## الفصل السادس

# خطة مقترحة لتطوير نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول بدولة الإمارات العربية المتحدة

**أولاً : الدراسة التحليلية المقارنة.**

**ثانياً : الخطة المقترحة.**

وذلك وفق المحاور الأساسية الآتية:

١ – أهمية مرحلة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأُول،ونظام التوجية التربوى الخاص بها في دول المقارنة الثلاث.

٢ – طبيعة التوجيه التربوى، وأهدافه، بصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيه، بدول المقارنة الثلاث.

٣ – نظم التوجيه التربوى فى دول المقارنة الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

٤ – معايير، اختيار الموجهين التربويين في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها .

٥ – مجالات التوجيه التربوى ومهامه، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها بين النظم التوجيهية الثلاث.

٦ – اساليب التوجيه التربوى فى الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

٧ – تدريب الموجهين التربويين فى الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيها

# الفصل السادس

# خطه مقترحة لتطوير نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول بدوله الإمارات العربية المتحدة

## أولاً: الدراسة التحليلية المقارنة.

بعد تناول الدراسة لنظم التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول (المرحله الابتدائية التأسيسية)، بدولة الإمارات العربية المتحدة وجمهورية مصر العربية، وصفوف التعليم الابتداء الأربعة الأُول بمدرسة الصغار بالمملكة المتحدة، يتعين على الباحث القيام بعملية التحليل المقارن لاستخلاص أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف فى نظام التوجيه التربوى موضوع الدراسه، وتفسير ذلك فى ضوء القوى والعوامل الثقافية لكل دولة، وبيان مدى إمكانية الاستفاده من خبرات جمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة، فى مجال تطوير نظام التوجيه التربوى بالمرحلة التأسيسيه (صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول) بدولة الإمارات العربية المتحدة، مع وضع الخصائص الثقافية والاجتماعية، وخصوصية مجتمع الإمارات موضع الاعتبار، وذلك من خلال المحاورالأساسية على النحو الآتى:

### ١ - أهمية مرحلة الصفوف الابتدائية الثلاثة الأُول، ونظام التوجيه التربوى الخاص بها، فى دول المقارنة الثلاث.

تشكل هذه المرحله ونظامها التوجيهى أهمية كبرى، ذات مستوى متقارب، فى دول المقارنه الثلاث، دولة الإمارات العربية المتحدة، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة، وذلك لارتباط أفراد المجتمع وأطفالهم فى هذه الدول، بصفوف التعليم الابتدائى الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بصورة أكبر من غيرها من المراحل التعليمية، بحكم السن المبكره لتلاميذ هذه المرحلة من جهه، ولما تمثله هذه المرحلة التأسيسية من الحقوق الأساسية لأفراد المجتمع فى نيلهم درجة التعليم التى تنمحى بها أُميتهم، ويصبحون قادرين على المشاركة فى المجتمع بفعالية أكبر من جهة أخرى. إلا أن نظام التعليم فى جمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة لهما من الخبرات الأكثر تطوراً فى تحديد أهمية المرحلة الابتدائية التأسيسية، ونظام التوجيه التربوى الخاص بها، من نظام التعليم بدولة الإمارات. لما لهما من تاريخ تعليمى أسبق وأقدم، من نظام التعليم بدولة الإمارات صاحب الخبرة الأحدث والأقل نسبياً منهما.

### ٢ - طبيعة التوجية التربوى وأهدافه فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف فيه بدول المقارنة الثلاث.

أن طبيعة التوجيه التربوى بدولة الإمارات فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول، تأخذ الصورة الإدارية القيادية، القائمة على الرقابة المركزية، من خلال فئات التوجيه العامله فى المستويات المختلفة، مثل موجه المرحلة الأول وموجه المرحلة، لضمان حُسن سير العملية التعليمية، وفق الأهداف التربوية المرسومة.

كذلك فى جمهورية مصر العربية، تتسم طبيعة التوجيه التربوى فى المرحلة المذكورة، بطابع المسئولية القيادية المركزية، التى تأخذ على عاتقها إدارة عمليات نظام التوجيه التربوى المذكور والإشراف عليه، ومديدالعون للعاملين فى الميدان من خلال فئات التوجيه المختلفة، مثل موجه القسم، ورئيس قسم التعليم الابتدئى، ومن يعلوهم في التسلسل الوظيفى فى المستويات الإدارية المختلفة.

أما فى المملكة المتحدة، فطبيعة التفتيش التربوى تأخذ صورة الاستشارة والإسترشاد برأى المفتشين التربويين على مختلف مستوياتهم، دونما ضرورة إلى التزام أو إلزام من أى طرف بأى توجيهات• فعملية التفتيش التربوى عملية تقويمية عامه للمدرسة من كافة الجوانب، فى المراحل التعليمية المختلفة، بما فيها المرحلة الابتدائية، ومدرسة الصغار موضوع الدراسه المقارنة• يتم الحصول من خلالها فى النهاية على نتائج عامة، تدور حول المستويات العامة للمدارس الخاضعة للتفتيش التربوى.

و تتشابه الأهداف التربوية العامة للمرحلة الابتدائية التأسيسية فى الدول الثلاث، بخطوطها العريضة من حيث تحقيق النمو الشامل والمتكامل للأطفال فى هذه المرحلة العمرية من التعليم، وكذلك تحقيق الفرص التعليمية المتكافئه لهم، «وإكسابهم مفاتيح العلم المتمثله فى القدرة على استخدام مهارات القراء• والكتابة والرياضيات في مناشط الحياه اليومية»(١) ، وتوفير سبل الرعايه الصحية والاجتماعية لهم.

وبخصوصية كل مجتمع وثقافته وعاداته وتقاليد• ، تختلف الأهداف التعليميه التى تشتق من فلسفة كل مجتمع، والتى يرى فى تحقيقها استمرارية لوجوده. ومن هذا المنطلق كانت أهداف المرحلة الابتدائية التأسيسية، ونظام التوجيه التربوى الخاص بها فى كل دولة من دول المقارنة على قدر من الاشتراك، وقدر من الاختلاف، فقدرالاشتراك، فى الأهداف التربوية كان يمس الطفوله ونموها المتكامل والشامل فى هذه المرحلة التعليمية بشكل عام، وطبيعة العملية التعليمية وأهدافها ووظائفها. وقدر الاختلاف فى الأهداف التربوية، كان يمس القوى والعوامل الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والتاريخية وغيرها، لكل مجتمع من المجتمعات الثلاث على حده بشكل خاص.

ويمكن تحديد الأهداف المشتركة، ذات الارتباط بمرحلة النمو وبطبيعة عملية التعليم في هذه المرحلة، ووظائفها على النحو الآتى:

١ – تحقيق النمو الشامل والمتوازن للفرد خلقياً وجسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً وروحياً، بما يكفل له الاستمتاع بالحياة دون تفريط أو إفراط.

٢ – إكساب الفرد المهارات الأساسية الثلاث القراءة والكتابة والرياضيات.

---

(١) عبد الفتاح جلال: «نحو تطوير التعليم الابتدائى»، مرجع سابق، ص٢٨.

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 المحيطه 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 الابتدائى الأُول (المرحله الابتدائية التأسيسية) ونظام التوجيه التربوى فيها، والتى تنعكس فيها أثار القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية لكل بلد يمكن تحديدها على النحو الآتى:

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

« ١ – تنمية العقيدة الإسلامية، وتعميق الإيمان بقيمها السامية، وتعليم التلميذ قدراً من الواجبات الدينية فى مستوى عمره وغرس المسئولية تجاه الوطن، والانتماء إليه.

٢ – نشر التعليم وتعميمه بدرجاته المختلفه فى دولة الإمارات، باعتباره العامل الأساسى، لتقدم المجتمع، والعمل على توصيل العلم والمعرفة للمواطن، حيث يقيم.

٣ – إكساب الفرد السلوك الاقتصادى السليم والاتجاهات الإيجابية نحو الإنتاج والعمل.

٤ – تنمية المهارات المختلفة لدى الفرد، وذوقه الإبداعى ووعيه، ليدرك ماعليه من واجبات، وماله من حقوق فى ظل معايير مجتمع الإمارات وتقاليده.

٥ – إكساب الفرد الأساليب الثقافية والعلمية والمهنية، المتوائمه مع ثقافة مجتمع الإمارات الخاصة.

٦ – تحقيق انتماء الفرد لمجتمعه المحلى، والخليجى، والعربى، والإسلامى، والعالمى.

---

(١) المرجع السابق: ص ٢٨.

٧ – توثيق التبادل الثقافى والتربوي مع الأنظمة التربوية ومؤسساتها على الصعيد الخليجى، والعربى، والاسلامى، والعالمى » (١).

**وفى جمهورية مصر العربية كانت أهم الأهداف التربوية:**

« ١ – تعميق انتماء الطفل لوطنه وتاريخه وحضارته، وتأكيد الولاء الوطنى وتنمية الاعتزاز به.

٢ – ترسيخ الإيمان والاعتزاز بدينه وقيمه السماوية والاجتماعية، واحترام عقائد الآخرين ومقدساتهم وشعائرهم.

٣ – اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابه والرياضيات، لتيسير التواصل الفعّال بين الأفراد من جهة، ومن جهة أخرى لتملك مفاتيح الانطلاق نحو العلوم المختلفة.

٤ – اهتمام التعليم الابتدائى بالاستجابة لمتطلبات نمو الطفل واعتمادها على الحركة والنشاط والانطلاق وحب الاستطلاع.

٥ – تكوين أسلوب التفكير العلمى، والقدرة على تحليل المعلومات، وجعل التفكير هو الأساس، وليس حشو المعلومات ذاتها.

٦ – التعامل مع تحديات القرن الحادى والعشرين، وأولها الانفتاح على علوم المستقبل وتطبيقاتها.

٧ – الحرص على ربط المدرسة الابتدائية بالبيئة المحلية والمجتمع المحيط بها منهجاً ونشاطاً » (٢).

**أما فى المملكة المتحدة كان من أهم الأهداف التربوية:**

« ١ – تعميم التعليم الحكومى، وقبول جميع التلاميذ فى سن التعليم الإلزامى بالمدارس الحكومية، والوصول بمستوى التعليم بالمدارس إلى أعلى جوده.

٢ – توسيع سلطات الإدارة المركزية، وتوسيع دور إدارات المدارس، ومجالس إداراتها المحلية من خلال منحها سلطات وصلاحيات ذاتيه 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 التربوى فى دولة الإمارات العربية المتحدة، :مرجع سابق، ص ص ٧ – ٩.

(٢) مشروع مبارك القومى – إنجازات التعليم فى ثلاثة أعوام: مرجع سابق، ص ص ٣٩ – ٤٢.

٤ – ممارسة الدور الرقابى، وتقديم النصح والإرشاد للإدارة المركزية، والتوجيه للاستخدام الأمثل للموارد المالية.

٥ – الهيئة لنمو التلاميذ الروحى والخلقى والاجتماعى، والثقافى فى المدارس.

٦ – التواصل مع المجتمع المحلى وبيئته ومجالسه المختلفة»(١).

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

وكلما ضاقت وصغرت هذه الفجوات والمسافات بين ما ينبغى أن يكون عليه النظام التعليمى وفق أهدافه المرسومه، وما هو كائن بالفعل فى واقع الأمر، كان ذلك دليلاً على بلوغ الأهداف التربوية بشكل أكبر.

