جامعة ورقلة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

# مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم
# في
# المدرسة الأساسية - الطور الأول والثاني -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير
في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي

إعداد الطالب:
بوسعدة قاسم

إشراف:
الدكتور: عبد الكريم قريشي

**أعضاء لجنة المناقشة**

د/ محي الدين مختار رئيسا: جامعة ورقلة
د/ سعد الله الطاهر مناقشا: جامعة ورقلة
د/ علي براجل مناقشا: جامعة باتنة
د/ عبد الكريم قريشي مقررا: جامعة ورقلة

السنة الجامعية: 2002/2001

# شكر و تقدير

أحمد الله وأشكره على أن وفقني على إنجاز هذا البحث فله الحمد و الشكر، ثم أتوجه بالشكر، والثناء إلى كل من قدم إلي يد المساعدة، والعون لإتمام هذا العمل .

- أخص بالشكر في البداية الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الكريم قريشي الذي ألقى على عاتقه مسؤولية الإشراف على هذا البحث، فكان نعم المشرف و الموجه .
- كما أتوجه بالشكر لرئيس لجنة المناقشة، الدكتور: محي الدين مختار على تحمله مسؤولية مناقشة هذه المذكرة.
- كما أشكر الدكتور: علي براجل عضوا في اللجنة الذي تحمل على عاتقه مسؤولية تقدير هذا العمل.
- كما أشكر أيضا الدكتور: سعد الله الطاهر عضوا في اللجنة الذي تحمل على عاتقه مسؤولية تقدير هذا العمل.
- كما أشكر إدارة، وأساتذة، وعمال معهد التكوين أثناء الخدمة فضيل الورثلاني بورقلة على الدعم والمساعدة التي لم يبخلوا بها طوال البحث .
- كما أتوجه بالشكر الخاص لزميلي الأستاذ محمد الساسي الشايب الذي ساعدني وشجعني كثيرا في البحث، وكذلك لأساتذة التربية وعلم النفس بالمعهد على النصائح والإرشادات التي قدموها لي، كما أشكر الأستاذ الفاضل بزملال أحمد أستاذ الأدب العربي على التصويبات اللغوية طوال هذا العمل .
- كما أشكر كل من ساهموا في هذا العمل ولم أتمكن من ذكر أسمائهم.
- كما لا أنسى أن أشكر كلا من المعلمين، والمعلمات، والمفتشين في ورقلة والوادي وغرداية على مد يد المساعدة والمساهمة في هذه الدراسة.

الحمد لله أولا وأخيرا

قاسم بوسعدة

## ملخص البحث

يعتبر التقويم عنصرا رئيسا ومهما لنجاح أي عمل، فهو في مجال التربية والتعليم أكثر أهمية، ويعتمد عليه المربون في تطوير، وإصلاح وتحسين المنظومة التربوية. فكل مشاريع الإصلاح الاجتماعي الحديث كان منطلقه الإصلاح التربوي، فنهضة كثير من الأمم بدأت بإصلاح منظوماتها التربوية، وبذلك واكبت التطور في جميع ميادين الحياة .

ولقد حظي مفهوم التقويم بالاهتمام، والتطوير هو الآخر في السنوات الأخيرة، فعن طريقه يتبين للمدرسة، والقائمين عليها مدى تحقيقهم للأهداف، وعن طريقه يظهر المدى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم، واكتسابهم للمهارات المطلوبة .

من خلال ما تقدم استعرض البحث موضوع التقويم وأهميته من خلال العمل الذي يقوم به المفتش ميدانيا، والغرض منه معرفة مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المرحلة الابتدائية. ونظرا لأهمية الموضوع فقد تم تناوله من خلال الدراسة النظرية، والميدانية اعتمادا على بعض التساؤلات التي حاولنا أن نجيب عليها وهي كما يلي:

- هل عملية التقويم التي يقوم بها المفتش مبنية على أسس موضوعية ؟
- هل يؤدي تقويم المفتش إلى تحسين أداء المعلم ؟
- لماذا التقويم الممارس حاليا في المدارس الابتدائية غير فعال ؟
- ما الدور الذي تقوم به البطاقة التقويمية التي يستخدمها المفتش في زياراته للمعلم ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات فقد تم تقسيم البحث إلى بابين: حيث تناول الباب الأول أربعة فصول، وهي كالآتي: الفصل الأول تناول موضوع البحث وأهميته، والفرضيات والهدف من الدراسة، وحددت مفاهيم الدراسة. أما الفصول الثلاثة الأخرى فتناولت الجانب النظري للبحث من موضوع التقويم التربوي، إلى المعلم والإشراف التربوي.

أما الباب الثاني فتناول الجانب الميداني، وقسم إلى أربعة فصول، وهي كالآتي: الفصل الخامس تناول إجراءات الدراسة الميدانية وتطرق فيه إلى منهج البحث، والتذكير بالفرضيات، وخصائص عينة الدراسة، والأدوات المستخدمة فيها،وإلى صدق، وثبات الاستبيان والأساليب الإحصائية.

تم إجراء الدراسة الميدانية على عينتين هما: الأولى تتكون من عينة المعلمين بلغت 200 معلم ومعلمة، أما الثانية فهي عينة المفتشين تضم 50 مفتشا. وتم صياغة استبيانين شمل كل

مؤشرات الدراسة وهي:أهمية التكوين، والتقويم الموضوعي، والعلاقات الإنسانية، موجه للعينتين، وشملت العينة معلمين ومعلمات من ولايات ثلاث وهي: ورقلة والوادي وغرداية ونفس الشيء بالنسبة لعينة المفتشين. وتم تطبيق الاستبيانين في الولايات المذكورة آنفا ، ولعرض النتائج فقد تم استخدام كا$^2$ لإظهار مستوى الدلالات الإحصائية لاستجابات أفراد العينتين، واستخدم الحاسوب لحساب النتائج الكلية توخيا للدقة العلمية. فقد تم عرض النتائج المتوصل إليها من خلال المتغيرات الأربعة(الجنس، الأقدمية، المستوى الدراسي، طريقة التوظيف) وبعد ذلك تعرض الباحث إلى مناقشة نتائج الدراسة على أساس الفرضيات في الفصل السابع .

أما عن النتائج المتوصل إليها في الدراسة الأولى الخاصة بالمعلمين فقد تبين أن هؤلاء باختلاف جنسهم، وأقدميتهم، ومستواهم الدراسي، وطريقة توظيفهم لا يختلفون في إدراكهم لأهمية المؤشرات الثلاث للبحث. وكما أظهرت لنا الدراسة عن وجود عدد من الأمور تحتاج إلى مراجعة منها على سبيل المثال نوعية الزيارات، ومدتها، والبطاقات التقويمية المستخدمة حاليا التي لم تعد صالحة، وتحتاج إلى تغيير جذري .

أما النتائج المتوصل إليها في الدراسة الثانية الخاصة بالمفتشين فقد أكدوا بدورهم آليات الفعالية وذلك باختلاف أقدميتهم ومستواهم الدراسي وطريقة توظيفهم، كما طرحت مشكلة البطاقة المستخدمة حاليا في التقويم.

أما النتيجة الأخيرة التي توصلت إليها الدراسة يمكن أن نلخصها في أن فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني، تكمن في التكوين، والتقويم الموضوعي، والعلاقات الإنسانية، حيث أجمع عليها كل من المعلمين والمشرفين على أهمية هذه المؤشرات الثلاث، وأن الواحدة هي مكملة للأخرى. ولأن النظام التعليمي الحالي يشهد تحديا لا مثيل له، فلم يعد المعلم التقليدي، والمشرف "البوليسي" ذو فاعلية في مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، فلا بد لنا من إشراف إبداعي ديموقراطي يساعد في تحسين عملية التعليم، والتعلم. انطلاقا من هذا الانشغال الذي عبر عنه كل من المعلمين، والمفتشين رأينا أنه من الضروري اقتراح بطاقة تقويمية شاملة الجوانب تكون البديل للبطاقة المستخدمة حاليا، وقد طبقت ميدانيا من طرف بعض المفتشين.

## Résume de la thèse

L'évaluation constitue un élément essentiel à la réussite de toute démarche. Elle l'est davantage dans le secteur de l'éducation et de l'enseignement, vu que les éducateurs s'y basent pour réformer, développer et parfaire le système éducatif. En fait, tous projets modernes de réforme sociale se sont amorcés par la réforme de l'éducation. L'essor de plusieurs nations a débute par la réforme de leur système éducatif avant de pouvoir prétendre au développement des autres secteurs d'activité.

La notion d'évaluation revêt ces dernières années un intérêt tout particulier dans le domaine de l'éducation. Elle est déterminante pour l'encadrement de l'établissement scolaire dans l'identification des objectifs atteints et les degrés et aptitudes d'assimilation des élèves.

Dans cette optique, la présente thèse développe la notion d'évaluation et son importance a travers le travail de terrain accompli par l'inspecteur, son objectif et son impact sur le travail de l'enseignant du cycle primaire.

Au regard de son importance, le thème a été traité sous des angles théorique et pratique, en tentant d'apporter des éléments de réponses aux interrogations suivantes :

- Le travail de l'inspecteur repose-t-il sur des fondements objectifs ?
- Le travail de l'inspecteur induit-il une amélioration des taches de l'enseignant ?
- Pourquoi l'actuel système évaluatif n'est-il pas efficace dans les établissements du primaire ?
- Quelle est l'efficacité de la carte d'évaluation utilisée actuellement par les inspecteurs lors des visites des enseignants ?

Pour répondre à ces questionnements, la thèse a été conçue en deux parties distinctes.

-La première partie regroupe quatre chapitres et concerne l'opportunité, l'importance, les hypothèses, les concepts et les objectifs de l'étude. Les trois autres chapitres portent sur le volet théorique de l'étude de l'évaluation scolaire, à l'enseignant et l'encadrement pédagogique.

-La seconde partie a trait au volet pratique et a été elle aussi élaborée en quatre chapitres :

*Les procédures d'étude pratique.
*Le rappel des hypothèses.
*Les spécificités de l'échantillon du sondage, les outils mis a contribution.
*La crédibilité et l'authenticité du questionnaire et des procèdes statistiques.

L’étude de terrain a été établie sur la base d’un échantillon de sondage ciblant d’une part 200 enseignants et d’autre part 50 inspecteurs.

Les questionnaires ont comporte des indices d’étude portant sur l’importance de la formation, l’évaluation objective et les relations humaines, pour ce qui concerne les deux catégories ciblées dans un espace géographique limite a trois wilayas (Ouargla, El-Oued et Ghardaia).

Pour le dépouillement et la lecture des sondages, il a été recouru a l’ensemble des procèdes de $k^2$ pour lire les indicateurs statistiques et a l’outil informatique pour la précision du décompte statistique.

Les conclusions de ces mini-sondages ont été déterminées en tenant en ligne de compte quatre variantes : *le sexe *l’ancienneté *le niveau d’instruction *le mode de recrutement.

La partie de l’étude concernant les enseignants, abstraction faite de leur sexe, leur ancienneté, leur niveau d’instruction et leur mode de recrutement, a permis de dégager une identité de vue à l’égard des trois indices de l’étude. Elle a également permis de conclure a la nécessite de réviser plusieurs questions, a l’instar de la qualité des visites, leur durée, et la carte d’évaluation, actuellement obsolète et nécessitant de profonds changements.

Les inspecteurs ont, pour leur part, insiste aussi sur la notion d’efficacité et ont pour l’ensemble, quelque soit leur sexe, ancienneté, niveau d’instruction et mode de recrutement, pose le problème de la carte d’évaluation.

Les conclusions finales de l’étude peuvent être résumées sur le fait que l’efficacité de l’évaluation de l’enseignant du premier et second palier du fondamental par l’inspecteur réside dans la formation, l’évaluation objective et les relations humaines. Trois paramètres, en fait complémentaires, que les formateurs ont évoqué unanimement.

L’actuel système éducatif est aujourd’hui face a un défi de taille ou ni l’enseignant dans son concept classique ni l’encadreur « policier » ne peuvent lui assurer l’efficacité qu’impliquent les enjeux présents et futurs.

Le système éducatif a cependant besoin d’encadreurs créatifs, innovants et démocratiques susceptibles d’élever les degrés d’apprentissage et d’améliorer la qualité de l’enseignement.

Partant de la préoccupation formulée aussi bien par les enseignants que par les inspecteurs, nous avons juge propice de suggérer une carte d’évaluation tout aussi globale que précise, en remplacement de la carte actuellement en vigueur.

Certains inspecteurs l’ont teste sur le terrain et l’ont juge favorablement.

Kacem Boussada

# الفصل الأول

## موضوع البحث وأهميته

**1- موضوع البحث وأهميته:**

استطاعت كثير من الدول أن تحقق نموها الاقتصادي و الاجتماعي من خلال التعليم باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لكل تنمية اجتماعية، ويلاحظ أن العالم المتطور قد حظي بتقدم كبير في جميع مجالاته الصناعية والصحية والاجتماعية و التعليمية. وما من شك أن سبب هذه القفزة الكبيرة في التقدم يرجع أساسا إلى التربية والتعليم بشكل عام و الاهتمام بالمدرسة بشكل خاص. وقد عبر عن ذلك وزير تربية سابق 1968 حيث قال:« وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور و إقبال جماهير شعبنا على التعليم فإننا ندرك أن محاكمة المدرسة شيء لا بد منه، و إن الحل يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم ».[1] وتعتبر هذه من أبرز القضايا التي واجهت الجزائر المستقلة، وهي قضية التربية والتعليم، حيث أدركت الدولة أهميتها في نهضة الشعوب و تقدمها.

وفي هذا الإطار استحدثت المدرسة الأساسية في الجزائر في بداية الثمانينات باعتبارها تقدم تعليما أوليا ضروريا من جهة، ونتيجة لمجموعة اعتبارات موضوعية من جهة أخرى، منها تحررنا من فلك التعليم الفرنسي، وانتشار المعرفة العلمية، وتفجرها وشيوع المكننة مما أدى إلى ضرورة رفع مستوى التعليم الإلزامي من 6 إلى 9 سنوات.[2] ويعتبر محمد الطيب العلوي أن المدرسة الأساسية إصلاح هام. وقد واكب هذا الإصلاح تغيرات في جميع ميادين الحياة الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، ومن أبرزها تحررنا من الفلك التربوي التعليمي الفرنسي.[3]

ومنذ ذلك التاريخ تعاقبت على المنظومة التربوية عدة إصلاحات، وتغييرات مست في معظمها الشكليات دون الجوهر، ولهذا مازالت تراوح مكانها إلى حد اليوم. فالمنظومة التربوية التي ينشدها المجتمع الجزائري يجب أن تكون وطنية في مبادئها، وقيمها، ووسائلها ومناهجها بما يخدم المصلحة الوطنية التي تبقى دوما الهدف الأساسي في كل زمان، ومكان وفي سياق تكاملي قوامه التطور والعصرنة بما يتماشى وقيمنا الحضارية العربية، والإسلامية الأصيلة.

إن التحديات التي تواجه المجتمع المعاصر، وخاصة بالنسبة للعاملين في حقل التربية كثيرة، وصعبة، وتحتاج إلى صبر، ومثابرة، ولا يمكن تحدي المستقبل الذي يشهد انفجارا معرفيا

---

[1]– محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، ط 01،ج 01 قسنطينة : دار البعث 1982 ص 190

[2]– محمد الساسي الشايب ، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الجزائر،1999 ص 3

[3]– نفس المرجع السابق ، محمد الطيب العلوي ص 203

وتكنولوجيا في جميع ميادين الحياة إلا بنهضة تربوية شاملة تتناول بالدراسة، والبحث المناهج الدراسية، والإدارة التربوية، والإشراف التربوي والتوجيه.

وتتم هذه النهضة التربوية بالدرجة الأولى بتقويم شامل لهذه المنظومة من جميع أبعادها وذلك بكل ثقة وموضوعية بعيدا عن التشنج والأفكار المسبقة والصراعات السياسية، كما تحتاج إلى عمل متواصل و بحوث ميدانية تشترك فيها جميع أطر التربية و التعليم من الابتدائي إلي الجامعي.

ذلك أن التقويم من المواضيع التي تشغل المربين لما لها من دور فعال في معرفة مواطن الضعف والقوة في منظومتنا التربوية من أجل التحسين، والرفع من مستواها وإمكانياتها، ولهذا السبب شدد المربون منذ زمن بعيد على أهمية الأهداف التربوية، ومدى تحققها، فإذا ما تم تحديد هذه الأهداف، وتم توجيه عملية التعلم والتعليم نحو الهدف، فإن النواتج تصبح قابلة للقياس، وإن محاولة قياس أشياء غير محددة الأهداف هو بمثابة عمل ضائع بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ. وقد كانت مسألة تحديد الأهداف لأغراض التقويم مدار اهتمام المجتمع، وبخاصة إدارة المدارس، والمعلمين والآباء والطلاب.[1]

فإذا كانت النظريات الحديثة تعتبر الطفل محور العملية التربوية فإن المعلم هو ركيزتها ومنشطها بما يوفره من أساليب في قيادة القسم والتوجيه والتربية، لهذا يعتبر المعلم من أهم القوى المؤثرة في عملية التعلم بصفة عامة، وفي الموقف التعليمي بصفة خاصة، فلا المناهج الجيدة و لا الوسائل الحديثة والاستعدادات وحدها يمكنها أن تعطي نتائج تعليمية جيدة بمعلم غير كفء، و يمكن أن نتصور العكس. لهذا يبذل العلماء جهودا مضنية لتحديد كفاية المعلم انطلاقا من بعض الصفات النفسية، والعقلية، والعلمية، والتي يمكن أن تكون منطلقا لتقويمه، وبذلك يمكن أن تحدد كفاية المعلم بالأثر الذي يحدثه عند تلاميذه. والذين يقومون بهذه العملية هم المشرفون التربويون المؤهلون علميا ومهنيا للقيام بهذا الدور الحساس.

بالإضافة إلى ذلك يمكن أن نأخذ بعين الاعتبار تقدير التلاميذ لمعلميهم وهذه الأساليب استخدمت بكثرة منذ مدة، ويتم بسؤال الطلاب عن خصائص المدرسين الذين يعجبون بهم، وقد ثبت أن الطلاب الذين قضوا مدة كافية مع مدرس معين يمكنهم أن يصدروا أحكاما صادقة

[1]- محي الدين توق، عبد الرحمن عدس، أساسيات علم النفس التربوي، الأردن: جون وايلي و أولاده 1984 ص 229

على كفاية ذلك المدرس.[1] وإن الطريقة التي يراها المدرسون ويحسون بها تجاه أنفسهم (إدراك الذات) لها وقع هائل في حياتهم المهنية و الشخصية.[2]

وفي الحقيقة ليس كل المدرسين سواسية تجاه مهنة التعليم، فمنهم المتحمس، وغير المتحمس. فالمتحمس لا يخفي ارتياحه أو سعادته عندما يقف بباب المهنة الجديدة بل يقبل عليها بغبطة، وارتياح نفسي، أما غير المتحمس فتبدو في تصرفاته اللامبالاة، قد تتطور أحيانا إلى امتعاض فلا يستطيع أن يقوّم ذاته، ولا يبذل جهدا لأن يتحسن في عمله أو وظيفته.

ولا شك أن المعلم طرف أساسي في العملية التربوية وهو ذلك الإنسان الذي تتوفر لديه من مقومات الشخصية ما تؤهله للقيام بعمله وتغيير سلوك المتعلمين وإحداث ذلك الأثر المرغوب فيه في سلوكاتهم، وتنمية شخصياتهم من شتى الجوانب النفسية، والاجتماعية والثقافية، وإذا كان المعلم هو المسؤول الرئيس على إحداث تغييرات مرغوب فيها اجتماعيا في الناشئة فإن هناك من يقاسمه هذا الدور وهو المفتش أو المشرف التربوي حيث يمارس تأثيرا مباشرا على المعلم من خلال التوجيه والإرشاد والتقويم.

ويعتبر المفتش أو المشرف التربوي أقدر الناس على تقويم أداء المعلم. حيث يعرّف الإشراف التربوي بأنه: الجهود الدائمة والمنظمة، التي ترمي إلى مساعدة المدرس، وتوجيهه وتشجيعه على تنمية ذاته، هذه التنمية التي تتحقق بعمله الدائب المتواصل على أسس سليمة مع تلاميذه لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.[3] وليس الإشراف مقصورا على شخص بعينه أو أفراد بعينهم ممن يحملون لقب "مشرف" بل كل عضو في المهنة المدرسية يمكنه أن يساعد المدرس على تهيئة بيئة تعليمية أفضل للتلاميذ.

ويقول كيمبول وايلز:« بل الواقع أن معظم الإشراف يقوم به المدرسون من أجل غيرهم من المدرسين».[1]

إن دور المفتش لم يكن أبدا مقتصرا على مراقبة المعلم و تتبع عمله لتقييم أدائه أثناء عملية التدريس، بل تجاوز هذا الدور إلى الإشراف على العديد من النشاطات التكوينية

---

[1]– روبرت رتشي، التخطيط للتدريس ( ترجمة : محمد أمين مفتي ، زينب علي النجار ) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر 1983 ص 48

[2]- نفس المرجع السابق ص 50

[3]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، ط02 ، القاهرة : عالم الكتب 1976 ص 51

[1]- كيمبول وايلز ، نحو مدار أفضل ( ترجمة : فاطمة محجوب ) القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1960 ص 13

والتعليمية من خلال التكوين التربوي للمعلم إلى المساهمة في تطوير المناهج وكل ما يتصل بالعملية التعليمية.[2]

السؤال الجوهري الذي يمكن أن نطرحه في هذا المجال هو: هل أن العمل الإشرافي ينمي القدرة على الخلق، والإبداع أو يعوق هذه القدرة؟ كل التعاريف تشير إلى أن العمل الإشرافي هو عمل استراتيجي يساعد المعلم على النمو المهني، ويجعل عمله أكثر فاعلية ونجاعة. والهدف الرئيسي من عملية الأشراف هو تحقيق أهداف المدرسة، ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوي مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم.[3]

ولكن في الواقع إن الإشراف التربوي (التفتيش) يعاني الكثير من السلبيات والنقائص ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها: الأساليب التفتيشية الممارسة حاليا، وإلى شخصية المفتش من حيث تأهيله وتكوينه والوسائل المتوفرة لعمله، وأخيرا إلى طبيعة المنظومة التربوية من خلال تطورها التاريخي، وآفاقها المستقبلية.

و قد أكدت دراسة بوحفص مباركي حول– اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي – [4]: إن التقويم المطبق حاليا في المدارس الأساسية الطور الأول والثاني يعتبر ضمن التقويم السيئ، وأن اتجاهات المعلمين نحو شخصية المفتش، وطريقة تقويمه سلبية. كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة عالية من المعلمين لم يختاروا مهنة التعليم عن قناعة بل كانوا مضطرين إلى ذلك لأسباب عديدة، وأما بالنسبة لتكوين المعلمين فقد اعتبره غير كاف وعلاقتهم بالمفتش غير تربوية.

أما اتجاهات المفتشين نحو المعلمين فهي لا تبتعد عن نظرة المعلم للمفتش، وطريقة تقويمهم، فيرون أنها تختلف من مفتش لآخر، وأن لكلّ طريقته الخاصة في التقويم.

من خلال ما تقدم تعتبر عملية التقويم أداة فعالة، وقوية في يد المشرف إذا استخدمها بطريقة جيدة ومناسبة فهي التي ترفع من فعالية التدريس، وتحكم على جميع الأنشطة التي تقام في المدرسة.

---

[2]- ف. الزهراء حراث، التوجيه التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية العدد 01 نوفمبر 1994 ص 42

[3]- رابح قدوري، مقياس تقويم المعلم ، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 01 نوفمبر 1999 ص 87

[4]- بوحفص مباركي – اتجاهات المدرسين و المفتشين نحو عملية الإشراف – كتاب الرواسي 01 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي 1993 ص 317

وبما أن تقويم المعلم يكاد ينحصر في التقرير السنوي الذي يقوم به رئيس المؤسسة من جهة، وتقدير المفتش من جهة أخرى، وأن عوامل شخصيته، وذاتيته قد تتدخل في هذا التقويم فإنه لا يمكن بأية حال من الأحوال تجاهلها، كما أن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش إثر زيارة مفاجئة لقسمه... دون أن يراعي في الغالب العمل المستمر للمعلم طوال السنة تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحاه، وعلينا أن نتصور هذا التقويم السلبي على المعلم.[1]

إن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش مرة واحدة في السنة يقتصر أساسا على مدى تحضير المعلم لدرسه، والطريقة التي استخدمها، والوسائل التي استعملها في توضيح المعلومات، وهذا طبعا لا يسمى تقويما علميا أو موضوعيا لأنه ينحصر على جانب واحد من العملية التربوية. ويؤكد بوحفص مباركي: أن التقويم الحالي يستعمل أدوات ووسائل غامضة يصعب على الملاحظ و قارئ بيان الزيارة أو تقرير التفتيش فهم المطلوب منها ، فما هي المقاييس والمعايير التي قيّم بها المشرف و قدم على أثرها نقطة ؟ كما أن المعلومات المجتمعة في التقرير تزيد بكثير عما هو مطلوب مما يجعل استيعابها، والاستفادة منها أمرا مستحيل.[2]

ونستخلص أن عملية التقويم هي أداة للنمو الذاتي للمعلم كما يمكن أن تكون محبطة للعزائم. إلا أن التقويم الحالي يؤدي إلى منع أو إعاقة تغيير السلوك للأفضل بحيث أنه يركز اهتمامه على مدى مراعاة المعلم للروتين المدرسي، والأنظمة المدرسية دون اعتبار يذكر للفعالية التدريسية، والتشخيصية.[3]

**2- مشكلة البحث:**

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل العملية التقويمية التي يقوم بها المفتش مبنية على أسس موضوعية ؟
- ما مدى تأثير هذا التقويم على تحسين أداء المعلم ؟
- هل يؤدي التقويم إلى تحسين العملية التربوية ؟
- لماذا التقويم الممارس حاليا في المدارس الابتدائية فعال ؟

---

[1]– رابح قدوري، مقياس تقويم المعلم – المجلة الجزائرية للتربية – العدد 01 ، نوفمبر 1994 ص 87

[2]- مباركي بوحفص ، اتجاهات المدرسين المفتشين نحو عملية الإشراف ، كتاب الرواسي 01 باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي 1993 ص 322

[3]– نفس المرجع السابق ص 321

– هل تعود عدم فعالية تقويم المفتش للمعلم إلى طريقة تقويمية أو تكوينية أو علاقته التربوية بالمعلم ؟

– ما الدور الذي تقوم به البطاقة التقويمية التي يستخدمها المفتش في زيارته للمعلم ؟

– ما هي المشكلات والعراقيل التي تعوق فعالية التقويم من وجهة نظر المعلمين والمفتشين ؟

**3– أهمية البحث:**

– تكتسب هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تتناوله: وهو موضوع التقويم باعتباره أحد المكونات الرئيسية للعملية التربوية، ذلك أنه يسمح لنا بالحكم على نواتج التعلم وتعديل الأهداف التعليمية الحالية، والكشف عن الاختلالات في عناصر العملية التربوية.

– تتناول الدراسة أيضا واقع التفتيش في المدرسة الجزائرية ودراسة النقائص والسلبيات التي تواجه هذه العملية التي تسير دون تخطيط، وتتحكم فيه ردود الفعل الميدانية.

– مساعدة المفتشين، والمعلمين على تتبع البحوث النفسية، والتربوية، ونتائجها من أجل تجديد معلوماتهم، وإثراء تجاربهم.

– إدراك كل من المعلم والمفتش أن العملية التقويمية الفعالة هي عملية تعاونية بينهم، وتهدف إلى التشخيص، والعلاج، لذلك ينبغي إبراز نقاط الضعف، والقوة، وتوجيه المعلمين لتدارك الأخطاء، وعلاجها.

– ترجع أهمية الدراسة إلى تحسين موقف التعليم والتعلم لصالح التلميذ، وهذا التحسين لا يكون عشوائيا بل يجب أن يكون مخططا، ومنهجيا بمعية كل من المفتش والمعلم.

– تأتي الدراسة منسجمة مع خطة الإصلاح المتبناة حاليا من طرف السلطة الهادفة إلى تحسين وتطوير منظومتنا التربوية.

– يأتي هذا البحث ليسد نقصا في الميدان فيما يخص موضوع الإشراف التربوي كما يفتح المجال لدراسات أخرى ميدانية من شأنها أن تساعد على تطوير منظومتنا التربوية.

– إن أهمية البحث وقيمته العلمية تكمن في تشخيص لواقع التقويم الممارس حاليا من طرف المشرفين في الميدان لتدارك النقص.

– تمكن الدراسة كلا من المفتش والمعلم على الإطلاع على أحدث النظريات التربوية في الإشراف التربوي والتقويم.

– تمكن الدراسة على اختيار الوسائل، والإجراءات، والمستلزمات الفاعلة المناسبة لتحقيق أهداف الإشراف التربوي اختيارا يتفق وأساليب تحقيق الأهداف المرجوة.

– يسعى البحث إلى تفعيل إجراءات البحث التربوي ليقوم بدوره في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

– تبرز أهمية البحث في إيجاد نظام تقويم موضوعي، وفعال لكافة مكونات العمل الإشرافي.

– معرفة آراء ومواقف أفراد العينة من معلمين و مفتشين حول الصعوبات و النقائص الفعلية الملاحظة في الميدان.

– إظهار دور التكامل بين المعلم و المشرف في العملية التربوية.

**4– الفرضيات:**

من خلال مشكلة البحث المعروضة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

**أ – الفرضية العامة:**

إن التقويم الممارس حاليا في المدارس الابتدائية الطور الأول والثاني من طرف المفتش غير فعال.

**ب– الفرضيات الجزئية:**

انطلاقا من الفرضية العامة يمكن صياغة الفرضيات الجزئية الخاصة بالمعلمين، وهي كما يلي:

– الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف جنس المعلم.

– الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف الأقدمية.

– الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي.

– الفرضية الجزئية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة التوظيف.

أما الفرضيات الجزئية الخاصة بالمفتشين وهي كما يلي:

– الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية المفتش.

– الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمفتش.

– الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المفتش.

**2– الهدف من الدراسة:**

يهدف البحث إلى إعطاء صورة واقعية على مدى فعالية التفتيش في مدارسنا، وذلك للتعرف إلى الإيجابيات والسلبيات والمعوقات التي تواجه التقويم الحالي للمعلمين، ومعرفة سبب عدم فعالية ونجاعة التقويم ؟ ومعرفة أهم معوقات فعالية الإشراف.

وتسعى الدراسة إلى تحقيق نوعين من الأهداف و هي:

**أ – أهداف مباشرة:**

– دراسة واقع التفتيش والتقويم في المدرسة الأساسية الطور الأول و الثاني.

– التعرف على الأسباب التي تكمن وراء ضعف أساليب التقويم المطبقة من طرف المشرف التربوي.

– تسعى الدراسة بشكل رئيسي إلى إلقاء الضوء على أهمية التكوين على جميع المستويات، وأهمية العلاقات الإنسانية الحسنة أو التربوية في العمل التربوي بشكل عام، وبين المعلم والمشرف بشكل خاص.

– محاولة اقتراح مقياس موضوعي للحكم على أداء المعلم من طرف المشرف التربوي.

**ب – أهداف غير مباشرة:**

– ضرورة الاهتمام بتكوين المشرف التربوي.

– لفت نظر مسؤولي التربية إلى أهمية المشرف التربوي في العملية التربوية وذلك بالاهتمام به اكثر من جميع الجوانب.

– التنويع في استخدام الأساليب التفتيشية المطبقة في الميدان، وعدم الاكتفاء باستخدام أسلوب واحد .

- ويتناول البحث أيضا اقتراح حلول موضوعية انطلاقا من الدراسة الميدانية، يمكن أن ترشد كلا من المعلم والمفتش مستقبلا حول موضوع التقويم.

**5- مفاهيم الدراسة:**

- **المعلم:**

هو ذلك الشخص الذي يمتلك مؤهلات علمية، ومهنية ويعمل في المدارس الابتدائية والذي تلقى تكوينا في المعاهد التكنولوجية للتربية أو الذي تم توظيفه توظيفا مباشرا.

- **المفتش:**

هو معلم قديم ذو خبرة مهنية يمارس مهنة التفتيش في المدرسة الابتدائية الطور الأول والثاني ، والذي تلقى تكوينا إقاميا في المراكز الوطنية لتكوين إطارات التربية أو تناوبيا .

- **التكوين الإقامي :**

هو أسلوب من التكوين المكثف بالإقامة في المؤسسة المكلفة بالتكوين تنتهجه وزارة التربية الوطنية بالنسبة لإطارات التربية من مفتشي التربية والتعليم الأساسي الطور الأول والثاني والطور الثالث، بالإضافة إلى أسلاك أخرى.

- **التكوين التناوبي:**

هو صيغة أخرى من التكوين المكثف ولكن يتم في مناسبات معينة وخاصة في العطل المدرسية، و يتناول المتكون فيها نفس المنهاج المخصص بالنسبة للمتكون في التكوين الإقامي.

- **التقويم:**

هو الأسلوب الذي يخضع له المعلم من خلال زيارة المفتش للقسم قصد منحه نقطة تسمى نقطة تربوية.

- **الفعالية:**

يقصد بالعملية التي تؤدي إلى تحسين العملية التقويمية و بالتالي العملية التربوية. أو هي الدرجة التي تحقق بها المدرسة أهدافها التعليمية و التربوية.

**6- حدود الدراسة:**

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع و من المشكلات التي تطرحها للبحث ومن خلال الدقة، والموضوعية.

حصر الموضوع ضمن حدود ثلاث:

**أ- الحدود المكانية:**

تشتمل هذه الدراسة على عينتين هما:

**1- عينة المعلمين:** أجريت الدراسة على المعلمين الممارسين للمهنة في الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، وشملت معلمي اللغة العربية والفرنسية على السواء. وعليه فإن النتائج المتوصل إليها في هذا العمل لا تمس إلا العاملين ضمن هذا الإطار، ولا يمكن تعميمها على بقية الأطوار الأخرى. وشملت الدراسة مجموعة من المعلمين العاملين من ولاية ورقلة والوادي وغرداية التي تكون عينة الدراسة، ويرجع سبب اختيار العينة من ثلاث ولايات إلى ما يلي:

- السبب الرئيسي في تنوع عينة المفحوصين من ولايات ثلاث يرجع إلى سبب عينة المفتشين الذين هم قلة بالنسبة لأعداد المعلمين، حيث يشرف الواحد منهم على عدد من المعلمين لا يقل على 200 معلم، ومعلمة، وهذا ما أجبر الباحث إلى اختيار مفتشين من ولايات أخرى حتى تعطي للدراسة أهميتها، وموضوعيتها.
- تفاوت المستوى التعليمي عند المعلمين، والمفتشين.
- اختلاف في التكوين وفي مدته، ونوعه.
- اختلاف البيئات التي تنتمي إليها العينتين منها الحضرية، والريفية.
- اختلاف في طريقة توظيفهم.
- تفاوت في الأقدمية بالنسبة للمعلمين والمفتشين.

**2- فئة المفتشين:**

أجريت الدراسة على عينة المفتشين الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، والذين يطلق عليهم اسم (مفتشي التربية و التعليم الأساسي) وتشمل هذه العينة مفتشي اللغة العربية والفرنسية. وتنتمي هذه الفئة إلى نفس الولايات المذكورة آنفا والعلاقة الموجودة بين هذه العينتين هو أن فئة المعلمين تحت إشراف نفس المفتشين الذين اختيروا للدراسة .

**ب- الحدود الزمنية:**

أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2000 /2001. والنتائج التي يمكن التوصل إليها في هذه الدراسة لا يمكن تعميمها بسبب التغيير المستمر للتكوين المطبق في الجزائر، وتغير المستوى العلمي والمهني للمعلم الذي أصبح خريجو الجامعات هم الذين يوظفون بالدرجة الأولى في السنوات الأخيرة. أما بالنسبة للمفتشين فمستواهم التعليمي، والثقافي في تغير حيث أصبحوا يوظفون من خلال حاملي شهادة الليسانس. فمن الطبيعي إذن أن لا تنطبق نتائج هذه الدراسة إلا على الفترة الزمنية التي أجريت فيها. وكما يمكن أن يكون هذا البحث سندا للبحوث القادمة في هذا المجال.

## خلاصة الفصل الأول:

تناول الباحث في الفصل الأول بشيء من التفصيل موضوع البحث الأساسي، وتناول المنظومة التربوية والإصلاحات المتعاقب عليها منذ سنوات، كما أشار الباحث إلى أهمية موضوع الدراسة وهو موضوع التقويم التربوي الذي هو الركيزة الأساسية لكل عملية تربوية.

وبما أن المعلم يحتاج إلى من يقف بجانبه ويرشده ويوجهه، ويساهم في تكوينه وترقيته فقد تعرض هذا الفصل إلى المفتش حسب المصطلح المستخدم عندنا. كما تطرق الباحث إلى إحدى الدراسات السابقة في موضوع الإشراف التربوي وهي في الحقيقة قليلة جدا، وتناول مشكلة البحث عبر العديد من الأسئلة التي يمكن أن نجيب عليها في البحث وخاصة إلى السؤال الهام الذي يقول: لماذا لا يؤدي التقويم الممارس حاليا في مدارسنا إلى تحسين العملية التعليمية التعلّمية ؟

ثم تطرق الفصل إلى أهمية البحث و عناصره العديدة، ثم ذكرت فرضيات البحث: من الفرضية العامة إلى الفرضيات الجزئية السبعة الخاصة لكل من المعلم والمفتش. وتناول الفصل كذلك الأهداف المباشرة وغير المباشرة للبحث.

وحددت مفاهيم الدراسة المستخدمة في البحث إجرائيا، كما تناول الفصل حدود الدراسة المكانية والزمانية.

# الفصل الثاني

## التقويم التربوي

**تمهيد:**

يعتبر التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أية عملية تعليمية أو تكوينية، وأن أهم مشكلة تواجهها المنظومة التربوية في العالم أجمع هي مشكلة التقويم، ومما لا شك فيه أن التجديد والتطوير في ميدان النظام التربوي لا يتم بمعزل عن الاعتماد على التقويم التربوي الذي يستأثر حاليا باهتمام كل الممارسين، والباحثين في المجال التربوي، والتعليمي ولهذا يقول عبد الله قلي: يعتبر التقويم التربوي عملية جد هامة، ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها باعتباره الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن، حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد والتحديث التربوي، وينتهي بالتقويم لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيدا لحل المشكلات والتغلب على العقبات وتحقيق المزيد من التطور.[1]

ونستطيع أن نقول أن التقويم التربوي هو نشاط يجعل العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها التلاميذ والمعلم والفريق التربوي وبتلك الوسيلة الأساسية، تؤدي إلى تحسين أداء المعلم والتلميذ في آن واحد.

ومن المعروف أن إعداد المعلم إعدادا جيدا هو أشد صعوبة من قضية توفير المال اللازم لهذا الإعداد والتدريب لأن هناك عوامل كثيرة تتداخل في العملية. ومن أبرز هذه العوامل هي قضية تقويم المعلم، لأن آثار هذه العملية تنعكس مباشرة على التلميذ وعلى علاقة المعلم بالمحيط. ولاشك أن عملية التقويم الجارية لحد الآن تعتمد على التقارير السنوية التي يقوم بها كل من مدير المؤسسة والمفتش الذي يعتمد في تقاريره على آراء شخصية أو ذاتية بعيدة عن التقويم الموضوعي.

إن التقويم التربوي أصبح الركيزة الأساسية لكل منظومة تربوية حديثة، وأصبح لازما على الباحثين إحداث تغييرات في الطرائق المعتمدة في التقويم في مدارسنا ابتداء من الابتدائي، وصولا إلى المستويات العليا الجامعية منها. كما أن نمط التقويم المعروف عندنا ساهم في ظهور بعض السلوكات السلبية، ومن بعض هذه السلبيات ظاهرة الغش التي استفحلت في جميع القطاعات.

---

1- عبد الله قلي، تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 1993 ص 42

يحتل التقويم التربوي جانبا مهما في العملية التربوية، فهو ليس حكرا على المتعلم بل يجب أن يشمل كل عناصر العملية التربوية من معلم، ومتعلم، ومنهاج، وطرائق، ويشكل التقويم أيضا حكما على النظام الاجتماعي، والاقتصادي للمجتمع.

**أولا: نبذة تاريخية:**

ترجع عملية التقويم إلى أقدم العصور البشرية أي العصور ما قبل التاريخ إذ كان الإنسان يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه وعشيرته.[1] ويحدد المربون ظهور مفهوم التقويم بطريقة رسمية بالعهد الصيني، أين عرفت وسائل التقويم التحريرية، وعُقِد للطلبة امتحانات تحريرية كانت على درجة كبيرة من الصعوبة، كما كانت تتم على مراحل ثلاث تنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة، وكانت مدة الامتحانات التحريرية تتراوح بين 18 إلى 24 ساعة في المرحلة الأولى والثانية وتمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثالثة.[2]

يؤكد بول منرو:« إن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من تصفيات، كوسيلة لملء وظائف الحكومة بدرجاتها المختلفة، قد وضع منذ حوالي 617 ق.م. عند اعتلاء أسرة –تانج– العظيمة العرش في الصين.[3] أما في أثينا واسبرطا، فكان النشء يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة وبناء على نتائج تلك الامتحانات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو الفناء.[4]

وقد حدث تطور في المجتمعات نتيجة ظهور الكتابة وتراكم الخبرات وهذا ما حدث في التربية كذلك، فتقدم من جراء ذلك المجتمع وتطور مفهوم التقويم من حضارة لأخرى. وإذا طوينا السنين بسرعة فإننا نلاحظ في القرون الوسطى، وإلى بداية النهضة الأوروبية أن الامتحانات الكتابية في فرنسا، وإيطاليا، وألمانيا وأوروبا الشرقية، وروسيا قد كان لمدة طويلة من الزمن تجرى شفويا، أما الامتحانات الكتابية فيرجع تاريخها إلى سنة 1800م. عندما ظهرت في جامعة كامبردج ثم في جامعة اكسفورد بإنكلترا ثم في جامعة بوسطن بأمريكا سنة 1845.[5]

---

[1]- رمزية الغريب، التقويم و القياس النفسي و التربوي، القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية 1996 ص 12

[2]- نفس المرجع السابق ص 13

[3]- صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، الجزء 02 القاهرة: دار المعارف 1981 ص 387

[4]- صالح عبد العزيز، تطور النظرية التربوية ط.02 القاهرة: دار المعارف 1964 ص 102

[5]- نفس المرجع السابق، صالح عبد العزيز، التربية و طرق التدريس، ص 388

وقد شهدت عملية التقويم في العصور الحديثة تطورا كبيرا بسبب التقدم العلمي وتراكم المعرفة وحاجة الإنسان إلى التطور والتقدم في جميع ميادين الحياة، أدى ذلك إلى تصنيف ذكاء التلاميذ، ودراسة الفروق الفردية، وقد ظهر علماء كثيرون في مجال التقويم، والقياس، وإن كان هذا الأخير حديث العهد بالنسبة للتقويم حيث نستطيع أن نقول أن القرن التاسع عشر قد شاهد طفولة أو ميلاد هذا القياس، ومحاولة الوقوف على قدميه.[1] ففي منتصف القرن التاسع عشر ظهر علماء النفس والمهتمين بالتربية في وضع مقياس لتصنيف الأفراد إلى أذكياء، وضعاف العقول ويعتبر سيجان أول عالم اهتم بضعاف العقول في فرنسا سنة 1837.

ولقد كان بينه بحق أبو القياس العقلي في صورته الحالية حيث وضع أول اختبار للذكاء سنة 1905. ومنذ ذلك التاريخ تطور القياس العقلي تطورا كبيرا، وظهرت اختبارات عديدة على يد علماء آخرين في هذا الميدان.8

ومن خلال هذه النبذة التاريخية الموجزة في تطور مفهوم التقويم، نلاحظ أن هذه العملية قديمة قدم تاريخ بني الإنسان، وكانت تتم بطريقة بدائية ومع تطور الإنسان في جميع ميادين الحياة تتطور مفهوم التقويم والقياس خاصة في القرن العشرين، حيث أصبح من أهم ميادين التربية وعلم النفس. وقد ظهر علم جديد على يد هنري بيرون وسماه بعلم التباري، ويعتبر بداية حقيقية لدراسة التقويم خاصة بالنسبة للامتحانات والمسابقات، كما ساهم بشكل كبير في توضيح بعض السلوكات التي تظهر بين المقوم والمقيم.[2]

ولاشك أن التقويم من أهم المواضيع التي تشغل الآن جميع المهتمين في ميدان التربية والتعليم، فقد نصت ورقة عمل اليونسكو حول تعميم التربية وتطويرها استعدادا للقرن الواحد والعشرين حيث جاء تحت عنوان"العوامل المؤثرة في التعليم الأساسي"« مازال تقويم الطالب يخضع للامتحانات التقليدية بدلا من المداخل الجديدة التي تعتمد على حل المشكلات والإبداع ولا يوجد أي ارتباط بين التقويم والأهداف التعليمية المعلنة ويهمل تقويم المنهج بمعناه الشامل، كما أن طرق التقويم التقليدية لا تخضع في حسابها الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المدرسة كمؤسسة اجتماعية » [1]

---

[1]- رمزية الغريب ، التقويم و القياس النفسي و التربوي ، القاهرة : مكتبة الانجلو مصرية 1996 ص 15

[2] –Hocine Rouibi , L‘évaluations en éducation physique et sportive , anales de l’université d’Alger,№6, 1991/1992 p.59

[1]- محمد مقداد و آخرون ، قراءة في التقويم التربوي ، كتاب الرواسي 01 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي 1993 ص – و-

**ثانيا – تحديد مفهوم التقويم:**

**1 – تعريف التقويم لغة:** جاء في لسان العرب: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام ، والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته وفي الح8ديث، قالوا يا رسول الله (ص) لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته.

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوّم الشيء أي وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، و قوم درأه ( خطأه ) أزال اعوجاجه.[1]

أما في القاموس المحيط: إن التقويم من قوم يقوّم تقويما، قوّم الشيء أي أزال اعوجاجه وقوّم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقوّمته أي عدلته فهو تقويم.[2]

أما في اللغة اللاتينية فتستخدم كلمة Evaluation وتعني تحديد قيمة الشيء أو إعطاء قيمة لشيء ما، أو تقدير شيء ما.[3]

يستعمل في المدرسة الجزائرية مصطلحان هما التقويم و التقييم، والأكثر استخداما هو التقييم، ويطرح السؤال أي المصطلحين أصح في اللغة العربية ؟ وقد أوضح جودت احمد سعادة: « هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته. ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء ، تعديل أو تصحيح ما أعوج منه. أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم و أشمل من كلمة التقييم، حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه».[4]

**2 – تعريف التقويم اصطلاحا** : ظهرت تعاريف كثيرة لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور وسوف نركز على بعض التعاريف لأهميتها :

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب الجزء 12 ، ص 498-500

[2]- الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، المجلد 4 ، ص 170

[3] –Pluri - dictionnaire , Larousse, 1985 p.521

[4]– جودت أحمد سعاده ، مناهج الدارسات الاجتماعية ، ط02 ، بيروت : دار العلم للملايين 1990 ص 434

أ – يعرف تايلر التقويم التربوي بأنه: عملية تحديد مدى التحقق الفعلي للأهداف التربوية .[1]

ب– أما تعريف سرحان الدمرداش فيقول:« بأنه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات بقصد تحسين العملية و رفع من مستواها و تحقيق أهدافها».[2]

ج– ويؤكد روبرت ثورندايك أن التقويم:« عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقرير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف».

د– و كذلك بالنسبة جرونلند أن التقويم:«عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة».[3]

يلاحظ أن هناك تشابها كبيرا في التعاريف السابقة للتقويم على أساس أنها تهدف للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تم وضعها مقدما.

هـ– أما تعريف محمد عزت عبد الموجود فيقول:« أن التقويم هو عملية جمع، وتصنيف، وتحليل، وتفسير البيانات، والمعلومات كمية أو كيفية عن الظاهرة أو الموقف أو السلوك يقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار».[4]

من خلال هذا التعريف نستنتج مجموعة عناصر في عملية التقويم وهي:

– جمع البيانات أو المعلومات عن ظاهرة أو موقف أو سلوك.

– تصنيف هذه البيانات أو المعلومات.

– تحليل هذه البيانات أو المعلومات وتفسيرها.

– إصدار الحكم أو القرار.

الملاحظ أن هذا التعريف يتوقف عند مرحلة إصدار الحكم أو القرار، بينما التقويم هو أعم وأشمل حيث يتبع بإجراءات التعديل والإصلاح.

فالتقويم يتضمن عملية قياس الأهداف من جهة والحكم على مدى تحقيق الأهداف من جهة ثانية، ويبقى أنه لم يشر في هذا التعريف إلى نوع الأدوات المستعملة في القياس

---

[1]- مصطفى رجب ، التقويم التربوي ، تطورات واتجاهات مستقبلية ، تونس : المجلة العربية للتربية ، المجلد 15 ، العدد 2 ، 1995 ص 9

[2]- عبد الله قلي ، الأهداف التربوية كقاعدة للتقويم تصنيف بلوم نموذجا ، كتاب الرواسي 01 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، 1993 ص 67

[3]- جودت أحمد سعاده ، مناهج الدارسات الاجتماعية ، ط02 ، بيروت : دار العلم للملايين 1990 ص 432

[4]- محمد عزت عبد الموجود ، أساسيات المنهج و تنظيماته 1979 ص 154

وشروطها، كما أن الحكم على تحقيق أو عدم تحقيق الأهداف لا يفي بالغرض إذا لم يتبع بإجراءات محددة لتحقيق ما لم يتحقق من أهداف وتعزيز ما تحقق.

و- أما تعريف عبد المجيد نشواتي فيقول:« أن التقويم هو عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس. بهدف إصدار أحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقيق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما».[1]

إن هذا التعريف يحدد ثلاث مراحل لعملية التقويم و هي:

- مرحلة الحصول على المعومات و هذا عن طريق القياس.
- وضع محكات لتحديد قيمة المعومات المحصل عليها.
- مرحلة اتخاذ القرار بالنسبة للاتفاق أو عدم الاتفاق بين الأداء المنجز والأهداف المسطرة.

**ثالثا : تحديد مفهوم القياس :**

**1- تعريف القياس لغة** : تعني كلمة القياس في اللغة العربية قدّر الشيء بغيره أو غيره كذلك قدّر الشيء بمثله و أمثاله أو على مثله و أمثاله. [2]

وتقابل كلمة القياس في اللغة الفرنسية كلمة واحدة هي: La mesure أما اللغة الإنجليزية فنجد كلمتين هما: Measurement, Maesure ويقصد بكلمة Measure النتيجة الكمية المحصل عليها بالقياس، أما كلمة Measurement فيقصد بها التقدير الكمي للمتغيرات أي تحديد أقام للشيء أو الظاهرة موضوع القياس.

**2- تعريف القياس اصطلاحا :**

يعرف القياس اصطلاحا بعدة تعاريف منها ما يلي :

أ - تعريف كامبا: القياس هو عملية تحويل الأحداث الوصفية إلى أرقام بناء على قواعد وقوانين معينة.[3]

وهذا التعريف يدل على أن العملية يقصد منها تحديد القيمة العددية لكل حدث ثم وصفه.

---

[1]- عبد الله قلي ، تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور 3 في ضوء تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة 1993 ص 18

[2]- فؤاد افرام البستاني ، منجد الطلاب ، الطبعة 31 ، بيروت: دار المشرق ، 1986 ص 620

[3]- محمد الزعيمي ، قياس مستوى تحصيل التلاميذ المرحلة الأولى للتعليم الأساسي ، تونس : المجلة العربية للتربية العدد2 ، المجلد 15 ، ص 70

ب – ويرى ناجي تمار في تعريفه للقياس أنه:« عملية تهدف إلى تحديد القيمة العددية عن طريق أجهزة القياس الملائمة، مثل قياس الذكاء عن طريق الاختبارات الموضوعية لهذا الغرض وقياس الرأي عن طريق الاستفتاء».[1]

ج – أما تعريف رمزية الغريب للقياس بأنه:« تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة».[2]

ويستفاد من هذا التعريف ضرورة تقدير الأشياء كميا وفق مقاييس معتمدة موثوقة.

د – وفي نفس السياق يعرف محمد نقادي القياس بأنه:« عملية تقدير الأشياء أو الظواهر (الطبيعية والنفسية) تقديرا كميا لتحديد معالمها ومدلولاتها، وذلك باستخدام مختلف الوسائل القياسية المتوفرة لدينا».[3]

ويستفاد من هذا التعريف أنه يمكن الكشف عن مختلف الظواهر الطبيعية والنفسية قصد التعرف عليها، وفهم مغزاها من خلال استخدام قيم رقمية تدلنا على معالمها.

وبالرجوع إلى القاموس الفرنسي[4] نجد أن تعريف القياس معناه إعطاء قيم كمية أو عددية لبعض الصفات أو الخاصيات لشخص ما. أما بالنسبة للتعليم فإن القياس يعني نشاطا يتطلب جمع نتائج أو بيانات تمكن من الوصف الكمي للمعارف والقدرات والمهارات المكتسبة من طرف التلميذ.

ومن خلال دراسة هذه التعاريف يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

– إن القياس هو وصف للظواهر أو الأشياء أو صفاتهم.

– يهدف القياس إلى إعطاء قيمة عددية للظواهر المرد قياسها لأنه يقال: كل شيء موجود يوجد بمقدار، ما دام الشيء موجود بمقدار فيمكن قياسه.

– إن القياس يتم وفق مقاييس متعارف عليها ( قياس الذكاء) ومعايير متفق عليها، من هنا نستخلص أن القياس هو عملية وصف للظواهر الطبيعية، والنفسية، بغية الحصول على معلومات أو خصائص أو أنماط سلوكية لدى الأفراد، وذلك باستخدام وسائل ملائمة متعارف عليها ومعايير وبدون هذه القواعد لا نستطيع التحكم في خاصيات استخدام الأرقام ومعانيها.

---

[1]- ناجي تمار ، تقنيات التقويم ، كتاب الرواسي 01 باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي 1993 ص 222

[2]- محمد نقادي ، القياس و التقدير و التقويم ، كتاب الرواسي 01 باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي 1993 ص 4

[3]- نفس المرجع السابق ص 4

[4] - Pluri dictionnaire Larousse, Librairie Larousse ,1977,p, 879

**رابعا: مناقشة التعاريف:** من خلال استعراض تعاريف التقويم والقياس يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

– إن التقويم أعم وأشمل من القياس في الحكم مثل قد يحصل تلميذان على نفس العلامة غير أن تقويمهما قد يكون مختلفا.

– يلاحظ أن هناك ارتباط بين التقويم والقياس حيث أن إصدار الأحكام والقرارات لا يكون ممكنا إلا إذا كان المعلومات، والبيانات الضرورية تحصل عليها عن طريق أدوات القياس المختلفة، من هنا يمكن القول أن القياس هو جزء من عملية التقويم.

– يفهم من خلال التعاريف السابقة أن التقويم هو عملية ختامية، وهي عبارة عن إصدار أحكام معينة حول موضوع ما. بينما القياس هو عبارة عن تحويل ووصف ظواهر إلى ما هو أسهل ألا وهو الرقم.

– إن عملية التقويم عملية شاملة متشابكة الأطراف ومستمرة حيث يستفاد من التقويم إصلاح الاعوجاج وإجراء التعديلات والعلاجات المناسبة ومعرفة مدى تحيق الأهداف المسطرة من عدمها.

– إن التقويم التربوي لا يتعلق بالمتعلمين فقط، وإنما هي عملية شاملة لكل عناصر وأطراف العملية التربوية.

وأصبح التقويم التربوي يتميز بثلاث مجالات رئيسية من الاختصاصات وهي:[1]

– نظام الاختبارات: بما يتضمنه من نظريات ونماذج، وبناء، وإدارة ، وتحليل، وتهدف إلى توفير معلومات عن نتاجات التعليم الأساسي.

– ضبط التعليم الفردي: ويتناول التعلّم لدى الأفراد ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التعلّمية، وتوجيه المعلمين إلى كيفية التعامل معهم لتحقيق إتقان مهارات معينة.

– تقويم البرامج والتجديدات التربوية بهدف إيجاد الحلول للمشكلة الاجتماعية والتربوية وتحسين فاعليتها.

وخلال السنوات الأخيرة برزت اتجاهات جديدة في مجال التقويم، وتطورت بعض المفاهيم المتعارف عليها، و من أبرز المنادين إلى تطوير التقويم التربوي من ثقافة الاختبار Nickerson,1989 التي تهتم بالترتيب النسبي للطلاب، والاهتمام بالكم في تصنيف التلاميذ

[1]-- مصطفى رجب ، التقويم التربوي : تطورات و اتجاهات مستقبلية ، تونس : المجلة العربية للتربية ، العدد2 ، 1995 ص 12

إلى ناجحين أو راسبين بدل الاهتمام بالمهارات التي تعلموها، وهناك من العلماء من يقرون أن التقويم التربوي يجب أن يتحول إلى اختصاص مهني بمعنى "مهنة التقويم " Worthen,et Sanders,1991. و التحديات الحضارية و المطالب المتغيرة للمجتمعات أصبح لزاما على المؤسسات التربوية مراجعة مناهجها و تقويمها باستمرار حتى تساير هذا التقدم ، ولتحقيق ذلك يجب أن يقوم بها مختصين في الميدان.

إذن أن عملية التقويم هي عملية معقدة و متشابكة و تحتاج إلى كفاءة عالية و تمرس في الميدان حتى نبتعد تدريجيا على التفسيرات الظرفية والذاتية و قال أحد المربين : إذا كان يراد إحداث تغير هام، وإذا ما أريد تحقيق الأهداف فيجب البدء بتغيير طرق التقويم، و التأكد أن طرق التعلم قد تغيرت Murphy, 1989.[1]

**خامسا : وظائف التقويم التربوي :**

للتقويم وظائف حسب باتريس بلبل و هي كما يلي :[2]

**1- الوظيفة الاجتماعية :**

إن وظيفة النظام التعليمي من الناحية الاجتماعية هي تهيئة الشروط الملائمة للأفراد للاندماج في المجتمع ، ويرتكز هذا الاندماج على اعتبارات منها قدرات التلاميذ و رغباتهم، ومنها خصوصيات المجتمع ، و عن طريق أدوات التقويم المختلفة يتم توزيع الأفراد على المراتب الاجتماعية المختلفة للحصول على وظيفة ما.[3]

و تبرز العلاقة بين التقويم والعالم الاجتماعي بكيفية مباشرة في توزيع الأفراد على شكل فئات ملائمة لمستويات التكوين، حسب تنوع الشهادات المختومة من المدرسة و قيمة هذه الشهادات في سوق العمل و نوع الإنسان الذي تكونه.

**2 – الوظيفة البيداغوجية :**

تمثل هذه الوظيفة مركز الفعل التعليمي و لها بعدان :

– البعد الأول: يخص التلاميذ أنفسهم، ويهتم بمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي وضعها المدرس لدرسه أو مجموعة دروسه ونوع التطور الذي حققوه ونوع الصعوبة المعترضة.

---

[1]- نفس المرجع السابق ، ص 20

[2]- مادي لحسن ، الأهداف و التقييم في التربية ، ط02 ، الرباط : شركة بابل للطباعة و النشر 1990 ص101

[3]- الشايب محمد الساسي ، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة 1999 ص 32

– البعد الثاني: والهدف منه ضبط التعليم و تكييفه مع مستوى التلاميذ وتحليل الصعوبات التي تجابههم أثناء التعليم، سواء تعلق بالمعلم أو بالطرق والوسائل أو أشكال التقويم.

**3 – الوظيفة المؤسساتية :**

تتعلق وظيفة التقويم المؤسساتية بالسلطة، فهو يحدد الأدوار مرتبة بكيفية متدرجة وبطريقة غير قابلة لانعكاس العلاقات بين الشركاء.

وكيفما كانت طبيعة العلاقة التي تربط بين الأستاذ وتلاميذه فإن الأستاذ يبقى الممارس الفعلي لسلطة التقويم، ويعتقد أن هذه الممارسة وهذه السلطة هي التي تمنحه قيمته الحقيقية ويشكل التقويم داخل المؤسسة المدرسية النظام، ويحافظ عليه في نفس الوقت.

**سادسا : مستويات التقويم التربوي :**

يتفق أغلب الباحثين على أن التقويم يشمل عادة المعلم و المتعلم و المناهج الدراسي بجميع عناصره، والنظام التربوي بأكمله، انطلاقا من فلسفة هذا النظام التربوي بما فيها برامجه، وخططه، وبذلك يحددون للتقويم التربوي مستويات خمسة هي : [1]

المستوى الأول: يشمل جميع الجوانب الهامة في العملية التربوية كتقويم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية.

المستوى الثاني: ويهتم بتقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية، ويتضمن تقويم أهداف كل مادة من المواد الدراسية.

المستوى الثالث: ويعني بتقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صنف وتحليل المضامين والموضوعات، وتحديدها.

المستوى الربع: ويعني بتقويم طرق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم.

المستوى الخامس: ويركز على تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدارس والتلاميذ، ويهتم البحث الحالي بالمستوي الرابع والخامس من هذه المستويات، حيث أنه يحاول معرفة مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الابتدائية الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي.

---

[1]- مادي لحسن ، الأهداف و التقييم في التربية ، ط02 ، الرباط : شركة بابل للطباعة و النشر 1990 ص 101 ،102

**سابعا : أنواع التقويم التربوي :**

تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعا للأساس المعتمدة في التصنيف، فينقسم إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني، وتقويم تحصيلي إذا ما اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، ويقسمه البعض إلى تقويم معياري المرجع، وتقويم محكي المرجع، وهذا حين اعتماد الإطار المرجعي كأساس للتصنيف، والتقسيم، ويرى البعض الآخر أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي بتقسيمه إلى تقويم رسمي، وتقويم غير رسمي.

