تقييم التدريس في الإشراف التربوي بمقاربة استراتيجيات التخطيط و المتابعة و التقييم .

أ . **فيلالي علي**
قسم علم الاجتماع
جامعة معسكر(الجزائر)

الملخص:

إن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد استراتيجيات الإشراف التربوي المستخدمة من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط عندما يقومون بمهمة تقييم المدرسين حسب المتغيرات المستقلة التي تتمثل في نمط التفتيش ،الخبرة التدريسية و التفتيشية) .

لقد أثبتت هذه الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات محل الدراسة.

Le résumé :

L' étude actuelle a pour but d'identifier et déterminer les stratégies de supervision pédagogique utilisées par les inspecteurs de l' éducation en enseignement primaire et moyen afin d'évaluer les enseignants selon les variables indépendantes en l' occurrence du type d inspection , l' expérience (instruction , inspection). Cette étude a montré qu'il n'existe aucune différence à signification statistique entre ces variables en question.

1. إشكالية البحث :

تطورت نظم التقييم حسب الأعمال التي اضطلعت بها هنتر عن التدريس في السبعينيات من القرن الماضي و هو العمل الأساس الذي سمي بالتدريس للإتقان ، و ما واكبها من بحوث عن تعلم التلميذ و تحصيلهِ. يخضع المدرسون الجدد والقدامى لنفس المعايير فلا فرق بينهم في الممارسة التي يتعرضون لها من جراء تقييم مهامهم حيث يلتزم القائم بالإشراف التربوي بمجموعة من التوصيفات المتمثلة في قائمة المراجعة و التي يستوي فيها الجميع ، كما انه يقع على عاتق الإدارة التربوية مسؤولية ضمان الفعالية في حدودها الدنيا ثم تسعى المديرية بمقاطعاتها التعليمية لضمان المهارة و الامتياز بأعمالها المتعلقة بتقييم المدرس و تطويره مهنيا.

يرتكز برنامج التدريب على الكفايات الأساسية التي تتعلق بمجال الإعداد والتخطيط لعملية الإشراف ، و لتحسين العملية التعليمية و الكفايات العلمية الإدارية، و تقييم عملية التدريس ، و التنمية المهنية و تقييم و تطوير المناهج . إن نسبة قدرة وفعالية هذا البرنامج تمثل الحد الأدنى المقبول لتحقيق القدرة على الأداء الفعال ،و أن عددا من الكفايات الإشرافية في البرنامج لم تحقق درجة الاكتساب لدى المشرفين ، و أن قدرة أداء المشرفين للكفايات الأساسية في التخصصات الأدبية تمثل الحد الأدنى المقبول لتحقق القدرة على الأداء الفعال ، و شبيه بها قدرة أداء المشرفين للكفايات الأساسية في التخصصات العلمية (عقلان ، 2009 ، ص – 48) .

و بينت دراسة النعمان (2005) عن واقع الإشراف التربوي إلى عدم استقرار التشريعات الصادرة عن الإدارة التربوية و عدم تفعيلها مما انحصر تطبيقها في أضيق الحدود ، و تدني تحقيق الأهداف المسطرة في الواقع ، و ضعف الالتزام بشروط اختيار المشرفين التربويين المتعلقة بالكفاية المهنية ، و انخفاض مستوى ممارسة الأساليب الإشرافية الحديثة و هيمنة الأساليب التقليدية (عقلان ، نفس المرجع السابق ، ص– 49) .

و لقد صنفت خدمات الإشراف التربوي التي تقدم للمعلمين في ثمانية مجالات هي : القيادة التربوية ، النمو المهني و العلمي للمعلمين ، التلاميذ ، المناهج، طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، النشاط المدرسي ، المجتمع المحلي (زكري، 1985 ، ص – 181 –82) .

إن الخيار الاستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي يتمثل وفقا لنتائج البحث في إستراتيجية المبادرة أو الفعل (التغيير التدريجي الشامل) من خلال إعادة البناء الشامل المستمر بالجودة . إن الخطة الإستراتيجية في شقها المعياري تحتوي على الرؤية ، و الثقافة و القيم التنظيمية ، و الرسالة ، و الهدف الاستراتيجي) بينما في شقها الإجرائي (الأهداف الإستراتيجية الفرعية و المتمثل في توفير وسط إشرافي فعال و برامج تابعة لها (عقلان ، نفس المرجع السابق ص – 275) .