وفى دول المقارنة الثلاث فى الدراسة الحالية، يلاحظ أن الأهداف التربوية فى دولة الإمارات مازالت الفجوه كبيره بين ما ينبغى أن يكون عليه مستوى تحقيق هذه الأهداف التربوية، وبين ماهو كائن ومتحقق بالفعل فى الميدان التربوى، وذلك لأسباب كثيره، أغلبها إدارية، وخاصة أن الأهداف التربوية لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول (المرحله الابتدائية التأسيسية)، تتطلب إدارةً، وتنظيماً، وتمويلاً، ورقابةً خاصه، 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،وبالتالى اتساع الفجوه بين ما ينبغى أن يكون، وبين ماهو 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 الاتبدائى الثلاثة الأُول بشكل خاص، ففى ظل الإصلاحات الجاريه على قدم وساق فى النظام التعليمى فى ضوء الدراسات العلمية المختلفة، التى تُقدم للمؤتمرات التربوية العلمية وما تتمخضه من توصيات، يتم بناءً عليها إصدار القرارات الوزارية المختلفة التى تدعم النظام التعليمى بشكل

---

(1) - Stuart Maclure: Op. Cit, p. 175.
- U.K, Ofsted: Corporate Plan, Op. Cit, pp. 3 - 7.

عام، ونظام التعليم الابتدائى وصفوفه الثلاثة الأُول وجهازها التوجيهى بشكل خاص، وخير مثال على ذلك الدراسات القيمة التى قدمت إلى مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى، وما تمخض عنه من توصيات، ظهر على إثرها قرارات وزارية، كما سبق ذكره فى الفصل الرابع.

وهذا الاهتمام والتطوير الجارى فى التعليم الابتدائى، وصفوفه الثلاثة الأُول، بجمهورية مصر العربية، يؤدى حتماً إلى تضييق الفجوه بين الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها، وبين ما يسمح به الواقع الميدانى للعمل التربوى، لتحقيق وتنفيذ تلك الأهداف التربوية المرسومه لهذه المرحلة، ويستطيع نظام التعليم فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول وجهازه التوجيهيى فى دولة الإمارات، الاستفاده من الإجراءات التنظيمية والخبرات التعليمية، الجارى اتخاذها واتباعها فى العمليات التطويريه فى الميدان التربوى بالمرحلة الابتدائية المذكورة.

أما الأهداف التربويه فى المملكة المتحدة، وما مرت به من مراحل تطوير خلال الإصلاحات التعليمية، والتى كان أكثرها أهميه، قانون الإصلاح ١٩٨٨، الذى ظهرت على إثره تغييرات كثيره فى نظام التعليم بشكل عام، ثم كان قانون التربية والمدارس ١٩٩٢ فى انجلترا وويلز، الذى إنفصل فى ضوئه جهاز التفتيش التربوى عن الإدارة المركزية وأصبح جهازاً مستقلاً، وأصبح التعليم الابتدائى ومدارس الصغار تحظى برعاية فرقه التفتيشية المتخصصه، ومن هنا يُلاحظ أن الأهداف التربوية بالمملكة المتحدة فى المناطق المختلفة، تصمم وتوضع وفق المتطلبات الاجتماعية والفردية والبيئية والتاريخية والسياسية لكل منطقة، وبالتالى تلعب الأجهزه الإدارية المحلية، والسلطات التعليمية المحلية ومجالس الآباء ومن لهم علاقة بأمور التربية، دوراً كبير فى تحديد الأهداف التربوية، وذلك فى ضوء الإمكانات والقدرات المتاحة لتنفيذ تلك الأهداف التربوية، وهو ما يجعل الفجوه ضيقه بين ما ينبغى أن يكون عليه مستوى تحقيق الأهداف التربوية، وبين ما هو كائن ومتحقق لتلك الأهداف التربوية فى الميدان التربوى. ويستطيع أيضاً نظام التعليم ونظام التوجيه بصفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول (المرحله الابتدائية التأسيسية) بدولة الإمارات الاستفاده من أهم النقاط الإيجابية سواءً فى مرحلة التصميم أو التنفيذ للأهداف التربوية فى المملكة المتحدة، وذلك في ضوء ما تسمح به خصوصية مجتمع الإمارات ونظامه التعليمى والاجتماعى، واختيار وانتقاء ما يتناسب معه من إجراءات وتنظيمات مفيده.

## ٣ - نظم التوجيه التربوى فى دول المقارنة الثلاث وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها.

تتشابه نظم التوجيه التربوى فى الدول الثلاث من حيث مركزيه الإدارة، وإن كانت تختلف فى المملكة المتحدة، فنظام التفتيش التربوى مركزى الإدارة والتخطيط، وتشاركه السلطات المحلية وإدارات

المدارس، ومجالس إداراتها 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 والتقويم، وقطاع الشئون التعليمية، وقطاع الإنشطة التربوية والمركزية، وقطاع الإدارة، ويرأس كل قطاع وكيل وزارة مساعد، ويليه مدراء الإدارات المختلفة التابعة للقطاع، مثل إدارة رياض الإطفال والتعليم الابتدائى، وإدارة التعليم الإعدادى والثانوى وغيرها من الإدارات التابعة لقطاع الشئون التعليمية على سبيل المثال (٢). وهناك إدارات أخرى تتبع قطاعات أخرى. ويلى مدارء هذه الإدارات فى المسئولية 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 التعليمي المختص، وفنياً يتبعون الموجهين الأوائل فى الإدارة المختصة فى القطاع المتعلق باختصاصهم.

مما سبق يمكن الاستنتاج أن جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول (المرحله الابتدائية التأسيسية) موضوع الدراسة، يقع ويتواجد فى قطاع الشئون التعليمية، ويمكن تحديده وفق التسلسل الهرمى فى الصورة الآتية:

**جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول**

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 وانجلترا والولايات المتحدة الامريكية، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩١، ص٢٦٠.

(٢) دولة الإمارات العربية المتحدة: وزراة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٣٧٨ / ٢)، مرجع سابق، ص١٧٦.

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

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

إن المتابعة الفنية لعناصر نظام التوجيه التربوى، والعمليه التعليمية، تبرز أهمية وحدة الجهاز التوجيهى، وضرورة ارتباط عناصره التوجيهية إدارياً وفنياً في جهاز واحد مستقل لرفع كفاءة عمل الجهاز التوجيهى التربوى، وبالتالى 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 تسلسلة الإدارى والفنى، ومعايير اختيار عناصره التوجيهيه، ومجالاته والمهام المطلوبه نحوها، والأساليب التوجيهيه 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 جُعل فيها مسئولية التوجيه الفنى، لناظر المدرسة، وموجه القسم، بالنسبة لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول - أول وثانى وثالث -، ومسئولية ناظر المدرسة وموجه الماده بالنسبة لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأخيرة - رابع وخامس وسادس[1]*. ويتبع موجه، الماده الموجه الأول، ويتدرج الامر إلى الموجه العام، فمستشار المادة فوكيل الوزارة المختص.

---

(١) ألغى الصف السادس الابتدائى بالقرار الوزارى رقم (٢٣٣) لسنة ١٩٨٨ كتعديل للقانون (١٣٩) لسنة ١٩٨١، مرجع سابق، واصبح التعليم الابتدائى خمس سنوات بدلاً من ستة سنوات والتعليم الإلزامى (٨) سنوات بدلا 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، ص٣.

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

**جهاز التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثه الأُول**

شكل رقم ( ١٤ )

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

وهذا التسلسل الهرمى لمستويات الوظائف الإشرافية والتوجيهية بالنسبة لجهاز التوجيه التربوى، لصفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول، يعكس مدى عمق الخبرات التربوية، وثرائها بالمتطلبات الضرورية لنجاح هذا النظام التوجيهى، وخاصة إذا ما تطرقنا إلى الشبكه 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 ١٩٨٩/٨/٣١، بشان تنظيم ديوان عام وزارة التربية والتعليم، مرجع سابق، ص١٨ .

لاتساع نطاقه بكبر رقعة الدوله، وزيادة نسبة السكان، وبالتالى زيادة عدد التلاميذ، والمدارس الابتدائية وغيرها.

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

أما اسكتلندا وايرلندا الشمالية، فإدارتى التفتيش التربوى فيهما ، ما زالتا مرتبطتين بإدارة التربية وتتبعانها إدارياً كما سبق ذكره، و تركز هذه الدراسة على نموذج النظام التفتيشي 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 أُخرى، ليست ذات وظيفة دائمة فى جهاز التفتيش التربوى، وإنما يتم التعاقد معها من خارج الجهاز بصفة مؤقته، للقيام بالأعمال التفتيشية على المدارس والمؤسسات التربوية المختلفه. 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 أُخرى، بل ومن مدرسة إلى أُخرى، 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 علاوه على المدارس، مؤسسات تربوية أخرى، مثل المعاهد والكليات وغيرها، ويتم

---

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

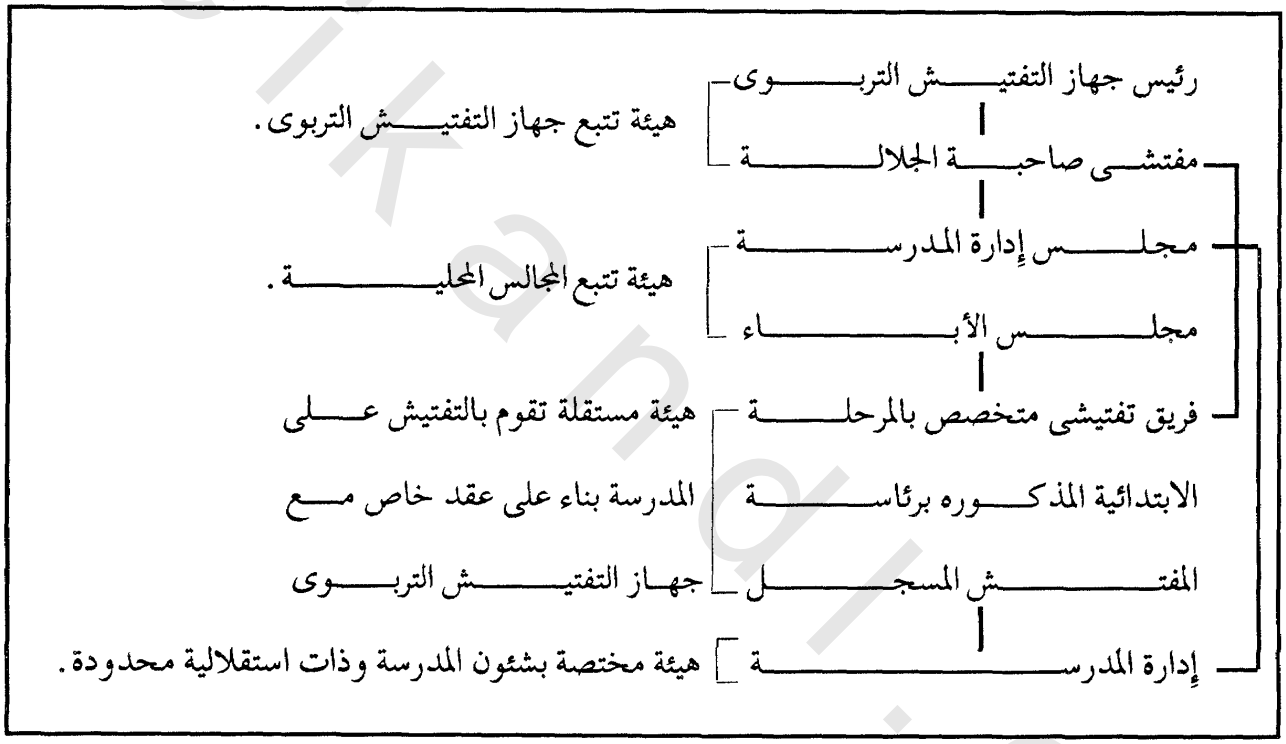
( ٢ ) يمكن الإطلاع على الهيكل التنظيمى لجهاز التفتيش فى الفصل الخامس من هذه الدراسة.