- المرحلة الأولى: قبل بداية التدريس ←مكتسبات سابقة ← تقويم تشخيصي
- المرحلة الثانية : خلال مرحلة التدريس ←معطيات جديدة ← تقويم تكويني
- المرحلة الثالثة : أهداف نهائية ← تقويم إجمالي ← تقويم تحصيلي

**1- التقويم التشخيصي:**

ويسمى أيضا بالتقويم القبلي، أو المبدئي، أو التمهيدي، وعادة ما يجري قبل بداية عملية التدريس، وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين، ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم للتعلم الجديد إنه يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم.[1]

إن هذا النوع من التقويم يمكن المعلم من التعرف على «طبيعة وكفاية عوامل التعليم المختلفة للعمل بعدئذ على معالجة ما يلزم فيها ورفع أهليتها الإنتاجية العامة للتحصيل الجديد».[2]

وتبرز أهمية التقويم التشخيصي في كونه يساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقا من مكتسباتهم المعرفية السابقة، وميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم، وهذا يدخل في صميم ترشيد وعقلنه العمل التربوي حيث أنه يوفر الكثير من الجهد والوقت فبدل أن يكتشف المعلم في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية أن بعض التلاميذ أو جلهم لا يمتلكون المعارف

[1] - Bernard Porcher : Du Référentiel à L'Évaluation édition , Foucher, 1996 p 71

[2]- محمد زياد حمدان ، تقييم التحصيل ، الأردن : دار التربية الحديثة 1985 ، ص 38

الضرورية أو الاستعداد اللازم لمتابعة الدرس الجديد، يعالج ذلك في بداية الحصة أو الوحدة. ويسميه دي كيتسيل« تقويم قبل انطلاق الحدث»[1] أي قبل انطلاق الفعل التعليمي الجديد.

**أهدف التقويم التشخيصي :**

– تحديد الفروقات ما بين التلاميذ الجدد القادمين من الطور السابق.[2]

– يمكن من معرفة المكتسبات المعرفية القبلية الضرورية للانطلاق في التعليم الجديد.

– تمكين المعلم من التنبؤ بسلوكات المتعلمين في مختلف مواقف التعليم.

– إنه يمكن من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في تحصيل المعارف القبلية.

– تهيئة المتعلمين للتعلم.

– إنه يمكن من تحديد مدى ملاءمة مستوى التلاميذ للأهداف المرسومة لتلك المرحلة.

– إنه يدفع التلميذ إلى بذل المزيد من الجهد للتعلم بفضل تحريك بعض الدوافع ، حيث أن التلميذ الذي يمارس التقويم التشخيصي يمثل نوع التعلم الذي يريد تحقيقه. فإذا أدرك من البداية الأهداف المراد بلوغها ، فأنه يكون أكثر استعدادا لتحقيقها.[3]

**2– التقويم التكويني:**

يذكر بلوم«أن وظيفة التقويم التكويني يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو ضعفهم ويحدد بسرعة تعليمهم، مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب».[4]

فالتقويم التكويني خطوة ملازمة لعمليات التغيير والتطوير التي نحدثها على المنهاج وعلى سيرورة العملية التربوية منذ انطلاقها وإلى غاية انتهاءها بهدف إجراء التعديلات التحسينية في الوقت المناسب فنحن نرى أن التقويم البنائي مفيدا ليس بالنسبة لبناء المنهج فقط، ولكن أيضا بالنسبة للتعليم وتعلم الطلاب، فالتقويم البنائي من وجهة نظرنا هو استخدام التقويم المنظم لعمليات بناء المنهج وفي التدريس، وفي التعلم بهدف تحسين ذلك النواحي الثلاث.[5]

فإذا كان التقويم التشخيصي إجراء يتم في بدء العملية التعليمية فإن التقويم التكويني يكون ملازما لها طيلة سيرورتها منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه.

---

[1] – Gérard Figari : Évaluer quel référentiel ? Bruxelles 1995 p : 99

[2]- محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ط2 1995 ص 95

[3] - Cepec ; L'évaluation en question 1990 p : 99

[4]- محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي ، نفس المرجع السابق ص 99

[5]– نفس المرجع السابق ص 181

فهو بدوره يعبر عن وعي الفعل التعليمي، حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى حتى يتأكد أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة، فيعترف المدرس على مدى مسايرة التلميذ للتعلم الجديد، ويحدد الصعوبات التي اعترضته، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس.

وهذا ما ذهب إليه هاملين عندما عرف التقويم التكويني بقوله:« يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف ».[1]

فهو عملية مستمرة تستخدم في مراقبة الفعل التعليمي كما أنه تقدم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم تمكن من تحسين وتصويب المسار التعليمي، وتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في الوقت المناسب.

**– أهداف التقويم التكويني:**

يمكن إيجاز أهداف التقويم التكويني في النقاط الآتية:

– يمكن المتعلم من معرفة مدى قدرته على مسايرة مراحل الدرس، ويوضح له نوع الصعوبات التي تعترضه، ويعمل على إزالتها.

– يمكن المعلم على مستوى تحصيل التلاميذ في كل مرحلة من مراحل الدرس.

– يتمكن من معرفة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية والوسائل والطرائق التي استعملها.

– كما يساعده على استدراك النقائص وإصلاح الاعوجاج في الوقت المناسب.[2]

– يساعد المعلم على التحكم في الفعل التعليمي وذلك بعدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد تحكم في المرحلة السابقة.

– يزود المعلمين بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية الطرق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدمها.[3]

---

[1] -D.Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en forme continue, 1990,p :158

[2]- محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم ، ط2 1995 ص 100

[3]- جودت أحمد سعاده ، مناهج الدارسات الاجتماعية ، ط02 ، بيروت : دار العلم للملايين 1990 ص 454

**3- التقويم التجميعي :**

يسمى هذا النوع من التقويم بالتجميعي، أو النهائي، أو الختامي، وهو إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية، ويهدف إلى قياس مدى تحقق أهداف الدرس، أو الوحدة أو المرحلة، فيمكن من تحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس، ويطلع المعلم على الأهداف المحققة، والأهداف غير المحققة ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية.

إنه يمكن من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة، والأهداف التي تحققت فعلا.[1]

و ينتج من ذلك نقل التلاميذ إلى مستويات دراسية أعلى، كما يترتب عنه منح الشهادات العلمية في آخر المراحل الدراسية.

**- أهداف التقويم التجميعي:**

يحقق التقويم التجميعي بمجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

- قياس مستوى تحصيل التلاميذ بعد نهاية فترة تكوينية. وينتج عن ذلك إما نقل التلاميذ إلى المستويات الدراسية العليا، أو إبقائهم في نفس المستوى، أو منحهم شهادات التخرج.
- يمكن من معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة، والأهداف المحققة.
- يكشف عن قوة أو عجز النظام التعليمي أو التكوين في مرحلة من مراحله.
- يكمل سيرورة التعليم ويغطي جوانبها المختلفة، فهو يكشف عن جوانب النقص في هذه الإجراءات التقويمية.[2]
- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المناهج الدراسية بكل عناصرها: أهدافها، محتواها طرائقها وذلك بقصد إصلاحها وتعديلها للحصول على نتائج أفضل.
- يحقق التقويم التجميعي كغيره من أنواع التقويم الأخرى تغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين حيث أنه بناء على نتائجه، تتخذ الإجراءات التحسينية الملائمة، تمكن من تجاوز نقاط الضعف، وتعطي فرصة لتحقيق نتائج أفضل.

---

[1]- عبد الطيف الفرضاف و عبد العزيز الفاربي ، كيف ندرس بواسطة الأهداف 1990 ص 141

[2]- نفس المرجع السابق ، ص 141

**4- مناقشة أنواع التقويم التربوي:**

إن استعراض أنواع التقويم التربوي يبين أن هناك أوجه التشابه بين الأنواع الثلاثة رغم وجود بعض أنواع أوجه الاختلاف.

**ا- أوجه التشابه :**

يلاحظ أن الهدف من هذه الأنواع الثلاثة واحدة، حيث تستهدف كلها معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة، والأهداف التي تحققت فعلا لدى المتعلم أو نتيجة تطبيق منهاج دراسي أو نظام تربوي.

تحقق الأنواع الثلاثة من التقويم التربوي تغذية راجعة للمعلم والمتعلم تمكن من اتخاذ إجراءات تعديلية مناسبة، بتعزيز نقاط القوة، وتجاوز نقاط الضعف.

ب- **أوجه الاختلاف :**

تختلف هذه الأنواع في مرحلة إجرائها، حيث أن التقويم التشخيصي يبحث عن تحقيق الأهداف في بداية الفعل التعليمي، بينما يبحث التقويم التكويني في مدى تحقق الأهداف المرحلية، وذلك أثناء الإنجاز. في حين يبحث القويم التحصيلي أو التجميعي عن مدى تحقق الأهداف في نهاية السنة، أو المرحلة، أو الفصل.[1]

إذن تختلف هذه الأنواع في وظيفتها حيث أن وظيفة التقويم التشخيصي، هي تحديد المكتسبات القبلية لدى المتعلمين، وذلك في البحث عن نقاط القوة، ونقاط الضعف، وذلك قصد اختيار التعليم المناسب، واستعدادا للخبرة الجديدة. في حين أن وظيفة التقويم التكويني هي مراقبة التقدم الحاصل أثناء سيرورة الفعل التعلّمي، وتقويم كذلك طريقة المعلم وتصويبها في الوقت المناسب، وكذلك يحقق التكامل بين عمليتي التعليم، والتقويم.

بينما يكتفي التقويم التحصيلي، أو التجميعي بإصدار الأحكام، والقرارات في نهاية الفعل التعليمي مثل النقل إلى مستويات أعلى، أو التخرج، ومنح الشهادة، وإصدار أحكام حول مدى فعالية النظام التربوي، أو منهاج دراسي.

ويمكن أن نخرج بخلاصة في نهاية هذه المناقشة، أن هذه الأنواع الثلاثة من التقويم متكاملة فيما بينها، ولا يمكن الاكتفاء بواحدة منها دون بقية الأنواع، حيث أن كل نوع ضروري

[1]- الشايب محمد الساسي ، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة 1999 ص 32

لإجراء عملية تقويم شامل سواء تعلق الأمر بتقويم التلميذ أو مرحلة تعليمية أو منهاج دراسي أو نظام تربوي ، فهي تشكل وحدة أساسية في كل فعل تعليمي– تعلّمي يريد أن يتصف بنوع من الضبط، والموضوعية، ويتحقق مستوي معينا من التكوين.[1]

**ثامنا : أهمية التقويم التربوي :**

يعتبر التقويم التربوي عملية جد هامة، ولا غنى لأي منظومة تربوية عنها باعتباره الوسيلة التي تساعد على التطور نحو الأحسن، حيث يستخدم التقويم التربوي لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التجديد، والتحديث التربوي، وينتهي بالتقويم لتحديد مدى النجاح أو الفشل تمهيدا لحل المشكلات، والتغلب على العقبات، وتحقيق مزيدا من التطور.[2]

وتشمل أهمية التقويم التربوي كل ما له صلة بالعملية التربوية من معلمين، والمتعلمين ومشرفين، وآباء. ويعتبر التقويم التربوي هاما للتلاميذ:[3]

– تزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولا بأول والنقص فيه.

– تشجعهم للقيام بأعمال وتحسينات في المستقبل.

– تنمية قدرتهم على التفكير الناقد، وتنمية مهاراتهم التعلّمية.

ويفيد التقويم التربوي المعلمين في ما يلي:

– تزويدهم بالمعلومات عن الدرجة التي حقق بها التلاميذ النتائج التعليمية المرغوبة.

– تحديد أنجع الطرق التي تؤدي على أجراء التحسينات في مجال التعلم.

– اختيار و استخدام المصادر و الوسائل الأكثر فعالية للتعلم.

وللتقويم أهمية للأولياء ، فهو يزودهم بمعلومات حول مستوى أبنائهم، وبالتالي تتضح لهم الأساليب، والطرق التي من خلالها يمكنهم مساعدتهم على تحقيق تقدم أكثر.

وكذلك يمثل التقويم عند القائمين أو المشرفين على المدارس عملية مهمة، وذلك من اجل:

– التعرف على مدى فعالية البرامج المدرسية.

– التحقق من جوانب القوة، والضعف في المنهج المدرسي.

– توضيح نقاط القوة ونقاط الضعف عند المعلمين، مما يساعد عل تحسين طرق تدريسهم.

---

[1]- مادي لحسن ، الأهداف و التقييم في التربية ط02 ، الرباط : شركة بابل للطباعة و النشر 1990 ، ص 114.

[2]- عبد الله قلي ، تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور 3 في ضوء تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة 1993 ص 18

[3]- جودت أحمد سعادة ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط 01 ، بيروت : دار العلم للملايين 1984 ، ص 434

– مقارنة نتائج عملية التدريس في مدرسة ما، بنتائج عملية تدريس في مدرسة ثانية على مستوي القطر،أو حتى على مستوى الوطن العربي كله، وبخاصة إذا توفرت الاختبارات المقننة.
– تحديد جوانب المنهج المدرسي الذي يحتاج إلى إجراء تجارب أو دراسات علمية.

ومما سبق يتضح لنا أهمية التقويم التربوي لكل المشتغلين بشؤون التربية والتعليم حيث نرى أهمية التقويم بالنسبة للمتعلم يعتبر كحافز اتجاه التعلم، وفي كسب العادات الجيدة في التعلم. أما بالنسبة للمعلم فيعتبر التقويم هو الوسيلة التي تحدد إلى أي حد استطاع أن يحقق الأهداف. والشيء الذي يهمنا في هذا المقام بشكل مباشر أهمية التقويم التربوي بالنسبة للمشرفين التربويين، حيث يساعد كلا من المعلم والمشرف على البحث عن أنجع الوسائل والطرق لتعلم أحسن واتخاذ قرارات في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، ومردودها سواء ما يتعلق بالمناهج الدراسية،أو بفعالية وكفاءة المعلمين، وطرائق تدريسهم، ومستويات المدارس.

**تاسعا : خصائص التقويم الجيد :**

يمكن تلخيص خصائص التقويم الجيد فيما يلي:

**1– الاستمرارية :**

بما أن التربية عملية نمو، والنمو عملية مستمرة، فيجب أن يساير التقويم هذا النمو في كل مراحله ، فالعملية التربوي بحاجة إلى تقويم في بداية حدوثها، وأثناء سيرورتها وبعد انتهائها، ذلك أن التقويم عملية مستمرة، وملازمة للعملية التربوية، واستمرارية التقويم تحقق المزايا والأغراض التالية:

– تساعد على التوصل إلى نتائج دقيقة، وصادقة، وثابتة عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
– تساعد على تشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة.
– تساعد على اختبار صحة الخطوات المتبعة، وطرق المستخدمة لتلافي نقاط الضعف.
– تتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم.
– الكشف عن المعوقات والمصاعب التي تواجه بطريقة موثوق بها.[1]

**2– الشمولية :**

[1]- حلمي احمد الوكيل ،حسن بشير محمود ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى ، القاهرة : دار الفكر العربي 1999 ص 115 ، 116.

لكي يكون التقويم جيدا يجب أن يشمل كل عناصر العملية التربوية: معلم، متعلم منهاج، فالاكتفاء بتقويم عنصر دون بقية العناصر لا يمكن أن يؤدي إلى الإصلاح والتغيير.

وعند تقويم هذه العناصر يجب أن يشمل التقويم كل الجوانب المكونة لهذه العناصر، فحين تقويم المتعلم مثلا يجب أن يتناول التقويم كافة المجالات الشخصية: معرفية، وجدانية، حسي حركي ، و إلا كانت الأحكام الصادرة ناقصة.

فحين نريد كذلك تقويم المعلم تقويما شاملا فلا بد أن تنصب عملية التقويم على: طرائق تدريسه، ومستواه الأكاديمي، ومستواه المهني، ومظهره، وعلاقته بتلاميذه، وعلاقته بزملائه و مرؤوسيه.[1]

**3- ارتباط التقويم بأهداف التكوين :**

لا يمكن أن يحقق التقويم أغراضه ما لم يرتبط جيدا بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وعليه يجب أن يكون هناك ارتباط بين أدوات التقويم، وأهداف التكوين.

**4- الاعتماد على أدوات قياس علمية :**

أي أن تتصف هذه الأدوات بالصدق، والثبات، والقابلية للاستعمال.

**5- تنوع الأدوات المستعملة في التقويم :**

فلا يجب أن نكتفي بأداة واحدة وفي فترة واحدة. بل إن تنوع استخدام الأدوات في فترة مختلفة من شأنه أن يعطي نتائج أقرب إلى الموضوعية.

**6- تحليل وتفسير النتائج المحصل عليها من خلال استخدام مختلف الوسائل والأدوات:**

حيث أن هذا التحليل يساعد على كشف مواطن القوة والضعف، ويبرز الأسباب الكامنة وراءها.

**7- اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة :**

إن الغاية من التقويم ليست القياس فقط، ولا إصدار الأحكام القيمة بل يتعداها إلى اتخاذ الإجراءات الإصلاحية الضرورية: إما بتدعيم المواقف الإيجابية، وتعزيزها، إما بإزالة مواطن الخلل في الظاهرة المدروسة.

**عاشرا : أسس التقويم التربوي :**

من الأسس الواجب أن تتوفر في الاختبار ما يلي:

---

[1] - نفس المرجع السابق ، ص 115.

**1- الصدق** : يمكن تعريف صفة صدق الاختبار على أنها الدرجة التي يحقق فيها الاختبار هدفه أو الأهداف التي وضعت من أجله أو بعبارة أخرى يعتبر الاختبار صادقا عندما يقيس ما ينبغي قياسه.[1] بمعنى أننا لا نتصور معلما واحد يعطي طلابه اختبار في الحساب إذا أراد أن يقيس معرفتهم في التاريخ فإذا حصل هذا الأمر نقول أن الاختبار غير صادق. و كذلك فإن إعطاء اختبار للتلاميذ في السنة السادسة ابتدائي، إذا ما أعطي للتلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي، فلا نستطيع أن نقول أن هذا الاختبار صادقا. كما أن هناك أنواع من الصدق أهمها:

**أ- صدق المحتوى:** إن الاختبار الذي يقوم ببناءه المعلم يمكن أن يتأكد منه بشكل مباشر وهو علاقة فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية و بالأهداف المسطرة لقسم معين.

**ب- الصدق الإحصائي:** و يسمى أيضا بالصدق المرتبط بالمحك يمكن تحديد صدق الاختبار بعدة طرق و لكن الصعوبة تكمن في إيجاد محك مناسب لإيجاد ارتباط نتائج الفحص معه.[2] وغالبا ما يستخدم معامل الارتباط بين نتائج الاختبار واختبار (ت).

**2- الثبات:** ويعرف الثبات على أنه الدرجة التي تكون نتائج الأداة في حالتها ثابتة في حالة استخدامها عدة مرات تحت نفس الظروف.[3]

**3- الموضوعية:** تعني عدم تأثر العلامات بشخصية المصحح، ويقال في هذا الاختبار أنه موضوعي، وتؤدي الموضوعية إلى العدل في منح العلامات، وإلى ثبات الاختبار، وأحسن الاختبارات التي تتجلى فيها الموضوعية هي الاختبارات الموضوعية.

**الحادي عشر: وسائل التقويم التربوي :**

تهدف التربية عموما إلى إحداث تغيير في شخصية المتعلم، والكشف عن قدراته، ومواهبه، واستعداداته، لذلك طورت أساليب، ووسائل، وأدوات متنوعة لقياس هذا التغير في شخصيته. ومن أهم هذه الأدوات هي الملاحظة، والمقابلة، والاختبار. وبقدر ما تكون أدوات القياس صادقة، وثابتة، وموضوعية بقدر ما تكون الأحكام الصادرة عنها صحيحة، واتخاذ قرارات علاجية مناسبة.

وسنكتفي بالتعرض إلى الاختبارات بإيجاز حسب ماله من علاقة بموضوع الدراسة:

---

[1]- جودت أحمد سعادة ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط 01 ، بيروت : دار العلم للملايين 1984 ، ص 538

[2]- محمد الدين توق ، عبد الرحمن عدس ، أساسيات علم النفس التربوي ، إنجلترا : جون رايلي و أبناؤه ، 1984 ، ص 331

[3]- نفس المرجع السابق ، ص 332

**1- تعريف الاختبار** : يجدر بنا قبل الحديث على أنواع الاختبارات أن نتعرض إلى بعض تعاريف الاختبار حتى نلم بالموضوع بشكل أدق نذكر منها ما يلي :

- يعرف كرونباخ الاختبار بأنه إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي (درجات).[1] نفهم من هذا التعريف أن الاختبار هو أداة أو مقياس لجمع معلومات معينة على شخص ما.

- بينما يعرفه جون أنيث أن الاختبار مهارة أو مجموعة من المهارات تقدم للفرد في شكل مقنن والتي تنتج درجة أو درجات رقمية حول شيء تطلبه من المفحوص لكي يحاول أداؤه.[2]

نلاحظ أن هذا التعريف يأتي في نفس السياق بالنسبة للتعريف السابق، الأول يتكلم عن عمل منظم والآخر عن اختبار مقنن، وبأنه يقيس سلوكات شخص معين، أو مهارة ما ولكن تقاس بطريقة كمية أو رقمية. ويمكن أن نعطي تعريفا شاملا للاختبار، وهو المصادقة على ما قام به وما أكتسبه الفرد أثناء دراسته، وذلك بإعطاء وزن، وتقدير لهذه المعلومات.

**2- أنواع الاختبارات:**

توجد عدة تصنيفات منها على حسب الوظيفة التي يؤديها الاختبار وهي على أنواع:

**أ- اختبارات التحصيل:** تهدف هذه الاختبارات إلى قياس مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة وذلك بعد تطبيق منهاج معين، أو وحدة دراسية، وغالبا ما يقوم المعلم ببناء هذه الاختبارات.

**ب- اختبارات الذكاء:** اختلف العلماء في تعريفهم للذكاء، هل هي قدرة عقلية عامة، أو هي مجموعة قدرات مستقلة ؟ المهم في هذا المقام هو تعريف اختبارات الذكاء بأنها أداة قياس وضعها كل من بينه وسيمون لقياس القدرة على فهم الأشياء، والقدرة على التكيف.

**ج- اختبارات الميول:** يقصد بالميول هو نزعة الفرد نحو تفضيل نشاط معين على الآخر، وقد يكون النشاط مهنة، أو هواية، أو دراسة.[3]أما اختبار الميول فهو يقيس ميل الفرد نحو نشاط معين.

**د- اختبارات الشخصية:** وهي اختبارات تقيس الجوانب الانفعالية للفرد، وتستخدم فيه عدة اختبارات، ومنها اختبار روشاخ.

---

[1]- جودت أحمد سعادة ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، ط 01 ، بيروت : دار العلم للملايين 1984 ، ص 524

[2]- مقدم عبد الحفيظ ، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1993 ، ص 22

[3]- نفس المرجع السابق ، ص 236

**هـ اختبارات الاتجاهات والقيم:** وهي تهتم بقياس اتجاهات الأفراد نحو مختلف القضايا والأفراد، ومعتقداتهم، وقيمتهم التي يتمسكون بها، ومنها: مقياس ثورستون وليكرت ومقياس ألبورت للقيم.
كما توجد عدة تصنيفات منها: التصنيف حسب شروط إجرائها وهي نوعان:
**أ- الاختبارات الجماعية:** وهي اختبارات تطبق على عدة أفراد في نفس الوقت كالاختبارات التي تطبق في ميدان التربية والتعليم، وهي على أنواع اختبارات تقليدية، كاختبارات المقال واختبارات موضوعية، أو ذات الإجابة القصيرة فهي الآن تستعمل على نطاق واسع في جميع المواد، كاختبارات الخطأ والصواب، والاختيار من متعدد.
**ب- الاختبارات الفردية:** وهي اختبارات تطبق على شخص واحد بمفرده كاختبارات الذكاء والشخصية.

**الحادي عشر: تقويم التدريس:**

عندما يصبح المرء مدرسا يصبح عضوا في مهنة، وتقع عليه مسؤولية النهوض بهذه المهنة. وأحيانا قد يجد أصحاب المهنة صعوبة في التفرقة بين واجباتهم المهنية، وبين حياتهم الشخصية، والأنشطة، والأعمال التي تقتضيها المهنة ذاتها.« ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخول في مهنة التدريس لم تكن دائما على نفس المستوى المطلوب توافره في المهن الأخرى، هذا بالإضافة إلى وجود مدرسين ليسوا على مستوى السلوك المنشود، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهنة أخرى، ومع هذا لا ينبغي أن تؤثر تلك النواحي على مكانة مهنة التدريس» .[1] من هذا الجانب وجب على المشرفين إعادة النظر في مهنة التدريس والنظر في تقويمها وهذا بغية تحسين من العملية.

«إن تقييم التدريس هو مصطلح تربوي مركب يشتمل عمليتين متداخلتين هما: التدريس ذو الطبيعة التنفيذية، والذي يخدم كوسيلة اتصال يتم للمعلم مبدئيا بها ترجمة الأهداف التربوية لقدرات إدراكية، وعاطفية، وحركية، واجتماعية محسوسة لدى التلاميذ، والتقييم ذو الطبيعة التثمينية الموجِّهة، والذي يتحقق بواسطته المربون من صلاحية التدريس أو كفايته العامة».[2]

[1]- روبرت رتشي ، التخطيط للتدريس (ترجمة : محمد أمين المفتي و آخرون) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر 1982 ص 192
[2]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 25

إن عملية التقويم عملية ضرورية لأي نشاط إنساني، فهي ضمان لنموه وتطوره، واستمرار لتحقيق أهدافه المرسومة، فالتقويم بمفهومه السليم عملية تحدد قيمة الشيء تحديدا شاملا للتأكد من سلامة الأهداف، وكفاية الوسائل، ومناسبة الأساليب المتبعة فيه.[1]

ولقد أجريت بحوث كثيرة منذ أواخر الخمسينات حتى أواسط السبعينات أسفرت عن صقل نماذج تدريسية قديمة، وطورت نماذج جديدة بصورة غير مسبوقة.[2] وقد ظهرت مدارس فلسفية كثيرة في تقويم التدريس أسهمت بشكل كبير في تطور طرائق التدريس، والعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين، لأن العملية التدريسية هي عملية إنسانية معقدة تخضع لعوامل كثيرة، ومتعددة منها: ما هو مادي وما هو معنوي، ويقصد بالمادي كل ما له بالبنايات المدرسية وبتوفير الأدوات والوسائل الخاصة بالعملية التربوية، والمعنوي كل ما له علاقة بالعلاقات التي تربط المعلم بالمتعلم، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وبالمحيط الاجتماعي والثقافي بشكل عام.

**الثاني عشر: مفهوم تقويم التدريس:**

وحتى لا نعيد تعاريف التقويم، والقياس من الناحية اللغوية، والاصطلاحية التي تعرضنا له في بداية هذا الفصل، فلا بأس أن نقف على أحد تعاريف محمد زياد حمدان الذي يلخص مفهوم تقويم التدريس، بأنه:« عملية تربوية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمة أو كفاية حادثة، أو سلوك، أو عامل تدريسي بالمقارنة بمعايير كمية/ نوعية/ كيفية مقترحة لكل منها.[3]كما يعرفه حسن حسين زيتون أن تقويم التدريس هو:«عملية تشخيصية وقائية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلّم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة »[4] وعمليات التقويم تخضع لأربعة عمليات وهي:

- الملاحظة.
- القياس.
- التقدير أو التخمين.
- الحكم.

---

1- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 114
2- جابر عبد الحميد جابر ، التدريس و التعلم ، القاهرة : دار الفكر العربي 1995 ص 277
3- محمد زياد حمدان ، نفس المرجع السابق ، ص 26
4- حسن حسين زيتون ، تصميم التدريس، المجلد 2، القاهرة : عالم الكتب 1999 ص 649

**1-الملاحظة:** هي نوع من وسائل القياس يجمع بواسطتها المربون البيانات الخاصة موضوع التدريس.

**2- القياس:** هو عملية كمية تركز بالدرجة الأولى على عد السلوك المطلوب أو المواصفات كميا لظاهرة التدريس.

**3- التقدير أو التخمين:** فهو خطوة سابقة لتكوين الحكم بقيمة ظاهرة للتدريس أي هي خطوة تمهيدية للحكم القيّمي. وتهدف عملية التقدير على مقارنة البيانات الكمية المتوفرة من أعمال الملاحظة والقياس بأخرى معيارية من نفس النوع بالتحليل، والتفسير، وكشف التغير فيها من أجل الحكم على كفاية ظاهرة التدريس.[1]

فقوائم التقدير عبارة عن تنظيم كل الإجراءات، أو نواحي النشاط الخاصة بالتعليم والتعلّم في أقسام مناسبة مثل أهداف التدريس، وضبط إدارة الفصل، الأدوات، الوسائل، طرق التدريس، مما يساعد على تقويم نتائج التعلم، وغير ذلك من جوانب التدريس.[2]

و يوجد نوعان من قوائم التقدير:

**أ- قوائم التقدير التقويمية:** ويشمل مجموعة منظمة من الأسئلة التي تتضمن أو تحدد مستوى معين من الإجراءات المتبعة في القسم، وغالبا ما يصاحبها مقياس تقويمي، ويجيب الملاحظ عليها إما بكلمة نعم أو لا أو بوضع علامة على المقياس.

**ب- قوائم تقدير النشاط:** فهي قوائم تتضمن نواحي النشاط، والإجراءات المتبعة بحيث يضع الملاحظ علامة تدل على استخدام النشاط أو وجود أنشطة أخرى، وتشير أيضا إلى الوقت المستغرق في نشاط معين.[3]

وعملية التقدير تعتمد على الفحص لتحديد مواصفات الشيء وتتم بدراسة جوانبه لتحديد قيمته، إلا أنها وسيلة تنتهي بانتهاء التقدير ذاته.[4]

والشيء الملاحظ في هذا المجال أن هناك علاقة بين عمليتي الملاحظة والقياس، فلا يمكن أن يتم القياس بدون أن نمر على عملية الملاحظة، بينما عمليتي التقدير والحكم فهما متداخلتين بدرجة كبيرة، بحيث لا نستطيع الحكم على شيء معين قبل أن نمر بعملية التقدير.

---

[1]– نفس المرجع السابق ، ص 27

[2]– هـ..دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة وهيب سمعان و آخرون) القاهرة : مكتبة النهضة 1963 ص 202

[3]– نفس المرجع السابق ص 203

[4]– سيد حسن حسين ، دراسة في الإشراف الفني ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 115

وكخلاصة نستطيع القول أن هذه العمليات متداخلة، ومتكاملة مع بعضها البعض، وتنتهي بعملية التقويم التي تتصف بالشمولية.

**الثالث عشر: المدارس الفلسفية لتقويم التدريس :**

هناك ثلاثة مدارس فلسفية تختص بعملية تقويم التدريس وهي :

**1- المدرسة السلوكية:** يتمثل موضوع التقويم حسب هذه المدرسة بالسلوك الظاهري للمعلم وترى أن التدريس هو مجموعة من المهارات، والمعارف، والميول التي تعلّمها ودمجها في شخصيته. والتقويم هو تحديد الكفايات والمظاهر السلوكية التي يحتاج المعلم لتطويرها وتحسينها.

**2- المدرسة الإنسانية:** في نظر هذا الاتجاه الفلسفي أن المعلم إنسان نامي مفيد لنفسه ولمن حوله، وهو شريك مع أفراد مجتمعه في توجيه وتنفيذ العملية التربوية، والتقويم حسب هذه المدرسة تهدف إلى تزويده بالتغذية الراجعة لتحسين نفسه، وتفاعله الوظيفي. بينما التقويم حسب المدرسة السلوكية موضوعي تقني يستخدم معايير عامة موحدة للمعلمين، أما التقويم الإنساني فهو شخصي يختلف من معلم لآخر، ومن بيئة لأخرى.[1]

**3- المدرسة النفعية :** تحدد كفاية المعلم بمدى ما ينتج من آثار في تعلم التلاميذ، فهي تهتم بنهايات التدريس لا بظروفه، وعملياته المرحلية، الأمر الذي لا تبرره كثير من الاعتبارات المنطقية، والخلقية، والإنسانية في التربية.[2]

**الرابع عشر: مراحل تقويم التدريس:**

يتم تقويم التدريس عموما بثلاث مراحل أساسية تتلخص فيما يلي:

- ملاحظة المشرف التربوي (المفتش) لعمليات التدريس، والموضوعات المراد تقويمها.
- تفسير البيانات المختصة في أعمال الملاحظة والقياس.
- تكوين حكم حول قيمة موضوع أو عملية التدريس على أساس المعايير، بعدها يعطى المعلم توجيهات من طرف المفتش بعد مناقشة الأخطاء، وتقديم النتائج للجهات المعنية.[3]

---

[1]– بوحفص مباركي ، اتجاهات المدرسين و المفتشين نحو عملية الإشراف التربوي ، كتاب الرواسي 01 ، 1993 ص 319

[2]– محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 29

[3]– بوحفص مباركي ، نفس المرجع السابق، ص 321

**الخامس عشر: خطوات تقويم التدريس:**

بالنسبة لخطوات تقويم التدريس فهي مقسمة وفق نماذج عديدة ( أنظر مرجع محمد زياد حمدان) والشيء الملاحظ في هذه النماذج فهي متكاملة لبعضها البعض. ولقد اختار الباحث نموذجين ماكدونلد (1979) ونموذج ردفيرن (1980) والذي هما من أكثر النماذج المستعملة في الميدان التربوي.

أ – نموذج ماكدونلد الذي يعتمد على أربعة خطوات وهي تعتمد على التحليل الإكلينيكي (العلاجي) وهي كما يلي :

– ملاحظة عمليات التدريس لغرض تحديد المشاكل، والصعوبات التي تعتريها، ومحاولة إيجاد طرق ناجعة لحلها.

– تحديد الأسباب أو العوامل المكونة للمشاكل والصعوبات التدريسية، أي تحديد منبهات أو مثيرات عدم فعالية المعلم في إنجاز التدريس.

– وصف خطة علاجية للتغلب على مواطن الضعف في إنجاز المعلم، ولتحسين التدريس.

– توجيه وتطوير كفايات المعلم التدريسية،والشخصية على أساس قدراته،وخصائصه الذاتية.[1]

ب – يجسد نموذج ردفيرن واحد من أكثر النماذج انتشارا وشهرة في مجال تقويم التدريس يمكن أن نوجزه فيما يلي :[2]

– تحديد المسؤوليات والواجبات المتوقعة من المعلم في تدريسه اليومي والتي سيجرى قياسها

– تحديد مواطن الضعف والقوة لدى المعلم وذلك لقياس كفاية إنجازه للمسؤوليات والواجبات

– تطوير الأهداف وخطط تحسين التدريس: وذلك بمساعدة المشرف لغرض إجراء التغييرات السلوكية، وتعيين الأهداف التي يتم التدريب عليها ميدانيا.

– تقدير النتائج:ويتم تقديرها بأسلوبين ذاتي من المعلم نفسه، وخارجي من المشرف أو المدير، أو مجموعة من الزملاء في المدرسة.

– مناقشة النتائج وتحدث المناقشة بعقد مؤتمر مشترك بين المعلم، والمشرف، والغرض منها اقتراح الأنشطة الإضافية التي تلزمه لتقويته، وتحسين مستواه، ورفع كفايته التدريسية.

---

[1]– محمد زياد حمدان ، نفس المرجع السابق ، ص 34

[2]– نفس المرجع السابق ص 34

## خلاصة الفصل الثاني

عالج هذا الفصل موضوع التقويم التربوي، فقد بدا الباحث بتمهيد، وبنبذة تاريخية موجزة حول تطور مفهوم التقويم عبر العصور من الحضارة الأثينية، والإسبرطية والحضارات الأخرى في القرون الوسطى، إلى بدية النهضة الأوروبية، وكذلك في العصور الحديثة.

ثم التعرض إلى تحديد المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي من الناحية اللغوية والاصطلاحية عبر تعاريف عديدة وتمت مناقشتها، وكما تم التطرق إلى الفرق بين التقويم والتقييم وأيهما أصح في الاستعمال، وحددت العلاقة بين التقويم والقياس.

وتناولت الدراسة وظائف التقويم التربوي وذلك من خلال ثلاثة وظائف وهي الوظائف الاجتماعية، والبيداغوجية، والمؤسساتية. وتعرض الباحث إلى مستويات التقويم باعتباره أنه يجري في مستويات متعددة بدء من فلسفة المجتمع، وقيمه، ووصولا إلى مستوى الممارسة التعليمية داخل الفصول الدراسية.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى أنواع التقويم التربوي حيث قسم إلى ثلاثة أنواع وهي: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم التحصيلي، وفي نفس الوقت تطرقت الدراسة إلى أهداف كل نوع من أنواع التقويم وكذلك إلى أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

كما أن للتقويم التربوي أهمية قصوى بالنسبة للتلاميذ، والمعلمين، والمشرفين، والآباء وهذه النقطة التي تناولها الباحث بالدراسة، وذلك بالتعرض إلى أنواع التقويم، حيث تعرض إلى أهميته خاصة بالنسبة للمشرفين التربويين فمن خلاله يستطيع أن يقف المشرفون التربويين على نقاط الضعف والقوة في المنظومة التربوية والعلاجات الممكنة في هذا المجال فهؤلاء هم أعين الوزارة على الوضعية التعليمية القائمة في البلاد.

وبما أن التقويم التربوي هو ممارسة تربوية هامة بالنسبة لجميع الممارسين في التربية والتعليم، فلا بد من التعرض إلى خصائص التقويم الجيد، وتمثلت في العناصر التالية: الاستمرارية، والشمولية، وارتباط التقويم بأهداف التكوين مع تنوع الأدوات المستعملة في التقويم ، واتخاذ الإجراءات العلاجية الممكنة.

كما تم التطرق إلى أسس التقويم التربوي باختصار وتتمثل في الصدق، والثبات والموضوعية، وبعد ذلك تم التعرض إلى وسائل التقويم الفردية، والجماعية، واختبارات التحصيل، والميول، والشخصية...الخ

وبما أن موضوع الدراسة هو تقويم المدرس، فمن الضروري التطرق إلى موضوع تقويم التدريس بالبحث والدراسة. وأن التقويم عملية ضرورية لأي نشاط أنساني لضمان نموه وتطوره، وتحقيق أهدافه. لهذا الشأن أجريت دراسات عديدة في هذا الميدان منذ أواخر الخمسينات وظهرت مدارس فلسفية لتقويم التدريس، وطبعا تطرق الباحث إلى التعريف بمفهوم تقويم التدريس، والمدارس الفلسفية، وإلى مراحله، وخطواته حيث تعرض إلى نموذجين من أكثر النماذج استعمالا في الميدان التربوي وهما: نموذج ماكدونلد وردفيرن.

# الفصل الثالث
# المعلم

**تمهيد :**

التعليم تلك المهنة المقدسة مهمة الأنبياء، والرسل، والتي ينظر إليها بإكبار واحترام على مر العصور، ولا تخلو منها حضارة بشرية مهما كان مستواها، وهي المهنة التي تتولى التعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما لديه وهي تنمي فيه أعظم ميزة ميزها الله الخالق وهي ميزة العقل. فقد بعث الأنبياء معلمين يعلمون الناس الكتاب، والحكمة، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء.

ولم يعد خافيا على أحد ذلك الدور الذي يقوم به المدرس بالنظر للتأثيرات المختلفة التي يحدثها لدى تلاميذه، والتي تنعكس على المجتمع. فقد أصبح بالإمكان الحكم على مستوى المدرسة من خلال ملاحظة مختلف مظاهر المجتمع، ودرجة تطوره، ومستوى وعى أفراده، أو مواطنيه، ويؤكد بعض الباحثين على إن «رسم أي خطة تنموية، لا يمكن لها أن تتحقق أهدافها مهما توفرت من شروط، وإمكانيات لم تتوفر على مدرس الكفء الذي أحسن تنميته في جميع النواحي، وفي حالة العكس تكون العملية التنموية محكوما عليها بالفشل».[1]

حقا لا يوجد أشرف ولا أجل من صنع العقول، ومعد الأجيال، مسؤوليته جسيمة ومكانته في المجتمع عظيمة، واعتباره الأدبي يفوق كل اعتبار مادي، ولذلك قال جان جاك روسو J.J.Roussou:« الحق أن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل، أيمكن العثور عن المربي هذا المخلوق النادر الوجود ؟ أما أنا فإنني أشعر بعظم واجبات المربي ولن أجرؤ يوما على تحمل مسؤولية كمسؤوليته».[2]

«إن المعلم الصالح هو سيد الموقف التعليمي، وهو أقدر الناس على إدراك العوامل التي تحيط بعمله. فالمعلم الجديد أو من له مدة خدمة طويلة في التعليم كلاهما في حاجة إلى عناية ترفع من الروح المعنوية له، فالعناية بالمعلمين تؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى كفايتهم، كما تساعد على خلق قيادات مستنيرة واعية. خاصة أن المعلم عضو في البيئة تقع عليه مسؤولية رفع مستواها عن طريق توجيه الأجيال المتعاقبة من الأبناء، مما يحتم على المجتمعات بذل الجهود لإعداد المعلم إعدادا سليما».[3]

---

[1]– زين الدين مصمودي ، دور المدرس في العملية التربوية التعليمية ، مجلة الرواسي عدد 10 جانفي ،فيفري 1994 ص 13 .
[2]– محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية الجزء 01 ، قسنطينة : دار البعث ، 1982 ، ص 18
[3]– سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية 1969 ، ص 150

فقد قال بسمارك في أحد أشهر أقواله« لقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة». إن الدول تنفق في سبيل المنظومة التربوية أموالا طائلة جدا، وهذا إيمانا منها أن رأس مال المجتمع هو الموطن الصالح.

**أولا: تعاريف المعلم:**

1- يعرف محمد الطيب العلوي المعلم:« إنه ذلك الشخص الذي يعلق عليه الأباء والأمهات والمجتمع الآمال في تربية الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة ».[1]

2- بينما يوضح محمد زياد حمدان بأنه « شخص تحمل مسؤولية توصيل المعلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربية التلميذ لغرض التأثير عليه والتغيير في سلوكه».[2]

يشير هذا التعريف أن هذا الشخص (المعلم) لا ينحصر دوره في تلقين المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولكن الغرض من ذلك التأثير في سلوكاتهم هو تنمية الجوانب الروحية، والنفسية، والاجتماعية لدى تلاميذه. ولكي يؤثر في سلوك تلاميذه يجب أن يكون قدوة ومثل أعلى لهم، ولهذا« لم يصبح المعلم ناقلا للمعلومات والحقائق بل أصبح مهندسا اجتماعيا له دور فعال في تنشئة أبناء المجتمع تنشئة سليمة بأسلوب إنساني عن طريق إحداث التغيرات المنشودة في التفكير، والعلاقات والعادات ».[3]

إن التعديل أو التغيير في سلوك التلميذ لا يحدث بطريقة عشوائية بل وفق ما يتطلبه منه مجتمعه وعليهم أن يدركوا دورهم وأن يعملوا بإخلاص وتفاني من أجل رقي المجتمع وتطوره نحو الأحسن، وهكذا يمضون في مهنتهم باعتبارها مهنة ورسالة في الوقت نفسه.

**ثانيا : صفات المعلم :**

مما لا شك فيه أن المجتمعات على اختلافها تعتمد في تقدمها، وتطورها وبلوغ أهدافها على المعلمين، باعتبارهم دعامة لكل إصلاح اجتماعي وتوجيه قومي.[4] والمربي هو ذلك الشخص الذي يتمتع بشخصية قوية، ومؤثرة، وقوة في التأثير هذه التي جعلت المربين في مختلف العصور والأصقاع يحدثون التغيير الكبير في المجتمع الذي يعيشون فيه ويطلق

---

[1]– محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية الجزء 01 ، قسنطينة : دار البعث ، 1982 ، ص 17

[2]- محمد زياد حمدان ، أدوات ملاحظة التدريس ، ديوان المطبوعات الجامعية 1983 ، ص 65 .

[3]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ، ص 151 .

[4]- نفس المرجع السابق ، ص 149

عليهم أحيانا رواد أو مصلحون.[1] إن لشخصية المعلم تأثير قوي في نفوس التلاميذ، والشخصية تتشكل من سمات فطرية، وسمات مكتسبة، ولقد تحدث محمد مصطفى زيدان عن الدور الذي يلعبه المدرس في المجتمع فيقول:« إن الوجه الذي تظهر به الدولة خيرا أو شرا، تقدما أو انحطاطا هو من وضع المدرس، بما أثر به على تلاميذه حين كان يقوم بتدريسهم، فهو مؤثر فيهم معرفة، وثقافة، وخلقا، إن الأثر الذي يتركه المدرس في تلاميذه لجد خطير، إذ أنه يشكل حياتهم، ويخلق منهم لبنات تصلح لبناء المجتمع ».[2]

ومما سبق يلاحظ أنه يجب أن تتوفر في المعلم صفات تدعم مركزه وتقوي تأثيره وتكون شخصيته، لأن هذه المهنة من أشق و أصعب المهن على الإطلاق لهذا يجب أن تتوفر عند المعلم صفات متعددة، يمكن أن نذكرها فيما يلي:

**1- الصفات الجسمية:**

ينبغي أن تتوفر عند المربي الصحة الجيدة، وسلامة الحواس، والقوة، والجلد، ذلك أن مهنة التربية تتطلب قدرة على مقاومة التعب يصعب أن يتخيلها أولئك الذين لم يمارسوها.[3] وحول الصحة أورد بعض المربين أن قوة البنية الجسمية للمعلم تساعده على قوة التحمل، وقوموا الجهد العصبي الذي يصرفه المعلم في التدريس خلال ساعة زمنية واحدة، يعادل ضعف الجهد الذي يصرفه أي موظف آخر يشتغل بإحدى الوظائف الإدارية الأخرى.

**2- الصفات المتعلقة بالمظهر العام:**

تتجسد هذه الخصائص في اهتمام المعلم بهندامه، وحسن اختياره لملابسه، ليكون نموذجا يحاول التلاميذ تقليده، وليس محل لسخريتهم، وملاحظاتهم الانتقادية.[4]

**3- الصفات النفسية:**

وتتمثل في الاستعداد النفسي لعملية التعليم، فإذا أقبل المعلم على وظيفته مرحا سعيدا، تذلل جميع الصعوبات التي يتلقاها في العمل زيادة على الثبات الانفعالي.« فالطلاب على صغر سنهم يعرفون كل حركة يتحركها المعلم ومغزى كل عمل يأتيه، وإن كانوا يظهرون الجهل، والسذاجة في أغلب الأحيان».[5] بالإضافة إلى قدرة المعلم السيطرة على

---

[1]- محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية الجزء 01 ، قسنطينة : دار البعث ، 1982 ، ص 57

[2]- محمد مصطفى زيدان ، الكفاية الإنتاجية للمدرس ط01 جدة : دار الشروق 1981 ص 64

[3]- رونيه اوبير ، التربية العامة ، ترجمة عبد الله عبد الدائم ، بيروت: دار العلم للملايين ط06 ص 788

[4]– زين الدين مصمودي ، دور المدرس في العملية التربوية التعليمية ، مقال منشور في مجلة الرواسي العدد10 جانفي / فيفري 1994 ص 17

[5]- محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية الجزء 01 ، قسنطينة : دار البعث ، 1982 ، ص 64

القسم، وذلك وفق النظريات التربوية الحديثة، وهذا من خلال شد انتباه التلاميذ إلى الدرس، و حفزهم على القيام بالنشاطات العلمية، و العقلية المطلوبة.

إن خلو المعلم من بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق المزمن، والانفعالات الحادة كالغضب مثلا، تسمح له بالانسجام في عمله، زيادة على ذلك فالمعلم في أثناء ممارسة مهامه يتعرض إلى كثير من الضغوط النفسية من التلاميذ، ومن المحيط يسبب له توترا متوصلا. فإذا لم يحسن تصريف هذا التوتر بشكل سوي سوف يصبح سريع الانفعال وهذا يؤثر على صحته الجسمية، والنفسية على السواء، لهذا السبب يلح العلماء على الجانب النفسي للمعلم .

يقول رونية اوبير:« إذا كان المربي متعلقا برسالته مؤمنا بالقيم الروحية، محبا للأطفال، فهيهات أن يمضي إليهم عابس الوجه متكلف المحيا وإن الذين يجنحون إلى مثل هذا السلوك هم أولئك الذين يجعلون من السلطة التربوية انتقاما من الحياة، إنهم ضعفاء يعذبون من هم أضعف منهم».[1]

**4- الصفات العلمية:**

ويتعلق بالتمكن بالمادة، وتتمثل هذه الصفة في قدرة المدرس على تمكنه للمادة العلمية، ومعرفته بخصائصها، ونجاحه في توصيلها إلى تلاميذه مستخدما الطرق الحديثة مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واستثمار ميول، ودوافع التلاميذ مما يجعلهم يحبون المادة، ويرغبون بالاستزادة منها. وفي هذا الصدد يقول رونيه أوبير« أما الصفات الفكرية التي عليه أن يبديها خاصة، فيأتي على رأسها النظام والوضوح، فالمرء لا ينقل إلى الآخرين بسهولة إلا ما أحسن هضمه، وهضم معرفة من المعارف يعني وضعها في موضعها، وإدراك جميع علائقها بالمعارف الأخرى من نوعها وتقدير شأنها، وإمكان التمييز بالتالي بين ما هو أساسي فيها وما هو ثانوي».[2] و لكن دوركايم يشير إلى أن اكتساب العلوم والتمكن فيه دليل النجاح بل يحتاج إلى فن التواصل بين المعلم والتلاميذ والتواصل بحاجة إلى خبرة و ممارسة و حب للمهنة.[3]

**5- الصفات الخلقية:**

---

[1]- رونيه اوبير ، التربية العامة ( ترجمة: عبد الله عبد الدائم ) بيروت: دار العلم للملايين ط06 ص 792

[2]- نفس المرجع السابق ص 789

[3] -Denise Louanchi , Éléments de pédagogie , Alger, O.P.U. 1987 p,18

وهي صفات تتعلق بمبادئ المعلم ومثله واتجاهاته مثل:

- رسوخ الجانب العقدي الإيماني.[1]
- الأخلاق الحميدة.
- العدالة.
- عدم التمييز بين التلاميذ و الإنصاف.
- الشعور بالرسالة التربوية و دورها في حياة الشعوب.

ويستخلص في الأخير أن المعلم رائد بمادته، قدوة بسلوكه، مصلح بأفكاره، الكل ينظر إليه لذلك يجب أن تتوفر فيه الصفات التالية:

- أن يربط بين الأهداف التربوية وبين أهداف المجتمع.
- أن يكون واعيا بالأهداف التربوية وأهداف المرحلة التي تمر بها البلاد.
- أن يعتبر نفسه المثل الأعلى لتلاميذه و لمجتمعه.
- أن يكون مؤمنا برسالة التعليم المقدسة.
- أن يهتم بالمادة التعليمية، وينمي ثقافته الفكرية.

**ثالثا: مهام معلم المدرسة الأساسية:**

يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة مدير المدرسة الابتدائية ويقومون بنصاب التعليم الأسبوعي المحدد والمقرر لهم ضمن المرسوم 49/90 المؤرخ 06 فيفري 1990 وتتمثل مهامه في ما يلي :[2]

تربية التلاميذ وتعليمهم وهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات تربوية وبيداغوجية .

**1- النشاطات البيداغوجية :**

تشتمل النشاطات البيداغوجية على ما يلي :

- التعليم الممنوح للتلاميذ .
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم .
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات .
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ .

---

[1]- علي راشد ، اختيار المعلم و إعداده و دليل التربية العملية ، القاهرة: دار الفكر العربي 1996 ص 20

[2]- عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ط 03 2000 ص 165

– المشاركة في المجالس التي تعقد في المؤسسة .

– المشاركة في عمليات التكوين المختلفة .

بالإضافة إلى هذا يقوم معلم المدرسة الأساسية :

– يمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن الوزارة

– يسهر على حسن استعمال التلاميذ للكتاب المدرسي، والوسائل التربوية، والمعدات السمعية البصرية، وعلى المحافظة على الأثاث المدرسي، والتجهيزات، والأدوات التعليمية وعلى مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية، والفنية، والرياضية .

– يتولى المعلم في أداءه مهامه الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق الآتية :

– الكراس اليومي لتحضير الدروس .

– التوزيع الشهري للبرنامج .

– التوزيع السنوي للبرنامج .

– دفتر المناداة

– كراس المداولة .

– كراس الاختبارات.

يتفقد مدير المدرسة الابتدائية الوثائق المذكورة بانتظام ويؤشر عليها بصفة منتظمة.

يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها .

بالإضافة إلى المهام المذكورة فإن معلم المدرسة الأساسية :[1]

– يتولى اختيار المواضيع المتعلقة بالفروض والاختبارات الخاصة بالأقسام المسندة إليه وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية أو السلطة السلمية .

– يتولى حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والاختبارات على الوثائق الرسمية .

– يرافق التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية، والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة، و انفتاح المدرسة على المحيط .

– يشارك في اجتماعات مجالس المعلمين مشاركة تندرج ضمن واجباته المهنية .

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 166

– الالتزام بالمشاركة في عمليات التكوين، وتحسين المستوى، وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيد أو كمؤطر بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالامتحانات، والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية. من حيث إجراؤها، وحراستها، و تصحيحها، ولجانها ضمن الواجبات المهنية المرسومة لها .

**2– النشاطات التربوية :**

يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بـ:

– المواظبة والانتظام في الحضور .

– القدوة في السلوك عموما .

– المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية .

– الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة .

– يكون المعلم مسؤولا عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم .

– يتولى مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول، والخروج، وفي فترات الاستراحة، وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات المنصوص عليها في لائحة النظام الداخلي .

– يمنع الدخول على المعلم في قسمه أثناء قيامه بعمله باستثناء مدير المؤسسة والموظفين المكلفين بوظيفة التفتيش والتكوين .

**رابعا : التكوين وإشكاليته :**

« تعتبر المنظومة التربوية بارومتر صادق لمدى تطور الدولة ومدى تحقيقها للأهداف الاجتماعية لأفراد شعبها، ومما لا تختلف فيه هو انه كلما ذكرت مسألة المنظومة التربوية إلا واتجهت أصابع الاتهام إلى المعلم بالتوبيخ، والتعنيف في اغلب الأحيان. إن لم نقل دائما، فهو الذي يتحمل مسؤولية المخطئين، والمقصرين من آباء، وتلاميذ، وإداريين، وسياسيين».[1] ومن خلال هذه الأسطر تظهر أهمية دور المعلم في المدرسة والمجتمع ككل لأنه هو الركيزة

[1]- حبيب تلوين ، التكوين الأولي للمعلمين ، كتاب الرواسي ط 01 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي 1993 ص 347

لكل مجتمع متطور ومتحضر، وكذلك دور إعداد هذا المعلم وتكوينه لأداء رسالته على احسن وجه ، وإن هم تقاعسوا في التدريس أو تهاونوا في العمل والتوجيه .

إن العملية التربوية تعتمد في تحقيق أهدافها اعتمادا كبيرا على المعلم، باعتباره محور العملية التربوية، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم والتعلم وتحسينه، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطوره. حيث أن الأداء الجيد للمعلم يعتبر من أهم المنطلقات الأساسية التي تنشدها المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها لنجاح العملية التربوية. إن الاهتمام بالمعلم ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لجميع المسؤولين من مشرفين، وإداريين، وأولياء الخ... وإن للعوامل المدرسية تأثيرا مباشرا في أداء المعلم، فتؤدي إما إلى رفع كفاءته أو إلى خفضها. تكمن أهمية الدراسة التي نحن بصددها في البحث أساسا للكشف عن سبب عدم فعالية التقويم الممارس في مدارسنا وذلك من خلال وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين أنفسهم.

إن التكوين بدأ يأخذ بعدا إستراتيجيا في السنوات القليلة الأخيرة نظرا لأهميته في جميع مجالات الحياة. كما أخذ مفهوم التقويم هو الآخر يتحول تدريجيا كعملية ضرورية في العمل التكويني، والسنوات القادمة سوف تشهد اهتماما متزايدا بالعملية التكوينية نظرا للتقدم التكنولوجي، والمهني السريع في جميع مجالات الحياة. [1]

**1- تعريف التكوين :**

**أ- تعريف التكوين لغة :** كوّن الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه .[2] أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة .[3]

**ب- تعريف التكوين اصطلاحا :** نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية :

---

[1] – G. Jouvenel, B.Masingue, Les évaluations d'une action de formation dans les services publics , Les éditions d'organisation 1994,p.30

[2]- فؤاد إفرام البستاني ، منجد الطلاب ، ط 31 ، بيروت : دار المشرق 1986 ص 662

[3] – Pluri -dictionnaire , Librairie Larousse , paris,1977 p569

– يعرف دي مونتومولان التكوين بأنه:« يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية» .

– بينما يضيف فيري بأن التكوين:« يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك » .[1]

– أما ميالاري فيذهب في نفس السياق بأن:« التكوين عبارة عن نوع من العمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات» .

يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة بأن التكوين هو عملية مقصودة، وواعية تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية، بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير، والممارسة.

– أما مورينو ميناجير فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا:« حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان».

ومن خلال التعاريف الخمسة السابقة يمكن أن نلخص أهمية التكوين وضرورته بالنسبة للفرد، في ثلاث مظاهر هي :

أ– **المظهر الوظيفي:** وهو أهم مظهر على الإطلاق لأنه له دور رئيسي في الميدان مباشرة، وهذا ما ذهب إليه ميلاري ودي مونتمولان، حيث يرون أن التكوين يحقق أهدافا مهنية، إذ أن التكوين يسعى إلى أن يكسب المتكون مهارات، ومعارف مهنية يستثمرها وقت الحاجة.

ب– **المظهر التنظيمي:** يجب أن يكون التكوين عملا ممنهجا، ويرى فيري أن التكوين يجب أن يكون منظما، ويمس أشكال التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك. بينما يؤكد مورينو ميناجير على توظيف المعارف، والمهارات التي أكتسبها وتحليل المواقف البيداغوجية.

[1]- بوعبد الله لحسن ، تقييم العملية التكوينية بالجامعة ، كتاب الرواسي ط1 ، باتنة : جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، 1993 ص 302

**ج- المظهر الاستمراري:** يشير كل من دي مونتوملان على فعل الاستمرارية حيث يقول: إن التكوين يؤدي إلى إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين، كما يؤكد على ذلك مورينو ميناجير بأن التكوين هو فعلا بيداغوجيا يكتسب و يبنى .

إذن من خلال هذه المظاهر الثلاث يمكن أن نكوّن فكرة على أن العملية التكوينية هي عملية عِلْمية ممنهجة، تهدف بشكل رئيسي إلى التغيير في سلوك التفكير، والإدراك عند المتكون، ومن خلالها يتمكن الفرد من التغلب على المشكلات، والعراقيل التي تواجهه وذلك بواسطة إيجاد حلول ملائمة لها، كما تعد المتكوّن مهنيا، وثقافيا، وتربويا.

**2- أنواع التكوين :**

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة وهي :

**أ- التكوين الأولي:**

يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف، وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة.[1]

وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة لمعلمي المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني سنتين بصفة عامة، حيث يتلقى خلالها الطالب تكوينا معرفيا، ومهنيا. وأن يركز على الجانب المعرفي في السنة الأولى من التكوين. بينما يعنى بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة الثانية مدعمة بتدريب ميداني. إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية.

وفي الحقيقة قد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، حيث وضعت إمكانيات مادية هائلة لإنجاح العملية التكوينية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة سواء ما يتعلق بالتكوين المغلق أو التناوبي.[1] ونستخلص في الأخير أن« مدة السنوات التي يستغرقها إعداد المدرس خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمعلم إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التعليم».[2]

---

[1]- رشيد أورلسان ، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، البليدة : قصر الكتاب 200 ص 280

[1]- نفس المرجع السابق ص 280

[2]- موعدك التربوي – التكوين الذاتي – الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 02 جانفي 1998 ص 07

والشيء الذي يجب أن نشير إليه، هو أن التكوين الأولي الذي يحدث في المعاهد التكنولوجية للتربية، قد توقف منذ سنوات، وهذا راجع لسياسة تكوينية جديدة انتهجتها وزارة التربية الوطنية على أن يتم التكوين الأولي على مستوى الجامعات.

**ب- التكوين المتواصل :**

يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المعلم، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل، ويدوم هذا التكوين حتى الترسيم أو ما يسمى بالتثبيت ومدته سنة واحدة. وقد يستمر أكثر من ذلك إذا لم ينجح المعلم في امتحان الترسيم، وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1975/1974 .[1]

**ج- التكوين أثناء الخدمة :**

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التدريس تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج بشكل سريع، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا. وهو« تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد».[2] وهو يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، و التربصات، و غيرها ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.
- تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص .
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم .
- تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي .[3]

ومن خلال ما تقدم يمكن الإشارة إلى أن التكوين أثناء الخدمة ينبغي مراعاة ما يلي:

---

[1]- توفيق حداد ، محمد سلامة آدم ، التربية العامة الطبعة 01 ، 1977 ص 203

[2]- نفس المرجع السابق ص 203

[3]- موعدك التربوي – التكوين الذاتي – الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 02 جانفي 1998 ص 10

– أن يكون التكوين مستمرا بحيث يكون المدرس مطلعا دوما على تطور النظام التربوي وعلى المستجدات، وعلى التقدم الذي يتحقق فيه.

– أن يشمل التكوين أثناء الخدمة جميع المشاركين في العملية التربوية، المدرسين على اختلاف أسلا كهم، ومستوياتهم، والإداريين، والمشرفين التربويين الخ ...

– أن يشترك هؤلاء العاملين في ميدان التربية، والتعليم في وضع خطة تكوينية مدروسة بإحكام على حسب احتياجات المدرسين أنفسهم حتى يقبلوا على هذا التكوين أثناء الخدمة بحيوية، وحماس.

أما وسائل هذا التكوين المستمر فيتم كما يلي:

**1– مدير المدرسة:** يمكن للمعلم المتدرب أن يستفيد كثيرا إذا عمل مع مدير حكيم متطور، ومجرب، وإذا كان المدير عكس ذلك، فإن تصرفه يجعل المعلمين الجدد يتقاعسون، ويحل الفتور محل الحماسة في عملهم، ويتخلون تدريجيا عن التطور، وتقتل فيهم روح المبادرة، والإبداع، وهناك أسلوبان أساسيين يعتمدهما المدير في تكوين المدرسين:

– **الأساليب الفردية:** كالزيارات الصفية، والاجتماعات الملحقة بها المقابلة الفردية.

