الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

معوقات المردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي

(دراسة ميدانية بالمقاطعات البيداغوجية لمدينة المسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إشراف الدكتور
– تالي جمال

إعداد الطالب:
– زغاد البشير

أعضاء لجنة المناقشة

د. علي شريف حورية	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	رئيسا
د. بن خالد جمال	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مناقشا
د. تالي جمال	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مشرفا

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وسخر لنا من يعيننا و يرشدا لبلوغ الغاية، ووفقنا لهذه اللحظات التي لا تكفي العبارات لتعبير عن الشكر لكل من شاركنا في عملنا المتواضع، فأتقدم بالشكر و القدير إلى من سدد خطاي وفتح لي قلبه قبل كل شيء أستاذي الفاضل " تالي جمال الذي أشرف على هذه الدراسة ، وتعهدها بالرعاية و الاهتمام ، وبعد توفيق الله كانت جهوده و سديد توجيهاته منارة دراستنا ، جزاه الله كل خير دنيا و أخرة.

و الشكر موصولا كذلك للسادة و السيدات أعضاء لجنة المناقشة الذين سيتفضلون بمناقشة دراستنا و يقدمون ملاحظات و توجيهات تثري عملنا.

كما لا يفوتنا التقدم بفائق شكرنا و امتناننا للسادة الأساتذة: بوخالفة علي، زغاد سلاف، بورويس موسى على مساهمتهم القيمة في إنجاح هذا العمل ، دون أن ننسى ثنائنا وشكرنا للسادة مفتشي التعليم الابتدائي اللذين تقبلونا برحابة صدر و يسروا عملنا بمساعدتهم و توفير متطلبات بحثنا جلها منهم سالمي المهدي (رئيس مصلحة التكوين و التفتيش) بمديرية التربية لولاية المسيلة.

كما نثمن مجهودات إطارات قسم علم الاجتماع ، ونتقدم بأخلص و أجزل الشكر لكل من ساعدنا في إكمال هذه الدراسة و كل الأساتذة اللذين سهروا معنا طيلة سنتين حتى تم بعون الله إنهاء هذا العمل المتواضع.

إهداء

إلى والدي اللذان يهمهما أمري، من تحملا مشقات الدنيا

لأجل بلوغ ما بلغته اليوم

إلى من سارت معي خطوة خطوة في حلو ومر حياتي

زوجتي الغالية

إلى أبنائي و بناتي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات المردود التربوي من وجهة نظر مشرفي التعليم الابتدائي، حيث اشتملت على جانبين أحدهما نظري حاولنا من خلاله التطرق للإصلاح التربوي وما حمله من رؤى في سبيل النهوض بالمردود التربوي، كما ناقشنا تطور المفهوم من التفتيش إلى الإشراف، وقمنا بتضمين الدراسة جانب ميداني (تطبيقي) اعتمدنا فيه على استبانه تكونت من عشرون(20) عبارة، حيث قمنا بتوزيعها على عينة من المفشين عددهم 35 مفتش أي ما يعادل 41.17 % من العدد الإجمالي لمفتشي التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وقد استخدمنا في دراستنا المنهج الوصفي.

و بعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات، ومناقشة البيانات في ضوء الفرضيات التي انطلقنا منها، كانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- ❖ المناهج الجديدة تعوق المردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي
- ❖ التأطير البيداغوجي للأستاذ ينعكس سلبا على المردود التربوي للتلميذ من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي.

وقد أوصت الدراسة بـــ :

- ✓ توفير الوسائل التعليمية بجميع أنواعها و تحديث القديمة منها، من أجل أن تتماشى العملية التربوية مع التطورات العلمية القائمة و كذا مساعدة التلاميذ في بناء تعلماتهم.
- ✓ التخفيف من الواجبات المدرسية مما يتيح للتلميذ الوقت الكافي للمراجعة ، اللعب و الراحة و التقليص من كثافة المواد الدراسية .
- ✓ ضرورة أن يساير التقويم المقاربة المتبناة ، فالتقويم بالمضامين لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يقوم به في المقاربة بالكفاءات لكون الأول يركز على الكم و المعرفة، في حين الثاني يركز على الكيف و التوظيف للمعرفة إجرائيا.
- ✓ ضرورة ملائمة الحجم الساعي الكفيل بالتنفيذ الفعلي لما ورد في المناهج.
- ✓ ضرورة إشراك الفاعلين التربويين من أساتذة تعليم ابتدائي و مفتشين ، و إطارات من الجامعة في بناء المناهج و صياغة والوضعيات و تحديد الغايات و المرامي وفقا لفلسفة التربية التي يرونها مناسبة للرقي بالمجتمع نحو الأحسن
- ✓ ضرورة فتح نقاش مع الفاعلين في حقل التربية بغرض بناء المناهج جديدة أو تعديل و إثراء المناهج الحالية
- ✓ توفير الهياكل و التجهيزات و الوسائل المدرسية الكفيلة بتحقيق تعليم نوعي .
- ✓ الاهتمام بالأستاذ من خلال فتح مراكز متخصصة تسهر على تكوينه و تأطيره من قبل خبراء و ذوا تجارب في الميدان التربوي مع تفادي التوظيف المباشر .

الكلمات المفتاحية : المردود التربوي ، المعوقات، التعليم الابتدائي ، مفتش التربية

Abstract

The study aimed to identify the obstacles of educational returns from the point of view of the inspectors of primary education, where it included two aspects, one of which was theoretical, through which we tried to introduce educational reform, educational returns and the development of inspection to supervision, and a field aspect (applied) in which we relied on a questionnaire consisting of twenty paragraphs distributed on two main axes (the first axis: the new educational curriculum and the educational returns, the second axis : Pedagogical composition of the teacher and its impact on the yield, and then distributed to a sample of the inspectors numbered 35 inspectors, equivalent to 41.17% of the total number of primary education inspectors in the state of M'sila. In our study, we used the analytical descriptive approach.

After statistical analysis of the data, the most important results of the study were:

• The new curriculum hinders educational returns from the point of view of primary education inspectors.

• The pedagogical framing of the professor reflects on the educational returns of the pupil from the point of view of the primary education inspectors.

The study recommended:

• Providing educational means of all kinds and updating the old ones, in order to keep the educational process in line with the existing scientific developments and help students build their education.

• Reducing school duties allowing the student enough time to review, play, rest and reduce the density of the subjects.

• The need to activate the pedagogical role of the director because he supervises directly through regular visits to him throughout the school season and his constant and continuous knowledge of the actual preparation of lessons and the recording of everything that is going on inside the section space between both teachers and the student in a visit card placed in the professor's file and presented to the educational supervisor during his regular visits to schools.

• The evaluation should be consistent with the approach adopted, the evaluation with the contents can in no way be done in the approach with competencies because the former focuses on quantity and knowledge, while the second focuses on the quality and employment of knowledge procedurally.

• The need to suit the volume of the work that is required to actually implement what is stated in the curriculum.

• The need to involve educational actors such as primary teachers and inspectors, and university tires in building curricula and formulating positions and defining goals and goals according to the philosophy of education, which they see fit to promote society for the better.

• The need to open a discussion with the actors in the field of education in order to build new curricula or modify and enrich the current curriculum .

•Providing structures, equipment and school facilities to achieve quality education.

• Taking care of the professor through the opening of specialized centers to ensure his formation and framing by experts and experienced in the field of education while avoiding direct employment.

Keywords: *Educational returns, disabilities, primary education, education inspector.*

فـــهـــرس

فهرس.....
قائمة الجداول .....
قائمة الأشكال .....
مقدمة ..... أ

الفصل الأول موضـــوع الدراســـــة

أولا: تحديد الإشكالية.....4
ثانيا: الفرضيات 5
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.....6
رابعا: أهمية الدارسة.....7
خامسا: أهداف الدارسة.....7
سادسا: تحديد المفاهيم 7
سابعا: الدارسات السابقة..... 10

الفصل الثاني الإصـــلاح التربـــــوي

تمهيد: 15
1.مفهوم الإصلاح التربوي 15
2.خصائص و سمات الإصلاح 16
3.شروط الإصلاح التربوي.....17
4.اتجاهات الإصلاح التربوي 18
5.آليات ومراحل الإصلاح التربوي 21
6.مشكلات الإصلاح التربوي 24
7.أهداف إصلاح المنظومة التربوية.....28
8.بعض نماذج الإصلاح التربوي في الجزائر 30
خلاصة: 35

الفصل الثالث: من التفتيش إلى الإشراف

تمهيد: 37
1. مفهوم الإشراف التربوي..... 37
2. تطور المفهوم من التفتيش إلى الإشراف التربوي (نبذة تاريخية)..... 38
3. أهمية الإشراف التربوي 40
4. مجالات الإشراف التربوي 40
5. وظائف الإشراف التربوي 43
6. أنواع الإشراف التربوي 46
7. خصائص الإشراف التربوي..... 52
8. أهداف الإشراف التربوي 53
9. مراحل العملية الإشرافية..... 54
10. مبادئ الإشراف التربوي 56
11. أسس الإشراف التربوي..... 57
12. أساليب الإشراف التربوي 58
13. معوقات الإشراف التربوي 60
خلاصة..... 63

الفصل الرابع المـــردود التربـــوي

أولا التحصيل الدراسي 65
1. مفهوم التحصيل الدراسي 65
2. أهمية و أهداف التحصيل الدراسي..... 67
3. شروط التحصيل الدراسي الجيد..... 67
4. أدوات قياس التحصيل الدراسي..... 68
5. أنواع التحصيل الدراسي 70
6. مشاكل التحصيل الدراسي و بعض الحلول المقترحة..... 71
ثانيا المردود التربوي 73
1. العوامل المؤثرة في المردود التربوي 73

.2أهداف المردود التربوي 75
.3الأنماط السلوكية التعليمية التي تؤثر على المردود التربوي للتلميذ..... 76
.4 أهمية المردود التربوي والحاجة إليه 76
خلاصة 77

الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد: 79
أولا: مجـــــــــالات الدراسة 80
.1المجال المكاني 80
.2المجال الزماني..... 80
.3المجال البشري..... 81
ثانيا : الطرق المنهجية للبحث 82
1.منهج البحث..... **82**
2. العينة **84**
3.أدوات جمع البيانات..... 84
4.المعالجة الإحصائية للدراسة..... 87
ثالثا: صعوبات الدراسة 87

الفصل السادس عروض و تحليل البيانات و مناقشة النتائج

تمهيد 89
أولا: عرض و تحليل البيانات 89
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات 104
ثالثا: نتائج الدراسة 107
الاقتراحات و التوصيات..... 108
خلاصة 109
خاتمة..... 111
قائمة المصادر والمراجع 113
قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	89
2	توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل (متغير الخبرة)	90
3	توزيع العينة حسب عدد المدارس المسندة لكل مفتش	90
4	مدى مناسبة المناهج التعليمية لقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية	91
5	يوضح أن المناهج الجديدة سهلة و مفهومة من حيث المقروئية	92
6	يبين أن الأهداف من الحصة محددة وواضحة وفقا للمنهاج	92
7	يوضح أن بناء وضعيات التعلم واضحة وفقا للمنهاج	93
8	يظهر إن استعمال السندات التربوية استعمالا يطابق المنهاج	93
9	يبين احترام تطابق الدروس مع التنظيم التربوي المطابق للمنهاج	94
10	يوضح أن كثرة الواجبات المدرسية في المنهاج الجديد تعوق المردود التربوي	95
11	يوضح أن المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق المردود التربوي	95
12	يبين أن الحجم الساعي لتطبيق المنهاج فعليا غير كاف	96
13	يوضح أن كثرة المواد الدراسية تعيق التحصيل الجيد	97
14	يبين أن التقويم المعتمد حاليا يوافق المناهج الجديدة	98
15	يوضح أن الوسائل التعليمية متوفرة و متنوعة في جميع المدارس	98
16	يوضح أن الوسائل التعليمية تحقق الهدف من استعمالها	99
17	يوضح أن التوظيف المباشر ينعكس سلبا على المردود التربوي	99
18	يوضح أن التوظيف عن طرق المسابقة لجميع التخصصات ينعكس سلبا على المردود التربوي	100
19	يوضح أن التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة ينعكس سلبا على المردود التربوي	101
20	يوضح أن التكوين الأولي في مراكز متخصصة يعيق المردود التربوي	102
21	يوضح أن التكوين أثناء الخدمة ينعكس سلبا على نتائج التلاميذ	102

22	يوضح أن قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي	103
23	يوضح أن التكوين البيداغوجي للمدير يعيق المردود التربوي	104

مقـــدمة

مقدمـــــة:

يسعى كل نظام تربوي إلى تحسين أدائه، و هذا ما يجعله يلجأ دائمـــا إلـــى الإصـــلاح الـــدائم المستمر و المتجدد بين الحين والآخر، و يشمل ذلك فلسفته، المرامي، الغايات ومناهجه مـــن حيـــث أسس البناء و الأهداف..... ، وإلى التكوين المتجدد للإطارات البشرية الكفيلة لتحقيق ما نسعى إليـــه والمردود الدراسي كما و كيفا و من بين أسمى ما يسعى إليه أي نظام تربوي، لذلك سعت الجزائر منذ الاستقلال للاهتمام بالأطراف الكفيلة بتحقيـــق ذلـــك مـــن منـــاهج، مشـــرفين و إطـــارات تربويـــة وبيداغوجية وهذا ما جعل الوزارة الوصية تولى أهمية كبيره للإشراف التربوي كسلك يتولى عمليـــة المراقبة، التوجيه، التكوين و التأطير وذلك وفقا للمستجدات الطارئة فيما يسعى إليه النظام التربوي .

جاءت دراستنا المتواضعة هذه لتسليط الضوء على بعض من المعيقات التي تحول دون مردود دراسة منشود ومن هذا المنطلق كانت إشكالية البحث كما يلي:

ماهي المعوقات التربوية للمردود الدراسي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي؟

و للإجابة على هذا التساؤل الجوهري قمنا بدراسة قسمت إلى جانبين جانب نظري وآخر تطبيقي

- ❖ الجانب النظري والذي تطرقنا من خلاله إلى أربع فصول كالتالي:

الفصل الأول: تناولنا فيه الإطار العام للدراسة والذي شمل: إشكالية الدراسة، فرضـــيات الدراســـة أهداف و أهمية الدراسة ، مفاهيم متعلقة بالدراسة و أخيرا دراسات سابقة مشابهة

الفصل الثاني: الذي شمل الإصلاح التربوي في الجزائر (مفهوم، أهمية، مبادئ... و أهم الإصلاحات التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال لغاية اليوم .

الفصل الثالث: تحت عنوا من التفتيش إلى الإشراف ، حاولنا من خلاله تتبع تطور مفهوم التفتيش إلى الإشراف، مفهوم و أهمية، أهداف و أنواع الإشراف التربوي مع التركيز على أهم المعيقـــات التـــي تعترض المشرفين التربويين أثناء أدائهم للمهام الموكلة إليهم.

الفصل الرابع : تناولنا فيه المردود التربوي كمفهوم و أهم العوامل المؤثرة به و أهميته.

في حين ورد الجانب التطبيقي (الميداني) في فصلين (خامس، سادس)

الفصل الخامس: تم فيه التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة من حيث مجالاتها ، العينـــة المدروســـة والمنهج المتبع، أدوات جمع البيانات و الأدوات الإحصائية

الفصل السادس: قمنا خلال هذا الفصل بعرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج في ضوء الفرضـــيات ثم عرض نتائج الدراسة وأخيرا قمنا بتقديم خلاصة شملت الاقتراحات والتوصيات وأخيرا اختتمنـــا عملنا بخاتمة .

الفصل الأول

موضوع الدراسة

أولا: تحديد الإشكالية.

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.

رابعا: أهمية الدراسة.

خامسا: أهداف الدارسة.

سادسا: تحديد المفاهيم.

سابعا: الدارسات السابقة.

أولا: تحديد الإشكالية

يسعى أي نظام تربوي حول العالم إلى التجدد باستمرار، والتماشي مع التغيرات التـــي تحـــدث سواء عبر العالم أو على مستوى الدولة نفسها، وهذا من خلال تبني الإصلاح كفعل تربوي، يهدف إلى إحداث تغيير يمس جميع مكوناته، هذا الأخير يكون ناجما عن تصحيح لاختلالات في التناســـق بـــين مكوناته ووظائف كل مكون منه.

والجزائر كغيرها من بلدان العالم جاء الإصلاح التربوي فيها، اســتجابة لمطالـــب اجتماعيـــة وتربوية و تعليمية طارئة كانخفاض المردود الدراسي لـــدى التلاميـــذ، الإخفـــاق، الفشـــل الدراســـي التسرب، هي مؤشرات تدل على فشل في النظام التربوي المتبنى، وضرورة ملحة لإعادة النظر فيـــه وفي جميع مكوناته أو في إحداها أو في العلاقة بينهما.

فالنظام التربوي يعبر عن مجموعة مترابطة من القواعد، التنظيمات و الإجراءات التي تســـاهم وتسعى إلى تحقيق غايات ومرامي التربية، و المتمثلة في إنتاج فرد واع وقادر على الإبداع في الحياة العامة لكونه أمرا ضروريا للارتقاء بالقيم والمبادئ العامة للأمة، والتي تتماشى مع السياسات التربوية وتعكس فلسفة الدولة بمختلف أشكالها الفكرية والاجتماعية، فقد شكلت مسألة إصلاح النظام التربـــوي ضرورة ملحة أخذتها الجزائر على عاتقها منذ الاستقلال، حيث انطلقت في الإصلاح لنظامها التربوي منذ الوهلة الأولى محاولة خلق القطيعة مع الموروث التربوي الاستعماري أحيانا والتدرج والمرحليـــة أحيانا أخرى.

عرف النظام التربوي الجزائري مراحل عدة من الإصلاح، تميـــزت كـــل مرحلـــة بظروفهـــا وخصائصها التي اقتضت ذلك يومها. و في ظل التغيرات السريعة التي حدثت في العالم بصفة عامة و الجزائر على الخصوص مع نهاية العقد الأخير من القرن العشرين وبداية القرن الواحـــد و العشـــرين جاءت الإصلاحات شاملة للنظام التربوي كضرورة ملحة أملتها انتقادات فاعلين تربويين في المجتمع المدني وكذا القائمين على حقل التربية و لتغيرات اجتماعية وثقافية وتكنولوجية لم يعد النظام التربوي التقليدي قادرا على مواكبة ومسايرة متطلباتها خصوصا بعد عشرية سوداء أتهم فيها النظام التربـــوي بكونه أخفق في إنتاج قيم التسامح والتعايش واحترام الأخر، كما كان التســـرب المدرســـي ومســـتوى المردود المتدني أحد أهم المشكلات التي حاول الإصلاح التربوي تجاوزها مـــن خـــلال إصـــلاحات 2002،2003 والتي مست المناهج والبرامج التعليمية وطرق التدريس و أساليب التقـــويم و هيئـــات التدريس من معلمين ،التكوين والمراقبة من المفتشين باعتبارهم المشرفين المباشـــرين علـــى العمليـــة

التربوية والعارفين بخباياها انطلاقا من المهام التي أسندت إليهم والتي من بينها: التوجيه، التكوين التقويم، المرافقة لموظفي التعليم و تحليل حاجات الفئات المستهدفة بالتكوين وفقا للصعوبات المعترضة. وكذا دراسة وتحليل وتقويم نتائج التلاميذ والسعي إلى تحسينها والبحث عن المعوقات التي تحول دون مردود أحسن وذلك وفقا للقوانين والمراسيم التي خولت لهم ذلك مثل أمريه 1976 والمرسوم التنفيذي رقم 90|49 المؤرخ في 6 فيفري 1990 وكذا القرار رقم 507|176 والمؤرخ في 25 جانفي 1994 والقانون التوجيهي 08| 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

إلا انه ورغم كل ما سخرته الجزائر من قوانين، مراسيم ، أموال وطاقات بشرية في الإصلاح فلا يزال محل انتقاد، ويطرح العديد من المشكلات التربوية وبحدة أكبر من ذي قبل خاصة حول التحصيل الدراسي للأجيال ومستوى المردود المتدني الذي لا يرقى لمستوى الآمال و الطموح الذي سطر في الغايات و المرامي المنشودة و لقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن المعوقات التربوية للمردود الدراسي عند التلاميذ كما يراها مفتشو التعليم الابتدائي و هذا ما أدى إلى طرح الإشكالية التالية :

- ما هي المعوقات التربوية للمردود الدراسي كما يراها مفتشو التعليم الابتدائي؟

و تتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

- ❖ هل المناهج الجديدة عامل إعاقة للمردود الدراسي من وجهة نظر المفتشين؟
- ❖ هل يؤثر نوع التكوين و تعدد الاختصاصات لأساتذة التعليم الابتدائي على المردود الدراسي من وجهة نظر المفتشين؟

ثانيا :الفرضيات:

❖ الفرضية العامة:

تساهم كل من المناهج وتعدد اختصاصات الأساتذة في عوق المردود التربوي للتلميذ.

❖ الفرضيات الفرعية:

- ❖ تعد المناهج الجديدة عامل إعاقة للمردود التربوي من وجهة نظر المفتشين
- ❖ يؤثر نوع التكوين وتعدد الاختصاصات لأساتذة التعليم الابتدائي على المردود التربوي من وجهة نظر المفتشين.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع:

لقد استأثر المردود التربوي للمنظومة التربوية أهمية كبيرة في ظل الظروف و التحولات الراهنة ومتغيراتها المختلفة، مما حدا بالقائمين على الساحة التربوية بالجزائر البحث على الأسباب الحقيقية المؤثرة فيه، وهناك عدة عوامل و أسباب منها ما هو ذاتي ومنها ما هو موضوعي تحكمت في اختيارنا لهذا الموضوع :

أ- الأسباب الذاتية:

1. تقديم رسالة لنيل شهادة الماستر وهو هدف علمي سامي يطمح إليه كل طالب وباحث يحاول أن يساهم ولو بقدر بسيط في خدمة المجتمع الجزائري بصفة عامة و المحلي بصفة خاصة.
2. الرغبة الذاتية في دراسة هذا الموضوع بحكم وظيفتي كمشرق تربوي وحبي لمهنة التربية و التعليم و سعي الدائم لتسليط الضوء على بعض المعيقات التي تحول دون تحقيق الغايات و المرامي التي يسعى إليها هذا القطاع الحساس في المجتمع و المساهمة ولو بحلول و اقتراحات لمعالجة هذه الإشكالات بعد التشخيص و التقويم.
3. تخصص علم الاجتماع الذي فرض علينا دراسة مثل هذه الظواهر التي لها علاقة بالجانب التربوي.

ب- الأسباب الموضوعية:

رغم الإصلاح الذي عرفته التربية في العقدين الأخيرين في شتى مجالات التربية منذ إصلاحات 2003 إلا أن المردود التربوي على المستوى المحلي أو ولاية المسيلة دائما ما يكون مخيب للآمال وخاصة مع التذيل الدائم للنتائج في جميع الامتحانات (شهادة التعليم الابتدائي ، شهادة التعليم المتوسط، شهادة التعليم الثانوي)، هذا ما جعلني أحاول الإحاطة بالمعيقات الحقيقية و التي تحول دون المردود الجيد في الامتحانات ومحاولة تقصي هذه الأسباب من طرف المشرفين الميدانيين على العملية التعليمية التعلمية و معرفة وجهات نظرهم الحقيقية في الأسباب و المعيقات التي تحول دون تحقيق مردود دراسي يرقى إلى مستوى طموحات المنظومة التربوية من جهة و المجتمع من جهة ثانية.

رابعا: أهمية الدراسة:

- ❖ تسليط الضوء على مختلف المستجدات و التطورات التي يشهدها النظام التربوي الجزائري في الآونة الأخيرة و مدى تنفيذ ذلك في الميدان التربوي و ما يترتب عنها من نتائج .
- ❖ تسليط الضوء على عمل المشرف التربوي في الميدان بحكم المهام المسندة إليه طبقا للقانون.

❖الوقوف على المعوقات التربوية التي تحول دون مردود دراسي جيد يرقى إلى مستوى طموحات المدرسة و المجتمع كما يراها المشرف التربوي.

❖الوقوف على النتائج المحققة بفعل الإصلاحات بالتثمين و معالجة الاختلالات التي تحول دون مردود جيد آنيا قبل التحول إلى صعوبات يصعب تداركها و معالجتها .

خامسا :أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

❖التعرف على وجهات نظر المفتشين التربويين حيال المعيقات التي تقف حاجزا حيال تحقيق الكثير من الحلول لكثير من المشكلات التربوية و التي من بينها المردود التربوي.

❖الوقوف على المعيقات التربوية التي يراها المشرفين التربويين بحكم مهامهم في التتبع الدائم والمستمر للعملية التعليمية التعلمية في وسطها و مع منفذيها من فاعلين تربويين من أساتذة و مشرفين تربويين.

❖التعرف على أسباب تدني المردود التربوي خاصة النتائج المحصل عليها في ولايتنا (المسيلة) والتي دائما ما تكون في المراتب الأخيرة مقارنة مع باقي الولايات رغم الإصلاحات التي تمت في المنظومة التربوية .

❖محاولة الوقوف الموضوعية على أنواع المعيقات و تحديد طبيعتها هل هي مادة، بشرية معنوية.

سادسا :تحديد المفاهيم:

من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها السوسيولوجي تحديد المفاهيم، هذه الخطوة الهامة و الضرورية لأي دراسة " بالباحث في علم الاجتماع ملزم بتحديد المفاهيم التي يشتغل عليها في بحثه، حتى لا يضيع بحثه في متاهات الأفكار المسبقة و الغموض و عدم الدقة **(سبعون و جرادي، 2012 ص 120)**، ومن أهم المفاهيم التي ارتكزت عليها هذه الدراسة و دلالاتها الإجرائية ما يلي:

الإشراف التربوي: هو عبارة عن منظومة متكاملة من الأنشطة المتخصصة و المنظمة والمستمرة التي تقع ضمن مسؤوليات المشرف التربوي بهدف مساعدة المعلمين على التطور المهني واكتساب خبرات جديدة، وتنمية مهاراتهم لتحسين عملية التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة من النظام التربوي. **(مريزيق، 2008، ص 28)**

التعريف الإجرائي: هو عمل جماعي تعاوني يهدف إلى تطوير وتحسين العمل التربوي والإداري والموقف التعليمي وتطوير جميع عناصره من المناهج ووسائل وأساليب وبيئة التعلم والطلاب

والمعلمين، ويهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة والصعوبات التي تواجه ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها و تنظيمها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

المردود التربوي: يعرفه "إبراهيم عبد المحسن الكنالي" أنه: كل أداء يقوم به المتعلم في الموضوعات المدرسية المختلفة، والتي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق الدرجات التي تحصل عليها من خلال الاختبار أو تقديرات المدرسين أو في آخر العام الدراسي من خلال الانتقال أو النجاح أو الرسوب كما يعرفه "أحمد بن محمد": أنه مقدار ما يستوعبه التلاميذ في دراستهم **(سيشوب، 1991، ص 111)**

التعريف الإجرائي للمردود التربوي: هو مقدار الاكتساب في المدرسة والذي يقاس بالاختبارات التحصيلية أو الامتحانات الاشهادية التي يقدمها المعلمون أو الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات، والتي تكون إما كتابية أو شفوية أو كلاهما معا.

الإصلاح التربوي: يعرفه " بيرش" الإصلاح التربوي أنه محاولة إدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء أكان ذلك في البنية المدرسية أو التنظيم، الإدارة، البرنامج التعليمي، طرائق التدريس أو الكتب المدرسية **(البيبلاوي ،1988، ص 10)**

التعريف الإجرائي هو التعديل الذي يمس النظام التربوي والذي يخص مواطن النقص والخلل المسجل فيه، بغرض إعادة النظر والتجديد فيه بما يتماشى ومتطلبات النظام ككل وحسب التطورات الطارئة التي تتعلق بالمجال التربوي.

المرحلة الابتدائية: تشكل مرحلة التعليم الابتدائي المرحلة الأولى من التعليم وهي مرحلة يكتسب فيها التلاميذ المعارف الأساسية، وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير والقراءة والرياضيات وغيرها من العلوم، بغرض الحصول على تربية ملائمة تشمل إدراك التلميذ لجسمه، الزمان ، المكان و الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية و الإجرائية و المعرفية باعتبارها ضرورية تضمن للتلميذ متابعة مساره الدراسي في المراحل التعليمية الموالية بنجاح. **(الحثروبي ،2012 ص22)**

التعريف الإجرائي: هي المرحلة الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طريقة التفكير السليم، وتؤمن له حد أدنى من المعارف والمهارات و الخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

عمل مفتش التعليم الابتدائي: تتمثل وظيفة المفتش في مساعدة أقطاب العملية التعليمية التعلمية في أداء مهامهم على أكمل وجه مع مراعاة ظروف العمل لتحسين أداء المؤسسة التربوية. (القرار الوزاري رقم177 /51المؤرخ في 25/01/1994).

طرق التدريس: جمع طريقة ويعرفها "حامد محمود القانوني" : أنها الخطة أو الأسلوب الفني والتكتيكي و اللفظي الذي يتبعه المعلم لإلقاء و تنفيذ الدرس للتلاميذ في أي مادة من المواد سواء كانت نظرية أو عملية أو تطبيقية. **(محمود داود بن سليمان، 2006، ص475)** كما يعرفها "عبد اللطيف بن حسين بن فرج": أنه عملية فعالة وهادفة إذا خطط لها تخطيطا ناجحا في حياته اليومية، فهي مصب لعلوم التربية جميعا، فالتدريس هو البؤرة التي تتجمع فيها أضواء العلوم التربوية المختلفة. **(عبد اللطيف بن فرج، 2009 ص61)**

التعريف الإجرائي لطرق التدريس: هو الاستخدام الأمثل لجملة من الإجراءات والأنشطة التي بواسطتها يتمكن المعلم من توصيل المحتوى التعليمي للتلميذ.

المناهج التعليمية: المنهج هو وسيلة لترجمة الأهداف إلى مواقف وخبرات سلوكية تتفاعل مع الطلاب، حيث يتعلمون من نتائجها، و المناهج التعليمية هي كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أو خارجه **(مرعي، محمود الحيلة، 2009 ص29)**

هي مجموع الخبرات الاجتماعية والثقافية والرياضية والعلمية...، التي تخططها المدرسة وتهيؤه لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموهم**(عبد اللطيف بن حسين ، 2006 ص16)**

التعريف الإجرائي للمناهج التعليمية: المنهج المدرسي يقصد به العناية بالناحية الذهنية و الجسمية والاجتماعية والانفعالية للتلميذ من خلال ممارسة الأنشطة اللازمة لتعلم واكتساب الخبرات وذلك تحت إشراف المدرسة و توجيهها.

المعوقات : لغة من العوق، و العوق هو الحبس و الصرف و التثبيط ، وهي كل فعل أو ممارسة تكرس سلوكا محدد يؤدي إلى إعاقة التخطيط و التطور و التنمية في مسار التقدم **(خاطر،2005، ص167).**

المعوقات اجرائيا: هي كل العوامل و المؤثرات التي تمنع حدوث ظاهرة ما سواء أكان ذلك بشكل جزئي أو كلي .

سابعا. الدراسات السابقة

الدراسة الأولى : دراسة الدكتورة علي شربف حورية (2015)

هي من ابرز الدراسات المشابهة و السابقة للموضوع والتي كانت بعنوان **السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي** ، هدفت هذه الدراسة لفهم وتفسير السلوك التنظيمي للمسيرين وعلاقته بالمردود التربوي سواء من جانبه الكمي أو الكيفي فجاءت الدراسة للكشف عن طبيعة هذه العلاقة من منطلق هل للسلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية علاقة ارتباطية بالمردود التربوي من وجهة نظر التلاميذ؟ ، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ بعض ثانويات مدينة المسيلة (الجزائر) والذين بلغ عددهم (507) منهم (346) تلميذة ، وكشفت النتائج أن السلوك التنظيمي للمؤسسات التعليمية من أهم العوامل المؤثرة على المردود التربوي.**(علي شريف، 2015)**

الدراسة الثانية : دراسة بيتر وروث (2013)

التي هدفت إلى البحث في **المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية في أمريكيا**، تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة، كشفت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى لمتغيرات (حجم الأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي) ولصالح الطلبة ذوي الأسر الأفضل اقتصادياً واجتماعياً و حجم الأسرة الأقل. ***(Peter & Ruth، 2013)***

الدراسة الثالثة: دراسة أحمد وويس (2013)

بحث في **أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية في العراق،** تكونت عينة الدراسة من (156) معلماً، و(367) من الطلبة. أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً بين أفراد الدراسة على وجود تأثير للعوامل الاجتماعية والمدرسية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية، حيث جاءت أكثر المعوقات الاجتماعية و النفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي كالآتي: وسائل اللهو والترفيه، وتشتت الانتباه، والأوضاع الاقتصادية وغياب المحفزات وتدني الدافعية. في حين كانت أكثر المعوقات المدرسية هي: ازدحام أعداد الطلبة في الصف، وعدم توفر وسائل حديثة في التدريس وصعوبة المناهج، وكثرة غياب المعلمين، وعدم جدية بعض المدرسين، وانتشار الدروس الخصوصية. **(أحمد و ويس، 2013)**

الدراسة الرابعة: دراسة علام (2012)

قام علام بدراسة نوعية بهدف **التعرف على المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي** لدي عينة تكونت من (30) طالباً و(30) طالبةً من المدارس الثانوية في باكستان. كشفت نتائج المقابلات مع أفراد الدراسة أن أكثر معوقات التحصيل جاءت مرتبة كالآتي: الاختبارات الدراسية، سوء التوجيه والإرشاد المهني منذ أيام المدرسة، عدم المشاركة الصفية، أساليب المعلمين المتشددة، الأنشطة اللاصفية، عدم توفر الدعم الاجتماعي و الأسري. ***(Alam،2012)***

الدراسة الخامسة : فاروق وزملاؤه (2011)

قاموا بدراسة **مسحية بهدف تحديد المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي** لدى عينة تكونت من (600) طالباً وطالبةً منهم (300) طالباً و(300) طالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا. كشفت النتائج أن هناك معوقات للتحصيل مرتبطة بداخل بيئة المدرسة وخارجها. كما أظهرت النتائج أن أكثر المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي كانت المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، و أنماط التنشئة الاجتماعية، ومستوى تعليم الوالدين، كما أكدت النتائج أن معوقات التحصيل كانت أكثر تأثيرا بمستوى التحصيل الدراسي لدى الإناث أكثر من الذكور وتحديداً في مادتي الرياضيات واللغة الإنجليزية . ***(Farooq et al،2011)***

الدراسة السادسة: دراسة الواكد (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى **البحث في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة**، لدى عينة تكونت من (181) طالباً ومعلماً في السعودية. كشفت النتائج أن أكثر معوقات التحصيل ارتبطت بالطالب، ثم وزارة التربية والتعليم، تلهما المعوقات المرتبطة بالمعلم.**(الواكد، 2005)**

الدراسة السابعة: (لي شين 2005)

بحث لي شين في **مدى تأثير كل من المعلمين والوالدين والأقران في مستوى التحصيل الدراسي**، لدى عينة بلغت (270) من طلبة الثانوية في هونج كونج، وقد كشفت النتائج أن أكثر مصادر الدعم تأثيراً في التحصيل الدراسي كانت المقدمة من المعلم ثم الوالدين تلهما الأقران، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية إيجابية بين دعم المعلم والوالدين والأقران في تحصيل الطلاب بطريقة مباشر وغير مباشر، خاصة في زيادة التفاعل والمشاركة الصفية. ***(Li- chen،2005)***

الدراسة الثامنة : بيك وشوي (2002)

بحث بيك وشوي في **أثر مكونات البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي،** تكونت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في كندا. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية ايجابية بين أبعاد البيئة الصفية (التنافس، وتطبيق القواعد، وتوجيه المهمة، المعلم، والتنظيم والتنسيق، ومشاركة الطالب، والاندماج) والتحصيل الدراسي أي أن أبعاد البيئة الصفية يمكن أن تكون عوامل مؤثرة إيجاباً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو إحدى معوقاته لدى طلبة الثانوية. ***(Beak & Choi،2002)***

الدراسة الحادية عشر: لين وكيلي(2001)

قام كل من لين و كيلي بالكشف عن **اثر الرعاية الأكاديمية في التغلب على معوقات التحصيل.** تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من دور الأحداث في أمريكيا، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (12) طالباً، وضابطة (13) طالباً. وقد تم تقديم الرعاية الأكاديمية لطلاب المجموعة التجريبية لمدة 9 شهور. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى التحصيل الدراسي و التعرض للمشكلات الاجتماعية والسلوكية و الأخلاقية والانفعالية. ***(Lynn & Kelly،2001)***

الدراسة الثانية عشر: فرحات محمود

دراسة فرحان محمود محمد بعنوان: "البيئة المدرسية وعلاقتها بالتأخر الدراسي" وجهة نظر الأساتذة ومستشاري التوجيه ومستشارة التربية، وتم اختيار عينة تمثل المجتمع المتناول بالبحث والتي تضمنت التلاميذ المقدر عددهم ب (803) تلميذا و(39) تلميذة بالقاهرة ، والتي تهدف إلى إبراز دور البيئة المدرسية في التأخر الدراسي، وقد هدفت إلى التعرف المبكر على المتأخرين دراسيا و التعرف على النقص في الظروف التعليمية الراهنة و وضع تصور يفيد مخططو التعليم وخصوصا في المرحلة الثانوية التي تضم الناشئة في طور هام من أطوار نموهم العقلي والجسمي والعاطفي و تزويد المعلمين والمعلمات بالخبرات الأساسية في تشخيص واكتشاف المتأخرين دراسيا وكيفية التعامل معهم في حل مشكلاتهم.

وانطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- هل تساهم المناهج الدراسية في تدني المستوى التحصيلي في المؤسسات التربوية؟
- هل يلعب المناخ الدراسي دورا هاما في التأخر الدراسي؟

وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الرئيسية التالية وهي أن العلاقة بين المدرسة والتأخر الدراسي هي علاقة فورية، ذلك أن التلاميذ المتأخرين دراسيا لا يهتمون بشكل كبير بالمدرسة التي أصبحت بالنسبة لهم مصدر قلق ونفور، فهم غير مقتنعين بالدراسة وذلك يعود لعوامل متعلقة بشخصية التلميذ المراهق الذي يرى أن المدرسة لا تجديه نفعا.

يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن هناك اتفاقاً على وجود عدد من المعوقات المرتبطة في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية كالمعوقات المتعلقة بالطالب والبيئة التعليمية بالإضافة إلى العوامل الأسرية والاجتماعية.

كما في دراسات (**Ruth،Peter،2013** ؛ **أحمد وويس، 2013**). كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في تحديدها لأكثر معوقات التحصيل الدراسي تأثيرا تبعاً لاختلاف بيئة وزمان تطبيقها، ففي حين كانت المعوقات المتعلقة بالطالب هي الأكثر تأثيراً في دراسة (**الواكد، 2005**) كانت المعوقات المرتبطة بالمعلم الأكثر تأثيراً في ***(Li-chen،2005)*** . لذلك جاءت الدراسة الحالية دراسة للبحث في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي من تباين نتائج الدراسات السابقة، وذلك من خلال البيئة الأردنية بعد أن شهد المجتمع العديد من التغيرات والتطورات بمختلف مجالاته.

كما يلاحظ اقتصار الدراسات السابقة في أهدافها على تحديد أكثر المعوقات المرتبطة في التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الذين هم على مقاعد الدراسة، كما اقتصرت معظم الدراسات السابقة في بحثها بمجال معين من المعوقات كالمعوقات التعليمية ***(Beak & Choi 2002،)*** أو الأسرية (Peter& Ruth ،2013) إلا إننا المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي يمكن أن ترتبط بعدد كبير من المجالات؛ لذلك تميزت الدراسة الحالية بدراستها لمعوقات التحصيل بصورة أكثر شمولاً، ومن خلال متغيراتها (الجنس، مكان السكن، فرع الدراسة)، وعينتها من خلال مقارنتها بين فئتين من الطلبة (الناجحين، وغير الناجحين). بالإضافة إلى تدعيم نتائج الدراسة، بوجهة نظر أولياء أمورهم الذين عادةً ما يكونوا أكثر معرفةً بتحصيل أبنائهم ومعوقاته خاصة بمرحلة الثانوية، خاصة أنّ مشكلة الدراسة الحالية جاءت من قلق ومعاناة الطلبة وأولياء أمورهم من نتائج التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة.

الفصل الثاني

الإصلاح التربوي

تمهيد:

9.مفهوم الإصلاح التربوي

10. خصائص و سمات الإصلاح

11. شروط الإصلاح التربوي

12. اتجاهات الإصلاح التربوي

13. آليات ومراحل الإصلاح التربوي

14. مشكلات الإصلاح التربوي

15. أهداف إصلاح المنظومة التربوية

16. بعض نماذج الإصلاح التربوي في الجزائر

خلاصة:

تمهيد:

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم، نتيجة للتغير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية، فمن خلال عملية الإصلاح والتجديد المتواصل تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغير، والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة طردية وثيقة تأثيرا وتأثرا مع بقية الأنظمة في المجتمع، كان تحت مجهر الإصلاح والتجديد رغبة في تحقيق الغايات والأهداف المسطرة، وفي هذا الفصل نحاول أن نحدد ماهية الإصلاح التربوي وأهميته وشروطه واتجاهاته و نماذج من الإصلاحات على المستوى المحلي.

1.مفهوم الإصلاح التربوي

1.1. **مفهوم الإصلاح لغة:** يقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء و مصلح في أعماله وأموره. و إصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إياه صالحا وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلاح. **(ابن منظور، 1988 ص، 147)** فالإصلاح هو نقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور أصلح شيء بعد فساده أي أقامه أو قومه تارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده (**ابن منظور، 2004 ص93**)، كما جاء في منحة الأبجدية أن :

كلمة الإصلاح جاءت من صلح، وهي مصدر التحسين أي إدخال التحسينات و التعديلات على الأنظمة والقوانين، مثلا نقول الإصلاح الإداري أو التربوي أو السياسي. **(المنجد الأبجدي،1988 ص 9)**، وصلح صلاحا و صلوحا، صلاحية : أي ضد الفساد، أي أزال عنه الفساد، يقال : صلحت حال فلان: أي أزال عنه الفساد و الرجل كان صالحا في عمله: أي لزم الصلح، و صلح : تصليحا أي أعاد إلى حالة حسنة . **(شحاتة وآخرون ، 2003 ص238)**

2.1، مفهوم الإصلاح التربوي*(EDUCAIONAL REFOM)* هو مصطلح شائع في الأوساط التربوية، يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية، بل وأن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معنى الإصلاح التربوي الحقيقي بذلك الإصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع **(حسن البيلاوي ،1998 ص9)**، ويعرفه أحد المعاجم التربوية: "بأنه مصطلح شاع استخدامه في القرن التاسع عشر ليعني التغيرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم وهو مثل مصطلح التجديد، وهناك تعريف

أخر للإصلاح التربوي بأنه أية محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية ، التنظيم ، الإدارة ، البرنامج التعليمي ، طرائق التدريس أو الكتب الدراسية و غيرها(**محمد مرسي، 1996، ص 6**).

ويعرف على أنه تغييرات رئيسية في هيكلية النظام التعليمي، ويتم بمبادرة من الجهة المركزية المسؤولة عن اتخاذ القرارات و يرتبط كثيرا بالنظريات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع. **(محمد الفالوقي ، 1996ص33).**

هناك عدة تعريفات للإصلاح التربوي تختلف باختلاف وجهات و اهتمامات العلماء ومن بينها التعريفات نجد :

- يعرفه بيرش: "بأنه أي محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس وغيره ". **(عبد العزيز السنبل، 2002 ص202)**
- ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: " ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى الفرص التعليمية و البنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما".**(علي أحمد،1997 ص ص245 246)**
- ويذكر بعد ذلك تعريف كلا شينكوف الذي يعتبره بأنه "أحد جوانب التحولات الاجتماعية التي تصاحب التغيرات الكبرى في السمات التعليمية المقترنة بالتغيرات في الأهداف التعليمية القومية و في تنظيماتها و أجهزتها ".**(منير مرسي، 1996 ص77)**

ومن هذه التعريفات فأن عملية الإصلاح ظاهرة واسعة النطاق تتجاوز في آثارها و نتاجها المحيط الدراسي والنظام التعليمي نفسه.

2.خصائص أو سمات الإصلاح التربوي

تختلف الإصلاحات التربوية في مدى انتشارها وذيوعها، فبعضها ينتشر بسرعة وفي فترة وجيزة، وأخرى تحتاج لوقت طويل قد يصل إلى خمسين عاما أو أكثر، وهذا يتوقف على خصائص الإصلاحات وسماتها الرئيسية ومن أهمها حسب(فرج الله، 2017 ص 74) ما يأتي:

2-1 الميزة النسبية : وهي تعني مدى أفضلية تجديد على آخر من ناحية، وميزته على الممارسات الحالية من ناحية أخرى، وقد تترجم هذه الميزة النسبية في صورة النتائج الأفضل التي تترتب عليها، وقد تكون هناك عوامل تحول دون تبني التجديد أو تأجيله فقد وجد أدلر في دراسته أن فترات الركود

الاقتصادي تؤجل تبني الإصلاحات التربوية لكن المدارس التي درسها ساعدت على الإسراع بمعدل تبني الإصلاحات بمجرد انتهاء الأزمة.

2-2 درجة التوافق أو المواءمة : ويقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح مع الممارسات والقيم الراهنة ، فالإصلاح الذي يتلاءم مع المعايير الثقافية السائدة والنظام الاجتماعي قد يرفض أو يتأجل تبنيه و الأخذ.

2-3 درجة الصعوبة والتعقيد : ويقصد بها درجة الصعوبة في فهم التجديد المقترح فأية فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل، ويختلف قياس الأفكار الجديدة حسب هذا التدريج، بعض الإصلاحات تكون واضحة يسهل فهمها وبعضها يكون صعبا جدا أو بالغ الصعوبة، ومن الطبيعي أن يتوقف درجة تقبل الإصلاح على مدى وضوحه وسهولة فهمه.

2-4 قابلية التجريب: ويقصد بها الدرجة التي يمكن بها تطبيق الإصلاح على نطاق ضيق تجريبي وهذا أمر ضروري في التربية، وقد كانت المدارس النموذجية في مصر في منتصف القرن تقوم بهذا الغرض قبل تعميم الإصلاح المطلوب على باقي المدارس إلى أن ألغيت في الستينات .

2-5 التواصلية: ويقصد بها درجة توصيل نتيجة الإصلاح إلى الآخرين، فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، وهذا بالطبع يحدد مدى تقبل الإصلاح على نطاق واسع . (مرسي، بدون ص 26)

3 - شروط الإصلاح التربوي

إن إصلاح التعليم و كل إصلاح عموما يطرح رهان الحداثة بقوة و يدفع في اتجاه التربية على الحرية بما هي تمرين على الجرأة، الإبداع، الكفاءة، الاستقلالية ، الوعي و على المسؤولية، هكذا فإن إصلاح التعليم هو ذلك الذي ينظر إلى الفاعلين والممارسين كباحثين و ليس فقط كمنفذين وشركاء، وينظر إلى المتعلمين كقوة فاعلة في المشهد المجتمعي ، وعلى إصلاح التعليم أن لا يرسخ نموذجا واحدا للمتعلم، وبالتالي عليه كذلك أن يتفنن في إبداع الطرق الكفيلة بتحبيب التعلم للمتعلم وتوظيف الثقافة داخل المدرسة وجعل البرامج شكلا و مضمونا مرغوبا فيها، بواسطة مناهج تعليمية تراعي مبدأ الحرية والرغبة، تنزع القداسة عن المعارف المستهدفة وعن نمط التقويم.(**لـزرق، 2002، ص 103).**

إن عملية الإصلاح الشامل تتطلب جهدا ومالا ووقتا، لهذا يجب التريث قبل التأكد من وجود حاجة حقيقية للإصلاح، بعد ذلك يجب القيام بمجموعة من الإجراءات الضرورية:

أ_ إيجاد هيكل دائم للبحث و المتابعة : توكل إليه مهمة رصد الواقع والتحولات التربوية في ميادين التقييم والمتابعة و إصدار توصيات إصلاح المنظومة التربوية، ويجب أن تـوفر كـل الإمكانيـات والوسائل المادية وتمنح لها كامل الصلاحيات لإنجاز المهام المرتبطة بها.

ب_ توفير فرق من المربين والباحثين : فعملية الإصلاح التربوي عملية بحث علمي ، فهذا يتطلـب خبرات و كفاءات علمية عالية، و موضوعية في تناول القضـايا بعيـدا عـن التـأثيرات الحزبيـة والأيديولوجية (**بوفلجة، دون، ص ص 155 156**)، إن الإصلاح يبدأ من تحسين وضعية المربـي ماديا ومعنويا، ورفع مكانته الاجتماعية إلى المستوى اللائق، ولا يمكن لأي إصلاح تربوي أن ينجح و مكان المربي في الحضيض (**أحمد مرسي،2002 ص293**)

نقول إذن أن عملية التطوير تتم في ضوء الطريقة العملية في البحث والتفكير، وتعتمد التخطيط، و لا تكون مزاجية وعشوائية، ومن هنا لابد أن تسبق عملية التطوير، عملية التقييم التي بها نحدد نقاط القوة وجوانب الضعف، و تستدعي عملية الإصلاح كذلك مسايرة تطور الاتجاهات العالمية وروح العصر الذي نعيش فيه مثل :الانفجار المعرفي وظاهرة التغيير السريع. (**بوفلجة ،دون ص156-157)**

4-اتجاهات الإصلاح التربوي :

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاحات التعليمية على وجود اتجاهات مشـتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي، وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميـزت استراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصـة والعـالم النامي بصفة عام منها:

أ- **الاتجاه نحو التنمية الشاملة** : يعني هذا الاتجاه توفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية وسائر جوانب التنمية من اقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وسياسية .(**عبد الدائم،1998 ص382)**

ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية ، وتكيفت مع مقتضيات التنميـة ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو مـن ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية، وفك عقدها وهو يعاني مـن صعوبات داخل كيانه ، وصعوبات في إطار محيطه فهو في تطوره يحتاج إما إلى محيط اجتمـاعي واقتصادي متطور. أو يسمح له بالتطور سواء من قدراته الذاتية أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة

من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الدراسات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن، هو ما حققه إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة، حيث أشارت دراسة (محمـود عباس عابدين1988) إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد وذلك بهدف تحقيق التنمية ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية.**(براجل، دون، ص109)**

ب- **الاتجاه نحو الديمقراطية التعليمية** :لقد كان لمجموعـة مـن العوامـل دور أساسـي فـي الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع، مما أدى إلى تجذيره في الـنظم التعليمية العصرية تحتمي بها لإلغاء الفوارق والمتمايزات الطبقية، وتوفير الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع، ونظرا لهذه الظواهر غير السوية تربويا، واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها مـن السكان في متناول جميع الأطفال، **(براجل، دون ص ص 111 112)** إن الظواهر السلبية ما ا زلت قائمة والفوارق التربوية مستمرة و إن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والاستفادة التعليمية ليسـت متوازية ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن، فحسب ما يراه (سعيد إسماعيل) أن بعض الأنظمة التعليمية، وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لا شعوريا، وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري، فمنذ الاستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم اتخاذهـا حقـلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ فإذا قضى المدة الإجبارية هناك انتقل اختياريا إلى المـدن الكبـرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها، أما بالنسـبة للتلاميذ فهي مظهر من المظاهر الغير عادلة التعليمية .**(براجل، دون، ص115)**

ج- الاتجاه الإنساني :تأكيد مكانة الإنسان في نظـام المجتمـع، وفـي نظـام الوجـود عامـة وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته في شتى جوانبها الفكرية، والوجدانيـة، والروحيـة والجسـمية والاجتماعية على نحو متوازن ومتكامل. **(براجل، دون،115)**

د- اتجاه التربية للعلم :عناية التربية بترسيخ العلم لدي المتعلمين منهجا، ومحتوى و اسهامها في تطوير البحث العلمي. (براجل،دون،115)

هـ- الاتجاه نحو التربية المتكاملة: الإنسان بحاجة إلى تربية شاملة ومتكاملة متوازيـة لجميـع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر مراحل حياتها جميعها من المهد إلى اللحد مستجيبة للحاجـات المتجددة المتغيرة. **(براجل، دون،115)**

و- **الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية :** إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات منها الوطنية الدلالة الحضارية ، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية، ومن هنا فإن تدعيم هذا الاتجـاه فـي الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهـداف التعلـيم تواجه بالاعتراف والقبول بالرفض والنفور إن التمايز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القـيم الخاصة بكل مجتمع ، فعلى الصعيد التحدي العلمي، فإن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته، وقد أكد على ذلك برنامج اليونسكو، إذ يرى أن ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار استراتيجيات جديدة من شأنها أن تراعي الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل من الأمم .(**مختار،1982 ص71**)

إن أهمية هذا البعد تتجلى في تعميق أهداف التعليم في المجتمع لفهم أغواره العميقة ويظهـر أن الاعتماد على ذلك يكون أكثر أهمية من الاعتماد على بناء الجوانب الشكلية للنظام التعليمي، نجـاح النموذج التربوي الياباني على ***(Edmun king)*** وفي هذا السياق يحلل أدموند كينغ أن التربية بأكملها تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما تتوقف على " أساس النظام المدرسي الشكلي، وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالاته وهو يستمد بالتأكيد دينامية "من السياق الحي والمعايير الموروثـة التي يشكل بها الناس حياتهم"(**كينغ ،1989 ص58**)

فالرؤية العربية التي يؤكد عليها محمد غنام ترى أن أية عملية تربوية يجب أن يكون منطلقهـا الأساسي، دعوة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتراجعها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر حتى لا تبقى رهينة التأثير الثقافي والغزو الفكري اللذين يعرضانها إلى الاستلاب الحضاري والقهر الذاتين ولتحصين المجتمع الجزائري من كل مخاطر الضد الثقافي والقهر الذاتي نرى أنه من المهام الأساسية التي يجب أن يضطلع بها الإصلاح التربوي هو تكييف النظام التعليمي وتعديله انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزائري ، قد تبدو هذه النظرة نظرة ذاتية اقتنع بها الباحث لكنها ليست نظرة على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعيـة والاقتصـادية والثقافيـة (**لندبرج،1963،ص71-73**) أن هذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أو مغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد أكدت الدراسات التي قامت بهـا اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجيهاته المستقبلية ، على أن الإصلاحات

التربوية التي تجري في مختلف الدول ينبغي أن تكون تعبي ا ر أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه.

ي- الاتجاه نحو العمالة وتحقيق العمل المنتج:

إن تأثير التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت نتيجة تأثير التقدم العلمي وتنامي الحركة الصناعية كان واضحا في تغيير أهداف التربية وتحويل مجال الاهتمام من مجال العلوم النظرية والقيم الإنسانية إلى مجال العلوم التطبيقية والقيم النفعية فقد أصبح فيما بعد ربط التعليم بالعمل المنتج هدفا تربويا وضرورة اجتماعية واقتصادية، وقد شجع على تبني هذا الاتجاه والانحياز إليه بشكل لافت للانتباه في السنوات الأخيرة ظهور بعض النظريات في اقتصاديات التعليم القائمة على افتراضات مفادها ضرورة توفير القوى المتعلمة لزيادة النمو الاقتصادي ليصبح متوازيا مع الزيادة في النمو السكاني وعلى اعتبار عدم الفصل بين المعارف اليدوية وبين التفتح والتطور الفكري . **(براجل،دون،118-119)**

5- آليات و مراحل الإصلاح التربوي

انطلاقا من كون الإصلاح التربوي عملية تخطيطية وتطبيقية لإستراتيجية محددة، والتي تعني من الناحية الإجرائية: مجموعة من التصورات والمبادئ المقررة لخطوات العمل المحددة التي يتوقع منها تحقيق أهداف الخطة الإصلاحية بكيفية جيدة وبصورة دائمة و التي تقضي على المشكلات المتأزمة في المجتمع، يرى (براين هولمز) أنه لتحقيق ذلك فإن العملية الإصلاحية تتطلب ثلاث إجراءات أو عمليات هامة، وهي من جهة أخرى تجسيد العملية التقويمية للإصلاحات التربوية وهي:

- ❖ صياغة السياسة التربوية.
- ❖ تبني السياسة التربوية.
- ❖ تنفيذ السياسة التربوية.

نظرا لأهمية هذه المراحل وتوافقها أيضا مع نموذج (باولستون) الذي يشير فيه إلى ضرورة التعرف على **(براجل، دون ص ص121 122)** :

1- أفكار الإصلاحات التربوية.

2- كيفية الإعداد.

3- كيفية التنفيذ

1-صياغة السياسة أو التعرف على أفكار الإصلاحات التعليمية:

من مستوى التوجهات العامة إلى مستوى الفلسفة التربوية المتكاملة العناصر والقادرة على تأطير وتوجيه النظام التربوي فكرا وممارسة عملية، وبما تستلزمه من مستجدات ومطالب التحولات الجديدة فإذا كانت السياسة التربوية في السنوات الأولى لميلادها عاشت وسطا سياسيا وأيديولوجيا ضبابيا، فقد عرفت بعد 1965 انقشاع الضباب عن التوجه السياسي والتوجه الأيديولوجي الحقيقي للدولة الجزائرية، والتي اتضحت منها معالم الفرد الجزائري الذي تسعى السياسة التربوية إلى تكوينه عبر نمط تربوي معين، وفي ظل هذا التوجه ظهرت بعض المحاولات التغيرية في مضامين التعليم ومراحله على أنها إصلاح للعيوب الموروثة، ومعالجة النقائص المتراكمة من الانعكاسات السلبية للمرحلة الاستعمارية، فتم ربط السياسة التربوية بسياسة التنمية طوال المخططات الإنمائية، وكانت هذه المرحلة مثلت المنعرج الحاسم سياسيا وتربويا.

فمن الناحية السياسية تم اعتماد الميثاق والدستور كوثائق مرجعية يستند إليها العمل التربوي وتستمد منها التربية فلسفتها ومبادئها الأساسية ، وأما من الناحية التربوية فتتمثل في تجريب المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات لمدة ثلاث سنوات، ثم تليها مرحلة التعميم الشامل التي انعكست على التعليم الثانوي بإجراءات جديدة، إن مرحلة صياغة السياسة التعليمية واصلاحها، إما أن تنشأ نشأة غامضة أو أجنبية أو بعيدة عمن يهمهم إصلاح التعليم، فبحكم نمط النظام المركزي ولطبيعة مصدر القرار التربوي فإن ذوي المصلحة العامة في التعليم لا يشاركون فيها أو لا يشاركون مشاركة فعلية وفعالة، فلإصلاحات التي تمت تقوم على تكوين لجان خاصة تتولى تشخيص المشكلات وتقديم المقترحات وتنتظر أخذ القرار النهائي من السلطة التربوية في الإدارة المركزية، وفي حالات أخرى يتم إجراء التعديلات والإصلاحات التعليمية بكيفية سريعة وفي ظروف غامضة ودون استشارة للهيئات التربوية المعنية، أو دون تشخيص للمشكلات الأساسية الواقعية ودون تبني للاقتراحات الضرورية وفي مثل هذه الحالات تصبح الإصلاحات الجارية تفرض فرضا بموجب قرارات تصدر من الإدارة المركزية، و اذا كانت ميزة هذه الحالة تسمح بتنفيذ الإصلاحات في مدة زمنية قليلة، فقد لا يتم استيعابها استيعابا كاملا، وقلما تنال رضا المنفذين لها في الميدان، وفي غالب الأحيان غير ملائمة للخصائص البنيوية لنظام التعليم مما جعل حظوظ نجاحه قليلة ونتائجه ضعيفة، فتبقى دائرة الشعور بالمشكلة متكررة.

2-عملية تبني السياسة التعليمية:

إن عرض السياسة التعليمية على مجموعة الأعضاء فرصة ثمينة للتعرف على مختلف القضايا التربوية وتنمية روح التعاون الجماعي، والتقليل من الصراعات والاختلافات في قرارات الإصلاح التربوي، كما أنها تساعد على الزيادة في رفع الكفاية والفعالية التعليمية ، لاسيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج وطرق التدريس، وأن رضا المدرسين عن عملهم عامل هام في رفع إنتاجيتهم، ويرتبط ارتباطا مباشرا بمدى إشراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو جماعات . **(براجل،دون،123-124)**

أما عندما تكون الاستشارة مجرد إعلام أو إلزام بالتنفيذ فإن المرحلة تفقد قيمتها والجماعة المؤهلة للمشاركة تفقد بدورها حقها، ثم تفقد القناعة بمبررات الإصلاح فلا تتحفز للعمل به، وطبقا لنمط الإدارة التربوية المركزية المطبق في نظامها التربوي فإن صناعة القرار التربوي يبدأ من القمة، فيتم اختيار أصناف المشاركين حسب معايير تضعها الإدارة المركزية نفسها وذلك لاعتقادها أن القرارات الخاصة بالتعليم، وبذلك تجمع لها جميع السلطات من تشريع وتنفيذ وتقرير ومتابعة وتقويم، وهذا ما يؤدي إلى حالات عدم الرضا عند الجماعات التعليمية **(براجل، دون، ص126)**

3-تنفيذ السياسة التربوية:

طبقا لما تناوله الموضوع، وما تمت الإشارة إليه من قضايا ومشكلات بينت جوانب القصور والضعف التي تعود في بعض جوانبها إلى عجز تنفيذ الإصلاح في الواقع نظرا لعدم الأخذ في الاعتبار المعيقات الأساسية مثل التمويل المالي، ونوعية التأطير وأساليب التقييم والتوجيه ونقص البحث والاتصال، وضعف التخطيط التربوي وقلة الوسائل التعليمية وما إلى ذلك، ودون دراسات تقديرية للنتائج وانعكاساتها في المستقبل زيادة على ذلك كله أن التعامل في تنفيذ إجراءات الإصلاح يتم بأسلوب النمطية والتوحد أي دون مراعاة للفروق والظروف بين البيئات والمؤسسات، من حيث المؤهلات والإمكانات والمعدات والتجهيزات مما أحدث حالات من عدم التوازن في تنفيذ السياسة التعليمية، إضافة إلى ذلك عدم وجود تخطيط متسق يجمع بين الاحتياجات وما يقابلها من الفروع والتخصصات العلمية التي يستوجب استحداثها، وقد يكون ما هو أخطر من ذلك هو كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة، والكفاءات البشرية القائمة بالأعمال الإدارية المشوبة بالنقائص منها تحويل المعلمين غير المؤهلين إلى وظائف إدارية تحت وهم من لا يصلح للتعليم يصلح لإدارته.

ويعبر عن حالات الإخفاق في تحقيق التعليم لأهدافه قضية الهدر الكمي والكيفي، وما يقذف به التعليم الثانوي والعالي من المتخرجين منهما إلى(سوق البطالة المقنعة) ذلك بما أن مجالات التوظيف مسدودة مهما كان مستوى ونمط تكوين المتخرج .**(براجل، دون، ص127)**

6- مشكلات الإصلاح التربوي:

إن من البداهة القول بأن أية عملية إصلاح طامحة إلى إعادة بناء المدرسة إنما هي عملية طويلة النفس وأن مسارها محفوف بالعقبات و المثبطات **(بن بوزيد، 2009 ص31)**، ومن أهم مشكلات الإصلاحات التربوية حسب "معدن شريفة و حديدان صبرينة"(2010):

- ❖ ارتفاع نسبة النجاح في البكالوريا من غير مؤهل علمي.
- ❖ كثافة البرامج الدراسية.
- ❖ كثافة الحجم الساعي الدراسي (من 8 صباحا إلى 5 مساء)
- ❖ اعتماد المقاربة بالكفاءات التي تصلح لبعض التلاميذ دون أغلبهم.
- ❖ التّشخيص الجزئي الميداني لاحتياجات المؤسسات التربوية نتج عنه العلاج الناقص.
- ❖ الاكتظاظ في الأقسام مع تعدد الأقسام المسندة لكل أستاذ.
- ❖ غلق المتاقن التي كانت تخرج عددا هاما من شرائح المتعلمين الذين يجدون ضالتهم وبغيتهم في الجامعات، بل يساعدهم التخصص الذي يختارونه ويتمون مشوارهم من الثانوي إلى الجامعي.

إن نسبة النجاح المتعالية في البكالوريا التي تعلن عنها وزارة التربية كل عام وسط ضجة إعلامية كبيرة، وهذا منذ الشروع في إصلاح المنظومة ، لا يمكن أن تكون نتيجة معقولة في أغلب الأحيان. فالمدرسة الجزائرية لا تسير قدما، بل إنها تتخبط في مشاكل كبيرة. منها:

أولا، قبل الشروع في أي تغيرات في قطاع حساس مثل التعليم، كان ينبغي أن يفتح نقاشا وطنيا عاما لتحسيس المجتمع وإعداده لأي تغيير مستقبلي. الشيء الذي لم يقام به أبدا حسب علمنا، لا على مستوى وسائل الإعلام الثقيلة المؤثرة و لا على مستوى الصحافة، باستثناء بعض مقالات متفرقة نشرت في بعض صحف مستقلة. وثانيا، كان ينبغي أن تتفحص الأمور المرتبطة بالمدرسة بطريقة شاملة و على أساس بعثات ميدانية لإلقاء النظرة عن كثب على الظروف التي ستطبق فيها التوجهات الجديدة، و لمقابلة و محاورة العاملين بهذه التوجهات، الشيء الذي يبدو أنه قد تم جزئيا، أي بالاقتصار على المناطق الحضرية فقط، وعلاوة على ذلك، فحتى في المرحلة التجريبية، لم تفتح أقسام تجريبية إلا في بعض المؤسسات التربوية الواقعة في المدن الكبرى.

إذن ، بسبب إهمال بعض جوانب من هذه المرحلة المهمة جدا في عملية الإصلاح التربوي، لم يكن بإمكان الطاقم الإداري المكلف بإصلاح المنظومة أن يكوّن سوى فكرة غامضة عن مشاكل واحتياجات المدرسة الجزائرية و قدرتها على التكيف مع النظام الجديد. وبعبارة أخرى، فبما أن التشخيص الميداني كان جزئيا، لم يكن للعلاج إلا أن يكون ناقصا.

❖ **نقص المرافق المدرسية**

يمكن لدراسة بسيطة على نطاق دائرة من دوائر المناطق الداخلية للبلاد أن تكشف لنا أن هناك بالفعل نقص كبير جدا في عدد المؤسسات في الأطوار الثلاثة، و إذا ألقينا نظرة خاطفة داخل المؤسسات المتوفرة، سنكتشف بأنه بسبب نقص المدارس، فإن الأقسام أصبحت مكتظة (40 إلى 50 تلميذ / فوج في بعض المؤسسات)، أضف إلى ذلك أن(الوسائل التربوية و المرافق من مكتبات مدرسية ، مخابر العلوم / اللغات ، قاعات المعلوماتية، الإنترنت ، الخ). تكاد أن تكون منعدمة فيها، و زيادة على ذلك كله، فإن المعلم لم يكن أبدا مهيئا بكل جدية للتعليم بالطريقة الجديدة، أي تلك التي تفرضها المقاربة بالكفاءات، بالتأكيد لقد سبق و أن نظمت دورات تربصية لهذا الغرض، و لكن ماذا يمكن للمعلم أن يتعلمه من مؤطر يستوي معه في المستوى التعليمي و قد يتجاوزه في الأقدمية؟ فحتى المحاضرات و الأيام الدراسية و التربصات التي تنظم من حين لأخر تحت إشراف مفتشي المواد فهي في نهاية المطاف غير مجدية، وذلك لأن الواقع كما وصفناه أعلاه يجعل توجيهاتهم، التي تستند فقط على النظري، غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع.

❖ **الاعتماد الخاطئ لمنهجية المقاربة بالكفاءات (وزارة التربية الوطنية ، ص 661)**

فالمقاربة بالكفاءات تستند على فكرة أن التلميذ يمتلك معارف قبلية و خبرات مكتسبة من خلال ممارساته اليومية و يكفي أن يوظفها، مع مساعدة من المعلم إن استلزم ذلك، حتى يحقق مختلف الكفاءات في مختلف الوضعيات. قد يكون هذا صحيحا، و رغم ذلك إلى حد ما، إذا كان التلميذ يعيش في مجتمع منفتح و مثقف وسط مرافق مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة. لأنه، في هذه الحالة، باحتكاكه بالمثقفين و بممارسته لنشاطات متنوعة فيها الكثير من التحديات، يكون قد اكتسب بالفعل بعض المهارات الأساسية التي يمكن للمعلم تنميتها و تفعيلها في القسم من خلال وضع التلميذ في ظروف مماثلة لتلك التي يعيش فيها يوميا، و عليه فإن المواضيع المقترحة في الكتب المدرسية الجديدة ترتبط كلها بواقع الحياة اليومية للمتمدرس، و المعلم مطلوب بإنهاء كل وحدة تربوية بمشروع يقوم به التلاميذ على أساس معلومات حقيقية يتم جمعها في الميدان مستعينا بالتقنيات والمعدات المستعملة في الحياة

الحديثة، من الواضح أن كلا من المدرس و التلميذ اللذان حالفهما الحظ في العيش في محيط حضري لا يمكن إلا أن يكونا رضيان عن عملهما بهذه الطريقة الجديدة. و لكن ماذا عن التلميذ و المدرس اللذان يعيشان في المناطق النائية، كما هو الحال في بعض مناطق القبائل أو في الجنوب الجزائري حيث الظروف تضاهي "الصحراء الثقافية" ؟ بافتقارها إلى العدد الكافي من المدارس، الأسوأ من ذلك أن المؤسسات تعمل بوسائل بدائية، أي فقط بالسبورة وقطعة من الطباشير. في ظل هذه الظروف، لا يمكن للمعلم و حتى إن كان يمتلك كفاءات عالية، أن يحس بالرضا و هو في البرامج الجديدة بالمنهجية الجديدة. و ذلك لأن اكتظاظ الأقسام يجعله مثلا يعجز عن تكوين أفواج عمل على النحو المطلوب في النظام الجديد.

وإذا أضفنا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة مثل الإنترنت داخل المؤسسات، أو صعوبة الوصول إليها بالخارج بالنسبة للبنات و(هن يشكلن أكثر من نصف القسم) لاعتبارات ثقافية، لا يمكننا إلا أن نتفق على حتمية الفشل الذي يتربص كل يوم في القسم بالمعلم والمتعلم. و بطبيعة الحال سوف يقوم المدرس كعادته بمحاولة للحد من الضرر باستخدام الطريقة القديمة التي تعتمد على إلقاء الدروس بصورة آلية ثم حل التمارين، و لكن ذلك يكون بالمخاطرة بمساره، لأن توجيهات المفتشين تصر على عدم نقل المعرفة للطالب بتلك الطريقة، لأن هدف هذا الأخير في التعلم أصبح الآن ليس كسب المعارف و إنما تنمية الكفاءات الذاتية !

❖ اكتظاظ الأقسام وتعدد الأقسام المسندة (لخضر عواريب، ص 111)

ومع تعدد الأقسام المسندة لكل معلم، يعتبر الاكتظاظ عقبة أخرى تحول دون القيام بتقويم مستمر جاد. فلمراقبة النشاطات المتنوعة لكل تلميذ، ينبغي على المعلم أن يفتح ملفا يحتوي على شبكات تقويم فردية، ولكن كيف سيتم ذلك و المعلم مكلف أحيانا بتدريس سبعة أقسام، و كل واحد يزيد بكثير عن الثلاثين عنصرا ؟ ليس إذن من المستغرب أن العديد من المعلمين، لملء الخانة المخصصة لعلامة التقويم المستمر في الكشوف، لا يستعملون في الواقع سوى علامة واحدة؛ أي تلك التي لها علاقة بجانب واحد سهل للملاحظة عند التلميذ في القسم: السلوك.

