

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة - 1 -



قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرتوفونيا

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة

التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة

دراسة ميدانية بثانويات ولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص : جودة التربية و التكوين

إشراف الأستاذة :

بن علي راجية

اعداد الطالب :

مقدم مسعود

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
أ. د / براجل علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	رئيساً
أ. د / بن علي راجية	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مشرفاً و مقررأ
أ. د / عواشرية السعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة	مناقشأ
د / بعزي سمية	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	مناقشأ

السنة الجامعية : 2015 - 2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الإهداء

إلى روح أمي ... وروح أبي نغمدهما الله بواسع

رحمته وعفوه ومغفرته.

إلى من تعبت على راحتي وضحيت وصبرت من أجلي زوجتي

وشريكة حياتي أم نورسين .

إلى أبنائي وأحبابي : أنيس ؛ عبد الرحمان ؛ نورسين

إلى إخوتي وأخواتي

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على معلم البشرية الخير محمد رسول الله
وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه بإحسان إلى يوم الدين.
كم يسعدني في هذه اللحظات أن أتوجه بالشكر والحمد لله حمداً كثيراً
طيباً مباركاً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي بتوفيقه تتم
الصالحات.

أتقدم بالشكر والعرفان ثانياً إلى الدكتورة الفاضلة راجية بن علي التي
تفضلت بالإشراف على هذه الدراسة ، فوجدت منها العطاء الوافر ،
والعلم الزاخر ، والنصح السديد والتوجيه الرشيد ، ورحابة الصدر ،
وحسن المعاملة ما أعانني على إتمام هذا العمل ، فجازاها الله عني خير
الجزاء . كما وأتقدم بالشكر الجزيل لناقشي هذا العمل .
وأتقدم بجزيل الشكر لرئاسة جامعة الحاج لخضر وأخص بالذكر أساتذة
وإداريي كلية الآداب والعلوم الإنسانية و على رأسهم الأستاذ الدكتور
العربي فرحاتي رئيس مخبر الجودة .

كما لا يفوتني التقدم بالشكر للزميل أحمد بن بية و الأستاذ سليم حمي
الذين قاما بمساعدتي في مراجعة المعالجات الإحصائية .
كذلك أمين مكتبة جامعة محمد خيضر بسكرة

السيد : بن ساسي إبراهيم

كما لا أنسى أصدقائي : سمير بوليفة ، قاسمي عبد العظيم

و سليم ديلو

وأتقدم بخالص شكري إلى جميع زملاء دفعة ماجستير جودة التربية
والتكوين .

وأخيراً أتقدم بالشكر لكل من ساعدني ولم يبخل علي بالعطاء
أو الدعاء ، فجزاهم الله عني خير الجزاء .

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	الإهداء
	شكر و تقدير
	الفهارس
أ	ملخص الدراسة بالعربية
ب	ملخص الدراسة بالانجليزية
01	المقدمة
03	الفصل الأول : الاطار المنهجي للدراسة
04	تمهيد
	1 - إشكالية الدراسة و تساؤلاتها
07	2- أهداف الدراسة
08	3- أهمية الدراسة
09	4- الدراسات السابقة
18	5- التعليق على الدراسات السابقة
20	6- تحديد المفاهيم و المصطلحات
21	7- فرضيات الدراسة
22	خلاصة الفصل
23	الفصل الثاني : الإشراف التربوي
25	تمهيد
	أولاً : مدخل إلى الإشراف التربوي
25	1. مفهوم الإشراف التربوي
27	2. محطات تاريخية في تطور الإشراف التربوي
30	3. أهداف الإشراف التربوي
33	4. خصائص الإشراف التربوي
34	5. الحاجة إلى الإشراف التربوي
35	ثانياً : إسهام النظريات في الإشراف التربوي
35	1. الإشراف التربوي و نظرية الإدارة العلمية
36	2. الإشراف التربوي ونظرية النظم
37	3. الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف

الصفحة	المحتويات
37	ثالثاً : المشرف التربوي
37	1. كفايات المشرف التربوي ومهاراته
41	2. مهام المشرف التربوي
56	3. مكانة الاشراف التربوي في النظام التربوي الجزائري
58	رابعا : الأساليب و الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي
58	1- أساليب الإشراف
62	2- الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي
64	خامسا :العلاقة بين الجودة الشاملة و الإشراف التربوي
64	خلاصة الفصل
65	الفصل الثالث : الكفاءة المهنية في مجال التعليم
66	* تمهيد
66	1- ماهية الكفاءة
70	2- تعريف الكفاءة المهنية في ميدان التربية والتعليم
71	3- أبعاد الكفاءة المهنية في مجال التربية والتعليم
92	4- ضمان الجودة في أداء المعلم
93	5- قراءة في الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي
96	خلاصة الفصل
97	الفصل الرابع : الجودة في مجال التربية و التعليم
98	تمهيد
98	1- مفهوم الجودة
105	2- ومضات تاريخية عن نشأة مفهوم الجودة وتطوره
106	3- معالم الجودة في مجال التربية والتعليم
109	4- فوائد تطبيق الجودة في مجال التربية والتعليم
110	5- أهداف الجودة في مجال التربية والتعليم
111	6- معايير الجودة في مجال التربية والتعليم
114	7- مبررات ضرورة تبني الجودة في مجال التربية والتعليم
115	8- مكانة الجودة في المنظومة التربوية الجزائرية
118	خلاصة الفصل

الصفحة	المحتويات
119	الجانب الميداني الفصل الخامس : الاجراءات المنهجية للدراسة
120	تمهيد 1- منهج الدراسة
120	2- الدراسة الاستطلاعية
120	2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
121	2-2- اجراءات الدراسة الاستطلاعية
122	2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية
123	2-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
125	3- الدراسة الأساسية
125	3-1- حدود الدراسة
126	3-2- عينة الدراسة وخصائصها
128	3-3- أدوات الدراسة
130	3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة
130	خلاصة الفصل
131	الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة و تفسيرها
132	تمهيد
132	I- عرض و تحليل نتائج الفرضيات
132	1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة
133	1-1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 01
135	1-2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 02
137	1-3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 03
139	2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الأولى
140	3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الثانية
143	4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الثالثة
144	5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الرابعة
147	II- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات
147	1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة
148	1-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 1

الصفحة	المحتويات
150	1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 2
152	1-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 3
154	2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الأولى
154	3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثانية
156	4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثالثة
156	5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الرابعة
157	خلاصة نتائج الدراسة
158	الخاتمة العامة
160	توصيات و مقترحات
161	قائمة المراجع
171	الملاحق

فهرس الجداول

الصفحة	المحتويات	الرقم
90	العلاقة بين التقويم الجيد و التدريس الفعال	-1
96	التحويلات في الممارسات التعليمية	-2
122	عينة الدراسة الاستطلاعية	-3
123	معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبيان و الدرجة الكلية للاستبيان	-4
124	معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك الاستبيان ككل	-5
125	الأبعاد و عدد فقراتها للإستبيان في صورته النهائية	-6
126	عينة الدراسة الأساسية	-7
126	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	-8
127	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مؤسسة التكوين أو التخرج	-9
127	توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	-10
127	توزيع عينة الدراسة حسب الصفة في الوظيفة	-11
129	المعيار المعتمد للحكم على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره و مستوى الجودة	-12
132	المتوسطات الحسابية والاحرفات المعيارية والنسبة المئوية لأبعاد دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي.	-13
134	المتوسطات الحسابية و الاحرفات المعيارية والنسب المئوية لبعء كفاءة التخطيط ومستوى الجودة	-14
137/136	المتوسطات الحسابية والاحرفات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد كفاءة التنفيذ	-15
138	المتوسطات الحسابية والاحرفات المعيارية والنسب المئوية لفقرات بعد كفاءة التقويم	-16
139	اختبار العينات المستقلة يعزى للجنس (Independent Samples Test)	-17
141	المتوسطات الحسابية والاحرفات المعيارية لأبعاد الاستبيان حسب متغير سنوات الخدمة	-18

الصفحة	المحتويات	الرقم
142	نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في استجابات الأساتذة ، وفق متغير سنوات الخدمة	-19
143	نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية ، تعزى لمتغير مؤسسة التكوين	-20
145	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد حسب الصفة في الوظيفة	-21
146	نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في استجابات الأساتذة ، وفق متغير الصفة في الوظيفة	-22

فهرس الأشلال

الصفحة	المحتويات
47	الشكل رقم (01): مفهوم التخطيط
48	الشكل رقم (02): مفهوم التخطيط
104	الشكل رقم (03): نتائج الجودة على المستخدمين

ملخص الدراسة باللغة العربية

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن " دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة " ومن خلال ما حصلنا عليه من معلومات نظرية واستطلاعنا للميدان افترضنا أن المشرف التربوي يستوفي دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى للمتغيرات (الجنس / الخبرة المهنية / مؤسسة التكوين / الصفة في الوظيفة) ،

ورغبة منا في إختبار صحة هذه الفرضيات اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي و بناء إستبيان مكون من (41) فقرة وزعت على ثلاث أبعاد و هي بعد كفاءة التخطيط و بعد كفاءة التنفيذ وبعدها كفاءة التقييم طبقناه على عينة أختيرت بطريقة عرضية قوامها (350) أستاذ و أستاذة من مجتمع أصلي قدره (2276) أستاذاً وأستاذة يعملون بثانويات ولاية الوادي ، وهذا بعدما تحققنا من صحة خصائصه السيكمترية . وبعد تفريغ الإستبيانات و تحليل نتائجها معتمدين في ذلك على البرنامج الإحصائي (SPSS) توصلنا الى النتائج التالية:

□ المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم

الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .

وقد بلغت نسبة استجابات الأساتذة على أداة الدراسة 70.05% وهذه النسبة لم

ترق إلى المستوى المحدد في الدراسة .

□ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لدور المشرف التربوي

في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى

إلى متغيرات (الجنس/ الخبرة المهنية /مؤسسة التكوين / الصفة في الوظيفة)



Abstract:

ملخص الدراسة بالانجليزية

This research aims to reveal the **"role of the educational supervisor in improving the professional skills of secondary school teachers in the province of El-Oued – Algeria from the viewpoint of professors"**. And according to the theoretical information we have acquired and the survey we conducted in the field, we assume that the educational supervisor contributes to improving the professional qualifications of secondary school teachers in the province of El-Oued, and that there are no statistically significant differences in teachers' estimates of the role of the educational supervisor in optimizing the professional skills of secondary school teachers in the province of El-Oued attributed to the variables of (sex / professional experience / training institution / status in the post). Thus, to test the validity of these hypotheses, we conducted in our research the descriptive analytical approach and we made a questionnaire consisting of (41) items distributed to three areas which are: the field of planning efficiency, the field of executive efficiency and the area of assessment efficiency. We applied it on an accidental sample of (350) teachers from the study population that consists the total of (2276) secondary school teachers in the province, and this is after we have verified the authenticity of its psychometric characteristics.

After unloading the questionnaires and analyzing their results relying on the Statistical Packages for Social Studies (SPSS) program, the study showed the following conclusions:

- The educational supervisor The educational supervisor does not meet the quality requirement in improving the professional skills of the teachers of secondary education in the province of El-Oued, from the perspective of the teachers and the attainment of the total grade of their response to the questionnaire 70.05%.
- There are no significant statistical differences in the estimates of the teachers of the role of the educational supervisor in optimizing the professional skills of teachers of secondary education in the province of El-Oued attributed to the variables of (sex / professional experience / training institution / status in the post).

المقدمة :

لقد تغير دور الاشراف التربوي في المنظومات التربوية تبعا للتغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والاجتماعية والثقافية التي يشهدها مطلع القرن الحادي والعشرين ، وإعادة النظر في أساليبه وتقنياته أصبح مطلبا اجتماعيا دون منازع ، لأنّ تطوره ينعكس حتما على باقي مناحي الحياة التربوية والاجتماعية .

فالمشرف التربوي هو المخطط والمنفذ لعملية الإشراف التربوي ، وهو القائد التربوي الذي يسعى دوما إلى تحسين العملية التعليمية / التعلمية ويعمل على تطويرها بمعية أحد أهم المدخلات البشرية لهذه العملية ، إنّه المعلم الذي ما فتئ يلعب دورا فعالا في بناء اللبنة الأساسية لجيل الغد . وحتى تزيد وتنمو وتتطور كفاءة هذا المعلم ويتسم عمله بالجودة والنوعية المطلوبتين ، وجب توجيهه وتدريبه على الممارسات الحديثة والمتنوعة ، لأنّه ليس هناك أسلوبا واحدا يُستخدم في الممارسة التعليمية يمكن أن يقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف من طرف المشرف التربوي ، فدراستنا تستمد أهميتها من أهمية الدور الذي يقوم به هذا الأخير ، الذي يعتبر الملازم الأول لعمل المعلم والقادر على رؤية الأبعاد المختلفة والحقيقية للمهام الموكلة إليه ، والتي تحتم عليه تطوير وتجويد الكفاءات المهنية للمعلم وترقية مستواه الأدائي من خلال تجويد كفاءته في تخطيط دروسه وتجويد كفاءته لتنفيذها وتجويد كفاءته التقييمية ، فمن خلال ما تقدم هل يمكن لنا القول أنّ واقعا في المنظومة التربوية الجزائرية يوحى باستيفاء المشرف التربوي لدور بامتياز ؟ وخاصة في ظل تدني مستوى التحصيل لدى المتعلمين ، والذي يفرز عدّة قراءات من بينها مستوى المشرف والمعلم على حدّ سواء ، إذا ما اتجهنا صوب مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر بوابة الولوج لعالم الشغل أو مواصلة التعليم الجامعي ، أين تعالت الأصوات المنادية بضرورة مرافقة المعلم أو الأستاذ في مساره المهني وهي توجهات القائمين على الشأن التربوي في بلادنا في محاولات للتحديث و مواكبة المستجدات على الرغم من بقاء هذه المحاولات غير واضحة المعالم ، الأمر الذي خلق فجوة بين الواقع والمأمول .

وإيماننا منا بهذا الدور جاءت دراستنا لتوضيحه من أهل الميدان وخاصته وتحاول أن تقف على مختلف جوانبه ، واستنادا على ما سبق ذكره فقد تمّ تناولنا لهذا الموضوع في جانبين الأول نظري وُزِع على النحو التالي :

الفصل الأول : والذي تضمن الإطار المنهجي للدراسة وفيه تناولنا إشكالية الدراسة وأهدافها وأهميتها ثمّ تطرقنا للمفاهيم والمصطلحات وخصصنا جانبا للدراسات السابقة لنخلص إلى فرضيات الدراسة .

الفصل الثاني : تناولنا فيه موضوع الإشراف من حيث المفهوم والأهداف والخصائص والحاجة إليه وخصصنا حيزا لإسهام النظريات في الإشراف التربوي ثمّ تناولنا فيه كفايات المشرف التربوي وبعدها إلى مكانة الإشراف في النظام التربوي الجزائري بعدها للأساليب والاتجاهات الحديثة لنختمه بمحاولة ربط علاقة بين الجودة الشاملة والإشراف التربوي .

الفصل الثالث : وهذا الفصل خصصناه للحديث عن الكفاءة المهنية في مجال التعليم من حيث الماهية والأبعاد ثمّ قمنا بقراءة للدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي .

الفصل الرابع : تمّ التطرق فيه إلى الجودة في مجال التربية والتعليم وفوائدها وأهدافها ومعاييرها ومبررات تبنيها لنخلص إلى مكانة الجودة في المنظومة التربوية الجزائرية .
والثاني تطبيقي والذي وُزِع على النحو التالي :

الفصل الخامس : واحتوى على إجراءات الدراسة الميدانية تمّ فيها توضيح منهج الدراسة و مراحل الدراسة الإستطلاعية وكذا الدراسة الأساسية وشرح مفصل لعملية بناء أداة الدراسة .

الفصل السادس : فقد خصص لعرض ومناقشة النتائج المحصل عليها على ضوء ما تمّ تناوله في الجانب النظري من دراسات سابقة وفي الختام تمّ توضيح كيفية الوصول إلى إجابات للتساؤلات المطروحة ومنها تقديم توصيات من شأنها الرفع من مردود المشرف التربوي الذي ينعكس إيجابا على المعلم فالتلميذ ومنها منظومتنا التربوية عامة .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1 : إشكالية الدراسة وتساؤلاتها .

2 : أهداف الدراسة .

3 : أهمية الدراسة .

4 : الدراسات السابقة .

5 : التعليق على الدراسات السابقة

6 : تحديد المفاهيم والمصطلحات .

7 : فرضيات الدراسة

خلاصة الفصل



* تمهيد

يعد هذا الفصل بمثابة مقدمة عامة للبحث ، يتم من خلالها عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها كما نتعرض إلى أهداف الدراسة وأهميتها كما يكون لنا جانباً خاصاً للدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع البحث فتوجهه و تيسره ، ثم نحدد المفاهيم و المصطلحات المفتاحية التي تسهل على القارئ أخذ فكرة عامة حول موضوع الدراسة وللاجابة على التساؤلات المطروحة نقترح مجموعة فرضيات .

1 - إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

من المسلمات أن النظام التربوي بجميع مؤسساته ، هو نظام أوكلت له مهمة التعامل مع ما أفرزته سمات وملامح الألفية الثالثة من إنفجار معرفي ونقلات نوعية من مرحلة إلى أخرى وخاصة مرحلة ما بعد الحداثة التي تتميز بثورة المعلومات والمنافسة الشرسة شعارها البقاء للأجود . لذلك بات لزاماً على المنظومات التربوية مواكبة هذه التطورات الهائلة مستهدفة كافة عناصرها ، من حيث بناء المنهاج وفق مقاربات حديثة لإعداد متعلمين يمتلكون من الكفاءة ما يؤهلهم للحياة العملية ، وتصميم برامج تدريبية للمعلمين لتحسين أدائهم وتطوير أساليبهم في التدريس والقياس والتقييم . كيف لا والمعلم يعتبر أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية/التعلمية ، فهو يؤثر بشكل مباشر في الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ ، ويتوقف على هذا الأثر تشكيل حياتهم المستقبلية . فهو مسؤول اليوم أكثر من ذي قبل على تقديم النوعية التعليمية في إطار من المحافظة على تحقيق الجودة المطلوبة للنظام التعليمي .

وهكذا فلقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء المعلمين العاملين فيه (البيلوي وآخرون ، 2010 : 120) . فالأداء المتميز وراءه معلم متميز وفعال ، يستخدم أساليب حديثة ومتنوعة وخلاقة للوصول إلى معايير عالية الجودة . ولقد تحول دور المعلم من ملقن ومحفظ إلى معلم مبدع ومبتكر ، فهو كما يقول " الأسطل والخالدي " صاحب المعرفة والخبرة ، يحل ويخطط ويوظف ويحدد ويثري ، يأخذ ويعطي ويتفاعل ويتعاون ويتقانى في خدمة مجتمعه ، وهو

وسيط تعليمي ومنظم للتواصل ، ومعد للأهداف ومشخص للاحتياجات ومصمم للبرامج ومخطط وموجه للعملية التعليمية ومهندس في الإدارة الصفية . (الأسطل والخالدي، 2005: 21-22) هذه هي الأدوار التي يجب أن يلعبها المعلم إذا ما أردنا تحقيق متطلبات الجودة الشاملة و ما يفرضه مجتمع المعرفة .

ولقد أجمع خبراء التعليم العام والجامعي في العالم المتقدم ، خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان على أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها إنما تقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بها . وأن كفاءة وجودة مخرجات هذه المؤسسة لا تتحقق إلا بكفاءة وجودة أعضاء هيئة التدريس أي المعلم. يقول (فرتويل Fretwell) التربوي المشهور " إنه إذا أعطي للقائمين على تطوير التعليم بكل مراحلهم وتحقيق الجودة به ميدان واحد كي يطوروه ويجودوه ويجددوه فإنهم سيختارون ميدان إعداد المعلم" . هو عندما يقول ذلك فإنه يشير إلى أن طريقنا إلى جودة التعليم إنما يمر من خلال معبر جودة المعلم. (الناقاة ، 2012 : 9)

من هذا المنطلق فكل العمليات التي يقوم بها المعلم يجب أن تتسم بالجودة إذا ما أراد تحقيق الأهداف المسطرة بداية بالتخطيط المسبق للدروس ووصولاً إلى عملية التقويم التي تحدد الكيفيات التي يتم من خلالها معالجة جميع الإختلالات التي قد تطفو على سطح عملية التنفيذ . وحتى يتم تأهيل المعلم للعب هذه الأدوار وجب على الجهات المختصة أن تمنحه الدعامة والسند الذي يتابع نموه المهني داخل المدرسة ، ويقوم بصقل وتطوير وتجويد الكفاءات المهنية له من كفاءة التخطيط ، وكفاءة التنفيذ ، وكفاءة التقويم باعتبار أن امتلاكه لهذه الكفاءات وممارستها تحقيقاً للأهداف التعليمية، ووصولاً إلى مخرجات عالية الجودة .

وهذا ما هو منتظر من الإشراف التربوي - كعنصر من العناصر الفاعلة في المنظومة التربوية - تقديمه للمعلم بوصفه : " طريقة لرفع أداء المعلم وتحسين صورته الذاتية و بالتالي المساهمة الفعالة في تحسين عملية التعليم و التعلم" . (جودت، 2006 : 11)

وهو كما ترى (إيزابيل فيفر Isabel Faver) "عملية التفاعل التي تتم بين فرد أو أفراد وبين المعلمين بقصد تحسين أدائهم"، أما الهدف النهائي من ذلك كله فهو تحسين تعليم التلاميذ .
(عبد العزيز، 2012 : 16)

وانطلاقاً من هذا المبدأ أولت جميع المنظومات التربوية العالمية أهمية بالغة للإشراف التربوي ، لما أدركت الدور الفعال الذي يلعبه في تجويد الكفاءات المهنية للمعلم و تحسين مخرجات التعليم ، والذي يعتبر المشرف التربوي من بين مدخلاته . وخصصت له حيزاً كبيراً من انشغالاتها ، من خلال البحوث والدراسات العلمية .

وعلى غرار هذه المنظومات فقد خصّت منظومة التربية والتعليم الجزائرية نظرياً بعض الأبواب في قانونها التوجيهي للتربية وفقاً للإستراتيجية الجديدة المعتمدة في الإصلاحات الأخيرة المبنية على المقاربة بالكفاءات لدور الإشراف التربوي ، وتوضيح علاقته بباقي الفاعلين التربويين ومحاولة ترتيبها وفق أسس واضحة المعالم ، خاصة في الظرف الراهن ، أين أصبح يشوب هذه العلاقة نوعاً من الضبابية إن لم نقل شبه قطيعة بين القائم على الإشراف الذي أوكلت له مهمة تدريب وتكوين وتمكين الطرف الثاني في العلاقة وهو المعلم ، بأحدث أساليب التدريس وأرقى صور الجودة التعليمية . هذه العلاقة الشائبة مردها عدم الوعي بالدور الحقيقي والرئيسي لكل طرف . فالمشرف يحاول أن يفرض سلطته بحجة التسبب والإستهتار، والمعلم يمقت هذه الأساليب البالية في الإشراف، وبين هذا وذاك وبين معارض ومؤيد سنحاول في هذه الدراسة أن نقف على الأدوار التي يلعبها المشرف التربوي ، ونستشف عن قرب من عينة لأساتذة التعليم الثانوي بولاية الوادي ونستطلع وجهات نظرهم حولها من خلال مؤشرات تؤكد لنا فيما إذا كانت هناك اختلافات في تقديرهم لدور المشرف التربوي تعود لبعض المتغيرات ، و هذا بطرح التساؤلات التالية :

- هل يستوفى المشرف التربوي دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة وبمستوى جودة يساوي 85 % أو يفوق ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في تقدير أساتذة التعليم الثانوي بولاية الوادي لاستيفاء المشرف التربوي لدوره تعزى للمتغيرات (الجنس / الخبرة المهنية / مؤسسة التكوين / الصفة في الوظيفة) .



2 - أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى إستجلاء دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي الواقعة بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة من خلال :

- إعداد استبيان يحتوي على ثلاث كفاءات مهنية تعتبر هي لب العملية التعليمية التعلمية (كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة التقييم) . حيث تدرج تحت كل كفاءة مجموعة من الكفايات تعتبر مجتمعة مؤشرا لبلوغها ، إذا ما أحسن المشرف التربوي تجويدها وتطويرها وتمييزها لدى أستاذ التعليم الثانوي .

- الكشف من خلال وجهات نظر الأساتذة عن استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم) لأساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي .

- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم) وفقا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) .

- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم) وفقا لمتغير سنوات الخدمة .

- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم) وفقا لمتغير مؤسسة التكوين .

- الكشف عن اختلاف تقديرات استجابات أساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط ، كفاءة التنفيذ ، كفاءة التقييم) وفقا لمتغير الصفة في الوظيفة .

3 - أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية دور المشرف التربوي وحجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، لأنه جزء لا يتجزأ من أركان العملية التعليمية التعلمية . فمن خلاله تُحلّ الصعوبة ويزال اللبس والتعقيد وتُقوّم الطرق والوسائل والأساليب التي يعتمدها المعلمون في تخطيطهم وتنفيذهم للدروس وتقييمهم أيضا المنتظر أن يكون تقويما موضوعيا وبنّاء بعيدا عن التقويم الإنطباعي . وهذا ما ورد نظريا في دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا " تتحمل هيئة التفتيش دور القيادة التربوية والتنسيق الفاعل بين مختلف المكونات والمجالات ، أفقيا وعموديا ، سعيًا إلى الرفع من تحسين طرق التعليم وأساليبه وتقييمها ، وتطوير جودة التعلّات ونجاعة المردودية الداخلية للمدرسة الجزائرية مما يستوجب تركيز عمل الهيئة على ما له صلة بالتقويم والتتبع الوظيفي والمننظم لأداء المؤسسات التربوية ، وتأطير الأطر العاملة بها وتكوينها ، مع ما يتطلبه ذلك من ضرورة رسم خريطة واضحة للمسؤوليات حتى يكون جهاز التفتيش جهازا متمتعا بالقدر الملائم من الكفاءة والنبوغ ليقوم بالأدوار المنوطة به بفعالية ، وينخرط بقوة في صميم العمليات الهادفة إلى الارتقاء بأداء المنظومة والإسهام النوعي في تجويد منتوجها " . (وزارة التربية الوطنية ، 2012 :

(04

فمن خلال ما تقدم يتضح جليا أن هناك أمرا هاما يستحق الدراسة وتبليط الضوء ، وكما أسلفنا إنه الدور التفاعلي للمشرف التربوي وبقية أركان العملية التعليمية التعلمية من معلم وتلميذ ومنهاج . ضف الى ذلك إقتران موضوع الدراسة بتجويد الكفاءات المهنية التي تعتبر بالنسبة للأستاذ خارطة طريق يهتدي من خلالها إلى أنجع السبل وأقومها للوصول إلى الأداء المتميز والفعال ومنها إلى الجودة المأمولة ، هذا بالطبع من الناحية النظرية العلمية أما من الناحية العملية فقد تستفيد من هذه الدراسة بعض الفئات ك :

أ- المشرفين التربويين : من حيث أنهم يأخذون صورة واضحة عن وجهة نظر الأساتذة في العمليات المقدمة لهم ومدى اتسامها بطابع الجودة ، لأنها تمس مباشرة الجوانب التقنية في العملية التعليمية التعلمية وهي التخطيط والتنفيذ والتقييم .

ب- الأساتذة : تعرفهم بالأساليب الحديثة في عملية الإشراف التربوي ومدى مقاربتها لأرض الواقع.
ج - الباحثين : في الاستفادة من نتائجها ومقترحاتها ومن المنهجية المتبعة فيها ناهيك عن أداة الدراسة .

- كثير من الدراسات التي تناولت موضوع دور الإشراف من حيث تنمية وتطوير الكفاءات المهنية للأساتذة كانت جميعها- في حدود علم الطالب- في الطورين الإبتدائي والمتوسط ، لذلك قد تُقدم الدراسة الحالية إضافة للدراسات المرتبطة بالموضوع بالنسبة إلى التعليم الثانوي .

4 - الدراسات السابقة

إن اهتمام جل دول العالم بجهاز الإشراف التربوي لدليل قاطع على ما لهذا المدخل من أهمية بالغة في تحسين وتجويد العملية التعليمية التعلمية. وتتنوع طروحات التربويين الذين أجروا الكثير من الدراسات حول واقع وأساليب ممارسة عملية الإشراف ، لتأكيد على هذه الأهمية .

ومن خلال هذا المنطلق كان للباحث فرصة الإطلاع على بعض هذه الدراسات الهامة و التي لها صلة مباشرة بموضوع دراستنا هذه على الرغم من أنّ موضوع الجودة بالنسبة للإشراف التربوي في البلاد العربية لم يأخذ حظه بعد من حيث الهيكله والممارسة وعليه عند مطالعتنا لبعض الدراسات وجدنا كل ما يتناول التحسين والتطوير والتنمية فهو في مضمونه أهداف الجودة ، وكل ما يتعلق بالأداء فهو تطبيق للكفاءة ويمكن أن نستعرض هذه الدراسات كما يلي :

1- دراسة شاهين (1991م) بعنوان " واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية " .

هدفت إلى التعرف على الجهود المبذولة من قيادات الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلم ، والكشف عن أوجه القصور والنقص في الإشراف التربوي ، والكشف عن توقعات المعلمين لدور الإشراف في التنمية المهنية لهم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات واشتملت الدراسة على عينة من (210) معلم ومعلمة من منطقة مصر الجديدة وشمال شرق القاهرة بواقع مدرستين في كل منطقة ، وقد أجاب على الاستبانات المرسله (161) معلماً

- ومعلمة ، واستخدم الاستبانة والمقابلة الشخصية محددة الأسئلة واعتمدت أسلوب الملاحظة للمعلم في بعض جوانبها ، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :
- الإشراف القائم في المدارس لا يتيح للمعلم فرص النمو العلمي والمهني .
 - القيادة الإشرافية نحو التنمية المهنية للمعلمين وإهمال العلاقات الإنسانية مع المعلمين .
 - اقتصار دور الإشراف على التشجيع فقط .

2-دراسة حسن (1995) بعنوان " دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن " .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن وتكونت عينة الدراسة من 44 معلما ومعلمة . وقد استخدم الباحث استبانة موزعة على سبعة مجالات هي (التخطيط للتدريس ، الكتاب المدرسي والمناهج ، الأساليب وطرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، التقويم والاختبارات ، التقنيات ، الانتماء للمهنة) .

قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- جاءت مجالات دور الإشراف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين مرتبة تنازليا حسب رأي المعلمين والمعلمات كما يلي : (الانتماء للمهنة ، التخطيط للتدريس ، الأساليب وطرق التدريس ، الكتاب المدرسي والمناهج ، التقويم والاختبارات ، التقنيات الإشرافية ، الوسائل التعليمية)
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين تعزي إلى الجنس والخبرة والمؤهل التعليمي . وكان من توصياتها : ضرورة تنويع الأساليب الإشرافية المتبعة في الإشراف على المعلمين والتركيز على عقد دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية .

3-دراسة الأغا و الديب (2002) بعنوان " دور المشرف في فلسطين في تطوير أداء المعلم "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي بفلسطين في تطوير أداء المعلم وتقويم مدى ممارسة المشرف التربوي لمهام الإشراف التربوي من خلال آراء كل

من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظات غزة بفلسطين واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتفاق كل من المشرفين التربويين و المديرين والمعلمين على أن المشرفين التربويين يحثون المعلمين على التخطيط لموضوع الدرس بشكل يرتبط أكثر بحياة الطلاب ويزودون المعلمين بمادة إثرائية للمعالجة ويرشدون المعلمين إلى الطرق الواجب إتباعها أثناء الموقف التعليمي .
- وجود تصور مقترح في المهام الإشرافية منها عدم مساهمة المعلمين في التخطيط لأنشطة إبداعية وعدم إطلاع المعلمين على ما يستجد من مواد وأبحاث ومجلات وعدم إطلاعهم على ما يستجد من طرق واستراتيجيات واتجاهات معاصرة وعدم مساعدة المعلمين على تنمية القدرة على حل المشكلات التربوية .
- وكان من توصياتها :

- ضرورة تزويد المعلمين بال نشرات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتطويره .
- مساعدة المعلمين لتحسين الأداء بعيدا عن تصيد الأخطاء .

4 - دراسة عليان (2002) بعنوان " دور مشرف اللغة الإنجليزية في تجويد أداء معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة " .

هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الذي ينبغي أن يقوم به مشرف اللغة الإنجليزية لتجويد أداء معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية ، ومدى ممارسته لهذا الدور من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية ومشرفيهم بمحافظة غزة ، وبيان أثر متغيرات المهنة ، المؤهل العلمي، الخدمة ، الجنس على هذا الدور . واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من (286) معلماً ومعلمة ، (10) مشرفين ومشرفات . وقد أعد الباحث استبانة تكونت من (80) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي (التخطيط - الإدارة الصفية - الأنشطة - العلاقات الإنسانية - المادة العلمية - النمو المهني - أساليب التدريس - التقييم) .

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- الاستجابة لمدى ممارسة مشرف اللغة الإنجليزية لدوره المحدد في الدراسة من وجهة نظر العينة الكلية قد تراوحت في أعلاها بين (69.86 %) وفي أدناها (38.48 %) ، كما أن (15) من الفقرات من (80) فقرة قد تجاوزت الاستجابات عليها عالية جداً ، وأن (59) فقرة قد تجاوزت (60 %) عالية، في حين أن (6) فقرات فقط قلت عن (60 %) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على فقرات الاستجابة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، خبرة المعلم .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس في ستة مجالات هي :
- الأول والثاني والرابع والخامس والسادس والثامن .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة تعزى لمتغير الجنس في المجالين الثالث والسابع وذلك لصالح الإناث .
- 5 - دراسة الخوالدة (2002) بعنوان " دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية " .
- وأجريت الدراسة على عينة شملت جميع معلمي مادة التربية الإسلامية في مديرية عمان الثانية والبالغ عددهم (65) معلماً ومعلمة . وقام الباحث بإعداد استبيانات خاصة لتحقيق غرض دراسته . وكان من نتائج دراسته أن جاء رأي المعلمين في دور المشرف لتحسين أداء المعلمين حول المتوسط . وكان التخطيط أهم أدوار المشرف التربوي بينما كانت إدارة الصف أقل تلك الأدوار أهمية . ولم تشر الدراسة إلى وجود فروق إحصائية برأي المعلمين في دور المشرف تعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية .
- 6 - دراسة المقيد (2006) بعنوان " واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والإستبيان كأداة لجمع البيانات وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان عالياً .
- احتل مبدأ التحسين المستمر والتميز المرتبة الأولى بينما احتل التركيز على جودة أداء المعلمين المرتبة الخامسة في تقديرات أفراد العينة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات كل المشرفين والمديرين في مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لصالح المشرفين في الاستبانة .
- وكان من توصياتها :

- ضرورة تبني نظم الجودة الشاملة في الإشراف التربوي .
- عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين لتعريفهم بالجودة الشاملة ومبادئها ودورها في تطوير العملية التربوية .
- ضرورة زيادة اهتمام المشرفين التربويين باستخدام الأساليب الإشرافية المساندة حسب حاجات المعلمين المهنية .

7 - دراسة صالح (2007 م) بعنوان " تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة " .

من أهم أهدافها التعرف على الأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي أن يقوم بها في الإشراف على المدرسة في ضوء مفهوم الجودة ، ومعرفة مدى ممارسة المشرف للأدوار المطلوبة منه من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس ، ووضع مقترحات وتوصيات لتحسين دور المشرف التربوي ، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وفي ضوء هذا المنهج قامت بإعداد قائمة بالأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي في ضوء مفهوم الجودة ، وكانت أداة الدراسة الاستبانة ، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة كبيرة ، كما خرجت الدراسة بتصوير مقترح لتحسين دور المشرف التربوي في ضوء مفهوم

الجودة من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس ، أما أهم توصيات الدراسة التي توصلت لها الباحثة فكان : ضرورة أن تكون الجودة على رأس قائمة العمل في أجندة إدارة المؤسسات التعليمية والعاملين فيها ، اتخاذ بنود قائمة الأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي التي توصلت إليها الباحثة في ضوء مفهوم الجودة دليلاً يوجه عمليات الإشراف التربوي معياراً لتقويم جودة أداء المشرف التربوي في المدارس ، إجراء دراسة للتعرف على الصعوبات التي تحول دون أداء المشرف للأدوار الإشرافية بمستوى الجودة المطلوب .

8 - دراسة صيام (2007) بعنوان " دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة " .

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة ، والكشف عن التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين وتحديد مدى الفروق بين التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين بالمدارس الثانوية في محافظة غزة وفقاً للمتغيرات (الجنس ، والمؤهل الأكاديمي ، وسنوات الخدمة ، والتخصص) . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والبالغ عددهم (1186 معلماً ومعلمة) .

- العاملين في المدارس الثانوية في محافظة غزة للعام الدراسي 2005 - 2006 م وتم اختيار عينة عشوائية من (226) معلماً ومعلمة وتتكون من (125) معلماً و (101) معلمة . وتحقيقاً لأهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة لدور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على 52 فقرة موزعة على أبعاد الاستبانة الأربعة وهي : التخطيط ، تنفيذ التدريس ، الإدارة الصفية ، التقويم . وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :

- إن ممارسة المعلمين لمهارات التخطيط للعملية التعليمية ومهارات تنفيذ التدريس ومهارات الإدارة الصفية في العملية التعليمية ومهارات التقويم داخل الفصول متوسطة .

- لا توجد فروق في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لمتغير كل من الجنس ، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص ، في مجال التخطيط ، وتنفيذ التدريس ، والإدارة الصفية والتقييم .

- لا توجد فروق في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لسنوات الخدمة في مجال التخطيط وتنفيذ الدرس والتقييم .

- توجد فروق في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية وذلك لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) .

وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها :

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بنظام الإشراف التربوي ، وتنمية قدرات المعلمين .

- تطوير اهتمام المشرفين التربويين بالمهارات المهنية التي دلت النتائج على أن المعلم يمارسها بدرجة متوسطة .

- تشجيع المعلمين على التخطيط لوضع برامج لعلاج مواضع القصور عند الطلبة وإشراك أولياء الأمور في وضع هذه الخطط العلاجية لتحسين مستوى أبنائهم .

- تنمية مهارات المعلمين في تحليل نتائج الاختبارات وبنائها حسب جدول المواصفات .

9 - دراسة الشربيني (2008 م) بعنوان " دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام " .

هدفت إلى التعرف على الأسباب التي تدعو إلى تطبيق الجودة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، التعرف على دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة ، الوقوف على معوقات دور المشرف التربوي التي تحول دون تحقيق الجودة ، وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإشراف التربوي في إدارة الجودة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد توصلت لعدد مهم من النتائج الخاصة بمعوقات الإشراف التربوي و أبرزها : أن هناك معوقات مرتبطة بأهداف الإشراف

التربوي ، معوقات مرتبطة بأساليب الإشراف تفاوت المعلمين في تأهيلهم العلمي و في التجاوب مع المشرف التربوي ، تدني تأهيل بعض المشرفين التربويين وذلك نتيجة لندرة المشرفين في بعض التخصصات و إحجام المتميزين من المعلمين عن الالتحاق بالإشراف التربوي لعدم وجود حوافز ، قلة صلاحيات المشرف التربوي و عدم النظر إلى ما يرفعه المشرف التربوي للإدارة من صعوبات أو اقتراحات أو إجراءات ، أما أهم توصيات الدراسة فكان : أهمية تبني عملية التغيير المخطط والشامل لمنظومة الإشراف التربوي في جميع الجوانب وأهمها : التغيير التنظيمي ، التغيير الإنساني ، التغيير في العمل ، التغيير التكنولوجي ، كما أنها قدمت في نهاية الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في الميدان التربوي .

10 - دراسة أبو شمله (2009) بعنوان " فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها " .

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية بعض الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة ، وسبل تطويرها ، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، حيث قام الباحث بتتبع الأدب التربوي والدراسات السابقة ، وإجراء دراسة استطلاعية تم من خلالها تحديد الأساليب الإشرافية الأكثر شيوعاً واستخداماً لدى مشرفي وكالة الغوث الدولية بغزة ، ثم قام بتصميم استبانته مكونة من 61 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي : التخطيط ، تنفيذ الدروس ، الإدارة الصفية ، التقويم ، وبعد التأكد من صدق الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (275) معلماً ومعلمة ، (165) معلماً ، و (110) معلمة من معلمات اللغة العربية والرياضيات في محافظات غزة للعام الدراسي 2008 / 2009 .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- اتسمت الأساليب الإشرافية بالفعالية في تحسين أداء معلمي وكالة الغوث الدولية بغزة حيث بلغ الوزن النسبي العام (% 75) وهي نسبة عالية .

11 - دراسة مرزوقة حمود البلوي (2011) بعنوان " دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد .

تكون مجتمع الدراسة من 1167 معلماً جديداً. وتكونت عينة الدراسة من 612 مدرس جديد تم اختيارهم باستخدام إجراء العينة العشوائية البسيطة للعام الدراسي 2010/2009 . ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة دراسة تكونت من 47 فقرة وزعت على خمسة مجالات : التخطيط ، ومهارات التدريس ، وإدارة الصف ، والتقييم والمنهاج . وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد أشاروا إلى أن دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسط الدرجة في كل الأبعاد مع مستوى (3.17) وأن بعد المنهاج جاء أولاً . تلاه مجال إدارة الصف ثانياً، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مهارات التدريس ، ثم ظهر بعد التقييم رابعاً ، وجاء أخيراً بعد التخطيط . أظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروقات ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والدرجة من وجهة نظرهم في دور المشرفين في تنميتهم المهنية .

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بضرورة تبني برنامج تدريبي للمشرفين التربويين يتضمن مجالات إعداد للمعلم الجديد قبل دخوله إلى الغرفة الصفية ، ويشتمل على المجالات الآتية : الإدارة الصفية والتخطيط والتمكين ومهارات التدريس والتقييم في مجال التدريس وتقييم المنهاج ، وإجراء تقييم دوري لبرنامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد من قبل الإشراف التربوي للإفادة من التغذية الراجعة المقدمة حولها .

12 - دراسة غياط (2011 م) بعنوان : " الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية

" تتناول هذه الدراسة ظاهرة الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية عموماً وثانوية محمداً بلخير مجال الدراسة الميدانية خصوصاً؛ وهذا بغرض الكشف عن طبيعة الإشراف التربوي الممارس وأبعادها وكذا الصعوبات والمعوقات الوظيفية التي تواجهها، كما أن مرتكزات هذه الدراسة نبعت من واقع التعليم في الجزائر وما يكتنفه من تطورات سريعة في شكل اصلاحات مسترسلة ميزت هذا العقد على وجه التحديد .

ولقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة بوصفه يرمي إلى التعمق في الظاهرة وسيرورتها التاريخية إضافة إلى بعض التقنيات المساعدة . وكانت النتائج العامة المحققة في هذه الدراسة قد أفرزت واقعا إشرافيا بعيدا عن الحداثة وغير شامل لمكوناته وأبعاده ، وعليه جاءت المحصلة عبارة عن تقلص وجمود وعدم مسايرة الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية الحداثة والمتغيرات الحاصلة في حقل التربية والتعليم .

13- دراسة بورغداد (2011) بعنوان " معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الإتجاهات الإشرافية المعاصرة " .

هدفت هذه الدراسة للكشف والتعرف على العوامل المعيقة للإشراف التربوي الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ، بالإستناد على الإستمارة كأداة للبحث تم توزيعها على ثمانية وستين (68) مشرفا تربويا بولايات : سطيف ، برج بوعرييج ، والمسيلة للإجابة على التساؤل التالي :

- ماهي المعوقات التي تؤدي إلى ضعف فعالية الأشراف التربوي بالمدارس الابتدائية ؟

قامت الباحثة بصياغة فرضية مفادها أن ضعف عملية الإشراف التربوي المطبق في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين يرجع إلى وجود عوائق تعرقل عملهم الإشرافي .

