تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرسيين.

د. لخضر عواريب
د. محمد الساسي الشايب
جامعة ورقلة(الجزائر)

تولي الأنظمة التربوية الحديثة اهتماما متزايدا لتطوير نفسها وتحسين مستوى تحصيلها، وعليه فقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الإستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات، ولقد شملت هذه الإصلاحات جوانب متعددة، ولعل أبرز إصلاح عرفه التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينيات للتخلص نهائيا من أثار الإستعمار الفرنسي.

إن المدرسة الأساسية تعتبر أهم إصلاح أدخل على المنظومة التربوية في الجزائر حيث أنها " تبنت استراتجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تجويد التعليم وتوسيع مجالاته" (براجل1994، ص78) وذلك بإعادة النظر في طرائق التدريس القديمة واستبدلها بطرائف النشاط الحديثة، وتبني أسلوب التدريس بواسطة الأهداف، وإدخال تعديلات على محتويات المناهج الدراسية. فلقد " تم بناء برامج تعليمية جزائرية جديدة كل الجدة سواء من حيث التوجيهات أو الأهداف أو المضامين أو الوسائل والطرائق والغرض من هذه الإصلاحات بطبيعة الحال هو النهوض بالمستوى الدراسي أولا ثم تحقيق التطور العلمي كغاية كبرى يسعى إلى تحقيقها كل مجتمع من المجتمعات .

ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتناول المدرس وأن يشمله ذلك أن المدرس يعد عنصرا من عناصر العملية التعليمة وركنا من أركانها الأساسية ، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الإعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة ، وإن أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس فإنه لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتماماً كبيرا في الأوساط التربوية.

وهذا الإصلاح الذي يتعلق بالمدرس يشمل بطبيعة الحال جوانب كثيرة ومتعددة. منها ما يتعلق بالجانب العلمي والبيداغوجي ، ويقصد بذلك تكوين المدرس علميا وبيداغوجيا ، حتى يكون مؤهلا للقيام بواجبه التعليمي ، ومنها ما يتعلق بالجانب الإداري ، ويقصد به علاقة المدرس بالإدارة المدرسية خصوصا وبالهيئات الوصية عموما ، زمنها ما يتعلق كذلك بالجانب الإجتماعي ، ويقصد به الظروف الإجتماعية والإقتصادية التى تحيط بالمدرس والتى تؤثر بشكل أو بآخر في أدائه وإنتاجه .

لكننا حين نعود إلى الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا، فإننا نجد إهمالا كبيرا وتغييبا واضحا لشخص المدرس كعنصر من العناصر الأساسية كما مر بنا الأمر الذي طرح الكثير من المشكلات والعديد من العقبات أمام المدرس وجعله يعاني معاناة شديدة في ممارسة مهامه وأداء عمله، مما أثر سلبا على المستوى الدراسي وعلى الوضع التعليمي بشكل عام. وإن كان ليس بالإمكان التعرض لجميع المشكلات التى تواجه المدرس في المجال الإداري والإجتماعي والإقتصادى، التي تؤثر بطبيعة الحال في عمله، وتعبر عن شكل من أشكال المعاناة التي تحيط به، فإننا سوف نتعرض إلى المشكلات التي ترتبط مباشرة بنشاطه اليومي . ومن ثم يمكن أن نصنف هذه المشكلات كمايلي:

1- مشكلة تكوين المدرس:

يعتبر المدرس الطرف المهم في تنفيذ أية عملية إصلاحية تغييرية تمس أي جانب من جوانب المنظومة التعليمية، ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمدرس، لكن الواقع التعليمي في الجزائر منذ بداية الإصلاحات إلى يومنا هذا يدل على أن المدرس كان في كل مرة يتفاجأ بتغييرات وإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلق أي تكوين فيها ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الميدانية التى أجراها محمد بوعلاق حول طريقة التدريس بالأهداف حيث يقول : " إن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد إعداد المعلمين في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المجالات، وبالتالي فإن هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التعليم بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى أهم ملمح من ملامح المدرس الهادف و هو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و كامل، إذ تعد هذه القدرة شرط من شروط التدريس الهادف . هذه النتيجة تجعلنا أمام إشكالية قدرة

المعلم الجزائري على مواكبة التغيرات التي تعيشها بلادنا في المجالات الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية فهذا المعلم لا يمثل إلاّ جهازا منفذا لمخططات تربوية لا يتطلب فيها مستوى الطموح مع الإمكانات التربوية والبيداغوجية المتوفرة مما يدخل هذا النظام في دائرة من التقهقر و التخاذل " (محمد بوعلاق 1999،ص255).