❖ كثافة الحجم الساعي الدراسي:

يقيد التلاميذ في المؤسسة بجدول زمني مغلق بإحكام من الساعة 8 صباحا إلى 5 مساءا، فباستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع اللذين ينبغي أن يخصصوا جزءا منهما للاسترخاء و جزءا أخر للمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون تقريبا أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات

تحضيرا للمشاريع التي تسند لهم في كل مادة، مرة أخرى، ليس من المدهش أن يستلم المعلم بحوثا تفتقر إلى أدنى معايير الجدية، بل كثيرا ما تكون تلك البحوث مجرد نسخ طبق الأصل لعمل وحيد قام به تلميذ يملك إمكانيات أو حتى صاحب مقهى انترنيت ! وبالتالي يستحيل على المعلم تقويمه ومنحه أية ملاحظة جادة.

وفي دراسة أخرى لـ (نصر الدين و آخرون، بدون سنة) وجدنا أيضا عدة مشكلات أخرى منها:

❖ **إشكالية التسرب المدرسي:** نلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمية خاصة بالنسبة للذكور وذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية فأكبر نسبة للبطالة توجد بين خريجي الجامعات، كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدى بالشباب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات و التي على رأسها الشرطة و الجيش.

❖ **إشكالية العنف المدرسي:** فالملاحظ أن جرائم الضرب ، الجرح ، القذف و حتى القتل أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية، و هذا ليس من قبيل الصدف و إنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية و سياسية و اقتصادية أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا و إنما من خلال معالجة أسبابها.

❖ **إشكالية تأطير:** تعتبر إشكالية التأطير من ابرز الإشكاليات فأغلب المؤطرين لديهم مستوى تعليمي عالي الأمر، الذي حد من أدائهم التعليمي ناهيك عن التربوي هذا من جهة، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير، وفي سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسية الاستخلاص التي تجعل من عطاء المؤطر محدود لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم، الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية، المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية و الاجتماعية التي يحياها المؤطرون والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين.

❖ **إشكالية فراغ :** وهي من الإشكالات العامة، حيث أن مسألة تأطير التلاميذ خاصة خارج أوقات التعليم الرسمية تبقى عملية فردية و غير جماعية أو مؤسساتية، و ذلك رغم إقامة النوادي و المراكز الثقافية إلا أنها غير جاذبة سواء للتلاميذ و حتى للشباب نتيجة التسيير البيروقراطي الطاغي عليها، مما جعل الملاذ الأهم والأمن لهم هو الشوارع والأحياء الشعبية والسكنية .

هذه مجمل الإشكالات و التي يمكننا أن نضيف لها أمور أخرى مثل غياب دور الأسرة ، قلة الاهتمام بالتلاميذ و دراسة مواهبهم ، شخصياتهم و قياس ذكائهم بهدف التوجيه و الإرشاد كما أن عقلية التصغير و الاستخفاف و التحقير حدت من انطلاقهم في طريق العلم والنجاح و هذا يلاحظ عند الذكور أكثر من الإناث اللواتي يرين مستقبلهن في تعلمهن.

ختاما، نستطيع القول بأن إدخال النظام القائم على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية يعتبر عملا جبارا، وعليه كان ينبغي أن يشرك فيه المعلمين و مسؤولين من الوزارات ووخبراء أجانب، وكان ينبغي أن يكون العمل بالتنسيق مع مصلحة ما في مجال البحث والابتكار التكنولوجي و التربوي بوزارة التربية؛ المصلحة التي كان سينبغي أن تستفيد من مساعدة من المؤسسات الأجنبية التي لها خبرة واسعة في تنفيذ هذه المناهج، ولكن بما أن لا شيء من هذا القبيل قد تم القيام به، و بما أن الأرضية لم تهيأ، فإن الطريقة الجديدة في التعليم و التعلم، و التي أقحمت على عجل من دون علم و لا استشارة الجهات المعنية، لا يسعها إلا أن تفشل مهددة مستقبل جيل كامل من المتعلمين.**(بن عمران و آخرون، 2018 ص 92)**

7- أهداف إصلاح المنظومة التربوية:

عملية تحديد الأهداف التربوية للقيام بالعملية التعليمية أساس كل عمل تربوي جاد، فعليها يتوقف إعداد البرامج واختيار وسائل التنفيذ وأساليب التقييم وبفضلها يمكننا تحقيق جودة التعليم والإستفادة بمخرجات ناشطة في المجتمع.

قال رئيس الجمهورية بتاريخ 09 /ماي/ 2001 : "إنّ الوعي بأهمية القدرات البشرية المؤهلة في قيادة التغيير والتحول الاجتماعي، وبضرورة إدماج المُقاربة التربوية ضمن منظور نسقي لعملية التحديث والتطوير التي شرعنا فيها في إطار برنامج التجدد الوطني، هو الذي جعلنا نُبادر سنة2000 بتنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح، بُغية إجراء تقويم شامل ومُنسجم للمنظومة التربوية بمختلف أطوارها ومراحلها و اقتراح المعالم المرجعية الكبرى التي تمكّن القطاعات ذات العلاقة من الشروع في إصلاحها، بالشكل الذي يستجيب لطُموحات المجتمع المشروعة في الحصول على تعليم نوعي كفيل بتمكين الخريجين والمجازين من الامتلاك الجيد للمعارف والمهارات، والتّحكم في التكنولوجيات التي صار تطويعها وتوطينها و انتاجها مقياسا لقدرة المجتمع على التجديد والابتكار".

كما قال الباحث "مصطفى محسن" في كتابه "المعرفة والمؤسسة": إن النظام المجتمعي العربي عامة، و المغربي القائم، يعاني من غياب مشروع تاريخي عقلاني، مشروع موحد الرؤية، واضح الأهداف، بارز المعالم و الاستراتيجيات الكفيلة بالمساهمة في تحقيق الأهداف المنتظرة منه".

من هذا المنطلق ومما نقف عليه نرى أن البلدان المتطورة تشجع وتنادي بالاستثمار في مجال العلم والمعرفة وتسعى جاهدة إلى تنمية قدراتها ، فتستثمر الأدمغة. وبذلك نجد الكثير ينتقد ويطالب باستمرار بإعادة النظر في المنظومة التربوية لتكون على اتجاه معين قد لا يخدم بالضرورة الأهداف التي تطمح المنظومة التربوية إلى تحقيقها والمتمثلة في:

❖ يرمي هذا الإصلاح بالدرجة الأولى إلى توفير الشروط المادية و البيداغوجية الأكثر ملائمة للتكفل بتعداد مدرسي يقارب مليون طالب.

❖ كما يشمل إصلاح المنظومة التربوية التفتح على العلم والثقافة العالميين واللغات الأجنبية والتعاون الدولي، والشامل في الوقت نفسه ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن منظور يندرج في إطار الحداثة والتنمية.

❖ غرس القيم الروحية والدينية للمجتمع الإسلامي العربي وسقلها في شخصية المتمدرس.

❖ تمكين المتمدرسين من الحصول على مستوى مقبول جدا من العلم والمعرفة.

❖ التفتح على ثقافات العالم بتشجيع وتدعيم الترجمة لكل المصطلحات في كل الميادين التي، وهنا يجب التمكن من اللغات التطورية العالمية المستعملة في التنافس العلمي.

❖ تنمية شخصية الأطفال والمواطنين و إعدادهم للعمل والحياة .

❖ اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.

❖ الاستجابة إلى تطلعات الشعب إلى تحقيق العدالة والمحافظة على القيم.

❖ تنشئة الأجيال على حب الوطن وعلى مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب و إعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.

❖ تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

❖ تحقيق إصلاح شمولي متكامل للمجتمع بكل قطاعاته ومجالاته المتعددة.

❖ الارتقاء بنوعية التعليم التقني والمهني.

❖ تمكين المعلمين من القيام بعملية التعليم الفعال والهادف، والتقويم الشامل، الاستغلال الأمثل لتكنولوجيا المعلومات، والتعامل مع المناهج بطريقة مرنة تتيح للمعلم التعامل مع المادة الدراسية للمتعلم و فهم محتواها.

❖ رفع مهارات طرق التدريس في المواد الدراسية بما في ذلك القدرة على أثراء المنهج بما يلبي احتياجات المتعلمين وبالتالي المجتمع.

❖ عملية الإصلاح المستمر تهدف بالضرورة إلى التكيف مع الأوضاع المتجددة، والتوظيف الجيد لكل الإمكانيات والمعطيات الذاتية، والموضوعية البشرية والطبيعية على المستوى الحضاري.

8_ بعض نماذج الإصلاح التربوي في الجزائر

أ- **مفهوم النظام التربوي:** النظام التربوي هو مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم و تسيير شؤون التربية و التعليم من جميع الجوانب والنظم التربوية بصفة عامة هي: انعكاس الفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية في أي بلد بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا وتتأثر النظم التربوية في العالم بالعوامل الرئيسية التالية :

❖ العامل الثقافي الحضاري.

❖ العامل السياسي الأيديولوجي.

❖ العامل الطبيعي.

فالنظام التربوي هو محصلة عدة عناصر ومكونات علمية، سياسية ، اجتماعية، اقتصادية إدارية محلية ، إقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد.

ب- مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر:

عرفت المنظومة التربوية بالجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا عدة إصلاحات ، فإن للمؤسسات التربوية الجزائرية تاريخ طويل، انتقلت عبره من الكتاتيب البدائية إلى الجامعات الضخمة و المتطورة ويمكن حصر مراحل هذه التطورات فيما يلي:

المرحلة الأولى: المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي

لم تكن هنالك وزارات متخصصة بالتعليم خلال هذه المرحلة ، فالتعليم كان مسؤولية جماعية، خلال هذه المرحلة كان التعليم يقدم على مرحلتين: المرحلة الابتدائية وكان فيها التعليم يقدم في المساجد و الكتاتيب و المرحلة الثانية في المدارس و الزوايا و قد وجدت في الجزائر آنذاك ثلاثة أنواع من المؤسسات مثلت مصادر التكوين لتخريج العلماء الجزائريين :

✓ المدرسة الجزائرية وتمثلها الزوايا و المساجد

✓ المدرسة المزدوجة (الإسلامية) تجمع بين التكوين في الجزائر و التكوين في الخارج (جامع الزيتونة و الأزهر)

✓ المدرسة الإسلامية عموما : جاء بها العلماء المسلمين غير الجزائريين لكنهم استوطنوا الجزائر و تولوا فيها مناصب الإفتاء و الإمامة حيث ساهموا في عملية التكوين (الطاهر زرهوني ،1994 ص 14) إذا الفترة التي سبقت الدخول الفرنسي إلى الجزائر، كانت فترة منيرة في تاريخ المؤسسة التربوية الجزائرية ، رغم ما سجل فيها من نقائص نجمت عن غياب خطة مدروسة و أهداف محددة من قبل الحكم العثماني.(بوشعالة ، 2017ص67)

المرحلة الثانية: المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لضخامة الأوقاف المخصصة له، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، كما استشهد كثير من علماء الدين و تشتت شملهم و هاجر غالبيتهم ممن بقوا على قيد الحياة ، و كذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والإفقار بهدف الفرنسة و التنصير. واستمرت الكتاتيب القرآنية و المساجد والزوايا في دورها التعليمي، وارتبط بعضها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد ابن باديس ، و قد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحو الجهل والأمية في كافة أنحاء الجزائر

المرحلة الثالثة: المنظومة التربوية في عهد الاستقلال كانت نسبة الانتساب إلى التعليم غداة الاستقلال كانت تقارب 20 % من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية الوطنية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع.

ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال و قلة الإطارات و مشكلة سيطرة اللغة الفرنسية و احتكار التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى، و يمكن تلخيص النظام التربوي الجزائري في فترتين:

الفترة الأولى (1962-1976): بقي التعليم في هذه المرحلة شديد الصلة بذلك الذي كان سائدا خلال الاستعمار الفرنسي لكن ورغم ذلك تم فيها إدخال تحويلات تدريجية تمهيدا لتأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، فعمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962، ومن الإجراءات الفورية

التي أبرزتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 5 ديسمبر 1962 - الجزأرة ، ديمقراطية التعليم ، التعريب ، والتكوين العلمي و التكنولوجي واستمر تطبيق مجموعة الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتوبر1967 طبق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا **(فرج الله صورية و زمام نور الدين 2015ص 237)**

الفترة الثانية(1976 – إلى 2000) :

ابتدأت بصدور أمر 76 - 35 المؤرخ في 6 أفريل 1976 بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت إصلاحات على النظام لتتماشى و التحولات الاقتصادية والاجتماعية، كما كرس الطابع الإلزامي و مجانية التعليم، و تأمينه لمدة 9 سنوات، قد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر بداء من السنة الدراسية 1980 –1981 (المدرسة الأساسية) فقد تميز الدخول المدرسي 1981-1980م إقامة المدرسة الأساسية والتي تم تعميميها بشكل تدريجي ،والتي حملتا في الهيكلة والبرامج والوسائل بهذا أصبح التعليم مهيكلا كالاتي(**بلغربي، 2003 ص 20):**

- تعليم تحضيري إجباري
- تعليم أساسي الزامي ومجاني لمدة تسع سنوات
- تعليم ثانوي
- تعليم عالي

ومن أولويات هذه الفترة (مقيبس ، 2015 ص35) :

✓ تعميم التعليم بإقامة منشآت تعليمية وتوسيعها للمناطق النائية و اجباريته .

✓ جزأرة إطارات التعليم أي إزالة آثار العناصر الدخيلة الوافدة من المجتمعات والثقافات التي لا تمت بصلة للمجتمع الجزائري، كما يعني جزأرة نظام التعليم و مناهجه والبعد عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى، جزأرة الإطارات غايتها الاعتماد على أبناء البلاد من اهل الاختصاص لتحقيق الكفاءة التعليمية.

✓ تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي .

✓ التعريب التدريجي للتعليم .

✓ انشاء مدارس التربية و التسيير

وقد أدت هذه الإجراءات إلى ارتفاع نسبة التمدرس الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20 % إبان الدخول المدرسي الأول إلى70 % في نهاية هذه المرحلة .

الفترة الثالثة (من 2000إلى اليوم):

تميزت هذه المرحلة بتطبيق اصلاحات الجديدة انطلاقا من الموسم الدراسي 2003- 2004 وقد حملت تغييرا جذريا في جميع المستويات والقضايا والمناهج والوسائل .

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية خلال الموسم الدراسي 2003 - 2004 تعديلات تتمثل في **(إبراهيم هياق ،2011، ص146)** :

- ❖بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مؤسسات و متوسطات و ثانويات.
- ❖جزأرة كاملة للقائمين على المؤسسات التربوية في كافة مراحلها و مختلف مستوياتها.
- ❖مخزون بشري و رأس مال كبير يوجد داخل المؤسسات التربوية (من حيث عدد المتمدرسين)
- ❖تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال الفوارق بين أبناء الجزائريين في التحصيل الدراسي و تقريب المدرسة من كل المواطنين
- ❖اتساع مجال التكوين المهني و التمهين و إعادة تنظيمه و هيكلته ليستجيب لمتطلبات البلاد من الايدي العاملة و الفنية .

كم عرفت هذه الفترة عدة محطات إصلاحية تمثلت في:

❖ **احداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:** حسب المرسوم الرئاسي رقم 2000- 101 المؤرخ في 9 ماي 2000 والذي تضمن ما يلي:

- ✓ إعطاء مكانة كبيرة للغة الفرنسية حيث أصبح تدريسها يبدأ من السنة الثانية ابتدائي و وتدرس بها المواد العلمية في التعليم الثانوي
- ✓ تغيير التربية الإسلامية لتصبح مادة التربية المدنية و الأخلاقية الدينية و كذا الغاء شعبة الشريعة الإسلامية من البكالوريا.
- ✓ اختزال سنة من التعليم الابتدائي ليصبح 5 سنوات بدل 6 سنوات وتمديد الطور المتوسط بسنة ليصبح 4سنوات ، بدا تنصيب السنة خمسة ابتدائي و السنة الأولى متوسط ابتداء من 04 -6- 2003أي الموسم الدراسي (2004 / 2003)
- ✓ إعادة هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في جذعين مشتركين آداب و علوم تكنولوجية **(إصلاح المنظومة التربوية فيفري 2005 ص10)**

إذا شمل هذا الإصلاح كل من المناهج، التعليم الثانوي، التعليم الخاص و التقويم ورغم ذلــك لا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظامها التًربوي قصد التحســين من المنظومة التربوية الجزائرية و الرفع من مستواه.

خلاصة

انطلاقا من الأهمية التي يتميز بها مفهوم الإصلاح، فقد تم التطرق لهذا المفهوم من زوايا متعددة فللمفهوم جوانب تتعلق باللغة وجوانب اصطلاحية محضة، و جانبا إجرائيا عمليا كما تم التطرق في هذا الفصل لأهمية الإصلاح التربوي في حياة الأمم، ومدى مساهمته في رسم الآفاق الواعدة و الإعتاق من نير الجهل وتوابعه المختلفة التي تنهك كواهل الشعوب والأمم ، و نظرا لأن أي عملية إصلاح تربوي لا يكتب لها النجاح الوافر ما لم تتوفر متطلبات ضرورة في الحدود الدنيا على الأقل لنجاحها ومن هذه القناعة تم التطرق لمتطلبات الإصلاح التربوي ،كما تم عرض أهم الاتجاهات في.

عملية الإصلاح التربوي تحقيقا لطموح وآمال القائمين على العملية الإصلاحية ومن خلالهم كافة أفراد المجتمع بكل أطيافه المختلفة، كما تم التطرق للآليات الفعالة لضمان نجاح العملية الإصلاحية، إضافة إلى عوائق الإصلاح التربوي للمنظومة و أهم مشاكلها.

الفصل الثالث

من التفتيش إلى الإشراف

تمهيد:

1. مفهوم الإشراف التربوي
2. تطور المفهوم من التفتيش إلى الإشراف التربوي (نبذة تاريخية)
3. أهمية الإشراف التربوي
4. مجالات الإشراف التربوي
5. وظائف الإشراف التربوي
6. أنواع الإشراف التربوي
7. خصائص الإشراف التربوي
8. أهداف الإشراف التربوي
9. مراحل العملية الإشرافية
10. مبادئ الإشراف التربوي
11. أسس الإشراف التربوي
12. أساليب الإشراف التربوي
13. معوقات الإشراف التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الإشراف التربوي جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية، وهو من العمليات المهمة في النظام التربوي، بل يعتبر حجر الزاوية في تطوير العملية التعليمية من كافة جوانبها، وذلك عن طريق مساعدة المعلمين على تحسين نموهم المهني والشخصي باستخدام أساليب إشراقية متنوعة، كالزيارات الصفية و الورش التربوية و الحلقات الدراسية و الدورات التدريبية في ضوء احتياجات المعلمين ومتطلباتهم، والإدارة التربوية تحتاج للإشراف التربوي، فهو يساعد في اكتشاف الأخطاء ومعالجتها وتطوير مستوى أدائها التربوي داخل المدارس والإشراف التربوي يهتم بالمعلم والتلميذ والمنهج في صورة تفاعل مستمر بين المشرف والمعلم من أجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

1.مفهوم الإشراف التربوي

لقد تعددت تعريفات المربين للإشراف التربوي، وذلك حسب اتجاهاتهم ومفاهيمهم إليه، وكذا دراستهم للجوانب المختلفة له وتحليلهم لمضامينه وأطره.

أ- **الإشراف التربوي لغة:**

لقد جاء في المعجم المدرسي للطلاب مفهوم الإشراف بمعنى: الرعاية، الاطلاع والمراقبة **(بدوي،1982 ص67)** كما ورد معنى الإشراف التربوي في لسان العرب: من شرف: أي صار ذا شرف وعلا في الدين أو الدنيا وأشرف الشيء: أي علا وارتفع و انتصب، المشرف : المكان الذي تشرف عليه و تعلو و مشارف الأرض أعاليها، أشرفت على الشيء أي اطلعت عليه من فوق(ابن منظور،1968 ص 137)

ب- الإشراف التربوي اصطلاحا

❖ تعريف ألأسدي سعيد: هو" العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، و يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية ، إدارية أو تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها و العلاقات و التفاعلات الموجودة فيما بينهما"**(الأسدي ، 2003)**

❖ تعريف حمدان : هو" الرؤية الحادة أو النافذة للسلوك و الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة و الضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك. **(حمدان،1992 ص 10)**

❖ تعريف ويلز: " النشاط الموجه لخدمة المعلمين و مساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجبهم في أكمل صورة "**(مها محمد،2002 ص30)**

❖ تعريف النوري : "عملية اتصال إنساني تبدأ بالمرسل و هو المشرف وتنتهي بالمستقبل وهو غالبا المعلم، الإداري، عامل تربوي أو غيرهم من خدمات بشرية مدرسية مساعدة". **(النوري،1991ص 434)**

❖ تعريف الإبراهيم: هو" عملية تفاعل بين المشرف والمعلم في جو ديمقراطي يهدف إلى تزويد المعلم بكل ما يحقق نموه العلمي و المهني بقصد تحسين عمليتي التعليم و التعلم"**(الإبراهيم،2002 ص 14)**

❖ تعريف الدويك: هو " عملية الاتصال و التفاعل بين مختلف أطراف العملية التربوية وعناصرها (المعلم والمتعلم والمنهاج والكتاب المدرسي والبيئة والتسهيلات المدرسية) لتحقيق فرص تعلم مناسبة للطلاب وفرص نمو مناسبة لسائر الأطراف". **(الدويك ، 1992)**

❖ تعريف بوردمان: هو "المجهود الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أفضل، فيقومون بها بصورة أكثر فاعلية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث". **(الخطيب ، 2003)**

_تعريف أبو ملوح : هو" نظام سلوكي مصمم للتفاعل مع نظام التدريس من أجل تحقيق الهدف السلوكي لهذا النظام، إضافة لكونه أحد الأبعاد المهنية للتدريس، ويهدف إلى تطوير فاعلية التعليم والتعلم من أجل تحسينها وتطويرها بمعناها الشامل و المستمر". **(أبو ملوح ،2002)**

2.تطور المفهوم من التفتيش إلى الإشراف التربوي (نبذة تاريخية):

بدأ الإشراف التربوي أول أشكاله 1654م في ولاية ماساتشوس **(نتو،1979ص 65)** في أمريكا حيث كان مجلس المدينة الذي يشمل أولياء أمور الطلبة يهتمون باختيار المعلمين من ذوي السمعة الطيبة، وعزل الآخرين الذين لا يتمتعون بالأخلاق السليمة، ثم تطور عام 1907م **(كلية المجتمع-عمان 1985 ص 46)** حين سمح لبعض المواطنين بزيادة المدارس وفحص المعلمين والتفتيش عليهم، ومع تطور التعليم و انتشار المدارس ،وتعيين مدير للمدرسة، ومدير للتربية والتعليم للمحافظة على النظام التعليمي صار مدير المدرسة مهتما بالإدارة و الإشراف معا، وبعد ذلك تم تعيين مدير للمدرسة ومشرف تربوي منفصل عن الإدارة ، ومنذ تعيين المشرف بدا يتخذ الإشراف طابعا معينا ويتطور متخذا أنماطا منها:

أ-الإشراف التفتيشي: وهو أقدم أنواع الإشراف إذ بدأت فكرته في البلاد العربية 1836م **(ندوة التوجيه التربوي الأولى،1980م ج1: 2)** ويمارس في هذا النوع أسلوب التفتيش على المعلمين من خلال الزيارات المفاجئة على الصفوف لمعرفة مدى تقيد المعلمين بالتعليمات و الأوامر ، ومعرفة العيوب، والأخطاء لمحاسبتهم ، كما كان يمتلك المفتش في هذا الأسلوب سلطة قوية تجعله يكتب تقاريره بعيدا عن المعلمين .

ب-وجيه التربوي: نتيجة لعمل التفتيش الاستعلائي الذي أدى إلى نفور المعلمين من زيارات المفتشين استبدل بالتوجيه التربوي ،وعملية التوجيه تقوم على أساس المساعدة والنصح للمعلم بدلا من التفتيش عليه ، وان يقوم على الاحترام المتبادل و الآراء المتبادلة، وبذلك بدا هذا المفهوم في الوطن العربي1962م يأخذ مجراه ولاسيما بعد مؤتمر أريحا التربوي الذي أوصى بإلغاء كلمة المفتش و استبدالها بكلمة موجه **(نتو،1979 ،ص52)**

ج-الإشراف التربوي: نتيجة لتوصيات المؤتمرات، والندوات، والأبحاث، والدراسات المتعددة في الوطن العربي تم تغيير مصطلح التوجيه التربوي إلى الإشراف التربوي، لما للإشراف من عملية تسعى إلى تحليل العوامل المؤثرة على عمليتي التعليم و التعلم ،كما تميزت باهتمام المشرف بالتخطيط للإشراف التربوي وتحديد التغيرات التي يسعى الإشراف إلى إحداثها. و رغم هذا التطور في المعنى الاصطلاحي فقد يتساءل بعضهم عن المعنى اللغوي فنجد أن:

ّ التفتيش: يعني البحث، ويحمل هذا المعنى البحث عن الأخطاء بغرض العلاج،و القصور الذي يقرر المفتش للهيئة التعليمية التي بدورها تخطر المعلم بهذا التقرير وما يترتب عليه من أحكام مهنية ، أو إدارية، أو مالية **(ندوة التوجيه التربوي الأولى 1979م ص81)**

ّ التوجيه التربوي: من وجه وانقاد، واتبع وتوجه إلى وجهة كذا بمعنى ولى وجهه إليه أي وجهه فلان، جعله يتجه اتجاها معينا. الوجهة: الجانب، الناحية، الموضوع الذي نتوجه إليه ونقصده، وجاء في المصباح المنير ما نصه وجهت الشيء جعلته على وجهة واحدة ، إلى القبلة فتوجه إليها.

ّالإشراف التربوي: اشرف الشيء: علا و ارتفع واشرف عليه اطلع من فوق، واشرف عليه تولاه وتعهده الشرف الموضع العالي يشرف على ما حوله، يقال هو على شرف من كذا، شرف عليه ومقارب له الشرف: العلو و الجد.

نستخلص من المعنى اللغوي أن التوجيه التربوي لا يركز على الجانب الإداري و العملية التعليمية الفنية بجميع عناصرها الفنية فهو اقرب ما يكون بالطالب، أما الإشراف فيتعلق بالمعلم، لكون

كلمة اشرف اطلع وتولاه و تعهده. أما وجهه فهو اقرب للطالب منها للمعلم. (**دليل المشرف التربوي، 2000 ص21-42**)

3.أهمية الإشراف التربوي:

تنبع أهمية الإشراف التربوي من عدة جوانب، يمكن إجمالها حسب (**الغامـــدي،2011ص ص 13 14**) في النقاط التالية:

❖ التربية لم تعد محاولات عشوائية، لكنها عملية منظمة لها نظرياتها ولها مدارسها الفكرية التي تسعى جميعها إلى الرقي بالإنسان.

❖ الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم إلـــى المشرف التربوي كونه مستشارًا ومشاركاً له في العملية التعليمية.

❖ التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب و جود المشرف التربوي ذلك المخطط والمدرب والمرشد.

❖ اصطدام بعض المعلمين القدامى المؤهلين تربوياً بواقع قد يختلف في صفاته وإمكاناته عمـــا تعلموه سابقاً.

❖ ضرورة التدريب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس الذي يؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي.

❖ حاجة المعلم المبتدئ إلى التوجيه والمساعدة للتكيف مع الجو المدرسي، وتوطيد علاقاته مـــع إدارة المدرسة والطلبة، وكذلك التعرف على الصورة الكلية للمنهج الذي سيدرسه، والأهداف المطلوب تحقيقها، وكيفية التغلب على المشكلات التي تواجهه، والتعرف على وسائل التقويم المناسبة.

4. مجالات الإشراف التربوي:

من المفهوم السابق للإشراف بإمكاننا استنباط وظائف الإشراف التربوي مرتبطة بمجالاته والتي يمكن حصرها في الآتي:

أ- المعلم: تحول دور المعلم في العملية التعليمية من دور الناقل للمعلومات إلى دور فعال، يهدف لتنشئة أبناء المجتمع تنشئة سليمة وبأسلوب إنساني (**حسين وعوض ، 2006**) الأمر الذي حتم على المشرف تعرف كفاءات معلميه في التعليم، وإدراكهم لأهدافه، وممارستهم للأساليب السليمة في أدائهم ومن ثم العمل على أن يلم المعلمون بطبيعة المعرفة وتصنيفاتها الرئيسة فيميزون بـــين المعلومـــات والحقائق، وبين المبادئ والمفاهيم الرئيسة وبين مجالات العمل والتطبيق مما يجعلهم يميـــزون بـــين

عمليات الحفظ والاستظهار، والإبداع والابتكار، والاستقراء والقياس؛ ليتمكنوا من ممارسة تلك المبادئ والعمليات جميعها، ومن أبرز ما يقوم به الإشراف التربوي رسم سياسة للعاملين في المؤسسات التربوية بناء على مستوياتهم ومؤهلاتهم وتقويمهم السابق سواء بالنسبة لتحديد الاحتياجات التدريبية أو رسم برامج التدريب، أو ممارسة أساليبه المختلفة، أو متابعة المتدربين وتقويمهم، وبالتالي فإن المشرف التربوي مسؤول عن مقدار إنتاج معلميه ، وتدعيم العلاقات الإنسانية معهم مما يسهم في رفع كفاءاتهم ولتحقيق ذلك لا بد من:

- ✓ تنمية العلاقات الجيدة مع المعلمين لضمان التأثير وبالتالي تحقيق جودة العمل.
- ✓ المساعدة على وضع الخطط السليمة ، القائمة على أسس علمية والمناسبة للموقف الذي توضع من أجله(الأفندي ،1976)
- ✓ المتابعة المستمرة لكل ما يستجد في الميدان من أبحاث تسهم في تطوير طرق التدريس ، وتشجيع المعلمين على البحث والاطلاع للرقي بمستواهم العلمي والمهني (حسين ، سليمان ،2006)
- ✓ المعاونة على تقويم العملية التعليمية كلها تقويماً سليماً على أسس صحيحة (الأفندي ،1976)

ب-التلميذ: وهو الأساس في العمل التربوي، و ما بعده وسيلة لتحقيق نموه الكامل(ثقافيا ، وعمليا ، واجتماعيا ، ونفسيا)، حيث أن تقدم المجتمعات رهن بتفتح شخصيات أفرادها، لذلك كان لابد للإشراف التربوي من الاهتمام بكل ما يتعلق بالتلميذ والتخطيط للعناية به مثل(صحته، وتغذيته، وتوزيع تلاميذ الصف بصورة علمية سليمة، وتعرف الفروق الفردية بينهم، الخ) ولذا من الضرورة بمكان أن يعنى المشرف بتوجيه المعلمين، وتزويدهم بالوسائل الناجحة للكشف عن قدرات الطلاب ومستوياتهم وما السبل الناجعة للتعامل معهم لتحقيق الأهداف المنشودة (دليل المشرف التربوي، موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض) ويتلخص دور المشرف التربوي في مشاركة جميع التربويين في:

- ✓ خلق الجو المناسب لتعلم التلميذ بتوطيد العلاقة بينه وبين المعلم وأن يضع في ذهن المعلم أن الهدف الأساس من التربية هو مساعدة التلميذ على النمو السليم (حسين، سليمان، 2006)
- ✓ دراسة سلوك التلاميذ، والتعرف على حاجتهم والعمل على تنميتها.
- ✓ دراسة أعمال التلاميذ ومعرفة أسباب التأخر الدراسي ومعالجتها

ج-المنهج: يعد المنهج هو المجال الأساس لنشاط المشرف التربوي ، ويعني المنهج بمفهومه الحديث،" جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بهدف تفاعلهم مع هذه الخبرات و

الأنشطة ؛ لإحداث التعلم والتعديل في السلوك والذي يحقق النمو الشامل في جميـــع النـــواحي طبقًـــا للأهداف التربوية" **(حسين ، سليمان ، 2006)** والمنهج تبعاً لذلك يتضمن المواد الدراســـية العلميـــة والنظرية والفنية والمعلومات والحقائق والخبرات، وسائر أوجه النشاط .كما يتضمن القيم والاتجاهات وطرق التفكير، ويقوم المشرف التربوي بالإسهام في صياغة محتوى المنهج ومعلوماتـــه ومســـاعدة المعلمين على دراسته دراسة عميقة واعية لتعرف أهدافه و أركانه، وتفيد النشرات التـــي يصـــدرها المشرف، وكذلك الزيارات الميدانية التي يقوم على المدارس واجتماعاته مع المعلمين مـــن خلالهـــا لمناقشة المشكلات المتعلقة بالمواد، في توضيح محتوى المنهج للمعلمين(دليل المشرف التربوي، موقع الإدارة العامة للتربية و التعليم بمنطقة الرياض) وعلى ذلك تصبح مهمة الإشراف التربوي التركيـــز على ما يلي:

- ✓ العمل على تطوير محتوى المناهج وطريقتها وأساليب تقويمها لتوائم حاجة تلاميذ المجتمع.
- ✓ التأكيد على مواصفات المنهج و تماشيها مع المنطقية للتنظيم المعرفي وذلك أثناء الزيارات الصفية.
- ✓ تعزيز الوعي لدى المعلم بأن الكتاب المدرسي لا يحقق وحده مضمون المنهج بل لا بد من دعمها بمجموعة من المواد التعليمية والوسائل والعمل على تطويرها

د-**التخطيط للتدريس:** لضمان حسن التنفيذ والابتعاد عن العشوائية في العمل، يقـــوم المشـــرف التربوي بتوجيه المعلمين إلى أسس وقواعد تنظيم البرنامج اليومية، ووضع الخطة الدراسية الأسبوعية وتوزيع المنهج على أشهر السنة، بحيث تراعي هذه القواعد والأســـس ظـــروف البيئـــة الطبيعيـــة و الاجتماعية، وتسعى إلى تنمية العلاقات بين البيئة و المدرسة، وتربط المواطنين بالمدرسة، و توثيـــق علاقتهم بها .(دليل المشرف التربوي، موقع الإدارة العامة التربية و التعليم بمنطقة الرياض).

ذ-**طرق التدريس:**_تعد طرق التدريس ركن من أركان المنهج، وتقاس فاعليـــة ونجـــاح طريقـــة التدريس بمقدار ما تستخدمه من عمليات عقلية تستثير قدرات التلاميذ لفهم ما يتعلموه.وهي الأســـاس التي عليها يتوقف النجاح التدريسي ، والمعلم الناجح هو الذي يستخدم طريقة تدريسية تقـــوم علـــى الأسس التربوية السليمة وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ لتلبية احتياجاتهم و التي تتناســـب مـــع قدراتهم المتنوعة وتبرز وظيفة المشرف التربوي في هذا من خلال:

- ✓ البحث والاطلاع على كل ما هو حديث في الميدان التربوي .
- ✓ تعهد المعلمين بالتدريب، وربطهم بما يستجد في الميدان؛ من أجل نموهم، وتحسين مستويات أدائهم، وبالتالي تحسين الموقف التعليمي عامة.

✓ ابتكار أفكار جديدة، ووضعها موضع التجريب وبالتالي تعميمها متى أثبتت فعاليتها وصلاحيتها

ه-الكتاب المدرسي: لا يمكن إغفال دور الكتاب المدرسي في تزويد التلاميذ بالمعارف، مما جعله ذا قيمة في نموهم، و تلبية احتياجاتهم الأمر الذي دعا المشرفين التربويين يعكفون على دراسته ؛ للتحقق من محتوياته ومدى مناسبتها لأهداف التربية والتعليم وبالتالي تقويمه ، مع ضرورة توجيه وإرشاد المعلمين لمضمونه.

و- البناء المدرسي: لا يخفى علينا ما للبيئة المدرسية بما في ذلك البناء المدرسي من دور في إنجاح العملية التدريسية، وتحقيق التفاعل بين التلميذ والمنهج بكل عناصره ،ووظيفة المشرف التربوي في هذا المجال تبرز من خلال:

✓ دراسة واقع البناء المدرسي ومدى مواءمته لتنفيذ المنهج ومدى استخدامه استخداماً سليماً و ناجح، بحيث يكون هناك توازن بين قاعات الصفوف والقاعات العلمية، من ملاعب ومسارح و مختبرات العمل من اجل تزويد البناء المدرسي بالأدوات والتجهيزات اللازمة له وتوجيه المعلمين للاستفادة منه والمحافظة عليه

ي-التقويم: ووظيفة المشرف التربوي الأساس هنا هي تقويم العملية التربوية تقويم علميا سليما مبني على الموضوعية، ومستعينا فيه بوسائل قياس مناسبة للإفادة منها في بناء خطط العمل وذلك وفق ما يلي:

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

✓ التعرف على مراكز القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها .

