جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

الإشراف التربوي وعلاقته بالتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط

(دراسة ميدانية لمتوسطات مدينة الجلفة)

دراسة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم الاجتماع التربوي

من إعداد الطلبة:

رحمون الطاهر زكرياء

زفزافي صدام حسين

إشراف الأستاذ:

بشيري زين العابدين

لجنة المناقشة:

1. أ بـــن العــربي امحمد رئيسا
2. أ بـــــشيري زين العابدين مقررا
3. أ بوعـــــبدلي بن علية مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016

شكر وتقدير

قال تعالى: ﴿وإن شكرتم لأزيدنكم﴾

الحمد لله الذي هدانا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

نتقدم ببالغ الشكر والتقدير وأسمى عبارات الاحترام إلى الأستاذ الفاضل الدكتور "بشيري زين العابدين" الذي كان نعم المشرف

إلى السادة أعضاء اللجنة على قبولهم مناقشة هذه المذكرة

وإلى كل من ساعدنا على إتمام هذا الموضوع من قريب أو بعيد

راجين من الله عز وجل أن يجازيهم خير الجزاء.

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الحمد لله وكفى، وسلام على عباده الذين اصطفى، اللهم ألهمني الإخلاص في القول والعمل، وجنبني شر نفسي والهوى، وألهمني الصواب فيما أكتب وأرى، وارزقني التوفيق وحسن الختام.

أما بعد:

إلى القلب الكبير الذي شملني بعطفه: الوالد الكريم.

وإلى الروح الطيبة التي عاشت معي أشد ساعات العسر وأحلكها سوادا فأوصلتني إلى شاطئ الأمان: الوالدة الغالية.

إلى الإخوة والأخوات الأعزاء.

إلى جميع زملائي في الدفعة.

وإلى كل من يعرفني باسمي الخاص.

رحمون الطاهر زكرياء

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل

الى قدوتي و مثلي الأعلى والدي علي أطال الله في عمره

الى مصدر الحنان و الإلهام والدتي زينب أدامها الله لي

الى جدتاي الغاليتان

الى بهجتي و سروري في الحياة إخوتي جمال، سميرة، نسرين، احمد، محمد علي، عنتر يحي كما أهدي هذا العمل الى كل الأعمام والعمات و الأخوال والخالات و كل أبنائهم

الى كل أصدقائي في الدراسة و الحياة

كما لا أنسى الأخ عمر وزوجته وابنهما والأخت سرية وزوجها وأبنائها

الى من أنار و دربي نحو مستقبل زاهر أساتذتي

الى كل طلبة سنة ثانية ماستر علم الاجتماع التربوي دفعة2017

زفزافي صدام حسين

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ب
المقدمة	د
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
مشكلة الدراسة	8
فرضيات الدراسة	11
أسباب اختيار الموضوع	12
أهداف دراسة الموضوع	13
أهمية دراسة الموضوع	14
تحديد المفاهيم	15
الدراسات السابقة	18
المقاربة النظرية	25
الإجراءات المنهجية للدراسة	31
المجال المكاني	31
منهج الدراسة	32
أدوات الدراسة	32

العينة والمعاينة	33
الفصل الثاني: الإشراف التربوي	
تمهيد	35
1 ماهية الإشراف التربوي	36
1-1 مفهوم الإشراف	36
1-2 مفهوم الإشراف التربوي	37
1-3 مراحل تطور الإشراف التربوي	41
1-4 أهمية الإشراف التربوي	42
1-5 أهداف الإشراف التربوي	43
1-6 وظائف الإشراف التربوي	45
1-7 خصائص الإشراف التربوي	46
1-8 أسس الإشراف التربوي	48
2 أنواع الإشراف التربوي	50
2-1 الإشراف الوقائي	50
2-2 الإشراف البنائي	51
2-3 الإشراف بالأهداف	52
2-4 الإشراف التكاملي	53
2-5 الإشراف التفتيشي الإداري	54
2-6 الإشراف العلمي	54
2-7 الإشراف الإرشادي	55
2-8 الإشراف العيادي	55
3 أساليب الإشراف التربوي	56
3-1 الزيارة الصفية	57
3-2 الاجتماع الفردي بين المشرف التربوي والمعلم	58
3-3 الاجتماعات العامة للمعلمين	58
3-4 الدروس التوضيحية	59

3-5 محاضرات تربوية	59
3-6 ندوات تربوية	59
3-7 تبادل الزيارات بين المعلمين	59
3-8 اللقاءات الموجهة	60
3-9 الورشة التربوية	60
3-10 النشرات التربوية	61
4 مجالات الإشراف التربوي	61
4-1 مجال القيم التربوية	61
4-2 مجال الطلبة	61
4-3 مجال المعلم	62
4-4 مجال الكتاب المدرسي	62
4-5 مجال التقويم	62
4-6 مجال الخطة الدراسة	63
خلاصة الفصل	64
الفصل الثالث: التكوين أثناء الخدمة	
تمهيد	66
1 ماهية التكوين أثناء الخدمة	67
1-1 مفهوم التكوين	67
1-2 مفهوم التكوين أثناء الخدمة	68
1-3 أهمية التكوين أثناء الخدمة	74
1-4 مبررات التكوين أثناء الخدمة	75
1-5 أهداف التكوين أثناء الخدمة	76
2 أنواع التكوين أثناء الخدمة	78
2-1 تكوين نظري	78
2-2 تكوين عملي	78
2-3 تكوين داخل المؤسسة	78

2-4 تكوين خارج المؤسسة	78
2-5 التكوين الذاتي	79
2-6 التكوين المبرمج	80
3 الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين المعلمين	81
3-1 اتجاه الإعداد في ضوء التمكن من كفايات الأداء	81
3-2 الاتجاه التقليدي	82
3-3 الاتجاه المعاصر	82
3-4 الاتجاه البراغماتي	83
4 خطوات عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة	83
4-1 تحديد الاحتياجات التكوينية	83
4-2 تصميم البرامج التكوينية	86
4-3 أساليب البرامج التكوينية	87
4-4 تنفيذ البرنامج التكويني	88
4-5 تقييم عملية التكوين	89
خلاصة الفصل	91
الفصل الرابع: تحليل البيانات واستخلاص النتائج	
تمهيد	93
1 تحليل ومناقشة البيانات	94
1-1 تحليل البيانات العامة	94
1-2 تحليل بيانات الفرضية الأولى	99
1-3 تحليل بيانات الفرضية الثانية	109
1-4 تحليل بيانات الفرضية الثالثة	119
1-5 مناقشة أبعاد الفرضية الأولى	129
1-6 مناقشة أبعاد الفرضية الثانية	138
1-7 مناقشة أبعاد الفرضية الثالثة	148
2 استخلاص النتائج	158

2-1 استخلاص نتائج الفرضية الأولى	158
2-2 استخلاص نتائج الفرضية الثانية	159
2-3 استخلاص نتائج الفرضية الثالثة	160
3 استخلاص النتائج العامة	161
خاتمة البحث	
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
01	يبين جنس المبحوثين	91
02	يبين صفة المبحوثين	92
03	يبين نوع شهادة المبحوثين	93
04	يبين خبرة المبحوثين	95
05	يبين عدد زيارات المفتش هذه السنة للمبحوثين	96
06	يبين نوع زيارة المفتش للمبحوثين	97
07	يبين نشاط المفتش أثناء الزيارة	98
08	يبين توجيهات المفتش للمبحوثين نحو الوسائل التعليمية	99
09	يبين عدد مرات مراقبة المفتش لدفتر النصوص	100
10	يبين عدد مرات مراقبة المفتش لكراريس التلاميذ	101
11	يبين توزيع فرض المفتش نموذجا لتحضير المذكرات على المبحوثين	102
12	يبين نوع خطاب المفتش الموجه للمبحوثين	103
13	يبين اطلاع المفتش للمبحوثين على التشريعات التربوية المستحدثة	104
14	يبين توزيع مدى تقبل المبحوثين لتوجيهات المفتش	105
15	يبين توضيحات المفتش للمبحوثين حول طرائق التدريس	106
16	يبين توضيحات المفتش للمبحوثين حول أساليب التقويم	107
17	يبين كيفية معالجة المفتش لأخطاء المبحوثين	109
18	يبين ردة الفعل المبحوثين تجاه التقرير التربوي	110
19	يبين مناقشة المفتش لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها	111
20	يبين مراقبة المفتش لتطبيق نشاطات الكتاب المدرسي	112
21	يبين مراقبة المفتش لمدى استخدام للمنهاج	113
22	يبين مدى عمل المبحوثين بتوجيهات المنهاج	114
23	يبين كيفية متابعة المفتش لطرائق تدريس المبحوثين	115
24	يبين مناقشة المفتش لطرائق التدريس	117
25	يبين حضور المبحوثين لندوات في مجال التقويم	118
26	يبين توجيه المفتش نحو أساتذة ذوي خبرة	119
27	يبين مساعدة المفتش للمبحوثين لتحضير الامتحان	120

28	يبين استعمال المفتش للحاسوب في الندوات واللقاءات	121
29	يبين كيفية تفريق المبحوثين بين الوضعيات	122
30	يبين كيفية مساهمة المفتش في توجيه المبحوثين إلى أنواع التقويم	123
31	يبين اتصال المبحوثين بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة	125
32	يبين كيفية استجابة المبحوثين لحضور الندوات	126
33	يبين علاقة حضور الندوات بالتكوين العلمي للمبحوثين	127
34	يبين حث المفتش للمبحوثين على استخدام وسائل التكنولوجيا	128
35	علاقة مراقبة المفتش لكراريس التلاميذ بعدد زياراته للمبحوثين	129
36	علاقة الجانب الذي ترتكز عليه زيارة المفتش مقارنة بنشاطه أثناء الزيارة	131
37	علاقة تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة بتوجيهه نحو للوسائل التعليمية	133
38	علاقة خطاب المفتش للأساتذة مقارنة بفرضه عليهم نموذج تحضير المذكرات	135
39	العلاقة بين تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة مع اطلاعه على التشريعات التربوية	136
40	علاقة الكيفية التي يعالج بها المفتش الأخطاء التي يقع فيها الأستاذ مقارنة مع توضيحه للأستاذ طرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	138
41	علاقة ردة فعل الأستاذ من التقرير التربوي الذي يقدمه المفتش مقارنة باطلاعه له على أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	140
42	علاقة مراقبة المفتش لطريقة تطبيق الأساتذة لنشاطات الكتاب المدرسي مقارنة مع مناقشته لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها	142
43	علاقة عمل الأساتذة بتوجيهات المنهاج مقارنة مع مراقبة المفتش استخدامهم للمنهاج	144
44	علاقة متابعة المفتش لطرائق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مقارنة مع مناقشة المفتش لطرائق التدريس معهم	146
45	علاقة كيفية توجيه المفتش للأساتذة الى أنواع التقويم مقارنة مع حضورهم لندوات في مجال التقويم معه	148

46	العلاقة بين اتصال الأستاذ المفتش لتوضيح الغموض مقارنة مع توجيه المفتش له لذوي خبرة	150
47	علاقة وصول الأساتذة إلى التفريق بين الوضعيات مقارنة مع مساعدة المفتش للأساتذة في تحضير الامتحان	152
48	علاقة حث المفتش الأساتذة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف مقارنة مع استعماله للحاسوب في الندوات واللقاءات	154
49	علاقة رؤية الأساتذة لحضور الندوات وعلاقته بتكوينهم العلمي مقارنة مع استجابتهم لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس	156

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عملية الإشراف التربوي متمثلة في المفتش وعلاقتها بالتكوين أثناء الخدمة لأساتذة مرحلة التعليم المتوسط حيث استخدمنا المنهج الوصفي واحتوت عينة البحث على مجموعة من الأساتذة والذي بلغ عددهم 150 أستاذ وأستاذة مكونة من 77 أستاذ و 73 أستاذة موزعين على عشرة متوسطات ، وكانت العينة عشوائية بسيطة ، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قمنا بإعداد استبيان تكون من 34 فقرة واحتوت على البيانات الشخصية وثلاثة محاور وهي: تؤثر المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف على الأداء التربوي لأساتذة التعليم المتوسط، تؤثر المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف على طرائق التدريس لأساتذة التعليم المتوسط ، تؤثر الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف على الجانب العلمي لأساتذة التعليم المتوسط ، ولتحليل بيانات الدراسة قمنا باستخدام التكرارات والنسب المئوية وقبل ذلك قمنا بقياس مدى ثبات واتساق وصدق الاستبيان بحساب معامل آلفا كرومباخ وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أن المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف تؤثر على الأداء التربوي للأستاذ وأن المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف تؤثر على طرائق التدريس وأن الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف تؤثر على الجانب العلمي للأستاذ.

Abstract:

This study aimed to identify the process of educational supervision and its relationship to in-service training for teachers of the intermediate education stage. We used the descriptive approach. The sample consisted of 150 teacher of 77 male and 73 female distributed over ten schools. In order to achieve the objectives of this study, we prepared a questionnaire consisting of 34 paragraphs, containing the personal data and three axes: The administrative follow-up of the training during the service provided by the supervisor affects the educational performance of the teachers of the intermediate education, the pedagogical follow- During the service provided by the supervisor affects the teaching methods of the teachers of intermediate education, seminars and training forums provided by the supervisor affect the scientific side of the teachers of the intermediate education. To analyze the study data we used the frequencies and percentages and before that we measured the consistency, The study concluded that the administrative follow-up of the training during the service provided by

the supervisor affects the educational performance of the professor and that the pedagogic follow-up of the training during the service provided by the supervisor affects the teaching methods and seminars and forums for the formation during the service provided by the supervisor affect the scientific side of the professor.

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تطورا سريعا في جميع الميادين وعلى جميع الأصعدة، فيظل هذا الزخم المعرفي ينصب التركيز على التربية باعتبارها القطاع الأبرز والأكثر أهمية لما له من دور في بناء المجتمع وتنشئة الأفراد وتوفير متطلبات الارتقاء والازدهار للشعوب، ولعل أبرز قضية في الأدبيات التربوية هي العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق يؤكد المتخصصون في الحقل التربوي أن كفاءة العملية التعليمية من كفاءة المعلمين، فالمعلم المؤهل مهنيا وأكاديميا سيعكس مردوده على النظام التربوي برمته.

بناءاً على هذا يرتبط تطور أي مجتمع وتقدمه بمدى كفاءة المعلم الذي يقوم بإعداد جيل أو أكثر من أجل اندماجهم في المجتمع، لأن تحقيق الغايات التي تصبو إليها المجتمعات مرتبطة ارتباطا وثيقا بقاعدة التربية، التي يعتبر المعلم ركيزة أساسية لها.

لأجل إعداد معلم كفؤ وُجِد التكوين الذي يهدف إلى التنمية الشاملة للمعلم في مختلف الميادين، وبما أن الفعل التربوي يحمل ثنائية فرد/جماعة، والعمل الجماعي أكثر فاعلية من العمل الفردي، تبرز إشكالية العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم كون الإشراف عملية تعنى بالتكوين أثناء الخدمة، فمهمة الإشراف ليست لقياس مدى استجابة المعلم للنظام التربوي بل بالعكس، مدى استجابة النظام التربوي لحاجات المعلم وبهذا يتحول المشرف إلى وسيط بين النظام والمعلم.

وقد قامت الدولة الجزائرية ومنذ السنوات الأولى للاستقلال بإصدار نصوص وقوانين التي تنظم حياة الجزائريين، حتى يتعرف كل فرد على ترابها ما له وما عليه من واجبات اتجاه الوطن وباقي الأفراد، فقبيل الاستقلال التام كانت القيادة العليا على وعي تام بمدى أهمية التعليم ما جعلها حريصة على البناء والتشييد في كل قرار تسنه مثل دستور 1963 وإصلاحات 1976م التي تعتبر أرضية أي إصلاح جاء بعد هذه الفترة والذي أقر تعريب المنظومة وجزأرتها وديمقراطية التعليم حيث لكل مواطن الحق في التعليم كما أنه مجاني وإجباري بالنسبة للمدرسة الأساسية، التي تم تأسيسها بحكم أمرية 76/35 المؤرخة في 16 أفريل 1976.

إلا أن الجزائر شهدت جملة من المشاكل في منظومتها التربوية كون أن معظم الإصلاحات التي عرفتها الجزائر كانت فوقية ولم تجد صدى في القاعدة وبالتالي تفشت ظاهرة الرسوب والتسرب وازدواجية لغة التكوين وغياب المؤطر النوعي وتغلب الطريقة الإلقائية وضعف مستوى المعلمين، ومن جملة هذه الظواهر، راهنت الجزائر على خلق الجودة في التعليم ورفع كفاءة المعلمين، وذلك من خلال إعادة النظر في البرامج التكوينية واستحداثها على جوانب التعلم الثلاثة: معرفية، مهارية ووجدانية.

كما أن الإشراف التربوي بالجزائر يلفه الغموض من كافة جوانبه المختلفة، الأمر الذي هدانا إلى هذا الموضوع، لدراسته وفق منظور سوسيولوجي بحكم انتمائنا لهذا المجال.

ففي الفصل الأول تطرقنا إلى المفاهيم الأساسية المتمحورة حول الإشراف التربوي وحول التكوين أثناء الخدمة، كما شمل الفصل المقاربة النظرية والتي كانت منظارنا للموضوع، كما احتوى أيضا الاعتبارات المنهجية للدراسة الميدانية: المنهج، أدوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية.

أما الفصل الثاني فخصصناه للإشراف التربوي فتكلمنا عن مفهومه. مراحل تطوره، أهميته، أهدافه، خصائصه، أسسه، أنواعه، أساليبه ومجالاته.

أما في الفصل الثالث والذي كان للتكوين أثناء الخدمة أين تطرقنا إلى مفهومه، أهميته، مبرراته، أهدافه، أنواعه، اتجاهاته، أساليبه.

وفي الفصل الرابع تم عرض البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج العامة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة

أسباب وأهداف وأهمية اختيار الموضوع

تحديد المفاهيم

الدراسات السابقة

المقاربة النظرية

الإجراءات المنهجية للدراسة

مشكلة الدراسة:

أدت التغيرات التي شهدها العالم سواء على الصعيد الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي أو الثقافي إلى زيادة الاهتمام بالعملية التربوية بشكلها الكبير من أجل تطويرها وتقديم خدمات وحلول جديدة ومتطورة حيث إن جل الأنظمة التربوية تسعى وباستمرار إلى تطوير نظمها للحفاظ على ديمومتها لأن حيوية المجتمع وانتماءه الحضاري في عصر التقدم العلمي تتوقف إلى حد كبير على فاعلية النظام التربوي الذي يعد نظام مفتوح يتسم بالتفاعل والتغير والتطور السريع من خلال مدخلاته ومخرجاته إلى جانب الاهتمام بجودة الأداء والنوعية والتركيز عليها من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتحقيق أفضل تعليم.

ولعل من بين أهم المحاور التي تساعد في هذه العملية هو الإشراف التربوي لأنه يرتبط بالعمليات التي تتحقق عن طريق مجموعة من الوظائف كما أنه يسعى إلى تحقيق أهداف مدرسية ومساعدة العاملين في المجال التعليمي ليصبحوا ذوي مهارات و كفاءات عالية ويساعدهم على تشخيص المشكلات والعمل على علاجها ، فدوره لا يقتصر على هذه الأمور فقط وإنما يتعداها لأنه الوسيلة المهمة لتطوير نوعية التعليم حيث يساهم المشرف التربوي في النمو المهني للمعلم وتحسين مستوى أداءه .

كما أن قضية تكوين المعلمين و أثناء الخدمة تحتل مكانا بارزا لدى الباحثين في مجال التربية والتعليم سواء في الدول المتقدمة أو النامية فهي تهتم بالدرجة الأولى بمس ألة بناء الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل لأن التنمية المهنية للمعلم من الضروريات التي تحسن التعلم و تعد المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات سواء عن طريق الأنشطة المباشرة في بر امج التدريس الرسمية أو باستخدام التعليم الذاتي وهذا لا يتم إلا عن طريق المشرف التربوي فهو الخبير الفني الذي تكمن وظيفته الرئيسية في تكوين المعلمين وتقديم خدمات فنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية إلى وجهتها الصحيحة.

ولقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر جملة من المشاكل منذ بداية الاستقلال وأبرزها ما يتعلق بالتعليم وكافة مستوياته حيث اتخذت الإجراءات المناسبة من أجل التغلب على هذه المشاكل من خلال إصدار قوانين فيما يخص مجانية وإلزامية التعليم وأخرى في ميدان التوجيه والإشراف التربوي من أجل تطوير هذا الميدان ، كما عرفت جملة من التطورات مرت عبر مراحل عديدة ولعل من بينها إقامة المدرسة الأساسية سنة 1980 وفقا لما نصت عليه أمرية 16 أفريل 1976 حيث أقبلت الجزائر على تغيير سلمها التعليمي وتطبيق نظام التعليم الأساسي الذي بقي على حاله حتى سنة 2003 حيث تم تحويل التعليم من الأساسي إلى متوسط وتم تغيير المناهج الدراسية ما يقودنا إلى القول أن الجزائر قد التفتت إلى التفكير والاهتمام بتغيير وإصلاح نظامها التربوي وإدارتها التعليمية ، ولعل أهم ما جعل المدرسة الجزائرية تلجا إلى

التخلي عن المقاربة بالأهداف هو السلبيات والنقائص التي كانت تعاني منها كطغيان الجانب الكمي والتعليم الشعبوي على حساب الجانب النوعي والتعليم النخبوي، وأيضا المشاكل التربوي من تسرب ورسوب الذيْن يؤديان بالضرورة إلى الانحراف والجنوح، حيث فرض عليها في التفكير ببديل لسد هذه السلبيات يكون مساير للتربية العالمية في ظل هذا التدفق السريع للمعلومات والتراكم الهائل للمعرفة، فكان لزاما إعادة النظر في مكونات النظام التربوي وآليات انتقاء المعلمين وتفعيل دور المشرف التربوي لأن غاية التعليم لا تقتصر على اكتساب المتعلم معلومات لاسترجاعها وقت يكون بحاجة إليها وإنما تتوقف على كفاءة تؤهلهم للتكيف مع البيئة التي يعيشون فيها لهذا قامت بتبني المقاربة بالكفاءات للنهوض بالعملية التعليمية وتحسين أساليب التدريس من خلال جعل الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية لإبراز إبداعه وقدراته.

وقد يغدو موضوع بحثنا المتواضع هذا مرجعية لغيرنا من الباحثين في مجال التربية والتعليم في ظل إغراق الساحة المدرسية بأفواج من المعلمين ذوي التكوين السريع مما سيؤدي نوعا ما إلى اختلال في النظام وِفق ما قاله "روي سينغ" : "**لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرقى أعلى من مستوى المعلمين فيه**"[1]. ومن هنا تتجلى أهمية تكوين المعلم وطبيعة الإشراف . ومما

[1] فريد غياط، **الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية في الجزائر : دراسة ميدانية بثانوية محمد بلخير بقالمة**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2010-2011، ص:8.

سبق من إشكالات سنحاول معرفة **هل يستفيد الأستاذ في تكوينه أثناء الخدمة من المشرف التربوي؟**

وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل تؤثر المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على الأداء التربوي للأستاذ في التعليم المتوسط؟

2- هل تؤثر المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على طرائق التدريس للأستاذ في التعليم المتوسط؟

3- هل تؤثر الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على الجانب العلمي للأستاذ في التعليم المتوسط؟

فرضيات الدراسة:

- تؤثر المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على الأداء التربوي للأستاذ في التعليم المتوسط .

- تؤثر المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على طرائق التدريس للأستاذ في التعليم المتوسط .

- تؤثر الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي على الجانب العلمي للأستاذ في التعليم المتوسط.

أسباب الدراسة:

- الرغبة في دراسته من منظور سوسيولوجي كون أن اغلب الدراسات لموضوع الإشراف التربوي ودراسات التكوين أثناء الخدمة لم يتم دراستها بنظرة سوسيولوجية حيث أن اغلب الدراسات كانت تربوية آو في علم النفس.

- لتوضيح العلاقة القائمة بين الإشراف التربوي والتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط.

- لتوسيع معارفنا حول الإشراف التربوي والتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط.

- لتوضيح طبيعة عمل المشرف التربوي.

- الرغبة في معالجة الغموض الذي يحيط بموضوع الدراسة.

- لتوضيح العراقيل والمشاكل التي يشهدها قطاع التربية والتعليم.

أهداف الدراسة:

- معرفة طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والأساتذة في عملية التكوين أثناء الخدمة.

- معرفة الأساليب الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي دورها في تحسين العملية التعليمية كون أن ركيزة من ركائزها.

- توضيح طريقة معالجة المشرف التربوي للمشاكل التي يعاني منها أساتذة التعليم المتوسط.

- لتوضيح دور المشرف التربوي في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم من خلال تكوين الأمثل لأساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة.

- معرفة دور الممارسات الإشرافية في تنمية مهارات أساتذة التعليم المتوسط.

- معرفة برامج التكوين المقدمة من طرف المشرف التربوي لأساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة ودورها في تحسين أدائهم.