ونفس الأمر كشفت عنه دراسة "مقداد" التي تناولت إشكالية العلاقة بين أهداف التربية الإسلامية والسلوكات التي تصدر عن التلاميذ، ولقد ركز الباحث في هذه الدراسة على جانب واحد من جوانب هذه المادة (التربية الإسلامية)، ولقد أثبتت هذه الدراسة بأنّ إشكالية عدم ترجمة سلوكات التلاميذ لا يتلقى تكوينا خاصا يؤهله لتدريس هذه المادة، و إنماّ تسند عادة إلى مدرس اللغة العربية (مقداد1994، ص247).

وفي دراسة أجراها "الشايب" حول تقويم منهاج الرياضيات في السنة السادسة من التعليم الأساسي، تبين أن هناك نقصا واضحا في مجال التدريس بواسطة الأهداف، حيث أن فئة كبيرة من عينة الدراسة لم تتلق تكوينا في هذا المجال أو تلقت تكوينا غير كاف، مما ينعكس سلبا على تحصيل التلاميذ، ويجعل الممارسات التربوية آلية أو مرتجلة، تنقصها الدقة والتحديد (الشايب 1998، ص202) كما ينعكس ذلك سلبا كذلك على الحالة النفسية للمعلم، فيجعله يشعر بالقلق والإحباط جراء عدم قدرته على تحقيق أهداف المنهاج وبالتالي عدم رضاه عن أدائه التربوي.

كما بينت دراسة " قلي" حول تقويم منهاج التربية الإسلامية في الطور الثالث من التعليم الأساسي، ضعف أو غياب إعداد المدرسين لتدريس التربية الإسلامية، وعدم امتلاكهم فنيات ومهارات التدريس بواسطة الأهداف، مما ينعكس سلبا على أدائهم وتحقيق أهدافهم.

ونفس المشكل تكرر مع الإصلاحات الجديدة المتمثلة في اعتماد طريقة التدريس بالكفاءات و هذا ما كشفت عنه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومن الأمثلة على ذلك دراسة (الأخضر قويدري) التي أثبتت بأنّ النسبة الغالبة من المدرسين يشكون من صعوبة تطبيق هذه البيداغوجيا ميدانيا و أنهم يفضلون التدريس وفق ما تعودوا عليه، وهذا يعود إلى أن أغلبيتهم لم يتلقوا التكوين المطلوب في هذه الطريقة الجديدة بغض النظر عما يترتب عن عدم التكوين من آثار وأخطار على

المدرس في كل إصلاح جديد، فإنّ ذلك يضع المدرس أمام معاناة شديدة، يشعر فيها بعدم الرضا عن أدائه و بالتالي عدم التأقلم مع عمله.

2- **مشاكل الطلاب:**

هناك مشاكل كثيرة يوجهها المدرس مع الطلاب في عمله التعليمي يمكن إجمال هذه المشاكل فيما يلي:

- عدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي.
- إهمال الواجبات المنزلية.
- عدم تحضير الدروس.
- عدم الالتزام وقلة الانضباط في الصف.
- عدم احترام المدرس والاعتداء عليه وممارسة العنف ضده في بعض الأحيان يضاف إلى ذلك ظاهرة الإكتضاظ في الأقسام حيث يتجاوز عدد التلاميذ في بعض الأحيان 40 تلميذا الأمر الذي يصعب من مهمة المدرس، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن طريقة التدريس بالكفاءات حاليا، تتطلب ألاّ يقتصر دور المدرس على تلقين المعارف للتلاميذ بل تتعداه إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم الفكرية و المنهجية و التواصلية من أجل تمكينهم من بناء معارفهم عن طريق التعلم الذاتي، كما يتطلب كذلك متابعة دقيقة وتقويما مستمراً لجميع التلاميذ كل حسب حالته ووضعه، وهذا بطبيعة الحال لا يتأتى في ظل هذه الوضعية.