✓ اكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها تداركها.

✓ الكشف عن تحصيل التلاميذ ، وإرشاد المعلم إلى أساليب التقويم الموضوعية.

نستطيع مما سبق ملاحظة تعدد وظائف المشرف التربوي وتنوعها فنجدها(تنشيطية ، إدارية ، تدريبية ، إبداعية، تحليلية ، بحثية ، تقويمية) مما حمل المشرف مسؤولية عظيمة في دفع عجلة التعليم قدما

5.وظائف الإشراف التربوي:

إن الإشراف ضرورة حتمية حتى يجد المعلم العون في تحديد فلسفة تربوية يسير على هديها ذكر كنزي: بان وظيفة المشرف التربوي لابد أن تشمل صفات فردية تؤدي إلى القدرة على هضم إستعاب البرامج التعليمية ***(mackenzi ; 1981 p86)***. ويقول حامد الأفندي في كتابه الإشراف

التربوي: إن الإشراف التربوي يعمل على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم كلتاهما.(**الأفندي،1981ص 17**)، وأول وظيفة للمشرف التربوي انه معلم نموذج، يعلم المعلمين كيف يعملون و يدربهم على كيفية تحليل عملية التعليم (**الخطيب و آخرون،1997، 134**)، ورغم تعدد وظـــائف الإشـــراف التربـــوي وتداخلها فانه يمكننا تلخيصها فيما يلي :

أ-**<u>الوظائف الإدارية</u>:** تقع على المشرف التربوي مسؤوليات إدارية عديدة كونه قائـــدا تربويـــا و اجتماعيا و حاميا لمصالح الطلبة ، ومن هذه الوظائف الإدارية (**وزارة المعـــارف، 2000 ص 42**) ما يلي:

❖ تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي ،وما يتبع ذلك من توجيه، إرشاد، استشارة، تعيـــين وتنقلات...

❖ التعاون مع إدارة المدرسة في إعداد الجدول المدرسي، وتوزيع الحصص والصـــفوف علـــى المعلمين.

❖ المساعدة في إعداد الخطط التطويرية للمدرسة القائمة على أسس علميـــة ســـليمة، والملبيـــة للاحتياجات الفعلية.

❖ المساهمة في توفير مناخ إداري يسمح بنمو المعلمين ونمو الطلبة، لتحقيـــق أهـــداف العمليـــة التربوية

❖ إعداد تقارير متنوعة تتطلبها العملية التربوية، بحيث يتضمن مختلف الفعاليات المتعلقة بالمادة وطرائق تدريسها ومستويات أداء المعلمين، ومدى تعاونهم، ورسم الخطط المستقبلية العلاجيـــة فـــي ضوء نتائج التقويم.

ب- الوظائف التنشيطية (الديناميكية) : نظرا لما يتصف به المشرف التربوي بأنه:" معلم نموذج" يدرب المعلمين كيف يعملون وكيف يحللون عملية التعليم، فتقع عليه المسؤوليات التالية:

❖ حث المعلمين على الإنتاج العلمي و التربوي.

❖ المساعدة في إيجاد الحلول للمشكلات التربوية القائمة في المدرسة بالتنسيق مع التعليم.

❖ مساعدة المعلمين النمو الذاتي وتفهم طبيعة عملهم، و أهدافهم من خلال التنسيق بين مختلـــف الجهود لنقل خبرات وتجارب بعضهم البعض.

❖ الإسهام في توظيف التقنيات التعليمية، وطريقة الإفادة منها، والعمل على ابتكار وسائل جديدة أو بديلة

❖ الاستمرار في متابعة كل ما هو جديد يدور حول أمور التربية لنشرها بين المعلمين من خلال أساليب الإشراف التربوي المتعددة.

❖ الاستفادة من معطيات التكنولوجية، وتوظيفها في تطوير العملية التربوية.

ج- الوظائف التدريبية: مساعدة المعلمين على النمو نموا ذاتيا وتوجيه هذا النمو فرديا كـــان أو جماعيا للارتقاء بمستوى الأداء، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال:

❖ إقامة الورش التدريبية المتصلة بالمواد الدراسية، وطرق التدريس، والوسائل و الأنشطة...

❖ عقد حلقات بحث بين المشرف و المعلمين.

❖ مساعدة المعلمين على وضع البرامج، و أساليب النشاط التربوي التي تلبي ميـــول المتعلمـــين وحاجاتهم.

د- الوظائف البحثية (الإجرائية): يقصد بهذه الوظيفة أن يمتلك المشرف التربوي الكفاءات التي تمكنه من إجراء البحوث و الدراسات العلمية التجريبية التربوية وذلك من خلال ما يلي:

❖ الإحساس بالمشكلات التي تعوق مسيرة العلمية التعليمية، و إشراك المعلمين بهذا الإحساس.

❖ تحديد هذه المشكلات، و التفكير الجادة في حلها، وفق برنامج يعد لهذا الغرض يتنـــاول هـــذه المشكلات بالبحث و الدراسة و حسب درجة الأهمية لهذه المشكلة ومدى تأثيرها على العملية التربوية.

❖ تكوين فريق بحث في كل مدرسة على حدة، أو في مجموعة من المـــدارس بهـــدف دراســـة المشكلات المتعلقة بالمادة و الطلبة من اجل اقتراح الحلول الواقعية لها.

❖ تكوين فريق بحث في كل مدرسة على حدة، أو في مجموعة من المـــدارس بهـــدف دراســـة المشكلات المتعلقة بالمادة و الطلبة من اجل اقتراح الحلول الواقعية لها.

❖ السعي لإجراء البحوث كأساس ممارسة المعلمين و العملية التعليمية، والانتفاع بالنتـــائج فـــي تطوير العملية التعليمية.

س- الوظائف التقويمية: عناية المشرف التربوي بتقويم العملية التعليمية علـــى أســـس ســـليمة صحيحة هي من أوليات وظائف الإشراف التربوي التي يمكن أن تتم من خلال الاهتمام بما يلي:

❖ قياس مدى توافق عمل المعلمين مع أهداف المؤسسة التربوية، و مناهجها وتوجيهاتها.

❖ التعرف على مراكز القوة والضعف في أداء المعلمين، لتعزيز الأولى و العمل علـــى عـــلاج وتدارك الثانية.

❖ رسم الخطط العلاجية وفق نتائج التقويم بالتعاون بين المشرف التربوي و النخبة من المعلمين الأوائل.

ش- الوظائف التحليلية: تتعلق هذه الوظائف بتثقيف و تدريب المعلمين بكيفية تحليل المنهاج الدراسي وفق نماذج نظرية لتحليل المنهاج و تطويره من خلال: عقد لقاءات، ورش عمل لتزويد المعلمين بما يلي:

❖ كيفية تحليل المنهاج وفق نظرية تحليل المناهج وتطويرها من حيث (الأهداف، المحتوى، أساليب التدريس، أساليب التقويم).

❖ كيفية تحليل أسئلة الاختبارات من خلال المواصفات الفنية المحددة لها، ومدى مطابقتها لتلك المواصفات، ووضع النماذج اللازمة لها.

ك- الوظائف الإبداعية: لان الإشراف التربوي خدمة فنية تتطلب الاطلاع على كل جديد في مجال التربية و التعليم ، فانه كي تتحقق هذه الوظيفة يتطلب الأمر:

❖ ابتكار أفكار جديدة و أساليب مستخدمة لتطوير العملية التربوية.

❖ وضع هذه الأفكار و الأساليب موضع الاختبار و التجريب.

❖ تعميم هذه الأفكار و الأساليب بعد تجريبها وثبوت صلاحيتها.

6. أنواع الإشراف التربوي:

يتفق التربويون على أن الإشراف التربوي (éducationnel supervision) هو الجهود الدائمة التي ترمي إلى مساعدة العاملين بالمدرسة وتوجيههم وتشجيعهم على تنمية ذاتهم التنمية التي تتحقق بعملهم الدائم المتواصل على أسس سليمة مع التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة **(الخطيب،2003 ص 325)** وهناك أنواع عدة للإشراف التربوي منها:

أ- **الإشراف التصحيحي:** يتماشى هذا النوع من الإشراف التربوي مع إحدى وظائفه وهي معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية، وعلى هذا الأساس لا يكون دور المشرف هنا تصيد الأخطاء وإنما معالجة الموقف بحيث يؤدي إلى اقتناع المعلمين والعاملين بضرورة التخلص من هذه الأخطاء بشكل يؤدي إلى تصحيحها **(إبراهيم احمد، 1993ص 178)**

فالمشرف التربوي إذا دخل فصلا من فصول الدراسة وفي نيته أن يفتش عن أخطاء المدرس فسوف يعثر عليها فالخطأ من شيمة الإنسان، ولكن ليس المهم أن نكشف الخطأ وإنما المهم أن نقدر الآثار التي يمكن أن تترتب عليه فقد يكون خطأ المدرس بسيطا يمكن التجاوز عنه إذا لم تترتب عليه

آثار ضارة أو لم يؤثر في العملية التعليمية وقد يكون جسيما يستدعي الإصلاح و ينبغي هنا أن ينـــال من عناية المشرف بمقدار ماله من خطر...

وفي حالة الأخطاء الجسيمة فالمشرف التربوي أحوج إلى استخدام لباقته و قدرته على معالجة الموقف دون أن يلجأ إلى المواقف الرسمية أو الإجراءات الشكلية التي تثير(**إبـــراهيم احمـــد،2002، 51**) وسلوكهم في المستقبل، إلا أن الاتجاه العام للإشراف ينبذ تدخل المشرف التربوي في الحصـــة حتى لا يؤثر على شخصية المعلم طالبا منه إصلاح الخطأ منه فيما بعد (**إبـــراهيم احمـــد،1990 ص 182**)

ب- **الإشراف الوقائي :**هذا النوع من الإشراف يعتمد على خبرة المشرف التي كونها واكتسبها أثناء عمله بالتدريس، وأثناء زيارته للمعلمين وتقويم أساليب تدريسهم (**إبراهيم احمـــد،1993 ص178**) يهدف هذا النوع من الإشراف إلى تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم ومحاولة تجنبهم الأخطاء التي قد يقعون فيها، ويلعب المشرف التربوي فيه دورا بارزا يتمثل في بناء الثقة بينه وبين المعلمـــين مـــن خـــلال العلاقات الإنسانية المبنية على جذور الود والاحترام المتبادل.

فالإشراف الوقائي يجنب المعلم من فقدان ثقته بنفسه عندما يتعرض لبعض المواقف الصـــعبة ويمنحه القدرة على الاحتفاظ بتقدير التلاميذ واحترامهم له، بل ومواصلة عمله وواجباته المهنية بكـــل ثقة وحكمة واقتدار(**المركز الوطني للوثائق التربوية،2002 ص 377**)

كما يتميز بالعمل على اكتساب المعلم الثقة بالنفس وتذليل الصعوبات المهنية وتحسينها للموظف وخاصة للمتدربين المبتدئين(**رياض ستراك،2004 ص87**) وخير ما يفعله المشرف التربوي هو أن يعمل على أن تستقر في نفس المدرس بعض المبادئ التي يؤمن بها ويثق فيها، وعن طريقها يستطيع أن يعمل على توقي المتاعب، وتجنب الوقوع فيها أو في أي موقف ينـــذر بـــأن المتاعـــب وشـــيكة الحدوث(**إبراهيم احمد،2003، ص52**)

ج- الإشراف البنائي: وهي أهم مرحلة لأنها تهتم ببناء وتطـــوير عمـــل المدرســـين وخاصـــة المستقبلي ، وفي هذا النوع يتبع المشرف الكفء خطة اشتراك المدرسين معه في الـــرؤى الجديـــدة والجيدة لما يكون عليه العمل التربوي ويشجع النشاطات الايجابية ويحفز المواهب ويهتم بصفة عامة بكل ما يخدم تطوير الفعل التربوي و التكويني (**رياض ستراك،2004 ص87**) ، مهمة هذا النوع من الإشراف تتمثل في إحلال أساليب أفضل محل الأساليب غير المجدية، والعمل على تشجيع الأنشـــطة الايجابية وتطوير وتحسين الممارسات الجيدة، واشتراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكـــون عليـــه

التدريس الجيد، وتشجيع النمو المهني الذاتي للمعلمين، وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم يتضح من ذلك أن هذا النوع من الإشراف يتعدى مرحلة التصحيح والوقاية إلى مرحلة البناء والتكوين لمهارات جديدة تؤدي إلى النمو والتقدم المهني للمعلم(**إبراهيم احمد،1993 ص179**) و الإشراف البنـــائي لا تقتصر مهمته على إحلال الأفضل مكان المعيب وإنما تتجاوز ذلك إلى النشاط الذي يؤدي أداء حسنا فتعمل على استمرار جعله أحسن فأحسن أو بمعنى آخر تنمية القدرة التي توحد هذا التحسين (**إبراهيم احمد،2003 ص52**). وينبغي على المشرف التربوي أن يستلهم المعلمين معه في اقتراح أنجع السبل التي يرونها في التدريس الفعال التي تساعد على تنمية قدراتهم وتحسين مستوى أدائهم، وتنعكس على العملية التعليمية بشكل عام(**المركز الوطني للوثائق التربوية،2002،ص377**)

د-الإشراف الإبداعي: يعمل هذا النوع من الإشراف على تحرير العقل والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلمين لاستغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى درجة ممكنة في تحقيق الأهداف التربوية، ويعتبر نوعا نادرا يشحذ الهمم ويحرك القدرات الخلاقة عند المشرف ليعمل مع المعلم ويكشـــف لهـــم عـــن قدراتهم ويساعدهم في ترقية أعمالهم وقيادة أنفسهم ويأخذ بأيديهم للاعتماد علـــى أنفســـهم، ويعنـــى الإشراف الإبداعي بتطبيق أساليب وابتكارات جديدة للإشراف ...ولكي يكون المشرف مبدعا يجب أن يكون على مستوى عال من القدرات كأن يتصف باللباقة والتواضع والصبر ومرونة التفكير والإيمان بقدرات الآخرين والثقة بقدراته المهنية بالإضافة إلى الرغبة في التعاون مع المعلمين والاستفادة مـــن تجاربهم وخبراتهم. (**إبراهيم احمد،1993 ص179**).

كما ينبغي أن يبتعد المشرف عن الحرفيات، والانتهازية وأن لا يلجأ لفرض آرائه على الآخرين وكشف نشاطات الآخرين وقدراتهم الإبداعية وإبرازها ومساعدتهم تحت إشرافه على النمو في حياتهم الشخصية والمهنية (**إبراهيم احمد،1990،ص181**) بالإضافة إلى ذلك فإن اهتمام المشرف التربوي يرتكز على تجديد العملية التعليمية... وتزويد المعلمين بأحدث الطرق وأنجع الأساليب التربوية التـــي توصلت إليها الدراسات البحوث النفسية(المركز الوطني للوثائق التربوية،2002،ص375) كمـــا أن المشرف المبدع هو الذي يحصل على خبراته عن طريق الجماعة التي ينتمي إليها وهو الذي يعمـــل بالناس ومع الناس، يستخرج جهودهم الخلاقة ويساعدهم علـــى توجيههـــا إلـــى تحقيـــق الأهـــداف المرسومة ...أي يساعدهم على التخلص تدريجيا من الاعتماد على التوجيه الخارجي ويجعلهم يعتمدون على ذكائهم وأعمالهم الخاصة(**إبراهيم احمد، 2003، ص53**).

ه- **الإشراف العلمي** :يعد هذا المفهوم للإشراف امتداد للحركة العلمية في التربية، ويمتاز هذا النوع باستخدامه الطريقة العلمية وتطبيق طرق القياس على وظائف المدرسة ونتائجها، وأن يتميز بإحلال البيانات الدقيقة المحقة بدلا من الآراء الخاصة بالنشاط التربوي، وبذلك يعتمد الإشراف العلمي على القياس الموضوعي للنشاطات والممارسات والفعاليات التي تؤدي في المدرسة عوضا من اعتماد الرأي الشخصي في الحكم أو إصدار القرارات. ويؤدي هذا النوع من الإشراف التربوي إلى استثارة المعلمين وتحفيزهم عن طريق قيامهم بالبحوث والدراسات والتجارب في مجال الدراسات المهنية لتحديد فاعلية الطرائق التدريسية والوسائل التدريسية المستعملة في التدريس، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين أساليب التدريس وطرائقه بما يضمن الارتقاء بمستواه وتحسينه(**الحريري،1966 ص ص28 29**).

وهناك من يضيف نوعا آخر من الإشراف وهو:

و- **الإشراف التطوري:** ويرتكز هذا الأسلوب أكثر على الاهتمام بالفروق الفردية بين المعلمين و يعود ظهوره إلى الدكتور" كارل جاكمان" ، النقطة الأساسية فيه هي واجب المشرف الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المرحلة التطورية التي يمر بها المدرس، فعلى المشرف أن يعرف و يراعي الفروق الفردية بين المدرسين و فكرة الإشراف التطوري هي أن هناك عاملين أساسيين يؤثران على أداء المشرف وتعامله مع المدرس(**هشام،2007 ص8**)

✓ نظرة المشرف لعملية الإشراف و قناعته بها: إن هذه النظرة تملي على المشرف التربوي عشرة أنماط من السلوك و هذه الأنماط تحدد ثلاث طرائق للتعامل في الإشراف التربوي:

أ -الطريقة المباشرة : وتتمثل في توجيه الأوامر، وإعطاء التعليمات و التعزيز، و فيها يميل المشرف إلى السيطرة على ما يجري بينه و بين المدر س، و هذا لا يعني بالضرورة أن المشرف متسلط و عشوائي الطريقة بل المقصود أن يضع المشرف كل شيء يريده من المدرس و يشرحه بدقة و يبين له ما هو مطلوب منه. و هذه الطريقة تفترض أن المشرف تعلم أكثر من المدرس عن عملية التعليم، وعليه فان قرارات المشرف أكثر فعالية من ترك المدرس يختار بنفسه.

ب -الطريقة غير المباشرة : و هي التي تقوم على افتراض أن للمدرسين قدرة على إنشاء الأنشطة و البرامج التربوية التي تساعد على نموهم المهني من خلال تحليل طرائقهم في التدريس فتكون مهمة المشرف تسهيل العملية و المساعدة فقط.

ج –الطريقة التعاونية : فيها يتم الاجتماع مع المدرس لبحث ما يهم من أمور تنتج عن خطة العمل .

ي– الإشراف القيادي : يعد مفهوم الإشراف القيادي من المفاهيم الجديدة المعاصرة الذي حضي في السنوات الأخيرة بقبول كبير من جانب المختصين و المهتمين في مجال الإشراف التربوي.إن هذا النوع من الإشراف يشجع على الاستقلال الفكري ويعني التعاون في تطوير البرامج و تحديد السياسات و حل المشكلات بحيث يأخذ كل شخص دوره لتحقيق ما فيه خدمة المصلحة العامة، فضلا عن تشجيع التعاون بين المشرفين و المعلمين و بين المعلمين أنفسهم و بين المشرفين و مديري المدارس.كما يشجع بذل الجهود لتطوير الإمكانات والقدرات للعاملين على مستوى المدرسة.

و قد أوضح بعض الباحثين منهم (لورانس و جوردن)خصائص الإشراف القيادي بما يلي:

✓ يبحث الإشراف التربوي القيادي على الطرق جديد، و يسير جنبا إلى جنب مع الحركات التقدمية في التربية، و يذهب ما وراء مشكلات التربية فيحاول فهم مشكلات المجتمع الذي تنشأ فيه التربية

✓ يعمل جميع العاملين في حقل الإشراف القيادي لتحقيق أهداف مشتركة و ذلك بقيام كل مشرف ببذل الجهود المطلوبة لتحقيق الأهداف المتفق عليها و يقنع زملاءه المشرفين بإعادة النظر في عملهم ويعمل المشرفون مع المعلمين على حل المشكلات المشتركة عن طريق خلق المواقف التي يحس فيها المعلمون بمشكلاتهم و يطلبون المساعدة في حلها.

✓ يبحث الإشراف القيادي عن المواهب و القدرات الكامنة و يطور أحسن ما في كل فرد و يشجع الابتكار و المبادرة و الاعتماد على النفس و الثقة بها و يؤكد على أهمية النجاح انطلاقا من مبدأ (النجاح يقود النجاح) و يعمل على خلق البيئة المناسبة التي تحقق التوازن السليم بين أفضل نمو للفرد و بين المصلحة العامة التي فضلا عن قيامه بتشكيل الظروف البيئية والمادية و تكييفها لتوافق الأهداف المطلوب تحقيقها.

✓ يستخدم الإشراف القيادي الطريقة العلمية في دراسته للعملية التربوية و يشجع التفكير الناقد الموجه و يسعى إلى تحسين أساليب التقويم و القياس لأداء الفرد و الجماعة، ويهدف إلى استخدام الأسلوب الموضوعي في تقويم نتائج التعليم و يشجع التجريب في ضوء رقابة سليمة و يبحث دائما عن أدلة موضوعية للنتائج التي يتم الحصول عليها من عملية التجريب (الحريري،1966،ص31)

✓ يساعد هذا النوع من الإشراف المعلمين على معرفة وسائل التدريس كالمقررات الدراسية و الاختبارات المقننة و الكتب و المواد التعليمية و العمل على تحسينها مع التأكيد على الربط بين الناحيتين النظرية و العملية بغية تحقيق فاعلية العملية التربوية في بلوغ أهدافها (**الحريري،1966، ص32**).

من ناحية أخرى يري أبو رياش أن هناك نوعين للممارسة الإشراقية حيث يوضح الفروق بينها كالتالي **(أبورياش،2007 ص249):**

1- الإشراف التقليدي: ومن خصائصه:

✓ يركز على الهفوات وتصيد الأخطاء.

✓ إصدار الأحكام.

✓ تقديم الوصفات الجاهزة.

✓ مراقبة وتقويم إجمالي

✓ له طابع فردي عمودي.

✓ تركيز على عمل المعلم وشخصيته.

✓ تهيب وتخوف وتحفظ.

✓ مجرد منفذ للتعليمات.

✓ التفتيش ومراقبة وتوجيه.

2- **الإشراف الحديث:** ومن خصائصه:

✓ الاهتمام بنمو المعلم

✓ ملاحظة وتحليل وتشخيص العوائق.

✓ مصاحبة المعلم في عملية التحليل الذاتي، وجعله منخرطاً في عملية تحسين أدائه.

✓ إشراك المعلم في التخطيط والملاحظة و التحليل والاقتراح والتقويم والعلاج.

✓ له طابع جماعي تشاركي.

✓ تركيز على تقويم الموقف الصفي.

✓ ثقة واحترام متبادل، وتواصل مفتوح، وعلاقة حميمة.

✓ تقدير شخصية المعلم، واعتباره شريكا أساسيا(**الأفندي،1976ص 3**) .

7. خصائص الإشراف التربوي: متعددة و متنوعة و هي كما يرى(**الغامـــدي ،2011 ص ص 18 19)** كالتالي:

❖ إنه عملية قيادية تتوافر فيها مقومات الشخصية القوية التي تستطيع التـــأثير فـــي المعلمـــين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهم، من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

❖ إنه عملية تفاعلية تتغير ممارستها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي و ترحب باختلاف وجهات النظر مما يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول المناسبة لها.

❖ إنه عملية تعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية في الحقل التربـــوي لتحقيـــق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل والجدية والعطاء.

❖ يشجع البحث والتجريب والإبداع وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم.

❖ يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين.

❖ يعد عملية شاملة تهتم بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

❖ يعتبر وسيلة هامة لتحقيق أهداف السياسة التعليمية خاصة وأهداف التربية عامة.

❖ إنها عملية تحترم الفروق الفردية بين المعلمين وتقدرها، فتقبل المعلم الضعيف، أو المتـــذمر كما تقبل المعلم المبدع، والنشيط.

ومن خصائص ومميزات الإشراف التربوي أيضاً حسب ما يراه **(جمال الدين،2013)** إنه:

❖ **عملية استشارية:** تقوم على احترام رأي كل من المعلم والطالب وتهدف إلى تهيئـــة فـــرص تعليمية متكاملة، وتشجع على الابتكار والإبداع من ناحية، والمشاركة في صنع واتخاذ القرارات من ناحية أخرى.

❖ **عملية منظمة:** تعتمد على التخطيط أساسا لها.

❖ **عملية قيادية:** تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والمديرين والتلاميذ، وغيرهم ممن له علاقة بالعملية التعليمية، لتنسيق جهودهم من أجل الارتقاء بهم.

❖ **عملية تعاونية:** حيث يتعاون كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم وولي الأمر و المسؤول وحتى الحارس ولما لا، لإنجاح العملية التربوية والتعليمية

8. أهداف الإشراف التربوي

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين العملية التربوية التعليمية، من خلال اهتمامه بجميع المحاور المعنية بالعملية التعليمية، والسعي لمساعدتها والرقي بها، ويمكن إبراز أهم أهدافه في النقـــاط التاليـــة **(الغامدي ،2011 13-18)**:

- ❖ رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة والإفادة من ذلك في التعامل مـــع محاور العملية التعليمية والتربوية.
- ❖ تطوير الكفاءات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.
- ❖ تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها و بيان دورها في المدرسة والمجتمع.
- ❖ التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط و تنفيذ و تطوير برامج التعليم، والتدريب، والمناهج، وطرق التدريس، وكافة مجالات التعليم.
- ❖ العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية.
- ❖ تنفيذ الخطط التي تضعها وزارة التربية والتعليم بصورة ميدانية.
- ❖ النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.
- ❖ تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد.
- ❖ تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.
- ❖ المشاركة الفاعلة في تهيئة وإعداد المعلم الكفء للقيام بفعاليات عمليتي التعليم والتعلم.
- ❖ إكساب المعلم المهارات والخبرات التربوية واستراتيجيات التدريس الحديثة في تخصصه.
- ❖ مساعدة المعلمين على الوقوف على أحسن وأحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم، والاطلاع على الجديد في ميدان تخصصهم.
- ❖ دعم المعلم في الحصول على ما يحتاجه من وسائل معينة على التدريس.
- ❖ العمل مع المعلم لتحقيق سلوكه التعليمي وتشخيص جوانب القوة والضعف لديه.
- ❖ تنمية مهارات مدير المدرسة والمعلم ومساعدتهما على توظيفها.

9. مراحل العملية الإشراقية:

تمر العملية الإشراقية بثلاث مراحل أساسية هي:

أ- **التخطيط:** يمثل التخطيط الركيزة الأولى في رسالة المشرف التربوي ، فبواسطته تحدد الأولويات الإشراقية و وتفادي العفوية التي تنتج عنها غالبا مشكلات ، فضلا عن ضياع الوقت فالتخطيط للإشراف التربوي من المقومات الرئيسية لنجاح المشرف التربوي و لا يستطيع أن يستغني عنه، و ذلك من منطق أن الإشراف التربوي يجب أن يستند إلى أهداف واضحة و شاملة تنبثق من تحليل واقع المجالات الإشرافية التي يعمل في إطارها، وهو مسئول عن الارتقاء بها، فيجمع المشرف المعلومات و البيانات الدراسية ثم يبدأ في صياغة خطة عمل محددة تتلاءم مع نوعية الأهداف و طبيعتها، حاجات الميدان و متطلباته و ظروفه بما يكفل تحقيق الأهداف المرسومة

ويجب على المشرف التربوي الأخذ بعين الاعتبار و هو مقبل على تخطيطه لعملية الإشراف التربوي ما يلي:

✓ أن تكون خطته للإشراف التربوي نابعة من نتائج تحليل المعلومات و البيانات التي تحصل عليها من مجالات الإشراف التربوي، بمعنى أن تلبي الخطة حاجات أساسية تتمثل في تطوير قدرات المدرسين و المنهج الدراسي و البيئة المدرسية.

✓ أن تكون أهداف الإشراف واضحة ومرتبة حسب الأولويات التي يظهرها تحليل الواقع والتصور المستقبلي بحيث تتجه جميع الجهود لتحقيقه و اختيار الوسائل و التجهيزات و المستلزمات الفاعلة و المناسبة لتحقيق أهداف الإشراف التربوي اختيارا يتفق و أساليب تحقيق الأهداف.

✓ أن تكون الخطة خاضعة للتجريب لتثبيت كفاءتها و إبراز أوجه قوتها و نقاط الضعف فيها دون استعجال النتائج، و أن تتضمن الخطة إجراء تقويم لكل النشاطات و الوسائل التي استخدمت وفق معايير محددة وأن تكون متلازمة مع النشاطات الإشراقية.

✓ أن يبتعد التخطيط عن الرتابة و الأساليب التقليدية و يتجه إلى الإبداع .و تكون في عدة مستويات بمعنى أن تتجزأ الخطة إلى خطة فصلية و شهرية يراعي فيها التوافق و الانسجام و عدم التعارض.

✓ وضع مجموعة من الأنشطة و الأساليب الإشراقية التي تكفل تحقيق أهداف الخطة، مثل الندوات التربوية، الزيارات الصفية، النشرات التربوية و الدروس النموذجية و غيرها، و تحديد

الصيغة للخطة و مناقشتها مع بعض المستفيدين. ولتسهيل تنفيذ الخطة العامة تجزأ إلى خطط فصلية و شهرية وأسبوعية تترابط معا في وحدة عضوية واحدة.

و عموما يشمل أي نشاط إشرافي على المكونات الآتية:

- تحديد أهداف النشاط الإشرافي بصورة إجرائية.
- تحديد الأدوات و الوسائل المناسبة للقيام بالنشاط الإشرافي.
- تحديد البرنامج الزمني لتنفيذ النشاط الإشرافي و مكانه.
- تحديد أسماء و مهام المشرفين أو المدراء أو المدرسين المتعاونين في تنفيذ النشاط الإشرافي،

إذا كان الأمر يتعلق بندوة تربوية أو ملتقى مثلا .و التنسيق مع الفئة المستهدفة من لمدرسين في تحقيق أهداف البرنامج، وتحديده توقيته.

ب- التنظيم: وهو عملية مهمة في منظومة الإشراف ، قد وصف" مـــايلز " 1965 الصـــحة التنظيمية بأنها تتكون من عشرة أبعاد هي:

مدى التركيز على الأهداف و كفاية الاتصال و المساواة الفضلى في القوة و استغلال المصادر والتماسك والروح المعنوية والتجديد والتكيف والكفاءة في حل المشكلات وهذه الأبعاد تعتمـــد علـــى بعضها وتتفاعل فيما بينها فعلى سبيل المثال عندما يستخدم الموظفون بفعالية فإنهم سيشعرون بأهميتهم في المنظمة وترتفع روحهم المعنوية و عندما تكون المدرسة منظمة تتمتع بالصحة التنظيميـــة فـــان المشرف يستطيع أن يؤدي عمله بوصفه مسيرا للتطوير المهني و لتحسين التدريس. بالإضافة إلى ذلك فان جهد المشرف سيبذل في تحسين العلاقات داخل المدرسة قبل أن يكون في المستطاع إحـــراز أي تقدم في العملية التعليمية.

ويستطيع المشرف من خلال الرقابة التنظيمية التي يتمسك بها أن يواظب على توجيه المدرسين ببراعة و بشكل غير مباشرو قد يكون من الضروري أن يوجه المشرف المدرس وجهة جديدة فيساعده في بناء أهداف جديدة و أساليب جديدة و اتجاهات جديدة. **(هشام،2008، ص24-25)** والبرنـــامج المنظم للإشراف التربوي ينبغي أن يتناول جميع جوانب العملية الإشراقية:

من مساعدة المدرسين ، التلاميذ ، و من توثيق العلاقة بين المدرسة و المجتمع (أولياء أمـــور، مواطنين ومشرفين تربويين)

و هناك ثلاث أسئلة محددة تواجه المشرف التربوي قبل أن يضع جدول الإشراف و ينبغـــي أن يكون جوابها حاضرا لديه هي **(إبراهيم احمد،2002 ص ص57 58):**

- ✓ ما الذي ينبغي عمله لتحسين العملية التربوية؟
- ✓ ماذا يستطيع أن يعمل منفردا، و بمعاونة المدرسين لتحقيق التحسن المطلوب؟
- ✓ أي وسائل الإشراف يمكن أن تؤدي إلى النجاح في هذه العملية؟

ت- التقويم: يعنى الإشراف التربوي بتقويم عدد من مكونات المنظومة التربوية كالمناهج والمواد التعليمية، المدرسين، البرنامج الإشرافي و المشرف نفسه باعتبار أن التقويم عملية شاملة ومستمرة و جزء مهم في أي نشاط تربوي.

ففي مشروع للتكوين أثناء الخدمة مثلا تعين لجنة المدرسين العاملة مع المشرف أهدافا لسلسلة الاجتماعات التي يشملها المشروع و تخطط النشاطات على ضوء الأهداف . و بعد ذلك تبدأ الاجتماعات بالتقويم التكويني، لتقدير التقدم في الأهداف فإذا أظهرت النتائج التحسن المتوقع لدى المشتركين، كانت النشاطات المخططة مناسبة. و لكن إذا دلت النتائج على أنه لا يوجد تقدم نحو تحقيق الأهداف أو أن هناك تقدما طفيفا نحوها لزم تعديل خطة النشاطات.

وبعد انتهاء سلسلة الاجتماعات يأتي التقويم الختامي أو الإجمالي، فإذا أظهر أن الأهداف لم تتحقق، وجب إعادة تنظيم لمشروع و اقتراح إجراءات جديدة، و إذا تحققت الأهداف انتقل إلى دورة أخرى من النشاطات لتحقيق أهداف أخرى أو أهداف أكثر تعقيدا.**(هشام، 2008، ص26-27)** و يمكن حصر الوظائف الرئيسية لتقويم البرنامج الإشرافي في ثلاث نواحي الثلاث ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار **(إبراهيم احمد،2002 ، ص27)**:

- أهداف البرنامج، ويعتبر تقويمها هو الأصل وأساس كل ما ينبغي أن يقوم.
- نوع العملية الإشراقية و الوسائل المتبعة فيها لتحقيق الأهداف.
- الدور الذي يقوم به المشرف في العمل على إنجاح البرنامج.

و الحصول على أفضل النتائج و تحقيق الأهداف بصورة طيبة يستلزم أن تكون الوسائل المتبعة و الدور الذي يقوم به المشرف دائما موضع فحص و تقويم للتأكد من فعاليتها و من أنها مرغوب في استمرارها لأداء النتائج المرغوبة.

10. أسس الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي العديد من الأسس التي يقوم عليها وذلك لأجل تسيير وتنسيق الممارسات التربوية داخل النسق التعليمي بين أطراف العملية التعليمية ومن أهم أسس الإشراف التربوي نذكر منها**(العجمي،2008 ص91)**:

✓ أنه يجب أن يكون هناك طرق واضحة لعملية الاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين في الحقل التعليمي، لأن ذلك يعمل على زيادة الدافعية اللازمة للعاملين في المجال المدرسي بالإضافة إلى التفاهم المشترك لكل فرد من حيث المسؤولية المعطاة

✓ يجب أن يكون المعلم كعامل حيوي على قدر من المشاركة في عملية الإشراف يعني أن يكون على قدر من الاهتمام لأداء أقوى وحيوي يؤدي إلى رفع كفاءة هذا الأداء

✓ الإشراف التربوي يتعلق بتحسين العملية التعليمية بالمدرسة وهو يرتبط بالإدارة والتنظيم حيث يرتبط ارتباطا تبادليا من حيث الوظائف في التنظيم المدرسي بهدف تحقيق الأهداف المطلوبة وبالتالي لا يمكن الفصل بينهما(**الرسول،2008 ص179**)

✓ ساعد الإشراف التربوي على أن يكون هناك طريق واضح لعملية التعاون الايجابي، حين يعتبر هو الأساس الذي يعتمد عليه العمل الإشرافي الديمقراطي إذ أن عمل الفريق الواحد هو الذي يميز المجتمعات النابضة عن غيرها من المجتمعات التقليدية الجامدة (ذياب ،2008 ص74)

11. مبادئ الإشراف التربوي:

هناك العديد من المبادئ التي ترتكز عليها عملية الإشراف التربوي وهي التي تحكم العلاقة بين الموجه وبين المعلمين، وسنذكر هنا أهم المبادئ التي نرى الأخذ بها يسير على المشرف مهنته ويوطد صلاته بالعاملين معه ومن ثم يضمن إخلاصهم في عملهم ويحصل منهم على أفضل ما عندهم ومن بين هذه المبادئ نذكر(**الأسدي و اخرون ،2006 ص 82-83**):

✓ الإشراف التربوي ليس عملا صفيا بل انه تطوير للموقف التربوي ككل.

