الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

faculté des sciences humaines et sociales

قسم علم الاجتماع

Département de sociologie

==========

شعبة: علم اجتماع.

رقم التسجيل:

الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية

دراسة ميدانية

89541335.

تخصص: علم اجتماع التربية.

الرقم التسلسلي: .....

مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة ماستر في تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالب:

حويشي الزيتوني

إشراف الدكتور:

ناجح مخلوف

– نوادري فريدة	استاذ محاضر (أ)	رئيسا
– ناجح مخلوف	استاذ محاضر (أ)	مشرفا
– بداوي محمد سفيان	استاذ محاضر (أ)	مناقشا

السنة الجامعية: 2020 / 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــداء

الى:

- ابى امى حفظهما الله ومتعهما بالصحه والعافيه.
- الزوجه الكريمه.
- اولادى حفظهم الله:
- صهيب، لوى، محمد الصديق، يوسف .
- اخوتى واخواتى جميعا.
- كل الاقارب والاصحاب والاصدقاء.
- كل من علمنى حرفا.
- اهدى هذا العمل المتواضع.

الطالب: – حويشي زيتوني

كلـــمة شـــكر

الحمد لله رب العالمين وصلى اللهم على خير البشر المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا، ونبينا محمد عليه افضل الصلاة، والزكر التسليم.

نشكر الله اولا واخيرا على توفيقه لنا، لاتمام هذا العمل المتواضع فهو وحده احق بالشكر والثناء.

كما نتوجه بوافر الشكر، والتقدير للاستاذ الفاضل الدكتور: ناجع مخلوف، الذي ساندنا واعاننا، له خالص التقدير والعرفان والاحترام.

خالص عبارات الشكر، والتقدير، لكل اساتذتنا الكرام في قسم علم الاجتماع، بجامعة المسيلة .

والشكر موصول الى كل الذين ساهموا من قريب او بعيد في انجاز هذا البحث المتواضع

واعترافا بالجميل، نتقدم باسمى عبارات الشكر الى كل اساتذة التعليم المتوسط الذين ساهموا في انجاز هذه المهمة من خلال استجاباتهم لعبارات الاستبيان

الشكر موصول الى كل زملاء الدفعة، وبالخصوص الزميل الفاضل: العايب الفال

وشكرا للاهل على صبرهم.

الطالب: – حويشي زيتوني

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعلمية لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة، استخدام المنهج الوصفي في التحليل والمناقشة، ولتحقيق غرض الدراسة تم بناء استبيان متكون من 22 عبارة للإشراف التربوي موزعة على بعدين (الإنساني العلائقي، الفعل البيداغوجي) و33 عبارة لتحسين العملية التعليمية موزعة على خمسة أبعاد (طرائق التدريس، المنهاج، حاجات التلاميذ، حاجات الأساتذة،التقويم) لجمع البيانات في صورته النهائية، بعد التحقق صدقه وثباته، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من 153 أستاذا من متوسطات المقاطعة للإجابة على تساؤلات الدراسة تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان في الكشف على العلاقة وطبيعتها، لكون العينة لا تتبع التوزيع الطبيعي، وكذا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية لكل عبارة من عبارات الاستبيان في التحليل بالإضافة إلى الدراسات السابقة في المناقشة والتفسير.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية.

وجاءت استجابات الأساتذة على فقرات الاستبيان مرتفعة محصورة بين 66.14 % و84.96 % لتؤكد أن:

– التفتيش القائم في المقاطعة البيداغوجية1 للتعليم المتوسط المسيلة ، يتبع الأسلوب الديمقراطي التشاركي في علاقته بأطراف العملية التعليمية.

– يساهم وبشكل جيد في تحسين وتطوير وتنمية الكفاءات المهنية للأستاذ من خلال التكوين المستمر والمرافق البيداغوجية أثناء الزيارات الميدانية

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

This study aims at showing the relationship between the educational supervision and the improvement of the middle teachers performance in the first educational district , in the wilaya of M'sila.

The researcher used the descriptive method to reach the study purpose a questionnaire was consisting of 22 items was prepared for the educational supervision variable in addition ,the questionnaire included 33 items targeting the teaching process variable in the final form , after verifying its validity and reliability 153 middle teacher were randomly chosen for the answering the study questionnaire .

The spearman correlation, equation was completed in order to check whether the relationship existed or not .

The results of the study showed that there is a moderate direct correlation between educational supervision and the improvement of the teaching process .

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	البسملة.	
02	الإهداء.	أ
03	كلمة شكر.	ب
04	الملخص بالعربية.	ت
05	الملخص بالإنجليزية.	ث
06	فهرس المحتويات.	ج،ح،خ
07	قائمة الجداول.	د، ذ
08	قائمة الأشكال.	ذ
	مقدمة.	00
	الجانب النظري	
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	4- 6
02	فرضيات الدراسة.	7
03	أهداف الدراسة.	7- 8
04	أهمية الدراسة.	8
05	دواعي اختيار الموضوع.	8
06	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.	9- 10
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها.	10- 17
	الفصل الثاني: الإشراف التربوي	
	تمهيد.	20
01	مفهوم الإشراف التربوي.	20- 23
02	التطور التاريخي للإشراف التربوي	23- 26

03 أسس ومبادئ الإشراف التربوي..... 26- 27

04 خصائص ومميزات الإشراف التربوي..... 27- 28

05 مهام ووظائف الإشراف التربوي..... 28- 30

06 أهداف الإشراف التربوي..... 30- 31

07 أهمية الإشراف التربوي..... 31- 32

08 أنواع الإشراف التربوي..... 32- 33

09 الإشراف التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة في الجزائر..... 33- 43

10 المشكلات التي يواجهها الإشراف التربوي..... 43- 44

11 وسائل تنمية كفاءات المشرفين التربويين..... 44- 45

12 إسهام النظريات في الإشراف التربوي..... 45- 49

خلاصة..... 49

الفصل الثالث: الوضعية التعليمية التعليمية

تمهيد..... 51

01 تعريف التعليمية..... 51- 53

02 مفهوم العملية التعليمية..... 53- 54

03 أقسام العملية التعليمية..... 54- 57

04 خصائص العملية التعليمية..... 57- 58

05 شروط العملية التعليمية..... 58

06 أهداف العملية التعليمية..... 59

07 عناصر العملية التعليمية..... 59- 63

08 العلاقة الناشئة بين الأقطاب الثلاثة..... 63- 65

09 النظرية البنائية الاجتماعية..... 65- 68

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة.

تمهيد..... 71

فهرس المحتويات

01	منهج الدراسة.	71
02	الدراسة الاستطلاعية.	71- 72
03	صدق المحكمين.	72
04	تجريب أولي للأداة.	72- 73
05	خصائص السيكومترية للاستبيان.	73- 84
06	عينة الدراسة الأساسية .	84- 87
07	حدود الدراسة.	87
08	تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.	88- 90
09	عرض نتائج الدراسة للفرضية الرئيسية	90- 91
10	عرض نتائج الدراسة للفرضية الفرعية الأولى	91- 93
11	عرض نتائج الدراسة للفرضية الفرعية الثانية	93- 94
12	عرض نتائج الدراسة للفرضية الفرعية الثالثة	94- 95
13	عرض نتائج الدراسة للفرضية الفرعية الرابعة	95- 96
14	عرض نتائج الدراسة للفرضية الفرعية الخامسة	96- 97

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

01	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.	99
02	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.	99- 100
03	مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.	100-101
04	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.	102
05	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.	102- 103
06	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية.	103- 105
	الخلاصة	106
	قائمة المراجع.	107- 112

قائمة الجداول

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
(أ)	يوضح تطور الإشراف التربوي في القرن العشرين	24
01	**يوضح معاملات ارتباط عبارات البعد الإنساني العلائقي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه**	74
02	معاملات ارتباط عبارات بعد الفعل البيداغوجي بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	75
03	يمثل توزيع أبعاد وعبارات مفهوم الإشراف التربوي	76
04	معاملات ارتباط البعدين بالدرجة الكلية لاستبيان الإشراف التربوي	76
05	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإشراف التربوي.	77
06	مجالات درجات الثبات وتفسيرها.	77
07	معاملات ثبات التجزئة النصفية.	78
08	معاملات ارتباط عبارات البعد الأول (طرائق وأساليب التدريس) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	79
09	معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني (المنهاج) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه .	80
10	معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث (حاجات التلاميذ) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	80
11	معاملات ارتباط عبارات البعد الرابع (حاجات الأساتذة) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	81
12	معاملات ارتباط عبارات البعد الخامس (التقويم) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.	81
13	معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس.	82
14	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس تحسين العملية التعليمية.	83
15	معاملات ثبات التجزئة النصفية.	84
16	توزيع مجتمع الدراسة (الأساتذة) للمقاطعة الأولى المسيلة.	85
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات المقاطعة الأولى المسيلة.	85
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	86
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	86
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية.	87
21	نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف.	89
22	يلخص أنواع الارتباط واتجاه العلاقة بين متغيرين	90

23	العلاقة بين متغيري الدراسة (الإشراف التربوي، تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.	91
24	نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (البعد الإنساني العلائقي، وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط.	92
25	نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (البعد الإنساني العلائقي، وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.	93
26	نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.	94
27	نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد المنهاج من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.	96
28	نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.	97

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
(أ)	نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب تحليل نظرية النظم.	48
01	توزيع البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.	89
02	توزيع البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.	89

قائمة الملاحق

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	أداة الدراسة في صورتها الأولية	115
02	أداة الدراسة في صورتها النهائية	120
03	قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.	125
04	1- نتائج التحقق من الاعتدالية (مخرجات برنامج (SPSS)). 2- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الرئيسية. 3- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الفرعية الأولى. 4- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الفرعية الثانية. 5- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة. 6- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة. 7- مخرجات (SPSS) الخاصة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.	130 -126
05	**جداول الأوزان النسبية لفقرات الاستبيان للإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية وأبعادهما** (الجداول:(29)،(30)،(31)،(32)،(33)،(34)،(35)،(36)،(37))	135 -131
06	**وثيقة إيداع مذكرة ماستر ، وتصريح شرفي بالنزاهة العلمية**	135

مقدمة:

عالم اليوم في ظل عصر المعلوماتية والتطور المذهل في تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتسارعها بحيث أصبح العالم قرية صغيرة، هذه التحولات مست مختلف انساق المجتمع وتسابق الكثير من المجتمعات إلى حقل المعرفة والبحث العلمي، لإلمام بالمستحدثات والتجديدات لتطوير وتنمية المجتمع اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا ومعرفيا، والنسق التربوي مثله مثل الأنساق الأخرى في مواكبة هذا التطور لما له من دور بارزا في تحقيق الهدف وخفض التوتر،...، والحلقة الأساسية في التقدم وبناء الحضارات.

ومن هنا برزت الحاجة الملحة إلى استحداث نظم تربوية حديثة، ومتطورة للارتقاء بكفاءات الفاعلين في حقل التربية، ومساعدتهم على تحسين مخرجات العملية التعليمية. حيث تناولتهم البحوث الاجتماعية، والإنسانية بالدراسة والتحليل، أغنت التراث النظري، الذي يستفاد منه أثناء التطبيق في الميدان، ومن بين هذه النظم التي شملتها الأبحاث

الإشراف التربوي لما له من أهمية في كونه أداة لتحقيق الأغراض التربوية وتطوير كفاءات الأساتذة المهنية، وترقية مستواهم الأدائي في كل جانب من جوانب نشاطاتهم التي تصب جميعا في الوصول بالمتعلم إلى الكفاءات المقصودة، والتي تمهد له السبل للعيش داخل مجتمعه في تفاعل وانسجام مع مختلف أفراده الذي يعيش وفقهم في حركية تبادلية للخبرات والتجارب التي تكون منه فردا قادرا على التكيف مع ظروف الحياة ومسايرا لمستجداتها المتسارعة، ولذا تسعى التوجهات التربوية الحديثة إلى تطويره بشتى الوسائل والسبل وذالك من خلال تزويده بالأساليب الإشرافية الحديثة الفعالة ذات النجاعة، وهذا ما عكسته المراحل التطورية لعملية الإشراف التربوي من التفتيش إلى التوجيه وصولا إلى الإشراف الذي يهتم بالتعاون مع الأساتذة لتحقيق الأهداف والغايات المسطرة.

ونظرا للمكانة التي يحتلها الإشراف التربوي في رسالته المتمثلة في التقويم والتطوير والتحسين المستمر والدائم العملية التعليمية من خلال استغلال مدخلات تربوية وتوظيفها

للوصول إلى مخرجات ذات نوعية يستفاد منها في تنمية وتطوير المجتمع من جميع النواحي، وعليه حاولنا الكشف عن العلاقة بين الإشراف التربوي والعملية التعليمية في بحثنا هذا، حيث تم تناول الموضوع بتقسيمه إلى أربعة فصول:

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

الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع الإشراف التربوي من حيث المفهوم والتطور والخصائص والأهمية والأهداف، والأنواع والإسهامات النظرية.

الفصل الثالث: تناولنا فيه العملية التعليمية من حيث مفهومها وخصائصها وشروطها وعناصرها وأهدافها والعلاقات الناشئة بين أقطابها، واقتصرنا على النظرية البنائية الاجتماعية كمقاربة لها.

الفصل الرابع: احتوى على إجراءات الدراسة الميدانية حيث تم توضيح المنهج ومراحل الدراسة الاستطلاعية، تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة، تحديد أدوات الدراسة، تحديد الخصائص السيكومترية للدراسة، والقيام بإجراءات تطبيقية وتقنيات المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: خصص لعرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة على ضوء ما تم تناوله في الجانب النظري من الدراسات السابقة والإجابة عن التساؤلات المطروحة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
02. فرضيات الدراسة.
03. أهداف الدراسة.
04. أهمية الدراسة.
05. دواعي اختيار الموضوع.
06. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.
07. الدراسات السابقة والتعليق عليها.

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

إن النظام التربوي بجميع مؤسساته هو نظام أوكلت له مهمة التعامل مع ما أفرزته سمات وملامح الألفية الثالثة من انفجار معرفي ونقلات نوعية من مرحلة إلى أخرى وخاصة مرحلة ما بعد الحداثة التي تتميز بثورة المعلومات والمنافسة الشرسة شعارها البقاء للأجود.

ولذا بات على المنظومة التربوية مواكبة هذا التطور في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال مستهدفة كافة عناصر العملية التعليمية وفق مقاربات حديثة، لإعداد متعلم يملك الكفاءة التي تؤهله للمساهمة في تنمية مجتمعه والتكيف معه، وإعداد جيد لأهم ركيزة في العملية التعليمية ألا هو الأستاذ الذي له التأثير المباشر في تعلم التلاميذ حيث يتوقف هذا الأثر في تشكيل حياتهم المستقبلية.

ولقد بات لزاما على المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية أن ثمة ارتباط قوي بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية العاملين فيه**(مقدم،2016،ص4)**، حيث تحول الأستاذ من ملقن إلى مبدع ومبتكر، فهو كما يقول الأسطل والخالدي"صاحب المعرفة والخبرة يحلل ويخطط ويحدد ويثري، يأخذ ويعطي ويتفاعل ويتعاون ويتفانى في خدمة مجتمعه، فهو وسيط تعليمي ومنظم للتواصل، ومخطط وموجه للعملية التعليمية" **(الأسطل والخالدي،2005، ص21-22)**.

قد أجمع خبراء العالم المتقدم وخاصة أمريكا واليابان على أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها تقاس بكفاءة أعضاء هيئة تدريسها، حيث يقول فرتويل التربوي المشهور"إنه إذا أعطي للقائمين على تطوير التعليم بكل مراحله وتحقيق الجودة به ميدان واحد كي يطوروه ويجودوه ويجددوه فإنهم سيختارون ميدان إعداد الأستاذ"**(مقدم،2016، ص5)**.

لذا يجب على الجهات المختصة أن تمنح الدعامة والسند لتأهيل الأستاذ وذالك بتطوير وتنمية كفاءاته المهنية (التخطيط،التنفيذ،التقويم)، حتى تتسم العمليات التي يقوم بها الأستاذ

بالجودة، وهذا ما هو منتظر من المشرف التربوي كعنصر من العناصر الفاعلة في المنظومة التعليمية وذلك بإيجاد طريقة لرفع أداء الأستاذ وتحسين صورته الذاتية وبالتالي تحسين العملية التعليمية.

وهنا تظهر أهمية الإشراف التربوي للعملية التعليمية، حيث يذكر المنيف"أن الإشراف التربوي يتناول جميع عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم والتلميذ والمنهج وتطوير هذه العناصر مع توثيق العلاقات الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم" **(المنيف، 1989، ص16)**.

يمكن القول بأن المشرف يعتبر عامل تغيير، لأنه يسعى إلى إحداث تغييرات سريعة في سمات ومعارف ومهارات واتجاهات الأستاذ نحو الأفضل بالاعتماد على الأساليب الحديثة للإشراف التربوي بما يتلاءم ويواكب متطلبات هذا العصر، بحيث يكون مزودا بمعطيات علم النفس التربوي في التعامل مع أقطاب العملية التعليمية في معرفة اتجاهاتهم ورغبات حاجتهم والعمل على إشباعها وتطويرها، والكشف على الحالات المعيقة لعملية التعلم ومحاولة إيجاد حلول ممكنة، وإعطاء فكرة وصورة واضحة عن مفهوم التعلم وطرائق التدريس وأساليبه، والإفادة من علم النفس الاجتماعي في رصد الظواهر وتفاعلات الممكنة داخل جماعة الفصل باعتبار أن المتعلم لا جزء لا يتجزأ من هذه الجماعة يؤثر ويتأثر، وإدراك العلاقات القائمة بينهم من جهة، وبينهم وبين الأستاذ من جهة أخرى، والهدف من ذلك مناخ الفصل والتحكم فيه لتوفير ظروف ملائمة لتعلم ناجحٍ فعال، والاستفادة من معطيات علم اجتماع التربية في إدراك ووعي البعد الاجتماعي الذي يتحكم في العملية التعليمية التي يحدثها، كل هذه الاستثمارات وغيرها دون شك لها انعكاس واضح على العملية التعليمية.

والجزائر في منظومتها التربوية سعت من خلال قانونها التوجيهي للتربية (2008) وفقا للإستراتجية الجديدة المعتمدة في الإصلاحات الأخيرة، المبنية على المقاربة بالكفاءات في بعض أبوابه توضيح دور الإشراف التربوي وعلاقته بالفاعلين في مجال التربية محاولة

ترتيبها وفق أسس واضحة المعالم بحيث أوكلت له مهمة التكوين والمراقبة والمرافقة البيداغوجية والتقويم على أسس علمية من اجل أداء نوعي للأستاذ والمتعلم.

ومن هذا المنطلق سنحاول في دراستنا أن نكشف عن العلاقة بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية، ونستشف عن قرب من عينة بأساتذة تعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية 1، ونستطلع وجهات نظرهم حولها من خلال مؤشرات تؤكد لنا وجود العلاقة من عدمها، وهذا بطرح التساؤل الرئيسي:

– هل توجد علاقة بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

والتساؤلات الفرعية:

– هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي وبعد حاجات التلاميذ لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي وبعد حاجات الأساتذة لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد مناهج التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة؟

02. فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة تم وضع الفرضيات الآتية:

1.2. الفرضية الرئيسية:

– لا توجد علاقة ارتباطية بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

2.2. الفرضيات الفرعية:

– لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي وبعد حاجات التلاميذ لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

– لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي وبعد حاجات الأساتذة لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

– لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

– لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد مناهج التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

– لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد التقويم التربوي لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

– الكشف عن العلاقة من عدمها بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة

– الكشف عن العلاقات من عدمها بين بعد الإنسان العلائقي وأبعاد تحسين العملية التعليمية (حاجات التلاميذ، حاجات الأساتذة) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

– الكشف عن العلاقات من عدمها بين بعد الفعل البيداغوجي وأبعاد تحسين العملية التعليمية (حاجات التلاميذ، حاجات الأساتذة) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 المسيلة.

4.أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة في البحث والكشف عن العلاقات القائمة بين الإشراف التربوي العملية التعليمية ودوره في تحسينها، من خلال قيمة النتائج المتوصل إليها، بالإضافة إلى كونها قيمة مضافة في البحث التطبيقي، يستفيد منها جهاز الإشراف التربوي والفاعلين في حقل التربية في إتباع أساليب الإشراف العلمية الحديثة من جهة، وتطوير وتنمية الكفاءات المهنية للأساتذة من جهة أخرى، واتخاذ القرارات الرشيدة من طرف المسؤولين، من اجل تكوين وأداء نوعي لمخرجات العملية التعليمية.

5. أسباب اختيار الموضوع:

من أهم الأسباب التي دفعتنا لاختيار موضوع البحث كما يلي:

- حاجة الميدان إلى مثل هذه البحوث التي تزود كل القائمين على التعليم بنتائج علمية عن حقيقة الميدان وخصائصه وحاجياته، وضرورة أخذها بعين الاعتبار.

- بحكم الباحث في الميدان، يريد التعرف عن الواقع بأساليب علمية، وخاصة العلاقات والتفاعلات الناشئة بين نظام الأشراف التربوي القائم وأطراف العملية التعليمية،وأوجه القصور فيها من اجل تلافيها ومعالجتها.

6. تحديد مفاهيم الدراسة:

1.6. **المشرف التربوي (المفتش):**

– **اصطلاحا:** هو من تستند إليه مسؤولية الإشراف على المؤسسات التعليمية ومتابعة أداء الأساتذة لتحقيق النمو التربوي والمهني والذاتي لديهم، والتعاون مع جميع الأطراف ذات الصلة بعملية من أجل النهوض بالعملية التعليمية **(حمدة السعدية، 2001، ص 397)**.

– **إجرائيا:** هو كل مفتش بيداغوجي للمواد يشرف على مقاطعة ينتمي إليها مجموعة الأساتذة يتواصل معهم ويقوم بمهام التخطيط، والتنشيط، والمراقبة، والتوجيه، والتكوين ضمن حدود مقاطعة بيداغوجية محددة بولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي2021/2020

1.1.6. أبعاد الإشراف التربوي:

أ– **البعد الإنساني العلائقي:** مجموعة القيم والسلوكات الايجابية التي يتصف بها المفتش في معاملته للأساتذة، كالاحترام والتقدير، التعاون، المشاركة.....

ب– **الفعل البيداغوجي:** مهام المفتش والمحدد قانونا في القانون الأساسي(2012) المعدل والتي تتمثل في التكوين والمراقبة والتوجيه والتقويم...

2.6. العملية التعليمية:

– **اصطلاحا:** هي العلاقة التفاعلية بين المعلم والمُتعلم والمناهج **(البرنامج)** الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة "**(كبريت،98،ص22)**

1.2.6.أبعاد العملية التعليمية:

أ– **طرائق التدريس:** هي الوسائل التواصلية والتبليغية أي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، كما تعرف بأنها مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين.

ب– **المنهاج:** وهو مجموعة الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للمتعلمين داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو روحيا وعقليا وجسديا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.**(المرعي،2000،ص21)**

ج- **حاجات التلاميذ:** هي الحاجات التي تشبع ميولاتهم ورغباتهم كالتقدير،الأمن الانتماء... التي تخلق لهم دافعية على التعلم.

د- **حاجات الأساتذة:** هي الحاجات التي تشبع ميولاتهم ورغباتهم كالتقدير،الأمن الانتماء... التي تخلق لهم دافعية على الرضا الوظيفي.

هـ-.**التقويم:** البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المستعملين: التلاميذ، المدرسون، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع... قصد اتخاذ قرارات واقتراح نشاطات تعليمية أو تدعيميه أو علاجية، وكذا منح شهادة، اعتماد كفاءة، تغيير في طرائق وأساليب التعلم...الخ.(وزارة التربية الوطنية، 2016، ص28)

07. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1- دراسة شاهين (1991) بعنوان " واقع الأشراف وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية "

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الجهود المبذولة من قيادات الإشراف التربوي في التنمية المهنية والكشف عن أوجه القصور والنقص في الإشراف التربوي والكشف عن توقعات المعلمين لدور الإشراف في التنمية المهنية لهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات واشتملت الدراسة على عينة من (210) معلم ومعلمة من منطقة مصر الجديدة شمال القاهرة بواقع مدرستين في كل منطقة، وقد أجابت على الاستبيان المرسل (161) معلم ومعلمة، واستخدام الاستبيان والمقابلة الشخصية المحددة الأسئلة واعتمدت أسلوب الملاحظة في بعض جوانبها، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- الإشراف القائم في المدارس لا يتيح للمعلم فرص النمو العلمي والمهني
- القيادة الإشرافية نحو التنمية المهنية للمعلمين وإهمال العلاقات الإنسانية مع المعلمين.

– اقتصار دور الإشراف على التشجيع فقط.

2–دراسة الشربيني (2008) بعنوان " دور الإشراف التربوي في تحقيق الجودة في التعليم العام "

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

– أن هناك معوقات مرتبطة بأهداف الإشراف التربوي، معوقات مرتبطة بأساليب الإشراف تفاوت في تأهيله وفي التجاوب مع المشرف التربوي، وتدني تأهيل بعض المشرفين وذلك نتيجة لندرة المشرفين في بعض التخصصات وإحجام المتميزين من المعلمين عن الالتحاق بالإشراف التربوي لعدم وجود حوافز، قلة صلاحيات المشرف التربوي وعدم النظر إلى ما يقترحه المشرف للإدارة من صعوبات أو اقتراحات أو إجراءات، وأهم التوصيات هي:

– أهمية تبني عملية التغيير المخطط والشامل لمنظومة الإشراف في جميع الجوانب أهمها: التغيير التنظيمي، التغيير الإنساني، التغيير في العمل، التغيير التكنولوجي.

3– دراسة غازي العسيري(2008) بعنوان: " دور المشرف في تطوير العملية التعليمية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تشخيص قدرات المعلم الحقيقية وإمكاناته الفعلية وفي رفع مستوى فاعلية التدريس لدى المعلمين، والتأكد على دور المشرف التربوي في إنجاح وتطور العملية التعليمية.