3- **مشاكل المنهج الدراسي:**

هناك مشكلات كثيرة كذلك ترتبط بالمنهج الدراسي، ومن أبرز هذه المشكلات نذكر منها ما يلي:

- كثافة المقررات الدراسية وعدم مسايرتها للفترة الزمنية المقررة، فقد أكدت دراسة "الشايب" اعتقاد المعلمين عدم كفاية الزمن المخصص لتدريس منهاج الرياضيات، وقد فسر ذلك بالاكتظاظ الذي تعاني منه الأقسام في جل المدارس(الشايب 1998، ص206)، حيث إن الأقسام المكتظة تخفض نسبة حصة كل تلميذ من وقت المعلم مما لا يتيح له استيعاب الدرس (مقدم 1996، ص29).
- طغيان الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي.
- عدم توفر الوسائل التعليمية الحديثة.

- عدم ارتباط المناهج الدراسي بالبيئة المحيطة بالتلميذ خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار بأن من أهم المبادئ التي تقوم عليها طريقة التدريس بالكفاءات، وضع المتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه و يتعامل معه، و لذلك فإنّ الدورات التدريبية و الزيارات الميدانية للمؤسسات والورشات والمصانع و المزارع كل ذلك يعتبر من الوسائل الضرورية و لكنه مع الأسف يكاد يكون معدوما في الواقع التعليمي.

وقد بينت نتائج دراسة عبدو كريم اندوي أن عوامل عدم رضا أساتذة التعليم المتوسط والثانوي في السنيغال جاءت كالآتي:

- عدم الرضا عن التسيير الإداري.
- عدم الرضا عن التسيير البيداغوجي.
- عدم الرضا عن تعداد التلاميذ في الفصل.
- عدم الرضا عن الوثائق التربوية.
- عدم الرضا عن ظروف العمل.
- عدم الرضا عن العلاقة بين الأساتذة والأولياء (NDOYE,AK, 2000).

4- مشاكل مع المشرف التربوي (المفتش):

بما أن المشرف التربوي على اتصال مباشر و مستمر مع المعلمين، كان من الضروري أن يساعدهم على إنجاح العملية التربوية ويشجعهم على النمو المستمر في مهنة التدريس، لأن الإشراف هو الرؤية الحادة والنافذة للأشياء، والقادر على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها، ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك (حمدان1986، ص70)، إنه على حد تعبير "ويلز" نوع من أنواع النشاط وجه لخدمة المدرسين وإطلاق قدراتهم الكامنة بتذليل ما يعترضهم من عقبات ومساعدتهم على القيام بواجبهم في صورة أكمل (منصور حسين و زيدان مصطفى 1986، ص43)، فهو من أهم العوامل التي تساهم في نجاح العملية التعليمية وتعمل على تحقيق أهدافها، فقد دلت الدراسات التي قام بها كل من (Crabbs)و(Greenfield) و(Harman) و(Jinske)و(Kinhart) وVan Antwerp).

على أن للإشراف قيمة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم (الشايب2007، ص06).

وإذا كان الأمر كذلك من الناحية النظرية، أو من حيث ما يجب أن يكون فإن الممارسات التربوية اليومية لا تتحقق فيها هذه الأهداف دائما، ولا يؤدي فيها الإشراف التربوي أدواره كاملة سواء من حيث رفع كفاية المعلمين التدريسية أو من حيث ترغيبهم في مهنة التدريس، فقد أكدت "حكمت البراز" في دراسة لها في العراق، فقدان الجهاز الإشرافي النظرة العلمية، وأكدت تميزه بمركزية التسيير في التنظيم والتنفيذ والتقويم، مع اعتباره غير تعاوني، فهو مفروض على المعلم (مصمودي1994، ص12).

ويرى (بوردمان وآخرون) حين حديثه عن بعض أساليب الإشراف المعتمدة أنه كثيرا ما تكون الإجراءات التي تتبع في زيارة الفصول ذات طابع شكلي، كما يتسم المشرف بالتعالي وعدم الود، وينتج عن هذه الإجراءات الشكلية توتر المعلم والتلاميذ (بوردمان وآخرون1963، ص171).

وأثبتت دراسة فرنسيس كيس (1975) أن 78 % من عينة تمثل مجموع معلمي 43 ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية، ترفض وجود المشرف في النظام التربوي وقد علل هؤلاء مواقفهم بتعرضهم لممارسات سلبية من المشرفين التربويين (مصمودي1994، ص12).