✓ تغيير اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي ضرورة أي برنامج إشرافي.

✓ تطوير الإشراف التربوي يتم من خلال تنظيمه وزيادة فعاليته لا عن طريق تكثيفه والإكثار منه.

✓ يستند مفهوم الإشراف التربوي لمفهوم التعلم كتغير في السلوك.

✓ لكل موقف إشرافي متطلبات معينة وليس هناك أسلوب إشرافي أكثر نجاحا من غيره.

✓ الإشراف التربوي الفعال يقدم تغذية راجعة تفيد التخطيط والتطوير

أيضا حسب (**إبراهيم احمد، دون ص ص 277 278**)

✓ المشرف عمله الإرشاد والتوجيه إلا أن هذا ينبغي ألا يغريه بالتعالي على المعلمين ومحاولة السيطرة عليهم ويجب أن يعاملهم وصفهم مواطنين لهم نفس الحقوق التي له ونفس الواجبات.

✓ مسؤولية المشرف يجب أن يؤديها على أساس مهني ويترفع عن الأمور الشخصية.

✓ يمكن إحراز تقدم كبير في النهوض بالتربية وتحسين العملية التعليمية التعلمية عن طريق العمل المتأني والعمل الثابت والعميق بين القائمين بأمور التعليم

12. أساليب الإشراف التربوي:

يقوم المشرف عادة بمتابعة مجريات الأمور التي تحدث في المدرسة بغية تحسين العملية التعميمية التعلمية بواسطة أساليب مختلفة ينتقي منها ما يراه مناسب لكل موقف، وهذه الأساليب تصنف كآلاتي(**الحريري،2006 ص 26**):

ا)**الزيارة الصفية:** تعتبر الزيارة الصفية من أقدم أساليب الإشراف التربوي، حين يقوم المشرف التربوي بزيارة المعلم داخل حجرة الدراسة لأجل الوقوف على ما يدور في حجرة الدراسة من مواقف تعليمية، ويتم تحديد أهداف الزيارة من قبل المشرف التربوي، فقد تكون بهدف مساعدة المعلم الجديد أو الضعيف أو الاستفادة من أفكار وأساليب المعلم المبدع

ب) المقابلة الفردية: المقابلة تتم بين المشرف التربوي والمعلم حول قضايا تربوية تعليمية عرضية أو مخطط لها وتتم بمبادرة من المشرف التربوي، مثل خلاف بين المعلم وأحد الطلاب وغيرها ومن أهدافها تعزيز الثقة بين المعلمين بأنفسهم، تنمية روح التعاون لدى المعلمين وإقناعهم بأهمية العمل الجماعي، ويجب على المشرف أن يعد للمقابلة الإعداد الكافي وأن يتم ذلك في وقت يناسب المشرف والمعلم.

ج) تبادل الإشراف: وهي وسيلة أخرى من وسائل الإشراف، يخطط لها المشرف التربوي بالتنسيق مع المعلمين من أجل تمكينهم من زيارة زملاءهم الأكثر تأهيلا والأطول خبرة، فيقوم المعلم بزيارة معلم آخر في فصله وبين طلابه في أماكن أخرى(**الشقيرات ،2004 ص 14-15)**

د)**الدروس التوضيحية:** تشكل الدروس التوضيحية نشاط إشرافي يتكامل مع بقية الأنشطة الإشراقية الأخرى وتستهدف هذا التقدم المهني للمعلم وتطوير كفايته الصفية عن طريق توضيح بعض المهارات أو الطرائق التربوية التي تستخدم في التعليم الصفي، وهي تختلف في مفهومها وتخطيطيا وتنفيذها الدروس أو الملاحظة التي ينفذها الكثير من المعلمين.

ه) **الاجتماعات:** تشكل الاجتماعات بين المعلمين أحد الأساليب الإشراقية الفاعلة إذا أحسن تنظيميا والتخطيط لها والإشراف على تنفيذها وتقويمها ومتابعة نتائجها.وتدور هذه الاجتماعات حول القضايا الإشراقية التي تستهدف تحسين نوعية العملية التربوية في المدرسة.

و) الحلقات الدراسية: في ضوء الاتجاه التكاملي في الإشراف التربوي ينظر إلى الحلقات الدراسية باعتبارها من طرائق التعليم والتدريب والتوجيه، والحلقة الدراسية من حيث المفهوم، لقاء جماعة من الناس يجمعهم هدف معين لدراسة موضوع محدد . يقوده مختص أو مشرف أو خبير مكلف ويكون موضوع الدرس محددا ويتم العمل على معرفة أبعاده ومناقشته ويشترك في ذلك المختص والمشاركون والآخرون(**العجمي،2008،ص 98-103**)

ي) النشرة التربوية أو الإشراقية: وهي وسيمة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين، ويستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءته ومقترحاته و مشاهداته بقدر معقول من الجيد والوقت.

ز- المحاضرة: تبرز أحيانا قضية شد اهتمام التربويين، ولكي تتضح الرؤية وتتوحد الآراء، لذا فالمشرف التربوي يخطط لتنظيم محاضرة يلقيها بنفسه ويدعوا واحد من المختصين في مجاله، ويدعو المعلمين للاستماع إليها، والمشاركة فيها بأسئلتهم ومداخلاتهم والعادة أن يعد المحاضر ملخصا لمحاضرته يتضمن الرئيسة فيها، وتمكين المستمعين من فهمها ومتابعتها ومناقشة الأفكار المطروحة فيها (**الشقيرات،2004ص ص137ص 138**)

ط)التكوين أثناء الخدمة :يعتبر التكوين أثناء الخدمة من الأساليب التي تستخدم من أجل تطوير كفاءات المدرسين التعليمية، بحيث تتضمن هذه الكفاءات جانبين رئيسين، أولهما جانب نظري والثاني عملي(**المركز الوطني للوثائق،2002،ص 30**):

ا) **الجانب النظري من الكفاءات التعميمية** : ويتطلب ما يلي:

- ✓ معرفة متطلبات المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها من حيث فهمها واستيعابها وأدواتها.
- ✓ خصائص تلاميذ الرحلة التي يدرس فيها(خصائص جسمية، انفعالية، عقلية.)
- ✓ الإمكانات المادية المتوفرة في البيئة المحيطة بالمدرسة.

ب)**الجانب العملي من الكفاءات التعليمية** :وتتمثل في المهارات التعليمية الآتية:

- ✓ قدرة المعلم عمى التخطيط المدروس، إدارة القسم، استخدام الوسائل التعليمية التعلمية.
- ✓ توظيف الكتاب المدرسي عن طريق طرح أسئلة جيدة تثير التفكير لدى التلاميذ.
- ✓ استخدام التقييم التربوي بنوعيه : تكويني والنهائي

13.معوقات الإشراف التربوي:

يبذل العاملون في الإشراف التربوي جهودا كبيرة من أجل الارتقاء بمستوى التعليم غير الإشراف التربوي يواجه العديد من المعوقات و تنقسم هذه المعوقات بحسب نوعها إلى:

ا) المعوقات الإدارية:

✓ كثرة الأعباء الإدارية على المشرف و المعلم:

العملية التربوية عملية معقدة و متشابكة و متعددة الجوانب تحتاج إلى وقت وجيد وإخلاص، ومع هذا يكلف المشرف التربوي بزيارة عدد من المدرسين يفوق النصاب المقرر وأحيانا يصل إلى الضعف ومع هذا تسند إليه أعمال إدارية تحد من نشاطه الميداني و ربما ألغى خططه من أجلها مما يؤثر على عطاءه ونشاطه في إعداد النشرات و الندوات و البرامج التدريبية و المتابعة الفعلية لمهامه الأساسية كذلك المعلم يشكوا من تزاحم الأعمال الموكلة مما لا يوفر له الوقت للاطلاع على توصيات المشرف و التخطيط لتنفيذها و الاستفادة منها.

✓ قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين و المعلمين:

التدريب أثناء الخدمة ضروري للمشرف التربوي و للمعلم لأن المواقف التي يواجهها كل منهما متغيرة ومتحركة فيما يعملان للإنسان و دون التدريب تتناقص المعلومات و تندثر مما يؤثر سلبا على إنتاج الفرد(**العجمي،2008،ص 214)**

✓ ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي:

الإدارة المدرسية قيادة تربوية تنفيذية وإشراقية و عليها من المسؤوليات ما يجعلها تحتاج إلى كفاءات تربوية متميزة، إلا أن بعض هذه الإدارات تشكو من ضعف إما في الشخصية وإما في القدرة على الإشراف والمتابعة و التقويم و إما في القدرة العلمية و التربوية و قد تكون إدارة متزمتة أو مهملة و بالتالي ينعكس ذلك سلبا على كل عناصر العملية التربوية في المدرسة، بالإضافة إلى عدم الأخذ بمبدأ المحاسبة بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معنى، وعدم توفر الخدمات المكتسبة بشكل مناسب في المدارس و قمة التنسيق بين مختلف المشرفين التربويين.

✓ قصور التعاون بين المشرف التربوي و مدير المدرسة .ودمج الإشراف التربوي مع الإشراف الإداري

✓ عدم كفاية الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارات الصفية.

ب) المعوقات الاقتصادية:

✓ قلة توفر الوسائل التعليمية اللازمة لعمليتي التعليم و التعلم.

✓ قلة توافر المكتبات أو الكتب في المدارس و قد ساعد ذلك على عدم الاهتمام بالقراءة ومتابعة الجديد سواء بين الطلاب أو بين المعلمين بل إن من المعلمين من لا يعير النشرات التربوية أي عناية أو اهتمام مع أنها أفضل الأساليب الإشراقية و أبلغها.

✓ اتساع البقعة الجغرافية التي تتواجد فيها المدارس مع عدم توفر وسائل النقل المؤهلة التي تلبي الزيادة في عدد المشرفين من نصابهم من المعلمين و المدارس.

✓ وجود المباني المستأجرة التي لا تتوفر أدوات الأمن و السلامة بها و عدم توفر المعامــل و المختبرات اللازمة و عدم توفر الساحات الكبيرة لممارسة الأنشطة الرياضية و عدم توفر المســارح للأنشطة الثقافية والمسرحية (**العجمي،2008،ص 215**)

ج)المعوقات الفنية: و نجد من المعوقات الفنية ما هو خاص بالمعلمين و ما هو خاص بالمشرفين.

معوقات خاصة بالمعلمين:

✓ قلة المعلمين المتخصصين.

✓ كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم.

✓ قلة الدورات التدريبية للمعلمين.

✓ تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات.

✓ ضعف الوعي بأهمية تعليم فئات التربية الخاصة.

✓ ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات تحتاج إلى صبر و قيادة تربوية متأنية و حازمة و من هؤلاء:

✓ المعلم الكسول و هو الذي يعزف عن العمل رغبة في الراحة و إيثارا لها عن العمل.

✓ المعلم المتجمد الذي يقف عند حد معين لا يتجاوزه لاعتقاده أنو بلغ القمة.

✓ المعلم الرافض و هو الذي يرفض وجهة نظر الآخرين فلا يستفيد منهم.

✓ المعلم المتهاون والغير مبالي بمهنة التدريس و ينشر ذلك بين صفوف المدرسين.

✓ المعلم الذي يمارس أعمالا أخرى غير التدريس

✓ معوقات خاصة بالمشرفين:

✓ قلة عدد المشرفين التربويين المتخصصين.

- ✓ ضعف إعداد المشرفين التربويين.
- ✓ كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي.
- ✓ قلة الدورات التدريبية.
- ✓ قلة الخبرة لدى بعض المشرقين.
- ✓ ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين.
- ✓ ضعف متابعة تنفيذ التوجيهات.
- ✓ ضعف العلاقة القائمة بين المشرفين.
- ✓ الحاجة إلى زيادة فاعلية التخطيط لبرامج الإشراف التربوي.
- ✓ ضعف وسائل تقويم فاعلية الإشراف التربوي.
- ✓ قلة استخدام وسائل الإشراف التربوي المختلفة بشكل فعال.
- ✓ اكتظاظ الطلاب في الصفوف الدراسية
- ✓ عدم تنويع أساليب الإشراف التربوي **(جميل عياش ،2008 ،ص 93-94)**

مما سبق نستنتج أن معوقات الإشراف التربوي تؤدي إلى نقص الفعالية في الإشراف التربوي اهتمام المشرف بالجوانب النظرية أكثر من النواحي العملية و التطبيقية ، و بالنواحي الإدارية أكثر من الفنية، و بالشكليات دون الجوهر، و بالسلبيات دون الايجابيات و نقص النقد البناء و الامتداح و كلمات التشجيع، و عدم وجود الاتصالات الكافية، و خوف المعلمين من الصورة التقليدية للتفتيش، والخوف من المجاملة أو المحسوبية أو العداء الشخصي من جانب الموجه، وأخيرا الاستماع إلى الإشاعات والوشايات وتصديقها من جانب المشرف.

بالإضافة إلى عدم إتاحة فرص العمل الجماعي و التعاوني بين المعلمين و اعتبار أي ابتكار لتهيئة بيئة تعلم فعالة تضييعا للوقت ، وتصور أي خروج على الروتين الإداري إفسادا للنظام.**(العجمي،2008، ص216)**

خلاصة

إن الإشراف التربوي رسالة وأمانة يحملها المشرف على عاتقه، والمعنى الحقيقي للإشراف بنظر للمشرف التربوي على أنه قائد يمارس أنشطة ايجابية في توجيه الآخرين فهو يسعى لتحقيق أهدافه بهدف تحسين التعلم والتعميم وتحقيق النمو المستمر للتلميذ والمعلم، فلو بذلك يسعى لتهيئة الفرص لكل الفئات للإبداع.

لذلك فالإشراف التربوي يحاول تلافي أوجه القصور من خلال النظرة الشمولية للعلمية التربوية القائمة على التحميل العلمي الدقيق للعملية التعليمية من خلال شبكة العلاقات التي يتألف منها النظام التربوي.

الفصل الرابع

المردود التربوي

1- المردود التربوي

أولا التحصيل الدراسي

1.مفهوم التحصيل الدراسي

2.أهمية و أهداف التحصيل الدراسي

3.شروط التحصيل الدراسي الجيد

4.أدوات قياس التحصيل الدراسي

5.أنواع التحصيل الدراسي

6.مشاكل التحصيل الدراسي و بعض الحلول المقترحة

ثانيا المردود التربوي

1.العوامل المؤثرة في المردود التربوي

2.أهداف المردود التربوي

3.الأنماط السلوكية التعليمية التي تؤثر على المردود التربوي للتلميذ

4. أهمية المردود التربوي والحاجة إليه

خلاصة

أولا التحصيل الدراسي

يعتبر التحصيل الدراسي من الأهداف السامية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها من خلال برامج التربية والتعليم، باعتبار التحصيل هو المؤشر الأساسي لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة.

كثير من الأسر الجزائرية في نهاية الموسم الدراسي يترقبون العائد التربوي الذي غالبا ما يتأثر بجملة من الظروف الاجتماعية والمدرسية، الأمر الذي قد يؤدي إلى الرفع من مستوى تحصيلهم أو تدنيه.

فالنجاح أو الإخفاق الدراسي متوقف على مدى تضافر جهود جميع الأفراد التي لها صلة بالعملية التربوية سواء كان ذلك من قريب أو بعيد، ذلك انه لا يمكن أن ينسب إلى المؤسسة التربوية دون الأخذ بعين الاعتبار الأطراف الأخرى، ودوما يوجب الحاجة الملحة إلى تنسيق جهود كل الأطراف، من طرق التدريس ، مدى فاعلية الأستاذ داخل القسم ومعايير اختياره للأسلوب الذي يتماشى مع المهارات العلمية والفكرية التي التلاميذ.

إذ يؤثر جل ذلك على التحصيل العام للتلاميذ حيث أننا فصلنا في ذلك، إذ تعرضنا في هذا الفصل إلى المردود التربوي وأهمية الحاجة إليه مرورا في بادئ الأمر بالتعرف على التحصيل الدراسي الذي يعتبر معيار يمكن في ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ

1.مفهوم التحصيل الدراسي

تختلف تعريفات التحصيل الدراسي باختلاف وجهات النظر وتعددها، ومن بين التعريفات نذكر ما يلي:

لغتا: يشير الفراهيدي(2005) في "كتاب العين " إلى أن الفعل "حصل" يعني: بقي و ثبت و"التحصيل" هو: تمييز ما يحصل. **(الفراهيدي ، أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد، 2005 ص194)**

اصطلاحا : يعرف " إبراهيم عبد المحسن الكتاني" التحصيل الدراسي على أنه: كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عبر درجات الاختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما. **(كاظم كريم رضا، 199ص83).**

- كما عرف (**رفعت محمود بهجات محمد، 2009**) التحصيل الدراسي أنه درجة الاكتساب الذي يحققه الفرد في مادة دراسية معينة، أو في مجال تعليمي أو مستوى النجاح الذي يحرزه في تلك المادة.

- أما في تعريف (كود 1973) التحصيل الدراسي هو المعرفة المحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة.

- يعرف(تيس، سيد علي2009) التحصيل بأنه "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة" أو أنه "مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفاءات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات عملية عن طريق التجارب و الخبرات ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به"(**الشايب خالد، 2017،ص 3**).

- أما تعريف " قطامي و برهوم" (1992) المشار إليه في(**كركوش، فتيحة، 2010**) بأنه الأداء الأكاديمي الذي يقوم به الطفل في مجال معين وفي المجالات العلمية المختلفة.

من خلال تحليل مجموعة التعاريف التي أدرجت حول مفهوم التحصيل الدراسي ، يمكن تقسيم هذه التعاريف إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى التي ناقشت مفهوم التحصيل بمعناه العام والشامل، ويشير هذا المفهوم إلى أن التحصيل هو المهارات والمعارف التي يكتسبها المتعلم عن طريق مروره بخبرات أو تجارب، أي عن طريق عملية التعلم.

أما المجموعة الثانية من التعاريف فترى أن التحصيل هو معيار النجاح أو التفوق الأكاديمي الذي يصل إليه المتعلم.

في حين ركزت المجموعة الثالثة على مفهوم التحصيل بالإشارة إلى أسلوب قياسه، فقد أشارت هذه التعاريف على أن التحصيل يقاس عن طريق اختبارات التحصيل أو تقديرات المعلمين.

إن المعارف و الخبرات التي يكتسبها التلميذ في مادة دراسية ماهي إلا أهداف تم وضعها مسبقا ويتم التحقق من اكتسابها بعد عملية التدريس من خلال اختبارات التحصيل، وعليه يمكن أن نعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما اكتسبه المتعلم من المعارف و الخبرات و المهارات المقترحة في المنهاج الدراسي ، ويتم قياسها باستخدام اختبارات التحصيل.

2.أهمية و أهداف التحصيل الدراسي:

يمثل التحصيل الدراسي مكانة بارزة في حياة التلميذ و المعلم معا، فحسب (**بن يوسف، 2008 ص111**) ، من خلال التحصيل يمكن أن:

- ❖ يتعلم التلميذ أهم أساليب المعاملة التي تمكنه من التكيف مع الأفراد المحيطين به.
- ❖ يساهم في التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري.
- ❖ تقرير نتيجة المتعلم لانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى تليها.
- ❖ معرفة القدرات الفردية والخاصة للمتعلم و إمكانياته.
- ❖ يعمل على تحضير العاملين على الاستذكار وبذل جهد أكبر.
- ❖ يساعد على تقويم التحصيل المعرفي، و معرفة ما إذا وصل المتعلمون إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي.
- ❖ الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم لكي تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة. (**فيروز ساري، 2016، ص 31**)
- ❖ توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق و تكييف الأنشطة و والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المترجمة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.(**برو محمد،2010 ص 216)**
- ❖ يهدف إلى مساعدة المعلم في التعرف على مدى استجابة التلميذ لعملية التعلم (صلاح يحي،1413 ه، ص 37).

3.شروط التحصيل الدراسي الجيد

التعلم هو التغير في سلوك الكائن الحي وهو لا يحدث ارتجالا ولكنه يخضع لشروط معينة، والمتعلم عندما يهتم بهذه الشروط يكون أقدر على التعلم، ومن الشروط التي تساعد في الحصول على كفاية تحصيلية جيدة حسب إبراهيم طيبي (**2008 ، ص 225)** ما يلي:

❖ **شرط التكرار:** إن الفرد يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة كبيرة معينة حتى يتمكن من إجادة الخبرة ولا نقصد بذلك التكرار الآلي العلمي ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكفاية التحصيلية الجيدة.

❖ **شروط الدافع:** لحدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع قويا لدى التعلم كان النشاط إلى التعلم أقوى.

❖ **شرط النشاط الذاتي:** لاشك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل لاكتساب الخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فإن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للتعلم، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق الجهد الذاتي أكثر ثباتا ورسوخا.

❖ **شروط وضوح الهدف من التحصيل:** كلما كان الشخص على دراية بالأهداف الكافية التحصيلية أدى إلى الاستمرار والتركيز فيه.

❖ **شرط الذكاء:** الشخص الذكي أقدر على الاستفادة من خبراته في عملية الكفاية التحصيلية وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء ويتضح من خلال هذه الشروط ان التلميذ يستفيد منها حيث تساعده في عملية التعلم وأن المتعلم له الدافعية وهذا بالإرشاد والتوجيه الذي يمنحه المعلم له .

4.أدوات قياس التحصيل الدراسي :

مند العصور السابقة اهتمت التربية بقياس مدى تحصيل المتعلمين من معلومات و حقائق متبعة في ذلك وسائلا و أساليب متنوعة، وإن الأساليب المختلفة المستخدمة في وقتنا الحاضر في قياس التحصيل الدراسي قد مرت بعد مراحل تطويرية حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن.

ومن أهم هذه الوسائل و المعتمدة في المدارس الجزائرية نذكر ما يلي:

أ- **الاختبارات التحصيلية:** وهي الأسلوب الشائع في المدارس **(عمار2010)**. كما تعرف بالامتحانات المدرسية و هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار استفادة المتعلمون من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف، و تكون امتحانات على فترات ثلاثة أشهر وكذا امتحانات النقل في المدارس الابتدائية و المتوسطة و الثانوية ، قد تكون هذه الامتحانات كتابية أو شفوية.(**محمد عطية الأبرشي، 1993 ، ص 361).**

كما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه إجراء منظم لتحديد وقياس ما تعلمه المتعلم في مختلف المراحل التعليمية المختلفة كما أنه يمكن المعلم من أداء وقفة تقيميه موضوعية تساعده في تقييم التلميذ

واتخاذ القرارات التعليمية المناسبة وعلى هذا الأساس يكون التقويم جزءا أساسيا و متكاملا من العملية التعليمية بمعنى مساهمته في التخطيط وضبط التنفيذ في تقويم الإنجازات (**محمد ملحم، 2001 ص 433**).

ب- أنواع الاختبارات التحصيلية : وهي امتحانات في مواد معينة من مواد المنهج الدراسي فهي تهدف لتحقيق ما حصده الفرد من منهج دراسي معين **(فيصل، 1996)**.

ب-1-الاختبارات الشفهية: من أقدم الوسائل التقويمية حيث استعملها الصينيون واليونانيون وغيرهم من شعوب الحضارات القديمة، وفيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفهية يتطلب منه الاستجابة لها **(يوسف والعربي، 2006)**.

ب-2-الاختبارات التحريرية: تنقسم لنوعين إلى اختبارات مقاليه وموضوعية (خليل وآخرون، 2008).

- المقالية:

وهي الأكثر شيوعا في استعمالها، وفيه يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال ويتناول فيه الموضوع الذي يطلبه السؤال و بها يستطيع المدرس أن يقيس قدرة التلاميذ على التفكير والتنظيم للمعارف. فقد يطلب منه أن يشرح ويناقش أو أن يقارن وله الحرية لاختيار المعلومات مع عملية ترتيبها وتساعده على قياس أهداف معقدة. وإعداد هذا النوع من الاختبارات لا يتطلب وقتا كبيرا (يوسف والعربي، 2006). وقد تكون مقالة طويلة أو قصيرة حسب المطلوب **(خليل وآخرون، 2005)**.

- الموضوعية:

من الأساليب الأكثر تطورا في قياس التحصيل الدراسي، وقد وضعت هذه الاختبارات للتقليل من النقص الذي تواجهه الامتحانات المقالية وغالبا ما يتضمن الامتحان الموضوعي على اربع نماذج من الأسئلة.

- ✓ أسئلة الصح والخطأ
- ✓ الاختيار من متعدد
- ✓ التكميل
- ✓ المزاوجة

تحتاج هذه الاختبارات لجهد كبير ووقت طويل لصياغتها، كما أنها محددة في بعض المواد فقط خصوصا تلك التي الأداء فيها لسلوك حل مشكلة حيث أنها قد تشجع الطالب على حفظ الكثير من التفاصيل ذات القيمة التربوية القليلة (**عبد القادر، 1997**).

ب-3-الاختبارات العلمية (الادائية):

وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها با لاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقاليه وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب ، و إنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، و لهذا النوع من الاختبارات التحصيلية عدة أغراض (**يحيى، 2007**).

أما بخصوص النوع الثاني، والذي يكون أثناء الموقف التعليمي فهو يعتمد على تقنيات الوصف الذاتي فتقسم بدورها كالتالي:

- المقابلة.
- الملاحظة

تقنيات الملاحظة فتتفرع بدورها إلى لوائح السلوك أو لوائح تسجيل السمات، حيث يستعين بها الملاحظ الذي يريد تقويم الحصة الدراسية مثلا، لتسجيل حضور نوع من السلوك ام عدم حضوره،وكذا اللوائح التي تتضمن درجات لتسجيل شدة حضور السلوك المرغوب تسجيله. (محمد، 2000).

- الاستفتاءات والاختيارات
- تحليل محتوى (**عبد القادر، 1997**).

5. أنواع التحصيل الدراسي : للتحصيل الدراسي ثلاث مستويات :

❖ **التحصيل الدراسي الجيد:** يكون فيه أداء المتعلم مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي القسم (**حمدان محمد زياد،2002 ، ص225**). و عرفه عبد الحميد عبد اللطيف: عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع(**باحمد جويدة ، 2015 ،ص48**)

❖ **التحصيل الدراسي المتوسط:** في هذا النوع تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها يكون أ داءه متوسط في درجة إحتفاظه إستفادته من المعلومات المقدمة

له، أي قدرة فهم و استيعاب التلميذ للمعلومات المقدمة له متوسطة وغير كاملة و بالتالي يكون التحصيل متوسط(**بوعكاز و حفظ الله كريمة، 2017 ص48**)

❖ **التحصيل الدراسي الضعيف (الرسوب الدراسي):**

-حسب " بورت " يقول انه أطلق كلمة التخلف بمعناها الاصطلاحي على كل أولئك الذين لا يستطيعون و هم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف.(**نعيم الرفاعي ، المرج السابق ، ص 439**)

-أما حسب السيد " عبد السلام زهران " التأخر الدراسي هو حالة ضعف أو عدم اهتمام أو نقص النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض درجة أثر نسبة الذكاء من المستوى العالي . (حامد عيد السلام زهران، الصحة النفسية والصلاح النفسي، بدون سنة ، ص 502)

6. مشاكل التحصيل الدراسي و بعض الحلول المقترحة

من أهم المشكلات التي تواجه الطفل أو التلميذ بصفة عامة نجد كل من ضعف الدافعية للدراسة والعادات الدراسية غير المناسبة والتي يوضحها الباحث "أحمد محمد الزبادي، 2002" كما يلي:

6-1 -**مشاكل التحصيل الدراسي:**

أ- **ضعف الدافعية الدراسية:** وذلك أن الأفراد يختلفون من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف، وينسب هذا الاختلاف إلى تباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية تقسم إلى ثلاثة أنواع: مرتفعة، متوسطة، ومتدنية، وقد يلفت معلم المادة هنا بعض التلاميذ على الرغم من ذكائهم أو استعدادهم العادي وصحتهم العامة المناسبة، قد حصلوا على نتائج أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذه الملاحظة الحادة، والتعرف على مسببات سلوكهم وتعديله، والتعرف على أسباب ضعف تحصيلهم و دافعيتهم للدراسة.

ب- **العادات الدراسية غير المناسبة:** تنعكس العادات الدراسية غير المناسبة على تحصيل التلاميذ ولاسيما الانكباب المستمر على الدراسة ، و الدراسة بصوت مرتفع، و التكرار لبعض الجمل والاستعداد للامتحان في ليلة الامتحان و طوال الليل، وأخذ بعض العلاجات للسهر، و الدراسة على

أنغام الموسيقى وغيرها من العادات التي قد يؤدي إلى الفشل وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح.

كما تواجه التلميذ بعض المشاكل الأخرى التي تعيق تحصيله الدراسي والتي تتوالى كالتالي:

ت- التساهل: سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى التلاميذ في التحصيل (**جودت عزة و سعيد حسن، 2004 ص 189**)

ث- الإهمال وعدم الاهتمام: كانشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة، وينسون أطفالهم كما لو أن التحصيل لا معنى له عندهم، أو أن المعلم أو الابن هو المسؤول عنه.

ج- الرفض والنقد المستمرين: يتصف الأفراد المرفوضون بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة ويكون لديه إحساس بالنقص والغضب و الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سيئة وسلبية.

ح- **عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة:** فكثيرا ما نجد الأطفال لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية.

خ- **المفاهيم الوالدية الخاطئة:** فقيامهما بتعليم أبنائهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكرة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب، فهذا يخلق مشاكل وخيمة على التحصيل الدراسي (**حميدان إحسان، 2016 ص 75**).

- عدم وجود جو مناسب للمذاكرة في المنزل.
- عدم قدرة التلميذ على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (خاصة في المحيط المدرسي)
- إحدى صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل في مراحل حياته الأولى.
- اختلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ وما يستعمله المعلم من استراتيجيات تدريبية ومنهج(**رائدة الحريري،2010 ص 132**)
- عدم استيعاب التلميذ لكثرة الدروس وصعوبة المناهج الدراسية.
- ضيق الأقسام واستخدام الأساتذة لأساليب لا تثير فعالية التلاميذ ونشاطهم للتعلم.
- الامتحانات المدرسية وما تشكله من أزمات نفسية مرافقة للدراسة.
- خروج المرأة للعمل وإهمال أبنائها لساعات طويلة .
- ضعف الدخل للأسرة وعدم توفير مستلزمات الدراسة .
- البعد الجغرافي للمدرسة .(**محمد حسن العمايرة ، 2010 ص 123**)

2-6 بعض الحلول المقترحة للحد من مشاكل التحصيل: توجد بعض الحلول والبدائل حسب ما ذكره سعيد حسني العزة (2007) والتي نذكر منها:

- تشجيع الوالدين للأطفال على الدراسة وتقديم التعزيزات المناسبة والاهتمام بهم.
- تقبل الأطفال وتشجيعهم على المحاولة وبذل الجهد من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل.
- تعريف التلاميذ بالتعلم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع.
- عدم الإسراف في التساهل مع الأطفال ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم.
- توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعلم وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في مراحل متقدمة من العمر.
- انتهاج أساليب تدريس أثبتت نجاعتها وكفاءتها في تنمية التحصيل الدراسي.
- خلق جو مناسب يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.
- تطوير وتدريس الأداء التعليمي للمعلمين بما يناسب الطرق الحديثة و التغيرات المستمرة في المناهج والبرامج الدراسية .

ثانيا المردود التربوي

1. العوامل المؤثرة في المردود التربوي :

أ- عوامل تنسب إلى المتعلم:

- اختلاف نسبة الذكاء : فالأفراد يختلفون في درجة أو نسبة ذكاء كل منهم وبقدر هذا الاختلاف في الذكاء تتكون إلى حد كبير الاختلافات في المردود التربوي **(فرحان،2006،ص285)** ، تشير نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط الذكاء بعدد من الخصائص الشخصية المختلفة كالدافعية و المردود الدراسي فعلى سبيل المثال، لوحظ أن دافعية الأفراد ذوي الذكاء المرتفع نحو الإنجاز والتحصيل تكون أعلى منها عند الأفراد ذوي الذكاء المنخفض، وهذا ما دفع العديد للاعتقاد أن درجات ذكاء الأفراد يمكن أن تتنبأ بالتحصيل والنجاح المدرسي (**الهنداوي ،2007،ص324)** وكذلك الحالة الصحية والمزاجية للفرد، يقولون أن العقل السليم في الجسم السليم، فالطالب الذي يعاني من مرض أو آلام جسمية يضعف نشاطه مما يؤثر على تحصيله الدراسي بعكس الذي يتمتع بارتفاع درجة الذكاء ونوعية استعداد وميول الذي يتمتع بالصحة والنشاط**(فرحان،2006،ص258)**

- الشخصية : وقد تكون أهم العوامل المحتملة لضعف التحصيل منها تعرض التلميذ لمشاكل شخصية (**عبد الله الجغيمان،2009،ص101**) الشخصية كما عرفها لازاروس هي عبارة عن التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة التي تنظم الخبرة الإنسانية وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها، و اذا ما انتقلنا إلى الخصائص العامة للشخصية ومدى تأثيرها على التحصيل سوف نجد أن هذه الخصائص لها من الوزن في هذا المجال ما يجعل منها إحدى أهم العوامل المحددة لمستوى إنجاز الفرد في المدرسة، فلقد دلت إحدى الدراسات عام1956 على أن مرتفعي التحصيل يمتلكون سمات خاصة كارتفاع نسبة الاهتمام بالعمل المدرسي، وروح المسؤولية والرؤيا التخطيطية، وعلى النقيض من ذلك كشفت الدراسة المذكورة أن منخفضي التحصيل الذين لم يستطيعوا بلوغ ما هو منتظر منهم من حيث الرتب والنتائج، كانوا يتميزون بمواصفات هي إلى السلبية أقرب منها إلى الإيجابية كالاندفاعية وهي سمة مزاجية والبحث عن اللذة، وقلة الاحترام للسلطة، ومع هذا فقد توصل بعض الباحثين إلى أن نسبة معتبرة من مرتفعي التحصيل كانوا هم أيضا حمالين لبعض الخصائص الشخصية السلبية كمشاعر عدم الموائمة والشعور بالتفاهة والقلق الزائد(**بودخيلي محمد،2004،ص366**)

ب- عوامل تنسب إلى المعلم: وهي حسب (**ميلود ، 2012،ص108-109**):

✓ الكفاءة : "لا شك أن لكفاءة المعلم ومستواه دور أساسي في التحصيل الدراسي، فهو الذي يعرض المادة العلمية ويحرص على التخطيط لدروسه، ويراعي التسلسل والترابط لمحاور درسه، كما يراعي مستوى التلاميذ في كل الأحيان، ولا يتحقق هذا إلا بمراعاة طريقة التدريس و ادارة القسم ويتمثل ذلك في :

✓ التخطيط الدراسي المنتظم.

✓ تنوع في الأهداف السلوكية والأنشطة بأن تكون غاية المعلم هو إكساب المتعلمين المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر، وأن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها الثلاث المعرفية و الإبداعية والوجدانية.

✓ عرض المفاهيم بطرق واضحة لدى معظم التلاميذ، وتوظيفها توظيفا فاعلا في كل الأحيان.

✓ مراعاة الفروق الفردية عن طريق تنويع الأنشطة التعليمية التي تراعي المستويات الثلاث للتلاميذ.