شملت الدراسة عينة عشوائية مكونة من (55) معلما و(35) مديرا و(75) مشرفا تربويا، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واتبع المنهج الوصفي والتحليل المقارن.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية بين نظام الإشراف التربوي والإدارة المدرسية.

– توجد علاقة ارتباطية بين نظام الإشراف التربوي والتدريب أثناء الخدمة.

– توجد علاقة ارتباطية بين نظام الإشراف التربوي والقياس والتقويم.

– توجد علاقة ارتباطية بين نظام الإشراف التربوي وتطوير المناهج الدراسية من جانب المشرفين.

– لا توجد علاقة ارتباطية بين نظام الإشراف التربوي وتطوير المناهج الدراسية من جانب المعلمين والمدراء

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

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة فعالية بعض الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة، وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبيان في جمع البيانات، وشملت عينة الدراسة (275) معلما.

وقد توصلت إلى نتيجة مفادها: اتسمت الأساليب الإشرافية بالفعالية في تحسين أداء المعلمين بوزن نسبي (75%).

5-دراسة ميادة بورغدة (2011) معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة

دراسة ميدانية شملت عينة (68) مشرفا تربويا بولايات سطيف، البرج، المسيلة، اعتمدت الاستبيان كأداة لجمع البينان، واتبعت المنهج الوصفي في تحليل وتفسير النتائج، هدفت الدراسة إلى:

– التعرف على مختلف معوقات الإشراف التربوي التي تؤدي إلى نقص الفاعلية في النشاط الإشرافي دون تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم والتعلم.

– التعرف على مختلف الاتجاهات الإشرافية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– ضعف فعالية الإشراف التربوي المطبق في المدارس الابتدائية ويرجع إلى العوائق في مجالات (المجال الإداري، المجال المادي، المجال الشخصي، المجال البيداغوجي).

6– دراسة صالح بوعزة (2012) بعنوان: " واقع الإشراف التربوي في الجزائر من وجهة نظر الهيئة الإشرافية والتدريسية" جامعة سطيف.

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية سطيف، شملت عينة الدراسة (151) أستاذا و(19) مفتشا، اعتمد فيها الاستبيان لجمع البيانات، واتبع المنهج الوصفي في التحليل، وهدفت الدراسة الى:

– التعرف على ممارسات الأشراف التربوي التي تقدم حاليا للأساتذة في التعليم المتوسط.

– اختبار صحة فروض الدراسة المتعلقة بالفروق بين المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

– اتفاق بين الأساتذة والمفتشين في:

1– مجال القيادة بان المفتشون يقومون بتشجيع الأساتذة في تحمل المسؤولية ورفع الروح المعنوية عندهم،والاستماع إلى أرائهم وانشغالاتهم.

2– مجال النمو المهني بان المفتشون يشاركونهم في زيادة نموهم المهني، وزيادة كفاءاتهم في القيام بدورهم الوظيفي، تزويدهم بالمعلومات والخبرات الجديدة.

3– مجال طرائق التدريس بان المفتشون يشجعونهم في تجريب طرق تدريس جديدة.

– اختلاف بين الأساتذة والمفتشين في:

1- مجال القيادة فيما يتعلق في المشاركة في اتخاذ القرار، وقيادة الاجتماعات، وتنمية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة.

2- مجال النمو المهني فيما يتعلق بنقل رأي الأساتذة المهني.

7- فريد غياط (2011) بعنوان " الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية

"هدفت هذه الدراسة إلى كشف موقع الإشراف التربوي في ظل الفكر الإداري ومحاولة إسقاطه رؤية تلك المدارس على الواقع الجزائري ن والبحث عن العلاقة السائدة بين المعلم والمشرف، وتبيان دور الإشراف التربوي في تفعيل العلاقات الإنسانية، والتعرف على أساليب وأنواع الإشراف المتوفرة والمنتهجة، والتعرف على الجانب القيادي في الإشراف مع محاولة الفصل بين مهام المشرف الإدارية والقيادية.

أجريت الدراسة على عينة شملت (42) أستاذا بثانوية بالخير قالمة، اتبع فيها المنهج الوصفي (دراسة حالة)، واعتمد في جمع البيانات الاستمارة، والمقابلة، والملاحظة بالمعايشة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن العملية الإشرافية في واقع المؤسسة التعليمية الجزائرية تمارس بأدوات قديمة لم ترق إلى مستوى الإشراف التربوي أي يحمل البعد التفتيشي،وفي أحسن الظروف قد يبلغ مداه مستوى التوجيه أو الإرشاد الناتجين عن عملية تنفيذية ميدانية فقط.

- المشرف غير معد لممارسة كل تلك الأنواع من الإشراف التربوي، حيث لوحظ عدم تشجيع النمو المهني للمعلمين، والنوع القائم في المؤسسة التعليمية الجزائرية هو الإشراف التصحيحي القائم على اكتشاف الأخطاء داخل حجرة الدراسة، وممارسة نسبية للإشراف الدبلوماسي مظهريا.

8-دراسة قديدح (2015) "أهمية العملية التعليمية وعلاقتها بالإشراف التربوي"

دراسة ميدانية، شملت عينة الدراسة (220) معلم، موزعين على 25 مدرسة ابتدائية من خمس مقاطعات تفتيشية (سطيف)، وتم اختيارها بالطريقة القصدية، واعتمد الاستبيان كأداة لجمع البيانات،واتبع المنهج الوصفي.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العملية التعليمية والإشراف التربوي، وبيان ادوار المفتشون لتحسين مستوى الأداء التعليمي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– توجد علاقة طردية بين الإشراف التربوي ومستوى الأداء التعليمي.

– أن العملية التعليمة لها علاقة وطيدة بالإشراف التربوي الذي يعكس حقيقة التفاعل الايجابي بين مكونات العملية التعليمية.

– عدم الرضا عن واقع الإشراف التربوي والعملية التعليمية.

– العملية التعليمية تتأثر مباشرة بأداء المعلم والذي يؤثر فيه الإشراف.

– تتدخل شخصية المشرف التربوي وكفاءته بشكل كبير في دور الإشراف التربوي، الذي ينعكس على مستوى الأداء التعليمي في العملية التعليمية.

9– دراسة مقدم مسعود(2016) بعنوان " دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءة المهنية لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة "

دراسة ميدانية بثانويات ولاية الوادي، شملت عينة الدراسة (350) أستاذا من مجتمع أصلي حجمه(2276) أستاذا، اعتمد فيها الاستبيان لجمع البيانات، واتبع المنهج الوصفي في التحليل والتفسير، وهدفت الدراسة إلى:

– الكشف عن دور المشرف في تجويد الكفاءات المهنية (كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة التقويم) لأساتذة التعليم الثانوي، وفقا لمتغير الجنس، سنوات الخدمة، مؤسسة التكوين، الصفة في الوظيفة.

وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المشرف التربوي لم يستوفي دوره في تجويد الكفاءات المهنية(كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة التقويم) لأساتذة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.

تعقيب على الدراسات لسابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الإشراف التربوي والعملية التعليمية سجلنا النقاط الآتية:

– أن بعض الدراسات فقط التي تناولت موضوع الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية.

– اختلاف عينات الدراسات السابقة اذ مست فئات مختلفة منها المعلمين، المديرين، المفتشين، مساعدي المديرين العاملين في الإدارات والمؤسسات التربوية وفي الدراسة الحالية فعينة الدراسة أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية1 المسيلة وقد اتفقت مع دراسة صالح بوعزة(2012) في طبيعة العينة.

– اتفاق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي استطعنا الوصول إليها في استخدام الاستبيان كأداة بحث، زيادة على الاستبيان استخدم غياط في دراسته(2011) الملاحظة والمقابلة.

– جاءت الدراسة الحالية لتبحث في موضوع الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية) وإثراء البعد النظري والعلمي من خلال بناء الاستبيان الخاصة بالدراسة التي تضمنت فقرات أسهمت في تفرد ها وشموليتها وصدقها،إذ ركزت على الكشف عن وجود العلاقة بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية، وكذا الكشف عن وجود العلاقات لإبعاد الإشراف التربوي ببعض إبعاد تحسين العملية التعليمية.

– اتفقت هذه الدراسة مع دراسة العسيري(2008) ودراسة قديدح(2015) في نوع الدراسة وهي دراسة العلاقات الارتباطية.

– من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، تمكن الطالب من تحصيل فائدة نظرية كبيرة خاصة ما تعلق منها بإثراء الجانب النظري للدراسة واستخلاص وتغطية مختلف المفاهيم الواردة في الدراسة الحالية خاصة لوجود تشابه بين هذه الدراسات في تناولها لموضوع الإشراف التربوي

– كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة بشكل كبير من خلال اختيار موضوع البحث أولا وكذا تحديد مشكلة الدراسة وضبط تساؤلاتها وصياغة فرضياتها، وتحديد المنهج المتبع وبناء أداتها واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات وتحليلها ومناقشتها.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الإشراف التربوي

تمهيد.

01. مفهوم الإشراف التربوي.

1.1. الإشراف التربوي لغة.

2.1. الإشراف التربوي اصطلاحا.

02. التطور التاريخي للإشراف التربوي.

3.أسس ومبادئ الإشراف التربوي.

4.خصائص ومميزات الإشراف التربوي.

5.مهام ووظائف الإشراف التربوي.

6.أهداف الإشراف التربوي.

7.أهمية الإشراف التربوي.

8.أنواع الإشراف التربوي.

9.الإشراف التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة في الجزائر (2000-إلى يومنا هذا).

10. المشكلات التي تواجه المشرف التربوي.

11. وسائل تنمية كفايات المشرفين التربويين.

12. إسهام النظريات في الإشراف التربوي.

الخلاصة.

تمهيد:

يعتبر الإشراف وظيفة رئيسة لأجل إدارة وتنظيم العملية التعليمية التعلمية، ويعد أهم دعائمها حيث أن تحسين مخرجات السياسة التعليمية تحتاج إلى إشراف تربوي وتفتيش بيداغوجي فعال، ونظرا لأهمية التفتيش الفني – من مسمياته أحيانا– في العملية التربوية، فمنوط بالمفتش أو الموجه أو المشرف مهام حيوية، تتمثل في العمل على تنفيذ نظريات وأدبيات التفتيش التربوي، لتحقيق أهداف متعددة مرتبطة بنظرة المنظومة التربوية الجزائرية، وعليه يمكن تقديم بعض العناصر المهمة في هذا الفصل تعتبر ركائز متينة للموضوع.

1.مفهوم الإشراف التربوي:

1.1. الإشراف التربوي لغة:

من خلال الرجوع إلى أصل كلمة "الإشراف"، فقد ورد في لسان العرب ما يلي: **(ابن منظور، 1968، ص 137)**.

شَرَفَ: أَيْ صَارَ ذَا شَرَفٍ وَعَلَا فِي دِينٍ أَوْ دُنْيَا.

أَشْرَفَ الشَّيْءَ: أَيْ عَلَا وَارْتَفَعَ وَانْتَصَبَ.

الْمُشْرِفُ: اَلْمَكَانُ اَلَّذِي تُشْرِفُ عَلَيْهِ وَتَعْلُو، وَمَشَارِفَ اَلْأَرْضِ: أَعَالِيهَا.

أَشْرَفَ عَلَى الشَّيْءِ: أَيْ اطَّلَعَ عَلَيْهِ مِنْ فَوْقٍ.

وفي مادة "شرف" في معجم اللغة العربية المعاصرة نجد: **(عمر، 2008، ص ص 1191 – 1192)**.

أَشْرَفَ / أَشْرَفَ عَلَى، يُشْرِفُ، إِشْرَافًا، فَهُوَ مُشْرِفٌ.

أَشْرَفَ عَلَى اَلْمَشْرُوعِ: تَوَلَّاهُ وَتَعَهَّدَهُ ♦أَشْرَفَتْ نَفْسُهُ عَلَى الشَّيْءِ: حَرَصَتْ عَلَيْهِ وَتَهَالَكَتْ – تَحْتَ إِشْرَافِ فُلَانٍ: تَحْتَ رِعَايَتِهِ.

أَشْرَفَ عَلَى اَلْمَكَانِ: أَطَلَّ، اِطَّلَعَ عَلَيْهِ مِنْ فَوْقٍ مُشْرِفٌ [مفرد]: اِسْمُ فَاعِلٍ مِنْ أَشْرَفَ / أَشْرَفَ عَلَى♦ مُشْرِفٌ عَلَى الْغَرَقِ / مُشْرِفٌ عَلَى السُّقُوطِ: قَرِيبٌ مِنَ الْانْهِيَارِ وَالضَّيَاعِ.

مَسْؤُولٌ عَنْ شَيْءٍ مَا، مَنْ يَتَوَلَّى إِدَارَةَ اَلْأُمُورِ وَتَدْبِيرِهَا "مُشْرِفٌ اِجْتِمَاعِيٌّ / تَرْبَوِيٌّ".

ويتضح من خلال هذه التعريفات أن الإشراف على الشيء يعني الاطلاع عليه، والعلو والارتفاع، أي يأتي بمعنى ارتفاع مكانة الشخص المشرف من الناحية الوظيفية.

وأما كلمة "التَّفْتِيشُ" فَهِي مَصْدَرٌ مِنْ فِعْلِ فَتَّشَ تَفْتِيشًا وَمَعْنَاهُ: تَصَفُّحُ شَيْئًا مَا، أَوْ أَعْمَالَ شَخْصٍ مُعَيَّنٍ لِلْاطِّلَاعِ عَلَيْهِ وَلِمَعْرِفَتِهِ اَلْمَعْرِفَةَ اَلْكَامِلَةَ اَلدَّقِيقَةَ.

و"مُفَتِّشٌ"، اِسْمُ فَاعِلٍ مِنْ فِعْلِ "فَتَّشَ" ومعناه: الشخص التواق إلى المعرفة الدقيقة لِكَنَهِ الأشياء وحقيقتها، والتشوق إلى حب الاطلاع على الخبايا ومعرفة الظاهر والباطن.

في حين كلمة "اَلتَّرْبَوِيُّ"، فَهِيَ مُشْتقةٌ مِنْ فِعْلِ رَبَا، وَرَبَا الشَّيْءَ يعني أَنَّه نَمَا وَزَادَ. ويقال: رَبَى تَرْبِيَةً، وَتَرَبَّى اَلْوَلَدُ بمعنى غَذَّاهُ وَنَشَّأَهُ وَنَمَّى قواه الجسدية والعقلية والخلقية، وهكذا فإن المعنى اللغوي العربي يجمع ما بين الزيادة والنمو والتنشئة والتقوية والتغذية والتهذيب والتثقيف.

وتتعدد تعريفات التربية ومنها: "هي تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية".

ومن أكثر تعاريف التربية شيوعا، تعريف غيتس (Gates) الذي يقول: "التربية تعديل للسلوك عن طريق الخبرة والمران" **(شروخ، 2004، ص ص 18 – 19)**.

ويرى أفلاطون أن الغرض من التربية هو: "أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع".

ويضيف أفلاطون أن التربية ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته. ولذلك فهو يعرف التربية على النحو التالي: "التربية هي إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن الكمال" **(وناس، عبد الحميد، 2006، ص 53)**.

2.1. الإشراف التربوي اصطلاحا:

إن تعريف الإشراف التربوي تناوله العديد من التربويين كل حسب فلسفته واتجاهاته، ويخضع تبعا للتطور التاريخي والتغير الاجتماعي، ونورد جملة من التعاريف:

يقول وايلزولوفيل(Wiles k& Lovell J T) " أنّ السلوك الإشرافي هو سلوك رسمي توفره المنظمة التربوية لغرض التفاعل مع نظام سلوك المعلم بطريقة يعمل فيها على تحسين فرص التعليم للتلاميذ "**(دواني، 2003، ص 21)**.

فهو مرتبط بالبيئة المناسبة التي يحدث فيها التفاعل بين المعلم والتلميذ والذي من شأنه إحداث تغيرات إيجابية ثابتة نسبيا في سلوكيات التلاميذ المرغوب فيها.

ويعرف الإشراف التربوي في دليل المشرف التربوي بأنه " خدمة تربوية متخصصة، يقدمها جهاز متخصص في وزارة التربية والتعليم، تهدف إلى مساعدة المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية في تحسين القيام بأدوارهم ومهامهم بشكل فعال"**(العياصرة، 2008، ص 64)**.

وعرّفه العياصرة بأنه: "عملية تربوية قيادية إنسانية تعاونية توجيهية تسعى إلى مساعدة المعلمين على النمو المهني لتحسين نوعية التعليم والتعلم؛ لكي يكون أكثر فاعلية وقدرة على توجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الأكيدة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث" **(العياصرة، 2008، ص 66)**.

وعرفه نبهان بأنه: "عملية تفاعل إنسانية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل كفايته التعليمية" **(نبهان، 2007، ص 33)**.

فقد عرفه عبد الهادي بأنه: "عملية تعاونية،قيادية،ديمقراطية، منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة،ومعلم وطالب وإدارة، تهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية " **(الطعاني، 2005، ص 19)**.

إذا فالإشراف التربوي عملية فنية، اجتماعية، إنسانية، ديمقراطية، منظمة غايتها تطوير العملية التعليمية بكل عناصرها (معلم، متعلم، منهاج، بيئة).

وحدد له بعض الباحثين تعريفا إجرائيا كونه يجسد العملية التعليمية بأنه " هو عملية فنية هادفة لتطوير بيئات التعلم وتقويمها وإدارتها، بما يكفل تجويد عمليات التعليم والتعلم،

وتحسين مخرجاتها النوعية " **(الشهري، 2013، ص09)**،أي أن المشرف لا يكتفي بالمعارف التي يحوزها، بل لا بد أن يكون فنانا وماهرا في تجسيد هذه المعارف في ميدان عمله.

فالإشراف التربوي عملية فنية تندمج أثناء تفعيله مجموعة من الميادين (التشاور، الإنسانية، القيادة، التخطيط، الإدارة، التدريب، التقويم) تبنى على مجموعة من التقنيات والاستراتيجيات تسعى لتطوير وتقيم العملية التعليمية من كل جوانبها.

من خلال هذه التعاريف يتبن لنا أنه على الرغم من تعددها واختلافها إلا أن غايتها واحدة هي مساعدة الأستاذ على تحسين العملية التعليمية، والرفع من مستوى التعليم وأداء الأستاذ والارتقاء به نحو الأفضل وما ينتظره المجتمع.

مما سبق يمكن أن نعرف الإشراف التربوي **إجرائيا** كما يلي:

هو عملية منظمة ومنسقة تهدف إلى إحداث التغيير الذي ينشده المجتمع وذلك من خلال تطوير وتحسين العملية التعليمية بجميع عناصرها ومخرجاتها النوعية.

2. التطور التاريخي للإشراف التربوي:

أشار عودة (2009)، في كتابه "الإشراف في التربية الخاصة"، إلى تاريخ الإشراف، حيث تناول النقاط التالية: **(عودة، 2009، ص ص 15 – 16)**.

– حيث تعود البدايات الأولى لهذه الوظيفة الإشرافية إلى سنة 1709، حيث تشكلت هيأة تزور مدارس بوسطن، هدفها متابعة سير المدارس والتأكد من سلامتها، وفعالية مدرسيها.

– وفي سنة 1878 ظهر أول كتاب في الإشراف، ركز على وجوب تحمل المعلمين لمسؤولية العمل الصفي، وأن المشرف التربوي شخص خبير يتحمل مسؤولية التأكد من سلامة العمل في المدارس.

– وفي سنة 1888 بدأ مدير التربية غرين وود (GreenWood) بتخصيص معظم وقته لزيارة المدارس والتفتيش عليها.

كما تناول سوليفون؛ وغلان (Sullivon&Glan, 2000) تطور الإشراف في القرن العشرين على النحو التالي كما يوضحه الجدول رقم (أ): (عودة، 2009، ص 18).

جدول رقم (أ): تطور الإشراف في القرن العشرين. حسب سوليفون وغلان(عودة، 2009، ص 18)

النموذج	الفترة الزمنية	أصحاب النموذج	خصائص النموذج
1-الإشراف التفتيشي	القرنالتاسع عشر	Payne, Green Wood, Balliet	ضبط المدارس، والتخلص من المعلمين الضعاف
2-الإشراف كفعالية اجتماعية	1900 - 1920	Taylor Babbitt	استخدام أساليب عامة، والاهتمام بأهداف العمل والإنتاج، والبحث عن أكثر الطرق فاعلية، والبعد عن التحيز
3- الإشراف الديمقراطي	1920 - 1930	Dewey, Hosic, Newten	تقليص الدور التقييمي للمشرف، والمشرف مساعد يشجع ويدعم، والمشاركة وحل المشكلات
4- الإشراف العلمي	1930 - 1950	Burton, Barr Stevens	استخدام مقاييس علمية، وتعليم المعلمين كيف يُعَلِمون ووضع معايير دقيقة للتعليم الجيد، وقياس أداء المعلمين بدقة
5- الإشراف كقيادة تربوية	1960 - 1970	Leeper	قيادة المعلمين، وترسيخ مفهوم التشاركية، والعمل على إيجاد قيادات تربوية مهمة
6- الإشراف الإكلينيكي	1970 - 1980	Cogan, Gold Hammer	العمل المباشر مع المعلمين، وبناء الثقة، وتطوير أهداف مشتركة، والتركيز على الزيارة الصفية
7- الإشراف المتغير	من 1990 إلى الآن	Serjivoanni, Glickman	تمكين المعلم، والمشرف وكيل للتغير، والمشرف قائد، والمشرف وسيط ينمي فاعلية المعلم، والقيادة التحويلية، وإشراف الرقابة، والإشراف التطوري.

وفي المقابل أكد العجمي (2008) في كتابه "القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال والإدارة الحافزية" أن مفهوم الإشراف التربوي مر بمراحل نمو يمكن توضيحها بإيجاز كالتالي: (العجمي، 2008، ص 80 –84).

1.2.مرحلة الإشراف كتفتيش(1921 – 1929): وقد ظهر هذا الأسلوب في أوائل القرن السابع عشر في الولايات المتحدة الأمريكية عندما شُكِلَت لجان من المواطنين في بوسطن (Boston) لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبنى والمعدات والمعلمين وتحصيل التلاميذ، وشمل التفتيش بعد ذلك طرق تدريسهم والأساليب المستخدمة في التعليم. وكانت وسيلة وأسلوب التفتيش الزيارات المفاجئة والمغالاة في تلمس عيوب المعلم والمدرسة وتسجيل

الأخطاء والإبلاغ عنها رسميا. وفي إطار هذه العملية ضاعت العلاقات الإنسانية وخلقت جوًّا من الرعب والتوتر النفسي لأنه ارتبط التفتيش بالجبر والإكراه وإجبار المعلمين على تنفيذ الأوامر ظنا منهم أن هكذا أسلوب سيؤدي إلى تطوير وتحسين التعليم والمعلمين.

2.2.مرحلة الإشراف كتدريب وإرشاد وتوجيه(1930 – 1970): هناك اعتراف بالأخذ بهذا التوجه، لكن الإدارة مازالت تقرر الوصفة المناسبة من أساليب، أي أنها مازالت تتحكم في توجيه اختيار الأساليب الإصلاحية والإشرافية. وتتميز هذه المرحلة بالاعتراف بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم ومن النقاط التي تندرج تحت هذا الأسلوب:

- وضع خطة لمتابعة وتقييم كل ما يتعلق بالمواد الدراسية.
- نشر التوجيهات الفنية اللازمة لكل مادة دراسية.
- وضع سياسة برامج التدريب لأعضاء هيأة التدريس.
- التوجيه والإرشاد والتقويم ومتابعة مستويات الكفاءة لهيئات التدريس.
- القيام بزيارات ميدانية للمدارس لاستطلاع أحوال المواد وتقويمها.

3.2.مرحلة الإشراف التربوي كعملية ديمقراطية شاملة(1970 – الآن): وقد ساعد على تطور الإشراف على هذا النحو عدة أمور من أهمها:

- الاعتراف بأن التربية قوة اجتماعية أساسية لنمو الشخصية الإنسانية، وليست عملية ميكانيكية من خلال آليات إدارية.

- الاعتراف بأن التغيير مبدأ كوني وارتبط ذلك بالحياة التربوية في المناهج والإدارة وطرق التكوين.

- الاعتراف بأن الإشراف التربوي عملية اجتماعية ترتبط بالديمقراطية والتعاونية فصار لزاما التخطيط وصنع القرار الجماعي بين جميع الهيئات ذات الصلة بالتلميذ.

– الاعتراف بأن الوظيفة الأساسية للإشراف التربوي تتمثل في القيادة داخل الجماعة، ولذا وجب توافر مهارات القيادة لدى المشرف، ومهارات الإدارة وخاصة إدارة العلاقات الإنسانية، ومهارات إرشاد الجماعة.

– الاعتراف بأن تحسين الظروف المختلفة للعملية التربوية داخل المدرسة وخارجها يمثل الهدف الأسمى والغاية المثلى للإشراف التربوي.

– الاعتراف بأن احترام الشخصيات البشرية أطراف العملية التعليمية (معلم، متعلم، إداري، مشرف،...) يمثل نجاح الإشراف التربوي ويتحقق ذلك بمشاركتهم في عمليات القرار، وإتاحة فرص النمو الذاتي، وخلق مناخ للعلاقات أساسه الحرية، الإنسانية، المشاركة، الثقة،... إلخ.

– الاعتراف بأن عملية الإشراف عملية علمية يستخدم المنهج العلمي ونتائج العلوم المختلفة وترتبط ارتباطا وثيقا بعلمية التربية وبعلمية الإدارة معا.

3. أسس ومبادئ الإشراف التربوي

من أهم الأسس والمبادئ التي تتضمنها عملية الإشراف التربوي ما يلي: **(عامر، 2010، ص 17 – 19)**.

– توفير التسهيلات المادية في تنظيم المدرسة

– تحسين عملية التعليم والتعلم.

– عدم الفصل بين الإدارة والتنظيم وعملية الإشراف التربوي، لأنهما يعملان بصفة متبادلة.

– قيام الإشراف التربوي على فلسفة وعلم واضح.

