التحديات التي تواجه أسلاك الإشراف والمتابعة أثناء تأديتهم لمهام التكوين المستمر للأساتذة-دراسة ميدانية بولاية المسيلة-

Challenges that face supervisors and inspectors during continuous training of teachers

د.عمر جعيجع، المدرسة العليا للأساتذة بوسعادة المسيلة- الجزائر

ملخص: تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه مدراء المؤسسات التربوية والمفتشون على اختلاف المراحل التعليمة المنتمون لها أثناء تأديتهم لمهام التكوين المستمر (التكوين أثناء الخدمة) للأساتذة، كما تهدف أيضا إلى تحديد مختلف الاختلافات في استجابات عينة الدراسة بحسب متغيرات، الوظيفة، المرحلة التعليمة، الخبرة، لتنفيذ الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتوظيف بعض الأساليب الإحصائية (وصفية، استدلالية)، ولأجل جمع البيانات استخدم الباحث استبيان وجه إلى عينة عدد مفرداتها (100) مدير ومفتش، وقد أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

-التحديات الإدارية تتصدر قائمة التحديات التي تواجه كل من المدراء و المفتشين، تليها مباشرة تحديات الوسائل المادية.

-أما بالنسبة للفروق في تقدير التحديات فقد أسفرت الدراسة على عدم دلالتها الإحصائية، وهذا ينطبق على جميع متغيرات الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التحديات، التكوين المستمر، المفتشون، الأساتذة.

Abstract: This study knowing the most important problems that face headmasters and inspectors during doing their mission of continuous training (in-service) of teachers. Also it aims to determine the different responses of the sample according to the variables of profession and experience. To conduct this study the researcher used the descriptive analytical approach, he/she used some statistics as well he/she used a questionnaire which was administered to 100 informants (headmasters / inspectors).

The main results show that:

-in the first place we have administrative problems, then equipment challenges.

-there is no difference between the responses of the informants that is consoled to the variables of the study.

Keywords: Challenges, training (in-service), inspectors, teachers.

مقدمة:

تكوين المدرسين من المهمات التي اتخذت الأولوية ضمن استراتيجيات التربية والتعليم في جميع المجتمعات، على الرغم من الجدلية التي قامت ولا تزال قائمة، بين مختلف المنظرين للتربية والتعليم، والمتمحورة حول سؤال مفاده: هل المعلم مطبوع أم مصنوع؟ وعلى الرغم أيضا من أن الموهبة حقيقة واقعة، وفعلها في أداء الإنسان أيا كان موقعه بكل تأكيد له أثره الإيجابي، فهناك من المدرسين من رزق موهبة جعلت منه نموذجا، ولكن للواقع حيثيات أخرى، ربما يكون هذا الكلام حجة الفريق المستهين بعملية تكوين المدرسين، ولكن المرجح هو تأكيد المقولة الشهيرة، الشاذ يحفظ ولا يقاس عليه، أوبالمنطوق العلمي، فئة الشواذ لا تتعدى نسبة (05 %) فمن أين تأتي الـــ(95 %) الباقية؟ وفي هذا السياق ذكَر محمد مصطفى(1981) بدراسة لوزارة التربية والتعليم المصرية، التي أسفرت نتائجها على أن نسبته (28%) من المدرسين، لا تصلح لمهنة التدريس بتاتا، وأن ما نسبته (25%) بحاجة لاستكمال صلاحيتهم، في حين أن شريحة منهم والمقدرة بـــ(48%) يحتاجون للتدريب لاستكمال كفاءتهم.

إن الواقع يقول بأن نسبة كبيرة من المنتسبين لمهنة التدريس ليسوا على قدر عال من الموهبة، أي أن السواد الأعظم هم من العاديين، الذين هم بحاجة إلى تكوين وتدريب، يزوَدون من خلاله بمختلف المعارف والمهارات، الأمر الذي يمكنهم من تنمية قدراتهم المهنية، وهم إن تلقوا ذلك بالقدر المطلوب أصبحوا كفاءات، ويمكن الاعتماد عليهم في الارتقاء بمهمة التدريس إلى أعلى الرتب، وهكذا قال علماء التربية والتعليم في الوطن العربية وغيره، منهم تركي (1989)، الذي يرى بأن من أعظم مظاهر التقدم في وقتنا الحاضر، هو اهتمام الدول على اختلاف نظمها الاجتماعية بإصلاح مناهج التعليم وعنايتها بإعداد المعلمين.

عملية تكوين المدرسين إذن ليست مقصورة على بلاد دون أخرى، ولا على مجتمع دون الآخر، كما أنها ليست محددة بوقت معين أو فترة بعينها، ولكنها عملية تنطلق قبل دخول المدرس ميدان التدريس، وتسمى حينها بمرحلة التكوين الأولي، حيث تتضمن إستراتيجية من تتولى الهيئة المؤهلة لتسيير شؤون التربية والتعليم في أي بلاد بتسطير برامج تقديم تكوين أولي للمقبولين لمزاولة مهمة التدريس تخصيص فترة قد تطول او تقصر لإعداد الطلبة المدرسين لهذه المهنة، يطلق عليها كليات التربية، كما هو جار العمل به في بعض الدول أو المعاهد التكنولوجية للتربية، أوالمدارس العليا كما جار العمل به في الجزائر، غير أن هذه المرحلة بالعادة لا تكون لها الفعالية الكافية، لذلك تستمر العملية وبشكل مختلف عن سابقتها، مكان العمل.

وفي مرحلة التكوين ما بعد الأولى، والمسمى التكوين المستمر أوالتكوين أثناء الخدمة الذي يكتسي طابعا هاما، توكل مهمته إلى إطارات محددة في التشريع ، والذين يفترض أنهم يحوزون قدرا مهما من المعرفة، كما يحوزون على خبرة ميدانية كبيرة بحكم أنهم متخصصون في مهنة التدريس، وسبق لهم أنم تلقوا تكوينا أوليا ومستمرا في هذا الشأن، يصطلح على تسميتهم بكوادر المتابعة والإشراف أو التوجيه.

تعتبر مهمة الإشراف والمتابعة أو التوجيه، كما يبدو من تسميتها، أهم وأخطر المهمات التربوية والبيداغوجية على الإطلاق، باعتبارها لسان وعين القادة التربويون في كل منظومة

تربوية، فإذا كان هذا اللسان صادقا و كانت العين بصيرة، كانت التغذية الراجعة بالنسبة للوصاية وبالنسبة للمدرسة والمدرسين فعالة، وكان بموجب ذلك التقويم فعالا ، فتكون التطورات في قطاع التربية والتعليم.