✓ تحفيز التلاميذ على الانضباط والانتباه والمشاركة بأساليب فاعلة تجعلهم يتفاعلون مع المعلم و مع بعضهم البعض

- التقويم

✓ تنوع أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم.

✓ طرح أسئلة متميزة من حيث الصياغة والتنوع، هادفة ومحددة تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة وتراعي الفروق الفردية للتلاميذ.

✓ يراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه دائما.

✓ يوظف نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين دائما بفاعلية حيث أن للتقويم أهمية في معرفة نتائج التلاميذ وتوظيفها بهدف تحسين أداء التلاميذ.

ج_ عوامل أسرية:

تلعب الأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطلاب من أبنائها من خلال طبيعة البيئة التي توفرها لهم، ويؤدي البيت دورا أكبر في تنمية قدرات الطفل على التعلم و اكتسابه اللغة(عبد الله شراز،2006،ص94) فعندما تكون أسرة لا تمارس فيها العبادات ولا القيم والأخلاق ولا المعاملات التي تأخذ صفة الخبر فإنها لا تربي الأطفال ولا الشباب التربية اللازمة ولا تزودهم بالمفاهيم الصحيحة(**علي عابد،2008،ص229**) فالأسرة لها دور كبير في تحديد مستوى تحصيل الطلاب من خلال توفير الجو الملائم للدراسة.

2. أهداف المردود التربوي

إن أهداف المردود التربوي تبدأ انطلاقا من النتائج المتحصل عليها في عملية تحصيل التلميذ، ذلك أن تقرير نتيجة الطلاب من حيث الترفع إلى صف أعلى من صفه الحالي، أو من حيث الرسوب و الإكمال، وربما الفصل من المدرسة إذا استوفي حقه في الرسوب.

وهو ما يمكننا من القول أن نتائج التلميذ تستخدم لتقويم طرق التدريس، أي أن مردود التلميذ يعتبر معيارا يمكننا من خلاله أن نقيس مقدار فاعلية الطرق المعتمدة.

إذ نجد أن أهم أهداف المردود التربوي هي حسب (**ابراهيمي الطاهر، 2009ص105**):

❖ تقرير نتيجة التلميذ بالانتقال من عدمه من مرحلة إلى أخرى.

❖ تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه التلميذ لاحقا.

❖ الاستفادة من نتائج الانجاز للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

❖ محاولة التعرف على القدرات الفردية الخاصة بكل تلميذ.

ابراهيمي الطاهر: "المردود التربوي للمدرسة الجزائرية "، مجلة العلوم الإسلامية، العـــدد 31 ، المجلد أ، جوان 2009 ص105.

4- أهمية المردود التربوي والحاجة إليه:

اهتم الباحثون والمنشغلون في علم النفس اهتماما كبيرا بدراسة العوامل التي تـــؤثر فـــي عمليـــة التعلم، ولا شك أن انجاز هذه العوامل ضرورية لضمان الوصول للأهداف التربوية بطريقـــة ســـهلة وسريعة، كما أن إهمال هذه العوامل قد يكون سببا في فشل الكثير من البرامج التعليمية، وفي ضـــياع الكثير من الوقت والجهد بلا فائدة، ويرى علماء النفس أن التعلم سيتحسن كما وكيفا إذا ما اشتد دافـــع الفرد بل أن هناك اتفاقا على أن لا تعلم دون دوافع، وتؤكد الكثير من الدراسات أن الدرجات المتطرفة من الدافعية "قوة وضعف" قد تؤدي إلى نوع من التدهور والتأثير في الانجاز والتعلم. وتكمـــن أهميـــة المردود التربوي في:

❖ اكتساب القدرة على تحقيق مشاريعهم الشخصية في الحياة.

❖ يسمح للشباب بالقيام بدور إيجابي في المجتمع ومواجهة المشـــاكل الحياتيـــة، إذا فـــالمردود التربوي

❖ للتلميذ هو الزاد الذي يواجه به الحياة، بمتطلباتها ومشاكلها التي تواجهه في كل نواحي حياته.

❖ إحداث تغيير سلوكي إدراكي عاطفي اجتماعي لدى التلاميذ ويسمى بالتعلم وهو عبارة عـــن عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغييرات في البناء الإدراكي للتلاميذ، فالتحصيل نتاج لعمليـــة التعلم. **(أكرم مصباح عثمان، 2002ص 54)**

خلاصة

وإجمالا لما سبق ذكره نوجز أهمية هذا الفصل في انه هدف للتعريف بالمردود التربوي التعليمي الذي يتأثر بمتغيرات عدة مترا بطة ومتداخلة فيما بينها، ذلك على اعتبار أن المدرسة نسق اجتماعي

ووسط للتنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، إذ انه لا يمكن تقييم المردود التربوي إلا في ضوء معرفة العوامل المكونة له، والتي هي ذات صلة بالطريقة التعليمية.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجـــــالات الدراسة

1.مجال مكاني

2. مجال زماني

3.مجال بشري

ثانيا : الطرق المنهجية للبحث

ثانيا : الطرق المنهجية للبحث

5. منهج البحث

6. العينة.

7.أدوات جمع البيانات

8.المعالجة الإحصائية للدراسة

ثالثا: صعوبات الدراسة

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني من أهم مرحل البحث العلمي، لأنه مكمل للجانب النظري ومن خلاله يــتم التأكد من صحة الفرضيات التي وضعناها في بداية الدراسة، وسنتناول في هذا الفصل تحديد مجالات الدراسة وكذا المنهج المستخدم والعينة، وكذلك الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات، وفي الأخير عرض أسلوب المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بموضوع الدراسة.

أولا: مجالات الدراسة

يعتبر اختيار المجال من أهم عوامل نجاح أي عمل بحيث يتضمن ثلاث جوانب أساسية : الجانب

المكاني، الجانب البشري، الجانب الزمني، وبناءا عليه تم تحديد مجالات الدراسة كما يلي:

1. المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة و التي يتمحور موضوعها حول معيقات المردود التربوي من و جهة نظر المفتشين أنفسهم في التعليم الابتدائي في مدينة المسيلة (ولاية المسيلة) على حوالي 35 مقاطعة من المقاطعات التفتيشية للتعليم الابتدائي ، وعليه فالجدول التالي يوضح المجال الجغرافي و التعريف بميدان الدراسة .

الجدول 01: المقاطعات التفتيشية التي تم اختيارها للدراسة

المقاطعة	مقرها
جميع مقاطعات مدينة المسيلة	ولاية المسيلة

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على الخرائط التربوية المأخوذة عن مصلحة التكوين و التفتيش بمديرية التربية لولاية المسيلة.

2- **المجال الزمني:**

مرت هذه الدراسة بداية 30 ديسمبر 2019 إلى غاية اليوم الأخير من جمع الاستبيانات وقد مرت خلال إنجازها بالمراحل التالية:

أ- **المرحلة الأولى (الدراسة الميدانية الاستطلاعية):** تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة من خطوات البحث العلمي، حيث يتمكن الباحث من خلالها من معرفة مجال الدراسة، كما تساعد كذلك على ضبط وبناء الأدوات والتقنيات الملائمة لإجراء الدراسة واختيار الفروض بعد الكشف عن خصائص المجتمع وضبط نوع العينة وطريقة اختيارها، وقد تمت هذه الدراسة في فترة ما بين5 إلى 15جانفي 2020، تم خلالها التفكير في الموضوع وبناء تصور عنه، وضبط أبعاده ومؤشراته ، و طرح اشكاليته ليتم بعد ذلك إعداد موضوع الدراسة، ثم جمع المصادر و الأدبيات و المناشير الوزارية

أ- **المرحلة الثانية:** خصصت للدراسة الميدانية و التي مرت بدورها بمراحل بدأت بتحديد مجتمع الدراسة ، وجمع المعلومات عنه، وقد ساعدتنا الدراسة الاستطلاعية في ذلك من حيث تحديد مجتمع الدراسة و العينة ، وكذا الزيارات الميدانية لكل من مديرية التربية تحديدا مصلحة التكوين و التفتيش من أجل اخذ معلومات تخص هيئة التفتيش والتوزيع الإداري للمتفشيات البيداغوجية الكائنة على مستوى الولاية وكذا معرفة عدد المؤسسات التربوية المسندة لكل مفتش على مستوى مقاطعته وكذلك قمت بإجراء مقابلات مع بعض المفتشين البيداغوجيين في مقر مقاطعاتهم التفتيشية وقد استغرق ذلك من منتصف شهر جانفي لغاية نصف شهر فيفري .

ج- **المرحلة الثانية:** تم فيها بناء الاستبيان في صورته الأولية وثم بعد عرضه على الأستاذ المشرف وموافقته عليه مع تعديلات و اقتراحات أضافها و قد كانت ملاحظات بسيطة بشأن البنود والتقليل من عدد الأسئلة حوالي 20 سؤال موزعة على محورين ، وكذا ملاحظة من معظم المفتشين بخصوص كثرة الفرضيات، على اعتبار عامل القدرة والزمن، و جملة من المحكمين التربويين وعددهم () و ذلك في الفترة ما بين نهاية فيفري و الأسبوع الأول من شهر مارس 2020 ، وأخيرا تم بناء الاستبيان :

د- **المرحلة الرابعة :** قمنا بالنزول إلى الميدان لتوزيع "الاستبيان التجريبي" على 10 مفتشين بيداغوجيين موزعين على عشرة (10) مقاطعات بيداغوجية وذلك في مدة ما بين 10 إلى 15 مارس 2020.

ه- **المرحلة الأساسية والأخيرة** تم النزول فيها إلى الميدان لتوزيع الاستبيان على العينة المذكورة سالفا دامت من 20 مارس 2020 إلى نهاية شهر أفريل، وذلك لعدة أسباب _ سيتم عرضها لاحقا- ثم جمعها ليتم بعد ذلك التحليل الإحصائي السوسيولوجي وتحليل النتائج المتوصل إليها.

3- المجال البشري:

تحتوي ولاية المسيلة على85 مقاطعة و يؤطرها 85 مفتش، ونظرا للعدد الكبير للمقاطعات كذا العدد الكبير للمفتشين و لأنه تعذر علينا تطبيق الدراسة الميدانية على كافة مقاطعات ولاية المسيلة تم اختيار 35 مقاطعة تفتيشية مقاطعة حيث تعمل بنفس الظروف، أي تتمتع بصفة التشابه والتجانس فيما بينهم، وكذلك بالنسبة للمتمدرسين لهم نفس الخصوصية والظروف متقاربة، وقوعها في محيط

جغرافي يمكن من التردد عليها عدة مرات و بسهولة. وجود استعداد من قبل مفتشي هذه المقاطعات للتعاون معنا . وعليه نستطيع تحديد النسبة كما يلي:

$$\frac{35\times 100}{85} = 41،17\ \%$$

ثانيا: الطرق المنهجية للبحث

1.منهج البحث

أ- **منهج البحث :** يعتبر المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، أو هو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه الباحث لتحقيق أهداف بحثه أو كما يعرفه بلغيث سلطان: هو الطابع المميز للموضوع أو وسيلة إبراز علميا، وهو الوعي بالموضوع، من خلال الوعي بفلسفته وبالخطوات التي تتبع من اجل اكتماله و تبيانه .(**بلغيث سلطان،2011 ص25**) ومناهج البحث العلمي عديدة و تختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، و نظرا لطبيعة موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد و تحليله بغية تحسينه أو تعديله و هو المردود التربوي في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المفتشين أنفسهم ، كان من الأنسب استخدام المنهج "الوصفي التحليلي" على اعتبار أن هذا يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى.

ب- المنهج الوصفي

يعرف في الكتاب المختصر في مبادئ علم النفس لعبد الرحمان الوافي " بأنه و مجموعة الأوصاف الدقيقة العلمية لظاهرة التي تكون موضوع البحث، والدراسة في أوضاعها الراهنة و إلى دراسة العلاقة التي توجد بين الظواهر(**الوافي،2005ص59**) .

ويذهب عمر أكتوف لتعريف المنهج الوصفي التحليلي "هو المنهج الذي يقوم بدارسة الظاهرة كما توجد في الواقع، وذلك بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كمي، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها بالظواهر الأخرى . ***(Omar Actouf ، 2006 p 213)***

وعليه تم اختيارنا لهذا المنهج من أجل التحقق من فرضيات الدراسة واختبارها ميدانيا، لكونه يقتضي الوصف والتحليل والتفسير ويمتلك أدوات مناسبة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق الدراسة الحالية.

الدراسة الاستطلاعية: تعد الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناءا على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات، وما يظهر من النواحي التي تستوجب التغيير، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية للبحث.

فمروان عبد المجيد إبراهيم يعرف الدراسة الاستطلاعية "هي تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي.

كما تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على الظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، وجمع المعلومات والبيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث مع صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة، كذلك في تهدف إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي. **(مروان عبد المجيد إبراهيم ، 2002ص39- 38)**

كما تمكننا الدراسة الاستطلاعية من معرفة مدى صلاحية أدوات البحث من خصائصها السيكومترية، أي ثباتها وصدقها، والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر.

رغم أهمية الدراسة الاستطلاعية في البحوث الوصفية الا ان معرفة الباحث بميدان الدراسة تعد عاملا مهما في الوصول إلى نتائجه ذات أهمية، فالباحث في الدراسة الحالية هو مبحوث في نفس لوقت ويعايش الظاهرة ويتساءل بقلق وبإلحاح حول الاشكال الذي انطلق منه في الدراسة.

لذك حاولت جاهدا ان اكون موضوعيا وعلى الحياد حتى أصور الظاهرة كما هي والكشف عن معيقات المردود الدراسي رغم كل ما تبذله الوزارة الوصية من مجهودات من أجل النهوض بالمنظومة التربوية؟ هذا وتهدف الدراسة الاستطلاعية في بحثنا إلى ما يلي:

- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- المساعدة على تحديد الوسيلة التي نستخدمها في جمع البيانات .
- التحضير لبناء الشكل النهائي لاستمارة البحث في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية.

أ- **مجتمع الدراسة** هو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج الدراسة (خليل عباس و آخرون، 2015)،و المجتمع الأصلي لدراستنا هو المفتشين التربويين في التعليم الابتدائي. والبالغ عددهم 85 مفتش و مفتشة.

2- العينـــة: هي جزء من المجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة و تضم عدد مـــن أفراد المجتمع الأصلي ، إذا فهي تمثل المجتمع الأصلي و تحقق أغراض البحث وتغني الباحث عـــن مشقات دراسة المجتمع الأصلي ككل (**عبيدات ، 1999 ص 46**) ، و يقوم الباحث باختيارها بهـــدف جمع البيانات الخاصة ببحثه وعادة ما يلجأ الباحث إلى الاعتماد على طريقة العينة في جمع البيانــــات فعندما يجد نفسه غير قادر على القيام بالمسح الشامل لجميع المفردات، فقد يكتفي فقط بعدد قليل وممثل لتلك المفردات في حدود الوقت والجهد والإمكانيات المتاحة، علاوة على ذلك فان دراسة المجتمع كله قد تكون مضيعة للوقت وتبديدا لجهد والنفقات بغير مبرر.(محمد شفيق، 2004ص177ص 178)

طريقة اختيار العينة حسب عبيدات 1999 تكون وفق طريقتين:

- العينة العشوائية (الاحتمالية): يحتار فيها الباحث أفراد ممثلين للمجتمع الأصلي لكي يستطيع تعميم النتائج على المجتمع ككل و ذلك عشوائيا أو بطريقة الاحتمالات ، الاختيار من القصاصات ....
- العينة غير العشوائية (القصدية) : وهي التي يكون اختيارها حرا من قبل الباحث على أساس انها تحقق أغراض الدراسة.

وفي دراستنا عينة الدراسة هي عينة قصدية كون الدراسة تستهدف المشرفين التربويين وكيف يـــرون المعيقات التي تحد من المردود الدراسي وقد تكونت من 35 مفتش و مفتشة ، وذلـــك لكبـــر حجـــم مجتمع البحث وضيق الوقت المزامن لفترة الحجر الصحي بسبب انتشار فيروس الجائحة (COVID-19) كورونا ونظرا للتجانس النسبي بين مختلف المقاطعات التربوية لمدينة المسيلة .

2. أدوات جمع البيانات

لا غنى للبحث العلمي الجاد من أدوات بحث معدة إعدادا علميا، ومصـــممة وفـــق مواصـــفات وصيغ و أهداف البحث، وذلك لأن الباحث بحاجة إلى أدوات تساعده على جمع المعلومات وفق الواقع المدروس، فبعد اختيار موضوع الدراسة، قمنا بعدة زيارات لمقاطعات المشرفين التربويين في مدينـــة المسيلة ، وأيضا قد قمنا بالعديد من الزيارات لبعض المدارس الابتدائية، وهذا ما ساعدنا على اختيار

الأدوات اللازمة لأجل الدراسة ، حيث اعتمدنا في الدراسة على: المصـــادر النظريـــة ، الملاحظـــة المقابلة والاستمارة.

أ- **المصادر النظرية:** اعتمد الطالب على الكتب، قواميس ومعاجم، رسائل ومـــذكرات التخـــرج مجلات، مقالات.

ب - المصادر الميدانية: وتم النزول إلى الميدان لتطبيق الأدوات التالية:

1. **الملاحظة:** والتي تعد من أكثر التقنيات صعوبة، لأنها تعتمد على مهارة الباحث وقدرته على تحليل العلاقات وأنماط السلوك المراد دراسته، حيث تمكن مـــن اكتشـــاف الارتباطـــات والعناصـــر الموجودة بين العلاقات التي لا يمكن فهمها إلا من خلال ملاحظتها ومعايشتها.

❖ الملاحظة البسيطة: هي نوع من الملاحظات غير العلمية، حيـــث يقـــوم الباحـــث بملاحظـــة الظواهر والأحداث عن طريق الصدفة بدون إعداد وتخطيط مسبق لها، وبدون استخدام وسائل وأدوات معينة، وهذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسات الاستطلاعية والاستكشافية، أي فـــي الدراســـات الأولية للمشكلة التي يريد الباحث أن يبحث عنها **(عبد الله ،1996 ص 118).**

وعليه فقد اعتمد الطالب على الملاحظة الأولية البســـيطة فـــي دراســـته الاســـتطلاعية لـــبعض المقاطعات التفتيشية الابتدائية فمن خلال الدراسة الميدانية والتنقل في مدارس في هذه المقاطعات تـــم ملاحظة المدرسة من الجانب البيداغوجي (الوسائل التعليمية من مناهج و سندات بيداغوجيـــة وكـــذا ملفات الأساتذة من حيث كيفية الالتحاق بالمنصب، التخصص، المؤهل العلمي ، و التأطير و الدورات التكوينية و المعاهد المشرفة على تكوينهم من خلال الوثائق المدرجة في ملـــف كـــل اســـتاذ......) و الجانب الفيزيقي من حيث نوع المبنى والأثاث والتجهيزات ومدى توفرها على شروط التمدرس الجيد والوضع البيئي من حيث النظافة للساحة والصفوف واستنتاج السلوكات من خلال ذلك وكذلك ملاحظة سلوك التلاميذ في الفناء والصف وتمركزت الملاحظة أكثر دقة داخل حجرة الدراسة وما تحتويه هـــذه الغرفة من تجهيزات والجو العام لها وكذا نوعية العلاقة بين المعلم وتلاميذه ومدى التفاعل من خـــلال الأنشطة الصفية المقدمة وسلوكات التلاميذ بعد تلقي الدرس والنشاط وما القيم التي اكتسبها، من خلال كل هذه الملاحظات تساعد في تحليل وتفسير البيانات من خلال الأجوبة المتحصل عليها من المعلمين في الاستبيان.

3. **المقابلــة:** وهي تعتبر من الأدوات الرئيسية في جمع البيانات، وأكثر وسـائل شـيوعا فـي الحصول على البيانات الرئيسية الضرورية، فقد استخدم الطالب المقابلة الموجهــة (الحــرة)، والتـي يعرفها جودت عزت عطوي: "بأنها محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخـر، أو أشـخاص آخرين هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات".

حيث قمت الطالب بمقابلة بعض المفتشين ، مما مكنني من كسر الحواجز بيني وبـين المفتشـين حتى يتسنى الحصول على معلومات ذات مصداقية. توجهت إلى مقابلة بعض المفتشين مستعينا بذلك بالملاحظة العلمية المباشرة و التحلي بالموضوعية حيث كان مكان المقابلة في مقر المفتشية لكل مفتش خلال الدوام.

الاستمارة: لقد تم الاعتماد على الاستمارة كأداة بحثية، لأن الاستمارة تعد من أكثـر الأدوات المستخدمة في جميع البيانات خاصة في العلوم الاجتماعية، فهي عبارة عن محـاور تحتـوي علـى مجموعة من الأسئلة والتي يتم إعدادها إعدادا محكما ودقيقا انطلاقا من الأسئلة التي أثارتهـا مشـكلة البحث وأهداف الدراسة.

يذهب حامد خالد لتعريف الاستمارة في كتابه و منهج البحث العلمي " هي عبارة عن نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى المبحوثين من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع أو مشكلة أوموقف يتم ملؤها مباشرة ويطلب من المبحوثين الإجابة مباشرة، وقد ترسل عن طريق البريد وتسمى استبيان بريدي. **(حامد خالد، 2003ص128)**

وقد اعتمدنا في بناءنا لاستمارة على مقابلة المشرفين، وذلك بهدف الحصول علـى معلومـات دقيقة وصريحة، وتفاديا لعدم فهم المبحوثين أسئلة الاستمارة وحرصنا على أن يكون الاتصال مباشرة مع المبحوثين لضمان الإجابات الموضوعية والدقيقة. وانطلاقا من مشكلة الدراسة فقد تـم اسـتخدام استمارة مقسمة إلى محورين أساسيين :

- المحور الأول: المناهج التعليمية الجديدة و المردود التربوي لتلميذ المرحلة الابتدائية ، وقد شـمل هذا المحور 13 سؤال من النوع المغلق (نعم / نوعا ما/ لا)
- المحور الثاني: التكوين البيداغوجي للمعلم و تأثيره على المردود التربوي و الذي اشتمل علـى 8 أسئلة من النوع المغلق أيضا.

4- المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلات الدراسة ومعرفة مدى تحقق فرضياتها تم الاستعانة بمجموعة من الطرق والأساليب الإحصائية. وتماشيا مع طبيعة الدراسة الوصفية ومنهجيتها فقد لجأت الطالبة إلى استخدام أساليب إحصائية لمعالجة البيانات الكمية وذلك بعد عملية جمع وفرز الاستمارات ترميزها فترقيمها وبالاستعانة بالحزمة الإحصائية

1. **التكرارات** : وهو ذلك التوافق في الإجابات والتي تدل على التشابه الكلي في إجابات المبحوثين.

وتعتبر التكرارات أهم الركائز والأساليب التي تحولت الإجابة من خلالها من قالب وطابع كيفي إلى خاصية كمية تعتمد على الأعداد.

2. **النسبة المئوية:** وهي ذلك التعبير عن إجابات المبحوثين التي تتمثل في التكرار بواسطة النسب المئوية والغاية من التعبير عن التكرارات من إجابات العينة، هو معرفة مدى ومكانة وتأثير الإجابة على ما يخدم البحث، كما أن النسبة المئوية تعطي للباحث المجال لتحليل ومناقشة النتائج التي تحصل عليها من بحثه.

ثالثا: صعوبات الدراسة :

❖ تزامن فترة توزيع الاستبيانات مع فترة الحجر الصحي بسبب انتشار وباء كورونا مما صعب في توزيع الاستبيان في الوقت المطلوب نظرا لعدم وجود مواصلات، التسريح من العمل وأماكن التجمع، التباعد الجغرافي بين أفراد العينة

❖ تجاهل بعض المفتشين للاستبيان أو عدم الإجابة بدقة على الأسئلة أو عدم الإجابة على جميع الأسئلة .

❖ عدم التزام بعض المفتشين بالمواعيد المتفق عليها لاسترجاع الاستبيان.

❖ تضييع بعض المفتشين للاستبيان و وطلب أخرى في اليوم المتفق عليه باستعادتها.

❖ حاولنا بجهد تجاوز صعوبة عدم توفر النقل بإرسال الاستبيان لمفتشين من خارج مدينة المسيلة عبر الموقع الالكتروني (gmail) لكن اكتشفنا أن أغلب المناطق خارج المدينة غير مزودة بتغطية انترنت.

الفصل السادس

عروض و تحليل البيانات و مناقشة النتائج

- تمهيد:

أولا: عرض و تحليل البيانات

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

ثالثا: نتائج الدراسة

رابعا: الاقتراحات و التوصيات

- خلاص

تمهيد:

بعد تطرقنا في الجانب الميداني إلى عرض منهجية البحث و أهم الوسائل المستعملة في الدراسة سنحاول في هذا الفصل الإلمام بمعطيات موضوع البحث ، وذلك من خلال تحليل البيانات المتوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية لهذه البيانات بإتباع طريقة تحليل ومناقشة النتائج حتى نعرف مدى مصداقية الفرضيات المدروسة إلى أن نصل لاستنتاج العام حول الدراسة.

أولا: عرض وتحليل البيانات و تفسيرها

تتسم العينة المدروسة بمجموعة من الخصائص أهمها متغير الجنس، الرتبة، عدد المدارس المؤطرة

أ- تحليل البيانات الشخصية

- **حسب الجنس :**

الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	33	%94 ,28
أنثى	02	%5 ,71
المجموع	35	%100

يتبين لنا من خلال قراءة الجدول رقم (01)، أن نسبة الذكور من المشرفين هي 28, 94%، أما نسبة الإناث فهي 71, 5%، نستنتج إذا أن مهنة الإشراف التربوي غالبا ما تكون حكرا على الذكور، وذلك بسبب الأعباء التي تحملها هذه المهنة، كبعد المسافات بين المدارس التي تستوجب على المشرف الإشراف عليها وزيارتها باستمرار و لكن هذا الأمر يصعب على المرأة لأن هذه المدارس موزعة على العديد من المقاطعات و كذا بعض المدارس نائية لا تتوفر على وسائل النقل والمواصلات أو ...، لكن هذا لا ينفي وجود إناث في هذا المجال نظرا للتطور الاجتماعي الذي نشهده.

- **حسب الرتبة :** العينة المأخوذة تتكون من المفتشين البيداغوجيين بنسبة 100 % و ذلك لأن العينة كانت قصدية و موجهة تحديدا للمفتشين البيداغوجيين.

- **حسب عدد سنوات العمل :**

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل (متغير الخبرة)

سنوات العمل	التكرار	النسبة
من1 إلى 5 سنوات	5	%14,28
من 6 إلى 10 سنوات	28	%80
من 11 إلى ما فوق	2	%5 ,72
المجموع	35	%100

يتبين لنا من خلال قراءة الجدول رقم (2): أن نسبة المفتشين الذين تتراوح سنوات عملهم من1 إلى 5 سنوات هي 14,28%، بينما من تتراوح سنوات عملهم من 6 إلى 10 سنوات فنسبتهم هي 80% ، في حين من تتراوح سنوات عملهم من 11 إلى ما فوق سنة فيمثلون نسبة72, 5% ، ومن خلال النتائج السابقة نستنتج أن نسبة الذين تتراوح سنوات عملهم من 6 إلى 10 سنوات هم الأغلبية وهذا دال على أن قطاع التفتيش هو قطاع نوعا ما غير متجدد، يغلب عليه الفئات البشرية المتقدمة في السن ، لكن رغم ذلك نجد أن المفتشين البالغ عدد سنوات خبرتهم من 11 فما فوق قليل جدا وذلك لان كل من يدخل في هذا القطاع يجب على الأقل أن يكون قد عمل 15 سنة على الأقل في ممارسة الفعل التعليمي التعلمي، و بالتالي يكون في اغلب الحالات قد أحيل إلى التقاعد قبل العشر سنوات أو بعدها بقليل.

- **حسب عدد المدارس المؤطرة :**

الجدول رقم (03): توزيع العينة حسب عدد المدارس المسندة لكل مفتش

عدد المدارس	التكرار	النسبة
من3 إلى 5 مدارس	00	00%
من 6 إلى 10 مدارس	25	71 ,42%
من 10 إلى 15	10	28 ,57%

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن نسبة 71 ,42% من المفتشين تسند لهم مدارس عددها من 6 إلى 10 مدارس و نسبة 28 ,57% من المفتشين تسند لهم مدارس عددها من 10 إلى 15 مدرسة ، أما المفتشين اللذين تسند لهم من 3 إلى 5 مدارس فهي 00% أي نسبة منعدمة ، أي أن

عدد المدارس المسندة لكل مفتش عدد كبير خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار البعد الجغرافي بينها بعدها عن مقر سكن المفتش، وهذا سيستصعب التغطية الدائمة و المستمرة لجميع المدارس خلال الموسم الدراسي ، كما أن كل مدرسة تحتوي على الأقل على ست أساتذة تابعين لذات المفتش، أي على الأقل حوالي 60 أستاذ يشرف عليهم و يوجههم مفتش واحد، و بالتالي فالأستاذ هنا لا يحصل على التوجيهات الدائمة في وقتها و الزيارات في وقتها أو حتى لا يحس بالرقابة عليه فهو على الأرجح ينتظر دوره في الزيارة التفتيشية سنوات طوال و قد تكون بعد الترقيات فقط.

ب- عرض النتائج حسب المحاور

المحور الأول : المناهج التعليمية الجديدة و المردود التربوي للتلميذ المرحلة الابتدائية

الجدول رقم (04): مدى مناسبة المناهج التعليمية لقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	74,28%
نوعا ما	08	22,86%
لا	01	2,86%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (04) أن نسبة 74,28% قد أجابوا أن المناهج التعليمية الجديدة مناسبة و ملائمة لقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية، أما نسبة 22,86% رأوا أن المناهج التعليمية متذبذبة فجزء منها ملائم و الآخر غير مناسب للقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية أما من أجابوا بعدم مناسبة المناهج التعليمية الجديدة لقدرات و حاجيات تلميذ الابتدائي فنسبتهم لم تتعدى الـ 2,86% وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالنسب السابقة.

يمكن اعتبار إذا المناهج التعليمية ملائمة و مناسبة لقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية وهذا يحسن من مردوده التربوي، ففي دراسة قامت بها الباحثة حميدان إحسان أيضا أشارت أنه كلما كانت المناهج التعليمية تتماشي مع القدرات الفكرية و المهارية للتلميذ و مراعية لمتطلبات نموه و تكوين شخصيته كلما كان مستوى تحصيل التلميذ أحسن.(حميدان، 2016 ص128).

الجدول رقم (05): يوضح أن المناهج الجديدة سهلة و مفهومة من حيث المقروئية

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	31 ,43%
نوعا ما	22	62,86%
لا	02	5,71%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (5): أن اغلب أفراد العينة اتفقوا أن المناهج الجديدة سهلة ومفهومة من حيث المقروئية نوعا ما، وقد بلغت نسبتهم 62,86% ، أما من أجابوا بعدم سهولة ومقروئية المنهاج فقد كانت نسبتهم 31 ,43% ، ونسبة 5,71% رأوا أن المناهج الجديدة صعبة ووغير واضحة من حيث المقروئية ، إن مقروئية المنهاج لا تعني بالضرورة الفهم اللغوي له بقدر ما تعني طريقة الفهم للوضعيات و المصطلحات و المفاهيم الواردة في المنهاج من حيث كيفية تنفيذها إجرائيا في الميدان و هذا ما جعل النسبة الراجحة تصرح بتقدير نوعا ما من حيث التطبيق .

الجدول رقم (06): يبين أن الأهداف من الحصة محددة وواضحة وفقا للمنهاج

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	25,71%
نوعا ما	23	65 ,71%
لا	03	8,57%
المجموع	35	100%

تبين لنا من خلال قراءة معطيات الجدول (06): أن النسبة التي ترى أن الأهداف من الحصة واضحة وفقا للمنهاج تقدر بـ 25,71% ، أما 65 ,71% رأت أن الأهداف من الحصة نوعا ما محددة وواضحة وفقا للمنهاج وهي أعلى نسبة ، في حين نسبة من أجابوا ب لا فتقدر بـ 8,57% وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة مع نظيراتها ممن أجابوا عكس ذلك ، وقد كانت اعلي نسبة 65 ,71% نوعا ما، وذلك للغموض الذي ينتاب الهدف الفعلي من الحصة، حيث يقع الكثير من الباحثين و الأساتذة في الخلط بين الأهداف قريبة المدى (الهدف من النشاط) أو البعيدة (المرامي و الغايات) كالكفاءة الختامية ، فعوض أن ينتقل الأستاذ من العام إلى الخاص أي من الكفاءة الختامية إلى

الكفاءات المرحلية ومنه إلى مركبات الكفاءة فالكفاءة الخاصة بكل حصة، نجده يخلط بين الكفاءة المرتبطة بالحصة و الهدف من الحصة و الكفاءة الختامية و المرحلية، ومركبات الكفاءة و هذا أدى إلى انعكاسها سلبا على المردود و المتعلم في جانبه المعرفي ، الإجرائي و القيمي و السلوكي ، وذلك ما اخل بالتدرج في بناء المعرفة لدى المتعلم ونمو الكفاءة لديه بالتالي القدرة على التوظيف في التقويمات المعتمدة (المستمر، الفصلي ، السنوي، الإشهادي).

الجدول رقم (07): يوضح أن بناء وضعيات التعلم واضحة وفقا للمنهاج

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	20%
نوعا ما	23	65,72%
لا	05	14,28%
المجموع	35	100%

يظهر الجدول (07) أن نسبة 65,72% من المفتشين أجابوا أن بناء وإدارة وضعيات التعلم نوعا ما واضحة من خلال المنهاج، ونسبة 20% أكدوا أن بناء وإدارة وضعيات التعلم واضحة وفقا للمنهاج مما لاشك فيه، أما نسبة 14,28% يروا أن بناء و إدارة وضعيات التعلم غير واضحة في المنهاج، إن الخلط بين البناء و الإدارة للوضعيات انعكس سلبا على تحصيل التلاميذ لان الأستاذ و لغاية الآن لا يفرق بين بناء و إدارة وضعية ، فبناء الوضعية يتطلب من الأستاذ قدرة عالية من الكفاءة في تمثل وضعيات ذات دلالة تتوافق مع القدرات الذهنية و الجسمية و كذا الفروق الفردية بين التلاميذ في حين أن إدارة الوضعية تتطلب من الأستاذ إستراتيجية تعليم نشط تمكنه من الوقوف على احتياجات كل متعلم وفق تفريد التعليم أو احتياجات جماعة التلاميذ وفق إستراتيجية التعلم التعاوني وتملك المهارة لما يسمى بيداغوجيا المشروع.

الجدول رقم (08): يظهر إن استعمال السندات التربوية استعمالا يطابق المنهاج

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	37 ,17%
نوعا ما	19	54,28%
لا	03	8,57%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (08): أن نسبة 54,28% من أفراد العينة أجابوا أنه يـــتم اســـتعمال السندات التربوية نوعا ما استعمالا مطابقا للمنهاج ، في حين نسبة 17%, 37 أكدت على اســـتعمالها استعمالا مطابق للمنهاج، وذهبت نسبة 8,57% إلى أن استعمال السندات التربوية غير مطابق تمامـــا للمنهاج، الكثير من الأساتذة لا يحسن استعمال السندات التربوية لكون أن اختيار الســـندات التربويـــة الملائمة للوضعيات التعلمية في بعض من الحالات لا يتطابق مع ما ورد في المنهاج، إضـــافة إلـــى الخلط بين السند التربوي و الوسيلة التعليمية ، فالسندات يقصد بها ما يستعين به الأستاذ من وثـــائق و رسوم و مشاهد و مخططات ... تسهل عملية الفهم لدى المتعلم للوضعية التعلمية التعليمية و تجعلهـــا حية وواضحة لدى المتعلم أما الوسيلة التعليمية فهي ما يستعين به الأستاذ علـــى توظيـــف الســـندات التربوية توظيفا صحيحا (السبورة، جهاز العرض الضوئي ، الأدوات الهندسية.... .