– **الأساليب الجماعية:** كاجتماع هيئة المدرسين، والندوات التربوية التي تقدم خلالها دروس نموذجية، وتبادل الزيارات بين المدرسين تحت إشرافه.

**2– المفتش:** إن صورة المفتش الذي يزور المدرسة، وتشغل ذهنه أكثر ما تشغل الرغبة في تصيد الأخطاء التي تقع فيها الإدارة أو يقع فيها المعلمون، هذه الصورة يجب أن تختفي تماما من أذهان الجميع، وينبغي أن تكون زيارة المفتش كسبا حقيقيا للمدرسة، ولهيئة المعلمين، وأن تكون فرصة يستفيد منها المعلمون في التغلب على ما يتعرض عملهم من صعوبات، ويشعرون بعدها أنهم أحرزوا تحسنا ملموسا بفضل ما أفادوا من خبرة المفتش الطويلة، وما استمعوا إليه من ملاحظات بناءة.وعلى هذا الشكل يكون جهاز التفتيش جهازا من أجهزة التكوين، بالإضافة إلى كونه جهاز متابعة وتقويم.[1]

[1]- توفيق حداد ، محمد سلامة آدم ، التربية العامة ط 01 ،1977 ص 204

**3- الملتقيات والندوات التربوية:** إن حضور الملتقيات والندوات التربوية دليل على جدية المعلم وعلى رغبته في التعليم، ففي هذه الملتقيات يتم تبادل الخبرات، وتناقش مختلف المشكلات التي يصادفها المعلمون في أعمالهم اليومية.[1]

**4- التكوين الذاتي:** تعتبر صيغة جديدة تساهم بقسط كبير في التكوين المستمر، و قد يشمل التكوين الذاتي عدة مفاهيم، ونظرا لتداخل العديد من المصطلحات، وهي التعليم الذاتي أو الدراسة المستقلة، أو التعليم بمساعدة الكمبيوتر، أو الثقافة الذاتية، عن طريق المطالعة، أو الاحتكاك بالغير، وقد تعتبر كل منها نظام متكامل في حد ذاته.[2]« إن التكوين الذاتي أو التعليم الذاتي هو إثراء ثقافي تتوصل إليه مجموعة من الأفراد أو فرد بواسطة إرادته الخاصة فقط».[3]

وخلاصة القول أن:« التكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات الذهنية للفرد من أجل تحديث معلوماته بالاتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه باستمرار». [4]

**خامسا : ملاحظات حول واقع التكوين :**

**1- التكوين الأولي :**

- عدم إعداد أساتذة مكونين للقيام بمهمة التكوين .
- كثافة البرامج، وغلبة الجانب النظري على العملي .
- نقص المخابر، والوسائل التعليمية .
- قصر مدة التكوين .
- قلة التداريب .
- عدم الانتقاء الجيد للمطبقين .
- أن تكوين أو تدريب المعلمين عندنا يشبه كثيرا التكوين أو التدريب"الحرفي" وبطريقة حرفية يلعب فيها المكونون دور المعلم أو شيخ الحرفة، فالتعليم إذن يعمل بطريقة التلقين، قاعدتها

---

[1] – نفس المرجع السابق ، ص 204

[2] – رشيد اورلسان ، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، البليدة: قصر الكتاب 2000 ص 283

[3] - موعدك التربوي – التكوين الذاتي – الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 02 جانفي 1998 ص 15

[4] – نفس المرجع السابق ، رشيد اورلسان ص 283

الأساسية هي" افعل كما رأيتني أفعل" وبالتالي فمعاهد التكوين تعمل على إعادة إنتاج نماذج تعليمية، تقليدية أساسها الضبط، والتحكم إن لم نقل القهر والتسلط .[1]

– غياب أي تصور عملي أو إجرائي لعملية التكوين .

**2– التكوين المتواصل :**

– الزيارات التوجيهية قليلة .

– زيارات مدير المدرسة سطحية بعيدة عن التعمق في الأمور العلمية، والمهنية .

– قلة زيارات المفتش في هذه المرحلة، وهي مرحلة حرجة للمعلم لأنها تسبق تثبيته في المنصب هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر المعلم في هذه المرحلة متربص فهو يحتاج إلى من يقف بجانبه.

– غياب تام لزيارات زملائه المعلمين، و هو ليس بتقليد موجود في مدارسنا بحيث كل واحد منهم يقوم بعملية التدريس كما يراها هو.

**3– التكوين المستمر :**

– قلة الوعي عند المربي بمسؤليته في تحسين مستواه .

– بالرغم من وجود ندوات تربوية يقوم بها المفتش في كل مقاطعته إلا أنها يغلب عليها الرتابة و تكرار المواضيع، مما يعزف المعلم عن الإقبال عليها، ويشعر بالملل، والقلق.

– قلة الزيارات التفتيشية .

– غياب التكوين الذاتي مثل القراءة الذاتية، أو القيام ببحوث تربوية ميدانية .

– تعيين بعض الإطارات مثل المفتش في التعليم الابتدائي و المتوسط أو الثانوي بدون أن يحصلوا على أي تكوين بيداغوجي أو علمي.[2]

**سادسا: مبادئ وأهداف التكوين :**

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتربوي للمساهمة في تنمية المدرسة التربوية، وتطوير نتائجها. وإن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك، ومعرفة مبادئ التكوين التي تتمثل في ما يلي:[3]

---

[1]– حبيب تلوين ، التكوين الأولي للمعلمين مقاربة نقدية و معطيات ميدانية ، كتاب الرواسي ط01 1993 ص 377

[2]– رابح تركي ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1990 ص 474

[3]– بوفلجة غياث ، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 24

– تقديم المعلومات .

– دور المكون .

– خصائص المتكون .

– صيرورة التعلم .

– التعزيز و العقاب .

وفيما يلي شرح موجز لهذه المبادئ وهي:

**1– تقديم المعلومات:** إن طريقة تقديم المعلومات، ومراقبة تطورها بالغة الأهمية، ويمكن إتباع التوجيهات التالية:

– يجب أن تكون أهداف وعوامل نجاح البرامج التكوينية واضحة عند المتكونين وذلك قبل بداية تنفيذها.

– يجب أن تقسم المهام إلى مكوناتها البسيطة، وذلك لتسهيل تعلمها، كما يجب أن تكون عناصر المهام مرتبة في الصعوبة من السهل إلى الصعب.

– يمكن أن يتم تقديم المعلومات في أي مكان ليس فقط في المؤسسات الخاصة بالتكوين .

**2– دور المكون:** يعتبر المكون عنصرا هاما في عملية التكوين لذلك يجب اختياره بعناية بحيث يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص وهي:

– لكي ينجح المكون في مهامه، يجب أن يكون ملما بموضوع التكوين، إلى جانب قدرته على إيصال المعلومات إلى غيره.

– على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه.[1]

– على المكون أن يحدد الأهداف، والطرق، وتسلسل المواضيع، والوقت اللازم لكل مرحلة من مراحل التكوين.

– إن معرفة المكوّن لمستويات المتكونين، ومشاكلهم، وإلمامه بمحتويات البرامج التكوينية يساعده على تحديد طريقة التكوين، ودرجة إشراك المتكونين، وتحكمهم في تعلمهم .

**3– خصائص المتكونين:** إن معرفة خصائص المتكونين كفيل بالمساعدة على معرفة الطرق المناسبة لتعليمهم، وإيصال المعارف، والمهارات إليهم وفيما يلي بعض هذه الخصائص:

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 26

– ليس الاختلاف الوحيد بين المتكونين هو اختلاف سرعة تعلمهم، بل هناك اختلاف بينهم في الحالات العاطفية، والانفعالية، التي يجلبها كل واحد منهم إلى مواقف التعلم. إن الفهم الجيد لشخصيات المتكونين، وقواعدهم العلمية، والثقافية كفيل بالمساعدة على حسن اختيار استراتيجية التكوين.

– إن مستوى تحفز المتعلم يتناسب مع مستوي الحفزات التي يستجيب لها، ونوعيتها. علينا أن نعرف ما إذا كانت للمتكون حوافز داخلية، أو مادية. كما يجب اعتبار حاجات المتكونين، وذلك لهدف استغلالها في عملية التعلم.

– تؤثر المعلومات السابقة للفرد على كمية، وسرعة ما يمكن تعلمه، كما تؤثر على درجة استجابته لمختلف الحوافز، والعقوبات.

**4 – صيرورة التعلم:** تدل صيرورة التعلم على عملية تطور استيعاب المعلومات، ويمكن تسهيل الصيرورة عن طريق فهم المبادئ التي تتحكم فيها،والتي يمكن توضيحها فيما يلي:

– إن مصدر الميل إلى الشيء والاهتمام به، يأتيان من التجارب الناجحة، ويسهلان عملية التعلّم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزاء للفرد.[1]

– يمكن للفرد أن يتعلم من خلال الملاحظة، والاستماع، والمناقشة، ولا تكون المشاركة العملية، والتطبيقية ضرورية إلا في حالات تعلم المهارات النفسية الحركية.

– هناك طرق متعددة للتعلم، منها المحاولة والخطأ، والاستبصار، وكلها طرق ناجحة في المواقف المناسبة .

– يمكن للتعلم أن ينطفئ إذا أكثرنا من التكرار، ونتج الملل والتعب، لهذا يفضل التدريب الموزع على التدريب المركز.

– من أهم العوامل المساعدة على التعلم الإنساني المعقدة، القدرة على التمييز، والتعميم. لهذا على المكون أن يوضح أوجه الشبه، والاختلاف بين عناصر مواضيع التعلم، وذلك لتسهيل عملية فهم المواضيع، واستيعابها .

**5– التعزيز والعقاب:** يعتبر التعزيز والعقاب من المواضيع التي لفت انتباه علماء النفس، لما لها من أهمية في تثبيت السلوكات المرغوبة، وإطفاء السلوكات غير المرغوبة.

ويمكن تحديد آثارها فيما يلي :

---

[1]- بوفلجة غياث ، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 27

– أن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتمال وقوعه في المستقبل .

– يؤدي العقاب إلى إضعاف احتمال الاستجابة من خلال شيء أو حادث. كما يؤدي إلى الهروب، وتجنب السلوكات المعاقب عليها، كما يؤدي إلى الإحباط.

– يمكن للسلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ، إذا لم تعزز، ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهمال.

– حتى يكون العقاب والتعزيز أكثر فعالية، يجب أن يكونا مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبان في القوة مع الاستجابات. والجزاء العاجل ثوابا كان أو عقابا أجدى من الجزاء الآجل .[1]

– يمكن للمعززات الاجتماعية (رضا الجماعة، المركز الاجتماعي)، أن تؤثر على التعلم والتأثير على سلوكات الأفراد، وذلك تبعا لطبيعة الوسط، وجاذبية الأفراد .

– لنماذج شخصيات الأفراد أثر على مستويات التأثر بالمعززات والعقوبات، وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس المثيرات.

– اللوم الفردي غير العلني هو النوع الوحيد من العقاب الذي تربو فائدته على ضرره.

**سابعا: الأهداف العامة للتكوين:**

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري، والتربوي للمساهمة في تنمية المؤسسة التربوية وتطوير نتائجها. ويمكن تلخيص الأهداف العامة من وراء العمل على تكوين المعلم مهنيا في الأمور الثلاث التالية:[2]

– تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في الوطن،وأهدافها، ونظم التعليم، ومشاكله بصفة عامة، وطرق التدريس،والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح بصفة خاصة .

– تمكين المعلم من فهم الطفل الذي يقوم بتعليمه ومراحل نموه المختلفة( النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي ...) .

– تمكين المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله، واحتياجاته.

– معرفة التطورات والمستجدات في ميدان التربية والتعليم( الوسائل السمعية البصرية والأعلام الآلي، وشبكة الإنترنت.

---

[1]- محمد مصطفى زيدان ، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1985 ص102

[2] – رابح تركي ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1990 ص 421

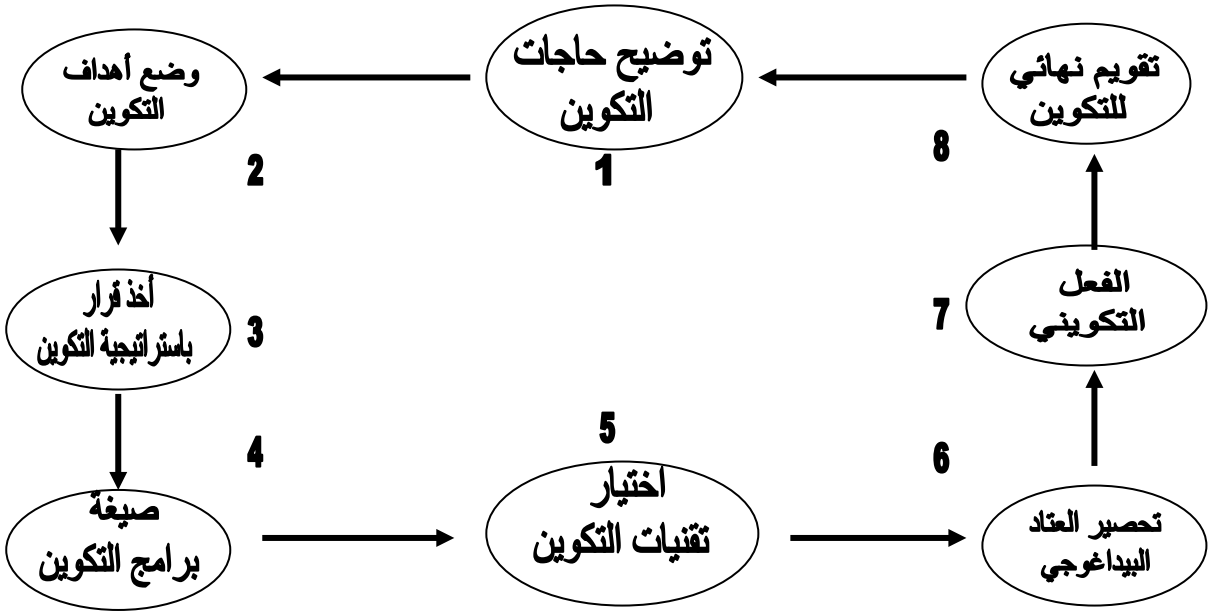
ويشير بيار كاس أن هدف التكوين أو تحسين المستوى هو تشخيص دقيق إلى أبعد حد للوضعية التي يتمخض عنه الفعل البيداغوجي إذا أفترض أن :[1]

أ – الفعل البيداغوجي يناسب ضرورة التحسين.

ب– الفعل البيداغوجي يجب أن يتم تجسيده بشكل جيد أو ملائم .

إن الأهداف المسطرة من حيث الفعل البيداغوجي تمكن المكونين، والمتعلمين والأطراف الأخرى كمسيري برامج التكوين، والمراقبين، وغيرهم من وضع تصور دقيق للنتائج المثلى للفعل التكويني. فهم بذلك يبررون تكاليف التكوين، ويثمنونها بجعل التكوين أكثر نجاعة. وخلاصة القول أن التكوين رهان كبير لمجتمعنا الحاضر، فالمستقبل مرهون بنوعيته في شتى المستويات(التعليم، الاقتصاد) إلا أن نوعيته متوقفة على كفاءة الأشخاص المسؤولين بتطبيق هذا التكوين،وهم المكونون بصفة عامة من أساتذة،ومنشطين ومسؤولي التكوين أو العاملين بالمؤسسات.[2]

شكل (1) يوضح صيرورة عملية التكوين




**ثامنا: تقنيات التكوين :**

[1] - CASSE . PIERRE. LA FORMATION PERFORMANTE ALGER. O.P.U . 1994 P 133

[2] – ibid. p 134

تعتبر تقنيات التكوين بالنسبة للمكونين كالأدوات بالنسبة للحرفيين، وتعتبر وسائط التي تسمح بتبليغ رسائل بيداغوجية للمتكونين، وهناك خمسة تقنيات للتكوين وهي:[1]

**1- المحاضرة :**

المحاضرة هي التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا، وهي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، وذلك باستخدام أدوات الإيضاح أو دون ذلك، ومن إيجابيات المحاضرة أنها أداة سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور في وقت واحد. ولكن الشيء السلبي في المحاضرة أنها تقدم أكبر عدد ممكن من المعلومات بدون أن تستوعب من طرف المكونين، ولنجاعة المحاضرة لابد من إجراء شبكة للتقويم، والتي تعتمد على العناصر الأساسية التالية وهي: المحتوى، طريقة التقديم، العلاقات، والتقدير العام .[2]

**أ – المحتوى** : و يتناول ما يلي :

- موضوع المحاضرة .
- المقدمة .
- المحتوى .
- الخلاصة .
- المراجع المستخدمة .

**ب- طريقة التقديم** : وتتناول ما يلي:

- كيفية تقديم المحاضرة .
- استخدام الوسائل السمعية البصرية .
- حالة و تصرفات المحاضر( نشاطه، حركاته، صوته، إيقاعه...)

**ج- العلاقات** : و تتحدد في :

- تصرفات المتعلمين ( انتباه ، سلبية ، دوافع ...).
- تفاعل المحاضر مع المتعلمين .
- نوعية الأسئلة المطروحة .

**د- التقدير العام** : ويتلخص فيما يلي :

---

[1] - CASSE . PIERRE. LA FORMATION PERFORMANTE ALGER. O.P.U . 1994 P 143

[2] – ibid . p:145

– نقاط القوة والضعف في المحاضرة .

– توصيات واقتراحات للتحسين .

**2– عمل الأفواج :**

إن عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال، وتعتبر فعالة في تقنيات التكوين، أو هي نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، والمناقشة، ذلك لأن هذه الجماعة تؤمن أن كل فرد فيها يعد طاقة لها قيمتها، واجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيبة في دراسة كل ما يتعلق بمشكلات العمل والعاملين، وتمتاز هذه الحلقات بأن كل فرد من الجماعة يشعر بأنه جزء من الكل له كيانه و له قيمته، مما يجعله يعمل بروح "الفريق" في حل المشكلات القائمة بما يؤدي إلى النجاح.[1]

كما أن من إيجابيات عمل الأفواج أنها تعطي الفرصة لكل فرد من أفراد الفوج الوقت في الكلام، فهي تنشط، وتحسن من عمل الأفراد، ومن سلبيات عمل الأفواج سيطرة البعض على الفوج، وذلك بفرض آرائهم، وأفكارهم، أو قد تقع مشاحنات بين أعضاء الفوج الواحد وتحتاج إلى كثير من الوقت.

**3– تدريب التقويم الذاتي ( أو ممارسة التقويم الذاتي ) :**

إن التدريب على التقويم الذاتي هي تقنية تحقق من خلالها إعطاء معلومات للمتدرب حول إمكانياته اتجاهاته، وقيمه، وتصرفاته.[2] كما أن ممارسة التدريب على التقويم الذاتي تعطي لنا معلومات سريعة، وذاتية، وتعليلية، ودافعية.

إن نمو المعلم وتحسن عمله يمر بالتغيير، ولكن ليس كل تغيير تحسنا، ومن أجل ضمان حدوث التغيير الذي ينتهي إليه التحسين، لا بد للمعلم أن يشخص باستمرار كلما يقوم بعمله، وأن يتساءل عن السبب في القيام به وعن كيفية ضمان النجاح. وفيما يلي اقتراح طرائق يلجأ إليه المعلم في تشخيص سلوكه، والعمل على تحسينه.[3]

أ– **تشخيص المعلم لذاته :** يتفق المربون على أن استمتاع المعلم بعمله ونجاحه في الصف يتوقفان على التشخيص الدائم لعمله، وسلوكه، وقد يلجأ المعلم إلى اتخاذ بعض هذه الطرائق:

---

[1]– سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 96

[2] - CASSE . PIERRE. LA FORMATION PERFORMANTE ALGER. O.P.U . 1994 P 145

[3]- فاخر عاقل ، علم النفس التربوي بيروت : دار العلم للملايين 1998 ص 596

– أسئلة تطرح على التلاميذ ( الطرائق ، معاملة التلاميذ ).
– تقدير شخصي يكتبه المعلم سنويا يظهر فيه نقاط القوة و الضعف .
– مناقشة مع زملائه .
– الاستفادة من بعض الكتب، والمجلات العلمية .
– التماس مساعدة المشرف أو المدير .

ب– **حفظ سجل لما يحدث في القسم** : إن التسجيل المنظم لما يحدث في القسم هو مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة، والضعف يسجل كذلك فيه المشكلات، والصعوبات التي تواجهه في القسم.

**4– دراسة الحالة :**

لقد استعملت طريقة دراسة الحالة أول ما استعملت في مدرسة هارفارد التدرجية لإدارة الأعمال. تتمثل الطريقة السائدة بدراسة الحالة في مشكل مكتوبة بكل تفاصيلها ويجب أن تكون المشكلة واقعية أو قريبة من الواقع.[3]

وبعد قراءة المطبوعة، والتعرف على المشكلة يبدأ النقاش بين المتكونين محاولين الإجابة على مجموعة من التساؤلات وأهمها :

- ما هي الأسباب الحقيقية للمشكلة ؟
- التشخيص للوضعية هل هي مقبولة ؟
- ما هو الشيء أو الأشياء الذي كان يجب أن يقوم به ؟
- هل بالإمكان تحاشي هذه النتائج ؟
- ما يجب أن تقوموا به ؟

إن هدف المتربصين هو محاولة فهم أسباب المشكلة، وطرق التعامل معها، حيث تؤدي بالمتكونين إلى إسقاط قيمهم، واتجاهاتهم، وفرضياتهم، وطرق تدخلهم في الحالات المتشابهة.[1]

**5– لعب الأدوار :**

[3]- بوفلجة غياث ، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 44
[1] - CASSE . PIERRE. LA FORMATION PERFORMANTE ALGER. O.P.U . 1994 P 160

إن لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معين من أجل تقديم مشكلة إلى الجماعة، ويقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، وهي طريقة مستوحاة من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النفسية، والمستعملة من طرف العالم الإيطالي مورينو ولعب الأدوار هدفان هما:[1]

أ- **تشخيص النقائص:** مثل قيام المتكون بوضعية بائع وهو عبارة عن اختبار قدرة المتكون على شغل هذه الوظيفة، إذن إن لعب الأدوار يساهم بقدر كبير في اختبار العاملين، وتحليل الحاجات التكوينية وتقويم النقائص، وتعلّم المتكوّن على قوة الملاحظة، والتفكير، على هذه الأدوار التي تعتبر سند لمناقشة علمية، وتربوية في آن واحد .

ب- **التكوين:** يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم .

ونستخلص أن تقنيات التكوين متعددة ومنها أيضا استخدام الوسائل السمعية البصرية، والحاسوب، والزيارات الميدانية، كل هذه التقنيات تساعد المتكون في عمله، وتعدّل سلوكاته وفق متطلبات عمله الميداني. كما تساهم هذه التقنيات من الرفع من مستوى المتكون وتحسين مستواه باستمرار، وجعل عمله أكثر فعالية ونجاعة. ويقول كاس في هذا الشأن: إن تقديم تقنيات التكوين بدون نفس (sans âme) هو عبارة عن فعل بيداغوجي بدون فن أو صناعة.[2]

**تاسعا: تقويم نجاعة التكوين :**

لا يمكن أن نحكم على نجاعة التكوين إلا إذا استعملت الطرق المناسبة للتقييم، والتقويم هي مهمة كل المسؤولين على ميادين التربية والتعليم وليس حكرا على المفتش فقط و لتقويم التكوين هدفين رئيسيين هما :

- معرفة مدى نجاعة طريقة معينة في التكوين، ونجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة، وهذا أمر يصعب تحقيقه بسهولة.

- العمل على تدارك النقص الملحوظ في الفترة التكوينية وذلك من أجل لفت انتباه المسؤولين لهذه النقائص.[3]

---

[1]- بوفلجة غياث ، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 45

[2] - CASSE . PIERRE. LA FORMATION PERFORMANTE ALGER. O.P.U . 1994 P 174

[3]- بوفلجة غياث ، الأسس النفسية للتكوين و مناهجه ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 56

**عاشرا: تقنيات التقويم :**

هناك تقنيات يمكن الاعتماد عليها في التقويم، وذلك باستخدام بعض الروائز، وذلك بعد تكييفها على حسب البيئة التي يوجد فيها المقوم، وفيما يلي بعض هذه التقنيات :

**1- رائز المعيار المرجعي :**

يعتبر رائز المعيار المرجعي أهم طريقة لقياس مدى تحقيق أهداف التكوين، حيث يقدم قبل وبعد الفترة التكوينية، ولذلك لتقويم مواطن الضعف، والقوة التي تحتاج إلى مراجعة، وبتطبيق هذا الرائز على مجموعة الأفراد الذين شاركوا في الفترة التكوينية، فإن التحليل الإحصائي للمعطيات يعطينا فكرة عن مدى نجاح التكوين .

**2- الطرق الذاتية في التقويم:**

إن الطريقة الذاتية في التقويم تعتمد على المتكونين في تقييم أنفسهم بأنفسهم، وأبسط طريقة مستعملة هي كتابة التقارير والاختبارات التحريرية حيث أن جمعها يعطينا نظرة عن نتائج التكوين. إذن بالرغم من أهمية هذه الطريقة إلا أنها ذاتية غير موضوعية وتتطلب من المتكون الشجاعة، والنقد الذاتي في تطبيق هذا النوع من الطريقة، ولكن تعتبر ضرورية .
وتفاديا لكتابة التقارير، والاختبارات يمكن استعمال بعض الاستمارات وذلك لتسهيل عملية جمع المعلومات المرغوب فيها و تحليلها .

**3 – استعمال الأجهزة:** تستعمل عادة في التكوين أجهزة وآلات لتقويم أداءات المتكونين، والهدف من استخدام الأجهزة هو وقوف المتكون على الأخطاء المرتكبة والتعرف على النقائص المسجلة قصد تلافيها في المستقبل .

**4– الروائز المقننة** :وهي من بعض الوسائل المستخدمة في التقويم، وهي على أنواع عديدة: منها الروائز الشخصية، وروائز الميول، والاتجاهات، وهي روائز متوفرة ومقننة.
أما الغرض منها فهو التعرف على شخصية المتكون، واتجاهاته، وميوله، أما الشيء السلبي في هذه الروائز أنها وجدت في مجتمعات وبيئات تختلف عنا، وهنا تكمن الصعوبة في تطبيقها.

**5– طريقة الملاحظة** : هناك طريقتين من الملاحظة و يمكن أن نميز بينهما و هما :
– الطريقة الأول: وتتمثل في إحصاء بعض السلوكات، والتصرفات مثل عد أنواع الكتب المأخوذة من المكتبة، أو عدد المشاكل التي يتسبب فيها المتكونون، أو عدد الذين يتركون فترة التكوين قبل انتهائها.
– أما الطريقة الثانية: فتتمثل في ملاحظة بعض الأداءات، و لتجنب الذاتية يجب أن يكون فريق لهذا الغرض مدربين على الملاحظة، وكذلك يمكن استخدام الأجهزة، مثل التصوير، والتسجيل، وذلك من أجل الدقة، والموضوعية أكثر في التقويم.[1]

ويمكن أن نستخلص من كل ما تقدم أن تقويم التكوين ليس بالعملية السهلة بل تحتاج إلى مجهودات من طرفي العملية التكوينية وهما المكوّن والمتكوّن. وذلك لغرض النجاعة والفعالية في التقويم، وكلما كان العمل أكثر جدية، وموضوعية كان النجاح حليفا للعمل التكويني، وطبعا تنعكس بالإيجاب على التلميذ بالدرجة الأولى، وعلى المنظومة التربوية

[1]– نفس المرجع السابق ص 63

ككل. ومن الضروري للمشتغلين في ميدان التكوين معرفة هذه التقنيات واستخدامها وقت الحاجة .

**الحادي عشر: الكفاية الشخصية للمعلم :**

1- **تعاريف الكفاية Compétence :** تعرف الكفاية بعدة تعاريف منها ما يلي:

أ- يعرف عايش زيتون:« إنها القدرة على الأداء والممارسة أو أنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصور واضح، ومحدد لنواتج التعليم المرغوب».[1] كما يعرفه نفس الكاتب بأنه القدرة أو القدرات التي يحتاجها المعلم لتمكنه من القيام بعمله بكفاءة، وفعالية، واقتدار، وبمستوى معين من الأداء .[2]

ب- ويشير محمد زياد حمدان في تعريفه للكفاية فيقول:« هي تصنيف نوع السلوك أو القدرة التدريسية التي يستخرج بها المعلم الطالب نتيجة إعداده الوظيفي».[3]

ج- أما تعريف احمد محمد الطبيب للكفاية التعليمية:« بأنها تعني الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل جهد، ومال، وفي أسرع وقت».[1]ويقصد من هذا التعريف أن الكفاية هي قدرة على توفير الوقت، والجهد في العمل التربوي، وهذا طبعا يحتاج إلى خبرة وممارسة.

د- ويضيف شيرون وجونسون في شان الكفاية:« بأنه البرنامج الذي يقضي أن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التي يفترض ضرورتها تحقيق أنماط التعليم المرغوب فيه عند التلاميذ ».[4]

هـ- بينما توضح كريستن تاكليون أن الكفاية هي القدرة التي تظهر من خلال الممارسة.[5]

من خلال التعاريف المقدمة يمكن أن نستخلص منها العناصر التالية:

- الكفاية هي القدرة على الأداء، والممارسة بمهارة .
- الكفاية تظهر في سلوك الفرد .
- الكفاية توفر لنا الوقت والجهد .
- الكفاية التدريسية هي نتيجة الإعداد الوظيفي .
- الكفاية التعليمية هي تصور واضح لنتيجة التعليم المرغوب فيه .

---

[1]– عايش زيتون ، أساليب تدريس العلوم ، عمان : دار الشروق 1996 ص 226

[2]– نفس المرجع السابق ص 266

[3]– محمد زياد حمدان ، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1984 ص 159

[4]- سعد إسماعيل علي ، التعليم الجامعي في الوطن العربي ، القاهرة : دار الفكر العربي ( دون تاريخ ) ص 46

[5] – Christine , Tagliante, L'évaluation, Paris, Clé international 1991 p,72

ويمكن أن نستخلص تعريفا شاملا للكفاية، ونقول: إن كفاية المعلم هو القدرة على أداء عمل معين بمهارة، وذلك استجابة لمواقف تربوية محددة .

**2- الخصائص التي تميز الكفاية الشخصية للمعلم:**

وتتلخص هذه الخصائص في العناصر الآتية:

- خصائص تتعلق بالثبات الانفعالي.
- خصائص تتعلق بالمعاملة مع التلاميذ.
- خصائص تتعلق بمهنة التدريس.

**أ- الثبات الانفعالي :**

إن الثبات الانفعالي لدى المعلم دليل الشخصية المتكاملة،أو السوية، فقد عرف مصطفى غالب:« الشخصية المتكاملة هي التي يتسم سلوكها،وتصرفاتها،ودوافعها بالاتزان الانفعالي»[1]

كما تعرفه كامليا عبد الفتاح:« الاتزان الانفعالي هو الحالة التي يستطيع فيها الشخص إدراك الجوانب المختلفة للمواقف التي تواجهه، ثم الربط بين هذه الجوانب، وما لديه من دوافع، وخبرات، وتجارب سابقة النجاح أو الفشل ساعده على تعيين، وتحديد نوع الاستجابة، وطبيعتها بحيث تتفق ومقتضيات الموقف الراهن،وتسمح بتكييف استجابته تكييفا ينتهي بالفرد إلى التوافق مع البيئة، والمساهمة الإيجابية في نشاطها،وفي نفس الوقت ينتهي بالفرد إلى حالة من الشعور بالرخاء،والسعادة ». [2]

كما يذكر روبرت رتشي إن المدرسين الذين يمتازون بالاتزان الانفعالي يذكرون:[3]

- أن الثقة بالنفس، والمرح من أكثر السمات وضوحا في شخصياتهم.
- أنهم يميلون إلى توثيق صلتهم بالآخرين .
- لديهم الرغبة في التعبير عن هوايتهم، والحرف التي يتقنونها.
- أن طفولتهم مملوءة بالأحداث السارة.

والشيء الأكيد أنه لا يوجد ملامح شخصية معينة تجعل المدرسين أكثر كفاية، إضافة أنه لا يوجد طريقة مثلى في التدريس، وهذا راجع إلى اختلاف المواقف التعليمية. وأن لكل

---

[1]– مصطفى غالب ، في سبيل موسوعة نفسية – الشخصية الناجحة – ط14 بيروت : مكتبة الهلال 1985 ص 45

[2]– كامليا عبد الفتاح ، مستوى الطموح و الشخصية ، ط02 دار النهضة العربية للطباعة و النشر 1984 ص 77

[3]– روبرت ريتشي ، التخطيط للتدريس ( ترجمة : محمد امين المفتي ، زينب علي النجار) دار ماكجروهيل للنشر 1982 ص 50

مدرس ممتاز شخصية مستقلة متفردة فضلا عن طريقته الخاصة في التدريس إلا أن الشخصية السوية للمعلم تلعب دورا هاما في العملية التعليمية، والمعلم يواجه طوال يومه انفعالات طلبته، وأن هذه الانفعالات، وأفعال الطلبة تسبب للمعلم توترا لا بد له من تصريف من خلال العمل، والانسجام، والمعلم الذي لا يصرف توتره تصريفا سويا يصبح سريع التهيج مضطربا عاطفيا، وسيء التكيف.[1]

ويذكر عبد العالي الجسماني أن الذي يتحصل على الدرجة المرتفعة في الثبات الانفعالي فهو يدل على هدوء الطبع،والتفاؤل،والشعور بتمام الصحة،والخلو من الإحساس بالذنب، والقلق، والوحدة، والخلو من أحلام اليقظة، وحبس الأفكار.[2]

**ب- خصائص شخصية تتعلق بالمعاملة مع التلاميذ :**

يتفق المربون أن معاملة المعلم لتلاميذه داخل القسم تكشف عن شخصيته،وعن نضجه وحب لمهنته، والعلاقة التي يجب أن تربط المعلم بتلاميذه داخل القسم يجب أن تقوم على ما يلي :

- على أساس من الحب المتبادل، والاحترام.
- الاتصاف بالرزانة، والهدوء.
- الصراحة في القول، والصدق، والإخلاص في العمل.
- التمسك، والوفاء بالوعد.
- القدوة الحسنة لتلاميذه.
- الصبر، وقوة التحمل.

ويقول بوستيك:« أن قيمة العلاقة التربوية التي تبنى بالفصل رهينة بالنضج العاطفي للأستاذ» .[3]

**ج- خصائص شخصية تتعلق بمهنة التدريس :**

قد طلب وليامسون من ألفين من طلاب المرحلة الثانوية في كولورادو أن يحددوا مواصفات المعلم الكفء، وكانت النتيجة على الشكل التالي:[4]

---

[1]– فاخر عاقل ، علم النفس التربوي ط14 بيروت : در العلم للملايين 1998 ص 612

[2]- عبد العالي الجسماني ، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية ط01 ، بيروت : دار العربية للعلوم 1994 ص 423

[3]– احمد شبشوب ، علوم التربية ، الجزائر : المؤسسة الوطنية للكتاب 1991 ص 311

[4]- روبرت ريتشي ، التخطيط للتدريس ( ترجمة : محمد أمين المفتي ، زينب علي النجار) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر 1982 ص48

- الاهتمام بالطالب .
- إدارة الفصل .
- الحماسة في التدريس.
- حث الطلاب على العمل.
- العدل و عدم التحيز.
- احترام رأي الطالب.

كما لخص هاماتشيك الخصائص الشخصية للمدرس الكفء.

«المدرسون الناجحون يتسمون بالإنسانية بكل ما تحمل تلك الصفة من معان. فهم يمتازون بروح الدعابة، والحسم، والديموقراطية. وغالبا ما تكون لديهم القدرة على التعامل بسهولة، وتلقائية مع الطلاب سواء أكان على أساس فردي أم جماعي. كما أن فصول هؤلاء المدرسون تعكس صورة مصغرة من المعاملات الإنسانية بمعنى أنهم أكثر صراحة وتلقائية، وأكثر قابلية للتكيف مع التغيرات الحادثة ».[1]

**3- مميزات المعلم الكفء :**

هناك مواصفات جمة إذا تحلى بها المعلم نقلته من درجة« المعلم العادي» إلى المربي المكون والمؤثر، لأنها مواصفات تدعم مركزه، وتقوي تأثيره، وتكون شخصيته، وتحوله إلى عنصر متفاعل، ومؤثر.[2] و قد قدمت مئات من الدراسات لتحليل الخصائص الشخصية، والمهنية بغرض تحسين السمات التي يحسن أن يتحلى بها المدرسون، لذلك قام العالمان شارترز Charters، وويلز Waplesسنة 1929 ببحث تحديد المؤهلات، وخلص الباحثان إلى وضع قائمة السمات، وهي كما يلي:[3]

1-القدرة على التكيف.

2-المظهر الشخصي الجذاب.

3-سعة ميوله (ميله إلى المجتمع، ميله إلى المهنة، ميله إلى تلاميذه ).

4-العناية – الدقة والتحديد والكمال.

---

[1]– نفس المرجع السابق ص 50

[2]– محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية الجزء 01 ، قسنطينة : دار البعث 1982 ص 58

[3]– محمد عبد السلام احمد ، القياس النفسي و التربوي ، القاهرة مكتبة النهضة المصرية 1960 ص 371

5-التذوق، والأدب، والحكمة، والمشاركة الوجدانية، والعطف .[1]

6-التعاون.

7-الثبات.

8-الحماس.

9-الطلاقة.

10-القوة – الشجاعة ، الحزم ، وضوح الهدف.

11 – الحكم السليم ( بعد النظر، البصيرة ).

12- الصحة.

13- الأمانة.

14- المثابرة – الصبر، التحمل.

15- الزعامة ، الثقة بالنفس.

16- الأناقة ( النظافة ).

17- سعة الأفق العقلي.

18-الجاذبية (سهولة الاقتراب،المرح،التفاؤل،تذوق الفكاهة،حب الاجتماع،رخامة الصوت)

19- العبقرية ( التخيل ).

20- التقدمية ( روح التقدم ).[2]

21- الدقة في المواعيد.

22- الرقي في الخلاق ( الذوق الطيب، التواضع، الأخلاق، البساطة).

23- الميل إلى الإطلاع العلمي .

24- ضبط النفس، الهدوء.

25- الاقتصاد.

**الثاني عشر: مجالات إعداد المعلم :**

« إن قدر الإعداد ونوعه اللازمين لمختلف المدرسين لا زالا حتى الآن ضحية اختلاف الآراء وسيظل كذلك مدة طويلة من الزمن».[3] هناك من يرى أن مدة التكوين بالنسبة

---

[1]– صالح عبد العزيز ، التربية و طرق التدريس الجزء03 القاهرة : دار المعارف المصرية 1961 ص 449

[2]– عبد القادر ميسوم ، تحسين الأداء التربوي و الفعالية لدى المدرسين ، الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (بدون تاريخ) ص 11

[3]- صالح عبد العزيز ، التربية و طرق التدريس ج03 ، القاهرة : دار المعارف بمصر 1961 ص 431

للتعليم الابتدائي يجب أن تكون معادلة بالنسبة للتعليم الثانوي، أما البعض الآخر فيرى أن المدرس مفطور وليس مصنوع،وليس له علاقة بمدة التكوين،ولكن بحسن الانتقاء والفريق الأخرى يرى أن مهنة التدريس مهنة عديمة القيمة بالنسبة للمجتمع، وأن أي فرد يمكن أن يقوم بها، بينما يرى البعض الآخر أن مهنة التدريس هي من أصعب المهن على الإطلاق يجب أن لا يسمح بامتهانها إلا لمن يحمل مؤهلات علمية، ومهنية، وثقافية.[1]

لا شك أن مهنة التعليم من أشق المهن أصعبها ذلك لأنها مهنة " بناء البشر" ومن هنا فإن جميع الدول تضع المعلم في أرفع مكان، وأجل منزلة، فبيده نهضة الأمم بأسرها إذا أحسن تأدية رسالته، وبيده تنحدر الأمم إلى الأسفل إذا تهاون في تأدية رسالته.

إن نظام الإعداد لا بد أن يتضمن الجوانب التالية :

**1- الإعداد الأكاديمي (المعرفي) للمعلم:**

« تعتبر مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب داخل كليات التربية وإعداد المعلمين، وأساليب تدريس وتقويم هذه المقررات هي عملية إعداده إعدادا أكاديميا لتدريس مثل هذه المقررات– أو بعض موضوعاتها– لتلاميذه عندما يتخرج من الكلية ويصبح معلما» .[2] وتبرز قيمة الإعداد الأكاديمي من خلال الهدف العام والمتمثل في « أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا أساسيات، ومفاهيم، وحقائق المادة الدراسية أو المواد الدراسية التي سيتخصص في تدريسها في المستقبل».[3]

إن معلم المرحلة الابتدائية مسؤولا عن تدريس جميع المواد الدراسية لذلك نجد أن من الضروري أنه يحتاج إلى خلفية أوسع في مجالات أكثر للتعلّم عما يحتاجه زميله في المتوسط، والثانوي.ومن هنا« فإن كفاية المعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه».[4] ويرتبط هذا الإعداد بمدى قدرة المكونون على التمكن التام من مادة التخصص، وأن يقدموا موادهم التي يدرسونها في وضوح، وأن يثير معهم المناقشات، والحوارات كما يجب أن يربط أفكاره وحقائقه النظرية بتطبيقات،

---

[1]– نفس الرجع السابق ص 432

[2]– علي راشد ، دليل اختيار المعلم و إعداده ودليل التربية العملية ، القاهرة : دار الفكر العربي 1996 ص 78

[3]– نفس المرجع السابق ص 78

[4]– تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1989 ص 436

وتدريبات عملية، كما يجب أن يستخدم معهم أساليب التقويم مما يجعله يطمئن أن المعلم أصبح متمكنا مما درسه نظريا، وعمليا.

أما أهم معوقات الإعداد الأكاديمي للمعلم فهي كثيرة و منها:

– شروط القبول أو الالتحاق بهذا المعاهد الخاصة بالتكوين غير حازمة، ولا تتوفر على الشروط الواجب أن يتصف عليه معلم المستقبل، لأن غالبا ما يتم الانتقاء على أساس الدرجات التحصيلية للطالب المعلم دون مراعاة الجوانب الأخرى من شخصيته مثل الجانب العقدي أو الديني، سماته الشخصية، ميوله إلى المهنة ...الخ

– تذبذب مدة التكوين في هذه المعاهد، وعدم استقرارها.

– عدم التكوين أو الرسكلة للإطارات المكونة في هذه المعاهد لمسايرة الركب في ميدان التربية والتعليم.

– الإعداد الأكاديمي للمعلم لا يسايره إعداد تطبيقي ميداني جدي، وبناء.« وأن الدورات التدريسية شكلية المظهر خاوية الجوهر إلى حد كبير، ولا تحقق عائدا ملموسا في تنمية الكفاءات المختلفة للمعلم، كما أنها تفتقر إلى أساليب تقويم فعالة لمعرفة الأهداف التي تحققت منها والتي لم تحقق».[1]

– عدم استخدام الوسائل التعليمية المتطورة في إعداد المعلم .

– أساليب التقويم المستخدمة في المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين تفتقر إلى الموضوعية.

**2– الإعداد المهني للمعلم :**

« إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس وأوضاعها وأساليبها حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم و يحقق أهدافها المنشودة. ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية النظرية ، في علوم التربية وعلم النفس، وأيضا جانبا عمليا متعلقا بالتدريب العملي ، و يضع قدراته و مهاراته على محك التجربة » .[2] بالرغم أن الحقبات الثلاث أو الأربع الماضية خطت التربية المهنية للمعلمين خطوات سريعة وقد دعم هذا التقدم بالبحوث في مجال علم النفس .[3]

---

[1]- علي راشد ، شخصية المعلم و أداؤه ، القاهرة : دار الفكر العربي 1993 ص 63

[2]- علي راشد ، اختيار المعلم و إعداده ودليل التربية العملية ، القاهرة : دار الفكر العربي 1996 ص 79

[3]- روبرت ريتشي ، التخطيط للتدريس ( ترجمة : محمد أمين المفتي ، زينب علي النجار ) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر 1982 ص 63

وقد أجريت مئات الدراسات والبحوث على مشكلات مثل عملية التعليم، والفروق الفردية بين التلاميذ، وطرق تقويم تقدم التلاميذ، وتنظيم المنهج وكل هذه الدراسات تساعد إلى حد بعيد في الإعداد المهني للمعلم، وخاصة أن معلمي المرحلة الابتدائية مطالبون بدراسة مهنية أكثر ويكونوا أكثر اهتماما بعلم نفس الطفل وبالطرائق. ومن خلال ما تقدم نلاحظ أن الإعداد المهني يشمل الإعداد الأكاديمي الذي يقف على مستوى المواد المدرسة. بينما يقول تركي رابح :« نعتقد أن هدف التربية والتعليم ينصب على تحويل المعرفة إلى وظيفة اجتماعية ولكي تكون وسيلة في بناء شخصيات الناشئة ومؤثرة على نمو وظيفي في حياتهم وحياة مجتمعاتهم » .[1]

وعلى ضوء هذا على المعلم في أثناء إعداده المهني أن يعرف ما يلي :[2]

أ- معرفة الأهداف التربوية الشاملة التي تسعى التربية إلى تحقيقها أثناء عملها في إعداد الأجيال.

ب- التعرف على خصائص المتعلمين من حيث ميولهم، واهتماماتهم، وحاجاتهم .

ج- الإلمام بالأساليب التربوية الحديثة وتتلخص فيما يلي :

- الإعداد الجيد للدروس .
- كيفية اختيار الوسائل التعليمية، واستخدامها بكفاءة عالية .
- كيفية التعامل مع التلاميذ على اختلاف طبائعهم .
- القدرة على حل المشكلات التي تواجهه .
- القدرة على تقويم تلاميذه .
- القدرة على القيام بعلاقات اجتماعية ناجحة .

**3- الإعداد الثقافي للمعلم :**

« الثقافة هي مجموع السمات المركبة التي يتميز بها مجتمع من المجتمعات – أو أية جماعة اجتماعية – من جميع الجوانب الروحية، والمادية، والفكرية، والعاطفية. وهي لا تشمل الفنون، والآداب وحدها ولكن تشمل أيضا أساليب الحياة، وحقوق البشر الأساسية، وموازين القيم، والتقاليد، والعادات، والمعتقدات » .[3]

---

[1]- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1989 ص 436

[2]- علي راشد ، اختيار المعلم و إعداده ودليل التربية العملية ، القاهرة : دار الفكر العربي 1996 ص 80

[3] - نفس المرجع السابق ص 81

وقد صنف محمد الطيب العلوي الذين يعرفون القراءة، والكتابة إلى فريقين: فريق مثقف، وفريق متعلم.

فالمثقفون من الناس يمتازون بغزارة العلم، ورحابة الأفق، ونضج التفكير، نتيجة إدمانهم المطالعة، ومواصلة البحث، والدرس، إنهم عشاق معرفة واطلاع، يفضلون العلم بالشيء مهما كان ذلك الشيء على الجهل به.

« والمتعلمون من الناس هم الذين اكتفوا بما تعلموا في مرحلة الدراسة، فانقطعوا عن القراءة والتتبع ظنا منهم أن فيما حصلوه في المدرسة الكفاية والغناء، فهم يفضلون لعبة نرد في مقهى، أو قضاء سهرة في ملهى، على مشاركة أديب في تجربة، أو مصاحبة عالم في كتاب... ثم يصبحون بمرور الأيام أقرب إلى الأميين منهم إلى المتعلمين، حيث يسحب النسيان أذياله على ما وعوه في عهد التلمذة من معلومات » .[1]

وقد ذهب علي راشد نفس الاتجاه حيث قال:« في حقيقة الأمر أصبح دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، وإنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي. ومن أكثر هذه الأدوار وضوحا وتميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة والعلمية » .[2]

كما قسم ثقافة المعلم إلى قسمين :

– ثقافة عامة: وتتمثل في معرفة وإدراك وفهم جوانب علمية، واجتماعية، وأدبية، وتربوية ومشكلات محلية، وعالمية .

– ثقافة خاصة: تتعلق بخبايا مادته أو مواده، وما يتعلق من مكتشفات ونظريات جديدة ووسائل مستحدثة .

أما تركي رابح فيقول:« عندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لا بد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه وعصره، وبالتالي القدرة على تحليلها وإفهامها لتلاميذه » .[3]

---

[1]- محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية ج01 ط01 قسنطينة : دار البعث 1982 ص 69

[2]- علي راشد ، اختيار المعلم و إعداده ة دليل التربية العملية ، القاهرة : دار الفكر العربي 1996 ص 81

[3]- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية 1989 ص 436

**الثالث عشر: علاقات المعلم :**

إن الفعل التعليمي هو حصيلة تفاعل عناصر عدة منها البشري، والمعرفي، والمادي والمعلم يجب عليه أن تربطه علاقات جيدة مع تلاميذه، وزملائه، وإدارته، والمشرفين عليه، ومثل هذه العلاقات لها أثر هام في عمل التلاميذ، وجهودهم، وفي راحة المعلم نفسه. وما لم تتوفر مثل هذه العلاقات الطيبة بين المعلم ومحيطه الذي يعيش فيه فإن ذلك يؤدي حتما إلى الأضرار بعمل المدرسة عموما.

**1- تعريف العلاقة :**

**أ- لغة :** جاء في المنجد العلاقة ج/ علائق ما يتعلق بالإنسان من مال، وزوجة، وولد .[1] والعلاقات هو الارتباط، والصلة، والرابطة بين موضوعين أو أكثر، فالصداقة مثلا، لا يمكن فهمها إلا من وجهة ما هي إلا ارتباط وجداني بين شخصين. وبنفس المعنى نستعمل كلمة علاقة حين نتحدث عن العلاقات الإنسانية، و في الحقيقة أن الوقوف على العلاقات يعني أنه لا توجد أية ظاهرة مهما تكن طبيعتها هي بالضرورة ظاهرة علائقية .

**ب- اصطلاحا:** إن التفكير في الظواهر والأشياء والأحداث تتم من منطلق اعتباره علاقات ولذلك أهتم كثير من العلماء في مختلف العلوم بالكشف عن العلاقات التي تؤسس مواضيع بحوثهم. وفي مجال علوم التربية عرفت العلاقة من طرف العديد من العلماء نذكر من بينهم :

- تعريف جون كلود فيلوكس حيث يرى أن العلاقة التربوية من حيث هي علاقة تعليم وتعلم هي عبارة عن تعامل تفاعلي إنساني يتم بين أفراد يوجدون في وضعية جماعة .[2] وإذا اعتبرنا أن المكان الذي يتحقق فيه فعل التعليم، والتعلّم هو غالبا القسم، فمن الملاحظ أن داخله تتأسس علاقات بين المدرس، والتلميذ، والمشرفين، فيمكن أن نعطي تعريفا للعلاقة التربوية على أنها نسق مركب من العلاقات التفاعلية المختلفة المظاهر والمتشابكة ونأخذ الصورة التالية :

---

[1]- فؤاد إفرام البستاني ، منجد الطلاب ، ط31 بيروت : دار المشرق ، 1986 ص 495

[2]- أبو القنوح رضوان و آخرون ، المدرس في المدرسة و المجتمع ، ص 56

- علاقة إنسانية: لأنها تقع بين المعلم، والمتعلم، والمشرف، والإداري ... الخ .
- علاقة تواصل بيداغوجي: باعتبارها علاقة ضمن تفاعل تربوي. ومن أهم وظائف التواصل التبادل، ويعنى تبادل الانطباعات، والكلام، والتبليغ، والقصد منها إرسال رسائل معينة للمستقبل. أما التأثير فهو الهام في هذه القضية فلا تستطيع أن تقول هناك تواصل بدون تأثير وهذا يلاحظ في المستقبل من خلال تغيرات معينة .
- علاقة سيكولوحية تنبني بين قطبي العملية التعليمية المعلم والمتعلم .
- علاقة سيكو سوسيولوجية باعتبار أن العلاقة تحدث ضمن جماعة معينة.

**2- أنواع العلاقات :**

هناك علاقات عديدة يجب أن تربط المعلم مع الآخرين وهي :

- علاقة المعلم بتلاميذه .
- علاقة المعلم بزملائه .
- علاقة المعلم بالمشرف التربوي (المفتش).
- علاقة المعلم بمحيطه (الأولياء) .

ولكن الشيء الذي يهمنا بشكل مباشر في هذه الدراسة هو العلاقة الإنسانية التي يجب أن تربط المعلم بالمشرف التربوي فإلى أي مدى يجب أن تحقق هذه العلاقة دورها في العمل التربوي ؟

**الرابع عشر: العلاقات الإنسانية :**

لقد ظهر الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في بداية النهضة الأوروبية نتيجة للتطور الصناعي، والتكنولوجي، وتطور علم النفس بصفة عامة. كل هذا ساهم بشكل مباشر في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، وأصبح اليوم ميدانا عاما يدرب عليه من يعملون في المدارس.[1] إن العلاقات الإنسانية ليست مجرد كلمات مجاملة تقال للآخرين، وإنما هي بالإضافة إلى ذلك تفهم لقدرات الأفراد، وطاقاتهم، وظروفهم، ودوافعهم، وحاجاتهم، واستخدام كل هذه العوامل لحفزهم على العمل.

[1]- لويج و أليس كوك ، المشكلات المدرسية و العلاقات الإنسانية ( ترجمة : عفاف محمد فؤاد ) القاهرة : دار الفكر العربي ، بدون تاريخ ص 11

**1- تعريف العلاقات الإنسانية :**

يشير دنفر إلى مفهوم العلاقات الإنسانية:« بأنها تقوم على التفاعلات بين الأفراد حيث يجتمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف محددة وهي أيضا تكامل الأفراد في موقف عمل لدفعهم للعمل معا، بشكل منتج، ومتعاون، فيه رضا اقتصادي،ونفسي،واجتماعي».[1]

بينما يشير التعريف الثاني إلى تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضاهم النفسي، وتحقيق الأهداف المرغوبة.[2]

**2- أهمية العلاقات الإنسانية :**

تبرز أهمية العلاقات الإنسانية فيما يلي :

- تحقق التعاون بين العاملين في المجتمع و تعزيز الصلات الودية، والتفاهم .
- أن العلاقات الإنسانية تزيد من دافعية الفرد إلى العمل .
- أن البيئة التي يعمل فيها العاملون بشكل منظم حتما يوجد بينهم اتصال اجتماعي.
- رفع الروح المعنوية بين أفراد المؤسسة التربوية، ومن تم يحصل العمل المنتج.
- تكمن أهمية العلاقات الإنسانية على أنها عامل هام في الإدارة، وهي التي عن طريقها يمكن العمل مع الآخرين بطريقة بناءة .[3]

**3- العلاقات الإنسانية والإشراف التربوي :**

الإشراف التربوي هي عملية يحتاجها كل من له صلة بالتربية خصوصا المدرس، علما أن المشرف يسعى إلى تحسين العملية التربوية من خلال تقديم خبراته إلى المعلمين في المدارس، لذا ينبغي على المشرف التربوي تحرير الطاقات البشرية من خلال ما يلي:

- مساعدة أعضاء هيئة التدريس لحل مشكلاتهم الشخصية .[4]
- إيمان كل مشرف تربوي بقيمة كل معلم وبكل قدراته الخاصة .
- تشجيع العمل الجماعي .
- العدل والمساواة في المعاملة .
- إتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن وجهات نظرهم .

---

[1]- أحمد إبراهيم احمد ، الإدارة التربوية و الإشراف الفني ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 1990 ص 44

[2]- نفس المرجع السابق ص 39

[3]- أحمد محمد الطبيب ، الإدارة التعليمية ، ط1 ، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث ، 1999 ص 161

[4]- أحمد إبراهيم احمد ، نفس المرجع السابق ص 94

– مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين في مؤهلاتهم و ظروفهم الشخصية .

**4– سلبيات عدم ممارسة العلاقات الإنسانية :**

يمكن تلخيص أهم سلبيات عدم ممارسة العلاقات الإنسانية فيما يلي :

– التخوف والقلق من زيارات المشرف التربوي .

– إخفاء المعلم لنقاط الضعف لديه .

– الكراهية و العدوانية اتجاه المشرف .

– انعدام الدافعية في العمل .

– كثرة التغيبات .

– عدم حضور المعلم للندوات والأيام الدراسية تذرعا منه من عدم الاستفادة .

يمكن أن نستخلص في الأخير أن العلاقات الإنسانية في مجال الإشراف تعتبر أحد عوامل نجاح المعلم في عمله، ولها عظيم الأثر في نمو المعلم تربويا ومهنيا وتنعكس أثار ذلك على نفوس المتعلمين حيث يقبلون على العمل بكد واجتهاد ويقول أحد المربين في المشرف التربوي " أعرف الطفل والمعلم إذا أردت أن تكون مشرفا فنيا ".

## خلاصة الفصل الثالث

يتناول الفصل بالدراسة موضوع المعلم وهو من أهم المحاور، واشتمل في البداية على تمهيد، ثم التعرض إلى تعاريف المعلم، الذي هو ينوب المجتمع في تربية أبناءه، وهو الركيزة الأساسية لبناء كل مجتمع ديمقراطي متطور.

وبعد ذلك تطرق الباحث إلى صفات المعلم الجسمية، والنفسية، والعلمية، والخلقية، ويقول جان جاك روسو في المعلم: أن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل وأنا لا أستطيع أن أتحمل مسؤولية كمسؤولية. ولهذا السبب فإن كثيرا من الدول تضع المعلم في أرقى مستويات المجتمع لأنه عن طريقه تنهض الدول وبيده ينحدر بالأمة إلى الأسفل.

ولاشك أن كل واحد منا يدرك المهام الموكلة إلى المعلم فمن هنا تعرض الباحث في هذا الفصل إلى مهام المعلم فقسمت مهامه إلى مهام بيداغوجية ومهام تربوية من خلال النصوص الرسمية .

كما تطرقت الدراسة إلى التكوين وإشكاليته وهذا البند له علاقة وطيدة بالموضوع لأنه يعتبر من مؤثرات البحث، لذلك يلاحظ أن هذا العنصر الهام قد أخذ بإسهاب، وبعد تعريف التكوين بعدة تعاريف، والتطرق إلى أنواعه الممارسة في الجزائر من تكوين أولى إلى التكوين المتواصل إلى التكوين أثناء الخدمة. كما ابرزت مبادئ وأهداف التكوين، وتقنيات التكوين، وختم هذا الموضوع بالتعرض إلى تقنيات تقويم التكوين لأنه بدونه لا نستطيع أن ندرك مدى تحقيقنا للأهداف المرجوة.

أما بالنسبة لكفاية المعلم، فقد خصص له الباحث جزء في هذه الدراسة، بداية بإعطاء تعاريف الكفاية، ثم الخصائص التي تميز الكفاية، وقسمت إلى ثلاثة خصائص: وهي التي تتعلق بالثبات الانفعالي لدى المعلم، ويعتبر الثبات دليل الشخصية المتوازنة للمعلم. ثم بالخصائص التي تتعلق بالمعاملة مع التلاميذ لأنه من خلال كيفية تعامل المعلم لتلاميذه نكشف عن شخصيته، وعن اتزانه، وأن أي تعامل غير ذلك ينم عن الشخصية المرضية للمعلم.أما الخاصية الأخيرة فتتعلق بمهنة التدريس، ويمكن أن نلخصها في حب المهنة، والتفاني فيها .

كما تناول الفصل مميزات المعلم الجيد أو الكفء، وقد عرفت الكفاية بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية، والوجدانية، والمهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة وظيفة أو نشاط معين. قد ذكرت دراسات عديدة من قبل علماء كثيرون لخصائص المعلم الكفء فقد اكتفى الباحث بدراسة واحدة تلخص قائمة لسمات المعلم الكفء .

وبعد ذلك تطرق الباحث إلى مجالات إعداد المعلم بالنسبة للإعداد الأكاديمي أو المعرفي للمعلم، وبالنسبة لإعداد المعلم الثقافي، والشيء الذي يمكن أن يقال في هذا المستوى، هو أن الإعداد لا يمكن أن يتم بشكل إيجابي إلا إذا توفرت عند المعلم الرغبة الملحة لمهنة التعليم ، فالمعلم الذي يحب مهنته نجده يعمل بجد وإخلاص وتفاني.

تم التعرض إلى علاقات المعلم، فبعد التعريف بالعلاقة وإلى أنواعها،أختتم الفصل بالإشارة إلى أحد مؤشر البحث وهي العلاقات الإنسانية، تم التعرض إلى تعريفا، وأهميتها، مع الإشارة إلى العلاقات الإنسانية والإشراف التربوي، وأخير إلى سلبيات عدم ممارسة العلاقة الإنسانية .

# الفصل الرابع

## الإشراف التربوي (التفتيش)

**تمهيد:**

يحتاج العاملون في كل مجالات الحياة، إلى من يرشدهم ويوجههم ويشرف عليهم، حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن، وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها، ويزداد إنتاجهم، والمدرس يحتاج كغيره من الناس إلى من يوجهه ويرشده، ويشرف عليه حتى يتقن أساسيات التعامل مع التلاميذ، ويزداد خبرة بمهنة التدريس.[1]

فمهمة المفتش متصلة اتصالا مباشرا بالعملية التربوية ككل، وليست منحصرة على متابعة الدروس في المدارس، وتقويم المعلم بطريقة تقليدية يلمس منها الاجتهاد أكثر العمل العلمي الموضوعي. بل يجب أن تساهم العملية الإشرافية في إيجاد جميع الظروف المساعدة على تطوير، وتحسين عمليتي التعليم والتعليم.