وهكذا أعرب الكثير من العلماء والدارسين عن أهمية هذا المجال، مجال المتابعة والإشراف، فقال محمد زياد(1984) بأن الإشراف التربوي تواجد منذ زمن بعيد من تاريخ البشرية، فقد شهدت الحضارة الصينية تواجد المشرفين وكانوا من المقربين من الإمبراطور والسلطات العليا، ويطلق عليهم العمداء والعلماء المسجلين، أما في الحضارة اليونانية فكانت مهمة الإشراف مسندة إلى مجالس الشيوخ و الجمعيات العامة، هذا في أثينا أما في اسبرطة فقد أسندت مهمة الإشراف إلى مشرف يساعده في ذلك المساعدون، أما في روما، فمهمة الإشراف على المدرسين كانت من مهمات من اختصاص الإمبراطور وقواده والمجالس البلدية، وهكذا نجد أن الإشراف كان مهمة لصيقة بالتربية والتعليم، منذ ما يزيد عن الـــ(05) قرون قبل الميلاد، وهو لا يزال كذلك، وهو أداة من يتولى شؤون التربية والتعليم في كل مجتمع للتنقيح و التعديل والتنقيح.

أما في الدراسات الحديثة، فقد أفادتنا الكثير من الدراسات العربية و الغربية، بالدور الكبير الذي يؤديه أسلاك المتابعة والإشراف أو التوجيه، منها دراسة(Courtis,1938) المذكورة في محمد عربي(1985) التي عملت في حقل الإشراف الفني حيث قسمت بها المدارس إلى مجموعتين، ترك تركت المجموعة الأولى دون إشراف، ووضعت المجموعة الثانية تحت الإشراف، ثم قام بقياس تحصيل الطلاب في مادة الجغرافيا، فوجد أن تحصيل التلاميذ قد ازداد في المدارس التي تحصلت على الإشراف بدرجة تفوق المدارس التي ليس بها إشراف، هذا ولم تثبت أهمية الإشراف فقط بالنسبة للتحصيل، بل تعدى ذلك إلى متغيرات أخرى، كما هو الحال بالنسبة للمتغيرات التي أثبتت دراسة (Pittman) المذكورة أيضا في محمد عربي (1985)، حيث قالت الدراسة بأن الإشراف يؤثر على زيادة مطالعات المعلمين إلى أربعة أضعاف، وارتفاع معدل حضور التلاميذ، تنشيط الحياة الاجتماعية.

ومع أن مهام المشرفين عبر العصور قد تنوعت أغراضها، فهي تمتد عموديا وأفقيا، لتنقل من وإلى المعلمين حاجاتهم التكوينية، فهي أيضا تمتد أفقيا لتقود الحوار المعرفي والمهاري بينهم وبين المعلمين، وتقود عملية النمو الواجب أن يكون عليها أولئك بما يسمح بصناعة فعاليتهم لتكون أداة لمخرجات تربوية في المستوى.

إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

نعتقد كما يعتقد الكثير من المهتمين بالشأن التربوي في الجزائر، أن المنظومة التربوية الجزائرية تعيش وضعا خاصا، أقل ما يقال عليه أنه مجابه بعديد الإرهاصات والتحديات التي تكاد تعصف به في منأى عن مخرجات يتوق إليها ملايين الجزائريين، وهذا بطبيعة الحال محصلة لمختلف الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي لا يحسد عليها، فالتربية والتعليم كما هي مؤثرة في المسار الحضاري للمجتمع فتحط به أسفل سافلين أو ترفعه إلى أعلى عليين، فهي أيضا متأثرة بما يجرى بساحات المجتمع.

إذا نحن تكلمنا بصورة عامة عما تعانيه المنظومة التربوية في الجزائر كما سبقت الإشارة إليه، فإن الإشراف التربوي كركن ركين من هذه المنظومة، وبدون شك لن يختلف وضعه عما سبق وصفه، فهو يعاني من عديد التحديات والصعوبات التي تجعل فعاليته محدودة، وتأثيره فيمن توجهت إليهم مهامه ستكون وبدون شك أيضا محدودة، وهذه الأوضاع الاستثنائية التي تعيشها المنظومة التربوية مثل ما أشرنا إليه انتقل وباؤها إلى مختلف جبهاتها ومن بينها جبهة الإشراف والمتابعة.

والحقيقة أن المشكلات أو التحديات التي تواجه أسلاك المتابعة والإشراف (المدراء والمفتشون) ليست وليدة عشرية أو عشريتين، ولكنها تمتد على مدار ستون عاما من تولي الدولة الجزائرية تسيير شؤون التربية والتعليم في الجزائر، وهذا ما أكدت عليه الكثير والكثير من الآراء والدراسات، فقد أشار وزير سابق في الدولة الجزائرية خلال الستينيات فيما ذكره(بوسعدة، 2010) بأن سلك التفتيش (الإشراف) ليس على ما يرام، وأشار العربي مراد (1993) في نفس المرجع بأن الضغط أصبح شديدا على المشرفين، وقال بوسعدة (2010)إلى أن الإشراف التربوي(التفتيش) في الجزائر، يعاني كثيرا من النقائص والمعوقات، وتعتبر أساليب الإشراف المطبقة حاليا من الزيارات المدرسية والصفية واجتماعات المعلمين والندوات التربوية والدروس التطبيقية عديمة الفعالية، وتتصف بالنمطية والارتجالية.

والسؤال الذي هو محل اهتمام الدراسة الحالية يكون كما يلي:

ما هي التحديات التي تواجه أسلاك المتابعة والإشراف كما تعبر عنها عينة الدراسة الحالية، ويكون تفصيل هذا السؤال من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

-ما هي التحديات التي تواجه أسلاك الإشراف والمتابعة؟

-هل تختلف استجابات عينة الدراسة باختلاف وظيفتها (مدير مفتش)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تزويد الوصاية والعاملين في مجال التربية والتعليم من مدراء ومفتشين ومعلمين، وطلاب العلم والمعرفة بسند علمي يمكن أن يكون أداة لتحقيق أغراضهم العلمية والبحثية، أو أداة تساعدهم على اتخاذ إجراءات ميدانية، كما تهدف أيضا إلى الإجابة على تساؤلات البحث المطروحة.

أهمية الدراسة:

لم يبق لنا في هذا المقام من سبب يدعونا، لتقديم مبررات الدراسة الحالية، إلا الإشارة إلى كونها واحدة من الدراسات التي تعمل على تعزيز بنك المعارف حول عملية تكوين المدرسين، مما يسمح بتكوين إستراتيجية محكمة تسمح بتفعيل دور المعلم في الوصول بالعملية التعليمية إلى مخرجات توافق التطلعات، وحول أهم السبل المحققة لذلك وهو المتابعة والإشراف والتوجيه التربوي، الذي كما أسلفنا القوة الأداة المثلى للارتقاء بالتربية والتعليم في أي مجتمع، خاصة وأن الوضع الحالي للمعلم لم يعد على الشاكلة التي كانت عليها في بدايات القرن العشرين وما قبله، فالحياة بكل أبعادها أصبحت تتغيرا بوتيرة كبيرة، مما يجعل المعلم بحاجة ماسة إلى مساعدة من الخبراء وفي مقدمتهم رجال المتابعة والإشراف أو التوجيه.

وأخيرا وليس آخرا يمكن أن نستشف أهمية الدراسة من الواقع الذي تعيشه المنظومة الجزائرية من إرهاصات نتوجس خيفة أن تعصف بكيانها لا قدر الله!. فإننا نتابع وباهتمام الاهتزازات التي طالتها والتي أخرجت الكثير من الخبراء عن صمتهم، محذرين من العواقب التي قد تنجر على ما تعيشه المنظومة التربوية الجزائرية.