– يقوم الإشراف التربوي على فلسفة ديمقراطية أساسها احترام الفرد، الفروق الفردية، قدرة العاملين على النمو والازدهار، الثقة بالنفس والتعبير الذاتي، الاستشارة والمبادأة،... الخ.

– الاعتماد على البحوث والاتجاهات العالمية للوسائل المستخدمة وتكييفها وخصائص المجتمع.

– الاعتماد على أسلوب حل المشكلات لديناميكيته وموضوعيته.

– الاعتماد على الابتكار وليس الوصف، وإعطاء فرصا للإسهامات الفردية مثل التعبير عن القدرة الخلاقة وإظهار المواهب، والعمل على تحرير وانطلاق ومعالجة البيئة المحيطة.

– الاعتماد على الوسائل بطريقة منطقية مرتبة ومخططة وتنفيذها في صورة سلسلة من الأنشطة.

– أن يتضمن تقويم جوانب الشخصية والإجراءات والنتائج بناءً التقويم الذاتي وعلى معايير منطقية

4. خصائص ومميزات الإشراف التربوي:

من خلال التعاريف الواردة في مفهوم الإشراف التربوي كعملية العديد من الخصائص والمميزات نوجزها فيما يلي:

– **عملية مستمرة:** بمعنى أنها تمتاز بالديمومة، ودائمة بوجود المدرسة، ودورية من خلال الزيارات والدورات التكوينية، وتنتقل من جيل إلى جيل

– **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 ميدانية:** بمعنى تعتمد على تشخيص وتحليل الممارسات الفعلية لكل من المعلم والمتعلم والبيئة.

– **عملية علمية:** تعتمد على النظريات والاتجاهات ومناهج البحث العلمي والدراسات الحديثة.

- **عملية شاملة:** تعنى بجميع العوامل المرتبطة والمؤثرة في العملية التعلمية.
- **عملية تشاركيه:** بمعنى المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية كحل المشكلات التربوية.
- **عملية تفاعلية:** بمعنى تتغير ممارستها بتغير الموقف والحاجات التي تقابلها، ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي والتقدم العلمي.
- **عملية إنسانية:** تعنى بتنمية العلاقات والمشاركة الوجدانية في الحقل التربوي، بحيث تحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والجدية في العمل.
- **عملية تقويمية:** تقوم على التشخيص وجمع البيانات الميدانية ومعالجتها وتفسيرها لغرض ضبط وتعديل ممارسات عناصر العملية التعليمية للتطوير والتحسين.
- **عملية إبداعية:** تشجع على الابتكار والإبداع.

5. مهام ووظائف الإشراف التربوي:

يضطلع الإشراف التربوي بمسؤوليات توجيه العملية التربوية وتقويمها وتطويرها من خلال تحسين الموقف التربوي بجميع جوانبه، حيث لا تنحصر مهماته في مساعدة المعلم على تطوير عمله وتحسين أساليبه، بل أصبح أمامه مهام ووظائف عديدة يتطلب قيام الإشراف التربوي أفرادًا وجهازًا بمهمات وواجبات عديدة وهي: **(القاسم؛ الزبيدي، 2009، ص ص 24 - 26)**.

1.5. التخطيط: يقوم الإشراف التربوي على أساس التخطيط السليم، لتحسين العملية التربوية وسد الاحتياجات البشرية والمادية حاضرًا ومستقبلًا، وذلك من خلال تخطيط التعليم، وتحديد أهدافه، وتشخيص احتياجاته وإمكانياته، وتنفيذ خططه ومتابعتها.

2.5. التوجيه والتنسيق:

ويشمل توجيه العملية التربوية بجوانبها المتعددة، ورفع مستواها من خلال توجيه النشاط التربوي، والمناهج والكتب الدراسية، وأساليب التقويم والامتحانات، وتنمية العلاقات الإنسانية،

حتَّى أنَّ البعض أصبح يطلق لقب (منسق، أو موجه، أو مرشد، أو فني،...) على المشرف التربوي.

3.5. القيادة الإدارية:

وتتركز في توجيه النشاط الاجتماعي والتربوي، وتوفير القدرة القيادية لدى المعلمين، واستثمارها لصالح العملية التربوية. ويتحقق ذلك عن طريق تعريفهم بالمشكلات التربوية، واتخاذ الإجراءات الفاعلة للحد منها.

4.5. تطوير المناهج الدراسية:

وتتركز هذه المهمة في تطوير المناهج من حيث المحتوى والطريقة وأساليب التقويم، رغم أنَّ هذه العملية لا ينفرد بها المشرف التربوي وحده، بل هي عملية تعاونية يمارس فيها المشرف دوره كقائد تربوي، وبمساهمة المعلمين والمتخصصين.

5.5. تنمية العلاقات الإنسانية:

وذلك بتنسيق قدرات العاملين وخلق جو من العلاقات الإنسانية والإخاء، وتنمية الشعور بالانتماء للجماعة والإحساس بالرضا في العمل. ويتحقق ذلك عن طريق تنظيم الاجتماعات المدرسية، وتبادل وجهات النظر، وتنمية الروح المعنوية، واتخاذ مواقف موضوعية حسبما تتطلبه العملية التربوية ومتغيراتها العديدة.

6.5. تدريب المعلمين:

وهذه من أبرز مهمات الإشراف التربوي، وتمثل في تنمية كفايات العاملين من معلمين ومديرين وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، ورسم برامج التدريب، ومتابعة المتدربين وتقويمهم. وهذا يقتضي جعل التدريب نظامًا مستقرًا ملازمًا لتطوير التعليم في إطار التربية المستدامة. ويمكن أن يتم التدريب ميدانيا في المدرسة، أو عن طريق الدورات التدريبية والمشاغل (الورشات) التربوية، أو بالمراسلة وأساليب التعليم المفتوح.

7.5. توثيق علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع:

من مهام الإشراف التربوي تشجيع أوجه النشاط الثقافي، والعلمي، والاجتماعي، والمساعدة في الأعمال والمشروعات التي تسهم في تحقيق وظائف المدرسة، وربطها بالبيئة، والمجتمع، وخاصة من خلال مجالس الآباء والمعلمين.

8.5. تقويم العملية التربوية:

يشكل التقويم عنصرا مهما في برنامج الإشراف التربوي من خلال تحديد مدى فعالية البرنامج التربوي، ومدى خدمات المعلمين والمديرين وتمكينهم من مواجهة حاجات الطلبة ومتطلبات المجتمع، مع متابعة ودراسة ما يستجد من متغيرات في العملية التربوية.

6. أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي في بصورة عامة إلى تطوير عمليات التعليم والتعلم في مختلف البيئات التعليمية، وتقويم مخرجاتها بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها على ضوء أهداف المنظومة التربوية، وفيما يأتي أبرز أهداف الإشراف التربوي:

- تحقيق ضمان استمرارية البرنامج التربوي، وإعادة تكييفه خلال فترة زمنية طويلة نسبيا.

- تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم. **(جاسم ومروان، 2003 ص20)**

- إجراء الدراسات والأبحاث المختلفة حول بعض القضايا الاجتماعية وتقديم الحلول المناسبة لبعض المشكلات الاجتماعية.**(عبد الهادي، 2002، ص19)**

- العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان.

- تطوير وتحسين العملية التعليمية من خلال تنمية الكفاءات المهنية للمعلمين (الاتصال والتواصل، التخطيط والتنظيم، التنشيط والتنفيذ، التقويم...)، وإكساب المتعلم كفاءات علمية ومنهجية وقيمية.

وقد لخص عطوي (2001)، أبرز أهداف الإشراف التربوي في الآتي:

- العمل على تطوير المناهج الدراسية.
- تنظيم وتنسيق المواقف التعليمية التعلمية.
- تقديم المساعدة للمعلمين، والعمل على تنمية قدراتهم وكفاءاتهم لبلوغ أهداف المدرسة التربوية.
- إحداث التغير والتطوير التربوي.
- تحسين الظروف الفيزيقية المدرسية.
- تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع (البيئة المحلية)**(عطوي، 2001، ص ص 232 – 234)**.

7. أهمية الإشراف التربوي:

يعد الإشراف التربوي الركيزة الأساسية للحقل التربوي وحلقة وصل بين جميع مدخلات العملية التربوية وباعتباره جهازا دائما يسهم في تحسين العملية التعليمية، وهذا ما ذهب إليه العالم التربوي "سيرجيوفاني "Sergiovanni" في قوله: «إن ازدياد عدد العلماء المهتمين بمشكلات الإشراف التربوي مؤشر على أهمية الإشراف التعليمي من حيث بناء شبكة اتصالات أفضل، وتطوير طرائق تعتمد على البحث العلمي والنظم المتطورة» . **(مقدم،2016،ص34)**

وتكمن أهميته فيما يلي:

1ـ الإشراف التربوي يعمل على تطوير الكفاءات المهنية للأستاذ ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة من أجل النهوض بكفاءته، ونموه المستمر والمساعدة على حل مشكلاته وتزيده بالخبرات التربوية اللازمة باعتباره أبرز عناصر العملية التعليمية التعلمية.

2 ـ وجود فجوة بين الإعداد الأكاديمي للأستاذ في جانبه النظري والجانب التطبيقي فالأستاذ بحاجة إلى التكوين في الجانب الميداني وهناك تكمن أهمية الإشراف التربوي.

3 ـ يعمل الإشراف التربوي على التنسيق بين وظيفة المدرسة وبين أنواع النشاط التعليمي، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى الخدمة التعليمية.**(مها محمد،ص30)**

4 ـ ارتباط العملية التربوية بالمجتمع وثقافته، وهذا ما يؤدي إلى وجود نوع من الرقابة المجتمعية على مهام الأستاذ، مما يستلزم وجود الإشراف التربوي لتوضيح الحدود بينهما.

5 ـ التغير الاجتماعي يفرض على المدرسة مواكبته وإيجاد بدائل مناسبة لذلك مما يستلزم تكيف الأستاذ مع هذا الواقع وهنا تكمن أهمية الإشراف التربوي في تحسين وتطوير العملية التعليمية التعليمة بجميع عناصرها.

إن أهمية الإشراف التربوي تكمن في النهوض بالعملية التعليمية،وتحسين كفاءات الأستاذ المهنية، وخاصة من لا يملكون خبرة كافية، من أجل تحسين نوعية التعليم،

8 . أنواع الإشراف التربوي:

1.8. الإشراف التصحيحي:

ويهدف هذا النوع من الإشراف إلى اكتشاف الأخطاء،وإدراك ما يترتب عنها،وتقدير الآثار الناجمة عنها، من أجل تقويمها ومعالجتها، بما يحقق الأهداف التربوية.

2.8.الإشراف الوقائي:

هو الذي يستطيع التنبؤ بالصعوبات التي تواجه أطراف العملية التعليمية التعليمة من أجل تجنب الوقوع فيها وتفاديها والوقاية منها.

3.8.الإشراف البنائي:

يهدف هذا النوع من الإشراف إلى الانتقال من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الجديد المناسب محل القديم غير المناسب، بمشاركة من لهم صلة بالعملية التعليمية التعلمية.

4.8.الإشراف الإبداعي:

هو الإشراف الذي يعمل على تحرير العقل وشحذ الهمم لدى الفاعلين في العملية التعليمية، من أجل استغلال قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى حد ممكن في تحقيق الأهداف التربوية.

ويضيف عامر (2010) هذا النوع زيادة على الأنواع الأربعة السابقة والمتمثل في:

5.8.الإشراف العلمي:

وهو الذي يعتمد فيه المشرف على الأسس والطرائق العلمية والأسلوب العلمي في حل المشكلات وفي بحث المواقف ووضع الخطط وتقدير النتائج، وتطبيق طرائق القياس واستخدام وسائل إحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتقويمها، ولا يتعصب لفكرة معينة أو وجهة نظر خاصة بل يحترم أراء الآخرين ويطرحها للمناقشة إذا ثبت صحتها أخذ بها وإلا استبعدها حتى بلوغ الحلول السليمة **(عامر، 2010،ص 82)**.

9. الإشراف التربوي في ظل إصلاحات الجديدة في الجزائر(2000 . إلى يومنا هذا):

تميزت بالشروع في تحضير إصلاح المنظومة التربوية – يعد الإصلاح الثاني بعد الأول (السبعينيات) – الذي أصبح يشكل أولوية وطنية بسبب الوضعية التي آلت إليها المدرسة الجزائرية، وما أملته متطلبات وتحديات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية اختلفت جذرًا عن تحديات المدرسة التي واجهتها بعد الاستقلال ومنها:

– تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، وإعداد تقرير بشأنها في مدة (06) أشهر. حيث صادق مجلس الحكومة ثم مجلس الوزارة على نتائج وتوصيات اللجنة بتاريخ 30 أفريل 2002 وشكلت هذه القرارات الأرضية الأساسية للانطلاق في تنفيذ الإصلاح مع مطلع السنة الدراسية 2003 – 2004. ومست الإصلاحات المجالات التالية:

– إصلاح البرامج التعليمية؛

– إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية؛

– اعتماد الرموز العالمية في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدراج ازدواجية المصطلح ابتداءً من الطور المتوسط؛

– إعادة الاعتبار لشعب الامتياز؛

- تحوير وتكييف برامج التربية الإسلامية والتربية المدنية؛
- إعادة الاعتبار لتدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات؛
- تعميم التربية الفنية على جميع المستويات؛
- إعادة الاعتبار للتربية البدنية والرياضية، وتكريس وجوبها على جميع التلاميذ؛
- تعزيز تعليم اللغة العربية؛
- ترقية وتطوير تعليم اللغة الأمازيغية؛
- إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة الابتدائي؛
- إدراج تعليم اللغة الإنجليزية في السنة الأولى المتوسط؛
- إعداد وتنفيذ إستراتيجية لمحو الأمية لدى الكبار؛
- تعميم استعمال التكنولوجيات الحديثة للإعلام والاتصال؛
- تجديد نظام التكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري.
- إعادة هيكلة النظام التربوي (تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات)، (تمديد مدة التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات).
- إحداث جهاز دائم متمثل في اللجنة الوطنية للمناهج، وإدخال وتعميم المناهج الجديدة في مختلف المراحل التعليمة (على مستوى الابتدائي من 2004/2003 إلى 2008/2007)

(على مستوى المتوسط من 2004/2003 إلى 2007/2006)،

(على مستوى الابتدائي من 2006/2005 إلى 2008/2007).

- تأليف ووفرة الكتاب المدرسي ومجانيته لفئات من التلاميذ وتوزيعه على كامل التراب الوطني.
- المنشور رقم: 956/و.ت.و/أ.ع/المؤرخ في 2008/07/15 المتعلق بتنظيم استعمال الزمن الدراسي.

– المنشور رقم 138 /و.ت.و/م.ت.أ / المؤرخ في2009/07/28 المتعلق بتطبيق التخفيفات المدخلة في مضامين مناهج التعليم الابتدائي.

– القرار رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 المتعلق بإقرار المواقيت الجديدة والمناهج المخففة الصادرة في جوان 2011 لمرحلة التعليم الابتدائي.

– المنشور رقم 62 المؤرخ في 2013/01/31 يتعلق بتنظيم عملية التقويم المرحلي للتعليم الإلزامي.

– إخضاع المناهج للاستشارة الميدانية على مستوى أسلاك التفتيش التابعة للتربية الوطنية في ديسمبر 2014 وجانفي 2015، بعد أن تمّ عرضها في الندوة الوطنية للتقييم الوطني المنعقدة بتاريخ20و21 جويلية 2014 بمشاركة مختلف الشركاء الاجتماعيين لقطاع التربية الوطنية، وممثلي البرلمان، وعمال أسرة التربية الوطنية، ومختلف القطاعات الوزارية، والخبراء. وفي السنة الموالية أيضا خلال الندوة الوطنية لتقييم عملية تطبيق إصلاح المدرسة.

– وضع مخطّط وطني للتكوين من طرف اللجنة الوطنية للمناهج منذ بداية سنة 2015 في ثلاث مراحل موجّها للمفتّشين المكلّفين بتبليغ هذه المضامين التكوينية على مستوى مقاطعات الولاية. والهدف النهائي من ذلك هو أن يستفيد كلّ المدرّسين من التحوير البيداغوجي الجديد قبل الدخول المدرسي2017/2016.

1.9. التأطير القانوني والتنظيمي للمنظومة التربوية:

عرف التأطير القانوني مسايرة كل السياسات التربوية التي عرفتها مختلف مراحل تطور المنظومة التربوية منذ الاستقلال إلى اليوم: **(وزارة التربية الوطنية، 2013، ص 38).**

– مرحلة التأسيس للمنظومة التربوية بالاعتماد على القانون 62 – 157 المؤرخ في 31 ديسمبر 1962 الذي حتم استعمال التشريع الفرنسي الذي لا يمس بالسيادة الوطنية في تنظيم سير المنظومة التربوية؛

- صدور الأمر المتضمن القانون البلدي سنة 1967 المعدل سنة 1990 وسنة 2011؛
- صدور الأمر الذي يقر التعليم الخاص سنة 1968؛
- صدور المراسيم المتضمنة القوانين الخاصة لأسلاك التربية سنة 1968؛
- صدور الأمر المتضمن قانون الولاية سنة 1969 المعدل سنة 1990 وسنة 2011؛
- صدور المراسيم المنشئة للمعاهد التكنولوجية والمتوسطات؛
- صدور الأمر 35 – 76 والمراسيم التطبيقية المتعلقة به؛
- صدور المرسوم المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية سنة 1990؛

هذا، وإضافة إلى مجموعة النصوص القانونية والتنظيمية التي عرفتها المنظومة التربية في إطار إصلاح المنظومة التربوية مثل:

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08 – 04المؤرخ في 2008/01/23؛
- المرسوم 10 – 228 الخاص بتنظيم المفتشية العامة....؛
- المرسوم التنفيذي رقم: 08 – 315 المؤرخ في 2008/10/11 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية المعدل والمتمم بالمرسوم التنفيذي 12 – 240 المؤرخ في 2012/05/29؛
- المرصد الوطني للتربية والتكوين بموجب مرسوم رئاسي رقم: 03 – 406 في 2003/11/5؛
- المجلس الوطني للتربية والتكوين بموجب مرسوم رئاسي رقم: 03 – 407 في 2003/11/5.

2.9. الإشارات القانونية للتفتيش التربوي:

1.2.9. بمقتضى المرسوم رقم 68 – 299 المؤرخ في 03 ربيع الأول 1388 الموافق 30 ماي سنة 1968 المعدل والمتضمن القانون الأساسي الخاص لمفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط.

2.2.9.وحسب القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية، والذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقـــم: 90 – 49 المؤرخ في 10 رجب عام 1410 الموافق 06 فيفري 1990، فإننا نجد موادًا من 115 إلى 119 تنص على وظيفة ومهام التفتيش والمراقبة وهي كما يلي: **(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1990، ص 262).**

المادة 115: يكلف المفتشون كل حسب شعبة اختصاصه، بتفتيش المؤسسات ومراقبتها وبتفتيش الموظفين العاملين بها ومراقبتهم. ويكلفون، زيادة على ذلك بالتكوين المستمر لهؤلاء الموظفين ويشاركون في أعمال البحث التربوي.

المادة 116: يضم سلك مفتشي التربية والتعليم الأساسي رتبة وحيدة.

– رتبة مفتش التربية والتعليم الأساسي.

المادة 117: يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي إحدى الوظائف التالية:

– مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية،

– مفتش التربية والتعليم الأساسي للطور الثالث من المدرسة الأساسية،

– مفتش في محو الأمية،

يمارس مفتشو التربية والتعليم الأساسي مهامهم في مؤسسات التعليم التابعة للمقاطعة التي عينوا فيها.

يكلف مفتشو التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني من المدرسة الأساسية والمدارس التحضيرية وبتفتيش الموظفين العاملين بها.

المادة 118: يوظف مفتشو التربية والتعليم الأساسي من بين المترشحين الحاصلين على شهادة اختتام الدراسة لمركز تكوين إطارات التربية "نمط مفتشو التربية والتعليم الأساسي".

المادة 119: يدمج في سلك مفتشي التربية والتعليم الأساسي:

- مفتشو التعليم الابتدائي والمتوسط المرسمون والمتمرنون.
- مفتشو التعليم التقني أو الزراعي المرسمون والمتمرنون.

3.2.9.القرار الوزاري رقم 51/176 المؤرخ في 25جانفي1994 المحدّد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي.

4.2.9. المرسوم التنفيذي رقم12– 240 المؤرّخ في 08 رجب عام 1433 الموافق 29 ماي سنة 2012 يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429الموافق 11أكتوبر سنة 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية(**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2012، ص 16**).

المادة 05: تتمم المادة 32 من المرسوم التنفيذي رقم 08 – 315 مؤرّخ في 11 شوّال عام 1429الموافق 11أكتوبر سنة 2008 والمذكور أعلاه، كما يأتي:

المادة 32: تضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية:

8– موظفي التفتيش:

- سلك مفتشي التعليم الابتدائي.
- سلك مفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- سلك مفتشي التعليم المتوسط.
- سلك مفتشي التربية الوطنية.

الفصل الثالث

سلك مفتشي التعليم المتوسط

المادّة 140مكرر23: يضم سلك مفتشي التعليم المتوسط رتبة (1) وحيدة:

– رتبة مفتش التعليم المتوسط

الفقرة 1

تحديد المهام

المادة 140 مكرر24: يمارس مفتشو التعليم المتوسط مهامهم في احد التخصصات الآتية:

– المواد

– إدارة المتوسطات

– التسيير المالي والمادي في المتوسطات.

ويكلفون بهذه الصفة، وحسب التخصص، بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، طبقا للنصوص التشريعية والتنظيمية التي تحكم المنظومة التربوية. كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية والمصالح الاقتصادية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم ومراقبتها وتقييمها. وكذا مراقبة التسيير الإداري والتسيير المالي والمادي في المتوسطات.ويشاركون في أعمال البحث في مجال تخصصهم، ويمكن أن يتم تكليفهم بمهام التحقيق. ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات التابعة للمقاطعة المسندة إليهم.

وعلى ضوء الإشارات القانونية للتفتيش نستنبط مفهوما له حسب دليل مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا **(وزارة التربية الوطنية،2012، ص 27)** كما يلي:

المفتش هو خبير فني، وظيفته الرئيسية مساعدة الأساتذة على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريب وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة مما يستلزم منه معرفة (أصول التربية

ونظريات التعلم وطرق التدريس والقياس والتقويم ومهارات الإدارة والاتصال والتعامل مع وسائل التعليم حسب اختصاصه).

إذن: " المفتش يكون، يراقب، يقيم، يبني خطط تكوين جديدة ".

ومنه نستنتج المهام الرئيسة للمفتش

4.9. مهام المفتش التربوي حسب القانون الجزائري: تكمن مهام المفتش التربوي في الآتي: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص ص 27 – 46).**

أ. التخطيط: عملية فكرية تقوم على المنطق والترتيب وبالتالي فهو يسبق كافة الوظائف الإدارية بالنظرة المستقبلية ويعمل على استثمار الموارد المتاحة، والتنبؤ بالمشكلات أو الأخطاء المحتملة والإعداد لمواجهتها أو تجنبها بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة فهو عملية أو سلسلة مترابطة من الأنشطة التي تبدأ بتحديد الأهداف، وإعداد الاستراتيجيات الموضحة لاتجاهات العمل واتخاذ القرارات وذلك بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد.

ب. التنظيم: هو الإعداد لتنفيذ ما يتمخض عنه التخطيط، بما في ذلك إعداد النظم والتعليمات والمناشير التي تنظم العمل وتحقق الهيكل التنظيمي الفعال،فمن حيث الشكل والمضمون لا بد أن يتناسب التنظيم في هيكله ومضمونه مع وظيفة المنظمة الإدارية،ومن الناحية الأخرى التنظيم يتطلب قنوات اتصال فعالة بين القمة والقاعدة (المسؤولين والمرؤوسين) من جهة، وبين الموظفين على المستوى القاعدي من جهة أخرى.

ت. المراقبة والمتابعة: إنها عنصر هام وفعال في نجاح التفتيش وتحقيق أهدافه، حيث يقوم المفتش أثناء الزيارة بالمعاينة والفحص الدقيق، معتمدا على منهجية علمية لكل الأعمال والأنشطة، سواء كانت تربوية، مادية أو اجتماعية أو واقعا معينا أو نشاطا، ومتابعة نموه وتطوره باستمرار، ثم إجراء تقييم لمعرفة مدى تطابقه وفق ما هو محدد في النصوص القانونية التنظيمية والأهداف المسطرة.

مجال المراقبة والمتابعة واسع، يشمل كل ما يتعلق بالعملية التربوية ويؤثر فيها من حيث التدريس والوسائل المادية والتعليمية والصحة والتغذية والعلاقات الداخلية والخارجية وتطبيق المناهج والنصوص والتسيير الإداري والمالي...

ث. التقويم: هو نتيجة قياس من أجل إصدار أحكام واتخاذ قرارات، وعلى ضوء هذا فعمل المفتش يندرج ضمنه:

- تقييم الأداء المهني للأساتذة
- تقييم طرق وأساليب العمل
- تقييم السندات والكتب والوسائل
- تقييم النتائج المدرسية والامتحانات الرسمية
- تقييم البرامج والمناهج التعليمية
- تقييم الملتقيات والندوات والأيام الدراسية
- تقييم العلاقات داخل المؤسسة وخارجها.

ج. التكوين والتوجيه: تعتبر عملية التكوين من المهام الأساسية للتفتيش، وذلك أنه من خلال المراقبة والتقويم، وعلى ضوئها توضع برامج تكوينية مدروسة وهادفة قد تكون على شكل تدريبات وممارسات بيداغوجية تعالج في ندوات تربوية أو أيام دراسية أو ملتقيات وتربصات تكوينية.

ح. التنسيق والإعلام: يعتبر المفتش بحكم مهامه ونشاطاته المختلفة همزة وصل بين مختلف المتعاملين في الأوساط التربوية، وإن هذه المكانة المتميزة التي يحتلها تتطلب منه القيام بما يلي:

- تبليغ النصوص والمناشير والتعليمات إلى العاملين تحت إشرافه، ثم الحرص على تنفيذها، وفي نفس الوقت إبلاغ المسؤولين بالوضعية والنتائج.

