

## الفصل السادس

خطة مقترحة لتطوير نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم  
الابتدائي الثلاثة الأول بدولة الإمارات العربية المتحدة

أولاً : الدراسة التحليلية المقارنة .

ثانياً : الخطة المقترحة .

وذلك وفق المحاور الأساسية الآتية :

- ١ - أهمية مرحلة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأول، ونظام التوجيه التربوي الخاص بها في دول المقارنة الثلاث .
- ٢ - طبيعة التوجيه التربوي، وأهدافه، بصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيه، بدول المقارنة الثلاث .
- ٣ - نظم التوجيه التربوي في دول المقارنة الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها .
- ٤ - معايير، اختيار الموجهين التربويين في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها .
- ٥ - مجالات التوجيه التربوي ومهامه، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها بين النظم التوجيهية الثلاث .
- ٦ - أساليب الترجية التربوي في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها .
- ٧ - تدريب الموجهين التربويين في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها .

## الفصل السادس

### خطه مقترحة لتطوير نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم

#### الابتدائي الثلاثة الأول بدولة الإمارات العربية المتحدة

##### أولاً: الدراسة التحليلية المقارنة .

بعد تناول الدراسة لنظم التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، بدولة الإمارات العربية المتحدة وجمهورية مصر العربية، و صفوف التعليم الابتدائي الأربعة الأول بمدرسة الصغار بالمملكة المتحدة، يتعين على الباحث القيام بعملية التحليل المقارن لاستخلاص أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف في نظام التوجيه التربوي موضوع الدراسة، وتفسير ذلك في ضوء القوى والعوامل الثقافية لكل دولة، وبيان مدى إمكانية الاستفادة من خبرات جمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة، في مجال تطوير نظام التوجيه التربوي بالمرحلة التأسيسية ( صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ) بدولة الإمارات العربية المتحدة، مع وضع الخصائص الثقافية والاجتماعية، وخصوصية مجتمع الإمارات موضع الاعتبار، وذلك من خلال المحاور الأساسية على النحو الآتي :

#### ١ - أهمية مرحلة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأول ، ونظام

#### التوجيه التربوي الخاص بها، في دول المقارنة الثلاث .

تشكل هذه المرحلة ونظامها التوجيهي أهمية كبرى، ذات مستوى متقارب، في دول المقارنة الثلاث، دولة الإمارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة، وذلك لارتباط أفراد المجتمع وأطفالهم في هذه الدول، بصفوف التعليم الابتدائي الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بصورة أكبر من غيرها من المراحل التعليمية، بحكم السن المبكر لتلاميذ هذه المرحلة من جهة، ولما تمثله هذه المرحلة التأسيسية من الحقوق الأساسية لأفراد المجتمع في نيلهم درجة التعليم التي تنمحي بها أميتهم، ويصبحون قادرين على المشاركة في المجتمع بفعالية أكبر من جهة أخرى . إلا أن نظام التعليم في جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة لهما من الخبرات الأكثر تطوراً في تحديد أهمية المرحلة الابتدائية التأسيسية، ونظام التوجيه التربوي الخاص بها، من نظام التعليم بدولة الإمارات . لما لهما من تاريخ تعليمي أسبق وأقدم، من نظام التعليم بدولة الإمارات صاحب الخبرة الأحدث والأقل نسبياً منهما .

#### ٢ - طبيعة التوجيه التربوي وأهدافه في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة

#### الأول، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيه بدول المقارنة الثلاث .

أن طبيعة التوجيه التربوي بدولة الإمارات في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، تأخذ الصورة الإدارية القيادية، القائمة على الرقابة المركزية، من خلال فئات التوجيه العامله في المستويات المختلفة، مثل موجه المرحلة الأول وموجه المرحلة، لضمان حسن سير العملية التعليمية، وفق الأهداف التربوية المرسومة .

كذلك فى جمهورفة مصر العربفة؁ تتسم طبعفة التوففة التربوف فى المرحلة المذكورة؁ بطابع المسئولفة القفافة المركزية؁ الئى تأخذ على عاتقها إدارة عملفاء نظام التوففة التربوف المذكور والإشراف علىه؁ ومفد العون للعاملفن فى المفدان من خلال فئاء التوففة المئلفة؁ مثل موجه القسم؁ ورئفس قسم التعلفم الابدئف؁ ومن علوفهم فى التسلسل الوظففى فى المسئوفاء الإدارية المئلفة .

أما فى المملكة المئفدة؁ فطبعفة التفتفش التربوف تأخذ صورة الاستشارة والإسئرشاء برأف المئفشفن التربوففن على مئئلف مسئوفاءئهم؁ دونما ضرورة إلى التزام أو إلزام من أى طرف بأف توفففاءهم . فعملفة التفتفش التربوف عملفة تقوفمفة عامه للمدرسة من كافة الجوانب؁ فى المراحل التعلفمفة المئلفة؁ بما ففها المرحلة الابدئافة؁ ومدرسة الصغار موضوع الدراسة المقارنة . فتم الحصول من خلالها فى النهاء على نئائج عامة؁ تدور حول المسئوفاء العامة للمدارس الخاضعة للتفتفش التربوف .

و تتشابه الأهداف التربوففة العامة للمرحلة الابدئافة التأسفسفة فى الدول الألائ؁ بخطوطها العرفضة من ففث فئقفق النمو الشامل والمئكامل للأطفال فى هذه المرحلة العمرفة من التعلفم؁ وكذلك فئقفق الفرص التعلفمفة المئكافئهم لهم؁ « وإكسابهم مفائف العلم المئمله فى القدره على اسئءءام مهاراء القراءه والكتابة والرياضفاء فى مناشط الحفاء الفوفمفة»<sup>(١)</sup>؁ وتوففر سبل الرعافاء الصئفة والاجئماعفة لهم .

وبخصوصفة كل مئئمع وئقافئهم وعاءاءهم وئقالفدهم؁ فئئلف الأهداف التعلفمفة الئى فئشق من فلسفة كل مئئمع؁ والئى فرف فى فئقفقها اسئمرارفة لوفوره . ومن هذاء المنئلق كانت أهداف المرحلة الابدئافة التأسفسفة؁ ونظام التوففة التربوف الخاص بها فى كل دولة من دول المقارنة على قدر من الاسئراء؁ وقدر من الاسئلاف؁ فقدر الاسئراء؁ فى الأهداف التربوففة كان فمس الطفولة ونموها المئكامل والشامل فى هذه المرحلة التعلفمفة بشكل عام؁ وطبعفة العملفة التعلفمفة وأهءافها ووظائفها . وقدر الاسئلاف فى الأهداف التربوففة؁ كان فمس القوفى والعوامل الشقاففة؁ والاجئماعفة؁ والسفساسفة؁ والاقتصادفة؁ والتارفففة وغفرها؁ لكل مئئمع من المئئمعاء الألائ على حده بشكل خاص .

ومفكن فئقفد الأهداف المئشركة؁ ذاء الارتباط بمرحلة النمو وبطبعفة عملفة التعلفم فى هذه المرحلة؁ ووظائفها على النحو الآئف :

١ - فئقفق النمو الشامل والمئوازن للفرد خلقفأ وجسمفأ وعقلفأ ونفسفأ واجئماعفأ وروحفأ؁ بما فكفل له الاسئئماع بالحفاء دون ففرفط أو إفراط .

٢ - إكساب الفرد المهاراء الأساسية الألائ القراءه والكتابة والرياضفاء .

(١) عبء الفئاء جلال : « نحو فظوفر التعلفم الابدئافف »؁ مرجع سابق؁ ص ٢٨ .

٣ - الاهتمام بالمهارات السلوكية الجيدة داخل الفصل وخارجه .

٤ - « توفير ظروف الإعداد المناسب لطفل اليوم، ليتمكن من الاستجابة لمتطلبات الحياة في مجتمع الغد» (١) .

٥ - تحقيق التنمية الشاملة من مختلف الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية .

٦ - إتاحة الفرص المتكافئة للجميع عن طريق تنويع التعليم وبرامجه، بما يتفق واحتياجات الفرد، وميوله وقدراته، واحتياجات المجتمع حاضراً ومستقبلاً .

٧ - ترسيخ ارتباط الفرد بالبيئة المحيطة والحفاظ عليها وتطويرها .

٨ - إكساب الفرد النظام والمثابرة، وممارسة الجهد في التغلب على العقبات، وتحقيق قدر وافر من المعلومات، ومعرفة أكثر جودة ودقة، لمبادئ وحقائق الحياة الاجتماعية .

أما الأهداف التربوية الخاصة بكل دولة، وصفوف التعليم الابتدائي الأول ( المرحله الابتدائية التأسيسية ) ونظام التوجيه التربوي فيها، والتي تنعكس فيها آثار القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية لكل بلد يمكن تحديدها على النحو الآتي :

**في دولة الإمارات العربية المتحدة كانت أهم الأهداف التربوية :**

١ - تنمية العقيدة الإسلامية، وتعميق الإيمان بقيمها السامية، وتعليم التلميذ قدراً من الواجبات الدينية في مستوى عمره وغرس المسؤولية تجاه الوطن، والانتماء إليه .

٢ - نشر التعليم وتعميمه بدرجاته المختلفة في دولة الإمارات، باعتباره العامل الأساسي، لتقدم المجتمع، والعمل على توصيل العلم والمعرفة للمواطن، حيث يقيم .

٣ - إكساب الفرد السلوك الاقتصادي السليم والاتجاهات الإيجابية نحو الإنتاج والعمل .

٤ - تنمية المهارات المختلفة لدى الفرد، وذوقه الإبداعي ووعيه، ليدرك ماعليه من واجبات، وماله من حقوق في ظل معايير مجتمع الإمارات وتقاليدته .

٥ - إكساب الفرد الأساليب الثقافية والعلمية والمهنية، المتوائمة مع ثقافة مجتمع الإمارات الخاصة .

٦ - تحقيق انتماء الفرد لمجتمعه المحلي، والخليجي، والعربي، والإسلامي، والعالمي .

(١) المرجع السابق : ص ٢٨ .

٧ - توثيق التبادل الثقافي والتربوي مع الأنظمة التربوية ومؤسساتها على الصعيد الخليجي،  
والعربي، والاسلامي، والعالمي» (١).

وفي جمهورية مصر العربية كانت أهم الأهداف التربوية:

- ١ - تعميق انتماء الطفل لوطنه وتاريخه وحضارته، وتأكيد الولاء الوطني وتنمية الاعتزاز به.
- ٢ - ترسيخ الإيمان والاعتزاز بدينه وقيمه السماوية والاجتماعية، واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائرهم.
- ٣ - اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، لتيسير التواصل الفعال بين الأفراد من جهة، ومن جهة أخرى لتملك مفاتيح الانطلاق نحو العلوم المختلفة.
- ٤ - اهتمام التعليم الابتدائي بالاستجابة لمتطلبات نمو الطفل واعتمادها على الحركة والنشاط والانطلاق وحب الاستطلاع.
- ٥ - تكوين أسلوب التفكير العلمي، والقدرة على تحليل المعلومات، وجعل التفكير هو الأساس، وليس حشو المعلومات ذاتها.
- ٦ - التعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين، وأولها الانفتاح على علوم المستقبل وتطبيقاتها.
- ٧ - الحرص على ربط المدرسة الابتدائية بالبيئة المحلية والمجتمع المحيط بها منهجاً ونشاطاً» (٢).

أما في المملكة المتحدة كان من أهم الأهداف التربوية:

- ١ - تعميم التعليم الحكومي، وقبول جميع التلاميذ في سن التعليم الإلزامي بالمدارس الحكومية، والوصول بمستوى التعليم بالمدارس إلى أعلى جوده.
- ٢ - توسيع سلطات الإدارة المركزية، وتوسيع دور إدارات المدارس، ومجالس إدارتها المحلية من خلال منحها سلطات وصلاحيات ذاتية أوسع، وتقليص دور السلطات التعليمية المحلية.
- ٣ - تقويم المناهج الوطنية، وتقديم الإرشادات اللازمة لتطويرها، بالتعاون مع وزارة التربية والعلوم، وإدارات التربية والمهتمين بأمر التعليم، كأولياء الأمور ومجالس إدارات المدارس، ومديروها وغيرهم.

(١) دليل الموجه التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سابق، ص ٧ - ٩.

(٢) مشروع مبارك القومي - إنجازات التعليم في ثلاثة أعوام: مرجع سابق، ص ٣٩ - ٤٢.

٤ - ممارسة الدور الرقابي، وتقديم النصح والإرشاد للإدارة المركزية، والتوجيه للاستخدام الأمثل للموارد المالية.

٥ - الهيئة لنمو التلاميذ الروحي والخلقي والاجتماعي، والثقافي في المدارس.

٦ - التواصل مع المجتمع المحلي وبيئته ومجالسه المختلفة»<sup>(١)</sup>.

وبالرغم من أن الأهداف التربوية التي تصمم وتوضع من قبل المخططين والقيادات التربوية العليا في الدول المختلفة، ومنها دول المقارنه الثلاث، وذلك في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه واقع العمل الميداني التربوي، إلا أن هذا الواقع الميداني غالباً تظهر فيه أثناء تنفيذ العمل التربوي كثيراً من العقبات والصعوبات، التي تحول دون ما ينبغي أن يكون عليه المستوى، وبالتالي تظهر الفجوات والمسافات بين ما ينبغي أن تحققه الأهداف التربوية، وبين ما هو موجود في واقع الأمر، وما تحقق فعلاً من تلك الأهداف التربوية.

وكلما ضاقت وصغرت هذه الفجوات والمسافات بين ما ينبغي أن يكون عليه النظام التعليمي وفق أهدافه المرسومة، وما هو كائن بالفعل في واقع الأمر، كان ذلك دليلاً على بلوغ الأهداف التربوية بشكل أكبر.

وفي دول المقارنة الثلاث في الدراسة الحالية، يلاحظ أن الأهداف التربوية في دولة الإمارات مازالت فجوه كبيره بين ما ينبغي أن يكون عليه مستوى تحقيق هذه الأهداف التربوية، وبين ما هو كائن ومتحقق بالفعل في الميدان التربوي. وذلك لأسباب كثيرة، أغلبها إدارية، وخاصة أن الأهداف التربوية لصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، تتطلب إدارةً، وتنظيماً، وتمويلاً، ورقابةً خاصة. لما لهذه المرحلة الدراسية من متطلبات أساسية للتعليم تعتمد على الأنشطة التعليمية والخبرات العملية التربوية، يجهلها كثيرون من الناس، وأحياناً يستهينون بها، ويقللون من أهميتها وشأنها بالنسبة للتلميذ الصغير، وهو ما ينعكس سلباً على تحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي اتساع الفجوه بين ما ينبغي أن يكون، وبين ما هو كائن بالفعل. بينما يلاحظ في جمهورية مصر العربية بدأت هذه الفجوه تضيق، وخاصة في ظل الاهتمامات الشعبية والرسمية بالتعليم بشكل عام، والتعليم الابتدائي بمافيه صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول بشكل خاص، ففي ظل الإصلاحات الجارية على قدم وساق في النظام التعليمي في ضوء الدراسات العلمية المختلفة، التي تُقدم للمؤتمرات التربوية العلمية وما تتمخضه من توصيات، يتم بناءً عليها إصدار القرارات الوزارية المختلفة التي تدعم النظام التعليمي بشكل

(1) - Stuart Maclure: Op. Cit, p. 175.

- U.K, Ofsted: Corporate Plan, Op. Cit, pp. 3 - 7.

عام، ونظام التعليم الابتدائي وصفوفه الثلاثة الأول وجهازها التوجيهي بشكل خاص، وخير مثال على ذلك الدراسات القيمة التي قدمت إلى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، وما تمخض عنه من توصيات، ظهر على إثرها قرارات وزارية، كما سبق ذكره في الفصل الرابع.

وهذا الاهتمام والتطوير الجارى فى التعليم الابتدائي، وصفوفه الثلاثة الأول، بجمهورية مصر العربية، يؤدى حتماً إلى تضيق الفجوة بين الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها، وبين ما يسمح به الواقع الميداني للعمل التربوي، لتحقيق وتنفيذ تلك الأهداف التربوية المرسومة لهذه المرحلة، ويستطيع نظام التعليم فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول وجهازه التوجيهي فى دولة الإمارات، الاستفادة من الإجراءات التنظيمية والخبرات التعليمية، الجارى اتخاذها واتباعها فى العمليات التطويرية فى الميدان التربوي بالمرحلة الابتدائية المذكورة.

أما الأهداف التربوية فى المملكة المتحدة، وما مرت به من مراحل تطوير خلال الإصلاحات التعليمية، والتي كان أكثرها أهميه، قانون الإصلاح ١٩٨٨، الذى ظهرت على إثره تغييرات كثيرة فى نظام التعليم بشكل عام، ثم كان قانون التربية والمدارس ١٩٩٢ فى إنجلترا وويلز، الذى إنفضل فى ضوءه جهاز التفتيش التربوي عن الإدارة المركزية وأصبح جهازاً مستقلاً، وأصبح التعليم الابتدائي ومدارس الصغار تحظى برعاية فرقة التفتيشية المتخصصة، ومن هنا يلاحظ أن الأهداف التربوية بالمملكة المتحدة فى المناطق المختلفة، تصمم وتوضع وفق المتطلبات الاجتماعية والفردية والبيئية والتاريخية والسياسية لكل منطقة، وبالتالي تلعب الأجهزة الإدارية المحلية، والسلطات التعليمية المحلية ومجالس الآباء ومن لهم علاقة بأمور التربية، دوراً كبيراً فى تحديد الأهداف التربوية، وذلك فى ضوء الإمكانيات والقدرات المتاحة لتنفيذ تلك الأهداف التربوية، وهو ما يجعل الفجوة ضيقة بين ما ينبغى أن يكون عليه مستوى تحقيق الأهداف التربوية، وبين ما هو كائن ومتحقق لتلك الأهداف التربوية فى الميدان التربوي. ويستطيع أيضاً نظام التعليم ونظام التوجيه بصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بدولة الإمارات الاستفادة من أهم النقاط الإيجابية سواءً فى مرحلة التصميم أو التنفيذ للأهداف التربوية فى المملكة المتحدة، وذلك فى ضوء ما تسمح به خصوصية مجتمع الإمارات ونظامه التعليمي والاجتماعي، واختيار وانتقاء ما يتناسب معه من إجراءات وتنظيمات مفيدة.

**٣ - نظم التوجيه التربوي فى دول المقارنة الثلاث وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.**

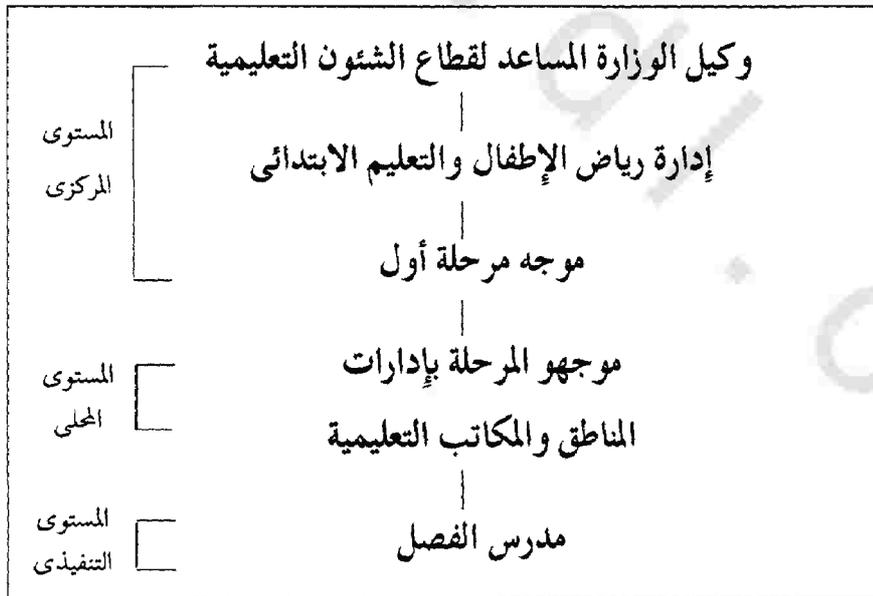
تشابه نظم التوجيه التربوي فى الدول الثلاث من حيث مركزه الإدارة، وإن كانت تختلف فى المملكة المتحدة، فنظام التفتيش التربوي مركزى الإدارة والتخطيط، وتشاركه السلطات المحلية وإدارات

المدارس، ومجالس إدارتها فى تنفيذ عمليات التفتيش، حيث توصف إدارة التعليم بالمملكة المتحدة عادة بأنها إدارة محلية لنظام قومى : ( A National System Locally Admt. ) (١).