تحديد مصطلحات الدراسة:

التحديات: هي كل ما من شأنه إعاقة الأداء الحسن، كالصعوبات أو المشكلات أو العراقيل، والتي تتطلب جهودا مضافة للتغلب عليها، وتعتبر في الدراسة الحالية كل الصعوبات التي تجابه أسلاك المتابعة والإشراف (مدراء المؤسسات التعليمية والمفتشين)، في مجال ممارسة مهام التكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر للمدرسين بغية مساعدتهم على النمو المهني.

أسلاك الإشراف والمتابعة: ويقصد بهما سلك مدراء المؤسسات ومفتشوا التعليم بمختلف مراحله والمعينون بموجب القانون الأساسي بالموظفين و المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية (المرسوم التنفيذي 08-315 الصادر 12 أكتوبر 2008).

التكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة: يعرف لغرض الدراسة بأنه مجموع البرامج التخصيصية والبيداغوجية، النظرية والتطبيقية الموجهة للمدرسين خلال مزاولتهم لمهنة التدريس، وتبدأن منذ ترسيمهم وإلى التقاعد.

الأساتذة: وهم مجموع الموظفين في المؤسسات التعليمية من أجل القيام بوظيفة التدريس، ويتوزعون على ثلاثة مراحل تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) والذين يشملهم(المرسوم التنفيذي 08-315 الصادر 12 أكتوبر 2008)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا. الإشراف والمتابعة:

عملية الإشراف ومتابعة وتوجيه المدرسين ليس وليد العصور الحديثة، ولكنه متواجد بكيفيات وصيغ مختلفة مع تواجد المدرسين، وهذا لا لشيء، إنما لأهميته ودوره في ترشيد فعالية المدرسين، ولكن ومع مطلع العصور الحديثة، وتعقد مختلف المجالات الاجتماعية، وفي مقدمتها المجال التربوي و التعليمي، الذي لم يعد يكتفي بشريحة محدودة لتمارس مهنة التدريس، بل كان لزاما عليه أن يضم بين من يقومون بمهمة التدريس فئات عريضة من المجتمع، من بينهم سواد كبير لا يملكون الكفاءة المعرفية والوجدانية الكافية لتلك المهمة، فضلا عما يكابدونه جراء تزايد المهمات الموكلة للمعلم، و توافد أعداد كبيرة من التلاميذ الذين يشكلون في حد ذاتهم عبئا على العملية التعليمية، لذلك فرضت عملية متابعة وتوجيه والإشراف على المدرسين بغية مساعدتهم والأخذ بأيديهم لتحقيق نتاجات تعليمية توافق المنشود من تواجد المدرسة.

أما في العصور الحديثة فقد أشار بلال(2009) بأن الانطلاقة الحقيقية لعملية الإشراف في مجال التربية كانت مع بدايات القرن الثامن عشر، حيث تشكلت هيئة تزور بمدارس بوسطنة، بهدف متابعة سير المدارس والتأكد من سلامتها وفعالية مدرسيها، وفي أواخر القرن التاسع عشر أي عام (1878) صدر أول كتاب في الإشراف التربوي، تضمن نقاط تتعلق بالإشارة إلى أن المعلم يتحمل مسئوليته الكاملة في ما يجري في الصف، وأن المشرف هو شخص خبير يتحمل

مسئولية التأكد من سلامة العمل في المدارس، وفي سنة (1888) شرع مدير التربية بالزيارات الميدانية.

وهكذا فقد جرت الكثير من التعديلات والتطورات على عملية الإشراف في المؤسسات التربوية والتعليمية، لخصها بلال (2009) في سبعة مراحل ملخصة بالجدول رقم (02).

جدول 02 يتضمن مرحل تطور الاشراف

النموذج	الفترة الزمنية	اصحاب النموذج	خصائص عامة
الاشراف التفتيشي	القرن التاسع عشر.	Payane,GreenWood,Balliet	ضبط المدارس و التخلص من المعلمين الضعاف
الاشراف كفعالية اجتماعية	1900/1920	Taylor Babbitt	استخدام اساليب عامة و الاهتمام باهداف العمل و الانتاج و البحث عن اكثر الطرق فعالية و البعد عن التحيز
الاشراف الديمقراطي	1920/1930	Dewey , Hosic Newton	تقليص الدور التقييمي للمشرف و المشرف مساعد يشجع ويدعم المشاركة وحل المشكلات
الاشراف العلمي	1930/1950	Burton, Barr Stevens	استخدام مقاييس علمية و تعليم المعلمين كيف يعملون ووضع معايير دقيقة لتعليم الجيد و قياس اداء المعلمين بدقة
الاشراف كقيادة تربوية	1960/1970	Leeper	قيادة المعلمين وترسيخ مفهوم التشاركية و العمل على ايجاد قيادات تربوية مهنية
الاشراف الاكلينيكي	1970/1980	Gogan, Golde Hammer	العمل المباشر مع المعلمين وبناء الثقة و تطوير اهداف مشتركة و التركيز على الزيارة الصفية .
الاشراف المتغير	1990	Serjivoanni,Glickman	تمكين المعلم و المشرف وكيل للتغيير و المشرف قائد و المشرف وسيط ينمي فاعلية المعلم والقيادة التحويلية و اشراف الرقابة و الاشراف التطوري

المصدر: بلال(2009)

ويقصد بالأشراف هو عملية اتصال إنساني مفاده مراقبة وملاحظة التدريس وقياسه وتقييم كفاءته، ثم توجيهه وتطويره للأفضل(محمد زياد، 1984، ص71)، وهذا هو التعريف الأقرب إلى الأصح حسب وجهة نظرنا لما يتسم به من الوضوح و الشمول، فهو يشمل جميع المصطلحات المتداولة لهذه الوظيفة وظيفة الإشراف على المدرسين، كالتوجيه التربوي والتفتيش وما إلى ذلك من المصطلحات المتداولة هنا وهناك.

فعمل المشرف الأساسي ليس هو الترفيع والتنزيل، بمعنى الحاكم والقاضي، أو الشرطي والدركي الذي يرمز وجوده إلى المحاسبة المفضية بالنهاية إلى دفع الثمن، وإن كان هذا جزء من مهامه موجهة لمن لا يرغب في التقاعس عن أداء مهماته، بل وجود المشرف جنبا إلى جنب المدرس له أهمية خاصة، ولحاجة مشتركة بين كل الفعلين في المسألة التعليمة والتربوية والتحسين والتطوير، فهو إذن خادم التلميذ والمعلم والعملية التعليمة ككل باعتباره خبير بشؤون التربية والتعليم.