الجدول رقم (09): يبين احترام تطابق الدروس مع التنظيم التربوي المطابق للمنهاج

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	28,57%
نوعا ما	04	11,43%
لا	21	60%
المجموع	35	100%

يبين الجدول (09): أن نسبة 60% من أفراد العينة أجـــابوا أن الأســـتاذ لا يحتـــرم تطـــابق الدروس مع التنظيم التربوي المعمول به وفقا للمنهاج ، ونسبة 28,57% يرجحون أن الأستاذ يعمـــل فعلا باحترام تطابق الدروس مع التنظيم التربوي المطابق للمنهـــاج، و نســـبة 11,43% أجابـــت أن الأستاذ نوعا ما يحترم تطابق الدروس مع التنظيم التربوي المطابق للمنهاج.

يضطر الأستاذ في بعض الحالات لتقديم أو تأخير نشاط مقابل آخر (التحوير البيـــداغوجي) و ذلك إما لعدم تماشي النشاط مع الانتقال التدريجي في بناء المعرفة للمتعلم و بالتالي نمو الكفاءة لديه أو لان المتعلم لا يملك مكتسبات قبلية لها علاقة بالكفاءة المراد بنائها فيلجا الأستاذ لتوفيرهـــا بـــالتحوير البيداغوجي في إطار الحرية البيداغوجية المسؤولة و الواردة في المذكرة التوجيهيـــة الصـــادرة عـــن الوزارة في خصوص الموضوع، بل وإن هناك في الكثير من الحالات ترفق بعض المناهج بالوثيقـــة

المرفقة و أدلة تكييف أو تخفيف للمنهاج أو تعديلات طارئة بغرض معالجة النقـائص والاخـتلالات الواردة في المناهج.

الجدول رقم (10): يوضح أن كثرة الواجبات المدرسية في المنهاج الجديد تعوق المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	71,42%
نوعا ما	04	11,43%
لا	06	17,14%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلا الجدول (10) نسبة من أفراد العينة 71,42% أجـابوا أن كثـرة الواجبـات المدرسية تعوق المردود التربوي وهم الأغلبية، ونسبة 17,14% يرون كثرة الواجبات المدرسـية لا تعوق المردود التربوي ، أما نسبة 11,43% فأجابوا بتقدير نوعا ما تعوق كثرة الواجبات المدرسـية المردود التربوي .

الزمن البيداغوجي للحصة لا يكفي الأستاذ لبناء المعرفة و ترسيخها بشـكل جيـد ، مراجعـة الدرس السابق وتذليل الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حل التمارين و الأعمال التطبيقية ، تـدريب التلاميذ على منهجية و أسلوب معالجة المواضيع و المشكلات .....فيلجأ إلى تجاوز مرحلـة ترسـيخ الكفاءة و التي تتطلب أجرأة و توظيف المعرفة المكتسبة بتكليف التلاميذ بها علـى شـكل واجبـات منزلية، تنجز هذه الأخيرة في اغلب الأحيان من طرف الآباء و الإخوة و بالتالي لا يتم قيـاس مـا تحقق فعليا لدى المتعلم من نمو في الكفاءة مما لا يسمح ببناء وضعيات تقويمية مضبوطة و ملائمة من خلالها يمكن قياس المردود الدراسي قياسا دقيقا يوضح لنا مدى التمكن الفعلي للمتعلم من الكفاءة ، وبالتالي ينعكس ذلك على مردوده التربوي .

الجدول رقم (11): يوضح أن المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	62,86%
نوعا ما	09	25,71%
لا	04	11,43%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلا الجدول (11) ، أن نسبة 62,86% من أفراد العينة أجابوا أن المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق المردود التربوي و هي تشكل أكبر نسبة ، في حين أن نسبة 11,43% يرون أن المحتوى الدراسي للمناهج ليس صعبا ولا يعوق المردود التربوي و هي تشكل أقل نسبة في حين أن نسبة25,71% أجابوا أن المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق نوعا ما المردود التربوي .

صعوبة المحتوى الدراسي راجعة: إما صعبة من حيث التناول، فهي ترقى لمستويات أعلى تفوق مستوى و قدرات المتعلم الذهنية و الجسمية في مرحلة التعليم الابتدائي ، أو لأنها تتطلب من المتعلم أن يمتلك كفاءات سابقة قابلة للتوظيف و الأجرأة ميدانيا ، أو أن المحتوى الدراسي غير قابل للتوظيف في الواقع ، لكون المحتويات في الكثير من الدروس مأخوذة من بيئات اجتماعية غير دالة و غير مستمدة من واقع التلميذ أو لانعدام الوسائل و الوسائط البيداغوجية الكفيلة بتوضيح و تسهيل الفعل التعليمي للمتعلم .

الجدول رقم (12): يبين أن الحجم الساعي لتطبيق المنهاج فعليا غير كاف

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	71,42%
نوعا ما	10	28,57%
لا	00	00%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلا الجدول (12): أن نسبة 71,42% من أفراد العينة يجزمون أن الحجم الساعي لتطبيق المنهاج فعليا غير كاف و هي تمثل أعلى نسبة في حين نسبة 28,57% يرون أن الحجم الساعي نوعا ما غير كاف ليطبق المنهاج فعليا، نلاحظ في المناهج الجديدة إضافات كثيرة مثل الوضعية الانطلاقية الشاملة و الوضعيات الجزئية و الإدماجية للموارد وذلك دون الزيادة في الحجم الساعي بل العكس فقد قلص الحجم الساعي للأستاذ من 32 ساعة عمل فعلي في الماضي إلى حوالي 22 سا عمل فعلي في الأسبوع حاليا، كما أن زمن الحصة قلص من 1 ساعة إلى 45 د و هو زمن غير كاف لبناء وترسيخ الكفاءة بمركباتها الثلاث المعرفية ، المنهجية و القيمية كما اشرنا سابقا، هذا ويقتص جزء من ساعات الدوام الفعلية للاجتماعات و المجالس التربوية أو حتى للدورات التكوينية في

بعض الحالات ناهيك عن الإضرابات و الغيابات الشخصية للأستاذ، هنا يجد الأستاذ نفسه فعلا مضطرا لدمج بعض الدروس، تدريس المواد الأساسية على حساب باقي المواد ، أو عدم تقديم بعض الدروس إطلاقا ، الابتعاد عن التعليم بالكفاءات و اللجوء إلى تلقين الدروس و الإملاء ، التعويضات في حصص المعالجة البيداغوجية التي وردت حسب المناهج للقضاء على تعثرات التلميذ ، أو إضافة حصص في عطل نهاية الأسبوع التي كان من المفروض أن تكون فترة راحة للتلميذ ، وكل ذلك ينعكس سلبا على المردود الدراسي فيما بعد.

الجدول رقم (13): يوضح أن كثرة المواد الدراسية تعيق التحصيل الجيد

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	65,71%
نوعا ما	07	20%
لا	05	14,28%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلا الجدول (13) أن نسبة65,71% من أفراد العينة أجابوا أن كثرة المواد الدراسية تعوق المردود التربوي ، و نسبة 14,28% يرون أن كثرة المواد الدراسية لا تعوق المردود التربوي ، ونسبة 20% يرون أن كثرة المواد الدراسية نوعا ما تعوق المردود التربوي، اذا كانت النسبة الأعلى ممن أجابو أن كثرة المواد الدراسية تعوق المردود التربوي فكيف لتلميذ لا يتجاوز عمره 11 سنة كأقصى حد إن يدرس 11 مادة أسبوعيا وعلى الأقل 5 مواد يوميا ، مع عدم وجود فترة راحة للتلميذ بين المادة و التي تليها و هذا يؤدي لنتائج سلبيه نحن في غنا عنها مثل :

الإرهاق في الحصة مما يعوق الاكتساب الجيد للمعرفة، النفور من الدروس و ربما الهروب من المدرسة، الخلط بين المعارف خاصة بالنسبة للمواد المتشابهة مثل تربية إسلامية ، المدنية و التاريخ و التي تمثل مواد بناء الأبعاد القيمية كالدين و الوطن و المواطنة و الانتماء.....

الجدول رقم (14): يبين أن التقويم المعتمد حاليا يوافق المناهج الجديدة

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	5,71%
نوعا ما	08	22 ,86%
لا	25	71,42%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلا الجدول(14) أن نسبة 71,42% من أفراد العينة أجابوا أن التقـــويم المعتمـــد حاليا لا يوافق المناهج الجديدة ، ونسبة 5,71% فقد يرون أنه مناسب و هي نسبة ضـــئيلة ، أمـــا نسبة 22 ,86% فقد كان تقديرهم للفقرة نوعا ما، فالتقويم المتبني في الإصلاحات الجديدة هو تقـــويم وفق المقاربة بالوضعيات الذي يساير و يتماشى وفق المقاربة بالكفاءات في حين أن التقويم المعمول به و المتبنى لغاية الآن هو التقويم وفق المقاربة بالمضامين و هو تقويم مستمد من مناهج سابقة مـــا قبل 2003 المقاربة بالمضامين ، حتى في الامتحانات الاشهادية ((شـــهادة نهايـــة مرحلـــة التعلـــيم الابتدائي) يتم التقويم وفق المقاربة القديمة (المضامين) . وهذا ما ينعكس سلبا على المردود التربوي.

الجدول رقم (15): يوضح أن الوسائل التعليمية متوفرة و متنوعة في جميع المدارس

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	8,57%
نوعا ما	22	62,86%
لا	10	28,57%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (15) أن نسبة 62,86% من أفراد العينة وتمثل النســـبة الأعلـــى ممن أجابوا أن الوسائل التعليمية نوعا ما متوفرة ومتنوعة في جل الابتدائيات، أما نسبة 8,57% من أفراد العينة وتمثل نسبة ضعيفة ممن أجابوا بتوفر و تنوع الوسائل التعليمية في المدارس، أما نســـبة 28,57% فقد صرحوا أن الوسائل التعليمية غير متوفرة و غير متنوعة في جميع المدارس فنجد أن تواجد الوسائل التعليمية في المدارس غير متكافئ حيث و في المدارس الحضرية تتوفر على وســـائل متعدد ومتنوعة ، أما المدارس الريفية و شبه الحضرية تحتوي وسائل قليلة أو ربما منعدمة أساسا بل

وحتى الشروط الفيزيقية للتمدرس من إضاءة، تهوية، صيانة، تدفئة ، أثاث غير متوفرة ، وذلك لكون المدارس تعنى بها المصالح البلدية من حيث التجهيز .

الجدول رقم (16): يوضح أن الوسائل التعليمية تحقق الهدف من استعمالها

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	80%
نوعا ما	05	14,28%
لا	02	5,71%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (16) أن نسبة 80% من أفراد العينة أجابوا أن الوسائل التعليمية تحقق الهدف من استعمالها ، في حين نسبة 14,28% أجابوا أن الوسيلة التعليمية نوعا ما تحقق الهدف من استعمالها ، أما نسبة 5,71% وهي اقل نسبة من أفراد العينة أجابوا أن الوسيلة التعليمية لا تحقق الهدف من استعمالها. أعلى نسبة أجابت أن الوسيلة تحقق الهدف من استعمالها، حيث تجسد الفكرة و تجعلها حية ، تعتبر الوسيلة في مرحلة التعليم الابتدائي ضرورية لكون المتعلم في هذه المرحلة لا يستطيع إدراك المفاهيم المجردة و هذا ما يجعل من الوسائل التي تنتقل بالمتعلم في عملية التعلم من المحسوس إلى شبه المحسوس فالمجرد فلا يمكنه أن يفهم الدرس دون وسائل و سندات تربوية كفيلة بتوضيح ذلك، أشارت دراسة قامت بها الباحثة عباد صباح سنة 2015 بعنوان كفاية المعلم و علاقته بالتحصيل لدى التلاميذ أن نسبة 100% من عينة تكونت من 40 أستاذ أن الوسيلة تجعل التلميذ عنصر نشط في القسم بدل أن يكون مستمع فقط وذلك لأن الوسيلة كانت مثير جيد لابتداء استجابته.

❖ **المحور الثاني : التأطير البيداغوجي للمعلم و تأثيره على المردود التربوي**

الجدول رقم (17): يوضح أن التوظيف المباشر ينعكس سلبا على المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	77,14%
نوعا ما	07	20%
لا	01	2,86%
المجموع	35	100%

أظهر الجدول (17) أن نسبة 2,86% من أفراد العينة أجـابوا أن التوظيـف المباشـر لا ينعكس سلبا على المردود التربوي في حين نسبة 20% يرون أن التوظيف المباشر نوعـا مـا قـد ينعكس سلبا على المردود التربوي ، أما النسبة الأعلى فقد كانـت 77,14% أجـابوا أن التوظيـف المباشر للأستاذ ينعكس سلبا على المردود التربوي ، من الناحية النظرية الأسـتاذ الحامـل لشـهادة جامعية ليسانس مؤهل للتعامل بشكل أكاديمي و علمي و التحكم في التلاميذ، و إدارة الصف لكن الواقع غير ذلك فميدان التعليم صعب يتطلب الكثير من الجهد و الحنكة و الخبرة في التعليم و المرونة فـي التعامل مع التلاميذ خاصة تلاميذ مرحلة الابتدائي، لذلك يجب انتقاء الأساتذة وفقا لمعايير تربوية و أن نرفع من مستوى تدريبهم و تكوينهم قبل إقحامهم في العملية التعليمية التعلمية.

الجدول رقم (18): يوضح أن التوظيف عن طرق المسابقة لجميع التخصصات ينعكس سلبا على المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	57,14%
نوعا ما	13	37,14%
لا	02	5,71%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (18) أن الغالبية أجابوا أن التوظيف عن طريـق المسـابقة لجميـع التخصصات ينعكس سلبا على المردود التربوي وقد كانت نسبتهم 57,14% أما نسبة 37,14% منهم فيرون أن التوظيف عن طريق المسابقة لجميع التخصصات نوعا ما ينعكس سـلبا علـى المـردود التربوي ، في حين نسبة 5,71% أجابوا أن التوظيف عن طريق المسـابقة لجميـع التخصصـات لا ينعكس سلبا على المردود التربوي، تساهم الجامعات بنسبة كبيرة في التوظيف الحـالي فـي قطـاع التربية ومن كل التخصصات تقريبا وهذا ما أشارت إليه كذلك دراسة قام بها الباحث فاتحي عبد النبي سنة 2016 فقد أظهرت نتائج دراسته الوضعية المهنية للمعلم في ضوء الإصلاح التربوي أن نسـبة 56% من الموظفين الجدد في القطاع هم خريجو الجامعات ، فقطاع التربية في الفترة الأخيرة أصبح القطاع الوحيد للتوظيف حيث تحاول من خلاله الدولة تغطية عجزها عن فتح مناصب فـي قطاعـات أخرى ، التقليل من البطالة .... و بالتالي حتى المعلم لم يختر مهنة التعليم كرسالة تربويـة نبيلـة أو

رغبة في إنتاج نشء واعي مسؤول فاعل في المجتمع بل اضطر لهذه المهنة مجبرا لا مخيرا لتوفير مصدر دخل لعيشه، كما أن نوع التخصص يؤثر فعلا في التعليم فكيف لخريج بشهادة رياضيات، علوم أرض ، حقوق.... أن يدرس مبادئ اللغة في الابتدائي.

الجدول رقم (19): يوضح أن التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة ينعكس سلبا على المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	2,86%
نوعا ما	01	2,86%
لا	33	94,28%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (19) أن نسبة 2,86% من أفراد العينة أجابوا أن التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة ينعكس سلبا على المردود التربوي و هي نفس النسبة التي أجابت أن التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة نوعا ما ينعكس سلبا على المردود التربوي ، وعموما هي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت مع النسبة التي أجابت أن التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة لا ينعكس سلبا على المردود التربوي و التي قدرت ب94,28% من العينة الكلية ، فالمدارس المتخصصة تبني أستاذ مهيأ فعليا لعملية التعليم ، فقبل تخرجه يعلم أنه سيتخرج كأستاذ لا يسمح له بممارسة أي مهنة أخرى غير التعليم (عقد الالتزام مع وزارة التربية يوقعه الطالب في السنة الأولى من مسيرته الدراسية و التي تمتد لمدة ثلاث سنوات كأستاذ تعليم ابتدائي) أي انه اختار مهنة التعليم اقتناعا قبل كل شيء ، كما أن طبيعة التكوين الذي يخضع له الطالب المتخرج من المدارس المخصصة كالمدارس العليا للأساتذة تختلف تماما عن تلك التي تلقاها الطالب الجامعي العادي فالطالب الأستاذ لا يدرس مواد تخصصه فقط (لغة عربية أو فرنسية مثلا) بل يدرس مواد متعلقة بعلم التربية ، علم نفس نمو الطفل و المراهق، المناهج ، الديداكتيك (تعليمية المادة)، ..... بل ويدرسها بمعاملات أعلى من مواد التخصص نظرا لأهميتها كما أن الطالب الأستاذ قبل تخرجه يخضع لعام تربص (تكوين) في الميدان رفقة أساتذة ذوي خبرة مما يكسبه رصانة في المهنة قبل بدأها و خبرة قبلية ، وهذا مالا توفره الجامعة.

بل وإن وزارة التربية لما التمسته من ثمار في الأساتذة خريجي المدارس قامت بإنشاء عدد كبير من المدارس في مختلف أقطار الجزائر (20 مدرسة) بعد أن كانت تحتوي على (8 مدارس فقـــط) وحتى أنها أعطتهم الأولوية في التوظيف عن الناجحين بالمسابقة.

الجدول رقم (20): يوضح أن التكوين الأولي في مراكز متخصصة يعيق المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	8,57%
نوعا ما	06	17,14%
لا	26	74,28%
المجموع	35	100%

يظهر من خلال الجدول (20) أن أعلى نسبة أجابت بأن التكوين الأولي في مراكز مخصصة لا يعيق المردود التربوي للمتعلم و قدرت بـــ 74,28% ، في حين نسبة 17,14% أجابت على الفقرة بتقدير نوعا ما ، و أقل نسبة 8,57% رأت أن التكوين الأولى في مراكز متخصصة تعيق المـــردود التربوي للتلميذ، التكوين الأولى لا يعيق المردود التربوي حسب النتائج ، بل يري البعض أنه يكسب الأستاذ مهارات تعليمية سلوكية و أدائية ضرورية تنعكس بالضرورة على المتعلمين خاصة و علـــى المؤسسة التربوية عامة، بل إن التكوين يولد الاتجاهات الأولية نحو مهنة التدريس و يبصر المتكونين بأهمية و حساسية الوظيفة التي يتقلدونها و هذا له الأثر الفعال في نجاح العملية التعليمية و التعلميـــة وتحقيق الأهداف المنشودة و التي يأتي التحصيل الدراسي للمتعلم فـــي مقامهـــا الأول، فقـــد أثبتـــت الدراسات أنه كلما زاد مستوى المعلمين وخبرتهم زادت قدرتهم على إدارة الصف وزاد تحصـــيل التلاميذ و من هذه الدراسات دراسة هيوسن 1978 .

الجدول رقم (21): يوضح أن التكوين أثناء الخدمة ينعكس سلبا على نتائج التلاميذ

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	42,85%
نوعا ما	12	34,28%
لا	08	22,86%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (21) : أن نسبة 42,85% أجابوا أن التكوين أثناء الخدمة يعيق المردود التربوي للمتعلم في النسبة الغالبة ، أما من يرون أن التكوين أثناء الخدمة لا يعيق المردود التربوي للمتعلم فبلغت نسبتهم 22,86% ، في حين 34,28% صرحت أن التكوين أثناء الخدمة نوعا ما يعيق المردود التربوي للمتعلم ، إذا حسب النتائج فإن التكوين أثناء الخدمة يعيق المردود التربوي للمتعلم و ذلك لكونه يتم على حساب الوقت البيداغوجي الوارد في المنهاج التربوية خاصة أنه يأتي في بعض الأحيان متتالي و لأيام متعددة مما يخلق خلل في بناء المعرفة لدى المتعلم و ذلك لأن المناهج الجديدة تتبنى ما يسمى نظام المقاطع التعليمية التعلمية و التي تدوم في الغالب شهرا لكل مقطع تختتم بكفاءة متعلقة بمقطع تعليمي تعلمي و يتوج بتقويم لمكتسبات المتعلم بخصوص التملك للكفاءة المرتبطة بالمقطع و هذا ما يؤثر على المردود التربوي للمتعلم.

الجدول رقم (22): يوضح أن قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	91,41%
نوعا ما	02	5,71%
لا	01	2,86%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (22) أن نسبة91,41% أجابوا أن قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي ، في حين 2,86% يرون أن قلة التأطير الإداري تنعكس لا سلبا على المردود التربوي، أما 5,71% فقد أجابوا بتقدير نوعا ما قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي، يلعب المدير دورا بارزا في التأطير الإداري لموظفيه و ذلك خلال حرصه على جو من الانسجام و التنشيط و التوزيع العادل للأدوار داخل المؤسسة و قدرته على توقع حاجيات موظفيه و إحساسهم بالأمان معهم ، و السهر على مراعاة مصالحهم (تقارير، ترقيات، ....) مع الهيئة الوصية ، هذا الجو ينعكس إيجابا على أداء الأستاذ البيداغوجي و يحفزه على أداء مهامه الذي بدوره ينعكس على تحصيل التلميذ.

الجدول رقم(23): يوضح أن التكوين البيداغوجي للمدير يعيق المردود التربوي

العبارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	5,71%
نوعا ما	00	00%
لا	33	94,28%
المجموع	35	100%

نلاحظ من خلال الجدول (23) أن نسبة 94,28% وهي أعلى نسبة من أفراد العينة اللـذين أجابوا أن التكوين البيداغوجي للمدير لا يعيق المردود التربوي ونسـبة 5,71% أجابـت بـالعكس وبالتالي فالتكوين البيداغوجي للمدير فعلا لا يعيق المردود التربوي ، فيمكن للمعلم أن يستفيد كثيـرا مع مدير حكيم متطور و مجرب، و إذا كان المدير عكس ذلك فإن تصرفه ينعكس سلبا على المعلمين فيدفعهم إلى التقاعس و يحل الفتور محل الحماسة في عملهم ، ويقتل فـيهم روح المبـادرة الإبـداع فالمدير القادر الوحيد على خلق الجو الأسري الملائم لعملية التعليمية التعلمية ، ومن خلال توجيهاته و زياراته الصفية و اجتماعاته بهيئة المدرسين و الندوات التربوية التي تقدم خلالهـا دروس نموذجيـة يتبادل فيها المعلمون الخبرات و التي تكون تحت أشرافه الشخصي و هذا ما يخلق جو من التناغم بين الأساتذة و ينعكس إيجابا على المردود التربوي للمتعلمين.

ثانيا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات :

بعد تحليل الجداول و مناقشتها من خلال التعليق عليها نصل لأهم خطوة في البحث العلمي و هي المناقشة العامة للنتائج في ضوء الفرضيات:

التذكير بالفرضيات :

الفرضية العامة : تساهم كل من المناهج و التأطير البيداغوجي للمعلم في عوق المردود التربوي للتلميذ من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي .

❖ **الفرضية الأولى** : تعد المناهج الجديدة معيق للمردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعلـيم الابتدائي

❖ **الفرضية الثانيـة:** التأطير البيداغوجي للمعلم يعيق المردود التربوي للتلميذ وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي

الفرضية الأولى :

من خلال البيانات و المعطيات الواردة في الجداول الإحصائية من 4 لغاية 16 أتضح و تبين لنا ما يلي :

❖ يرى أغلب المفتشين التربويين أن المناهج التعليمية الجديدة مناسبة و ملائمة لقدرات و احتياجات تلميذ المرحلة الابتدائية فهي تراعي متطلبات نموهم الفكرية و الجسدية و المهارية وتضمن نمو سليم لشخصيتهم. أي أن معيار من معايير بناء المناهج تحقق و هو معيار الملائمة و ذلك بنسبة 74,28% من العينة الكلية.

❖ اتضح من خلال الدراسة أن نسبة 62,86% من أفراد العينة يرون أن المناهج الجديدة سهلة و مفهومة من حيث المقروئية نوعا ما، بالتالي معيار المقروئية للأهداف محقق .

❖ نسبة 65 ,71% رأت أن الأهداف من الحصة نوعا ما محددة وواضحة وفقا للمنهاج مما يسهل على الأستاذ تحديد الهدف بدقة من الدرس .

❖ تظهر الدراسة أن نسبة 65,72% من المفتشين يرون أن بناء وإدارة وضعيات التعلم نوعا ما واضحة من خلال المنهاج، فقط بقى للأستاذ أن يتحكم فيها من حيث التطبيق وأن يفرق بين إدارة الوضعية و بنائها.

❖ تبن أيضا من خلال الدراسة أن نسبة 54,28% أجابوا أنه يتم استعمال السندات التربوية نوعا ما استعمالا مطابقا للمنهاج .

❖ أن نسبة 60% من أفراد العينة أجابوا أن الأستاذ لا يحترم تطابق الدروس مع التنظيم التربوي الذي نص عليه المنهاج و ذلك لمقتضيات و ضرورات تعليمية تعلمية يفرضها الموقف التعليمي .

❖ نسبة 71,42% من أفراد العينة أجابوا أن كثرة الواجبات المدرسية تعيق المردود التربوي.

❖ نسبة 62,86% من أفراد العينة أجابوا أن المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق المردود التربوي و بالتالي فهو لا يراعي الفروق الفردية للمتعلمين .

❖ نسبة 71,42% من أفراد العينة يجزمون أن الحجم الساعي لتطبيق المنهاج فعليا غير كاف أي أن كثافة المحتوى التعليمي غير متناسبة و الحجم الساعي الوارد في المنهاج، فاللجان المشرفة على بناء المناهج لا يستحضرون أساسا مسألتي الزمن و التقييم بالنسبة للقدرات الفعلية و العينية للمتعلم

المستهدف ، بل غالبا يعتمدون على معايير تستهدف أساسا السيكولوجية النمائية للمتعلم و المرجعيات النظرية و الطرق البيداغوجية بالإضافة إلى الأهداف الايدولوجيـــة و القيميـــة و المجتمعيـــة عامـــة (الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية و الثقافية) .

❖ نسبة65,71% من أفراد العينة أجابوا أن كثرة المواد الدراسية تعوق المردود التربوي ، مما يولد ضغطا على الأستاذ الذي يدرس جميع هذه المواد و بالتالي ينعكس سلبا على أدائه فـــي حجـــرة الدرس، و كذلك يرهق التلميذ خاصة و هو في هذه المرحلة من العمر.

❖ نسبة 71,42% من أفراد العينة أجابوا أن التقويم المعتمد حاليا لا يوافق المناهج الجديدة ، – التقويم التربوي هو حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية فهو جزء لا يتجزأ منها– و بالتالي فهو فعلا يعوق المردود التربوي للتلميذ

❖ نسبة 62,86% من أفراد العينة وتمثل النسبة الأعلى ممن أجابوا أن الوسائل التعليمية نوعا ما متوفرة و متنوعة في الابتدائيات و ذلك يقتصر على الابتدائيات ذات الطابع الحضري (المدينـــة) فقط مما يعيق المردود التربوي لمدى أهمية الوسيلة التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي وهذا ما دلت عليه نتائج الدراسة، حيث أن نسبة 80% من أفراد العينة أجابوا أن الوسائل التعليمية تحقق الهـــدف من استعمالها.

إذن:

من خلال تحليل و توضيح و مناقشة النتائج التي تخص هذا التساؤل في الدراسة التي تبـــين أن المناهج الجديدة تعيق المردود التربوي للمتعلم و قد اتضح ذلك من خلال النتائج و النســـب المئويـــة المبينة في الجدول الإحصائية السابقة وبالتالي فالفرضية هنا قد تحققت .

الفرضية الثانية:

❖ التأطير البيداغوجي للمعلم يعيق المردود التربوي للتلميذ وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي من خلال مناقشة البيانات و المعطيات التي تعرضها الجداول الإحصائية و النسب المئوية ابتداءا مـــن الجدول 17 لغاية الجدول رقم 23 توصلنا للنتائج التالية :

➢ نسبة 77,14% أجابوا أن التوظيف المباشر للأستاذ ينعكس سلبا على المردود التربوي فهـــو غير مهيأ فعليا لعملية التعليم .

- التوظيف عن طريق المسابقة لجميع التخصصات ينعكس سلبا على المردود التربوي والـــذي عبرت عنه 57,14% من الدراسة.
- التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة لا ينعكس سلبا على المردود التربوي مثلته نســـبة 94,28% من العينة الكلية بل يحسن من المردود التربوي للمتعلم .
- نسبة 74,28% أجابوا أن التكوين الأولى لا يعيق المردود التربوي
- أظهرت الدراسة أن 42,85% يرون أن التكوين أثناء الخدمة ينعكس سلبا على نتائج التلاميذ
- قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي وهذا ما عبرت عنة نســـبة 91,41% من دراستنا.
- 94,28%من العينة الكلية يرون أن التكوين البيداغوجي للمدير يعيق المردود التربوي .

خلاصة :

❖ على ضوء ما ورد في مناقشة الجداول السابقة توصلنا إلى أن التأطير البيداغوجي للمعلـــم ذا أهمية كبيرة في تحصيل التلميذ الدراسي و هذا ما تبينه النتائج و بالتالي فالفرضية الثانية قد تحققت.

ثالثا: نتائج الدراسة

❖ المناهج الجديدة تعيق المردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي لما تحتويه :

- ✓ صعوبة المحتوى الدراسي إما من حيث التطبيق في الواقع ، أو الملائمة مع قدرات المتعلمين.
- ✓ كثرة المواد الدراسية.
- ✓ الحجم الساعي غير الكاف للتطبيق الفعلي للمنهاج.
- ✓ عدم ملائمة التقويم المعمول به للمقاربة الحالية (المقاربة بالكفاءات).
- ✓ احترام تطابق الدروس مع التنظيم التربوي الوارد في المنهاج غير معمول به
- ✓ كثرة الواجبات المدرسية تعيق المردود التربوي.
- ✓ عدم توفر معظم المدارس على الوسائل والوسائط التعليمة التي تمكن مـــن التطبيـــق الفعلـــي للمنهاج

❖ التأطير البيداغوجي للأستاذ يعيق المردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعلـــيم الابتـــدائي وذلك:

✓ إقحام أساتذة غير مؤهلين أما بالتوظيف المباشر أو بسبب تعدد الاختصاصات في التوظيف و التي لا تتلاءم مع التعليم في الطور الابتدائي.

✓ التكوين أثناء الخدمة يقلص الحجم الساعي المقرر للتلميذ مما ينعكس سلبا على مردوده التربوي .

رابعا: الاقتراحات و التوصيات:

✓ توفير الوسائل التعليمية بجميع أنواعها و تحديث القديمة منها، من أجل أن تتماشى العملية التربوية مع التطورات العلمية القائمة و كذا مساعدة التلاميذ في بناء تعلماتهم.

✓ التخفيف من الواجبات المدرسية مما يتيح للتلميذ الوقت الكافي للمراجعة ، اللعب و الراحة و التقليص من كثافة المواد الدراسية .

✓ ضرورة تفعيل الدور البيداغوجي للمدير لكونه يشرف إشرافا مباشرا على الأستاذ، وذلك من خلال الزيارات الدورية له طيلة الموسم الدراسي و اطلاعه الدائم و المستمر على التحضير الفعلي للدروس و تسجيل كل ما يدور داخل فضاء القسم في بطاقة زيارة توضع في ملف الأستاذ .

✓ ضرورة أن يساير التقويم المقاربة المتبناة ، فالتقويم بالمضامين لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يقوم به في المقاربة بالكفاءات لكون الأول يركز على الكم و المعرفة، في حين الثاني يركز على الكيف و التوظيف للمعرفة إجرائيا.

✓ ضرورة ملائمة الحجم الساعي الكفيل بالتنفيذ الفعلي لما ورد في المناهج.

✓ ضرورة إشراك الفاعلين التربويين من أساتذة تعليم ابتدائي و مفتشين ، و إطارات من الجامعة في بناء المناهج و صياغة والوضعيات و تحديد الغايات و المرامي وفقا لفلسفة التربية التي يرونها مناسبة للرقي بالمجتمع نحو الأحسن.

✓ ضرورة فتح نقاش مع الفاعلين في حقل التربية بغرض بناء المناهج جديدة أو تعديل و إثراء المناهج الحالية.

✓ توفير الهياكل و التجهيزات و الوسائل المدرسية الكفيلة بتحقيق تعليم نوعي .

✓ الاهتمام بالأستاذ من خلال فتح مراكز متخصصة تسهر على تكوينه و تأطيره من قبل خبراء و ذوا تجارب في الميدان التربوي مع تفادي التوظيف المباشر .

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية والفرضية العامة، من خـــلال المعالجـــة الإحصائية للبيانات والتعليق على الجداول الإحصائية، حيث كشفت الدراسة على أهم المعيقات التـــي تحول دون مردود تربوي جيد.

خاتمـــة

خاتمة:

ناقشت هذه الدراسة معيقات المردود التربوي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي، حيث استعملت ادوات منهجية مكنتنا من الكشف عن أهمها؛ فمنها ما تعلق بالبيئة المدرسية ومنها ما تعلق بالمنهاج والسندات التربوية وطرق التدريس والمقاربة بالكفاءات ومدى استيعاب المعلمين لها، كما ان هناك معوقات تتعلق بالمعلم نفسه وكيفية اشرافه على الصف الدراسي، كما لم تغفل العلاقات بين الفاعلين التربويين واثرها على المتعلمين ومنه على المردود التربوي.

وعليه هذه الدراسة وان كشفت على المعيقات من وجهة نظر المشرفين التربويين، فانه بإمكان الباحثين مستقبلا إجراء دراسات تتعلق بوجهة نظر التلاميذ أو المعلمين أو الإدارة المدرسية أو حتى أولياء التلاميذ كشريك اجتماعي وتربوي فاعل، كما يمكن دراسة العلاقة بين أطراف العملية التربوية والمقاربة التي تضع لها أطر فلسفية وتأثيرها على المردود التربوي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

أ- المعاجم و القواميس

1. ابن منظور أبو الفضل: ، لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير، دار المعارف ــمصر 1968

2. إبن منظور، لسان العرب المحيط، حرف (ق،م،ب، ط)، م 5، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1988 .

3. ابن منظور، لسان العرب، ط 3، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر، 2004 .

4. الأفندي محمد حامد: الإشراف التربوي -.ط ٢ -.القاهرة :عالم الكتب، 1976

5. بدوي أحمد زكي. معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.الطبعة الثانية.مكتبة بيروت.لبنان1982

6. جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيــع، لبنان، 1995.

7. حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية النفسية، ط 1، الدار المصرية للبنانية، القاهرة، مصر، 2003.

8. فاخر عاقل، معجم علم النفس (انجليزي، فرنسي، عربي) ط1، دار الملايين، بيروت2008.

9. المنجد الأبجدي، ط 6، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1988.

ب- الكتب بالعربية

1. ابراهيم عبد العزيز الدعيلج : مناهج و طرق البحث العلمي، دار الصفاء للنشــر، عمــان-الأردن، 2010.

2. إبراهيم ياسين الخطيب وأمل الخطيب: الإشراف التربوي فلسفته,أساليبه,تطبيقاته.الطبعة الأولى.دار قنديل للنشر و التوزيع.عمان الأردن2003 .

3. أحمد إبراهيم أحمد: الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمــي، دار الفكــر العربي، القاهرة 1993 .

4. أحمد إبراهيم أحمد: الإشراف المدرسي و العيادي ، دون طبعة، دار الفكر العربي، مصر1999 .

5. أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعميمية، دار الوفاء لدينا الطباعــة والنشــر، الإسكندرية، مصر 2002

6. احمد جميل عياش : تطبيقات في الإشراف التربوي، دار المســيرة لمنشــر و التوزيــع، عمــان (الأردن) 2008

7. أحمد كمال و عدلي سليمان: المدرسة و المجتمع، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1972 .

8.أحمد محمد الزبادي: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الثقافة، عمان، الأردن.

9.أكرم مصباح عثمان: مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية وتحصيل الأبناء، دار ابن حزم، لبنان.

10. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 2009.

11.ألأسدي سعيد جاسم ، ومروان عبد المجيد إبراهيم : الإشراف التربوي، ، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان (الأردن)، 2003.

12.برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، ط 1، دار الأمل للنشر و التوزيع، الجزائر ، 2010.

13.بشير صالح الرشيدي: مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث لمنشر والتوزيع، الإسكندرية- مصر، 2000.