2– مشكلة البحث :

إن تتبع الأعمال التي يقوم بها الإشراف و الطرق العملية المستعملة في تقييم التدريس في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط تحتاج إلى تبصر دقيق بكل جوانبها عبر مختلف المراحل المنجزة و عملياته و إمكاناته و الوسائل المستخدمة لبلوغ الهدف المرصود بغية الوقوف على الاستراتيجيات النظرية و العملية الموجودة بالفعل و التي تستعمل في سبيل تقييم عملية التدريس عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم قصد إعطاء وصف شامل لهذه العملية في واقعها الحالي و استبعاد المبالغات الجزافية التي تبتعد عن الممارسات الحقيقية و المعقولة . و من هنا تثور مشكلة البحث الحالية في وجود أو انعدام خطط عمل واضحة التي يمكن تسميتها بالاستراتيجيات الإشرافية المستخدمة من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط لتقييم عملية التدريس ثم حصول اختلاف ناجم بين نمطي التفتيش العام للتعليم الابتدائي و المتخصص للتعليم المتوسط ، في نظام الإشراف التربوي الجزائري . و يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1– هل توجد استراتيجيات للإشراف التربوي لدى مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط التي تستخدم في تقييم عملية التدريس ؟

2– هل تختلف استراتيجيات الإشراف التربوي في تقييم عملية التدريس باختلاف مرحلتي التعليم الابتدائي نمط التفتيش العام ، و التعليم المتوسط نمط التفتيش المتخصص ؟

3– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط ممن لهم خبرة تفتيشية مدتها 15 سنة فأقل ، و الذين تزيد مدة خبرتهم التفتيشية على 15 سنة في استخدامهما للاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس ؟

4– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط ممن لهم خبرة تدريسية مدتها 15 سنة فأقل ، و الذين تزيد مدة خبرتهم التدريسية على 15 سنة في استخدامهما للاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس ؟

3– فرضية البحث العامة : لا توجد استراتيجيات الإشراف التربوي في تقييم عملية التدريس عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط .

4- فرضيات البحث الجزئية :

1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف نمطي التفتيش الأول عام لمرحلة التعليم الابتدائي ، و الثاني متخصص لمرحلة التعليم المتوسط .

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف مدة الخبرة التفتيشية الأولى لمجموعة لها خبرة تفتيشية مدتها 15 سنة فأقل ، و الثانية لمجموعة لها خبرة تفتيشية تزيد مدتها على 15 سنة .

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس باختلاف مدة الخبرة التدريسية الأولى لمجموعة لها خبرة تدريسية مدتها 15 سنة فأقل ، و الثانية لمجموعة لها خبرة تدريسية تزيد على 15 سنة .

5- المفاهيم الأساسية المستخدمة في البحث :

الاستراتيجيات الإشرافية : إن الإستراتيجية اصطلاحا هي فن استخدام القوى المحيطة لضمان تحقيق النصر، أو الخطة العامة الموضوعة لانجاز هدف معين ، أو هي علم و فن يرتكز على توقعات ردود فعل الآخرين ، و الإستراتيجية هي مجموعة من الأعمال المتناسقة تبتغي انجاز مشروع محدد جيدا (سيلامي) و نعني بها الطريقة أو الخطوات السلوكية المتبعة سواء المنظورة أو المخفية (مثل عمليات التفكير) (الزهراني ، 2005 ، ص – 149). و إجرائيا فان الاستراتيجيات الإشرافية تتعلق بكل الأعمال و الإجراءات التي يخطط لها المفتش التربوي و يستعملها فيما يتعلق بتقييم عملية التدريس التي يقوم بها المدرس في حجرة الدراسة ثم ما يصدره من حكم ملائم لتقدير هذه العملية لاتخاذ قرار حاسم بشأنها .

