الإشراف التربوي(*)

أ. جمال خلاّف

مدير وحدة الدراسات والاستراتيجيات التربوية
وزارة التعليم الثانوي والتقني

مما لاشك فيه أن وظيفة الإشراف التربوي، تمثل عنصراً أساسياً داخل المنظومة التعليمية التربوية، إلا أن الوظائف، بصفة عامة، تكون في واقعها خاضعة لفعل النمو والتطور نتيجة الدينامية التي تلحق النسق الذي تنتمي إليه، أما بقاؤه في الحالة التي ظهرت عليها، فإن ذلك يعتبر من الأمور غير الطبيعية ؛ لذلك كان مقال الأستاذ سعيد عقلي حول «واقع الإشراف وأفق التطوير»، الذي نشر بالعدد المزدوج (2–3) من مجلة عالم التربية، مجالا لمناقشة إشكالية الإشراف التربوي، على اعتبار أن لفظ «المفتش» «يوحي بذلك الموظف الذي تنحصر مهمته في مراقبة مدى التزام المدرسين بالتعليمات الرسمية، وتتبع خطواتهم في تنفيذ المقررات الدراسية؛ وهو بذلك يتبع في التعبير عن سلطته، أساليب ووسائل استبدادية ينمقها تضخيم ذاته والتقليل من شأن الآخرين... في حين أن مهمة الإشراف تكمن أساسا في كون هذه الوظيفة التربوية تهدف إلى مساعدة المدرسين ودعم تنمية قدراتهم وتزويدهم بالإشارات والتوجيهات اللازمة لتطوير أداءاتهم...».

من هذا المنظور التفعيلي لوظيفة الإشراف، يأتي تحليل الباحث الأستاذ جمال خلاف، ليطرح تصوراً حديثا لمهام الإشراف، يتأسس على خلفية تربوية حديثة ومتينة على مستوى المبادىء العلمية، تؤهل المشرف التربوي لتحقيق عمليات تصحيح السيرورة التي تم وفقها مقابلة الإشراف، وتمكنه من الملاحظة الملائمة للمدرس داخل الفصل الدراسي، كما توفر مرجعية لتصميم التصحيحات التي ينبغي تقديمها للمدرس خلال الوضعية المحاينة للتدريس.

ومما لاشك فيه، أن التحليل المتبع في هذا المقال، سوف يقدم معطيات ومرجعية تربوية وبيداغوجية، توفر سنداً في مجال المعرفة التربوية، من شأنه أن يُساهم في تطوير الدراسة والبحث في هذا الموضوع، الذي يكوّن داخل النظام التعليمي ببلادنا أحد عناصره الرئيسية.

(*) المقال في الأصل باللغة الفرنسية. عرّبه عبد الكريم غريب.

1. الإشراف البيداغوجي الإكلينيكي :

من بين الأهداف الرئيسية للإشراف الإكلينيكي، تحيين الفعل البيداغوجي للمدرسين ومعاضدة إمكاناتهم المهنية، وبالتالي، فإن وظيفة المشرف التربوي تتأسس على ثلاثة أفعال أساسية، هي :

* تصحيح السيرورة التي ستتم وفقها مقابلة الإشراف؛

* ملاحظة المدرس داخل الفصل الدراسي؛

* توفير تصميم للتصحيحات التي ينبغي تقديمها للمدرس خلال الوضعية المُحَايثة للتدريس.

والإشراف الإكلينيكي يعني أساساً، التدخل المباشر حول الأحداث الملاحظة داخل الفصل الدراسي خلال عملية التدريس. ويمكن تحليل الإشراف البيداغوجي حسب gall 1993 و Acheson، وفق الأهداف الدقيقة التالية :

* تشخيص مشاكل المدرس، مع التدخل من أجل البحث عن حلول لها، باعتماد تقنيات الاستجواب والتسجيلات داخل الفصل الدراسي؛

* تقديم تصحيحات Feed-back للمدرسين حول الوضعية الراهنة للتدريس، وذلك بغرض مساعدتهم على إدراك الفارق القائم بين مايدرسونه بالفعل وما يعتقدون أنهم درسوه، الأمر الذي ييسر لهم عملية استتباع سيرورة الاستكمال الذاتي؛

* مساعدة المدرسين على تطوير استراتيجيات دائمة ملائمة للتدخل في الوضعيات البيداغوجية المختلفة، وتشجيعهم على تحقيق تدريس ناجع éfficace، وذلك من أجل تمكينهم من عملية تيسير تعليم تلامذتهم؛

* مساعدة المدرسين على إذكاء وعيهم لبذل مجهودات دائمة من أجل تنمية كفاياتهم المهنية، حتى يتسنى لهم بذلك تحقيق تدريس متكامل وجيد؛

* العمل على تقويم أداء المدرسين، حتى يتمكنوا على ضوء ذلك من متابعة سيرورة تطوير مهنتهم.

والواقع، أن عملية تقويم أداء المدرسين، تعتبر من الوظائف العصيبة بالنسبة

للإشراف الإكلينيكي، إلى درجة أن بعض المشرفين التربويين يميلون إلى تفاديها تماماً؛ ذلك أن الألم الذي قد يسبّبه هذا التقويم، يمكن أن يَضْعُفَ، إذا ما استطاع المشرف التربوي إشراك المدرس في صياغة المعايير والمقاييس التي ستُوظف داخل علاقة التقويم؛ والتعريف بهذه المعايير، أمر يرتبط في الواقع، بخصائص تعليم صحيح وجيّد.

1.1. خصائص المدرس الجيد :

كيف ماكانت المقاربة التي يتبناها المشرف التربوي، فإن النية الصادقة في مساعدة المدرس من أجل تمكينه من تدريس جيد، تعتبر في واقع الأمر، الاهتمام المركزي لمهمة الإشراف التربوي. وهذا الأمر يدفعنا بشكل تلقائي، إلى طرح التساؤلات التالية :

* ماذا يقصد بالتدريس الجيد ؟
* كيف يمكننا أن نعرف أن مدرسا ما كفء في مهمته ؟

للإجابة عن هذه التساؤلات الإشكالية، فإن معطيات ونتائج الدراسات التجريبية والتحليلات النظرية، قد بيّنت أن عملية تعريف التدريس الجيد تعتبر، في واقعها، أمراً معقداً ومركباً، لأن الجودة l'éfficacité، تكون مفهوما متعدد الأبعاد، ولأن أبعاد التدريس الجيد والخصائص المرتبطة به، لاتكتسي نفس الأهمية بالنسبة لكل المشرفين التربويين، والأمر نفسه يتم حتى بالنسبة للمدرسين. وترتفع درجة هذا التعقيد نتيجة تغير هذه المحكات أو المعايير، من وضعية تدريسية إلى أخرى، ومن فترة زمنية إلى فترة أخرى داخل نفس الوضعية والمحيط الدراسيين. كل هذا يفرض نوعاً من الجدية والحزم من أجل صياغة تعريف لمعايير وخصائص التدريس، لأن ضرورة تقويم التدريس تتأسس على شكل وضوح هذه المفاهيم وشفافيتها بالنسبة لجميع الأطراف المعنية بالتدريس، هذا مع العلم أن الجهود المتضافرة لكل من المدرسين والمشرفين التربويين، والتي سعت إلى تعريف هذه الخصائص، قد ظهرت جدواها وفائدتها الرئيسية بالنسبة لعملية توجيه سيرورة الإشراف البيداغوجي، ذلك أنه حسب Gall وAcheson، فإن «الاختلافات، وإن وجدت، فإنها تبرز الأهمية القصوى التي نوليها لهذه الخصائص». وإذا كانت العديد من الكتابات تحدد خصائص المدرس الكفء، فإنه بالرغم من المقارنات التي

أقيمت بين المدرسين المتفوقين في مهامهم مع أولئك الذين يعتبرون أقل كفاءة في تأدية وظائفهم، فإن تيارات البحث تختلف إزاء هذا الموضوع.