أهمية الإشراف والمتابعة في تطوير أداء المدرسين:

كما أسلفنا ف مقدمة الإطار النظري للدراسة، فان الإشراف حاجة وهدف وغاية كانت متواجدة عبر العصور القديمة من تواجد الممارسة التربوية والتعليمية، ولكنها اليوم حاجة أملتها الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، ويمكن إجمال هذه الحاجة كما يحددها محمد زياد(1984) في عشرة نقاط أساسية، نلخصها بقولنا، بأن الإشراف التربوي في مؤسسات التربية والتعليم، يعمل على تحسين وتطوير أداء المعلمين، وذلك بتوفير بيئة نفسية واجتماعية ومعرفية، وتنسيق مختلف الجهود من أجل الوصول إلى نتائج متناغمة مع تطلعات المدرسة والمجتمع، وأيضا مكافأة الجهات المدرسية المستحقة وتوجيه الأخرى لمهمات التكوين، وفي هذا الإطار أشارت دراسة (MANDELL,2006) الوارد ذكرها في (عواطف، 2011) إلى أن الإشراف يكون له أثره الواضح في النمو المهني للمعلم.

وهكذا أبرز تركي (1984، ص479)أهمية الإشراف التربوي، فقال بأن وظيفة الإشراف الحقيقية هي تنمية مهارات المدرسين وقدراتهم، وتفتيح الآفاق أمامهم ومساعدتهم على التغلب على ما يعترضهم من عقبات ومشكلات وإتاحة فرص النمو المهني وحسن توجيههم وإرشادهم حتى تكون لديهم الكفاية لتوجيه قدرات كل تلميذ و تنميتها إلى أحسن مستوى ممكن.

واقع الإشراف والمتابعة في منظومة التربية والتعليم في الجزائر:

طبيعي أن تختلف المهمات التربوية وحتى المهمات في ميادين متعددة من مجتمع إلى آخر، وهكذا فإن الإشراف التربوي في الجزائر يكتسي طابعا خاصا، ليس على المستوى التشريعي والتنظيري، ولكن على المستوى التطبيقي، فعلى المستوى التطبيقي، أسست منظومة الإشراف التربوي أو كما يطلق عليه في التشريع الجزائري بالتفتيش(وهذا الوصف أو التسمية هي التي جعلت من الوظيفة وظيفة الإشراف تكتسي طابع المحاكمة وبالتالي اقترن اسم المفتش بالخوف والهلع، ولم يعد يرغب كثير من المدرسين سماع هذا الاسم و لم تكن له الرغبة في ملاقاته على الإطلاق)، تزامننا مع تأسيس المنظومة التربوية للجزائر المستقلة، ويقدم القائمون عليه بجهود كبيرة تماما كما يقوم بجهود محاولين تحقيق مردود تربوي طيب.

وهو أيضا يعاني من كل ما يعاني منه كل سلك من أسلاك التعليم في الجزائر من تحديات وصعوبات تحد من فعاليته، يشير قدوري كما يذكر(بوسعدة، 2010) إلى أن تقويم المشرف للمعلم يكاد ينحصر في التقرير السنوي، الذي يقوم به رئيس المؤسسة - المدير - من جهة، وتقرير المشرف من جهة ثانية، فالتقرير الإداري السري هو الذي يضمنه رئيس المؤسسة ملاحظاته، وتقديراته حول المعلم من خلال نشاطه السنوي، ولا شك أن عوامل شخصية و ذاتية ، قد تتدخل في هذا التقويم، ولا يمكن بأية حال من الحوال تجاهلها، كما أن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش إثر زيارة مفاجئة في الغالب للمعلم في قسمه تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحاه، وأيا كانت نتيجة هذا التقرير فإننا لا يمكن تسميته تقويما، وهكذا قال بوحفص كما يذكر (بوسعدة، 2010) بان التقويم المطبق حاليا في المدارس الجزائرية يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المدرسين تجاه المفتش وطريقة تقويمه سلبية.

بطبيعة الحال لا يمكن لنا وضمن هذه الورقة المحدودة، أن نعرض واقع الإشراف في المدرسة الجزائرية، ولكننا نقلنا وجه ضيق منه فقط، وذلك بحسب حاجتنا إلى ذلك في هذا البحث ، لنقول بأن الإشراف التربوي، سواء ما كان منه من اختصاص مدير المؤسسة التعليمية، أو ما كان من اختصاص المفتش تواجهه مشكلات وتحديات مثله مثل المنظومة التربوية في الجزائر، وهذا ما يتطلب مزيدا من العمل على مستوى الميدان العملي من أعلى مستوى أو الوصاية، إلى أدنى مستوى ومستوى المدير والمفتش، كما يتطلب جهودا بحثية معمقة على مستوى البحث العلمي، بغية كشف مختلف الإرهاصات، وبذلك الإرتقاء بمستوى المهمة الجسيمة الملقاة على عاتق أسلاك المتابعة والإشراف في المنظومة التربوية الجزائرية.

ثانيا. التكوين المستمر للمدرسين:

ما هو التكوين المخصص لهيئة التدريس؟: عندما نتكلم عن التكوين، نجد أنفسنا أمام مجموعة من المفاهيم الأخرى كالتربية مثلا أو التعليم، أو التدريب، أو الإعداد، أو التأهيل، كل هذه المفاهيم وربما مفاهيم لم نتعرض لذكرها ترتبط بمفهوم التكوين بعلاقة أو أكثر كالتكامل أو الإحتواء، أو حتى المجال، ولكننا سوف لن نتطرق إلى تلك الحيثيات طالما أن ذلك ليس موضوع البحث الحالي، ونكتفي بتعريف التكوين، الذي هو مفهوم متداول في المجال الذي تهتم به الدراسة الحالية.

التكوين هو العملية المحددة بموجب ما يقره التشريع الجزائري، وما يذهب إليه العديد من المنظرين لمهمة التنمية المهنية للمدرس، منهم تركي (1989)، وبوسعدة (2011)والذي مفاده أن التكوين عملية أو فعل يقصد من ورائه إحداث تغيرات في معارف الفرد ومهاراته وقدراته ويتميز بالطابع المهني، وهكذا جاء في (Françoise et Alain, 1979)، بأن التكوين فعل هدفه تنمية مختلف المهارات والمعارف والقدرات النظرية والتطبيقية لدى للكبار، بما يسمح لهم بأداء مهمات موكلة أو ستوكل إليهم.

أهمية تكوين المدرسين: ربما كان لنا مجموعة من الأفكار تضمنتها مقدمة الدراسة الحالية، حول أهمية التكوين بالنسبة للفرد وبالنسبة للمؤسسة، سواء كانت تلك المؤسسة صناعية أو تجارية أو حتى ترفيهية، فالأداء اليوم ومع استفحال التكنولوجيا الحديثة، وما تتطلبه من كفاءات عالية وجب أن ينطلق من رصيد متين من المعارف والقدرات والمهارات، وهذه المعارف والقدرات والمهارات لا تكتسب بطريقة عفوية، أو عن طريق ممارسة بعض الهوايات كالقراءات مثلا، أو التطلعات الفوضوية، بل يصدق اليوم ما كان يقال في زمان مضى في أوساط شيوخ المجتمعات **(لا حرفة بلا شيخ)**، وعليه فإن مزاولة الفرد لعملية التكوين تحت قيادة الشيوخ ضرورة حتمية تقتضيها المتطلبات المذكورة للتو.