( 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 بناء على طلبها، خاصه إذا كانت مؤسسة مستقله تماماً، وذلك رغبة منها فى تعريف مستواها الجيد عبر تقارير فرق التفتيش التربوى، التى تنشرها وسائل الأعلام بالمملكة المتحدة.

أماجهاز التفتيش التربوى فى المرحلة الابتدائية بالمملكة المتحدة، وبشكل خاص فى مدرسة الصغار، موضوع الدراسة المقارنة، يمكن تحديد تدرج مسئولياته وفق تسلسل وظائف ومهام الهيئات المختلفة المؤثرة فيه على النحو الآتى:

**جهاز التفتيش التربوى فى مدرسة الصغار بانجلترا وويلز**




شكل رقم ( ١٥ )

ويُلاحظ فى نظام التفتيش التربوى في المرحلة الابتدائية المذكوره بالمملكة المتحده، مدى تداخل جهات عديدة من داخل النظام وخارجه، وجهات حكومية ومحلية، وهو ما يعكس تأثير القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية للمجتمع البريطانى فى طريقة معالجتة، لمختلف مؤسساتة الاجتماعية بأُسلوب المشاركة الشعبية والرسمية ديمقراطياً إلى أبعد الحدود، وفق قوانين منظمة لتلك العمليات والمشاركات فى 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 ىنالى تسعى دوماً المدارس، والمؤسسات التربوية المختلفة إلى الحفاظ على مستواها الجيد، من خلال تطوير نفسها من جميع الجوانب، واللحاق 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 بينهـــا.

تتشابه دول المقارنة الثلاث فى المعايير العامه لاختيار الموجهين والمفتشين التربويين، من حيث ضرورة حصول عناصر التوجيه التربوى بمختلف مستوياتها، على المؤهل التربوى الجامعى، والخبره التربوية الكافيه، 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 بكلٍ منها، والتى تنعكس آثارها على شكل نظام التعليم، بكل دوله وسياستها التعليميه، وبالتالى التوجيه التربوى فيه، والأهداف التربوية المطلوب منه تحقيقها فى الميدان التربوى، من خلال الموجهين والمفتشيين التربويين التابعين له. وباعتبار عناصر التوجيه التربوى قيادات تربويةمهمتها الحفاظ على قيم المجتمع وثقافته، وقيادته نحو التغيير والتقدم دون الاخلال بهذه الثقافة وهذه الهويه الخاصه بالمجتمع الذى تنتمى إليه، يتطلب الأمر علاوه على معايير اختيار الموجهين التربويين العامة، 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 الإداره المعمول بها، ومتطلبات السياسة التعليمية لكل دوله، وأهدافها التربوية العامة.

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

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

وبحكم وجود إدارتين مركزيتين لوزارة التربية والتعليم، الإدارة رقم (١) بأبوظبى، والإدارة رقم (٢) بدبى، ووجود سبع مناطق ومكتبين تعليميين[١]، وبدون وجود جهات تنسيقية منظمة بالشكل، والمستوى المطلوب، والكافى بين هذه الجهات الإدارية، للإشراف المباشر على الموجهين التربويين، وقضايا ترشيحهم واختيارهم بالطرق الموضوعية، وبالذات فيما يخص نظام التوجيه فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأول (المرحلة الإبتدايئة التأسيسية)، حيث بدا واضحاً حاجه هذا النظام التوجيهى، إلى تطوير تنظيمه من جهة، وتطوير معايير اختيار عناصره من الموجهين التربويين فى ضوء المستجدات التربوية المعاصرة، وخبرات الدول السابقة في هذا المجال من جهة أخرى، وهو ماتسعى إليه هذه الدراسة فى ضوء الاستفادة من خبرات نظم التوجيه التربوى، بجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة.

وفى جمهورية مصر العربية نظراً للمركزية الإدارية لوزارة التربية والتعليم، وللمستويات الإدارية المختلفة التابعة لها، كمديريات التعليم والإدارات التعليمية ذات المستوى المتميز، والمستوى الأول، والمستوى الثانى والثالث، والعوامل التى فى ضوئها تم هذا التقسيم الأدارى، للمستويات التنظيمية الإدارية المذكورة، وتداخل النظام التوجيهى فيها، وتكامل اختصاصات الموجهين التربويين فى هذه المستويات الإدارية المختلفة، إبتداء من مستشارى المواد، والموجهين العامين إلى الموجهين الأوائل، وموجهى المواد وموجهى الأقسام والمدرسين الأوائل. ونظراً لانفتاح القنوات من، وإلى الإدارات المختلفة فى كافة المناطق،

---

(١) دولة الإمارات العربية المتحده، وزارة التربية والتعليم: قرار مجلس الوزراء رقم (١) لسنة ١٩٨٧ بشان الهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم، الصادر بتاريخ ٥ / ١ / ١٩٨٧، المادة (٤١)، ص٣٨.

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 الطويله التى يتمتع بها الموجهون التربويون فى الميدان التربوى على المستويات المختلفة.

ويوضح القرار الوزارى رقم (٨٨)[١]، معدلات ومستويات وظائف التوجيه التربوى، كما يوضح القرار الوزارى رقم (٢١٣)[٢]، قواعد وشروط الترقيات، ومعايير الاختيار، بالنسبه لوظائف التوجيه التربوى، والوظائف النوعية الاخرى[٣]. 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 مهما فى ترشيح، واختيار الموجهين التربويين وترقياتهم لسد الشواغر المختلفة، سواءً بنظام الأقدمية أوبنظام الاختيار. وبذلك يخضع نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول، 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 الطويله والكفاءةالعاليه والمتخصصه فى هذه المرحلة

---

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

(٢) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قرار وزارى رقم (٢١٣)، مرجع سابق، ص 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 والمدارس١٩٩٢، والذى وضع أسس وقواعد الترشيح ومعايير الاختيار، لوظائف التفتيش التربوي 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 المسئوليات المعمول به في 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 المفتيشين فى الفرق التفتيشية، فهم معرضون للتغيير والإبدال فى وظائفهم بحكم ارتباطهم بجهاز التفتيش التربوى بعقود عمل مؤقته، 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 أعضاءها، وفق تخصصاتهم التربوية والمهنية، من حيث، تخصص بعضهم للتفتيش على المدارس الثانوية، والبعض الآخر على المدارس الابتدائية، والمعاهد والمؤسسات التربوية الأُخرى.

من أهم الأمور المستفادة من نظام معايير اختيار المفتشين التربويين بالمملكة المتحدة، هو تحفيز جهاز التفتيش التربوى لهم، بجميع تخصصاتهم وفئاتهم إلى التطوير الذاتي 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 فى ضوء المعايير الموضوعة من قبل جهاز التفتيش التربوى، ومن ثم تتنافس هذه المؤسسات الخاصة، بفرقها التفتيشية للفوز بعقود التفتيش مع جهاز التفتيش التربوى.

ومن الأُمور المستفادة أيضاً، حرية العمل التفتيشى، وارتباطه بالمجتمع المحلى مباشرة من خلال السلطات المحلية، والمجالس المحلية، وإدارات المدارس، وأولياء الأمور، مما يساعد المفتشين التربويين من ذوى الكفاءات العالية والخبرات التربوية الجيدة على الصمود في الميدان التربوى، دون غيرهم فى ظل التنافس القوى للاحتفاظ، أو الفوز بعضوية الفرق التفتيشية، وبالتالى عقود العمل مع جهاز التفتيش التربوى.

ويمكن لنظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات بشكل عام، ونظام التوجيه التربوى في صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (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 الذاتى، واختيار أفضل العناصر، بأسلوب البقاء للأفضل فى ظل المنافسة الشريفة، بما يتلائم ويتناسب مع النظام الاجتماعى، والتعليمي ونظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات العربية المتحدة.

## ٥ - مجالات التوجيه التربوى ومهامه، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها، فى نظم التوجيه التربوى بدول المقارنه الثـــــــلاث.

تتشابة مجالات التوجيه التربوى فى أُطرها 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، ينبغى 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، التى تعتبر المصدر الرئيسى للتغذية الراجعه، والتى يتم من خلالها الكشف عن مستويات التقدم الحقيقية فى العملية التربوية من جميع جوانبها، كما يتم الكشف عن السلبيات، التى يعمل المخططون التربويون على مواجهتها، بدراستها ووضع الحلول المناسبه لها فى الخطط المستقبلية.

ورغم هذا الاهتمام المشترك، هناك العديد من نقاط الاختلاف، التى يبرزها واقع التعامل مع المجالات التوجيهية فى الميدان التربوى فى كل دولة من الدول الثلاث.

حيث فى دولة الإمارات يركز نظام التوجيه التربوى بشكل عام، ونظام التوجيه فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، فى مجالاته التوجيهيه بشكل رئيسى على عمليات تقويم أداء المدرس فى الفصل فى ضوء الخطط المرسومه له، والوقوف على القدر الذى أمكن للتلميذ تحصيله، من المعلومات والمعارف المقرره له. وفى جمهورية مصر العربية فى واقع الأمر، علاوه على اهتمام نظام التوجية التربوى بشكل عام، ونظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول بشكل خاص، بتقويم أداء المدرس فى الفصل، يهتم نظام التوجيه بتقويم أداء الإدارة المدرسية فى بعض جوانبها، مثل الحفاظ على النظام العام والتنظيم، ووصول القرارات الإدارية واطلاع أصحاب الشأن من المدرسين عليها، وكذلك الاهتمام بمجال المناهج وتطويرها، والمبنى المدرسى ومرافقه حالياً، بعد الصحوه التعليمية النشطه هذه الأيام.

أما فى المملكة المتحدة بنظامها التفتيشى الجديدتحددت المجالات التفتيشية بصورة أكثر دقة، وذلك باستخدام دليل التفتيش التربوى على المدارس، والذى يعتبر المرجع الأساسى لجميع المفتشين التربويين فى أعمالهم وعملياتهم التفتيشية على المدارس المختلفة، حيث أصبحت عمليات التفتيش ذات بعد تأثيرى أكبر، وذات فعالية أكثر. وبالتالى كانت مجالات التفتيش التفتيش التربوى أوسع وأشمل ، وباتت تظهر وتبرز نفسها، فى إطار حاجتها الفعلية للتوجيه، من خلال المرونه والثقه المتبادلة فى العمل التفتيشى بالمدارس بالمملكة المتحدة، وكذلك من خلال خطة العمل التفتيشى، الذى تقدمه كل مدرسة تخضع للتفتيش التربوى، قبل بدء عمليات التفتيش التربوى فيها.