1.2. تيارات البحث حول جودة التدريس :

تجدر الإشارة في بداية الأمر، إلى أن الطريقة المعتمدة في هذه التيارات، تنتمي إلى ثلاثة أصناف، فهي إما من نمط سببي أو من نمط علائقي وإما من نمط تجريبي. وحسب المرجع السابق للباحثين أشوسون وجال 1993، يمكن الحديث عن ستة تيارات للبحث حول موضوع التدريس الجيد، وهي تتحدد وفق المواضيع الستة التالية :

* تدريس المعارف والمهارات المدرسية؛
* تنمية المواقف والميول للتعلم عند التلاميذ؛
* تحسيس التلاميذ بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية؛
* التسيير الجيد للفصل الدراسي؛
* التخطيط الجيد مع اتخاذ القرار؛
* التعديل الجيد للبرامج التعليمية.

1.2.1. تدريس المعارف والمهارات المدرسية :

ترتبط جودة التدريس، هاهنا، بالتفوق الدراسي الأكاديمي للتلاميذ؛ وفي هذا التوجه، توصل أشوسون وجال 1993 إلى تحديد تسع سِمات وخصائص تبرز مواصفات المدرسين الذين استطاع تلامذتهم الحصول على نتائج أكاديمية جيدة؛ وفيما يلي عرض لهذه الخصائص :

1) الوضوح، 2) تنوع المعدات وطرق التدريس، 3) الحماس، 4) المواظبة والمثابرة في المهمة المدرسية وطريقة تسيير الأنشطة الخاصة برجل الأعمال، 5) غياب النقد النابي 6) الأسلوب التفهمي للتدريس، 7) تأكيد تدريس المحتويات باعتماد معايير النجاح من خلال اختبارات المردودية؛ 9) اللجوء إلى أسئلة تستدعي مستويات من التعليم المعرفي.

أما بالنسبة لفلاندريس Flanders 1970، فإن الأسلوب التعليمي غير الموجه، يسمح للتلاميذ المستفيدين منه بتحقيق نتائج عالية، مقارنة مع أولئك التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة توجيهية.

وفي إطار التعرف على السلوكات المحددة للمدرسين المسهلين facilitateurs لعملية التعلم، فإن Rosenshine قد توصل إلى نموذج تعليمي دقيق، تعتبر أهدافه ومراحله قابلة للتوقع ويسهل تحليلها ووصفها بشكل واضح. ويقدم هذا النموذج التعليمي الدقيق بعض أشكال التشابه مع نموذج I.M.P الذي يتأسس على نظرية في التطبيق العلمي لـ Hunter 1984، والذي أثر بشكل كبير في التربية الأمريكية خلال هذه السنوات الأخيرة.

وإذا كان النموذج الدقيق للتدريس يعتمد، من جهة، على اكتساب المعارف ومهارات منخفضة المستوى نسبيا، ومن جهة ثانية، يتأسس على تصور سلوكي béhavioriste للتعلم، فإن نماذج أخرى تهتم أكثر باكتساب معارف عالية المستوى، يعبر عنها في أساليب الفهم والخبرة، وبمهارات من درجة عالية، يعبر عنها من خلال التفكير النقدي وحل المشكلات.

وإذا كانت الأبحاث التي أقيمت حول نجاعة هذين النموذجين الأخيرين، لازالت لم يتبين بعد، أثرها الفعال في عملية تطوير مهارات التفكير عند التلاميذ، فإن العديد من الباحثين يتفقون حول أهميتها في مد التلميذ بخطوط التعبير ومواجهة مشاريع معقدة للغاية.

وفي هذا المضمار، يؤكد كل من أشوسون وجال 1993، على أن «المشرف التربوي لايمكنه توظيف النموذج الدقيق للتدريس le modèle d'enseignement de précision أو أي نموذج تدريس آخر، في صورة مجموعة من المعايير المطلقة التي تساعد على تطوير التدريس وتحدد مرامي تحسين مردوديته».

1.2.2. تنمية مواقف ورغبة التلاميذ في التعلم :

إذا كانت النماذج المرتبطة بالتيار الأول، تهتم بتدريس المعارف والمهارات المعرفية أساساً، فإن نموذج التيار الثاني، على خلاف ذلك، يهتم بتنمية المواقف والتحفيزات التي تنتمي بالأساس للمجال الوجداني؛ كما أن جل الباحثين يعمدون إلى تقسيم هذا المجال الثاني المرتبط بالمواقف، إلى ثلاثة مكونات هي : 1) الاعتقادات، 2) العواطف، 3) الأفعال Actions. وعلى حد تعبير أشوسون وجال 1993، فإن «التلميذ الذي يكون موقفا إيجابيا تجاه الرياضيات، معتقداً بذلك، أنها تلعب دوراً هاما في سوق الشغل، فإنه يكون عواطف إيجابية تساعده على رفع تحدي مسائل

www.manaraa.com

الرياضيات، كما يقرر أن يكون فاعلا من خلال تعلم عناصر جديدة في الرياضيات، عوض الانشغال بأنشطة أخرى».

وتجدر الإشارة، إلى أنه يصعب ملاحظة المواقف بسهولة، إلا حين ترجمتها إلى فعل، يمكن من تعرف الاعتقادات والعواطف، من خلال مجموعة من المؤشرات والمظاهر التي تيسر نسبيا عملية التعرف عليها. أما درجة استدخال التلميذ لموقف ما تجاه التعلم، فإنها يمكن أن تكون ضعيفة في الحالة التي يكون فيها التحفيز خارجيا ومصدره المدرس. وعلى العكس من ذلك، ترتفع درجة استدخال الموقف عند المتعلم، في الحالة التي يندمج فيها هذا الموقف مع شخصيته، في غياب الاستثارة الخارجية؛ وفي هذا المستوى يتحول الموقف إلى قيمة.

وحسب هذا الاتجاه، في البحث، فإن التدريس الناجع أو الجيد لايقتصر فقط على إكتساب التلاميذ معارف ومهارات، بل هو إلى جانب ذلك ينمي لديهم مواقف إيجابية تجاه التعلم ويرغبهم فيه؛ فكيف يمكن إذن أن نعرف أن مدرساً ما، متمكن من تنمية المواقف بشكل جيد عند تلامذته ويكون لديهم الرغبة في التعلم ؟ وماهي الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في المدرس حتى يتمكن من تحقيق هذا النمط من التعليم الجيد ؟

لقد بينت الأبحاث أثر بعض الخصائص على المواقف الإيجابية تجاه التعلم عند التلاميذ، نذكر أهمها فيما يلي :

* حماس المدرس (larkins M. Kinery et All 1985)
* فن إقحام التلاميذ Gage 1981)؛
* الرفع من قيمة تواصل المدرس مع التلاميذ وهؤلاء مع غيرهم (Mcheachie 1975 Galle et Galle 1990)
* تشجيع التعلم التعاوني (Salvin 1990)؛

أما بالنسبة لبروفي Brophy 1987، فإن هناك عدة طرق تمكن من المساعدة من رفع مستوى التحفيز على التعلم؛ إلاّ أنها كلها تعتمد على مبدأين أساسيين هما :

* مساعدة التلميذ على تقدير قيمة ما يتعلمه؛

* إيمان التلميذ؛ بأنه إذا ما اعتمد على مجهوداته الخاصة، سيكون قادراً على النجاح.

1.2.3. الوعي بالفروق الذهنية والثقافية والجنسية للتلاميذ :

عادة ما نحكم على المدرس الناجح، من خلال مدى استطاعته الرفع من مردودية متوسط التحصيل الأكاديمي لتلامذته؛ علما أن متوسط التحصيل هذا، يمكن أن يقتصر على مجموعة محدودة من التلاميذ الذين استطاعوا الاستفادة من التدريس، على اعتبار أنهم حظوا برعاية لائقة من طرف المدرس الذي يحكم عليهم بأنهم متفوقون ذهنيا أو يحابيهم على حساب غيرهم من التلاميذ من الجنس الآخر، كما يمكن أن تكون محاباة المدرس لبعض التلاميذ معتمدة على أصول إثنية أو عرقية.

