتمع، فالتعليم هو المنتج للكوادر التي يحتاجها المجتمع لشغل مختلف الوظائف فيه. وبالتالي، فكلما زادت جودة مخرجات المنظومة التربوية والتعليمية في المجتمع كلما زادت جودة الخدمات والسلع والمنتجات التي ينتجها خريجي تلك المنظومة من خلال الوظائف التي يشغلونها في مجتمعهم. وكما هو معلوم، فجودة مخرجات التعليم ترتبط أساسا بمدى جودة الأستاذ، وعليه يصبح لزاما توفير الطرق والأساليب التي تحسن من أدائه ومنها الإشراف التربوي. وبهذا نستخلص الأهمية الكبيرة للإشراف التربوي كمدخل رئيسي لتحقيق الجودة المرجوة في أداء الأساتذة في شتى الجوانب ومنها الأداء الاجتماعي والبيداغوجي.

كما يمكن للدراسة الحالية أن توفر تشخيصا واقعيا وعلميا حول الأدوار التي يؤديها الإشراف التربوي في مجمل الأداءات الاجتماعية و البيداغوجية من عمل الأساتذة في المدارس الثانوية، وبالتالي يمكنها توفير فرصة

الحكم بكل صدق هي تلك الأدوار، ومن ثم إتاحة المجال لمعالجة كل ما يعتريه نقص أو قصور من تلك الأدوار. أي أن التغييرات المقصودة لتطوير الأساليب والطرق والآليات المستخدمة في الإشراف التربوي في الجزائر، وحتى أهدافه وفلسفته وأطره العامة يمكن مناقشتها ومراجعتها في ضوء الدراسات الميدانية –كدراستنا هذه– لإدخال التعديلات والتغييرات التي من شأنها جعل الإشراف التربوي أكثر جدوى وأكثر فعالية وكفاءة في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة لتحقيق مستوى أعلى من الجودة في تلك الأداءات.

كما يمكن أيضا الاعتماد على النتائج التي تتوصل إليها هذه الدراسة كمنطلق لإجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى من الوطن لتشخيص الوضعية الفعلية للإشراف التربوي في ارتباطه بالأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة المدارس الثانوية.

إضافة إلى ما قد تسهم به هذه الدراسة في تحسين صورة المشرفين التربويين عند الأساتذة لخلق علاقات متينة من شأنها تسهيل عمل المشرفين التربويين في ظل الثقة المتبادلة، وتمكينهم من مساعدة الأساتذة في حل المشاكل وتدليل الصعاب التي تصادفهم في جوانب الأداء الاجتماعي والبيداغوجي، خصوصا أن هذه الأداءات تتطلب معرفة واسعة وخبرة كافية لإتقانها على الوجه المطلوب، وذلك بالنظر إلى فئة التلاميذ الذي يتعامل معهم يوميا أستاذ التعليم الثانوي وهم من فئة المراهقين الذين يتطلب التعامل معهم باحترافية شديدة من طرف كل المشتغلين في الحقل التعليمي.

رابعا: الإشكالية:

تشكل الدراسة الحالية حلقة هامة في سلسلة البحوث والدراسات السوسيولوجية التي تتناول الإشراف التربوي في ارتباطه بأداء الأساتذة في المدارس الثانوي. وتقع هذه الدراسة في مجال البحث السوسيولوجي التربوي، فهي تتناول موضوعا تربويا يتكون من متغير الإشراف التربوي ومتغير أداء الأساتذة، الذي يتحدد في هذه الدراسة في جانبين هامين منه، وهما الأداء الاجتماعي والأداء البيداغوجي لأستاذ التعليم الثانوي، وكلاهما، أي الإشراف التربوي والأداء، ظاهرتين هامتين في علم الاجتماع التربية. فالإشراف التربوي يمثل جزء من الإدارة التربوية، والتي بدورها تعتبر من المواضيع التي يهتم بها علم الاجتماع التربية، وكذلك الحال بالنسبة لأداء الأساتذة بجوانبه المختلفة، وبما يرتبط به من مواضيع وظواهر في الحقل التربوي التعليمي، فهو يمثل بدوره موضوعا هاما في علم

اجتماع التربية، وهذا ما يتبين من الوفرة النظرية والإمبيريقية للدراسات السوسيوتربوية التي تناولت مواضيع ذات صلة مباشرة بالإشراف التربوي من حيث عملياته، وأساليبه، ووظائفه، وأنواعه، وأشكاله، وتطوره عبر مدارس الفكر الإداري والفلسفي، وأدواره في التربية والتعليم وفي المجتمع العام. وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير أداء الأساتذة الذي تتوفر حوله العديد من البحوث والدراسات، النظرية والميدانية، في مجال علم اجتماع التربية، والتي تناولته في جوانبه وأبعاده المختلفة كالبعد المعرفي العلمي، البعد المهاري السلوكي، البعد الوجداني العاطفي، البعد البيداغوجي، البعد الثقافي الاجتماعي، وغيرها من الأبعاد التي يختلف تحديدها المشتغلون في الحقل التربوي التعليمي، وكذلك من حيث الممارسات، والسلوكات، والنشاطات التي يتضمنها ذلك الأداء، وما يرتبط بها من عوامل، وما يؤثر فيها من عمليات وظواهر أخرى كثيرة في مجال التربية والتعليم. وهذه الأمور تُكسب الدراسة الحالية أهمية سوسيولوجية ومجتمعية، خاصة أنها تسعى إلى التعرف على الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة في المدارس الثانوية كهدف أسمى، تندرج تحته أهدفا جزئية، وهي أهداف تُميّز هذه الدراسة عن سابقاتها في علم الاجتماع التربية، وفي علوم التربية بشكل عام، خصوصا فيما يتعلق بالبحث والتقصي الإمبيريقي عن الأدوار التي يلعبها الإشراف التربوي كآلية تربوي في تحسين أداء الأساتذة باعتبار الأدوار ظواهر اجتماعية تقوم على التفاعل الاجتماعي بين الأفراد شاغلي الوظائف والمراكز الاجتماعية في المجتمع في إطار دينامي تفاعلي، وفي إطار أدائي يعتمد على دراسة مجموعة من الأداءات والممارسات والسلوكات التي يتفاعل بواسطتها المشرفون التربويون مع الأساتذة في المواقف الإشرافية المختلفة، وكذلك في إطار اجتماعي ثقافي، الذي يمثل إطارا ومجالا اجتماعيا وثقافيا عاما تحدث فيه هذه الظواهر التربوية.

ويأخذ الإشراف التربوي مكانة هامة في أي منظومة تربوية وتعليمية، وذلك أنه يعنى بكل مدخلات العملية التربوية والتعليمية من عناصر ومكونات وأساليب، وكذا الفاعلين فيها، وهم جميعا يمثلون وحدات اجتماعية تتفاعل مع بعضها وظيفيا، حسب ما يراه أصحاب النظرية البنائية الوظيفية. ووظائف الإشراف التربوي تتوزع على كل مدخلات العملية التربوية والتعليمية، حيث يقع على عاتق المشرفين التربويين مهمة إعداد المناهج والمقررات الدراسية لتلائم طبيعة المجتمع من ثقافة معتقدات وقيم واتجاهات ومعايير اجتماعية، ولتلائم أيضا المرحلة العمرية للتلاميذ من حيث مراعاة الخصائص النمائية لتلك المرحلة في جانبها العقلي، والروحي والوجداني، والعاطفي، والسلوكي المهاري، والنفس حركي، والتفاعلي الاجتماعي، وغيرها من الجوانب التي يتحتم مراعاتها عند تصميم

المقررات والمناهج الدراسية في ظل الفلسفة التربوية للمجتمع لتحقيق أهداف التربية والتعليم حسب ما ترسمه سياسته التربوية. ويتحمل المشرفون التربويون مسؤولية المراجعة المستمرة لتلك البرامج والمقررات والمناهج الدراسية لإدخال التغييرات والتعديلات التي يتطلبها تطوير تلك المناهج لتواكب التغيرات والتطورات الحاصلة في المجتمع وفي التربية والتعليم في مجتمعات أخرى. وعلى مستوى التلاميذ، يعمل المشرف التربوي إلى دفعهم نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لديهم، والتي تمثل في الوقت ذاته أهداف المنظومة التربوية والتعليمية. فالمتعلّم أو التلميذ هو أساس العملية التعليمية التعلمية الذي تُصمم من أجله البرامج والمقررات والمناهج الدراسية، وتُبنى من أجله المباني وتُقتنى الوسائل والتجهيزات، وتُنظّم الممارسات التربوية في فرق متعددة، كالفريق الإداري والفريق التربوي، وكلها تعتبر مدخلات في التربية والتعليم يتم تفعيلها بالكيفية التي يُرجى منها حصول التعلم لدى التلاميذ، والتي يُعتقد أنها قادرة على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في إعداد وتكوين المواطن الصالح، الذي يمتلك المعارف والمهارات والخبرات التي تُمكنه من خدمة نفسه وخدمة مجتمعه، دون إهمال البعد الإنساني الذي يجعل المتعلم قادرا على التعامل البنّاء مع الأشخاص من مجتمعات مختلفة عن مجتمعه حين يكون مشبعا بالقيم الإنسانية، ومسلحا بالعلم، ومتحكما في التكنولوجيات الحديثة التي تمثل روح العصر. وفيما يخص الأساتذة، فللمشرف التربوي وظائف عديدة تجاههم، فهو المكوّن الذي يزوّدهم بالمعارف والمعلومات حول المادة الدراسية التي يُدرّسونها، وحول أساسيات وأخلاقيات مهنة التعليم، ويُزوّدهم أيضا بمختلف المهارات والكفايات اللازمة لأداء عملهم. وهو المدرب الذي يدربهم على استخدام تلك المعارف والمهارات والكفايات التدريسية التي يمتلكونها في شكل سلوكات وأفعال وتصرفات تلائم مختلف المواقف التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية. وهوالموجّه الذي يوجههم إلى أحسن الأساليب والطرق التربوية للتعامل الكفء مع مختلف عناصر البيئة المدرسية. وهو أيضا المرشد الذي يُرشدهم إلى كيفية التأثير الفعال في تلاميذهم، وإلى كيفية إتقان أدوارهم القيادية لجماعات التلاميذ، وإلى كيفية دفعهم نحو تحقيق أهداف العمليات التربوية والتعليمية.

وحين نتحدث عن أداء الأستاذ فإننا نقصد به مجموعة السلوكات والأفعال والتصرفات التي تصدر عنه في البيئة المدرسية، خاصة تلك التي تحدث داخل حجرات الدراسة والتي تعتبر سلوكات وأفعال اجتماعية حسب المقاربة الفيبيرية. فكل ما يقوم به الأستاذ مع التلاميذ داخل الصف الدراسي يُعتبر أداء بالمعنى التربوي التعليمي ما دام يصدر في شكل سلوك ظاهر قابل للملاحظة من طرف التلاميذ. وهذا يتطلب تيقظا وحرصا مستمرا من

الأستاذ ليكون سلوكه في المستوى المطلوب داخل القسم في شتى المواقف حتى في تلك التي تبدو له دون أهمية، وهذا راجع إلى كون التلاميذ يرصدون كل ما يصدر عنه أمامهم، ويُشكّل خبرة لديهم وهو ما يُصطلح عليه بالتربية غير المقصودة والتي تشتمل على المواقف التي لا يُخطط لها الأستاذ، ولا يقصد إكساب تلاميذه من ورائها أفكارا أو خبرات معينة. وعليه، يكون الأستاذ في موضع المربّي والمعلم ما دام متواجدا مع تلاميذه داخل حجرات الدروس، وهذا يتطلب منه الاهتمام بكل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال وسلوكات حتى يُمثل القدوة الصالحة التي يُقلّدها التلاميذ، حسب ما تذهب إليه نظرية التعلم الاجتماعي، وحسب ما تؤكده أيضا النظرية التفاعلية الرمزية التي تنظر إلى المواقف التعليمية التعلمية على أنها عمليات اتصالية تواصلية تجمع المعلم بالتلاميذ ليحدث بينهم نوع من التفاعل الاجتماعي يؤدي في النهاية إلى حصول التعلم لديهم. والواقع أن أداء الأستاذ متعدد الجوانب والأبعاد إلا أننا نركز على البعد الاجتماعي والبعد البيداغوجي اللذان يمثلان محور اهتمامنا في هذا البحث، واللذان يتشكلان من مجموعة من الأداءات الفرعية التي يتوجب على الأستاذ القيام بها وإنجازها كجزء هام من أدائه التربوي والتعليمي بشكل عام.

فالأداء الاجتماعي يتطلب من الأستاذ فهم العملية التعليمية على أنها عملية اتصالية تواصلية، تقوم على التفاعل الإيجابي بينه وبين تلاميذه، وأنه مطالب بإدارة التفاعلات داخل القسم بالشكل المطلوب حتى يكون متحكما في المهارات المرتبطة بمؤشرات الاتصال والتواصل والتفاعل الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، والذي يُعدّ واحدا من مؤشرات أدائه الاجتماعي. وهو أيضا القائد التربوي لجماعة التلاميذ الذي يقع على عاتقه دفعهم نحو تحقيق الأهداف المرجوة. وهو المنسق بين المدرسة والأسرة لتحقيق التكامل الوظيفي بين هاتين المؤسستين الهامتين في تربية التلاميذ. كما أنه مطالب بفهم أسلوب التعلم التعاوني والتحكم في استخدامه والعمل به مع التلاميذ كأسلوب تربوي اجتماعي يحقق أغراضا معرفية، وتربوية، وقيمية، واجتماعية لديهم. وهو مطالب أيضا بأن يتفاعل بإيجابية مع زملائه الأساتذة ليفيدهم ويستفيد منهم بما يخدم مصلحة الجميع في إطار العمل التعاوني مع الزملاء.

أما الأداء البيداغوجي فهو الآخر يتكون من أداءات فرعية هامة في مهنة التعليم، لما يمكن أن تعود به من النفع والفائدة على الفاعلين التربويين والعملية التربوية التعليمي ومنها الأداء النفس–سيكولوجي للأستاذ الذي يساعده في تحقيق غايات نفسية له ولتلاميذه على حد سواء، مثلما يؤكده إميل دوركايم الذي يرى أن العملية

التربوية والتعليمية ظواهر اجتماعية إلا أن التركيز على الجانب النفس–سيكولوجي فيها ذو أهمية بالغة في تنمية شخصيات التلاميذ وتحقيق التكامل في الجوانب المختلفة لشخصياتهم ومن تم مساعدتهم على تفجير كل طاقاتهم وإمكاناتهم في الابتكار والخلق والإبداع. الأداء الإداري الذي يدعم الأستاذ ويجعله عضوا فاعلا في بيئة من حيث المشاركة في الحياة المدرسية وفق مبدأ الديمقراطية. أداء الأستاذ لدوره كباحث تربوي الذي يمكنّه من حل المشاكل التربوية والتعليمية بطرق علمية. أداء الأستاذ المرتبط بالخبرة التكنولوجية، وباستخدام الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف الدروس وزيادة التعلم لدى التلاميذ. وكذلك أداء الأستاذ المرتبط بعمليات التخطيط للدروس وتنفيذها، عمليات التقييم والتقويم التربوي التي تمثل عمادا لعمله اليومي مع التلاميذ.

وتُلزم التربية المعاصرة المشرف التربوي بتحسين أداء الأستاذ، بل إنها تجعل هذا الدور الفني في المقام الأول من بين أدواره قاطبة، وهي أيضا تطالبه باختيار الطرق والأساليب الإشرافية الملائمة لتحقيق هذا الغرض. فالتربية اليوم، شأنها شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى، تعرف تغيرات وتطورات متسارعة يحتاج الأستاذ إلى مسايرتها بأداء فعال، لذا فجة إلى المشرفين التربويين الذين يتولون مهام الاطلاع على الجديد والمستحدث في مجال التربية والتعليم من طرق وأساليب ووسائل تكنولوجية، وممارسات مبتكرة حسب التخصص العلمي للأستاذ، والعمل على التحسين المستمر للمهارات والكفايات التربوية والتعليمية التي يحتاجها في عمله من حيث كونها أفعالا وسلوكات تُمارس في إطار الأدوار التي يُنتظر –الأستاذ– القيام بها بالفعالية المطلوبة. فالمشرف التربوي يتفاعل مع الأستاذ في المواقف الإشرافية ليشكلان قوة اجتماعية، حسب مقاربة أوغست كونت، هذه القوة التي من شأنها تحقيق نمو مهني للأستاذ. والإشراف التربوي باعتباره وحدة اجتماعية يتفاعل وظيفيا مع وحدة اجتماعية أخرى، حسب أصحاب المدرسة البنائية الوظيفية وهي أداء الأساتذة، وهاتان الوحدتان الاجتماعيتان تعملان في شكل تعاوني وتضامني لتحقيق أهداف التربية والتعليم في المجتمع.

والجزائر كغيرها من الدول تعتمد على الإشراف التربوي في تحسين أداء الأساتذة أثناء الخدمة، فهي تؤمن بجدوى هذه الآلية في تحقيق تكيف الأساتذة مع ما تعرفه الساحة التربوية والتعليمية، المحلية والعالمية، من أفكار وأساليب ووسائل جديدة. وهي، تضع ثقتها في قدرة المشرفين التربويين على تقييم أداء الأساتذة في الواقع التعليمي، ومن ثم فهي تؤمن أيضا بقدرتهم –المشرفين التربويين– على العمل بأقصى طاقة ممكنة وباستخدام كل الوسائل المتاحة من أجل تحقيق النمو المستمر لذلك الأداء، ومن ثم تحسينه ورفعه إلى مستوى أفضل على الدوام.

لكن هذه النظرة التفاؤلية حول الإشراف التربوي من المشرع المدرسي الجزائري لا تتوافق مع نتائج الكثير من البحوث والدراسات العلمية التي تناولت موضوع الإشراف التربوي في جوانبه المختلفة، بل نلاحظ اليوم الجدل القائم بين الباحثين والدارسين في مجال علم الاجتماع التربية وعلوم التربية، وأولئك المشتغلين في الحقل التربوي والتعليمي بشكل عام حول مدى قيام الإشراف التربوي بالأدوار التي تفرضها عليه منظومة التربية والتعليم في الجزائر، ومنها ما يتعلق بتحسين أداء الأساتذة والمعلمين في الواقع التعليمي، مثلما نجده في دراسة فريد غياط التي تعطينا تقييما سلبيا حول واقع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التربوية الجزائرية والتي توصلت إلى أن هذا الإشراف التربوي بعيد تماما عن المستوى الذي تدعو إليه التربية المعاصرة من حيث الآليات والأساليب والممارسات التي يستخدمها ويستعملها في الواقع التعليمي والتربوي الجزائري. وقد دفعتنا هذه الأمور والقضايا إلى محاولة إجراء دراسة سوسيولوجية ميدانية حول الإشراف التربوي في الحقل التعليمي في مجتمعنا قصد المشاركة الإيجابية في النقاش العلمي حول دور الإشراف التربوي في تحقيق أهداف المنظومة التربوية والتعليمية في بلادنا، سيما فيما يتعلق بتحسين أداء الأساتذة في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي اللذان أردنا تسليط الضوء عليهما كما أشرنا سابقا لما لهما من دور في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية برمتها. وكذلك قصد تقديم إسهامات، عبر هذه الدراسة، في تشخيص واقع الإشراف التربوي وقضايا أخرى مرتبطة بمتغيرات الإشراف التربوي وبمتغير الأداء لدى الأساتذة في المؤسسات التربوية الثانوية بولاية جيجل التي تجرى فيها الدراسة الميدانية، والتي تمثل جزءا من المؤسسة التربوية الجزائرية بشكل عام.

وبناءً على ما تقدم نقوم بطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي؟

وتندرج حول هذا لتساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

- التساؤل الجزئي الأول: هل للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي؟ والذي بدوره يتضمن التساؤلات التالية:

1) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي؟

2) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات القيادة الصفية لأساتذة التعليم الثانوي؟

3) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات العمل بأسلوب التعلم التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي؟

4) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات تحقيق التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عمل أساتذة التعليم الثانوي؟

5) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات العمل التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي؟

- التساؤل الجزئي الثاني: هل للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي؟ والذي بدوره يتضمن التساؤلات التالية:

1) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهاراتالأداء النفس-سيكولوجي لأساتذة التعليم الثانوي؟

2) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهاراتالبحث العلمي التربوي لأساتذة التعليم الثانوي؟

3) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهاراتالعمل الإداري التربوي لأساتذة التعليم الثانوي؟

4) هل للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات الخبرة التكنولوجية للوسائل التعليميةلأساتذة التعليم الثانوي؟

5) هل للإشراف التربوي دور في تحسين المهاراتالأدائية (مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم) لأساتذة التعليم الثانوي؟

خامسا: فرضيات الدراسة:

تعد مرحلة صياغة الفرضيات خطوة هامة في مسار البحث العلمي. ذلك أن هذه الخطوة المنهجية تربط بين الجانبين النظري والتطبيقي للبحث. والفرضيات تمثل خلاصة ما استقرّ عليه رأي الباحث لاختباره ودراسته في بحثه. فبد خطوات منهجية أساسية كاختيار موضوع الدراسة، وتحديد أهميتها، وطرح إشكالية بحثية، وكذلك يعد الاطلاع على أدبيات موضوع الدراسة، وبعد معاينة واقع الظاهرة المدروسة، يتوصل الباحث في الأخير، إلى مرحلة صياغة الفرضيات الملائمة لدراسته كخطوة منهجية أساسية، حيث أن الخطوات اللاحقة تتوقف كلها على هذه الخطوة الهامة، ويكون الهدف منها جميعا هو اختبار صدق أو كذب تلك الفرضيات.

وفي بحثنا هذا، نقوم بطرح الفرضيات التي نسعى إلى اختبارها ميدانيا، وذلك بعد اطلاع واسع على التراث النظري والإمبيريقي المتوفر حول موضوع دراستنا، بمتغيراته ومؤشراته المختلفة، وكذلك، بعد قيامنا باستكشاف واقع الظاهرة المدروسة عن طريق القيام بزيارات ميدانية لبعض المدارس الثانوية، والتواصل المباشر مع بعض المشرفين التربويين، ومع بعض أساتذة التعليم الثانوي الذين يشكلون مجتمع دراستنا الحالية.

وقد تم صياغة فرضيات هذه الدراسة في شكل فرضية عامة تم تقسيمها إلى فرضيتين جزئيتين، كما قمنا بصياغة فرضيات إجرائية ترتبط بمؤشرات كل فرضية جزئية.

- **الفرضية العامة للدراسة:**

للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي.

ولاختبار هذه الفرضية ميدانيا قمنا بطرح الفرضيات الإجرائية التالية:

1- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي.

2- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات القيادة الصفية لأساتذة التعليم الثانوي.

3- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات العمل بأسلوب التعلم التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي.

4- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات تحقيق التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عمل أساتذة التعليم الثانوي.

5- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات العمل التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق منهذه الفرضية ميدانيا قمنا بطرح الفرضيات الإجرائية التالية:

1- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات الأداء النفس سيكولوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

2- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات البحث العلمي التربوي لأساتذة التعليم الثانوي.

3- للإشراف التربوي دور في تحسين مهارات العمل الإداري التربوي لأساتذة التعليم الثانوي.

4- للإشراف التربوي دور في تحسين الخبرة التكنولوجية للوسائل التكنولوجية لأساتذة التعليم الثانوي.

5- للإشراف التربوي دور في تحسين المهارات الأدائية (مهارات التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم) لأساتذة التعليم الثانوي

سادسا: الإطار المفاهيمي للدراسة:

تتسم المفاهيم في العلوم الاجتماعية والإنسانية بكونها فضفاضة مقارنة بمفاهيم العلوم الدقيقة، وعلم الاجتماع، كونه أحد العلوم الإنسانية والاجتماعية، نجد مفاهيمه هي الأخرى لا تقبل تعريفا واحدا جامعا مانعا، بل كثيرا ما نجد تعريفات كثيرة للمفهوم الواحد في هذا العلم حسب وجهات النظر المختلفة للباحثين والعلماء في القضايا والظواهر الاجتماعية. ومن جهة أخرى، قد تبدو بعض المفاهيم الواردة في بحث أو دراسة علمية ما، غير معروفة بالقدر الكافي لدى الآخرين أن أنهم يعرفونها من وجهات نظر أخرى تختلف عن وجهة النظر التي يتبناها صاحب البحث أو الدراسة. وحتى يزول اللبس والإبهام بخصوص المفاهيم الأساسية التي يستخدمها الباحث في دراسته لموضوع ما، وحتى لا يترك مجالا لدى الآخرين للتأويل، كان لزاما على كل باحث في بداية دراسته أن يوضح المفاهيم الأساسية في دراسته وأن يتناولها بشيء من التفصيل، وأن يوضع أيضا وجهة نظره فيها، وأن يخلص كذلك إلى تعريفات إجرائية خاصة ببحثه. وهنا يكون الباحث أو الدارس للظواهر الاجتماعية قد حدد الإطار المفاهيمي لدراسته والذي يعتبر، من وجهة نظر سوسيولوجية، خطوة منهجية هامة في مسار البحث العلمي لا يمكن لأي بحث أو دارسة الخلو منها، لأهميتها ولدورها الفعال في تحديد مسار البحث وتوجهه حسب وجهات النظر المتبناة من طرف الباحث، وكذا لكونها المفتاح لفهم الآخرين لتوجه الباحث ولوجهة نظره في الظاهرة المدروسة.

ولما كان تحديد الإطار المفاهيمي في الدراسات والبحوث السوسيولوجية على هذا القدر من الأهمية، فإننا بدورنا نقوم بتحديد هذا الإطار في دراستنا الحالة حتى نوضح وجهة نظرنا في الظاهرة المدروسة بمتغيراتها ومؤشراتها المختلفة، وحتى يسهل الأمر على كل من يطلع لاحقا على هذه الدراسة أن يفهم وجهة نظرنا تلك، وأن يتبع الخطوات اللاحقة من هذا البحث دون لبس أو غموض أو خلط في المفاهيم.

ولتحقيق الغرض المطلوب من هذه الخطوة المنهجية، نسعى في هذا العنصر إلى تحديد المفاهيم الارتكازية في هذه الدراسة، وهي مجموعة المفاهيم الظاهرة في العنوان حتى يتبين السياق العام لهذا البحث، وحتى تتوضح وجهة نظرنا بخصوص تلك المفاهيم المحورية، مما يساعد الآخرين على الفهم الصحيح لكل ما نطرحه في هذا البحث.

1. مفهوم الدور:

يمثل مصطلح الدور أحد المفاهيم الارتكازية في هذا البحث، وعليه كان لزاما علينا تناوله بشيء من التفصيل بغرض توضيحه من جوانبه المختلفة قبل صياغة تعريف إجرائي حوله.

- الدور لغة:

(الدّور): الطبقة من الشيء والمدار بعضه فوق بعضه. يُقال انفسخ دَوْرُ عمامته.

والدّور (عند المناطقة): توقف كل من الشيئين على الآخر. والدّور النوبة. (ج) أدوار. [1]

- الدور اصطلاحا:

من خلال اطلاعنا على عدد من المراجع في علم الاجتماع عموما، وفي علم الاجتماع التربية بشكل خاص، اتضح لنا أن لمفهوم "الدور" تعاريف عديدة بحسب ما ذهب إليه كل من "كريستوفر وينشيب" و "مايكل ماندل" اللذان يقرّان أن "مفهوم الدور هو أساسي لكل من النظرية السوسيولوجية والتحليل الإمبيريقي. وبينما يتفق أغلب السوسيولوجيون حول أهميته،، فإن ذلك لا يمنعهم من استخدامه بطرق مختلفة ومتنوعة"[2].

وحسبهم أيضا، فقد قام بعض الباحثين باقتراح تعريف عملياتي لمفهوم الدور يرتكز أساسا على تعريف الفاعلين الذين يتشاركون الوضعية أو المركز ذاته، ضمن شبكة من العلاقات الاجتماعية..... وهم يركزون على الجانب العلائقي بدلا من الجوانب المعيارية للأدوار.[3]

ونلاحظ هنا أن هذين الباحثين قد ميّزا بين مصطلح الدور ومصطلح المركز أو الوضعية، رغم أنهما يوضحان في الوقت ذاته الترابط الوثيق بين المصطلحين. فمن وجهة نظرهما، يعبر المركز الذي هو مرادف الوضعية على مجموعة من المعايير والقوانين والمبادئ التي تحكمه وتحدد حدوده ومعناه في شكل حقوق وواجبات، بينما يعبر

[1]- معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص 303.

[2]- Christopher Winship and Michael Mandel : Roles and Positions: A Critique and Extension of the Blockmodeling Approach, Sociological Methodology, vol.14, 1983-1984, p 314.

[3]- Ibid. p 315.

الدور عن شبكة من العلاقات الاجتماعية ينسجها صاحب المركز أو الوضعية الاجتماعية عن طريق التفاعل الاجتماعي مع غيره من الأشخاص في مجتمعه.

وبهذا يمكن القول أن المركز الاجتماعي له بعد معياري تحدده مجموعة من المعايير التي يضعها المجتمع، أما الدور فله بُعد عملياتي يتمظهر في شكل علاقات يرتبط بها الشخص الذي يشغل مركزا اجتماعيا ما مع غيره من الأفراد في التعليم الذي ينتمي إليه. أي أن الدور تفاعلي يتشكل من مجموعة علاقات اجتماعية أساسها التفاعل الاجتماعي، وليس مجرد توصيف لمجموعة من المعايير المحدِّدة لوضعية اجتماعية أو وظيفة ما في المجتمع العام.

وبالرغم من أوجه الاختلاف هذه، بين المركز والدور إلا أن الترابط بينهما وثيق وذلك أن ما نسميه مركزا اجتماعيا هو الذي يصبح دورا عندما يظهر في شكل سلوكات تصدر عن الفرد شاغل المركز أو الوضعية في سياق التفاعل الاجتماعي مع أفراد المجتمع الآخرون. ويظهر هنا البعد الاجتماعي لمفهوم الدور الذي لا يتحدد معناه إلا إذا وجد الإطار الاجتماعي الملائم. باختصار، يمكننا القول أن المركز هو الهيكل الذي يتشكل في إطار رسمي أو غير رسمي داخل بناء اجتماعي ما، أما الدور فيمثل الجانب الدينامي التفاعلي لشاغل ذلك المركز.

وفي سياق هذا الطرح، نجد "هاني عبد الرحمن صالح الطويل" يُعرّف الدور كما يلي: "إن نشاط الفرد في النظام الاجتماعي الذي يعمل فيه لا يتم باعتباره فردا مجردا ولكن يتأثر بذلك النسيج المعقد للمشاركة الإنسانية ، وما يرافقها من سلوك يظهر في حياة النظام، فحاجات الإنسان ودوافعه وقيمه واتجاهاته ومهاراته، وجماعات العمل، والبعد الثقافي الذي يعمل فيه، كل هذه تؤثر على دوره وتتأثر به في الوقت نفسه"[1].

فهذا التعريف يوضح أن الدور الذي يمارسه الفرد في المجتمع هو عبارة عن نشاطات تتم داخل النظام الاجتماعي الذي ينتمي إليه. أي أنه يتفق مع التعريف السابق حول المفهوم الدينامي من حيث أنه عبارة عن سلوكات وممارسات تصدر عن الفرد الذي يشغل مركزا اجتماعيا ما داخل بيئة اجتماعية وثقافية معينة.

ويضيف هذا التعريف أنه للعلاقات الاجتماعية التي يرتبط بها الدور في جانبه الدينامي تأثير كبير عليه م حيث الهيكل ومن حيث الممارسة. فالفرد الذي يمارس دورا معينا في المجتمع يؤثر في الآخرين بشكل أو بآخر،

[1]– هاني عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التعليمية (مفاهيم وآفاق)، دار وائل للطباعة، الأردن، بدون تاريخ، ص 297.

وهو بدور يتأثر بهم، وقد يكون من نتائج هذا التأثر إدخال تغييرات على الجانب المعياري للدور التي قد تمسّ الحقوق والواجبات والقيم والممارسات المطلوبة من شاغل مركز ما في المجتمع.

ونستخلص من هذا التعريف أن الدور يرتبط بالنظام الاجتماعي العام شأنه شأن الظواهر الاجتماعية التي يعرفها ذاك النظام، أي أن الأدوار تشكل ظواهر اجتماعية تؤثر في الظواهر الأخرى في المجتمع وتتأثر بها. كما أنه تحكمها عوامل كثيرة مثلما حددها صاحب هذا التعريف وهي الحاجات، الدوافع، القيم، الاتجاهات، المهارات، جماعات العمل، وثقافة المجتمع على المستويين المحلي والعام.

وقد جاء تعريف الدور في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية لـ "أحمد زكي بدوي"، بأنه "السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي لمركز الفرد، فبينما يشير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، فإن الدور يشير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز، ويتحدد سلوك الفرد في ضوء توقعات الآخرين منه، وهذه التوقعات تتأثر بفهم الفرد والآخرين للحقوق والواجبات المرتبطة بمركزه الاجتماعي، وحدود الدور تتضمن تلك الأفعال التي تتقبلها الجماعة في ضوء مستويات السلوك في الثقافة السائدة"[1].

وفي هذا التعريف تأكيد على دينامية الدور وتمظهره في شكل سلوكات تصدر عن شاغل المركز. كما أن هذا التعريف، يؤكد ما سبق التطرق إليه في التعريف السابق أيضا حول الدور وهو التركيز على البعد الجماعي له. إذ يرى صاحب هذا التعريف أن الدور يتحدد فقط في إطار الجماعة وثقافتها التي من شأنها أن ترسم ما أسماه حدود الدور التي ترتبط بالسلوك المتوقع من الشخص صاحب المركز. وهذا التوقع يحكمه الجانب المعياري للدور خاصة الحقوق والواجبات المرتبطة به والتي تنتجها ثقافة المجتمع بمكوناتها المختلفة، وهي التي تجعلها ذات معنى وذات مدلول أي ثقافة المجتمع عن طريق التفاعل الاجتماعي بين شاغل المركز وغيره من الأفراد الآخرون الذين تربطهم به علاقات اجتماعية، ما ينتج عن ذلك من سلوك فعلي في الواقع الاجتماعي يُعبّر عن الجانب الدينامي للدور.

[1]– أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1993، ص 395.

ويضع "محمد منير مرسي" تعريف للدور في قوله بأنه "مجموعة من الأنشطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة"[1].

فهذا التعريف يؤكد أيضا أن الدور يظهر في شكل مجموعة من الممارسات التي يتم التعبير عنها بسلوكات ونشاطات قابلة للتوقع من طرف الأفراد الآخرين في المجتمع الذين تتوفر لديهم المعرفة الكافية حول الجانب المعياري للدور أو كما يسمى اصطلاحا أيضا المركز أو الوضعية الاجتماعية. فهذا الباحث يربط الدور بالتنبؤ وهذا يعني أن التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع الذين يؤدون أدوار مختلفة فيه، يمنحهم فرصة التمكن من التنبؤ بالسلوكات والتصرفات التي يسلكها الأفراد الآخرون في مراكز وأدوار اجتماعية أخرى.

ويلخص "حسن شحاتة و زينب النجار" تعريف الدور فيما يلي: "يعرف الدور بأنه ما يجب على الفرد أن يفعله، حتى يؤكد شغله لمكانة اجتماعية معينة، أو هو نموذج من السلوك المترابط الشائع بين جميع الأفراد الذين يشغلون الوضع نفسه في المجتمع، أي إن الدور هو سلوك متوقع للفرد الذي يشغل مركزا (وظيفة) اجتماعيا معينا، ويتحدد هذا السلوك بواسطة ثقافة معينة في زمن ومكان معينين"[2].

ومن خلال تحليلنا لما جاء في التعاريف السابقة حول مفهوم الدور، نجد أن تلك التعاريف تتفق على نقاط أساسية وتكمل بعضها بعضا لتعطينا صورة واضحة تماما حول هذا المفهوم الهام في دراستنا. ويمكن تلخيص ما توفر في تلك التعاريف في النقاط التالية:

- يختلف الدور عن المركز الذي هو مرادف الوضعية. فالدور يعبر عن ممارسات عكس المركز الذي يكون معيارا فقط تحدده الحقوق والواجبات في أغلب الأحيان.
- يمكن للمركز الاجتماعي أن يشكل أحد أبعاد الدور، وهو ما يسمى بالبعد المعياري للدور.
- للدور بعد دينامي يعبر عن سلوك الفرد الفعلي في تفاعله مع أفراد المجتمع.
- للدور بعد أدائي يتمثل في مختلف الممارسات والنشاطات التي تصدر عن الفرد شاغل مركز ما.

[1]- محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 139.

[2]- حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 17.

- للدور بعد اجتماعي، إذ لا يتحدد إلا في إطار التفاعل الاجتماعي الناتج عن شبكة العلاقات الاجتماعية التي يشكلها الفرد الممارس لدور ما مع أفراد مجتمعه.

- للدور إطار اجتماعي وثقافي لا يتحدد إلا في ضوئهما، وهو يؤثر عليهما ويتأثر بهما.

- يتميز الدور بقابليته للتنبؤ، أي أنه يمكن التنبؤ بسلوكات وتصرفات الفرد الممارس للدور في المجتمع.

- الدور معياري، دينامي، سلوكي، ممارساتي، أدائي، اجتماعي، تفاعلي، تنبؤي.

واستنادا إلى هذا الإطار العام حول مفهوم الدور، وبالرجوع إلى موضوع الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة، يمكننا القول أن لدور الإشراف التربوي جانبا معياريا يتمثل في جملة القوانين والتشريعات المنظمة لعمل المشرف التربوي في علاقته بمختلف الفاعلين الآخرين في المنظومة التربوية والتعليمية خصوصا علاقته مع الأساتذة الذين يشرف عليهم في الميدان. لكن الأساس في دور الإشراف التربوي هو الجانب الدينامي منه، والذي نقصد به جملة السلوكات والتصرفات والممارسات التي تصدر عن المشرف التربوي في شكل نشاطات أو أقوال أو أفعال في تفاعله مع فريق الأساتذة الذي يشرف عليهم، والذين تربطه بهم علاقات اجتماعية تشكل بيئة للتفاعل الاجتماعي فيما بينهم. ومن خلال دينامية دور المشرف التربوي يسعى إلى التأثير الإيجابي في أداء الأساتذة وبذلك محاولة جعل هذا الأداء أكثر إتقانا وأكثر كفاءة في تحقيق أهداف التربية والتعليم.

- التعريف الإجرائي للدور:

ومما سبق يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي حول مفهوم الدور.

الدور هو مجموعة من السلوكات والتصرفات التي تصدر عن الفرد شاغل مركز اجتماعي ما، بغية إحداث تغييرات مقصودة في أداء أفراد آخرين في المجتمع.

2. مفهوم الإشراف التربوي:

يأخذ مفهوم الإشراف مكانة هامة في هذه الدراسة كونه يمثل المتغير المستقل الذي نسعى إلى اكتشاف الدور الذي يؤديه في تحسين مجموعة الأداءات الاجتماعية والبيداغوجية في عمل أساتذة التعليم الثانوي في الواقع التعليمي.

لذا كان من الواجب التطرق إلى هذا المفهوم المحوري حتى يتسنى للآخرين الاطلاع على المعنى الذي نقصده والذي يتناوله هذا المفهوم. وفيما يلي يتم التطرق إلى الإشراف التربوي لغة، ثم اصطلاحا، وفي الأخير نقوم بصياغة تعريف إجرائي حوله، وهو التعريف الذي نتبناه حول هذا المفهوم.

- الإشراف لغة:

الإشراف مصدر للفعل أشرف، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق. [1]

- الإشراف التربوي في الاصطلاح:

تزخر أدبيات التربية والتعليم، بما فيها علم الاجتماع التربية، بالتعاريف التي تناولت مفهوم الإشراف التربوي عبر تاريخه. وقبل التطرق إلى بعضها، نقوم أولا بالتطرق إلى مفهوم الإشراف بشكل عام.

"الإشراف، في لغة التربية والتعليم، يعني الصلاحية التي يتمتع بها المسؤول الإداري في القيام بمراقبة الأعمال ضمن مساحة إدارته، فيُوجّه ويُنبّه ويُرشد لكي يأتي سير الأعمال ملائما ما هو مخطط لها ولمصلحة التربية بشكل عام"[2]

يربط هذا الإشراف بالعمل الإداري، بل إنه إحدى الصلاحيات التي يمارسها أي إداري في منظومة التربية والتعليم أو في المدارس بغية تحقيق أهداف معينة. وبالتالي، فالمدير في المدرسة يعتبر مشرفا على المعلمين الذين يُدرّسون في مدرسته، وهو في الوقت ذاته، مشرفا على كل العاملين في المدرسة سواء كانوا إداريين أو عمالا مهنيين. والمعلم أيضا، يكون مشرفا على جماعة الصف الذي يدرسه وفق خطط موضوعة مسبقا لتحقيق أهداف

[1]- ابن منظور: لسان العرب المحيط، المجلد 3، دار الجيل، بيروت، 1988، ص 302.

[2]- جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005، ص77.

البرامج والمقررات الدراسية وكذا لتحقيق أهداف التربية والتعليم في مجتمعه. وبهذا المعنى الواسع للإشراف يصبح كل شخص مسؤول على مجموعة أفراد في المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها بمثابة المشرف الذي يتولى مهام توجيه العمال إلى الوجهة الصائبة حسب المعايير المنظمة للعمل وحسب ما يخدم صالح المؤسسة، تنبيه العمال أيضا إلى الصعاب والمشاكل التي يمكن مواجهتها في بيئة العمل، ومن ثمة إرشادهم إلى الطرق والسبل الكفيلة بتجاوز تلك الصعاب والعراقيل بما يضمن السير الحسن للخطط الموضوعة من طرف الفريق التربوي الذي يسعى إلى إنجاح تلك الخطط وتحقيق الأهداف المرجوة منها بكل ما أوتي من جهد، وهذا كله خدمة للتربية والتعليم في المجتمع.

وبالنزوح إلى مفهوم الإشراف التربوي نجده يدور في نفس فلك التعريف السابق حول الإشراف بشكل عام من منظور التربية والتعليم، وما تُبيّنه التعاريف التالية:

"مفهوم الإشراف مرّ بتطورات جعلته يبدو الآن أكثر ديمقراطية. في الوقت الحالي الذي هو عصر تكنولوجيا المعلومات الذي أحدث ثورة بكامل العملية التربوية، الإشراف أصبح وسيلة أساسية لضمان الجودة وتطوير مبادئ التربية"[1].

يشير هذا التعريف إلى أن مفهوم الإشراف التربوي قد مرّ بمراحل كثيرة عبر تاريخه ليصل الآن إلى مرحلة ما يسمى الإشراف الديمقراطي. كما يشير هذا التعريف أيضا إلى التحديات الكبرى للإشراف التربوي في عصرنا الحالي وهو الانفجار المعرفي نتيجة التطور الهائل الحاصل في تكنولوجيا المعلومات التي بدورها أنتجت عالما جديدا تغيرت فيه جل الممارسات السابقة في الأعمال التقليدية للتربية والتعليم بما في ذلك الإشراف التربوي الذي أصبح هو الآخر يواجه التحدي التكنولوجي والمعرفي وهذا يتطلب تكييف الإشراف التربوي كوسيلة تربوية لتحقيق أهداف المنظومات التربوية والتعليمية في المجتمعات المختلفة لتتماشى مع طبيعة العصر وتحدياته ومشاكله ولتجد لنفسها مكانة تليق بها من حيث تحقيق الجودة في التربية والتعليم خاصة ما تعلق منها بعمل المعلمين، وكذا إحداث التغيير والتطور في مبادئ التربية بشكل مدروس ومنظم بما يحقق التوازن بين متغيرات البيئة المحيطة بالمدرسة بكل مكوناتها وبين الأهداف العليا للتربية في المجتمع.

[1]– SangeetaKalita : Theoretical Perspectives of Educational Supervision, International Journal of Advanced Educational Research, Volume 2, Issues 5, September 2017, p.129

وعليه يكون الإشراف التربوي عمليات تربوي تستهدف كل الفاعلين والمشتغلين في المجال التربوي والتعليمي بهدف تحقيق الجودة في أدائهم. كما أنه عملية تطورية تستوجب التغير الدوري والمستمر لمبادئها وممارساتها لمواكبة التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم وفي الحياة الاجتماعية بشكل عام.

ويعرف الإشراف التربوي بأنه "نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها"[1].

وهذا التعريف أيضا يركز على أهمية الإشراف التربوي كوسيلة لتحقيق هدف عام وهو رفع مستوى العملية التعليمية لتحقيق أهداف التربية والتعليم في المجتمع. ويؤكد هذا التعريف على كون الإشراف التربوي عبارة عن نشاط، أي أنه سلوكات وأقوال وممارسات يقوم بها المشرف التربوي لمساعدة العاملين في حقل التربية والتعليم على تفجير قدراتهم ومواهبهم والعمل بأقصى طاقاتهم. من جهة أخرى، يتطلب من المشرف التربوي دفع أولئك العاملين إلى العمل على تحسين مستوى الأداء لديهم بغية تحقيق الأهداف المنشودة. وقد أكّد هذا التعريف أيضا على أهمية ربط الإشراف التربوي كممارسة تربوية بالأوضاع السائدة في الوسط المدرسي والتربوي حتى لا يكون هناك شرخا بين الأهداف النظرية للإشراف التربوي ومكونات الواقع التعليمي ومتغيراته. بل إن الإشراف التربوي مطالب اليوم بالانطلاق من واقع التربية والتعليم في المجتمع عند تحديد الأهداف المرجو تحقيقها، وكذلك عند الخطط الإشرافية. أي أن مراعاة خصوصيات المدارس والمعلمين والعاملين المستهدفين من العملية الإشرافية عامل حاسم في نجاح أو فشل الإشراف التربوي في تحسين الأداء وتحقيق الجودة في التربية والتعليم.

كما يعرف الإشراف التربوي بأنه "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم."[2]

[1]– راوية حسن: إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية الإبراهيمية، الإسكندرية، ط1، 2001، ص 144.

[2]– جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، ط1، 2001، ص 231.

وبالنظر إلى مضمون هذا التعريف نجده غير بعيد أبدا عمّا جاء في التعريف السابق. فهذا التعريف، يؤكد أن العملية الإشرافية يجب أن تتم في جو ديمقراطي يتيح إمكانية التعاون بين أطراف هذه العملية وهم طبعا المشرف التربوي الذي يعتبر المشرف الأساسي فيها، والأفراد المستهدفين من تلك العملية أي أولئك الذين يتوجه إليهم المشرف التربوي بغية تحسين أدائهم ورفع مستواهم التعليمي. ويرى صاحب هذا التعريف أن الإشراف التربوي يهتم بالموقف التعليمي أي بالعملية التعليمية، وهذا الاهتمام يظهر من خلال محاولة فهم هذه العملية عبر دراستها في الواقع، والتركيز على كل مكوناتها من مناهج وأساليب تربوية، والوسائل المستخدمة لإنجاحها، وعناصر بيئة العمل، وكذا التركيز على المعلم والطالب كفاعلين أساسيين في الموقف التعليمي. كما يبين أيضا أن فهم العملية التعليمية التعلمية ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة فقط لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المتوخاة وأن هذا يتطلب أيضا إجراء تقييم لأداء أولئك الفاعلين التربويين لاكتشاف نقاط الضعف ومن ثم العمل على تدارك النقائص وتصحيح الأخطاء وتعديل الخطط بما يسمح بتحسين الأداء الذي ما هو إلا مدخل لتحقيق الجودة في العملية التعليمية.

هذا، وتجدر الإشارة أيضا، إلى أهمية الدور القيادي للمشرف التربوي الذي ينبغي أن يكون قادرا على التأثير في فريق العامل التابع له، وأن يكون قادرا على رفع مستواهم بما يحقق أهدافهم الشخصية من العمل في مجال التعليم، وبما يحقق كذلك أهداف التنظيم أو المؤسسة التي يعملون فيها.

ويأتي التعريف التالي كملخص عام حول مفهوم الإشراف التربوي، إذ جاء فيه:

"هو عملية ديمقراطية، فنية، قيادية، إنسانية، منظمة، وشاملة ومستمرة، وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة، وغايتها تطوير العملية التعليمية التعلمية من خلال التفاعل الفعال بين المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيّم، والطالب كمحور للعملية التعليمية التعلمية، والمعلم كمحرك لذلك المحور وكمنفذ للخطة التدريسية."[1]

فهذا التعريف يتناول الإشراف التربوي من جوانب وأبعاد عدة أهمها:

[1]- أحمد جميل عايش: تطبيقات الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008، ص 25-26.

- الإشراف التربوي عملية ديمقراطية، حيث يستخدم المشرف التربوي أسلوبا ديمقراطيا يقوم على أساس الاحترام المتبادل بين أطراف العملية الإشرافية، ويتيح لهم جميعا فرصة النقاش البنّاء حول مختلف القضايا والمشاكل والصعاب في المجال التربوي التعليمي، ويمنحهم فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات حول القضايا المشتركة بينهم.

- الإشراف التربوي عملية فنية يسعى من خلالها المشرف التربوي إلى التحسين المستمر والفعال في أداء مختلف الفاعلين والعاملين في قطاع التربية والتعليم على اختلاف وظائفهم ومهامهم، وعلى اختلاف أدوارهم في العملية التعليمية التعلمية.

- الإشراف التربوي عملية قيادية يُحاول من خلالها المشرف التربوي التأثير بكل فعالية في الفريق التربوي الذي يشرف عليه من حيث فهمه الصحيح للعملية التعليمية التعلمية وما يرتبط بها من مهام وأنشطة ووسائل بغية تحقيق الكفاءة في عمل المشتغلين في ذاك الفريق.

- العملية الإشرافية ذات بعد إنساني يسعى من خلالها أطراف العملية التعليمية التعلمية إلى تحقيق أهداف وغايات إنسانية من حيث تحقيق الإشباعات النفسية والاجتماعية من العمل التربوي والتعليمي.

- الإشراف التربوي عملية منظمة، حيث تسير هذه العملية وفق قوانين وتشريعات تنظيمية تُنظم العلاقة التربوية والبيداغوجية بين المشرف التربوي والأفراد الآخرين الذين يتفاعل معهم. فعمليات التخطيط للإشراف وتنفيذ تلك الخطط الإشرافية في الميدان تتبع القوانين واللوائح المنظمة لهذه العمليات حتى تتحقق الأهداف المرجوة منها.

- الإشراف التربوي عملية شاملة، حيث تشمل كل العاملين في مجال التربية والتعليم مهما كان مستواهم أو المنصب أو الوظيفة التي يشغلونها، كما أنها تشمل كل مدخلات العملية التربوية والتعليمية كالمناهج والمقررات الدراسية وغيرها من مكونات البيئة التي تتموضع فيها المدرسة، حيث يتحقق الانسجام والتكيف لهذه المدرسة، من جهة، ومن جهة أخرى حتى تواكب المدرسة ما يحدث من تطورات في المجتمع العام الذي توجد فيه..

- يعتمد الإشراف التربوي على الاتصال والتواصل بين الأفراد فهو عملية تواصلية واتصالية تقوم على أساس التفاعل الاجتماعي تنتقل خلالها المعارف والمعلومات والخبرات بسلاسة بين الأطرف المشاركة في هذه العملية وفي اتجاهات مختلفة.

- الإشراف التربوي وسيلة لتطوير العملية التعليمية التعلمية، وهذا التطور لا يكون إلا في إطار التفاعل الإيجابي بين الفاعلين الرئيسيين في هذه العملية وهم المشرف التربوي، مدير المدرسة، المعلم، والطالب.

- التركيز على الطالب أو المتعلم كمحور للعملية التعليمية التعلمية إذ أن كل الإمكانات المسخرة لهذه العملية الهدف منها هو صناعة الفرد الصالح المتعلم الذي يتصف بالسمات والمواصفات التي رسمتها السياسة التربوية والتعليمية للمجتمع في جانبه الاجتماعي والنفسي، والتكنولوجي، والأخلاقي وغيرها.

- التركيز أيضا على المعلم أو الأستاذ كفاعل رئيسي في تلك العملية، إذ أن جودة التربية والتعليم بشكل عام يتوقف على مدى جودة هذه الفئة من المشتغلين في الحقل التربوي والتعليمي. وعليه أصبح التركيز على تحسين أداء الأستاذ وتحقيق الجودة فيه مطلبا ضروريا لتحقيق الجودة في مخرجات التربية والتعليم وأهمها الطالب الجيد.

وبعد هذه القراءة لمفهوم الإشراف التربوي في التراث التربوي التعليمي، نعرج الآن إلى تناول مفهوم الإشراف التربوي حسب المقاربة الرسمية الجزائرية. لكن قبل التطرق إلى هذا المفهوم حسب النصوص والتشريعات القانونية المنظِّمة لقطاع التربية والتعليم في الجزائر، تجدر الإشارة أولا إلى أن المصطلح المستخدم في الجزائر هو مصطلح التفتيش التربوي الذي هو مرادف لمصطلح الإشراف التربوي في أدبيات التربية والتعليم.

كما تجدر الإشارة أيضا، إلى أن كلا المصطلحين قد تم استخدامهما جنبا إلى جنب في دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا الصادر عن وزارة التربية في الجزائر.

وقد ورد تعريف الإشراف التربوي في ذاك الدليل مرات عدة في مواضع مختلفة، نذكر منها ما يلي:

- "تتمثل وظيفة التفتيش بالنسبة للعملية التربوية مساعدة أقطاب العملية التعليمية لتمكين الأستاذ والموظف عموما من أداء مكوّن وناجح، مع مراعاة ظروف العمل لتحسين مردود المؤسسة التربوية." [1]

يُركز هذا التعريف على دور الإشراف التربوي في تحسين أداء العاملين، خصوصا الأساتذة، في ظل الظروف السائدة داخل المؤسسة التربوية وخارجها، أي ظروف المجتمع ككل، وهذا ما يُطلق عليه بالجانب الفني للإشراف التربوي. وهذا هو الموضوع الذي نسعى دراسته في هذا البحث، بالتركيز على الجانب البيداغوجي والجانب الاجتماعي من ذلك الأداء.

- "التفتيش هو معاينة مدى تطابق النشاطات المنجزة داخل المؤسسة التربوية ومضمون المقررات الرسمية للمدرسة الجزائرية ومصدر معطياته في إبداء ملاحظاته الوثائق والمرافق بهدف تقديم خبرة موضوعية عن هذه المعاينة مع تقديم تقييم لها."[2]

ويبدو هنا مفهوم التفتيش أو الإشراف التربوي في صورته التقليدية التي ظهر بها في بداياته الأولى، إذ يركز هذا التعريف على الجانب المعياري للإشراف التربوي والمتمثل في تقييم أداء الأساتذة أو المعلمين في حجرات التدريس في ضوء ما تتضمنه المناهج والمقررات الدراسية الواجب على الأساتذة تقديمها لتلاميذهم. حيث يكون هنا دور المشرف التربوي تفتيشيا محضاً، يقوم خلاله المشرف بالحكم على الأداء المقدم من الأساتذة بالسلب أو بالإيجاب وتقييم ذاك الأداء بنقطة معينة يمنحها للأستاذ الخاضع لعملية التفتيش التربوي، ليقوم بعدها بتقديم المساعدة للأستاذ الذي لم يُوفَّق كثيرا في الاقتراب من أنموذج الأداء المقترح من طرف الوزارة الوصية بهدف جعله أكثر تمثلا بذلك الأنموذج.

وهذه النظرة الكلاسيكية غير العلمية للإشراف التربوي تساوي بين مختلف الأساتذة والمعلمين الذين تكون بينهم اختلافات كثيرة بالضرورة من حيث الأداء الواجب تقديمه ومن حيث الطرق والأساليب التي يجب أن يسلكها أولئك المعلمون والأساتذة. وهذه النظرة، في واقع الأمر، قد تغيرت في وقتنا الحالي، حيث أصبح الإشراف التربوي يعترف بالفروق بين الأساتذة والمعلمين وأصبح الاهتمام بهذه الفروق من أولويات الإشراف التربوي

[1] - الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، أكتوبر 2012، ص 6.
[2] - المرجع السابق، نفس الصفحة.

المعاصر لتحقيق الكفاية والكفاءة المطلوبة لدى الأساتذة حسب شخصياتهم وظروف عملهم وتكوينهم قبل الخدمة، وغيرها من الأمر التي تصنع فروقات حتى يتسنى للجميع الاستفادة من عملية الإشراف التربوي حسب قدراته ومؤهلاته، وحسب احتياجاته التدريسية.

- "طبيعة الإشراف تقتضي أن يكون تشاركيا لا إملائيا، فالدروس التطبيقية والندوات من شأنها أن تعيد المسار الصحيح إلى وجهة النظام التعليمي، وما أحوج الأسرة التربوية إلى ذلك الإحساس بالتكامل البناء المبني على الثقة والتعاون الصريح والاحترام المتبادل."[1]

يركز هذا التعريف على أهمية اللقاءات التربوية بين المشرف التربوي والعمال الذين يشرف عليهم خصوصا فئة الأساتذة، فالمشاركة في الدروس والندوات، حسب ما ذكره هذا التعريف، والتي هي أساليب تطبيقية تشاركية في عملية الإشراف التربوي أساسية للسير في الاتجاه الصحيح الذي يحقق أهداف النظام التعليمي. فحسب ما يوفر في أدبيات الإشراف التربوي المعاصر، يكون للخبرات المباشرة التي يُحصّلها الأساتذة من الاحتكاك المباشر مع المشرف التربوي أو مع زملائهم الأساتذة من نفس المؤسسة التربوية أو من خارجها، دور فعال في تحسين أداء الأساتذة حيث يتسنى لهم الاستفادة من خبرات الآخرين في حل المشاكل الصّفية وتجاوز العراقيل التي تصادفهم في عملهم سواء مع التلاميذ أو مع الإدارة التربوية داخل المدرسة وخارجها. وهذا ما يؤكده هذا التعريف أيضا حين يتطرق إلى ضرورة التكامل الوظيفي البناء بين كافة أطراف الأسرة التربوية الذي يكفل لهم تعاونا وظيفيا أساسه الثقة والاحترام المتبادلين.

وفي هذا التعريف نجد أن المشرع التربوي الجزائري يُركز على البعد التشاركي للإشراف التربوي الذي يمثل بعدا هاما في الإشراف التربوي المعاصر الذي يهتم بالأساتذة وبنموّهم المهني المستمر في إطار التفاعل الإيجابي بين كل الفاعلين في المؤسسات التربوية لتحقيق جودة أكبر في أدائهم التربوي التعليمي بما يضمن جودة العملية التعليمية التعلمية، ومن ثم ضمان جودة مخرجاتها والمتمثل أساسا في نوعية التلاميذ المتخرجين من تلك المدارس ومدى جودتهم على المستويين المحلي، أي الجزائري، والعالمي.

[1]- المرجع السابق، ص 9.

- "الإشراف التربوي عملية في صميم المسار التعليمي، من شأنه أن يدفع بالمدرسين إلى الأمام كما من شأنه أن يجعلنا نرى جوّا دخيلا على الميدان التربوي، تميّزه الاضطرابات والمزايدات المجانية والترقب والحيل المتبادلة من الجانبين" [1]

ونلاحظ هنا أن المشرع الجزائري استخدم مصطلح الإشراف التربوي بدل مصطلح التفتيش التربوي الشائع استخدامه في أدبيات التربية والتعليم في الجزائر. ونلاحظ أيضا أن هذا المشرع يُركز على أهمية العملية الإشرافية في التعليم بشكل عام وذلك للدور الذي يمكن أن يلعبه هذا الإشراف في تحقيق نقلة نوعية في أداء الأساتذة أو المدرسين. ومن جهة أخرى، يعتقد هذا المشرع بالحالة السيئة التي يمكن أن يكون عليها الميدان التربوي إذ لم يقُم الإشراف التربوي بالدور المنوط به بفعالية في التنسيق بين مختلف الفاعلين والعاملين في الحقل التربوي التعليمي خصوصا فئة المعلمين التي تعتبر المحرك الأساسي للعملية التعليمية برمتها. وهنا نجد أن هذا المشرع على وعي كبير بالدور الرئيسي للإشراف التربوي في نجاح أو فشل العملية التربوية والتعليمية، مما يستدعي تكثيف الجهود لاستغلال هذه العملية بما يخدم التلميذ، والمعلم، والإداري، وبما يكفل تحقيق أهداف كل فئة على حدى، وتحقيق أهداف التربية والتعليم في المجتمع حسب الأهداف العليا التي تضعها السياسة التربوية والفلسفة التربوية للمجتمع عامة.

ويؤكد المشرع الجزائري على ضرورة الإشراف الديمقراطي الذي يمكّن الأساتذة من ربط علاقات اجتماعية حسنة مع المشرفين التربويين، وهذا ما نستخلصه من هذا المقتطف الذي جاء فيه: "ما أقسى أن يقف رجل التعليم أمام تلاميذه موقفهم أمامهم، وما أجمل أن يُحسّ المتعلم أن الزائر الجديد مألوف لديهم، وأنه لأجلهم جاء وليس لإرباك الأستاذ ومشاهدته يُدرّسهم بطرق جديدة ومختلفة." [2]

وهنا يُبرز هذا المشرع أهمية الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والأستاذ التي تجعل هذا الأخير يُقبل على العملية الإشرافية بكل ود وعن رغبة صادقة تصدر عن نيته في استشارة المشرف التربوي حول القضايا التعليمية والتربوية، وفي مناقشة المشاكل والعراقيل التي يصادفها في عمله لعلمه يقينا أن المشرف التربوي جاء ليمد له يد

[1] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

العون لتجاوز الصعاب والمشاكل التي يعاني منها، ولتزويده بالخبرات والعملية والمعارف الضرورية لتحسين أدائه وتحقيق نمو مهني يتماشى مع متطلبات كل مرحلة جديدة من مراحل تطور التربية والتعليم في ظل إصلاحات المنظومة التربوية والتعليمية، وفي ظل التطورات التي تعرفها التربية في العالم. وهذا الدور الجوهري المتوقع من المشرف التربوي الفعال الذي يضع نصب عينيه دائما تطوير عمل الأستاذ وتحقيق الجودة في أدائه دون المساس بكرامته وكبريائه خاصة أمام تلاميذه الذين يرون فيه القدوة فيطمئنون بدورهم للمشرف التربوي مما يتيح لهذا الأخير الاطلاع على مجرى الدروس داخل حجرات الدراسة على طبيعتها وعفويتها دون اللجوء إلى الحيل والتمظهر بمظاهر غير اعتيادية في القسم من طرف الأستاذ الذي يسعى إلى تجنب التوبيخ أمام تلاميذه إذا ما ظهرت عله علامات القصور في أداء مهامه التدريسية.

وعليه ينصح المشرع الجزائري المشرف التربوي بمساعدة الأساتذة وتقديم يد العون لهم فيخاطبه بقوله: "خفّف السير لتمسك يد المتخلف عن الركب وتسير به نحو الغد بأمان." [1]

ومما سبق يمكننا صياغة التعريف الإجرائي التالي حول مفهوم الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي هو جملة السلوكات والتصرفات التي تصدر عن المشرف التربوي تُجاه الأساتذة الذين يشرف عليهم في الواقع التعليمي نتيجة العلاقة التفاعلية بينهم، والتي تستهدف إحداث تحسينات على مجموعة الأداءات الاجتماعية والبيداغوجية لديهم.

3. مفهوم المشرف التربوي:

بعد أن تطرقنا إلى مفهوم الإشراف التربوي، نقوم في هذا العنصر بتناول مفهوم المشرف التربوي لدوره المحوري كذلك في هذه الدراسة، من جهة، ولارتباطه الوثيق بمفهوم الإشراف من جهة أخرى.

ومن خلال البحث في أدبيات موضوع الدراسة اكتشفنا عددا لابأس به من البحوث والدراسات والمراجع التي تناولت هذا المفهوم عربيا وعالميا، وقد اخترنا منها ما يلي:

[1] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

"الذي يقوم بعملية الإشراف التربوي هو شخص مؤهل تأهيل خاص يسمى المشرف التربوي وهو معني بسير الأمور في نصابها الصحيح باستخدام أمثل الطاقات والجهود للوصول إلى الهدف بالسرعة المناسبة، وهو المسؤول عن تفعيل المتغيرات المختلفة لنجاح العملية التعليمية." [1]

فالمشرف التربوي، حسب هذا التعريف، يتلقى تدريبا معينا حتى يصبح شخصا مؤهلا لتحمل أعباء وظيفة الإشراف التربوي بمسؤولياتها ومهامها المختلفة، وبالأدوار الكثيرة المتوقعة منها، والتي تم تحديد بعضها في هذا التعريف، كتسيير الأمور بالشكل السليم عن طريق استخدام الطاقات وجهود العمال على الشكل الأمثل الذي يُحقق الأهداف والغايات المحددة من العملية الإشرافية والتي تتضمنها الخطط الموضوعة من طرف المشرف التربوي على اعتباره ذلك الشخص الذي يملك المهارات والكفايات اللازمة لاستغلال المتغيرات المختلفة في العملية التعليمية التعلمية، والذي لديه أيضا المسؤولية لتنظيم وتوجيه هذه المتغيرات حسب الوجهة التي يراها كفيلة بإنجاح عملية التعليم والتعلم.

ونستخلص من هذا التعريف أن نجاح العملية التعليمية التعلمية مرهون بمدى قدرة المشرق التربوي على تنسيق مختلف المتغيرات التربوية لتحقيق أهداف التربية والتعليم. وبهذا يكون له الدور الحاسم في تحسين التربية وزيادة جودتها في أي مجتمع.

وتدعيما لما جاء في هذا التعريف، نجد التعريف التالي يؤكد على الدور التنسيقي للمشرف التربوي في العملية التعليمية التعلمية.

"المشرف يعمل كمنسق للبرامج، الجماعات، الموارد، والتقارير. المشرف هو الذي يعلم الأجزاء المتباينة من العملية التعليمية ويُوجّه تصرفات الآخرين لجعل الأجزاء تمتزج، وكمُوجّه لتطور الموظفين، فالمشرف يُخطط، يُرتب، يقيّم، وغالبا ما يقود برامج الخدمة مع المعلمين ومن أجلهم." [2]

[1]– جودت عزت عبد الهادي: الإشراف التربوي –مفاهيمه وأساليبه–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 13.

[2]– Role of School Supervisor : https://catalogimages.wiley.com/images/db/pdf/0471151653.c01.pdf

وكما ذكرنا سابقا، نلاحظ أن هذا التعريف يركز على الدور التنسيقي للمشرف التربوي في العمليات التربوية والتعليمية، فهو الذي ينبغي عليه التعرف والاطلاع على كل مكونات المنظومة التربوية خاصة تلك المؤسسات التي يُشرف عليها، ومن ثم يسعى إلى التنسيق بين تلك المكونات كالمعلمين، والتلاميذ، والبرامج والمناهج الدراسية، ومدراء المؤسسات التربوية وغيرهم من مدخلات العملية التربوية والتعليمية. فيكون على المشرف التربوي توجيه هذه المكونات جميعها في الاتجاه الصحيح الذي يكفل تحقيق الأهداف المتوقعة من التربية والتعليم.

ويُركز هذا التعريف أيضا على دور المشرف التربوي في تطور الموظفين وزيادة نموهم المهني ومن ثم تحسين مستوى أدائهم والرفع منه، وهذا يتطلب من المشرف التربوي القيام بعمليات عديدة لتحقيق هذا الغرض الفني كوضع الخطط الإشرافية، وترتيب الأولويات والعمليات التدريسية والتأهيلية للمعلمين، ثم تقييم أدائهم، وهي عمليات يتم تنظيمها في شكل برامج إشرافية يتم وضعها لتحقيق النمو المهني للمعلمين الذين بدورهم يشاركون في وضع وتنفيذ هذه البرامج التي تسعى لتحقيق الجودة في أدائهم.

وعليه يكون المشرف التربوي هو القائد الذي يشارك العاملين همومهم وانشغالاتهم فيقوم بوضع خطط وبرامج إشرافية بالتشاور معهم حسب احتياجاتهم التدريسية، ثم القيام بتنفيذ تلك الخطط والبرامج لتمكين العمال والأساتذة من تخطي المشاكل والصعوبات في عملهم عبر إعطائهم الخبرات اللازمة للتعامل بمهارة وفنية مع ما يواجهونه في عملهم وبهذا تتدعم كفاياتهم المهنية ليصبحوا قادرين على أداء أفضل في الواقع التعليمي.

وهنا، تجدر الإشارة إلى أن كثيرا من التعاريف قد ركزت على الدور القيادي للمشرف التربوي في العمليات التربوية والتعليمية ومنها التعريف التالي:

"والمشرف هنا يلعب دورا قياديا متميّزا يتجاوز حدود العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتقويم إلى المشاركة والحوار والمبادأة وتوفير ظروف عمل مناسبة وحيوية، تقوم على الثقة بقدرات الآخرين وطاقاتهم، وتقوم على تحسّس حاجاتهم الإنسانية والمهنية، ولذلك فهو يلعب دور القيادة التي هي وظيفة ودو اجتماعي يقوم به لبلوغ الأهداف المرحلية والاستراتيجية لتحقيق أهداف المؤسسة." [1]

[1]- جودت عزت عبد الهادي: مرجع سبق ذكره، ص 13-14.

ويرى صاحب هذا التعريف أن عمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتقويم ما هي إلا عمليات تقليدية تُوكل إلى المشرف التربوي في شكل مهام تدخل في صلب عمله الرسمي، لكن هذه العمليات ليست الوظيفة الأكثر أهمية للمشرف التربوي التي يتطلبها عمله كقائد للفريق التربوي الذي يُشرف عليه، بل إن هذا الدور يدفعه إلى القيام بوظائف أخرى أكثر أهمية وأكثر جدوى في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة، وهي ضرورة خلق بيئة عمل مناسبة للمعلمين والمشتغلين في المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة من الناحية الاجتماعية، وهي المرتكز الأساسي لعمل المشرف التربوي، بحسب ما جاء في هذا التعريف الذي يركز على المقام على الدور الاجتماعي للمشرف التربوي الذي يقوم على أساس ربط علاقات اجتماعية مع المعلمين يسودها الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة أيضا، وكذلك التفاعل الإيجابي بينهم الذي يسمح للمشرف التربوي من التعرف على الاحتياجات الإنسانية لديهم حتى يفهم شخصياتهم بالشكل الصحيح الذي يعينه على مساعدتهم في تحسين مستواهم المهني انطلاقا من التوفيق والتنسيق بين هذه الاحتياجات الإنسانية والاحتياجات التدريسية لديهم، وبهذا يكون الإشراف التربوي عملية تشاركية، تحاورية، يُوجهها قائد كفء قادر على ربط علاقات اجتماعية قوية أساسها الثقة والاحترام المتبادلين مع العمال والمعلمين، مما يسهل عليه مهمات التخطيط للعمليات الإشرافية وتنفيذ برامجها، بما يُتيح الفرصة أمام المتدربين من تحسين مهاراتهم الأدائية، ورفع مستوى كفاياتهم الإنتاجية. وبهذا يتمكن أولئك المتربين من الأداء الفعال للوظائف التي يقومون بها وللأدوار التي يمارسونها في إطار الأعمال الموكلة إليهم في الواقع التعليمي.

وتأكيد أيضا على قيادية المشرف التربوي للعمليات التربوية والتعليمية نجد التعريف التالي يربط مباشرو مفهوم المشرف التربوي بمفهوم القيادة التربوية حيث جاء فيه: "لقد تم وصف المشرفين التربويين بأنهم نوع رفيع من القادة التربويين الذي يقوم باستخدام تقنيات تعاونية بطريقة ديمقراطية." [1]

فهذا التعريف، يعتبر المشرف التربوي هو القائد التربوي ذو النوعية الجيدة رفيعة المستوى، وفي هذا إشارة واضحة وصريحة إلى أن المشرف التربوي يجب أن يكون شخصا مؤهلا للقيام بالدور الإشرافي، أي أنه يجب عليه اكتساب المهارات والمعارف والكفايات الضرورية للإشراف التربوي الفعال، الذي يتماشى مع روح العصر.

[1]- SangeetaKalita: Op. Cit, p 131.

ويركز هذا التعريف على أهمية التعاون في العمل الإشرافي، مثلما لاحظنا أيضا في التعاريف السابقة، كما أنه يركز أيضا على الأسلوب الديمقراطي في الإشراف التربوي كطريقة فعالة لتحقيق الجودة في عملية الإشراف.

وقد ربط هذا التعريف بين القيادة الفعالة والإشراف الديمقراطي وهما من المفاهيم التي أصبحت ترتبط ببعضها البعض أكثر من أي وقت مضى، فالقيادة الرشيدة للأفراد تتطلب مناخا ديمقراطيا حسب ما يؤكده الفكر التربوي المعاصر، فالمعلم أصبح طرفا فاعلا وشريكا أساسيا في العملية الإشرافية. فتداول الأفكار وانتقالها أصبح يسير من المشرف إلى المعلم وكذلك العكس، فكل طرف في العملية الإشرافية يعتبر عنصرا فاعلا فيها أيضا، إذ لابد من منحه الفرصة للمشاركة في التخطيط للعملية الإشرافية وتنفيذها. كما أن التعاون بين أولئك الفاعلين مطلب أساسي في ظل هذا النوع من الإشراف، فكل طرف يسعى قدر الإمكان إلى إفادة الآخرين بخبراته التي استقاها من تجاربه الميدانية، كما يسعى هو بدوره إلى الاستفادة المثلى من خبرات الآخرين حتى يتجنب الوقوع في مثل أخطائهم، وحتى يختصر على نفسه عناء البحث عن الحلول الممكنة للصعاب والعراقيل التي يصادفها في عمله. وبهذا الشكل، تصبح العملية الإشرافية وسيلة لتعاون أطراف العملية التعليمية التعلمية، وتَشَارُكِهم في تحديد الأولويات والحاجات التدريسية، كما يتم استشارتهم جميعا في وضع الخطط والبرامج التدريسية، كما أنهم يُشاركون في اتخاذ القرارات المتعلقة بتنظيم وتسيير العمليات التربوية والتعليمية المختلفة مع ضرورة احترام الأدوار الموكلة لكل طرف منهم، والمهام المنوطة به، فيكون التكامل بينهم هو السمة الرئيسية لعملهم، وبهذا تتحقق الغاية من الإشراف التربوي الذي يعتبر بمثابة المحرك الأساسي لهذه العمليات جميعها.

وبناء على هذه الأدوار الهامة للمشرف التربوي، لاحظنا تركيز عدد من المراجع حول أهمية المشرف التربوي في العمليات الإشرافية، وفي نجاح التربية والتعليم بشكل عام، ومنها التعريف التالي:

"إن أهمية المشرف التربوي في أي نظام تعليمي معاصر ذو أهمية بالغة بالنسبة لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية، فهو يشرف على توجيه مجموعات من المعلمين تشرف بدورها على تربية أعداد كبيرة من الطلبة، كما أنه

يشرف على توجيه عدد من المدارس من الناحيتين الإدارية والفنية، بل يمكن القول أنه يشرف على نظام التعليم في تحركه نحو تحقيق أهدافه." [1]

فهذا التعريف يؤكد على الأهمية الكبيرة التي تيمت عبها المشرف التربوي في أي نظام تعليمي. وهذه الأهمية لم تأتي من فراغ، بل إنها ترتبط بما هو منوط به من أدوار أساسية على القيام بها بكل فعالية، وقد حدد هذا التعريف بعضها، مثل توجيه المعلمين وتوجيه المدارس من الناحيتين الإدارية والفنية، وهذا الأمر بالغ الأهمية من وجهة نظر تربوية، فمن الناحية الإدارية يقع على المشرف التربوي القيام بأدواره الرسمية من ملاحظة عمل المعلمين وتقييم أدائهم، وصياغة التقارير حول أدائهم، ومنحهم نقاط معينة حول ذلك الأداء، وتحديد العقوبات الملائمة للأساتذة المقصرين في عملهم وعقد المجالس التأديبية وغيرها من المهام الرسمية البيروقراطية التي يتعين على المشرف التربوي القيام بها بشكل دوري ومتكرر في إطار الخطط التي يتم وضعها سنويا أو شهريا أو غيرها. أما من الناحية الفنية، فالمشرف التربوي مطالب بتحسين أداء المعلمين، وزيادة نموهم المهني بشكل مستمر، وهذا ليس بالأمر الهين، بل إنه يتطلب عملا دؤوبا ومجهودا كبيرا لملاحظة الأداء الفعلي للمعلمين وإجراء حوارات ونقاشات بنّاءة معهم حول أدائهم وما قد يرتبط به من مشاكل أو مؤشرات سلبية، ومن ثم البحث عن الحلول الملائمة لما يعانونه من مشاكل. وهذه العمليات تتطلب بدورها إمكانات ومؤهلات يجب توفرها في المشرف التربوي مثل رحابة الصدر وسعة البال والصبر في الإصغاء إلى المعلمين وفي مراقبة وملاحظة أدائهم حتى يتمكن من تشخيص العلل بشكل دقيق، وحتى يتمكن أيضا من الوقوف على جوانب النقص في أدائهم، وما قد يستخدمونه من أساليب سلبية في تعليم وتربية التلاميذ، فالتشخيص الدقيق والسليم لحالة كل معلم على حدى في إطار احترام الفروق الفردية بين المعلمين ليس بالأمر الهين في ظل عدد المعلمين والمدارس المسندة للمشرف التربوي الواحد.

إن التشخيص الصحيح لحالة كل معلم يعتبر أساسا للعمل الإشرافي، فهو المنطلق لتحديد الاحتياجات التدريسية للمعلمين، وتحديد نوعية الأساليب الملائمة لتحسين المهارات التي يحتاجونها في شتى جوانب الأداء، خصوصا في مرحلة حساسة مثل مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتعامل الأستاذ مع مرحلة عمرية حساسة في حياة التلاميذ وهي فترة المراهقة التي تتميز بكونها مرحلة تغير وتطور في شخصية وجسم التلميذ وكذا تفكيره ووعيه بذاته

[1]- جودت عزت عبد الهادي: مرجع سبق ذكره، ص 13.

وبالعالم الذي يعيش فيه. وهنا كانت الحاجة إلى المهارات الاجتماعية والسيكولوجية ملحة في أداء الأساتذة حتى يُحسنوا ممارسة أدوارهم المطلوبة التي توصل التلاميذ إلى النجاح والتفوق.

وفي السياق ذاته، يؤكد التعريف الحالي أيضا على الأهمية الكبيرة للمشرف التربوي في قيادة العمليات الإشرافية بفعالية وبكفاءة. حيث جاء فيه:

"إن موقع المشرف التربوي في النظام التربوي أكسبه أهمية خاصة، بسبب اتصاله بأطراف العملية التعليمية، لذا لابد أن يأخذ المشرف التربوي بعين الاعتبار احتياجات هذه الأطراف وأن يكون منسجما مع ما يُتوقَّع منه تجاه المعلم والطالب والمدير والبيئة المدرسية كأدوار أساسية ينبغي عليه القيم بها، وتتطلب تلك الأدوار أن يكون المشرف التربوي موثوقا به، ويعتمد على أخلاقيات مهنية كالصدق والنزاهة والصراحة، ولا يعتمد اعتمادا كليا على سلطته الرسمية وفق القوانين والتعليمات والأنظمة، أو سلطته الفنية المتمثلة بخبراته ومعلوماته." [1]

فهذا التعريف يؤكد على النقاط المختلفة التي تضمنها التعريف السابق، والتي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

- للمشرف التربوي دور هام في العمليات التربوية والتعليمية لأي منظومة تربوية.
- المشرف التربوي هو المنسق بين مختلف الأطراف الفاعلة في النظام التعليمي كالمعلم، والمدير، والتلاميذ، والبرامج والمقررات الدراسية وغيرها.
- المشرف التربوي هو القائد الذي يُوجّه التربية والتعليم في الوجهة الصحيحة التي يُمكن بواسطتها تحقيق أهداف كل الفاعلين في مجال التربية والتعليم.
- للمشرف التربوي أدوار إدارية رسمية بيروقراطية وأدوار فنية تعتمد على خبراته ومعلوماته في تحسين أداء العاملين وتحقيق النمو المهني لديهم.
- تحديد الاحتياجات التدريسية للعاملين هو المدخل الرئيسي لنجاح العملية الإشرافية.

[1] – هشام يعقوب مريزيق: النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، دار الراية، عمان، ط1، 2008، ص 25-26.

- المشرف التربوي الكفء يجب أن يتصف بصفات تؤهله للقيام بأدواره بنجاح مثل الموثوقية، الصدق، النزاهة، الصراحة وغيرها من أخلاقيات مهنة الإشراف التربوي.

- القيادة الفنية الرشيدة تتطلب من المشرف التربوي أن يكون شخصا محنّكا وذكيا، وأن يُحسن تغيير أسلوبه ببداهة وبسرعة حسب المواقف التي يتعرض لها في عمله، حتى تلك التي تحدث صدفة ودون سابق تخطيط لها، وهنا يُنوّع في طريقة التعامل بين الصرامة واللين، فيستخدم سلطته القانونية حين يتطلب الأمر ذلك، ويترك الفرصة للآخرين في أخذ زمام الأمور إذا ارتأى أن ذلك في مصلحتهم وفي مصلحة العملية الإشرافية.

وهنا يكون من الأجدر التطرق إلى أهم الكفايات المهنية للمشرف التربوي الفعال والتي لخصها 'أحمد جميل عايش' في كتابه 'تطبيقات في الإشراف التربوي فيما يلي: [1]

– أولا: الكفايات المعرفية: وهي كل الجوانب المعرفية ذات الارتباط بالعمل الإشرافي وما يتصل به من معلومات وحقائق ومفاهيم ونظريات ومسلمات ذات صلة بالمواد الدراسية ويتصل بالكفايات المعرفية التعرف إلى المصادر المعرفية وطرق الوصول إليها.

– ثانيا: كفاءات الأداء: وتشمل هذه الكفايات قدرة المشرف التربوي على إظهار سلوك واضح في المواقف التدريسية وقدرته على التكيف مع المواقف الإشرافية المختلفة.

– ثالثا: كفايات الإنجاز أو كفايات النتائج: وتشمل القدرة على إحداث التغييرات في سلوك المعلمين والمتعلمين بأساليب متنوعة مدعومة بالحماس والثقة بالنفس والدافعية العالية.

– رابعا: الكفايات الوجدانية (الانفعالية): وهي نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم، والمثل العليا.

[1]- أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص 106-107.

فهذه الكفايات مطلوبة في العمل الإشرافي، وعليه ينادي الكثير من المهتمين بالشأن التربوي بضرورة اختيار المشرفين التربويين بعناية كبيرة من بين الأساتذة المتمرسين ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التعليم، والذين أبدوا تميّزا وتفوقا على أقرانهم من حيث الأداء.

كما أن الأمر يتطلب أيضا تكوين وتدريب فئة المشرفين التربويين لاكتساب الكفايات المذكورة أعلاه، حتى يتسنى لهم القيام بالأدوار المتوقعة منهم بالإتقان المطلوب. وهذا التدريب أو الإعداد لابد أن يكون نظريا وميدانيا، يكتسب من خلاله المشرف التربوي المعرفة النظرية حول مهنة الإشراف التربوي وأخلاقياتها والأدوار المرتبطة بها والقوانين والتشريعات المنظمة لها والأساليب التي من الممكن استخدامها مستقبلا، كما يُوفر له المعرفة النظرية أيضا اطلاعا واسعا على المادة العلمية التي يشرف على أساتذتها خصوصا الجديد فيها، وكذا أهمية الاطلاع على الموارد المتاحة عبر التكنولوجيات الحديثة في مادة تخصصه العلمي حتى يتسنى له إرشاد الأساتذة الذين يشرف عليهم إلى موارد المعلومات الموثوقة التي أصبحت شائعة الاستخدام في ظل المجتمع المعلومات الذي نعيش فيه. أي أن المشرف التربوي يُنتظر منه الإلمام المعرفي بمادة تخصصه وبكل ما يرتبك بعمله الإشرافي منا لناحية النظرية.

ومن الكفايات الأساسية أيضا لدى المشرف التربوي، الكفايات الأدائية التي ترتبط أساس بسلوك المشرف التربوي وكل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال وإشارات وتعبيرات جسدية في المواقف الإشرافية التي تجمعه بالأساتذة أو العمال الآخرين الذين يتولى مهمة الإشراف عليهم في مجموعة المدارس المسؤول عنها.

ويعتبر هذا النوع من الكفايات ذو أهمية قصوى وذلك أن كل الكفايات الأخرى؛ المعرفية، وكفايات الإنجاز، والوجدانية، تتفاعل جميعها مع بعضها البعض لتظهر في شكل أداء يتمظهر في السلوكات المختلفة التي يقوم بها المشرف التربوي خلال تأدية مهامه. وبالتالي فالحكم على نجاح أو فشل المشرف التربوي في أداء عمليه يتم قياسا لما صدر منه من أداءات خلال العمليات الإشرافية التي يقوم بها، إذ يتعين على المشرف التربوي أن يكون قادرا على تنويع الأساليب والطرق التي يتعامل بها مع الأساتذة وأن يكون قادرا على تغيير تلك الأساليب حسب المواقف الإشرافية حتى يكون أداؤه ملائما لكل أنواع المواقف التي يتعرض لها في عمله دون أن يصيبه الارتباك ودون أن يقع في الأخطاء التي يتمكن أن تُفقده ثقة الأساتذة واحترامهم له.

أما كفايات الإنجاز فهي كفايات مرتبطة بالمهارات القيادية للمشرف التربوي ومدى قدرته على التأثير في الأساتذة والعمال من خلال التغيير الذي يطرأ على أفكارهم وسلوكاتهم وممارساتهم التعليمية جراء الاحتكاك بالمشرفين التربويين الذين يهدفون إلى تحسين مستوى أداء الأساتذة وإقبالهم على مهنة التعليم برغبة في تحقيق نتائج أفضل مع التلاميذ.

وفيما يخص الكفايات الوجدانية فهي تمس بالدرجة الأولى اتجاهات الأساتذة نحو العملية التعليمية نحو مهنة التعليم بشكل عام، فالمشرف التربوي يتفاعل وجدانيا مع الأساتذة ليغرس فيهم حب مهنة التعليم، ويسعى إلى زيادة دافعيتهم للعمل، كما يسعى إلى تزويدهم بالقيم الأساسية للتعليم كالصدق والأمانة، والإخلاص والمثابرة والصبر وغيرها من القيم التي تتحكم في أداء الأستاذ وفي روحه المعنوية.

وبهذا نلاحظ أن هذه الجوانب من الكفايات أساسية في إعداد المشرفين التربويين حتى ينجحوا في القيام بالأدوار المرتبطة بوظيفة الإشراف التربوي على الوجه الذي يحقق حاجاتهم وحاجات الأساتذة والطلاب وحاجات المجتمع ككل من التربية والتعليم.

وبعد التطرق إلى هذه المجمعة من التعاريف التي تناولت مفهوم الإشراف التربوي، نتطرق الآن إلى بعض التعاريف حول المفتش التربوي، مع الإشارة هنا أن المفهومين مترادفين من وجهة نظرنا، وأننا نستخدمهما بالمعنى ذاته في هذا البحث، ومن التعاريف التي ورد فيها مصطلح المفتش التربوي نذكر ما يلي:

"يقوم المفتش بمهام مراقبة النشاط التعليمي التربوي العام في قطاع التعليم الرسمي بصورة خاصة. وهو يُعدّ إعدادا تربويا وإداريا. وينتمي إلى وزارة التربية الوطنية التي تُكلّفه القيم بمهامه في المدارس التابعة لها، فيراقب سير الأعمال التربوية فيها ويُرشد المقصرين، ويُوجّه العملية التعليمية ضمن القوانين، بما يؤمن مصلحة التلاميذ، ومصلحة التربية الوطنية عموما." [1]

ويُركّز هذا التعريف على مهام المفتش التربوي التي نوجز بعضها حسب ما ورد فيها:

- يقوم المشرف التربوي بمهمة مراقبة النشاط التعليمي والتربوي في مجال التعليم الرسمي.

[1]- جرجس ميشال جرجس، مرجع سبق ذكره، ص 509.

- يقوم بمراقبة سير الأعمال التربوية في المدارس التي يشرف عليها في إطار عمله الرسمي كموظف لدى وزارة التربية الوطنية.

- إرشاد الأساتذة والعمال الذين يشرف عليهم والذين تظهر علامات النقص والقصور في أدائهم إلى الطرق والوسائل الكفيلة بمساعدتهم على تدارك النقائص وتحسين أدائهم.

- الحرص على الالتزام بالقوانين المنظمة للعملية التربوية والتعليمية من طرف الأساتذة والعاملين في قطاع التربية والتعليم.

- الحرص على مصلحة التلاميذ عبر محاولة تفعيل كل الوسائل المتاحة وتسخير كل العمال لإنجاح العملية التعليمية والتربوية التي تُنتج تلاميذ أكفاء ومبدعين في المجتمع.

- الحرص على مصلحة التربية والتعليم عن طريق السعي لتحقيق أهدافها في الواقع.

وللقيام بهذه المهام، يرى صاحب هذا التعريف أن المفتش التربوي يخضع لإعداد تربوي وإداري تشرف عليه وزارة التربية الوطنية التابع لها.

ويسترسل أيضا صاحب هذا التعريف في تركيزه على مهام المفتش التربوي في قوله: "إن المهمة الأساسية للمفتش التربوي تكمن في مراقبة المعلم وتسديد خطاه في مجال مهنته، ورفع التقارير إلى المسؤولين حول النشاط التعليمي في كل مدرسة يقوم بمهمة التفتيش فيها، ويبدي رأيه الإصلاحي لتحسين العمل فيها، ويقترح العقوبات التأديبية في حق المعلمين والإداريين المقصرين، والمخالفين لقوانين المهنة وشروطها." [1]

وهنا يركز صاحب هذا التعريف على ارتباط عمل المشرف التربوي بالأستاذ مباشرة، حيث أن جل العمليات والمهمات الإدارية والفنية التي ذكرها، ارتبطت بشكل مباشر بالأستاذ. فالمشرف التربوي يراقب عمل الأساتذة وأدائهم، فيشخص ويعالج النقائص لإصلاح العمل التربوي وتحسين أداء الأساتذة، ومن جهة يرفع التقارير

[1] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

للمسؤولين حول ذاك الأداء، ويقترح العقوبات التأديبية في حق المخالفين لقوانين المهنة وغير الملتزمين بشروطها المهنية.

وبعد هذه القراءة لبعض التعاريف حول مفهوم المشرف التربوي حسب ما جاء في أدبيات التربية والتعليم، نسلط الضوء الآن على هذا المفهوم في قطاع التعليم الرسمي في الجزائر. وهنا ننوّه مرة أخرى أن المصطلح المستخدم رسميا في الجزائر هو مصطلح مفتش التربية والتعليم، إلا أن مصطلح المشرف التربوي أصبح مألوفا لدينا أيضا، بل إنه أصبح يُستخدم حتى من طرف الجهات الرسمية في وزارة التربية الوطنية، مثلما لاحظنا ذلك في دليل مفتش التربية والتعليم أين تم استخدام مصطلح المفتش ومصطلح المشرف التربوي جنبا إلى جنب وبالمعنى ذاته.

وقد جاء تعريف المشرف التربوي كما يلي:

المفتش أو المشرف التربوي هو إطار مهمته السهر على تتبع ومراقبة وتقويم وتنفيذ السياسة التربوية والمساهمة في تكوين وتأطير الأساتذة، فمهمته تجمع العمل الإداري والتربوي، والمفتش بحكم المشرف التربوي هو:

- قائد تربوي يجب أن يمتلك أغلب (إن لم نقل كل) مهارات القيادة.
- إداري محنك يجب أن يُحسن إدارة الأشخاص وإدارة المعلومات.
- إنسان مثقف يعرف واقعه جيدا ويعرف كيف يتعامل معه.
- رجل إيجابي متفائل ينظر إلى الحياة بروح إيجابية.
- إنسان متعاون.
- رجل حازم يتخذ القرارات الصعبة ولا يجامل أحدا.
- إنسان حكيم يضع كل شيء في موضعه الصحيح.

– إنسان يحب الخير للناس جميعا، العلاقات الإنسانية، رجل الدفاع عن التلميذ والساهر على مصلحته. [1]

والملاحظ هنا، أن ما ورد في هذا التعريف الصادر عن هيئة تربوية رسمية في الجزائر لا يختلف في مضمونه عما جاء في التعاريف السابقة حول المشرف التربوي. وهذا يدل على محاولة الجزائر مسايرة الركب العالمي في مجال الإشراف التربوي، حيث إنها تتبنى المفهوم المعاصر للمشرف التربوي، وذلك ما يتبين من خلال إلمام هذا التعريف على الجوانب المختلفة لمهنة المشرف التربوي والمهام والأدوار الموكلة إليه.

فالمشرع الجزائري يركز على الدور القيادي للمشرف التربوي القائم على التأثير بفعالية في كل الفاعلين في الحقل التربوي والتعليمي لتحقيق الأهداف المرجوة من التربية والتعليم في المجتمع حسب الخطط الموضوعة من طرف الجهات الوصية.

كما ركز التعريف أيضا على الجانب الإداري في عمل المشرف التربوي من حيث إدارة العاملين والأساتذة في المدارس التي يشرف عليها.

وقد تطرق هذا التعريف أيضا إلى جوانب من شخصية المشرف التربوي الذي يجب أن يتميز بالحزم في اتخاذ القرارات، والحكمة في التصرف والتعامل في المواقف الإشرافية، وحب الخير للجميع، والقدرة على التعاون مع الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم من خلال التركيز على أهمية العلاقات الإنسانية في بيئة العمل، إضافة إلى الاهتمام بالجانب الوجداني من حيث اعتبار المشرف التربوي رجل إيجابي في نظرته إلى التربية والتعليم ومتفاءل في نظرته إلى ما يمكن تحقيقه من أهداف تعليمية وتربوية في الواقع، ومن حيث قدرته أيضا على نقل هذه الإيجابية والتفاؤل إلى المعلمين والعاملين الآخرين في قطاع التربية والتعليم، مما يزيد دافعيتهم للعمل، ويُحفزهم لتحقيق الأفضل دائما، وهذا كله خدمة لمصلحة التلميذ ولمصلحة التربية في المجتمع أيضا.

وباختصار يهتم المشرع الجزائري بالكفايات اللازمة للمشرف التربوي مثل:

– الكفايات الفنية، كالقيادة التربوية.

[1] – الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سابق ذكره، ص 8.

- الكفايات الاجتماعية، كالتفاعل مع الأساتذة والتعاون معهم لتحسين أدائهم.

- الكفايات الثقافية المتمثلة في ضرورة أن يكون المشرف التربوي واسع الثقافة والاطلاع على قضايا بلده والقضايا العالمية خاصة ما يتعلق منا بالشأن التربوي والتعليمي.

- الكفايات النفسية، من حيث قدرته على التكيف المهني وقدرته على تكييف الأساتذة مهنيا.

- الكفايات الفنية المتمثلة في تحسين أداء الأساتذة وزيادة جودة عملهم، وتحقيق نموهم المهني.

- الكفايات الإدارية، من حيث قدرة المفتش التربوي على تقييم أداء العمال وتقويمهم بالطرق والوسائل الفعالة.

- الكفايات الوجدانية، من حيث الاتجاهات الإيجابية للمشرف التربوي نحو قطاع التربية والتعليم ونحو المهن والوظائف المرتبطة به، وكذا مختلف القيم التي تحكم سلوك الأفراد العاملين فيه.

وغيرها من أنواع الكفايات الأخرى الضرورية لعمل المشرف التربوي.

وبعد هذا الطرح حول مفهوم المشرف التربوي نقوم بصياغة التعريف الإجرائي التالي:

المشرف التربوي أو المفتش التربوي هو ذلك الشخص الذي تلقى إعدادا وتدريبا مهنيين للالتحاق بمهنة مفتش التربية والتعليم، وهو يعمل في إطار رسمي لدى وزارة التربية الوطنية في الجزائر، والذي يتولى مهام الإشراف على مجموعة من الأساتذة والمدارس الثانوية في تخصص معيّن، ويتعيّن عليه القيام بأدوار إشرافية في الواقع التعليمي حسب ما تنص عليه القوانين والتشريعات الجزائرية، ومن تلك الأدوار سعيه لتحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي.

4. مفهوم الأداء:

يعتبر مفهوم الأداء من المفاهيم الشائعة في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية وذلك لارتباطه بمختلف الأعمال والوظائف والسلوكات التي يقوم بها الأفراد في المجتمع في شتى الميادين والمجالات. ويختلف تعريف الأداء

من نشاط إلى آخر ومن مهنة إلى أخرى وكذلك من وظيفة إلى أخرى، حسب نوعية النشاطات والمهام المطلوب من الفرد تأديتها.

ونظرا للمجال الفكري العام للدراسة الحالية، والتي تندرج ضمن علم اجتماع التربية، نقوم في هذا العنصر باستعراض مجموعة من التعاريف حول مفهوم الأداء، المقدَّمة من طرف المفكرين والمنظّرين التربويين، خاصة في مجال التعليم، حتى تتمكن من الاطلاع الأمثل على جوانب هذا المفهوم، حتى يتسنى لنا صياغة تعريف إجرائي حوله، وفق أسس واقعية في ضوء التراث النظري التربوي.

- الأداء لغة:

الأداء لغة مشتق من الفعل 'أدّا': "يعني أدّى الشيء: قام به. وأدّى الدين: قضاه. وأدّى الصلاة: قام بها لوقتها. وأدّى: أدلى بها. وأدّى إليه الشيء: أوصله إليه. تأدّى للأمر: أخذ أداته واستعد له. تأدّى الأمر: قضى. وتأدى إلى فلان: توصل. وتأدى له الأمر: تيسّر وتهيّأ. وتأدى الدين: قضي. وتأدى الرجل: قضى دينه. يقال تأدى إلى دائنه، وله من دينه: تخلّص. استأداه عليه: استدعاه، واستأداه فلانا مالا: صادره وأخذه منه. الأداء: التأدية. والأداء: التلاوة."[1]

- الأداء اصطلاحا:

تعريف جرجس ميشال جرجس: "الأداء هو الطريقة التي يتم بها عمل الشيء أو أي عمل معين من أجل إنجاحه أو إفشاله، فإذا كان أداء العامل جيدا كانت النتيجة جيدة، ومفيدة، وإذا كان رديئا جاءت النتيجة لتدل على طبيعة الأداء الفاشل." [2]

يرى صاحب هذا التعريف أن الأداء يرتبط بطريقة التنفيذ أي بطريقة عمل شيء ما، وبالتالي فالخطوات التي يتبعها الفرد للقيام بعمل ما، وكل ما تتضمنه تلك الخطوات من سلوكات تعبر عن أداء ذلك الفرد للعمل. ويربط صاحب هذا التعريف أيضا، بين ما يقوم به العامل والنتائج المترتبة عنه، فالنتائج تتبع مباشرة نوعية الأداء، وهي

[1]- معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مرجع سبق ذكره، ص 10

[2]- جرجس ميشال جرجس: مرجع سبق ذكره، ص 41.

مصدر الحكم عليه، فتحقيق النتائج المطلوبة من العمل يدل على الأداء الناجح، أما عدم تحقيق الغايات المرجوة من أداء عمل ما فإن ذلك الأداء يعتبر فاشلا. يكون معيار الحكم على نجاح أو فشل الأداء بشكل عام هو مدى تحقق النتائج المتوقعة من عمل ما، أي مدى تحقيق الأهداف المنتظرة من العمل.

تعريف مجدي عزيز إبراهيم: "الأداء هو الاستجابات الفعلية التي يُظهرها الكائن الحي، وهي قد تعكس ما سبق أن تعلمه وقد لا تعكسه." [1]

يبين هذا التعريف أن الأداء هو انعكاس لما يكون الفرد قد تعلمه سابقا في حياته، فاستجابة الفرد للمثيرات المختلفة التي يصادفها تكون حسب خبراته وأفكاره المسبقة والتي اكتسبها في حياته. لكن الأداء، حسب هذا التعريف، قد لا يظهر منه القدرة المكتسبة من التجارب والخبرات النظرية والميدانية للفرد في كل المواقف. فقد ينجح الفرد في استغلال قدراته ومهاراته في أدائه خلال المواقف التي يتعرض لها، وهنا نقول أن أداءه ناجح، حسب ما ذهب إليه صاحب التعريف السابق، وقد لا ينجح في استغلال تلك القدرات والمهارات بالشكل الصحيح في مواقف أخرى، فيكون أداؤه فاشلا.

وبهذا يكون الأداء معيارا للحكم على نجاح أو فشل الفرد أو العامل في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة والمنتظرة منه في ظل الأدوار التي يمارسها، لكن –الأداء– ليس معيارا دقيقا وحاسما للحكم على القدرات والمهارات والكفايات المطلوبة لإنجاز عمل ما من طرف عامل أو موظف.

تعريف اللقاني والجمل: "الأداء هو ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما." [2]

يدعم هذا التعريف ما جاء في التعريفين السابقين من حيث أن الأداء يتفاوت في مستواه وفي جودته من شخص لآخر ومن موظف لآخر، فهو غير ثابت لدى العامل.

---

[1]– مجدي عزيز إبراهيم: مرجع سبق ذكره، ص

[2]– أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 21.

ويضيف هذا التعريف أن الأداء يتجلى في السلوكات الصادرة عن العامل سواء كانت سلوكات لفظية أو مهارية، أي أن الأداء غير خفي، بل إنه ظاهر وقابل للملاحظة والقياس، ومن ثم يُمكن الحكم على مدى جودته منجاحه بالمقارنة مع الأهداف المنتظرة منه. وبالتالي فالقدرات الكامنة لدى الشخص مهما كان نوعها لا تعتبر أداء أبدا، وإنما الأداء هو استغلال تلك القدرات والطاقات المتوفرة لدى العامل على أحسن وجه لتحقيق الأهداف المطلوبة من ذلك العمل، بعبارة أخرى الأداء هو كل ما يصدر عن الفرد من أقوال وأفعال وحركات لتحقيق أغراض معينة. ويشير هذا التعريف كذلك إلى أن الأداء الظاهر من العامل لا يتأتى من فراغ ولا يحدث صدفة، بل إنه يستند إلى كفايات معرفية ووجدانية التي تتحكم في ذلك الأداء.

وباعتبار الأستاذ عاملا في الحقل التربوي والتعليمي فهو أيضا كغيره من العمال الآخرين يحتاج إلى مجموعة كفايات ليكون أداؤه التعليمي ناجحا، أما أداؤه الفعلي فتكون السلوكات التي تصدر عنه في المواقف التعليمية التعلمية. أما معيار نجاح أو فشل أدائه فيُقاس بمدى تحقيق ذلك الأداء للأهداف المسطرة في الخطط التربوية والتعليمية المختلفة، وبمدى تحقيق أهداف التربية والتعليم بشكل عام.

التعريف الذي ورد في سلسلة علوم التربية:

وفيما يلي نتطرق إلى مجموعة من تعاريف لتوضيح الأداء المرتبط بالأستاذ حسب ما جاء في الأدب التربوي والتعليمي:

تعريف حسن شحاتة:يعرف الأداء بأنه: "يشير إلى سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه. ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو إستراتيجية في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال، التي يُمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب."[1]

يَعتبر هذا التعريف أن كل السلوكات التي تصدر عن المعلم في بيئة العمل أداء مهما تنوعت تلك السلوكات، ومهما اختلفت دواعي القيم بها. وهذا ما ذهب إليه صاحب هذا التعريف من خلال تطرقه إلى المهام المختلفة

[1]– حسن شحاتة: تطوير التعليم في الوطن العربي، بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 132.

التي يؤديها المعلم أو الأستاذ في البيئة التعليمي، سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها. فقد أشار إلى إدارة الفصل الدراسي، والمساهمة في الأنشطة المدرسية، والأفعال والإستراتيجيات التدريسية، وهذه الأمور كلها تتطلب من الأستاذ أداء معينا في الواقع التعليمي، أي تتطلب منه إظهار سلوكات معينة حسب الأنشطة والمهام التي يُحاول أن يقوم بها.

ويرى صاحب هذا التعريف أيضا، أن الهدف الأساسي من أداء المعلم في المدرسة هو تحقيق التعلم لدى الطلاب الذين يُعتبرون المحور الأساسي للعمليات التعليمية التعلمية. فالناهج والمقررات الدراسية تحتاج إلى أداء ناجح من طرف المعلم حتى تتحقق الغايات والأهداف منها في الواقع. وبالتالي فأداء المعلم على درجة كبيرة من الأهمية لأنه المحرك والمفعّل لكل مدخلات المنظومة التربوية والتعليمية، ونجاحها مرهون بمدى جودة أدائه المرتبط بإحداث التعلم لدى التلاميذ بالمواصفات المطلوبة.

تعريف جود (Good): يُعرّ الأداء بأنه: "الإنجاز الفعلي كما يُصنف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلم التي تُمكّن الطلبة من اكتساب المعارف والمهارات."[1]

يضع هذا التعريف مصطلح الأداء كمرادف لمصطلح الإنجاز، وهو ما يقوم به المعلم فعلا في العملية التعليمية التعلمية من نشاطات مختلفة، وما تتضمنه تلك النشاطات من سلوكات تصدر عنه لتمكين الطلبة الذين يُدرسهم من اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات، وكذلك إكسابهم مجموعة من من القيم والاتجاهات حول أنفسهم وحول كل عناصر البيئة المحيطة بهم، وحول علاقاتهم بالعالم الخارجي. وفي هذا تأكيد على ارتباط الأداء بالقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة حول كل درس، أو مادة دراسة، أو مقرر دراسي.

ونجد هذا التعريف أيضا، يُفرّق بين الأداء الذي هو ما تم إنجازه فعلا في الواقع من أنشطة مختلفة، والقدرة الكامنة لدى الأستاذ التي تشكل قابلته للأداء. فالمعلم قد يمتلك الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم، والتي تجعله نظريا ذو قدرة وقابلية للأداء الفعال، لكن النتائج في الواقع لا تكون كما هو متوقع. أي أن المعلم قد يمتلك القدرة على الأداء الفعال لكن أداؤه الفعلي قد لا يحقق الكفاءة المطلوبة.

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص 17.

التعريف الذي ورد في قاموس التربية: "الأداء هو الإنجاز الفعلي الذي تُميّزه القدرة الحقيقية، وتعني القدرة كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي، وما يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من: إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي." [1]

يتوافق هذا التعريف مع التعاريف السابقة في نقاط كثيرة منها:

- أن الأداء هو الإنجاز الفعلي الذي يُحققه المعلم.
- أن الأداء هو انعكاس مباشر للقدرة الكامنة لدى المعلم على ممارسة مهامه التعليمية والتربوية في الواقع.
- أن أداء المعلم يتأثر تأثرا مباشرا بنوع المهام التعليمية التي يتوجب عليه القيام بها، وكذلك بنوع الاستراتيجيات التدريسية والتربوية التي يتبعها معتقدا بنجاعتها في إحداث تعلم فعّال لدى الطلبة.

التعريف الذي ورد في سلسلة علوم التربية: "الأداء هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، ويستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في مقابل الإنجاز الذي يشير إلى ما يُحقَّق آنيا، والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك، أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات." [2]

يميز هذا التعريف بين الأداء الذي هو السلوك الظاهر عن الفرد في موقف معين، والذي يُسمى بالإنجاز الآني أي اللحظي والموقفي، الذي يرتبط أساسا بالموقف الذي يوجد فيه الشخص، وبين القدرة التي هي عبارة عن إمكانات وطاقات الفرد وقابليته للإنجاز، والتي يمكن له إظهارها في مواقف محددة، وفي أوقات مختلفة، والتي تتأثر بالظروف المحيطة بتلك المواقف.

وعموما، فقد ركزت التعاريف السابقة على نقاط معينة في تعريفها لأداء المعلم والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

[1]- محمد بن يحي زكريا: المدخل بالكفايات، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004/2003، ص 4.

[2]- المرجع السابق، ص 8.

- الأداء هو السلوكات والتصرفات التي تصدر عن الأستاذ في البيئة التربوية والمدرسية سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه.

- أداء الأستاذ يكون سلوكا ظاهرا بحيث يمكن ملاحظته، كما يمكن قياسه.

- أداء الأستاذ يتغير حسب الظروف المحيطة بالموقف التعليمي التعلمي.

- أداء الأستاذ يرتبط بما يمتلكه من كفايات مهنية مثل الكفايات المعرفية، الكفايات المهارية، والكفايات الوجدانية.

- امتلاك الأستاذ للكفايات المهنية للتعليم تعني أنه لديه القدرة والقابلية للأداء الفعال.

- الأداء المنجز في الواقع الفعلي من طرف الأستاذ هو أساس الحكم على كفاءته من عدمها.

- تقاس كفاءة أداء الأستاذ بمدى تحقيقه للأهداف والغايات التربوية والتعليمية في المواقف التعليمية التعلمية.

- ترتبط الأهداف التعليمية والتربوية عموما بما يجب أن يُحقّقه الأستاذ مع تلاميذه من إحداث تغييرات إيجابية مقصودة في معارفهم، ومهاراتهم، وخبراتهم، واتجاهاتهم المختلفة.

- التعريف الإجرائي للأداء:

ومن خلال هذا الطرح نقوم بصياغة التعريف الإجرائي التالي حول الأداء:

الأداء هو التصرفات والسلوكات القابلة للملاحظة والقياس، التي تصدر عن الأستاذ في المواقف التعليمية التعلمية، داخل حجرات التدريس وخارجها، والتي ترتكز على مدى امتلاكه للكفايات المهنية للتعليم، والتي تعتبر معيارا للحكم على مدى كفاءته في القيام بأدواره التربوية والتعليمية.

5. مفهوم تحسين أداء المعلم (الأستاذ):

نتطرق في هذا العنصر إلى مفهوم تحسين أداء المعلم أو الأستاذ من طرف المشرفين التربويين، وذلك أن هذه الدراسة تسعى إلى قياس الدور الذي يؤديه هؤلاء المشرفين التربويين في تحسين أداء أستاذ التعليم الثانوي من الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي.

فالملاحظ في الميدان التربوي والتعليمي اليوم، زيادة الاهتمام بتحقيق النمو المستمر في أداء الأستاذ من خلال تحسين مهاراته التعليمية وزيادة خبراته المعرفية والمهارية والوجدانية المرتبطة بالمتطلبات المهنية للتعليم، كإحدى أولويات الإشراف التربوي، الذي يعتبر من أهم الوسائل التي ترافق الأستاذ في عمله والتي تسعى إلى تحسين أدائه باستمرار.

ومن التعاريف التي تناولت تحسين أداء المعلم من طرف المشرفين التربويين نذكر:

تعريف قرساس: "يسعى الإشراف التربوي والقائمين عليه إلى تحسين الأداء المهني للمعلمين من خلال توفير الإمكانات، وتحسين الظروف، والتعامل مع كل العوال التي يمكن أن تؤثر في أداء المعلمين وإنتاجيتهم، والعمل على إشباع حاجاتهم المهنية، ومتطلباتهم الوظيفية." [1]

ويوضح هذا التعريف مدى اهتمام الإشراف التربوي بكل ما من شأنه أن يؤثر على أداء الأستاذ من ظروف وعوامل، والسعي إلى تحسينها بغرض تحسين أداء الأستاذ.