فى دولة الإمارات العربية المتحدة يتبع نظام التوجيه التربوى وزارة التربية والتعليم، وهو متداخل معها فى قطاعاته الرئيسية الأربعة، قطاع التخطيط والتقييم، وقطاع الشؤون التعليمية، وقطاع الأنشطة التربوية والمركزية، وقطاع الإدارة، ويرأس كل قطاع وكيل وزارة مساعد، ويليه مدراء الإدارات المختلفة التابعة للقطاع، مثل إدارة رياض الأطفال والتعليم الابتدائى، وإدارة التعليم الإعدادى والثانوى وغيرها من الإدارات التابعة لقطاع الشؤون التعليمية على سبيل المثال (٢). وهناك إدارات أخرى تتبع قطاعات أخرى. ويلى مدراء هذه الإدارات فى المسؤولية القيادية التربوية، الموجهون الأوائل لمختلف التخصصات بما فيها موجه المرحلة الأول، والذين يتبعون إدارياً وفنياً القطاع الذى يتواجدون فيه، ثم يليهم فى النظام التوجيهى التربوى، الموجهون التربويون، لمختلف التخصصات بما فيها موجه المرحلة، والمتواجدون فى المناطق والمكاتب التعليمية، ويتبعون إدارياً إدارة المنطقة التعليمية أو المكتب التعليمى المختص، وفنياً يتبعون الموجهين الأوائل فى الإدارة المختصة فى القطاع المتعلق باختصاصهم.

مما سبق يمكن الاستنتاج أن جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) موضوع الدراسة، يقع ويتواجد فى قطاع الشؤون التعليمية، ويمكن تحديده وفق التسلسل الهرمى فى الصورة الآتية:

#### جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول



شكل رقم ( ١٣ )

(١) أمين محمد النبوى أمين: العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى - دراسة مقارنة بين جمهورية مصر

العربية وفرنسا والمجلترا والولايات المتحدة الأمريكية، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، رسالة

ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩١، ص ٢٦٠.

(٢) دولة الإمارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٣٧٨/٢)، مرجع سابق، ص ١٧٦.

إن جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، لا يوجد كتنظيم مستقل له وحده هرمية إدارية متسلسلة، كما هو مبين فى الشكلا الذى سبق ذكره، وإنما يوجد كتنظيم مرتبط بإدارات أخرى يتشكل منها الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات . حيث يمثل وكيل الوزارة المساعد لقطاع الشؤون التعليمية، قمة الهرم التنظيمى لجهاز التوجيه التربوى المذكور، ويليه فى التسلسل الإدارى، إدارة رياض الأطفال والتعليم الابتدائى التى يتبعها موجه المرحلة إدارياً وفنياً من خلال موجه المرحلة الأول، ثم تأتى المناطق والمكاتب التعليمية، التى يتبعها موجه المرحلة إدارياً فقط .

رغم هذا التشتت الإدارى لجهاز التفتش التربوى بصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، إلا أنه يفرض وحدته كجهاز توجيهى تربوى من خلال المتابعة، والتبعية الفنية لعناصره المختلفة، من القاعدة إلى القمة وفق تسلسل وظائفه ومهامها المسئولة عنها فى الميدان التربوى . فمعلم الفصل يتبع فنياً موجه المرحلة، وموجه المرحلة يتبع فنياً موجه المرحلة الأول ، وموجه المرحلة الأول يتبع بدوره فنياً وكيل الوزارة المساعد لقطاع الشؤون التعليمية .

إن المتابعة الفنية لعناصر نظام التوجيه التربوى، والعملية التعليمية، تبرز أهمية وحدة الجهاز التوجيهى، وضرورة ارتباط عناصره التوجيهية إدارياً وفنياً فى جهاز واحد مستقل لرفع كفاءة عمل الجهاز التوجيهى التربوى، وبالتالي زيادة فاعلية عناصره التوجيهية فى الميدان التربوى .

وتسعى هذه الدراسة إلى تطوير هذا النظام التوجيهى إدارياً وفنياً، بالاستفادة من خبرات جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة وصولاً إلى نظام توجيه تربوى أكثر فاعلية وأكثر كفاءة ووضوح فى تسلسل الإدارى والفنى، ومعايير اختيار عناصره التوجيهية، ومجالاته والمهام المطلوبه نحوها، والأساليب التوجيهية المستخدمه، والبرامج التدريبيه المطلوبه .

وفى جمهورية مصر العربية أيضاً، يتبع نظام التوجيه التربوى وزارة التربية والتعليم، ويتم العمل به فى إطار القرارات الوزارية، ودليل التوجيه الفنى للعملية التعليمية، ودليل اختصاصات إدارة التعليم الابتدائى الذى ينظم التوجيه الفنى فى المدرسة الابتدائية، التى جعل فيها مسئولية التوجيه الفنى، لناظر المدرسة، وموجه القسم، بالنسبة لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول - أول وثانى وثالث -، ومسئولية ناظر المدرسة وموجه المادة بالنسبة لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأخيرة - رابع وخامس وسادس<sup>(١)</sup> . ويتبع موجه، المادة الموجه الأول، ويتدرج الامر إلى الموجه العام، فمستشار المادة فوكيل الوزارة المختص .

(١) ألغى الصف السادس الابتدائى بالقرار وزارى رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ كتعديل للقانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١، مرجع سابق،

وأصبح التعليم الابتدائى خمس سنوات بدلاً من ستة سنوات والتعليم الإلزامى (٨) سنوات بدلاً من (٩) سنوات .

(\*) حسين كامل بهاء الدين، (عودة الصف السادس الابتدائى يبحثها مجلس الشعب فى دورته القادمة»، صحيفة الاهرام، العدد

(٣٩٧٦٨)، القاهرة، ٢٤ / ١٠ / ١٩٩٥، ص ٣ .

إن جهاز التوجيه التربوي الخاص بالمرحلة الابتدائية - صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول - يتحدد من خلال الدليل الفنى للعملية التعليمية ودليل اختصاصات إدارة التعليم الابتدائي والهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم على النحو الأتى :

#### جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول



شكل رقم ( ١٤ )

وكما يلاحظ أن معلم الفصل يخضع للإشراف وتوجيه موجه القسم الذى يخضع بدوره، ويتبع إدارياً رئيس قسم التعليم الابتدائي، الذى يشرف على مجموعة من الأقسام التعليمية. وموجه القسم مسئول عن توجيه العملية التعليمية فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول بما يضمن نجاحها وتحقيقها لأهدافها، ويتبع رئيس قسم التعليم الابتدائي مدير المرحلة الابتدائية، ثم وكيل المديرية أو الإدارة التعليمية فمديرها، ثم مدير الإدارة العامة للتعليم الابتدائي، فوكيل الوزارة المختص.

وهذا التسلسل الهرمى لمستويات الوظائف الإشرافية والتوجيهية بالنسبة لجهاز التوجيه التربوى، لصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، يعكس مدى عمق الخبرات التربوية، وراثتها بالمتطلبات الضرورية لنجاح هذا النظام التوجيهى، وخاصة إذا ما تطرقنا إلى الشبكة التنظيمية الهائلة، للهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم (١). والذى تنتظم تحته الأعمال الإدارية والأشرافية بدقه كبيره، رغم كبر حجم العمل

(١) قرار وزارى رقم (٢٠٣) بتاريخ ٣١/٨/١٩٨٩، بشأن تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق، ص ١٨.

لاتساع نطاقه بـكبر رقعة الدولة، وزيادة نسبة السكان، وبالتالي زيادة عدد التلاميذ، والمدارس الابتدائية وغيرها.

وفى المملكة المتحدة، إن نظام التفتيش التربوى مستقل استقلالاً تاماً فى إدارته بإنجلترا وويلز، ومرتبـط بالحكومة وزارة التربية والعلوم بصفة استشارية فى ظل قانون، يحكم جميع أعماله، وينظمها، هو قانون التربية والمدارس ١٩٩٢ (١).

أما اسكتلندا وإيرلندا الشمالية، فإدارتى التفتيش التربوى فيهما، ما زالتا مرتبطين بإدارة التربية وتتبعانها إدارياً كما سبق ذكره، و تركز هذه الدراسة على نموذج النظام التفتيشى المستقل والخاص بإنجلترا وويلز باعتباره النموذج الأكثر تقدماً والخاضع للدراسة المقارنة.

وجهاز التفتيش التربوى هذا، جهاز حكومى قائم على هيكل تنظيمى دقيق، ومستقل برئاسة رئيس جهاز التفتيش التربوى (٢)، ومقره لندن (٣). حيث نظام التفتيش التربوى فيه يؤدى وظيفته من خلال فئتين رئيسيتين من المفتشين التربويين، فئة موظفة فى الجهاز تعمل بصفة دائمة، مثل رئيس جهاز التفتيش التربوى، ومفتشى صاحبة الجلالة لمختلف التخصصات، علاوة على العاملين الإداريين بالأقسام المختلفة بالجهاز. وفئة أخرى، ليست ذات وظيفة دائمة فى جهاز التفتيش التربوى، وإنما يتم التعاقد معها من خارج الجهاز بصفة مؤقتة، للقيام بالأعمال التفتيشية على المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة. وتشمل هذه الفئة المفتش المسجل، والمفتشين مختلفى التخصصات، والمفتشين غير المتخصصين، ويتم تكوين الفرق التفتيشية من هؤلاء المفتشين برئاسة المفتش المسجل، وفق نظام محدد معمول به فى جهاز التفتيش التربوى، يتم بموجبه التعاقد مع هذه الفرق التفتيشية، للتفتيش على المدارس فى إطار روح تنافسية قوية للحصول على تلك العقود التفتيشية بين هذه الفرق التفتيشية.

علماً أن عملية التفتيش التربوى، تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، بل ومن مدرسة إلى أخرى، من حيث شكل المدرسة وحجمها واحتياجاتها الفعلية من جهة، وشكل فريق التفتيش وعدد أعضائه، والمدة الزمنية التى سيقضيها فى التفتيش على المدرسة الخاضعة للتفتيش من جهة أخرى، ويشمل كذلك التفتيش التربوى علاوة على المدارس، مؤسسات تربوية أخرى، مثل المعاهد والكليات وغيرها، ويتم

(1) U.K, Of sted, Education (School) Act 1992, op.cit.

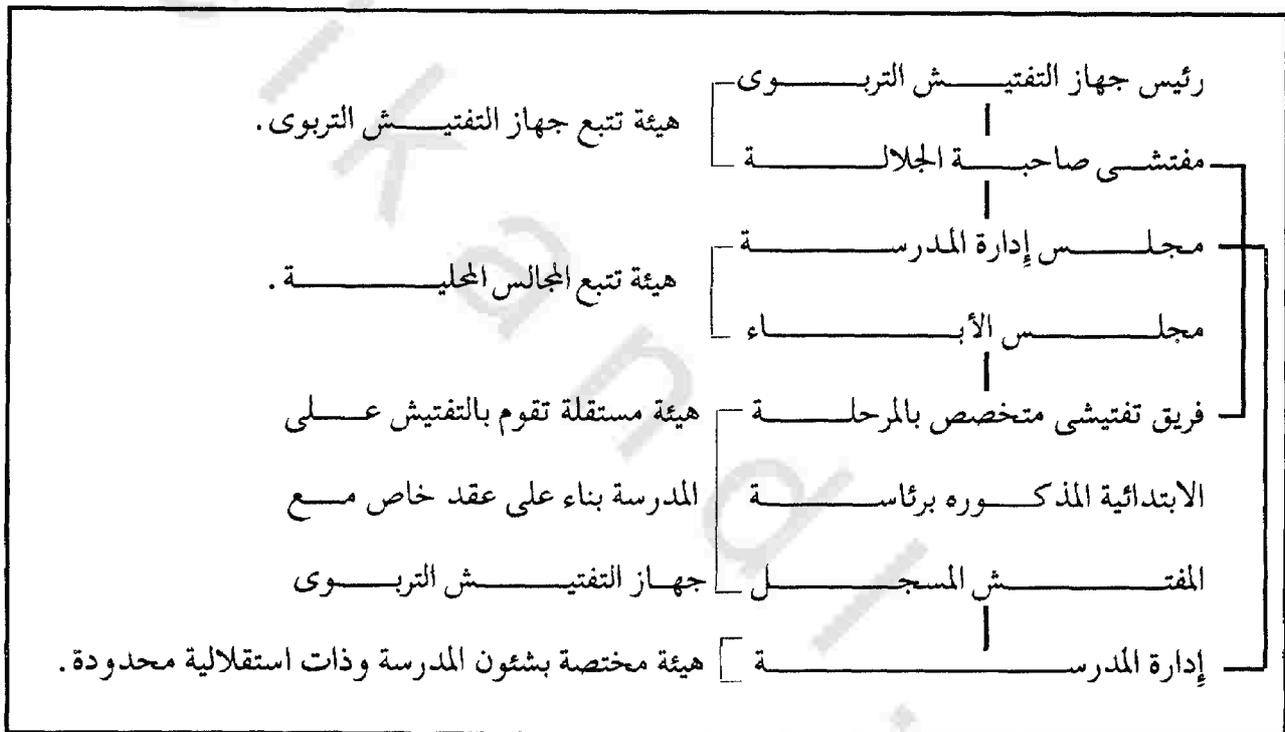
(٢) يمكن الإطلاع على الهيكل التنظيمى لجهاز التفتيش فى الفصل الخامس من هذه الدراسة.

(٣) قام الباحث بزيارة رسمية لجهاز التفتيش التربوى بلندن، بالتنسيق مع المجلس الثقافى البريطانى، للوقوف على طبيعة سير العمل التفتيشى وجمع المادة العلمية اللازمه للدراسة.

التفتيش عليها أحياناً بناءً على طلبها، خاصة إذا كانت مؤسسة مستقلة تماماً، وذلك رغبة منها في تعريف مستواها الجيد عبر تقارير فرق التفتيش التربوي، التي تنشرها وسائل الإعلام بالمملكة المتحدة.

أما جهاز التفتيش التربوي في المرحلة الابتدائية بالمملكة المتحدة، وبشكل خاص في مدرسة الصغار، موضوع الدراسة المقارنة، يمكن تحديد تدرج مسؤولياته وفق تسلسل وظائف ومهام الهيئات المختلفة المؤثرة فيه على النحو الآتي:

### جهاز التفتيش التربوي في مدرسة الصغار بالجلترا وويلز



### شكل رقم ( ١٥ )

ويُلاحظ في نظام التفتيش التربوي في المرحلة الابتدائية المذكوره بالمملكة المتحدة، مدى تداخل جهات عديدة من داخل النظام وخارجه، وجهات حكومية ومحلية، وهو ما يعكس تأثير القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية للمجتمع البريطاني في طريقة معالجته، لمختلف مؤسساته الاجتماعية بأسلوب المشاركة الشعبية والرسمية ديمقراطياً إلى أبعد الحدود، وفق قوانين منظمة لتلك العمليات والمشاركات في إطار تنظيم دقيق.

ويتوقف مستقبل وسمعة، أى مدرسة على تقرير التفتيش التربوى، الذى يكون عاماً حول مستوى المدرسة، وينشر على الملأ فى وسائل الإعلام، ويستطيع كل ولى أمر الحصول على نسخة من التقرير للتعرف على مستوى المدرسة التى يتعلم فيها أطفاله. فالمدرسة ذات التقرير منخفض المستوى، يجعل من سمعتها فى مهب الريح، مما يجعل أفراد المجتمع يحجمون عن إرسال أبناءهم للإلتحاق بها، مما يعنى خفض الدعم المالى الحكومى لتلك المدرسة، بل ووقفه أحياناً، مما يعنى نهاية المدرسة.

ر نالى تسعى دوماً المدارس، والمؤسسات التربوية المختلفة إلى الحفاظ على مستواها الجيد، من خلال تطوير نفسها من جميع الجوانب، واللتحاق بالمستجدات التربوية سعياً، لمواجهة متطلبات الأفراد ومتطلبات المجتمع المتطورة والمتغيرة، ومواجهة متطلبات فرق التفتيش التربوى.

#### ٤ - معايير اختيار الموجهين والمفتشين التربويين فى الدول

##### الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

تشابه دول المقارنة الثلاث فى المعايير العامة لاختيار الموجهين والمفتشين التربويين، من حيث ضرورة حصول عناصر التوجيه التربوى بمختلف مستوياتها، على المؤهل التربوى الجامعى، والخبرة التربوية الكافية، والقدرة على التعامل مع الآخرين وقيادتهم، ومهارات الاتصال الجيده، واجتياز برامج التدريب المقرره، وغيرها من المعايير العامه.

وتختلف هذه الدول الثلاث، فى ظل العوامل والقوى الثقافية والاجتماعية الخاصه بكل منها، والتي تنعكس آثارها على شكل نظام التعليم، بكل دوله وسياستها التعليميه، وبالتالي التوجيه التربوى فيه، والأهداف التربوية المطلوب منه تحقيقها فى الميدان التربوى، من خلال الموجهين والمفتشين التربويين التابعين له. وباعتبار عناصر التوجيه التربوى قيادات تربوية مهمتها الحفاظ على قيم المجتمع وثقافته، وقيادته نحو التغيير والتقدم دون الاخلال بهذه الثقافة وهذه الهوية الخاصه بالمجتمع الذى تنتمى إليه، يتطلب الأمر علاوه على معايير اختيار الموجهين التربويين العامه، ضرورة وجود معايير اختيار خاصة بكل نظام توجيهي وتفتيشى على حده، يتم التأكيد من خلالها على البعد الوطنى والثقافى الخاص بكل دوله لدى الموجهين التربويين التابعين لها، أى تتحدد معايير الاختيار الخاصة فى ضوء متطلبات النظام التعليمى والتوجيهى، ونوع الإدارة المعمول بها، ومتطلبات السياسة التعليمية لكل دوله، وأهدافها التربوية العامه.

وحددت لائحة التوجيه التربوى الجديده ١٩٩٦، فى دولة الإمارات العربية المتحدة، معايير لاختيار الموجهين التربويين بصفاتهم المختلفه سواء عن طريق التعيين أو الترقيه للعاملين فى الميدان التربوى بكافة مستوياتهم.

علماً أن هناك نوعين من معايير وشروط الاختيار لهذه الوظائف التوجيهية، وردت في لائحة التوجيه التربوي، إحداها خاص بالمواطنين، وتمتاز بمرونة أكبر وقيود أقل، وذلك تشجيعاً للمواطنين، للانخراط في العمل التربوي والإستمرار فيه، والمعايير والشروط الأخرى خاصة بالوافدين، سواء العاملين في الميدان، أو الذين تستدعي حاجة نظام التوجيه التربوي الاستعانة بهم من الدول العربية الشقيقة، وذلك بنظام الإعارة من الخارج أو بنظام التعاقد المحلي من داخل الدولة. وبذلك فإن نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية ) والموجهين التابعين له، كموجه المرحلة الأول وموجه المرحلة، إن معايير اختيارهم رغم تحديدها في لائحة التوجيه التربوي، سواء ما يخص المواطنين أو الوافدين، لازالت بحاجة إلى التجديد والتطوير في ضوء المستجدات التربوية والمتطلبات المجتمعية المتغيرة، وخاصة في ظل التوسعات الكبيرة للتعليم الابتدائي، وظهور التخصصات التربوية في الدراسات الجامعية مثل تخصص معلم الفصل وغيره، فمن له علاقة مباشرة بالمرحلة الابتدائية التأسيسية .

وبحكم وجود إدارتين مركزيتين لوزارة التربية والتعليم، الإدارة رقم ( ١ ) بأبوظبي، والإدارة رقم ( ٢ ) بدبي، ووجود سبع مناطق ومكتبين تعليميين<sup>(١)</sup>، وبدون وجود جهات تنسيقية منظمة بالشكل، والمستوى المطلوب، والكافي بين هذه الجهات الإدارية، للإشراف المباشر على الموجهين التربويين، وقضايا ترشيحهم واختيارهم بالطرق الموضوعية، وبالذات فيما يخص نظام التوجيه في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ( المرحلة الإبتدائية التأسيسية )، حيث بدا واضحاً حاجة هذا النظام التوجيهي، إلى تطوير تنظيمه من جهة، وتطوير معايير اختيار عناصره من الموجهين التربويين في ضوء المستجدات التربوية المعاصرة، وخبرات الدول السابقة في هذا المجال من جهة أخرى، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة في ضوء الاستفادة من خبرات نظم التوجيه التربوي، بجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة .

وفي جمهورية مصر العربية نظراً للمركزية الإدارية لوزارة التربية والتعليم، وللمستويات الإدارية المختلفة التابعة لها، كمديريات التعليم والإدارات التعليمية ذات المستوى المتميز، والمستوى الأول، والمستوى الثاني والثالث، والعوامل التي في ضوئها تم هذا التقسيم الإداري، للمستويات التنظيمية الإدارية المذكورة، وتداخل النظام التوجيهي فيها، وتكامل اختصاصات الموجهين التربويين في هذه المستويات الإدارية المختلفة، إبتداءً من مستشاري المواد، والموجهين العامين إلى الموجهين الأوائل، وموجهي المواد وموجهي الأقسام والمدرسين الأوائل. ونظراً لانفتاح القنوات من، وإلى الإدارات المختلفة في كافة المناطق،

(١) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قرار مجلس الوزراء رقم (١) لسنة ١٩٨٧ بشأن الهيكل التنظيمي لوزارة التربية

والتعليم، الصادر بتاريخ ١٠/١/١٩٨٧، المادة (٤١)، ص ٣٨.

وبكافة مستوياتها بصورة منظمة غطت بتنظيمها الإدارى جميع محافظات جمهورية مصر العربية، وأصبح نظام التوجيه التربوى العامل بها يعمل بكفاءة عالية، ولكن بجهد فوق طاقته، محاولاً الوفاء عن طريقها بمعظم احتياجات الميدان التعليمى من المتابعة والتوجيه المستمر من خلال عمليات التنسيق الجيدة، ومن خلال المهارات والخبرات الطويلة التى يتمتع بها الموجهون التربويون فى الميدان التربوى على المستويات المختلفة.

ويوضح القرار الوزارى رقم ( ٨٨ )<sup>(١)</sup>، معدلات ومستويات وظائف التوجيه التربوى، كما يوضح القرار الوزارى رقم ( ٢١٣ )<sup>(٢)</sup>، قواعد وشروط الترقيات، ومعايير الاختيار، بالنسبة لوظائف التوجيه التربوى، والوظائف النوعية الأخرى<sup>(٣)</sup>. كما تلعب الإدارات العامة للتنسيق فى قطاعات التعليم دوراً كبيراً فى عمليات التنسيق بين الإدارات المختلفة بشكل عام، وبين توزيع نسب الموجهين التربويين، وفق الاحتياجات الفعلية للمديريات والمناطق التعليمية المختلفة ومدارسها المتنوعة بمحافظات جمهورية مصر العربية.

وبالتالى تقوم الإدارات العامة للتنسيق، بعمليات الترشيح، لسد احتياجات الخطط المستقبلية من الكوادر الوظيفية المختلفة، ومنها الكوادر التوجيهية، فهى تلعب دوراً مهماً فى ترشيح، واختيار الموجهين التربويين وترقياتهم لسد الشواغر المختلفة، سواءً بنظام الأقدمية أو بنظام الاختيار. وبذلك يخضع نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، لعمليات التنسيق هذه فى ضوء التوسعات فى التعليم الابتدائى، نظراً لتزايد أعداد السكان، وبالتالى زيادة أعداد التلاميذ فى سن التعليم الابتدائى فى المرحلة المذكورة. مما يستوجب معه وجود العدد الكافى، من معلمى الفصول، وموجهى الأقسام، ورؤساء أقسام التعليم الابتدائى، وهو ما يفتح باب الترشيح للترقيات والاختيار، لسد هذه الشواغر، وفق المعايير المذكورة سلفاً، كما بدأت وزارة التربية تؤكد على المؤهل الجامعى، بالنسبة لعمليات الترقية الجديدة للموجهين التربويين بشكل عام، وموجهى الأقسام بشكل خاص.

ويمكن لنظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات، الاستفادة من هذه العمليات التنظيمية، والتنسيقية لمواجهة المد فى الطلب على التعليم الابتدائى فى صفوفه الثلاثة الأول، وتطوير نظامه التوجيهى، كذلك الاستفادة من عناصر التوجيه التربوى، ذات الخبرات الطويلة والكفاءة العالية والمتخصصه فى هذه المرحلة

(١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ( ٨٨ )، مرجع سابق، ص ١٣ - ١٥.

(٢) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم ( ٢١٣ )، مرجع سابق، ص ١٢ - ١٦.

(٣) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى الفصل الرابع من هذه الدراسة.

الابتدائية، مثل موجهى الأقسام، ورؤساء التعليم الابتدائى، وكل ذلك، بما يتلائم مع خصوصه نظام التعليم ونظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات .

وفى المملكة المتحدة بنظامها التوجيهى المتميز والجديد، الذى قام وفق قانون التربية والمدارس ١٩٩٢، والذى وضع أسس وقواعد الترشيح ومعايير الاختيار، لوظائف التفتيش التربوى المختلفة، فى ظل التنافس الشديد، القائم على روح التطوير الذاتى، بين مختلف العناصر التفتيشية فى فرق التفتيش التربوى، للفوز بعقود العمل لدى جهاز التفتيش التربوى للتفتيش على المدارس .

وكما هو معروف أن جهاز التفتيش بالمملكة المتحدة، يتكون من فئتين رئيسيتين، من المفتشين التربويين، الفئة الأولى كرئيس جهاز التفتيش التربوى، ومفتشى صاحبة الجلالة، اكتسبت وظائفها من إنتقالها من نظام التفتيش القديم إلى جهاز التفتيش الجديد بحكم قانون التربية والمدارس ١٩٩٢، ويتم تقويم أداءها من خلال التقارير السنوية التى تُرفع عنها، وفق تسلسل المسؤوليات المعمول به فى جهاز التفتيش التربوى، وعمليات الاختيار، بالنسبة لوظائف هذه الفئة محدودة جداً، ومعايير الاختيار فيها، تمثل أعلى المواصفات، التى يمكن أن يتصف بها التربويون بالمملكة المتحدة .

أما الفئة الثانية كالمفتش المسجل، ومن يشاركه من المفتشين فى الفرق التفتيشية، فهم معرضون للتغيير والإبدال فى وظائفهم بحكم ارتباطهم بجهاز التفتيش التربوى بعقود عمل مؤقتة، ويتم اختيار المفتشين من هذه الفئة للعمل التفتيشى بمعايير دقيقة، خاصة بكل وظيفة من وظائف أعضاء فريق التفتيش التربوى الذى يتكون من المفتشين التربويين (١) .

علماً أن هذه الفرق التفتيشية، تختلف، ويختلف أعضاؤها، وفق تخصصاتهم التربوية والمهنية، من حيث، تخصص بعضهم للتفتيش على المدارس الثانوية، والبعض الآخر على المدارس الابتدائية، والمعاهد والمؤسسات التربوية الأخرى .

من أهم الأمور المستفاد من نظام معايير اختيار المفتشين التربويين بالمملكة المتحدة، هو تحفيز جهاز التفتيش التربوى لهم، بجميع تخصصاتهم وفتحاتهم إلى التطوير الذاتى من خلال متابعة كل جديد، والاطلاع المستمر وحضور الدراسات المختلفة والدورات التدريبية المتنوعة، حفاظاً على المستوى المتميز للمرتبطين بجهاز التفتيش بعقود العمل، وتشجيع غيرهم لتحقيق مستوى المعايير المطلوبة من قبل جهاز التفتيش التربوى، للفوز بعقود العمل للتفتيش على المدارس، وهو ما أدى إلى قيام مؤسسات خاصة،

(١) يمكن معرفة معايير الاختيار بالتفصيل بالرجوع إلى الفصل الخامس من هذه الدراسة .

تتولى عمل هذه الترتيبات، وتقوم بتنظيم وترتيب عمليات تكوين الفرق التفتيشية في ضوء المعايير الموضوعية من قبل جهاز التفتيش التربوي، ومن ثم تتنافس هذه المؤسسات الخاصة، بفرقها التفتيشية للفوز بعقود التفتيش مع جهاز التفتيش التربوي.

ومن الأمور المستفاد أيضاً، حرية العمل التفتيشي، وارتباطه بالمجتمع المحلي مباشرة من خلال السلطات المحلية، والمجالس المحلية، وإدارات المدارس، وأولياء الأمور، مما يساعد المفتشين التربويين من ذوي الكفاءات العالية والخبرات التربوية الجيدة على الصمود في الميدان التربوي، دون غيرهم في ظل التنافس القوي للاحتفاظ، أو الفوز بعضوية الفرق التفتيشية، وبالتالي عقود العمل مع جهاز التفتيش التربوي.

ويمكن لنظام التوجيه التربوي بدولة الإمارات بشكل عام، ونظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بشكل خاص، الاستفادة من هذا التنظيم الدقيق بالمملكة المتحدة لاختيار المفتشين التربويين، وضبط معايير الاختيار وتصميمها، بطريقة الانتقاء القائم على تشجيع التطوير الذاتي، واختيار أفضل العناصر، بأسلوب البقاء للأفضل في ظل المنافسة الشريفة، بما يتلائم ويتناسب مع النظام الاجتماعي، والتعليمي ونظام التوجيه التربوي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

## ٥ - مجالات التوجيه التربوي ومهامه، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف

### بينها، في نظم التوجيه التربوي بدول المقارنه الثلاث.

تشابه مجالات التوجيه التربوي في أطرها الرئيسية بدول المقارنة الثلاث، فجميعها تركز على مجال التلميذ، وعمليات نموه السليمه من جميع الجوانب، وعلى المعلم وأدائه بكفاءه، وتأهيله وتطويره، وعلى المنهج، بما يحتويه من ثقافة وقيم ومعارف وعلوم، ينبغي على التلاميذ اكتسابها واستيعابها، بما يتناسب مع أعمارهم وقدراتهم ومرحلتهم الدراسية.

كما تركز الدول الثلاث على مجال الإدارة المدرسية، لما لتنظيمها الجيد، وكفاءة إدارتها من تأثير وانعكاس على نجاح العملية التعليمية، وتحقيقها للأهداف التربوية المطلوبة.

وتهتم الدول الثلاث بمجال التقويم وعملياته، التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغذية الراجعة، والتي يتم من خلالها الكشف عن مستويات التقدم الحقيقية في العملية التربوية من جميع جوانبها، كما يتم الكشف عن السلبيات، التي يعمل المخططون التربويون على مواجهتها، بدراستها ووضع الحلول المناسبة لها في الخطط المستقبلية.

ورغم هذا الاهتمام المشترك، هناك العديد من نقاط الاختلاف، التي يبرزها واقع التعامل مع المجالات التوجيهية في الميدان التربوي في كل دولة من الدول الثلاث.

حيث في دولة الإمارات يركز نظام التوجيه التربوي بشكل عام، ونظام التوجيه في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، في مجالاته التوجيهية بشكل رئيسي على عمليات تقييم أداء المدرس في الفصل في ضوء الخطط المرسومة له، والوقوف على القدر الذي أمكن للتلميذ تحصيله، من المعلومات والمعارف المقرره له. وفي جمهورية مصر العربية في واقع الأمر، علاوة على اهتمام نظام التوجيه التربوي بشكل عام، ونظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول بشكل خاص، بتقييم أداء المدرس في الفصل، يهتم نظام التوجيه بتقييم أداء الإدارة المدرسية في بعض جوانبها، مثل الحفاظ على النظام العام والتنظيم، ووصول القرارات الإدارية وإطلاع أصحاب الشأن من المدرسين عليها، وكذلك الاهتمام بمجال المناهج وتطويرها، والمبنى المدرسي ومرافقه حالياً، بعد الصحوة التعليمية النشطة هذه الأيام.

أما في المملكة المتحدة بنظامها التفتيشي الجديد تحددت المجالات التفتيشية بصورة أكثر دقة، وذلك باستخدام دليل التفتيش التربوي على المدارس، والذي يعتبر المرجع الأساسي لجميع المفتشين التربويين في أعمالهم وعملياتهم التفتيشية على المدارس المختلفة، حيث أصبحت عمليات التفتيش ذات بعد تأثيري أكبر، وذات فعالية أكثر. وبالتالي كانت مجالات التفتيش التربوي أوسع وأشمل، وباتت تظهر وتبرز نفسها، في إطار حاجتها الفعلية للتوجيه، من خلال المرونة والثقة المتبادلة في العمل التفتيشي بالمدارس بالمملكة المتحدة، وكذلك من خلال خطة العمل التفتيشي، الذي تقدمه كل مدرسة تخضع للتفتيش التربوي، قبل بدء عمليات التفتيش التربوي فيها.

في بلد كدولة الإمارات يعتمد نظامه التعليمي على الكوادر العربية المتنوعة من الدول العربية الشقيقة في عمليات التعليم بشكل عام، ونظامه التوجيهي بشكل خاص، مما يعنى اختلاف مشارب الموجهين التربويين وانعكاس ذلك على أعمالهم التوجيهية، مما قد يوجد بعض التضارب في تلك التوجيهات عند بعض المعلمين، فإذا كان ذلك حال نظام التوجيه التربوي بشكل عام، فيمكننا تصور بعد الأزمة في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) ونظامها التوجيهي وخاصة، لما تتمتع به هذه المرحلة التعليمية وتلاميذها من حساسية بالغة، واعتمادها في عمليات التعليم

على الأنشطة التعليمية المختلفة والمتوافقة مع المرحلة العمرية للتلاميذ الصغار فى هذه المرحلة التعليمية بشكل أكبر.

وهذا الامر يوضح مدى حاجة نظام التوجيه التربوى بشكل عام، ونظام التوجيه التربوى بالمرحلة الابتدائية التأسيسية بشكل خاص، إلى تحديد واضح لمجالات التوجيه التربوى، من واقع الميدان العملى من جهة، وضرورة وجود هذه المجالات ضمن معايير محددة، وثابته، وواضحة، لا يختلف عليها اثنان من الموجهين التربويين، مهما اختلفت مشاربهم الثقافية أو التعليمية أو طرق إعدادهم فى بلدانهم الأصلية.

وفى جمهورية مصر العربية تعكس الخبرة التربوية الطويلة، قوة نظام التوجيه التربوى فيها وتطوره الواضح، وخاصه دقة تنظيمه ووضوح مجالات التوجيه التربوى فيه، وبالذات فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، وبوجود موجهى الأقسام، ورؤساء أقسام التعليم الابتدائى، الذين هم على دراية كافية بتلك المجالات التوجيهية التربوية، والتي تخص المرحلة الابتدائية وهم بها معنيون. وإن كان فى واقع الامر فى ظل الأعباء الوظيفية الزائدة على الوظيفة الأصلية للموجهين التربويين، نتيجة الزيادة السكانية الكبيرة المتجمعه فى المدن الكبيرة، وما أفرزته من كثافة طلابية زائدة فى الفصول والمدارس، والتي ترتب عليها تركيز الموجهين التربويين فى المجالات التوجيهية على أداء المعلم فى الفصل، وأحياناً خارجه وأداء إداره المدرسه. رغم ذلك يحافظ الموجهون التربويون على أداءاتهم العاليه، فى العمل التوجيهى من خلال التنظيم الدقيق، والمتابعة المستمره من الجهات الإدارية الأعلى، من خلال الزيارات الميدانية المتكرره والمستمره، والتقارير التى ترفع بصفه دورية عن الأعمال المنجزة فى الميدان التربوى، سواء فى المدن أو الأرياف والقرى فى المحافظات المختلفة.

أما فى المملكة المتحدة فإن نظامها التفتيشى القائم على نظام الفرق التفتيشية، والتي يتم اختيار أعضائها من المفتشين التربويين، وفق شروط محددة ودقيقة، فى ظل قانون التربية والمدارس ١٩٩٢، وتأخذ مجالات التفتيش التربوى فيها اهتماماً كبيراً عند المفتشين التربويين يوازى الاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية نفسها. فإطار العمل التفتيشى على المدارس المعمول به فى المملكة المتحدة، يحدد مجالات التفتيش التربوى بدقة كبيرة، فى ظل المتطلبات المجتمعية، والتوجهات التربوية المعاصرة للتفتيش التربوى.

وتتشعب مجالات التفتيش التربوى فى المدرسة الابتدائية المتمثلة بمدرسة الصغار بالمملكة المتحدة، وتتكامل وتتداخل بصورة، تجعل فريق التفتيش المتخصص، يبذل المزيد من الجهود لتغطية كافة المجالات

التوجيهية، وصولاً لتغطية العملية التربوية من كافة جوانبها بهذه المدرسة. علماً أن هذه المدرسة ترسل لفريق التفتيش خطة العمل التفتيشي، التي تتضمن احتياجاتها الفعلية من التوجيهات، والاستشارات، والإرشادات، وبالتالي تُحدد هذه الخطة، مجالات توجيهية معينة أكثر من غيرها، إلا أن فرق التفتيش لاترك صغيرة ولاكبيرة في كل المجالات التوجيهية المطلوبة وغير المطلوبه مثل المجالات التوجيهية التي قد تستجد أو تبرز في المواقف التربوية المتنوعة، أثناء عملية التفتيش التربوي في المدارس المختلفة، فيسعى فريق التفتيش، لوضع الحلول المناسبة لها، وتقديم النصح والإرشاد، لمن هم بحاجة إليه من العاملين بالمدرسة، سعياً إلى وضع التقرير النهائي حول مستوى المدرسة بصفة موضوعية بحته، تعكس المستوى الحقيقي للمدرسة دون أدنى زيف.

## ٦ - أساليب التوجيه التربوي في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها :

تشابه أساليب التوجيه التربوي بدول المقارنة الثلاث، من حيث استخدام نظمها التوجيهية للأساليب الفردية، مثل الزيارات الصفية، والاجتماعات الفردية مع المعلمين، وتبادل الزيارات وغيرها، واستخدام الأساليب الجماعية، كاللقاءات التربوية، والندوات، والمحاضرات، والدروس التوضيحية، والمشاغل التربوية، والدراسات والبحوث التربوية، وغيرها من الأساليب الكثيرة التي يستخدمها الموجهون والمفتشون التربويون في الدول الثلاث.

وتختلف هذه الدول في توظيف هذه الأساليب التوجيهية، ودرجة الاستفادة منها من خلال نظمها التوجيهية، وذلك بحسب الخبرات التربوية والتوجيهية لدى الموجهين والمفتشين التربويين فيها، ومرونة نظمها التعليمية والتوجيهية في الاستجابة لمستجدات المفاهيم التربوية والتوجيهية المعاصرة، ومتطلبات المواقف التعليمية المتغيرة والمتطورة، في ظل التغيرات المجتمعية المستمرة.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، يعتمد نظام التوجيه التربوي في عملياته التوجيهية على الأساليب الفردية بشكل أكبر، وخاصة أسلوب الزيارات الصفية، وذلك لاعتماد الموجهين التربويين في زياراتهم التوجيهية على تقويم أداء كل معلم على حده، من خلال التقارير العلنية والسرية عن مستوى كل منهم، ولايتأتى ذلك بصورة مباشرة إلا من خلال الملاحظات الصفية، لسلوك المعلم، وطريقة تدريسه ومعاملته للتلاميذ، ومدى تحصيلهم الدراسي، وقد يفرز ذلك أنماطاً سلوكية غير سوية عند بعض المعلمين، كالتملق، والتمثيل، والنفاق، طمعاً في كسب رضا الموجه التربوي، باتباع توجيهاته دون قناعه

أحياناً، وذلك خوفاً من التقرير السنوى السرى عن المعلم، والذي يتوقف عليه مستقبله الوظيفى فى حالات كثيرة .

ورغم ما قامت به وزارة التربية والتعليم من وضع لائحة جديدة لنظام التوجيه التربوى، بدولة الإمارات، ودليل للموجه التربوى، والمحاولات الكثيره لزيادة استخدام الأساليب الجماعية فى التوجيه التربوى، بعقد الندوات، والمحاضرات، والورش التربوية، والبرامج التدريبية، لمختلف فئات الموجهين التربويين إلا أن الاستجابة لدى كثير من هؤلاء الموجهين كانت ضعيفة، ربما بسبب عدم القناعة بهذه الأساليب التوجيهية الجماعية وضرورتها وفعاليتها فى نظام توجيهى يعتمد على المركزيه فى إدارته، والتقارير السرية فى تقويمه، وعدم الوضوح فى تبعيته الإدارية، وفقدان الأمن الوظيفى فيه إلى حد ما .

وبالتالى فإن استخدام الأساليب الجماعية فى نظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات محدود، وإن كان موجوداً. فنظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، من خلال الموجه الأول للمرحلة فى الوزارة، وموجه المرحلة فى المدارس، يستخدم الأساليب التوجيهية المتنوعة، الفردية منها والجماعية. وإن كان التركيز على الأساليب الفردية بشكل أكبر، وخاصة الزيارات الصفية، ويساعد على ذلك التنظيم الداخلى لنظام التوجيه التربوى، باستخدامه للصحف والاستمارات التقويمية التى تركز بنودها فقراتها على الأساليب الفردية، أكثر من الأساليب الجماعية، والتى ينبغى للموجه استخدامها فى عملة التوجيهى سواءً على مستوى المعلم، أو مستوى الموجه التربوى، مثل صحيفة تقويم المعلم<sup>(١)</sup>، وصحيفة تقويم الموجه التربوى<sup>(٢)</sup>، المعمول بهما فى الميدان .