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

على الأنشطة التعليمية المختلفة والمتوافقة مع المرحلة العمريه 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، لايختلف 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 تنظيمة ووضوح مجالات التوجيه التربوى فيه، وبالذات فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول، وبوجود موجهى الأقسام، ورؤساء أقسام التعليم الابتدائى، الذين هم على درايه كافية بتلك المجالات التوجيهية التربوية، والتى تخص المرحلة الابتدائية وهم بها معنيون. وإن كان فى واقع الامر فى ظل الأعباء الوظيفية الزائده على الوظيفة الأصلية للموجهين التربويين، نتيجه الزياده السكانية الكبيرة المتجمعه فى المدن الكبيرة، وما أفرزته من كثافة طلابيه زائده فى الفصول والمدارس، والتى 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 المنجزه فى الميدان التربوى، سواءً فى المدن أو الأرياف والقرى فى المحافظات المختلفة.

أما فى المملكة المتحدة فإن نظامها التفتيشى القائم على نظام الفرق التفتيشية، والتى يتم اختيار أعضاءها 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 المتمثله 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 المدرسه ترسل لفريق التفتيش خطة العمل التفتيشى، التى تتضمن احتياجاتها الفعلية من التوجيهات، والاستشارات، والإرشادات، وبالتالى تُحدد هذه الخطة، مجالات توجيهية معينة أكثر من غيرها، إلا أن فرق التفتيش لاتترك صغيرة ولاكبيرة فى كل المجالات التوجيهية المطلوبة وغير المطلوبه مثل المجالات التوجيهية التى قد تستجد أو تبرز فى المواقف التربوية المتنوعة، أثناء عملية التفتيش التربوى فى المدارس المختلفة، فيسعى فريق التفتيش، لوضع الحلول المناسبه لها، وتقديم النصح والإرشاد، لمن هم بحاجة إليه من العاملين بالمدرسة، سعياً إلى وضع التقرير النهائى حول مستوى المدرسة بصفة موضوعية بحته، تعكس المستوى الحقيقى للمدرسة دون أدنى زيف.

## ٦ - أساليب التوجيه التربوى فى الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها:

تتشابه أساليب التوجيه التربوى 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 التى يستخدمها الموجهون والمفتشون التربويون فى الدول الثلاث.

وتختلف هذه الدول فى 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 فى الاستجابة لمستجدات المفاهيم التربوية والتوجيهية المعاصرة، ومتطلبات المواقف التعليمية المتغيرة والمتطورة، فى ظل التغيرات المجتمعية المستمرة.

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

أحياناً، وذلك خوفاً من التقرير السنوى السرى عن المعلم، والذى 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 الاستجابه لدى كثير من هؤلاء الموجهين كانت ضعيفة، ربما بسبب عامل عدم القناعة بهذه الأساليب التوجيهية الجماعية وضرورتها وفاعليتها فى نظام توجيهى يعتمد على المركزيه فى إدارته، والتقارير السرية فى تقويمة، 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 الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، من خلال الموجة 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 والإستمارات التقويمية التى تركز بنودها وفقراتها 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(١)، وصحيفة تقويم الموجه التربوى(٢)، المعمول بهما فى الميدان.

ويتبين مماسبق، مدى تذبذب نظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات، وخاصة فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (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(٣)، والتقرير السنوى عن الموجه التربوى الذى يكتبه الموجه الأول بالاشتراك مع مدير المنطقة التعليمية(٤)، 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 ص ٦٣ – ٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص ص ٦٦ – ٦٧.

(٣) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قطاع الشئون التعليمية، التقرير السنوى عن المعلم للعام الدراسى ..... ١٩م.

(٤) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم: قطاع الشئون التعليمية، التقرير السنوى عن الموجه التربوى للعام الدراسى ..١٩م.

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

وفى جمهورية مصر العربية تأخذ الأساليب التوجيهية بُعداً تنظيمياً أكبر، فى ظل تنظيم دليل التوجيه الفنى للعملية التعليمية لها، بشكل استخدمت الأساليب التوجيهية، سواءً الفردية منها أو الجماعية فى المستويات المختلفة بطريقة، تنم عن نضج وخبرة لدى الموجهين التربويين، ساعدت على إثراء العمل التوجيهى، والاقتراب من بلوغ الأهداف التربوية فى كل مستويات نظام التوجيه التربوى، منها المركزى على مستوى الوزارة، والأقليمى على مستوى مديريات التعليم والأدارات التعليمية والتنفيذى على مستوى المدارس.

كما أن التحليل الوظيفى لقيادات التوجيه الفنى، وتقسيم أعمال الموجهين التربويين بمختلف فئاتهم على مدار العام الدراسى، وتخصيص المهام والأعمال المطلوب إنجازها فى بداية العام الدراسى، والمهام والأعمال المطلوب إنجازها فى أثناء العام الدراسى، والمهام والأعمال المطلوب إنجازها فى ختام العام الدراسى، وما يتطلبه إنجاز هذه الأعمال من استخدام للأساليب التوجيهية، تعكس مدى دقة التنظيم الداخلى لنظام التوجيه التربوى، التى تساعد على تحديد الأساليب التوجيهية، التى ينبغى إستخدامها سواءً فى بداية العام الدراسى أو أثنائه أو فى ختامه.

وفى إطار ذلك تتحدد الأساليب التوجيهية المستخدمة فى نظام التوجيه التربوى بشكل عام، ونظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول – علي النحو الأتى:

١ – أساليب توجيهيه فردية، ويغلب عليها طابع الزيارات الصفية، التى يقوم بها موجه القسم لمتابعة عملية التعليم داخل الفصل، والاجتماع الفردى 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 فى تذليل الصعوبات التى قد تعترضها، وتكون ضمن صلاحياته.

٢ – أساليب توجيهية جماعية، يستدعى استخدامها، احتياجات المعلمين الجماعية، مثل ضرورة الإلمام بالتعليمات والقرارات الوزارية الجديدة، والتى 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 الجديده من خلالها فى مختلف جوانب العمل التربوى، بما يكون فى اختصاصهم ومجال عملهم، وقد يستخدم معهم الورش التربوية لإكسابهم المهارات اللازمه، كما يشجعهم على تطوير أنفسهم ذاتياً، بالاطلاع على كل جديد من الدراسات والبحوث التربوية المختلفة. بل والقيام بنفسهم بإجراء البحوث والدراسات حول المشكلات التربوية، التى قد تواجههم فى الميدان التعليمى، بهدف إيجاد الحلول المناسبه لها، مما يشجعهم على الابتكار والتجديد. إلا أنه ينبغى 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، تاخذ بُعداً جدياً، وأحد الأدله على ذلك، الوفود التى قامت الوزارة بإرسالها إلى المملكة المتحدة، للاستفادة من خبراتها فى المجالات التربوية المختلفة، بما فيها نظام التوجيه التربوى، والذى بدأت ثمار هذا التعاون وهذه الزيارات بالظهور من خلال استحداث نظام فرق التوجيه التربوى على مستوى الموجهين العامين بمقر الوزارة، تحت مسمى مجموعة التوجيه الجماعى، والتى أصبح لها إستماره خاصة، بتلك الزيارة التوجيهية الجماعية، تسمى تقرير عن عمل مجموعه التوجيه الجماعى فى الفترة من .... إلى .... لمديرية التربية والتعليم ..... بمحافظة .....[1].

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

مما أكسب هؤلاء المفتشين التربويين، الخبرات الغزيره فى الأساليب التفتيشية المختلفة، والتى 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 المرسومه، أومن خلال مواقف طبيعية حية وغيرها من الأساليب التفتيشية الفردية الكثيرة.

٢ – الأساليب التفتيشية الجماعية، كالمحاضرات والندوات والمناقشات، والدراسات والبحوث التربوية، والدروس التوضيحية، والتعليم المصغر والمشاغل 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 أوالجماعية، 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 في الدول الثلاث، وأوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهـــــا:

تتشابه 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 فى أنها جميعاً لديها برامج تدريب على المستوى المركزى، والمستوى المحلى، لتدريب العاملين فى المجال التعليمى، ومنهم الموجهون التربويون.

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

فى دولة الإمارات العربية المتحدة، توجد إدارة للتدريب الفنى والتأهيل التربوى، تتبع قطاع الأنشطة التربوية والمركزية فى وزارة التربية والتعليم، وهناك مركز رئيسى لإدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى فى مدينة الشارقة، تتم فيه عمليات التدريب بصورة مركزية لكافة قطاعات العاملين فى المجال التربوى، وفق استراتيجية التدريب وخطته الخمسية التى بدأت ٩٢/٩٣ - ٩٦/١٩٩٧[١]، والتي بنُيت برامج خطتها الخمسية على أساس الهياكل المتحركة، بحيث تتحقق الأهداف الكمية، والنوعية، للتدريب تدريجياً من خلال خططها السنوية، وأن يشكل بالتالى برنامج كل سنة حلقة أوسع من سابقتها، بحيث تعمل هذه الحلقات مجتمعة، على تحقيق أهداف استرايجية التدريب وخطته الخمسية. كما أن هناك شعبة تدريب ملحقة بقسم الأنشطة التربوية بكل منطقة، ومكتب تعليمى، وتلعب هذه الشعبة دوراً فى تنفيذ البرامج التدريبية المرسومة على المستوى المحلى فى المناطق والمكاتب التعليمية، لكافة العاملين فى المجال التربوى، وفق الاحتياجات الفعلية، والخطة الخمسية الموضوعة.

وكان لنظام التوجيه التربوى، والموجهين التربويين بما فيهم موجهو المرحله الخاصين بصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول، نصيب فى استراتيجية التدريب وخطته الخمسية، وما أفرزته من خطط سنوية، اشتملت على محاور وبرامج مرنه، تتجاوب مع متطلبات العاملين في الميدان التربوى، واحتياجاتهم من التدريب، وفق الترتيب البنائى المتتابع فى إطار الخطة الخمسية للبرامج والأنشطة التدريبية ٩٢/٩٣ - ٩٦/١٩٩٧، التى سبق ذكرها، وذكر محاور برامجها التدريبية.

---

(١) دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم قطاع الأنشطة التربوية والمركزية، إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، مشروع إستراتيجية التدريب وخطته الخمسية ٩٢/٩٣ - ٩٦/١٩٩٧، مرجع سابق.

وتستفيد إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى فعلياً، 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 كبيره. 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 ٩٤ / ١٩٩٥ (١).

إن نظام التوجيه التربوي فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول ( 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 تشتمل خططها التدريبية السنوية على البرامج التدريبية المختلفة، مثل البرامج العلمية، والبرامج الفنية، والبرامج الإشرافية، وبرامج اللغات، والتى 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 في 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 ليتواكب

---

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

مع عصر السباقات المعرفية، والتفوق التكنولوجى، ومايستتبع ذلك من تحديث فى المناهج والتخصصات المختلفة، وضرورة تدريب الموجهين التربويين وغيرهم عليها(١). وذلك فى ضوء احتياجات التدريب المحلية والمركزية، التى يتم تصميم برامجها التدريبية فى صورة خطتين، الأولى خطة التدريب المركزية، والثانية خطه 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، والتى 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 الأُول، وذلك وفق احتياجاتهم الفعلية من التدريب.