تعريف الدعيلج: "لذلك تطورت الأساليب الإشرافية، لتصبح أكثر قدرة على النهوض بالعملية التربوية بكافة عناصرها، وتحسين الأداء المهني للمعلمين بشكل خاص..... فمن مهام المشرف التربوي البحث عن السبل التي من شأنها أن تُحسّن من الأداء المهني للمعلمين، وزيادة كفاءتهم المهنية." [2]

---

[1] قرساس حسين: دور مفتش التربية في تنمية الأداء الوظيفي للمعلم: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 53، جامعة المسيلة، الجزائر، 2019، ص 116.

[2] – الدعيلج، إبراهيم (2015): التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، في: نسرين صالح محمد صلاح الدين: تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد21، سبتمبر 2020، ص 28.

ويدعم هذا التعريف سابقه من حيث أن الإشراف التربوي اليوم أصبح يأخذ بالتطورات الحاصلة في التربية والتعليم في ظل التطور الهائل للتكنولوجيات المستخدمة في هذا المجال، بل إنه أصبح يسعى إلى تحقيق التطورات المطلوبة في أساليبه لتتماشى مع متطلبات الأساتذة واحتياجاتهم التدريسية وهذا من أجل تحسين أدائهم ورفعه إلى المستوى الذي تتحقق معه الكفاءة التعليمية لديهم، أي حتى أداءهم يصبح قادرا على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بكفاءة عالية.

تعريف الحريري: "يعدّ تحسين أداء المعلم من أهم مسؤوليات المشرفين التربويين، ومديري المدارس كمشرفين مقيمين، وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة، وحفزهم لحضور المؤتمرات، والندوات التربوية و ورش العمل، وعمل الأبحاث التربوية وغيرها من الأساليب التي من شأنها تحسين الأداء المهني للمعلم، ودفعه للاستفادة من الأساليب التي من شأنها تحسين الأداء المهني للمعلم، ودفعه للاستفادة من المستجدات التربوية المتتابعة." [1]

ونلاحظ هنا أيضا، تركيز صاحب هذا التعريف على الدور الكبير المنتظر من المشرفين التربويين على تحسين أداء الأساتذة، بل إنه يضعه في المقام الأول ضمن مسؤولياتهم التربوية. ويذكر صاحب هذا التعريف بعض الأساليب الإشرافية التي يراها مفيدة للأساتذة وقادرة على زيادة نموهم المهني، وتحسين أدائهم للمهام والأنشطة التربوية والتعليمية، أي جعلهم قادرين على أداء أدوارهم المهنية على الوجه المطلوب.

ونحن بدورنا نركز على أهمية الإشراف التربوي في تحسين أداء أستاذ التعليم الثانوي، ونسعى إلى الكشف على الدور الذي يؤديه المشرفون التربويون في تحسين أداء الأساتذة في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي-كم ذكرنا سابقا-. لذا يجدر بنا في هذا المقام توضيح المقصود بالأداء الاجتماعي والأداء البيداغوجي في هذه الدراسة.

الأداء الاجتماعي: ونقصد به مجموعة الأداءات المطلوبة من أستاذ التعليم الثانوي داخل حجرات التدريس وخارجها ذات الطبيعة الاجتماعية، وهي تلك المحددة في مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى لهذه الدراسة، وهي:

- الاتصال والتواصل الاجتماعي في البيئة المدرسية بمختلف عناصرها ومكوناتها البشرية، كالأساتذة الزملاء، المشرفين التربويين، مدير المدرسة، ...وغيرهم.

[1]- الحريري، رافدة (2010): طرق التدريس بين التقليد والتجديد: دار الفكر للنشر، في نسرين صالح محمد صلاح الدين، مرجع سبق ذكره، ص38.

- القيادة الصفية الرشيدة لجماعة الصف الدراسي.
- العمل بأسلوب التعلم التعاوني.
- التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عمل الأستاذ.
- العمل التعاوني مع الزملاء في نفس المؤسسة التربوية وخارجها.

الأداء البيداغوجي: ونقصد به تلك الأداءات التي يتوجب على أستاذ التعليم الثانوي القيام بها كأدوار أساسية في عمله، سواء داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها أو خارجها، والتي ترتبط مباشرة بالجانب البيداغوجي لمهنة التعليم. وقد حددنا في هذه الدراسة مجموعة من الأداءات البيداغوجية نسعى إلى الكشف على الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في تحسينها لدى أساتذة التعليم الثانوي وهي تلك المحددة في الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة؛ وهي:

- مهارات الأداء النفسي سيكولوجي.
- مهارات البحث العلمي التربوي.
- مهارات الأداء الإداري.
- مهارات استخدام الوسائل التعليمية.
- مهارات التخطيط، التنفيذ، والتقويم.

6. مفهوم الأستاذ/المعلم:

لابد قبل الشروع في عرض مجموعة تعاريف لمفهوم الأستاذ من الإشارة إلى استخدام المفكرين مفردات مختلفة للقائم بمهنة التعليم، أهمها المعلم، المدرس، والمربي. " فالمدرس صفة تطلق على أي فرد يقوم بإلقاء درس أو عدة دروس على عدد من الأفراد المتجمعين في مكان ما لوقت ما."[1]، والمعلم يزيد على المدرس بـ "خضوعه لعملية إعداد وتكوين لممارسة الأدوار المتميزة للعمل التعليمي داخل المؤسسة التعليمية، بحيث يكتسب مهارات

[1]- مجدي المهدي: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007،ص86.

هذا العمل تخطيطا وتنفيذا وتقييما." [1] و المربي هو "كل فرد يُعْهَدُ إليه بتقديم ألوان من الرعاية والخدمات لتنشئة عدد من الأفراد."[2]

إن التعاريف التي سنقوم بعرضها لمفهوم المعلم تأخذ بهذه المصطلحات الثلاث (المدرس، المعلم، المربي) مجتمعة في مفردة واحدة، يُعبِّر عنها الباحثون في الغالب بمصطلح معلم أو مدرس.

يُعرف (جورج شهلا وعبد السميع حربلي) مفهوم المعلم كما يلي: " إن المعلم هو الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية." [3]

يُبرز هذا التعريف الدور الذي يقع على كاهل المعلم كمُربٍّ يتحكم في توجيه سلوك المتعلمين، ويتولى مهمة تحقيق الغاية الكبرى للمجتمع من التربية وهي السير به في طريق التقدم والرقي، وهذا يعكس مدى حساسية الدور التربوي للمعلم بل وخطورته أيضا في حياة المجتمعات، لأن المعلم الذي يفشل في مهمته التربوية لا يتحمل نتائج فشله بمفرده بل يشاركه تبعات هذا الفشل مجتمعه الذي أمنه على تحقيق أهدافه وأغراضه التربوية، فيعيق عملية التنمية التي يفترض أن تدفع بالمجتمع إلى التقدم، ويساهم بذلك في إرساء قواعد التخلف في هذا المجتمع.

يركز هذا التعريف على الدور التربوي للقائم بمهنة التعليم، ويغفل كونه مدرسا يتولى مهمة التدريس، وكونه معلما يجب الاهتمام بإعداده وتكوينه وتدريبه قبل أن تُوكَل إليه مهمة تحقيق الأغراض التربوية للمجتمع الذي يوجد فيه.

ويعرف (حسن حسين البيلاوي) وزملائه المعلم على أنه " هو الذي يجعل ما يدرسه تلاميذه ذا معنى لهم، ويمكنهم من أن يروا جدوى ما يحصلون عليه من معارف ومعلومات ومهارات، ويدركون فائدته متجذرة في حياتهم، فضلا عن كونه يهتم برعاية تلاميذه." [4]

---

[1]- المرجع السابق، ص87

[2]- المرجع السابق، ص 87.

[3]- جورج شهلا وعبد السميع حربلي: الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، في فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر، مرجع سابق، ص100.

[4]- حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة،عمان، ط1، 2006، ص136.

يوضح هذا التعريف أهمية وضوح الهدف من المادة التعليمية التي يقدمها المعلم للمتعلمين، ودوره في ربط المعارف والمعلومات والمهارات التي يقدمها في حجرة الدراسة، بالواقع الذي يعيش فيه المتعلمون وتمكينهم من استخدامها في حياتهم اليومية حتى لا تبقى مجرد معلومات نظرية بعيدة عن التطبيق الواقعي، كما يوضح أيضا أهمية المعلم في التوجيه والإرشاد ومساعدة المتعلمين في حل مشاكلهم الصفية وغير الصفية.

وهذا التعريف يجعل المعلم مدرسا، يزود المتعلمين بالمعارف والمعلومات والمهارات النظرية، ويُمكِّنهم من استخدامها في ممارساتهم الحياتية، ويجعله (القائم بمهنة التعليم) مربيا يوجه سلوك المتعلمين ويرعى شؤونهم ويقدم لهم النصح والإرشاد والمشورة التي تمكنهم من تخطي المشاكل والصعاب التي تصادفهم في حياتهم، سواءً كان ذلك في حجرة الدراسة أو خارجها، إلا أنه لم يتطرق إلى أهمية تكوين وتدريب المعلم.

كما يعرض (المبروك عثمان أحمد وزملائه) في كتابهم « طرق التدريس وفق المناهج الحديثة» التعريف التالي لمفهوم المعلم: "إن الشخص المدَرب والمؤَهل والقادر على تنظيم الموقف التعليمي بما يتيح النجاح لعملية التعليم، هو المعلم الذي تتوفر فيه خصائص ومهارات معينة." [1]

وهذا التعريف يهتم بتدريب وإعداد المعلم ليكتسب صفة التأهيل والقدرة على ممارسة مهنة التعليم التي تتطلب من القائم بها اكتساب مهارات التسيير والإدارة التربوية، وإدارة الصف ليتمكن من القيام بتنظيم البيئة الصفية الملائمة للتعلم الجيد.

يجعل هذا التعريف القائم بمهنة التعليم مدرسا ينظم الموقف التعليمي في بيئة الصف، ومعلما يجب الاهتمام بإعداده وتدريبه لاكتساب مهارات الممارسة المهنية للتعليم، ولكنه لم يتطرق إلى كونه (القائم بمهنة التعليم) مربيا، يتحمل مسؤولية الغايات التربوية للفرد والمجتمع.

أما (جابر عبد الحميد جابر) فيخاطب المعلم بقوله: " لكي تكون مدرسا فعالا، ينبغي أن تحوز خصائص أو سجايا شخصية معينة، وقدرات تدريسية بعينها، وبالإضافة إلى ذلك ينبغي أن تكون قادرا على تنظيم صفوفك وإدارتها وضبطها. " [1]

[1]– المبروك عثمان أحمد وزملاؤه: طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس،ط2، 1990، ص11.

نلاحظ أن هذا التعريف يُركِّز على سمات شخصية المعلم وعلى تكوينه وتدريبه، حتى يكتسب القدرات التدريسية المطلوبة والملائمة للممارسة التعليمية، كما يركز مثل سابقه أيضا على أهمية إدارة المعلم لحجرة الدراسة حتى يتسنى له توجيه عملية التعليم بحرية حسب الوجهة التي يراها مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية.

ورغم إغفاله للبعد التربوي لرسالة المعلم، يبين هذا التعريف أن القائم بمهنة التعليم هو مدرس لقيامه بتقديم المادة التعليمة داخل الصف الدراسي، وهو معلم لأنه يتم تكوينه وتدريبه لاكتساب مهارات ممارسة العمل التعليمي.

إن التعريفات السابقة قد أبرزت أهم جوانب القائم بمهنة التعليم من كونه مدرسا ومعلما ومربيا، وهذا يتطلب منه حسن قيادة جماعة القسم، وهذا ما ذهب إليه (أبو الفتوح رضوان) في تعريفه للقائم بمهنة التعليم على أنه: " بطبعه ' قيادة فكرية ' فهو بحكم عمله ومهنته وتخصصه واتصالاته وعلاقاته، قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة.... لأن رسالته لا تقف عند حد العلم وتعليمه، وإنما هي تتعداهما إلى غيرهما، كالقيادة." [2]

فالمعلم هو القائد الذي تقع على عاتقه مسؤولية ترجمة ما خطط له صُنَّاع المنهج الدراسي إلى وقائع وإجراءات وسلوكات تُنفذ في المدرسة أو خارجها، وذلك لبناء شخصية المتعلم من كافة الجوانب عن طريق تخليق وتهيئة التفاعل المثمر في بيئة الدراسة باعتباره (المعلم) محور منظومة التفاعل بين المنهج والمتعلم والمجتمع.

ورغم عجز التعاريف السابقة متفردة عن إعطاء تعريف شامل يجمع الجوانب الثلاثة التي نهتم بها في المعلم أو الأستاذ من حيث أنه مربيا ومدرسا ومعلما، إلا أن الأخذ بها مجتمعة يمكِّننا من صياغة تعريف إجرائي لمفهوم الأستاذ يكون موجها لنا في المراحل المختلفة لهذه الدراسة، وهو كالآتي:

---

[1]– جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص205.

[2]– عبد الغني عبود: التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1992، ص189.

2– محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص259.

الأستاذ هو المعلم المكَوَّن تكوينا علميا ومهنيا، والمدَرَّب على ممارسة المهارات التعليمية، وهو المدرس الذي يتولى تنفيذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية للعملية التعليمية، وهو المربي الذي يسعى إلى تحقيق الغايات التربوية من المناهج الدراسية للمتعلم والمجتمع.

ونشير هنا إلى أن استخدام أية تسمية للأستاذ (معلم، مدرس، مربي) في هذه الدراسة، فالمقصود بها تلك الصفات الثلاث مجتمعة، لأن الأستاذ حسب التشريع المدرسي الجزائري هو معلم يتلقى تكوينا لمدة معينة، ومدرس يتحمل مسؤولية القيام بالعملية التعليمية، ومربي يتكفل بتحقيق الأهداف التربوية للمنظومة التربوية الجزائرية.

خلاصة الفصل:

يزخر الأدب التربوي الاجتماعي بالمراجع والمصادر التي تساعد الباحثين في الوصول إلى مصادر المعلومات التي يحتاجونها لإنجاز بحوثهم ودراساتهم العلمية في ميدان البحث العلمي الاجتماعي التربوي، ومنها علم الاجتماع التربية الذي يندرج ضمن البحث الحالي.

وبدورنا، قمنا في هذا الفصل الأول من هذه الدراسة بالاطلاع على عدد كبير من المصادر والمراجع النظرية منها والإمبيريقية، حول موضوع الإشراف التربوي وموضوع الأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة والمعلمين، كما قمنا بدراسة استطلاعية لواقع الظاهرة المدروسة، مما ساعدنا في تحديد موضوع دراستنا الراهنة بدقة.

وقد تضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر حسب ما يلي:

- قمنا في العنصر الأول بالتطرق إلى الأسباب والمبررات التي دفعتنا إلى اختيار موضع الإشراف التربوي ودوره في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة.

- في العنصر الثاني وضّحنا الأهداف المرجوة من هذا البحث، منها ما هو نظري عام ومنها ما هو إجرائي.

- في العنصر الثالث تعرضنا إلى أهمية موضوع الدراسة من الناحيتين السوسيولوجية والمجتمعية.

- في العنصر الرابع قمنا بطرح إشكالية ملائمة لهذه الدراسة، انتهت بمجموعة تساؤلات.

- في العنصر الخامس قمنا بصياغة فرضيات البحث.

- العنصر السادس تم تخصيصه للإطار المفاهيمي لموضوع الدراسة، حيث تناولنا فيه مجموعة من المفاهيم الارتكازية لهذا البحث؛ وهي: مفهوم الدور، مفهوم الإشراف التربوي، مفهوم المشرف التربوي، مفهوم الأداء، مفهوم تحسين أداء المعلمين، ومفهوم المعلم أو الأستاذ.

الفصل الثاني

المقاربة النظرية لموضوع الدراسة

الفصل الثاني

المقاربة النظرية لموضوع الدراسة

تمهيد.

1. النظرية البنائية الوظيفية.
2. نظرية الفعل الاجتماعي (ماكس فيبر).
3. النظرية التفاعلية الرمزية.
4. نظرية التعلم الاجتماعي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

منذ نشأته الأولى، حاول رواد علم الاجتماع تقديم التفسير العلمي من أجل الفهم الواضح لمختلف الظواهر الاجتماعية، فعكفوا على إجراء البحوث والدراسات، النظرية والميدانية، التي توصلوا من خلالها إلى طرح أفكارهم وتنسيقها في شكل نظريات علمية في شتى مجالات الحياة الاجتماعية.

وقد أصبح اليوم الاعتماد على نظرية، أو مجموعة من نظريات سوسيولوجية، أمرا منهجيا وعلميا في إنجاز البحوث والدراسات ذات الصلة بهذا الحقل المعرفي، حتى تتسنى للباحث فهم الظواهر التي هو بصدد دراستها في إطارها العلمي السليم. وهذا الفهم الذي يتوفر للباحث، يُمكّنه أيضا من ربط موضوع دراسته بالسوسيولوجي، من خلال الاعتماد على مفاهيم وأفكار تلك النظريات ومقولاتها الأساسية، التي تسعى من خلالها إلى أسْر الواقع الاجتماعي والسيطرة عليه.

ونحن بدورنا نتطرق في الشق الأول من هذا الفصل إلى عدد من النظريات السوسيولوجية لإجراء المقاربة النظرية لموضوع دراستنا، حتى يتوضح التموقع الفكري لهذه الدراسة من خلال ارتباط متغيراتها وأبعادها ومؤشراتها بتلك النظريات التي تُعتبر مداخل منهجية للدراسة الراهنة، وهي: النظرية البنائية الوظيفية، نظرية الفعل الاجتماعي، النظرية التفاعلية الرمزية، ونظرية التعلم الاجتماعي.

ومن جهة، أخرى، يتعين على الباحث السوسيولوجي الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته، حتى يستفيد مما تتوفر عليه تلك الدراسات من معارف وأفكار، وكذلك الاستفادة من المنهجية العلمية المتبعة فيها، إذ توفر هذه الدراسات للباحث إمكانية الاطلاع على كيفية اختيار الإجراءات المنهجية الملائمة، وعلى كيفية تطبيقها في الواقع المدروس، انطلاقا من صياغة عنوان للدراسة بطريقة منهجية صحيحة، وحتى آخر خطوة من البحث وهي صياغة النتائج المتوصل إليها.

وبغرض زيادة التموقع الفكري لهذه الدراسة، وكذلك بغرض الاستفادة من الدراسات الإمبيريقية ذات الصلة بموضوع دراستنا الراهنة، نستعرض في الشق الثاني من هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الإشراف التربوي وأداء الأساتذة أو أبعاد ومؤشرات هذين المتغيرين، متتبعين في ذلك التسلسل التاريخي لإجراء تلك الدراسات.

1. النظرية البنائية الوظيفية:

لقد تمكنت النظرية البنائية الوظيفية من فرض نفسها كمدخل منهجي أساسي للدراسات والبحوث السوسيولوجية لفترة طويلة من الزمن، لذلك لاقت هذه النظرية اهتمام المفكرين والمؤلفين الذين حاولوا تفسير وتوضيح مفهومها ومبادئها ورؤيتها للواقع الاجتماعي. فنجد اليوم المؤلفات التي تعنى بالنظرية السوسيولوجية تزخر بالمواضيع المرتبطة بهذه النظرية على اختلاف مسمياتها.

وفي هذا الشأن يُعرف 'غريب سيد أحمد وآخرون الاتجاه البنائي الوظيفي أو المدخل البنائي الوظيفي بأنه "يشير إلى العلاقة بين مفهومي 'البناء' و 'الوظيفة'، كما ينبغي أن نلاحظ أن لفظ 'بناء' يشير إلى العلاقات النمطية والثابتة نسبيا للوحدات الاجتماعية، بينما نعني بالوظيفة أي نشاط اجتماعي يُعطى للبناء أو لأجزائه الثابتة، وفي كلمات أخرى يشير البناء إلى نسق الأنماط المستمرة نسبيا، وتشير الوظيفة إلى العملية الدينامية في ذلك البناء"[1]

يُفكك صاحب هذا التعريف البنائية الوظيفية إلى لفظ البناء ولفظ الوظيفة، حيث أن البناء تُحدّده العلاقات بين الكيانات الجزئية في المجتمع والتي عبر عنها صاحب التعريف بـ الوحدات الاجتماعية، هذه العلاقات التي تتميز –حسبه– بالثبات النسبي الذي يعطي هذه العلاقات خصائصها وصفاتها.

أما الوظيفة فهي الأفعال الاجتماعية أو النشاطات التي تقوم بها الكيانات الجزئية خدمة لبعضها البعض في المجتمع، وهذا ما يُؤكده 'عبد الله محمد عبد الرحمن' الذي يرى أن تعريف البنائية الوظيفية "ينعكس من خلال رؤيتها وتصورها العام لدراسة المجتمع الحديث، حيث اعتُبر المجتمع نسقا عاما يشمل مجموعة من النظم الاجتماعية والثقافية، وترتبط هذه النظم بطبيعة الأفعال الاجتماعية التي تُكرس من أجل خدمة الإنسان وقضاء حاجاته الأساسية. كما أن عملية إتمام هذه الخدمات تتطلب درجة عالية من ترابط المشاعر والقيم والأخلاقيات المشتركة التي تُحدث نوعا من التضامن الاجتماعي"[2]

فهذا التعريف يؤكد على اعتبار المجتمع نسقا كليا أو نظاما عاما ويتشكل من أنظمة اجتماعية وثقافية جزئية، وهذه الأنظمة الجزئية تتميز بالثبات النسبي. كما أنها تقوم بوظائف في المجتمع العام، والتي عبّر عنها صاحب هذا

[1]– غريب سيد أحمد وآخرون: المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص215.

[2]– عبد الله محمد عبد الرحمن: علم الاجتماع –النشأة والتطور–، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2005، ص117.

التعريف أيضا بالأفعال الاجتماعية، وهي أفعال تقوم على أساس تقديم خدمات للكيانات الجزئية أو الأشخاص في المجتمع الذين يُحققون حاجاتهم ومتطلباتهم عن طريق الأفعال التي يقوم بها كل نظام جزئي أو كل وحدة اجتماعية داخل المجتمع. وبهذا يحصل كل شخص وكل نسق جزئي على متطلباته وحاجاته في حين يُساهم هو نفسه في تلبية حاجات ومتطلبات غيره في المجتمع العام.

وهذا التبادل في الوظائف والخدمات يجعل أعضاء المجتمع أكثر تماسكا ويجعل أدوارهم أكثر تكاملا، وهذا ما ذهب إليه أيضا 'تيما شيف' الذي يرى أن المعنى العام للبنائية الوظيفية "يكمن في القضية الرئيسية التي تدور حولها اهتمامات علمائها وهي أن النسق الاجتماعي يُمثّل نسقا حقيقيا وهذا بفضل وجود نوع من التكامل والتساند والتعاون بين هذه الأنساق بصورة كبيرة"[1]

وقد اقتبس رواد البنائية الوظيفية الأوائل أمثال 'إميل دوركايم' هذه الأفكار من علم السوسيولوجي التي تنظر إلى الكائن الحي على أنه عبارة عن أعضاء ترتبط ببعضها بشكل وظيفي، فكل عضو يُشكل نظاما قائما بذاته، وهو مهيأ للقيام بوظيفة معينة داخل الجسم الحي. والوظيفة التي يؤديها العضو الواحد ما هي إلا خدمة أو تلبية حاجة ما لعضو آخر داخل نفس الجسم الحي. كما أن العضو القائم بالوظيفة لا يمكنه الاعتماد على نفسه فقط في ذلك، بل إنه في حاجة إلى خدمات الأعضاء الآخرين ليمكن من القيام بدوره بالشكل المطلوب. وبهذا يكون الكائن الحي عبارة عن أعضاء حيوية ذات وظائف محددة تنتظم مع بعضها البعض بمنتهى التناسق والتناغم والانسجام، وتتكامل مع بعضها البعض وظيفيا وتتعاون للحفاظ على الكيان الكلي وهو الجسم الحي.

وفي هذا الصدد يرى غريب سيد أحمد وزملاؤه "أن المذهب الوظيفي جاء في الفكر السوسيولوجي عن طريق استعارة بعض مفهومات العلوم البيولوجية بطريقة مباشرة، ذلك العلم –البيولوجيا– الذي ينظر إلى البناء في ضوء المذهب العضوي Organism ويعني العلاقات المتسلسلة والثابتة نسبيا في مختلف الخلايا، وترجع نتائج نشاط مختلف الأعضاء في عملية الحياة إلى ما يُسمونه بالوظيفة"[2]

ويؤكد هذا الاتجاه 'أنتوني غدنز' الذي يقول في مؤلفه 'علم الاجتماع': "لدراسة الوظيفة التي تؤديها إحدى الممارسات أو المؤسسات الاجتماعية، فإن علينا أن نُحلل ما تُقدّمه المساهمة أو الممارسة لضمان ديمومة المجتمع،

[1]– المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2]– غريب سيد أحمد وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص 216.

وطالما استخدم الوظيفيون، ومنهم كونت ودوركايم مبدأ المشابهة العضوية للمقارنة بين عمل المجتمع بما يُناظره في الكائنات العضوية، ويرى هؤلاء أن أجزاء المجتمع أو أطرافه تعمل سويّا وبصورة متناسقة كما تعمل أعضاء الجسم البشري، لما فيه نفع للمجتمع بمجمله"[1]

فمبدأ المشابهة العضوية لدى الوظيفيين يوضح رؤيتهم للبناء الاجتماعي العام وتموضع البناءات الجزئية فيه، تماما مثل الجسم البشري وأعضائه المختلفة. والكيانات الاجتماعية الجزئية تقوم بأدوارها لتلبية الحاجات الأساسية للبناء الاجتماعي العام بما يضمن بقاءه واستمراره.

ويعتقد الوظيفيون أيضا أن سلامة المجتمع والحفاظ على بنائه يتطلب اعتناق أبنائه للقيم ذاتها، إذ على المجتمع بمؤسساتها المختلفة، خصوصا تلك المسؤولة منها على تنشئة الأفراد في المجتمع أن تقوم بأدوارها التربوية والثقافية وأهمها نشر القيم الاجتماعية والثقافية التي يجب أن يتشاركها أفراد المجتمع حتى يتحقق التناسق في أفكارهم وآرائهم وتوجهاتهم وهو ما أشار إليه 'أنتوني غدنز' أيضا، بقوله: "إن المدرسة الوظيفية تُشدّد على أهمية الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع. ويتجلى الإجماع الأخلاقي هذا عندما يشترك أغلب الناس في المجتمع في القيم نفسها. ويرى الوظيفيون أن النظام والتوازن يُمثلان الحالة الاعتيادية للمجتمع. ويركز التوازن الاجتماعي على وجود إجماع أخلاقي بين أعضاء المجتمع. إن دوركايم، على سبيل المثال، كان يعتقد أن الدّين يؤكد تمسك الناس بالقيم الاجتماعية الجوهرية، ويُسهم بالتالي في صيانة التماسك الاجتماعي."[2]

وهنا نلاحظ تركيز الوظيفيين على مفهوم الإجماع الأخلاقي وارتباطه بمفهوم التوازن الاجتماعي. حيث أن الإجماع الأخلاقي ما هو إلا وسيلة لتحقيق هدف أسمى وهو التوازن داخل البناء الاجتماعي العام حيث تنتظم الوظائف والأدوار وتتوزع المسؤوليات على أفراد المجتمع الذين يجب عليهم توليها والقيام بها بأفضل ما يمكن، وهذا كلّه سبيل للحفاظ على النسق الاجتماعي السائد. وهو ما يسمّى بالوظيفة المحافظة للاتجاه الوظيفي في علم الاجتماع، حيث يرى الوظيفيون أن التكامل والتعاون الوظيفي بين أعضاء المجتمع يضمن استقرار النمط الاجتماعي ومن ثم بقاؤه والمحافظة عليه، كحالة صحية للمجتمع.

[1] – أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصُّياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005، ص 74.

[2] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

ويتفق المفكّرون عموما على جملة من القضايا التي تعتبر مبادئ للنظرية البنائية الوظيفية ومرتكزات أساسية لها، والتي تُعبّر عما أوردناه بخصوص هذه النظرية الاجتماعية بشكل عام. ويوجزها 'غني ناصر حسين القريشي' في مؤلفه 'المداخل النظرية لعلم الاجتماع' في النقاط التالية:[1]

1) النظرة الكلية للمجتمع بوصفه نسقا حيويا يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة بنائيا والمتساندة وظيفيا لبلوغ النسق أهدافه.

2) استناد العملية الاجتماعية لتعدد العوامل الاجتماعية وتبادل التأثر والتأثير فيما بينها.

3) إن الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الدينامي الذي يشير إلى حالة الاستجابة للتغير الخارجي المعزّزة بآليات التلاؤم والضبط الاجتماعي.

4) لا يخلو النسق من التوترات والانحرافات والقصور الوظيفي غير أنها تحلّ نفسها بنفسها وصولا إلى التكامل والتوازن.

5) يحدث التغير بصورة تدريجية ملائمة أكثر مما يحدث بصيغة فجائية.

6) التغير الحاصل إنما يأتي من ثلاثة مصادر أساسية تتمثل في تكيف النسق مع المتغيرات الخارجية، والنمو الناتج عن الاختلاف الوظيفي، والتجديد والإبداع من جانب أفراد النسق وجماعاته.

7) إن أهم العوامل الأساسية في خلق التكامل يتمثل في الاتفاق على القيم.

وحسب هذه المبادئ، فالبنائية الوظيفية تَعتبر المجتمع عبارة عن بناء كلي يتكون من مجموعة من البناءات الجزئية ذات الأدوار المتكاملة، شأنها في ذلك شأن الكائن الحي. وهذه الكيانات أو البناءات الجزئية تتفاعل مع بعضها البعض وتتبادل التأثير فيما بينها خلال القيام بالأدوار والوظائف في البيئة الاجتماعية التي تنتمي إليها فينتج عن هذا التفاعل العمليات أو الظواهر الاجتماعية.

وتقّر هذه المبادئ النظرية بمبدأ التغير والتطور للنسق أو البناء الاجتماعي والذي يُمكن أن يكون نتيجة عوامل خارجية أو داخلية. فالتغير الخارجي يتطلب مقدرا ملائما من التلاؤم والضبط الاجتماعي الذي يتولى النسق القيام

[1]– غني ناصر حسين القريشي: المداخل النظرية لعم الاجتماع، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2015، ص165.

به عبر عمليات وأنشطة مختلفة باستخدام آليات كفيلة بتحقيق التوازن الاجتماعي في ظل التغير والتطور الحاصل في المجتمع وهي الوظيفة الاجتماعية لعدد كبير من المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة...وغيرها، والتي تتولى إدارة التغير وجعله بنّاءًا في المجتمع عبر تكوين الأفراد وإعدادهم وتدريبهم وفق المتطلبات الوظيفية الجديدة للأدوار المنوطة بهم في ظل التغيرات الحاصلة. كما أن هذه المؤسسات مطالبة بتحقيق ما يُسمى بالإجماع الأخلاقي حول كل ما هو جديد من أفكار وممارسات في الوظائف الاجتماعية حتى يتحقق التوازن الاجتماعي من جديد في ظل التطورات الجديدة، وهذا يصب في مصلحة النظام الاجتماعي العام الذي يتمكن بهذه الكيفية من الحفاظ على استقراره وديمومته.

أما المشكل الثاني من التغير فيكون داخليا ناتجا عن الأفراد أو المؤسسات داخل المجتمع والذي يستدعي أيضا تدخل المؤسسات الاجتماعية للتحكم في هذه التغير وجعله متناسقا مع متطلبات وحاجات البناء الاجتماعي العام ومتلائما معها.

ويرى الوظيفيون أيضا أن النسق الاجتماعي سواء كان كليا أو جزئيا يتسم بالقدرة على تجاوز المشاكل التي يصادفها والتي يمكن أن تُحدث أزمات وتوترات داخله أو بين أجزائه عبر آلية التكامل والتوازن، هذه الآلية التي يعتمد تحقيقها في المجتمع على مدى الاتفاق حول مجموعة من القيم التي يؤمن بها أفراد ذاك المجتمع ومؤسساته المختلفة، والتي تعتبر بمثابة التوجّه لسلوكاتهم وتوجهاتهم.

وكخلاصة حول القضايا والطروحات التي تضمنتها النظرية البنائية الوظيفية، والتي نحاول في ضوئها فهم موضوع الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء الأساتذة في الدارس الثانوية، نتطرق إلى جملة النقاط التي لخصها 'رابح كعباش' كما يلي:[1]

- يقوم هذا الاتجاه على افتراض أن أجزاء المجتمع مرتبطة ببعضها على الرغم من استقلالها الظاهري، وتستمد الوظيفية نظرتها إلى المجتمع من المماثلة العضوية لجسم الإنسان وتُشبّه المجتمع به، بحيثتُشبّه أعضاء الجسم داخل هذا البناء الكلي بالوظائف الاجتماعية التي تؤديها التنظيمات والمؤسسات المختلفة داخل البناء الاجتماعي.

[1]- رابح كعباش: الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر، 2007، ص ص 88-89.

– بما أن النظام الاجتماعي يقوم على مبدأ الاعتماد المتبادل بين المكونات، فإن أي تغير يطرأ على مكوَّن أو جزء من مكونات المجتمع يُصاحبه بالضرورة تغيّر مشابه في الأجزاء الأخرى، وفي المجتمع ككل على اعتبار ترابط وتشابك أجزاء النسق الاجتماعي.

– اعتبار بناءات ونظم وأنساق ومؤسسات المجتمع على أنها مرتبطة ببعضها البعض ومتناسقة ومنسجمة، وتهدف كل هذه المؤسسات والأنساق الاجتماعية إلى تحقيق التكامل والاتّساق بغية المحافظة على أكبر نسق والمتمثل في المجتمع، ويتمثل هذا التكامل في التصورات والأفكار التي تحقق التكامل البنائي والاتساق الوظيفي للحصول على استقرار واستمرار البناءات الاجتماعية الأساسية.

– الأجزاء المكونة للمجتمع متكاملة وأنها ذات اعتماد متبادل، متساندة على شكل معيّن، إذ تُسهم بطريقة معينة في تدعيم الكل. ويؤكد هذا الاتجاه على فكرة أن المجتمع يُمثّل نسقا يتألف من مجموعة من الأجزاء المترابطة.

– تركز النظرية الوظيفية على دراسة العلاقة بين مختلف الأجزاء والمجتمع ككل، كما يعتبر هذا الاتجاه أن راضنا لأفكار ومفاهيم ومبادئ النظرية البنائية الوظيفية.

– المجتمع يتألف من شبكة منظمة من الجماعات المتآلفة والمستقرة، وذلك باتفاقها حول القيم المتعلقة بالأهداف وطرق تحقيقها.

إن التطرق إلى الأفكار والقضايا الأساسية التي طرحتها البنائية الوظيفية عبر تطورها، ليس إلا مدخلا لفهم وتفسير الظاهرة المدروسة من طرفنا في هذا البحث السوسيولوجي، وفيما يلي، نتناول هذه الظاهرة المدروسة، وهي دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لدى أساتذة التعليم الثانوي، في ضوء تلك الطروحات الفكرية التي تناولناها خلال استعراضنا لأفكار ومفاهيم ومبادئ النظرية البنائية الوظيفية.

– الإشراف التربوي هو وحدة اجتماعية.

– أداء الأساتذة هو أيضا وحدة اجتماعية.

– البناء هو العلاقة بين الإشراف التربوي وأداء الأساتذة والذي يُمثّل بناءً جزئيا في بناء جزئي آخر أكبر منه وهو منظومة التربية والتعليم في المجتمع.

– العلاقة بين الإشراف التربوي وأداء الأساتذة تكون في شكلها الرسمي الذي تُنظمه القوانين والتعليمات الرسمية المنظمة لمهنة المشرف التربوي في علاقتها بأداء الأساتذة، كما أنها تكون في شكلها غير الرسمي وهي العلاقات الاجتماعية التي تربط المشرفين التربويين بالأساتذة الذين يشرفون عليهم في الميدان التربوي والتعليمي.

– الوظيفة هي النشاطات والأفعال الاجتماعية التي يتفاعل عبرها المشرفون التربويون مع الأساتذة لتحسين أدائهم في الواقع الاجتماعي.

– الدور هو ما تمّ القيان به فعليا من تلك النشاطات والأفعال الاجتماعية المطلوبة في العمليات الإشرافية.

والمجتمع كنظام أو كبناء كلي أو عام يتكون من مجموعة من الأنظمة أو الأبنية الجزئية المرتبطة مع بعضها بشكل وظيفي، وبالتالي فمنظومة التربية والتعليم هي بناء جزئي يتكون في حد ذاته من أبنية جزئية أصغر منه، والتي يُمكن تسميتها بالوحدات الاجتماعية. وعليه، يكون الإشراف التربوي هو وحدة اجتماعية لها وظيفتها في المنظومة التربوية والتعليمية وهو يرتبط بوحدات اجتماعية أخرى من ضمنها أداء الأساتذة.

وهذه الوحدات الاجتماعية لها وظائف محددة، وهي جملة النشاطات والأفعال المطلوبة منها، وهذه الوظائف، حسب الوظيفيين طبعا، تهدف إلى خدمة الإنسان في المجتمع وتلبية حاجاته الأساسية. فالإشراف التربوي لديه مهام وأنشطة وأدوار يتعين عليه القيام بها على أحسن وجه والتي تعتبر كخدمة للأساتذة الذين يسعون إلى تحسين أدائهم ورفعه إلى المستوى المطلوب من خلال المساعدة والدعم التي يوفرها لهم المشرفون التربويون. وهذا يساعد الأستاذ، بدوره، عل تقديم خدمات لطلابه تتمثل في حصول التعلم لديهم وتنمية مهاراتهم المعرفية والسلوكية والوجدانية، وغيرها من أهداف التربية والتعليم كنظام جزئي.

وبالتالي، فالوحدات الاجتماعية الصغرى التي تتمثل في المشرفين التربويين والأساتذة ترتبط مع بعضها بشكل وظيفي، وهي تعتمد على بعضها البعض في إطار تعاوني أيضا. فالمشرف التربوي يتعاون مع الأساتذة لتقديم خدمات تربوية وتعليمية للتلاميذ، أي لتحقيق أهداف البناء الجزئي المسمى بالمنظومة التربوية والتعليمية، وهذا كله خدمة للبناء الاجتماعي العام، الذي يضمن المحافظة على نظامه ونسقه العام مادام الأشخاص يحصلون على متطلباتهم، ويُحقّقون رغباتهم وحاجاتهم في المجتمع.

فالأستاذ هنا، يحصل على جزء من متطلباته وحاجاته التي يحتاجها لممارسة مهنة التعليم بمهامها ومسؤولياتها المختلفة، وبالأدوار المرتبطة بها، من المشرف التربوي الذي يساعده على القيام بوظيفته المتمثلة في مساعدة الطلاب وتمكينهم من تحقيق حاجاتهم المعرفية والمهارية والوجدانية من العملية التعليمية التعلمية بما يخدم مصلحتهم ومصلحة المجتمع على حد سواء.

وتظهر هنا أهمية التعاون والتكامل بين الوحدات الاجتماعية الجزئية، حيث تعتمد هذه الوحدات على بعضها بعض لتحقيق احتياجاتها وإشباع متطلباتها، فمن خلال التعاون والتكامل يتشارك الأساتذة والمشرفون التربويون في إنجاز وإنجاح العمليات الإشرافية لتحسين أدائهم المهني، عن طريق تبادل المعارف والخبرات فيما بينهم. فالمشرف التربوي مهما اتسعت دائرة معارفه وخبراته في المادة العلمية التي يشرف عليها، وفي امتلاك المهارات والأساليب الملائمة للممارسة التعليمية، إلا أنه يبقى بحاجة دائما إلى تحديث وتجديد تلك المعارف والخبرات وصقلها أكثر، خصوصا في ظل التغير المستمر للوسائل والأساليب والطرق المستحدثة في مجال التربية والتعليم اليوم. أما الأساتذة، فهم يستفيدون من الخبرة الواسعة للمشرف التربوي في مجال تخصصهم العلمي والأكاديمي، وكذا في المجال البيداغوجي والاجتماعي للعملية التعليمية. وعلى هذا الأساس، تكون العمليات الإشرافية عبارة عن تبادل للأفكار والخبرات، ومكانا لطرح المشاكل ومناقشة الصعاب والعراقيل التي تصادف الأساتذة في الواقع التعليمي، ومن ثم تزويد الأساتذة بالمهارات والكفايات المهنية الضرورية لتجاوز المشاكل والعراقيل التربوية والتعليمية، حتى يتحسن أداءهم المهني باستمرار، فيحققوا بذلك أهداف التربية والتعليم في المجتمع.

ومن وجهة نظر البنائيين الوظيفيين أيضا، فالتعاون والتكامل في الوظائف والأدوار بين الأساتذة والمشرفين التربويين يجعلهم أكثر تماسكا وهو المطلوب في الواقع التعليمي بالنسبة للعمليات الإشرافية، بل إن التماسك والارتباط العضوي والوظيفي يشكل أحد المبادئ الرئيسية للإشراف التربوي اليوم، حيث يُنتظر من المشرف التربوي أن يكوّن علاقات اجتماعية مع الأساتذة الذين يشرف عليهم يشعرون من خلالها أنهم في أمان معه، وأنه هو ذلك الشخص الموثوق به، الذي يُمكنهم اللجوء إليه كلما دعت الحاجة إلى ذلك، لطلب الدعم والمساعدة والتوضيحات حول المشاكل والصعاب التي تواجههم في عملهم التعليمي والتربوي سواء ما تعلق بالمادة العلمية المدرّسة، أو ما يرتبط بالتلاميذ، خصوصا أن أستاذ التعليم الثانوي يتعامل مع فئة عمرية ومرحلة نمائية حساسة، مثلما وضحنا ذلك في الفصل الأول من هذه الدراسة.

وبهذه النظرة الوظيفية، للمنظومة التربوية، تُصبح هذه الأخيرة عبارة عن كائن حي يتوقف عمل كل عضو فيه على مدى قيام الأعضاء الآخرين بوظائفهم وأدوارهم على أحسن حال. وبهذا المعنى، فالأساتذة كوحدة اجتماعية هي بمثابة عضو في جسم المنظومة التربوية والتعليمية، وهذا العضو يحتاج إلى الأعضاء الآخرين، كالإشراف التربوي، بأن يقوموا بوظائفهم وأدوارهم بالجودة المطلوبة حتى يتمكن هو ذاته من القيام بأدواره بالشكل الذي يُحقق أهداف المنظومة التربوية والتعليمية.

والتعاون والتكامل الوظيفي بين المشرفين التربويين والأساتذة كوحدات اجتماعية داخل المنظومة التربوية التي تمثل بناءً جزئيا في البناء الاجتماعي العام، يتطلب إيمان هذه الوحدات الاجتماعية الصغرى بالقيم ذاتها. وهنا يُمكن القول، أن هذه الوحدات يجب أن تؤمن بأهمية الإشراف التربوي والجدوى منه، وأن تؤمن بقدرة الأساليب الإشرافية المستخدمة على تحقيق الغاية من العملية الإشرافية. فالقيم المشتركة بين المشرفين التربويين والأساتذة حول إمكانية الإشراف التربوي، كآلية تربوية، من إحداث تطور ونمو في أداء الأساتذة يُمكن أن يكون دافعا قويا للاعتماد على هذه الآلية في إطارها التربوي الصحيح باستخدام أساليبها المختلفة. وهذا ما ذهب إليه أصحاب الاتجاه الوظيفي بتركيزهم على الإجماع الأخلاقي ودوره في تحقيق الاتساق والتوازن الاجتماعي الذي يحافظ على المنظومة التربوية، ويضمن بقاءها واستمرارها، وكذلك الحفاظ على النسق الاجتماعي العام.

ويتعامل أصحاب الاتجاه البنائي الوظيفي مع التّغير بكثير من العناية والتركيز، فهم يرفضون التغيرات الجذرية والفجائية، لكنهم، بالرغم من ذلك، يؤمنون أن التغير من القوانين التي يجب الاعتداد بها. فأي تغير يصيب أحد الأبنية الجزئية أو الوحدات الاجتماعية سوف يؤدي بالضرورة إلى إحداث تغيرات في الأبنية والوحدات الاجتماعية التي يرتبط بها، والتي يتكامل ويتسق عمله معها.

وعليه، يكون على الإشراف التربوي الأخذ بالتغيرات الحاصلة في التربية والتعليم في العالم، والأخذ كذلك بالتغيرات التي تعرفها الأبنية الاجتماعية الجزئية الأخرى في المجتمع المحلي كالبناء الثقافي والتكنولوجي، وأن يعمل على دمج هذه التغيرات بشكل مستمر داخل المنظومة التربوية والتعليمية، لتتكيّف مع عناصر ومكونات هذه المنظومة التي تعتبر وحدات اجتماعية. فالأساليب والطرق المبتكرة في التربية والتعليم تصل إلى المعلم أو الأستاذ عن طريق المشرف التربوي الذي يؤهل هذا الأخير للتكيف مع المستجدات في مجال تخصصه، حتى يتفاعل معها بإيجابية، فيُتقن العمل بها بما يتوافق مع أهداف التربية والتعليم للمنظومة التي ينتمي إليها.

وبعد أن تطرقنا إلى المقاربة البنائية الوظيفية لموضوع الدراسة الحالية في ضوء الأفكار والطروحات الأساسية لها بشكل إجمالي، فإننا نقوم فيما يلي بالتطرق إلى المقاربة النظرية حسب أفكار بعض أهم رواد الاتجاه البنائي الوظيفي، والتي لها علاقة بمتغيرات ومؤشرات موضوع الدراسة الراهنة.

- **'أوجست كونت':**

يرى 'أوجست كونت' أن "المجتمع يتكون من ثلاث وحدات هي الفرد، والأسرة، والمجتمع، والقوة الاجتماعية في هذا البناء تُستمد من تضامن الأفراد واتحادهم ومشاركتهم في العمل وتوزيع الوظائف والمهام فيما بينهم"[1]

ويُركّز 'أوجست كونت' هنا على الفرد والأسرة والمجتمع كوحدات رئيسية لدراسة المجتمع والظواهر الاجتماعية والتربوية فيه. وهو يُركز على دور الأفراد كقوة حاسمة في البناء الاجتماعي والتي أطلق عليها اسم القوة الاجتماعية. فمن وجهة نظره، فالأفراد يتحدون مع بعضهم البعض، ويتشاركون الأعمال، والأفعال، والأدوار، والوظائف في المجتمع حسب ما يلائم كل فرد، مما يخلق بينهم علاقة تضامنية، تعتبر بدورها أساس تلك القوة الاجتماعية في المجتمع.

وهذا يتلاءم مع أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي في هذه الدراسة، وهو العمل التعاوني بين الأساتذة الزملاء. فالعمل التعاوني يُمكّن الأساتذة من استغلال الخبرات المهنية لبعضهم البعض في تحسين أدائهم، لذلك يُفترض من المشرفين التربويين دفع الأساتذة الذين يشرفون عليهم إلى التعاون فيما بينهم لتبادل المعارف والخبرات التعليمية والتربوية، وتشجيعهم على طرح مشاكلهم وانشغالاتهم على بعضهم البعض كوسيلة لاكتساب مهارات جديدة في التعليم، أو إدخال تعديلات على بعض ممارساتهم التعليمية لتحقيق تقدم في أدائهم ومن ثم تحسين نوعية هذا الأداء.

- **'إميل دوركايم'**

يعتبر "إميل دوركايم" من أبرز العلماء والمفكرين الذين أسسوا لعلم اجتماع التربية، وذلك عبر الأعمال العديدة التي قدمها في هذا السياق. ومن الأفكار التي طرحها دوركايم في أعماله المتنوعة، والتي لها علاقة مباشرة بموضوع دراستنا الراهنة، هي تركيزه على الجانب النفسي في التربية والتعليم رغم اعتباره أن التربية والتعليم في

[1]- بواب رضوان: النظرية السوسيولوجية في التربية، البدر الساطع، الجزائر، ط1، 2021، ص49.

الأساس عمليات اجتماعية. فمن وجهة نظره، يقع على التربويين في المجتمع بناء شخصية الأفراد وإعدادهم في جوانب مختلفة منها الجانب النفسي. "وبذلك فإن دوركايم يصر على أن التربية هي شيء اجتماعي هدفها إعداد الأطفال (الأفراد) معرفيا واجتماعيا وأخلاقيا ومساعدتهم على تحقيق النمو النفسي والجسمي والعقلي والأخلاقي السليم"[1]

ولما كان الجانب النفسي على قدر كبير من الأهمية في ناء شخصية الطلاب فإننا نرى أنه يتوجب على المشرفين التربويين إعداد الأساتذة وتدريبهم في مجال المهارات النفس سيكولوجية حتى يتمكنوا من فهم واستيعاب الأفكار والنظريات والدراسات السيكولوجية وحتى يستخدمونها في فهم شخصيات التلاميذ للتعامل الرشيد معهم، ليمكنوا من بناء شخصيات قوية لدى الطلاب. فمن خلال تمكن الأستاذ من المهارات النفس سيكولوجية في التربية والتعليم يتمكن من مساعدة الطلاب على استغلال طاقاتهم وإمكاناتهم في تحقيق التعلم لديهم، مما يمكنهم من تحقيق الغايات الأساسية للتربية والتعليم ومنها الاكتشاف والابتكار في شتى المجالات المعرفية التي يدرسونها، ولهذا يرى 'دوركايم' أن العملية التربوية التعلمية "هي عملية سيكولوجية تسعى إلى تفجير الطاقات الكامنة في الإنسان"[2]. وهذا يمثل أحد مؤشرات الأداء البيداغوجي الذي نسعى إلى دراسته في هذا البحث.

ويركز 'دوركايم' أيضا على أهمية التكامل بين دور كل من المدرسة والأسرة لنجاح العملية التربوية والتعليمية، والذي يشكل أيضا أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي الذي نحن بصدد دراسته في بحثنا هذا. وهذا التكامل في الأدوار من شأنه تحقيق غايات كثيرة في تربية الأفراد وتعليمهم، "وبالتالي فدور المدرسة هو دور يُكمّل دور الأسرة التربوي، حيث يتوافقان ويتحدان من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف منها تهيئة الأطفال وتنشئتهم ونقلهم من اللااجتماعية إلى الاجتماعية مع تنمية شخصية المتعلم عن طريق التربية الأخلاقية."[3]

وهذا التكامل هو مطلب وظيفي ضروري في البناء الاجتماعي، حسب 'دوركايم'، الذي يجب على بناءاته الجزئية كالأسرة والمدرسة أن تتعاون من أجل إنجاح العملية التربوية في المجتمع وتحقيق الغايات السامية لها، فكلا المؤسستين الاجتماعيتين تسعى إلى تعليم الأفراد وتربيتهم عبر إكسابهم المهارات والخبرات اللازمة والمعارف والقيم التي يحتاجونها للممارسة الأدوار الاجتماعية التي يوكلها إليهم المجتمع الذي يعيشون فيه بالكفاءة المطلوبة. لذا

[1]- المرجع السابق، ص 52-53.
[2]المرجع السابق، ص 52.
[3]- المرجع السابق، ص 58.

"استنادا لتصوراته حول الأنساق الاجتماعية ووظيفتها في المجتمع، يُصرّ 'دوركايم' على ضرورة التعاون والتكامل بين نسقي الأسرة والمدرسة"[1]

وقد تناول 'دوركايم' أهمية عمليات القياس والتقويم في التربية والتعليم وفي المجتمع عامة كآلية كفيلة بتنمية وتطوير الأفراد والمجتمع على حد سواء، وهذه العمليات أيضا، هي مؤشرات للأداء البيداغوجي الذي نتناوله بدورنا في هذه الدراسة، فالقياس أو التقييم يتم عن طريق مقارنة المستوى المنجز من الأداء للحكم على مدى اقترابه من النموذج المثالي، وللحكم على مدة تحقيقه للأهداف المسطرة مسبقا، أي أنه يُمكن الحكم على جودة الأداء عن طريق القياس أو التقييم. لكن القياس أو التقييم ليس الهدف الرئيسي بل إنه فقط وسيلة لكشف جوانب الضعف والقصور في الأداء المنجز في الواقع من طرف الأفراد ليتم لاحقا معالجة المشاكل والصعاب التي حالت دون الوصول إلى المستوى المطلوب من الأداء، وهو ما يسمى بعملية التقويم.

وعمليات التقييم والقياس والتقويم هي عمليات أساسية في عمل الأستاذ في المدارس الثانوية الذي يتوجب عليه قياس مدى تحقق الغايات والأهداف التربوية والتعليمية لدى طلابه، ليقوم بعدها بتقويم أدائهم، ليرفع من تعلمهم ويُحقق الأهداف المطلوبة. وهذا يتطلب من وجهة نظرنا، متابعة المشرف التربوي لأداء الأساتذة لعمليات التقييم والتقويم لتلاميذهم حتى يكتسبوا المهارات اللازمة للقيام الأمثل بهذه العمليات التربوية الهامة. وهذا مذهب 'دوركايم' الذي يؤكد على "دراسة دور القياس والتقويم في إعداد الكفاءات والملكات البشرية التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته وتطويره" [2]

- **'كارل مانهايم'**

يُركز 'كارل مانهايم' على الأستاذ أو المعلم كفاعل أساسي في العملية التربوية والتعليمية، وهو يرى أن "دور المعلم في الصف أو المدرسة إنما يتأثر بالمبادئ الاجتماعية التي يعتمدها المعلم في التعامل مع التلاميذ، وأثر العلاقة التي تربط المعلم بتلاميذه في عملية التربية، فالمعلم قد يحمل مبادئ اجتماعية إيجابية من شأنها أن تشد التلاميذ إليه وإلى مادته العلمية كالعدالة والتعاون والديمقراطية....وقد يحمل سمات مذمومة تجعل الطلبة ينفرون منه ومن مادته العلمية كالتشنج ولانفعال والتحيّز والديكتاتورية والتسلطية..."[3]والملاحظ هنا، أن 'مانهايم' يؤكد أن العملية

[1] – المرجع السابق، نفس الصفحة

[2] – المرجع السابق، ص 55.

[3] – المرجع السابق، ص 70.

التربوية والتعليمية هي عملية اجتماعية، وأداء المعلم يرتبط بالمبادئ الاجتماعية التي يعتمدها في القيام بأدواره التربوية والتعليمية داخل حجرات التدريس، وهي مبادئ يُقسمها 'مانهايم' إلى مبادئ اجتماعية إيجابية وأخرى سلبية. وهذه المبادئ تجمع بين مجموعة من القيم مثل العدالة في التعامل مع الطلاب، ومجموعة من الأساليب التربوي مثل الأسلوب الديمقراطي أو التسلطي. ويرى 'مانهايم' أن هذه القيم والأساليب الاجتماعية المتبعة من طرف المعلمين لها تأثير كبير في نجاح أو فشل العلاقة التربوية بينهم وبين تلاميذهم وهي الأخرى ذات تأثير فعال في نجاح أو فشل المعلم في عمله التربوي والتعليمي. فالمبادئ الاجتماعية الإيجابية المستخدمة من طرف المعلم تجعل علاقته بتلاميذه جيدة وهذا يقودهم نحو تحقيق التعلم، أما الأساليب الاجتماعية السلبية فتجعل علاقة المعلم بتلاميذه سلبية أيضا، مما يجعل إقبالهم على التعلم ضعيفا وبالتالي لا تتحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية.

وتتناول التربية المعاصرة هذه الأفكار التربوية، التي لازالت تراها بالأهمية ذاتها في نجاح أو فشل المعلم في أدائه الاجتماعي والبيداغوجي، ويُصطلح عليها اليوم بالقيادة الصفية، فالأستاذ يُعتبر قائدا لجماعة التلاميذ نحو تحقيق التعلم لديهم، وبناء شخصياتهم في جوانبها المختلفة، وتكوينهم وإعدادهم بالكفاءة المرجوة. وهذا الدور القيادي للأستاذ في قسمه يتطلب منه القدرة على التأثير بفعالية في طلابه حتى يسهل عليه توجيههم وإرشادهم نحو ما فيه تحقيق الغايات التربوية والتعليمية.

وفي دراستنا هذه نركز على الدور القيادي الرشيد للأستاذ كمؤشر على أدائه الاجتماعي، لذا نرى أنه من الواجب على المشرفين التربويين تزويد الأساتذة بالقيم والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم قادة تربويين ناجحين في قيادة التلاميذ الذين يدرسونهم نحو تحقيق أهداف التربية والتعليم.

- **'تالكوتبارسونز'**

يُعتبر 'تالكوتبارسونز' من أبرز رواد النظرية البنائية الوظيفية، و واحد من المهتمين بالتربية والتعليم بمؤسساتها المختلفة، كأنساق فرعية في النسق الكلي أي المجتمع.

ويذهب 'تالكوتبارسونز' مذهب كل من 'دوركايم' و'مانهايم' في التركيز على ضرورة وأهمية التكامل الوظيفي بين دور المدرسة ودور الأسرة في التربية والتعليم في المجتمع، فهو يرى أن "للأسرة والمدرسة أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية على اعتبار أن دورها متكامل وضروري في اكتساب المتعلم الخبرات والمهارات واستدماج القيم والمعايير

الاجتماعية والمحددة بأهداف التربية"[1]. فالمتعلم يتدرج نحو المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المدرسة والأسرة، لذلك وجب التكامل بينهما لإحداث الاتساق في نوع القيم والمعايير الاجتماعية، وكذلك في الخبرات والمهارات التي تزرعها في الطلاب والتي تعبر عن أهداف التربية والتعليم في المجتمع.

ويعطي 'بارسونز' عناية بالغة للمعلم في العملية التربوية والتعليمية، بل إنه يراه المسؤول عن الأفعال والنشاطات التربوية داخل المدرسة، وهو المحرك الأساسي لمدخلات المنظومة التربوية نحو تحقيق الأهداف والغايات التعليمية، فهو يعتقد أن "العملية التعليمية داخل المدرسة أساها أفعال تربوية ونشاطات موجهة نحو الآخرين، والمعلم كمسؤول عن هذه الأفعال يتعين عليه توظيف كل السلوكيات والأساليب التدريسية المساعدة على إنجاح وإيصال محتوى المادة الدراسية للتلاميذ كفعل تربوي يهدف من خلاله إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية وفهم وتفسير سلوكات وردود أفعال الطلبة داخل الحجرة الصفية، ومعرفة مستوياتهم وقدراتهم التحصيلية."[2]

فحسب 'بارسونز' يتحمل الأستاذ مسؤولية فهم وتفسير سلوكات المتعلمين داخل المدرسة وردود أفعالهم تجاه المادة المقدمة من طرفه، وهذا ما ذهبنا إليه في هذه الدراسة من خلال التركيز على مؤشر اكتساب الأستاذ للمهارات والخبرات النفس سيكولوجية حتى يتمكن من الأداء النفي السيكولوجي في العملية التربوية والتعليمية والتي أشار 'بارسونز' إلى بعضها مثل فهم وتفسير المعلم لسلوكات الطلبة وردود أفعالهم داخل حجرات الدراسة. وبهذا يكون من الواجب على المشرفين التربويين إكساب الأساتذة المهارات النفس سيكولوجية كآلية من آليات الأداء الفعال للأستاذ.

وكذلك، يهتم 'بارسونز' بأهمية تقييم الأستاذ لمستوى التلاميذ، وهذا يتطلب أيضا، من وجهة نظرنا، اهتمام المشرفين التربويين بهذه المهارة الأدائية لدى الأستاذ حتى يُحسن أدائها في الواقع التعليمي، وهذا أيضا مذهب دوركايم، مثلما وضحناه سابقا.

ويمكن القول من هذا المقام، أن 'بارسونز' يعطي الأولوية الأولى للأستاذ في نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية، وهذا يتطلب، إذن، اهتمام المشرفين التربويين بكافة المهارات المطلوبة لقيام الأستاذ بالأداءات التربوية

[1]- المرجع السابق، ص 73

[2]- المرجع السابق، ص 77.

والتعليمية، ومنها الأداء الاجتماعي والبيداغوجي، اللذان يمثلان محور اهتمامنا في هذه الدراسة، على الوجه الذي يحقق أهداف التربية والتعليم في المجتمع.

2. نظرية الفعل الاجتماعي (ماكس فيبر):

تعتبر نظرية الفعل الاجتماعي واحدة من أبرز النظريات السوسيولوجية التي حاولت فهم وتفسير الظاهرة الاجتماعية في سياقها التفاعلي. "ويُقصد بالفعل سلوك الفرد أو الإنسان داخل المجتمع، مهما كان ذلك السلوك ظاهرا أو مضمرا، صادرا عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي"[1]. فكل ما يصدر عن الفرد من سلوكات في بيئة تفاعلية يعتبر فعلا اجتماعيا من وجهة نظر 'فيبر'، مهما اختلفت الدوافع والأسباب والظروف المحيطة بهذا السلوك البشري الذي يحدث في المجتمع، "ويعني هذا أن المجتمع يتكون من مجموعة من الأشخاص الذين يقومون بسلوكيات أو أفعال أو أعمال، وهذه الأفعال جوهر علم الاجتماع. وهذا يعني أن مقاربة 'ماكس فيبر' مقاربة فردية، تدرس سلوك الفرد داخل المجتمع، في إطاره التواصلي والتفاعلي"[2].

واعتمدنا في هذه الدراسة على نظرية الفعل الاجتماعي مبني على قدرة هذه المقاربة على تفسير الظاهرة محل الدراسة والمتمثلة في دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي. فالأداء –كما عرفناه سابقا– هو بالأساس مجموعة من الأفعال والسلوكات الصادرة عن الأستاذ في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، أي أنه عبارة عن سلوك اجتماعي يصدر عن الأستاذ خلال تفاعله مع طلابه. أي أن السلوك الاجتماعي هو أساس هذا البحث الذي يعتبر مفهوما أساسيا في نظرية الفعل الاجتماعي.

"وبالسلوك الاجتماعي يعني فيبر أي حركة أو فعالية مقصودة يؤديها الفرد وتأخذ بعين الاعتبار وجود الأفراد الآخرين. وقد يكون سببها البيئة أو الأحداث التي تقع فيها أو الأشخاص الذين يلازمون الفاعل الاجتماعي الذي يقوم بعملية الحدث أو السلوك. والسلوك الاجتماعي يعتمد على ثلاثة مقاييس أساسية هي:

أ. وجود شخصين أو أكثر يتفاعلان مع ويُكوّنان السلوك أو الحدث الذي نريد دراسته في هذا المقام.

ب. وجود أدوار اجتماعية متساوية أو مختلفة يشغلها الأفراد القائمون بالسلوك

[1]– جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018، ص64.

[2]– المرجع السابق، ص 66.

ج. وجود علاقات اجتماعية تتزامن مع عملية السلوك"[1]

وفي ظل هذا التصور، نجد أن العمليات الإشرافية التي يتفاعل فيها المشرف التربوي مع أستاذ أو مجموعة أساتذة هي ظواهر اجتماعية تتضمن سلوكات وأفعال صادرة عن المشرف التربوي وأيضا عن الأساتذة أنفسهم، على اعتبار أن المواقف الإشرافية هي مواقف تفاعلية وتواصلية بين المشرف والأستاذ. فالمشرف التربوي يقوم بأفعال وسلوكات الهدف منها تزويد الأساتذة بالمعارف والخبرات التي تُكسبهم مهارات الأداء الاجتماعي والبيداغوجي المطلوبين في العملية التعليمية التعلمية.

وهي أيضا سلوكات اجتماعية حسب مقاييس السلوك الاجتماعي المحددة في هذا التعريف، حيث:

- ✓ يتضمن الموقف الإشرافي شخصين أو أكثر، أي على الأقل، مشرف تربوي وأستاذ أو مجموعة من الأساتذة الذين يتفاعلون فيما بينهم.
- ✓ للمشرف التربوي والأساتذة أدوار اجتماعية يشغلونها.
- ✓ المواقف الإشرافية تتضمن علاقات اجتماعية بين المشرف والأساتذة وهي أساس التفاعل الاجتماعي الحاصل بينهم في تلك المواقف.

وبهذا نجد أن الإشراف التربوي هو عبارة عن أفعال وسلوكات اجتماعية تصدر عن المشرفين التربويين في المواقف الإشرافية التي تجمعهم بالأساتذة وهذا من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف منها تحسين أداء الأساتذة في الواقع التعليمي. فهذه الأفعال والسلوكات الاجتماعية هي أساس بناء المجتمع بكياناته ومؤسساته المختلفة، حسب 'فيبر' الذي يعتقد أن لبنى تتمثل نتيجة تفاعل الأفراد على نحو معين. "إذا كانت المنظورات الوظيفية والصراعية تؤكد أهمية البنى التي توجّه المجتمع وتؤثر في السلوك البشري، فإن نظريات الفعل الاجتماعي تولي قدرا أكبر من الأهمية لدور الفعل والتفاعل بين أعضاء المجتمع في تكوين هذه البُنى"[2]. أي أن 'فيبر' يعتقد بأسبقية الأفراد وسلوكاتهم وأفعالهم الاجتماعية على البنى ذاتها. فهي من وجهة نظر فيبرية تتشكل عبر الأفعال الصادرة عن الأفراد في المواقف المختلفة حسب الظروف المحيطة بتلك المواقف. فالأفراد يتفاعلون بأفكارهم وآرائهم

[1]- إحسان محمد الحسن: النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل، عمان، ط2، 2010، ص273.

[2]- أنتوني غدنز: مرجع سبق ذكره، ص 76.

ومعتقداتهم خلال المواقف التفاعلية في إطار علاقات اجتماعية معينة وهذا مصدر أساسي لإحداث التحولات الاجتماعية أي إعادة تشكيل البنى الاجتماعية عبر عمليات التغير الاجتماعي. حسب أنتوني غدنز، الذي يقول في كتابه 'علم الاجتماع': "وخلاف لسابقيه من المفكرين الاجتماعيين اعتقد فيبر أن علم الاجتماع يُركّز على الفعل الاجتماعي لا على البنية الاجتماعية. إن الدوافع والأفكار البشرية في نظره تقف وراء التغير الاجتماعي، وبمقدور الآراء والقيم والمعتقدات أن تساهم في التحولات الاجتماعية. وبوسع الفرد، في نظره، أن يتصرف بحرية ويرسم مصيره في المستقبل"[1]

ونفهم هنا، أنه خلال دراستنا للإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء الأساتذة في إطار سوسيولوجي، يتوجب علينا دراسة السلوكات والأفعال الاجتماعية الصادرة عن طرفي العملية الإشرافية في المواقف المختلفة وهما المشرف التربوي والأساتذة الذين يتفاعلون مع بعضهم في تلك المواقف، بدل النظر في القوانين واللوائح والتعليمات المنظمة للعملية الإشرافية في إطارها الرسمي التي تشكل بناءً خاصا يُصطلح عليه بالإشراف التربوي الذي يتضمن مجموعة من المهام والأنشطة والوظائف لتحقيق أهداف معينة في المجتمع خصوصا في منظومة التربية والتعليم.

فالحكم على العمليات الإشرافية ومدى نجاعتها في القيام بالأدوار المنوطة بها ومنها تحسين أداء الأساتذة في الواقع التعليمي لا يصح إلا بالتمعن في الآليات والطرق التي تتم بها العمليات الإشرافية في الواقع، وما يحدث فيها فعليا من أفعال وسلوكات متبادلة بين المشرفين التربويين والأساتذة.

ومن جهة أخرى يرى 'فيبر' أن التفاعل بين هؤلاء الفاعلين في العمليات الإشرافية بإمكانه تطوير هذه الأخيرة عبر إدخال تغييرات وتعديلات مناسبة في طرقها وآلياتها، وفي الأنشطة والمهام والوظائف المنوطة بها، حسب متطلبات واحتياجات الواقع التعليمي والتربوي. أي أن الإنسان بأفكاره وقدراته ومهاراته الإبداعية هو الكفيل بتطوير البناءات التي ينشط ضمنها، فالمشرفون والأساتذة قادرون على تغيير الإشراف التربوي كجزء من المنظومة التربوية بما يتماشى مع متطلبات الأساتذة والطلبة على حد سواء، وهذا يصب في مصلحة التربية والتعليم وفي مصلحة المجتمع ككل.

[1]- المرجع السابق، ص 71.

وهذا يشترط ديمقراطية في الممارسة الإشرافية حتى يجد الأفراد المتشاركون لها الحرية الكافية للتعبير عن أفكارهم وآرائهم الإصلاحية والتجديدية التي يُمكنها السير بالعملية التربوية التعليمية نحو الأفضل، والتي هي نتاج التفاعل بين أولئك المتشاركين له، حسب ما ذهب إليه أيضا 'أنتوني غدنز' بقوله: "ولم يكن فيبر يعتقد كما اعتقد دوركايم وماركس أن للبنى وجودا مستقلا عن الأفراد. بل إنه كان يرى أن البنى في المجتمع إنما تتشكل بفعل تفاعل تبادلي معقّد بين الأفعال. من هنا، فإن من واجب عالم الاجتماع أن يتفهم المعاني الكامنة وراء هذه الأفعال."[1]

ومن المفاهيم الأساسية التي قامت عليها النظرية الفيبيرية، نجد مفهوم النموذج المثال. فحسب 'فيبر'، توجد نماذج افتراضية ذات صورة واضحة تماما عن الأوضاع أو القضايا الاجتماعية، وهي نماذج يمكننا الرجوع إليها لفهم الأمور والأوضاع الفعلية الحاصلة في المجتمع. وهذه النماذج المثالية لا تعني أنها تعبر عن صورة مثالية كاملة يجب الوصول إليها في الواقع، بل إنها مدخل للفهم في ظل إجراء المقارنات بين تلك النماذج وما هو حاصل في الواقع الفعلي.

وبهذا يُمكننا القول أن الأفعال الاجتماعية وكذا السلوكات الاجتماعية الصادرة عن الأفراد في ظل الأدوار المنوطة بهم في المجتمع لها مرجعية مثالية من وجهة نظر ذلك المجتمع، تتمثل في مجموعة من الصفات والملامح التي يجب أن تتصف بها تلك الأفعال والسلوكات الاجتماعية، أو على الأقل تتصف ببعضها. وهذا يجعلنا قادرين على فهم الأفعال والسلوكات الاجتماعية من خلال فهمنا للأدوار المسندة إلى أولئك الفاعلين في المجتمع حسب الوظائف والأنشطة والمهام التي يتوجب عليهم القيام بها في إطار الأدوار الاجتماعية التي يمارسونها.

وفي هذا الصدد يقول 'أنتوني غدنز': "ومن العناصر المهمة في منظور فيبر السوسيولوجي مفهوم النموذج المثال. إن الأنماط المثالية هي نماذج مفهومية وتحليلية يُمكن استخدامها لفهم العالم....وفي هذا السياق تكون الأنماط المثالية بمثابة نقطة مرجعية ثابتة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن النمط المثالي لم يكن يعني بالنسبة إلى فيبر أن هذا التصور قد وصل حدود الكمال أو حقق الهدف المنشود. وما كان يعنيه فيبر أن النموذج يمثل صورة 'صافية' لظاهرة ما وقد استخدم فيبر هذه النماذج المثالية في تحليله لأشكال البيروقراطية والسوق."[2]

[1] – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

وبالرجوع أيضا إلى موضوع دراستنا الحالية، واستنادا إلى أفكار 'فيبر' نجد أن للإشراف التربوي نموذج مثالي في كل منظومة تربوية وتعليمية، وذلك النموذج ما تُصوّره المهام والوظائف والأنشطة التي يتشكل منها دور المشرف التربوي حسب الفلسفة التربوية التي تقوم عليها تلك المنظومة. فالمهام والأنشطة الإشرافية يتطلب القيام بها على نحو معين لتتحقق الأهداف المرتبطة بدور المشرف التربوي ومنها إكساب مهارات الأداء الفعال للأساتذة. وعليه يُمكن قياس أداء المشرف التربوي بالرجوع إلى ذلك النموذج المثالي من الأداء المطلوب، فكلما اقترب أداؤه من ذلك النموذج كلما كان أكثر جدوى من ناحية تحقيق الأهداف والغايات الإشرافية في الواقع التعليمي.

لكن في الوقت ذاته، يرى فيبر أن المشرف التربوي والأساتذة يجب أن يعملوا في جوّ ديمقراطي يتيح لهم التفاعل الإيجابي فيما بينهم عن طريق تبادل الأفكار والآراء التي من شأنها أن تعينهم على تطوير الأساليب الإشرافية حسب المواقف التعليمية والتربوية، وحسب الغايات المرجوة منها، وهذا التطور يُمكن أن يستمر ليُحدث تغييرات مقصودة في الممارسات الإشرافية أو في الفعل الإشرافي في مجتمع ما.

وبهذا يتم رسم ملامح جديدة للنموذج المثالي لمهنة الإشراف التربوي والأدوار الاجتماعية المرتبطة بها. وعليه يكون الأفراد المتمثلين بالأساس في المشرفين التربويين والأساتذة وآخرون في المنظومة التربوية والتعليمية اجتماعيين، يحاولن من جهة تمثّل أدوار النموذج المثالي للعملية الإشرافية ومن جهة أخرى يعملون على تطوير ذلك النموذج ليتماشى مع متغيرات ومستحدثات كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع بقطاعاته المختلفة، خاصة التطور التكنولوجي والرقمي الذي أصبح سمة العصر الحالي. وهنا يصدق القول أن "الملتزمين بنظرية الفعل الاجتماعي يركّزون على تحليل الأسلوب الذي يتصرف به الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون به فيما بينهم من جهة وفيما بينهم وبين المجتمع من جهة أخرى"[1]

وبالحديث عن موضوع التغير الاجتماعي وتطور المجتمعات فإن لـ 'ماكس فيبر' رأي في ذلك، فهو يرى أن المجتمعات الحديثة تطورت نتيجة تخلّيها عن العادات والتقاليد والممارسات الاجتماعية الموروثة من أجيال سابقة، لتحل محلها عادات وممارسات اجتماعية جديدة تتماشى مع روح العصر ومع متطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع. وهي ممارسات ترتكز على مبدأ الكفاءة والقدرة على تحقيق الأهداف المنتظرة من الأدوار الاجتماعية المختلفة للأفراد في ظل المعارف والمعلومات التي توفرها العلوم المختلفة التي ازدهرت في العصر الحديث،

[1]- المرجع السابق، ص 76.

والتي وجدت لنفسها مكانة مرموقة في تحديد الأدوار الاجتماعية بعد أن استبعدت الممارسات التقليدية المأخوذة في الغالب من الدين والعادات والتقاليد والقيم التي ظل أفراد مجتمع ما يؤمنون بها لفترة من الزمن. وهذه الممارسات والأعمال الجديدة المستندة إلى العلم والآخذة بمعايير الكفاءة واستشراف المستقبل، نتجت عن التحول الذي عرفته المجتمعات والذي اصطلح عليه 'ماكس فيبر' بالترشيد العقلاني، إذ "لم يكن في المجتمعات الصناعية متسع للعواطف أو للاستمرار في القيام بأعمال معينة لمجرد أن الآخرين قد درجوا على انتهاجها في الماضي لأجيال عديدة. وقد أطلق فيبر اسم الترشيد العقلاني على تنمية العلوم، وتطوير الثقافة ونمو البيروقراطية. ويعني الترشيد العقلاني في هذا السياق تنظيم الحياة الاجتماعية والاقتصادية انطلاقا من مبادئ الكفاءة المرتكزة إلى المعرفة التقنية."[1]

وحسب 'فيبر' أيضا، فالترشيد العقلاني قد مسّ كل مناحي الحياة، أي أن ممارسات وأدوار جديدة قد حلت محل تلك القديمة في جوانب المجتمع المختلفة، وهذا ما ذهب إليه 'أنتوني غدنز' بقوله: "وقد ترك هذا الترشيد وتلك العقلنة آثارهما في جميع جوانب الحياة بما فيها العلوم والتربية والحكم. وبدلا من أن يعتمد الناس على المعتقدات والعادات التقليدية التي درجوا عليها، فقد بدأ الناس في العصور الحديثة يتخذون قرارات عقلانية تستهدف تحقيق أهداف وأغراض واضحة، وراحوا يختارون السبيل الأكثر كفاءة للوصول إلى نتائج محددة لأنشطتهم."[2]

فالتربية إذن، كغيرها من قطاعات المجتمع الأخرى، أصبحت تعتمد على التقدم والتطور العلمي سواء العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تمدها بمعرفة واضحة حول الأفراد بشخصياتهم المختلفة وبالكيفيات والسبل الكفيلة وبالتعامل الرشيد والعقلاني معهم لقيادتهم نحو ما فيه تحقيق أهدافهم الخاصة وأهداف المجتمع الذي يتولون أدوار اجتماعية فيه، أو العلوم التقنية التي تمدها بالوسائل التكنولوجية المبتكرة في مجال التربية والتعليم والتي تناسب مختلف الفئات العمرية ومختلف الأطوار التعليمية من الروضة والأقسام التحضيرية إلى التعليم العالي. وقد تطورت الممارسات التربوية والتعليمية نتيجة هذا التطور العلمي الهائل، ومنها الممارسات الخاصة بوظيفة الإشراف التربوي التي عرفت أساليب جديدة أمدتها بها التطورات التكنولوجية كتقنيات الفيديو والاجتماعات واللقاءات الافتراضية وغيرها من الآليات والتقنيات الجديدة التي طورت وسهّلت عملية الإشراف التربوي. فأصبح الآن من السهل التواصل بين المشرف التربوي والأستاذ بالطرق السمعية أو السمعية البصرية، وهذا يجعلهم في تفاعل مستمر يُمكن

[1] – المرجع السابق، ص 72.

[2] – المرجع السابق، ص 409.

استثماره في توجيه الأستاذ نحو الممارسات التربوية والتعليمية السليمة في حجرات التدريس لصقل مواهبهم التعليمية وتحسين مهارات الأداء التربوي التعليمي المطلوب منهم في المدارس التي يعملون فيها، ومنها مهارات الأداء الاجتماعي والبيداغوجي التي تمثل محور اهتمامنا في هذا البحث. فعن طريق الترشيد العقلاني أصبح المشرفون التربويون يعتمدون على نتائج الأبحاث والدراسات العلمية في التعامل مع الأساتذة والتلاميذ، وفي دفع الأساتذة إلى التطوير المستمر لممارساتهم التعليمية في ظل تلك المعرف والأفكار التي توفرها نتائج البحوث العلمية.

وفي الأخير يمكننا القول أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية تواصلية تفاعلية عند 'ماكس فيبر' وذلك أن "أفعال وأنشطة الأستاذ داخل الموقف الصفي يجب أن تكون موجهة للطلبة حتى يمكننا القول أنها أفعال اجتماعية تربوية، فهذه الأفعال تزيد من التواصل الجيد والعلاقات التربوية الناجحة والتي تُنمّي الروح التشاركية وتُفعّل التعلم التعاوني القائم على الحوار والمناقشة وتقبل الرأي الآخر وتحقق أخيرا الأهداف البيداغوجية المنشودة من العملية التربوية"[1]. وهذا الأساس التفاعلي التواصلي هو أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي الذي نحن بصدد دراسته في هذا البحث، حيث نسعى إلى الوقوف على الدور الذي يؤديه المشرف التربوي في الميدان بخصوص تزويد الأساتذة بالأفكار والمهارات الاتصالية التواصلية مع التلاميذ وتحسين استخدامهم لتلك المهارات.

3. النظرية التفاعلية الرمزية:

"بدءًا من سنة 1937 يستعمل هيربرت بلومير لأول مرة عبارة التفاعلية الرمزية، وأصبح لفظ التفاعلية انطلاقا من سنة 1960 يشير إلى أبحاث تلامذة هوكس و بلومير اللذان واصلا هذا التقليد، وبالتالي يبقى هيربرت ميد بمثابة اللوحة الخلفية، فحتى غوفمان مثلا، الذي يُعتبر باحثا مستقلا نسبيا، بل غير قابل للتصنيف، يستوحي بصفة عميقة مما قبل التفاعلية (pré-interactionnisme) التي تميّز بها هيربرت ميد....أخيرا تأسست هذه الحركة وتأكدت بخلق الجمعية من أجل دراسة التفاعل الرمزي"[2]

وتعتمد التفاعلية الرمزية في تفسيرها للواقع الاجتماعي بمؤسساته المختلفة على التفاعل والرمز، فالتفاعل يشير إلى الأفعال والسلوكات الصادرة عن الأفراد تجاه بعضهم البعض في إطار تمثلهم للأدوار الاجتماعية التي يمارسونها. أما الرمز فهو من جهة الإشارات التي يستخدمها الأشخاص في المجتمع للتعبير عن الأشياء أو المعاني، ومن جهة

[1]- بواب رضوان، مرجع سبق ذكره، ص 89.

[2]- جان بيار دوران، روبير فايل: علم الاجتماع المعاصر، ترجمة: طواهري ميلود، ابن النديم للنشرو التوزيع، الجزائر، ط1، 2012، ص 384

أخرى يشير الرمز إلى تلك الصور الذهنية التي تتشكل لدى الأفراد عن بعضهم بعض نتيجة التفاعل بينهم لمدة من الزمن.

وفي هذا السياق يرى أنتوني غدنز أن "التفاعلية الرمزية تُوجّه انتباهنا إلى تفصيلات التفاعلات الشخصية، والطريقة التي تتم بها هذه الترتيبات لإعطاء المعني لما يقوله ويفعله الآخرون، ويُنوّه منظّروا هذه المدرسة بالدور الذي تُؤديه هذه التفاعلات في خلق المجتمع ومؤسساته."[1]

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأشخاص عند تفاعلهم مع بعضهم البعض يقومون بتقييم بعضهم البعض بالسلب أو بالإيجاب، وتكون نتيجة هذا التقييم أن يُشكل كل شخص صورة رمزية عن كل فرد يتفاعل معه، وهو يعبر عن هذه الصورة الرمزية الذهنية عن طريق اللغة وذلك في المواقف الاتصالية مع الأشخاص الآخرين في المجتمع، وعليه أولى أصحاب هذه النظرية اهتماما كبيرا بهذه العمليات الاجتماعية، إذ أنه "عبر عملية التفاعل والتقويم المتبادل بينهما يكوّن كل فرد منهما التصورات الرمزية، نحو الفرد الآخر، أن كل فرد يكون رمزا في تصور الفرد الآخر وخياله وإدراكه، وهنا يُكوّن الشخصان المتفاعلان الرموز المتبادلة إزاء أحدهما الآخر. بمعنى أن كل فرد يُقوّم الفرد الآخر عبر الرموز التصورية التي يعطيها له بناءً على التقويم الذهني الذي يكونه عنه من خلال عملية الاتصال والتفاعل بينهما."[2]

ويرى أصحاب هذه النظرية، أن الصورة الرمزية التي تتشكل لدى الأفراد عن بعضهم البعض والتي يُمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، وهي المحدد الرئيسي للعلاقة بين أولئك الأشخاص مستقبلا، فإن كانت الصورة الرمزية إيجابية فإن هذا يؤدي إلى استمرار العلاقة بين الفرد والأفراد الآخرون الذين يحملون تلك الصورة الرمزية الذهنية الإيجابية عن بعضهم البعض، وذلك عن طريق القبول المتبادل بينهم. أما إذا كانت الصورة الرمزية الذهنية سلبية، فهذا يعني أن تقييم الأفراد لبعضهم كان سلبيا وهذا يؤدي إلى قطع العلاقة بينهم وعدم استمرارها في غالب الأحيان بين أولئك الأفراد.

وهذا ما ذهب إليه 'إحسان محمد الحسن' بقوله: "عند عملية التفاعل بين شخصين أو أكثر يُكوّن كل فرد صورة ذهنية تكون بشكل رمز عن الفرد أو الأفراد أو الجماعة التي تفاعل معها. وهذا الرمز قد يكون إيجابيا أو

[1]- أنتوني غدنز: مرجع سبق ذكره، ص 76-77.

[2]- إحسان محمد الحسن: مرجع سبق ذكره، ص 86-87.

محبّبا أو يكون سلبيا ومكروها. وطبيعة الرمز الذي نُكوّنه عن الأشخاص أو الفئات أو الأشياء هو الذي يحدّد علاقتنا به أو بهم والعلاقة قد تكون إيجابية أو سلبية اعتمادا على طبيعة الرمز أو الصورة الذهنية التي كوّناها نحوه أو نحوهم."[1]

وفي مجال التربية والتعليم نجد أن أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية "يبدؤون بدراستهم للنظام التعليمي من الفص الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي بين التلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يُحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا"[2]. وهذا ليس بغريب عن هذا المدخل النظري الذي ينطلق من الوحدات الصغرى في المجتمع والمتمثلة في مستوى الأفراد لدراسة الظواهر الاجتماعي. فدراسة وفهم النظام التعليمي يتوجب علينا الانطلاق من الوحدات والعناصر الصغرى لهذا النظام وهم الأفراد الذين يتمثلون الأدوار المختلفة في هذا النظام الاجتماعي وأهمهم التلاميذ والمعلمين.

وللخوض في إجراء المقاربة النظرية لموضوع الدراسة الراهنة في ضوء الأفكار والمقولات الأساسية للنظرية التفاعلية الرمزية ومبادئها المختلفة، نعتمد على الإسهامات الفكرية لرواد هذا الاتجاه النظري.

- **جورج هربرت ميد (George Herbert Mead):**

يُركز 'هربرت ميد' على أهمية اللغة بما تحتويه من رموز في عمليات التفاعل بين الأفراد في المجتمع. فهي أولا، وسيلة لتفهم ذواتنا ونتعرف عليها عن كثب عن طريق الوعي والإدراك لهذه الذوات، وهذا ما يجعلنا قادرين على تمييز ذواتنا عن الآخرين عن طريق الإحساس بفرديتنا وتمايزنا عنهم. ومن جهة أخرى، نتمكن عن طريق اللغة من التفاعل مع الآخرين الذين يعطونا صورة واضحة عن أنفسنا من الخارج، أي أننا نرى بوضوح الصورة التي يرانا بها الآخرون.

كما يُركز أيضا، على أهمية الرموز التي يتبادلها الأفراد عن بعضهم البعض خلال العمليات التفاعلية بينهم، فهي ترسم صورة كل فرد منهم لدى الآخرين سواء بالسلب أو بالإيجاب. ف "اللغة والرموز وسيلة لتسهيل الاتصال

[1] – المرجع السابق، ص 79.

[2] – إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت، 1999، ص 128.

بين الأفراد وهي السمة المميزة للتفاعل البشري، والأفراد يقومون بأفعال وسلوكات متبادلة يتم ترجمتها إلى رموز في إطار عملية التفاعل في هذا العالم المليء بالرموز، وكل عملية اتصال أو تفاعل اجتماعي إنما أساسها هو تبادل للرموز بين طرفي هذه العملية."[1]

وفي ظل هذه الأفكار التي يفسر بها 'هربرت ميد' الواقع الاجتماعي والتفاعلات الحاصلة بين البشر، نرى أن العملية التعليمية التعلمية ما هي إلا عملية تفاعل بين الأستاذ والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى. وعليه، يعتمد نجاح أو تفشل العملية التعليمية التعلمية على التفاعل الناتج عن الاتصال والتواصل بين الأستاذ والتلاميذ داخل الصف الدراسي، أي أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية اتصالية تواصلية في المقام الأول، وهي ما ذهبنا إليه في هذه الدراسة، حيث أننا بدورنا نعتبر أن الأستاذ يُعلّم، ويُربّي، ويُرشد، ويقيّم، ويُقوّم تلاميذه من خلال اتصاله بهم وتواصله معهم في الصف الدراسي.

وفي ضوء أفكار 'هربرت ميد' أيضا، نرى أن العملية التعليمية التعلمية في الحقل الذي يكتسب فيه التلاميذ معانٍ وإدراكات للرموز التي يتشاركها المجتمع، حيث تصبح تلك الرموز ذات معنى ودلالة عندما يستوعب التلاميذ معانيها، فيستخدمونها لفهم ذواتهم وذوات الآخرين، عندها تتشكل لديهم صورة رمزية عن أنفسهم وهن أساتذتهم وعن زملائهم أيضا.

وهنا، تصبح العملية التعليمية التعلمية فضاءً لفهم وإدراك الرموز اللغوية في إطارها الاجتماعي المشترك بين أفراد المجتمع، كما أنها فضاء أيضا لتبادل الصور الرمزية الذهنية بين الأفراد المتفاعلين فيها.

ونرى هنا، أن الأستاذ يتمكن من تكوين صورة رمزية عن كل فرد من تلاميذه عن طريق تفاعله المستمر معهم، وهذا يعطيه فهمًا لأولئك التلاميذ وإدراكا لسلوكاتهم وتصرفاتهم. ومن وجهة نظر تعليمية تربوية، فهذا الفهم والإدراك هما عاملان أساسيان في توجيه التلاميذ وإرشادهم إلى ما هو أفضل لتعلّمهم واكتساب الأفكار والمعارف والمهارات المطلوبة من خلال العمليات التعليمية التعلمية، أي أن الأستاذ يستخدم الصورة الرمزية حول تلاميذه كوسيلة للتقييم ومن ثم محاولة إصلاح وتقويم الصورة السلبية لتلاميذه، فصفات التلميذ الكسول أو المهمل مثلا يُمثّل صورة ذهنية سلبية لدى الأستاذ الذي يتوجب عليه العمل على إحداث التغيير في شخصية هذا التلميذ لجعله أكثر اهتماما بالمادة الدراسية وأكثر إقبالا على فهمها وتعلمها. وبالتالي فالصور الذهنية الرمزية ليست ثابتة

[1]- بواب رضوان: مرجع سبق ذكره، ص 130

بل يمكن تغييرها باستمرار، وهذا دور الأستاذ مع تلاميذه. فالأستاذ مطالب بالتأثير على تلاميذه باعتبار أنه قائد للعملية التعليمية التعلمية، وهذا التأثير يكون في دفع الطلبة إلى اكتساب المعارف والأفكار والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية التي يُقدمها ذاك الأستاذ. وعندما يحدث التغير المنشود لدى التلاميذ، فإنهم يُشكلّون صورة رمزية جديدة عنهم لدى أساتذتهم ولدى زملائهم التلاميذ الذين يرون أن التلميذ المهمل مثلا أصبح يهتم بدروسه، وبالواجبات المنزلية، ويشارك في القسم، وغيرها من السلوكات التي ترسم صورة جديدة عن ذلك التلميذ الذي كان يوصف بأنه مهمل ليصبح تلميذا ملتزما أو مهتما بدراسته. أي أن الصورة الرمزية قد تغيرت من صورة رمزية تدل على الإهمال إلى صورة رمزية أخرى ذات معنى آخر وهو الالتزام والاهتمام.

ونشير هنا أيضا، إلى أن الصورة الرمزية تتغير عن ذاتنا وعن ذوات الآخرين باستمرار فهي غير ثابتة، وهذا هو المدخل الذي يتوجب أن يعتمده المشرفون التربويون في تعاملهم مع الأساتذة الذين يشرفون عليهم. فالمشرف التربوي والأساتذة خلال العمليات الإشرافية، يتفاعلون مع بعضهم البعض، وهذا يمكّنهم من تكوين صورة رمزية عن ذواتهم وعن ذوات بعضهم بعض. فالمشرف التربوي يُكوّن صورا رمزية عن كل أستاذ يشرف عليه في الواقع التعليمي، وكل أستاذ بدوره، يقوم بتكوين صور رمزية عن المشرف التربوي وعن زملائه الأساتذة الذين يتشاركون معه العمليات الإشرافية المختلفة. ويتوجب على المشرف التربوي أن يسعى إلى رسم صورة رمزية إيجابية عن ذاته لدى الأساتذة الذين يُشرف عليهم، حتى يُقبلوا عليه وعلى ما يُقدّمه لهم بكل ودّ واحترام، حسب أفكار 'هربرت ميد'. كما أنه يتوجب عليه من جهة أخرى السعي إلى تغيير الصورة الرمزية السلبية للأساتذة عنه وعن بعضهم البعض عبر التأثير الإيجابي فيهم، باعتباره أيضا قائدا لجماعة أولئك الأساتذة الذين يشرفون عليهم.

وهنا يصبح المشرف التربوي قادرا على إكساب الأساتذة المهارات التعليمية التي يحتاجونها في إحداث التعلم الفعال لدى تلاميذهم، فنقول أنه حسّن أداءهم ورفعه إلى المستوى المطلوب، حيث يفهمون أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية تواصل واتصال اجتماعي بالأساس، تقوم على التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وتلاميذه الذي يتحمل مسؤولية إكسابهم المعارف والمهارات والخبرات التربوية والتعليمية حسب الأهداف المنشودة من تلك العملية.

- **هربرتبلومر (Bloomer):**

يعتبر 'بلومر' واحدا من أبرز رواد التفاعلية الرمزية، وقد تأثر كثيرا بأفكار 'هربرت ميد' خصوصا فيما تعلق منها بمفهوم الذات الاجتماعية، إلا أنه طور الكثير من الأفكار الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية. فمن جهة نجده قد "أغنى المنهجية العلمية التي تعتمدها التفاعلية الرمزية في جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتنظيرها، وطبيعة النظرية على فهم وتحليل الظواهر الاجتماعية المعقدة كالثقافة والطبقة والبناء والمؤسسات إذ اختزل هذه الظواهر إلى عمليات أولية تقع بين الأفراد تمنحهم القدرة على اعتبار كل واحد منهم رمزا ذا قيمة محددة، ولهذا الرمز قيمة محددة. وعندما يصل تقييم الجماعة للفرد وبشكل رمز فإن الفرد يبدأ بتقييم نفسه وفقا لتقييم الآخرين له"[1]. فالفرد يبدأ بتقييم نفسه عندما يُقيّمه الآخرون، فالصورة الرمزية التي يُكوّنونها عنه تصله عبر عمليات التواصل الناجمة عن تفاعله مع أفراد المجتمع، وهو يعتمد على هذه الصور في رؤيته لذاته وتقييمها، وهي الآلية التي يتشكل بها ما يسمى بالذات الاجتماعية التي تجمع بين الجانب الذاتي للفرد والإطار الاجتماعي المحيط به كالثقافة والطبقات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة والأسرة وغيرها.

فالفرد من وجهة نظر 'بلومر' لا يتفاعل فقط مع غيره من الأفراد في المجتمع، بل إنه يتفاعل أيضا مع المؤسسات الاجتماعية والبناءات داخل المجتمع بالآلية ذاتها التي يتفاعل بها مع الأفراد. وهذه الفكرة تمثل الإضافة الأخرى التي قدمها 'بلومر' للنظرية التفاعلية الرمزية، "فالفرد نتيجة لخبرته وتجاربه السابقة يقيّم هذه الظواهر الجمعية ويعتبرها رموزا ذات قيمة معيّنة له، وإن التقييمات الرمزية هذه تصل إليها عاجلا أم آجلا. بعد ذلك تُقيّم نفسها بموجب تلك التقييمات. وعلى هذا الأساس يكون التفاعل بين الفرد وبقية الجماعات والمؤسسات بعد أن تكون رموزا ذات معنى محدد بالنسبة له وللمجتمع على حد سواء."[2]

وفي ظل هذه الأفكار، نجد أن الإشراف التربوي كجزء من منظومة التربية والتعليم يتفاعل مع الأساتذة خلالها في علاقة تبادلية، فالأستاذ يقيّم بدوره الإشراف التربوي كآلية تربوية متبناة من طرف المنظومة التربوية والتعليمية للقيام بأدوار محددة من أهمها تحسين أداء الأساتذة وتحقيق النمو المهني المستمر لديهم والذي يجعلهم قادرين على الأداء الفعال في شتى المواقف التعليمية التعلمية في البيئة الصفية التي قد يتواجدون بها. وفي إطار الأدوار المنتظرة من الإشراف التربوي، يقوم الأساتذة بعمليات التقييم لمدى تمكن هذه الآلية التربوية من ممارسة

[1]- إحسان محمد الحسن: مرجع سبق ذكره، ص 83.

[2]- المرجع السابق، الصفحة نفسها.

أدوارها بالكفاءة المطلوبة، فتشكل لديهم الصور الرمزية الذهنية إما بالسلب أو بالإيجاب تبعا للتقييمات التي أجروها. وخلال العمليات الاتصالية والتواصلية في إطار التفاعل المتبادل بين المنظومة الإشرافية والأساتذة يتعرف المشرفون التربويون والقائمون على عمليات الإشراف التربوي عموما على تلك الصور الرمزية التي تُمثل تقييمات الأساتذة حولهم. فإذا كانت التقييمات إيجابية فهذا يعني أن الأساتذة يحققون اكتفاءهم المهني من هذه الآلية عبر تطوير مهاراتهم التعليمية وتحسينها لترقى إلى المستوى المطلوب من الأداء المتقن، أما إذا كانت التقييمات سلبية، فهذا يعني أن الأساتذة لم يحصلوا على مبتغاهم من العمليات الإشرافية، إذ أنهم لم يتمكنوا من تحسين أدائهم بالشكل المرغوب. وبهذا تكون الفرصة متاحة أمام القائمين على العمليات الإشرافية لإدخال التحسينات والتعديلات المطلوبة في عمليات الإشراف التربوي ليتماشى مع متطلبات التربية والتعليم في المجتمع، وحتى يلبي احتياجات الأساتذة التي يستدعيها تحسين أدائهم المهني. فحسب 'بلومر' فالصورة الرمزية غير ثابتة بل إنها متغيرة تبعا للتغير في التقييمات التي ينشئها الأفراد والجماعات أو المؤسسات عن بعضهم البعض.

وعليه، فما قلناه بخصوص الإشراف التربوي كآلية معتمدة في منظومة التربية والتعليم التي تعتبر مؤسسة اجتماعية، يصدق على الأساتذة كذلك. فالمشرف التربوي بدوره يُكوّن صورة رمزية ذهنية حول الأساتذة الذين يُقيّمهم سلبا أو إيجابا خلال تفاعله معهم. وهذه الصورة الذهنية قابلة للتغير، فلو افترضنا أن المشرف التربوي قد كوّن صورة رمزية سلبية حول أستاذ ما، فهذا لا يعني الحكم على هذا الأستاذ بالفشل النهائي بل إن الفرصة تبقى متاحة لدى هذا الأستاذ ليغير من سلوكاته وأفعاله حتى تتوافق مع الدور المنوط به، وعندها يتغير تقييم المشرف التربوي له من سلبي إلى إيجابي فتتغير تبعا لهذا التقييم الصورة الرمزية للأستاذ عند المشرف التربوي أيضا.

وبهذا نرى أن فرصة تدارك الأخطاء، وتحسين الصورة الرمزية التي تتوافق مع الأدوار المطلوبة تبقى متاحة لكل من الفرد أي الأستاذ، والمؤسسة أي المنظومة الإشرافية، وبهذا يكون أمام كل منهما فرصة التطور والنمو المستمر عبر التقييمات التي يجريها كل منها حول الآخر.

ومن جهة أخرى يكون لزاما على المشرفين التربويين توضيح هذه الآليات للأساتذة في علاقتهم التفاعلية مع التلاميذ الذين يدرسونهم في الصفوف الدراسية، فيكون كل من الأستاذ والتلاميذ قادرين عل تقييم أدائهم من خلال الصور الرمزية التي يُكوّنها كل منهم عن الآخر، كما يجدر تنبيههم إلى الفرصة المتاحة أمامهم لتغير وتعديل سلوكاتهم وأفعالهم وتصرفاتهم لترقى إلى المستوى المطلوب من الأداء والذي تعكسه الصور الرمزية المتغيرة لكل منهم عن الآخر.

- **غوفمان (Goffman):**

يُعتبر 'غوفمان' واحدا من أبرز المفكرين الذين ركزوا على تحليل التفاعل بين البشر، وهو بذلك يُعدّ واحدا من أبرز رواد النظرية التفاعلية الرمزية حسب أنتوني غدنز الذي يقول: "وقد استقر الرأي لدى علماء الاجتماع منذ زمن بعيد على أن اللغة تمثل محورا جوهريا للحياة الاجتماعية. بيد أن الأشكال والأساليب التي تستخدم بها اللغة قد أصبحت في الآونة الأخيرة محط اهتمام عدد غير قليل من الدارسين من بينهم صاحب المدرسة التفاعلية الرمزية إرفنغوفمان"[1]. ومن هنا نرى أن 'غوفمان' قد ركز على أهمية اللغة في الحياة اليومية للبشر ضمن النشاطات التي يقومون بها لأغراض مختلفة، كما أنه يُعني عناية كبيرة للأساليب والطرق التي يستخدم بها البشر اللغة وذلك أن لتلك الأساليب أهمية في عملية التواصل والتفاعل بينهم، بل إنها تمثل مداخل أساسية لفهم وتفسير التفاعل الحاصل بينهم في المجتمع.

ويظهر اهتمام 'غوفمان' بالعلاقة التفاعلية بين البشر من خلال اهتمامه بشتى أشكال تلك العلاقة مهما كانت عفوية أو بدت غير ذات أهمية للكثيرين. وقد استخدم مفاهيم عديدة لوصف وتفسير عمليات التواصل والتفاعل بين الأشخاص. ومن تلك المفاهيم الأساسية، مفهوم الإغفال المهذب، والذي يقصد به أن الأشخاص في حياتهم اليومية يتعمدون تجاهل أشخاص آخرين يلتقون بهم أو يصادفونهم في الفضاءات الاجتماعية التي يعرجون عليها خلال ممارسة الأنشطة اليومية لحياتهم بطريقة توحي للآخرين أنهم لا يشعرون بوجودهم في هذا الفضاء وأنهم غير آبهين بأقوالهم وتصرفاتهم وأنهم غير منتبهين إليهم أساسا.

كما أن 'غوفمان' يفرّق بين مفهومي اللقاء المركز واللقاء غير المركز، وهما مصطلحين يستخدمهما للتفريق بين نوعين من التفاعل بين الأشخاص والذي يصطلح عليهما، التفاعل المركز والتفاعل غير المركز، وهما بدورهما نوعين من التفاعل يتم الاعتماد عليهما في شتى المواقف الاجتماعية. ويختلف استخدام الشخص لهذين النوعين من التفاعل حسب الموقف الذي يتواجد فيه، فقد يعتمد على أسلوب التفاعل المركز في موقف اجتماعي معين أو على أسلوب التفاعل غير المركز في موقف اجتماعي آخر، كما يمكنه الاعتماد على كلا الأسلوبين معا في موقف آخر. وهذا ما ذهب إليه 'غدنز' بقوله: "التفاعل بين الناس قد يكون في الوقت نفسه مركّزا أو غير مركّز. ويُطلق غوفمان على هذا النوع من التفاعل اسم 'اللقاء'/ ويُمثل شكل هذا التفاعل الجانب الأكبر من التبادل الذي نجريه

[1]- أنتوني غدنز: مرجع سبق ذكره، ص 164.

في حياتنا اليومية —مع العائلة والأصدقاء وزملاء العمل–، إذ نمارس اللقاء المركّز وغير المركّز في وقت واحد. كما يشمل مصطلح 'اللقاء' حديثنا العابر مع الآخرين، والمناقشات والندوات والألعاب الجماعية والاتصالية والوجاهية الروتينية مع البائعين في المحلات والعاملين في المطاعم وما إلى ذلك"[1]. وعليه تكون كل عملية اتصالية تفاعلية بين البشر في الفضاءات الاجتماعية العامة والخاصة هي 'لقاء' من وجهة نظر 'غوفمان'.

وفي ظل هذه الأفكار، تكون العمليات الإشرافية التي يلتقي فيها الأساتذة بالمشرفين التربويين عبارة عن لقاءات، وخلال هذه العمليات الاتصالية بينهم قد يكون التفاعل مركزا أو غير مركز، وقد يكون من كلا الوجهين أيضا، وهذا حسب المواقف الإشرافية المختلفة، وحسب أشكال وأساليب الإشراف التربوي المتبعة من طرف المشرفين التربويين.

ويُفصّل 'غوفمان' كلا الأسلوبين من التفاعل الاجتماعي على حدا. فبالنسبة للتفاعل غير المركز والذي أطلق عليه اسم اللقاء غير المركز، فإنه يرى أن هذا الأسلوب من الاتصال الاجتماعي يتميز بكونه لديه نقطة بداية، وهي نقطة فاصلة بين نهاية حالة الإغفال المهذب أو اللامبالاة وعدم الاكتراث لوجود الآخرين، وبداية التواصل الاجتماعي. ونقطة التحول هذه من حالة الإغفال المهذب إلى حالة التفاعل أو التواصل الاجتماعي يكتنفها بعض الصعوبة نتيجة الغموض الذي يصاحبها. فهذه العملية التفاعلية غير المخطط لها، غير معروفة التفاصيل والوجهات التي يُمكن أن تتجهها من خلال التواصل بالكلام أو الإيماءات والتعبيرات الجسدية وغيرها. وهذا ما يعبر عنه أنتوني غدنز بقوله: "وينبغي أن تُستهل جميع اللقاءات بافتتاح أو نقطة بدء، وهذه البداية هي التي تؤذن بانتهاء حالة الإغفال المهذب. وتتميّز لحظة بدء التواصل بنوع من المخاطرة لدى كثير من الناس، لأن الفرد لا يكون متأكدا و واثقا كل الثقة من طبيعة هذا التواصل أو اتجاه المسار الذي ستتخذه عملية التفاعل."[2]

والأستاذ كفرد في فضاءات اجتماعية مختلفة يتفاعل مع غيره من الأفراد في تلك الفضاءات، أي أنه يجد نفسه في موضع تواصل اجتماعي مع أشخاص كثيرين في المجتمع. وبحكم تواجده المستمر في الفضاء المدرسي، فإن الأستاذ يكون في حالة تواصل اجتماعي مع زملائه الأساتذة ومع تلاميذه أيضا. وهذا التواصل الاجتماعي قد يكون في شكل لقاء مركز أو غير مركز. وبعيدا عن اللقاءات المركزة التي تجمع الأستاذ بزملائه أو بالمسؤولين التربويين أو التلاميذ، تبقى اللقاءات غير المركزة دائمة الحدوث في المؤسسة التربوية التي يعمل بها. فالأستاذ غالبا

[1]– المرجع السابق، ص 171.

[2]– المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ما يلتقي زملائه في قاعة الأساتذة أو في الرواق أو في ساحة المدرسة وغيرها من الأماكن التي يتصادف فيها الأساتذة. وخلال هذه اللقاءات يتفاعل الأساتذة مع بعضهم البعض في إطار ما يصطلح عليه 'غوفمان' اللقاء غير المركز. أي أن الأساتذة يتواصلون ويتفاعلون مع بعضهم البعض بأشكال مختلفة، وعليه يكون من المفيد في هذا الشأن، أن يُحاول المشرف التربوي توجيه الأساتذة الزملاء نحو استغلال هذه اللقاءات للحديث عن القضايا التعليمية والتربوية وعن المشاكل والصعاب التي يواجهونها في المواقف التعليمية التعلمية داخل حجرات التدريس، وهذا من باب استغلال هذه اللقاءات لما يخدم مصلحة الأساتذة الزملاء، فيتعلمون من بعضهم البعض الكثير من الأمور التعليمية والتربوية ويتبادلون الخبرات التربوية والتعليمية لتحسين مهارات أدائهم التعليمي باستمرار.

كما أن التلاميذ غالبا ما يلتقون في محيط المدرسة بأساتذتهم خارج حجرات الدرس، وكثيرا ما يحاولن الاقتراب من أساتذتهم للاستفسار عن بعض النقاط الغامضة في الدروس التي تبقّوها، أو عن أمور أخرى ترتبط بالمادة التدريسية للأستاذ، لكنهم كثيرا ما يُحسّون بالارتباك نتيجة عدم تأكدهم من أن المعلم سيكون متعاونا معهم خارج حجرة التدريس مثلما يفعل داخلها، أي أنهم حسب 'غوفمان' غير متأكدين أو واثقين من التواصل مع أساتذتهم سوف يتجه نحو المسار الذي يرغبونه من حيث إصغاء أساتذتهم لهم ومحاولة الإجابة على استفساراتهم وتساؤلاتهم.

وهنا يكون من الجدير بالمشرف التربوي أن يُنبّه الأساتذة إلى أهمية هذه اللقاءات غير المركزة التي تحدث بينهم وبين تلامذتهم خارج الحجرات التدريسية، ليتمكن الأساتذة من التصرف الذي يعطي اطمئنانا وثقة لدى التلاميذ، حتى يتشجعون في طرح القضايا التي يرغبون استشارة أساتذتهم حولها، أو الاستفسارات التي تشغل تفكيرهم. فالأستاذ هنا، وإن لم يتمكن دائما من الإجابة عن أسئلة تلاميذه فإنه على الأقل يستخدم أسلوبا مشجعا للتلاميذ على الحفاظ على التواصل معه، كأن يعتذر عن عدم التمكن من المساعدة المطلوبة في ذلك الوقت تحديدا وأنه سيعمل على مساعدتهم لاحقا سواء في حجرات التدريس أو في أماكن أخرى يختارها هو حسب ما يلائمه. وبهذا نجد أن اللقاءات غير المركزة ذات أهمية أيضا لكل من الأساتذة والتلاميذ، إذ أنها تساهم في رسم الصور الرمزية الذهنية لدى كل شخص من المتفاعلين في الحقل المدرسي. وبالتالي تكون لعمليات التفاعل غير المركزة دور كبير في عملية تقييم الأفراد بالسلب أو بالإيجاب، حسب ما رأيناه سابقا في أفكار 'هربرت ميد' و'بلومر'.

ومن المفترض على المشرف التربوي أيضا أن ينبّه الأساتذة إلى استغلال التفاعل غير المركز عند تواصلهم مع أولياء أمور التلاميذ خارج المدرسة. فالأستاذ قد يُصادف أحد أولياء أمور أي من تلاميذه في أماكن كثيرة خارج المدرسة كالسوق، والشارع، والحافلة، والمقهى وغيرها من الأماكن الأخرى التي يمكن أن يجتمع فيها الأشخاص صدفة وبدون ترتيب مسبق منهم، ويكون لزاما على الأستاذ أن يتوقع حدوث مثل هذه الأمور، لذا يتوجب عليه الاستعداد الدائم لها ولذل بإعطاء الثقة لأولياء الأمور للسؤال والاستفسار عن وضع أبنائهم التلاميذ، كما يُمكنه استغلال هذه اللقاءات لجمع معلومات عن التلاميذ قد تفيده في فهم شخصياتهم وتفسير سلوكاتهم والتعرف على الأسباب والمقومات العائلية لنجاح أو فشل التلاميذ دراسيا. وما نريد قوله في هذا المقام هو أن المشرف التربوي يتوجب عليه تنبيه الأساتذة من أجل الاستغلال الأمثل للتفاعل غير المركز مع أولياء أمور تلاميذهم في إطار تحسين مهارات الأداء الاجتماعي لديهم فيما يخص مؤشر التكامل الوظيفي بين دور كل من المدرسة والأسرة. فأولياء أمور التلاميذ يكونون أكثر تعاونا مع الأساتذة إذا ما كان تقييمهم لهم إيجابيا وبالتالي يكون تفاعلهم مع أولئك الأساتذة بشكل أفضل عندما يكوّنون صورا رمزية إيجابية عنهم، مما يدفعهم ويُحفزهم إلى التفاعل المستمر معهم، حسب ما يراه أصحاب التفاعلية الرمزية.