ويتبين مما سبق، مدى تذبذب نظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات، وخاصة فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بين الأساليب التوجيهية المختلفة، فى ظل غياب تخطيط أو خطة واضحة، لتنظيم استخدام الأساليب الفردية والجماعية فى التوجيه التربوى، مما ساعد على التركيز فى استخدام الأساليب الفردية، التى يُعتمد عليها فى كتابة التقرير السنوى عن المعلم، الذى يكتبه الموجه التربوى بالاشتراك مع مدير المدرسة<sup>(٣)</sup>، والتقرير السنوى عن الموجه التربوى الذى يكتبه الموجه الأول بالاشتراك مع مدير المنطقة التعليمية<sup>(٤)</sup>، مما تظهر معه بعض الثغرات والسلبيات فى استخدام

(١) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، دليل الموجه التربوى فى دولة الإمارات العربية المتحدة، مرجع سابق، ص ٦٣ - ٦٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ٦٦ - ٦٧ .

(٣) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قطاع الشؤون التعليمية، التقرير السنوى عن المعلم للعام الدراسى ١٩٠٠ .

(٤) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قطاع الشؤون التعليمية، التقرير السنوى عن الموجه التربوى للعام الدراسى ١٩٠٠ .

الأساليب التوجيهية، بشكلها السليم والفعال في هذا النظام التوجيهي . يحاول الباحث دراستها، والوقوف على أسبابها، أملاً في الوصول إلى الحلول، واقتراح التصورات الممكنة، لعلاج هذه السلبيات، بالاستفادة من خبرات نظام التوجيه التربوي، بجمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة .

وفي جمهورية مصر العربية تأخذ الأساليب التوجيهية بُعداً تنظيمياً أكبر، في ظل تنظيم دليل التوجيه الفني للعملية التعليمية لها، بشكل استخدمت الأساليب التوجيهية، سواءً الفردية منها أو الجماعية في المستويات المختلفة بطريقة، تتم عن نضج وخبرة لدى الموجهين التربويين، ساعدت على إثراء العمل التوجيهي، والاقتراب من بلوغ الأهداف التربوية في كل مستويات نظام التوجيه التربوي، منها المركزي على مستوى الوزارة، والأقليمي على مستوى مديريات التعليم والأدارات التعليمية والتنفيذية على مستوى المدارس .

كما أن التحليل الوظيفي لقيادات التوجيه الفني، وتقسيم أعمال الموجهين التربويين بمختلف فئاتهم على مدار العام الدراسي، وتخصيص المهام والأعمال المطلوب إنجازها في بداية العام الدراسي، والمهام والأعمال المطلوب إنجازها في أثناء العام الدراسي، والمهام والأعمال المطلوب إنجازها في ختام العام الدراسي، وما يتطلبه إنجاز هذه الأعمال من استخدام للأساليب التوجيهية، تعكس مدى دقة التنظيم الداخلي لنظام التوجيه التربوي، التي تساعد على تحديد الأساليب التوجيهية، التي ينبغي إستخدامها سواءً في بداية العام الدراسي أو أثنائه أو في ختامه .

وفي إطار ذلك تتحدد الأساليب التوجيهية المستخدمة في نظام التوجيه التربوي بشكل عام، ونظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول – علي النحو الآتي :

١ - أساليب توجيهية فردية، ويغلب عليها طابع الزيارات الصفية، التي يقوم بها موجه القسم لمتابعة عملية التعليم داخل الفصل، والاجتماع الفردي مع معلم الفصل قبل أو بعد الزيارة، وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي والزيارة التوجيهية، كذلك يستخدم موجه القسم الأساليب الفردية الأخرى وفق احتياجات المعلمين والمواقف التربوية التعليمية المختلفة، مثل تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وزيارة موجه القسم لإدارة المدرسة، ومساعدتها في تذليل الصعوبات التي قد تعترضها، وتكون ضمن صلاحياته .

٢ - أساليب توجيهية جماعية، يستدعى استخدامها، احتياجات المعلمين الجماعية، مثل ضرورة الإمام بالتعليمات والقرارات الوزارية الجديدة، والتي يقوم موجه القسم لأجل ذلك بعقد الاجتماعات العامة لتبليغ المعلمين، أو من يهمهم الأمر من العاملين بالمدارس بكل جديد، أو

يقوم بتقديم الدروس التوضيحية وعرض التجارب الجديدة من خلالها في مختلف جوانب العمل التربوي، بما يكون في اختصاصهم ومجال عملهم، وقد يستخدم معهم الورش التربوية لإكسابهم المهارات اللازمة، كما يشجعهم على تطوير أنفسهم ذاتياً، بالاطلاع على كل جديد من الدراسات والبحوث التربوية المختلفة. بل والقيام بنفسهم بإجراء البحوث والدراسات حول المشكلات التربوية، التي قد تواجههم في الميدان التعليمي، بهدف إيجاد الحلول المناسبة لها، مما يشجعهم على الابتكار والتجديد. إلا أنه ينبغي التأكيد على أن، استخدام الأساليب التوجيهية الجماعية ما زال دون المستوى المطلوب.

ويذكر أن اهتمام وزارة التربية والتعليم، بجمهورية مصر بتطوير كافة عناصرها التربوية، بما فيهم الموجهون التربويون، تأخذُ بعداً جدياً، وأحد الأدلة على ذلك، الوفود التي قامت الوزارة بإرسالها إلى المملكة المتحدة، للاستفادة من خبراتها في المجالات التربوية المختلفة، بما فيها نظام التوجيه التربوي، والذي بدأت ثمار هذا التعاون وهذه الزيارات بالظهور من خلال استحداث نظام فرق التوجيه التربوي على مستوى الموجهين العامين بمقر الوزارة، تحت مسمى مجموعة التوجيه الجماعي، والتي أصبح لها إستمارة خاصة، بتلك الزيارة التوجيهية الجماعية، تسمى تقرير عن عمل مجموعة التوجيه الجماعي في الفترة من ..... إلى ..... لمديرية التربية والتعليم ..... بمحافظة ..... (١).

أما في المملكة المتحدة لما يتمتع به نظام التفتيش التربوي من مرونة، واعتماده على الفرق التفتيشية المختلفة، التي يشترك في عضويتها المفتشين من مختلف التخصصات، والتي تساعد على استخدام مختلف أساليب التفتيش التربوي الفعالة الفردية منها والجماعية. فالمفتشون التربويون بمختلف فئاتهم، إبتداء من رئيس جهاز التفتيش التربوي، مروراً بمفتشى صاحبة الجلالة، والمفتش المسجل، والمفتشين الذين يتكون منهم فريق التفتيش، والمفتش غير المتخصص، يستخدمون أساليباً توجيهية تكاد، تكون خاصة بكل فئة، بل وتكاد تكون خاصة بكل مفتش تربوي، والمعتمده على المواقف التربوية والتعليمية المتنوعة، التي يمر بها المفتش التربوي أثناء عمليات التفتيش في إطار تخصصه.

مما أكسب هؤلاء المفتشين التربويين، الخبرات الغزيرة في الأساليب التفتيشية المختلفة، والتي تتخذ صورتين رئيسيتين:

(١) أنظر ملحق رقم (١١).

١ - الأساليب التفتيشية الفردية، كالزيارات الصفية والاجتماع مع المعلم، سواءً قبل الزيارة الصفية أو بعدها، وتبادل الزيارات بين المعلمين عن طريق الخطط المرسومة، أو من خلال مواقف طبيعية حية وغيرها من الأساليب التفتيشية الفردية الكثيرة.

٢ - الأساليب التفتيشية الجماعية، كالمحاضرات والندوات والمناقشات، والدراسات والبحوث التربوية، والدروس التوضيحية، والتعليم المصغر والمتناغل التربوية وغيرها (١).

والمرشد الرئيسى للمفتشين التربويين فى عملهم التفتيشى، واستخدام أساليبهم التفتيشية هو دليل التفتيش التربوى، والذى سبق ذكره.

لاشك أن المدرسه الابتدائية ومدرسة الصغار فى ظل خصوصية طبيعة تلاميذها، لها الفريق التفتيشى المتخصص فيها، الذى يستخدم الأساليب التفتيشية الخاصة، سواءً الفردية منها أو الجماعية، وفق الاحتياجات، والمواقف التربوية المختلفة فى هذه المدرسة.

وبحكم خصوصية أهداف مدرسة الصغار التربوية، وبرامجها التعليمية المعتمده بشكل أكبر على النشاطات التربوية، التى تأخذ من اللعب وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة والخبرة المربية، كان من الضرورى أن تكون أساليبها التفتيشية مراعية لهذه الخصوصية، وعلاوه على الأساليب التفتيشية الفردية كالزيارات الصفية وغيرها، والأساليب التوجيهية الجماعية كالاجتماعات والندوات وغيرها، قد تُستجد مواقف تربوية وتعليمية بالمدرسة، تتطلب من المفتش التربوى استخدام أسلوب تفتيشى مبتكر لعلاج ذلك الموقف التربوى، مما يكون دعماً لخبراته، وإثراءً للميدان التربوى، وذلك فى ظل المرونه التى يتمتع بها نظام التفتيش التربوى بالمملكة المتحدة.

## ٧ - تدريب الموجهين التربويين فى الدول الثلاث،

### وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها:

تشابه دول المقارنه الثلاث، من حيث اهتمامها بعمليات التدريب، وأهميته بالنسبة للموجهين والمفتشين التربويين فيها، سواءً قبل الخدمة أو أثناءها، بهدف صقل المهارات، ومتابعة المفاهيم والمستجدات التربوية، وبالذات ما يخص نظم التوجيه التربوى، والموجهين التربويين.

(1) David Woods and Susan Orlik: Op. Cit . pp.22-39

كما تتشابه في أنها جميعاً لديها برامج تدريب على المستوى المركزي، والمستوى المحلي، لتدريب العاملين في المجال التعليمي، ومنهم الموجهون التربويون.

وتختلف الدول الثلاث فيما بينها في مكونات ومحتويات برامج التدريب، وفعاليتها بالنسبة لنظام التوجيه التربوي وتحقيق أهدافه التربوية، من حيث الإعداد والتدريب الكافي للموجهين التربويين سواءً، العاملين منهم في الميدان التربوي، أو المرشحين للترقيات لوظائف التوجيه التربوي. كما تختلف عن بعضها في العمليات التنظيمية، لهذه البرامج التدريبية، وربطها بالاحتياجات الفعلية لعناصر التوجيه التربوي، بما فيها عناصر التوجيه التربوي الخاصه بصفوف التعليم الابتدائي الثلاث الأول، وتوفير فرص الاختيار للموجهين التربويين، لاختيار مايناسبهم من برامج التدريب، وفق احتياجاتهم العلمية والمهنية.

في دولة الإمارات العربية المتحدة، توجد إدارة للتدريب الفني والتأهيل التربوي، تتبع قطاع الأنشطة التربوية والمركزية في وزارة التربية والتعليم، وهناك مركز رئيسي لإدارة التدريب الفني والتأهيل التربوي في مدينة الشارقة، تتم فيه عمليات التدريب بصورة مركزية لكافة قطاعات العاملين في المجال التربوي، وفق استراتيجية التدريب وخطته الخمسية التي بدأت ٩٢/٩٣ - ٩٦/٩٧ (١)، والتي بنيت برامج خطتها الخمسية على أساس الهياكل المتحركة، بحيث تتحقق الأهداف الكمية، والنوعية، للتدريب تدريجياً من خلال خططها السنوية، وأن يشكل بالتالي برنامج كل سنة حلقة أوسع من سابقتها، بحيث تعمل هذه الحلقات مجتمعة، على تحقيق أهداف استراتيجية التدريب وخطته الخمسية. كما أن هناك شعبة تدريب ملحقه بقسم الأنشطة التربوية بكل منطقة، ومكتب تعليمي، وتلعب هذه الشعبة دوراً في تنفيذ البرامج التدريبية المرسومة على المستوى المحلي في المناطق والمكاتب التعليمية، لكافة العاملين في المجال التربوي، وفق الاحتياجات الفعلية، والخطة الخمسية الموضوعية.

وكان لنظام التوجيه التربوي، والموجهين التربويين بما فيهم موجهو المرحلة الخاصين بصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، نصيب في استراتيجية التدريب وخطته الخمسية، وما أفرزته من خطط سنوية، اشتملت على محاور وبرامج مرنة، تتجاوب مع متطلبات العاملين في الميدان التربوي، واحتياجاتهم من التدريب، وفق الترتيب البنائي المتتابع في إطار الخطه الخمسية للبرامج والأنشطة التدريبية ٩٢/٩٣ - ٩٦/٩٧، التي سبق ذكرها، وذكر محاور برامجها التدريبية.

(١) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم قطاع الأنشطة التربوية والمركزية، إدارة التدريب الفني والتأهيل التربوي، مشروع إستراتيجية التدريب وخطته الخمسية ٩٢/٩٣ - ٩٦/٩٧، مرجع سابق.

وتستفيد إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى فعليا، فى عمليات تنظيم وتنفيذ برامجها التدريبية بالاستعانة بالخبراء فى مختلف المجالات التربوية من هيئة اليونسكو، والمملكة المتحدة، والدول العربية الشقيقة، وبالأخص جمهورية مصر العربية، التى يشكل الموجهون التربويون المعارون منها للعمل فى وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات، بمختلف تخصصاتهم نسبة كبيرة. كما حضر الباحث على سبيل المثال، جزءاً من الدورة التنشيطية للموجهين الأوائل فى نظام التوجيه التربوى، بقيادة الخبير البريطانى مسنر براين شابلن من جهاز التوجيه التربوى، بالمملكة المتحدة فى الفترة من ٢٣ / ١٠ / ١٩٩٤ - ٣٠ / ١٠ / ١٩٩٤ بمركز التدريب بالشارقة للعام الدراسى ١٩٩٥ / ٩٤ (١).

إن نظام التوجيه التربوي فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، يأخذ نصيبه فى الخطة التدريبية السنوية، وفق احتياجاته الفعلية من عمليات التدريب فى المحاور والبرامج التدريبية المختلفة التى تتضمنها الخطة التدريبية السنوية. مثل محور البرامج التعريفية، ومحور البرامج التنشيطية، ومحور البرامج التطويرية، ومحور البرامج التأهيلية، ومحور البرامج التكميلية فى المشاغل التدريبية لمباشرة مهام موجه المرحلة.

وفى جمهورية مصر العربية، تتنوع نشاطات الإدارة العامة للتدريب، حتى تفى بمعظم الاحتياجات التدريبية للعاملين فى مختلف المجالات التربوية، حيث تشمل خططها التدريبية السنوية على البرامج التدريبية المختلفة، مثل البرامج العلمية، والبرامج الفنية، والبرامج الإشرافية، وبرامج اللغات، التى تهدف من خلالها إلى تدريب عدد كبير من المتدربين العاملين فى شتى المجالات التربوية، والذين يتم ترشيحهم من الجهات، التى يعملون فيها فى وزارة التربية والتعليم، وفق الاحتياجات الفعلية، التى تظهر نتيجة المسوح الميدانية، التى تقوم بها الإدارة العامة للتدريب، بالتعاون مع الإدارات المختلفة لوزارة التربية والتعليم، والتى يتم فى ضوئها وضع خطة التدريب السنوية للعام التالى.

وتلعب الإدارة العامة للتدريب من خلال مراكزها التدريبية الستة، والموزعة على أنحاء الجمهورية، دوراً كبيراً فى صقل مهارات العاملين فى مجالات التربية المختلفة، وتزويدهم بالتطورات والمستجدات فى المفاهيم التربوية كل فى اختصاصه من خلال البرامج التدريبية، التى تنفذها فى مراكزها التدريبية الستة بالمحافظات المختلفة، وذلك بالتعاون مع مختلف الكفاءات والخبرات الموجودة فى وزارة التربية والتعليم، أو خارجها فى المؤسسات الجامعية، أو الحكومية الأخرى، لتدعيم جهود التعليم، وتجارب تطويره ليتواءم

(١) هذه الدورة التدريبية كانت أحد ثمرات التعاون بين وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات، وجهاز التفتيش التربوى بالمملكة المتحدة.

مع عصر السباقات المعرفية، والتفوق التكنولوجي، ومايستتبع ذلك من تحديث فى المناهج والتخصصات المختلفة، وضرورة تدريب الموجهين التربويين وغيرهم عليها<sup>(١)</sup>. وذلك فى ضوء احتياجات التدريب المحلية والمركزية، التى يتم تصميم برامجها التدريبية فى صورة خطتين، الأولى خطة التدريب المركزية، والثانية خطة التدريب المحلية.

ويحصل الموجهون التربويون بمختلف فئاتهم على احتياجاتهم التدريبية فى نظام التوجيه التربوى، من خلال خطة التدريب المركزية، وخطة التدريب المحلية، وذلك فى ضوء ما ينتج عن المسوحات الميدانية، التى تقوم بها الإدارة العامة للتدريب، بالتعاون، مع مختلف الإدارات التربوية فى وزارة التربية والتعليم، كما سبق ذكره، والتى لاشك أن الموجهين التربويين، ينتمون إليها فى مختلف المستويات الإدارية. وبالتالي تشملهم هذه المسوحات الميدانية، ويتحدد من خلالها احتياجاتهم التدريبية، التى يتم أخذها فى الاعتبار، عند وضع خطة التدريب المركزية، وخطة التدريب المحلية.

ومن هذا المنظور أيضاً، ترسم الدورات التدريبية لموجهى الأقسام، ورؤساء أقسام التعليم الابتدائى، وغيرهم من المنتسبين لنظام التوجيه التربوى بصفوف التعليم الابتدائى الثلاث الأول، وذلك وفق احتياجاتهم الفعلية من التدريب.

وجدير بالذكر أن العمليات التدريبية فى نظامى التدريب، بدولة الإمارات، وجمهورية مصر العربية، تتشابه من حيث، أن برامجها التدريبية ليست اختيارية<sup>(٢)</sup>، حيث لا يستطيع المعلمون، أو الموجهون التربويون، اختيار البرامج التدريبية التى قد يشعرون أنهم بحاجة فعلية إليها، وإنما يتم ترشيحهم من قبل رؤسائهم لحضور الدورات التدريبية المخطط لها فى الدورات المرسومة.

وبالنظر إلى خطة التدريب المركزية (٩٤/٩٥) وجداولها التنفيذية، على سبيل المثال، وما تحويه من أسماء المدربين ووظائفهم، يتضح البعد الكمى والكيفى، لما يزره نظام التدريب بجمهورية مصر العربية من الخبرات والكفاءات العالية فى مختلف التخصصات، سواء فى وزارة التربية والتعليم أو خارجها، وعلى مختلف المستويات، مما يشكل ذخراً ودعماً قوياً، للبرامج التدريبية والمدربين، ليس فقط على مستوى جمهورية مصر العربية، وإنما على مستوى غالبية الدول العربية الشقيقة، التى تستعين بهذه الخبرات والكفاءات فى إدارتها التدريبية فى مجال التربية والتعليم، ومنها دولة الإمارات العربية المتحدة.

(١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المركزية لعام ٩٣/١٩٩٤، ص ١ - ٢.

(٢) محمد أحمد حسين السيد ناصف، مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوى العام - دراسة مقارنة -، جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الزقازيق ١٩٩٥، ص ٢٥٣.

وأما في المملكة المتحدة يمثل قانون التربية والمدارس ١٩٩٢، المنظم الرئيسي لجهاز التفتيش التربوي والمرجع القانوني لجميع عملياته، ومنها عمليات التدريب، التي تُصمم وتنفذ تحت غطاءه، ويسعى لحضورها كافة فئات المفتشين التربويين، بمختلف تخصصاتهم. حيث يتضمن الهيكل التنظيمي لجهاز التفتيش التربوي قسم خاص لعمليات التدريب ومساعدة المفتشين التربويين، يشرف على برامج تدريب المفتشين التربويين بمختلف تخصصاتهم، سواءً، التي يقوم القسم بنفسه بتصميمها وتنفيذها، أو البرامج التدريبية، التي تصممها وتنفذها جهات أخرى عديده، عامه وخاصة.

ويتم تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة على مرحلتين، الأولى خاصة بأعضاء فريق التفتيش التربوي، وتهدف برامجها التدريبية إلى صقل المهارات والقدرات التالية: التخطيط والإدارة، والمعرفة التخصصية المهنية، والقدرة على إصدار الأحكام، والاتصالات الشفهية والكتابية. والمرحلة الثانية، تنبني أيضاً نفس المهارات والقدرات، ولكن بشكل أعمق، وتختص بالمفتشين المسجلين وتأهيلهم وإعدادهم<sup>(١)</sup>.