– إعلام الموظفين بالنتائج بالمستجدات التربوية والبيداغوجية والتنظيمية التي تطرأ من حين لآخر.

– كيفية التعامل مع البرامج والمناهج والسندات الجديدة وتطبيقها ميدانيا.

– القيام بدور تنسيقي لمختلف الجهود والنشاطات في مجالات عديدة ضمن تخصص أو قطاع أو مؤسسة بغية تظافر تلك الجهود وتكاملها لتحقيق أهداف محددة.

خ. التنفيذ: يحرص المفتش خلال مساره المهني على عملية التنفيذ، واتخاذ القرار، أنه موظف إداري يلتزم بتطبيق كل الإجراءات والقرارات الصادرة من الوصاية أو المتفق عليها خلال الاجتماعات والندوات، وفي نفس الوقت يطالب الآخرين بتنفيذها ميدانيا ويراقبهم باستمرار على ذلك.

د. البحث التربوي: إن المفتش بحكم تخصصه وتجربته الواسعة وخبراته المتراكمة واحتكاكه بالواقع يجد مكانه الطبيعي في ميدان البحث التربوي، ويساهم فيه بفعالية من أجل تطويره على المستويين النظري والتطبيقي وإنجاز مختلف الأنشطة مثل:

– التأليف وحل المشكلات التربوية واختيار الطرائق والمناهج.

– دراسة المضامين وتحليلها ونقدها وإدراج البدائل.

– الاطلاع على مستجدات البحث التربوي في العالم والاستفادة منه في واقعنا.

– إثراء خبرات الأساتذة والمعلمين الباحثين وتجديدها.

– توحيد العمل التربوي وتنظيمه.

– البحث عن الصعوبات ودراسة الحالات التي تعترض المعلمين وتعيق العملية التربوية واقتراح حلول هادفة.

– إيجاد أساليب جديدة لعملية التقويم وفق الدراسات الحديثة.

هـ. التحقيق: هو عملية استثنائية من مهام المفتش، حسب المرسوم التنفيذي 240/12 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية

الوطنية حيث عبر بكلمة يمكن، ويتم ذلك بطلب من الجهات الرسمية للتحقيق في النزاعات التي تحدث داخل المؤسسات التربوية أو الشكاوى المبلغ عنها.

10-. المشكلات التي تواجه المشرف التربوي:

مما لا شك فيه أن الأفراد يتباينون في أساليب تعاملهم مع الآخرين وفي طرق اتصالهم، وذلك نتيجة الفروق الفردية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتباين المؤسسات متمثلة في إدارتها، وطريقة تنظيمها، وحجمها في تعاملها مع المرؤوسين مستمدة ذلك من النمط الذي تسير عليه، وتتخذه أسلوبا للتعامل مع الآخرين ولعله من المناسب هنا عرض بعض النماذج للمشكلات التي قد يواجهها المشرف التربوي، وتتمثل في الآتي:

1.10.المشكلات الإدارية:

يتعرض المشرف التربوي لمجموعة من المشكلات الإدارية التي قد تقف حائلا دون تمكنه من أداء عمله بفاعلية ومن هذه المشكلات:

1.1.10.تعدد مستويات التنظيم: هذا يؤدي إلى كثرة الفواصل بين المستويات وإلى صعوبة استخدام أدوات، وقنوات الاتصال، مما يعوق وصول البيانات، والمعلومات، ويعطل اتخاذ القرارات في الوقت المناسب. إن تعدد مستويات التنظيم يعوق بلا شك عمل المشرف التربوي.

2.1.10.تعقد الإجراءات:

هذا نتيجة غموض في اللوائح والتعليمات أو نتيجة الاختلاف في تفسيرها من شخص إلى آخر مما يؤدي إلى فقد ثقة المشرف التربوي بقدرة القيادات العليا على اتخاذ القرار.

3.1.10.التخطيط غير السليم:

من الأمور التي تجعل المشرف التربوي يتخبط في مجال عمله هو عدم تحديد ووضوح الأهداف، ما يجعل الرؤية لديه غير واضحة فأجهزة التخطيط تقوم برسم أهداف واسعة جدا وغير قابلة للتطبيق على أرض الواقع مما يعوق تحقيقها.

4.1.10.المركزية الشديدة وعدم التفويض:

تتسم الأنظمة الإدارية في الدول النامية بتمسكها الشديد بنظام المركزية، مما يجعل القيادات العليا غير راغبة في تفويض الصلاحيات، بل اللجوء إلى انفرادها بالسلطة على اعتبارها لصيقة بصاحبها. ولأجل حل هذه المشكلة التي تتسبب في تعطيل العمل والتمسك بالروتين الشديد، يجب تدريب القيادات الإدارية في الأجهزة الإدارية على تفويض السلطة باستخدام أساليب تدريبية متنوعة **(الحريري،2006، ص 111-112)**.

11. وسائل تنمية كفاءات المشرفين التربويين

يقتضي العمل بالإشراف التربوي اكتساب الكفاءات التربوية والمهنية على الساحة التربوية، وقد تحدث حالات من الغفلة أو الإهمال المقصود أو غير المقصود، فالإشراف التربوي يشكو من قلة وضوح الرؤية وعدم التكامل فالكثير من المشرفين تنقصهم الرؤية والإلمام بأدبيات الإشراف التربوي، فهم يركزون على أساليب معينة خاصة بالزيارات الصفية، وأما تدريبهم على تنفيذ هذه الأساليب والمهام فإنه يتم مع الأسف بصورة عشوائية مرتجلة بعيدا عن حاجاتهم ورغباتهم الحقيقة.

وأما الوسائل التي يمكن بواسطتها تنمية كفاءات المشرفين التربويين فهي:

- الانفتاح الواعي على الأساليب الإشرافية العالمية والإقليمية والاستفادة من الخبرات الإشرافية المختلفة من خلال المؤتمرات أو البعثات أو تبادل الزيارات على الصعيد الإقليمي أو العالمي.

- تبادل الزيارات بين مديريات التربية بهدف الإطلاع على الأساليب الإشرافية المعتمدة بين المشرفين التربويين.

- عقد الندوات أو المؤتمرات أو الجلسات العصف الذهني بهدف البحث في المشكلات وتطوير الأداء الإشرافي.

- توظيف وسائل الاتصال عن طريق المراسلة أو المجلات أو الوسائل السمعية والبصرية أو المواقع الإلكترونية في تقديم برامج الدعم لحركة الإشراف التربوي وفعاليته.

- تنظيم لقاءات ودورات تدريبية متواصلة تخضع لتدرج منهجي منظم سلفا.

- تنفيذ أنشطة تدريبية إنعاشية ودورية بهدف تحقيق خبرات تراكمية تواكب المستجدات وتقدم خدمات إشرافية نوعية..**(عايش،2008،ص 12.)**

12.إسهام النظريات في الإشراف التربوي:

1.12. الإشراف العلاقات الإنسانية:

للعلاقات الإنسانية دور ايجابي في استقرار المؤسسات الاجتماعية ومنها التربوية، وذلك لما تحمله من قيم ومبادئ سامية، كالعدالة، والمساومة، وروح المسؤولية، والعمل كفريق يمتاز بالتماسك والتعاون، والعمل الجماعي، والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرار، لتحقيق الأهداف المرغوب فيها اجتماعيا.

1.1.12.المفهوم والأهمية:

"تعرف العلاقات الإنسانية في مجال العمل بأنها مجال من مجالات الإدارة يعنى بدمج الأفراد في موقع العمل بطريقة تحفزهم إلى العمل بأكبر إنتاجية، مع تحقيق التعاون بينهم وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية" **(عايش،2009،ص221)**

كما تعرف على أنها "العلاقات الإنسانية هي عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق التوازن بين رضاهم وتحقيق الأهداف المرغوبة"**(مرسي،1982،ص120)**

وتعرف على أنها" العلاقات الودية التي يجب أن تسود العاملين، وتشعرهم بأنهم أسرة واحدة يسعون لهدف واحد في جو من الاحترام والتقدير المتبادلين"**(الجبر،2006،ص35)**

من خلال هذه التعاريف نستنبط أهمية العلاقات الإنسانية التي نوجزها في ما يلي:

- تكمن في تحقيق التعاون والمشاركة بين المعلمين والإدارة.

– تسهم في تحفيز المعلمين على العمل لتحقيق الأهداف المدرسية وإشباع حاجاتهم والوصول بهم إلى أفضل حالات الرضا الوظيفي.

– تقلل من الاضطرابات النفسية الناتجة عن ضغوط العمل.

– تعمل على تعزيز الانتماء لمؤسسة العمل، إضافة إلى رفع الروح المعنوية لديهم.

– تمنحهم فرصا للانجاز والتقدم المهني في أداءهم.

2.1.12.أسس ومبادئ العلاقات الأنسابية:

للعلاقات الإنسانية أسس ومبادئ عامة متفق عليها، من أهمها مايلي: **(عط الله،2007، ص ص295-296)**

إن العلاقات الإنسانية الجيدة هي نتيجة لاستخدام الإداري لخبرته وتقديره الصحيح للأمور، وتطبيقه للمبادئ العامة للعلوم الإنسانية، مثل علم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من هذه العلوم السلوكية، ومشاركة المعلمين في اتخاذ القرار ضرورة في معظم الأحوال للكفاية الإنتاجية،والإشباع الحاجات الإنسانية، فالمعلمون عندما تتاح لهم الفرصة للاشتراك بآرائهم في النواحي المتعلقة بأعمالهم تجعلهم أكثر حماسا وتفانيا في العمل، كما يعد الاتصال كالجهاز العصبي للمنظمة، ووجود عوائق تعرقل الاتصال وتبادل البيانات داخل التنظيم ينتج عنه خفض التنظيم لتحقيق أهدافه،وان روح الفريق عنصر أساسي وهو نتاج التعاون الذي يؤدي إلى تحقيق الإفراد لأهدافهم المشتركة.

إن دوافع العاملين متعددة، على خلاف نظرة الإدارة العلمية في بدايتها التي كانت تعد الحافز المادي الاقتصادي هو الحافز الوحيد، فالشعور بالتقدير وبالانتماء والمشاركة تؤدي حتما إلى الرضا، وتتوقف معنويات العاملين وسعادتهم على الظروف الاجتماعية والنفسية في مكان العمل، فهي مرتبطة بين الأفراد والمركز والمكانة التي يتمتع بها كل فرد.

– يتضح مما سبق أن العلاقات الإنسانية مبنية على:

- الاستزادة بالعلم والمعرفة

- الاستفادة من الخبرة والممارسة، والعمل على توظيفها التوظيف الأمثل، في ظل التعاون المشترك بين جموع المعلمين والقائم على الاتصال الفعال.
- المشاركة في اتخاذ القرار، والسعي إلى تثقيفهم وتدريبهم بما يولد لديهم الحوافز المنشطة، والدافعية المطلوبة نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية.

أما الأسس في المؤسسات التعليمية نوجزها كما يلي: **(بستان،1993،ص61)**

1- الإيمان بقيمة الفرد:

الإيمان بإنسانية الإنسان، وجعل له مكانة تستوجب الاحترام والتقدير، أن تكون له حقوقا محفوظة، واحترام كرامته وشخصيته الفريدة، دون التقليل من شانه

2- المشاركة والتعاون:

ينبع من الإيمان بان العمل الجماعي أجدى من العمل الفردي، إذا أتيح للجماعة المشاركة في الرأي لموضوع أو أمر مهم فان لها القدرة على فهم الموضوع وتحديد أبعاده واتخاذ القرار بشأنه أفضل من تركه للاجتهادات الفردية مهما اكتسب من خبرة.

3- العدل في المعاملة:

على المسؤول أن يعامل أفراد المؤسسة معاملة تتسم بالمساواة والعدل بعيدة عن التحيز والمحاباة، وذلك في إطار قدرات الأفراد وإمكانياتهم، إيمانا بمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد وتفاوتهم في القدرات.

4- التحديث والتطوير:

المؤسسة في حاجة إلى التعديل والتطوير والجهاز الإداري هو الذي يحقق ذلك عن طريق نموه وتفاعله وإكساب عادات سلوكية في مجال العلاقات الإنسانية وهي تنمو بالخبرة والممارسة، وان من ابرز سمات النظام الديمقراطي النمو والتقدم رغم العقبات التي تعترضه، ولا يتم ذلك إلا بالتعاون الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار، بحيث تكون العلاقات بين العاملين مرتكزة على العدل في المعاملة، والمحبة المتبادلة قائمة على الاحترام والتقدير

والتشجيع على الابتكار وتطوير أساليب العمل وتجديده وفق متطلبات ومتغيرات العصر بما يخدم تنمية المؤسسة.

2.12. الإشراف التربوي ونظرية النظم:

يرجع نشأة أسلوب النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية،عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما يعرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخرا على يد عالم الاقتصاد بولدينج، وعلم الاجتماع باكلي، وقد جاء هذا نتيجة تزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه، وكذا الاهتمام باقتصاديات التعليم، وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العملي وحل المشكلات الإدارية ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك، فالنظام اكبر من مجموعة الأجزاء **(مقدم،2016،ص36).**

الشكل (أ): نموذج توضيحي للعملية الإشرافية حسب نظرية تحليل النظم

المدخلات	العمليات	المخرجات
1. معلمون كفاياتهم التعليمية بحاجة إلى تطوير. 2. تلاميذ لديهم حاجات أساسية تتعلق بالنمو المتكامل. 3. المناهج الدراسية بما تتضمنه من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتقويم لتلبية حاجات المجتمع وحاجات الفرد. 4. الإمكانات المادية والبشرية بما تتضمنه من الأجهزة والأدوات والإداريين. 5. البيئة المدرسية والمحلية المناسبة.	العمليات الإشرافية سلسلة من التفاعلات بين: • المعلم والمشرف • المعلم والتلميذ • المشرف والتلاميذ • المعلم والمنهاج الدراسي • التلاميذ والمنهاج الدراسي • التلاميذ والإمكانات المادية • المشرف والبيئة المحلية • المعلم والبيئة المحلية • المعلم ومدير المدرسة • المشرف ومدير المدرسة • المشرف والإدارة التربوية	1.معلمون كفايتهم التعليمية على نحو أفضل. 2.تلاميذ إنجازهم التعليمي أعلى من ذي قبل 3.استخدام فعال لجميع الإمكانات المادية والبشرية والبيئة المدرسية والبيئة المحلية.

تغذية راجعة

من الشكل (أ) السابق يمكن القول إن الإشراف التربوي يعد من المسائل المهمة التي يجب أن تتطور جوانبها المختلفة لكي نضمن تحقيق الجودة في التعليم. خاصة وأن جوهر إدارة الجودة يهدف بالدرجة الأولى إلى إرضاء المُتعلم والمجتمع، وتنمية العلاقات المبنية على الصراحة والثقة، والعمل كفريق أو مجموعات منظمة، والتحسين التدريجي والمستمر، والاعتماد على الإحصاءات والمعلومات وتفسيرها في عصر المعلوماتية، والاهتمام بالحوافز للحث على زيادة الإنتاجية بلا حدود أو بمعنى آخر الاهتمام بالفرد الذي كرمه الله سبحانه وتعالى، وتوفير الفرص له لإتقان عمله، والتعاون والترابط والاعتماد المتبادل لتحقيق الأهداف المنشودة **(الشرقاوى،2002،ص12)**

خلاصة:

لقد تمَّ في هذا الفصل تقديم وعرض أدبيات الإشراف التربوي، من حيث مفهومه على أنه عملية فنية، شوربة، قيادية، إنسانية. وتاريخ تطوره الذي مرَّ بالتفتيش ثم التوجيه واستقر بمرحلة الإشراف. ومبادئه والخصائص التي تميزه ونذكر منها: احترام الفرد وإتاحة الفرص على أساس الفروق الفردية، ومهامه ووظائفه، وأهدافه التي من بينها: تطوير وتحسين أداءان الأساتذة المهنية، ومساعدتهم على تنفيذ العملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه، وأهميته.كما تمَّ أيضا التطرق إلى أنواعه وخاصة المشهورة، والمتمثلة في: التصحيحي، الوقائي، البنائي، الإبداعي، العلمي، مع عرض نبذة عن التفتيش التربوي في الجزائر، تم خلالها التطرق إلى الإصلاحات الجديدة (2000) والتفتيش ومهامه في إطار القوانين والمراسيم الجزائرية، وأخير إلى أهمية العلاقات الإنسانية في حقل التربية.

الفصل الثالث: العملية التعليمية

تمهيد.

1.تعريف التعليمية.

1.1 لغة.

2.1. اصطلاحا.

2.مفهوم العملية التعليمية.

3.أقسام العملية التعليمية.

4.خصائص العملية التعليمية.

5.شروط العملية التعليمية.

6.أهداف العملية التعليمية

7.عناصر العملية التعليمية

1.7.المعلم (البعد البيداغوجي).

2.7.المتعلم: (البعد السيكولوجي).

3.7.المنهاج: (البعد الابستيمولوجي).

8.العلاقات الناشئة بين الأقطاب الثلاثة

9. النظرية البنائية الاجتماعية.

- خلاصة

تمهيد:

إن العملية التعليمية تسعى لتنظم الحصول على المعرفة وتسهيلها نجد العملية وخاصة ما يتعلق بها من الفعل التعليمي وشروط انجازه وعوامل نجاحه حيث يتم استثمار سيكولوجية التربية في التعامل مع التلميذ ومعرفة ما يتضمنه من استعدادات وقدرات نفسية وفكرية، ومحاولة استغلالها استغلالا تربويا حسناً لارتباطه بتحصيله الدراسي، وإدراك مستوى العلاقة القائمة بين التلاميذ والمعلمين بغرض تحسين سيرورة التعليم والتعلم وتفعيلها، كل هذا انعكس على الممارسة التعليمية داخل القسم الدراسي، الأمر الذي فرض على عناصرها الأساسية من معلمين وتلاميذ تطبيق المفاهيم التي أصبحت تستند إليها هذه الممارسات في ضوء ما يعرف بالتعليمية.

1- تعريف التعليمية:

استعملت كلمة تعليمية لدلالة على ما يرتبط بالتعليم، وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في القسم أو في المدرسة، والتي تستهدف نقل المعارف والمهارات والقيم من المعلم إلى التلميذ ولذا سنحاول الوقوف عن معناها اللغوي الاصطلاحي.

1-1. لغة:

ظهر مصطلح الديداكتيك "la didactique" في النصف الثاني من القرن العشرين.

- ويعود الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك "didactique" ذات الاشتقاق اليوناني "Didactikos"والذي جاء من الأصل didaskein وهو يدل على فعل التعلم والتكوين) **(Hachette, 1992,p494)**

- " والتعليمية تعني التدريس، أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية"(ابرير،**2001**، ص**70**).

- وفي القاموس "la rousse" وردت بمعنى: نظرية ومنهج للتعليم **(Larousse,1989,p323)**

- "didactique" لها عدة مصطلحات في اللغة العربية منها: التعليمية، التعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك.

تشتق لفظة التعليمية في اللغة العربية من الفعل "علم"، تحمل عدة معاني في معجم لسان العرب لابن منظور:

والعلم نقيض الجهل علم عالماً وعلم ونفسه، ورجلٌ عالمٌ وعليمٌ من قوم علماء فيها جميعاً.

"علم وفقه وعلم الأمر وتعلمه وايقنه "**(ابن منظور، لسان العرب،ص416)**.

فمادة "علم" من علم، يعلم، تعليما، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه **(محمد موحي، آخرون، 94،ص66)**

1-2. اصطلاحاً:

التعليمية لها العديد من التعاريف نذكر منها:

- عرفها لجوندر"LEGENDRE.R.1988"على أنها: علم إنساني موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتعديل الاستراتجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية **(الفارابي، آخرون، 94، ص69)**.

- عرفها أليير"Allaire" ومارتينند "Martnand" بأنها: "وجهة نظر لتعليم مرتبط مع النظريات، المعرفة، العلوم التحضيرية (تحضير المحتوى).... حيث أنها ترتبط بإعادة البناء من اجل الحصول على معرفة تحليلية وتحويلية" **(Allaire,1993,p29)**

- عرفها محمد الدريج بأنها: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي".**(الدريج، 2000، ص13)**

- حسب عبد اللطيف الفارابي: الديداكتيكا هي: "إستراتيجية تفكر في المادة أو المواد،وبنيتها المعرفية، حيث تفرض تأملا في المادة أو المواد، وصياغة فرضياتها الخاصة،

انطلاقا مما توفره السيكولوجيا والسوسيولوجيا والبيداغوجيا، وتفرض أيضا الدراسة النظرية والتطبيقية للفعل البيداغوجي في تعليم المواد". **(الفارابي، آخرون، 94، ص69)**

ومن هذه التعارف يتبين لنا:

. أن التعليمية تتمحور حول المادة الدراسية والبحث في طبيعتها والهدف من تدريسها، ويتم ذلك من خلال الاستعانة ببعض العلوم المتصلة بها، من الناحية النظرية والتطبيقية.

. أن التعليمية كل متكامل، وأسلوب بحث في التفاعل الحاصل بين الأقطاب الثلاث (المعلم والمتعلم والمعرفة).

. أن موضوعها الأساسي هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات التعليمية/ التعلمية دراسة علمية.

ـ وأن مفهوم التعليمية يتطور حول نقاط التالية:

. أن التعليمية من إحدى المواضيع أكثرُ تداولاً واستعمالاً في توصيل المعلومات من المُدرس إلى المُتعلم.

. كفاءة المُدرس المعرفية علمياً وتربوياً وخبرات تجعلهُ قادراً على عملهِ.

2. مفهوم العملية التعليمية:

تعددت التعريفات حول هذا المصطلح إلا أنها تصب في حقل تفاعل(المعلم، المتعلم، المحتوى المعرفي) ومن بين هذه التعاريف نختار:

ـ " العملية التعليمية **(التربوية)** هي العلاقة التفاعلية بين المعلم والمُتعلم والمناهج **(البرنامج)** الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية المحددة "**(كبريت،98،ص22)**

ـ وعرفها "كاج": " كل تفاعل يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغير الكيفية التي يسير وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد في إطار التأثير المتبادل بين الأشخاص باستثناء العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم وحرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذا هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر

بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بطريقة تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد" **(أمحمد،2020،ص365)**

حسب هذا التعريف أن العملية التعليمية مرتبطة ارتباطا تلازميا ووظيفيا بالتعلم من خلال سيرورة من الترابطات العلائقية أي عملية مقصودة منظمة وفق خطة وهدف، قوامها المعلم والمتعلم، وهي عملية تفاعل تأثير وتأثر.

ترتكز العملية التعليمية بطريقة محكمة وهادفة وشاملة من خلال تكوين المعلم الذي يعتبر المحرك والموجه والمرشد، بمعنى:

- العلاقة بين التلميذ والمعلم
- المعلم في التلميذ

هدفها الأساسي يتجلى في تحقيق التعلم وربط الأجيال المتلاحقة ببعضها البعض ليكونوا قدوة لغيرهم في الحياة، وبذلك يساهمون في تنمية وتطوير المجتمع، وتنشئة الفرد حيث يؤثر ويتأثر ويكون التأثير ايجابيا ومتبادل من الطرفين المعلم والمتعلم باعتبارهما محورا العملية التعليمية التي تتم عن هذه العناصر الأساسية وهذا لأهميتها البالغة

3.أقسام العملية التعليمية:

تنقسم العملية التعليمية إلى قسمين هما التعليم والتعلم إذ يعدان الركيزة الأساسية، وهما وجها العملية التعليمية.

1.3. التعلم:

يعتبر التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة حيث:

- عرفه"ماكانديس mecandess": بأنه " اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها." **(القدافي، 81، ص ص12-13)**

- عرفه "ود ورث Woodworth" بأنه: " النشاط الذي يمارسه الشخص والذي يؤثر على سلوكه مستقبلا."، وهذا يعني أن التعلم يقوم أساسا على ايجابيات الفرد وتفاعله مع

البيئة التي يعيش فيها، عن طريق التفاعل يتوصل الإنسان إلى اكتساب طرق جديدة **(لكحل،2014، ص11)**.

- " جون ريان John Rayan": يرى أن:

" التعلم هو عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود وان الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها."**(لكحل،2014،ص11)**

- عرفه "جون ديوي" 1964 بأنه: " تغيير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ومن جهة أخرى وبجهود متكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة **(عدس،98،ص7)**.

ومنه نستنتج من هذه التعاريف:

- أن التعلم يتميز بالشمولية، كما انه عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي يجعل المتعلم مهيأ للحياة وبانسجام في بيئة معينة.
- التعلم خاصة من خصائص الإنسان، لكونه يتميز بالعقل المفكر والحاجة إلى التقدم وتحقيق رغباته والإبداع والتطلع إلى المستقبل وسعيه نحو الأفضل ما في هذه الحياة،لان الحياة مبنية كلها على التعلم، فلولاه ما استطاع تحقيق كل ما يطمح إليه.
- التعلم تغير في الخبرة والبنى المعرفية لدى الفرد نتيجة الممارسة.

2.3. التعليم:

للتعليم دور مهم في تطور حركة المجتمع من خلال تنمية العامل البشري الذي يعتبر أساس كل تطور وتنمية وتعتبر الأسرة المدرسة الأولى، وينعكس تأثير التنشئة الأولية على العملية التعليمية في مختلف المراحل العمرية، وترتبط بها قضيتي التفوق والتأخر المدرسي**(خلف الله،2010،ص03)**.

بوصف التعليم نشاطا إنسانيا واجتماعيا، تتباين فيه الآراء، مما افرز تعريفات عدة منها:

– التعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم بحيث يقع توصيل المعارف والمهارات من قبل المعلم واستيعابها من قبل المتعلم

– **يعرفه محمد الدريج:** بأنه: "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيز وتسهيل حصوله، وانه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها... من طرف الشخص أو (مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي/تعليمي."**(الدريج،2000،ص13)**

فالتعليم حسب هذا التعريف هو العملية التي تعتمد على الأستاذ، وهذا الأخير الذي يعمل على توفير جميع المواقف والشروط الضرورية العلمية منها والنفسية في إطار منظم ومخطط تمهيدا وتعزيزا لحصول عملية التعلم.