وجدير بالذكر أن العمليات التدريبية فى نظامي التدريب، بدولة الإمارات، وجمهورية مصر العربية، تتشابه من حيث، أن برامجهما التدريبية ليست اختيارية(٢)، 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، وماتحويه من أسماء المدربين ووظائفهم، يتضح البعد الكمى والكيفى، لما يزخر به نظام التدريب بجمهورية مصر العربية من الخبرات والكفاءات العالية فى مختلف التخصصات، سواءً فى وزارة التربية والتعليم أو خارجها، وعلى مختلف المستويات، مما يشكل ذخراً ودعماً قوياً للبرامج التدريبية والمتدربين، ليس فقط على مستوى جمهورية مصر العربية، وانما على مستوى غالبية الدول العربية الشقيقة، التى تستعين بهذه الخبرات والكفاءات فى إداراتها 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 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، ص٢٥٣.

وأما فى المملكة المتحدة يمثل قانون التربية والمدارس ١٩٩٢، المنظم الرئيسى لجهاز التفتيش التربوى والمرجع القانونى لجميع عملياته، ومنها عمليات التدريب، التى تُصمم وتنفذ تحت غطائه، ويسعى لحضورها كافة فئات المفتشين التربويين، بمختلف تخصصاتهم. حيث يتضمن الهيكل التنظيمى لجهاز التفتيش التربوى قسم خاص لعمليات التدريب ومساعدة المفتشين التربويين، يشرف على برامج تدريب المفتيشين التربويين بمختلف تخصصاتهم، سواءً، التى يقوم القسم بنفسه بتصميمها وتنفيذها، أو البرامج التدريبية، التى تصممها وتنفذها جهات أخرى عديده، عامه وخاصة.

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

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

ويركز نظام التفتيش التربوى الجديد، على عمليات التنافس الشريف، بين مختلف فئات المفتشين، للحفاظ على المستوى الرفيع ذى الكفايات العالية فى العمل التربوى التفتيشى، من خلال عمليات التدريب الاختيارية، ذات الرسوم، التى يدفعها المفتشون التربويون من جيوبهم، ورغم ذلك، يتسابقون لحضورها واجتيازها بنجاح فى ظل تشجيع، وتحفيز نظام التفتيش التربوى لهم، وكذلك رغبةً منهم فى تطوير أنفسهم باستمرار، للتمكن من الحصول أو الحفاظ على العقود التفتيشية على المدارس من خلال فرق التفتيش التربوى(٢). فنظام التفتيش التربوى فى 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 Indepenent 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 أعضاءها من المفتشين التربويين، تكون مؤهلاتهم وكفاياتهم التربوية ملبية، لاحتياجات الطفولة النمائية من جميع الجوانب فى هذه المرحلة الابتدائية، والتى تعتمد بشكل كبير على الانشطة التعليمية والخبرات العملية المربية.

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

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

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

## ثانيا : الخطة المقترحة :

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

ومن الضرورى قبل التأكيد على أهمية نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأُول، توضيح العلاقه بين هذه المرحله الابتدائية التأسيسية بصفوفها الثلاثة الأُول، والمرحله الابتدائية التى تليها، والمتمثله بصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى فى دولة الإمارات، والصفوف الرابع والخامس الابتدائى فى جمهورية مصر العربية، وصفوف المدارس المتوسطة في المملكة المتحدة.

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

بالتالى تظهر « وظيفتان أساسيتان – كما سبق ذكره – لمرحلة صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول، هى اكتساب المهارات الأساسية الثلاث، القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتوفير ظروف الإعداد المناسب لطفل هذه المرحلة، ليتمكن من الاستجابه، لمتطلبات المجتمع المعاصر فى الغد »(١). وعليه يأخذ نظام التوجهيه التربوى وعناصره من الموجهين التربويين فى هذه المرحلة هاتين الوظيفتين في الاعتبار.

(١) عبد الفتاح جلال : « نحو تطوير التعليم الابتدائى »، مرجع سابق، ص٢٨.

وبانتقال التلميذ إلى الصفوف الأخيره من التعليم الابتدائى، يكون قد تمكن من مهارات الاتصال الأساسية، «حيث تدرج في النمو فى المهارات، من كونه يتعلم ليقرأ، إلى كونه يقرأ ليتعلم، أى أصبحت لديه القدرة على توظيف المهارات لاكتساب العلوم والمعارف والمهارات الأخرى من مصادرها المختلفة»(١). وبالتالى «يمكن البدء معه، بتناول بعض المواد المنفصله فى شكل متكامل» (٢).

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

كما أن عمليه تقويم التلاميذ فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول، تعتمد على تقويم الأنشطة التعليمية والخبرات المربيه، 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» (٣). وهو ما يتم التركيز عليه فى نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الأخيره.

بعد هذا التوضيح للفارق بين نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاث الأُول (المستوى الأُول)، ونظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الأخيره (المستوى الثانى)، والذى 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 الأُول، وعناصره التوجيهيه المتخصصه فيه.

وقد آن الأوان أن تتغير نظرة كلٍ 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، ص٤٢.

(٢) عبد الفتاح جلال: «نحو تطوير التعليم الابتدائى»، مرجع سابق، ص٣١.

(٣) المرجع السابق: ص٣٢.

الأمور وغيرهم من أفراد المجتمع المحلى، عن نظام التوجيه التربوى وخاصة فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأُول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، وأن ينظر إليه على أنه حلقة من حلقات النظام التعليمى، ذات الأهمية التربوية القيادية الكبيره، التى يمثلها الموجهون التربويون بمختلف فئاتهم فى الميدان التربوى.

**أ – فى ضوء الدراسة المقارنة يقترح الباحث مايلى:**

١ – إنشاء إدارة عامة خاصة، بنظام التوجيه التربوى، تتبع قطاع الشئون التعليمية بالهيكل التنظيمى لوزارة التربية والتعليم.

٢ – إنشاء قسم خاص بإدارة التوجيه التربوى المقترحة، يختص بأمور نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأُول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، وموجهى المرحلة، ومعلمى الفصول.

٣ – إنشاء أقسام وشُعب بالمناطق والمكاتب التعليمية، تتبع إدارة التوجيه التربوى المقترحة، وتكون حلقة الوصل بين وزارة التربية على المستوى المركزى، والميدان التربوى فى المستوى الإجرائى بالمدارس.

٤ – ضرورة توحيد الجهه الإدارية، التى يتبعها نظام التوجيه التربوى والموجهين التربويين إدارياً وفنياً.

٥ – إحياء برنامج التأهيل التربوى، بمعايير اختيار جديده ومطورة، بالنسبة للراغبين للانضمام لمهنة التعليم، وبالذات تخصص معلم الفصل، الذى تعانى من نقصه المدارس الابتدائية التأسيسية، وذلك بالتعاون المباشر مع كلية التربيه بجامعة الإمارات، لتغذية ذلك النقص الحاد فى معلمى الفصول، وموجهى المرحلة، من خلال ترقيات الكفاءات المواطنه الجيده من معلمى ومعلمات الفصول.

٦ – إنشاء كادروظيفى خاص بنظام التوجيه التربوى والموجهين التربويين وترقياتهم، وربط هذا الكادر بلائحة التوجيه التربوى – الجديده – ١٩٩٦ بوزارة التربية والتعليم، والتى ينبغى، أن تكون شاملة ومتكاملة فى التوجيه التربوى، من جوانبه التوجيهية الفنية، والتوجيهية الإدارية.

٧ – ضرورة وجود قسم خاص فى إدارة التوجيه التربوى المقترحة، يتولى أمور التدريب وبرامجه، ويستقى خططه التدريبية من احتياجات الموجهين التربويين، والميدان التعليمي الفعلية، وربطها ببرامج الترقيات بصورة اختياريه وتشجيعيه وترغيبيه وليست إجبارية، وذلك بالتعاون مع إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى بوزارة التربية والتعليم والجهات المختصه الأخرى.

٨ – أن يُسهم جهاز التوجيه التربوى، عن طريق عناصره من الموجهين التربويين، فى تفعيل دور المجتمع المحلى، من خلال إشراك المواطنين من أولياء الأُمور، والمؤسسات المحليه بفتح قنوات الاتصال، وتفاعلها الإيجابى المثمر، بالتعاون مع إدارات المناطق التعليمية والمدارس، وبالذات فى صفوف التعليم الابتدائي الثلاثة الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية)، بحكم الطبيعه العمريه المبكره لتلاميذها، والتى تعتمد على الاتصالات الأوثق مع البيئه المحليه، وخاصة منازل التلاميذ وأولياء أمورهم، وذلك في ظل توفر السَنَد القانونى، بالماده الخامسه والخمسون، من قرار مجلس الوزراء المصدم للهيكل التنظيمى لوزارة، التربية والتعليم، والتى جاء فيها: « يجوز – بقرار وزارى – تنظيم اشتراك المواطنين مع المسئولين فى المناطق التعليمية، فى تقديم اقتراحات ورغبات، لتحسين أداء الخدمات التعليمية والتربوية، أو التغلب على معوقات، وتقديم تصوراتهم فى هذا الشأن، أو الاسهام بتبرعات اختياريه، كل ذلك بما يسهم فى تحقيق تفاعل مؤسسات الوزاره مع المجتمعات المحليه»(١).

## ب – نموذج مقترح لنظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات بشكل عام وفى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثه الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) بشكل خاص:

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

### ١ – أهداف نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية):

يهدف نظام التوجيه التربوى إلى تحقيق متطلبات المجتمع، وفق نظامه الاجتماعى والسياسى والتعليمى والاقتصادى والجغرافى والتاريخى وغيره، و يهدف 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 ظبى، الصادر بتاريخ ٥ / ١ / ١٩٨٧، الماده (٥٥)، ص٤٢، ص٤٣.

المرحلة العمريه المبكره، من ناحية نموهم السليم من الجوانب المختلفه، كما يهدف إلى تحقيق متطلبات النمو المهنى والأكاديمى لمعلمى الفصول بهذه المرحلة، وإدارات المدارس والعاملين فيها ممن لهم صله بها، ويهدف كذلك إلى تحقيق الترابط والتواصل بين المدرسة الابتدائية التأسيسيه ( صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول ) والمجتمع المحلى والبيئة المحيطه بها، ارتباطاً يعزز دور المجتمع المحلى فى نجاح رساله المدرسة التربوية، كما يهدف إلى الارتقاء بعناصره التوجيهية من موجهى المرحلة، إلى المستويات المهنية والعلمية والمهاريه العاليه، التى تمكنهم من أداء مهامهم على أحسن وجه ممكن.

## ٢ - جهاز التوجيه التربوى المقترح وتبعيته الإدارية :

تتضمن لائحة التوجيه التربوى – الجديده – ١٩٩٦، جهازاً توجيهياً مشتتاً فى تبعية الموجهين التربويين الإداريه، فهم موزعون على قطاعات وزارة التربية والتعليم الأربعه، مما يشكل أيضاً تشتتاً فى جهدهم وعملهم ومتابعتهم إدارياً فى القطاعات الأربعة، وبالتالى يقترح الباحث :

١ – تكوين جهاز للتوجيه التربوى، يشتمل على العناصر التوجيهية فى ظل التطور التعليمى والتوسع الكمى، والحاجه الفعلية، وفق التسلسل الوظيفى الأتى :

**أ – موجه عام :-**

لمختلف التخصصات، بما فيها موجه مرحلة عام ويتواجد فى المستوى المركزى ( ديوان الوزاره ) .