ومن خلال دراسة آراء المشرفين التربويين تمّ التوصل إلى أنّ ضعف فعالية الإشراف التربوي المطبق بالمدارس الابتدائية يرجع إلى وجود عوائق بالمجالات التالية :

المجال الإداري / المجال المادي / المجال الشخصي / المجال البيداغوجي

كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والاقتراحات بغرض محاولة إصلاح وتحسين وضعية الإشراف التربوي بالمدارس الابتدائية لأنّ نجاح الإشراف التربوي يعني نجاح العملية التربوية ككل .

5 - التعليق على الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة رافدا مهما ينهل منه الدارس والباحث ما يمكنه في تحديد خارطة طريقه ، لما تزخر به هذه الدراسات والبحوث من معلومات علمية قيمة ، هذا ما قدمته لنا الدراسات السابقة التي تمّ عرضها ، لقد أعطتنا بعض المؤشرات التي اعتمدنا عليها في صياغة اشكالية بحثنا لأننا

وجدناها كلها تتجه إلى منحى واحد وهدف وحيد وهو كيفية الرفع من الأداء المهني للمشرف التربوي لينعكس ذلك ايجابا على أداء المعلم للوصول في النهاية إلى المُخرج النهائي الذي يُطمح له وبالمستوى المطلوب ، هذه الدراسات وإن اختلفت في طريقة طرح موضوعها فهي متحدة في أهدافها ومنهجها وأساليب بحثها وأدواتها وعينتها والمجتمع الذي تبحث فيه .

لقد قدمت لنا هذه الدراسات مجتمعة تسهيلا في بناء أداة بحثنا ، وأعطتنا واقعا كائنا يتمثل في مكانة الأشراف ودور المشرفين في العملية التعليمية / التعلمية في وطننا العربي ودرجة مساهمتهم فيها ، وآخر مأمول تسعى الجهات المختصة النهوض به ليصل إلى مصاف الدول التي حققت جوانب مهمة في الأساليب الإشرافية أوصلتها إلى مستوى الجودة ، من خلال هذا الواقع تمكنا من صياغة الإشكالية مثل دراسة المقيد (2006) " واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره " ، ودراسة شاهين (1991م) واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية " ، فمن خلال هاتين الدراستين استطاع الطالب أن يسجل واقعين متناقضين فيما يخص الأساليب الإشرافية الممارسة ففي الأولى خلصت إلى أنّ الإشراف القائم في المدارس لا يتيح للمعلم فرص النمو العلمي والمهني ، أما الثانية فرأى الباحث فيها أنّ مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان عالياً ، ما أعطى للطالب فكرة عن المعالم الكبرى للدراسة وأنها لن تخرج عن هذين الواقعين ، كما أمدتنا دراسة غياط (2011) ودراسة بورغداد (2011) فكرة عن واقع الإشراف في المنظومة التربوية الجزائرية وهي نفس البيئة التي يجري فيها الطالب دراسته على الرغم من تطبيقهما في مرحلة التعليم الإبتدائي ، مغايرا لبيئة البحث محل الدراسة والذي طبق في مرحلة التعليم الثانوي ، وهذا ما يمكن تسجيله كاختلاف بين دراستنا والدراستين السابقتين لكن اطلعنا على الدراستين مكننا من معرفة مكانة ما يصلح تسميته إشراف الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية .

أما باقي الدراسات فقد تناولت متغير دور المشرف التربوي في التنمية أو التحسين أو الجودة للأداء المهني للمعلم وكلها أثارت موضوع الاختلاف في التعاريف والإتفاق أيضا كمفهوم التحسين والجودة

والأداء ، وقد سجلنا من خلاله المجالات التي سنعتمدها في الدراسة إلا أنّ معظم إن لم نقل كل هذه الدراسات تتناول مجالات عدة وعلى سبيل الذكر لا الحصر مجال التخطيط ومجال التنفيذ ومجال الإدارة الصفية ومجال مهارات التدريس ومجال أساليب التدريس ومجال التقويم ، معظم هذه الدراسات تتأرجح بين هذه المجالات ، ورأى الطالب في دراسته أنّ هناك مجالات تعتبر تحصيل حاصل إذا تحقق واحد منها يتحقق الثاني تباعا له مثل مجال الإدارة الصفية وأساليب التدريس أو مهارات التدريس لذلك حاولنا دمج هذه المجالات بشكل كفاءات ثلاث وهي كفاءة التخطيط وكفاءة التنفيذ و كفاءة التقويم وتعتبر هذه المحاولة نقطة اختلاف بين دراستنا والدراسات السابقة المذكورة . باقي النقاط جاءت كأوجه إتفاق كامل بين دراستنا والدراسات السابقة من منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي وأداة الدراسة المتمثلة في الإستبيان أما عينة الدراسة فهي تتأرجح مرة بين المشرفين وأخرى بين المعلمين ولكن معظمها من المعلمين .

لقد تناولت هذه الدراسات أيضا مسألة في غاية الأهمية وهي الجودة التعليمية و أوصت في كم من مناسبة ضرورة تبنيها في جميع أركان العملية التعليمية / التعلمية للوصول إلى الأهداف المسطرة وهذا ما هو منتظر من دور المشرف التربوي .

6 - تحديد المفاهيم والمصطلحات

إذا أمعنا النظر في موضوع الدراسة وجدناه يتركب من مصطلحات تحتاج إلى تفسير بطريقة علمية منظمة وإجرائية ، تعطي القارئ تحديدا دقيقا للمفهوم المراد دراسته وتحليله ومن ثم الوصول به إلى القياس والتعميم . ومن بين هذه المصطلحات الواردة في موضوع الدراسة ما يلي :

أساتذة التعليم الثانوي : هم الأفراد الذين يقومون بالتدريس في مؤسسات التعليم الثانوي التابعة لوزارة التربية الوطنية ، ويوظف هؤلاء الأساتذة بصفة أستاذ ثانوي :

- المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم الثانوي التي تنتج بخمس (5) سنوات من التكوين .

- بصفة استثنائية وبالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيات المحددة في الحالة أعلاه ، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات ، المترشحون الحاصلون على شهادة الماستر أو شهادة

مهندس دولة أو شهادة معترف بمعادلتها . (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2008 : 28)
المشرف التربوي : وهو ما يصطلح تسميته في المنظومة التربوية الجزائرية مفتش التربية الوطنية
 للمواد بالنسبة للتعليم الثانوي ، وهو إطار مهمته السهر على تتبع ومراقبة وتقييم تنفيذ السياسة
 التربوية والمساهمة في تكوين وتأطير الأساتذة .
 ويكلف بهذه الصفة حسب المادة 174 من القانون الأساسي الخاص بعمال التربية وحسب
 الإختصاص ، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت
 الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والإتصال ، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم
 المنظومة التربوية . (وزارة التربية الوطنية ، 2012 : 7)
الكفاءة المهنية إجرائيا : هي المقدرة والجدارة وجودة الأداء التي يظهرها الأستاذ في تفاعله مع
 الأبعاد الثلاثة المهنية وهي بعد التخطيط وبعد التنفيذ وبعد التقييم .
تجويد الكفاءة المهنية إجرائيا : وهي كافة الجهود المبذولة من طرف المشرف التربوي، والتي تتضح
 بصورة ملموسة يمكن ملاحظتها من خلال أدلة محددة وواقعية في كافة الممارسات الفعلية - بما
 نسبته 85 % أو تفوق من خلال الأداة المعدة لذلك- تجاه أستاذ التعليم الثانوي ، والتي تمكن هذا
 الأخير من الأداء بال نوعية والكفاءة والفعالية المناسبتين .

7- فرضيات الدراسة

وللإجابة على تساؤلات الدراسة يقترح الطالب الفرضيات التالية :

الفرضية العامة الأولى :

- يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي

بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .

الفرضية الفرعية 1 :

- يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التخطيط لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي

بالوادي من وجهة نظر الأساتذة .

الفرضية الفرعية 2 :

- يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التنفيذ لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .

الفرضية الفرعية 3 :

- يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التقويم لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .

الفرضية الفرعية الأولى :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الجنس .

الفرضية الفرعية الثانية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير سنوات الخدمة .

الفرضية الفرعية الثالثة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير مؤسسة التكوين .

الفرضية الفرعية الرابعة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الصفة في الوظيفة .

خلاصة الفصل :

لقد تم في هذا الفصل عرض وجيز ودقيق لمحتوى الدراسة ، حيث إنطلقنا من تحديد إشكالية هذه الدراسة التي تبحث في مضمونها عن الدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم وسيكون لنا عرضاً تفصيلياً نظرياً و تطبيقياً لإيضاح وتحلية جميع النقاط التي جاءت في هذا الفصل .

الفصل الثاني

الإشراف التربوي

تمهيد

أولاً : مدخل إلى الإشراف التربوي .

1. مفهوم الإشراف التربوي .
2. محطات تاريخية في تطور الإشراف التربوي .
3. أهداف الإشراف التربوي .
4. خصائص الإشراف التربوي .
5. الحاجة إلى الإشراف التربوي .

ثانياً : إسهام النظريات في الإشراف التربوي .

1. الإشراف التربوي ونظرية الإدارة العلمية .
2. الإشراف التربوي ونظرية النظم .
3. الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف .

ثالثاً : المشرف التربوي

1. كفايات المشرف التربوي ومهاراته .

2. مهام المشرف التربوي .

3. مكانة الاشراف التربوي في النظام التربوي الجزائري .

رابعاً : الأساليب والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي

1. أساليب الإشراف التربوي .

2. الاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي .

خامساً : العلاقة بين الجودة الشاملة والإشراف التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر الإشراف التربوي من الموضوعات الهامة التي أسالت الحبر من طرف الكثير من العلماء والباحثين والمنظرين وخاصة في المجال التربوي ، وهو من المواضيع الهامة في مجال توجيه العملية التعليمية التعلمية ، من أجل تقويم وتعديل الممارسات والوقوف على أحسنها لتثمينه ، وعلى ما اعتراها من نقص لمحاولة اتمامه وتأهيله . إنّ قيام المشرف التربوي بهذا الدور يتطلب منه امتلاك كفايات وكفاءات تمكنه من الأخذ بيد المعلمين إلى بر الأمان ، في ظل هذه التطورات والمستجدات على أكثر من صعيد .

هذا ما حاولنا التطرق إليه في هذا الفصل من مفهوم للإشراف وأهدافه وكذا خصائصه والحاجة الملحة له ، كما تطرقنا لبعض النظريات التي كان لها الإسهام الوافر في الإشراف التربوي ، لنخرج بعدها للمشرف التربوي و كفاياته ومهامه وكذا مكانته في النظام التربوي الجزائري ثم تطرقنا لأهم الأساليب والاتجاهات في الإشراف التربوي .

أولاً : مدخل إلى الإشراف التربوي

1- مفهوم الإشراف التربوي :

• لغةً : بالرجوع إلى أصل كلمة إشراف ، فقد ورد في لسان العرب مايلي :

شرف : أي صار ذو شرف وعلا في دين أو دنيا .

أشرف الشيء : أي علا وارتفع و أنتصب .

المشرف : المكان الذي تشرف عليه و تعلق ، ومشارف الأرض أعاليها .

أشرف على الشيء : أي أطلع عليه من فوق . (ابن منظور ، 1968 : 137)

بتتبعنا لهذا التعريف اللغوي يتضح لنا أن الإشراف التربوي في اللغة يعني الإطلاع على الشيء من قريب وإيلائه الرعاية والإهتمام .

• اصطلاحاً :

لقد حاول الكثير من العلماء و المهتمين بمجال الحقل التربوي اعطاء تعريف لمصطلح الإشراف

التربوي وكان لهم ذلك لكن وفقاً لفلسفة و وجهة نظر كل منهم . وكان من هذه التعاريف ما يلي :

❖ يعرف " قود Good " 1973 الإشراف التربوي بأنه " جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسؤولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي من أجل تحسين التعليم مهنيًا ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين واختبار وإعادة صياغة الأهداف التربوية والمواد التعليمية وأساليب التدريس وتقييم العملية التربوية " . (القياصرة ، 2008 : 665)

❖ يعرفه " محمود " (1997) أنه : " عملية ديمقراطية تعاونية يتم فيها تفاعل بين مختلف عناصر العملية التعليمية التعليمية من معلمين وطلاب ومناهج دراسية وإمكانات مادية وبشرية وبيئية محلية ، وكنتيجة لعملية التفاعل يطرأ تحسن على كافة عناصر العملية التعليمية التعليمية ، مثل كفايات أفضل للمعلمين وتحسين مستوى الطلاب التعليمي وتطوير وإثراء المناهج الدراسية واستخدام فعال للإمكانات المادية و البشرية وتعاون افضل مع البيئة المحلية " . (محمود ، 1997 : 12)

❖ و يعرفه " الأفندي و وايلز Wiles " نقلا عن ريان و بلقيس و الأقطش بأنه : " عملية تعمل على النهوض بعملية التعليم و التعلم كليهما ، و أن معنى أن تشرف هو أن تنسق وأن تحرك وأن توجه نمو المدرسين في إتجاه يستطيعون معه باستخدام نكاء التلاميذ بأن يحركوا نمو كل تلميذ ، و أن يوجهوا إلى أغنى وأذكى مساهمة فعالة في المجتمع و في العالم الذي يعيشون فيه " .

❖ و كما يعرف " وايلز Wiles " الإشراف التربوي الحديث بأنه : " المساعدة في تحسين الموقف التعليمي من أجل التلاميذ ، فالإشراف التربوي خدمة تقوم على أساس معاونة المعلم حتى يستطيع أداء عمله بطريقة أفضل " . (ريان و بلقيس و الأقطش 2010 : 103)

من خلال تعاريف علماء التربية هؤلاء ، نستطيع أن نخرج بخلاصة مفادها أنهم يتفقون جميعهم حول الهدف من الإشراف التربوي وهو تحسين العملية التعليمية التعليمية ورفع مردودها ، وإن كان كل واحد منهم نظر من زاوية قد تكون أشمل من الآخر. كما يتفقون على محوري الارتكاز في العملية الإشرافية وهما المعلم والتلميذ ، وهناك من وسّع المفهوم باعتماده على عدة محاور في هذه العملية وهذا ما ذهب إليه " عبيدات و ابو السميد " في تعريفهما للإشراف التربوي : " الإشراف التربوي هو العمل مع المعلمين بأساليب مختلفة لتطوير التعليم من خلال ايجاد بيئة صافية مثيرة للتعلم الممتع النشاط المبني على التعليم المتميز وفق نكاءات الطلاب المتنوعة " . (ذوقان وأبو السميد ، 2007 : 27)

❖ أيضا عرفه " عطوي " بأنه : " عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة ، تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل و أساليب و معلم وطالب ، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها و تنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم .
(عطوي ، 2001 : 52)

❖ كما أتفق معه المعاينة في إعطائه تفسيراً لعملية الإشراف التربوي حيث اعتبره عملية إنسانية تحترم إنسانية الفرد معلماً كان أم طالباً أم مدير مدرسة أم ولي أمر، وتعترف بإمكانات الفرد وتقديرها وتنهض بها و تعزز العلاقات الإنسانية القائمة على التسامح . (المعاينة ، 2012 : 16)
من خلال هذه التعاريف المختلفة في الفلسفة و المتقنة في الأسلوب يمكننا مجازة عايش في تعريفه الذي يرى ان " الإشراف التربوي يهتم بكل ما من شأنه تحقيق النجاح لعملية التعليم والتعلم تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وما بين التخطيط ، التنفيذ والتقييم صعوبات جمة يعمل الإشراف التربوي على تذليلها " . (عايش ، 2015 : 32)

2- محطات تاريخية في تطور الإشراف التربوي :

مما لا يدعو للشك أن التطوير و التجديد في مختلف الميادين مسألة طبيعية و سمة هذا العصر وخاصة في التعليم الذي يعتبر النواة ، ما حتم القائمين عليه و الباحثين في ثناياه على تجديد وتطوير البيداغوجيات الممارسة للوصول ليس إلى الأنسب فقط بل الأجود ، فكان للإشراف التربوي نصيب في هذا التطور وفق مداخل هذه المقاربات البيداغوجية التي اعتمدت في زمن بعيد على مدخل المعلم الذي كان محور العملية التعليمية ، يلقن الدروس و يشدد على تخزينها في عقول التلاميذ .
تبعاً لهذا المبدأ كان عمل المشرف التربوي الذي انحصر دوره في تنفيذ التعليمات وتقييم المعلمين على قدر ما خزنه التلاميذ من معلومات دون سماع آرائهم أو إعطائهم الحرية في التعبير أو المناقشة ، إذ يمكن القول أن التواصل كان مغلقاً بين هيئة التفتيش أو الإشراف و هيئة التدريس .
ولكل حركة تطويرية جذور، وذلك الشأن بالنسبة للإشراف التربوي ، و لقد حاول كل من "عبيدات وأبو السميد" تتبع هذه الجذور وفق الآتي :

كلمة **الإشراف** ذات أصل لاتيني تعني متابعة ومراجعة نص ما لمعرفة مدى دقته والتزامه بالأصل . ثم تحوّل المعنى ليشمل مفهوما إداريا يعني الضبط والتوجيه والمراقبة. وتعود البدايات الأولى لهذه الوظيفة الإشرافية إلى سنة 1709 م ، حيث تشكلت هيئة تزور مدارس ولاية بوسطن هدفها متابعة سير المدارس والتأكد من سلامتها ، وفعالية مدرسيها .

وكان أوائل الأشخاص الذين مارسوا الإشراف على المدارس ، وزراء وأشخاص مختارين ، ومديرين ومواطنين متميزين ، وكانوا يمارسون ضبطا دقيقا وتفتيشا محكما على المدارس. ويرى "سبيرز Spears" أن الإشراف حتى منتصف القرن التاسع عشر هو المحافظة على مستوى المدارس وعلى مدى التزامها بالمعايير الموضوعية . فالإشراف هو عملية المحافظة على الوضع الحالي وليس تطويره .

وكانت مدارس القرن التاسع عشر عبارة عن غرفة تديرها السلطات المحلية ، ويعمل بها شباب يتقاضون أجورا زهيدة ، وغير متعلمين على نحو كاف ويشرف عليهم هيئات من مواطنين هم أنفسهم غير مدربين . وقد استمر إشراف المواطنين على المدارس حتى منتصف القرن التاسع عشر . لقد تميز الإشراف في القرن التاسع عشر بالأشكال والمظاهر الآتية :

- على المدارس أن تواكب منجزات الثورة الصناعية والعصر الصناعي ، حيث صار مدير التعليم مسؤولا عن عمل المدارس ، وكان (Horace Mann) أول من حمل لقب مشرف مهني . حيث سيطر الإشراف على المدارس ، وأصبح زراع مدير التربية وعينه التي ترى بدقة ما يجري في المدارس ، من أجل ضبطها.

- وفي سنة 1875 ظهر أول كتاب في الإشراف ركز على أن المعلمين يجب أن يتحملوا مسؤولية العمل الصفي ، وأن المشرف التربوي هو شخص خبير يتحمل مسؤولية التأكد من سلامة العمل في المدارس .

- وفي سنة 1888 م بدأ مدير التربية (Green Wood) بتخصيص معظم وقته لزيارة المدارس والتفتيش عليها . و كتب في سنة 1891 (Green Wood) أن مدير التعليم المؤهل المخلص يجب أن يدخل الصف ويحكم بنفسه على الأعراس التي يشاهدها.

- وفي سنة 1894 كتب (Ballet) أن مدارس ولاية ماسوشيسيت تضم نوعين من المعلمين هما : القادرون وغير القادرين . وأن مهمة المشرف هي الإبقاء على المعلمين القادرين والتخلص من غير القادرين .

- وفي سنة 1893 كتب (Fitzpatric) أن المعلمين في القرن التاسع عشر كان ينظر إليهم من قبل المشرفين على أنهم (Inept) وهي كلمة فسرت فيما بعد على أنها نساء جاهلات غير مؤهلات. (عبيدات و أبو السميد ، 2007 : 12 ، 13)

مما سبق يمكن أن نلاحظ أن الإشراف في هذه المرحلة كان تفتيشيا قلبا وقالبا واقتصر دوره على ضبط سير العملية التعليمية ، دون السماح لأي تقصير من طرف المعلمين لضمان بقاء المؤهلين منهم فقط. تلت هذه المرحلة والتي سميت بالتفتيشية مرحلة أخرى سميت بالمرحلة الإنتقالية " واستخدم هذا المصطلح عام 1930 للتأكيد على التعامل الديمقراطي مع المعلم ، لأن الإشراف الديمقراطي كما يرى هذا المفهوم يعني نوعا من الممارسة التعاونية والتعامل بلطف مع المعلم الذي يدرّب من قبل المشرف" وتطور الأمر حيث أصبح هدف هذه المرحلة إشراك المعلم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بعمله وضرورة توفير الظروف المناسبة والكفيلة بنموه المهني . (نبهان ، 2007 : 30)

وكما أبرز (المعاينة) خصائص هذه المرحلة كما يلي :

- العلاقة بين المشرف والمعلم علاقة طيبة تعاونية .
- يعتمد الإشراف على القيادة الرشيدة التي تدرس وتحسّن العملية التعليمية وتدعو إلى مساهمة كل من يهمه أمر تحسين العملية التعليمية التعليمية .

- يؤكد على احترام شخصية المعلم ويتيح له فرص النمو الذاتي ويترك له حرية التفكير ويسمح له بالمشاركة في توجيه التعليم وتحديد سياسته ومناقشة أهداف وخطط التعليم .

وأضاف (المعاينة) ناقدا هذا التوجه أنه مغال في طبيعة العلاقة بين المشرف والمعلم ويعتبر المعلم إنسانا متقدرا يجب أن تراعى مشاعره و أفكاره وحاجاته وقدراته ، مما جعل طبيعة التوجيه هي مجرد عملية إرشاد وتوجيه ونصح للمعلم. ما أدى إلى عدم الاهتمام بالواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم . (المعاينة ، 2012 : 24)

لكن ومع بداية القرن العشرين أثرت عوامل كثيرة في نمو الإشراف التربوي مثل : العوامل الإجتماعية والثقافية ، كالنمو السكاني ، وتغير المجتمع المحيط بالمدرسة والإهتمام بنوعية التعليم الجيدة ، والعوامل الأخرى الخاصة بالنظريات والبحوث في العلوم السلوكية ، التي فتحت أفقا جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي ، وممارساته ودور المشرف التربوي ، وسلطته ، ومركزه ، وفهمهما .
(عبد الهادي ، 2006 : 24)

وهكذا تطور الإشراف للأحسن وعلى حسب كل مرحلة و ما تتطلبه من تغيير وتعديل إلى أن أصبح مفهومه بالصورة التي هو عليها اليوم ، حيث أصبحت ممارسة الإشراف الحديثة تستند إلى فكر نظري قوي يستند إلى مفاهيم المبادرة و المرونة و التسامح و الشراكة و المنظومة الأخلاقية ، فإشراف المستقبل هو مزيد من الشراكة ومزيد من التأمل ومزيد من العون الذي يقدم إلى المعلمين بوسائل متنوعة . (ذوقان وأبو السميد ، 2007 : 20)

و يمكن في ظل المقاربات الحديثة أن نورد المفهوم الآتي للإشراف :
الإشراف التربوي الحديث هو عملية ديمقراطية ، فنية ، قيادية ، إنسانية منظمة وشاملة ومستمرة وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة وغايتها تطور العملية التعليمية التعلمية من خلال التفاعل بين المشرف و المعلم ومدير المدرسة كمشرف مقيم و الطالب كمحور للعملية التعليمية التعلمية ، و المعلم كمحرك لذلك المحور وكمنفذ للخطة التدريسية . (المعايطه ، 2012 ، 15 - 16)

3-أهداف الإشراف التربوي :

تتطلب ممارسة الإشراف التربوي التعرف على أهدافه بغرض اشتقاق العناصر الكفيلة بتحقيقها ، ويمكن ايجاز هذه الأهداف فيما يلي :

- تقويم وتنمية العملية التربوية التعليمية في جميع عناصرها .
- توفير متطلبات المدارس من الكفايات البشرية و التجهيزات اللازمة .
- مساعدة المدرس على النمو المهني و تحسين مستوى أدائه .
- إيجاد الدافعية لدى المعلم و الطالب تعليميا و تعلميا .
- تطوير الخبرات و المهارات في مجال التعليم . (نبهان ، 2007 : 16)

كما حدد " العوران " مجموعة من الأهداف يمكن ذكرها كالآتي :

■ أن يكون الهدف الأساسي للعمل بكل الوسائل للنهوض بالمنشآت التعليمية و تحقيق الاتصال المتبادل بين السلطات القائمة على شؤون التربية و التعليم وبين المدرسة و المجتمع المحلي .

■ أن يعتبر الإشراف أداة لخدمة المعلمين و الجمهور و شرح السياسة التعليمية التي تتبعها السلطات و عرض النظريات و الطرق التربوية الحديثة ، و نقل خبرات المعلمين ، و المجتمع المحلي و حاجاتهم إلى السلطات .

■ أن يسهم الإشراف في الإشراف في تهيئة السبل التي تيسر للمعلمين النجاح و تحقيق رسالتهم و ذلك عن طريق إيجاد فرص التدريب . (العوران ، 2010 : 25)

ويعين (فيفر و دنلاب) نقلا عن العوران أن الهدف الأساسي للإشراف التربوي تحسين أداء المعلمين ، وهدفة الثاني تحسين تعلم الطلاب و يتضمن تحقيق الأهداف تغيير سلوك المعلم ، و تعديل المنهاج و إعادة تشكيل البيئة التعليمية .

■ أما الهدف النهائي للإشراف التربوي كما أشار إليه بيرتن وبروكنر فهو " نمو التلاميذ و من ثم تحسين المجتمع " . (العوران ، 2010 : 26)

في حين حدد البعض أربعة أهداف للإشراف التربوي تتمثل في:

- ✓ تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية المديرين والمعلمين .
 - ✓ تقويم عمل المؤسسات التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من مديري المدارس ومعلميها .
 - ✓ تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى ادائهم وطرائق تدريسهم .
 - العمل على حسن توجيه الإمكانيات المادية والبشرية وحسن إستخدامها . (العوران ، 2010 : 25)
- ويمكن تلخيص أهداف الإشراف التربوي كما أوردها (عبد الهادي) في ما يلي :

● تطوير المنهاج المدرسي :

المنهج المدرسي الحديث هو جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان ذلك في داخل المدرسة أم في خارجها وبما أن المنهاج المدرسي يحتوي ثلاث أبعاد :

● الأهداف والمحتوى .

- الأسلوب الذي يتبع في عملية التعليم و التعلم .
- أسلوب التقويم .
- إن تطوير المناهج وفق هذا المفهوم يعني تطوير العملية التعليمية التعلمية بأكملها لتواكب التغيرات ويكون للإشراف دورا تعاونيا يتولى فيه المشرف مهمة القيادة التي يشركه فيها المعلمون و أولياء الأمور و المختصون ويعمل على تطوير المنهاج من خلال :
 - ✓ دراسة واقع المنهاج التعليمي ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ورفع توصياته .
 - ✓ تعديل أساليب التدريس وطرقه بما يتناسب و مستوى الطلاب .
 - ✓ والتركيز على احترام الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يشجع المتفوقين منهم على الابتكار .
 - ✓ تنظيم الموقف التعليمي التعليمي وذلك من خلال :
 - تصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب العمر أو الاستعداد العام .
 - المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع طبيعة المواد و الوقت المناسب لتدريسها .
 - تنظيم غرفة الصف و استخدام الوسائل التعليمية وجميع الجوانب المادية المرتبطة بضمان صحة الطلاب .
 - تهيئة فرص مناسبة للطلاب الموهوبين عن طريق توفير صفوف أو نشاطات خاصة بهم .
 - تشجيع منحى التعليم التعاوني في المدرسة .
- ✓ مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الخاصة لبلوغ الأهداف التربوية المعلنة من خلال :
 - ◆ نقل الأساليب ونتائج التجارب و الأبحاث التربوية إلى المعلمين .
 - ◆ تدريب المعلمين على اداء بعض المهارات التعليمية عن طريق التعليم المصغر .
 - ◆ زيارة المعلمين في صفوفهم ومساعدتهم على إيجاد الحلول لبعض المشكلات التي يواجهونها .
 - ◆ مساعدة المعلمين على تقويم نشاطاتهم ذاتيا .
 - ◆ مساعدة المعلمين على إجراء الإختبارات الحديثة وطرق إعدادها وتحليل نتائجها .
- ✓ إحداث التغيير و التطوير التربوي ويتم ذلك من خلال :

- ◆ تهيئة أذهان المعلمين لتقبل التغيرات .
 - ◆ يساعد المعلمين على تجريب الأفكار الجديدة .
 - ◆ تهيئة أذهان أهالي البيئة المحلية .
 - ✓ تحسين الظروف و البيئة المدرسية عن طريق :
 - تحسين علاقة المعلمين مع بعضهم البعض و مع الطلبة .
 - العمل على رفع درجة الرضا عن العمل عند المعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية أعمالهم .
- (عبد الهدي ، 2006 : 18-19)

من خلال رصد هذه الأهداف تبين لنا أن المختصين التربويين واعون جيدا بأهمية الإشراف التربوي و دوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية برمتها ، وذلك عن طريق اندماج وتفاعل جميع أطراف هذه العملية ، لأن تطوير أساليب وممارسات الإشراف التربوي حتمية يفرضها التطور الحاصل في جميع مناحي الحياة وكذلك كون الإشراف التربوي وسيلة تحقيق أهداف التربية .

4- خصائص الإشراف التربوي :

- كما أسلفنا الذكر فيما يخص تطور الإشراف التربوي بحيث مر بمرحلتين التفتيش و التوجيه فكان لكل مرحلة مميزات و خصائصها و فلسفتها ، إلى أن أصبح على الحالة التي هو عليها الآن . ومن أهم خصائص الإشراف التربوي في القرن الحادي و العشرين أنه :
- عملية ديمقراطية منظمة قوامها التعاون و الاحترام .
 - عملية إنسانية اجتماعية قوامها العدل والتسامح والمساواة .
 - عملية قيادية قائمة على التنسيق و تحقيق الأهداف .
 - الشمولية و الاتساع بحيث يهتم بجميع عناصرها الموقف التعليمي التعليمي .
 - الإشراف الحديث إشراف متجدد .
 - الإشراف التربوي الحديث علم وفن .
 - العمل الإشرافي عمل شخصي تحليلي وقائي علاجي في آن واحد . (عائش ، 2015 : 66)
- وكما أوضح " المعاينة " مميزات الإشراف التربوي فيما يلي :

- ✓ إن هدف الإشراف التربوي يركز بالدرجة الأساس حول مساعدة المعلمين على النمو المهني .
- ✓ يقوم الإشراف التربوي الحديث على أساس أن المشرف يستمد سلطته ومكانته من قراءة أفكاره ومهارته الفنية ومعلوماته المحددة .
- ✓ أن الإشراف التربوي الحديث يتميز بالطابع التجريبي و الأسلوب العلمي . أي تكون الممارسات موضع تقييم مستمر .
- ✓ يقوم الإشراف التربوي على مسلمة أساسية ، وهي أن تقويم المعلم ليس هدف بحد ذاته و إنما وسيلة لتحسين مستوى أدائه و الارتفاع بمستواه العلمي . (المعاينة ، 2012 : 28 - 29)
- إن هذه الخصائص المستخلصة من تجارب التربويين ما هي إلا نتيجة حتمية لخروج الإشراف من الممارسات القديمة البالية و المتحجرة ، إلى ممارسات عالية الأداء و بذهنيات جديدة متطورة تسعى للوصول الى الجودة المطلوبة في العملية التعليمية التعلمية .

5- الحاجة الى الاشراف التربوي :

يقول " سيرجيو فاني Sergiovanni " : إن ازدياد عدد العلماء المهتمين بمشكلات الاشراف التربوي مؤشر على أهمية الاشراف التعليمي من حيث بناء شبكة اتصالات أفضل ، وتطوير طرائق تعتمد على البحث العلمي و النظم المتطورة . (ريان و بليس و الافطش ، 2010 ، 108)

إن ما ذهب إليه العالم التربوي " سيرجيو فاني " لدليل قاطع على أن الحاجة تعتبر ملحة للإشراف التربوي في ميدان التربية والتعليم مثلها مثل ما هو معمول به في قطاعات أخرى ، التجاري و الصناعي ، بل قطاع التربية أولى بالاهتمام بجانب الإشراف ، لما له من انعكاسات ايجابية تعود بالنفع على المعلم الذي يعتبر حجر الأساس كي يتقن أساليب التربية و طرائق التعليم الفعالة ، ويستطيع التعامل مع طلبته مما يضمن له الوصول إلى الغاية المرجوة نمواً وتربيةً و تعليماً . لذلك أصبح الإشراف التربوي ضرورة ملحة وذلك لأسباب عدة لعل أبرزها ما ذكره " فيفر ودنلاب " في مايلي :

□ أن المعارف التربوية معارف متطورة بفضل البحث الدائب في مجال التربية ذاتها وكذلك بفضل التقدم في المعرفة ، الميدانية المدرسية لا بد من أن تكون متاحة لجميع المعلمين ، و لن يتأتى ذلك

إلا في ظل نظام يساعد على تبادل التجارب والخبرة و تطويرها ، وليس لأية خبرة أن تنمو وتترعرع إلا بفضل إسهام أكثر من فرد في النظر إليها وتصحيحها ومن هنا فإن الإشراف التربوي هو وسيلة لتبادل الخبرات و نشرها بين المعلمين و بين المؤسسات التعليمية .

□ ارتباط العملية التربوية ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته وهذا من شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة التدريس وهنا يبدو دور المشرف التربوي في توضيح الحدود وتفسيرها بطريقة تكفل للمعلم حريته وكرامته .

□ ضرورة التغيير والتجديد في العملية التربوية وما يقترن بهذا التغيير من بحوث وآراء وخبرة وممارسات و نظريات تحتاج لخبرة الإشراف التربوي .

□ برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس تصبح ضرورية إذا ما أريد تحريض المعلمين والمشرفين والإداريين على دعوتهم إلى العمل بطرائق جديدة أفضل من السابقة . (فيفر ودنلاب ، 1997 : 22)

ثانياً : إسهام النظريات في الإشراف التربوي

1. الإشراف التربوي ونظرية الإدارة العلمية :

تطور الإشراف التربوي مع تطور الإدارة التربوية ومرّ بنظرياتها الإدارية نفسها ، وترجع أصول الإدارة العلمية الى " فريديريك تايلور " و " هنري فايول " الفرنسي ، حيث أكد الأول على القدرات الفزيائية للعامل والفوائد المادية للنجاح وأكد أن الإدارة تشمل على :

– التخطيط – تنظيم الأوامر – التنسيق – السيطرة

حسب هذه النظرية فإن الإشراف التربوي ينظر الى المعلم على أنه لا يعرف ما يجب أن يعمل ، ولا يستطيع أن يبحث عن المعرفة الجديدة ، مما يبقي أداءه ناقصا . وفوق ذلك يفترض المشرف أن هناك أسلوبا واحداً ناجحاً على المعلم اتباعه ، دون الالتفات الى موضوع الدرس والطلبة وظروف التعلم وإمكانياته ... لقد كان المشرف المرجع الرئيس والزعيم الأوحد في الميدان و كانت تعليماته تنفذ دون نقاش، وكان أمره تسلطياً استبدادياً في ظل الإدارة العلمية . (العوران ، 2010 : ص 36)

ما يمكن أن نستشفه من هذا التوجه هو أن المشرف التربوي يعتبر وصيا على المعلم ، و هذا الأخير لا يمكنه أن يتصرف من تلقاء نفسه ما يحتم عليه إتباع طريقة التلقين وحشو أدمغة التلاميذ

بالمعلومات خوفاً من وعيد المشرف ، الذي يقيّم درجة تحصيل التلاميذ بالكم الذي خزّنه من معلومات هذا الوجه الذي ظهر به الإشراف وفق هذا التوجه كان إشرافاً سلبياً إذ قتل روح الإبداع في المعلم ، وقلل من شأنه وثقته بنفسه و معلوماته أيضاً .

2. الإشراف التربوي و نظرية النظم :

ترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية ، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات) ، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى . بيد أن الإهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً ، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ " العقد السادس من القرن العشرين " وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدينج " Bolding " وباكلي " Buckly " عالم الاجتماع . وقد جاء هذا الإهتمام نتيجة لتزايد الإهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية ، و تركّز الإهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى ، وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي وحل المشكلات الإدارية ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد ، وكذلك عبر المزملة له ، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء .

(لكحل و فرحاي 2009 : 165)

فيمكن التعامل مع أي مشكلة تربوية وفق الأسلوب النظمي بتحديد أدوار الفريق على النحو التالي :

* المشرف التربوي : تقديم الاستشارات الفنية المتخصصة للتعامل مع المشكلة ، كوضع الخطة العلاجية و إقتراح أساليب التدريس المناسبة .

* مدير المدرسة : توفير التسهيلات الفنية و الادارية للمعلم من أجل تنفيذ خطته .

* معلم المادة : تحديد جوانب الضعف والأسباب التي تعزز المشكلة بدقة ثم تنفيذ خطة علاجية .

* أولياء الأمور : متابعة أبنائهم منزلياً و دعم خطة المعلم العلاجية و حثهم على تنفيذ الواجبات المنزلية .

* الطالب المتميز في الصف : متابعة الفئة الضعيفة من الطلاب و تزويد المعلم بمعلومات تساعد على تنفيذ أنشطة إضافية تناسب أنماط تعلم زملائهم و رغابتهم . (عايش ، 2015 : 272 ، 273)
فالملاحظ أن الفريق النظمي يعمل بطريقة تعاونية فلكلّ دوره في التعامل مع المشكلة التربوية للوصول

إلى إيجاد الحلول الناجعة لها .

3. الإشراف التربوي والإدارة بالأهداف :

أسلوب حديث عرف في أوائل الخمسينيات على يد " بيتر دروكر Peter Drucker " و " جورج أوديورنو Georg Odiorno " في الولايات المتحدة الأمريكية و " همبل " في المملكة المتحدة ، وترتكز الإدارة بالأهداف على وضوح الأهداف الإدارية ، ثم وضع الخطط المناسبة لتحقيقها... الأمر الذي يتطلب وجود تغذية راجعة مستمرة على مدى فترات التنفيذ .

وهذا النوع من الإشراف فعال في تحقيق أهداف الإشراف ، لأنه جامع شامل يتفق مع الإشراف التشاركي في توحيد جهود المشرف التربوي و المعلمين موفرا للوقت و الجهد ، ويتفق مع الإشراف العيادي الذي يركز على العمل المشترك للمعلم و المشرف في التخطيط و التحليل و التقويم ، و يتميز دون سواه بقدرته الفائقة على زيادة فعالية الإشراف التربوي في تحسين عملية التعليم والتعلم لأن المراجعة والمتابعة مستمرتان وتسيران جنبا الى جنب مع سير العملية الإشرافية (العوران، 2010: 65)

ثالثا : المشرف التربوي :

1- كفايات المشرف التربوي ومهاراته :

ينظر للإشراف التربوي الناجح على أنه الأداة المحركة و المنظمة لما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف و خارجها من بيئة مدرسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية التي يعمل لتنفيذها . وإنطلاقا من الدور المنشود للمشرف التربوي في تأدية الأدوار المختلفة بفاعلية ، يجب أن تتوفر لديه مجموعة من الكفايات الخاصة التي تدل على قدرته على عمل الأشياء بكفاءة وبمستوى معين من الأداء ، لأن العمل الإشرافي يتطلب إلى جانب المؤهل العلمي و الخبرة و التدريب ، عاملاً أساسياً وهو توفر الكفايات والمهارات لتكون له عوناً في ممارسته الإشرافية .

ويحدد كاتس " Katts " نقلا عن " العوران " ثلاثة أنواع من المهارات الأساسية اللازمة للمشرف

التربوي الناجح هي :

* مهارة فنية : تحدد القدرة على استخدام المعرفة والأساليب والطرق لأداء عمل معين كالخطة الدراسية .

* مهارة إنسانية : تؤكد القدرة على العمل مع الجماعة و فهم الذات الإنسانية وتقبلها و بناء أجواء ودية وتنمية إتجاهات إيجابية كحسن الإصغاء ، الفهم و التغذية الراجعة .

* مهارات تصورية : تؤكد القدرة على التصور الذهني و العقلي للأمور المحيطة و المتغيرات الداخلية و الخارجية ، و أثر العلاقات على العمل و نمو المعلمين مهنيا . (العوران ، 2010 : 69-70)
لقد حدد " Katts " هذه المهارات دون أن يولي مهارة القيادة والتدريب و التقويم أيضا العناية الكافية . كما أنه لم يحدد بعض السمات الشخصية لما لها من أثر واضح في مساعدة المشرف على تنفيذ خطته و بلوغ أهدافه .

ومما أورده الأدب التربوي عن كفايات المشرف التربوي نقلا عن عايش ما يلي :

كفايات متصلة بالسياسة التعليمية : والإشراف التربوي يتبنى السياسة التعليمية بما يحقق بلوغ الأهداف من خلال :

أ- فهم الأهداف العامة و الخاصة لمادة التخصص والمواد الأخرى .

ب- ممارسة السلوك الصحيح قدوة للمعلمين و المتعلمين .

ج - العمل على تحقيق غاية التعليم و أهدافه .

د - الوعي الكامل بمراحل التعليم المختلفة .

هـ - الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم و تمثلها في المواقف المختلفة .

❖ كفايات علمية : ومن أهمها :

أ - القدرة على تحقيق التكامل و الانسجام و الترابط بين مادة المشرف و المواد الأخرى .

ب- المعرفة المتعمقة بالمادة العلمية في مجال التخصص .

ج- القدرة الثقافية و سعة الإطلاع .

د - المعرفة التربوية الكافية في مجالات علم النفس التربوي .

هـ- التجدد العلمي المستمر .

❖ كفايات التخطيط : و يتمثل ذلك فيما يلي :

- أ - امتلاك كفاية التخطيط السنوي المسند لحاجات الفئات المستهدفة .
- ب- امتلاك كفاية التخطيط الأسبوعي في ضوء الخطة السنوية .
- ج- القدرة على وضع خطة مرنة لتنفيذ المناهج الدراسية .
- د - القدرة على مساعدة المعلمين على إعداد الخطة السنوية و الخطة اليومية للدرس .
- هـ- القدرة على التخطيط للدورات التدريسية .

❖ كفايات التنظيم و التنسيق :

- أ- القدرة على تنظيم سير عملية الإشراف .
- ب- القدرة على توزيع المهام و الأعمال .
- ت- القدرة على تحليل المشكلات و اقتراح الحلول .

❖ كفايات الاتصال و التفاعل :

- أ- تشجيع تبادل الأفكار و الخبرات و تعميم المفيد منها .
- ب- تقبل أفكار المعلمين ومشاعرهم .
- ت- تنظيم زيارات تبادلية بين المواقع الإشرافية المختلفة .
- ث- توفير الأجواء و الشروط اللازمة للاتصال و التفاعل .

❖ كفايات استخدام أساليب الإشراف :

- أ- القدرة على تطوير أساليب الإشراف التربوي وطرائقه .
- ب- القدرة على التخطيط للإشراف التربوي .
- ت- القدرة على استخدام أساليب الإشراف التربوي و تقنياته .

❖ كفايات التدريب :

- أ- القدرة على تحديد الحاجات التدريسية للمعلمين .
- ب- القدرة على تصميم البرامج التدريسية .
- ت- القدرة على التنظيم و التنفيذ الإداري .