ـ **عرفه طعيمة رشدي احمد** بأنه: "عملية بناء الخبرة التي يكتسب بها المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، انه بعبارة أخرى مجموع الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بكل ما تتسع له كلمة البيئة من معان من اجل إكسابه خبرات تربوية معينه."**(طعيمة،2000، ص27)**

نستنتج من التعرفين أن: التعليم هو تلك العملية المنظمة المقصودة التي يمارسها المُعلم بهدف نقل المعلومات والخبرات إلى المُتعلمين الذين هم بحاجة إليها في جميع المراحل التعليمية، من خلال استثمار جميع الشروط الضرورية لحصول فعل التعلم ونجاحه.

3.3.الفرق بين التعليم والتعلم:

ـ أن التعليم هو العملية والإجراءات بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، هو كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، هو تعديل في السلوك والخبرة نتيجة ما يحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ. وأصبح ينظر إلى الهدف من التعلم في الآونة الأخيرة على انه اختراع بنى معرفية جديدة تنظم خبرات المتعلم وتفسرها، لم يعد مجرد عملية إضافة

معرفة جديدة إلى معرفة سابقة بطريقة كمية، إنما هو عملية إبداع تحدث تغيرات جوهرية في بنية المعرفية للمتعلم **(العبيدي،آخرون،2006، ص17)**

ـ وتعد عملية التعليم أيضا عملية اجتماعية وهي تتبني عبر التجريب والاستكشاف والحوار مع الطبيعة والمجتمع ولا يمكن تصور تعلم ناجع خارج السياق الاجتماعي وثقافي من أي جماعة إنسانية، وعلى هذا النحو يلعب الجانب الانفعالي أهمية بالغة في عملية بناء المعرفة.**(البطران، 2008، ص107)**

وإلى جانب أنها عملية اجتماعية فهي أيضا عملية تجريبية لإجراءات يقوم بها المعلم داخل القسم الخارجية، لدى عرضه المعرفة وتسلسله في شرحها، وماهي في جوهرها إلا عملية تنظيم المعرفة غالباً تشكل التسلسل الهرمي

ـ التعلم غير محدد ولا مقيد بمدة معينه، ويظل الإنسان يتعلم من ولادته إلى مماته، بينما التعليم يرتبط بفترة محددة قد تمتد شهورا أو سنوات مثل التعليم المدرسي أو الجامعي.

ـ التعليم يقتضي وجود معلم ومتعلم، بينما التعلم يقتضي وجود متعلم وليس بالضرورة وجود معلم.

ـ التعليم عملية مقصودة، بينما التعلم قد يكون دون قصد نتيجة تعرضه لواقف وخبرات.

4. خصائص العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية هي تقوم على تفاعل عناصرها، بهداف إحداث تغيير في سلوك المتعلم وبطرق ووسائل علمية لتحقيق أهداف مسطرة في المناهج، وهي تتميز بخصائص عديدة منها:

ـ فهي عملية شاملة لأفراد المجتمع، فهي تتم على مستوى جميع الطبقات والإفراد.

ـ إنها المهنة الأم،فهي سابقة وأساسية لدخول أي مهنة.

ـ أنها عملية مستمرة، فلا تتوقف عند زمن معين.

ـ لها أهداف محددة، بغرض تغيير وتعديل سلوك المتعلمين ايجابيا.

- تعتمد على أنشطة وإجراءات مستمرة يمكن ملاحظتها ومراجعتها باستمرار (**الأسطل، الخالدي،2005 ص29**)
- تستخدم طرق فعالة لنجاح فرص التعلم.
- تعتمد على التغير والتجديد، بما يتناسب مع التطورات الاجتماعية والتكنولوجية
- الموازنة بين الإعداد النظري والتطبيقي.(**الأغا،1997،ص4**).

5. شروط العملية التعليمية:

أن العملية التعليمية لا يمكن أن تتم بدون توفر ثلاثة مفاهيم أساسية لاكتمال التعليم إلا بتوفرها وهي: **الإبـلاغ،الاستجابة، وجوب التغيير**.

- **الإبلاغ:** وهو إيصال المعلومات والمعارف من المُعلـِّم إلـى المُتعلـَّم، ويستوجب هذا كفاءة معرفية وانضباطا علميا للأستاذ، مع مراعاة الواقع البيداغوجي المتحكم في أدبيات فـِعل التعليم. وهذا الشرط يتعلق بالمُعلـِّم وقابليته الذهنية على التعليم، وقابليته المادية أيضا «لا تعليم صحيح للإعلامية في غياب توفر حاسوب مثلا.

- **الاستجابة:** قابلية المتلقي للتعلم، وتشمل القدرات الذهنية الفطرية، وأيضا القدرة النفسية الحينية للمتلقي على التعلم، ففي فترات زمنية يكون الطالب أقدر على الاستيعاب من أخرى، وذلك بحكم دخول بعض الطفيليات عليه في خـِضم العملية التعليمية (صوت ثاقبة الأرض المدوي بجوار قاعة الدرس، التفكير في شيء آخر يشغل عقله كمباراة كرة أو علاقة عاطفية...) هذه الطفيليات تنقص من قدرة المتلقي على الاستجابة.

- **وجوب التغيير:** حتمية تغير في الأداء السلوكي وفي أسلوب التفكير والمنهج لدى متلقي العلم. فإذا لم نلـْحظ إرهاصات للتغيرات خلال المراحل التعليمية فهذا يشير إلى أن التعليم غير مستوف لشروطه، وبالتالي فإن فعل التعلـّم لم يتم إمـّا لمشكل في آليات الإبلاغ أو لخلل في آليات الاستجابة.

6. أهداف العملية التعليمية:

- تمكين المتعلمين بالمعرفة النظرية وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تتوافق قدراتهم وحاجاتهم.
- صياغة المعرفة في أشكال تمكن المتعلمين من توظيفها واستخدامها في المواقف المدرسية أو في واقعه المعيش، يمثل هذا الهدف الجانب التطبيقي للمعرفة.

ويلخص(الحيلة،2007،ص71)

أهداف العملية التعليمية في ثلاث نقط رئيسية هي:

- مساعدة المعلم على اختيار المادة التعليمية المناسبة، وطرق تعليمها وتقويمها.
- مساعدة المشرفين والمسؤولين في معرفة مدى نجاح عمليتي التعلم والتعليم.
- مساعدة المتعلم في تنظيم جهوده ونشاطه، من اجل انجاز ما خططته عملية التعليم.

7.عناصر العملية التعليمية:

إن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

المدخلات والمعالجة والمخرجات، فالمدخلات تمثل المُتعلمين وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة والمعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية والأهداف التعليمية والكتاب المدرسي المقرر والأدوات والمواد والوسائل التعليمية المختلفة، في حين تمثل المعالجة ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم للمعلومات المستقبلة وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينهما وربطهما بالمعلومات السابقة وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى، أما المخرجات فتتمثل في تخريج المتعلمين لشغل وظائف اجتماعية حسب الكفاءة،ويؤدون أدوارا اجتماعية، وصالحين في المجتمع.

وعليه تتأسس العملية التعليمية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي، الذي ينشأ من مجموع العلاقات المتفاعلة بين أقطابها المعلم والمتعلم والمعرفة.

1.7.المعلم (البعد البيداغوجي):

يحتل المعلم (الأستاذ) ركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية، باعتباره موجها ومرشدا ومالكا للقدرات والكفاءات التي تجعله مؤهلا لتبليغ رسالته، إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز متعليمه على الإبداع والابتكار، وباعتباره قطبا مهما في العملية التربوية لا بد أن تتوفر فيه جملة من الخصائص المعرفية والأدائية والشخصية، وهذا ما نوه إليه عبد العليم إبراهيم بالقول: "المقومات الأساسية للتدريس إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس وحسن اتصاله بالتلاميذ وحديثه إليهم، واستماعه لهم، وتصرفه في إجابتهم وبراعته في استهوائهم والنفاذ إلى قلوبهم... إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة".**(إبراهيم عبد العليم،1985،ص25)**

فمهما كانت جودة المنهاج فلن يحقق أهدافه إذا لم يقم عليه معلم يتمتع بالكفاءة والقدرة والوعي والإخلاص، باعتباره القائد التربوي الذي ينقل الخبرات والمعلومات وتوجيه سلوك المتعلم، حيث يحرك النشاطات الضرورية لإدارة الصف، والمسؤول عن سير عملية التعلم في اختيار الوضعيات التعلمية وطرائق التعلم المناسبة، وأساليب التقويم...الخ، وبذلك هوالقطب الوسيط بين المعرفة والمتعلم والركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه.

ومنه ينبغي على المعلم أن ينظر إلى المتعلم في إطار كل العلاقات التفاعلية النفسية والاجتماعية المرجعية (البيئة، الميول والاهتمامات، القدرات، التصورات، العوائق، الآفاق...) وهذا ما أكدها لأخصائي الفرنسي في طب الأعصاب (Jean Marie Lemaire).

1.1.7.أدوار المعلم: (كنعان، 2007، ص8)

1- تربية شخصية التلميذ من جميع جوانبها.

2- تنمية المجتمع المحلي وخدمته.

3- متابعة الأحداث الجارية والاستكشافات العلمية في مجال التخصص الأكاديمي.

4- تعديل المنهاج في معناه الواسع، وتحسينه وتطويره.

5- استغلال كل مصادر التعلم في بيئة التعلم والتعليم وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.

6- تطوير الإدارة التربوية في كل مستوياتها لتصبح إدارة ديمقراطية وإنسانية.

7- النمو المهني المستمر.

2.7. المتعلم: (البعد السيكولوجي)

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له وتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية بغية تنظيم وتحديد أهداف التعلم المراد تحقيقها فيه فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختبار الوسائل التعلمية وطرائق التعليم(الجيار،2000،ص288). ونظرا إلى اختلاف حاجات المتعلم التي تتطور عبر مراحل نموه، فإن محوريته في العملية التعليمية وطبيعة الثقافة والمعارف التي يتلقاها وكثرة طرائق تقديمها تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، لكي تواءم طبيعة نموه وخصائصه الجسمية وحاجاته النفسية والاجتماعية ومن ثم الانتقال به من مرحلة إلى أخرى دون صعوبات، وبشكل يمكنه من الفهم والتدبر .(**المعهد الوطن لتكوين مستخدمي التربية الوطنية،ص23**)

ومن بين الخصائص التي يجب توفرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم هي:

- **النضج:** هو عملية نمو تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث لا إرادي ويمس الجوانب التالية: النمو العقلي، الانفعالي، المعرفي، الاجتماعي.

- **الاستعداد:** يعرف بمدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة متى تهيأت له الظروف المناسبة. (**رجاء محمود، 1982، ص 168**)

- **الدافعية:** حالة داخلية مرتبطة بمشاعر المتعلم توجهه نحو التخطيط للعمل مما يحقق مستوى محدد من التفويق يؤمن به ويعتقده.(**المعهد الوطن لتكوين مستخدمي التربية الوطنية،ص 39**)

3.7.المنهاج: (البعد الابستيمولوجي)

المنهاج الدراسي وثيقة رسمية تصدر عن وزارة التربية لتحديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما، وهو مجموعة الخبرات التربوية والمعرفية التي تمنحها المدرسة للمتعلمين داخل محيطها أو خارجه بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نمو روحيا وعقليا وجسديا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.(المرعي،2000،ص21)

1.3.7.مكونات المنهاج:

أ . المحتوى: يقصد به كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقيقة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الانسانية التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ والجغرافيا والرياضيات...الخ، بناء على غايات وأهداف متوخاة، ويبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية والتطورات الاجتماعية التي تحدث. (الدريج، 2000،ص88)

نستنتج أن المحتوى التعليمي مجموعة من المكتسبات والأفكار والمصطلحات والقواعد التي تعكس فلسفة المجتمع، وتتطور بتطوره.

ب . الطرائق: هي الوسائل التواصلية والتبليغية أي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، كما تعرف بأنها مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين.

ج . الأهداف: هي توضيح رغبة في إحداث تغيير متوقع في سلوك المتعلم، يكون عبارة عن فعل سلوكي قابل للملاحظة والقياس.

د . الوسائل التعليمية: هي مجموعة من الأدوات التي تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية، مثل الصور، الوسائط، تكنولوجيات الإعلام والاتصال...الخ، والتي من شأنها تيسير مواقف الخبرة أمام المتعلمين وتوفير الجهد والوقت.

هـ . التقويم: هو نتيجة للقياس من أجل إصدار أحكام واتخاذ قرار، أي البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المستعملين: التلاميذ، المدرسون، الأولياء، الإدارة المدرسية، المجتمع... قصد اتخاذ قرارات واقتراح نشاطات تعليمية أو تدعيميه أو علاجية، وكذا منح شهادة، اعتماد كفاءة، تغيير في طرائق وأساليب التعلم...الخ(**وزارة التربية الوطنية، 2016، ص284).**

8.العلاقات الناشئة بين الأقطاب الثلاثة:

إن مكونات المثلث الديداكتيكي تتفاعل فيما بينها لتولد العلاقات التفاعلية التالية:

1.8. العقد الديداكتيكي (العلاقة بين المعلم والمتعلم): يحتل العقد الديداكتيكي أهمية بالغة في العلاقة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين في مجال اكتساب التعلمات وتحقيق الأهداف وفي هذا الشأن يحدد (بروسو) العقد التعليمي على أنه مجموعة من التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المعلم والمتعلم (السلوكيات الصادرة من المعلم والمنتظرة من المتعلم والعكس)أي العلاقة التي تحدد مسؤولية كل من المعلم والمتعلم نحو الآخر بصفة إلزامية متبادلة في الموقف التعليمي من ضبط للمعرفة ومن احترام لشروط العقد لكلا الطرفين حتى نضمن عملية التعلم. **(قاسي،2021،ص 55)**

كما يعتبر (كورني) العقد الديداكتيكي " أنه مجموعة من التفاعلات الواعية وغير الواعية الموجودة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين والتي ترمي إلى تحقيق المعارف،**(أمحمد،2020،ص365)**

نستنتج من هذين التعريفين أن العلاقة الديداكتيكية تحكمها ضوابط وشروط لا يمكن لأي طرف الحياد عنها ومنها:

- العقد مرتبط بالوضعية التعليمية لا غير وفي كل الأحوال.
- العلاقة تكون بين الفاعل التعليمي والمتعلم يسودها الود والتفاهم.
- أن تضع هذه العلاقة صوبها تجسيد الأهداف المسطرة والانشغال بسيرورة العملية التعلمية دون سواها بين الفاعل والمتعلم.

2.8. النقل الديداكتيكي (العلاقة بين المعلم والمنهاج):

تعتبر النقلة الديداكتيكية حسب شوفلار"**chouvallard**" مجموعة من المتغيرات والتعديلات التي تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية أو مادة تعليمية، حيث يعمل المعلم على تكييف وتسخير طاقته مع المواضيع الواجب تعليمها، والعمل على توجيهها وإدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع الأخذ بالاعتبار الجانب العقلي للمتعلمين وميولا تهم ورغباتهم، والزمن المخصص لذلك، وان يهيئ مجموعة المتغيرات الديداكتيكية التي تساهم بشكل كبير في التغيير الايجابي لوضعية التعلم، سواء تعلق الأمر بالجانب العلائقي (معلم– متعلم– معرفة)أو على مستوى اختيار الطرائق والوسائل المناسبة التي يستعين بها في إدارة العملية التعليمية التعلمية.

3.8. التصورات والبناء (العلاقة بين المتعلم والمنهاج):

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التمثلات والتصورات للمواقف والمفاهيم المدرسة من قبل المعلم، كما يقصد "بالتمثلات" المنظومة المعرفي الفكرية التي يكتسبها المتعلم، والتي تسمح له بالقدرة على تفسير الظواهر ومواجهة المشاكل التي تعترضه أثناء العملية التعليمية التعلمية، وهي مرتبطة بالنضج العقلي للمتعلم، ولقد أثبتت الدراسات العلمية واللغوية عن وجود تطابق بين المعطيات المتعلقة بنمو الذكاء عند الطفل والتصورات المناسبة لكل مفهوم، كما أن السياق الاجتماعي والثقافي للمتعلم يلعب دورا مهما في ترسيخها ويسهل استيعابها، مما يسمح بتعايشها جنبا إلى جنب مع الحقائق والمفاهيم المعرفية المكتسبة والمترسبة في أذهان المتعلمين.وبذلك تتشكل التمثلات المعرفية حسب برونر"**Bruner**" عبر مراحل ثلاث (**أمحمد، 2020،ص370**):

– المرحلة العلمية: هي مرحلة تشكيل المفهوم وتعتمد على التفاعل المباشر مع الأشياء.

– المرحلة الايقونية: تبنى هذه المرحلة على الصورة الذهنية للأشياء، بحيث يستحضر المتعلم صورة الأشياء عوض المفهوم.

– المرحلة الرمزية: تتمثل في مرحلة التجريد واستخدام الرموز والاعتماد على البعد التخيلي والتصوري للخبرات المكتسبة وتوظيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزية.

4.8. البيئة الدراسية:

البيئة التدريسية أو التعليمية جملة الظروف المناسبة والتي تهيئ الجو المساعد لنجاح العملية التعليمية، وتحقيق المناخ الجيد لحدوث التفاعل الفعال لأقطاب العملية التعليمية (معلم، متعلم، المحتوى المعرفي).

حيث أورد موسى عبد الله بن عبد العزيز بن محمد تعريفا للبيئة التعليمية " هي جملة من الظروف المادية والتدريسية والتسييرية"(**تونسي، آخرون،2018،ص182**).

ويقصد ب:

– **الظروف المادية:** نوعية المباني والهياكل والأجهزة والمواد والمصادر التعليمية المتوفرة، وجميع المتغيرات الطبيعية التي يتصف بها المكان الدراسي: من درجة حرارة ورطوبة وإضاءة....

– **الظروف التدريسية:** تشمل أفعال المعلمين ونشاطهم التعليمي داخل حجرة الدراسة، وما تعلق منها في تحديد الأهداف، طرائق التدريس، التقويم....

– **الظروف التسييرية:** جملة القواعد والمعايير التي يعمل بها لضبط سلوك المتعلمين او للمحافظة على انتظامهم في متابعة دروسهم.

المقاربة النظرية:

سنقتصر في دراستنا هذه على النظرية البنائية الاجتماعية باعتبارها أهم مرجع نظري بنيت عليه المناهج الدراسية الحديثة.

9.تعريف النظرية البنائية الاجتماعية:

تعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوسك **(Lev Vygotsky Somanovic)** وهو عالم روسي الأصل ولد سنة (1896) ونال شهادة الأدب من جامعة موسكو (1917) وعمل في معهد علم النفس بموسكو، وخلال حياته تعاون مع الاكسندر

لويا(**AleksandreLuria**) وان ليونتيف(**AN Leontiev**) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النفس وهي النظرية البنائية (الثقافية) الاجتماعية، وبناءا على ذلك يعد فيجوتسكي ابرز روادها.

فالتعلم البنائي الاجتماعي" عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتعلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أن التعلم نتيجة التأثر بالآخرين،والتفاعل الاجتماعي يلعب دورا هاما في إعادة البنية المعرفية اعتمادا على الخبرات"(**النجدي، وآخرون، 2005، ص394**).

أما النظرية البنائية الاجتماعية: " عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والإحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور،لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به" (**زيتون،2007،ص41**).

إذا المعرفة تتكون عن طريق التفاعل الاجتماعي بصور مختلفة، وصنع المعنى من خلال اللغة في التعلم.

وقد أوضح سافتر ثلاث نقاط مرتبطة بنظرية فيوجسكي وهي: (**زايد،2016، ص62**)

– إن التفاعل الاجتماعي وسيلة يتم من خلالها الحصول على المعاني بواسطة اللغة.

– يعتمد المعنى داخل اللغة على البيئة الاجتماعية، فالمرجع اللغوي الخاص بالإفراد يعود إلى الأحداث التاريخية والاجتماعية الخاصة بيئتهم.

– الغرض من اللغة هو استمرار العلاقات بين أفراد المجتمع.

على ذلك فان عملية صنع المعنى تشكل بالثقافة ولا ينظر لها كنشاط عقلي معزول، ولكن كنتيجة للتفاعل بين الفرد وكل المجتمع والثقافة والتاريخ، والمؤسسات التي يتعامل معها الفرد.

جوهر النظرية البنائية الاجتماعية يحدد بسمتين: (**زايد، 2016،ص63**)

السمة الأولى: هو ذلك التفاعل الذي يلعب دورا أساسيا في تطوير الإدراك، ويظهر مدى التطور الثقافي للطفل في المستوى الاجتماعي ثم المستوى الفردي، بداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل، وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشا كعلاقات فردية.

السمة الثانية: هي التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك(ZPD) أي**(Zone of proximal Development)** حيث أن مستوى التطور عند الطفل يتقدم عندما يتفاعل مع المجتمع المحيط، بتوجيه بالغ أو تعاون الأقران، فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية، فهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيجوتسكي.

مما سبق نجد أن فيجوتسكي يؤكد في نظريته على أن التفاعل الاجتماعي يلعب دورا رئيسيا في إكساب الفرد للمعرفة، وعلى أن منطقة النمو الوشيك(ZPD) يمكن تنميتها بالتفاعل مع شخص بالغ أو قرين له خبرة.

1.9.المفاهيم الرئيسية في النظرية البنائية الاجتماعية:

المفاهيم الرئيسية التي تناولتها هاته النظرية هي: اللغة، والبيئة الاجتماعية، التفاوض، حيز النمو الممكن. **(زايد،2016،ص64):**

1- اللغة:

هي الأكثر قوة في التعلم، وتزيد من عملية التواصل الاجتماعي في التعبير ونقل الأفكار، وتكون القدرة على التفكير وتنظيم المعاني بمختلف أشكالها، وهي احد أدوات التفكير.

2- البيئة الاجتماعية:

البيئة الاجتماعية هي التي يشارك فيها المتعلمين مع معلميهم والأنشطة التي يمارسونها في الفصول الدراسية، فالمصدر الأول للمعرفة هو تفاعل الفرد اليومي مع الأقران واللغة والخبرات التي يحصل عليها، والتي تساعد على نمو المستويات العليا من التفكير. والمصدر الثاني هو ناتج عن التنظيم الشكلي الذي يحدث في الفصول(المعرفة العلمية)

وبذلك يتم بناء المعنى والفهم.

3- التفاوض:

يقصد به تشجيع المعلم للمتعلمين على المناقشة والحوار، بحيث يركز على التفاعل المفتوح فيما بينهم ومعه،وذلك يسهم في توليد المعنى المقصود.

4- حيز النمو الممكن: (ZPD)

هو المسافة بين ما يمكن أن ينجزه المتعلم بمفرده وما يمكن أن ينجزه بمساعدة الآخرين، فالمتعلم لديه مستويان من النمو، هما النمو الفعلي وهو المستوى العقلي الحالي وقدرته على التعلم بنفسه، ومستوى النمو الكائن وهو المستوى الذي يستطيع الوصول إليه بمساعدة الآخرين. هذا الفرق بين المستويين يسمى **حيز النمو الممكن.**

من خلال عرضنا الموجز لأهم مرتكزات النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تعد إطارا مرجعيا للمقاربة بالكفاءات المتبناة في مناهجنا الدراسية اليوم، حيث أن التعلم يحدث من خلال حل مشكلات مرتبطة بواقع حياة المتعلم على شكل أنشطة تعلمية منتظمة، تثير الدافعية وتراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، يتم التفاوض حولها بمعية المعلم المرشد والموجه الذي يوفر الحوار والنقاش المفتوح ومشاركة المتعلمين في اتخاذ القرار وإدارة الوقت،وتنجز بشكل تعاوني،ويتم فيها توظيف مهارتي التحليل والتركيب حيث تلعب اللغة الدور الرئيسي في نقل الأفكار وتنظيم المعاني بكل أشكالها وبناء المفاهيم، معتمدين على الوسائل التعلمية المتاحة، والانتقال بهم من المستوى الأدنى (قدرة المتعلم على المشكلات بمفرده باستخدام كل طاقاته الممكنة) إلى المستوى الأعلى (مستوى نموه الكامن تحت رقابة أو مساعدة أستاذ أو خبير أو زميل ماهر) على حد تعبير" **فيجوسكي**" مع تمكين المتعلمين بتغذية راجعة على أساس تقويم مبني على الأداء.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد.

01. الدراسة الاستطلاعية.

02. منهج الدراسة.

03. مجتمع الدراسة وعينتها.

04. حدود الدراسة.

05. أدوات الدراسة.

06. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

07. إجراءات التطبيق.

08. تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.

خلاصة.

تمهيد:

من أجل الوصول إلى تحديد واستخلاص النتائج في دراستنا الحالية، تم في هذا الفصل ضبط الخطوات الإجرائية المنهجية بدءا بتحديد المنهج المناسب لهذه الدراسة، ثم تحديد مجتمع البحث، وعينة الدراسة، وأداة جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكومترية (مدى صلاحيتها لقياس الظاهرة)، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتكميم المعطيات الميدانية، وتحليلها، وتفسيرها، ثم استخلاص النتائج.

1. منهج الدراسة:

تبعا للمشكلة التي نتناولها بالدراسة ومن خلال الأهداف التي نسعى لتحقيقها، والبيانات المراد الحصول عليها ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، وكذا نوع وحجم العينة المعتمدة في الدراسة، فقد تم اختيار المنهج الوصفي والذي يهدف إلى جمع معلومات عن الظاهرة المدروسة ووصفها وصفا دقيقا كما هي في الواقع.

2.الدراسة الاستطلاعية:

من الخطوات الهامة التي يقوم عليها أي بحث علمي، لما لها من أهمية، فمن خلالها يتمكن الباحث من الحصول على معطيات تمكنه من إدراك أبعاد المشكلة المطروحة للدراسة، حيث شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) أستاذا من الأساتذة العاملين في المقاطعة الأولى من التعليم المتوسط بالمسيلة، وتم تطبيقها في الفترة الممتدة من 2021/04/20 إلى 2021/04/30.