وفي هذا الإطار سارت التوجهات الحديثة في مشارق الأرض ومغاربها، معززة منابر إعداد الأفراد لمزاولة المهن، ببرامج تأهيلية ذات أبعاد فلسفية وسيكولوجية وتربوية، كما خصصت لذلك مؤسسات تكوينية تتوفر على كل المستلزمات، التي تضمن نجاح العملية، فإذا كان هذا صادق بالنسبة لمناحي الحياة الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية، فهو أصدق بالنسبة للعملية التربوية، وفي هذا الإطار قال عبد القادر(2013) بأن تعليم الصغار من اعقد المهمات، خاصة إذا

كان المعلم كما هو الشأن عندنا مكلفا بتعليم جميع المواد الدراسية، فمعلمو الطورين الأول والثاني في مدارسنا مكلفون بمهمات نوعية وأعمال ذات خصوصيات لا يستطيع النهوض بها إلا من أعد إعدادا خاصا.

ونحن نقول كما قال الكثير ممن يعرفون المسألة التربوية والتعليمية عن كثب إن مهمة التربية والتعليم ولكافة المستويات من أعقد المهمات، ومن الواجب إذا أريد للمربي والمعلم أن ينل حضا من جودة ما يقوم، وأن يكون مفتاحا لمخرجات تربوية متناغمة مع ما ينتظر منها من مواجهة الإرهاصات، ومتناغمة أيضا مع غايات التربية والتعليم في أي مجتمع، وجب أن تتقن عملية تكوين المدرسين، فعبد الحميد بن باديس لم ينطلق من فراغ حين قال لن يصلح آخر هذه الأمة إلا إذا صلح علماؤها، ولن يصلح العلماء ما لم يصلح.

التكوين أثناء الخدمة أو التكوين المستمر: التكوين أثناء الخدمة قرين النمو المهني، وهو نمط مهم من أنماط تكوين المدرس، بل هو أهم الأنماط وأنه كما يقول محمد عربي(1985) بأن المعلم الذي لا ينمو مهنيا يصبح عالة وعبئا ثقيلا على المدرسة، وذلك من نواحي متعددة، فهو في أغلب الأحيان دائم التناقض في فعاليته وإنتاجه، وهو مثل سيئ لزملائه الذين قد يتوفر لديهم النشاط الطموح لولا تواجده معهم، كما انه يعطي صورة غير مشجعة عن المعلمين و عن مهنة التعليم في نظر المجتمع(محمد عربي، 1985).

المؤهلون لتكوين المدرس أثناء الخدمة: يشير توفيق ومحمد (1977) إلى كادرين مهمين في عملية التكوين أثناء الخدمة، وهما المدير والمفتش أومن ينوب عنه كما كان معمول به في النظام التربوي إبان القرن الماضي والمستشار، نتكلم هنا على نوعين من الكوادر التي لها علاقة مباشرة بالمدرس، وهما المدير باعتباره من قدماء المدرسين، وهو ينتحل صفتين، الصفة الإدارية، التي يكون بموجبها الراعي الرسمي لكل مجريات التسيير الإداري بما يحتويه من معنى، والصفة الثانية وهي الصفة التربوية والبيداغوجية، حيث يكون يترأس ويدير كل العمليات التي تمس الممارسة التربوية البيداغوجية، وبهذا فهو وبموجب هذه الصفة يمارسه التوجيهات والتصحيحات، ويقدم النصائح والإرشادات التي يرى حاجة المدرسين إليها، تشير دراسة حسب الله(2000) المذكورة في مصطفى (2008)إلى المدرين يساهمون في التكوين المستمر للمدرسين، وفي هذا الإطار نشير إلى توصية (يوسف، 2014، ص 116) بإعادة تعريف المدير وتغيير دوره من مسئول إداري إلى مسئول تربوي ومنحه صلاحيات أكثر بالمدرسة وان يكون له دور واضح في تقويم أداء المعلمين في المدرسة وانتقائهم ومكافأتهم ومتابعة نموهم المهني.

أما الكادر الثاني و الذي هو أكثر تخصصا من المدير، وهو ما سمى في المنظومة التربوية الجزائرية على الخصوص بالمفتش(وإن كان هذه التسمية هي تسمية منفرة نظرا لما توحي به هذه الكلمة وهي كلمة غير مفضلة كما يشير بلال(2009) في أوساط المنظومة التعليمة بالولايات المتحدة الأمريكية)، فنحن نجد خاصة في مرحلة التعليم المتوسط و مرحلة التعليم الثانوي مفتش لمادة الرياضيات، وآخر لمادة اللغة العربية، وثالث لمادة اللغة الفرنسية، وبالتالي فإن عمل كل من المدير والمفتش متكامل، فقد تكتسي عملية التكوين المستمر التي يقدمها المدير طابعا عاما، في حين يمد المفتش المدرسين بتكوين أكثر تخصصي، وهنا تجدر الإشارة إلى أن المفتش مثله

مثل المدير له مهمات أخرى غير مهمة التكوين المستمر للمدرسين، ذكرت في القانون الأساسي المشار 08-315 كالسهر على حسن سير المؤسسات، وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية، كما ذكرت في العديد من المصادر المتخصصة، وفي هذا الإطار أيضا جاء التشريع الجزائري مكلفا كل من المدير والمفتش بمهمة تطوير وتنمية المدرس مهنيا، فقد أشارت المادة (165) من المرسوم التنفيذي 08-315 المتعلقة بمهام مفتش التعليم الابتدائي، والمادة (171) من نفس القانون المتعلقة بمهام مفتش التعليم المتوسط وأيضا المادة (174) كذلك والمتعلقة بمفتش التربية والوطنية.

التحديات التي تواجه هيئة الإشراف والمتابعة في التكوين المستمر للمدرس: هيئة الإشراف والمتابعة، وكما سبق لنا التذكير في أكثر من موقع من هذا المقال، تتلقى صعوبات عديدة، منها الذاتي ومنها الموضوعي، لذلك ونحن نتكلم عن الإشراف والمتابعة في المنظومة التربوية الجزائرية، نقول أن ما يواجه هذه المنظومة هو بالضرورة ما يواجه هذا السلك، سواء كتحديات ذاتية أو تحديات موضوعية، وهذا في الحقيقة ليس وضع المنظومة التربوية الجزائرية لوحدها ولكنه بصورة عامة، يمس العاملين في هذا المجال في كثير من بلاد العالم، وبهذا الصدد نشير إلى دراسة (المدلل، 2003) المذكورة في (عواطف، 2011) التي دلت نتائجها على أن أكثر المشكلات التي تواجه المشرفين أربعة أنواع من المشكلات وهي: المشكلات الاقتصادية بنسبة (71%)، والمشكلات الإدارية بنسبة (70%)، ثم المشكلات المهنية بنسبة (67%)، وأخيرا المشكلات الاجتماعية بنسبة (65%)، ودراسة الحماد (2000) المذكورة في عواطف(2011) بأن أكثر المعوقات التي تواجه المشرفين الأعباء الإدارية، قلة الدورات التكوينية، قلة الصلاحيات الممنوحة، وقد سبق وأن أشرنا إلى بعض الدراسات الجزائرية منها دراسة بوسعدة (2010) ودراسة عبد القادر(2013)، ويمكن نوعين استخلاص من الإطار النظري الدراسات السابقة للموضوع، مجموعتين من التحديات ، المجموعة الأولى ويتعلق الأمر بمجموعة التحديات الإدارية والتنظيمية، أما المجموعة الثانية فتتعلق بالتحديات المادية والمعنوية.