تقييم عملية التدريس : في البحث الحالي يقصد بتقييم عملية التدريس تقدير للقيمة البيداغوجية للمدرسين وفق عدد من المعايير التي حددتها الجهة الوصية المتمثلة في الإدارة التربوية (وزارة التربية الوطنية) ، و يقوم بتنفيذها المفتش التربوي المكلف بمهام الرقابة و الإشراف على تقييم العمل البيداغوجي . و يتم العمل أساسا في حجرة الدراسة حيث يتابع المفتش ما يقوم به المدرس أثناء عملية التدريس أمام التلاميذ بعرضه لحصة من مادة دراسية معينة و لأهداف محددة .

6 – أهمية البحث : تكمن أهمية البحث الحالية في :

1– رصد للعمليات و الإجراءات المتبعة كاستراتيجيات إشرافية من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط في تقييم عملية التدريس .

2 – المقارنة بين المتغيرات المستقلة للدراسة و التي تتمثل أساسا في نمطي التفتيش العام للتعليم الابتدائي و المتخصص للتعليم المتوسط ، و مدة الخبرة التفتيشية ، و مدة الخبرة التدريسية .

7– **أهداف البحث :** التعرف على الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس كما توجد وتمارس عند مفتشي التربية حسب المتغيرات المستقلة للدراسة . و الكشف عن المعالم التي تميز هذه الاستراتيجيات الإشرافية المستخدمة في تقييم عملية التدريس.

8– **منهج البحث :** استخدم منهج البحث الوصفي و أداة استبيان لجمع البيانات و (SPSS) .

تتمثل أداة البحث في استبيان وجه إلى مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط بحيث حددت في أربعة محاور. لغرض وضع الاستبيان في صيغته النهائية صيغت وثيقة تحكيم وجهت لأساتذة علم النفس ، و لقد تم العمل وفق آراء المحكمين و اقتراحاتهم. و لمعرفة خاصية الصدق قدم الاستبيان في شكله الأولي إلى أساتذة علم النفس و علوم التربية كمحكمين. و بناء على الآراء التي أبداها المحكمون بالنسبة للاستبيان فانه تم العمل على تعديل صيغة الاستبيان في صورته الأولية و قد صار الاستبيان متشكلا من 43 عبارة بتدريج قياس خماسي و خمس أسئلة مفتوحة. و لتصحيح فقرات الاستبيان المغلقة و لعرض وتحليل البيانات الخام المجمعة من الاستبيانات المسترجعة تبنى البحث تقنية للتصحيح كطريقة منهجية بغية التعامل مع المعلومات و كانت المقاربة هي تناول كل فقرة من فقرات أداة الاستبيان من خلال البدائل الخمسة التي تقيس الظاهرة وهي أربعة بدائل التالية : التقدير الكيفي للبديل دائما قد أعطي له أربع درجات ، التقدير الكيفي للبديل غالبا قد أعطي له ثلاث درجات ، التقدير الكيفي للبديل أحيانا قد أعطي له درجتان اثنتان ، التقدير الكيفي للبديل نادرا قد أعطي له درجة واحدة . أما البديل الذي لا يقيس الظاهرة فهو وحيد و بنسبة عدمية و هو كميا يقابل التقدير الكيفي أبدا و إطلاقا و أعطي لهذا البديل درجة الصفر. ثم تجمع استجابات البديلين دائما و غالبا و هما يفيدان بان الإستراتيجية موجودة، أما سائر البدائل و هي أحيانا و نادرا و إطلاقا فإنها تفيد بان الإستراتيجية غير موجودة و بالتالي فهي لا تمارس . و قد انطلق البحث من مسلمة منطوقها أنه إذا ارتفعت نسبة الاستجابة عن 65% أو كانت تساويها فان ذلك يعد معيارا لنجاح المفتش في انجاز الإستراتيجية ، و من ثم فان المهمة متحققة و ناجزه و نافذة ، و بالتالي يمكن اعتبارها مؤشرا ايجابيا ، غير أنه إذا كانت النسبة تقل عن 65% فان ذلك يعد مؤشرا سلبيا و بالتالي فانه يعبر على أنه لا يوجد انجاز أو تحقق للإستراتيجية في تقييم عملية التدريس عند أفراد العينة.

لقد صحح الاستبيان و وضع له مفتاحا بحيث أن البديل دائما صحح بمنحه أربع درجات، و البديل غالبا صحح بمنحه ثلاث درجات، و البديل أحيانا صحح بمنحه درجتين، و البديل نادرا صحح بمنحه درجة واحدة ، و أما البديل أبدا و إطلاقا فصحح بمنحه صفر .