1.2.3.1. وعي المدرس بالفروق الذهنية :

توصل Good في إحدى دراساته إلى استخراج 17 ممارسة للمدرسين تجاه تلاميذ فصل دراسي من مستويات مختلفة (ضعافا ومتفوقين). وإذا كانت العديد من الدراسات في سوسيولوجيا التربية، قد بينت أن مستوى مردودية التلميذ ترتبط بشكل إيجابي بمستوى طبقته الاجتماعية، فإن عملية محاباة التلاميذ المتفوقين تؤدي إلى تمييز متأسس على الفروق الاجتماعية للتلاميذ. ومن أهم الممارسات السبع عشر التي توصل إلى إحصائها Good، نذكر أشكال التعامل التي يخص بها المدرس المتخلفين داخل الفصل الدراسي :

* يترك لهم وقتا غير كافٍ للإجابة عن الأسئلة المطروحة؛

* يقترح عليهم الجواب أو ينتقل إلى تلميذ آخر، عوض مساعدتهم على تحسين أجوبتهم من خلال عملية اقتراح بعض المؤشرات أو استعمال بعض التقنيات التعليمية؛

* عملية الشجيع على الأجوبة الصحيحة أو الخاطئة تكون غير ملائمة؛

* ينتقد في أغلب الأحيان تعثرهم في الأجوبة؛

* ثناؤه عليهم يكون قليلا مقارنة مع التلاميذ المتفوقين؛

* لايقوم بتوجيه أجوبتهم داخل الجماعة من خلال عملية التغذية الراجعة،

* يتفاعل معهم بقدر قليل ولايهتم بهم كثيراً؛

* نادرا مايطلب منهم الإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو يكتفي بأن يطرح عليهم أسئلة سهلة لاترقى إلى مستويات التحليل ؟

* يجعلهم يجلسون بعيدين عنه في الطاولات الخلفية؛

* لايطلب منهم الكثير؛

* يتفاعل معهم على انفراد خارج الجماعة، ويراقب عن قرب بنياتهم وأنشطتهم؛

* يقوّم الاختبارات أو التمارين بطريقة مخالفة، حتى يستطيع بذلك التلاميذ المتفوقون أن يستفيدوا من الشك الذي يخلقه حيال المتخلفين داخل الفصل الدراسي؛

* يتعامل معهم بامتعاض وبمستوى ضعيف من الحميمية، مع إدخال القليل من الابتسامة والدفء العاطفي؛

* يوفر توجيهات مختصرة من خلال عمليات التغذية الراجعة، والتي تكون مختصرة بالنسبة للأسئلة التي يطرحونها؛

* ينتقص من قيمة أفكارهم.

مما سبق، يتبين أن دور المشرف التربوي، يحتل مكانة كبيرة في عملية مساعدة المدرس الذي يتصرف على هذا النحو؛ إذ من المحتمل أن تكون هذه التصرفات غير واعية أو لاشعورية. كما أن مسألة توجيه المدرس، ينبغي أن تتم حيال مستوى سلوكاته وتصرفاته تجاه تلامذته، من خلال عملية تصحيح كل ممارساته التعليمية.

1.2.3.2. وعي المدرس بالفروق الإثنية والعرقية :

قد نجد بعض المدرسين يخصصون معاملات متميزة للتلاميذ الذين ينحدرون من جماعات إثنية أو عرقية أو ثقافية مخالفة؛ ومن بين الدراسات الكثيرة الانتشار، نشير إلى دراسة Corsa و Jackson 1974، التي أقيمت بالجنوب الغربي للولايات المتحدة، حيث تتواجد تجمعات إثنية قوية، وعرقيات وثقافات مختلفة؛ كما أن التنقيحات التي أدخلها Gall و Gall 1990 على هذه الدراسات، قد بينت أن

بعض المدرسين يتعاملون بشكل مخالف مع تلامذتهم. وعلى الرغم من النتائج التجريبية والتحليلات النظرية لهذا الموضوع، مازلنا إلى حد الآن غير متوفرين على إجماع حول الممارسات التي تمكننا من التعرف على المدرس الجيد. كما أن ضعف هذا الإجماع يتغذى من النقاش الدائر بين فلاسفة التربية حول ماينبغي أن تؤول إليه تربية تداخل أو تعدد الثقافات. فحسب Blanks 1988، يمكن أن نميز بصدد هذا الموضوع بين ثلاثة أنماط من الفلسفات وهي :

* التعددية الثقافية، حيث البرامج تسعى إلى المساعدة على بلورة شخصية التلميذ داخل الثقافة الخاصة بأصوله الإثنية وتحريره من ضغوط الإثنيات القوية.
* نظرية الاستيعاب، وتتغيا البرامج فيها تلاؤم التلميذ مع الثقافة المشتركة.
* نظرية التعددية الإثنية، حيث البرامج التعليمية تهدف إلى مساعدة التلميذ لكي يتعامل بنجاعة مع القيم الخاصة بإثنيته الأصلية وفي الوقت نفسه مع الثقافة المشتركة والاثنيات الأخرى.

وإذا كان اختيار إحدى هذه الفلسفات يعود أصلا إلى ذوي القرار، فإنه ينبغي على المدرس أن يكون واعيا بالنتائج المحتملة لكل أفعاله البيداغوجية داخل كل من هذه التوجهات الفلسفية، حتى يتسنى له بذلك تفادي أحكامه المسبقة المجحفة في حق التلاميذ.

بعد عملية تنقيحهم لما كتب حول ممارسات التدريس الإثني، توصل Wasilewski 1981 و Seelye و Pusch، إلى استخراج بعض خصائص المدرس الناجح؛ وحسب هؤلاء الباحثين، فإن المدرس الجيد بهذا الخصوص، هو الذي يكون :

* متفتحا على الأفكار والتجارب الجديدة للتلاميذ؛
* متفهما ومتفاهما مع تلاميذ وأفراد الثقافات الأخرى؛
* واعيا كل الوعي بالتقاطعات والاختلافات بين ثقافته وثقافة تلامذته؛
* قادراً على وصف سلوكات تلامذته دون الحكم عليها؛
* غير متمركز حول إثنيته؛

* معترفاً بمساهمة الأقلية داخل الفصل الدراسي وخارجه؛
* موظفا للمساعدات الديداكتيكية المتنوعة ثقافيا؛
* معترفا ومتقبلا، في الوقت نفسه، للغة الأم للطفل ولغته الرسمية؛
* مساعداً ومشجعاً للتلاميذ على تنمية اعتزازهم وافتخارهم بانتمائهم لثقافتهم الإثنية ومتقمصا معهم لأدوارهم هذه.

وغالبا، مايواجه المدرس في بعض المجتمعات، فصولا دراسية، حيث التلاميذ ينحدرون من عدة إثنيات وعرقيات وثقافات؛ ولذلك، فإن عملية مطالبة المدرس بالكفاءة والجودة، يعتبر من الأمور الضرورية؛ خاصة عندما يكون هذا المدرس يواجه لأول مرة مثل هذه الوضعيات؛ ولذلك، فإن الإشراف الإكلينيكي يعتبر من الحلول المفضلة في عملية علاج هذا النمط من المشاكل.

1.2.3.3. وعي المدرس بالفروق الجنسية :

بينت العديد من الدراسات التي قام بها Petorson 1987 و Fennang و Brophy 1985، أن المدرسين يختلف تعاملهم مع التلاميذ إذا كانوا ذكوراً أو إناثا، بحيث أن ممارسات التمييز هذه، قد بينت أن المدرسين يميلون إلى التعامل المستمر مع التلاميذ الذكور، خاصة في بعض المواد مثل الرياضيات، كما يرغبون في مساهماتهم داخل المهام الصعبة، كما هو الأمر بالنسبة لحل المشكلات. إن النقص الحاصل في نزاهة تفاعل المدرس مع التلاميذ والتلميذات، من الأمور التي لاتنعكس فحسب على التلميذ، بل أيضا على جودة تدريسه؛ وفي هذا الصدد يبرز Peterson و Fennane، أن «لعب المنافسة في مادة الرياضيات، يميل إلى مساعدة الذكور لاكتساب مهارات قاعدية، في حين يضر بالفتيات؛ أما في أنشطة التعلم المعتمدة على التبادل، فإن الفتيات تتفوق في تعلم مهارات حل المشاكل».

الإشراف التربوي إذن، يمكن أن يكون مساعداً للمدرس الذي يتصرف على هذا النحو ليحسن جودة تدريسه. ولتحقيق النجاعة، فإن الإشراف الإكلينيكي، ينبغي أن ينطلق من دراسة تشخيصية لممارسات التمييز التي يقوم بها المدرسون تجاه التلاميذ المنتمين إلى الجنس غير المحظوظ، بما يؤهله لممارسات عادلة وغير متحيزة.