ويذهب (حمدان)إلى أن الإشراف التربوي السائد في معظم بيئاتنا التربوية يجسد عقبة كأداء تعاني منها تربيتنا وتعيق تحصيلها للأهداف الموضوعة (حمدان1986، ص70).

وتؤكد(ستولر) أن الجهود المبذولة في عمليات الإشراف التربوي غالبا ما تترك انطباعا سيئا لدى المعلمين الذين نشرف عليهم بسبب الأساليب السلطوية المعتمدة في الإشراف، فالمعلمون يشعرون بالتهديد والقلق كلما أقاموا علاقات مع مشرفيهم.

أما (زيدان) فيعتقد أن المدرسين قد عانوا كثيرا من الإشراف التقليدي، التفتيشي الصبغة، الاستبدادي السلطة (زيدان1981، ص253).

وتوصل إبراهيم الحماد (2001) في بحث له عن معوقات الإشراف التربوي بمدينة الرياض، أن من بين هذه المعوقات، كما يراها المشرفون التربويون أنفسهم، نظرة بعض المشرفين التربويين لعملية الإشراف التربوي على أنها تصيد للأخطاء أكثر منها مساعدة للمعلم.

وبينت دراسة (عبد الله الدوجان) حول ممارسة المشرفين التربويين لمهام الإشراف التربوي أن الأساليب التي يطبقها المشرفون التربويون هي أساليب تسلطية، لا تُحسن من أداء المعلمين بقدر ما تبحث عن أخطائهم وتتصيد سلبياتهم (الزايدي 2002، ص51).

وفي دراسة أجرتها حواس خضرة (2002) حول معايير فعالية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي أكدت أن المشرفين التربويين لا يقومون بمهامهم التوجيهية والتخطيطية والتقويمية للرفع من الكفاية التدريسية للمعلمين، وقد أرجعت الدراسة ذلك إلى عوامل عديدة، منها الاضطرابات العلائقية بين المشرفين التربويين والمعلمين (براجل2004، ص116).

وقد أثبتت دراسة (الزهراني) أن المشرف التربوي لا يمارس العلاقات الإنسانية أثناء تأدية دوره تجاه المعلم (الزايدي 2002، ص35).

ويذكر(الطراونة) أن جميع الدراسات الأردنية التي أجريت في مجال الإشراف التربوي تؤكد أن اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي غير إيجابية (الطراونة1998، ص176).

وأشارت دراسة تيلوين (1997) حول المواقف الإشرافية، اتجاهات الحداثة والتقليد ونماذج التدريس، إلى أن السلوك الإشرافي يسوده الغموض وأن هناك اضطرابات علائقية بين المعلمين والمشرفين التربويين (براجل2004، ص116).

إن مثل هذه الأساليب في الإشراف لا يمكن أن تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ولا إلى تطويرها، بقدر ما تساعد على إفشالها وإضعافها، باعتبار أن المشرف التربوي لا يطلع على المستوى الفعلي لأداء المعلم ولا يكتشف نواحي القوة و القصور في أدائه، فتكون تقديراته غير دقيقة و غير موضوعية، مما يسبب انعدام الثقة بينهما.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (اندوي) حول عدم الرضا عن العمل لدى أساتذة التعليم الثانوي بالسينيغال، حيث أكدت نتائج الدراسة عدم رضا الأساتذة بصفة عامة عن العمل.

كما اتفقت كذلك مع دراسة البندري والعتوم (2002)، حول طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية

في سلطنة عمان والأردن، حيث أكدت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين في الأردن لم يكن عالياً (البندري والعتوم 2002، ص112).

وتوصل اسعد ورسلان في دراسة شملت عينة من الموظفين في القطاعين العام والخاص بالمملكة العربية السعودية إلى أن نسبة عالية من الموظفين غير راضين عن أعمالهم (أبو شيخة 1997، ص30).

وتشير (ليندا ليمسدن) إلى أن بعض الدراسات الحديثة في ولاية تكساس حول اتجاهات المعلمين نحو المهنة، نقلاً عن (اندرسون واندرسون) إلى أن نسبة 40% من المعلمين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس منخفضة، وأن نسبة 75 % منهم يتحفظون ويناقشون ترك المهنة (السالمي وأبو حرب2003، ص06).

في حين اختلفت هذه نتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من كليكر (حول أثر الجنس والخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، حيث دلت نتائج هذه الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت إيجابية.