أهمية الدراسة:

- تسليط الضوء على عملية تكوين الأساتذة أثناء الخدمة والذي يؤطرها المشرف التربوي لتطويرهم في شتى المجالات.
- توضيح مهام المشرف التربوي الحديثة لأنها اختلفت عما كانت عليه في السابق.
- إبراز مدى حاجة الأساتذة للإشراف التربوي.
- لتوضيح أهمية التكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط.
- لتوضيح إسهامات المشرف التربوي في عملية تكوين الأساتذة أثناء الخدمة.
- إثراء المكتبة بهذا الموضوع على الصعيد المحلي والوطني.

تحديد المفاهيم:

الإشراف التربوي:

اصطلاحا: جميع الجهود التي يبذلها القائمون على أمر التعليم، بتوفير القيادة اللازمة لتوجيه المعلمين من أجل تحسين التعليم ويتضمن إثارة اهتمامهم وتحقيق نموهم المهني واختيار أهداف التربية ووسائل الإشراف وطرق التدريس ومراجعتها وتقويم المعلم[1]

التعريف الإجرائي: هو عملية التي يتم من خلالها توجيه ومتابعة المعلمين وتنميتهم على جميع الأصعدة لتطوير أدائهم وتحسين العملية التعليمية.

التكوين أثناء الخدمة:

اصطلاحا: هي كل برنامج منظم ومخطط يُمكِّن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على المزيد من القدرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه أن يرفع من قدرات العملية التربوية ويزيد من طاقتهم الإنتاجية.[2]

التعريف الإجرائي: التكوين أثناء الخدمة هو عملية تنمية شاملة للمعلم من خلال برامج معدة مسبقا ومخطط لها من أجل مواكبة المستجدات التربوية.

[1] فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ب.ط، الإسكندرية، مصر، 2004، ص:31.

[2] فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي، نفس المرجع، ص:85.

المقاربة بالكفاءات:

اصطلاحا: تصور أو مشروع عمل يتطلب تحديد إستراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال[1].

التعريف الإجرائي: تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الوسط التربوي، أساليب التقويم) وهذا كله لتحقيق المردود المرتقب.

المعلم:

اصطلاحا: هو صانع قرار يفهم طلبته و يتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل[2].

التعريف الإجرائي: يعتبر المعلم شخصية قيادية تقع على عاتقها مسؤولية صعبة وهي تعديل سلوك الأفراد وتوجيههم للاستغلال الأمثل لقدراتهم المعرفية.

طرائق التدريس:

اصطلاحا: عملية تفاعل بين الأستاذ والطلاب تسعى لتحويل الأهداف والمعلومات النظرية والمنهجية إلى كفايات عرفية، قيمية، اجتماعية، حركية، مفيدة للتلاميذ والمجتمع[1].

[1] حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص:11.

[2] محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر الاسلامي الحديث، ب.ط، عمان، الأردن، 2000، ص: 35.

التعريف الإجرائي: من الأساليب يستخدمها الأستاذ لتوصيل المادة العلمية للطلبة لتحقيق هدف معرفي معين.

المتابعة الإدارية: وهي زيارة المفتش للمعلم ويقوم أثناءها بالاطلاع على وثائقه ويطلعه على التشريعات التربوية المستحدثة ويوجهه نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية.

الأداء التربوي: مدى تحكم المعلم في معارفه ومدى تحكمه في طرق نقل هذه المعارف إلى التلاميذ.

المتابعة البيداغوجية: هي تمرير خبرة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى المعلم.

طرائق التدريس: مدى فهم المعلم لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي مُرِرت له من طرف المفتش.

الندوات والملتقيات: اجتماع مجموعة من المتخصصين التربويين أصحاب الخبرة كندوات في أساليب التقويم وملتقيات حول مستجدات البيداغوجيا.

الجانب العلمي: يقصد به جميع المعارف التي يكتسبها المعلم عن طريق الندوات والملتقيات.

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل الى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان، الأردن ،2010 ، ص:22.

الدراسات السابقة:

قدمنا في هذا الفصل مجموعة من الدراسات التي تناولت المتغيرات لدراستنا الحالية حيث قمنا بتقديم مجموعة من أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى الإشراف التربوي والتي تطرقت للتكوين أثناء الخدمة للاستفادة من النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسات سواء على الصعيد المحلي أو العربي.

أولا: الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى:

موضوع الدراسة: اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص علم النفس المدرسي، 2014-2015.

صاحب الدراسة: خليصة قايلي.

أهداف الدراسة: تهدف إلى معرفة اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة عينة الدراسة: قامت الباحثة بإجراء الدراسة على عينتين عينة الدراسة الاستطلاعية تكونت من 30 معلما ومعلمة منهم 10 معلما و20 معلمة لم يدخلوا في عينة الدراسة الأساسية وتم اختيارهم من 9 مدارس ابتدائية، وعينة الدراسة الأساسية تكونت من 180 معلم ومعلمة منهم 60 معلم و120 معلمة.

أداة الدراسة: قامت الباحثة باستخدام الاستبيان.

نتائج الدراسة:

– هناك اتجاهات ايجابية لمعلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة، وهذا ما يعكس مربع كا2 المحسوبة التي تساوي 23 وبالتالي الفرضية تحققت.

– لم تتحقق الفرضية الأولى و بالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس نحو التكوين أثناء الخدمة يعزى لمتغير الجنس وتفسر هذه النتيجة بأن متغير الجنس يؤثر في تكوين اتجاهات سلبية أو ايجابية نحو التكوين أثناء الخدمة.

– الفرضية الثانية لم تتحقق وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى للمؤهل العلمي.

– الفرضية الثالثة لم تتحقق وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين للمدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الدراسة الثانية:

موضوع الدراسة: تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح[1].

صاحب الدراسة: عزيز سامية وناجي ليلى وجفال منال.

أهداف الدراسة: هدف إلى تحديد أهم الكفايات في عملية التدريس ليجعل من العملية التعليمية موقفا أكثر كفاءة وفاعلية وايجابية. كما تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العملية التكوينية والكفاية التدريسية للأستاذ وهل تساهم في الرفع من دوره في التدريس.

عينة الدراسة: تكونت العينة من 50 أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية مقصودة بنسبة 10% من مجموع المجتمع حيت أن نسبة 10% من 458 أستاذ تساوي 45.8 واختار الباحثون 50 أستاذ.

أداة الدراسة: قام الباحثون باستخدام الاستبيان.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وطرائق التدريس.
- توجد علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة والتحكم بالوسائل التعليمية من قبل الأستاذ .
- توجد علاقة ارتباط بين مضامين برامج التكوين أثناء الخدمة وإشاعة جو تعاوني في القسم.

[1] https://goo.gl/nmc9AX

ثانيا: الدراسات العربية:

الدراسة الأولى:

موضوع الدراسة: الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2008[1].

صاحب الدراسة: صهيب كمال الاغا.

أهداف الدراسة: تهدف إلى التعرف على مستوى ممارسات عناصر الإشراف التربوي في تحقيق فعالية المعلمين مع كشف خصائص المعلم الفعال من وجهة نظرهم

عينة الدراسة: قام الباحث بالاعتماد على الاستبانة مكونة من 93 فقرة موزعة على 8 مجالات، وقد استعمل برنامج الحزم الإحصائية spss.

نتائج الدراسة:

- عناصر الإشراف التربوي تقوم بالممارسات المطلوبة بنسبة 74.97% وهي نسبة جيدة إلى حد ما.

[1] https://goo.gl/Kl2o1a

– الاستجابات لدى ممارسة عناصر الإشراف التربوي لمجالات الدراسة كانت بالترتيب كالتالي: العلاقات الإنسانية، القيادة، التقويم، شؤون التلاميذ،التخطيط، المادة العلمية، الأساليب الإشرافية النشاط المدرسي.

– أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة عناصر الإشراف التربوي لتحقيق فعالية المعلمين تعزي إلى الجنس في مجالات العلاقات الإنسانية، شؤون الطلبة، التقويم المادة العلمية والنشاط المدرسي وفي مجالات الكلية للاستبانة لصالح المعلمات بينما لا توجد فروق لأثر الجنس في مجال القيادة والتخطيط والأساليب الإشرافية.

– كشفت الدراسة عن سمات المعلم الفعال كما يعتقد المعلمون وكانت كثيرة العدد وقام الباحث بتلخيصها بأربعة خصائص هي شخصية ومهنية وإنسانية وخلقية تندرج تحت كل منها عدد من السمات الفرعية.

الدراسة الرابعة:

موضوع الدراسة: مشكلات الإشراف التربوي تجاه العملية التعليمية في المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شاهدة الماجيستير، تخصص علوم التربية، جامعة السودان، 2015.

صاحب الدراسة: ميسون جلال صالح.

أهداف الدراسة: التعرف على المشكلات التي تواجه المشرف التربوي وتحد من فاعليته تجاه العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية محلية أم درمان ولاية الخرطوم ومن خلال ذلك حاول الباحث التعرف على واقع الإشراف التربوي والوقوف على أنواع المشكلات التي تواجه المشرف التربوي.

عينة الدراسة: تكون مجتمع البحث من جميع المشرفين والمشرفات في مرحلة الثانوية بمحلية أم درمان وبلغ عددهم 47 مشرف و مشرفة.

أداة الدراسة: اعتمد الباحث على الاستبانة.

نتائج الدراسة:

– واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية يتسم بكفايات القائمين عليه إلا انه يعاني من مشكلات تحول دون تحقيق أهدافه وتذليل بعض المشكلات التي تعوق العملية الإشرافية.

– أظهرت نتائج البحث أن هنالك عدة مشكلات تواجه المشرف التربوي منها ما يتعلق بالمعلمين والإدارة المدرسية والمنهج والمشرف والنظام التعليمي.

– يبين البحث أن الأساليب الفعالة كما يدركها المشرف تتمثل في تحليل عمليتي التعليم والتعلم وعقد لقاءات مع المعلمين بعد الدرس تحديث الخطة العلاجية بالتشاور مع المعلمين.

– أوضح البحث الكيفية التي يمكن أن يعالج بها المشرف التربوي المشكلات التي تواجهه بإتباع عدد من الأساليب الإشرافية منها التصحيحي والإبداعي والاهتمام بالنشاط المدرسي والعمل على إدخال الأساليب الحديثة في العمل الإشرافي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تنوعت بين محلية وعربية، لاحظنا الاهتمام الكبير من طرف الباحثين حول عمليتي الإشراف التربوي والتكوين أثناء الخدمة للمعلمين، وحيث أن هذه الدراسات كانت تتحرك في مجال واحد إما الإشراف التربوي وإما التكوين أثناء الخدمة ولم تبحث عن العلاقة بينهما، إلا أنها تشابهت مع دراستنا في اختيار المنهج واستعمال أداة الاستبيان وبعض مؤشرات بعد المفهوم كمؤشر طرائق التدريس ومؤشر الوسائل التعليمية ومؤشر الأساليب الإشرافية، أما الاختلاف كان في نقطة محورية وهي المنظور، فكانت كل دراسات إما في ميدان علم النفس أو علوم التربية، بينما جاءت دراستنا ذات طابع سوسيولوجي.

المقاربة النظرية:

استخدمن ا في بحثنا هذا "**التفاعلية الرمزية**" حيث أن للتفاعلية الرمزية أصولا أمريكية تجسدت في كتابات كولي وديوي وبالدوين وغيرهم، كما أن لها جذور مستقلة في ألمانيا تمثلت في كتابات جورج زميل وماكس فيبر التي تخضع لنظرة الفعل الاجتماعي.

لقد انطلقت مدرسة التفاعل الرمزي من الفلسفة البرغماتية التي نشأت في أمريكا خلال الثلث الأخير من القرن التاسع عشر والتي أكدت على أهمية الفعل والعمل بدلا من التأكيد على أهمية التفكير والمنطق و العقل، والتي أسسها عالم التربية الشهير جون ديوي لتكون مصدر تأثير مباشر على أنصار مدرسة أو نظرية التفاعلية الرمزية التي قادها هربرت ميد، وحاول أن يتبنى بصورة واقعية كيفية دراسة العلاقات والسلوك البشري بصورة مرتبطة بالواقع الاجتماعي والبيئة الفعلية التي يشكها مكون الحياة الاجتماعية والمجتمع الذي يعيش فيه الأفراد والجماعات.

ولقد وصف بعض منظري نظرية التفاعل الرمزي أن كتابات مؤسسي هذه النظرية كانت تتسم بالسلوكية أو الاهتمام بالمدخل السلوكي التفسيري للعلاقات والأفعال الاجتماعية[1].

[1] عبد الله عبد الرحمان، **الإعلام**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، الاسكندرية، مصر، 2004، ص:118.

إن التفاعلية الرمزية هي مدرسة اجتماعية أمريكية تحاول الربط بين الحياة الداخلية للفرد (الذات و العقل) وبين المجتمع وما ينطوي عليه من نظام قيمي وأحكام قيمية وأخلاقية يمكن إصدارها على الفرد الذي يكون مصدر عملية التفاعل مع الآخرين.

إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يقيم ويقيم من الآخرين بعد تفاعله معهم ، فعند الانتهاء من عملية التفاعل يكون التقييم بشكل رموز يمنح لكل فردا تم معه التفاعل والرمز سواء كان ايجابيا أو سلبيا هو الذي يحدد طبيعة التفاعل مع ذلك الشخص.

تعد التفاعلية الرمزية واحدة من المدارس التي تؤكد على أهمية العوامل البيولوجية وضرورة أخذها في الحسبان عند تفسير السلوك البشري . كما أن التفاعلية الرمزية تركز على أهمية اللغة في التفاعل الاجتماعي وفي التفكير، وتؤكد على فهم الإنسان للحالة الاجتماعية التي يجد نفسه فيها مع تفسيرها إضافة إلى دور المعاني والدلالات في تفسير السلوك فضلا عن تجسيدها لكيفية قيام العمليات الرمزية المستندة على دراسة الدور وتقويم الذات بواسطة أفراد يحاولون التكيف مع بعضهم البعض علما أن النظرية تؤكد على قدرة الإنسان على خلق واستخدام الرموز[1].

[1] إحسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005 ص:79.

ويعتبر علماء التفاعلية الرمزية أول منظري علم الاجتماع الذين وضعوا تساؤلات عن كيفية تعلم الثقافة و استخدامها، وقد تطورت نظريتهم في العشرينات والثلاثينات بالرغم من أن أحد مؤسسيها جورج هربرت ميد قد صاغ أفكاره في الثلاثينات إلا أنها (التفاعلية الرمزية) ظلت مستبعدة من أبحاث الاتصال الجماهيري ويرجع ذلك على اعتماد ميد على تفسير التفاعل وتغاضيه عن الوسيلة.

لقد استقطبت هذه النظرية عدة أشخاص ومفكرين وأتباع لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية، وقد انشقت من التفاعلية الرمزية بعد ذلك عدة مدارس أهمها مدرسة التمثيل المسرحي التي أسسها أرفنك كوفمان، ومدرسة التبادل الاجتماعي التي أسسها كل من كيلي وتبوت وجورج هومانز وبيتر بولا[1].

وهناك امتداد معاصر لمفهوم التفاعلية الرمزية عند كولي وميد يسميه علماء الاجتماع (نظرية التسمية) أو (نظرية البطاقة أو اليافطة أو العلامة) هذه النظرية مهمة في دراسة السلوك المنحرف[2].

[1] طه عبد العاطي نجم، **الاتصال الجماهيري في المجتمع العربي الحديث**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، القاهرة، مصر، 2005، ص:80.

[2] ميلفين ديفلر وساندرا بول، **نظريات وسائل الإعلام**، ترجمة كمال عبد الرؤوف، دار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1993، ص:352.

ويمكن القول أن الاهتمام الاجتماعي "بالتفاعل" بدأ في ثلاث نظريات تقليدية: نظرية الدور التي جاء بها علماء الأنتربولوجيا الاجتماعية من أمثال رالف لنتون، وتطورت في كتابات كل من روبرت ميرتون وتالكوت بارسونز وغيرهم وكانت نظرتهم أن التفاعل الاجتماعي مسرحية يلعب فيها الممثلون أدوارا كتبت في ثقافة تشكلت من العمليات التطورية التي تتكيف مع حوادث البيئة.

فالرموز بنظر هذه النظرية هي[1]:

– أداة أساسية للتفاهم و الاتصال بين الناس ونقل الرسائل الشفوية والمكتوبة وغير اللفظية.

– الرمزية هي " شيئ ما يحل مكان شيء آخر" ، فوجود التماثل مثلا، في مكان ما يدل على وجود هذه الشخصية أو الفكرة مع أنه غير موجود حيث يتم التفاعل الاجتماعي الرمزي بواسطة وظيفتين هما وظيفة الاتصال بين الناس، وظيفة المشاركة التي تتم عن طريق الاتصال.

– الرمز عبارة عن إشارة مميزة للدلالة على موضع معين مادي أو معنوي، ويكون لكل رمز معنى يحدد من قبل المجتمع، ويشير إلى وظيفة اجتماعية تشبع حاجة الفرد وتساعده على التفاعل مع بقية أفراد المجتمع، فمعاني الرموز ما هي إلا نتائج اجتماعية مخلوقة من المجتمع لتحديد أنماط سلوك أفراده، وتوضح عملية تفاعلهم، وهي مكتسبة.

[1] فهمي سليم الغزوي، **المدخل إلى علم**، عالم الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1983، ص:155.

– الرموز تتضمن معاني متفق عليها من قبل أفراد المجتمع تعمل على تماثلهم في نمط سلوكي معين يستخدمونها عندما يريدون التعبير عن مضامينها.

وممكن توضيح أبرز موضوعات اتجاهات التفاعل الرمزي بالنقاط الآتية[1]:

– الذات (النفس البشرية): وهي العامل الأساسي في عملية التفاعل الاجتماعي حيث تحتوي على العديد من المعاني والتفسيرات وتنشأ داخل المجتمع، وتكتسب من عدة مصادر أهمها الخبرات الاجتماعية عند الفرد، وتفاعل الفرد مع الآخرين، فالنفس البشرية تتكون من قسمين هما: الذات الفردية التي تمثل استجابة التركيب العضوي لاتجاهات الآخرين، والقسم الثاني الأنا الاجتماعية المتكونة من اتجاهات الآخرين، وبهذا المعنى فإن النفس البشرية عبارة عن مرآة ينعكس عليها ما يوجد في المجتمع والثقافة التي يعيش فيها الفرد.

– الرموز كحقيقة اجتماعية لها دورها في عملية تفاعل الأفراد والاتصال فيما بينهم، وكذلك في عملية التكيف، وهذا يعني أن المجتمع هو الذي يصوغ هذه الرموز ليجعلها ذات معاني اجتماعية وسلوكية، ويرى ميد في الرمز الواسطة التي يستطيع أفراد عديدون أن يتفاهموا ويتواصلوا بها.

– الظواهر الاجتماعية ينبغي أن ترتبط بوعي الباحث الذي يقوم بدراستها، فالظواهر لها وجود في وعي الأفراد وإرادتهم، وعلى الباحث أن يشتق لنفسه من الأدوات ما يمكنه من الغوص في

[1] محمد عبد الحميد، **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 1997، ص:60.

نفوس الأفراد لاستخلاص ظواهر المجتمع وقوانينه كما يتصورها، ومن هنا كان التركيز على هذه الأساليب الجديدة في جمع البيانات عن الظواهر الاجتماعية.

جورج هربرت ميد (1836 _ 1931):

هو من أشهر علماء الاجتماع الأمريكيين تأثر بالعالم "جون ديوي" وأثر في أفكار كل من هيربرت بلومر وفيكتور تيرز، من أهم الكتب التي ألفها كتاب "العقل والذات والمجتمع إضافة إلى كتابة أبحاث علمية في مادتي علم النفس الاجتماعي والفلسفة ،ساهم جورج هربرت ميد في إرساء المبادئ والأفكار الأساسية للنظرية التفاعلية الرمزية من خلال دراسة الذات في المجتمع ودراسته للأصول الاجتماعية للذات كما يقيمها الفرد ودراسته للذات كما يقيمه الآخرون، بمعنى آخر "أنا كما أقيم ذاتي أنا كما يقيمني الآخرون".

يعتقد جورج هربرت ميد بأن الذات في المجتمع والذات الاجتماعية هي حصيلة تفاعل عاملين هما العامل النفسي الداخلي الذي يعبر عن خصوصية الفرد وسماته الشخصية المتفردة والعامل الاجتماعي الذي يجسد مؤثرات البناء الاجتماعي المحيطة بالفرد، وإن تضافر هذين العاملين بعضهما ببعض كما يعتقد ميد هو الذي يكون الذات الاجتماعية عند الفرد.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وهي الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة، من حيث المنهج، وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة في جمع المعطيات، طريقة بنائها وصدقها وثباتها وإجراءات تطبيق الاستبيان، وكيفية جمع المعطيات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

المجال المكاني:

أجريت الدراسة على مستوى 10 متوسطات بمدينة الجلفة وهي كالتالي:

- متوسطة الشهيد خذيري المختار بحي مسعودي.
- متوسطة الخنساء بحي الحدائق.
- متوسطة حساني آسعيد بحي الفصحى.
- متوسطة جقبوب محمد بحي بربيح.
- متوسطة حمو محمد بحي بربيح.
- متوسطة بوبكراوي المختار بحي بن جرمه.
- متوسطة التلي بلكحل بحي البرج.
- متوسطة الرايس محمد بحي البرج.
- متوسطة علي الياقوت بحي عين الشيح.
- متوسطة 11 ديسمبر 1960 بحي عيسى القايد.

منهج الدراسة :

يتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة، كطبيعة الموضوع المراد دراسته، والهدف من البحث، ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التعميمات المناسبة.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرفه محمد إحسان محمد بأنه "استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين الظواهر التعليمية والاجتماعية الأخرى".[1] حيث يقوم هذا المنهج على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بأساتذة التعليم المتوسط، وقد تم اختياره لأنه يتماشى مع طبيعة الدراسة.

أدوات الدراسة:

اعتمدنا على تقنية الاستبيان (الاستمارة)، وهي" أداة لجمع البيانات تتمثل في مجموعة من الأسئلة المكتوبة تتعلق بظاهرة ما يطلب من المستجوب الإجابة عليها".[2]

تعد الأساليب الإحصائية أ حد الدعائم الأساسية التي تقوم عليها البحوث العلمية وقد اعتمدنا في دراستنا على التكرار والنسبة الم ئوية حيث تم استخدامها لمعالجة فرضيات الدراسة ، كما قمنا بقياس صدق وثبات أسئلة الاستبيان عن طريق آلفا كرونباخ حيث وجدناه يساوي 81% وهي قيمة كفيلة بأن نقول أن الاستبيان متسق داخليا وثابت.

[1] محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة الاجتماعية، ط3، الإسكندرية، مصر، 1986، ص:182.

[2] فايز جمعه واخرون، **اساليب البحث العلمي**، دار حامد للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان، الأردن، 2008 ، ص:58.

العينة والمعاينة:

إن استعمال العينات في دراسة ظاهرة ما أصبحت من الخطوات والمراحل الهامة لسير وانجاز البحث، فالبحث يكتسب صفة العلمية إذا استطاع تعميم النتائج العينة على مجتمع البحث، وخاصية التعميم ترتبط ارتباطا وثيقا بخاصية "التمثيلية" والتي هي أحد خصائص العينة.

ويقول كامل في تعريف العينة أنها: "مجموعة من المفردات التي يتم اختيارها من بين مفردات المجتمع بطريقة تتيح لكل فرد فيه نفس الفرصة المتاحة لغيره ليصبح عضوا في العينة".[1]

حددنا مجتمع البحث بمتوسطات مدينة الجلفة التي توجد فيها 36 متوسطة، حيث اخترنا العينة بطريقة عشوائية بسيطة التي تتم عن طريق ترميز جميع فئات مجتمع البحث وذلك من أجل إعطاء فرصة الظهور لجميع العينات ثم يتم اختيار من هذه البيانات المرمزة ما يقدر بـ 10 بالمئة من مجتمع البحث الأصلي فحددنا عدد المبحوثين بأكثر من 300 أستاذ، غير أنه وبعد توزيع الاستمارة، أحصينا 150 استمارة قابلة للتحليل ولم نسترجع البقية، وعليه تمثلت العينة في 150 أستاذ.

[1] كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن ،2007، ص:141.

الفصل الثاني

الإشراف التربوي

تمهيد

1- ماهية الإشراف التربوي

2- أنواع الإشراف التربوي

3- أساليب الإشراف التربوي

4- مجالات الإشراف التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

الإشراف التربوي عملية منظمة يشمل جميع عناصر العملية التعليمية للرقي بأداء المعلمين وتطوير العملية التعليمية وفي فصلنا هذ ا سنوضح عملية الإشراف التربوي حيث سنتطرق إلى التعريف بعملية الإشراف ثم الإشراف التربوي بالإضافة إلى أهميته ووظائفه وخصائصه و أسسه وأنواعه كما سنتطرق أيضا إلى أساليبه ومجالاته.