لقد تغير مفهوم التفتيش في التربية الحديثة تغيرا جذريا عما كان عليه في التربية القديمة، وأصبح الآن عبارة عن عملية تعاونية بين المفتش من ناحية و بين المعلم، والإدارة من ناحية أخرى، و ذلك بهدف الارتقاء بمستوى الأداء في العملية التربوية.[2] وفي الحقيقة أن تسمية المفتش لا تعكس الجهد الحقيقي الذي يمارسه عمليا، وعلميا، وتربويا، وأعتقد أن التسمية تحمل تخويفا ضمنيا واحترازا مسبقا من وظيفته، ودوره اتجاه المعلم الذي يتأثر بهذا المفهوم إلى حد ما، بحيث وضع حاجزا وهميا بينه، وبين المفتش فأصبح غالبا ما يتضايق من نشاط هذا الشخص الذي يأتي إلى القسم، وهو يحمل مجهرا يدقق به عمل المعلم.[3]

ففي هذه الدراسة سوف يستخدم الباحث مصطلح الإشراف بدل التفتيش لأنه مصطلح تجاوزه الزمن، وكل البحوث الحديثة تستخدم مصطلح الإشراف التربوي. ولكن للأسف مازالت وزارة التربية الوطنية تستخدم هذا المصطلح إلى حد الآن رغم أن بعض الدوريات الصادرة من نفس الوزارة تتكلم عن الإشراف والتوجيه. وهذا ما نجده في المرسوم التنفيذي 490/92 بتاريخ 1992/12/28 الذي يحدث المفتشية العامة لدى وزارة التربية، ويلاحظ فيه استخدام مصطلح المفتش بدل المشرف التربوي.

ويمثل سلك التفتيش جهازا هاما في مراقبة العملية التربوية، والتعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم، والتسيير.ويسمى القائم بوظيفة التفتيش في الجزائر مفتشا،

---

[1] - محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، ط2 ، القاهرة:عالم الكتب ، 1976 ص 3

[2] - رابح تركي ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1990 ص 477

[3] - ف. الزهراء حراث ، التوجيه التربوي ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد الأول ، نوفمبر 1994 ص 43

بينما يطلق عليه في البلدان العربية مرشدا، أو موجها، أو متفقدا، ومختلف هذه التسميات تشير إلى وظيفة من الوظائف المتعددة التي يقوم بها هذا السلك إذ أنها لا تنحصر مهامه في التفتيش فقط، ولكنه يقوم بوظائف أخرى مثل التقويم، والمراقبة، والتكوين، والمتابعة، والسهر على تطبيق البرامج، والمواقيت، والتعليمات الرسمية، والقيام بالتحقيقات، وتحسين الأداء التربوي.[1]

ونظرا لأهمية مفهوم الإشراف التربوي، وشموليته سوف نتناول هذا المصطلح في كل البحث لأن مفهوم الإشراف هو عمل علمي، وإبداعي، وتعاوني، وأن المجتمع تغير في فلسفته، وأسلوب حياته، و وسائله، و قديما قيل «ما وضع لعصر لا يصلح لغيره».

ومما لاشك فيه أن المعلمين، والمفتشين في بلادنا في حاجة ماسة إلى الإلمام بأوجه التطور في ميدان التفتيش حتى تتغير نظرتهم له من أنه تصيد للعيوب، بل إنه عبارة عن عملية تهدف إلى تحسين أساليب الأداء في العملية التربوية.

ومن هنا يمكن أن نستخلص أن النظام التعليمي يواجه تحديا لا مثيل له من جميع الجوانب، فلكي نساير العصر فلا بد لنا من ثورة في ميدان التربية، والتعليم نرفع بها راية هذه الأمة خفاقة بين الأمم المتقدمة الذي لا مجال فيه للدول الضعيفة في عصر العولمة.

**أولا: تطور مفهوم الإشراف:**

يقول بول منيرو (1958) « إن مفهوم الإشراف بمعناه وممارساته المتعارف عليها الآن لم يتبلور في التربية والتدريس إلا حديثا »[2] ففي التربية البدائية كان الكاهن هو المعلم الرئيسي لأبناء الأمة، والمشرف المطلق على تسيير أنشطتها التربوية، بما في ذلك إعداد المعلمين، أو الكهنة الجدد، والعرافين، والكتاب، ورجال الفن والعلم. وكان يمثلون نفوذ الكهنة في التربية، والإشراف، والحياة العامة حتى كانوا يمثلون أعلى، وأوسع الطبقات الاجتماعية، و يمارسون سلطة أوسع على الشعب، والفراعنة.

وفي التربية الصينية القديمة، كان الإشراف محدودا بالدولة وبموظفيها الحريصين على تعليم المبادئ الكنفوشية، واستمرار الإمبراطورية. وقد تمتع المشرفون في الحياة الصينية بمنزلة رفيعة، وامتيازات متعددة.[3]

---

[1]- عبد الرحمن بن سالم ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ، الطبعة 03 ،2000 ص 35

[2]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1983 ص 68

[3]- نفس المرجع السابق ص 68

وفي التربية اليونانية القديمة، فقد أخذت الدولة أيضا على عاتقها مسؤوليات الإشراف على التدريس، والمعلمين بواسطة مجالس الشيوخ والجمعيات العامة المكونة من المواطنين الأحرار، وكان يدعى بالمشرف Paedonomus يعينه على أداء مهماته مساعدين. أما في التربية عند العرب في الجاهلية فقد كان يرتكز بيد الآباء، وشيوخ القبائل، وحكمائها، ومعلمي الكتاتيب. أما في عصر الإسلام فقد أصطبغ الإشراف بالمبادئ الدينية، وذلك بحكم المعلم المتقيد بتعاليم الدين حيث كان مربيا، ومشرفا في آن واحد. ويقول عبد الله عبد الدائم « إن الإشراف تتطور تطورا كبيرا في الحضارة الإسلامية، حيث تمثل نقابة المعلمين التي تولت رعاية شؤون منتسبيها، والإشراف عليهم، والدفاع عن حقوقهم حتى أن الحاكم كان لا يتدخل في مثل هذه الأمور إلا في الأحوال الطارئة ».[1]

أما في التربية المعاصرة عند العرب، يعرف الإشراف التربوي بالموجه أو بالمفتش فمثلا في دولة مصر التي عرفت هذه الآلية منذ أواخر 1868. وظهرت أول لائحة سنة 1883 تشمل اختصاص مجلس المعارف، والمفتشين نذكر منها ما يلي:[2]

– المفتشون هم أعين نظار المعارف يبصر بهم أحوال المدارس.

– المفتش عبارة عن متعاون لناظر المعارف يرسله إلى المدارس والمكاتب متى شاء ليقدم له التقارير.

– لا يسوغ للمفتش أن يخاطب نظار المدارس، والمكاتب، ولا يعلمهم بذهابه للتفتيش عندهم بل يكون ذهابه، وتفتيشه مفاجأة لإمكان الحصول على الثمرة المطلوبة.

والشيء الملاحظ أن دور المفتش في هذا البلاد كان عمله عبارة عن عملية مراقبة لتصيد أخطاء المعلمين، وكانوا يقفون خلف الباب أو النافذة يسمعون ما يريدون في حجرة الدرس والمعلمون من جانبهم يرسلون من يقتفي أثر المشرف وقت نزوله من القطار القادم ليخطرهم بمقدمه مما جعل حياة المعلمين يسودها الخوف والقلق.[3]

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 69

[2]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكية الأنجلو مصرية 1969 ص 97

[3]- نفس المرجع السابق ص 29

ولا يزال هذا المفهوم التفتيشي الاستبدادي للإشراف موجودا إلى حد اليوم في عدد كبير من المدارس، ومع أنه نشأ في وقت مضى إلا أنه استمر بسبب افتراضهم أنهم متفوقون في الإعداد، والخبرة، أو بسبب السلطة المخولة لهم.[1]

أما في التربية الأوروبية والإنجليزية، فقد لازم مفهوم الإشراف نظريا، وتطبيقيا، قرينه التفتيش الذي ساد بدوره في التربية الأمريكية. فلقد بدأ الإشراف التربوي في الولايات المتحدة سنة 1654 حيث أقر المجلس العام ماتشوستس على أن أعضاء مجالس المدن مسؤولة عن اختيار المعلمين من ذوي الإيمان الصحيح والأخلاق الطيبة.

أما الخطوة الثانية في تطور الإشراف فكان سنة 1709 حين عينت لجنة من المواطنين العاديين لزيارة المدارس، وفحص طرق التدريس بها، والتعرف على كفاءة المعلمين، ووضع الوسائل الكفيلة لتحسين التعليم، وإدارة المدارس إدارة جيدة.[2]

وكخلاصة لهذه النبذة التاريخية نلاحظ أن الإشراف بمفهومه العام قديم في التربية قدم الإنسان على الأرض، ومع هذا فإنه لم يظهر كعملية متخصصة تهدف قياس التدريس، وتوجيهه إلا حديثا خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، حيث يعرف أحيانا بالتوجيه التربوي، وأحيانا أخرى بالتفتيش.[3] والآن أصبح دوره غير مقتصر على مراقبة المعلم وتتبع عمله لتقييم أدائه أثناء عملية التدريس بل تجاوز هذا الدور إلى الإشراف على العديد من النشاطات التكوينية، والتعليمية من خلال التكوين التربوي للمعلم إلى المساهمة في تطوير المناهج وكل ما يتصل بالعملية التعليمية.[4]

**ثانيا: تعريف الإشراف التربوي:**

من المهم التوصل إلى تعريف دقيق، وواضح لحقيقة الإشراف التربوي، إذ لا نتوقع الشيء الكثير في حين أننا نعرفه بكلام عام أو مجمل، ولكي يؤدي المشرف دوره على الوجه الصحيح لا بد أن نحدد طبيعته ليتضح ما يدخل ضمن نطاق عمل المشرف وما لا يدخل، فلا يمكن القيام بعملية تقويم دقيق لعمل الإشراف ما لم يتضح مفهومه، وتحديد أدواره بدقة، وهذا ما سوف نوضحه في التعاريف التالية:

---

[1]- هـ دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 31

[2]- نفس الرجع السابق ص 30

[3]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ، ص 107

[4]- ف. الزهراء حاث ، التوجيه التربوي- المجلة الجزائرية للتربية- العدد 01 نوفمبر 1994 ص 42

**أ- تعريف الإشراف لغة:**

جاء في منجد اللغة والإعلام كلمة أشرف الشيء أي علا وارتفع، وأشرف عليه أي اطلع عليه والمشرف من الأماكن أي العالي والمطل على غيره.[1]

وجاء في لسان العرب كلمة شارف الشيء أي دنا منه، وقارب أن يظفر به.[2]

أما في اللغة اللاتينية فكلمة الإشراف Superviseur جاءت بمعنى مراقبة الأعمال بدون الدخول في التفاصيل.[3] والكلمة مكونة من مقطعين Super و Vision وتعني نظرة حادة أو دقيقة.

أما المصطلح المستخدم في الجزائر الذي يشير إلى معنى الإشراف فهو كلمة مفتش، فلغة: فتش يفتش تفتيشا أي بحث عنه، وإستقصأه وفحصه. وجاءت كلمة المفتش في معجم اللغة العربية: بمعنى الأشخاص الذين يعمد إليهم بالتفتيش في دواوين الحكومة، والشركات.[4]

ونستخلص من التعاريف اللغوية أن هناك فرق بين الإشراف، والتفتيش حيث تعني الأولى النظرة الحادة،والدقيقة للشيء والإطلاع عليه من فوق من أجل تحديد مواطن الضعف والقوة فيها، وهذا يعكس فعلا وظيفة المشرف التربوي على أنها عملية تشخيصية علاجية. بينما يمكن التفتيش في المراقبة الدقيقة،وتصيد الأخطاء،والمحاسبة، والتقيد بتعليمات المفتش.

**ب – تعريف الإشراف اصطلاحا:** نظرا لأهمية الموضوع يمكن أن نتطرق إلى عدة تعاريف وهي كما يلي:

- تعريف هـ.دوجلاس (1963):« إنه المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة فرادى وجماعات، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن ويؤديها بصورة أكثر فاعلية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديموقراطي الحديث».[5] ونستنتج من هذا التعريف أن عمل المشرف التربوي يهدف إلى استثارة المعلم دفعه إلى تحسين مستواه باستمرار، ومنه يمكن أن نعرف الإشراف التربوي بأنه مجموعة من الخدمات والعمليات تقدم بقصد

---

[1]- المنجد في اللغة و الإعلام ، بيروت: دار المشرق 1986 ص 383

[2]- ابن منظور ، لسان العرب ، بيروت 1968 ص 285

[3]– Caster, Tournai, Le petit Larousse,Belgique, 1991 p. 263

[4]- أديب اللجمي ، معجم اللغة العربية ( المحيط ) ط1 ، بيروت 1993 ص 930

[5]- هـ.دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم (ترجمة: وهيب سمعان و آخرون ) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 9

مساعدة المعلمين على النمو المهني مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم، والذي يهدف إلى بناء مجتمع متطور ديموقراطي.

– ويعرف حامد الافندي (1976):« إن الإشراف التربوي يعمل على النهوض بعملتي التعليم والتعلم كليهما».[1] يشير التعريف أن عملية الإشراف التربوي تهدف إلى تنمية المعلم وتفجير طاقاته وتطوير قدراته، التي تساهم في رفع وتحسين تعلم التلاميذ.

3– أما تعريف مراد العربي(1995):« الإشراف التربوي هو عملية اتصال إنساني مركبة ومتعددة الأغراض تبدأ بمرسل هو المشرف، وتنتهي بمستقبل هو المعلم أو المدير لكن ما يجب التأكيد عليه هو وجود فرق بين الإشراف والتعلم، فالتعلم يختص بنمو التلاميذ وتطوير شخصياتهم، والإشراف يهتم بمعرفة كفاية الأنشطة التربوية وتنظيماتها المختلفة ثم توجيهها نحو الأفضل».[2]

يؤكد هذا التعريف على عنصر هام وهو العلاقة الإنسانية التي يجب أن تربط المشرف بالمعلم ولكن العملية الإتصالية ذات اتجاه واحد، ولم يوضح العلاقة بشكل جيد بين المشرف والمعلم. ربما هذا يعكس فعلا ما موجود في الميدان لأن صاحب التعريف هو مفتش التربية والتكوين ويمارس العملية فعلا في الميدان، ويضيف أن عمل المشرف التربوي هو الاهتمام بكفاية الأنشطة التربوية وليس الرفع منها.

– تعريف سيرقلوقاني: ينظر إلى الإشراف على « أنه مجموعة من الأنشطة التي تصمم بهدف تحسين العملية التعليمية على كافة المستويات في البرنامج المدرسي ».[3]

يشير هذا التعريف إلى أن عملية الإشراف التربوي هو مجموعة من الجهود المنظمة قصد الرفع من مستوى العملية التعليمية، وتحسينها.

– بينما يؤكد تعريف محمد زياد حمدان (1986):« إن الإشراف هو الرؤية الحادة أو النافذة للأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك ».[4]

---

[1]- محمد حامد الافندي ، الإشراف التربوي ، القاهرة: عالم الكتب ، ط2 ،1976 ص 08

[2]- مراد العربي ( مهام و تقنيات التفتيش ) عالم تنشيط الشباب العدد 01 جويلية 1995 ص 62

[3]- أحمد إبراهيم أحمد ، الأشراف المدرسي و العيادي ، القاهرة: دار الفكر العربي ، 1993 ص 68

[4]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986 ص 70

يشير هذا التعريف إلى قضية هامة هي أن الإشراف التربوي هو عملية البحث عن مواطن الضعف والقوة وذلك من خلال رؤية حادة ودقيقة ويعني من ذلك رؤية تشخيصية وعلاجية في آن واحد الغرض منها تحسين العملية التعليمية والرفع من مستواها.

– وفي نفس السياق يعرف سيد حسن حسين:« إن الإشراف هو نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم ورفع مستوياتهم الشخصي، والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية ويحقق أهدافها ».[1]

يرى هذا التعريف أن العملية الإشرافية هو دراسة الوضع الراهن، والغرض من ذلك البحث على ما يرفع من مستوى العاملين في مجال التربية لتحقيق الأهداف المسطرة.

يمكن أن نحوصل أن هذه التعاريف تشير إلى أن العملية الإشرافية هي عملية تعاونية، ومنظمة، وإنسانية التي يتم فيها تقويم، وتطوير العملية التعليمية، وهي تتصف بما يلي:

– الإشراف التربوي عملية تربوية تشخيصية وعلاجية.

– عملية شاملة لجميع عناصر الموقف التعليمي.

– عملية تطوير لنمو المعلمين وتحسين أدائهم.

– عملية تفاعل أنساني بين المشرف التربوي وجميع عناصر العملية التعليمية.

وعلى ضوء ما تقدم يتضح لنا دور المشرف التربوي في العملية التربوية، حيث ينبغي أن يتصف المشرف بالحكمة والقدرة على استثارة المعلمين نحو النمو، والتطور، وذلك مساهمة منهم على بناء مجتمع ديموقراطي حديث.

**ثالثا– أهداف الإشراف التربوي:**

يحدد الإشراف في التربية التقليدية بقياس وتقييم التدريس لأغراض ذات صيغة إدارية في الغالب، متمثلة في تجديد خدمة المعلم أو إلغائها، أو نقله، أو ترقيته، أو معاقبته، وهذا النوع من الإشراف هو السائد في بيئتنا التربوية.[2] أما الإشراف في التربية الحديثة فالأمر يختلف تماما عما كانت عليه، ويمكن أن نجمعها من عدة مراجع، وهي كما يلي:

– توفير بيئة نفسية، واجتماعية، ومادية مدرسية مشجعة للتعليم.

– تحسين، وتطوير المعلمين، وعاملي الإدارة المدرسية وظيفيا.[3]

---

[1]- سيد حسن حسين ، دراسات في الأشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 66

[2]- محمد زياد حمدان ، ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986 ص 74

[3]- نفس المرجع السابق ص 76

– مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة التي يعملون فيها بصفة عامة والمادة والمواد التي يقومون بتعليمها بصفة خاصة لأن وضع الهدف عامل أساسي في تركيز العمل والوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.[1]

– تقويم وتنمية العملية التربوية في جميع عناصرها.

– توفير متطلبات المدارس من الكفاءات البشرية، والتجهيزات اللازمة.

– الاهتمام بتنمية شخصية للتلميذ علميا، وعمليا، وتربويا.

– مساعدة المعلم على دراسة المناهج، والكتب المقررة، ونقدها نقدا بناء.[2]

– إيجاد الدافعية لدى المعلم والمتعلم تعليميا وتعلما.

– تطوير الخبرات والمهارات في مجال التعليم.

– تطوير النمو المعرفي عن طريق البحوث والنشرات والدوريات.

– الإسهام في معالجة المشاكل الطارئة لدي المدارس والمعلمين والتلاميذ.

– تشجيع المعلمين المجدين وتشخيص المقصرين لإصلاحهم.

– تعريف المعلمين بأهداف السياسة التربوية للدولة.

– مساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية، والتربوية، ونتائجها، وعلى المشرف التربوي أن يولّد عند المعلم حب الاطلاع، والدراسة، والتجريب، وذلك لغرض تطوير أساليب تدريسه وتمكنه من تغطية نقائصه في الميدان المهني.

– الإشراف التربوي عملية تعاونية تشخيصية علاجية ينبغي على المشرف العمل جنبا إلى جنب مع المعلم لإبراز نقاط الضعف المسجل، وتدارك الأخطاء.

– يهدف الإشراف التربوي إلى جعل المجتمع يدرك ما تواجهه المدرسة من صعوبات ويساهم في اقتراح الحلول المناسبة لها. والمشرف مسؤول عن حماية المدرسين من النقد الموجه من طرف الأولياء، فمن واجبه أن يستمع، وأن يناقش، وأن يفهم لأنه مسؤول عن سير العمل في المدرسة.[3]

---

[1]- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1990 ص 480

[2]- نفس المرجع السابق ص 482

[3]– محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي: ط2 ، القاهرة ، عالم الكتب ، 1976 ص 24

**رابعا: مجالات الإشراف التربوي:**

تجسد مجالات الإشراف مثيلاتها لتقييم التدريس وتسهل كل عامل وظاهرة تكوِّن التدريس أو تؤثر عليه. فالإشراف التربوي إذن يخص نفسه بمدخلات وعمليات ونتائج التدريس.[1] أو بعبارة أخرى كافة ميادين وجوانب العملية التربوية والتعليمية وهي كالآتي:

**أ – مدخلات التدريس:**

– المعلم وما يتصف به من خلفية وظيفية، واجتماعية، واقتصادية، وكفاءات، ومعارف، وخصائص جسمية، ونفسية، وصحية.

– التلاميذ وما يتصفون به من خلفيات اجتماعية، واقتصادية، وما يمتلكه من خصائص جسمية، وعقلية، ونفسية.

– الإدارة، المجتمع، والمنهج الدراسي، والبيئة المدرسية.

ب– **عمليات التدريس:**

– عمليات التحضير قبل الدرس.

– عمليات التنفيذ خلال التدريس.

ج– **نتائج التدريس:**

وتتكون مما يلي:

– تحصيل التلاميذ المعرفي، والوجداني، والحركي.

– التعديلات المستحدثة في سلوك المعلمين.

– التعديلات المستحدثة في سلوك الإداريين، والبيئة المدرسية، والبيئة الاجتماعية.

**خامسا: التخطيط للإشراف التربوي:**

الإشراف التربوي بمفهومه العام هو مجموعة الخدمات، والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على النمو المهني، مما يساعد في بلوغ أهداف التعليم ويقصد بالمهني ما يتعلق بمهنة التدريس. ويمثل التخطيط الركيزة الأولى في مهمة المشرف التربوي فعن طريقه تحدد الأولويات الملائمة لتحقيق الأهداف المسطرة بعيدا عن العشوائية، والارتجالية، وضياع الوقت والجهد. فالتخطيط للإشراف التربوي من المقومات الأساسية لنجاح المشرف ولا يمكن أن نستغني عنه، وكلما كان التخطيط سليما ومحكما كان الأمل في تحقيق الهدف أو الأهداف.

[1] - محمد زياد حمدان، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 77

وإحكام خطة الإشراف التربوي يقتضي أن يضع المشرف في اعتباره كل الظروف، والإمكانات، ويعمل حسابا لكل ما يجد من الظروف.[1] إذ أن التخطيط يعمل على تحسين العملية التعليمية، ويجب على المشرف أن يرسم خطة سنوية متكاملة تتضمن مجالات الإشراف والغرض منه هو الرفع من إمكانات المعلمين، وتطوير المناهج، وتحسين البيئة المدرسية بما يضمن التفاعل بين هذه عناصر العملية التربوية.

ويقتضي من المشرف أن يضع خطة تشمل ثلاثة مستويات: خطة أسبوعية، وخطة شهرية، مثل ما يطلب المشرف معلميه في بداية السنة الدراسية لوضع تخطيط سنوي لتنفيذ المنهاج و يتضمن كل خطة أهدافا واضحة تتناسب مع الزمن ونوعية النشاطات المطلوبة.

ومن المرتكزات الأساسية التي يجب أن يضعها المشرف أمامه حتى يتصف تخطيطه بالشمولية والعلمية ما يلي:

- يجب أن يكون التخطيط شاملا يحيط بجميع جوانب النشاط التربوي.
- يجب أن يكون التخطيط إبداعيا، وأخلاقيا، ومتجدد لأن الجمود والتحجر يسدد باب التقدم.
- يجب أن يكون التخطيط تعاونيا تسهم فيه جميع الأطراف.
- يجب أن تكون الخطة خاضعة للتجريب لتثبيت كفايتها حتى تظهر فيها نقاط القوة والضعف.[2]
- يجب أن يكون التخطيط مستمرا حتى تظهر فعاليتها.
- يساعد المخطط على التحكم في زمام الأمور والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- يساعد عل بلورة الأهداف التي يتم تحديدها على ضوء الاحتياجات وبدون تخطيط يصبح عملنا فوضى وجهدا ضائعا لا ترجى منه فائدة.[3]
- يجب أن تتضح الأهداف التربوية أمام المشرف التربوي وأن تحدد على ضوئها الأولويات والتي يجب أن توجه نحوها الجهود وبغية تحسينها وبلوغها.
- يجب أن تتضمن خطة الأشراف إجراءات التقويم المناسبة على ضوء الأهداف المسطرة.

---

[1]– محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، القاهرة: عالم الكتب ، الطبعة 02 ، 1976 ص 53

[2]- نفس المرجع السابق ص 53

[3]- مراد العربي ، ( تقنيات التفتيش ) عالم تنشيط الشباب العدد 01 جويلية 1995 ص 71

**1- عناصر الخطة الإشرافية:**

يحتاج المشرف التربوي إلى رسم خطة إشرافية فاعلة تجب عليه مراعاة ما يلي:

**أ- مرحلة جمع البيانات والمعلومات والإحصائيات:**

تعد هذه المرحلة هامة جدا في عمل المشرف ويدونها يفقد الخطة الإشرافية جديتها وشموليتها وتضمن هذه المرحلة ما يلي:

- عدد المدارس التي يشرف عليها وتوزيعها الجغرافي.
- عدد المعلمين ومؤهلاتهم وخبراتهم.
- المناهج الدراسية والتعديلات التي أجريت عليها.
- الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمدارس التي يشرف عليها.
- الوسائل التعليمية والإمكانيات المتوفرة لكل مدرسة.
- عدد التلاميذ ومستوياتهم التحصيلية.
- نوعية البناءات المدرسية.
- مؤهلات المديرين العلمية، وظروفهم الصحية، والشخصية.
- المصادر المالية المتاحة لتنفيذ خطة الإشراف.
- حصر المشكلات والصعوبات المعترضة في الميدان ومعرفة الحاجيات المستعجلة.

**ب- مصادر المعلومات و البيانات و الإحصائيات:**

توجد عدة وسائل لجمع المعلومات، والبيانات، والإحصائيات الدقيقة لوضع خطة إشرافية محكمة ومنها ما يلي:

- المعلومات التي يستقيها من المديرين.
- الزيارات الميدانية للسنة المنصرمة.
- الإحصائيات والخريطة التربوية التي يستلمها من الوصاية.
- نتائج تحصيل الطلاب للسنة الماضية.
- استخدام البيانات لجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات على المقاطعة.
- الاطلاع المباشر للمشرف التربوي في بداية السنة الدراسية ليستطيع من خلاله جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات والبيانات.

**2- مرحلة وضع الخطة الإشرافية:**

نظرا إلى أن عملية الإشراف التربوي عملية تعاونية يتطلب تظافر الجهود كل من المشرف التربوي، والمعلمين، والمديرين، وأولياء التلاميذ إذ يجب أن تشمل الخطة الإشرافية ما يلي:

- تحديد الأهداف العامة السنوية بدقة بحيث تشمل على جميع مجالات الإشراف.
- تحديد الأهداف ذات الأولويات والتي يمكن إنجازها في فترة زمنية محددة.
- تحديد الخطة النهائية ومناقشتها مع الأطراف.

**3- مرحلة تنفيذ الخطة:**

لتسهيل تنفيذ الخطة الإشرافية يجب أن تجزأ إلى خطط فصلية وشهرية وأسبوعية مترابطة مع بعضها البعض، وتكون على الشكل التالي:

- الزيارات الميدانية ( الفصلية ).
- البرامج التدريبية.
- الورشات.
- الأيام الدراسية.
- الفريق التربوي.
- اجتماعات تنسيقية.

ولكي تنجح الخطة الإشرافية وتنفذ وفق الخطة المرسومة يجب مراعاة ما يلي:

- تحديد أهداف النشاط الإشرافي بشكل إجرائي.
- تحديد الأدوات والوسائل المناسبة للقيام بالمهمة.
- تحديد المدة الزمنية للتنفيذ.
- التنسيق مع جميع العناصر المكلفة بالتنفيذ.
- يجب أن تتضمن خطة التنفيذ إجراء تقويم موضوعي للعملية بمساهمة كل الفريق.

**سادسا: صفات المشرف التربوي:**

تعد شخصية المشرف عنصرا هاما في القيادة التربوية، لأن صفاته وخصائصه الشخصية لها أثر كبير في تحديد اتجاهات واستجابات المعلمين لنواحي الإشرافي، ويقصد هنا بالشخصية مجموعة الصفات الجسمية والانفعالية والعقلية للفرد. وتؤثر هذه الخصائص منفردة أو مجتمعة في سلوك وتصرفات الفرد، كما يكون لمظاهرها المختلفة وقع على الآخرين وتؤثر في استجابتهم للفرد.[1]

والمشرف التربوي إنسان يمتلك خصائص وكفايات شخصية ويهدف إلى تحقيق رسالة وظيفية معينة، وهو أيضا كائن اجتماعي يتفاعل مع معطيات بيئته فيؤثر عليها كما تؤثر فيه ويمكن أن نوضح صفات المشرف أو مميزاته كما يلي:[2]

**1- صفاته الإنسانية:**

إن القيم الإنسانية التي يحملها المشرف ونظرته العامة لمتبوعيه وتقييمه لهم ومعايير العملية الخاصة بكفاية الإنجاز أو كماله، تؤثر كلها لدرجة ملحوظة على سلوكه الوظيفي. والاقتناع أن العمل التربوي يركز أساسا على العمل الإنساني التعاوني الذي يتصف بتشابك العلاقات بين الأفراد الذي يشرف على توجيههم وزرع الروح الجماعية، وتوطيد العلاقات بين أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها.[3]

وإذا أشرنا إلى العلاقات الإنسانية، فالمقصود منها هي جملة من التفاعلات بين الناس سواء كانت إيجابية كالاحترام والتواضع والتسامح والرفق أم سلبية كالتكبر والظلم والقسوة. إذ أن تغليب العلاقات الإنسانية في العمل التربوي ينجر عنه الاحترام وكسب ثقة كل العاملين ينعكس ذلك إيجابيا في عملهم ومردودهم المهني، ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل رسالتهم النبيلة. ومن التربويين من يرى أن أساس كل نجاح في العمل التربوي هو العلاقات الإنسانية، وتعتبر من مقومات المشرف الناجح. فمن أهم أسس العلاقات الإنسانية ما يلي:

- الشعور بقيمة إنسانية المعلم و بتثمين عمله وذلك باحترام رأيه عندما يقدمه دون التصادم معه لمجرد أنه مخالف لرأي المشرف.

---

[1]- هـ دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة وهيب سمعان و آخرون ) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 108

[2]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ، 1986 ص 124

[3]- نفس الرجع السابق ص 125

– التحلي بالاتزان واللياقة سلوكا وفكرا مع اتساع الأفق من خلال علاقاته مع المعلمين، والتلاميذ، والأولياء.

– تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين أنفسهم والإدارة، والأولياء، وإيجاد جو ثقة بين هؤلاء الأطراف.

– العدل والمساواة في معاملة المعلمين طبعا مع مراعاة الفروق الفردية مع تجنب النقد والاستهانة بهم وخاصة في تقدير أعمالهم أي تقويمها.[1]

– احترام رغبات المعلمين وإعطائهم الفرصة للمشاركة بإبداء آرائهم واتخاذ القرارات الهامة فيما يتعلق بالمواقف التربوية بصورة جماعية.

– العلاقات الإنسانية تجعل المعلم يقبل على العمل بشغف مما يزيد من مردوده العملي ويكون أكثر إنتاجية.

– رفع الروح المعنوية لدى المعلمين خاصة في هذه السنوات الأخيرة حيث يشكو المعلم من ضائقة مالية وهذا انعكس سلبا على الإقبال على العمل بجدية.

– التمتع بالنشاط اليومي والحيوية في العمل.

– تقبل النقد البناء.

– التحلي بالخلق الكريم ليكون محل ثقة وتقدير الآخرين.

**2– صفاته القيادية:**

نجاح العمل الجماعي في كل مجالات الحياة يرتبط بوجود قيادة حكيمة تشرف على تخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة، والأهداف التي يسعى إلى بلوغها المشرف التربوي والمدرسون والعاملون في حقل التعليم هي من أهم ما تسعى إلى تحقيقه أي جماعة، وهو الصالح العام وهو تربية جيل صالح يحمل على عاتقه بناء الوطن والدفاع عنه.[2]

لا يكفي أن يقال أن عهد الاستبداد والتسلط قد انتهى، وإن المشرف التربوي يجب أن يمارس الديموقراطية في تصرفاته، فالديموقراطية قد تحققت، وأن كل شيء يسير كما ينبغي، ذلك أن ممارسة الديموقراطية ليست بالأمر اليسير. وعلى المشرف التربوي أن يضفي على

---

[1]- ف. الزهراء حراث ( التوجيه التربوي ) المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 1 نوفمبر 1994 ص 46

[2]- محمد حامد الافندي ، الإشراف التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب، ط2 ، 1976 ص 28

سلوكه الوظيفي والشخصي مسحة إنسانية، وأن يكون مخلصا متمتعا بشخصية ديناميكية قوية جذابة متصفا ببعد النظر، والاعتماد على سيكولوجية معامليه، ومعرفة للنظم الاجتماعية الموجودة داخل مجتمعه يزيده أكثر تفهما بوسطه الاجتماعي.[1]

والاتصاف بالبشاشة واللطف واحترام رغبة الأكثرية لا تكتفي وحدها في إيجاد القائد الديموقراطي، لأن الديموقراطية هي ممارسة يومية وسلوكات تظهر من خلال الاتصال بالطرف الثاني، ومن الأسس التي تقوم عليها ديموقراطية القيادة ما يلي:

- احترام الناس و الثقة في ذكائهم.
- الرغبة في التعامل معهم على قدم المساواة.
- يجب أن يكون كل فرد في الجماعة يشارك في العمل عن رغبة وطواعية.
- كل فرد في المجموعة يمكن أن يفيد غيره وأن يستفيد منه.
- إن جميع الأعمال يجب أن تسودها روح التعاون.

**3- صفاته الجسمية والصحية:**

يفضل أن يتمتع المشرف التربوي بصحة جيدة ومظهر جسماني لائق، فالمشرف الذي يعاني من أمراض قد لا يستطيع بسبب سوء صحته بذل المجهود الكافي، كما أن الاستجابة النفسية للمرض قد تتدخل في العلاقة الإشرافية وتؤثر فيها على نحو غير مرغوب فيه.

أما المشرف الذي يعاني من عاهة معينة فانه قد يكون موضع سخرية كما أن تلك العاهة قد تكسب المشرف اتجاهات معينة تؤثر على نمو سيئ في العلاقة الإشرافية ، فقد يشعر بالنقص فينكمش أمام المشرف عليه، أو قد يكون عدوانيا نتيجة شعوره بالنقص فيتسلط وكذلك إذا غلبت على صحته بعض العلل والأمراض سوف تؤثر عليه في أداء عمله على الوجه المرغوب.[2] وبالإضافة إلى ذلك تعد بعض الخصائص الجسمية المعينة مثل الصوت والقامة والهيئة والمظهر والحركات الخاصة من المكونات الهامة لشخصية الفرد.[3]

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 29

[2]-عبد الحميد عطية ، سلمى محمود جمعة ، التنظير و التطبيق في طريقة العمل مع الجماعات و عميلتي الإشراف و التقويم ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999 ص 152

[3]- هـ دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ،( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون ) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 109

**4- صفاته النفسية:**

إن الشخصية القوية الجذابة الديناميكية ركن من أهم الأركان في عملية الإشراف ومن أهم الصفات النفسية التي لها قيمة هامة في علاقاته بالآخرين في التأثير كقائد تربوي وهي:

- الحماس للتربية والإشراف التربوي(حب المهنة) مع الثقة بالنفس.
- التمتع بالحيوية والنشاط.
- التحلي بالمودة والرحمة والروح المرحة الجذابة.
- إن الإشراف عملية إنسانية تربوية يقتضي من المشرف كثير من التأدب واللطف وطيبة المعشر (sympathique).
- القدرة على العمل والتعامل مع الآخرين من خلال أساليب حيوية، مرحة، مبتكرة.

**5- صفاته العملية:**

بحكم ارتباط المشرف ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المنهاج) يفضل من المشرف كقائد تربوي التحلي بما يلي:

- القدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين.
- القدرة على الاندماج في حياة وأنشطة الأفراد والجماعات.
- القدرة على تطوير وتحسين أساليب التفاعل بين المعلمين.
- القدرة على التغيير والتعديل في مبادئ وأساليب الإشراف.[1]
- تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين بما يتفق مع خصائصهم الشخصية.
- مساعدة أفراد المعلمين والإداريين في تحليل وتحديد أساليب وحاجات التعلم عند التلاميذ.
- تقويم سلوك الآخرين واتخاذ قرارات مناسبة.
- تنفيذ دورات تدريبية وحلقات مناقشة.
- أن يكون قادرا على استعمال تقنيات البحث، ومتمكنا من معرفة المواد الدراسية، ومتحكما فيها نظريا، وتطبيقيا لأنه قد يفاجأ ببعض الاستفسارات وهو يمارس عمله.
- سرعة الاستيعاب والملاحظة الدقيقة.

وتبرز صفاته العملية ومهاراته فيما يلي:

---

[1]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 135

- دوره في عملية التدريس.
- دوره في تقويم نمو التلاميذ.
- دوره في تدريب المدرسين.
- دوره في معالجة مشكلات المدرسين المهنية و الشخصية.
- دوره في تطوير وتقويم المادة الدراسية.

**سابعا: أنواع الإشراف التربوي:**

الإشراف التربوي بمفهومه العام هو مجموعة الخدمات والعمليات التي تقدم بقصد مساعدة المعلمين على النمو المهني مما يساعده في بلوغ أهداف التعليم، ويقصد بالمهني كل ما يتعلق بمهنة التدريس. وعرض هذه الأنواع من الإشراف التربوي لا يعني أن المشرف لا بد أن يحيط بها ويتقنها، وأن أحدهما هو الأفضل وهي الحل الأمثل لمشاكل التعليم، بل المقصود أن يطلع المشرف التربوي على الاتجاهات المختلفة في حقل الإشراف التربوي ويعرف الأسس الفكرية والتربوية التي كانت سببا في ظهورها. وهذا يعطي للمشرف التربوي منظورا أكبر وخيارات أكثر للعمل في حقل الإشراف التربوي. وهذه الاتجاهات هي مفتوحة للتطور والتعديل بما يناسب شخصية المشرف أو بيئته التربوية.

و لقد صنف المربون الإشراف التربوي إلى ثلاثة أقسام حسب ما يلي:

1- حسب العلاقة المطبقة بين المعلم والمشرف ويضم:

أ- الإشراف الاستبدادي (الديكتاتوري).

ب- الإشراف الديموقراطي.

2- حسب الطريقة والأسلوب المستعمل في عملية الإشراف ويضم:

أ - الإشراف الدبلوماسي.

ب- الإشراف الحر.

3- حسب الغاية والهدف من عملية الإشراف و يضم:

أ - الإشراف التصحيحي.

ب- الإشراف الوقائي.

ج - الإشراف البنائي.

د- الإشراف الإبداعي.

**1- الإشراف حسب العلاقة المطبقة بين المعلم والمشرف:**

**أ- الإشراف الاستبدادي (الديكتاتوري):** إن هذا النوع من الإشراف ينبثق من كون الموجه أكثر إعدادا وخبرة في ميدان التربية والتعليم وأعرف بالأساليب والطرق المناسبة، وهذا يخول له السلطة ويجعله الآمر والناهي، وما على المعلم إلا أن يطبق الخطط والتعليمات التي يقررها المفتش دون نقاش، وهو الذي يرسم خطة العمل ويحدد طرق تنفيذها، وأن هذا المشرف يهتم عادة بالاجتماعات لا لمناقشة خطة العمل ودراستها بل لتبليغهم آراءه وأفكاره.

أنه يتجاهل من يعملون معه وحينما يقوم أعمالهم يظهر عليهم الخوف والاضطراب خشية عقابه، وكثيرا ما يحاول الضعفاء منهم التقرب إليه عن طريق التملق والرياء، وإخفاء الأخطاء ليحظوا برضاه باعتباره مركزا للقسوة والتسلط.[1]

إن هذا النمط الإشرافي أسلوب استبدادي يلزم العاملين بالطاعة والخضوع لمشيئة المشرف، مما يجعل هذه الجماعة معدومة النشاط وصلتهم بالمشرف غير إنسانية، فهذه الجماعة تعمل دون تخطيط سليم لأن الخطة وضعها المشرف. [2]

ويمكن أن نستنتج أن لهذا النوع من الإشراف مجموعة من العيوب يمكن حصرها فيما يلي:

- ارتكاز دور المشرف على مراقبة المعلم في مدى تطبيق التعليمات الرسمية وتأكيده على أهمية الملفات والسجلات في تنظيم وتسيير عملهم.
- تتم عملية الإصلاح والتوجيه عن طريق العقاب المتمثل في منح المعلم التقديرات المتدنية.
- انحصار عمل المشرف على مراقبة وتنفيذ المقررات والتعليمات الرسمية وطاعته العمياء لرؤسائه.
- يقتل كل بوادر النمو والابتكار عند المعلم وهذا ينعكس بالسلب على نفسياتهم وبالتالي على نشاطهم في القسم.

والاتجاه الاستبدادي اتصفت به المدرسة القديمة فاهتمت بالشكليات، وأهملت التلميذ الذي هو محور العملية التربوية والإدارية، فكان التفتيش متأثرا بهذه التربية وكانت مهمة المفتش منصبة على متابعة المدارس عن طريق التفتيش لما للكلمة من معنى لغوي ومحاسبة المعلمين، وتتبع أخطائهم وهفواتهم ثم التأكيد على تنفيذ التعليمات الرسمية من غير مراعاة لأي وضع وأية

---

[1]– سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 31

[2]– نفس المرجع السابق ص 31

حالة من الحالات وهذه الصورة التي تصف الواقع وتهتم بتحسينه بعيدة عن تحقيق الأهداف التربوية.[1]

**ب- الإشراف الديموقراطي:** إن هذا النوع من الإشراف يركز على العلاقات الإنسانية ويراعي الجانب السيكولوجي ممن يعملون معه، فهو يستمد معناه وأبعاده من طبيعة العملية التعليمية، ومن حاجة المعلم للنمو المستمر، فاتساع مجالاته خارج قاعة القسم، فلم يعد يقتصر عمله على تقويم عمل المعلم بل على عمل توجيه القوى المختلفة التي تؤثر في تربية التلاميذ. ووضع نصب عينيه الاهتمام بمساعدة القائمين على التربية وليس تقويمهم فحسب، وغدا الإشراف مهنيا وتربويا ونفسيا في آن واحد.

إن هذا المشرف يقدر كل فرد و يؤمن بقدرة الجماعة على التفكير، يحترم جهودهم ويشركهم في وضع خطة العمل، فيعملون في وحدة كفريق متفاعلين عن اقتناع. إن جو هذه الجماعة تسوده المحبة والمودة والثقة المتبادلة فينشطون في توافق وانسجام بما يحقق مستوى أداء أفضل، وهذا الإشراف يحقق لهذه الجماعة مبدأ تكافؤ الفرص، دون مساواة مطلقة في الحقوق والواجبات فتقدير كل فرد مرهون بقدرته على العمل والإنتاج.[2]

وفيما يلي مميزات الإشراف الديموقراطي:

- يرفع من روح الجماعة ويزيد من إنتاجها ويوفر لكل فرد الأمن والطمأنينة، فيعملون في نشاط وتعاون و إيجابية.
- تشجيعهم على المشاركة في أعمال التخطيط وتنفيذ الإشراف والمبادرة الفردية لحل مشكلاتهم.
- تنمية الشعور الفردي لديهم بأنهم جزء من الأسرة المدرسية.
- تشجع التفاعل والعلاقات الإنسانية المتعاونة فيما بينهم.[3]
- ينظر إلى ظاهرة الاختلاف في الآراء على أنها ظاهرة صحية لا بد من الاستفادة منها وتوظيفها بما يحقق نمو وتطوير المعلم ليدفعه للمبادرة والابتكار.

---

[1]- أحسن بوبكري ، مهام التفتيش – مجلة عالم تنشيط الشباب - وزارة الشبيبة و الرياضة ، العدد01 ، 1995 ص 48

[2]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 36

[3]- نفس المرجع السابق ص 36

– يتقبل منهم ما يقدمونه سواء أكان تأييدا له، أو توجيها لخطواته أو حتى معارضة لرأيه، وهو بذلك يكسب الاحترام والثقة والأمن والاطمئنان النفسي.[1]

– الأخذ برأي الذي توافق عليه الأغلبية طبعا ليس في كل الحالات وخاصة في بعض الحالات التي يريد المشرف أن يدخل شيئا جديدا على النشاط التربوي، فلا ينتظر حتى يقنع المعارضين له فبهذه الصفة تفقد الأشياء الجديد قيمتها.[2]

إن الإشراف الديموقراطي خير أسلوب يحقق للتربية والتعليم أهدافها في حدود إطارنا الاجتماعي لأنه أسلوب يتيح الفرص المتكافئة للمعلمين والتلاميذ ليعملوا في جو من الحرية الموجهة يفكرون، ويجربون، ويبتكرون، ويتبعون الأسس العلمية في العمل.

كما يتصف المشرف الديموقراطي عموما باتخاذه من سلطة الانتماء أساسا رئيسيا لسلوكه وبخلفية واسعة في علم النفس والعلاقات الإنسانية وإيمانه بالعدل والأخوة الإنسانية وبالطبيعة الخيّرة لتابعيه وميله الفطري للتعاون والعطاء وحب الغير.

**2– الإشراف حسب الطريقة والأسلوب المستعمل:**

**أ– الإشراف الدبلوماسي:** هو مشرف يتيح لأفراد جماعته الفرصة لعرض آرائهم وأفكارهم ليتعرف على شخصياتهم ورغباتهم وميولهم حتى يصبح على بينة من أمرهم، فإذا تأكد أن هناك من يخالفونه يعمل على استمالتهم ويقربهم إليه، ويسعى إلى جلبهم إليه وهذا بالمكافآت والترقيات وبهذا يضمن موافقة المعلمين الفردية والجماعية.[3] كما أنه يعمل أن يختار معلما يتخذه صديقا لأنه يرى ثقة الجماعة فيه، فيأخذ بنصائحه ويستعين به في توزيع المسؤوليات على الآخرين وهذا يسبب في ظهور انقسامات واختلافات بين جماعة المعلمين بحيث يصنف هناك فريق المستشارين وهم الأقلية يسيطرون ويتحكمون وفريق المسيرين وهم الأكثرية وهم مغلوبون على أمرهم.[4]

ومن صفات هذا المشرف أنه حساس جدا، ويمتاز بالهدوء وبشوشا رقيق في تصرفاته يتغلب على معارضيه لصالح مقترحاته في جميع المواقف. والشيء الذي نستنتجه أن نظام

---

[1]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، القاهرة: عالم الكتب ، ط 02 ، 1976 ص 30

[2]- نفس المرجع السابق ص 30

[3]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة:مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 33

[4]- نفس المرجع السابق 33

العمل مع هذا المشرف يكون شكليا ومظهريا معرض للفوضى والارتجال، ويبدو من شكله أنه ديموقراطي ولكن محتواه استبدادي.

**ب- الإشراف الحر:** ويسمى كذلك بالإشراف السلبي، ويؤمن هذا المشرف بأن كل فرد من العاملين معه مسؤول عن نفسه في أداء عمله دون نقد أو توجيه لأنه يعتقد أن أي تدخل من الغير مهما قصد به يعوق نشاط الجماعة.[1] ويعتقد كذلك أن الحرية المطلقة تؤدي إلى النجاح وكذلك يعطي لكل من يعملون معه حرية مطلقة، فالمعلم حر في استعمال أساليب وطرائق التدريس حسب ما يراه مناسبا. ولهذا النمط من الأشراف عيوب أساسية نذكر منها ما يلي:

- تعيش الجماعة التربوية في فوضى.
- الارتجالية وعدم التخطيط في كل ما يقوم به المشرف وهذا ينعكس بالسلب على المعلم والتلميذ في آن واحد.
- عدم وضوح الأهداف.
- تضيع حقوق الجماعة (عدم تحقيق الغايات و أهداف المجتمع)
- المشرف يبقى على الحياد (متفرجا)
- لا تظهر إمكانيات المعلمين.
- لا تساعد على روح المبادرة والإبداع.

**3- الإشراف حسب الغاية والهدف المستعمل:**

**أ- الإشراف التصحيحي:** إن الإشراف التربوي عملية تعاونية تشخيصية علاجية، لذا ينبغي أن يعمل الموجه على تشخيص الموقف التعليمي وإبراز ما فيه من قوة وضعف، وتوجيه المعلمين لعلاج الضعف وتحاشي المزالق وتدارك الأخطاء، وهذا ما يهدف إليه الإشراف التصحيحي الذي يعتمد أساسا على الوقوف على الأخطاء والتي قد يقع فيها المعلم أثناء العمل وإيجاد الحلول المناسبة لها. واكتشاف الأخطاء سهل، والصعب هو إدراك ما يترتب على الأخطاء من ضرر، فقد يكون الضرر بسيطا وقد يكون جسيما.[2]

ويوجد نوعين من الأخطاء: النوع الأول وهو لا يلغي عملية التعلم ولا يبطلها ولا تقف كحاجز لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة، كعدم معرفة طرح الأسئلة على التلاميذ أو طريقة

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 32

[2]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، القاهرة: عالم الكتب ، ط02 ، 1976 ، ص 38

الوقوف في الصف. أما النوع الثاني من الأخطاء فهو يؤدي إلى عرقلة سير الأهداف التربوية ونمو التلاميذ من الناحية العقلية، ويؤثر سلبا على شخصياتهم كإعطاء معلومات خاطئة للتلاميذ، واستعمال طريقة غير سليمة وغير علمية في التدريس.[1]

وعندما يكتشف المشرف أخطاء بسيطة، ينبغي عدم السكوت عليها، يكفيه أن يلفت نظر المدرس إليها في الحال على اعتبار أنها سهو وقع فيه، ويشير إليها بأسلوب لبق وبعبارات لا تحمل أي تأديب أو سخرية، ولا تسبب للمدرس أي حرج.[2]

أما في حالة الأخطاء الكبيرة، فالمشرف هو أحوج إلى استخدام لباقته وقدرته على معالجة الموقف دون أن يلجأ إلى المواقف الرسمية، وقد يجلس مع المدرس في اجتماع فردي، ثم يشير إلى بعض المبادئ والأسس بحيث يجعل المدرس يدرك تمام الإدراك أنه يجب أن يتخلص من الأخطاء التي وقع فيها، وهنا تكمن فاعلية الإشراف التصحيحي.

**ب- الإشراف الوقائي:** وهو مشرف غني بخبراته يستطيع تبصير من يعملون معه وإرشادهم إلى ما قد يحدث في موقع العمل من أخطاء، فهو قادر على أن يدلهم على نقاط القوة والضعف، ولهذا يحمى من يعملون معه من الوقوع في الأخطاء أثناء العمل و التنفيذ.[3] وقد يرجع إلى أشياء ليست له فيها حيلة، ولا يستطيع أن يتصرف إزاءها، أيا كانت الأسباب فإن مسؤولية المشرف التربوي يمكن التنبؤ بها حتى يخفف من حدتها وآثارها الضارة وأن يمد يد المساعدة للمعلم ليستطيع هو بنفسه من مجابهتها والسيطرة عليها.

وخلال معالجة المشرف لهذه المشاكل يزود المعلم ببعض الأدوات والمبادئ التي تناسب كل مشكل واضعا في اعتباره شخصية المدرس ومدى قوته وثقته بنفسه، ويعتمد على إشراك المعلم في المناقشات والاقتراحات والافتراضات ويرتبط بعضها ببعض، وتؤدي إلى تصور ما قد يحدث له في المستقبل، وبهذا تزداد ثقته بنفسه على مواجهة المتاعب، ويمكن أن نلخص دور الإشراف الوقائي أنه يعصم المدرس من أن يفقد ثقته بنفسه عندما تواجهه مشاكل، ويمنحه القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ واحترامهم إياه وعلى مواصلة النمو في المهنة.[4]

---

[1]– نفس المرجع السابق ، ص 76

[2]– نفس المرجع السابق ، ص 39

[3]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 34

[4]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ط02 ، القاهرة: عالم الكتب ، 1976 ، ص 40

**ج- الإشراف البنائي:** هو مشرف متعاون يبذل كل جهده في مساعدة من يعملون معه، يدرس المواقف ويحصر الإمكانيات ويعد الوسائل اللازمة للتنفيذ، ويمد من يعملون معه بكل جديد في مجال تخصصهم بما يحقق لهم النمو المهني.[1] وإن الإشراف التربوي ليس عبارة عن تصيد للأخطاء ولا هو مجرد تصحيح لها فبهذا يتعدى مرحلة إبراز الأخطاء وتصحيحها ومعالجتها إلى مرحلة البناء.

إن الإشراف التربوي ينبغي أن يكون بنائيا يتجاوز مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد الصالح محل القديم الخاطئ، وبداية الإشراف هي الرؤية الواضحة للأهداف التربوية، وللوسائل التي تحققها إلى أبعد مدى. إن الإشراف البنائي هي رؤية مستقبلية لذلك يجب أن يشرك المشرف المدرسين معه في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد، وذلك من خلال المناقشة بين المعلمين وأن يشجعهم ويوجههم وأن يهيئ لهم الوسائل اللازمة لذلك، وأن يستثير المنافسة بينهم على أداء أحسن ويوجهها لصالح العملية التعليمية.

**د- الإشراف الإبداعي:** يواجه النظام التعليمي تحديا لا مثيل له، فلم يعد المعلم التقليدي والمشرف التقليدي ذو فعالية لمواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية المتمثلة في ثورة المعلومات، فلا بد لنا من إشراف إبداعي يساند المعلم ويربي الجيل القادم ويطور من منظوماتنا التربوية. والإشراف الإبداعي يجب أن نعترف من أول الأمر بأنه نادر لا يقتصر على مجرد إنتاج الأحسن، وتقديم أعلى أنواع من النشاط الجمعي وإنما يشحذ الهمم، ويحرك القدرات الخلاقة.[2]

ويعتبر المشرف المبتكر (الإبداعي) مسؤولا عما يلي:[3]

- منح تابعيه حرية معالجة مشاكلهم، واختيار الحلول المناسبة لها أو تطويرها.
- توفير جو عملي واجتماعي متفاعل مفتوح مع تابعيه وأفراد المجتمع المدرسي الآخرين.
- توفير خدمات مساعدة لتحرير تابعيه من المسؤوليات الروتينية الكتابية، والإدارية والتفرغ أكثر لمزيد من التفكير المجرد.
- تشجيع تابعيه على التقويم الذاتي المتواصل لأفكارهم ومنجزاتهم.
- التنويه المناسب بآراء تابعيه وأفكارهم وأعمالهم المجددة.

---

[1]- سيد حسن حسين ، نفس المرجع السابق ، ص 35

[2]- محمد حامد الأفندي ، نفس المرجع السابق ص 41

[3]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 120

ولكي يكون المشرف مبدعا يجب أن يتصف بصفات شخصية منها الصبر واللباقة ومرونة التفكير، والثقة بقدرته المهنية مع التواضع، وشغفه المتواصل بالبحث،والتجريب وحكمه الموضوعي على الآخرين، و قبوله للأفراد كما هم، وتفهمه لآرائهم.

ويختلف الإشراف الإبداعي عن البنائي في المدى الذي يذهب إليه في تحرير العقل والإرادة، وإطلاق الطاقة عند المدرسين للاستفادة من قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف التربوية.[1]

**ثامنا: مبادئ الإشراف التربوي:**

يعتبر Lee Brueckner et Wililam Eurton من الرواد في المجال الإشرافي الذين أسهموا في تحديد المبادئ أو الأسس التي تتضمنها عملية الإشراف ومن أهم هذه الأسس هي:[2]

– الإدارة والتنظيم بصفة عامة يتعلقان أساسا بتوافر التسهيلات المادية في تنظيم المدرسة.

– الإشراف بصفة خاصة يتعلق أساسا بتحسين عمليتي التعليم والتعلّم.

– الإشراف الجيد يقوم على فلسفة ديموقراطية من حيث احترام الفرد والفروق الفردية مع إقامة أحسن الفرص لإظهار هذه الفروق والثقة بالنفس والتعبير الذاتي.

– الاستجابة المباشرة لخصائص وحاجات المعلمين والعاملين الذين يجرى الإشراف عليهم من حيث الرغبة واللغة والإدراك والموضوع.[3]

– التوقيت المناسب لبدء عمليات الإشراف وانتهائها.

– الطول الزمني المناسب لعملية الإشراف، بحيث لا تكون قصيرة لا تؤدي بفائدة تذكر، أو طويلة جدا تبعث على الملل والإرهاق.

– وضوح صوت ولغة المشرف، وفهم الأطراف المعنية مباشرة للمقصود من أهدافه وعملياته.2

– مراعاة العلمية والموضوعية والإنسانية في تنفيذ عمليات الإشراف والتعامل مع المعلمين أو غيرهم.

– إن عملية الإشراف تعطي فرصا متزايدة للإسهامات الفردية مثل التعبير عن القدرة الخلاقة وإظهار المواهب.

---

[1]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي ، ط2 ، القاهرة: عالم الكتب، 1976 ص 41

[2]- احمد إبراهيم احمد ، الإشراف المدرسي و العيادي ، القاهرة: دار الفكر العربي 1999 ص 25

[3]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 103

– الإشراف الجيد يعتمد على النتائج وتقديمها قابلة للتنفيذ.

– الإشراف الجيد يعتمد في المقام الأول على البحوث والاتجاهات العالمية وتكييفها وفق متطلبات المجتمع.

وكما أكد محمد زيدان على أهم مبادئ الإشراف الفني كما يلي:[1]

– احترام شخصية الفرد.

– التعاون و الإسهام في العمل الجماعي.

– المناقشة.

– تشجيع الخلق و الإبداع.

– المرونة.

– الأسلوب العلمي في البحث والتفكير.

كما لخص الدكتوران عبد الحميد عطية وسلمى محمود جمعة مبادئ الإشراف فيما يلي:[2]

**أ– مبدأ التعبير الحر:** إعطاء الفرصة للمعلم للتعبير عن نفسه تعبيرا كاملا، كما يساعده المشرف على ذلك.

– **مبدأ تكوين علاقة إشرافية:** إن العلاقة الناجحة بين المعلم والمشرف تؤدي إلى شعور هذا الأخير بالثقة بالنفس، وهذا يخلق جوا اجتماعيا وماديا وسيكولوجيا محببا لعملية التعليم.

**ب– مبدأ المشاركة:** لا جدال في أن الشخص يشعر بقدر كبير من الطمأنينة حين يعرف أنه لا يعالج الموقف بمفرده وأن أشخاصا يتمتعون بالمعرفة والخبرة يشدون أزره ويقدمون له يد المساعدة والمشاركة، تعني أن كلا من المشرف والمعلم يتحملان مسؤولية حل المشكلات المهنية التي يتعرض لها أثناء تأديته لعمله ومساعدته على تكوين شخصيته المهنية.[3]

**ج– مبدأ الموضوعية:** يستخدم المشرف الطريقة العلمية عند القيام بعمله، ويقوم بالتقويم على أسس علمية بعيدة عن الذاتية.

**د– مبدأ التقويم:** التقويم في الإشراف يهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق أهداف الإشراف، فعن طريقه نتعرف إلى أي حد وصل المعلم في نجاح وفشل العملية التربوية

---

[1]- منصور حسن ،محمد مصطفى زيدان ، سيكولوجية الإدارة المدرسية و الإشراف الفني، القاهرة: مكتبة غريب 1977 ص 51

[2]- عبد الحميد عطية ، سلمى محمود جمعة ، التنظير و التطبيق في طريقة العمل مع الجماعات و عميلتي الإشراف و التقويم ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999 ص 164

[3]- نفس المرجع السابق ص 166

والشيء الملاحظ أن هذه المبادئ متكاملة ومتداخلة فيما بينها، وأن استخدام مبدأ دون آخر فإنه لا يحقق الهدف بل تكون العملية الإشرافية عرجاء، وكذلك لا يكفي معرفة هذه المبادئ حتى يصبح المشرف ناجحا، بل يعتمد على المهارة في استخدام هذه المبادئ ميدانيا حتى تنعكس بالإيجاب على المعلم والمتعلم والمحيط في آن واحد، ويعتبر المشرف المسؤول الأول على تنفيذ هذه المبادئ.

**تاسعا: وظائف الإشراف التربوي:**

لكي يكون الإشراف منتظما في عملياته يجب مراعاة ما يلي:[1]

– تهيئة فرص مفيدة لمشاركة المعلمين وأفراد المجتمع المدرسي الفعالة في تخطيط وتنفيذ عمليات الإشراف.

– التحلي بالعدل والعلمية والموضوعية في معاملات وتوجيهات الإشراف.

– تجنب التهديد والبحث عن الأخطاء بل التركيز أيضا بالمجهودات والإنجازات التي يقوم بها المعلمون، وأفراد المجتمع المدرسي.

– الإيجاز الواضح في توجيهات المعلمين.

– تزويد المعلم بالمعلومات المتعلقة بعملية التدريس والتلاميذ.[2]

– مساعدة المعلم على النمو الذاتي.

– إعداد نماذج أو بحوث للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالعملية التعليمية.

ويمكن تلخيص وظائف الإشراف فيما يلي:

1– **الوظيفة التعليمية:** إن التعليم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي، إذن فالوظيفة التعليمية تعني نقل المعرفة والمعلومات التي تحمل مضمونا جديدا بالنسبة للمعلم بصورة مباشرة.

2– **الوظيفة الإدارية:** تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف المشرف بالمؤسسة فإذا لم تكن المؤسسة تدار بطريقة سليمة فإن باقي الوظائف لن تتم بالطريقة التي تساعد المؤسسة على تحقيق أهدافها.[3]

---

[1]- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986 ص 150

[2]- احمد إبراهيم احمد ، الإشراف المدرسي و العيادي ، القاهرة: دار الفكر العربي 1999 ص 24

[3]- عبد الحميد عطية ، سلمى محمود جمعة ، التنظير و التطبيق في طريقة العمل مع الجماعات و عميلتي الإشراف و التقويم ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999 ص 128

3- **الوظيفة التقويمية:** من أهم الوظائف في الإشراف التربوي هو التقويم، وهو العمود الفقري لهذه العملية، ولا يفهم أن الوظيفة التقويمية منحصرة في تقويم عمل المعلم بل يشمل كل عناصر العملية التربوية وهي تهدف أساسا على تحسين وتفعيل العملية التربوية.

4- **الوظيفة التوجيهية:** التوجيه هو عملية المتابعة وليس المراقبة فحسب والغرض منه هو الإشراف المباشر على تطبيق البرامج، والمواقيت الرسمية، والتعليمات العملية، والقوانين والتوجيهات والتكوين المتواصل لتحقيق نتائج أفضل.[1] فالمشرف الموجه لا يمثل مراقبا مترصدا لأخطاء المعلمين بل هو المتفاعل مع العملية التعليمية ليحدد أسباب الضعف ووضع خطة للعلاج لاستدراك النقص.