"وينظر غوفمان إلى الحياة الاجتماعية باعتبارها سلسلة من الأدوار التي يقوم بها الأفراد/الفاعلون على خشبة المسرح، والطريقة التي تتصرف بها تعتمد على طبيعة الأدوار التي نقوم بها. ويُشار إلى هذه المقاربة الدراسية أحيانا باسم النموذج المسرحي، باعتبار الحياة الاجتماعية أشبه بالتمثيلية المسرحية"[1]. وفي إطار الأدوار المحددة اجتماعيا، يُفترض بالأفراد شاغلي المراكز والمواقع الاجتماعية المختلفة أن يتصرفوا بطريقة تتماشى مع ما هو متوقع من طرف المجتمع الذي يضع محددات سلوك صاحب الدور ومعايير ذلك السلوك أيضا. والأستاذ باعتباره صاحب دور اجتماعي لابد عليه من الالتزام بالمعايير المهنية للتعليم التي تجعل سلوكاته وتصرفاته تتطلب –كما أشرنا في مقاربات نظرية سابقة– اكتساب المعلم المهارات اللازمة للممارسة التعليمية والتربوية السليمة وإحداث نموها المستمر، وهو الدور الذي أوكلته المنظومات التربوية المختلفة إلى المشرفين التربويين الذين يتولّون مهام مراقبة وتقييم أداء الأساتذة في الواقع التعليمي ومن ثم تقويم ذلك الأداء ومحاولة تحسينه ليرقى إلى المستوى المطلوب، والذي يتناسب مع ما هو متوقّع في ظل تغيرات وتطورات المجتمع المستمرة.

[1]– المرجع السابق، ص 173.

ويرى 'غوفمان' أيضا، أن الأشخاص في المجتمع يهتمون بآراء الآخرين حولهم وانطباعاتهم عنهم بشيء من الاهتمام المبالغ فيه، فعادة ما يسعى الأشخاص إلى جعل الآخرين يتجاوبون معهم عبر إتباع طرق معينة واستخدام آليات مختلفة ليُظهروا للآخرين أنهم في المستوى المطلوب من السلوك والتصرف أي أنهم في المستوى المتوقع من أداء أدوارهم الاجتماعية، مما يجعل الآخرين يُقيّمونهم إيجابيا أي أنهم يكوّنون عنهم صورا رمزية إيجابية. وهذا ما يسمى بإدارة الانطباعات، حيث أن "الأفراد حسّاسون لنظرة الآخرين تجاههم، فهم بالتالي يستخدمون عدة أشكال من إدارة 'الانطباعات' ليدفعوا الآخرين إلى الاستجابة والتجاوب مع ما يقومون به. ورغم أننا في العادة نقوم بإدارة الانطباعات على هذا النحو بطريقة محسوبة ومقصودة. إلا أننا نسلك هذا السلوك بصورة عفوية وغير واعية في أكثر الأحيان"[1]

وفي إطار إدارة الانطباعات بالطرق المحسوبة والمقصودة يسعى الشخص إلى الظهور بالمظهر المناسب للحدث أو الظاهرة أو الموقف الذي يشارك فيه، كما يسعى لأن تكون سلوكاته وتصرفاته تتماشى مع ما يستدعيه نوع التظاهرة أو الموقف الاجتماعي، فيستعد لذلك الحدث ويتجهّز له ليظهر بالشكل الذي يريده لنفسه أمام الآخرين حتى تكون انطباعاتهم عنه بالصورة التي يريد أن يرسمها في أذهانهم، فيترك في نفوسهم الأثر الذي يريده.

ويبدو هذا النوع من إدارة الانطباعات أكثر تلاؤما مع التفاعل المركز. وهنا نرجع إلى النوع الثاني من أنواع التفاعل الاجتماعي التي حدّد 'غوفمان' وهو التفاعل المركز أو اللقاء المركز. حيث أنه "في حالة التواصل المركز فإن المرء يعطي قدرا أكبر من الانتباه والاهتمام، ويزيد من تحكمه في وسائل التواصل المتاحة له مثل الكلام أو الحكي، وتعبيرات الوجه وإيماءات الجسم كما أن الأفراد يركّزون مزيدا من اهتمامهم لاكتشاف مدى الصدقية لدى الآخرين. ولهذا السبب، فإننا نلاحظ على سبيل المثال أن العاملين في المطاعم والبائعين يُظهرون قدرا كبيرا من التهذيب والاهتمام وحسن الإصغاء لما يقوله الزبائن ويكرّرون السؤال عمّا إذا كانت الخدمة التي يُقدمونها مناسبة ومرضية لهم"[2]

وفي ضوء هذه الأفكار، نجد أن الأساتذة في المواقف التعليمية التعلمية مع التلاميذ هم في حالة تفاعل مركز، وهذه العملية التواصلية تدفعهم إلى استخدام كل الإمكانات والمهارات التواصلية والتفاعلية التي يمتلكونها في محاولاتهم لإحداث التعلم لدى التلاميذ.

[1] – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] – المرجع السابق، ص 171.

والمشرف التربوي يجد نفسه أيضا في حالة تفاعل مركز مع الأساتذة في المواقف الإشرافية التي تجمعه معهم، كما أن الأساتذة أنفسهم يتواصلون مع بعضهم في إطار اللقاء المركز عندما يتبادلون الزيارات الرسمية إلى قاعات التدريس في إطار التعاون فيما بينهم.

وبالتالي فالتفاعل المركز هو آلية لتعاون المشرف مع الأساتذة، ولتعاون الأساتذة فيما بينهم في إطار التواصل الاجتماعي الهادف والبنّاء الذي يُحسّن من مهارات أداء أولئك الأساتذة التربوي والتعليمي.

وعموما، يظهر من خلال مقاربة 'غوفمان' أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية اتصال وتواصل اجتماعي وهو ما يمثل أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ الذي نهتم في هذه الدراسة بالدور الذي يؤديه المشرف التربوي في تحسينه، حتى يستوعب الأستاذ دوره التواصلي والتفاعلي مع التلاميذ بالقدر الكافي/ وحتى يكون أداؤه لهذا المؤشر في المستوى المتوقع.

4. نظرية التعلم الاجتماعي:

تحاول نظرية التعلم الاجتماعي تفسير العمليات التي يتم بموجبها تعلم الأفراد السلوك الاجتماعي الذي تتضمنه البيئة الاجتماعية للأفراد بكل مكوناتها، وهي تسعى إلى توضيح الآليات التي يكتسب بها الأفراد المعارف والأفكار والخبرات والمهارات المختلفة من المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث أنها "تُركّز على التعلم الذي يحصل من خلال العلاقات الاجتماعية وتعتبر أن الناس يتعلمون من بعضهم بعضا، متضمنة بعض المفاهيم مثل: التعلم من المراقبة والتقليد والاقتداء بإنسان آخر، ويُعدّ ألبرت باندورا المؤيد الأول لهذه النظرية"[1]

وترى هذه النظرية أن الفرد يتواجد في بيئات اجتماعية مختلفة كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق، والنوادي الرياضية وغيرها، وخلال تواجده فيها فإنه يتفاعل مع أشخاص مختلفين، وينتج عن ذلك اكتسابه لكثير من الأفكار والمعارف، والسلوكات الجديدة بشكل مستمر. "فالتعلم عملية دائمة ومستمرة للمخلوقات الإنسانية، وهي عبارة عن تغير في السلوك، ناتج عن مثيرات، تدور حول الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه، ومن خلال مواجهة هذه المثيرات، أو المواقف، أو المشكلات، يكتسب الفرد الطرق التي بها يتمكن من تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، ويتضمن ذلك اكتساب: المعارف، والمعاني، والأفكار، والاتجاهات، والعواطف، والميول، والقدرات، والعادات، والمهارات، وكل ذلك يتم في مجتمع له حدود، ومكونات، يتعلمها الفرد، وبها يُصبح تعلّمه

[1]– محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: نظريات في التربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص345.

اجتماعيا"[1]. أي أن الإنسان يتعلم من خلال احتكاكه بالآخرين ومعايشته لهم، حيث يُدرك الأفعال والتصرفات والسلوكات التي تصدر عنهم ويتفاعل مع معانيها، وهو يستخدم ما تعلمه من أولئك الأشخاص في ممارسة حياته اليومية بما تحتويه من أعمال وأنشطة، وهو بذلك يتعلم من المجتمع ما يجعله قادرا على التصرف وفق الثقافة المجتمعية التي ينتمي إليها بما تتضمنه من قيم ومعايير اجتماعية وثقافية. "ومن جاءت نظرية التعلم الاجتماعي، والتي تدور حول 'تعلم الأفراد'، ومن خلال مشاهدة ممارسات الآخرين في المجتمع، أي في مجال من المجالات الاجتماعية، والتعلم منهم بواسطة التقليد، المحاكاة، والممارسة."[2]

وعليه، تكون عملية التعلم في المجتمع مرتبطة بما يمتلكه الأفراد الفاعلون فيه من قيم، ومعايير، واتجاهات، وأفكار، ومعارف، وآراء، و وجهات نظر، وكذلك بما يظهر منهم من سلوكات مختلفة، فالمتعلم يكتسب مما يوجد في بيئته الاجتماعية، فإن كانت بيئة غنية بالمهارات والخبرات والممارسات الرشيدة والفعّالة في تحقيق الأهداف فإن التعلم يكون على مستوى عالٍ من الكفاءة، أما إذا كانت تلك البيئة محدودة من حيث مصادر التعلم، فإن التعلم يكون متدني ويفتقر إلى المهارات والخبرات التي تتماشى مع روح العصر.

ومن تلك الخبرات ما يتعلق بالتكنولوجيا الحديثة المستخدمة في مجال التربية والتعليم والتي تساعد على حصول التعلم لدى التلاميذ وأهمها الكمبيوتر والإنترنت وغيرها من الوسائط المتعددة التي حلت محل الأدوات والوسائل التعليمية البسيطة، فالمعلم اليوم يحتاج إلى خبرات تكنولوجية واسعة لممارسة عمله وفق المعايير الاجتماعية الحديدة التي يفرضها عالم المعرفة.

وكما أشرنا سابقا، يُعتبر 'ألبرت باندورا' من أبرز رواد هذه النظرية، عبر ما قدمه من إسهام، نحاول فيما يلي إيجاز أهم الأفكار التي شكّلت آراءه فيما يخص عملية التعلم الاجتماعي:

- التأكيد على ضرورة الاهتمام بالتعلم الحاصل في البيئات الاجتماعية الواقعية بدل المخابر.
- وجود نماذج للسلوك الاجتماعي تُعتبر بمثابة القدوة التي يتعلم منها الأفراد في المجتمع.
- التركيز على أهمية التقليد كآلية لحصول التعلم لدى الأفراد.

[1]- إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل، عمان، ط1، 2011، ص 344-345.
[2]- المرجع السابق، ص 345.

- تعتمد عملية التعلم على الملاحظة، حيث يلاحظ المتعلم سلوك وعادات واتجاهات الأفراد في المجتمع، ويكتسبها عن طريق التقليد أو المحاكاة.

- يحدث التعلم عن طريق تفاعل كل من السلوك، المعرفة والتأثيرات البيئية الاجتماعية باعتباره تفاعلا حتميا متبادلا.

- ترتبط عملية التعلم القائمة على الملاحظة والتقليد بدافعية الفرد واختياره للنماذج التي يقتدي بها.

- عمليات الثواب والعقاب والتعزيز لها دور كبير في عملية اختيار الأفراد المتعلمين لنماذج السلوك المتعلَّم أو المكتسب.

وتقوم مرجعيات التفكير عند 'باندورا' على تبنّيه مجموعة من المبادئ التربوية وهي: [1]

1) التأثير المتبادل: حيث تقوم هذه النظرية على مفهوم التأثير المتبادل بين العوامل الاجتماعية الثقافية، والعوامل الذاتية، والعوامل السلوكية في التعليم والممارسة.

2) التعلم غير المباشر: وهو أن تعلم الأشياء داخل المنظمات التعليمية لا يحدث بقيام الفرد بها بالضرورة، بل يُمكن أن يتعلم بملاحظته لأشخاص آخرين وهم يقومون بعمل هذه الأشياء.

3) التمثيل الرمزي: وهو تمثل كل ما يجري في المحيط لتنظيم الأفعال والأفكار بتحويل كل السلوكات التي تم ملاحظتها إلى رموز تُشكّل أساس التعلم عند المتعلم.

4) إدراك الفرد لدافعيته: وتتمثل في نوع الإدراك الذي يكوّنه الفرد عن قدرته على التفوق، وعن فاعلية معالجاته وتدخلاته، فالتعلم يتوقف على نوع الحكم الذي يُصدره الفرد عن قدراته.

5) الضبط الذاتي: فالفرد يملك القدرة على ضبط ذاته، وأن يتحرك انطلاقا من حاجاته.

6) النمذجة: حيث يتعلم الفرد بواسطة التخلق أي بتقليد الآخرين و وضعهم كنموذج.

وبهذا، تكون المدرسة بيئة اجتماعية يتعلم فيها التلاميذ المعارف، والأفكار والاتجاهات، والمعايير، والمهارات، والخبرات، والسلوكات من الأفراد الفاعلين في هذه البيئة، وأبرزهم الأساتذة الذين يتفاعلون معهم بشكل دائم

[1]- بواب رضوان: مرجع سبق ذكره، ص 279-277.

ومستمر. فالأستاذ في القسم الدراسي يكون محطّ ملاحظة التلاميذ الذين يُراقبون سلوكه وتصرفاته، وكل ما يصدر عنه داخل القسم. وغالبا ما يُمثل الأساتذة نماذج يُقتدى بها من طرف التلاميذ الذين يُقلدونهم في سلوكاتهم وتصرفاتهم مع الآخرين.

لهذا يتوجب على الأستاذ أن ينتبه لكل ما يصدر عنه داخل القسم أمام تلاميذه لأنه يُمثل القائد للعملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يُوجّه التلاميذ ويُرشدهم إلى ما يجب عليهم تعلّمه، فيستخدم في ذلك أساليب متعددة كالثواب والاعتراف وغيرها، كما أنه يستخدم أسلوب العقاب لدفع التلاميذ إلى الابتعاد والتخلي عن السلوكات غير المرغوبة.

وهنا يتوجب على المشرف التربوي أن يهتم بمهارات القيادة الرشيدة لجماعة الصف لدى الأساتذة الذين يُشرف عليهم، حتى يتمكن هؤلاء الأساتذة من القيام بأدوارهم القيادية لجماعات التلاميذ الذين يدرّسونهم بالكفاءة المطلوبة. ويكون أيضا الحرص على امتلاك الأستاذ لمختلف المهارات التدريسية والتعليمية الأخرى كمهارات الأداء التكنولوجي (الوسائل التكنولوجية) أمر لابد منه، وذلك أن تعلم التلاميذ يكون بمقدار ما توفّره لهم البيئة المدرسية، خصوصا ما يُوفّره الأساتذة في حجرات الدراسة من فرص تعليمية، حسب ما ذهب إليه 'ألبرت باندورا'.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل أهم المقاربات النظرية لموضوع الدراسة الحالية، حيث انطلقنا من النظرية البنائية الوظيفية، ثم نظرية الفعل الاجتماعي لماكس فيبر، بعدها تطرقنا إلى النظرية التفاعلية الرمزية، وأخيرا تطرقنا إلى نظرية التعلم الاجتماعي.

وقد تبين لنا أن النظرية البنائية الوظيفية تنظر إلى المجتمع على أنه بناء كليا يتكون من أبنية فرعية ترتبط مع بعضها ترابطا وظيفيا متكاملا، لتُحقق أهداف البناء الكلي. ويكون المشرف التربوي ذو أدوار محددة في أحد الأنظمة الجزئية، وهو النظام التربوي والتعليمي، ويكون عمله مع الأساتذة من أجل رفع وتحسين مستوى أدائهم التعليمي للأدوار الأساسية المنوطة بهم في منظومة التربية والتعليم.

وتُركز النظرية الفيبيرية على أهمية دراسة الأفعال والسلوكات الاجتماعية للأفراد، وعليه يكون الإشراف التربوي عبارة عن أفعال وسلوكات تصدر عن المشرفين التربويين في المواقف الإشرافية المختلفة والتي تهدف إلى جعل سلوكات وأفعال الأساتذة في العمليات التعليمية التعلمية على مستوى من الجودة وذلك من خلال تزويدهم بمهارات الأداء التعليمي والتربوي الفعال.

ونجد النظرية التفاعلية الرمزية تركّز بدورها على أهمية التفاعل بين الفاعلين الاجتماعيين حسب أدوارهم الاجتماعية المختلفة، والعملية التعليمية التعلمية عبارة عن تفاعل بين الأفراد الفاعلين فيها، حيث يشكل التفاعل الحاصل بينهم أساسا لنجاح أو فشل تلك العملية، التي تعتبر عملية تواصلية اتصالية يتم خلالها تبادل الصور الرمزية الذهنية بين الأفراد المتفاعلين فيها. ويعمل المشرف التربوي هنا، على دفع الأساتذة إلى اعتبار العملية التعليمية التعلمية عملية اتصالية تواصلية تقوم على التفاعل الإيجابي بينهم وبين تلاميذهم ليكتسب هؤلاء المعارف والخبرات والمهارات التربوية والتعليمية التي يحتاجونها.

أما نظرية التعلم الاجتماعي، فهي تركّز على أهمية البيئة الاجتماعية بعناصرها ومكوناتها المختلفة في إحداث التعلم لدى الأفراد في المجتمع، الذين يتعلمون فيه عن طريق ملاحظة الفاعلين الذين يقتادون بهم عبر التقليد والقدوة. ويكون للإشراف التربوي دورا في توجيه الأساتذة نحو تمثيل القدوة الصالحة للتلاميذ الذين يأخذون عنهم المعارف، والأفكار، والقيم، والاتجاهات، والمهارات، والسلوكات المختلفة.

الفصل الثالث

الإشراف التربوي والأداء المهني للأستاذ

الفصل الثالث

الإشراف التربوي والأداء المهني للأستاذ

أولا: الإشراف التربوي.

1. أنماط الإشراف التربوي.

2. صفات الإشراف التربوي.

3. الصفات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي الحديث.

ثانيا: جوانب و مجالات تكوين وتدريب المعلم حسب مؤشرات الأداء.

1. جانب التكوين الأكاديمي التخصصي.

2. جانب التكوين الثقافي والاجتماعي.

3. جانب التكوين المهني.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تبوّأ الإشراف التربوي مكانة هامة في التربية المعاصرة حيث أصبح عمله مرتبطا بشتى الفاعلين في المدرسة. كما أن الأداء المهني للأستاذ يحتل مكانة هامة في تحقيق أهداف التربية والتعليم في أي مجتمع، فهو المعلم، والمربي، والموجّه، والمرشد للتلاميذ، وهو المنسق الذي تجتمع عنده كل المدخلات التربوية ليسير بها نحو الوجهة الصحيحة التي تتحقق معها الغايات التربوية والتعليمية على مستوى التلاميذ والمجتمع، أو ينحرف بها بعيدا عن المسار المخطط له إذا لم يكن أداؤه بالجودة المنشودة.

وفي هذا الفصل الذي ينقسم إلى قسمين أساسيين، نتناول في القسم الأول منه الإشراف التربوي من حيث أنماطه وصفاته، والسمات الأساسية للمشرف التربوي الفعال للتوسع أكثر في هذه العناصر المرتبطة بمفهوم الإشراف التربوي وبمفهوم المشرف التربوي الذين تطرقنا إليهما في الفصل الأول من هذا العمل. أما القسم الثاني من هذا الفصل فنتناول فيه الجوانب الأدائية التي تشكل في الوقت ذاته جوانب تكوينية وتدريبية يحتاجها المعلم لاكتساب المهارات والكفايات التربوية والتعليمية، التي تؤهله لممارسته مهنة التعليم بنجاح.

أولا: الإشراف التربوي:

1. أهمية الإشراف التربوي:

إن الوضع الذي آل إليه الإشراف التربوي أبرز أهميته وصعوبة بالغة في الاستغناء عنه، وذلك نظرا لتعقد العمل التربوي وتنوعه، ما فرض على الإشراف مسؤوليات كبيرة وهي التي أعطت له أهمية كبرى.[1]

وقد اكتسب الإشراف التربوي أهمية كبيرة، نتيجة لمرافقته للعملية التربوية ومختلف مشكلاتها ويضع حلولا لها، ويتعامل مع كل أركان العملية التربوية المعلم والطالب والكتاب المدرسي والمناهج التعليمية، وهو بذلك يكون الرابط بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية المشرفة على عملية التعلم.[2]

لقد عملت العديد من الدول وسعت جاهدة إلى تطوير العمل الإشرافي، إذ تم الإقرار بأهمية الإشراف التربوي في النهوض والرقي بالعملية التربوية والتعليمية ويعتبر الآن أداة لتطوير البيئة التعليمية. إذ يبرز ذلك من خلال:[3]

1) أصبحت التربية عملية منظمة تخضع إلى نظريات خاصة، تمثلها مدارسها الفكرية ومبادئها المتعددة بهدف الارتقاء بالإنسان والإنسانية، وبذلك يصبح الإشراف التربوي عمل منهجي علمي يرتكز على أسس علمية في سبيل حل المشكلات التربوية المرتبطة بالعمل الإشرافي.[4]

2) التطورات والمستجدات في المجالات العامة ومنها مجال التربية: نتيجة للبحوث والدراسات المتواصلة والتقدم في ميدان المعرفة بشكل عام وفي مجال التربية بشكل خاص، فإن الإحاطة والإلمام بهذه المعارف المتجددة والدراسات والبحوث أمر غير متاح لغالبية المتعلمين، فذلك يوجب إيجاد مشرفين لمتابعة هذا التطور الحاصل في المعارف والممارسات التربوية الحديثة وضمان وصولها إلى الإداريين والمعلمين بهذه المستجدات.[5]

3) المساهمة في تطوير التعليم: إن التربية هي ركيزة أساسية للإصلاح والتقدم، وتحسين التربية يرتكز على رفع مستوى المعلمين أكاديميا ومهنيا بما يضمن تطوير ثقافتهم العلمية والمهنية، من أجل الإحاطة بالمستجدات والتطورات ضمن نطاق تخصصاتهم ومواجهة تحدياتها.

---

[1] – أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص38.

[2] – هشام يعقوب مريزيق: مرجع سبق ذكره، ص40.

[3] – أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص38.

[4] – المرجع نفسه، ص39.

[5] – هشام يعقوب مريزيق: مرجع سبق ذكره، ص، ص 40، 41.

إذ تقوم هذه العملية على حسن إعداد المعلمين وتكوينهم للتدريس ميدانيا، وبذلك يمتزج ما تعلمه من حقائق تربوية بالواقع العملي، وتصبح الفرصة مواتية للتطوير والتقدم.[1]

4) إن التحاق عدد من المعلمين وغير المكونين في مهنة التدريس، يوجب وضع مخطط ومدرب ومرشد، وهذا ما يحققه المشرف التربوي.

5) الفجوة الواسعة بين النظرية والتطبيق: فما يتعلمه المعلم في الكليات التربوية، مساره التكويني مختلف عما يواجهه وما يجد من مشكلات ومتطلبات أثناء ممارسته لمهنة التدريس.[2]

6) عدم إلمام المعلمين الجدد بفنيات عملية التدريس: إن اكتساب المعلمين الجدد لفنيات التدريس تحتاج إلى الوقت والخبرة، فيعرف المعلم بذلك مختلف الفوارق بين التلاميذ وهذا ما يلزم وجود المشرفين التربويين.[3]

7) تفاوت مستويات المعلمين: يجب وجود مشرفين تربويين لمساعدة المعلمين من أجل الوصول إلى أفضل النتائج في عملهم، وهذا يعود إلى أن المعلمين ليسوا من نفس المستوى من حيث التكوين الأكاديمي والمهني قبل العمل، إضافة إلى اختلاف القدرات بينهم في التدريس، لذلك فإن المشرفين التربويين من شأنهم أن يقوموا بربط عملية إعداد المعلمين قبل البداية في مهمة التدريس، وعملية التدريب أثناء الخدمة وهذا ما يساهم في نموهم المهني.[4]

8) إن المعلم القديم لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس وبالتالي تكون عملية الإشراف التربوي هنا حتمية، وهذا في سبيل توضيح فلسفة التطوير الأدائي ومبرراته أمام المعلم القديم الذي لا يعرف سوى الأساليب التقليدية في عملية التدريس.

9) حاجة المعلمين المتطورين وذوي القدرات الإبداعية إلى مسايرة المستجدات والنهوض بقدراتهم، وهو أمر يحتم وجود مشرف تربوي ناجح من أجل أن يلبي حاجات هذه الفئة.[5]

[1] – المرجع نفسه: ص41.
[2] – أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص39.
[3] – هشام يعقوب مريزيق: مرجع سبق ذكره، ص43.
[4] – المرجع نفسه، ص42.
[5] – أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص40.

2. الأهداف العامة للإشراف التربوي الحديث:

إن الإشراف التربوي يهدف بشكل عام إلى تطوير العملية التعليمية وتحسين مستواها، وذلك من خلال السيطرة الفاعلة على جميع المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية التعلمية، والتعامل مع مختلف العناصر المكونة للنظام التعليمي التعلمي ومعالجة مختلف العناصر النقص فيها، وهذا من أجل الوصول إلى تطوير العملية التعليمة بمختلف عناصرها ومدخلاتها وعملياتها ونتائجها.

إن دور المشرف التربوي يبرز جليا وسط عناصر العملية التعليمة إذ يقوم على تقديم تسهيلات وتتبع المشكلات والعثور على أفضل الحلول الممكنة لها وذلك من خلال التخطيط والتنفيذ والتقويم للمشاريع الإشرافية، ومن أهم أهداف الإشراف التربوي الحديث:

- تطوير مختلف الطرق والوسائل الاستراتيجية التعليمية التعلمية والعمل بها كداعم أساسي لبرنامج التربية والتعليم.
- التخطيط بهدف تطوير موقف التعليم لصالح التلميذ باعتباره هو ركيزة العملية التعليمية التعلمية.
- مساعدة التلاميذ خلال عملية التعلم وذلك في حدود إمكانيات وقدرات كل فرد منهم.
- مساعدة المعلمين على مواكبة البحوث النفسية والتربوية وتعريفهم بنتائجها، ومعرفة الأساليب الجديدة للتعليم.
- مساعدة المعلمين على التركيز على أهداف معينة، والسعي إلى تحقيقها.[1]
- توجيه المعلمين نحو إكمال تكوينهم المهني، ومعالجة النقص في عملية التعليم، وزيادة الرصيد المعرفي لدى الأساتذة القدماء من حيث المستجدات في عالم التربية والتعليم.[2]
- مساندة المعلمين من أجل العمل على التجريب والتفكير الناقد البناء في أساليب التعليم التي تناسب تلاميذهم.
- حماية التلميذ من جوانب الضعف في المحتوى الدراسي أو العلاقات الاجتماعية أو القيم التي يتبعها المعلم ويدرس بموجبها.

[1] – المرجع نفسه، ص35.
[2] – المرجع نفسه، ص36.

- مساعدة المعلمين على الوصول إلى أفضل الطرق التربوي والاستفادة من كل جوانبها في عملية التعليم، والاطلاع الدائم على كل استحداث في ميادان تخصصهم.
- مساعدة المعلم في عملية تقويم منجزات التلاميذ، وتقويم نفسه.
- المعرفة الشاملة بالواقع التربوي، وتتبع مختلف الأحداث المحيطة به وظروفه المتغيرة، والإفادة من كل هذا في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.
- تطوير الكفاءات التربوية وتكوين الشخصية المهنية لدى العاملين في السلك التربوي والعمل على تطويرها.
- زيادة الانتماء لمهنة التربية والتعليم بشكل عام وإلى الإشراف التربوي بشكل خاص، وإبراز دورها كشريك مميز للمدرسة والمجتمع.
- العمل على مشاريع تهدف للوصول إلى تعزيز الخبرات والتجارب الناجحة وسط العاملين من مختلف التخصصات والرتب.
- التأكيد على القيم لدى المشرفين على تنفيذ العملية التعليمية في الوسط التعليمي.
- تطبيق ومراقبة الخطط التربوية في الميدان.
- التوظيف الأنسب للطاقات المتاحة: بشريا، وفنيا، وماديا، ماليا بما يتناسب مع استثمارها بأقل جهد وأكبر فائدة.
- العمل على مشاريع تقويم استراتيجية ترتكز على قياس الإنجازات في ميدان التعليم.[1]

3. وظائف الإشراف التربوي:

إن للإشراف التربوي العديد من الوظائف، حيث أنها متنوعة وتتكامل مع وظائف المعلم ومدير المدرسة، وتتشابه في الأقطار العربية من حيث التقسيم الإداري والفني، ومن أهم ما يقوم به المشرف التربوي من وظائف حسب ما أوردته مديرية تربية المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية ما يلي:[2]

[1] – المرجع نفسه، ص، ص 36، 37.
[2] – المرجع نفسه، ص40

- **أولا: الوظائف الإدارية:**

✓ قيادة العمل التربوي، والقيام بالتوجيه والإرشاد والاستشارة.
✓ حماية مصالح التلاميذ، وذلك من خلال إيجاد الحلول والمشكلات التي تواجه التلاميذ أو المعلمين، ووضع خطط ترتكز على أسس علمية.
✓ المساهمة في تقديم خدمات تعليمية أفضل للتلاميذ والمعلمين.
✓ توفير الجو الإداري المناسب لتطوير المعلمين، والتلاميذ، وتحقيق طموحات العملية التربوية.

- **ثانيا: وظائف تنشيطية:**

✓ الحث على زيادة الإنتاج العلمي والتربوي من طرف المعلمين.
✓ العمل على حل مختلف المشكلات داخل الوسط التربوي في المدرسة وإدارة التعليم.
✓ مساعدة المعلمين على التطوير الذاتي وتفهم طبيعة العمل وإبراز أهدافه، مع العمل على نقل خبرتهم إلى بعضهم البعض.
✓ العمل على متابعة كل جديد حول التربية والتعليم ونشره في الوسط التربوي.[1]

- **ثالثا: وظائف تدريبية:**

القيام بتدريب المعلمين، من أجل تطويرهم، والعمل على زيادة مستوى أدائهم المهني، ومنه تحسين الوسط التعليمي بشكل عام وذلك عن طريق:

✓ القيام بورشات دراسية.
✓ إقامة حلقات بحثية.
✓ نشرات تربوية.
✓ العمل على وضع البرامج، التي تغذي ميول المتعلمين وحاجتهم.[2]

- **رابعا: وظائف بحثية:**

✓ الشعور بالمشاكل والقضايا التي تعيق سير العملية التربوية، وتحقق تطور التلميذ وتفاعلهم داخل المجتمع الحديث.

[1] – المرجع نفسه، ص41..
[2] – المرجع نفسه، ص42.

- ✓ العمل على تحديد المشاكل والتفكير بطريقة جدية وفعالة في حلها وفق ما يتضمنه برنامج معد لهذا الأمر، إذ يقوم بالبحث ودراسة المشكلات حسب درجة المعاناة منها.
- ✓ تكوين فرق بحث في الوسط التعليمي لدراسة مختلف المشاكل وإيجاد حلول لها.

- **خامسا: وظائف تقويمية:**

- ✓ معرفة نسبة توافق العمل الذي يقوم به المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية.
- ✓ معرفة نقاط القوة في أداء المعلم وتطويرها.
- ✓ كشف نقاط الضعف في أداء المعلم ومعالجتها.
- ✓ العمل على تقويم العملية التعليمية كلها وبجميع أركانها بشكل صحيح.[1]

- **سادسا: وظائف تحليلية:**

- ✓ تكوين المعلمين على طرق تحليل المناهج وفق نماذج نظرية.
- ✓ تحليل المناهج الدراسة على أسس النماذج النظرية.
- ✓ تحليل أسئلة الاختبارات، من خلال معايير محددة، ومعرفة مدى مطابقتها لهذه المعايير.

- **سابعا: وظائف ابتكارية:**

- ✓ ابتكار أفكار وطرق جديدة بهدف تطوير العملية التربوية.
- ✓ القيام بتجريب أفكاره بهدف الوصول إلى أفضل فكرة.
- ✓ بعد التحقق من صلاحية أفكاره يقوم بتعميمها كأساليب ناجحة في تطوير العملية التربوية.[2]

[1] – المرجع نفسه، ص، ص 42، 43.
[2] – المرجع نفسه، ص43.

4. أساليب الإشراف التربوي:

يقوم المشرف التربوي بمجموعة متنوعة من النشاطات التي يهدف من خلالها إلى تحقيق نمو مستمر ودائم في أداء كل من العلم والمتعلم، حسب المواقف التربوية والبيداغوجية التي تجمعه بهم. وهذه النشاطات التي يتفاعل فيها أطراف الفعل الإشرافي يُصطلح عليها بالأساليب الإشرافية. وعلى هذا الأساس يطرح الباحثون والمفكرون مجموعة من أساليب الإشراف التربوي التي تضم نشاطات مختلفة لتتلاءم مع كل المواقف المحتملة في العملية التعليمية التعلمية. والواقع أن هذه الأساليب تختلف من باحث إلى آخر، إلا أنه يمكن القول أن هناك أساليب محددة هي الأشهر والأكثر استخداما بين الأساليب الإشرافية، والتي نتطرق إليه فيما يلي:

1.4. الزيارات الصفية:

تعتبر الزيارة الصفية واحدة من أكثر الأساليب الإشرافية استخداما في الواقع التربوي، وهي "أن يقوم المشرف التربوي بزيارة المعلم في الغرفة الصفية أثناء قيامه بالنشاط التدريسي، وذلك بهدف ملاحظة سلوك المعلم التدريسي وتقييم كل ما يدور داخل الغرفة الصفية أثناء الزيارة، كما يمكن تعريف الزيارة الصفية بأنها: عملية منظمة وهادفة ومخطط لها مسبقا، يقوم المشرف التربوي من خلالها بمشاهدة كل ما يدور داخل الغرفة الصفية من سلوك المعلم وسلوك الطلبة والعوامل المؤثرة في العملية التعليمية أثناء التدريس"[1]. ويتضح من خلال هذا التعريف أن الزيارة الصفية لا تكون فجأة بل يُفترض أن يسبقها تخطيطا مسبقا يشترك فيه كلا من المشرف التربوي والمعلم، حيث يتناقشان حول الأهداف الأساسية للزيارة، والتي على أساسها يتم التوصل إلى طريقة العمل المثلى خلالها، وإلى أهم الأمور والقضايا التي يمكن أن تُفضي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة سلفا. والواقع أن الكثير من المعلمين لازالوا إلى اليوم يتفاجؤون بزيارة المشرف التربوي إلى صفهم الدراسي دون أن يتم إعلامهم من قبل بموعد الزيارة ودون أن يتم إشراكهم في التخطيط لها سواء من حيث الأهداف أو الأساليب. وبهذا يكون الهدف من الزيارة تفتيشيا محضا. فالمعلم يتفاجأ بوجود مشرف معه في القسم يلاحظ سلوكه وسلوك تلاميذه ليتم الحكم عليه وعليهم من خلال عملية التقييم الذي جاء من أجلها المشرف التربوي، وهذا يؤثر سلبا على العملية الإشرافية، وذلك أن المعلم يبقى حذرا طوال الحصة، حريصا على أن لا يُظهر نقاط النقص والضعف في أدائه أمام المشرف التربوي حتى يتحصل على نقطة ملائمة في آخر التقييم، وهي النقطة التي سوف تبقى مسجلة في سجله المهني.

[1] – هشام يعقوب مريزيق: مرجع سابق، ص127.

وبهذا تكون الزيارة الصفية فاقدة للأسس والمبادئ التي من المفترض أن تُبنى عليها من البداية، فلا يكون لها في الغالب فوائد كثيرة، وهذا عكس الزيارة الصفية المخطط لها والمتفق عليها بين المشرف التربوي والمعلم، والتي تمنع فرصة للمعلم أن يجمع الأمور والقضايا التربوية والتعليمية التي تشغله والتي لا يجد حلولا لها فيطرحها مع المشرف التربوي الذي يتوجب عليه الإصغاء إلى ما يصادف المعلم من عراقيل وصعوبات في الصف الدراسي لمساعدته في معالجة هذه المشاكل وتجاوزها ومن ثم تحسين الأداء العام للمعلم. ومن الأمور التي يتم الاهتمام بها في الزيارة الصفية:[1]

- دور المنهاج الدراسي وما يتصل به من وسائل تعليمية وعلمية وتوظيفها في الحياة.
- الأسئلة التي يطرحها المعلم من حيث أنواعها ومناسبتها لكل من المادة الدراسية ومستوى التلاميذ، وتوزيعها بشكل يضمن مشاركة جميع التلاميذ.
- اكتشاف المميزات التي يتمتع بها المعلم مثل تشجيع الطلاب على القراءة الخارجية، الإشراف على النشاط المدرسي، القدرة على حل المشكلات...إلخ.
- التعرف على الحاجات الفنية للمعلم والتعاون على تلبية هذه الاحتياجات.
- مدى ملاءمة خطة التدريس لتحقيق الهدف الذي يرمي إليه المدرس.
- توفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الميول والحاجات والاستعدادات والقدرات.
- مدى نجاح المعلم في إيجاد فرص وإصدار توجيهات تساعد التلميذ في الحصول على مزيد من النمو والتقدم.

فهذه المحاور الكبرى التي يمكن أن تُبنى على أساسها الزيارة الصفية جوانب هامة في العمل الإشرافي الذي يتوجب تنويع نشاطاته لتغطي مجمل هذه الجوانب الأدائية في عمل الأستاذ مع التلاميذ، والتي من خلالها يحصل الأستاذ على الوقت الكافي لطرح انشغالاته أمام الشرف التربوي، والإدارة بآرائه ومواقفه من الماهج والمقررات الدراسية ومحتوياتها، ومن الطرق والأساليب التربوية والتعليمية المقترحة من طرف الجهات الرسمية المسؤولة عن المنظومات التربوية في المجتمعات المختلفة.

[1] – جودت عزت عبد الهادي: مرجع سبق ذكره، ص61.

2.4. تبادل الزيارات بين المعلمين:

من الأساليب الإشرافية شائعة الاستخدام في الوسط التربوي والتعليمي ما يسمى بتبادل الزيارات بين المعلمين. وهو عبارة عن "أسلوب إشرافي يترك أثرا في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفسه، لأنه يجري في مواقف طبيعية غير مصطنعة، ويتم فيه زيارة معلم أو أكثر لزميل لهم داخل الغرفة الصفية، وقد تتم الزيارات المتبادلة بين معلمي مدرسة واحدة أو مدرستين متجاورتين، وبين معلمي مادة واحدة أو مواد مختلفة، وذلك تحت إشراف مدير المدرسة أو المشرف التربوي"[1]. والزيارة الصفية الناجحة تتطلب تظافر جهود كل من المعلم، مدير المدرسة، والمشرف التربوي. فالمشرف التربوي يقوم بالتنسيق مع مدير المدرسة والمعلم التي سوف تتم زيارته والمعلمين الزائرين وذلك من أجل وضع خطة ملائمة للزيارة الصفية المنشودة، وكما رأينا في الزيارة الصفية للمشرف التربوي للمعلم وما ينبغي أن يسبقها من تخطيط محكم، فكذلك الحال هنا في تبادل الزيارات بين المعلمين، فالاتفاق على الزمان والمكان الملائمين أمر لابد منه، كذلك الاتفاق حول المعلمين الذين يقومون بالزيارة وإخبارهم بالأمر لإعداد أنفسهم لهذا الحدث لا يقل أهمية عن سابقه. بعد تحديد قائمة العناصر البشرية التي سوف تكون طرفا في الزيارة الصفية، يكون من الأحسن تبادل الآراء حول المحاور الأساسية للزيارة حتى يتم تحديد الأهداف منها والسعي إلى توفير الإمكانات اللازمة لتحقيقها خلال الزيارة الفعلية.

ويتفق الكثير من المفكرين على أهمية تبادل الزيارات بين المعلمين لما يُمكن لهذه الزيارات أن تتركه من آثار إيجابية في نفوس الأطراف المشاركة فيها وفي أدائهم التربوي والتعليمي. فتبادل الآراء والخبرات بين المعلمين خصوصا من المدارس المختلفة يتيح فرصا كبيرة لاستفادة المعلمين من بعضهم البعض خصوصا من الأساتذة الأكثر خبرة في الميدان التربوي. فالنقاش الجاد بين المعلمين وطرح القضايا والمشاكل التعليمية والتربوية سواء ما يتعلق بالتلميذ، أو المنهاج المدرسي، أو الطرق والتقنيات والوسائل التعليمية فكلها قضايا هامة في عمل الأستاذ ينبغي عليه النقاش حولها لتجديد أفكاره والاطلاع على الأحسن والأنسب في مجال تخصصه العلمي، ولكي يفيد غيره مما يتوفر لديه من أفكار وخبرات قد يحصل عليها من مصادر معينة خارج المجال المدرسي الذي يعمل فيه، خاصة في ظل انتشار الوسائط التكنولوجية المتعددة التي تشكل مصدرا هاما للمعلومات والخبرات التعليمية والتربوية. وبهذا يمكن لتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين خاصة ذوي التخصص العلمي الواحد من الاستمرار في

[1] – هشام يعقوب مريزيق: مرجع سبق ذكره، ص151.

التفاعل والتواصل فيما بينهم عبر التكنولوجيات والوسائط المتاحة للاستفادة الدائمة من تجارب وخبرات بعضهم البعض.

3.4. الندوة التربوية:

عادة ما ترتبط الندوة التربوية بمشكلة محددة أو قضية تعليمية وتربوية جديدة تستدعي إثارة النقاش حولها من طرف خبراء ومختصين للخروج ببيان ختامي حول ما أسفر عنه ذلك النقاش والحوار بين المعلمين والمشرفين التربويين والخبراء المختصين من مقترحات كفيلة بحل مشكلة ما أو وضع توضيحات هامة حول أمر أو قضية تعليمية تربوية.

وهي أسلوب جماعي يشترك فيه العديد من الأطراف، كما أشرنا أعلاه، لإثارة نقاش بنّاء يسمح للجميع بالتعبير عن آرائه والإفصاح عن خبراته في القضايا المحددة في الندوة. وكغيرها من الأساليب الإشرافية السالفة الذكر، تتطلب الندوة التربوية إعدادا مسبقا وتخطيطا محكما من طرف المشرفين عليها والمنظمين لها، لوضع الأهداف المنشودة، وتوفير الوسائل والسبل الكفيلة بنجاح الندوة وتحقيق الغاية منها. وقد لخص 'جودت عزت عبد الهادي' مفهوم الندوة وأهدافها العامة في قوله: "الندوة نشاط جمعي هادف يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين. ويتبع العرض عادة نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء. ومن أهم أهدافها ما يلي:

- عرض خبرات مجموعة من الناس لا خبرة شخص واحد، مما يتيح للمشارك فرصة المقارنة والتمييز بين مختلف الآراء والاتجاهات، كما أنها توفر فرصة لبحث الموضوع من جوانبه المختلفة بحثا عميقا.
- توفير فرصة ممتازة لتبادل الرأي وتحسين التواصل بين المشتركين وأعضاء الندوة وبين المشتركين بعضهم مع بعض.
- إتاحة نوع من التغيير يساعد على شد انتباه المشتركين، وزيادة حماسهم للموضوع."[1]

ومشاركة المعلمين في الندوات التربوية أمر هام لإطلاعهم على الأمور المستحدثة في مجال عملهم خصوصا ما يتعلق بالجانب التعليمي التربوي كالدروس الجديدة، أو التقنيات والطرق التدريسية الحديثة التي يتم إدخالها على

[1] – جودت عزت عبد الهادي: مرجع سبق ذكره، ص90.

المناهج الدراسية في فترات متفرقة، وكذلك يعتبر أمرا هاما من الناحية النفسية والوجدانية للمعلمين حيث يؤدي إشراكهم في النقاش الجاد حول مواضيع الندوات إلى إشباع حاجياتهم النفسية وفضولهم العلمي والمعرفي في مختلف القضايا المطروحة خلالها، مما يترك لديهم شعورا بالرضا وهو ما يؤدي بدوره إلى خلق اتجاهات إيجابية لديهم حول هذا الأسلوب الإشرافي.

4.4. الدرس التطبيقي:

تعد الدروس التطبيقية واحدة من الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي عندما يكون بصدد إعلام المعلمين وإبلاغهم بفكرة جديدة في المنهاج المدرسي، أو طريقة جديدة في تقديم الدروس للتلاميذ، وحتى بغرض إطلاعهم على بعض الوسائل التعليمية الحديثة في مجال المادة العلمية التي يدرّسونها. أي أن الدرس التطبيقي هو وسيلة هامة يستخدمها المشرفون التربويون لإبلاغ المعلمين بالجديد والمبتكر في التخصصات العلمية المختلفة لإكسابهم الخبرة اللازمة لاستعمال هذه المبتكرات من وسائل وأساليب تعليمية بالشكل الملائم. ومن الأهداف التي يسعى المشرفون التربويون عامة إلى تحقيقها من خلال الدروس التطبيقية:[1]

1) تعطي الدروس التطبيقية الدليل على إمكانية تطبيق الأفكار والأساليب التي يتحدث عنها المشرف.
2) تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق وإمكانيته في مختلف الظروف .
3) إثارة دافعية المعلمين لتجريب واستخدام طرق جديدة.
4) تزيد من ثقة المعلم بنفسه.
5) إكساب المعلمين مهارة استخدام أساليب مبتكرة مما يساعد بالتالي على تطوير وتحسين أدائهم.
6) إتاحة الفرصة للمشرف لاختبار فاعلية أفكاره وإمكانية تطبيقها في الظروف الموضوعية المتاحة.
7) توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين من خلال التعاون المشترك في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التقييم، مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي المقترح بين المشرف والمعلمين.

ونستخلص من خلال هذه الأهداف أن أسلوب الدروس التطبيقية متعدد الفوائد إذا ما تم تطبيقه على أنسب وجه، وذلك من خلال التخطيط الجيد له وتوفير الإمكانيات اللازمة لنجاحه من حيث الموارد البشرية

[1] – المرجع السابق، ص79.

كالمشرف التربوي الكفء والفعال، والمعلمين المستعدين لاكتساب خبرات جديدة في مجال تخصصهم والطواقم الإدارية والفنية التي توفر الإمكانات الضرورية لاستغلال هذا الأسلوب الإشرافي بالشكل المطلوب.

وترتبط الفوائد المنتظرة من هذا الأسلوب بخبرات ومعلومات ومعارف المعلمين بشكل خاص وكذا المشاركين في هذه الدروس بشكل عام، حيث تُقدم الدروس التطبيقية أفكارا ومعلومات جديدة عادة ما تكون قد أُدرجت حديثا في البرامج والمقررات الدراسية وذلك بغية نشرها على المعلمين الذين يقومون لاحقا بشرحها لتلاميذهم في قاعات التدريس. كما أنها تقدم خبرة مباشرة وتجربة حية حين يشاهد المعلم ويشارك في الدروس التطبيقية سواء كان مقدما لها أو مناقشا للمقدمين. كما أن هذه التجارب النوعية تؤثر في كثير من الأحيان في نفوس المعلمين إذ تزيد من دافعيتهم للعمل وتجعلهم راغبين في تطبيق ما خبروه خلال تلك الدروس.

ورغم هذه الجوانب الإيجابية للدروس التطبيقية، إلا أن المشتغلين في الحقل التربوي والتعليمي يطرحون بعض التخوفات حول هذه الدروس خاصة ما يتعلق بإمكانية التقليد الحرفي من طرف بعض المعلمين لتلك الدروس في بيئات مختلفة مع تلاميذ آخرين دون الأخذ في الاعتبار إمكانية فشل إعادة التجربة الدرسية لعدم تلاؤم الظروف التي يعملون فيها مع تلك التي تتوفر في الدروس التطبيقية والتي في الغالب ما تكون مناسبة لنوع الأفكار والأساليب المستهدفة لخضوعها لتخطيط مسبق وترتيبات جادة تسبق وقت التطبيق الفعلي لها.

5. أنماط الإشراف التربوي:

اتخذ الإشراف التربوي أنماطا كثيرة منذ نشأته الأولى وعبر مراحل تطوره الكثيرة أهمها:

5-1- الإشراف التفتيشي:

في هذا النوع من الإشراف تتسع سلطة المشرف على المعلمين الذي يقوم بدور الرقيب والحسيب بالنسبة إليهم، ويتركز عمله بالدرجة الأولى على مراقبة مدى تقيدهم بالأوامر والتعليمات المقدمة من طرفه واعتبار ذلك معيارا كافيا على جودة عمل المعلم وكفاءته، ويعمل المشرف في هذا النمط على اكتشاف أخطاء المعلمين من أجل محاسبتهم عليها وتعريضهم للعقوبات حسب درجة الأخطاء التي يرتكبونها قد تصل إلى حد عزل المعلم وطرده من عمله، وهذا ما ذهب إليه الدكتور "إبراهيم محمد صالح" حين يقول: "يمارس المفتشون أعمالهم في التفتيش على المعلمين ومعرفة مدى تقيدهم بالتعليمات والأوامر التي تصدر إليهم، ومعرفة عيوبهم وأخطائهم من

أجل محاسبتهم عليها. وكان المفتشون يمتلكون سلطة قوية تمكنهم من نقل المعلمين من مراكزهم أو ترفيعهم وعدم ترفيعهم، وقد بلغت سلطة المفتش حدّا جعلته يكتب التقارير بعزل المعلمين"[1]. والملاحظ في هذا النمط الإشرافي أن المفتش هو الآمر الناهي الذي يعطي الأوامر وعلى المعلمين تنفيذها دون اجتهادات منهم وهذا غير مشجع على الإبداع في عمل المعلمين بل إنه يقتل فيهم روح المبادرة والتجديد والتفسير نظرا لتوسع سلطة المفتش، فيتسم عمل المعلمين بالنمطية والرتابة. وليست هذه الميزة السلبية الوحيدة التي نتجت عن الإشراف التفتيشي بل هناك العديد من الميزات السلبية لهذا النمط من الإشراف أهمها:

- عدم شعور المعلمين بالأمان في مهنتهم خوفا من تسلط المفتشين الذين وصل بهم الأمر إلى حد طرد المعلمين وعزلهم عن العمل بسبب التقارير الرسمية السلبية التي يقدمونها حول عملهم التعليمي. وهذا ما من شأنه أن يثبط همّة المعلم ويقلل من تحفزّه ودافعيته نحول العمل، وهي أمور تتطلب راحة نفسية وإحساسا بالأمان وروحا معنوية مرتفعة لدى المعلم، وغياب هذه العوامل يثير جوّا من القلق والتوتر والإحباط لدى المعلم، فيؤثر ذلك على عمله وعلى مردوده التعليمي مع تلاميذه.

- اجتهاد المعلمين في إخفاء عيوبهم ونقائصهم أمام المفتش ومحاولة الظهور أمامه بمظهر المعلم المتمكن من مادته الدراسية والمتحكم في الأساليب التدريسية المطلوبة، والقادر على القيام بالعملية التعليمية على وجه يرضاه منه المفتش. وبهذا تضيع وتندثر الغاية من الإشراف، إذ لا يتمكن المفتش من الوقوف على حقيقة عمل المعلم ولا يتمكن من اكتشاف نقاط القوة والضعف فيه، فلا يتمكن بالتالي من تصحيح خطأ أو من توجيه نصيحة للمعلم وذلك أن تقييمه لأداء المعلم في الأساس ليس واقعيا أو سليما.

- سوء الاتصال والتواصل بين المفتش والمعلمين بسبب النظرة الفوقية للمفتش واعتقاده بمعرفة خبايا المادة الدراسية التي يشرف عليها وباطّلاعه الكافي على الأساليب التدريسية الملائمة لتقديم تلك المادة وعلى مختلف الظروف والوضعيات المناسبة لتعليم التلاميذ على الوجه الأحسن، ونفي ذلك كله عن المعلمين الذين هم في نظره أقل خبرة واطّلاعا منه وأقل قدرة على الأداء التعليمي الفعال مما يتطلب حسب رأيه تدخله المباشر في عملهم وإملاء جملة من الأوامر والتعليمات التي يتعين عليهم إتّباعها وتطبيقها بحذافيرها ودون زيادة أو نقصان.وهذه كلها عوامل جعلت علاقة المفتش بالمعلمين تتميز على الدوام بالتوتر وعدم الرضا من

[1]- إبراهيم محمد صالح: الإدارة والإشراف التربوي دراسة تربوية، دار المستقبل، عمان، ط1، 2011، ص45.

طرف المعلمين الذين يعملون دوما على تفادي التواصل مع مفتشيهم، أما اتصال المعلم بالمفتش لطرح استفسارات أو انشغالات أو لطلب المساعدة في حل بعض المشاكل التعليمية أو لتخطي بعض صعوبات عملية التعليم، فهذه كلها أمور غير واردة بتاتا، فالمعلم الذي يفعل ذلك يكون قد فضح زلاته وعيوبه وأظهر نقائصه وأخطاءه أمام جلاده الذي سوف يتولى إلحاق العقوبات به.

وقد وُجّهت لهذا النمط من الإشراف التربوي انتقادات عديدة بالنظر إلى عديد السلبيات التي تتميز بها، وفي هذا الصدد يقول "هشام يعقوب مريزيق" في مؤلفه 'النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي' مؤكدا على قصور هذا النمط الإشرافي في تحسين أداء المعلمين أو تحسين مستوى التعليم ما يلي: "لقد أثبتت هذه الطريقة عدم نجاعتها في التفاعل ضمن نظام تربوي إنساني جلُّ تعاملاته تتم مع البشر، فالنظام التربوي لا يمكن التعامل معه باعتباره خط إنتاج في مصنع يتطلب آليات ومهارات محددة بعينها للخروج بقوالب ذات شكل محدد، فالأمر في النظام التربوي مختلف تماما، حيث يعتمد على الابتكار والمرونة في طرح الأفكار وتبادلها مع الآخرين، ويقوم على الأخذ بكل جديد ومفيد وتوظيفه في خدمة هذا النظام."[1]

5-2- الإشراف العلمي:

بعدما عرفت المرحلة الأولى من الإشراف التربوي الاعتماد على شخصية وذاتي المشرف في تقييم أداء المعلمين والحكم عليهم، ونظرا للانتقادات الكثير التي وُجهت إلى الإشراف التفتيشي، إضافة إلى التصور الحاصل في شتى المجالات بما في ذلك تطور مجال التربية والفروع العلمية المرتبطة بها، فقد تغيرت الفلسفة التي يقوم عليها الإشراف التربوي وتغيرت معها الأسس والأساليب الإشرافية المتّبعة من طرف المشرفين التربويين وتشكلت بذلك مرحلة جديدة من مراحل الإشراف التربوي اختلف المفكرون والمشتغلون في مجالات التربية والتعليم بتسميتها، ومن أشهر تسميات هذه المرحلة نجد الإشراف العلمي، وقد أُستنبطت هذه التسمية من مغزى وأهداف هذا الإشراف وطريقة تطبيقه على وسائل القياس العلمية التي من شأنها أن تزوّد المشرف التربوي بمعلومات دقيقة وصحيحة بخصوص أداء المعلمين وتمكنه من القيام بالملاحظات الدقيقة بتطبيق الأسلوب العلمي عند مراقبة المعلمين داخل الصفوف الدراسية، وليحصل في النهاية على شواهد ميدانية وحقائق حول أداء المعلمين لتكون الأساس الذي يعتمد عليه المشرف التربوي في عملية تقييم ذلك الأداء وتقويمه أيضا، ويقول في هذا الصدد "إبراهيم محمد صالح": "طالب

[1]- هشام يعقوب مريزيق: مرجع سبق ذكره، ص34.

المربّون بأن يستخدم المشرفون التربويون الطريقة العلمية في الإشراف بإتباع الأساليب العلمية واستخدام أدوات القياس العلمي بدلا من الاعتماد على ذاتية المشرف وانطباعه الشخصي. فالحقائق العلمية التي يحصل عليها المشرف هي التي تساعده على تقويم عمل المعلم وقياس نشاط التلاميذ، ومعرفة مدى تحصيلهم الدراسي. فالإشراف هو عمل علمي ويعتمد على القياس ولا يعتمد على آراء المشرفين الخاصة."[1]

وحسب هذا القول، فإن الإشراف العلمي بإمكانه أن يساهم في عملية قياس نشاط التلاميذ ومدى استيعابهم للمادة الدراسية المقدمة من طرف المعلم، ومن ثم يمكن معرفة ما مدى ملائمة الأساليب والطرق التدريسية ومختلف الممارسات التي يقوم بها في العملية التعليمية مع تلاميذه لتعلمهم الجيد، وعليه فعملية القياس تشمل كلا من نشاط المعلم ونشاط التلاميذ على حدّ سواء.

وقد تمظهرت دلائل تغير فلسفة الإشراف التربوي كذلك في الاعتماد على عمليات التوجيه والإرشاد في عمل المشرفين التربويين، إذ تغير الدور التفتيشي للمشرف التربوي الذي كان يعتمد على معاقبة كل معلم يُخالف أوامره وتعليماته بل أصبح دوره يقوم على تنبيه المعلمين إلى الممارسات التعليمية الخاطئة التي يقومون بها ويعمدون إلى إسداء النصح وتوجيه الإرشادات اللازمة لتسديد خطى المعلم وتمكينه من تصحيح أخطائه وتزويدهم بالمعلومات والمعارف التي يحتاجها في أدائه التعليمي للنهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها مع التلاميذ، ويهتم المشرف بطرح هذه القضايا والمشكلات التي تواجه المعلم وتعيق أداءه التعليمي الفعال في أسلوب تشاركي يقوم على تنبيه المعلم إلى الأخطاء والزلات التي يقع فيها وتوجيهه إلى الحلول والممارسات الصحيحة لتفادي الوقوع في الأخطاء أو تكرارها مستقبلا لتحقيق هدف مهم للإشراف التربوي وهو تحقيق النمو الذاتي للمعلم.

وقد حدّد "محمد حسنين العجمي" خطوات عمل المشرفين التربويين وفق مفهوم التوجيه والتدريب في الإشراف التربوي في النقاط التالية:

- وضع خطة لمتابعة وتقييم كل ما يتعلق بالمواد الدراسية.
- إعداد برامج الزيارات الميدانية وتنفيذها لمتابعة كل ما يتعلق بالمواد الدراسية والأنشطة وإعداد تقارير متابعة دورية عن الزيارات.

[1]- إبراهيم محمد صالح، مرجع سبق ذكره، ص 47.

- حصر مشكلات تنفيذ المواد الدراسية واقتراح حلول لها.
- نشر التوجيهات الفنية اللازمة لكل مادة دراسية.
- وضع سياسة التدريب وإعداد البرامج التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.[1]

ولعل من أبرز مزايا هذا النمط الإشرافي هو الانطلاق من واقع أداء المعلمين لاكتشاف النقائص في أدائهم ثم القيام بتصميم الخطط التدريسية حسب احتياجات أولئك المعلمين وبالتالي أصبح الإشراف التربوي أكثر واقعية من ذي قبل، كما أصبح أكثر نفعا وفائدة بالنسبة للمعلم الذي أصبح يتلقى التوجيهات والإرشادات من المشرف التربوي بدلا من تبقي الأوامر. كما أصبح يحظى بالتدريب الملائم لاحتياجاته ونقائصه من قبل المشرف التربوي بدل التعرض لعقوبات وتوبيخات جراء النقص في أدائه التعليمي.

وبالرغم من مزايا الإشراف العلمي واعتباره نقلة هامة في تطور الإشراف التربوي إلا أنه هو الآخر تعرض إلى جملة من الانتقادات السلبية التي عبّر عنها المعلمون والمهتمون بالشأن التربوي والتعليمي أهمها؛ أن هذا النمط من الإشراف الذي يعتمد على أساليب القياس العلمي في تقييم أداء المعلم غير ملائم لطبيعة الظاهرة التربوي والتعليمية التي تقوم على أساس التفاعل بين المعلم والتلاميذ واعتبارها ظاهرة معقدة وتحكمها عوامل عدة مما يجعل عملية قياسها بأساليب وأدوات علمية أمرا في غاية الصعوبة، بل إن مثل هذه الأساليب في القياس مجحفة في حق المعلمين لأنها تحكم على عملهم وأدائهم بمكيال واحد، وهو الأمر الذي ينفي اجتهاد المعلمين وابتكارهم للوضعيات الملائمة للمواقف التعليمية التي تنتج عن تفاعلاتهم مع تلاميذهم داخل حجرات الدراسة، بل إنها تجعل المعلم يعمل وفق خط معين وبأسلوب موحّد مع غيره من المعلمين، وبذلك يصبح هذا النوع من الإشراف التربوي لا يختلف كثيرا عن نمط الإشراف التفتيشي الذي يمنع اجتهاد المعلمين وابتكارهم للأساليب التربوية والتعليمية حسب ما تتطلبه المواقف التعليمة داخل الصفوف الدراسية. "إلا أن هذه الملاحظات لا تمنع الإفادة من الروح العلمية في العملية الإشرافية ومتابعة البحث للتوصل إلى أدوات علمية تساعدنا في تقويم نشاطاتنا وفي توجيه أعمالنا وقد تأثر هذا المفهوم العلمي بالاعتراضات التي أُثيرت عليه مما فتح المجال أمام قيام إشراف تربوي من نوع جديد."[2]

[1]- محمد حسنين العجمي: القيادة التربوية، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2008، ص82.

[2]- إبراهيم محمد صالح، مرجع سبق ذكره، ص 48.

5-3- الإشراف الديمقراطي:

يُعد الإشراف الديمقراطي مرحلة متقدمة من مراحل تطور الإشراف التربوي، وهي مرحلة فيها الكثير من العناصر الجديدة التي غيرت مفهوم الإشراف التربوي، والفلسفة التي يقوم عليها، فتغيرت بذلك مبادئ الإشراف التربوي لتحل محلها مبادئ جديدة وطرق عمل مبتكرة لتناسب متطلبات العملية التعليمية، ولتواكب التغيرات التي طرأت على عمل المعلمين، والأدوار الجديدة التي فرضتها عليهم التربية المعاصرة التي أصبح التغير المستمر في عناصرها ومكوناتها هو السمة الأساسية والخاصة المميزة لها. فلم يعد من اللائق الاعتماد على وسائل قياس ثابتة في متابعة عمل المعلمين ولا الحكم على أداء المعلمين بالمكيال ذاته أصبح أمرا منصفا وعادلا، بل عن الواقع التعليمي بما طرأ عليه من تغير وتطور فكري ومادي حتّم على المشتغلين في الميدان التربوي والتعليمي إيجاد طرق إشرافية جديدة وابتكار أساليب في الإشراف التربوي بما يتلاءم مع تغيرات البيئة التعليمية وبما يتلاءم مع التطور الحاصل داخل المدرسة وبما يُساير معه التغيرات التي تعرفها المجتمعات، حتى يحافظ الإشراف التربوي على الروح التي تميزه والتي تجعله مرتبطا مباشرة بالمجتمع الذي يقون فيه. فمتى انعزل الإشراف التربوي عن مجالات الحياة والعمل والثقافة المجتمعية بما تحتويه من عناصر الجدّة أصبح بذلك مجرد أساليب تحكمها قواعد ثابتة وجامدة بعيدة عن الواقع الاجتماعي وغير آبهة بمظاهر التغير والتقدم بمختلف الأمور المستحدثة في ذلك الواقع، وبذلك يكون الإشراف التربوي منعزلا بنفسه عن مجالات الحياة الاجتماعية فلا يستطيع القيام بأدواره الاجتماعية في العملية التعليمية على الوجه المطلوب.

ومن منطلق التطور الذي تحدثنا عنه جاء الإشراف التربوي الديمقراطي الذي أصبح حسب "أحمد جميل عايش" "عملية شورية قائمة على تبادل الآراء واحترام وجهات النظر عملا بمعادلة الربح فقط وليس الربح والخسارة وتجسيدا لقوله تعالى ﴿ فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ ﴾ (آل عمران:159)."[1]

ويرتبط الإشراف التربوي الديمقراطي بجملة من المفاهيم التي توضح معانيه ودلالاته وتفسر المعنى الحقيقي للفلسفة التي يقوم عليها والتي يعمل وفقها لتحقيق أهداف العملية التعليمية، بل وتحقيق أهداف الأنظمة التربوية برمّتها. ولقد لخص "أحمد جميل عايش" تلك المفاهيم فيما يلي:

[1]- أحمد جميل عايش، مرجع سبق ذكره، ص28.

أنسنة الإشراف: والمقصود بها أن الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق إنسانية المعلم وإشباع حاجاته من التقدير والاحترام الذي يحتاج إليه لرفع روحه المعنوية ولتحقيق التوازن النفسي لديه ولإشباع حاجاته من الاتصال والتواصل الاجتماعي الذي يكون عبر علاقات العمل، فالمعلم في بيئة عمله أو في المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها يحتاج تماما كالعامل في المصنع إلى أن تربطه علاقات اجتماعية بعمال المؤسسة التي ينتمي إليها سواء كانت علاقات أفقية مع زملائه المعلمين أو علاقات عمودية مع المشرفين عليه، وهي كلها عوامل ضرورية لتحقيق تكيف المعلم مع مهنته ومع بيئة المدرسة التي ينتمي إليها. وهذه العوامل تزيد من دافعيته للعمل كما تزيد من ارتباطه بعمله، فيعمل المعلم بجد واجتهاد مع تلاميذه ساعيا لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي يتضمنها المنهاج المدرسي. ويرى "أحمد جميل عايش" أن "الإشراف التربوي عملية إنسانية والإشراف بهذا المعنى أداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية إنسانية فالعلاقة بين المعلم والمشرف ليست مهنية فقط، بل علاقة تمتد خارج أسوار المدرسة".[1] وهو لا يكتفي بالعلاقة التي يجب أن تقوم بين المشرف التربوي والمعلم في مكان العمل، بل إنه ينادي بضرورة تمديد تلك العلاقة بينهما لتمتد إلى حياتهم اليومية البعيدة عن المهنة.

6. صفات الإشراف التربوي:

1.6. اجتماعية الإشراف التربوي:

يعتقد الكثيرون أن الإشراف التربوي هو عملية بيداغوجية محضة، أو أنه عملية تنظم العلاقة البيداغوجية بين المشرف التربوي والمعلم يقوم من خلالها المشرف التربوي بمراقبة المعلم ويوجهه لإتباع ممارسات بيداغوجية وتربوية وتعليمية معينة حسب ما يُقرّه النظام التعليمي للمجتمع ، لكن الاطّلاع على واقع الأمر وتتبع السيرورة التاريخية للإشراف التربوي يجعلنا نفند هذا الرأي تمام إذ يمكن أن نكتشف بسهولة وبوضوح أن الإشراف التربوي هو عملية اجتماعية بامتياز.

فمنذ بدايته الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية ارتبط الإشراف التربوي بالمجتمع وبخصوصياته الثقافية والأخلاقية، إذ اهتم أولياء أمور الطلبة باختيار المعلمين الملائمين لأبنائهم وإبعاد من كانت أخلاقهم غير سوية في نظر أولياء الأمور ومن ثم المجتمع ككل. وقد جاء في كتاب الدكتور إبراهيم محمد صالح المعنون بـ "الإدارة والإشراف التربوي دراسة تربوية" "كان مجلس المدينة الذي يشمل أولياء أمور الطالب يهتمون باختيار المعلمين من

[1] – المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ذوي السمعة الطيبة، وعزل الآخرين الذين لا يتمتعون بالأخلاق السليمة"[1]. والمقصود بالسمعة الطيبة حسن خلق المعلم من وجهة نظر المجتمع، وهو الذي سوف يتولى تنشئة الطلاب وفق ما لديه من أخلاق فإن صلحت أخلاقه صلحت أخلاق تلاميذه وإن أخلاقه فسدت تفسد معها أخلاق التلاميذ أيضا. ويتضح لنا أن الإشراف التربوي هو عملية اجتماعية وارتباطه بالمجتمع أمر شديد الوضوح فارتباط الإشراف التربوي باختيار المعلم الخلوق الذي بإمكانه زرع القيم والأخلاق المرغوبة اجتماعيا وثقافيا في تلاميذه يهدف إلى تحقيق أهداف اجتماعية وثقافية في المجتمع وذلك عبر إكساب التلاميذ القيم والأخلاق والسلوكات التي تتوافق مع القيم والأخلاق التي تكوّن ثقافة مجتمعهم وفي هذا تحقيق لأهداف المجتمع العليا كالمحافظة على النمط الاجتماعي والثقافي والحضاري لمجتمع ما. وكذلك تحقيق التكيف الاجتماعي للتلاميذ وتسهيل اندماجهم في مجتمعهم وبهذا يصبحون جزء لا يتجزأ من النظام الاجتماعي العام الذي يقومون هم بدورهم بحمايته والمحافظة على قيمه وممارساته التي تضمن استمراره وبقاءه.

وإذا كان الإشراف التربوي عملية اجتماعية من أهدافها الحفاظ على النظام الاجتماعي وقيمه وثقافته فهذا لا يعني بأي شكل من الأشكال أن الإشراف التربوي هو أحد عوامل منع التغير والتقدم في أي مجتمع. بل على العكس تماما من ذلك، فالإشراف التربوي عبر التركيز على اختيار المعلم الكفء المتخلق يساهم في تحسين نوعية المعلم ومن ثم تحسين نوعية الطالب الذي يسعى الإشراف التربوي إلى جعله مواطنا صالحا ذو أخلاق عالية وعلم غزير قادرا على خدمة نفسه ووطنه، فالمواطن الصالح هو لبنة الأساس في أي مجتمع ومتى تمكّن النظام التعليمي من تخريج هذه اللبنات بالعدد الكافي يصبح معه بالإمكان تطوير المجتمع وتنميته في شتى النواحي والمجالات وذلك أن أي تنمية يتطلب إحداثها توفر العامل البشري الملائم القادر على الإبداع والابتكار والخلق حسب مقومات مجتمعه، وحسب ما يتناسب مع مكونات ذاك المجتمع، لذلك كانت فلسفة التربية والتعليم لأي نظام تربوي تقوم على صناعة المواطن الصالح المؤهل للمحافظة على وطنه ومجتمعه والنهوض به وتطويره على الدوام.

وهنا نلاحظ مدى ارتباط الإشراف التربوي بالأهداف العليا للتربية والتعليم، وبفلسفتها التي تسعى إلى النهوض بالمجتمع، وتطويره، وتنميته بالشكل الذي يحقق رفاهية الوطن والمواطن، ويدعم النمط والنظام الاجتماعي للمجتمع في الوقت الذي يسعى فيه جاهدا لتطويره وتقدمه. وبهذا يمكننا القول أن الإشراف التربوي هو عملية

[1]- إبراهيم محمد صالح، مرجع سبق ذكره، ص 45.

اجتماعية يسعى من خلالها القائمون على المنظومة التربوية تحقيق الفلسفة والأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي والتربوي في المجتمع.

2.6. قيادية الإشراف:

يعتبر المشرف التربوي قائدا في العملية التربوية، فكونه مسؤولا مباشرا على عمل مجموعة من المعلمين يتطلب منه قيادتهم لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنوطة بهم، فهو المراقب لعملهم وهو الموجّه والمرشد لهم وهو أيضا الذي يقيّم عملهم ويقوّم أخطاءهم، وهو الذي يفسر لهم المناهج الدراسية ليتمكنوا من استيعابها والعمل وفق ما تحتويه من مواد، وعليه يكون عمله مستمرا مع المعلمين من نقطة الانطلاق وحتى نقطة النهاية.

فمهام المشرف التربوي تبدأ قبل بدء المعلمين في العمل الفعلي مع التلاميذ وذلك عن طريق إطلاع المعلمين على البرامج والمقررات الدراسية التي يتولون مهمة العمل وفقها خلال سنة دراسية كاملة، ثم يستمر المشرف في عمله مع المعلمين خلال السنة الدراسية بالاطّلاع على أدائهم الوظيفي بشكل مستمر فيقيّم، ويقوّم، وينصح، ويرشد من خلال أشكال إشرافية مختلفة كالزيارات الصفية والندوات البيداغوجية وغيرها. وفي نهاية كل موسم يكون مسؤولا عن النتائج المحققة من طرف المعلمين الذين يشرف عليهم، بل إنه يتحمل المسؤولية الكاملة عن نتائج عملهم مع الجهات المسؤولة عنه.

ولما كان المشرف التربوي دائم العمل مع فريق المعلمين الذي يشرف عليهم فإنه من الضروري أن يتحكم في فنيات القيادة الرشيدة لذاك الفريق، "والقيادة تكون بفن التأثير في الآخرين تأثيرا يحقق الانتماء ويشحذ الطاقات وصولا إلى تحقيق الأهداف بأقل وقت وجهد ومال وبعيد عن الإيقاع بالآخرين وإلحاق الأذى بهم."[1]

3.6. مأسسة الإشراف ونظميته:

تحدثنا عن اجتماعية الإشراف التربوي أين يتوجب على المشرف إقامة علاقات اجتماعية مع المعلمين حتى خارج نطاق المدرسة، وأيضا عن كون المشرف قائدا لمجموعة من المعلمين وما يتطلبه دوره القيادي من مهارات وفنيات قيادية تجعله قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية على الوجه المرغوب، وهذا لا يعني بتاتا أن يكون عمل المشرف التربوي شخصيا أو اعتباطيا مثل ما كان عليه خلال المرحلة الأولى التي ذكرناها من مراحل

[1]- أحمد جميل عايش، مرجع سبق ذكره، ص29.

تطور الإشراف التربوي والتي تسمى بمرحلة الإشراف التفتيشي، بل إن عمل المشرف محكوم بقوانين وضوابط تبيّن له المهام المنوطة به وتنظم علاقته بمختلف الفاعلين في الحقل التربوي والتعليمي سواء مع الرؤساء والمديرين والمشرفين عليه أو مع من هم أقل منه درجة ومسؤولية كالمعلمين. واجتهاده يكون ضمن التوجهات المحددة لعمله وضمن السياسة التربوية والضوابط البيداغوجية في العمل الإشرافي الذي يعتبر كنظام قائم تتفاعل فيه أطراف عدّة وتتعاون معا من أجل بلوغ الأهداف المحددة للعملية التعليمية التربوية، وعليه يكون "الإشراف التربوي عملية تعاونية تتقبل جميع الآراء وتحترم وجهات النظر المتباينة وتعمل على مناقشتها لمواجهة المشكلات التربوية واقتراح الحلول المناسبة لها"[1]. فلكي يكون الإشراف التربوي واقعيا يجب الأخذ بعين الاعتبار ما يطرحه المشتغلون في الحقل التعليمي وعلى رأسهم فئة المعلمين حتى يكون تشخيص المشكلات مبنيا على معطيات من الواقع التعليمي وأي تعديلات أو تغييرات في المناهج والمقررات الدراسية سواء كانت في محتوى الأنشطة التعليمية والبيداغوجية أو في طرق الأداء التعليمي وغيرها فكلها أمور تتأتى من الواقع التعليمي اليومي عبر الأنشطة اليومية التي يقوم بها المعلمون مع التلاميذ.

7. الصفات الشخصية والمهنية للمشرف التربوي الحديث:

تتطلب كل وظيفة أن تتوفر في صاحبها مجموعة من الصفات الشخصية والمهنية تؤهله للقيام بمتطلبات تلك الوظيفة على الوجه المطلوب لذا كان اختيار الشخص المناسب لوظيفة ما وتدريبه مهنيا أمرا لابد منه ومطلبا هاما لنجاح الموظف في وظيفته ولحصول المجتمع على مخرجات تلك الوظيفة على الشكل المأمول.

والمشرف التربوي كموظف يقوم بمهام وظيفية معينة، ونجاحه في وظيفته مرتبط بمجموعة من الخصائص والصفات الشخصية والمهنية التي يجب أن تتوفر فيه حتى يمكن الاعتماد عليه في وظيفة هامة وفي عملية معقدة كعملية الإشراف التربوي، ومن مجمل تلك الصفات نذكر ما ذكره "هشام يعقوب مريزيق" في كتابه "النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي" حيث لخّص لنا تلك الصفات في النقاط التالية:

- امتلاك حصيلة علمية وتربوية مع الحرص على التجديد والتطوير.
- الحضور الذهني المستمر والتفاعل مع المعلمين أثناء اللقاء بهم.

[1]- هشام يعقوب مريزيق، مرجع سبق ذكره، ص36.

- إدراك طبيعة عمله وتخصصه.

- مواكبة المستجدات في مجال الإشراف والعملية التربوية والتعليمية حتى يبقى على اطّلاع بما يدور حوله في النظام التربوي.

- امتلاك أسلوب تعبيري متميز، ومهارة الحوار الهادف.

- نقل الأفكار بأسلوب مقنع.

- امتلاك مهارات الاستيعاب والملاحظة والتواصل مع الآخرين.

- الصدق والأمانة أثناء القيام بالأعمال الموكلة إليه.[1]

ولا شك أن كل صفة من هذه الصفات لها أهمية في نجاح المشرف التربوي في وظيفته ولها تأثير مباشر على أدائه المهني. فالحصيلة العلمية أو ما يسمى بالرصيد المعرفي في مجال التخصص أو الوظيفة هو مطلب هام للنجاح، فكل وظيفة ترتكز على معارف ومعلومات لابد أن تتوفر لدى القائم بالوظيفة وإلا سوف يبقى الشخص تائها فيما يصادفه وفيما يتوجب عليه القيام به من مهام وأنشطة وظيفية. والحصيلة العلمية والتربوية لدى المشرف التربوي تتضمن مختلف المعارف والمعلومات حول المادة التخصصية التي كان يُدرّسها قبل انتقاله إلى وظيفة الإشراف التربوي إضافة إلى معرفته بالأساليب والطرق البيداغوجية والتربوية التي تحكم أداء المعلم، وزيادة على ذلك يتوجب على المشرف التربوي أن يكون على اطّلاع واسع وعلى دراية تامة بمختلف القوانين واللوائح المنظمة لعمله كمشرف تربوي، وهذا ما يطلق عليه بعض المهتمين بموضوع الإشراف التربوي الكفايات المعرفية للمشرف التربوي "وهي كل الجوانب المعرفية ذات الارتباط بالعمل الإشرافي وما يتصل به من معلومات وحقائق ومفاهيم ونظريات ومسلمات ذات صلة بالمواد الدراسية ويتصل بالكفايات المعرفية التعرف إلى المصادر المعرفية وطرق الوصول إليها."[2]

والحصيلة العلمية والتربوية لدى المشرف التربوي تتكون إذن من جانبين هما: مجموعة المعارف والمعلومات حول المادة الدراسية التي يشرف عليها، ومجموعة من المعارف والمعلومات حول القوانين والتشريعات التي تحكم

[1]- المرجع السابق، ص37.

[2]- أحمد جميل عايش، مرجع سبق ذكره، ص106.

المنظومة التربوية التي يُعتبر هو نفسه جزءا منها وعنصرا فاعلا فيها، يلتزم بالصيغ التي تنظم عمله وتحكمه وتُنظمه، ويسعى إلى تحقيق الأهداف والغايات الدنيا والعليا للنظام التربوي، بما في ذلك الغايات الاجتماعية في فلسفة النظام التربوي والتعليمي التي تهدف إلى إنشاء وصناعة الفرد الصالح بأخلاق معينة وبشخصية معينة تتلاءم مع خصائص المجتمع وثقافته، وتكون قادرة على التطوير والتجديد والابتكار لصناعة مجتمع أفضل قادر على منافسة المجتمعات الأخرى في صناعة الحضارة ومتطلباتها وبناء ركائز متينة لها تضمن البقاء والاستمرار للنمط الثقافي والاجتماعي لمجتمع معين.

والحضور الذهني المستمر خلال تفاعل المشرف مع المعلمين لا يقل أهمية عن امتلاكه لرصيد العلمي والتربوي المطلوب، فعمل المشرف التربوي يقوم أساس على حسن تفاعله مع المعلمين، حيث يكون من الضروري له أن يكشف جوانب القوة والضعف في عمل المعلمين، وأن يتعرف إلى إيجابياتهم وسلبياتهم الأدائية حتى يحثهم على مواصلة العمل بما يراه إيجابيا في أدائهم، ويبين لهم كيفية تفادي الجوانب السلبية في ذلك الأداء، وكيف ينبغي عليهم التصرف لتحسين أدائهم وجعله أكثر إتقانا وجودة وهو جوهر العمل الإشرافي الذي يقوم على أساس اكتشاف السلبيات والمشاكل والصعوبات في عمل المعلمين، وتوجيههم وإرشادهم إلى كيفية تخطيها والتخلص منها، وإلى كيفية مواجهتها واستبدالها بممارسات تعليمية وتربوية أكثر ملاءمة وأكثر فعالية. وعليه يكون التركيز والانتباه من المشرف التربوي خلال تفاعله مع المعلمين أمرا هاما لفهمهم واستيعاب ما يدلون به إليه أو حتى ما يحاولون إخفاءه عنه.

أما إدراك المشرف التربوي لطبيعة عمله وتخصصه فهو أمر هام كذلك، فالإدراك الوظيفي يعطي المشرف التربوي نظرة كافية عن عمله ومكوناته ومهامه وواجباته وكل ما يرتبط بهذه الوظيفة من المسؤوليات التي عليه تحملها، إضافة إلى اطّلاعه على المشاكل والصعاب التي تكتنف أداءه الوظيفي والمعوقات التي يمكن أن يصادفها في بيئة العمل، وهذا يتطلب منه الاطلاع على ميدان عمله، والتعرف على مختلف العناصر التي سوف يتعامل معها خلال تأدية مهامه الاعتيادية، بل عليه الإلمام الكافي بمتغيرات بيئة العمل خصوصا البشرية منها. وهذا يتطلب منه الاطلاع على خبرات من سبقه في مهنته، ليس ليكون مثلهم تماما، أو ليتّبع نفس خطاهم في العمل، بل ليكتشف مكنونات بيئة العمل وخباياها ولاكتشاف كذلك مجمل الأساليب والصيغ والطرق التي يمكن إتّباعها لتفادي المشاكل والصعوبات في العمل من أجل الرقي في أدائه وفعاليته، وهذا ما يسميه بعض المؤلفين بالمهارات الإدراكية للمشرف التربوي، "وتعني قدرة المشرف التربوي كقائد على رؤية التنظيم الذي يقوده أو المجموعة التي

يشرف عليها، وفهمه للترابط بين أجزائه ونشاطاته أو بين عمل المجموعة من مديري المدارس أو المعلمين، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات المعلم بالمدرسة وعلاقات المعلم بطلابه، وعلاقة المدرسة بالمجتمع. وهي تشمل كفاءة المشرف التربوي في ابتكار الأفكار وتسويقها، والتنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها."[1]

والمهارات الإدراكية لها دور في تكوين وتنمية مهارة أخرى وهي مهارة تصريف الأمور لدى المشرف التربوي، وهي مهارة عليه امتلاكها ليتمكن من التصرف بحكمة وبرشاد كبير في المواقف المستحدثة والجديدة وفي تلك التي تطرأ فجأة في عمله والتي لم يكن قد حسب لها حساب، أي أنها ليست جزءا في خطة عمله وبالتالي فهي مواقف وليدة التفاعل بين المشرف التربوي ومكونات البيئة البشرية الأخرى كالمعلمين أو المديرين أو حتى التلاميذ. فالمشرف التربوي عليه أن يكون محنكا في معالجة المشاكل والعوارض التي تطرأ على عمله، بل عليه أن يكون مستعدا لها على الدوام، لذلك ركزنا سابقا على ضرورة الحضور الذهني للمشرف التربوي خلال تفاعله مع المعلمين وخلال تفاعله مع مختلف عناصر بيئة عمله.

ومن العناصر الأساسية في عمل المشرف التربوي مواكبته لكل جديد وكل مستحدث في مجال الإشراف التربوي وفي المجال التربوي والتعليمي. فبالرغم من الموقع القيادي الذي يتموقع فيه المشرف التربوي بالنسبة للعملية التربوية والتعليمية إلا أنه يمثل، في الوقت ذاته، همزة الوصل والرابط المتين بين أجزاء العملية التربوية والتعليمية كافة. وهذا الدور التنسيقي للمشرف التربوي يُحتم عليه الاطلاع والمعرفة الدائمة بكل جديد ومبتكر في مجالات التربية والتعليم، فمن مهامه الرئيسية أن يُعْلِم المعلمين وكل الأشخاص الذين يشرف عليهم بالأمور المبتكرة والجديدة حسب ما يهمّ كل منهم في مجال عمله، لأنه القائد الذي يوفر المعرفة الكافية حول الوسائل والأدوات المبتكرة في التربية والتعليم، ويُفسّر ويوضّح الطرق والأساليب التربوية والتعليمية الجديدة، ويبيّن الجدوى منها وكيفية تنفيذها وتطبيقها على الشكل الفعال الذي يحسّن به أداء العناصر البشرية التي يشرف عليها.

ويقوم المشرف التربوي باكتشاف الطرق والأساليب الأكثر نجاعة من غيرها في العملية التربوية والتعليمية عن طريق الاحتكاك بالمعلمين والمديرين ومن خلال معاينته لعملهم عن قرب فيتمكن من تعريف الطرق الأنجع والأكثر فعالية في التعامل مع أنواع التلاميذ وفي التعامل مع المادة الدراسية والمناهج والمقررات الدراسية عموما

[1]- المرجع السابق، ص ص 105، 106.

للعناصر البشرية التي يراها أقل كفاءة من غيرها لأي سبب من الأسباب كنقص الخبرة المهنية أو عدم تمكن العنصر البشري من اكتشاف أحسن الطرق والوسائل التدريسية بمفرده. وبهذا يعمل المشرف التربوي على مراقبة وملاحظة من يشرف عليهم ليس لتقييم أدائهم أو معاقبتهم على ما يمكن أن يقعوا فيه من أخطاء وهفوات بل ليكتشف مقومات وعناصر الأداء الفعال في عمل المعلمين وعناصر الضعف في عملهم فيعمل على توحيد وإرشاد كل منهم للأخذ بمقومات الأداء الفعال والجيد لاستبدال الممارسات التعليمية التي تحكم على أدائهم التعليمي والتربوي بالضعف وعدم الفعالية حسب احتياجات كل معلم، أي أن المشرف التربوي يقوم بتعميم الممارسات التعليمية والتربوية الفعالة التي يهتدي إليها المعلمون خلال مزاولتهم للمهام الموكلة إليهم في وظيفتهم، وذلك إيمانا بأن المعلم قادر على ابتكار أنسب الطرق وأحسنها للممارسة التربوية والتعليمية. وعليه يعمل المشرف التربوي كناقل للخبرات المهنية بين المعلمين فيختصر عليهم المسافات ويُسهل عليهم عملية امتلاك عناصر الأداء المتقن الذي يحقق الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمي.

وبهذا يكون النشاط الدائم والاطلاع المستمر هو السبيل الأمثل الذي يتعين على المشرف التربوي إتّباعه إذا ما أراد أن يبقى على معرفة بكل ما يدور وما يجري من أحداث تربوية حوله، وكل ما يتم التوصل إليه من اكتشافات في الوسائل والأدوات التربوية والتعليمية وفي المناهج والمقررات الدراسية وكيفية إعدادها وفي النظريات التربوية والتعليمية التي تحكم عمل المعلمين، خصوصا في ظل التقدم التكنولوجي الهائل الذي يعرفه العالم اليوم والذي تأثرت به علوم التربية والمنظومات التربوية والتعليمية في العالم كله، ولأنه كذلك مسؤول هو نفسه عن "ابتكار طرق وأساليب تدريسية حديثة وأفكار جديدة لإفادة المعلمين بها وتطبيقها في الميدان وذلك بالاعتماد على النظريات الحديثة في مجال التربية بهدف تطوير أعضاء هيئة التدريس مهنيا، كما ينبغي على المشرف تحديد الاحتياجات المهنية والتدريسية للمعلمين ومحاولة المساعدة في تلبيتها للوصول إلى الهدف العام المنشود من الإشراف."[1]

ومن المهارات المطلوبة كذلك لدى المشرف التربوي امتلاك أسلوب تعبيري متميز حيث يتطلب الأمر أن يكون المشرف التربوي قادرا على توصيل أفكاره للآخرين بسهولة تامة وبأسلوب مبسط يفهمه من يصغي إليه، فعليه أن يختار اللغة البسيطة التي يفهمها الآخرون ممن يتعامل معهم لأن ذلك يعطيهم إحساسا بالارتياح والطمأنينة تجاهه فيكون التواصل أحسن وتكون الفائدة منه أكثر، فاستخدام اللغة القوية والعبارات المعقدة

[1]- إيزابيل فيفر، جين دنلاب: الإشراف التربوي على المعلمين، دليل لتحسين التدريس، ص23، في هشام يعقوب مريزيق، مرجع سبق ذكره، ص38.

للظهور بمظهر القوة للسيطرة على المعلمين قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فقد يولّد ذلك شعورا لديهم بعدم الراحة تجاهه فينفرون منه ويمتنعون عن التواصل التلقائي والعفوي معه وتكون اللقاءات بينهم عبارة عن حتميات تفرضها قوى التنظيم ولا تزيد عن أن تأخذ طابعا شكليا غير ذي فائدة بالنسبة للمعلمين الذين يمتنعون عن المشاركة الإيجابية مع المشرف التربوي فلا يستفيدون منه ولا يفيدون غيرهم بالأفكار والمعلومات التي يمكن أن تحسّن من أداء معلمين آخرين.

وعليه يكون المشرف التربوي مطالبا باختيار الأساليب الملائمة لطبيعة عمله ليخلق الثقة بينه وبين زملائه وبينه وبين المعلمين حتى تكون النقاشات والحوارات بينهم بنّاءة يستفيد منها جميعهم خصوصا أن عمل المشرف التربوي يرتكز على اللقاءات والمناقشات مع من تحت إشرافه. وهنا يتعين على المشرف التربوي أن يمتلك مهارات الحوار الهادف مع المعلمين وأن يمتلك كذلك مهارات إدارة ذلك الحوار. فهو مطالب باختلاق الحوارات وتوجيه مجراها في الوجهة التي يراها مناسبة لتحقيق أغراض معينة، وعليه أن يختار الأسئلة الدقيقة البسيطة وأن يطرحها بأسلوب مهذب وغير مستفز بالنسبة للمعلمين، فيظهر أمامهم بمظهر من يهمّه أمرهم فيفضون إليه ما لديه من مشاكل في العمل وبما يعانون منه من صعاب وعراقيل تحول دون تمكنهم من الأداء التعليمي والتربوي الفعال، وعليه أن يُظهر لهم انتباهه الدائم لما يقولون واهتمامه بمشاكلهم مهما رآها بسيطة أو حتى تافهة حتى يتمكن من استمالتهم إليه فيرون فيه المساعد على تخطي الصعاب والمشاكل المهنية فيكون حبل التواصل دائم الربط بينهم تسموه المودة والاحترام المتبادلين، وبذلك تتغير الغاية من الإشراف التربوي الحديث والمتمثلة في التواصل الدائم والهادف بين المشرف التربوي والمعلمين.

وخلال هذه العملية التواصلية المستمرة يتسنى للمشرف التربوي الوقوف على مختلف ما يدور داخل المؤسسات التربوية والتعليمية التي يشرف عليها وتكون الفرصة أمامه سانحة لمعالجة المشاكل في قطاعه في حينها وفي وقت نشوءها وقبل أن تستفحل أو يتّسع نطاقها. فتسهل السيطرة عليها ومعالجتها بشكل فوري. والقيام بهذه العملية التواصلية المستمرة يحتاج مشرفا تربويا قادرا على إقناع الآخرين بما لديه من أفكار خاصة إذا كانت تتعارض مع قناعات المعلمين، فعليه أن يعتمد دائما على تفسير الأمور وتوضيح الأهداف والغايات منها، وما يمكن أن تُحدثه من تغييرات إيجابية في أدائهم وما يمكن أن يترتب عنها من منافع لدى التلاميذ ولدى المجتمع عموما، فيكون الاعتماد على الحجة والإقناع هو السبيل لإدخال الأفكار الجديدة والعمل بها في الحقل التربوي والتعليمي، فيتقبلها المعلمون ويمارسونها عن قناعة فيكون إتقانهم لها أكثر وإمكانية الإبداع في تطبيقها أكثر كذلك. والحال

كذلك إذا أراد المشرف التربوي تبني أفكار وممارسات أحد المعلمين أو مجموعة منهم إذا ما وجدها ذات فائدة وتحسّن من الأداء وتزيد من مردودية العمل التربوي والتعليمي، فعليه أن يعمد إلى توصيل تلك الأمور للمعلمين الآخرين، ويسعى إلى إقناعهم بجدواها في الميدان حتى ينتفع المعلمون من بعضهم البعض وخصوصا الانتفاع من أولئك الذين يمتلكون خبرة طويلة في الميدان التعليمي أو أولئك الذين لديهم القدرة على الممارسات الإبداعية في أدائهم لمهنة التعليم، وفي هذا تأكيد أيضا على الدور التنسيقي للمشرف التربوي بين مختلف عناصر العملية التربوية والتعليمية، فهو يوسع نطاق العمل وفق ما يراه مناسبا من أساليب تعليمية مبتكرة ويسعى إلى القضاء على الممارسات التعليمية الخاطئة وتفادي الوقوع فيها عبر تحذير المعلمين من العمل بتلك الممارسات وتوضيح كيفية تفاديها وما البدائل الكفيلة بتحسين أدائهم.

وما يُعين المشرف التربوي على اكتشاف الممارسات التربوية والتعليمية الجيدة والرديئة وكذا المقبولة والمرفوضة في عمل المعلمين لتثمين الجيد منها وتعميم العمل به واستبدال الرديء بالجيد والمقبول من أساليب وأنشطة يقوم بها المعلمون، هو امتلاك المشرف التربوي لمهارة أخرى وهي القدرة على الملاحظة الجيدة والنظرة الثاقبة التي يتمكن من خلالها اكتشاف الجوانب الخفية والظاهرة في أداء المعلمين وحتى يتمكن من استيعاب وفهم كل ما يقومون به من مكان عملهم ليكون تقييمه لأدائهم تقييما سليما قائما على أساس واقعي يعطي الفرصة للمشرف التربوي للتحاور والنقاش الهادف حول أداء المعلمين بمختلف جوانبه بما في ذلك الجوانب الخفية في أدائهم والتي يمكن أن لا يكونوا على دراية كافية بها ولا بما يمكن أن تخلفه من آثار على التلاميذ.

ولاشك أن تحلي المشرف التربوي بمختلف الخصائص والصفات الشخصية والمهنية التي ركزنا عليها في هذا العنصر ليس بالأمر الكافي لنجاحه في مهنته وتحقيقه أداء وظيفيا فعالا، إلا إذا اقترن ذلك العمل والأداء بالصدق والأمانة. فالتعامل مع المعلمين بصدق وبإخلاص وبأمانة مطلب هام في عمل المشرف التربوي حتى يُقبلون عليه وعلى ما يقدمه لهم بصدق متبادل فيكون الأساس الواقعي هو الصفة الحقة في التعامل فيما بينهم فيكشفون له ما هو كائن في عملهم وفي أدائهم ويصفون له واقعهم التعليمي كما هو، ولا يحاولون رسم صورة مزيفة ومنمقة بخصوص ذاك العمل أو الأداء، ولا يحاولون الظهور أمامه بأي مظهر إلا بما هم عليه في الواقع.

وبذلك يكون النصح والإرشاد والتوجيهات المقدمة من المشرف التربوي للمعلمين وكل ما يصدر عنه من تعليمات مفيدة بالنسبة لعمل المعلمين، فتقدير الدواء المناسب للداء هو سبيل الشفاء.

كانت عموما جملة من الصفات الشخصية والمهنية التي ينادي بضرورة توفرها في المشرف التربوي كثير من المشتغلين في الحقل التربوي والتعليمي، والتي لخصناها فيما سبق ذكره من هذا العنصر، وهي حسبهم صفات هامة لعملهم ولأدائهم الفعال، لأن كل وظيفة وكل مهنة تتطلب مجموعة من الخصائص في القائم بها تكون مؤهلات له للنجاح في مهنته.

8. معوقات الإشراف التربوي:

كما في أي مهنة أخرى، يواجه المشرف التربوي معوقات كثيرة في عمله تتنوع حسب الجوانب المختلفة للوظائف والمهام المنوطة به، والتب ترتبط بالأستاذ، والتلميذ، والإدارة المدرسية بشكل عام. ومن تلك المعوقات التي يتفق حولها الكثير من المفكرين والمشتغلين في الحقل التربوي نجد:

1.8. معوقات إدارية:

يتحمل المشرف التربوي مسؤوليات إدارية إلى جانب أدائه الميداني مع الأساتذة والتلاميذ، فهو بدوره مرتبط بهيئات إدارية يتوجب عليه التنسيق معها للقيام بأعماله ومهامه على الوجه المطلوب، وهذه الأداءات الإدارية كثيرا ما يراها المشرفون التربويون عائقا أمام تطبيق البرامج التكوينية والتدريسية مع الأساتذة، كما أنها تحد من نشاطهم في المدارس سواء مع التلاميذ، الأساتذة، وحتى مع مديري تلك المدارس التعليمية. ولقد لخص 'أحمد جميل عايش' جملة من المعوقات الإدارية تمثلت في التالي: [1]

- كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي وعلى المعلم.
- قلة الدورات التدريسية للمشرفين التربويين والمعلمين.
- ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي.
- قلة أعداد المشرفين نسبة لعدد المعلمين.
- غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء.
- تدريس المعلمين لمواد غير تخصصهم.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات.

[1] – أحمد جميل عايش: مرجع سبق ذكره، ص215.

- عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة للإشراف التربوي.
- قصور التعاون بين المشرف التربوي ومدير المدرسة.
- تذمر بعض المشرفين التربويين من التحاق المعلمين بدورات في أثناء العمل الدراسي.
- دمج الإشراف التربوي والإداري.
- عدم كفاية الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارات الصفية.

وتبدو هذه الجملة من المعوقات الإدارية كافية للحد من فعالية الإشراف التربوي، وجعل المشرف التربوي منشغلا بهذه الأمور والقضايا الإدارية أكثر من انشغاله بالوظيفة الأساسية له، والتي ترتبط بتحسين أداء الأساتذة في شتى الجوانب، والرفع من مستوى مساعدتهم للتلاميذ في الطور الثانوي الذي يحتاج إلى مهارات وخبرات متنوعة للتمكن من أداء واجباته ومهامه التعليمية بالكفاءة المطلوبة. وعليه يتوجب اليوم على المسؤولين والقائمين على تصميم وظائف ومهام المشرف التربوي الأخذ في الاعتبار هذه المعوقات الإدارية، والسعي الجاد إلى معالجتها للتقليل من تأثيراتها السلبية على المشرفين التربويين، وإعطائهم الفرصة للانشغال بالمهام الأساسية للإشراف التربوي الفعال، الذي يعود بالنفع على مجمل الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية كالمعلم، والتلميذ، ومديري المدارس. ولعل الرفع من أعداد المشرفين التربويين ليتماشى مع العدد الهائل للمعلمين هو مطلب ضروري يتطلب المسارعة إلى تنفيذه للتقليل من الأعباء الملقاة على عاتقهم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهذا الأمر يتيح الفرصة للأساتذة الاتصال والتواصل مع المشرف التربوي بوتيرة أحسن من ذي قبل، وذلك أن كلما قل عدد الأساتذة لدى المشرف التربوي الواحد كلما زادت فرصتهم للقائه والتحاور معه ومناقشته في مختلف الأمور التي تصادفهم في عملهم، وهذا يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم وعلى مردوديتهم في العمل.

2.8. معوقات اقتصادية:

يشتكي المشرفون التربويون من مشاكل اقتصادية يرونها معيقة لعملهم الإشرافي، وهي مشاكل ترتبط بالأساس بعدم تماشي الأجر أو الراتب الشهري الذي يتقاضاه المشرف التربوي مع ما يبذله من جهد كبير في سبيل تحسين أداء الأساتذة والتلاميذ على حد السواء. فالمشرف التربوي يحتاج إلى المال الكافي الذي يعينه على كثرة التنقل بين المدارس والمؤسسات التربوية، في إطار اتساع الرقعة الجغرافية التي تتوزع عليها تلك المؤسسات، كما أنه يحتاج إلى بعض الوسائل والأجهزة التي تعينه على عمله الإشرافي، وكثيرا ما يضطر المشرف التربوي إلى اقتنائها من ماله الخاص نظرا لعدم توفر أغلب المدارس على الأدوات والتجهيزات الضرورية للإشراف التربوي الفعال، خاصة ما

يتعلق بالتكنولوجيات الحديثة التي أصبحت مطلبا ضروريا في ممارسة أغلب المهن والوظائف في شتى المجتمعات. وعليه يتوجب على المنظومة التربوية في الجزائر الاهتمام بالجانب الاقتصادي في عمل المشرف التربوي، لمساعدته في القيام بأعماله على أحسن ما يرام، سواء ما يتعلق بالأجر، والمنح، والعلاوات التي يتحصل عليها، أو ما يتعلق بالجانب التكنولوجي والتقني وما يتطلبه من وسائل وتجهيزات.

3.8. معوقات فنية:

يتعامل المشرف التربوي مع أنواع مختلفة من المعلمين، منهم المعلم المنفتح عل الجديد في مجال تخصصه، وهو الذي يرغب في تحسين أدائه عبر الاستفادة من الأساليب والابتكارات المستحدثة في مجال التعليم بشكل عام، وفي مجال تخصصه بشكل خاص. لكن هذا النوع من المعلمين وإن كان منتشرا في الكثير من المدارس فإنه في واقع الأمر تنتشر إلى جانبه أنواع أخرى من المعلمين تصعّب عمل المشرفين التربويين في الميدان التربوي، وتجعلهم مجبرين على الاجتهاد أكثر لإيجاد الطرق والأساليب البيداغوجية التي تحمل أولئك الأساتذة على الاستجابة بفعالية لتوجيهات المشرف التربوي ونصائحه وتعليماته المختلفة في شتى جوانب العملية التربوية والتعليمية، ذات التشبعات والتعقيدات الكثيرة. وتبرز أهم المعوقات الفنية للإشراف التربوي في النقاط التالية:[1]

- عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي.
- ضعف التأهيل الفني لبعض المشرفين.
- ضعف انتماء المعلم إلى المهنة.
- عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعليم والتعلم.
- ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات يحتاجون إلى صبر وقيادة تربوية متأنية وحازمة.
- صعوبة المناهج.
- عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس.
- عدم قناعة المعلم بتوجيهات المشرف.
- عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي.

[1] – المرجع السابق، ص، ص 215، 216.

والملاحظ هو أن هذه المعوقات الفنية تنتمي إلى أقسام مختلفة، يتمثل القسم الأول منها في تلك المعوقات الفنية التي ترتبط بالمشرف التربوي في حد ذاته، وأهمها ضعف التأهيل الفني لبعض المشرفين التربويين، وهذا ما يشتكي منه الكثير من الأساتذة، حيث يرون أن بعض المشرفين التربويين غير قادرين على مساعدتهم على تخطي المشاكل والصعاب التي يعانون منها في عملهم التعليمي نتيجة الضعف والقصور الواضح في بعض الجوانب من عملهم. وهناك من يرى أن الكثير من المشرفين التربويين يعتمدون على التعليمات الوزارية التي تصلهم إداريا بشكل مباشر خلال لقاءاتهم مع الأساتذة دون أن تكون لديهم القدرة الكافية عل شرح تلك التعليمات خاصة الجديدة منها، بالشكل الذي يفهمه ويستوعبه الأساتذة دون عناء. في حين نجد أساتذة آخرين يرون أن الندوات التربوية ليست دائما بالقيمة التربوية والفنية المنتظرة منها نظرا لنفص كفاءة المشرف التربوي وعدم امتلاكه للمهارات الإشرافية الكافية لجعل الأساتذة يستفيدون من تواجده معهم خلال تلك الندوات أو اللقاءات التربوية، وحتى خلال الزيارات الصفية أيضا.

ويتمثل القسم الثاني من المعوقات الفنية للإشراف التربوي، في تلك التي ترتبط بالمعلم، مثل ضعف انتمائه للمهنة وانفصاله العاطفي عنها، وكذلك عدم تنفيذه لتوجيهات وتعليمات المشرف التربوي ونصائحه. وهذه الأمور الفنية خارجة عن إرادة المشرف التربوي وهي تفوق قدراته ومهاراته الإشرافية، وذلك أن المعلم الذي لا يرى في التعليم إلا وسيلة للحصول على عائد مادي يستعين به في حياته، والذي يسعى جاهدا للحصول على مهنة أخرى، فمن الطبيعي جدا أن يكون منفصلا تماما عن مهنة التعليم التي تتطلب تفاعلا وجدانيا كبيرا من المشتغل بها، وأن تكون لديه اتجاهات إيجابية نحو هذه المهنة الصعبة والمعقدة. وهنا يجد المشرف التربوي نفسه أمام مهمة صعبة تتمثل في محاولة خلق الرابط العاطفي للمعلم بمهنة التعليم، وجعله متقبلا لها وهي مهمة ليست باليسيرة خصوصا أنها تمس مجموعة القيم والاتجاهات التي يحلها الأستاذ نحو عمله. فبدون تمكن المشرف التربوي من تحقيق الانتماء المهني للمعلم فإن كل توجيهاته ونصائحه التي يبذل جهدا في إعطائها له سوف تذهب سدى أمام تجاهل المعلم لها وعدم أخذها بعين الاعتبار.

أما القسم الثالث من هذه المعوقات الفنية، فهو يرتبط بالأساليب التقويمية ونوعية المناهج المقررة. فالمشرف التربوي يجد نفسه في موقف المقيّم لأداء كل من الأستاذ والتلميذ بهدف اكتشاف نقاط القصور والقوة في ذلك الأداء، وهذا من منطلق التوصل إلى إعطاء النصائح والتوجيهات اللازمة لتحسين ذلك الأداء. وأمام عدم وضوح الأساليب التقويمية التي يتوجب على المشرف التربوي اتباعها، فإن كثيرا من المعلمين يشتكون من سوء تقدير

المشرف التربوي للأمور التي تحدث أمامه، أو أنه غير مؤهل لتقييم أدائهم والحكم عليه، أو تقديم النصح والإرشاد لهم، ومن ثم نجدهم غير ملتزمين بتعليماته وتوجيهاته.

ومن جهة أخرى، يواجه المشرفون التربويون صعوبة في الإحاطة بكل مكونات ومحتويات المناهج والمقررات الدراسية خاصة الجديدة منها، والتي يكون لزاما عليهم إعطاء نظرة واضحة تماما حولها للمعلمين. وهذا نتيجة عدم تلقيهم، هم في حد ذاتهم، التوضيحات الكافية حول تلك المناهج سواء خلال فترة تكوينهم وتدريبهم، أو خلال مزاولتهم لعملهم الإشرافي في الواقع التعليمي. فالكثير من الأساتذة الذين يسألون عن دروس جديدة في المقررات والمناهج الدراسية يصطدمون بعدم قدرة المشرف التربوي على تقديم الشروحات الكافية حول نقاط الغموض التي أثاروها، وهذا يقلل من ثقتهم به، ويؤثر بالتالي على علاقتهم المهنية به وعلى تفاعلهم معه ومع ما يقدمه لهم بالإيجابية المطلوبة، وهذا يؤثر سلبا على العمل الإشرافي وعلى أداء المعلمين أيضا.

ثانيا: جوانب و مجالات تكوين وتدريب المعلم حسب مؤشرات الأداء:

قبل التطرق إلى الجوانب المختلفة في تكوين القائم بمهنة التعليم، نشير إلى أن مصطلح التكوين في هذه الدراسة يتضمن المفهومين التاليين: الإعداد والتدريب، ولقد بدأنا بهذا التوضيح لِما وجدنا من تعدد استعمال هذه المفاهيم وتداخلها من خلال الاطلاع على بعض أدبيات التربية، إذ تستعمل كمرادفات وغالبا ما يقصد بالإعداد مجموع المعلومات والخبرات النظرية التي يتلقاها الطلاب الموجهين للقيام بمهنة التعليم، أما التدريب فيُقصد به تطبيق هؤلاء الطلاب لما اكتسبوه من الإعداد النظري في الواقع التعليمي، وهو ما يطلق عليه اسم التربية العملية أو التربية الميدانية.

والمصطلح المستعمل في الجزائر هو مصطلح التكوين، وسيكون استعماله في هذه الدراسة منضو على شقين: الإعداد الذي يمثل الخبرات التعليمية المنظمة (التخصصية، الثقافية الاجتماعية، المهنية) المقدمة للأساتذة، و التدريب ويمثل الممارسة الفعلية التطبيقية للعملية التعليمية في إطار التكوين المستمر أثناء الخدمة.

1. جانب التكوين الأكاديمي التخصصي:

وسمي أيضا الجانب العلمي والجانب المعرفي وكلها تسميات تعبر عن المادة العلمية النظرية والعملية المقدمة للطلبة المعلمين خلال فترة التكوين، ليكونوا ملمين بفرع المعرفة الذي سيقومون بتعليمه مستقبلا الإلمام الكافي ليتسنى لهم الأداء الجيد الذي يُوصف بالكفاءة والجودة، وفي هذا السياق يرى (جميل صليبا) في كتابه « مستقبل

التربية في العالم العربي » أن ملأ المعلم لعقله من الموضوع الذي يعلمه هو قاعدة أولية من قواعد التعليم، وهذه القاعدة تفرض تكوينا أكاديميا يركز على المعرفة التي يُستفاد منها في مهنة التعليم وهي المعرفة ذات العلاقة الوثيقة بالمناهج الدراسية التي تُكسب الممارسين للمهنة قاعدة علمية يتقنون بها مادة تخصصهم ويسطرون على مهاراتها الأساسية، حتى يؤدون وظائفهم التعليمية وفق نشاط ذهني معين، يتكامل فيه البناء المعرفي والمهارات التطبيقية.

وتؤكد هذه الاتجاهات على ضرورة أن يكون القائم بمهنة التعليم " ملمّا ومدركا لتخصصه ومستوعبا لأكبر قدر من المعرفة ولأساليب الحصول عليها." [1] ، جاعلا أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف، ومن ثم عليه استخدام المعرفة كوسيلة للتفكير والإبداع اللذان يُنمّي بهما معارفه ويسند إليهما قدراته ومهاراته العلمية، ليكون قادرا على أداء دوره المعرفي كمرجع لتصحيح المفاهيم وشرحها للمتعلمين الذين لا يقبلون خطأ معلمهم لاقتناعهم أنه عارف كل شيءخاصة في تخصصه، وعليه أن يحرص على عدم تحطيم هذه القناعة بوقوعه في أخطاء قد يسهل على المتعلمين اكتشافها في ظل " المنافسة التي تبديها الأجهزة الأخرى خارج حدود المدرسة، لأنه قد أصبح من السهل أن ينكشف قصوره أمام تلاميذه ومن ثم ضياع مبررات احترامه وتقديره من التلاميذ أو ولي الأمر." [2]

وهنا تبرز ضرورة الإعداد العلمي التخصصي للقائم بمهنة التعليم ليس فقط لمواجهة الكم الهائل من المعرفة والتقنيات الحديثة فحسب، بل إن أهمية هذا التكوين هي تمكينه من " الاستفادة من إمكاناتها وقيادة التغير وتوجيهه لمصلحته هو نفسه ولمصلحة تلاميذه ولمصلحة مجتمعه." [3]

هذا من جهة، ومن جهة أخرى تظهر الحاجة إلى هذا النوع من التكوين والإعداد كنتيجة حتمية للتطور المعرفي والتقني الذي زيادة إلى المهام العلمية التقليدية للقائم بمهنة التعليم في توصيل مضمون المواد الدراسية إلى المتعلمين، ومعالجة المعرفة الأكاديمية لتنمية تفكيرهم، أضاف له مهمة جديدة تعتبر أساسية وهي مهمة البحث عن المعرفة خارج المقررات والمناهج الدراسية.