1 ماهية الإشراف التربوي:

1-1 مفهوم الإشراف:

باعتبار العالم الحالي هو مجموع مؤسسات في مختلف المستويات، ومن أجل فلسفة البقاء والديمومة والاستمرار تحتاج هذه المؤسسات إلى عملية الإشراف من أجل النمو المهني والفني لموظفيها من جهة ومن أجل استقرارها مع المحيط الخارجي من جهة أخرى، وقد تباينت عملية الإشراف وتأثرت بالمتغيرات التي طرأت على العالم.

- "وتعني كلمة الإشراف مباشرة الآخرين أو مراقبتهم أو توجيههم وإثارة نشاطهم بقصد تحسينهم"[1].

- يرى "ليكرت" أن وظيفة الإشراف هي عبارة عن "وظيفة اجتماعية ونفسية قبل أن تكون مهمة رسمية وإدارية"[2].

- ويعرفه أبو العزم بأنه: "عملية تعليمية بواسطتها يساعد قادة الجماعات عن طريق مشرف ليتعلموا وينموا ويطوروا ويحسنوا من مهارتهم بما يتفق مع احتياجاتهم وقدراتهم بغرض الوصول بالجماعات إلى أفضل المستويات الممكنة، وبما يتفق مع أغراض وأهداف المنظمة"[3].

---

[1] رائد يوسف خضر، **الإشراف التربوي الحديث: مفاهيم وأساسيات**، دار المناهل للنشر والتوزيع، ب.ط، بيروت، لبنان، 2011، ص:13.

[2] محمد الجوهري وآخرون، **ميادين علم الاجتماع**، دار المعارف، ط2، القاهرة، مصر، 1976، ص:222.

[3] فتوح أبو العزم، فارس خليل وهبة، **القيادة الإدارية وتخطيط مجتمعنا الاشتراكي**، مكتبة القاهرة الحديثة، ط1، القاهرة، مصر، 1966، ص:15.

– وتعرف "مارغريت" الإشراف بأنه "فن فن بناء العلاقات الإنسانية بين كل من المشرف والمشرف عليهم الذي يقوم على مسؤولية وتعاون كل منهما لنجاح العمل الذي يقوم به".[1]

ومن خلال ما سبق نستخلص إلى أن الإشراف عملية مخططة ومنظمة وقيادية وتعاونية ذات أبعاد نفسية واجتماعية وإنسانية تهدف إلى تنمية وتحسين وتطوير الجماعات وفق الفلسفة السائدة للمجتمع.

1-2 مفهوم الإشراف التربوي:

يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم العناصر في عمليتي التربية والتعليم فتنفيذ السياسة التعليمية يحتاج إلى إشراف تربوي يعمل على تحسينها ويستثمر الطاقات البشرية والمادية فيها بشكل فعال كما يعمل على توجيه المعلمين وإرشادهم قبل وأثناء الخدمة لمواكبة التغيرات العالمية الحاصلة في القطاع العلمي والتكنولوجي وتوظيفها لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

– "نسق متكامل من الجهود والفعاليات والخدمات الإشرافية الإنسانية التعاونية التي تنظم وتتدخل وتتفاعل فيما بينها على نحو نظامي يرمي إلى توفير أفضل دعم وإسناد ورعاية للعملية التعليمية التعلمية لبلوغ أهداف منشودة ضمن معايير ومستويات انجاز محدد"[2].

[1] صباح الدين علي، **مقدمة علم الاجتماع**، منشأ المعارف، ط1، الإسكندرية، مصر، 1985، ص:88.

[2] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، دار الكتاب الثقافي، ب ط، عمان، الأردن، 2004، ص:14.

– ويعرفه جوود في قاموس التربية بأنه: "جميع الجهود التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي في مجال تحسين التعليم مهنيا"[1].

– ويرى هاريس أن"الإشراف التربوي مرتبط بشكل واضح بالمعلم أكثر من ارتباطه بالتلميذ وأن الإشراف التربوي عبارة عن وظيفة أساسية للمدرسة وليس عملا أو مجموعة من الأساليب المحددة، فالإشراف على التدريس موجه نحو الحفاظ على عمليات التعليم و التعلم في المدرسة وتطويرها"[2].

– أما آدامز فيقول بأنه: "خدمة فنية تقوم على أساس من التخطيط السليم الذي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم"[3].

– كما يقول رائد خضر بأنه: "نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم، فهو عملية فنية، وقيادية، واستشارية، وإنسانية شاملة تهدف إلى تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها"[4].

---

[1] Carter V Good, **Dictionary of education**, Publisher: McGraw–Hill, 3rd ed, New York, 1973. P:414.

[2] فؤاد علي العاجز، داود درويش حلس، **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، ب ط غزة، فلسطين، 2009، ص:13.

[3] فؤاد علي العاجز، داود درويش حلس، **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم** ،مرجع سابق، ص:13.

[4] رائد يوسف خضر، **الإشراف التربوي الحديث: مفاهيم وأساسيات**، مرجع سابق، ص:15.

– ويقول جليكمان أن: "الإشراف التربوي عبارة عن طرق عدة أو وسائل متماثلة تهدف إلى مساعدة المعلم لتحسين التعليم"[1].

– ويرى الإبراهيم بأنه: "عملية تفاعل بين المشرف والمعلم في جو ديمقراطي يهدف إلى تزويد المعلم بكل ما يحقق نموه العلمي والمهني بقصد تحسين عمليتي التعليم والتعلم"[2].

– أما الحبيب فيقول أن الإشراف التربوي: "تفاعل إنساني بين المشرف والمعلم وتعاون بينهما لتطوير الواقع التربوي"[3].

– ويرى رمزي أن الإشراف التربوي: "جهد لإثارة وتنسيق وتوجيه نمو المعلمين فرديا وجماعيا"[4].

– ويورد عليان: "عملية اتصال إنساني تبادلية وتشاركية، وهي تعنى بالموقف التعليمي التعلمي، بجميع عناصره من مناهج ووسائل وبيئة ومعلم وطالب وتهدف دراسة العوامل المؤثرة

[1] Glickman G H, **Supervision of instruction**, , Publisher: Allyn and bacon, 2nd ed, Boston, 1990, P:11.

[2] الإبراهيم عدنان، **الإشراف التربوي: أنماط وأساليب**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ب.ط، إربد، الأردن، 2002، ص:14.

[3] الحبيب فهد، **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج**، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ب.ط، الرياض، السعودية، 1996، ص:66.

[4] رمزي عبد القادر، **في التفاعل الصفي والإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار حنين، ب.ط، الكويت، الكويت، 2005، ص:75.

في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم"[1].

- ويجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم"[2].

- "هو مساعدة المعلم كي يقوم بدوره في مساعدة التلاميذ بمستويات أعلى من الخدمات التعليمية ولكافة المراحل التعليمية والدراسية"[3].

من خلال ما سبق عرضه من تعريفات نخلص إلى أن عملية الإشراف التربوي:

- عملية منظمة ومخطط لها.
- عملية تشاركية فيتشارك المشرف مع المعلم والطلاب من أجل تنميتهم في جميع المجالات.
- عملية شاملة ومستمرة فتشمل جميع أركان العملية التعليمية.
- عملية اجتماعية نفسية وإدارية.

---

[1] عليان عبد الفتاح، **دور مشرف اللغة الانجليزية في تجويد أداء معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2002، ص:14. (library.iugaza.edu.ps/thesis/87385.pdf)

[2] ديمة وصوص، **الإشراف التربوي: ماهيته، تطوره، أنواعه وأساليبه**، دار الخليج للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان، الأردن، 2017، ص:16.

[3] طارق عبد الحميد الدليمي، **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، دبي، الإمارات، 2016، ص:16.

– عملية فنية ومتكاملة يتم من خلالها توجيه وتقديم الخدمات للمعلمين من اجل تطوير العملية التعليمية والتعلمية كما أنه من العناصر المهمة والأساسية للمدرسة من خلال الحفاظ على عمليات التعليم والتعلم.

1-3 مراحل تطور الإشراف التربوي:

ارتبط تطور الإشراف التربوي بعدة عوامل منها تغير تغير مفهوم التربية بشكل عام وتغير مفهوم العملية التعليمية بشكل خاص، فقد "عرف مفهوم الإشراف التربوي تغيرا واضحا خلال الفترة الأخيرة نتيجة لجملة من العوامل سواء الثقافية أو الاجتماعية والتطور المعرفي والعلمي بالإضافة التي فتحت المجال أمام دراسة طبيعة الإشراف التربوي و تغيير مفاهيمه وأساليبه تماشيا مع التطور العلمي والإداري"[1].

مر الإشراف التربوي حديثا بثلاث مراحل هي مرحلة التفتيش، التوجيه، ثم الإشراف التربوي، ففي مرحلة التفتيش التربوي كان عبارة عن زيارة صفية مفاجئة من أجل اصطياد أخطاء المعلمين وذلك كون المعلم محور العملية التعليمية ويحتاج إلى رقابة دائمة تتابعه وتقيم أداءه، ثم تلتها مرحلة التوجيه التربوي حيث توجب مراعاة الظروف السيكولوجية للمعلم لأنه هنالك أمور وأهداف تؤثر في سلوك المعلمين ويجب أن يحترمها الموجه وأن يراعي ظروفهم

[1] محمد نعمان محمد على البغدادي، **أساسيات الإدارة و الإشراف التربوي من منظورها العام و الإسلامي**، جامعة الإيمان، ب.ط، صنعاء، اليمن، 2013، ص:167.

والإشراف عليهم تبعا لهذه الظروف وأخيرا مرحلة الإشراف التربوي كونها "عملية فنية شورية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة مراحلها"[1].

1 4 أهمية الإشراف التربوي:

"يؤدي المشرف التربوي عملا متكاملا ومتناسقا يرتبط ارتباطا وثيقا برؤيته ورسالته المنبثقة من رؤية ورسالة العملية التربوية وعليه فان إنجازه لمهماته يعد من الأمور الجوهرية لتنظيم سير العملية التعليمية التعلمية لذا يتطلب منه القيام بعدة عمليات متكاملة ومترابطة تشمل التخطيط والتنسيق والتنظيم والتوجيه والضبط والمراقبة والتقويم وتوفير الدافعية فالمشرف التربوي يقوم بمجموعة من المهام المتنوعة ولا يمكننا أن نحددها تحديدا دقيقا وشاملا ومن بين هذه المهام مواجهة إشكاليات ضعف التحصيل الدراسي وضعف الدافعية للتعلم وثغرات المناهج الدراسية والانضباط الصفي وإدارة الوقت واستثماره والتخطيط للدروس والهدف الرئيسي من كل هذه الأمور هو تنمية شخصيات المعلم والمتعلم وتطوير ثقتهم بنفسهم" [2]. ونلخص أهمية الإشراف التربوي في العناصر التالية:

- حاجة المعلم للمشرف التربوي كون هذا الأخير كان معلما فيما سبق وبالتالي يساعده في التغلب على المشاكل التي تصادفه في الميدان قبل وقوعها.

[1] إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم، **أنماط الإشراف التربوي**، وزارة التربية والتعليم، الرياض، السعودية، 2008، ص:2.

[2] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الاشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:177.

– الملتحقين الجدد بوظيفة التعليم يحتاجونه كونهم تلقوا الإعداد والتأهيل ولكن ينقصهم التدريب فيعمل المشرف التربوي كمخطط ومدرب ومرشد.

– من أجل عصرنة المعلمين نتيجة لا صطدام بعض المعلمين القدامى المؤهلين تربويا بواقع قد يختلف في صفاته وإمكانيته عما تعلموه سابقا.

– "ضرورة التدريب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في ال تدريس الذي يؤكد الحاجة إلى المشرف التربوي"[1].

– في بعض الأحيان قد يصادف المشرف التربوي معلما متميزا، وعليه يحتاج لنقل خبرته للمعلمين الأقل خبرة.

1-5 أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عمليتي التعلم والتعليم من خلال تحسن جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبة التي تواجهها العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها الوزارة الوصية أو في ضوء الفلسفة التربوية القائمة، وتضع النظريات الإشرافية والنظم التعليمية المختلفة قوائم طويلة لأهداف الإشراف التربوي، إلا أنها لا تخرج في الغالب عن الهدفين العامين: المساهمة في تحقيق جودة العمليات التربوية التعليمية وجودة مخرجاتها، وتعزيز ورعاية

[1] مضاوي علي محمد، **سبيل الإبداع في الإدارة المدرسية و الاشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:72.

استمرارها، ومساعدة الهيئة التعليمية في برامج النمو المهني، وتيسير تنفيذها، وتحقيق أهدافها في الواقع المدرسي والصفي، ولعل أبرز هذه الأهداف ما يلي:

-مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم الاجتماعية، النفسية والإدارية.

-تفعيل العلاقات الإنسانية بين المعلم والمعلم وبين المعلم والتلميذ.

- رصد الواقع التربوي وتحليله ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في المحاور التعليمية والتربوية.

- توجيه المعلم وإرشاده، ومعاونته على فهم خصائص نمو الأطفال، وحاجاتهم، وطرق إشباعها، ووسائل حل مشاكلهم المختلفة بالأساليب التربوية الحديثة.

- تيسير نجاح المعلم في تحقيق رسالته، عن طريق إيجاد فرص للتدريب، والاتصال بالحياة، والقضاء على العزلة الفكرية لدى المعلمين.

- "تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة ماديا وبشريا وفنيا حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد"[1].

- تطوير عمليات التعليم و التعلم و تقويم مخرجاتها.

- "تنفيذ الخطط التي يضعها النظام التربوي وتطبيق نتائج البحوث والتجارب في المواد والأساليب الإشرافية"[1].

[1] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007، ص:88.

- زيادة دافعية المعلمين نحو العمل ورفع معنوياتهم وبث فيهم روح المنافسة.
- تحقيق الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية.

1-6 وظائف الإشراف التربوي:

"الإشراف التربوي يعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم كليهما ، ومعنى أن تشرف هو أن تنسق، وأن تحرك وتوجه نمو المعلمين في اتجاه يستطيعون معه استخدام ذكاء التلميذ وأن يحركوا نمو كل تلميذ وأن يوجهوه إلى المساهمة فعالة في المجتمع وفي العالم الذي يعيشون فيه"[2]. ولعل من أهم وظائفه التالي:

-المشاركة في إعداد الجدول المدرسي.

- الإسهام في توفير خدمات تعليمية أفضل للتلاميذ والمعلمين والإدارة المدرسية الواقعة في نطاق إشرافه.
- توفير المناخ الإداري الملائم لنمو المعلمين ونمو التلاميذ وتحقيق أهداف تعليمية تربوية.
- حث المعلمين على الإنتاج العلمي والتربوي.
- المشاركة في حل مشكلات التربوية القائمة في المدرسة ولدى إدارة التعليم .
- متابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشرها بين العاملين في المدارس.

[1] محمد نعمان محمد على البغدادي، **أساسيات الإدارة و الإشراف التربوي من منظورها العام و الإسلامي**، مرجع سابق، ص:170.
[2] الأفندي محمد حامد، **الإشراف التربوي**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، مصر، 1986، ص:8.

– مساعد المعلمين على وضع البرامج والأساليب النشاط التربوي التي تشبع ميول المتعلمين وحاجاتهم.

– تكوين فريق بحث في كل مدرسة أو قطاع لدراسة المشكلات المادة والتلاميذ والإدارة واقتراح الحلول لها.

– قياس مدى توافق عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجيهاتها.

– تزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها.

– "ابتكار أفكار جديدة وأفكار مستخدمة لتطوير العملية التربوية"[1].

– أن الإشراف التربوي يساعد في زيادة أداء المعلمين عن طريق توضيح طرق وأساليب التدريس الجديدة وحل ما يعيق المعلمين من مشاكل.

1 7 خصائص الإشراف التربوي:

يتميز الإشراف التربوي الحديث بخصائص متعددة منها :

عملية استشارية فهي تقوم بإشراك المعلم في صنع واتخاذ القرار كما تشجع على الابتكار.

عملية منظمة مخططة بإحكام وتسطر أهداف لها.

عملية قيادية حيث تؤثر في المعلم، المتعلم والطاقم الإداري.

[1] احمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، دار المسيرة ، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص:40.

"عملية تعاونية حيث يتعاون كل من المشرف ومدير المؤسسة والمعلم وولي الأمر والمسؤول وحتى الحارس لإنجاح العملية التربوية و التعليمية"[1].

عملية تفاعلية تتغير بتغير المواقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي.

عملية تشجع على البحث والتجريب والإبداع وتوظيف نتائجها لتحسيب التعلم وتقوم على السعي لتحقيق أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس.

"عملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقدرها فتتقبل المعلم الضعيف أو المتذمر والمبدع والنشيط"[2].

عملية إنسانية اجتماعية قوامها العدل والتسامح والعفو والمساواة كما أنها أداة للاتصال الاجتماعي والتربوي الهادف.

يهتم بالتجديد المعرفي المستمر ويدعم الإبداع والابتكار ويشجع الانفتاح الواعي على التجارب الإقليمية والعالمية فيأخذ منها الحسن فقط و يترك الرديء.

"يهتم بجميع عناصر حيثيات الموقف التعليمي التعلمي كنظام"[3].

عملية شاملة تراعي كل متغيرات العملية التعليمية وفق ما تملي ه عليه الأهداف المسطرة للتربية والتعليم.

---

[1] مضاوي أحمد السبيل، **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، بدون دار نشر، ط1، الرياض، السعودية، 2013، ص:77.

[2] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، مرجع سابق، ص:6.

[3] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:64.

إن الإشراف التربوي يتسم بالإيجابية ويعود على التربية والتعليم بالفائدة من خلال من خلال تفعيل النقاش والحوار بين المشرف والمعلم.

إن الإشراف التربوي يساعد في زيادة أداء المعلمين عن طريق توضيح طرق وأساليب التدريس الجديدة وحل ما يعيق المعلمين من مشاكل.

1-8 أسس الإشراف التربوي[1]:

"المتعلم محور العملية التعليمية، لكن دور المعلم مازال جوهريا خاصة إن كان تكوينه هش فإنه سيؤثر في باقي عناصر العملية التعليمية، فالإشراف التربوي الناجح يودي إلى رفع قدرة المعلم لممارسة الإشراف الذاتي وتغيير اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ضرورة لتطوير أي برنامج إشرافي".

أ الأسس الفلسفية:

يجب على المشرف التربوي إن يحترم الذات الإنسانية وان يثق بقدرات العاملين التربويين إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين العاملين التربويين و منحهم الحق في التعبير عن آرائهم بحرية.

[1] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الاشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:15.

ب الأسس الاجتماعية:

تشجيع العاملين التربويين على إقامة علاقات ودية مع البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة التربوية لتحديد حاجاتها ومعرفة ما يواجهها من مشكلات بهدف مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية.

ج الأسس العلمية:

استخدام أدوات القياس الموضوعية في الحكم على نتائج التعليم بالإضافة إلى تشجيع العاملين التربويين على البحث والتجريب وإجراء دراسات تربوية تسهم في تطور أساليب التعليم.

د الأسس التشاركية:

توفير نوع من الحرية لتحديد المشكلات التربوية واقتراح الحلول المناسبة لها بالإضافة إلى تعزيز العمل الجماعي التشاركي تخطيطا وتنفيذا و تقويما ومتابعة.

هـ الأسس الإبداعية:

" حث العاملين التربويين على الابتكار والإبداع من خلال الاعتماد على النفس وبث جو من الأمن والطمأنينة لأن المشرف لا يفرض عليهم طريقة أو أسلوب في التعليم"[1].

[1] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:16.

2 أنواع الإشراف التربوي:

"الإشراف التربوي إذاً عمل يتضمن تشجيع النمو المهني للمعلمين وقد اشتق له أنواع مختلفة له، وتلك الأنواع ليست مراتب خاصة به أو مظاهر مقصورة به بعضها على بعض بصورة متبادلة وإنما هي أنواع يمكن أن ينظر إليها على أنها محاولات للتأكد في اتجاه الإشراف اتجاها سليما أكثر من أن تكون مدارس مستقلة له"[1].

2-1 الإشراف الوقائي:

التخطيط للعملية التعليمية بأسلوب يقي من الوقوع في الأخطاء السابقة لأنه ينطلق من فكرة أن المشرف التربوي هو معلم ذو خبرة وبالتالي يملك القدرة على التنبؤ بالصعوبات والمتاعب التي تواجه المعلمين والعمل قدر المستطاع على منع حدوثها ويبنى اعتمادا على التغذية الراجعة، "ولتحقيق ذلك ينبغي أن يقوم بوضع برنامج إشرافي تدريبي أثناء الخدمة من أجل مساعدة العاملين في المجال التربوي على اكتساب المهارات الكفايات الأدائية اللازمة للأداء الكيفي الفعال"[2].

حيث يمارس المشرف التربوي في هذا النمط ما يلي :

- التشخيص.
- إعداد الخطط العلاجية المناسبة.

[1] عدنان بدري الإبراهيم، **الإشراف التربوي: أنماط أساليب**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص:53.
[2] مضاوي علي محمد، **سبيل الإبداع في الإدارة المدرسية و الاشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:78.

- توثيق العمل الاشرافي الميداني.

-"التخطيط العلمي السليم للعمل الإشرافي"[1].

2-2 الإشراف البنائي:

يجب أن يرتفع الإشراف التربوي إلى مرحلة البناء وأن يتجاوز مرحلة التصحيح، وعلى المشرف التربوي ألاّ يذكر الخطأ أو يشير إليه إلا إذا كان لديه مقترحات بديلة لإحلال الجديد الصالح محل القديم الخاطئ ، "فينبغي على المشرف التربوي مواكبة المستجدات التربوية و أن يكون قادرا على التنبؤ بالحاجات المستقبلية لعمليات تنظيم التعلم والقيادة الإدارية لإدخال التطورات الحديثة على عناصر المنهاج التعليمي والممارسات التربوية للعاملين"[2].

و تتلخص مهام الإشراف البنائي فيما يلي :

- تحديد حاجيات المعلمين وفق خطط علمية تمهيدا لتلبيتها.
- "استحداث سجلات متابعة فردية للفئات المستهدفة من المعلمين"[3].
- الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية في التدريس.
- تشجيع المبادرات الشخصية.
- إشراك المعلمين في عملية التخطيط.
- تشجيع النمو المهني للمعلمين وإثارة روح المنافسة البناءة بينهم.

[1] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:67.
[2] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:16.
[3] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:68.

2-3 الإشراف بالأهداف:

"نظام يتشارك فيه المشرفون التربويون و المعلمون و المديرون بتحديد اهداف تربوية مشتركة و تحديد مسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف بحيث يدرك كل واحد منهم النتائج المتوقعة من عمله"[1]، حيث يوضح الأهداف للمعلم ما له وما عليه وهذا يزيل كثيرا من سوء الفهم في العلاقة مع المشرف التربوي، كما يعطي المعلم الحرية في تقويم نشاطه تقويما ذاتيا في ضوء ما يحققه من أهداف، وبالتالي يشعر المعلم بـالرضى الوظيفي لأنه يسهر على تنفيذ أهداف شارك في وضعها.

خصائصه هي:

- يدعم النمو المهني للمعلم.
- يخلق تفاعل بين المعلم والمشرف التربوي.
- يضع معايير واضحة للتقييم.
- "يدمج الأهداف الشخصية أو الفردية للمعلم بالأهداف العامة للمدرسة"[2].

خطوات تطبيقه في الميدان:

- صياغة وتحديد الأهداف من قبل المشرف والمعلمين ثم كتابتها.
- استغلال الوسائل البشرية والمادية وقياس مدى تحقيقها للأهداف.

[1] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:64.
[2] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، مرجع سابق، ص:77.

- تقويم عمليات التخطيط والتوجيه للمشرف.
- متابعة وملاحظة المعلم بعدد من اللقاءات.
- "مراجعة الأهداف ويتم ذلك في حالة عدم تحقق الأهداف بحيث يتم التأكد من مستويات التمكن و مدى شمولية الأهداف ثم إدخال تعديلات عليها ومن ثم تكرار ما سبق"[1].

2-4 الإشراف التشاركي (التكاملي) :

عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية تهدف إلى تحسين نتائجها ، ويقصد به مشاركة جميع الأطراف المعنية من مشرف، مدير، معلم، تلميذ، ولي ومرشد بحيث يقوم المشرف والمعلم بتشخيص مشاكل التلاميذ وطرق علاجها ، ويتميز هذا النوع من الإشراف بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم والقدرة الزائدة للمشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها كما يركز هذا الإشراف على تحقيق أهدافه المتمثلة في تحسين نوعية التعليم في المدارس وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف ، "ويقوم المشرف التربوي في الإشراف التشاركي بمجموعة من المهام والفعاليات التربوية بأساليب تعاونية مع المعلمين"[2].

ويتميز هذا النمط من الإشراف ببعض الخصائص وهي[3]:

[1] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:71.

[2] جودت عزت عطوى، **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، مرجع سابق، 2014، ص:288.

[3] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، مرجع سابق، ص:74.