**عاشرا: مهام الإشراف التربوي:**

مهام المشرف تتطلب العمل والحزم والجد واليقظة والإخلاص، وهي أمانة يؤديها بإشراك رجال التربية في الميدان، من أجل تربية وتنشئة الطفولة تنشئة تحددها سياسة الدولة فمهمة مفتش التربية والتعليم متصلة اتصالا مباشرا بالعملية التعليمية من حيث أنه يساهم مساهمة فعالة في تحضير خطتها المتكاملة بناء على الغايات والأهداف العامة. وقد حدد القرار 76/5/1 المؤرخ 1993 المحدد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي.[2]

يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في المدارس الإكمالية والمدارس الابتدائية وأقسام التعليم التحضيري وأقسام التعليم المكيف وهياكل محو الأمية ، كل حسب اختصاصه وفي حدود المقاطعة المحددة له.

---

[1]- ف. الزهراء حراث ، التوجيه التربوي – المجلة الجزائرية للتربية – وزارة التربية الوطنية ، العدد 01 نوفمبر 1994 ص 49

[2]- عبد الرحمان سالم ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري الطبعة ، 03 ، 2000 ص 141

يباشر مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم تحت سلطة مدير التربية وتحت إشراف مفتش التربية والتكوين للمقاطعة من حيث تنشيط أعمالهم و تنسيقها وتقييمها وهم يتولون كل وفق اختصاصه ومقاطعته مهام:

**1- مهام التوجيه و التكوين:**

يكلف مفتشو التربية والتعليم الأساسي في مجال التكوين والتوجيه ما يلي:

- التكفل بتلقين الموظفين المبتدئين، وموظفي محو الأمية المهارات والتقنيات المهنية وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل.

- المشاركة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المتمرنين بالاتصال والتنسيق مع مؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم.

- تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة في فائدة الموظفين التابعين لمقاطعتهم، ويقومون بإعداد تقرير يرفعونه إلى مدير التربية بالولاية ومفش التربية والتكوين المشرف عليهم يتضمن حصيلة وتقييما من كل عملية تكوين أثناء الخدمة.

**2- مهام المراقبة والتقويم:**

يكلف مفتشو التربية والتعليم الأساسي في هذا المجال خاصة بالسهر على:

- مراقبة الموظفين الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين الأساسية المطبقة عليهم.

- تطبيق التوجيهات والتعليمات الرسمية المتعلقة ببرامج التعليم ومواقيته ومناهجه وتقييمها.

- حسن سير المدارس الابتدائية في إطار المدرسة الأساسية المندمجة من حيث الجوانب التربوية والإدارية بما في ذلك أقسام التعليم التحضيري والمكيف.

- تفتيش المعلمين والأساتذة العاملين بالمؤسسات المدرسية وموظفي محو الأمية.

- الإشراف على تنظيم امتحان تثبيت الموظفين ورئاسة اللجان الخاصة به وتنشيط أعمالها.

يجدر التأكيد على أن النشاطات التربوية والإدارية التي يضطلع بها مديرو المدارس الابتدائية في إطار المدرسة الأساسية المندمجة تخضع إلى مراقبة مفتش التربية والتعليم الأساسي في المقاطعة وإلى متابعته. وفي هذا الإطار يعتبر مفتش التربية والتعليم الأساسي مشرفا على أعمالهم وليس مسيرا لمجموع المدارس الابتدائية في المقاطعة التابعة له.[1]

[1]– نفس المرجع السابق ص 142

تعتبر زيارات التفتيش مهام دورية يقوم بها المفتش بهدف إحصاء العناصر وجمع المعلومات المساعدة على القيام بتقييم ما يتعلق:

– بمحتويات البرامج وتناسق المواقيت و انسجام التقييم.

– بمحتوى تكوين الموظفين وطريقة أدائهم لمهامهم.

– بسير المدارس الابتدائية من الناحية التربوية والإدارية والمالية وفق خصوصيات المدرسة الأساسية المندمجة. وتتوج زيارات التفتيش هذه بأعداد تقرير في عدة نسخ عن كل منها يتضمن ملاحظات تقديرية وعلامة عددية تبلغ إلى المصالح الإدارية المعنية بالاستغلال وإلى الموظف المعني للإطلاع عليه وإمضائه.

يمكن تكليف مفتش التربية والتعليم الأساسي بالقيام بمأموريات التحقيق في المؤسسات والهياكل الخارجية التي تشرف عليها مديرية التربية بالولاية، تؤدى هذه المأموريات بناء على طلب من مديرية التربية.

**3– مهام الدراسات والبحث:**

يساهم مفتشو التربية والتعليم الأساسي في هذا المجال في:[1]

– تحديد المناهج البيداغوجية وتجريبها وتحليل النتائج المستخلصة من تنفيذها.

– إعداد برامج التعليم والتكوين بما فيها الخاصة بمحو الأمية.

– المشاركة في إعداد الوسائل التربوية والتجهيزات التطبيقية واقتنائها بما في ذلك الخاصة بمحو الأمية.

– تنشيط لجان تقويم البرامج والوسائل التعليمية بما فيها الخاصة بمحو الأمية.

– دراسة مشاريع التقنين المدرسي المتعلقة بالمسار المدرسي وتمدرس التلاميذ والنشاطات التعليمية.

– إعداد مواضيع الامتحانات والمسابقات المدرسية والمهنية ومقاييس تصحيحها.

يمكن تكليف مفتش التربية والتعليم الأساسي بالقيام بأعمال الدراسات البحث التي تبادر بها الهياكل والهيئات التابعة لوزارة التربية وتنسيقها والإشراف عليها.

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 142

إضافة إلى هذا:

– يساهم مفتش التربية والتعليم الأساسي في تنظيم مراكز الامتحانات والإشراف على لجان التصحيح والمداولات المتعلقة بمختلف الامتحانات، والمسابقات المذكورة، ويمكن في حالة الضرورة أن يقرر مدير التربية بالولاية توسيع الاختصاص النوعي لمفتش التربية والتعليم الأساسي ليشغل وظيفة أو دورا أو اختصاصا إضافة إلى تخصصه الأصلي.

– يساهم في مختلف اللجان المتعلقة بالدخول المدرسي والخريطة المدرسية وحفظ الصحة والنظافة. ويشارك في عمليات التقويم أثناء الخدمة التي تنظمها وزارة التربية والوطنية سواء كمؤطر أو مستفيد بهدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.

– وأخير يرسل مفتش التربية والتعليم الأساسي عند نهاية كل فصل، وفي نهاية السنة الدراسية تقرير النشاط إلى مدير التربية، وإلى مفتش التربية والتكوين المشرف عليه يضمنه حصيلة العمليات المنجزة، والملاحظات، والاقتراحات التي من شأنها المساعدة على تحسين نوعية التعليم، والتكوين، والرفع من مردوديتهما في المؤسسة التعليمية.[1]

يلاحظ في هذا القرار المؤرخ 1993 المحدد لمهام المفتش ما يلي:

– استخدام مصطلح المفتش بدل من المشرف التربوي.

– المهام المؤكلة للمفتش ضرورية وهامة، ولكن لا يستطيع أن يقوم بها كلها نظرا لكثرة الأعمال الإدارية وانعدام وسائل التنقل بين المدارس والعدد الضخم من المعلمين في المقاطعة الواحدة.

– يذكر القرار في مهام الدراسة والبحث مساهمة المفتش في تنظيم مراكز الامتحانات ولم يشر هذا النص ولا بجملة واحدة حول قيام المفتش ببحوث ميدانية تتعلق ببعض المشكلات المدرسية مثلا ولا إشرافه على فرق البحث في مقاطعته.

[1]- عبد الرحمن بن سالم ، نفس المرجع السابق ص 142

**الحادي عشر: أساليب الإشراف التربوي:**

إن الإشراف التربوي قيادة لها أساليبها، وطرقها المتنوعة، والمتطورة لتواجه الواقع التربوي بوعي ونضج في التفكير، وصدق في القول، والعمل ومن ابرز الأساليب الإشرافية ما يلي: الزيارات المدرسية، الزيارات الصفية، اجتماعات المعلمين، الندوات التربوية، الدروس التطبيقية، والنشرات التربوية، والبحوث الإجرائية، والقراءات الموجهة، والزيارات المتبادلة....

ويلاحظ أنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإشراف يمكن أن يقال عنه أنه أفضل الأساليب التي يستخدم في جميع المواقف، والظروف، حيث أن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب. وأن لكل أسلوب إشرافي استخداماته، ومقوماته تحدد فاعليته، ونجاحه ومن أهم هذه المقومات ما يلي:

- ملاءمة الأسلوب الإشرافي للموقف التربوي، وتحقيقه للهدف الذي يستخدم من أجله.
- معالجة الأسلوب الإشرافي لمشكلات تهم المعلمين، وتسد احتياجاتهم.
- ملاءمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث خبراتهم، وقدراتهم، وإعدادهم.
- إشراك بعض العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومديرين ومسؤولين في اختيار الأسلوب الإشرافي، وتخطيطه وتنفيذه.
- مرونة الأسلوب الإشرافي بحيث يراعي ظروف المعلم، والمشرف، والمدرسة، والبيئة والإمكانات المتاحة.
- اشتمال الأسلوب الإشرافي على خبرات تسهم في نمو المعلمين في شؤون العمل الجماعي والعلاقات الاجتماعية والمهارات.
- تنوع الأساليب الإشرافية وفق حاجات المعلمين، والميدان.

**1- الأساليب الفردية:**

وتضم زيارة المدرسة، وزيارة المدير ، و زيارات الفصل.

**أ- زيارة المدرسة:** تتم زيارة المدرسة لمعاينة واقعها التربوي، والإداري بشكل عام وهي زيارة استطلاعية ومتابعة ميدانية فعلية، يستطيع من خلالها معاينة كل الجوانب المتوفرة فيها لضمان سير العمل والتمدرس الجيد للتلاميذ. وربما في حالات أخرى يكون مضطرا للمعاينة بسبب

طارئ أو توجيه استعجالي في موضوع معين مثل عقد مجلس المعلمين لدراسة أمر يتعلق بالمدرسة.[1]

يقف المشرف التربوي عند زيارة كل مدرسة على ما يلي:

– الوضعية المادية: موقع المدرسة، المرافق، التجهيزات، الوسائل...

–الوضعية التربوية:التنظيم التربوي، مساهمة المدير في ترتيب العمل التربوي والبيداغوجي...

– الوضعية الإدارية: التحكم في مجال التسيير، السجلات، ترتيب الوثائق، استغلال المعلقات الإجبارية، العلاقات داخل المدرسة، والجهات الوصية...

– النشاطات التربوية والأعمال المكملة: التعاضدية المدرسية، المطعم المدرسي، النشاطات الثقافية والرياضية، جمعية أولياء التلاميذ...

وبعد كل زيارة يجدر بالمشرف التربوي أن ينبه المدير بكل النقائص المسجلة أثناء الزيارة ويحاول جاهدا مع مدير المؤسسة على إيجاد الجو الملائم، والضروري لتمدرس التلاميذ بشكل جيد. ولكي تحقق الزيارة الغاية المنتظرة منها يجب مراعاة ما يلي:

– تحديد الهدف من الزيارة.

– وجود تعاون بين المشرف، والمدير.

– تبادل الخبرة، والمشورة بين المشرف، والمدير.

– إشراك المدير في تقويم المعلمين.

وتنتهي كل زيارة للمؤسسة بتقرير مفصل عن الوضعيات المذكورة آنفا وإرسال نسخة للمدير المعني ونسخة إلى الجهات المعنية للاضطلاع واتخاذ الإجراءات الضرورية إن اقتضت الحاجة.

**ب– زيارة المدير**: باعتبار المدير مسؤولا عن مؤسسة هامة فلا بد أن تكون له شخصية إدارية حازمة تعمل بنظام محكم، وتخطيط واضح حتى يمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة. زيادة على مهامه الإدارية يعتبر المدير مشرفا، وموجها تربويا باعتبار أنه يعيش عن كثب أو بالقرب من المعلمين، الجاد منهم والمتلاعب والمتهاون والقوي والضعيف.

وعلى ضوء هذا فمن واجبات المشرف التربوي زيارة مدير المؤسسة لأنه هو الركيزة الأساسية للسير الحسن للمدرسة، وحسب التشريعات المدرسية فهو يعمل تحت سلطة مدير

[1]- ف. الزهراء حراث ، التوجيه التربوي – المجلة الجزائرية للتربية – وزارة التربية الوطنية ، العدد 01 نوفمبر 1994 ص 50

التربية للولاية، وتحت إشراف مفتش المقاطعة التابعة له إداريا. والمدير يحتاج بدوره إلى توجيهات، ومتابعة وتقويم من طرف المشرف، وهذه الزيارات تساهم في تكوينه ومساعدته لكي يتحكم أكثر في تسيير المؤسسة وتكوين الروح الجماعية، والإنسانية بفضل قوة شخصيته وانضباطه، وحزمه، وعنايته المستمرة بكل ما هو موجود داخل مدرسته.

وباعتبار مدير المدرسة معلما قديما له خبرة طويلة في ميدان التربية والتعليم فبهذا المعنى يعتبر مشرفا، فمن واجبه المهني زيارة المعلمين الجدد والقدامى في أقسامهم ومساعدة المشرف التربوي على متابعة هؤلاء المعلمين والمساهمة في تكوينهم وتسجيل هذه الزيارات في دفتر خاص لكي تكون سندا للمشرف التربوي عند زيارة المؤسسة.

**ج- زيارة الفصول الدراسية:** منذ وقت بعيد وزيارة حجرة الدراسة تعد وسيلة من وسائل الإشراف التربوي، وقد احتلت منزلة هامة من بين نواحي النشاط الإشرافي، ففي كثير من المدارس يتكون برنامج الإشراف كله من زيارات الفصول والاجتماعات الفردية واجتماعات المعلمين.[1]

وللزيارات أنواع: منها الاستطلاعية، وتوجيهية، وتحقيق، وتقويم وتثبيت وكذلك زيارة المعلم في القسم تأخذ أشكالا منها:

- الزيارة الفجائية التي تتم عادة في جو من السرية، والكتمان يقصد منها ضبط العيوب والأخطاء.
- الزيارة الرسمية التي يغلب عليها الطابع التفتيشي " البوليسي ".
- الزيارة التقليدية التي تهدف إلى مجرد كتابة تقرير عن العمل والعاملين.

وهذه الزيارات تتنافى كلية مع المفهوم السليم للزيارة، فالزيارة التي ننشدها ينبغي أن تكون بعيدة عن المفاجأة، والرسمية، والتقليدية، فتكون زيارة زميل لزميله تتم في جو من المحبة والمودة. كما ينبغي أن تتم حسب حاجة المعلم لتصبح زيارة مقبولة، وهادفة.[2]

أما الزيارات المرغوبة فيها يمكن حصرها في ثلاثة أنواع:

- الزيارات المبرمجة والمخطط لها.
- الزيارة بطلب من المعلم أو بناء على دعوة.
- الزيارة المتبادلة بين المعلمين.

---

[1]- هـ. دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون ) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 170

[2]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 95

**أ- الزيارة المبرمجة والمخطط لها:**

التخطيط عبارة عن تفكير يسبق تنفيذ أي عمل واتخاذ قرارات بما يجب القيام به من أعمال. إذن هو إعداد للمستقبل واتخاذ العدة لمواجهته، وبدون تخطيط يصبح عملنا فوضى وجهدا ضائعا لا ترجى منه فائدة.

فمن واجب المشرف التربوي أن يضع أهدافا لكل زيارة يقوم بها للمعلم إذ القيام بزيارة دون هدف محدد، وواضح يعيق من تحقيق الفائدة المرجوة من الزيارة، وهناك فرق شاسع بين المشرف الذي يدخل القسم، وليس في ذهنه شيء محدد إلا مراقبة المعلم،ووضعية القسم، وبين الذي يدخل الفصل وقد وضع في ذهنه أهدافا محددة لما سوف يقوم به في الزيارة ومن المفيد أن يضطلع عليها المعلم مسبقا حتى تكون الزيارة مثمرة ومفيدة. ويوفر المشرف التربوي كثيرا من الوقت والجهد يمكن أن يستغله في أعمال أخرى وخاصة أن جل المشرفين يشتكون من العدد الهائل من المعلمين.

**ب- الزيارة بطلب من المعلم أو بناء على دعوة:**

من السياسة الحكيمة، والإجراء النفسي السليم أن يزور المشرف الفصول عند ما يدعى لذلك لأن مثل هذه الزيارة تتم بكل تأكيد في ظروف تساعد على تحليل العمل تحليلا تعاونيا.[1] وسوف يحس فيه المعلم بأنه يقدم أحسن ما عنده ويشعر بالفخر في عمله بدرجة تدفعه إلى عرضه للآخرين.

يرى بعض المعلمين أن تتم كل الزيارات بناء على دعوة من المعلم، ولكن هناك بعض المعلمين الذين يعانون من مشاكل خاصة، ومهنية فلا ينتظر منهم الدعوة لزيارة فصولهم، وقد يدعو بعض المعلمين المشرف لمشاهدة دروس أعدت إعدادا خاصا، ولا تمثل العمل العادي بالفصل ،ورغم أن المشرف الكفء يدرك تماما التصنع في مثل هذه المواقف من التدريس.[2] و يجب أن لا يكون المشرف رهنا لنوع واحد من الزيارات بل عليه التنويع من هذه الزيارات ما أمكن بشرط أن تكون هادفة ومخطط لها بإحكام حتى يجني الثمار منها.

**ج- الزيارات المتبادلة:**

يقصد منها تبادل الزيارات بين المعلمين تحت إشراف المشرف التربوي، أو هي تلك

---

[1]- هـ. دوجلاس ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 180

[2]- نفس المرجع السابق ص 181

الزيارات التي تتيح لكل منهم ليشهد زميله وهو يدرس، ويناقش معه العمل الذي يقوم به إنما تحقق نفس الأغراض التي تحققها زيارات المفتش، بل أنها قد تكون أكثر فائدة للمدرس الذي لا يعمل مع المفتش على أساس من الاحترام المتبادل.[1]

وهذه الزيارات المتبادلة تحقق ما يلي:

- الاستفادة من طرائق التدريس المختلفة.
- مقارنة المعلم بين عمله وعمل زملائه.
- تبادل الخبرات في الوسائل التعليمية وأساليب تدريس المادة.

إن تبادل زيارات المعلمين في مدارسهم وسيلة الإطلاع على النتائج الجديدة، فعن طريقها يطلع المعلم الزائر على سلوك غيره بصورة طبيعية بعيدة عن التكلف فيلمس عن قرب الكثير من الحلول التي توصل إليها زملاؤه ويلم بنتائج البحوث والتجارب التي قاموا بها.[2] ويؤدي تبادل الزيارات لبعضهم البعض إلى تحقيق الصلة الاجتماعية التي تزيد من الألفة والترابط بين أفراد الأسرة التربوية.

«ويجب أن يقر في جميع الأذهان أن زيارة الفصول الدراسية ليست إظهار للاستعلاء ولا إبراز للسلطة، ولا محاولة للتهوين في شأن المدرس أمام تلاميذه ، وإنما هي وسيلة للتعاون على خدمة التلاميذ في أحسن صورة ممكنة، يستفيد بها المدرس من خبرات المشرف،وتجاربه، و يستعين في حل مشكلاته ».[3]

وتضيع مجهودات المشرف التربوي حين يتسم بالتعالي وعدم الود، و ينتج عن هذه الزيارات القليلة، والإجراءات الشكلية، والموقف المتشامخ من جانب المشرف، توتر المعلم والتلاميذ، وعصبيتهم، واستجابتهم بطريقة غير طبيعية أثناء الزيارة.[4]

وإن من أهم الانتقادات الموجهة لملاحظة ما يحدث في القسم هو أن المشرف غالبا ما يهتم بنشاط المعلم أكثر من اهتمامه بتعلّم التلاميذ. ومن أهم ما يلاحظه المشرف في القسم ما يلي:

---

[1]– كيمبول وايلز ، نحو مدارس أفضل (ترجمة: فاطمة محبوب ) القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية 1960 ص 417

[2]- سيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني ، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص 95

[3]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي القاهرة: عالم الكتب ، ط2 ، 1976 ، ص 99

[4]– هـ. دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم،( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص171

– الجانب المادي في حجرة القسم: التهوية، الإنارة، التدفئة، النظافة، الأمن، التجهيزات الوسائل المتوفرة...

– التنظيم التربوي: استعمال الزمن، التوزيعات (السنوية، الشهرية، الأسبوعية) الكراسات دفتر الحضور والغيابات...وكذلك دراسة وثائق المعلم والتلاميذ ومنها كراسات القسم وكراسات الدروس، وكراس التداول.

– إعداد الدروس: المذكرات (الوضوح، الطرائق، الوسائل المحضرة، والمستخدمة، أساليب التقويم ).

– ملاحظة الدروس: توظيف فنيات الملاحظة، والتحليل...

إن الغرض من الزيارات أنها تساهم مساهمة كبيرة في تحسين التعلّم، والتعليم عندما تؤدى بطريقة علمية، وكذلك الزيارات المخطط لها، والمبرمجة بإتقان تساهم في تكوين المعلم علميا، ومهنيا، وتساعد على تحرير الطاقات، والإمكانات المبدعة، والخلاقة ولهذا يجب على المشرف التربوي أن يكتسب ثقة المعلمين، والعاملين في المؤسسة، وأن تربطه معهم علاقة إنسانية ومهنية وكل هذا يساعد على القيام بعمله بيسر ويدفع بالعملية التربوية نحو الأفضل.

**د– كيفية إجراء الزيارة:**

لإجراء الزيارة آداب وشروط لا بد للمشرف التربوي أن يتحلى بها، لأن لها علاقة وطيدة بنجاح الزيارة أو فشلها، ومن بين هذه الآداب، والشروط ما يلي:

**أ– الإعداد للزيارة:** ينبغي أن يسبق زيارة الفصول الدراسية إعداد دقيق لها، والغرض منها وأهداف الزيارة – كما أشرنا إليها من قبل– يجب أن تكون واضحة في أذهان المدرسين. إن أول ما يشمله الإعداد للزيارة هو تقويم الهدف منها.[1] وبعد ذلك يرجع المشرف التربوي إلى مذكراته ليتذكر ما يخص المدرس الذي سيزوره، معرفة صفاته الشخصية،والمهنية، ونواحي ضعفه، ومعرفة التوجيهات، والملاحظات التي قدمت له في الزيارة السابقة، حتى يمكنه التأكد من أن المدرس قد أحرز تقدما أم لا.

ومن واجب المشرف التربوي أن يعرف الدروس التي سوف يحضرها، ومستوى القسم الذي سوف يزوره، ويقوم بتحضير بعض الحقائق التربوية، والعلمية في هذا الشأن. وباختصار

[1]-نفس المرجع السابق ص 176

على المشرف التربوي أن يحضر كل ما له علاقة بالمدرس، والتلاميذ والوسائل المستخدمة، والمنهاج، وأن تكون زيارته للقسم مثمرة، وناجحة.

**ب- دخول الفصل:** المدرس في فصله هو صاحب البيت، فيجب أن ينظر إليه الزائر مهما كان مركزه ومهما كان سلطاته، هذه النظرة.[1] فمن الإجراءات السليمة أن يدخل المشرف التربوي أو المدير حجرة الدراسة قبل بدء العمل الدراسي يحي المعلم تحية ودية بطريقة لا تقطع المناقشات مع التلاميذ أو تربك تنظيم العمل.[2] ومن آداب الممارسة المهنية للمشرف التربوي أن يدخل الصف قبل بداية الدرس ثم يختار مكانا يجلس فيه دون يلفت الانتباه. أما إذا دخل في بداية الدرس أو وسطه، ما عليه إلا أن يدخل بهدوء دون أن يقاطع المعلم، ومن أجل أن يعرف ما فاته من الدرس عليه أن يطلبها من أحد التلاميذ القريبين منه، وعند دخول الصف على المشرف أن يبدي احتراما، وتقديرا للمعلم.

ويجب على المشرف التربوي أن لا يقاطع العمل في الفصل أو يقوم بعملية التدريس بنفسه، لأن هذا قد يؤدي بالاستخفاف بالمعلم في نظر التلاميذ. ومن المبادئ السليمة ألا يعلق في أي وقت على كفاءة المعلم بأي اتجاه أو كلمة أو عمل، لأن أي مظهر من مظاهر التعنيف أو اللوم أو النقد يسبب عدم احترام التلاميذ للمعلم، ويحطم من قيمته في العملية التعليمية.[3] بينما يستطيع المشرف أن يتدخل إذا دعت الضرورة لذلك، ضرورة قصوى، وحاجة ملحة لا يستطيع المشرف إرجاءها إلى ما بعد الدرس، وقبل أن يتدخل المشرف في الدرس يجب أن يكون واثقا من أهمية ما سيقوله ومن ضرورته، وليس من الحكمة أن يأخذ المشرف الدرس من المدرس ليبرز الطريقة الجيدة في التدريس أو لأي سبب آخر.

ومن المرغوب أن يقول المشرف كلمة مدح للمعلم عندما يترك الفصل في نهاية الحصة، ولا تعد هذه الكلمة تقويما للعمل، وإنما هي مجرد تقدير أو استحسان لنوع خاص من النشاط، ولمثل هذه الكلمة لها قيمة لا تقدر في رفع الروح المعنوية وتدعيم العلاقات الودية.[4]

و ينبغي أن يتجنب المشرف التربوي أن يوجه للمدرس نقدا مهما صغر أو يدخل معه في جدل أو مناقشة، وليكن التوجيه، والحوار، والمدارسة في وقت آخر بعيدا عن مسامع

---

[1]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي القاهرة: عالم الكتب ، ط2 ، 1976 ، ص 116

[2]- هـ. دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان وآخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963ص 176

[3]- نفس المرجع السابق ص 188

[4]- دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963 ص 188

التلاميذ بعد أن يكون المشرف قد رتب أفكاره، ونظم معلوماته. وعدم القيام بحركات استفزازية داخل القسم أمام التلاميذ.

ولذا كان لابد من الإطلاع على أحوال المعلم العامة، فإرجاء السؤال عنها إلى ما بعد الزيارة أولى، ومهما يكون مستوى المعلم ومهما تكن الحالة التي وجد عليها، فإنه ينبغي أن لا يمس في كرامته ببعض العبارات التي يوجهها له المشرف داخل القسم لكي لا تذهب قدسية المعلم من أفكار التلاميذ، وإذا ذهبت هذه القدسية وزالت الهيبة والوقار، أصبح العمل التربوي عبثا لأن التقدير الذي كان يحظى به من طرف التلاميذ يزول تماما.[1]

**ج- مدة الزيارة:** يتحكم في المدة التي تستغرقها زيارة أحد الفصول الدراسية طولا أو قصرا أمران: أولهما،وأهمهما، الهدف الذي من أجله يزور المشرف التربوي الفصل، وثانيهما، هو مدى ما توصلت إليه الزيارة في تحقيق ما تتم من أجله.[2]ومن المتفق عليه الآن أن الزيارات يجب أن تستمر على الأقل حصة دراسية كحد أدنى، أما الزيارات القصيرة فيمكن القيام بها لأسباب إدارية كالتفتيش على أحد الجوانب التنظيم التربوي، ولكنها ليست زيارات إشرافية في طبيعتها.[3]

إن مدة الزيارة تحكمها طبيعة الزيارة، ونوعها، إما زيارة توجيهية أو مراقبة أو تثبيت، وكذلك طبيعة بعض الدروس التي تدرس على شكل وحدات، لذا يجب على المشرف التربوي أن يزور المعلم عدة مرات حتى يرى كيف كانت نهاية العمل. وإذا لاحظ المشرف أن المدرس قد بدا عليه الارتباك الشديد، وأصبح غير قادر على مواصلة الدرس، فيستحسن منه أن ينصرف بطريقة ذكية لا تثير الانتباه من طرف التلاميذ على أن يعود إلى زيارة المعلم مرة أخرى، وقبل ذلك يقوم بتوجيه المعلم ويناقش معه في الزيارة حتى يشعر المعلم بالاطمئنان، وبذلك يزول الاضطراب، والارتباك.

**د- تسجيل نواحي النشاط في القسم:** كان هناك في الماضي ولا يزال في كثير من المدارس الأقل تقدمية الآن اعتراض كبير على تدوين المشرف لملاحظاته أثناء الزيارة بحجة أن هذا العمل يشوش على أفكار المعلم و يؤثر في نشاط الفصل تأثيرا سيئا. وقد ظهر هذا الخوف من جانب المعلمين بدون شك لأن الغرض من تدوين الملاحظات أصلا كان تقدير المعلمين ،

---

[1]- عبد القادر فضيل ، فنيات التفتيش ، مجلة همزة الوصل للتكوين و التربية ، العدد05 السنة 74/73 ص 97

[2]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي القاهرة: عالم الكتب ، ط2 ، 1976 ص 119

[3]- هـ. دوجلاس و آخرون ، نفس المرجع السابق 1963 ص 191

وكانت هذه الملاحظات تشمل على أحكام المشرف أو آرائه التي لا تقوم في أغلب الأحيان على دليل واقعي، وكانت تتجه في أغلب الأحيان ناحية النقد المضاد أو الهدام، ويندر أن تتاح الفرصة العادلة للمعلمين للدفاع عن نشاطهم حتى في الاجتماعات التي كانت تعقد بعد الزيارات لأن الأمر في نهاية الأمر بيد المشرف.[1]

ويقول محمد الطيب العلوي:« من الأفضل للمفتش أن لا يكتب التقرير في القسم أثناء إلقاء المعلم درسه لأن ذلك يضيع عليه فرصة التتبع».[2]

والمشرف التربوي في حاجة إلى تسجيل ملاحظاته عن كل مدرس وليست هناك طريقة موحدة في تسجيل المعلومات، وحتى تكون هذه الملاحظات، والمعلومات ذات فائدة كبيرة يجب تضييق نطاق الملاحظة، وتركيزه على جانب معين دون الاشتغال بجوانب أخرى وتسجيل المعلومات بطريقة موضوعية بعيد عن الذاتية.

لكن أثناء التسجيل دائما يوجد بعض التشويش على المعلم أثناء القيام بعمله، لأن المدرسين يختلفون، فمنهم المتمكن من المادة، والمسيطر على القسم، وهناك المبتدئ، والقوي والضعيف، وذو الإحساس الشديد، وهناك من المعلمين من يشعرون بالخوف الشديد وبقلقهم بوجود زائر، وفي نفس الوقت يدون ملاحظات حول سير الدرس. ولكن من الحكمة بمكان أن يدون المشرف تسجيله لنواحي النشاط بهدوء بقدر الإمكان حتى لا يضطرب المعلم.[3]

ولا يجوز للمشرف التربوي أن يقدم تقريرا مكتوبا إلى المدرس بمجرد الانتهاء من زيارته للفصل، لأن ذلك يأتي بنتائج عكسية، وضرر يعود على المشرف التربوي، والمدرس ويحدث الفجوة في العلاقات بينهما.

**2- الأساليب العامة:**

**أ-اجتماعات المدرسين:** وهي عبارة عن لقاءات بين المشرف التربوي، ومعلمي المدارس الذين هم تحت إشرافه، وهذه الاجتماعات تختلف حسب الغرض الذي أقيمت من أجله مثل دراسة طريقة من طرائق التدريس أو دراسة مشكلة من مشكلات التلاميذ كضعف القراءة مثلا، والمدرسون يميلون إلى الفردية، كل منهم يميل إلى أن يؤدي عمله الخاص بطريقته الخاصة

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 189

[2]- محمد الطيب العلوي ، التربية و الإدارة في المدرس الجزائرية ، ج02 ، قسنطينة: دار البعث 1982 ص 139

[3]- هـ. دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون) القاهرة: مكتبة النهضة 1963ص 189

دون اعتبار في أغلب الأحوال لما يحاوله زملاؤه المدرسون، وليست هناك وسيلة غير اجتماعات المدرسين تقودهم إلى تقرير المسؤولية المشتركة، والإيمان بقيمة العمل الجماعي وإلى المشاركة الإيجابية الفعالة في القيام بالخدمات التربوية العامة. ومن أهم أهداف اجتماعات المدرسين ما يلي:

– تزويد هيئة التدريس: بإدراك عام لمعنى التربية والمهمة الخاصة التي تؤديها المدرسة، وبالأهداف التي يعتبر الجميع.

– حث كل مدرس،على قبول نصيبه من المسؤولية، وبدل الجهد لمضاعفة الإنتاج، والنمو المتواصل في تحسين العمل.

– تنظيم العمل الجماعي للهيئة التدريسية.

– دراسة علاقة المعلم بالمحيط، والبيئة المدرسية.

– إبراز القدرات الفردية للمعلمين واستغلالها.[1]

إن المشرف التربوي هو المسؤول عن نجاح اجتماعات المدرسين وتكشف عن كفاءة المشرف وقدرته المهنية أكثر مما يكشف أي نشاط إشرافي آخر، وفيها يمكن أن تسمع تقارير عن المجهودات التي يبذلها المعلمون في جميع النشاطات، وفيها يرى المشرف التربوي دوره في القيادة التربوية.

إن اجتماعات المعلمين لا تفي بالغرض المطلوب لابد أن يعقبها متابعة ميدانية للزائر على تنفيذ الخطط المتفق عليها، والمتابعة هي عملية تتبع لما ينفذ في الميدان، يصاحبها ويتصل بها تقويم الجهود التي تكشف عن مدى تحقق الأهداف، ومدى صفة الخطط والأساليب التي أتبعت في التنفيذ، والكشف عن مواطن الضعف، والقصور من أجل إعادة النظر في الدراسة، بما قد يؤدي إلى تعديل الخطة الموضوعية، وتوجيه العاملين في الميدان إلى أساليب أخري.[1]

حقيقة يستحيل أن تنجح خطة بدون متابعة، ويجب أن يعلم المشرف التربوي أن ثمار اجتماعات المدرسين لا تقطف بسرعة بل تحتاج إلى وقت وتحصد ثمارها ومساعدة المشرف

[1]- محمد زيدان مصطفى ، الكفاية الإنتاجية للمدرس ، دار الشروق للنشر، ط 01 1981 ص 246

[1]- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية ، ج01 ، قسنطينة: دار البعث 1982 ، ص 103

ضرورية في جميع المواقف، لأن تنمية قدرة المدرس على توجيه نفسه بنفسه، توجيها سليما تعتبر من أهم أهداف الإشراف التربوي.

**ب–الندوة التربوية:** تعتبر الندوة التربوية إحدى أساليب التوجيه، والإشراف وهي الوسيلة الفعالة، والمناسبة الملائمة لتكوين ميداني وللإعلام والبحث، والاطلاع، والتجديد، ولذلك تهتم بها الدول المتقدمة وتوليها عناية فائقة وتخصص لها دراسة معمقة، وتهيئ لها متابعة دقيقة حتى تؤدي أهدافها في تحسين التعليم، ورفع المستوى، والتطور التربوي. وفي أكثر الدول تندرج الندوات التربوية كمحتوي وكنظام في إطار التدريب أو التدريب الميداني أو إعادة التدريب أو التدريب أثناء الخدمة، والتدريب أساسي في كل الأعمال. وفي الجزائر تستعمل الندوة التربوية كنوع من أنواع التدريب، والأعضاء المشاركون في هذه الندوات هم المفتشون، والمعلمون، والمديرون.

إن الندوات التربوية الحالية يغلب عليها العمل الروتيني والملل، فهي تتم بطرق عشوائية ارتجالية لملء الفراغ أو لمحض تقليد جرت به العادة.« والندوات في أغلبها تكتفي بتقديم معلم مطبق يقوم بدرسه في احتراس واحتراز، وبلبلة واضطراب، وينتهي لا لتلقي الشكر وباقات الورود، ولكن لتلقي الصفعات الأدبية الحارة، والانتقادات اللاذعة، وتحطيم مجهوداته، ومعنوياته وقد تتسلل الألسنة إلى مسه شخصيا، تتخللها أجوبة مقتضبة بعيدة عن البحث العلمي، والفكر التربوي، لا صلة لها بعلم نفس الطفل، ولا بخصائص كل مادة. وهي ندوة لم يبذل فيه الحضور أي عناء لا قليلا، ولا كثيرا ما عدا المعلم المطبق، ويحضر إليها المعلمون خوفا من إجراءات الخصم، والعقوبات، لا يقبلون عليها بدافع الرغبة والاستفادة» [1]

تؤدي الندوة التربوية مهمة تدريبية ممتازة لو اجتهدنا في تطويرها وسعينا لتحسينها وتمويلها ماديا، وأدبيا، وذلك أن الندوة التربوية تمثل نوعا من أنواع التدريب، ومن أبرز الأنواع التي تحتويها الندوة التربوية ما يلي:[2]

**1– المحاضرة:** والعرض الذي يقدمه إما المشرف التربوي أو معلم قدير في موضوع مختار في علم النفس، أو التربية العامة أو التربية التطبيقية أو مواضيع أخرى لها علاقة بالمحاور المدرسة ميدانيا، وغالبا ما تكون هذه المحاضرة سندا للمناقشة من طرف الحاضرين، وذلك بعد تقديم درس من طرف معلم يختاره المشرف التربوي.

---

[1]- محمد الطيب العلوي ، تطوير التفتيش – مجلة همزة الوصل للتربية و التكوين – عدد 05 السنة 74/73 ص 26

[2]- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء01 ، قسنطينة دار البعث 1982 ، ص 136

**2- التطبيق:** يقدم درس" نموذجي" بل نقول درس تطبيقي « إن الدروس التي حضرناها في اكثر الندوات لا تخول لنا الإدعاء بأنها دروس نموذجية، وإنما هي دروس تطبيقية».[1]

والدروس التطبيقية هي من المواضيع التي يختارها المشرف التربوي سواء من الطور الأول أو الطور الثاني. وغالبا ما يطبقه معلم قديم، يختار من الدروس التي درست قبل حتى لا يتلقى كثير من النقد، والملاحظات السلبية، والملاحظ أن الجو السائد في هذه الندوات يغلب عليها الجو الاصطناعي بحيث لا يساعد مطلقا على تشخيص النقائص والمشاكل التي يعاني منها المعلم في القسم، بالإضافة إلى جو الخوف الذي يسود الندوة.

**3- المناقشة:** بعد الانتهاء من الدرس، ومغادرة التلاميذ القاعة يفتح باب المناقشة في جلسة عامة، وغالبا ما تكون سطحية لأنها تركز دائما حول محاور الدرس« وكثيرا ما لا تتجاوز الأمور المعروفة ولا تتطرق المناقشات لمقارنة تربوية بين الأساليب كما لا تتطرق إلي الجوانب التربوية، والنفسية، ولا إلى الأسس الثقافية، والاجتماعية، وبذلك لا تخرج المناقشة عن حيز السطحية».[2]

تقام هذه الندوات التربوية في مؤسسة في مقاطعة من المقاطعات، ويستدعى المعلمون من المدارس التابعة لتلك المقاطعة حسب المستوى(الطور الأول أو الثاني)وطبيعة الموضوع المراد دراسته في الندوة، ويؤطرها مفتش المقاطعة. إن هذا التجمع يوجد فرصة سانحة لتبادل الخبرات بين المعلمين على مختلف مستوياتهم، وتسمح بتبادل الأفكار، والتجارب والنقاش في مواضيع تشغلهم في الميدان.

لهذه الندوات التربوية دورها وأهميتها عندما يطرأ أي إصلاح تربوي أو مستجدات في ميدان التربية، والتعليم أو التكفل ببعض المشكلات التي تعترض المعلم في عمله أين يجد المشرف التربوي هذا المنبر مناسبا للتدخل. والندوة بدون تخطيط، ولا تنظيم لا يمكن أن تؤدي مهامها، ولا تكون فعالة، وتصبح مضيعة للوقت على حساب التلاميذ، والمنهاج.

تهدف للندوة التربوية إلى تحقيق عدة أهداف رئيسية، ومنها ما يلي:

- تكوين المعلم، وتدريبه، وتحسين مستواه.
- إطلاع المعلم على الجديد في الميادين التربوية، والتعليمية.

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 137

[2]- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء01 ، قسنطينة: دار البعث 1982 ، ص 139

– دراسة جوانب النقص التي يرتكبها المعلمون في الميدان.
– دراسة المشاكل التربوية في المقاطعة.
– إعطاء معلومات في علم النفس، وطرائق التدريس، والتقويم...الخ.
– توفير التكوين المستمر للمعلم للرفع من مستواه.
– من الأهداف المهنية التعرف على آداب المهنة، والتشريع المدرسي، والعلاقات داخل المدرسة، وخارجها.

**ج– المداولات الإشرافية (المقابلة الفردية):** المقصود بالمداولة الإشرافية هو ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المدرسين حول بغض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة. يعتبر الاجتماع الفردي بالمعلم عبارة عن المناقشة التي تجرى بعد الزيارة التي يجريها المشرف التربوي، حيث يجب أن لا يتعجل هذا الأخير في مناقشة الدرس حتى يرتب أفكاره، ويدرس جميع ردود فعل المعلم على الملاحظات التي سوف يبديها للمعلم وفي الاجتماع يختار المشرف الكلمات المشجعة، وذكر نقاط القوة في درسه، وبعد ذلك يذكر له نقاط الضعف التي يجب على المعلم أن يتداركها، ويتلافاها في الدروس المقبلة، دائما مع تدعيم آرائه بأفكار علمية موثقة بمراجع حتى يرجع إليها المعلم في وقت الحاجة للاستزادة من المعلومات، وتشجيع المعلم على البحث لتحسين أدائه باستمرار.

إن الهدف من أي نشاط هو محاولة حل المشاكل، وإيجاد وسائل للتحسين، ولذلك يجب على المشرف أن يخطط للاجتماع في ضوء كل ما يعرف من المعلومات عن صفات المعلم الشخصية، وماضيه التربوي، وقدرته، وكفاءته، فهذه المعرفة تساعد المشرف التربوي على تقدير الصفات الشخصية للمعلم، وطاقته، وكفاءته في المهارات المختلفة، ووعيه بالطرق والأساليب التربوية الجديدة، ومرونته، و تقبله للتغير، ومحاولاته للتجديد، وأن أي اجتماع يعقد سواء أكان لتقويم التدريس أو لمعاونة المعلم لحل المشكلات أو لتحسين بعض أنواع النشاط، يجب أن يخطط في ضوء نواحي الضعف، والقوة في المعلم.[1]

[1]- هـ. دوجلاس و آخرون ، الإشراف الفني في التعليم ( ترجمة: وهيب سمعان و آخرون ) القاهرة: مكتبة النهضة 1963ص 250

ويؤكد محمد حامد الأفندي أن المشرف التربوي يجب أن يذهب إلى المداولات الإشرافية بوصفه شريكا، متعاونا في العمل مع المدرسين مع أنه هو المسؤول الأول لنجاح المدرسة، ويمكن أن نوجز أهداف المداولات الإشرافية فيما يلي:[1]

1- **التعرف على المدرس:** وهذا الهدف هام جدا لمعرفة المدرس شخصيا، ومهنيا، ويسهل عملية توجيه النقاش معه في جميع القضايا التي لها علاقة بالمهنة. والمداولات الفردية مع المدرس هي أفضل وسيلة يعرف بها المشرف التربوي اتجاه المدرس نحو مهنته وميوله وآماله ومشكلاته، ويساعد المشرف التربوي أن يكون فعالا في تقديم النصح والإرشاد المناسب، لأن حياة المدرس الخاصة لها تأثير في عمل المدرسة.

**2- تعرف المدرس على نفسه:** من أهداف المقابلات الفردية أن يساعد المشرف التربوي المدرسين على التعرف على حقيقة أنفسهم وحكمة سقراط "اعرف نفسك بنفسك"، ومعرفة الإنسان لمواطن الضعف، والقوة فيه، يوفر كثيرا من الجهد للمشرف في مساعدة المدرس.

**3- غرس الثقة بالنفس:** على المشرف أن ينمي لدى مدرسيه الثقة بالنفس، والأمل، وقوة الإرادة والحماسة، وكل هذه الصفات لها قيمة كبيرة بالدفع بالمعلم على الإنتاج وتحسين مستواه باستمرار.«إن الثقة تحيي الأمل، والأمل يغذي الطموح فإذا استطاع المشرف التربوي أن يكشف للمدرسين عن نواحي قوتهم، فإنه يستطيع أن يدفعهم إلى الطموح، والحماسة، والعزم، وقوة الإرادة، وبذلك يزداد نجاحهم و يتضاعف عملهم».[2]

**4- تحمل المسؤولية:** إن تحمل المسؤولية عن رضا وطواعية، وفي ارتياح وإيمان وثقة بالنفس، هي من صفات المدرس الناجح، وتنمي فيه الروح المهنية الصادقة التي تنمو على مر الأيام، وتحمل المسؤولية ينعكس بالإيجاب على العمل المدرسي، ويجني ثماره من خلال نتائج تلاميذه، وعلاقاته مع زملائه، والمشرف التربوي، والمحيط.

**5- تقدير العاملين:** تهدف المداولات الإشرافية إلى إظهار التقدير للعاملين، والتعبير عن شكرهم، ومكافأتهم، والمشرف الحكيم هو الذي يركز انتباهه، وعنايته على الأعمال البناءة الناجحة لأنها تكون حافزا للمزيد من النشاط، والمثابرة، وهذا لا يكون مانعا لتقديم النصح، وحفزه على المزيد من الجهد، والعمل والنشاط.

---

[1]- محمد حامد الأفندي ، الإشراف التربوي القاهرة:عالم الكتب ، ط2 ، 1976 ص 132

[2]- نفس المرجع السابق ص 134

ومن بين الشروط لنجاح المقابلة الفردية ما يلي:

– التقاء المشرف بالمعلم مباشرة بعد الزيارة وإلمام بمشكلات المعلم الشخصية والمهنية.

– اختيار المكان المناسب للقاء.

– إيجاد مناخ ملائم للبدء في المناقشة.

– التوصل إلي اقتراحات بناءة قابلة للتنفيذ.

– تخصيص سجلا لهذه المقابلات تحفظ فيه المعلومات وتعتبر تغذية راجعة للمقابلات القادمة

**6– تقرير الزيارة:**« التقرير التربوي هو حصيلة الزيارة التي قام بها المفتش الابتدائي أو مفتش التعليم المتوسط للمعلم أو للأستاذ، وليست هذه حصيلة سوى تقديم مجهودات المعلم حول مدى احترامه للتعليمات، ولقواعد التربية، والتدريس من إعداد، واستثمار لوسائل الإيضاح، واعتماد الطرق الحية التي يتجاوب فيها الأطفال، وفي الوصول إلى الأهداف العامة والخاصة».[1] « وإن التقرير التربوي مرآة المفتش قبل أن يكون مرآة الأستاذ المزار تبدو فيه كفاءة المفتش، ورصانته، وثقافته، وشخصيته الهادئة أو العنيفة».[2]

**7– توجيهات لكتابة تقرير الزيارة:**

– أن لا يكتب التقرير في القسم أثناء إلقاء المعلم درسه.

– تجنب إصدار الأحكام السريعة، وغير المدعمة بالأدلة.

– أن يكون الأسلوب خاليا من التعابير الملتوية، والأخطاء النحوية، وغيرها، والعبارات القابلة للتأويل.

– أن تكون متناسبة مع حاجة المعلمين الحقيقية مع إمكانية التطبيق.

– أن يخلو أسلوب التقرير من الدلالة على الفرض والأوامر.

– أن يتصف التقرير بطابع اللطف والالتماس.

– مراعاة الانسجام بين محتوى التقدير والنقطة التي تقترح.

**8– حالة التقارير التربوية الحالية:**

---

[1]- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء02 ، قسنطينة دار البعث 1982 ص 135

[2] – نفس المرجع السابق ص 185

« الملاحظ أن تحرير التقارير التربوية تحولت إلى مهمة تقليدية روتينية لا يطور المفتش أسلوبه الكتابي، ولا يضع المقاييس المحددة التي تساعده على الوصول إلى تقويم صادق موضوعي أمين ».[1]

والحقيقية أن تقارير التفتيش خالية من التجديد، وهي غالبا انعكاس لما يقوم به المعلم في القسم حرفيا مع إضافة بعض الملاحظات الهامشية، والنظر إلى أسفل التقرير بمعنى إلى النقطة الممنوحة من طرف المشرف، فإذا ارتاح إلى النقطة فتحت الشهية على قراءة التقرير وإذا كانت الدرجة بعيد على ما توقعه المعلم غالبا ما يرمى التقرير جانبا، وينسى.

ويعتقد بعض المفتشين أن التقرير عبء عليهم يجب التخلص منه مباشرة بعد مغادرة القسم و خاصة أن الإدارة تحدد عدد التقارير في السنة.

**الثاني عشر: مشاكل الإشراف التربوي:** إن مشاكل الإشراف عديدة و متعددة يمكن حصرها في ثلاثة أنواع وهي:

**1- المشاكل التربوية:**

أ- **العدد الضخم من المعلمين:** يشرف المشرف التربوي على عدد هائل من المعلمين، وبمستويات مختلفة من المساعد إلى الأستاذ المجاز. وكثيرا من المشرفون يشتكون من ردود الفعل لبعض المعلمين وهي ترجع إلى أسباب مختلفة، وهذه الردود أكثرها استفزازية ومؤثرة على نشاط المشرف التربوي ومن هذه الزاوية على المشرف دراسة كل حالة على حدة، وأن يتعرف على معلميه وخاصة على ما يطل عليه (المدرس المشكل) وهو على أنواع:[2]

**1- المدرس المغرور:**« وهو نوعان، وأكثرهما شيوعا ما كان مصدره محاولة تغطية الجهل والخوف، ومظهره الجرأة في الكلام أو في التعامل بقصد الإرهاب، والخداع... والمدخل الطبيعي لعلاج هذه الحالة أن تظهر للشخص أن التهريج، والمظهرية لا فائدة منهما، ولا ضرورة لهما، و يجب أن يتم ذلك دون التشهير بالشخص أو بجهله، ويتبع بعض المشرفين طريقة ناجعة تتلخص في أن يقول المشرف الفني في صراحة: هذا الموضوع يهمنا جميعا أن ندرسه فلنستعرض مشروعاته لعلنا نضع أفكارنا معا ونتعاون في بحثه...أما إذا تكرر هذا الأمر مرة بعد أخرى،واستمر المدرس في غيه فلا بد من مصارحته دون لف أو دوران.

---

[1]- نفس المرجع السابق ص 152

[2]- محمد الطيب العلوي، التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء02 ، قسنطينة: دار البعث 1982 ص 146

والنوع الثاني من الغرور هو المبالغة في ثقة المرء في قدرته أو عمله مع ما يصاحب ذلك عادة من التباهي بالقول أو الفعل، والشخص الذي يتصف بهذا النوع من الغرور، له عادة بعض القدرة، وغالبا ما يكون النجاح قد واتاه سريعا بسبب قدرته من جهة، وحسن طالعه من جهة أخرى، ولعل خير طريقة لمواجهة هذه الحالات هي الصراحة التي تتضمن الاعتراف بمقدرة الشخص، ولكن مع الإشارة أن كثرة التحدث عنها يثير حفيظة الناس، وينتهي به، ولو بعد حين إلى الخيبة».

2- **المدرس شديد الحساسية:**« أي الذي يتأذى شعوره لأدنى سبب فيثير مشكلة عسيرة ولكنه بالرغم من ذلك شخص لا غنى عنه في المدرسة، ولعل الخطوات الأولى في التغلب على شدة الحساسية هي التعرف على أسبابها... والشخص الحساس يكون عادة ذا عقلية ممتازة، فإذا جمع إلى ذلك حبه للإنصاف، والعدالة، وإدراك أن تعليقات الناس لا تحمل معنى الإساءة فإن هذا الشخص يكون ممن ينتظر لهم النجاح في المراكز التي تتطلب العلاقات، والصلات العامة. ومواجهة الشخص الحساس تتطلب حديثا لبقا، وديا هادئا حتى يتغلب على حساسيته».

3- **المدرس العنيد:**« إن للمدرس العنيد نواحي قوة في شخصيته، فهو لذلك ذخر يجب الحرص عليه، والمشاهد دائما أن هناك سببا يدفع الشخص إلى الامتناع عن القيام بعمل ما وهو سبب وجيه في نظره على الأقل، وفي هذه الحالة قد يقول له المشرف الفني أننا لا نقصد أن نكلفك بعمل غير معقول، ومع ذلك فإذا كان السبب الذي يمنعك من أدائه خيرا من السبب الذي دعانا إلى تكليفك بأدائه فإننا لن نتمسك برأينا، والآن لنذكر أسبابا لعلنا نصل إلى اتفاق عليها، والغالب أن الاتفاق يتم».[1]

4- **المدرس القلق:** يترتب على القلق، والهم النقص في الإنتاج... وعلى العموم لا يمكن أن يزول الهم و القلق زوالا تاما، ولكن الإشراف الفني يحد كثيرا منهما، وحتى في تلك الحالات التي يبدو فيها المشرف الفني عاجزا عن مد يد المساعدة، فإن مجرد شعور المدرس أن المشرف يعلم بحاله، و يعطف عليه يخفف كثيرا من حدتها.

ولعل الخطوة الأولى في الأخذ بيد المدرس يجب أن تتخذ قبل أن يبدأ فعلا القلق، ويقصد بهذه الخطوة إقامة علاقات المودة بين المدرس، والمشرف الفني، فيتمكن الأخير من

[1]- نفس المرجع السابق ص 147

معرفة شيء عن حياة المدرس خارج نطاق العمل...عن أطفاله...عن هواياته في معيشته وسكنه... الخ. على أن تتم هذه المعرفة بشكل طبيعي.

والخطوة الثانية هي التعرف على أعراض القلق حتى تقدم المعونة في الوقت المناسب، ونجد في كثير من الحالات التي تكون العلاقة فيها قائمة على المودة أن المدرس يتقدم إلى المشرف الفني طالبا منه النصح، والمساعدة... والمشرف الفني اليقظ يكشف عادة تغييرا ملحوظا في سلوك المدرسين الذين يعتريهم القلق. ويرجع أسباب قلق المدرسين وسوء تكيفهم إلى ما يلي:

- ضعف صحة المدرس أو إصابته بمرض مزمن.
- التعرض للإرهاق الشديد.
- عجز المدرس عن تحقيق مستوى ملائم من المعيشة.
- شدة طموح المدرس إلى مركز أحسن.
- التنقلات و عدم الاستقرار.
- الإساءة إلى المدرس من جانب المدير أو المشرف أو التلاميذ أو الأولياء.
- عجز المدرس على إنشاء علاقات اجتماعية طيبة قائمة على الاحترام والتقدير في محيط عمله.
- نقص أسباب الترفيه والاتصال الاجتماعي والتعبير عن الذات.[1]

5- **المدرس المتقدم في السن:**«ومن خير الوسائل للقضاء على التذمر لدى المدرس المتقدم في السن أن يطلب المشرف الفني منه أن يعاونه، وأن يشركه معه في التعرف بدلا من معاملته كمدرس، ويمكن تلخيص أسس معاملة المسن في القواعد الآتية:

أ- اجعله يشعر أنه شريك لك...استشره، واستعن به في الأمور التي يتقنها ولا تتردد في هذا الطلب أمام الغير...

ب- الزم معه جانب الحذر أكثر مما يلزم مع صغار المدرسين، وليكن تصويبك لعمله أو توجيهك له بينك، وبينه على انفراد كلما أمكن ذلك.

ج- اجعل للجانب الإنساني نصيبا في تعاملك معه، كأن ننتهز الفرصة المناسبة لتسأل عن أبنائه و أسرته».

---

[1]- محمد مصطفى زيدان ، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية ، جدة: دار الشروق ، ط1 ، 1981 ص 316

**6- المدرس المتذمر:** التذمر والشكوى مظهر من مظاهر النكوص إلى عهد الطفولة وفيما يلي بعض الخطوات التي تتبع مع هؤلاء:

- يجب أن يعمل المشرف الفني ليصل إلى السبب الحقيقي للشكوى، فغالبا ما يجدها قائمة على شيء من سوء التفاهم أو الفشل فإذا زال سوء التفاهم أو أمكن العثور على تعويض للفشل فقد قضى الأمر، وزال مصدر المتاعب.

- يبحث المشرف الفني بعناية، وتعمق في ماضي الشخص وتاريخ أسرته دون أن يغالي في توجيه الأسئلة. فقد يجد في ماضيه سببا لثورته كظلم اجتماعي وقع عليه (إما حقيقة أو وهما) أو لعله يكشف عن السبب الأساسي لموقفه المنحرف.

- يجمع المشرف الفني كل الحقائق قبل أن يدلي برأي، وينصت باهتمام، وصبر إلى قصة الشاكي... ومهما كانت الشكوى غير معقولة فليجتهد المشرف أن يتخذ موقفا وديا متعاونا موضوعيا، إما إذا أخفقت كل تلك الجهود، وظل المدرس في تذمره غير المعقول وفي إثارة المتاعب مع غيره فأن الحل الوحيد هو العمل على نقله من المدرسة.

ب- قلة استقرار المدرسين، والمديرين يجعل التكوين دون نتائج تذكر.

ج- كثرة الندوات التربوية.

د- الاجتماعات المهنية.

هـ- تفاوت في مستوى المعلمين، والمديرين مما ينجم عنه عبء على المشرف.

و- ضعف التوثيق التربوي.

ز- ضعف الرغبة في التكوين الذاتي لدى المعلمين، والمديرين.

ح- عدم العمل بمبدأ الجزاء والعقاب جعل السلطة التربوية والإدارية ضعيفة وانعكست على المعلمين.

ط- انعدام التوازن بين المقاطعات من حيث عدد المعلمين والتلاميذ.

**2- المشاكل الإدارية:**

1- كثرة عدد المعلمين ينجم عنه مشاكل إدارية كثيرة من حيث تنصيبهم وإسكانهم وعدم الالتحاق ببعض الأماكن النائية.

2- التغبات: القصيرة، والطويلة المدى، الأمومة، الاستخلاف، وهذه التغيات ينعكس بالسلب على نتائج التلاميذ، وتوجد صعوبات جمة في الميدان.

3- كثرة النزاعات: النزاع بين المعلمين، بين المعلمين، والمدير، بين المعلمين، والتلاميذ وتدخل الأولياء.[1]

4- المشاكل المدرسية: وتكمن في البناءات المدرسية، تقادم البعض منها، عدم وجود مسكن المدير...

5- انتقال بعض المديرين دون إشعار، ودون تصفية الحالة المادية، وإجراء الجرد.

6- مشكلة المطاعم المدرسية.

7- عدم اتخاذ الإجراءات القانونية لبعض الانحرافات الإدارية و المهنية.

8- التغيبات الطويلة لبعض التلاميذ منها بسبب المرض أو الترحال خاصة في المناطق النائية.

9- انعدام وسائل الأمن في بعض المؤسسات التربوية.

**3- المشاكل الخاصة:**

يعاني كثير من المشرفين بمشاكل خاصة تعيق من عملهم على الوجه الأحسن ومنها:

1-غياب عن بعض مكاتب المشرف التربوي كتاب وإداريين وغياب الوسائل الضرورية.

2- استعمال السيارة الخاصة و بدون تعويض و قد يتنقل المشرف بوسائل عمومية و لكن دون تعويض.

3- كثرة الامتحانات مما يتحتم على المشرف التربوي الانقطاع على الزيارات التربوية الميدانية يسبب ذلك غياب طويل عن الميدان.

4- التكوين المستمر لهؤلاء المشرفين و تحسين من مستواهم باستمرار.

[1]- همزة الوصل مجلة التكوين و التربية العدد 14 1980/1979 ص116

## خلاصة الفصل الرابع

تناول هذا الفصل بالدراسة موضوع الإشراف التربوي،وكانت أول نقطة هو التمهيد أين تطرق الباحث إلى مشكلة المصطلح الذي سوف نتناوله خلال هذا الفصل، والذي نلاحظه أنه تطور عبر العصور، كما لخص الباحث تطور مفهوم الإشراف التربوي عبر نبذة تاريخية مختصرة بداية من الحضارة الصينية إلى الحضارة الأوروبية. ولم تشر الدراسة إلى الإشراف التربوي في العالم الإسلامي، وهذا راجع أساسا إلى انعدام المراجع.

وتعرضت الدراسة إلى تعاريف الأشراف التربوي عبر مجموعة من التعاريف بداية من التعاريف اللغوية، و الاصطلاحية، كما تمت مناقشة هذه التعاريف المقدمة.

وبعدها تطرق الباحث إلى أهداف الإشراف التربوي، ويمكن تلخيص هذه الأهداف في أن الإشراف التربوي يساعد على توفير بيئة نفسية، واجتماعية ومادية مدرسية مشجعة للتعلّم من أجل تنمية الشخصية المتكاملة للتلميذ من شتى الجوانب. أما مجالات الإشراف التربوي فتتجسد في جميع مكونات العملية التعليمية من معلم، ومتعلم، ومنهاج، والإدارة مدرسية.

كما تناول الفصل بالدراسة التخطيط للإشراف التربوي حيث يعتبر من مقومات نجاح المشرف في عمله، فبدون تخطيط تكون الارتجالية، والتخبط وبذلك تضيع مجهودات الإنسان سدي. فكلما كان التخطيط سليما لإعمالنا كلما ساعد بشكل كبير على تحقيق أهدافنا، والعمل على تقويمها من خلال هذه الأهداف المسطرة ، فقد تناول الموضوع بشكل من التفصيل حتى ندرك أهمية التخطيط في الوسط المدرسي، ولأن الموضوع له علاقة مباشرة بالدراسة.

وتطرق الباحث إلى صفات المشرف التربوي و لأن شخصيته تعتبر عنصرا فعالا في القيادة التربوية، ولها عظيم الأثر في نفوس المعلمين والإدارة بشكل عام. فقد تناولت الدراسة الصفات الإنسانية و القيادية و الجسمية و الصحية...الخ

و تعرض الفصل بالدراسة إلى أنواع الإشراف التربوي بشيء من التفصيل و قسمت إلى أقسام وفق مقتضيات البحث. كما تطرق إلى مهام المشرف حسب النصوص الرسمية حيث تمكن القارئ من المقارنة بين الواقع و الآمال.

كما أخذ موضوع أساليب الإشرافية نصيبه من الدراسة نظرا لعلاقته بالموضوع. وفي نهاية الفصل تطرق إلى مشاكل الإشراف التربوي منها المشاكل التربوية والمادية.

ويمكن أن نلخص أن العملية الإشرافية هي عملية فنية وقيادية وإنسانية غايتها هو تطوير وتقويم العملية التربوية. فالعملية الفنية تكمن في الدرجة الأولى إلى تحسين العملية التعليمية لكل من المعلم، والمتعلم، والمشرف.