1.2.4. التسيير الجيد للفصل الدراسي :

يعرف Duca 1979 التسيير بمجموعة من «الاستعدادات والقواعد الضرورية للإبداع والمحافظة على المحيط الذي يساعد على التدريس والتعلم»؛ ذلك أن عملية تسيير فصل دراسي بشكل جيد، أمر لايعني بالضرورة التدريس الجيد؛ لأن التسيير الجيد، يرتبط أساسا بالإعداد الجيد للشروط السابقة عن التدريس. وحسب Good 1979، فإن جودة التدريس ترتبط بشكل كبير بالتسيير الجيد للفصل الدراسي، ولذلك، فكيف ينبغي أن نتقبل، بأن النجاح في الدراسة للتلاميذ يرتبط فقط بالتدريس الجيد !

ضمن مجموعة من البحوث التي أقيمت حول التلاميذ الممتازين بالتعليم الابتدائي والثانوي، حدد Evertson 1987 مجموعة من ممارسات التسيير الجيد داخل الفصل الدراسي، حيث يكون المدرسون :

* يحللون مع تلامذتهم قوانين السلوك التي ينبغي أن يحترموها خلال سيرورة التدريس والتعلم؛

* يعبرون عن هذه القواعد بأسلوب بسيط جداً وميسر لكل التلاميذ حتى يتمكنوا جميعا من استيعابها؛

* يحللون هذه القواعد بشكل منظم في بداية كل دراسة ووقت استقبالهم للتلاميذ الجدد؛

* يسهرون باستمرار على احترام هذه القواعد خلال سيرورة أنشطة التدريس والتعلم، ويحددون كل درجات notes تقييم التلاميذ إزاء هذه الأنشطة.

وحسب الباحث نفسه، فإن التسيير الجيد للفصل الدراسي لايتوقف فقط عند حدود احترام قواعد السلوك الجيد للتلاميذ خلال أنشطة التدريس والتعلم، بل إن المدرس الذي يسير فصله بشكل جيد، هو الذي يحرص أيضا على توفير مجموعة من الشروط الفيزيائية والمادية لحجرة الفصل، والتي تساهم في :

* توفير رؤية حول مايقدم داخل الفصل بالنسبة لكل التلاميذ؛

* تمكين كل التلاميذ من مجالات العمل داخل الفصل؛

* اتخاذ الاحتياطات اللازمة للمحافظة على انتباه التلاميذ؛

* توفير المساعدات الديداكتيكية.

* كما أن عملية تسيير الفصل الدراسي بشكل جيد، أمرٌ يتطلب أيضا مجموعة من التقنيات التي تسمح بمواجهة مجموعة من الوضعيات غير المرغوب فيها، كما هو الأمر بالنسبة لـ :

* التأخرات عن أوقات الدراسة؛

* عدم القيام بالأعمال خارج الفصل الدراسي؛

* نسيان الكراسات التعليمية؛

* مقاطعة حديث الغير...

1.2.5. التصميم واتخاذ القرارات الجيدة :

في مقال لـ Peterson 1986 و Clark، حيث أبرزا عملية تأثير تصميم الدروس من طرف المدرسين على مستوى تدريسيهم، هذا مع العلم أن مسألة تصميم الدرس، ليست سيرورة خطية linéaire ومضبوطة، بل هي على خلاف ذلك، سيرورة تتطور بشكل متدرج، وتعتمد في الوقت نفسه على تصاميم الدروس السابقة وعلى خبرة المدرس داخل الفصل. وحسب نتائج دراسة الباحثين السالفي الذكر، فإن خصائص التصميم تكون مرتبطة بالمستويات العليا من التعليم أكثر منها بمستوى التعليم الابتدائي.

ويتبين في الإشراف التربوي، أن الصعوبات التي تُواجه بعض المدرسين، يمكن أن ترجع إلى جهلهم بعملية تصميم دروسهم؛ كما تبين كذلك بأن المدرسين الجيدين هم الذين يصممون تدريسهم بكل جدية. إلا أن الأعمال التجريبية والتحليلات النظرية تحذر من هذه النظرة التبسيطية لجودة التدريس؛ فالبنسبة لأشوسون وجال 1993، فإن «عملية تصميم الدروس بشكل منظم ومضبوط، يمكن أن تكون نقطة انطلاق جيدة لاكتساب مهارات التصميم، إلا أن هذا الأمر لايمكن أن يشكل الموضوع الرئيسي ويتغافل الأعمال الأخرى».

والمدرس خلال الفعل البيداغوجي L'action pédagogique، يدخل مع تلامذته في سيرورة من التفاعل النشط interactivité، تتطلب منه مجموعة من القرارات، فحسب Clark 1986، فإن المدرسين عادة مايتخذون في المتوسط قراراً تفاعليا

نشطا كل دقيقتين، وهذه القرارات تختلف باختلاف أهدافها، على اعتبار أنها :

* تسعى إلى إحلال النظام داخل الفصل على إثر سلوك غير مقبول، صادر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ؛

* تسعى إلى إدخال تعديلات وتصحيحات régulation على كل تعلم يتبين أنه غير كاف؛

* تتغيا هذه القرارات اختيار استراتيجيات بيداغوجية جديدة. ولقد أبرزت نتائج الأبحاث التي أقيمت حول عملية اتخاذ قرارات من طرف المدرسين الأكفاء، أن جودة القرار تتحقق كلما كانت متأسسة على خلفية فكرية، وكلما كانت كذلك بسيطة ولاتستغرق وقتا كبيراً، وكلما كان المدرس يمتلك استراتيجيات بيداغوجية بديلة تمكن من توظيفها الفعلي المباشر كلما تطلب الأمر ذلك؛ إذ بالإضافة إلى إعداد تصاميم أو جذاذات الدرس، فإن مهارة اتخاذ القرارات تؤهله لمواجهة الأحداث غير المرغوب فيها قبل حدوثها خلال الدرس.

يتبين إذن، أن الإشراف الإكلينيكي، يحتل مكانة أساسية على هذا المستوى، لأنه يسمح للمشرف التربوي والمدرس معا، بالقدرة على التحليل العميق للدروس، وذلك بغرض تعرف طبيعة القرارات المتخذة، وتقويم مدى ملاءمتها للوضعيات الإشكالية التي تفرزها.

1.2.6. الغرس الجيد للتعديلات داخل البرنامج الدراسي :

داخل كل الأنظمة التعليمية، تتوقف أغلب التجديدات على المدرس؛ وفي هذا الصدد نجد العديد من الكتابات التي اهتمت بنظريات ونماذج التغيير في التربية Fullon 1982, Savoie - Gaje 1989 و 1993، ولقد بينت نتائج هذه الدراسات أن نجاح عملية غرس implantation البرامج الدراسية، ترتبط أساسا بالنجاعة التي يتعامل بها المدرس معها، فعملية غرس برنامج لمادة دراسية معينة مثلا، لاتتوقف فقط على رغبة المدرس، بل الأمر يتطلب بالإضافة إلى ذلك، مجموعة من المهارات والكفايات التي تسمح له بالتسيير الناجح للتعديلات التي يحملها هذا البرنامج، سواء تعلق الأمر بمستوى المحتوى أو بنوع أشكال التعلم الجديد، أو بمواصفات التلاميذ. وتعتبر عملية تطبيق التعديلات في البرنامج الدراسي من طرف المدرس، من المهام المركزية في وظيفة المدرس الجيد.