- روح الانفتاح والتعاون المستمر بين المشرف التربوي والمعلم.
- قدرة المشرف التربوي على التنسيق بين المعلمين ودعم قيمهم وتبنيها.
- يركز على تحقيق أهدافه المتمثلة في نوعية التعليم.
- يعمل على بناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف التربوي.

2-5 الإشراف التفتيشي الإداري:

يفترض هذا النمط من الإشراف أن المعلم لا يستطيع تحمل مسؤولياته إلا إذا خضع للمراقبة والمتابعة، ويعني هذا النوع ضمنيا التجسس، حيث كان المفتش التربوي يقوم بهذا العمل باسم المصلحة العامة في حين تجده يمارس التهجم ممثلا عن الوصية التي ترى من خلاله أخطاء الإدارة المدرسية والعاملين فيها ويتسم بأنه تسلطي.

2-6 الإشراف العلمي:

يركز هذا النمط على توظيف الاختبارات والمقاييس في دراسة الظواهر والمواقف التعليمية المختلفة و يعتمد على الأحكام الموضوعية في الحكم على أداء المعلمين بدلا من إصدار الأحكام الشخصية التي يصدرها المفتش ويتطلب هذا النوع من الإشراف أن يكون المشرف ذو كفاءة في استخدام الاختبارات و المقاييس، إلا أن هذا النوع من الإشراف يؤدي إلى تقييد حرية المعلم المهنية وتضييق فرص الابتكار والتجريب لأن المشرف هو الذي يزوده بالقرارات المحدد ة والمبنية على نتائج الاختبارات والمقاييس.

2-7 الإشراف الإرشادي[1]:

يركز هذا النمط على الكشف عن العوامل المؤثرة في سلوك المعلم التعليمي لتقديم الإرشاد اللازم له كي يزداد فهما لذاته ويتطلب أن يقيم مع المعلم علاقات إرشادية لفهم شخصيته ودراسة العوامل المؤثرة عليها.

2-8 الإشراف العيادي (الإكلينيكي):

"العمل على تحديد مواطن الضعف والقصور في الممارسات العاملين التربويين بدقة ووضوح وموضوعية ثم يقوم بإعداد خطة إجرائية لتصحيح الأخطاء والقصور وتطوير الممارسات بالاتجاه والمستوى المطلوب وذلك عن طريق التفاهم والتنسيق والتعاون مع العاملين في جو تسوده الثقة والاحترام "[2]، وجاءت تسميته نسبة إلى الصف أي أن من أجل تحسين عمليتي التعلم والتعليم يجب أن يكون الإشراف داخل غرفة الصف ويعتمد على التخطيط المشترك بين المعلم والمشرف التربوي فيوطد العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم فتصبح عملية الإشراف التربوي عملية ديمقراطية ويقوم على التخطيط، الملاحظة، التقويم والتحليل ، ويركز هذا النوع من الإشراف على تحسين العمل الصفي من خلال زيارة المعلمين في صفوفهم وتحليل الموقف التعليمي التعلمي وتقديم التغذية الراجعة التصحيحية للمعلم، "فهو يحقق علاقات إنسانية

[1] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص:29.
[2] محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، ص16.

إيجابية بين المشرفين والمعلمين تقوم على الثقة والاحترام المتبادل كما يوفر الفرصة للمشرف التربوي من اجل معالجة مواطن الضعف والقصور في أداء المعلم"[1].

ومن خصائص هذا النوع[2]:

- طريقة تقنية تهدف إلى تحسين عملية التعلم.
- عملية تجمع بين حاجات المدرسة وحاجات النمو الذاتي للعاملين فيها.
- يبني علاقة مهنية قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلمين والمشرفين.
- عمل منظم ومرن يستمر في التغيير.

2-2 أساليب الإشراف التربوي:

قبل أن نتطرق إلى أساليب الإشراف التربوي، سنعدد بعض الوسائل التي تنمي هذه الأساليب[3]:

- الانفتاح الواعي على الأساليب الإشرافية العالمية والإقليمية والاستفادة من الخبرات الإشرافية المختلفة من خلال مؤتمرات أو بعثات أو تبادل زيارات على الصعيد الإقليمي أو العالمي.

[1] محمود احمد أبو عابد، نفس المرجع، ص50.

[2] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، مرجع سابق، ص:76.

[3] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:127.

– تبادل الزيارات بين مديريات التربية بهدف الاطلاع على الأساليب الإشرافية المعتمدة بين المشرفين التربويين.

– عقد ندوات أو مؤتمرات أو جلسات بهدف البحث في المشكلات وتطوير الأداء الإشرافي.

– توظيف وسائل الاتصال في تقديم برامج الدعم لحركة الإشراف التربوي وفعالياته.

– تنظيم لقاءات ودوريات تدريبة متواصلة تخضع لتدرج منهجي منظم.

– تنفيذ أنشطة تدريبية إنعاشية ودورية بهدف تحقيق خبرات تراكمية تواكب المستجدات وتقدم خدمات إشرافية نوعية.

3-1 الزيارة الصفية:

تعتبر زيارة المشرف التربوي للمعلم في صفة من الأساليب الفردية المباشرة في الإشراف و التوجيه، حيث تساعد المشرف على الاطلاع على عملية التعلم والتعليم كما تسير بصورتها الفعلية كما أن كثير من الأنظمة التعليمية تعتمد على الزيارة الصفية كوسيلة أولى للإشراف والتوجيه. ومن أنواع الزيارات[1]:

[1] أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، مرجع سابق، ص:77.

– الزيارة المفاجئة : تكون عندما يكثر التذمر من أحد المدرسين سواء من قبل الإدارة المدرسية أو الطلبة وأولياء الأمور فيقوم المشرف بهذه الزيارة مرة أو أكثر للتأكد من صحة الشكوى وهي زيارة تفتيشية وليست توجيهية.

– زيارة بناء على طلب المعلم أو مدير المدرسة بسبب حاجة المعلم للمساعدة في موقف تعذر على المعلم إيجاد حل له.

– زيارة بناءا على طلب المشرف بسبب حاجته للاطلاع على أسلوب مميز يتبعه المعلم بغرض نقل التجربة إلى مدارس أخرى.

– الزيارات الصفية المبرمجة: تقوم بناءًا على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم حيث تساعد على بناء العلاقات الإنسانية الطيبة بين المشرف التربوي والمعلم.

3-2 الاجتماع الفردي بين المشرف التربوي والمعلم:

تعد من أعظم الوسائل لمعاونة المعلمين ورفع معنوياتهم وهي أكثر فاعلية لتحسين عملية التدريس، يتم الاجتماع في أي مناسبة ولا يشترط أن يسبق الاجتماع الزيارة الصفية.

3-3 الاجتماعات العامة للمعلمين :

أكثر الوسائل توفيرا للوقت من الاجتماعات الفردية وتساهم في تحقيق بعض القيم الأخرى كتقدير المسؤولية المشتركة والإيمان بقيمة العمل الجماعي وتبادل الآراء والاقتراحات.

3-4 الدروس التوضيحية (التطبيقية):

نشاط علمي يقوم به المشرف أو المعلم المتميز داخل الصف بحضور مجموعة من المعلمين لعرض طريقة تدريس فعالة أو أي مهارة من المهارات التي يرغب المشرف في إقناع المعلمين بفاعليتها وأهمية استخدامها بطريقة علمية محسوسة.

3-5 محاضرات تربوية:

عملية اتصال بين المشرف والمعلمين يقوم فيها المشرف التربوي بتقديم مجموعة من الأفكار والمعلومات يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها وهي من أقدم الأساليب التي تقوم على الإلقاء.

3-6 ندوات تربوية[1]:

اجتماع مجموعة من المتخصصين التربويين أصحاب الخبرة للإسهام في دراسة مشكلة تربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها، تعطى فيها الفرصة للمناقشة وإبداء الآراء حول الموضوع من قبل المشتركين فيها.

3-7 تبادل الزيارات بين المعلمين:

قد تتم الزيارة المتبادلة بين مدرسة واحدة أو عدة مدارس متجاورة لمعلم واحد يدرس في نفس المقرر أو مقرر مختلف بهدف الاطلاع على مهاراته في تنويع الأسئلة استخدام السبورة

[1] معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، مرجع سابق، ص:74.

مراعاة الفروق الفردية وتبادل الخبرات وتحقيق النمو المهني للمعلمين وتشجيع المعلمين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.

3-8 القراءات الموجهة:

"أسلوب من أساليب الإشراف التربوي يقوم فيها المشرف بدور فاعل من خلال طرح مشكلة من المشكلات المتعلقة بالمادة والطلب من بعض المعلمين مراجعتها في كتب أو دوريات متخصصة و بيان أهميتها لعملهم وتشجيعهم على قراءتها وبيان ما ور د فيها وذلك من اجل تنمية معارف المعلم وتوسيع خبراته وتمكنه من تكييف خبراته المتنوعة التي اكتسبها لتتلاءم مع الدافع التربوي الذي يعيشه وتساعده للتعرف على كل جديد في مادة تخصصه"[1].

2-2-9 الورشة التربوية:

أسلوب إشرافي تعاوني عملي توفر له إمكانيات بشرية وفنية، يسعى لدراسة رغبات مشتركة في جانب أو أكثر من الجوانب للعملية التعليمية التربوية المهنية لتحسين وتطوير الأداء في الوظائف الفردية والجماعية وحل لمشكلاتهم التربوية والمهنية ويختلف عدد المشاركين فيه وفق الهدف المرسوم لها والإمكانيات المتاحة، والهدف من هذه الورشة هو إعداد خطة سنوية أو يومية لتحليل محتوى وحدات دراسية وإعداد الاختبارات.

[1] فؤاد علي العاجز، داود درويش حلس، **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، مرجع سابق، ص:58.

3-10 النشرات التربوية:

"وسيلة اتصال كتابية بين المشرف التربوي وجميع المعلمين الذين يعمل معهم، ينقل من خلالها إلى المعلمين بعض خبراته وقراراته ومقترحاته ومشاهداته من اجل مساعدة المعلمين في رفع مستواهم وتستخدم النشرات لتوفير الجهد في ظل الظروف التي لا يسي ر فيها عقد اجتماع للمعلمين"[1].

4 مجالات الإشراف التربوي[2]:

4-1 مجال القيم التربوية:

هناك دور كبير وعظيم لا يمكن إنكاره للمشرف التربوي في إنجاح القيم وإن هذا الدور يعتمد اعتمادا كبير علي الثقة الموجودة لدى المعلم بأهمية العمل الذي ينفذه هذا المشرف، حيث يستخدم أفكاره من فلسفة التربية التي تعرض لها على مدار تربعه في منصب الإشراف التربوي وقبلها حين كان في ميدان التعليم، والتي تمكنه من أن يتعاون مع غيره من المعلمين من اجل تنمية تكوين الأمة بأسرها.

4-2 مجال الطلبة:

بما أن الطالب هو محور العملية التعليمية أصبح من الضروري على المشرف التربوي من اجل تطوير وتحسين مستواه التعليمي لأنه يقوم بتوجيه المعلم إلى أفضل الطرق المتاحة

[1] فؤاد علي العاجز، داود درويش حلس، نفس المرجع، ص:67.

[2] ايمان أبو غريبة، **الإشراف التربوي مفاهيم، واقع، آفاق**، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص:28.

للنهوض به سواء كان هذا الطالب ضعيف في تحصيله الدراسة أو بحاجة إلى رفع مستواه إلى الأفضل عن طريق وضع خطط مدروسة للعلاج.

4-3 مجال المعلم:

يحظى المعلم بمكانة عظيمة في المجال التربوي نتيجة للدور الذي يقوم به من اجل النهوض بالعملية التعليمية كونه قائد الموقف التعليمي والوحيد القادر على الرقي والنهوض بالتربية والتعليم ومن هنا يقع العائق على المشرف التربوي في التعرف على كفايات المعلمين التابعين له إشرافيا، وأن يعمل على التأكد من المعلم وأنه قادر على إدارة العملية التعليمية بطريقة صحيحة.

4-4 مجال الكتاب المدرسي:

هو الوسيلة التي يتم من خلالها تنمية الرصيد المعرفي للطلبة في جميع المجالات لهذا يجب على المشرف أن يقوم بالاطلاع على الكتاب المدرسي ليكون على بينة من محتوياته، وليتمكن من توجيه وإرشاد المعلمين إلى مضمون الكتاب.

4-5 مجال التقويم:

من أهم المجالات حيث يتيح الفرصة للتعرف على مدى كفاية الوسائل والأساليب واستراتيجيات التدريس والتقنيات التربوية لذلك لابد للمشرف أن يقوم باستخدام الوسائل المناسبة

للقياس لبناء خطة عمل مختلفة لأن التقويم وسيلة للكشف عن تحصيل التلاميذ وإرشاد المعلم إلى أساليب التقويم الموضوعية.

4-6 مجال الخطة الدراسية:

على المشرف التربوي أن يدرب المعلمين على أسس وتنظيم الخطة الفصلية والخطة اليومية بما تشتمله من أهداف ووسائل وأساليب مناسبة وطرق التقويم مع الأخذ بعين الاعتبار الزمن الذي يتم فيه تنفيذ الخطة خلال السنة الدراسية.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تقدم عرضه من معلومات حول الإشراف التربوي، نستخلص إلى أنه عملية مهمة وضرورية من أجل تطوير أداء المعلمين والارتقاء بالعملية التعليمية ، فهو عملية منظمة ومخطط لها، تشاركية، شاملة ومستمرة، ذات أبعاد اجتماعية، نفسية وإدارية، فنية ومتكاملة، كما أنه من العناصر المهمة والأساسية للمدرسة من خلال الحفاظ على عمليات التعليم والتعلم.

الفصل الثالث

التكوين أثناء الخدمة

تمهيد

1- ماهية التكوين أثناء الخدمة

2- أنواع التكوين أثناء الخدمة

3- الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين المعلمين

4- خطوات عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

التكوين أثناء الخدمة عملية تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين وتطوير أدائهم حيث سنتطرق في فصلنا هذا إلى مفهوم التكوين ثم التكوين أثناء الخدمة إضافة إلى أهمية التكوين أثناء الخدمة ومبرراته وأهدافه وأنواعه وصولا إلى الاتجاهات الحديثة في برنامج تكوين المعلمين.

1 ماهية التكوين أثناء الخدمة:

1-1 مفهوم التكوين:

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثّل مواصفات المعلّم أحد أهمّ تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشّط للعملية والمتغيّر الرئيسي لها وعليه كان لابدّ على المعلّم أن تتوفّر فيه مجموعة من الكفايات لكي يكون فعالا في مهنة التدريس وهنا يأتي دور التكوين فهو عملية تهدف إلى تنمية قدرات المعلم وتحسين مهاراته من أجل أن يكون فعالا في مهنته.

"فهو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها"[1].

أما مفهوم التكوين في مجال علم أصول التدريس فيقصد به: "مجموع الأنشطة والمواقف البيداغوجية والوسائل التعليمية التي تهدف إلى تسهيل اكتساب المعارف(المعلومات) والقدرات والاتجاهات أو تطويرها قصد القيام بمهمة أو وظيفة.[2]

[1] جبرائيل بشارة، **تكوين المعلم العربي والثورة التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 1986، ص:29.

[2] زين الدين مصمودي، **مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر**، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد 18، 2006، ص:189.

التكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات، ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة، واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي.[1]

ومن خلال ما سبق نستخلص إلى أن التكوين عملية إعداد وتأهيل وتدريب المعلم قبل وأثناء الخدمة من أجل تنمية قدراته ومهاراته وأدائه بما يتماشى مع مهنته.

1-2 مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

يعتبر مصطلح التكوين أثناء الخدمة حديث نسبيا إلا أنه لا يذهب بعيدا في مضمونه عن المصطلحات كالتكوين ، التكوين المستمر، التكوين المتواصل، التدريب، وللإشارة فإن هذا المصطلح الأخير (التدريب) يستعمل كثيرا في دول المشرق العربي وهو ترجمة للمصطلح الانجليزي (training) بينما يستعمل مصطلح (التكوين) كثيرا في الجزائر ودول المغرب العربي عموما والذي يعتبر ترجمة للمصطلح الفرنسي (formation).[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، **الأمر المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر**، المادة 49.

[2] بوقطف محمود، **التكوين أثناء الخدمة ودوره في تحسين أداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية (دراسة ميدانية بجامعة عباس لغرور بخنشلة)**، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير تخصص علم اجتماع تنظيم وعمل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص:12.

– "هو مجموعة المقرارات النظرية والتطبيقية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة تماشيا مع المستجدات المتعلقة بميدان التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بموجب القرار الوزاري رقم 365 الصادر في 2005/12/15 ومدته ثلاث سنوات".[1]

– "جميع العمليات والإجراءات التي تهدف إلى الرفع من المستوى المعرفي والأدائي والإنتمائي لمهنة التعليم".[2]

– "كل نشاط تعليمي منظم ، ويقص به زيادة كفاء رجال التعليم أثناء عملهم ، أي بعد تخرجهم واشتغالهم بالمهنة".[3]

– يعرفه جوود بأنه: "جميع أنواع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وتؤدي إلى تأهيلهم ونموهم المهني".[4]

– ويعرفه أبو الروس: "جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات والتي تهدف في مجموعها إلى رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي التي تشكل الأداء الكلي في المهنة".[5]

---

[1] صباح ساعد، **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد32، ص:42.

[2] تيلوين حبيب، **التكوين في الجزائر**، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2002. ص:19.

[3] عبد القادر يوسف، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، مصر، 1972، ص:594.

[4] Carter V Good, Dictionary of education, Publisher: McGraw–Hill, 3rd edition, New York; 1973. P:414.

[5] أبو الروس فضل، **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة،غزة، فلسطين، 2001، ص:12. (library.iugaza.edu.ps/thesis/82572.pdf)

– ويرى جمال الدين أن التكوين أثناء الخدمة: "مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة في ضوء فلسفة وإستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامة والتعليم خاصة والتي تستهدف التأهيل والتجديد والتوجيه وإعداد المادة التربوية والتي من شأنها أن تمكن المعلمين أثناء خدمتهم من زيادة كفايتهم إلى أقصى درجة وزيادة كفاية النظام التعليمي داخليا وخارجيا".[1]

– ويرى علي أن التكوين أثناء الخدمة: "هو مجموع البرامج الأنشطة المخطط لها من قبل النظام التعليمي الذي يهدف إلى تزويد المعلمين بالمعارف والمفاهيم الجديدة لرفع كفاياتهم المهنية الإدارية، لما من شأنه زيادة فعالية التدريس لرفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين".[2]

– " التكوين أثناء الخدمة هو النشاط التكويني يخضع له من هم يمارسون مهنة التكوين فعلا، فمضى على ممارستهم حقبة من الزمن قد تقتصر على مدة سنوات ما قبل الانتهاء من الخدمة وهو عبارة عن متابعة الإطارات التي لها تجربة ميدانية وأقدمية في المهنة ،وذلك بعد التخرج وأثناء الخدمة، وهو ليس بالتكوين الخاص الفئة دون الأخرى، بل يشمل كل الفئات التابعة لجميع الأسلاك في قطاع التربية والتعليم والتكوين سواء كانوا مدرسين أو بغض النظر

[1] جمال الدين نادية وآخرون، **مدخل إلى التربية ومهنة التعليم**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر، 1992، ص:126.
[2] سهيلة محمد عباس، علي حسين علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للطباعة والنشر، ط3، عمان، الأردن، 2007، ص:178.

أقدميتهم أو كفاءتهم بهدف تحسين كفاءتهم المهنية، أو تطوير عملهم الإشرافي والتوجيهي، أو ترقية أدائهم في الإدارة والتسيير أو التحكم في التقنيات الحديثة في المهنة".[1]

– ويرى نبيل صبيح بأنه: "العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما".[2]

– أما جعفر العبد فيقول بأنه: "نشاط مخطط بهدف أحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندرسها تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم ،بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية".[3]

– ويرى عبد القادر يوسف بأنه: "نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عمليه التعليم والتعلم، وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية".[4]

– كما عرفه الهيتي على أنه: "جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أداءه العملي و السلوكي بشكل أفضل" .[1]

[1] عبد الحكيم رويبي، 2001، ص:12. (https://goo.gl/huics2)

[2] عبد الحكيم موسى، **التدريب أثناء الخدمة**،مكتبة جامعة نايف العربية، مكة المكرمة، السعودية، 1997. ص:5.

[3] عبد الحكيم موسى، نفس المرجع، ص:6.

[4] عبد الحكيم موسى، نفس المرجع، ص:7.

– ويورد بيير كاس بأنه: " العملية التي تهدف إلى تنمية القدرات و مهارات الأفراد المهنية ويعرف والتقنية أو السلوكية من اجل زيادة كفاءتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام و الأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية، فهو وسيلة للترقية الفردية و تنمية الموارد البشرية، أو ضرورة للتكيف مع التقنيات الجديدة والقيود الاقتصادية ووسيلة فعالة لتسيير الموارد البشرية، الشيء الذي يسمح بنمو وتطور المؤسسة وهو لذلك يعتبر استثمارا للعامل، ويجب أن يشمل التكوين كل أعضاء المؤسسة بما فيهم المسؤولين...فهو عملية مستمرة من أجل تجديد المعلومات"[2].

– هو مفهوم مركب يتكون من عدة عناصر ويعني التغيير إلى شيء أحسن أو تطوير مجموعة من المهارات والأفكار لشخص ما أو مجموعة من الأشخاص.[3]

– كما عرفه عبد الباقي بأنه: "نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم"[4].

[1] علي يونس ميا وآخرون، **قياس آثر التدريب في أداء العاملين**، دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا، المجلد 31 العدد1، 2009، ص:6.

[2] Pierre casse,**la formation performonte** , office des publications universitaires centrale BenAknoun ,alger,1994.

[3] علي محمد عبد الوهاب، **إدارة الأفراد**، مكتبة عين شمس، ب.ط، القاهرة، مصر، 1990، ص:266.

[4] صلاح الدين محمد عبد الباقي، **إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية**، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص:69.

– أما سيد محمد جاد الرب فقد عرف التكوين بأنه: "يهتم أساسا بتزويد الأفراد بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة والتي تساهم في تحسين الأداء، أو أن التدريب يساعد الأفراد نحو تصحيح الأخطاء في مجال أعمالهم و وظائفهم"[1].

– ويقول عبد الكريم بوحفص أنه: " مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف و المهارات و الاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية"[2].

من خلال التعريفات السابقة نستخلص إلى أن التكوين أثناء الخدمة يركز على النقاط الآتية:

– أنه عملية منظمة ومستمرة ومخطط لها.

– عملية ذات مستويين نظري وتطبيقي وذات بعدين داخل المؤسسة التعليمية وخارجه.

– هو عملية عامة ولا تختص بفئة دون الأخرى.

– طبيعته تنبثق من فلسفة المجتمع بصفة عامة والفلسفة التعليمية بصفة خاصة.

– عملية تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين في مختلف الجوانب.

[1] سيد محمد جاد الرب، **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي لتعظيم القدرات التنافسية**، دون دار نشر، مصر، 2009، ص:336.

[2] عبد الكريم بوحفص، **التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، الجزائر، 2010، ص:37.

3-1 أهمية التكوين أثناء الخدمة:

"تعتبر عملية إعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت وما زالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام ، المهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص ، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم"[1].

تكمن أهمية التكوين أثناء الخدمة في كون أن المعلم أحد ركائز العملية التعليمية التي يتوقف نجاحها واستمراريتها على مستوى كفاية المعلم، "الاستثمار في الموارد البشرية أكثر صعوبة من الاستثمارات الأخرى، لكن في حالة النجاح فإنه الأكثر مردودية"[2].

"ويتبين لنا من مقولة الأستاذ كروزيي أهمية التكوين أثناء الخدمة في باقي الأنساق المجتمعاتية كون مخرجات النسق التربوي تعود على بقية الأنساق كمدخلات ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي، ويعد عنصراً فاعلاً في تحقيق أهداف التربية، وحجر الزاوية في أصلاح أو تطوير تربوي، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار، والعمل جعلهم واعين لتطور أدوارهم، ومستعدين للقيام بأدوارهم ووظائفهم باستمرار"[3].

---

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2006، ص:417.

[2] ابراهيمي عبد الله حميدة المختار، **دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد7، 2005، ص:9.

[3] عيسى محمد نزال شويطر، **إعداد وتدريب المعلمين**، دار ابن الجوزي، ط1، عمان، الأردن،2009، ص:59.

أهمية تكوين المعلمين هي الطريق الوحيد لنموهم في شتى الجوانب وتحصيلهم على خبرات علمية تخلق لهم الدافعية نحو المهنة، " وقد استثمرت أموال كثيرة في العديد من البلدان في محاولة للكشف عن خصائص وأنشطة العلم الفعال ، وأصبح المربون أكثر اقتناعاً خلال عقد التسعينات أكثر من أي وقت مضى أن التحسين الجذري لنوعية تربوية يتوقف إلى حد كبير على نوعية التعليم الذي يوفره المعلمون وعلى فاعليتهم ، ومهاراتهم في خلق المناخ المناسب لنجاح عمليتي التعلم والتعليم الفعالتين"[1].