أما فئة مفتشي صاحبة الجلالة، فيعتبرون من الخبرات التربوية ذات الكفايات العالية، فمن مسؤوليات وظائفهم، تصميم الدورات التدريبية المتنوعة، والإشراف على تنفيذها، لمن دونهم من المفتشين التربويين، كالمفتشين المسجلين، وأعضاء فرقهم التفتيشية، حيث لا يتعرض مفتشي صاحبة الجلالة لدورات تدريبية حقيقية إلا نادراً، فهم بحكم تأهيلهم العالي وكفاءاتهم الفعالة، يبادرون بتطوير أنفسهم ذاتياً عن طريق الاطلاع الذاتي، والمتابعة المستمرة للمستجدات التربوية.

ويركز نظام التفتيش التربوي الجديد، على عمليات التنافس الشريف، بين مختلف فئات المفتشين، للحفاظ على المستوى الرفيع ذى الكفايات العالية في العمل التربوي التفتيشي، من خلال عمليات التدريب الاختيارية، ذات الرسوم، التي يدفعها المفتشون التربويون من جيوبهم، ورغم ذلك، يتسابقون لحضورها واجتيازها بنجاح في ظل تشجيع، وتحفيز نظام التفتيش التربوي لهم، وكذلك رغبة منهم في تطوير أنفسهم باستمرار، للتمكن من الحصول أو الحفاظ على العقود التفتيشية على المدارس من خلال فرق التفتيش التربوي<sup>(٢)</sup>. فنظام التفتيش التربوي في المدرسة الابتدائية بمدرسة الصغار بالمملكة المتحدة، يعطى مرحلة الطفولة واحتياجاتها النمائية المختلفة، أهمية كبيرة لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، حيث

(1) U.K, Ofsted: Training and Assessment of Independent Inspectors, Ofsted, London, 1995, p.2.

(2) U.K, Ofsted: Standard condition of contract for Schools Inspection, ofsted, London, 1995, pp.1 - 13.

الفرق التفتيشية المتخصصة لهذه المدرسة الابتدائية، ومختلف أعضائها من المفتشين التربويين، تكون مؤهلاتهم وكفاياتهم التربوية ملبية، لاحتياجات الطفولة النمائية من جميع الجوانب في هذه المرحلة الابتدائية، والتي تعتمد بشكل كبير على الأنشطة التعليمية والخبرات العملية المربية.

ومن هنا كانت البرامج التدريبية الخاصة لهذه الفرق التفتيشية المتخصصة وأعضائها من المفتشين التربويين، ملبية لمطلوبات مدرسة الصغار والنشاطات التربوية التي تحتاجها. ويلاحظ وجود المتخصصين من مفتشى صاحبة الجلالة بمدرسة الصغار، والذين لهم الخبرات الأكبر والأكثر بهذه المدرسة، كما يلاحظ وجود المفتشين المسجلين، وفرقهم التفتيشية، وأعضائها المتخصصين، بمختلف الجوانب التربوية في هذه المدرسة بشكل أكبر.

إن وجود هذا الزخم الكبير للبرامج التدريبية، لمختلف التخصصات، بجهاز التفتيش التربوي، وتشعب فروعها، تلبية لمختلف احتياجات الميدان التربوي، واحتياجات المفتشين التربويين، بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم، ومشاركة الجهات العديدة في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية المختلفة للمعلمين والمفتشين، يشكل إثراءً لنظام التدريب بجهاز التفتيش التربوي بالمملكة المتحدة، ويعطى دلالة واضحة على نضج الخبرات التربوية التدريبية وغزارتها، ووجود الكفاءات العالية في هذا الجهاز التفتيشي التربوي.

وبدأت من هذا المنطلق وزارة التربية والتعليم ونظام التوجيه التربوي فيها بدولة الإمارات، بالاستعانة، والاستفادة من الخبرات البريطانية في جهاز التفتيش التربوي، بالمملكة المتحدة، وذلك بدعوة بعض الخبراء من مفتشى صاحبة الجلالة، للمشاركة في تصميم وتنفيذ بعض البرامج التدريبية، للدورات المركزية والمحلية للمعلمين والموجهين التربويين، في مختلف التخصصات بدولة الإمارات.

## ثانياً : الخطة المقترحة :

بعد أن قامت هذه الدراسة بتحليل نظم التوجيه التربوي بدول المقارنة الثلاث، دولة الإمارات العربية المتحدة وجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة، بشكل عام، وبصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بشكل خاص، تحليلاً مقارناً في ضوء طبيعة مرحلة النمو الخصائص الثقافية والاجتماعية لكل دولة وتفسيرها، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين النظم التوجيهية الثلاثة، وصولاً لإمكانية الاستفادة من نظامي التوجيه التربوي، بجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة، في تطوير نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بدولة الإمارات، وفق محاور الدراسة، وكذلك في ضوء المتغيرات العلمية والاجتماعية المعاصرة لتلك المحاور.

ومن الضروري قبل التأكيد على أهمية نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، توضيح العلاقة بين هذه المرحلة الابتدائية التأسيسية بصفوفها الثلاثة الأول، والمرحلة الابتدائية التي تليها، والمتمثلة بصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في دولة الإمارات، والصفوف الرابع والخامس الابتدائي في جمهورية مصر العربية، وصفوف المدارس المتوسطة في المملكة المتحدة.

ويتبين من طبيعة نمو تلاميذ صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، وأعمارهم الصغيرة من (٦ - ٩ سنوات) تقريباً، دورها الكبير في تحديد خصوصية هذه المرحلة، كما تلعب القوى والعوامل الثقافية من خلال النظام التعليمي لكل دولة دوراً في تحديد هوية وشخصية التلميذ الثقافية والوطنية. من هنا أيضاً، تتحدد خصوصية نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، والموجهين التربويين المتخصصين بهذه المرحلة، مثل موجه المرحلة، وموجه المرحلة الأول في دولة الإمارات، وموجه القسم، ورئيس قسم، ورئيس قسم التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية، والفرق التفتيشية المتخصصة، لمدرسة الصغار في المملكة المتحدة. ويتحدد من خلال طبيعة نمو المرحلة، والقوى والعوامل الثقافية لكل دولة، مقدار ما ينبغي أن يكتسبه التلاميذ من خبرات ومعلومات ومهارات في صورة أنشطة تعليمية وخبرات مربية، يتحمل مسئولية تهيئة الظروف لاكتسابها معلم الفصل في مدرسة، ذات مبنى ومرافق خاصة.

بالتالي تظهر «وظيفتان أساسيتان - كما سبق ذكره - مرحلة صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول، هي اكتساب المهارات الأساسية الثلاث، القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتوفير ظروف الإعداد المناسب لطفل هذه المرحلة، ليتمكن من الاستجابة، لمتطلبات المجتمع المعاصر في الغد»<sup>(١)</sup>. وعليه يأخذ نظام التوجيه التربوي وعناصره من الموجهين التربويين في هذه المرحلة هاتين الوظيفتين في الاعتبار.

(١) عبد الفتاح جلال: «نحو تطوير التعليم الابتدائي»، مرجع سابق، ص ٢٨.

وبانتقال التلميذ إلى الصفوف الأخيرة من التعليم الابتدائي، يكون قد تمكن من مهارات الاتصال الأساسية، « حيث تدرج في النمو في المهارات، من كونه يتعلم ليقراً، إلى كونه يقرأ ليتعلم، أى أصبحت لديه القدرة على توظيف المهارات لاكتساب العلوم والمعارف والمهارات الأخرى من مصادرها المختلفة»<sup>(١)</sup>. وبالتالي « يمكن البدء معه، بتناول بعض المواد المنفصلة في شكل متكامل»<sup>(٢)</sup>.

ويمثل هذا الانتقال للتلميذ من المستوى الأول إلى المستوى الثانى فى التعليم الابتدائى، المحور الفاصل بين نظام التوجيه فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، المعتمد على الأنشطة التربوية والخبرات المربية، ونظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الأخير، والمراحل التعليمية اللاحقة، والمعتمد على التوجيه فى المواد الدراسية، وإن كان يتم تناول المواد المنفصلة فى صفوف التعليم الابتدائى الأخيرة، فى أشكالها الكلية من خلال مدرسى المواد الدراسية المختلفة.

كما أن عمليه تقويم التلاميذ فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، تعتمد على تقويم الأنشطة التعليمية والخبرات المربية، والمهارات الأساسية الثلاث، ومقدار ما أمكن للتلاميذ الصغار من اكتسابه واستيعابه، فى ضوء نموهم السليم من جميع الجوانب.

بينما التقويم فى صفوف التعليم الابتدائى الأخيرة، « يبدأ فى التركيز على قدرة هؤلاء التلاميذ على توظيف المهارات الأساسية فى إتساب العلوم الأخرى»<sup>(٣)</sup>. وهو ما يتم التركيز عليه فى نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الأخير.

بعد هذا التوضيح للفارق بين نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاث الأول (المستوى الأول)، ونظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الأخير (المستوى الثانى)، والذي يقوم أساساً على الفرق الموجود بين هذين المستويين التعليميين فى المرحلة الابتدائية، يمكن تكوين رؤية واضحة، لما تقصده هذه الدراسة من خلال تقديم مقترحات لتطوير نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول، وعناصره التوجيهية المتخصصة فيه.

وقد آن الأوان أن تتغير نظرة كل من القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم بمستواها المركزى، والمناطق والمكاتب التعليمية بمستواها الإقليمى، وإدارات المدارس بمستواها التنفيذى، والمعلمين وأولياء

(١) حامد عمار: « تطوير مناهج التعليم الابتدائى»، مجله التربية والتعليم، المجلد الثالث، العدد السابع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - وزارة والتعليم، القاهرة، يونيه ١٩٩٣، ص ٤٢.

(٢) عبد الفتاح جلال: « نحو تطوير التعليم الابتدائى»، مرجع سابق، ص ٣١.

(٣) المرجع السابق: ص ٣٢.

الأمر وغيرهم من أفراد المجتمع المحلي، عن نظام التوجيه التربوي وخاصة في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، وأن ينظر إليه على أنه حلقة من حلقات النظام التعليمي، ذات الأهمية التربوية القيادية الكبيرة، التي يمثلها الموجهون التربويون بمختلف فئاتهم في الميدان التربوي.

أ - في ضوء الدراسة المقارنة يقترح الباحث مايلي :

١ - إنشاء إدارة عامة خاصة، بنظام التوجيه التربوي، تتبع قطاع الشؤون التعليمية بالهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم.

٢ - إنشاء قسم خاص بإدارة التوجيه التربوي المقترحة، يختص بأمور نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، وموجهي المرحلة، ومعلمي الفصول.

٣ - إنشاء أقسام وشُعَب بالمناطق والمكاتب التعليمية، تتبع إدارة التوجيه التربوي المقترحة، وتكون حلقة الوصل بين وزارة التربية على المستوى المركزي، والميدان التربوي في المستوى الإجمالي بالمدارس.

٤ - ضرورة توحيد الجهة الإدارية، التي يتبعها نظام التوجيه التربوي والموجهين التربويين إدارياً وفنياً.

٥ - إحياء برنامج التأهيل التربوي، بمعايير اختيار جديده ومطورة، بالنسبة للراغبين للانضمام لمهنة التعليم، وبالذات تخصص معلم الفصل، الذي تعاني من نقصه المدارس الابتدائية التأسيسية، وذلك بالتعاون المباشر مع كلية التربية بجامعة الإمارات، لتغذية ذلك النقص الحاد في معلمي الفصول، وموجهي المرحلة، من خلال ترقيات الكفاءات المواطنه الجيده من معلمي ومعلمات الفصول.

٦ - إنشاء كادر وظيفي خاص بنظام التوجيه التربوي والموجهين التربويين وترقياتهم، وربط هذا الكادر بلائحة التوجيه التربوي - الجديده - ١٩٩٦ بوزارة التربية والتعليم، والتي ينبغي، أن تكون شاملة ومتكاملة في التوجيه التربوي، من جوانبه التوجيهية الفنية، والتوجيهية الإدارية.

٧ - ضرورة وجود قسم خاص في إدارة التوجيه التربوي المقترحة، يتولى أمور التدريب وبرامجه، ويستقى خططه التدريبية من احتياجات الموجهين التربويين، والميدان التعليمي الفعلية، وربطها ببرامج الترقيات بصورة اختيارية وتشجيعية وترغيبية وليست إجبارية، وذلك بالتعاون مع إدارة التدريب الفني والتأهيل التربوي بوزارة التربية والتعليم والجهات المختصة الأخرى.

٨ - أن يسهم جهاز التوجيه التربوي، عن طريق عناصره من الموجهين التربويين، في تفعيل دور المجتمع المحلي، من خلال إشراك المواطنين من أولياء الأمور، والمؤسسات المحلية بفتح قنوات الاتصال، وتفاعلها الإيجابي المثمر، بالتعاون مع إدارات المناطق التعليمية والمدارس، وبالذات فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، بحكم طبيعته العمرية المبكرة لتلاميذها، والتي تعتمد على الاتصالات الأوثق مع البيئة المحلية، وخاصة منازل التلاميذ وأولياء أمورهم، وذلك في ظل توفر السند القانوني، بالمادة الخامسة والخمسون، من قرار مجلس الوزراء امصم للهيكلة التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، والتي جاء فيها: «يجوز - بقرار وزاري - تنظيم اشتراك المواطنين مع المسؤولين فى المناطق التعليمية، فى تقديم اقتراحات ورغبات، لتحسين أداء الخدمات التعليمية والتربوية، أو التغلب على معوقات، وتقديم تصوراتهم فى هذا الشأن، أو الاسهام بتبرعات اختيارية، كل ذلك بما يسهم فى تحقيق تفاعل مؤسسات الوزارة مع المجتمعات المحلية»<sup>(١)</sup>.

ب - نموذج مقترح لنظام التوجيه التربوي بدولة الإمارات بشكل عام وفى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بشكل خاص:

بعد الدراسة التحليلية المقارنه، وتقديم بعض المقترحات لتطوير نظام التوجيه التربوي بدولة الإمارات، يحاول الباحث عرض هذه المقترحات ووصفها فى صورة مخطط، أو تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه نظام التوجيه التربوي بشكل عام وفى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بشكل خاص، وذلك فى ضوء تجربتى جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة فى هذا المجال، ويتضمن هذا التصور تطوير نظام التوجيه التربوي المذكور وفق محاور الدراسة على النحو الآتى:

## ١ - أهداف نظام التوجيه التربوي فى صفوف التعليم

### الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية):

يهدف نظام التوجيه التربوي إلى تحقيق متطلبات المجتمع، وفق نظامه الاجتماعى والسياسى والتعليمى والاقتصادى والجغرافى والتاريخى وغيره، ويهدف إلى تحقيق متطلبات التلاميذ أنفسهم بهذه

(١) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قرار مجلس الوزراء رقم (١) لسنة ١٩٨٧، بشأن الهيكل التنظيمى لوزارة التربية

والتعليم، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨٧/١/٥، المادة (٥٥)، ص ٤٢، ص ٤٣.

المرحلة العمرية المبكرة، من ناحية نموهم السليم من الجوانب المختلفة، كما يهدف إلى تحقيق متطلبات النمو المهني والأكاديمي لمعلمي الفصول بهذه المرحلة، وإدارات المدارس والعاملين فيها ممن لهم صلة بها، ويهدف كذلك إلى تحقيق الترابط والتواصل بين المدرسة الابتدائية التأسيسية ( صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول ) والمجتمع المحلي والبيئة المحيطة بها، ارتباطاً يعزز دور المجتمع المحلي في نجاح رساله المدرسة التربوية، كما يهدف إلى الارتقاء بعناصره التوجيهية من موجهي المرحلة، إلى المستويات المهنية والعلمية والمهارية العاليه، التي تمكنهم من أداء مهامهم على أحسن وجه ممكن.

## ٢ - جهاز التوجيه التربوي المقترح وتبعيته الإدارية:

تتضمن لائحة التوجيه التربوي - الجديد - ١٩٩٦، جهازاً توجيهياً مشتتاً في تبعية الموجهين التربويين الإداريه، فهم موزعون على قطاعات وزارة التربية والتعليم الأربعة، مما يشكل أيضاً تشتتاً في جهدهم وعملهم ومتابعتهم إدارياً في القطاعات الأربعة، وبالتالي يقترح الباحث:

١ - تكوين جهاز للتوجيه التربوي، يشتمل على العناصر التوجيهية في ظل التطور التعليمي والتوسع الكمي، والحاجه الفعلية، وفق التسلسل الوظيفي الآتي:

أ - موجه عام :-

لمختلف التخصصات، بما فيها موجه عام ويتواجد في المستوى المركزي ( ديوان الوزارة ).

ب - موجه أول :-

لمختلف التخصصات، بما فيها موجه مرحلة أول، ويتواجد في مستوى المناطق والمكاتب التعليمية .

ج - موجه تربوي :-

لمختلف التخصصات، بما فيها موجه المرحلة، ويتواجد في مستوى المناطق والمكاتب التعليمية وفي المستوى التنفيذي بالمدارس .

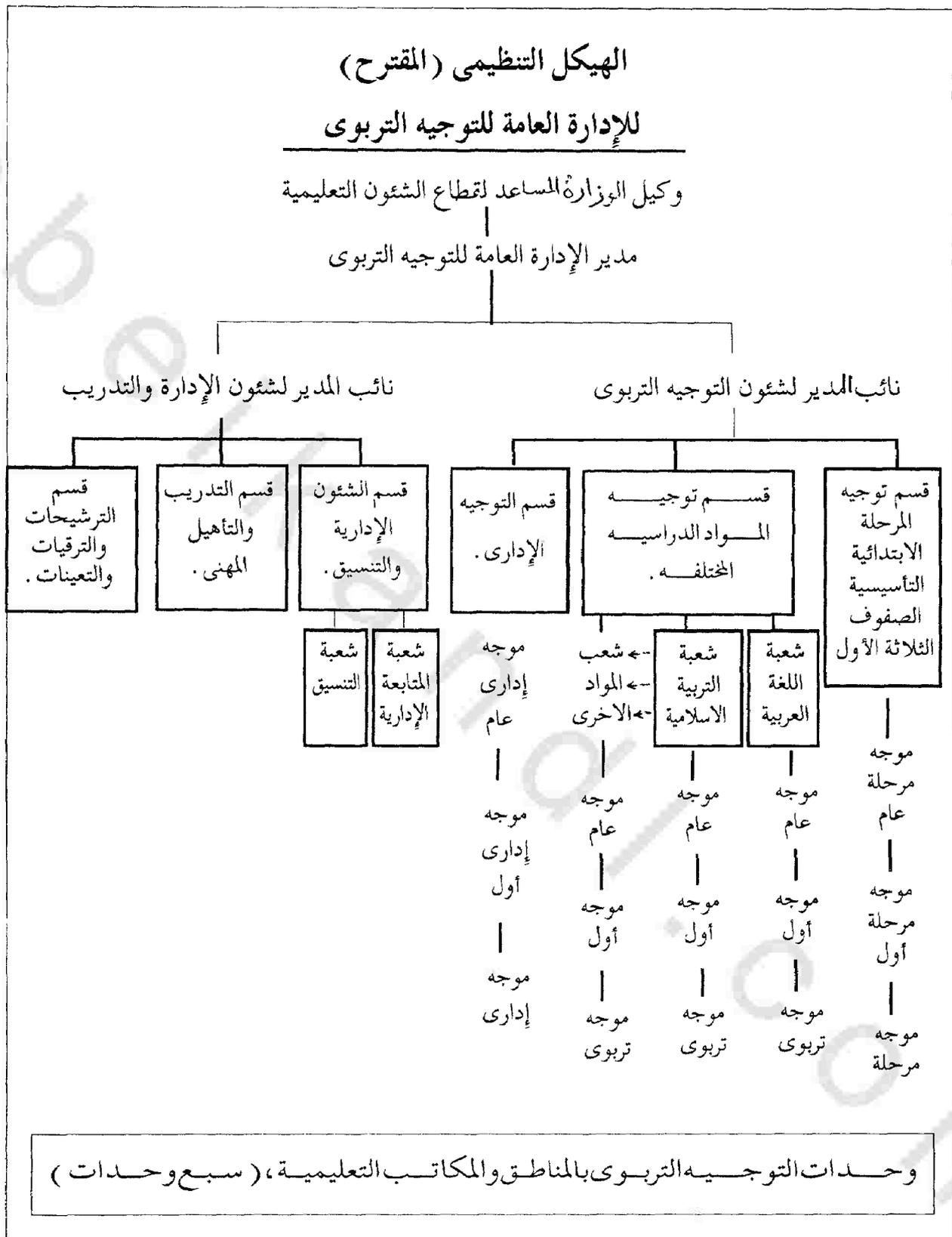
د - مدرس أول :-

لمختلف التخصصات، بما فيها معلم فصل أول ويتواجد في المستوى التنفيذي بالمدارس .