التحديات الإدارية والتنظيمية: تنقسم التحديات الإدارية والتنظيمية إلى أربعة مجالات، مجال تحديات التسيير، مجال تحديات التنظيم، مجال تحديات التكوين، وأخيرا مجال تحديات التخطيط.

التحديات المادية والمعنوي: تنقسم التحديات المادية والمعنوية إلى ثلاثة مجالات، وهي تحديات المناخ المادي، وتحديات المناخ النفسي، وأخيرا تحديات المناخ الاجتماعي.

الإجراءات المنهجية:

منهج الدراسة: للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة للبحث الحالي، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، نظرا لكونه يناسب طبيعة دراسة الظاهرة.

الإطار الزماني والمكاني للدراسة: أجريت الدراسة خلال الثلاثي الأخير من السنة الدراسية الجارية (2018/2017)، وذلك بمحيط ولايتي مستغانم.

الإطار البشري: تتكون عينة الدراسة من (100) مدير و مفتش من ولايتي المسيلة ومستغانم، تتوزع العينة على مرحلتي التعليم منهم (62) من مرحلة التعليم المتوسط و (38) من مرحلة

التعليم الثانوي، كما تضم العينة (58)مدير و (42) مفتش والجدول رقم (02) يبين مواصفات العينة.

جدول 02 يبين مواصفات عينة الدراسة

	الشك	المرحلة التعليمية	الخبرة			المجموع	المجموع الكلي
			05؟	[10-05]	10 ؟		
01	مدير	متوسط	10	17	10	37	58
		ثانوي	07	08	06	21	
02	مفتشين	متوسط	09	08	08	25	42
		ثانوي	06	07	04	17	
المجموع الكلي			32	40	28	100	

أداة الدراسة: لجمع بيانات الدراسة عمد الباحث إلى تصميم استبيان، يتكون الاستبيان من (30) فقرة كلها إيجابية، تتوزع فقرات الاستبيان على محورين، الأول ويسمى محور التحديات الإدارية والتنظيمية ويتكون من (15)فقرة، تتوزع على أربعة أبعاد، البعد الأول وهو بعد التسيير، البعد الثاني بعد التخطيط، الثالث بعد التكوين، وأخيرا بعد التنظيم. أما المحو الثاني والمسمى التحديات المادية والمعنوية ويضم (15) فقرة في ثلاثة أبعاد، بعد المناخ المادي، بعد المناخ النفسي، واخيرا بعد المناخ الاجتماعي.

قام الباحث ببناء استبيان اعتمادا على طريقة تحليل الخاصية المراد قياسها، مستعينا بما توفر لديه من معارف نظرية ودراسات سابقة، كما تم استشارة بعض الأساتذة الجامعيين وعددهم (05) من جامعة المسيلة، جامعة سعيدة ، وجامعة برج بوعريريج.

كما تم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان، وقد توصل إلى أن هذه الأداة صادقة وثابتة، مما جعله يثق بقدرتها على جمع البيانات، وتمثلت تلك الخصائص فيما يلي:

بالنسبة للصدق: فإن الباحث وبعد أن تأكد عن طريق المحكمين بان الاستبيان صالح لقياس الخاصية، حاول أن يستخرج مؤشرات اخرى للصدق وقد كان ذلك من خلال استخراج صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الاستبيان وأبعاد بين (0.53 و 0.71)، كما استخرج الصدق الذاتي حيث بلغ (0.79).

أما بالنسبة للثبات فقد عمد الباحث إلى استخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.63)، كما طريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات بين النصفين بعد التصحيح مساو إلى (0.87).

الأساليب الإحصائية المعتمدة: لمعالجة نتائج الدراسة تم استخدام مجموعة من أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي التالية: المتوسطات الحسابية، التكرارات، النسب المئوية، اختبار (ت).

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما هي أكثر التحديات التي تواجه كوادر الإشراف والمتابعة، حسب تقدير عينة الدراسة؟.

للإجابة على هذا السؤال عمد الباحث إلى حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وترتبها تصاعديا فكانت النتائج المسجلة بالجدول رقم 03.

جدول 03 يتضمن و الرتب للمؤشرات و الأبعاد و المحاور

المحاور	الأبعاد	المؤشرات	متوسط المؤشر	رتبة المؤشر	متوسط البعد	رتبة البعد	متوسط المحور
التحديات الإدارية(التنظيمية)	التسيير	عدم تنفيذ المعلمين لتوجيهات.	2.27	5	2.554	1	2.456 الرتبة الأولى
		كثرة أعداد المدرسين	2.62	3			
		كثرة أعداد المشرفين نسبة إلى عدد المدرسين.	2.72	2			
		عدم التحاق المدرسين بدورات التكوين .	2.44	4			
		كثرة الأعباء الإدارية .	2.82	1			
	التخطيط	التوظيف المباشر للمدرسين .	2.31	1	2.233	4	
		غياب معايير انتقاء المعلمين.	2.2	2			
		عدم مشاركة المعلمين في التخطيط للتعليم	2.19	3			
	الكفاءة	كثرة الدورات التكوينية .	2.75	1	2.456	3	
		صعوبة المناهج	1.9	3			
		ضعف كفاية المشرف للإشراف	2.72	2			
	التنظيم	عدم كفاية الوقت المخصص للإشراف	2.85	1	2.475	2	
		اكتظاظ الصفوف.	2.57	3			
		عدم دقة أساليب التقويم التربوي	2.6	2			
		عدم تنويع أساليب الإشراف.	1.88	4			
التحديات المادية و المعنوية	المناخ المادي	عدم وجود المباني	2	5	2.415	1	2.248 الرتبة الثانية
		كثرة الكتب والمراجع .	1.87	6			
		عدم توفر الأماكن المناسبة للإشراف	2.35	4			
		كثرة المخابر	2.81	2			
		عدم تزويد المدرسين بالوسائل المساعدة للإشراف	2.85	1			
		تأخر محاضرات	2.61	3			
	المناخ النفسي	ضعف الوعي بمسؤولية العمل.	1.88	4	2.15	3	
		عدم القناعة بجدوى الإشراف.	2.42	2			
		عدم وجود حوافز معنوية	2.23	3			
		عدم وجود حوافز مادية .	1.78	5			
		الظروف الخاصة لعدد من تعاليمي.	2.44	1			
	المناخ الاجتماعي	ضعف انتماء المعلم المهنة .	2.66	1	2.21	2	
		عدم قناعة المعلم بتوجيهات المشرف	2.54	2			
		تأثير بعض المشاكل الشخصية	1.82	3			
		ضعف العلاقة بين المشرفين و المديرين و المدرسين	1.82	3			

بالنسبة لقراءة الجدول ننطلق من اليسار إلى اليمين، نلاحظ بالعمود الأول أن المتوسط الحسابي للمحور المتعلق بالتحديات الإدارية والتنظيمية قدر بـ(2.456) في حين قدر المتوسط الحسابي للتحديات المادية والمعنوية (2.248)، تبين هذه النتيجة بأن التحديات التي تواجه هيئة الإشراف تقترب من أن تكون كبيرة ، وأن التحديات الإدارية متفوقة على التحديات المادية وإن كان هذا التفوق ليس كبيرا جدا.