بلغت درجة ثبات الأداة و هي قيمة معامل ألفا كرونباخ 0،958 .

9- **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث بطريقة عرضية. يوجد في العينة نمطان من التفتيش الأول هو النمط العام للتعليم الابتدائي و عددهم 32 مفتشا يتوزعون على 32 مقاطعة فيهم 28 مفتشا للغة العربية و أربعة مفتشين للغة الفرنسية ، و الثاني هو النمط المتخصص للتعليم المتوسط و عددهم 25 مفتشا يتوزعون على 25 مقاطعة وهم يقومون بالإشراف على عشر مواد تعليمية .

10- **التحقق من فرضية البحث العامة** :إن المحاور الأربعة إجمالا قد بلغت نسبة الاستجابة لها من قبل المفتشين 56,67% على أساس أن استراتيجيات تقييم عملية التدريس موجودة و لكنها لا ترقى إلى مستوى مؤشر الانجاز 65% ، و بالمقابل فان نسبة 33،43% لاستجابة المفتشين على أساس أنهم لا يمارسون استراتيجيات تقييم عملية التدريس أي غير موجودة في ممارستهم لمهامهم التفتيشية .

إن متوسط الاستجابات في المحور الأول هو 37 فردا من العينة على أنهم يقيمون عملية التدريس من خلال أل 23 كفايات تعليمية أي موجودة في الممارسة و بنسبة بلغت 53,86% (كانت ل دائما 17,55 و كانت ل غالبا 36,31) ،و بالمقابل متوسط الاستجابات هو 17 فردا من العينة على أنهم لا يقيمون عملية التدريس خلال الكفايات التعليمية أي أن هذه الكفايات التعليمية غير موجودة في الممارسة بنسبة بلغت 46,14%. و يقدر متوسط الاستجابات في المحور الثاني هو 37 فردا من العينة على أنهم يؤدون إستراتيجية التخطيط عملية التدريس في المهام السبعة أي هي موجودة في الممارسة و بنسبة بلغت 56,61% (كانت ل دائما 16,93%و كانت ل غالبا 39,68%) ، و بالمقابل

متوسط الاستجابات هو 24 فردا من العينة على أنهم لا يؤدون إستراتيجية التخطيط لعملية تقييم التدريس في المهام السبعة أي أن هذه المهام غير موجودة في الممارسة التفتيشية لعملية تقييم التدريس و بنسبة بلغت 43,39%. أما في المحور الثالث فان متوسط الاستجابات يقدر ب 29 فردا من العينة على أنهم يقومون بإستراتيجية المراقبة و المتابعة لعملية تقييم التدريس في المهام الثمانية أي هي موجودة في الممارسة و بنسبة بلغت 60,65% (كانت ل دائما 22,45%و كانت ل غالبا 33،33%) ،و بالمقابل متوسط الاستجابات هو 25 فردا من العينة على أنهم لا يؤدون إستراتيجية المراقبة و المتابعة لعملية تقييم التدريس في المهام الثمانية أي أنها غير موجودة في الممارسة التفتيشية لعملية تقييم التدريس و بنسبة بلغت 39,35%. أما في المحور الرابع فان متوسط الاستجابات يقدر ب 30 فردا من العينة على أنهم يقومون بإستراتيجية التقييم لعملية تقييم التدريس في المهام الخمسة أي هي موجودة في الممارسة التفتيشية و بنسبة بلغت 55،55% (كانت ل دائما 20% و كانت ل غالبا 55,35%) ، و بالمقابل متوسط الاستجابات هو 24 فردا من العينة على أنهم لا يؤدون إستراتيجية التقييم لعملية تقييم التدريس في المهام الخمسة أي أنها غير موجودة في الممارسة التفتيشية لعملية تقييم التدريس و بنسبة بلغت 44,45%.

مما سبق يتبين أن فرضية البحث العامة و التي تنص على أنه لا توجد استراتيجيات إشرافية في تقييم عملية التدريس عند مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط قد أفادت النتائج أنها صحيحة ، فالاستراتيجيات الإشرافية المتمثلة في كفايات التدريس ، و التخطيط ، والمراقبة و المتابعة ،و التقييم التي يستخدمها مفتشو التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط لتقييم عملية التدريس غير موجودة وفق مستوى مؤشر الانجاز و الذي تبلغ نسبته 65% .