أما القيادة فتتمثل في القدرة على التأثير في الأطراف المعنية بالعملية التربوية، وكذلك بالنسبة للعملية الإنسانية فهي تعني بالدرجة الأولى توطيد العلاقة بين المشرف، والمعلم وتكوين علاقات إنسانية مبنية على الاحترام المتبادل حتى يتمكن المعلم من معرفة طاقاته وينشط و يكون أكثر مردودية.

و أخير يمكن أن نلخص العملية الإشرافية بأنها عملية تعاونية، تشخيصية، علاجية تتم من خلال التفاعل بين المشرف التربوي و المعلم.

# الفصل الخامس

## إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: منهج البحث:

إن الجانب النظري للدراسة هو القاعدة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث حيث تحدد له طبيعة المنهج المعتمد في الجانب التطبيقي، وبما أن الدراسة تبحث في موضوع فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني، لذلك تم اختيار المنهج الوصفي الذي« يقوم أولا بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها».[1]

فقد اعتمد الباحث على هذا المنهج لأنه يلائم طبيعة بحثه، ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه « طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية ».[2] وأن « البحوث الوصفية هي التي تحصل على حقائق دقيقة من الظروف القائمة أو تستنبط علاقات هامة بين الظاهرات العامة وتفسير معنى البيانات، كما تمد المربين بمعلومات عملية ومفيدة في الحال».[3]

ثانيا: فرضيات البحث:

انطلاقا من مشكلة صاغ الباحث الفرضيات التالية:

– الفرضية العامة: التقويم الممارس حاليا في المدارس الابتدائية الطور الأول والطور الثاني من طرف المفتش غير فعال .

انطلاقا من الفرضية العامة يمكن صياغة الفرضيات الجزئية الخاصة بالمعلم وهي كما يلي:

– الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف جنس المعلم .

– الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية المعلم .

– الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمعلم .

– الفرضية الجزئية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المعلم .

أما الفرضيات الجزئية الخاصة بالمفتش فهي كما يلي:

---

[1]- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان 1993 ص17

[2]- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج الحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1995 ص129

[3]- رشيد مرجانة، التأخر الدراسي اللغوي - مجلة الرواسي- العدد04 نوفمبر/ ديسمبر 1991 ص 33

– الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية المفتش .

– الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمفتش.

– الفرضية الجزئية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المفتش .

ثالثا: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلي حتى يمكن الاعتماد عليها وعلى النتائج المحصل عليها وتتكون العينة من فئتين من المفحوصين:

أ – فئة المعلمين: لقد تم اختبار عينة المعلمين بطريقة عشوائية من المدارس الابتدائية الطور الأول والثاني، وتتكون العينة من 200 معلم ومعلمة، منهم معلمو اللغة العربية، ومعلمو اللغة الفرنسية. ويمكن توضيح خصائص العينة فيما يلي:

1– الجنس:

جدول رقم –01–

يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين حسب الجنس

| الجنس | عدد المعلمين | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| ذكور | 135 | 67.5 |
| إناث | 65 | 32.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

ويوضح الجدول رقم (01) أن نسبة الذكور تشكل 67.5 % من مجموع العينة، بينما تشكل نسبة الإناث 32.5 % فقط.

2– السن:

جدول رقم -02-

يبين أعمار المعلمين

| الفئات | التكرار | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| 23-32 سنة | 45 | 22.5 |
| 33-42 سنة | 73 | 36.5 |
| 43-52 سنة | 79 | 39.5 |
| 53-فما فوق | 3 | 1.5 |
| المجموع | 200 | 100 |

يوضح الجدول رقم (02) أن نسبة 39.5 %من المعلمين تتراوح أعمارهم ما بين 43 و52 سنة، أما نسبة 36.5 % من المعلمين فأعمارهم تتراوح ما بين 33 و42 سنة، وكذلك نسبة 22.5 % من المعلمين أعمارهم تتراوح ما بين 23 و32 سنة. أما النسبة الأخيرة فتتكون من المعلمين الذين تتراوح أعمارهم من 53 سنة فما فوق وهم بنسبة1.5 %.

3- الأقدمية:

جدول رقم -03-

يوضح الأقدمية في الوظيفة

| الفئات | التكرار | النسبة المئوية(% ) |
|---|---|---|
| 01-10 سنة | 39 | 19.5 |
| 11-20 سنة | 64 | 32 |
| 21-30 سنة | 95 | 47.5 |
| 31-فما فوق | 2 | 1 |
| المجموع | 200 | 100 |

يلاحظ في الجدول رقم (03) أن نسبة 47.5 % من المعلمين ممن لهم أقدمية في المهنة ما بين 21 و30 سنة، بينما نسبة 32 % من المعلمين لديهم خبرة في المهنة ما بين11 و20 سنة، والنسبة الأخرى من المعلمين الذين لهم أقدمية ما بين1و10 سنوات هم بنسبة 19.5 %،أي لديهم خبرة قصيرة، أما المعلمين الذين لديهم أقدمية في المهنة من 31

سنة فما فوق فهم يشكلون نسبة 1 %. واستخدم الباحث في عرض النتائج المقارنة الطرفية 33 %.

4- المستوى الدراسي:

جدول رقم -04-

يوضح المستوى الدراسي للمعلمين

| الفئة | التكرار | النسبة المئوية% |
|---|---|---|
| متوسط | 43 | 21.5 |
| ثانوي | 131 | 65.5 |
| جامعي | 26 | 13 |
| المجموع | 200 | 100 |

يتضح من هذا الجدول رقم(04) أن النسبة الكبرى من العينة65.5% تملك المستوى الثانوي وهي نقطة إيجابية بالنسبة لمستوى المعلم وهذا ما يؤهله من تحسين مستواه باستمرار، بينما مستوى المتوسط فهو بنسبة 21.5 %. بينما الفئة الجامعية فهي تتشكل13% فقط من العينة، وهم مؤهلون أكثر من غيرهم في مسايرة التقدم في ميدان التربية، والتعليم.

5- طريقة التوظيف:

جدول رقم -05-

يوضح طريقة التوظيف حسب عينة المعلمين

| طريقة التوظيف | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| خريجي المعهد | 130 | 65 |
| توظيف مباشر | 70 | 35 |
| المجموع | 200 | 100 |

يوضح الجدول رقم(05) أن أغلبية أفراد العينة من خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا تقدر نسبتهم بـ65 %، أما المعلمين الموظفين توظيفا مباشرا فهم بنسبة 35 % .

ب - فئة المفتشين: تم اختبار فئة المفتشين من الولايات الثلاث(ارجع الجدول11) وهذه الفئة تسمى بمفتشي التربية والتعليم الأساسي الطور الأول والثاني، وتضم العينة مفتشي اللغة

العربية، ومفتشي اللغة الفرنسية، وتتكون العينة من 50 مفتشا كلهم ذكور، نظرا لكون هذه المهنة مؤطرة في معظمها من طرف الرجال.

1- السن:

جدول رقم -06-

يوضع أعمار المفتشين

| الفئات | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 36-45 سنة | 19 | 38 |
| 46-55 سنة | 25 | 50 |
| 56-فما فوق | 6 | 12 |
| المجموع | 50 | 100 |

يوضح الجدول رقم (06) أن نسبة50 % من المفتشين تتراوح أعمارهم ما بين 46 و55 سنة، بينما نسبة 38 % من المفتشين أعمارهم تتراوح ما بين 36 و45 سنة، أما نسبة 12 % فهم من الذين تتراوح أعمارهم من 56 سنة فما فوق .

2- الأقدمية:

جدول رقم -07-

يوضع توزيع أقدمية المفتشين في الوظيفة

| الفئات | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 1-10 | 24 | 48 |
| 11-20 | 16 | 32 |
| 21-30 | 06 | 12 |
| 31-فما فوق | 4 | 8 |
| المجموع | 50 | 100 |

يوضح الجدول رقم (07) أن نسبة 48% من المفتشين لهم أقدمية في العمل تتراوح ما بين سنة وعشر سنوات، أما الفئة الأخرى فلها أقدمية في العمل الإشرافي ما بين 11 سنة و20 سنة، فهم بنسبة 32 %. أما الفئة الثالثة التي لها أقدمية ما بين 21 و30 سنة فهي تشكل نسبة 12

%، أما الفئة الرابعة والأخيرة فهي يشكل نسبة8 %ممن لهم أقدمية من 31سنة فما فوق. واستخدم الباحث في عرض النتائج المقارنة الطرفية 33 %.

3- المستوى الدراسي:

جدول رقم -08-

يوضح المستوى الدراسي للمفتشين:

| الفئات | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| متوسط | 05 | 10 |
| ثانوي | 18 | 36 |
| جامعي | 27 | 54 |
| المجموع | 50 | 100 |

يوضح في الجدول رقم (08) أن نسبة 54% من المفتشين مستواهم الدراسي جامعي، بينما نسبة 36 % من المفتشين مستواهم ثانوي. أما نسبة 10 % من المفتشين لديهم مستوى المتوسط أي أنهم لم يلتحقوا بالثانوية، وهي نقطة سلبية في هذا السلك، ويشكلون عبء على المهنة نظرا لمستواهم المحدود.

4- طريقة التوظيف:

جدول رقم -09-

يوضح طريقة التوظيف لفئة المفتشين

| طريقة التوظيف | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| تكوين إقامي | 29 | 58 |
| تكوين تناوبي | 21 | 42 |
| المجموع | 50 | 100 |

يوضح الجدول رقم(09) أن نسبة 58 % من المفتشين تم توظيفهم عن طريق التكوين الإقامي، بمعنى أنهم تلقوا تكوينا بمركز إطارات التربية (سنة بالنسبة للمعلمين، وسنتين بالنسبة لحملة الليسانس) أما نسبة 42 % من المفتشين فقد تم توظيفهم عن طريق التكوين التناوبي، بمعنى

أن المفتشين يلتحقون بمناصبهم بعد تكوينهم في فترات متباعدة في السنة أي في العطل المدرسية الشتوية، والربيعية، وبداية العطلة الصيفية.

رابعا: مكان الدراسة:

أ – فئة المعلمين: تم اختيار فئة المعلمين من المدارس الابتدائية الطور الأول والثاني التابعة للمقاطعات الموجودة في بلدية ورقلة وضواحيها. وتم اختيار بنفس الطريقة معلمين من ولايتي الوادي وغرداية، وذلك بمناسبة رسكلتهم بمعهد التكوين أثناء الخدمة فضيل الورثلاني بورقلة.

ومن الأسباب الرئيسية لاختيار فئة المعلمين من ثلاث ولايات يرجع إلى ما يلي:

– طبيعة الموضوع تقتضي تنوع فئة المعلمين حتى نتحصل على نتائج أكثر مصداقية.

– تنوع فئة المعلمين يؤدي بالضرورة إلى تنوع فئة المفتشين.

– والسبب الآخر هو أن الباحث في اختياره لفئة المفتشين كان ملزما إلى اختيار فئة المعلمين من نفس الولايات التي يتواجد فيه هؤلاء، وهذا راجع إلى طبيعة النتائج التي سوف نتوصل إليها و تتوزع فئة المعلمين كما هو مبين أدناه.

جدول رقم –10–

يبين توزيع عينة المعلمين حسب الولايات الثلاث

| الولايات | العدد | النسبة (%) |
|---|---|---|
| ورقلة | 140 | 70 |
| الوادي | 40 | 20 |
| غرداية | 20 | 10 |
| المجموع | 200 | 100 |

ب– فئة المفتشين: أما بالنسبة لعينة المفتشين الطور الأول والثاني لمعلمي اللغة العربية ومعلمي اللغة الفرنسية، فهي تضم 50 مفتشا، تم اختيارهم من ثلاثة ولايات: ورقلة والوادي، وغرداية، وهذا راجع للأسباب السابقة الذكر، ولسبب موضوعي وهو قلة عددهم في الولاية الواحدة، وهم يتوزعون كما هو مبين أدناه.

جدول رقم -11-

يبين توزيع أفراد عينة المفتشين حسب الولايات

| الولايات | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ورقلة | 15 | 30 |
| الوادي | 25 | 50 |
| غرداية | 10 | 20 |
| المجموع | 50 | 100 |

خامسا: الأدوات المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث أداة من أدوات جمع البيانات، والمعلومات المستخدمة على نطاق واسع في هذا النوع من المواضيع، لأنها يمكن أن تمس عددا هائلا من المستجوبين بينما هذه الخاصية لا نجدها في الأدوات الأخرى، والأداة هي الاستبيان. و يمكن تعريفه كما يلي:« أنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها».[1] وكما « أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات، والملاحظات، وأساليب المشاهدة ».[2] وقد صمم الباحث استبيانين وهما:

استبيان موجه للمعلمين الطور الأول والثاني .

استبيان موجه للمفتشين الطور الأول والثاني.

صاغ الباحث الاستبيان الأول الموجه للمعلمين من أربعين سؤالا، وبعد الاطلاع عليه ومناقشته مع المشرف تقرر أن يخفض عدد الأسئلة حيث لا تتجاوز خمسة وعشرين سؤالا على أن تشمل جميع جوانب الموضوع المراد دراسته، وأن يركز على المؤشرات الثلاث:

أ- أهمية التكوين:

يلعب التكوين في المنظومة التربوية دورا استراتيجيا في جميع دول العالم، وهذه الولايات المتحدة الأمريكية قد دعت مجموعة هولمز سنة 1988 إلى تحويل العديد من المؤسسات إلى

[1]– عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و إعداد البحوث، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية ص 56

[2]- عبد الرحمن عدس، أساسيات البحث التربوي، دار الفرقان 1993 ص 110

مدراس للتنمية المهنية حيث يتم فيها تكوين المدرسين قبل الخدمة، وذلك بتكليفهم بالقيام ببحوث، وكل ذلك بمشاركة أساتذة جامعيين على غرار ما يجري في المستشفيات الجامعية، رغبة منهم في إعطاء التكوين العملي، والتطبيقي أهمية قصوى في العمل التربوي.[1]ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن التكوين ضروري لكل من المفتش، والمعلم، والإداري حتى يتمكن من القيام بعمله بفعالية ونجاعة.

ب- التقويم الموضوعي:

ويعني إبعاد العامل الذاتي في عملية التقويم حتى لا يؤثر على النتائج، و يقتضي اتباع أساليب موضوعية في جمع المعومات، والبيانات، وكلما كان التقويم موضوعيا كان الحكم سليما لا يقبل الشك أو الجدل.

ج- العلاقة الإنسانية:

«هي التفاعلات التي تحدث بين الأفراد حين يجتمعون في تشكيلات لتحقيق أهداف محددة أو هو تكامل الأفراد في موقف عمل يدفعهم إلى العمل معا بشكل منتج ومتعاون فيه رضا اقتصادي و نفسي واجتماعي» .[2]

صيغت مؤشرات الدراسة على شكل أسئلة في استمارة المعلمين، وقام الباحث بنفس الشيء بالنسبة للاستبيان الموجه للمفتشين، وقد تم تطبيق الاستبيانين في الميدان على عينتين من المعلمين، والمفتشين، وجمع الملاحظات المقدمة، كما تم مراجعة الاستبيانين من طرف زملائي في المهنة (أساتذة التربية، وعلم النفس بمعهد التكوين أثناء الخدمة) كما تمت مراجعة الأداتين من طرف أستاذ مختص في اللغة العربية بنفس المؤسسة.

وبعد إعداد الاستبيانين على صورتهما الأخيرة وفق الشروط العلمية من دقة، ووضوح، وتم تقسيمهما على ثلاثة أجزاء وهي:

الجزء الأول خاص بالمعلومات حول طبيعة الموضوع المراد دراسته.

الجزء الثاني خاص بالمعلومات الشخصية للمستجوبين.

الجزء الثالث خاص بالأسئلة.

وقد صاغ الباحث أربعة أنواع من الأسئلة وهي:

---

[1]- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، البليدة: دار الكتاب 1999 ص 153

[2]- احمد إبراهيم احمد، الإدارة التربوية و الإشراف الفني، القاهرة: دار الفكر العربي 1990 ص 44

– أسئلة مغلقة، الإجابة عليها بنعم أو لا.

– سؤال الإجابة عليه بثلاث اختيارات.

– سؤال مفتوح يسجل فيه المستجوب أفكاره، وأراءه حول الموضوع، وما لم يتعرض له الاستبيان.

أ– استبيان المعلمين:

وقد أشتمل الاستبيان في صورته النهائية على خمسة محاور نذكرها فيما يلي:

– المحور الأول: يتناول التعرف على المستوى الدراسي للمعلمين، والأقدمية في الوظيفة، وكذلك طريقة توظيفهم .

– المحور الثاني: يتناول المؤشر الأول المراد دراسته في هذا البحث، وهو أهمية التكوين بالنسبة للمفتشين، هل لها تأثير على فعالية التقويم ؟ ونعالج هذا المؤشر من خلال البنود التالية: 03، 04، 08، 09، 15، 20 .

– المحور الثالث: يتناول حالة التقويم الممارس حاليا في المدارس الابتدائية، ويلاحظ في هذا المحور أن عدد البنود كبير بالنسبة للمحاور الأخرى وهذا راجع إلى أن هدف الدراسة يبحث في فعالية التقويم بشكل أساسي والسؤال هو: لماذا التقويم المطبق حاليا في مدارسنا غير فعال وناجع؟ ويعالج هذا المحور من خلال البنود التالية: 05، 07، 11، 13، 14، 17، 22.

– المحور الرابع: يتناول موضوع العلاقة الإنسانية، ودورها في العمل التربوي وعلاقتها بالمردود الدراسي، وهل لها علاقة في فعالية تقويم المفتش للمعلم ؟

ويرى بعض التربويين أن العلاقات الإنسانية ليست مجرد كلمات طيبة، وعبارات مجاملة فقط، وإنما بالإضافة إلى ذلك هو تفهّم عميق لقدرات الأفراد، وطاقاتهم، وظروفهم، ودوافعهم، وحاجاتهم، واستخدام كل هذه العوامل في تحفيزهم على العمل كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون.[1] ويبرز هذا المحور في البنود التالية: 06، 10، 12، 16، 18، 19، 21، 23.

– المحور الخامس: يتناول البند 24 وهو عبارة على سؤال مفتوح يسجل فيه المستجوب بعض الآراء، والأفكار، والملاحظات التي يريد أن يبديها المعلم حول الموضوع، والتي لم يتطرق إليها الباحث في البنود السابقة.

[1]- احمد إبراهيم احمد، الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظري والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي 1990 ص 40

ب- استبيان المفتشين:

إن استبيان المفتشين يتناول نفس المحاور المرصودة في الاستبيان السابق الموجه للمعلمين والمحاور هي كالآتي:

- المحور الأول: يهدف إلى التعرف على الأقدمية في الوظيفة، وعلى المستوى الدراسي وطريقة توظيف المفتشين .

- المحور الثاني: يتناول المؤشر الأول أهمية التكوين و دوره في العملية التربوية و المهنية وهل مستوى تكوين المفتش ينعكس في عمليات التقويم المطبق حاليا في الميدان ؟ والبنود التي تتناول المؤشر نجدها في ما يلي: 01، 03، 05، 08، 09، 15، 17، 19، 21 .

- المحور الثالث: يتناول التقويم المطبق من طرف المشرف التربوي في الميدان، ونتساءل لماذا ليس فعالا ؟والبنود التي تتناول هذا المحور نجدها فيما يلي:02، 04، 06، 10، 12، 14، 16، 22.

- المحور الرابع: يتناول مؤشر العلاقات الإنسانية، ونجدها في البنود التالية: 07، 11، 13، 18، 20.

- المحور الخامس: يتناول البند 23، وهو عبارة عن سؤال مفتوح الغرض منه إعطاء الفرصة للمفتش لإبداء آرائه، وأفكاره، ومقترحاته حول الموضوع أو إضافة أشياء أخرى لم يتعرض لها الباحث في المحاور السابقة من الاستبيان .

سادسا: صدق الاستبيان:

وللتأكد من صدق الاستبيانان قام الباحث بخطوتين أساسيتين هما:

أ- الخطوة الأولى: وقد تم عرض الاستبيانين على لجنة من المحكمين تتكون من الدكاترة الآتية أسماؤهم:

1- الدكتور: محي الدين مختار، أستاذ محاضر قسم علم النفس بجامعة ورقلة.

الدكتور: يوسف معاش، أستاذ محاضر، قسم علم النفس جامعة منتوري قسنطينة.

الدكتور: الطيب بلعربي، أستاذ محاضر، عميد كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

الدكتور: زين الدين مصمودي، أستاذ محاضر، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة .

الدكتور: حبيب تلوين، أستاذ محاضر، قسم علم النفس، جامعة السانيا وهران .

الدكتور: عدنان الأحمد، رئيس قسم أصول التربية، جامعة دمشق سوريا.

الدكتور: أحمد علي كنعان، رئيس قسم المناهج و أصول التدريس، كلية التربية جامعة دمشق سوريا.

الدكتور:عبد المجيد عبدوني، أستاذ محاضر، قسم علم النفس، جامعة باتنة .

الدكتور: محمد أرزقي ابركان، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

10- الدكتور: علي تعوينات، أستاذ محاضر، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

وقد تضمنت أراء وملاحظة المحكمين ما يلي:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة.

- تغيير بعض المصطلحات مثل: النقطة بالدرجة، الممنوحة بالمقدمة، المفتش بالمشرف وغيرها.

- إضافة حقل ثالث بالنسبة للاستبيانين، وهي ملاحظة محكمين اثنين فقط .

- إضافة أسئلة مفتوحة .

بينما رأت الأغلبية من الدكاترة أن الأسئلة مقبولة إلى حد بعيد، وتغطي جميع جوانب الموضوع المراد دراسته، وقد تقيد الباحث بهذه الملاحظات، والأفكار الواردة في ملاحظة المحكمين وأعيدت صياغة الأسئلة التي تم عليها الإجماع كما تمت المحافظة على البقية التي لم ترد فيها الملاحظات، وبعد اطلاع المشرف على هذه التعديلات تمت الموافقة على بدء العملية ميدانيا.

ب – الخطوة الثانية: يقول عبد الرحمن عدس:« يجب القيام بدراسة تجريبية أولية على الاستبيان قبل تطبيقه بشكل نهائي».[1] فقد اغتنم الباحث فرصة التكوين أثناء الخدمة لأفواج من المعلمين، والمعلمات الطور الأول والثاني من المدرسة الأساسية بمعهد التكوين أثناء الخدمة فضيل الورثلاني بورقلة، وعرض عليهم الاستبيان، وطلب منهم تقديم الملاحظات والاقتراحات حول الموضوع، وذلك بعد شرحه بشكل واضح من طرف الباحث. وقد عبر جميع المعلمين

[1]– محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، البليدة: دار الكتاب 1999 ص 195

والمعلمات بكل حرية عن ملاحظاتهم وأفكارهم وعبروا عن تشجيعهم لهذه الدراسة لأن الموضوع يهم الجميع وهو موضوع التقويم، والتفتيش.

سابعا: ثبات الاستبيان:

يعرف عبد الحفيظ مقدم:« الثبات بمدى الدقة والاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين».[1]

وللتحقق من ثبات الاستبيان فقد عمل الباحث على أن تكون تعليمات الأداة واضحة ومحددة. وقد أختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لسبب موضوعي، هو أن هذه الطريقة « تقوم في جوهرها على قياس الاستجابات الفردية أكثر مما تعتمد على قياس سرعة الاستجابات».[2]وقد تم حساب معامل الارتباط بين نصف الاختبار عن طريق معامل الارتباط بيرسون وبالاستعانة بمعادلة التنبؤ لسبيرمان وبراون، وقد أعطينا علامة (01) للإجابة بنعم على كل بند من البنود الاستبيان وعلامة (00) لإجابة بلا على كل بند قبل حساب ثبات استبيان المعلمين.

وبعد تطبيق المعادلة الإحصائية وجدنا أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو(0.80) وهو معامل ارتباط مرتفع، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة بمعامل الارتباط، وجد أنه دال عند مستوى 0.01 يسمح لنا بالاعتماد عليه، وبذلك اطمأن الباحث إلى ثبات الاختبار.

أما استبيان المفتشين فبعد تطبيق نفس المعادلة الإحصائية وجدنا أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو (0.67) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01 يسمح لنا بالاعتماد عليه في تطبيق الاستبيان بكل اطمئنان .

ثامنا: كيفية إجراء التطبيق الميداني:

أ- استبيان المعلمين:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، فقد تم توزيع 150 نسخة من الاستبيان بمعهد التكوين أثناء الخدمة فضيل الورثلاني بورقلة في فترة وجود المعلمين في دورة تكوينية جاءوا من جميع مقاطعات ورقلة التفتيشية. ولغرض ضمان الإجابة بكيفية صحيحة فقد قام الباحث بتوزيع الاستبيان شخصيا، وطلب من الجميع الإجابة حسب قناعة كل واحد منهم، وتم توضيح

[1]- عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1993 ص 152

[2]- فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي 1978 ص 381

الغرض من البحث وهو من أجل نيل شهادة الماجستير، وأن الإجابات التي سوف نحصل عليها لا تستغل إلا لغرض علمي.

إن الإجابة عن الأسئلة تكون بوضع علامة (x) في إحدى الخانات المناسبة، كما يحتوي الاستبيان على سؤال مفتوح يجيب عليه المستجوب بكل حرية على النقاط غير الواردة في الوثيقة، أو يسجل فيه بعض الأفكار، والاقتراحات حول الموضوع. ولم يحدث ما يستوجب الذكر، وهذا راجع بالطبع إلى أن الباحث هو الذي أشرف شخصيا على العملية كما ذكر آنفا.

أما بقية الاستبيانات فقد وزعت في كل من ولايتي الوادي، وغرداية بالاستعانة ببعض الزملاء الأساتذة، والمفتشين، ومديري المدارس الابتدائية، وتم توزيع 50 استبيانا في ولاية الوادي و40 في ولاية غرداية، وبعد استرجاع جميع الاستمارات تم إلغاء 40 استمارة من مجموع 240 الموزعة على المعنيين في الولايات الثلاث لعدم استكمال الإجابة على كافة الأسئلة المطروحة ليصبح العدد المعتمد هو: 200 استبيان.

ب- استبيان المفتشين:

تم توزيع الاستبيان من طرف الباحث بمقر الولاية وقد تمت العملية بنفس الطريقة التي أجريت مع عينة المعلمين، أما بقية الوثائق فقد تم إرسالها إلى بقية المفتشين في ولاية ورقلة وكذلك بالنسبة للمفتشين في كل من ولاية الوادي وغرداية .

والمشكلة الوحيدة التي اعترضتنا: هو عدم رجوع كل البطاقات الموزعة. وفي الأخير تم جمع 50 استمارة من أصل 70 التي تتوفر على جميع المعطيات الضرورية للدراسة .

تاسعا: الأساليب الإحصائية:

أستخدم الباحث في هذه الدراسة التقنيات الإحصائية التالية:

1- التوزيع التكراري:

هي وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق أن جمعها الباحث، إلا أن هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي يحددها لنفسه في تصنيفه لبياناته، إذن فهدف التوزيع التكراري هو ترتيب البيانات و تقسيمها تقسيما يسهل إدراك ما بينها من علاقات.[1]

يعتبر التوزيع التكراري وسيلة هامة لتصنيف البيانات إما في صورة درجات مفردة أو على شكل فئات .[1]

[1]- محمد خيري، الإحصاء النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي 1997 ص 11

2- المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي هو خارج قسمة مجموع المفردات أو القيم في المجموعة التي يجرى عليها القياس على عدد هذه القيم .[3]

4- اختبار كا[2]:

يعتبر اختبار كا² من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية وأكثرها شيوعا نظرا لسهولة إجرائه وفوائده في تقدير الفروق بين العينات أو مدى تطابقها، ويستعمل في البيانات التي تكون على شكل تكرارات.[4]

---

[1]- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، القياس في التربية الرياضية و علم النفس الرياضي، القاهرة: دار الفكر العربي 1996 ص 129

[3]– نفس المرجع السابق ص 151

[4]- عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1993 ص 112

## خلاصة الفصل الخامس

تعرض الباحث في هذا الفصل إلى تنظيم الدراسة التطبيقية، حيث تم تحديد منهج الدراسة الذي أعتمد عليه الباحث، وهو المنهج الوصفي، كما تم التذكير بالفرضية العامة والفرضيات الجزئية.

وبعد ذلك تعرض الباحث بشيء من التفصيل فيما يخص العينة أو مجتمع الدراسة وكيفية اختيارها من الولايات الثلاث بالنسبة للمعلمين، والمفتشين، واستخدم المتوسط الحسابي بالنسبة للأعمار، والأقدمية في الوظيفة.

كما أشار الباحث إلى الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات، وأختار استخدام الاستبيان كأداة في هذا الموضوع، لأن لديه إيجابيات في التطرق إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد، وطريقة استخدامها غير معقدة بالنسبة للأدوات الأخرى مثل المقابلة.

واستخدم الباحث استبيانين الأول موجه للمعلمين، والثاني موجه للمفتشين كما تمت مراجعته لغويا من طرف أستاذ مختص في الأدب العربي، ومن طرف المحكمين العشرة، وهم دكاترة مختصون في علم النفس وعلوم التربية، وقد قدمت ملاحظات أخذت بعين الاعتبار من طرف الباحث.

وتعرض الباحث إلى كيفية إجراء التطبيق الميداني بالنسبة لاستبيان المعلمين واستبيان المفتشين، وفي الأخير تم التطرق إلى الأدوات الإحصائية التي استخدمت في هذا الفصل، والتي سوف تستخدم في تحليل النتائج في الفصول القادمة.

أما الصعوبات التي اعترضت الباحث في هذا الفصل، فتكمن أساسا في عينة المفتشين والتي يعتبر عددها قليلا بالنسبة لعينة المعلمين، وهذا راجع إلى عددهم الموجود في الولايات الثلاث المذكورة وهي ورقلة، والوادي، وغرداية .

صادف توزيع الاستبيان نهاية السنة الدراسية وبداية الامتحانات الأخيرة وترتب على ذلك صعوبة في الاتصال بالمعلمين، وكما تم إلغاء عدد كبير من الاستبيانات لعدم توفر بعض المعلومات الشخصية الهامة، والتشطيب العشوائي لبعض الأسئلة، وعدم اكتمال بعض الاستبيانات. وفي الأخير استطاع الباحث أن يتحصل على مبتغاه مع كثير من الصبر والمشقة، والأناة.

# الفصل السادس

## عرض نتائج الدراسة

**أولا: عرض نتائج الدراسة:**

يتجه الاهتمام في هذا البحث بدراسة فعالية تقويم المعلم للمفتش في المدرسة الابتدائية ولتحقيق ذلك قام الباحث باستخدام استبيانين، الأول موجه للمعلمين والثاني موجه المفتشين لمعرفة مدى إدراكهم للفعالية من خلال مؤشرات أو آليات ثلاث وهي:

أ- أهمية التكوين.

ب- التقويم الموضوعي.

ج- العلاقات الإنسانية.

ومن خلال هذه المؤشرات الثلاث نقوم بدراسة وجهة نظر المعلمين والمفتشين وإدراكهم للفعالية، وذلك باختلاف جنس المعلم وأقدميته ومستواه الدراسي وطريقة توظيفه، ونفس الشيء بالنسبة لوجهة نظر المفتشين، وهذا باستثناء جنس المفتش لأن العينة ليس بها إناث.

انطلاقا مما تقدم سنخصص هذا الفصل لعرض النتائج من خلال تطبيق الاستبيانين وذلك بعد استخلاص النتائج وتبويبها وفقا الفرضيات، وحسب أهداف البحث وتساؤلاته وسوف نستعمل الأدوات الإحصائية التي ذكرناها في الفصل السابق، ونتناول النتائج بالعرض والتحليل لجميع مؤشرات البحث.

وتجدر بنا الإشارة إلى دلالة الرموز الواردة في الجداول وهي:

- كا$^2$: تدل على قيم كاي تربيع المحسوبة.
- م.د: مستوى الدلالة.
- غ.د: غير دالة.
- %: تمثل النسبة المئوية
- م.الدراسي: المستوى الدراسي.
- ط.التوظيف: طريقة التوظيف.

**ثانيا: عرض النتائج الفرضية العامة:**

تنص الفرضية على: أن التقويم الممارس حاليا من طرف المفتش في المدرسة الابتدائية غير فعال.

**جدول رقم -12-**

يوضح الجدول الدرجات والتكرارات والنسب المئوية لاستبيان المعلمين

| الدرجات | التكرار | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 5 | 3 | 1.5 |
| 6 | 3 | 1.5 |
| 7 | 11 | 5.5 |
| 8 | 14 | 7 |
| 9 | 16 | 8 |
| 10 | 12 | 6 |
| 11 | 14 | 7 |
| 12 | 22 | 11 |
| 13 | 39 | 19.5 |
| 14 | 30 | 15 |
| 15 | 23 | 11.5 |
| 16 | 8 | 4 |
| 17 | 5 | 2.5 |
| المجموع | 200 | % 100 |

قبل التعرض إلى نتائج الفرضية العامة نرى من الضروري تقديم التوضيح التالي الذي يتعلق بأننا أعطينا علامة (1) للإجابة بنعم على كل بند من بنود العشرين من الاستبيان وعلامة (0) للإجابة بلا على كل بند. ومن خلال تطبيق هذا الإجراء يبين الجدول رقم (12) أن نسبة 76.5 % من عينة المعلمين منحوا للمفتشين درجات فوق المعدل، بينما نسبة 23.5 % من المعلمين كانت درجاتهم تحت المعدل، أما المتوسط الحسابي فهو 11.95. ويلاحظ أيضا أن أكبر التكرارات جاءت فوق المعدل فقد توزعت ما بين الدرجات 13 و14 و15، أما التكرارات تحت المتوسط قد توزعت ما بين 7 و8 و9.

جدول رقم –13 –

يوضح عدد زيارات المفتش والنسب المئوية

| الفئات | التكرار | % النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **مرة في السنة** | 140 | 70 |
| **مرتين في السنة** | 13 | 6.5 |
| **3 مرات في السنة** | 11 | 5.5 |
| **مرة في سنتين** | 25 | 12.5 |
| **مرة كل 3 سنوات** | 11 | 5.5 |
| **المجموع** | **200** | **100** |

يوضح الجدول رقم(13) عدد الزيارات التي يقوم بها المفتش للمعلم، حيث يلاحظ أن نسبة 70 % من الزيارات تتم مرة واحدة في السنة. مما يبين أن بعض المعلمين لا يحظوْن ولا بزيارة واحدة في السنة. بينما يزار بعض المعلمين مرة واحدة كل سنتين ويشكلون نسبة 12.50 %. ولكن بعض المعلمين يزورهم المفتش مرتين في السنة وهم بنسبة 6.50 %.

بينما يوجد من المعلمين من يزورهم المفتش 3 مرات في السنة، ولكنهم يمثلون نسبة قليلة جدا وهي 5.5 %. بينما يلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك من المعلمين من يزورهم المفتش مرة واحدة كل ثلاث سنوات وهم بنسبة 5.5 %. ويمكن تفسير ذلك أنه يرجع إلى تباعد المسافات بين المدارس خاصة في المناطق الصحراوية، أو إلى العدد الضخم من المعلمين المسند لكل مفتش، أو لأسباب أخرى. و يعتبر هؤلاء المعلمين الأسوأ حظا بالنظر إلى الآخرين، ولماذا هم الأسوأ حظا؟ لأنه يترتب عن الزيارة التفتيشية عدة أمور منها على وجه الخصوص التكوين، والترقية التي تكون إما على المدى السريع أو المتوسط أو البطيء.

جدول رقم–14–

يوضح مدة زيارة المفتش للمعلم

| مدة الزيارة | التكرار | % النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **15 د** | 12 | 6 |
| **30 د** | 34 | 17 |
| **45 د** | 14 | 7 |
| **60 د** | 112 | 56 |
| **90 د** | 20 | 10 |
| **120 د** | 8 | 4 |
| **المجموع** | **200** | **100** |

يبين الجدول رقم (14) مدة الزيارة التي يقضيها المفتش مع المعلم في القسم، ويلاحظ أن نسبة 56 % من الزيارات تدوم 60 دقيقة بمعنى حصتين دراسيتين، علما أن الحصة الدراسية في المرحلة الابتدائية الطور الأول تدوم نصف ساعة فقط.

بينما تدوم بعض زيارات المفتش حصة واحدة وذلك بنسبة 17 %، وهناك بعض الزيارات تدوم 90 دقيقة بنسبة 10 %. بينما الحصة التي تدوم 45 دقيقة وهي بنسبة 7 % وهي خاصة بالطور الثاني من التعليم الابتدائي.

كما يبين الجدول أن بعض الزيارات تدوم ساعتان فهي بنسبة 4 % بمعنى أن المفتش يحضر مع المعلم في زيارته أربعة حصص متتالية. وهذه نقطة إيجابية لصالح المعلم والمفتش على حد سواء، الأول يستفيد من تحسين مستواه، في حالة ما إذا كان تقويم المفتش ذو فعالية. أما الثاني فإنه يقف على نقاط القوة، والضعف عند المعلم. أما الزيارة التي تدوم 15 دقيقة فهي بنسبة 6 %، وقد ترجع إلى أسباب معينة مثل مغادرة المفتش للقسم فجأة قبل انتهاء الدرس وذلك لسبب عدم تقبل عمل المعلم.

**ثالثا: عرض نتائج الدراسة الأولى الخاصة بالمعلمين:**

1- نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف جنس المعلم.

**أ- مؤشر أهمية التكوين.**

جدول رقم -15-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب الجنس وقيم كا$^2$.

| جنس / البنود | ذكر | | | | أنثى | | | | كا$^2$ | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 3 | 126 | 93.33 | 09 | 6.66 | 64 | 98.45 | 01 | 1.53 | 1.23 | غ.د |
| 4 | 112 | 82.96 | 23 | 17.03 | 53 | 81.53 | 12 | 18.46 | 0.06 | غ.د |
| 8 | 40 | 29.62 | 95 | 70.37 | 19 | 29.23 | 46 | 70.76 | 0.00 | غ.د |
| 9 | 94 | 69.62 | 41 | 30.37 | 46 | 70.76 | 19 | 29.23 | 0.03 | غ.د |
| 15 | 101 | 74.81 | 34 | 25.18 | 61 | 93.84 | 04 | 6.15 | 10.33 | 0.01 |
| 20 | 61 | 45.18 | 74 | 54.81 | 40 | 61.53 | 25 | 38.46 | 4.69 | 0.05 |

يتبين من الجدول رقم (15) أن الاختلاف بين الجنسين في طبيعة إدراكهما لمؤشر التكوين هو غير دال في جميع البنود إلا في البندين(15،20)، حيث يشير البند (15) إلى [ وجود علاقة بين النصائح والإرشادات المقدمة وتكوين المفتش] فقيمة كا$^2$ المحسوبة 10.33 عند درجة الحرية 1 هي أكبر من كا$^2$ المجدولة 6.63 عند مستوى الدلالة 0.01 فهي دالة. وهذا يعني وجود اختلاف حقيقي دال إحصائيا بين الذكور والإناث، حيث نلاحظ أن نسبة نعم هي 93.84 % هي لصالح الإناث، بينما نسبة الذكور هي 74.81% وهذا يعني أن الإناث أكثر إدراكا لأهمية تكوين المفتش.

أما البند الثاني(20) يشير إلى [متابعة المفتش للإرشادات المقدمة في الزيارات السابقة] فقيمة كا$^2$ المحسوبة هي 4.69 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا$^2$ المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، فهي دالة. فهي لصالح الإناث حيث تمثل نسبة 61.53 % في الإجابة بنعم أما عند الذكور فهي بنسبة 45.18 %. وبما أن جميع قيم كا$^2$ غير دالة فهذا يعني قبول الفرضية

الصفرية. ويعني ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في إدراكهم لأهمية التكوين بالنسبة للمفتش.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي.**

جدول رقم -16-

يبين النتائج على بدائل الإجابة حسب الجنس وقيم كا$^2$.

| جنس / البنود | ذكر | | | | أنثى | | | | كا$^2$ | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 5 | 43 | 31.85 | 92 | 68.14 | 25 | 38.46 | 40 | 61.53 | 0.85 | غ.د |
| 7 | 100 | 74.04 | 35 | 25.92 | 45 | 69.23 | 20 | 30.76 | 0.51 | غ.د |
| 11 | 113 | 83.7 | 22 | 16.29 | 56 | 86.15 | 09 | 13.84 | 0.20 | غ.د |
| 13 | 62 | 45.92 | 73 | 54.07 | 32 | 49.23 | 33 | 50.76 | 0.19 | غ.د |
| 14 | 87 | 64.44 | 48 | 35.55 | 51 | 78.46 | 14 | 21.53 | 4.03 | 0.05 |
| 17 | 59 | 43.7 | 76 | 56.29 | 22 | 33.84 | 43 | 66.15 | 1.77 | غ.د |
| 22 | 47 | 34.81 | 88 | 65.18 | 23 | 35.38 | 42 | 64.61 | 0.01 | غ.د |

يبين الجدول رقم (16) أن الاختلاف بين الجنسين في طبيعة إدراكهما لمؤشر التقويم هو غير دال في جميع البنود، إلا في البند (14) الذي يشير إلى [ أن المفتش يركز في زياراته على الجانب التربوي أكثر من الجانب الإداري ] حيث يلاحظ أن أكبر تكرار نعم عند الإناث بنسبة 78.46% حيث يعتقدن أن المفتش يركز على الجانب التربوي أكثر من الجانب الإداري، بينما التكرار نعم عند الذكور هو بنسبة 64.44 % ، وهي أقل من نسبة الإناث، وهذه تعتبر نقطة إيجابية لصالح المعلمات لأن التركيز على الجانب التربوي يساهم في تحسين مستواهم. فقيمة كا$^2$ المحسوبة هي 4.03 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا$^2$ المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. وبما أن أغلب البنود بالنسبة لمؤشر التقويم غير دالة إحصائيا فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية**

جدول رقم -17-

يبين النتائج على بدائل الإجابة حسب الجنس وقيم كا².

| جنس / البنود | ذكر | | | | أنثى | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 6 | 92 | 68.14 | 43 | 31.85 | 48 | 73.84 | 17 | 26.15 | 0.68 | غ.د |
| 10 | 106 | 78.51 | 29 | 21.48 | 56 | 86.15 | 9 | 13.84 | 1.66 | غ.د |
| 12 | 94 | 69.62 | 41 | 30.37 | 50 | 76.92 | 15 | 23.07 | 1.16 | غ.د |
| 16 | 53 | 39.25 | 82 | 60.74 | 29 | 44.61 | 36 | 55.38 | 0.52 | غ.د |
| 18 | 43 | 31.85 | 92 | 68.14 | 17 | 26.15 | 48 | 73.84 | 0.68 | غ.د |
| 19 | 59 | 43.7 | 76 | 56.29 | 36 | 55.38 | 29 | 44.61 | 2.40 | غ.د |
| 21 | 101 | 74.81 | 34 | 25.18 | 46 | 70.76 | 19 | 29.23 | 9.37 | 0.01 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | جيدة | 31 | 22.96 | جيدة | 11 | 16.92 | 5.49 | غ.د |
| | عادية | 92 | 68.14 | عادية | 53 | 81.53 | | |
| | متوترة | 12 | 8.88 | متوترة | 1 | 1.53 | | |

يتبين من الجدول رقم (17) أن الاختلاف بين الجنسين في إدراكهما لمؤشر العلاقات الإنسانية، حيث يلاحظ أن جميع كا² المحسوبة أصغر من كا² المجدولة وبالتالي فهي غير دالة، إلا في البند(21) الذي يشير إلى [ شعور المعلم بالقلق في حالة عدم زيارة المفتش له] فكانت قيمة كا² 9.37 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة فهي دالة، وهي تمثل بالنسبة للذكور بأكبر تكرار بنسبة 74.81% وبأقل تكرار عند الإناث بنسبة 70.76%، ويعني ذلك أن أدراك المستوى المرتفع عند الذكور هو الأكبر.

أما في البند (23) فنلاحظ نوعية العلاقات بين المفتش والمعلم فهي في معظمها عادية ونجد أن النسبة 81.53 % عند الإناث هي أكبر نسبة الذكور68.14 %، بينما نرى أن العلاقة الجيدة عند الذكور هي مرتفعة أكثر من الإناث. والعكس في نوع العلاقة المتوترة فهي مرتفعة عند الذكور أكثر من عند الإناث وهذا طبعا يرجع إلى اعتبارات معينة

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة غير دالة فإننا يجعلنا نقبل الفرض الصفري بالنسبة لمؤشر العلاقات الإنسانية.

**2**- نتائج الفرضية الجزئية الثانية، والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية المعلم.

**أ- مؤشر أهمية التكوين**

جدول رقم -18-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا².

| جنس / البنود | من 1 إلى 14 سنة | | | | من 25 سنة فما فوق | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 3 | 60 | 90.90 | 6 | 9.09 | 65 | 95.58 | 3 | 4.41 | 0.54 | غ.د |
| 4 | 57 | 86.36 | 9 | 13.63 | 53 | 77.94 | 15 | 22.05 | 1.62 | غ.د |
| 8 | 20 | 30.30 | 46 | 64.69 | 23 | 33.82 | 45 | 66.17 | 0.19 | غ.د |
| 9 | 39 | 59.09 | 27 | 40.9 | 52 | 76.47 | 16 | 23.52 | 4.64 | 0.05 |
| 15 | 48 | 72.72 | 18 | 27.27 | 56 | 82.35 | 12 | 17.64 | 1.79 | غ.د |
| 20 | 28 | 42.42 | 38 | 57.57 | 38 | 55.88 | 30 | 44.11 | 2.43 | غ.د |

يتضح من الجدول رقم (18) أن الاختلاف الحقيقي بين ذوي الخبرة الطويلة والقصيرة في إدراك طبيعة المشكلة لم يظهر في معظم البنود إلا في بند واحد، وهو ما يعني أن أغلب الاستجابات اتجهت وجهة الفرضية، وكانت قيم كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا التي نؤكد وجود الاختلاف.

أما البند (9) الذي يشير إلى[ أن المفتش يناقش المعلم الدروس مناقشة موضوعية] فقيمة كا² المحسوبة 4.64 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. وهذا يعني أن هناك اختلاف بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة حول أهمية التكوين، وبمقارنة النتائج يتضح من الجدول أن نسبة نعم هي 76.47 % لصالح ذوي الخبرة الطويلة هي أكثر ارتفاعا بالنسبة لذوي الخبرة القصيرة حيث نسبة نعم 59.09 %.

أما ما يتعلق بمضمون النتائج الكلية يلاحظ من توزيع النتائج في الجدول السابق أن هناك اختلاف بين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة حول طبيعة إدراكهم لأهمية التكوين كآلية في

فعالية التقويم. وهذا يعني أن لعامل الخبرة تأثير واضح في الموضوع وخاصة في النسب المئوية المرتفعة عند ذوي الخبرة.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي**

جدول رقم -19-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا².

| الأقدمية / البنود | من 1 إلى 14 سنة | | | | من 25 سنة فما فوق | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 5 | 20 | 30.30 | 46 | 69.69 | 27 | 39.70 | 41 | 60.29 | 1.30 | غ.د |
| 7 | 51 | 77.27 | 15 | 22.72 | 45 | 66.17 | 23 | 33.82 | 2.03 | غ.د |
| 11 | 52 | 78.78 | 14 | 21.21 | 63 | 92.64 | 5 | 7.35 | 4.21 | 0.05 |
| 13 | 23 | 34.84 | 43 | 51.51 | 39 | 57.35 | 29 | 42.64 | 6.82 | 0.01 |
| 14 | 38 | 57.57 | 28 | 42.42 | 50 | 73.52 | 18 | 26.47 | 3.78 | غ.د |
| 17 | 28 | 42.42 | 38 | 57.57 | 33 | 48.52 | 35 | 51.47 | 0.5 | غ.د |
| 22 | 25 | 37.87 | 41 | 62.12 | 25 | 36.76 | 43 | 63.23 | 0.02 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (19) أن الاختلاف بين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة في إدراك طبيعة المشكلة لم يظهر في أغلب البنود التي تبدو فيها قيم كا² المحسوبة أصغر من قيمة كا² المجدولة، إلا في البندين (13،11 ).

يشير البند (11) إلى [ اهتمام المفتش بأعمال التلاميذ عند زيارته للقسم ] فقيمة كا² المحسوبة 4.21 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. والملاحظ أن هناك اختلاف بين ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة في الموضوع حيث أن نسبة نعم 92.64 % عند ذوي الخبرة الطويلة وهي اكبر من نسبة نعم 78.78 % عند ذوي الخبرة القصيرة.

أما البند (13) الذي يشير إلى [ أن بطاقات التقويم التي يستخدمها المفتش في الزيارة شاملة الجوانب وموضوعية] فقيمة كا² المحسوبة 6.82 عند درجة الحرية 1 وهي اكبر من قيمة كا² المجدولة 6.63 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي دالة. ويتضح من البيانات أن

الاختلاف واضح بين ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة حيث أن نسبة نعم57.35% عند ذوي الخبرة الطويلة أكبر من الفئة الأخرى ونسبة نعم هي 34.84 %.

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم المجدولة فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**ج- العلاقات الإنسانية**

جدول رقم -20-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا².

| الأقدمية / البنود | من 1 إلى 14 سنة | | | | من 25 سنة فما فوق | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 6 | 44 | 66.66 | 22 | 33.33 | 48 | 70.58 | 20 | 29.41 | 0.24 | غ.د |
| 10 | 46 | 69.69 | 20 | 30.30 | 62 | 91.17 | 6 | 8.82 | 9.88 | 0.01 |
| 12 | 45 | 68.18 | 21 | 31.81 | 51 | 75 | 17 | 25 | 0.77 | غ.د |
| 16 | 30 | 45.45 | 36 | 54.54 | 29 | 42.64 | 39 | 7.35 | 0.11 | غ.د |
| 18 | 24 | 36.36 | 42 | 63.63 | 18 | 26.47 | 50 | 73.52 | 1.52 | غ.د |
| 19 | 23 | 34.84 | 43 | 65.15 | 42 | 61.76 | 26 | 38.23 | 9.71 | 0.01 |
| 21 | 45 | 68.18 | 21 | 68.18 | 56 | 82.35 | 12 | 17.64 | 3.62 | غ.د |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | جيدة | 16 | 24.24 | جيدة | 16 | 23.52 | 1.86 | غ.د |
| | عادية | 46 | 69.69 | عادية | 45 | 66.17 | | |
| | متوترة | 4 | 6.06 | متوترة | 7 | 10.29 | | |

يتبين من الجدول رقم (20) أن الإجابات الدالة على وجود الاختلاف الجوهري حول إدراك طبيعة مستوى وجود المشكلة ضعيفة بالنسبة لفقرات هذا المجال، فقد كانت قيمة كا² المحسوبة في أغلب الفقرات أصغر من قيمة كا² المجدولة اللازمة للدلالة الإحصائية مما يعني سير الإجابات في اتجاه الفرضية المتوقعة وهي عدم وجود اختلاف بين ذوي الخبرتين أما من حيث الفقرات التي كانت فيها قيمة كا² المحسوبة أكبر من قيمة كا² المجدولة والتي تؤكد وجود الاختلاف الحقيقي في البندين (10، 19) فقط:

- البند (10) الذي يشير إلى[ أن المعلم يحاور المفتش في بعض القضايا التربوية] فقيمة كا² المحسوبة هي 9.88 % عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من قيم كا² المجدولة 6.63

عند مستوى الدلالة 0.01 وهي دالة. وبالرجوع إلى الجدول نلاحظ أن هناك اختلافا بين الخبرتين القصيرة والطويلة فيما يخص هذا الموضوع، حيث نجد أن نسبة نعم91.17 % عند ذوي الخبرة الطويلة أكبر من نسبة نعم 69.69 % عند فئة الجدد.

– أما البند (19) الذي يشير إلى [ أن المفتش يقبل المناقشة في الدرجة الممنوحة للمعلم ] فقيمة كا² المحسوبة 9.71 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة 6.63 عند مستوى الدلالة 0.01 وهي دالة. وهذا يشير إلى وجود اختلاف بين معلمي ذو الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة حيث تتراوح نسبة نعم 61.76 % عند الفئة الأخيرة بينما نسبة نعم عند ذوي الخبرة القصيرة هي 34.84 % وهذا يؤكد وجود الاختلاف بين الخبرتين.

وبالرجوع إلى الجدول يلاحظ أن ذوي الخبرة الطويلة أكثر إدراكا أهمية العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي حيث أن أغلب قيم كا² المحسوبة تشير إلى ذلك، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**3**– نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمعلم.

**أ– مؤشر أهمية التكوين.**

جدول رقم –21–

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.الدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 3 | 42 | 97.67 | 1 | 2.32 | 123 | 93.89 | 8 | 6.1 | 23 | 88.46 | 3 | 11.53 | 2.45 | غ.د |
| 4 | 39 | 90.69 | 4 | 9.3 | 108 | 82.44 | 23 | 17.55 | 18 | 69.23 | 8 | 30.76 | 5.17 | غ.د |
| 8 | 17 | 39.53 | 26 | 60.46 | 35 | 26.71 | 96 | 73.28 | 7 | 26.92 | 19 | 73.07 | 2.65 | غ.د |
| 9 | 36 | 83.72 | 7 | 16.27 | 86 | 65.64 | 45 | 84.35 | 16 | 61.53 | 10 | 38.46 | 5.72 | غ.د |
| 15 | 38 | 88.37 | 5 | 11.62 | 107 | 89.67 | 24 | 18.32 | 15 | 57.69 | 11 | 42.3 | 10.20 | 0.01 |
| 20 | 25 | 58.14 | 18 | 41.86 | 68 | 51.9 | 63 | 48.09 | 8 | 30.76 | 18 | 69.23 | 5.16 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (21) أن اختلاف المعلمين في مستواهم الدراسي ما بين مستوى المتوسط والثانوي والجامعي في إدراكهم لمؤشر أهمية التكوين فهو غير دال في أغلب البنود،

إلا في البند (15 ) الذي يشير [ إلى وجود علاقة بين النصائح والإرشادات المقدمة وتكوين المفتش ] فقيمة كا² المحسوبة 10.2 عند درجة الحرية 2 هي اكبر من كا² المجدولة 9.21 عند مستوى الدلالة 0.01 فهي دالة، وهذا يعني وجود اختلاف دال إحصائيا بين المستويات المذكورة متوسط، ثانوي وجامعي. ويلاحظ أن تكرارات نعم هي بنسبة 89.67 % عند معلمي المستوى الثانوي، بينما نسبة تكرارات نعم عند مستوى المتوسط 88.37 % ولكن هي أقل في مستوى الجامعي 57.69.% وبما أن أغلب قيم كا² أصغر من قيم كا² المجدولة فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي.**

جدول رقم -22-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.الدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 5 | 15 | 34.88 | 28 | 65.11 | 43 | 32.82 | 88 | 67.17 | 10 | 38.46 | 16 | 61.53 | 0.33 | غ.د |
| 7 | 27 | 62.79 | 16 | 37.2 | 96 | 73.28 | 35 | 26.71 | 21 | 80.76 | 5 | 19.23 | 2.91 | غ.د |
| 11 | 42 | 97.67 | 1 | 2.32 | 105 | 80.15 | 26 | 19.84 | 20 | 76.92 | 6 | 23.07 | 8.15 | 0.05 |
| 13 | 26 | 60.46 | 17 | 39.53 | 57 | 43.51 | 74 | 56.43 | 9 | 34.61 | 17 | 65.38 | 5.31 | غ.د |
| 14 | 36 | 83.72 | 7 | 16.27 | 89 | 67.93 | 42 | 32.06 | 11 | 42.3 | 15 | 57.69 | 12.77 | 0.01 |
| 17 | 16 | 37.2 | 27 | 62.79 | 56 | 42.74 | 75 | 57.25 | 8 | 30.76 | 18 | 69.23 | 1.47 | غ.د |
| 22 | 18 | 41.86 | 25 | 58.13 | 44 | 33.58 | 87 | 66.41 | 6 | 23.07 | 20 | 76.92 | 2.58 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (22) أن اختلاف المعلمين في مستوياتهم الدراسية ما بين المتوسط والثانوي والجامعي في إدراكهم لمؤشر التقويم الموضوعي غير دال في أغلب البنود إلا في البندين (11، 14 ). حيث يشير البند (11) إلى [ اهتمام المفتش بعمل التلاميذ عند زيارته للقسم ] فقيمة كا² المحسوبة 8.15 عند درجة الحرية 2 هي أكبر من كا² المجدولة 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 فهي دالة، فهي تمثل أكبر تكرار عند معلمي ذو المستوى الدراسي متوسط، بنسبة 97.67%، وتنخفض النسبة عند المستوى الثانوي والجامعي. أما البند (14) الذي يشير إلى [ أن المفتش يركز في زياراته على الجانب التربوي أكثر من الجانب الإداري ] فقيمة كا² المحسوبة 12.77 عند درجة الحرية 2 هي أكبر من كا² المجدولة 9.21

عند مستوى الدلالة 0.01 فهي دالة، فهي تمثل أكبر تكرار عند معلمي المستوى الدراسي متوسط بنسبة 83.72 % وتنخفض في المستوى الثانوي والجامعي.

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة أقل من كا² المجدولة فهذا يعني أنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين في إدراكهم لمؤشر التقويم الموضوعي، وبهذا نقبل الفرض الصفري.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية.**

جدول رقم -23-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.الدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 6 | 33 | 76.74 | 10 | 23.25 | 93 | 70.99 | 38 | 29 | 13 | 50 | 13 | 50 | 5.87 | غ.د |
| 10 | 42 | 97.67 | 1 | 2.33 | 102 | 77.86 | 29 | 22.13 | 17 | 65.38 | 9 | 34.61 | 12.44 | 0.01 |
| 12 | 36 | 83.72 | 7 | 16.27 | 89 | 67.93 | 42 | 32.06 | 18 | 69.23 | 8 | 30.76 | 4.03 | غ.د |
| 16 | 19 | 44.18 | 24 | 55.81 | 52 | 39.69 | 79 | 60.3 | 11 | 42.3 | 15 | 57.69 | 0.29 | غ.د |
| 18 | 6 | 13.95 | 37 | 86.04 | 48 | 36.64 | 83 | 63.35 | 7 | 26.92 | 19 | 73.07 | 9.78 | 0.01 |
| 19 | 26 | 60.46 | 17 | 39.53 | 60 | 45.8 | 71 | 54.19 | 8 | 30.76 | 18 | 69.23 | 5.95 | غ.د |
| 21 | 29 | 67.44 | 14 | 32.55 | 99 | 75.57 | 32 | 24.42 | 17 | 65.38 | 9 | 34.61 | 1.83 | غ.د |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 23 | جيدة | 30.23 | 13 | جيدة | 16.79 | 22 | جيدة | 26.92 | 7 | جيدة | | | 5.36 | غ.د |
| | عادية | 60.46 | 26 | عادية | 77.09 | 101 | عادية | 69.23 | 18 | عادية | | | | |
| | متوترة | 9.3 | 4 | متوترة | 6.1 | 8 | متوترة | 3.84 | 1 | متوترة | | | | |

يوضح الجدول رقم (23) أن أغلب قيم كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا مما يؤكد الفرض الذي ينص على عدم وجود الاختلاف بين المعلمين في مختلف مستوياتهم الدراسية من المتوسط والثانوي والجامعي إلا في البندين (10،18) حيث يشير البند (10) إلى [ أن المفتش يتحاور مع المعلم في بعض القضايا التربوية ] فقيمة كا² المحسوبة هي 12.44 عند درجة الحرية 2 وهي أكبر من كا² المجدولة 9.21 عند مستوى الدلالة 0.01، إذن هي دالة. وبالرجوع إلى الجدول (23) يمكن مقارنة النسبة المئوية في هذا البند حيث يتبين أن النسبة الكبيرة لنعم هي 97.67 % عند معلمي المستوى الدراسي متوسط، بينما تقل النسبة عند معلمي المستوى الدراسي جامعي وهي 65.38 %. وكذلك يلاحظ بالنسبة للإجابة بلا هي مرتفعة عند

المستوى الدراسي الجامعي 34.61 % وتنخفض عند معلمي المستوى الدراسي متوسط بنسبة 2.33 %.

أما البند (18) فيشير إلى [ إلى شعور المعلم بالإحباط عند قراءة تقرير المفتش ] حيث قيمة كا² المحسوبة 9.78 عند درجة الحرية 2 وهي أكبر من كا² المجدولة 9.21 عند مستوى الدلالة0.01 وهي دالة.وعند مقارنة النسب المئوية نلاحظ أن نسبة نعم هي36.64 % عند معلمي المستوى الدراسي ثانوي، وتنخفض النسبة عند معلمي المستوى المتوسط 13.95 %. أما بالنسبة للمعلمين الذين لا يشعرون بالإحباط عند قراءتهم لتقرير المفتش فأعلى نسبة تلاحظ عند معلمي المستوى الدراسي متوسط بنسبة 86.04 % بينما تقل عند معلمي المستوى الدراسي جامعي بنسبة 73.07 %. وبما أن معظم قيم كا² غير دالة فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**4**- نتائج الفرضية الجزئية الرابعة والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المعلم.

**أ- مؤشر أهمية التكوين.**

جدول رقم -24-

يبين النتائج على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | خريجي المعهد | | | | توظيف مباشر | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 3 | 125 | 96.15 | 05 | 3.84 | 65 | 92.85 | 5 | 7.14 | 1.04 | غ.د |
| 4 | 105 | 80.76 | 25 | 19.23 | 60 | 85.71 | 10 | 14.28 | 0.77 | غ.د |
| 8 | 41 | 31.53 | 89 | 68.46 | 18 | 25.71 | 52 | 74.28 | 0.74 | غ.د |
| 9 | 92 | 70.76 | 38 | 29.23 | 48 | 68.57 | 22 | 31.42 | 0.10 | غ.د |
| 15 | 111 | 85.38 | 19 | 14.61 | 51 | 72.85 | 19 | 27.14 | 4.64 | 0.05 |
| 20 | 63 | 48.46 | 67 | 51.53 | 38 | 54.28 | 32 | 45.71 | 0.62 | غ.د |

يتبين من هذا الجدول رقم (24) أن الاختلاف بين المعلمين في طريقة توظيفهم بالنسبة لمؤشر التكوين غير دالة في جميع البنود، إلا في البند (15) الذي يشير[ إلى وجود علاقة بين النصائح والإرشادات المقدمة من طرف المفتش] فقيمة كا² المحسوبة 4.64 عند درجة الحرية

1 هي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 فهي دالة. وهذا يعني وجود اختلاف دالا إحصائيا بين خريجي المعهد وتوظيف مباشر.