1-4 مبررات التكوين أثناء الخدمة:

"يحظي موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالمزيد من الاهتمام من جميع رجال التربية والتعليم في الأقطار المتقدمة والنائية على حد سواء ، ويرجع ذلك إلى الدور الهام الذي يساهم به المعلم في مجال التربية والتعليم في تنمية المجتمع والإسهام في تيسير السبل والإمكانيات لتحقيق عملية التعلم مدى الحياة ،وتحديد المعالم الواضحة أمام الأجيال المختلفة لتتعلم كيف تتعلم في مختلف المجالات الوجدانية والعقلية والجسمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية"[2].

[1] عيسى محمد نزال شويطر، **إعداد وتدريب المعلمين** ، مرجع سابق، ص:61.

[2] ت.ن. بوسلكويت، **النجاح والفشل في المدرسة**، ترجمة: جريس أمين فهمي، مجلة مستقبل التربية، العدد الثالث، مركز اليونسكو، القاهرة، 1978، ص: 2.

وفيما يلي نعرض أهم المبرارات العصرية للتكوين أثناء الخدمة:

- الانفجار السكاني الذي خلق أعدادا هائلة من المتعلمين.
- التقدم العلمي والتكنولوجي الكبير وتعدد وسائل المعرفة.
- تطور الأنظمة التربوية.
- تغير أدوار المعلم فلم يعد مجرد ملقن.
- الحاجة لحل مشاكل المعلمين ومعالجتها وتلبية حاجاتهم ورغباتهم.

1-5 أهداف التكوين أثناء الخدمة:

- يسعى إلى التنمية العلمية والمهنية المستمرة للمعلم وإكسابه مهارات واتجاهات ايجابية تجاه مهنته .
- سد الثغرات التي تلقاها المعلم خلال إعداده وتأهيله." إيقاف المعلمين على أفضل السبل الممكنة لإطلاعهم بمسؤولياتهم، وعلاج نواحي القصور والنقص، خصوصا لأولئك المعلمين الذين لم يتلقوا إعدادا جيدا قبل الخدمة، أو المعلمين الجدد، وكل ذلك يهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم و كفاءته قبل تأدية عمله، و أهمية ذلك على العائد المنتظر من العملية بصفة عامة"[1].
- مساعدة المعلمين الجدد وزيادة مرونتهم وإكسابهم القدرة على التكيف ومهنة والتعليم

[1] صبيح نبيل أحمد عامر، **دراسة لتجارب الدول الأجنبية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، بحث مقدم إلى مؤتمر دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، 1997، ص:40.

– تزويد المعلمين بكل ما هو جديد في الأدبيات التربوية العالمية.

– إكساب المعلمين الثقة بالنفس ورفع معنوياتهم ." ربط المعلم باستمرار بكل تغيير أو تطوير بالأهداف الكبرى للتربية و جعله قادرا على تغير و تعديل سلوكه، و تنمية مهاراته ومعارفه، و اتجاهاته، و استخدم الأسلوب العلمي للمساهمة المستمرة في تحقيق هذه الأهداف، وحفزه على توثيق الصلة بالوسط الاجتماعي و الطبيعي، و تعميق وعيه بالتغيرات التي تطرأ على المجتمع، و قدرته على ترجمتها عند طلابه، و تشجيعه على تقدير المثل الإنسانية والقيم الاجتماعية، و إرساء العلاقات الإنسانية"[1].

– مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

– "تحقيق مبدأ استمرارية التربية و التكوين للمعلمين حتى لا يصيبهم الفطام العلمي و الثقافي، وحتى لا تزداد الفجوة بين جيل المعلم و جيل التلاميذ، و أن يساير جميع التطورات التي تطرأ في شكل أو مضمون محتوى النظام التعليمي ويتمكن من مواجهة مطالب التغيرات السياسية، الاقتصادية والاجتماعية"[2].

[1] بديع محمود القاسم، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2001، ص:61.

[2] حسن علي عبد ربه، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1985: ص:12.

2 أنواع التكوين أثناء الخدمة:

ينقسم التكوين أثناء الخدمة من الناحية التطبيقية إلى:

2-1 تكوين نظري: وهو مجموع المعارف التي يتلقاها المعلم من خلال برامج التكوين كالمحاضرات والندوات والمنشورات.

2-2 تكوين عملي: وهو تحويل التكوين النظري إلى ممارسات عملية من خلال الزيارات الصفية والزيارات المتبادلة.

وينقسم التكوين أثناء الخدمة من حيث المجال إلى:

2-3 تكوين داخل المؤسسة: هذا النوع من تكوين الموظفين يتعلق بمكان إجراء الدورة التكوينية، فيمكن أن تعقد الدورة التكوينية داخل المؤسسة (تكوين أثناء العمل) بصفة فردية أو جماعية وذلك بإلحاق موظف بمصلحة معينة رفقة مشرف ذوي كفاءة وخبرة كبيرة في مجال التسيير الإداري أو في مجال المحاسبة والمالية.

2-4 تكوين خارج المؤسسة: يتم إجراء التكوين في هذا النوع خارج المؤسسة مثل الندوات والأيام الدراسية .. الخ

"إلا أن الشائع في الأدبيات التربوية أن التكوين أثناء الخدمة ينقسم إلى تكوين ذاتي وتكوين مبرمج"[1].

2-5 التكوين الذاتي: ويقصد به أن الفرد يعتبر مسؤولا عن عملية تكوين نفسه عند توفر الإمكانيات والظروف الملائمة، فيحدد أهدافه ويختار الطرق المناسبة ويقيم النتائج. ومن بين طرقه:

أ المطالعة: المطالعة هي مفتاح الوصول الى مختلف فروع المعرفة الإنسانية، وهي من الوسائل الأساسية لتحقيق التعلم الذاتي، والمستمر لكافة أفراد المجتمع، لأنها تمكنهم من مواكبة الأحداث العالمية، وتجديد معلوماتهم و تطويرها بصفة مستمرة، بالإضافة الى توسيع آفاقهم العلمية، وبناء شخصياتهم المستقلة.

ب الزيارات الميدانية: وذلك بزيارات لمدارس نموذجية والاطلاع على سيرورة العملية التعليمية فيها والاستفادة من تجارب المدرسين فيها.

ج تحضير الدروس: لأنها عملية تساعد على ترسيخ المادة العلمية والحقائق والمفاهيم في ذهن المعلم وإثرائها من المصادر المتوفرة.

[1] عبد الحكيم رويبي، مرجع سابق، ص:29.

د البحث التربوي: البحث في التربية و التعليم هو مصدر لكل ما هو جديد، و يساهم المدرس بالبحث خاصة فيما يعالج العمليات التي تدفع إلى التعلم بإبداء الرأي و إثارة المشكلات ومحاولة حلها على أساس علم[1]. الحكيم رويبي ص30

2-6 التكوين المبرمج: الفرق بينه وبين التكوين الذاتي أن الأخير اختياري، أما التكوين المبرمج فهو تكوين رسمي وإجباري تخطط له الهيئات الوصية وتنظمه وتسخر له الإمكانات المادية والبشرية، ومن بين طرقه:

أ التكوين عن بعد: وهو التكوين الذي يكون عن طريق النشرات والأقراص المضغوطة والانترنت.

ب التجمعات التكوينية: هي تجمعات تتيح التفاعل بين المُكوِنين والمكوَنون وهي من أنجع الطرق لرفع كفاية المعلم تهدف إلى ضبط معلوماته ودعم مكتسابته ويتم هذا عن طريق النداوات التربوية بأنواعها (عامة، داخلية، استثنائية) والأيام الدراسية والإعلامية والزيارات التوجيهية والدروس النموذجية.

[1] عبد الحكيم رويبي، مرجع سابق، ص:30.

3 الاتجاهات الحديثة في برامج تكوين المعلمين:

ظهرت على المستوي العالمي العديد من الاتجاهات في إعداد المعلم وتأهيله وتكوينه، والتي ينبغي أن تحيط بها أنظمة إعداد المعلم في بلادنا والعالم العربي لتحديد مواقع القوة والضعف في نظم الأعداد لديها، بمقارنتها بهذه الاتجاهات للبحث عن حلول للمشكلات التي تعاني منها تلك النظم، والإحاطة بهذه الاتجاهات تمهد الطريق لمواكبه أنظمة إعداد المعلم ما هو جديد وحديث في نظم الإعداد في العالم، ويمكن إيجاز أهمة الاتجاهات في مجال إعداد المعلم في المحاور التالية[1]:

3-1 اتجاه الإعداد في ضوء التمكن من كفايات الأداء:

يعتمد هذا الأسلوب علي التمكن من الأداء، أي قدرة المعلم علي فعل ما بدرجه من المهارة والجودة ، ويقصد بالتمكن : امتلاك المعلم للمعارف والقدرات والمهارات بشكل يجعله قادرا علي ممارسه مهامه بأسلوب يمكن مشاهدته وتقويمه ،ويعد قيام الطالب المعلم بأداء مهارة ما بدرجة كافية من الجودة دليلا كافيا علي قدرته علي أدائه.

[1] لؤلؤه عبد الله قاسم البعداني، **تقويم التربية العملية**، رسالة ماجستير كغير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء،صنعاء، اليمن، 2005، ص:8. (https://goo.gl/kAEf3T)

"ويعتني هذا الاتجاه إلى جانب المعارف بحصيلة تربوية متعددة الأبعاد تشمل القيم المثل، الاتجاهات، الميول، إلى جانب مهارات عديدة مثل التخطيط، التنفيذ والتقويم وغير ذلك من المهارات التي يحتاجها المعلم ليؤدي أدواره"[1].

بمعنى أن البرنامج القائم على هذا الأسلوب يستوجب تحليل المهام التي يجب القيام بها من أجل تحديد المعلومات النظرية والعلمية إلي يحتاجها في الإعداد لهذه المهام كم يبني هذا النوع من البرامج علي تحديد معير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يقوم الطالب المعلم علي أساسها.

3-2 الاتجاه التقليدي:

يولي هذا الاتجاه الاهتمام بالجانب المعرفي ويهمل بقية الجوانب لأنه يرى المعلم محور العملية التعليمية والوعاء الوحيد للمعلومة.

3-3 الاتجاه المعاصر:

يركز هذا الاتجاه على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية فيقوم بتزويد المعلمين بالخبرات المناسبة التي تمكنه من إرشاد وتوجيه المتعلم وإشباع حاجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية.

[1] جابر عبد الحميد وآخرون، **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، ط1، القاهرة، مصر، 1994، ص10.

3-4 الاتجاه البراغماتي:

يهدف هذا الاتجاه إلى تكوين المعلم من خلال الممارسة الميدانية وذلك بتزويده ثقافة معمقة في مجال تخصصه.

4 خطوات عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

تتم وفق الخطوات التالية:

- تحديد الاحتياجات التكوينية
- وضع وتصميم برامج التكوين
- تنفيذ البرنامج التكويني
- تقييم نتائج عملية التكوين

4-1 تحديد الاحتياجات التكوينية:

وذلك بتحديد الفارق بين الأداء المطلوب والأداء الفعلي، ففاعلية التكوين تتوقف على "تحديد الاحتياجات التكوينية من خلال معرفة مستوى الأداء الحالي ومستوى الأداء المطلوب وتحديد السياسات التكوينية ورسم البرامج لتحقيق هذه السياسات"[1]. السيد عليوة . ص23

[1] السيد عليوة، **تحديد الاحتياجات التدريبية**، سلسلة تنمية المهارات، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ب.ط، القاهرة، مصر، 2001. ص:23.

كما يشير باحث آخر بأن: "تحديد الاحتياجات التكوينية ترتكز على العلاقة بين الأداء الفعلي والمخرجات المستهدفة، ويبين أن تحديد الاحتياجات التكوينية يتم على أربعة مستويات هي: مستوى الفرد ومستوى أداء الوظيفة ومستوى أداء جماعة العمل ومستوى أداء المنظمة"[1].

فالحاجة التكوينية تعني: "وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم وبين وضع مرغوب فيه في أداء منظمة أو وظيفة أو أفراد في أي من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو في هذه النواحي جميعا"[2]. وتنقسم أساليب تحديد الاحتياجات التكوينية إلى:

أ أسلوب تحليل النظم: "وهو التعرف على هدف القائمين على التدريب من قيادات مسئولة ومشرفين تربويين وأخصائيي تدريب وكذلك التعرف على تصوراتهم لما ينبغي أن يكون عليه التدريب بوجه عام ، وما يتوقعونه من احتمالات التغيير في المناهج وكتب دراسية وطرق تدريس وكذلك فئات المعلمين المطلوب تدريبهم ، ويتم ذلك من خلال الاجتماعات والمناقشات بين هذه القيادات ومخططي البرامج التدريبية هذا ويساعد التحليل التنظيمي على ضمان أن يصبح التدريب عصريًا وعملي"[3].

---

[1] تحسين أحمد الطراونة، **تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية**، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط و التدريب، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، 2011، ص: 23.

[2] عبد الباري إبراهيم درة، زهير نعيم الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين – منحى نظمي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2008، ص:317.

[3] بدوي يحي الصادق، **نظام تدريب معلمي اللغة الانجليزية أثناء الخدمة**، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الزقازيق، محافظة الشرقية، مصر، 1993، ص:33. (library.iugaza.edu.ps/thesis/82572.pdf)

ب أسلوب تحليل الوظيفة: يجرى تحليل الوظيفة من خلال دراسة وصف الوظيفة ومواصفاتها ،وهنا تجرى مقارنة وصف الوظيفة بمواصفات شاغل الوظيفة (المعلم) واستنباط أهم المعارف والمهارات والقدرات والصفات التي تنقص شاغلي الوظيفة ، كما قد تجرى مقارنة مواصفات الوظيفة المطلوبة بمواصفات الوظيفة الواقعية الحالية المتوفرة لدى شاغلي وظيفة معينة ، ويتم ذلك من خلال اللقاءات مع القيادات التربوية بطريقة تؤدي إلى توفير معلومات مستمرة ومنتظمة عن الأعمال المطلوب من المعلم أداؤها مما يساعد على تحديد نوع ومحتوى البرامج التدريبية لكل فئة من المعلمين.

ج أسلوب تحليل الفرد (المعلم): "ويركز هذا التحليل على المعلم أثناء الخدمة باعتباره محورًا وهدفًا لعملية التدريب ويتم تحليل المعلم من ناحية الأداء الفعلي لعمله ، أي مدى ما يمكن أن يتوقع منه في مستوى الأداء مما يساعد على تحديد مدى تأهيله كمعلم ، ومدى حاجته للتدريب ، لتحديد نوع البرامج المطلوبة ويساعد على القيام بهذا التحليل تقارير كل من مديري المدارس والمشرفين التربويين"[1].

[1] حسونة محمد السيد وآخرون، **القيادات الإشرافية في التعليم الابتدائي: الاختيار والإعداد والتدريب**، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، مصر، 1992، ص: 38.

4-2 تصميم البرامج التكوينية:

"يعرف البرنامج التكويني بأنه نظام يتضمن مجموعة من المكونات المتشابكة و المشكلة لوحدة وظيفية تتفاعل وفق الحاجيات و الظروف المكانية و الزمنية"[1].

أ أهداف البرامج التكوينية:

- أن تكون أهداف تعليمية.
- أن تكون برامج قابلة للتحقيق وتنبع من الفلسفة العامة للمجتمع.
- أن تكون نتائجه قابلة للقياس.
- أن تنسجم مع السياسات التربوية القائمة.

ب مضمون البرنامج التكويني:

قبل صياغة مضمون البرامج التكوينية يجب تحقيق الشروط الأتية:

- المتكون هو محور العملية التكوينية.
- مراعاة ميولات واتجاهات المتكونين.
- أن تكون برامج التكوين نابعة من الفلسفة التعليمية.
- أن تكون واضحة المعالم ومصاغة بلغة سليمة.
- موضوعية في مضمونها وتتسم بالحداثة في شكلها.

[1] عبد الحكيم رويبي، مرجع سابق، ص:1.

- أن تتناسب والزمكان المقدرة فيه.

- أن تراعي الفروق الفردية وتناسب مستوى المُكَوَنين.

4-3 أساليب برامج التكوين:

المحاضرات:

أن لا تقتصر على ما له صلة بالاحتياجات التدريبية للأفراد دون تكرار المفاهيم والمبادئ التربوية العامة التي سبق لهم دراستها .

حلقات المناقشة:

تستهدف تعميق المفاهيم التي تعرض لها بالمحاضرة.

الورش التعليمية:

وفيها يتدرب الدارسون على أداء بعض المهارات التي يستلزمها تنفيذ المناهج والكتب المطورة ويمكن إتباع عدة نظم في تقسيم المتدربين إلى ورش حسب التخصصات أو حسب الدرجات الوظيفية أو حسب المهنة.

التدريس الصغر:

ويقتصر على المستوى المحلي أي للمعلمين المنوط بهم تنفيذ المناهج والكتب المطورة.

الندوات:

وهذه تصلح لكل مستويات التدريب شريطة كفاءة الاختبار للمشاركين فيها حسب كل مستوى من مستويات التدريب.

الزيارة الميدانية:

يقوم فيها المتدربون بزيارة بعض المدارس التي طبقت بالفعل هذه المناهج او غير ذلك من مؤسسات ذات صلة بالمناهج والكتب المطورة.

كتابة أبحاث وتقارير:

وهذه تعود المتدربين الاستغلال في تحصيل المعرفة و الحرص على التعمق فيها. ومن المهم هنا إعطاء البحوث و التقارير ما تستحقه من أهمية من الجهات الإشرافية إلا أنها تظل هذه البحوث مجرد أداء شكلي[1].

4-4 تنفيذ البرنامج التكويني:

بعد مرحلة تصميم برنامج التكوين، تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج سواء كان هذا البرنامج داخل المؤسسة أو خارجها، مع الالتزام بعقد الدورة التكوينية في المكان والزمان المحددين سابقا. إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة إدارة البرنامج وتجسيده ميدانيا، وحتى ينفذ البرنامج بنجاح يعتمد

[1] رشدي أحمد طعيمة، **المعلم كفايته إعداده تدريبه**، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، مصر، 2006، ص:307.

على عدة عوامل مثل قدرة الإدارة المشرفة على تنفيذ البرنامج والتحكم في جميع العوامل المحيطة بالدورة التكوينية البشرية و المادية، نوعية المكونين ونوع ومحتوى البرنامج بالإضافة إلى توفير القاعات اللازمة لعقد الجلسات أقسام،قاعات اجتماع،مدرجات،مخابر وتنظيم طريقة جلوس المتكونين وتوفير الوسائل المساعدة وضبط القوائم الاسمية للمتكونين وتوزيع الأدوات اللازمة عليهم وتنظيم توقيت سير الجلسات التكوينية وفترات الراحة وفترات تناول الوجبات وأماكن الإقامة، كل هذه الظروف يجب لأن تضبط وتوكل لفرد أو لمجموعة أفراد لمتابعتها اليومية من اجل نجاح وتحقيق أهداف الدورة التكوينية.

4-5 تقييم عملية التكوين:

"وهي المرحلة الأخير من مراحل التكوين وتسعى إلى الكشف عن مدى نجاعة عملية التكوين حيث عرف مايك ويلز هذه المرحلة بأنها سلسلة من الاختبارات والتقويمات والتحريات المصممة للتأكد من أن التكوين قد حقق التأثير المطلوب على مستوى الفرد والإدارة"[1].

ويجب أن يبنى هذا التقييم على معطيات علمية ويتخذ صفة الموضوعية وأن يكون شاملا ومستمرا ويتم تنفيذه وفق الخطوات التالية[2]:

[1] مدحت محمد أبو النصر، **إدارة العملية التدريبية: النظرية والتطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2008، ص:204.

[2] محمود أحمدد أبو عابد، **المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية**، مرجع سابق، 2004، ص:317.

- جمع البيانات عن مستوى رضا المتدربين عن البرنامج التدريبي.
- جمع بيانات عن درجة التحصيل و الاستيعاب و التعلم.
- جمع بيانات عن تطبيق البرنامج التدريبي في مكان العمل بعد إنهاء البرنامج.
- جمع البيانات عن إثر التدريب في تحسين الأداء.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه من معلومات حول التكوين أثناء الخدمة اتضح لنا أنه عملية منظمة ومستمرة و عملية عامة ولا تختص بفئة دون الأخرى ومخطط لها و ذات مستويين نظري وتطبيقي وذات بعدين داخل المؤسسة التعليمية وخارجه، طبيعته تنبثق من فلسفة المجتمع بصفة عامة والفلسفة التعليمية بصفة خاصة ، تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين في مختلف الجوانب عن طريق عدة أساليب.

الفصل الرابع

تحليل البيانات

واستخلاص النتائج

تمهيد

1- تحليل ومناقشة البيانات

2- استخلاص النتائج

3- استخلاص النتائج العامة

خاتمة

تمهيد:

في هذا الجزء من الدراسة بعد توزيع الاستبيان على مجتمع البحث تم الحصول على كم كبير من المعطيات الواقعية، ولتحقيق الوصول إلى إجابة على إشكالية الدراسة سيتم إلقاء الضوء وبشكل مفصل على هذه البيانات التي توصلت إليها الدراسة الميدانية التي أجريت على مجتمع البحث ببعض متوسطات مدينة الجلفة حيث تم الاعتماد على تبويب وتكميم البيانات وحساب النسب المئوية لتفسير وتحليل الواقع المدروس، وذلك من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء فرضيات الدراسة وتأكيد أو نفي صحتها والإجابة على تساؤلاتها والوصول إلى استخلاص عام.

1 تحليل ومناقشة البيانات:

1-1 تحليل البيانات العامة:

الجدول رقم (1) يبين توزيع جنس المبحوثين

المعطيات / الجنس	التكرارات	النسبة %
ذكر	77	51.3
أنثى	73	48.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(1)** المتعلقة بتوزيع جنس المبحوثين أن نسبة الذكور منهم والمقدرة بـ 51.3% كانت أعلى من نسبة الإناث المقدرة بـ 48.7%، ويرجع ذلك إلى فلسفة المجتمع السائدة في العقد الماضي حيث كان التوظيف بصفة عامة يقتصر على الذكور ووظيفة المرأة كانت مرتبطة ببيتها إلا أن ذلك يعكس التقارب في اتجاه التوظيف في حقل التعليم في السنوات الأخيرة من طرف الإناث حتى كادت تتقارب مع نسبة الذكور بسبب ما تحمله هذه المهنة من خصائص لها علاقة بالتنشئة الاجتماعية التي تتناسب مع طبيعة المرأة.

الجدول رقم (2) يبين توزيع صفة المبحوثين

المعطيات / الصفة	التكرارات	النسبة %
متربص	25	16.7
مثبت	125	83.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(2)** المتعلقة بتوزيع الصفة للمبحوثين أن نسبة المثبتين والمقدرة بـ 83.3% كانت أعلى من نسبة المتربصين المقدرة بـ 16.7%، وذلك يدل على أن غالبية أفراد العينة يحملون صفة مثبت.

الجدول رقم (3) يبين توزيع نوع شهادة المبحوثين

المعطيات / نوع الشهادة	التكرارات	النسبة %
خريج المدرسة العليا للأساتذة	47	31.3
شهادة الماستر	35	23.3
شهادة الليسانس	55	36.7
شهادة مهندس دولة	8	5.3
شهادات أخرى	5	3.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(3)** المتعلقة بتوزيع نوع شهادة للمبحوثين أن نسبة شهادة الليسانس والمقدرة بـ 36.7% كانت الأعلى، تليها شهادة خريج المدرسة العليا للأساتذة بنسبة تقدر بـ 31.3% ثم تليها شهادة الماستر بنسبة تقدر بـ 23.3% ثم شهادة مهندس دولة بنسبة تقدر بـ 5.3% وكانت أقل درجة لشهادات أخرى (شهادة المعهد الوطني التكنولوجي) بنسبة 3.3%، وكانت شهادة الليسانس أعلى نسبة من نسب الشهادات المتبقية وذلك يعود لحركة

التوظيف في السنوات الأخيرة وفقا للمرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظّفين المنتمين إلى الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي رقم 12-240 المؤرخ في 29 مايو 2012 والذي يسمح لحملة شهادة الليسانس بالمشاركة في مسابقات التوظيف في الطور المتوسط، كما أن الحصول على شهادة الليسانس في وقت وجهد أقل بالنسبة للشهادات الباقية.

الجدول رقم (4) يبين توزيع أقدمية المبحوثين

المعطيات / الأقدمية	التكرارات	النسبة %
أقل من 5 سنوات	56	37.3
من 05 سنوات إلى 10 سنوات	41	27.3
من 11 سنة فما فوق	53	35.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم (4) المتعلقة بتوزيع أقدمية المبحوثين أن نسبة من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات والتي تقدر بـ 37.3% كانت الأعلى، تليها نسبة من لديهم خبرة أكثر من إحدى عشر سنة والمقدرة بـ 35.3% وأقل نسبة كانت لمن لديهم خبرة محصورة بين خمس سنوات وعشر سنوات تقدر بـ 27.3%، والتقارب في النسب يدعم تحليلنا للجدول رقم **(3)** حيث حاصل مجموع الفئة الأولى والثانية يمثل النسبة الغالبة.