- ث- القدرة على تقييم نتائج الدورات .
- ج- القدرة على متابعة أثر البرامج التدريسية .
- ❖ كفايات التقييم :
- أ- القدرة على استخدام أساليب التقييم .
- ب- القدرة على تحديد مفهوم مدى تحقيق الأهداف التربوية وتحسين العملية التربوية بجميع عناصرها .
- ت- القدرة على تقييم نتائج التعليم .
- ث- القدرة على مساعدة المعلمين لتحليل الاختبارات وتصنيف الطلبة في ضوءها إلى فئات وتحديد حاجات كل فئة .
- ج- القدرة على تحليل المناهج و الكتب الدراسية و تقييمها . (عايش ، 2015 : 103-108)
- كما أجرى الكثير من الباحثين العديد من الدراسات المختلفة الجوانب و التي تتعلق بممارسات المشرفين لكفاياتهم ، هذه الأخيرة التي تعمل على تحسين أدائهم ومنها تجويد العملية التعليمية التعلمية برمتها كذلك الشأن بالنسبة لدراسة السعدية (2014) التي كانت بعنوان الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس بسلطنة عمان زيادة على ما ذكر أعلاه أضافت السعدية بعض الكفايات نذكر منها :
- ❖ كفايات شخصية : تتمثل في التمتع بالثبات الانفعالي والمزاج المتقبل ، الثقة في الآخرين ، والمثابرة في العملة ، و القدرة على الاستمرار فيه .
- ❖ كفايات العلاقات الانسانية : وتشمل التعامل مع المعلمين كأشخاص ومساعدتهم في بناء شخصياتهم في جو من الثقة و الأمن و احترام شخصياتهم .
- ❖ كفايات العمل مع الجماعات : وتشمل تعامل المشرف مع المعلمين بروح الفريق و إثارة دافعيتهم للعمل الجماعي وإكسابهم المهارات اللازمة لممارسته واستمراره .
- ❖ كفايات تنمية المعلمين مهنيا : وتقضي هذه الكفايات أن يعرف المشرف التربوي مفهوم الإنماء المهني ووسائله وطرقه واستراتيجيته من ندوات ومحاضرات وورش وبرامج أكاديمية وغيرها .
- (السعدية ، 2014 : 388-390)

كما تضيف " نجلاء السيد " السيد في دراستها " دور الإشراف التربوي في التغلب على المشكلات التي تواجه معلمي التكنولوجيا والعلوم التطبيقية بمدارس محافظات غزة " .

❖ كفايات البحث : وتتمثل في القدرة على الإحساس بالمشكلات التربوية وتحديدتها ثم وضع فرضيات لحلها واستخلاص النتائج و تحليلها وتعميمها .

❖ كفايات الابتكار والتجديد : وتتمثل في القدرة على التنبؤ بأحداث مستقبلية اعتمادا على معطيات راهنة و القدرة على توليد أفكار . (السيد ، 2008 : 58)

2- مهام المشرف التربوي :

2-1- المشرف التربوي بوصفه قائدا :

2-1-1- مفهوم القيادة :

إذا ما أردنا تعريف القيادة العامة بعيدا عن الحقل التربوي لأن ذلك ما يميزها عن القيادة التربوية ، أي المكان الذي تمارس فيه فقط فيمكن تعريفها بما يلي :

عرفها " ليكرت " بأنها " المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة و قيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة " .

كما عرفها " باس Bass " " بأنها العملية التي تتم عن طريق إثارة اهتمام الآخرين و إطلاق طاقاتهم و توجيهاتهم نحو الاتجاه المرغوب " . (حسان و العجمي ، 2013 : 201)

أما " روبرت ليفنجسون Robert livingsten " فقد عرف القيادة " على أنها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل و بأقل التكاليف في حدود الموارد و التسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد و التسهيلات " . (عبد الهادي ، 2006 : 140)

والقيادة بمعناها العام كما عرفها " أوردوي كيد " : " هي النشاط المتخصص الذي يمارسه شخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه " (الدويك وآخرون 998 : 26)

إذن من خلال التعاريف سابقة الذكر يمكن أن نستخلص أن في عملية القيادة هناك رئيس ومرؤوس وعملية توجيه للوصول إلى الهدف المحدد كما هناك وسائل لتحقيق ذلك .

كما عرف " حسان " القيادة بأنها : " القيادة التربوية بمفهومها الحديث تعني كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها ويهتم بأمرها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها من طريق التفكير والتعاون في رسمه الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والامكانيات المادية المتاحة " . (حسان والعجمي، 2013 : 204)
وهو نفس المنحى الذي أخذه " Harris " سنة 1969 حول مفهوم الإشراف كقيادة بما يأتي :
" الإشراف كقيادة يسعى إلى قيادة المعلمين وإرشادهم وقيادة المؤسسة وتوجيهها باتجاهات معينة ، وأن على المشرفين أن يقودوا المعلمين والمدارس بشجاعة والتأثير فيها إيجابيا " .
(ذوقان، 2007 : 17)

2-1-2 - اتجاهات القيادة في الإشراف التربوي :

يرى "عائش" أن هناك اتجاهات ثلاثة لفهم مدلولات القيادة في الإشراف التربوي وهي :

- ❖ الإلتجاه الأول : القيادة القائمة على أساس السلطات الرسمية ، ويربط هذا الإلتجاه بين القيادة والسلطة ويجعلها في قبضة واحدة . وتعد السلطة الرسمية القوة الأكبر في تركيز دور القائد وفرض ارادته وإحترامه و مكانته بين المرؤوسين . وفي الغالب يخضع الافراد لهذا اللون من القيادة بسبب الخوف من المساءلة و العقاب .
- ❖ الإلتجاه الثاني : القيادة القائمة على أساس الولاء و المحبة ، وهو يتناقض مع الإلتجاه الأول لأنه مبني على سحر شخصية المشرف التربوي و تأثيره وبما يمتلكه من خصائص تمنحه قوة التأثير في الآخرين وتجعله متزعما لهم بالإرادة و القناعة و الرضا... وسيكون هذا الإلتجاه أروع و أكثر ابداعا وتحقيقا للنجاحات إذا اجتمعت قوة السلطة مع قوة المشرف التربوي ذاته .
- ❖ الإلتجاه الثالث : القيادة القائمة على المركز الوظيفي ، ويربط هذا الإلتجاه في الغالب بين ممارسة القيادة وانجاز الوظائف وفق نظام الهيكلية الإدارية الرتبية ، لتحقيق أهداف الوظيفة ومتطلباتها و تقديم ما ينبغي لذلك بالطرق التقنية أو التسلسل الهرمي العام للوظائف... و الفرد هنا يعمل ضمن وسط وظيفي تحكمه أنظمة و تعليمات جامدة لا تلقي بالا للحالة الإنسانية للعاملين من أفراد أو جماعات .

(عائش ، 2015 : 131)

2-1-3- خصائص المشرف القائد :

- تقوم القيادة الناجحة على أساس كثير من الصفات وتعتبر هذه الأخيرة أداة طيعة في أيدي من يمتلكها وتتوفر فيه وهي :
- ☐ القدرة و الكفاءة .
 - ☐ صفات جسمية مناسبة .
 - ☐ التفوق الأكاديمي والمعرفي .
 - ☐ القدرة على تحمل المسؤولية الإعتماد على النفس .
 - ☐ الأمانة و الإخلاص .
 - ☐ صفات اجتماعية . (عبد الهادي ، 2006 : 146)

2-2 - المشرف التربوي بوصفه مدرباً :

2-2-1- مفهوم التدريب :

يعرف " درة " نقلا عن " حمادات " التدريب على انه " الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية بمعارف معينة و تحسين وتطوير مهاراتها و قدراتها و تغيير سلوكياتها و اتجاهاتها بشكل إيجابي بناء ، مما يساعد على أداء وظائفها الحالية والمستقبلية بفعالية " . (حمادات ، 2006 : 221)

كما عرفه " مورانت (1981) Morant " أنه جميع البرامج و النشاطات و المسافات التي يمكن للمعلم الممارس أن يشارك فيها من أجل توسيع معرفته و مهاراته و ميوله المهنية بما في ذلك دراسته التي تؤدي الى الحصول على مؤهل أعلى وطموحاته في الترقية و الإنتقال إلى مراكز عمل تعليمية أخرى .

(عبد الهادي ، 2006 : 186)

من هنا يتضح إقتران التدريب بالإشراف إقتران التعليم بالتعلم . فالتدريب من سمات النظام الناجح الذي يحسن التعامل مع المدخلات و العمليات و المخرجات ، كما أنه عملية منظمة يتم من خلالها تقديم مساعدات تربوية ، و مهنية متخصصة لفئة معينة من الأشخاص و فق برنامج محدد ، وإستناداً لظروف ومعايير واضحة . و التدريب بصورة عامة هو عملية تعديل إيجابي لسلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية .

وعرف "عايش" التدريب التربوي في أثناء الخدمة من خلال مفاهيم ثلاثة وهذا ما يركز عليه الباحث لأنه يخص عمل المشرف التربوي أثناء الخدمة وهذه المفاهيم هي :

1- المفهوم العلاجي :

وهو تدريب مصمم لتصحيح أخطاء في برنامج الإعداد الأساس ، وعلاج تلك الأخطاء و التي تكون ناتجة عن وجود المعلم القديم فهو يحتاج الى إعادة تكوين و صقل للمعلومات .

2- المفهوم السلوكي :

وهذا المفهوم يركز على المهارات التدريسية ، أي ما يدور في الفصل من تفاعلات و ما يحدث فيه من سلوك لذا يجب أن يدرّب المعلم على كيفية التعامل معه بطريقة ناجحة .

3- المفهوم الابداعي :

وهذا المفهوم يرفض ضبط سلوك المعلم و حصره بمحددات وظيفية أو إجرائية معينة ، ويهدف إلى زيادة الدافعية تحقيقاً لكفاية النمو الذاتي . (عايش ، 2015 : 162)

2-2-2- أهمية التدريب في العملية الإشرافية :

اكتسب تدريب المعلمين أثناء الخدمة أهمية خاصة لأنه يعتبر مكملاً لإعدادهم قبل الخدمة ، ويأتي هنا التدريب بعد أن يكون الفرد قد مارس مهنة التعليم لمواجهة المشكلات التعليمية التي تعرض لها، ومن أجل تزويده بالخبرات و المهارات التعليمية التي تمكنه من القيام بدوره التعليمي المتجدد ، إذ على الرغم من تعدد مهام المشرف التربوي وأدواره ، فإن التدريب بمستوياته المختلفة و أنماطه المتعددة يظل عمله الرئيس وواجبه الأهم .

من هنا يأتي التدريب كضرورة حتمية من أجل مواكبة كل جديد وكل تطور حاصل في الميدان التربوي ، وما على الجهات المخولة قانوناً أن توليه العناية الخاصة . وليس أدل على ذلك من المؤتمرات والحلقات التربوية التي تحمل الكثير من التجديد لتزويد المعلم والإداري بالمعلومات والمهارات التي يفترق إليها، لتزويد من عطائه وتساعد على إيجاد الحلول المختلفة للمشكلات التعليمية. (عبد الهادي ، 2006 : 184-185)

ويمكن حصر أهمية التدريب كما حددها (الابراهيم) في النقاط الآتية :

- 1- ما يصيب المعرفة والمهارة من تقادم نتيجة للتغيرات السريعة والمتعاقبة في مجالات العلم والتكنولوجيا والنظم الحياتية .
 - 2- لتدعيم مكتسبات الإعداد الأولي في برنامج السنة التمهيدية ، و تكيف المستجد في المهنة للعمل.
 - 3- لتأهيل من لم يخضعوا للتأهيل التربوي إما للتعيين و إما لداوم تعيينهم إذا كانوا ممارسين للتدريس
 - 4- الإشباع متطلبات الدور الخاص للمعلم بصفته تربويا و سيكولوجيا أو باحثا أو تقنيا و تأهله للنهوض بمسؤوليات جديدة لها كفاءات و صلاحيات خاصة بها .
 - 5- لتبادل الخبرات و تجريب المستحدثات و كدليل وحل المشكلات وتنفيذ وتعميم أنجح المشروعات . لإحداث تنمية ذاتية على المستوى الفردي و المحلي العام للمعلم كإنسان ، وللمدرسة كمؤسسة ، وللمعلمين كجماعة مهنية . (الإبراهيم ، 2000 : 19)
- كماورد أيضا العاجز وحلس نقلا عن عبد الهادي في دليل المشرف التربوي ضرورة التدريب تحقيقا للفوائد التالية:

- 1- رفع الروح المعنوية للعاملين نتيجة شعور الفرد بأن الرؤساء مهتمون به . فيزداد إخلاصه للعمل.
 - 2- تبادل الخبرات بين المتدربين نتيجة بروز روح التعاون و المشاركة الجماعية و المنافسة التي تكشف عن آراء متعددة .
 - 3- حث المعلمين على البحث و الإطلاع ، والتزويد بمصادر جديدة .
 - 4- انخفاض الوقوع في المشكلات نتيجة لتعريف المعلمين المتدربين بأنجح الطرائق و الأساليب .
 - 5- إكساب المعلمين مهارة التخطيط أي كيف يعد نفسه يعد لحصته و يخطط لها تخطيطا مثمرا (عبد الهادي، 2006 : 180)
- 2-2-3- أهداف التدريب :**

ما من شك أن التدريب التربوي وسيلة فاعلة في رفع مستوى أداء المعلمين ، من خلال إكساب هؤلاء الخبرات الجديدة و ترسيخها. ولقد أوضح عبد الهادي أن التدريب يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف منها :

- 1- إكساب الكوادر الفنية و الإدارية المهارات العلمية الضرورية لتحسين أدائهم و تطوير عملهم .

- 2- تنمية إستعدادات التربويين بالمهام الجديدة التي ستعهد إليهم .
- 3- مساعدة التربويين على فهم ما استجد من تطور في المجالين التربوي و العلمي .
- 4- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته و التغلب عليها من ناحية أخرى .
- 5- تحقيق التكامل بين أدوار العاملين في المدرسة لتحسين نوعية التعليم ضمن بيئة تربوية تشاركية .
- 6- دفع مستوى كفاءة الفئات التربوية المختلفة و تحسين أدائها بغية الوصول إلى درجة عالية من الانتاجية بأقل التكاليف .
- 7- إكساب المتدربين مهارة تصميم و تنفيذ أنشطة تعليمية تؤدي إلى تعلم ذاتي مما يكسبهم القدرة على التعامل مع المفاهيم و تعميق فهمهم لها .
- 8- فهم و استيعاب فلسفة التطوير التربوي تعميق الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم .
- 9- تعميق فهم المعلمين المتدربين لطبيعة المباحث التي يدرسونها و محتواها و أهدافها و طرق تدريسها و توجيهها .
- 10- فتح قنوات الإتصال مع المؤسسات التربوية التي تعنى بالتدريب و استثمار خيراتنا في رفع مستوى اداء العاملين .
- 11- العمل على تطوير المدرسة .
- 12- تعريف الفرد بالجهاز الذي يعمل فيه و سياسته و نظمه حتى يشعر بانتمائه له بسرعة .

(عبد الهادي، 2006، : 187)

مما تقدم يمكن أن نلاحظ أن على المشرف التربوي مسؤولية عظيمة من أجل تحقيق هذه الأهداف ولن يتأتى له ذلك إلا إذا كانت نظريته ثابتة و مهاراته فذة ، و تمتاز بالفاعلية والإتقان .

2- 3 المشرف التربوي بوصفه مخطط :

تتعدد المفاهيم التي تتناول مفهوم التخطيط من طرف المفكرين ، وإن اختلفت في الفلسفة والإتجاه لكنها تصب كلها في بوتقة واحدة وهي بوتقة تنفيذ الخطط و تحقيق الأهداف . ولعل الكثير من القادة

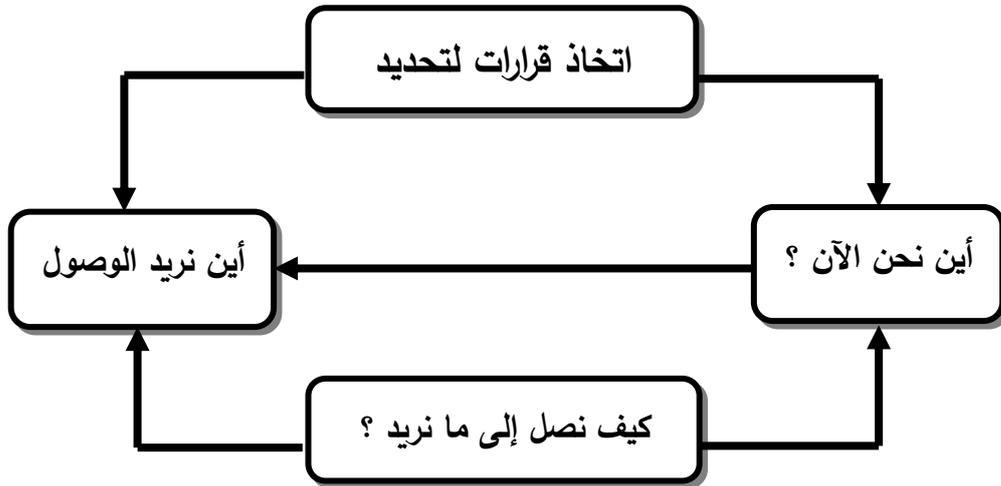
التربويين وخاصة المشرفين منهم لا يولون لهذه الوظيفة الأهمية اللازمة ولا يعطونها حقها ومكانتها في المجال التربوي ، وذلك لجهلهم لأهميتها أو ظنا منهم أنها غير ذات جدوى . ونحن هنا لسنا بصدد تتبع جذور التخطيط أو المراحل التي مر بها، لكن نحن بصدد -حسب ما حدده العلماء و المفكرين- تحديد علاقته بالإشراف التربوي وضرورته فيه .

2 - 3 - 1 مفهوم التخطيط :

لقد عرف "عائش" التخطيط بأنه " عملية عقلية منظمة تسبق العمل المستهدف و تهدف الى تحقيق الأهداف التربوية المحددة بفعالية و كفاية ، و يمثل رؤية واعية لعناصر العملية الإشرافية من جانب و لعناصر العملية التعليمية التعلمية من جانب آخر.... وهو أيضا عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المشرف التربوي ، و يشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة " .

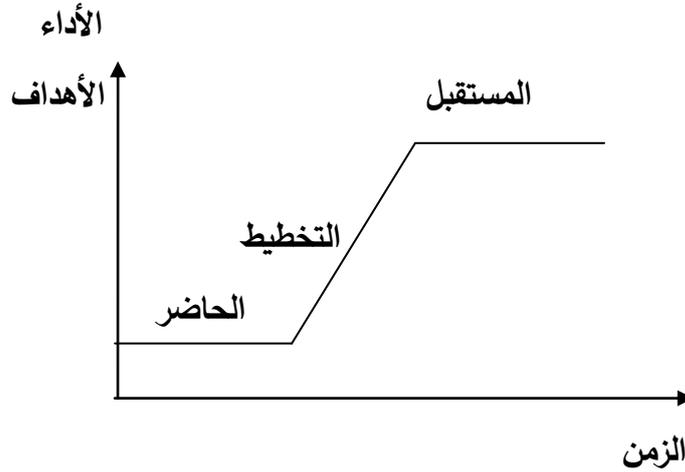
(عائش ، 2015 : 148)

والتخطيط بمفهومه الحديث يراعي خصائص المعلمين والمتعلمين وحاجاتهم أنماط تعلمهم أو تدريبهم . ويمكن تلخيص مفهوم التخطيط بالشكلين التاليين :



(عابنة ، 2015 : 34)

الشكل رقم (01) : يوضح مفهوم التخطيط



(عبابنة ، 2015 : 35)

الشكل رقم (02) : يوضح مفهوم التخطيط

كما عرف " عبد الهادي " التخطيط بقوله : " يقصد بالتخطيط أن يحدد الفرد في وقت سابق على التنفيذ الأعمال ووجوه النشاط الضرورية لتحقيق الهدف . والغرض من كل منها، ويحدد أيضا مكان التنفيذ ، ووقته وكيفيته والأفراد الذين يكون اختصاصهم انجازها " . (عبد الهادي ، 2006 : 256)

فعلى المشرف التربوي عندما يهتم بالتخطيط أن يستحضر الاجابة الدقيقة على الأسئلة التالية :

◆ السؤال الأول : لمن أشرف ؟ تراعي أن يكون تخطيطك مناسب لمعلميك من حيث خصائصهم وحجاتهم وقدراتهم و ميولهم .

◆ السؤال الثاني : بماذا أشرف ؟ تراعي معرفتك التامة بطبيعة محتوى المادة أو الموضوع أو الخدمة الإشرافية فالمشرف المتطور هو الذي يتقن تخصصه ويثريه .

◆ السؤال الثالث : كيف أشرف ؟ إن إجابتك الصحيحة على الأسئلة السابقة يجعل من السهل عليك اختيار الطريقة والأسلوب الذي يناسب العمل الإشرافي من جهة ويناسب المعلمين أو الطلبة من جهة أخرى . (عايش، 2015 : 149)

إذا كان المشرف التربوي يريد أن يستثمر الوقت والجهود والمال ويتعد عن العشوائية وجب عليه أن يقوم بوظيفة التخطيط على أكمل وجه ، وبطريقة سليمة تسهل عليه بلوغ الأهداف ويتقضى الفشل والإحباط ، و بالتالي ينعكس ذلك إيجابيا على المعلمين والمتعلمين على حدّ السواء .

2 - 3 - 2 أهمية التخطيط التربوي :

- من خلال التعاريف المقدمة للتخطيط يتضح أن هناك عناصر مشتركة بينها ، ونقاط ارتكاز هامة يعمل من خلالها المشرف على تحضير خطته الإشرافية لبلوغ الأهداف المسطرة ، ما يجعل من عملية التخطيط ذات أهمية بالغة وهذا ما أوضحه (عبد الهادي) في النقاط التالية :
- يساعد في بلورة الأهداف والنتائج التي يسعى المشرف لتحقيقها .
- يساعد المشرف في تحديد المحتوى التعليمي ومراحل العمل والخطوات والإجراءات والوسائل والأساليب الواجب اتباعها ، كما يحدد أنواع التقويم ومواعيده .
- يساعد على ثقة المشرف بنفسه ويجنبه كثيراً من المواقف الحرجة .
- تجنب العشوائية والارتجال في العمل والاقتصار على النشاطات الضرورية التي تساهم في تحقيق الهدف .
- يساعد على تحسين المنهاج وتطويره من خلال ما يقوم به من دراسة تحليلية لأهدافه ومحتواه بالتعاون مع معلم المبحث .
- يساعد في إحداث التحسينات التربوية الأخرى وتنشيطها عن طريق إتاحة فرص الاختيار والتجريب والتقويم .
- استثمار الوقت بكفاءة والتقليل من هدر الجهد والطاقة .
- يعمل التخطيط على توفير الإمكانيات اللازمة للعمل ، كما أن يسعى لإيجاد التنسيق والتوافق بين أقسام الجهاز الإداري الواحد من أجل تحقيق الأهداف الموضوعية .
- يسهل عملية الرقابة الداخلية والخارجية في أي جهاز اداري والتحقق من تنفيذ المهام والواجبات .
- يمكّن الإدارة من توقع الأزمات والمشكلات قبل حدوثها والعمل على تلاقي آثارها .
- يعطي الفرصة للتنسيق بين جهود العاملين الذين يشتركون في التنفيذ .

▪ ضمان قيام كل فرد مشارك في العملية التربوية بدوره متعاوناً مع الآخرين وفي جو يسوده الارتياح والتماسك .

▪ تقليل الفجوة بين الواقع الفعلي والمتوقع ويسهم في حل المشكلات .(عبد الهادي ، 2006 : 257-258)

باستقراءنا لهذه النقاط الهامة في وظيفة التخطيط والممارسة من طرف المشرف التربوي ، نخلص إلى نتيجة مفادها أن على هذا الأخير أن يكون خبيراً وذا كفاءة عالية و نظرة ثاقبة و تفكير واعٍ .

2 - 3 - 3 التخطيط الواعي :

إن المشرف التربوي بوصفه قائداً تربوياً يخطط لعمله الإشرافي من أجل تحسين العملية التربوية وفق خطوات محددة ، وغايات معينة ، وأساليب موضحة لتحقيق نتائج فعلية ، يشرك المعلمين الذين يشرف عليهم في التخطيط ولتنفيذ و التقييم .

فعلى المشرف أن يحدد في خطته حسب ما وضحه (ريان وبلقيس والأفطش) الأمور التالية :

- ◆ الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها خلال زمن الخطة في مجالات متابعة المعلمين وتحسين التعليم و التعلم .
- ◆ فئات المعلمين الذين يمكن تصنيفهم في مجموعات بحسب حاجاتهم المهنية و الخدمات الإشرافية التي هم بحاجة لها .
- ◆ الأساليب و الوسائل و الأنشطة التي سوف يستخدمها المشرف لتحقيق أهدافه بحيث تتفق هذه الاجراءات مع طبيعة الهدف ونوعية المعلمين ، والامكانيات المتاحة والنتائج المنشودة .
- ◆ الموارد اللازمة لانجاز فعاليات الخطة ، والتسهيلات المادية ومصادر التعلم ، والتجهيزات التي سوف يستخدمها المشرف في خطواته التنفيذية للخطة المرسومة .
- ◆ القوى البشرية التي سوف تشارك في تنفيذ المهمة و تحقيق الأهداف .
- ◆ الزمن الذي تتم فيه كل خطوة من خطوات الخطة والمكان الذي سيتم فيه النشاط الإشرافي .

♦ وسائل التقويم الملائمة لكل خطوة من خطوات الخطة للكشف على مدى تحقق الأهداف المرسومة فالتقويم يكشف عن مدى التقدم الذي تحقق ، وعن جوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة أو تعديل الخطة . (ريان و بلقيس والأفطش ، 2010 : 130-131)

الملاحظ أن عامل الوقت مهم ويتحكم في جميع النقاط الأخرى ، وعلى المشرف أن يدرك ذلك جيداً وإلا يصبح عمله يتميز بالعشوائية والارتجال ، وتصبح أعماله يغلب عليها أسلوب إدارة الكوارث لا غير .

2-4 المشرف التربوي بوصفه مقوماً :

المشرف التربوي يخطط للعملية الإشرافية بتحديد الأهداف ، والوسائل والأساليب التي سيطبق بها خطته ، ثم تنفيذ هذه الأخيرة وفق ما تم تخطيطه ، ولكي يضمن المشرف التربوي مدى فعالية هذه الخطة والمدى الذي بلغته الأهداف ، وهل حقا تحقق ما تم تخطيطه وفق ما تم تسطيره ، و لكي يستطيع المشرف أن يصل إلى هذه الأحكام وجب عليه أن يقوم بعملية التقويم . هذا الأخير الذي يعتبر مكملاً لعملية التخطيط والتنفيذ وركناً رئيساً من أركان العملية الإشرافية و على هذا الأساس يمكن إعطاء تعريف للتقويم حسب ما أورده " الغنم " : " التقويم في العملية التعليمية هو تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تبذل كي تتحقق الأهداف المرسومة بهدف الكشف عن مدى القرب والبعد من هذه الأهداف ، وحتى تكون على بصيرة بمدى النجاح الذي تحقق و يتضمن ذلك وزن قيمة الأنشطة التي تخطط وتنفذ و إصلاح ما بها من قصور و تحسينها لزيادة فاعليتها " .

(الغنم ، 2013 : 213)

وهذا ما ذهب إليه كذلك " يوسف و الرافي " نقلا عن " الحريري " في تعريفهما للتقويم التربوي من حيث مدى بلوغ الأهداف و تثمان الايجابيات و تلافي السلبيات مع مراعاة كيفية تحسينها إلا أنهما أضافا مدخل آخر وهو مدخل الجودة في البرنامج المخطط بقولهما " التقويم هو عملية إصدار حكم حول مدى جودة عمل ما أو شيء ما، وهو تقرير رسمي حول جودة و فاعلية أو قيمة برنامج أو مشروع ما، و هو عملية منهجية منظمة مخططة تضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقاس . وذلك بعد مقارنة المواصفات و الحقائق لذلك السلوك أو الواقع الذي تم

التوصل إليه عن طريق القياس القائم على معيار أو أساس تم تحديده بدقة ووضوح " .

(الحريري ، 2010 : 323)

- وكما عرفه " الحاج " أنه " مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة و الضعف . بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها أي مسار عملية التعلم والتعليم، وتحقيق الأهداف التربوية " . (الحاج ، 2013 : 327)

بناء على التعاريف السابقة للتقويم التربوي مكنتنا مجموعة النقاط المشتركة بينها من محاولة إعطاء تعريف له وهو أنّ التقويم عملية تشخيصية ، نحاول من خلالها كشف المدى أو البعد الذي تحقق من مجموع الأهداف المسطرة ، بغية تصحيح المسار السلبي ، وثمين المسار الإيجابي والمحافظة عليه ، من خلال وسائل وأدوات معدّة لذلك ، تتسم بالدقة والموضوعية .

2 - 4-1 أسس ومبادئ التقويم الفعال :

يحتاج المشرف التربوي إلى قياس ما وصل إليه من أهداف و ما لم يتمكن من تحقيقه ، كما يحتاج إلى معرفة المدى الذي وصلت إليه الأهداف المحققة والوقوف على المعوقات والأسباب التي أدت إلى الفشل في الوصول إلى باقي الأهداف . ولكي يستطيع المشرف التربوي القيام بذلك بطريقة علمية و فعالة و جب عليه مراعاة المبادئ و الأسس التي ترتكز عليها عملية التقويم ، وهذه أهمها كما أوردها "عائش" :

1- التخطيط (تحديد الأهداف) :

التقويم عملية هادفة تنطلق من خطة واضحة محددة المعالم ، وهذا يتطلب من المشرف التربوي تحديد ما يريده من بيانات و معلومات .

2 - الشمولية :

أي أن التقويم عملية شاملة تأخذ بالحسبان جميع مكونات العملية الإشرافية وأبعادها وأدواتها المختلفة.

3 - الإستمرارية :

إن التقويم عملية مستمرة لا تتوقف عند كتابة تقرير، أو تسجيل درجات في بطاقة زيارة ، بل يجب أن تكون مصاحبة للبرنامج الإشرافي من بدايته و حتى نهايته.

4 - يبني التقويم على أسس علمية :

بمعنى أن يتم تقدير كفاية البرنامج الإشرافي وفق أساليب علمية ومعلومات وبيانات دقيقة وموضوعية.

5 - التشاركية :

يشترك في عملية التقويم كل من له علاقة بالبرنامج الإشرافي ويتعاونون بهدف الوصول إلى تطوير مجالات العمل الإشرافي . (عايش ، 2015 ، 205)

هذا ما حدده جميل عايش واتفق معه عبد الهادي في جميع هذه الأسس لكنه أضاف بعض المبادئ نوردها فيما يلي :

- ◆ أن ننوع أساليب التقويم حتى نحصل على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه .
- ◆ أن يجرى التقويم في ضوء معايير تتماشى مع فلسفة التربية ومع أهداف البرنامج المراد تقويمه والنتائج المتوقعة منه .
- ◆ أن ينظر إلى التقويمى كوسيلة لتحسين العملية التربوية في ضوء الأهداف المنشودة منها وليست كغاية في حدّ ذاته .
- ◆ أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات .
- ◆ أن يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت و الجهد والمال .
- ◆ التقويم عملية تتطلب مقومين أكفاء ، بمعنى أن من يتولى عملية التقويم يجب أن يكون خيرة في المجال الذي يقوم فيه ، ويتحلى المقوم بالدقة والنزاهة والموضوعية. (عبد الهادي،2006: 274)

2 - 4 - 2 أهداف التقويم في الإشراف التربوي :

إن الهدف الرئيس لعملية التقويم هو التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها ومن ثم العمل على جزئيات الأهداف الأخرى ليتحقق هذا الهدف الرئيس. ومن بين ما جاء في التراث النظري حول أهداف التقويم في الإشراف التربوي ما ذكرته " الحريري" . (الحريري ، 2006 : 330)

- 1- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد .
- 2- الكشف عن فاعلية عضو هيئة التدريس في تقديم مادة التعلم .
- 3- التحقق من مدى ملاءمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والنمائية للطلبة .

- 4- إرساء تقارير لأولياء الأمور حول مدى تقدم أبنائهم .
- 5- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة التعليمية والقضاء على الظواهر السلبية ، والعمل على تذليل الصعوبات و تشخيصها .
- 6- تحفيز إدارة المؤسسة التعليمية على بذل مزيد من العمل ، وتحفيز عضو هيئة التدريس على النمو المهني ، و الطالب المتعلم على التعلم .
- 7- الكشف عن حاجات الطلبة وميولهم و قدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم .
- 8- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى الطلبة ومدى استفادتهم منها في حياتهم .
- 9- معرفة مدى فهم الطلبة لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى قدرتهم على الاستفادة من هذه المعلومات .
- 10- تمكين التربويين من ربط البرامج التعليمية للمراحل والمستويات التعليمية لهذه البرامج منطقياً بما يتناسب مع خصائص نمو المتعلمين . (عايش ، 2015 : 205)
- وبشيء من الاستزادة والتوضيح والتخصيص لأهداف التقويم في الإشراف التربوي ذكر "عبد الهادي" مجموع نقاط نراها بحق هامة وتستحق التنويه بالإضافة إلى ما ذكرته " الحريري" ، هذه النقاط تمثلت في ما يلي:
- 1- المساعدة في اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة و ذلك عن طريق توفير البيانات و المعلومات المطلوبة .
- 2- تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير، فالتقويم يبرز المهارات والكفاءات التي تتطلب تطويراً أو علاجاً ، كما يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوءه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها .
- 3- توفير معلومات عن أداء الموظف أو الفرد و تحديد و سائل تطوير أدائه في المستقبل .
- 4- تحديد الأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل إلى مناصب اعلى وتحديد الحوافز الممنوحة وقيمتها.
- 5- مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج .
- (عبد الهادي، 2006 : 273)

ويمكن أن يقف الطالب عند هذه النقطة لما لها من أهمية قصوى ليسلط الضوء عليها من خلال إعطاء تعريف للمساءلة وما يمكن أن تحققه من أهداف عامة وخاصة تعود على العملية التعليمية التعلمية بالفائدة المرجوة على المدى القصير وعلى المنظومة التربوية ككل على المدى المتوسط والبعيد ، وخاصة إذا كان القائمون عليها يهدفون ويتطلعون الى تحقيق العمل المتميز الذي يضمن مخرجات تعليمية بجودة ونوعية عالية . وقد ورد في الكثير من البحوث التربوية والمؤلفات كذلك تعاريف إصطلاحية لمفهوم المساءلة نوجز منها ما يخدم بحثنا هذا كالآتي :

بينت "سلامة" : أن مفهوم المساءلة قديم قدم الانسانية وهو يتضمن النقاط التالية : مسؤولية كل فرد عن أعماله لتحقيق نتائج محددة وفق المنظومة التي يعمل بها ، وعليه تقديم تفسيراً للإدارة لأسباب القصور في تحقيق النتائج والاستفادة من ذلك لتصحيح المسار، وتعزيز مواطن القوة لديه كمدخل لتقييم الأداء ، مما يترتب عليه الحصول على مكافأة أو ترقية أم تلاحقه العقوبة والحرمان من المكافأة . (سلامة ، 2013 : 13)

إذا تأملنا تعريف الباحثة نستطيع أن نسقطه على متغيرات الدراسة الحالية ، ونعرف المساءلة كما يلي : هي عملية مخططة وهادفة ومنظمة يقوم بها المشرف التربوي من خلال متابعته لما يقوم به المعلمون ، من تخطيط وتنفيذ وتقييم ، كما وكيفا ، وصولاً للأهداف المتوخاة ، مع تثمين الإيجابي وإجازته ، وتلافي السلبي ومحاسبته .

من هذا التعريف يمكن أن نلمس ما لهذه الوسيلة من فائدة في تحقيق غايات التربية ، والرفع من مستوى الطالب والمعلم على حدّ سواء ، وأن هناك ارتباط قوي بين المساءلة والتقييم فكلاهما يهدف الى الرفع من مستوى الأداء وتحقيق الجودة النوعية .
 مما تقدم نخلص إلى :

- يعتبر التقييم فاعلاً بالنسبة للطلبة في مجالات : التشخيص والعلاج وتحديد مواطن القوة والضعف، المسح ، التصنيف ، التشعيب ، الترفيع والترسيب .
- تقييم فاعلية ووسائل الإشراف التربوي لاختيار أفضلها . (عبد الهادي ، 2006 : 273)

3 - مكانة الإشراف التربوي في النظام التربوي الجزائري

لاستجلاء هذه المكانة كان لزاما علينا أن نعتمد في ذلك على الوثائق الرسمية الصادرة من الجهات الوصية المخصصة في هذا الشأن ، طبعا وقعت بين أيدينا وثيقتين رسميتين الأولى تمثلت في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، أما الوثيقة الثانية تمثلت في دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا الصادر في أوت 2012 ، ولتسهيل عملية الطرح وتقصي بعض الحقائق نبدأ بقراءة الوثيقة الثانية .

3 - 1 دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا : وقبل بداية قراءتنا لهذا الدليل نود أن نستذكر مفهوم الإشراف الحديث حتى تكون لنا عملية اسقاط لهذا المفهوم حول ما أقرته نصوص الدليل سالف الذكر . يعرف " بوردمان Boardman " نقلا عن " عابدين " حيث يرى بأنّ الإشراف التربوي يعني :

" المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات ، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن ، ويؤدوها بصورة أكثر فعالية ، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ " . (عابدين ، 2001 : 40)

من التعريف السابق يتضح أنّ من أبرز ما تسعى الجودة إلى تحقيقه هو التطوير والتحسين المستمرين للعملية التعليمية التعلمية ، وكذلك تحقيق النمو المتكامل للمستفيدين من خدمات الإشراف (المعلم و المتعلم) ، إذن هل هذان البعدان متوفران في دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا ؟

إنّ المتتبع للدليل وما جاء فيه من أهداف يلحظ وبكل وضوح أن الهدف الثاني منه جاء كما يلي :

- وضع خريطة للمهام والأدوار توضح التزامات هيئة التفتيش مركزيا وجهويا وإقليميا ومحليا بالشكل الذي يجعل منها الرافعة الأساسية للارتقاء المستمر بمؤشرات الجودة .

وهذا ما يعطي صورة أولية بأن بعد التطوير جاء بلفظ الإرتقاء متوفر بشكله النظري داخل الدليل أما فيما يخص الشق التطبيقي فهذا متوقف على نتائج الدراسة .

- كما جاء في الدليل ومن ضمن مهام المشرف التربوي توجيه العملية التربوية ، مرافقة الممارسين لها، تقويم أدائهم ومساعدتهم على تنمية كفاءاتهم المهنية ، وتقديم البدائل التي تمكنهم من مواجهة المشكلات التعليمية وإيجاد أساليب تربوية لحلها .

ونلاحظ في هذه النقطة أن البعدين بشقهما النظري متوافران في الدليل ، وكما جاء تنمية كفاءاتهم المهنية ومواجهة المشكلات التعليمية والتي تصب طبعاً في صالح المتعلم .

- أما باقي الأدلة فبدأت كلها عبارة عن مهام تقنية إدارية محضه في شكل صيغ تنفيذية لا ترقى إلى بعد الأدلة العلمية الموضوعية التي تغطي جميع جوانب وأبعاد الهيئة الإشرافية التربوية ، عدا بعض العبارات الإنشائية ، ما يوحي بأن مسألة الإشراف التربوي لم تتخلص من الممارسات القديمة والأساليب الروتينية ، عكس ما جاء في الجزء النظري والذي تحدث عن البعد الإنساني والديمقراطي والتعاوني في الإشراف التربوي .

ومن أمثلة ما ذكر من المهام التنفيذية مايلي :

◆ دراسة اللوائح والتعليمات المتعلقة بالمقررات المدرسية .

◆ التأكد من وصول الكتب المدرسية وفق الطباعات المصرح بها .

◆ الإطلاع على قائمة الوسائل التعليمية .

◆ توحيد الإختبارات على مستوى المقاطعة .

◆ الحرص على تطبيق النصوص والتعليمات الرسمية .

هذه عينة من المهام التي جاءت في هذا الدليل على الرغم من وجود نية في محاولة تجاوز مصطلح التفتيش إلى مصطلح الإشراف التربوي الحديث وذلك في جزئية من هو المفتش في محاولة تعريفه " المفتش أو المشرف التربوي هو إطار مهمته السهر على تتبع ومراقبة وتقويم تنفيذ السياسة التربوية والمساهمة في تكوين وتأطير الأساتذة ... " (وزارة التربية الوطنية ، 2012 : 8)

2-3 القانون التوجيهي للتربية الوطنية :

ما يهم جانب بحثنا أي الإشراف التربوي الوارد في الباب الثاني من القانون في شكل المادة

(24) والتي مفادها الآتي : " إن سلك التفتيش في إطار المهام الموكلة له على متابعة تطبيق

النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل مؤسسات التربية والتعليم بما يكفل ضمان

حياة مدرسية يسودها الجد والعمل والنجاح " . (وزارة التربية الوطنية ، 2008 : 71)

إن ما نستدله من الطرح الوارد في المادة (24) هو أن جاءت على شكل أوامر بصيغة قانونية ما يحيلنا الى الفهم أن الإشراف التربوي في الجزائر لم يأخذ بعده التجديدي وفق التطور الحاصل في الأساليب الإشرافية التربوية الحديثة أي أن هذا القانون التوجيهي أيضا لم يحمل في جنباته المهام القيادية و الاستشارية و التشاركية و البحثية أيضا كما أوردنا ذلك ، ما يفسر بعد الوصاية عن إستراتيجية الإشراف بالكفاءات كأخر مستجد في المنظومة التربوية العربية .

اضافة إلى ذلك يمكن أن نستقرأ ما ورد في الباب الخامس من القانون التوجيهي ذاته أن مهمة الإشراف هي التفتيش و المراقبة وهذا ما يعزز توجهنا أن الرؤية القانونية هي الغالبة .

رابعاً : الأساليب والاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي

1 - أساليب الإشراف التربوي :

لا يوجد أسلوب أوحد يمكن أن يقال عليه الأنسب في الإشراف التربوي ، فالمواقف والظروف تختلف من موقف تعليمي إلى آخر ، كما يمكن أن نستعمل أكثر من أسلوب في موقف تعليمي واحد ، لذلك وجب على المشرف التربوي مراعاة ذلك لأن هناك فروق فردية بين المعلمين . وفيما يلي سنقدم عرضاً موجزاً عن كل أسلوب :

1 - 1 الزيارات الصفية : وهي أحد أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم وليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم والإطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للإستفادة منها ، وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم . (المعاينة ، 2012 : 90)

ومن الأهداف المتوخاة من الزيارة الصفية والتي اتفق عليها الكثير من الدارسين والباحثين هي :

أ - ملاحظة المواقف التعليمية التعليمية بطريقة مباشرة وعلى الطريقة الطبيعية .

ب - الوقوف على حاجات الطلاب والمعلمين الفعلية للتخطيط لتلبيتها .

ج - الوقوف على مدى تطبيق المعلم للمنهاج .

د - تقييم مدى تنفيذ المعلمين لما تم الاتفاق عليه .

هـ - جمع معلومات أساسية عن المشكلات التعليمية المشتركة للطلاب .

و - ملاحظة مدى تقدم الطلاب وتفاعلهم مع المعلم . (المقيد ، 2006 : 52)

وللزيارة الصفية ثلاثة أنواع حسب ما ذكره " الدجيلج " هي :

* **الزيارة المرسومة** : وهي التي تتم بناء على تخطيط مسبق بين المعلم والمشرف التربوي أو مدير

المدرسة ، بحيث يكون المعلم على علم مسبق بزيارة المشرف أو مدير المدرسة له بالفصل ، وبالتالي

يحاول المعلم تحسين أدائه وإبراز قدراته الحقيقية وتقديم أفضل ما لديه .