إن تأثير التطور المعرفي والتقني في مهام القائم بمهنة التعليم على الصعيد المعرفي قد أضاف إستراتيجية جديدة إلى الاستراتيجيات المؤسِّسَة لعملية التكوين والإعداد المعرفي التي يخضع لها، وهي إستراتيجية تكوينه وإعداده "

[1] – محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002،ص71.

[2] – المرجع السابق، ص71.

[3] – المرجع السابق، ص72.

كباحث عن سبل المعرفة ومتمتع بمهارات البحث العلمي، والتي يستطيع فيما بعد أن يدرب عليها أبنائه من التلاميذ." [1]

2. جانب التكوين الثقافي والاجتماعي:

يعتبر(مصطفى زايد) في مؤلفه بعنوان« التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر » أن نظام التعليم هو جزء من النسق الاجتماعي العام " وأن أية محاولة لفهم أو دراسة هذا النظام ينبغي أن تتم في هذا الإطار المحدد والواضح." [2]

وهو يؤكد أيضا على الدور الأساسي للتعليم وخاصة التعليم الرسمي في المحافظة على استمرارية النظام الاجتماعي السائد أو تغيره وفق إرادة اجتماعية مدروسة.

ويتدعم هذا الموقف بتأكيد (مصباح عامر) في مؤلفه « التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية» على الوظيفة الاجتماعية للمدرسة في حياة التلاميذ " كونها نقطة الالتقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة، وإتاحة فرص عديدة أمام التلميذ لاكتساب اتجاهات اجتماعية إيجابية، وبناء ثقافة اجتماعية واعية. وهي محيط التفاعل الإيجابي والقنوات التي يجري فيها التأثير الاجتماعي." [3]

إن القسم الدراسي ما هو إلا وحدة اجتماعية تمثل جزءًا من المدرسة ككل يكون فيه القائم بمهنة التعليم مسؤولا عن أداء وظيفة اجتماعية في المدرسة، وعلى هذا الأساس فهو يحتاج إلى "معرفة وظيفة المدرسة الاجتماعية حتى يستطيع أن يربط مادته بالمجتمع الذي يعيش فيه، وحتى يستطيع في تدريبه لهذه المادة أن يحقق الأهداف التي يعمل المجتمع على تحقيقها." [4]

و" من المعروف أن قيام المعلم بوظيفته على أحسن وجه مرهون بتوفر مجموعة من العوامل منها ما هو مادي ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو مهني." [5]

---

[1]- المرجع السابق، ص72.

[2]- مصطفى زايد: التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986، ص88.

[3]- مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة، الجزائر، ط1، 2003، ص124.

[4]- فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002، ص125.

[5]- نبيل حميدشة: المعلم ومهنة التعليم، سلسلة الدراسات الاجتماعية، جامعة سكيكدة، 2007، ص229.

وهي عوامل مرتبطة أساسا بالتكوين والتأهيل الذي يدفع القائم بمهنة التعليم القيام بوظيفته التربوية التعليمية والاجتماعية بنجاح.

يتبين لنا من خلال ما سبق أهمية التكوين الاجتماعي للقائم بمهنة التعليم، حتى يكون ذا خلفية اجتماعية كاملة العناصر، تمكنه من أداء مهنته على أساس أن التعليم عملية اجتماعية أساسها الاتصال الاجتماعي بينه وبين المتعلمين.

وفي هذا السياق يرى (حسن شحاته) أن " مهنة التعليم من أكثر المهن تأثيرا في حياة الأفراد والجماعات، لذلك يحتاج العاملون فيها إعدادا و تدريبا كافيين في تنمية جوانبهم الشخصية والمهنية والاجتماعية. " [1]

وفيما يلي عرض لمجالات التكوين التي تشكل في مجملها جانب التكوين الاجتماعي للقائم بمهنة التعليم:

1.2. التكوين في مجال الثقافة العامة والبيئة الاجتماعية:

يشير الجانب الثقافي في تكوين القائم بمهنة التعليم إلى مجالات المعرفة الواسعة خارج مجال التخصص والتي " تزوده بثقافة عامة تُعِدُّه أو تساعده في عملية التعلم ومعرفة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، ويتعامل معها " [2] ، ليكون مدركا لجوانب الحياة الثقافية لمجتمعه بأبعادها الثلاث: الماضي، الحاضر والمستقبل الإدراك الذي يمكنه من تحقيق الاتصال الثقافي مع مختلف الثقافات بفهمٍ ووعي كاملين، وليكون لديه خلفية ثقافية متكاملة زيادة على متطلبات مهنة التدريس والتي تحقق له المثالية الثقافية، والقيادة الاجتماعية بالنسبة للطالب.

إن أهمية التكوين في الجانب الثقافي نابعة من كون التربية عملية اجتماعية تمثل جزءًا من ثقافة المجتمع التي ينبغي على القائم بمهنة التعليم أن يكون ملما بها إلماما واعيا، " إذ أن هذا الوعي يُمَكِّنه من فهم عملية التربية وبنية التعليم، فالتربية ليست قائمة بذاتها بل هي في جوهرها عملية ثقافية تشتق مادتها، وتنسج أهدافها من واقع المجتمع وثقافته." [3]

[1] – حسن شحاتة:مرجع سبق ذكره، ص144.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:مرجع سبق ذكره ، ص54.

[3] – محمد صديق حمادة: الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد21، 1987، ص60.

والتكوين في الجانب الثقافي يُمَكِّن القائم بمهنة التعليم من أداء أدواره في تحريك الركود الثقافي، ومحاربة التخلف ويكسبه القدرة على حسن اختيار العناصر الثقافية، واستخدامها بصورة مؤثرة في المتعلمين، ويسهل عليه حل المشكلات التي تعتري العملية التربوية لدى الطلاب.

إن الضرورة الملحة لتكوين القائم بمهنة التعليم ثقافيا ترجع إلى الانفتاح الثقافي الذي يشهده عالم اليوم، هذا الانفتاح الذي تذوب فيه الثقافات القومية والمحلية وتنصهر في بوتقة العولمة الثقافية تحت شعار عالم بلا هوية، والذي تعتبر وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها دعامة أساسية له، خاصة وأنها أصبحت في متناول مختلف الشرائح الاجتماعية، ولهذا " لابد أن يكون المعلم معَدًّا إعدادا ثقافيا يجعله على دراية بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ ويؤثر على تفكيره وسلوكياته واتجاهاته، ويجعله مدركا لمغزى القيم الثقافية المتضمنة بالمناهج، ويكون قادرا على اختيار وتنمية الرموز الثقافية الملائمة لتلاميذه." [1]

وهذا يتضمن التأكيد على القيم والاتجاهات والعادات التي تتفق مع حضارة بيئة المجتمع المحلي الذي يعتبر كلا من القائم بمهنة التعليم والمتعلم جزءا منه، بالصورة التي تحقق التوافق مع متطلبات وتداعيات الحضارة الإنسانية المعاصرة والتي تسمى بمجتمع المعرفة.

2.2. التكوين في مجال التواصل والاتصال الاجتماعي:

إن وجود مجموعة من التلاميذ الراغبين في التعلم في حجرة دراسية، مع معلم مطالب بتحقيق أغراض تعلمية لدى تلاميذه، ينتج عنه بالضرورة مجموعة من " العلاقات الإنسانية بين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية، وبينهم وبين المعلم من ناحية أخرى، وما يسود تلك العلاقات من حماس أو فتور، و تواد أو عداء، ومشاركة أو تنافس."[2] ، وهذا ما يعبر عنه المفكرون التربويون المعاصرون بالتفاعل الصفي، وهو " العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض، من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر، و ردود الأفعال بين الأفراد والجماعات. " [3] ،

[1]- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص74.

[2]- حسن حسين البيلاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره ، ص173.

[3]- حسن شحاتة و زينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص123.

ويعرف في إطار التعليم بأنه " كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات بهدف التواصل لتبادل الأفكار." [1]

ويتحمل القائم بمهنة التعليم المسؤولية كاملة في تهيئة المناخ التعليمي الملائم، ذلك أن " أكثر المدرسين فعالية يخلقون حجرة دراسية متفاعلة تفاعلا عاليا ويحافظون على هذا التفاعل، أي أن حجرة الدراسة تتسم بحوار بين التلميذ و التلميذ، وحوار بين المدرس والتلميذ بدلا من حديث المدرس ببساطة إلى التلاميذ فحسب." [2] ، وهذا يمثل جوهر عملية التواصل التي يتم خلالها "تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تُستخدم فيها اللغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة." [3] ، وهي الأهداف التعليمية والتربوية المسطرة في المناهج المدرسية.

ونلاحظ هنا الاستعمال الأوسع لمصطلح التواصل بدلا من مصطلح الاتصال الذي يعبر عن علاقات أحادية، أي من جانب واحد وفي اتجاه واحد، من المعلم نحو التلميذ، الذي يقع في خطأ قياس نجاحه في حجرة الدراسة بمدى قدرته على استقطاب اهتمام التلاميذ إليه، وبمدى تجاوبهم معه أثناء التدريس، مغفِلا بذلك دوره التفاعلي. وحيث يصدر مثل هذا السلوك عن معلم ما، فإنه يُعتبر سلوكا غير سوي، فـ " المدرس سوي السلوك هو الذي يستطيع أن يتفاعل مع الناس بكل تعاطف ويستجيب لحاجياتهم ومتطلباتهم، ولا يبخل بجهده في تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، فهو إنسان اجتماعي ويتصف بدرجة عالية من الانبساط ويعمل دون هوادة في تحقيق الرضا الاجتماعي نحو شخصه، لأنه يرى أنه لا يمكن أن يستمد فردا نيته إلا من خلال تقبل الجماعة وفرحهم به حين يحقق أهدافهم بتعاونه الدائم معهم." [4]

ورغم أن الاتصال يمثل علاقة أحادية، إلا أنه من الضروري أن يستوعبه القائم بمهنة التعليم، فهو بحاجة إلى مهارة الاتصال الواضح مع تلاميذه أي أن يكون مفهوما من قبلهم، لأن ما يعتبره القائم بمهنة التعليم تعليمات

[1]– يوسف قطامي: سيكولوجية التدريس، دار الشروق، عمان، 2001، ص335.

[2]– جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص62.

[3]– حسن شحاتة و زينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص159.

[4]– ناصر الدين زيدي: سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص188.

واضحة لا تكون بالضرورة بالوضوح الكافي بالنسبة للتلاميذ، " لذا فإن التدريب على مهارة الاتصال مع الآخرين سيؤدي إلى إيجاد معلمين شديدي الاستجابة لأي موقف يؤثر فيه سوء الاتصال." [1]

إن الأولوية التي يجب أن يعطيها القائم بمهنة التعليم الاهتمام الكافي في عملية التواصل هي "تفاعلات التلاميذ مع بعضهم البعض، مدى مشاركتهم في الأعمال الجماعية، ومدى تقدير كل واحد منهم للآخر، ومدى تقبل الاختلاف واحترام الرأي المغاير، وحسن الاستماع. بعبارة أخرى، من المفروض أن يكون التلاميذ بؤرة الاهتمام للمعلم نفسه، لأن الهدف من العملية التعليمية في الأساس هو تنمية شخصيات التلاميذ من كافة الجوانب، وليس إشباع رغبة المعلم في الحصول على الاهتمام من جانبهم وتحقيق ذاته باعتباره قائدا." [2]

وتتلخص أهم عناصر موقف التواصل فيما يلي:

– المرسل: وهو القائم بمهنة التعليم الذي يعطي المعلومات، وهو في نفس الوقت مستقبل لنوع آخر منها وهي التغذية الراجعة.

– المستقبل: وهو المتعلم الذي يستقبل المعلومات ويقوم بتفسيرها ليَسهُل عليه استيعابها.

– الرسالة: " وهي المعلومات لتي تتناقل بين المرسل والمستقبل لفظيا وغير لفظي من الكلمات والتعبيرات والتغذية الراجعة، وهي الرسائل التي يرسلها المستقبل أو المستمع استجابة للرسالة الأصلية." [3]

– قناة التواصل: وهي الوسائل والأدوات والطرق التي يلجأ إليها القائم بمهنة التعليم لنقل وتوصيل الرسائل اللفظية وغير اللفظية.

– بيئة التواصل: وتمثل جملة الظروف المادية، والاجتماعية، والنفسية، و الزمانية، التي تحدد الإطار العام لحدوث التواصل، أخذاً وعطاءً بين القائم بمهنة التعليم وتلاميذه.

وعليه فالتواصل نوعان:

[1]– حسن شحاتة و زينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص154.

[2]– حسن حسين البلاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص173.

[3]– حسن شحاتة وزينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص159

* تواصل لفظي: وهو قدرة القائم بمهنة التعليم على نقل مجموعة من المعلومات والتوجيهات لتلاميذه عن طريق الكلام المنطوق الذي سيستخدمونه هم بأنفسهم استجابة لتعليماته.

* تواصل غير لفظي: ونقصد به "كافة الرسائل والمعاني التي يتم نقلها وتبادلها دون استخدام الألفاظ."[1]، وإنما يتم نقلها باستخدام مجموعة من لغات الجسم غالبا ما تظهر على أشكال مختلفة كـ"الإيماءات، والتعبيرات الوجهية، وحركات الجسم، والمنظر العام والتغير في طبقة الصوت ونغمته وهلم جرا، التي تصاحب الكلمات المنطوقة أو تحل محلها." [2]

ويبرز اهتمام المربين المعاصرين المتزايد بعمليات التواصل والاتصال الاجتماعي داخل حجرات الدراسة بهدف تحقيق الجودة في التعليم، أهمية تكوين القائمين بمهنة التعليم ليكتسبوا مهارات الأداء الجيد لهذه العمليات التي تُعتبر ضرورية لنجاح العملية التعليمية.

3.2. التكوين في مجال الشخصية الأخلاقية والاجتماعية:

لقد أصبح المعلم في الفكر التربوي الحديث مسؤولا عن تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية تلاميذه، و "لا يمكن تنمية أخلاق وشخصيات التلاميذ إذا افتقد المعلم الخلق والشخصية." [3]

وكما هو معروف فإن التلاميذ مقلدون بطبيعتهم لمعلمهم الذي يرونه قدوة لهم في جميع الميادين، مما يفرض عليه أن يكتسب وعيا خلقيا ويقظة ضميرية ليتصف بالأخلاق الحسنة، كالعدل والمساواة، والإخلاص والأمانة.....، وعليه أن يحرص على إصدار سلوكيات إيجابية لأنه " نموذج سلوكي للتلاميذ في المدرسة يقلدونه في تعاملهم مع بعضهم البعض." [4] ، فيحبون من يحبه ويمدحه ويشجعه، ويسخرون ممن يسخر منه ويقصيه، " بمعنى آخر انعكاس شخصية المدرس على شخصية التلميذ وسلوكه الاجتماعي." [5]

---

[1]- مجدي إبراهيم عزيز ومحمد عبد الحليم حسب الله: التفاعل الصفي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002، ص258.

[2]- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سبق ذكره، ص330.

[3]- محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، الدلتا للطباعة، طنطا، ط2، 2003، ص173.

[4]- مصباح عامر: مرجع سبق ذكره، ص139.

[5]- المرجع السابق، ص138.

وتأثير اتجاهات المعلم على اتجاهات التلاميذ لا يقتصر فقط على اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض، بل إن هذا التأثير يمس اتجاهات التلاميذ نحو ذواتهم أيضا ومنه " يُتوَقع تحسن التلاميذ في المدرسة، وبناء اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم إذا كانت اتجاهات مدرسيهم نحوهم حسنة." [1]

"ونظرا لتوسط المدرس للعملية التربوية في المدرسة فهو يؤثر بشكل بالغ في سلوك التلاميذ، باعتباره يمثل النموذج المجسم بالنسبة للتلاميذ." [2]

وهنا تبرز ضرورة تكوين وإعداد القائم بمهنة التعليم الذي يُعتبر نموذجا مجسما ليكتسب القدرة على العمل الجاد والنشاط والحيوية بما يحقق له الفعالية في المجتمع والجودة في إنتاجه، وليكون متمتعا بأخلاق عالية تمكن التلاميذ من بناء شخصيات مماثلة لهذا النموذج، ف" المتعلم مهما يكن استعداده للخير عظيما ومهما تكن فطرته نقية وسليمة، فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير وأصول التربية الفاضلة ما لم يرى المربي في ذروة الأخلاق وقمّة القيم والمثل العليا." [3]

وبذلك يقوم القائم بمهنة التعليم بدوره في تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية تلاميذه مستخدما القدوة والمثل، بدلا من إصدار الأوامر أو اللجوء إلى إعطاء كمّا كبيرا من الوعظ والنصح، حيث " تعتبر القدوة الصالحة في التربية من أنجح الوسائل المؤثرة في إعداد المتعلم خلقيا، وتكوينه نفسيا واجتماعيا ذلك لأنه المثل الأعلى في نظر المتعلم، والأسوة الصالحة في عينه، يقلده سلوكيا ويحاكيه خلقيا من حيث يشعر أو لا يشعر، بل تنطبع في نفسه وإحساسه صورته القولية والفعلية والحسية والمعنوية من حيث يدري أو لا يدري." [4]

4.2. التكوين في مجال قيادة جماعة الصف:

من أهم الأدوار المنسوبة إلى القائم بمهنة التعليم في التربية المعاصرة، دوره كقائد فريق عمل من حيث قدرته على العمل الفريقي، وتوجيه التلاميذ في مختلف المواقف التعلمية الوجهة الصحيحة التي تدفع بهم إلى التعلم الجيد.

[1]- المرجع السابق ، ص139.

[2]-المرجع السابق: ص138.

[3]- علي راشد: شخصية المعلم وأداؤه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص38.

[4]- المرجع السابق، ص 21-22.

وهذا الدور يشترط عليه أن يتميز " بشخصية المعلم التي يفترض أن تكون غير مستبدة أو تسلطية، وتفسح المجال للنقاش والحوار في جو تعليمي يسوده الحرية الفكرية وتقبُّل الرأي الآخر. ففي هذه الوضعية لابد للمعلم أن يكون واعيا لكل سلوكيات التدريس، وملما بالجوانب النفسية والاجتماعية لسلوكيات الطلبة." [1] ، مما يمنح المتعلمين فرصة ممارسة الديمقراطية والتحرر من الضغوط والمخاوف وتأكيد الذات من خلال الإفصاح عن آرائهم ومواقفهم، وطرح أفكارهم في القسم وما ينتج عن ذلك من انفعالات وتفاعلات فيما بينهم، ومع المعلم الذي يشعرهم إنصاته وإصغاؤه لهم بالأهمية والفاعلية، مما يخلق داخلهم حماسة للتعلم دون اللجوء إلى ممارسة القهر أو الاستفزاز أو العقاب.

وبهذا يتوجب على القائم بمهنة التعليم الابتعاد عن الممارسات و السلوكات التسلطية التي تجعل " الجو السائد داخل غرفة الصف لا يتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في الموقف التعليمي ولا يعطي فرصة لإبداء الرأي، يتسم بالسيطرة الكاملة للمعلم، وعدم الثقة بينه وبين تلاميذه، وهذا المناخ يعوق تحقيق العملية التعليمية لأهدافها." [2] ، حيث يُنَفِّرُ التلاميذ منه بدلا من جذبهم إليه، ويحملهم على العقوق والعصيان ومخالفته في آرائه و سلوكاته، مما قد يؤدي بهم إلى الرسوب أو التسرب من الدراسة، وفي هذا الصدد يقول (كمال دسوقي) " أن في قيادة المدرس الرشيدة الهادئة، يتربى التلميذ على الحب والحرية والديمقراطية، وفي اشتداده وتحكمه وتعاليه عرض للعصيان والتمرد وعدم التقبل الدراسي." [3]

ويتوجب عليه أيضا أن يوفر مناخا صفيا ديمقراطيا والذي نقصد به " أن الجو السائد داخل غرفة الصف يتيح للطلاب المشاركة في الموقف التعليمي، ويتسم بالتفاعل والتسامح، ويشجع الطلاب على إبداء آرائهم ويقلل من سيطرة المعلم، ويعطي فرصة أكبر للطلاب لإبراز شخصيتهم، ويسهم في تحقيق دافعية التعلم، ومثل هذا المناخ يحقق النمو المتوازن للفرد، ويحقق الهدف من العملية التعليمية." [4] ، وهذا ما يمثل جوهر السلوك القيادي الذي هو في الأساس " عملية التأثير في الجماعة أو على الجماعة في موقف معين وظروف معينة، بهدف حفزهم على السعي لتحقيق أهداف التنظيم." [5]

---

[1]- يعقوب أحمد الشراح: التربية وأزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2002، ص411.

[2]- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره، ص291.

[3]-كمال الدسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، 1974، ص291.

[4]- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره، ص291.

[5]- حسن شحاتة وزينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص198.

ويتولى القائم بمهنة التعليم باعتباره قائدا للعملية التعليمية، مهمة توضيح الأهداف والأغراض منها للتلاميذ ويسعى إلى تحقيق هذه الأهداف عن طريق التعاون المتبادل بينه وبين تلاميذه من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى، وذلك " أن حماس المرؤوس للقائد يعتمد على مدى اقتناعه بمساعدة القائد له للوصول للأهداف القيمة....بمعنى أن يقوم القائد بالشرح والتفصيل للمرؤوس عن كيفية الوصول للأهداف المرجوة، مع مساعدة المرؤوس حتى يصل لتلك الأهداف.....وبهذا يصبح المرؤوس مقتنعا بأن العمل بجد سوف يؤدي إلى الوصول إلى الأهداف، وأن هذا بدوره سوف يؤدي إلى مكافئته وتقديره." [1]

وبالرغم من كون القائم بمهنة التعليم يمثل النمط النموذج أو المثل الذي يقتدى به تلاميذه وقد يتمنون أن يكونوا مثله، إلا أن حبه لأبنائه المتعلمين ومشاركته في إعداد ما ينوون تعلمه، وتهيئة الظروف التعليمية التي تستثير دافعيتهم وحماستهم للتعلم، وتحَمُّله لمسؤولياته كاملة، فإنه " يُعَوِّدهم البعد عن الاتكال على غيرهم في اتخاذ قراراتهم المناسبة، وبذلك يوحي لهم بقدرتهم على التفكير المستقل والذي يفتح أبواب الإبداع والحرية، ويجنبهم التقليد الأعمى." [2]

ومن أهم مهارات قيادة العملية التعليمية التي يجب على القائم بمهنة التعليم أن يكتسبها ليتمكن من أداء دوره القيادي بفعالية ونجاح، مهارة تنظيم وتسيير المناقشة الجماعية في القسم الدراسي حيث " تنصبُّ الوظيفة القيادية أساسا على توجيه الأنشطة الجماعية نحو أهداف الجماعة." [3] ، وذلك بطريقة تتيح للتلاميذ فرصة معالجة مشاكلهم بطريقة تعاونية ناقدة، تتسم بالمرونة حتى يتمكن كل فرد من المشاركة الفاعلة في تحديد موضوع النقاش، وطرح وجهة نظره الخاصة فيه، والمشاركة الإيجابية في اتخاذ القرارات النهائية، وتقديم البدائل واقتراح الحلول للمشكلة المطروحة، وذلك من خلال الاستثمار الجيد للنزاعات والخلافات التي تنشأ بين التلاميذ خلال النقاش الجماعي فَ " بدلا من التركيز على تفادي النزاعات بين أعضاء الفريق، يجب استغلال هذه الخلافات، ويتحقق هذا عن طريق احترام اختلاف وجهات النظر بين أعضاء الفريق." [4] ، والسعي لتقريب وجهات نظر التلاميذ حول الموضوع، وتوجيه آرائهم وفق المعايير الضابطة للمجتمع الذي يتواجدون فيه.

---

[1]– محمد سعيد سلطان: السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2002، ص354.

[2]– وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط1، 2003، ص90.

[3]– محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص246.

[4]– محمد سعيد سلطان: مرجع سبق ذكره، ص348.

وبهذا يحقق القائم بمهنة التعليم القيادة الديمقراطية التي تؤمن أن " جميع أعضاء الجماعة لهم الحق في التعاون، والمناقشة، والاتفاق." [1]

ومن خلال ما سبق يتبدى لنا ضرورة تكوين القائم بمهنة التعليم في مجال قيادة جماعة الصف حتى يتمكن من الممارسة السليمة لدوره القيادي في تحقيق الأهداف التربوية للمنظومة التربوية عامة.

5.2. التكوين في مجال مراعاة الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ:

" إن الفصل الدراسي ليس حجرة مليئة بمجموعة من التلاميذ المتحمسين بنفس الدرجة للتعلم، والمتماثلين في درجة الذكاء، المتقاربين في الخلفية الأسرية، وإنما هم مجموعة توجد بينهم اختلافات، بل تباينات في نواح كثيرة." [2]

ولهذا يبدو لزاما على المعلم أن ينظر إلى وجود اختلافات في قدرات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية " ذلك أن نوع التلميذ وعمره وعِرْقه جوانب هامة من هويته....فلدى معظم التلاميذ معتقدات سياسية ومطامح مهنية ولكل منهم مكانته وعلاقاته الاجتماعية وحاجاته للأمن، والتلاميذ يعيشون في أسر تتفاوت في عضويتها، وبنيتها، ومعتقداتها عن الأطفال، وعن التمدرس، كما تتباين في مواردها الاجتماعية والاقتصادية. وللتلاميذ أصدقاء وأعداء، وهم يتحملون علاقاتهم بإخوتهم وأحيانا يفيدون منها، وكذلك علاقاتهم بمن يحبونهم." [3] ، كما توجد اختلافات أيضا بين التلاميذ في " نموهم وتنشئتهم الاجتماعية، وذلك لأن التلاميذ يختلفون حسب البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، فمنهم من يعيش في أسرة كبيرة، وبالتالي فهو متعود على التفاعل الاجتماعي مع أفرادها ولا يحصل له أي اغتراب عند وصوله لجماعة القسم، ومنهم من يعيش في أسرة جد محدودة الأفراد، وبالتالي يؤدي ذلك به إلى الاغتراب وسط جماعة القسم الدراسي."[4]

إن وجود هذه الاختلافات والفروق بين التلاميذ لا يعني أن نوفر لكل طالب منفرد معلما خاصا به ومنهجا دراسيا وطريقة تدريس خاصة، ولكن من واجب القائم بمهنة التعليم أن يلجأ إلى طرائق يمكن أن تقرب ما بين

[1]- محمد عاطف غيث: مرجع سبق ذكره، ص246.

[2]- حسن حسين البيلاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص158.

[3]- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سابق، ص383، ص384.

[4]- IDA BERGER : les instituteurs d'une génération à l'autre, PUF, France, 1ere edition, 1979, p121.

التلاميذ من فروق، لأنهم في النهاية يجب أن يتعلموا وأن يعرفوا أشياء مشتركة تُعتبر ضرورية لهم في حياتهم العملية والخاصة، " ولأنهم كذلك لا يستطيعون أن يعيشوا منعزلين عن بعضهم، بل إنهم سيتفاعلون ويشتركون في جميع مناحي الحياة." [1]

وعلى هذا الأساس فإنه من واجب المعلم أن يجعل الفروق الفردية بين التلاميذ استثمارا يقرب به التلاميذ بعضهم من الآخر، بدل عزل بعضهم عن البعض. وتشكل الفروق الفردية بين التلاميذ في مجال الخبرات الاجتماعية داخل الصف الدراسي الواحد، تحديا أمام القائم بمهنة التعليم " فهناك عوامل لا حصر لها تساعد على تحديد هوية التلميذ، وما الذي يطمح لأنْ يكون عليه، عوامل اجتماعية، وعوامل بيئية، وعوامل من المنطقة السكنية، وعوامل من المدرسة." [2] ، في الوقت الذي يتحتم عليه فيه تقديم ما يتضمنه المنهج الدراسي الموحد بالنسبة لكل التلاميذ مراعيا بالضرورة الفروق والتفاوت بين التلاميذ " إذ من المعروف أن خبرة التلميذ في الريف قد تكون أغنى بكثير في مجال الخبرات الاجتماعية من التلميذ الذي يعيش في المدينة، في حين أن خبرات التلميذ الأخير، قد تكون أغنى كثيرا من خبرات نظيره في مجال الاقتصاد والأعمال التجارية." [3]

ويتولى القائم بمهنة التعليم مهمة تنمية خبرات تلاميذه كلٌ حسب مجال نقص خبراته فيه، ذلك أنهم في النهاية محتاجون إلى الخبرات نفسها في كل من الريف والمدينة، ومن هنا يظهر دوره في تقريب مجالات الخبرات الاجتماعية لكل أنواع التلاميذ، وإكسابهم الخبرات ذاتها عن طريق التأكد من تضمين الدروس التي يقدمها " مختلف الخبرات البشرية في المدينة، والريف، والبادية، والمخيم، خبرات البشر جميعا – وبالتدريج طبعا — عن طريق الخبرات البديلة التي يوفرها المنهج." [4] ، أو عن طريق تلك الخبرات التي يستعين بها القائم بمهنة التعليم لتحقيق أهداف العملية التعليمية في مجال توحيد الخبرات الاجتماعية لدى التلاميذ، من خارج المنهج الدراسي.

ويُنظر إلى القائم بمهنة التعليم في تقريب الفروق الفردية بين التلاميذ ومن ثم مراعاة هذه الفروق من زوايا عدة أهمها:

1- فهم أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تحتاج إلى أن تقيم جدواها على نحو شعوري وبضمير.

[1]– وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره ، ص48.
[2]– جابر عبد الحميد جابر: مرجع سبق ذكره، ص384.
[3]– وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره، ص48.
[4]– نفس المرجع، ص49.

2- أن يراعي المعلم المرحلة النمائية – العقلية الإدراكية – للتلاميذ خلال تسطير أهداف الدرس، والحرص على أن تتضمن هذه الأهداف حاجات المتعلمين في كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة.

3- أن يختار الطرائق التعليمية المختلفة " التي تشجع على تعلم التلاميذ طرائق التفكير الملائمة للمرحلة النمائية، متدرجة من أبسط الطرائق كي تصل في النهاية إلى ما لا يمكن حصره في هذه الطرائق." [1]

4- أن يراعي المعلم في تقديمه للمادة العلمية التوازن بين المتطلبات النظرية والأداء العملي التطبيقي الذي ينمي روح العمل والابتكار والإبداع لدى التلاميذ في مختلف المراحل، إضافة إلى مراعاة قدرات التلاميذ وخبراتهم واتجاهاتهم المختلفة في جميع مراحل المدارسة.

5- زرع المشاعر الايجابية في نفس التلميذ و تحسيسه " في جميع مراحل الدراسة بأنه عضو فاعل في مجتمعه عن طريق الدور المحدد والواضح الذي يقوم من خلاله بتقديم أي لون من ألوان النفع المادي أو العملي أو حتى اللفظي لأسرته، جيرانه، وزملائه في المدرسة ومن ثمة لمجتمعه الذي يعيش فيه. ومن المؤكد أن جميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم العقلية والنفسية والاجتماعية، وحتى المادية قادرون على القيام بمثل تلك الأعمال." [2]

6- ينبغي على القائم بمهنة التعليم" أن ينمي حساسيته للمنهج التعليمي غير المقصود، وإحساسه بالالتزام الخلقي بحيث يصحح الأخطاء بما يتسق مع القيم الديمقراطية الأساسية وقيم المساواة والعدالة والقيم الإنسانية في الرعاية والعطف والحب." [3]

ولضمان القيام الأمثل بهذه الأدوار " يحتاج الباحثون والمدرسون أن يفهموا التلاميذ كمتعلمين وكأعضاء في مجتمع حجرة الدراسة وكذلك في المجتمع الأكبر الذي يعيشون فيه." [4] ، ويتحقق هذا الفهم لديهم بالتكوين في مجال مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ خاصة الاجتماعية منها.

[1]- نفس المرجع، ص49.

[2]- المرجع السابق، ص 49.

[3]- جابر عبد الحميد جابر: مرجع سبق ذكره، ص384.

[4]- المرجع السابق، ص83.

6.2. التكوين في مجال التدريس بأسلوب التعلم التعاوني:

يعتبر فيلسوف التربية (جون ديوي) الفصل المدرسي معملا للتربية التجريبية يمكن فيه تكوين مجموعات صغيرة من التلاميذ للمشاركة في حل المشكلات الصفية، عن طريق التفاعل بين أعضاء هذه المجموعات، " ورأى (ديوي) أنه من خلال التفاعل العادي يمكن أن يتعلم التلاميذ مهارات التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية، وهي مهارات يمكن أن يطبقوها مستقبلا في حياتهم." [1] ، ويسمى العمل بهذه الطريقة بأسلوب الجماعات البيداغوجية، وهو ما يعرف في الأدبيات المعاصرة للتربية باسم التعلم التعاوني، ويُعرَّف " بأنه نوع من التعلم الصفي، يشترك فيه الطلاب معا في التعلم في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة، وتضم المجموعة الواحدة طلابا من مختلف المستويات في الأداء العالي والمتوسط والضعيف، لكنها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى بقية المجموعات في الصف بقدر الإمكان." [2]

ومن خلال هذه الطريقة يتم تقسيم العمل إلى مهمات فرعية توزع على التلاميذ، حيث يكلف كل عضو في مجموعة بمهمة محددة، يقوم بإنجازها بالمتابعة مع زملائه في نفس المجموعة، بهدف تحقيق أهداف جماعية موحدة. وهذا يتطلب منهم العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم في إطار المادة الدراسية.

إن انشغال التلاميذ بنشاطات تعليمية في مجموعات صغيرة يوفر لهم فرصة أكبر للتفاعل فيما بينهم وهذا من شأنه أن ينمي لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية حيث أن " التأثير الذي يتلقاه الفرد في المحيط الاجتماعي للعمل من مجموعات العمل التي يتعامل معها تؤثر في إدراكه، ودوافعه، وتصرفاته، وجهوده في العمل. وهذا التأثير يتلقاه الفرد من خلال اتصالاته وتفاعلاته مع أفراد جماعات العمل. فهو يتصل بزملائه ويدخل في علاقات معهم، وهم من ناحيتهم يسعون إليه، ويبادرون بالتفاعل معه. وخلال هذه الاتصالات والتفاعلات الاجتماعية يكتسب الفرد خبرات، ويتلقى معلومات تشكل الكثير من مفاهيمه وتؤثر على مشاعره وسلوكه." [3]

[1]– أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص289.

[2]– حسن شحاته وزينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص112.

[3]– أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1979، ص201.

وإضافة إلى ما يكتسبه الفرد من خبرات ومعلومات فإن طريقة التعلم التعاوني " تهدف إلى إكتساب الطلاب مهارات المناقشة كالقدرة على التعبير، والاتصال اللغوي، وطرح التساؤلات، وتقبل مشاعر الآخرين وآرائهم، والالتزام وحسن الاعتراض، وغيرها من المهارات الأخرى." [1]

ويلخص (محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود) أغراض طريقة التعلم التعاوني بالنسبة للتلاميذ في النقاط التالية: [2]

1- تقوية الأداء الأكاديمي والتحصيل.

2- تعليم المهارات الاجتماعية التعاونية.

3- بناء تقدير الذات.

4- زيادة فهم التلاميذ لبعضهم البعض.

ويتطلب هذا الموقف التعليمي من القائم بمهنة التعليم " تهيئة التلاميذ وإقناعهم بأهمية العمل التعاوني، حتى يحقق كل منهم أهدافه الدراسية وأهداف أخرى شخصية، ولذلك عند تصميم نشاطٍ ما يراعى فيه تنوع المهمات حتى يقوم كل عضو بأداء المهمة الخاصة به. وفي النهاية تتحقق كل المهمات التي تؤدي إلى تنفيذ النشاط، وبهذا الإجراء يدرك كل عضو أهمية العمل الجماعي." [3] ، ويتدخل لمساعدة المتعلمين بالتوجيه والإرشاد إذا طُلب منه ذلك أو إذا رأى ضرورة لذلك، ويقدم الحوافز والتشجيع للتلاميذ على أساس نشاط وإنجاز كل مجموعة.

وبالرغم من أهمية التدريس بأسلوب التعلم التعاوني إلا أنه لا يزال قليل الانتشار عند القائمين بمهنة التعليم لوجود صعوبة في تنفيذه ترجع إلى بعض المعوقات، أهمها عدم وجود التكوين الكافي في هذا المجال الذي يسمح بتحقيق أغراض التدريس بهذا الأسلوب، وهذا يبرز ضرورة الاهتمام بالتكوين في هذا المجال على النحو الذي يُمَكِّن القائم بمهنة التعليم من وضع تخطيط علمي للتعلم التعاوني وتنفيذه بنجاح.

[1]- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره، ص203.

[2]- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود :مرجع سابق ذكره، ص209.

[3]- المرجع السابق، ص211.

7.2. التكوين في مجال التكامل بين الأسرة والمعلم:

يحتاج المعلم لكي يقوم بأدواره التعليمية على الوجه المطلوب أن يحصل على معلومات كافية عن شخصيات تلاميذه من حيث ظروف نموهم الاجتماعي والنفسي والبيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، ليكوّن عنهم المعرفة اللازمة التي تمكنه من تهيئة المناخ التعليمي الملائم وتساعده على اختيار الطرق والوسائل التعليمية المناسبة وتعينه في مساعدة تلاميذه على حل المشكلات التي تعترضهم، التعليمية منها وغير التعليمية.

وأفضل ممون للقائم بمهنة التعليم بهذه المعرفة هم أولياء التلاميذ الذين يعتبرون أعرف الناس بأبنائهم حيث أنه " من أهم ما يعين المدرس على توثيق العلاقة بينه وبين تلاميذه خارج المدرسة اتصاله بأولياء أمورهم وعقد أواصر التفاهم بينهم، والاشتراك معهم في بحث المشكلات التي تصادفهم و وسائل حلها، ودراسة ملاحظات أولياء الأمور على أعمال أبنائهم التحريرية ومدى تقدمهم العلمي وخصائص سلوكهم ونواحي قوتهم وضعفهم. وواجب المدرس كذلك أن يقوم بدور الموجه لأولياء الأمور لمعاونتهم على تربية أبنائهم ومساعدة المدرسة على تنشئتهم."[1]

لذلك أصبح التعاون بين القائم بمهنة التعليم والأسرة سمة للمعلم الناجح الذي يساهم في تربية تلاميذه خارج المدرسة وذلك بتوجيه الأولياء إلى أنماط السلوك التي تسعى المدرسة إكسابها للتلاميذ عن طريق " فتح علاقات مستمرة بين الأولياء والمدرسين للتشاور والتباحث حول سلوك التلميذ في المدرسة والمنزل، وإبداء الاهتمام والمتابعة لعملية التنشئة، وينبع هذا التعاون والتكامل من وحدة الوظيفة الاجتماعية لكل من الأسرة والمدرسة، و وحدة الدور" [2] ، فيكمل الآباء في البيت ما بدأه المعلم في القسم ويترجمون معاني الأخلاق الفاضلة إلى سلوكات اجتماعية حسنة وذلك " أن المدرسة والمنزل يجب أن يعملا يدا بيد في سبيل تربية الطفل تربية يصلح بها للحياة التي تنتظره، تربية اجتماعية كاملة." [3]

إن وحدة الدور للمدرسة والمنزل في تربية المتعلم تجعل القائم بمهنة التعليم كنائب للوالدين " حيث يسعى إلى مساعدة الآباء عند زيارتهم للمدرسة، واستخدام سياسة الباب المفتوح، وإقامة علاقات سوية بين البيت والمدرسة، وتنظيم الاجتماعات بين المعلمين والآباء، وتبني مفهوم الشراكة التربوية، وبناء برامج زيارات للتلاميذ

[1]– محمد رفعت رمضان و زملائه: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984، ص155.

[2]– مصباح عامر: مرجع سبق ذكره، ص134.

[3]– محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص98.

ذوي الحاجات الخاصة في منازلهم مع الأخصائي الاجتماعي وحب المتعلمين واحترامهم، والتحلي بروح الأبوة في تعاملاته اليومية، والتسامح لتعديل السلوك." [1]

8.2. التكوين في مجال الإرشاد والتوجيه النفسي والاجتماعي:

إن الوظيفة الحقيقة للقائم بمهنة التعليم هي إعداد التلميذ إعدادا متكاملا نفسيا وعقليا واجتماعيا، وهذا يوجب عليه أن يكون مرشدا للمتعلمين وموجها لهم " توجيها صحيحا بحيث يعرف كيف يجعل دروسه ذات صلة بحياة المتعلمين وكيف يختار المواد الدراسية التي تحفزهم إلى النشاط المجدي، وكيف يؤمن لهم وضعا اجتماعيا مؤاتيا للدراسة الناجحة، وكيف يمهد السبيل لتفتح قابليتهم و كفاياتهم." [2]

وتتطلب عملية الإرشاد والتوجيه منه الوعي بأحوال الطلاب والإحساس بمشاركتهم والإجابة على استفساراتهم وتوضيح المشكلات التي يتعرضون لها، وتدريبهم على حلها، ومساعدتهم على اختيار المعرفة المناسبة للمشكلة التي يقوم بتدريسها، معتمدا في ذلك على أسلوب " الدعوة والإقناع في كسب الآخرين، لمحاولة تعديل سلوكهم واتجاهاتهم بحرية واختيار، وتراعي خصائص الثقافات والقيم الاجتماعية السائدة بين الناس." [3] ، لأن أساس الإرشاد والتوجيه هو الملاحظة الواعية والاتصال الإيجابي في جو تسوده العلاقات الإنسانية، ويهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم وتوجيهه نحو المسار الصحيح لعملية التعلم وتوجيهه أيضا إلى المجال الذي يراه أنه بمقدوره أن يبرع فيه، وهذا يوجب على المتعلم ألا يختار نوع العلم الذي يتخصص فيه بنفسه، بل يفوض أمره لأستاذه، لأن الأستاذ له من التجارب ما يجعله أعرف من غيره بما ينبغي لكل واحد من تلاميذه وما يليق بطبعه وقدراته و ميولاته، "ولن يتمكن المعلم من القيام بهذا الدور والاضطلاع بمسؤولياته ومتطلباته دون أن يكون لديه الخلفية التربوية والسيكولوجية والاجتماعية عن تلاميذه وخصائص نموهم، وعن مجتمعه المدرسي وضوابطه وأهدافه، وعن مجتمعه وفلسفته وثقافته." [4]

وحتى تتوفر هذه الخلفية لدى القائم بمهنة التعليم لابد من تكوينه تكوينا اجتماعيا يؤهله للقيام بدوره في عملية التوجيه والإرشاد كعملية مكملة لعمليات التربية والتعليم.

---

[1]- حسن شحاتة: مرجع سبق ذكره ، ص131.

[2]- وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره ، ص30.

[3]- أحمد حسين الليقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره، ص35.

[4]- السيد سلامة الخميسي: التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء، الإسكندرية، 2000، ص280.

9.2. التكوين في مجال التعاون مع الزملاء:

يتصل عمل المعلم بالمعلمين الآخرين خاصة زملائه في التخصص، الذين تتنوع مصادر حصولهم على المعرفة في ظل الثورة المعلوماتية التي أصبحت سمة العصر، ويتيح هذا الاتصال لهم فرص الاستفادة من معارف وخبرات بعضهم البعض لذلك أصبح التعاون بينهم جميعا عملية أساسية تتم داخل المدرسة، ويُعتمد فيها على تبادل الخبرات والمعلومات والتجارب التعليمية، وإثارة النقاش حول مختلف المواقف التعليمية–التعلمية التي تعرضوا لها أو التي يمكن أن يتعرضوا لها أثناء الممارسة المهنية، للاستفادة من خبرات ومعارف وتجارب بعضهم البعض في إثراء وتوسيع معارف كل منهم للنهوض بمستواهم العلمي والتربوي، وفي تعميق فهمهم واستيعابهم لجوانب العملية التعليمية كما هي في الواقع، ليتمكنوا من رصد المعوقات والمشاكل المهنية ومحاولة التوصل إلى حلول مشتركة عن طريق النقاش والحوار الجاد، الذي يمَكِّنهم من تحقيق أهدافهم في طرح بدائل عملية واتخاذ قرارات تعبر عن رأي الجماعة في جو يسوده التعاون والتآخي والألفة، يقوم على الاحترام المتبادل المنبثق من فكرة قبول الآخر فَ " المدرس يحب الناس ويقبل عليهم، وهو من الذين يألفون ويؤلفون، وله قابلية للتعاون من أجل إيجاد حلول للمشاكل التربوية والتعليمية." [1]

إن الحاجة إلى عملية التعاون بين الزملاء المعلمين في المدرسة وأكثر إلحاحا عند المعلمين حديثي التخرج الذين هم بحاجة إلى معلم متعاون وهو " معلم ذو خبرة في مجال التدريس ، يقدم لزملائه حديثي التخرج، ويذلل لهم المعوقات والصعوبات التي تواجههم في أثناء ممارستهم للمهنة، بهدف مساعدتهم على التكيف مع المهنة والارتقاء بأدائهم التدريسي." [2]

ويتعين عن أهمية التعاون كعملية اجتماعية يقوم بها القائم بمهنة التعليم مع زملائه لتبادل المنفعة في الاستفادة من خبرات وتجارب ومعارف بعضهم البعض، تكوينه في مجال التعاون مع الزملاء، الذي يعتبر عنصرا من عناصر تكوينه الاجتماعي حيث " تستطيع المؤسسات الموكول إليها إعداد وتربية المعلمين أن تمثل في هيئاتها التدريسية

[1]– ناصر الدين زبدي: مرجع سبق ذكره، ص224.

[2]– أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره، ص272.

المثل الحسن للتعاون، ونشر روح التعاون بينها وبين طلبتها حتى يتعودوا على التعاون عن طريق القدوة، ويبثوا هذه الروح في تلاميذهم من بعد." [1]

3. جانب التكوين المهني:

قبل ممارسة مهنة التعليم لابد للقائم بها أن يتزود بالمعرفة الدقيقة عن طبيعة عمليتي التعليم والتعلم، التي تفيده في تحديد أهدافه وفق معايير واضحة، واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التدريس المناسبة للمناهج والمواقف التعليمية، مما يعينه على تقدير احتياجات التلاميذ حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم، وعلى رعاية أخلاقيات المهنة وآدابها ليحقق التوافق المهني والكفاية المهنية التي تعتمد على مهاراته في القيام بالعملية التعليمية، وهي المهارات التي يكتسبها من خلال التكوين المهني أو التربوي أو مثلما يسمى بالتكوين البيداغوجي، الذي يؤهل الطالب المعلم مهنيا، وذلك بإلمامه بعناصر الخلفية البيداغوجية اللازمة لمهنة التعليم بمقتضى أن تركز برامج التكوين على فهم فلسفة التربية و أصولها و نظرياتها، و تاريخ التعليم ، ومبادئ علم النفس العام والنمائي والتربوي، والقياس النفسي، والمناهج التعليمية وطرق التدريس، والتكنولوجيا في التعليم، والإدارة التربوية، والتخطيط، وأساليب التقويم.

وعليه فالقائم بمهنة التعليم في حاجة إلى التكوين المهني أو البيداغوجي في المجالات التالية:

1.3. التكوين في مجال فلسفة و إيديولوجية التربية:

من العناصر الهامة المكونة للخلفية البيداغوجية للقائم بمهنة التعليم، فهمه لعملية التعليم وقواعدها وكل ما يتعلق بها من مراحل ومسؤوليات ومؤثرات، لذا يجب " مساعدة المعلم على إدراك أهداف مهنته ومرحلته الدراسية والصفية، وكذا إدراك الأهداف الإجرائية من المواقف التعليمية المختلفة، ومساعدة المعلم على أن يكون لديه القدرة على تقييم المواقف المختلفة، واتخاذ موقف فكري واختيارات لممارسات معينة دون غيرها." [2] ، وهذا يتحقق من خلال التكوين في المجال الفلسفي و الإيديولوجي في التربية، كدراسة الأسس الفلسفية للمناهج التربوية والتربية المقارنة وتاريخ التعليم، ليطلع ' القائم بمهنة التعليم ' على قيم مهنته وليتمكن من إدراك مدى توافقها أو

[1] – وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره ، ص27.

[2] – محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص75.

تعارضها مع قيمه الخاصة، ومن ثم يعمد إلى " تنمية وتقوية القيم المرغوب فيها في المجتمع، فيجب على المعلم أن يكون لديه الفهم الواضح والوظيفي لتلك القيم." [1]

إن الفهم الوظيفي للقيم التربوية للمجتمع يمكّن القائم بمهنة التعليم من أن يكون متميزا في شخصه وفي أسلوبه وفي طريقة عمله، لأن هذا الفهم يُمكّنه من اكتشاف تفرده الخاص الذي يميزه عن غيره من نماذج المعلمين خاصة الذين يراهم أكفاء منه، فيحجم عن تقليد أساليبهم لأنه في النهاية لا يستطيع أن يجمع بين مزايا كل واحد منهم ليتحلى بها، بل عليه أن يكون هو نفسه، فيحدد لنفسه طابعا خاصا بدل التقلب بين النماذج التي تنال إعجابه حتى يستشعر تلاميذه صدقه مع نفسه، " ومن ثم فمن الضروري أن يكون للمعلم رؤيته الخاصة للتعليم، رؤية تعبر عن فلسفته التي توجه عمله بما فيها من أهداف و وسائل، وموقفه مما درس من علوم التربية، والخبرات التي تتراكم لديه فيثبت بعضها ويحذف البعض الآخر الذي لا يتفق مع الواقع، وبهذا يضمن المعلم لنفسه تحقيق الكفاية والفعالية في التعليم لا باعتبارهما مفهومين مقننين على معايير ثابتة جامدة، ولكن باعتبارهما مدخلين للتغيير والنمو، ومرتكزات لتحقيق جودة الأداء في سياق الواقع من ناحية، وفي إطار تراكم خبرته من ناحية أخرى." [2]

وتكوين القائم بمهنة التعليم في مجال فلسفة التربية يمثل في حقيقته نقطة بداية له، فهو مطالب بتنمية ما حصل عليه من خبرات وذلك بتقويمه المستمر لنفسه، وبإصداره لأحكام من خلال الممارسة الفعلية للعملية التعليمية على ما يصلح و ما لا يصلح من طرق وأساليب، لهذا يقال " إن التدريس علم وفن، لأن فيه الجانب القائم على الدراسة، وفيه المهارة في التطبيق، وفيه أيضا الجانب الإبداعي، كما أنه محوط بالجانب العاطفي." [3]

وحتى تؤتى عملية التكوين هذه ثمرها، يجب أن يتضح للقائم بمهنة التعليم " أن الإعداد الفلسفي للمعلم ليس معناه أن يدرس مقررات فلسفية تقليدية، أومجرد السرد لبعض أسماء الفلاسفة والمذاهب الفلسفية، لكن المقصود هو تنظيم المعرفة الفلسفية حول محاور تتصل بواقع المجتمع" [4] ، ومشكلاته، وجوانب القوة والضعف فيه، كما تتصل بالقضايا التربوية ومشكلات التعليم بصورة عامة.

---

[1]- روبرت رتشي: التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين الفقي وآخرون، دار المريخ، الرياض، 1982، ص31.

[2]- حسن حسين البيلاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص159.

[3]- المرجع السابق، ص171.

[4]- محمد صديق حمادة:مرجع سبق ذكره ، ص57.

2.3. التكوين في مجال اجتماعيات التربية:

إن دور القائم بمهنة التعليم في تربية النشأ يسبق دوره في إكسابهم المعارف والمعلومات المختلفة، فهو المربي الذي أمنه المجتمع على تحقيق غاياته من التربية وهذا يتطلب منه الاطلاع على النظريات المختلفة للتربية حتى يكون " على صلة بكبار المربين فيقتبس من آرائهم ويستفيد من تجاربهم و تضحياتهم" [1] ، وحتى يتمكن من فهم عملية التعليم التي هي في الأساس عملية جزئية من عملية شاملة وهي التربية.

إن أهمية وحساسية، بل و خطورة دور القائم بمهنة التعليم في تحقيق الأهداف التربوية للتعليم يفرض عليه تكوينا في مجال اجتماعيات التربية، لغرض تزويده " بالمعارف الأساسية والمفاهيم في مجال العلاقة بين التربية والمجتمع، والتغير الاجتماعي والتربية، والوسائط التربوية ومجالاتها وأثرها على كفاءة التعليم والتحصيل الدراسي، وتأثرها بالثقافة الاجتماعية" [2] ، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن اطّلاع القائم بمهنة التعليم على ما قاله وما جربه علماء التربية وفلاسفتها على تباين آرائهم ومواقفهم، يكشف له بوضوح تام أنه ليس " هناك طريقة مقدسة للتعليم، أو أسلوبا يمكن استخدامه في كل الأوضاع، فليس ثمة فلسفة أو نظرية من الممكن أن تأسر الواقع وتسيطر عليه سيطرة تامة. حتى كبار المنظرين مثل (جون ديوي أو هيلدا تابا أو باولو فريري) ليس في إمكانهم أن يكونوا معلمين كاملين." [3] ، وبهذا يختار المعلم ما من شأنه أن يعينه على أداء مسؤولياته في التربية والتعليم بجودة وإتقان، وما يؤهله للقيام بأدواره في التطبيع الاجتماعي للتلاميذ، وفي الإرشاد والتوجيه وتشكيل شخصياتهم، " وهذه العملية إنما تتم أثناء التفاعل المتبادل بين المعلم والتلاميذ في المواقف المختلفة للتدريس والنشاط" [4] ، سواء كانت عملية مقصودة أو غير مقصودة.

3.3. التكوين في مجال علم النفس:

يتعامل القائم بمهنة التعليم مع أشخاص التلاميذ المتمايزين في شخصياتهم ودوافعهم للتعلم، وهو بحكم وظيفته التعليمية مُطالب بفهم شخصياتهم وشروط التعلم لديهم، وفهم مراحل نموهم العقلي والجسمي والنفسي و

[1]– محمد عطية الأبراشي: مرجع سبق ذكره ، ص181.
[2]– محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص78.
[3]– حسن حسين البيلاوي وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص171.
[4]– محمد صديق حمادة: مرجع سبق ذكره ، ص65.

أنماط و دوافع سلوكهم، كشرط أساسي لعملية التربية، ذلك أنه "على التربية أن تأخذ بعين الاعتبار شخصية الطفل ونموه بوضوح." [1]

وهذا يبين حاجة القائم بمهنة التعليم إلى التزود " بالمعارف النفسية اللازمة لضمان كفاءة العملية التربوية، بما في ذلك المعارف المرتبطة بمراحل النمو النفسي وخصائصه واحتياجاته، والقدرات، والاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والفروق الفردية، والتعليم ونظرياته وقياسه، وتقويمه وعمليات الإرشاد والتوجيه، والمشكلات النفسية وغيرها من المعارف النفسية المرتبطة بكل من المعلم والمتعلم، وعمليات التعليم والتعلم، والموقف التعليمي، والبيئة المناسبة للتعلم الجيد." [2]

إن التزود بهذا الكم من المعارف المتنوعة في مجال العلوم النفسية والسلوكية ليس بالأمر الهين، بل إن " فهم السلوك الإنساني يتطلب من المتتبع له جهدا علميا وموضوعيا، لتحقيق ذلك لابد من دراسته لمختلف العلوم الإنسانية، وأهمها علم النفس" [3]، وقد ركز الباحث على أهمية دراسة علم النفس على اعتبار أنه العلم الذي " يدرس سلوك الإنسان كفرد، باعتبار أن سلوكه هو حصيلة التفاعل بين شخصية الفرد والموقف الذي تكون فيه."[4]، وهذا يعكس وجود التلميذ كشخصية متفردة وسط جماعة زملائه في بيئة التعلم، وما ينتج عن ذلك من تفاعلات تؤثر على سلوكياته وتصرفاته واتجاهاته وميولاته نحو عملية التعلم، ونحو تعامله مع الزملاء، وما لها من تأثيرات إيجابية أو سلبية على العملية التربوية ككل. ويتدخل القائم بمهنة التعليم في إدارة التفاعلات الصفية محاولا تعديلها بالشكل الذي يسود معه العملية التعليمية–التعلمية جوا من الراحة النفسية عند التلاميذ، ويرفع معنوياتهم ويزيد من دافعيتهم للتعلم والنجاح، ويتمكن من تبرير سلوكياتهم داخل القسم مما يسهل عليه تحديد وسائل الجزاء والعقاب بما يوفر العدل والمساواة للجميع.

وزيادة لما سبق، فإن فهم القائم بمهنة التعليم لِما أفرزته البحوث والدراسات النفسية من معارف ونظريات، و وعيه بكيفية الاستفادة منها، هو مطلب ضروري لتحقيق توافقه النفسي، "فالتوافق النفسي يوضح استعداد المدرس لمجابهة التوقعات التربوية والاجتماعية من أجل تحقيق سلوك متوافق أثناء ممارسة مهام التدريس." [5] ، مما

[1]– غي بالما: مناهج التربية، ترجمة: جوزيف عبود كلية، منشورات عويدات، بيروت، 1970، ص30.

[2]– محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص77.

[3]– ناصر الدين زيدي: مرجع سبق ذكره، ص163.

[4]– المرجع السابق، نفس الصفحة.

[5]– المرجع السابق، ص154.

يسهل عليه ضبط تصرفاته وفق ما تستدعيه المواقف التعليمية المتنوعة، فَ " المدرس المتوافق نفسيا هو الذي يتميز بالمرونة وسرعة التعديل في سلوكه، وقدرته على تغيير استجاباته واكتشاف طرق جديدة تلاءم المواقف التربوية المتنوعة التي تؤدي به إلى درجة من الإشباع المصرفي المتوازن الذي يسعى إليه، وبالتالي إلى حالة التوافق النفسي السوي." [1]

ومن هنا كان لابد من تكوين القائمين بمهنة التعليم في المجال النفسي الذي يمثل عنصرا هاما من عناصر الخلفية البيداغوجية في تكوينهم وتأهيلهم للممارسة المهنية للتعليم، التي تتطلب " مدرسا متزنا، قادرا على مواجهة الضغوط، وعلى تحمل متاعب الطلاب وتصريفها. فالمدرس الذي لا يصرف توتره تصريفا سويا يصبح سريع التهيج مضطربا عاطفيا، وسيء التكيف. " [2] ومما قد يدخل في مجال الإعداد النفسي بعض المقررات مثل علم النفس النمائي، والصحة النفسية، والإرشاد والتوجيه، والقياس والتقويم، وسيكولوجية التعليم والقدرات وغيرها." [3]

4.3. التكوين في مجال البحث التربوي والأكاديمي:

إن الممارسة السليمة للعملية التعليمية تفرض على القائم بمهنة التعليم أن يكون مطلعا على الدراسات والنظريات التربوية والتعليمية، وعلى المادة العلمية التي هو مسؤول عن تقديمها للتلاميذ، والتي أصبحت في ظل التفجر المعرفي الذي يشهده عصرنا هذا تتغير باستمرار، حيث يتأكد بعضها ويُعدل ويلغى ويستبدل بعضا منها، مما ثبت عجزه عن تفسير الواقع الجديد والمتطلبات المعاصرة للعملية التربوية، وتبرز نظريات جديدة في أعقاب نتائج البحوث والدراسات المعاصرة.

و يُبْرِزُ التغيير المستمر في ميادين المعرفة المختلفة كالعلوم التطبيقية والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، والاقتصادية وغيرها، أن " حاجة المعلم إلى النماء والتطور والتجدد والإفادة من التجديدات التربوية والتطور في أساليب القياس والاختبار، ومن استعمال التقنيات الحديثة في التعليم، هي حاجة حقيقية وأساسية تحكم على مواكبته لتطور العصر وتقدمه." [4]

[1]– المرجع السابق ،نفس الصفحة.

[2]– المرجع السابق ،نفس الصفحة.

[3]– محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص77.

[4]– وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره، ص30.

وليتمكن القائم بمهنة التعليم من مواكبة تطور العصر وتقدمه، لابد له من القيام بالبحث المستمر والتقصي الدائم لكل ما هو جديد خاصة في المجالات المعرفية التي تهم مهنته، مما يساعده على القيام بالبحوث التربوية الميدانية لفهم وتفسير المشاكل التي تعترض عمله، وبالتالي التمكن من معالجتها وتجاوزها. وبهذا أصبح القائم بمهنة التعليم في التربية المعاصرة باحثا يتحرى نتائج البحوث والدراسات الجديدة، ومبتكرا للأساليب والطرق التي تذلل أمامه المشاكل والصعاب التي تصادفه في مهنته، وتعينه على أداء مهمته التعليمية والتربوية بفعالية عالية.

ومن البحوث التربوية الميدانية الأساسية التي ينبغي على القائمين بمهنة التعليم إجراؤها، تلك البحوث التي تقوم على التأمل في الممارسات اليومية والتي توفر لهم فرص التعلم بعضهم من بعض، وذلك بملاحظة أداء كل واحد منهم من طرف زملائه داخل الفصل بإتباع منهجية رشيدة وأسلوب مدروس يؤدي إلى تحسين الأداء الواقعي لديهم ويزيد من نمائهم المهني، " وحين يقوم المعلمون بعمليات البحث فإنهم يقوِّمون عملهم مرحليا، ويمكنهم صياغة أفكار وآراء يتم اختبارها أثناء الممارسة اليومية، وغالبا ما يبدأ البحث بحب الاستطلاع ومحاولة اكتشاف النواتج عن تأثير أدائهم داخل الفصل، ويجمعون البيانات والمعلومات ويحللونها لتوفير الدلائل الكمية أو النوعية على حدوث تقدم في تحصيل الطلاب." [1]

وعليه فإن تكوين القائمين بمهنة التعليم للعملية التربوية والتعليمية يجب أن يعكس هذه المهمة، ويجب أن يتلقى القائمون بمهنة التعليم تدريبا على حل المشكلات المدرسية لتنمية مهاراتهم في الملاحظة والتأمل ومهارات البحث العلمي، " وتبنِّي حركة أن المعلم باحث يتطلب معارف أكاديمية وتربوية ومهنية ومهارات بحثية ومعرفة إجرائية، وكيفية قيام المعلم بعمله المدرسي كمهنة، ومسؤولياته عن الالتزام بمستويات الأداء المهني واختيار نوع الأفعال المناسبة في ظل مواقف التعليم المتغيرة." [2]

5.3. التكوين في مجال الإدارة التربوية:

لم يعد دور القائم بمهنة التعليم مقتصرا على عمليات التدريس في الأنشطة الصفية، بل إن دوره امتد واتسع ليشمل " مجالات العمل الإداري في قيادة الأنشطة الاجتماعية والطلابية، وإدارة المدرسة، بل والمشاركة في مجالات

[1] – حسن شحاتة: مرجع سبق ذكره، ص134.

[2] – المرجع السابق، نفس الصفحة.

العمل الجماعي والأنشطة الثقافية." [1] ،حيث يشارك في إدارة المدرسة باعتباره جزءًا من النظام المدرسي لمدرسة ما، وهو بالتالي جزء من النظام التعليمي، " وانتماؤه الإداري والمهني للنظامين يفرض عليه الاضطلاع بمجموعة من الأدوار والانخراط في مجموعة من العلاقات الإدارية والمهنية والاجتماعية." [2]

وهو يشترك في مهام إدارية مع الهيئة الإدارية للمدرسة ك "عمل سجلات لأداءات التلاميذ والمشاركة في صنع القرارات المدرسية، والمشاركة في تحمل أعباء الإدارة، وحفظ سجلات الحضور والغياب،....، والإشراف على النظام المدرسي والمسابقات الثقافية، والرياضية، والفنية." [3] ، وهذا يستدعي منه إقامة علاقات مهنية وإدارية مع الموجهين والمشرفين التربويين، ومع مدير المدرسة ومع مختلف المسؤولين الإداريين، لذا عليه أن يكون على قدر من الاتزان في علاقاته، والتعاون مع الآخرين، حتى يتمكن من تجاوز الصراعات والمعوقات والمشاكل التي قد تنشأ عن تلك العلاقات. فالنجاح في أداء المهمات الإدارية " يتطلب وعيا من المعلم بأدواره التعليمية و الإدارية، وإلماما بمختلف التشريعات والضوابط المحددة لاختصاصاته و واجباته وحقوقه، كما تتطلب مهارات و كفايات شخصية تمكنه من إقامة علاقات وظيفية إيجابية مع غيره داخل المدرسة وخارجها. " [4]

والواقع أن العمليات التعليمية التي يقوم بها القائم بمهنة التعليم داخل حجرة الدراسة أو خارجها " لا تخلو من الأداء الإداري المطلوب على مستوى تنظيم الصف، والتدريس، ومتابعة الطلبة وقياس المستوى المدرسي العام"[5]، وأصبح لِزاما عليه التزود بالمهارات الإدارية والتعليمية والاتصالية التي تساعده في تصميم وتنفيذ مواقف تعليمية–تعلمية جيدة داخل حجرة الدراسة، " فالتدريس تخطيط وتنظيم وتنفيذ وإدارة، ومن هنا فإن إدارة الفصل يقصد بها إدارة التفاعلات ومسارات التفكير بين المعلم والتلاميذ، وبينهم وبين بعضهم، في إطار الأهداف التي حددها لهذا الموقف." [6] ، فالمداخل والطرائق التعليمية تختلف من مادة لأخرى، والأساليب التعليمية الملائمة لمرحلة عمرية ونمائية للتلاميذ تختلف عما تحتاجه مرحلة أخرى في المستوى الأدنى أو الأعلى، والتقنيات والوسائل التعليمية المعينة تختلف في ملائمتها وفي فعاليتها من درس لآخر حتى في المادة الدراسية الواحدة، المواقف

[1]– محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص78.

[2]– السيد سلامة الخميسي: مرجع سبق ذكره، ص، ص، 282، 283.

[3]– حسن شحاتة: مرجع سبق ذكره، ص131.

[4]– السيد سلامة الخميسي: مرجع سبق ذكره، ص283.

[5]– يعقوب أحمد الشراح: مرجع سبق ذكره، ص396.

[6]– أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: مرجع سبق ذكره ، ص 69 .

التعليمية–التعلمية تختلف في متطلباتها لمهارات الاتصال والتواصل ونوع التفاعل وكميته بين القائم بمهنة التعليم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم كما أن نجاعة أساليب التقويم تختلف وتتغير حسب الأهداف المسطرة في الإستراتيجية التعليمية المتبعة في المواقف التعليمية.

ومنه فالقائم بمهنة التعليم في التربية المعاصرة " إداري يتسلح بمجموعة من المهارات التي يديرها موقفه التعليمي ويضبط بها صفه الدراسي، فهو يصدر التعليمات، ويناقش، ويحاور ويطرح الأسئلة،...، وهو أيضا يضبط ويعاقب ويوجه في ضوء معطيات الموقف التعليمي وفي ضوء الأهداف التربوية وضوابط المجتمع المدرسي"[1] ، على أن لا يتعارض مفهومه للنظام والانضباط الصفي مع مفهوم الإدارة التعليمية الديمقراطية " فالإدارة من أجل النظام، والنظام من أجل التعلم الهادف ذي المعنى، يشكلان الإدارة الديمقراطية التعليمية، و التعلمية للصف، أما التسلط والتسيب فينشئان عدم المشاركة وعدم التخطيط وعدم المبالاة." [2]

وبناءً على ما تقدم، فإنه يتحتم تكوين القائم بمهنة التعليم في مجال الإدارة التربوية خاصة مقررات الإدارة التعليمية والمدرسية والذي يعني تدريبه وتنمية وعيه في المجالات الفرعية التالية: [3]

– فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته.

– القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات، واقتراح البدائل وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم.

– القدرة على العمل في جماعة وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات.

– القدرة على الالتزامات بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية.

" ومن هنا تبدو أهمية الدور الإداري للمعلم حيث يأخذ على عاتقه قيادة التلاميذ نحو ترجمة الأهداف التربوية إلى واقع عملي وسلوكي وإجرائي، فعن طريق المعلم يتم تنفيذ السياسة التعليمية والخطط التربوية وإرساء قواعد النظام السياسي العام للدولة وإحداث التغيير الاجتماعي المطلوب.... وجدير بالذكر أن مهنة التعليم لها

[1]– السيد سلامة الخميسي: مرجع سبق ذكره، ص280.

[2]– فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: مرجع سبق ذكره، ص232.

[3]– محمد صديق حمادة: مرجع سبق ذكره، ص62.

جانبين أساسيين هما : الجانب الفني والجانب الإداري، وإن الجانب الفني لا ينفصل عن مضمونه الإداري في العملية التعليمية، ولذا فإن دراسة الإدارة التعليمية على جانب كبير من الأهمية للمعلم." [1]

6.3. التكوين في مجال الوسائل التعليمية والتكنولوجيا في التعليم:

لقد نالت الوسائل التعليمية في وقتنا الحالي اهتماما كبيرا من المربيين الذين يعتبرونها جزءا هاما من الأنشطة والإجراءات التي يستعين بها القائم بمهنة التعليم، لتحقيق أهداف وغايات المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، خاصة في ظل التطور التكنولوجي الذي شهدته هذه الوسائل والتي أصبحت تسمى في أحدث تسمياتها بالتكنولوجيا في التعليم كونها تمثل ثمرة إفادة " العملية التربوية والتعليمية من نتائج التقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في أواخر القرن العشرين في شتى ميادين الحياة." [2]

و تُعرف التكنولوجيا في التعليم أو الوسائل التعليمية بأنها " مجموعة من المواد تُعد إعدادا حسنا، لتُستثمر في توضيح المادة التعليمية وتثبيت أثرها في أذهان المتعلمين، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في مختلف مراحل الدراسة. وتتنوع هذه الوسائل و تختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تُدرس لهم." [3]

وتنبع أهمية استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم " من الفوائد الناتجة من استخدامها والآثار القيمة من نواتج الاستخدام في تثبيت الأفكار والمعلومات والمعارف في أذهان المتعلمين ومقاومة النسيان"[4]. أما الأغراض التي تؤديها في التعلم فتنبثق من طبيعة الأهداف التي يُرجى أن تحققها الوسيلة ومن مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، لذا " ينبغي أن يختارها ويحددها المعلم، بفهم ودراية وإدراك كامل للعلاقة بينها وبين موضوع الدرس بشكل يمكنه من إثراء المواقف التعليمية." [5] ، وتتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تدريس مختلف المواد الدراسية من خلال المؤشرات التالية: [6]

---

[1]– إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن: الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ط1، 1982، ص، ص، 23، 24.

[2]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص225.

[3]– وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره، ص361.

[4]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، مرجع سبق ذكره ، ص 225.

[5]– حسن محسن زيتون: مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000، ص502.

[6]– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، مرجع سبق ذكره ، ص، ص، 226، 227.

- توفر الأساس المادي المحسوس لما يدرسه المتعلم من حقائق وأفكار.
- إن تقديم الخبرات بشكل محسوس و ملموس يجعلها أثْبت أثرا في ذهن المتعلم.
- إشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعليم والتعلم.
- تساهم في إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلمين للكشف عن المعرفة.
- تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلمين كما تزودهم بخبرات جديدة ومباشرة.
- تنمي الكثير من المهارات المعرفية والحركية والوجدانية مثل القدرة على رسم الخرائط، والقدرة على تمثيل الواقع برموز ومصطلحات، وإدراك العلاقات ما بين الواقع والرموز والمصطلحات الموجودة في الخريطة....وغيرها، وتنمية الإدراك الحسي المباشر للظواهر والأشياء، كما تنمي الحس الزمني والمكاني والتصويري والوصفي والتحليلي والتقويمي والاستنتاجي، وتنمي حب التعاون والاعتماد على النفس.

ويشكل عدم إلمام القائمين بمهنة التعليم –خاصة في الدول النامية– بالتقنيات التعليمية الحديثة مشكلة حقيقية أمام الاستخدام الأمثل والاستفادة المثلى من هذه التقنيات " كالكمبيوتر في التعليم والذي أصبح اليوم أمرا مقرا ومنتشرا في معظم مؤسسات التعليم بل إن الطلاب أصبحوا أكثر إلماما ودراية بالكمبيوتر من معلميهم وذلك لكثرة استخدامهم له في منازلهم." [1]

ولهذا ينبغي تكوين القائم بمهنة التعليم في مجال التكنولوجيا في التعليم ليتمكن من القيام بدوره كمختص تكنولوجي " يحقق قدرا من المعرفة التكنولوجية لذاته يستخدمها في إحداث عمليتي التعليم والتعلم....ومسايرة التقدم التقني في تكنولوجيا التعليم والاستفادة من الإنترنت والبريد الالكتروني والفيديو كونفرنس، وإرشاد التلاميذ إلى موارد المعلومات وفرص التعلم المتاحة عبر الإنترنت، وتدريب التلاميذ على الرجوع إلى المصادر المعرفية والتقنية لإثراء المنهج، وتخزين المعلومات الإلكترونية وإدارتها واستدعائها، وتحليل المادة التعليمية ونقدها وتفسيرها." [2]

[1]– يعقوب أحمد الشراح: مرجع سبق ذكره ، ص411.

[2]– حسن شحاته: مرجع سبق ذكره ، ص، ص، 128، 129.

6.4. التكوين في مجال المهارات الأدائية:

يقصد بالمهارات الأدائية "كل ما يرتبط بنوعية وطبيعة الأداءات المطلوب من المعلم إتقانها في فترة إعداده كي يقوم بمهام وظيفته على الوجه الأكمل، ويتضمن هذا البعد المهارات اللازمة قبل، وأثناء، وبعد الانتهاء من عملية التدريس " [1] ، وتتمثل هذه المهارات في مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، ومهارة التقويم.

- مهارة التخطيط :

يعتبر التخطيط عملا لازما لأي عمل من الأعمال، خاصة في عملية معقدة كالعملية التعليمية، لأن التخطيط يسمح للقائم بمهنة التعليم بتنظيم جهوده، وجهود طلابه وتنظيم الوقت، ويساعده على السير بالعمل الصفي في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة، ويمكّنه من الاختيار الأنسب للأساليب والإجراءات والأنشطة التي تساعد على إنجازها. ويقصد بالتخطيط في العملية التعليمية أنه " عملية تصور، وتدبر مسبق لكيفية تنفيذ عملية التعلم والتعليم التي سيقوم بها المعلم لتلاميذه في غرفة الصف بشكل منظم، ومرسوم هادف خلال فصل أو عام دراسي، وتتضمن تلك العملية المادة التعليمية، وأهدافها العامة والخاصة، وأبعادها ومجالاتها ومصادرها، وطرائق تعلمها وتعليمها الأساسية، و وسائلها وأساليبها وأنشطتها، وكيفية تقويمها وقياس تحصيل التلاميذ فيها من معرفة، ومهارات وقيم وتحديد الزمن لكل وحدة وفصل وحصة دراسية." [2]

ومنه يتضح أنه توجد ثلاثة أنواع من التخطيط التدريسي وهي:

- الخطة السنوية: وهي الخطة التي يضعها القائم بمهنة التعليم بغية تحقيق أهداف بعيدة المدى من المقرر الدراسي خلال السنة الدراسية لصف معين أو مرحلة معينة، ويجب أن تنطوي على عناصر أساسية يصر التربويون على ضرورة توافرها وهي أهداف تدريس المادة التي يروم وضع خطة سنوية لها، وهي التي يتضمنها المنهج المدرسي لتلك المادة، الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتنفيذ تلك الأهداف وفق طبيعة موضوعات المادة، وسائل وتقنيات التعليم المناسبة لطبيعة موضوعات المادة الدراسية وأهداف

[1]- محمود قمبر وآخرون: التربية وترقية المجتمع، دار الحكمة، الدوحة، 1989، ص512.

[2]- محمد حمدان زياد: التربية العملية الميدانية في فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: مرجع سبق ذكره ، ص، ص، 228، 229.

تدريسها، تنويع استخدام وسائل لتقويم بما يتناسب مع طبيعة أهداف تدريس المادة، وضع جدول زمني لتوزيع موضوعات و وحدات المقرر على أشهر السنة الدراسية.

– الخطة الفصلية: وهي خطة متوسطة المدى توضع لإنجاز وحدات تعليمية خلال فصل دراسي، حيث توزع موضوعاتها على مدار أسابيع الفصل الدراسي مع مراعاة تَضَمُّن هذه الخطة العناصر نفسها للخطة السنوية.

– الخطة اليومية: وهي خطة قصيرة المدى يحتاج إليها المعلم في عمله اليومي لإنجاز نشاطات تعليمية لدرس واحد، لذلك تسمى بالتخطيط اليومي أو عملية تحضير الدروس اليومية والتي تعد حجر الزاوية في بناء العملية التعليمية لأنه من خلالها يتمكن القائم بمهنة التعليم " من معرفة ورصد جوانب النقص في العملية التعليمية ككل، ومنه توجيه جهوده و وسائله نحو تحقيق الأهداف بشكل أفضل" [1] ، وعليه أن يضَمِّن هذه الخطة العناصر المكونة للخطط السابقة (السنوية و الفصلية).

ومنه فعملية التخطيط تمثل بُعد المهارات اللازمة للقائم بمهنة التعليم قبل عملية التدريس.

– مهارة التنفيذ:

وهذه المهارة " تشمل استخدام طرق وأساليب في التدريس و وسائط تعليمية متنوعة كالتواصل مع المتعلمين، وتنظيم الوقت والمكان، والمواد اللازمة للتدريس، وتكييف التدريس للإمكانات المتاحة، وتوفير بيئة صالحة للتعليم والتعلم، وإدارة التفاعلات داخل الفصل وخارجه. " [2]

ولهذا ينبغي على القائم بمهنة التعليم أن يفهم ويستوعب مختلف الأساليب والطرق التدريسية الحديثة وكيفيات تطبيقها خلال تنفيذ الدروس مراعيا في ذلك إتباع أسلوب التدرج في توصيل المعلومات لحصول التعلم لدى التلاميذ لأن " تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا

[1] – محي الدين توق وعبد الرحمان عدس: أساسيات علم النفس التربوي، دارجون وابلي وأبنائه، نيويورك، 1984، ص42.

[2] – محمد أحمد سعفان و سعيد طه محمود: مرجع سبق ذكره، ص79.

قليلا....و يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد إليه حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم....." [1]

والتنفيذ عموما يكون وفق الخطة التي رسمها القائم بمهنة التعليم أثناء تحضيره للدرس، وبالتالي فعملية التنفيذ هي الجانب التطبيقي الواقعي والممارسة الفعلية لمختلف الخطط النظرية (السنوية، والفصلية، واليومية)، وهي بذلك تمثل بُعد المهارات اللازمة للقائم بمهنة التعليم أثناء عملية التدريس.

- مهارة التقويم:

يولي الأدب التربوي المعاصر اهتماما بالغا لعملية تقويم التعليم والتعلم في مجالات المعرفة المختلفة سواءً كانت تخصصات علمية أو أدبية " لمعرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة لتعزيز عناصر القوة في عمليتي التعليم والتعلم وإقرارها ومكافأتها ومعالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس." [2]

ورغم أن التدريس يعد أحد عناصر الخطة الدرسية، إلا أنه لا يظهر في جزء مستقل، بل يظهر ضمن خطوات سير العملية التعليمية، ويسمى بالتقويم التكويني، وتخصص الخطوة الأخيرة للعملية التعليمية لإجراء التقويم الختامي، وهناك تقويم سابق لهذين التقويمين وهو التقويم الذي يجريه القائم بمهنة التعليم قبل بدء عملية التعليم كتحديد مستوى استعداد التلاميذ للتعلم، وتحديد مستوى قدراتهم واهتماماتهم و ميولاتهم، حتى يتمكن من التخطيط الجيد للدرس ويسمى هذا بالتقويم القبلي. وهذا يُظهر مسايرة التقويم لكل مراحل التدريس وعناصره، لذا يُنظر إليه على أنه " وسيلة هامة يُحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهاج ومحتواه وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج، والطالب المتعلم ومدى ما حصَّل من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية." [3]

وبشمول التقويم لجميع أطراف العملية التعليمة وملازمته لها في كل خطواتها فإنه يرجى من خلاله تحقيق أغراض متعددة في التدريس من بينها ما يلي: [4]

[1]- عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، الجزء الأول، الفصل29، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دون تاريخ، ص533.

[2]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، مرجع سبق ذكره، ص265.

[3]- وليد أحمد جابر: مرجع سبق ذكره، ص389.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، مرجع سبق ذكره، ص266.

– معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

– الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في الموارد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

– يزود المعلم بتغذية راجعة عن فعالية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

– يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها.

وليتمكن القائم بمهنة التعليم من تحقيق أغراض التقويم، عليه القيام بعملية تقويم شاملة لكل جوانب شخصية المتعلم، وذلك بقياس النمو المتكامل من حيث الأهداف التربوية والتعليمية المراد تحقيقها من خلال التعليم والتعلم في الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني من شخصية المتعلم، ولا يقتصر على الشكل التقليدي المتبع حاليا في الامتحانات وهو التركيز على جانبه التحصيلي فقط، وإهمال الجوانب الأخرى، وهذا ما يتطلب منه أن يؤدي دوره كمُقَوِّم من حيث " تَعَرُّفِ أساليب التقويم المختلفة وأدواته، والمشاركة في بناء بنوك الأسئلة، وتصميم الاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة والإجراءات العلاجية، وأساليب التغذية الراجعة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأداء، والتقويم الفريقي، وبناء سجلات الأداء، وقياس ذكاءات التلاميذ المختلفة، وإعداد ملفات التقويم الشامل." [1]

من خلال ما تقدم يتبين مدى أهمية المهارات الأدائية (مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم) بالنسبة للقائم بمهنة التعليم، إذ تشكل عنصرا هاما من خلفيته البيداغوجية، لذا يجب تكوينه في مجال هذه المهارات ليكون قادرا على الاستعمال الأمثل لها خلال قيامه بعملية التعليم.

[1]– حسن شحاتة: مرجع سبق ذكره، ص ،ص، 129،130.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل مجموعة من العناصر التي توسع معرفتنا بمتغيري موضوع الدراسة، وهما الإشراف التربوي وأداء الأساتذة، كما أنها تعمق فهمنا ودرايتنا بهذا الموضوع. وقد وجدنا أن للإشراف التربوي أنماطا متنوعة منها الإشراف التفتيشي، والديمقراطي، والتشاركي، وهي أنماط إشرافية تطورت بتطور التربية والتعليم وبتطور مدارس الفكر الإداري والفلسفي أيضا. كما توصلنا إلى أن الإشراف التربوي عملية أو ظاهرة اجتماعية، إنسانية، وقيادية، كما تعرفنا على السمات الأساسية التي يجب توافرها لدى المشرف التربوي ليكون قادرا على أداء عمله بكل إتقان. وفيما يخص متغير أداء الأساتذة فقد تعرفنا على الجوانب المختلفة من هذا الأداء والتي تُقسم إلى تقسيمات مختلفة، اعتمدنا نحن بدورنا على التقسيم الذي يتضمن الجانب الأكاديمي التخصصي، الجانب الثقافي الاجتماعي، الجانب المهني (البيداغوجي).

الفصل الرابع

التعليم الثانوي في الجزائر

الفصل الرابع

التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد.

أولا: تعريف التعليم الثانوي.

ثانيا: أهداف التعليم الثانوي.

ثالثا: مهام التعليم الثانوي.

رابعا: تطور التعليم الثانوي.

خامسا: إصلاح التعليم الثانوي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يضم نظام التعليم الرسمي في الجزائر مراحل متعددة، منها مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر همزة الوصل بين مختلف المراحل التعليمية الأخرى. لذلك فقد خصها المشرع المدرسي بعناية بالغة، حتى يمكن للفرد والمجتمع قطف ثمارها عن طريق تحقيق الأهداف التربوية العليا، التي يرغب المجتمع بلوغها، من خلال تقوية فعالية الأداء وبناء قاعدة اجتماعية تقوم على أسس متينة يميزها التمسك بالقيم الخلقية التي تسعى التربية إلى غرسها في أبناء المجتمع.

وسنحاول في هذا الفصل التعرف على التعليم الثانوي في الجزائر من خلال التطرق إلى العناصر التالية:

1- تعريف التعليم الثانوي، لإعطاء صورة واضحة وشاملة عن هذه المرحلة التعليمية.

2- أهداف التعليم الثانوي، وهي الغايات التي يسعى المشرع المدرسي بلوغها من خلال هذه المرحلة التعليمية الهامة بالنسبة للفرد والمجتمع.

3- مهام التعليم الثانوي، وهي مجموع الوظائف التي صممت وفق ما يتطلبه المجتمع الجزائري لدفع عجلة التطور والتقدم الحضاري للأمام.

4- تطور التعليم الثانوي من خلال عملية الجزأرة التي صاحبت تزايد أعداد التلاميذ والأساتذة في الجزائر.

5- إصلاح التعليم الثانوي وإعادة هيكلته لمواكبة التطور الحاصل في المجتمع الجزائري وفي المجتمع العالمي.

أولا: تعريف التعليم الثانوي:

يعد التعليم الثانوي المرحلة التعليمية التي يستقبل فيها التلاميذ بعد نهاية المرحلة المتوسطة وذلك وفقا لشروط قانونية محددة. بمعنى أن التعليم الثانوي مرحلة تعليمية تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط بأطوارهما الثلاثة، طورين في الابتدائي وثالث في المتوسط، وهذا وفق شروط الانتقال المحددة من طرف وزير قطاع التربية.

إن التعليم الثانوي وزيادة على المهمة التربوية العامة المسندة للمدرستين الابتدائية والمتوسطة، يتولى مهام أخرى تتجلى في دعم المعارف السابقة المكتسبة ومراعاة مؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع من خلال التخصص التدريجي، وهو بذلك يساعد التلاميذ على الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة في التعليم العالي، ويشتمل التعليم الثانوي على ثلاثة أصناف:

-التعليم الثانوي العام والذي يقوم بإعداد التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي.

- التعليم الثانوي المتخصص والذي يهدف إلى تدريب التلاميذ في التخصصات التي يظهرون فيها تفوقا وتميزا، وتدوم مدته ثلاث سنوات شأنه شأن التعليم الثانوي العام.

- التعليم الثانوي التقني والمهني و الذي تدوم مدته من سنة إلى أربع سنوات[1]، ويهدف إلى إعداد الشباب للعمل في مختلف التخصصات والذي ينظم من خلال الاتصال الوثيق بالمؤسسات العمومية ومنظمات العمل.

إذن من خلال ما تقدم يمكن القول أن التعليم الثانوي يعد أهم مرحلة تعليمية في النظام التربوي باعتباره الحلقة الرابطة بين التعليم المتوسط والتعليم العالي، كما يعد أكثر أنواع التعليم قيمة ومنزلة في معظم الأنظمة التربوية باعتباره يقود إلى الفرص التعليمية العالية المرغوب فيها من قبل الملتحقين به، فهو محل عناية واهتمام في معظم النظم التربوية [2] . لذا فقد أولى المشرع المدرسي عناية بالغة بتنظيم التعليم الثانوي وتسيير مؤسساته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ما يعكسه المرسوم 76-82 المؤرخ في 16-04-1976 والذي تضمن ستة فصول:

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، النشرة الرسمية للتربية، أمر مؤرخ في 16 أفريل 1976 (المواد33، 34، 35، 36، 37، 38) عدد خاص بدون تاريخ ص ص 80،81.

[2]- رابح تركي: أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط2، الجزائر، 1992، ص 40.

– الفصل الأول (مواد 1-11): وهو عبارة عن أحكام عامة، وتوضح مواده أن التعليم الثانوي يمنح في مؤسسات عمومية موضوعة تحت وصاية وزير التربية تسمى المدرسة الثانوية أو المتقن، وهي تنشأ وتغلق بمرسوم، كما يجوز للوزير فتح ملحقات للتعليم إذا اقتضت الحاجة، كما توضح مختلف الأقسام والمصالح والهياكل والتجهيزات التي يمكن للمؤسسة أن تمتلكها، بالإضافة إلى ذلك توضح مهام الإدارة والتسيير من خلال مصالح إدارية وتربوية ومالية، بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به المؤسسات في رفع المستوى الثقافي والعلمي والتكويني.

– الفصل الثاني (مواد 12-18): اهتم بنظام الدراسة والقبول في المؤسسة والذي يختص به وزير القطاع، بالإضافة إلى مدة الدراسة ثلاث سنوات والتي يمكن أن تمدد أو تختصر تبعا للمقتضيات التربوية. وتختم الدراسة بشهادة البكالوريا، أما في التعليم التقني فتختم بشهادة تقني وتمنح شهادة الأهلية المهنية إثر دراسات تكوين جزئي.

– الفصل الثالث (مواد 19-21): اهتم بالمجموعة التربوية ودور الأنشطة الثقافية والرياضية وتفاعل التلاميذ والموظفين في تسهيل إيجادها وكيفية وضع البرنامج السنوي لتلك النشاطات من طرف المدير، كما اهتم بلائحة النظام الداخلي المنظم لحياة المجموعة التربوية والذي يضعها مجلس التوجيه والتسيير وتصادق عليه سلطة الوصاية.

– الفصل الرابع (مواد 22-26): وهو عبارة عن أحكام مالية توضح من يقوم بإعداد ميزانية المؤسسة التي تعرض على مجلس التوجيه والتسيير للمداولة ثم على الوصاية للمصادقة، ويقوم المتصرف المالي (المحاسب) بحسابات المؤسسة وتسيير مختلف أموالها وهذا تحت وصاية المدير، كما يضع حساب التسيير الذي يقوم المدير بعرضه على مجلس التوجيه والتسيير مرفقا بتقرير التسيير المالي للمؤسسة وأموالها، ومن ثمة يعرض على الوزير مرفقا بملاحظات مجلس التوجيه والتسيير للمصادقة عليه.

– الفصل الخامس (مواد 27-29): أحكام خاصة توضح الجهة المحددة للشبكة الوطنية من مؤسسات التعليم الثانوي طبقا للمخطط الوطني للتنمية، وتقوم الدولة بتحمل بناء أو تجديد هذه المؤسسات وجميع المنشآت التابعة لها. كما توضح أن والي الولاية و بالتعاون مع مدير التربية الولائي هو المكلف بمهمة الإنجاز وكذا تسند إليه مسؤولية الدراسات التقنية وإبرام الصفقات وتنفيذها واستلام البناءات.

– الفصل السادس (مواد 30-33): أحكام انتقالية مبينة استمرار ثانويات التعليم العام وثانويات التعليم التقني في انتظار الإنشاء الفعلي للمدارس الثانوية، كما يستمر تسليم بكالوريا التعليم الثانوي والشهادات المختلفة طبقا للتنظيمات المدرسية المعمول بها وكذا المصادقات، والشهادات الدراسية طيلة الفترة الانتقالية.

على الرغم من أن المرسوم والمفاهيم التي استخدمها والتي تؤكد على طبيعة المرحلة التي نشأ فيها والتي تعكس التصورات الإيديولوجية الوطنية النضالية والثورية، إلا أنه تعرض لعوائق أبقت الأهداف الفعلية بعيدة عن إحداث التغييرات كلها في الميدان، فلا تسمية المدرسة الثانوية وجدت الرواج الإستعمالي و لا نمط التعليم التقني والشهادة التي يمنحها وجد حظه في التطبيق، أضف إلى ذلك أن تسيير المؤسسات لم يكن حكرا على مجلس التوجيه والتسيير حيث عرفت سنة 1983 إنجازا تشريعيا تنظيميا شكل المرجعية والذي تم تهذيبه في السنة الدراسية 1992/1991، لكن الملاحظ أنه لم يخرج عن إطار مبادئ التربية في الجزائر.

يشير المنشور الوزاري رقم 1533 المؤرخ في 1991/03/11 والمتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي أن هذا الأخير حقق تطورا وأهدافا كبرى والتي تركزت في البعد الكمي، حيث أن التحليل كشف جملة من النقائص كانت السبب في انخفاض النوعية وضعف المردود، وهي الوضعية التي ساهمت فيها جملة من العوامل الاجتماعية والتنظيمية والتربوية، لذا وجب التأكيد على ضرورة النظر من جديد في الهيكلة القائمة دون إغفال وضعية الهياكل والتجهيز و التأطير.

صحيح أن مؤسسة التعليم الثانوي تلعب دورا مهما في المجال التعليمي الضيق من خلال تمكين التلاميذ من الالتحاق بالتعليم العالي، لكن ليس هذا فحسب، حيث تلعب دورا آخر من خلال كونها مجتمعا قائما بذاته فيه العديد من الأطراف وما ينشأ عنها من علاقات اجتماعية تتجلى فيها رؤية التلاميذ إلى الحياة والوطن، وتبرز فيها مختلف الفروق الفردية والآراء، لذا تحاول المناهج التربوية التكفل بهذه السمات والدفع لجعل الحوار العقلاني أسلوب التفاعل الصفي وتثبيته كتقليد في نسيج العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة.

يقوم التشريع المدرسي بتوفير أدلة العمل لإنجاز الأعمال وتنظيم الأنشطة التربوية ويعمل على إثراء الساحة التربوية بنصوص ذات علاقة، لكن المسألة التنظيمية تتطلب المزاوجة الناجحة بين ظروف المؤسسة والنص مع هامش للحركة وذلك من خلال إيجاد نقاط مشتركة بين مقتضيات النص وقابلية الميدان، الأمر الذي يساعد على الإنجاز الفعال للعملية سواء من الناحية البيداغوجية أو من النواحي الأخرى، ولذا فمدير المؤسسة يتطلب نجاحه

أمام هذه المسؤوليات والأعباء الثقيلة بالإضافة إلى تطبيقه القانون، التمتع بشخصية وصفات قادرة على إحداث التوازن بين صرامة القانون من جهة وتمرد الإنسان من الجهة الأخرى، وتساعد مختلف الهياكل والتجهيزات و التأطير على الإيفاء بخدمة بيداغوجية قادرة على بلوغ الأهداف المحددة. والملاحظ أن المدارس الثانوية تتميز عن المدارس الأولية بمنظومة من الأنشطة اللاصفية لها دور فعال في الارتقاء بالمهارات الاجتماعية والهوية النفسية للمراهقين. كما أن البحث في المزايا النسبية لحجم المدرسة الثانوية من منظور بيئي أوضح أن نسبة التلاميذ إلى النشاطات أقل من المدارس الكبيرة. أما المدرسة الصغيرة فتجعل من كل تلميذ مسؤولا على نجاحه، بالإضافة إلى العلاقات بين التلاميذ والمعلمين تكون أكثر قربا ومباشرة، الأمر الذي ينمي الحوار وهي مهمة شعور المجتمع بهويته، وتجدر الإشارة أن حجم المدرسة الحرج بين 500-700 تلميذ وأي زيادة بعد هذه العتبة سيكون لها أثر ضئيل.

ثانيا: أهداف التعليم الثانوي:

جاء في الجريدة الرسمية الصادرة بتاريخ 1986/02/16 ما يلي " إن للتربية والتكوين دورا بالغ الأهمية في تطوير الشخصية الوطنية وفي إقامة مجتمع منسجم يكون فيه المواطن متصلا بجذوره، متعلقا بأرض أجداده، آخذا بأسباب التقدم... ". والتعليم الثانوي مرحلة من مراحل العملية التعليمية وعليه فإن أهدافه تدور في فلك أهداف المنظومة التربوية والتي لا ترتبط بالجانب التحصيلي فقط، بل تتعدى إلى تعزيز الانتماء الاجتماعي الثقافي للتلاميذ وتوثيق صلتهم بالوطن، كما تعد المدرسة امتدادا طبيعيا للأسرة من خلال التعاون والتفاعل بينهما للنهوض بالمهام المشتركة في إعداد النشأ لتحمل المسؤوليات. وعليه فإن اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي في 1989 خلصت إلى التأكيد على أن التعليم الثانوي مرحلة حاسمة في إعداد المواطن لتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وذلك من خلال أهداف التربية العامة والمتمثلة في اكتساب المعارف و الأهداف المنهجية، واكتساب العمليات المنطقية الرياضية ومختلف اللغات والتعبير الفني. بالإضافة إلى أهداف التكوين العلمي والتقني من خلال الاهتمام بالعلوم واكتساب مهارات تقنية مهنية، وتنمية الرغبة في التحري العلمي والتصور واللجوء إلى المنهجية التجريبية في المشاهدة واستخلاص الاستنتاج والتأكد من النتائج وتنمية الفهم واكتساب معنى المسؤولية الاجتماعية.

إن الملاحظ لهذه الأهداف يرى أنها لم تخرج عن النصوص التشريعية والتنظيمية لسنة 1976 على الرغم من أن اللجنة قدمت اجتهادا وتفصيلا بلور مجالات فرعية لضمان توجيه الفعل التعليمي-التعلمي في مسعى ناجح

لتحقيق تلك الأهداف. أما اللجنة الاستشارية المشكلة في 1991/10/21 فقد صنفت الأهداف التربوية للتعليم الثانوي في ثلاث محاور كبرى وهي:

- أهداف التكوين الثقافي القاعدي المشترك والمتضمن الأهداف المعرفية والمنهجية والسلوكية والمهارات التقنية.
- أهداف خاصة بالتعليم الثانوي العام والتقني الرامي إلى إكساب التلاميذ المعارف اللازمة للمرحلة التعليمية العليا.
- أهداف خاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي الهادف إلى إكساب المعارف اللازمة للالتحاق بالتكوين التكميلي أو مواصلة التكوين في التعليم العالي في مستوى تقني سامي.

وعليه فإن هذه الأهداف حملت تصورا جديدا من خلال جعل السنة الأولى ثانوي قاعدة للتوجيه نحو نمطين للتعليم، نمط التعليم نحو تحضير البكالوريا والانتقال إلى التعليم العالي، ونمط الدراسة والتأهل للتكوين والمهن مع الإبقاء على إمكانية الالتحاق بالتعليم العالي في مستوى تقني سامي كل حسب قدراته ونتائجه المدرسية.

على الرغم من أن الفكرة لها ما يبررها علميا، حيث أن المدرسة والمنظومة التربوية ظلت تعاني من انخفاض نسبة النجاح في البكالوريا وضعف التقويم التربوي الأمر الذي يجعل مسألة الانتقال إلى قسم أعلى لا تعبر عن حقيقة المستوى والقدرات، بالإضافة إلى مشكل الاكتظاظ في الأقسام نتيجة تدفق التلاميذ من التعليم الأساسي وخصوصا في الأقسام النهائية نتيجة ضعف نتائج البكالوريا. كما أن هناك صعوبة في استجابة المضامين البيداغوجية للهدف المزدوج والمتمثل في الإعداد للجامعة والإعداد للحياة العملية، كل هذا يضاف إليه اللاتجانس في تشكيلة الأفواج التربوية من حيث المستوى التحصيلي، إلا أن هذه الفكرة لم تأخذ فرصة كافية للتنفيذ، حيث تعرضت لموجة عارمة من الرفض وتم إجهاض مشروع إعادة الهيكلة في المهد.

والجدير بالذكر أن وزارة التربية قامت في السنوات الأخيرة بإدخال نظام أكثر موضوعية للقبول والتوجيه، متصدية لظاهرة ضعف المردود والنتائج ولتجنب الانتقال الشبه آلي من قسم أدنى إلى آخر أعلى.

ثالثا: مهام التعليم الثانوي:

إن مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة لإعداد التلاميذ لاجتياز شهادة البكالوريا، وعليه فإن مهامه تكتسي أهمية بالغة على عدة مستويات. فعلى المستوى البيداغوجي تقع عليها مهمة الارتقاء بالتلاميذ من مستوى التلقي

والتحصيل إلى مستوى النقد والتحليل والذي يعد بمثابة إعداد للمرحلة التعليمية العليا. أما على المستوى الاجتماعي فإنها المرحلة التي تقوم بإعداد كوادر المجتمع ومختلف المهارات الفنية، الأمر الذي يعد بمثابة خدمة كبيرة للاقتصاد الوطني، وهذا ما أكده الأمر 35-76 المؤرخ في 1976/04/16 من خلال المواد 35، 36، 37.[1]

إنه على الرغم من أن التعليم الثانوي هو استكمال للمراحل التعليمية السابقة، إلا أنه يتجاوز مجرد توكيد أسس التعليم والتعبير والفهم إلى استخدام هذه الأسس في المعرفة ودراسة نواحي الفكر ومظاهر الحياة المختلفة، الأمر الذي يجعل التلميذ مدركا و قادرا على اكتساب المفاهيم والمهارات العقلية والمثل العليا. وعليه فإن هذه المرحلة التعليمية تكتسي أهمية بالغة وضرورة كبيرة في حياة الدول المتحضرة. وهذا ما توصلت إليه اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين العالي، حيث خلصت إلى أن مهام التعليم الثانوي والتي تكون في إطار القيم العربية الإسلامية تلتقي عند إعداد وتكوين المواطن المعتز بانتمائه الوطني والمساهم في نهوض مجتمعه. هذه المهام يمكن تلخيصها في ثلاث نقاط أساسية تتمثل في:

- تنمية شخصية التلميذ والمواطن الذي يعد صميم التربية ومن أهم واجباتها.
- إعداد الشباب للحياة العملية أو لمواصلة الدراسات العليا خدمة لحاجة المجتمع الاقتصادية وتنمية الأفراد.
- الاستجابة إلى الرغبة وتحقيق الحرية، والإنصاف، والقيم الاجتماعية، وأهداف المنظومة التعليمية.

إن هذه المهام في الحقيقة لم يكن لها ميدانيا الأثر المرضي لما رسم من أهداف حيث أعاقتها الكثير من العوامل، فالمضامين البيداغوجية للمناهج التربوية والمحتوى التعليمي الواحد ليس في مقدوره تحقيق المهمة المزدوجة للتعليم الثانوي في الإعداد للحياة العملية وللدراسات الجامعية بنجاح. أضف إلى ذلك عدة نقائص أهمها نقص الانسجام مع بقية الأطوار التعليمية والتكوينية. وعليه تطلب الأمر استشارة واسعة من خلال لجنة وطنية استشارية للشعب والبرامج، ضمت ممثلين عن القطاعات المعنية والمتمثلة في وزارات التربية، الجامعات، الشؤون الدينية، التكوين المهني والتمهين، الوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا والبيئة والمجلس الوطني للتخطيط. وتم تنصيب هذه اللجنة بتاريخ 1991/10/21 ودام عملها مدة ثلاثة أشهر، ثم قدمت تقريرا تضمن تحليلا يبين الدور المنوط بهذا الطور من التعليم، ورؤية تجديدية مستقبلية. ومما جاء في هذه الاستشارة أن التعليم الثانوي حلقة في سلسلة منظومة التربية والتكوين والتشغيل، فهو يستقبل المنتقلين من مرحلة التعليم الأساسي من جهة، ومن جهة أخرى

[1]- رابح تركي: وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية، الثقافة، العدد 63، السنة 19، رجب شعبان 1401هـ، ماي يونيو 1981م، ص36.

يقوم بتزويد التعليم العالي بالطلبة الذين يلتحقون به، كما يزود أيضا عالم الشغل والتكوين المهني. وعليه يتحتم مواصلة العمل لتحقيق الأهداف التربوية العامة وذلك من خلال جملة من المهام والتي وإن لم تختلف في التوجه العام السابق، إلا أنها حملت في ثناياها تصورا أكثر وضوحا لما يجب تحقيقه في المرحلة الثانوية، كما أشارت إلى رؤية جديدة لهيكلة التعليم الثانوي و وضعه في نمطين، الأول يعد للجامعة و الآخر تأهيلي يعد لعالم التشغيل وذلك من خلال:

- دعم وتعميق وتوسيع المعارف المكتسبة سابقا وتوظيفها في وضعيات التعليم المختلفة.
- التحكم في الأدوات الأساسية للتعبير وجعلها وسيلة عمل فعلية وأداة التبادل و التواصل.
- اكتساب قدرات الاستدلال والتحليل والتلخيص والفهم وتنمية روح النقد واستقلالية الحكم.
- التحكم في اللغات الأجنبية والقدرة على استعمالها في كسب المعارف وإثراء الثقافة الوطنية.
- اكتساب المعارف العلمية والمهارات اليدوية.
- ضمان التعليم في شعب مختلفة حسب القدرات والإمكانات لمواصلة الدراسات العليا أو التوجه للحياة العملية.
- تفتح الشخصية وفقا للقيم الوطنية والثوابت الروحية والحضارية التي صاغها ورسخها الإسلام.

رابعا: تطور التعليم الثانوي:

عرف التعليم الثانوي بعد الاستقلال تطورا كميا في عدد التلاميذ وذلك استجابة لتطور المجتمع وحاجته وتطبيقا لسياسة ديمقراطية التعليم التي جاءت بها النصوص المؤسسة للمنظومة التربوية.

جدول رقم 01 يبين تطور عدد التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي بين 1962-1981:

السنة الدراسية	المجموع
63-62	31.923
64-63	56.105
65-64	69.174
66-65	88.034
67-66	96.931
68-67	105.931
69-68	121.401
70-69	147.182
71-70	180.810
72-71	229.572
73-72	269.572
74-73	293.799
75-74	396.838
76-75	481.055
77-76	589.227
78-77	718.122
79-78	821.188
80-79	902.938
81-80	1.800.486

المصدر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد استقلال، ص 161.

إن الملاحظ لعدد التلاميذ في التعليم المتوسط والثانوي يرى تطورا في العدد من سنة لأخرى، وخصوصا في السنوات الأخيرة حيث عرفت السنة الدراسية 80-81 تضاعفا مقارنة بالسنة السابقة. ولقد كان التعليم الثانوي في الجزائر منقسما إلى قسمين: التعليم المتوسط والثانوي العام والتقني تحت إشراف وزارة التربية، و التعليم المتوسط

والثانوي الأصلي وتشرف عليه وزارة الشؤون الدينية. لكن بدءا من الموسم الدراسي 76-77 تم إلغاء هذا التقسيم وتوحيد التعليم مع تدعيم مادة الدين في المرحلة التعليمية الابتدائية والمرحلة الثانوية.[1]

ولقد عرف التعليم الثانوي تطورا ساير مسيرة المنظومة التربوية ومختلف الخصائص والمتغيرات التي كانت تحكمها، ويمكننا الحديث على مراحل:

❖ المرحلة الأولى (1962-1975): وقد تميزت هذه المرحلة باشتمالها على ثلاثة أنماط تعليمية:

- نمط تعليمي ثانوي لمدة ثلاث سنوات والذي يتفرع إلى تعليم عام يعد للبكالوريا في الرياضيات والعلوم التجريبية والفلسفة. وتعليم تقني يعد للبكالوريا في التقنيات الرياضية والتقنيات الاقتصادية.

- نمط تعليم صناعي وتجاري لمدة خمس سنوات والذي يتوج بشهادة الأهلية في التعليم الصناعي أو في التعليم التجاري والذي تم تغييره بشعب التقنيات الصناعية وتقنيات المحاسبة و الذي يتوج بشهادة تقني.

- نمط تعليم تقني لمدة ثلاث سنوات يتوج بشهادة الكفاءة المهنية ومن ثمة شهادة الاقتدار التي يتم الحصول عليها بعد تعليم تقني مهني لحملة شهادة الكفاءة المهنية يدوم ثلاث سنوات من الدراسة المتخصصة المفتوحة. وابتداء من عام 1971 تم دعم التعليم التقني وذلك بالشروع في تعويض إكماليات التعليم التقني بالمتاقن .

وعرفت هذه المرحلة جزأرة سلك التأطير

[1]- تركي رابح: وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية، الثقافة، مرجع سابق، ص ص 32، 33.

جدول رقم 02 يوضح جزأرة أساتذة التعليم الثانوي التقني بين 1963-1976:

الجنسية / السنة الدراسية	المجموع	الأجانب	الجزائريون	النسبة المئوية	
				الأجانب	الجزائريون
64-63	250	171	79	% 68,4	% 31,06
68-67	384	301	83	% 78,38	% 32,61
73-72	449	345	104	% 76,83	% 23,16
77-76	843	449	394	% 53,83	% 46,73

المصدر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص 101.

إن الملاحظ أن نسبة الأساتذة الجزائريين ظلت أقل من نسبة الأساتذة الأجانب حيث لم تتعدى الثلث، بل لم تتعدى في السنة الدراسية 72-73 نسبة 23 %، الأمر الذي دفع إلى انتهاج سياسة التكوين والتي أتت أكلها حيث وصلت النسبة سنة 76-77 إلى 46,73 % وهي نسبة معتبرة مقارنة بالسنوات السابقة.

جدول رقم 03 يوضح جزأرة أساتذة التعليم الثانوي بين 1962-1976:

الجنسية / السنة الدراسية	المجموع	الأجانب	الجزائريون	النسبة المئوية	
				الأجانب	الجزائريون
63-62	1216	684	552	% 56,25	% 43,75
68-67	2446	1525	920	% 62,38	% 37,61
71-70	3551	2387	1164	% 67,22	% 32,77
75-74	4229	2259	1870	% 54,71	% 45,22

المصدر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مرجع سابق، ص 101.

إن ما قيل سابقا عن جزأرة أساتذة التعليم الثانوي التقني ينطبق على أساتذة التعليم الثانوي، حيث ظلت النسبة أقل من نسبة الأجانب، لكن مقارنة بنسبتهم في التعليم التقني فتواجدهم أقوى، الأمر الذي يعكس استطاعة أقوى للتكوين في هذا النوع من التعليم، أضف إلى ذلك انحصار التعليم الذي شرعه الإستعمار الفرنسي للأهلي إبان الإحتلال على التعليم النظري العام.

❖ المرحلة الثانية (1976-1990): صدر خلال هذه المرحلة الأمر 35-76 المتعلق بالتربية والتكوين والذي تم من خلاله تحديد مهام التعليم الثانوي والذي لم يتم تطبيقه ميدانيا، وخلال هذه المرحلة صدر القرار القاضي بالتسوية بين التكوين في المتاقن والتكوين في الثانويات التقنية سنة 1978.

وتميزت هذه المرحلة بالتزايد الكبير في عدد التلاميذ، وكانت نسبة التزايد الأكبر من نصيب التعليم التقني. كما عرفت هذه المرحلة خلال الثمانينات مشاريع إصلاح التعليم الثانوي ومنها مشروع الإصلاح لسنة 1984 والذي تم من خلاله إحداث شعب جديدة حتى وصل العدد إلى 22 شعبة، وهذا ما جعل هذه المرحلة تمتاز بروح جديدة في مجال التشريع والتنظيم و مشاكل عديدة حالت دون تنفيذ كل ما جاء به الأمر السابق (35-76). ومما يحسب لهذه المرحلة الإنجازات التي تمت على مستوى الجزأرة والتعريب وديمقراطية التعليم، فقد نصت وثيقة مشروع الميثاق الوطني سنة 1976 على إجبارية التعليم وتعميمه على الأطفال دون الإخلال بمبدأ العدالة الإجتماعية واستبعاد كل أشكال التمييز.

جدول رقم 04 يبين تطور جزأرة أساتذة التعليم الثانوي التقني (الطويل) بين 1976-1987:

الجنسية / السنة الدراسية	المجموع	الأجانب	الجزائريون	النسبة المئوية	
				الأجانب	الجزائريون
77-76	843	449	394	% 53,26	% 46,73
82-81	1404	550	854	% 39,17	% 60,82
84-83	1114	395	719	% 35,45	% 64,54
85-84	1487	521	966	% 35,05	% 64,96
86-85	2163	587	1576	% 27,13	% 72,86
87-86	2528	653	1875	% 25,83	% 76,16

المصدر: الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، مرجع سابق، ص 101.