11- **التحقق من الفرضية الجزئية الأولى :**

الجدول (1) يبين مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات لنمطي التفتيش العام و المتخصص في المحاور الأربعة

العينة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
النمط العام	32	117,8750	24,69655	1,393	غير دالة عند 0,05
النمط المتخصص	22	109,4091	17,07591		

أشارت النتائج في الجدول رقم(1) إلى أن متوسط درجات مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط عند نمطي التفتيش ، النمط الأول عام للتعليم الابتدائي في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس ن1 = 32 قد بلغ 117,8750 في مقابل متوسط درجات مفتشي التربية النمط الثاني متخصص للتعليم المتوسط في استخدام الاستراتيجيات لتقييم عملية التدريس ن2 = 22 قد بلغ 109,4091 .

و للتحقق من أن الفروق بين المتوسطين هي فروق ظاهرية أو جوهرية ، استخدم اختبار(ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين فان قيمة اختبار(ت) المحسوبة هي=1,393 و القيمة الحرجة عند درجة حرية =52 في اختبار ذي ذيلين عندما تكون التباينات متساوية هي=0,169 .

و يلاحظ أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة أصغر من القيمة اللازمة للدلالة عند مستوى (0,05) ، و بالتالي فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ومن ثم نقبل الفرض الصفري و يتأيد تبعا لذلك للفرضية الجزئية الأولى و القائل بأنها لا توجد فروق بين مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط عند نمطي التفتيش ، النمط الأول عام للتعليم الابتدائي و النمط الثاني متخصص للتعليم المتوسط ، في استخدامهما للإستراتيجيات الإشرافية عند تقييمهما لعملية التدريس .

12- التحقق من الفرضية الجزئية الثانية :

الجدول (2) يبين مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات لمدتي الخبرة التفتيشية الأولى 15 سنة و أقل و أخرى تزيد على 15 سنة في المحاور الأربعة .

العينة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
15 سنة و أقل	35	118,3714	23,42458	1,816	غير دالة عند0,05
تزيد على 15 سنة	19	107,1579	17,88936		

أشارت النتائج في الجدول رقم(2) إلى أن متوسط درجات مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط عند مجموعتين ، الأولى ن1 = 35 لها خبرة تفتيشية مدتها 15 سنة فأقل في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس قد بلغ 118,3714 في مقابل متوسط درجات مفتشي التربية ، والثانية ن2=19التي تزيد خبرتها التفتيشية على 15 سنة في استخدام الاستراتيجيات الإشرافية في عملية تقييم التدريس قد بلغ 107,1579 .

و للتحقق من أن الفروق بين المتوسطين هي فروق ظاهرية أو جوهرية ، استخدم اختبار(ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين فان قيمة اختبار(ت) المحسوبة هي=1,816 و القيمة الحرجة عند درجة حرية =52 في اختبار ذي ذيلين عندما تكون التباينات متساوية هي=0,075 .

و يلاحظ أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة أصغر من القيمة اللازمة للدلالة عند مستوى (0,05) ، و بالتالي فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ومن ثم نقبل الفرض الصفري و يتأيد تبعا للفرضية الجزئية الثانية .

13- التحقق من الفرضية الجزئية الثالثة:

الجدول (3) يبين مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات لمجموعتي ذوي الخبرة التدريسية 15 سنة و أقل و أخرى تزيد على 15 سنة في المحاور الأربعة .

العينة	الحجم	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
ذوي خبرة تدريسية ل15 سنة و أقل	22	108,4545	17,99928	1,671-	غير دالة عند 0,05
ذوي خبرة تدريسية تزيد على 15 سنة	32	118,5313	23,98788		

أشارت النتائج في الجدول رقم (3) إلى أن متوسط درجات مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط عند مجموعتين ، الأولى ن1 = 22 لها خبرة تدريسية مدتها 15 سنة و أقل في استخدام الإستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس قد بلغ 108,4545 في مقابل متوسط درجات مفتشي التربية للثانية ن2=32 التي تزيد مدة خبرتها التدريسية على 15 سنة في استخدام الإستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس قد بلغ 118,5313.