* **الزيارة المطلوبة** : وهي التي تتم بطلب من المعلم ، إما للمساعدة ، وإما لملاحظة العمل الذي يقوم

به المعلم ، وهذا النوع نادرا ما يحدث لأنه يتطلب وجود علاقة زمالة خاصة بين المشرف والمعلم

التربوي أو مدير المدرسة ، كما أنها تتطلب درجة من النضج لدى المعلم بحيث أنه لا يخجل لطلب

المساعدة .

* **الزيارة المفاجئة** : وهي التي يقوم بها المشرف أو مدير المدرسة دون اتفاق مسبق مع المعلم على

الزيارة . وهذا النوع من الزيارة استخدم كثيرا سابقا حينما كان المفهوم القديم للإشراف هو التفتيش ، وقد

قل استخدام هذا النوع حديثا. (الدجيلج ، 2015 : 74)

على الرغم ما يشوب الزيارة الصفية من انتقادات وشكوك حول جدواها وإمكانية نجاحها إلا أنّ الطالب

يرى أنّ فيها إيجابيات كثيرة ، لأنّ هدفها الرئيس جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات (التشخيص)

لدراسة الموقف التعليمي/ التعليمي ، فهذا الموقف يلمّ بكثير من الحثثيات داخل غرفة الصف ، ففيه

يتعامل المعلم مع المتعلمين ويسود الحوار الأفقي والعمودي في آن واحد دون نظرة الإستعلاء ، كما

يكشف فيها البعد الأخلاقي للمعلم والمتعلم ، ويستطيع من خلالها المشرف اكتشاف الجانب الإبتكاري

للمعلم والمتعلم على حدّ السواء ، ويلاحظ مدى قدرة المعلم وإلمامه بالاستراتيجيات الحديثة في التعليم وقدرته على تنويعها ، كما أنّ الزيارة الصفية تكشف عن بعد في غاية الأهمية وهو بعد سلامة اللغة ومدى التحكم فيها لأنها تعتبر وسيلة تواصل هامة وفعالة ولا يستطيع المشرف اكتشاف ذلك إلا بالاحتكاك المباشر مع المعلم داخل غرفة الصف .

لكن حتى تحقق الزيارة الصفية جدواها يجب أن تسير وفق معايير دقيقة وموضوعية من تخطيط وتنفيذ وتقييم ، وأن تدار بكل مهنية وشفافية ويغلب عليها الطابع الديمقراطي والإنساني .

1-2 المداولات الإشرافية : المقصود بالمداولات الإشرافية هو ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المدرسين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة التي يشترك في ممارستها سواء كانت هذه المناقشات موجزة أم منفصلة ، عرضية أو مرتباً لها . ومن أهدافها :

أ - تعرف اتجاه المعلم نحو مهنته والوقوف على آماله وميوله وكل ما يؤثر في عمله أو يعوق نموه .
ب - تهيئة المعلمين لتحمل المسؤولية وتقدير الظروف .

ج - تبادل الآراء والأفكار والخبرات ، وذلك لأنّ المشرف بأخذ بقدر ما يعطي ويشارك غيره الرأي .

د - تقدير العاملين والتعبير عن شكرهم ومكافأتهم بالتركيز على الأعمال البناءة .

هـ - إزالة الشكوك وتوضيح النقاط الغامضة لدى المعلمين .

و - مساعدة المعلمين في التطلع إلى الثقة وإبداء الرغبة فيه حرصاً منهم على تكميل أنفسهم .

(المعاينة ، 2012 : 94-95)

1-3 تبادل الزيارات بين المعلمين : وهو أسلوب في الإشراف يقوم به معلم بزيارة زميل له يدرّس نفس المبحث (المادة في منظومتنا التربوية) في المدرسة أو المدارس الأخرى المجاورة لتحقيق أهداف تعليمية معينة وضمن خطة محددة يتعاون من خلالها المشرف التربوي ومدراء المدارس والمعلمون . وهذا المفهوم يؤكد على أنّ عملية الإشراف التربوي لا تقتصر على زيارة المشرف للمعلم ، كما أنّ المعلم عامل أساسي في عملية الإشراف التربوي حين يقوم بإعداد مشكلاته وزيارة زميل له لمناقشة هذه المشكلات . (عبد الهادي ، 2006 : 77)

ويعتبر هذا الأسلوب من بين الأساليب ذات جدوى لأنها تساعد المعلم على النمو المهني

والتحسن المستمر، ومن خلالها تتم عملية النمذجة ، ويتم وضع عمل الزميل كمعيار في الأداء ومن ثمّ تصحيح كل الثغرات وسدها ربحا للوقت والجهد . لكن ذلك يتوقف على توفر ميزات في المعلم المزار من خبرة وحنكة في ميدان تسيير الفصل خاصة والميدان التربوي عامة .

1- 4 الدروس التطبيقية : هي أحد الأساليب الإشرافية ، التي تمثل نشاطاً تطبيقياً يقوم به المشرف التربوي أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف ، وبحضور عدد من المعلمين وذلك لمعرفة ملاءمة الأفكار النظرية للتطبيق العملي في الميدان وتهدف الدروس التوضيحية إلى إكساب المعلمين مهارة توظيف الأساليب المبتكرة في الموقف التعليمي التعليمي ، مما يساعد بالتالي على تحسين أداء المعلم ، كما تتيح مناقشة الأفكار والصعوبات التي تعترض عملية التطبيق في مختلف الظروف ، كما تزيد من ثقة المعلم بنفسه ، وتعمل على توثيق الصلة بين المعلمين والمشرفين التربويين من خلال التعاون المشترك بينهم في التخطيط والتنفيذ والتقييم مما يتيح الفرصة للتواصل الإيجابي الفعال بين المشرف التربوي والمعلمين ، كما تتيح الفرصة للمشرف التربوي لاختبار فاعلية أفكاره . وإمكانية تطبيقها في الظروف المتاحة . (أبو شرار ، 2009 : 26)

1 - 5 الورش التربوية : هي نشاط تعاوني عملي لمجموعة من المعلمين تحت إشراف قيادات تربوية ذات خبرة مهنية واسعة يعمل فيها المشتركون أفرادا وجماعات في وقت واحد متعاونين تحت إرشاد منسق من أجل تجريب أحسن طرق التدريس أو دراسة مشكلة تربوية مهمة أو إنجاز عمل تربوي محدد مثل تحليل محتوى وحدات دراسية أو إنتاج وسيلة تعليمية معينة في مادة أو وحدة معينة لصف معين أو التخطيط للقيام بإحدى التجارب.... الخ . (المعاينة ، 2012 : 101)

1 - 6 المنشورات والقراءات : النشرة الإشرافية هي وسيلة إتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل الى المعلمين خلاصة قراءاته ومقترحاته ومشاهداته بقدر معقول من الجهد والوقت .

ومن أهم أهدافها :

- أ - تساعد على توثيق الصلة بين المشرف والمعلمين .
- ب - تخدم أعدادا كبيرة من المعلمين في أماكن متباعدة .

- ج - توفر للمعلمين مصدرا مكتوبا ونموذجا يمكن الرجوع اليه عند الحاجة .
- د - تعرف المعلمين ببعض الأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة .
- هـ - تثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير واقتراح الحلول الملائمة .
- و - توضح للمعلمين أهداف خطة المشرف وتحدد بعض أدوارهم فيها . (عبد الهادي ، 2006 : 89)
- بعد هذه اللوحة على أهم الأساليب الممارسة من طرف المشرف التربوي نجد أنّها وإن اختلفت في طريقة أدائها وتحضيرها إلا أنها تهدف كلها إلى محاولة الوصول إلى الأداء المتميز للمعلم ، وتحسين جودة التعليم كهدف نهائي ، لكن ذلك يتوقف على فعالية المشرف التربوي وحنكته في اختيار الأسلوب الأنسب لكل معلم أو مجموعة معلمين ، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ، دون أن ننسى ضرورة التنوع في هذه الأساليب مع مراعاة الجانب الإجتماعي الإنساني .
- لكن هذا التطور الذي لحق بهذه الأساليب من ناحية التنظيم لا يعكس بالضرورة ما هو سائد في أرض الواقع إذ نميز من وجهة نظرنا أنه لم يتجه بعد الوجهة الصحيحة ولم يخرج من طابعه التفتيشي.

2 - الإتجاهات الحديثة للإشراف التربوي

بعد استعراضنا لبعض الأساليب الحديثة في الإشراف التربوي بات من الضروري أن نتطرق كذلك لبعض الإتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي ، مع أنّ الباحثين يرون أنه من الضروري لكل مشرف أن يحسن اختيار النمط أو الإتجاه المناسب الذي يخدم العملية التعليمية التعلمية ، ولقد كان تصنيف هؤلاء الباحثين كل حسب المدخل الذي إعتمده إلى أصناف عديدة ولقد حاول الباحث اختيار بعض هذه الإتجاهات والتي رأها ضرورية للمشرف التربوي وهي كالتالي :

2-1 الإشراف التشاركي : هو أسلوب عمل مشترك بين المعلم والمشرف التربوي ، يهدف إلى فهم وتشخيص المشكلات والتعرف إلى أسبابها وبناء البرنامج العلاجي المناسب لدعم جهود المعلم لتطوير أنواع التعلم ، واتخاذ القرار ، وتحمل المسؤولية . ويتطلب الإشراف التشاركي الإنفتاح والتعاون المستمر بين المشرف والمعلم ، ويعتمد على أن المفاهيم التي يمتلكها المعلم يمكن أن تتحول الى خبرات تربوية وسلوك فعال ، من خلال حوار مهني يرمي إلى تنمية الأداء المهني للمعلم لصالح المتعلم .

(المعاينة، 2012 : 59)

إنّ هذا النمط من الإشراف يعتبر مهم لأن علاقته تتبني على أربعة ركائز هي المشرف والمعلم والمتعلم والمنهاج ، والدور الإيجابي الذي تلعبه كل ركيزة ، فالمشرف هنا يوجه سلوك المعلم نحو توفير تربية متكاملة للمتعلم ، انطلاقاً من تنمية الأداء من خلال الرفع من الكفاءات الثلاث التخطيط والتنفيذ والتقييم والتي تخدم بالدرجة الأولى المتعلم انطلاقاً من الأهداف والكفاءات المرصودة في المنهاج .

2 - 2 الإشراف الإبداعي : وهو أرقى أشكال الإشراف ، إنه عملية بناءة لا يحدد فيها برنامج لتحسين التعليم من الجهات العليا ، ولا يقوم فيها تطوير برنامج الإشراف على جهد فردي ، بل يقوم على جهد تعاوني تستخدم فيه نتائج البحث العلمي بذكاء وتميز ، ويعتمد على تفعيل القدرات الإبداعية للمعلمين ، ففي الوقت الذي يقوم فيه المشرف بدور المشجع في هذا الإشراف ويقدم للمعلم كل مساعدة ، يسعى المعلم نفسه إلى تنمية قدراته وتطوير مهاراته للإرتقاء بالواقع إلى مستوى جيد من الكفاءة والفاعلية ، وتقوم فرضية هذا الإشراف على أن المعلم يستطيع أن يحقق لنفسه أكبر قدر ممكن من النمو الحقيقي إذا أتيحت له الفرصة لتطوير أساليبه التعليمية ، وأن بمقدور المشرف شحذ الهمم والقدرات الخلاقة .
(الخطيب 2015 : 270)

إنّ هذا النوع من الإشراف يحفز على الإبتكار ، وحقيقة نلمسها في ميدان التعليم بحيث تتواجد ثلة من المعلمين لها تفكير ابتكاري وأفكار خلاقة ، ومثل هؤلاء إذا ما أحسن توجيههم فإن أفكارهم تنعكس إيجاباً على سلوك متعلميهم ، ما يستطيعون من خلاله تحقيق الأهداف المسطرة بفعالية واقتدار .

2 - 3 الإشراف التكاملي (متعدد الوسائط) : يستخدم هذا الأسلوب الإشرافي عدداً من الأساليب الإشرافية من أجل بلوغ الأهداف التربوية المحددة ، وعلى نحو متكامل والتي تلبّي حاجات المعلمين ومن هذه الوسائط : الندوات ، اللقاءات ، الزيارات الصفية الهادفة ، الدروس التوضيحية ، المشاغل والندوات ، الدروس التطبيقية والمعارض التربوية . (الخطيب ، 2015 : 273)
ويتميز هذا الأسلوب بالنظرة الشاملة للعملية الإشرافية ، طلاباً ومعلمين ومنهاجاً ، وإدارة مدرسية وخدمة مجتمع .

الملاحظ أن هذا الإتجاه من الإشراف هو بحق ما تنادي به أهداف الجودة الشاملة بالمدرسة ، حيث

من الضروري إشراك جميع الفاعلين في العملية التربوية من القمة إلى القاعدة ، والإيمان بنفس الفكرة والأهداف دون تخلي أي طرف عن أداء دوره إذا ما أريد بلوغ الأهداف المسطرة .

خامساً : العلاقة بين الجودة الشاملة والإشراف التربوي

بعد استعراض هذا الفصل وما جاء فيه من مادة علمية وبشيء من التحليل حول ماهية الإشراف وأهدافه وخصائصه والحاجة إليه وكذا النظريات التي أسهمت فيه ، وفضل الجودة في ميدان التربية والتعليم ، أجازت للطالب من تقديم وجهة نظره في العلاقة الموجودة بين الجودة الشاملة والإشراف التربوي ، بحيث اعتمد على مقارنة التعريف في بادئ الأمر بحيث أن الإشراف التربوي عملية تسعى إلى تحقيق الأهداف من خلال الاهتمام بأداء المعلم ومحاولة الرفع من مستواه وتمميته ، وكذلك الشأن بالنسبة للجودة فهي تسعى إلى تحقيق الأهداف أيضا من خلال جميع العاملين في المنظمة أو المدرسة ، من أجل التطوير والتحسين أيضا والذي يعتبر المشرف التربوي والمعلم من بين أقطابها ، فجودة العملية التعليمية / التعليمية وكفاءتها مرهون بجودة وكفاءة المشرفين والمعلمين .

كما اعتمد الطالب مقارنة ثانية في بناء هذه العلاقة وهي مقارنة اهتمام كل من الإشراف والجودة بعملية التخطيط والتقييم إذ يلعب هذين العنصرين الدور الرئيس في الإشراف والجودة الشاملة ، وبلوغ الأهداف يحتم التخطيط لمعرفة نقطة الوصول وبعده التقييم لرصد ما تمّ إنجازه و تحقيقه لتتمين الإيجابي ومراجعة السلبي والبحث عن السبل الكفيلة لتعديله .

كما حاول الطالب تقديم مقارنة ثالثة وهي تركيز كل من الإشراف التربوي والجودة الشاملة على محاولة إرضاء المستفيد من خدماتهما .

خلاصة الفصل :

إن ما تم عرضه في هذا الفصل بين أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية التعلمية وما إهتمام جميع الدول بهذا الجانب لدليل على الدور الفعال الذي يلعبه في بلوغ مستويات الجودة التعليمية على الرغم من الجهود المبذولة من طرف القائمين على الشأن التربوي في بلادنا إلا أنها مازالت بعيدة للوصول الى الواقع المأمول وذلك حسب الاصلاحات و الوثائق الرسمية التي تمت قراءتها وتحليلها .

الفصل الثالث

الكفاءة المهنية في مجال التعليم

تمهيد

- 1- ماهية الكفاءة .
- 2- تعريف الكفاءة المهنية في ميدان التربية والتعليم .
- 3- أبعاد الكفاءة المهنية في مجال التربية والتعليم .
- 4- ضمان الجودة في أداء المعلم .
- 5- قراءة في الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي .

خلاصة الفصل

تمهيد

إنّ تجويد عملية التعليم تتمحور حول الدور الجديد الذي أصبح يلعبه معلّم اليوم ، والتحديات التي يجب عليه رفعها ، والكفاءات المهنية التي يجب عليه تلمّتها وتحسينها ، والتي تدور في فلكها كل طرائق التعليم الحديثة والاستراتيجيات الفعالة .

إن معلّم اليوم أو بالأحرى معلّم المستقبل مطالب بأن يحوّل المعارف النظرية إلى مادة تعلّم قابلة للتطبيق ، ولن يتأتّى له ذلك إلا إذا أتقن بشكل متعمّق مادته التدريسية وأساليب التدريس الفعالة ، ولكي يستطيع القيام بكامل أدواره أو إذا صحّ القول بأهمّ أدواره بكلّ كفاءة واقتدار، وفي ضوء معايير الجودة ، وجب عليه التّمتع بقدر كاف من الكفاءات المهنية والتي حددناها في هذه الدراسة بكفاءة التخطيط للدروس ، وكفاءة تنفيذ الدروس ، وكفاءة تقويم الدروس ، وهذا ما سنتناوله بشيء من التفصيل لهذه الأبعاد الثلاثة والتي تمثّل الكفاءات المهنية للمعلم (الأستاذ) ، وسنحاول تتبّع ما مدى أهميّة إمتلاكها بالنسبة لهذا الأخير بعدما نعرّج على أهم الكفايات الواجب إمتلاكها والتدريب عليها للوصول إلى أدائها بكل كفاءة ومثّنها إلى إتقانها لتصبح في النهاية مصقولة بطابع الجودة .

1- ماهية الكفاءة :

أ - التعريف اللغوي للكفاءة :

كفأه مكافأة وكفء : جازاه ، وكفأه فلاناً : ماثله وراقبه ، والحمد لله كفء الواجب ، أي : ما يكون مكافئاً له . والاسم : الكفاءة والكفء بفتحها ومدها . وهذا كفءه وكفأته وكفئته وكفؤه وكفؤوه : مثله . والجمع أكفاء وكفاء . (الفيروز آبادي ، 1408 هـ : 63)

ويقول ابن منظور : الكفاء المثل ، قال الله تعالى : (ولم يكن له كفواً أحد) الإخلاص : 4

والتكافؤ التساوي . قال رسول الله ﷺ : ﴿ المسلمون تتكافأ دماؤهم ﴾ أي تتساوى .

(ابن منظور ، 1410 هـ : 139)

ب - التعريف اللغوي للكفاية

جاء في لسان العرب " لابن منظور " كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك ". (ابن منظور، 1410 هـ : 139) .

وذكر الفيروز آبادي " في القاموس المحيط " كفاء مؤونته يكفيه كفاية ، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفانيه ، وكافيك من رجل أي حسبك ". (الفيروز آبادي (1993 هـ : 712) .
وفعلها كفى يكفي كفاية أي استغنى به عن غير) ، (مصطفى وآخرون، 1392 هـ : 7)

من خلال ما سبق ومن الناحية اللغوية يمكن أن نستنتج أن الكفاءة تعني الندية والمماثلة والتساوي، أما الكفاية فتعني سدّ الحاجة والقيام بالأمر، ومن هذا المنطلق وتأسيسا عليه نلاحظ الفرق بين الكلمتين وعليه سيكون للباحث محاولة التمييز بين الكلمتين في الإصطلاح ، وهذا بعد محاولة البحث والتعمق فيما جاء من تعاريف للباحثين والدارسين في هذا المجال ، على الرغم من أن فريقا منهم من أجاز التبادل بين الكلمتين وفريقا آخر وضع فرقا بينهما وهذا الأخير الذي يميل له الطالب ويحاول انطلاقا من وجهات نظرهم أن يميّز بين المصطلحين " الكفاءة " و " الكفاية "

ج - التعريف الإصطلاحي للكفاءة

بنتبع التراث النظري نجد الكثير من العلماء قد أعطوا تعريفات متنوّعة للكفاءة ، نورد بعضها فهناك منهم من عرّفها بالمقدرة والأهليّة ، ومنهم من عرّفها بالقيام بعمل ما بمستوى معين من الأداء ، ومنهم من ربط بينها وبين القدرة والأداء ، وهذا التنوع في التعريف راجع لما لهذا المصطلح من دلالات ، والمجال الذي يستعمل فيه ، وذلك ما شكّل صعوبة لدى الدارسين والباحثين في تعريف المصطلح وإحاطته من جميع الجوانب . ومن أجل ذلك سنحاول تتبع مجموعة من التعاريف لمصطلح الكفاءة بالمقابل مجموعة من التعاريف لمصطلح الكفاية لنتبين بعدها ونميّز بينهما .

ويرى " جود Good " في هذا الشأن " أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية " . (سهيلة الفتلاوي ، 2003 م : 28)
فمنطلق " جود Good " أنه يحاول ربط المعارف (الكفايات) المتعلمة بالأداء الفعلي في المواقف العملية .

وتعرّف " هالة بخش " الكفاءة بقولها : " هي القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الأقوال ، وتتكوّن من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات ، التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين وتؤدي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال " . (بخش ، 1408 هـ : 32)

تتفق " هالة " مع " جود Good " في الجانب الأدائي بتوظيف المعارف والمهارات والاتجاهات ، لكن تضيف هالة إلى ذلك عنصر الإتقان والفعالية .

وكما جاء في مداخلة الباحثين " قرزیز وقايدى " أنّ :

الكفاءة حسب مواصفة **2000 ISO 9000** : هي " القدرة التي يظهرها الفرد في وضع معارفه حيز التنفيذ " .

تعرف المجموعة المهنية الفرنسية (**Medef**) الكفاءة (**La competence**) بالقول : " الكفاءة المهنية هي تركيبة من المعارف و المهارات والخبرة والسلوكيات التي تمارس في إطار محدد ، وتتم ملاحظتها من خلال العمل الميداني ، و الذي يعطي لها صفة القبول ، ومن ثم فإنه يرجع للمؤسسة تحديدها وتقويمها وقبولها وتطويرها " . (قرزیز و قايدى ، 2009 : 108)

تعريف الجمعية الفرنسية للتقييس LA.F.N.O.R نقلا عن " جعيني " :

لقد عرفت الجمعية الفرنسية للمعايير LA.F.N.O.R الكفاءة على أنها " استخدام في أوضاع وظيفية القدرات التي تسمح بممارسة على نحو مناسب وظيفية أو مهنة " .

تعريف " مزعل وهرمز " للكفاية بأنها :

" الكفاية هي مجموعة المعارف والمهارات التدريسية التي تجعل المعلم ، قادرا على أداء مهنته ضمن مواصفات مناسبة تستطيع مؤسسات الإعداد تكوينها لدى الطلبة . (جعيني ، 2000 : 57)

ويذكر " العريني " أن الكفاية تعني الحد الأدنى من الأداء أو الحد الذي نريده من الأداء ، مثل قول يكفي للطالب أن يحصل بالإختبار على (70 %) من الدرجة لتكون كافية للنجاح ، أما الكفاءة في التعليم تقتضي الحد الأعلى من الأداء . (العريني ، 1424 هـ : 45)

وهذا الطرح ذهب إليه " أبانمي " حيث يرى أن الكفاية هي الحد الأدنى الذي ينبغي توافره في شيء ما كشرط لقبوله . (أبانمي ، 1415 هـ : 85)

و عرفها " اللقاني و الجمل " بأنها " تصف الحد الأدنى للأداء وعندما يصل أي فرد إلى هذا الحد فإنّ هذا يعني أنّ الفرد وصل إلى حدّ يساعده على أداء هذه المهمة " . حيث تُعدّ الكفايات مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكّن المعلم من التّحضر للموقف التعليمي . (اللقاني والجمل ، 1419 هـ : 189)

في حين يعرفه " الصباغ " بأنها : عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم حتّى يستطيع تنفيذ المهام الموكولة إليه داخل غرفة الصّف " . (الصباغ ، دت : 125)

من خلال ما تمّ التطرق إليه ، وهذا على سبيل الذّكر لا الحصر ، إنّ التعاريف التي تناولت مفهومي الكفاءة والكفاية كثيرة وكثيرة جدًا ، ويمكن للدارس أن يستعمل مفهومًا دون غيره وذلك حسب هدف دراسته ، وهذا لا يمانع من محاولة التّمييز بين المفهومين انطلاقًا مما سبق من تعاريف اصطلاحية للكفاءة والكفاية وتأسيسًا عليها .

إذن الكفاية هي الحد الأدنى المطلوب ليعتبر المعلم تأدية عمله بشكل صحيح وبنقص هذا الحدّ لن يكون قادرًا على أداء المهام بشكل صحيح ، بينما الكفاءة هي الحدّ الأعلى من الأداء وهو تحقيق التّميز في الأداء .

كما أوضح ذلك " الحضيبي " رؤيته للفرق بين الكفاية والكفاءة في أن الكفاءة هي " تحقيق مستوى الجدارة أي الحد الأقصى وليس الحد الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية " . (الحضيبي ، 1428 هـ : 70)

كما أنّ مفهوم الكفاءة يعتبر من المفاهيم ذات الأوجه المتعدّدة ، بحيث يصعب الإجماع حوله ، وذلك - كما أسلفنا الذكر - نظرا للمداخل التي يعتمدها كل باحث ، خدمة لمتغيرات بحثه إلا أنّه يمكننا القول أنّ هذا المفهوم يرتبط بوضعيّات الأداء فلا يمكننا التحدّث عن الكفاءة إلا في هذا الإطار ، وأغلب التعاريف رغم تنوعها حينًا واختلافها أحيانًا أخرى فهي تشترك في أنّ مكونات الكفاءة ، تتمثّل في:

المعارف (savoir) المعارف العملية (savoir- faire) المعارف السلوكية (savoir-être)

وبما أنّ الدّراسة الحالية تحاول تجلّية دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية للأستاذ ، أي الوصول لمستوى الجودة والإقتراب من حد المثالية في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه ، فنحن نبحث عن الحد الأعلى في الأداء لذلك اعتمدنا على استعمال المفهومين معا ، فحين نريد استجلاء الجانب الباطن من الأداء أي المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة ، استعملنا مصطلح الكفاية أمّا إذا أردنا استجلاء الجزء الظاهر أي توظيف الكفايات التي تمّ امتلاكها وتحويلها إلى سلوك ملموس متميّز نتاجه الجودة والإتقان استعملنا مصطلح الكفاءة .

وبهذا يكون توفر مجموعة من الكفايات شرط أساسي لبلوغ الكفاءة ، فكفاءة التخطيط للتدريس مثلا تحتوي على مجموعة من الكفايات إذا ما توافرت مجتمعة تحققت الكفاءة .

2 - تعريف الكفاءة المهنية في ميدان التربية والتعليم

يعدّ مفهوم الكفاءة المهنية من المفاهيم التي كثر الحديث عنها في الآونة الأخيرة ، وخاصة في ميدان التربية والتعليم ، فقد نال هذا المصطلح اهتمام الكثير من الدارسين والباحثين ، لم يكن ذلك اعتبارا بل كان من تقديرهم بأنّه مطلب مهم لبلوغ الأهداف المنشودة بإتقان وفعالية ، وخاصة إذا أفردنا الحديث عن الكفاءة المهنية لمعلم الصف .

ولن نستشفّ هذه الأهمية إلا إذا قدمنا مجموعة من التعاريف التي أوردها الباحثون في هذا المجال وهي كالتالي :

فقد عرفت " هالة طاهر " الكفاءة المهنية نقلا عن " البادري " هي القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معيّنة ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الأقوال ، وتتكوّن من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات ، التي تتصل اتصالا مباشرا بمجال معين وتؤدّي بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال . (البادري ، 2011 : 225) ويرى " الأسطل و الخالدي " أنّها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ، و من المهارات المعرفية ، أو من المهارات النفسانية الحسّ حركية التي تمكّن من ممارسة دور ، وظيفة ، نشاط ، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه .

كما عرفا الكفاءة المهنية " أنّها القدرة التي تمكّن الفرد من أداء سلوك معين يرتبط بمهامه الوظيفية ، وتتكوّن هذه القدرة من معارف واتجاهات وقيم معيّنة تتصل اتصالا مباشرا بمهنته ، ويعبر عنها

في صورة أقوال وأفعال ، وتؤدى بدرجة مناسبة من الإلتقان بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة" .
(الأسطل و الخالدي 2005 : 74)

ويذكر " بوريش Borich " " أن الكفاءة هي القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ " . (بخش ، 1408 : 28)

ومما سبق من تعاريف للكفاءة المهنية يمكننا أن نستخلص أنها تتفق جميعها في :

✚ الكفاءة المهنية نتاج توفر عدة معارف ومهارات .

✚ تترجم الكفاءة المهنية بنشاط قابل للملاحظة والقياس .

✚ يمكن أن تطبق في ميادين مختلفة (شخصية ، اجتماعية ، مهنية) .

من خلال ما تقدم أمكنتنا مجموعة تعاريف الباحثين من محاولة تقديم تعريف للكفاءة المهنية حسب معطيات الدراسة الحالية وهو :

الكفاءة المهنية للمعلم هي قدرته على القيام بالأدوار والمهام والواجبات المكلف بها والمتعلقة بالتخطيط للتدريس ، والتنفيذ له ، وتقويمه أيضا ، والتي تتسم بالجودة والإلتقان ، بحيث يستطيع المشرف التربوي ملاحظتها وقياسها، وبالتالي تجويدها إن اعترافها نقص، وتتمينها في حالة كمالها . لذلك يتفق قادة الفكر والمربون على أن المعلم هو العنصر الفعال في تحقيق الأهداف التربوية ، والركيزة التربوية في العملية التعليمية التي لا تلوها أداة ولا تفوقها وسيلة ، فأى برنامج مخطط لتربية النشء - مهما بلغت دقته - لا يغني عن مقدرة المعلم ولا فائدة منه إذا لم يحسن المعلم تنفيذه بعلمه وخبرته ومهارته . من هنا يرى " كرمين وبرومان " أنه ليس هناك مدرسة أفضل من مدرسيها، وليس هناك منهج أو وسيلة للتعليم يمكن أن ترتفع فوق مستوى المعلم (متولي ومجد 1413 : 22)

كما يتضح جليا أن الكفاءة المهنية تعتبر من أهم العناصر التي تتوقف عليها جودة العملية التعليمية / التعلمية ، وبالتالي زيادة فاعلية النظام التربوي برمته .

3 - أبعاد الكفاءة المهنية في مجال التربية والتعليم

لقد أجمع قادة الفكر التربوي على أن المعلم الكفاء هو المعلم الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم (فنية و شخصية و مهنية) ، والتي تمكّنه بكل تأكيد من أداء دوره على أكمل وجه ،

وتقديم تعليم نوعي ومتميز .

وقد طوّر " سامي محمد " نقلا عن " سعود بن مبارك البادري " قائمة بالكفايات التّعليميّة الخاصة بالمعلّمين في المرحلة التّأنوية اشتملت على أربعة مجالات رئيسيّة هي :

أ - كفايات التّخطيط للدرس وأهدافه .

ب - كفايات تنفيذ الدرس .

ج - كفايات التّقييم .

د - كفايات العلاقات الإنسانيّة . (البادري ، 2011 : 226)

ومن المؤكد أنّ للكفاءة المهنيّة أكثر من بعد ، تتدرج جميعها في النّهاية تحت بعدين رئيسيين ، بعد معرفي وبعد أدائي . وتتضمن الكفاءة من تحليلها النّهائي بعدين أساسيين أحدهما كميّ يشير إلى النّسبة بين المدخلات والمخرجات ، والآخر كفيّ يعبر عن ما تتضمنه تلك النّسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والاكتفاء .

من جهتها ، " تحدد الفتلاوي " الكفايات التي ينبغي توفرها في المدرس الفعال ، من خلال أربعة أبعاد وهي :

✓ البعد الأخلاقي : أن يتمتّع المدرّس بأخلاقيات مهنيّة عالية ، يظهر اهتماما وثقة بتلامذته ويعاملهم معاملة إنسانيّة ، قائمة على الاهتمام ويشجّع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلّمين ، ويتعامل معهم برحابة صدر ، حيث يبدو الفصل وكأنّه عائلة كبيرة فلا يخاف المتعلّم من المدرسة أو من المدرّس .

✓ البعد الأكاديمي : ويضمّ الكفايات الأكاديمية (المعرفة) اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية .

✓ البعد التربوي : يضمّ البعد التربويّ ، كفايات تنظيم بيئة الفصل وجذب الإنتباه للدرس وتحسين الاتّصال والتّعزيز وتنميّة الانضباط الذاتي وغيرها .

✓ بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة . (الفتلاوي 2003 : 50)

أما " جونسون johnson " فقد صنّفها ضمن مجموعتين من الكفاءات المهنيّة التي ينبغي أن تتوفر لدى المدرّس لكي يكون فعّالا في مهنة التدريس ، ولكي يحقق الجودة في التّعليم وهما :

✓ كفاءات تتصل بمهام التدريس ، ويسمىها بالكفاءات التقنية ، كاستخدام طرق وأساليب تدريس فعالة ووسائل تعليمية مناسبة ، وكل ما يتصل بالمهام التعليمية داخل المدرسة .

✓ كفاءات تتصل بإقامة علاقات التعاون والتفاعل الاجتماعي ، بين المدرس وتلاميذه من جهة ، وبين المدرس وإدارة المدرسة والزّلاء من جهة أخرى . (بلعسله، 2013 : 349)

يبدو أنّ كلّ هذه التصنيفات تصبّ في مبتغى واحد هو أنّ امتلاك المدرس للكفاءات المهنية ما هو إلا امتلاك لقدرة كبير من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم ، وهي بذلك محصّلة للكفاءات الثلاث المرصودة في الدراسة الحالية وهي كفاءة التخطيط وكفاءة التنفيذ وكفاءة التّقييم . والتي يستطيع المدرس من خلالها تقديم أداء يتسم بالجودة والإتقان .

وقد نحى الباحث منحى العالم " جونسون johnson " في تصنيفه سالف الذكر فيما أسماه بالكفاءات التقنية ، أي كل ما يتعلق وما يدور داخل حجرة الدرس ، وذلك من خلال تتبع ورصد جميع الأنشطة التعليمية / التعلمية ، ضف إلى ذلك أنّ أكثر الدراسات والبحوث استندت في تصنيف الكفاءات إلى المدخل المنظومي الذي يشمل كفاءة التخطيط ، والتنفيذ ، والتّقييم .

ولذلك كان ارتكاز الطالب في تصنيف الكفاءات المهنية إلى ما تمّ ذكره بحيث صنّفها إلى ثلاثة أبعاد إحتوى كل بعد على مجموعة من الكفايات رآها ضرورية لبلوغ كفاءة البعد ، وأن قياس أداء المعلم فيما يخص هذه الأبعاد وتجويدها من طرف المشرف التربوي ، هو ضرورة ملحّة ، وهذه الأخيرة أملتها طبيعة الدور الذي يلعبه المعلم في ممارسة هذه الكفاءات ، واستحواذها على النّصيب الأوفر من مهامه البيداغوجية .

وستتناول كل بعد على حدة بشيء من التّصيل والتّحليل ، وهذا التّصنيف هو كالاتي :

3-1- بعد كفاءة التخطيط (التخطيط للتدريس) :

لقد أصبح من المسلّم به أنّ دور المعلم القيادي في العملية التعليمية / التعلمية على قدر من الأهمية ، بل من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الحديثة ، ونجاحه في رسالته هذه مرهون بمدى قدرته ودقته في نسج خطته الدراسية بكل كفاءة واقتدار . إذا كان التخطيط للدرس على هذا القدر من الأهمية فما التخطيط إذن ؟

3- 1- 1 - مفهوم التخطيط للتدريس :

" التخطيط للتدريس يمثل منهجا وأسلوبا وطريقة منظمة للعمل ، كما أنه عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار، والتخطيط هو أحد المكونات الهامة لعملية التدريس ، والتي عادة يتم تنفيذه قبل مواجهة التلاميذ ويمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية ، ومايقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة ، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا وجسميا ووجدانيا " . (الخزاعلة وآخرون ، 2015 : 75)

كما يتفق "الحيلة" مع ما ذهب إليه " الخزاعلة " وآخرون في تعريفهم للتخطيط حيث يعرفه كمايلي :

" التخطيط عملية عقلية منظمة وهادفة ، تمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان " . (الحيلة ، 2007 : 50)

وعرف " مناصرة " التخطيط بأنه : عملية منظمة وواعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة ، للوصول إلى أهداف معينة . (مناصرة ، 2005 : 15)

ويعرف التخطيط بأنه : مجموعة من التدابير التي تتخذ من أجل تحقيق هدف معين ، وهذا يعني أن الخطة غاية نريد الوصول إليها . (عليما ، 2007 : 20)

وهو معرف عند " كومب Coombs " نقل عن الخزاعلة وآخرون بأنه : " عملية تطبيق للتحليل النسقي العقلاني لمسار التنمية التربوية بهدف جعل التربية أكثر فعالية في تحقيق حاجات وأهداف المتعلمين والمجتمع " . ويضيف قائلا : " إن التخطيط يهتم بالمستقبل من خلال الدروس التي يستخلصها من الماضي ... وهو مسار متواصل ، الذي لا يكتفي بالتساؤل فقط عن الوجهة التي يتخذها ، بل أيضا عن كيفية الوصول إليها وعن أفضل السبل المحققة لذلك " .

(الخزاعلة وآخرون ، 2015 : 77)

ما يمكن ملاحظته في تعريف " كومب " أنه نظر إلى التخطيط من الناحية الإستراتيجية بعيدة المدى بالنسبة للفعل التربوي ، بحيث ربطه بأهداف التربية .

ومن خلال التعريف السابقة كذلك ، يمكننا استنتاج أن عملية التخطيط التدريسي تهتم بصفة عامة بتحقيق الأهداف المتوخاة ، وتقادي الوقوع في العشوائية والإرتجال والإنحراف عن الأهداف

المرسومة ، لأنه غني عن البيان أنّ من معوقات التخطيط عدم وضوح الأهداف ، والذي يؤدي حتما لانحرافها ، ما يحتم علينا حينها ضبط الإستراتيجيات والوسائل والوقت أيضا . كما يمكن للطالب واستنادا على التعاريف سالفة الذكر أن يقدم تعريفا للتخطيط التدريسي وهو أنه عبارة عن رسم لخارطة طريق معلومة المسالك والإتجاهات ، يتم من خلالها الوصول إلى الأهداف المحددة بأقلّ جهد ووقت ممكنين .

3 - 1 - 2 - مستويات التخطيط للتدريس :

تنقسم الخطط الدراسية من حيث فترات تنفيذها إلى مستويات متعدّدة :

أ - خطة سنوية . ب - خطة يومية .

أ - الخطة السنوية : هي خطة بعيدة المدى تفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج ، كما تساعد المعلم على معرفة مدى امكانية تنفيذه للمنهج ، ومدى السرعة التي يجب أن يسير بها ، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ، وتتكون هذه الخطة من العناصر الآتية :

- 1 - الأهداف الخاصة بالموضوع الذي يدرسه المعلم على أن يكتب الأهداف بشكل محدد .
- 2 - محتوى المنهج (الخبرات التعليمية) التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالموضوع .
- 3 - الأساليب والوسائل التعليمية .

4 - أساليب التقويم وأدواته التي تستخدم لقياس مدى تحقق الأهداف .

5 - تحديد الفترة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل هدف من الأهداف .

6 - ملاحظات حول تنفيذ الأهداف ، حيث يذكر الصعوبات المتعلقة بسير العمل من أجل المساعدة على إزالتها . (الخرزاعلة وآخرون ، 2015 : 85)

ب - الخطة اليومية : الخطة اليومية أو الدراسية هي خطة قصيرة المدى ، تستند إلى تصوّر المعلم المسبق للنشاطات ، والمواقف التعليمية التي سيقوم بها طلبته على مدى حصة ، أو حصتين ...

وفي هذ المجال لا يختلف التحضير لتعليم حصة دراسية واحدة عن التحضير لموضوع متكامل ، أو مجموعة مترابطة من الحصص ، إلا من حيث الكم والاتساع .

وتشمل عناصر الخطة الدراسية ما يلي :

- عنوان الدرس .
- تحديد الأهداف .
- تحديد المتطلبات السابقة (التعلم القبلي) .
- اختيار وتحديد الإستراتيجيات والخبرات التعليمية .
- التخطيط لقياس تحصيل الطلبة وتقويم النتائج التعليمية .
- التغذية الراجعة . (الحيلة، 2007 : 59-63)

3- 1 - 3 - مهام المعلم في تخطيط التدريس :

إنّ المبتغى الذي يريد المعلم الوصول إليه هو تحقيقه لجميع الأهداف التي تمّ تسطيرها ، والتي قام بتخطيطها ، وبالتالي إلى مخرجات تعكس مدى جودة هذه الأهداف ، فهو بهذا مطالب باتباع سلوك استراتيجي يتضمّن تحركين أساسيين هما التخطيط والتنفيذ ، ورصد مصادر المقاومة المحتملة التي تحول دون تحقيق الهدف ، وتقدير المخاطر المتوقعة لهذه المقاومة ...وهو مطالب بأن تكون لديه بدائل تتكيف مع طبيعة الدرس وطبيعة التلاميذ وإمكانات الوسائل التعليمية ، وزمن الدرس ، ونظم التفاعل بين التلاميذ ، وتقويم تحصيلهم ... وأن يأخذ بعين الإعتبار في تحضيره لدرسه أن لا يكون الهدف ضيقا بل مفتوحا يمكن أن ينمو من داخل طبيعة المهمة التعليمية وحماس التلاميذ لمزيد من التعلم ، وإحساسهم بالمتعة في تلقيهم الدرس ، وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك خبرات ثرية في مادته وترابطها، وفي ثقافته العامة العلمية والتربوية والمجتمعية ، وأن يكون قادرا على الإستغلال الأمثل للوقت وإدارته . (الحريري ، 2011 : 297-298)

تقول إحدى نشرات إدارة التعليم والتوظيف البريطانية الصادرة عام 1998 م أنّه على الشخص الذي يتقدّم للحصول على شهادة جدارة للتوظيف كمعلم مؤهل أن يثبت أنه :

أ - يستطيع القيام بتدريس فعال لفصول كاملة (تدريس جمعي) ولمجموعات صغيرة (تعليم تعاوني) ولأفراد (تعليم فردي) داخل قاعة الدراسة لفصل كامل .

ب - يحقّق الأهداف التربوية والتعليمية المتوقعة .

ج - يحسن استخدام الوقت المخصّص للدرس .

وبطبيعة الحال يستطيع أن يحقق أفضل عائد تعليمي وتربوي ، ويعني كل ذلك أن يضع استراتيجيات تعليمية مخططا لها وتحركات معدا لها لتحقيق عوائد يستهدفها ولتفتح كل نوافذ التعلم وشذ كل الطاقات الكامنة الممكنة . (عبيد ، 2011 : 25)

من خلال ما سبق يتضح جليا أن للمعلم دورا حاسما في التخطيط للدروس ، سوى كان حديثا بالمهنة أو له من الخبرة سنوات طوال ، فالمعلم المخطط لدروسه يستطيع أن يحدد كيف يحدث التعلم عند المتعلمين .

ويمكن أن نحصل ما توصلنا إليه في مجموعة الأسئلة هذه والتي يفكر بها المعلم للوصول إلى تخطيط تدريسي جيد :

ما أهدافي ؟ ما نواتج التعلم المتوقعة ؟ ما الذي أهدف أن يتمكن منه تلاميذي ؟ كيف سيكون ملائما لهم ؟ ما العمليات التي تتطلب من التلاميذ ربط الخبرات الشخصية بالمحتوى المتعلم ؟ أي الوسائل و الوسائط مناسبة لهم ؟

3 - 1 - 4 - كفايات تخطيط التدريس :

هناك مجموعة من الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم حتى يتمكن من تصميم خطة الدرس بكل كفاءة واقتدار وهذه الكفايات هي :

- أ - تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم العقلي .
- ب - تحديد المواد التعليمية والوسائل والأنشطة المتاحة للتدريس : وذلك بمعرفة المواد والأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة وتعيين الوسيلة المستخدمة في الموضوع .
- ج - تحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم : والمقصود بالمحتوى هو المادة المعرفية أو المهارية أو الوجدانية المتضمنة بالدرس . والمراد بتحليل المحتوى هو حصر المفاهيم والتعميمات والمهارات التي تتضمنها المادة وكتابتها منفصلة دون سواها .
- د - صياغة أهداف التعلم : تختلف أهداف التعلم باختلاف نوعية الطلاب ومستواهم العقلي والمواد والوسائل المتاحة للتدريس .
- هـ - تصميم استراتيجية لتحقيق أهداف التعلم : وهي كتابة ما ستفعله والأسئلة التي ستوجهها

للطلاب والمادة أو الوسيلة التي ستستخدمها ودورها وما سيقوم به الطلاب خلال تفاعلهم مع اجراءات الدرس .