2-1 تحليل بيانات الفرضية الأولى:

الجدول رقم (5) يبين توزيع عدد زيارات المفتش للمبحوثين

المعطيات / عدد الزيارات	التكرارات	النسبة %
مرة	117	78.0
مرتين	19	12.7
أكثر من ذلك	14	9.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(5)** المتعلقة بتوزيع عدد زيارات المفتش للمبحوثين هذه السنة أن نسبة من تلقوا زيارة مرة هذه السنة والمقدرة بـ 78.0% كانت الأعلى تليها نسبة من تلقوا زيارتين المقدرة بـ 12.7% والنسبة الأقل كانت لمن تلقوا أكثر من زيارتين بنسبة تقدر بـ 9.3%، وذلك يدل على أن المفتش يقوم بزيارة صفية مرة واحدة على الأقل في العام.

الجدول رقم (6) يبين توزيع نوع زيارة المفتش للمبحوثين

المعطيات / نوع الزيارة	التكرارات	النسبة %
جانب إداري	42	28.0
جانب تربوي	108	72.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(6)** المتعلقة بتوزيع نوع زيارة المشرف للمبحوثين أن نسبة من يرى أن الجانب الذي ترتكز عليه زيارة المفتش هو جانب تربوي والمقدرة بـ 72.0% كانت أعلى من نسبة من يرى أن الجانب إداري والمقدرة بـ 28.0%، والدلالة الإحصائية تُفسر بمفهوم الإشراف التربوي الذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التي هي عملية تربوية بامتياز.

الجدول رقم (7) يبين توزيع نشاط المفتش أثناء زيارته للمبحوثين

المعطيات / نشاط المفتش أثناء الزيارة	التكرارات	النسبة %
مراقبة كراريس التلاميذ ووثائق الأستاذ	78	51.9
مراقبة الوسائل التعليمية	26	17.4
الاكتفاء بمراقبة الدرس	46	30.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم (7) المتعلقة بنشاط المفتش أثناء الزيارة أن نسبة مراقبة كراريس التلاميذ ووثائق الأستاذ المقدرة بـ 51.9% كانت الأعلى تليها نسبة الاكتفاء بمراقبة الدرس والمقدرة بـ 30.7% وأخيرا نسبة مراقبة الوسائل التعليمية المقدرة بـ 17.4% كانت الأقل، وهذا التوزيع يؤكد ما جاء في الجدول رقم (6) فالمفتش يطلع على سيرورة الدروس من خلال الاطلاع على وثائق الأستاذ موازاة مع كراريس التلميذ.

الجدول رقم (8) يبين توزيع توجيهات المفتش للمبحوثين نحو الوسائل التعليمية

المعطيات / التوجيه نحو الوسائل	التكرارات	النسبة %
نعم	129	86.0
لا	21	14.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(8)** المتعلقة بتوجيهات المفتش للمبحوثين حول الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية أن نسبة من وجههم المفتش نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية المقدرة بـ 86.0% هي الأعلى تليها من لم يتلقوا أي توجيها ت بنسبة تقدر بـ 14.0%، وهذا يعود لمفهوم الإشراف التربوي، فالوسائل التعليمية تعتبر الوسيط بين المعلم والمتعلم.

الجدول رقم (9) يبين توزيع عدد مرات مراقبة المفتش لدفتر نصوص المبحوثين

المعطيات / مراقبة دفتر النصوص	التكرارات	النسبة %
مرة في كل زيارة	122	81.3
أكثر من مرة	13	8.7
لا يراقب	15	10.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(9)** المتعلقة بعدد مرات مراقبة المفتش لدفتر النصوص أن نسبة مراقبة مرة في كل زيارة المقدرة بـ 81.3% هي الأعلى تليها نسبة لا يراقب والمقدرة بـ 10.0% أما النسبة الأقل والتي هي أكثر من مرة المقدرة بـ 8.7%، وهذا التوزيع يؤكد على أن المفتش يعتمد أساليب عدة لتطوير وتنمية المعلم ولا يكتفي بالملاحظة فقط بل يتعداها ويراقب وثائقه ليستطيع تقييم عملية تكوينه أثناء الخدمة والحكم على أدائه وانضباطه.

الجدول رقم (10) يبين توزيع عدد مرات مراقبة المفتش لكراريس التلاميذ

المعطيات / مراقبة الكراريس	التكرارات	النسبة %
مرة في كل زيارة	108	72.0
أكثر من مرة	8	5.3
لا يراقب	34	22.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(10)** المتعلقة بعدد مرات مراقبة المفتش لكراريس التلاميذ أن نسبة مرة في كل زيارة المقدرة بـ 72.0% هي الأعلى تليها نسبة لا يراقب والمقدرة بـ 22.7% وأخيرا نسبة أكثر من مرة المقدرة بـ 5.3%، وجاء هذا الجدول ليدعم الجدول رقم (9)، فمن بين الأساليب التي يستعملها المفتش للحكم على أداء المعلم هي تقييم متعلميه.

الجدول رقم (11) يبين توزيع فرض المفتش نموذجا لتحضير المذكرات على المبحوثين

المعطيات / نموذج مذكرات	التكرارات	النسبة %
نعم	43	28.7
لا	107	71.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(11)** المتعلقة بفرض المفتش نموذجا عاما لتحضير المذكرات أن نسبة من لا يفرض عليهم المفتش نموذجا لتحضير المذكرات المقدرة بـ 71.3% هي الأعلى تليها نسبة من يفرض عليهم المفتش نموذجا لتحضير المذكرات المقدرة بـ 28.7%، والدلالة الإحصائية تدل على ديمقراطية المفتش من جهة وثقته في المعلمين من جهة أخرى، لأن المذكرات قد تتباين وفق عوامل عدة منها الفروق الفردية وطبيعة المجتمع وعلى هذا قد يختلف مؤشر الكفاءة من معلم لآخر.

الجدول رقم (12) يبين نوع خطاب المفتش الموجه للمبحوثين

المعطيات / نوع خطاب المفتش	التكرارات	النسبة %
أوامر	37	24.7
حوار	113	75.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(12)** المتعلقة بنوع الخطاب المفتش الموجه للمبحوثين أن نسبة من يرى أن نوع الخطاب عبارة عن حوار تقدر بـ 75.3% كانت الأعلى تليها نسبة من يرى أن نوع الخطاب أوامر المقدرة بـ 24.7%، والدلالة الإحصائية تشير على أن الإشراف يحمل البعد التشاركي، فالمفتش وبحكم أنه كان في ما مضى يشتغل بالتعليم، فهو يعرف الأثر التي تتركه الأوامر على نفسية المعلم.

الجدول رقم (13) يبين اطلاع المفتش للمبحوثين على التشريعات التربوية المستحدثة

المعطيات / التشريعات المستحدثة	التكرارات	النسبة %
دائما	37	24.7
أحيانا	83	55.3
أبدا	30	20.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(13)** المتعلقة باطلاع المفتش للمبحوثين على التشريعات التربوية أن نسبة المبحوثين الذين يطلعهم المفتش أحيانا على التشريعات التربوية المستحدثة تقدر بـ 55.3% وهي أعلى من نسبة من يطلعهم دائما على التشريعات التربوية المستحدثة والمقدرة بـ 24.7% وأقل نسبة كانت لمن لا يطلعهم المفتش على التشريعات التربوية المستحدثة بنسبة 20%، والدلالة الإحصائية للفئتين الأولى والثانية تشير أن الإشراف التربوية عملية إنسانية، فالمفتش يعرف تماما أعباء المهنة وضغوطها التي تجعل من المعلم في معزل عن النصوص الإدارية المستجدة.

الجدول رقم (14) يبين توزيع مدى تقبل المبحوثين لتوجيهات المفتش

المعطيات / توجيهات المفتش	التكرارات	النسبة %
أتقبلها باقتناع	80	53.3
أتقبلها بتحفظ	59	39.3
لا أتقبلها	11	7.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(14)** المتعلقة بمدى تقبل المبحوثين لتوجيهات المفتش حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يتقبلون باقتناع توجيهات المفتش بنسبة مقدرة بـ 53.3% تليها نسبة 39.3% من المبحوثين الذين يتقبلونها بتحفظ و أقل نسبة تقدر بـ 7.3% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين لا يتقبلون توجيهات المفتش ، وهذا يؤكد ما جاء في الجدول رقم **(12)** فالمعلم يرى في توجيهات المفتش أنها تحمل طابع الديمقراطية وعليه يمتثل لها باقتناع.

3-1 تحليل بيانات الفرضية الثانية:

الجدول رقم (15) يبين توضيحات المفتش للمبحوثين حول طرائق التدريس

المعطيات / طرائق التدريس	التكرارات	النسبة %
دائما	78	52.0
أحيانا	50	33.3
أبدا	22	14.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(15)** المتعلقة بتوضيحات المفتش للمبحوثين حول طرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أن نسبة المبحوثين الذين يوضح لهم المفتش دائما طرق التدريس في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تقدر بـ 52% وهي أعلى من نسبة من يوضح لهم أحيانا الطرق المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات والمقدرة بـ 33.3% وأقل نسبة كانت لمن لا يوضح لهم المفتش طرق التدريس المقترحة بنسبة 14.7%، والدلالة الإحصائية للفئتين الأولى والثانية تشير لهشاشة برامج إعداد وتأهيل المعلمين من ناحية فِهم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، فتطرق هذه البرامج للمقاربة تطرق يكاد يكون سطحي كون هذه المقاربة جديدة في الساحة التربوية الجزائرية، وعليه فالمشرف التربوي مطالب بفِهم المقاربة بالكفاءات وتمرير خبرته للأساتذة.

الجدول رقم (16) يبين توضيحات المفتش للمبحوثين حول أساليب التقويم

المعطيات / أساليب التقويم	التكرارات	النسبة %
كلها	47	31.3
بعضها	84	56.0
غير ذلك	19	12.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(16)** المتعلقة بتوضيحات المفتش للمبحوثين حول أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يوضح لهم المفتش بعض أساليب التقويم المقترحة بنسبة مقدرة بـ 56% تليها نسبة 31.3% من المبحوثين الذين يطلعهم على كل أساليب التقويم المقترحة وأقل نسبة تقدر بـ 12.7% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين لا يطلعهم المفتش على هذه الأساليب، ويعود هذا لنفس ما جاء في الجدول السابق رقم **(15)**، فالمفتش مطالب بفِهم أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وتمرير خبرته للمعلمين.

الجدول رقم (17) يبين كيفية معالجة المفتش لأخطاء المبحوثين

المعطيات / معالجة الأخطاء	التكرارات	النسبة %
بالتأنيب	15	10.0
بالنصح	117	78.0
لا يقوم بذلك	18	12.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(17)** المتعلقة بكيفية معالجة المفتش لأخطاء المبحوثين حيث نلاحظ أن اكبر نسبة من المبحوثين يعالج المفتش أخطائهم بالنصح بنسبة مقدرة بـ 78% تليها نسبة 12% من المبحوثين الذين لا يعالج أخطائهم أما أقل نسبة تقدر بـ 10% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين يعالج المفتش أخطائهم بالتأنيب، وذلك لأن الإشراف التربوي يتسم بالإيجابية ويعود على التربية والتعليم بالفائدة من خلال من خلال تفعيل النقاش والحوار والنصح والتوجيه بين المشرف والمعلم.

الجدول رقم (18) يبين ردة الفعل المبحوثين تجاه التقرير التربوي

المعطيات / التقرير التربوي	التكرارات	النسبة %
تقرير بناء	58	38.7
تقرير عادي	80	53.3
تقرير غير مفيد	12	8.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(18)** المتعلقة بردة فعل المبحوثين تجاه تقرير المفتش التربوي حيث نلاحظ ان أكبر نسبة من المبحوثين يرون أن تقرير المفتش التربوي عادي بنسبة مقدرة بـ53.3% تليها نسبة 38.7% من المبحوثين الذين يرون أن التقرير بناء أما اقل نسبة تقدر بـ8% وهي نسبة المبحوثين الذين يرون أن التقرير غير مفيد ، ومثل ما ذكرنا في الجدول رقم (9)، فالمفتش يستخدم مختلف الأساليب لتنمية المعلم، فالمفتش هنا يقوم بتفعيل التنمية الذاتية للمعلم عن طريق تقويمه وتقديم هذا التقويم له عن طريق تغذية راجعة، فنوع الإشراف هنا إشراف بالأهداف.

الجدول رقم (19) يبين مناقشة المفتش لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها

المعطيات / مناقشة الكتاب	التكرارات	النسبة %
نعم	67	44.7
لا	83	55.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(19)** المتعلقة بمناقشة المفتش لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين لا يناقش معهم المفتش محتويات الكتب المدرسية ولا يقومها تقدر بـ 55.3% تليها نسبة 44.7% من المبحوثين الذين يناقش معهم المفتش محتويات الكتب المدرسية ويقومها ، ويرجع هذا إلى مؤشر خبرة المعلم، لأن ذوي الخبرة القليلة مطلعين جيدا على محتويات الكتب كون آليات انتقاء المعلمين تعتمد نظام الاختبار الكتابي الذي يعد وفق الكتاب المدرسي والعكس صحيح بالنسبة لذوي الخبرة الكبيرة.

الجدول رقم (20) يبين مراقبة المفتش لتطبيق نشاطات الكتاب المدرسي

المعطيات / نشاطات الكتاب	التكرارات	النسبة %
كلها	8	5.3
بعضها	104	69.3
غير ذلك	38	25.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(20)** المتعلقة بمراقبة المفتش تطبيق المبحوثين لنشاطات الكتاب المدرسي حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يراقب المفتش مدى تطبيقهم لبعض نشاطات الكتاب المدرسي بنسبة مقدرة ب 69.3% تليها نسبة 25.3% من المبحوثين الذين لا يراقب تطبيقاتهم لنشاطات الكتاب المدرسي و أما أقل نسبة تقدر بـ 5.3% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين يراقب المفتش تطبيقهم لكل نشاطات الكتاب المدرسي وهذا راجع لضيق وقت الزيارة الصفية بالدرجة الأولى، فالمفتش ومهما كانت كفاءته فهو لا يستطيع أن يترجم عملية الإشراف التربوي بأسسها كلها في زيارة صفية واحدة.

الجدول رقم (21) يبين مراقبة المفتش لمدى استخدام للمنهاج

المعطيات / استخدام المنهاج	التكرارات	النسبة %
نعم	117	78.0
لا	33	22.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(21)** المتعلقة بمراقبة المفتش لمدى استخدام المبحوثين للمنهاج حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يراقب المفتش استخدامهم للمنهاج بنسبة مقدرة بـ78% تليها نسبة 22% من المبحوثين الذين لا يراقبهم ، وذلك يعود لمفهوم الإشراف التربوي الذي يعني النهوض بالعملية التعليمية، وكون تطبيق المقاربة بالكفاءات يعني التخلي عن مفهوم البرنامج واستخدام المنهاج، فالمفتش هنا يعاين مدى تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (22) يبين مدى عمل المبحوثين بتوجيهات المنهاج

المعطيات / توجيهات المنهاج	التكرارات	النسبة %
بضغط المفتش	13	8.7
باقتناع	116	77.3
لا أعمل به	21	14.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(22)** المتعلقة بمدى عمل المبحوثين بـتوجيهات المنهاج حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يعملون باقتناع بتوجيهات المنهاج بنسبة مقدرة بـ 77.3% تليها نسبة 14% من المبحوثين الذين لا يعملون بتوجيهات المنهاج وان اقل نسبة تقدر بـ8.7% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين يعملون بتوجيهات المنهاج بضغط المفتش، وهذا يدل على فِهم المعلم لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فيعمل بتوجيهات المنهاج باقتناع، ومن جهة أخرى نلتمس ديمقراطية المفتش وعدم ممارسته للإشراف الدكتاتوري.

الجدول رقم (23) يبين كيفية متابعة المفتش طرائق التدريس

المعطيات / متابعة الطرائق	التكرارات	النسبة %
من خلال حضوره	86	57.3
من خلال السؤال	41	27.3
أخرى	23	15.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(23)** المتعلقة بكيفية متابعة المفتش الطرائق التي يستخدمها المبحوثين في التدريس حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يرون أن المفتش يتابع الطرائق التي يستخدمونها في التدريس من خلال حضوره بنسبة مقدرة بـ 57.3% تليها نسبة 27.3% من المبحوثين الذين يرون أن المفتش يتابع الطرائق التي يستخدمونها في التدريس من خلال السؤال وأما اقل نسبة تقدر بـ 15% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين يرون أنه يتابعهم من خلال طرق أخرى (مذكرات الأستاذ)، والنسبة الغالبة تعبر عن كلا الجدولين رقم (15) و(18)، فالإشراف التربوي يساعد في زيادة أداء المعلمين عن طريق توضيح طرق وأساليب التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ثم يقيس مدى تطبيق الأستاذ لهذه الطرائق ليعود ويقيمه في التقرير التربوي.

الجدول رقم (24) يبين مناقشة المفتش طرائق التدريس

المعطيات / مناقشة الطرائق	التكرارات	النسبة %
نعم	117	78.0
لا	33	22.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(24)** المتعلقة بمناقشة المفتش طرائق التدريس مع المبحوثين حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يناقش المفتش معهم طرائق التدريس بنسبة مقدرة بـ78% تليها نسبة 22% من المبحوثين الذين لا يناقش المفتش معهم طرائق التدريس ، وذلك كون الإشراف التربوي يتسم بالإيجابية ويعود على التربية والتعليم بالفائدة من خلال من خلال تفعيل النقاش والحوار بين المشرف والمعلم، سواء داخل الصف أو خارجه.

3-1 تحليل بيانات الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (25) يبين حضور المبحوثين لندوات في مجال التقويم

المعطيات / ندوات التقويم	التكرارات	النسبة %
نعم	118	78.7
لا	32	21.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(25)** المتعلقة بحضور المبحوثين لندوات في مجال التقويم مع المفتش حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يحضرون لندوات في مجال التقويم مع المفتش بنسبة مقدرة بـ 78.7% تليها نسبة 21.3% من المبحوثين الذين لا يحضرون لندوات في مجال التقويم مع المفتش، وهذا راجع إلى كون التقويم من أهم مجالات الإشراف التربوي وأيضا كون التقويم من أهم الأساليب التي يحتاجها المعلم داخل الصف ليؤدي دوره ، وعليه فالمفتش مطالب بنقل جميع أساليب التقويم إلى المعلم.

الجدول رقم (26) يبين توجيه المفتش نحو أساتذة ذوي خبرة

المعطيات / التبادلية	التكرارات	النسبة %
نعم	92	61.3
لا	58	38.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(26)** المتعلقة بتوجيه المفتش للمبحوثين لأساتذة ذوي خبرة حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يوج ههم المفتش لأساتذة ذوي خبرة بنسبة مقدرة بـ61.3% تليها نسبة 38.7% من المبحوثين الذين لا يوج ههم المفتش لأساتذة ذوي خبرة، وهذا راجع إلى فعالية أساليب الإشراف التربوي، فتبادل الزيارات أسلوب يهدف إلى تبادل الخبرات بين المعلمين وتحقيق النمو المهني والتشجيع على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم.

الجدول رقم (27) يبين مساعدة المفتش للمبحوثين لتحضير الامتحان

المعطيات / تحضير الامتحان	التكرارات	النسبة %
نعم	74	49.3
لا	76	50.7
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(27)** المتعلقة بمساعدة المفتش للمبحوثين لتحضير الامتحان حيث نلاحظ أن النسب متقاربة فنسبة المبحوثين الذين لا يساعدهم المفتش لتحضير الامتحان مقدرة بـ50.7% تليها نسبة 49.3% من المبحوثين الذين يساعدهم المفتش لتحضير الامتحان ويرجع هذا التقارب وفق أقدمية المعلم وخبرته الميدانية الطويلة فهو لا يحتاج إلى مساعدة في تحضير الامتحان والعكس صحيح.

الجدول رقم (28) يبين استعمال المفتش للحاسوب في الندوات واللقاءات

المعطيات / استعمال الحاسوب	التكرارات	النسبة %
نعم	115	76.7
لا	35	23.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(28)** المتعلقة باستعمال المفتش للحاسوب في الندوات واللقاءات حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين لاحظوا أن المفتش يستعمل الحاسوب في الندوات واللقاءات بنسبة مقدرة بـ 76.7% تليها نسبة 23.3% من المبحوثين الذين لاحظوا أن المفتش لا يستعمل الحاسوب في الندوات واللقاءات فالإشراف التربوي عملية تواكب مستجدات التكنولوجيا وتوظفها في العملية التعليمية.

الجدول رقم (29) يبين كيفية تفريق المبحوثين بين الوضعيات

المعطيات / الوضعيات	التكرارات	النسبة %
عن طريق المفتش	42	28.0
عن طريق البحث الشخصي	96	64.0
لا أفرق بينهما	12	8.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(29)** المتعلقة بكيفية وصول المبحوثين إلى التفريق بين الوضعيات (التعليمية، والإدماجية) حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين قد وصلوا إلى التفريق بين الوضعيات عن طريق البحث الشخصي بنسبة مقدرة بـ 64% تليها نسبة 28% من المبحوثين الذين توصلوا إلى التفريق بين الوضعيات عن طريق المفتش وأما أقل نسبة تقدر بـ8% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين لا يفرقون بين الوضعيات، فالدلالة الإحصائية هنا تشير إلى ممارسة المعلم الإشراف الذاتي.

الجدول رقم (30) يبين كيفية مساهمة المفتش في توجيه المبحوثين إلى أنواع التقويم

المعطيات / أنواع التقويم	التكرارات	النسبة %
عن طريق الوثائق	21	14.0
بالندوات	84	56.0
أثناء الزيارات	28	18.7
لا أفرق بينهما	17	11.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(30)** المتعلقة بكيفية مساهمة المفتش في توجيه المبحوثين إلى أنواع التقويم حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين ساهم المفتش في توجيههم إلى أنواع التقويم من خلال الندوات بنسبة مقدرة بـ 56% تليها نسبة 18.7% من المبحوثين الذين ساهم المفتش في توجيههم إلى أنواع التقويم أثناء الزيارات ثم من ساهم المفتش في توجيههم إلى أنواع التقويم عن طريق الوثائق بنسبة 14% وأما أقل نسبة تقدر بـ 11.3% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين لا يفرقون أنواع التقويم، وهذا يدل على فعالية أسلوب الندوات كأحد أساليب عملية الإشراف التربوي.

الجدول رقم (31) يبين اتصال المبحوثين بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة

المعطيات / الغموض	التكرارات	النسبة %
نعم	51	34.0
لا	99	66.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(31)** المتعلقة باتصال المبحوثين بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين لا يتصلون بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة و التي تقدر بـ 66% تليها نسبة 34% من المبحوثين الذين يتصلون بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة، وهذا يدعم ما جاء في الجدول **(29)** الذي يشير إلى قدرة المعلم على ممارسة الإشراف الذاتي.

الجدول رقم (32) يبين كيفية استجابة المبحوثين لحضور الندوات

المعطيات / حضور الندوات	التكرارات	النسبة %
اعتبارا للمفتش	27	18.0
رغبة في الفائدة	102	68.0
غير ذلك	21	14.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(32)** المتعلقة بكيفية استجابة المبحوثين لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يستجيبون لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس رغبة في الفائدة بنسبة مقدرة بـ68% تليها نسبة 18% من المبحوثين الذين يستجيبون لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس اعتبارا للمفتش وأما أقل نسبة تقدر بـ 14% وهي تمثل نسبة المبحوثين الذين لهم آراء أخرى في استجابتهم لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس، فالمعلم مدرك وواعي تماما لدوره في العملية التعليمية وأنه مطالب بتنمية نفسه إما عن بنفسه أو عن طريق المفتش.

الجدول رقم (33) يبين علاقة حضور الندوات بالتكوين العلمي للمبحوثين

المعطيات / حضور الندوات	التكرارات	النسبة %
مفيد	115	76.7
غير مفيد	35	23.3
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(33)** المتعلقة برؤية المبحوث لحضور الندوات وعلاقتها بتكوينه العلمي حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يرون أن حضور الندوات مفيد وله علاقة بتكوينهم العلمي بنسبة مقدرة بـ 76.7% تليها نسبة 23.3% من المبحوثين الذين يرون عكس ذلك أي أنه غير مفيد و بالتالي ليس له علاقة بتكوينهم العلمي ، وهذا الجدول يؤكد على فاعلية الندوات كوسيلة إشرافية ومدى إدراك المعلم للدور المنوط به في العملية التعليمية.

الجدول رقم (34) يبين حث المفتش للمبحوثين على استخدام وسائل التكنولوجيا

المعطيات / التكنولوجيا	التكرارات	النسبة %
نعم	108	72.0
لا	42	28.0
المجموع	150	100.0

تشير نتائج الجدول رقم **(34)** المتعلقة بحث المفتش للمبحوثين على استخدام وسائل التكنولوجيا حيث نلاحظ أن أكبر نسبة من المبحوثين يحثهم المفتش على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف بنسبة مقدرة بـ 72% تليها نسبة 28% من المبحوثين الذين لا يحثهم على استخدامها ، والدلالة الإحصائية تشير إلى حرص المفتش على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية من خلال حث الأساتذة على استعمالها في الصف من أجل مواكبة التطورات التي يشهدها العالم وهذا ما يؤكدهالجدول رقم (28).