و للتحقق من أن الفروق بين المتوسطين هي فروق ظاهرية أو جوهرية ، استخدم اختبار(ت) لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطين فان قيمة اختبار(ت) المحسوبة هي=-1,671 و القيمة الحرجة عند درجة حرية =52 في اختبار ذي ذيلين عندما تكون التباينات متساوية هي= 0,101 .

و يلاحظ أن قيمة اختبار (ت) المحسوبة أصغر من القيمة اللازمة للدلالة عند مستوى (0,05) ، و بالتالي فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ، ومن ثم نقبل الفرض الصفري و يتأيد تبعا للفرضية الجزئية الثالثة .

14- مناقشة النتائج:

تبين النتائج الإحصائية التي عرضت سابقا بأن أفراد العينة من مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط قد أظهروا أن عددا من العناصر الواردة في فقرات الاستبيان تعتبر موجودة و بالتالي فان المفتشين يقومون بالممارسة عمليا عند أداء مهامهم في تقييم عملية التدريس وفق الاستراتيجيات الإشرافية المتمثلة في كفايات التدريس ، و التخطيط ، و المراقبة و المتابعة ،و التقييم و هم إنما يؤدون ذلك وفق مؤشر الانجاز المعلن عنه و المتمثل في المسلمة المسبقة التي تم الانطلاق منها لإصدار حكم بشأن العملية و هي نسبة 65%، و قد بلغ عدد العناصر السبعة التي توزعت على محاور الاستبيان بنسبة بلغت 16,28% من مجموع العناصر المرتبطة بالاستراتيجيات الإشرافية المستخدمة في تقييم عملية التدريس من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط .

ففي المحور الأول يتبين أن المفتشين يقيمون المدرس في الكفايات الآتية :

- تحضير المدرس للدرس اليومي (الفقرة 01) باستجابة 38 فردا و بنسبة بلغت 70,37% ، 2- خطوات الدرس و سيره (الفقرة 06) باستجابة38 فردا و بنسبة بلغت 70,37% ، 3- استخدام المدرس لأنشطة كتابية و شفوية (الفقرة 09) باستجابة 38 فردا و بنسبة بلغت 70,37% .

و أما المحور الثالث المتعلق بإستراتيجية المراقبة و المتابعة ، فانه يتبين أن المفتشين يمارسون تقييمهم لعملية التدريس باستخدامهم لإستراتيجية المراقبة و المتابعة في ثلاثة عناصر فقط و هي :

- وضع الهدف دائما نصب العينين (الفقرة31) باستجابة 41 فردا و بنسبة بلغت 75,93% ، 2- الحرص على تنفيذ العمليات و المهارات حسب التسلسل المخطط له (الفقرة 32) باستجابة 38 فردا و بنسبة بلغت 70,37% ، 3- تحديد الوقت اللازم لانجاز الهدف الأكبر (الفقرة 34) باستجابة 36 فرداو بنسبة بلغت 66,67% .

و يظهر أن العناصر الثلاثة المذكورة أعلاه قد جاوزت نسبة المؤشر للانجاز و هي 65% ، و بالتالي فهي موجودة بينما العناصر الخمسة المتبقية فإنها لا ترقى إلى المستوى المطلوب و المعلن عنه في المسلمة المتمثلة في مؤشر الانجاز .

أما المحور الرابع المتعلق بإستراتيجية التقييم ، فانه يتبين من النتائج أن المفتشين عندما يمارسون مهامهم في تقييم عملية التدريس فإنهم يستخدمون إستراتيجية التقييم في عنصر واحد فقط من خمسة عناصر و هو : تقييم مدى تحقق الأهداف المخطط لها (الفقرة 39) باستجابة 36 فردا و بنسبة بلغت 66,67% ، و يظهر أنها موجودة باعتبارها فوق نسبة مؤشر الانجاز 65% ، بينما العناصر الأربعة الأخرى فإنها لا ترقى إلى نسبة مستوى مؤشر الانجاز 65% .