و - اختيار وتصميم أساليب تقويم نتائج التعلم : وتكمن هذه المهارة بدقتها ووضوح ارتباطها بالأهداف وتعددتها بتعدد الأهداف . (عبد القادر ، 2013 : 45- 46)

كما أضاف ابراهيم كفاية توزيع الوقت على عناصر خطة الدرس : ويعني ذلك توزيع زمني للأنشطة المتضمنة فيها والذي يعكس بدوره مهارة المعلم ودقته على تحديد الكم المناسب من المعلومات بما يناسب زمن الحصة المقررة . (إبراهيم ، 2002 ، 141)

3- 1- 5 - خصائص التخطيط للتدريس الفعال :

ما دمنا نتحدث عن كفاءة التخطيط ، فهذا يلزمنا ادراج الفعالية ، لأن الصورة النهائية هي الأداء الذي يتسم بالجودة .

لقد أورد " زيتون " في كتابه التدريس مايلي :

قد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظريا وقد يقوم آخر بعكس ذلك ، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون :

▪ مكتوبة : Written

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة ، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه ، وذلك ضمانا لعدم الشروء أثناء التدريس .

▪ موقوتة : Timed

يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الوقت ، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة ، أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة ، كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس .

▪ مرنة : Flexible

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة ، حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد ، وكذلك يجب أن تراعى

الخطّة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل : اجتماع طارئ لمجلس المدرسة .

■ مستمرة : Continuous

عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة ، حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل ، مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط . (زيتون ، 2003 : 372)

ولقد أضاف " عايش " زيادة لما ذكره " زيتون " بعض الخصائص نوردها كما يلي :

■ أهدافه محددة ومدروسة : مرتبطة بالمنهاج وبالأهداف التربوية العامة والخاصة لكل مقرر والأهداف تمثل نتائج محددة يكتسبها المتعلم بعد مروره بخبرة معينة ، وإذا أحسن تحديد الأهداف أحسن تحقيق النتائج ، وما النتائج والأهداف إلا وجهان لعملة واحدة ؛

■ الشمول : شمول جميع العناصر وجميع الأنشطة المرتبطة بالخطّة ، وتأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكوّنة للتعلّم والتّعليم

■ الوضوح والدقة : يجب أن تكون الخطّة واضحة ودقيقة وغير متشعبة ولا تقبل التأويل ، ووضوح الخطّة يعني وضوح الأهداف ووضوح الإستراتيجيات التعليمية والتعلمية ووضوح أدوات التّقييم واستراتيجياته .

■ الواقعية : لا بد أن تكون الخطّة واقعية قابلة للتحقيق في الوقت والزّمان المحددين والواقعية

تعني التناغم بين الأهداف والإمكانات ... فالفشل في التخطيط يعني التخطيط للفشل .

■ التنبؤ : القدرة على تبصّر الظروف المحيطة والتّعامل الوقائي مع الصّعوبات المحتملة .

■ التنسيق : توظيف العناصر المختلفة للموقف التعليمي والتعلمي والنّظر إليه من خلال شبكة

علاقات تعمل معا وصولا إلى تحقيق الأهداف المنشودة . (عايش ، 2009 : 93)

3-1-6 - أهمية التخطيط التدريسي :

إذا ما أردنا أن نستشف أهمية التخطيط التدريسي للمعلم و المتعلم والمنظومة التربوية برمتها ، نسوق ما أورده " طوالبه " في مقدمة فصله الخامس " إن أردت تحقيق النجاح في غرفتك الصفية ، وإن أردت أن تشغل زمان الحصّة الصفية بنوعية وفاعلية ، إن أردت أن تحضى باحترام الطلبة

وتقديرهم لك لحسن عطاءك ...، إن أردت أن تكون معلماً منتظماً مميّزا مبدعا فعليك بالتخطيط للتدريس الذي يضمن لك فاعلية تعليمك وتحقيق مبتغاك في تجويد حركة التعليم " .

(طوالبة ، 2009 : 83)

ويمكن أن نستخلص من النقاط سالفة الذكر فيما قدمه الحيلة من نقاط تبرز أهمية التخطيط بالنسبة لمعلم الصفّ نوردها كآلاتي :

أ - إعادة تنظيم محتوى المادة التعليميّة ، ومستلزماتها بشكل يجعلها أكثر ملاءمة لإمكانات المتعلم واحتياجاته .

ب - تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط ، وبالتالي التّخبط ، وترك الأمور تحت رحمة الصدفة والإرتجال .

ج - تحقيق الترابط المعنويّ بين متطلبات المادة التعليمية واحتياجات الطلبة الحالية والمنتظرة .

د - اختبار إستراتيجية التعليم الملائمة ، وكذلك الوسائل التعليمية ذات العلاقة المناسبة .

هـ - الأخذ بالإتجاهات التربوية الحديثة الخاصة بنظريات التعليم والتعلم .

و - جعل عملية التعلم ممتعة للطلبة ، فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنتظمة بإيجابية ويسر ودون ملل أو إحباط .

ز - تحقيق الترابط والتكامل بين أهداف التعليم ، ووسائله وطرائقه واحتياجاته ، وبين الطلبة وإمكاناتهم .

ح - إعطاء الفرص المناسبة لكل طالب ليبلغ الأهداف المنشودة وفق سرعته في التعلم ، والطرائق التي تناسب إمكاناته .

ط - التّحكم في العناصر المتعدّدة المؤثّرة في الموقف التعليميّ التّعلميّ ، من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها .

ي - اختيار أساليب التعليم والتّقويم المناسبة ، التي تقيس فاعلية التّعليم والتّعلم . (الحيلة ، 2007 : 51-52)

وكما فصل قطامي عن أبو جادو عملية التخطيط واعتبرها بمثابة مشروع يقوم ببنائه المعلم وجعلها ذات أهمية للمعلم والمتعلم ، وذلك على النحو التالي :

❖ أهمية عملية التخطيط للتلميذ :

- ✓ للتخطيط وظيفة دافعية في تحصيل التلاميذ ، حيث أنّ التخطيط يوجه انتباه التلاميذ المنتخب إلى تحقيق أهداف مرصودة أخبر بها التلميذ .
- ✓ يساعد التخطيط على تحديد الأدوار التي يمكن أن يلعبها التلاميذ أثناء تنفيذ الإجراءات التدريسية .
- ✓ يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق التلميذ ومنطق المادة الدراسية .
- ✓ يلبي التخطيط حاجات التلاميذ واهتماماتهم المختلفة ، ويراعي استعدادات التلاميذ المدخلية واعتبار الظروف البيئية المحيطة في تعلمهم .
- ✓ يطور التخطيط سلوكا انضباطيا لدى التلاميذ ، وذلك من خلال تبنيهم برنامجا واضحا فيما يتوقع منهم من أداءات سلوكية وتحصيلية ، ويساعد التخطيط بالتالي على الانضباط الذاتي للتلاميذ .

❖ أهمية عملية التخطيط للمعلم :

- ✓ تساعد على تحديد نظرية التدريس التي يستخدمها في تنفيذ مخططاته .
 - ✓ تعطي فرصة للمعلم لتحقيق أهدافه مباشرة ، وتقلل من الممارسات الصفية العشوائية .
 - ✓ تعطي المعلم فرصة لتحديد أنواع الأهداف والنتائج التي يسعى لتحقيقها .
 - ✓ تساعد المعلم على تحديد البدايات والنهائيات للمواضيع الدراسية ، من الناحية الزمنية ، وتحدد لها مناسبات التقويم الزمنية ، وبالتالي يصبح التدريس والتقويم محددًا بأوقات معينة .
 - ✓ تساعد عملية التخطيط على اعتبار منطق المتعلم ، ومنطق المادة وتمثيلها في الأهداف المرصودة لتحقيقها لدى التلاميذ .
 - ✓ تساعد المعلم في تحديد المواد الخام والوسائل الضرورية من أجل تنفيذ التدريس .
- (أبو جادو ، 2012 : 380-381)

بتتبعنا لهذه النقاط الهامة نجد أنها تشترك في مسعى واحد وهو الوصول إلى تعليم فعال وذو جودة ، مبني على قواعد سليمة أساسها التخطيط ، وبالتالي يحصل المتعلم على تعليم كافٍ ذي أهداف واضحة وقابلة للتجسيد على أرض الواقع .

3-2- بعد كفاءة التنفيذ :

يمثل التنفيذ لب العملية التعليمية ، لما يحتوي عليه من ممارسات وأداءات فعلية داخل حجرة الدرس ، ولما يهدف إليه من تحقيق أمثل للأهداف التعليمية ، من خلال المعالجة والتطبيق بدءًا بالتهيئة المناسبة للدرس وانتهاء بالتقويم الختامي، وهذه الإجراءات تتطلب تطبيق معايير جودة التنفيذ من خلال تنظيم بيئة الفصل ، والتهيئة الجيدة للدرس ، وإثارة الدافعية ، وتطبيق إستراتيجيات التدريس وطرائقه المناسبة إجرائيًا، إضافة إلى توظيف الوسائل التعليمية في التدريس ، ومراعاة الزمن اللازم لفعاليات الدرس، وتيسير خبرات التعلم، وأخيرًا تحقيق معيار جودة التقويم النهائي وتقديم التغذية الراجعة المناسبة ، وتحدد معايير جودة التنفيذ والكفايات التدريسية اللازمة بما يأتي:

المعيار الأول : التهيئة وإثارة الدافعية لدى المتعلمين :

يعرف " حسين زيتون " التهيئة بأنها " كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبل بدء تعلم محتوى درس جديد أو تعلم إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعداد هؤلاء التلاميذ عقليًا ووجدانيًا وجسميًا لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه ، وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم " . (زيتون ، 2001 : 74)

ولقد صنف " جابر عبد الحميد جابر " وآخرون التهيئة إلى ثلاثة أنواع هي :

- التهيئة التوجيهية : وتستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد أو إثارة اهتمامهم به .
 - التهيئة الانتقالية : وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة ، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر .
 - التهيئة التقويمية : وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة .
- (جابر وآخرون ، 1986 : 127-128)

كما يعرف " كمال عبد الحميد زيتون " الدافعية بأنها " تلك القوى المحركة التي تدفعنا إلى عمل شيء ما ، وتعتمد على عوامل داخلية وأخرى خارجية " . (زيتون ، 2003 : 47)

إذن ومن خلال ما سبق يمكننا القول أن تنفيذ الدروس يحتاج إلى توافر قدر كبير من

الدافعية لدى التلاميذ ، ويستطيع المعلم إثارة الانتباه والدافعية لدى التلاميذ من خلال إثارتهم بأحد الطرق التالية :

- طرح سؤال حول موضوع الدرس على شكل إشكالية ، يراد البحث لها عن حل ، فتهتز بذلك معارف التلاميذ ويسود عندهم حالة اللااستقرار .
 - عرض مجسم أو شكل غامض وطرح بعض الأسئلة حوله .
 - عرض فيلم قصير بواسطة الفيديو ثم طرح أسئلة حوله .
 - إجراء عرض عملي حركي أو تجربة قصيرة مثيرة .
 - استغلال خبر في صحيفة أو حدث جار في المجتمع .
- فيكون بذلك التلميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاطا ويكون أيضا المعلم قد هيا التلاميذ للدرس وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم . (الصيفي ، 2009 : 39-40)

المعيار الثاني : تنظيم بيئة الفصل

يتعلق بهذا المعيار مجموعة من الكفايات نورد بعضها في الآتي :

- اتباع الأسلوب المتزن في معاملة المتعلمين باحترام وتقبل .
- معالجة المشكلات السلوكية بحكمة بما يحد من تكرارها مستقبلا .
- الاهتمام بطريقة جلوس المتعلمين في أماكنهم وتنظيمها .
- توضيح التعليمات والنظام الذي يجب الالتزام به داخل القاعة الدراسية .
- الاستماع الجيد إلى آراء المتعلمين في المشكلات التي يتعرضون إليها .
- الاهتمام بحفز المتعلمين على المشاركة والحوار وإبداء الرأي . (البصيص، 2011 : 14)

المعيار الثالث : تطبيق طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المصاحبة لها :

يقول " كيلبارتريك Kilpatrick " هناك معنيان للفظ " طريقة التدريس " معنى ضيق والمقصود به توصيل المعلومات ، ومعنى واسع وشامل وهو اكساب المعلومات مضافا إليه وجهات نظر وعادات في التفكير وغيرهما .

كما يقصد بطريقة التدريس : الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ في أثناء قيامه بالعملية التعليمية ، وطريقة التدريس بهذا المعنى يكون لها مواصفات محددة ويمكن

لأي معلم أن يقوم بالتدريس بالطريقة أو الطرائق التي يرغب في إتباعها ، بحيث تتناسب مع طبيعة المحتوى المراد تقديمه لمجموعة معينة من التلاميذ . (الخزاعلة وآخرون ، 2015 : 180) ونستنتج من ذلك أن الطريقة الفعالة هي الفعالة داخل الموقف التدريسي المعين كما أنها تؤدي المطلوب ... لذلك من الواجب أن نذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وضرورة توفرها على مجموعة كفايات وهي كالاتي :

- أن تأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة .
 - أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة .
 - أن تأخذ الطريقة في الإعتبار الفروق الفردية .
 - أن يكون موقف المتعلم إيجابيا طوال مراحل الدرس .
 - أن تكون الطريقة مثيرة لاهتمام التلميذ و الإبتكار .
 - أن تلائم الطريقة سن المتعلمين ، مراحل نموهم ، ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية .
 - تنمي الاتجاهات الإيجابية و الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة .
 - أن تستند على طرق التعلم وتستفيد من قوانينه . (أحمد ، 1992 : 325)
- كما أن هناك عدة طرق للتدريس كما أوردته " الحريري " والتي يلجأ لها المعلمون في تدريسهم ، وهذه الطرق هي :

- الطرق التقليدية .
- الطرق الحديثة .

- استراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة . (الحريري ، 2011 : 320)

وسيقصر حديثنا في هذا المقال وبإيجاز عن الطرق الحديثة لأن من بينها ما هو معتمد في المناهج الوطنية الجزائرية (طريقة حل المشكلات ، وطريقة المشروع) ، كما تعتبر في نفس الوقت من استراتيجيات التدريس في ضوء الجودة الشاملة وهو الواقع المأمول تحقيقه .

* الطرق الحديثة : ومن بينها طريقة المشروع وهي للفيلسوف " كيلباتريك Kilpatrick " أحد تلامذة المربي "جون ديوي " ، تتكون هذه الطريقة من أربعة عناصر هي : تحديد الأغراض / المقاصد / الأهداف ، التخطيط ، التنفيذ ، التقييم . (عبيد ، 2011 : 41)

كما يعتمد هذا الأسلوب في التّعلم على تشجيع المتعلّمين على التقصي والاستكشاف . المساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة كما انه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلّم من المجرّد إلى التّطبيق من ناحية وروح التّعاون بين المتعلّمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى . وتعد طريقة التّعلم بالمشاريع نموذجاً للتّعلم الممركز على المتعلّم .

ما نلاحظه في هذه الإستراتيجية أنّ المعلّم يساعد المتعلّمين على تحديد أهدافهم ، والتّخطيط لتنفيذها وتقييم أعمالهم أكثر من إعطاء المعلومات لهم .

وهناك أيضا طريقة حل المشكلات هي خطة تدريسية تتيح للمتعلّم الفرصة للتّفكير العلميّ حيث يتحدّى التّلاميذ مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة .

* خطوات حل المشكلات :

- تحديد المشكلة .
- جمع البيانات عن المشكلة .
- اقتراح الحلول للمشكلة (فرض الفروض) .
- مناقشة الحلول المقترحة .
- التوصل الي الحل الامثل للمشكلة (الاستنتاج) .
- تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة . (شاهين ، 2010 : 118)

وفي هذا السّياق تجدر الإشارة إلى ما يتصل بطريقة مباشرة بالاستراتيجيتين سالفتي الذكر - استراتيجية المشروع واستراتيجية حل المشكلات وهي تمكّن المعلّم من كفاية التّفكير الناقد والتّفكير الإبداعي وكيفية تدريب المتعلّمين على هاتين المهارتين .

* إنّ التّفكير الناقد ليس موجودا بالفطرة عند الإنسان ، فمهارته متعلمة وتحتاج إلى مران وتدريب ، والتّفكير الناقد لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة ، فكل فرد قادر على القيام به وفق مستوى قدراته العقلية والحسية والتصورية والمجردة ، ويعد التّفكير الناقد المفتاح لحل المشكلات اليومية .

إن اهتمام الباحثين بمهارات التّفكير الناقد انعكس على اهتمامهم بطرق تنميته ، فالنّجاح في

تنمية التّفكير الناقد يتوقف على الطرق التدريسية ...

يرى " بول Paul " نقلا عن " البادري " أن من أفضل الأساليب التي يستخدمها المعلمون في مساعدة الطلاب في تنمية التفكير الناقد هو اتباع ما يأتي :

✚ توجيه الأسئلة الحوارية ومناقشة الطلاب في أفكارهم .

✚ تشجيع الطلاب على التفكير بصوت مرتفع للتعبير عما يفكرون فيه .

✚ توجيه المعلم لطلابه لكتابة كل ما يدور في أذهانهم .

✚ البحث عن أمثلة من الواقع . (البادري ، 2011 : 621)

* أما التفكير الإبداعي وهونشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قويّة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة مسبقا . (الأسطل و الخالدي ، 2005 : 144)

ومن استراتيجيات تعليم التفكير الإبداعي ما ذكره كل من " السويدان وعطية والهاشمي والدليمي " نقلا عن " الحريري " ما يلي :

أ - العصف الذهني : وهو وسيلة لجمع أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص في فترة زمنية قصيرة وذلك خلال جلسة يسودها المرح والمتعة وتقبل من خلالها الأفكار غير المألوفة من خلال تجنب النقد والترحيب بالكم والكيف .

ب - القبعات الست : وتقوم هذه الطريقة على تقسيم التفكير إلى ستة أنماط ، بحيث يتمكن الشخص المبدع من استخدام كل نمط على حدة دون الخلط الذي يتسبب في تداخل الأفكار وتشابكها ، ولقد أعطي لكل نمط من التفكير لون معين بغية التركيز والانتباه على موضوع واحد . (الحريري ، 2011 : 360-361)

من خلال ما تقدم يمكننا استخلاص واستنتاج ما يلي :

أن تنمية التفكير أصبحت ضرورة ملحة يحتمها مجتمع المعرفة ، وأن مهمّة التعليم أصبحت تركز على تعديل سلوك المتعلمين ، ليتمكنوا من تعلم كيفية الحصول على المعرفة ، وكيفية اختيار مصادرها المختلفة ، وكيف يصدرن أحكاما موضوعية حول محتوى هذه المعرفة ، لذلك أصبح لزاما على المعلم أن يبذل قصارى جهده ليوفر فرص ممارسة هذه العملية العقلية المهمة .

المعيار الرابع : استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم

إن الغرض من استعمال الوسائل التعليمية هو تقريب الفهم للمتعلم وتوضيحه له ، وحتى يتسنى للمعلم التمكن من كفاية اختيار الوسيلة واستعمال تكنولوجيا التعليم وما أفرزته من تطورات في شتى الميادين ، فبذلك يحدد المعلم الوسيلة المناسبة لدرسه أساساً على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدرس وإعداده ، من أجل مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف المحددة للدرس ، ويجب أن تكون الوسيلة مرتبطة بأهداف الدرس ، وأن تكون متكاملة مع طريقة التدريس ، ومناسبة لمستويات المتعلمين ، وأن يكون المعلم على معرفة سابقة بها، ويشترك في إعدادها المتعلمون وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في تخطيطه للدرس وتنفيذه مثل النماذج والعينات ، واللوحات ، والسبورات ، والصور، والرّسوم ، والخرائط ، والأفلام ، والشرائح ، والتوضيحات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتسجيلات والإذاعة والتلفزيون بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجية الخاصة باستخدام وعرض المواد التعليمية ، وعليه أن يراعي الاعتبارات الواجب أخذها في الحسبان قبل وأثناء وبعد استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم المتنوعة. (البلوي، 2011 : 26)

كما أورد " بلقيس " نقلا عن " أبو جادو " " إن التعلم عن طريق الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية والتقنيات التي توظف الحواس جميعها ، يكون قابلاً للإحتفاظ مدة أطول ، و قابلاً للإستدعاء ، وللانتمال والتوظيف والتطبيق في مواقف جديدة ، ومما يزيد من فعالية الوسائل التعليمية استخدام طرائق التعليم الحديثة " . (أبو جادو ، 2014 : 364)

ولقد ذهب " محمد مرسي " إلى أبعد من ذلك فيما يخص استعمال الوسائط التعليمية في قوله : " إنّ قوة الأمة ومركزها وعزتها بين الأمم ، وحتىّ محافظتها على استقلالها ، أصبح يعتمد الآن على الأخذ بالأساليب الحديثة للعلم والتكنولوجيا . وهذا يضيف عددا من الكفاءات المهنية التي يجب أن يتقنها المعلم ويحققها لدى طلابه " . (مرسي ، 1983 : 144)

المعيار الخامس : تيسير خبرات التعلّم الفعال ومن بين الأداءات المتعلقة بهذه الكفاية ما يلي :

- تشجيع التفاعلات الإيجابية بين الطلاب وإتاحة الفرصة للتعاون .
- توفير الفرص أمام الطلاب للقيام بأنشطة التعلّم الذاتي والتعاوني .

- مساعدة الطلاب على إدارة الوقت وفق المهمات الموكلة إليهم .
- تحفيز ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية .
- مراعاة عملية مراجعة الدرس وغلقة بما يضمن استيعاب المعلومات وتنظيمها في أذهان الطلاب (البصيص ، 2010 : 16)

3 - 3 - بعد كفاءة التقويم

إنّ تجويد عملية التّعليم وتحسين نوعية التّعلم في المراحل الدّراسيّة المختلفة من أجل إعداد الأطفال والشّباب إعدادا متميزا في حياة تزداد تعقدا يتطلب نوعية متميزة من التّدريس ، وأساليب فاعلة للتّعلم ، وذلك من خلال التّطوير المستمرّ للكفايات المهنية للمعلّمين فيما يتعلق بعمليات التّعليم والتّقويم والمتابعة المنظّمة المستنيرة لأداء الطّلاب ومكتسباتهم بما يحقّق المستويات التّربوية الطموحة المتوقّعة . (علام ، 2015 : 13)

من خلال ما سبق يمكن أن نعطي مجموعة من التعاريف لمفهوم التقويم ، وسنسلط الضوء فقط على دور المعلم والمتعلم في هذه العملية . ونحدد بعدها الكفايات والأداءات الواجب على المعلم امتلاكها ، لنخلص إلى أي علاقة بين التّدريس والتّقويم . لأنّه سبق وتناولنا بعض الجوانب الخاصة بالتّقويم في فصل الإشراف التّربوي .

3 - 3 - 1 - مفهوم التقويم :

" التقويم عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطط لها المنهاج ، أو هو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطّالب وتحقق لديه من نتائج تعليمية وخبرات مكتسبة " .
ويعدّ التّقويم من أهمّ جوانب العمليّة التّربوية ، فهو من مكونات المنهاج ، وعنصر أساسيّ في عملية التّخطيط لعمليّة التّدريس ، وعمليّة التّقويم عملية مستمرة تصاحب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة منذ بدايتها حتّى نهايتها .

والتّقويم هو " : عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التّقدم الذي أحرزه التّلميذ في الوصول إلى الأهداف التّعليميّة التّعلميّة بغية مساعدته على النّمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عمليّة التّقويم " . (جرادات وآخرون ، 1983 : 59)

من خلال ما تقدم من تعاريف مكنت الطالب من محاولة إعطاء تعريف للتّقويم التّربوي والذي

يحتوي على مثلث العملية التعليمية / التعليمية - المعلم والمتعلم والمنهاج - وهذا التعريف يتمثل في الآتي : " التقييم عبارة عن تغذية راجعة تصحيحية توفر للمعلم سبل معرفة مدى ما حدث وما تحقق من تغيرات مرغوبة في المتعلمين وتحديد مواطن القوة لثمينها والمحافظة عليها ومواطن الضعف ومعرفة أسبابها لعلاجها ، بهدف تحقيق الأهداف المسطرة بمداهها القصير بالنسبة للمعلم ومداهها البعيد بالنسبة للمنهاج " .

3-3-2- كفايات المعلم التقييمية

يقر الكثير من التربويين على أن المعلم الناجح والكفاء هو المعلم الذي يتمتع بمهارات وقدرات في مجال تقييم العملية التعليمية عامة والطالب خاصة، ولديه القدرة على اختيار أهم أساليب التقييم المناسبة .

وذكر "علام" أنه في سنة (1990) بذلت جهودا تشاركية بين اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين (AFT) ، والمجلس القومي لقياس التربوي (NCME) ، والجمعية القومية التربوية (NEA) في مجال التقييم التربوي للطلاب ، ويمكن الإسترشاد بهذه المعايير في برامج تكوين المعلمين قبل الخدمة وأثنائها ، كمتطلب أساسي لمنحهم تراخيص مزاولة المهنة Certification مستقبلا وهذه ، المعايير التي حددتها هذه الجمعيات ، والتي تصف كفايات المعلم في مجال التقييم التربوي الصفي للطلاب هي :

- اختيار أساليب تقييم مناسبة للقرارات التعليمية .
- بناء أساليب تقييم مناسبة للقرارات التعليمية .
- تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقييم الداخلي والخارجي .
- استخدام نتائج التقييم في اتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب وتخطيط العملية التدريسية وتطوير المناهج وتجويد الأداء المدرسي .
- تطوير اجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلاب استنادا لتقديرات الطلاب .
- الإخبار بنتائج التقييم للطلاب والأباء وغيرهم من المعنيين والمربين .
- معرفة أساليب التقييم والاستخدامات غير المناسبة للمعلومات المستمدة من التقييم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقييم . (علام ، 2015: 47- 50)

من خلال هذه الكفايات يمكن أن نستنتج أن المعلم لابد عليه من امتلاك المهارة في اختيار الأساليب المناسبة في اتخاذ القرارات ، وأن تكون أدواته التي اختارها للقياس والتقييم تتسم بالصدق والثبات والتنوع لأن ذلك يعد مؤشرا أساسيا في تحقيق النوعية وتطوير العملية التعليمية وبالتالي الوصول إلى الجودة المأمولة ، كما تخدم جميع المتعلمين دون تمييز وتراعي الفروق الفردية بينهم، والقدرة على تفسير كل المعطيات المتحصل عليها بطريقة منطقية .

إن يجب على المعلم التخلي عن الطرق التقليدية في التقييم والتوجيه إلى فهم العلاقة بين نوعية وجوده تقييم المتعلمين وأثر ذلك على عملية التدريس ويمكن أن نوضح ذلك في الجدول الآتي :

الجدول رقم (01) العلاقة بين التقييم الجيد والتدريس الفعال

التدريس	التقييم
تزداد فاعلية التدريس عندما :	تزداد فاعلية التقييم عندما :
1- يوجه نحو مجموعة من مخرجات التعلم المحددة بوضوح .	1- يصمم لتقييم مخرجات التعلم المقصود .
2- تقترن عملية مخرجات التعلم بطرق التدريس و العملية التعليمية .	2- تقترن طبيعة ووظيفة التقييم بمخرجات التعلم التي نريد تقييمها .
3- تصمم طرق التدريس بحيث تتناسب مع خصائص التلميذ وحاجاته .	3- تصمم وسائل التقييم بحيث تناسب خصائص التلاميذ وتعديل بينهم .
4- تبنى القرارات التدريسية على معلومات لها معناها ، وموثوق بها .	4- يوفر التقييم معلومات لها معناها ، وموثوق بها .
5- يبلغ التلاميذ دوريا بمدى تقدم تعلمهم .	5- يعطي تغذية راجعة فورية للتلاميذ .
6- يوفر العلاج للتلاميذ الذين لم يحققوا مخرجات التعلم المقصود .	6- يكشف التقييم عن نواحي الضعف في تعلم التلاميذ .
7- تراجع فاعلية التدريس دوريا ، وتعديل مخرجات التعلم والتدريس كلما احتاج الأمر .	7- توفر نتائج التقييم معلومات تقيّد في تقييم مدى مناسبة الأهداف ، وطرق التدريس ، ومادة التدريس .

(أبو علام ، 2014 : 55)

من خلال الجدول يتضح العلاقة القويّة بين التقييم الجيد والتدريس الفعّال ، ومن خلاله أيضا يتضح الضرورة الملحة لتوسيع عملية التخطيط لتشمل التقييم بمفهومه الواسع .

3-3-3 - تصنيف التّقييم

تشير الأدبيات التربوية إلى العديد من أنواع وتصنيفات التّقييم ومسمياته ، وهي تلك الأنواع والمسميات التي تختلف باختلاف نوعية وطبيعة الوسائل والأدوات التي يُعتمد عليها من اختبارات ومقاييس وغيرها ، وسنتناول هنا فقط تصنيف التّقييم من حيث الوظيفة ، عملاً بما يحتاج إليه الأستاذ وهذا التّصنيف هو كالآتي :

أ - تقييم تشخيصي : Diagnostic Evaluation

يهدف هذا التّقييم إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التّعليمية ، ومن ثم تحديد أسبابها ، الأمر الذي يساعد في اتخاذ القرار المناسب لعلاج هذه المشكلات وتلك الصّعوبات .
(علام، 2008 : 15)

كما يتم هذا النوع من التّقييم قبل بداية العمليّة التّعليميّة أي قبل بداية تدريس أو دراسة محتوى المقرر الدراسي وذلك لتحقيق عدة أغراض رئيسة هي :

✓ تحديد نقطة البداية لكل طالب أي تسكين الطالب في المستوى المناسب له من أجل بداية عملية التعلم .

✓ تحديد مدى استعداد الطلاب لتعلم وحدة معينة أو مقرر معين وهل لدى الطالب القدرات والمهارات السابقة واللازمة لتعلم هذه الوحدة أو المقرر وهي ما يطلق عليه (المتطلبات السابقة) .

✓ تحديد مدى تمكن الطالب من الوحدة الجديدة قبل دراستها ، فإذا تحقّق ذلك ينتقل الطالب إلى دراسة الوحدة التّالية أو وحدة متقدمة في المقرر . (سيد وسالم ، 2004 : 42)

ب - تقييم تكويني (بنائي) Formative Evaluation

يهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر منظومة التّعليم بجميع مراحلها وخطواتها ، وبيان مؤشرات القوة والضعف في كل منها وتعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولاً بأول ، وبشكل . (حبيب، 1992 : 58)

ج - تقييم تجميعي : Summative Evaluation

ويعرف هذا التّقييم بالتّقييم النهائي ، وحيث يهدف إلى إصدار الحكم بصورة نهائية على

المخرجات المكتملة لأي موقف أو برنامج تعليمي ، أو لأية عملية تعليمية على الإطلاق ، والتقييم التجميعي كما يدل عليه اسمه هو بمثابة تجميع لكافة المؤشرات التي تمكننا من إصدار حكم نهائي على أحد عناصر منظومة التعليم ، وعلى المنظومة بكامل عناصرها.(سيد وسالم ، 2004 : 42)

4- ضمان الجودة في أداء المعلم :

أسس ومرتكزات تطبيق جودة أداء المعلم :

- أن ثمة ارتباط إيجابي قوي بين درجة فاعلية أي مجتمع في المستقبل ودرجة نجاحه في إتاحة فرص تعليمية، عالية الجودة معتدلة الكلفة، لجميع أبنائه .
- أن المعلم الماهر الفعال صاحب المعرفة العميقة هو وحده القادر على توفير هذه النوعية الجيدة من التعليم .
- أن نجاح المعلم في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة ، يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تختلف بدورها عن تلك التي يمتلكها معلم اليوم، وبالأحرى عن مثيلتها لمعلم الأمس .
- أنّ في ظلّ التوجه العالمي نحو الاقتصاد الحر وتطبيق مبدأ حرية السوق في مجال التعليم ، فإنّ عدم وجود معايير واضحة ومستويات محددة للممارسة المهنية في مجال التعليم من شأنه أن يفتح المجال أمام أصحاب المدارس الخاصة وتجار المعرفة من راغبي الكسب الضخم والسريع من الاستعانة بمعلمين غير أكفاء ، كما قد يفتح المجال في نفس الوقت أمام المدارس التي تملكها الدولة ، عندما يقلّ المعارض من المعلمين الأكفاء عن حاجتها ، إلى الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين لملء الفراغات التدريسية لديها ، وعلى وجه الخصوص في المناطق النائية والفقيرة ، وبغير شك فإن هذا وذاك يتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع الأفراد .
- أن وجود معايير واضحة ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للمعلم من شأنه أن يساعد على :

- أ - التقييم الموضوعي لأداء المعلم من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه .
- ب - دفع المعلم للتفكير في ممارساته وتقويمها ذاتياً . ومن ثمّ تطوير الممارسات أولاً بأول باتجاه مستويات الأداء المحددة المتضمنة في تلك المعايير .

ج - توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة تشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها . (البيلاوي وآخرون ، 2006 م : 149-151)

إن مما تقدم يمكن القول أن على المعلم تغيير دوره جذريا من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ إلى كونه مرشدا وموجها ومستشارا تعليميا ومنظما لبيئة التعلم ... ويتحول دوره إلى تعليم الطلاب كيفية التعلم ، وتدريبهم على كيفية اتباع الخطوات العلمية في التفكير وحل المشكلات والإبداع ، والاستكشاف ، والتقييم ، وكيفية صياغة الأسئلة الذكية ، وطرق الوصول إلى المعلومات والمعارف والإستفادة منها ، وتدريبهم على أصول الحوار ، والمناقشة ، والإصغاء ، والعمل الفريقي وطرح الآراء القيمة ، وكيفية التعلم الذاتي ، والإعتماد على النفس في اكتساب المعارف والحصول عليها من مصادرها المتنوعة ، وتشجيعهم على المغامرة العلمية وارتياح المجهول . (الحريري ، 2011 : 309)

5 - قراءة في الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي

يعتبر هذا الدليل وثيقة مرجعية صادرة في أوت 2014 من طرف مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التابعة لوزارة التربية الوطنية ، وأنجز بأمر من طرف هذه الأخيرة ، واعتمادا على القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، بهدف حماية الخبرات المهنية (المكتسبة لأساتذة التعليم الثانوي بتنشيط المديرين والمفتشين) من الزوال ، وبغية ضمان تحيينها ومسايرتها لمستجدات التطور والعصر ، ورسمتها في إطار برامج التكوين وعملياته ، بحيث شملت هذه الوثيقة على مجموعة من الإرشادات البيداغوجية والقواعد المهنية التي تستهدف تحسين أداء الأساتذة عامة و المبتدئين منهم خاصة .

فُسم الدليل إلى مجموعة محاور من 1 إلى 45 بحيث جُمعت المحاور السبعة الأولى مع بعضها وعُنوانت بعنوان **الأسس البيداغوجية** ، وفيها تم التطرق للسلوكات الشخصية التي يجب أن تتوفر في الأستاذ كالقوة الحسنة والعدل والتسامح والإخاء والإخلاص ، وكلها تدخل في سياق كفايات العلاقات الإنسانية ، بعدها تم تناول الطرائق البيداغوجية الحديثة التي تعتبر ذات أهمية وعلى الأستاذ أن يلم بها ، زيادة على ذلك مستويات الأهداف وأنواع التقييم وكيفية التمييز بينها ، كما قدم الدليل جدولا توضيحيا للمقاربات التي أعتمدت سابقا في المنظومة التربوية الجزائرية

والمعتمدة حاليا (المقاربة بالمحتويات - المقاربة بالأهداف - المقاربة بالكفاءات) ، ثم إلى الكفاءات العشر للتدريس ونذكر من بينها على سبيل الذكر لا الحصر التّحكّم في المادة ، التّخطيط اليومي والفصلي ، استعمال تكنولوجيايات الإعلام والإتصال ، وتقويم أعمال التّلاميذ ، ثم تم التطرق في هذا الدليل إلى كيفية تنفيذ المناهج وحمل فيها جميع الجوانب الواجب مراعاتها من بداية بناء التّدرج إلى غاية تحضير الدّروس وكيفية التّعامل مع هذه الأخيرة وهذا ما تطرقنا له في هذه الدراسة تحت عنوان كفاءة التّخطيط ، ليكون بعدها ختام المحور السّابع بكيفية تحضير النّشاطات الإدماجية .

عُنون القسم الثاني من الدّليل بتسيير القسم وقد شمل على المحاور من المحور رقم 8 إلى المحور رقم 19 وبنظرة شاملة لهذه المحاور وجدنا أنّ جلّها إن لم نقل كلها يدور حول إدارة الفصل وكيفية التعامل مع المتعلّمين أثناء إلقاء الدرس وبدايته ، وقد قُدمت إرشادات وافية كمهارة إلقاء الأسئلة ، و مراعاة الفروق الفردية ، تنويع أساليب التّدرّيس ، إقامة علاقة وطيدة مع المتعلمين ، ثم كيفية إنهاء الدرس . ومما تقدم نستطيع القول أنّ ماتمّ رصده في هذه المحاور كان معنونا في الدراسة الحالية بتنفيذ التّدرّيس .

بداية من المحور رقم 20 إلى المحور رقم 26 من القسم الثالث للدليل جاءت بعنوان استعمال الوسائط البيداغوجية ، لقد تطرقت المحاور إلى تدبير الوسائل الملائمة لتنشيط المتعلمين وذلك تقاديا لسلبيتهم في التعلم ، وقد عدّد الدليل هذه الوسائل مع توضيح فائدتها بالنسبة للمعلم والمتعلم على حدّ السواء مع حسن توظيفها ، وكذلك استخدام وسائل تكنولوجيا الإعلام والإتصال لما لها من فائدة تعليمية تعلمية ، ليُختم هذا القسم باستعمال الخرائط المفاهيمية والرسم .

لم يكن القسم الرابع من الدليل أقل أهمية من سابقه بحيث تطرق إلى تنظيم التعلّقات ودعمها من المحور 27 إلى المحور 32 ، وقد اهتم هذا القسم بجانب التّحصيل وسبل النجاح ، وضرورة تفعيل المطالعة ، وضرورة تدوين الحقائق والنتائج المتوصل إليها ، مع ضرورة تحريّ الدقّة في ذلك ، واستخدام مصنفة انجازهم Portfolio ، وتدريب المتعلّمين على أعمال البحث والتّجربة ، ولقد نوّه في هذا القسم بضرورة التّنويع في المقاربات ليكون للمتعلّم الحظّ الأوفر في المشاركة وإبداء الرأي

والتعاون والمنافسة مع إبراز المساهمات الإيجابية حتى يتسنى للمتعلّم سؤال نفسه كيف كان وضعي بالأمس؟ ماذا حققت اليوم؟ إلى أين سأصل غدا .

جاء القسم الخامس بدرجة كبيرة من الأهمية لما يتسم به التقويم البيداغوجي في العملية التعليمية التعلمية من دور بارز في التشخيص والعلاج ، وجاءت المحاور من 33 إلى المحور 41 مبرزة أنواع التقويم ودور كل نوع (التشخيصي - التكويني - التحصيلي) في العملية التعليمية التعلمية كما عُرج على أساليب التقويم ، وكيفية فحص أعمال المتعلمين داخل الفصل وخارجه وكذا تثمينها وتصحيح ما اختل منها ، وهذا ما تمّ تناوله كذلك في الموضوع محل الدراسة بعنوان كفاءة التقويم وفي ختام هذا القسم قدمت مجموعة ارشادات حول الإعداد لشهادة البكالوريا كامتحان تنويعي لمسار تعليمي مدته 12 سنة ، النّجاح فيه يتوقف على التحضير الجيد والممنهج .

ويُختتم الدليل بقسمين لا يقلان شأنًا عن سابقيهما من حيث الطول فقط لا من حيث المادة العلمية ، وقد احتويا على محورين لكليهما ،عُنوان القسم السادس بالتسيير البيداغوجي وقد أُلح هذا القسم على الحرص والمواظبة على المشاركة في كل المجالس البيداغوجية ، وضرورة اشراك أولياء الأمور في الحياة المدرسية ، باطلاعهم على نتائج أبنائهم زيادة على ذلك طريقة تقديمهم في التّحصيل .ولقد دُيّل الدليل بقسم سابع بعنوان التّكوين الذاتي ولقد خصّ بالعناية الكاملة للتكوين الشّخصي طيلة المسار المهني ، على اعتبار أنّ أفضل تكوين هو التّكوين الذاتي على الإطلاق ، دون إغفال التكوين المتبادل بين الزملاء وهذا ما يسمى بالتكوين التعاوني ، وكذا ندوات التكوين في أثناء الخدمة ، كما ذُكر في هذا القسم التقويم الذاتي على اعتبار أنّ هذا الأخير نوعان نوع يمارسه المتعلم برعاية الأستاذ من أجل بناء التعلّقات ونوع آخر يمارسه الأستاذ على أدائه داخل القسم .

من خلال إحاطتنا لجميع جوانب هذا الدليل نراه بحق جاء غزيرا بالمعلومات ومسائرا ومواكبا لكل التطورات الحاصلة في الميدان التربوي ، وجاء وفق النظريات والاستراتيجيات الحديثة في ميدان التعليم والتعلم ، كما جاء في وقت مناسب حتى لا نقول متأخر ، نظرا للتحديات المرفوعة من طرف المسؤولين عن التربية والتعليم في بلادنا ، حيث عالج هذا الدليل الكثير من القضايا المتعلقة بالكفاءات المهنية للأستاذ ، وكيفية إثرائها وتجويدها ، زيادة على أنه يرمي إلى مساعدة كل أستاذ مبتدئ أو خبير على اكتساب المهارات الصّورية لبلوغ مستوى التّدريس الصّفي المتميز،

لكن ما يمكن أن نأخذه على هذا الدليل هو أن هناك نقاط لم تأخذ نصيبها في الإثراء ، بحيث تم التعرض لها بشكل موجز ، ككيفية بناء الكفاءة ، وشبكات التقويم الحديثة وكيفية التعامل معها ، كما أنه لم يقدم بعض النماذج للإستئناس والتي تتعلق بتحضير الدروس وفق البيداغوجيا المعتمدة في منظومتنا التربوية والمتعلقة بالمقاربة بالكفاءات ، وخاصة استراتيجية حل المشكلات .

خلاصة الفصل :

لقد تمّ التعرض في هذا الفصل لعنصر مهم يتعلق بأداء المعلم داخل الفصل ، ومن أجل الرقيّ بهذا الأداء إلى درجة التميّز والجودة ، يجب عليه أن يغير من ممارساته بما يوصله إلى هذا الهدف ، ولقد حاولنا حوصلة ذلك في الجدول الذي أورده " الحريري " وهو كالآتي :

الجدول رقم (02) التحولات في الممارسات التعليمية

إلى الممارسات التعليمية التي تركز على :	الإنّقال من الممارسات التعليمية التي تركز على:
• تنمية مهارات التجديد والإبتكار .	• تنمية مهارات الحفظ والإستظهار .
• تدعيم مهارات التحليل والتفسير والإبداع .	• غرس قيم الاحترام والإمتثال والإتباع .
• التأكيد على ثقافة الإتقان والجودة .	• التدريب على ثقافة الحد الأدنى .
• تربية التفرد والتميز والاختلاف .	• تربية التشابه والتطابق والائتلاف .
• التدريب على مهارات الاستقصاء والتقويم .	• التدريب على ثقافة التلقي .
• غرس الاعتماد على الذات .	• تكريس مهارات التعامل مع المألوف والمأهول .
• التدريب على المغامرة العلمية و ارتياد المجهول .	