**ب – موجه أول :-**

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

**جـ – موجه تربوى :-**

لمختلف التخصصات، بما فيها موجه المرحلة، ويتواجد فى مستوى المناطق والمكاتب التعليمية وفى المستوى التنفيذى بالمدارس .

**د – مدرس أول :-**

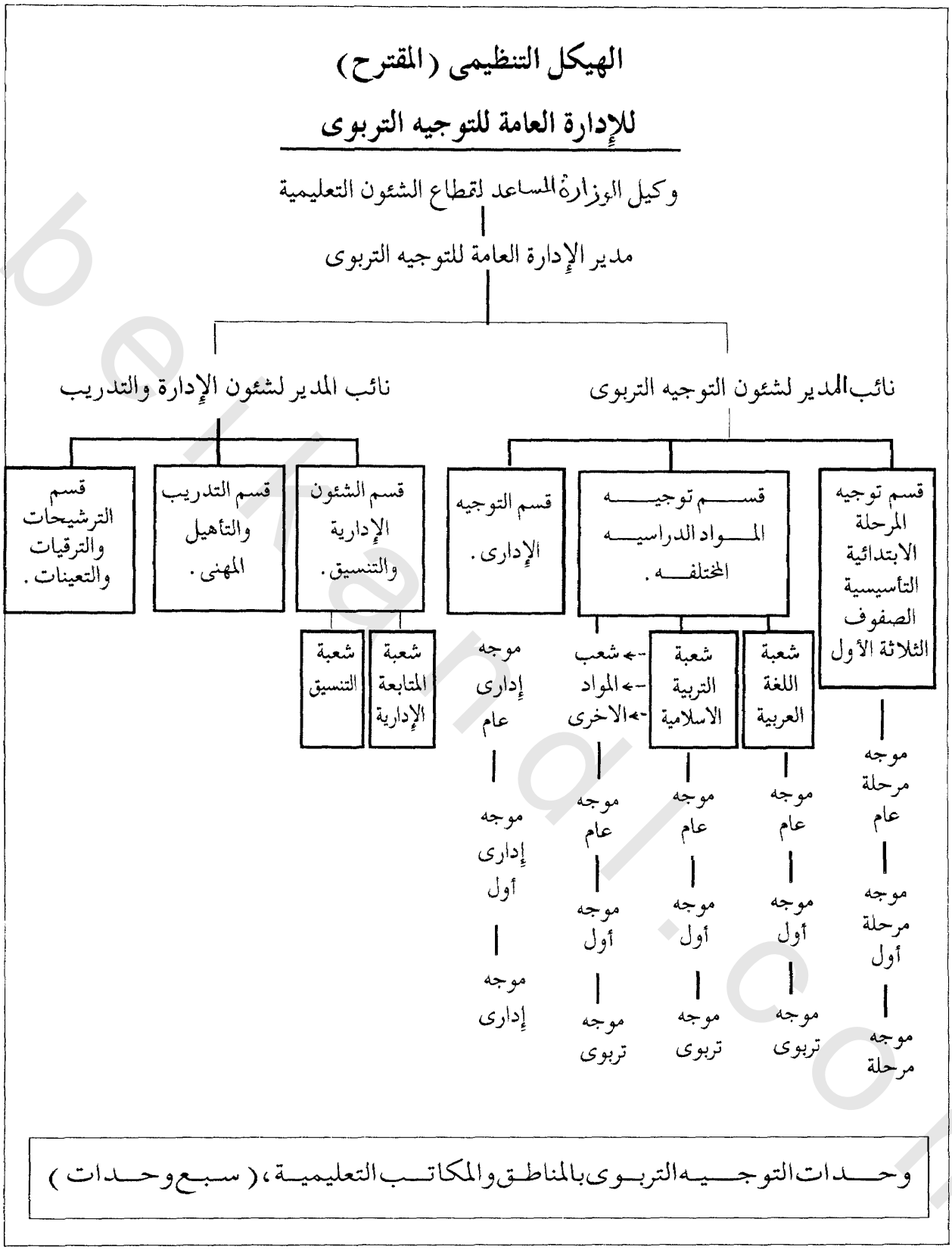
لمختلف التخصصات، بما فيها معلم فصل أول ويتواجد فى المستوى التنفيذى بالمدارس .

٢ – أن يتحدد الحجم الكمى لعناصر التوجيه التربوى، وفق الاحتياجات الميدانية التربوية الفعلية، والتى تأخذ فى اعتبارها التوزيع العادل لنصاب كل موجه تربوى، وفق مستوى وظيفته التوجيهية ليتمكن من أداء مهامه وأعماله التوجيهية بأحسن وجه،وأفضل أداء، وذلك بالرجوع إلى الإحصائيات الفعلية والحقيقيه، التى تُبين أعداد المعلمين والموجهين التربويين بوزارة التربية والتعليم، وضرورة توزيع النصاب فى ضوئها بشكل عادل ومنطقى ومتوازن.

٣ – أن تُنشأ إدارة عامة للتوجيه التربوى، تضم جهاز التوجيه التربوى، وتختص بكافة الأُمور المتعلقة بالموجهين التربويين، بمختلف مستوياتهم، ويفضل أن تُلحق هذه الإدارة، بقطاع واحد فى وزارة التربية والتعليم، وهو قطاع الشئون التعليمية، وذلك لتوحيد التبعية الإدارية للموجهين التربويين، وبالتالى توحيد عمليات تقويمهم ومتابعتهم، وأن تتكون هذه الإدارة من عدة أقسام تتوزع عليها مهام الإدارة العامة للتوجيه التربوى بصورة علميه وعادله وواقعيه.

opelkandl.com

ويمكن توضيح ذلك فى الهيكل التنظيمى المقترح على النحو الآتى :




شكل رقم ( ١٦ )

على أن تُحدد فى لائحة التوجيه التربوى، اختصاصات ومهام مدير إدارة التوجيه التربوى ونائبيه، والعاملين بالأقسام والشعب والوحدات التابعه لها، فى المستوى المركزى بوزارة التربية والتعليم ومستوى المناطق والمكاتب التعليمية ومستوى المدارس.

ويظهر بوضوح في الهيكل التنظيمى المقترح، للإدارة العامة للتوجيه التربوى، موقع نظام التوجيه التربوى فى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية ) وعناصره التوجيهيه، ابتداء من موجه المرحله العام، مروراً بموجه المرحله الأول، وصولاً إلى موجه المرحله، ومعلم فصل أول، وذلك بالتكامل الكلى مع جهاز التوجيه التربوى وأقسامه وشعبه ووحداته ذات العلاقة.

## ٣ - معايير اختيار الموجهين التربويين:

تزخر لائحة التوجيه التربوى الجديده بدولة الإمارات بالبنود والتفاصيل الكثيره، التى تختص بمعايير وشروط اختيار وترشيح وترقية،وتعيين الموجهين التربويين بمختلف تخصصاتهم، ورغم ذلك يمكن عن طريق إلقاء نظرة فاحصه، على لائحة التوجيه التربوى السابقه، والقرارات الوزاريه المتلاحقه، حول تعديل تلك المعايير والشروط ولائحة التوجيه التربوى الجديده، والواقع الحالى لنظام التوجيه التربوى، الوقوف على الدليل الواضح لعدم تمكن معايير وشروط الاختيار الجديدة من الوفاء بمتطلبات نظام التوجيه التربوى، والموجهين التربويين، فى الميدان التربوى، بدولة الإمارات.

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

ومقدرتهم على العمل التوجيهى فى الميدان التربوى، ثم يتم تثبيتهم على الوظيفه التوجيهيه، وذلك بالتنسيق بين قسم الترشيحات وقسم التدريب والتأهيل المهنى، وقسم المتابعه الإدارية، بالإدارة العامة للتوجيه التربوى – المقترحه –، ويُستحسن عدم الاعتماد على التقارير السنويه السريه 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 للتوجية التربوي – المقترحه – تقوم بالنزول إلى الميدان التربوى بالمدارس والمناطق والمكاتب التعليمية وفق خطط مرسومه للإطمئنان على حُسن سير العمل التربوى، والتقاط العناصر التربويه الجيده، التى ربما لم تنل حقها فى التقويم من خلال التقارير السنويه السريه، وتتأكد 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 المختصه 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 الآتيه، لاختيار وترشيح وترقية وتعيين الموجهين التربويين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم، وذلك بالاستفاده من معايير الاختيار فى نظامى التوجيه والتفتيش التربوى بجمهورية مصر العربية والمملكة المتحدة:

**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 الاقل.

٥ – اجتياز المقابله الشخصية والإمتحان التحريرى.

٦ – اجتياز دورة التدريب وفترة الاختبار المقرره بنجاح.

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

**ب - معايير وشروط التعيين فى وظيفة الموجه التربوى:**

١ – المؤهل الجامعى فى التخصص، ويفضل الدراسات العليا.

٢ – خبره ثمان سنوات فى العمل، كموجه تربوى فى مجال التخصص المطلوب.

٣ – اجتياز المقابله الشخصيه، والامتحان التحريرى.

٤ – يفضل من له نشاط علمى، وبحوث تربويه ومؤلفات فى مجال التخصص المطلوب.

٥ – حضور الدورات التدريبية التعريفيه المقرره، لمساعدة الموجه التربوى على التكيف السريع مع نظام التعليم ونظام التوجيه التربوى والمحيط الاجتماعى بدولة الإمارات.

**٢ - معايير اختيار والموجه المرحلة:**

فى نظام التوجيه التربوى بصفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسة)، وعناصره من موجهى المرحلة، يقترح الباحث اقتصار الترشيح والترقيه لوظيفة موجه المرحله على المواطنين من الجنسين، لوجود قاعده كبيره من معلمى ومعلمات الفصول الأكفاء فى الميدان التربوى، وذلك فى ضوء المعايير والشروط الآتيه:

**- معايير وشروط الاختيار والترشيح والترقيه لموجه المرحله:**

١ – المؤهل الجامعى تخصص معلم فصل، أو أحد المواد الأربعه الأساسية، اللغه العربية، والتربية الإسلامية، والرياضيات، والعلوم.

٢ – خبره خمس سنوات بالتدريس كمعلم فصل.

٣ – أن لا يقل أداء التقارير فى السنوات الثلاث الأخيره عن جيد على الاقل.

٤ – اجتياز المقابله الشخصيه والامتحان التحريرى.

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 المرحله العام، وتوجيه المرحله الأول، يقترح الباحث ضرورة سد احتياجات وظائفها التوجيهية، وشغلها بالمواطنين من أصحاب الكفاءات التربويه العاليه، باعتبار أنها مناصب تربويه قياديه، تستدعى من أبناء الوطن، أن تتحمل مسئولياتها، وواجباتها لأنهم أقدر من غيرهم على فهم الاحتياجات، والمتطلبات التربوية، والاجتماعية لمجتمع الإمارات، وبالتالى المساهمه والمشاركه الفعاله فى رسم السياسة 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 والترقية 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 - القدره على العطاء وبناء العلاقات الإنسانيه الجيده والواسعه والجديدة.