أما العناصر التي اتفق المفتشون على وجودها و لكن لم تبلغ مستوى مؤشر الانجاز المسلم به و المتمثل في نسبة 65% فهي تلك التي تقع في حدود نسبة 50% فما فوق إلى غاية نسبة مؤشر الانجاز و قد بلغ عددها خمسة و عشرون عنصرا و قد توزعت على محور الاستبيان بنسبة بلغت 58,14% من مجموع العناصر المرتبطة باستخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس لدى مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط , فعدد عناصر المحور الأول هي اثنا عشر عنصرا من أصل ثلاثة و عشرين و بنسبة قد بلغت 52,17% .

و تبين النتائج المتوصل إليها إلى أن المفتشين يقيمون المدرس باستخدام إستراتيجية التخطيط في ستة عناصر من سبعة و بنسبة قد بلغت 85,71% . و أنهم يقيمون المدرس باستخدام إستراتيجية المراقبة والمتابعة في ثمانية عناصر و بنسبة قد بلغت 50% .

و أن المفتشين يقيمون المدرس باستخدام إستراتيجية التقييم في ثلاثة عناصر من خمسة ، و بنسبة قد بلغت 60%.

تدل النتائج الموضحة في هذه الدراسة أن المفتشين يتدنى استخدامهم للاستراتيجيات الإشرافية (كفايات التدريس و التخطيط ، و المراقبة و المتابعة ، و التقييم) عند تقييمهم لعملية التدريس ، فبينما يذكر البعض من المفتشين إلى أنهم يمارسون مهامهم التفتيشية باستخدام الاستراتيجيات الإشرافية في تقييم عملية التدريس في عناصر معينة ، يفيد آخرون بأنهم لا يعطونها الأهمية التي يرون ألا فائدة لها في الممارسة الحالية ، و قد بلغ عدد العناصر المختلف بشأنها ثلاثة عشر عنصرا في المحاور الأربعة و بنسبة قد بلغت 30,23% على اعتبار أنها بين أساسين في وجودها و عدم وجودها و التي تقع دون النسبة لمؤشر الانجاز ،و يلاحظ أن تسعة عناصر من محور كفايات التدريس هي مختلف بشأنها هي غير موجودة في الممارسة التقييمية و قد بلغت النسبة فيها 39,13% .

و يلاحظ أن عنصرين اثنين من بين سبعة عناصر فقط و بنسبة قد بلغت 28,57% في المحور الثاني. و يلاحظ أن عنصرا واحدا فقط من بين ثمانية عناصر و بنسبة قد بلغت 12,50% في المحور الثالث . و يلاحظ أن عنصرا واحدا فقط من بين خمسة عناصر و بنسبة قد بلغت 20% في المحور الرابع .

أظهرت نتائج هذه الدراسة على وجود أو عدم وجود الممارسة من قبل مفتشي التربية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط لعناصر الاستراتيجيات الإشرافية عند تقييمهم لعملية التدريس ، و أن عدد العناصر التي هي موجودة في الممارسة و بالتالي يستخدمها المفتشون في مهامهم التقييمية وفق مستوى مؤشر الانجاز ، و قد بلغ عددها سبعة عناصر بنسبة تبلغ 16,28% من مجموع فقرات الاستبيان ال43 فقرة ، و كانت قد توزعت على المحاور ففي المحور الأول بمجموع ثلاثة عناصر و بنسبة بلغت 13,04 % ، المحور الثالث بمجموع ثلاثة عناصر و بنسبة قد بلغت 37,50% ، المحور الرابع بعنصر واحد و بنسبة بلغت 20% .

و نجد أن العناصر التي استجاب لها المفتشون لكنها لم تبلغ مستوى مؤشر الانجاز 65% و هي 25 عنصرا من مجموع 43 عنصرا و بنسبة بلغت 58,14% و كانت في المحور الأول بمجموع 12 عنصرا و بنسبة قد بلغت 52,17% ، المحور الثاني عدد العناصر06 و بنسبة بلغت 85,71% ، المحور الثالث عدد العناصر 04 و بنسبة بلغت50% ، المحور الرابع (التقييم) عدد العناصر 03 و بنسبة بلغت 60% .

و المتأمل في هذه النسب يرى بأنها مهمة بالنسبة للمحور الثاني ، و المحور الرابع ، ثم المحور الأول، و المحور الثالث ، فالاستجابات كانت مهمة بالنسبة للمحور الثاني غير أنها متدنية دون مستوى مؤشر الانجاز 65% .