إذن وكما ورد سابقا فنسبة الأساتذة الجزائريين عرفت تفوقا على نسبة الأساتذة الأجانب من سنة لأخرى، حيث وصلت في العام الدراسي 86-87 نسبة 76,16 %، هذا التفوق الذي جاء ثمرة للجهود المبذولة في مجال تكوين المكونين.

❖ المرحلة الثالثة (1991-1998): عرفت هذه المرحلة عملية هيكلة جديدة، وعرف التعليم الثانوي اهتماما واسعا وإعادة النظر فيه تنظيميا، حيث كلفت لجنة بمهمة تحقيق أهداف هذه الهيكلة الجديدة والمتمثلة في إيضاح نمطي التعليم المعد للجامعة والمؤهل للحياة العملية، و وضع نظام توجيه يعتمد على التقويم الموضوعي المتكامل، بالإضافة إلى تقليص عدد الشعب في كلا النمطين وتفادي التخصص المبكر مع إضفاء التماسك الداخلي للتعليم وضمان انسجامه مع التعليم الجامعي من جهة وعالم الشغل من الجهة الأخرى.

وعليه تم اقتراح أن يشتمل التعليم الثانوي على ثلاث أنماط تعليمية وهي:

- تعليم تكنولوجي يعد للجامعة ويضم شعب الهندسة والتسيير والاقتصاد.
- تعليم عام ويضم شعبة العلوم الدقيقة التي خلفت شعبتي الرياضيات والرياضيات التقنية، كما يضم شعبة الطبيعة والحياة، وشعبة الآداب التي تضم ثلاثة شعب هي شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، شعبة الآداب والعلوم الشرعية، وشعبة الآداب واللغات الأجنبية.
- تعليم تأهيلي للحياة العملية.

إن الملاحظ على هذه الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي يستشف ملامح رؤية مستقبلية واقعية للوقوف على المشاكل السابقة والتصحيح، لكن هذه الهيكلة في الحقيقة لم تطبق سوى في العام الدراسي 92-93 حيث تم إلغاء نمط التعليم التأهيلي وتعويضه بالتعليم الثانوي التقني المتَوِّج بشهادة البكالوريا، وذلك من دون تقويم موضوعي، وهذا ما قاله المجلس الأعلى للتربية الذي رأى إلغاء العمل بالمشروع قبل رؤية آثاره المادية يعتبر تسرعا بسبب الخوف من النجاح أو الفشل، وعليه تظهر إرادة عدم ترك الفرصة للتجريب وكأنها تحامل وخوف من بعض الفاعلين المؤثرين.

وعليه وبدءا من العام الدراسي 93-94 كان التعليم الثانوي مهيكلا وفقا لنمطين تعليميين يستمران ثلاث سنوات ويتوجان بشهادة البكالوريا هما:

- نمط تعليم عام وتكنولوجي يعد للجامعة.
- نمط تعليم تقني يعد للحياة العملية أو لتكوين جامعي.

وتم اعتماد ثلاثة جذوع مشتركة هي: جذع مشترك تكنولوجيا، جذع مشترك علوم، جذع مشترك آداب.

أما فيما يخص التلاميذ والأساتذة والهياكل فقد عرفت هذه المرحلة تطورا كميا كبيرا على جميع المستويات باستثناء التعليم التقني الذي ورغم الزيادة في عدد الهياكل و الأساتذة، إلا أن عدد التلاميذ عرف انخفاضا كبيرا.

جدول رقم 05 يبين واقع التعليم الثانوي بين السنتين الدراسيتين 87-88 و 97-98:

السنة الدراسية / البيان	1988-1987	1998-1997
العدد الإجمالي للتلاميذ	591.783	879.090
عدد التلاميذ في التقني	128.083	64.988
عدد الأساتذة	31.057	53.343
عدد المتاقن	110	229
عدد الثانويات	440	903
العدد الإجمالي للمؤسسات	550	1.132
حجم الأفواج التربوية	39	34
نسبة التأطير (%)	19	16

المصدر: المجلس الأعلى للتربية، آفاق التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، ص 09.

توضح الأرقام في الجدول التطور الذي شهده التعليم الثانوي على جميع المستويات، لكن يبقى التراجع في عدد تلاميذ التعليم التقني مقابل الزيادة والتوسع في شبكة هياكله نقطة سلبية كبيرة، حيث أن التعارض بين سياسة التربية والواقع التربوي جعل التلاميذ ومن خلفهم أولياء الأمور يعزفون عن الالتحاق بهذا النمط التعليمي. وهذا بالرغم من كون هذا النمط يكتسي أهمية عملية على الأقل من الناحية النظرية وكذا من خلال النجاح الذي حققه في بيئات أخرى، وعليه يتوجب بناء ثقة بين النظام التعليمي والمجتمع من خلال الإبتعاد عن الخطابات والحجج الإستدلالية والتوجه نحو توثيق فعلي للتعليم التقني بحاجات السوق وبتكوين جامعي من شأنه فتح الآفاق لرواده من التلاميذ على عالم العلم والتكنولوجيا وعالم الحياة المنتجة، إلا أنه و بشكل عام لوحظ ضعف فيه، حيث و بالرجوع إلى الواقع نجد مؤسسات تعاني الإكتظاظ في عدد التلاميذ في حين تعرف أخرى شُحا وهذا ما دفع إلى الإعتماد على الثانويات المتعددة الأطوار. وفيما يلي ندرج جدول يوضح هذه النسبة خلال الفترة الممتدة بين 1993 و1999.

جدول رقم 06 يبين عدد التلاميذ للمعلم الواحد في التعليم الثانوي خلال الفترة 93-99:

السنة الدراسية	عدد التلاميذ (1)	عدد هيئة التدريس (02)	نسبة التأطير (2/1)
94-93	793457	49647	15,98
95-94	821059	50328	16,34
96-95	853303	52210	16,34
97-96	855481	52944	16,16
98-97	879090	53343	16,48
99-98	909927	54033	16,84

المصدر: علي همال وعبد القادر روابح، آثار برنامج التصحيح الهيكلي على قطاع التربية الوطنية في الجزائر، مجلة التكوين والتنمية، ص 32.

خامسا: إصلاح التعليم الثانوي:

تكتسي مرحلة التعليم الثانوي أهمية بالغة بالنسبة للنظام التربوي وبالنسبة للتلميذ، حيث وكما ورد سابقا تعد المرحلة الإعدادية للالتحاق بالجامعة أو الانخراط في الحياة العملية، بالإضافة إلى كونها مرحلة موازية لفترة المراهقة لدى التلميذ وما يرافقها من تغيرات وجدانية وانفعالية ومزاجية وسلوكية، بمعنى أنه يقع على عاتقها مسؤولية كبيرة ليس في التعليم فقط، بل وفي التربية وفي تحديد المعالم الشخصية، لكن وعلى الرغم من هذه الأهمية إلا أن هيكلتها وتنظيمها لم يتم الاهتمام بها على خلاف المراحل التعليمية الأخرى، وظل التنظيم والتسيير وفقا لما كان سائدا في منتصف السبعينيات.

وانطلاقا من الأهمية التي تحدثنا عنها، وجد القائمون على التعليم الثانوي أنفسهم مجبرين على إعادة النظر فيه وإصلاحه ليتكيف مع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية والخارجية. لكن هذه العملية طالت إلى أن أصبحت إفرازات الماضي تتعارض وتتنافر مع متطلبات ومتغيرات الحاضر والتحديات المستقبلية. وهنا فقط ظهرت محاولات الإصلاح وتم تكليف لجان مختصة بالمهمة من خلال تحليل وتشخيص وتصور للمستقبل والوسائل الممكنة لذلك، لكن هذه الأعمال والأفكار لم يتم الأخذ بها من طرف صانعي القرار ومخططي السياسة التربوية إلا على سبيل الاستئناس، وإن تم العمل ببعضها فعلى نطاق ضيق جدا مستندين إلى فكرة أن الأفكار والنظري شيء، والعمل والتنفيذ شيء آخر.

وبهدف تحديد الشروط العامة للشروع في إقامة الإصلاح تم تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي من طرف رئيس الحكومة في 1989/01/15 والتي قامت بعملية تشخيص للوضعية سنة 1989، وأوضحت أنه على الرغم من أن التعليم الثانوي استطاع أن يحقق بعض الإنجازات فيما يخص الهياكل والوسائل و جزأرة التأطير وزيادة العدد الكمي للتلاميذ، إلا أنه بقي على ما كان عليه تقريبا سنة 1962 مما جعله غير قادر على تحقيق الأهداف الموكلة إليه. بالإضافة إلى ذلك ونتيجة للنمو السريع عرف القطاع جملة من المشاكل والسلبيات أبرزها الاكتظاظ، والتسرب الضخم، وضعف مستوى التأطير، ونقص الوسائل والمعدات، وانعدام البحث التربوي الحقيقي مما انجر عنها انخفاض مستوى التدريس والدارسين. أما فيما يخص إعادة الهيكلة فإن هذه اللجنة اقترحت أن يكون التعليم الثانوي كما يلي:

- طور ما قبل الجامعي الذي يقوم بإعداد التلاميذ لمواصلة الدراسات العليا، وتدوم مدته ثلاث سنوات.
- طور التعليم المهني الطويل ومدته ثلاث سنوات يتوج بشهادة تقني، ويقوم بإعداد فنيين من المستوى الرابع.
- طور التعليم المهني القصير والذي يهدف إلى تكوين عمال مؤهلين من المستوى الثاني والثالث، الأمر الذي يسمح لمراكز التكوين وحسب مستوى الدخول بتكوين فنيين من المستوى الرابع أيضا.

مما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا المقترح أدمج التكوين المهني باعتباره نسقا فرعيا، أدمجه في النظام التربوي الوطني الشامل حين حمل مفاهيم تربط بين التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بدل الثانوي، كما كشف التشخيص عدم تجانس واضح في المستويات الدراسية المتوازية بالإضافة إلى هشاشة التقويم المدرسي ونظام الانتقال.

والواضح أن استخلاصات هذه اللجنة لم تخرج عن ملف المنظومة التربوية الذي كان قد طرح في عملية تقويم واسعة سنة 1987، حيث تم إعداده وتقديمه إلى اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها في جوان 1988 والذي كان قد كشف فقدان الانسجام بين مراحل التعليم الأمر الذي أنتج سير ذاتي لا ممركز لكل نظام على حدى، وتطور مستقل لكل طور مع ضعف التأطير والبحث التربوي وحجم المواقيت والهيكلة الغير مناسبة.

وفي تحليل تشخيصي للتعليم الثانوي سنة 1991، تم الكشف على أنه استطاع تحقيق نتائج إيجابية منذ السبعينات ترجمها التزايد الكمي الكبير لعدد التلاميذ، والتوسع في الهياكل والتجهيزات، و الجزأرة الواسعة لسلك الأساتذة والتخلي النهائي عن توظيف المتعاونين ابتداء من سبتمبر 1991، بالإضافة إلى اعتماد العربية لغة

التعليم، وإعداد الكتب المدرسية بالعربية لجميع مواد التعليم العام وأغلب مواد التعليم الثانوي. كما عرف التعليم الثانوي تفتحا على القطاع الاقتصادي نتيجة تطوير التعليم التقني. أما فيما يخص نوعية المردود التربوي، فإن التحاليل والخطابات ظلت تراه دون المستوى ولا يعكس الجهود المبذولة ولا يلبي الآمال الاجتماعية المعقودة عليهن في حين ظل التعليم التقني بدون علاقة متينة مع القطاع الاقتصادي.

في عام 1992 جاءت هيكلة جديدة نص عليها المنشور رقم 1533 المؤرخ في 1992/03/11 في محاولة إصلاح جديدة قادتها وزارة التربية، هذه الهيكلة كانت تهدف بالأساس إلى التخفيف من عدد الشعب وتفادي التخصص الدقيق المبكر، وتأجيل التوجيه إلى نهاية السنة الأولى جذع مشترك، ليتم بصورة أدق. بالإضافة إلى ضمان تحقيق تجانس أحسن بين تركيبة التلاميذ الذين جاؤوا إلى الثانوية من إكماليات متنوعة، وتحسين المناهج التعليمية من حيث تطورها ومحتوياتها وطريقة عرضها ثم اعتماد الطرق التربوية الملائمة[1] وعليه تم اقتراح هيكلة التعليم الثانوي والذي تدوم مدته ثلاث سنوات وفق ما يلي:

- السنة الأولى في شكل جذعين مشتركين، هما الجذع المشترك علوم إنسانية، والجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والذي يكون على صيغتين (أ) وتتميز بمادة الرسم والتكنولوجيا، و (ب) وتتميز بمادة العلوم الطبيعية.
- السنة الثانية والثالثة وفيهما يتم استقبال التلاميذ الناجحين في نمطين تعليميين:

أ- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي والذي يضم مجموعة الشعب الأدبية، ومجموعة الشعب العلمية، ومجموعة الشعب التكنولوجية.

ب- التعليم الثانوي التأهيلي والذي يضم مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية، ومجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات.

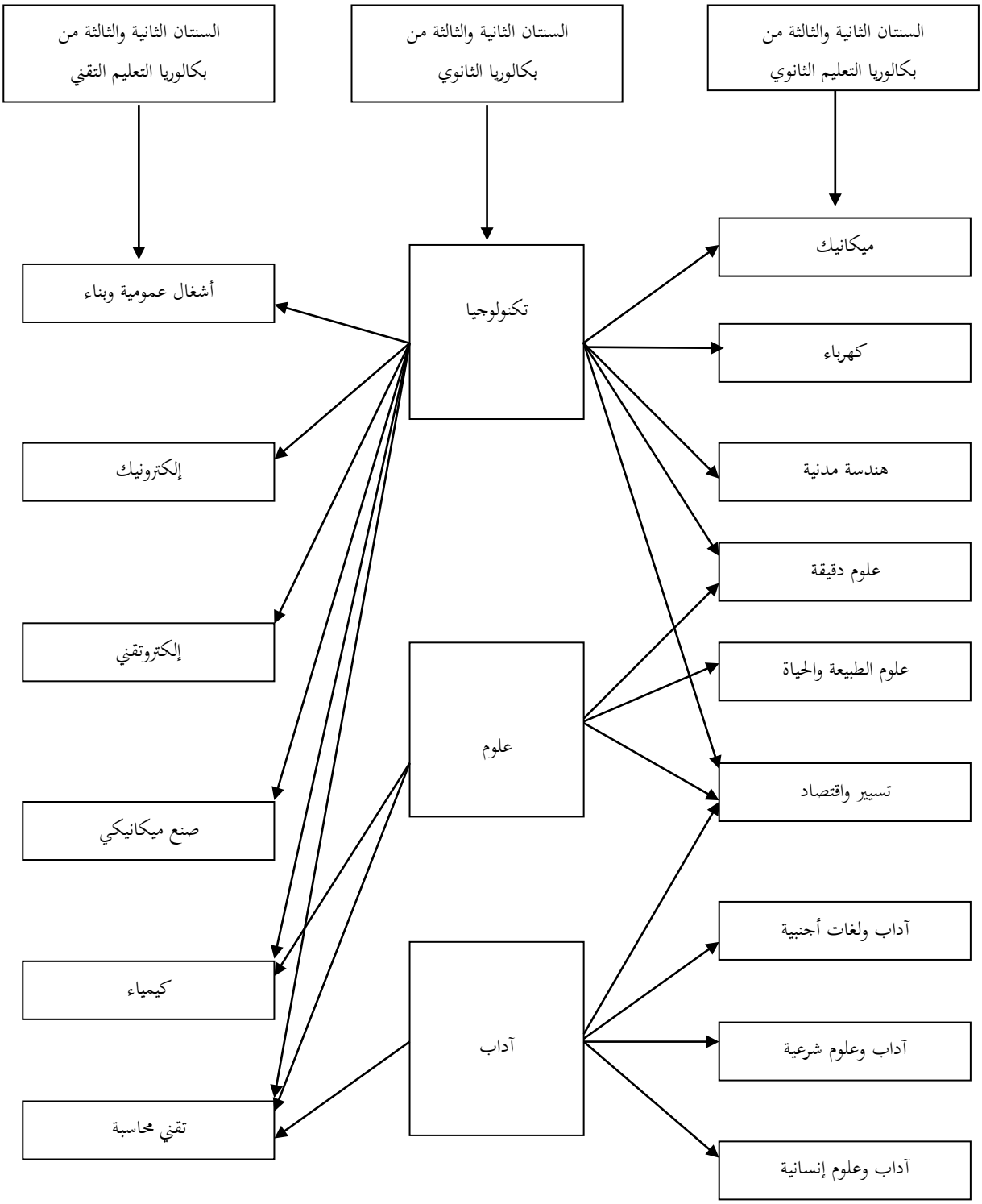
هذا من الناحية النظرية، أما من الناحية العملية فإن الطريقة السارية المفعول هي:

- السنة الأولى و تتم فيها الدراسة في ثلاث جذوع مشتركة هي تكنولوجيا، علوم، آداب.

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي: المنشور رقم1533/م.ت/م.د بتاريخ1992/03/11 المتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

- السنة الثانية والثالثة و يتم توجيه التلاميذ الناجحين إلى نوعين من التعليم، أحدهما يتوج ببكالوريا التعليم الثانوي، والآخر ببكالوريا التعليم التقني. وفقا للهيكل التالي:

الشكل رقم (01): يوضح هيكلة التعليم الثانوي:



المصدر: علي عالية وعبد الفتاح مثني، دليل الأستاذ المتربص، منشورات الشهاب، ص17.

خلاصة الفصل:

كان هذا عرضا تناولنا فيه مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر من جوانب عدة، ارتأينا أنها ضرورية لفهم هذه المرحلة التعليمية التي تأخذ حيزا من دراستنا الحالية، وهي محاولة منا للإحاطة الشاملة والتامة بكل جوانب موضوع الدراسة، وحرصا منا كذلك على تحقيق التكامل بين مختلف فصول البحث والحيلولة دون ترك لبس ما في جانب أو آخر من البحث.

الفصل الخامس

التجسدات الميدانية للإشراف التربوي والأداء

الفصل الخامس

التجسدات الميدانية للإشراف التربوي والأداء

1. دراسة المومني خالد سليمان أحمد
2. دراسة العمري علي بن مردد موسى
3. دراسة عبد المجيد لبيض
4. دراسة فريد غياط
5. دراسة الحسين قرساس
6. دراسة ناضر عبد القادر
7. دراسة نسرين صالح محمد صلاح الدين

خلاصة الفصل

نستعرض فيما يلي مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية أو بأحد متغيراته أو مؤشراته، حسب تسلسلها الزمني. وهذا بغرض الاستفادة من هذه الدراسات التي تم إجراؤها في أماكن وأزمنة مختلفة من الناحيتين النظرية والمنهجية.

1. دراسة المومني خالد سليمان أحمد (2008):[1]

- عنوان الدراسة: الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد –من وجهة نظر المشرفين التربويين–. وهي عبارة عن بحث منشور في مجلة علوم إنسانية سنة 2008.

- مشكلة الدراسة: حاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

  - ✓ ما درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
  - ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) في تقديرات المشرفين على فقرات الأداة ككل تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي بشكل عام، عدد سنوات الخبرة)؟

- أهمية الدراسة: تعود أهمية الدراسة إلى إمكانية إسهامها في تطوير الأداء التعليمي بشكل عام، ومسايرة موضوعها للاتجاهات والمتغيرات العالمية الحديثة في المجال العلمي.

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى ما يلي:

  - ✓ التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين.
  - ✓ إعداد قائمة الكفايات اللازمة للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة.
  - ✓ اقتراح برنامج لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس.

- عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على جميع العاملين والمشرفين التربويين بمديريات التربية بمدينة إربد (الأولى، الثانية، الثالثة)، وتكونت عينة الدراسة من 87 مشرفا أي جميعهم.

[1]– المومني خالد سليمان أحمد: الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، العدد 36ن، السنة الخامسة، 2008.

- أداة الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على أداة الاستبيان المكون من 33 فقرة والمصاغ حسب مقياس 'ليكرت' الخماسي وفق درجات من 1 إلى 5، وقد تم التحقق من صدق الأداة بعد عرضها على المحكمين، أما الثبات فعن طريق أسلوب التطبيق وإعادة التطبيق، وباستخدام معامل الارتباط 'ألفاكرنباخ'، وفي الأخير قُسمت إلى أربعة مجالات هي:

- ✓ مجال المهارات الحاسوبية وبه 10 فقرات.
- ✓ مجال الوسائل التعليمية وبه 12 فقرة.
- ✓ مجال استخدام الحاسب في العملية وبه 6 فقرات.
- ✓ مجال وسائل الاتصال وبه 5 فقرات.

إضافة إلى استخدام المعالجة الإحصائية في الإجابة على أسئلة الدراسة مثل المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار تحليل التباين... .

- نتائج: الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- ✓ درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية، وهذا يدل على مدى اهتمام المعلمين بالكفايات والمهارات التكنولوجية المختلفة.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح أصحاب المؤهلات العلمية العالية.
- ✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

2. دراسة العمري علي بن مردد موسى (2009):[1]

دراسة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

- عنوان الدراسة: كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية.

- مشكلة الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ✓ ما درجة توافر كفايات ثقافة التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة؟
- ✓ ما درجة توافر كفايات قيادة الحاسب لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة؟
- ✓ ما درجة توافر كفايات تصميم البرمجيات والوسائط المتعددة التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة؟
- ✓ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين حول محاور الاستبانة تعزى إلى اختلاف متغيرات الدراسة (التخصص، سنوات الخدمة، الدورات التدريبية في الحاسب والشبكات)؟

- أهداف الدراسة: سعى الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية، والوصول إلى قائمة تحدد كفايات التعليم الإلكتروني الأساسية لمعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية.

- منهج الدراسة: تم إتباع المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال أسلوب المسح الوصفي لأنه، حسب الباحث، أسلوب مناسب لدراسة المواضيع الإنسانية وهو الأمثل لجمع المعلومات من مصادرها الأولية.

- مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بهذه المحافظة المتكون من 19 ثانوي، والمقدر عدد المعلمين فيها بـ 306 معلمين.

[1]- العمري علي بن مردد موسى: كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009.

- أداة الدراسة: استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والتي شملت 45 كفاية (فقرة)، وتم التأكد من صدقها بعرضها على محكمين مختصين، كما تم قياس ثباتها باستخدام معامل 'ألفاكرونباخ' وبعد تطبيقها على المبحوثين وجمع البيانات، تمت عملية التحليل باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS).

- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور قيادة الحاسب بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.35).

✓ تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور كفايات التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.80).

✓ تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور قيادة الشبكات والإنترنت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.27).

✓ تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية المتعددة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.87).

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزى لصالح أصحاب التخصص في محور قيادة الحاسب، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أصحاب التخصص في المحاور الأخرى.

✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين الأحدث خدمة.

✓ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط إجابات مجتمع الدراسة تعزى للدورات التدريبية في الحاسب والشبكات.

- توصيات الدراسة: اقترح صاحب الدراسة مجموعة توصيات؛ وهي:

✓ إقامة دورات تدريبية تثقيفية في مجال التعليم الإلكتروني.

- ✓ تركيز مراكز التدريب على الدورات المؤهلة للرخصة الدولية لقيادة الحاسب، ودورات متخصصة في التعامل مع الشبكات المختلفة.
- ✓ عقد دورات متخصصة لإكساب المعلمين مهارات أساسية لتصميم الدروس والأنشطة إلكترونيا.
- ✓ ربط تقويم الأداء الوظيفي للعاملين بحضور هذه الدورات واستخدامهم للأجهزة المتوافرة بمدارسهم في تنفيذ الدروس والأنشطة.
- ✓ إجراء دراسات مستقبلية استكمالا لموضوع الدراسة.

3. دراسة عبد المجيد لبيض (2009):[1]

- عنوان الدراسة: تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات – دراسة ميدانية بولاية قسنطينة–. وهذه الدراسة عبارة عن أطروحة دكتوراه علوم في العلوم التربوية.
- مشكلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة على تساؤل رئيسي؛ وهو:
  - ✓ كيف يتصور معلموا المدرسة الابتدائية الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟

وقد قام الباحث بصياغة الأسئلة الجزئية التالية:

- ✓ ما هي الأساليب الإشرافية التي يتصور معلمواالإبتدائي أنها مناسبة للتدريس بمقاربة الكفاءات؟
- ✓ ما هي الوظائف التي يتصورها المعلمون للمشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات؟
- ✓ وإذا كانت التصورات تدل على أن الإشراف التربوي يُركّز على المحتوى والأهداف ووظائفه هي نفسها في ظل التدريس بمقاربتي المحتوى والأهداف، فهل هناك اختلافات في تصورات معلمي الابتدائي ناجمة عن المستوى العلمي والأقدمية في المهنة؟

[1]– عبد المجيد لبيض: تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات –دراسة ميدانية بولاية قسنطينة–، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009/2008.

- أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الابتدائي لولاية قسنطينة تجاه الإشراف التربوي من خلال:

✓ إظهار الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي المدرسة الابتدائية في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

✓ تحديد وظائف المشرفين التربويين في الابتدائي من خلال تصورات المعلمين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

- فرضيات الدراسة: تضمنت هذه الدراسة فرضيتين عامتين ومجموعة من الفرضيات الإجرائية هي:

● الفرضية العامة الأولى: يتصور معلموا الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي نفسها التي تستعمل في مقاربتي المحتوى والأهداف.

الفرضيات الإجرائية:

✓ يتصور معلموا الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في مراقبة وثائق المعلمين المتعلقة بتحضير الدروس.

✓ يتصور معلموا الابتدائي أن أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الصياغة الإجرائية للأهداف.

✓ المستوى العلمي للمعلمين يُحدّد تصوراتهم تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

✓ الأقدمية في المهنة تحدّد تصورات معلمي الابتدائي تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

● الفرضية العامة الثانية: يتصور معلموا الابتدائي أن وظائف المشرف في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في الاهتمام بالتكوين والمساعدة البيداغوجية.

الفرضيات الإجرائية:

✓ يتصور معلموا الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تتجه صوب التكوين.

✓ يتصور معلموا الابتدائي أن وظائف المشرف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات تكمن في مساعدة المعلمين.

✓ المستوى التعليمي للمعلمين يُحدّد تصوراتهم تجاه وظائف المشرفين التربويين في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

✓ تختلف تصورات معلمي الابتدائي لوظائف المشرفين التربويين حسب الأقدمية المهنية.

– مجال وحدود الدراسة: اقتصر هذا البحث على معلمي المدرسة الابتدائية حاملي الشهادات الجامعية، وكذلك الذين وُظّفوا مباشرة في قطاع التربية والتعليم دون الشهادة الجامعية، ومن ذوي الخبرة الطويلة عشر سنوات فما فوق، القصيرة أقل من عشر سنوات، والسبب في ذلك يعود إلى أن هناك من المعلمين من عملوا في ظل مقاربة محتوى الأهداف ثم مقاربة الكفاءات أي أكثر من عشر سنوات أقدمية.

لقد تمت الدراسة الميدانية في بداية الثلاثي الأول للموسم الدراسي 2009/2008، وهكذا فإن النتائج المتحصل عليها حدّدتها العناصر سالفة الذكر.

– منهج الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، لاعتقاد الباحث أن هذا المنهج يتلاءم مع طبيعة موضوع الدراسة من حيث الخطوات، المقاصد، وأدوات جمع البيانات.

– مجتمع الدراسة: تمثّل مجتمع الدراسة في المعلمين الذين يدرّسون في الابتدائي بالمؤسسات التربوي لولاية قسنطينة، وعددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية قسنطينة هو: 3815 معلما باللغة العربية موزّعين على 360 مدرسة ابتدائية وعلى 26 مقاطعة للتفتيش الابتدائي، وقد تم استثناء مقاطعات اللغة الفرنسية وذلك أن المقابلات وعبارات الاستمارات كُتبت باللغة العربية.

– عينة الدراسة: اعتمد الباحث على العينة العشوائية البسيطة حيث تم اختيار أفراد العينة عن طريق القرعة أو اليانصيب، وقد تشكلت عينة الدراسة والمتكونة من 382 معلما بنسبة 10٪ من حجم المجتمع الأصلي (3815x10 /100=382 معلما).

- أدوات جمع البيانات: اعتمد الباحث على أداتين في جمع البيانات من المبحوثين وهما: المقابلة نصف الموجهة (حوارية)، والاستمارات التي قام بإعدادها الباحث. وقد قسم الباحث الاستمارة إلى محورين وهما:

- ✓ محور يتعلق بالأساليب الإشرافية وبه 13 عبارة منها واحدة مفتوحة، أما العبارات الباقية فتضمنت بدائل إجابة.
- ✓ محور يتعلق بالوظائف التي يقوم بها المفتشون وبه 12 عبارة منظمة.

وقد قام الباحث بإعداد استمارة أولية تم تعديلها بعد عرضها على المحكمين.

أما المقابلة فقد تم تطبيقها مع 10 معلمين من خارج أفراد العينة والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية لرغبتهم في المساهمة في إنجاح هذه الدراسة، وقد تضمنت المقابلات الأسئلة الرئيسية التالية:

- ✓ كيف يُقيّم مفتشك أنشطتك أثناء الزيارات؟ كيف تريده أن يكون؟
- ✓ كيف هي معاملته معك ومع زملائك؟
- ✓ ما هي الوظائف التي تبدو لك أكثر تلاؤما مع التدريس بمقاربة الكفاءات؟

وقد قام الباحث بعرض الاستمارة على المحكمين للتأكد من صدقها.

أما ثبات الأداة فقد تم قياسه عن طريق توزيع استمارة تجريبية على 10 معلمين، ثم تمت إعادة التوزيع على نفس المجموعة بعد أسبوعين، ليتم استخراج معامل الارتباط الذي حدّده الباحث بـ: 0.963142148

كما اعتمد الباحث كذلك على مجموعة من الوسائل الإحصائية وهي:

- ✓ حساب التكرارات الإجمالية لكل عبارة.
- ✓ حساب النسب المئوية لعدد التكرارات لكل عبارة حسب البدائل.
- ✓ حساب التقاطعات فيما بين المتغيرات وهي: الشهادة الجامعية والخبرة المهنية.

✓ حساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالاعتماد على (كا^2) من خلال علبة من الأدوات الإحصائية (Excel).

– نتائج الدراسة: أبانت هذه الدراسة على تصورات المعلمين تجاه الإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات والتي جاءت على النحو التالي:

يتصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك تلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف، مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات، كما يتصور المعلمون بأن الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي في المرتبة الثانية.

4. دراسة فريد غياط (2011):[1]

– عنوان الدراسة: الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية. وهي دراسة قام بها الباحث لإنجاز مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماجستير في شعبة إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية.

– مشكلة الدراسة: انطلق الباحث من تساؤل مركزي وهو: ما طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟

وقد قام الباحث بصياغة الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما هي أنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟

2) ما هي أساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟

3) ما هي أبعاد الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟ (هل هو بعد إنساني، أو مادي، أو تقني...؟)

4) هل توجد عوائق تُقلص من فعالية الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية؟

[1]– فريد غياط: الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية –دراسة ميدانية بثانوية بلخير قالمة–، رسالة ماجستير غير منشورة، شعبة إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، جامعة باجي مختار– عنابة–، الجزائر، 2011/2010.

- منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقاربة منهجية تعتمد أساسا على منهج دراسة الحالة بوصفه منهجا يُركز الوصف الدقيق لكافة المتغيرات والعوامل التي تنطلق من داخل الحالة المدروسة ذاتها (المؤسسة التعليمية الجزائرية)، وتلك المؤثرة فيها، والتي لها علاقة وثيقة بها، وهو ما يمنح الباحث إمكانية التوغل العميق والدقيق في دراسة كافة الجوانب والعناصر المكونة لها.

وقد اهتم الباحث أيضا بالبعد التاريخي لموضوع الإشراف التربوي في العالم ككل، والعالم العربي عموما، والجزائر خصوصا. كذلك، اعتمد الباحث على بعض التقنيات الإحصائية (جداول ونسب مئوية).

- المجال المكاني للدراسة: أُجريت الدراسة بالمؤسسة التعليمية المسماة ثانوية بلخير الواقعة في بلدية بلخير دائرة قلعة بوصبع ولاية قالمة، فُتحت كثانوية في 1989/06/12.

- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة في جميع الأساتذة العاملين بالمؤسسة محل الدراسة والمقدر عددهم بـ42 أستاذا، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية. كما اشتمل هذا المجتمع بعض المشرفين التربويين.

- أدوات جمع البيانات:

1) السجلات والوثائق: اعتمد الباحث على بعض السجلات والوثائق المفيدة في بحثه مثل سجلات الندوات التربوية، الخريطة التربوية، الخريطة التربوية للمؤسسة محل الدراسة، التقرير العام لسير هذه المؤسسة، التقارير التربوية للمشرفين التربويين، ومشروع المؤسسة الذي يعتبر إستراتيجية عامة للمؤسسة لفترة ثلاث سنوات.

2) الاستمارة: تم الاعتماد على الاستمارة في جمع البيانات الميدانية، والتي تضمنت خمسة محاور كما يلي:

- ✓ المحور الأول: خصص للبيانات الشخصية والتي ترتبط بالخلفية المهنية والاجتماعية لمجتمع الدراسة داخل المؤسسة، وشملت مؤشرات الجنس، السن، التخصص العلمي، مادة التدريس، الصفة، الأقدمية في المهنة.
- ✓ المحور الثاني: خصص لأنواع الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية.
- ✓ المحور الثالث: خصص لأساليب الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية.
- ✓ المحور الرابع: خاص بأبعاد الإشراف التربوي، لمعرفة مرامي وغايات الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية.

✓ المحور الخامس: يتضمن أسئلة حول معوقات الإشراف التربوي، وذلك للوقوف على أهم العراقيل التي تعيق العملية الإشرافية.

3) المقابلة: أجرى الباحث مقابلات فردية مع أفراد مجتمع البحث، وكذلك مع عينة تضمنت ثلاثة مشرفين تربويين وكذلك مع رئيس المؤسسة باعتباره مشرفا مقيما، وقد تمت تلك المقابلات بشكل مباشر، أي أن الباحث اعتمد على المقابلة الفردية المباشرة في جمع البيانات من المبحوثين.

4) المقابلة بالمعايشة: استعان الباحث بهذه التقنية لمشاهدة أفراد الظاهرة المدروسة في تعاملهم التلقائي بغرض الاطلاع على التفاصيل حول سلوك المشرفين التربويين والأساتذة، وطبيعة العلاقات الاجتماعية والتربوية القائمة بينهم في سياق الفعل والموقف التربوي الذي يجمعهما.

- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ العملية الإشرافية، في واقع المؤسسة التعليمية الجزائرية، تُمارس بأدوات قديمة لم ترق إلى مستوى الإشراف التربوي، وهذا يعني أن الإشراف يحمل البعد التفتيشي، أو قد يكون في مستوى التوجيه والإرشاد على أحسن حال.

✓ الإشراف التربوي الممارس ميدانيا في مجال الدراسة لم يوفر البيئة التي يُمارس بها كعملية ذات أبعاد مختلفة. والمشرف التربوي غير مُعَدّ مسلكيا لممارسة تلك الأنواع من الإشراف التربوي، حيث لوحظ عدم تشجيع النمو المهني للمعلمين. والنوع الممارس في المؤسسة الجزائرية هو الإشراف التصحيحي القائم على اكتشاف الأخطاء داخل حجرة الدرس.

✓ الأساليب الإشرافية الجماعية والفردية، كصيغة إشرافية مطبقة ميداني، تُقرّ هذه الدراسة بوجودها لكنها ليست بالمنظور نفسه الذي تم تناوله في الجانب النظري ن هذا البحث. فالأساليب الإشرافية الجماعية على وجه التحديد تُمارس بوضعيات مختلفة سواء تعلق الأمر بالندوات التربوية، الدروس النموذجية، التعليم المصغر لليوم الدراسي، أو الملتقيات التكوينية. وهي مجرد آليات إشرافية لم تعمل على تمكين المعلمين من إيجاد حلول عملية للمشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها. ويرى الباحث أن هذه الأساليب الإشرافية الجماعية تُستخدم لملء الفراغ دون أن تكون ذات أهداف محددة.

- ✓ الأساليب الإشرافية الفردية مفاجئة وترتكز على الجوانب الإدارية.
- ✓ لا تخلو الأساليب الإشرافية من الصورة السلطوية كما أنها لا تراعي المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية وظيفية تتحكم في مجريات الحياة التربوية.
- ✓ أغلب المبحوثين يفضلون الوسيلة الإشرافية الجماعية على الوسيلة الإشرافية الفردية.
- ✓ عدم تقمص المشرف التربوي الجزائري دور المحفز المعنوي لإثارة دافعية الأساتذة للعمل.
- ✓ عدم تقدير المشرف التربوي لمشاعر الأساتذة وغياب التشجيع على المبادرة والإبداع.
- ✓ عدم خلق الإشراف التربوي بيئة تفاعلية تضمن للأساتذة الاستقرار النفسي والاجتماعي.
- ✓ تجاهل العمليات الإشرافية للبعد الاجتماعي وكذا لظروف عمل الأستاذ داخل المؤسسة حيث أن المشرف التربوي نفسه لم يتلق تكوينا نفسيا أو إنسانيا.
- ✓ الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية مجال الدراسة، لا ينسجم بشكل كبير مع الأسس النظرية للإشراف التربوي ومدارس الفكر القيادي والإداري، فهو بحكم تسييجه بمنظومة قانونية أحالته لمجرد جهاز رقابي تنفيذي محدود المجال والمواصفات والأبعاد، فأضحى عملية غير مدمجة ضمن النسق الحديث في تسيير الموارد البشرية وإدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. ذلك النسق الذي يتطلب رؤية علمية تحمل كل الأبعاد، وفي مقدمتها البعد الإنساني والاجتماعي.

5. دراسة الحسين قرساس (2015):[1]

– عنوان الدراسة: فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. وهي عبارة عن دراسة منشورة في مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

– أهداف الدراسة:

[1]– الحسين قرساس: فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 44، ديسمبر 2015. ص–ص 31–44.

- ✓ زيادة فاعلية نظام الإشراف التربوي.
- ✓ تحسين أداء المشرف التربوي للممارسات الإشرافية من خلال التغذية الراجعة المقدمة له.
- ✓ تحفيز المشرف التربوي للاستجابة لنتائج التغذية الراجعة والعمل على النمو المهني والتطوير لمستواه.
- ✓ التأكد من مدى تحقق الأهداف المرجوّة من الإشراف التربوي.

– فروض الدراسة: قام الباحث بصياغة فرضية عامة اندرجت تحتها ثلاث فرضيات جزئية:

- ✓ الفرضية العامة: هناك مواصفات تحدد فاعلية المشرف التربوي كما يراها المعلمون تتعلق بالجانب العلمي والعلاقات الإنسانية والحوار والنقاش والتقويم.
- ✓ الفرضية الجزئية الأولى: هناك مواصفات تحدد فاعلية المشرف كما يراها المعلمون تتعلق بالجانب العلمي والمعرفي.
- ✓ الفرضية الجزئية الثانية: هناك مواصفات شخصية تحدد فاعلية المشرف التربوي كما يراها المعلمون.
- ✓ الفرضية الجزئية الثالثة: هناك مواصفات تتعلق بجانب العلاقات الإنسانية تحدد فاعلية المشرف التربوي كما يراها المعلمون.

– منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليل الذي يقوم على جمع معطيات ميدانية وتحليلها وتفسيرها.

– عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مجموع معلمي المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية المسيلة قوامها 125 معلم ومعلمة.

– أداة الدراسة: هي عبارة عن استبيان يهدف إلى تقويم المشرف من طرف المعلمين من أجل الكشف عن صفات المشرف التربوي الفعال من وجهة نظر المعلمين. وقد قام الباحث بإعداد استبيان من ثلاثة محاور كما يلي:

- ✓ المحور الأول: خصائص متعلقة بالجانب العلمي الأكاديمي.

- ✓ المحور الثاني: خصائص شخصية.
- ✓ المحور الثالث: خصائص تتعلق بالعلاقات الإنسانية.

- صدق الأداة وثباتها: قام الباحث بالتأكد من صدق محتوى الأداة وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.

ومن أجل التحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بحساب معامل 'ألفاكرونباخ' للاتساق الداخلي، حيث ثبُت أن معاملات الثبات عالية نسبيا في جميع أبعاد الاستبيان.

- المعالجة الإحصائية: استخدم الباحث التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS)، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وقام باختبار (كا^2) لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة.

- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ وجود خصائص علمية تحدد فعالية المشرف التربوي وتؤثر في أدائه الوظيفي حسب آراء المعلمين، أهمها: التكوين الجامعي، والخبرة الواسعة في التعليم الابتدائي، والدراية بأساليب التدريس.
- ✓ وجود خصائص شخصية لابد من توفرها حتى يستطيع المشرف أداء مهامه الإشرافية بنجاح حسب آراء المعلمين، أهمها الإخلاص في العمل، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتمتع بقدر من الذكاء.
- ✓ وجود خصائص تتعلق بجانب العلاقات الإنسانية ترهن فعالية المشرف ونجاحه في أدائه الوظيفي حسب آراء المعلمين، أهمها احترام الآخرين، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، ومراعاة ظروف المعلمين وأحوالهم.

- توصيات الدراسة: اقترح الباحث مجموعة توصيات وهي:

- ✓ ضرورة إعطاء الأهمية اللازمة للتكوين الجامعي للمشرف وعدم الاكتفاء بالتكوين المتخصص لسنة واحدة كما هو معمول به في الجزائر.

- ✓ إخضاع المشرفين للتدريب والتكوين اللازمين أثناء الخدمة.
- ✓ ضرورة تبادل الخبرات بين المشرفين من خلال اللقاءات والملتقيات التي تُقام لهذا الغرض.
- ✓ إعطاء الأهمية اللازمة للخصائص الشخصية عند توظيف المشرفين التربويين وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط.

6. دراسة ناضر عبد القادر (2019):[1]

– عنوان الدراسة: الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفاءات التدريس العامة، من وجهة نظر المشرفين التربويين، (أساتذة التعليم الابتدائي أنموذجا). وهي دراسة منشورة في مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

– مشكلة الدراسة: حدد الباحث مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ✓ ما مستوى أداء الأساتذة المتربصين على أبعاد مقياس الأداء التدريسي (التكوين العام، التخطيط، التعلم، التقويم والدعم) من وجهة نظر المفتشين التربويين؟
- ✓ هل تختلف استجابات المفتشين التربويين حول مدى امتلاك الأساتذة للكفاءات التدريسية العامة تبعا للمتغيرات الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي؟

– فرضيات الدراسة: حاول صاحب الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:

1) أداء الأساتذة المتربصين متوسط على أبعاد الأداء التدريسي (التكوين العام، التخطيط، التعلم، التقويم والدعم) من وجهة نظر المفتشين التربويين.

[1]– ناضر عبد القادر: الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفاءات التدريس العامة، من وجهة نظر المشرفين التربويين –(أساتذة التعليم الابتدائي أنموذجا)– دراسة ميدانية بولاية مستغانم، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1121-2170: ISSN-12(02)2020، ص–ص 557-570.

2) لا يوجد اختلاف بين استجابات المفتشين التربويين حول مدى تطبيق الأساتذة للكفاءات التدريسية (التكوين العام، التخطيط، التعلم، التقويم والدعم) تبعا لمتغيرات "الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي".

- أهداف الدراسة: قام الباحث بتحديد أهداف الدراسة فيما يلي:

✓ عرض صورة لواقع الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في طور التعليم الابتدائي.

✓ التعرف على دلالة الفروق في الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين بحسب وجهة نظر المفتشين التربويين تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، الخبرة في سلك التفتيش).

✓ تقييم مستوى الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

- أهمية الدراسة: تجلت أهمية هذه الدراسة في سعيها للإشارة إلى الظروف المساعدة على تحقيق تحسين الأداء التدريسي للأستاذ، والمتمثلة في النقاط التالية:

✓ الوقوف على نقائص الأساتذة المتربصين، بغية تحسينها من طرف المفتشين التربويين المسؤولين على تكوينهم بوعيه الأولي والمستمر أثناء الخدمة.

✓ دعوة المفتشين التربويين لتكثيف الندوات التربوية التطبيقية، باعتبارها تضع الأستاذ المتربص على المحك.

✓ دعوة المفتشين التربويين العمل على بناء البرامج التكوينية وفقا لمعايير الجودة الدولية.

✓ قد تفيد هذه الدراسة الجهات الوصية المسؤولة عن تكوين الأساتذة قبل التحاقهم بالتدريس.

- حدود الدراسة: تمثلت حدود هذه الدراسة فيما يلي:

1) الحدود الموضوعية: الكفاءات التدريسية في مجال التكوين العام والتخطيط، والتعلم، والتقويم والدعم.

2) الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من المفتشين التربويين للعام الدراسي 2019/2018.

3) الحدود الزمانية: تمت الدراسة ابتداءً من شهر جوان إلى غاية شهر أكتوبر 2019.

4) الحدود المكانية: تمت الدراسة بمديرية التربية لولاية مستغانم.

- منهج الدراسة:استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا وتحليليا.

- مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في المفتشين التربويين في المرحلة الابتدائية، والذين بلغ عددهم 49 مفتشا تربويا موزعين على مقاطعات الولاية.

- عينة الدراسة: قام الباحث بإجراء الدراسة على جميع المفتشين التربويين بالولاية (10 مفتشين لحساب الخصائص السيكومترية، و39 مفتشا تربويا للدراسة الأساسية).

- أداة القياس: قام الباحث بتطبيق مقياس الأداء التدريسي، المعدّ من طرفه الذي يهدف إلى قياس الأداء التدريسي لأستاذ المرحلة الابتدائية، بالاعتماد على المرجعية المهنية المقترحة لتأهيل أساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر، والتي تعمل على تحديد مرجعيات مهنية تُعتمد لتأهيل الأساتذة المتدربين في أثناء مدة التربص والتكوين، بالإضافة لملامح التخرج والدخول، ومرجعيات الكفاءات الوظيفية. أما مفاتيح التصحيح فقد اعتمد الباحث طريقة ليكرت الرباعي.

- صدق وثبات أداة القياس:

1) الصدق: اعتمد الباحث على الصدق البنائي من خلال التحقق من مدى الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وقد وجد الباحث أن هناك ارتباطا إيجابيا يتراوح ما بين 0.462 إلى 0.843 بين عبارات المقياس والمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في قياس ما وُضع لأجله.

2) الثبات: قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفاكرونباخ لقياس ثبات مجالات المقياس. وقد توصل الباحث إلى أن أداة الدراسة قد أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها تفي بأغراض الدراسة.

- نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى النتائج التالية:

✓ أداء الأساتذة المتربصين كان متوسطا في المقياس ككل، وأيضا متوسطا في الأبعاد (التكوين العام، التعلم، التقويم والدعم) وأقل من المتوسط في مجال التخطيط.

✓ لا توجد فروق بين استجابات المفتشين التربويين في نظرتهم تجاه الأساتذة المتربصين حول مدى تطبيقهم للكفاءات التدريسية العامة، والمقصودة في هذه الدراسة ب (التكوين العام، التخطيط، التعلم، التقويم والدعم) تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي، أن جميع المفتشين التربويين متفقين أن أداء الأساتذة المتربصين كان متوسطا في المقياس ككل، ومتوسطا في الأبعاد (التكوين العام، التعلم، التقويم والدعم) وأقل من المتوسط في مجال التخطيط.

- توصيات الدراسة:

1) فتح معاهد التكوين وفرض سنة تكوينية قبل الالتحاق بالتدريس.

2) تفعيل دور المشرفين التربويين في توجيه الأساتذة في مجالات التخطيط للدروس واختيار طرق التدريس وتنفيذها، والأنشطة التعليمية، واستخدام الوسائلالتعليمية، والتقويم.

3) التركيز على أصول فن التدريس خلال التكوينات المختلفة المبرمجة لفائدة الأساتذة المتربصين.

4) العمل على توفير الظروف المناسبة والتي تسمح للأستاذ بأداء عمله على أحسن ما يرام.

5) العمل على توزيع وإيصال دليل الأستاذ المتربص على جميع المدارس.

6) تكثيف الندوات التربوية التطبيقية، لوضع الأستاذ المتربص على المحك.

7) العمل على بناء البرامج التكوينية وفقا لمعايير الجودة الدولية.

8) ربط الصلة بين وزارة التربية والمدارس العليا للأساتذة في كل ما تخطط له وما تنتجه من بحوث علمية وكيفية الاستفادة منها.

9) إجراء بحوث أخرى تقوم بربط الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين بمتغيرات أخرى ک (التكوين القاعدي، التكوين الأولي، التخصص...إلخ).

7. دراسة نسرين صالح محمد صلاح الدين (2020):[1]

- عنوان الدراسة: تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج. وهي عبارة عن دراسة مشورة في مجلة البحث العلمي في التربية.

- مشكلة الدراسة: تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

✓ كيف يُمكن تحسين الأداء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج؟

وقد تفرعت عن هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما الأسس النظرية لتحسين الأداء المهني للمعلمين بالمدارس؟ وما دور الإشراف التربوي المدمج لتحسينه؟

2) ما مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة (الأداء المرتبط بالإدارة المدرسية، الأداء المرتبط بالتدريس، الأداء المرتبط بالإنماء المهني) بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

3) ما مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاثة (قبل الزيارة الإشرافية، أثناء الزيارة الإشرافية، بعدالزيارة الإشرافية) بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان؟

4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.5$) بين متوسطات تقديرات العينة حول محاور الدراسة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (النوع الاجتماعي، الوظيفة، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)؟

5) هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإشراف التربوي المدمج ومستوى الأداء المهني للمعلمين؟

[1]- نسرين صالح محمد صلاح الدين: تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد21، سبتمبر 2020، ص-ص 27-97.

6) ما التحديات التي تواجه تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس العمانية لتحسين الأداء المهني للمعلمين؟ وسبل مواجهتها؟

7) ما الإجراءات المقترحة لتحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج؟

- أهداف الدراسة: حاولت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على الأسس النظرية لتحسين الأداء المهني للمعلمين بالمدارس ودور الإشراف التربوي المدمج في تحسينه.

2) تحديد مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة (الأداء المرتبط بالإدارة المدرسية، الأداء المرتبط بالتدريس، الأداء المرتبط بالإنماء المهني) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

3) التعرف على مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاثة (قبل الزيارة الإشرافية، أثناء الزيارة الإشرافية، بعدالزيارة الإشرافية) بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان.

4) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات العينة حول محاور الدراسة تعزى للمتغيرات الديمغرافية التالية: (النوع الاجتماعي، الوظيفة، سنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي).

5) تحديد العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α=0.5) بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة الإشراف التربوي المدمج ومستوى الأداء المهني للمعلم.

6) الوقوف على التحديات التي تواجه تطبيق الإشراف التربوي المدمج في المدارس العمانية وسبل مواجهتها.

7) التوصل إلى إجراءات مقترحة لتحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج.

- أهمية الدراسة: تمثل هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الإشراف التربوي وأنواعه. ويُمكن لنتائج هذه الدراسة أن تسهم في تحسين مهارات وقدرات المشرفين التربويين في مجال الإشراف التربوي المدمج، وقد

ينعكس هذا على تحسين أداء المعلمين، ورفع كفاءتهم المهنية، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة، مما يؤدي إلى تقدم المنظومة التربوية.

- حدود الدراسة: تحددت مجالات الدراسة كما يلي:

1) الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في تناولها للأداء المهني للمعلمين على ثلاثة أبعاد هي: الأداء المرتبط بالإدارة المدرسية، الأداء المرتبط بالتدريس، الأداء المرتبط بالإنماء المهني، كما اقتصرت في تناولها للإشراف التربوي المدمج على ثلاث مراحل هي: قبل الزيارة الإشرافية، أثناء الزيارة الإشرافية، بعدالزيارة الإشرافية.

2) الحدود المكانية: مدارس الحلقة (1-4) والحلقة الثانية (5-10) من التعليم الأساسي بجميع محافظات السلطنة.

3) الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية خلال شهر يناير وفبراير ومارس عام 2020.

4) الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة من المشرفين التربويين والمعلمين بمدارس التعليم الأساسي من مختلف محافظات السلطنة.

- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج المختلط والذي يهدف إلى جمع بيانات كمية ونوعية من عينة الدراسة بناء على أداة الدراسة في دراسة واحدة. وقد تم استخدام أكثر تصاميم المنهج المختلط شيوعا في البحوث النفسية والتربوية وهو ما يُعرف بالتصميم التفسيري.

- مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات مدارس الحلقة الأولى (1-4) والحلقة الثانية (5-10) بجميع محافظات السلطنة، للعام الدراسي 2010/2019، والبالغ عددهم 28425 معلما ومعلمة. وقد تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) إلكترونيا بر شبكات التواصل الاجتماعي، وذلك بطريقة العينة المتاحة، حيث كانت الاستبانة متاحة لجميع المعلمين بمرحلة التعليم الأساسي بصرف النظر عن نوع المحافظة التابع لها أفراد العينة، وقد وصل عدد المستجيبين على الاستبانة 537 من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي. كما يتم تطبيق أداة المقابلة على(15) مشرفا ومشرفة، لجمع البيانات النوعية.

- أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات.

تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية جزئين، الجزء الأول ارتبط بالبيانات الأساسية، والجزء الثاني ارتبط بمحاور الاستبانة التي تكونت من محورين؛ المحور الأول خُصص للأداء المهني للمعلمين، والمحور الثاني خُصص للإشراف التربوي المدمج.

وقد تضمنت أداة المقابلة سؤالين حول التحديات التي تواجه الإشراف التربوي المدمج، وسبل مواجهتها.

- المعالجة الإحصائية: تم استخدام العديد من الأساليب إحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي: معامل الارتباط ألفاكرونباخ، معاملات ارتباط بيرسون للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، كما تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه. واعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي.

- نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج تتلخص فيما يلي:

✓ تقدير مستوى الأداء المهني للمعلمين بأبعاده الثلاثة (الأداء المرتبط بالإدارة المدرسية، الأداء المرتبط بالتدريس، الأداء المرتبط بالإنماء المهني) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان عالٍ جدا.

✓ تقدير مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاث (قبل الزيارة الإشرافية، أثناء الزيارة الإشرافية، بعدالزيارة الإشرافية) بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان عالية.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الأداء المهني للمعلم ككل وجميع أبعاده ما عدا بعد الأداء المرتبط بالإنماء المهني، فلا توجد فروق بين استجابات العينة وفقا للنوع الاجتماعي، وأن الفروق كانت لصالح الإناث.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الإشراف التربوي المدمج ككل وجميع مراحله ما عدا مرحلة أثناء الزيارة الإشرافية لصالح الإناث.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الأداء المهني للمعلم ككل وجميع أبعاده وفقا للوظيفة.

✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مرحلتين من مراحل الإشراف التربوي المدمج وهما: قبل الزيارة الإشرافية وكانت الفروق لصالح المعلم الأول، ومرحلة أثناء الزيارة الإشرافية، وكانت الفروق لصالح المعلم.

✓ الفروق في بُعد الأداء المرتبط بالتدريس حسب سنوات الخبرة، تكون بين أصحاب الخبرة الأقل من 5 سنوات وأصحاب الخبرة من 5 إلى 10 سنوات لصالح الخبرة الأعلى. وكذلك الأكثر من 10 سنوات لصالح الخبرة الأعلى. كما أن هناك فروق بين أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات وأصحاب الخبرة ما بين 5 و10سنوات في الأداء المهني ككل لصالح فئة ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات.

✓ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري الدراسة وجميع أبعادهم الفرعية وفقا لمتغير المؤهل.

✓ وجود ارتباط إيجابي بين ممارسة الإشراف التربوي المدمج ككل وبين الأداء المهني ككل، كما أن كل مراحل الإشراف التربوي المدمج ترتبط أيضا إيجابيا بالأداء المهني للمعلم ككل وكذلك بجميع أبعاده.

✓ هناك تحديات كثيرة تواجه تطبيق الإشراف التربوي المدمج منها تحديات مادية تتمثل في سوء البنية التحتية الإلكترونية لإدارات الإشراف التربوي والمدارس كضعف شبكة الإنترنت، وارتفاع أسعار أجهزة الحاسوب وعدم توافرها أحيانا. ومنها تحديات تتعلق بالكوادر البشرية كالرغبة في التجديد، امتلاك مهارات تطبيق التقنية ومعرفتهم بهذا النموذج من الإشراف، كثرة الأعباء المنوطة بهم، وقلة تواجد الدعم الفني، وضعف الثقافة الحاسوبية والإنترنت والتدريب الكافي لاستخدامه.

✓ هناك إجراءات يُمكن تطبيقها لمواجهة التحديات التي تقف أمام تطبيق الإشراف التربوي المدمج وهي: نشر ثقافة ماهية الإشراف التربوي المدمج للمشرفين والمعلمين، إقامة الورش التدريبية لتدريب المشرفين على ممارسته، تقليل الأعباء الإدارية عن المشرف التربوي، تقليل عدد المعلمين الذين يشرف عليهم، وتوفير متطلباته المادية (شبكة، إنترنت، أجهزة)، وتهيئة مكاتب المشرفين ومدارس المعلمين لتكون بيئة داعمة لتطبيقه.

- الإجراءات المقترحة لتحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء الإشراف التربوي المدمج:

1) التوسع في الاهتمام بنشر ثقافة الإشراف التربوي المدمج ودوره في تحسين الأداء المهني للمعلمين.

2) توفير البنية التحتية الملائمة.

3) توفير الموارد البشرية المؤهلة والمدربة على تطبيق الإشراف التربوي المدمج.

4) توفير البيئة التنظيمية الداعمة لتطبيق الإشراف التربوي المدمج.

5) إنشاء مواقع إلكترونية متخصصة للإشراف التربوي المدمج عبر الشبكة العنكبوتية.

6) ترقية التواصل التقني.

7) التوسع في استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في مدارس السلطنة.

8) استثمار البنية التحتية لتقنية المعلومات المتوفرة واستثمار أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل فعال في المدارس والمديريات التعليمية.

❖ **التعليق على الدراسات السابقة، علاقتها بالدراسة الحالية، والاستفادة منها:**

استعرضنا فيما سبق مجموعة من الدراسات الإمبيريقية ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية، فهي في جملتها تتناول موضوع الإشراف التربوي أو أداء الأساتذة والمعلمين، باستثناء الدراسة الثانية التي ترتكز فقط على التكنولوجيا في التعليم، والذي يشكل بدوره أحد مؤشرات الأداء البيداغوجي في هذه الدراسة. وبالرغم من هذا التقارب في المواضيع المتناولة من طرف الباحثين الذي أعدّوا هذه الأبحاث العلمية، إلا أنهم يختلفون في الجوانب التي ركزوا عليها في بحوثهم هذه، وقد تعمدنا بدورنا تنويع الدراسات السابقة، حتى نتمكن من الاطلاع على الطروحات والقضايا الأساسية التي تناولها أولئك الباحثون على اختلاف تخصصاتهم العلمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، حتى نتيح الفرصة لأنفسنا للاطلاع على رؤى، وتوجهات، ومعتقدات هؤلاء الباحثين في تناولهم للمواضيع المتصلة بموضوع دراستنا الحالية. وفي سياق ذلك توفرت لنا أيضا فرصة الاطلاع على المنطلقات الفكرية والمنهجية التي شكلت الأرضية التي انطلق منها كل باحث في بحثه، وهو الأمر الذي سمح لنا بمعرفة

جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات من جهة، وبينها وبين دراستنا الحالية من جهة أخرى. كما مكننا ذاك الاطلاع أيضا من تحديد موقع دراستنا الحالية من تلك الدراسات جميعا.

فالدراسة الأولى، التي تتمحور حول الكفايات التكنولوجية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين يتركز اهتمام الباحث فيها على التعرف على أهم الكفايات التكنولوجية الواجب توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، وذلك للتوصل إلى إعداد قائمة للكفايات اللازمة للمعلمين في إطار معايير الجودة الشاملة في التعليم، وكذلك محاولة التوصل إلى اقتراح برنامج إلى تنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس. وهذه المحاور الأساسية في هذه الدراسة تختلف عمّا ركزت عليه الدراسات السابقة الأخرى ما عدا الدراسة الثانية المتعلقة بكفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر داعمة للدراسة الأولى، إذ أن كفايات التعليم الإلكتروني لدى الأستاذ تشكل شيئا من الكفايات التكنولوجية التي يحتاجها الأستاذ أو المعلم والتي كانت المبحث الأساسي للدراسة الأولى، وهذه الكفايات تمثل أحد المؤشرات الخاصة بالأداء البيداغوجي للأستاذ الذي نتناوله بدورنا في هذه الدراسة، وهو بذلك يكون الرابط بين دراستنا الحالية وهاتين الدراستين السابقتين. وقد وفرت لنا كلا منهما معلومات وأفكار ورؤى متعددة في مجال الكفايات التكنولوجية خاصة أنه تم تناولها في إطار الإشراف التربوي الذي يشكل المتغير المستقل في دراستنا الراهنة، وعليه تمكنا في ضوء ما توفرت عليه هاتين الدراستين من تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التي يتطلبها الأداء الفعال للأساتذة في الواقع التعليمي، كما تمكنا من طرح العديد من الأسئلة على المبحوثين في هذه الدراسة حول تلك الكفايات.

أما الدراسة الثالثة التي تركز على تصورات المعلمين للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات والتي حاول من خلالها الباحث التعرف على الأساليب الإشرافية المناسبة للتدريس بمقاربة الكفاءات والوظائف التي يتعين على المشرفين التربويين القيام بها في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات وفق تصورات المعلمين أنفسهم، فهي ذات علاقة وطيدة بدراستنا الحالية رغم أنها تختلف عنها في المرتكز، إذ تركز الدراسة الحالية على التعرف الدور الذي يؤديه المشرفون التربويون في الواقع التربوي والتعليمي فيما يخص تحسين أداء الأساتذة لمجموعة من الأداءات الاجتماعية والبيداغوجية، ويبدو التقارب واضحا بين الدراستين من خلال التركيز على الإشراف التربوي كآلية ذات وظائف متعددة في مجال التربية والتعليم وفي كونها ترتبط بأداء الأساتذة بجوانبه المختلفة. وتشكل هذه الدراسة بيئة خصبة فيما يتعلق بالإشراف التربوي ووظائفه وأساليبه وأنواعه والفلسفات والتيارات الفكرية التي تطور

في ظلها عبر تاريخه، وبالتالي ساعدتنا في توسيع اطلاعنا على كل ما يتعلق بالإشراف التربوي من مفاهيم وأفكار وفلسفات وكيفية استخدام هذه الجوانب النظرية لصياغة إشكالات وفرضيات بحثية وفق منهجية علمية ملائمة.

وفيما يخص الدراسة الرابعة التي تناولت موضوع الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمة الجزائرية والتي حاولت التعرف على طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية من حيث أنواعه وأساليبه وأبعاده، والتعرف كذلك على أهم العوائق التي تحدّ من فعالية الإشراف التربوي الممارس في المدارس الجزائرية فهي أيضا على علاقة كبيرة بدراستنا الحالية، فكلاهما تبحث في الإشراف الممارس في الواقع التعليمي في المدارس الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي، إلا أن الدراسة الحالية تربط هذا الإشراف التربوي الممارس في مؤسسات التعليم الثانوي بتحقيق أغراض وأهداف معينة تتمثل أساسا في تحسين أداء الأساتذة الذي اخترنا منه الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي.

وقد وفرت لنا هذه الدراسة رؤية جيدة عن واقع الإشراف التربوي في المدرسة الجزائرية خاصة أنها ركزت على الممارسات الإشرافية في الواقع التعليمي وليس مجرد طرح نظري لهذا الموضوع، إذ تعتبر هذه الدراسة بمثابة تشخيص لواقع الإشراف التربوي المطبّق في المدارس الثانوية حيث تناولت الكفايات والمهارات اللازمة للمشرف التربوي للقيام بوظائفه وأدواره على الوجه الأمثل في ظل الأبعاد المختلفة للعملية التعليمية التعلمية والتي اختار منها الباحث البعد الإنساني، المادي، والتقني كأبعاد رئيسية في عمله، كما تناولت مختلف الأساليب الإشرافية الممارسة في واقع التعليم الجزائري سواء الجماعية منها أو الفردية، إضافة إلى أنواع الإشراف التربوي الممارس فعلا في الجزائر، وكذلك تطرقت إلى أهم العوائق التي تقف حاجزا أمام المشرفين التربويين خلال تأدية وظائفهم الإشرافية. ولما كان التشخيص هو المرحلة الأساسية التي توفر للباحث الرؤية الواضحة للموضوع المتناول في البحث، فقد تمكنا بدورنا في ضوء ما تضمنته هذه الدراسة من تراث نظري واسع حول الإشراف التربوي وما يرتبط به من مفاهيم ومؤشرات وأبعاد وأساليب وأنواع ومعوقات وغيرها، وكذلك في ضوء ما كشفت عنه من النتائج الميدانية فيما يتعلق بهذه الأمور والقضايا المذكورة، تمكنا من تحديد الغايات والأهداف الأساسية لبحثنا، ومن تحديد الإشكالات البحثية التي تخص هذا البحث الذي يمثل حلقة من سلسلة البحوث والدراسات حول الإشراف التربوي وارتباطاته بالمواضيع والظواهر المختلفة في المؤسسة التربوية الجزائرية.

وأما الدراسة الخامسة والتي تناولت موضوع فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين في الطور الابتدائي، فقد حاول الباحث في هذه الدراسة تحديد المواصفات التي تحدد بدورها فاعلية المشرف التربوي فيما يتعلق بالجانب العلمي والعلاقات الإنسانية والحوار والنقاش والتقويم، وعليه جاء تركيز هذا الباحث

على المشرف التربوي ذاته ومجموعة الصفات التي يجب أن يتصف بها والتي تمثل مجموعة كفايات ذات جوانب مختلفة، منها مواصفات أو كفايات علمية ومعرفية، كفايات أو مواصفات شخصية تتعلق بشخصية المشرف التربوي، مواصفات أو كفايات تتعلق بجانب العلاقات الإنسانية. فهذه المواصفات أو الكفايات هي ما يجب امتلاكه من طرف المشرف التربوي حتى يتمكن من أداء وظائفه ومهامه الإشرافية في الواقع التعليمي بالفاعلية المطلوبة. وهنا يظهر التباين بين هذه الدراسة السابقة ودراستنا الحالية، إذ تركز الأولى على مواصفات المشرف التربوي ذاته كمدخل لتحقيق فعالية أدائه الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، أما الثانية فتركز على الكشف عن الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي كآلية تربوية في تحسين أداء الأساتذة. ورغم هذا التباين بين الدراستين إلا أنهما ترتبطان من حيث تناول موضوع الإشراف التربوي والأداء الوظيفي وغيرها من القضايا المرتبطة بها. وعليه فقد استفدنا من هذه الدراسة بشكل كبير في التعرف على المشرف التربوي الفعال وعلى خصائصه الوظيفية والكفايات التي يجب عليه امتلاكها، والتي يعتبرها الباحث عبارة عن صفات يتصف بها أي مشرف تربوي والتي بدورها تعتبر مدخلا لتحقيق الفعالية في أدائه ومعيارا لتقييم ذاك الأداء. فقد كانت هذه الدراسة مرجعا أساسيا لنا في اختيار مشكلة بحثية مختلفة في مجال الدراسات المرتبطة بالإشراف التربوي، كما ساعدتنا في فهم الإشراف التربوي من خلال الصفات والسمات المتعددة التي تناولها الباحث في شكل خصائص يفترض توفرها في القائم بالوظائف الإشرافية التربوية وهو المشرف التربوي الذي يتولى مهام الإشراف على مجموعة من الأساتذة في الواقع التعليمي، لتحقيق أهداف وغايات الإشراف التربوي المختلفة.

وفيما يتعلق بالدراسة السادسة، والتي تناولت موضوع الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفاءات التدريس العامة، من وجهة نظر المفتشين التربويين، فهي ترتبط بالمتغير الثاني في دراستنا الحالية وهو أداء الأساتذة في الواقع التعليمي إلا أن كل منها تناولت هذا الأداء من زاوي مختلفة، حيث ركزت هذه الدراسة السابقة على الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين من حيث تطبيقهم للكفاءات التدريسية العامة والتي حددها الباحث في التكوين العام، التخطيط، التعلم، التقويم والدعم، في حين تركز الدراسة الحالية على الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لمؤشراتهما المختلفة لدى أساتذة التعليم الثانوي. ومن جهة أخرى، حاولت هذه الدراسة السابقة الكشف عن الأداء التدريسي الفعلي لفئة الأساتذة المستهدفة بالدراسة حسب المفتشين التربويين، أم الدراسة الحالية فهي تحاول الكشف عن الدور الذي يؤديه المسرفون التربويون في تحسين أداء الأساتذة في الجوانب المحددة في الدراسة. وبالرغم من الاختلاف في النقاط الارتكازية في كلا الدراستين إلا أنهما تندرجان في السياق ذاته، فالباحث في هذه الدراسة السابقة حاول التنبيه إلى مجموعة من النقاط والإجراءات التي من شأنها أن تحسن أداء

الأساتذة خلال عمليات التكوين الأولي والتكوين المستمر أثناء الخدمة من طرف المفتشين التربويين والتي أدرجها في دراسته في شكل توصيات بناءً على النتائج الميدانية التي توصل إليها بخصوص الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في الواقع التعليمي، وهذه الأمور في مجملها كانت مفيدة لنا في الاطلاع على واقع أداء الأساتذة وعلى الإجراءات التي يمكن أن تعمل على تحسين ذاك الأداء، وبذلك وجدت الدراسة الحالية مرتكزا نظريا وتطبيقيا آخر انطلقنا منه في صياغة المشكلة البحثية وأهدافها التي ترتبط بقضايا أخذت مكانة أساسية في هذه الدراسة السابقة وهي الإشراف التربوي، أداء الأساتذة، وتحسين الأداء.

هذا، وتعتبر الدراسة السابعة واحدة من أقرب الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها إلى الدراسة الحالية، حيث تناولت موضوع تحسين الأداء المهني للمعلمين في ضوء الإشراف التربوي المدمج، وحاولت الباحثة من خلال دراستها التعرف على الأسس النظرية لتحسين الأداء المهني للمعلمين ودور الإشراف التربوي المدمج في ذلك، وكذلك حاولت تحديد مستوى أداء المعلمين الذي حددته الباحثة في أبعاد ثلاثة وهي: الأداء المرتبط الإدارة المدرسية، الأداء المرتبط بالتدريس، الأداء المرتبط بالإنماء المهني، كما أنها حاولت تحديد مستوى ممارسة الإشراف التربوي المدمج بمراحله الثلاث في مدارس التعليم الأساسي. وعليه، يكون هناك اختلافا واضحا بين المساعي والغايات البحثية بين هذه الدراسة السابقة والدراسة الحالية رغم التشابه والتوافق الموجود بينهما في قضايا بحثية متعددة، وقد استفدنا من هذه الدراسة السابقة في الاطلاع على المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراته وكذلك ببعض مؤشراته، كما أن هذه الدراسة السابقة أعطتنا صورة واضحة حول كلا متغيري دراستنا الحالية، وهما الإشراف التربوي وأداء الأساتذة وكذلك فيما يتعلق بموضوع تحسين الأداء إذ تتوفر على تراث نظري هام بخصوص المواضيع البحثية المذكورة، كما أنها تحتوي على جانب تطبيقي هام ساعدنا في تحديد الإجراءات المنهجية الملائمة لموضوع دراستنا وللمشكلة البحثية المطروحة وفرضياتها.

وفي سياق هذا الطرح، يتجلى لنا أن الدراسة الحالية ترتبط بمجمل الدراسات السابقة التي تناولناها، إلا أنها تتميز عنهم جميعا بتطرقها إلى مشكلة بحثية خاصة بها تتناول موضوع الإشراف التربوي وتحسين أداء الأساتذة في الجانب الاجتماعي والجانب البيداغوجي، وهي ذات أهداف بحثية عامة وإجرائية ترتبط بهذه المشكلة على وجه خاص مما أكسبها أهمية بحثية نظرية وتطبيقية.

وإضافة إلى ما ذكرناه حول استفادتنا من كل تلك الدراسات السابقة التي تناولناها في هذا البحث، يمكن تلخيص ما قدّمته لنا تلك الدراسات في النقاط التالية:

- توفير تراث نظري ومنهجي هام حول موضوع الدراسة الحالية ومتغيراته ومؤشراته.

- تحديد مفاهيم الدراسة الحالية انطلاقا من التراث النظري المتوفر في تلك الدراسات.

- إرشادنا إلى مجموعة كبيرة وهامة من المراجع والمصادر حول موضوع الدراسة.

- الاطلاع على الاتجاهات النظرية والأطر الفكرية المختلفة لموضوع الإشراف التربوي وموضوع الأداء الوظيفي أو المهني.

- التمكن من صياغة مشكلة بحثية مختلفة عن تلك المتناولة في الدراسات السابقة.

- التمكن من تحديد الأهداف والغايات الأساسية لهذه الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

- تحديد بعض مؤشرات موضوع الدراسة انطلاقا مما جاء في تلك الدراسات.

- الاطلاع الجيد على الإجراءات المنهجية المتبعة في تلك الدراسات ساعدنا على اختيار الإجراءات المنهجية الملائمة لمشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها.

- التمكن من اختيار الأدوات الملائمة لجمع البيانات من المبحوثين في ضوء ما تم استخدامه من أدوات ووسائل لجمع البيانات في الدراسات السابقة.

- كما توفر هذه الدراسات السابقة أيضا فرصة مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تناولنا الدراسات السابقة التي تم اختيارها على أساس أنها تقترب من الدراسة الحالية في العديد من النقاط النظرية والإجرائية، وقد قمنا بعرض مفصل لتلك الدراسات من حيث العنوان، مشكلة الدراسة وفرضياتها، الأهداف، الأهمية، المنهج المستخدم، مجتمع الدراسة والعينة وكيفية اختيارها، الإجراءات المنهجية المستخدمة، الأساليب الإحصائية المعتمدة، وكذلك النتائج التي توصلت إليها كل دراسة.

وفي ضوء هذا العرض، تمكنا من تحديد تموقع هذه الدراسة بالنسبة لتلك الدراسات حيث توضح لنا أنها بالرغم من ارتباطها الوثيق بهم إلا أنها تتميّز عنهم جميعا بموضوعها الذي يتناول الدور الذي يُمكن أن يلعبه المشرفون التربويون في تحسين أداء الأساتذة في جانبه الاجتماعي والبيداغوجي واللذان يتشكلان من مجموعة من الأداءات التي تشكل بدورها مؤشرات لمتغيرات هذه الدراسة. وأنها تهدف إلى تحقيق أهداف خاصة بها وهو ما أكسبها أهمية نظرية وعلمية.

الباب الثاني

الإطار الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.

أولا: مجالات الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: أدوات جمع البيانات.

رابعا: عينة الدراسة.

خامسا: أساليب التحليل الكيفي والكمي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

ارتأينا في الفصول السابقة مدى تعدد الرؤى والأطر النظرية والفكرية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وقد حاولنا في كل فصل من تلك الفصول توضيح موقع البحث الحالي بالنسبة لتلك الأطر والرؤى الفكرية النظرية التي اخترنا منها ما يلاءم طبيعة بحثنا الحالي، فتبَنّيْنا بعض تلك الطروحات الفكرية التي تُفسّر موضوع دراستنا في ضوء ما تحتويه من أفكار والتي توفر لنا فهما أعمق لهذا الموضوع. وفي هذا الفصل المعنون بالإجراءات المنهجية للدراسة، نحاول إعطاء الإطار المنهجي الذي نتبنّاه في هذه الدراسة، وذلك أمام كثرة وتعدد الأطر المنهجية التي تزخر بها ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومنها علم الاجتماع، حيث يجد الباحث نفسه أمام خيارات منهجية متنوعة، ويقع عليه مهمة اختيار الإطار المنهجي الملاءم بطبيعة موضوعه من جهة، والقادر على تحقيق أهداف البحث وقياس فرضياته من جهة أخرى. واستكمالا لِما كنا قد بدأناه في الفصول السابقة، نسعى في هذا الفصل إلى تحديد أهم الإجراءات المنهجية التي يسير وفقها هذا البحث، خصوصا في جانبه الميداني، وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى مجالات الدراسة، حيث نحدد المجال المكاني (الجغرافي)، والذي تجري فيه الدراسة الميدانية، المجال البشري وهو المجتمع الذي نجمع منه البيانات والمعلومات اللازمة لقياس فرضيات الدراسة واختبارها ميدانيا، وكذلك المجال الزمني للتعريف بسيرورة هذا البحث وخطواته في سياق الزمن المستغرق في إنجاز هذا العمل.

وبعدها يتم التطرق إلى المنهج المستخدم في هذه الدراسة وكذلك أدوات وتقنيات جمع البيانات الميدانية من المبحوثين، ثم نتناول عينة الدراسة وكيفية اختيارها وخصائص مفرداتها، كما نتعرض أيضا إلى أساليب التحليل الكمي والكيفي المعتمدة.

أولا: مجالات الدراسة:

تُجرى الدراسات السوسيولوجية التي تتناول مختلف الظواهر الاجتماعية لتحقيق أهداف معينة، في أزمنة وأماكن مختلفة، كما أنها غالبا ما تختص بمجتمع معين يختلف اتساعه من دراسة إلى أخرى. والواقع، أن لكل دراسة مجالات معينة من الواجب التعريف بها حتى تكتمل الصورة البحثية وتتكشف جوانبها المختلفة، ومن أهم المجالات التي يحدّدها الباحثون في تخصصات وفروع العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام، نجد المجال الزمني الذي يُوضح المسار الزمني الذي مرّ به الباحث عبر مراحل البحث المختلفة وخطواته، المجال المكاني وهو المكان الذي تتم فيه الدراسة، والمجال البشري الذي يتضمن تعريفا واضحا بمجتمع الدراسة الذي تمت دراسته.

1. المجال الزمني: للتعريف بالمجال الزمني للدراسة الحالية نجد أنفسنا مجبرين على التطرق إلى مراحل إنجاز هذا العمل، فكل مرحلة أخذت حيزا زمنيا معينا لإنجاز خطواتها المختلفة، وهي كما يلي:

1.1. مرحلة اختيار موضوع الدراسة وضبطه النهائي: إن اختيار موضوع دراسة سوسيولوجية لا يتأتى من فراغ خصوصا إذا كان بحثا ذا أهمية مثل البحوث التي يتم إنجازها كأطروحات تؤهل الباحثين لنيل درجة الدكتوراه في تخصص ما في علم الاجتماع.

وقد كان اختيارنا لموضوع هذه الدراسة نتيجة عوامل متعددة، حيث اعتمدنا في البداية على خبرتنا المتواضعة في مجال السوسيولوجيا وكذلك في مجال التعليم قبل الجامعي وهذا الاختيار الأولي قادنا إلى مجموعة خطوات أخرى قمنا بها، حيث بدأنا مرحلة القراءة الموسعة للمراجع المتعلقة بمتغيرات موضوع الدراسة وهي متغير الإشراف التربوي ومتغير أداء الأساتذة في المدارس الثانوية، كما عمدنا إلى إجراء نقاشات حول هذه المتغيرات مع بعض الزملاء والأساتذة من داخل وخارج جامعة جيجل سواء في تخصص علم الاجتماع أو في تخصصات قريبة منه مثل علوم التربية وعلم النفس لتحديد مدى ملاءمة الموضوع المطروح ليكون دراسة سوسيولوجية، كما تم النقاش أيضا حول الموضوع مع الأستاذ المشرف قبل الضبط النهائي لعنوان الدراسة.

وبعد الاطلاع النظري على موضوع الدراسة ومتغيراته ومؤشراته، وبعد أن توضحت رؤيتنا للموضوع بشكل كبير، وكذلك بعد الاطمئنان على إمكانية تبني هذا الموضوع كموضوع لأطروحة الدكتوراه خاصتنا، توجهنا إلى الميدان للاطلاع أكثر على الموضوع المختار وللتأكد من مدى إمكانية إجراء دراسة ميدانية حول الظواهر الاجتماعية المتضمنة في موضع الدراسة المقترح. وفي هذه المرحلة قابلنا بعض المشرفين التربويين وبعض الأساتذة العاملين في المدارس الثانوية المختلفة بولاية جيجل، والذين جمعتنا بهم لقاءات بنّاءة دار الحديث فيها حول القضايا والنقاط التي تم رصدها من قبلنا في عمل هذه الفئات من المشتغلين في الحقل التربوي التعليمي وهي نقط في صلب اهتمام بحثنا هذا.

وبعد الاطلاع النظري على الموضوع المختار للدراسة، وبد النقاشات التي جمعتنا بالأساتذة الزملاء في علم الاجتماع وفي علم النفس وعلوم التربية، وكذلك بعد الدراسة الاستطلاعية لميدان الظاهرة المقترحة للبحث، تمت عملية التحديد النهائي لموضوع الدراسة وصياغة عنوان ملائم له والذي جاء بالصيغة التالية: "دور الإشراف

التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي" وكان ذلك سنة 2010م وهي السنة التي قمنا فيها بأول تسجيل في دكتوراه العلوم في علم الاجتماع بجامعة سطيف 02.

2.1. مرحلة إعداد الفصول النظرية: بالرغم من القراءات والنقاشات الموسعة التي قمنا بها في مرحلة اختيار وضبط موضوع الدراسة الراهنة، إلا أن الانطلاق الفعلي في صياغة مجموعة من الفصول النظرية في هذا البحث دفعنا إلى التدقيق أكثر سواء في المراجع والمصادر التي اعتمدناها في بداية الاختيار والضبط للموضوع أو في مصادر ومراجع أخرى ذات أهمية لموضوع دراستنا. ففي هذه المرحلة، وبُغية صياغة مجموعة من الفصول النظرية كنا حريصين على تنويع المراجع اللازمة لإنجاز كل فصل، فالفصل الأول المتعلق بتحديد موضوع الدراسة تطلب منا الاطلاع على عدد لا بأس به من المراجع والمصادر كان بعضها في منهجية البحث الاجتماعي حتى نتمكن من صياغة بعض العناصر الأساسية في ذاك الفصل حسب المنهجية العلمية المطلوبة في علم الاجتماع، كما كان الاطلاع على المراجع والمصادر المتعلقة بمتغيرات موضوع هذه الدراسة أمرا أساسيا للتمكن من الضبط المفاهيمي لمصطلحات ومفاهيم هذا البحث العلمي، وطبعا كان الاطلاع عل مجموعة من الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة أمرا لابد منه للاستفادة من تلك الدراسات والبحوث نظريا ومنهجيا.

والحقيقة أن الحال كان على هذا الشكل مع بقية الفصول الأخرى، إذ أننا كثيرا ما كنا نحرص على توسيع القراءات المعمقة للمراجع والمصادر والدراسات السابقة حول مختلف الفصول والعناصر البحثية التي كنا بصدد إنجازها في فترات زمنية مختلفة، وهذا بهدف تجديد المعلومات والمعارف حول تلك العناصر، وتنشيط أذهاننا للتمكن من الصياغة الأفضل للأفكار والمفاهيم المتبناة في هذا البحث. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن إنجاز مجموعة من الفصول النظرية ورغم تسلسلنا في إنجازها فكثيرا ما كنّا مضطرين إلى الرجوع إلى تلك الفصول لإدخال التعديلات اللازمة على عناصرها وأفكارها والمعلومات التي تحتويها. وهنا يتضح لنا أن البحث العلمي الاجتماعي يتم بشكل دائري وليس مستقيم، فكل فصل يتضمن مجموعة معينة من العناصر، وكل فصل أو عنصر يؤثر في الفصول والعناصر اللاحقة كما أنه يتأثر بها أيضا رغم أسبقية إنجازه عليها، وعليه كنا نرجع في مرات كثيرة إلى ما تم صياغته من فصول وعناصر بغرض التعديل فيها، فأحيانا يكون التعديل بالإضافة، وأحيانا بالحذف وأحيانا أخرى بالشرح أو التفسير أكثر، وهذا يُبين أيضا وحدة البحث العضوية فكل خطوة فيه ترتبط بما قبلها وبما بعدها. وفي ظل هذا العمل الذي يأخذ شكلا دائريا كان اتخاذ القرار الحاسم في اختيار العناصر وصياغتها حسب ما يلاءم طبيعة موضوع الدراسة هو الأسلوب الأنسب للتعامل مع التراث النظري المتوفر حول هذا الموضوع، وكان

التبرير العلمي هو أساس الاختيارات التي اعتمدناها في كل فصل. وقد استمرت الدراسة النظرية حتى 2018/2017 حيث بدأنا فيها الدراسة التطبيقية لهذا الموضوع.

3.1. مرحلة الدراسة الميدانية (التطبيقية): انطلقت الدراسة التطبيقية سنة 2018 حيث تم التوجه إلى مديرية التربية لولاية جيجل للحصول على المعلومات والإحصائيات حول مؤسسات التعليم الثانوي الموزعة عبر تراب الولاية وحول أساتذة هذه المؤسسات على مختلف تخصصاتهم العلمية، وكذلك من أجل الحصول على معلومات كافية حول طبيعة الإشراف التربوي الخاص بمرحلة التعليم الثانوي، وغيرها من الأمور الواجب معرفتها والاطلاع عليها عن كثب لتحديد مجتمع الدراسة ومكان الدراسة كذلك.

وقد تكررت زياراتنا لمديرية التربية لولاية جيجل حسب الحاجة إلى المعلومات والإحصائيات اللازمة لإنجاز مراحل وخطوات البحث في جانبه التطبيقي. وقد تم بناء على ما تحصلنا عليه من معلومات وبيانات من مديرية التربية تحديد مجتمع الدراسة، وكذلك تم اختيار عينة ممثلة لذلك المجتمع، وهم الأساتذة الذين طبقت عليهم استمارة الاستبيان لاحقا.

وخلال سنة 2019/2018 كانت لنا زيارات ميدانية لبعض مؤسسات التعليم الثانوي بغرض إجراء الملاحظات الميدانية، وكذلك إجراء مقابلات مع بعض الأساتذة والمشرفين التربويين بغرض التأكد من المؤشرات البحثية التي اخترناها للتحقق من صدق أو خطأ الفرضيات المطروحة في هذه الدراسة، وكذلك لمحاولة التحقق من مدى ملائمة المصطلحات التي يمكن استخدامها في استمارة الاستبيان.

وقد تواصلت الزيارات الميدانية واللقاءات مع بعض المشرفين التربويين والأساتذة خلال السنة الدراسية 2020/2019، حيث قمنا بإجراء مقابلات نهائية حول مختلف المؤشرات البحثية لهذا البحث مع بعض المشرفين الذين يمثلون عينة ثانوي في هذه الدراسة، كما تم اختبار استمارة الاستبيان الأولى على عينة من الأساتذة، حيث تم تعديله وتنقيحه بعد هذا الاختبار وكذلك بعد عرضه على مجموعة من المحكمين وعلى الأستاذ المشرف كذلك، بعدها كانت المرحلة النهائية لتطبيق استمارة الاستبيان على عينة الدراسة. وبعد هذه الخطوة التطبيقية الهامة، قمنا بتبويب وتفريغ البيانات الميدانية في جداول إحصائية أين تم تحليلها وتفسيرها في الفصل السادس من هذا البحث لاستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء التراث النظري الذي اعتمدنا عليه في بحثنا هذا وكذلك في ضوء الدراسات السابقة المستخدمة فيه أيضا، وكان ذلك خلال السنة الدراسية

2021/2020، وهي السنة التي دخل فيها البحث مرحلته النهائية أيضا من حيث التعديل والتنقيح، والإخراج النهائي والطباعة، وهي الإجراءات التي استمرت بناءً على إرشادات وملاحظات المشرف على هذا العمل إلى غاية إيداع هذه الدراسة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف 2.

2. المجال المكاني (الجغرافي): يتشكل المجال المكاني لهذه الدراسة من جميع ثانويات ولاية جيجل وهي مؤسسات تربوية تابعة لمديرية التربية لهذه الولاية، والتي تتوزع على مختلف بلدياتها. فهذه المؤسسات التربوية هي المكان الذي يؤدي فيه الأساتذة عملهم التعليمي مع التلاميذ، أي أنها المكان الذي يؤدون فيه وظائفهم ومهامهم التعليمية والتربوية، وبالتالي فهي المكان الذي يظهر فيه أداؤهم المهني باختلاف جوانبه، ومنها أداءهم الاجتماعي والبيداغوجي الذي يُمثل متغيرا أساسيا في هذه الدراسة، وبعبارة أخرى هي البيئة التي يُمارس فيها الأساتذة مهنة التدريس بما تتضمنه من مواقف تعليمية تعلمية التي تجمعهم بالتلاميذ وقياس الدور الذي يمكن أن يؤديه المشرفون التربويون في تحسين أداء أولئك الأساتذة، وهو يمثل موضوع هذا البحث. فهذه الثانويات إذن، تمثل ميدان إجراء الدراسة التطبيقية، حيث يتم تطبيق أدوات جمع البيانات مع الأساتذة المبحوثين. والجدول التالي يبين توزيع مؤسسات التعليم الثانوي عبر بلديات ولاية جيجل.

– جدول رقم (07): يبين التوزيع الجغرافي لثانويات ولاية جيجل.

اسم الثانوية	اسم المنطقة التي تقع فيها
الكندي كعولة تونس ثرخوش أحمد بوراوي عمار دراع محمد الصادق 8 ماي 1945 مخلوف الحسناوي عبدي بوعزيز عياد عبد القادر عسعوس فرحات	جيجل
درباح محمد	زيامة منصورية

شرايطية يوسف	العوانة
بلهوشات الشريف زين محمد	قاوس
بورزاق أحمد	تاكسنة
الشهيد بن كعواش	جيملة
بني ياجيس	بني ياجيس
لعبني أحمد ناصري رمضان كيعموش فرحات بومنجل أحمد دخلي المختار كعواش لخضر	الطاهير
الأحواط –الشحنة	الشحنة
ماطي أحسن عبد الحميد بن باديس	الأمير عبد القادر
عميور محمد	القنار نشفي
بوهرين الشريف بوقريط أحسن	الشقفة
بولويقة محمد	أولاد عسكر
فرانسيس أحمد	سيدي عبد العزيز
هلال عبد الله	بلغيموز
بوضريوة مخلوف	العنصر
الجمعة بني حبيبي	الجمعة بني حبيبي
ترخاش محمد	بلهادف
محمد الصديق بن يحي هواري بومدين زيت محمد الصالح محروق مسعود –طارزوس	الميلية

غراز الشريف	أولاد يحيى
خنشول علي سيدي زروق	سيدي معروف
كردود محمد	أولاد رابح
لحمر عمار	السطارة
المجموع	44

3. **المجال البشري:** يعتبر التعريف بالمجال البشري أمرا ضروريا في الدراسات والبحوث الميدانية التي تنتمي إلى علم الاجتماع، وذلك أن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة بمكوناته وخصائص مفرداته يسهل على الباحث تتبع الظاهرة المدروسة التي يسعى الكشف عنها أو تتبع مسارها، أو معرفة أسبابها وعِللها المختلفة، أو كيفية تشكلها وحدوثها...إلخ. وفي هذا البحث، اتجهنا إلى الميدان للاطلاع على مجتمع هذه الدراسة عن قرب، وعليه، يُمكن القول أن مجتمع الدراسة الحالية يتمثل في جميع أساتذة التعليم الثانوي المشتغلين في إحدى ثانويات ولاية جيجل على اختلاف أعمارهم، وخبرتهم التدريسية، وتخصصاتهم العلمية.

ونركز هنا على متغير التخصص العلمي للأساتذة لأسباب عدة، أهمها: أن الإحصائيات المتوفرة لدينا من مديرية التربية تتضمن تعداد الأساتذة حسب مادة تخصصهم، وكذلك لكون متغير التخصص العلمي للأستاذ هو أساس اختيار عينة الدراسة لاحقا، حيث أن المشرف التربوي في مرحلة التعليم الثانوي يتم تعيينه في مادة تدريسية واحدة، وعليه، حتى تكون عينة الدراسة قادرة على تلبية احتياجاتنا للبيانات والمعلومات المطلوبة لاختبار فرضيات الدراسة لابد من اختيار مفردات هذه العينة حسب المادة التخصصية التي يُدرّسونها في الثانويات التي يعملون فيها. ورغم أن فئة الأساتذة هي الفئة الرئيسية المستهدفة في البحث الحالي إلا أن المشرفين التربويين يشكلون جزء من مجتمع الدراسة، حيث أننا بحاجة إلى التواصل معهم للحصول على بعض المعلومات التي من شأنها إثراء هذا البحث فيما يخص أداء الأساتذة في الجوانب المحددة للدراسة وهي الجانب الاجتماعي والبيداغوجي من الأداء التعليمي.

ويتوزع أساتذة التعليم الثانوي البالغ عددهم 2096 أستاذا، والذين يشكلون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة، على مختلف التخصصات التدريسية كما هو موضح في الجدول التالي:

– جدول رقم (08): يبين توزيع أساتذة التعليم الثانوي بولاية جيجل حسب متغير التخصص العلمي.

التخصص العلمي	عدد الأساتذة
الرياضيات	254
الفيزياء	242
علوم طبيعية	242
علوم إسلامية	103
أدب عربي	249
فلسفة	107
اجتماعيات	175
لغة فرنسية	204
لغة إنجليزية	201
لغة ألمانية	10
لغة إسبانية	13
لغة إيطالية	04
رسم	03
موسيقى	01
إعلام آلي	25
تربية بدنية	115
ميكانيك	34
كهرباء	14
هندسة مدنية	24
هندسة الطرائق	15
ت. اقتصادي	60
أمازيغية	00
رئيس أشغال	01
المجموع	2096

ثانيا: منهج الدراسة:

يحتاج كل باحث إلى إتباع خطوات معينة خلال عملية البحث في شتى الميادين المعرفية والبحثية، وهذه الخطوات تكون وفق تنظيم معيّن، فهي تترتب وتتسلسل حسب متطلبات كل مرحلة من مراحل البحث. وهذه العملية ذات الخطوات والمراحل المنتظمة والمتسلسلة التي يجري وفقها البحث بغرض الوصول إلى نتائج معينة تسمى بالمنهج العلمي.

"وقد عرّف العلماء المنهج بأنه فن تنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة، وذلك إما من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا، أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون. ومن هنا يمكن القول أن العلم –أي علم– يقوم على أساس منهجه أو مناهجه التي تمده بالبيانات والمعلومات أولا، ثم تختبره ثانيا، وتبرهنه ثالثا، لتُعمّمه رابعا."[1]

وتختلف المناهج العلمية المتبعة من علم إلى آخر حسب خصوصيات كل علم من العلوم، خاصة من حيث اختلاف طبيعة المواضيع والظواهر التي تتعامل معها العلوم المتنوعة، حيث يتعين على الباحث الاطلاع الكافي على المناهج العلمية حسب تخصصه، ليتمكن من اختيار أنسب المناهج لبحوثه ودراساته العلمية. وعلم الاجتماع كأحد فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية، يتوفر اليوم على عدد لا بأس به من مناهج البحث التي تُستخدم في دراسة الظواهر الاجتماعية المختلفة، مما أعطى فرصة أكبر للمشتغلين في هذا الحقل المعرفي لاختيار المنهج الملائم للظواهر التي يدرسونها، حسب الأهداف والغايات المرجوة من تلك البحوث والدراسات.

ويعتقد بعض المبتدئين في مجال البحث العلمي الاجتماعي أن المنهج مجرد أداة من أدواة الدراسة يتم اختيارها في المرحلة التي يكون فيها الباحث بصدد الانطلاق في الدراسة الميدانية والتطبيقية من بحثه، فيقوم باختيار منهج ما لدراسته مثلما يقوم باختيار مجموعة من أدوات ووسائل جمع البيانات والمعلومات من واقع الظاهرة المدروسة، أو من المبحوثين حول الموضوع المدروس. إلا أن المنهج العلمي في علم الاجتماع هو عملية بحثية مستمرة من بداية البحث إلى نهايته، حيث يجد الباحث نفسه أمام خيارات منهجية للتعامل مع الظاهرة المدروسة منذ البداية، أي أنه يبدأ في إتباع خطوات منهج علمي ما منذ لحظة الانطلاق في عملية البحث. ويبقى الباحث يختار الإجراءات البحثية التي تلاءم طبيعة موضوع بحثه في ظل الإشكالية المتبناة من طرفه، والأهداف التي يرجو التوصل إليها في

[1]– علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، 2006، ص74.

كل مرحلة من مراحل البحث، إلى غاية الوصول إلى كتابة تقرير البحث كآخر خطوة منهجية يقوم بها في بحثه. وعليه يكون "المنهج في العلم يعني جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي يجب على الباحث إتباعها من ألف بحثه إلى يائه، بغية الكشف عن العلاقات العامة والجوهرية والضرورية التي تخضع لها الظواهر موضوع الدراسة."[1]

ويتضح هذا الطرح أكثر حين نتعرف على مقاصد المنهج العلمي، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:[2]

1) تنظيم التفكير.
2) ضبط مجال وموضوع البحث.
3) تحديد خصائص الإطار النظري للبحث.
4) توفير الأدوات التقنية.
5) تقييم نتائج البحث.

وفي هذه الدراسة التي تتناول موضوع دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي، كان لابد من اختيار منهج ملائم وهو الأمر الذي حرصنا عليه منذ بداية البحث، فكان علينا الاطلاع على المناهج البحثية المتعددة في علم الاجتماع، ثم اعتماد طريقة مُبسطة وفعالة للتمكن من الاختيار الأمثل للمنهج الذي نسير عليه خلال عملية البحث في موضوع الدراسة، وقد قادنا ذاك الاطلاع إلى أنه "مهما تكن التصنيفات (التسميات)، فإن المنهج يتحدد -كما قلنا- بناء على التساؤل الإشكالية، وبالتحديد على محاولة الإجابة على التساؤل الذي مؤدّاه: على مَنْ مِنَ البشر سوف تُجرى الدراسة؟ فإذا كانت ستجرى على كل الناس بقصد الإصلاح، فإن هذا يسمى بمنهج المسح الاجتماعي، أما إذا كانت ستجرى على مجموعة منهم بقد الوصف للوصول إلى هدف علمي، فإن المنهج الملائم هو المنهج الوصفي (أو منهج البحث الاجتماعي)."[3]

ونستذكر هنا التساؤل الإشكالية لبحثنا هذا والذي جاء كما يلي: هل للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي؟

[1]- بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، 2004، ص27.
[2]- إبراهيم بوبحياوي: كيفية إنجاز مذكرات ورسائل الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2014، ص06.
[3]- علي غربي: مرجع سبق ذكره، ص 77-78.

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسي، سوف تجرى الدراسة على فئة أساتذة التعليم الثانوي الذين يعملون في ثانويات ولاية جيجل –مثلما وضحنا ذلك في المجال البشري للدراسة–. وعليه، فالدراسة الحالية تُجرى على مجموعة من الأفراد وهم أساتذة التعليم الثانوي بقصد الاطلاع على الدور الفعلي الذي يلعبه الإشراف التربوي، كآلية تربوية هامة في المنظومة التربوية والتعليمية في تحسين الأداء الفعلي للأساتذة في المدارس الثانوي مع تلاميذهم في جانبين مهمين من ذلك الأداء، وهما الأداء الاجتماعي والبيداغوجي. وبالتالي فالمنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية مُعبّرة يُمكن تفسيرها"[1]. كما يعرف كذلك بأنه "يعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا، عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة"[2]

واعتمادنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي يقودنا إلى إتباع خطواته من حيث جمع بيانات حول الظاهرة المدروسة وهي الإشراف التربوي ودوره في تحسين أداء الأساتذة الاجتماعي والبيداغوجي، حيث قمنا بجمع معلومات حول كل من الإشراف التربوي كمتغير مستقل وحول الأداء الاجتماعي للأساتذة بمؤشراته المختلفة، وهي الاتصال، والتواصل الاجتماعي القيادة الصفية، العمل بأسلوب التعلم التعاوني، التكامل الوظيفي بين المدرسة والأسرة، والتعاون بين الأساتذة الزملاء. كما تم جمع معلومات حول الأداء البيداغوجي للأساتذة الذي يشكل مع أدائهم الاجتماعي المتغير المستقل في هذه الدراسة بمؤشراته المختلفة أيضا، وهي: الاستفادة من المعارف النفس سيكولوجية، البحث التربوي، الأداء الإداري للأستاذ، استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية في التعليم، وكذلك مهارات التخطيط للدرس، تنفيذ الخطط التدريسية وعمليات التقييم والتقويم التربوي، وكان ذلك خلال الفصول النظرية من هذه الدراسة. وتتواصل عملية جمع البيانات حول هذه المتغيرات والمؤشرات من ميدان الدراسة للحصول على بيانات كمية نستعين بها في عمليات التحليل والتفسير، حسب ما ورد في التعريف السابق للمنهج الوصفي والذي حدّد 'علي غربي' أهدافه في مجموعة خطوات، حيث أنه يهدف "كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة موضوع البحث، ثم كخطوة ثانية تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية من أجل تحقيق الخطوة الثالثة والمتمثلة في التعرف على العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة."[3]

[1]– المرجع السابق، ص 84.

[2]– محمد شفيق في بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: مرجع سبق ذكره، ص168.

[3]– علي غربي: مرجع سبق ذكره، ص85.

ونشير هنا، إلى أنه رغم اعتمادنا على المنهج الوصفي بشكل أساسي في هذه الدراسة إلا أن طبيعة موضوع الدراسة ومجتمعه والإشكالية والفرضيات المطروحة فرضت علينا الاستعانة لمناهج أخرى وهي المسح الاجتماعي عن طريق العينة، حيث نقوم باختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي الذي بيناه في العنصر السابق من هذا الفصل، والمنهج الإحصائي، حيث نعتمد على بعض تقنياته لمعالجة البيانات المتحصل عليها من المبحوثين. وهذا الأمر لابد منه، حسب رأي 'علي غربي' الذي يرى أنه "ينبغ التنبيه إلى حقيقة مهمة وهي الدراسة الواحدة قد تتطلب أكثر من منهج، ويتعرف عليها من خلال محاولته الإجابة على السؤال ومن خلال الفرضيات ومؤشراتها وإنما في كل بحث هناك منهج أساسي وغيره مناهج مكملة، وذلك بناءً على ثقل كل منهج وما يوفره من بيانات ومعلومات وما يجيب عليه من فرضيات. وعلى الباحث أن يبين بالتفصيل الممل مساهمة كل منهج وأين أفاده وكيف تعامل معه."[1]

ثالثا: أدوات جمع البيانات:

يحتاج الباحث في الدراسات الميدانية في علم الاجتماع إلى جمع بيانات حول موضوع دراسته سواء من المراجع والمصادر التي تحتوي معلومات وبيانات ترتبط بمتغيرات الدراسة ومؤشراتها وغيرها، أو من المبحوثين الذين يتخذهم الباحث كمصادر أولية لجمع بيانات يتمكن في ضوئها من تحقيق أهداف الدراسة في إطار الإشكالية المحددة والفرضيات المطروحة للاختبار الميداني. وللحصول على البيانات التي يحتاجها الباحث السوسيولوجي لابد عليه من استخدام بعض الوسائل والأدوات التي تتماشى مع طبيعة الموضوع المدروس ومع مجتمع الدراسة وخصائصه.

وفي بحثنا هذا تم الاعتماد على وسائل وتقنيات مختلفة في جمع البيانات اللازمة لاختبار صدق أو كذب فرضيات البحث، وهي الوثائق والسجلات، الملاحظة، المقابلة، والاستبيان.

1. الوثائق والسجلات:

تشكل الوثائق والسجلات مصدرا هاما للمعلومات والبيانات حول متغيرات الدراسة ومؤشراتها، وحول مجتمع الدراسة وحيّزها المكاني. وقد استخدمنا مجموعة من الوثائق المتعلقة بعمل المشرفين التربويين لفهم طبيعة

[1] – المرجع السابق، ص 78.

الإشراف التربوي وأهدافه والمغزى منه في منظومة التربية والتعليم الجزائرية. كما استفدنا من الوثائق المتحصل عليها والسجلات التي سنحت لنا الفرصة الاطلاع عليها في مديرية التربية لولاية جيجل وكذلك بعض مؤسسات التعليم الثانوي الموزعة عبر الولاية في إنجاز مختلف خطوات ومراحل هذا البحث العلمي. فقد أفادتنا المعلومات المتحصل عليها في فهم طبيعة وأهداف الإشراف التربوي المطبّق على مستوى التعليم الثانوي مما سمح لنا بضبط موضوع الدراسة وإشكاليتها وصياغة الأهداف والفرضيات البحثية. كما أنها أفادتنا بشكل كبير في تحديد مجتمع الدراسة والتعرف على خصائص مكوناته من مشرفين تربويين وأساتذة الذين يمثلون الفئة المستهدفة في هذا البحث. وكذلك تم تحديد مكان الدراسة في ضوء ما توفر لنا من بيانات ومعلومات من تلك الوثائق والسجلات الهامة.

فبالنسبة لمجتمع الدراسة، فقد تم تحديد العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الثانوي التابعين لمديرية التربية لولاية جيجل حسب تخصصاتهم الأكاديمية التي تعتبر متغيرا حاسما في تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم اختيار عينة ممثلة له.

أما فيما يخص مكان الدراسة فالوثائق والسجلات المتوفرة حوله أعطتنا نظرة واضحة حول توزيع مؤسسات التعليم الثانوي عبر تراب الولاية، كما وفرت لنا معلومات كافية حول كل مؤسسة على حدى من حيث خصائصها التنظيمية والبشرية والجغرافية، وهو الأمر الذي سهّل علينا عملية التعرف على هذه المؤسسات لإجراء الملاحظات والمقابلات مع المبحوثين وكذلك توزيع استمارات الاستبيان الذي يُعتبر الأداة الرئيسية لجمع البيانات الميدانية في هذه الدراسة.

2. الملاحظة:

كثيرا ما تُستخدم الملاحظة في البحوث والدراسات الاجتماعية بشكل أو بآخر خلال مراحل البحث المختلفة حسب طبيعة موضوع الدراسة ومكان إجرائها ومجالها البشري. وفي بحثنا هذا، تم الاعتماد على تقنية الملاحظة خلال مراحل مختلفة، فالبداية كانت خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية لميدان وواقع الظاهرة المدروسة، وقد كانت بهدف أخذ أكبر عدد من المعلومات التي يُمكن أن نستفيد منها في فهم أعمق لموضوع دراستنا من خلال الاحتكاك ببعض المشرفين التربويين وبعض أساتذة التعليم الثانوي وإجراء بعض الدردشات والحوارات حول متغيرات الدراسة ومؤشراتها للتأكد من وجود الظاهرة المراد دراستها في أرض الواقع، وذلك أن التأكد من وجود مجتمع أو فئات من المجتمع تمسهم الظاهرة المدروسة يندرج ضمن أولويات الاختيار العقلاني لموضوع البحث، فهو

خطوة منهجية هامة يتحدد بموجبها تبني الموضوع المختار للدراسة أو التخلي عنه أو على الأقل تعديله وفق ما يتوفر في الميدان، وهي الخطوة التي نسميها بقابلية الموضوع للدراسة.

وبعد الخرجات الميدانية الاستكشافية، كانت لدينا أيضا زيارات ميدانية لبعض المؤسسات التعليمية التي تضمنت إجراء ملاحظات خلال مراحل مختلفة. وقد عمدنا إلى إجراء ملاحظات لأداء الأساتذة مع التلاميذ في محاولة لاستكشاف نوعية أدائهم لمؤشرات الأداء الاجتماعي والبيداغوجي الذي يأخذ مكانا هاما في هذا البحث. وقد كانت الملاحظات التي قمنا بها للمبحوثين سواء من الأساتذة أو المشرفين التربويين من نوع الملاحظة بالمشاركة مع التعريف بشخصيتنا الحقيقية، وذلك أن الدخول إلى المؤسسات التربوية يتطلب الحصول على تصريح مسبق، كما أنه يتطلب الاطلاع على برامج عمل المشرفين التربويين والأساتذة لتنظيم لقاءات معهم أو الدخول إلى أقسام الدراسة وقت تأديتهم مهامهم التدريسية مع التلاميذ.

وبالرغم من استفادتنا من الملاحظات الميدانية التي قمنا بإجرائها خلال مراحل البحث، إلا أن الاعتماد الأساسي في جمع البيانات من المبحوثين لاختبار صدق أو كذب الفرضيات يقع على أداة الاستبيان بالدرجة الأولى، وأداة المقابلة بدرجة ثانية، وذلك أنهما أكثر ملاءمة، من وجهة نظرنا، لطبيعة الموضوع ولمجتمع الدراسة، رغم أن هذه الحالة أصبحت على ما يبدو سمة مميزة للبحوث الاجتماعية بشكل عام، مثلما يرى 'سعيد سبعون' الذي يقول في مؤلفه الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع: "يبدو أن الملاحظة أقل استعمالا في البحوث الاجتماعية باستثناء الأنثروبولوجيا التي تعتبر أهم تقنية للحصول على المعطيات والبيانات الميدانية، حيث تلجأ العلوم الاجتماعية الأخرى إلى استعمال أكثر للاستبيان أو الاستمارة أو المقابلة. إن الملاحظة تسمح أيضا بجمع البيانات من الميدان من أجل منح الباحث مسالك وسبل التفكير المساعِدة على ضبط مشكلة البحث وتدقيقها."[1]

3. المقابلة:

تُعد المقابلة واحدة من أبرز أدوات جمع البيانات في ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويتم الاعتماد عليها في كثير من البحوث والدراسات التي يحتاج فيها الباحثون جمع بيانات ومعلومات من الأشخاص حول الظواهر التي يدرسونها، وتعرف بأنها "تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن

[1]– سعيد سبعون: الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2012، ص83.

يستثير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين للحصول على بعض البيانات الموضوعية."[1]

وتتوفر العلوم الاجتماعية اليوم على عدد لابأس به من أنواع المقابلة التي يمكن للباحث أن يستخدم منها ما يراه مناسبا لتحقيق أغراض البحث وأهدافه من جهة، وحسب العوامل والظروف والشروط التي يجري فيها البحث من جهة أخرى. وعموما، يختلف استخدام الباحثون للمقابلة حسب طبيعة البحوث، وإشكالياتها، وحسب طبيعة المجتمع المدروس وحجمه.

وفي هذه الدراسة التي ترتبط بالمشرفين التربويين وأساتذة التعليم الثانوي، تم الاعتماد على تقنية المقابلة في مراحل مختلفة من البحث. ففي المرحلة الأولى من هذا البحث قمنا بمقابلة بعض المشرفين التربويين والأساتذة باستخدام المقابلة الفردية المقننة المفتوحة، حيث وجهنا مجموعة من الأسئلة المفتوحة إلى كلا الفئتين بشكل فردي للتعرف على الظاهرة المدروسة المتعلقة بمتغيري الإشراف التربوي وأداء الأساتذة في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي، وذلك للتأكد من ممارسة المؤشرات البحثية المتبناة في هذه الدراسة من طرف الأساتذة ضمن أدائهم الاجتماعي والبيداغوجي في الأقسام الدراسية. وقد استمر استخدام المقابلة المفتوحة كلما ارتأينا وجود حاجة إلى ذلك.