5-1 مناقشة أبعاد الفرضية الأولى:

جدول رقم (35) علاقة مراقبة المفتش لكراريس التلاميذ بعدد زياراته للمبحوثين

عدد الزيارات / مراقبة الكراريس		مرة	مرتين	أكثر من ذلك	المجموع
مرة في كل زيارة	التكرارات	87	13	8	108
	النسبة%	58.0	8.7	5.3	72.0
أكثر من مرة	التكرارات	3	1	4	8
	النسبة%	2.0	0.6	2.7	5.3
لا يراقب	التكرارات	27	5	2	34
	النسبة%	18.0	3.3	1.3	22.7
المجموع	التكرارات	117	19	14	150
	النسبة%	78.0	12.7	9.3	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(35)** الخاصة بعلاقة مراقبة المفتش لكراسات التلاميذ مقارنة بعدد زياراته للأستاذ نجد أن النسبة الأكبر 72% لمن يراقب المفتش فيها كراسات تلاميذهم مرة في كل زيارة ممثلة بأعلى نسبة 58% للذين يزورهم مرة في كل سنة، تليها نسبة الذين لا يراقبهم فيها المفتش الكراسات بـ 22.7% ممثلة بـ18% للذين يزورهم مرة واحدة في السنة و هي ثاني نسبة، بينما أقل نسبة للمعبرين على أن المفتش يراقب كراسات تلاميذهم أكثر من مرة كانت 5.3% بنسبة اضعف للذين يزورهم أكثر من مرة بـ 2.7%.

توجيه النسب: المفتش يراقب كراريس التلاميذ مرة في كل زيارة من خلال زيارته الوحيدة في العام للأستاذ.

الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة تشير إلى فاعلية الزيارة، وهذا ما استنتجه صهيب كمال الآغا* في دراسته حول الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي، فأكد على أن الإشراف التربوي ليس غاية وإنما وسيلة تهدف لتحسين نوعية التعلم والتحصيل المدرسي عن طريق تنمية المعلم.

إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يُقَيِم ويُقَيَم من الآخرين بعد تفاعله معهم.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 21.

الجدول رقم (36) علاقة الجانب الذي ترتكز عليه زيارة المفتش مقارنة بنشاطه أثناء الزيارة

نشاط المفتش / جانب الزيارة		مراقبة الكراريس والوثائق	مراقبة الوسائل التعليمية	الاكتفاء بمراقبة الدرس	المجموع
جانب إداري	التكرارات	26	5	11	42
	النسبة%	17.3	3.4	7.3	28.0
جانب تربوي	التكرارات	52	21	35	108
	النسبة%	34.6	14.0	23.4	72.0
المجموع	التكرارات	78	26	46	150
	النسبة%	51.9	17.4	30.7	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(36)** الخاصة بعلاقة الجانب الذي ترتكز عليه زيارة المفتش مقارنة بنشاطه أثناء الزيارة نجد أن النسبة الأكبر 72% لمن يرون أن زيارة المفتش ترتكز على الجانب التربوي ممثلة بأعلى نسبة 34.6% للذين يراقب كراسات تلاميذهم ووثائقهم أثناء زيارته لهم، تليها نسبة الذين يرون أن زيارته ترتكز على الجانب الإداري بـ 28% ممثلة بـ17.3% للذين يراقب كراريس تلامذتهم ووثائقهم.

توجيه النسب: يركز المفتش في زيارته على الجانب التربوي من خلال مراقبته لكراسات تلاميذهم و وثائق الأستاذ.

الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة تشير إلى فاعلية التوجيه، حيث الجدول رقم **(2)** يفسر

ذلك كون من يحملون صفة المثبت يرون في زيارة المفتش أنها ترتكز على الجانب التربوي وذلك بمراقبة كراريس التلاميذ ووثائق الأستاذ.

وتقدم فكرة التفاعلية الرمزية على وجود عملية التفاعل والاتصال بين الناس عن طريق الرموز التي هيأداة أساسية للتفاهم و الاتصال بين الناس ونقل الرسائل الشفوية والمكتوبة وغير اللفظية.

الجدول رقم(37)علاقة تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة بتوجيهه نحو للوسائل التعليمية

التوجيه نحو الوسائل / تقبل التوجيهات		نعم	لا	المجموع
أتقبلها باقتناع	التكرارات	77	3	80
	النسبة%	51.3	1.9	53.3
أتقبلها بتحفظ	التكرارات	46	13	59
	النسبة%	30.6	8.7	39.3
لا أتقبلها	التكرارات	6	5	11
	النسبة%	4.0	3.3	7.3
المجموع	التكرارات	129	21	150
	النسبة%	86.0	14.0	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(37)** الخاص بالعلاقة بين تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة بتوجيهه نحو الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية نجد أن النسبة الأكبر53.3% ممن يتقبلون توجيهات المفتش باقتناع ممثلة بأعلى نسبة 51.7% للذين يوجههم المفتش نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية، تليها نسبة الذين يتقبلونها بتحفظ بـ 39.3% ممثلة بـ 30.6% للذين يوجههم المفتش نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية وهي ثاني نسبة، بينما آخر نسبة للذين لا يتقبلون توجيهات المفتش كانت7.3% بنسبة اضعف للذين يوجههم المفتش

نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية بـ 4%.

توجيه النسب: الأساتذة يتقبلون توجيهات المفتش باقتناع من خلال توجيههم إلى الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، وهذا ما أشارت له سامية وآخرون* في دراستهم المعنونة بـتكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليميةِ لأساتذة التعليم الثانوي، فالتكوين أثناء الخدمة في الجزائر يستطيع أن يساهم في التحكم في الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ إذا ما توفرت هذه الوسائل بشكل عام.

ف الرموز تتضمن معاني متفق عليها من قبل أفراد المجتمع تعمل غلى تماثلهم في نمط سلوكي معين يستخدمونها عندما يريدون التعبير عن مضامينها.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 20.

الجدول رقم (38) علاقة خطاب المفتش للأساتذة مقارنة بفرضه عليهم نموذج تحضير المذكرات

نموذج مذكرات / نوع الخطاب		نعم	لا	المجموع
أوامر	التكرارات	14	23	37
	النسبة%	9.4	15.3	24.7
حوار	التكرارات	29	84	113
	النسبة%	19.3	56.0	75.3
المجموع	التكرارات	43	107	150
	النسبة%	28.7	71.3	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(38)** الخاصة بالعلاقة بين خطاب المفتش للأساتذة مقارنة بفرض نموذج لتحضير المذكرات نجد أن اكبر نسبة 75.3% لمن يخاطبهم المفتش بحوار ممثلة بأعلى نسبة56% للذين لا يفرض عليهم المفتش نموذج لتحضير المذكرات، تليها نسبة الذين يخاطبهم المفتش بأوامر بـ24.7% ممثلة بـ15.3% للذين لا يفرض عليهم المفتش نموذج لتحضير المذكرات.

توجيه النسب: المفتش لا يفرض على الأساتذة نموذج لتحضير المذكرات من خلال تفعيله للحوار معهم، وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية الحوار، وهذا ما وصل إليه صهيب كمال الآغا*، إذا أن عملية الإشراف التربوي تحمل بعدا إنسانيا بعيد عن التسلطية.

إن التفاعلية الرمزية تركز على أهمية اللغة في التفاعل الاجتماعي وفي التفكير.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 18.

الجدول رقم (39) العلاقة بين تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة مع اطلاعه على التشريعات التربوية

التشريعات المستحدثة / تقبل التوجيهات		دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
أتقبلها باقتناع	التكرارات	27	51	2	80
	النسبة%	18.0	34.0	1.3	53.3
أتقبلها بتحفظ	التكرارات	9	31	19	59
	النسبة%	6.0	20.6	12.7	39.3
لا أتقبلها	التكرارات	1	1	9	11
	النسبة%	0.6	0.6	6.0	7.3
المجموع	التكرارات	37	83	30	150
	النسبة%	24.7	55.3	20.0	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(39)** الخاصة بالعلاقة بين تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش مقارنة مع الاطلاع على التشريعات التربوية المستحدثة نجد أن نسبة الأكبر للمتقبلين باقتناع توجيهات المفتش بـ 53.3% ممثلة بأعلى نسبة للذين يطلعهم المفتش أحيانا على التشريعات التربوية المستحدثة بـ 34.0%،تليها نسبة الذين يتقبلون بتحفظ توجيهات المفتش بـ 39.3% ممثلة بنسبة20.6% للذين يطلعهم المفتش أحيانا على التشريعات التربوية المستحدثة وهي ثاني نسبة، بينما آخر نسبة للذين لا يتقبلون توجيهات المفتش بـ 7.3% ممثلة بنسبة

اضعف للذين لا يطلعهم أبدا على التشريعات التربوية المستحدثة بـ 6%.

توجيه النسب: تقبل الأستاذ لتوجيهات المفتش باقتناع من خلال اطلاع على التشريعات التربوية المستحدثة في بعض الأحيان. (إنسانية المفتش ووعي المعلم لدوره)

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية الإشراف، فلقد ميز ميسون جلال صالح* في دراسته مشكلات الإشراف التربوي تجاه العملية التعليمية في المرحلة الثانوية أنه يجب أن يتصف المشرف التربوي بالإنسانية أثناء إشرافه.

وتقدم فكرة التفاعلية الرمزية على وجود عملية التفاعل والاتصال بين الناس عن طريق اللغة ، حيث تستخدم الرموز والعقل والذات والأنا كأداة علمية لمعرفة وتحليل السلوك الانساني والظاهرة الاجتماعية.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 22.

6-1 مناقشة أبعاد الفرضية الثانية:

الجدول رقم (40) علاقة الكيفية التي يعالج بها المفتش الأخطاء التي يقع فيها الأستاذ مقارنة مع توضيحه للأستاذ طرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

طرائق التدريس / معالجة الأخطاء		دائما	أحيانا	أبدا	المجموع
بالتأنيب	التكرارات	6	6	3	15
	النسبة%	4.0	4.0	2.0	10.0
بالنصح	التكرارات	71	37	9	117
	النسبة%	47.3	24.6	6.0	78.0
لا يقوم بذلك	التكرارات	1	7	10	18
	النسبة%	0.7	4.7	6.7	12.0
المجموع	التكرارات	78	50	22	150
	النسبة%	52.0	33.3	14.7	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(40)** الخاصة بالعلاقة بين الكيفية التي يعالج بها المفتش الأخطاء التي يقع فيها الأستاذ مقارنة فم توضيحه لهم طرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات نجد أن النسبة الأكبر لكيفية علاج المفتش لأخطاء الأستاذ بالنصح بـ78% ممثلة بأعلى نسبة لتوضيح المفتش له دائما لطرائق التدريس3بـ47% نليها نسبة الذين لا يقوم المشرف بذلك بـ12% ممثلة بنسبة6.7% للذين لا يوضح لهم أبدا طرائق التدريس ،بينما

أضعف نسبة للذين يستخدم معهم المفتش التأنيب ب10%ممثلة بأضعف نسبة أيضا لمن يوضح لهم طرائق التدريس أحيانا ودائما بـ 4%.

توجيه النسب: يعالج المفتش الأخطاء التي يقع فيها الأستاذ بالنصح من خلال توضيحه لطرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، وهذا ما أشارت له سامية وآخرون* في دراستهم، أنه توجد علاقة بين مضامين برامج التكوين وطرائق التدريس.

الرمز عبارة عن إشارة مميزة للدلالة على موضع معين مادي أو معنوي، ويكون لكل رمز معنى يحدد من قبل المجتمع، ويشير إلى وظيفة اجتماعية تشبع حاجة الفرد وتساعده على التفاعل مع بقية أفراد المجتمع.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 20.

الجدول رقم (41) علاقة ردة فعل الأستاذ من التقرير التربوي الذي يقدمه المفتش مقارنة باطلاعه له على أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

أساليب التقويم / التقرير التربوي		بعضها	كلها	غير ذلك	المجموع
تقرير بناء	التكرارات	26	29	3	58
	النسبة%	17.3	19.3	2.0	38.7
تقرير عادي	التكرارات	19	50	11	80
	النسبة%	12.7	33.3	7.3	53.3
تقرير غير مفيد	التكرارات	2	5	5	12
	النسبة%	1.3	3.3	3.3	8.0
المجموع	التكرارات	47	84	19	150
	النسبة%	31.3	56.0	12.7	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(41)** الخاصة بالعلاقة بين ردة فعلالأستاذ من التقرير التربوي الذي يقدمه المفتش مقارنة باطلاعه له على أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات نجد أن النسبة الأكبر 53.3% للذين يرون أن التقرير التربوي الذي يقدمه المفتش عبارة عن تقرير عادي ممثلة بنسبة33.3% للذين يطلعهم المفتش على كل الأساليب المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ،تليها نسبة الذين يرون بان التقرير التربوي بناء

بـ38.7% ممثلة بـ 19.3% للذين يطلعهم المفتش على كل الأساليب المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وهي ثاني نسبة، بينما آخر نسبة للذين يرون أن التقرير التربوي غير مفيد بـ 8% ممثلة بنسبة اضعف للذين يطلعهم عليها كلها و غير ذلك بـ 3.3%.

توجيه النسب: التقرير التربوي الذي يقدمه المفتش عادي من خلال اطلاعهم على كل الأساليب المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة علىفاعلية التوجيه،وهذا ما أشار له إليه صهيب كمال الآغا* على أن التقويم بعد من أبعاد فعالية المعلم.

والتفاعل هنا يتم بطريقة تبادلية فالمفتش يطلع المعلم على أساليب التقويم ثم يقومه.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 21.

الجدول رقم (42) علاقة مراقبة المفتش لطريقة تطبيق الأساتذة لنشاطات الكتاب المدرسي مقارنة مع مناقشته لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها معهم

مناقشة الكتب / مراقبة نشاطات الكتب		نعم	لا	المجموع
كلها	التكرارات	6	2	8
	النسبة%	4.0	1.3	5.3
بعضها	التكرارات	56	48	104
	النسبة%	37.3	32.0	69.3
غير ذلك	التكرارات	5	33	38
	النسبة%	3.3	22.0	25.3
المجموع	التكرارات	67	83	150
	النسبة%	44.7	55.3	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(42)** الخاصة بالعلاقة بين مراقبة المفتش لطريقة تطبيق الأساتذة لنشاطات الكتاب المدرسي مقارنة مع مناقشته لمحتويات الكتب المدرسية وتقويمها معهم نجد أن النسبة الاكبر69.3% للذين يراقب المفتش بعض تطبيقاتهم لنشاطات الكتاب المدرسية ممثلة بنسبة 37.3% للذين يناقش معهم محتويات الكتاب المدرسية ويقومها، تليها نسبة الذين يراقب معهم غير ذلك بنسبة25.3% ممثلة بنسبة22% للذين لا يناقش معهم المفتش محتويات

الكتاب المدرسية ولا يقومها وهي ثاني نسبة، تليها اضعف نسبة للذين يراقب المفتش معهم كل تطبيقاتهم لنشاطات الكتاب المدرسية بـ5.3% ممثلة بنسبة اضعف للذين يناقش معهم محتويات الكتاب المدرسية بـ 4%.

توجيه النسب: المفتش يراقب بعض تطبيق نشاطات الكتاب المدرسي من خلال مناقشة محتويات الكتاب المدرسة مع الأساتذة.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية الإشراف، والتي تعزى إلى مؤشر الخبرة حسب الجدول رقم **(4)**.

فالتفاعل هنا يقوم بين المفتش والمعلمين (تفاعل أفراد–أفراد) ثم بين المعلمين وتلامذتهم (تفاعل أفراد–جماعات).

الجدول رقم (43) علاقة عمل الأساتذة بتوجيهات المنهاج مقارنة مع مراقبة المفتش استخدامهم للمنهاج

استخدام المنهاج / توجيهات المنهاج		نعم	لا	المجموع
بضغط المفتش	التكرارات	8	5	13
	النسبة%	5.3	3.3	8.7
باقتناع	التكرارات	98	18	116
	النسبة%	65.3	12.0	77.3
لا أعمل به	التكرارات	11	10	21
	النسبة%	7.3	6.7	14.0
المجموع	التكرارات	117	33	150
	النسبة%	78.0	22.0	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(43)** الخاصة بالعلاقة بين عمل الأساتذة بتوجيهات المنهاج مقارنة مع مراقبة المفتش استخدامهم للمنهاج نجد أن النسبة الأكبر 77.3% لمن يعملون باقتناع بتوجيهات المنهاج ممثلة بنسبة الذين يراقب المفتش استخدامهم للمنهاج بنسبة 65.3% تليها نسبة الذين لا يعملون بتوجيهات المنهاج بـ 14% ممثلة بـ7.3% للذين يراقب المفتش استخدامهم للمنهاج وهي ثاني نسبة، بينما آخر نسبة للذين يعملون بتوجيهات المنهاج

بضغط من المفتش بـ 8.7% ممثلة بـ 5.3% للذين يراقب المفتش استخدامهم للمنهاج.

توجيه النسب: أن الأساتذة يعملون باقتناع بتوجيهات المنهاج من خلال مراقبة المفتش استخدامهم للمنهاج

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية الإشراف، وأشار ميسون جلال صالح* إلى أهمية المناهج وتقويمها دوريا من طرف الأستاذ والمشرف.

وتجدر الإشارة هنا إلى مصطلح محوري في التفاعلية الرمزية وهو **المرونة.**

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 22.

الجدول رقم (44) علاقة متابعة المفتش لطرائق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مقارنة مع مناقشة المفتش لطرائق التدريس معهم

مناقشة الطرائق / متابعة الطرائق		نعم	لا	المجموع
من خلال حضوره	التكرارات	67	19	86
	النسبة%	44.7	12.7	57.3
من خلال السؤال	التكرارات	34	7	41
	النسبة%	22.7	4.7	27.3
أخرى	التكرارات	16	7	23
	النسبة%	10.7	4.7	15.3
المجموع	التكرارات	117	33	150
	النسبة%	78.0	22.0	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(44)** الخاصة بالعلاقة بين متابعة المفتش لطرائق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مقارنة مع مناقشة المفتش لطرائق التدريس معهم نجد أن النسبة الأكبر 57.3% لمن يتابع المفتش معهم طرائق التي يستخدمونها في التدريس من خلال حضوره ممثلة بنسبة 44.7% للذين يناقش معهم المفتش طرائق التدريس، تليها نسبة الذين يتابع الطرائق التي يستخدمونها في التدريس من خلال السؤال بـ 27.3% ممثلة بـ 22.7% للذين يناقش معهم

طرائق التدريس وهي ثاني نسبة، تليها آخر نسبة يتابعهم من خلال طرق أخرى3بـ15% ممثلة بنسبة اضعف 10.7% للذين يناقش معهم طرائق التدريس.

توجيه النسب: المفتش يتابع طرائق التدريس من خلال مناقشتها مع الأساتذة.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية الإشراف، وهذا ما أشارت له سامية وآخرون*، أنه توجد علاقة بين مضامين برامج التكوين وطرائق التدريس.

ونشير هنا إلى فعالية اللغة في التفاعل القائم بين المفتش والمعلم.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 20.

1-7 مناقشة أبعاد الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (45) علاقة كيفية توجيه المفتش للأساتذة الى أنواع التقويم مقارنة مع حضورهم لندوات في مجال التقويم معه

ندوات في التقويم / أنواع التقويم		نعم	لا	المجموع
عن طريق الوثائق	التكرارات	16	5	21
	النسبة%	10.6	3.4	14.0
بالندوات	التكرارات	75	9	84
	النسبة%	50.0	6.0	56.0
أثناء الزيارات	التكرارات	21	7	28
	النسبة%	14.0	4.7	18.7
لا أفرق بينهم	التكرارات	6	11	17
	النسبة%	4.0	7.3	11.3
المجموع	التكرارات	118	32	150
	النسبة%	21.3	78.7	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(45)** الخاصة بالعلاقة بين كيفيةتوجيه المفتش للأساتذة إلى أنواع التقويم مقارنة مع حضورهم لندوات في مجال التقويم معه نجد أن 56% اكبر نسبة في مساهمة المفتش لتوجيه الأساتذة إلى أنواع التقويم بالندوات ممثلة بحضورها بأعلى نسبة

50%، تليها نسبة 18.7% للذين ساهم المفتش بتوجيههم إلى أنواع التقويم عن طريق الزيارات ممثلة بنسبة 14% حضروا ندوات في مجال التقويم مع المفتش، ونسبة 14% ممن ساهم المفتش بتوجيههم إلى أنواع التقويم عن طريق الوثائق ممثلة بنسبة 10.6% للذين حضروا لندوات معه في مجال التقويم، بينما كانت آخر نسبة للذين لا يفرقون بين أنواع التقويم بـ 11.3% ممثلة بأضعف نسبة للذين لم يحضروا لندوات في مجال التقويم مع المفتش بـ7.3%.

توجيه النسب: المساهمة في التوجيه لأنواع التقويم من خلال حضور الندوات،

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، وهذا ما أشار له إليه صهيب كمال الآغا على أن التقويم بعد من أبعاد فعالية المعلم.

فالتفاعلية الرمزية ترى في المدرسة على أنها مسرح يشارك فيه الفاعلون ويعون بالأدوار المنوطة بهم.

الجدول رقم (46) العلاقة بين اتصال الأستاذ المفتش لتوضيح الغموض مقارنة مع توجيه المفتش له لذوي خبرة

التوجيه لذوي خبرة / النشاطات الغامضة		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	39	12	51
	النسبة%	26.0	8.0	34.0
لا	التكرارات	53	46	99
	النسبة%	35.3	30.7	66.0
المجموع	التكرارات	92	58	150
	النسبة%	61.3	38.7	100.0

من خلال معطيات الجدول رقم **(46)** الخاصة بالعلاقة بين اتصال الأستاذ بالمفتش لتوضيح الغموض مقارنة مع توجيه المفتش له لذوي خبرة نجدأن نسبة من لا يتصلون بالمفتش هم الأعلى بنسبة 66% ممثلة بأعلى نسبة يوجههم المفتش لأساتذة ذوي خبرة بـ35.3% بينما النسبة الأقل للذين يتصلون بالمفتش بـ 34% ممثلة بنسبة 26% للذين يوجههم المفتش إلى أساتذة ذوي خبرة.

توجيه النسب: عدم اتصال الأساتذة بالمفتش لتوضيح النشاطات الغامضة يجعل من المفتش يوجههم نحو أساتذة ذوي خبرة.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، وهذا ما أشار له وهذا ما صهيب كمال الآغا*، فعالية الأساليب الإشرافية.

إن التفاعل الاجتماعي مسرحية يلعب فيها الممثلون أدوارا كتبت في ثقافة تشكلت من العمليات التطورية التي تتكيف مع حوادث البيئة.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 21.

الجدول رقم (47) علاقة وصول الأساتذة إلى التفريق بين الوضعيات مقارنة مع مساعدة المفتش للأساتذة في تحضير الامتحان

تحضير الامتحان / الوضعيات		نعم	لا	المجموع
عن طريق المفتش	التكرارات	27	15	42
	النسبة%	18	10.0	28.0
البحث الشخصي	التكرارات	20	76	96
	النسبة%	13.3	50.6	64.0
لا أفرق بينهما	التكرارات	2	10	12
	النسبة%	1.3	6.7	8.0
المجموع	التكرارات	49	101	150
	النسبة%	32.6	67.3	100.0

تمثل معطيات الجدول رقم **(47)** الخاصة بالعلاقة بين وصول الأساتذة إلى التفريق بين الوضعيات مقارنة مع توجيهات المفتش للأساتذة في تحضير الامتحان نجد أن النسبة الأكبر 64.6% لمن وصلوا إلى التفريق بين الوضعيات عن طريق البحث الشخصي ممثلة بنسبة 50.6% للذين لا يساعدهم المفتش بتوجيهاته في تحضير الامتحان، تليها نسبة الذين وصلوا إلى التفريق بين الوضعيات عن طريق المفتش بنسبة 28.0% ممثلة بنسبة 18% للذين

يساعدهم المفتش بتوجيهاته لتحضير الامتحان وهي ثاني نسبة، بينما كانت آخر نسبة للذين لا يفرقون بين الوضعيات بـ 8% ممثلة بأضعف نسبة للذين لا يساعدهم المفتش بتوجيهاته في تحضير الامتحان بـ 6.7% .

توجيه النسب: الأساتذة وصلوا إلى التفريق بين الوضعيات عن طريق البحث الشخصي مع عدم مساعدة المفتش لهم بتوجيهاته لتحضير الامتحان

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على عدم فاعلية التوجيه، حيث أشار ميسون جلال صالح* إلى مشاكل تتعلق بالمشرف حد ذاته.