(الحريري ، 2011 : 309)

الفصل الرابع

الجودة في مجال التربية و التعليم

تمهيد

- 1 - مفهوم الجودة .
- 2 - ومضات تاريخية عن نشأة مفهوم الجودة وتطوره .
- 3 - معالم الجودة في مجال التربية والتعليم .
- 4 - فوائد تطبيق الجودة في مجال التربية والتعليم .
- 5 - أهداف الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم .
- 6 - معايير الجودة في مجال التربية والتعليم .
- 7 - مبررات ضرورة تبني الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم .
- 8 - مكانة الجودة في منظومة التربية الجزائرية .

خلاصة الفصل

تمهيد

إنّ الطبيعة البشريّة تسعى دوماً إلى التّجديد والتّطوير ، وهذا السّعي يعتبر ضرورة حتميّة تقتضيها التّحولات والمستجدّات في المجتمعات على أكثر من صعيد ، وهدفها في ذلك التّمنية البشريّة ، وللوصول إلى تحقيقه وجب الإهتمام برافد يعتبر بحقّ من أهم الرّوافد التي ترتكز عليها هذه التّمنية ، إنّه التّعليم ولقد أكّدت الدّراسات والبحوث أن جودته هي المعيار الحقيقي الذي يجب أن توليه كل الدول عامة والعربيّة منها خاصة الإهتمام الكبير ، حتّى تضمن لنفسها مكانة بين الدول في ظلّ هذا التّنافس المحتدم والذي شعاره البقاء للأجود ، فعن طريق الجودة أو بالأحرى جودة التّعليم استطاعت اليابان أن تصنع لها اسماً في سماء الإقتصاد العالمي ، فأصبحت رائدة في هذا المجال خصوصاً والمجال التكنولوجي عموماً .

إذن أصبحت الجودة ظاهرة عالمية ، لم تأتْ هكذا من اللاشيء بل كانت نتاج جهود انسانية ذكية، لهذا أرتأينا في هذا الفصل أن نزيح اللثام عن مفهوم مصطلح الجودة ونشأته وتطوره ، ونعرج بعدها إلى كيفية ولوجه عالم التربية والتعليم ، وكذا أهدافها وأهميتها أي الجودة في هذا الحقل ، ومنها إلى المبررات الداعية إلى تبنيها في مجال التربية والتعليم ، ونخلص في النهاية إلى مكانتها في منظومتنا التربوية الجزائرية ، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها .

1- مفهوم الجودة :

أ - التّعريف اللّغويّ للجودة :

لقد وردت عدّة تعريفات للجودة ، وكلّها اتّسمت بالموضوعيّة والشّمول ، وتعتبر الإشارة في هذا السّياق إلى المعنى اللّغويّ أولاً مقدّمة مبدئيّة لفهم والإدراك السّليم . (الحريري ، 2011 : 15)
فمن النّاحية اللّغوية يعود مصطلح " الجودة " إلى الجدر اللّغوي (ج - ي - د) ، والجيد نقيض الرّديء ، وجمعه جياذ ، وجياذات جمع الجمع . وجاد الشّيء جودة (بضم الجيم) وجودة (بفتح الجيم) أي صار جيّداً ، وأجدت الشّيء فجاد ، والتّجويد مثله . ويقال هذا شيء جيّد بين الجودة (بضم الجيم) والجودة (بفتح الجيم) .

وقد جاد جودة وأجاد : ومعناه أتى بالجيد من القول أو الفعل ، ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله وجود جودة (بفتح الجيم) ، وجدت (بضم الجيم) بالمال جودا . ورجل مجواد مجيد وشاعر مجواد أي مجيد يجيد كثيرا . وأجدته التقد : أعطيته جيادا ، واستجدت الشيء أعددته جيّداً واستجاد الشيء : وجده جيّداً أو طلبه جيّداً . ورجل جواد (بفتح الجيم) : سخيّ ، وجاد الرجل بماله وجود جودا ، فهو جواد . وجاد الفرس ، أي صار رائعا . وجود جودة (بضم الجيم) فهو جواد . وجاد المطر جودا: وبل فهو جائد . والجمع جود مثل صاحب سحب ، وجادهم المطر وجودهم جودا . ومطر جود : بين الجود غزير . (بهاوي ، 2013 : 249)

ب - التعريف الإصطلاحي للجودة :

من حيث الإصطلاح وعلى الرغم من تعدّد التعاريف التي أجازها الرّواد الأوائل والباحثون والدّارسون ، والذين تجاوزوا موضوع التعريف الجامع المانع لما يكتنف هذا المصطلح من غموض وضبابية صعب من مهمّة هؤلاء ، لكن يمكننا أن نعتمد على ما جاد به رواد الجودة من تعاريف كما أوردتها " الغنّام " كالاتي :

- تعريف " ديمينج Deming " للجودة : يعتمد على عنصر (جودة المنتج) و (التوافق مع رغبة المستهلك) وقصد " ديمينج " أن الحصول على جودة عالية للمنتج يجب أن يتوافق مع متطلبات المستهلك المتغيرة والمتجددة وهو ما يؤدّي إلى درجات جودة مختلفة .

- تعريف " فيجنباوم Feigenbaum " للجودة : حيث ركّز على خبرة المستهلك كعنصر عام لتعريف الجودة فقد عرف Feigenbaum الجودة على أنّها " تحديد احتياجات ومتطلبات المستهلك لما يريد ، وليس لتحديدات الأسواق أو الإدارة في المصنع أو الشركة ، بمعنى أنّ الجودة ينبغي أن تعتمد على خبرة المستهلك للمنتج أو الخدمة المقدّمة قياسا لما يريد من متطلبات ورغبات " . ومن تمّ اهتم بوضع بعض النقاط الأساسية في تحديده لمفهوم الجودة منها :

❖ الجودة يجب أن تعرف في حدود رغبات المستهلك أو متلقي الخدمة .

❖ للجودة أبعاد عدّة ويجب أن تعرف إجماليا من خلالها .

❖ نظراً لتغيّر وتطوّر احتياجات المستهلك أو متلقي الخدمة ، لذا ينبغي على مهندسي الجودة أن تواكب خططهم هذه التغيّرات .

- تعريف " جوران Juran " للجودة : فقد أضاف عنصر الملائمة لعنصري المستهلك والمنتج فالجودة عند جوران :

❖ تحتوي على جميع مظاهر المنتج الذي يحقّق احتياجات ورغبات المستهلك أو متلقي الخدمة من المنتج .

❖ تمثّل عدم وجود خلل في المنتج أو الخدمة .

❖ تتطلّب الملائمة في الإستخدام .

- وعرفها " رودز Rhodes " بأنّها : " عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم ، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظّف مواهب العاملين ، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة ، وهي بمثابة بلورة لاحتياجات ورغبات وتوقّعات الدارسين والخريجين " . (الغنام ، 2013 : 46-47)

- تعريف " كروسبي Cresby " يعد " كروسبي " من بين أشهر رواد الجودة فهو يحدد أربعة ثوابت أساسية يمكن من خلالها فهم الجودة ، وهي أن الجودة هي المطابقة مع المتطلبات الأساسية ويعني من وراء ذلك الجهاز الإداري والفني في المنظمة يجب أن يلتزم بمطابقة السلعة أو الخدمة المقدمة مع المعايير الأساسية الموضوعة لتحسين الجودة . والتأكد على أهمية تنفيذ الأشياء الصحيحة من المرة الأولى بدلا من تصحيح الأخطاء لاحقا ، " فالوقاية خير من العلاج " والاستثمار في مجال التدريب والخدمات المساندة لتجنب الأخطاء واسترداد تكاليف التالف . وإن وجود أداء خالي من العيوب يمكن أن يكون هدفا نهائيا في المنظمة . (المهدي ، 2013 : 96)

- تعريف الجمعية الأمريكية للجودة : الجودة عبارة عن الخصائص أو الهيئة الكلية للخدمة أو المنتج الذي تظهر قدرته في إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية . (أوزي ، 2005 : 35)

- تعريف المنظمة الأوروبية للجودة : الجودة عبارة عن مجموعة من الصفات المميزة لمنتج معين تحدد قدراته في تلبية حاجات المستفيدين أو المستهلكين ومتطلباتهم . (أوزي ، 2005 : 36)

- وربما نجد تعريف المنظمة الدولية للمواصفات (ISO) هو أقرب تعريف - حتى الآن - للشمول والتفصيل حيث وضعت تعريفا عاما لعناصر مختلفة للجودة على النحو التالي :
- ✓ تعريف الجودة بأنها : مجمل مميزات مادة ما تحدد قدرتها على تلبية الحاجات الموصوفة أو المتضمنة.
- ✓ تعرف سياسة الجودة بأنها : رغبة وتوجه منظمة ما فيما يتعلق بالجودة بالشكل الذي حددته الإدارة العليا رسميا .
- ✓ تعرف إدارة الجودة بأنها : نشاطات مجمل الوظيفة الإدارية التي تحدد سياسة الجودة وأهدافها والمسؤوليات والتنفيذ من خلال وسائل مثل : تخطيط الجودة ؛ وضبط الجودة ؛ والتأكد من الجودة ؛ وتحسين الجودة ضمن متطلبات الجودة .
- ✓ يعرف ضبط الجودة بأنه : التقنيات التشغيلية والنشاطات المستخدمة للإيفاء بمتطلبات الجودة.
- ✓ يعرف تأكيد الجودة بأنه : كافة النشاطات المرسومة والمنظمة التي تنفذ ضمن نظام الجودة والمشروحة حسب الحاجة لتأمين أو لإيجاد ثقة كافية بأن جهة ما ستقوم بالإيفاء بكافة متطلبات الجودة .
- ✓ تعرف حلقة الجودة بأنها : الوظائف التي تشكل جزءا من الدورة الصناعية وتؤثر على جودة المنتج مثل التفتيش والتسويق والخدمة ودراسات السوق وتطوير المنتج وهندسة التصنيع وشراء الإنتاج . (الغنام ، 2013 : 48-49)
- وكما أسلفنا الذكر أن معظم الباحثين والدارسين أجازوا تعدد وجهات النظر فيما يخص تعريف الجودة لأن لكل منهم مرتكز أو مدخل استطاع من خلاله الولوج إلى هذا المفهوم ، على الرغم من ذلك لم يمنع " بيرد " Bard نقلا عن " أوزي " من أن يقود هذا التعدد بين الباحثين في تعريف الجودة إلى القيام بجدد لمختلف التعاريف التي قدموها وتصنيفها إلى ثلاثة أشكال ، كل شكل منها يعكس وجهة نظر طرف معين . وهذه الأطراف هي ، المنتج والمستهلك والمجتمع .
- أ- المنتج : وأساس المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في صنعه حتى تتصف بالجودة في التصميم والمطابقة هي الأبعاد الموضوعية التالية :

- الصورة الأساسية .
- القيم المستهدفة .
- السماحات .
- ب - المستهلك : وأساس مواصفاته هي أساس الإستعمال ، وخاصة الجودة تبرز في الملائمة للإستعمال هي :
 - الأبعاد الذاتية .
 - النوعية المدركة .
- ج - المجتمع : وأساس مواصفاته اقتصادي ، ومفهوم الجودة ينبني على تجنب الخسارة للمجتمع بناء على مجموعة من الأبعاد الاقتصادية وهي :
 - الكلفة .

- المنافع لمشاريع تحسين الجودة . (أوزي ، 2005 : 38 - 39)

أما من المنظور الإسلامي فنجد أن الجودة تعتبر مبدأ من مبادئ ديننا الحنيف فهي تعني الإتقان في كل شيء بمعنى تحقيق السمات المطلوبة في المنتج أو الخدمة المقدمة بما يرضي الله تعالى من خلال الاستشعار بالرقابة الذاتية خوفاً من الله تعالى ومن ثم إرضاء صاحب العمل .

ففي القرآن الكريم يبدأ الله سبحانه وتعالى بنفسه في تبيان أهمية إتقان العمل في قوله تعالى ﴿ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلُّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴾ النمل:8.

وفي قوله تعالى ﴿ الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ ﴾ السجدة:7

فالجودة موجودة من خلال مفاهيم أكدها الإسلام في جودة المعاملة والأسلوب وهي ما يسمى بالإتقان، وفي ذلك قال رسول الله " صلى الله عليه وسلم " (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) . (الألباني :حديث رقم 1113)

والدقة والإتقان هما الجودة في أكمل صورها ، وفي مقابل الإتقان (الجودة) هناك مصطلح آخر يحمل نفس المعنى والأهمية وهو الإحسان ، قال الله تعالى ﴿ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْعَفُورُ ﴾ الملك : 2 والإحسان يعني " عطاء فوق الواجب ووفاء

بالشروط وزيادة " فالحرص على إتقان العمل وإجادته من منطلق أن الإنسان محاسب على أعماله
ويقدر إحسانه تكون إثابته ومحبته لله جلّ وعلا . (الهويد ، 2012 : 40)
من خلال ما تقدم من تعاريف لمفهوم الجودة ومن خلال تعدد المشارب والمقاصد ، وإن اتفقت
حيناً واختلفت آخراً ، إلا أن جميعها يصب في مجرى واحد وهو تقديم المنتج أو الخدمة في أرقى
وأحسن صورها وباستمرار وبالتالي رضا المستفيد من المنتج أو الخدمة .
ولقد قدمت "الحريري" جدولاً تفصيلياً يوضح نتائج الجودة الشاملة على المستفيدين منها وماذا تعني
لكل طرف من الأطراف الواردة في المخطط الموالي :



(الحري، 2011، 24)

الشكل رقم (03) : يوضح نتائج الجودة على المستفيدين

ج - الجودة بمنظور الكفاءة

حظيت الكفاءة كمنظور لقياس جودة المؤسسات التعليمية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة حيث تتمثل في قدرتها على الحكم بمدى وفاء المؤسسات التعليمية بالمتطلبات الأساسية بما تقدمه من خريجين ، كأحد الأساليب المهمة التي تستخدم في تقدير وقياس كفاءة خريجي المؤسسات التعليمية من النواحي المعرفية والأدائية والوجدانية والإنتاجية ، فعلى ذلك فإنّ هناك ارتباطا بين مفهوم الكفاءة ومفهوم الجودة داخل النظام التعليمي ، ذلك أنّ أي انخفاض في كفاءة النظام التعليمي سيؤدي بالحتمية إلى انخفاض جودة مخرجاته التعليمية مما يؤدي إلى ضعف الرغبة في الإلتحاق بهذا النظام . فالكفاءة تعني أكبر استثمار ممكن للموارد المتاحة ، بينما الجودة تعني فلسفة تعمل في ضوءها مختلف سياسات ونظم التعليم ، أو باعتبارها عمليات تهدف إلى تطوير وتحسين الأداء ، أو باعتبارها نتيجة تحققت وتجسدت في شكل صفات أو خصائص تميز نظاما أو نظاما تعليميا بعينه . (المهدي ، 2013 : 373 ، 375)

2 - ومضات تاريخية عن نشأة مفهوم الجودة وتطوره

يشير " زين الدين " (1996 م) نقلا عن " سكتاوي " (2004 م) أن مفهوم الجودة في طريقه للظهور مرّ بالعديد من المراحل التي ساهمت في بروزه ، وكانت المرحلة الأولى لتحديد الإنسان لمفهوم الجودة هو ما كان يقوم به عند رغبته في شراء سلعة ما من المقارنة بين هذه السلعة وأخرى من نفس النوع من ناحية جودتها ومدى ملائمتها لاحتياجاته ، ومن ثمّ يتخذ القرار بشراء السلعة التي تحقق له ذلك . ومع تكاثر الناس وظهور الصناعة واختراع الآلة البخارية تزايد عدد المصانع لتلبية احتياجات الناس ، فظهرت الحاجة إلى وجود مشرفين في هذه المصانع هدفهم الوقوف على جودة العمل وحسن أدائه من قبل العاملين واستخدموا التفتيش كأسلوب لضبط الجودة . ثم تم تعيين مفتشين متفرغين للتفتيش على المنتجات للتأكد من مطابقتها للمواصفات الموضوعة مسبقا ، وتمّ ادخال الأساليب الإحصائية لمساعدتهم في عملهم . (سكتاوي ، 2004)

وبعدها برزت فكرة الجودة الشاملة على مستوى الأداء والإنتاج ، بفضل العالم الأمريكي " والترشيوارت " (Waltr Seu writ) الذي أسفرت أبحاثه عن تطوير أداة لقياس الأداء والإنتاجية

على نحو احصائي ، للتعرف على مدى انحراف الأداء والمنتج عن مبادئ الجودة المقبولة ويعرف هذا الجدول بـ " دوائر رقابة الجودة " 1939 م ، وتوصل فيما بعد إلى ابتكار عرف بـ " دورة شيوارت " ذات المراحل الثلاثة وهي (المواصفة ، الانتاج ، المراقبة) وتهدف هذه الدورة إلى زيادة جودة المنتج ، وفيما بعد أكمل المشوار العالم الأمريكي " ديمينج " (Deming) حيث قام بتعديل دورة " شيوارت " بحيث أصبحت رباعية المراحل و قد تكونت من (الخطة ، التنفيذ ، الدراسة ، الفعل) وأطلق عليها " دورة ديمينج " .

وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية وضع " ديمينج " مجموعة من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها ، بهدف التوصل إلى منتج جيد ، وهذه كانت الملامح الرئيسية لما يطلق عليه مبادئ الجودة الشاملة ، وتعد اليابان الدولة الأولى التي لاقت فيها هذه المبادئ رواجاً وقد استفادت كذلك من أفكار أحد عمالقة الجودة وأحد منظريها وهو العالم " جوران " (Juran) ، ففي نهاية الخمسينات أتاحت اليابان الفرصة للباحثين " ديمينج و جوران " تطبيق نظرياتهم عن الجودة . (درياس ، 1994 : 33-34)

وكما ذكر أيضا العقيلي (2001 م) أن العالم " تاجوشي " (Taguchi) من رواد الجودة اليابانيين الذين أسهموا في عملية تحسين أساليب الجودة ، وتكريما له على اسهاماته المتميزة منح جائزة " ديمينج " ثلاث مرات في أوقات مختلفة ويعتبر " تاجوشي " (Taguchi) من العلماء الذين ركزوا على جودة تصميم المنتج أو السلعة بدلا من التركيز على العملية الإنتاجية ، واشتهر بمفهومين مهمين هما " دالة الخسارة و خصائص التصميم " . (العقيلي ، 2001 : 25)

3 - معالم الجودة في مجال التربية و التعليم :

انتقل مفهوم الجودة من مجال الصناعة إلى مجال التعليم ، وتعددت مفاهيم الجودة في التعليم أيضا ، فلا ينحصر مفهوم الجودة في مفهوم محدد ، ولكنه يختلف باختلاف وجهات النظر في جودة التعليم (خليل ، 2011 : 26) .

يرجع انتقال الجودة إلى مجال التعليم إلى جهود "مالكوم بالدريج" (Malcolm Baldrig) الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة الرئيس الأمريكي " ريغان " (Reagan) عام 1981

وبدأت خطوات تنفيذ الجودة في المجال التعليمي بعدما تعالت النداءات بضرورة الإصلاح ، ومنها دعوات " ألفن توفلر " (Alvin Toffler) الذي رأى مدارس الدول المتقدمة بأنها تتراجع في اتجاه نظام " يحتضر " ، ولقد بدأت المؤسسات التعليمية بتطبيق الجودة في الثمانينات كمحاولة للإصلاح ، وفي ذلك يشير " ابرنثي وسرفاس " (Abernathy and Serfas) إلى أن نظام الجودة يمكن أن يساعد الإدارات والمؤسسات التعليمية على إحداث عملية التغيير والتحديث في النظام التعليمي ، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة ملموسة ، وواقعاً مشاهداً حينما أعلن " رونالد براون " (Roland Brown) 1993 م أن جائزة " مالكوم بالدريج " (Malcolm Baldrige) قد امتدت لتشمل قطاع التعليم . (الفتلاوي ، 2003 : 25)

ارتكازا على المدخل البسيط الذي أسلفناه ، عن انتقال المصطلح من حقل إلى آخر نستنتج أن مفهوم الجودة ، قد وُضعت له عدة معايير ومؤشرات وإجراءات ، بغرض تحقيق التحسن المستمر وتعزيزه في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والمعرفية والثقافية والانتاجية بصفة عامة ، إلا أن التركيز عليه أخيراً جاء بثقله على المجال التربوي والتكويني ، باعتبار هذا الأخير هو المصدر الحقيقي لبلوغ الدرجة المنشودة من الجودة داخل أي مجتمع من المجتمعات والعالم بأسره . (غريب ، 2014 : 450-451)

بناء على ما سلف يمكننا أن نورد مجموعة من التعاريف لمصطلح الجودة في الحقل التربوي والتعليمي ، و نحاول أن نضع مقارنة بين موقع المفهوم في المجال المقاولاتي والمجال التعليمي ومن بين التعاريف ما قدمه " قيبس Gibbs " حيث يعرف الجودة في التعليم بأنها : " كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب ، وتحسين مستوى الفهم والإستيعاب لديهم ، ومهاراتهم في حل المشكلات والقضايا ، وقدرتهم على تمثيل المعلومات بشكل فعال ، والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسه حالياً " ، ويقدم " قيبس " الآليات والوسائل المحققة لذلك ، حيث يؤكد على ضرورة تبني منهج دراسي يعتمد على تحريض إمكانات الإبداع والإستفسار والتحليل عند الطلاب وحثهم على الإستقلالية في اختيارهم وطرحهم للآراء و الأفكار والنقد الذاتي في عملية التعلم . (Gibbs ، G ، 1992)

إن هذا التعريف الذي قدمه " قيبس " للجودة في مجال التعليم يمكننا أن نلمس ما ذهب إليه من خلال تطرقه لضرورة تحسين قدرات الطلاب الفكرية والخيالية ، وكذلك مستوى الفهم لديهم حتى يكون تعلمهم ذو معنى ، وربطهم للمعارف القديمة والحديثة من أجل الإدماج ، وتدريبهم على حرية الرأي والتعبير ، وهذه كلها تعتبر مرتكزات في استراتيجيات حل المشكلات ، والتي تتبناها الكثير من المنظومات التربوية من أجل الوصول إلى أداء أفضل يتسم بالجودة والإتقان ، كما يتفق طرح

" قيبس Gibbs " حول بعض المرتكزات التي إنطلق منها ليعطي مفهوما للجودة في التعليم مع ما نقله " أبوملوح " حيث " يرى البعض أن جودة التعليم هي ما يجعل التعليم متعة وبهجة ، وحيث أن المدرسة التي تقدم تعليما يتسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل طلابها متشوقين لعملية التعليم والتعلم ، مشاركين فيها بشكل إيجابي ونشط محققين من خلال اكتشافهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبية لحاجاتهم ومطالب نموهم " . (أبو ملوح ، 2003 : 47)

وكما يرى " عابدين " في تعريفه للجودة في التعليم أنها : " عبارة عن مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها : مدخلات ، و عمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين ، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة " .

(عابدين ، 2000 : 314)

وهو بذلك يعطي لبعد الدقة في تحديد الأهداف وكيفية تحقيقها أهمية ، لأنّ التربية تعرف بدلالة الأهداف المطلوب تحقيقها، فأى منظمة أو مؤسسة تربوية تسعى إلى ذلك وبطريقة مستمرة وفعالة ، تعتبر جيدة ورائدة .

كما يرى " الخطيب " أن مفهوم الجودة في التعليم له معنيان مترابطان أحدهما واقعي والآخر حسي : فجودة التعليم بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها - كمعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم - أما المعنى الحسي لجودة التعليم فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالطلاب وأولياء أمورهم . (الخطيب ، 2003 : 14)

وكما يعرفها " أشرف السعيد " نقلا عن المهدي أنها أي الجودة في التعليم " جميع الجهود والأنشطة والعمليات التي تتم داخل المؤسسات التعليمية من خلال الإدارة والمعلمين والطلاب بالتعاون مع المجتمع والبيئة المحيطة في ضوء التوجهات والقيم والمبادئ الإسلامية التي تسعى إلى تحقيق جودة الأداء التعليمي في مختلف قطاعاته بغية بناء شخصية إنسانية متكاملة تحقق أهداف التربية الإسلامية " . (المهدي ، 2013 : 28)

ويعرف " عليما " الجودة الشاملة في التعليم بأنها " مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسات التربوية وذلك فيما يتعلق بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع وفقاً للإمكانات المادية والبشرية " . (عليما ، 2004 : 95)

تأسيساً على ما تقدم من تعاريف لمفهوم جودة التعليم يمكن أن نتفق مع ما قدمه حسان إن جودة التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات ، وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب ، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة ، وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا القوانين ، بل تبدأ من المدرسة ومن الفصول ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته . (حسان ، 1994 : 25)

مما سبق يتضح أن الجودة تعني الإتقان والدقة ، والكفاءة وحسن الأداء ، وهذه المواصفات ينبغي أن تلازم التدريس ؛ حتى يمكن أن يكون فعالاً يؤدي إلى تخريج متعلم يتصف بالذكاء والجودة والإبداع ، ومن خلال القراءة المتعمقة والتحليلية استطاع الطالب أن يستنبط تعريفاً لمصطلح الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم " هي ثقافة خلاقة يجب أن يتميز بها جميع المنتسبين للمؤسسة التعليمية ، جوهر هذه الثقافة هو تثمين الإيجابي وتلافي السلبي مع محاولة تصحيحه وباستمرار ومن المرة الأولى ، لجميع عناصر العملية التعليمية / التعلمية ، بغرض الوصول إلى مخرجات ذات مستوى عالي بإمكانها المنافسة " .

4- فوائد تطبيق الجودة في مجال التربية والتعليم

تهدف الجودة إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للمجتمع ، وذلك عن طريق تحسين نوعية

التعليم وجودة مخرجاته ، ويتحقق ذلك حسب ما أورده " الشناوي وعيد " من خلال مايلي :

أ- تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات ، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية ؛

ب- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق :

- تنمية روح العمل التعاوني .
- تطوير المهارات القيادية و الإدارية لقادة المؤسسة المدرسية .
- تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين .
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات .

ت- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها؛

ث- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة؛

ج- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع وضبط شكاوى العملاء ؛

ح- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة من هدر مالي وهدر بشري وهدر زمني ، وتقدير

معدلاتها وتأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية والخارجية . (الشناوي وعيد ، 2010 : 67)

5 - أهداف الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم

مما لا شك فيه أنّ الهدف الرئيسي في تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض في التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة المقدمة للطلبة ولأولياء الأمور وللمجتمع وكسب رضاهم ، وهناك أهداف فرعية تنطلق من هذا الهدف كما ذكره "عبد الباقي " و " مجيد والزيات " نقلا عن الحريري وهي :

- خفض التكاليف ؛
- تحقيق الجودة ؛
- تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات ؛
- زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين إدارات المدارس وتشجيع العمل الجماعي ؛

- تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشكلات وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة للتمكن من السيطرة عليها واتخاذ القرارات بشأنها ؛
- تقليل المهام عديمة الفائدة ومنها الأعمال المتكررة ؛
- توطيد الثقة وتحسين العمل للعاملين ؛
- زيادة القدرة التنافسية في الأوساط المحلية والعالمية ؛
- التعرف على احتياجات الطلبة وحاجات العمل والعمل على تلبيتها والسعي لإضافة بعض الخصائص المبدعة لتحقيق رضا الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع ؛
- توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم ؛
- زيادة خبرات المعلمين عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة (وفي التعليم مابعد الإلزامي المقصود به المراجعة والتقييم المستمر) ؛
- تحسين عملية الإتصال والتواصل . (الحريري ، 2011 : 29)

6 - معايير الجودة في مجال التربية والتعليم

في مجال التربية والتعليم يمكن أن نستدل على الجودة ببعض الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار ، لتحديد أهداف الإقرار بالجودة داخل المؤسسة التعليمية ؛ وهذه الشروط يمكن اختزالها في تقييم جودة المناهج والبرامج الدراسية المعمول بها داخل المؤسسة ، وتقييم درجة الأهلية والكفايات لدى كافة العاملين بالمؤسسة ، وتقييم القدرة على توفير الأجهزة والإمكانات والموارد المادية الكافية والبشرية المؤهلة لمزاولة العمل في ظروف تتلائم مع العمل التربوي والإداري ؛ وأخيرا تقييم القدرة على ضمان التكوين المستمر لكافة الأطر والأطراف المتدخلة في العمل الإداري والتربوي بالمؤسسة . (غريب ، 2014 : 453 - 454)

6-1 معيار جودة عضو هيئة التدريس (المعلم) :

يلعب المعلم الدور الرئيس في نظام التعليم ، ويُعتمد عليه في تطبيق نظام الجودة للوصول إلى نوعية عالية من المتعلمين ، لذلك أعطى الكثير من التربويين أهمية لدور المعلم

بحيث يقول " فيلان Fullan " " إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله " . (fullan ، 1991:12)

من هذا يمكن أن نستخلص أن التعليم ذي الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفاء ، الذي له من الكفايات المهنية ما يؤهله إلى تقديم أداء ميزته الكفاءة والنوعية وهو ذاك الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس .

6 - 2 معيار جودة المتعلم :

يعتبر الطالب أو المتعلم محور العملية التربوية والغاية التي تتطلبها عملية التعليم والتعلم ، ولجودة الطالب لا بد من الأخذ بعدد من المبادئ الواجب توافرها فيه لكي يصبح قادرا على التفاعل مع بقية عناصر العملية التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي ، وهذه المبادئ كما ذكرها " عليماث " نقلا عن " الطائي " هي :

✚ التركيز والانتباه ؛

✚ الإستجابة : حيث تكون وفقا لاستيعاب المعلومات ؛

✚ التفاعل الصفي ؛

✚ التقييم والتقويم الذاتي ؛

✚ شمولية عملية التقييم والتقويم للطالب . (الطائي ، 2009 : 278 - 279)

6 - 3 معيار جودة المناهج الدراسية :

يمكن قياس جودة المناهج الدراسية وفق معايير محددة يمكن أن نوردتها في الآتي :

✚ المرونة والتجديد لمسايرة التغيير المعرفي ؛

✚ قدرة المناهج في ربط الطالب بواقعه ؛

✚ ملائمة المناهج لحاجات الطالب وسوق العمل والمجتمع ؛

✚ القدرة على جذب الطالب وتعزيز دافعيته ؛

✚ تكامل الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم ؛

✚ تكامل الجانبين النظري والعملي . (عوض الله ، 2010 : 151)

6-4 - معيار جودة البرامج التعليمية و طرق التدريس :

ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها ، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة ، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة ، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها. (الطائي، 2009: 279) ولكي تتميز طرق التدريس بالجودة ذكر عطية و الفتلاوي نقلا عن الحريري مجموعة من المعايير لابد من توافرها :

- ✚ أن تتسجم مع أهداف الجودة وتقود إلى تحقيقها ؛
- ✚ أن تثير دافعية المتعلمين وتؤدي إلى تفاعلهم مع المادة المقدمة في الدرس ؛
- ✚ أن تحظى برضا التلاميذ وميولهم ؛
- ✚ أن توفر الجهد وتختصر الوقت اللازم للتعلم ؛
- ✚ أن توظف التقنيات الحديثة في التعليم بشكل جيد ؛
- ✚ أن تتمسك بالتنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة والتلاميذ ، ومتغيرات الموقف التعليمي؛
- ✚ أن توفر التغذية الراجعة المستمرة للمعلم والتلاميذ ؛
- ✚ توفير تعليم تشترك فيه أكثر من حاسة . (الحريري ، 2011 : 313-314)

6-5 - معيار جودة تقويم المتعلمين :

يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تسهم هذه الأساليب في التّعلم والإفادة من التغذية الراجعة ، ويشترط كذلك أن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة والموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم ومراجعتها ، ويشترط كذلك قدرة هذه الأساليب التقييمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعلم ، لذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم لأنها الأساس الذي تبنى عليه إستراتيجيات تطوير الطلاب ، ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعليمية ويجب على المسؤولين تصميم نظام تقويم كما - جاء في دراسة " الزهراني " - يقوم على عدة مقومات منها :

- * وضع نظام فعال لتقويم أداء الطلاب م بنى على أسس موضوعية وعلمية حديثة .
- * الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مجال التقويم المدرسي .
- * التدريب المستمر لمصممي التقويم والمقيمين أنفسهم .
- * تطوير أساليب الاختبارات بحيث لا تأخذ وقتًا كبيرًا على حساب جودة العملية التعليمية والأخذ بمبدأ الاختبارات المسحية .
- * العمل على تنوع أساليب التقويم بحيث تحتوي على الجوانب التالية (شفهي-تحريري - عملي) .
- * شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم (مهارات ،معارف ،اتجاهات ،قيم) .
- * الاهتمام بأساليب التقويم البديل للاختبارات الذي يركز على تقويم الأداء ، وتقويم ملفات أعمال الطلاب ، و التقويم القائم على الملاحظة وغيرها . (الزهراني ، 2009 : 24)

6-6 - معيار جودة القيادة التربوية :

باعتبار أنّ المشرف التربوي قائد تربوي ، والقيادة تعتبر من أكثر أدوات التوجيه فاعلية ، وهي نشاط التأثير في العاملين لكي يتمكنوا من تقديم أفضل وأحسن جهودهم ويعملوا برغبتهم على تحقيق أهداف الجماعة ، ويقصد بها قدرته على وضع رؤية لسياسة المؤسسة التعليمية ... وعليه فإن قائد الجودة الذي يستطيع تغيير ثقافة المؤسسة تجاه الجودة ، فينبغي أن يتسم بسمات عديدة منها : الاهتمام بإنجاز العمل ؛ العمل بروح الفريق بشكل مبدع ؛ الثقة بالنفس ؛ والمصادقية والشفافية . (عوض الله ، 2010 : 116-117)

من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج أنّ كل هذه المعايير على قدر كبير من الأهمية ، وأنّ كل معيار منها يتوقف تحقيقه على الآخر فهي تعمل بطريقة تكاملية ، لكن يرى الطالب أنّ معيار تقويم المتعلمين يلعب الدور الرئيس لأنّ العملية التعليمية / التعلمية برمتها تدور حول المتعلم ، وما يقدمه المعلم .

7 - مبررات ضرورة تبني الجودة الشاملة في مجال التربية و التعليم :

لقد بات من المؤكد أن هناك إجماع تام بين مختلف أطراف المسؤولين على المنظومات التربوية في جميع أنحاء العالم على ضرورة تبني مقاربة تضمن الوصول إلى الريادة ، في ظل التنافس المحموم بين الدول ، وأن أحسن المقاربات مقاربة نظام الجودة والنوعية ، هذه الأخيرة التي أثبتت نجاعتها وفعاليتها ، في تحقيق الأهداف المسطرة . لذلك أبانت هذه المقاربة على اهتمام هؤلاء

- المسؤولين حيث أصبحت تثار في كل الندوات والمؤتمرات ، وتخصص لها الدول من ميزانياتها الكثير لأنه لا استثمار يعلو فوق الإستثمار في الموارد البشرية . إن هذه الأهمية دعت المهدي نقلا عن "عوض الله" يحدد دواعي تطبيق الجودة في التعليم في عدد من الأمور أوردتها في الآتي :
- ❖ إن غالبية الدول النامية أخذت باستراتيجية الكم لاستيعاب تدفق الأفراد في التعليم ، وهي استراتيجية أدت إلى التضحية بنوعية العملية التربوية ؛
 - ❖ تحسين مخرجات العملية التعليمية ؛
 - ❖ إن الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي يمثل تحديا للعقل البشري ومما جعل المجتمعات تتنافس في الإرتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التعليمية ؛
 - ❖ بما أن الطالب هدف ومحور العملية فيجب إرضائه كزبون في العملية التعليمية ؛
 - ❖ ضرورة إجراء التحسينات في العملية التعليمية بطريقة منظمة من خلال تحليل المعلومات باستمرار ؛
 - ❖ استثمار امكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التعليمية ؛
 - ❖ إيجاد الإتصال الفعال على المستويين العمودي والأفقي ؛
 - ❖ للجودة ثقافة خاصة ، وهذا يقتضي تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية ، وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة التعليمية . (عوض الله ، 2010 : 25)

8 - مكانة الجودة في منظومة التربية الجزائرية :

عرف القرن الحادي والعشرين تطورا سريعا ، في المعارف العلمية والتكنولوجية وإنتشار الوسائل الحديثة للإعلام و الإتصال على أوسع نطاق ، هذه العوامل وغيرها وضعت المنظومة الجزائرية للتربية أمام تحدٍ حقيقيّ ، وأمام خيار واحد ووحيد ، وهو الإصلاح ومحاولة مواكبة التطور الحاصل والرفع من وتيرة وكيفية تأدية الأعمال داخل مؤسساتنا التربوية ، لأن هذه الأخيرة تعتبر الرهان الأول في احداث التطوير والتجديد التربوي ، وبالتالي تخريج ناشئة لهم من الكفاءات ما يمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والإجتماعية والمهنية ، ناشئة تتلمذت على أيدي معلمين أكفاء خصتهم المنظومة بالرعاية في مدرسة المستقبل .

من أجل هذا كله أردنا أن نستقرأ وثيقة رسمية عبارة عن نشرة رسمية للتربية الوطنية تحت مسمى القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 2008/01/23 وتعتبر آخر وثيقة صادرة من طرف وزارة التربية الوطنية تخص الإصلاحات ونحاول رصد وتتبع مصطلح " الجودة " في مضمون هذه الوثيقة ، وأردنا أن يكون رصدنا وتتبعنا لهذا المصطلح يأخذ شكلين فالأول نبث فيه بدلالة الكلمة وأما الثاني فبدلالة معنى الكلمة .

أ - البحث بدلالة الكلمة : القانون التوجيهي للتربية يحتوي على سبعة أبواب وهي معنونة على التوالي : أسس المدرسة الجزائرية / الجماعة التربوية / تنظيم التمدرس / تعليم الكبار / المستخدمين / مؤسسات التربية والتعليم وهياكل ونشاطات الدعم والأجهزة الإستشارية / أحكام إنتقالية وختامية .

ويضم الباب الأول ثلاثة فصول والباب الثالث سبعة فصول أما الباب السادس ستة فصول ، ومن خلال تتبعنا لورود الكلمة محل البحث فإننا لم نجد ما يشير إليها صراحة في كامل أبواب القانون وفصوله .

ب - البحث بدلالة معنى الكلمة :

بتتبعنا لمواد القانون التوجيهي نلاحظ أنّ المادة 4 منه تنص على ما يلي :

(تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية ، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة) . (وزارة التربية الوطنية ، 2008 : 61)

إنّ نصّ المادة يقدم نوعيّة التّعليم الذي يجب أن يُمنح للتلميذ من طرف المدرسة الجزائرية بهدف اندماجه في مجتمع المعرفة وهذا من أهداف الجودة الشاملة ، ونفس المادة تنص على

(تزويد التلاميذ بكفاءات متينة ودائمة يمكن توظيفها وبتبصر، في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل ، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات) إذن من خلال هذه الجزئية من المادة الرابعة وهذه أيضا من أهداف الجودة الشاملة وهي اكتساب الكفاءات وتوظيفها في الحياة العملية. وتنص المادة (53)

على (يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي ، إلى تحقيق المهام التالية : تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال و الحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات) .

(وزارة التربية الوطنية ، 2008 : 80)

إنّ الجودة تهتمّ بالتحسين والتطوير والتنمية والتجويد أيضا ، والمادة جاءت حاثّةً على تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والجماعي ، كما تهتمّ الجودة بالعمل التشاركي الذي لا يؤمن بالإقصاء .
و جاءت المادة (90) من الفصل الثالث تنص على مايلي :

(يهدف البحث التربوي إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة التربوية ونوعية التعليم الممنوح ، كما يسمح بتجديد المحتويات والطرائق والوسائل التعليمية .

وحتى يستجيب البحث التربوي لحاجيات المعلمين وتحسين مردود النظام التربوي ، فلا بد من إشراكهم فيه وإدراج عمليات التكوين في محيطه وتطوير نشاطاته في ميادين التقييم التربوي وضمان نشر نتائجه واثمينها) .

وكما أشرنا أعلاه في المادة (53) أنّ الجودة تهتمّ بالتطوير والتحسين فإن القانون التوجيهي بحث على ضرورة الإهتمام بالبحث التربوي لأنه يهدف إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة ونوعية التعليم ، كما كان لعملية التقييم حيزا في هذه المادة وهو لب الجودة التي تعتمد على التقييم والتقويم كعنصر أساسي فيها.

وجاءت المادة (103) الخاصة بإنشاء المرصد الوطني للتربية والتكوين تنص على ما يلي :
(يعنى المرصد الوطني للتربية والتكوين بمعاينة سير المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأداءات المدرسين والمتعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين) . (النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، 2008 : 80)

لقد أعطت هذه المادة أهمية لبعدي التقييم والتصحيح والتحسين وهذا ما يوحي بالجودة .

من خلال قراءة مواد القانون التوجيهي والبالغ عددها 106 مادة استطعنا أن نلاحظ أربع مواد فقط التي تضمنت مفهوم الجودة أي حسابيا 3.77 % من مجموع المواد وباقي المواد جاءت في صيغة أوامر تنفيذية تحدد مسؤوليات أطراف الجماعة التربوية ، ما يحيلنا إلى محاولة إبداء الرأي انطلاقا من هذه المعطيات أنّ منظومتنا التربوية ما زالت بعيدة عن تحقيق الجودة في أداء جميع أطراف الجماعة التربوية ونخص بالذكر المشرف التربوي محل الدراسة الحالية ، لأنّ القانون التوجيهي لم يخصص قسما خاصا بهذا التوجه يشرح فيه مكاميزمات الوصول إلى تحقيق الجودة .

خلاصة الفصل :

من خلال ما تقدم يمكن استخلاص أنّ مفهوم الجودة في مجال التربية والتعليم يندرج في إطار التنمية الشاملة ، بحيث تعتبر جميع الفاعلين في المنظومة التربوية نسقا واحدا يؤدي الواحد دوره ليكمل الآخر شريطة أن يتسم عمل كل طرف من المجموعة بالفاعلية والإتقان ، تحت رعاية قيادة مشرفة فاعلة ، كذلك باستطاعتها النهوض بالعملية التعليمية التعلمية والرفع من مستواها ، وبالتالي الرفع من مستوى المتعلم ومنها تحقيق أهداف التربية والتعليم .

الجانب اٲبدا نـي

الفصل الخامس

اجراءات الدراسة اطيبرانية

تهييد

- 1 - منهج الدراسة .
 - 2 - الدراسة الإستطالعية .
 - 1-2 - أهداف الدراسة الإستطالعية .
 - 2-2 - اجراءات الدراسة الإستطالعية .
 - 2-3 - عينة الدراسة الإستطالعية .
 - 2-4 - نتائج الدراسة الإستطالعية .
 - 3 - الدراسة الأساسية .
 - 1 -3 - حدود الدراسة الأساسية .
 - 2 -3 - عينة الدراسة الأساسية وخصائصها .
 - 3-3 - أدوات الدراسة الأساسية .
 - 3 -4 - الأساليب الإحصائية المستخدمة .
- خلاصة الفصل .