ومن خلال تحليل المهام الضرورية للشروع في إنجاز برنامج دراسي ما، توصل Hall, Loncks, Newlove 1979 إلى التعرف على ثماني مستويات، ترجمت إلى مواقف المدرس التالية :

* لاعلم له بتعديل البرنامج ولايشارك في ذلك (مستوى 0)؛

* يعرف البرنامج الجديد (مستوى 1)؛

* مهيأ للمشاركة للمرة الأولى للشروع في إنجاز البرنامج الجديد (مستوى 2)؛

* يبذل الجهود الضرورية للتحكم في العناصر الأساسية للبرنامج الجديد (مستوى 3)؛

* يوظف البرنامج الجديد بطريقة قارة (مستوى 4)؛

* يمحص جيداً البرنامج الجديد وينوع مهامه ليحقق بذلك أكبر قدر من الاستفادة لتلامذته (مستوى 5)؛

* يبذل جهداً لإدماج تجارب زملائه المرتبطة بعملية تطبيق البرنامج الدراسي نفسه، الأمر الذي يمكنه من الرفع من درجة إيجابيات البرنامج لفائدة تلامذته (مستوى 6)؛

* يدخل تعديلات كبرى على البرنامج الدراسي الجديد، مما يمكنه من تكييفه مع إطار تدريسه، وقد تمس هذه التعديلات أهداف البرنامج إذا اقتضى الأمر ذلك، ليحقق أعلى قدر من الاستفادة لصالح تلامذته (مستوى 7).

كما أن الموقف الذي يتخذه المدرس، يترجم في الواقع المستوى الذي يحتله إزاء عملية الشروع في إنجاز البرنامج الدراسي الجديد، كما يترجم موقفه هذا، الاهتمام الذي يوليه لهذا التغيير. وبالنسبة للمدرس نفسه، فإن التدرج في المواقف، يتم من مستوى إلى آخر، ومن مستوى اهتمام إلى مستوى أرقى منه؛ وهذا التدرج يخضع إلى إكراهات تؤثر على المدرسين خلال عملية الشروع في إنجازهم للتغييرات الجديدة في البرنامج.

وحسب Ponder 1977 و Doyle، فإن المدرسين يعتبرون التغييرات القابلة للإنجاز، هي التي تكون :

* معبراً عنها بشكل واضح وبطريقة دقيقة؛

* مرتبطة باعتقاداتهم وممارساتهم؛

* توفر للتلاميذ امتيازات تستحق الجهد الذي ينبغي أن يبذلوه.

وبالنسبة لـ Gage 1982 و Colodarci و Moham، فإن الأحكام الجاهزة للمدرسين تسمح بتعرف المستوى الذي يمكن أن يصلوا إليه في عملية الشروع في إنجاز البرنامج الدراسي الجديد، وبتحديد المستوى ودرجة الاهتمام اللذين يصل إليهما المدرس خلال عملية إنجاز البرنامج الدراسي الجديد؛ والمشرف الإكلينيكي يمكن أن يتدخل في إطار مساعدة المدرس على التقليص من حدة أثر الإكراهات والعوامل الكابحة، والتي قد تحد من تقدمه داخل سلم المواقف، الأمر الذي يساهم في تحسين جودة تدريسه.

1.3. ماهو التدريس الجيد ؟

بعد عملية عرضنا للتيارات الرئيسية التي تطرقت للتدريس الجيد، يصبح من نافلة القول، أن نتساءل عن كيفية استغلال نتائجها قصد التعريف بالتدريس والإشراف التربوي الجيدين، والتساؤل بالتالي عن كيفية تقييمنا لجودتهما ؟

إن الأبحاث المعتمدة في هذا التحليل، قد توحي، بأن التدريس الجيد، هو الذي يترجم في شكل إنجازات لمهماتٍ من مستوى نرضى عليه؛ وهي التي تتجسد في المواصفات التالية :

* تدريس المواد المدرسية والمهارات المرتبطة بها؛

* خلق مناخ تعليمي يساعد التلاميذ على تنمية مواقف إيجابية تجاه المدرسة وتجاه أنفسهم؛

* تكييف التعليم مع مهارات التلاميذ ومع تركيبتهم الإثنية ومع المستوى الاجتماعي للأباء ومع جنس التلاميذ ؟

* تسيير الفصل الدراسي بشكل يضمن توافُر شروط التعلم؛

* اتخاذ القرارات والقيام بتصاميم وفق أسس متينة وصلبة؛

* الشروع في إنجاز تعديلات البرنامج؛

هذه المهمات، ليست، كما يبدو، إجرائية وبسيطة الإنجاز إذا لم يتم الاعتماد فيها

على أدوات تشخيصية تسمح بتحديد المؤشرات المساعدة على إنجازها. كما يتطلب الأمر، تعرف العوامل الدافعة والكابحة، والتي تؤثر معا في عملية إتمامها. إلى جانب هذا كله، يبقى دور الإشراف الإكلينيكي أساسياً في عملية تقديم المساعدة الضرورية، كما أن عملية إلقاء نظرة خارجية، وإن لم تكن تمثل الموضوعية المرجوة، فإنها تؤمن الذاتية البينشخصية intersubjectivité الكافية للحكم على جودة التعليم. ولقد طورت بهذا الصدد، مجموعة من الأدوات قصد الرفع من مستوى ملاحظة وتشخيص التعليم ومساعدة المدرس على تقييم جودة تعليمه.

2. الإشراف التفاعلي :

على الرغم من مفهوم الإشراف الذي يعود إلى القرن الخامس عشر، إلا أنه لم يتم الرجوع إليه إلا في بداية القرن العشرين بالأوساط الصناعية، حيث تهيمن التيلورية Taylorisme؛ وتطورت أنظمة الإشراف، في تفاعل مع الازدهار النظري لحركة العلاقات الإنسانية خلال الثلاثينيات والأربعينيات، كما تفاعلت نظريات التحفيز، مثل نظريات الحاجات الإنسانية (Maslow 1954, Alderfer 1972)، والرضى عن العمل (Herberg 1959)، والعدالة (Adams 1963)، والأدوار (Vroom 1964)، والآداتية (Porter et Lawler 1968).

2.1. تعريف بالمفاهيم :

الإشراف التربوي حسب Paquette 1986، هو «سيرورة تسعى إلى القيام بنظرة نقدية حول عملية أو مجموعة من العمليات». يرتكز هذا التعريف على ألفاظ مفاتيح مختارة بشكل جيد تسمح في الوقت نفسه باستخراج مايمكن أن يكون عليه ومالايمكن أن يكون عليه الإشراف التربوي؛ ويمكن تحليل هذا التعريف على النحو الموالي :

* مادام الإشراف سيرورة، فإنه ينبغي أن يتطور وفق مراحل تتكامل فيما بينها، ويعتمد على منهجية للتدخل.

* ومادام الإشراف التربوي يسعى إلى القيام بنظرة نقدية، فهو بذلك، يكون سيرورة أفعال وردود أفعال تفترض الملاحظة والتحليل وتقدير حالة العملية أو العمليات التي تهتم بها لتتوصل إلى تقييم يساعد على عملية اتخاذ القرار.

* ومادام موضوع الإشراف عملية أو مجموعة من العمليات، فإنه بذلك ينبغي أن يهتم بما يفعله المتدخلون، وأن لاينصب على المتدخلين أنفسهم.

* ومادام كذلك، الإشراف سيرورة تقوم بنظرة نقدية حول وظيفة العمليات المنجزة من طرف المتدخلين، فإنه بذلك يسعى إلى تحقيق التنظيم والضبط ويروم توفير مناخ يقوم على علاقة المساعدة.

ويحدد Paquette 1986، ثلاث علاقات من الإشراف هي :

* الإشراف التقني؛

* إشراف السيرورات أو الإشراف المنهجي؛

* إشراف الآثار.

وتعتبر هذه الأنماط من الإشراف منظمة بشكل هرمي، حيث إن النتائج المتوصل إليها من خلال الإشراف التقني تعتبر ضرورية لإنجاح إشراف السيرورة، كما أن النتيجتين المتوصل إليهما في الإشراف التقني وإشراف السيرورة، تعتبران ضروريتيْن لإتمام إشراف الاثار. بالاضافة إلى هذا، فإن هذه الأنماط الثلاثة من الإشراف لاتختلف فقط في جانب مستواها بل تختلف أيضا بما تهدف إليه وبالطرق التي تعتمد؛ ويتجلى ذلك في الموازنة الموالية :

* الإشراف التقني يدل على مراقبة درجة أو مدة تحقق مهمة محددة؛ واحترام الفترة الزمنية بشكل مسبق...، وذلك بالاعتماد على معايير جاهزة وباعتماد منهجية كمية.