كما اختلفت أيضاً مع دراسة السالمي وأبو حرب (2003)، حول اتجاهات طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس نحو بعض المتغيرات، حيث أكدت هذه الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو المهنة كانت إيجابية.

واختلفت كذلك مع دراسة البندري والعتوم (2002)، حول طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن، حيث أكدت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين في سلطنة عمان كان عالياً (البندري والعتوم 2002، ص112).

ويمكن تفسير ذلك بعدد من العوامل منها:

– عدم رضا المعلمين عن أساليب الإشراف المعتمدة من قبل المشرفين التربويين ومديري المدارس، حيث غالباً ما يعتمد المشرف التربوي أو مدير المدرسة أسلوباً إشرافياً واحداً في التعامل مع المعلمين وفي إدارة شئونهم، في حين تبين المقاربات الموقفية أن الأسلوب القيادي (الإشرافي) ليس جيداً في حد ذاته ولا سيئاً، بل إن ذلك يتوقف عن المجال أو الإطار الذي يحدث فيه هذا السلوك، وقد أكد كل من هيرسي وبلانشارد على مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين، فباختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين يختلف أسلوب القيادة الذي يجب اعتماده.

– انخفاض الراتب الشهري للمعلمين وقلّته، حيث أنه لا يتناسب مع طبيعة العمل والجهد المبذول وكثرة الأعباء الوظيفية، فضلاً عدم توفر المكانة الاجتماعية ومقومات العيش الكريم، حيث يُعتبر راتب المعلم الجزائري من أضعف الرواتب في العالم العربي، فراتب المعلم في الأردن يُقدر بأكثر من ضعف راتب المعلم الجزائري، في حين يتقاضى المعلم في سلطنة عُمان تسعة أضعاف ما يتقاضاه المعلم في الجزائر، أمَّا راتب المعلم في فرنسا فيبلغ أكثر من عشرة أضعاف ما يتقاضاه المعلم الجزائري.

– عدم توفر البيئة التربوية المناسبة، وظهور عدد من المشكلات التربوية داخل المدرسة ممثلة في قلة التجهيزات، ونقص الكتب، والأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصفوف الدراسية، والمساعدات المحدودة، والواجبات الكثيرة، مما يستدعي قيام المعلمين بدور اجتماعي فاعل، فأصبح المعلم والحالة هذه مصلحاً اجتماعيا تقع على كاهله التزامات تربوية جسيمة، وأضحى التعليم من المهن الشاقة المحدودة الموارد (السالمي وأبو حرب2003، ص06)، مما يبرر اتجاهات المعلمين السلبية نحو مهنة التدريس، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهم(الشايب2007، ص197).

وإذا أضفنا إلى ما سبق المشكلات المرتبطة بالإدارة، بما فيها إدارة المدرسة و الإدارة الوصية على مستوى الولاية (مديرية التربية) و كذا المشكلات المرتبطة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي، فإننا ندرك حجم المعاناة التي تواجه المدرس والتي تجعله يعيش أوضاعاً عملية صعبة لا تساعد على العطاء و لا تشجع على الإنتاج و لذلك فإنّ النهاية التي نخلص إليها هي أن أية عملية إصلاح لا تتسم بالشمول، ولا تتناول بالإصلاح جميع العناصر التي ترتبط بالعملية التعليمية بما فيها المدرس فإنها تؤول إلى فشل والإخفاق.

المراجع:

1 – أحمد شبشوب (1991) علوم التربية، الدار التونسية، تونس.

2– بوفلجة غياث (2006) التربية و التعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

3– رشيدة آيت عبد السلام (2005) لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، دار الشهاب، الجزائر.

4– محمد الصالح حثروبي(2003) المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر.

5–جامعة عمار ثليجي(2005)دراسات، المطبعة العربية، الجزائر.

6– مقداد محمد، وآخرون(1994)قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.

7– الشايب محمد الساسي (1998) تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

8– بوعلاق محمد (1999) الهدف الإجرائي، تمييزه وصياغته، دراسة نظرية وميدانية، قصر الكتاب، البليدة الجزائر

9– قلي عبد الله (1993) تقويم أهداف منهاج الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

10– براجل علي (1994) في مجلة الرواسي، العدد 10

11– مقدم عبد الحفيظ (1996) الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الطبعة الثالثة، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

12– الشايب محمد الساسي (2007) علاقة أساليب الإشراف التربوي بكفاياتهم التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.