14.بلغيث سلطان: إضاءات منهجية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار ابن طفيل، الجزائر، 2011ص25 بن سالم عبد الرحمان .المرجع في التشريع المدرسي الجزائري.الطبعة الثالثة.دار الهدى للطبع.الجزائر2000 .

15.توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن 2009 .

16.جمال أبو الوفا- سلامة البيلاوي: اتجاهات في الإدارة المدرسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. (2000)،

17.جمال الدين و عماري، الإشراف التربوي واقع وآفاق ، شبكة ينابيع 2013 م

18.جودت عزة عبد الهادي، سعيد حسين العزة: مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الثقافة، عمان، الأردن، 2004 .

19.حامد خالد: منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر و التوزيع، القبة، الجزائر، 2003.

20.الحبيب فهد: التوجيه و الإرشاد التربوي في دول الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، الرياض1996.

21.حسام هشام: مدخل إلى علم الاجتماع التربوي، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، مصر 2008

22.حسن الحريري: المدرسة الابتدائية، دون طبعة، مكتبة النهضة المصرية 1966 .

23.حسن حسين البيبلاوي : الإصلاح في العالم الثالث ، جامعة الزقازيق ، بدون طبعة ، عالم الكتب، القاهرة ، 1988.

24.حسين سلامة عبد العظيم وسليمان ، عوض الله : اتجاهات حديثة في الإشراف التربـــوي ، دار الفكر للنشر و التوزيع عمان2006.

25.حسين محمد أبو ريا ش : التعلم المعرفي. الطبعة الأول ى. دار الميسرة للنشر و التوزيع عمان الأردن.،2007.

26.حمدي علي احمد: مقدمة علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر 1997

27.خليل إبراهيم، عبد الرحمن جامل، عبد الباقي ابو زيد، أساسيات التدريس، دار المنـــاهج للنشـــر والتوزيع ، طبعة 2008، عمان–الأردن.

28.دمعة وآخرون : الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي ، دون طبعة ، دار الساعة ، 1978.

29.دويك تيسير : مدير المدرسة و التقويم ، وزارة التربية والتعليم، مركز التدريب التربوي، عمان ، 1992.

30.رافدة الحريري: الإشراف التربوي(واقعه وآفاقه المستقبلية)، دار المنـــاهج لمنشـــر والتوزيـــع، عمان، الأردن،2006 .

31.رائدة الحريري: مهارات الإدارة الصفية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط 1، عمان ، 2010 .

32.رداح الخطيب و آخرون: الإدارة والأشراف التربـــوي اتجاهـــات حديثـــة، الريـــاض مطـــابع الفرزدق،1997.

33.رسمي عابد :ضعف التحصيل الدراسي أساليبه وعلاجه، ط 9 ،دار الجديـــد، عمـــان ،الأردن، 2008.

34.رفعت محمود بهجات محمد: التعليم الاستراتيجي ، مدخل مقترح لتحفيز التفكير العلمـــي، عـــالم الكتب، (2009).

35.رفيق ميلود : (2012)، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي،ط1أنوار المعرفة، مستغانم ، الجزائر.

36.رياض سترا ك: دراسات في الإدارة التربوية، الطبعة الأولى، دار وائـــل للنشـــر و التوزيـــع، الأردن2004 .

37.سعيد سبعون و حفصة الحريري : الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع ، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر 2012.

38.سميرة احمد السيد، علم الاجتماع التربية، ط1، دار الفكر العربي القاهرة،(1998).

39.سهيل المعرفي: التوجيه التربوي أهميته مفهومه أهدافه ،ندوة الأشراف التربوي الأولى ، وزارة المعارف السعودية إدارة التعليم في منطقة الطائف السعودية،1980.

40.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2003

41.شاكر محمد فتحي أحمد : التطوير التنظيمي ، مدخل لفاعلية الإدارة المدرسية ، مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية ، السنة الثانية ، العدد 2، يناير ، القاهرة 1993

42.الطاهر زهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر، 1994.

43.عباس نتو: أهمية التوجيه التربوي، ندوة التوجيه التربوي الأولى وزارة المعارف، إدارة التعليم بمنطقة الطائف التعليمية،1980

44.عبد الحفيظ مقدم: الاحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2 ،2003.

45.عبد الرحمان العيسوي: علم النفس المدرسي، ط1دار النهضة العربية، بيروت، لبنان 2009

46.عبد العزيز المعايطة و محمد عبد الله الجغيمان: مشكلات تربوية معاصرة،ط2، دار الثقافة ، عمان، الأردن ، 2009.

47.عبد العزيز من عبد السنبل و آخرون : نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، دار الخريجي للنشر و التوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية 1993عبد القادر كراجه، القياس والتقويم (رؤية جديدة)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1997م، عمان.

48.عبد اللطيف بن حسين بن فرج، صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، 2006.

49.عبد الله محمد الشريف: مناهج البحث العلمي، دار الكتب الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، د.ذ.ط، مصر، 1996 .

50.عبيدات محمد: منهجية البحث العلمي القواعد و المراحل و التطبيقات، دار وائل ط 2، الأردن 1999.

51.عرابجي ايمان : مداخلة النظام التربوي في الجزائر و إشكالية التربية علـــى القـــانون الـــدولي الإنساني، جامعة يحي فارس – المدية 2010 .

52.علي بوعناقة :التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، قراءات في التقـــويم التربـــوي، كتـــاب الرواسي، ط 2 نجمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي، الجزائر(1998).

53.علي تعوينات : المردود الدراسي، ورقة عمل منشورة ضمن يوم دراسي لمستخدمي التربية، علم النفس ،جامعة الجزائر2 (2014).

54.علي صالح جوهر : الإصلاح التعليمي في العالم العربي ، المكتبة العصرية، القاهرة، 200 .

55.عماد الزغلول و علي الهنداوي : مدخل علم النفس، ط2،دار الكتاب الجامعي، العين، الإمـــارات العربية المتحدة،(2007).

56.فتحي عبد الرسول، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية لمنشـــر والتوزيـــع، عمان–الاردن2008 .

57.الفراهيدي و أبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد ، كتاب العـــين، دار إحيـــاء التـــراث العربـــي، بيروت2005.

58.كريم ناصر علي : الإدارة و الإشراف ، دار الشروق ، طبعة أولى ، عمان 2013 ص102

59.محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، سنة الطبع 2000.

60.محمد الفالوقي و رمضان القذافي: التعليم الثانوي في البلاد العربية، ط 2، الإسكندرية، المكتـــب الجامعي الحديث، 1996.

61.محمد جاسم العبيدي ، علم النفس التربوي و تطبيقاته، ط1، دار الثقافة ، عمان، الأردن. ، 2009

62.محمد حسن العمايرة: المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية –أسبابها، علاجهـــا –، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط 3 ،عمان، 2010 .

63.محمد حسنين العجمي: القيادة التربوية والإشراف التربوي، دار الجامعة الجديـــدة، الإســـكندرية، مصر 2008 .

64.محمد سامي ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية – التطبيقية ، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2001.

65.محمد شفيق: علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعيـــة الإســـكندرية– مصر.

66.محمد صالح الحثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم التربوي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة الجزائر ، 2012

67.محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،1993

68.محمد فرحات القضاة و محمد عوض الترتوري، أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، الأردن،2006 .

69.محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان.

70.محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد في العصر الحديث، ط 2، القاهرة، عالم الكتب، 1996.

71.محمد منير مرسي: دراسة مقارنة للمدرسة البوليتكنيكية السوفيتة والمدرسة الشاملة، عالم الكتب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

72.محمود داوود سليمان الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم المكتبة الحديثة، عمان الأردن، 2006 .

73.مدحت عبد الحميد: الصحة النفسية و التفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية للنشر و الطباعة و التوزيع، الإسكندرية(2011).

74.مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد البحوث والرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، عمان- الأردن.

75.منصور حسبن و محمد مصطفى زيدان: سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني و التربوي ، بدون طبعة ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة مصر، 1976.

76.مها محمد خلف الزايدي:.تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية .دون طبعة .دار الفكر العربي . القاهرة.

77.مولاي بودخيلي محمد، نطق التحفيز المختلفة و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر(2004).

78.يعقوب حسن نشوان وجميل عمر نشوان: السلوك التنظيمي في الإدارة و الإشراف التربوي ، دار الفرقان، عمان 2004 .

ج- الكتب الأجنبية

1. Omar Actouf : méthodologie des sciences social et approche qualitative des

organisations, les presses de l´université des Québec, Chicoutimi, 2006.

2.G.N Mackenzle role ol the supervisor educational leader ship now 1981

د. الرسائل و الأطروحات

1. إبراهيم طيبي: الرضا عن خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في النظام التربوي الجزائري ودورها في تحقيق الذات والتوافق الدراسي والكفاية التحصيلية، دراسة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة يوسف بن خدة ، الجزائر، 2003-2008.

2. إبراهيم هياق ، اتجاهات الأساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي الجزائري ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع ، جامعة منتوري قسنطينة ، 2011

3. أحمد برغوثي: دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانويات، مذكرة تخرج غير منشورة، جامعة قسنطينة (الجزائر)، 1985.

4. أمال بن يوسف: العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، مودعة بجامعة الجزائر، 2008 .

5. بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيقي دراسة ميدانية ببعض أوساط المدارس الابتدائية بالغرب الجزائري، رسالة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة السانيا وهران (الجزائر)، 2012 .

6. بلغربي أمال: علاقة الرسوب المدرسي بالإصلاح التربوي لسنة 2003 ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس.

7. بوبكر دبابي: واقع مفتش التعليم الابتدائي و أهم المعيقات التي تعترضه من وجهة نظر المفتش نفسه ، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر).

8. بوسنة محمود: تأملات مدى فاعلية الإصلاحات التربوية في الجزائر، الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية جامعة محمد خيضر، بسكرة(ماي2009).

9. جابر نصر الدين وأ. بن إسماعيل رحيمة : جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته، قسم علم النفس، جامعة بسكرة .

10.حميدان إحسان: ضغوط البيئة المدرسية و انعكاساتها على المردود التربوي للتلميذ دراسة حالة بثانوية النعمان بن بشير، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة العربي التبسي تبسة ، 2016 .

11.حنان بن عمران و أمال بن عطية : عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية الجلفة، رسالة لنيل شهادة ماستر علم اجتماع تربوي ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر) ، 2018 .

12.حياة فهد ، أثر استخدام برنامج الماتلاب في التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال محاكاة ثلاث تجارب لمحركات التيار المستمر ، مجلة كلية التربية ، العدد13، جامعة واسط،(2013).

13.سهام درداخ : التوجيه المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، مذكرة لنيل الماستر إرشاد و توجيه، دراسة غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،جامعة الوادي، الجزائر(2013-2014).

14.السيد السايح حمدان: الأشراف التربوي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية معوقاته و أساليب تطويره، ندوة تعليم اللغة العربية الواقع و التطلعات، وزارة المعارف السعودية،2000

15.الشايب خالد: علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية البدنية والرياضية دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، جامعة قاصدي مرباح (ورقلة) ، 2017 ص 32.

16.صباغ علي :الإشراف التربوي على التعليم الأساسي في الجزائر، دكتوراه مقدمة لجامعة قسنطينة . الجزائر،2006

17.صلاح يحي هود عبد الجليل: أثر طريقة التعلم بالاستقصاء الموجه على التحصيل الدراسي ؛ مذكرة الماجستير في المناهج وطرق التدريس؛ دراسة منشورة؛ كلية التربية؛ جامعة أم القرى؛ 1413 هـ؛ .

18.عباد صباح: كفاية المعلم و علاقته بالتحصيل الدراسي ، رسالة لنيل شهادة ماستر، كلية علم اجتماع التربية ، جامعة الشهيد لخضر الوادي الجزائر 2015.

19.عباس خليل محمد و محمد نوفل و محمد العبسي و فريال أبو عراء ، مدخل إلى مناهج البحث في علم التربية و النفس ، دار المسيرة ط 6 ، الأردن 2015 .

20. عبد السلام نعمون: نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علوم الإدارة التربوية ، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، جامعة سطيف– 2 –(الجزائر) ، 2012.

21. علي شريف حورية: السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية و علاقته بالمردود التربوي ، رسالة لنيل شهادة دكتوراه علم اجتماع، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر 2015.

22. الغامدي تركي بن صالح بن عبد الكريم الكراني، فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة؛ ، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي –قسم التربية –قسم تكنولوجيا التعليم ، 2011 م.

23. فرج الله صورية و زمام نور الدين ، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، العدد 19/ 2015 جامعة قاصدي مرباح بورقلة (الجزائر) .

24. فويتح زهراء، أسلوب التفتيش و أثره في توجيه العملية التكوينية لمعلمي المدارس الابتدائية من وجهة نظر مفتشين ، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماستر ، كلية الآداب و اللغات ، جامعة احمد دارية أدرار 2016.

25. فيروز ساري: علاقة التفاعل الاجتماعي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية "راهم محمد وابن باديس والعقيد لطفي" بئر العاتر ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم اجتماع تربية، جامعة العربي التبسي – تبسة ، 2016.

26. كاظم كريم رضا: علاقة قدرات التفكير ألابتكاري بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس ، جامعة بغداد، نسخة إلكترونية(1999) .

27. لطيفة عبادة، ، التفاعل الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ، مذكرة الماستر في علم الاجتماع التربوي، دراسة غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة الوادي، الجزائر 2014 .

28. محمد بن صالح عبد الله شراز، أبرز العوامل الأسرية المؤثرة على مستوى التحصيل الدراسي، جامعة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية، العدد2، جامعة أم القرى، مكة المكرمة(2006).

29.معدن شريفة جامعة أم البواقي/د . حديدان صبرينة جامعة قسنطينة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

30.مقيبس مريم ، الغياب الجماعي و الإصلاحات التربوية في الجزائر، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ القسم النهائي بثانوية مولود قاسم بدائرة عين الترك (وهران) ، مذكرة لنيل شهادة ماستر علم اجتماع التربوي كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة محمد بن باديس مستغانم الجزائر سنة .2015

31.نعيمة قذيفة ، الأنشطة الصفية و المردود الدراسي للتلميذ من وجهة نظر أساتذة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية دراسة ميدانية ببعض المدارس بوسعادة ، رسالة لنيل شهادة ماستر أكاديمي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (الجزائر) 2019 .

32.يحي علوان، مجلة العلوم الإنسانية (التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية) العدد 11، سنة 2007، باتنة الطاهر زهوني، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر، 1994

هـ- المجلات

1.ابراهيمي الطاهر: "المردود التربوي للمدرسة الجزائرية "، مجلة العلوم الإسلامية، العدد 31 ، المجلد أ، جوان 2009 .

2.أبو ملوح محمد العمري عطية ، معوقات الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المفتشين و المعلمين، مجلة رؤى تربوية، مركز القحطان للبحث و التطوير التربوي،العدد(7_8) سبتمبر، غزة،2002 .

3.بوشعالة سميرة ، تحديات المؤسسة التربوية بين الماضي و الحاضر، مجلة البحوث و الدراسات الإنسانية العدد 14 ص 65 90 جامعة صالح بوبندير قسنطينة الجزائر 2017.

4.كركوش ، فتيحة ، أهمية التقويم في قياس التحصيل الدراسي ، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب ، البليدة(2010)، العدد الثالث.

5.لخضر عواريب والساسي شايب، تطور الاصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية و معاناة المدرسين، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

و- المناشير ووثائق وزارية

1.و زارة التربية الوطنية، النظام التربوي و المناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكـــوين مســـتخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2221 .

2.وزارة التربية الوطنية مشروع إعادة تنظيم التعليم و التكوين ما بعد الإلزامي الجزائـــر فيفـــري 2005.

3.وزارة التربية الوطنية و الأنظمة التربوية ،2008 .

4.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و التكوين و تحسين مستواهم ، النظام التربوي و الناهج التعليمية ، الجزائر 2004.

5.المركز الوطني للوثائق التربوي ، الكتاب السنوي.حسين داي الجزائر2002 .

المواقع الإلكترونية

1. www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net.2004/03/11
2. www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net.2004/03/11
3. www.googe.com:http//www.Meditrraneancentre.Net.2004/03/11
4. www.ingdz.com
5. www.ahlabaht.com
6. www.ingdz.com
7. www.ahlabaht.com
8. http://www.riyadhedu.org/moshref/page2.htm

الملاحق

الملحق رقم (01)

مدير التربية لولاية المسيلة
وصول يوم ... نوفمبر 201
رقم ...

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر، في 2014/11/02

المفتشية العامة
المفتشية العامة للبيداغوجية

إلى السيدات والسادة /
* مديري التربيـــــة للولايات للإعلام والتنفيذ
* مفتشي التعليم الابتدائي " كل التخصصات "للتنفيذ

الرقم: 944 ت ع ب 2014

مديرية التربية لولاية المسيلة
الديوان بمكتب الوارد
رقم: 2776
يوم: 05 نوفمبر 2014

الموضوع : مذكرة توجيهية

المراجع: - القانون 08.04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،
- المرسوم التنفيذي رقم 08. 315 المؤرخ في 11 شوال 1429 هـ الموافق لـ 11 أكتوبر 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التربية الوطنية ، المعدل والمتمم بموجب المرسوم التنفيذي رقم 12. 240 المؤرخ في 08 رجب 1433 هـ الموافق لـ 29 ماي 2012 .
- القرار الوزاري رقم 176 المؤرخ في 25 جانفي 1904 المتضمن تحديد مهام مفتشي التربية والتعليم الأساسي وصلاحياتهم .

في إطار النصوص المنوه بها في المراجع أعلاه ، وفي انتظار صدور القرارات الوزارية التي تحدد مهام وصلاحيات مفتشي التعليم الابتدائي حسب التخصصات ، فإن هذه المذكرة التوجيهية تهدف إلى وضع أهم المعالم والمنطلقات العملية التي ينبغي أن تستند إليها هيئة التفتيش في مرحلة التعليم الابتدائي في ممارسة مهامها وصلاحياتها ، بما يحقق الانسجام بين أعضائها ، وبدعم حسن التواصل بينها وبين مختلف الأطراف الفاعلة في المؤسسات التربوية ، حتى تساهم في تجسيد ومرافقة الإصلاحات الجارية التي شرعت وزارة التربية الوطنية في تنفيذها ابتداء من الدخول المدرسي 2015/2014 ، بالأخص ما تعلق منها بجودة الحكامة ، والتحوير البيداغوجي ، والتكوين ، وهذه الإصلاحات لا يمكن تحقيقها والوصول إلى الأهداف المسطرة لها ، إلا بتضافر جهود الجميع وتعاونهم ، كل في موقع المسؤولية الملقاة على عاتقه .

ان هيئة التفتيش مطالبة بممارسة مهامها وصلاحياتها في المدارس الابتدائية العمومية والخاصة والمدارس التحضيرية والتعليم المكيف وهياكل محو الأمية في حدود المقاطعة المسندة وحسب

التخصص ، وهي مطالبة كذلك بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وترقية طابعها التربوي والسهر على تطبيق التعليمات والتوجيهات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.، وهي تخضع للسلطة الإدارية لمديرية التربية للولاية التي تعمل فيها ، وإلى المفتشية العامة والمفتشية العامة للبيداغوجية في متابعة ومراقبة وتقييم وتوجيه وتنسيق نشاطاتها ، وهي تتولى مهام تتعلق بالتوجيه والتكوين والمراقبة والتقييم والدراسة والبحث ، كما يمكن أن تكلف حسب التخصص كذلك من قبل مديريات التربية أو المفتشية العامة والمفتشية العامة للبيداغوجية بمهام التحقيق .

وعليه ، وانطلاقا من هذه المرتكزات ، يشرفنا ان نوجه إليكم مجموعة من التوجيهات العملية التي ينبغي أن يعمل بها كل مفتش في القاطعة التفتيشية المسندة إليه حسب التخصص وفق ما يلي :

1- <u>تخصص إدارة المدارس الابتدائية</u> :

إن مفتشي التعليم الابتدائي " تخصص إدارة المدارس الابتدائية " يمارسون مجموعة من المهام ، ولهم مجموعة من الصلاحيات المتعلقة بالمرافقة ، التوجيه ، التكوين ، التقويم ، الدراسة والبحث والمشاركة في مختلف اللجان التي تشكلها مديرية التربية أو وزارة التربية الوطنية ، وتتمثل خاصة فيما يلي:

- حضور عملية تسليم واستلام المهام بين مديري المدارس الابتدائية والمصادقة على المحضر.
- مرافقة مديري المدارس ومساعدي مديري المدارس الابتدائية الذين يشرفون عليهم من حيث قيامهم بواجباتهم المهنية وفق القوانين والنصوص التنظيمية والتعليمات السلمية .
- إكساب موظفي الإدارة المبتدئين الكفاءات المهنية المطلوبة وتأطيرهم وتوجيه أعمالهم للتكيف مع منصب العمل الجديد.
- تكوين موظفي الإدارة وتوجيههم ومتابعة نشاطاتهم وتقويمها .
- تفتيش موظفي الإدارة والاطلاع على كل الجوانب المتعلقة بالتسيير ، والعمل على تقويمها في تقارير كتابية تتضمن ملاحظات نوعية وتوجيهية وعلامة عددية يطلع عليها الموظفون المعنيون ويوقعون عليها قبل تحويلها إلى الجهات الإدارية المعنية لاستغلالها .
- المشاركة والمساهمة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة المديرين ومساعدي المديرين المتدربين بالتنسيق مع مديرية التربية للولاية ومؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعاتهم أو في الولاية.
- المشاركة والمساهمة في عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظمها وزارة التربية الوطنية سواء كمؤطرين أو مستفيدين بهدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.
- المشاركة والمساهمة في إعداد ومتابعة ومرافقة وتفعيل وتقويم مشاريع المؤسسات بالتنسيق مع مفتشي المقاطعة ، كل حسب دوره ومجال تدخله ، بصفتهم عضوا فعالا من أعضاء قيادة المشاريع على مستوى المدارس الابتدائية التابعة إليهم ، وتحويل تقارير بخصوصها إلى الجهات الإدارية المعنية وفق التنظيم المعمول به .
- المشاركة والمساهمة في مختلف اللجان المكلفة خاصة بالمسائل المتعلقة بالدخول المدرسي والخريطة المدرسية وحفظ الصحة والنظافة وحماية المحيط المدرسي.
- المشاركة والمساهمة في أعمال الدراسات والبحث ووضع برامج التكوين المتعلقة بجوانب التسيير الإداري والمالي التي تبادر بها وزارة التربية الوطنية والهياكل والهيئات التابعة لها وتنسيقها والإشراف عليها .

- المشاركة والمساهمة في مختلف لجان التنسيق الولائية التي تشكلها مديرية التربية أو المفتشية العامة أو المديريات المركزية بوزارة التربية الوطنية.
- المشاركة والمساهمة في تنظيم وتأطير مراكز امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ، كما يمكن أن يكلفوا بمهام تتعلق بمختلف الامتحانات المدرسية والمسابقات المهنية خارج حدود المقاطعة أو الولاية.
- إنجاز مختلف العمليات الإدارية والإحصائيات المتعلقة بظروف التمدرس وبالموظفين والتلاميذ والعمال والهياكل والتجهيز والأثاث ...إلخ ، التي تطلبها وزارة التربية الوطنية أو مديرية التربية للولاية .
- متابعة إنجاز مختلف العمليات المتعلقة ببيع وتوزيع الكتاب المدرسي .
- متابعة إنجاز كل العمليات المتعلقة بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي .
- متابعة صرف المنح ومختلف الامتيازات التضامنية التي تخصصها الدولة لفائدة التلاميذ .
- متابعة الترميمات والإصلاحات والأشغال في المدارس والتنسيق مع المصالح المعنية للتكفل الأمثل بها.
- متابعة غيابات الموظفين العاملين بالمدارس الابتدائية وكذا التلاميذ المتمدرسين ، وحث المديرين على اتخاذ الإجراءات الإدارية المطلوبة للحد منها.
- متابعة الجوانب الإدارية المتعلقة بمجالس المعلمين .
- متابعة عملية إنشاء جمعيات أولياء التلاميذ في المدارس الابتدائية في إطار النصوص السارية المفعول .
- يمكنهم تمثيل مديرية التربية في مجال البناءات المدرسية من اختيار الأرضية إلى بناء الهيكل وفي مختلف الاجتماعات التي تدعو إليها السلطات المحلية بهذا الخصوص .
- يمكنهم حضور الاجتماعات وجلسات العمل التي تدعوا السلطات المحلية مديري المدارس الابتدائية إليها.
- **<u>يوجهون إلى مديرية التربية للولاية</u>** :
- مشروعهم في المقاطعة التي يشرفون عليها .
- برنامج عملهم خلال السنة الدراسية .
- نسخة من تقارير زياراتهم التي قاموا بها مهما كان نوعها .
- نسخة من التقارير الخاصة بالعمليات التكوينية التي أطروها على أن ترفق بنسخة من العروض أو الدراسات أو الأبحاث التي تم إنجازها.
- نسخة من تقرير النشاط الشهري في شكل جدول يدون عليه كل نشاطاتهم التي أنجزوها خلال الشهر ،
- **<u>يوجهون إلى مديرية التربية للولاية وإلى المفتشية العامة في نهاية كل فصل دراسي</u>** :
- نسخة من تقرير النشاط الفصلي ، يضمنونه حصيلة العمليات التي أنجزوها والملاحظات والاقتراحات التي من شأنها المساعدة على تحسين نوعية التعليم والتكوين والرفع من مردود المدارس الابتدائية.

2- **<u>تخصص المواد</u>** :

إن مفتشي التعليم الابتدائي " تخصص المواد " يمارسون مجموعة من المهام ، ولهم مجموعة من الصلاحيات المتعلقة بالمرافقة ، التوجيه ، التكوين ، التقويم ، الدراسة والبحث والمشاركة في مختلف اللجان التي تشكلها مديرية التربية أو وزارة التربية الوطنية ، وتتمثل خاصة فيما يلي :

- تكوين موظفي التعليم وتوجيههم ومتابعة نشاطاتهم وتقويمها.
- إكساب موظفي التعليم المبتدئين وموظفي محو الأمية الكفاءات المهنية وتأطيرهم، وتوجيه أعمالهم قصد التكيف مع منصب العمل الجديد .
- تفتيش موظفي التعليم والاطلاع على كل الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية التعلمية ومختلف الوثائق التربوية والبيداغوجية والوسائل التعليمية ، والعمل على تقويمها في تقارير كتابية تتضمن ملاحظات

نوعية وتوجيهية وعلامة عددية يطلع عليها الموظفون المعنيون ويوقعون عليها قبل تحويلها إلى الجهات الإدارية المعنية لاستغلالها .

- تثبيت موظفي التعليم ، ورئاسة اللجان الخاصة بها ، وتنشيط أشغالها وفق النصوص التنظيمية سارية المفعول .

- دراسة التنظيمات التربوية للمدارس الابتدائية ، والاطلاع على جداول استعمال الزمن وتوزيع المواد وتقديم التوجيهات الضرورية بخصوصها.

- العمل على إنشاء الفرق التربوية الخاصة بموظفي التعليم في المقاطعة ، ومتابعة وتفعيل نشاطاتها ومرافقتها وتوجيهها.

- دراسة وتحليل وتقويم نتائج التلاميذ الدراسية والسعي إلى تحسينها.

- المشاركة في التكوين الأولي النظري والتطبيقي للطلبة موظفي التعليم المتدربين بالتنسيق مع مديرية التربية للولاية ومؤسسات التكوين والمؤسسات التطبيقية الواقعة في مقاطعتهم أو في الولاية .

- المشاركة والمساهمة في عمليات التكوين أثناء الخدمة التي تنظمها وزارة التربية الوطنية سواء كمؤطرين أو مستفيدين بهدف تحسين المستوى وتجديد المعارف.

- المشاركة والمساهمة في مختلف اللجان المكلفة خاصة بالمسائل المتعلقة بالدخول المدرسي والخريطة المدرسية وحفظ الصحة والنظافة وحماية المحيط المدرسي.

- المشاركة والمساهمة في أعمال الدراسات والبحث ووضع برامج التكوين المتعلقة بالجوانب التربوية والبيداغوجية التي تباشر بها وزارة التربية الوطنية والهياكل والهيئات التابعة لها وتنسيقها والإشراف عليها

- المشاركة والمساهمة في مختلف لجان التنسيق الولائية التي تشكلها مديرية التربية أو المفتشية العامة أو المديريات المركزية بوزارة التربية الوطنية.

- المشاركة والمساهمة في تنظيم وتأطير مراكز امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي والإشراف على لجان التصحيح و المداولات المتعلقة بها ، كما يمكن أن يكلفوا بمهام تتعلق بمختلف الامتحانات المدرسية والمسابقات المهنية خارج حدود المقاطعة أو الولاية.

- المشاركة والمساهمة في إعداد ومتابعة ومرافقة وتفعيل وتقويم مشاريع المؤسسات بالتنسيق مع مفتشي المقاطعة كل حسب دوره ومجال تدخله ، بصفتهم عضوا فعالا من أعضاء قيادة المشاريع على مستوى المدارس الابتدائية التابعة إليهم .

- يوجهون إلى مديرية التربية للولاية :

- مشروعهم في المقاطعة التي يشرفون عليها .

- برنامج عملهم خلال السنة الدراسية .

- نسخة من تقارير زياراتهم التي قاموا بها مهما كان نوعها .

- نسخة من التقارير الخاصة بالعمليات التكوينية التي أطروها على أن ترفق بنسخة من العروض أو الدراسات أو الأبحاث التي تم إنجازها.

- نسخة من تقرير النشاط الشهري في شكل جدول يدون عليه كل نشاطاتهم التي أنجزوها خلال الشهر ،

- يوجهون إلى مديرية التربية للولاية وإلى المفتشية العامة في نهاية كل فصل دراسي :

- نسخة من تقرير النشاط الفصلي ، يضمنونه حصيلة العمليات التي أنجزوها والملاحظات والاقتراحات التي من شأنها المساعدة على تحسين نوعية التعليم والتكوين والرفع من مردود المدارس الابتدائية.

3- تخصص التغذية المدرسية :

إن مفتشي التعليم الابتدائي " تخصص التغذية المدرسية " يمارسون مجموعة من المهام ، ولهم مجموعة من الصلاحيات المتعلقة بالمرافقة ، التوجيه ، التكوين ، التقويم ، الدراسة والبحث

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مفتشية التربية والتعليم الابتدائي
للمقاطعة:

المدرسة الابتدائية

بطـاقة زيـــارة

تاريخ الزيارة: / / الفترة:
لقب واسم المعلم (ة) : اللقب العائلي للمتزوجات:
الرتبـة و التخصص : القسم المسير:
عدد التلاميذ المسجلين: الحاضرون: الغائبون :
التوقيت الأسبوعـي: صباحا: مسـاء :

***وضعية حجرة الدراسة**

- النظافة :
- الإضاءة:
- التدفئة :
- التهوئة :

***تزيين الحجرة**

- رسومات :
- أعمال التلاميذ:
- أعمال التلاميذ:
- المشاريع :
- لمتحف :

***هنـدام المعلـم**

- ارتدائه للمئزر:

***التلاميذ**

- مراقبة نظافة التلاميذ :
- ارتدائهم للمآزر :

الإعداد المادي والتربـوي

*** مسـك السجلات:**

- دفتر المناداة :
- الدفتر اليومي للمعلم :

*** التوازيع والوثائق والمعلقات**

- التوقيت الأسبوعي :
- التوزيع السنوي :
- التوزيع الشهري :

*** المعلقات**

- قائمة التلاميذ :
- هرم أعمار التلاميذ :
- نسبة الغياب الشهرية :
- لائحة الأناشيد والمحفوظات:

*** تحضير الدروس**

- إعداد المذكرات قيمة الإعداد

* كراريس التلاميذ

- كراس القسم :
  - مراقبة أعمال التلاميذ :.....
  - تصحيحها، والاعتناء بها :.....
  - الإطلاع عليها من طرف الأولياء:.....
- كراس التداول :
  - استعماله :.....
  - تداوله بين التلاميذ:.....
  - تصحيحه :.....
- التمارين:
  - عددها أسبوعيا :.....
  - تنوعها :.....
  - هل هي كافية :.....
  - تصحيحها :.....
  - قيمة التصحيح :.....
- الواجبات المنزلية:
  - عددها :.....
  - تنوعها :.....
  - تصحيحها :.....
- كراريس الاختبارات:.....
- سجل متابعة تقويم أعمال التلاميذ:.....
- مسك الكتاب المدرسي وحسن استعماله من طرف التلاميذ:.....

* **دفتر التكوين :**

- توفره :.....
- استعماله أثناء العمليات التكوينية:.....
- الندوات :.....
- الجلسات الداخلية المختلفة :.....

* **استعمال الوسائل والأدوات التعليمية من طرف المعلم في تقديم الدروس:**

- السبـــورة :.....
- الكتاب المدرسي:.....
- وسائل أخـرى :.....

الملاحظات والتوجيهات.....

نسخة إلى:

- المعني (ة)

المديـــر

- السيد مفتش المقاطعة
- الملف

الملحق رقم (2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته وبعد ...

السادة و السيدات مفتشي التربية و التعليم الابتدائي

يسرني أن أقدم لكم هذه الاستمارة، والتي تخص الدراسة التي أقوم بإعدادها و الموسومة

معوقات المردود التربوي وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية : بالمقاطعات التفتيشية لمدينة المسيلة

وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة مكملة لنيل درجة الماستر في علم اجتماع التربية ، وآمل منكم التكرم بتعبئتها بعناية ودقة، واختيار إجابة واحدة و التي تراها مناسبة، علما أن الإجابات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرا لكم اهتمامكم وتعاونكم.

❖ **إشراف الأستاذ:**

د. تالي جمال

❖ **إعداد الطالب:**

زغاد البشير

السنة الجامعية: 2019-2020

استبانة موجهة للمفتشين البيداغوجيين

البيانات الأولية

1. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2. **الرتبة:** مشرف .....

3. **سنوات العمل:**

من 1 إلى5 سنو ☐ من 6 إلى 10 سنوات ☐ من ☐ فما فوق

4. عدد المدارس التي تشرف عليها؟

من 3 إلى 5 ☐ من 6 إلى 10 ☐ من 10 إلى 15 ☐

المحور الأول : المناهج التعليمية الجديدة والمردود التربوي للتلميذ المرحلة الابتدائية

1. المناهج التعليمية الجديدة مناسبة لاحتياجات وقدرات تلميذ المرحلة الابتدائية

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

2. المناهج الجديدة سهلة ومفهومة من حيث المقروئية

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

3. الأهداف من الحصة محددة و واضحة وفقا للمنهاج

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

4. بناء و إدارة وضعيات التعلم واضحة و معمول بها في الميدان التدريسي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

5. استعمال السندات التربوية استعمالا يطابق المنهاج

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

6. احترام تطابق الدروس مع التنظيم التربوي المطابق للمنهاج

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

7. كثرة الواجبات المدرسة في المنهاج الجديد تعوق المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

8. المحتوى الدراسي للمناهج صعب يعوق المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

9. الحجم الساعي لتطبيق المنهاج فعليا غير كافي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

10. كثرة المواد الدراسية تعيق التحصيل الجيد

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

11. التقويم المعتمد حاليا يوافق المناهج الجديدة

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

12. الوسائل التعليمية متوفرة و متنوعة في جميع المدارس

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

13. الوسائل التعليمية تحقق الهدف من استعمالها

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

المحور الثاني : التكوين البيداغوجي للمعلم وتأثيره على المردود التربوي

14. التوظيف المباشر ينعكس سلبا على المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

15. التوظيف عن طريق المسابقة لجميع التخصصات ينعكس سلبا على المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

16. التوظيف عن طريق المدارس المتخصصة ينعكس سلبا على المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

17. . التكوين الأولى في مراكز متخصصة يعيق المردود الدراسي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

18. . التكوين أثناء الخدمة ينعكس سلبا على نتائج التلاميذ

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

19. . قلة التأطير الإداري تنعكس سلبا على المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

20. 7. التكوين البيداغوجي للمدير يعيق المردود التربوي

نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