* يدل إشراف السيرورة أو المنهجية La supervision des processus على التحليل العمودي الذي لايعتمد على درجة ومدة العمليات، بقدر ما يعتمد على العوامل التي تتخلل السيرورة لتبلور هذه العمليات؛ كما يعتمد على المتدخلين وعلى محيطهم المباشر. ومادامت السيرورات تعد معقدة بشكل كبير، فإن المنهجية الكيفية، هي التي تلائم بشكل جيد هذا النمط من الإشراف.

* أما بالنسبة لإشراف الآثار Supervision des effets، فإنه يدل على فحص الآثار المتوقعة والمعبر عنها في صيغة أهداف محددة منذ البداية أو في صورة آثار واقعية réels، دون ضرورة لاعتبار الأهداف.

الإشراف التقني بالوسط التربوي، كما هو الأمر في الأوساط الصناعية، فإنه يحدث عادة على اعتبار أنه يمثل المستوى الأول. أما إذا انطلقنا من مثال التفتيش البيداغوجي، فقد نوفر أرضية للقيام بموازنة مع الإشراف التربوي، كما حدد Paquette 1986 في ثلاث مستويات.

وعندما يرغب المفتش في التحقق من مدى توفر المدرس على بعض الوثائق (دفتر النصوص، جذاذة الدرس، بيانات المراقبة المستمرة...)، التي تعتبر ضرورية للقيام بتعليم جيد، فإنه إذا ماتمكن من احترام التسلسل الكرونولوجي داخل سيرورة مقاطع البرنامج التعليمي الذي يعالج مع تلامذته، كالتوزيع الكرونولوجي لمحتويات البرنامج، كما هو الأمر بالنسبة للعديد من المواد الدراسية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي وبالتعليم الثانوي، أو التوزيع الأسبوعي والشهري والسنوي بالسلك الأول من التعليم الأساسي؛ فإنه بذلك يقوم بالإشراف التقني، خاصة إذا ماكان يستعمل الكتاب المدرسي كما هو متفق عليه.

للتمكن من القيام بإشراف السيرورة، فإن الزيارات المنظمة والزيارة المتكررة، لاتسمح بالتحليل العمودي للعوامل المتدخلة في سيرورة وضعيات التعليم والتعلم؛ وحتى إن تم هذا النمط من الإشراف، فإنه يكون قائما على مقاطع معزولة عن السيرورة التي تعرف بتعقيدها وتعددها على مستوى الزمان والمكان.

وإذا ما اعتبرنا أن الإشراف يهتم بآثار التعليم وليس بالمدرسين، وأنه يرمي إلى علاقة مساعدة متبادلة ومتعددة التسيير بين المشرف والمدرس والمؤسسة التي يعمل بها هذا الأخير، فإنه يصبح من السهل علينا تقبل الإشراف التربوي على أنه قادر على تغطية المستويات الثلاثة، وأنه بذلك يمكن أن يحقق إشرافا تفاعليا بطبيعته.

وفي هذا الصدد، يضيف Paquette قائلا : «الإشراف التفاعلي، سيرورة تعتمد على مساهمة مختلف المشاركين، وترمي إلى إلقاء نظرة نقدية مشتركة حول الآثار الواقعية لعملية أو مجموعة من العمليات داخل محيط محدد، وذلك في إطار علاقة مساعدة متعددة التسيير».

يضيف هذا التعريف كلمات مفاتيح جديدة ومهمة على مستوى الدلالة والتوجه، تضفي على الإشراف بنية، كما هو الحال فيما يلي :

* الإشراف التفاعلي يعتمد على مساهمة مختلف المشاركين partenaires، وهو

بذلك يركز الاهتمام على السيرورة أو الآثار، كما يحدث ضمن شراكة بين الذين بيدهم مساعدة وبين أولئك الذين يفترض فيهم تقبل هذه المساعدة.

* والإشراف التفاعلي يرمي إلى إلقاء نظرة نقدية مشتركة نابعة من التفاعل القائم بين المشرف والفاعلين المكلفين بالقيام بعمليات الإشراف.

* يحدث الإشراف على الآثار الواقعية، ولذلك، لاينبغي أن يقف منذ البداية، عند حدود الآثار المرتقبة، بل يجب أن ينكب على الآثار التي تفرز نتيجة الأفعال وردود الأفعال.

أما التفتيش التربوي أو البيداغوجي، كما يمارس بالمدرسة المغربية، فهو يقترب كثيراً من التحقق والمراقبة، كما هو الأمر في الإشراف التقني، عوض استفادته من إشراف السيرورة والآثار.

2.2. شروط جودة الإشراف :

لايمكن، حسب Paquette 1986، أن يتحقق النجاح للإشراف إلا من خلال ثقة متبادلة بين المشرف وشركائه المستفيدين من علاقة المساعدة ومصداقية وكفاءة المشرف. ذلك أن الثالوث الذي يتكون من الثقة والمصداقية والكفاءة، هو دائما محل ضبط وتعديل، اعتباراً لما يلي :

* صعوبة المحافظة على الثقة المتبادلة بين المشرف والمستفيدين من خدمات المساعدة؛ وتكبر هذه الصعوبة في الحالة التي يشك فيها المشرف في صدق المعطيات التي يدلي بها الشركاء، أو عندما يكون مستوى الإشراف يتعلق بمستوى عال، كما هو الشأن في إشراف السيرورة أو الآثار.

* يعتبر الحصول على المصداقية crédibilité من الأمور الصعبة، وحتى إن تم ذلك، فإنها تظل هشة وغير متحصنة. كما أن مصداقية المشرف، يمكن أن تنعكس على الثقة التي يكنها له شركاؤه، ومن أجل الرفع من مستوى هذه المصداقية، فإن الأسلوب الفعال يتطلب البحث عن انسجام مع أسلوب تدخل المشرف.

* اللاملاءمة inédéquation بين كفاءة المشرف والسلطة التي يمكن أن يستفيد منها، ذلك أن المشاركين للمشرف يتقبلون بصعوبة سلطوية المشرف غير الكفء الذي يكتفي بارتجال تدخلاته؛ ولذلك فالثقة في المشرف ترتبط بمصداقيته، إلا أن هاتين المواصفتين ترتبطان بدورهما بكفاءته.

www.manaraa.com

الإشراف الناجح إذن، لايتحقق إلا ضمن مايمكن أن نصطلح عليه بمنطقة الثلاث (Zone des trois C) أو تداخل دوائر الثقة المتبادلة بين المشرِف والمشرَف عليه وكفاءة ومصداقية المشرف. وبتعبير آخر يمكن القول، إن الإشراف الجيد يتحقق عندما يكون المشرف كفءاً ويتصف بالمصداقية ويحظى بثقة شركائه ويثق هو بدوره فيهم.

2.3. سيرورة الإشراف التفاعلي :

يقدم Paquette 86 سيرورة الإشراف في أربع مراحل، هي :

* مرحلة تحضير التدخل؛
* مرحلة جمع المعطيات؛
* مرحلة تحليل المعطيات؛
* مرحلة اتخاذ القرار والدخول في أفعال جديدة.

عندما تكون سيرورة الإشراف مستمرة، فهي بذلك توفر مجالا لكي تعاش كدورة cycle من الأفعال وردود الأفعال ودورة من الحلقات المغلقة والمفتوحة.