٢ - أن يتحدد الحجم الكمي لعناصر التوجيه التربوي، وفق الاحتياجات الميدانية التربوية الفعلية، والتي تأخذ في اعتبارها التوزيع العادل لنصاب كل موجه تربوي، وفق مستوى وظيفته التوجيهية ليتمكن من أداء مهامه وأعماله التوجيهية بأحسن وجه، وأفضل أداء، وذلك بالرجوع إلى الإحصائيات الفعلية والحقيقية، التي تُبين أعداد المعلمين والموجهين التربويين بوزارة التربية والتعليم، وضرورة توزيع النصاب في ضوءها بشكل عادل ومنطقي ومتوازن.

٣ - أن تُنشأ إدارة عامة للتوجيه التربوي، تضم جهاز التوجيه التربوي، وتختص بكافة الأمور المتعلقة بالموجهين التربويين، بمختلف مستوياتهم، ويفضل أن تُلحق هذه الإدارة، بقطاع واحد في وزارة التربية والتعليم، وهو قطاع الشؤون التعليمية، وذلك لتوحيد التبعية الإدارية للموجهين التربويين، وبالتالي توحيد عمليات تقويمهم ومتابعتهم، وأن تتكون هذه الإدارة من عدة أقسام تتوزع عليها مهام الإدارة العامة للتوجيه التربوي بصورة علمية وعادله وواقعية.

ويمكن توضيح ذلك في الهيكل التنظيمي المقترح على النحو الآتي :



شكل رقم ( ١٦ )

على أن تُحدد في لائحة التوجيه التربوي، اختصاصات ومهام مدير إدارة التوجيه التربوي ونائبيه، والعاملين بالأقسام والشعب والوحدات التابعة لها، في المستوى المركزي بوزارة التربية والتعليم ومستوى المناطق والمكاتب التعليمية ومستوى المدارس.

ويظهر بوضوح في الهيكل التنظيمي المقترح، للإدارة العامة للتوجيه التربوي، موقع نظام التوجيه التربوي في صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) وعناصره التوجيهية، ابتداءً من موجه المرحلة العام، مروراً بموجه المرحلة الأول، وصولاً إلى موجه المرحلة، ومعلم فصل أول، وذلك بالتكامل الكلي مع جهاز التوجيه التربوي وأقسامه وشعبه ووحداته ذات العلاقة.

### ٣ - معايير اختيار الموجهين التربويين :

تتخذ لائحة التوجيه التربوي الجديد بدولة الإمارات البنود والتفاصيل الكثيرة، التي تختص بمعايير وشروط اختيار وترشيح وترقية، وتعيين الموجهين التربويين بمختلف تخصصاتهم، ورغم ذلك يمكن عن طريق إلقاء نظرة فاحصة، على لائحة التوجيه التربوي السابقه، والقرارات الوزارية المتلاحقه، حول تعديل تلك المعايير والشروط ولائحة التوجيه التربوي الجديد، والواقع الحالي لنظام التوجيه التربوي، الوقوف على الدليل الواضح لعدم تمكن معايير وشروط الاختيار الجديدة من الوفاء بمتطلبات نظام التوجيه التربوي، والموجهين التربويين، في الميدان التربوي، بدولة الإمارات.

وعليه يقترح الباحث، ضرورة إعادة النظر في معايير وشروط اختيار وترشيح، وتعيين الموجهين التربويين، في ضوء المتطلبات والاحتياجات الميدانية التربويه، لنظام التعليم ونظام التوجيه التربوي، والمتطلبات السياسي والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، لمجتمع دولة الإمارات، حيث يتطلب الأمر من خلال ذلك، ضرورة تشجيع المواطنين للالتحاق بمهنة التعليم، وخاصة العناصر الجيده منهم عن طريق وضع استراتيجية مرسومه على المستويات التنظيمية العليا، وذلك بتوفير الحوافز المادية، والمعنويه، لتكوين القاعدة العريضة من المدرسين المواطنين، لمختلف التخصصات، والمدرسين الأوائل، لاختيار الموجهين التربويين منهم، ممن تثبت جدارته وكفاءته العاليه في العمل، ويتطلب الأمر أيضاً، التخفيف من معايير اختيار وشروط ترقية المعلمين إلى الحد الأدنى، المعقول والمقبول في نظر المقاييس التربويه، كالمؤهل الجامعي في التخصص وتقليل عدد سنوات خبره في العمل، مع عدم التركيز على تقاير أداء الامتياز لسنوات متتاليه والاستعاضه عن ذلك بالتركيز الجيد على المقابلات الشخصية الموضوعيه، والامتحان التحريري، لاختيار أفضل العناصر الممكنه لسد احتياجات الميدان التربوي الكمي والنوعي من الموجهين، التربويين بمختلف التخصصات، وملاحقتهم بالدورات التأهيلية والتدريبية، حتى يثبتوا كفاءتهم،

ومقدرتهم على العمل التوجيهى فى الميدان التربوى، ثم يتم تثبيتهم على الوظيفة التوجيهية، وذلك بالتنسيق بين قسم الترشيحات وقسم التدريب والتأهيل المهنى، وقسم المتابعة الإدارية، بالإدارة العامة للتوجيه التربوى - المقترحة -، ويُستحسن عدم الاعتماد على التقارير السنوية السرية بصوره كليه، فى الترشيح للترقيات المختلفه لوظائف التوجيه التربوى، وإنما يُفضل تشكيل لجان أو فرق تربوية من الموجهين التربويين الأكفاء، والقيادات التربويه من الإدارة العامة للتوجيه التربوي - المقترحة - تقوم بالنزول إلى الميدان التربوى بالمدارس والمناطق والمكاتب التعليمية وفق خطط مرسومه للإطمئنان على حسن سير العمل التربوى، والتقاط العناصر التربويه الجيده، التى ربما لم تنل حقها فى التقويم من خلال التقارير السنويه السرية، وتؤكد اللجان التربويه بنفسها من خلال الزيارات الميدانية من جدارة هذه العناصر فى تأدية وظائفها، وعملها التربوى فى مواقعها فى الميدان التربوى ومن السجلات المدرسيه وغيرها على الطبيعة بصوره تجعل منها جديره بالاهتمام، وبإعطائها فرصه الترشيح للترقية، لوظائف التوجيه التربوى، علماً أنه، يفضل أن تتصف معايير وشروط اختيار الموجهين التربويين بالمرونه الكافيه، التى تجعلها تتحرك، وتتشكل، وفق احتياجات واكتفاء الميدان التربوى من الموجهين التربويين، فى ضوء النتائج، التى تتوصل إليها الجهات المختصة حول تقويم أوضاع عمليات الاختيار والترشيح، والتعيين بالنسبه للموجهين التربويين من حين لآخر، والوقوف على درجات النجاح، التى تحققت فى تلك السياسه، والتغييرات المقترحه فيها. وفى جميع الأحوال يقترح الباحث المعايير والشروط الآتية، لاختيار وترشيح وترقية وتعيين الموجهين التربويين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم، وذلك بالاستفاده من معايير الاختيار فى نظامى التوجيه والتفتيش التربوى بجمهورية مصر العربيه والمملكة المتحده:

#### ١ - معايير اختيار الموجه التربوى :

##### أ - معايير وشروط الاختيار والترشيح والترقية للموجه التربوى :

- ١ - المؤهل الجامعى فى التخصص .
- ٢ - خبرة خمس سنوات بالتدريس أو بالوظيفة فى التخصص .
- ٣ - خبرة خمس سنوات كمدير مدرسة بالنسبة لتوجيه الإدارة المدرسيه .
- ٤ - أن لا يقل أداء التقارير فى السنوات الثلاث الأخيره عن جيد على الأقل .
- ٥ - اجتياز المقابله الشخصيه والإمتحان التحريرى .
- ٦ - اجتياز دورة التدريب وفترة الاختبار المقرره بنجاح .

وبعد أن يفرغ الميدان التربوي من العناصر الجديره بالترشيح للترقيات، يتم اللجوء إلى التعينات الخارجيه من الدول العربية الشقيقه، لسد النقص في احتياجات وظائف التوجيه التربوي لمختلف التخصصات وفق الشروط والمعايير الآتية:

#### ب - معايير وشروط التعيين في وظيفة الموجه التربوي:

- ١ - المؤهل الجامعي في التخصص، ويفضل الدراسات العليا.
- ٢ - خبره ثمان سنوات في العمل، كموجه تربوي في مجال التخصص المطلوب.
- ٣ - اجتياز المقابله الشخصيه، والامتحان التحريري.
- ٤ - يفضل من له نشاط علمي، وبحوث تربويه ومؤلفات في مجال التخصص المطلوب.
- ٥ - حضور الدورات التدريبية التعريفية المقرره، لمساعدة الموجه التربوي على التكيف السريع مع نظام التعليم ونظام التوجيه التربوي والمحيط الاجتماعي بدولة الإمارات.

#### ٢ - معايير اختيار والموجه المرحلة:

في نظام التوجيه التربوي يصفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، وعناصره من موجهي المرحلة، يقترح الباحث اقتصار الترشيح والترقيه لوظيفة موجه المرحلة على المواطنين من الجنسين، لوجود قاعده كبيره من معلمى ومعلمات الفصول الأكفاء في الميدان التربوي، وذلك في ضوء المعايير والشروط الآتية:

#### - معايير وشروط الاختيار والترقيه لموجه المرحلة:

- ١ - المؤهل الجامعي تخصص معلم فصل، أو أحد المواد الأربعة الأساسية، اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم.
- ٢ - خبره خمس سنوات بالتدريس كمعلم فصل.
- ٣ - أن لا يقل أداء التقارير في السنوات الثلاث الأخيره عن جيد على الأقل.
- ٤ - اجتياز المقابله الشخصيه والامتحان التحريري.
- ٥ - اجتياز دورة التدريب وفترة الاختبار المقرره.

### ٣ - معايير اختيار الموجه العام والموجه الأول :

أما مستوى التوجيه العام ومستوى التوجيه الأول لمختلف التخصصات، بما فيها توجيه المرحلة العام، وتوجيه المرحلة الأول، يقترح الباحث ضرورة سد احتياجات وظائفها التوجيهية، وشغلها بالمواطنين من أصحاب الكفاءات التربوية العاليه، باعتبار أنها مناصب تربويه قياديه، تستدعى من أبناء الوطن، أن تتحمل مسؤولياتها، وواجباتها لأنهم أقدر من غيرهم على فهم الاحتياجات، والمتطلبات التربويه، والاجتماعية لمجتمع الإمارات، وبالتالي المساهمه والمشاركه الفعاله فى رسم السياسه التعليميه لدولة الإمارات وتنفيذها، كما هو الحال بالنسبه لأبناء كل بلد نحو مجتمعه ووطنه، ولهذا يقترح الباحث اختيار عناصر التوجيه العام، والتوجيه الأول فى ضوء المعايير الآتيه :

#### أ - معايير وشروط الاختيار والترشيح والترقيه لوظيفة الموجه العام :

- ١ - المؤهل الجامعى العالى، الماجستير ويفضل الدكتوراه فى مجال التخصص .
- ٢ - خبره خمس سنوات على الأقل فى العمل، كموجه أول فى مجال التخصص .
- ٣ - أن لا يقل أداء التقارير فى السنوات الثلاث الأخيره عن جيد جداً على الأقل، ويفضل الحاصلون على الامتياز .
- ٤ - قدره على العطاء وبناء العلاقات الإنسانيه الجيده والواسعه والجديده .
- ٥ - قدره على التخطيط التربوى، والمشاركه فى رسم وتنفيذ السياسه التعليميه، وقيادة الاجتماعات .
- ٦ - التمتع بمهارات الاتصال الشفوى والتحريرى على نطاق واسع .
- ٧ - يفضل من له نشاط علمى، وبحوث تربويه فى مجال التخصص .
- ٨ - اجتياز المقابله الشخصيه، والامتحان التحريرى بنجاح .
- ٩ - اجتياز دوره التدريبيه وفترة الاختبار المقرره بنجاح .

#### ب - معايير وشروط الاختيار والترشيح والترقيه لوظيفة الموجه الأول :

- ١ - المؤهل الجامعى، ويفضل الماجستير فى مجال التخصص .
- ٢ - خبره خمس سنوات على الأقل فى العمل، كموجه تربوى فى مجال التخصص .
- ٣ - أن لا يقل أداء التقارير فى السنوات الثلاث الأخيره عن جيد جداً على الأقل، ويفضل الحاصلون على الامتياز .

- ٤ - التمتع بمهارات الاتصال الشفوى، والتحريري على نطاق واسع.
- ٥ - قدره على العطاء، وبناء العلاقات الإنسانية الجيده الواسعه والجديدة.
- ٦ - قدره على الإسهام فى عمليات التدريب، تصميماً، وتنفيذاً فى مجال تخصصه.
- ٧ - يفضل من له نشاط علمى، وبحوث تربويه فى مجال التخصص.
- ٨ - اجتياز المقابلة الشخصيه، والامتحان التحريرى بنجاح.
- ٩ - اجتياز الدورة التدريبيه، وفترة الاختبار المقرر بنجاح.

ويؤكد الباحث على أن الكادر الحالى، لوظائف التوجيه التربوى، والمخصص فقط للموجهين التربويين من غير المواطنين منذ صدوره فى ١٩٧٦<sup>(١)</sup>، وكذلك جدول درجات ورواتب الموظفين والمستخدمين المعدل بالقانون الاتحادى رقم (٧) لسنة ١٩٧٧، والمعمول به لوظائف الخدمه المدنية للمواطنين، لا يتضمن أية درجات وظيفيه خاصه، بوظائف التوجيه التربوى للمواطنين، ولغياب هذا الكادر الخاص بوظائف التوجيه التربوى، غابت الحوافز المشجعه للمعلمين المواطنين للإرتقاء بأنفسهم، والتطلع لوظائف التوجيه التربوى، حتى ولو كانوا يتمتعون بالكفاءات التربويه المطلوبه، لشغل الوظائف التوجيهيه، حيث عند ترقية أى معلم جامعى مواطن، من معلم إلى موجه تربوى، لا يحصل أى تغيير فى درجته الوظيفية أو الماليه، وإنما الترقية تكون إسميه وأدبيه فقط، بل ويترتب عليها زياده فى المسئوليات، والواجبات المطلوبه من الموجه المواطن فى إطار وظيفته الجديده المرقى إليها، وهو ما يهرب منه الكثير، لتجنب هذه الترقية، وبالتالي تجنب اعباءها الوظيفية الزائده، والتي تمثل زياده فى مجهودات العمل الميدانى، وزياده فى تخصيص الوقت لمتابعة المعلمين وزياراتهم، وزياده فى الأعباء الماليه من الحساب الخاص للموجه المواطن، بسبب تنقلاته ومواصلاته بين مقر الوزارة بأبوظبى أو دبى والمنطقة أو المكتب التعليمى التابع له، وتنقلاته بين المدارس، التى يشرف على معلميه فى إطار مهام عمله التوجيهى، فهو يتحمل كل ذلك دون أى مقابل مادى أو معنوى، يخفف عنه هذه الزيادات، التى ترتبت على قبوله وظيفته الجديدة التى رقى إليها، وهى وظيفة الموجه التربوى.

وعليه يقترح الباحث ضرورة الإسراع والاستعجال بإصدار الكادر الوظيفى المناسب، لوظائف التوجيه التربوى بمستوياتها المختلفه، وربطه بالإدارة العامة للتوجيه التربوى - المقترحه -، وضرورة احتواء

(١) دولة الإمارات العربيه المتحده، وزارة التربية والتعليم: قرار مجلس الوزراء رقم (٣١٦/٤م) لسنة ١٩٧٦، بشأن رواتب أعضاء هيئة

التدريس «المدرسين والموجهين والنظار»، أبو ظبى، الصادر بتاريخ ١٩٧٦/٦/٢١.

هذا الكادر على الحوافز المناسبة والمشجعه، التي تجذب العناصر الجيده، الساعيه لتطوير نفسها مهنيا وأكاديمياً، ولمنحها فرص تبوء وظائف التوجيه التربوي المختلفه، وتفجير طاقاتها وقدراتها على العطاء اللامحدود في مجال العمل التربوي، وبالتالي قيادة المجتمع تربوياً قياده واعيه مستنيره، تحقق الأهداف التربويه المرجوه، وتحقق الاستثمار الأفضل للتعليم بأرقى مستوياته.

#### ٤ - مجالات التوجيه التربوي ومهامه :

تتسع مجالات التوجيه التربوي، باتساع متطلبات المواقف التعليميه المختلفه، وبالتالي تتسع مهام التوجيه، والموجهين التربويين، ويغطي التوجيه التربوي بدولة الإمارات تسعة مجالات رئيسيه، مع توضيح المهام المطلوبه من الموجه التربوي نحوها . وبالتأكيد أن هذه المجالات التسعة فقط، لا تغطي جوانب العمليه التعليميه كلها، وبالتالي يقترح الباحث، توسيع قاعدة هذه المجالات التوجيهيه في ضوء المفاهيم التربويه والتوجيهيه الحديثه، لتشمل علاوه على الموجود منها في نظام التوجيه التربوي بدولة الإمارات، مجالات توجيهيه أخرى كطرق التدريس، والوسائل التعليميه، والأنشطه التعليميه، والمبنى والمرافق المدرسيه، والمكتبات المدرسيه، والكتاب المدرسي، والبيئه المحليه، ومراعاة الاهتمام بهذه المجالات التوجيهيه، وفق المواقف التعليميه المختلفه، والتي قد تستدعي التركيز بشكل أكبر على مجال محدد دون غيره، في وقتٍ من الأوقات، وتحت ظرفٍ من الظروف في ضوء الاحتياجات التعليميه المختلفه .

كما تستدعي طبيعة صفوف التعليم الابتدائي الثلاثه الأول (المرحله الابتدائيه التأسيسيه)، التركيز بشكل أكبر على مجال التلميذ، والمعلم، والمنهج الدراسي، والأنشطه التعليميه، والوسائل التعليميه، والبيئه المحليه، دون إهمال المجالات التوجيهيه الأخرى . ويتطلب الأمر بصفه خاصه بالمرحله الابتدائيه التأسيسيه، التركيز على مجال الأنشطه التعليميه والبيئه المحليه، بسبب عدم الاهتمام الكافي بهما في المدارس الابتدائيه التأسيسيه بدولة الإمارات، بل وتجاهلهما أحياناً بصوره كبيره .

وبالتالي، تتحدد مهام التوجيه والموجهين التربويين، وفق كل مجال توجيهي على حده، حيث كل مجال توجيهي، تختلف فيه المهام المطلوبه من الموجه التربوي نحوه عن المجالات الأخرى، وقد تشترك بعض المجالات التوجيهيه في بعض المهام المطلوبه من الموجه التربوي نحوها، ومن هذا المنطلق يقترح الباحث، ضروره توفر المرونه الكافيه للموجه التربوي، وعدم تقييد حريته في العمل، ومنحه الثقه المطلوبه، والدعم الكافي، حتى يستطيع القيام بعمله التوجيهي على أكفأ صوره ممكنه في المجالات التوجيهيه المختلفه، في ضوء نظام التوجيه التربوي المعمول به .

## ٥ - أساليب التوجيه التربوي :

إن الأساليب التوجيهية المذكورة في لائحة التوجيه التربوي بدولة الإمارات، تتكون من الأساليب الفردية والأساليب الجماعية وهي مذكورة بصورة نظرية أكثر منها فعليه أو واقعية، تُستخدم في الميدان التربوي بالمدارس. حيث ترتبط الأساليب التوجيهية، بمجالات التوجيه التربوي، ومهام الموجهين التربويين ارتباطاً وثيقاً، يعمل من خلالها الموجه التربوي بصورة متكاملة، حيث يحدد المجال التوجيهي غالباً، الأسلوب التوجيهي المطلوب استخدامه، والمهام المطلوبه من الموجه التربوي أداءها نحو ذلك المجال، بما يخدم العملية التعليمية ويؤدي إلى تحسينها.