٥ - القدره على التخطيط التربوى، والمشاركة فى رسم وتنفيذ السياسة التعليمية، 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 الشخصية، والامتحان التحريرى بنجاح.

٩ - اجتياز الدوره التدريبية 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 الأخيرة عن جيد جداً على الأقل، ويفضل الحاصلون على الامتياز.



obeikandl.com

٤ – التمتع بمهارات الاتصال الشفوى، والتحريرى على نطاق واسع.

٥ – القدره على العطاء، وبناء العلاقات الإنسانية الجيده الواسعه والجديدة.

٦ – القدره على الإسهام فى عمليات التدريب، تصميماً، وتنفيذاً فى مجال تخصصه.

٧ – يفضل من له نشاط علمى، وبحوث تربويه فى مجال التخصص.

٨ – اجتياز المقابله الشخصيه، والامتحان التحريرى بنجاح.

٩ – اجتياز الدورة التدريبية، وفترة الاختبار المقرره بنجاح.

ويؤكد الباحث على أن الكادر الحالى، لوظائف التوجيه التربوى، والمخصص فقط للموجهين التربويين من غير المواطنين منذ صدوره فى ١٩٧٦(١)، 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 التوجيهية، حيث عند ترقية أى معلم جامعى مواطن، من معلم إلى موجه تربوى، لايحصل أى تغيير فى درجته الوظيفيّة أو الماليّة، وإنما الترقيه 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 الترقيه، وبالتالى تجنب اعباءها الوظيفية الزائده، والتى تمثل زياده فى مجهودات العمل الميدانى، وزياده فى تخصيص الوقت لمتابعة المعلمين وزياراتهم، وزياده فى الأعباء المالية 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 معلميها 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 ٢١ / ٦ / ١٩٧٦.

هذا الكادر على الحوافز المناسبه والمشجعه، التى تجذب العناصر الجيده، الساعيه لتطوير نفسها مهنيا وأكاديمياً، ولمنحها فرص تبوء وظائف التوجيه التربوى المختلفه، وتفجير طاقاتها وقدراتها على العطاء اللامحدود فى مجال العمل التربوى، وبالتالى قيادة المجتمع تربوياً قيادة واعيه مستنيره، تحقق الأهداف التربوية المرجوه، وتحقق الاستثمار الأفضل للتعليم بأرقى مستوياته.

## ٤ - مجالات التوجيه التربوى ومهامه:

تتسع مجالات التوجيه التربوى، باتساع متطلبات المواقف التعليمية المختلفة، وبالتالى تتسع مهام التوجيه، والموجهين التربويين، ويغطى التوجيه التربوى بدولة الإمارات تسعة مجالات رئيسية، مع توضيح المهام المطلوبه من الموجه التربوى نحوها . وبالتأكيد أن هذه المجالات التسعة فقط، لا تُغطى جوانب العملية التعليمية كلها، وبالتالى يقترح الباحث، توسيع قاعدة هذه المجالات التوجيهية فى ضوء المفاهيم التربوية والتوجيهية الحديثة، لتشمل علاوه على الموجود منها فى نظام التوجيه التربوى بدولة الإمارات، مجالات توجيهيه أُخرى كطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والمبنى والمرافق المدرسيه، والمكتبات المدرسية، والكتاب المدرسى، والبيئه المحلية، ومراعاة الاهتمام بهذه المجالات التوجيهية، وفق المواقف التعليمية المختلفة، والتى قد تستدعى التركيز بشكل أكبر على مجال محدد دون غيره، في وقتٍ من الأوقات، وتحت ظرفٍ من الظروف فى ضوء الاحتياجات التعليمية المختلفه.

كما تستدعى طبيعة صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول ( المرحلة الابتدائية التأسيسية )، التركيز بشكل أكبر على مجال التلميذ، والمعلم، والمنهج الدراسى، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية، والبيئة المحلية، دون إهمال المجالات التوجيهية الأُخرى. ويتطلب الأمر بصفه خاصه بالمرحلة الابتدائية التأسيسية، التركيز على مجال الأنشطة التعليمية والبيئه المحلية، بسبب عدم الاهتمام الكافى بهما فى المدارس الابتدائية التأسيسة بدولة الإمارات، بل وتجاهلهما أحياناً بصوره كبيره.

وبالتالى، تتحدد مهام التوجيه والموجهين التربويين، وفق كل مجال توجيهى على حده، حيث كل مجال توجيهى، تختلف فيه المهام المطلوبه من الموجه التربوى نحوه عن المجالات الأُخرى، وقد تشترك بعض المجالات التوجيهية فى بعض المهام المطلوبه من الموجه التربوى نحوها، ومن هذا المنطلق يقترح الباحث، ضرورة توفر المرونة الكافية للموجه التربوى، وعدم تقييد حريته في العمل، ومنحه الثقة المطلوبة، والدعم الكافى، حتى يستطيع القيام بعمله التوجيهى على أكفأ صورة ممكنه فى المجالات التوجيهية المختلفة، في ضوء نظام التوجيه التربوى المعمول به.

## ٥ - أساليب التوجيه التربوى:

إن الأساليب التوجيهية المذكوره فى لائحة التوجيه التربوى بدولة الإمارات، تتكون من الأساليب الفردية والأساليب الجماعية وهى مذكورة بصوره نظرية أكثر منها فعليه أو واقعية، تُستخدم فى الميدان التربوى بالمدارس. حيث ترتبط الأساليب التوجيهية، بمجالات التوجيه التربوى، ومهام الموجهين التربويين ارتباطاً وثيقاً، يعمل من خلالها الموجه التربوى بصوره متكامله، حيث يحدد المجال التوجيهى غالباً الأُسلوب التوجيهى المطلوب استخدامه، والمهام المطلوبه من الموجه التربوى أداءها نحو ذلك المجال، بما يخدم العمليه التعليميه ويؤدى إلى تحسينها.

ونلاحظ أن هذا الترابط موجود، ولكن دون المستوى المطلوب فى عمليات التوجيه التربوى بدولة الإمارات، وعليه يقترح الباحث، ضرورة تصنيف الأساليب التوجيهية، وترتيبها سواءً كانت أساليب فرديه، أو أساليب جماعية، بصوره يمكن من خلالها استخدام هذه الأساليب التوجيهية، وفق مناسبتها للمواقف التعليمية المختلفه، حيث المواقف التعليمية التى تستدعي استخدام الأساليب التوجيهية الفردية، نستخدم منها الأنسب لكل موقف تعليمى يقوم الموجه التربوى بمعالجته، والمواقف التعليمية التى تستدعى استخدام الأساليب الجماعية، نستخدم أيضاً منها الأسلوب التوجيهى المناسب لكل موقف تعليمى، وهناك مواقف تعليمية أخرى، يمكن معها استخدم الأساليب الفردية والأساليب الجماعية أيضاً، ويتم هنا اختيار الأسلوب التوجيهى الأقرب والأنسب. كما يتطلب الأمر وجود خطه مرسومه، يتم فى ضوئها تنفيذ البرامج التوجيهية باستخدام الأساليب التوجيهية المناسبه، لكل مرحله من مراحل الخطة، لتحقيق أهداف التوجيه التربوى المطلوبه فى ميدان العمل التربوى، سواء ما كان منها على مستوى المدارس، أو مستوى المناطق والمكاتب التعليمية، أو مستوى وزارة التربية والتعليم.

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

وفى صفوف التعليم الابتدائى الثلاثة الأُول (المرحلة الابتدائية التأسيسية) ونظامها التوجيهى، يزداد الأمر أهمية، بالنسبه لاستخدام أساليب التوجيه التربوى الأكثر مناسبه لطبيعة هذه المرحلة التعليمية، مثل الزيارات الصفيه والاجتماعات الشخصية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والدروس التوضيحية، والمشاغل

التربوية، مع عدم إهمال الأساليب التوجيهية الأخرى، كلما دعت الحاجة إلى ذلك، مع ضرورة الاستفاده القصوى، فى المواقف التوجيهية والتعليمية المختلفه، من الأساليب التوجيهية الفرديه والجماعية، والتوازن بينهما، وفق احتياجات الميدان التربوى، دون التركيز على أحدهما، كما هو الحاصل الآن، حيث التركيز قائم على استخدام الأساليب التوجيهية الفردية، وبالذات الزيارات الصفيه، التى تشكل أكثر أساليب التوجيه التربوى استخداماً بالميدان التربوى بمدارس دولة الإمارات.

**٦ – تدريب الموجهين التربويين:**

يمثل التدريب عملية ذات أهميه خاصه، بالنسبه لكل جهاز توجيهى تربوى، فى ظل الحاجه المستمره لصقل مهارات عناصره من الموجهين التربويين بمختلف مستوياتهم، وزيادة معارفهم، بما يستجد فى تخصصاتهم ووظائفهم، لرفع قدراتهم وكفاياتهم بما يطور أدائهم، ويسهم فى تحسين العملية التعليمية. وعليه، يقترح الباحث رسم نوعين من التدريب من خلال قسم التدريب والتأهيل المهنى فى الإدارة العامة للتوجيه التربوى – المقترحه – للموجهين التربويين بدولة الإمارات:

١ – التدريب قبل الدخول فى الخدمة التوجيهيه:

هى برامج التدريب المرتبط بالترقيات ،للوظائف التوجيهية الأعلى بمستوياتها المختلفه، والتى يعتبر اجتيازها بنجاح شرطاً أساسياً للترقيه للوظيفه التوجيهيه الأعلى.

٢ – التدريب أثناء الخدمه التوجيهيه: وتنقسم إلى قسمين:

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

ويقترح الباحث، أن تكون هذه البرامج التدريبية اختياريه، ويحصل من يجتازها بنجاح على الأفضليه فى برامج الترقيات، لوظائف التوجيه الأعلى.

ب – برامج تدريبيه علاجيه، يكون المستهدف منها غالباً عناصر التوجيه، المتدنية الأداء فى العمل التوجيهي، والتى تثبت الزيارات الميدانية والتقارير الرسميه، تدنى مستوياتها عن المستوى المطلوب، وتحتاج إلى متابعه خاصه، فيتم تصميم وتنفيذ هذه البرامج التدريبيه العلاجيه فى ضوء نتائج الدراسات الميدانية، والاحتياجات الفعليه لهذه الفئة من عناصر التوجيه والميدان التربوى.

ويقترح الباحث، أن تكون هذه البرامج التدريبية العلاجيه اختياريه أيضاً، وتحصل عناصر التوجيه التربوى ذات المستويات المتدنيه فرصه لعلاج مستوياتها، والبقاء فى وظائفها التوجيهية، أو الانتقال إلى وظائف إداريه ومكتبيه أُخرى وإعطاء الفرصه لغيرها، ممكن تكون لديهم الكفاءه والقدره لتحمل مسئوليات مهام التوجيه التربوى، من خلال ترشيح وترقية عناصر جديده من الميدان التربوى، تستطيع الإسهام بقوه وفاعليه فى العملية التوجيهية وتحسينها.