و بالمقابل فانه يتدنى اهتمام المفتشين بالاستراتيجيات الإشرافية عند تقييمهم لعملية التدريس ، على أنها غير موجودة أي غير مهمة بالنسبة لهم ، و قد بلغ عدد العناصر التي تقع في حكم عدم وجودها إلى 13 عنصرا في مختلف المحاور بنسبة بلغت 30,23% و هي دون مستوى مؤشر الانجاز 65% ، ففي المحور الأول عدد العناصر تسعة بنسبة 39,14%، و المحور الثاني عنصران بنسبة 28,57% ، والمحور الثالث عنصر واحد بنسبة 12,50% ، المحور الرابع عنصر واحد بنسبة 20%.

و المتأمل يرى أن المحور الأول به نسبة كبيرة من انعدام وجودها ثم يأتي المحور الثاني ، ثم يليهما المحوران الثالث و الرابع .

المراجع :

1. إبراهيم ، أحمد أحمد .(1990) الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، مصر : دار الفكر العربي 308 ص .
2. أورليخ ، دونالد ، وآخرون .(2003) استراتيجيات التعليم : الدليل نحو تدريس أفضل (ترجمة : عبد الله أبو نبعة) ، الكويت : مكتبة الفلاح ، ط 1 ، 560 ص .
3. الأفندي ، محمد حامد .(2003) الإشراف التربوي ، القاهرة : عالم الكتب ، ط 2 ، 207 ص .
4. ايرل ، س ، كاردن . ف ، سموتيلو، ت.(2010) التقييم من أجل التطوير: تخطيط و متابعة المشروعات و البرامج البحثية و التنموية ، إدخال التعلم و الانعكاسات في برامج التنمية (ترجمة :محمد مصطفى الفولي) بيروت ، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1 ، 175ص .
5. جروان ، فتحي عبد الرحمن .(2002) تعليم التفكير : مفاهيم و تطبيقات ، عمان ، الأردن : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط1 ، 366 ص .
6. زيتون ، حسن حسين.(2001) مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس ، سلسلة أصول التدريس: الكتاب الثالث ، القاهرة ، مصر : عالم الكتب ، ط 1 ، 581 ص .
7. حسين، سلامة عبد العظيم . عوض الله ، عوض الله سليمان.(2006) اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي ، الإسكندرية ، مصر: دار الوفاء للطباعة و النشر ، ط1 ،303 ص.
8. الحريري، رافده .(2006) الإشراف التربوي: واقعه و آفاقه المستقبلية، عمان ، الأردن : دار المناهج للنشر و التوزيع ، 310 ص.
9. مدانات، أوجيني.(2002) الإشراف التربوي لتعليم أفضل،عمان ، الأردن: دار مجدلاوي للنشر و التوزيع ، ط1 ، 263 ص.
10. مرعي توفيق .(1983) الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، عمان ، الأردن : دار الفرقان للنشر و التوزيع ، ط1 ، 354 ص
11. زكري ، امحمد عريبي ، الاشراف الفني التربوي : في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية ، طرابلس :الدار العربية للكتاب ، 1985 .
12. سترنبرج ، روبرت .(2004) أساليب التفكير (ترجمة:عادل سعد يوسف خضر) ، القاهرة ، مصر: مكتبة النهضة المصرية ، ط1 ، 318 ص .
13. عايش، أحمد الجميل .(2008) تطبيقات في الإشراف التربوي،عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط 1 ، 334 ص.
14. عصام علي ، الطيب .(2006) أساليب التفكير : نظريات و دراسات و بحوث معاصرة ، مصر ، القاهرة : عالم الكتب ، ط1 ، 304 ص .
15. عبيدات، ذوقان. أبو السميد، سهيلة .(2007) استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي ، عمان ، الأردن : دار الفكر، ط1 ،339 ص.
16. عطاري ،عرف توفيق. عيسان، صالحة عبد الله . محمود ، ناريمان جمعة. (2005) الإشراف التربوي: نماذجه النظرية و تطبيقاته العملية ،بيروت، لبنان:مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط 1،496 ص.
17. عقلان ، أفراح محمد محسن .(2009) التخطيط الاستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي ، الإسكندرية ، مصر : دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر،ط1 ، 347 ص .