ويلاحظ أيضا أن نسبة تكرارات نعم عند خريجي المعهد هي بنسبة 85.38 % أكبر من تكرارات نعم عند توظيف مباشر بنسبة 72.85 %، وهذا يبين أن خريجي المعاهد هم أكثر إدراكا لأهمية تكوين المفتش وهذا طبعا ينعكس على طريقة تقويمه. بينما للذين وظفوا توظيفا مباشر فهم غالبا يفتقدون إلى الخبرة والتجربة من خلال علاقاتهم بالمفتش.

وبما أن معظم قيم كا² غير دالة إحصائيا بين خريجي المعاهد وتوظيف مباشر هذا يجعلنا نقبل بالفرض الصفري.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي.**

جدول رقم -25-

يبين النتائج على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | خريجي المعهد | | | | توظيف مباشر | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 5 | 40 | 30.76 | 90 | 69.23 | 28 | 40 | 42 | 60 | 1.73 | غ.د |
| 7 | 94 | 72.3 | 56 | 43.07 | 51 | 72.85 | 19 | 27.14 | 0.01 | غ.د |
| 11 | 108 | 83.07 | 22 | 16.72 | 61 | 87.14 | 09 | 12.85 | 0.57 | غ.د |
| 13 | 60 | 46.15 | 70 | 53.84 | 34 | 48.57 | 36 | 51.42 | 0.11 | غ.د |
| 14 | 89 | 68.46 | 41 | 31.53 | 49 | 70 | 21 | 30 | 0.05 | غ.د |
| 17 | 58 | 44.61 | 72 | 55.38 | 23 | 32.85 | 47 | 67.14 | 2.61 | غ.د |
| 22 | 40 | 30.76 | 90 | 69.23 | 30 | 42.85 | 40 | 57.14 | 2.92 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (25) أن الاختلاف بين المعلمين خريجي المعاهد والذين وظفوا توظيفا مباشر في طبيعة إدراكهم لمؤشر التقويم الموضوعي غير دال إحصائيا في جميع البنود، وأن جميع قيم كا² المحسوبة أقل من كا² المجدولة وهذا يؤكد وجود اختلاف حقيقي بين خريجي المعاهد وتوظيف مباشر في إدراكهم لأهمية التقويم الموضوعي للمفتش، وأن هذه القيم لم تحدث نتيجة للصدفة.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية:**

جدول رقم -26-

يبين النتائج على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | خريجي المعهد | | | | توظيف مباشر | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 6 | 89 | 68.46 | 41 | 31.53 | 51 | 72.85 | 19 | 27.14 | 0.42 | غ.د |
| 10 | 104 | 80 | 26 | 20 | 58 | 82.85 | 12 | 17.14 | 0.24 | غ.د |
| 12 | 94 | 72.3 | 36 | 27.69 | 50 | 71.42 | 20 | 28.57 | 0.02 | غ.د |
| 16 | 52 | 40 | 78 | 60 | 30 | 42.85 | 40 | 57.14 | 0.15 | غ.د |
| 18 | 42 | 32.3 | 88 | 67.69 | 18 | 25.71 | 52 | 74.28 | 0.94 | غ.د |
| 19 | 58 | 44.61 | 72 | 55.38 | 37 | 52.85 | 33 | 47.16 | 1.24 | غ.د |
| 21 | 96 | 73.84 | 34 | 26.15 | 51 | 72.85 | 19 | 27.14 | 0.02 | غ.د |
| 23 | جيدة | 24 | 18.46 | جيدة | 18 | 25.71 | 1.47 | غ.د | | |
| | عادية | 97 | 74.61 | عادية | 48 | 68.57 | | | | |
| | متوترة | 9 | 6.92 | متوترة | 4 | 5.71 | | | | |

يتبن من الجدول رقم (26) أن الاختلاف بين المعلمين خريجي المعاهد وتوظيف مباشر في إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية غير دال إحصائيا حيث يلاحظ أن قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة وهذا يظهر لنا جليا أهمية العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي. ومن الجدول نلاحظ عدم وجود اختلاف حقيقي بين المعلين خريجي المعاهد وتوظيف مباشر.

أما البند (23) يمكن أن نستخلص أن العلاقات بين المعلمين والمفتش هي في معظمها عادية، ولا ترقى إلى العلاقات الجيدة، وقد يرجع أساسا إلى طبيعة العمل التربوي التي تتشابك فيه العلاقات الاجتماعية، فالملاحظ أن العلاقة العادية هي مرتفعة عند المعلمين خريجي المعاهد فهي بنسبة 74.61% بينما تنخفض عند المعلمين الذي وظفوا توظيفا مباشرا وهي بنسبة 68.57 %، وقد يرجع أساسا إلى قلة الخبرة.

**5- نتائج المحور الأخير**

استهدف المحور الأخير البند(24) من استبيان المعلمين سؤال مفتوح أين سجل المعلم فيه ملاحظاته وأفكاره ومقترحاته وجاءت على الشكل التالي:

- عند زيارة المفتش للمعلم عليه مراعاة الجانب النفسي.
- تشجيع المعلم على الابتكار.
- الاهتمام بالجانب التكويني للمعلم.
- طريقة تقديم الندوات التربوية روتينية في معظمها.
- عدم اطلاع المفتش على ملفات وعلاقات المعلمين داخل المؤسسة.
- متابعة المفتش للإرشادات المقدمة في الميدان.
- إعادة النظر في طريقة تقويم المفتش.
- أن لا يركز المفتش على السلبيات فقط.
- التعرف على حالة المعلم قبل بداية الزيارة.
- عدم الاستبداد بالرأي.
- إعطاء دروس نموذجية.
- عدم اهتمام المفتش بالحالة المادية للقسم.
- الزيارات عشوائية وغير منظمة وقصيرة.
- على المفتش أن تكون انتقاداته بناءة.
- اتباع أسلوب الإقناع والحجة عند المناقشة.
- تقبل اجتهادات المعلم في تقديم دروسه.
- أن لا تكون الزيارات فجائية.
- محاورة المفتش للمعلم.
- معظم الزيارات في الفترة الصباحية، وعدم الزيارة في المساء وهذا راجع لنوع النشاطات المقدمة مثل الأشغال اليدوية، والرسم وغيرها.
- مناقشة المفتش مع المعلم بحضور المدير.
- إنشاء مجلة تربوية.

**رابعا: نتائج الدراسة الثانية الخاصة بالمفتشين.**

**1**- نتائج الفرضية الجزئية الأولى والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية للمفتش.

**أ- مؤشر أهمية التكوين**

جدول رقم -27-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا².

| الأقدمية / البنود | من 1 إلى 6 سنوات | | | | من 16 إلى 37 سنة | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 1 | 16 | 100 | 0 | 0 | 13 | 72.22 | 5 | 27.77 | 3.23 | غ.د |
| 3 | 0 | 0 | 16 | 100 | 4 | 22.22 | 15 | 83.33 | 2.17 | غ.د |
| 5 | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 10 | 55.55 | 8 | 44.44 | 2.77 | غ.د |
| 8 | 7 | 43.75 | 9 | 56.25 | 13 | 72.22 | 5 | 27.77 | 1.78 | غ.د |
| 9 | 12 | 75 | 4 | 25 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 0.02 | غ.د |
| 15 | 12 | 75 | 4 | 25 | 15 | 83.33 | 3 | 16.66 | 0.03 | غ.د |
| 17 | 13 | 81.25 | 3 | 18.75 | 11 | 61.11 | 7 | 38.88 | 0.83 | غ.د |
| 19 | 7 | 43.75 | 9 | 56.25 | 11 | 61.11 | 7 | 38.88 | 1.02 | غ.د |
| 21 | 3 | 18.75 | 13 | 81.25 | 9 | 50 | 9 | 50 | 2.38 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (27) أن الاختلاف الحقيقي بين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة في إدراك طبيعة أهمية التكوين ظهر في جميع البنود، وهو ما يعني أن الاستجابات سارت كلها في اتجاه الفرضية، وكانت قيم كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا والمؤكدة لعدم وجود الاختلاف.

وبالرجوع إلى الجدول نجد أن أغلب الإجابات تقع في النسب المئوية لنعم عند ذوي الخبرة الطويلة، وهذا يظهر مدى إدراك هذه الفئة لأهمية التكوين بالنسبة للعمل الإشرافي. وهذا ما يؤدي بنا على قبول الفرضية الصفرية.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي**

جدول رقم -28-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا²

| البنود / الأقدمية | من 1 إلى 6 سنوات | | | | من 16 إلى 37 سنة | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 2 | 8 | 50 | 8 | 50 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 0.97 | غ.د |
| 4 | 1 | 6.25 | 15 | 93.75 | 3 | 16.66 | 15 | 83.33 | 0.17 | غ.د |
| 6 | 4 | 25 | 12 | 75 | 9 | 50 | 9 | 50 | 1.31 | غ.د |
| 10 | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 14 | 77.77 | 4 | 22.22 | 0.09 | غ.د |
| 12 | 12 | 75 | 4 | 25 | 14 | 77.77 | 4 | 22.22 | 0.05 | غ.د |
| 14 | 4 | 25 | 12 | 75 | 7 | 38.88 | 11 | 61.11 | 0.25 | غ.د |
| 16 | 14 | 87.5 | 2 | 12.5 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 1.05 | غ.د |
| 22 | 2 | 12.5 | 14 | 87.5 | 8 | 44.44 | 10 | 55.55 | 2.77 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (28) أنه لا يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة في إدراك طبيعة أهمية التقويم الموضوعي حيث ظهرت جميع قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة، وهذا ما يبين أهمية هذا الموضوع بالنسبة للمفتشين بصورة عامة.

وبالرجع إلى البيانات في الجدول السابق نلاحظ أن النسب المرتفعة كثيرا عند ذوي الخبرة الطويلة للبدائل نعم. ومقارنة بالنسبة لفئة المعلمين نجد انه لا يوجد اختلاف كبير في هذا الاتجاه وأن كل الإجابات سارت إلى نفس اتجاه الفرضية.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية.**

جدول رقم -29-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب الأقدمية وقيم كا²

| الأقدمية / البنود | من1 إلى 6 سنوات | | | | 16 إلى 37 سنة | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 7 | 2 | 12.5 | 14 | 87.5 | 5 | 27.77 | 13 | 72.22 | 0.46 | غ.د |
| 11 | 13 | 81.25 | 3 | 18.75 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 0.33 | غ.د |
| 13 | 6 | 37.5 | 10 | 62.5 | 14 | 77.77 | 4 | 22.22 | 4.13 | 0.05 |
| 18 | 16 | 100 | 0 | 0 | 13 | 72.22 | 5 | 27.77 | 3.23 | غ.د |
| 20 | 9 | 56.25 | 7 | 43.75 | 10 | 55.55 | 8 | 44.44 | 0.00 | غ.د |

يوضح الجدول رقم (29) أنه لا يوجد اختلاف حقيقي دال إحصائيا في استجابات الفئتين حول مؤشر العلاقات الإنسانية، وأن معظم قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة باستثناء البند (13) الذي يشير إلى [ أن المفتش يشعر بالرضا عند قيامه بعمله] فقيمة كا² المحسوبة 4.13 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. وهذا ما يبين وجود اختلاف بين المفتشين الجدد والقدامى في هذه النقطة بالذات وبالرجوع إلى البيانات في الجدول نجد أن إجابات المفتشين ذوي الخبرة الطويلة اكبر نسبة حيث تحدد في الجدول 77.77 % ، بينما نلاحظ أن نسبة نعم عند ذوي الخبرة القصيرة أقل بكثير بالنسبة للفئة الأخرى وهي 37.5 %.

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة وهذا ما يؤدي بنا إلى قبول الفرضية الصفرية.

**2**- نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمفتش.

**أ- مؤشر أهمية التكوين**

جدول رقم -30-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.الدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 1 | 4 | 80 | 1 | 20 | 14 | 77.77 | 4 | 22.22 | 25 | 92.59 | 2 | 7.4 | 2.13 | غ.د |
| 3 | 1 | 20 | 4 | 80 | 1 | 5.55 | 17 | 94.44 | 2 | 7.4 | 25 | 92.59 | 1.14 | غ.د |
| 5 | 4 | 80 | 1 | 20 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 19 | 70.37 | 8 | 29.63 | 0.34 | غ.د |
| 8 | 5 | 100 | 0 | 0 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 13 | 48.14 | 14 | 51.85 | 5.25 | غ.د |
| 9 | 4 | 80 | 1 | 20 | 15 | 83.33 | 3 | 16.66 | 16 | 59.25 | 11 | 40.74 | 3.25 | غ.د |
| 15 | 5 | 100 | 0 | 0 | 15 | 83.33 | 3 | 16.66 | 19 | 70.37 | 8 | 29.63 | 2.62 | غ.د |
| 17 | 3 | 60 | 2 | 40 | 16 | 88.88 | 2 | 11.11 | 20 | 74.07 | 7 | 25.92 | 2.43 | غ.د |
| 19 | 2 | 40 | 3 | 60 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 13 | 48.14 | 14 | 51.85 | 1.93 | غ.د |
| 21 | 4 | 80 | 1 | 20 | 9 | 50 | 9 | 50 | 7 | 25.92 | 20 | 74.07 | 6.31 | 0.05 |

يتبين من الجدول رقم (30) أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين فيما يخص المستوى الدراسي متوسط وثانوي وجامعي حيث أن أغلب قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة وهي غير دالة، إلا في البند (21) الذي يشير إلى [ أن المفتش يكلف المعلمين بإجراء بحوث تربوية] فقيمة كا² المحسوبة 6.31 عند درجة الحرية 2 هي اكبر من كا² المجدولة 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. حيث يظهر أن هناك اختلاف بين المفتشين حسب مستواهم الدراسي المتوسط والثانوي والجامعي، ويوضح الجدول السابق أن النسب المئوية لنعم 80 % عند المستوى الدراسي "متوسط" وهي أكبر بالنسبة للمستويات الأخرى وهذه النسب هي على التوالي 50 % و25.92 %.

وبالنظر إلى توزيع النتائج على مختلف فقرات هذا المؤشر يمكن اعتبارها متفقة إلى حد كبير مع الفرضية.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي.**

جدول رقم -31-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.الدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 2 | 4 | 80 | 1 | 20 | 8 | 44.44 | 10 | 55.55 | 13 | 48.14 | 14 | 51.85 | 2.06 | غ.د |
| 4 | 0 | 0 | 5 | 100 | 1 | 5.55 | 17 | 94.44 | 3 | 11.11 | 24 | 88.88 | 0.94 | غ.د |
| 6 | 4 | 80 | 1 | 20 | 3 | 16.66 | 15 | 83.33 | 6 | 22.22 | 21 | 77.77 | 8.59 | 0.05 |
| 10 | 2 | 40 | 3 | 60 | 12 | 66.66 | 16 | 33.33 | 16 | 59.25 | 11 | 40.74 | 1.17 | غ.د |
| 12 | 4 | 80 | 1 | 20 | 7 | 38.88 | 11 | 61.11 | 15 | 55.55 | 12 | 44.44 | 2.95 | غ.د |
| 14 | 1 | 20 | 4 | 80 | 4 | 22.22 | 14 | 77.77 | 9 | 33.33 | 18 | 66.66 | 0.84 | غ.د |
| 16 | 4 | 80 | 1 | 20 | 11 | 61.11 | 7 | 38.88 | 14 | 51.85 | 13 | 48.14 | 1.48 | غ.د |
| 22 | 3 | 60 | 2 | 40 | 2 | 11.11 | 16 | 88.88 | 6 | 22.22 | 21 | 77.77 | 5.45 | غ.د |

يوضح الجدول رقم (31) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفتشين حسب مستواهم الدراسي المتوسط والثانوي والجامعي في معظم بنود مؤشر التقويم الموضوعي إلا في بند واحد (6) الذي يشير إلى [ أن أدوات التقويم التي يعتمد عليها المفتش كافية وموضوعية ] فقيمة كا² المحسوبة 8.59 عند درجة الحرية 2 هي أكبر من كا² المجدولة 5.99 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. وهذا يظهر الفروق بين المفتشين، وذلك بالرجوع إلى بيانات الجدول حيث يلاحظ أن النسبة المئوية لنعم 80 % عند المستوى الدراسي "متوسط " بينما تنخفض النسبة عند المستوى الثانوي 16.66 %، وترتفع قليلا عند المستوى الدراسي "جامعي " 22.22 %، فقد نرجع الاختلاف إلى حجم العينة.

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة هي أصغر من قيم كا² المجدولة فهي غير دالة وبمعنى لا يوجد اختلاف بين المفتشين لطبيعة إدراكهم لمؤشر التقويم الموضوعي، وبذلك نقبل الفرض الصفري.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية.**

جدول رقم -32-

يبين النتائج الموزعة على بدائل الإجابة حسب المستوى الدراسي وقيم كا²

| م.لدراسي / البنود | متوسط | | | | ثانوي | | | | جامعي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 7 | 1 | 20 | 4 | 80 | 5 | 27.77 | 13 | 72.22 | 7 | 25.92 | 20 | 74.07 | 0.12 | غ.د |
| 11 | 4 | 80 | 1 | 20 | 12 | 66.66 | 6 | 33.33 | 16 | 59.25 | 11 | 40.74 | 0.87 | غ.د |
| 13 | 4 | 80 | 1 | 20 | 8 | 44.44 | 10 | 55.55 | 13 | 48.14 | 14 | 51.85 | 2.06 | غ.د |
| 18 | 4 | 80 | 1 | 20 | 9 | 50 | 9 | 50 | 17 | 62.96 | 10 | 37.03 | 1.68 | غ.د |
| 20 | 3 | 60 | 2 | 40 | 9 | 50 | 9 | 50 | 15 | 55.55 | 12 | 44.44 | 0.21 | غ.د |

يوضح الجدول رقم (32) أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين على مختلف مستوياتهم الدراسية في إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي. وأن جميع قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة عند درجة الحرية 2 ومستوى الدلالة 0.05. وهذا دليل أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة ليست راجعة للصدفة بل هي جوهرية وهذا يعني أن النتائج سارت نحو الاتجاه المتوقع للفرضية.

**3**- نتائج الفرضية الجزئية الثالثة والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة التوظيف للمفتش.

**أ- مؤشر أهمية التكوين.**

جدول رقم -33-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | تكون اقامي | | | | تكوين تناوبي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 1 | 26 | 89.65 | 3 | 10.34 | 13 | 61.9 | 8 | 38.09 | 3.97 | 0.05 |
| 3 | 3 | 10.34 | 26 | 89.65 | 1 | 4.76 | 20 | 95.23 | 0.04 | غ.د |
| 5 | 22 | 75.86 | 7 | 24.13 | 13 | 61.9 | 8 | 38.09 | 0.56 | غ.د |
| 8 | 20 | 68.96 | 9 | 31.03 | 9 | 42.85 | 13 | 61.9 | 3.41 | غ.د |
| 9 | 23 | 79.31 | 6 | 20.69 | 11 | 52.38 | 10 | 47.61 | 4.06 | 0.05 |
| 15 | 25 | 86.2 | 4 | 13.79 | 13 | 61.9 | 8 | 38.09 | 2.72 | غ.د |
| 17 | 23 | 79.31 | 6 | 20.69 | 15 | 71.42 | 6 | 28.57 | 0.41 | غ.د |
| 19 | 19 | 65.51 | 10 | 34.48 | 7 | 33.33 | 14 | 66.66 | 5.05 | 0.05 |
| 21 | 15 | 51.72 | 14 | 48.27 | 4 | 19.04 | 17 | 80.95 | 4.22 | 0.05 |

يتبين من الجدول رقم (33) أن الاختلاف بين المفتشين في طريقة توظيفهم وفي طبيعة إدراكهم لأهمية التكوين هو غير دال في أغلب البنود،إلا في البنود التالية:(9،1،19 21). وهي بالترتيب على التوالي: حيث يشير البند (1) إلى [ ضرورة تكوين المفتش ] فقيمة كا² المحسوبة هي 3.97. أما البند (9) فيشير إلى [ يجب أن يكون المفتش باحثا تربويا] فقيمة كا² المحسوبة هي 4.06. والبند (19) يشير إلى [ أن تكثيف زيارات المفتش يؤدي إلى تحسين مستوى المعلم] فقيمة كا² هي 5.05. ويشير البند (21) إلى [تكليف المعلمين بإجراء بحوث تربوية ]

فقيمة كا² المحسوبة هي 4.22. كل قيم كا² المحسوبة لهذه البنود هي دالة عند درجة الحرية 1 وعند مستوى الدلالة 0.05.

وبالرجوع إلى الجدول السابق أن أكثر من نصف البنود غير دالة، وأن التوزيع الأكثر للتكرارات انتشر في فئة التكوين الإقامي، وبهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**ب- مؤشر التقويم الموضوعي.**

جدول رقم -34-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | تكون اقامي | | | | تكوين تناوبي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 2 | 19 | 65.51 | 10 | 34.48 | 11 | 52.32 | 10 | 47.61 | 0.88 | غ.د |
| 4 | 3 | 10.34 | 16 | 55.17 | 1 | 4.76 | 20 | 75.23 | 0.40 | غ.د |
| 6 | 10 | 34.48 | 19 | 65.51 | 5 | 23.81 | 16 | 76.19 | 0.25 | غ.د |
| 10 | 24 | 82.75 | 5 | 17.24 | 14 | 66.66 | 7 | 33.33 | 0.96 | غ.د |
| 12 | 22 | 75.86 | 7 | 24.13 | 12 | 57.14 | 9 | 42.85 | 1.96 | غ.د |
| 14 | 6 | 20.69 | 23 | 79.31 | 11 | 52.38 | 10 | 47.61 | 5.45 | 0.05 |
| 16 | 25 | 86.2 | 4 | 13.79 | 12 | 57.14 | 9 | 42.85 | 3.94 | 0.05 |
| 22 | 7 | 24.13 | 22 | 75.86 | 6 | 28.57 | 15 | 71.42 | 0.12 | غ.د |

يوضح الجدول رقم (34) أن أغلب قيم كا² غير دالة إحصائيا وهي أقل بكثير من قيم كا² المجدولة اللازمة للدلالة الإحصائية المؤكدة لوجود اختلاف بين المفتشين وطريقة توظيفهم وأن عدم دلالة قيم كا² دليل على عدم وجود الاختلاف باستثناء البندين(14،16).

فبالنسبة للبند (14) الذي يشير إلى [ أن التفتيش الحالي يحقق الأهداف المرجوة ] فقيمة كا² المحسوبة هي 5.45 عند درجة الحرية 1 وهي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وهي دالة. وهو ما يعني أن الاختلاف واضح بين المفتشين الذين وظفوا توظيفا عن طريق التكوين الإقامي أو التكوين التناوبي. فهي تعني عند الفئة الأولى بالنسبة للتكرار لا نسبة 79.31 %، وهي مرتفعة بالنسبة للتكرار لا الفئة الثانية 47.61 % وتشير النتائج الواردة في الجدول أن إدراك الاختلاف كان أكثر عند فئة التكوين الاقامي.

أما بالنسبة للبند (16) الذي يشير إلى [ أن العدد الكبير من المعلمين له تأثير على العمل التقويمي للمفتش ] فقيمة كا² المحسوبة هي 3.94 عند درجة الحرية 1 هي أكبر من كا² المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 إذن هي دالة، مما يعني أن الاختلاف واضح بين المفتشين في طريقة توظيفهم.

وبالرجوع إلى البيانات الواردة في الجدول نجد أن إدراك مستوى ارتفاع النسب المئوية لنعم عند فئة التكوين الاقامي بنسبة 86.2 % مقارنة بفئة التكوين التناوبي وهي بنسبة 57.14 % وهذا يدل أن المفتشين الذين وظفوا عن طريق التكوين الاقامي أكثر إدراكا لمشكلة العدد، من الذين وظفوا عن طريق التكوين التناوبي. وبما أن معظم قيم كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا فهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

**ج- مؤشر العلاقات الإنسانية.**

جدول رقم -35-

يبين النتائج موزعة على بدائل الإجابة حسب طريقة التوظيف وقيم كا².

| ط.التوظيف / البنود | تكون اقامي | | | | تكوين تناوبي | | | | كا² | م.د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | نعم | % | لا | % | نعم | % | لا | % | | |
| 7 | 8 | 27.58 | 21 | 72.41 | 8 | 38.09 | 13 | 61.9 | 0.62 | غ.د |
| 11 | 23 | 79.31 | 6 | 20.69 | 18 | 85.71 | 3 | 14.28 | 0.04 | غ.د |
| 13 | 16 | 55.17 | 13 | 44.82 | 16 | 76.19 | 5 | 23.81 | 1.51 | غ.د |
| 18 | 25 | 86.20 | 4 | 13.79 | 17 | 80.95 | 4 | 19.04 | 0.01 | غ.د |
| 20 | 19 | 65.51 | 10 | 34.48 | 12 | 57.14 | 9 | 42.85 | 0.36 | غ.د |

يتبين من الجدول رقم (35) أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين الذين وظفوا عن طريق التكوين الاقامي أو الذين وظفوا حسب التكوين التناوبي، في إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي، حيث يلاحظ أن جميع قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة، وهذا دليل أن النتيجة المتوصل إليها كانت وفق الفرضية المصاغة.

**4- نتائج المحور الأخير**

استهدف المحور الأخير البند (23) من استبيان المفتشين سؤال مفتوح يتناول أفكاره وآراءه ومقترحاته حول الموضوع وبعض النقاط التي لم يتعرض لها الباحث في البنود السابقة وجاءت على الشكل التالي:

- الاهتمام بالتكوين بأنواعه بالنسبة للمعلم والمفتش.
- إعادة النظر في العلاقات مع السلطات والوصاية.
- إعفاء المفتش من الجانب الإداري.
- تزويد المفتش بالوثائق التربوية.
- توفير الوسائل لتحسين عمل المفتش.
- عدد المعلمين للزيارة كبير جدا.
- ترك حرية تكوين المعلمين للمفتشين.
- قضية المقاطعات وتباعد المدارس وكثرة عدد المدرسين.
- توفير مساعدين إداريين للمفتش.
- وضع استراتيجية محكمة في العمل.

## خلاصة الفصل السادس

تعرض الباحث في هذا الفصل إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق استبيان المعلمين والمفتشين، فقد تم التعرض إلى هذه النتائج بداية من الفرضية العامة، واستخدم فيها النسب المئوية والمتوسط الحسابي. أما بالنسبة الفرضيات الجزئية الخاصة بالمعلمين والمفتشين وهي ثمانية في مجموعها، فقد تم عرضها حسب المؤشرات الثلاثة للدراسة وهي:

- أهمية التكوين.
- التقويم الموضوعي.
- أهمية العلاقات الإنسانية.

تم عرض نتائج الفرضيات الجزئية باستخدام الأداة الإحصائية كا تربيع على جميع البنود الخاصة بالاستبيانين، بداية باستبيان المعلمين وبعد ذلك استبيان المفتشين ودائما حسب الفرضيات الجزئية لكل دراسة. فقد أظهرت معظم النتائج المتوصل إليها نفس النتائج المتوقعة الخاصة بفعالية التقويم.

كما تناول الفصل المحور الأخير بالنسبة لاستبيان المعلمين والمفتشين، وهو عبارة عن سؤال واحد مفتوح لكل عينة، فقد عبر كل من المعلمين والمفتشين على أفكارهم ومقترحاتهم حول موضوع الدراسة.

وقد تم جمع العديد من الأفكار والمقترحات حول الموضوع، وتم استعرضها في هذا الفصل مع حذف بعض الأفكار التي ترددت وبعض المقترحات غير الموضوعية التي تعتبر ردود أفعال عاطفية بعيدة على صلب موضوع الدراسة.

# الفصل السابع

## إقتراح مقياس موضوعي

**أولا: مناقشة نتائج الدراسة:**

بعدما استعرضنا في الفصل السابق النتائج المتحصل عليها من خلال المعالجات الإحصائية المختلفة، تمكنا من أخذ صورة دقيقة عن مضمون هذه البيانات المحصل عليها من استبيان المعلمين والمفتشين، وتم استعراض النتائج على أساس الفرضيات المطروحة من خلال المؤشرات الثلاث وهي: أهمية التكوين، والتقويم الموضوعي، والعلاقات الإنسانية.

وبما أنه من غير الممكن تفسير النتائج على أساس الأدوات الإحصائية المستعملة في دراستنا فقط فإنه في المقابل أعطت لنا صورة علمية دقيقة عن إدراك المعلمين لآليات الفعالية ومدى وعيهم لهذه المحاور. من خلال هذا المنظور سوف نقوم بتفسير نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها حتى نتمكن في نهاية هذا الفصل من الوصول بصورة واضحة إلى تحديد أسباب ومعوقات الفعالية، ولماذا يفتقد التقويم الممارس حاليا إلى الفعالية؟ ولا يؤدي إلى تحسين مستوى المعلم ؟

وقد يتساءل القارئ لماذا طبق استبيانان في هذه الدراسة ؟ يبدو أن الإجابة تكون سهلة ودقيقة في آن واحد، وهي من غير المعقول أن نسمع آراء المعلمين المعنيين طبعا بالدرجة الأولى بالعملية التقويمية بدون أن نعطي نفس الفرصة للمفتشين صاحبي القرار في نفس العملية. من هذا المنظور سوف نجري مقارنات بين آراء كل من المعلمين والمفتشين في جميع القضايا المطروحة.

على ضوء مقولة روفنسكي:«إن مسألة الفعالية هي الفرق بيننا وغيرنا من البلدان التي تقدمت، فالفعالية في التعليم تقود إلى الفعالية في العمل والإنتاج »،[1]جاءت هذه الدراسة لتبحث بالدرجة الأولى في معرفة أسباب عدم فعالية تقويم المفتش الممارس حاليا في مداسنا. إن الفعالية في المصطلح الحديث صار يفرض نفسه في ثقافتنا التربوية وفي جميع ميادين الحياة بعد الضعف الذي أصاب منظوماتنا التربوية، في نفس الوقت يزيد الآخرون من فعالية تعليمهم، وتطورهم في جميع ميادين الحياة ليس في أوروبا، وأميركا فقط بل في اليابان والصين، وبقية النمور الآسيوية.

[1]- روفنسكي، الفعالية والتعليم الذاتي ( ترجمة: هشام محمد سلامة ) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية 1998 ص 11

**ثانيا: مناقشة الفرضية العامة:**

تنص الفرضية أن التقويم الممارس حاليا من طرف المفتش في المدرسة الابتدائية غير فعال.

– يبين الجدول رقم (12) أن المعلمين يرون في طريقة تقويم المفتش في المرحلة الابتدائية أنها فعالة، وهذا غير ما ذهبت إليه فرضية الدراسة، وتحليلنا لذلك قد يرجع إلى الأسباب التالية:

– المستوى الحالي للمعلمين وتكوينهم الذي لا يؤهلهم للتمييز الواضح بين المفتش الفعال وغير الفعال. يذهب محمد الساسي الشايب في رسالته ويقول:« وقد أظهرت هذه الدراسة أن هذا العجز يعود إلى طبيعة تكوين المعلمين العلمي، والبيداغوجي، وإلى أساليب التدريس النمطية التي دربوا عل استعمالها وإلى عدم القدرة عل مسايرة المستجدات التي حدثت على مستوى أساليب التدريس، وعلى مستوى محتويات المناهج الدراسية».[1]

– المجاملة وعدم القدرة على التعبير الصريح عن الآراء بسبب الممارسة غير الفعالة للمفتش، حيث لا يتيح الفرصة للمعلمين لإبداء عن أفكارهم حول أساليب التقويم المعتمدة، أو يخشون المفتش لذلك ذهب أحمد إبراهيم أحمد في قوله:« إن المعلم مقيد بتعليمات المفتش وتوجيهاته التي يفرضها عليه فرضا ويمليها إملاء، ويضطر إلى قبولها لا عن عقيدة واقتناع وإنما عن خوف، ورهبة كما أن هذه العلاقات قد تقدم على أساس من النفاق، والرياء حيث يحاول بعض المعلمين استرضاء المفتشين بالطريقة التي يشعرون أنها ترضيهم بدلا من التمسك بالطريقة التي رسمها المعلم لنفسه وفق فلسفة يؤمن بها أو نتيجة لتجربة شعر بنجاحها».[2]

– ومن الأسباب الأخرى يمكن لنا أن نفسر بأن المعلم لم يعرف أكثر من مفتش في حياته المهنية، حتى يشعر بالفروق: بين الذي تلقى تكوينا معينا، والذين تأهلوا بالأقدمية، والذين يمتلكون مستوى تعليميا عاليا. وبالرجوع إلى الجدول رقم(13) يلاحظ أن معظم الزيارات هي فجائية بنسبة 70 %، و56% من زيارات المفتش تدوم ساعة من الزمن، و17% تدوم نصف ساعة، بمعنى أنه يحضر درسا واحد فقط. (ارجع الجدول رقم (14). إذن كيف يمكن الحكم بأن تقويم المفتش بأنه فعال ؟

---

[1]- محمد الساسي الشايب،تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر 1999

[2]- أحمد إبراهيم أحمد، الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999، ص 20

وفي حالة ما إذا سلمنا بأن التقويم الممارس حاليا من طرف المفتش في المدرسة الابتدائية فعالا، فإن النتائج في الميدان من معلمين وبعض المفتشين، وإداريين، وأولياء ومكونين في المعاهد التكوينية يؤكدون أن المستوى التحصيلي للتلاميذ في تراجع مستمر، ولم يتحسن طوال هذه السنوات الأخيرة نتيجة ضعف فعالية تقويم المفتش، ونتائج شهادة المتوسط والبكالوريا أحسن دليل على ذلك.

تجزم بعض الدراسات التي أجريت في الميدان أن التقويم الممارس من طرف المفتش هو من النوع الرديء، ويقول بوحفص مباركي « أن التقويم الحالي في المدارس الأساسية (الطور الأول والثاني) يصنف من طرف كل من المعلمين والمفتشين ضمن خانة التقويم السيئ ».[1] ويذهب في نفس السياق احمد إبراهيم احمد: « في ضوء الدراسة التي قام بها الباحث وجد أن الإشراف المدرسي ضرورة، ولكنه بصورته الحالية غير فعال بل يجب اختيار العناصر الشابة للقيام بدور فعال في عملية الإشراف والتأكيد على اختيار هذه العناصر في ضوء مبدأ الاستحقاق والجدارة وليس عن طريق الأقدمية».[2]

وفي الأخير نستطيع القول: بأن الفرضية العامة التي تقول أن التقويم الممارس حاليا من طرف المفتش غير فعال، لم تحقق في هذه الدراسة للأسباب المذكورة آنفا.

**ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة الأولى الخاصة بالمعلمين حسب الفرضيات:**

**1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

ترى هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف جنس المعلم، ولتحقيق هذه الفرضية قسمت نتائج هذه الفرضية إلى ثلاث فئات حسب المؤشرات المذكورة في عرض نتائج الدراسة وهي كما يلي:

- يشير الجدول رقم (15) إلى نتائج المعالجة الإحصائية حسب كا تربيع إلى أن أغلب بنود المؤشر حسب الجنس " ذكر وأنثى " غير دالة إحصائيا، فبناء على ذلك نستطيع اتخاذ قرار قبول الفرضية الصفرية والتأكيد على أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين في إدراكهما لأهمية التكوين في العملية التقويمية.

---

[1]- بوحفص مباركي، اتجاها2ت المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي، كتاب الرواسي 1، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993 ص 330

[2]- أحمد إبراهيم أحمد،الإشراف المدرسي والعيادى، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999، ص 286

ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى عامل التكوين الذي يعتبر من مهام المفتش حسب القرار 1 / 5 / 76 المؤرخ في سنة 1993 المحدد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي، حيث يكلف بما يلي:[1]

– المشاركة في التكوين الأولى النظري والتطبيقي للطلبة المتمرنين.

– تنظيم العمليات المختلفة المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة لجمع الموظفين التابعين له في مقاطعته.

فإذا رجعنا إلى تعاريف التكوين نجده يتميز بثلاث مظاهر أساسية: وهي المظهر الوظيفي والتنظيمي والاستمراري إنه نشاط يمارس بهدف التحسين المستمر للكفاءات، ويأتي في مقدمة الإنشغالات لكل مفتش. وإذا رجعنا إلى المعاهد التكنولوجية للتربية فإن التكوين الأولى يشكو من صعوبات جمة وكبيرة في جميع الميادين ويقول محمد بوعلاق في هذا الشأن « لقد قضينا عشرين سنة بين تكوين المعلمين وتكوين الأساتذة، وكنا نشعر دائما أننا نعلم ولا نكون، وأننا نركز على اكتساب المدرسين للمعلومات أكثر مما نركز على اكتسابهم التقنيات المهنية ».[2]

ويشكو الأساتذة المكونون في المعاهد التكنولوجية للتربية (سابقا) من أن العمل بها تعليمي أكثر منه تكويني، وتجربة الباحث فيها لمدة تزيد عن خمسة عشرة سنة في هذه المعاهد لأكبر شاهد على هذه الحقيقة. والطالب هو الآخر لا يميز بشكل جيد بين مفهوم التعليم ومفهوم التكوين، فالتعليم هو:« فعل يبلغ المدرس بواسطته الناشئة مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض».[3] أما التكوين فهو:« العملية التي تركز على تقديم المعارف الديداكتيكية والمعارف المهنية ويدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية».[4]

وبالرجوع إلى خصائص عينة المعلمين نلاحظ أن نسبة كبيرة جدا من المعلمين ذوي المستوى المتوسط يشكلون نسبة21.5 % أما الثانوي 65.5%. أما بالنسبة للمستوى الجامعي

---

[1]- عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ط 02، 1994، ص 54

[2]- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، البليدة: قصر الكتاب، 1999، ص 229

[3]- نفس المرجع السابق، ص 230

[4]- بوعبد الله لحسن، تقييم العلمية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي 01، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي 1993، ص 302

فهي تشكل 13 % فقط من أفراد العينة، ويشكل هذا كله عبئا كبيرا على المفتش في الاهتمام أكثر بالعملية التكوينية.

وعملية التكوين تحتاج إلى دراسة معمقة لإعادة النظر في جميع الهياكل الموجودة حاليا حيث يشكو الجميع من تدني المستوى التكويني في المنظومة التربوية عموما.[1]

فالتكوين إذن هو حجر الزاوية لكل عمل تربوي، لأن التطور الذي يشهده العالم في جميع ميادين الحياة، وخاصة في ميدان التربية والتعليم يجب أن تواكبه إستراتيجية محكمة في التكوين، ينشطها مفتشون مؤهلون، ما دمنا نقر بأن التكوين هو عملية منظمة تهدف أساسا إلى التغيير في أساليب التفكير والممارسة. فقد أصبح الضغط شديدا على المشرفين في ميدان التربية من طرف التلاميذ وأوليائهم والمجتمع ككل، بينما نجد الواقع أن نمط التكوين عندنا يتسم بالنمطية والجمود مما لا يساعد على تحرير الطاقات والإمكانات المبدعة.[2]

وفي الأخير نخلص إلى أن العملية التكوينية متشعبة الجوانب، وبالتالي لا نستطيع أن نلقي كل اللوم على المفتش وحده، لأن هذه العملية تتم وفق ثلاث مراحل: وهي التكوين الأولى الذي يتم في المعاهد التكنولوجية، ومراكز التكوين والجامعات، أما التكوين أثناء الخدمة فيعتبر تكوينا مهنيا مستمرا هدفه تعويض النقص الحاصل في التكوين الأولى، كما أن معارف التربية وتقنيات التدريس في تطور مستمر مما يجعل من المفتش مسؤولا بالدرجة الأولى على النوع الثالث من التكوين هو التكوين الذاتي الذي يتعلق بمبادرة المتكوّن إلى تكوين نفسه بنفسه.

والعملية التكوينية الموجودة حاليا لم تصل إلى المستوى المطلوب في الاستجابة لظروف بيئتنا وإلى شروط البحث العلمي بسبب تدني مستوى التكوين.[3] ويمكن القول في الأخير أن التكوين غير فعال لأنه لا يؤثر في المتكون بوجه عام.

– يوضح الجدول رقم (16) أنه لا يوجد اختلاف بين الجنسين في إدراكهما للآلية الثانية من الفعالية وهو التقويم الموضوعي، ويمكن في البداية الرجوع إلى مفهوم التقويم حيث يعرف أنه: العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى بلوغ العملية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها.[4]

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص 229

[2]- العربي مراد، تقنيات التفتيش – عالم تنشيط الشباب – الجزائر:الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، 1995، ص 69

[3]- بوعبد الله لحسن، تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي 01، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993، ص 302

[4]- أحمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1999، ص 23

ونعني بالتقويم الموضوعي: تجنب جميع العوامل الشخصية أو الذاتية أو الخارجية في التأثير على نتائج الاختبار.[1] وكما يجب أن تتوفر في التقويم التربوي شروط الشمولية والاستمرارية، واستخدام وسائل متنوعة في التقويم، كذلك يجب أن يقوم على أسس علمية، كما يجب أن تتوفر في الاختبار: الصدق، والثبات، والموضوعية، والقدرة على التمييز وإظهار الفروق الفردية بين المعلمين.

وإذا كنا بصدد الكلام على التقويم وهي من وظائف المشرف التربوي، فمهمته لا تنحصر في تقويم المعلم فحسب، وإنما لا بد له من تقويم الجهاز الإشرافي، وهو التأكد من مدى النجاح في بلوغ الأهداف التي حددها الإشراف التربوي، أو هو دراسة مدى نجاح الأساليب والوسائل التي استخدمها المشرف في هذه العملية.[2]

ويعبر رابح قدوري عن تقويم المعلم فيقول:« إن تقويم المعلم، يكاد ينحصر في التقرير السنوي الذي يقوم به رئيس المؤسسة من جهة، وتقرير المفتش من جهة أخرى، فالتقرير الإداري السري هو الذي يضمنه رئيس المؤسسة ملاحظاته وتقديراته حول المعلم من خلال نشاطه السنوي، ولاشك أن عوامل شخصية وذاتية قد تتدخل في هذا التقويم ولا يمكن بأية حال من الأحوال تجاهلها. كما أن التقرير التربوي الذي يقوم به المفتش إثر زيارة مفاجئة في الغالب للمعلم في قسمه تلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد منحاه، فقد يكون يوم الزيارة يوما للمعلم حقا أو قد يكون عليه ».[3]

– يوضح الجدول رقم (17) أنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين ذكورا وإناثا حول مؤشر العلاقات الإنسانية وأن أغلب البنود غير دالة إحصائيا ماعدا البند (21) الذي يشير إلى [أن المعلم يشعر بالقلق في حالة عدم زيارة المفتش له] فهو دال، ويلاحظ أن النسبة المئوية لنعم مرتفعة عند الإناث أكثر منها عند الذكور، وتفسير ذلك راجع أساسا إلى طبيعة الأنثى التي تميل أكثر إلى الانضباط في العمل وعدم المواجهة مع المشرف، بعكس ما يحصل مع المعلمين الذكور مما تنجر عنه خلافات لأسباب تافهة في أغلب الأحيان.

---

[1]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، 1999، ص 110

[2]- محمد عبد الرحيم عدس وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي ( بدون تاريخ ) ص 90

[3]- رابح قدوري، مقياس تقويم المعلم – المجلة الجزائرية للتربية – العدد1 نوفمبر 1994 ص 87

ونستنتج من الجدول أن معظم العلاقات بين المفتشين والمعلمين ذكورا وإناثا هي علاقة عادية بنسبة 72.5 %، بينما تصل نسبة العلاقة الجيدة إلى 21 %، ونسبة العلاقة المتوترة إلى 6.5%.

كما تتفق كثير من النظريات أن العلاقات الإنسانية هي قضية إستراتيجية في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فقد أكدت هذه الاتجاهات أن العامل يحقق إنتاجا أوفر وأفضل إذا شعر بالطمأنينة والثقة المتبادلة بينه وبين صاحب العمل وبهذا تزيد قدرة الفرد على التكيف والرضا عن العمل الذي يقوم به.

فليست العلاقات الإنسانية مجرد كلمات طيبة أو عبارات مجاملة تقال للآخرين فقط، وإنما هي تفهم عميق لقدرات الأفراد وطاقاتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجتهم، واستخدام كل هذه العوامل في تحفيزهم على العمل كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون والتعاطف.[1] وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة غير دالة إحصائيا فإننا نستطيع اتخاذ قرار قبول هذه الفرضية الصفرية، والتأكيد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ذات معنى بين الجنسين فيما يخص إدراكهم لفعالية التقويم.

**2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:**

ترى هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف أقدمية المعلم. ولتحقيق هذه الفرضية قسمت نتائج هذه الفرضية حسب مؤشرات الفعالية وهي كما يلي:

- يبين الجدول رقم (18) أن إدراك مشكلات هذا المجال واقع تحت تأثير عامل الخبرة الطويلة، حيث نسبة نعم مرتفعة عند أصحاب الخبرة الطويلة وهذا دليل على أن هؤلاء هم أكثر إدراكا لأهمية فعالية التكوين.

والتكوين هو نشاط يمارس بهدف التحسين المستمر لكفاءات مختلفة الأطر العاملة في مجال التربية، ويعتبر التكوين مهمة أساسية بالنسبة للمفتشين يأتي في مقدمة كل الاهتمامات والمهام لكونه يشمل قسما معتبرا من نشاطاته اليومية فهو يتدخل على مستوى التكوين الأولى في المعاهد التكنولوجية، وعلى مستوى التكوين المتواصل حيث يتكفل بالمعلمين الجدد. والمقصود بالتكوين المتواصل: الفترة الممتدة بين التنصيب والترسيم.

[1]- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التربوية والإشراف الفني، القاهرة: دار الفكر العربي، 1990، ص 40

فمهمة المفتش في التكوين المستمر تكون أدق وأصعب، حيث يجد فئات مختلفة المستويات من مؤطري الميدان الذين هم في حاجة إلى رعاية المشرف التربوي، مما يستلزم تكوينا مهنيا يكمل النقص، ويستجيب بصفة فعالة للحاجة التي يكشفها الميدان.[1]

– يبين الجدول رقم (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذا دليل آخر على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة أو الخبرة الطويلة إلا في بندين فقط، وهذا راجع إلى طبيعة تقسيم العينة.

إن الاختلاف واضح بين ذوى الخبرة القصيرة والطويلة خاصة في البندين (11 و13) أما بالنسبة للبند (11) الذي يشير إلى [ أن المفتش يهتم بأعمال التلاميذ عند زيارته للقسم ] فنرى الاختلاف واضح بين الخبرتين في هذه القضية، قد يكون السبب راجع إلى أن اهتمام المفتش بذوي الخبرة القصيرة أكثر من اهتمامه بالتلاميذ نظرا لقلة خبراتهم، أما بالنسبة للقدامى فإن اهتمامه يكون منصبا أكثر بالتلاميذ، لارتياحه لخبرة المعلم الكفء الطويلة.

أما بالنسبة للبند رقم (13) الذي يشير إلى [ أن بطاقات التقويم التي يستخدمها المفتش في الزيارة شاملة وموضوعية ] فمن خلال النسب المئوية نلاحظ اختلافا بين الجنسين.

والمهم أن قيم كا² المحسوبة عند البندين (11 و13) أكبر من كا² المجدولة وهذا معناه أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة ليست ذات فروق معنوية وإنما ترجع للصدفة.

– يوضح الجدول رقم (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية،مما يدل على عدم وجود الاختلاف بين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة في موضوع العلاقات الإنسانية، وهذا تأكيد على أن العلاقات الإنسانية ضرورية في العمل التربوي، وغيابها يضر بهذا العمل « ولذا يجب أن تتوطد العلاقة الإنسانية بينه وبين المعلم في سبيل تعاونهما لتحقيق الهدف الذي يشتركان في تحقيقه، ويجب أن يحترم المشرف شخصية المعلم، ويظهر ذلك في سلوكه نحوه حتى ينعكس هذا السلوك فيبادله الاحترام ».[2]

---

[1]- العربي مراد، تقنيات التفتيش – عالم تنشيط الشباب – الجزائر:الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، 1995، ص 67

[2]- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التربوية والإشراف الفني، القاهرة: دار الفكر العربي، 1990، ص 96

ويضيف نفس الكاتب« أن من وظيفة الموجه أن يعمل على رفع الروح المعنوية للمعلم، وذلك بإيجاد جو مهني اخوي، يستريح إليه المعلمون جميعا، ويحسون معه بالثقة في أنفسهم، وبالأمن والاطمئنان فيما بينهم، وبأنهم يحبون مهنتهم ويخلصون لها ».[1]

والبند (23) يبين بشكل واضح نوع العلاقات بين المفتش والمعلم ونلاحظ أنها لا ترقى إلى العلاقة الجيدة بل هي علاقات عادية في معظمها. ويمكن أن نستخلص أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي فروق معنوية، وبالتالي فإن الفرضية الجزئية الثانية مقبولة مما يجعلنا نستطيع أن نقرر أنه لا توجد فروق بين الخبرتين فيما يخص مؤشرات فعالية التقويم الثلاث.

**3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:**

تنص هذه الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي.

- يتبين من الجدول رقم(21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فهي إذن دالة،ويعني هذا أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي فروق معنوية وليست راجعة للصدفة. وأن المعلمين على مختلف مستوياتهم الدراسية يدركون أهمية التكوين بالنسبة للمفتش، لهذا تشير حراث ف. الزهراء إلى أن عملية التكوين هي عملية جوهرية في التوجيه التربوي لأنها تجسد مستوى التوجيه المقدم الذي ينعكس على المردود العام للمعلمين ومستوى أدائهم اليومي...وتشمل عملية التكوين التربية الخاصة والتربية العامة بحكم أهمية هذين العنصرين في تقدير مستوى المعلمين ويتم تجسيدها في الزيارات التوجيهية لهم.[2]

إذن يقتضي من المفتش أن يكون ملما بالأمور المتعلقة بعلوم التربية، وأن يضبط حاجات المعلمين والمتعلمين في مجال التكوين، كما يجب أن يكون ملما بعلم النفس التربوي، كل هذه المميزات تدعم مستوى التكوين بالنسبة للمعلم، ولذا يجب على المفتش أن يجدد معلوماته ويساير التقدم في مجال البحث التربوي، كما يجب عليه أن يمتلك تكوينا علميا هاما مثل ما يرى العربي مراد في هذا المجال:« نحن لازلنا في أغلب عملياتنا التكوينية تنظر إلى التكوين على أنه تعليم يحدث نتيجة شرح من الخبراء أو من الرؤساء إلى المسؤولين لتوضيح

---

[1]- نفس المرجع السابق، ص 96

[2]- ف. الزهراء حراث، التوجيه التربية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 نوفمبر 1994، ص 50

ما يجب توضيحه وما يجب العمل به، مما يضعف ثقة المربي في تجربته الذاتية التي هي بمثابة مصدر أفكار تفيده في التقدم والتطور والتحسين ».[1] كما يشير أحمد إبراهيم أحمد إلى نفس المعنى حيث يقول:« أن المشرفين يجب أن يكونوا موسوعة للمعلومات قادرين على إعطاء التوجيهات، بالإضافة إلى قدراتهم على إيجاد التوازن المستمر في الحقل المدرسي ».[2]

– يوضح الجدول رقم (22) أن المعلمين لا يختلفون في قضية التقويم رغم اختلافهم في المستوى الدراسي، وأن أغلب قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة وهذا دليل على أنه لا يوجد اختلاف فيما بينهم في إدراكهم لآلية التقويم الموضوعي حيث أن أغلب المعلمين يشتكون من التقويم السيئ الممارس في مدارسنا، ويوضح البند (13) في الجدول أن المعلمين لا يختلفون كثيرا في نظرتهم إلى بطاقة التقويم، حيث يرى ذوو المستوى الثانوي أن هذه البطاقة غير شاملة الجوانب وغير موضوعية بنسبة 56.43%، بينما ترتفع النسبة عند ذوي المستوى الجامعي إلى 65.38 %، مما يؤكد أن تقارير التفتيش الحالية غير موضوعية، وهذا ما ذهب إليه رابح قدور2ي « أيا كانت نتيجة هذا التقرير، فإنه لا يمكن تسميته تقويما لأنه ينصب على جانب واحد ضيق من جوانب مهنة التدريس ووظيفة المدرس: فهو يقتصر على تقدير مدى عناية المدرس بإعداد دروسه وسعة مادته وموقفه في الفصل والوسائل التعليمية التي يستخدمها وطريقة التدريس التي يتبعها وأوجه النشاط التي يقوم بها والمتصلة بدروسه...أي أنه تقويم يهتم بجانب واحد وهو التحصيل عند التلاميذ وأي تحصيل؟».[3]

– يبين الجدول رقم (23) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا دليل على أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي فروق معنوية وليست راجعة للصدفة، وهذا يؤكد أن المعلمين على حسب اختلاف مستوياتهم الدراسية لا يختلفون في إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية، لأنها تشكل العنصر الهام في العمل التربوي وهذا ما تؤكده ف. الزهراء حراث حيث تقول: « الشعور بقيمة إنسانية المعلم وبتثمين عمله وذلك باحترام رأيه عندما يقدمه دون التصادم معه لمجرد أنه مخالف لرأي الموجه، لأن ذلك يوفر حرية الفكر والعمل الفعال الذي يتدخل في توجيهه كلما استلزم الأمر ذلك».[4]

---

[1]- العربي مراد، تقنيات التفتيش – عالم تنشيط الشباب – الجزائر:الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، 1995، ص 69
[2]- أحمد إبراهيم أحمد، الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999، ص 32
[3]- رابح قدوري، مقياس تقويم المعلم – المجلة الجزائرية للتربية، العدد 01 نوفمبر 1994، ص 87
[4]- ف. الزهراء حراث، التوجيه التربية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 نوفمبر 1994، ص 45

ويذهب أحمد إبراهيم أحمد في نفس السياق « ومما لا شك فيه،أن النقطة الأساسية هنا ليست في أن يكون الموجه أو المدير متسلطا أو ديموقراطيا أو سلبيا في طريقة تعامله مع المحيطين به، ولكن المحور الأساسي هو أن يعرف ويدرك الظروف التي تحيط بالعاملين معه، وبالتالي يستطيع أن يقيم مناخا مناسبا لاستغلال أكبر طاقة ممكنة لكل العاملين بهدف تحسين الأداء بالنسبة له، وأيضا بهدف أداء أفضل بالنسبة لهم».[1]

ويلخص كيمبول وايلز أهمية العلاقات الإنسانية في « أن إحدى وظائف الإشراف هي خلق جو انفعالي سليم للمدرسة. فبعض المدارس أماكن تسودها السعادة، والبهجة، والانكباب على العمل، وبعضها الآخر أماكن كئيبة منفرة، يبغضها المدرسون والتلاميذ على السواء، ويتجنبونها ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا. وفي النوع الأول من المدارس، يحب المدرسون بعضهم بعضا، ويجدون متعة في وجودهم مع التلاميذ. أما في النوع الثاني من المدارس فالمدرسون لا تكاد تربطهم رابطة، ويبتعدون عن التلاميذ في أقرب وقت مستطاع. ومعظم الفرق بين هذين النوعين من المدارس، يرجع إلى الطريقة التي يعمل بها المشرف مع الأشخاص، ويهيئ السبيل إلى عقد الروابط بينهم ».[2]

وبما أن معظم قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة فإن هذه الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

**4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

تنص الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المعلم.

- يبين الجدول رقم (24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا معناه أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة فروق معنوية وليست راجعة للصدفة، بينما البند (15) فإن كا² المحسوبة 4.64 هي أكبر من كا² المجدولة وهذا راجع إلى أن الفروق ليست معنوية بل ترجع إلى الصدفة أو إلى اختيار العينة.

مما يوضح أنه لا يوجد اختلاف بين المعلمين خريجي المعاهد والمعلمين الذين وظفوا توظيفا مباشرا فيما يخص أهمية التكوين بالنسبة للمفتش. ومن خلال الجدول نلاحظ أن

---

[1]- أحمد إبراهيم أحمد، الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999، ص 34

[2]- كيمبول وايلز، نحو مدارس أفضل، ترجمة: فاطمة محبوب، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1960، ص 29

المعلمين خريجي المعاهد أكثر إدراكا لأهمية التكوين من غيرهم، ويرجع أساسا إلى خبراتهم في هذا المجال، وإلى تعاقب مجموعة من المفتشين على مقاطعاتهم، كما لا يمكن أن نغفل عن أهمية التكوين بالنسبة للمعلم نفسه لأنه لا يمكن بحال من الأحوال أن ينتظر الشيء الكثير من المفتشين، خاصة وأن زياراته للمعلمين قليلة وقصيرة،(أرجع إلى الجدول13و14) ويرى ريفيز أنه لا يمكن للتكوين البيداغوجي أن يكون مفيدا ما لم يمتلك الفرد تكوينا علميا أكاديميا كافيا، وأن الأخطاء البيداغوجية التي يقع فيها المعلمون ترجع عادة إلى نقص التحكم في المعارف العلمية في المواد المدرسة.[1]

– يبين الجدول رقم (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا دليل على أن المعلمين يدركون أهمية التقويم الموضوعي لفعالية التفتيش، والحقيقة أن التقويم الممارس حاليا في مدارسنا لا يستخدم أساليب موضوعية بل يعتمد على اجتهادات المفتش، وهو عمل يطغى عليه الجانب الإداري والذاتي أكثر من الجانب التربوي والتكويني في آن واحد. وهذا ما يؤكده بوحفص مباركي أن التقويم الحالي يعتبر من ضمن التقويم السيئ.

ويوجزه فيما يلي:

– إن التقويم الحالي يؤدي إلى منع أو إعاقة التغيير السلوكي للأفضل بحيث أنه يركز اهتمامه على مدى مراعاة المعلم للروتين المدرسي، والأنظمة المدرسية دون اعتبار يذكر للفعالية التدريسية والتشخيصية.

– يتم التقويم السيئ حسب متطلبات ورغبات السلطة الإدارية المركزية أو المدرسية دون التفكير الخلاق والإنتاج الهادف للمعلم.

– يتم هذا النوع السيئ من التقويم بشكل منقطع غير منتظم خلال السنة الدراسية دون أهداف موضوعية غالبا، ويتم بتنفيذ روتيني تربوي متوقع من الموجه الإداري الرسمي مرة في العادة كل سنة. وهذا ما أكدته هذه الدراسة (أرجع إلى الجدول 13و14).

– يتم كذلك دون استعمال الأدوات والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعية وبدرجة واضحة من العشوائية في تحليل البيانات وتقرير النتائج.

---

[1]– الشايب محمد الساسي، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة 1999 ص 201

– يركز على مظاهر التدريس مثل التحضير واتباع الطريقة اللازمة والامتثال الحرفي للأوامر في فترة الزيارة، دون التنبؤ بكيفية العمل الذي يقوم به المدرس بقية أيام التدريس.
– يستعمل التقويم الحالي أدوات ووسائل غامضة العناصر يصعب في الكثير من الأحيان على الملاحظ أو قارئ بيان الزيارة أو تقرير التفتيش فهم المطلوب منها، فما هي المقاييس والمعايير التي قيم بها المشرف وقدم على إثرها نقطة ؟ كما أن المعلومات المتجمعة تزيد بكثير عما هو مطلوب فهي فوق حاجة الأغراض التقويمية والتقييمية مما يجعل استيعابها والاستفادة منها مستحيلا.[1]

ومن خلال هذا الجدول نستخلص أن المعلمين خريجي المعهد والذين وظفوا توظيفا مباشرا يؤكدون على عدم وجود اختلاف حقيقي في إدراكهم لأهمية التقويم الموضوعي للمفتش.

وتقول إيزبيل فيفر وجين دنلاب « عندما يذكر التقويم للمعلمين، فإنهم يميلون إلى اتخاذ موقف دفاعي، أو يبدون قليلا من الحماس له، فالقليل منهم ينظر إلى عملية التقويم بوصفها عنصرا مهما في نموهم المهني، وكثيرا ما يربط المعلمون التقويم بالتخلص من المعلم، ويشعر بعض المعلمين بثبوط الهمة، نظرا لأن التقويم يركز على ما يبدو على تفصيلات لا صلة لها بتعلم التلاميذ، فالتقويم يجب أن يؤكد الهدف النهائي المتوقع منه وهو تحسين التدريس».[2]

ولكن من أين جاء هذا الاعتقاد؟ جاء من كون المفتش في أغلب الأحيان تكون زياراته للمعلم فجائية بمعنى غير مخطط لها، وتدوم الزيارة في معظم الأحوال ساعة من الزمن بنسبة 56% ومرة واحدة في السنة بنسبة كبيرة جدا تبلغ حوالي70%، فأين التقويم الموضوعي؟ (ارجع إلى الجدول 13و14) ويشير المعلمون بنسبة عالية إلى أن البطاقات التقويمية المطبقة غير كافية وغير موضوعية.

ولعله يجدر بنا في الأخير أن نشير إلى أنّ مصطلح المفتش هو: عبارة على تصيد للأخطاء ومحاسبة المعلم عليها، حيث يعتبر المعلمون أن هذا المصطلح يسيء إليهم. وتقول حراث ف.الزهراء:« أعتقد أن التسمية تحمل تخويفا ضمنيا واحترازا مسبقا من وظيفته ودوره

[1]- بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي، كتاب الرواسي 1، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993 ص 321
[2]- إزبيل فيفر، جين دنلاب، الإشراف التربوي على المعلمين ودليل لتحسين التدريس، ترجمة: محمد عيد ديراني، عمان: الجامعة الأردنية، ط03، 1993، ص 244

اتجاه المعلم الذي يتأثر بهذا المفهوم إلى حد ما، بحيث وضع حاجزا وهميا بينه وبين المفتش فأصبح غالبا ما يتضايق من نشاط هذا الشخص الذي يأتي إلى قسمه وهو يحمل مجهرا يدقق به عمل المعلم وكل ما يتعلق بنشاطه».[1]

– يبين الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يؤكد فعلا أنه لا توجد فروق بين المعلمين خريجي المعاهد والذين وظفوا توظيفا مباشرا في طبيعة إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي، بالرغم من أن البند (23) يشير إلى نوعية العلاقات أنها عادية في معظمها فهي عند خريجي المعاهد بنسبة 74.61 % وتنخفض عند المعلمين الذين وظفوا توظيفا مباشرا إلى نسبة 68.57% .أما العلاقات المتوترة عند خريجي المعاهد فهي بنسبة 6.92%، بينما تنخفض قليلا عند معلمي التوظيف المباشر بنسبة 5.71% ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين خريجي المعاهد أكثر خبرة في القيام بمهامهم من المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا في المعاهد التكنولوجية للتربية لذلك علاقتهم بالمفتش أحسن.