ونهدف من خلال هذه الدراسة الأولية حول موضوعنا (الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية) إلى:

-تحديد موضوع الدراسة بدقة.

-التأكد من جدوى الدراسة.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدق وثبات.

-ضبط أداة الدراسة.

-التعرف على عوائق وصعوبات التطبيق .

1.2.صدق المحكمين:

يتعلق بالتقدير أو الحكم الفني من خبراء متخصصين حول مدى ملائمة المقياس للصفة المراد قياسها، والتحقق ما إذا كان هنالك اتفاق عام حول الموضوع واعتبار الباحثين من ذوي العلاقة بأن العبارات الموجودة في المقياس تغطي أو تشمل كل جوانب المتغيرات أو العوامل المطلوب قياسها.

لغرض تحقيق ذلك عرضت العبارات بصيغتها الأولية وعددها (28) عبارة لمفهوم الإشراف التربوي و(34)عبارة لمفهوم العملية التعليمية على (03) من الأساتذة المتخصصين في علم الاجتماع وعلوم التربية لإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتها ووضوح عباراتها ودقتها العلمية وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها وانتمائها للغرض الذي وضعت من أجل قياسه، وكذلك صلاحية البدائل وتقديراتها، وتصحيح ونقل أو تعديل العبارات غير المناسبة، وما يرى الخبراء أنه ينبغي حذفه أو إضافته أو إعادة صياغته، وذلك للتأكد من صدقها الظاهري. وقد تم الأخذ بآرائهم بما يحقق أهداف الدراسة وهي:

-إعادة صياغة بعض الفقرات.

-حذف التركيب من بعض الفقرات.

2.2. تجريب أولي لأداة الدراسة:

لجمع المعطيات الميدانية حول موضوع "الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية تم القيام بتصميم استبيان لذلك، متكون من 27 عبارة حول مفهوم: الإشراف التربوي الموزع على بعدين هما البعد الإنساني العلائقي وبعد الفعل البيداغوجي فالبعد الأول متكون من 10 عبارة والبعد الثاني متكون من 17 عبارة، أما مفهوم: تحسين العملية التعليمية متكون من 34 عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي على الترتيب: طرائق أساليب

التدريس بـ 06 عبارات والمنهاج بـ 07 عبارات وحاجات التلاميذ بـ 06 عبارات وحاجات الأساتذة بـ 07 عبارات والتقويم بـ 08 عبارات، حيث اعتمدنا في وضع بدائل الإجابة لأفراد العينة حسب سلم ليكرت الخماسي، وفق البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تقابلها تقديرات كمية مرتبة بنفس تقديرات البدائل (5، 4، 3، 2، 1)

قمنا بتجريب الاستبيان في صورته الأولية على عينة تتكون من (30) مفردة، وذلك من اجل تجريب أولي لأداة الدراسة، والتأكد من صلاحيتها وقدرتها على تكميم الظاهرة موضوع الدراسة بتطبيق الخصائص السيكومترية عليها.

2.3. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

للتأكد من صلاحية الأداة وقدرتها على تكميم الظاهرة موضوع الدراسة ومدى توفرها على الخصائص السيكومترية التي تسمح لنا بتطبيقها على عينة الدراسة قمنا بحساب كل من الصدق والثبات.

-صدق وثبات أداة الدراسة:

استخدم الطالب أساليب مختلفة لقياس الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المتمثلة في الصدق والثبات، وهي:

أولا: الإشراف التربوي

1.1. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي لعبارات الأداة هي قوة الارتباط بين قيم كل عبارة وقيم البعد. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي والبنائي للمقياس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لعينة استطلاعية من أساتذة التعليم المتوسط مقاطعة 01 المسيلة (ن = 30). كما هو موضح في جدول رقم (01).

جدول رقم (01): يمثل معاملات ارتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد العبارات	رقم العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الإنساني العلائقي	10	01	.529*	.003	يوجد ارتباط معنوي (دال)	11	.519**	.003	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		02	506*	.004	يوجد ارتباط معنوي (دال)	12	.477**	.008	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		03	.404*	.027	يوجد ارتباط معنوي (دال)	18	.675**	.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		04	.528**	.003	يوجد ارتباط معنوي (دال)	19	.447*	.013	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		10	.733**	.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	21	.548**	.002	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01)، (*) دالة عند مستوى (0,05)

يتضح من الجدول رقم (01) معاملات ارتباط كل عبارة من العبارات البعد الأول (الإنساني العلائقي) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث جاءت العبارات (04، 10، 11، 12، 18، 21) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.477 و0.733) وجاءت البنود (01، 02، 03، 19) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بمعاملات ارتباط محصورة بين (0.404 و0.529)، وبالتالي تعتبر كل عبارات البعد الإنساني العلائقي منتمية له وتقيس ما وضعت لقياسه.

جدول رقم (02): يمثل معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه .

البعد	عدد العبارات	رقم العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة	رقم العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
الفعل البيداغوجي	17	05	0.281	0.132	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)	17	0.612**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		06	0.554**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)	20	0.389*	0.034	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		07	0.427*	0.019	يوجد ارتباط معنوي (دال)	22	0.255	0.173	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
		08	0.310	0.096	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)	23	0.151	0.425	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
		09	0.769**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	24	0.190	0.315	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
		13	0.655**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	25	0.542**	0.002	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		14	0.404*	0.027	يوجد ارتباط معنوي (دال)	26	0.638**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		15	0.689**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)	27	0.401*	0.028	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		16	0.562**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)				

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (02): أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الفعل البيداغوجي) والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، حيث جاءت العبارات (06، 09،

13، 14،15، 16، 25، 26) دالة عند مستوى الدلالة (0,01) بمعاملات ارتباط محصورة بين (.542** و.769**) وجاءت العبارات (07، 14، 20، 27) دالة عند مستوى الدلالة (0,05) بمعاملات ارتباط محصورة بين (.389* و.427*) وجاءت العبارات (05، 08، 22، 23، 24) غير دالة، لان قيمها الاحتمالية اكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي هذه العبارات غير متسقة مع البعد، ولا تنتميان إليه، ولا تقيس ما وضعت لقياسه، وبالتالي قام الطالب الباحث بإزالتها من الاستبيان في صورته النهائية، والجدول رقم (03) أسفله يبين توزيع أبعاد وعبارات مفهوم الأشراف التربوي في حالتها النهائية المعدة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية للدراسة.

جدول رقم (03) يمثل توزيع أبعاد وعبارات مفهوم الإشراف التربوي.

المفهوم	أبعاد المفهوم	أرقام العبارات من...إلى
الإشراف التربوي	الإنساني العلائقي	1، 2، 3، 4، 10، 11، 12، 18، 19، 21
	الفعل البيداغوجي	6، 7، 9، 13، 14، 15، 16، 17، 20، 25، 26، 27

2.1.الصدق البنائي:

إن الصدق البنائي يقيس مدى ارتباط كل بعد من أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية لعبارات المقياس. وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الإشراف التربوي والدرجة الكلية للاستبيان الإشراف التربوي. والجدول رقم (04) يوضح معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للأبعاد

جدول رقم (04):يمثل معاملات ارتباط البعدين بالدرجة الكلية لاستبيان الإشراف التربوي.

البعد	عدد البنود	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
العلائقي	14	0.906**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
الفعل البيداغوجي	13	0.948**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01).

يظهر الجدول رقم (04): أن بعدا مفهوم الإشراف التربوي يتمتعان بمعاملا ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) فقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من

أبعاد الدراسة مع المعدل الكلي لعبارات المقياس (الدرجة الكلية للاستبيان) (.906**– 948**) وهي قيم قوية حسب المحددات التي وضعها كل من (البحر؛ والتنجي، 2014، ص 89)، وهذا دليل على أن الأبعاد تتمتع بمعامل صدق عالي. أي مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق البنائي لأبعاد المقياس.

2. الثبات:

1.2. ثبات التناسق الداخلي (باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ):

يقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة على نفس أفراد العينة للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة تجريبية مكونة من (30) أستاذا وأستاذة، وتمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التناسق الداخلي وهي طريقة معامل ألفا كرونباخ(Cronbach's Alpha) ، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (05): يمثل معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الإشراف التربوي.

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
الإنساني العلائقي	10	0.725
الفعل البيداغوجي	12	0.817
المقياس ككل	22	0.871

قياسا على ما أثبتته الدراسات النظرية والتطبيقية في بعض المراجع ومنها كتاب نبيل عبد الهادي (1999). الذي حدد فيه بعض قيم الثبات، وهذا ما يشير إليه الجدول الآتي: (عبد الهادي، 1999، ص 134).

جدول رقم (06):يمثل مجالات درجات الثبات وتفسيرها.

درجة الثبات	تفسير درجة الثبات
0,75 فأعلى	ثبات عال
من 0,50 إلى 0,74	ثبات مقبول
أقل من 0,49	ثبات موضع تساؤل

في هذا الشأن تبنى الطالب قيم معامل الثبات أكبر أو تساوي (0,50). ويتضح من الجدول (06) أن جميع أبعاد مقياس الإشراف التربوي تمتعت بدرجة ثبات مقبولة، حيث بلغت درجة ثبات البعد الأول من الأداة (0.725)، بينما بلغت درجة ثبات البعد الثاني من الأداة (0.817)، وبلغ معامل الثبات (0.871) على المقياس ككل، وهذا معامل ثبات جيد. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

2.2. ثبات التجزئة النصفية (Split Half) :

تم استخدام درجات العينة التجريبية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف لأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من كل بعد، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان براون(**Spearman-Brown**) والجدول رقم (07) يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

جدول رقم (07):يمثل معاملات ثبات التجزئة النصفية.

البعد	عدد البنود	التجزئة النصفية (Split Half)
الإنساني العلائقي	**10**	**0.747**
الفعل البيداغوجي	**12**	**0.764**
المقياس ككل	**22**	**0.922**

يتضح من الجدول (07): أن المقياس ككل يتمتع بدرجة ثبات مقبولة، حيث بلغ درجة ثبات البعد الأول(الإنساني العلائقي) من الأداة (0,747) بينما بلغ درجة ثبات البعد الثاني (الفعل البيداغوجي) من الأداة (.7640)، ومعامل الارتباط بينهما(.9220). أما البعدين فكانت معاملات ثبات التجزئة النصفية لهما (0,747؛.7640) على التوالي. وهي قيم مقبولة، مما جعل الطالب يطمئن إلى ثبات المقياس.

ثانيا: تحسين العملية التعليمية:

1.1. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي لبنود المقياس هي قوة الارتباط بين درجات كل بند ودرجات البعد. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي والبنائي للمقياس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لعينة استطلاعية من أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة 01 المسيلة (ن = 30). كما هو موضح في جدول رقم (08).

جدول رقم (08):يمثل معاملات ارتباط عبارات البعد الأول (طرائق وأساليب التدريس) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد عبارات	رقم العبارة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
طرائق وأساليب التدريس	06	01	0.714**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		02	0.784**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		03	0.804**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		04	0.663**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		05	0.819**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		06	0.604**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

بقراءة معاملات ارتباط درجة البند مع البعد، أظهرت نتائج الجدول (08): أن هذه المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى(α = 0,01) وكلها تقع ضمن المدى (0.604 و0.819) وجميع الارتباطات تشير إلى ارتباطات عالية مع البعد.

جدول رقم (09): يمثل معاملات ارتباط بنود البعد الثاني(المنهاج) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد البنود	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
المناهج	07	07	0.818**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		08	0.778**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		09	0.625**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		10	0.607**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		11	0.816**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		12	0.619**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		13	0.680**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (09): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد المطابقة له تراوحت بين (0.607 و0778) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (α)أقل من (0.01).

جدول رقم (10): يمثل معاملات ارتباط بنود البعد الثالث (حاجات التلاميذ) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد البنود	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
حاجات التلاميذ	06	14	0.765**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		15	0.588**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		16	0.808**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		17	0.811**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		18	0.687**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		19	0.759**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (10): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد المطابقة له تراوحت بين (0.588 و0.811) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (α)أقل من (0.01)

جدول رقم (11): معاملات ارتباط بنود البعد الرابع (حاجات الأساتذة) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد البنود	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
حاجات الأساتذة	07	20	0.564**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		21	0.723**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		22	0.699**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		23	0.783**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		24	0.686**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		25	0.827**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		26	0.614**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (11): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد المطابقة له تراوحت بين (0.564 و0.827) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (α)أقل من (0.01)

جدول رقم (12): معاملات ارتباط بنود البعد الخامس (التقويم) بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه.

البعد	عدد البنود	رقم البند	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
التقويم	08	27	0.578**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		28	0.356	0.053	لا يوجد ارتباط معنوي (غير دال)
		29	0.685**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		30	0.745**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		31	0.579**	0.001	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		32	0.706**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		33	0.709**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
		34	0.535**	0.002	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01). (*) دالة عند مستوى (0,05).

يتضح من الجدول رقم (12): أن قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والدرجة الكلية للبعد المطابقة له تراوحت بين (0.535 و0.745) وكلها دالة إحصائيا عند مستوى (α)أقل من (0,01)، ماعدا البند (28) قيمة ارتباطه (0.356) وبالتالي غير دال، وبالتالي استبعاده من الاستبيان في صيغته النهائية.

2.1. الصدق البنائي:

إن الصدق البنائي يقيس مدى ارتباط كل بعد من أبعاد أداة الدراسة بالدرجة الكلية لبنود المقياس. وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للاستبيان. والجدول رقم (13): يوضح معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للأبعاد .

جدول رقم (13): معاملات ارتباط الأبعاد الخمسة بالدرجة الكلية للمقياس.

البعد	عدد البنود	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	النتيجة
طرائق وأساليب التدريس	06	0.759**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
المنهاج	07	0.697**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
حاجات التلاميذ	06	0.765**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
حاجات الأساتذة	07	0.670**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)
التقويم	07	0.742**	0.000	يوجد ارتباط معنوي (دال)

(**) دالة عند مستوى (0,01).

يظهر الجدول رقم (13): أن أبعاد المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0,01)** فقد تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الدراسة مع المعدل الكلي لبنود المقياس (الدرجة الكلية للاستبيان) (0.670 و0.765) وهي قيم قوية حسب **(البحر؛ والتنجي، 2014، ص 89)**، وهذا دليل على أن الأبعاد تتمتع بمعامل صدق عالي. أي مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق البنائي لأبعاد المقياس.

3. الثبات:

1.3. ثبات التناسق الداخلي (باستعمال معادلة ألفا لكرونباخ):

يقصد بثبات المقياس أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة على نفس أفراد العينة للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) أستاذا، وتمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التناسق الداخلي وهي طريقة معامل ألفا كرونباخ **(Cronbach's Alpha)** ، كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس تحسين العملية التعليمية.

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
طرائق وأساليب التدريس	06	0.821
المنهاج	07	0.833
حاجات التلاميذ	06	0.833
حاجات الأساتذة	07	0.826
التقويم	07	0.779
المقياس ككل	33	0.911

في هذا الشأن تبنى الطالب قيم معامل الثبات أكبر أو تساوي **(0,50)**. ويتضح من الجدول (14): أن جميع أبعاد مقياس تحسين العملية التعليمية تمتعت بدرجة ثبات مقبولة، حيث بلغت درجة ثبات البعد الأول من الأداة(0.812)، بينما بلغت درجة ثبات البعد الثاني من الأداة (0.833)، بينما بلغت درجة ثبات البعد الثالث من الأداة (0.833)، بينما بلغت درجة ثبات البعد الرابع من الأداة (0.826)، بينما بلغت درجة ثبات البعد الخامس من الأداة (0.779)، أما المقياس ككل فبلغ معامل الثبات (0.911) على المقياس ككل، وهذا معامل ثبات جيد. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

2.3. ثبات التجزئة النصفية (Split Half) :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف لأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من كل بعد، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل طول المجال باستخدام معادلة سبيرمان براون(**Spearman-Brown**) ، والجدول رقم (15): يوضح معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية .

جدول رقم (15): معاملات ثبات التجزئة النصفية.

البعد	عدد البنود	التجزئة النصفية (Split Half)	التجزئة النصفية (Guttmann)
المقياس ككل	33	0.933	0,930

يتضح من الجدول (15): أن المقياس ككل يتمتع بدرجة ثبات مقبولة، حيث بلغ درجة ثبات الجزء الأول من الأداة (0.842) بينما بلغ درجة ثبات الجزء الثاني من الأداة (0.822)، ومعامل الارتباط بينهما(0.930). أما الأبعاد فكانت معاملات ثبات التجزئة النصفية لها (0.822؛ 0.842) على التوالي. وهي قيم مقبولة، مما جعل الطالب يطمئن إلى ثبات المقياس (الجزء الخاص بتحسين العملية التعليمية من الاستبيان).

4.عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العنقودية العشوائية وتطبق العينة العنقودية العشوائية حسب رجاء أبو علام (2007): في المعاينة العنقودية يتم اختيار مجموعات وليس أفرادا، فالمعاينة العشوائية العنقودية هي الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الفصول الدراسية أو المناطق التعليمية. وتتصف هذه المجموعات أو التجمعات في أن لكل أعضائها نفس الخصائص. وبعد ذلك نختار الأفراد من كل تجمع أو عنقود **(ابوعلام، 2007، ص178).**

هذا ما ينطبق على دراستنا هذه، والتي يتكون فيها مجتمع الدراسة كل أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة الأولى (1) لمدينة المسيلة الذين يدرسون في الموسم الدراسي

2021/2020، والذين يتوزعون على 22 متوسطة بمجموع 825 أستاذا وذلك حسب المعطيات المقدمة لنا من مديرية التربية كما هو موضح في الجدول (16) التالي.

جدول رقم (16): توزيع مجتمع الدراسة(الأساتذة) للمقاطعة الأولى المسيلة.

المتوسطة	العدد	المتوسطة	العدد	المتوسطة	العدد
ابن الهيثم المسيلة	43	أحمد شوقي	51	زروقي السعيد	36
الإخوة بلقبي	35	بديرة علي	32	زين الدين بن معطي المسيلة	37
العقيد الحواس	46	بشيري محمد 5 جويلية 62	50	عيسو الصالح	21
أول نوفمبر 1954	43	بلحاج الدهيمي	34	محمد الصديق بن يحي	46
ابن هاني الأندلسي	30	بورزق عبد المجيد	40	مي زيادة	38
أبو الخير الاشبيلي	33	بوضريسة محمد الأمين	36	ناجي السعيد /المويلحة	41
أبي علي	29	خرخاش احمد	19	نور محمد الطاهر	32
يحياوي م/ الطاهر	53				

لقد أخذنا من مجتمع الدراسة عينة عنقودية عشوائية، حيث أجرينا القرعة على (22) متوسطة عشوائيا بحيث تشمل العينة على ما نسبته 25% من مجتمع الدراسة وذلك حسب (النسبة التي يمكن أخذها من المجتمع الأصلي في البحوث الاجتماعية).

فكانت نتائج القرعة الحصول على (6) متوسطات وأجرينا عليها المسح الشامل، وتوزيع الاستبيان موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (17): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات والمدرس

المتوسطة	عدد الأساتذة	الاستبيانات الموزعة	الاستبيانات المسترجعة	الاستبيانات الملغاة	الاستبيانات المقبولة	النسبة %
ابن الهيثم	43	43	35	3	32	20.92
ابن هاني	30	30	24	4	20	13.07
نور محمد الطاهر	32	32	29	4	25	16.34
يحياوي محمد الطاهر	53	53	45	7	38	24.84
بديرة علي	32	32	26	3	23	15.03
عيسو صالح	21	21	17	2	15	09.80
المجموع	211	211	176	23	153	100

يتبين من الجدول(17): أن العينة الأساسية للدراسة تشكلت من أساتذة التعليم المتوسط للمقاطعة الأولى المسيلة وهي تضم 6 متوسطات حيث تم توزيع 211 استمارة وتم استرجاع 176 استمارة، استبعدت منها 23 استمارة من مجموع الاستمارات المسترجعة، وذلك لنقص بعض المعلومات، وترك بعض الأسئلة دون إجابة لتتكون عينة الدراسة الأساسية النهائية من 153 أستاذا ما نسبتها (18.54%) من مجتمع الدراسة، تراوحت نسب تمثيل كل متوسطة ما بين (09.80% و24.84%) من عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (18): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

المتغير	الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	51	%33.33	153
	أنثى	102	%66.67	

الملاحظ من توزيع العينة الأساسية للدراسة حسب الجنس أن أغلب أفرادها هم من الإناث بتعداد 102 فردا ما نسبته 66.67% من أفراد العينة، و51 فردا من الذكور ما نسبته 33.33.%

-قمنا بتقسيم العينة حسب المواد التي يدرسونها إلى علمي وأدبي ولغات، حيث **نقصد:**

1- تخصص علمي: من يدرس المواد: رياضيات، فيزياء، علوم، إعلام آلي.

2- تخصص أدبي: من يدرس المواد: لغة عربية، تاريخ وجغرافيا،تربية إسلامية، تربية مدنية، تربية بدنية، رسم، موسيقى.

3- تخصص لغات: من يدرس المواد: فرنسية، انجليزية.

والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب التخصص.

جدول رقم (19): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص

المتغير	الفئة	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموع
التخصص	علمي	63	%41.18	153
	أدبي	53	%34.64	
	لغات	37	%24.18	

يتبين من الجدول رقم (19): أن أغلبية الأفراد المشكلين لعينة الدراسة الأساسية والبالغ عددهم 63 تخصصهم علمي ما نسبته 54.48 % من حجم العينة، 53 فردا تخصصهم أدبي ما نسبته 34.64 % من حجم العينة الأساسية للدراسة، و37 فردا تخصصهم لغات ما نسبته 24.18%

جدول رقم (20): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية.

المتغير	الفئات	عدد الأفراد	النسبة المئوية	المجموع
الأقدمية	من0-10 سنة	64	%41.83	153
	من 10-20 سنة	54	%35.29	
	أكثر من 20 سنة	35	%22.88	

يتبين من الجدول(20) أعلاه، أن ما نسبته 41.83% أقدميتهم تتراوح ما بين (0-10) بتعداد 64 فردا من أفراد العينة الأساسية للدراسة، وأن ما نسبته 35.29% من حجم العينة بتعداد 54 فرد أقدميتهم تتجاوز ما بين(10 و20)، في حين 22.88% من حجم العينة الأساسية للدراسة وبتعداد 35 فردا أقدميتهم أكثر من 20 سنة.

5. حدود الدراسة:

1.5.الحدود المكانية:

أنجزت هذه الدراسة في (6) متوسطات المقاطعة (1) التابعة ولاية المسيلة.

2.5.الحدود الزمانية:

أنجزت هذه الدراسة، في الفترة الممتدة من 05 ماي إلى 10 ماي 2021، وهذا خلال الموسم الدراسي: 2020/2021.

3.5.الحدود البشرية:

طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة الأولى المسيلة .

4.5.الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة الحالية الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية.

6. أساليب المعالجة الإحصائية:

انطلاقا من تساؤلات الدراسة، وفرضياتها، وبغية الإجابة عن هذه التساؤلات واختبار الفرضيات، اعتمدنا على برنامج (SPSS/26) واستخدمنا في ذلك الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري .
- معامل الثبات ألفا كرونباخ: واستخدم لحساب معامل ثبات (الاستبيان).
- معامل سيبرمان براون للتصحيح للتجزئة النصفية
- اختبار كولموجوروف سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov) للتأكد من إعتدالية التوزيع (أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي الإعتدالي).
- معامل الارتباط سبيرمان

7.عرض نتائج الدراسة

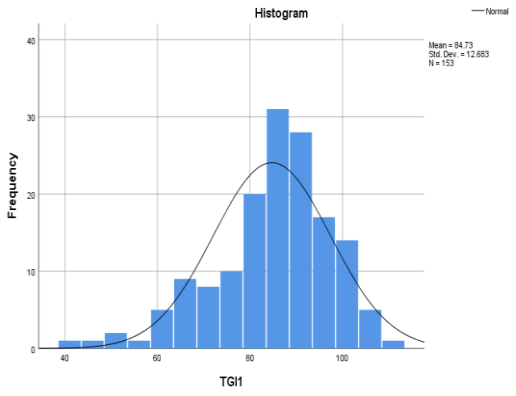
أولا: التحقق من إعتدالية توزيع البيانات:

قبل الشروع في إجراء العمليات والمعالجات الإحصائية للفرضيات، قام الطالب الباحث بالتأكد من أن طبيعة البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا؟ بهدف اختيار الأساليب والأدوات الإحصائية المناسبة للفرضيات لنحصل في النهاية على نتائج حقيقية، ولمعرفة نوع التوزيع قام الطالب بعمل اختبار كولموجروف – سميرنوف، Kolmogorov–Smirnov Test، وأظهرت نتائج الاختبار أن البيانات لا تتوزع توزيعا طبيعيا في بيانات المقياسين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية، مما استوجب على الطالب استخدام الاختبارات لا المعلمية لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي. والجدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف.(Kolmogorov–Smirnov Test)

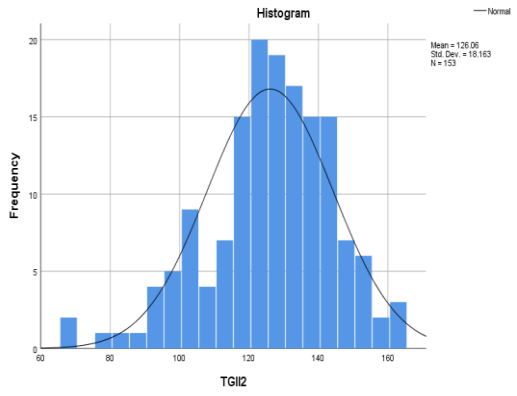
جدول رقم (21): نتائج اختبار كولموجروف – سميرنوف.

Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon			
		الإشراف التربوي	تحسين العملية التعليمية
N		153	153
Paramètres normaux[a,b]	Moyenne	84.73	126,06
	Ecart-type	12.683	18,163
Différences les plus extrêmes	Absolue	0.115	0,085
	Positive	0.048	0,040
	Négative	-0.115-	-0,085
Z de Kolmogorov-Smirnov		0.115	0,085
Signification asymptotique (bilatérale)		0.000	0,009[c]

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي لمقياس الإشراف التربوي أن قيمة الدلالة (**Sig = 0,000**) حسب اختبار كولموجوروف – سميرنوف(Kolmogorov-Smirnov test) أي أصغر من (**0,05**)، وبالتالي فبيانات العينة مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي. وأيضا يتبين من نتائج التحليل الإحصائي لمقياس تحسين العملية التعليمية أن قيمة الدلالة (**Sig = 0,009**) حسب اختبار كولموجوروف – سميرنوف، أي أصغر من (**0,05**) فمعناه أن بيانات عينة تحسين العملية التعليمية مسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، والشكل رقم (01) و(02) يوضح التوزيع.



الشكل(01)



الشكل(02)

وبما أن بيانات العينة المسحوبة من مجتمع لا تتبع بياناته التوزيع الطبيعي، وبالتالي نستخدم مقاييس إحصائية لا بارا مترية والتي تتلاءم مع المجتمع المدروس في عرض وتحليل النتائج.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

لمعالجة نوع الارتباط واتجاه العلاقة سنعتمد على الجدول(22) التالي

الجدول(22): يلخص أنواع الارتباط واتجاه العلاقة بين متغيرين (مركز الإحصاء،2017،ص34).

قيمة معامل الارتباط	نوع علاقة الارتباط
+1	ارتباط طردي تام
من 0.70 إلى 0.99	ارتباط طردي قوي
من 0.50 إلى 0.69	ارتباط طردي ضعيف
من 0.01 إلى 0.49	ارتباط طردي ضعيف
0	لا يوجد ارتباط

وكذلك الحال وبنفس المستوى تكون علاقة الارتباط عكسية في حالة كانت إشارة معامل الارتباط سالبة.

1. نتائج وتحليل الفرضية الرئيسة:

1.1.عرض نتائج وتحليل الفرضية الرئيسية:

التي تنص بأنها: "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الإشراف التربوي ودرجات تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة". فقد تم التعرف عليها من خلال اختبار سبيرمان (Spearman) بين المتغيرين والجدول رقم (23) يبين ذلك.

جدول رقم (23): العلاقة بين متغيري الدراسة (الإشراف التربوي، تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة (القرار)
الإشراف التربوي	84,73	12,683	153	.629**	0,000	0.05	توجد علاقة
تحسين العملية التعليمية	126,06	18,163					

(**) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,01). (*) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,05).

يتضح من الجدول (23): أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان(r_s=0.629) بين متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي (84.73) وانحرافه المعياري (12.683) ومتغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(126.06) وانحرافه المعياري (18.168)، عند مستوى الدلالة .(α = 0,01) وهذا يدل على

وجود علاقة طردية متوسطة موجبة بين متغيري الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية القائلة: "لا توجد علاقة ارتباطيه بين درجات الإشراف التربوي ودرجات تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة."

ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأنه: "توجد علاقة ارتباطية بين درجات الإشراف التربوي ودرجات تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة."

2.1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

وللتحقق أكثر من الفرضية الفرعية الأولى في علاقة البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي ببعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية: والتي تنص على أنها: "لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف

التربوي وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة."

قمنا بإجراء اختبار معامل ارتباط سبيرمان من أجل التعرف على العلاقة وجاءت النتائج حسب الجدول (24) كما يلي:

جدول رقم (24): نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (البعد الإنساني العلائقي، وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	البعد الإنساني العلائقي [المتوسط الحسابي = 38.90]، [الانحراف المعياري= 6.027]						
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
حاجات التلاميذ	21.66	4.440	153	0.553	0.000	0.05	توجد علاقة

(**) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,01). (*) الارتباط دال عند مستوى (α= 0,05).

يتضح من الجدول (24): أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (r_s=0.553) بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي(38.90) وانحرافه المعياري (6.027) وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(21.66) وانحرافه المعياري (4.440)، بمستوي دلالة معنوية (α = 0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على

"وجود علاقة طردية متوسطة موجبة بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية."

وبالتالي نرفض الفرضية الثانية الصفرية (H0) القائلة: " لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي، وبعد حاجات التلاميذ من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1" بالمسيلة."

ونقبل الفرضية الثانية البديلة (H1) القائلة: " توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي بعد حاجات التلاميذ لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1."

3.1.عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة"

قمنا بإجراء اختبار معامل ارتباط سبيرمان من أجل التعرف على العلاقة وجاءت النتائج حسب الجدول (25) كما يلي:

جدول رقم (25): نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (البعد الإنساني العلائقي، وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	البعد الإنساني العلائقي [المتوسط الحسابي = 38.90]؛[الانحراف المعياري= 6.027]						
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
حاجات الأساتذة	26.58	5.028		0.590	0.000		توجد علاقة

(**) الارتباط دال عند مستوى (α = 0,01). (*) الارتباط دال عند مستوى (α= 0,05).

يتضح من الجدول (25): أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (r_s=0.590) بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي(38.90) وانحرافه المعياري (6.027) وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(26.58) وانحرافه المعياري (5.028)، بمستوي دلالة معنوية (α = 0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على" وجود علاقة طردية متوسطة

موجبة بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية."

وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الثانية الصفرية (H0) القائلة: " لا توجد علاقة ارتباطية بين البعد الإنساني العلائقي من متغير الإشراف التربوي وبعد حاجات الأساتذة من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1" بالمسيلة".

ومنه نقبل الفرضية الفرعية الثانية البديلة (H1) القائلة: " توجد علاقة ارتباطيه بين البعد الإنساني العلائقي بعد حاجات الأساتذة لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1"

4.1.عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

وللتحقق من الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة."

قمنا بإجراء اختبار معامل ارتباط سبيرمان من أجل التعرف على هذه العلاقة، حيث جاءت النتائج حسب الجدول (26) كما يلي

جدول رقم (26): نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	البعد الفعل البيداغوجي [المتوسط الحسابي = 45.83]؛[الانحراف المعياري= 7.253]						
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
البعد الأول: طرائق التدريس	23.93	3.806	153	0.612	0,000	0,05	توجد علاقة

يتضح من الجدول (26): أن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (r_s=0.612) بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي(45.83) وانحرافه المعياري (7.253) وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(23.93) وانحرافه المعياري (3.806)، بمستوي دلالة معنوية (α = 0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على: " وجود علاقة طردية متوسطة موجبة بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية". وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الثالثة الصفرية (H0) القائلة: "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد طرائق التدريس من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1" بالمسيلة".

ونقبل الفرضية الفرعية الثالثة البديلة (H1) القائلة: " توجد علاقة ارتباطيه بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد طرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1"

5.1.عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على: "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد المنهاج من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة ."

قمنا بإجراء اختبار معامل ارتباط سبيرمان من أجل التعرف على هذه العلاقات، حيث جاءت النتائج حسب الجدول (27) كما يلي:

جدول رقم (27): نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد المنهاج من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	البعد الفعل البيداغوجي [المتوسط الحسابي = 45.83]؛[الانحراف المعياري= 7.253]						
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
البعد الثاني: المنهاج	27.52	4.367		0.609	0,000		توجد علاقة

يتضح من الجدول (27): وأن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (r_s=0.489) بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي(45.83) وانحرافه المعياري (7.253) وبعد المنهاج من متغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(27.52) وانحرافه المعياري (4.367)، بمستوي دلالة معنوية (α = 0.000) وهي اصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على: " وجود علاقة طردية متوسطة موجبة بين بعد الفعل البيداغوجي بتعداد(12) عبارة من متغير الإشراف التربوي وبعد المنهاج بتعداد(07) عبارات من متغير تحسين العملية التعليمية."

وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الرابعة الصفرية (H0) القائلة: " لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد المنهاج من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1" بالمسيلة". **ونقبل الفرضية الفرعية الرابعة البديلة (H1) القائلة: " توجد علاقة ارتباطيه بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد المنهاج لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1."**

6.1.عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

تنص الفرضية الفرعية الخامسة على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة"

ولاختبار ذلك قمنا بإجراء معامل ارتباط سبيرمان من أجل التعرف على هذه العلاقات، حيث جاءت النتائج حسب الجدول (28) كما يلي:

جدول رقم (28): نتائج معامل الارتباط سبيرمان للعلاقة بين درجات (بعد الفعل البيداغوجي، وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية) لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1 بالمسيلة.

المتغيرات	البعد الفعل البيداغوجي [المتوسط الحسابي = 45.83]؛[الانحراف المعياري= 7.253]						
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة (rs)	القيمة الاحتمالية (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	النتيجة
البعد الخامس: التقويم	26.38	4.756		0.489	0.000	0.05	توجد علاقة

يتضح من الجدول (28): وأن قيمة معامل الارتباط سبيرمان (r_s=0.489) بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي الذي متوسطه الحسابي(45.83) وانحرافه المعياري (7.253) وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية الذي متوسطه الحسابي(26.38) وانحرافه المعياري (4.756)، بمستوي دلالة معنوية (α = 0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدل على" وجود علاقة طردية ضعيفة موجبة بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية ."

وبالتالي نرفض الفرضية الفرعية الخامسة الصفرية (H0) القائلة: " لا توجد علاقة ارتباطية بين بعد الفعل البيداغوجي من متغير الإشراف التربوي وبعد التقويم من متغير تحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1" بالمسيلة". **ونقبل الفرضية السادسة البديلة (H1) القائلة: " توجد علاقة ارتباطيه بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية 1".**

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

2.1. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

02. الاستنتاج العام والخلاصة.

03. مقترحات الدراسة.

- قائمة المراجع.
- قائمة الملاحق.

2. مناقشة وتفسير النتائج:

1.2. مناقشة، وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

جاءت نتائج الجدول (24): تؤكد صدقية الفرضية البديلة القائلة " توجد علاقة إرتباطية بين درجات البعد الإنساني العلائقي وبعد حاجات التلاميذ " بمعامل ارتباط سيبرمان (0.553) حيث جاءت أغلبية استجابات الأساتذة مرتفعة، وذلك يعود بالأساس إلى تطور العلاقة التواصلية بين الأساتذة وهيئة التفتيش في الفترة الأخيرة، و خاصة مع تطور وسائل الاتصال والتواصل، مما ساعد الأساتذة على استثمار تلك العلاقة التواصلية المبنية على الاحترام والتقدير وإبداء الرأي دون حواجز، وانعكس إيجاباً على العملية التعليمية والتكفل السليم بحاجات المتعلمين في مختلف جوانبها، ويتضح جليا في الملحق(05)، الجدول رقم(30): الفقرة (يوفر المفتش جواً من الثقة بين أطراف العملية التعليمية) بوزنٍ نسبي (82.48%)، والفقرة (يعتمد مفتش بالدرجة الأولى على الاتصال الواضح والفعال) بوزنٍ نسبي (76.47%)، وبالمقابل في بعد حاجات التلاميذ الفقرة (يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن آراءهم واحترامها وتقبلها) بوزنٍ نسبي (75.42%)، والفقرة (يزودني بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء عند التلاميذ) بوزنٍ نسبي (74.24%)، وهذا يؤكد أن للمفتشين قناعةٍ بأن التعليم من غاياته بناء شخصية المتعلم، وتعويده على احترام الأخر، والتعبير عن رأيه، وإكسابه مهارات التواصل، ويتم ذلك بالتأثير الايجابي الذي يحدثه المفتش في الأستاذ، وهذا الأخير يُؤثر على التلاميذ.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

بالعودة إلى نتائج الفرضية الجزئية الثانية في الجدول رقم (25)، والذي يظهر أن معامل الارتباط سيبرمان قدر بـ (0.59) مما يؤكد وجود علاقة إرتباطية بين البعد العلائقي وحاجات الأساتذة وبالتالي تحقق الفرضية البديلة والتي تنصُّ على " توجد علاقة إرتباطية بين البعد الإنساني العلائقي وحاجات الأساتذة لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة

البيداغوجي01 المسيلة". ويعزى ذلك إلى وجود عامل الثقة المرتفع بين الأساتذة وهيئة التفتيش ويتضح من خلال استجابت الأستاذة على الفقرتين (يوفر المفتش جوا من الثقة بين أطراف العملية التعليمية) و(يعزز المفتش روح العمل الجماعي التشاركي داخل المؤسسة) بوزنين نسبيين(82.48%) و(80.65%) على الترتيب، وبالمقابل في بعد حاجات الأساتذة الفقرتين(يحافظ على علاقة طيبة معي رغم اختلاف وجهات النظر) و(يراعي البساطة في وعدم التكلف في علاقته معي) بوزنين نسبيين (82.09%) و(80.65%) على الترتيب، انظر الملحق (5)، الجدول (30) و(36)، على أن نمط الإشراف التربوي الديمقراطي التشاركي هو السائد في الوسط التربوي، مما يدلل على وجود فضاء تربوي بيداغوجي بين الأساتذة وهيئة التفتيش، يسمح بتبادل الخبرات على مختلف أنواعها في جو يتسم بالاحترام وتقبل الرأي الآخر بعيدا عن التعصب والتعسف في استعمال السلطة، حيث سمح هذا النمط الإشرافي من تشخيص ورصد هيئة التفتيش لانشغالات وحاجات الأساتذة والتكفل بها في وقتها، ما أكسب الأساتذة كفاءات مهنية أدائية ساهمت في تحسين العملية التعليمية.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة صالح بوعزة (2012) على أن هناك اتفاق بين الأساتذة والمفتشين في مجال القيادة بان المفتشون يقومون بتشجيع الأساتذة في تحمل روح المسؤولية ورفع روح المعنوية عندهم، والاستماع إلى أرائهم وانشغالاتهم.

واختلفت مع دراسة شاهين(1991) على أن القيادة الإشرافية تهمل العلاقات الإنسانية مع المعلمين، ويقتصر دورها على التشجيع فقط، ودراسة فريد غياط (2011) على وجود ممارسة نسبية للإشراف الدبلوماسي مظهريا.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

بالنظر إلى نتائج الفرضية الفرعية الثالثة في الجدول رقم (26)، والذي يظهر أن معامل الارتباط سبيرمان (0.612) وهي قيمة متوسطة، يؤكد وجود علاقة إرتباطية طردية متوسطة بين الفعل البيداغوجي وطرائق التدريس، وبالتالي تحققت الفرضية البديلة القائلة "

توجد علاقة إرتباطية بين الفعل البيداغوجي وطرائق التدريس لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية المسيلة 01 " وقد تعزو هذه النتائج، إلى عمليات التكوين التي استفاد منها أساتذة التعليم المتوسط، من خلال التكوين التحضيري البيداغوجي الأولي، الذي يسبق الالتحاق بالسلك، والتكوين المستمر أثناء الخدمة، حيث تم فتح العديد من ورشات التكوين في مجالات عديدة، منها ما تعلق بالعملية التعليمية (طرائق التدريس، المناهج الدراسية...)، تزامنا مع الإصلاحات التي مست قطاع التربية بداية من سنة 2013 ما اصطلح عليه بمناهج الجيل الثاني. ما ساعد الأساتذة على الإلمام بمختلف الطرائق التعليمية النشطة، ترتبط بوضعيات تعلمية من واقع المتعلم الاجتماعي في بناء معارفه، وظهر جليا في استجابات الأساتذة في الفقرتين (يحرص المفتش على تقديم كل جديد يخص العملية التعليمية) و(يحرص المفتش على تنفيذ الرزنامة التكوينية الفائدة الأساتذة) بوزنين نسبيين(83.92%) و(82.22%) على الترتيب من بعد الفعل البيداغوجي وبالمقابل في بعد طرائق التدريس الفقرتين(يحثني على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة) و(يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس) بوزنين نسبيين(82.76%) و(82.35%) على الترتيب، انظر الملحق(5)، الجدول(31) و(33)، جاءت لتؤكد أن المفتش في ثقافته يؤمن بأن تثبيت المعلومات لا يتم إلا من خلال ربطها بالواقع اعتمادا على طرائق وأساليب التدريس المعاصرة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة صالح بوعزة (2012) في اتفاق الأساتذة والمفتشين في مجال طرائق التدريس بأن المفتشون يشجعون على تجريب طرق تدريس جديدة.

واختلفت مع دراسة ميادة بورغدة (2011) في ضعف فعالية الإشراف التربوي في المجال البيداغوجي.

2-4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

يتضح من الجدول(27) أن معامل الارتباط سيبرمان (0.609) وهي قيمة متوسطة تدل على وجود علاقة ارتباطية طردية بين الفعل البيداغوجي، وبعد تنفيذ المنهاج وبالتالي تحققت الفرضية البديلة القائلة " توجد علاقة ارتباطية بين الفعل البيداغوجي وتنفيذ المنهاج لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمقاطعة البيداغوجية المسيلة 01 ".

وتعود النتائج المسجلة في الدراسة الحالية إلى ما شهدته المنظومة التربوية في الفترة الأخيرة منذ 2013، من عمليات تكوينية مكثفة تزامنا مع الإصلاح الذي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية، (مناهج الجيل الثاني) حيث أشرف عليه، خبراء جزائريون، وأجانب عبر العديد من الورشات تتعلق: (بالمناهج من حيث البناء، التحليل، التنفيذ، التقويم،...)، الأمر الذي ساهم في الرفع من كفاءات المفتشين الأدائية في فهم وقراءة وتنفيذ المناهج التربوية.

واتضح ذلك جليا من استجابات الأستاذة المرتفعة على الفقرة (يحرص المفتش على تنفيذ الرزنامة التكوينية) وبوزن نسبي (83.66%) وما يقابلها في بعد المنهاج الفقرة (يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل المناهج) وبوزن نسبي (88.89%) انظر الملحق(5)، الجدول(31) و(33)، مما يؤكد على أهمية المنهاج وسرعة تبليغ الأساتذة بالتغيرات التي تحدث فيه، لارتباطه بالمحتويات وبناء خطط التدريس، ووضع الامتحانات....مما يسهل عملية تطبيقيه في الميدان، وبالتالي المساهمة في تنمية أداء الأساتذة والرفع من التحصيل الدراسي بوتيرة تحسن من العملية التعليمية.

2-5 . مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

من الجدول رقم(28): يتضح أن معامل الارتباط سبيرمان (0.489) بين بعد الفعل البيداغوجي وبعد التقويم مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الفعل البيداغوجي والتقويم الذي يؤكد على تحقق الفرضية البديلة القائلة " توجد علاقة ارتباطية بين الفعل البيداغوجي والتقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية1 المسيلة"، وترجع إلى أهمية

التقويم في تحسين العملية التعليمية، وان هناك قناعة لدى المفتشين على تنويع أساليب التقويم كما أشارت إليه **الفقرة** (يوضح لي أهمية التقويم في تطوير العملية التعليمية) وبوزن نسبي (84.31%) **والفقرة** (يساهم المفتش في توضيح آليات التقييم البيداغوجي) وبوزن نسبي (80.34%) وذلك من خلال الدورات التكوينية، وتركيزه على تقويم أداء الأستاذ والتلميذ، وبصفه عامه تقويم التفاعل الذي يحدث بين أقطاب العملية التعليمية.

6.2.مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

بالرجوع إلى نص الفرضية العامة التي مفادها: (لا توجد علاقة ارتباطية بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية المسيلة 01) فقد أظهرت النتائج في الجدول (23) أن معامل الارتباط سبيرمان (0.629) وتدل على وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة مما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة القائلة " توجد علاقة ارتباطية بين الإشراف التربوي وتحسين العملية التعليمية لدى أساتذة التعليم المتوسط المقاطعة البيداغوجية المسيلة 01"، حيث جاءت فقرات الإشراف التربوي وفقرات تحسين العملية التعليمية بأوزان مرتفعة، أنظر ملحق(5)، الجدولين(29)و(32) مما يؤكد أن العلاقة السائدة بين الفاعلين في البيئة المدرسية تتسم بالاحترام والتعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات،و هذا ما دلت عليه الفقرة (2): (يوفر المفتش جوا من الثقة بين أطراف العملية التعليمية) وبوزن نسبي (82.48%) والفقرة (3): (يعزز المفتش روح العمل الجماعي التشاركي داخل المؤسسة) وبوزن نسبي(80.65%) من متغير الإشراف التربوي وبالمقابل جاءت أوزان الفقرة (23): (يحافظ على علاقة طيبة معي رغم اختلاف وجهات النظر) بوزن نسبي (82.09%) والفقرة (22): (يتقبل آراء ومقترحات بأسلوب ديمقراطي) وبوزن نسبي (79.34%) من العملية التعليمية، مما يتفق مع مبادئ وأسس نظرية العلاقات الإنسانية (الإيمان بقيمة الفرد، المشاركة والتعاون، العدل في المعاملة...)(ص،47)، وكذا نظرية النظم (الشكل(أ)، ص48) ويعزى إلى نمط الإشراف السائد حسب تعبيرهم هو الإشراف التشاركي

الديمقراطي القائم على الاحترام والتعاون، والسماع لأرائهم وانشغالاتهم، من خلال الإيصال الواضح والفعال، ابتعادا عن التعصب والتعسف في استعمال السلطة.

كما يؤكدون أن المهام البيداغوجية التي يقوم بها المفتش تساعدهم في تنمية كفاءاتهم المهنية من جميع جوانبها وذلك من خلال التواصل الفعال بين الشركاء الفاعلين في العملية التعليمية،وقد أكدته استجاباتهم في الفقرتين(ينوع المفتش في الخطط الإشرافية بهدف تحسين وتطوير نشاط التعليم) و(يشرك المفتش أطراف العملية التعليمية في رؤية التدريس الجيد) بوزنين نسبيين(76,07%) و(77,12%) من الإشراك التربوي بالمقابل جاءت الفقرات (يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس)و (يحثني على الاطلاع بتمعن بالوثائق المرفقة من أجل تسهيل تطبيق المنهاج) و(يرشدني إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ) بأوزان نسبية(82,35%) و(80,52%) و(78,30%) على الترتيب. وهذا تأكيد منهم على استفادتهم من التكوين المستمر، والمرافقة البيداغوجية أثناء الزيارات الميدانية، واعترافا منهم على أن المفتش في ثقافته أنه يؤمن بتقديم المساعدة البيداغوجية ومرافقتهم في تنمية كفاءاتهم المهنية التي تتمثل في (التخطيط،التنفيذ،التقويم)، وأن التفاعل بين أقطاب العملية التعليمية(المعلم،متعلم،المحتوى المعرفي) والبيئة المحيطة في تشكيل الإدراك عند المتعلم،الذي أكدته النظرية البنائية الاجتماعية على أن " التفاعل يلعب دورا أساسيا في تطور الإدراك،ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في المستوى الاجتماعي والفردي، وهذا التطور يأتي بالممارسة اليومية بتفاعله مع الأقران والمجتمع المحيط"(ص،67). بغية تحسين العملية التعليمية، وهنا تظهر الحاجة للإشراف التربوي كجهاز يقوم بدور فعال، وهذا ما يتفق مع قول سرجيوفاني " إن ازدياد عدد العلماء المهتمين بمشكلات الإشراف التربوي مؤشر على أهمية الإشراف التعليمي من حيث بناء شبكة اتصالات أفضل، وتطوير طرائق تعتمد على البحث العلمي والنظم المتطورة "(ص،31) على حد تعبيره

– واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العسيري (2008) في وجود العلاقة الارتباطية بين نظام الإشراف التربوي و(الإدارة المدرسية، التدريب أثناء الخدمة،القياس والتقويم، تطوير المناهج)، واختلفت معها في المتغير التابع.

كما اتفقت مع دراسة قديدح (2015) في أن العملية التعليمية لها علاقة وطيدة بالإشراف التربوي حيث بين أنه "توجد علاقة طردية بين الإشراف التربوي ومستوى الأداء التربوي"و أن العملية التعليمية تتأثر مباشرة بأداء المعلم الذي يؤثر فيه الإشراف.

واتفقت مع دراسة أبو شملة (2009) في النتيجة التي مفادها أن الأساليب الإشرافية اتسمت بالفعالية في تحسين أداء المعلمين.

واتفقت مع دراسة بوعزة (2012) في أن المفتشون يقومون بتشجيع الأساتذة لتحمل المسؤولية، ورفع الروح المعنوية لهم والاستماع الى أرائهم وانشغالاتهم، ويشاركونهم في زيادة كفاءاتهم في القيام بدورهم الوظيفي، وتزويدهم بالخبرات الجديدة، وتشجيعهم على تجريب طرق تدريس جديدة.

واختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فريد غياط (2001) في أن العملية الإشرافية في واقع المؤسسة التعليمية الجزائرية تمارس بأدوات قديمة لم ترقى إلى مستوى الإشراف التربوي أي يحمل البعد التفتيشي، فهو إشراف تصحيحي قائم على رصد الأخطاء.

واختلفت مع دراسة شاهين (1991) بأن الإشراف القائم لا يتيح للمعلم فرص النمو العلمي والمهني، ويهمل العلاقات الإنسانية مع المعلمين.

واختلفت مع دراسة مقدم(2016) في أن المشرف التربوي لم يستوفي دوره في تجويد الكفاءات المهنية (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

خلاصة:

ونخلص إلى أن الإشراف التربوي له علاقة في تحسين العملية التعليمية حيث يعمل على المساهمة في تطوير الكفاءات المهنية للأساتذة باستمرار من خلال عمليات التكوين، والمرافقة البيداغوجية أثناء الزيارات الميدانية، ويتبع الأسلوب الديمقراطي التشاركي في وربط شبكة علاقات إنسانية تتسم بالتعاون والتشاور لما لها من تأثير إيجابي عليهم، والذي يعود أثره على المتعلم، ومن نتائجه رفع التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، هذا ما بينته استجابات الأساتذة وبأوزان نسبية مرتفعة على أغلبية فقرات الاستبيان وهي محصورة بين 66.14 % و84.96 % ، وهذا ما تؤكده نتائج شهادة التعليم المتوسط التي تشهد تطورا ملحوظا في نسب النجاح نحو الأفضل، حسب إحصائيات الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات التي يمكن الاطلاع من الموقع، فهل هذه النسب تعبر فعلا على أداء نوعي؟، وبالمقابل في واقع الحال وآراء المجتمع يظهر عكس ذالك لما تشهده المؤسسات التربوية من التسيب أحيانا، وإقبال التلاميذ والأولياء بشكل مفرط على الدروس الخصوصية في كل الأطوار التعليمية، ألا يدل ذلك على تراجع الأداء التعليمي في المؤسسات التعليمية؟.