وتعتبر هذه النتيجة بحسب وجهة نظرنا منطقية بحكم كما أسلفنا القول ضمن الإطار النظري للدراسة والخاص بوضع المنظومة التربوية الجزائرية والتي تجابهها الكثير من التحديات خاصة مع نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي، أين كثفت عمليات الإصلاح، الذي وصف من طرف الكثير من المهتمين منهم عبد القادر (2013) بأنه إصلاح تميز بالتسرع، وعدم التأسيس، وبحسب وجهة نظر الباحث، فإننا حتى لو استبعدنا هذين المعطيين، فإن تسارع وتيرة الإصلاحات سوف تطرح لا محالة مشاكل عديدة، على المستوى الإداري، أو على المستوى المادي و المعنوي، وتمس تلك التحديات بالدرجة الأولى المدراء و المفتشين باعتبارهما مسئولين على علمية تكوين المدرسين وإعدادهم لتنفيذ تلك الإصلاحات، وهو ما يفسر تقارب متوسطات التحديات الإدارية والتحديات المادية.

أما على المستوى الإداري، فقد يجد هيئة الإشراف والمتابعة أنفسهم أما عمليات تكوينية مكثفة مما يربك مختلف النشطات الإدارية كالتسيير والتخطيط والتنظيم، بطبيعة الحال في حضور حاجتهم إلى تكوين لتكون ممارستهم التكوينية للمدرسين ذات معنى وفعالية، كذلك الشأن فإن التحديات المادية والمعنوية تكون حاضرة، باعتبار أن كثافة البرامج التكوينية يجب أن توافقها معدات ووسائل ومقرات متاحة، وهذا ما يخلق وضعا نفسيا واجتماعيا غير مناسب.

وبحسب وجهة الباحث هذا ما أشار إليه مباركي بوحفص(في بوسعدة، 2010) بالتحديد عندما قال: بأن التقويم المطبق حاليا، يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش، وطريقة تقويمه سلبية، ولكن في الجانب الآخر لا نستطيع القول أن المسئولية يتحملها المشرف التربوي لوحده لأن هناك العديد من المشكلات التربوية والإدارية والخاصة، تقف حجر عثرة أمامه بحيث لا تمكنه من تحرير طاقاته وإمكاناته المبدعة، وقدتم التعرض في هذا المقال إلى التعريف بالمشرف التربوي ومجالاته وصفاته وأساليبه وأنواع الإشراف التربوي، وجملة من هذه المشكلات التي يتخبط فيها.

أما على المستوى التفصيلي للنتائج المبينة بالجدول 03 فإننا نلاحظ بالنسبة لمتوسطات الأبعاد الأربعة لمحور الإدارية و التنظيمية ، حيث كانت جميعها مرتفعة حيث تراوحت بين (2.554) بالنسبة لبعد التسيير، (2.475) بالنسبة لبعد التنظيم، (2.456) بالنسبة لبعد التكوين، وأخيرا (2.233) بالنسبة لبعد التخطيط، وهي نتائج تبين بأنها تشكل جميعا تحديات مرتفعة، ونجد بأن بعد التسيير إحتل المرتبة الأولى، وهو ترتيب منطقي بحكم فشل عملية التسيير يعنى تأثر الأبعاد الأخرى كالتنظيم والتكوين والتخطيط، فالعملية الإدارية تركيبة واحدة. أما عن التقارب بين في متوسط تقديرات عينة الدراسة للتحديات الإدارية والتنظيمية، فيعود أيضا بالدرجة الأولى لترابط المسائل الإدارية، فالأبعاد المذكورة غير منفصلة عن بعضها البعض، وأي إخلال في أحدها

سيؤثر بالضرورة على الآخر، فالجوانب الإدارية والتنظيمية تعتبر بحسب رأينا كتلة واحدة، فالإحكام الإداري له أثره الإيجابي على سير كل العمليات بالمؤسسة، فحيثما وجدنا إدارة جيدة وجدنا أيضا تناقص للمشكلات على مختلف المهام، هذا من جهة ومن جهة أخرى نلمس من خلال هذا التقاربة مصداقية استجابات عينة الدراسة.

بخصوص نتائج المحور الثاني نجد من الجدول 03 نلاحظ بالنسبة لمتوسطات أبعاده الثلاثة تتراوح بين (2.415) بالنسبة لبعد المناخ المادي، (2.21) بالنسبة لبعد المناخ الاجتماعي، (2.15) بالنسبة للبعد النفسي، نفس الملاحظات التي سجلت على أبعاد المحور الإداري والتنظيمي.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تعزي إلى متغير الوظيفة (مفتش مدير)؟.

للإجابة على السؤال المذكور تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسية على الاستبيان، وصدت النتائج بالجدول (04).

جدول 04 يبين نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين لمتغير الوظيفة

		إختبار ت للمقارنة بين المتوسطات						
		ف	م. الدلالة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الفرق في الانحراف	ف/ المتوسط
بعد التسيير	المفتشين	1.875	0.174	1.027	98	0.307	0.135	0.132
	عدم المفتشين			0.997	78.432	0.322	0.135	0.136
بعد التخطيط	المفتشين	0.002	0.961	0.035	98	0.972	0.005	0.154
	عدم المفتشين			0.036	89.814	0.972	0.005	0.154
بعد التكوين	المفتشين	1.331	0.251	0.993	98	0.323	0.130	0.131
	عدم المفتشين			0.969	80.16	0.335	0.130	0.134
بعد التنظيم	المفتشين	0.04	0.841	-.466-	98	0.643	-053-	0.114
	عدم المفتشين			-.465-	87.858	0.643	-053-	0.114
محور التحديات الإدارية و التنظيمية	المفتشين	1.314	0.255	0.789	98	0.432	0.058	0.073
	عدم المفتشين			0.764	77.458	0.447	0.058	0.076
بعد المناخ المادي	المفتشين	0.068	0.795	-.717-	98	0.475	-064-	0.089
	عدم المفتشين			-.715-	87.625	0.477	-064-	0.090
بعد المناخ النفسي	المفتشين	0.002	0.961	0.411	98	0.682	0.045	0.109
	عدم المفتشين			0.411	88.491	0.682	0.045	0.109
بعد المناخ الإجتماعي	المفتشين	1.237	0.269	0.69	98	0.492	0.074	0.108
	عدم المفتشين			0.681	84.007	0.498	0.074	0.109
محور التحديات المعنوية و المعنوية	المفتشين	0.009	0.923	0.133	98	0.894	0.009	0.069
	عدم المفتشين			0.133	87.587	0.895	0.009	0.069

نلاحظ من الجدول 04 انعدام الفروق في استجابات عينة الدراسة وهذا يظهر من خلال قيم مستوى الدلالة التي تجاوزت قيمة (0.05) بالنسبة للمحورين بمختلف أبعادهما، وهذه وتعتبر هذه النتيجة مخالفة للواقع، حيث أن المهمات التكوينية وحتى المهمات الإدارية الموكلة إلى كل من المفتش والمدير تختلف كما ونوعا، كذلك بالنسبة للإمكانات المتاحة لكل منهم غير متكافئة،

فالمدير من الوظيفة مستقر حيث يكون عمله مستقر ومحصور في مؤسسة واحدة بينما المفتش تتطلب مهمته التنقل إلى العديد من المؤسسات، وقد تكون تحدياته أكبر باعتباره يعمل مع شخصيات مختلفة ، وليس له السلطة الكافية التي تمكنه من حرية العمل.