ونلاحظ أن هذا الترابط موجود، ولكن دون المستوى المطلوب في عمليات التوجيه التربوي بدولة الإمارات، وعليه يقترح الباحث، ضرورة تصنيف الأساليب التوجيهية، وترتيبها سواءً كانت أساليب فردية، أو أساليب جماعية، بصورة يمكن من خلالها استخدام هذه الأساليب التوجيهية، وفق مناسبتها للمواقف التعليمية المختلفة، حيث المواقف التعليمية التي تستدعي استخدام الأساليب التوجيهية الفردية، نستخدم منها الأنسب لكل موقف تعليمي يقوم الموجه التربوي بمعالجته. والمواقف التعليمية التي تستدعي استخدام الأساليب الجماعية، نستخدم أيضاً منها الأسلوب التوجيهي المناسب لكل موقف تعليمي، وهناك مواقف تعليمية أخرى، يمكن معها استخدام الأساليب الفردية والأساليب الجماعية أيضاً، ويتم هنا اختيار الأسلوب التوجيهي الأقرب والأنسب. كما يتطلب الأمر وجود خطة مرسومه، يتم في ضوءها تنفيذ البرامج التوجيهية باستخدام الأساليب التوجيهية المناسبة، لكل مرحلة من مراحل الخطة، لتحقيق أهداف التوجيه التربوي المطلوبه في ميدان العمل التربوي، سواء ما كان منها على مستوى المدارس، أو مستوى المناطق والمكاتب التعليمية، أو مستوى وزارة التربية والتعليم.

ويتطلب الأمر أيضاً ضرورة دعم جهاز التوجيه التربوي، بالمستلزمات والوسائل التعليمية والأجهزة الحديثة، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للموجهين التربويين، وضرورة التنسيق في أعمالهم التوجيهية برسم خطط عمليات التوجيه التربوي ميدانياً، وتنفيذها من خلال جداول منظمه بطريقه، تمكن جميع الموجهين التربويين بمختلف تخصصاتهم، من استخدام الوسائل والأجهزة المعينه، أثناء القيام بأعمالهم التوجيهية، استخداماً عادلاً ومتوازناً بين الجميع، بحيث يحقق أهداف التوجيه التربوي المطلوبه.

وفي صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) ونظامها التوجيهي، يزداد الأمر أهمية، بالنسبة لاستخدام أساليب التوجيه التربوي الأكثر مناسبة لطبيعة هذه المرحلة التعليمية، مثل الزيارات الصفية والاجتماعات الشخصية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والدروس التوضيحية، والمشاغل

التربوية، مع عدم إهمال الأساليب التوجيهية الأخرى، كلما دعت الحاجة إلى ذلك، مع ضرورة الاستفادة القصوى، في المواقف التوجيهية والتعليمية المختلفة، من الأساليب التوجيهية الفردية والجماعية، والتوازن بينهما، وفق احتياجات الميدان التربوي، دون التركيز على أحدهما، كما هو الحال الآن، حيث التركيز قائم على استخدام الأساليب التوجيهية الفردية، وبالذات الزيارات الصفية، التي تشكل أكثر أساليب التوجيه التربوي استخداماً بالميدان التربوي بمدارس دولة الإمارات.

## ٦ - تدريب الموجهين التربويين:

يمثل التدريب عملية ذات أهمية خاصة، بالنسبة لكل جهاز توجيهي تربوي، في ظل الحاجة المستمرة لصقل مهارات عناصره من الموجهين التربويين بمختلف مستوياتهم، وزيادة معارفهم، بما يستجد في تخصصاتهم ووظائفهم، لرفع قدراتهم وكفاياتهم بما يطور أدائهم، ويسهم في تحسين العملية التعليمية. وعليه، يقترح الباحث رسم نوعين من التدريب من خلال قسم التدريب والتأهيل المهني في الإدارة العامة للتوجيه التربوي - المقترحة - للموجهين التربويين بدولة الإمارات:

### ١ - التدريب قبل الدخول في الخدمة التوجيهية:

هي برامج التدريب المرتبط بالترقيات، للوظائف التوجيهية الأعلى بمستوياتها المختلفة، والتي يعتبر اجتيازها بنجاح شرطاً أساسياً للترقية للوظيفة التوجيهية الأعلى.

### ٢ - التدريب أثناء الخدمة التوجيهية: وتنقسم إلى قسمين:

أ - برامج تدريبية تهدف إلى التطوير الدائم والمستمر، لعناصر التوجيه التربوي بمختلف فئاتهم، وتهدف إلى صقل المهارات، والتزويد بالمعارف والمعلومات الجديدة في مجال التخصص، لزيادة الكفاءة والفاعلية في أداء الموجهين التربويين.

ويقترح الباحث، أن تكون هذه البرامج التدريبية اختيارية، ويحصل من يجتازها بنجاح على الأفضلية في برامج الترقيات، لوظائف التوجيه الأعلى.

ب - برامج تدريبية علاجية، يكون المستهدف منها غالباً عناصر التوجيه، المتدنية الأداء في العمل التوجيهي، والتي تثبت الزيارات الميدانية والتقارير الرسمية، تدنى مستوياتها عن المستوى المطلوب، وتحتاج إلى متابعه خاصه، فيتم تصميم وتنفيذ هذه البرامج التدريبية العلاجية في ضوء نتائج الدراسات الميدانية، والاحتياجات الفعلية لهذه الفئة من عناصر التوجيه والميدان التربوي.

ويقترح الباحث، أن تكون هذه البرامج التدريبية العلاجية اختيارية أيضاً، وتحصل عناصر التوجيه التربوي ذات المستويات المتدنية فرصه لعلاج مستوياتها، والبقاء في وظائفها التوجيهية، أو الانتقال إلى وظائف إدارية ومكتبية أخرى وإعطاء الفرص لغيرها، ممكن تكون لديهم الكفاءة والقدره لتحمل مسؤوليات مهام التوجيه التربوي، من خلال ترشيح وترقية عناصر جديده من الميدان التربوي، تستطيع الإسهام بقوه وفاعليه في العملية التوجيهية وتحسينها.

كما يتيح اتباع النظام الاختياري في البرامج التدريبية، الفرصه أمام الراغبين من عناصر التوجيه التربوي الأخرى، وغيرها من العاملين في الميدان التربوي من تلقاء نفسها، في حضور برامج تدريبية محدده ومعينه تختارها بنفسها، قد ترى أنها بحاجة إليها دون توجيه خارجي، مع ضرورة إختيار الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ هذه الدورات التدريبية الاختيارية.

علماً أنه من الضروري أن يتعاون قسم التدريب والتأهيل المهني، بالإدارة العامة للتوجيه التربوي - المقترحه - مع الجهات المختصة الأخرى، مثل إدارة التدريب الفني والتأهيل التربوي، ووحدة التنمية الإدارية بوزارة التربية والتعليم، وغيرها من الجهات ذات الاهتمام بعمليات التدريب، وضرورة تبادل الخبرات والاتصالات والتنسيق معها في مختلف وجهات النظر التي تهتم بعمليات التدريب، وتؤدي إلى تطويرها، وبالتالي إلى تحسين العملية التدريبية. وقد ثبت من تجارب دول المقارنه وخاصة المملكة المتحدة، أن إثارة الدوافع والرغبات الذاتية للأفراد، لتطوير انفسهم عن طريق إحياء، وإشعال المنافسة الشريفة من خلال البرامج التدريبية الاختيارية، وليس الإجبارية، يعطى مردوداً طيباً، يعكس بنتائجه الإيجابية على الأفراد، وعلى العملية التعليميه وتحسينها.

## المراجع

أولاً: المراجع العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

## مصادر الدراسة

أولاً - المراجع العربية :

- القرارات، والقوانين، والتقارير الوزارية :

١- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : صحيفة التوجيه وتقييم المعلم، صحيفة مصممه لأربعة زيارات توجيهية متنوعة خلال العام الدراسي الواحد، وكان معمولاً بها في بداية تكوين وزارة التربية والتعليم مع قيام اتحاد دولة الإمارات العربية المتحدة سنة ١٩٧٢ .

٢- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار مجلس الوزراء رقم (١) لسنة ١٩٨٧، بشأن الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨٧/١/٥ .

٣ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار مجلس الوزراء رقم (٣١٦/٤ م) لسنة ١٩٧٦، بشأن رواتب أعضاء هيئة التدريس "المدرسين والموجهين والنظار"، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٧٦/٦/٢١ .

٤ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٤٨٠/٢) لسنة ١٩٨٩، بشأن لائحة القيد والقبول بالمدارس، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨٩/٥/١٠ .

٥- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢٤) لسنة ١٩٨١، بشأن شروط وقواعد الترشيح للترقية الى وظائف التوجيه، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨١/١/٢٢ .

٦- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (١١٤/٢) لسنة ١٩٨٦، بشأن شروط وقواعد الترشيح لترفيه لوظائف التوجيه، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨٦/٥/٦ .

٧ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٣١٥/٢) لسنة ١٩٨٨، بشأن لائحة التوجيه التربوي، أبو ظبي، الصادر بتاريخ ١٩٨٨/٩/٢٩ .

٨ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير : لجنة النظم والتطوير، الجلسة رقم (٩٣)، دبي، بتاريخ ١٩٩٦/١/٦ .

٩ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوكيل : قرار ادارى رقم (٢/١٣) لسنة ١٩٩٦، بشأن تشكيل لجنة لإعادة صياغة مشروع لائحة التوجيه التربوى وتوجيه الادارة المدرسية، دبی، بتاريخ ١١/١/١٩٩٦.

١٠ - دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم (٢/١٦٢) لسنة ١٩٩٦ بشأن لائحة التوجيه التربوى - الجديدة -، أبو ظبى الصادر بتاريخ ١٩٩٦/٢/٣.

١١ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع التخطيط والتقييم، إدارة المعلومات والبحوث، الأرقام الإستقرارية للإحصاءات التعليمية للعام الدراسى ١٩٩٥/٩٤.

١٢ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : دراسة تطويرية لأحوال التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة، لجنة التطوير التربوى، العين، ١٩٩٠، الصادرة بالقرار الإدارى رقم (٢/١٦) لسنة ١٩٩٠.

١٣ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : دليل الموجه التربوى فى دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٨٩.

١٤ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢/٣٣١١) لسنة ١٩٩٤، بشأن تعديل بعض الشروط الواردة فى القرار الوزارى رقم (٢/٣١٥) لسنة ١٩٨٨ بشأن لائحة التوجيه التربوى، أبو ظبى، الصادر بتاريخ ١٩٩٤/١٢/٦.

١٥ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢/٣٧٨) لسنة ١٩٨٨، بتوزيع الصلاحيات بين المدارس والمناطق التعليمية والديوان العام، أبو ظبى، الصادر بتاريخ ١٩٨٨/١٠/٣٠.

١٦ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار إدارى رقم (٢/٩٠) لسنة ١٩٩٥، بشأن ترشيح بعض المعلمين لوظيفة موجه تربوى وحضور دورة تدريبية تأهيلية لذلك للعام الدراسى ١٩٩٦/٩٥، دبی، الصادر بتاريخ ١٢/٣/١٩٩٥.

١٧ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢/٢١٧٦) لسنة ١٩٩١، بشأن لائحة توجيه الادارة المدرسية، أبو ظبى، الصادر بتاريخ ١٩٩١/١٠/١٠.

١٨- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى - اللجنة الإعلامية لاحتفالات العيد الوطنى العشرين، التعليم بالإمارات أمس واليوم وغداً، مطبعة بن منصور، أبوظبي، ١٩٩١ .

١٩- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى، التعليم فى الإمارات خلال قرن من الزمان، أبوظبي، ١٩٩٣ .

٢٠- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع التخطيط وسـد ريم، إدارة المعلومات والبحوث ، التقرير الوطنى لدولة الإمارات العربية المتحدة عن تطور التعليم فى الفترة من ٩٢/٩١ - ١٩٩٤/٩٣ مقدم إلى الدورة الرابعة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية فى جينيف، ١٩٩٤ .

٢١- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع التخطيط والتقييم، إدارة التخطيط العام والمتابعة، قسم المتابعة، التقرير الثالث عن متابعة برامج التطوير التربوى وخطط عمل الإدارات المركزية عن الفترة ١/٩/١٩٩٤ - ٣١/٥/١٩٩٥ .

٢٢- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع التخطيط والتقييم، إدارة المعلومات والبحوث، تقرير عن إنجازات وزارة التربية والتعليم وتطوره المسيره التعليمية حتى العام الدراسى ٩٤/١٩٩٥، أبوظبي، نوفمبر ١٩٩٤ .

٢٣- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع الشؤون التعليمية، إدارة رياض الأطفال والتعليم الابتدائى، التوجيه الأول للمرحلة التأسيسية، بيان بالحاجات الميدانية من الدورات التدريبية والمشاغل التربوية لموجهى المرحلة التأسيسية وموجهاتها للعام الدراسى ٩٥/١٩٩٦ .

٢٤- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع الأنشطة التربوية والمركزية، إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، إستراتيجية التدريب وخطته الخمسية (٩٢/١٩٩٣ - ٩٦/١٩٩٧)، ١٩٩٢ .

٢٥- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، خطة التدريب السنوية الأولى ٩٢/١٩٩٣ .

٢٦- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، خطة التدريب السنوية الثانية ٩٣/١٩٩٤ .

- ٢٧- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، خطة التدريب السنوية الثالثة ٩٤ / ١٩٩٥ .
- ٢٨- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، خطة التدريب السنوية الرابعة ٩٥ / ١٩٩٦ .
- ٢٩- دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة الاعلام والثقافة : دولة الإمارات العربية المتحدة عام ١٩٩٣، وزارة الإعلام والثقافة، أبوظبى، ديسمبر ١٩٩٣ .
- ٣٠- دولة الإمارات العربية المتحدة، ندوة الثقافة والعلوم : واقع ومستقبل التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة - ورقات العمل المقدمة للندوة المنعقدة فى يومي ١٤-١٥ رمضان ١٤١٢ هـ - ١٨-١٩ مارس ١٩٩٢، المطبعة العمانية، دبي، ١٩٩٢ .
- ٣١- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، بإصدار قانون التعليم، القاهرة، الصادر بتاريخ ٩ / ٨ / ١٩٨١ .
- ٣٢- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قانون رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨، كتعديل للقانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١، المادة الرابعة، المتعلقة بالسلم التعليمى، القاهرة، ١٩٨٨ .
- ٣٣- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٧١) لسنة ١٩٩٣، بشأن تقسيم التعليم الابتدائى إلى مستويين، القاهرة، الصادر بتاريخ ١٧ / ٣ / ١٩٩٣ .
- ٣٤- جمهورية مصر العربية : قانون نظام الحكم المحلى رقم (٤٣) لسنة ١٩٧٩، ولائحته التنفيذية، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٧٩ .
- ٣٥- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (١٨٠) لسنة ١٩٧٣، بشأن دليل التوجيه الفنى للعملية التعليمية، القاهرة، الصادر بتاريخ ١ / ٨ / ١٩٧٣ .
- ٣٦- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٤٦١) لسنة ١٩٥٥، بشأن نظام التفتيش التربوى، القاهرة، الصادر بتاريخ ١٥ / ٨ / ١٩٥٥ .
- ٣٧- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢٠٣) لسنة ١٩٨٩، بشأن تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم، القاهرة، الصادر بتاريخ ٣١ / ٨ / ١٩٨٩ .

٣٨- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٨٨) لسنة ١٩٨٨، بشأن تحديد معدلات وظائف المجموعات النوعية المختلفة لأجهزة مديريات التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالمحافظات، القاهرة، الصادر بتاريخ ١٧/٤/١٩٨٨.

٣٩- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٢١٣) لسنة ١٩٨٧، بشأن قواعد النقل والتعيين فى وظائف العاملين بمديريات التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام وزارة التربية والتعليم ، القاهرة، الصادر بتاريخ ١/١١/١٩٨٧.

٤٠- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : قرار وزارى رقم (٦٣) لسنة ١٩٥٥، بشأن إنشاء إدارة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بالقاهرة، القاهرة، الصادر بتاريخ ١٧/٢/١٩٥٥.

٤١- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : تقرير عن حالة التعليم الابتدائى عام ٦١/١٩٦٢، مركز التوثيق التربوى، القاهرة، ١٩٦٢.

٤٢- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : التعليم للجميع فى جمهورية مصر العربية - إجتماعات الدول التسع حول التعليم للجميع، القاهرة، اكتوبر ١٩٩٣.

٤٣- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم - نظره الى المستقبل، مطابع روزاليوسف الجديدة، القاهرة، ١٩٩٢.

٤٤- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومى - إنجازات التعليم فى ٣ أعوام، مطابع روزاليوسف الجديدة، القاهرة، اكتوبر ١٩٩٤.

٤٥- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المركزية لعام ٩٣/١٩٩٤.

٤٦- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المركزية لعام ٩٤/١٩٩٥.

٤٧- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المركزية لعام ٩٥/١٩٩٦.

٤٨- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المحلية لعام ٩٤/١٩٩٥.

٤٩- جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم : الإدارة العامة للتدريب، خطة التدريب المحلية لعام ١٩٩٦/٩٥.

٥٠- الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم : مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائي، الجزء الثاني، تقارير مجموعات عمل المؤتمر وملاحق أخرى، القاهرة، ١٨-٢٠ فبراير ١٩٩٣.

٥١- دولة البحرين، وزارة التربية والتعليم : مركز التأهيل التربوي، تقارير وتوصيات المشغل التربوي للعاملين في إعداد وتدريب وتوجيه المعلمين قبل وأثناء الخدمة، المنامة، ١٩٧٧.

### الكتب :

٥٢- أحمد إبراهيم أحمد : الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٠.

٥٣- \_\_\_\_\_ : الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي (الموجهين - المديرين - النظار - المعلمين - التلاميذ)، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧.

٥٤- أحمد إسماعيل حجي : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٤.

٥٥- أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٣.

٥٦- أحمد فتحى سرور : تطوير التعليم فى مصر - سياسته - وإستراتيجيته وخطط تنفيذه، التعليم قبل الجامعى، وزارة التربية والتعليم، ط٢، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ١٩٨٩.

٥٧- أمين سامى باشا : التعليم فى مصر فى سنتى ١٩١٤ - ١٩١٥ وبيان تفصيلى لنشر التعليم الأولى الابتدائى بأنحاء الديار المصرية مهداً له بشذرات من كتاب التعليم، مطبعة المعارف بشارع الفجالة، مصر، ١٣٣٥ هـ - ١٩١٧.

٥٨- أوجينى مدانات، برزه كمال : الإشراف التربوى التعليمى، دار مجدلاوى للنشر، عمان، ١٩٨٧.

٥٩- تيسير الدويك وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، (بدون تاريخ).

- ٦٠- تيسير الكيلاني، أياذ ملحم : التوجيه الفني في أصول التدريس، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٦ .
- ٦١- جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط ٦، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢ .
- ٦٢- حسن الفقى : التاريخ الثقافى للتعليم فى مصر، ط ٣، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٤ .
- ٦٣- حسن شحاته : النشاط المدرسى - مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه، ط ٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٢ .
- ٦٤- حلمى أحمد الوكيل : تطوير المناهج - أسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته - معوقاته، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢ .
- ٦٥- خليفة بركات، محمد بسيونى، رجاء علام : دراسات فى جهاز التفتيش الفنى، دار الطباعة، القاهرة، ١٩٥٨ .
- ٦٦- دونالد . ج . مورتسن، الن . م . شمولى : (ترجمة : إبراهيم حافظ، إبراهيم خليل)، التوجيه فى المدرسة، دار النهضة العربية، القاهرة، (بدون تاريخ) .
- ٦٧- ديوبولد . ب . فان دالين : (ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون)، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، ط ٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠ .
- ٦٨- رشدى لبيب، فايز مراد مينا : المنهج - منظومة لمحتوى التعليم -، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٣ .
- ٦٩- رداح الخطيب وآخرون : الإدارة والإشراف التربوى - إتجاهات حديثة -، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٤ .
- ٧٠- زكى محمود هاشم : الإدارة التعليمية، ط ٣، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨١ .
- ٧١- سعد دياب : الإشراف الفنى فى التربية والتعليم - مفهومه - أسسه - أساليبه، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣ .
- ٧٢- سيد إبراهيم الجيار : التوجيه الفلسفى والاجتماعى للتربية، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٨ .
- ٧٣- صالحه سنقر : تطوير التوجيه التربوى فى مجال التعليم الابتدائى بسوريا، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومى، دمشق، ١٩٨٠ .