كما يتيح اتباع النظام الاختيارى فى البرامج التدريبية، الفرصه أمام الراغبين من عناصر التوجيه التربوى الأُخرى، وغيرها من العاملين فى الميدان التربوى من تلقاء نفسها، فى حضور برامج تدريبية محدده ومعينه تختارها بنفسها، قد ترى أنها بحاجه إليها دون توجيه خارجي، مع ضرورة إختيار الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ هذه الدورات التدريبية الاختياريه.

علماً أنه من الضرورى أن يتعاون قسم التدريب والتأهيل المهنى، بالإدارة العامة للتوجيه التربوى – المقترحه – مع الجهات المختصه الأُخرى، مثل إدارة التدريب الفنى والتأهيل التربوى، ووحدة التنمية الإداريه بوزارة التربية والتعليم، وغيرها من الجهات ذات الاهتمام بعمليات التدريب، وضرورة تبادل الخبرات والاتصالات والتنسيق معها فى مختلف وجهات النظر التى تهم عمليات التدريب، وتؤدى إلى تطويرها، وبالتالى إلى تحسين العملية التدريبية. وقد ثبت من تجارب دول المقارنه وخاصة المملكة المتحدة، أن إثارة الدوافع والرغبات الذاتيه للأفراد، لتطوير انفسهم عن طريق إحياء، وإشعال المنافسة الشريفة من خلال البرامج التدريبية الاختيارية، وليس الإجبارية، يعطى مردوداً طيباً، يعكس بنتائجه الإيجابية على الأُفراد، وعلى العملية التعليميه وتحسينها.

# المراجـــع

أولاً : المراجع العربيــة.

ثانياً : المراجع الأجنبيــة.

obeikandl.com

# مصادر الدراسة

## أولاً - المراجع العربية :

### - القرارات، والقوانين، والتقارير الوزارية :


١- دولة الامارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : صحيفة التوجيه وتقويم المعلم، صحيفة مصممه لأربعة زيارات توجيهية متنوعة خلال العام الدراسى الواحد، وكان معمولاً بها فى بداية تكوين وزارة التربية والتعليم مع قيام إتحاد دولة الإمارات العربية المتحدة سنة ١٩٧٢.

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

٣ - دولة الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قرار مجلس الوزراء رقم ( ٣١٦ / ٤م ) لسنة ١٩٧٦، بشأن رواتب أعضاء هيئة التدريس "المدرسين والموجهين والنظار"، أبوظبى، 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، أبوظبى، 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، أبوظبى، الصادر بتاريخ ١٩٨١/١/٢٢.

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

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

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

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

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

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

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 (١٦ / ٢) 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 (٣٣١١ / ٢) لسنة ١٩٩٤، بشأن تعديل بعض الشروط الواردة فى القرار الوزارى رقم (٣١٥ / ٢) لسنة ١٩٨٨ بشأن لائحة التوجيه التربوى، أبوظبى، الصادر بتاريخ ٦ / ١٢ / ١٩٩٤.

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

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

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

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، أبوظبى، ١٩٩١ .

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

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

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

٢٣- دولة الإمارا ت العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم : قطاع الشئون التعليمية، إدارة رياض الأطفال والتعليم الابتدائى، التوجيه الأول للمرحلة التأسيسيه، 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، أبوظبي، ديسمبر ١٩٩٣ .

٣٠- دولة الإمارات العربية المتحدة، ندوة الثقافة والعلوم : واقع ومستقبل التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة - ورقات العمل المقدمة للندوة المنعقدة في يومي ١٤-١٥ رمضان ١٤١٢ هـ - ١٨-١٩ مارس ١٩٩٢، المطبعة العمانية، دبى، 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 التعليمي، 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، وزاوة التربية والتعليم : مشروع مبارك القومى - إنجازات التعليم فى ٣ أعوام، مطابع روزاليوسف الجديدة، القاهرة، اكتوبر ١٩٩٤ .

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

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

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

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

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، تقاير مجموعات عمل المؤتمر وملاحق أخرى، القاهرة، ١٨-٢٠ فبراير ١٩٩٣.

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

**الكتـــب :**

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

٥٣- ـــــــــــــــ: الإشراف المدرسى من وجهة نظر العاملين فى الحقل التعليمى ( الموجهين - المديرين - النظار - المعلمين - التلاميذ )، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٨٧.

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

٥٥- أحمد حسين اللقانى : 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 ممهداً له بشذرات من كتاب التعليم، مطبعة المعارف بشارع الفجالة، مصر ، ١٣٣٥ هـ - ١٩١٧.

٥٨ - أُوجينى مدانات، برزه كمال : الإشراف التربوى التعليمي، دار مجدلاوى للنشر ، عمان، ١٩٨٧.

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

٦٠- تيسير الكيلانى، أياد ملحم : التوجيه الفنى فى أُصول التدريس، مكتبة لبنان، بيروت ، ١٩٨٦ .

٦١- جابر عبد الحميد جابر : سيكلوجية 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 - أُسسه - 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 . مورتنسن، الن . م . شمولر : ( 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 - أُسسه - أساليبه، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣ .

٧٢- سيد إبراهيم الجيار : التوجيه الفلسفى والاجتماعى للتربية، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٨ .

٧٣- صالحة سنقر : تطوير التوجيه التربوى فى مجال التعليم الابتدائى بسوريا، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومى، دمشق، ١٩٨٠ .

٧٤- طلعت حسن عبد الرحيم : الأسس النفسية للنمو الإنسانى، ط ٢، دار القلم، دبى، ١٩٨٣ .

٧٥- عادل عز الدين الأشول : علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٢ .

٧٦- عبد الغنى عبود : الأيديولجيا والتربية - مدخل لدراسة التربية المقارنه، ط ٤، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٠ .

٧٧- عادل 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 : الإتجاهات 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، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦ .

٨٤ - محمد سليمان شعلان وآخرون : الإدراة المدرسية والإشراف الفنى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧ .

٨٥ - محمد سمير حسانين : تمهيد فى التربية المقارنة،دار خليفة للطباعة، طنطا، ١٩٩٢ .

٨٦ - محمد سيف الدين فهمي : المنهج فى التربية المقارنة، 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 : الإتجاهات الحديثة فى التربية، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٤ .

٨٩- ـــــــــــــــ: روح التربية والتعليم، دار الفكر العربى، القاهرة، ١٩٩٣.

٩٠- محمد لبيب النجيحى : 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 الإدراة المدرسية والإشراف الفنى، مكتبة غريب، القاهرة، ١٩٧٦.

٩٣- محمد مطر العاصى : مسيرة التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة،مطابع البيان، التجارية، دبى، ١٩٩٣.

٩٤- محمد منير مرسى : إدارة وتنظيم التعليم العام،عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٤.

٩٥- ـــــــــــــــ: الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣.

٩٦- ـــــــــــــــ: الإدرة المدرسية الحديثة، ط ٢، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٥.

٩٧- ـــــــــــــــ: 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 -، ط٢، 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 التربوى بين النظرية والتطبيق، ط٢، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٦.

١٠٧- يوسف إبراهيم نبراى : الإشراف التربوى، دار الكتاب الجامعى، الإمارات، ١٩٨٧.

**- الدراسات والبحوث:**

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

١٠٩ - توفيق مرعى : أساليب الإشراف التربوى، جامعة البرموك، الأردن، ( بدون تاريخ ).

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

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

١١٢- ــــــــــــ : الإشراف التربوى بمدارس دولة الإمارات - ماهيته - كفاياته - مشكلاته - الإتجاهات المعاصره فى مجاله، كلية التربية، جامعة الإمارات، العين، ١٩٩١.

١١٣- ــــــــــــ: دراسة تحليلية لمقومات الإشراف والمشرف التربوى بدولة الإمارات، كلية التربية، جامعة الإمارات، العين، ١٩٨٤.

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

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

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

**- الرسائـــل العلميـــة :**

١١٧- أحمد عبد العزير الراشد : تطوير نظام الإشراف التربوى فى المملكة العربية السعودية فى ضوء اتجاهاته الحديثة، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم التربية المقارنة والادراة 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 الإدراة التعليمية السائد وإصلاح بنية التعليم قبل الجامعى - دراسة مقارنة بين جمهورية مصر العربية وفرنسا وانجلترا والولايات المتحدة الامريكية، 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 في الاردن، جامعة عين شمس، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، ١٩٨١.

١٢٢- سعيد أحمد سيد أحمد : المبانى 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 المشرفيين 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 مقارنه، 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 وانجلترا، 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- مىّ محمود شهاب : شبكات المعلومات التربوية - دراسة مقارنة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربية، قسم اصول التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، ١٩٩٤ .

**- الدوريـــات والمجـلات العلمية :**

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

١٣٣- المعهد الدولى للتخطيط التربوى : ( ترجمة : محمد جلال عباس )، "إصلاحات التعليم على المستوي 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 - اكتوبر - نوفمبر ١٩٩٣.

١٣٥- حامد عمار: « تطوير مناهج التعليم الابتدائى »، مجلة التربية والتعليم، المجلدالثالث، العدد السابع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية - وزارةالتربية 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 مصطفي : "كيف نربى أطفالنا"، مجلة التربية، العدد ( ١٢٠ - ١٢٢ )، السنة الخامسة عشرة، وزارة التربية والتعليم - إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي، 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 التعليم - 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 للادارة، العدد الثانى، المنظمة العربية للعلوم الادارية، عمان، ١٩٨٧.

١٤٠- عبد الفتاح أحمد جلال (المحرر) : "المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائي 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– ـــــــــــــــــــ : "نحو تطوير التعليم الابتدائى" ، مجلة التربية والتعليم، المجلد الثالث، العدد السابع، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – وزارة التربية والتعليم، القاهرة، يونيه ١٩٩٣ .

١٤٢– على حسين حسن : "الإشراف التربوى – ماهيته – الاتجاهات الحديثة فيه ووسائل تطويره – فى دولة الإمارات العربية المتحدة" ، مجلة التربية، العدد ( ١٠٢ – ١٠٤ )، السنة الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم – إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى، أبوظبى، سبتمبر – اكتوبر – نوفمبر ١٩٩٢ .

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

١٤٤– محمد مصطفى الطاهات : "الطفولة فى الإسلام" ، مجلة التربية، العدد ( ١١١ – ١١٣ )، السنة الرابعة عشرة، وزارة التربية والتعليم – إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى، أبوظبى، سبتمبر – اكتوبر – نوفمبر ١٩٩٣ .

**– المعاجم:**

١٤٥ – أحمد زكى بدوى: معجم مصطلحات العلوم الإداريه، دار الكتاب المصرى، القاهرة، ١٩٨٤ .

## ثانيا - المراجع الاجنبيـــة :

### - 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 Educational 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.




obeikandi.com

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 Seciton 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 Jersy, 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.



openkandil.com

23- Crammer. J.F & Browne. G.S: Contemporary Education - Acomparative 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 Famler 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 - Heine Mann, London, 1987.

31- McNeil. J, Lucio. W: Supervision - Asynthesis of Tought and Action, McGraw Hill Book Co Inc, New York, 1962.

32- Monroe. W.S: Encychlopedia 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.



obeikandi.com

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- Sruart 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 Eductation 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.



obeikandl.com

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.



obeikandl.com

56- U.K, OFSTED: Primary Matters - Adiscussion 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 - Educatio Department: HM Inspectors OF Schools - The Work Of HM Inspectors Of Schools, HMSO, Edinburgh, 1995.