تمهيد :

يتناول هذا الفصل الخطوات المنهجية التي اتبعتها الطالب في هذه الدراسة ، بدءاً بمنهجها وكذلك وصفاً لأهداف الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها وكذا لعينيتها والتحقق من خصائصها السيكومترية . كما تمّ تقديم وصف لمجتمع الدراسة وعينيتها و أسلوب اختيارها ، ضف إلى ذلك أدوات الدراسة المستخدمة . كما يتضمن الفصل أيضاً وصفاً لإجراءات الدراسة الأساسية وتطبيقها ، وأخيراً المعالجات الإحصائية للبيانات المحصل عليها عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS كل هذا من أجل معرفة آراء الأساتذة بمؤسسات التعليم الثانوي بالوادي حول استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي .

1 - منهج الدراسة :

استخدم الطالب في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وهذا المنهج يحظى بمكانة خاصة لدى كثير من الباحثين والدارسين في مثل هذه البحوث التربوية . وموضوع دراستنا الحالية تمثل في موضوع تربوي في غاية الأهمية تعلق بوصف الممارسات البيداغوجية للمشرف التربوي ومدى مساهمته في إضفاء سمة الجودة على الكفاءات المهنية للأستاذ .

2 - الدراسة الاستطلاعية**2 - 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية :**

نظراً لما للدراسة الاستطلاعية من بالغ الأهمية فقد كانت للطالب فرصة للالتقاء بمجموعة من أساتذة التعليم الثانوي وذلك للتقرب أكثر من مجتمع البحث ، والإلمام ببعض وجهات النظر فيما يخص تساؤلات الدراسة ، والتي تمهد لعملية بناء أداة الدراسة و تعطي للطالب فكرة عامة حوله وتيسر عملية تحليل النتائج ومناقشتها . كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة مدى صلاحية أداة جمع البيانات من حيث وضوح فقراتها ، وقياسها لما أريد قياسه ، وذلك بحساب خصائصها السيكومترية .

2 - 2 - اجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بغرض بناء أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبيان اتبع الطالب الخطوات التالية :

✓ الإطلاع على الأدب النظري في المجال التربوي والدراسات السابقة لتحديد أبعاد الثلاثة لأداة الدراسة ، والتي تمثلت في بعد كفاءة التخطيط وبعد كفاءة التنفيذ وبعد كفاءة التقويم وفقا لأهداف الدراسة وفروضها .

✓ الاعتماد أيضا على ما ورد في الأدب النظري ومن خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ومن خلال المناقشات الجانبية مع بعض أساتذة التعليم الثانوي حول بعض الممارسات البيداغوجية للمشرف التربوي و مستوى أهميتها بالنسبة للأستاذ .

لقد قمنا بتسجيل بعض النقاط التي أدلى لنا بها بعض الأساتذة والأستاذات فيما يخص ممارسة المشرف التربوي وهي كالتالي :

- هناك من الأساتذة من لم يزره المشرف التربوي منذ ست سنوات أو يزيد ؛
- قال لنا أستاذ أنّ كل أساليب التدريس وفنياته اكتسبها من تجربته الفردية واحتكاكه بزملائه لم يكن للمشرف فيها دور ؛
- أدلى لنا أستاذ ثالث بتصريح مفاده أن المشرف التربوي يزور كثير من الأساتذة من أجل تكييف النقطة التفتيشية مع الدرجة لا غير؛
- ولقد بدا على أستاذ آخر الامتعاض وكان من بين الأساتذة القدامى في قوله أنّ جل المشرفين التربويين لم يهضموا إلى حدّ الآن الدور المنوط بهم وخاصة في ظل الإصلاحات المعتمدة من طرف الوزارة الوصية واعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؛
- أما أستاذ آخر فهو غير مقتنع تماما بالطريقة التي يُوظّف بها المشرفون التربويون فعلى حدّ قوله " هناك منهم من كانوا زملاء لنا ونعرف عنهم التقاعس في أداء العمل وعدم التقاني فيه " ما جعلنا نفهم من كلامه أنها ضربة حظّ أو شيء آخر ؛
- أستاذة تقول بأنّ تقييم جِلّ المشرفين إن لم يكونوا كلهم تقييم انطباعي وحسب أهوائهم ولا يحتكمون إلى معايير موضوعية .

من خلال ما تقدم تمّ صياغة الفقرات التي انضوت تحت الأبعاد الثلاثة سالفه الذكر ، بحيث بلغ عددها (43) فقرة موزعة في صورتها الأولية كما يلي :

* بعد كفاءة التخطيط ويحتوي على (12) بندا ؛

* بعد كفاءة التنفيذ ويحتوي على (19) بندا ؛

* بعد كفاءة التقويم ويحتوي على (12) بندا .

كما اعتمد الطالب على سلم ليكرت الخماسي كمفاتيح للتصحيح وفق مايلي :

- إذا كانت الإجابة بـ (كبيرة جدا) تعطى العلامة (5) ؛

- إذا كانت الإجابة بـ (كبيرة) تعطى العلامة (4) ؛

- إذا كانت الإجابة بـ (متوسطة) تعطى العلامة (3) ؛

- إذا كانت الإجابة بـ (قليلة) تعطى العلامة (2) ؛

- إذا كانت الإجابة بـ (قليلة جدا) تعطى العلامة (1) .

كما تضمن الإستبيان بيانات شخصية تتعلق بالأستاذ من حيث الجنس و الخبرة المهنية و مؤسسة التكوين وكذلك من حيث الصفة في الوظيفة . (الملحق رقم 01)

2 - 3 - عينة الدراسة الاستطلاعية :

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (32) أستاذ وأستاذة يعملون في ثلاث ثانويات بولاية الوادي كما يبينه الجدول رقم (03) أختيروا بطريقة عرضية .

الجدول رقم (03) يبين عينة الدراسة الاستطلاعية

عدد الأساتذة	المؤسسة
12	متقن جامعة
10	ثانوية حساني لخضر جامعة
10	ثانوية محمد المقراني جامعة

2- 4 - نتائج الدراسة الاستطلاعية:

2- 4- 1 - حساب الصدق : ويقصد به أن الاستبيان المعد يقيس حقا ما وضع لقياسه وقد تأكد الطالب من ذلك بواسطة الإتساق الداخلي أي قوة الارتباط بين فقرات الاستبيان والدرجة الكلية له وذلك من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي قوامها (32) أستاذا و أستاذة .

الجدول رقم (04) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الإستبيان والدرجة

الكلية للإستبيان

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0.658	30	**0.545	16	**0.308	01
**0.619	31	**0.556	17	**0.523	02
**0.632	32	**0.430	18	**0.436	03
**0.688	33	*0.280	19	**0.377	04
**0.741	34	**0.509	20	0.185	05
**0.498	35	**0.513	21	0.081	06
**0.682	36	**0.535	22	**0.339	07
**0.438	37	**0.535	23	**0.420	08
**0.482	38	**0.516	24	**0.556	09
**0.740	39	**0.560	25	**0.307	10
**0.616	40	**0.465	26	**0.444	11
*0.232	41	**0.617	27	**0.475	12
**0.554	42	**0.593	28	**0.606	13
**0.619	43	**0.494	29	**0.615	14
		**0.621	30	**0.585	15

** معاملات الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01 * معاملات الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ معظم فقرات الإستبيان مرتبطة إرتباطاً ذو دلالة احصائية مع الدرجة الكلية للإستبيان، عدا الفقرة رقم 5 والفقرة رقم 6 اللتين جاءتا غير دالتين احصائياً فتمّ حذفهما.

2 - 4 - 2 - الثبات : تم التأكد من ثبات الإستبيان وفق ما يلي :

أ - الثبات باستخدام الإختبار وإعادة الإختبار (Test - Retest) وذلك بتطبيقه على عينة عرضية قدرت بـ (32) أستاذا وأستاذة بالتعليم الثانوي التابعين لثانويات بولاية الوادي المذكورين في الجدول (03) وكان ذلك بتاريخ 2015/10/08 ، وبعد مضي أسبوعين تمّ إعادة تطبيق الإستبيان على المجموعة نفسها، بعدها حُسب معامل الإرتباط بين التطبيقين الأول والثاني، فبلغ معامل الإرتباط الإجمالي (0.977) .

ب - الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ: Cronbach's alpha قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات حيث بلغ معدله (0.935) ، وهذا المعدل كفيل بالميل إلى ثبات الأداة المستخدمة .

جدول رقم (5)

معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكذلك الاستبيان ككل

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	البعد
0.835	12	بعد كفاءة التخطيط
0.906	19	بعد كفاءة التنفيذ
0.879	12	بعد كفاءة التقويم
0.935	43	الإستبيان ككل

ج - الثبات بالتجزئة النصفية :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبيان وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين وبعدها تمّ حساب معامل الثبات لكل الإستبيان فبلغت نسبته 0.914 وهي قيمة عالية تعزز الثقة بدرجات ثبات الإستبيان .

وبذلك يصبح الإستهيبان بصورته النهائية مكون من (41) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد رئيسية لدور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي بعدما تمّ استبعاد الفقرتين رقم (5) ورقم (6) لعدم دلالتهما الإحصائية وذلك كما يبينه الجدول رقم 04 . (الملحق رقم 2 يبين الإستهيبان في صورته النهائية)

جدول رقم (06)

يبين الأبعاد و عدد فقراتها للإستهيبان في صورته النهائية

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات
01	كفاءة التخطيط	10
02	كفاءة التنفيذ	19
03	كفاءة التقويم	12
	المجموع	41

و بهذا تحققت أهداف الدراسة الاستطلاعية حيث:

- تمّ بناء أداة الدراسة و التأكد من صلاحيتها بعد حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات .

- أخذ فكرة مقربة من مجتمع البحث حول مدى حماسة الأساتذة في التعامل مع أداة الدراسة ومدى موضوعيتهم في ذلك.

3 - الدراسة الأساسية

3 - 1 - حدود الدراسة

الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي.

الحدود الزمانية : أجريت الدراسة الأساسية خلال خلال شهري ماي وجوان من عام 2015 .
الحدود البشرية : عينة من أساتذة التعليم الثانوي العاملين في مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي قوامها (350) أستاذا وأستاذة من المجتمع الأصلي المقدر بـ (2276) حسب الإحصائيات

المقدمة لنا من مديرية التربية لولاية الوادي حسب ما يوضحه الملحق رقم (3) السنة الدراسية 2015/2014

3 - 2 - عينة الدراسة الأساسية وخصائصها :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العرضية ، بحيث قدر عدد أفرادها بـ (350) أستاذا و أستاذة من بين 2276 أي أنّ نسبة عينة الدراسة للمجتمع الأصلي قدرت بـ (15.80 %) .

الجدول رقم (07) يبين عينة الدراسة الأساسية

الثانوية	الولاية	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المسترجعة
ثانوية جامعة الجديدة	الوادي	25	20
الثانوية الجديدة سيدي عمران	الوادي	25	22
ثانوية عمران العابد	الوادي	35	30
ثانوية تندلة	الوادي	32	30
ثانوية المرارة	الوادي	25	25
ثانوية شهرة محمد	الوادي	55	50
حبة عبد المجيد	الوادي	45	40
ثانوية سيدي خليل	الوادي	20	20
ثانوية سطيل	الوادي	20	20
ثانوية هوارى بومدين	الوادي	40	30
ثانوية رضواني الساسي	الوادي	55	40
ثانوية الرقبة الجديدة	الوادي	23	23

جدول رقم (8) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	194	55.42 %
أنثى	156	44.58 %

من الجدول رقم (8) يتضح أنّ نسبة الذكور إلى نسبة الإناث لا تسجل فارقا كبيرا والذي يمثل 10.84 % لصالح الذكور .

جدول رقم (9) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب مؤسسة التكوين أو التخرج

النسبة المئوية	التكرار	مؤسسة التكوين أو التخرج
80 %	280	الجامعة
20 %	70	المدرسة العليا للأساتذة

من خلال ملاحظتنا للجدول رقم (9) يمكن أن يتضح لنا مباشرة أنّ الغالبية العظمى من أفراد العينة المستجوبين من خريجي الجامعة أي ما نسبته 80 % .

جدول رقم (10)

يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية

النسبة المئوية	التكرار	الخبرة المهنية
46.85 %	164	أقل من 5 سنوات
26.85 %	94	من 5 سنوات إلى 10 سنوات
26.30 %	92	أكثر من 10 سنوات

بملاحظة الجدول رقم (10) يتبين لنا أنّ 46.85 % من أفراد العينة يمتلكون خبرة أقل من 5 سنوات وهي الغالبية بالمقابل هناك تقارب كبير بين من يمتلكون خبرة من 5 سنوات إلى 10 سنوات ومن يمتلكون خبرة أكثر من 10 سنوات بنسبة قدرات بـ 26.85 % و 26.30 % على التوالي .

جدول رقم (11)

يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الصفة في الوظيفة

النسبة المئوية	التكرار	الصفة في الوظيفة
78 %	273	مرسم
14 %	49	متربص
08 %	28	متعاقد

من الجدول رقم (11) يتضح أن 78 % من أفراد العينة مرسومون تليها النسبة 14 % متريصون ثم المرتبة الثالثة النسبة 08 % متعاقدون ، ما يؤكد لنا أن النسبة الكبرى من أفراد العينة حظيت بزيارة المشرف التربوي بأكثر من مرة على أقل تقدير .

3-3 - أدوات الدراسة الأساسية :

استخدمت في الدراسة الأساسية الأداة التي تم بناؤها في الدراسة الإستطلاعية بعد حساب خصائصها السيكومترية والمتمثلة في الإستبيان الخاص بدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره ومستوى الجودة في هذه الممارسة .

وقد اشتملت على (41) فقرة بعد حذف الفقرتين (5) و (6) لعدم استقائهما للدلالة الإحصائية ، ولقد وزعت هذه الفقرات على ثلاثة أبعاد فالأول بعد كفاءة التخطيط والثاني بعد كفاءة التنفيذ والثالث بعد كفاءة التقييم .

وانطلاقاً من سلم ليكرت الخماسي أمكن للباحث من الحكم على مستوى جودة ممارسة المشرف التربوي واستيفائه لدوره وفق المعادلة التالية :

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{5} = \frac{4}{5} = 0.80$$

$$\text{طول الفئة} = 0.80$$

ومنه يصبح المعيار المعتمد للحكم على درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره وكذا مستوى جودة هذه الممارسة وفق الجدول رقم (12) :

جدول رقم (12) يوضح المعيار المعتمد للحكم على درجة

ممارسة المشرف التربوي لدوره ومستوى الجودة

مستوى الجودة	درجة ممارسة الدور	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
غير محقق	قليلة جدا	من 20 % الى 36 %	من 1 إلى أقل من 1.80
غير محقق	قليلة	من 37 % إلى 52 %	من 1.80 إلى أقل من 2.60
غير محقق	متوسطة	من 53 % إلى 68 %	من 2.60 إلى أقل من 3.40
غير محقق	كبيرة	من 69 % إلى 84 %	من 3.40 إلى أقل من 4.20
محقق	كبيرة جدا	من 85 % إلى 100 %	من 4.20 إلى 5

وبالرجوع إلى تعريف الجودة بمنظور الكفاءة نجد أنّ الجودة تهدف إلى تطوير وتحسين الأداء أي الرفع من الكفاءة المهنية إلى أقصى حدّ على اعتبار أنّ الكفاءة هي الحد الأعلى من الأداء وهو تحقيق التميز ، لذلك اعتبرنا المتوسط الحسابي (4.20) و النسبة المئوية 85 % فما فوق مستوى كمحك لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية .

اما عن كيفية التطبيق فقد تمّ توزيع (400) نسخة من أداة الدراسة بمساعدة بعض الأساتذة ، بتعيين أستاذ ينوب عن الطالب في كل ثانوية يتم توزيع الإستبيان فيها على أن يتكلف نفس الأستاذ بجمع الإستبيانات بعد انتهائها ، كما يكون لنفس الأستاذ الدور في شرح كيفية التعامل مع أداة الدراسة من ملء المعلومات الشخصية إلى كيفية الإجابة على فقراتها .

تمّ جمع الإستبيانات بحيث بلغ عددها (370) استبيانا ، بعد استبعاد (20) استبيانا لم تف الشروط المطلوبة كترك فقرة بدون اجابة أو اختيار اجابتين لنفس الفقرة . تمّ ترميز جميع الإستبيانات من (1) إلى (350) ليسهل التعامل معها أثناء المعالجة الإحصائية من خلال البرنامج الإحصائي SPSS مع اعطاء الأوزان للإستجابة بحيث :

- تعطى 5 درجات لكل اجابة : كبيرة جدا ؛

- تعطى 4 درجات لكل اجابة : كبيرة ؛

- تعطى 3 درجات لكل اجابة : متوسطة ؛

- تعطى 2 درجتان لكل اجابة : قليلة ؛

- تعطى 1 درجة لكل اجابة : قليلة جدا .

3 - 4 - الأساليب الإحصائية المستخدمة :

اعتمد الطالب في تحليل نتائج الدراسة على البرنامج الإحصائي (SPSS) وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في :

➤ النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة ترتيب الكفايات وكذلك درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره .

➤ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة.

➤ تحليل التباين الأحادي One Way Anova لدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة .

خلاصة الفصل :

لقد تمّ في هذا الفصل التعرض إلى مختلف الخطوات المتبعة في مثل هذه الدراسات من المنهج المتبع واختيار العينة ومراحل بناء أداة الدراسة وكيفية تطبيقها على العينة المستهدفة والأساليب الإحصائية وذلك تمهيدا وتدليلا للفصل الذي يليه حتى يسهل فهمه وتحليله فهو بذلك يعطي صورة واضحة لما سيتم اختباره والنتائج المتوخاة تحقيقها .

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة و تفسيرها

تهييد .

I - عرض و تحليل نتائج الفرضيات

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة .

1- 1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 1 .

1- 2 عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 2 .

1- 3 عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية 3 .

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الأولى .

3- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الثانية .

4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الثالثة .

5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الرابعة .

II - مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة .

1- 4 مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية 1 .

1- 5 مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية 2 .

1- 6 مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية 3 .

2- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرقية الأولى .

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرقية الثانية .

4- مناقشة و تفسير الفرضية الفرقية الثالثة .

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرقية الرابعة .

خلاصة نتائج الدراسة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل اختبار الفرضيات التي وضعت كإجابات مؤقتة لتساؤلات الدراسة، مع استعراض لأهم النتائج التي ظهرت خلال تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان .
وبدأ الباحث بتحليل نتائج الإجابة على فقرات الاستبيان بهدف التعرف على استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة . وتم التحقق من فروض الدراسة لمعرفة تأثير دور المشرف التربوي بمتغيرات الدراسة (الجنس ، سنوات الخدمة ، مؤسسة التكوين ، الصفة في الوظيفة) . وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات الناتجة من تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS).

I - عرض و تحليل نتائج الفرضيات

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة : والتي تنص على ما يلي

" يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة " .

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب

المئوية وكذا تحديد مستوى الجودة ، للأبعاد العامة للكفاءات المهنية وكذلك للأداة ككل كالتالي :

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ومستوى الجودة لأبعاد الكفاءات المهنية.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية	مستوى الجودة
كفاءة التخطيط	34.22	6.99	11978	68.44%	غير محقق
كفاءة التنفيذ	66.74	13.12	23360	70.25%	غير محقق
كفاءة التقويم	42.64	8.45	14925	71.07%	غير محقق
الاستبيان ككل	143.61	25.64	50263	70.05%	غير محقق

من خلال الجدول رقم (13) يمكن أن نلاحظ أنّ استجابات أفراد الدراسة على الأبعاد كفاءة التخطيط وكفاءة التنفيذ وكفاءة التقييم كانت نسبها المسجلة على التوالي (68.44%) ، (70.25%) ، (71.07%) وهي نسب أقل من المحك المحدد في الدراسة والمقدر بـ (85% فما فوق) ، كما بلغت النسبة المئوية للإستبيان ككل (70.05%) والتي أيضا كانت بعيدة عن نسبة المحك المحددة .

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية 1 : والتي تنص على مايلي

" يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التخطيط لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة "

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكذا تحديد مستوى الجودة ، لبعدها كفاءة التخطيط .

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ومستوى الجودة لبعدها كفاءة

التخطيط

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الجودة
01	صياغة كفاءات الدرس بطريقة إجرائية يمكن تحقيقها .	3.62	0.958	72.45 %	غير محقق
02	إختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .	3.46	1.053	69.14 %	غير محقق
03	بناء الدرس وفق أسئلة تقويم قبلية وتكوينية و ختامية	3.65	0.990	72.91 %	غير محقق
04	تحديد استراتيجيات معالجة المشكلات المحتملة داخل حجرة الدراسة .	3.31	1.048	66.22 %	غير محقق
05	تحديد الطرائق و الأساليب المناسبة لبلوغ الأهداف المخطط لها .	3.53	0.968	70.51 %	غير محقق
06	تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة وكفاءة .	3.40	1.029	67.94 %	غير محقق
07	إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعلم.	3.07	1.152	61.42 %	غير محقق
08	تحديد الحقائق و المفاهيم التي ترتبط بأهداف الدرس المخطط له .	3.54	0.997	70.85 %	غير محقق
09	مراعاة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في صياغة الأهداف .	3.37	1.059	67.37 %	غير محقق
10	اختيار المراجع المناسبة المرتبطة بموضوع الدروس .	3.28	1.200	65.6 %	غير محقق
	الدرجة الكلية	34.22	6.99	68.44 %	غير محقق

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن درجة الإستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت نسبتها المئوية (68.44 %) وهي نسبة بعيدة عن النسبة المحكية المحددة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد كفاءة التخطيط من وجهة نظر الأساتذة . كما تراوحت النسب المئوية بين (61.42 % و 72.91 %) وكما هو ملاحظ أن هذه المتوسطات والنسب تبتعد عن النسبة المحكية المحددة .

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية 2 : والتي تنص على مايلي

" يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التنفيذ لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة " . وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكذا تحديد مستوى الجودة ، لبعدها كفاءة التنفيذ .

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ومستوى الجودة لبعد كفاءة التنفيذ

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الجودة
11	المحافظة على جذب انتباه التلاميذ للدرس طوال وقت الحصة .	3.59	1.121	%71.77	غير محقق
12	اتاحة فرصة المناقشة للتلاميذ أثناء الحصة .	3.66	1.133	%73.25	غير محقق
13	تدريب التلاميذ على التفكير الناقد والإبتكاري .	3.27	1.099	%65.48	غير محقق
14	تنوع أساليب التدريس لمراعاة الفروق الفردية .	3.44	1.108	%68.74	غير محقق
15	تنمية مهارات التعليم الذاتي .	3.23	1.104	%64.51	غير محقق
16	ربط بين الجوانب النظرية و التطبيقية للدرس .	3.55	1.036	%70.97	غير محقق
17	استخدام أساليب العمل التعاوني وفرق العمل أثناء تنفيذ الدرس .	3.36	0.939	%67.20	غير محقق
18	جعل التلاميذ طرفا فاعلا في الموقف التعليمي .	3.70	1.034	%74.05	غير محقق
19	تعزيز السلوك المقبول من طرف التلاميذ داخل حجرة الدرس .	3.52	1.080	%70.40	غير محقق
20	تنمية الإنضباط الذاتي لدى التلاميذ .	3.50	1.152	%70.00	غير محقق
21	ممارسة الصدق و العدالة في التعامل مع التلاميذ	3.70	1.145	%73.94	غير محقق
22	اعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عن أنفسهم .	3.60	1.133	%72.00	غير محقق
23	اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب .	3.57	1.078	%71.37	غير محقق
24	ترجمة الاهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية .	3.34	1.025	%66.85	غير محقق
25	استثارة خبرات التلاميذ السابقة لربطها بالخبرات المتضمنة في الدرس .	3.53	1.006	%70.62	غير محقق
26	إستخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب و في الجزء المخصص لها في الدرس .	3.49	1.083	%69.88	غير محقق
27	الحرص على تنفيذ جميع فعاليات الدرس .	3.61	1.003	%72.22	غير محقق

غير محقق	%66.62	1.099	3.33	تقديم التغذية الراجعة عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ	28
غير محقق	%76.68	0.979	3.83	عرض الدرس بشكل يتصف بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط	29
غير محقق	%70.25	13.12	66.74	المجال ككل	

من خلال الجدول رقم (15) يتضح درجة الإستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت نسبتها المئوية (70.25 %) وهي نسبة بعيدة عن النسبة المحكية المحددة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد كفاءة التنفيذ من وجهة نظر الأساتذة .

كما تراوحت النسب المئوية بين (64.51 % و 73.94 %) وكما هو ملاحظ أن هذه المتوسطات والنسب تبتعد عن المتوسط والنسبة المحكية المحددة .

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية 3 : والتي تنص على مايلي :

" يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التقويم لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة "

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وكذا تحديد مستوى الجودة لبعدها كفاءة التقويم .

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومستوى الجودة لفقرات بعد كفاءة
التقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الجودة
30	توخي الدقة في صياغة الأسئلة الشفوية وطرحها .	3.83	1.032	76.57	غير محققة
31	التركيز على معايير تقويم الأداء في الحكم على جودة تنفيذ الأنشطة .	3.47	0.968	69.37	غير محققة
32	التنوع في أساليب طرح الاسئلة و فنياتها .	3.65	1.002	72.91	غير محققة
33	توزيع الاسئلة على جميع التلاميذ .	3.57	1.105	71.31	غير محققة
34	تجنب الاجابات الجماعية عن السؤال .	3.67	1.106	73.48	غير محققة
35	الوقوف على مدى تحقق الاهداف المحددة سابقا .	3.61	0.997	72.22	غير محققة
36	استخلاص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ	3.50	1.015	69.94	غير محققة
37	استخدام نتائج التقويم لتحسين أدائي .	3.54	0.994	70.8	غير محققة
38	استخدام نتائج التقويم لتحسين أداء تلاميذي.	3.50	1.035	70.05	غير محققة
39	مراعاة تقديم أسئلة تستثير التفكير والقدرات العقلية المختلفة .	3.50	0.957	70	غير محققة
40	استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران	3.22	1.076	64.4	غير محققة
41	ممارسة التقويم في جميع جوانب الدرس ومهاراته وخبراته .	3.59	1.121	71.77	غير محققة
	الدرجة الكلية	42.64	25.64	71.07	غير محققة

من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن النسبة المئوية لدرجة الإستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (71.07%) وهي نسبة بعيدة عن النسبة المحكية المحددة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد كفاءة التقويم من وجهة نظر الأساتذة .
كما تراوحت النسب المئوية جميع الفقرات بين (64.51% و 73.94%) وكما هو ملاحظ أن هذه النسب تبتعد عن النسبة المحكية المحددة .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرقية الأولى :

جرى اختبار الفرضية الفرقية الأولى والتي تنص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الجنس .

وللتحقق من صحة الفرض قام الطالب باستخدام اختبار t للعينات المستقلة Independent Samples Test والنتائج مبينة كما في جدول رقم (17) كالتالي :

جدول رقم (17)

اختبار t للعينات المستقلة يعزى للجنس (Independent Samples Test)

مستوى الدلالة	قيمة ت	إناث 156		ذكور 194		البعد
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.36	0.90	6.56	33.85	7.33	34.53	كفاءة التخطيط
0.024	2.26	13.16	64.98	12.95	68.16	كفاءة التنفيذ
0.37	0.89	8.08	42.19	8.74	43.01	كفاءة التقويم
0.09	1.69	24.59	141.02	26.32	145.69	الاستبيان ككل

يتضح من الجدول (17) أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغت قيمته (145.69) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (141.02) وأنّ قيمة (ت) المحسوبة تساوي (1.69) ودالاتها (sig) تساوي (0.09) وهي أكبر من (0.05) ومنه (ت) غير دالة وبذلك نقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الجنس للإستبيان ككل وبعدي التخطيط والتقويم أما في بعد التنفيذ فقيمة (ت) دالة لأنّ قيمتها المحسوبة تساوي (2.26) ودالاتها (sig) تساوي 0.025 وهي أقل من (0.05) ولصالح الذكور .

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرقية الثانية :

و تنص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير سنوات الخدمة " .

وللتحقق من صحة الفرضية قام الطالب باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والنتائج مبينة كما في الجدولين (18) و (19)

جدول (18)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الإستبيان حسب متغير سنوات الخدمة

المجال	سنوات الخدمة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفاءة التخطيط	أقل من 5 سنوات	164	34.64	6.443
	من 5 إلى 10 سنوات	94	33.80	7.419
	أكثر من 10 سنوات	92	33.91	7.519
	الكل	350	34.22	6.997
كفاءة التنفيذ	أقل من 5 سنوات	164	66.67	12.954
	من 5 إلى 10 سنوات	94	67.99	12.793
	أكثر من 10 سنوات	92	65.60	13.772
	الكل	350	66.74	13.123
كفاءة التقويم	أقل من 5 سنوات	164	42.71	8.412
	من 5 إلى 10 سنوات	94	43.20	8.711
	أكثر من 10 سنوات	92	41.96	8.298
	الكل	350	42.64	8.452
الإستبيان ككل	أقل من 5 سنوات	164	144.02	25.116
	من 5 إلى 10 سنوات	94	144.99	25.172
	أكثر من 10 سنوات	92	141.47	27.144
	الكل	350	143.61	25.640

جدول (19) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في استجابات

الأساتذة ، وفق متغير سنوات الخدمة .

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
كفاءة التخطيط	بين المجموعات	54.379	2	27.189	0.554	0.575
	داخل المجموعات	17030.238	347	49.078		
	الكل	17084.617	349			
كفاءة التنفيذ	بين المجموعات	267.529	2	133.764	0.776	0.461
	داخل المجموعات	59833.328	347	172.430		
	الكل	60100.857	349			
كفاءة التقويم	بين المجموعات	73.420	2	36.710	0.512	0.599
	داخل المجموعات	24856.937	347	71.634		
	الكل	24930.357	349			
الكل	بين المجموعات	628.538	2	314.269	0.477	0.621
	داخل المجموعات	228802.837	347	659.374		
	الكل	229431.374	349			

من خلال الجدول (19) يتضح أنّ التباين بين المجموعات هو (628.538) والتباين داخل المجموعات هو (228802.837) و المجموع (229431.374) وأنّ قيمة (ف) هي (0.454) دلالتها (0.707) وهي أكبر من (0.05) فهي بذلك غير دالة .
ومنه يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05α) في متوسطات تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بالوادي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ومنه .

4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الثالثة : والتي تنص على ما يلي

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التقديرات المتوقعة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير مؤسسة التكوين".

ولفحص هذه الفرضية ، استخدم الطالب اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t- test ونتائج الجدول (20) تبين ذلك .

جدول (20)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية ، تعزى لمتغير مؤسسة التكوين

المجال	الجامعة		المدرسة العليا للأساتذة		قيمة ت T	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
كفاءة التخطيط	34.15	6.852	34.50	7.592	-0.370	0.712
كفاءة التنفيذ	67.13	13.104	65.20	13.179	1.1	0.272
كفاءة التقييم	42.72	8.380	42.34	8.790	0.332	0.740
الإستبيان ككل	144	26.336	142.04	27.561	0.332	0.740

يتضح من الجدول (20) أن المتوسط الحسابي لخريجي الجامعة بلغت قيمته (144) ، أما لخريجي المدرسة العليا للأساتذة فبلغت قيمته (142.04)، كما يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لجميع أبعاد الدراسة حسب متغير مؤسسة التكوين، بحيث أن قيمة (ت) في بعد كفاءة التخطيط جاءت مساوية إلى (0.370 -) وأن مستوى دلالتها جاء مساويا إلى (0.712) وهي بذلك أكبر من (0.05) ومنه نقول أنها غير دالة . وأن قيمة (ت) في بعد التنفيذ (1.1) ومستوى دلالتها (0.272) وهي بذلك أكبر من (0.05) إذن فهي غير دالة كذلك . كما أن قيمة (ت) في بعد التقييم (0.332) ومستوى دلالتها (0.740) وهي أكبر من (0.05) فهي غير دالة كذلك . ومنه يمكننا القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التقديرات

المتوقعة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير مؤسسة التكوين .

5- عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرقية الرابعة : والتي تنص على ما يلي

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الصفة في الوظيفة .

وللتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) والنتائج مبينة كما في الجدولين (21) و (22)

جدول (21)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأبعاد حسب متغير الصفة في الوظيفة .

الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التكرار	الصفة في الوظيفة	المجال
7.200	34.14	273	مرسم	كفاءة التخطيط
6.546	35.65	49	متربص	
5.253	32.54	28	متعاقد	
6.997	34.22	350	الكل	
13.485	66.88	273	مرسم	كفاءة التنفيذ
11.365	68.82	49	متربص	
11.448	61.79	28	متعاقد	
13.123	66.74	350	الكل	
8.684	42.86	273	مرسم	كفاءة التقويم
7.584	43.16	49	متربص	
7.130	39.61	28	متعاقد	
8.452	42.64	350	الكل	
26.466	143.88	273	مرسم	الإستبيان ككل
22.703	147.63	49	متربص	
19.944	133.93	28	متعاقد	
25.640	143.61	350	الكل	

جدول (22) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي ، لفحص دلالة الفروق في استجابات الأساتذة ، وفق متغير الصفة في الوظيفة .

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
كفاءة التخطيط	بين المجموعات	181.840	2	90.920	1.867	0.156
	داخل المجموعات	16902.777	347	48.711		
	الكل	17084.617	349			
كفاءة التنفيذ	بين المجموعات	903.785	2	451.892	2.649	0.072
	داخل المجموعات	59197.072	347	170.597		
	الكل	60100.857	349			
كفاءة التقويم	بين المجموعات	284.274	2	142.137	2.001	0.137
	داخل المجموعات	24646.083	347	71.026		
	الكل	24930.357	349			
الكل	بين المجموعات	3437.118	2	1718.559	2.639	0.073
	داخل المجموعات	225994.256	347	651.280		
	الكل	229431.374	349			

من خلال الجدول (22) يتضح أنّ التباين بين المجموعات هو (3437.18) والتباين داخل المجموعات هو (225994.256) و المجموع (229431.374) وأنّ قيمة (ف) هي (2.639) دلالتها (0.073) وهي أكبر من (0.05) فهي بذلك غير دالة . ومنه يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05α) في متوسطات تقديرات الأساتذة للاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بالوادي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ومنه .

II - مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة :

من خلال الجدول (13) أنّ المتوسط الحسابي لدرجة إستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة قد بلغ (143.61) وبانحراف معياري (25.64) وبنسبة مئوية (70.05 %) ، وتعتبر هذه النسبة عن عدم تحقق مستوى الجودة المحدد ، وقد جاءت أعلى نسبة لمجال التقويم بحيث قُدرت بـ (71.55 %) وعلى الرغم من ذلك فهي نسبة تعبر عن مستوى غير محقق للجودة انطلاقاً من المحك المحدد في الدراسة الحالية ، أما مجال التخطيط الذي نال أقل نسبة (68 %) مقارنة بالمجالين الآخرين وهي نسبة بعيدة كل البعد عن مستوى الجودة المحدد في الدراسة .

وقد جاءت هذه النتائج متفقة تماماً مع كل من دراسة (شاهين ، 1991) والتي توصلت إلى أنّ الإشراف القائم في المدارس لا يتيح للمعلم فرص النمو المهني وذلك ما عبرت عليه عينة الدراسة من خلال النسب المئوية المسجلة والمتوسطات الحسابية لتقديرات الأساتذة ؛ ودراسة مرزوقة حمود البلوي (2010) التي جاءت جميع أبعادها بمستوى متوسط لا يرقى للمستوى المطلوب ؛ ودراسة (غياط فريد 2011) والتي أفرزت واقعا إشرافيا بعيدا عن الحداثة وغير شامل لمكوناته وأبعاده ، وعليه جاءت المحصلة عبارة عن تقلص وجمود وعدم مسايرة الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية الحداثة والمتغيرات الحاصلة في حقل التربية والتعليم .

وكما جاءت نتائج هذه الدراسة مغايرة تماماً لدراسة كل من أبو شمله (2009) التي توصلت إلى أنّ الأساليب الإشرافية اتسمت بالفعالية والجودة في تحسين أداء معلمي وكالة الغوث الدولية بغزة حيث بلغ الوزن النسبي العام (75 %) وهي نسبة عالية حسب رأي الباحث أبو شملة ؛ و دراسة عليان (2002) التي توصلت إلى بلوغ (15) فقرة درجة عالية جدا و (59) فقرة درجة عالية أي ما مجموعه (74) فقرة من (80) حيث بلغت فقط (06) فقرات أقل من (60 %) حسب المستوى المحدد في هذه الدراسة ؛ وكذلك دراسة صالح (2007) والتي كان عنوانها

" تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة " وتوصلت إلى أنّ المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة كبيرة في ضوء مفهوم الجودة .

و يمكن إرجاع تدني مستوى الجودة وعدم استيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية للأساتذة من وجهة نظرهم إلى السياسة غير الواضحة في إسناد الأدوار الخاصة بالمشرف التربوي إضافة إلى عدم الوضوح في تبني الجودة في النصوص التشريعية و التنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية وهذا ما أوضحناه في قراءتنا للقانون التوجيهي للتربية والدليل البيداغوجي لمفتش التربية الوطنية ، فقد غاب فيها عنصر الإلتقان والإبداع والجودة جاءت كلها صماء غير حيوية ما يجعل المشرف التربوي مكبل بها لا تسمح له تقديم مقترحات أو مبادرات قد تخرج عن النص إذا ما واجهت هذه القوانين والمراسيم ، هذا من جهة و من جهة أخرى الإصلاحات الأخيرة لم تتبنى لحد الساعة معالم الإشراف بالكفاءات تبعا للمقاربة المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية في العملية التعليمية / التعليمية ، كما أنّ هناك غياب شبه تام لدور المساءلة في الوقوف على نواحي الضعف لمحاولة تجاوزها واعطاء فرصة التقويم الموضوعي كما أشرنا لذلك في الجانب النظري .

1-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 1 :

انطلاقا من النتائج المحصل عليها في بعد كفاءة التخطيط والتي قدرت نسبتها بـ (68.44 %) ، وتعتبر هذه النسبة هي الأقل مقارنة بباقي الأبعاد على الرغم من بعد جميعها عن النسبة المحكية المحددة وعليه يمكن مناقشة هذه النتائج المقدمة من خلال معرفة أي الفقرات أكثر تأثيرا في انخفاض مستوى الجودة في أداء المشرف التربوي لدوره من وجهة نظر الأساتذة . فمن خلال ملاحظتنا إلى النسب نجد أن الفقرتين (بناء الدرس وفق أسئلة تقويم قبلية وتكوينية و ختامية) و (صياغة كفاءات الدرس بطريقة إجرائية يمكن تحقيقها) نالت أكبر نسبة قُدرت بـ (72.91 % و 72.45 %) على التوالي ما يوحي أنّ هناك جهدا مبذولا من طرف المشرف التربوي من وجهة نظر الأساتذة في هاتين الكفائتين على الرغم من ابتعادهما عن مستوى الجودة أو النسبة المحكية المطلوبة ، ويمكن مردّ ذلك إلى أنّ هاتين الكفائتين يستطيع المشرف التربوي أن يتابعهما عن كثب من خلال الزيارات الصفّية ، كما يمكن أنّ نسجل أدنى نسبتين جاءتا في الفقرة (إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعلم) والفقرة (اختيار المراجع المناسبة المرتبطة بموضوع الدروس) بـ : (61.42 % و 65.60 %) على التوالي وهنا نلاحظ عدم اهتمام المشرف التربوي بهاتين

الكفائيتين من حيث تجويدهما من وجهة نظر الأساتذة على الرغم من أهميتهما وخاصة إعداد البيئة التعليمية لأنها تعتبر من أهداف الإشراف التربوي كما أشرنا لذلك في الجانب النظري وكما أوردها (عبد الهادي) " تنظيم غرفة الصف واستخدام الوسائل التعليمية وجميع الجوانب المادية المرتبطة بضمان صحة الطلاب " (ص 32) ، هذا الجانب الذي رأى فيه الأساتذة قصورا من ناحية التحسين والتطوير ، كما أنّ كفاية اختيار المراجع تعتبر بحق ذات أهمية ووجب على المشرف التربوي توجيه الأساتذة إلى كل المستجدات الحاصلة في ميدان التربية ما يترجم سعة اطلاعه وصلته بمادة تخصصه وتمكنه منها هذا ما لم يلمسه الأساتذة في دور المشرف التربوي من وجهة نظرهم ما جعل نسبة هذه الفقرة لا ترقى لمستوى الجودة المحدد في هذه الدراسة .

كما أنّ من بين الفقرات التي كان لها التأثير الواضح في تدني مستوى الجودة حسب تقدير الأساتذة من حيث دور المشرف التربوي في تجويدها فهي (تحديد استراتيجيات معالجة المشكلات المحتملة داخل حجرة الدراسة) بنسبة (66.22 %) وهذه الكفاية تعتبر من الكفايات الواجب توافرها لدى المشرف التربوي حتى يستطيع إكسابها للأساتذة ، وهذا ما يؤكد الأدب التربوي عن كفايات التنظيم والتنسيق للمشرف التربوي كما أوردناه في الجانب النظري عن (عايش) " القدرة على تحليل المشكلات واقتراح الحلول " وهذه الكفاية ما إن تمكن منها الأستاذ أكسبته الثقة بالنفس والإستمرارية في العمل وهي من أهداف الجودة في ميدان التربية والتعليم .

ولقد جاءت دراسة الأغا والديب (2002) والتي كان عنوانها " دور المشرف في فلسطين في تطوير أداء المعلم " على عكس ما توصلنا له في مجال التخطيط بحيث اتفق فيها المشرفون والمديرون و المعلمون على أنّ المشرفين التربويين يحثون المعلمين على التخطيط لموضوع الدرس بشكل يرتبط أكثر بحياة الطلاب .

و دراسة الخوالدة (2002) والتي كان عنوانها " دور المشرف التربوية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية " التي جاءت أيضا مغايرة لدراستنا في هذا البعد وكان من نتائجها أنّ التخطيط أهم أدوار المشرف التربوي .

كما جاءت الفقرتين (تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة وكفاءة) و (مراعاة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في صياغة الأهداف) بنسبة (67.94 % و 67.37 %) على

التوالي من بين الفقرات أيضا التي عبر عنها الأساتذة بالقصور في أداء المشرف التربوي ، إن إدارة الوقت و الصياغة الجيدة للأهداف والوصول إليها من بين الكفايات الهامة التي على المشرف التربوي أن ينميها ويطورها وكما جاء في الجزء النظري ص (76) وهو تصريح إحدى نشرات إدارة التعليم البريطانية أنه على الشخص الذي يتقدم للحصول على شهادة جدارة التوظيف كمعلم مؤهل أن يثبت أنه : يحقق الأهداف التربوية والتعليمية المتوقعة و يحسن استخدام الوقت المخصص للدرس . إذن نفهم من ذلك أنه لامناس من تجويد هاتين الكفائتين من طرف المشرف التربوي حتى تظهر في سلوك الأستاذ ويعبر عنها بالرضى والقبول والتشبع .

وزيادة على ما تقدم يمكن إرجاع سبب تقدير الأساتذة لعدم استيفاء المشرف التربوي لدوره في جانب تجويد كفاءة التخطيط وبالمستوى المحدد في هذا البعد والمقدر بـ 68.44 % إلى أن التخطيط للدروس على حسب رأي بعض الأساتذة يعتمد بدرجة كبيرة على مجهود الأستاذ الخاص كما يرى الطالب أيضا أن الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي الصادر من طرف وزارة التربية الوطنية في (2014) والذي كانت لنا من خلال الجانب النظري قراءة فيه قد ساهم وبشكل ملحوظ في التكوين الذاتي للأستاذ من حيث التخطيط للدروس ما جعله يقزم دور المفتش التربوي و يعبر عن عدم رضاه عن تجويد بعض الكفايات لبعد كفاءة التخطيط .

وعليه يمكن القول أن الفرضية الفرعية 1 " يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التخطيط لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة غير محققة لأن دور المشرف التربوي لم يبلغ مستوى الجودة المطلوب في الدراسة الحالية وهو 85 % أو يفوق .