وتقول إزبيل فيفر وجين دنلاب« إن امتلاك مهارات اتصال جيدة ضرورية لتقويم النماء المعرفي، والانفعالي لفرد أو لجماعة من الأفراد، ولتحليل نموهم المهني والتخطيط له ولتنفيذ البرنامج على نحو يؤثر في تعلّم التلاميذ إيجابيا».[2]

كما يشير احمد إبراهيم احمد في نفس السياق ويقول:« إن العلاقات الإنسانية من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا بالغ الأهمية في المدرسة، وذلك لأن الفرد يشعر أن هناك من يعمل على راحته ومن يعمل ليوفر له الأمن والطمأنينة النفسية، وأن هتاك من يفكر في مصلحته، فإن كل ذلك يحتم عليه أن يبذل كل ما في وسعه، بل يبذل قصارى جهده إلى رفع المستوى العلمي لتلاميذ المدرسة ».[3]

وبما أن معظم قيم كا² المحسوبة أصغر من قيم كا² المجدولة فإن هذه الفرضية الجزئية الرابعة قد تحققت.

---

[1]- ف. الزهراء حراث، التوجيه التربية، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 نوفمبر 1994، ص 43

[2]- نفس المرجع السابق، ص 265

[3] - احمد إبراهيم احمد، الإدارة التربوية والإشراف الفني، القاهرة: دار الفكر العربي، 1990، ص 40

**رابعا: مناقشة نتائج الدراسة الثانية الخاصة بالمفتشين حسب الفرضيات:**

**1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

تنص الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المفتش.

- يبين الجدول رقم (27) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعني أن لا اختلاف بين المفتشين في إدراكهم لأهمية التكوين الذي يلعب دورا هاما في العملية التقويمية.

«إن الإشراف التربوي يساعد المعلم على النجاح في تربية تلاميذه، ولذا فإن على المشرف التربوي أن يهتم بالآثار التي يحدثها برنامجه في سلوك المدرسين وممارستهم».[1] إذا كان المشرف التربوي على هذا النحو، فكيف يتسنى له تطبيق ذلك إلا عن طريق عملية تكوينية نأخذ بعين الاعتبار المستوى العلمي للمشرف وخبرته في الميدان. ولا تكفي مدة التكوين الإقامية سنة أو سنتين للمشرف حتى يستطيع أن يلم بالمهام الكبيرة لمهمة الإشراف التربوي. وأن التكوين وحده لا يكفي، بل لابد من مواصفات للمفتش، وهي سعة الاطلاع والخبرة الواسعة، والذكاء، ثم«إن أساليب الإشراف تكتسب ببطء ويساعد على تعزيزها وتطويرها تقويم المشرف لعمله وتعديله باستمرار».[2]

وإن عملية الإشراف التربوي هي عملية تعاونية لا يقوم بها المشرف وحده، بل يساعده في ذلك مدير المدرسة، والمعلم القدير، والمستشار التربوي، كل هؤلاء يساهمون في تحسين أداء المعلم.

«إن إظهار العزيمة من جانب المشرف على تحليل سلوكه واهتمامه بتطوير نفسه مهنيا لَيشجع المعلمين على التقويم الذاتي، كما أن الحماس للتعليم المستمر يهيئ الأساس لتكوين اتجاهات أكثر إيجابية وبذل جهود أفضل في التقويم».[3]

- يتبين من الجدول رقم (28) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا دليل على أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي معنوية وليست راجعة للصدفة، وبمعنى آخر أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين ذوي الخبرة القصيرة وذوي الخبرة الطويلة في

---

[1]- محمد عبد الرحيم عدس، الإدارة والإشراف التربوي، (بدن تاريخ)، دار النشر ص 95

[2]- نفس المرجع السابق، ص 96

[3]- إزبيل فيفر، جين دنلاب، الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس، ترجمة: محمد عيد ديراني، عمان: الجامعة الأردنية، ط03، 993، ص 245

إدراكهم لأهمية التقويم الموضوعي. والشيء الذي يلاحظ في الجدول أن ذوي الخبرة الطويلة أكثر إدراكا للموضوع، حيث تظهر النسب المئوية لنعم مرتفعة بالنظر إلى النسب المئوية لنعم لذي الخبر القصيرة، إذن فإن الخبرة التي تزيد من فعالية عمل المشرف التربوي قد لعبت دورها في إدراك أهمية التقويم الموضوعي للمعلمين.

وفي حالة ما إذا ركزنا على البند (4) الذي يشير إلى[ معرفة المعلمين عادة بزيارة المفتش مسبقا] فالبيانات المسجلة في الجدول تثبت أن معظم الزيارات التي يقوم بها المفتش فجائية، حيث نجد عند ذوي الخبرة القصيرة أن نسبة "لا" هي 93.75 % بينما تنخفض قليلا عند ذوي الخبرة الطويلة بحيث نسبة "لا" هي 83.33 %، مما يؤكد أن جميع زيارات المفتش غير مخطط لها ويغلب عليها الارتجالية والعشوائية، وهذا ما يشير إليه منصور حسين ومحمد مصطفى زيدان:« كان يغلب على الزيارة عنصر المفاجأة، وكان الهدف منها تصيد الأخطاء، ولم تكن التقارير التي يعدها المفتش تخلو من العيوب، حيث كان يغلب عليها العنصر التشخيصي، ولم تكن بناءة، ولم يكن المفتش يسجل مدى النمو والتحسن، ولم تكن مشجعة على استمرار عملية النمو».[1]

ويضيف بوحفص مباركي في الزيارة ويقول:« إن الزيارات تكتسي طابع الفجائية بهدف مراقبة عمل المدرس والتأكد من تحضير الدروس، وهي عموما إدارية محضة يمر المفتش قبل الدخول في الأقسام بمدير المدرسة للإطلاع على أحوال المدرس، ولذا فجزء كبير من الحكم يكون مسبقا».[2]

بينما يشير محمد الطيب العلوي:« المتبع في مدارسنا أن المفتش غالبا ما يزور المعلم مفاجئا، وأحيانا يزور بعض المفتشين المعلمين بعد إخطارهم. بينما يوجد نوع ثالث لا يعمل به وهو الزيارة بطلب من المعلم، وذلك لأن المعلمين لا يرغبون في الزيارات ولا يطلبونها، وهذا النوع الثالث هو ما نطمح إليه ونتمنى أن يسود الوسط التربوي في جو من الثقة».[3]

هذا النمط من الزيارات الفجائية مازال منتشرا في مدارسنا، وهذا ما أكده المفتشون في البند (6)، حيث كانت الإجابة بـ"لا"هي75 % من المفتشين ذوي الخبرة القصيرة، ونسبة"لا"

---

[1]- منصور حسين، محمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، القاهرة: دار غريب، 1976 ص 190

[2]- بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي، كتاب الرواسي، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993 ص329

[3]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء 01 ط 01، قسنطينة: دار البعث، 1982 ص 179

50 %من ذوي الخبرة الطويلة، بأن الأدوات المستخدمة في التقويم غير كافية وغير موضوعية. ولهذا نجد أن المعلم لا يولي اهتماما كبيرا لهذه التقارير اعتقادا منه أنه لا يستفيد منها.« ولأن الغرض من التقرير التربوي هو اطلاع الإدارة المسؤولة للاستفادة بالتقرير في تصنيف الشخص وهذا الجانب الإداري في التقرير هو الذي يثير الكثير من المعلمين ويدفعهم أحيانا إلى الاصطدام بالمفتش».[1] والشيء الذي يمكن أن نستخلصه في الأخير أن المفتشين يدركون أهمية التقويم الموضوعي في العملية التربوية نظريا ولكن واقعا يتذرعون من قلة الوسائل، وكثرة المعلمين.

– يوضح الجدول رقم (29) أنه لا يوجد اختلاف حقيقي دال إحصائيا بين المفتشين ذوي الخبرة القصيرة والطويلة حول إدراكهم لأهمية العلاقات لإنسانية في العمل الإشرافي إلا في البند (13) الذي يشير إلى [ أن المفتش يشعر بالرضا عند قيامه بعمله ] يلاحظ هنا أن الاختلاف واضح بين المفتشين حيث نرى أن فئة ذوي الخبرة القصيرة لا تشعر بالرضا كثيرا بنسبة62.5 % بينما تنخفض النسبة عند ذوي الخبرة الطويلة 22.22% وهذا يمكن تفسيره بالرجوع إلى الجدول (29) حيث يلاحظ أن ذوي المستوى الجامعي لا يشعرون بالرضا عند قيامهم بعملهم وذلك بنسبة 51.85 % وهذا راجع إلى مستوى تكوينهم الجامعي أثر في طبيعة إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية، ولأن عمل المفتشين ينحصر على ما يحصل عليه التلاميذ من معلومات، ولكنهم يغفلون عن الجانب الإنساني في العمل. حيث غالبا أن كلمة مفتش تقترن بتلمس الأخطاء والإرهاب والتخويف والتجسس، ولا تحمل على الإطلاق المعنى الحقيقي للتفتيش بمعنى التقويم والتوجيه.[2] بينما ترى النظريات الحديثة في الإشراف إلى أنه يشكل قوة دافعة لتحسين تعلم التلاميذ، وتغيير سلوك المعلم، وتعديل المنهاج، وإعادة تشكيل البيئة التعليمية داخل المؤسسة.

وبما أن أغلب قيم كا² المحسوبة أقل من قيم كا² المجدولة هذا يؤدي بنا إلى قبول الفرضية، وأن مفهوم الفعالية لا يختلف باختلاف أقدمية المفتش.

---

[1]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء 02 ط 01، قسنطينة: دار البعث، 1982 ص135

[2]- منصور حسين، محمد مصطفى زيدان، نفس المرجع السابق، ص 190

**2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:**

تنص الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف المستوى الدراسي للمفتش.

- يبين الجدول رقم (30) أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين بمختلف مستوياتهم الدراسية ( متوسط، ثانوي، جامعي ) من حيث إدراكهم لأهمية التكوين بالنسبة للمفتشين. ونلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي فروق حقيقية. ما عدا البند (21) الذي يشير إلى أن المفتش يكلف المعلمين بإجراء بحوث تربوية، حيث يلاحظ أن هناك فروق بين المفتشين في هذه القضية، ويبين الجدول أن المفتشين ذوي المستوى المتوسط يكلفون المعلمين بأجراء بحوث تربوية وتظهر من خلال النسبة المرتفعة 80%، بينما ينقسم المفتشون ذوي المستوى الثانوي بينهم 50 % نعم، أما المستوى الجامعي فيلاحظ من خلال الجدول أنه لا يكلف المعلمين بإجراء بحوث تربوية فالنسبة هي 25.92 %.

والتفسير الذي يمكن أن نقدمه: هو أن المفتشين ذوي المستوى الدراسي المتوسط والثانوي هم أكثر إدراكا لأهمية البحث التربوي في تكوين المعلمين أكاديميا ومهنيا، أما المفتشون ذوو المستوى الجامعي فهم يرون أنفسهم قادرين على العطاء أكثر من غيرهم نظرا لمستواهم العلمي والأكاديمي.

والحقيقة أن البحوث التي يقوم بها المفتشون في الميدان تكاد تكون منعدمة، فضلا عن أن البحوث العلمية والتربوية تحتاج إلى معرفة منهجية البحث وتوفر المكتبات على مستوى المدارس، وتحتاج إلى الوقت الكافي للقيام بهذا العمل. كما أن المعلم لا يجد الوقت الكافي للقيام ببحوثه نظرا لكثرة انشغالاته في التحضير اليومي للدروس، ولعدم تشجيعه من طرف المشرفين على ذلك.

- يبين الجدول رقم (31) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن المفتشين رغم اختلاف مستوياتهم لا يختلفون في قضية التقويم الموضوعي وعلاقتها بفعالية المفتش، إلا في البند (6) الذي يشير إلى أن أدوات التقويم التي يعتمد عليها المفتش غير كافية وغير موضوعية، حيث يختلف المفتشون في ذلك، فنرى أن نسبة"نعم" 80 % من المفتشين

ذوي المستوى المتوسط أنها كافية وموضوعية. بينما تنخفض نسبة "نعم" عند المستوى الجامعي إلى 22.22% وتفسيرنا لذلك راجع أساسا إلى الاختلاف في حجم العينة وعدم تجانس العينة فيما يخص المستويات العلمية، أو قد ترجع إلى نتيجة عدم الاتصال بالعينة المفحوصة.

وبالرجوع إلى الجدول السابق نلاحظ في البند (14) الذي يشير إلى أن التفتيش الحالي يحقق الأهداف المرجوة، فكانت الإجابة عند مفتشي المستوى المتوسط 80 % بلا، وعند المستوى الثانوي 77.77 % وعند المستوى الجامعي 66.66%، فيتضح لنا من خلال هذا البند أن التفتيش الحالي المطبق في مدارسنا غير فعال. بينما يهدف الإشراف أصلا إلى تحسين عملية التعلم والتعليم، فإذا كان هذا المسعى فاشلا فيمكننا أن نقول أنه لم يحقق الأهداف المرجوة فعلا.

ومن أهم عوامل نجاح المشرف كمقوم ما يلي:

– أن يكون مدركا لعملية التقويم الموضوعي، وذلك بابتعاده عن النظرة الذاتية.

– أن يكون قادرا على تشخيص وتحليل مواطن الضعف والقوة في العملية التربوية.

– أن يكون تقويمه للتلاميذ على أساس مدى استجابتهم لمدرسيهم.[1]

– أن يكون تقويمه على أساس ظروف كل مدرسة وإمكانياتها.

– أن تكون عملية التقويم عملية متكاملة لا تكون داخل القسم فقط بل تشمل المدرسة ككل، من حيث علاقاته بزملائه، وانضباطه...الخ.

من خلال ما تقدم نستطيع أن نستخلص أن التقويم المطبق حاليا في مدارسنا يبتعد عن التقويم الذي يؤثر إيجابا في العملية التربوية وخاصة إذا اتفقنا جميعا أن أهداف الإشراف التربوي يؤدي إلى تحسين ومساعدة المعلمين على النمو، ونقل الأفكار ونتائج التجارب والبحوث العلمية إلى المعلمين، وزيارة المعلمين في أقسامهم قصد مساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي تعترضهم وتفعيل طرائقهم التدريسية.

– يوضح الجدول رقم (32) أن جميع المفتشين لا يختلفون في إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية في العمل التربوي حيث يلاحظ أن كل قيم كا² المحسوبة أقل من قيم كا² المجدولة وهذا دليل على أن الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة هي فروق ذات معنى وليست راجعة للصدفة.

---

[1]- منصور حسين، محمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، القاهرة: دار غريب، 1976 ص 193

ويقول محمد عبد الرحيم عدس في قضية العلاقات:« إن المشرف التربوي هو رجل العلاقات الذي ينظم مختلف عمليات التفاعل والاتصال، وهذه المهنة تتطلب ما يلي:

– التنسيق بين مختلف أطراف العملية التربوية.

– تهيئة البيئة المناسبة لمختلف عمليات التغيير والتطوير.

– إثارة حماسة المعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم» .[1]

إن دور العلاقات الإنسانية في العمل الإشرافي هام للغاية وخاصة وأنه يتعامل مع الأفراد وهم يختلفون في مستوياتهم الثقافية والعلمية وأوساطهم، كما أن للمشرف علاقة أكبر من علاقته بالمعلم وهي الإدارة والمحيط بشكل عام، ولذا على المشرف أن يحترم شخصية كل من يتعامل معه، وإشاعة روح الطمأنينة، والراحة في العمل، والتواضع في العمل وتوثيق الروابط الأخوية، وإشاعة روح العمل الجماعي، والتعاوني، كل هذا ينعكس بالإيجاب على التلميذ أولا وعلى الوسط المدرسي.

ويقول منصور حسين، ومحمد مصطفى زيدان:« إن مقياس نجاح المشرف لا يكون بمدى سيطرته واستبداده بالأفراد بل بمقدار نجاحه في تكوين علاقات إنسانية معهم».[2]

ونستخلص في الأخير من خلال الجداول السابقة المتعلقة بهذه الفرضية أن معظم قيم كا² المحسوبة أقل من قيم كا² المجدولة مما يعنى أن النتائج سارت نحو الاتجاه المتوقع من الفرضية.

**3– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:**

تنص الفرضية على: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية التقويم باختلاف طريقة توظيف المفتش.

يبين الجدول رقم (33) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعكس أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين الذين وظفوا توظيفا عن طريق التكوين الإقامي أي الذين تلقوا تكوينا لمدة سنة أو سنتين في المراكز الخاصة بتكوين إطارات التربية، وبين الذين وظفوا عن طريق التكوين التناوبي أي الذين تلقوا تكوينا في مناسبات معينة وخاصة في العطل.

---

[1]- محمد عبد الرحيم عدس وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي، (دون تاريخ ولا دار) ص 128

[2]- منصور حسين، محمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، القاهرة: دار غريب، 1976 ص 192

ولكن اختلاف المفتشين يظهر في البنود(1، 9، 19، 21) وإذا رجعنا إلى البند (1) فيما يخص ضرورة تكوين المفتش نجد أنهم اختلفوا في هذه الفقرة، نظرا للفرق الشاسع بين التكوينين، لأن المفتش الذي تلقى تكوينا تناوبيا يأخذ نفس المنهاج بالنسبة للذي تكون تكوينا إقاميا، ولكن في أسابيع قليلة. فبالطبع يتساءل المفتشون الذين تلقوا تكوينا إقاميا عن سبب بقائهم مدة سنة أو سنتين في المركز، ويتخرجون بنفس الشهادة. لذا نلاحظ أن هناك اختلافا بين الفئتين، بحيث نرى أن نسبة "نعم" لدى فئة التكوين التناوبي هي 61.9 % مقارنة بفئة التكوين الإقامي حيث نسبة "نعم" هي 89.65 %. مما يؤكد أن هذه الفئة الأخيرة أكثر إدراكا لأهمية التكوين، ويظهر هذا من خلال بيانات الجدول حيث أن التكرارات الكبيرة انتشرت في فئة التكوين الإقامي.

والواقع أن ميدان التربية والتكوين في الجزائر يغلب عليه العشوائية والارتجالية في جميع أسلاك التعليم لهذا يقول محمد الطيب العلوي:« أن هناك عددا ضخما من المشتغلين بالتربية والتعليم لم يؤهلوا للعمل في الميدان وإنما دعت ضرورات التوسع التعليمي إلى استخدامهم كوسيلة عاجلة لمواجهة التوسع ».[1]

ويستطرد الكاتب ويقول:« أنه كيف يمكن للمفتش الذي لم يتلق ولا تكوينا خلال عشرية من أن يكوّن؟؟ وعلوم التربية تتطور باستمرار وما كان يصلح في زمن سيكون عاديا ومتجاوزا في زمن آخر».[2]

وبما أن قيم كا² المحسوبة أكبر من قيم كا² المجدولة في البنود (1،9،19،21) وهو ما يعني أن الاستجابات لم تسر كلها في اتجاه الفرضية. أما فيما يتعلق بمضمون الاستجابات الكلية فنلاحظ ما يلي:

– يوجد اتفاق كبير في إدراك أهمية التكوين بالنسبة للذين تلقوا تكوينا اقاميا.

– يوجد اختلاف في نفس القضية عند المفتشين الذين تلقوا تكوينا تناوبيا وهذا ما يلاحظ من خلال النتائج، مما يعني أن لعامل التوظيف أثرا واضحا.

---

[1]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، الجزء 01 ط 01، قسنطينة: دار البعث، 1982 ص 116

[2]- نفس المرجع السابق، ص 121

يوضح الجدول رقم (34) أن أغلب بنوده غير دالة إحصائيا حيث أن قيم كا² المحسوبة أقل من قيم كا² المجدولة إلا في البندين (14، 16) حيث يلاحظ أن هناك اختلافا بين المفتشين أصحاب التكوين الإقامي والتكوين التناوبي.

أما بالنسبة للبند (14) الذي يشير إلى أن التفتيش الحالي يحقق الأهداف المرجوة، فنلاحظ أن المفتشين اختلفوا في هذا، ومرد ذلك أساسا إلى طريقة توظيفهم في مهنة الإشراف التربوي، حيث ترى الفئة الأولى أنه لا يحقق الأهداف المرجوة بنسبة 79.31%، بينما تنخفض النسبة عند فئة التوظيف عن طريق التكوين التناوبي إلى 47.61%.ويلاحظ نفس الاختلاف في البند (16) الذي يشير إلى العدد الكبير للمعلمين وعلاقته بالعمل التقويمي للمفتش، فالاختلاف ظاهر لصالح فئة التكوين الإقامي. فالاختلاف بين المفتشين واقعي، لأن هناك عددا ضخما من المعلمين مما ينعكس سلبا على عملية التقويم، ولهذا يقول كمبول وايلز« هل يمكننا أن نفترض أن الدرس الذي يشاهده المفتش هو نموذج صحيح لنوع التدريس الذي يتلقاه التلاميذ ؟ إن الدلائل كلها تشير إلى عكس ذلك. ويضيف أن زيارة المفتش للفصول قد تحدث في وقت يكون فيه التلاميذ في حالة يقظة ونشاط. وحينذاك يحصل المدرس الضعيف على تقدير عال، بينما يحصل زميله الممتاز على تقدير ضعيف لأن المفتش زار المعلم في وقت حدثت فيه اضطرابات وعدم نشاط في القسم.[1]

وهذا ما يحدث فعلا في الكثير من الأحيان، لأن معظم الزيارات التي يقوم بها المفتش فجائية وغير مخطط لها وهي بنسبة 70 % من الزيارات، وتدوم 56 % من الزيارات ساعة من الزمن.

فعلا إن التقويم الممارس في مدارسنا يحتاج إلى أكثر من وقفة وهذا ما ذهب إليه بوحفص مباركي إن العملية التفتيشية هي عبارة عن مراقبة عمل: لا أهداف طويلة المدى في التدريس، ولا إشراف، ولا نظام تربوي إداري متفق عليه في المدرسة الأساسية حاليا، ولا نمط موحد في نوعية التقارير. ويشاركه المعلمون نفس النظرة، حيث أن التفتيش هو عبارة عن مراقبة (تحضير الدروس) ووضع علامة(نقطة) للمدرس.[2]

---

[1]- كيمبول وايلز، نحو مدارس أفضل، ترجمة: فاطمة محبوب، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية، 1960 ص 396

[2]- بوحفص مباركي، اتجاهات المدرسين والمفتشين نحو عملية الإشراف التربوي، كتاب الرواسي 1، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، 1993 ص 330

يبين الجدول رقم (35) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يعني أنه لا يوجد اختلاف بين المفتشين في طبيعة إدراكهم لأهمية العلاقات الإنسانية في فعالية التقويم، ويقول أحمد إبراهيم أحمد « قد أكدت الاتجاهات الحديثة في الإدارة أن المناخ الاجتماعي الذي يعيش فيه العامل يحقق إنتاجا أوفر وأفضل إذا شعر فيه بالطمأنينة والثقة، وبالتالي تزداد القدرة على التكيف والرضا في العمل ».[1]

على المشرف التربوي إذن أن يكون مهتما بالعلاقات الإنسانية وتقبل العاملين معه كما هم، والأخذ بيدهم وتدليل مشكلاتهم، بينما يشير الواقع إلى عكس ذلك، حيث يرى أغلب المدرسين أن شخصية المفتش هي أقرب إلى الشخصية الإدارية والسلطوية الطابع، منها إلى الصفة التربوية ذات الطابع الإنساني الذي يقتضي في نظر المعلمين العدالة والدقة.[2]

ويلاحظ من الجدول أن المفتشين الذين تلقوا تكوينا إقاميا أكثر إدراكا من غيرهم لقضية العلاقات الإنسانية، وبما أن معظم قيم كا² المحسوبة أقل من قيم كا² المجدولة مما يدل على أن النتيجة تشير إلى أن إدراك المفتش لأهمية العلاقات لم يتأثر بعامل طريقة التوظيف مما ما يؤكد أن النتائج سارت في الاتجاه المتوقع للفرضية.

[1]- أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التربوية والإشراف الفني، القاهرة: دار الفكر العربي، 1990، ص 38
[2]- بوحفص مباركي، نفس المرجع السابق، ص 329

# الفصل الثامن

## إقتراح مقياس موضوعي

**أولا: التقرير التربوي:**

التقرير التربوي هو حصيلة الزيارة التي يقوم بها مفتش الطور الأول والثاني في المدرسة الابتدائية للمعلم في قسمه، وهي عبارة عن وثيقة يسجل فيها سير الدرس والملاحظات، والنقد (ارجع الملاحق ص 226) وترفق بعلامة في الأخير في حالة إذا كان المعلم مرسما أما إذا كان غير مرسم لا ترفق بعلامة بل يكتفي بتوجيهات وتسجيل سير الدرس.

جاء في المعجم: قرره في مكان العمل، أي ثبته وجعله يستقر، قرره بالحق، أي جعله يذعن ويعترف.[1] وهذا هو المفهوم اللغوي لكلمة التقرير، بينما يصفه العربي مراد وهو يمارس مهنة التفتيش في الميدان بأنه أداة للتبليغ، والتكوين، والتقويم، والبحث.[2] ولكن في الحقيقة ليست كذلك حسب ما يذكر الكثير من الكتاب في هذا الشان.

فهذه المفتشة حراث ف.الزهراء تقول « إن الوثائق التي يستثمرها الموجه في العملية التربوية في تدوين ومتابعة نشاطه، تحتاج إلى تجديد كلي، وتقييم كامل لمحتواها لأن البعض من محاوره قد تجاوزه الزمن، والقيام بذلك يعني مسايرة الواقع التربوي بفعالية وإعطاء الصورة الحقيقية لكل نشاط خلال مرحلة معينة ».[3]

بينما يضيف رابح قدوري « أيا كانت نتيجة هذا التقرير، فإنه لا يمكن أن نسميه تقويما لأنه ينصب على جانب واحد ضيق من جوانب مهنة التدريس ووظيفة المدرس تصر على تقدير مدى عناية المدرس بإعداد دروسه، وسعة مادته موقفه في الفصل والوسائل التعليمية التي يستخدمها وطريقة التدريس التي يتبعها...وقلّ أن يعني بتقدير نواح أخرى».[4]

أما محمد الطيب العلوي وهو مفتش متقاعد فيسرد علينا نص تقرير كتبه مفتش إثر زيارته لمعلمة:« إن المعلمة... معلمة مجدة في عملها تتسم بروح الجد والمثابرة، غير أن الاعتبارات التي تتبناها في قضية التحضير هي اعتبارات لا تستند إلى أي أساس منطقي، فالتحضير مهم بالنسبة لأي درس مهما كان المستوى ومهما كانت مهارة المعلم. وعلى المعلمة إذا أرادت أن تتحقق من أهمية التحضير أن تجري مقارنة بين معلمين أحدهما يحضر دروسه تحضير جيدا، والآخر يدخل إلى قسمه وفي يده شيء هو لا شيء، أرجو أن تأخذ بالملاحظات

---

[1]- فؤاد افراد البستاني، منجد الطلاب، ط31، بيروت: دار المشرق 1986 ص 580
[2]- العربي مراد، تقنيات التفتيش، عالم تنشيط الشباب، كتاب تصدره الرابطة الوطنية لإطارات الشباب، العدد1، 1995 ص 77
[3]- ف.الزهراء حراث، التوجيه التربوي، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 نوفمبر 1994 ص 55
[4]- رابح قدوري، مقياس تقويم المعلم، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 1 نوفمبر 1994 ص 88

التي تضمنها هذا التقرير لتتخذ منها منطلقا للتفكير في الأسلوب الذي يمكن انتهاجه في الحساب ».[1]وهذا النموذج الموجود أمامنا يعكس في كثير من الأحيان المستوى الحقيقي للمفتش قبل أن يعطينا صورة عن المعلم أو المعلمة صاحبة الدرس، ولهذا السبب يقول فضيل عبد القادر إن تقرير التفتيش الخاص بالجانب التربوية هو في الحقيقة ما هو إلا نوع من العرض الوصفي للدروس.[2]

وفي نفس السياق يضيف احمد إبراهيم احمد« إن التقويم الحالي يقتصر على كتابة تقرير بعد كل زيارة أو زيارتين للمعلم طوال العام تعتمد على العنصر الذاتي وينقصها الجانب البناء ».[3]

انطلاقا من كل هذه الشواهد يمكن أن نحكم على هذا التقرير بأنه بعيد كل البعد على التقويم الموضوعي والتوجيه، والمعلم ما يلبث أن يستلم هذا التقرير ويلقي نظرة على العلامة التي تذيله يسرع في وضعه في الأرشيف ويقدمه في وقت الحاجة لاستكمال ملف إداري معين. وبالرجوع إلى نتائج الدراسة من استبيان المعلمين والمفتشين يمكن أن نستنتج ما يلي:

**1- استبيان المعلمين:**

جدول رقم –36–

يوضح نوعية البطاقات المستخدمة في زيارة المفتش

| البند | الفئات | ك | % |
|---|---|---|---|
| 13 | نعم | 94 | 47 |
| | لا | 106 | 53 |
| | المجموع | 200 | 100 |

يوضح الجدول رقم (36) أن نسبة 53 % من المعلمين يرون أن بطاقات التقويم التي يستخدمها المفتش في الزيارة غير شاملة الجوانب وغير موضوعية وهذا يعني أنها تحتاج إلى إصلاح وتغيير، بينما 47 % يرون عكس ذلك.

[1]- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ج1، قسنطينة: دار البعث 1982 ص 132
[2]- فضيل عبد القادر، فنيات التفتيش، مجلة التكوين والتربية همزة الوصل، العدد5 1974/1973 ص 85
[3]- احمد ابراهيم احمد، الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة: دار الفكر العربي 1999 ص 19

ونلاحظ في الجدول رقم (22) أن أعلى نسبة " لا " هي عند المعلمين ذو المستوى الجامعي 65.38 % وتنخفض عند المستوى الثانوي بنسبة 56.43 % وتنخفض أكثر عند ذو المستوى المتوسط 39.53،% ويلاحظ أن ذي المستوى الجامعي والثانوي أكثر إدراكا بضرورة إجراء تعديلات على بطاقات التقويم، وهذا يعني أن مستواهم الدراسي اثر في رؤيتهم لهذه البطاقات التقويمية.

**2 – استبيان المفتشين:**

جدول رقم –37–

يوضح ضرورة إدخال تعديلات على بطاقة التقويم المعتمدة حاليا

| البند | الفئات | ك | % |
|---|---|---|---|
| 10 | نعم | 42 | 84 |
| | لا | 08 | 16 |
| | المجموع | 50 | 100 |

يوضح الجدول رقم (37) أن نسبة 84 % من المفتشين يرون ضرورة إجراء تعديلات على بطاقة التقويم المعتمدة حاليا، بينما ترى نسبة 16 % عكس ذلك.

وبالرجوع إلى الجدول (31) يلاحظ أن نسبة " نعم " للمفتشين ذو المستوى الثانوي هي 66.66 % بينما تنخفض عند المستوى الجامعي 59.25 % وتنخفض أكثر عند ذو المستوى الدراسي متوسط 40،% ونستنتج من كل هذا أن ذو المستوى الثانوي والجامعي أكثر إدراكا لأهمية إجراء تعديلات للبطاقة التقويمية

فمن خلال كل ما تقدم من التحليلات يرى الباحث أن الدراسة لكي تكون شاملة الجوانب نرى من الضروري اقتراح مقياس موضوعي نضعه بين يدي المفتشين والعاملين في الميدان التربوي لكي يكون البديل لهذه التقارير المعتمدة حاليا التي يجمع عليها الجميع أنها لا تؤدي دورها.

المؤسسة:..... السنة الدراسية:.....

البلدية:..... للمقاطعة:.....

الدائرة:.....

## مقياس لتقويم المعلم

**اللقب والاسم..... تاريخ ومكان الميلاد .....**

**القسم..... عدد التلاميذ.....**

**المادة..... تاريخ آخر تفتيش..... العلامة.....**

| الفقرات | نواحي التقويم | الدرجات | الدرجات النهائية | رأي المفتش |
|---|---|---|---|---|
| **أولا** | **الصفات الشخصية** | | | |
| 1 | يهتم بمظهره | 1 | | |
| 2 | سلامة الحواس | 1 | | |
| 3 | الحالة الصحية والنفسية | 1 | | |
| 4 | السلوك | 1 | | |
| **ثانيا** | **الإنجاز والعمل** | | | |
| 5 | تحضير الدروس | 3 | | |
| 6 | التمكن من المادة | 3 | | |
| 7 | اختيار الطريقة المناسبة | 3 | | |
| 8 | إشراك التلاميذ في الدرس | 3 | | |
| 9 | استخدام الوسائل الضرورية | 1 | | |
| 10 | التحكم في الوقت | 1 | | |
| 11 | المهارة في توجيه الأسئلة | 1 | | |
| 12 | الاهتمام بإجابات التلاميذ ويعقب عليها | 1 | | |
| 13 | يظهر هادئا واثقا من نفسه | 1 | | |
| 14 | ينفذ كل خطوات الدرس بتسلسل منطقي | 1 | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15 | حركة المعلم في القسم أثناء سير الدرس | 1 | | |
| 16 | الحيوية في القسم | 1 | | |
| 17 | التحكم في القسم | 1 | | |
| 18 | حقق الأهداف من الدرس | 3 | | |
| 19 | يجري تطبيقات حول الدرس | 2 | | |
| 20 | الاهتمام بالسجلات | 1 | | |
| 21 | انضباطه في العمل | 1 | | |
| 22 | يقيم علاقات طيبة مع تلاميذه | 1 | | |
| 23 | **الاهتمام بأعمال التلاميذ** | | | |
| | الدفاتر – مراقبة –غير مراقبة | 1 | | |
| | الفروض المنزلية مصححة – غ. م | 1 | | |
| 24 | كافية ومناسبة | 1 | | |
| 25 | **العناية بالقسم** | | | |
| | النظافة | 1 | | |
| | التزيين | 1 | | |
| | المعلقات | 1 | | |
| | مناسبة. غير مناسبة | 1 | | |

ملاحظات عامة:.....

.....

.....

العلامة النهائية..... لقب المفتش.....

إمضاء المعني بالأمر بتاريخ..... الإمضاء

ملاحظة: مجموع الدرجات على 40

# خاتمة وتوصيات ومقترحات

إن التقويم التربوي هو ركن من أركان العملية التربوية التي تتمثل في تقويم الأهداف والمناهج والطرائق والوسائل و كل ماله علاقة بالعملية التعليمية التعلّمية . فمن خلال التقويم يجعل العملية التربوية عملية ديناميكية يشارك فيها الجميع، وأن هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل الذي نريد أن نقومه من حيث نقاط ضعفه و قوته و إيجاد الوسائل و السبل لتطويره و إصلاح اعوجاجه. والعملية التقويمية هي عملية شاملة ومستمرة استمرار حياة البشر، فالإنسان يحتاج دائما إلى تقويم عمله في جميع مجالات الحياة لمعرفة هل هو في الوجهة الصحيحة أم لا ؟ و خاصة أن العصر الذي نعيش فيه قد شهد تطورات متسارعة في جميع الميادين و بالخصوص في الجانب التكنولوجي منه كما وفر وسائل للراحة وأمام ذلك أصيب الإنسان بالدوار أمام هذا التطور السريع ، فهنا يتحتم علينا إعادة النظر في نظمنا التروية التقليدية لتساير العصر.

فقد جعلت التكنولوجيا التعليم مختلفا عن ذي قبل، فالاتصالات الحديثة جعلت العالم تجمعا تعليميا واحدا وذابت الحدود التقليدية وخاصة بتطور الإنترنت وظهرت الجامعات الافتراضية. أمام هذه التغييرات ماذا عسانا أن نفعل ؟ فالحمل ثقيل والمهمة صعبة وشاقة .

فكل نظام تعليمي ينظر إلى المستقبل فهو دائم التساؤل فالطفل الذي التحق هذه السنة بالدراسة كيف يكون واقعه بعد إنهائه من هذه المرحلة ؟ لذلك لا بد لنا بالتنبؤ عندما نفكر في إصلاح النظام التربوي .

والمجتمعات المختلفة ليس لها من سبيل إلا بنهضة تربوية شاملة تتناول بالدراسة والتقويم الجاد، والموضوعي المناهج، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، وكل ما يدور في فلك التربية والتعليم. ولعل هذه الدراسة قد شقت الطريق الصعب وأخذت على عاتقها دراسة موضوع من أهم مواضيع الساعة في بلادنا وهو كيف يكون نظام التقويم عندنا فعالا وناجعا؟

وإذا انطلقنا من المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية لكل عمل تربوي وأن ما يحدثه في الناشئة إما إيجابا أو سلبا يحصده المجتمع ، فعلى حسب تأهيله، وخبرته، وإخلاصه يكون المردود التربوي مثمرا وناجحا، ولكن هذا المدرس ليس وحده في الميدان بل تربطه علاقات

عديدة مع زملائه، وإدارته، ومحيطه، وخاصة مع مفتشه الذي له عظيم الأثر في نفسية المعلم .

تتناول هذه الدراسة بالبحث موضوع التقويم الذي يمارسه المفتش في مختلف ميادين التعليم، والذي يهمنا في هذا المقام: المرحلة الابتدائية التي هي موضوع دراستنا،علما أن كثيرا من الانتقادات الحادة موجهة إلى وظيفة هذا المشرف التربوي في السنوات الأخيرة. وكما عرفنا هذه الوظيفة في أكثر من مناسبة من الدراسة: هو أن الإشراف التربوي هي عملية تهدف أساسا إلى تحسين عملية التعليم و التعلم.

ولقد تغير واقع الإشراف التربوي عالميا، الأمر الذي يتطلب من المشرفين إعادة النظر في أدوارهم وطرق عملهم. وانطلاقا من هذه الأفكار صاغ الباحث إشكاليته التي انطلق بها في هذه الدراسة، وهو: لماذا التقويم الذي يمارسه المفتش في الميدان غير فعال ؟

وبالطبع فقد انطلقت هذه الدراسة من أرضية واقع التدريس في بلادنا وخاصة من خلال احتكاكه المباشر بسلك التفتيش، وتكوين المكونين، فلقد لوحظ أن المجهودات المكرسة للميدان التربوي كبيرة وعملاقة و لكن المردود هزيل ولا يرقى إلى هذه المجهودات .

ومن لبّ هذه التساؤلات تمت صياغة فرضيات البحث وكذلك مؤشراته والتي من خلالها تم حصر الفعالية، وهي التكوين، والتقويم الموضوعي، والعلاقات الإنسانية. وتم التوصل إلى النتائج التالية :

1- تبين أن المعلمين باختلاف جنسهم لا يختلفون في إدراكهم لآليات الفعالية، فكلهم يؤكد على أهمية التكوين، واستخدام أساليب التقويم الموضوعي منها الزيارات إلى القسم و إجراء المقابلات ...الخ. أما بالنسبة للعلاقات الإنسانية فالجميع لا يختلفون في أهميتها على فهم حاجات الفرد، و إثارة الدوافع الفردية بهدف الإنتاج في جو يسوده التفاهم والثقة المتبادلة.

2- توصلت النتائج إلى أن نسبة عالية من المعلمين ذوي الخبرة القصيرة في العمل التربوي أو ذوي الخبرة الطويلة لا يختلفون في إدراكهم لمؤشرات الفعالية . علما أن الخبرة لم تلعب دورها في ذلك، وهذا دليل أن هذه الآليات التي اختيرت للدراسة دقيقة ومركزة.

3- تشير نتائج الدراسة إلى أن المعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية (متوسط، ثانوي، جامعي) يؤكدون بدورهم على أهمية كل من التكوين والتقويم الموضوعي والعلاقات الإنسانية ،

وهذا ما توصلت إليه الدراسة، وهي نقطة إيجابية في صالح المعلمين حيث انهم مدركون لأهمية هذه الآليات الثلاث في العمل التربوي.

4- أكدت الدراسة أن المعلمين الذين وظفوا من خلال شهادة التخرج من المعاهد التكنولوجية للتربية والذين وظفوا توظيفا مباشرا، يؤكدون جميعا على أهمية مؤشرات الدراسة، حيث جاءت جميع نتائج الدراسة وفق ما سارت عليه توقعات الباحث.

5- أبرزت نتائج الدراسة أن بطاقات التقويم المستعملة حاليا غير كافية، وغير موضوعية وتحتاج إلى مراجعة و تعديل، من خلال هذا النتيجة رأينا أنه من الضرورة إعطاء البديل وهذا ما تم فعلا في هذا البحث.

أما بالنسبة للدراسة الثانية الخاصة بالمفتشين فقد جاءت تدعم نتائج المعلمين جملة وتفصيلا، فقد أبرزت على عدم عزل المؤشرات عن بعضها البعض، وأن لها تأثير كبيرا في فعالية تقويم المفتش .

إن النتيجة العامة التي أفضت إليها الدراسة هي أنه حصل إجماع عند كل من المعلمين والمفتشين في قضية المؤشرات الثلاث و ظهر ذلك جليا من خلال نتائج الدراسة، وأن هذه الآليات لا يمكن أن تنفصل عن بعضها البعض حيث أن الواحدة مكملة للأخرى، فلا نستطيع القول أن التكوين الجيد وحده يؤدي إلى الفعالية، بل أن العناصر الثلاث مكملة لبعضها البعض.

**التوصيات والاقتراحات**

انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة، ورغبة منا في المساهمة في الرفع من منظومتنا التربوية يقدم الباحث جملة من التوصيات، والاقتراحات، وهي كما يلي:

- وضع استراتيجية للتكوين واضحة المعالم بعيدة عن الارتجالية، ومحكمة الأهداف.
- الاهتمام بالجانب التكويني للمعلم من حيث الكم، والكيف خاصة، و ذلك باتباع الأساليب العلمية، والحديثة في التكوين عوض التركيز فقط على الندوات الداخلية للمؤسسة.
- الكف عن طرق التكوين الممارسة حاليا و خاصة أسلوب التكوين التناوبي .

- إعادة الاعتبار للعلاقات الإنسانية في المجال التربوي، وذلك من خلال المعاملة الطيبة المبنية على الاحترام، والثقة المتبادلة، وذلك بتقدير المفتش لجميع المعلمين واحترام آرائهم ومقترحاتهم، وإشراكهم في القرارات التي تتخذ داخل المدرسة .
- إعادة النظر في طريقة تكوين إطارات التربية خاصة بالنسبة للمعملين والمفتشين، والإداريين.
- إلحاق تكوين المعلمين، والمفتشين بالجامعة، وخاصة في معاهد علم النفس وعلوم التربية.
- إعادة تكوين المعلمين، والمفتشين في ميدان التقويم التربوي وفقا لأحدث النظريات.
- عدم تأهيل الموظفين إلى المناصب الهامة عن طريق الأقدمية بل على أساس البحوث التي ينجزونها أو عن طريق فتح الدراسات العليا لهذا السلك .
- رسكلة المفتشين العاملين في الميدان حاليا إما عن طريق معاهد تكوين إطارات التربية أو أيام دراسية لإعادة تأهيلهم لاختيارات المنظومة التربوية المستقبلية .
- فتح باب الترقية بالنسبة للمفتشين إما بتشجيعهم في التسجيل في الدراسات العليا أو عن طريق البحوث الميدانية المنجزة.
- تكليف المفتشين بإجراء بحوث ميدانية.
- تزويد المفتشين بدوريات علمية متخصصة في ميدان الإشراف التربوي.
- إعادة النظر في نصاب المفتش من المعلمين، والمدارس ليتمكن من ممارسة مهامه على أحسن وجه.
- استبدال مصطلح المفتش، بالمشرف التربوي مسايرة مع التوجهات الحديثة في ميدان التربية، والتعليم.
- إنشاء مجلة تربوية وطنية متخصصة في البحوث المنجزة في ميدان التربية، والتعليم حتى لا تكون حبيسة الرفوف.

والله الموفق.

## المراجع المعتمدة

**المراجع العربية :**

1- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : دار الفكر العربي 1990 .

2-أحمد إبراهيم احمد، الإشراف المدرسي و العيادي ، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999.

3-أحمد محمد عبد السلام ، القياس النفسي و التربوي ، ط.01 ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية 1960.

4- إزابيل فيفر، جين دنلاب، الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس، ترجمة: محمد عيد ديراني ، ط03 ، عمان: الجامعة الأردنية،1993.

5- الأفندي محمد حامد ، الإشراف التربوي ، القاهرة : عالم الكتب ، 1976 .

6-أوبير رونيه ، التربية العامة ، ترجمة : عبد الله عبد الدائم ، بيروت : دار العلم للملايين 1983 .

7-اورلسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ، البليدة: قصر الكتاب 2000.

8-براون جورج ، التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس، ترجمة: محمد رضا البغدادي ، القاهرة : دار الفكر العربي ،1998.

9-بن سالم عبد الرحمن ، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ، ط.02 ، 1993.

10- بوحوش عمار ، الذنيبات محمد محمود ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، 1995 .

11- بوفلجة غياث، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1984 .

12- تركي رابح ، أصول التربية و التعليم ، ط.02 ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1990 .

13- توق محي الدين ، عدس عبد الرحمن ، أساسيات علم النفس التربوي ، نيويورك: دار جون وايلي وأبنائه ، 1984 .

14- جابر عبد الحميد ، التدريس و التعلم ، القاهرة : دار الفكر العربي ، 1998.

15- حداد توفيق ، سلامه آدم محمد، التربية العامة، وزارة التربية الوطنية، ط.01 1977.

16- حسين سيد حسن ، دراسة في الإشراف الفني ، القاهرة : مكتبة الأنجلومصرية 1969
17- حمدان محمد زياد، تقييم و توجيه التدريس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1986.
18- حمدان محمد زياد، تقييم وتوجيه التدريس، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية 1984
19- خيري محمد، الإحصاء النفسي ، القاهرة : دار الفكر العربي 1997.
20- دمرجي ب، الدليل في التشريع المدرسي ، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ( بدون تاريخ ) .
21- راشد علي ، شخصية المعلم و أداؤه ، القاهرة : دار الفكر العربي ،1997 .
22- راشد على ، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية ، القاهرة: دار الفكر العربي 1996.
23- روبرت ريتشي، التخطيط للتدريس ، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون ،القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر، 1982 .
24- روفنسكي، الفعالية والتعليم الذاتي، ترجمة: هشام محمد سلامة، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 1998.
25- زيتون حسن حسين ، تصميم التدريس ، ط01 ، القاهرة : عالم الكتب 1999.
26- زيدان محمد مصطفي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية 1985.
27- السيد فؤاد البهي ، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، القاهرة : دار الفكر العربي 1979.
28- شارف سرير ، نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ط2 1995 ( بدون دار النشر).
29- شبشوب احمد ، علوم التربية ، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1991.
30- الطبيب أحمد محمد ، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999 .

31- الطبيب أحمد محمد، التقويم والقياس النفسي والتربوي ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث ، 1999.
32- عاقل فاخر، علم النفس التربوي ، ط.14 ، بيروت : دار العلم للملايين 1998.
33- عبد العزيز صالح، التربية وطرق التدريس، الجزء 02 ، القاهرة : دار المعارف 1981 .
34- عبد العزيز صالح ، تطور النظرية التربوية ، ط.02 ، القاهرة : دار المعارف 1964
35- عبد الهادي نبيل ، القياس والتقويم التربوي ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، 1999.
36- عدس محمد عبد الرحيم ، و آخرون ، الإدارة و الإشراف التربوي (بدون تاريخ).
37- عطيه عبد المجيد، سلمى محمود جمعه ، التنظير والتطبيق في طريقة التعامل مع الجماعات وعملية الإشراف والتقويم ، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث 1999.
38- العلوي محمد الطيب، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية .الجزء 01 والجزء 02 الجزائر : دار البعث ، 1982 .
39- الغريب رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية 1996 .
40- كيمبول وايلز، نحو مدارس أفضل ، ترجمة: فاطمة محبوب، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية 1960.
41- مقداد محمد وآخرون ، قراءة في التقويم التربوي. باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، 1993.
42- مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 1993.
43- منصور حسن، مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني، مكتبة غريب 1977 .
44- ميسوم عبد القادر ، تحسين الأداء التربوي والفعالية لدى المدرسين ، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ( بدون تاريخ ) .
45- النجدي احمد و آخرون ، تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم القاهرة : دار الفكر العربي ،1999 .

46- هـ دوجلاس وآخرون، الإشراف الفني في التعليم ، ترجمة: وهيب سمعان وآخرون القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 1963 .

47- هني خير الدين ، تقنيات التدريس ، الطبعة الأولى ، 1999 .

48-الوكيل حلمي احمد ، حسين بشير محمود ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، القاهرة: دار الفكر العربي، 1999 .

**المجلات و الدوريات:**

1- بابا أحمد محمد، فنيات التفتيش، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية، الجزائر: وزارة التربية الوطنية ، العدد 14 1980/1979.

2- بوبكري أحسن ، مهام التفتيش، مجلة عالم تنشيط الشباب،وزارة الشباب والرياضة، العدد 01 جويلية 1995 .

3- حراث فاطمة الزهراء ، التوجيه التربوي ، المجلة الجزائرية للتربية ، وزارة التربية الوطنية ، العدد 01 ، نوفمبر 1994 .

4- رجب مصطفى، التقويم التربوي واتجاهات مستقبلية ، تونس: المجلة العربية للتربية، المجلد 15 ، العدد 02 ، 1995 .

5- الزعيمي محمد، قياس مستوى تحصيل التلاميذ لدى المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، تونس: المجلة العربية للتربية، المجلد 15 ، العدد 02 ، 1995 .

6- العربي مراد ، تقنيات التفتيش ، مجلة عالم تنشيط الشباب،وزارة الشباب والرياضة، العدد 01 جويلية 1995 .

7- العلوي محمد الطيب، تطوير التفتيش، همزة الوصل مجلة التكوين والتربية، الجزائر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي ، العدد 05 ، 1974/1973 .

8- فضيل عبد القادر ، فنيات التفتيش ، همزة الوصل مجلة التكوين و التربية ، الجزائر: وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي ، العدد 05 ، 1974/1973 .

9- قدوري رابح ، مقياس تقويم المعلم ، المجلة الجزائرية للتربية ، وزارة التربية الوطنية ، العدد 01 ، نوفمبر 1994 .

10- مرجانة رشيد، التأخر الدراسي اللغوي، مجلة الرواسي، العدد 04، باتنة: جمعية الإصلاح التربوي و الاجتماعي ، نوفمبر / ديسمبر 1991.

11- مصمودي زين الدين ، دور المدرس في العملية التربوية التعليمية ، مجلة الرواسي ، العدد10 ، باتنة: جمعية الإصلاح التربوي و الاجتماعي ، جانفي / فيفري 1994.

12- موعدك التربوي – التكوين الذاتي – الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد02 جانفي 1998 .

13- Hocine Rouibi, L'évaluations en éducation physique et Sportive, anales de l'université d'Alger,№6, 1991/1992 .

**الرسائل الجامعية :**

1- الشايب محمد الساسي، تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر 1999.

2- عبد الله قلي ، تقويم أهداف منهاج التربية الإسلامية في الطور 3 في ضوء تصنيف بلوم رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر 1993.

**القواميس و المعاجم :**

1- ابن منظور ، لسان العرب ، الجزء 12، 1968 .

2- أديب اللجمي ، معجم اللغة العربية ( المحيط ) ط1 ، بيروت 1993 .

3- المنجد في اللغة و الإعلام ، بيروت : دار المشرق 1986.

4- Pluri- dictionnaire Larousse, Librairie Larousse, Paris,1977.

5- Tournai,C, Le petit Larousse, Belgique, 1991.

**الكتب الأجنبية :**

1-Casse , P, La formation performante , Alger O.P.U. 1990.

2-Cepec ;L'évaluation en question, sous la direction de Charles Delorme, 3éme édition, 1990 ESF Paris.

3- D.Hameline, Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en forme continue, 1990.

4- Figani. G, Evaluation quel référentiel ?1ére édition 1995, Bruxelles .

5- Jouvenel,G. Masingue,B. Les évaluations d'une action de formation dans les services publics , Les éditions d'organisation, Paris, 1994.

6- Porcher. B, Du référentiel à l 'évaluation, édition Foucher Paris,1996.

7- Tagliante, C, L'évaluation, Clé international, Paris,1991.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية ورقلة
مفتشية التربية و التعليم الأساسي
للمقاطعة : .....

المؤسسة .....
البلدية : .....
الدائرة : .....
السنة الدراسية : .....

# التقرير التربوي
# لمعلم المدرسة الإبتدائية

**اللقب و الاسم : ..... المولود (ة) ..... الحالة المدنية :.....**
**تاريخ و مكان الازدياد : ..... تاريخ أول تعيين ..... الإطار : .....**
**السلم و الدرجة : ..... الأقدمية في الدرجة : .....**
**المؤهل العلمي : ..... .. خريجي المعهد التكنولوجي ( تاريخ التخرج) .....**
**تاريخ آخر تفتيش : ..... العلامة .....**

ظروف التفتيش :
تاريخ التفتيش :..... مادته .....
القسم :..... عدد التلاميذ .....
القاعة هل هي صالحة من حيث الاستماع ؟ .....
الإضاءة :..... النظافة : .....
التدفئة :..... التهوية : .....

تحضير الدروس : .....
.....
نوع الدروس :.....
.....
مواضيعها :
.....
.....
توزيع الوثائق و المعلقات : .....
.....

إنجاز الدروس :
المعلومات قيمتها .....
هل تسلسلها منطقي ؟ .....
هل حققت الدروس أهدافها ؟ .....
.....
مشاركة التلاميذ :
.....
.....

التطبيقات :
هل توجد تطبيقات على الدروس ؟ .....
هل هي مناسبة ؟ .....

الوسائل التعليمية : .....
.....
.....

السجلات :
هل هي مستعملة حسب التوجيهات التربوية ؟.....
.....
.....
هل هي مراقبة من حيث : .....
البرامج المقررة ؟ ..... التدرج ؟ .....
.....
.....
الواجبات ؟ ..... .
.....

أعمال التلاميذ :.....
دفاتر التلاميذ هل هي مراقبة ؟ .....
هل يعتني بها التلاميذ ؟ .....
الفروض المنزلية : .....
هل هي كافية و مناسبة ؟ .....
.....
هل هي مصححة ؟ .....
قيمة التصحيح ؟ .....

تقويم الدروس المشاهدة ( انتقاد و توجيه )

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

التقدير العام ( الدروس في الإطلاع على الملف و مناقشة المعلم )

العلامة بالأحرف : .....تقرير حرره مفتش التربية و التعليم الأساسي
والأرقام :...../ 20 -السيد (ة) ..... بتاريخ : .....

الإمضاء :

## استبيان موجه للمعلمين

**أخي المعلم ، أختي المعلمة :**

إن الباحث بصدد إعداد دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي، حول مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية للطور الأول والثاني . إن إجابتكم عن أسئلة هذا الاستبيان ، تعتبر منكم مساهمة إيجابية في دراسة العملية التقويمية المطبقة في مدارسنا لمعرفة إيجابياتها وسلبياتها، والدراسة تحاول اقتراح ما يساعد على تحسين العملية التقويمية . ومن الضروري الإشارة إلي أن نتائج هذا الاستبيان لا تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

**البيانات الشخصية :**

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

العمر :.....

الأقدمية في الوظيفة :.....

المستوي الدراسي : متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

طريقة التوظيف : خريجي المعهد ☐ توظيف مباشر ☐

---

1 – كم مرة يزورك المفتش في السنة ؟ ☐

2 – كم من الوقت يقضيه معك في كل زيارة ؟ ☐

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | هل الزيارات التي يقوم بها المفتش لكم فجائية ؟ | نعم | | لا | |
| 4 | هل تعتقد أن المفتش يساهم في تكوينك ؟ | نعم | | لا | |
| 5 | هل تعتقد أن زيارة المفتش تعتمد على رصد السلبيات فقط ؟ | نعم | | لا | |
| 6 | هل أنت راض عن التقارير المرسلة من طرف المفتش ؟ | نعم | | لا | |
| 7 | هل يسجل فيها نفس الملاحظات والنصائح التي ذكرها في المناقشة ؟ | نعم | | لا | |
| 8 | هل يزورك المفتش في جميع المواد ؟ | نعم | | لا | |
| 9 | هل يناقش معك الدروس مناقشة علمية ؟ | نعم | | لا | |
| 10 | هل تتحاور مع المفتش في بعض القضايا التربوية ؟ | نعم | | لا | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | هل يهتم المفتش بعمل التلاميذ عند زيارته للقسم ؟ | نعم | | لا | |
| 12 | هل تشعر بالرضا و الراحة عند زيارة المفتش لك ؟ | نعم | | لا | |
| 13 | هل تعتقد أن بطاقات التقويم التي يستخدمها المفتش في الزيارة شاملة الجوانب و موضوعية ؟ | نعم | | لا | |
| 14 | هل تعتقد أن المفتش يركز في زيارته على الجانب التربوي أكثر من الجانب الإداري ؟ | نعم | | لا | |
| 15 | هل تعتقد أن لتكوين المفتش علاقة بنوع النصائح والإرشادات التي يقدمها لك ؟ | نعم | | لا | |
| 16 | هل تعتقد أن شخصية المفتش تسلطية ؟ | نعم | | لا | |
| 17 | هل تغير من طريقة تدريسك وعلاقتك بالتلاميذ عند زيارة المفتش ؟ | نعم | | لا | |
| 18 | هل تشعر بالإحباط عند قراءة تقرير المفتش ؟ | نعم | | لا | |
| 19 | هل يقبل المفتش المناقشة في الدرجة المقدمة لك ؟ | نعم | | لا | |
| 20 | هل يتابع المفتش الإرشادات المقدمة في الزيارة السابقة ؟ | نعم | | لا | |
| 21 | في حالة عدم زيارة المفتش لك هل تشعر بالقلق ؟ | نعم | | لا | |
| 22 | هل ترى أن مصطلح التفتيش مناسب ؟ | نعم | | لا | |

23- كيف تصف علاقاتك بالمفتش ؟

- جيدة ☐ - عادية ☐ - متوترة ☐

24 – إذا كانت هناك أمورا لم نتطرق إليها في الاستمارة وترى أنها ضرورية فما هي ؟

-.....

-.....

-.....

-.....

-.....

**شكرا على تعاونكم**

## استبيان موجه للمفتشين

**أخي المفتش ، أختي المفتشة :**

إن الباحث بصدد إعداد دراسة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي ، حول مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية الطور الأول والثاني . إن إجابتكم عن أسئلة هذا الاستبيان، تعتبر منكم مساهمة إيجابية في دراسة العملية التقويمية المطبقة في مدارسنا قصد التحسين من العملية. ومن الضروري ٱلإشارة إلى أن نتائج هذا الاستبيان لا يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة .

**البيانات الشخصية :**

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

العمر :.....

الأقدمية في الوظيفة : .....

المستوى الدراسي : متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

طريقة التوظيف : تكوين إقامي ☐ تكوين تناوبي ☐

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | هل تعتقد أن تكوين المفتش ضروري ؟ | نعم | | لا | |
| 2 | هل ترى أن المردود التربوي للمعلم عموما مقبول ؟ | نعم | | لا | |
| 3 | هل تزور كل المعلمين خلال السنة الدراسية ؟ | نعم | | لا | |
| 4 | هل عادة ما تعلم المعلم بزيارتك له ؟ | نعم | | لا | |
| 5 | هل تعتقد أن مهامك الإدارية تطغى على مهامك التربوية ؟ | نعم | | لا | |
| 6 | هل تعتقد أن أدوات التقويم التي تعتمد عليها كافية موضوعية ؟ | نعم | | لا | |
| 7 | هل تناقش المعلمين عادة في مشكلاتهم الشخصية ؟ | نعم | | لا | |
| 8 | هل تعتقد أن المعلم يستفيد من جراء عمليات التفتيش الحالية ؟ | نعم | | لا | |
| 9 | هل تعتقد أن المفتش يجب أن يكون باحثا تربويا ؟ | نعم | | لا | |
| 10 | هل ترى ضرورة إدخال تعديلات على بطاقة التقويم المعتمدة حاليا ؟ | نعم | | لا | |
| 11 | هل من الطبيعي أن تكون علاقة المفتش بالمعلمين حسنة ؟ | نعم | | لا | |
| 12 | هل تعتقد أن التفتيش المطبق حاليا في المدارس يركز على المراقبة أكثر من التوجيه ؟ | نعم | | لا | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13 | هل تشعر بالرضا عند القيام بعملك ؟ | نعم | | لا | |
| 14 | هل تعتقد أن التفتيش الحالي يحقق الأهداف المرجوة ؟ | نعم | | لا | |
| 15 | هل تعتقد أن المعلم يستفيد من زياراتك له في القسم ؟ | نعم | | لا | |
| 16 | هل العدد الكبير للمعلمين له تأثير على العمل التقويمي ؟ | نعم | | لا | |
| 17 | هل ترى أن المفتش يجب أن يهتم أكثر بالجانب التربوي ؟ | نعم | | لا | |
| 18 | هل تعتقد أن العلاقات الإنسانية الحسنة ضرورية في العمل التربوي؟ | نعم | | لا | |
| 19 | هل تعتقد أن تكثيف الزيارات يؤدي إلى تحسين مستوى المعلم ؟ | نعم | | لا | |
| 20 | هل تعتقد أن المعلم يشعر بالقلق عندما لا تزوره ؟ | نعم | | لا | |
| 21 | هل تكلف المعلمين بإجراء بحوث تربوية ؟ | نعم | | لا | |
| 22 | هل ترى أن مصطلح التفتيش مناسب ؟ | نعم | | لا | |

23– إذا كانت هناك أمور لم نتعرض لها في الاستمارة و ترى أنها ضرورية يرجى ذكرها:

–.....

–.....

–.....

–.....

–.....

شكرا على تعاونكم