وقد كان استخدام المقابلة بشكل أكبر في مرحلة جمع البيانات والمعلومات من المبحوثين خلال الدراسة الميدانية من هذا البحث. فخلال عملية إعداد الاستبيان كانت لنا مقابلات مقننة مفتوحة تضمنت أسئلة حول محاور بحثية تتعلق مباشرة بفرضيات ومؤشرات موضوع الدراسة مع بعض المشرفين التربويين والأساتذة لمناقشة الأسئلة المقترحة في الاستبيان الأولي، وذلك بغرض التأكد من ملائمة الأسئلة المطروحة والمصطلحات المستخدمة فيها للغرض الأساسي من تلك الأداة، وهو الحصول على إجابات من المبحوثين تتميز بالدقة والموضوعية.

كما كانت لنا بعدها مقابلات مع عينة من المشرفين التربويين الذين أُتيحت لنا فرصة اللقاء بهم، فكل المفردات المكونة لفئة المشرفين التربويين تُحقق الهدف من استخدام المقابلة، وهو جمع بيانات ومعلومات مُدعّمة

[1]- طلعت إبراهيم لطفي: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي في رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3، 2008، ص212.

للبيانات والمعلومات المجموعة عن طريق الأداة الرئيسية في هذه الدراسة وهي الاستبيان. وقد تضمنت تلك المقابلات مجموعة من الأسئلة كانت كما يلي:

أسئلة المقابلة:

I. الأداء الاجتماعي:

1) هل تهتم بتحسين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لدى الأستاذ؟

2) هل تقوم بتوضيح وشرح الأساليب الفعالة لتواصل الأستاذ مع التلاميذ؟

3) هل تقوم بالتواصل مع التلاميذ خلال الزيارات الصفية لتُبيّن للأستاذ كيفية التواصل الفعال مع تلاميذه؟

4) هل تقوم بتحسيس الأستاذ بأن له دورا قياديا لجماعة الصف الدراسي؟

5) هل تنصح الأستاذ باتخاذ القرار الذي يراه ملائما في القسم دون استشارة التلاميذ لأنه وحده يتحمل نتيجة تلك القرارات؟

6) هل تأمر الأساتذة بالإصغاء إلى المشاكل التي تصادف التلاميذ لمساعدتهم على تجاوز تلك المشاكل؟

7) هل تدفع الأستاذ إلى العمل بأسلوب التعلم التعاوني مع التلاميذ؟

8) هل تقوم بشرح وتوضيح كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني للأستاذ؟ في حالة الإجابة بنعم، كيف يكون ذلك؟

9) هل تدفع الأستاذ لأن يكون على اتصال دائم مع أولياء أمور التلاميذ؟

10) هل سبق وأن قمت بعقد اجتماع مع الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ للتنسيق فيما بينهم في حل مشاكل التلاميذ؟

11) هل تنصح الأستاذ باستشارة أولياء أمور التلاميذ لحل بعض المشاكل التي يواجهها مع أبنائهم؟

12) هل تدفع الأستاذ إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه مع زملائه الأساتذة؟

13) هل تطلب من الأساتذة ذوي الخبرة زيارة زملائهم خلال تقديمهم للدروس ليوجهوا لهم النصائح التي تفيدهم في عملهم التعليمي؟

II. الأداء البيداغوجي:

14) هل تقوم بتوضيح الأفكار والنظريات النفسية للأساتذة التي يمكن أن تفيدهم في العملية التعليمية التعلمية؟

15) هل تعمل على مساعدة الأستاذ لتحقيق راحته النفسية والاطمئنان في العمل التعليمي؟

16) هل تهتم بزيادة دافعية الأستاذ للعمل التعليمي؟

17) هل سبق وأن قمت بتوضيح الأسلوب العلمي في حل المشاكل التعليمية للأستاذ؟

18) هل سبق أن كلفت الأساتذة بإجراء بحوث ميدانية سواء بمفردهم أو بالمشاركة معك؟

19) هل تدفع الأستاذ للمشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية في المؤسسة التي يعمل بها؟

20) هل تعمل على دفع الأستاذ ليكون عضوا في إدارة مجلة المدرسة؟

21) هل تقوم بتوضيح كيفية الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتوفرة في مجال تخصصك للأستاذ؟

22) هل تساعد الأستاذ للاستفادة من موارد المعلومات وفرص التعلم المتاحة عبر الأنترنت ليستفيد منها وليُرشد تلاميذه إليها؟

23) هل تساعد الأساتذة في إعداد خطط الدروس (الخطة اليومية، الخطة الفصلية، الخطة السنوية)؟

24) هل تقوم بتوضيح كيفية القيام بعمليات التقييم والتقويم التربوي للأستاذ؟

25) هل تهتم بتحسين مهارات الأساتذة خلال تقديمهم للدروس مع التلاميذ؟

4. الاستبيان:

يعتبر الاستبيان ذائع الاستخدام في البحوث الاجتماعية التي تهتم بجمع البيانات والمعلومات من المبحوثين كخطوة أساسية في اختبار فرضيات الدراسة. ويعرف الاستبيان بأنه "إحدى طرق جمع المعلومات من المبحوثين

بواسطة أسئلة مكتوبة على استمارة يقدمها الباحث بنفسه أو بواسطة البريد، على أن تكتب الأسئلة بلغة مبسطة ومفهومة....مستخدمة غرض الدراسة ومتضمنة جملا قصيرة وواضحة غير حاملة أفكار متعددة في آن واحد وخالية من التكرارات والإعادة من الأفكار وتداخلها."[1]

وقد تم استخدام الاستبيان كأداة رئيسية في هذه الدراسة لجمع البيانات من المبحوثين والذين يتشكلون من عينة من أساتذة التعليم الثانوي الموزعين عبر ثانويات ولاية جيجل. وقد اعتمدنا على هذه الأداة بشكل أساسي كونها تتلاءم مع مجتمع الدراسة الذي يتشكل من 210 أستاذا، كما أن هذه الفئة قادرة على الإجابة على أسئلة الاستبيان المتعلقة بمؤشرات أدائهم الاجتماعي والبيداغوجي، أي أن المصطلحات المستخدمة في هذا الاستبيان وعباراته في متناول الأساتذة.

وقد مرّ بناء استبيان خاص بهذه الدراسة بعدة مراحل، حيث تمت صياغة أسئلة استبيان أولي قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة الذين أجرينا معهم مقابلات خصيصا لغرض التأكد من مدى ملائمة الأسئلة المطروحة للمستجوبين من حيث سهوليتها وبساطتها بالنسبة إليهم، وكذلك من حيث أنها تغطي كامل المؤشرات المتناولة في هذه الدراسة.

كما أننا قمنا بعرض نسخة من الاستبيان على بعض المشرفين التربويين الذين أعطوا رأيهم وملاحظاتهم لإدخال التعديلات المطلوبة. وكذلك كان للأستاذ المشرف دور في تقديم الاستشارة اللازمة والتوجيهات القيّمة لبناء استبيان يلاءم موضوع الدراسة ومجتمعه.

وبناء على المحاولات المتكررة لصياغة أسئلة مناسبة لهذا البحث الميداني، وبعد إدخال التعديلات والتغييرات المطلوبة بعد عرض الاستبيان المعدّ من طرفنا على عينة من الأساتذة المحكمين، خلصنا في النهاية إلى صياغة استبيان نهائي لهذه الدراسة يتضمن مجموعة من الأسئلة منها ما هو مغلق وما هو مفتوح حسب نوعية وكمية البيانات المراد الحصول عليها حول كل مؤشر من مؤشرات الدراسة.

وقد توزعت أسئلة الاستبيان التي تضم 52 سؤالا على ثلاثة أجزاء، خصص الجزء الأول منها للبيانات الشخصية بغرض التعرف على خصائص ومواصفات عينة الدراسة، وقد خصص الجزء الثاني المعنون بـ: الأداء الاجتماعي للأسئلة المرتبطة بمؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ الذي يمثل الفرضية الأولى في هذه الدراسة، أما

[1]– معن خليل العمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، ط2، 2004، ص242.

الجزء الثالث والمعنون بـ: الأداء البيداغوجي فقد خصص للأسئلة المرتبطة بمؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ والتي تتعلق بالفرضية الثانية.

أما عدد الأسئلة في كل جزء فكان كما يلي:

I. البيانات الشخصية: يضم هذا الجزء 6 أسئلة (من 1 إلى 6) حول الجنس، السن، الحالة المدنية، مادة التخصص، الشهادة المؤهلة للالتحاق بسلك التعليم، والأقدمية في العمل.
II. الأداء الاجتماعي: يضم هذا الجزء 22 سؤالا (من 7 إلى 28) وهي مرتبطة بمؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ.
III. الأداء البيداغوجي: يضم هذا الجزء 24 سؤالا (من 29 إلى 52)، وهذه الأسئلة مرتبطة بمؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ.

وقد تحققنا من صدق هذه الأداة بعرضها على مجموعة من أساتذة علم الاجتماع.

رابعا: عينة الدراسة:

يؤكد الباحثون الاجتماعيون على أن إجراء المسوح الشاملة للمجتمعات المدروسة في الدراسات السوسيولوجية يُعدّ الطريقة الأضمن للحصول على نتائج تُعبر عن واقع الظواهر المتناولة بالدراسة لكونها تمس كل مفردة من مفردات المجتمع الأصلي المدروس، فيرى 'موريس أنجرس' أن "الكمال في البحث العلمي هو أن نستعلم لدى كل عناصر مجتمع البحث الذي نهتم بدراسته. إلا أنه وكلما تجاوز العدد الإجمالي بعض المئات من العناصر كلما أصبح ذلك صعبا."[1]

ويلجأ الباحثون، إذن، في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الأصلي، ليتم جمع البيانات من مفرداتها، على أن يتم تعميم النتائج المتحصل عليها على كل المجتمع الأصلي، ولهذا يشدد الباحثون على ضرورة اختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للدراسة، أي أنها يجب أن تتميز بنفس مميزاته وأن تتصف بنفس صفاته وخصائصه. وتعرف العينة على أنها "تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجرى عليها الاختبار أو التحقق....إنها ذلك الجزء من الكل الذي يتم استخراجه

[1]– موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004، ص301.

من أجل إمكانية التحقق من الفرضيات...إن العينة هي المرور من وحدات مرتفعة عدديا ومنتشرة جغرافيا لا يمكن القيام بالاختبار عليها، إلى وحدات يمكن التحكم فيها، وبالتالي يمكن اختبارها. إنها عملية تقليص عالم البحث، أي لا نأخذ كل عناصر مجتمع البحث بل جزء فقط منها لإجراء الاختبار عليه."[1]

فالمسح عن طريق العينة، إذن، هو طريقة في البحث يلجأ إليها الباحث الاجتماعي نظرا لظروف البحث وخصائص مجتمع الدراسة كضرورة وليس كاختيار، وذلك أن "العينات تسمح بالحصول، في حالات كثيرة، على المعلومات المطلوبة مع اقتصاد ملموس في الموارد البشرية، الاقتصادية والوقت، ودون أن يؤدي ذلك إلى الابتعاد عن الواقع المراد معرفته."[2]

وفي هذه الدراسة التي يتمثل مجتمعها الأصلي –كما رأينا في المجال البشري– في أساتذة التعليم الثانوي الموزعين على ثانويات ولاية جيجل والذي بلغ عددهم 2096 أستاذا من تخصصات مختلفة، فضلنا استخدام المسح عن طريق العينة وذلك باختيار عينة ممثلة لذاك المجتمع الأصلي، محاولين الالتزام الأقصى بالحفاظ على الخصائص والمواصفات التي تُميّز مجتمع الدراسة في العينة المختارة من الأساتذة، لتوزيع الأداة الرئيسية في جمع البيانات على هذه العينة لاختبار الفرضيات البحثية المرتبطة بالأداء الاجتماعي والبيداغوجي للأساتذة ودور الإشراف التربوي في تحسين ذلك الأداء. وبالنظر إلى حجم مجتمع الدراسة الذي يضم 2096 أستاذا –كما أشرنا سابقا– ارتأينا أنه من الأنسب اختيار عينة تُقدّر بـ 10٪ من ذلك المجتمع أي حوالي 210 أستاذا.

1. المعاينة (طريقة اختيار العينة):

قبل الشروع في اختيار مفردات عينة الدراسة التي يُجرى عليها البحث الميداني، كان لزاما علينا التركيز في خصائص مجتمع الدراسة أولا وتأثره بالموضوع المدروس. فكما أشرنا سابقا، يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من 2096 أستاذا يعملون في المدارس الثانوية الموزعة عبر كامل ولاية جيجل، وهم أساتذة من الجنسين ذكور وإناث، كما أنهم مختلفون من حيث سنوات الخبرة والسن، وأيضا هم مختلفون من حيث التخصص العلمي أي المادة العلمية التي يُدرّسونها للتلاميذ.

[1]– سعيد سبعون، مرجع سبق ذكره، ص 135–136.

[2]– فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، دار البعث، قسنطينة، 1999، ص142.

وقبل تحديد المتغيرات التي يجب الاعتداد بها في اختيار مفردات العينة ومن ثم طريقة اختيار تلك المفردات، كان لابد من الرجوع أيضا لتحديد أي من هذه المتغيرات المذكورة له تأثير تفي موضوع الدراسة الذي يتمثل في دور الإشراف التربوي في تحسين أداء الأساتذة الاجتماعي والبيداغوجي في المدارس الثانوية. ومن خلال اطلاعنا على واقع الموضوع المدروس توصلنا إلى أن الإشراف التربوي يتحدد وفق متغير التخصص العلمي أي المادة العلمية المدرّسَة من طرف الأستاذ، أي أن الأساتذة الذين يُدرّسون المادة الواحدة يشتركون في العمليات الإشرافية، فمشرف واحد لكل مادة تدريسية. وعلى هذا الأساس قرّرنا الاعتماد على متغير التخصص العلمي للأستاذ في اختيار عينة الدراسة الحالية.

وبالاعتماد على هذا المتغير نجد أن مجتمع الدراسة مقسم إلى عدة فئات أو طبقات حسب المواد المختلفة المدرّسة في المدارس الثانوية، مع اختلاف عدد الأساتذة من مادة إلى أخرى. وعليه، قمنا باختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، التي تعرف بأنها "صنف من المعاينة الاحتمالية الذي ينطلق من فكرة أن هناك خاصية أو عدة خصائص تميز عناصر مجتمع البحث، والتي لابد من أخذها بعين الاعتبار قبل الانتقاء. يسمح هذا الإجراء بإنشاء مجموعات صغيرة أو طبقات سيكون لها بعض الانسجام لأننا نعتقد أن العناصر المكونة لكل طبقة لها بعض التشابه وأن كل منها يتميز في نفس الوقت عن المجموعات الأخرى."[1]

وقد اتبعنا طريقة العينة العشوائية الطبقية لإعطاء الفرصة لكل مفردات المجتمع الأصلي الذي يُمثله الأساتذة للظهور في عينة الدراسة، وقد كانت طريقة الاختيار كما يلي:

مجتمع البحث x النسبة الممثلة / 100

وبالتالي العينة تساوي: 2096 x 10٪ / 100 = 209.6 ≈ 210.

وقد تم اختيار مفردات العينة من كل طبقة بنفس الطريقة وبنفس نسبة التمثيل (10٪) على النحو التالي:

ن x 10٪ / 100 ≈ س.

حيث (ن) يمثل عدد الأساتذة في كل تخصص في المجتمع الأصلي، و (س) يمثل عدد الأساتذة في كل تخصص في عينة الدراسة.

[1]- موريس أنجرس: مرجع سبق ذكره، ص304.

وبإتباع هذه الطريقة مع مختلف التخصصات الموجودة في المجتمع الأصلي للدراسة نحصل على عينة موزعة كما في الجدول رقم (09) والذي نتطرق إليه في العنصر الموالي المتعلق بخصائص العينة.

2. خصائص العينة:

في هذا العنصر نتعرض إلى الصفات المميزة لعينة الدراسة من حيث تناول الخصائص الشخصية والاجتماعية والديمغرافية لأفراد هذه العينة، وذلك بالاعتماد على البيانات التي جمعت من المبحوثين عن طريق أداة الاستبيان، حيث خصص الجزء الأول منه –كما رأينا في عنصر الاستبيان– لمجموعة من الأسئلة حول متغيرات الجنس، السن، الحالة المدنية، مادة التخصص، الشهادة المؤهلة للالتحاق بسلك التعليم، والأقدمية في العمل. وفيما يلي نتعرف على خصائص العينة:

جدول رقم (09): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

التكرار / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
ذكر	64	30.48
أنثى	146	69.52
المجموع	210	100

تبين بيانات الجدول أعلاه، المتعلقة بمتغير جنس المبحوثين أن 69.52% من أفراد عينة الدراسة هم من فئة الإناث، في حين نجد أن 30.48% فقط هم من فئة الذكور، وهذه النسب تُعبر عن التفوق العددي للعنصر النسوي في مهنة التعليم على حساب العنصر الرجالي. ويمكن إيعاز هذا الفارق في عدد كل من الذكور والإناث إلى الإقبال الكبير للإناث على مهنة التعليم حتى أنها تعتبر المهنة الأكثر طلبا من طرفهن، فأغلب الإناث ترغبن في الحصول على وظيفة في سلك التربية والتعليم وهذا يرجع غلى السمعة الطيبة التي تحظى بها هذه الوظيفة مقارنة بوظائف أخرى في قطاعات أخرى كسلك الإدارة مثلا.

وتفضل النساء مهنة التعليم إلى الاحترام الذي تلقاه المعلمة في المدرسة إذ تُنظم علاقتها ببيئة المدرسة مجموعة من القوانين التنظيمية التي تبين بوضوح مهام و وظائف كل عنصر من عناصر المنظومة التربوية بما فيها المعلم، وبالتالي تجد المعلمات فرصة للعمل في جو من الهدوء النسبي نظرا لوضوح المهام والأنشطة المنوطة بهم، وكذلك

لكون الأنشطة الصفية تتم بشكل فردي من طرف المعلمات اللاتي تكنّ مسؤولات في حجرات التدريس مسؤولية كاملة فتقمن بعملية القيادة الصفية بشكل فردي على عكس وظائف أخرى أين يشترك عدة زملاء في إنجاز مجموعة من المهمات والنشطة بنفس الدرجة من المسؤولية ودون وجود أنشطة خاصة بعامل معين.

وزيادة على كل هذا، تجذب مهنة التعليم عددا متزايدا من الإناث نظرا إلى نظام العطل المتبع في المنظومة التربوية التي تعطي مجالا أكبر للنساء المعلمات للتواجد أكثر في البيت خصوصا ربات البيوت منهن اللاتي يحتجن إلى وقت للقيام بأعباء الحياة الأسرية وتربية البناء بالشكل المطلوب.

ورغم تنوع أسباب إقبال الإناث على مهنة التعليم فإنه لا يمكن التطرق إلى هذا الموضوع دون وضعه في نطاقه الاجتماعي العام، فإقبال المرأة الجزائرية على العمل بشكل عام سواء في قطاع التربية والتعليم أو في قطاعات أخرى يعبر عن التغير الاجتماعي والثقافي الذي يعرفه المجتمع الجزائري منذ الاستقلال. إذ لم يعد خروج المرأة للعمل يُنظر إليه بعين الريبة –كما كان سابق– من طرف الأب أو الأخ أو الزوج حتى أنه أصبح من الشائع الآن أن يسعى الأب أو الأخ أو الزوج لمساعدة ابنته أو أخته أو زوجته في الحصول على وظيفة ما. وهذا التغير في القيم الاجتماعي والثقافية مرتبط بمجالات عديدة قد يكون من أبرزها مجال الاقتصاد إذ أصبحت أغلب العائلات تسعى إلى حصول أفرادها على وظائف معينة دون الأخذ بعين الاعتبار جنس تلك الأفراد، وهذا سعيا منها لتأمين حياة أفضل والعيش في رفاهية أكثر.

جدول رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب فئات السن والحالة المدنية للمبحوثين:

الحالة العائلية / فئات السن	أعزب		متزوج		مطلق		أرمل		المجموع	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 25 سنة	04	1.90	–	–	–	–	–	–	04	1.90
من 26–35 سنة	40	19.04	42	20	02	0.95	–	–	84	40
من 36–45 سنة	10	4.76	60	28.57	–	–	–	–	70	33.33
من 46 فما فوق	–	–	50	23.80	02	0.95	–	–	52	24.76
المجموع	54	25.71	152	72.38	04	1.90	–	–	210	100

تبين بيانات الجدول رقم (10) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس وحسب متغير الحالة المدنية أن نسبة الأساتذة الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة هي نسبة قليلة جدا ولا تمثل سوى 1.90% من أفراد عينة الدراسة، وهذا يرجع إلى الطريقة المتبعة حاليا في المنظومة التربوية الجزائرية في توظيف الأساتذة الجدد الذين يُشترط أن يكونوا من خريجي المدارس العليا للأساتذة والذين درسوا لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا والحاصلين على شهادة الماستر في تخصص ما بعد دراسة خمس سنوات في الجامعة، وبالتالي تكون فرص التوظيف قبل سن 25 سنة ضئيلة خصوصا لحاملي شهادة الماستر حيث يتقدم هؤلاء إلى إجراء مسابقات توظيف الأساتذة الجدد من مختلف التخصصات والتي تتضمن في الغالب امتحان كتابي وامتحان شفهي إضافة إلى احتساب نقاط الخبرة المهنية بعد العمل كأساتذة مستخلفين في قطاع التعليم، إضافة إلى احتساب نقطة أقدمية الشهادة المؤهلة للترشح لإجراء مسابقة الحصول على منصب أستاذ التعليم الثانوي. وهذه الإجراءات تعطي الأولوية للمتخرجين القدامى على حساب المتخرجين الجدد من الجامعة للتوظيف في سلك التعليم.

وتمثل فئة أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين 26 و 35 سنة الفئة الأكبر بين الفئات العمرية لأفراد عينة الدراسة إذ تشغل ما نسبته 40% من مجموع أفراد العينة، وهذا يوضح سيطرة فئة الشباب على مناصب العمل كأستاذ تعليم ثانوي وذلك راجع إلى حاجة المنظومة التربوية والتعليمية عموما وسلك التعليم الثانوي خاصة إلى التزود بأساتذة جدد لتلبية الحاجة المتزايدة حتى يتوافق عددهم مع الأعداد المتزايدة للتلاميذ والذي أثر بشكل كبير على تزايد عدد المؤسسات التعليمة المفتوحة سنويا عبر كامل تراب الجزائر وهذا ما أدى إلى خلق مناصب عمل جديدة سمحت لفئة الشباب بالحصول على وظائف في مجال التعليم إذ نجد أن قطاع التربية والتعليم من أكبر القطاعات التي توفر مناصب عمل سنويا مقارنة بقطاعات أخرى.

ويستفيد قطاع التعليم من هذه الفئة الشابة في العمل وف استغلال طاقاتها في تربية وتعليم التلاميذ وفق ما تتضمنه المناهج والمقررات الدراسية التي تسعى من خلالها الدولة الجزائرية إلى تحقيق أهداف التربية والتعليم في المجتمع الجزائري. ولما كانت فئة الشباب –كما رأينا– هي الغالبة في سلك التعليم الثانوي فإن هذا يُفسّر حاجة التعليم الثانوي إلى وجود مشرفين تربويين مؤهلين للاهتمام بالأساتذة الشباب ولمساعدتهم على استثمار قدراتهم البدنية والصحية والعقلية والمعرفية وغيرها فيما يخدم قطاع التربية والتعليم وفيما يمكنهم من الأداء التعليمي الفعال.

وتمثل فئة الأساتذة الذين تتراوح أعمارهم بين 36 و 45 سنة نسبة 33.33% من مجموع أفراد العينة، وهي النسبة الثانية بعد فئة (26–35 سنة) وهي أيضا قريبة منها إلى حد ما.

وتجمع هذه الفئة من الأساتذة بين الشباب والنضج الفكري والعقلي وكذا النضج الوظيفي بسبب سنوات الخبرة التدريسية التي تؤهل أفراد هذه الفئة إلى الترقية في سلك التعليم كرتبة أستاذ مكون على سبيل المثال لا الحصر وهي الرتبة التي تسمح لصاحبها من مساعدة زملائه الجدد ونقل خبرته في التعليم إليهم، وهنا أيضا تظهر حاجة تعاون هذه الفئة من الأساتذة مع المشرفين التربويين لتوجيههم نحو مساعدة الأساتذة الجدد والأقل خبرة تدريسية خصوصا فيما يتعلق بالأداء الاجتماعي والبيداغوجي الذي يتطلب مهارات وخبرات حكيمة للتعامل الجيد مع التلاميذ ومع متغيرات البيئة بشكل عام.

وتمثل فئة الأساتذة الذين تزيد أعمارهم عن 45 سنة ما نسبته 24.76% من مجموع أفراد العينة، وهي نسبة لا بأس بها خصوصا في ظل الخبرات الكبيرة التي تتمتع بها هذه الفئة نتيجة الممارسة التعليمية الطويلة في الحقل التعليمي وعليه يتوجب على المشرفين التربويين الاستفادة من هؤلاء الأساتذة ومن خبرتهم الطويلة في تبادل الأفكار والآراء حول القضايا التعليمية خصوصا أن أساتذة هذه الفئة مؤهلين لشغل منصب مشرف تربوي أي منصب مفتش التربية والتعليم مثلما يُصطلح عليه في التنظيمات التربوية الجزائرية.

ونلاحظ أيضا من خلال الجدول أعلاه، أن أغلب أفراد العينة متزوجون ونسبتهم 72.38% تليهم فئة العزاب بنسبة 25.71% من مجموع أفراد العينة في حين نجد نسبة المطلقين ضعيفة جدا وتمثل فقط 1.90% من أفراد العينة أما فئة الأرامل فهي منعدمة بين أفراد عينة الدراسة.

ونلاحظ أن نسبة المتزوجين تصل أعلاها لدى فئة من 45 سنة فما فوق إذ أن 50 فردا من مجموع 52 فردا من هذه الفئة هم متزوجون، تليها فئة من 36 إلى 45 سنة، بعدها تأتي فئة من 26 إلى 35 سنة وأخيرا نجد فئة أقل من 25 سنة والتي تنعدم فيها نسبة المتزوجين. وهذا يفسر تأخر سن الزواج في المجتمع الجزائري خصوصا في ظل سعي الجنسين من الشباب إلى تحقيق مطالب الدراسة والعمل قبل مطلب الزواج.

جدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب مادة التخصص:

مادة التخصص	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الرياضيات	25	11.90
الفيزياء	24	11.42
علوم طبيعية	24	11.42
علوم إسلامية	10	04.76
أدب عربي	25	11.90
فلسفة	11	05.23
اجتماعيات	18	08.57
لغة فرنسية	21	10
لغة إنجليزية	21	10
لغات أجنبية أخرى	02	00.95
إعلام آلي	03	01.42
تربية بدنية	11	05.23
مكانيك	03	01.42
كهرباء	02	00.95
هندسة مدنية	02	00.95
هندسة الطرائق	01	00.47
ت. اقتصادي	07	03.33
المجموع	210	100

توضح بيانات هذا الجدول توزيع أفراد العينة حسب مادة التخصص ونلاحظ أن أعلى النسب هي مادتي الرياضيات والأدب العربي بنسبة 11.90%، ثم تليها مادتي الفيزياء والعلوم الطبيعية بنسبة 11.42%، بعدها نجد كل من مادتي اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية بـ 10% لكل منهما، ثم مادة التاريخ والجغرافيا بنسبة 8.75%، بعدها نجد مادتي التربية البدنية والفلسفة بنسبة 5.23%، ثم مادة العلوم الإسلامية بـ 4.76%، تليها مادة الاقتصاد بنسبة 3.33%، بعدها كل من مادتي الإعلام الآلي والميكانيك بنسبة 1.42% لكل منهما، ثم مواد الكهرباء، الهندسة المدنية واللغات الأجنبية الأخرى بنسبة 0.95% لكل منها، وأخيرا مادة هندسة الطرائق بنسبة 0.47%.

وفي الواقع، تمثل هذه النسب الحقيقية لكل تخصص في ولاية جيجل، إذ سعينا إلى الحفاظ على نسبة كل مادة تخصصية كما هي عليه في الواقع التعليمي حتى تكون نتائج هذه الدراسة واقعية وتعبر بمصداقية وبموضوعية عن آراء المجتمع الأصلي للدراسة والمتمثل في أساتذة التعليم الثانوي بولاية جيجل. وعليه، يكون الاختلاف والتفاوت في نسب التخصصات التدريسية إلى احتياجات المدارس من كل مادة تخصصية والذي يتناسب عموما مع الحجم الساعي المطلوب في التخصص، إذ تزيد الحاجة إلى الأساتذة في تخصصات مثل الرياضيات واللغة العربية وهي مواد ذات حجم أسبوعي كبير وبالتالي فتدريسها يحتاج إلى عدد أكبر من الأساتذة.

كما يمكن لعدد التلاميذ المسجلين في مختلف التخصصات في الطور الثانوي أن يؤثر على عدد أساتذة التخصص، ولهذا نجد مادة هندسة الطرائق أقل نسبة في عينة الدراسة وكذا في المجتمع الأصلي للدراسة، فالتلاميذ الدارسين لهذا التخصص في الطور الثانوي قليل مقارنة بتخصصات أخرى مثل شعب العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، وبالتالي فمؤسسات التعليم الثانوي ليست في حاجة إلى عدد كبير من أساتذة ذلك التخصص.

جدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المؤهلة للتعليم:

الشهادة المؤهلة للتعليم	التكرارات	النسبة المئوية (%)
شهادة أستاذ التعليم الثانوي	60	28.57
شهادة ليسانس	94	44.76
شهادة مهندس أو ماستر	56	26.66
المجموع	210	100

تبيّن بيانات الجدول رقم (12) المتعلقة بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الشهادة المؤهلة للتعليم، أن نسبة 26.66% من أفراد العينة هم من حاملي شهادة مهندس في النظام القديم أو شهادة ماستر في النظام الجديد، وقد تعمدنا دمج حاملي هاتين الشهادتين في فئة واحدة لكون كل منهما يتطلب دراية في الجامعة لمدة خمس سنوات، كما أن كلا التكوينين لا يتضمنان تدريبا متخصصا في مجال التعليم.

ونسبة 28.57% من أفراد العينة هم حاملي شهادة أستاذ التعليم الثانوي سواء من النمط التكويني القديم أو من النمط التكويني الجديد في المدارس العليا للأساتذة.

أما النسبة الأكبر فهي لفئة الأساتذة حاملي شهادة الليسانس حسب النظام الجامعي الكلاسيكي والتي تمثل 44.76% من مجموع أفراد عينة الدراسة.

ومن خلال هذه النسب نجد أن نسبة فئة الأساتذة حاملي شهادة أستاذ التعليم الثانوي والذين تلقوا تكوينا خاصا بمهنة التعليم قبل الخدمة، أي قبل التحاقهم بالعمل الفعلي في المدارس الثانوية، قليلة مقارنة بنسب الفئات الأخرى خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن كلا الفئتين المتبقيتين ليستا من الفئات التي تلقت تكوينا قبل الخدمة يؤهلها لممارسة مهنة التعليم بعد التخرج، وهذا يبين بوضوح حاجة هذه الفئات إلى إشراف تربوي فعال لتمكينهم من الاندماج في الحقل التعليمي وللتعامل والتفاعل الإيجابي كذلك مع مختلف العناصر والفئات الأخرى في المنظومة التربوية والتعليمية. وتحتاج هذه الفئات التي لم تتلق تدريبا قبليا في مجال التعليم إلى الإشراف المستمر والتوجيه الدائم من طرف المشرفين التربويين حتى تكون ممارساتهم التعليمية وفق الأهداف والغايات المرجوة من العملية التعليمية.

وإذا كانت هاتين الفئتين –كما ذكرنا– بحاجة إلى إشراف تربوي مستمر فهذا لا يعني أن فئة الأساتذة الحاملين لشهادة أستاذ التعليم الثانوي غير معنية بالتكوين أثناء الخدمة من خلال عملية الإشراف التربوي، بل إن هذه الفئة تحتاج إلى الاحتكاك الدائم بالمشرفين التربويين الذين تتوفر لديهم الخبرة حول القضايا المستجدة في الحقل التعليمي، وبالتالي يكون الإشراف التربوي وسيلة لتحقيق النمو المهني والتطور في الممارسات التعليمية بالنسبة للأساتذة مهما كان نوع الشهادة التي أهلتهم للالتحاق بسلك التعليم الثانوي.

جدول رقم (13): توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في العمل:

فئات سنوات الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	52	24.76
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	70	33.33
من 10 إلى أقل من 15 سنوات	30	14.28
من 15 سنة فما فوق	58	27.61
المجموع	210	100

توضح بيانات الجدول رقم (13) المتعلقة بتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية في العمل أن 14.28% فقط من أفراد العينة لديهم أقدمية في العمل التعليمي ما بين 10 و 15 سنة، ونسبة 24.76% من أفراد العينة لديهم خبرة مهنية أقل من 5 سنوات، ونجد 27.61% من أفراد العينة لديهم خبرة مهنية تفوق

15 سنة، أما فئة الأساتذة أفراد العينة الذين لديهم خبرة مهنية ما بين 5 و 10 سنوات فهي 33.33% من مجموع أفراد العينة.

ومن خلال هذه البيانات، نجد أن الأساتذة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 10 سنوات تقدر بحوالي 58%، وبالتالي فأغلب أفراد العينة هم بحاجة إلى الإشراف التربوي الذي يزودهم بالمعارف والخبرات اللازمة في مجال التعليم، ويُعوّض عن قلة خبرتهم في هذا المجال. كما تظهر الحاجة إلى دور الإشراف التربوي في التنسيق بين فئات الأساتذة الأقل خبرة تعليمية والأكثر خبرة للإستفادة من الخبرات المتوفرة لدى الفئات الأقدم في العمل، ولمساعدة المشرف التربوي في عمله، خصوصا في ظل اتساع نطاق الإشراف التربوي، إذ نجد مشرف تربوي واحد لمجموعة كبيرة من الأساتذة، وبالتالي يكون المشرف التربوي بحاجة إلى الاستعانة بالأساتذة ذوي الخبرة لمساعدة زملائهم في المدارس الثانوية، وتقديم الدعم الفوري لهم بحكم تواجدهم في نفس المؤسسة التعليمية، فيكون العمل التنسيقي بين الأساتذة القدامى والأساتذة الجدد من المهام الأساسية للمشرف التربوي.

خامسا: أساليب التحليل الكمي والكيفي:

1. أسلوب التحليل الكمي:

اعتمدنا أسلوب التحليل الكمي في تحويل المعطيات المجموعة من المبحوثين عبر أدوات جمع البيانات والمعلومات إلى أرقام تمثلت في تكرارات ونسب مئوية، ثم تصنيفها في جداول واضحة التنظيم لتسهيل عملية قراءتها واستنطاقها باستخدام أسلوب التحليل الكيفي.

2. أسلوب التحليل الكيفي:

لقد تم الاعتماد على هذا الأسلوب التحليل إلى جانب التحليل الكمي، وذلك بقراءة الأرقام المتضمنة في الجداول واستخلاص المغزى الذي تعبر عنه، وتفسير ما تشير إليه من دلالات في ضوء التراث النظري المتناول حول موضوع الدراسة، وبذلك تم تناول مختلف الأرقام المرتبطة بمؤشرات الدراسة في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي من أداء الأساتذة في ظل الدور الذي يمارسه المشرفون التربويون الرامي إلى تحسين أداء أولئك الأساتذة، وبناءً على تلك القراءات والتفسيرات التي ربطت بين المعلومات والأفكار التي تناولناها في التراث النظري حول موضوع الدراسة، والبيانات الكمية التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة التطبيقية على مفردات عينة

الدراسة من فئة الأساتذة ومن فئة المشرفين التربويين، فقد قادنا ذلك في النهاية إلى استخلاص النتائج العامة للدراسة في ضوء الفرضيات البحثية في هذا البحث العلمي الاجتماعي.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل مجموعة من الإجراءات المنهجية المتبقية في هذه الدراسة، حيث انطلقنا من التعريف بمجالات الدراسة، والتي تم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات وهي المجال الزمني الذي تضمن سرد مجريات إنجاز هذا العمل، المجال المكاني أو الجغرافي الذي يمثل البيئة المكانية التي تمت فيها الدراسة الميدانية، وكذلك المجال البشري والذي يُعبر عن المجتمع الأصلي للدراسة والذي تمثّل في أساتذة المدارس الثانوية لولاية جيجل.

بعدها قمنا بالتعريف بالمنهج العلمي المستخدم في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي كمنهج أساسي إضافة إلى المسح عن طريق العينة والمنهج الإحصائي، كما تم توضيح مبررات الاعتماد على المناهج تحديدا.

ثم انتقلنا إلى التعريف بأدوات جمع البيانات في هذه الدراسة، حيث تم الاعتماد على مجموعة من الوثائق والسجلات حول الظاهرة المدروسة، والاعتماد كذلك على تقنية الملاحظة والمقابلة كأدوات مكملة للأداة الرئيسية في هذا البحث وهي أداة الاستبيان التي بيّنا محتوياتها وتقسيمها إلى ثلاثة أجزاء، خصص الجزء الأول منها للبيانات الشخصية للمبحوثين للتعرف على صفات وخصائص مفردات عينة الدراسة، وخصص الجزء الثاني منها إلى الأسئلة المتعلقة بمؤشرات الأداء الاجتماعي، أما الجزء الثالث منها فقد خصص للأسئلة المتعلقة بمؤشرات الأداء البيداغوجي للأساتذة.

وبعد هذه الخطوة، قمنا بالتعريف بعينة الدراسة وكيفية اختيارها والتي كانت بطريقة العينة العشوائية الطبقية، كما قمنا كذلك بالتعريف بخصائص هذه العينة.

وفي الأخير تم التطرق إلى الأساليب التحليلية المتّبعة في التعامل مع المعلومات والبيانات المتوفرة في الجانب النظري والميداني من هذا البحث، حيث عرّفنا بأساليب التحليل الكمي والكيفي المعتمدَة في هذه الدراسة.

الفصل السابع

الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي

للأستاذ

الفصل السابع

الإشراف التربوي والأداء الاجتماعي للأستاذ

عرض وتفسير وتحليل البيانات:

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع الاجتماعي.

عرض وتفسير وتحليل البيانات الميدانية:

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع الاجتماعي:

جدول رقم (14): تركيز المشرف التربوي على إكساب المعلمين مهارات التواصل الاجتماعي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	156	74.28	خلال الندوات	130	56.03
			خلال زيارة الأساتذة في القسم	102	43.96
			المجموع	232	100
لا	54	25.71	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين بيانات الجدول رقم (14) أن 25.71% من أفراد عينة الدراسة يُقرّون أن المشرف لا يعطي عنايته وتركيزه لمحاولة إكسابهم مهارات التواصل الاجتماعي، في حين أقرّ 74.28% من أفراد العينة أن المشرف التربوي يُركز على إكسابهم مهارات التواصل الاجتماعي. وبالرغم من ارتفاع نسبة المبحوثين الذين يقرّون بذلك مقارنة بأولئك الذين ينفون هذا الأمر، إلا أن من وجهة نظرنا يتوجب على المشرفين التربويين التركيز أكثر على إكساب الأساتذة الذي يشرفون عليهم مهارات التواصل الاجتماعي وذلك للأهمية الكبيرة لتلك المهارات في عمل الأستاذ في المدارس الثانوية، فالأستاذ أحد العناصر المكونة للمنظومة التربوية والتي تربطها علاقات تنظيمية، ومهنية، وبيداغوجية ببقية العناصر الأخرى كمدراء المؤسسات التربوية، والأساتذة الزملاء، والتلاميذ وغيرهم من المشتغلين في مجال التعليم، والذين يجد الأستاذ نفسه مجبرا على التواصل معهم بشكل يومي ومستمر داخل المؤسسة التي يعمل بها. وعليه تقع على عاتق المشرفين التربويين صقل وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأساتذة حتى يتعاملون بحكمة وبصبر وفق ما تقتضيه اللوائح والتشريعات التنظيمية مع مختلف المواقف والقضايا التي يعيشونها يوميا في مكان العمل.

وتوضح بيانات الجدول أعلاه، أيضا أن 56.03% من إجابات المبحوثين أقرّت أن المشرفين التربويين يهتمون بموضوع مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأستاذ خلال الندوات واللقاءات التكوينية في حين أقرت

43.96% من إجابات المبحوثين أن اهتمام المشرفين التربويين بمهارات التواصل الاجتماعي لدى الأستاذ يكون خلال الزيارات الصفية.

وتعتبر هذه النسب غير كافية، إذ يُفترض من المشرفين التربويين إعطاء عناية أكبر لإكساب الأساتذة المهارات الضرورية لحسن التواصل الاجتماعي في مختلف المناسبات التي يجتمعون فيها حتى تتنوع تلك المهارات لدى الأساتذة بتنوع المواقف التي يستغله المشرف التربوي في صقل تلك المهارات.

هذا، ويؤكد المشرفون التربويون أنفسهم على أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية اتصالية تواصلية في المقام الأول، وهم يؤكدون من جهتهم أنهم يسعون قدر المستطاع إلى إقناع الأساتذة الذين يشرفون عليهم في الميدان التعليمي بضرورة اكتساب المهارات التواصلية لاستخدامها في العملية التعلمية مع التلاميذ وفي البيئة المدرسية بشكل عام. وهذا ما تؤكده كذلك أغلب النظريات السوسيولوجية التي اعتمدنا عليها في فهم وتفسير الظاهرة محل الدراسة، حيث تؤكد نظرية الفعل الاجتماعي لـ "ماكس فيبر" أن العملية التعليمية التعلمية هي عملية تفاعلية تواصلية. وهي الفكرة التي يركز عليها أيضا أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية الذين يرون أن العملية التعليمية تقوم على أساس الأفعال الاتصالية التواصلية في البيئة المدرسية.

جدول رقم (15): تشجيع المشرف التربوي المعلمين على التواصل مع تلاميذهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	192	91.42	غالبا	82	42.70
			أحيانا	96	50
			نادرا	14	7.30
			المجموع	192	100
لا	18	8.58	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تشير الشواهد الكمية في الجدول رقم (15) أن 91.42% من الأساتذة المبحوثين يقرّون أن المشرف التربوي يشجعهم على التواصل مع تلاميذهم، ونجد 8.58% منهم فقط تُقرّ أن المشرف التربوي لا يشجعهم على التواصل مع التلاميذ.

وهذه النسب تعطينا انطباعا حسنا حول عمل المشرفين التربويين في هذا المؤشر المرتبط بالأداء الاجتماعي للأستاذ، إذ من الضروري تنبيه الأساتذة غلى أهمية التواصل الحسن مع تلاميذهم لأنه يجعلهم قريبين منهم فتتكون العلاقة البيداغوجية الجيدة بين الأستاذ والتلاميذ.

ولكن ذلك الانطباع الحسن حول عمل المشرفين التربويين بخصوص تشجيع الأساتذة على التواصل مع تلاميذهم تُفنده الإحصائيات المتوفرة لدينا في الجدول (15) ذاته، إذ نجد أن نسبة 42.70% فقط من مجموع الأساتذة المبحوثين الذين أقروا بتشجيع المشرف التربوي لهم على التواصل مع التلاميذ يقولون أن هذا يحدث في أغلب المناسبات التي تجمعهم بالمشرف التربوي وهي نسبة غير كافية —من وجهة نظرنا– إذ يُرجى من المشرفين التربويين تنبيه الأساتذة غلى هذا السلوك الذي يزيد من الترابط العاطفي بينهم وبين تلاميذهم، لأن هذا الأمر يؤدي بدوره إلى تحقيق غايات كثيرة خلال العملية التعليمية، مثل خلق جو من التآلف والتعامل بأريحية سواء من جهة الأساتذة أو من جهة التلاميذ، فالأستاذ بحاجة هو الآخر أن يقترب من تلاميذه وأن يكسب مودتهم واحترامهم حتى لا تُقابل تصرفاته من قبلهم بالرفض والذي غالبا ما يظهر في شكل ردود أفعال عنيفة تخلق غالبا مشاكل بين الأستاذ والتلاميذ الأمر الذي يؤثر سلبا على مجرى الدروس في حجرات الدراسة ويؤثر على عمل الأستاذ وسلوكه تجاه أولئك التلاميذ في ظل التوتر وعدم التوافق في العلاقة التي تربطهم ببعضهم البعض.

ومن جهة أخرى نجد 50% من المبحوثين الذين أقروا بتشجيع المشرف التربوي لهم للتواصل مع التلاميذ يقولون أن ذلك يحدث أحيانا فقط، أما نسبة 7.30% منهم فتقول بأن ذلك لا يحدث إلا نادرا، وهذه النسب تعتبر مرتفعة إذا ما أخذنا في عين الاعتبار الأهمية الناجمة عن ذاك التواصل مثلما رأينا ذلك سابقا.

وعليه نستخلص أنه يتوجب على المشرفين التربويين التركيز أكثر على مؤشر تشجيع الأساتذة للتواصل الدائم والمستمر مع التلاميذ، وهو ما تدعو إليه النظريات السوسيولوجية المؤطرة لموضوع دراستنا فنجد "كارل مانهايم"، وهو أحد أهم رواد البنائية الوظيفية يُركز على دور المعلم كفاعل أساسي في العملية التربوية التي يعتبرها عملية اجتماعية يتوقف نجاحها أو فشلها على نوع الأساليب التي يستخدمها في التعليم وكذلك على نوعية علاقته بتلاميذه التي تستدعي تواصلا بناءً معهم.

جدول رقم (16): قيام المشرف التربوي بشرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	150	71.42	غالبا	46	30.66
			أحيانا	96	64
			نادرا	08	5.33
			المجموع	150	100
لا	60	28.58	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

من خلال الشواهد الكمية المتوفرة في الجدول رقم (16) حول قيام المشرفين التربويين بشرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ بالنسبة للأساتذة، نجد أن 71.42% من الأساتذة المبحوثين يُقرّون أن المشرفين التربويين يقومون بدورهم في شرح أساليب التواصل الفعال مع التلاميذ، أما 28.58% من الأساتذة المبحوثين فيقرون بعدم تطرّق المشرفين التربويين إلى الأساليب التي يمكن للأساتذة أن يتواصلوا بها مع تلاميذهم، ويحتاج الأساتذة الذين هم في موضع مواجهة دائمة مع التلاميذ بمختلف أصنافهم إلى من يرشدهم ويُوضح لهم أحسن الأساليب وأكثرها فعالية في التواصل مع التلاميذ، وهذا الدور لا يمكن القيام به إلا من شخص ذو خبرة كبيرة في الميدان وذو مهارات عالية في هذا المجال مثل المشرفين التربويين الذين يُفترض أن تتوفر لديهم المعرفة الكافية حول أساليب ومهارات وفنيات التواصل الاجتماعي الإيجابي مع التلاميذ داخل حجرات الدرس وخارجها. وبالتالي يقع على عاتق المشرفين التربويين إرشاد الأساتذة وتنبيههم إلى الأساليب الأكثر نجاعة في التواصل مع التلاميذ، حتى يُحسنون اختيار الأسلوب الأمثل في التعامل والتواصل مع كل فئات التلاميذ، وذلك أن الوسط الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية ليس دائما متجانسا وبالتالي فالأسلوب التواصلي الذي يصلح مع فئة من التلاميذ قد لا يصلح مع فئة أخرى، وعليه يجب على الأساتذة أن يكون ذو قدرة كبيرة على تغيير الأساليب التواصلية داخل حجرة الصف المدرسي حسب نوع التلاميذ الذين يدرسهم وحسب ما يتطلبه الموقف التعليمي التعلمي. وبناءا على هذا الطرح فإننا نرى أن المشرفين التربويين مطالبين بالاهتمام أكثر بمؤشر شرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ بالنسبة للأساتذة، وإننا نؤكد على موقفنا هذا خصوصا عند الاطلاع على الإحصائيات الميدانية المتوفرة في ذات الجدول (16) حيث نجد 30.07% فقط من المبحوثين الذين أقرّوا بقيام المشرفين التربويين بشرح الأساليب الفعالة في تواصل الأساتذة مع التلاميذ يقولون أن ذلك يحدث في أغلب لقاءاتهم مع المشرفين التربويين،

أما 64% من أولئك الأساتذة فيقولون أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا فقط، و5.33% من نفس فئة الأساتذة تلك تقول أن ذلك لا يحدث إلا نادرا. وهذه الأرقام –كما أشرنا من قبل– لا ترقى إلى المستوى المطلوب في الواقع التعليمي وبالتالي يُرجى من المشرفين التربويين التركيز أكثر على شرح أساليب التواصل الفعال مع التلاميذ.ومن جهة أخرى نجد المفتشين التربويين الذين شملتهم عينة الدراسة المكملة للعينة الرئيسية، يؤكدون أنهم يحاولون شرح الأساليب الفعالة التي ينبغي على الأساتذة استخدامها في التواصل الإيجابي مع تلاميذهم، وذلك ينبع من إيمانهم العميق بجدوى التواصل الإيجابي بين الأساتذة والتلاميذ في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة في حجرات الدراسة وخارجها. وهو ما يؤكد عليه أيضا "غوفمان" الذي يُعتبر من أهم رواد التفاعلية الرمزية حينما يتحدث علن اللقاء المركز واللقاء غير المركز، والذي تناولناه في الفصل الثاني من هذه الدراسة، حيث يُعتبر التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ داخل الصفوف الدراسية لقاءات مركزة، في حين التفاعل الحاصل بينهم في أماكن أخرى مثل ساحة المدرسة، تُعتبر لقاءات غير مركزة، وفي كلا النوعين يحتاج الأستاذ إلى التحكم في مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لتحقيق أغراض تعليمية لدى تلاميذه.

جدول رقم (17): قيام المشرف التربوي بحثّ الأساتذة على تنمية مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى تلاميذهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	156	74.28	غالبا	56	35.89
			أحيانا	88	56.41
			نادرا	12	7.70
			المجموع	156	100
لا	54	25.72	–	–	–
المجموع	210	100	–	–	–

تُبين الإحصائيات المتوفرة في الجدول رقم (17) المتعلق بقيام المشرفين التربويين بحثّ الأساتذة على تنمية مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لدى تلاميذهم أن 74.28% من الأساتذة المبحوثين أقرّوا أن المشرفين التربويين يحثّونهم على ضرورة الاهتمام بتنمية وتطوير مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى التلاميذ، أما نسبة 25.72% من الأساتذة المبحوثين فقد أقرّوا بعدم حثّهم من طرف المشرفين التربويين على تنمية مهارات

الاتصال والتواصل الاجتماعي لدى التلاميذ. ورغم أن هذه الإحصاءات تعطي صورة مقبولة إلى حد ما حول اهتمام المشرفين التربويين بهذا المؤشر الاجتماعي في أداء الأساتذة إلا أن الإحصاءات المتوفرة في ذات الجدول تعطي صورة مغايرة تماما، حيث نجد أن 35.89% فقط من مجموع الأساتذة الذين أقرّوا بقيام المشرف بالحث على تحسين مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى التلاميذ يقولون أن ذلك يحدث غالبا، أما 56.41% من فئة الأساتذة ذاتها فتقر بأن حث المشرف التربوي لهم على الاهتمام بمهارات التواصل الاجتماعي لدى تلاميذهم يكون أحيانا فقط، ونجد نسبة 7.70% تقول أن ذلك لا يحدث إلا نادرا. وبناءا على هذه النسب يبدو أنه من الأحرى أن يولي المشرفين التربويين عناية أكبر بمؤشر تنمية الأساتذة لمهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى تلاميذهم، ونحن نذهب هذا المذهب لأهمية صقل الأساتذة مهارات التواصل لدى تلاميذهم وتعليمهم التقنيات والأساليب اللبقة للتعامل في مختلف المواقف سواء مع أساتذتهم أو زملائهم التلاميذ، فالأستاذ بحكم احتكاكه الدائم مع التلاميذ وبحكم تنوع المواقف والأحداث ومجريات الأمور داخل حجرات الدراسة، تتوفر لديه فرصة اكتشاف الأساليب التي يتواصل بها التلاميذ سواء معه هو كأستاذ أو مع زملائهم من التلاميذ الآخرين، وإنه إذ تتوفر فرصة مراقبة واكتشاف أساليب التلاميذ في التعامل داخل القسم فإنها تتوفر كذلك فرصة تقويم الأخطاء التي تظهر في تواصل التلاميذ داخل القسم وتصحيحها عبر إرشاد التلاميذ إلى أحسن الأساليب التواصلية، كحسن اعتراضهم على الأستاذ أو على بعضهم البعض خلال سير الدروس، وتقبل آراء الآخرين مهما اختلفت مع آرائهم الشخصية والتعامل باحترام والتحدث بلباقة مهما كان الموقف الذي يوجد فيه التلميذ. وفي واقع الأمر، يترتب على المشرف التربوي مساعدة الأستاذ لتغيير أساليب التواصل المرفوضة داخل القسم لدى تلاميذه ومساعدته على غرس القيم المرغوبة التي تتحكم في سلوكاتهم التواصلية في المدرسة التي تعتبر وعاء لأصناف مختلفة من التلاميذ المنحدرين من بيئات اجتماعية وثقافية مختلفة، منها الجيد ومنها الرديء وبالتالي يقع على عاتق المدرسة ممثلة في الأستاذ وحتى المشرف التربوي وغيرهم من الفاعلين في الحقل التعليمي زرع القيم المتضمنة في أهداف التربية والتعليم في المجتمع الجزائري حتى تتمكن المدرسة من صناعة الفرد الصالح الذي من صفاته التواصل الحسن مع الآخرين مهما اختلفوا عنه.وتؤكد هذه الرؤية، نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن التلميذ يتعلم من البيئة المدرسية، خاصة من الأستاذ، السلوك الاجتماعي المرغوب، فالتلميذ يتعلم المهارات المختلفة التي تجعله يتصرف في مجتمعه تصرفات رشيدة ومنها طبعا المهارات التواصلية الضرورية للعيش في مجتمع معين.

جدول رقم (18): تواصل المشرف التربوي مع التلاميذ في القسم لتوضيح كيفية القيام بذلك للأستاذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	106	50.47	غالبا	10	9.43
			أحيانا	62	58.49
			نادرا	34	32.08
			المجموع	106	100
لا	104	49.53	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين أرقام الجدول رقم (18) المتعلق بمؤشر تواصل المشرف التربوي مع التلاميذ في القسم ليوضح للأساتذة كيفية القيام بذلك، أن 50.47% فقط من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يُقرّون أن المشرف التربوي يتعمّد التواصل مع التلاميذ في القسم أمام الأساتذة كآلية لتعليمهم كيفية القيام بذلك. أما 49.53% من أفراد العينة فقد أقرّوا أنه لم يسبق للمشرف التربوي أن تواصل مع التلاميذ في قسمهم بهدف تمكينهم من القيام بذلك بشكل أفضل. وهذه الأرقام تجعلنا نُقرُّ أن أداء المشرفين التربويين في هذا المؤشر التواصلي يعتريه الكثير من الضعف والقصور، وهذا ما تؤكده لنا أرقام الجدول رقم (18) المتعلقة بإجابات المبحوثين الذين أقرّوا بقيم المشرفين التربويين التواصل مع التلاميذ كطريقة فعلية لتعليمهم الأساليب والمهارات اللازمة لذلك. حيث نجد نسبة 9.43% من أولئك الأساتذة فقط تقول أن المشرفين التربويين يمارسون أمامهم التواصل الاجتماعي مع التلاميذ كتقنية لتمكينهم هم بدورهم من القيام بذلك على الوجه المطلوب، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بنسب الأساتذة الذين أجابوا بـ: أحيانا و بـ: نادرا والتي كانت 58.49% و 32.08% على التوالي. ويمكن القول هنا، أن المشرفين التربويين بإمكانهم تدريب الأساتذة على القيام بدورهم في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ خصوصا مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي التي تظهر في شكل سلوكات وتصرفات تصدر عن التلاميذ في شتى المواقف، بشكل واقعي إمبيريقي وذلك خلال الزيارات الصفية التي تجمع الفئات الثلاث مع بعضها البعض (فئة المشرفين التربويين، فئة الأساتذة، فئة التلاميذ) إذ تتوفر الفرصة للأستاذ لمشاهدة وملاحظة المهارات التواصلية للمشرف التربوي حين تصدر عنه في شكل أقوال أو سلوكات أو حتى في شكل إيماءات وتعبيرات جسدية بدل الاستماع إليها في شكل نصائح وتوصيات من طرف المشرف التربوي، ولا شك أن معايشة تجربة تواصلية مع المشرف والتلاميذ بإمكانها تطوير مهارات الأستاذ في التواصل مع التلاميذ، وكذا تحسين مهارات التواصل لدى

التلاميذ. ويمكن التنويه هنا إلى أن تواصل المشرف التربوي مع التلاميذ أمام الأساتذة يُمكن أن يكون هدفا عرضيّا للزيارة الصفية التي يمكن أن يكون لها أهدافا أساسية أخرى غير التركيز على مؤشر التواصل الاجتماعي.فمن خلال إجابات بعض المشرفين التربويين وجدنا أنهم يتواصلون مع التلاميذ عند قيامهم بالزيارات الصفية للأساتذة بغرض خلق جو يسوده الطمأنينة والأمان في القسم الذي يزوره، فلا يبقى التلاميذ متوجسين من هذا الزائر أو مُمسكين عن التفاعل بالطريقة المعتادة مع أساتذتهم.

وبناء على تحليل بيانات الجداول (14)، (15)، (16)، (17)، (18) المتعلقة باهتمام المشرفين التربويين بتطوير وتنمية مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى الأساتذة، يمكننا القول أن أداء المشرفين التربويين في هذا المجال لم يرق إلى المستوى المطلوب، وعليه يكون من الضروري اهتمامهم أكثر بتطوير وتحسين أداء الأساتذة الذين يشرفون عليهم في هذا الجانب المرتبط بمهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي.

جدول رقم (19): تحسيس المفتش للأساتذة بدورهم القيادي في القسم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	190	90.47	غالبا	104	54.74
			أحيانا	80	42.10
			نادرا	06	03.16
			المجموع	190	100
لا	20	09.52	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح الإحصائيات المتوفرة في الجدول رقم (19) المتعلقة بتحسيس المفتش للأساتذة بدورهم القيادي في القسم أن 90.47% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يُقرّون بقيام المشرفين التربويين بتحسيسهم بالدور القيادي المنوط بهم القيام به في القسم، أما نسبة 09.52% منهم فتقرّ بعدم تحسيسهم من طرف المشرفين التربويين بدورهم في قيادة التلاميذ داخل الصف الدراسي. ومن وجهة نظرنا، تعتبر هذه النسب مقبولة ومشجعة فيما يخص مؤشر تحسيس الأساتذة بالدور القيادي في القسم الذي يعتبر مؤشرا هاما في أداء الأساتذة الاجتماعي. وتأتي إحصائيات الجدول ذاته، المتعلقة بإجابات المبحوثين الذين أقرّوا بدور المشرف التربوي في حثهم على القيام بدورهم القيادي لجماعة الصف لتؤكد إلى حد ما تركيز المشرفين التربويين على أهمية العملية القيادية بالنسبة

للأساتذة في تربية وتعليم التلاميذ، حيث نجد 54.74% من إجابات المبحوثين تقول أن المشرفين التربويين غالبا ما يذكرونهم بضرورة قيامهم بالدور القيادي المنوط بهم في القسم، في حين نجد نسبة 42.15% منهم تقول أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا فقط، أما نسبة 03.16% منهم فتقول أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وكما أشرنا من قبل، تعتبر هذه الإحصائيات مقبولة نوعا ما، لكن يُنتظر من المشرفين التربويين الاهتمام أكثر بمؤشر القيادة الصفية، وذلك لأهمية هذا المؤشر الأدائي الاجتماعي في العلمية التعليمية، حتى أن العديد من التربويين والمشتغلين في المجال التعليمي يرون أن العملية التعليمية التعلمية قيادية بالأساس حيث تقع على الأستاذ داخل القسم مسؤولية إرشاد التلاميذ، وضبط سلوكاتهم داخل القسم، وشد انتباههم وتركيزهم إلى الدرس، وتشجيعهم على التفاعل الصفي الفعال الذي يجعلهم عناصر فعالة داخل القسم، وغيرها من المهام التي يمارسها الأستاذ في كل حصة تعليمية، والتي تعتبر مهاما قيادية، وبالتالي سواء كان الأستاذ على وعي بدوره القيادي أم لا فغنه في واقع الأمر يمارس عملية القيادة الصفية ولو بطريقة غير مقصودة، وهذا يؤكد الموقف القائل أن العملية التعليمية قيادية بالأساس ونجاح الأستاذ في تسيير الحصص والدروس مع التلاميذ مرتبط بصورة آلية بمدى نجاحه في القيادة الصفية، فقد يكون الأستاذ واسع المعرفة في مجال تخصصه لكنه لا يستطيع ضبط سلوك تلاميذه داخل القسم ويفشل في شد انتباههم وتركيزهم إليه وبالتالي لن يكون درسه ناجحا ولا يمكن أن يحصل التعلم لدى التلاميذ إلا إذا تمكن هذا الأستاذ من ضبط التلاميذ في القسم وجذب اهتمامهم وتركيزهم إلى ما يقول ويشرح من أفكار الدرس المختلفة.

ولما كانت العملية القيادية على هذه الدرجة من الأهمية في نجاح أو فشل العملية التعليمية برمتها، فإنه يكون لزاما على المشرفين التربويين الاهتمام أكثر بهذا الجانب الأدائي لتمكين الأساتذة من استيعاب عملية القيادة الصفية والتعرف على الأنواع والأساليب المتنوعة لها، واكتساب المهارات والفنيات التي تجعل كل أستاذ قائدا رشيدا في قسمه.وهذا ما يدعو إليه "كارل مانهايم" الذي يرى أن الأستاذ هو القائد في العملية التعليمية التعلمية، ودوره القيادي يتطلب منه التأثير الفعال في تلاميذه ليحققوا غاياتهم وأهدافهم من التربية والتعليم. ونجده أيضا يدعو إلى ضرورة التزام الأستاذ بالمبادئ الاجتماعية الإيجابية –على حد تفسيره– التي تتضمن قيم إيجابية مثل العدالة والصدق والإخلاص في العمل...إلخ، ليكون قائدا ناجحا لجماعة التلاميذ.

ويؤكد المشرفون التربويون المبحوثون على تحسيس الأساتذة الذين يشرفون عليهم بأهمية دورهم القيادي للتلاميذ، وأن نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلمية إنما يرتبط بمدى تمكنهم من القيام بهذا الدور بالفعالية المطلوبة.

جدول رقم (20): نصح المشرف التربوي الأساتذة بالتشاور مع التلاميذ في بعض القضايا التدريسية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	104	49.52	غالبا	30	28.85
			أحيانا	68	65.38
			نادرا	06	5.77
			المجموع	104	100
لا	106	50.48	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح الشواهد الكمية المتوفرة في الجدول رقم (20) أن 49.52% من الأساتذة المبحوثين يُقرّون بأن المشرفين التربويين ينصحونهم بالتشاور مع التلاميذ في بعض القضايا التدريسية داخل الأقسام، وهي نسبة منخفضة مقارنة مع ما يجب أن يكون عليه الأمر في الواقع، ونجد أن 50.48% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يقرّون أن المشرفين التربويين لا ينصحونهم أبدا بالتشاور مع التلاميذ في بعض القضايا التدريس، وهي نسبة مرتفعة جدا بالمقارنة مع ما هو مطلوب من المشرفين التربويين في هذا الشأن. وتؤكد الشواهد الأخرى المتوفرة في الجدول رقم (20) ذاته رأينا هذا إذ نجد 28.85% فقط من إجابات المبحوثين الذين يقرون بتنبيههم من طرف المشرفين التربويين إلى أهمية القيام بالتشاور مع التلاميذ في قضايا ما داخل القسم تتعلق بالمادة الدراسية وكيفية التدريس وغيرها، أما 65.38% من أولئك الأساتذة فيقولون أن ذلك لا يحدث إلى أحيانا أما 05.77% منهم فيرون أن هذا الأمر لا يصدر عن المفتش إلا نادرا.

وعليه تعتبر هذه النتائج غير كافية ولا ترقى إلى المستوى المطلوب من المشرفين التربويين المنوط بهم إكساب الأساتذة تقنيات وفنيات القيادة الصفية الرشيدة التي –كما أشرنا سابقا– نعتبر عاملا حاسما في نجاح أو فشل العملية التعليمية والتربوية، والتي تأتي عملية التشاور مع التلاميذ في قضايا تخص دروسهم من الأساليب الفعالة في نجاح الأستاذ في قيادة جماعة الصف.

والأسلوب التشاوري داخل القسم يعبر عن القيادة الديمقراطية للأستاذ داخل القسم من خلال إعطاء الفرصة للتلاميذ إبداء آرائهم حول سير الدروس وطريقة عمل الأستاذ بطريقة محترمة ومهذبة، فينبه التلاميذ الأستاذ إلى الأمور التي يمكن أن تكون عائقا وحاجزا أمام تعلمهم وتمكنهم من المادة الدراسية التي يقدمها الأستاذ، فتكون بذلك فرصة للأستاذ لتقديم الدروس بطريقة تساهم أكثر في التعلم لدى التلاميذ. والمهم في هذا الأمر أن عملية التشاور تسمح للتلاميذ بتقديم آرائهم وملاحظاتهم حول سير الدروس مع الأستاذ دون أن يبدو الأمر كما لو كان ينتقدون أستاذهم أو يرفضون طريقة تدريسه لهم. كما أن هذا الإجراء يحسس التلاميذ بمدى اهتمام الأستاذ بهم وبتعلمهم واكتسابهم لمادته وهذا من عوامل جذب التلاميذ إلى المادة وارتياحهم للأستاذ ولمادته التي يدرسها وبالتالي يكون إقبالهم على التعلم بشكل أفضل وهذا يمهد لهم الطريق لاستيعاب الدروس المقدمة، وعليه يمكن القول أن هذا الأسلوب التشاوري الذي هو في الأساس أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ، له أهمية كبيرة في نشر جو من المودة والتفاهم داخل القسم بين الأستاذ وتلاميذه، وهذا من عوامل نجاح الأستاذ في عمله.

وعليه نكرّر مرة أخرى أن على المشرفين التربويين الاهتمام أكثر بهذا المؤشر الأدائي ومحاولة تنبيه الأساتذة إلى أهميته ودوره في تحسين أدائهم التعليمي.

جدول رقم (21): نُصح المشرف التربوي الأساتذة باتخاذ القرار الملائم داخل القسم دون استشارة التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	114	54.29	غالبا	40	35.09
			أحيانا	68	69.65
			نادرا	06	05.26
			المجموع	114	100
لا	96	45.71	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين الإحصائيات في الجدول رقم (21) حول نصح المشرفين التربويين الأساتذة باتخاذ القرارات الملائمة داخل القسم دون استشارة التلاميذ لأن الأستاذ يتحمل نتيجة تلك القرارات لوحده، أن 54.29% من

المبحوثين يقرّون أن المشرفين التربويين ينصحونهم بالفعل بعدم التشاور مع التلاميذ عند اتخاذ القرارات، و45.71% يقرون أن المشرفين التربويين لا ينصحونهم بذلك. وتبين الإحصائيات أيضا في ذات الجدول أن 35.09% من إجابات المبحوثين الذين أقروا رفض المشرف التربوي تشاورهم مع التلاميذ عند اتخاذ القرارات داخل القسم أن ذلك يحدث غالبا، أما 69.65% من إجابات أولئك الأساتذة فتقول أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا، ونسبة 05.26% من إجاباتهم تقول أن هذا الأمر يحدث نادرا فقط.

وتعتبر الإحصائيات في هذا الجدول رقم (21) مدعمة ومكملة للإحصائيات المتوفرة في الجدول رقم (20) المتعلق بنصح المشرفين التربويين الأساتذة بالتشاور مع التلاميذ في قضايا وأمور التدريس والتعليم والتي لم ترق إلى المستوى المطلوب من أداء المشرفين التربويين في ضرورة حث الأساتذة على التشاور في قضايا تعليمية داخل القسم، وهو الأمر الذي نستخلصه هنا أيضا من خلال النتائج المعروضة أمامنا. وعليه نرى أنه يتوجب على المشرفين التربويين تشجيع الأساتذة على التشاور والتحاور والنقاش حول قضايا تهم التلاميذ وتهم تعليمهم، وتؤثر في حصول التعلم لديهم لأن ذلك يرفع من مستوى التلاميذ ويزيد دافعيتهم إلى التعلم. كما ويجعل الأستاذ شخصا صادقا ونزيها في عمله في نظر التلاميذ.

وإننا نركز على التشاور مع التلاميذ وإشراكهم في النقاش حول قضايا التعليم وإعطائهم الفرصة ليُدلوا بآرائهم في أور تخص تعلمهم لا يعني إذعان الأستاذ إلى آرائهم أو الأخذ بالضرورة بمشورتهم أو الالتزام بالقرارات التي يرونها مناسبة. وإنما هي فرصة تشاركية بين الأستاذ والتلاميذ الذين يتعلمون منه النقاش الجاد والعقلاني، وكيفية الأخذ بالأسباب الواقعية والمنطقية في اتخاذ القرارات، فيكون التلاميذ مرتاحون وراضون عن أستاذهم حتى لو اتخذ قرارا مخالفا لما يرونه هم مناسبا لأن قراره يكون مبررا أمامهم ويكون واضح الأسس التي بناهُ عليها أستاذهم، وهي الطريقة التي تزيد من نزاهة وعقلانية الأستاذ وقدرتهم على اتخاذ القرار الملائم من وجهة نظر تلاميذه كما أنها من جهة أخرى وسيلة تعليمية لهم توفر لهم خبرة في كيفية التعامل مع الأمور وكيفية اتخاذ القرارات في حياتهم بشكل عام.

وليه نخلص هنا إلى أن المشرفين التربويين مطالبين بتحسين مؤشر التشاور واتخاذ القرار الملائم من طرف الأستاذ داخل القسم كأحد مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ.

جدول رقم (22): أمر المشرفين التربويين للأساتذة بالإصغاء إلى مشاكل التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	180	85.71	غالبا	90	50
			أحيانا	82	45.55
			نادرا	08	04.45
			المجموع	180	100
لا	30	14.29	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح الشواهد الكمية في الجدول رقم (22) المتعلقة بأمر المشرفين التربويين للأستاذة بالإصغاء إلى المشاكل التي تصادف تلاميذهم في مادتهم لمساعدتهم على تجاوز تلم المشاكل، أن 85.71% من المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين يقدمون لهم أمرا بالقيام بذلك، في حين نجد 14.29% من الأساتذة المبحوثين ينكرون تماما تقديم المشرفين التربويين أوامر لهم بالإصغاء إلى مشاكل التلاميذ في القسم. وتعتبر هذه النسب مقبولة إلى حد ما بالنظر إلى النسب المرتفعة التي أكدت اهتمام المشرفين التربويين بضرورة إصغاء الأساتذة إلى تلاميذهم إلى درجة أنهم يقومون وفرض ذلك عليهم كإجراء لا يمكن تجاهله. وتُدعّم نتائج ذات الجدول هذا الموقف إذ نجد 50% من إجابات المبحوثين الذي أكدّوا إصرار المشرفين التربويين عل إصغاء الأساتذة لمشاكل التلاميذ أن ذلك يحدث غالبا، أما 45.55% من إجابات أولئك الأساتذة فتؤكد أن ذلك يحدث أحيانا، أما 04.45% من إجاباتهم تؤكد أن هذا لا يكون إلا نادرا.

وهذه النتائج تبعث، نوعا ما، على الارتياح من عمل المشرفين التربويين الذين على ما يبدو، يهتمون بمؤشر إصغاء الأستاذ إلى مشاكل تلاميذه خصوصا المتعلقة بمادته الدراسية. وهذا الفعل يُعتبر من مؤشرات القيادة الديمقراطية الرشيدة للتلاميذ والتي هي أساسا أحد المؤشرات الدالة على الأداء الاجتماعي للأستاذ، والتي لا يَحْسُن أداؤه إلا بها. وتبدو أهمية استماع الأستاذ إلى انشغالات التلاميذ والإصغاء إلى مشاكلهم كوسيلة تربوية وتعليمية فعالة في فهم الأستاذ لتلاميذه وكشف الأساليب التي يراجعون بها دروسهم في المادة التي يدرسهم إياها. فتتوفر الفرصة للأستاذ بتصحيح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في التعامل مع المادة، فيرشدهم إلى الطرق الصحيحة لكيفية المرجعة وإلى السبل الكفيلة بحصول التعلم لديهم. كما أن ذلك يعطيه الفرصة للتدبر أكثر في الطرق والأساليب التي يستخدمها خلال تدريسهم في القسم، فيسعى إلى تحسين وتطوير أسلوبه التعليمي بما يتماشى مع

متطلبات المادة التخصصية وبما يتوافق مع قدرات ومؤهلات تلاميذه. فالحصة التعليمية ليست مجرد ذكر مجموعة من المعارف وسردها على التلاميذ، بل إن الأسلوب الذي تُقدّم به المادة الدراسية له أهمية كبيرة في مدى حصول التعلم لدى التلاميذ. وأمام تنوع الأساليب والطرق التدريسية، يحتاج الأستاذ إلى توجيه المشرف التربوي لمساعدته على اختيار الأنسب لدروسه ولتلاميذه، لكن نظرا لخصوصية كل صف دراسي فإنه من الأحسن دفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى التحاور والنقاش مع تلاميذهم حول المشاكل والمعوقات التي تحول دون تمكنهم من مادته فيتمكن بنفسه من اكتشاف العلل في عمله ومن اكتشاف جوانب القصور فيه فيجتهد ليطور نفسه وليُحسّن من أدائه التعليمي مع تلاميذه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ليتمكن من اكتشاف الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ والمشاكل التي يصعب عليهم تخطيها بمفردهم فيُقدّم لهم المساعدة اللازمة والدعم المطلوب للنجاح في مادته وبهذا يحقق الأستاذ من خلال الإصغاء إلى مشاكل التلاميذ أهدافا شخصية ومهنية تتعلق بتحسين أسلوبه التعليمي، وأهدافا لتلاميذه تتعلق بتخطي الصعاب التي تحول دون نجاحهم.وتؤكد أيضا عينة المشرفين التربويين في هذه الدراسة، على حث الأساتذة باستمرار الإصغاء إلى مشاكل تلاميذهم للتمكن من تقديم المساعدة المطلوبة التي تُمكّن التلاميذ من تجاوز تلك المشاكل.

ويركز أوغست كونت بدوره على ضرورة تضامن واتحاد الأفراد في العمل لتشكيل ما يسميه القوة الاجتماعية التي تحقق الأهداف المرجوة، وعليه يتحتم على الأساتذة التضامن مع تلاميذهم ومشاركتهم لهم في حل المشاكل التي يصادفونها، وبذلك يشكلون قوة اجتماعية يُحقق من خلالها التلاميذ أهدافهم التعليمية والتي تندرج ضمن أهداف الأساتذة أيضا.

جدول رقم (23): الأساليب التي ينصح بها المشرفون التربويون الأساتذة للتعامل مع تلاميذهم داخل القسم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
– التعامل بصرامة مع التلاميذ والسيطرة التامة على ما يجري داخل القسم لأن الأستاذ هو المسؤول عنهم.	82	24.55
– تجاهل بعض السلوكات التي يقوم بها التلاميذ والتي يمكن أن تُحدث مشكلة بينهم وبين الأستاذ.	92	27.55
– اللجوء إلى التوبيخ والعقاب للتحكم الجيد في سلوكات التلاميذ داخل القسم.	18	05.39
– التعامل بهدوء وبصبر مهما كانت سلوكات التلاميذ في القسم، ومحاولة تصحيح أخطائهم السلوكية.	142	42.51
المجموع	334	100

توضح بيانات الجدول رقم (23) المتعلقة بالأساليب التي ينصح المشرف التربوي الأساتذة بالعمل بها عند تعاملهم مع التلاميذ داخل القسم، أن 05.39% من إجابات أفراد عينة الدراسة تقول بأن المشرفين التربويين ينصحونهم باللجوء إلى التوبيخ والعقاب للتحكم الجيد في سلوكات التلاميذ داخل القسم، وهذه النسبة منخفضة لذا فإنها تعتبر مقبولة –من وجهة نظرنا– لأن الأستاذ يضطر في بعض الأحيان إلى استخدام بعض الأساليب التربوية والبيداغوجية لتوبيخ وعقاب بعض التلاميذ كوسيلة لتهذيب سلوكهم وضبط تصرفاتهم داخل القسم، ولردعهم عن القيام بسلوكات لا تليق بحجرة الدروس وحتى يثنى زملاءهم كذلك من تصرفات مماثلة، لكن يجب التأكيد –طبعا على استخدام أساليب تربوية عند عقاب تلاميذه مع ضرورة تبيان الخطأ الذي ارتكبه التلميذ ومحاولة تحسيسه بمقدار الضرر الذي يمكن أن يُحدثه لنفسه ولزملائه مثل عرقلة السير الحسن للدروس، والتشويش على الزملاء وغيرها من السلوكات التي يكون لها غالبا أثرا سلبيا في العملية التعليمية ولا يعود ضررها فقط على التلميذ الذي يصدر عنه ذلك الفعل أو التصرف، بل إن جماعة الصف الدراسي تتحمل كلها تبعات ذلك الفعل أو التصرف. ومع انخفاض نسبة إجابات الأساتذة الذين سبق للمشرفين التربويين أن نصحوهم بتسليط عقوبات معينة على التلاميذ فإن ذلك يبدو منطقيا، فحتى في ظل القيادة الديمقراطية للقسم من طرف الأستاذ لابد أن يصادف حالات مستعصية يكون العقاب فيه أمرا لابد منه.

وتبين بيانات الجدول أعلاه كذلك، أن 24.55% من إجابات المبحوثين أكدّت أن المشرفين التربويين ينصحونهم بالتعامل بصرامة مع التلاميذ والسيطرة على ما يجري داخل القسم لأن الأستاذ هو المسؤول عنهم، وهذه النسبة تبدو مقبولة أيضا –حسب رأينا- فالأستاذ لابد أن يكون جديا في تعامله مع التلاميذ وصارما وحازما في بعض الحالات، ففرض سيطرته على القسم مطلب ضروري لنجاح العملية التعليمية خصوصا أن المدارس الثانوية اليوم تعاني من صعوبة تحكم الأساتذة في التلاميذ داخل القسم رغم أن هذا –كل أشرنا- أمر ضروري لنجاح الدروس المقدمة من طرف الأستاذ، وهنا تجدر بنا التفرقة بين الصرامة والتسلط فكون الأستاذ حازما وصارما يعني أنه يتعامل بجدية حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي فتسير الخطة الدرسية كما رسمها وخطط لها من قبل حتى تتحقق الأهداف المرجوة في حصته، فيشجع التلاميذ على المشاركة البناءة في الحصة، وعلى طرح الأسئلة، وإثارة النقاش الجاد الذي يخدم سير الحصة، ويزيد من تعلم التلاميذ للمادة المقدمة، ويمنع الكلام خارج الدرس والثرثرة والنقاش الذي لا يخدم الموقف التعليمي. وهذا مطلب هام في قيادة الصف الدراسي نحو النجاح.

وتبين بيانات الجدول رقم (23) أيضا، أن 27.55% من إجابات المبحوثين أكدت أن المشرفين التربويين ينصحونهم بتجاهل بعض المشكلات التي يقوم بها التلاميذ داخل القسم والتي يُمكن أن تُحدث مشكلة بينه وبينهم، وهذه النسبة أيضا مقبولة إلى حد ما –من وجهة نظرنا- رغم أن هذا الإجراء من طرف الأستاذ داخل القسم قد يُفهم منه أن الأستاذ يتبع أسلوبا متسيّبا في قيادته للقسم. وفي الواقع، هناك حدود بين غض الطرف عن بعض سلوكات التلاميذ في القسم والأسلوب المتسيّب في القيادة الصفية. فحين يطلب المشرف التربوي من الأستاذ التغاضي عن بعض سلوكات التلاميذ يكون في الحالات التي لا تؤثر فيها تلك السلوكات على السير الحسن للحصة التعليمية، فمثلا حين يكون الأستاذ بصدد شرح فكرة معينة ويطلب من التلاميذ التركيز التام معه، ويُشاهد تلميذين يتحدثان عندما يكون قد بدأ في الشرح فعلا فإنه بإمكان الأستاذ هنا التغاضي عن هذا السلوك إذا كان التلميذان مجتهدان فيُقدّر الأستاذ أن أحدهما يستفسر عن أمر ما حول تلك الفكرة من زميله، فيواصل شرحه للفكرة دون أن يعطي بالا لسلوك هذين التلميذين، أما إذا رأى الأستاذ مثلا تلميذ يتحدث مع زميله ويُحدث خللا في تركيز زميله أو زملائه القريبين منه فإنه يتوجب على الأستاذ عدم السكوت وتنبيه التلميذ للالتزام بأوامره حتى يحصل الفهم اللازم لجميع التلاميذ لتلك الفكرة المهمة من وجهة نظر الأستاذ، وهنا نريد القول أن الأمور تبقى تقديرية والأستاذ طبعا هو من يُقدّر التعامل الملائم مع تلاميذه لأنه هو الأعرف بهم.

وتبين بيانات الجدول أعلاه كذلك، أن 42.51% من إجابات المبحوثين أكدت أن المشرفين التربويين يطالبونهم بالتعامل بهدوء وبصبر مهما كانت سلوكات التلاميذ في القسم، مع محاولة تصحيح أخطائهم السلوكية، وهذه النتيجة مقبولة إلى حد ما –من وجهة نظرنا- فهي تدل على تركيز المشرفين التربويين على نمط القيادة الديمقراطي داخل القسم، وهو النمط الذي يتعامل فيه الأستاذ بصدر رحب مع مختلف سلوكات التلاميذ سواء المقبولة منها أو المرفوضة وذلك لأنه يضع في الحسبان الاختلافات في التربية التي يتلقاها التلاميذ خارج المدرسة سواء في البيت أو في الشارع أو مع جماعة الرفاق وغيرها من الجماعات التي تؤثر في سلوكه بالسلب أو بالإيجاب، ويكون على الأستاذ تثبيت السلوكات الحسنة في تلاميذه وتصحيح وتقويم السلوكات الخاطئة وغير اللائقة التي يمكن أن تصدر عنهم، وهذا مؤشر على أدائه الاجتماعي داخل القسم الذي يُعتبر القيادة الصفية أبرز مؤشراته ومكوناته.

وعليه، يمكن القول أن المشرفين التربويين يهتمون بالأساليب القيادية المختلفة وينصحون الأساتذة بتنويع التعامل وفق تلك الأساليب حسب تقديراتهم للمواقف التعليمية التعلمية التي تجمعهم بتلاميذهم.ونجد "ماكس فيبر" يركز بدوره على تحليل الأساليب التي يتصرف بها الفاعلون الأفراد أو يتفاعلون بها فيما بينهم، وعليه يكون من الضروري الاهتمام بالأساليب التي يتعامل بها الأساتذة ويتفاعلون بها مع تلاميذهم باعتبارهم فاعلين اجتماعيين في الوسط المدرسي.

كما نجد أيضا أصحاب التفاعلية الرمزية يركزون على أهمية اختيار الأساليب الملائمة خلال التفاعل بين الأساتذة وتلاميذهم، فإدارة الانطباعات، حسب "غوفمان"، أمر بالغ الحساسية، إذ أن كل شخص يحرص على إعطاء صورة إيجابية عن شخصه لدى الآخرين وهي المحددة لعلاقته بهم مستقبلا، حسب "هربرت ميد"، وبالتالي يتوجب على الأستاذ الحرص على إدارة انطباعات تلاميذه نحوه حتى يكوّنون عنه انطباعات إيجابية تكون سببا لتقوية علاقتهم بهم.

كما أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد أن الفرد يتعلم من بيئته الاجتماعية الأخلاق والقيم والمهارات والاتجاهات وغيرها، عن طريق التقليد والمحاكاة، وبهذا يقع على الأستاذ اختيار الأساليب التي تلائم المواقف المختلفة التي تجمعه بتلاميذه، فيُوبّخ ويؤنب ويعاتب، ويمدح ويثني ويعترف حسب ما تستدعيه تلك المواقف حتى يتعلم تلاميذه كيفية التعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهونها في حياتهم سواء كانت سلبية أو إيجابية بكفاءة.

ومن خلال بيانات الجداول رقم (19)، (20)، (21)، (22)، (23) المتعلقة ببيانات مؤشر الإشراف التربوي ودوره في تحسين القيادة الصفية للأساتذة كأحد مؤشرات تحسين أدائهم الاجتماعي في البيئة التعليمية، نرى أن المشرفين التربويين موفقين إلى حد ما في أداء هذا الدور.

جدول رقم (24): حثّ المشرفين التربويين الأساتذة على العدل بأسلوب التعلم التعاوني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	194	92.38	غالبا	114	58.77
			أحيانا	72	37.11
			نادرا	08	04.12
			المجموع	194	100
لا	16	07.62	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين الشواهد الكمية في الجدول (24) المتعلقة بحثّ المشرفين التربويين الأساتذة على العمل بأسلوب التعلم التعاوني (أسلوب المجموعات البيداغوجية) في القسم أن 92.38% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون قيام المشرفين التربويين إلى دفعهم إلى العمل وفق ذاك الأسلوب، ونجد 07.62% فقط من الأساتذة المبحوثين يؤكدون عدم تنبيههم من طرف المشرفين التربويين للعمل وفق ذاك الأسلوب، وتبدو هذه الشواهد مرضية إلى حد ما، إذ تعطينا انطباعا باهتمام المشرفين التربويين بدفع الأساتذة إلى العمل بأسلوب التعلم التعاوني الذي يُعتبر من مؤشرات الأداء الاجتماعي لدى الأساتذة.

وتبين الشواهد الكمية في ذات الجدول أن 58.77% من المبحوثين الذين أكدّوا حثّ المشرف لهم على الاهتمام بالعمل وفق أسلوب التعلم التعاوني يقولون أن ذلك يحدث غالبا، في حين نجد 37.11% من أولئك الأساتذة يقولون أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا، أما 04.12% من فئة أولئك الأساتذة يقولون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا. وفي الواقع، رغم الرضا الذي نتج عن الشواهد الكمية حول إجابات المبحوثين في بداية الجدول (24) إلا أن هذه الشواهد الأخيرة غيرت نوعا ما من مدى قبولنا لنتائج هذا الجدول بشكل عام. ويمكننا القول أن دور المشرفين التربويين فيما يخص دفع الأساتذة إلى العمل بأسلوب التعلم التعاوني مقبول إلى حد ما، لذا يبدو —من وجهة نظرنا– أن المشرفين التربويين مطالبين بالتركيز أكثر على هذا النوع من التعليم الذي يُعطي الفرصة التشاركية

للتلاميذ لتبادل الخبرات والأفكار البحثية، وتبادل المعلومات والمعارف التي يحوزونها، فالبرغم من كونهم زملاء في نفس القسم ويتلقون نفس الدروس عند الأساتذة ذاتهم، إلا أن تنوع مصادر المعرفة لدى التلاميذ خارج الأقسام يجعل معارفهم وخبراتهم مختلفة ومتنوعة، وبالتالي يكون من المفيد لكل التلاميذ توفر فرصة النقاش والحوار خلال حل الواجبات والأعمال التي يُكلفهم بها الأستاذ لتبادل الخبرات والأفكار ولتنمية المهارات البحثية وتعلم أساليب التفكير الصحيحة، ولاشك أن وجود الأستاذ مع التلاميذ في القسم للإشراف عليهم خلال العمل بأسلوب التعلم التعاوني يكون أكثر نجاعة من ترك التلاميذ لوحدهم أو اجتماعهم مع بعضهم خارج الحصص المخصصة للدروس ودون وجود أساتذة متخصصين معهم.

ويرى المشرفون التربويون المبحوثون، أن العمل بأسلوب التعلم التعاوني أمر هام وضروري، فتفاعل التلاميذ مع بعضهم يحفزهم على التعلم أكثر، وتبادل الأفكار فيما بينهم يزيد من فرصة حدوث التعلم لديهم.

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم غير المباشر، وهو أن التلميذ قد يتعلم بمجرد ملاحظته لزملائه الآخرين وهم يقومون بإنجاز أعمال معينة في حال عدم تمكنه من العمل بنفسه.

جدول رقم (25): شرح المشرفون التربويون للأساتذة كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	150	71.43	عن طريق تقديم المشرف التربوي لدرس ما بأسلوب التعلم التعاوني خلال الندوات أو الأيام الدراسية التي تجمعه بالأساتذة.	48	25
			عن طريق توضيح المشرف التربوي كيفية العمل بهذا الأسلوب خلال الزيارة الصفية للأستاذ.	30	15.63
			عن طريق تقديم نصائح وإرشادات شفوية حول كيفية العمل بهذا الأسلوب.	114	59.37
			المجموع	192	100
لا	60	28.57	–	–	–
المجموع	210	100	–	–	–

توضح بيانات الجدول رقم (25) المتعلقة بشرح المشرفون التربويون كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني للأساتذة، أن 71.43% من أفراد العينة يؤكدون أنه سبق للمشرفين التربويين أن شرحوا لهم كيفية العمل بذاك الأسلوب، أما نسبة 28.57% من أفراد العينة فهي تنفي تماما أن يكون قد سبق للمشرفين التربويين أن قاموا بشرح كيفية العمل لذاك الأسلوب أمامهم. وتبدو نتائج هذا المؤشر المتعلق بالأسلوب التعاوني في القسم غير كافية، وهي تحتاج من وجهة نظرنا إلى اهتمام أكبر من قبل المشرفين التربويين الذين يقع على عاتقهم شرح كيفية العمل بهذا الأسلوب ليتسنى للأساتذة فعل ذلك داخل حجرات الدرس.

وتؤكد بيانات ذات الجدول رأينا هذا حين نجد ن 59.37% من إجابات المبحوثين الذين أكدّوا سابقا قيام المشرفين التربويين بشرح كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني أمامهم، أن ذلك يصدر عن المشرفين التربويين عن طريق تقديم نصائح وإرشادات شفوية فقط، ونجد 25% من إجابات تلك الفئة من الأساتذة تؤكد أن ذلك صدر عن المشرفين التربويين خلال الندوات والأيام الدراسية التي جمعتهم بهم عن طريق تقديم المشرفين التربويين أنفسهم لدرس معين وفق أسلوب التعلم التعاوني ليتمكن الأساتذة من استيعاب تقنيات العمل الصحيح بذاك الأسلوب. ونجد أيضا 15.63% من إجابات فئة الأساتذة تلك، تؤكد أنه سبق للمشرفين التربويين أن قاموا

بالتوضيح لهم كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني خلال الزيارات الصفية التي جمعتهم بالتلاميذ داخل أقسام الدراسة.

وكما أشرنا سابقا فإننا نعتبر هذه النتائج غير كافية وإنما يتوجب على المشرفين التربويين إعطاء عناية أكبر لتمكين الأساتذة من العمل وفق أسلوب التعلم التعاوني الذي يعتبر مؤشرا لأدائهم الاجتماعي في العملية التعليمية بطريقة صحيحة وسليمة تتحقق معها المقاصد والغايات المعرفية والاجتماعية والتعلمية لدى التلاميذ. ومن المستحسن هنا قيام المشرفون التربويون بتقديم دروس وفق الأسلوب التعاوني أمام الأساتذة وضرورة تنبيههم إلى الجانب المهاري والفني في هذا الأسلوب وعدم الاكتفاء فقط بالشرح الشفهي لخطوات ومراحل هذا الأسلوب حتى لا يقع الأستاذ في أخطاء تنفيذية في القسم إذا ما عمل به، وحتى لا يترك العمل وفق إذا ما ارتأى نفسه غير مكتسب تماما لجزئيات العمل به.

ويؤكد المشرفون التربويون المبحوثون أنهم يقومون بشرح وتوضيح كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني للأساتذة إذا ما لاحظوا نقصا في أدائهم لهذا الأسلوب التعليمي، كما أنهم يؤكدون قيامهم بتنبيه الأساتذة إلى الأنشطة التي يُفترض أن يستخدم فيها الأستاذ هذا الأسلوب بدل استخدام أساليب أخرى قد تكون أسهل لكنها ليست بالفعالية نفسها.

جدول رقم (26): المهام التي يقوم بها الأستاذ مع التلاميذ خلال العمل بأسلوب التعلم التعاوني:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
- متابعة عمل التلاميذ ومشاركتهم في أداء المهمات الموكلة إليهم.	80	34.78
- متابعة عمل التلاميذ بالتوجيه والإرشاد وعدم التدخل إلا للضرورة أو إذا طلب منك ذلك.	140	60.87
- ترك التلاميذ ينجزون مهماتهم دون تدخل منك.	10	04.35
المجموع	230	100

توضح بيانات الجدول رقم (26) المتعلقة بنوعية المهام التي يقوم بها الأستاذ خلال العمل بأسلوب التعلم التعاوني في القسم، بعد أن يُقسم العمل إلى مهمات فرعية ويوزعها على التلاميذ، ويُوضح لهم أهمية ذلك العمل بالنسبة إليهم، أن 60.87% من إجابات الأساتذة المبحوثين تبين أنهم مستوعبون فعلا لجزئيات العمل بأسلوب

التعلم التعاوني، وذلك أن الأستاذ هنا يواصل متابعة عمل التلاميذ بالتوجيه والإرشاد وعدم تدخله في عملهم إلا للضرورة أو إذا طلبوا هم منه ذلك، بعد أن يكون طبعا قد قام بالإجراءات الأخرى المذكورة سابق، ونجد نسبة 34.78% من إجابات الأساتذة المبحوثين تبين أنهم يقومون بمتابعة عمل التلاميذ ومشاركتهم في أداء المهمات الموكلة إليهم، بعد أن يكونوا قد قاموا بالمهمات الأولى المذكورة في هذا الشأن، ويُعتبر عمل هذه الفئة كذلك مقبولا إلى حد ما، رغم أن الفئة السابقة هي الأكثر استيعابا وتحكما في تقنيات ومهارات العمل بأسلوب التعلم التعاوني. ونجد نسبة 04.35% يوضحون أنهم يتركون التلاميذ ينجزون المهمات الموكلة إليهم دون أي تدخل منهم. وفي الواقع، يتعين على الأستاذ متابعة عمل التلاميذ وتقديم الاستشارة اللازمة لهم خلال العمل بأسلوب التعلم التعاوني حتى انتهائهم من إنجاز المهام الموكلة لكل فوج أو فرقة منهم حتى لا يخرجوا عن المسار السليم للحصة وحتى لا يستغلوا ذلك الوقت في الحديث خارج الدرس وخارج العمل الموكل إليهم.

وعليه يمكن القول هنا، أن المشرفين التربويين قد تمكنوا إلى حد ما من إكساب الأساتذة تقنيات العمل وفق أسلوب التعلم التعاوني.

ومن خلال تحليلنا لبيانات الجداول رقم (24)، (25)، (26) يمكننا القول أن المشرفين التربويين يقومون إلى حد ما بتحسين وتطوير مهارات الأساتذة فيما يخص التدريس بأسلوب التعلم التعاوني الذي يُمثل مؤشرا من مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ.

جدول رقم (27): تنبيه المشرف التربوي الأساتذة إلى أهمية اتصالهم الدائم بأولياء أمور التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	56	26.67	غالبا	22	39.28
			أحيانا	30	53.57
			نادرا	04	07.15
			المجموع	56	100
لا	154	71.43	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (27) المتعلقة بتنبيه المشرفين التربويين الأساتذة إلى أهمية كونهم على اتصال دائم بأولياء أمور التلاميذ، أن 26.67% من الأساتذة المبحوثين فقط يؤكدون قيام المشرفين التربويين بذلك الأمر، أما

71.43% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة فإنهم يؤكدون أنه لم يسبق تنبيههم إلى أهمية ذلك الأمر من طرف المشرفين التربويين الذين يشرفون عليهم في الحقل التربوي التعليمي. وتبين لنا هذه البيانات الميدانية النقص والقصور الكبير الذي يتميز به أداء المشرفين التربويين في الواقع التعليمي في مجال توحيد الدور بين الأسرة والمدرسة والذي يُعتبر كمؤشر على الأداء الاجتماعي للأستاذ. ويتأكد هذا الرأي أكثر عندما نلاحظ بيانات الجدول (19) المتبقية والتي توضح أن 53.57% من إجابات الأساتذة الذين يؤكدون تنبيههم من قبل المشرفين التربويين إلى ضرورة ربط اتصالات دائمة مع أولياء أمور التلاميذ أن هذا لا يحدث إلى أحيانا فقط، ونجد نسبة 39.28% من أولئك الأساتذة يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 07.15% من إجابات تلك الفئة أيضا، فهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

فهذه البيانات كلها، تعطينا صورة واضحة عن عدم إعطاء المشرفين التربويين العناية المطلوبة لمؤشر التكامل بين دور الأسرة والمدرسة والذي يتمظهر بشكل كبير في التكامل بين دور أولياء أمور التلاميذ والأساتذة. وفي الواقع، يعتبر هذا الدور أساسيا في تحقيق أهداف المنظومة التربوية التي تسعى إلى خلق وصناعة الإنسان الصالح القادر على النهوض بمجتمعه وذلك أن الأسر تعمل على تكوين أبنائها وتزويدهم بالمعارف والقيم والمهارات والخبرات التي يحتاجونها في حياتهم وهو الدور نفسه الذي تقوم به وتسعى إلى تحقيقه المدرسة، ولعل أبرز من يُمثل المدرسة في نظر التلاميذ وأولياء أمورهم هم الأساتذة الذين يقع على عاتقهم تزويد التلاميذ بالمعارف والخبرات والمهارات المعرفية والسلوكية والوجدانية والفنية التي تؤهلهم لأن يكونوا أفرادا صالحين وفاعلين في المجتمع.

ولما كان اهتمام المشرفين التربويين بمؤشر وحدة الدور بين الأسرة والمدرسة أي بين أولياء أمور التلاميذ وأساتذتهم بهذا المستوى من الضعف، فإننا نرى أنه من اللازم قيام المشرفين التربويين بتحسين أداء الأساتذة بخصوص هذا المؤشر من مؤشرات أدائهم الاجتماعي حتى يُكمل الأولياء في البيت ما بدأه الأساتذة في المدرسة فتتكامل الرؤى بينهم وتتقارب من حيث القيم والاتجاهات التي يجب غرسها في شخصية المتعلم خصوصا في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة حساسة بالنسبة للتلاميذ نظرا لخصوصيات المرحلة العمرية التي ينتمون إليها والتي تتطلب وعيا كبيرا بها من طرف المربين سواء كانوا في المدرسة أو في البيت.

وتؤكد المعلومات التي تحصلنا عليها عن طريق المقابلات التي أُجريت مع المشرفين التربويين أن هؤلاء لا يقومون بتنبيه الأساتذة لأهمية اتصالهم الدائم بأولياء أمور التلاميذ، وأغلبهم يُقرّ بأنه لم يسبق له أن طلب من الأساتذة الاتصال بأولياء أمور التلاميذ إلا في حالة نادرة، وهي الحالات التي يقوم فيها أحد التلاميذ أو بعضهم بسلوكات غير قانونية أو تعديات على الأشخاص أو الممتلكات داخل المدرسة الثانوية التي يدرس فيها.

وتقع هذه النتائج الميدانية في وضع عكسي تماما لما تنادي به النظريات السوسيولوجية التي تدعو إلى وحدة الدور بين الأسرة والمدرسة وإلى ضرورة التكامل بينهما لنجاح التربية والتعليم في المجتمع وتحقيق الأهداف المنتظرة من هذا القطاع الهام في المجتمع، ومنها النظرية البنائية الوظيفية التي ترى أن كل من مؤسسة الأسرة ومؤسسة المدرسة هي كيانات جزئية في المجتمع يجب أن تتكامل وتتعاون في إنجاز الوظائف المسندة إليها حتى تنجح في القيام بأدوارها في المجتمع العام. فنجد "دوركايم" يُصرّ على ضرورة التعاون والتكامل بين نسقي الأسرة والمدرسة كأنساق فرعية في النسق الاجتماعي العام، وهو الأمر الذي يؤكده أيضا "كارل مانهايم" الذي يرى أن العملية التربوية عملية اجتماعية تتطلب تنسيق الجهود بين الأسرة والمدرسة لنجاحها. وهذا ما يدعمه أيضا "تالكوتبارسونز" الذي يعتقد بضرورة التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة كأنساق فرعية لنجاح التربية والتعليم في المجتمع.

جدول رقم (28): قيام المشرفين التربويين بعقد اجتماعات مع الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ للتنسيق فيما بينهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	00	00	غالبا	00	00
			أحيانا	00	00
			نادرا	00	00
			المجموع	00	100
لا	00	00	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين بيانات الجدول رقم (28) أن كل الأساتذة أفراد عينة الدراسة يؤكدون عدم قيام المشرفين التربويين بعقد اجتماعات لجمعه بأولياء أمور التلاميذ الذين يدرسونهم للتنسيق فيما بينهم. فالبرغم من أهمية التنسيق بين عمل الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ –كما اشرنا إلى ذلك سابقا– فإننا نجد غيابا كلي لدور المشرفين التربويين في هذا الجانب الهام، ويفترض بالمشرف التربوي تنظيم لقاءات تنسيقية تجمع أولياء الأمور بالمدرسين للتشاور حول مختلف القضايا والأمور التي تهم التلاميذ والتي يسعى لتحقيقها كل من أولياء الأمور والأساتذة على حد سواء، ولطرح مختلف المشاكل المتعلقة بتعلم التلاميذ وبسلوكاتهم سواء في المدرسة أو في البيت. فمن خلال اللقاءات التشاورية يمكن للأستاذ أن يتعرف على شخصيات تلاميذه أكثر ويعرف ميولاتهم واستعداداتهم فيغيّر ويُطور بل ويُنوّع من

أسليب التعامل معهم حسب ما تقتضيه الفروق الفردية الموجودة بين تلاميذه. خاصة أن التربية المعاصرة تطلب من الأستاذ الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ لتحقيق التعلم والنجاح لكل تلميذ على حدا. حتى أنه ظهر اتجاه في التربية والتعليم يسمى بحركة الفروق الفردية والتي تركز على أهمية اطلاع الأستاذ على سير تلاميذه وهو الأمر الذي لا يمكن أن توفره السجلات والوثائق المدرسية لوحدها، بل يجب الاستعانة بأولياء أمور التلاميذ للتعريف بشخصيات أبنائهم وللاتفاق على أحسن الأساليب للتعامل مع أبنائهم في البيت والمدرسة.

ولما كان من الصعب تنسيق لقاءات بين الأساتذة وأولياء الأمور بمعزل عن المدرسة وبعيدا عن الإدارة المدرسية فإنه من المفيد في هذا السياق تولي المشرفين التربويين مهمة تنظيم اللقاءات والاجتماعات الدورية لفتح النقاش والحوار حول القضايا المرتبطة بالتلاميذ بين الأساتذة وأولياء الأمور، وبهذا يتمكن كلا الفئتين من الاستفادة من بعضها البعض لتحقيق ما هو أفضل للتلاميذ وللمدرسة وللمجتمع بشكل عام.

وعليه يمكن القول في هذا المقام أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر تنسيق الجهود بينهم وبين أولياء أمور التلاميذ.

جدول رقم (29): دفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم التي تحدث خارج المؤسسة التعليمية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	21	10	غالبا	00	00
			أحيانا	12	57.15
			نادرا	09	42.85
			المجموع	21	100
لا	189	90	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (29) المتعلقة بدفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم التي تحدث خارج المؤسسة التعليمية، أن 10% فقط من الأساتذة المبحوثين يقرّون بدور المشرف التربوي في دفعهم إلى المساهمة في حل مشاكل التلاميذ خارج المدرسة، ونجد 57.15% منهم، يقرّون بأن ذلك يحدث أحيانا فقط، كما نجد 42.85% منهم يقرّون بأن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وتبين بيانات هذا الجدول كذلك، أن 90% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يقرّون أنه لم يسبق للمشرفين التربويين أن دفعوا بهم إلى التنسيق مع أولياء أمور التلاميذ بغرض المشاركة في حل مشاكل تلاميذهم خارج المؤسسة التعليمية التي يعملون فيها. وفي الواقع يرى كثير من الأساتذة أنهم غير مسؤولين عن مشاكل التلاميذ خارج الأقسام، كما أنهم غير مجبرين على متابعة سلوكات تلاميذهم خارج المدرسة، كما أنهم يعتقدون أنه من الصعب جدا القيام بالمساهمة في تربية التلاميذ وتهذيبهم خارج المدرسة وداخلها. ويتحجج الكثير من الأساتذة بعدم توفر الوقت الكافي لديهم لتحمل مسؤولية التلاميذ خارج الوقت الرسمي لذلك، نظرا لكثرة مسؤولياتهم في البيت خصوصا من لديهم أبناء أيضا. وفي واقع الأمر، لا يمكن أن ننكر صعوبة مشاركة الأستاذ للأولياء في حل مشاكل التلاميذ خصوصا تلك التي تحدث خارج المدرسة أين لا يكون للأستاذ أي مسؤولية فيها، كما أننا نعترف بأعباء العملية التعليمية بالنسبة للأستاذ خارج أوقات دوامه الرسمي في المدرسة نظرا لالتزامه بمتطلبات الوظيفة التعليمية مثل تحضير الدروس في البيت، و وضع الخطط اليومية للدروس، وتصحيح الوظائف والواجبات المنزلية وغيرها من المسؤوليات الوظيفية التي ينجزها الأستاذ في البيت، وهي مشاغل تجعله مرتبط بالعمل بشكل مستمر، وعليه يكون الأستاذ في حالة من التشبع من كل ما له علاقة بمهنته فيحاول التحرر من الأعباء المهنية ولو جزئيا في بيته ليتفرغ لحياته الخاصة والأسرية. وإن كنا نعترف هنا بكل هذه الأمور المتعلقة بالأستاذ وبعمله خارج المدرسة فإننا في الحقيقة لا نوافقه الرأي فيما يخص عدم المشاركة في حل مشاكل تلاميذه بالتنسيق مع أوليائهم خارج المدرسة، كما أننا لا نطالبهم بالكثير من المسؤولية هنا، أو أن ينوبوا عن الأولياء في معالجة مشاكل أبنائهم، وإنما هم مطالبين —من وجهة نظرنا– بتقديم معلومات وحقائق عن التلاميذ لأولياء أمورهم، على اعتبار أن الأساتذة هم من أعرف الناس بتلاميذه بحم احتكاكه الدائم معهم، من شأنها أن تساعد الأولياء في التوصل إلى معالجات موفقة لمشاكل أبنائهم، مثل المشاكل التي يمكن أن تحدث بين التلاميذ الزملاء في الشارع والمشاكل المرتبطة بالمادة التي يدرسها الأستاذ، وبالتالي فتقديم المساعدة من الأستاذ لأولياء الأمور قد يكون المفتاح الذي يحلون به مشاكل أبنائهم التعليمية والتي تحدث خارج المدرسة مثل المشاكل التي يصادفها التلاميذ خلال مراجعة الدروس في البيت إذ يكون من المفيد للآباء الاتصال بالأستاذ للاستفسار عن حلول لتلك المشاكل فيساهم الأستاذ عبر النصح والإرشاد المقدم للآباء في حل مشاكل أبنائهم وتجاوزها. ففي حالة مرض تلميذ مثلا وغيابه عن الدروس نتيجة ذلك المرض، يمكن للأولياء الاتصال بالأستاذ ليرشدهم إلى موقع متخصص عبر الأنترنت يمكن من خلاله للتلميذ متابعة الدرس الذي لم يحضره كما لو كان في القسم.

وما يدعم موقفنا الداعي إلى ضرورة تشارك الأساتذة مع أولياء الأمور لحل بعض المشاكل لدى التلاميذ خارج القسم، هو موقف "تالكوتبارسونز" الذي يرى أن الأسرة والمدرسة لديهما دور مشترك في إكساب الفرد القيم والمعايير الاجتماعية وكذلك الخبرات والمهارات، وبالتالي يتوجب على الأساتذة وأولياء الأمور أن يتشاركوا عملية تزويد التلميذ بالخبرات الحكيمة والمهارات اللازمة للتغلب على مختلف المشاكل والصعاب التي يصادفها في حياته بشكل عام، وفي المادة التدريسية للأستاذ بشكل خاص.

وبناء على ما سبق يمكننا القول هنا، أن الإشراف التربوي لا يقوم بدوره في تحسين أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم خارج المدرسة والذي هو أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ.

جدول رقم (30): دفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى استشمار أولياء أمور التلاميذ لحل بعض المشاكل التي يواجهونها مع أبنائهم داخل القسم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	44	20.95	غالبا	04	09.10
			أحيانا	34	77.27
			نادرا	06	13.63
			المجموع	44	100
لا	166	79.05	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح الشواهد الكمية المتوفرة في الجدول رقم (30) والمتعلقة بدفع المشرفين التربويين الأساتذة إلى استشارة أولياء أمور التلاميذ للتوصل إلى حلول لبعض المشاكل التي يواجهونها مع أبنائهم داخل حجرات الدراسة، أن 20.95% فقط من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين ينصحونهم باللجوء إلى أولياء أمور التلاميذ للتمكن من حل بعض المشاكل الصفية التي تحدث مع أبنائهم، ونجد 09.10% من أولئك الأساتذة يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا أي في أغلب الحالات التي يواجه فيها الأساتذة مشاكل مع التلاميذ، أما 13.36% منهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا، كما نجد 77.27% من أولئك الأساتذة يؤكدون أن هذا الأمر يكون أحيانا فقط، كما توضح بيانات الجدول كذلك أن 79.05% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين

التربويين لا يدفعونهم أبدا للتشارك مع أولياء أمور التلاميذ للتصدي لبعض المشاكل التي يتسبب فيها أبناؤهم داخل حجرات الدراسة سواء مع الأساتذة أو مع زملائهم التلاميذ. وعليه، يكون من الواجب على المشرفين التربويين تنبيه الأساتذة، وحثّهم على الاستعانة بأولياء أمور التلاميذ لتجاوز بعض الصعاب التي يواجهونها في التعامل مع أبنائهم داخل القسم، ولاستشارتهم للتوصل إلى حلول لبعض المشاكل التي يتسبب فيها أبناؤهم في الصف الدراسي الذي ينتمون إليه، وكما رأينا سابقا أهمية مشاركة الأساتذة لأولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل الأبناء خارج المدرسة فإنه من الجيد ومن المفيد هنا أيضا مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم داخل حجرات الدراسة.