- ٧٤- طلعت حسن عبد الرحيم : الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط ٢، دار القلم، دبي، ١٩٨٣ .
- ٧٥- عادل عز الدين الأشول : علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢ .
- ٧٦- عبد الغنى عبود : الأيديولوجيا والتربية - مدخل لدراسة التربية المقارنه، ط ٤، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠ .
- ٧٧- كائى أحمد على : أساسيات سلوك الإنسان مع تطبيقات فى مجال العمل، مكتبة عين شمس، القاهرة، (بدون تاريخ) .
- ٧٨- على السلمى : الإدارة المصرية - رؤية جديدة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٩ .
- ٧٩- غانم سعيد شريف، حنان عيسى سلطان : الاتجاهات المعاصرة فى التدريب أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٣ .
- ٨٠- كمال محمود الخطيب : تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإستراتيجية التطوير، مطبعة الكيلانى، القاهرة، ١٩٩١ .
- ٨١- كيمبول وايلز : (ترجمة : فاطمة محجوب)، نحو مدارس أفضل، ط ٣، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢ .
- ٨٢- محمد جمال الدين نوير، شكرى عباس حلمي : التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية - دراسة حالة -، مركز التنمية البشرية والمعلومات، العجوزة - الجيزة، ١٩٨٧ .
- ٨٣- محمد حامد الأفندى : الإشراف التربوى، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦ .
- ٨٤- محمد سليمان شعلان وآخرون : الإدارة المدرسية والإشراف الفنى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧ .
- ٨٥- محمد سمير حسانين : تمهيد فى التربية المقارنه، دار خليفة للطباعة، طنطا، ١٩٩٢ .
- ٨٦- محمد سيف الدين فهمي : المنهج فى التربية المقارنه، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٥ .
- ٨٧- محمد عزت عبد الموجود وآخرون : أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١ .
- ٨٨- محمد عطيه الأبراشى : الاتجاهات الحديثة فى التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٤ .

- ٨٩- \_\_\_\_\_ : روح التربية والتعليم، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣ .
- ٩٠- محمد لبيب النجىحى : فلسفة التربية، مطبعة الكيلانى، القاهرة، ١٩٧٦ .
- ٩١- محمد مرسى عبد الله : الإمارات العربية المتحدة وجيرانها، دار القلم، الكويت، ١٩٨١ .
- ٩٢- محمد مصطفى زيدان، منصور حسين : سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفنى، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٦ .
- ٩٣- محمد مطر العاصى : مسيرة التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة، مطابع البيان، التجارية، دى، ١٩٩٣ .
- ٩٤- محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام، العالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤ .
- ٩٥- \_\_\_\_\_ : الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣ .
- ٩٦- \_\_\_\_\_ : الإدارة المدرسية الحديثة، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥ .
- ٩٧- \_\_\_\_\_ : التعليم فى دول الخليج العربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩ .
- ٩٨- محمود أحمد المساد : الإشراف التربوى الحديث - واقع وطموح، دار الأمل، إربد، ١٩٨٦ .
- ٩٩- محمود أحمد عجاوى : التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الإمارات، العين، ١٩٩١ .
- ١٠٠- محمود طافش : قضايا فى الإشراف التربوى، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ١٩٨٨ .
- ١٠١- مصطفى محمد متولى : الإشراف الفنى فى التعليم، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٣ .
- ١٠٢- ملكه أبيض : التربية المقارنه، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق، ٨١-١٩٨٢ .
- ١٠٣- موريس جرجس عبده : دليل التوجيه الفنى فى التربية والتعليم للموجهين والمدرسين، مكتبة الجهاد الكبرى، القاهرة، (بدون تاريخ) .
- ١٠٤- نازلى صالح أحمد : حول التعليم العام ونظمه - دراسات مقارنه -، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩ .

١٠٥- وليد هوانه، على تقى : مدخل إلى الإدارة التربوية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ١٩٩٤.

١٠٦- يعقوب نشوان : الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٦.

١٠٧- يوسف إبراهيم نبراي : الإشراف التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ١٩٨٧.

### - الدراسات والبحوث :

١٠٨- السيد إسماعيل وهبي : دراسة ميدانية بدولة الإمارات عن الاشراف التربوي وأهم معوقات نجاحه، وزارة التربية والتعليم ، دبي، ١٩٨٣.

١٠٩- توفيق مرعى : أساليب الإشراف التربوي، جامعة اليرموك، الأردن، ( بدون تاريخ).

١١٠- عادل عبد الفتاح سلامة: « أسلوب تقويم البرامج ومراجعتها (بيرت P.E.R.T) واستخداماته في ميدان الإدارة التعليمية»، دراسة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث عشر للإحصاء والحسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية، جامعة المنوفية، ٢٦ - ٣١ مارس ١٩٨٨.

١١١- على حسين حسن : الإشراف التربوي بدولة الإمارات الواقع والطموح، كلية التربية، جامعة الإمارات، العين، ١٩٩١.

١١٢- \_\_\_\_\_ : الإشراف التربوي بمدارس دولة الإمارات - ماهيته - كفاياته - مشكلاته - الاتجاهات المعاصرة في مجاله، كلية التربية، جامعة الإمارات، العين، ١٩٩١.

١١٣- \_\_\_\_\_ : دراسة تحليلية لمقومات الإشراف والمشرف التربوي بدولة الإمارات، كلية التربية، جامعة الإمارات، العين، ١٩٨٤.

١١٤- ماهر عبد الحميد البهي : دليل اختصاصات إدارة التعليم الابتدائي، محافظة القاهرة - مديرية التربية والتعليم بالقاهرة - إدارة الوايلي التعليمية، القاهرة، ( بدون تاريخ).

١١٥- محمد حسين الحسين : واقع التوجيه في المملكة العربية السعودية وسبل تطويره، ندوة تطوير نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء التي إنعقدت بالشارقة في الفترة من ٣-٥/٥/١٩٩٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٢.

١١٦- محمود على شلش: أضواء على طريقة التوجيه، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم،  
(بدون تاريخ).

- الرسائل العلمية :

١١٧- أحمد عبد العزيز الراشد : تطوير نظام الإشراف التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء  
اتجاهاته الحديثة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والادارة  
التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٩١ .

١١٨- أحمد كامل الرشيدى : التوجيه الفنى فى الصفوف الأربعة الأولى فى المرحلة الابتدائية - دراسة  
تحليلية تقويمية-، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم أصول التربية وفلسفتها، رسالة  
ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٨٢ .

١١٩- أمين محمد النبوى أمين : العلاقة بين نمط الإدارة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل  
الجامعى - دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وانجلترا والولايات  
المتحدة الأمريكية، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة  
التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩١ .

١٢٠- حسن مختار حسين سليم : تطوير التوجيه الفنى فى المعاهد الأزهرية فى ضوء الاتجاهات العالمية  
المعاصرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم الادارة والتخطيط والدراسات المقارنة،  
رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٩١ .

١٢١- ذوقان عبيدات : تطوير برنامج للإشراف التربوى فى الاردن، جامعة عين شمس، كلية التربية،  
قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٨١ .

١٢٢- سعيد أحمد سيد أحمد : المباني المدرسية فى مصر - رؤية مقترحة لتصميم مبنى مدرسة لمرحلة  
التعليم الأساسى، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول  
التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٥ .

١٢٣- صالحه محى الدين سنقر : تطوير الإشراف الفنى فى مجال التعليم الابتدائى بسوريا، جامعة عين  
شمس، كلية التربية، قسم المناهج، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٧٨ .

١٢٤- عبد الكريم محمود أحمد القاسم : تطوير نظام اختيار وتدريب المشرفين التربويين فى الاردن فى  
ضوء الفكر الادارى المعاصر، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة  
والادارة التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٢ .

١٢٥- محمد أحمد حسين السيد ناصف : مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوى - دراسة مقارنة،  
جامعة الزقازيق، كلية التربية، قسم التربية المقارنه والادارة التعليمية، رسالة دكتوراه  
غير منشوره، الزقازيق، ١٩٩٥ .

١٢٦- محمد الأصمعى محروس : الإشراف الفنى فى التعليم الابتدائى - دراسة تحليلية، جامعة  
أسيوط، كلية التربية بسوهاج، قسم أصول التربية، رسالة ماجستير غير منشورة،  
سوهاج، ١٩٨١ .

١٢٧- محمد الصائم عثمان : تطوير نظام تدريب معلم التعليم الابتدائى فى أثناء الخدمة فى السودان  
على ضوء خبرات مصر وإنجلترا، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية  
المقارنة والإدارة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٢ .

١٢٨- محمد حسن محمد القبيسى : التجديد التربوى فى التعليم الابتدائى بدولة قطر، جامعة  
القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية، رسالة ماجستير  
غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٣ .

١٢٩- محمد صالح أحمد نبيه : تطوير الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم - دراسة  
مستقبلية، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية،  
رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٥ .

١٣٠- محمد طارش طالب : تطوير أساليب التوجيه الفنى فى المرحلة الابتدائية فى الجمهورية العربية  
اليمنية، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة،  
رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٨٥ .

١٣١- مى محمود شهاب : شبكات المعلومات التربوية - دراسة مقارنة، جامعة القاهرة، معهد  
الدراسات والبحوث التربوية، قسم أصول التربية، رسالة ماجستير غير منشورة،  
القاهرة، ١٩٩٤ .

#### - الدوريات والمجلات العلمية :

١٣٢- أحمد السيد جعفر : "الإدارة العامة للتدريب فى سطور"، رسالة التدريب، العدد الأول، السنة  
الأولى، ١٩٩٤، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم - الإدارة العامة  
للتدريب، القاهرة، يناير ١٩٩٤ .

١٣٣- المعهد الدولي للتخطيط التربوي : (ترجمة : محمد جلال عباس)، "إصلاحات التعليم على المستوى المحلى"، مجلة مستقبل التربية، العدد الأول، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، ١٩٨١.

١٣٤- بابكر فضل المولى حسين : "تطوير أساليب التوجيه الفنى فى دولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة التربية، العدد (١١١ - ١١٣)، السنة الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والاعلام التربوى، أبوظبى، سبتمبر - أكتوبر - نوفمبر ١٩٩٣.

١٣٥- حامد عمار: «تطوير مناهج التعليم الابتدائى»، مجلة التربية والتعليم، المجلد الثالث، العدد السابع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - وزارة التربية والتعليم، القاهرة، يونية ١٩٩٣.

١٣٦- راضى الوقفى : "الإشراف التربوى فى مرحلة التعليم الأساسى"، مجلة التربية الجديدة، العدد الخمسون، السنة السابعة عشرة، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية، تونس، مايو - اغسطس ١٩٩٠.

١٣٧- زينب محمد مصطفى : "كيف نربى أطفالنا"، مجلة التربية، العدد (١٢٠ - ١٢٢)، السنة الخامسة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى، أبوظبى، ١٩٩٤.

١٣٨- عبد الرحمن عبد الله العمصى : "التوجيه التربوى - مفهومه وأساليبه والصعوبات والمعوقات التى تعترضه"، مجلة التربية، العدد (٩٩ - ١٠٠)، السنة الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى، أبوظبى، مارس - ابريل ١٩٩٢.

١٣٩- عبد العزيز تقى، على عسكر : "التدريب كأداة لتنمية العنصر البشرى فى مجال العمل - دراسة لواقع التدريب فى الكويت"، المجلة العربية للإدارة، العدد الثانى، المنظمة العربية للعلوم الادارية، عمان، ١٩٨٧.

١٤٠- عبد الفتاح أحمد جلال (المحرر) : "المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى بالقاهرة ١٨ - ٢٠ فبراير ١٩٩٣ - توصيات المؤتمر"، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الثالث

والرابع، السنة الأولى، معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة،  
القاهرة، ديسمبر ٩٤ - مارس ١٩٩٥ .

١٤١- \_\_\_\_\_: "نحو تطوير التعليم الابتدائي"، مجلة التربية والتعليم، المجلد الثالث،  
العدد السابع، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - وزارة التربية والتعليم،  
القاهرة، يونيو ١٩٩٣ .

١٤٢- علي حسين حسن: "الإشراف التربوي - ماهيته - الاتجاهات الحديثة فيه ووسائل تطويره - في  
دولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة التربية، العدد (١٠٢ - ١٠٤)، السنة  
الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي،  
أبوظبي، سبتمبر - أكتوبر - نوفمبر ١٩٩٢ .

١٤٣- محمد أحمد الغنام: «تجديد الإدارة: ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان  
العربية (١)»، مجلة التربية الجديدة، العدد السابع، السنة الثالثة، مكتب اليونسكو  
الإقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت، ديسمبر ١٩٧٥ .

١٤٤- محمد مصطفى الطاهات: "الطفولة في الإسلام"، مجلة التربية، العدد (١١١ - ١١٣)،  
السنة الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي،  
أبوظبي، سبتمبر - أكتوبر - نوفمبر ١٩٩٣ .

- المعاجم:

١٤٥- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري، القاهرة،  
١٩٨٤ .

- OFFICAL DOCUMENTS :

- 1- U.K, DENI: Organisation of the Education and Training Inspectorate, DENI, Bangor, 1995.
- 2- U.K, Department of Education and Science : The Education System of England and Wales, HMSO, London, 1985.
- 3- U.K., Department of Education and Science - International Relations Division: Major Education<sup>a</sup> Trends in the United Kingdom, Department of Education and Science, London, 1984.
- 4- U.K, Department of education - Northern Ireland: The Inspection Process in Schools, DENI Inspectorate, Bangor, 1995.
- 5- U.K, DFE: Governing Bodies and Effective School, DFE, London, 1995.
- 6- U.K, OFSTED: Corporate Judgement - Guidance For Registered Inspectors and Theair Teams, Ofsted, London, 1994.
- 7- U.K, OFSTED: Corporate Plan 1994 (1994-95 to 1996-97) Improvement Through Inspection, Ofsted, London, 1994.
- 8- U.K, OFSTED: Education (Schools) Act 1992.
- 9- U.K, OFSTED, External Relations Team Office: Educational Stages, Ofsted, London, 1995.
- 10- U.K, OFSTED: Frame Work for the Inspection of Schools, Ofsted, London, Revised May 1994.
- 11- U.K, OFSTED: Hand Book For The Inspection of Schools, HMSO, London, ConsolidatedEdition, 1994.

- 12- U.K, OFSTED: Monitoring of Registered Inspectors, Ofsted, London, April 1995.
- 13- U.K., OFSTED: Schools with Serious Weaknesses, Ofsted, London, 1995.
- 14- U.K, OFSTED: Standard Conditions of Contract for Schools Inspection, Ofsted, London, 1995.
- 15- U.K, OFSTED: The First 200 Section 9 Inspections of Primary Schools, Ofsted, London, 1995.
- 16- U.K., OFSTED: The Place of HMI Within Ofsted, Ofsted, London, 1993.
- 17- U.K, The Scottish Office - Education Department: Education and Training in Scotland, Anational Dossier, The Scottish Office, Edinburgh, 1994.
- 18- U.K, The Scottish Office - Education Department: Education in Scotland, The British Council, Edinburgh, 1993.

**- BOOKS :**

- 19- Adams. HP. and Dickey. F.G.: Bisicprinciples of Supervision, New Delhi Eurasia Publishing House Ltd, New Delhi, 1960.
- 20- Ben.M. Harris: Supervisory in Education, 2nd ed, Prentice Hall Inc, Engle Wood Cliffs, New Jersey, 1975.
- 21- Bruce. S. Cooper, R. Wayne Shute: Training For School Management - Lessons From The American Experience, Institute of Education - University of London, London, 1988.
- 22- Carter. V. Good, (Editor): Dictionary of Education, McGraw- Hill Book Co., New York, 1973.

- 23- Crammer. J.F & Browne. G.S: Contemporary Education - A comparative Study of National Systems, Brace & World Inc, New York - Har Court, 1965.
- 24- David Clegg, Shirly Billington: Making the Most of Your Inspection: Primary, The Falmer Press, London, 1994.
- 25- David Woods and Susan Orlik: School Review and Inspection, Kogan Page Limited, London - Philadelphia, 1994.
- 26- Edmond. E.L: The School Inspector, Routledge & Kegan Paul, London, 1962.
- 27- Eric Briault, Neville West: Primary School Management - Learning from Experience, NFER- Nelson, Windsor, Berkshire, England, 1990.
- 28- Geoff Southworth: Reading in Primary School Management, The Falmer Press, London, 1987.
- 29- John Dunford and Paul Sharp: The Education System in England and Wales, Longman, London and New York, 1990.
- 30- Kelly. A.V.: Education, Made Simple Books - Heinemann, London, 1987.
- 31- McNeil. J, Lucio. W: Supervision - A synthesis of Thought and Action, McGraw Hill Book Co Inc, New York, 1962.
- 32- Monroe. W.S: Encyclopedia of Educational Research, Revised Edition, The Mac Millan Company, New York, 1956.
- 33- PANT. B.D, AGGARWAL. J.C: Democratic Principal And Educational Supervisor, Arya Book Depot, New Delhi, 1969.

- 34- Peter Mortimore, Jo Mortimore: The Primary Head-Roles Responsibilities And Reflections, Paul Chap Man Publishing Ltd, London, 1991.
- 35- Stewart Ranson, Barry Taylor, Tim Brighouse: The Revolution in Education and Training, Longman Group U.K. Limited, England, 1986.
- 36- Stuart Maclure: Education Reformed - A Guide to the Education Reform Act 1988, Hodder and Stoughton Ltd., Kent, England, 1988.
- 37- U.K, DENI: Information Breif on Education in Northern Ireland, DENI, Bangor, 1995.
- 38- U.K, DFE: Education in Britatin, Foreign & Commonwealth Office, British Council, London, 1995.
- 39- U.K, Mill Wharf Birmingham: Services For Education, Mill Wharf Bir- Mingham, England, 1995
- 40- U.K, Mill Wharf Education Inspection Services: Notes of Guidance for (MWEIS) Inspectors, MWEIS, Birmingham, 1995.
- 41- U.K, OFSTED: Access & Achievement in Urban Education, HMSO, London, 1993.
- 42- U.K, OFSTED: Afocus on Quality, Ofsted, London, 1994.
- 43- U.K, OFSTED: Improving Schools, HMSO, London, 1994.
- 44- U.K. OFSTED: Inspecting Independent Schools- HMI Methods And, Procedures, Ofsted, London, 1993.
- 45- U.K, OFSTED: Inspection of Schools in England, Ofsted, London, May 1995.

- 46- U.K, OFSTED: Inspection Quality 1994/1995, Ofsted, London, 1995.
- 47- U.K, OFSTED: Training of Independent Team Inspectors, OFsted, London, 1995.
- 48- William. H. Holley And Kenneth. M. Jennings: Personel Management Functions And Issues, McGraw - Hill Company, New York, 1983.
- 49- William. H. Roe And Theibert. L. Drake: The Principal Ship, MacMillan Publishing Co. Inc, New York, 1980.

- **CONFERENCES, SYMPOSIUMS and PERIODICAL**

- 50- U.K, DENI: Evaluating Schools 1992 - DENI Inspectorate, DENI, Bangor, 1992.
- 51- U.K, DENI: The Northern Ireland Education And Training Inspectorate in the 1990s, DENI, Bangor, 1991.
- 52- U.K, Institute of Education - University of London: The Role of Lay Inspectors in Primary School Inspections, Institute Office For Inspection, London, 1995.
- 53- U.K. OFSTED: Achieving Good Behaviour in Schools, Areport From The Office Of (HMCI) Of Schools, HMSO, London, 1993.
- 54- U.K, OFSTED: Grant Maintained Schools (1989-92) - Areport From The Office OF (HMCI) of Schools, HMSO, London, 1993.
- 55- U.K, OFSTED: Inspection - Improving Schools Together, The Center For The Study Of Comprehensive Schools (CSCS) And (NAPE), London, 1994.

- 56- U.K, OFSTED: Primary Matters - A Discussion On Teaching And Learning In Primary School, Ofsted, London, 1994.
- 57- U.K, OFSTED: Training Of Independent Team Inspectors, Ofsted, London, 1995.
- 58- U.K, OFSTED: Spiritual, Moral, Social And Cultural Development - An Ofsted Discussion Paper, Ofsted, London, 1994.
- 59- U.K, OFSTED: The Annual Report Of Her Majesty's Chief Inspector Of Schools, Part 1, Standards And Quality In Education 1993 - 94; HMSO, London, 1995.
- 60- U.K, OFSTED: Training And Assessment Of Independent Inspectors, Ofsted, London, 1995.
- 61- U.K, OFSTED: Training Of Team Inspectors, Ofsted, London, 1995.
- 62- U.K, OFSTED: Under Standing School Action Plans, DFE, London, 1993.
- 63- U.K, The Scottish Office - Education Department : HM Inspectors Of Schools - Information On Lay Member Ship Of Inspection Teams, HMSO, Edinburgh, 1995.
- 64- U.K, The Scottish Office - Education Department: HM Inspectors Of Schools - Inspecting Schools, HMSO, Edinburgh, 1995.
- 65- U.K, The Scottish Office - Education Department: HM Inspectors Of Schools - The Work Of HM Inspectors Of Schools, HMSO, Edinburgh, 1995.