وحسب المرجع السابق Paquette 1986، فإن لسيرورة الإشراف ثلاث عشرة فترة périodes متضمنة داخل أربع مراحل تشملها. ومن المفيد أن نبين بأن هذه المراحل الأربع والفترات المتضمنة فيها، ليست منفصلة بطريقة خطية Linéaire ومادام النظر يتم إلى الإشراف كدورة من الأفعال وردود الأفعال، أو كسلسلة من فتح وغلق الحلقات Boucles، فإنه بذلك يبين أن مراحل وفترات سيرورة الإشراف التفاعلي ينبغي أن يندمج بعضها في البعض الآخر. والترسيمة في الصفحة الموالية، تشخص هذه المراحل والفترات المتضمنة فيها (انظر الصفحة الموالية) :

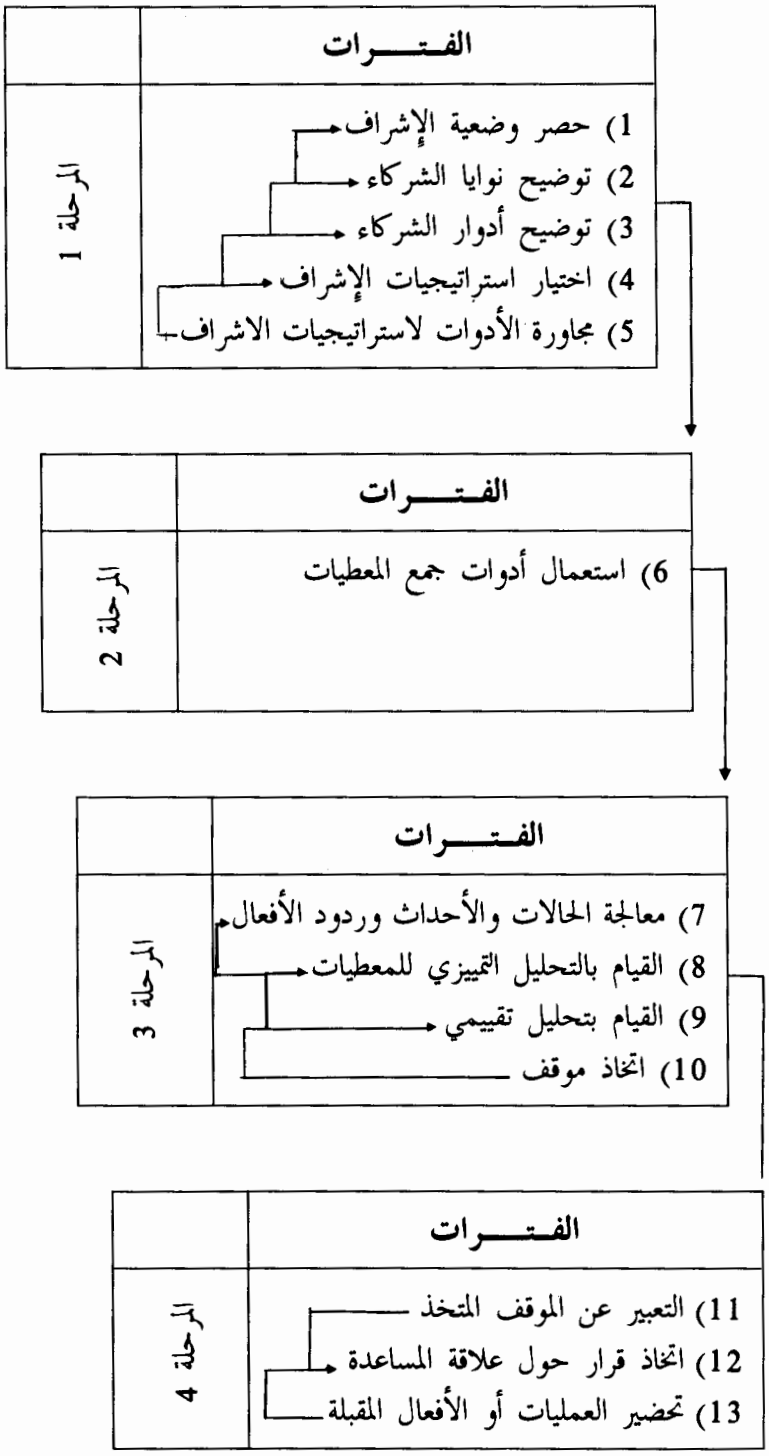
3. تقييم جودة التعليم :

3.1. التقييم كمنظور للتهديد :

يلتقي الإشراف وتقييم التعليم ضمن عدد من الأفعال، بحيث إنه لايمكن لهما أن يتحققا دون اللجوء إلى تحليل التعليم، كما أنهما يسعيان إلى مايلي :

* تحضير معلومات مبنية وضرورية للضبط؛

www.manaraa.com


الفترات
المرحلة 1
1) حصر وضعية الإشراف
2) توضيح نوايا الشركاء
3) توضيح أدوار الشركاء
4) اختيار استراتيجيات الإشراف
5) مجاورة الأدوات لاستراتيجيات الاشراف
الفترات
المرحلة 2
6) استعمال أدوات جمع المعطيات
الفترات
المرحلة 3
7) معالجة الحالات والأحداث وردود الأفعال
8) القيام بالتحليل التمييزي للمعطيات
9) القيام بتحليل تقييمي
10) اتخاذ موقف
الفترات
المرحلة 4
11) التعبير عن الموقف المتخذ
12) اتخاذ قرار حول علاقة المساعدة
13) تحضير العمليات أو الأفعال المقبلة

* الارتكاز على مايقوم به الأفراد؛

* مساهمتهما في جمع المعطيات؛

* انتظامهما داخل دورة Cycle من الأفعال وردود الأفعال...

أما في الحالة التي يتعلق فيها الأمر بتقييم إجمالي يرمي إلى تقديم تقرير حول الأنشطة المهنية للمدرس، فإنه في هذه الحالة يمكن أن تظهر بعض التوترات فحسب أشوسون وجال 1993، فإن «التهديد الذي تخلقه نظرة التقويم، يمكن أن يهدم الإمكانية الملازمة لتقنيات الإشراف الإكلينيكي الذي يبتغيا التحليل الذاتي عند المدرس ويتوخى التفكير ونمو الإمكانات». وعندما ينجح المشرف من خلال مجهوده، في تحقيق مصداقيته وإحراز ثقة المدرس، ويتوصل معه إلى إقامة علاقة مساعدة، وتتاح فرصة تدخل توازن ثالوث الثقة / الكفاءة / المصداقية، أو يتوقف لأن الفرصة لاتسمح بذلك.

إن تصفح الكتابات، يبين أن عملية الحد من آثار شدة الضيق الحاصل نتيجة للتقويم، أمر يتم من خلال عدة مقاربات وهي :

* المغالاة في التشدد، من خلال اعتماد خلفية تفيد أن الخوف ينتج عنه آثار تحفيز المدرسين، كما هو الأمر في المراقبة التربوية عند المفتشين.

* الابتعاد عن التشدد، واعتماد الملاحظة داخل الفصل الدراسي، بشكل يشارك فيه الشركاء، مرفقا بتغذية راجعة Feed back إيجابية، وذلك من أجل تحسين التحفيز motivation، كما هو الأمر في عملية الضبط الذاتي من خلال طريقة التيتورا Tutorat.

* اعتماد الخيارين السابقين ضمن وضعية دعم متبادل مع قَرْن وتوحيد ملاحظات المشرف المقيم مع ملاحظات الشركاء، كما هو الأمر في حالة الإشراف الإكلينيكي التربوي.

3.2. تقويم التعليم :

يتم تقويم فعل التعليم من خلال عدة أساليب، ومن طرف عدة فاعلين acteurs؛ ففي بعض البلدان خاصة العربية منها والفرانكفونية، يتم تقويم التعليم من منظور إجمالي ومن طرف أعضاء التفتيش الذين ينتمون إلى هيئة التعليم، والذين

يكونون قد استفادوا أو لم يستفيدوا من التكوين الأساسي لمهنة التفتيش، وفي بلدان أخرى، خاصة الأنجلوساكسونية منها، فإن تقويم التعليم يتم من طرف هيئة إشراف، يساعدها في ذلك موجهون بيداغوجيون؛ كما أن عملية التقييم في هذه البلدان الأخيرة، تتم أساسا، من طرف التلاميذ، على شاكلة الصورة التي تتم، منذ زمن قديم داخل الجامعات.

3.2.1. تقويم التعليم من طرف المشرف :

تقويم التعليم من طرف مشرف يعتمد مبدئيا، على مجموعة من المعايير المحددة بشكل مسبق، واختيار مجال للتراضي بين المدرسين وهيئة الإشراف التربوي. فحسب أشوسون وجال 1993، فإن «المعايير تتكون من ثلاثة أجزاء هي :

أ. بيان énoncé يحدد السلوك العام؛

ب. لائحة من المؤشرات indicateurs تسمح بالتعرف على السلوك؛

ج. تقدير مدير المدرسة لمستوى الإنجاز للكفاية».

3.2.2. تقييم التعليم من طرف الشركاء :

يوظف هذا النمط من التقييم كثيراً في وضعيات التكوين، مثل التعليم المصغر micro - enseignement؛ وتقييم الشركاء les pairs، يكون بناءً عندما يعتمد على منظور تكويني.