وفي الواقع تحدث الكثير من الصدامات بين الأساتذة والتلاميذ في المرحلة الثانوية داخل حجرات الدراسة تؤدي أحيانا إلى مشاكل تعيق سير الدروس وتعرقل عمل الأستاذ في القسم، فتؤثر بالتالي تلك المشاكل ليس فقط على التلميذ الذي تسبب فيها، بل أن تأثيرها يمتد ليشمل كل التلاميذ، وكما اشرنا سابقا إلى مسألة الفروق الفردية بين التلاميذ خصوصا الثقافية منها، فإنه من المناسب أن يبادر الأستاذ بطرح المشاكل التي يصادفها مع التلاميذ لمناقشتها مع أولياء أمورهم الذين تهمهم مصلحة أبنائهم فيسعون جاهدين إلى التوصل لحلول مستعجلة لتلك المشاكل تساهم في تهدئة الأوضاع داخل القسم وتسمح للأستاذ بالعمل في جو اجتماعي ونفسي ملائم بعيدا عن القلق والتوتر الذي تسببه مشاكله مع التلاميذ داخل القسم، كعدم التزام التلاميذ بأوامر الأستاذ وتعليماته في القسم، وإثارة الفوضى والثرثرة المستمرة وعدم احترام الأستاذ أو التلاميذ، وغيرها من المشاكل التي أصبح الوسط المدرسي يعاني منها وكلها مشاكل ذات تأثير سلبي على سير الحصص التعليمية وكذا على تعلم التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي.

وكما رأينا عند تحليل بيانات الجدول السابق أنه بإمكان الأساتذة إعطاء حلول سريعة وفعالة لبعض المشاكل التي يمكن أن يعانيها التلاميذ خارج المدرسة يساعدون بها أولياء الأمور لتجاوزها، فإن الحال كذلك هنا إذ بإمكان الأولياء المساهمة الفعالة لوضع حد نهائي لبعض المشاكل التي يواجهها الأساتذة مع تلاميذهم.

ونشير هنا إلى أهمية تبادل الآراء والمعلومات والاستشارات والنصائح والتوجيهات بين الأساتذة وأولياء أمور تلاميذهم لتتمكن كل فئة من القيام بدورها بصورة أسهل وأفضل في تربية التلاميذ.

ونستخلص هنا، أن المشرفين التربويين مُقصرين في أداء دورهم في دفع الأساتذة إلى تبادل الاستشارات مع أولياء أمور التلاميذ لحل المشاكل التي يواجهونها مع أبنائهم داخل الأقسام.وهذا ما يُقرّه المشرفون التربويون المبحوثون، حيث أنهم يؤكدون قناعتهم التامة بأهمية التواصل المستمر بين أولياء الأمور والأساتذة لتبادل الآراء والأفكار حول السبل الملائمة للتعامل مع التلاميذ في البيت والمدرسة، وأهمية التعاون في حل مشاكل التلاميذ المختلفة، إلا أنهم في الواقع لا يبذلون الجهد الكافي لجعل الأساتذة يتواصلون باستمرار مع أولياء الأمور وإن تعلق الأمر بالمشاكل التي يصادفها الأستاذ مع التلاميذ داخل القسم، ماعدا بعض الحوادث التي يعتبرها المشرف التربوي خارج نطاق مسؤولية الأستاذ أو المدرسة بشكل عام أين يتم استدعاء أولياء الأمور لإطلاعهم على سلوكات وتصرفات أبنائهم غير المقبولة في المحيط المدرسي.

ومن خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول رقم (27)، (28)، (29)، (30) المتعلقة بمؤشر التكامل بين عمل الأساتذة وعمل أولياء الأمور الذي يمثل مؤشرا للأداء الاجتماعي للأساتذة، نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة في هذا المجال المتمثل في تحقيق وحدة الدور بين الأسرة والمدرسة.

وبعد تحليل بيانات الجداول المتعلقة بمؤشرات الفرضية الأولى المتعلقة بدور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي نستخلص أن الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون في هذا السياق، دون المستوى المطلوب خصوصا فيما يتعلق بمؤشر الدور التكاملي بين وظيفة المدرسة والبيت في تربية وتعليم التلاميذ.

جدول رقم (31): دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه مع زملائهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	197	93.81	غالبا	172	87.31
			أحيانا	16	08.12
			نادرا	09	04.57
			المجموع	197	100
لا	13	06.19	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

تشير البيانات الميدانية في الجدول أعلاه إلى أن 93.81٪ من الأساتذة المبحوثين يُقرّون أن المشرف التربوي يدفعهم إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه مع زملائهم، حيث أن 87.31٪ من هؤلاء

الأساتذة يُقرّون أن ذلك يحدث غالبا و08.12٪ يُقرّون أن ذلك يحدث أحيانا، أما 04.57٪ منهم فيقرون أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا فقط. ونجد 06.19٪ من الأساتذة المبحوثين يُقرّون أن المشرفين التربويين لا يدفعونهم إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول ما يرتبط بالتعليم وقضاياه ومشاكله المختلفة مع زملائهم الآخرين.

وتدل هذه النسب على مدى اهتمام المشرفين التربويين بتعاون الأساتذة مع بعضهم بعضا، فالنقاشات والحوارات البنّاءة بينهم تسمح لهم بتبادل المعلومات والأفكار حول القضايا التعليمية والتدريسية المختلفة، فالمواضيع التعليمية المطروحة للنقاش تسمح لهم بتبادل وجهات النظر حولها وفق معلوماتهم الفردية وخبراتهم الشخصية. وبهذا يتمكن كلّ منهم من الاطّلاع على ما بحوزة الآخرين من أفكار ومعلومات ورؤى مختلفة تسمح له بالاستفادة منها حسب ما يراه مناسبا وما يقتنع به، وهذا يمثل مدخلا أساسيا لإحداث تعديلات وتغييرات في الممارسات التعليمية المتبعة من طرف كل أستاذ حسب ما يتوافق ويتلاءم مع الممارسات المطلوبة في الواقع التعليمي، وبهذا يمكن القول أن عملية التعاون بين الزملاء من شأنها أن تساهم في تحسين مستوى أدائهم التعليمي، وهو الأمر الذي يجعل المشرفين التربويين يركزون عل دفع الأساتذة للتعاون فيما بينهم، وهذا ما أكدته عينة المشرفين التربويين الذين أجريت معهم المقابلات البحثية، حيث يرون أن التعاون بين الأساتذة الزملاء خصوصا ذوي التخصص العلمي الواحد أمر هام وضروري لتحسين أدائهم الوظيفي لكونه وسيلة للاطلاع على الجديد في تخصصهم من أفكار ووسائل وممارسات تعليمية، زيادة عن كون النقاشات والحوارات فيما بينهم مفيدة لهم من حيث إكسابهم الخبرة للتعامل مع المشاكل والمواقف التعليمية التي صادفها بعضهم والتي يمكن أن يصادفها البعض الآخر في أي وقت مع تلاميذه. وهذا الأمر تؤكده أيضا النظرية البنائية الوظيفي التي تعتبر التعاون بين الفاعلين في أي مؤسسة تربوية أمر بالغ الأهمية لنجاح كل فرد منهم في أداء مهامه وأدواره على أحسن وجه، وأبرز من أشار إلى ذلك هو "أوغست كونت" الذي يرى أن التعاون بين الأفراد الذين يتشاركون الأعمال والوظائف والأفعال أمر بالغ الأهمية، بل إن هذه العلاقة التعاونية والتشاركية تجعل هؤلاء الأساتذة كقوة اجتماعية.

جدول رقم (32): طلب المشرف التربوي من الأساتذة ذوي الخبرة مراقبة وملاحظة أداء أحد زملائهم في القسم لتوجيه الانتقادات والنصائح المفيدة لعمله التعليمي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	123	58.57	غالبا	25	20.32
			أحيانا	93	75.61
			نادرا	05	04.07
			المجموع	123	100
لا	87	41.43	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

تبين الأرقام في الجدول أعلاه أن 58.57٪ من الأساتذة المبحوثين يُقرّون أن المشرف التربوي يطلب من زملائهم ذوي الخبرة مراقبتهم وملاحظة أدائهم في القسم ليوجهّوا لهم الانتقادات والنصائح التي يمكن أن تفيدهم في عملهم التعليمي، ونجد أن 20.32٪ من أولئك الأساتذة يقرّون أن ذلك يحدث غالبا، و75.61٪ منهم يقرّون أن ذلك يحدث أحيانا فقط، في حين نجد 04.07٪ منهم يُقرّون أن ذلك يحدث نادرا، كما نجد 41.43٪ من المبحوثين يقرّون أن المشرف التربوي الذي يشرف عليهم لم يسبق له أن طلب من زملائه زيارته في القسم ليوجهّوا له الإرشادات والنصائح بعد تقييمهم لأدائه مع تلاميذه لكونهم ذوي خبرة في ميدان التعليم. وهذه النسب تبين عدم الاهتمام الكافي من طرف المشرفين التربويين بنقطة هامة وممارسة فعالة في تحسين أداء الأساتذة وهي زيارة زملائهم ذوي الخبرة التعليمية لهم في أقسامهم للتمكن من توجيه إرشادات ونصائح لهم بناءً على ما يتم ملاحظته من نقائص أو نقاط ضعف في أداء الأستاذ المستهدف. وعليه يتوجب على المشرفين التربويين الاهتمام بهذا الأمر أكثر، لكون آلية مهمة في إثارة النقاشات والحوارات بين الأساتذة الزملاء حول الممارسات التعليمية التي يؤدونها في الواقع التعليمي ليس بشكل نظري فقط، بل في إطار واقعي يعتمد على الممارسات الفعلية والأفعال والنشاطات التي يقومون بها داخل حجرات التدريس التي يتواجدون فيها مع تلاميذهم.

وتأتي هذه الممارسة في إطار تعاون الأساتذة مع بعضهم البعض والتي أقرتها العديد من النظريات السوسيولوجية ومنها البنائية الوظيفية التي تعتبر التعاون بين الأفراد الفاعلين في أي مؤسسة تربوية آلية ضرورية لنجاح كل منهم في أداء أدواره بالشكل المطلوب. وهو الأمر الذي يجعل المشرفين التربويين مطالبين بدفع الأساتذة

إلى زيارة بعضهم بوتيرة أفضل وبمستوى أعلى من ذي قبل، خاصة أن المشرفين التربويين أنفسهم، والذين شملتهم عينة هذه الدراسة التي أجريت معهم المقابلات المدعمة لأداة الاستبيان في جمع البيانات الميدانية، يقرّون أن زيارة الأساتذة لأستاذ آخر في قسمه هو آلية قانونية مفروضة على الأساتذة تهدف إلى تحسين أدائهم من خلال تلك الزيارات الميدانية لبعضهم البعض، خصوصا زيارة الأساتذة ذوي الخبرة التعليمية الطويلة للأساتذة الجدد في مجال التعليم، حيث يحتاج الأستاذ الممارس حديثا لمهنة التعليم مساعدة زملائه مهما كان نوع التكوين الذي تلقاه قبل الخدمة، وهذا ما تدعمه النتائج التي توصل إليها "ناضر عبد القادر" في دراسته الموسومة بـ: "الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفايات التدريس العامة، من وجهة نظر المفتشين التربويين"، والتي بيّن فيها أن أداء الأساتذة المتربصين خلال تكوينهم قبل الخدمة لا يرقى إلى المستوى المطلوب بل إنهم في حاجة إلى دعم ومساندة مستمرة عند التحاقهم بسلك التعليم أي ما يسمى بالتكوين المستمر الذي يُعتبر آلية مستمرة الغرض منها تحسين أداء الأساتذة مهما بلغت خبرتهم الميدانية.

جدول رقم (33): طلب المشرف التربوي من الأستاذ زيارة زملائه خلال تقديمهم للدروس في أقسامهم ليساعدهم على حل المشاكل التي يواجهونها.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	161	76.67	غالبا	62	38.51
			أحيانا	96	59.63
			نادرا	03	01.86
			المجموع	161	100
لا	49	23.33	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

تبين الإحصائيات في هذا الجدول أن 76.67٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أنه سبق للمشرف التربوي أن طلب منهم زيارة زملائهم الذين يعانون من مشاكل تعليمية لمساعدتهم على تخطي تلك المشاكل، ويؤكد 38.51٪ منهم أن ذلك يحدث غالبا، أما 59.63٪ منهم فيؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، ويؤكد 01.86٪ منهم أن ذلك يحدث أحيانا فقط. ونجد 23.33٪ من المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لم يسبق لهم أن طلبوا منهم زيارة أحد زملائهم الذي يعاني مشاكل في عمله التعليمي مهما كان نوع تلك المشاكل التي يصادفها. ونحن نرى أن هذه النسب ضعيفة مقارنة مع ما هو مطلوب. فكما رأينا في تحليل بيانات الجدولين السابقين،

فالتعاون مع الزملاء أمر لابد منه في الحقل التعليمي، خصوصا إذا كان الأستاذ يعاني من مشاكل معينة في قسمه. فالأساتذة ذوي الخبرة بإمكانهم زيارته في القسم للوقوف على المشاكل التي يعانيها حتى يتمكنوا من التشخيص الدقيق لتلك المشاكل ومن ثم يقدمون النصح والإرشاد والتوجيهات اللازمة للأستاذ والكفيلة بتجاوزه لتلك المشاكل والصعاب، وذلك بالاعتماد على خبرتهم في مجال العمل التعليمي التي تجعلهم قادرين على فهم المشاكل التعليمية وتشخيصها ومن ثم تمكنهم من اقتراح الحلول الملائمة لها. وهذا الأمر يقوي روح التعاون بين الأساتذة الزملاء ويجعلهم أكثر تضامنا مع بعضهم البعض، كما أن هذا الأمر يُحسّن أداء الأساتذة أيضا نتيجة الاستفادة من خبرة بعضهم في حل المشاكل التعليمية وتجاوزها وهو ما يمنحهم فرصة التعامل الرشيد مع تلك المشاكل مستقبلا، ومن جهة أخرى يكسبهم الخبرة الكافية لمساعدة الأساتذة الآخرين، خاصة الجدد منهم، للتعامل بحكمة مع تلك المشاكل لتجاوزها أو لعدم الوقوع فيها أساسا. وعليه، نرى أن المشرفين التربويين مطالبين بتفعيل هذه الآلية التعاونية أكثر في الميدان التعليمي من خلال دفعهم إلى استشارة بعضهم في الصعاب التي يواجهونها في مهنتهم، ودفعهم أيضا إلى طلب المساعدة من زملائهم لزيارتهم في أقسامهم لتقديم يد العون للتخلص من المشاكل التي يُمكن أن يعيق عملهم التعليمي أو تجعل أداءهم دون المستوى المطلوب.

جدول رقم (34): الكيفية التي يُصور بها المشرف التربوي الأساتذة الزملاء في المادة لدى أستاذ زميل لهم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
يُصورهم على أنهم أصدقاء، ويجب عليك الوثوق بهم.	74	27.21
يُصورهم على أنهم منافسون لك، ويجب عليك أن تتفوق عليهم.	00	00
يُصورهم على أنهم أشخاص يمكنهم مساعدتك لحل المشاكل التعليمية.	198	72.79
يُصورهم على أنهم خصوم لك، يجب أن لا تكشف عيوبك في التدريس أمامهم.	00	00
المجموع	272	100

تبين بيانات الجدول أعلاه، أن 72.79٪ من إجابات الأساتذة المبحوثين تؤكد أن المشرف التربوي يصور لهم زملائهم في المادة التدريسية على أنهم أشخاص يمكنهم مساعدتهم على حل المشاكل التعليمية التي تصادفهم في عملهم، وأن 27.21٪ من إجاباتهم تؤكد أن المشرف التربوي يصور لهم زملائهم أنهم أصدقاء ويجب عليهم الوثوق بهم. كما أن كل الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لم يسبق لهم أن صوّروا لهم زملائهم في

التدريس على أنهم منافسون لهم، ويجب عليهم أن يتفوقوا عليهم، وأيضا لم يسبق للمشرفين التربويين أن صوّروا الأساتذة الزملاء على أنهم خصوم ويجب عليهم عدم كشف عيوبهم التدريسية لبعضهم البعض. وتقدم هذه النسب صورة مريحة عن تشجيع المشرفين التربويين للأساتذة لكي يتعاملوا مع بعضهم البعض دون تردد، وذلك من خلال الكيفية التي يسعى المشرف التربوي أن يُقدم بها الأستاذ لزملائه، حيث يصوره شخصا مؤهلا وقادرا على تقديم المساعدة عند الحاجة وبأنه مستعد لذلك كلما تطلب الأمر تدخّله. كما أنه يصوره على أنه صديق يمكن الوثوق به. وهذه الصور التي يرسمها المشرف التربوي عن الأساتذة أمام بعضهم بعضا، من شأنها أن تجعلهم أكث تعاونا وتضامنا وتماسكا، وهذا يجعلهم مقبلين على النقاش والحوار حول التعليم وقضاياه كالوسائل التعليمية المستحدثة، والطرق التدريسية الملائمة، والمناهج الدراسية ومحتوياتها المختلفة، والأساليب التعليمية المناسبة للتعامل مع أنواع التلاميذ، والمشاكل الصفية التي تواجه الأستاذ، وغيرها من الأمور التي تستدعي تعاونا من الأساتذة لفهمها واستيعابها وإتقانها، أو لتجاوزها والتخلص منها. أي أن هذا التعاون وسيلة هامة لتحسين أدائهم في شتى جوانب العملية التعليمية.

ومن خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول (31)، (32)، (33)، و(34) نستخلص أنه بالرغم من تشجيع المشرفين التربويين للأساتذة على التعاون فيما بينهم ودفعهم للاستفادة من خبرات بعضهم بعضا في مجال التعليم، إلا أن أداء الأساتذة المرتبط بمؤشر التعاون مع الزملاء الذي يشمل أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي لم يرق إلى المستوى المطلوب في بعض جوانبه خصوصا فيما يتعلق بالزيارات الصفية للأساتذة فيما بينهم للتعاون في حل وتجاوز المشاكل التعليمية والتربوية التي تصادفهم خلال المواقف التعليمية التعلمية التي تجمعهم مع التلاميذ داخل حجرات التدريس.

الفصل الثامن

الإشراف التربوي والأداء البيداغوجي للأستاذ

الفصل الثامن

الإشراف التربوي والأداء البيداغوجي للأستاذ

عرض وتفسير وتحليل البيانات:

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع البيداغوجي.

عرض وتفسير وتحليل البيانات:

البيانات الخاصة بالممارسات التعليمية للأساتذة ذات الطابع البيداغوجي.

جدول رقم (35): إطْلاع المشرفين التربويين الأساتذة على النظريات النفسية والسلوكية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	108	51.43	غالبا	45	41.67
			أحيانا	53	49.07
			نادرا	10	09.26
			المجموع	108	100
لا	102	48.57	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (35) المتعلقة بإطلاع المشرفين التربويين الأساتذة على النظريات النفسية والسلوكية التي تفيدهم في فهم التلاميذ والتعامل الرشيد معهم، أن 48.57% من أفراد العينة يؤكدون عدم قيام المشرفين التربويين بالتطرق إلى نظريات علم النفس والعلوم السلوكية لتزويدهم بالمعارف النفسية المطلوبة. وهذه النسبة منخفضة ولا ترقى إلى المستوى المطلوب، إذ من المنتظر من المشرفين التربويين تناول آخر ما توصلت إليه العلوم النفسية والسلوكية بفروعها المختلفة مثل علم نفس السلوك، علم نفس الطفل والمراهق، علم النفس المدرسي، علم النفس التربوي...، وغيرها من العلوم النفسية التي يمكن لأستاذ التعليم الثانوي الاستفادة من معارفها ونظرياتها وتطبيقاتها، إذ بإمكان هذه الفروع العلمية المرتبطة بالتربية والتعليم، والمدرسة والطفل والمراهق، والنمو، وغيرها، أن توفر للأستاذ أرضية خصبة من المعارف والمعلومات والخبرات التي تمكنه من فهم شخصيات التلاميذ واحتياجاتهم النفسية، ومبررات سلوكاتهم وتصرفاتهم والدوافع والرغبات التي تحركهم، والقدرات المتفاوتة بينهم، وهذه الأمور كلها مفيدة للأستاذ لكي يستطيع التصرف بحكمة وبكثير من الرشد والمسؤولية تجاه كل ما يصدر عن تلاميذه، فيستطيع توجيه سلوكاتهم نحو ما فيه تحقيق مصلحتهم، كما يستطيع توفير الجو النفسي والعاطفي والوجداني الملائم للبيئة التعليمية التعلمية كإثارة مشاعر التلاميذ وتحسيسهم بضرورة تحمل مسؤولية التعلم والنجاح في دراستهم، وخلق دوافع العمل الجاد والاجتهاد لديهم، وتوجيه طاقاتهم لتصريفها في الأمور

الإيجابية التي تزيد من تحصيلهم العلمي والمعرفي، وتزويدهم بالقيم والأخلاق الدينية والاجتماعية والثقافية التي ترقى بشخصياتهم وتسمو بها عن الوقوع في الأخطاء وعن الانحرافات الكثيرة التي ينزلق إليها تلاميذ المدارس الثانوية كتعاطي المخدرات، والتدخين، واستخدام العنف في المدرسة وتخريب الوسائل والمعدات المدرسية، وغيرها من السلوكات اللاأخلاقية التي تعاني منها المدارس الثانوية.

وبالرجوع إلى بيانات الجدول أعلاه، نجد أيضا أن 51.43% من المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين يُزودونهم بالأفكار والمعارف النفسية والسلوكية التي تساعدهم على التعامل بفعالية مع التلاميذ، ونجد 49.07% من أساتذة هذه الفئة يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، في حين يؤكد 41.67% منهم أن ذلك يحدث غالبا، أما 09.26% من أولئك الأساتذة فيؤكدون أنه من النادر أن يقوم المشرفون التربويون بإعطائهم أفكارا ومعارف حول نظريات العلوم النفسية. وكما أشرنا سابقا، فإن هذه النسب الأخيرة توضح أيضا ابتعاد المشرفون التربويون عن المستوى المطلوب من الأداء فيما يخص مؤشر تزويد الأساتذة بالمعارف والأفكار والخبرات النفسية والسلوكية التي توفرها فروع علم النفس لاستخدامها في العملية التعليمية التعلمية.

ويعترف أغلب المشرفين التربويين المبحوثين أنهم لا يقومون بإطلاع الأساتذة على النظريات النفسية والسلوكية التي يُمكن أن يستفيد منها أولئك الأساتذة في التعامل مع تلاميذهم الذين هم في سن المراهقة بطريقة علمية ممنهجة قائمة على نتائج البحوث والدراسات النفس سيكولوجية.

وهذا الأمر مخالف لما تدعو إليه النظرية البنائية الوظيفية، حيث نجد "إميل دوركايم" يركز على أهمية الجانب النفسي السيكولوجي في التربية والتعليم، بل إنه يعتقد أن الغاية من التربية في المجتمع هي مساعدة الأفراد على تحقيق نموهم في جوانب مختلفة، ومن تلك الجوانب تحقيق النمو النفسي لدى الفرد. وبذلك تتحمل المدرسة كمؤسسة تربوية في المجتمع جزءا كبيرا من المسؤولية في تحقيق النمو النفسي السليم لدى التلاميذ وهو الأمر الذي يستدعي إطلاع الأساتذة على المهارات اللازمة لتحقيق هذا الجانب من النمو لدى تلاميذهم واكتسابهم لتلك المهارات الهامة في أدائهم النفس سيكولوجي.

جدول رقم (36): توضيح المشرفين التربويين للأساتذة كيفية استخدام أفكار ونظريات العلوم النفسية والسلوكية في الواقع التعليمي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	88	41.90	غالبا	36	40.91
			أحيانا	46	52.27
			نادرا	06	06.82
			المجموع	88	100
لا	122	58.10	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تشير بيانات الجدول رقم (36) المتعلقة بقيام المشرفين التربويين بتوضيح كيفية استخدام أفكار ونظريات العلوم النفسية والسلوكية في الواقع التعليمي، أن 41.90% فقط من أساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين يتولون مهمة تفسير وتوضيح كيفية استخدام وتطبيق المعارف النفسية في الواقع التعليمي، ونجد 52.27% من فئة هؤلاء الأساتذة يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا فقط، في حين يؤكد 40.91% منهم أن ذلك يحدث غالبا، أما 06.82% منهم فإنهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وتشير بيانات هذا الجدول أيضا إلى أن 58.10% من الأساتذة المبحوثين الذين يؤكدون أن المشرفين التربويين يزودونهم بالمعارف والأفكار التي توفرها النظريات والعلوم النفسية فإنهم يقرّون أن ذلك يحدث بصورة نظرية فقط، إذ لا يعمل المشرف التربوي على إعطاء الطرق الواقعية لتطبيق تلك المعارف في الحقل التعليمي، بل تبقى مجرد مصطلحات ومفاهيم مجردة في علم النفس بعيدة عن التطبيق الإجرائي في أقسام الدراسة. وهذا يجعلنا نقرُّ أن المشرفين التربويين لا يعطون العناية الكافية للتطبيقات النفسية في الواقع التعليمي رغم الاحتياجات الملحة لفهمها واستيعابها من طرف الأساتذة. وفي الواقع، يحتاج الأساتذة إلى التزود بكيفية فهم سلوكات التلاميذ وتفسيرها تفسيرا علميا صحيحا في ضوء الخبرات الحكيمة التي توفرها البحوث والدراسات النفسية التي تجرى في الأوساط التعليمية والمدرسية والمتعلقة بتلاميذ المرحلة الثانوية.

والهدف من العلوم النفسية والسلوكية كما اشرنا إلى ذلك في تحليل بيانات الجدول رقم (36) ليس نظريا، بل إنه واقعي وإجرائي، وبالتالي يتعين على المشرفين التربويين الاهتمام أكثر بتوضيح كيفية استغلال الأساتذة للخبرات

والمعارف النفسية في فهم شخصيات تلاميذهم واختيار الأساليب النسب للتعامل مع الأصناف المختلفة لهم داخل القسم، والعمل على مساعدة التلاميذ لتخطي المشاكل والمعوقات النفسية التي تقلل من تحصيلهم للأفكار والمعارف. فيكون بإمكان الأستاذ خلق جو من الثقة بينه وبين تلاميذه يساعدهم على طرح انشغالاتهم وهمومهم خاصة ما تعلق منها بمادته الدراسية، فيساعد تلاميذه في اكتساب الثقة بالنفس، والتقدير الإيجابي للذات، والرغبة في التعلم، و وضع أهداف عليا خاصة بكل تلميذ، وزرع حب العمل، والرغبة في الاكتشاف وغيرها من المهارات التي تجعل التلاميذ مهتمين بدروسهم وبنجاحهم الدراسي، وهذا كله يصبّ في مصلحة الأستاذ أيضا، حيث يصبح بإمكانه خلق جو من الراحة والتواد والاطمئنان بينه وبين تلاميذه في القسم فيصير عمله معهم أكثر سهولة وأكثر فعالية.

ونستخلص من خلال ما سبق أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة في مؤشر فهم واستيعاب الأفكار والنظريات النفسية والسلوكية كمهارات إجرائية تُطبق في البيئة التعليمية التعلمية.وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "فريد غياط" الموسومة بـ: الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية، والتي أقرّ فيها الباحث بأن المشرفين التربويين لم يتلقوا تكوينا نفسيا وإنسانيا الأمر الذي جعلهم مقصرين في تحسين أداء الأساتذة في هذا الجانب من العملية التربوية والتعليمية. رغم ما تنادي به النظرية البنائية الوظيفية في هذا المجال، حيث يرى "تالكوتبارسونز" أ الأستاذ يتحمل مسؤولية فهم وتفسير السلوكات والتصرفات الصادرة عن المتعلمين في المدرسة، كما أنه يقع على عاتقه مسؤولية إدراك واستيعاب ردود أفعالهم تجاه المادة الدراسية التي يدرسهم إياها، وهذا يعني ضرورة اكتساب الأستاذ لمهارات الأداء النفس سيكولوجي الذي يمكنهم من التعامل بحكمة وبرشد مع سلوكات التلاميذ ومع ردود أفعالهم تجاه ما يصدر من ذلك الأستاذ، وهذا الأمر يُحسّن من أداء الأستاذ في الجانب النفس سيكولوجي من العملية التربوية والتعليمية.

جدول رقم (37): مساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان في عملهم التعليمي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	130	61.90	غالبا	44	33.84
			أحيانا	76	58.46
			نادرا	10	07.70
			المجموع	130	100
لا	80	38.10	–	–	–
المجموع	210	100	–	–	–

توضح بيانات الجدول رقم (37) المتعلقة بمساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان في عملهم التعليمي، أن 38.10% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يهتمون بتقديم المساعدة اللازمة للأستاذ حتى يعمل في جو من الراحة النفسية والاطمئنان النفسي في أقسام التدريس. في حين نجد 61.90% من الأساتذة يؤكدون أن المشرفين التربويين يقدمون لهم الدعم اللازم حتى يُحققوا الراحة النفسية والاطمئنان النفسي اللذان يخلقان بيئة مريحة للعمل التعليمي، وبالرغم من كون أكثر من نصف الأساتذة المبحوثين يؤكدون على الدعم المقدم من المشرفين التربويين في هذا الشأن، إلا أن هذه النتائج تبقى أقل من المستوى المطلوب، إذ يتعين على المشرفين التربويين الاتجاه أكثر إلى مساعدة الأساتذة الذين يشرفون عليهم حتى يتمكنوا من العمل في جو من الراحة والاطمئنان النفسي. وتوضح نتائج ذات الجدول أيضا أن 58.46% من المبحوثين الذين أقروا بقيام المشرفين التربويين بمساعدتهم على تحقيق الراحة والاطمئنان النفسي يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا فقط، ونجد 33.84% منهم يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 07.70% منهم فيؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا، وهذه النتائج مدعمة لرأينا السابق حول ضرورة الاهتمام أكثر بمؤشر تحقيق الراحة والاطمئنان النفسي للأستاذ في عمله والذي هو مؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي الذي يتعين على المشرفين التربويين تحسينه وتطويره عند الأساتذة الذين يشرفون عليهم.

فمن المعلوم أن الأستاذ المشتغل في مهنة التعليم يحتاج كغيره من المشتغلين في المهن الأخرى إلى الدعم والمساندة من الناحية النفسية لتوفير جو مريح ومشجع على العمل، فالأستاذ تعتريه مخاوف كثيرة خلال السنة

الدراسية كالخوف من عدم التمكن من إتمام البرنامج الدراسي للمادة، والخوف من عدم تحقيق تلاميذه نتائج مرضية خصوصا إذا كانوا مقبلين على امتحان البكالوريا، وغيرها من المخاوف التي تثير جوا من القلق والاضطراب لدى الأستاذ الثانوي. كما أن المشاكل الصغيرة التي تحدث أحيانا بين الأساتذة ومدير المؤسسة التي يشتغلون بها، أو مع أي شخص آخر في الطاقم الإداري لمؤسستهم التعليمية بل وحتى المشاكل والصدامات التي قد تحدث مع تلاميذهم، كلها أمور من شأنها أن تعكّر الجو النفسي ببيئة العمل وتصيب الأساتذة بالإحباط والملل والنفور من التعليم، مما ينعكس سلبا على أدائهم للمهام والأنشطة الموكلة إليهم في مهنتهم. وتفاديا لما ينجر عن القلق النفسي وعدم الشعور بالرضا في بيئة العمل وكثرة مخاوف الأستاذ من آثار سلبية كان من الطبيعي توفير الدعم النفسي المطلوب للأستاذ وهذا ما ينبغي أن يقوم به المشرفون التربويون الذين يقع على عاتقهم مساعدة الأساتذة لتحقيق التوازن النفسي لديهم الذي يدعم ثقتهم بأنفسهم ويضبط سلوكاتهم، ويرفع من معنوياتهم، فيتمكنون من مواجهة صعاب وظروف العمل بصدر رحب وبقدر كبير من الحكمة والعقلانية.

وبتحقيق التوازن النفسي لدى الأستاذ يتمكن من أداء وظائفه التعليمية بثقة وارتياح وهذا يُحقق له التوافق المهني الضروري لأداء أي مهنة من المهن، فالتوافق المهني للأستاذ مرتبط بنظرته لمهنة التعليم واتجاهاته نحوها، وبالتالي يكون على المشرفين التربويين خلق اتجاهات إيجابية لدى الأساتذة نحو مهنتهم، وهنا يتوجب الأمر إطلاع الأستاذ بشكل كاف على أسرار مهنته وخباياها وما له فيها وما عليه، ومعرفة لبيئة المدرسية ومكوناتها، والعلاقات البيداغوجية التي تربطه بها، والتعريف كذلك على موقع الأستاذ في المنظومة التربوية والتعليمية، الذي يعمل على ترجمة مضامين المناهج الدراسة للتلاميذ في شكل أفكار ومعارف ومعلومات ومهارات وخبرات يُكسبهم إياها في حجرات الدراسة. وهذه الأمور يقوم بها المشرف التربوي حتى يخلق وعيا لدى الأستاذ بمكانته المرموقة في المنظومة التربوية وبأهمية العمل الذي يقدمه مع التلاميذ، فيتقبل الأستاذ عمله من الناحية العاطفية الوجدانية بعد اقتناعه بالدور الأساسي الذي يقدمه للتلميذ وللمدرسة وللمجتمع، وبهذا تتكون الاتجاهات الإيجابية لدى الأساتذة نحو مهنة التعليم، فيقبلون على عملهم عن قناعة وعن رغبة صادقة في تقديم ما هو أفضل للتلاميذ وللمجتمع.وتتوافق النتائج المستخلصة من بيانات هذا الجدول مع النتائج التي توصلت إليها دراسة "فريد غياط" المذكورة سابقا، حيث توصل هذا الباحث إلى أن المشرف التربوي الجزائري لا يتقمص دور المحفز المعنوي الذي يخلق بيئة تفاعلية تضمن للأساتذة الاستقرار النفسي والاجتماعي، كما أن ذات الباحث توصل إلى أن المشرفين التربويين في الجزائر هم غير مُقدّرين لمشاعر الأساتذة.

جدول رقم (38): تحسيس المشرفين التربويين الأساتذة بالأمان في مهنة التعليم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	134	63.80	غالبا	56	41.80
			أحيانا	72	53.73
			نادرا	06	04.47
			المجموع	134	100
لا	76	36.20	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تشير الشواهد الكمية في الجدول رقم (38) المتعلقة بتحسيس المشرفين التربويين للأساتذة بالأمان في مهنة التعليم، أن 36.20% من الأساتذة المبحوثين يُقرّون بأن المشرفين التربويين لا يعملون على تحسيسهم بالأمان المهني، أما 63.80% من أساتذة عينة الدراسة فإنهم يقرّون بأن المشرفين التربويين يسعون إلى خلق إحساس لديهم بالأمان في مهنتهم. وتعتبر هذه النسب مقبولة إلى حد ما، إذا ما لاحظنا أيضا من خلال الشواهد الكمية المتوفرة في ذات الجدول أعلاه، أن 53.73 من الأساتذة الذين أقروا بدور المشرفين التربويين في محاولة خلق الإحساس بالأمان المهني لديهم أن هذا يحدث أحيانا، وأن 41.80% من فئة أولئك الأساتذة تُقرّ بأن ذلك يحدث غالبا، ونجد فقط 04.47% منهم يقرّن بأن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وفي ظل هذه النتائج المرتبطة بمؤشر تحسيس الأساتذة بالأمان المهني يبقى المشرفون التربويون مطالبين بالمزيد في هذا الشأن، إذ يُفترض بهم العمل الدائم لمحاولة خلق الإحساس بالأمان المهني لدى الأساتذة. فالأستاذ في مهنة التعليم بحاجة إلى الإحساس بالأمن كما في المهن الأخرى وفيها يُحقق حاجاته النفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، فالعمل مصدر إشباع لحاجات الفرد العامل الذي يقضي جل يومه في مكان عمله مما يُصعب عليه القيام بعمل آخر بالتوازي مع عمله الأصلي إذا لم يستطع تحقيق حاجاته المختلفة منه، والملاحظ اليوم أن أغلب أولياء أمور التلاميذ يشتكون من تقصير الأساتذة في عملهم مما يسبب ضعفا في مستوى أبنائهم، ثم يلجأ أولئك التلاميذ إل الأساتذة نفسهم للحصول على دروس خصوصية لفهم واستيعاب ما لم يتمكنوا منه في القسم. وغالبا ما يبرر الأساتذة هذا السلوك بعدم قدرة مهنة التعليم على إشباع الحاجات الاقتصادية للمشتغلين فيها مما يدفعهم إلى البحث عن مصدر آخر للرزق لتأمين حاجاتهم الاقتصادية كالقيام بالدروس الخصوصية.

وإذا كان هذا الحال بالنسبة للحاجات الاقتصادية للأساتذة، فإن الحال بالنسبة لحاجاتهم الأخرى، مثل الحاجات النفسية والاجتماعية لا يختلف كثيرا عن سابقه. فالأستاذ في مهنة التعليم، يسعى إلى تحقيق ذاته، والإحساس بقيمة العمل الذي يُقدمه، وبقيمة الجهد الذي يبذله، وبالتالي فهو يحتاج إلى من يُثمن هذا الجهد ليحقق إشباعه النفسي، وعليه يتعين على المشرفين التربويين التعامل باحترام مع الأساتذة، والابتعاد عن استخدام التهديد والوعيد معهم، خصوصا إذا وقعوا في أخطاء مهنية ما. فالأستاذ كأي عامل في قطاعات أخرى قد يقع في الخطأ، وكما أنه مطالب بالصبر والهدوء إزاء أخطاء تلاميذه، فإنه بحاجة هو بدوره إلى من يتقبل أخطاءه ويتلقاها بصبر وهدوء، ويحاول مساعدته على تخطي تلك الأخطاء وتجنبها مستقبلا دون توبيخ، ودون تهديد بالعقاب الذي قد يصل في بعض الأحيان إلى التهديد بالطرد من الوظيفة، ولا شك أن المشرف التربوي هو ذاك الشخص الذي يحتاجه الأستاذ ليقف إلى جانبه في كل الحالات ويساعده على تخطي المشاكل والصعاب وتفادي الوقوع في الأخطاء وهذا يُمكّن المشرفين التربويين من خلق علاقة متينة مع الأساتذة أساسها الود والاحترام المتبادلين، فيشعر الأستاذ أن له صديقا في المهنة أقدم منها فيها، أكثر خبرة منها أيضا، يُمكنه اللجوء إليه وطلب الاستشارة منه، والمساعدة إذا لزم الأمر، وبهذا يُصبح المشرف التربوي على اتصال دائم بالأساتذة الذين يشرف عليهم، ينصحهم بما عليهم القيام به ويوجههم نحو الأداء الأفضل في أقسام الدراسة، وهذا الأسلوب الإشرافي الديمقراطي يعطي فرصة للأساتذة لطرح المشاكل والصعاب التي يواجهونها في العمل اليومي في المدارس بشكل فوري وسريع بدل الانتظار لمدة طويلة حتى الاجتماع بالمشرفين التربويين في اللقاءات والندوات أو خلال الزيارات الصفية لطرح انشغالاتهم المهنية مع المشرف التربوي. وهذا الاتجاه الجديد في الإشراف التربوي جاء ليقضي على الخوف والقلق الذي كان يعاني منه الأساتذة من اكتشاف المشرف التربوي لأخطائهم أو المشاكل التي يقعون فيها مع التلاميذ أو عمال المؤسسات التعليمية، وبهذا يستطيع الأستاذ العمل في اطمئنان على مستقبله المهني في مهنة التعليم ويحس بالاستقرار في مهنته، مما يدفعه إلى العمل بجدية وفق ما هو مطلوب منه.وهذا ما يدعو إليه "ماكس فيبر" الذي ينادي بضرورة العمل في جو تسوده الديمقراطية بين الفاعلين الاجتماعيين الذين يقومون بالسلوك الاجتماعي خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض في سياق أدائهم للأدوار الاجتماعية التي يمارسونها في المجتمع.

جدول رقم (39): تمكّن المشرفين التربويين من زيادة دافعية الأساتذة إلى العمل التعليمي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	170	80.95	غالبا	80	47.05
			أحيانا	82	48.24
			نادرا	08	04.71
			المجموع	170	100
لا	40	19.05	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (39) المتعلقة بمحاولة المشرفين التربويين زيادة دافعية الأساتذة إلى العمل التعليمي، أن 19.05% من الأساتذة المبحوثين يُقرّون بعدم تمكّن المشرفين التربويين من زيادة دافعيتهم إلى العمل، في حين نجد 80.95% من الأساتذة المبحوثين يقرّون بدور المشرفين التربويين في خلق وزيادة دافعيتهم إلى العمل التعليمي. وتعتبر هذه النتائج مقبولة إذا ما لاحظنا النتائج الأخرى في الجدول ذاته والتي توضح أن 48.24% من الأساتذة الذين أقرّوا بجهد المشرفين التربويين في زيادة دافعيتهم إلى العمل يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، و 47.05% من أساتذة نفس العينة يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، ونجد 04.71% فقط من أولئك الأساتذة يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

واهتمام المشرفين التربويين بخلق الدافعية إلى العمل لدى الأساتذة أمر هام في العملية التعليمية، إذ تعتبر الدافعية من العوامل النفسية التي من الضروري وجودها لدى الأستاذ حتى يبذل قصارى جهده في تحقيق أهدافه الخاصة من العمل التعليمي وأهداف تلاميذه في التعلم الجيد والتحصيل العلمي والمعرفي الكبير، والتحصيل الدراسي الذي يؤهلهم لولوج الجامعة بأعلى المعدلات لاختيار ما يناسب رغباتهم من الشعب والتخصصات العلمية في الجامعة، وكذا تحقيق أهداف تنظيم المدرسة الذي ينتمي إليها، وكذلك تحقيق أهداف المجتمع من التربية والتعليم في تكوين المواطن الصالح المزود بالعلم والمعرفة والأخلاق الحسنة.

وكما ذكرنا سابق، فمهنة التعليم لا تخلو من المشاكل والصعاب والعوائق التي تعرق عمل الأستاذ وتجعله أكثر صعوبة، لذا فهو بحاجة إلى من يزيد من دافعيته للعمل حتى يستطيع مواجهة ما يصادفه من عوائق ومشاكل في العمل بصدر رحب، وحتى لا يؤثر ذلك على أدائه التعليمي في القسم مع التلاميذ. ولهذا يكون على المشرفين

التربويين العمل دائما على خلق الدافعية إلى العمل لدى الأساتذة، ومحاولة زيادة تلك الدافعية باستمرار لأنها مؤشر قوي على الأداء البيداغوجي للأستاذ وللمشرف التربوي على حد سواء.

ويؤكد المشرفون التربويون أفراد عينة الدراسة المدعِّمة في هذا البحث أنهم يعمدون على الدوام إلى زيادة دافعية الأساتذة إلى العمل التعليمي لأن ذلك من شأنه تحسين أدائهم وتحقيق نتائج أفضل في الميدان، وهذا يتوافق إلى حد ما مع ما أقرّته عينة الأساتذة المبحوثين في هذه الدراسة، لكنها لا تتوافق مع ما أقرّته دراسة "فريد غياط" التي توصلت إلى أن المشرفين التربويين في الجزائر مقصّرين في مجال خلق الدافعية للعمل لدى الأساتذة.

ونخلص من خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول (35)، (36)، (37)، (38)، (39) المرتبطة بمؤشر دور الإشراف التربوي في تحسين المهارات النفسية للأستاذ كمؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأساتذة، ومن خلال النتائج الجزئية لجوانب الأداء النفسي للأستاذ، نخلص أن دور المشرفين التربويين في تحسين الأداءات والمهارات النفسية للأساتذة ضعيفة ولم ترق إلى المستوى المطلوب ما عدا فيما يتعلق بمؤشر خلق وزيادة دافعية الأساتذة نحو العمل التعليمي، وبدرجة أقل فيما يتعلق بمؤشر تحسيس المشرفين التربويين للأساتذة بالأمان في مهنة التعليم.

جدول رقم (40): تذكير المشرفين التربويين للأساتذة بدورهم في البحث التربوي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	158	75.24	غالبا	88	55.70
			أحيانا	64	40.50
			نادرا	06	03.80
			المجموع	158	100
لا	52	24.76	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين بيانات الجدول رقم (40) المتعلقة بتذكير وتنبيه المشرفين التربويين للأساتذة بالدور الذي ينبغي عليهم القيام به في البحث التربوي، أن 24.76% من أفراد عينة الدراسة يؤكدون أن المشرفين التربويين لا ينبهونهم إلى ضرورة وأهمية البحث التربوي في حياتهم المهنية، أما 75.24% من الأساتذة المبحوثين فيؤكدون قيام المشرفين

التربويين بتنبيههم إلى الدور الذي يتوجب عليهم القيام به في البحث التربوي، وهي نتائج مقبولة خصوصا إذا ما لاحظنا النتائج الأخرى في ذات الجدول والتي تُبين أن 55.70% من الأساتذة الذين أقرّوا بتذكيرهم من طرف المشرفين التربويين بدورهم في البحث التربوي يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، ونجد 40.50% من أساتذة نفس الفئة يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، في حين نجد 03.80% فقط من أساتذة الفئة ذاتها يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وكما أشرنا سابقا، فإننا نعتبر هذه النتائج مقبولة، وهي توضح اهتمام المشرفين التربويين بدورهم في تذكير الأساتذة وتنبيههم إلى أحد الأدوار البيداغوجية الهامة في مهنة التعليم، وهي المساهمة والمشاركة في إجراء البحوث العلمية. وهذا مؤشر على الأداء البيداغوجي للأستاذ.

وتأتي أهمية البحث العلمي التربوي من طرف الأستاذ من الفائدة الكبيرة التي يمكن أن يُحصّلها من خلال إجراء البحوث التربوية، فعلى المستوى الفردي والشخصي، فإن الأستاذ الباحث يتمكن دائما من متابعة ومسايرة كل جديد في مجال تخصصه، سواء من حيث المعارف والمعلومات، أو من حيث الأساليب والطرق الجديدة في تدريس مادته التخصصية، أو من حيث التعرف على آخر ما استحدث في تعليمية المادة التي يدرسها، أو من حيث الوسائل التعليمية والتكنولوجية المستحدثة في تخصصه والتي يمكن أن تساعده على إتقان العمل وزيادة جودته وفق معايير الجودة العالمية في التعليم.

أما على مستوى التلاميذ، فإن قيام أستاذهم بالبحث التربوي والاطلاع كذلك على البحوث التربوية والتعليمية الجديدة في تخصصه تجعله قادرا على تعليمهم بالشكل المطلوب من الجودة والإتقان الذي يحصل معه تعلم التلاميذ وتحسين مستواهم المعرفي والسلوكي والمهاري وحتى الوجداني، لكون البحوث التربوية تُركز على تكامل شخصية التلميذ في جوانبها المختلفة وتوفر المعلومات والخبرات الميدانية المجربة في الواقع التعليمي ليستغلها الأستاذ المطّلع أحسن استغلال في تنمية قدرات التلاميذ المختلفة.

أما على المستوى المهني، فالأستاذ المتتبع لنتائج البحوث التربوية والتعليمية والذي يقوم بدوره كذلك في البحث التربوي يستطيع أن يُفيد زملائه عن طريق احتكاكهم به بما استفاده من تلك البحوث والدراسات، فيساهم بالتالي في تحسين أداء زملائه خاصة الذين هم في نفس اختصاصه، وهذا يرفع من مستوى أداء الأساتذة داخل المؤسسة التعليمية بشكل عام.

وحسب المقاربات النظرية لموضوع الدراسة الحالية، نجد أن كل من "كارل مانهايم" و "تالكوتبارسونز" يضعون مسؤولية كبيرة على الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية، فهو المسؤول في نظرهم عن الأفعال والنشاطات التربوية داخل المدرسة، ولهذا نرى أنه من الواجب دفع المشرف التربوي للأساتذة للقيام بأدوارهم كباحثين تربويين حتى يتمكنوا من القيام بأدوارهم التعليمية والتربوية على أحسن وجه في ظل المسؤولية الملقاة على عاتقهم.

جدول رقم (41): اهتمام المشرفين التربويين بإكساب الأساتذة الأسلوب العلمي في حل المشاكل التعليمية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	144	68.57	غالبا	66	45.83
			أحيانا	72	50
			نادرا	06	04.17
			المجموع	144	100
لا	66	31.43	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين الإحصائيات الموجودة في الجدول رقم (41) المتعلقة باهتمام المشرفين التربويين بإكساب الأساتذة الذين يشرفون عليهم لمهارات الأسلوب العلمي في حل المشاكل التعليمية، أن 31.43% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يقرّون بعدم قيام المشرفين التربويين بمحاولة إكسابهم مهارات البحث العلمي لحل المشاكل التعليمية التي تصادفهم في العمل، أما 68.57% من الأساتذة المبحوثين فيُقرّون بأن المشرفين التربويين يعطون اهتماما وعناية لإكساب الأساتذة المهارات اللازمة لحل المشاكل التعليمية بطريقة علمية سليمة، ونجد 50% من هؤلاء الأساتذة يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، في حين نجد 45.83% منهم يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 04.17% من أساتذة نفس الفئة فيؤكدون أن ذلك يحدث نادرا فقط.

ونستخلص من هذه النتائج أن دور المشرفين التربويين في الاهتمام بإكساب الأساتذة الأسلوب العلمي في حل المشكلات التعليمية والذي يعتبر مؤشر من مؤشرات أدائهم البيداغوجي مقبول إلى حد ما. وبالتالي يجب عليهم الاهتمام أكثر بهذا الإجراء البيداغوجي الهام في عمل الأستاذ والذي يعود بالنفع على الأستاذ والتلميذ وأولياء أمور التلاميذ وغيرهم.

فمن الطبيعي أن يواجه الأستاذ في عمله صعوبات ومشاكل وعراقيل تتطلب معالجة سليمة حتى لا يتراجع أداء الأستاذ عن المستوى المطلوب، وهي مشاكل متنوعة منها ما يرتبط بالجانب المعرفي والمادة الدراسية التي يُدرّسها الأستاذ، ومنها ما يرتبط بالتلاميذ وسلوكاتهم داخل القسم ومنها ما يرتبط بالوضعيات البيداغوجية التي يُمكن لأي أستاذ مهما كانت خبرته في التعليم أن يتعرض لها.

ولما كان الحال على هذا النحو، فمن المهن عنا إتباع الأساتذة لخطوات الأسلوب العلمي في معالجة القضايا الحرجة التي تصادفهم في العمل والتي تتطلب بحث وتقصي الأستاذ بشكل جيد عن الظاهرة أو المشكلة التي يعانيها في العمل يتعرف على أسبابها ومكوناتها وكيفية حدوثها، وكيفية معالجتها والتخلص منها، وكيفية التنبؤ بحدوثها مستقبلا، وكيفية اجتنابها والابتعاد عنها أيضا، وهذه الأمور لا تتوفر لدى الأستاذ إلا إذا كان ملمّا بأساليب وتقنيات البحث العلمي التربوي، -كما ذكرنا من قبل- وإتباع هذا الأسلوب العلمي في حل المشكلات التعليمية والبيداغوجية والتربوية يزيد من معارف الأستاذ حول الظواهر المرتبطة بالتعليم وقضاياه ومكوناته وبيئته، ويوفر له فهما دقيقا لها، ويساعده على التعامل الفعال معها، فيتمكن من حل تلك المشاكل وتجاوزها كما ينبغي، فتتكون لديه الخبرات الحكيمة التي تُسهل عليه عمله مستقبلا وتزيد من ثقته في نفسه، نتيجة تمكّنه من التعامل برشد وبحكمة مع مختلف مكونات البيئة التعليمية، فيتجاوز الصعوبات المعرفية بالبحث والقراءة في تخصصه، ويُحسّن من أدائه البيداغوجي بإتباع أحسن الطرق الحديثة في تخصصه، وتتلاءم أكثر مع تلاميذه حين تصبح سلوكاتهم واضحة ومفهومة بالنسبة إليه وحين يمتلك الخبرة الكافية للتعامل المناسب مع كل ما يصدر عنهم.وهنا يقترب الأستاذ أكثر فأكثر من النموذج المثالي الذي ترسمه له منظومة التربية والتعليم في الجزائر، هذا النموذج الذي يراه "ماكس فيبر" ذو أهمية في فهم الأدوار المسندة للأستاذ، حيث أن كل نموذج مثالي هو عبارة عن مدخل مفهومي وتحليلي يُشكّل أساسا مرجعيا ثابتا لفهم أوضح للوظائف والأدوار الاجتماعية للفاعلين الاجتماعيين في شتى المؤسسات في المجتمع. ويؤكد التربويون على صفات المعلم الباحث الذي يمتلك مهارات البحث العلمي في المشاكل والقضايا التربوية والتعليمية كصفات أساسية في النمط المثالي للمعلم في التربية المعاصرة.

جدول رقم (42): مشاركة الأساتذة في إجراء بحوث تربوية مع المشرفين التربويين:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	40	19.05	المشاركة في بحوث نظرية	34	70.83
			المشاركة في بحوث ميدانية	14	29.17
			المجموع	48	100
لا	170	80.95	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين الشواهد الميدانية المتوفرة في الجدول رقم (42) المتعلقة بمشاركة الأساتذة في إجراء بحوث تربوية مع المشرفين التربويين، أن 80.95% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يؤكدون عدم مشاركتهم للمشرفين التربويين في إنجاز بحوث تربوية وتعليمية من قبل، وهي نسبة مرتفعة جدا أمام 19.05% فقط من الأساتذة أفراد عينة الدراسة الذين يؤكدون مشاركتهم مع المشرفين التربويين في إعداد بحوث تربوية، وتوضح الشواهد الميدانية في هذا الجدول أيضا أن 70.83% من الأساتذة الذين سبق لهم إنجاز بحوث تربوية مع المشرفين التربويين يقرّون بأن تلك البحوث كانت بحوثا نظرية، أما 28.17% من أفراد تلك الفئة من الأساتذة فيقرّون بأن تلك البحوث كانت ميدانية.

وتعتبر نتائج مؤشر تشارك المشرفين التربويين مع الأساتذة في إجراء بحوث تربوية نظرية وميدانية، وهو أحد مؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ المرتبط في البحث التربوي، ضعيفة جدا وغير مقبولة من وجهة نظرنا، وذلك أن هذه النتائج الميدانية بعيدة جدا عن المستوى المطلوب في الواقع، فيما يتعلق بتشاركية كل من المشرفين التربويين والأساتذة في إجراء البحوث التربوية في الحقل التربوي والتعليمي.

وكما اشرنا سابقا، فإن أهمية البحث العلمي والتربوي بالنسبة لعمل الأستاذ كبيرة جدا. وعليه، يتطلب الأمر تدخل المشرفين التربويين لتنمية مهارات البحث العلمي والتربوي لدى الأساتذة، ولتحسين ممارساتهم البحثية فيما يتعلق بالقضايا التربوية والتعليمية، ولاشك أن مشاركة الأساتذة للمشرفين التربويين في إجراء وإنجاز بحوث تربوية بإتباع الأسلوب العلمي في البحث هو طريقة ناجعة في اطّلاع المشرفين التربويين على مدى امتلاك الأساتذة لمهارات البحث العلمي ومدى تمكنهم من التحكم في تقنياته، فيكتشف جوانب القصور في ممارساتهم للبحث

العلمي التربوي، وعليه يُمكنه مساعدتهم في تعلم واكتساب المهارات المطلوبة لإجراء بحوث تربوية ودراسات علمية بمستوى عالٍ من الجودة

ويستحسن في هذا الصدد إجراء المشرفين التربويين دراسات وبحوث تربوية ميدانية بمشاركة الأساتذة حتى يكتسبون القدرة والمهارة لإجراء بحوث علمية حول القضايا والمشاكل التي تصادفهم في الواقع التعليمي، يستفيدون من نتائجها في تحسين الممارسة التعليمية عندهم وعند زملائهم الذين يطلعون على تلك البحوث والدراسات. وبهذا يصبح البحث العلمي التربوي هو الوسيلة التي يفهم من خلالها الأستاذ الواقع التعليمي الذي يشتغل فيه، والوسيلة التي يستطيع من خلالها أيضا تجاوز المشاكل والصعاب في عمله، والوسيلة التي يُحسّن بها من مهاراته في الممارسات التعليمية. ويؤكد المشرفون التربويون المبحوثون، على عدم قيامهم بإجراء بحوث ميدانية أو نظرية حول قضايا التربية والتعليم والمشاكل المرتبطة بها بالتشارك مع الأساتذة الذين يشرفون عليهم، وهو يبرّرون ذلك بأن هذا الأمر ليس من الواجبات المكلف بها الأستاذ بصفة قانونية، وبالتالي فالأساتذة غير ملزمين قانونيا بإجراء هذه البحوث إلا في إطار شخصي تطوعي.

وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة "عبد المجيد لبيض" من حيث أن الأساتذة يتصورون أن المشرفين التربويين يهتمون بالتكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي في المرتبة الثانية، أما التشجيع على البحث العلمي التشاركي بين الأساتذة والمشرفين فهو أمر غير وارد تماما في تصورات الأساتذة حول الوظائف التي يضطلع بها المشرفون التربويون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

جدول رقم (43): تكليف المشرفين التربويين للأساتذة بإجراء بحوث ميدانية بمفردهم حول المشاكل التعليمية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	26	12.38	غالبا	00	00
			أحيانا	16	61.54
			نادرا	10	38.46
			المجموع	26	100
لا	184	87.62	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (43) المتعلقة بتكليف المشرفين التربويين للأساتذة بإجراء بحوث ميدانية بمفردهم حول بعض المشاكل التعليمية، أن 87.62% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يؤكدون أنه لم يسبق تكليفهم بإجراء بحوث تربوية ميدانية من طرف المشرفين التربويين، وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة بأولئك الذين أكدوا تكليفهم من طرف المشرفين التربويين في مناسبات سابقة بإجراء بحوث تربوية ميدانية والذين لا تزيد نسبتهم عن 12.38% من أفراد عينة الدراسة. هذا وتوضح بيانات الجدول أيضا، أن 38.46% من فئة هؤلاء الأساتذة الذين تم تكليفهم من قبل بإجراء بحوث ميدانية من طرف المشرفين يقولون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا، كما نجد 61.54% من أساتذة نفس الفئة تقرّ بأن ذلك يحدث أحيانا. وعليه تكون بيانات هذا الجدول معبرة عن العجز والقصور في تأدية المشرفين التربويين لهذا الأداء البيداغوجي المتمثل في تكليف الأساتذة بإنجاز بحوث تربوية وإعداد دراسات ميدانية حول القضايا التربوية والتعليمية التي تهم المنظومة التربوية والأستاذ والتلميذ وحتى المشرفين التربويين أنفسهم.

وبالتالي يُمكن القول أن الإشراف التربوي لا يُحسّن من مهارات إنجاز الأساتذة للبحوث التربوية الفردية.

ومن المنتظر أن ينتبه المشرفون التربويون إلى ها الأداء البيداغوجي والعناية به بشكل أفضل ليرقى مستوى إنجاز الأساتذة للبحوث والدراسات التربوية إلى الجودة المطلوبة، فيستفيد الأستاذ من الاطلاع أكثر على القضايا التي يبحث فيها، ويُنمّي مهارات البحث العلمي الميداني لديه عن طريق الاعتماد التام على نفسه في إنجاز تلك البحوث بعد أن يكون قد اكتسب التقنيات والمهارات والخبرات اللازمة لهذا العمل خلال مشاركته للمشرفين

التربويين في إنجاز بحوث تربوية، مثلما رأينا في تحليل وتفسير الجدول السابق، إذ تأتي مرحلة إعداد البحوث الفردية من طرف الأساتذة كدليل على نضجهم العلمي والبحثي فيستفيدون من هذا النضج في إنجاز الدراسات القيّمة في الحقل التربوي التعليمي الذي هم أعرف الناس به وبخباياه التي تعود بالنفع عليهم وعلى المنظومة التربوية برُمتها، حيث توفر البحوث والدراسات المنجزة من طرفهم تُراثا فكريا وميدانيا في الحقل التربوي يمكن الرجوع والاستفادة منه كلما دعت الحاجة إلى ذلك من طرف الأساتذة، خاصة الأقل خبرة منهم، كما يمكن الانطلاق من نتائج تلك البحوث لإجراء دراسات وبحوث أخرى للتعمق والغوص أكثر في مواضيع التربية والتعليم.

أما الغاية الأكبر من تكليف المشرفين التربويين الأساتذة لإجراء بحوث ميدانية بشكل فردي فهو محاولة تعويد الأساتذة على اللجوء إلى تقنية البحث التربوي خاصة الميداني منه لفهم التعليم وقضاياه واستيعاب طرائقه ومناهجه والأساليب التربوية والتعليمية فيه، واكتساب المعرفة والخبرة الكافية حول أحسن الطرق للتعامل مع التلاميذ ومشاكلهم ومع مكونات البيئة المدرسية بشكل عام.

وتتوافق هذه النتائج مع ما ذهب إليه "فريد غياط" عند استخلاص نتائج دراسته، حيث أنه يعتقد أن المشرفين التربويين في المؤسسة التربوية الجزائرية لا يُقدّرون مشاعر الأساتذة ولا يشجعونهم على المبادرة والإبداع. ومن وجهة نظرنا يحتاج الأستاذ إلى مثل هذه الفرص البحثية كوسيلة للإبداع في مجال التربية والتعليم تعود فائدتها على الأستاذ والتلميذ وعلى كامل المنظومة التربوية، خاصة أنه، كما لاحظنا سابق، يؤكد الكثير من المنظرين التربويين أمثال "دوركايم، ومانهايم، وتالكوتبارسونز" على الدور الكبير للمعلم في تفعيل الأنشطة والأفعال التربوية والتعليمية في المؤسسات التربوية، بل إنهم يعتبرونه مسؤولا عن تحريك العملية التربوية والتعليمية نحو النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

جدول رقم (44): النشر في المجلات العلمية من طرف الأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	10	04.76	بمبادرة فردية من الأستاذ	06	60
			بمبادرة من زملاء الأستاذ	04	40
			بمبادرة من المشرف التربوي	00	00
			المجموع	10	100
لا	200	95.24	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح البيانات الميدانية في الجدول رقم (44) المتعلقة بقيام الأساتذة بنشر أبحاث في مجلات علمية، أن 95.24% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يُقرّون بأنهم لم يسبق لهم أن قاموا بالنشر في مجلات علمية سواء بمبادرة فردية منهم، أو بمبادرة من زملائهم، أو بمبادرة من المشرفين التربويين.

كما توضح بيانات هذا الجدول أيضا أن 04.76% فقط من الأساتذة المبحوثين أقرّوا أنهم قاموا بنشر أبحاث وأعمال لهم من قبْل في مجلات علمية، ونجد 60% من أفراد هذه الفئة من الأساتذة يؤكدون أن ذلك حدث بمبادرة فردية منهم، أما 40% من أساتذة هذه الفئة أيضا فيؤكدون أن نشرهم لأبحاث علمية كان بمبادرة من زملائهم الأساتذة في حين لا نجد أساتذة قاموا بنشر أبحاث في مجلات علمية بمبادرة من المشرفين التربويين. ونستخلص من بيانات هذا الجدول الغياب التام والكلي لدور المشرفين التربويين في دفع الأساتذة إلى القيام ببحوث ودراسات جادة في مجال التربية والتعليم ومختلف القضايا المرتبطة بهما في المجتمع بغرض نشرها في مجلات علمية، لترجمة الخبرة التدريسية والتعليمية للأساتذة في شكل دراسات وأبحاث لإثراء التراث المعرفي والبحث في المجال التربوي ليطّلع كل أستاذ على ما أنجزه زملاؤه سواء في المؤسسة التي يعمل بها أو في مؤسسات أخرى عبر الوطن، فيتبادلون الخبرات عن طريق الاطّلاع على تلك البحوث والدراسات المنشورة التي تساهم في تطوير شخصيتهم المهنية وتحسين أدائهم في الواقع التعليمي عبر ما توفره من نصائح وإرشادات ونتائج بحثية ثم اختبارها في الواقع لتصبح إجراءات واقعية قابلة للأخذ بها والعمل وفقها في الميدان.

وبناءً على هذا، فإننا نرى أن أداء المشرفين التربويين فيما يتعلق بهذا المؤشر ضعيف جدا مقارنة مع ما يجب أن يكون عليه الأمر في الواقع. كما أنه لا يتوافق بتاتا مع ما تدعو إليه النظريات السوسيولوجية، ومنها نظرية

الفعل الاجتماعي لـ"ماكس فيبر"، هذه النظرية التي جاءت بمفهوم الترشيد العقلاني، والذي يعني في بعض جوانبه أن التطور المستمر للممارسات والأنشطة الاجتماعية يحصل في ظل الاطلاع على المعارف والأفكار والخبرات التي توفرها نتائج الأبحاث العلمية، وعليه يتوجب على الأساتذة إجراء بحوث نظرية وميدانية ليتم نشرها في مجلات علمية تربوية وتعليمية للمساهمة في تطوير القطاع التربوي التعليمي عن طريق إطلاع المشتغلين في هذا القطاع الحيوي الهام في المجتمع على المعرفة المتخصصة والخبرة الدقيقة حول الوظائف والمهام والمشاكل التعليمية وكيفية التعامل معها بحكمة وبموضوعية. وبذلك يصبح الأستاذ مشاركا في تحقيق الترشيد العقلاني في مهنة التربية والتعليم باعتباره فاعلا أساسيا فيها.

ومن خلال تحليلنا وتفسيرنا بيانات الجداول رقم (40)، (41)، (42)، (43)، (44) المتعلقة بمؤشرات دور المشرفين التربويين في تحسين مهارات وتقنيات البحث التربوي لدى الأساتذة، ومن خلال النتائج الجزئية الخاصة ببيانات كل جدول على حدا، نستخلص أن دور المشرفين التربويين في هذا الأداء البيداغوجي ذو مستوى ضعيف، إذ لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين مهارات الأساتذة في البحث التربوي.

جدول رقم (45): تزويد المشرف التربوي الأساتذة بنظرة كافية حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم علاقتهم بمدراء المؤسسات التي يعملون فيها وببقية العمال الآخرين:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	92	43.81	غالبا	25	27.17
			أحيانا	65	60.87
			نادرا	11	11.96
			المجموع	92	100
لا	118	56.19	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

توضح بيانات الجدول أعلاه، أن 56.19٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون على عدم قيام المشرفين التربويين بتزويدهم بنظرة كافية حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم علاقتهم بمدراء المؤسسات التي يعملون فيها وكذلك ببقية العمال الآخرين في تلك المؤسسات، وأن 43.81٪ من الأساتذة المبحوثين فقط يؤكدون أن المشرفين التربويين يزودونهم بمختلف المعارف والمعلومات حول القوانين والتشريعات المدرسية بالقدر

الكافي. كما تبين البيانات أيضا، أن 11.96٪ من فئة الأساتذة الذين يرون أن المشرف التربوي يقوم بدوره في تزويدهم بالمعلومات والمعارف حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم عملهم من الناحية القانونية تؤكد أن ذلك لا يحدث إلا في أوقات نادرة و27.17٪ منهم يؤكدون أن المشرفين التربويين يتطرقون إلى الجانب القانوني والتشريعي في عمل الأستاذ في أغلب اللقاءات والفرص التي تجمعهم به، أما 60.87٪ منهم فيؤكدون أن المشرفين التربويين يعمدون إلى تزويدهم بالمعلومات اللازمة حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم عمل الأستاذ في المؤسسة التربوية في بعض الأحيان فقط، أي في بعض المناسبات التي تجمعهم به.

ومن خلال هذه النتائج، نرى أن المشرفين التربويين يعطون اهتماما ضعيفا بتعرف الأستاذ على موقعه في المنظومة التربوية والتعليمية حسب التشريعات المدرسية والقوانين التربوية التي تنظم علاقة الأساتذة كفاعلين تربويين في الحقل التربوي التعليمي ببقية الفاعلين الآخرين في هذا لحقل، كمدراء المؤسسات التربوية والطواقم الإدارية التي تنظم شؤون المؤسسات وتقوم بتسييرها وإدارتها، وكذلك علاقتهم بالتلاميذ من الناحية القانونية.

وعليه، نرى أنه من الضروري اهتمام المشرفين التربويين بهذا الجانب الإداري في عمل الأساتذة حتى يتعرف الأستاذ على حقوقه وواجباته في مهنة التعليم، وحتى يتعرف بشكل أفضل على الوظائف والمهام التي يُلزمه بها القانون في عمله التعليمي، حتى يتحمل المسؤوليات الملقاة على عاتقه ويقوم بالأدوار المسندة إليه في ظل التوجيهات والتعليمات التي يتضمنها التشريع المدرسي.

ويسمح الاطّلاع الكافي للأستاذ على دوره الإداري في مهنة التعليم، باكتساب مهارات هذا الأداء عن وعي ودراية تامة، فيختار لنفسه الأساليب التي تتلاءم مع شخصيته في التعامل مع التلاميذ ومدير المؤسسة والزملاء، والعمال الآخرين في المؤسسة التي يعمل بها حسب المواقف المختلفة التي تجمعه بهم، ويتمكن عن طريق ذاك الوعي من التفريق بين التعامل مع كل أولئك الأشخاص المحيطين به في عمله والذين يشكلون بيئة اجتماعية، ففي بعض المواقف يسلك سلوك الصديق ويسلك سلوك الخصم في مواقف أخرى وذلك حسب الوضع الذي يجمعه بالآخرين في المؤسسة التربوية، فلو كان اجتماع رسميا مع المدير والإداريين والزملاء فإن الأستاذ يُكيّف سلوكه مع طبيعة هذا الوضع، فتكون مواقفه وأقواله مبنية على أسس قانونية وتشريعية، أما إذا كان الحوار عاديا وعفويا في ساحة المدرسة مثلا فالأستاذ يتصرف بطريقة بعيدة عن الرسميات والقوانين والحقوق والواجبات. وبالتالي فوعي الأستاذ بالقوانين والتشريعات المنظمة لعمله التربوي التعليمي تجعله أكثر فعالية في المشاركة في اللقاءات والحوارات

حول إدارة وتسيير المؤسسة التي ينتمي إليها. وبالتالي يكون مساهما في نجاحها وفي تميّزها وفي تحقيقها للأهداف التربوية لكونه فاعلا أساسيا فيها.

وتأتي النتائج المتعلقة بهذا المؤشر المتعلق بتعريف المشرفين التربويين الأساتذة بالقوانين والتشريعات المدرسية بالشكل الكافي مخالفة لما أقرّه المشرفون التربويون المبحوثون في هذه الدراسة، حيث يعتقدون أنهم يعملون على توضيح الوضع القانوني للأساتذة في ظل الحقوق والواجبات التي يتضمنها التشريع المدرسي الجزائري.

لكن هذه النتائج التي توصلت إليها دراستنا الحالية تتوافق مع تلك التي توصلت إليها دراسة "فريد غياط" والتي تؤكد أن الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التربوية مجال الدراسة، لا ينسجم بشكل كبير مع الأسس النظرية للإشراف التربوي ومدارس الفكر القيادي والإداري.

جدول رقم (46): دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية مع المدير والزملاء والإداريين في المؤسسات التي يعملون بها:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	76	36.19	غالبا	18	23.68
			أحيانا	42	55.27
			نادرا	16	21.05
			المجموع	76	100
لا	134	63.81	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

من خلال بيانات هذا الجدول، نرى أن 63.81٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون عدم دفع المشرف التربوي لهم وعدم حثّهم على المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية في المؤسسات التي يعملون بها، كما نرى أن 36.19 منهم يؤكدون أن المشرف التربوي يدفعهم إلى أن يكونوا فاعلين إيجابيين في العمل من خلال المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية في مؤسساتهم. وتشير البيانات أيضا إلى أن 55.27٪ من هؤلاء الأساتذة الذين يشيدون بدور المشرف التربوي في حثهم على المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية في مؤسساتهم يؤكدون أن ذلك يحدث في بعض الأحيان فقط، وأن 23.68٪ منهم يؤكدون حدوث ذلك في أغلب الأوقات، أما 21.05٪ من أولئك الأساتذة فيؤكدون حدوث ذلك الأمر في أوقات نادرة.

وهذه النسب توضح عدم إعطاء المشرفين التربويين الاهتمام الكافي لمؤشر بيداغوجي وتنظيمي هام في أداء الأساتذة الوظيفي، وهو المشاركة في اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية داخل مؤسسات عملهم، وهو الأمر الذي يتنافى مع ما تدعو إليه التربية المعاصرة التي تعتبر الأستاذ شريكا هاما وفاعلا أساسيا في المؤسسة التربوية، وأن له دورا هاما في تنظيم شؤون بيئة عمله المادية والبشرية، ومن ثم يكون إشراكه في النقاشات والحوارات التي تهم المؤسسة وتسييرها، وإدارتها، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنوطة بها أمرا ضروريا وحتميا.

فمن خلال المشاركة في صنع القرارات داخل المؤسسة يحقق الأستاذ إشباعات نفسية ومعنوية، ويتكوّن لديه الإحساس بالانتماء إلى تلك المؤسسة والذي يُعتبر عاملا أساسيا في زيادة دافعيته للعمل والاجتهاد، وتقديم أفضل ما لديه في سبيل نجاح مؤسسته في تحقيق الغايات المرتبطة بها، وذلك نتيجة إحساسه أنه جزء من تلك المؤسسة وأنه يتحمل جزء من المسؤولية في بلوغها الأهداف المسطرة أو فشلها في ذلك، بعد أن يكون قد ساهم في العمليات التنظيمية والإدارية الخاصة بتسييرها. أي أن الأستاذ يكون فاعلا إيجابيا يتفاعل مع الأفراد الآخرين في بيئة عمله، ويتبادل معهم الرؤى والأفكار حول أحسن السبل والطرق للتعامل مع متغيرات تلك البيئة، ويتشارك معهم اتخاذ القرارات التي تراها جماعة العمل صائبة في تنظيم وتسيير وإدارة المؤسسة، ومن ثم يتقاسم معهم المسؤولية والعبء في تنفيذ الخطط والقرارات المتخذة. وبهذا يمكن للمؤسسة أن تستفيد من خبرات الأستاذ في مجال التربية والتعليم فيما يخدم الأستاذ والطالب والمؤسسة ككل.

ومما سبق نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من دفع الأساتذة إلى المشاركة في اتخاذ القرارات المختلفة داخل المؤسسات التربوية التي يعملون بها بالشكل الكافي، وهو الأمر الذي لا يتوافق مع ما ذهب إليه المشرفون التربويون المبحوثون، حيث أنهم يؤكدون سعيهم الدؤوب لدفع الأساتذة لأن يكونوا فاعلين إيجابيين في مؤسساتهم من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات التي تهم مؤسستهم والتي يشكلون هم بدورهم جزء منها.

كما أن النتائج المستخلصة بخصوص هذا المؤشر الذي يمثل جزء من الوظيفة الإدارية للأستاذ داخل المؤسسة التربوية لا تتوافق مع ما تدعو إليه النظريات السوسيولوجية ومنها النظرية البنائية الوظيفية التي تعتبر الأساتذة كوحدة اجتماعية يمثلون عضوا داخل جسم المؤسسة التربوية، وبالتالي يكون تفاعلهم وتعاونهم مع الوحدات الاجتماعية الأخرى مثل الطاقم الإداري للمؤسسة، أمرا ضروريا لتحقيق أهداف تلك المؤسسة عن طريق التضامن والتكامل الوظيفي فيما بينهم.

جدول رقم (47): دفع المشرف التربوي الأساتذة إلى المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية بين التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	75	35.71	غالبا	28	37.33
			أحيانا	31	41.34
			نادرا	16	21.33
			المجموع	75	100
لا	135	64.29	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

تشير البيانات في الجدول أعلاه، إلى أن 64.29٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يعملون على دفعهم إلى المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية بين التلاميذ، في حين تشير ذات البيانات إلى أن 35.71٪ من أولئك الأساتذة يؤكدون أن سبق للمشرفين التربويين أن أشاروا عليهم ووجهوهم نحو المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية كفعاليات تربوية تندرج ضمن النشاطات اللاصفية التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ لتحقيق أغراض تربوية وتعلمية لدى التلاميذ.

وتشير أيضا تلك البيانات إلى أن 41.34٪ من فئة الأساتذة التي أقرّت بسعي المشرفين التربويين دفعهم إلى الاهتمام بالمشاركة في تنظيم النشاطات والفعاليات الثقافية والرياضية لفة التلاميذ، تؤكد أن ذلك يحدث أحيانا فقط، أما 37.33٪ من فئة أولئك الأساتذة فتؤكد أن حث المشرف التربوي للمشاركة في تنظيم تلك الفعاليات يحدث في أغلب الفرص، في حين يؤكد 21.33٪ من أولئك الأساتذة بحدوث ذاك الأمر بشكل نادر.

وتأتي هذه النتائج دون المستوى المطلوب من المشرفين التربويين من حيث دورهم في حث الأساتذة على المشاركة في تنظيم الأنشطة الرياضية والثقافية كجزء من النشاطات اللاصفية التي تلعب دورا هاما في زيادة تعلم التلاميذ وفي إكسابهم مجموعة من المهارات والسلوكيات التي لم تنجح الأنشطة الصفية في تحقيقها لديهم أو أن نجاحها فيها كان بشكل جزئي فقط. فهذا النوع من النشاطات بإمكانه تحفيز التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض مما يحقق لديهم أهداف في جوانب عدة كالجانب الاجتماعي مثلا، من حيث تعلمهم احترام الخصم والسعي للفوز بنزاهة، وتعلم كيفية مشاركة الزملاء في النشاطات الجماعية وتقاسم المسؤوليات في النجاح

أو الفشل، وغيرها من المهارات الاجتماعية التي يحتاجها التلاميذ ليس فقط في الحياة المدرسية، بل أيضا في الحياة العامة التي يعيشونها في المجتمع الذي ينتمون إليه، وغيرها من الجوانب الأخرى التي تستهدفها العمليات التربوية والتعليمية.

كما أن هذه النشاطات تمثل فرصا أيضا للأساتذة للاحتكاك ببعضهم أكثر وتسمح لهم بالتفاعل أكثر من خلال العمل الجماعي في تنظيم تلك الأنشطة والفعاليات الثقافية والرياضية وهو أمر ضروري لتبادل الخبرات حول القضايا التي تهمهم وتهم تلاميذهم.

ويرى أغلب المشرفون التربويون المبحوثون في هذه الدراسة أن مشاركة الأساتذة في تنظيم النشاطات والفعاليات الثقافية والرياضية للتلاميذ أمر اختياري من طرف الأستاذ، لذلك فهم يتركون هذه الأمور لاختيارات الأساتذة أنفسهم.

وهذه النتائج المستخلصة في هذه الدراسة بخصوص مؤشر حث المشرفين التربويين الأساتذة على المشاركة في تنظيم الفعاليات والنشاطات اللاصفية في البيئة المدرسية لا تتوافق مع أفكار ورؤى النظريات السوسيولوجية المؤطرة لموضوع دراستنا الحالية ومنها نظرية التعلم الاجتماعي، هذه النظرية التي تؤكد على دور البيئة التعليمية في حدوث التعلم لدى التلاميذ، فهي ترى أن البيئة الغنية بالعناصر الاجتماعية والثقافية والفنية المختلفة لها بالغ الأثر في تعلم التلاميذ وأخذهم من تلك العناصر والمكونات المختلفة، أي أن التعلم يحدث بمقدار تنوع العناصر والمكونات والخبرات والسلوكات والمهارات والممارسات التي تتوفر للمتعلم فرصة الاطّلاع عليها ومشاهدتها في بيئة التعلم. وهذا الأمر الذي توفره الفعاليات والنشاطات الثقافية والرياضية التي تجمع التلاميذ والأساتذة من مؤسسات تعليمية مختلفة مما يخلق بيئة جديدة ومختلفة عن تلك التي ألفها التلاميذ من خلال النشاطات الصفية الاعتيادية في الأقسام التي يدرسون فيها.

جدول رقم (48): دفع المشرف التربوي الأساتذة ليكونوا أعضاء في إدارة المجلة المدرسية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (٪)
نعم	49	23.33	غالبا	14	28.57
			أحيانا	23	46.94
			نادرا	12	24.49
			المجموع	49	100
لا	161	76.76	/	/	/
المجموع	210	100	/	/	/

تبين الإحصائيات المتوفرة في هذا الجدول أن 76.67٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يعملون على دفعهم لأن يكونوا أعضاء في إدارة المجلة المدرسية في المؤسسة التربوية التي ينتمون إليها. أما 23.33٪ منهم فيؤكدون أنه سبق للمشرفين التربويين أن قاموا بحثّهم على الانضمام إلى الطاقم الإداري والعلمي للمجلة المدرسية في مؤسساتهم التربوية. ومن هذه الفئة نجد 24.49٪ يقرّون أن ذلك يحدث نادرا فقط، و28.57٪ يقرّون أن ذلك يحدث غالبا، أما 46.94٪ فيقرّون أن ذلك يحدث أحيانا.

وهذه النسب تبين نقص الجهود المبذولة من طرف المشرفين التربويين لدفع الأساتذة لأن يكونوا أعضاء في إدارة المجلة المدرسية رغم القيمة العلمية والتنظيمية والإدارية لهذه المجلة. فالمجلة المدرسية وسيلة لتفاعل الأساتذة من مختلف التخصصات التدريسية مع تلاميذ من تخصصات متنوعة أيضا، فهي آلية للتفاعل الإيجابي والبنّاء بين الأساتذة والتلاميذ الذين يحرصون على تقديم مواضيع تهم كل من الأستاذ والطالب وتساهم في زيادة ارتباط التلاميذ بمؤسستهم وتخلق لديهم الدافعية للعمل الجماعي، وهي تخلق جوا من الحيوية والديناميكية في المؤسسة التربوية بعيدا عن الروتين الاعتيادي لسير الدروس داخل الحجرات الدراسية، وهي وسيلة لنشاط التلاميذ المبدعين والموهوبين، وفرصة لبروزهم في إطار علمي أكاديمي بنّاء يساهم في صقل مواهبهم، ويمنحهم فرصة العمل مع فريق من الأساتذة الذين بإمكانهم دفعهم إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من النجاحات والإنجازات الفردية والجماعية.

ويعتقد أغلب المشرفين التربويين الذين تمت مقابلتهم في هذه الدراسة أن المجلة المدرسية غير مفعّلة في أغلب المدارس الثانوية، وأن نشاط الأستاذ فيها أمر شخصي يرتبط باهتماماته وميولاته أكثر مما يرتبط بالجانب الإداري.

ونستخلص من خلال ما سبق أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يخص النشاط في إطار المجلة المدرسية كجزء من أدائهم الإداري في المؤسسة التربوية التي يعملون فيها.

وهذه النتيجة لا تتوافق مع أفكار "تالكوتبارسونز" الذي يعطي عناية بالغة للمعلم في العملية التربوية والتعليمية، وفي البيئة المدرسية، حيث أنه يعتبره المسؤول عن الأفعال والنشاطات التربوية داخل المدرسة، وهو المحرك الأساسي لمخلات المنظومة التربوية نحو تحقيق الأهداف والغايات.

ومن خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول رقم (45)، (46)، (47)، و(48) المتعلقة بمؤشر الأداء الإداري للأستاذ كجزء من أدائه البيداغوجي في الحقل التربوي والتعليمي، نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بهذا المؤشر البيداغوجي.

جدول رقم (49): إعطاء المشرفين التربويين نظرة كافية للأساتذة حول الوسائل التعليمية التي يُمكنهم الاستعانة بها في تقديم الدروس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	186	88.57	غالبا	86	46.24
			أحيانا	86	46.24
			نادرا	14	07.52
			المجموع	186	100
لا	24	11.43	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (49) المتعلقة بإعطاء المشرفين التربويين للأساتذة نظرة كافية حول الوسائل التعليمية التي يُمكنهم الاستعانة بها في تقديم الدروس للتلاميذ أن 88.57% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن المشرفين التربويين يقومون بإعطائهم نظرة كافية حول مختلف الوسائل التعليمية التي يُمكنهم استعمالها في الحصص التدريسية مع التلاميذ، في حين نجد 11.43% من الأساتذة المبحوثين يقرّون أن المشرفين التربويين لا يوفرون لهم الاطلاع الكافي على الوسائل التعليمية التي يستعينون بها في تقديم الدروس. وتعتبر هذه النتائج

مقبولة وهي تعبر عن قيام المشرفين التربويين بالدور المنوط بهم في توجيه الأساتذة إلى مختلف الوسائل التعليمية المستخدمة في تخصصاتهم التدريسية.

وتوضح البيانات الأخرى في الجدول ذاته، أن 46.24% من الأساتذة الذين أكدّوا الدور الإيجابي للمشرفين التربويين في تنبيههم إلى الوسائل التعليمية الملائمة لتخصصاتهم، يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، ونجد النسبة ذاتها، أي 46.24% من أساتذة نفس الفئة تؤكد أن ذلك يحدث أحيانا، أما 07.52% منهم فيؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وكما أشرنا سابق، تعتبر هذه الإحصائيات الميدانية دليل على قيام المشرفين التربويين بالأدوار الموكلة إليهم في تعريف الأساتذة بالوسائل التعليمية اللازمة لمادتهم لتحسين أدائهم البيداغوجي في حسن اختيار الوسائل التي من شأنها أن تساعد التلاميذ في فهم واستيعاب المادة الدراسية بشكل أفضل. وفي هذا السياق، لابد من التركيز على دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية، إذ تخدم كلا من المعلم والمتعلم، وذلك أن هذه الوسائل تعمل على شد انتباه التلاميذ إلى الدرس، وتزيد من تركيزهم مع الأستاذ لكونها تستهدف حواس التلميذ المختلفة كالنظر والسمع، وكذا الحضور الذهني والتركيز، وهي عوامل تزيد من تعلم التلاميذ للمادة الدراسية لأنها تُرسخ المعلومات والفهم لديهم أكثر من استخدام الطريقة التقليدية في التعليم التي تستهدف سمع وتركيز التلميذ فقط، فالصوت والصورة وغيرها من التقنيات المستخدمة كوسائل تعليمية اليوم في مختلف المواد تستثير حواس وعواطف المتلقّي وتشد تركيزه وانتباهه إليها فيعيش الموقف التعلمي عن طريق الكثير من التفاعل مع عناصره المختلفة مما يُعمّق الفهم والاستيعاب لديه، ويُثبّت كذلك ذاك الفهم والمعارف في ذهنه بشكل أفضل، وبذلك تكون الوسائل التعليمية الملائمة وسيلة لنجاح الأستاذ في تقديم الدروس بالشكل الذي يرضاه لنفسه ويرضى عنه المشرف التربوي الذي يشرف على تكوينه المستمر. وبذلك يكون المشرفون التربويون قد قاموا بدور في تحسين مؤشر التعريف بالوسائل التعليمية وكيفية استخدامها من طرف الأساتذة والذي هو في الأساس مؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ. وهذا أيضا ما يؤكده المشرفون التربويون، حيث أن أولئك المبحوثون منهم في هذه الدراسة يؤكدون بأنهم يعمدون إلى توفير المعرفة الكافية للأساتذة حول مختلف الوسائل التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق التعلم لدى التلاميذ وفي تسهيل عمل الأستاذ بشكل عام، إلا أن كل الأساتذة المبحوثين وكذلك المفتشين التربويين يشتكون النقص الفادح في تلك الوسائل التعليمية والتكنولوجية داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، وهو ما يجعل جهودهم في التعريف بالوسائل التعليمية المتوفرة في تخصصهم العلمي تذهب سدى في

أغلب الأحيان، حيث أن الأساتذة لا يجدون تلك الوسائل في مؤسساتهم للاستعانة بها في تحقيق أهداف الدروس المقدمة مع تلاميذهم.

جدول رقم (50): تزويد المشرفين التربويين الأساتذة بالمعلومات الكافية حول الوسائل التعليمية الجديدة والمستحدثة في مجال تخصصهم التعليمي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	154	73.33	غالبا	70	45.45
			أحيانا	68	44.16
			نادرا	16	10.39
			المجموع	154	100
لا	56	26.67	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تطرقنا في تحليل وتفسير بيانات الجدول السابق رقم (49) إلى أهمية الوسائل التعليمية في نجاح الأستاذ في تقديم الدروس مع التلاميذ، وفي ذات السياق نحاول الآن من خلال البيانات الميدانية المتوفرة في الجدول رقم (50) المتعلقة بتزويد المشرفين التربويين الأساتذة بالمعلومات الكافية حول الوسائل التعليمية الجديدة والمستحدثة في مجال تخصصاتهم العلمية، إلى تسليط الضوء على مدى نجاح المشرفين التربويين في أداء دورهم في تحسين أداء الأساتذة في مؤشر استيعاب واستخدام الجديد والمستحدث من الوسائل التعليمية في أدائهم التعليمي داخل حجرات الدراسة.

وتبين بيانات هذا الجدول أن 26.67% من أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأن المشرفين التربويين لا يهتمون بإطلاعهم على مستجدات ومستحدثات الوسائل التعليمية في تخصصاتهم، أما 73.33% من الأساتذة أفراد العينة فيؤكدون على اهتمام المشرفين التربويين بالوسائل التعليمية والحرص على استخدام كل ما هو جديد في تلك الوسائل. ومن وجهة نظرنا فهذه النتائج تبين المستوى المقبول من أداء المشرفين التربويين لدورهم في تزويد الأساتذة بالمعلومات الكافية حول الجديد والمستحدث في الوسائل التعليمية.

وهذا الدور له أهمية بالغة في عمل الأساتذة بالنظر إلى كثرة الوسائل المستخدمة اليوم في مجال التعليم في شتى التخصصات الدراسية، فالأستاذ يجد أمامه الكثير من البدائل والخيارات فيما يخص المواد والوسائل والتقنيات التي يمكن أن يستعين بها في تقديم دروسه مع التلاميذ ليُحسن من أدائه التعليمي وليزيد من فرص تعلم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي والعلمي. وكثرة تلك البدائل والخيارات الجديدة قد تجعل الأستاذ في حيرة بخصوص الجيد والرديء من تلك الوسائل والأدوات المساعدة، وبالتالي فهو يحتاج إلى من يساعده في الاطلاع الكافي على تلك الوسائل وكيفية استخدامها بالشكل المطلوب ومعرفة الجدوى من ذاك الاستخدام حتى يتمكن من الاختيار الملائم الذي يزيد من إتقانه لعمله التعليمي. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهناك بعض الأساتذة الذين قد لا يتابعون مستجدات المواد التي يُدرسونها والوسائل المستحدثة فيها، وبالتالي يكون دور المشرف التربوي هنا ضمان سير الأستاذ مع الركب المتسارع الحركة عن طريق إعلامه بما يحدث في تخصصه وما يُكتشف فيه.

وتؤكد نتائج المقابلات التي أُجريت على عينة من المشرفين التربويين أن هؤلاء يقومون بإطلاع الأساتذة على أحدث الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي يمكن استخدامها في الحصص الدراسية مع التلاميذ، وذلك ظنا منهم أن استخدام مثل تلك الوسائل عامل أساسي في نجاح المعلم في عمله.

وهذا ما يتوافق مع ما توصلت إليه دراسة "المومني خالد" من حيث الاهتمام الكبير من طرف المعلمين المبحوثين في دراسته بالكفايات والمهارات التكنولوجية المختلفة.

جدول رقم (51): تبادل الخبرات التكنولوجية في مجال التعليم بين المشرفين التربويين والأساتذة:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	132	62.86	غالبا	40	30.30
			أحيانا	76	57.57
			نادرا	16	12.13
			المجموع	132	100
لا	78	37.14	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

بالرغم من اعتبار أن المشرف التربوي هو أكثر خبرة في مجال التعليم من الأستاذ، وأنه أعرف بخباياه من الأستاذ كذلك، وأن له القدرة على الأداء التعليمي أفضل من الأستاذ أيضا، إلا أن تبادل المعارف والخبرات بين المشرفين التربويين والأساتذة في جوانب من العملية التعليمية أصبح أمرا ضروريا في ظل الاستخدام المكثف للوسائل التكنولوجية في التعليم. فمن المعروف أن الثورة الرقمية التي أنتجت مجتمع المعلومات بخصائصه الجديدة، أحدثت تغيرات كبيرة في شتى القطاعات في كل مجتمع، ولاشك أن قطاع التربية والتعليم يُعدّ واحدا من القطاعات الهامة التي تأثرت كثيرا بالثورة الرقمية والوسائل التكنولوجية التي وفرتها في مجال التعليم، حتى أن المشتغلين في هذا المجال أصبحوا عاجزين أحيانا عن مواكبة كل جديد في تخصصاتهم وبالتالي فهم بحاجة إلى تبادل المعلومات والمعارف والخبرات الضرورية لاستخدامات التكنولوجيا الرقمية والحديثة في التعليم.

وفي هذا السياق، جاءت بيانات الجدول رقم (51) المتعلقة بتبادل الخبرات التكنولوجية بين المشرفين التربويين والأساتذة في مجال التعليم لتوضح أن 37.14% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة تؤكد أن المشرفين التربويين لا يقومون بتبادل الخبرات التكنولوجية في مجال تخصصاتهم معهم، ولا يشجعونهم على القيام بذلك، أما 62.86% من الأساتذة أفراد العينة أيضا فيؤكدون على قيام المشرفين التربويين بتبادل الخبرات المتعلقة بالتكنولوجيا و وسائلها المستخدمة في التعليم معهم وأنهم يُشجعونهم أيضا على القيام بذلك. ورغم أن هذه النسبة الخيرة أعلى من سابقتها إلا أن هذه النسب توضح أن أداء المشرفين التربويين لهذا المؤشر البيداغوجي في عمل الأساتذة مقبول إلى حد ما فقط.

وهذا الحكم يتأكد أكثر حين نلاحظ البيانات المتبقية في ذات الجدول رقم (51) والتي تبين أن نسبة 57.57% من فئة الأساتذة التي أقرت بتبادلها للخبرات التكنولوجية في مجال التعليم مع المشرفين التربويين تُؤكد أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا فقط، ونجد 30.30% من أساتذة نفس الفئة فقط يُكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 12.13% من أساتذة تلك الفئة أيضا فإنهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وبناءً على هذه النتائج التي أوضحت النقص في أداء المشرفين التربويين بخصوص تبادل الخبرات التكنولوجية مع الأساتذة، فإنه يتعين على المشرفين التربويين الاهتمام والعناية أكثر من ذي قبل بهذا المؤشر البيداغوجي، وذلك أن المشرفين التربويين يقع عليهم القيام بدور التنسيق في العملية التعليمية، فيحصل على المعارف والخبرات التكنولوجية من مختلف الأساتذة الذين يشرفون عليهم والذين قد يتفوقوا عليه بسهولة في ظل توفر المعلومات عبر الأنترنت، لينقلها إليهم مرة أخرى كل حسب احتياجاته.

وهذه النتائج المتوصل إليها في هذا المؤشر المتعلق بتبادل الخبرة التكنولوجية في مجال التربية والتعليم بين الأساتذة والمشرفين التربويين غير متوافقة مع أفكار رواد النظرية التفاعلية الرمزية الذين يؤكدون على أهمية التفاعل والتواصل بين المشتغلين في الحقل التعليمي، ومنهم "هربرتبلومر" الذي يؤكد على مفهوم الذات الاجتماعية التي تجمع بين الجانب الذاتي للفرد والإطار الاجتماعي المحيط به. ففي ظل هذا المفهوم الأساسي في النظرية التفاعلية الرمزية نجد أن الأساتذة والمشرفين التربويين تجمعهم مواقف إشرافية في بيئة عملهم، حيث يتفاعلون ويتواصلون مع بعضهم البعض، وخلال تلك اللقاءات المركزة –حسب "غوفمان"– يقيّم كل منهما الآخر ويحمل عنه صورا ذهنية معينة، قد تكون إيجابية أو سلبية. وبهذا، نرى أن المواقف الإشرافية هي آلية لتبادل الرؤى والأفكار بين المشرفين التربويين والأساتذة بخصوص الوسائل التكنولوجية المستخدمة في التربية والتعليم يتمكن من خلالها كل منهما تقييم مدى اطّلاع الآخر عليها، ومدى امتلاكه مهارات الاستخدام الأمثل لها. وهنا يمكن لكل فرد مشارك في المواقف الإشرافية تقييم ذاته انطلاقا من تقييم الآخرين له، وبهذا يتشكل ما اصطلح عليه "هربرتبلومر" الذات الاجتماعية، مثلما رأينا ذلك منذ قليل، حيث يعي هؤلاء الأساتذة والمشرفين التربويين مدى امتلاكهم للمهارات والخبرات التكنولوجية اللازمة في عملهم. وبناءً على هذا الوعي يتعين على كل منهم العمل الجاد من أجل تحسين مهاراته وخبراته في مؤشر التكنولوجيا في التعليم. وهذا هو الهدف المرجو من تبادل الخبرات والمعارف حول التكنولوجيا المستخدمة في العمليات التربوية والتعليمية بين الأساتذة والمشرفين التربويين.

جدول رقم (52): مساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت في تحسين عملية التعليم:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	124	59.05	غالبا	50	40.32
			أحيانا	68	54.84
			نادرا	06	04.84
			المجموع	124	100
لا	86	40.95	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

مثلما رأينا سابقا، توفر التكنولوجيا الرقمية خدمات كثيرة يُمكن للأستاذ الاستفادة منها، إذا ما أحسن استخدامها، في تحسين عملية التعليم لديه، فالتكنولوجيا والخدمات الرقمية التي يوفرها مجتمع المعلومات كخدمات الكمبيوتر والأنترنت والبريد الإلكتروني و وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها، أصبحت جميعها مستخدمة في التعليم بشكل مكثف. وتبين الشواهد الكمية في الجدول رقم (52) المتعلقة بمساعدة المشرفين التربويين للأساتذة في الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت والبريد الإلكتروني و وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين العملية التعليمية لديهم، أن 40.95% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يساعدونهم في الاستفادة من تلك الخدمات التكنولوجية والرقمية المذكورة، كما تبين بيانات الجدول أعلاه أيضا، أن 59.05% من أفراد عينة الدراسة يؤكدون حصولهم على مساعدة من المشرفين التربويين للاستفادة من تلك الخدمات.

ومن هذه الشواهد الكمية نستخلص عجز المشرفين التربويين عن القيام بدورهم في مساعدة الأساتذة للاستفادة من الخدمات التكنولوجية الحديثة إذ لم يرق أداؤهم إلى المستوى المطلوب ولم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة البيداغوجي المتعلق بمؤشر الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت والبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي في تحسين وتطوير عملية التعليم لديهم.

ومن المعلوم أن استخدام التكنولوجيا الحديثة من كمبيوتر وانترنت وغيرهما من تكنولوجيا الاتصالات الرقمية أصبح أمرا شائعا في التعليم خصوصا أن الأساليب المبتكرة في التعليم والمرتبطة بتكنولوجيا الاتصال الرقمي، قد أثبتت نجاعتها في الميدان التربوي والتعليمي في شتى دول العالم، وأصبح المتخلف عن التحكم الجيد في تلك

التكنولوجيا وغير المتمكن من مهارات استخدامها في العملية التعليمية مجرد أستاذ تقليدي، لا يستطيع مسايرة التطور الحاصل في المجتمع خارج المدرسة التي يعمل بها، وبالتالي تقع المسؤولية على المشرفين التربويين الذين يمارسون الإشراف التربوي في الحقل التعليمي كنوع من التكوين المستمر للأستاذة أثناء الخدمة، في تحسين مهاراتهم التكنولوجية وتمكينهم من الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية الذي أصبح مؤشرا على الأداء البيداغوجي للأستاذ وبواسطتها أصبح بإمكانه التواصل مع تلاميذه خارج دوام العمل في المدرسة، يُصحح أعمالهم وواجباتهم، ويجيب عن أسئلتهم واستفساراتهم خصوصا أيام العطل أين ينقطع الأستاذ عن التلاميذ لعدة أيام، قد يحتاج التلاميذ خلالها إلى دعم من أستاذهم وإلى إجابات مستعجلة لبعض المسائل، خصوصا تلاميذ البكالوريا الذين يغتنمون فرصة العطل الفصلية والأسبوعية لمراجعة الدروس. وبإمكان الأستاذ مساعدة تلاميذه من المكان الذي يقضي فيه عطلته ودون الحاجة إلى قطع العطلة لتقديم الدعم للتلاميذ خلالها.

وتتوافق هذه النتائج المتوصل إليها من طرفنا مع النتائج التي توصلت إليها دراسة "العمري علي بن مردد موسى"، التي تمحورت حول كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية، حيث توصلت هذه الدراسة السابقة إلى أن الأساتذة المبحوثين تتوافر لديهم كفايات التعليم الإلكتروني في محور قيادة الحاسب الآلي، وفي محور ثقافة التعليم الإلكتروني، وفي محور قيادة الشبكات الإنترنت، وكذلك في محور تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية المتعددة بدرجة متوسطة. وبناءً على هذه النتائج أوصى صاحب الدراسة بضرورة تدريب وتكوين الأساتذة في مجال كفايات ومهارات التعليم الإلكتروني التي تناولها في بحثه لتحسين تلك الكفايات والمهارات لديهم لترقى إلى المستوى المطلوب.

جدول رقم (53): مساعدة المشرفين التربويين الأساتذة للوصول إلى موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	90	42.86	غالبا	24	26.67
			أحيانا	50	55.55
			نادرا	16	17.77
			المجموع	90	100
لا	120	57.14	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح البيانات المتوفرة في الجدول رقم (53) المتعلقة بمساعدة المشرفين التربويين الأساتذة في الوصول إلى موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت للاستفادة منها، ولإرشاد التلاميذ للاستفادة منها كذلك، أن 57.14% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون عدم تلقي أي مساعدة في هذا الخصوص من المشرفين التربويين، وأن 42.86% من الأساتذة المبحوثين أيضا يؤكدون تلقي مساعدة من المشرفين التربويين بخصوص الوصول إلى موارد المعلومات المتوفرة عبر الأنترنت في تخصصاتهم التعليمية.

كما توضح بيانات ذات الجدول أن 55.55% من فئة الأساتذة الذين أقروا بتلقي المساعدة المطلوبة حول موارد المعلومات المتوفرة عبر الأنترنت، يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا فقط، و 26.67% منهم يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 17.77% من أساتذة نفس الفئة فيؤكدون أن ذلك يحدث نادرا فقط.

وهذه النتائج المرتبطة بمؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأساتذة غير كافية وغير مقبولة بالنظر إلى الدور المنوط بالمشرفين التربويين في هذا الشأن، إذ ينتظر منهم تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بإمكانية استغلال موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت وإتاحة الفرصة لتلاميذهم للاستفادة منها أيضا.

وقد أصبح الحصول على المعلومات في شتى المواد الدراسية أمرا يسيرا على كل مستخدم للأنترنت، لكن الكثير من المواقع والموارد التي توفر معلومات غزيرة حول مختلف التخصصات التعليمية غير معروفة المصدر، أو أن مصدرها غير موثوق به، ولما كان التلميذ بخبراته العلمية المحدودة مقارنة بالأستاذ غير قادر على التمييز بين الموارد الملائمة له وغير الملائمة، فإن مهمة توجيهه إلى الموارد الموثوق فيها والتي بإمكانه استغلالها لتحسين مستواه العلمي

يقع على عاتق الأستاذ. ولما كانت هذه المهام التكنولوجية والمعلوماتية على هذا القدر من الأهمية والحساسية أيضا، فإن الأستاذ بدوره، يحتاج إلى من يساعده في اختيار أحسن الموارد والمواقع عبر الأنترنت في تخصصه، فيستفيد منها لشخصه، ولتلاميذه، ويُحسّن بها أداءه البيداغوجي في هذا المؤشر المتعلق بالاستفادة من موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت وهو الدور المنوط بالمشرفين التربويين.

ومن خلال ما سبق فإننا نرى أن المشرفين التربويين لم يُوفقوا في تحسين مهارات الأداء البيداغوجي لدى الأساتذة المرتبطة بمؤشر الوصول إلى استخدام موارد المعلومات المتاحة عبر الأنترنت للاستفادة منها.وهذا يتوافق مع نتائج دراسة "العمري علي بن مردد موسى"، لكنه لا يتوافق مع نتائج المقابلات التي أُجريت مع عينة المشرفين التربويين الذين يؤكدون اهتمامهم بتوجيه الأساتذة وإرشادهم إلى موارد المعلومات المتوفرة عبر شبكة الإنترنت والتي يمكن لهم استخدامها لأنفسهم أو إرشاد تلاميذهم لاستخدامها.

كما أن النتائج المتوصل إليها في هذا المؤشر البيداغوجي لا تتوافق مع أفكار البنائية الوظيفية، حيث أنه بحسب مقاربتنا النظرية لموضوع دراستنا في ظل أفكار البنائيين الوظيفيين التي تطرقنا إليها في الفصل الثاني من هذه الدراسة، يتوجب على المشرفين التربويين الأخذ بالتغيرات الحاصلة في مجال التربية والتعليم وفي المجتمع العام، ودمج هذه التغيرات في المنظومة التربوية والتعليمية، لتحدث عملية تكيف الأساتذة مع الجديد والمستحدث في مجال عملهم، وطبعا تمثل الوسائل التكنولوجية المستحدثة في مجال التعليم أحد النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها خلال عمليات تكييف الأساتذة مع الجديد في مجال تخصصهم التعليمي، وهو الأمر الذي يُنكِر حدوثه أغلب الأساتذة المبحوثين في هذه الدراسة.

ومن خلال تحليل بيانات الجداول رقم (49)، (50)، (51)، (52) و (53) المتعلقة بمؤشرات استخدام الوسائل التعليمة والتكنولوجية في التعليم والتي هي بدورها مؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ، نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة المرتبط بمؤشرات الأداء المذكور.

جدول رقم (54): مساعدة المشرف التربوي للأستاذ في إعداد خطط الدروس:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	107	50.95	غالبا	35	32.71
			أحيانا	52	48.60
			نادرا	20	18.69
			المجموع	107	100
لا	103	49.05	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (54) المتعلقة بمساعدة المشرفين التربويين الأساتذة في إعداد خطط الدروس اليومية، الفصلية والسنوية التي يدرسونها، أن 49.05% من المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يقدمون لهم أي مساعدة بخصوص وضع خطط الدروس اليومية، الفصلية وحتى السنوية، أما 50.95% من الأساتذة المبحوثين فيؤكدون تلقي المساعدة من المشرفين التربويين للتمكن من القيام بعملية التخطيط للدروس بالشكل المطلوب. وتوضح بيانات هذا الجدول أيضا أن 48.60% من إجابات الأساتذة الذين أكدوا تلقي الدعم والمساعدة من المشرفين التربويين عند التخطيط للدروس يؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، أما 32.71% من أساتذة نفس الفئة فيؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا، أما 18.69% منهم فيؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا فقط.

ومن وجهة نظرنا فهذه النتائج الميدانية توضح أن أداء المشرفين التربويين فيما يخص مؤشر مساعدة الأساتذة في القيام بعملية التخطيط للدروس غير مقبول ولا يرقى إلى المستوى المطلوب في تحسين مهارات التخطيط والإعداد للدروس لدى الأساتذة حسب اختصاصاتهم العلمية والتدريسية. وهذا الحكم ناجم عن وعينا بأهمية عملية التخطيط في نجاح أو فشل الدروس، فعملية التخطيط تكون قبل الدخول إلى حجرات الدرس ليقدم كل أستاذ درسه للتلاميذ حيث يقوم الأستاذ بالتدبر في مختلف المحاور الأساسية والفرعية للدرس الذي يريد تحضير ورقة حوله، كما يقوم بالتدرب في مختلف الوسائل التعليمية والتكنولوجية التي يمكن الاستعانة بها لتفسير وتوضيح أحسن لأفكار الدرس كما يتوجب عليه ضبط كيفية سير الحصة حسب الوقت المحدد لها، هذا بالنسبة للتخطيط اليومي أي وضع خطة للدروس اليومية، أما بالنسبة للخطط الفصلية فإنها تتطلب تدبيرا أكبر لأن الأستاذ يقوم

فيها بتوزيع الدروس وتنظيمها لفصل كال، أما الخطة السنوية أي التخطيط السنوي فيتوجب فيه على الأستاذ توزيع مختلف مواضيع مادته التدريسية لسنة دراسية كاملة. والقيام بهذه العمليات التخطيطية يتطلب مجهودا من الأستاذ ويتطلب كذلك خبرة واسعة في هذا المجال حتى يتمكن الأستاذ من تكييف البرنامج السنوي للمقررات الدراسية مع الزمن المتاح له مع التلاميذ. وبالتالي فالأستاذ يحتاج إلى من يقدّم له الدعم والمساعدة، ويُفيده بخبرته وتجربته التعليمية حتى يتمكن من اكتساب مهارات التخطيط الجيد للدروس والتي تعتبر مؤشرا قويا على نجاح أو فشل الأستاذ في مهنته.

وعليه يمكن القول في الأخير أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين قدرات ومهارات التخطيط للدروس لدى الأساتذة والتي تعتبر أحد مؤشرات الأداء البيداغوجي لديهم. رغم المكانة الأساسية لهذه العملية في نجاح أو فشل الدروس مع التلاميذ داخل القسم، وذلك أن أداء الدروس في حجرات التدريس ما هو إلا تطبيق وتنفيذ للخطة التي رسمها الأستاذ من قبل.

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة "فريد غياط" التي توصلت إلى أن نوع الإشراف الممارس في المؤسسة التربوية الجزائرية هو الإشراف التصحيحي القائم على اكتشاف الأخطاء داخل حجرة الدرس. كما يتوافق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة "ناضر عبد القادر" من حيث أداء الأساتذة المتربصين الذين شملتهم دراسته كان أقل من المتوسط في المقياس المستخدم في الدراسة في مجال التخطيط للدروس، وعليه أوصى هذا الباحث بضرورة تفعيل دور المشرفين التربويين في توجيه الأساتذة في مجالات التخطيط للدروس. وبخلاف هذه النتائج، يرى المشرفون التربويون أن التطرق إلى مثل هذه الأمور حول مساعدة الأستاذ في وضع خطط الدروس يكون خلال بعض الأيام التكوينية، وهم يرون أن ذلك كافي لتمكين الأساتذة من مهارات وكفايات التخطيط الفعال للدروس.

جدول رقم (55): إطّلاع المشرفين التربويين الأساتذة على الأساليب الحديثة في تقييم التلاميذ:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	124	59.05	غالبا	40	32.26
			أحيانا	72	58.06
			نادرا	12	09.68
			المجموع	124	100
لا	86	40.95	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين الشواهد الكمية في الجدول رقم (55) المتعلقة بقيام المشرفين التربويين بإعطاء الأساتذة نظرة كافية حول الأساليب الحديثة في تقييم التلاميذ وكيفية استخدامها في العملية التعليمية، أن 40.95% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون عدم قيام المشرفين التربويين بمساعدتهم في الإطلاع على الأساليب والتقنيات الحديثة في مجال تقييم التلاميذ، وأن 59.05% من أساتذة عينة الدراسة يُؤكدون أنهم تلقوا مساعدة من المشرفين التربويين للاطلاع الكافي على أساليب التقييم الحديثة في مادتهم التدريسية. وبخصوص هذه الفئة الأخيرة من الأساتذة فإن بيانات الجدول توضح أن 58.06% منهم يؤكدون أن مساعدة المشرفين لهم في عمليات التقييم يكون أحيانا فقط، أما 32.26% منهم فيؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، و 09.68% منهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا فقط. وهذه البيانات الميداني تجعلنا نستخلص أن أداء المشرفين التربويين فيما يخص تحسين مهارات التقييم التربوي لدى الأساتذة والذي هو مؤشر من مؤشرات أدائهم البيداغوجي غير مقبول –من وجهة نظرنا– ولم يرق إلى المستوى المطلوب.