الوعي الذاتي للمعلم بالدور المنوط به ومرونته على التصرف وفق الظروف المختلفة.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 20.

الجدول رقم (48) علاقة حث المفتش الأساتذة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف مقارنة مع استعماله للحاسوب في الندوات واللقاءات

الحاسوب في الندوات / التكنولوجيا في الصف		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	91	17	108
	النسبة%	60.7	11.3	72.0
لا	التكرارات	24	18	42
	النسبة%	16.0	12.0	28.0
المجموع	التكرارات	115	35	150
	النسبة%	76.7	23.3	100.0

تمثل معطيات الجدول رقم **(48)** الخاصة بالعلاقة بين حث المفتش الأساتذة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف مقارنة مع استعماله للحاسوب في الندوات واللقاءات نجد أن النسبة الأكبر 72% لمن يحثهم المفتش على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف ممثلة بنسبة 60.7% لاستعمال المفتش للحاسوب في الندوات واللقاءات، تليها نسبة الذين لا يحثهم المفتش على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف بـ28% ممثلة بنسبة 16% لاستعمال المفتش للحاسوب في الندوات واللقاءات .

توجيه النسب: المفتش يحث الأساتذة على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف

وهو مثل لهم من خلال استعماله للحاسوب في الندوات واللقاءات.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، ووفق دراسة الآغا*، فمن صفات المفتش القيادة فهو يوجه الأستاذ بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

فالرموز أداة أساسية للتفاهم والاتصال بين الناس ونقل الرسائل الشفوية والمكتوبة وغير اللفظية.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 21.

الجدول رقم (49): علاقة رؤية الأساتذة لحضور الندوات وعلاقته بتكوينهم العلمي مقارنة مع استجابتهم لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس

حضور الندوات / الندوات والتكوين		اعتبارا للمفتش	رغبة في الفائدة	غير ذلك	المجموع
مفيد	التكرارات	20	90	5	115
	النسبة%	13.3	60.0	3.3	76.7
غير مفيد	التكرارات	7	12	16	35
	النسبة%	4.7	8.0	10.7	23.3
المجموع	التكرارات	27	102	21	150
	النسبة%	18.0	68.0	14.0	100.0

تمثل معطيات الجدول رقم **(49)** الخاصة بالعلاقة بين حضور الأساتذة للندوات وعلاقته بتكوينهم العلمي مقارنة مع استجابتهم لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس

نجد أن النسبة الأكبر لمن يرون أن حضور الندوات وعلاقته بتكوينهم العلمي مفيد بـ76.7 % ممثلة بنسبة 60% للذين يستجيبون لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس رغبة في الفائدة، تليها نسبة الذين يرون أن حضور الندوات غير مفيد لتكوينهم العلمي بـ23.3%ممثلة بنسبة 10.7% للذين يروا غير ذلك.

توجيه النسب: حضور الأساتذة للندوات وعلاقته بتكوينهم العلمي مفيد من خلال

استجابتهم للندوات المتعلقة بمستجدات الدروس رغبة في الفائدة.

وتشير الدلالة الإحصائية للنسبة الغالبة على فاعلية التوجيه، ووفق دراسة الآغا*، فمن أساليب الإشراف نجد الندوات التي تعتبر أسلوب أساسي في تنمية المعلمين.

تتبادل أدوار القيادة بين المفتش والمعلم، فالمفتش يعي دوره القيادي ويعد ندوات تتعلق بالعملية التعليمية بصفة عامة، في حين أن المعلم يعي بأنه المسؤول الأول عن تنمية نفسه فيستجيب لحضور الندوات المعدة سلفا من طرف المفتش.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص: 21.

2 استخلاص النتائج

2-1 استخلاص نتائج الفرضية الأولى:

من خلال تحليل الجداول من **(35)** إلى **(39)** الخاصة بالفرضية الأولى التي تقول أن المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي تؤثر على الأداء التربوي للأستاذ في التعليم المتوسط، استخلصنا أن الفرضية تحققت وهذا راجع إلى إجابات الأساتذة عن الأسئلة المقدمة لهم حيث كانت أغلبية إجابتهم تتجه نحو أن الأستاذ من ناحية أدائه التربوي يستفيد من المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي، فالمفتش يزور المعلم غلى الأقل مرة في السنة الدراسية (فاعلية الزيارة) وأثناء هذه الزيارة يعاين وثائق الأستاذ وكراريس التلاميذ بالتوازي من أجل مراقبة سيرورة الدروس (فاعلية الإشراف)، كما يطلعه على التشريعات التربوي المستحدثة (فاعلية الحوار) ويوجهه للاستعمال الأنجع للوسائل التعليمية (فاعلية التوجيه) عن طريق تفعيل لغة الحوار بينهما ولا يفرض عليه نموذجا لتحضير المذكرات فمؤشر الكفاءة يتباين بين معلم وآخر، وطبيعة التفاعل هنا حسب التفاعلية الرمزية هو تفاعل بين فرد وفرد (المفتش والمعلم)، فتنتقل صفة القيادة من المعلم إلى المفتش عندما يزوره، أيضا تبرز أهمية اللغة في التفاعل الحاصل بينهما.

2-2 استخلاص نتائج الفرضية الثانية:

من خلال تحليل الجداول من **(40)** إلى **(44)** الخاصة بالفرضية الثانية التي تقول أن المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربويتؤثر على طرائق تدريس الأستاذ في التعليم المتوسط، استخلصنا أن الفرضية تحققت وهذا راجع إلى إجابات الأساتذة عن الأسئلة المقدمة لهم حيث كانت أغلبية إجابتهم تتجه نحو أن الأستاذ من ناحية طرائق تدريسه يستفيد من المتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي، فالمفتش يقوم باطلاعهم على أساليب التقويم وطرائق التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ويتابع استخدامهم للمنهاج (فاعلية الإشراف)، ويعالج أخطائهم بالنصح ويقومهم في تقريره التربوي تقويما هادفا (فاعلية التوجيه) الأمر الذي يجعلهم يمتثلون لتوجيهات المنهاج باقتناع لوعيهم بدورهم الفاعل في العملية التعليمية، وينتقل التفاعل هنا من تفاعل فرد–فرد إلى تفاعل فرد–جماعة فتنشأ شبكة علاقات اجتماعية تحدد المكانة داخل المجتمع (المدرسة)، كما تتسم طبيعة الأفراد في هذا التفاعل بالقيادة (المفتش) والمرونة (المعلم).

2-3 استخلاص نتائج الفرضية الثالثة:

من خلال تحليل الجداول من **(45)** إلى **(49)** الخاصة بالفرضية الثالثة التي تقول أن الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي تؤثر على الناحية العلمية للأستاذ في التعليم المتوسط، استخلصنا أن الفرضية تحققت وهذا راجع إلى إجابات الأساتذة عن الأسئلة المقدمة لهم حيث كانت أغلبية إجابتهم تتجه نحو أن الأستاذ من جانب علميته يستفيد من الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المشرف التربوي، فالمفتش ينظم ندوات وملتقيات تخص مستجدات الساحة التربوية كما ينظم زيارات متبادلة بين المعلمين وتحمل هذه الزيارات أبعاد مختلفة كالمعلم المتميز أو المعلم الخبير كما يشكل المفتش قدوة للمعلمين وذلك قبل توجيههم لتوظيف التكنولوجيا في الصف فهو يوظفها أولا في الندوات (فاعلية التوجيه)، فالمدرسة كالمسرح يشارك فيها الفاعلون ويدركون الأدوار المنوطة بهم بواسطة رموز متنوعة التي هي أداة أساسية للتفاهم والاتصال بين الناس ونقل الرسائل الشفوية والمكتوبة وغير اللفظية، كما تتبادل أدوار القيادة بين المفتش والمعلم، فالمفتش يعي دوره القيادي ويعد ندوات تتعلق بالعملية التعليمية بصفة عامة، في حين أن المعلم يعي بأنه المسؤول الأول عن تنمية نفسه فيستجيب لحضور الندوات رغبة في الفائدة والمعدة سلفا من طرف المفتش.

3 استخلاص النتائج العامة:

توصلنا في هذه الدراسة إلى أنه هناك علاقة متينة بين الإشراف التربوي الذي يؤطره المشرف التربوي والتكوين أثناء الخدمة للأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط، فالمفتش يقدم المتابعة الإدارية لعملية التكوين أثناء الخدمة، فيقوم بزيارات صفية يتفقد العملية التعليمية، وأثناء ذلك يقوم بتوجيه المعلم للاستعمال الأنجع للوسائل التعليمية ويتقبل الأستاذ توجيهاته، فحسب دراسة سامية وآخرون* توجد علاقة ارتباط بين التكوين أثناء الخدمة والتحكم بالوسائل التعليمية من قبل الأستاذ، كما يقدم المفتش المتابعة البيداغوجية فيطلعه على طرائق التدريس المقترحة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ويناقشها معه ويتابع تنفيذه لها، كما يطلعه على أساليب التقويم ويراقب مدى استخدامه للمنهاج وأشار ميسون جلال صالح• إلى أهمية المناهج وتقويمها دوريا من طرف الأستاذ والمشرف، ثم يمده بتغذية راجعة فيقيس المعلم نفسه ويعرف مواطن ضعفه ويحدد أولوياته في التكوين، وأخيرا يعد له ندوات في مختلف المجالات ووفق دراسة الآغا• من أساليب الإشراف نجد الندوات التي تعتبر أسلوب أساسي في تنمية المعلمين. ويستجيب لها المعلم رغبة منه للفائدة التي تعود عليه، والتفاعل هنا يتم بين فرد–فرد ثم فرد–جماعة بواسطة رموز كاللغة فتنشأ شبكة علاقة تحدد المكانة في المجتمع فيلتزم كل من المعلم والمفتش بدوره ويعي مهامه.

* عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص:20.

• عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص:22.

• عد إلى الدراسات السابقة من فضلك، ص:21.

الخاتمة:

الإشراف التربوي عملية منظمة يشمل جميع عناصر العملية التعليمية للرقي بأداء المعلمين وتطوير العملية التعليمية أما التكوين أثناء الخدمة عملية تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين وتطوير أدائهم ، وتكامل العمليتين يؤدي إلى الرفع من مهنية وأكاديمية وفنية المعلم ومنه ترتقي العملية التعليمية بصفة خاصة والنظام التربوي بصفة عامة.

وختاما فإن ما أردنا الوصول إليه في هذه الدراسة هو إظهار علاقة الإشراف التربوي والتكوين أثناء الخدمة، فقد كان بناء الدراسة في جانبها النظري والميداني يتمحور حول مجموعة من الأبعاد، فكانت أبعاد الإشراف التربوي (المفتش): متابعة إدارية، متابعة بيداغوجية وندوات وملتقيات أما أبعاد التكوين أثناء الخدمة(الأستاذ): أداء تربوي، طرائق التدريس والجانب العلمي.

ف المتابعة الإدارية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المفتش تؤثر على الأداء التربوي للأستاذ والمتابعة البيداغوجية للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المفتش تؤثر على طرائق تدريس الأستاذ وأن الندوات والملتقيات للتكوين أثناء الخدمة المقدمة من طرف المفتش تؤثر على الجانب العلمي للأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

قائمة المراجع العربية:

1) إحسان محمد الحسن، **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2005.

2) احمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي**، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2008.

3) الإبراهيم عدنان، **الإشراف التربوي: أنماط وأساليب**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ب.ط، إربد، الأردن، 2002.

4) الأفندي محمد حامد، **الإشراف التربوي**، عالم الكتب، ط2، القاهرة، مصر، 1986.

5) الحبيب فهد، **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج**، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ب.ط، الرياض، السعودية، 1996.

6) السيد عليوة، **تحديد الاحتياجات التدريبية**، سلسلة تنمية المهارات، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ب.ط،القاهرة، مصر، 2001.

7) ايمان أبو غريبة، **الإشراف التربوي مفاهيم، واقع، آفاق**،دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2009.

8) بديع محمود القاسم، **علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2001.

9) تيلوين حبيب، **التكوين في الجزائر**، دار الغرب، وهران، الجزائر، 2002.

10) جابر عبد الحميد وآخرون، **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، ط1، القاهرة، مصر، 1994.

11) جبرائيل بشارة، **تكوين المعلم العربي والثورة التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 1986.

12) جمال الدين نادية وآخرون، **مدخل إلى التربية ومهنة التعليم**، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر، 1992.

13) حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، الجزائر، 2005.

14) حسن علي عبد ربه، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1985.

15) د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، **المدخل الى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ب. ط، عمان، الأردن ،2010.

16) د. فايز جمعه واخرون، **اساليب البحث العلمي**، دار حامد للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان، الاردن ، 2008.

17) ديمة وصوص، **الإشراف التربوي: ماهيته، تطوره، أنواعه وأساليبه**، دار الخليج للنشر والتوزيع، ب.ط، عمان، الأردن، 2017.

18) رائد يوسف خضر، **الإشراف التربوي الحديث: مفاهيم وأساسيات**، دار المناهل للنشر والتوزيع، ب.ط، بيروت، لبنان، 2011.

19) رشدي أحمد طعيمة، **المعلم كفايته إعداده تدريبه**، دار الفكر العربي، ط2، القاهرة، مصر، 2006.

20) رمزي عبد القادر، **في التفاعل الصفي والإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار حنين، ب.ط، الكويت، الكويت، 2005.

21) سهيلة محمد عباس، علي حسين علي، **إدارة الموارد البشرية**، دار وائل للطباعة والنشر، ط3، عمان، الأردن، 2007.

22) سيد محمد جاد الرب، **إدارة الموارد البشرية: مدخل استراتيجي لتعظيم القدرات التنافسية**، ب.ط، القاهرة، مصر، 2009.

23) صباح الدين علي، **مقدمة علم الاجتماع**، منشأ المعارف، ط1، الإسكندرية، مصر، 1985.

24) صلاح الدين محمد عبد الباقي، **إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية**، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2000.

25) طه عبد العاطي نجم، **الاتصال الجماهيري في المجتمع العربي الحديث**، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، القاهرة، مصر، 2005.

26) عبدالباري إبراهيم درة، زهير نعيم الصباغ، **إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين – منحى نظمي**، دار وائل للنشر، ط1، عمان، الأردن، 2008.

27) عبد الحكيم رويبي، 2001.

28) عبدالحكيم موسى،**التدريب أثناء الخدمة**، مكتبة جامعة نايف العربية، مكة المكرمة، السعودية، 1997.

29) عبد السلام مصطفى عبد السلام، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2006.

30) عبد الكريم بوحفص، **التكوين الإستراتيجي لتنمية الموارد البشرية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الجزائر، 2010.

31) عبد الله عبد الرحمان، **الإعلام**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2004.

32) عدنان بدري الإبراهيم، **الإشراف التربوي: أنماط أساليب**، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، ط1، عمان، الأردن، 2002.

33) علي محمد عبد الوهاب، **إدارة الأفراد**، مكتبة عين شمس، ب.ط، القاهرة، مصر، 1990.

34) عيسى محمد نزال شويطر، **إعداد وتدريب المعلمين**، دار ابن الجوزي، ط1، عمان، الأردن، 2009.

35) فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ب.ط، الإسكندرية، مصر، 2004.

36) فتوح أبو العزم، فارس خليل وهبة، **القيادة الإدارية وتخطيط مجتمعنا الاشتراكي**، مكتبة القاهرة الحديثة، ط1، القاهرة، مصر، 1966.

37) فهمي سليم الغزوي، **المدخل إلى علم الاجتماع**، عالم الشروق، ط1، عمان، الأردن، 1983.

38) فؤاد علي العاجز، داود درويش حلس، **دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم**، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، ب ط غزة، فلسطين 2009.

39) كامل محمد المغربي، **أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن ،2007.

40) محمد الجوهري وآخرون، **ميادين علم الاجتماع**، دار المعارف، ط2، القاهرة، مصر، 1976.

41) محمد عبد الحميد، **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 1997.

42) محمد عبد الرحيم عدس، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، دار الفكر الاسلامي الحديث، ب.ط، عمان، الأردن، 2000.

43) محمد علي محمد، **علم الاجتماع والمنهج العلمي**، دار المعرفة الاجتماعية، الطبعة الثالثة، الإسكندرية، مصر، 1986.

44) محمد نعمان محمد على البغدادي، **أساسيات الإدارة والإشراف التربوي من منظورها العام والإسلامي**، جامعة الإيمان، ب.ط، صنعاء، اليمن، 2013.

45) محمود احمد أبو عابد، **المرجع في الاشراف التربوي والعملية الإشرافية**، دار الكتاب الثقافي، ب ط، الأردن، 2004.

46) مدحت محمد أبو النصر، **إدارة العملية التدريبية: النظرية والتطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2008.

47) مضاوي أحمد السبيل، **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، ط1، السعودية، 2013.

48) معن محمود أحمد العياصرة، **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2007.

49) ميلفين ديفلر وساندرا بول، **نظريات وسائل الاعلام**، ترجمة كمال عبد الرؤوف، دار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 1993.

الاطروحات ورسائل الماجستير:

50) أبو الروس فضل، **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2001.

51) بدوي يحي الصادق، **نظام تدريب معلمي اللغة الانجليزية أثناء الخدمة**، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة الزقازيق، محافظة الشرقية، مصر، 1993.

52) صبيح نبيل أحمد عامر، **دراسة لتجارب الدول الأجنبية في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، بحث مقدم إلى مؤتمر دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب

تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، 1997.

53) فريد غياط، **الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية في الجزائر: دراسة ميدانية بثانوية محمد بلخير بقالمة**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2010-2011.

المجلات والدوريات:

54) ابراهيمي عبد الله حميدة المختار، **دور التكوين في تثمين وتنمية الموارد البشرية**، مجلةالعلومالإنسانية، جامعةبسكرة،الجزائر، العدد7، 2005.

55) ت.ن. بوسلكويت، **النجاح والفشل في المدرسة**، ترجمة: جريس أمين فهمي، مجلة مستقبل التربية، العدد الثالث، مركز اليونسكو، القاهرة، 1978.

56) تحسين أحمد الطراونة، **تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية**، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب، قسم العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2011.

57) حسونة محمد السيد وآخرون، **القيادات الإشرافية في التعليم الابتدائي: الاختيار والإعداد والتدريب**، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، 1992.

58) زين الدين مصمودي، **مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر**،مجلة جامعة دمشق،المجلد 18، 2006.

59) صباح ساعد، **دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد32.

60) طارق عبد الحميد الدليمي، **الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط1، دبي، 2016.

61) عبد القادر يوسف، **تدريب المعلمين أثناء الخدمة**، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي، القاهرة، 1972.

62) علي يونس ميا وآخرون، **قياس آثر التدريب في أداء العاملين**، دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي في سلطنة عمان، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا، المجلد31 العدد1، 2009.

63) عليان عبد الفتاح، **دور مشرف اللغة الانجليزية في تجويد أداء معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر، غزة، 2002.

64) لؤلؤه عبد الله قاسم البعداني، **تقويم التربية العملية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن، 2005.

المواثيق والمناشير:

65) إدارة الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم، **أنماط الاشراف التربوي**، وزارة التربية والتعليم، السعودية، 2008.

66) وزارة التربية الوطنية، **الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر**، المادة 49.

قائمة المراجع الأجنبية:

67) Carter V Good**, Dictionary of education**, Publisher: McGraw-Hill, 3rd ed, New York, 1973.

68) Glickman G H, **Supervision of instruction**, Publisher: Allyn and bacon, 2nd ed, Boston, 1990.

69) Pierre casse**, la formation performante**, office des publications universitaires centrale BenAknoun, alger,1994.

قائمة المواقع:

70) library.iugaza.edu.ps/thesis/87385.pdf

71) https://goo.gl/huics2

72) https://goo.gl/kAEf3T

73) https://goo.gl/nmc9AX

74) https://goo.gl/Kl2o1a

قائمة الملاحق

رقم الاستمارة: .....

جامعة زيان عاشور الجـــــلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجـتماعية
قسم: علم الاجـتماع والديموغرافيا

الإشراف التربوي وعلاقته بالتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط

استبيان

دراسة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم الاجتماع التربوي

من اعداد:
رحمون الطاهر زكرياء
زفزافي صدام حسين

تحت اشراف:
د.بشيري زين العابدين

في إطار إعداد مذكرة تخرج لطور الماستر تخصص علم اجتماع تربوي LMD تحت عنوان الإشراف التربوي وعلاقته بالتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم المتوسط، نلتمس مساعدتكم لنا في الإجابة على الأسئلة المطروحة بكل دقة ومصداقية ولكم منا جزيل الشكر، وتكون الإجابة على الأسئلة بوضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك، ونحيطكم علما أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2017/2016

البيانات الشخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-نوع الشهادة:
خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐
شهادة الماستر ☐
شهادة الليسانس ☐
شهادة مهندس دولة ☐
شهادات أخرى ☐

3-الصفة: متربص ☐ مثبت ☐

4-الأقدمية:
أقل من 05 سنوات ☐
من 05 سنوات إلى 10 سنوات ☐
من 11 سنة فما فوق ☐

المحور الأول:

5-عدد زيارات المفتش لك في هذا العام: مرة ☐ مرتين ☐ أكثر من ذلك ☐

6-في رأيك ماهو الجانب الذي ترتكز عليه زيارة مفتش: جانب إداري ☐ جانب تربوي ☐

7-نشاط المفتش أثناء الزيارة:
مراقبة كراريس التلاميذ ووثائق الأستاذ ☐
مراقبة الوسائل التعليمية ☐
الاكتفاء بمراقبة الدرس ☐

8-هل يوجهك المفتش نحو الاستخدام الأنجع للوسائل التعليمية: نعم ☐ لا ☐

9-كم عدد المرات التي يراقب فيها المفتش دفتر النصوص: مرة في كل زيارة ☐ أكثر من مرة ☐ لا يراقب ☐

10-كم عدد المرات التي يراقب فيها المفتش كراريس التلاميذ: مرة في كل زيارة ☐ أكثر من مرة ☐ لا يراقب ☐

11-هل يفرض عليك المفتش نموذجا لتحضير المذكرات: نعم ☐ لا ☐

12-كيف ترى خطاب المفتش الموجه إليك: أوامر ☐ حوار ☐

13-هل يطلعك المفتش على التشريعات التربوية المستحدثة: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14-مدى تقبلك لتوجيهات المفتش: أتقبلها باقتناع ☐ أتقبلها بتحفظ ☐ لا أتقبلها ☐

المحور الثاني:

15-هل يوضح لك المفتش طرائف التدريس المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:
دائما ☐
أحيانا ☐
أبدا ☐

16-هل يطلعك المفتش على أساليب التقويم المقترحة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:
كلها ☐
بعضها ☐
غير ذلك ☐

17-كيف يعالج المفتش الأخطاء التي تقع فيها: بالتأنيب ☐ بالنصح ☐ لا يقوم بذلك ☐

18-رد فعلك للتقرير التربوي الذي يقدمه المفتش عادة:
تقرير بنّاء ☐
تقرير عادي ☐
تقرير غير مفيد ☐

19-هل يناقش معك المفتش محتويات الكتب المدرسية ويقومها: نعم ☐ لا ☐

20-كيف يراقب المفتش تطبيقك لنشاطات الكتاب المدرسي: كلها ☐ بعضها ☐ غير ذلك ☐

21-هل يراقب المفتش مدى استخدامك للمنهاج: نعم ☐ لا ☐

22-مدى عملك بتوجيهات المنهاج: بضغط المفتش ☐ باقتناع ☐ لا أعمل به ☐

23-كيف يتابع المفتش الطرائق التي تستخدمها في التدريس:
من خلال حضوره ☐
من خلال السؤال ☐
أخرى ☐

24-هل يناقش المفتش معك المفتش طرائق التدريس: نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث:

25-هل حضرت ندوات في مجال التقويم مع المفتش: نعم ☐ لا ☐

26-هل يوجهك المفتش إلى أساتذة ذوي الخبرة: نعم ☐ لا ☐

27-هل يساعدك المفتش بتوجيهات لتحضير الامتحان: نعم ☐ لا ☐

28-هل يستعمل المشرف الحاسوب في الندوات واللقاءات: نعم ☐ لا ☐

29-كيف وصلت إلى التفريق بين الوضعيات (التعلمية والادماجية):
عن طريق المفتش ☐
عن طريق البحث الشخصي ☐
لا أفرق بينها ☐

30-كيف ساهم المفتش في توجيهك إلى أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني والتحصيلي):
عن طريق الوثائق ☐
بالندوات ☐
أثناء الزيارات ☐
لا أفرق بينها ☐

31-هل تتصل بالمفتش لتوضيح ما يتعلق بالنشاطات الغامضة في الدروس: نعم ☐ لا ☐

32-كيف تكون استجابتك لحضور الندوات المتعلقة بمستجدات الدروس:
اعتبارا للمفتش ☐
رغبة في الفائدة ☐
غير ذلك ☐

33-كيف ترى حضورك للندوات وعلاقته بتكوينك العلمي: مفيد ☐ غير مفيد ☐

34-هل يحثك المفتش على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الصف: نعم ☐ لا ☐