3.2.3. تقييم التعلم والتعليم من طرف المتعلمين :

3.2.3.1. أُستعمل تقييم التعليم من طرف الطلاب أول مرة في جامعات هارفارد Harvard بواشنطون وبمؤسسات أخرى بالولايات المتحدة، في بداية القرن العشرين. وتمت أول الأعمال الجادة من هذا النمط سنة 1927، على يد رومرس Remmers، حيث نشر سلم Remmers تحت عنوان Multirait Perdue Scale.

وقد أحصى بار Barr 1948، مائة وثمان وثلاثين دراسة حول موضوع تقييم طلاب التعليم، كما خصص De Wolf 1974، مجلة لأدبيات 200 دراسة نشرت مابين 1968 و1974 حول موضوع تقييم مردودية المدرسين من طرف طلابهم. ولقد تكاثر هذا النوع من الدراسات بشكل مذهل ابتداء من سنة 1976

ليصل إلى 1055 عنواناً موجودة فقط في بنك إريك ERIC للمعلومات سنة 1984. ولقد تطور البحث حول تقييم التعليم من طرف الطلاب، خاصة مابين السبعينيات والثمانينيات، ولازال يحافظ على استمرار تطوره هذا حتى السنوات الأخيرة.

ولقد توصل Remmers Elliot، بعد العديد من سنوات البحث، والتي كانت مرفوقة بنوع من الحذر، حول استعمال أدوات قياس جودة التعليم من طرف الطلاب، إلى استخراج الخلاصات التالية :

* لاينبغي أن يهمش حكم الطلاب، كمعيار للتعليم الجيد، تحت طائلة أنه غير صادق وواضح؛

* لم يبقَ أمام المدرسين بكل المستويات التعليمية، أي اختيار حول عملية تقييم مايدرسون لطلابهم؛ إذ الاختيار الواقعي الذي يبقى أمامهم، هو هل يريدون أو لايريدون معرفة هذه الأحكام، ليستعينوا بها، في حالة قبولها، في عملية تحسين تعليمهم؛

* تعتبر معرفة أراء ومواقف التلميذ من الأمور التي تؤدي إلى صقل شخصية المدرس وتحسين سيروات تعليمهم؛

* ليس هناك قطعاً، أي دراسة منشورة تدعو إلى التقليل من أهمية رأي التلميذ كمعيار لجودة التدريس؛

ولقد توصل Barnes 1986 و Dunkin إلى مفهمة Conceptualisé العلاقات الاختبارية حول تقييم التعليم من طرف التلاميذ، وذلك من خلال المتغيرات التالية :

* متغيرات السيرورات المرتبطة بالطرق العامة للتعليم والسلوكات الخاصة بالمدرسين؛

* متغيرات الحدس المرتبطة بخصائص المدرسين والتلاميذ؛

* متغيرات السياق Contexte، وترتبط بالمحيط الفيزيائي والمؤسسي؛

* متغيرات الانتاج، وترتبط بالنجاح الدراسي وإتمام المسار المهني، كما ترتبط بالمواقف وبالتقييمات.

www.manaraa.com

ولقد توصل Barshamp Brande burgh 1985، إلى تحديد ثلاثة مظاهر، هي :

* العنصر الذي يتضمن مايقدمه التلاميذ والمدرسون للفصل؛
* السيرورة التي تتضمن مايقوم به المدرسون والتلاميذ في الفصل؛
* المنتوج الذي يدل على ما ينجزه التلاميذ والمدرسون في الفصل.

3.2.3.2. أبعاد جودة التعليم :

فحص Feldman 1976 مختلف خصائص المدرسين الجامعيين، التي حددت من وجهة نظر الطلاب، ومن أجل ذلك، أسس مجلة منتظمة للأبحاث التي تتطلب من الطالب تحديد وتدقيق هذه الخصائص، أو الوقوف فقط عند الخصائص المستنبطة باعتماد الترابطات بين خصوصيات الخصائص ومجموعة تقييمات الطالب للمدرس. وعلى أساس هذه الدراسات، صاغ Feldman لائحة من الأبعاد، وهي حسب Marsch 1987، توفر أكمل وأحسن اختبار أو بطارية Batterie للأبعاد التي يحتمل أن تكون أرضية لتقييم جودة التدريس من طرف التلاميذ. وتشمل وجهة نظر Feldman تسعة عشر بعداً، حيث إن أغلب أدوات تقييم جودة التعليم من طرف التلاميذ، تعتمد على هذه اللائحة، كأرضية ضرورية.

3.2.3.3. بعض الأدوات المصممة لتقويم التدريس من طرف المتعلمين :

إن عملية قياس التلاميذ للخصائص المرتبطة بنوعية qualité التدريس المعد من طرف المدرسين، يعتبر من الممارسات الشائعة بالولايات المتحدة وبكندا وبأغلب الدول الأنجلو ساكسونية وفي بعض الدول الأخرى. وأدوات القياس المبنية لهذا الغرض هي مخصصة أساساً للتعليم العالي؛ وهي متنوعة ومتعددة، وأغلبها باللغة الإنجليزية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، استمارة تقييم الدرس من طرف الطلاب Dufresne 1991 واستمارة تقييم الدرس Aleanoni 1981.

أما بالنسبة للأدوات التي استطعنا إحصاءها خلال اطلاعنا على المراجع، بخصوص تقييم التلاميذ لأساتذتهم بالتعليم الثانوي، فإن عددها كان قليلا جداً.

لائحة المراجع المعتمدة :

Bark V. Rosenshine et Norma Furst, «The Use of Direct Observation to Study Teaching» dans Handbook of Research on Teaching, 2 ème édition, Robert M. W. Travers (Chicago Rand Mac Nally, 1973), pp 122 - 183.

Ned A. Flanders, Analyzing Teaching Behavior (Reading, M.A : Addison - Wesley, 1970).

Barak V. Rosenshine, «Synthesis of Research on Explicit Teaching», Educational Leadership 43, No. 7 (1986) : 60 - 80.

Madeline Hunter, «Knowing, Teaching, and Supervising», dans Using What We Know about Teaching, édition Philip, L. Hosford (Alexandria VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984), pp. 169 - 192.

Joyce p. Gall et Meredith D. gall, «Outcomes of the Discussion Method», dans teaching and learning through Discussion, édition William W. Whilen (Springfield, III : Charles C. Thomas, 1990).

Meredith D.Gall et Joyce p. gall, «The Discussion Method», dans the Psychology of Teaching Methods. The Seventy - Fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education, édition. N.L. Gage (Chicago : University of chicago Press, 1976) pp. 166 - 216.

Robert E. Slavin, «Research and Cooperative learning : Consensus ans Controversy», Education Leadership 47, N° 4 (1989/1990) : 52 - 54.

1 ere E. Brophy, «On Motivating Students», dans Talks to teachers, édition David C. Berfiner et Barak V. Rosenshine (New York : Random House, 1987), pp 201 - 45.

Margaret D. Push, H. Ned Seelye et Jacqueline H. Wasilewski, «Training for Multicultural

Education. Competencies», dans Multicultural Education : A Cross - cultral Training Approach, édition Margaret D. Push (Chicago : Intercultural Network 1981)

Iere E. Brophy, «Interactions of Male and Female Students With Male and female Teachers», dans Gender Influences in Classroom Interavction, édition Louise Cherry Wilkinson et Cora B. Marret (Orlando, Fla : Academic, 1985), pp 115 - 42.

Elizabeth Fennema et Penelope L. Peterson, «Effective Teaching for Boys and Girls : The Same or Different ? «dans Talks to teachers, édition David C. Berfiner et Barak V. Rosenshine (New York : Random House, 1987), pp 111 - 25.

Daniel L. Duke, «Editor's Preface», dans Classroom Management: The Seventy - Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2 édition, Daniel L.

Duke (Chicago : University of Chicago Press, 1979), XI - XV.

Carolyn M. Evertson, «Managing Classrooms : A Framework for Techers» dans Talks to teachers, édition David C. Befiner et Barak V. Rosenshine (New York : Random House, 1987), 52 - 74.

B.V. Rosenshine et N. Furst, «The Use of Direct Observation to Study teaching».

Michael Fullan, The Meaning of Educational Change (New York : Teachers college Press, 1982).