وإننا نبرر موقفنا هذا بعدم تناسب المجهودات والمساعدات المقدمة من المشرفين التربويين للأساتذة فيما يتعلق بمؤشر التقييم التربوي. وهذا بالنظر إلى أهمية عمليات التقييم في العملية التعليمية. فالتقييم التربوي بعملياته المختلفة وبأنواعه المختلفة أيضا نجده عملية ملازمة لعمل الأستاذ ومستمرة معه في حجرات التدريس. فالأستاذ قبل البدء في تقديم الدرس يقوم أولا بإجراء عملية تقييم لمعلومات ومكتسبات التلاميذ القبلية ليعرف مدى جاهزيتهم لتلقي أفكار الدرس الجديد من الناحية المعرفية وهو ما يُعرف بالتقييم القبلي للتلاميذ. ويستمر الأستاذ في عملية التقييم هذه خلال سير الحصة التعليمية، ففي كل مرحلة يطرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ حول

ما قدمه من محاور الدرس الجديد حتى يعرف مدى تمكنهم من استيعاب أفكار الدرس وهو ما يسمى بالتقييم التكويني أو المرحلي، وعلى أساس هذا التقييم يتمكن الأستاذ من إجراء تعديلات على الدرس لتتماشى مع متطلبات الفهم والاستيعاب الجيد لأفكاره من طرف التلاميذ.

وكما أشرنا سابقا، تبقى عملية التقييم مستمرة باستمرار الحصة التعليمية حيث يقوم الأستاذ بعد انتهائه من تقديم درسه مع التلاميذ إلى إجراء تقييم لمدى اكتسابهم لما جاء في الدرس كله، وهو ما يعرف بالتقييم البعدي، أي التقييم الذي يكون بعد الانتهاء من الدرس.

وعلى هذا الأساس نؤكد موقفنا الداعي إلى ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بهذا الأداء البيداغوجي والمتمثل في عمليات التقييم التربوي لدى الأساتذة، وهو الموقف الذي يتبناه أصحاب النظرية البنائية الوظيفية ومن أبرزهم "إميل دوركايم" الذي يؤكد على أهمية عمليات القياس في إعداد الكفاءات والملكات البشرية التي تسهم في بناء وتنمية وتطوير المجتمع، أي أنها آلية ضرورية لتنمية وتطوير الأفراد في المجتمع، وعليه يتوجب على المشرف التربوي متابعة أداء الأساتذة لعمليات التقييم أو القياس مع تلاميذهم لتحسين هذه المهارات لديهم. وهو أيضا موقف "تالكوتبارسونز" الذي يهتم هو الآخر بعمليات التقييم لمستوى التلاميذ من طرف الأستاذ كعمليات أساسية في العملية التعليمية التعلمية، وعليه يتوجب على المشرفين التربويين الاهتمام بتحسين أداء الأساتذة فيما يخص تلك العمليات البيداغوجية الضرورية لنجاح العملية التربوية والتعلمية ككل.

أما رواد التفاعلية الرمزية فالتقييم عندهم عمليات أساسية في شتى المواقف التفاعلية التي يجتمع فيها الأساتذة بالتلاميذ، فكل فرد يكوّن ذهنية عن الأفراد الآخرين الذين يتفاعل معهم، وبالتالي فالأستاذ والتلاميذ يكوّنون صورا ذهنية إيجابية أو سلبية عن بعضهم بعضا نتيجة عمليات التقييم الناتج أساسا عن التفاعل والتواصل الحاصل بينهم. وعليه، يكون لزاما على الأستاذ استخدام أساليب علمية وموضوعية في تقييمه لتلاميذه بعيدا عن التقييمات الذاتية، كما أنه يتوجب عليه الحرص على تقديم صورا إيجابية عنه لتلاميذه حتى تقوى علاقته بهم ويزيد تفاعلهم معه، حسب ما يؤكده "هربرت ميد".

جدول رقم (56): مساعدة المشرفين التربويين الأساتذة في القيام بعملية التقويم التربوي:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	123	58.57	غالبا	54	43.90
			أحيانا	63	51.22
			نادرا	06	04.88
			المجموع	123	100
لا	87	41.43	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

توضح بيانات الجدول رقم (56) المتعلقة بتلقي الأساتذة المساعدة من المشرفين التربويين للقيام بعملية التقويم التربوي، أن 41.43% من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أنهم لا يتلقون مساعدة من المشرفين التربويين فيما يخص عمليات التقويم التربوي، وأن 58.57% منهم يؤكدون تلقيهم للمساعدة المطلوبة.

وتوضح بيانات الجدول أيضا أن 51.22% من فئة الأساتذة الذين تلقوا دعما حول عمليات التقويم التربوي يؤكدون أن ذلك يحدث أحيانا، أما 43.90% من أساتذة نفس الفئة فيؤكدون أن ذلك يحدث غالبا، و 04.88% منهم يؤكدون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وفي واقع الأمر، يحتاج المشرفون التربويون إلى بذل مزيد من الجهد لتقديم دعم ومساعدة أكبر للأساتذة لتحسين مهارات التقويم التربوي لديهم، مما يُحسّن في أدائهم البيداغوجي والمهني، فالتقويم التربوي من العمليات البيداغوجية الهامة في المجال التعليمي، فمن خلاله يتمكن الأساتذة من تصحيح أخطاء التلاميذ وتعديل الاعوجاج الذي يمكن أن يصيب أفكارهم وقيمهم والمهارات المختلفة التي يكسبونها خلال العمليات التعليمية. فإذا كان الهدف من التقييم التربوي للتلاميذ هو الكشف عن مستوى حصول التعلم لديهم، ومعرفة مدى استيعابهم وفهمهم للأفكار المقدمة من طرف الأساتذة، ومدى اكتسابهم للمهارات والخبرات التي توفرها المادة التعليمية ومدى امتلاكهم للقيم التي تسعى المدرسة إكسابهم إياها، فإن عملية التقويم التربوي لا تقل ارتباطا بهذه الأمور كلها من عمليات التقييم السالفة الذكر، بل إن عمليتا التقييم والتقويم مرتبطتان ببعضهما البعض إلى حد التلازم. حتى أن الكثير من المشتغلين في الحقل التربوي التعليمي لا يستطيعون التفريق بينهما. فالتقويم التربوي هو العملية التي تأتي مباشرة بعد عملية التقييم، والغرض منه تصحيح الخطاء التي يمكن أن يقع فيها التلاميذ في مختلف

النواحي التي تستهدفها العملية التعليمية التعلمية فيهم، كالجانب المعرفي والاجتماعي والثقافي، والتكنولوجي، والوجداني العاطفي وغيرها من الجوانب المكونة لشخصيات التلاميذ. وعليه يمكن القول أن التقويم التربوي عملية ملازمة أيضا لعمل الأستاذ في القسم.

وفي الأخير نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين مهارات الأساتذة فيما يخص عمليات التقويم التربوي التي تعتبر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأساتذة. وهو الموقف الذي نتشاركه مع "ناضر عبد القادر" الذي توصل في دراسته إلى أن أداء الأساتذة المتربصين الذين ملتهم عينة دراسته كان متوسطا في أبعاد التكوين العام، التعلم، التقويم والدعم، مما يجعله ينادي بضرورة تدخل المشرفين التربويين لتحسين أداء الأساتذة في الواقع التعليمي لعمليات التقويم التربوي.

وكما لاحظنا في تحليل وتفسير بيانات الجدول السابق، فإن "دوركايم" يركز على عمليات التقييم أو القياس في العمليات التربوية والتعليمية، وهنا نؤكد أنه ينادي بأهمية القياس والتقويم كعمليات مترابطة مع بعضها، حيث أن التقويم عملية ضرورية لتنمية القدرات والمهارات لدى المتعلمين، وهو وسيلة لتحسين أدائهم ومستواهم التربوي والتعليمي. وبهذا نرى أنه من الضروري اهتمام المشرفين التربويين بإكساب الأساتذة مهارات التقويم التربوي الفعال، حتى يتحسن أداءهم ككل.

جدول رقم (57): استفادة الأساتذة من النصائح والتوجيهات المقدمة من طرف المشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	187	89.05	غالبا	108	57.75
			أحيانا	63	33.69
			نادرا	16	08.56
			المجموع	187	100
لا	23	10.95	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

تبين بيانات الجدول رقم (57) المتعلقة باستفادة الأساتذة من النصائح والتوجيهات المقدمة من طرف المشرفين التربويين خلال عملية تنفيذ الدروس مع التلاميذ، أن 10.95% من أفراد عينة الدراسة يؤكدون أنهم لا

يتلقون مساعدة من المشرفين التربويين لتحسين طريقة تنفيذ الدروس حيث أن النصائح والإرشادات التي يُقدّمها لهم أولئك المشرفون لا تُحسّن من مهاراتهم في تنفيذ الخطط الدرسية وتقديمها مع التلاميذ. و89.05% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة يؤكدون استفادتهم من الإشراف التربوي في تحسين مهارات تنفيذ الدروس مع التلاميذ، ونجد 57.75% من هؤلاء الأساتذة يقرّون بأن ذلك يحدث غالبا، أما 33.69% من أساتذة نفس الفئة فيقرّون بأن ذلك يحدث أحيانا، في حين نجد 08.56% منهم يقرّون أن ذلك يحدث نادرا.

ويمكننا القول هنا أن المشرفين التربويين يقومون بدورهم في تحسين مهارات تنفيذ الدروس بالنسبة للأساتذة والتي تعتبر مؤشرا من مؤشرات أدائهم البيداغوجي. فعملية تنفيذ الدروس تتطلب مهارات خاصة بها كالمرونة في الطرح والقدرة على تعديل الخطة الدرسية وتنويع الأساليب التعليمية، والتمكن من التعامل الجيد مع ما يمكن أن يحدث داخل الحصة التدريسية والذي لم يؤخذ في الحسبان خلال عملية تخطيط الدرس. فالأستاذ كثيرا ما يجد نفسه مجبرا على الخروج عن الخطة الدرسية التي جهزها مسبقا، وهنا يتوجب عليه التعامل بحكمة مع تلك المستجدات التي لم ينتبه لها خلال التخطيط للدرس أو تلك التي تطرأ فجأة من خارج المقرر الدراسي. والتعامل بكفاءة مع المواقف المستعجلة خلال الحصة التدريسية يتطلب خبرة ومهارة في التعليم، وهنا لابد من تدخل المشرفين التربويين لتنبيه الأساتذة إلى الظروف التي يمكن أن تطرأ على حصتهم مع التلاميذ وكيفية التعامل مع تلك الطوارئ من الأمور من خلال خبرتهم الطويلة في ميدان التربية والتعليم.

جدول رقم (58): تقديم الأساتذة دروسا خلال لقاءاتهم بزملائهم مع المشرفين التربويين:

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)	الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
نعم	79	37.62	غالبا	13	16.45
			أحيانا	60	75.95
			نادرا	06	07.60
			المجموع	79	100
لا	131	62.38	-	-	-
المجموع	210	100	-	-	-

لاحظنا من خلال تحليلنا وتفسيرنا لبيانات الجدول رقم (57) أهمية عملية تنفيذ الخطط الدرسية في حجرات التدريس والمهارات اللازمة لتمكين الأساتذة من القيام بتلك العملية على الوجه المطلوب الذي يُحقق أهداف الدرس المختلفة.

وفي السياق ذاته، توضح بيانات الجدول رقم (58) المتعلقة بتقديم الأساتذة دروسا خلال لقاءاتهم بزملائهم وبالمشرفين التربويين لتحسين مهارات تنفيذ الدروس لديهم، أن 37.62% فقط من الأساتذة المبحوثين سبق لهم تقديم دروس بحضور المشرف التربوي بغرض تحسين مهارات التنفيذ لديهم، ومن هذه الفئة من الأساتذة نجد 75.95% منهم يقرّون أن ذلك يحدث أحيانا، و 16.45% منهم يقرّون أن ذلك يحدث غالبا، ونجد أيضا 07.60% منهم يقرّون أن ذلك لا يحدث إلا نادرا.

وهذه النتائج الميدانية غير مرضية خصوصا حين نجد أن 62.38% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم القيام بتنفيذ درس أمام المشرفين التربويين بغرض ملاحظة أدائهم ومن ثم تقييمه وتقويمه عن طريق تقديم النصح والاستشارة وطرح بدائل السلوك الصادر عن الأستاذ، وتزويده بالخبرات اللازمة لتحسين مهاراته في عملية تنفيذ الخطط الدرسية، وكيفية التعامل مع ما يمكن أن يطرأ على الحصة مما يستوجب التغيير والتبديل الفوري لخطة الدرس –كما رأينا سابقا–.

ويأتي هذا الإجراء الضروري كتطبيق عملي لقيام المشرفين التربويين بالاهتمام بتحسين المهارات التنفيذية لدى الأساتذة والتي تعتبر مؤشرا على أدائهم البيداغوجي، بدل الاعتماد على النصائح والإرشادات المقدمة لهم عن بعد.

وعليه نُقرُّ بأن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين مهارة تنفيذ الدروس بالنسبة للأساتذة، وهذا بالرغم من أن المشرفين التربويين المبحوثين في هذه الدراسة يؤكدون أنهم يولون عناية كبيرة لتمكين الأساتذة من تنفيذ الخطط الدرسية بالكفاءة المطلوبة خاصة الأساتذة الجدد في الحقل التربوي والتعليمي. لكن ذلك يكون في شكل توجيهات وإرشادات خلال الزيارات الصفية، وهي زيارات نادرة أيضا في الميدان التعليمي وتعتبر الحصة الدراسية بمثابة بيئة اجتماعية يتعلم منها التلاميذ الكثير من السلوكات والمهارات والممارسات، حسب نظرية التعلم الاجتماعي، وعليه يتوجب على الأستاذ أن يتحكم في مهارات تنفيذ الخطة الدرسية حتى يكتسب التلاميذ السلوكات والمهارات والممارسات المستهدفة من الدرس تحديدا. وبهذا يكون قد نجح في درسه. وعليه يكون تركيز المشرف التربوي على التحسين المستمر لمهارات تنفيذ الخطط الدرسية في أداء الأساتذة، أي أن وتيرة الزيارات الصفية في الواقع التعليمي بطيئة جدا ولا ترقى إلى المستوى المطلوب، لذا يجب التركيز عليها أكثر من طرف المشرفين التربويين حتى تتحقق الغاية منها في تحقيق النمو والتطور في تلك المهارات لدى الأساتذة بشكل مستمر.

ومن خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول رقم (54)، (55)، (56)، (57)، و(58) المتعلقة بالمهارات الأدائية للأساتذة، أي مهارة التخطيط للدرس، ومهارة تنفيذ الدرس، ومهارة التقويم التربوي، ومن خلال النتائج الجزئية الخاصة بكل مؤشر من هذه المؤشرات البيداغوجية نخلص في الأخير إلى أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بهذه المهارات.

كما نستخلص من خلال تحليل وتفسير بيانات الجداول الخاصة بالأداء البيداغوجي أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا عموما من تحسين ذلك الأداء لدى الأساتذة الذين يشرفون عليهم في الواقع التعليمي بالمستوى المطلوب.

الفصل التاسع

مناقشة نتائج الدراسة

الفصل التاسع

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

أولا: نتائج الدراسة في ضوء فروضها

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربات النظرية

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

رابعا: النتيجة العامة للدراسة

خامسا: القضايا التي أثارتها الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعدما قمنا في الفصلين السابقين بتبويب البيانات الميدانية المأخوذة من الأساتذة أفراد عينة الدراسة، وتحليلها وتفسيرها انطلاقا من الأرقام المتحصل عليها وذلك في ضوء التراث النظري حول موضوع الدراسة، وبالاعتماد أيضا على المعلومات المتحصل عليها من عينة المفتشين التربويين علن طريق أداة المقابلة، نحاول في هذا الفصل استخلاص النتائج العامة للدراسة ومناقشتها في ضوء الفروض المطروحة، وفي ضوء المقاربات النظرية التي اعتمدناها كإطار فكري لهذا البحث، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي أُجريت في بيئات وأزمنة مختلفة، كما نحاول أيضا التطرق إلى أهم القضايا التي أثارتها دراستنا الحالية.

أولا: نتائج الدراسة في ضوء فروضها:

وفي هذه الخطوة نقوم باستخلاص النتائج الجزئية الخاصة بالفرضيات الإجرائية والتي تم تحليلها وتفسيرها في الفصل السابق الذي يتضمن جداول إحصائية تتعلق بالبيانات الميدانية حول مختلف المؤشرات البحثية المتعلقة بكل فرضية إجرائية على حدى والتي تندرج بدورها ضمن فرضيتين جزئيتين.

1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

وقد جاءت كما يلي:

للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي.

وقد تمت صياغة هذه الفرضية الفرعية الأولى بغرض التحقق ميدانيا من الدور الذي يلعبه الإشراف التربوي في الواقع التعليمي في تحسين المهارات المرتبطة بالأداء الاجتماعي لدى أساتذة التعليم الثانوي. وقد تمحورت حول هذه الفرضية أسئلة الاستبيان من السؤال رقم (07) إلى السؤال رقم (28).

وبناءً على تحليل وتفسير بيانات الجداول رقم (14) حتى الجدول رقم (34) والتي تضمنت البيانات الميدانية الخاصة بتلك الأسئلة، فقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- لا يهتم المشرفون التربويون بإكساب المعلمين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي بالقدر الكافي رغم أهمية ذلك في العمل التعليمي، إذ توضح بيانات الجدول رقم (14) أن نسبة 25.71% من أفراد عينة الدراسة لا يتلقون توجيهات أو إرشادات من المشرفين التربويين لصقل مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لديهم. أما الأساتذة الذين تلقوا نصائح من المشرفين التربويين بخصوص تلك المهارات فإن 56.03% منهم تلقوا ذلك خلال الندوات واللقاءات مع المشرفين التربويين فقط، ونسبة 43.96% منهم تلقوا ذلك خلال الزيارات الصفية التي قام بها المشرفون التربويون.

2- لا يقوم المشرفون التربويون بتشجيع الأساتذة بالقدر الكافي على التواصل مع تلاميذهم رغم أهمية هذا الإجراء في تحسين علاقات الأساتذة بالتلاميذ، إذ توضح بيانات الجدول رقم (15) أن نسبة 8.58% من الأساتذة المبحوثين لم يتلقوا أي تشجيع من طرف المشرفين التربويين للتواصل مع تلاميذهم من قبل، ونسبة 50% من الأساتذة الذين تلقوا تشجيعا من المشرفين من قبل بخصوص هذا المؤشر فذلك يحدث معهم أحيانا فقط، و07.30% منهم يحدث ذلك معهم نادرا.

3- لم يتلق الأساتذة المبحوثين شرحا كافيا من طرف المشرفين التربويين حول الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ، إذ لا ترقى الأرقام المتوفرة في الجدول رقم (16) المتعلقة بقيام المشرف التربوي بشرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ إلى المستوى المطلوب، وقد بينت تلك الأرقام أن 28.58% من الأساتذة المبحوثين لم يحصلوا على شرح حول الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ من المشرفين التربويين، أما الأساتذة الذين حصلوا على شرح من قبل حول تلك الأساليب من طرف المشرفين التربويين فإن 64% منهم حدث ذلك معهم أحيانا فقط، أما 05.33% منهم فحدث معهم نادرا.

4- لا يقوم المشرفون التربويون بحثّ الأساتذة على تنمية مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى تلاميذهم، فحس ما جاء في الجدول رقم (17) فإن نسبة 25.72% من الأساتذة المبحوثين لم يتم تنبيههم من قبل بضرورة تنمية تلك المهارات لدى تلاميذهم، أم الأساتذة الذين تم تنبيههم من قبل في هذا الخصوص فإن نسبة 56.41% منهم حدث معها ذلك أحيانا فقط، ونسبة 07.70% منهم حدث معهم ذلك نادرا.

5- لا يقوم المشرفون التربويون بالتواصل مع التلاميذ في القسم ليوضحوا للأساتذة كيفية القيام بذلك بالفعالية المطلوبة حسب ما توضحه بيانات الجدول رقم (18)، حيث نجد 49.53% من الأساتذة أفراد العينة لم يسبق لهم الحصول على فرصة تعلم كيفية التواصل مع التلاميذ من المشرف مباشرة في القسم. ونجد نسبة 58.49% من الأساتذة الذي حصلوا على تلك الفرصة الحية لم يحدث ذلك معهم إلا أحيانا، ونسبة 32.08% منهم لم يحصل ذلك معهم إلا نادرا.

وتبين النتائج 1، 2، 3، 4، 5 أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى أساتذة التعليم الثانوي الذين هم تحت إشرافهم في ميدان التربية والتعليم.

6- يهتم المشرفون التربويون إلى حد ما بتحسيس الأساتذة بدورهم القيادي في القسم وتنبيههم إلى أهمية هذا الدور في العملية التعليمية، فقد وضحت بيانات الجدول رقم (19) أن 90.48% من الأساتذة قد تم إرشادهم من طرف المشرفين التربويين إلى ضرورة القيام بدورهم القيادي في حجرات التدريس، ونجد نسبة 54.74% فقط من هؤلاء الأساتذة يحدث ذلك معهم غالبا في الواقع التعليمي.

7- لا ينصح المشرفون التربويون الأساتذة بالتشاور مع التلاميذ في القسم في بعض القضايا التدريسية رغم أهمية هذا الإجراء في العملية التعليمية، فتبين النتائج في الجدول رقم (20) أن 50.48% من الأساتذة لم يسبق للمشرفين التربويين أن نصحوهم بالقيام بذاك الإجراء في القسم، كما نجد نسبة 65.38% من الأساتذة الذين تم نصحهم بالتشاور مع التلاميذ في القسم حول قضايا ما يحدث معها ذلك أحيانا فقط، ونسبة 05.77% منهم يحدث ذلك معهم نادرا.

8- ينصح المشرفون التربويون الأساتذة باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة في حجرات التدريس دون استشارة التلاميذ رغم أهمية إعطاء الفرصة للتلاميذ لإبداء رأيهم في بعض القضايا خصوصا تلك المرتبطة بتدريسهم، فحسب بيانات الجدول رقم (21) هناك 54.29% من الأساتذة قد تم حثّهم من طرف المشرفين التربويين على اتخاذ القرارات بصورة فردية دون الرجوع إلى التلاميذ لأن الأستاذ يكون مسؤولا لوحده عن تلك القرارات.

9- يأمر المشرفون التربويون الأساتذة بالإصغاء إلى مشاكل تلاميذهم لمساعدتهم على حلها وتجاوزها خصوصا ما يرتبط منها بمادة التخصص لدى الأستاذ، فقد جاء في الجدول رقم (22) أن 85.71% من الأساتذة المبحوثين تلقوا أموار من المشرفين التربويين تحثّهم على ضرورة الإصغاء إلى مشاكل تلاميذهم، ونجد 50% من هؤلاء الأساتذة يحدث ذلك معهم غالبا.

10- يهتم المشرفون التربويون بالأساليب القيادية المختلفة وينصحون الأساتذة بتنويع التعامل مع التلاميذ وفق تلك الأساليب حسب ما تتطلبه المواقف التعليمية التعلمية في الأقسام حسب ما أكدته بيانات الجدول رقم (23).

وتبين النتائج 6، 7، 8، 9 و 10 المرتبطة بمؤشر القيادة الصفية أن المشرفين التربويين تمكنوا إلى حد ما من تحسين مهارات القيادة الصفية الرشيدة لدى الأساتذة.

11- يقوم المشرفون التربويون بحثّ الأساتذة على العمل وفق أسلوب التعلم التعاوني الذي يعتبر أسلوبا اجتماعيا في التعليم، إذ توضح بيانات الجدول رقم (24) أن نسبة 92.38% من الأساتذة المبحوثين قد تم دفعهم إلى العمل وفق ذاك الأسلوب مع التلاميذ في القسم من طرف المشرفين التربويين، وتوضح كذلك بيانات ذات الجدول أن 58.77% من هؤلاء الأساتذة يحدث ذلك معهم غالبا.

12- لا يهتم المشرفون التربويون بشرح كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني لتمكين الأساتذة من التطبيق الجيد لهذا الأسلوب والتحكم الجيد أيضا في مهارات وتقنيات العمل به مع التلاميذ، فحسب ما جاء في الجدول رقم (25) فإن نسبة 28.57% من الأساتذة المبحوثين لم يحصلوا على شرح مباشر من المشرفين التربويين حول كيفية العمل بذاك الأسلوب، أما الأساتذة الذين سبق لهم الحصول على شروحات حول كيفية العمل به فقد حصلوا على تلك الشروحات عن طريق النصائح والإرشادات الشفوية فقط.

13- يستوعب الأساتذة إلى حد ما كيفية العمل بأسلوب التعلم التعاوني مع التلاميذ في القسم، إذ نجد حسب الجدول رقم (26) أن نسبة 60.87% من الأساتذة المبحوثين يقومون بتقسيم العمل إلى مهمات فرعية ويوزعونها على التلاميذ، ثم يوضحون لهم أهمية ذلك العمل بالنسبة إليهم، ثم يواصلون متابعة عمل التلاميذ بالتوجيه والإرشاد وعدم التدخل إلا للضرورة أو إذا طُلب منه ذلك.

وتبين النتائج 11، 12 و 13 المتعلقة بمؤشر العمل وفق أسلوب التعلم التعاوني أن المشرفين التربويين تمكنوا إلى حد ما، من تحسين مهارات الأساتذة في العمل وفق هذا الأسلوب.

14- لا يقوم المشرفون التربويون بتنمية الأساتذة إلى أهمية الاتصال الدائم بأولياء أمور التلاميذ، وهذا ما نجد في بيانات الجدول رقم (27) حيث أن 71.43% من الأساتذة المبحوثين لم يتم تنبيههم من قبل المشرفين التربويين ليعمدوا إلى ربط اتصالات دائمة مع أولياء أمور تلاميذهم، كما نجد أن 53.57% ممن سبق لهم أن تلقوا نصائح بذلك من المشرفين التربويين يحدث ذلك معهم أحيانا فقط.

15- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر تنسيق الجهود بينهم وبين أولياء أمور تلاميذهم، إذ نجد حسب الجدول رقم (28) أن كل المبحوثين لم يسبق لهم أن حضروا اجتماعات مع المشرفين التربويين وأولياء الأمور من تنظيم المشرفين التربويين.

16- لا يقوم المشرفون التربويون بأداء دورهم في تحسين أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم خارج المدرسة والذي هو أحد مؤشرات الأداء الاجتماعي للأستاذ، وهذا حسب ما جاء في الجدول رقم (29) حيث أن 90% من الأساتذة المبحوثين لم يسبق أن تم دفعهم من قبل المشرفين التربويين للتنسيق مع أولياء الأمور بغرض المشاركة في حل مشاكل التلاميذ التي تحدث خارج المدرسة.

17- يُعتبر المشرفون التربويون مقصّرين في أداء دورهم في دفع الأساتذة إلى تبادل الاستشارات مع أولياء أمور التلاميذ لحل المشاكل التي يواجهونها مع أبنائهم داخل أقسام التدريس، إذ نجد حسب ما جاء في الجدول رقم (30) أن 79.05% لم يتلقوا نصائح تحثّهم على التشارك مع أولياء أمور تلاميذهم للتصدي لبعض المشاكل التي يتسبب فيها أبناؤهم في المدارس.

وتبين النتائج 14، 15، 16 و 17 المتعلقة بمؤشر التكامل بين دور الأستاذ وأولياء الأمور في تربية التلاميذ الذي يمثل مؤشرا على الأداء الاجتماعي للأساتذة، أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة في هذا المجال المتمثل في تحقيق وحدة الدور بين الأسرة والمدرسة.

18- يهتم المشرفون التربويون بدفع الأساتذة الزملاء إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه فيما بينهم خصوصا ذوي التخصص العلمي المشترك، وهذا ما توضحه بيانات الجدول رقم (31) حيث أن 93.81٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون بأن المشرف التربوي يقوم بحثّهم على التعاون الإيجابي لتبادل الخبرات التربوية للتعامل مع المواقف التعليمية التعلمية بكفاءة عالية. وهذا ما يتضح أكثر حين نجد أن 87.31٪ من هؤلاء الأساتذة يؤكدون أن ذلك يحدث في غالب الأوقات.

19- لا يطلب المشرفون التربويون من الأساتذة ذوي الخبرة زيارة زملائهم الآخرين لمراقبتهم وملاحظة أدائهم في القسم ليوجهوا لهم الانتقادات والنصائح التي يُمكن أن تفيدهم في عملهم التعليمي بالقدر الكافي، وهذا ما بيّنته بيانات الجدول رقم (32) حيث أن 58.57٪ فقط من المبحوثين يؤكدون أن المشرف التربوي سبق له وأن طلب من الأساتذة الآخرين زيارتهم في القسم بغرض الملاحظة الإيجابية وتوجيه الانتقادات والنصائح اللازمة، خصوصا أن 75.61٪ من الأساتذة الذين أكدّوا ذلك يقرون بأن هذا الأمر يحدث في بعض الأحيان فقط وليس في غالب الأوقات.

20- يطلب المشرفون التربويون من الأساتذة زيارة زملائهم خلال تقديمهم الدروس في حجرات التدريس لمساعدتهم على حل المشاكل التي يواجهونها في عملهم بمستوى متوسط لا يرقي إلى ما هو مطلوب في الميدان، وهذا ما تخبرنا به النسب في الجدول رقم (33) حيث أن 76.67٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أنه سبق للمشرف التربوي أن طلب منهم زيارة زملائهم في الأقسام التي يدرسونها بغرض مساعدتهم على تخطي المشاكل والصعاب التي تواجههم مع تلاميذهم، إلا أنه من بين هؤلاء الأساتذة نجد 59.63٪ فقط يؤكدون أن هذا لا يحدث إلا أحيانا فقط.

21- يقوم المشرفون التربويون بدورهم بشكل مقبول في تصوير الأساتذة الزملاء في المادة التدريسية على أنهم أصدقاء يمكنهم الوثوق في بعضهم بعضا، وعلى أنهم أشخاص يمكنهم مساعدة بعضهم بعضا في حل المشاكل التعليمية والتربوية في عملهم، وهذا ما توضحه بيانات الجدول رقم (34) حيث أن 72.79٪ من الأساتذة المبحوثين يقرّون لأن المشرف التربوي يعطيهم صورا إيجابية عن زملائهم ويصفهم بأنهم أشخاص قادرين ومستعدين لتقديم المساعدة اللازمة، كما أن 27.21٪ منهم يؤكدون أن المشرف التربوي يحثهم على أن ينظروا إلى الأساتذة الآخرين على أنهم أصدقاؤهم.

وتبين النتائج 18، 19، 20، و 21 المتعلقة بمؤشر العمل التعاوني للأساتذة أن المشرفين التربويين تمكنوا إلى حد ما من تحسين مهارات التعاون الإيجابي بين الأساتذة الزملاء، حيث أنهم يهتمون ببعض مؤشرات هذا الأداء ويُغفلون بعضها.

وتمثل هذه النتائج أهم ما تم استخلاصه بخصوص دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء الاجتماعي للأساتذة، وهي الفرضية الأولى في بحثنا هذا، والذي بينت هذه النتائج أنها لم تتحقق ميدانيا، وأن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة الاجتماعي في الواقع التعليمي إلا في بعض جزئياته.

2- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

والتي جاءت كما يلي:

للإشراف التربوي دور في تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

وجاءت هذه الفرضية بغرض التحقق الميداني من الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون في تحسين أداء الأساتذة البيداغوجي في الواقع التعليمي، والذي تمحورت حوله أسئلة الاستبيان من السؤال رقم (29) إلى السؤال رقم (52).

وقد بينت الشواهد الكمية التي تم جمعها من الميدان في الجداول رقم (35) إلى (58) المتعلقة بمؤشرات الأداء البيداغوجي لدى الأساتذة النتائج التالية:

1- يبتعد المشرفون التربويون عن المستوى المطلوب من الأداء فيما يخص مؤشر تزويد الأساتذة بالمعارف والأفكار والخبرات النفسية والسلوكية التي توفرها فروع علم النفس لاستخدامها في العملية التعليمية، فحسب ما جاء في الجدول رقم (35) فإن 48.57% من الأساتذة المبحوثين لم يحصلوا على المعارف النفسية اللازمة من المشرفين التربويين، أما الذين حصلوا على ذلك من قبل، فإن 49.07% حصل معهم ذلك أحيانا فقط، أما 09.26% منهم فذلك حصل معهم نادرا.

2- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين أداء الأساتذة في مؤشر فهم واستيعاب الأفكار والنظريات النفسية والسلوكية كمهارات جزئية تُطبق في البيئة التعليمية، حيث أن نتائج الجدول رقم (36) توضح أن 58.10% من الأساتذة المبحوثين لم يتم تزويدهم بالمعارف والأفكار التي توفرها نظريات العلوم النفسية في طابعها الإجرائي.

3- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين وتطوير أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان النفسي لديهم في العمل، إذ نجد حسب الجدول رقم (37) أن 38.10% من الأساتذة المبحوثين لم يتلقوا مساعدة من المشرفين التربويين للتمكن من العمل في جو من الراحة والهدوء والاطمئنان النفسي في أقسام التدريس، أما الفئة التي تلقت مساعدة بذلك فإن 58.46% منهم لم يحدث معهم هذا الأمر إلا أحيانا، و07.70% منهم لم يحدث ذلك معهم إلا نادرا.

4- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسيس الأساتذة بالأمان المهني بالشكل المطلوب، إذ نجد نتائج الجدول رقم (38) توضح أن 36.20% من الأساتذة المبحوثين لم يتم تحسيسهم بالأمان المهني من طرف المشرفين التربويين، ونجد 53.73% ممن سبق لهم أن تلقوا دعما من المشرفين إلا أحيانا،و04.47% منهم قد حدث معهم ذلك نادرا فقط.

5- تمكّن المشرفون التربويون إلى حد ما من خلق الدافعية في العمل لدى الأساتذة وزيادتها لديهم، إذ نجد 80.95% من الأساتذة المبحوثين، حسب ما جاء في الجدول رقم (39)، تمكنوا من زيادة دافعيتهم للعمل التعليمي بمساعدة المشرفين التربويين.

وتبين النتائج 1، 2، 3، 4، و 5 المرتبطة بمؤشر دور الإشراف التربوي في تحسين المهارات النفسية للأساتذة في العمل التعليمي، أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين الأداء النفسي للأساتذة.

6- يقوم المشرفون التربويون بدورهم في تذكير الأساتذة وتنبيههم إلى المساهمة والمشاركة في إجراء بحوث علمية بشكل مقبول إلى حد ما. فحسب الجدول رقم (40) فإن 75.24% من الأساتذة المبحوثين سبق وأن تم تنبيههم إلى أهمية المشاركة في إجراء بحوث علمية تربوية من طرف المشرفين التربويين.

7- نجح إلى حد ما المشرفون التربويون في أداء دورهم في الاهتمام بإكساب الأساتذة الأسلوب العلمي في حل المشكلات التعليمية، إذ نجد في الجدول رقم (41) أن 68.57% من الأساتذة المبحوثين تلقوا عناية واهتماما من طرف المشرفين التربويين لإكسابهم المهارات اللازمة للتمكن من حل ما يصادفهم من مشاكل في العمل بطريقة علمية سليمة.

8- لا يؤدي المشرفون التربويون دورهم في التشارك في إجراء بحوث تربوية نظرية أو ميدانية مع الأساتذة في الحقل التربوي التعليمي، فحسب ما جاء في الجدول رقم (42) المتعلق بمشاركة الأساتذة في إجراء بحوث تربوية مع المشرفين التربويين أن 80.95% من الأساتذة المبحوثين لم يسبق لهم القيام بذلك الأمر.

9- لا يُحسّن الإشراف التربوي من مهارات الأساتذة في إنجاز بحوث تربوية فردية، فقد جاء في الجدول رقم (43) المتعلق بتكليف المشرفين التربويين الأساتذة بإجراء بحوث ميدانية فردية حول المشاكل التعليمية أن 87.62% من الأساتذة المبحوثين لم يسبق وأن تم تكليفهم بإجراء بحوث من ذلك النوع من طرف المشرفين التربويين.

10- غياب دور المشرفين التربويين في دفع الأساتذة إلى القيام ببحوث ودراسات جادة في مجال التربية والتعليم لنشرها في مجلات علمية، فحسب الجدول رقم (44) المتعلق بمؤشر النشر في المجلات العلمية من طرف الأساتذة بإيعاز من المشرفين التربويين، أن 95.24% من أساتذة عينة الدراسة لم يسبق لهم النشر في مجلات علمية بإيعاز من المشرفين التربويين.

ومن خلال النتائج 7، 8، 9 و 10 المتعلقة بمؤشرات دور المشرفين التربويين في تحسين مهارات وتقنيات البحث التربوي لدى الأساتذة نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين مهارات البحث التربوي لدى الأساتذة الذي يشرفون عليهم في الميدان التعليمي.

11- يعطي المشرفون التربويون اهتمام ضعيفا بتزويد الأساتذة بنظرة كافية حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم علاقاتهم بمدراء المؤسسات التي يعملون فيها وببقية العمال الآخرين، وهذا ما توضحه النسب المتوفرة في الجدول رقم (45) حيث أن 43.81٪ فقط من الأساتذة المبحوثين يقرون أن المشرفين

التربويين قاموا بإعطائهم المعلومات والمعارف اللازمة حول مختلف القوانين والتشريعات المدرسية بالشكل الكافي. أما 56.19٪ منهم فيكدون إهمال المشرفين التربويين لدورهم في تكوين خلفية معرفية كافية لدى الأساتذة فيما يخص القوانين والتشريعات التي تُنظم عمله وعلاقته بمختلف الفاعلين في الحقل المدرسي.

12- عدم إعطاء المشرفين التربويين الاهتمام الكافي بدفع الأساتذة إلى المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية مع المدير والزملاء والإداريين في المؤسسات التربوية التي يعملون بها، وهذا نستخلصه من أرقام الجدول رقم (46) حيث أن 63.81٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون عدم قيام المشرفين التربويين بحثّهم ودفعهم إلى المشاركة في اتخاذ وصنع القرارات التربوية والتعليمية في المدارس الثانوية التي يعملون بها.

13- لا يعمل المشرفون التربويون على دفع الأساتذة إلى المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية بين التلاميذ بالمستوى المطلوب، وهذا ما يتضح من خلال النسب في الجدول رقم (47) حيث أن 64.29٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لم يسبق لهم أن حاولوا دفعهم إلى المشاركة في تنظيم المسابقات الرياضية والثقافية بين التلاميذ.

14- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين أداء الأساتذة فيما يخص النشاط في إطار المجلة المدرسية كجزء من أدائهم الإداري في المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها، وهذا ما تؤكده لنا الإحصائيات في الجدول رقم (48) حيث أن 76.67٪ من الأساتذة المبحوثين يؤكدون أن المشرفين التربويين لا يعملون على دفعهم لأن يكونوا أعضاء فاعلين في إدارة المجلات المدرسية التابعة لمؤسساتهم التربوية.

15- وتبين النتائج 11، 12، 13 و 14 المتعلقة بمؤشر الأداء الإداري للأستاذ كجزء من أدائه البيداغوجي في الحقل التربوي والتعليمي أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بهذا المؤشر البيداغوجي إلا بشكل ضعيف.

16- يؤدي المشرفون التربويون دورهم في تعريف الأساتذة بالوسائل التعليمية في مجال تخصصاتهم العلمية وكيفية استخدامها واستغلالها في تقديم الدروس، فحسب الجدول رقم (49) المتعلق بإعطاء المشرفين التربويين نظرة كافية للأساتذة حول الوسائل التعليمية نجد أن 88.57% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة قد أخذوا نظرة كافية حول تلك الوسائل بمساعدة المشرفين التربويين.

17- يتمكن المشرفون التربويون إلى حد ما من تحسين أداء الأساتذة فيما يخص مؤشر استيعاب واستخدام الجديد والمستحدث من الوسائل التعليمية في أدائهم التعليمي داخل حجرات التدريس، وهذا من خلال نتائج الجدول رقم (50) التي أقرت أن 73.33% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة قد تم تزويدهم من قبل طرف المشرفين التربويين بالمعلومات الكافية حول الوسائل التعليمية الجديدة والمستحدث في مجال تخصصهم العلمي.

18- لم يتمكن المشرفون التربويون من القيام بدورهم في تبادل الخبرات التكنولوجية مع الأساتذة بالشكل المطلوب، إذ نجد حسب الجدول رقم (51) أن 37.14% من الأساتذة المبحوثين لم يقوموا من قبل بتبادل خبرات تكنولوجية مع المشرفين التربويين في مجال التعليم.

19- لم يتمكن المشرفون التربويون من مساعدة الأساتذة في الاستفادة من الخدمات التكنولوجية الحديثة وبالتالي لم يتمكنوا من تحسين أدائهم فيما يتعلق بمؤشر الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت والبريد الإلكتروني و وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم لديهم، إذ نجد في الجدول رقم (52) أن 40.95% من أساتذة عينة الدراسة لم يتلقوا مساعدة من قبل من طرف المشرفين التربويين للاستفادة من تلك الخدمات التكنولوجية والرقمية المذكورة.

20- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين الأداء البيداغوجي للأساتذة المتعلق بمؤشر الوصول إلى موارد المعلومات المتوفرة عبر الأنترنت وحسن استخدامها في العملية التعليمية. وهذا ما نجده في الجدول رقم (53) حيث أن 57.14% من الأساتذة المبحوثين لم يتلقوا أي مساعدة في ذاك الخصوص من المشرفين التربويين.

ومن خلال النتائج 15، 16، 17، 18 و 19 المتعلقة بمؤشرات استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجية في التعليم، والتي بدورها مؤشر من مؤشرات الأداء البيداغوجي للأستاذ نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة المرتبط بمؤشرات الأداء المذكور.

21- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين قدرات ومهارات التخطيط للدروس لدى الأساتذة والتي تعتبر مؤشرا على أدائهم البيداغوجي. حيث نجد في الجدول رقم (54) أن 49.05% لم يتلقوا مساعدة من قبل من طرف المشرفين التربويين فيما يخص مؤشر إعداد خطط الدروس.

22- لا يعطي المشرفون التربويون الاهتمام الكافي لمؤشر قيام الأساتذة بعمليات التقييم التربوي، فحسب الجدول رقم (55) فإن 40.95% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم الحصول على مساعدة في الاطلاع على الأساليب والتقنيات الحديثة في مجال تقييم التلاميذ من طرف المشرفين التربويين.

23- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين مهارات الأساتذة فيما يخص عمليات التقويم التربوي التي تعتبر من مؤشرات الأداء البيداغوجي لديهم، فحسب ما جاء في الجدول رقم (56) فإن 41.43% من الأساتذة المبحوثين لم يسبق لهم الحصول على مساعدة لتحسين مهارة التقويم التربوي لديهم من طرف المشرفين التربويين.

24- يستفيد الأساتذة من نصائح وتوجيهات المشرفين التربويين في تحسين مهارة تنفيذهم للدروس والخطط الدرسية في الأقسام. فمن خلال الجدول رقم (57) نجد أن 89.05% من أفراد عينة الدراسة قد تلقوا دعما ومساندة من المشرفين التربويين لتحسين مهارات تنفيذ الدروس لديهم.

25- لم يتمكن المشرفون التربويون من تحسين مهارة تنفيذ الدروس لدى الأساتذة وها ما تُوضحه نتائج الجدول رقم (58) التي تبين أن 62.38% من الأساتذة أفراد عينة الدراسة لم يسبق لهم القيام بتنفيذ درس أمام المشرفين التربويين بغرض ملاحظة أدائهم وتقييمه وتقويمه ولتزويدهم بالخبرات اللازمة لتحسين مهاراتهم فيما يخص عملية تنفيذ الخطط الدرسية.

ومن خلال النتائج 20، 21، 22، 23 و 24 نستخلص أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة المرتبط بعمليات التخطيط، التنفيذ، والتقويم التربوي التي هي مؤشرات على أدائهم البيداغوجي.

ومن خلال النتائج المتعلقة بدور المشرفين التربويين في تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي والتي تمثل الفرضية الفرعية الثانية في هذه الدراسة، تبيّن أن هذه الفرضية لم تتحقق ميدانيا إلا في جزئيات قليلة منها.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربات النظرية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من المقاربات النظرية التي أمدّتنا بأفكار ومعلومات ومفاهيم أساسية، حيث تمت الاستعانة بها في تحقيق فهم أعمق للموضوع المدروس، كما أنها شكّلت إطارا فكريا نظريا للمشكلة البحثية التي أُجريت من أجلها الدراسة النظرية والميدانية. وفيما يلي نحاول مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء أفكار ومفاهيم ومبادئ تلك المقاربات النظرية السوسيولوجية.

1- النظرية البنائية الوظيفية:

تنظر النظرية البنائية الوظيفية إلى المجتمع على أنه بناء كلي يتكون من أبنية جزئية تتفاعل فيما بينها في إطار الأدوار والوظائف المنوطة بها. وفي هذا الإطار، وفي ضوء المفاهيم الأساسية لهذه النظرية تشكّل لدينا التصور التالي حول موضوع الدراسة:

- يُمثّل كل من الإشراف التربوي وأداء الأساتذة وحدة اجتماعية.
- الإشراف التربوي كوحدة اجتماعية يرتبط بوحدات اجتماعية أخرى منها أداء الأساتذة.
- الوظيفة هي النشاطات والأفعال التي يتفاعل عبرها المشرفون التربويون مع الأساتذة لتحسين أدائهم في الواقع التعليمي.
- الدور هو ما تم القيام به وممارسته فعليا من تلك النشاطات والأفعال الاجتماعية المطلوبة في العمليات الإشرافية.
- الإجماع الأخلاقي، أي الاتفاق حول القيم التي تحكم الممارسات والأنشطة الإشرافية بين الأساتذة والمشرفين التربويين، وهو أمر هام في تحقيق التناسق والانسجام بينهم.
- يتوجب على الإشراف التربوي الأخذ بالتغيرات الحاصلة في مجال التربية والتعليم وفي المجتمع، والعمل على دمج هذه التغيرات في المنظومة التربوية والتعليمية، لتحدث عملية تكيّف الأساتذة مع الجديد والمستحدث في مجال عملهم.
- ضرورة التركيز على أهمية الأستاذ في نجاح العمليات التعليمية.
- ضرورة التركيز على أهمية الجانب النفسي السيكولوجي في العملية التربوية.
- ضرورة التركيز على أهمية تحقيق التكامل الوظيفي بين عمل الأسرة والمدرسة.

– ضرورة التركيز على الدور القيادي للأستاذ في العمليات التعليمية التعلمية.

– ضرورة التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي بين مختلف الفاعلين في العملية التربوية والتعليمية.

ومن خلال قراءة النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة في ضوء أفكار ومفاهيم هذه النظرية نجد:

الإشراف التربوي كآلية تربوية لم يتمكن من القيام الحسن بالأدوار المطلوبة منه فيما يتعلق بتحسين أداء الأساتذة في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي، وهذا يعني أنه لم يتمكن من تأدية وظائفه بالفعالية المطلوبة. وعليه، فالأفعال والنشاطات والممارسات الصادرة عن المشرفين التربويين غير كافية لتحسين مهارات الأداء لدى الأساتذة.

ومن جهة أخرى، نجد أن الإجماع الأخلاقي لم يتحقق، أي أن المشرفين التربويين والأساتذة غير متفقين حول القيم التي تحكم الممارسات الإشرافية في الواقع التعليمي، هذا ما أكدته نتائج الدراسة الحالية التي تُبيّن أن الأساتذة غير راضين عن الإشراف التربوي الممارس في الواقع التعليمي الجزائري، الذي يُعتبر من وجهة نظرهم عمليات تفتيشية لتقييم أداء الأساتذة دون أن يكون ذو أهداف تستند إلى الاحتياجات التدريسية لديهم. وهذا الأمر يجعل العمليات الإشرافية بعيدة عن الأدوار الجديدة والمعاصرة للإشراف التربوي حيث أنه غير قادر على تحقيق تكيف الأساتذة مع الجديد والمستحدث في مجال عملهم، مثلما أشارت إليه النتائج حول الكثير من مؤشرات موضوع الدراسة كعدم تمكن المشرفين التربويين من تحسين المهارات النفس سيكولوجية للأساتذة، وعدم تمكنهم من دفع الأساتذة لإجراء البحوث التربوية، وكذلك عدم تمكنهم من تحسين المهارات التكنولوجية لاستخدام الوسائل التعليمية المستحدثة في التعليم كالحاسوب والعمليات المرتبطة به وعدم قدرته على تحقيق التكامل الوظيفي بين المدرسة والأسرة وغيرها من الأمور التي أثبتت هذه الدراسة أن الإشراف التربوي عاجز عن تحقيقها لدى الأساتذة.

وعليه، وحسب هذه المقاربة النظرية يتوجب إعادة هيكلة الإشراف التربوي في الجزائر واستحداث ممارسات إشرافية وفق آليات جديدة تُحقق الإجماع الأخلاقي حولها لدى كل من المشرفين التربويين والأساتذة حتى يتسنى للمشرفين التربويين القيام بأدوارهم على أحسن وجه، ومنها الأدوار الفنية المرتبطة بتحسين أداء الأساتذة في شتى الجوانب بما فيها الجانب الاجتماعي والجانب البيداغوجي.

2- نظرية الفعل الاجتماعي (النظرية الفيبيرية):

مقاربة "ماكس فيبر" هي مقاربة فردية تدرس سلوك الفرد في المجتمع في إطاره التفاعلي التواصلي. والسلوك الاجتماعي عنده هو كل فعالية أو حركة مقصودة يؤديها الفرد وتأخذ في الاعتبار وجود أفراد آخرين. أما الفعل فهو سلوك الفرد أو الإنسان في المجتمع، سواء كان صادرا عن إرادة حرة أو كان نتاجا لأمر خارجي. والفعال الاجتماعي هو الذي يقوم بالحدث أو السلوك. كما أن السلوك الاجتماعي عنده، يتحدد بثلاثة مقاييس هي:

- ✓ وجود شخصين أو أكثر يتفاعلان معا ويُكوّنان السلوك أو الحدث.
- ✓ وجود أدوار اجتماعية متساوية أو مختلفة يمارسها الأفراد القائمون بالسلوك.
- ✓ وجود علاقات اجتماعية تتزامن مع عملية السلوك.

وانطلاقا من أفكار ماكس فيبر تشكّل لدينا التصور التالي حول موضوع الدراسة:

– المواقف الإشرافية هي مواقف تفاعلية تواصلية بين المشرفين التربويين والأساتذة.

– وهي سلوكات اجتماعية حسب معايير السلوك الاجتماعي، حيث أنه للمشرف التربوي والأستاذ أدوار اجتماعية يُمارسونها.

– المواقف الإشرافية تتضمن علاقات اجتماعية بين المشرف التربوي والأستاذ، وهي أساس التفاعل الاجتماعي الحاصل بينهما.

– من العناصر المهمة في منظور "ماكس فيبر" السوسيولوجي مفهوم النموذج المثال. والأنماط المثالية هي نماذج مفهومية وتحليلية يُمكن استخدامها لفهم العالم، أي أنها نقطة مرجعية ثابتة. وعليه، يكون للإشراف التربوي نموذج مثالي في كل منظومة تربوية وتعليمية.

– المشرفون التربويون والأساتذة هم فاعلون اجتماعيون، من جهة يتمثلون أدوار النموذج المثالي، ومن جهة أخرى يعملون على تطوير ذلك النموذج، ويتوجب عليهم العمل في جو تسوده الديمقراطية.

– الترشيد العقلاني هو تنظيم الحياة الاجتماعية والاقتصادية انطلاقا من مبادئ الكفاءة المرتكزة إلى المعرفة التقنية. وهو قد مسّ كل مناحي الحياة بما فيها التربية والتعليم، أي أن ممارسات جديدة قد حلّت محلّ القديمة لتتماشى مع الأدوار المستحدثة لتحقيق أهداف واضحة. فعن طريق الترشيد العقلاني أصبح المشرفون التربويون يعتمدون على نتائج الأبحاث والدراسات العلمية في التعامل مع الأساتذة والتلاميذ. وعن طريقه

أيضا، أصبح المشرفون التربويون يدفعون الأساتذة إلى التطوير المستمر لممارساتهم التعليمية في ظل المعارف والأفكار التي توفرها نتائج الأبحاث العلمية.

وفي ظل نتائج الدراسة الحالية التي توصلت إلى أن الإشراف التربوي الممارس في الحقل التربوي في الجزائر لا يقوم بأدواره في تحسين أداء الأساتذة، نجد أن الممارسات الإشرافية وفق الآليات والأساليب المتبعة حاليا في الواقع التربوي الجزائري بعيدة تماما عن النموذج المثالي للإشراف التربوي الذي تصوره التربية المعاصرة، والذي من أولوياته التحسين المستمر لأداء الأساتذة في شتى جوانبه. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وفي ظل مفهوم الترشيد العقلاني نجد أن الإشراف التربوي الممارس في الجزائر وفق الأساليب والآليات والطرق الحالية غير قادر على إحداث التغيير الإيجابي في أداء الأساتذة، لذلك وجب إحداث تطورات في هذا الإشراف من حيث أساليبه وآلياته وممارساته، وكذلك من حيث الفلسفة التي تقوم عليها، وذلك بناءً على نتائج البحوث والدراسات التي تُجرى حول هذه الآلية في شتى مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية، حتى يرقى الإشراف إلى المستوى المطلوب من حيث العمل على دفع الأساتذة إلى التطوير المستمر لممارساتهم التعليمية في ظل التطورات الحاصلة في مجال التربية والتعليم ومن ثم تحسين أدائهم وتحقيق نمو مهني مستمر لديهم.

3- النظرية التفاعلية الرمزية:

تنطلق النظرية التفاعلية الرمزية من الوحدات الصغرى في المجتمع، وهي الأفراد، لدراسة الظواهر الاجتماعية. وتعتمد في تفسيرها للواقع الاجتماعي على مفهوم التفاعل ومفهوم الرمز. حيث يشير التفاعل إلى السلوكات والأفعال الصادرة عن الأفراد في إطار تمثّلهم للأدوار الاجتماعية، أما الرمز فهو يعبّر من جهة عن تلك الإشارات التي يستخدمها الأفراد للتعبير عن الأشياء والمعاني، ويشير من جهة أخرى إلى الصور الذهنية التي تتشكل لدى الأفراد عن بعضهم البعض نتيجة التفاعل الحاصل بينهم. وينوّه أصحاب هذه النظرية بدور التفاعلات في تكوين المجتمع بمؤسسات المختلفة.

وفي مجال التربية والتعليم يعتمد أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية على دراسة الوحدات الصغرى المكوّنة للنظام التربوي والتعليمي وهم الأفراد الفاعلون في ذاك النظام، حيث يتفاعل الأساتذة مع التلاميذ والمشرفين التربويين وغيرهم من المشتغلين في المؤسسات التربوية التي ينتمون إليها. ومن خلال العمليات الاتصالية التفاعلية

في الحقل التعليمي يكوّن الأفراد المشتغلين في هذا الحقل صورا ذهنية إيجابية أو سلبية عن بعضهم بعضا، والتي بدورها تُعتبر المحدّد الأساسي لقوة أو ضعف العلاقات الاجتماعية التي تربط أولئك الفاعلين ببعضهم البعض.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه النظري أيضا أن الحياة الاجتماعية عبارة عن سلسلة من الأدوار التي يقوم بها الأفراد الفاعلون في المؤسسات الاجتماعية، حيث يتصرف البشر حسب طبيعة الأدوار التي يتمثلونها. وعليه، يكون الأستاذ صاحب دور اجتماعي يتوجب عليه الالتزام بالمعايير المهنية للتعليم للقيام بذلك الدور التربوي التعليمي على أحسن وجه، والذي يظهر في شكل أداء للمهام والأنشطة التدريسية داخل الصفوف الدراسية أو خارجها. أي أنه يتوجب على الأستاذ أن يسلك السلوك المتوقع منه في المجتمع، وبالتالي يكون لزاما عليه اكتساب المهارات الضرورية للقيام بأدواره بالمستوى المطلوب منه والمرغوب من أفراد المجتمع. وهذا يتطلب تدخل المشرف التربوي باستمرار لتحسين أداء الأستاذ وفق الأدوار المنتظرة منه في المجتمع.

ولما كانت نتائج الدراسة الحالية قد أظهرت إخفاق الإشراف التربوي في الجزائر في تحسين أداء الأساتذة الاجتماعي والبيداغوجي، في أغلب مؤشرات هاذين الأدائين، فإنه انطلاقا من أفكار التفاعلية الرمزية، يمكننا القول أن التفاعل الحاصل بين المشرفين التربويين والأساتذة خلال المواقف الإشرافية لم يمكّن الأساتذة من اكتساب وامتلاك كفايات ومهارات الممارسة التعليمية الفعالة في الواقع التربوي وهذا يتطلب إعادة النظر في المعايير والقيم التي تحكم الممارسات الإشرافية التي يتصل ويتواصل ويتفاعل خلالها الأساتذة مع المشرفين التربويين للتمكن من تشكيل أرضية جديدة للإشراف التربوي تأخذ بعين الاعتبار متطلبات التربية المعاصرة، وتكون قادرة على تأهيل الأساتذة للقيام بأدوارهم في التربية والتعليم حسب ما تفرضه احتياجات المجتمع وتوقعاته من هذا القطاع الهام.

4- نظرية التعلم الاجتماعي:

تعتمد عملية التعلم حسب نظرية التعلم الاجتماعي على مدى غنى البيئة التي يوجد فيها الأفراد المتعلمين من حيث الممارسات والسلوكات والأفعال الاجتماعية التي يمكنهم ملاحظتها ومن ثم اكتسابها وممارستها. فالإنسان في المجتمع يكون في وضع المتعلم على الدوام مادام هناك أفراد فاعلون يمكنه مشاهدتهم وملاحظتهم لذلك تُركز هذه النظرية على أهمية التعلم عن طريق المحاكاة والقدوة اللذان تعتبرهما أسلوبين أساسيين في حصول التعلم من البيئة الاجتماعية التي يتواجد فيها المتعلمون، وبذلك يكون الأساتذة في وضع المتعلم للسلوكات والأفكار والمهارات التعليمية والتربوية التي يحتاجونها في تربية وتعليم التلاميذ خلال تواجدهم مع المشرفين التربويين

في المواقف الإشرافية المختلفة. كما أن الأنشطة والأفعال والسلوكات التي تتضمنها تلك المواقف الإشرافية هي المحدد لنوع التعلم الحاصل لدى الأساتذة والذي يلازمه تغير في أفكارهم وكفاياتهم ومهاراتهم وممارساتهم لمختلف العمليات التعليمية والتدريسية داخل حجرات التدريس. وبعبارة أخرى، يمكننا القول أن تحقيق النمو المهني للأستاذ وتحسين أدائه التربوي والتعليمي مرتبط بمدى تمكن المشرف التربوي من توفير العناصر والآليات التي من شأنها إحداث التغيير المطلوب في أدائه خلال المواقف الإشرافية. وعلى هذا الأساس فإننا نُرجع عدم تمكن المشرفين التربويين من القيام بأدوارهم في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في الواقع التربوي الجزائري والذي توصلت إليه الدراسة الحالية، إلى عدم توفر المواقف الإشرافية على العناصر والممارسات الضرورية لتحقيق النمو المهني لديهم وتحسين أدائهم لمختلف مؤشرات وأبعاد العملية التعليمية. وعليه، ندعو إلى إعادة النظر في نوع الإشراف التربوي الممارس في التربية والتعليم في الجزائر، وإلى إعادة بنائه على أسس معاصرة من حيث المعايير والقيم التي تحكمه، من حيث الأدوار التي يلتزم بها، ومن حيث الممارسات والأنشطة التي يتضمنها، وكذلك من حيث الأهداف التي يسعى إليها، والتي يجب أن تتضمن التحسين المستمر لأداء الأساتذة في جوانبه كلها بما فيها جانب الأداء الاجتماعي والبيداغوجي.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

تمت الاستعانة بمجموعة من الدراسات السابقة في هذا البحث، حيث استخدمت لأغراض مختلفة في إنجاز المراحل والخطوات البحثية من هذه الدراسة سواء في جانبها النظري أو الميداني. وفي هذه الخطوة، نحاول مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية في ضوء تلك الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الإشراف التربوي وأداء الأساتذة في أماكن مختلفة وفي أزمنة مختلفة أيضا عن الإطار المكاني والزمني للبحث الحالي، للتعرف على نقاط التقاطع والتقارب، وكذا نقاط التباعد بين هذه الدراسات جميعا والدراسة الحالية.

1- المنهج:

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بالاعتماد على المسح عن طريق العينة وهو المنهج المستخدم في أغلب الدراسات السابقة، حيث تم الاعتماد على هذا المنهج في دراسة "العمري علي بن مردد موسى"، دراسة "الحسين قرساس"، دراسة "ناضر عبد القادر"، فهؤلاء جميعهم يتفقون أن المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع معطيات ميداني وتحليلها وتفسيرها هو الأنسب للمواضيع المدروسة في تلك الدراسات في ظل الإشكاليات

البحثية والأطر النظرية المتبناة، وكذلك طبيعة المجتمع المدروس. أما دراسة "فريد غياط" فقد اعتمدت على منهج دراسة الحالة بوصفه منهجا يركز على الوصف الدقيق لكافة المتغيرات والعوامل، ويرى هذا الباحث أن هذا المنهج يُمكنّه من التوغل والغوص في عمق الظاهرة المدروسة.

أما دراسة "نسرين صالح محمد صلاح الدين" فقد اعتمدت على ما أسمته المنهج المختلط والذي يهدف إلى جمع بيانات كمية ونوعية من أفراد عينة الدراسة باستخدام ما يُعرف بالتصميم التفسيري.

فكل هذه الدراسات اعتمدت على أسلوب جمع البيانات الميدانية من المبحوثين أفراد العينات المدروسة ومناقشتها في ضوء التراث النظري الخاص بكل موضوع من المواضيع المتناولة في هذه الدراسات بما فيها الدراسة الحالية.

2- أدوات الدراسة:

تعددت أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة حسب الهدف والغاية من استخدامها، وحسب متطلبات المرحلة البحثية التي استخدمت فيها تلك الأدوات. وعموما، تم الاعتماد على أدوات: الملاحظة، والمقابلة، والاستبيان. فالملاحظة كانت ضرورية عند استطلاعنا لمجتمع وواقع الدراسة، أما المقابلة فكانت أداة هامة في شتى المراحل البحثية خصوصا عند جمع البيانات والمعلومات من عينة المشرفين التربويين التي كانت أداة مدعمة للأداة الرئيسية وهي الاستبيان، وهي الأداة –الاستبيان– التي تم الاعتماد عليها بشكل أساسي في جمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة التي تشكلت من أساتذة التعليم الثانوي العاملين في ثانويات ولاية جيجل. وقد تضمن الاستبيان 52 سؤالا، خُصصت ستة أسئلة منها للبيانات الشخصية للمبحوثين، أما 46 سؤالا فخُصصت لجمع البيانات والمعلومات الميدانية حول متغيرات ومؤشرات موضوع الدراسة.

والملاحظ أن أغلب الدراسات السابقة تشترك مع الدراسة الحالية في الأدوات والوسائل المستخدمة في جمع البيانات حيث كان الاستبيان الأداة الرئيسية التي اعتمدت عليها تلك الدراسات في الحصول على بيانات من المبحوثين، والتي قُسمت إلى محاور حسب ما يخدم كل موضوع بحثي، كما أن أغلب هذه الدراسات اعتمدت على أدوات مساعدة ومدعمة للأداة الرئيسية في جمع البيانات وكانت المقابلة والملاحظة أكثر تلك الأدوات استخداما لهذا الغرض.

3- النتائج:

عند استعراضنا للدراسات السابقة في الفصل الثاني من هذه الدراسة قمنا بتوضيح علاقة الدراسة الحالية بكل دراسة سابقة على حدى، كما وضحنا نقاط التقارب والتباعد بينها جميعا حيث استخلصنا التموقع الفكري للدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة المستخدمة في بحثنا هذا. واستكمالا لتلك الخطوات نواصل في هذا العنصر مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

3-1- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة الأولى:

وهي دراسة المومني خالد سليمان أحمد، والتي تحمل عنوان " الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد -من وجهة نظر المشرفين التربويين-"، وقد توصلت إلى أن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت عالية، وهذا يدل على مدى اهتمام المعلمين بالكفايات والمهارات التكنولوجية المختلفة، وهذه النتائج تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حيث اهتمام الأساتذة باكتساب المهارات اللازمة لاستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، كما أنها تتوافق معها أيضا في وجهة نظر المشرفين التربويين الذين شكلوا عينة ثانوية في هذه الدراسة من حيث الاهتمام والإقبال الكبير من طرف الأساتذة للتمكن من الممارسات الفعالة فيما يخص استخدامات الوسائل التعليمية والتكنولوجية في التعليم، إلا أن النتائج الميدانية أكدت عدم تمكّن المشرفين التربويين من تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بالمهارات التكنولوجية بالشكل المطلوب.

3-2- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة الثانية:

وهي دراسة العمري علي بن مردد موسى، والتي تحمل عنوان: " كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية ".

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة في محور قيادة الحاسب، في محور ثقافة التعليم الإلكتروني، في محور قيادة الشبكات والإنترنت، وفي محور تصميم البرمجيات والوسائط التعليمية المتعددة بدرجة متوسطة، وهي نتائج تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من حيث اقتناع المشرفين التربويين والأساتذة أنفسهم أن كفاياتهم فيما يخص التحكم في مهارات التعليم

الإلكتروني لا يرقى إلى المستوى المطلوب، وهذا ما كشفته لنا نتائج المقابلات التي أجريت مع عينة المشرفين التربويين وعينة من الأساتذة، كما أن النتائج المتحصل عليها من الأداة الرئيسية في هذه الدراسة تؤكد أيضا أن المشرفين التربويين لم يتمكنوا من تحسين أداء الأساتذة فيما يتعلق بالاستفادة من خدمات الكمبيوتر والإنترنت والبريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي لتحسين وتطوير عملية التعليم.

3-3- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة الثالثة:

وهي عبد المجيد لبيض، والمعنونة: " تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات -دراسة ميدانية بولاية قسنطينة-". وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يتصور المعلمون بأن المفتشين يستعملون كل الأساليب الإشرافية بما في ذلك المرتبطة بالمحتويات والأهداف، مما يوضح غياب الأسلوب الإشرافي الخاص بمقاربة الكفاءات.
- يتصور المعلمون بأن الوظائف التي يضطلع بها المفتشون في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات هي التكوين بدرجة أولى والمساعدة على التعامل مع الجديد البيداغوجي في المرتبة الثانية.

ورغم الاختلاف في نقاط الارتكاز بين مشكلة هذه الدراسة ومشكلة الدراسة الحالية إلى أن النتائج المتوصل إليها في كليها تدور في فلك واحد، حيث أن الدراسة الحالية تتفق مع نتائج هذه الدراسة السابقة في كون الممارسات الإشرافية في الواقع التعليمي لا تتاءم مع متطلبات الإشراف التربوي في التربية المعاصرة، لذلك لم يتمكن المشرفون التربويون، حسب نتائج الدراسة الحالية، من القيام بأدوارهم الفنية المتمثلة في تحسين أداء الأساتذة وتحقيق النمو المهني لديهم بما يخدم منظومة التربية والتعليم في الجزائر وبما يحقق أهدافها في المجتمع، بل إن دور الإشراف التربوي لازال تقليديا يقوم بمهام التفتيش والمراقبة والتقييم، وهو بذلك بعيد تماما عمّا تدعو إليه التربية المعاصرة فيما يخص أدوار المشرفين التربويين في تحسين وتطوير أداء الأساتذة بشكل مستمر أثناء الخدمة.

3-4- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة الرابعة:

وهي دراسة فريد غياطالمعنونة: "الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية". وقد ركز الباحث على طبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التعليمية الجزائرية، حيث اهتم بأنواعه، وأساليب، وأبعاده، وبالعوائق

التي تحدّ من فعاليته. وانطلاقا من هذه الإشكالات البحثية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج تمحورت حول النقاط التالية:

- الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التربوية الجزائرية لا تلاءم مع ذلك المتوفر في التراث النظري حول هذا الموضوع، لذلك فهو غير قادر على تحقيق النمو المهني للمعلمين، والنوع الممارس في الواقع التربوي الجزائري هو الإشراف التصحيحي القائم على اكتشاف أخطاء الأساتذة داخل حجرات الدرس. وهذا يتوافق تماما مع النتيجة العامة للدراسة الحالية، حيث توصلنا فيها إلى أن الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التربوية الجزائرية لا يرقى إلى المستوى المطلوب من حيث الوظيفة الفنية لذلك الإشراف والمتمثلة في تحسين وتنمية أداء الأساتذة في الحقل التربوي والتعليمي. فكما رأينا من خلال النتائج الجزئية لهذه الدراسة فإن عملية التحسين في أداء الأساتذة كانت بشكل جزئي فقط في نقاط معينة من بعض مؤشرات موضوع الدراسة، وهي أقل بكثير مما هو منتظر من الإشراف التربوي في إطار الأدوار التي تُلزمه بها التربية المعاصرة ومنها الأدوار الفنية التي تهتم بها في هذه الدراسة والمرتبطة بتحسين أداء المعلمين من طرف المشرفين التربويين.
- الأساليب الإشرافية الجماعية والفردية، كصيغة إشرافية مطبقة ميدانيا هي مجرد آليات إشرافية لم تعمل على تمكين المعلمين من إيجاد حلول عملية للمشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها. ويرى الباحث أن هذه الأساليب الإشرافية الجماعية تُستخدم لملء الفراغ دون أن تكون ذات أهداف محددة. وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث يؤكد أغلب الأساتذة المبحوثين أن المشرفين التربويين لازالوا يُفاجؤونهم في زيارات صفية على حين غرة، وغالبا ما يكون الهدف من هذه الزيارات هو عدم إعطاء الفرصة للأستاذ لإعداد نفسه أو صفه لهذه الزيارة، ولهذا يكون الارتباك والقلق من طرف الأستاذ عائقا أمام الاستغلال الأمثل لتواجد المشرف التربوي معه، وتكون الزيارة بكاملها مجرد وسيلة لتوجيه ملاحظات وانتقادات للأستاذ وتسجيل الزيارة في سجلات المشرف التربوي للدليل على نشاطه. وهذا ما يذهب إليه صاحب هذه الدراسة السابقة الذي أقرّ أن الأساليب الإشرافية الفردية مفاجئة وترتكز على الجوانب الإدارية.
- عدم تقدير المشرف التربوي لمشاعر الأساتذة وغياب التشجيع على البادرة والإبداع، وهذا يتلاءم مع النتائج المتوصل إليها في دراستنا هذه، والتي توصلت إلى أن المشرفين التربويين لا يدفعون الأساتذة إلى المشاركة في العمل الإداري في المؤسسات التربوية خاصة فيما يتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرارات التربوية، وكذلك عدم تشجيعهم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية الميدانية أو المشاركة في المجلة المدرسية،

وكذلك عدم دفعهم إلى المشاركة في تنظيم مسابقات وفعاليات ثقافية ورياضية بين التلاميذ رغم الفائدة الكبيرة لهاته الأمور في نشاط الأستاذ وتحقيقه أهدافا تربوية وتعليمية من خلال الأنشطة اللاصفية.

- تجاهل العمليات الإشرافية للبعد الاجتماعي وكذا لظروف عمل الأستاذ داخل المؤسسة حيث أن المشرف التربوي نفسه لم يتلق تكوينا نفسيا وإنسانيا، وهذه النتيجة تتلاءم مع ما تصلنا إليه في هذه الدراسة من حيث عدم قدرة المشرفين التربويين على تحسين أداء الأساتذة فيما يخص جانب الأداء الاجتماعي الذي يُشكل محور الفرضية الأولى لهذه الدراسة والتي رأينا في هذا الفصل أنها لم تتحقق ميدانيا إلا في جزئيات قليلة جدا من بعض مؤشرات الأداء الاجتماعي لأستاذ التعليم الثانوي، وهذا يتلاءم أيضا مع إقرار هذا الباحث بعدم خلق الإشراف التربوي بيئة تفاعلية تضمن للأساتذة الاستقرار النفسي والاجتماعي، وأنه أضحى عملية غير مدمجة ضمن النسق الحديث في تسيير الموارد البشرية وإدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، ذلك النسق الذي يتطلب رؤية علمية تحمل كل الأبعاد، وفي مقدمتها البعد الإنساني والاجتماعي.

3-5- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة الخامسة:

وهي دراسة الحسين قرساس التي جاءت بعنوان "فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين". وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنه توجد خصائص علمية خصائص شخصية، وخصائص تتعلق بجانب العلاقات الإنسانية، وهذه الخصائص ترهن فعالية المشرف التربوي ونجاحه في أدائه الوظيفي. وأمام النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية، والتي تقر أن المشرفين التربويين لم ينجحوا في جانب من أدائهم الوظيفي وهو جانب الأداء الفني الذي يقوم على تحسين أداء الأساتذة للممارسات التعليمية والتربوية، يمكننا القول أن هذه الخصائص التي تناولها هذا الباحث غير متوفرة بالشكل الكافي لدى المشرفين التربويين وبالتالي يتوجب إعطاء الأهمية اللازمة للخصائص الشخصية عند توظيف المشرفين التربويين وعدم التركيز على الجانب المعرفي فقط، مثلما أوصى به صاحب هذه الدراسة السابقة.

3-6- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة السادسة:

وهي دراسة ناضر عبد القادر، والتي تحمل عنوان "الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفاءات التدريس العامة، من وجهة نظر المشرفين التربويين، (أساتذة التعليم الابتدائي أنموذجا)". والتي توصلت إلى أن أداء الأساتذة المتربصين كان متوسطا في المقياس ككل، وأيضا متوسطا في الأبعاد (التكوين العام، التعلم، التقويم

والدعم) وأقل من المتوسط في مجال التخطيط. كما أن جميع المشرفين التربويين متفقين على أن أداء الأساتذة المتربصين كان بهذا الشكل المذكور.

وهذه النتائج تعتبر ذات ارتباط وتكامل وظيفي مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أن المستوى المتوسط من الأداء أو دون المتوسط من أداء الأساتذة المتربصين لمؤشرات تربوية وتعليمية معينة يتطلب عناية كبيرة من المشرفين التربويين لتحسين وتنمية أداء الأساتذة الموظفين في المدارس التربوية أثناء الخدمة على أساس أن فترة التربص غير كافية لاكتسابهم المهارات الفعالة للممارسة التعليمية والتربوية السليمة في الحقل التعليمي، وهو الأمر الذي تركز عليه الدراسة الحالية والتي توصلت إلى أن الإشراف التربوي الممارس في الواقع التعليمي الجزائري غير قادر على تحسين أداء الأساتذة بالشكل المطلوب في جانب الأداء الاجتماعي والأداء البيداغوجي وهو ما يستدعي تدخل القائمين على منظومة التربية والتعليم في الجزائر للنظر في الآليات الإشرافية الحالية والسعي لجعلها في المستوى المنتظر منها في تحسين وتنمية المهارات والممارسات التعليمية والتربوية للأساتذة.

3-7- مناقشة النتائج في ضوء الدراسة السابقة السابعة:

وهي دراسة نسرين صالح محمد صلاح الدين، والتي تحمل عنوان "تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج". والتي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين ممارسة الإشراف التربوي المدمج ككل وبين الأداء المهني ككل، كما أن كل مراحل الإشراف التربوي المدمج ترتبط أيضا إيجابيا بالأداء المهني للمعلم ككل وكذلك بجميع أبعاده. ولما كانت نتائج الدراسة الحالية سلبية إلى حد كبير فيما يخص تحسين أداء الأساتذة من طرف المشرفين التربويين وفق الآليات والأساليب الإشرافية المتبعة في الواقع التربوي الجزائري في الوقت الراهن، كان لابد من التفكير الجاد في إيجاد آليات وممارسات إشرافية جديدة لتحل محل تلك القديمة التي عجزت عن القيام بأدوارها بالفعالية المطلوبة، حسب ما توصلت إليه هذه الدراسة ودراسات سابقة جزائرية أخرى، ومن تلك الآليات المقترحة آلية الإشراف التربوي المدمج والتي تشجع عليها النتائج المتوصل إليها في دراسة الباحثة نسرين صالح محمد صلاح الدين، وعليه تنصح بإجراء بحوث ودراسات حول مدى إمكانية نجاح هذا النوع من الإشراف التربوي في الجزائر للتمكن من اتخاذ القرار الملائم بخصوص تبني هذا النوع الإشرافي أم لا.

رابعا: النتيجة العامة للدراسة:

في هذا العنصر، نقوم باستخلاص النتيجة العامة للدراسة بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها بخصوص الفرضيات الجزئية وفرضياتها الإجرائية والتي تم اختبارها ميدانيا. وقد جاءت النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى كما يلي:

- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي هو دور جزئي لا يرقى إلى المستوى المطلوب.
- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات القيادة الصفية لأساتذة التعليم الثانوي هو دور ضعيف ودون المستوى المتوقع.
- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات العمل بأسلوب التعلم التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي هو ذو مستوى مقبول إلى حد ما.
- لا يؤدي الإشراف التربوي دورا في تحسين مهارات تحقيق التكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة في عمل أساتذة التعليم الثانوي.
- يؤدي الإشراف التربوي دورا في تحسين بعض المهارات المرتبطة ببعض جزئيات العمل التعاوني لأساتذة التعليم الثانوي.

هذه النتائج المتعلقة بالفرضيات الإجرائية للفرضية الجزئية الأولى تبيّن أن الإشراف التربوي لا يؤدي إلى تحسين الأداء الاجتماعي لأساتذة التعليم الثانوي ما عدا بعض الجزئيات المرتبطة ببعض مؤشرات هذا الجانب من الأداء.

أما النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية فقد جاءت كما يلي:

- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات الأداء النفس سيكولوجي لأساتذة التعليم الثانوي هو دور ضعيف جدا وبعيد تماما عن المستوى المطلوب.
- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات البحث العلمي التربوي لأساتذة التعليم الثانوي هو دور ذو مستوى متدني لا يُحقق الغرض المنشود.

- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين مهارات العمل الإداري التربوي لأساتذة التعليم الثانوي هو دور محدود جدا وغير كافي.
- يؤدي الإشراف التربوي دورا في تحسين بعض المهارات المتعلقة ببعض جزئيات مؤشر استخدام الوسائل التكنولوجية والتعليمية لأساتذة التعليم الثانوي، وهو دور غير كافي مقارنة بما هو مطلوب في الميدان التعليمي.
- الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين المهارات الأدائية (مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقييم والتقويم) لأساتذة التعليم الثانوي هو دور ضعيف ودون المستوى المطلوب.

وتبيّن هذه النتائج المتعلقة بالفرضيات الإجرائية للفرضية الجزئية الثانية أن الإشراف التربوي لا يؤدي إلى تحسين الأداء البيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي إلا فيما يتعلق ببعض الجزئيات المرتبطة ببعض مؤشرات هذا الجانب من الأداء.

وبناءً على هذه النتائج الجزئية نستخلص أن الإشراف التربوي غير مُتمكّن من تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي إلا في بعض الجزئيات المرتبطة ببعض مؤشرات هاذين الجانبين من الأداء، أي أن الفرضية العامة للدراسة لم تتحقق إلا بشكل جزئي فقط، حيث أن الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي هو دور ضعيف ودون المستوى المطلوب.

خامسا: القضايا التي أثارتها الدراسة:

على امتداد سنوات أكاديمية، انصبّ اهتمامنا على موضوع الإشراف التربوي والدور المنوط به في تحسين أداء الأساتذة المشتغلين في المدارس الثانوية، وذلك في إطار إنجاز هذا البحث العلمي السوسيولوجي الذي يُركّز على جانب مهم من الوظائف والأدوار التي يتعين على المشرفين التربويين القيام بها، وهو الدور الفني الذي يرتبط أساسا بتحسين أداء الأساتذة من حيث أنها مهارات وممارسات تظهر في الواقع التعليمي خلال المواقف التعليمية. وقد توصلنا أخيرا إلى نتيجة عامة تُظهر مدى القصور والضعف الذي يتّصف به الدور الفني للمشرفين التربويين في الواقع المدروس، والذي يعبّر عن حال الظاهرة المدروسة في الواقع التربوي الجزائري. هذا الدور الذي تُلزمه به التربية المعاصرة والتي تنظر إليه –أي الإشراف التربوي– على أنه آلية تربوية تقع أداء الأساتذة في المقام الأول من بين كل اهتماماتها وأولوياتها.

ومن خلال البحث والتقصي المستمر في موضوع الدراسة بمؤشراته المختلفة في الجانبين النظري والميداني، صادفنا الكثير من القضايا التي استرعت انتباهنا، وشدتنا إلى التطرق إليها، رغم أنها لا تدخل في صلب الأهداف المسطرة لهذا البحث. وذلك لكونها قضايا هامة تمس الإشراف التربوي الذي تعتمد عليه المنظومة التربوية الجزائرية في تحقيق أهداف كثيرة ترتبط بمختلف مدخلات المنظومة التربوية والتعليمية بما فيها الأساتذة الذين يمثلون المنسق الحقيقي بين كل المدخلات في العمليات التعليمية، بل إنهم يشكلون نقطة الالتقاء لتلك المدخلات. ومن وجهة نظرنا، فهذه القضايا تحتاج إلى اهتمام من طرف الباحثين في مختلف فروع علوم التربية بما فيها علم الاجتماع التربية، للتدقيق أكثر في تلك القضايا وتناولها في إطار علمي للكشف عن واقعها الفعلي، ومدى الجدوى المتحصل عليها منها مقارنة مع الأدوار والوظائف التي صُممت من أجلها حسب منظور المنظومة التربوية الجزائرية وكذلك حسب منظور التربية المعاصرة، وكذلك أن الكثير من القضايا التربوية الهامة قد عرفت تطورات كثيرة عبر مراحل مختلفة من تاريخها إلا أنها لم تتطور بالوتيرة ذاتها في منظومة التربية والتعليم في الجزائر. وهذا ما توصلنا إليه من خلال الدراسة الحالية التي تُظهر التفاوت الكبير بين التطور الذي عرفه الإشراف التربوي والتراث التربوي السوسيولوجي والجمود الذي يعتري هذه الآلية في الجزائر. حيث أن نتائج هذه الدراسة تُثبت عدم مسايرة الإشراف التربوي الممارس في الجزائر لتلك الأنواع التي تدعو إليها التربية المعاصرة، وهي النتيجة التي تتشاركها مع كل من دراسة "فريد غياط" التي اهتمت بطبيعة الإشراف التربوي الممارس في المؤسسة التربوية الجزائرية، ومع دراسة "عبد المجيد لبيض" التي اهتمت بتصورات المعلمين لوظائف الإشراف التربوي الممارس في المدارس الجزائرية. وعليه، نتطرق في هذا المقام إلى أهم القضايا التي تثيرها الدراسة الحالية والإشكالات التي يمكن أن تنطلق منها دراسات وبحوث علمية أخرى للكشف عن الإشراف التربوي وأداء الأساتذة في الميدان التربوي التعليمي في الجزائر، ومن ثم التمكن من التعامل الرشيد مع هذه القضايا والتمكن أيضا من إرساء قواعد علمية صلبة لتحقيق التطور الإيجابي المنشود في كل ما يتعلق بها من آليات وممارسات. ومن تلك التساؤلات نذكر ما يلي:

- هل الأسس والقواعد التي يقوم عليها الإشراف التربوي في الجزائر هي العوامل الأساسية لتخلفه عن الركب العالمي؟
- هل الممارسات الإشرافية في الواقع التربوي الجزائري تتماشى مع المعايير والقيم التي وضعتها الجزائر لهذه الآلية التربوية؟
- ما هي السبل والآليات الكفيلة بتطوير الإشراف التربوي في الجزائر في ظل معايير الجودة الشاملة التي تقرّها التربية المعاصرة؟

- هل يتحمل المشرفون التربويون وحدهم مسؤولية عدم التمكن من تحسين أداء الأساتذة في الواقع التعليمي الجزائري؟
- إلى أي مدى يُمكن للإشراف التربوي المدمج أن يُحقق الأهداف التربوية العامة والخاصة التي عجز عن تحقيقها الإشراف التربوي الممارس حاليا في الجزائر؟

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل التاسع والأخير من هذا البحث السوسيوتربوي نتائج الدراسة، حيث قدّمنا تلخيصا حول النتائج الجزئية المرتبطة بمؤشرات كل فرضية أين تمت مناقشة هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء الفرضيات الإجرائية المتعلقة بالفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، والتي تم في ضوئها صياغة النتيجة العامة للدراسة والتي أوضحت عدم تمكن الإشراف التربوي من القيام بأدواره في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي إلا في جزئيات قليلة من مجموع الأداءات المرتبطة بهاذين الجانبين. بعدها قمنا بمناقشة نتائج الدراسة في ضوء المقاربات النظرية السوسيولوجية التي شكّلت الإطار الفكري لهذه الدراسة، كما قمنا أيضا بمناقشة هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي تُمثّل جزء من التراث الإمبيريقي لموضوع الدراسة الحالية، وفي الأخير تطرقنا إلى بعض القضايا والإشكاليات البحثية التي أثارتها هذه الدراسة.

الخاتمة:

تضع النظم التربوية والتعليمية ثقتها في الإشراف التربوي لتحقيق أغراض وأهداف تربوية وتعليمية جمّة تمس مختلف مدخلات التربية والتعليم في المجتمع. ومن تلك الأهداف ما يرتبط بتحسين أداء المعلمين أو الأساتذة في شتى جوانب وأبعاد العملية التعليمية التعلمية، هذه العملية التي تذوب فيها وتمتزج كل المدخلات التربوية لتحقيق التعلم بالفعالية المطلوبة لدى التلاميذ والذين يمثلون محور اهتمام التربية المعاصرة.

وتعتمد منظومة التربية والتعليم في الجزائر على الإشراف التربوي في تحقيق النمو المهني للأستاذ والذي يكون عبر التحسين المستمر في أدائه. لكن التمكن من القيام بهذا الدور من طرف المشرفين التربويين وفق المعايير المطلوبة ليس بالأمر الذي يتفق حوله الباحثون الجزائريون في مجالات العلوم الاجتماعية، حسب ما اطلعنا عليه في عديد من الدراسات السابقة التي اهتمت بالإشراف التربوي في الجزائر. وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية التي تمحورت حول دور الإشراف التربوي في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي لتؤكد هي الأخرى الضعف والقصور الذي يتّسم به الإشراف التربوي فيما يخص هذا الدور الفني. إذ بينت النتائج المتوصل إليها عدم تمكن المشرفين التربويين من تحسين الأداءات التي تشكل كلا من البعد الاجتماعي والبعد البيداغوجي لأداء الأساتذة في المدارس الثانوية، ماعدا تسجيل بعض الاستثناءات التي تحققت في جزئيات قليلة من بعض مؤشرات هذين البعدين.

ومن هذا كله، يتضح لنا عدم اكتمال نضج الإشراف التربوي في الجزائر، بل إنه بعيد عن النموذج المثالي الذي ترسمه التربية المعاصرة من حيث قدرته على القيام بالأدوار المختلفة المنوطة به في ظل معايير الجودة الشاملة في التربية والتعليم، والتي أصبحت النظم التربوية تسعى جاهدة للاتصاف بها والعمل وفقها. وأمام هذه الوضعية غير المرضية لواقع الإشراف التربوي في الجزائر فإننا ندعو إلى إجراء المزيد من البحوث التي تتناول الإشراف التربوي في جزئياته المختلفة للتمكن من وضع تشخيص دقيق حول هذه الآلية التربوية. فالتشخيص بطريقة علمية هو الأساس الذي يجب أن تنطلق منه أي محاولة لإدخال تعديلات أو تغييرات في بينة الإشراف التربوي بنمطه الممارس حاليا في الجزائر والذي أثبتت دراسات عديدة تخلّفه وابتعاده عن المراد منه في الحقل التربوي والتعليمي. وفي إطار هذا التعديل والتغيير الضروري لتطوير الإشراف التربوي فإننا ندعو إلى ضرورة الاهتمام أكثر بالجنبين الاجتماعي والبيداغوجي في أداء الأساتذة عند تحديد الأدوار الجديدة للمشرفين التربويين. وذلك أننا سجلنا عدم انتباه المشرفين التربويين إلى بعض مؤشرات تلك الأداءات بشكل كلي مثل مؤشر مهارات الأستاذ لتحقيق وحدة الدور والتكامل الوظيفي بين الأسرة والمدرسة، والذي برّره المشرفون التربويون بأنه لا يندرج ضمن المهام والمسؤوليات التي يتحملها أستاذ التعليم الثانوي. وهذا أيضا يدفعنا إلى التنبيه إلى

ضرورة إدراج مهام تربوية للأستاذ حسب متطلبات التربية المعاصرة وحسب احتياجات المجتمع الجزائري الذي يعوّل على منظومته التربوية في إعداد العناصر البشرية المؤهلة لتحقيق نهضة الأمة والتي لا تكون إلا بالتكوين والإعداد والتدريب الجيد لأبناء المجتمع الذي يجعلهم أفراد مؤهلين لتولي المناصب والمراكز الاجتماعية، وشغل الوظائف المهنية، وممارسة أدوارهم في المجتمع على أكل وجه. وهذا أيضا يتطلب تحميل المشرفين التربويين مسؤولية متابعة تأهيل الأساتذة ليتمكنوا من القيام بأدوارهم التربوية والتعليمية الجديدة منها والتقليدية على أحسن وجه.

كما أننا نشدّد على ضرورة إعداد وتدريب المشرفين التربويين وفق ما يُمكّنهم من اكتساب المهارات والكفايات اللازمة لممارسة أدوارهم بالكفاءة وبالفعالية اللازمة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1. الكتب:

1) إبراهيم بويحياوي: كيفية إنجاز مذكرات ورسائل الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2014.

2) إبراهيم عبد الله ناصر: علم الاجتماع التربوي، دار وائل، عمان، ط1، 2011.

3) إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن: الأصول الإدارية للتربية، دار الشروق، جدة، ط1، 1982.

4) إبراهيم محمد صالح: الإدارة والإشراف التربوي دراسة تربوية، دار المستقبل، عمان، ط1، 2011.

5) إحسان محمد الحسن: النظريات الاجتماعية المتقدمة، دار وائل، عمان، ط2، 2010.

6) أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

7) أحمد جميل عايش: تطبيقات الإشراف التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.

8) أحمد صقر عاشور: إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1979.

9) أنتوني غدنز: علم الاجتماع، ترجمة فايز الصُّياغ، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2005.

10) إيان كريب: النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، الكويت، 1999.

11) بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني: منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، 2004.

12) بواب رضوان: النظرية السوسيولوجية في التربية، البدر الساطع، الجزائر، ط1، 2021.

13) جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.

14) جان بيار دوران، روبير فايل: علم الاجتماع المعاصر، ترجمة: طواهري ميلود، ابن النديم للنشرو التوزيع، الجزائر، ط1، 2012.

15) جميل حمداوي: نظريات علم الاجتماع، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.

16) جودت عزت عبد الهادي: الإشراف التربوي –مفاهيمه وأساليبه–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

17) جودت عزت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة، عمان، ط1، 2001.

18) حسن حسين البيلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006.

19) حسن شحاتة: تطوير التعليم في الوطن العربي، بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.

20) حسن محسن زيتون: مهارات التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000.

21) رابح تركي: أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط2، الجزائر، 1992.

22) رابح كعباش: الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، الجزائر، 2007.

23) راوية حسن: إدارة الموارد البشرية رؤية مستقبلية، الدار الجامعية الإبراهيمية، الإسكندرية، ط1، 2001.

24) روبرت رتشي: التخطيط للتدريس، ترجمة محمد أمين الفقي وآخرون، دار المريخ، الرياض، 1982.

25) سعيد سبعون: الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة، الجزائر، ط2، 2012.

26) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.

27) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.

28) السيد سلامة الخميسي: التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء، الإسكندرية، 2000.

29) طلعت إبراهيم لطفي: أساليب وأدوات البحث الاجتماعي في رشيد زرواتي: تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3، 2008.

30) عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمة، الجزء الأول، الفصل29، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دون تاريخ.

31) عبد الغني عبود: التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1992.

32) عبد الله محمد عبد الرحمن: علم الاجتماع –النشأة والتطور–، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2005.

33) علي راشد: شخصية المعلم وأداؤه، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

34) علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، 2006.

35) غريب سيد أحمد وآخرون: المدخل إلى علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

36) غني ناصر حسين القريشي: المداخل النظرية لعم الاجتماع، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2015.

37) غي بالما: مناهج التربية، ترجمة: جوزيف عبود كلية، منشورات عويدات، بيروت، 1970.

38) فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002.

39) فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، دار البعث، قسنطينة، 1999.

40) كمال الدسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، 1974.

41) مجدي إبراهيم عزيز ومحمد عبد الحليم حسب الله: التفاعل الصفي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002.

42) مجدي المهدي: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

43) محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: المعلم إعداده ومكانته وأدواره، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002.

44) محمد بن يحي زكريا: المدخل بالكفايات، الملتقى التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2004/2003.

45) محمد حسنين العجمي: القيادة التربوية، دار الجامعة الجديدة، الأزاريطة، 2008.

46) محمد حمدان زياد: التربية العملية الميدانية في فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر: مرجع سبق ذكره

47) محمد رفعت رمضان و زملائه: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.

48) محمد سعيد سلطان: السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2002.

49) محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: نظريات في التربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011.

50) محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، الدلتا للطباعة، طنطا، ط2، 2003.

51) محمد عطية الأبراشي: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

52) محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

53) محمود قمبر وآخرون: التربية وترقية المجتمع، دار الحكمة، الدوحة، 1989.

54) محي الدين توق وعبد الرحمان عدس: أساسيات علم النفس التربوي، دارجون وابلي وأبنائه، نيويورك، 1984.

55) مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة، الجزائر، ط1، 2003.

56) مصطفى زايد: التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986.

57) معن خليل العمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، ط2، 2004.

58) موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، 2004.

59) ناصر الدين زبدي: سيكولوجية المدرس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

60) نبيل حميدشة: المعلم ومهنة التعليم، سلسلة الدراسات الاجتماعية، جامعة سكيكدة، 2007.

61) هاني عبد الرحمن صالح الطويل: الإدارة التعليمية (مفاهيم وآفاق)، دار وائل للطباعة، الأردن، بدون تاريخ.

62) هشام يعقوب مريزيق: النظرية والتطبيق في الإشراف التربوي، دار الراية، عمان، ط1، 2008.

63) وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط1، 2003.

64) يعقوب أحمد الشراح: التربية وأزمة التنمية البشرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2002.
65) يوسف قطامي: سيكولوجية التدريس، دار الشروق، عمان، 2001.

2. المعاجم

1) ابن منظور: لسان العرب المحيط، المجلد 3، دار الجيل، بيروت، 1988.
2) أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرّفة، عالم الكتب، القاهرة، 2003.
3) أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1993.
4) جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2005.
5) حسن شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.
6) محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.
7) معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004.

3. المجلات والبحوث:

1) الحسين قرساس: فاعلية الأداء الوظيفي للمشرف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد 44، ديسمبر 2015.
2) رابح تركي: وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية، الثقافة، العدد 63، السنة 19، رجب شعبان 1401هـ، ماي يونيو 1981م.
3) قرساس حسين: دور مفتش التربية في تنمية الأداء الوظيفي للمعلم: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 53، جامعة المسيلة، الجزائر، 2019.
4) المبروك عثمان أحمد وزملاؤه: طرق التدريس وفق المناهج الحديثة، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس،ط2، 1990.
5) محمد صديق حمادة: الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثرة فيه، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد21، 1987.
6) المومني خالد سليمان أحمد: الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة علوم إنسانية، العدد 36ن، السنة الخامسة، 2008.

7) ناضر عبد القادر: الأداء التدريسي للأساتذة المتربصين في ضوء كفاءات التدريس العامة، من وجهة نظر المشرفين التربويين –(أساتذة التعليم الابتدائي أنموذجا)– دراسة ميدانية بولاية مستغانم، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2170-1121: ISSN-12(02)2020.

8) نسرين صالح محمد صلاح الدين: تحسين الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء الإشراف التربوي المدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد21، سبتمبر 2020.

4. المذكرات والرسائل الجامعية:

1) عبد المجيد لبيض: تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات –دراسة ميدانية بولاية قسنطينة–، أطروحة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2009/2008.

2) العمري علي بن مردد موسى: كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخواة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009.

3) فريد غياط: الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية –دراسة ميدانية بثانوية بلخير قالمة–، رسالة ماجستير غير منشورة، شعبة إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية، جامعة باجي مختار– عنابة–، الجزائر، 2011/2010.

5. المنشورات:

1) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، أكتوبر 2012.

2) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، النشرة الرسمية للتربية، أمر مؤرخ في 16 أفريل 1976 (المواد33، 34، 35، 36، 37، 38) عدد خاص بدون تاريخ.

3) الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، مجموعة الوثائق التطبيقية لإعادة هيكلة التعليم الثانوي: المنشور رقم1533/م.ت/م.د بتاريخ1992/03/11 المتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

1. Livres :

- IDA BERGER : les instituteurs d'une génération à l'autre, PUF, France, 1ere edition, 1979.

2. Revues :

1) SangeetaKalita : Theoretical Perspectives of Educational Supervision, International Journal of Advanced Educational Research, Volume 2, Issues 5, September 2017.
2) Christopher Winship and Michael Mandel : Roles and Positions: A Critique and Extension of the Blockmodeling Approach, Sociological Methodology, vol.14, 1983-1984.

3. Sites électroniques :

- https://catalogimages.wiley.com

قائمة الملاحق

ضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة:

I) البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: ..... سنة

3- الحالة المدنية: أعزب ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل(ة) ☐

4- مادة التخصص (التدريس):.....

5- الشهادة التي أهلتك للالتحاق بسلك التعليم: .....

6- الأقدمية في العمل: .....

II) الأداء الاجتماعي:

7- هل يُركّز المفتش على إكسابك مهارات التواصل الاجتماعي؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك:

- خلال الندوات واللقاءات التي تجمعك معه؟ ☐
- خلال زيارته لك في حجرة التدريس؟ ☐
- في مناسبات أخرى تذكر .....

8- هل يشجعك المفتش على التواصل مع تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

9- هل يقوم المفتش بشرح الأساليب الفعالة في التواصل مع التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

10- هل يقوم المفتش بحثّك على تنمية مهارات التواصل والاتصال الاجتماعي لدى تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

11- هل سبق للمفتش أن تواصل مع تلاميذك خلال زيارته لك في قسمك ليُبيّن لك كيفية التواصل الفعال معهم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

12- هل يحُثُّك المفتش على تكوين علاقات اجتماعية مع تلاميذك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، مع أي فئة من التلاميذ:

المتفوقون ☐ متوسطي المستوى ☐ ذوو المستوى الضعيف ☐ كل التلاميذ ☐

في جميع الحالات يُسأل لماذا؟

.....

.....

13- هل يُحسِّسك المفتش بدورك كقائد للتلاميذ في القسم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

14- هل ينصحك المفتش بالتشاور مع تلاميذك في بعض القضايا التدريسية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

15- هل ينصحك المفتش باتخاذ القرار الذي تراه ملائما في القسم دون استشارة التلاميذ لأنك تتحمل نتيجة تلك القرارات؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

16-هل يأمرك المفتش بالإصغاء إلى المشاكل التي تصادف التلاميذ في مادتك لتساعدهم على تجاوز تلك المشاكل؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

17- ما هي الأساليب التي يطلب منك المفتش أن تعامل بها تلاميذك في القسم؟

- التعامل بصرامة مع التلاميذ والسيطرة التامة على ما يجري داخل القسم لأنك المسؤول عنهم. ☐
- تجاهل بعض السلوكات التي يقوم بها التلاميذ والتي يُمكن أن تُحدِثَ مشكلة بينك وبينهم. ☐
- اللجوء إلى التوبيخ والعقاب للتحكم الجيد في سلوكات التلاميذ التلاميذ داخل القسم. ☐
- التعامل بهدوء وبصبر مهما كانت سلوكات التلاميذ في القسم، ومحاولة تصحيح أخطائهم السلوكية. ☐

في جميع الحالات يُسأل لماذا؟

.....

.....

18- هل يدفعك المفتش إلى العمل بأسلوب التعلم التعاوني (المجموعات البيداغوجية) مع التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

19- هل سبق وأن شرح لك المفتش كيفية العمل وفق أسلوب المجموعات البيداغوجية مع التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل كان بـ:

- تقديمه لدرس ما وفق أسلوب المجموعات البيداغوجية خلال الندوات أو الأيام الدراسية التي يجتمع فيها بالأساتذة الذين يشرف عليهم؟
- توضيحه لك كيفية العمل بهذا الأسلوب خلال قيامه بزيارة صفية إلى قسمك؟ ☐
- تقديم نصائح وإرشادات شفوية حول كيفية العمل بهذا الأسلوب فقط؟ ☐

أخرى تذكر:

.....

20- خلال قيامك بالتدريس بأسلوب المجموعات البيداغوجية، وبعد أن تقسم العمل إلى مهمات فرعية توزعها على التلاميذ، وتوضح لهم أهمية ذلك العمل بالنسبة إليهم، فهل تقوم بعد ذلك بـ:

- متابعة عمل التلاميذ ومشاركتهم في أداء المهمات الموكلة إليهم؟ ☐
- متابعة عمل التلاميذ بالتوجيه والإرشاد وعدم التدخل إلا للضرورة أو إذا طُلِبَ منك ذلك؟ ☐
- ترك التلاميذ ينجزون مهماتهم دون تدخل منك؟ ☐

أخرى تذكر:

.....

21- هل ينبّهُك المفتش إلى أهمية أن تكون على اتصال دائم بأولياء أمور التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

22- هل سبق للمفتش أن قام بعقد اجتماع مع الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ للتنسيق فيما بينهم؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

23- هل سبق للمفتش أن طلب منك مشاركة أولياء أمور التلاميذ في حل مشاكل أبنائهم التي تحدث خارج المؤسسة التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

24- هل ينصحك المفتش باستشارة أولياء أمور التلاميذ لحل بعض المشاكل التي تواجهها مع أبنائهم داخل القسم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

25- هل يدفعك المفتش إلى تبادل الخبرات والمعلومات حول التعليم وقضاياه مع زملائك الأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

26- هل يطلب المفتش من زملائك ذوي الخبرة مراقبتك وملاحظة أدائك في القسم ليُوجّهوا لك الانتقادات والنصائح التي يمكن أن تفيدك في عملك التعليمي؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

27- هل يطلب منك المفتش زيارة زملائك خلال تقديمهم للدروس مع تلاميذهم لتُساعدهم على حل بعض المشاكل التي يواجهونها في عملهم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

28- كيف يُصوّر لك المفتش زملائك في المادة التدريسية؟

- يُصوّرهم على أنهم أصدقاء، ويجب عليك الوثوق بهم. ☐
- يُصوّرهم على أنهم منافسون لك، ويجب عليك أن تتفوق عليهم. ☐
- يُصوّرهم على أنهم أشخاص يُمكِنُهم مساعدتك لحل المشاكل التعليمية. ☐
- يُصوّرهم على أنهم خصوم لك، يجب أن لا تكشف عيوبك في التدريس أمامهم. ☐

أخرى تذكر:

.....

III) الأداء البيداغوجي:

29- خلال اللقاءات التي تجمع بالمفتش، هل يقوم بإطلاعك على النظريات النفسية والسلوكية التي تفيدك في فهم التلاميذ والتعامل الرشيد معهم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

30- هل يقوم المفتش بتوضيح كيفية استخدام أفكار ونظريات العلوم النفسية والسلوكية في الواقع التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

31- هل يساعدك المفتش في تحقيق الراحة النفسية والاطمئنان في العمل التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

32- هل يقوم المفتش بتحسيسك بالأمان في مهنة التعليم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

33- هل يستطيع المفتش زيادة دافعيتك للعمل التعليمي؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

34- هل يُذكِّرك المفتش بدورك كباحث تربوي؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

35- هل يهتم المفتش بإكسابك السلوب العلمي في حل المشاكل التعليمية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

36- هل تُشارك في إجراء بحوث تربوية مع المفتش؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، ما نوع تلك البحوث؟: بحوث ميدانية ☐ بحوث نظرية ☐

37- هل سبق وأن كلفك المفتش بإجراء بحث ميداني بمفردك، حول مشكلة تعليمية ما؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

38- هل سبق لك النشر في مجلات علمية وتربوية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل كان ذلك:

- بمبادرة فردية منك؟ ☐
- بمبادرة من زملائك الأساتذة؟ ☐
- بطلب من المفتش؟ ☐

39- هل يعطيك المفتش نظرة كافية حول القوانين والتشريعات المدرسية التي تنظم علاقتك بمدير المؤسسة التي تعمل فيها وبقية العمال الآخرين؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

40- هل يدفعك المفتش إلى المشاركة في صنع القرارات التربوية والتعليمية مع المدير والزملاء والإداريين في المؤسسة التي تعمل بها؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

41- هل يدفعك المفتش إلى المشاركة في تنظيم مسابقات ثقافية أو رياضية بين التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

42- هل يدفعك المفتش لأن تكون عضوا في إدارة المجلة المدرسية؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

43- هل يعطيك المفتش نظرة كافية على الوسائل التعليمية التي يمكنك الاستعانة بها في تقديم الدروس للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

44- هل يجعلك المفتش على دراية كافية بالوسائل التعليمية الجديدة والمستحدثة في مجال تخصصك التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

45- هل يقوم المفتش بتبادل الخبرات التكنولوجية في مجال التعليم مع الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

46- هل يساعدك المفتش على الاستفادة من خدمات الكمبيوتر والأنترنت والبريد الإلكتروني و وسائل التواصل الاجتماعي في تحسين عملية التعليم لديك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

47- هل يساعدك المفتش في الوصول إلى موارد المعلومات وفرص التعلم المتاحة عبر الأنترنت، لتستفيد منها، ولترشد تلاميذك للاستفادة منها كذلك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

48- هل يساعدك المشرف في إعداد خطط الدروس (الخطة اليومية-الخطة الفصلية-الخطة السنوية)؟ ☐

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

49- هل يُطلعك المشرف على الأساليب الحديثة في تقييم التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

50- هل يساعدك المفتش في القيام بعملية التقويم التربوي؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

51- هل ترى أن النصائح والتوجيهات التي يُقدّمها المشرف خلال زيارته لك في قسمك بعد تقديمك للدروس مع التلاميذ تُفيدك في تحسين أدائك معهم؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

52- هل يطلب منك المفتش تقديم دروس خلال اللقاءات التي تجمعك معه ومع الأساتذة الآخرين لمساعدتك على تحسين مهارات تنفيذ الدروس لديك؟ نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم، هل يكون ذلك: كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9
	10
	11
	12
	13
	14
	15
	16
	17
	18
	19
	20
	21
	22
	23

رقم	الثانويات	1 رياضيات	2 فيزياء	3 ع.طبيعية	4 ت.إسلامية	5 آداب عربي	6 فلسفة	7 تاريخ جغرافيا	8 فرنسية	9 انجليزية	10 ألمانية	11 أسبانية	إيطالية 12	رسم 13	موسيقى 14	إعلام آلي 15	تربية بدنية 16	م.ميكانيكية 17	م.كهربائية 18	م.مدنية 19	م.الطرائق 20	ت.اقتصادي 21	تكنولوجيا 22	ل.أمازيغية 23	رئيس أشغال 24	رئيس ورشة 25	المجموع 26	إ.ت.أساسية
24	الأحواط - الشحنة	3	3	3	1	3	1	2	3	2							1				2						24	
25	ماطي أحسن	7	6	6	3	7	3	5	6	6	1					1	3			1		3					58	
26	عبد الحميد بن باديس	5	5	6	3	6	3	4	5	5		1				1	3	1	1			2					51	
27	عميور محمد	6	5	6	2	5	2	3	4	4						1	2	1			1						42	
28	بوهرين الشريف	6	6	6	2	6	2	4	5	5		1					2										45	
29	بوقريط احسن	5	4	4	2	5	2	4	4	4		1					2		1	2		2					42	
30	بولويقة محمد -أولاد عسكر	5	5	6	2	5	3	3	4	4						1	3										41	
31	فرانسيس أحمد	5	5	5	2	5	2	4	4	4		1				1	2					2					43	1
32	هلال عبد الله	6	5	4	2	5	2	4	5	5		1				1	2	1		1							44	
33	بوضريوة مخلوف	5	5	5	2	7	2	4	5	5		1				1	2		1		2	2					49	
34	الجمعة بني حبيبي	4	5	5	2	5	2	3	4	4							2	1									37	
35	ترخاش محمد	4	4	4	2	4	2	3	3	3							2		1								32	
36	محمد الصديق بن يحي	7	7	8	3	8	3	6	6	6	1					1	4	1				3					64	
37	هواري بومدين	7	6	6	3	7	3	5	6	5	1						3	1				2					56	
38	زيت محمد الصالح	7	7	6	3	7	3	5	6	6	1					1	3	2	2	2		2					64	1
39	غراز الشريف-أولاد يحي	5	5	6	2	6	3	4	5	4							3	0				2					45	
40	محروق مسعود-طارزوس	4	4	4	2	3	2	2	3	3							2	1									30	
41	خنشول علي	7	6	6	3	6	5	5	6	6		1					3	1	1	2		3					61	
42	كردود محمد-أولاد رابح	4	4	5	1	4	2	3	3	3							2	0									31	
43	لحمر عمار	7	7	8	3	6	3	4	5	5	1					1	2	1	0		0						54	1
44	سيدي زروق	2	2	2	1	2		1	2	1							1										14	
	المجموع	256	242	242	105	250	107	175	209	204	10	13	4	1	2	26	109	34	14	24	15	60	0	0	0	0	2112	10

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الذي يُمكن للإشراف التربوي أن يؤدّيه في تحسين أداء أساتذة التعليم الثانوي في الجانبين الاجتماعي والبيداغوجي.

ولتحقيق هذا الهدف، تمحور سؤال الانطلاق حول ما إذا كان الإشراف التربوي يؤدي دورا في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي.

وقد أجريت الدراسة على عينة من أساتذة المدارس الثانوية بولاية جيجل، والتي تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية بنسبة 10٪ من المجتمع الأصلي باستخدام المنهج الوصفي، وبالاعتماد على أدوات الملاحظة، والمقابلة، والإستبيان.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة عامة أظهرت أن الإشراف التربوي الممارس في الواقع التربوي الجزائري لا يؤدي دورا في تحسين الأداء الاجتماعي والبيداغوجي لأساتذة التعليم الثانوي إلا في جزئيات قليلة من ذاك الأداء.

Abstract

The current study aims to identify the role that educational supervision can play in improving the performance of secondary education teachers in the social and the pedagogical aspects.

In order to achieve the above objective, the main research question revolved around whether educational supervision plays a role in improving the social and pedagogical performance of secondary education teachers.

The study was carried out on a sample of secondary schoolteachers in the Wilaya of Jijel that was selected by stratified random sampling method with 10% of the entire population, through the use of the descriptive approach and relying on observation, interview, and a questionnaire as its tools.

The general result showed that the educational supervision practiced in the Algerian educational system, in reality, does not play a role in improving the social and pedagogical performance of secondary education teachers except in a few parts of that performance.