ولكن وحسب تقديرنا هذه المعطيات تبقى على المستوى النظري، غير أن الواقع يفيد بمعطيات غير ذلك تماما، فمدير المتوسطة أو مدير الثانوية ليس له الصلاحيات الواسعة في المنظومة التربوية الجزائرية، فهو ليس إلا عضو تنفيذي في سلسلة العاملين بقطاع التربية الوطنية، فالتعليمات التي يتلقاها في الغالب الأعظم لا تأخذ في عين الاعتبار القوانين الناظمة، حيث يمكننا القول بأن المدير له نفس المشكلات والتحديات مع المفتش، حتى أنه في كثير من الأحيان لا يمكن اتخاذ إجراءات حاسمة مع من هو تحت مسؤوليته، وقد تصل الدرجة في بعض المواقف المدير الولائي (المكلف بتسيير شؤون التربية على مستوى الولاية)، يحجب كل المهام الرئيسية عن المدير وفي هذه الحالة سيكون المفتش في وضع أفضل من المدير، و بناء على هذه المعطيات تصبح نتائج الدراسة الحالية منطقية جدا.

من جهة أخرى فإن المدير كمشرف مقيم كما يسمى لدى بعض المؤلفين (جودت عزت، 2009)، ليس أفضل حظا من المفتش، كونه يؤدي مهمة الإشراف عن قرب ولكنه يواجه صعوبة من نوع آخر وهي أن عملية الإشراف التي يقوم بها ومطالب بأن تكون في المستوى المطلوب لكامل المدرسين على اختلاف تخصصاتهم، كما أن مسؤوليته كمدير تجعل منه في كثير من الأحيان أن يكون بعيدا عن الموضوعية، بسبب من الإملاءات التي يحاط بها في كل وقت.

أهم نتائج الدراسة:

أولا. بالنسبة لقراءة الجدول ننطلق من اليسار إلى اليمين ، نلاحظ بالعمود الأول أن المتوسط الحسابي للمحور المتعلق بالتحديات الإدارية و التنظيمية قدر بـ(2.456) في حين قدر المتوسط الحسابي للتحديات المادية و المعنوية (2.248)، تبين هذه النتيجة بأن التحديات التي تواجه هيئة الإشراف تقترب من أن تكون كبيرة، وأن التحديات الإدارية متفوقة على التحديات المادية وإن كان هذا التفوق ليس كبيرا جدا.

ثانيا. نلاحظ من الجدول 04 انعدام الفروق في استجابات عينة الدراسة وهذا يظهر من خلال قيم مستوى الدلالة التي تجاوزت قيمة (0.05) بالنسبة للمحورين بمختلف أبعادهما، وهذه وتعتبر هذه النتيجة مخالفة للواقع، حيث أن المهمات التكوينية وحتى المهمات الإدارية الموكلة إلى كل من المفتش والمدير تختلف كما ونوعا، كذلك بالنسبة للإمكانات المتاحة لكل منهم غير متكافئة، فالمدير من الوظيفة مستقر حيث يكون عمله مستقر ومحصور في مؤسسة واحدة بينما المفتش تتطلب مهمته التنقل إلى العديد من المؤسسات، وقد تكون تحدياته أكبر باعتباره يعمل مع شخصيات مختلفة، وليس له السلطة الكافية التي تمكنه من حرية العمل.

توصيات الدراسة: بناء على ما أسفرت عنه الدراسة النظرية و التطبيقية للدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

-تعزيز المشرفين بالحوافز المادية والمعنوية.

-تزويد المشرفين بفضاءات للتلاقي وتلاقح الأفكار.

-عمل بحوث حول الاحتياجات التكوينية للمفتشين.
-وضع إستراتيجية محكمة لعملية الإشراف والمتابعة.
-تحديث القوانين الناظمة لعملية الإشراف.
-تسطير برامج طويلة وقصيرة المدى لتكوين المكلفين بالإشراف واختيار المؤهلين لتكوينهم.
-إيجاد معايير محددة لاختيار المشرفين.

قائمة المراجع:

1. بلال أحمد عودة(2009)، الإشراف في التربية الخاصة، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. بن عبد الله محمد(2005)، المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران، الجزائر.
3. بوترعة إبراهيم(2014)، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ط1، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.
4. بوسعدة قاسم(2010)، الإشراف التربوي في الجزائر التفتيش نموذجا، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، ع4، جامعة ورقلة، الجزائر.
5. تركي رابح(1989)، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمة، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
6. توفيق حداد ومحمد سلامة آدم(1977)، التربية العامة للطلبة المعلمين والمساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ط1، مديرية التكوين والتربية الممنوحة خارج المدرسة، نيابة مديرية التكوين، الجزائر.
7. جودت عزت عطوي(2009)، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية(2008)، المرسوم التنفيذي رقم 08-315، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، ع59، رئاسة الجمهورية، الجزائر.
9. عبد القادر فضيل(2013)، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، ط2، جسور للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر.
10.عواطف بنت إبراهيم بن علي آل مكي(2011)، المشكلات الإدارية في مكاتب الإشراف التربوي ومواجهتها في ضوء مدخل التطوير التنظيمي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والعلوم الانسانية ، جامعة نزوى .
11.محمد زياد حمدان(1984)، تقييم وتوجيه التدريس كتاب للمعلمين والمشرفين التربويين، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
12.محمد عربي زكري(1985)، الإشراف الفني التربوي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا.
13.محمد مصطفى زيدان(1981)، الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة، المملكة العربية السعودية.
14.مرزوقة حمود البلوي (2011)، دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة تبوك، فلسطين.
15.مصطفى عبد الجليل مصطفى أبو عوان(2008)، معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، جامعة غزة، فلسطين.
16.ناصر الدين زبدي(2013)، سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

17.يوسف محمد السوالمة(2014)، سياسات تكوين المعلمين وتعيينهم الحالة الأردنية، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس.
18.Françoise R et Alain R(1979),Pédagogie:dictionnaire des concepts clés, E.S.F editeur, Paris.
19.Benbouzid.B(2009), la réforme de l'éducation en algerie:enjeux et réalisations,editionscasbah,Alger.