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 2 :

انطلاقا من النتائج المحصل عليها في بعد كفاءة التنفيذ والتي قدرت نسبتها بـ (70.25 %) إلا أن هذه النسبة التي لم تصل إلى النسبة المحكية لا تمنعنا من تقديم مقارنات بين أعلى وأدنى النسب حتى نستطيع أن نستنتج أي النسب كان لها التأثير الواضح في عدم استقاء بعد كفاءة التنفيذ للمستوى المحدد في الدراسة وهو (85% فما فوق) ، حيث يمكننا أن نحدد ست فقرات من مجال كفاءة التنفيذ كمؤشرات إيجابية لتحقيق الجودة في مجال التعليم و هي (تنمية مهارات التعليم الذاتي) و (تدريب التلاميذ على التفكير الناقد و الإبتكاري) و (ترجمة الاهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية) و (تقديم التغذية الراجعة عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ) و (استخدام

أساليب العمل التعاوني وفرق العمل أثناء تنفيذ الدرس) و (تنوع أساليب التدريس لمراعاة الفروق الفردية) ونسبها جاءت على التوالي (64.51 % ، 65.48 % ، 66.85 % ، 66.62 % ، 67.20 % ، 68.74 %) ، الملاحظ أنها جاءت كلها بعيدة عن مستوى الجودة المحدد كما أنّ درجة الممارسة تعتبر متوسطة حسب المقياس المحدد ما يترجم تقصير المشرف التربوي في استيفائه لدوره في تجويد هذه الكفايات من وجهة نظر الأساتذة ويعزز ما أدلوا به أثناء الدراسة الإستطلاعية في قول أحد الأساتذة " أنّ كل أساليب التدريس و فنياته إكتسبها من تجربته الفردية واحتكاكه بزملائه لم يكن للمشرف فيها دور" وقول آخر " هناك من الأساتذة من لم يزره المشرف التربوي منذ ست سنوات أو يزيد " معنى هذا أن الأساتذة بهذه غيبوا دور المشرف التربوي ناهيك عن تجويد كفاياتهم .

إضافة إلى ما أوردناه في الجانب النظري أنّ تنمية التفكير أصبحت ضرورة ملحة يحتمها مجتمع المعرفة ، وأنّ مهمة التعليم أصبحت تركز على تعديل سلوك المتعلمين ليتمكنوا من تعلم كيفية الحصول على المعرفة إذن عمل كبير على المشرف التربوي القيام به من خلال تنمية وتجويد هذه الكفايات التي يرى الأساتذة قصورا من طرفه في الوصول بهم إلى المستوى المطلوب . كما تلعب أساليب التدريس الدور المهم الذي يجب على المشرف التربوي القيام به وذلك بتأهيل الأساتذة القدامى عموما، وحديثي العهد بالمهنة خصوصا، ليحسنوا استعمال الأسلوب الأحسن والأمثل مراعاة للفروق الفردية .

نجد أن الفقرة (عرض الدرس بشكل يتصف بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط) حققت أعلى نسبة والمقدرة بـ (76.68 %) وهي نسبة تعبر عن آراء الأساتذة في توجيه وتأهيل المشرف التربوي لهم من خلال هذه الكفاية تليها الفقرة (جعل التلاميذ طرفا فاعلا في الموقف التعليمي) بنسبة (74.05 %) ثمّ الفقرة (ممارسة الصدق و العدالة في التعامل مع التلاميذ) بنسبة (73.94 %) كما جاءت باقي الفقرات قريبة جدا من هذا المجال، ومنها ما سجلنا فيها النسب التي أوردناها سابقا بعيدة عن مستوى الجودة لم تتل الحظ الأوفر من اهتمامات المشرف التربوي من وجهة نظر الأساتذة تعتبر بحق هي لب التميز والجودة في عمل المشرف . وهذا ما لم يتفق مع دراسة المقيد

التي جاءت بعنوان " واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره " حيث أن مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان عاليا .

إنّ تعبير عينة الدراسة عن تدني نسب هذه الكفايات دليل على قصور في الجانب البيداغوجي التوجيهي والتأهيلي للمشرف التربوي وخاصة ما تعلق كذلك بفقرة ترجمة الأهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية لأنّ من أهداف الجودة في المجال التعليمي هو تحقيق مخرجات بنوعية جيدة ومنافسة وطبعاً ذلك يتم بتحقيق جميع الأهداف المسطرة .

وعليه يمكن القول أنّ الفرضية الفرعية 2 " يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التنفيذ لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة غير محققة لأنّ دور المشرف التربوي لم يبلغ مستوى الجودة المطلوب في الدراسة الحالية وهو 85 % أو يفوق .

3-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية 3 :

انطلاقاً من النتائج المحصل عليها في بعد كفاءة التقويم والتي قدرت نسبتها بـ (71.07 %) من خلال الجدول (16) يتضح أن متوسط درجة الإستجابة لدى عينة الدراسة على هذا المجال بلغت (42.64) ، وبلغت النسبة المئوية (71.07 %) وهي بشكل عام نسبة لا ترقى إلى مستوى الجودة المحدد بالنسبة المحكية ، على الرغم من تصدر هذا البعد المرتبة الأولى إلا أنّ الطالب يرجع ذلك إلى السياسة المتجهة من طرف وزارة التربية الوطنية نحو التقويم الذي أصبح يهتم بالكم مقابل الكيف ما انعكس على الفاعلين في الحقل التربوي وعلى رأسهم المفتش التربوي .

أمّا من حيث الكفايات التي تدرج تحت هذا المجال فنجد أنّ الكفاية أو المهارة التي تنص على (توخي الدقة في صياغة الأسئلة الشفوية وطرحها) جاءت بمتوسط حسابي قدره (3.83) وبنسبة مئوية قدرت بـ (76.57 %) وهي أعلى نسبة مقارنة ببقية الكفايات المدرجة في هذا المجال على الرغم من عدم وصولها للمستوى المحدد في هذه الدراسة ما يحيلنا إلى مقارنتها بأدنى نسبة والتي تنص على (استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران) بمتوسط حسابي قُدّر بـ

(3.22) وبنسبة مئوية (64.40 %) ، نستدل من خلالهما على سبب تدني مستوى الجودة إذا ما قورنت بالنسبة المحكية ، ومن منطلق الإنتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الحد الأقصى أو الإتقان والجودة ، نلاحظ أنّ الكفايات والمهارات والتي لها علاقة مباشرة بتحسين عملية التقويم وأساليبه ومنها الوصول بالتعليم إلى الجودة والتي وُضعت كمؤشرات في هذا المجال هي الفقرة التي تنص على (التركيز على معايير تقويم الأداء في الحكم على جودة تنفيذ الأنشطة) وكذلك الفقرة التي تنص على (استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران) والفقرة التي تنص على (استخدام نتائج التقويم لتحسين أداء تلاميذي) والفقرة التي تنص على (استخدام نتائج التقويم لتحسين أدائي) والفقرة التي تنص على (استخلاص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ) والفقرة التي تنص على (مراعاة تقديم أسئلة تستثير التفكير والقدرات العقلية المختلفة) . جميع هذه الفقرات يتوقف عليها مدى جودة التعليم لأنّ جودتها من جودته .

فالتقويم من منظور الجودة يتعدى الحصول على الدرجات إلى قياس المستويات العليا من التفكير ومن مستوى قياس المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة العملية . هذا ما وقفنا عليه في الجانب النظري ، ومن هذا المنطلق عبّر أفراد عينة الدراسة عن عدم توخي الدقة والمتابعة من طرف المشرف التربوي لهذه الكفايات، ما جعل دوره يختصر في ملء التقارير التفتيشية دون النظر إلى التنوع في الأساليب الإشرافية لمواكبة التطورات المتسارعة، ما أدى الى عدم ارتقاء هذا المجال إلى مستوى الجودة المطلوب ، كما يعزز ذلك قول أحد الأساتذة في فصل اجراءات الدراسة الميدانية ص (121) " أنّ المشرف التربوي يزور كثيرا من الأساتذة من أجل تكييف النقطة التفتيشية مع الدرجة لا غير " معنى هذا أنّه لا يهدف أي المفتش التربوي إلى التقويم الموضوعي المرتكز على الإحاطة بجميع الجوانب في العملية التعليمية التعلمية .

وهذا ما يتفق مع دراسة حسن (1995) التي جاءت بعنوان " دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن " حيث تأخر مجال التقويم من وجهة نظر المعلمين إلى المرتبة الخامسة من مجموع سبعة مجالات في ممارسة المشرف لدوره .

وعليه يمكن القول أنّ الفرضية الفرعية 3 " يستوفي المشرف التربوي دوره في تجويد كفاءة التقويم لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة غير محققة لأنّ المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد الكفاءات بالمستوى المطلوب في الدراسة الحالية وهو 85 % أو يفوق .

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

أثبتت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة للإستبيان ككل و بعدي التخطيط و التقويم أما في بعد التنفيذ فقيمة ت دالة لأنّ قيمتها المحسوبة تساوي (2.26) ودالاتها (sig) تساوي 0.025 وهي أقل من (0.05) ولصالح الذكور . وعليه يمكننا الحكم أنّ الفرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس " محققة .

ويرجع الطالب ذلك إلى أنّ نفس التعليمات والدورات التي يتلقاها الذكور هي نفسها التي تتلقاها الإناث من طرف المشرف التربوي ما يفسر وجود نفس الإهتمامات و الإنشغالات بالطريقة التي يرونها مناسبة في التكوين و خاصة ما تعلق بالمناهج الجديدة والبيداغوجيات الحديثة المتبعة لأنّها تعتبر حديثة نوعا ما .

وقد إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حسن (1995) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة حول فعالية بعض الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس (أنثى - ذكر) .

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

انطلاقا من القيمة الفائية (0.454) دلالاتها (0.707) وهي أكبر من (0.05) فهي بذلك غير دالة . وعليه يمكننا الحكم أنّ الفرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي تعزى لمتغير سنوات الخدمة " محققة .

ويمكن أن يرجع الطالب ذلك إلى أنّ عملية تجويد التعليم من طرف المشرف التربوي عملية هادفة ومستمرة لا يمكن أن تتأثر من خلالها تقديرات الأساتذة لدوره الرئيس والضروري في العملية التعليمية التعلمية لسنوات الخدمة سوى بالسلب أو الإيجاب . كما يرجع الطالب ذلك أيضا إلى أنّ الإصلاحات المتبناة من طرف وزارة التربية الوطنية لازالت تعتبر تجربة فنية نوعا ما وخاصة في الإشراف التربوي الذي لم تتضح معالمه بالنسبة للرئيس أو المرؤوس فذلك يترك نفس الإنطباع لدى الأستاذ سوى كان جديدا في المهنة أو له من الخبرة سنوات في تقديره لعمل المشرف التربوي ما دام هو نفسه يجد مرتكزا يحدد بدقة أدواره الحديثة كما أشرنا لذلك في قراءتنا للدليل البيداغوجي لمفتش التربية الوطنية الذي غابت فيه الأدوار الجديدة للمشرف التربوي في الإتجاهات المعاصرة في التربية وعصر الجودة أيضا وهي تتدرج لتعمّ جميع أقطاب العملية التعليمية التعلمية فلذلك تعتبر البيداغوجيات المعتمدة حديثة بالنسبة للقديم في المهنة أو الجديد أو بالنسبة لمتوسطي الخبرة .

أيضا هناك اهتمام فردي بالنسبة للأستاذ في جانب التكوين الذاتي والإطلاع الواسع والإطلاع على تجارب الآخرين فيما يخص الجانب التخطيطي للدروس أو اختيار الأساليب المناسبة أو كيفية التقويم .

وقد انققت هذه النتيجة مع ماتوصل إليه (صيام ، 2007) في دراسته والتي مفادها أنّه : لا توجد فروق في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف التربوي التي تساهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة تعزى لسنوات الخدمة في مجال التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم .

وعليه يمكننا الحكم أنّ الفرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي تعزى لمتغير سنوات الخدمة " محققة .

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الثالثة :

أثبتت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير تعزى لمتغير مؤسسة التكوين بحيث جاءت قيمة (ت) (0.332) ودالتها (sig) تساوي (0.740) وهي بذلك أكبر من (0.05)

وعليه يمكننا الحكم أنّ الفرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي تعزى لمتغير مؤسسة التكوين " محققة.

ويرجع الطالب عدم وجود الفروق بين المتخرجين من الجامعة والمتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة ذلك إلى أنه ما دامت الإصلاحات تمس جميع الأساتذة ودون استثناء كما أنه لا توجد برامج خاصة بالمتخرجين من الجامعة أو المدرسة العليا للأساتذة بل تخص الجميع وبنفس الوتيرة لذلك جاءت تقديرات الأساتذة المتخرجين من الجامعة أو المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة متناسقة حول دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لديهم .

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة صيام (2007) والتي كانت بعنوان " دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة " والتي أكدت على عدم وجود فروق في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي في مجال التخطيط وتنفيذ التدريس والإدارة الصفية والتقييم .

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرقية الرابعة :

انطلاقاً من القيمة الفائية (2.639) دلالتها (0.073) وهي أكبر من (0.05) فهي بذلك غير دالة و اثبات على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى لمتغير الصفة في الوظيفة ومنه فإنّ الفرضية الفرقية الرابعة محققة .

ويرجع الطالب ذلك إلى الأساليب الإشرافية النمطية الممارسة على المرسم أو المتربص أو المتعاقد فلا يوجد برامج خاصة أو نوعية تختص بها فئة دون أخرى بل نفس الأساليب الروتينية ، وهذا مرده كما أسلفنا إلى عدم الرؤية الواضحة فيما يخص أدوار المشرف التربوي ما يصعب من عملية تقييمه وطرح الزوايا المهمة في ذلك ، فلا يلحظ المرسم أو المتربص أو المتعاقد هذا الدور على أرض الواقع ليسهل عليه الحكم على أداء المشرف التربوي لدوره المهم.

خلاصة نتائج الدراسة :

- لقد تم التوصل في هذه الدراسة إلى جملة من النقاط يمكن أن نوردها فيما يلي :
- المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد كفاءة التخطيط لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .
 - المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد كفاءة التنفيذ لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .
 - المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد كفاءة التقويم لأساتذة مؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي من وجهة نظر الأساتذة .
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية تعزى للمتغيرات (الجنس / سنوات الخبرة / مؤسسة التكوين / الصفة في الوظيفة) .

الخاتمة العامة :

يحتل موضوع الإشراف التربوي مكانة هامة في المنظومة التربوية لأي دولة من الدول ، كما تبين لنا ذلك من خلال الفصول النظرية لهذه الدراسة ، وعلى اعتبار أن المشرف التربوي أحد الأقطاب الفاعلة في جهاز الإشراف فهو بذلك المحرك الرئيس لأي تنمية وتطوير في أداء المعلمين وصقل كفاءاتهم حتى يستطيعوا مسايرة ومواكبة كل مستجد .

وقد كشفت هذه الدراسة التي جاءت بعنوان " دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة " والتي هدفت إلى استطلاع واقع هذا الدور بناء على وجهات نظر أهل الاختصاص وهم الأساتذة باعتبارهم الأقرب في المعاملات للمشرف التربوي .

فحدّدتنا أهم الكفاءات المهنية الواجب تجويدها والتي تعتبر أساس كل فعل تربوي تمثلت في كفاءة التخطيط وكفاءة التنفيذ و كفاءة التقويم ، هذه الجوانب أحطنا بها في شق الدراسة النظري ، لنكشف بعدها في الشق الميداني على أن :

- المشرف التربوي لم يستوف دوره في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة من خلال دراسة ميدانية بثانويات ولاية الوادي بعدما تمّ تحديد نسبة الجودة في الدراسة بـ 85 % فما فوق ، فأما الإستجابة على أداة الدراسة كانت نسبتها 70.05 % .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الأساتذة لاستيفاء المشرف التربوي لدوره في تجويد الكفاءات المهنية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية الوادي تعزى للمتغيرات (الجنس / الخبرة المهنية / مؤسسة التكوين / الصفة في الوظيفة) .

وكأي دراسة من هذا النوع تعترض الباحث فيها بعض الصعوبات ، ولقد كان لنا نصيب منها في هذه الدراسة ، وقد سجلنا منها قلة المراجع الوطنية التي تتناول الإشراف التربوي في الجزائر إذا لم نقل انعدامها على حدّ علم الطالب ، كما لم تكن لنا فرصة الحصول على مراجع وطنية كذلك تخص الجودة بصفة عامة والجودة في مجال التربية والتعليم ، وإن كنا قد حصلنا على بعض المقالات من هنا وهناك على شكل آراء واجتهادات شخصية ، لكن حصلنا على

جل المراجع في هذا الميدان لكتاب عرب ، وجدنا فيها بعض الاختلاف في المسارات التربوية لكن تستند لنفس الجوهر ، كما تلقينا صعوبة في إستجابة أفراد العينة مردها لعدم بلوغ مستوى الوعي التربوي والثقافي في التعامل مع مثل هذه الدراسات وخاصة من جانب الإهتمام والموضوعية .

نأمل أن نكون بهذا الطرح قد قدمنا ولو الجزء اليسير ووجهنا أنظار القائمين على الشأن التربوي في بلادنا إلى ضرورة الإلتفات لأحد الدعائم الأساسية في ميدان التربية والتعليم المتمثل في المشرف التربوي ورسم خارطة طريقه ليتسنى له القيام بدوره على الوجه الكامل خدمة للأجيال والتربية برمتها .

توصيات ومقترحات :

- بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكننا أن نقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات حدّناها في النقاط التالية :
- ضرورة إعادة النظر في طريقة توظيف المشرفين التربويين .
 - إخضاع المشرفين التربويين لدورات تدريبية دورية من طرف مختصين في مجال الإشراف والجودة على مدار السنة الدراسية لرفع كفاءاتهم المهنية .
 - رفع مدة التكوين بالنسبة للمشرفين التربويين ليتمّ استيعابهم لدورهم الجديد في ظل الإشراف التربوي الحديث ليتخلصوا من الأفكار القديمة .
 - بناء رؤية واضحة للمعايير الواجب توفرها في المشرف التربوي والأستاذ على حدّ سواء .
 - رسم معالم واضحة تحدد بدقة الأدوار المنوطة بالمشرف التربوي القيام بها لئبتعد عن العشوائية والأحكام الإنطباعية .
- كما رأى الباحث وكمقترح للدراسة ما يلي :
- دراسة البحث من وجهة نظر المشرفية التربويين حتى يمكن وضع مقارنة بين آراء الطرفين
 - وضع تصور مقترح أو برنامج يُخضع له مجموعة من المشرفين للرفع من جودة أدائهم .

فائمة امراجع

📖 المصادر:

1- القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع

2- الحديث الشريف: الكتب التسعة

📖 المعاجم و القواميس :

1- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (1968) : لسان العرب ، تحقيق عبد الله الكبير ، دار المعارف ، مصر .

2- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين (1990) : لسان العرب ، بيروت ، دار العلم للملايين

3- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (1410) : معجم المقاييس ، ط1 ، بيروت ، دار الفكر .

4- الفيروز، آبادي ، مجد الدين محمد يعقوب (1993) : القاموس المحيط ، الأردن ، مؤسسة الرسالة

5- اللقاني ، أحمد حسين ، وعلي ، الجمل (1419هـ) : معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط 2 .

6- مصطفى ، إبراهيم وآخرون (1392 هـ) : المعجم الوسيط ، دار الفكر .

📖 الكتب باللغة العربية :

1- ابراهيم ، مجدي عزيز (2002) : التدريس الفعال ، ماهيته - مهاراته - ادارته ، مكتبة الأجلو المصرية ، القاهرة .

2- أبو جادو ، صالح محمد (2014) : علم النفس التربوي ، ط 11 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .

3- أبوعلام ، رجاء محمود (2014) : تقويم التعلم ، ط 1 ، دار المسيرة ، عمان الاردن .

4- أحمد ، محمد عبد القادر (1992) : طرق التدريس العامة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

5- الأسطل ابراهيم حامد ، و الخالدي ، فريال يونس (2005) : مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل ، ط1 دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

6- الأفندي ، محمد حامد (1976) : الاشراف التربوي ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة .

- 7- اوزي ، أحمد (2005) : **جودة التربية وتربية الجودة** ، ط1 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب .
- 8- البادري ، سعود بن مبارك (2011) : **تطبيقات علم النفس مهنة وتربية** ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، العين الإمارات العربية المتحدة.
- 9- البيلاوي ، حسن حسين وآخرون (2010) : **الجودة الشاملة في التعليم** ، ط3 ، عمان، الاردن .
- 10- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون (1986) : **مهارات التدريس** ، دار النهضة العربية القاهرة .
- 11- جرادات ، عزت وآخرون (1983) : **التدريس الفعال** ، المطبعة الأردنية : عمان.
- 12- حبيب ، مجدي عبد الكريم (1992) : **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس** ، مكتبة النهضة المصرية .
- 13- الحريري ، رافدة (2011) : **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس** ، ط1، دار المسيرة عمان الأردن .
- 14- الحريري ، رافدة عمر (2010) : **القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي** ، ط1 ، دار الثقافة ، عمان ، الأردن .
- 15- حسان ، حسان محمد (1994) : **ضبط جودة التعليم ، مفهومه ، أهميته ، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية** ، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح ، الكويت ، مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية .
- 16- حمادات ، محمد حسن محمد (2006) : **القيادة التربوية في القرن الجديد** ، ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 17- الحيلة ، محمد محمود (2007) : **مهارات التدريس الصفّي** ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان الأردن.
- 18- الخزاعلة ، وآخرون (2015) : **طرائق التدريس الفعال** ، ط2 دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- 19- الخطيب ، طالب عبد الله (2015) : الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية المتحدة .
- 20- الخطيب ، محمد بن شحات (2003) : الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .
- 21- خليل ، نبيل سعد (2011) : إدارة الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية ، ط1 ، دار الفجر ، القاهرة .
- 22- الدعيلج ، ابراهيم بن عبد العزيز (2015) : التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري ، ط1 ، الدار المنهجية ، عمان ، الأردن .
- 23- الدويك ، تيسير وآخرون (1998) : أسس الادارة التربوية والمدرسية والاشراف التربوي ، ط2 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- 24- ذوقان ، عبيدات و أبو السميد ، سهيلة (2007) : استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، الأردن .
- 25- ريان ، محمد هاشم و بلقيس ، أحمد محمد و الأقطش ، يحيي سالم (2010) ، الإشراف التربوي في مجال التربية ، الاسلامية ط1 ، دار المسيرة ، عمان .
- 26- زيتون ، حسن حسين (2001) : مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، عالم الكتب القاهرة.
- 27- زيتون ، كمال عبد الحميد (2003) : التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، ط 1 ، القاهرة .
- 28- سيد ، علي احمد وسالم ، احمد محمد (2004) : التقويم في المنظومة التربوي ، ط1 ، الرياض ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .
- 29- شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2010) : إستراتيجيات التدريس المتقدمة ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- 30- الصباغ ، حامد (د. ت) : تطوير مهنة التعليم ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .

- 31- الصيفي ، عاطف (2009) : المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث ، ط1 دار أسامة ، عمان ، الأردن .
- 32- الطائي ، يوسف حجيم (2009) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، ط1 ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 33- طولبة ، هادي محمد (2009) : تطبيقات عملية في التربية العملية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان الأردن .
- 34- عابدين ، محمد عبد القادر (2001) : الإدارة المدرسية الحديثة ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان
- 35- العاجز ، فؤاد علي و حلس ، داود درويش (2009) : دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، ، الجامعة الإسلامية ، كلية التربية ، غزة .
- 36- عايش ، أحمد جميل (2009) : التربية المهنية ماهيتها واساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان الأردن .
- 37- عايش ، أحمد جميل (2015) : تطبيقات في الإشراف التربوي ، ط4 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- 38- عباينة ، صالح أحمد (2015) : التخطيط التربوي المعاصر ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن .
- 39- عباس ، محمد خليل والعبسي ، محمد مصطفى (2009) : مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- 40- عبد القادر ، محمد عبد القادر وفؤاد ، شديد (2013) : نماذج واستراتيجيات التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة .
- 41- عبد الهادي ، جودت عزت (2006) ، الإشراف التربوي مفاهيمه و أساليبه ، دار الثقافة، ط 1 ، عمان ، الأردن .
- 42- عبيد ، وليم (2011) : استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ، ط2 ، دار المسيرة عمان ، الاردن .

- 43- العجمي ، حسن محمد حسان ومحمد ، حسنين (2013) : الإدارة التربوية ، دار المسيرة .
- 44- عطوي ، جودت عزت (2001) : الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها ، ط1 ، دار العلمية والدولية ودار الثقافة ، الأردن .
- 45- العقيلي ، عمر وصفي (2001) : المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، دار وائل ، عمان .
- 46- علام ، صلاح الدين محمود (2008) : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- 47- علام ، صلاح الدين محمود (2015) : القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية ، ط5 ، دارالمسيرة ، عمان الاردن .
- 48- عليمات ، صالح (2007) : العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية " ، دار الشروق ، عمان : الأردن .
- 49- عليمات ، صالح نصر (2004) : إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط1 ، الإصدار الأول دار الشروق للنشر والتوزيع عمان .
- 50- العوران ، ابراهيم (2010) : الإشراف التربوي ومشكلاته ، ط1 ، دار يافا العلمية ، الأردن ، عمان .
- 51- عوض الله ، عصام الدين برير آدم (2010) : جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- 52- الغنام ، نعيمة بنت ابراهيم (2013) : مدخل في جودة التعليم و التعلم ، ط1 ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
- 53- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2003) : كفايات التدريس ، المفهوم ، التدريب ، الأداء ، دار الشروق للنشر و التوزيع .
- 54- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (2003) : كفايات التدريس المفهوم والتدريب والأداء ، عمان : دار الشروق .

- 55- فرحاوي ، لخضر و لكحل ، كمال (2009) : أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر .
- 56- فيفر ، إيزابيل و دنلاب ، جين (1997) : الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس ، ترجمة محمد عيد ديراني ، ط2 ، منشورات الجامعة الاردنية .
- 57- متولي ، عبد الجواد و محمد ، نور الدين و محمد ، مصطفى (1413هـ) : مهنة التعليم في دول الخليج العربية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- 58- مجدي ، عبد النبي هلال وآخرون (2007) : الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي الأنشطة التربوية الحرة في ضوء الإتجاهات العالمية المعاصرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة .
- 59- المعاينة عبد العزيز عطا الله ، (2012) : اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي ، ط1 ، دار وائل للنشر ، الأردن ، عمان .
- 60- المهدي ، مجدي صلاح طه (2013) : اقتصاديات الجودة التعليمية ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، جمهورية مصر العربية .
- 61- نبهان ، يحي محمد (2007) : الإشراف التربوي بين (المشرف ، المدير ، المعلم) ، ط1 ، دار صفاء ، عمان ، الأردن .

📖 المراجع باللغة الأجنبية :

- 1- Coombs, Philip.H (1970) : **Qu'est-ce que la planification de l'éducation ? UNESCO** ; Institut International de Planification del'Education, Paris
- 2- Fullan MG (1991) : **The New Meaning of Educational Change** Cassell in Londo
- 3- Gibbs , G (1992) : **Improving The Quality of Student Learning** ,Technical & Education Services L.T.D, U.K..

المجلات و الدوريات و المؤتمرات

1. أبو ملح ، محمد يوسف (2003) : الجودة الشاملة في الإصلاح التربوي ، مجلة رؤى ، العدد العاشر ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، رام الله .
2. الشناوى ، أحمد محمد سيد أحمد و عيد ، هالة فوزي محمد (2010) : تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر ، مجلة دراسات تربوية ونفسية ، العدد 67 ، كلية التربية بالزقازيق ، جمهورية مصر .
3. بلعسلة ، فتيحة (2013) : الجودة في التربية والتكوين ، مجلة عالم التربية ، عنوان المداخلة أهمية الكفايات المهنية للمدرس لتحقيق الجودة في التربية و التعليم ، منشورات عالم التربية .
4. جعيني ، نعيم حبيب (2000) : الكفايات الأساسية للمعلمين من وجهة نظرهم ، مجلة دراسات العلوم التربوية ، مجلد 27 ، العدد 1 ، الأردن ص 57
5. السعدية ، حمدة بنت حمد (2014) : الكفايات اللازمة لدى المشرفين من وجهة نظر المديرين ، مجلة العلوم التربوية و النفسية المجلد 15 العدد 1 ، الصخير ، البحرين
6. الأغا ، إحسان و الديب ، ماجد (2002) : بعنوان دور المشرف في فلسطين في تطوير أداء المعلم ، المؤتمر العلمي الرابع عشر ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .
7. درباس ، أحمد سعيد (1994) : إدارة الجودة الكلية مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الاستفادة منها في القطاع التعليمي السعودي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، رسالة الخليج العربي ، العدد الخمسون ، السنة الرابعة عشر .
8. حسن ، رحيم (2005) : التغيير في المؤسسة و دور الكفاءات، مدخل النظم ، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 07 ، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
9. الشرييني ، غادة حمزة (2008) : دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام ، بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر ، للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

10. غريب ، عبد الكريم (2014) : مستجدات التربية والتكوين ، ط1 ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، المغرب .
11. لعزلي ، فاتح معارف (2013) : كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، العدد14 ، السنة الثامنة ، جامعة البويرة
12. بهاوي ، محمد (2013) : رهانات المنظومة التربوية وجودة الموارد البشرية ، مجلة عالم التربية ، منشورات عالم التربية : المغرب
- 📖 الأطروحات الجامعية :
- 1- ابانمي ، محمد بن عبد العزيز (1514 هـ) : الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود .
- 2- بخش ، هاله طاهر (١٤٠٨ هـ) : تنمية أداء المعلمات في كفاءات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، القاهرة ، جامعة عين شمس .
- 3- بورغداد ، ميادة (2011) ، معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الإبتدائي في الجزائر ضمن الإتجاهات الإشرافية المعاصرة ، رسالة ماجستير ، جامعة منتوري ، قسنطينة .
- 4- البصيص ، حاتم (2010) : تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة بحث مقدم الى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الزرقاء الخاصة ، الأردن ،
- 5- الحضيبي ، إبراهيم عبد الرحمن (1428 هـ) : الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- 6- الشرييني ، غادة حمزة (2008) : دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، السعودية
- 7- المقيد ، عاهد مطر حسين (2006) : واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، قسم أصول التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- 8- سكتاوي ، عبد الملك بن محمد عيسى (2004) : إدارة الجودة الشاملة وإمكانية استخدامها في إدارة مدارس تعليم البنين بمدينة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- 9- أبو شرار ، عدنان أحمد محمد (2009) : درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط .
- 10- العريني ، عبد العزيز بن عبدالله (1413) : الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة .
- 11- غياط ، فريد (2011) : الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية ، رسالة ماجستير ، جامعة باجي مختار ، عنابة
- 12- قرزيس، محمود و خميسي ، قايد (2009) : التسيير الحديث للكفاءات كمدخل لتحقيق الميز التنافسية ، مداخلة مقدمة إلى الملتقى الوطني ، جامعة سعيدة ، الجزائر .
- 13- الزهراني ، محمد بن راشد عبد الكريم (2009) : تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم ، دراسة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 14- مرسي ، محمد (1983) : التعليم العالي ومسؤولياته في تنمية دول الخليج العربي ، دراسة تحليلية تربوية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية ، البحرين .
- 15- الهويد ، ندى علي سالم (2001) : مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي ، كلية التربية ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية .
- 16- البلوي ، هاني عبدالله (2011) : مدى تطبيق معلمي الرياضيات لمهارات تدريس الرياضيات المطور في المرحلة الابتدائية في محافظة الوجه في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، قسم المناهج والتدريس ، جامعة مؤتة .

📖 المنشورات الرسمية

- 1- وزارة التربية الوطنية (2012) : دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا .
- 2- المناصرة ، علي (2005) : الدليل الإجرائي لمدير المدرسة ، وزارة التربية والتعليم العالي ، رام الله .
- 3- وزارة التربية الوطنية (2008) : القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية ، وزارة التربية الوطنية .

4- النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2014) : الدليل التربوي لأستاذ التعليم الثانوي ، وزارة التربية الوطنية .

املاحف

- الاستبيان بصورته الأولى
- الاستبيان بصورته النهائية
- مجمل المناصب التربوية لثانويات ولاية الوادي

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان

أستاذتي الفاضلة / أستاذي الفاضل :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علوم التربية تخصص جودة التربية والتكوين يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة بثانويات ولاية الوادي) .

لقد تم اختياركم ضمن عينة الدراسة الاستطلاعية لذا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يشتمل على ثلاثة مجالات يندرج تحت كل منها عدد من الفقرات وكل فقرة أمامها خمس رتب .
إيماننا بأن المعلم سيبقى عنصرا رئيسيا مهما تطورت وسائل التعليم الحديثة، لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصراحة وموضوعية ، وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة التي ترونها مناسبة لدرجة الدور الذي يقوم به المشرف التربوي .

ملاحظات هامة : 1 - المشرف التربوي في هذه الدراسة هو مفتش التربية الوطنية للمواد .

أشكركم على حسن تعاونكم وبارك الله فيكم مسبقا -

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر أنثى

الخبرة المهنية : سنة

مؤسسة التكوين أو التخرج : الجامعة المدرسة العليا للأساتذة

الصفة : مرسوم متربص متعاقد

الملحق رقم (01) الاستبيان في صورته الأولى

المجال	الرقم	الفقرات	درجة ممارسة المشرف			
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
كفاءة التخطيط	01	صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية يمكن تحقيقها				
	02	إختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .				
	03	بناء الدرس وفق أسئلة تقويم قبلية وتكوينية و ختامية				
	04	تحديد استراتيجيات معالجة المشكلات المحتملة داخل حجرة الدراسة .				
	05	إعداد خطة لمساعدة التلاميذ ضعاف التحصيل .				
	06	إعداد خطة لتنمية قدرات الطلبة الموهوبين و المتفوقين .				
	07	تحديد الطرائق و الأساليب المناسبة لبلوغ الأهداف المخطط لها .				
	08	تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة وكفاءة				
	09	إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعلم .				
	10	تحديد الحقائق و المفاهيم التي ترتبط بأهداف الدرس المخطط له .				
	11	مراعاة الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في صياغة الأهداف .				
	12	توفير المراجع المرتبطة المناسبة بموضوع الدرس				
كفاءة التنفيذ	13	المحافظة على جذب انتباه التلاميذ للدرس طوال وقت الحصة .				
	14	اتاحة فرصة المناقشة للتلاميذ أثناء الحصة .				
	15	تدريب التلاميذ على التفكير الناقد و الإبتكاري .				
	16	تنويع أساليب التدريس لمراعاة الفروق الفردية .				
	17	تنمية مهارات التعليم الذاتي .				
	18	ربط بين الجوانب النظرية و التطبيقية للدرس .				
	19	استخدام أساليب العمل التعاوني وفرق العمل أثناء تنفيذ الدرس .				
	20	جعل التلاميذ طرفا فاعلا في الموقف التعليمي .				
	21	تعزيز السلوك المقبول من طرف التلاميذ داخل حجرة الدرس .				
	22	تنمية الإنضباط الذاتي لدى التلاميذ .				
	23	ممارسة الصدق و العدالة في تعامله مع التلاميذ .				
	24	اعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عن أنفسهم .				
	25	اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب .				
	26	ترجمة الاهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية .				
	27	استثارة خبرات التلاميذ السابقة لربطها بالخبرات المتضمنة في الدرس .				

					28	إستخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب و في الجزء المخصص لها في الدرس .
					29	الحرص على تنفيذ جميع فعاليات الدرس .
					30	تقديم التغذية الراجعة عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ
					31	عرض الدرس بشكل يتصف بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط
					32	توخي الدقة في صياغة الأسئلة الشفوية وطرحها .
					33	التركيز على معايير تقويم الأداء في الحكم على جودة تنفيذ الأنشطة .
					34	التنوع في أساليب طرح الاسئلة و فنياتها .
					35	توزيع الاسئلة على جميع التلاميذ .
					36	تجنب الاجابات الجماعية عن السؤال .
					37	الوقوف على مدى تحقق الاهداف المحددة سابقا .
					38	استخلاص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ
					39	استخدام نتائج التقويم لتحسين أدائي .
					40	استخدام نتائج التقويم لتحسين أداء تلاميذي.
					41	مراعاة تقديم أسئلة تستثير التفكير والقدرات العقلية المختلفة .
					42	استخدام أساليب التقويم الذاتي وتقويم الأقران .
					43	ممارسة التقويم في جميع جوانب الدرس ومهاراته وخبراته .

كفاءة التقويم

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استبيان

أستاذتي الفاضلة / أستاذي الفاضل :

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علوم التربية تخصص جودة التربية والتكوين يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة بثانويات ولاية الوادي) .

لقد تم اختياركم ضمن عينة الدراسة الاساسية لذا نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يشتمل على ثلاثة مجالات يندرج تحت كل منها عدد من الفقرات وكل فقرة أمامها خمس رتب .
إيماننا بأن المعلم سيبقى عنصرا رئيسيا مهما تطورت وسائل التعليم الحديثة، لذا نرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصراحة وموضوعية ، وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة التي ترونها مناسبة لدرجة الدور الذي يقوم به المشرف التربوي .

ملاحظات هامة : 1 - المشرف التربوي في هذه الدراسة هو مفتش التربية الوطنية للمواد .

أشكركم على حسن تعاونكم وبارك الله فيكم مسبقا -

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر أنثى

الخبرة المهنية : سنة

مؤسسة التكوين أو التخرج : الجامعة المدرسة العليا للأساتذة

الصفة : مرسوم متربص متعاقد

المجال	الرقم	الفقرات المشرف التربوي يوجّهني ويؤهلني نحو التمكن من أن أصبح قادراً على :	درجة ممارسة المشرف				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
كفاءة التخطيط	01	صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية يمكن تحقيقها					
	02	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .					
	03	بناء الدرس وفق أسئلة تقويم قبلية وتكوينية و ختامية					
	04	تحديد استراتيجيات معالجة المشكلات المحتملة داخل حجرة الدراسة .					
	05	تحديد الطرائق و الأساليب المناسبة لبلوغ الأهداف المخطط لها .					
	06	تخصيص الوقت اللازم للموقف التعليمي بدقة وكفاءة					
	07	إعداد البيئة التعليمية التي سيجري فيها التعلم .					
	08	تحديد الحقائق و المفاهيم التي ترتبط بأهداف الدرس المخطط له .					
	09	مراعاة الجوانب المعرفية و الوجدانية و المهارية في صياغة الأهداف					
	10	اقتناء المراجع المرتبطة المناسبة بمواضيع الدروس .					
كفاءة التنفيذ	11	المحافظة على جذب انتباه التلاميذ للدرس طوال وقت الحصة.					
	12	اتاحة فرصة المناقشة للتلاميذ أثناء الحصة .					
	13	تدريب التلاميذ على التفكير الناقد و الإبتكاري .					
	14	تنويع أساليب التدريس لمراعاة الفروق الفردية .					
	15	تنمية مهارات التعليم الذاتي.					
	16	الربط بين الجوانب النظرية و التطبيقية للدرس .					
	17	استخدام أساليب العمل التعاوني و فرق العمل أثناء تنفيذ الدرس					
	18	جعل التلاميذ طرفاً فاعلاً في الموقف التعليمي .					
	19	تعزيز السلوك المقبول من طرف التلاميذ داخل حجرة الدرس					
	20	تنمية الانضباط الذاتي لدى التلاميذ .					
	21	ممارسة الصدق و العدالة في التعامل مع التلاميذ .					
	22	اعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عن أنفسهم .					
	23	اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب .					
	24	ترجمة الاهداف التعليمية المنشودة إلى نتائج فعلية .					
	25	استثارة خبرات التلاميذ السابقة لربطها بالخبرات المتضمنة في الدرس .					
	26	إستخدام الوسائل التعليمية في الوقت المناسب و في الجزء المخصص لها في الدرس .					
	27	الحرص على تنفيذ جميع فعاليات الدرس .					
	28	تقديم التغذية الراجعة عقب كل نشاط يقوم به التلاميذ.					
		29	عرض الدرس بشكل يتصف بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط.				

				توخي الدقة في صياغة الأسئلة الشفوية وطرحها.	30	كفاءة التقييم
				التركيز على معايير تقييم الأداء في الحكم على جودة تنفيذ الأنشطة .	31	
				التنوع في أساليب طرح الاسئلة و فنياتها.	32	
				توزيع الاسئلة على جميع التلاميذ .	33	
				تجنب الاجابات الجماعية عن السؤال .	34	
				الوقوف على مدى تحقق الاهداف المحددة سابقا .	35	
				استخلاص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ	36	
				استخدام نتائج التقييم لتحسين أدائي .	37	
				استخدام نتائج التقييم لتحسين أداء تلاميذي .	38	
				مراعاة تقديم أسئلة تستثير التفكير والقدرات المعرفية المختلفة	39	
				الاستخدام اساليب التقييم الذاتي و تقييم الأقران .	40	
				ممارسة التقييم في جميع جوانب الدرس ومهاراته وخبراته .	41	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

الولاية	الوادي
السنة الدراسية	2015 / 2014

معمل المناصب التربوية

رقم	الوادي	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	الوادي
71	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	الوادي
44	الوادي	1	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	0	4	4	4	3	2	5	2	3	6	5	5	الوادي
50	الوادي	1	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	4	4	4	4	2	5	3	6	6	6	6	الوادي
52	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	5	4	2	6	2	7	6	6	6	الوادي
50	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	3	6	2	7	7	6	6	الوادي
29	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	1	3	1	3	1	4	4	5	الوادي
29	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	3	2	2	3	1	4	4	4	5	الوادي
48	الوادي	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	3	5	2	6	5	6	6	الوادي
58	الوادي	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	4	3	6	3	7	7	7	7	الوادي
36	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	2	4	2	5	4	4	4	4	الوادي
9	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	الوادي
38	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	3	2	4	2	4	2	4	5	5	الوادي
44	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	4	4	4	2	5	2	5	5	6	الوادي	
27	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	2	2	3	1	4	3	3	3	الوادي
51	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	2	5	2	7	7	7	7	الوادي
42	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	4	3	2	5	2	5	2	5	5	5	الوادي
42	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	3	2	5	2	5	5	5	5	الوادي
54	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	4	3	6	3	6	6	7	7	الوادي
44	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	3	3	5	2	6	6	4	5	الوادي
44	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	4	2	5	2	6	5	5	الوادي
27	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	2	2	3	1	4	3	3	3	الوادي
39	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	4	2	3	1	4	4	4	الوادي
45	الوادي	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	4	2	5	2	5	5	5	الوادي

المجموع		الشاكرات	رقم	ملاحظات
26	2276			
25	5	تيسر لرقعة	5	
24	0	تيسر لرقعة	0	
23	0	م. اسلمية	0	
22	0	ت. القضاة	0	
21	90	ع. الطرائق	24	
20	24	ع. مديرة	12	
19	40	ع. مديرة	12	
18	37	ع. مديرة	37	
17	107	ع. مديرة	107	
16	6	ع. مديرة	6	
15	3	ع. مديرة	3	
14	7	ع. مديرة	7	
13	0	ع. مديرة	0	
12	0	ع. مديرة	0	
11	16	ع. مديرة	16	
10	215	ع. مديرة	215	
9	186	ع. مديرة	186	
8	120	ع. مديرة	120	
7	257	ع. مديرة	257	
6	105	ع. مديرة	105	
5	289	ع. مديرة	289	
4	265	ع. مديرة	265	
3	279	ع. مديرة	279	
2				
1				

ص. م. مديرة: 2014/01/03
مديرة القضاة

ساعده رضاش