لذا ندعو الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي التعمق في هذا النوع من الدراسات، وعدم الاكتفاء بالاستبيان كأداة لجمع البيانات، لا بد من الاستعانة بالأدوات الأخرى كالملاحظة بالمشاركة، والمقابلة، للتقليل من عيوب الاستبيان .

قائمـــة المراجـــع

1- إبراهيم عبد العليم (1985): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط5، دار المعارف، مصر.

2- الاسطل إبراهيم، الخادلي فريال (2005): مهنة التعليم وادوار المعلم في لمدرسة المستقبل، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.

3- البطران مشهور: الرواية كوسيط لعملية التعلم والتعليم، مجلة رؤى تربوية، ع26، مركز لقطان للبحث والتطوير التربوي، فلسطين.

4- الجبر زينب علي (2006): الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح لنشر والتوزيع، ط2، الكويت.

5- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (1990). **الجريدة الرسمية**. العدد. (6). الجزائر.

6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. (2012). **الجريدة الرسمية**. العدد. (34). الجزائر.

7- الحريري رافدة (2006): الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية، دار الفكر، الأردن

8- الحريري رافدة(2008): مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية،دار المناهج للنشر والتوزيع، الاردن

9- الحيلة محمد محمود (2007): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

10-الحيلة محمد محمود (2007): مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

11- الشرقاوي مريم محمد إبراهيم (2002): إدارة المدارس بالجودة الشاملة، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

12- الشهري، خالد بن محمد. (2013): **تجديد الإشراف التربوي**. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

13- الطعاني حسن احمد(2005): الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1،

14- العبيدي هاني إبراهيم(2006): آخرون، استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب الجديد، الأردن.

15- العجمي محمد حسين(2008): القيادة التربوية والإشراف التربوي الفعال،ط1، دار الجامعة الجديدة، مصر.

16- العياصرة، معن محمود أحمد. (2008). **الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي**. ط 1. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

17- القاسم، بديع محمود مبارك؛ والزبيدي، محمود عبد الكريم جاسم. (2009): الإشراف التربوي والاختصاصي في العراق الواقع والأفاق. **مجلة دراسات تربوية**، (5)، 7 – 68.

18- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (2005): **تقنيات التفتيش**. الجزائر: المؤلف.

19- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: عناصر العملية التربوية، الجزائر.

20- بستان احمد عبد الباقي، آخرون (1993)، مدخل إلى الإدارة التربوية، دار القلم، ط3، الكويت.

21- جاسم سعيد،مروان عبد المجيدل إبراهيم(2003)،الإشراف التربوي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1، الأردن

22- حمدة بنت أحمد، السعدية (2014): الكفايات الأدائية اللازمة لدى المشرف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم بولاية السويق في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان.

23- دواني كمال سليم(2003): الإشراف التربوي مفاهيم وأفاق،الجامعة الأردنية، ط1، الأردن

24- رجاء محمود ابوعلام (2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، مصر.

25- سليمة قاسي (2021): " المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي "، (مقال)، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد4، العدد 01، جانفي، من ص50–ص62

26- عايش احمد جميل (2009): إدارة المدرسة: نظرياته وتطبيقاته التربوية، دار المسيرة، ط1، الأردن

27- عط الله عبد العزيز المعايطة (2007): الإدارة المدرسية في الفكر الإداري المعاصر، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

28- غيث البحر، معن التنجي (2014): التحليل الإحصائي الاستبياني باستخدام برنامج spss، مركز سير الدراسات الإحصائية والسياسات العامة، متاح على الموقع الالكتروني للمركز: www.sabr.sp.com

29- محمد منير مرسي (1982): الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، ط2، مصر

30- مركز الإحصاء(2017): دليل مبادئ التحليل الإحصائي، (أدلة منهجية والجودة – الدليل (10))، الإمارات العربية، الموقع، www.scad.ae.

31- مقدم مسعود (2016): "دور المشرف التربوي في تجويد الكفاءات المهنية لأساتذة التعليم الثانوي "، (رسالة ماجستير)، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة باتنة (1)، الجزائر

32- مها محمد خلف الزايدي(2002): تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية، دار الفكر العربي، ط1، مصر.

33- وزارة التربية الوطنية (2012): دليل مفتش التربية والتكوين، المفتشية العامة للبيداغوجيا

34- وزارة التربية الوطنية(2016): المنهاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

35-ابن منظور (1997): لسان العرب،ج4،مادة(ع ل م)، ط1، دار صادر، لبنان.

36-النجدي، وآخرون، (2005): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العاملية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي، مصر.

37-أمال لكحل: تعليمية اللغة الفرنسية في الطور الابتدائي، مذكرة ليسانس في الأدب العربي، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2013-2014

38- بشير ابرير(2001): في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة عنابه، العدد08، جوان.

39- تونسي فائزة، وآخرون (2018): (مقال)، مجلة العلوم الاجتماعية، م7،ع29،، جامعة الاغواط، الجزائر

40- خلف الله احمد محمد لعربي (2010): مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، ع44.

41- رابح أمحمد (2020): " تحليل الفعل الديداكتيكي (بين التصور والممارسة)"، (مقال)، مجلة الدراسات الثقافية واللغوية والفنية: العدد 14، المجلد4، أغسطس، المركز العربي الديمقراطي، ألمانيا.

42- رجاء محمود أبو علي (1982): علم النفس التربوي، دط، دار القلم، سوريا.

43- رمضان القدافي(1981): نظريات التعلم والتعليم، ط2، الدار العربية للكتاب، لبنان.

44- زايد سليمان،احمد عيسى داود (2015): النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير ،ط1،الإمارات.

45- زيتون عايش (2007): النظرية البنائية وإستراتجية تدريس العلوم،دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

- شروخ، صلاح الدين. (2004): **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

- طعيمة رشيد احمد: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر.

- عامر، طارق عبد الرؤوف. (2010). **الإشراف التربوي والتوجيه الفني**. ط 1. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

46- عايش أحمد جميل (2008): تطبيقات في الإشراف التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان.

47- عبد اللطيف الفاربي واخرون: معجم علوم التربية، سلسلة العلوم، العدد 9 و10، مطبعة الجاح الجديدة، المغرب، 1994

48- عبد الهادي، جودت. (2002): **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**. الأردن: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع؛ ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

49- عطوي، جودت عزت. (2001): **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**. ط 1. الأردن: الدار العلمية والدولية؛ ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

50- عمر، أحمد مختار. (2008): **معجم اللغة العربية المعاصرة**. م 1. ط 1. مصر: عالم الكتب.

51- عودة، بلال أحمد. (2009): **الإشراف في التربية الخاصة**. ط 1، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

52- كنعان احمد علي (2007): رؤية لاعداد المعلمين وتاهيلهم وفق انظمة الجودة، جامعة دمشق، بحث مقدم لمؤتمر الاصلاح المدرسي: تحديات وطموحات: دبي من 17الى 19 افريل.

53- محمد الدريج(2000): مدخل إلى علم التدريس، د ط، الجزائر.

54- محمد ايت موحي واخرون(1994): سلسلة علوم التربية، دار الكتاب الوطني، العدد 9-10، المغرب.

55-محمد عبد الرحيم عدس(1998): فن التدريس، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.

56- محمد كبريت (1998)، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دارا لنهضة للطباعة والنشر، ط1، لبنان

57- مرعي احمد توفيق(2000): الحيلة محمود محمد: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط1، دار المسيلة للنشر والتوزيع والطباعة.

58- المنيف محمد صالح عبد الله (1989): نظام التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين التطور والتقويم، دراسة ميدانية، مطابع البكيرية، ط1، السعودية.

59- نبهان، يحي محمد. (2007): **الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

60- وزارة التربية الوطنية (2013): **إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة**. الجزائر: دار القصبة للنشر.

61- وناس، خيري؛ وعبد الحميد، بوصنوبرة. (2006): **مادة التربية وعلم النفس**. الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين المهني.

- Hachette(1992): le dictionnaire du français, Ed, ENAG, Alger.

- Larousse(1989): Edition Larousse, Paris.

- Allaire et Martinand(1993): guide bibliographique ressources par les Enseignant et les formations, Institut national de recherche pedagogique,Nancy, Frace.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة: محمد بوضياف المسيلة
كليـــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم اجتماع
تخصّص: علم الاجتماع التربوي

الأستاذ الفاضل /الأستاذة الفاضلة

في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص علم الاجتماع التربية بعنوان "**الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية**"، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعاون. ولذلك فالرجاء التكرم بالإجابة على بنود الاستبيان التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة دور الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تمثل وجهة نظركم وأشكركم على مساعدتكم، وإن ما ستدلون به من إجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. لكم جزيل الشكر والتقدير.

مثال توضيحي:

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يقوم الأستاذ بالتقويم التشخيصي بداية كل حصة	×				

أولا: البيانات الشخصية:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الأقدمية:** 0 - 10 ☐ 10 - 20 ☐ أكثر من 20 ☐
- **التخصص:** .....

ثانيا. مقياس الإشراف التربوي.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يبدي المفتش تواضعا في التعامل مع الفاعلين داخل البيئة المدرسية					
2	يوفر المفتش جوا من الثقة بين أطراف العملية التعليمية.					
3	يعزز المفتش روح العمل الجماعي التشاركي داخل المؤسسة.					
4	يساعد المفتش في تحسين التعليم من خلال تطوير الحوارات المهنية داخل المدرسة.					
5	يقدم المفتش توجيهات بيداغوجية الأستاذ عند الزيارة الصفية.					
6	ينوع المفتش في الخطط الإشرافية بهدف تحسين وتطوير نشاط التعليم.					
7	يترجم المفتش أهداف الإشراف إلى سلسلة من الخطوات الإجرائية.					
8	يعمل المفتش على تحقيق الأهداف المتضمنة في المنهاج.					
9	يتواصل المفتش مع الجميع لحل المشكلات البيداغوجية في المدرسية.					
10	يعمل المفتش على إشاعة روح التنافس لإنجاح العملية التعليمة.					
11	يعتمد المفتش بالدرجة الأولى على الاتصال الواضح والفعال.					
12	يفتح المفتش مجال الحوار لسماع الآراء والانشغالات من اجل تطوير العملية التعليمية.					

13	يعمل المفتش على تذليل الصعوبات التي قد تواجه العملية التعليمية.					
14	يتنبأ المفتش ببعض العوائق التي تعترض العملية التعليمية، لتلافيها والتقليل من آثارها الضارة.					
15	يشرك المفتش أطراف العملية التعليمية في رؤية التدريس الجيد.					
16	يعالج المفتش الموقف التعليمي بشكل كامل.					
17	يشجع المفتش على الابتكار والإبداع.					
18	يقوم المفتش بزيارات مرسومة ومخططة ليضع برنامجه الإشرافي في صورته النهائية.					
19	يقوم المفتش بزيارات استثنائية بطلب من الجهات المختصة.					
20	يحرص المفتش على تقديم كل جديد فيما يخص العملية التعليمية.					
21	يبتعد المفتش عن التعسف في استعمال السلطة.					
22	يسهر المفتش على تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات الرسمية داخل المؤسسة.					
23	يحترم المفتش المقررات والبرامج المدرسية والمواقيت الرسمية للمادة.					
24	يحث المفتش على استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.					
25	يساهم المفتش في توضيح آليات التقييم البيداغوجي					
26	يساهم المفتش في البحث التربوي					
27	يحرص المفتش على تنفيذ الرزنامة التكوينية الفائدة الأساتذة					

ثالثا. مقياس تحسين العملية التعليمية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق					

	التدريس					
2	يحثني على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة.					
3	يدربني على توظيف طرائق جديدة في التدريس					
4	يرشدني إلي الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ.					
5	يوضح لي كيفية توظيف طرائق التدريس في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ					
6	يعرفني بكيفية استخدام الأسئلة السابرة أثناء عملية التدريس.					
7	يساعدني في التغلب على المشكلات والصعوبات المتعلقة بتنفيذ المنهاج.					
8	يشركني في الدورات التدريبية المتعلقة بتحليل المنهاج					
9	يحثني على الاطلاع بتمعن للوثائق المرفقة من اجل تسهيل تطبيق المنهاج					
10	يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج.					
11	يساعدني في التعرف على المعارف التي يستهدفها المنهاج					
12	يوضح لي الكفاءات الواردة في المنهاج الذي ادرسه					
13	يساعدني في اختيار الوسائل التعلمية المناسبة لتنفيذ المنهاج					
14	يساعدني في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الايجابية عند التلاميذ.					
15	يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها.					
16	يساعدني في وضع حلول ومقترحات حول مشكلات الضبط والنظام الصفي.					
17	يرشدني إلى كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.					
18	يزودني بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء					

	عند التلاميذ.					
19	يبصرني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي.					
20	يراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاته ومعاملته معي.					
21	يقدم لي تغذية راجعة بأسلوب موضوعي يحقق الفائدة.					
22	يتقبل آرائي ومقترحاتي بأسلوب ديمقراطي					
23	يحافظ على علاقة طيبة معي رغم الاختلاف في وجهات النظر.					
24	يعمل على تحسين علاقاتي مع التلاميذ.					
25	يساعدني في توثيق صلتي بالفريق التربوي والإداري وبناء جو ودي معهم.					
26	يعمل المفتش على إكساب الأساتذة الثقة في أدائهم التدريسي					
27	يرشدني إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.					
28	يحثني على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي – التكويني – التحصيلي) أثناء عملية التقويم.					
29	يناقشني في أسئلة الاختبارات التي أعدها وينقحها أثناء الزيارات الصفية.					
30	يوجهني للإفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعلمية.					
31	يدربني على بناء الاختبارات التحصيلية وفق طبيعة الامتحانات الرسمية.					
32	يوضح لي أهمية التقويم في تطوير العملية التعلمية.					
33	يساعدني في بناء شبكات التقويم.					
34	يدربني في بناء وضعيات المعالجة البيداغوجية					

شكرا على حسن تعاونكم

الملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها النهائية.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة: محمد بوضياف المسيلة
كليـــة: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم اجتماع
تخصّص: علم الاجتماع التربوي

الأستاذ الفاضل /الأستاذة الفاضلة

في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص علم الاجتماع التربية بعنوان "**الإشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية**"، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التعاون. ولذلك فالرجاء التكرم بالإجابة على بنود الاستبيان التي تستهدف جمع المعلومات عن طبيعة دور الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تمثل وجهة نظركم وأشكركم على مساعدتكم، وإن ما ستدلون به من إجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. لكم جزيل الشكر والتقدير.

مثال توضيحي:

الرقم	البند	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يقوم الأستاذ بالتقويم التشخيصي بداية كل حصة	×				

أولا: البيانات الشخصية:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الأقدمية:** 0 - 10 ☐ 10 - 20 ☐ أكثر من 20 ☐

• التخصص: .....

ثانيا. مقياس الإشراف التربوي.

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الإنساني العلائقي						
1	يبدي المفتش تواضعا في التعامل مع الفاعلين داخل البيئة المدرسية					
2	يوفر المفتش جوا من الثقة بين أطراف العملية التعليمية.					
3	يعزز المفتش روح العمل الجماعي التشاركي داخل المؤسسة.					
4	يساعد المفتش في تحسين التعليم من خلال تطوير الحوارات المهنية داخل المدرسة.					
10	يعمل المفتش على إشاعة روح التنافس لإنجاح العملية التعليمة.					
11	يعتمد المفتش بالدرجة الأولى على الاتصال الواضح والفعال.					
12	يفتح المفتش مجال الحوار لسماع الآراء والانشغالات من اجل تطوير العملية التعليمية.					
18	يشجع المفتش على الابتكار والإبداع.					
19	يقوم المفتش بزيارات استثنائية بطلب من الجهات المختصة.					
21	يبتعد المفتش عن التعسف في استعمال السلطة.					

بعد الفعل البيداغوجي						
6	ينوع المفتش في الخطط الإشرافية بهدف تحسين وتطوير نشاط التعليم.					
7	يترجم المفتش أهداف الإشراف إلى سلسلة من الخطوات الإجرائية.					
9	يتواصل المفتش مع الجميع لحل المشكلات البيداغوجية في المدرسة.					
13	يعمل المفتش على تذليل الصعوبات التي قد تواجه العملية التعليمية.					
14	يتنبأ المفتش ببعض العوائق التي تعترض العملية التعليمية، لتلافيها والتقليل من أثارها الضارة.					
15	يشرك المفتش أطراف العملية التعليمية في رؤية التدريس الجيد.					
16	يعالج المفتش الموقف التعليمي بشكل كامل.					
17	يقوم المفتش بزيارات مرسومة ومخططة ليضع برنامجه الإشرافي في صورته النهائية.					
20	يحرص المفتش على تقديم كل جديد يخص العملية التعليمية.					
25	يساهم المفتش في توضيح آليات التقييم البيداغوجي					
26	يساهم المفتش في البحث التربوي.					
27	يحرص المفتش على تنفيذ الرزنامة التكوينية الفائدة الأساتذة					

ثالثا. مقياس تحسين العملية التعليمية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
طرائق التدريس						
1	يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس					
2	يحثني على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة.					

3	يدربني على توظيف طرائق جديدة في التدريس					
4	يرشدني إلي الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ.					
5	يوضح لي كيفية توظيف طرائق التدريس في تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ					
6	يعرفني بكيفية استخدام الأسئلة السابرة أثناء عملية التدريس.					
	المنهاج					
7	يساعدني في التغلب على المشكلات والصعوبات المتعلقة بتنفيذ المنهاج.					
8	يشركني في الدورات التدريبية المتعلقة بتحليل المنهاج					
9	يحثني على الاطلاع بتمعن للوثائق المرفقة من اجل تسهيل تطبيق المنهاج					
10	يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج.					
11	يساعدني في التعرف على المعارف التي يستهدفها المنهاج					
12	يوضح لي الكفاءات الواردة في المنهاج الذي ادرسه					
13	يساعدني في اختيار الوسائل التعلمية المناسبة لتنفيذ المنهاج					
	حاجات التلاميذ					
14	يساعدني في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الايجابية عند التلاميذ.					
15	يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن أرائهم واحترامها وتقبلها.					
16	يساعدني في وضع حلول ومقترحات حول مشكلات الضبط والنظام الصفي.					
17	يرشدني إلى كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.					
18	يزودني بإرشادات لتنمية مهارات الاستماع والإصغاء عند التلاميذ.					

19	يبصرني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي.					
حاجات الأساتذة						
20	يراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاته ومعاملته معي.					
21	يقدم لي تغذية راجعة بأسلوب موضوعي يحقق الفائدة.					
22	يتقبل آرائي ومقترحاتي بأسلوب ديمقراطي.					
23	يحافظ على علاقة طيبة معي رغم الاختلاف في وجهات النظر.					
24	يعمل على تحسين علاقاتي مع التلاميذ.					
25	يساعدني في توثيق صلتي بالفريق التربوي والإداري وبناء جو ودي معهم.					
26	يعمل المفتش على إكساب الأساتذة الثقة في أدائهم التدريسي					
التقويم						
27	يرشدني إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ.					
29	يناقشني في أسئلة الاختبارات التي أعدها وينقحها أثناء الزيارات الصفية.					
30	يوجهني للإفادة من نتائج التقويم في تحسين العملية التعلمية.					
31	يدربني على بناء الاختبارات التحصيلية وفق طبيعة الامتحانات الرسمية.					
32	يوضح لي أهمية التقويم في تطوير العملية التعلمية.					
33	يساعدني في بناء شبكات التقويم.					
34	يدربني في بناء وضعيات المعالجة البيداغوجية					

شكرا على حسن تعاونكم

الملحق رقم (03): قائمة محكمي (الخبراء) أداة الدراسة.

الرقم	اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
1	ناصر عزوز	دكتوراه	أستاذ تعليم عالي	علم اجتماع	محمد بوضياف
2	رحاب مختار	دكتوراه	أستاذ تعليم عالي	علم اجتماع	محمد بوضياف
3	معوش عبد الحميد	دكتوراه	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	البشير الإبراهيمي

الملحق رقم (04): مخرجات برنامج (SPSS).

نتائج التحقق من الاعتدالية.

Descriptives

				Statistic	Std. Error
TGI1	Mean			84.73	1.025
	95% Confidence Interval for Mean		LowerBound	82.71	
			UpperBound	86.76	
	5% TrimmedMean			85.35	
	Median			87.00	
	Variance			160.869	
	Std. Deviation			12.683	
	Minimum			41	
	Maximum			109	
	Range			68	
	Interquartile Range			14	
	Skewness			-.801-	.196
	Kurtosis			.705	.390

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TGI1	.115	153	.000	.958	153	.000

a. LillieforsSignificance Correction

Descriptives

				Statistic	Std. Error
TGI1	Mean			84.73	1.025
	95% Confidence Interval for Mean		LowerBound	82.71	
			UpperBound	86.76	
	5% TrimmedMean			85.35	
	Median			87.00	
	Variance			160.869	
	Std. Deviation			12.683	
	Minimum			41	
	Maximum			109	
	Range			68	

	Interquartile Range	14	
	Skewness	-.801-	.196
	Kurtosis	.705	.390

Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TGI1		.115	153	.000	.958	153	.000

a. LillieforsSignificance Correction

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
TGI1	153	84.73	12.683	41	109

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		TGI1
N		153
Normal Parameters[a,b]	Mean	84.73
	Std. Deviation	12.683
Most ExtremeDifferences	Absolute	.115
	Positive	.048
	Negative	-.115-
Test Statistic		.115
Asymp. Sig. (2-tailed)		.000[c]

a. Test distribution is Normal.
b. Calculatedfrom data.
c. LillieforsSignificance Correction.

Descriptives

			Statistic	Std. Error
TGII2	Mean		126.06	1.468
	95% Confidence Interval for Mean	LowerBound	123.16	
		UpperBound	128.96	
	5% TrimmedMean		126.67	
	Median		126.00	
	Variance		329.885	
	Std. Deviation		18.163	
	Minimum		68	
	Maximum		165	
	Range		97	
	Interquartile Range		23	

	Skewness	-.580-	.196
	Kurtosis	.636	.390

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
TGII2	.085	153	.009	.976	153	.008

a. LillieforsSignificance Correction

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
TGII2	153	126,06	18,163	68	165

Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon

		TGII2
N		153
Paramètres normaux[a,b]	Moyenne	126,06
	Ecart type	18,163
Différences les plus extrêmes	Absolue	,085
	Positif	,040
	Négatif	-,085
Statistiques de test		,085
Sig. asymptotique (bilatérale)		,009[c]

a. La distribution du test est Normale.
b. Calculée à partir des données.
c. Correction de signification de Lilliefors.

مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الرئيسية:

Correlations

				TGI1	TGII2
Spearman's rho	TGII1	TGII1	Correlation Coefficient	1.000	.690**
			Sig. (1-tailed)	.	.000
			N	153	153
	TGII2	TGII2	Correlation Coefficient	.690**	1.000
			Sig. (1-tailed)	.000	.
			N	153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الأولى.

Correlations

				TDI1	TDII3
Spearman's rho	TDI1		Correlation Coefficient	1.000	.553**
			Sig. (2-tailed)	.	.000
			N	153	153
	TDII3		Correlation Coefficient	.553**	1.000
			Sig. (2-tailed)	.000	.
			N	153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2. مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الثانية.

Correlations

				TDI1	TDII4
Spearman's rho	TDI10		Correlation Coefficient	1.00	.590*
			Sig. (1-tailed)	.	.000
			N	153	153
	TDII4		Correlation Coefficient	.590*	1.00
			Sig. (1-tailed)	.000	.
			N	153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

3. مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الثالثة.

Correlations

				TDI2	TDII1
Spearman's rho	TDI2		Correlation Coefficient	1.000	.612**
			Sig. (1-tailed)	.	.000
			N	153	153
	TDII1		Correlation Coefficient	.612**	1.000
			Sig. (1-tailed)	.000	.
			N	153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

4. مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الرابعة.

Correlations

				TDI2	TDII2
Spearman's rho	TDI2		Correlation Coefficient	1.000	.609**
			Sig. (1-tailed)	.	.000
			N	153	153
	TDII2		Correlation Coefficient	.609**	1.000
			Sig. (1-tailed)	.000	.
			N	153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

5. مخرجات (SPSS) الخاصة بالفرضية الخامسة.

Correlations

				TDI2	TDII5
Spearman's rho	TDI2	Correlation Coefficient		1.000	.489**
		Sig. (1-tailed)		.	.000
		N		153	153
	TDII5	Correlation Coefficient		.489**	1.000
		Sig. (1-tailed)		.000	.
		N		153	153

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

ملحق رقم (05):

الجدول رقم (29): التالي يبين الوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الإشراف التربوي

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف1	2	14	9	73	55	4.07	81.56	4
ف2	0	13	11	73	56	4.12	82.48	2
ف3	2	12	13	78	48	4.03	80.65	6
ف4	0	12	13	83	45	4.05	81.04	5
ف6	1	16	27	77	32	3.80	76.07	14
ف7	2	21	30	82	18	3.60	72.15	20
ف9	3	22	34	62	32	3.64	72.81	17
ف10	3	23	29	72	26	3.62	72.41	18
ف11	1	21	17	79	35	3.82	76.47	13
ف12	2	12	17	75	47	4	80	8
ف13	1	13	17	82	40	3.96	79.21	10
ف14	4	16	37	74	22	3.61	72.28	19
ف15	4	10	25	79	35	3.85	77.12	12
ف16	2	27	41	64	19	3.46	69.28	21
ف17	2	16	23	72	40	3.86	77.25	11
ف18	4	15	31	74	29	3.71	74.248	16
ف19	4	29	31	74	15	3.43	68.75	22
ف20	1	5	18	68	61	4.19	83.92	1
ف21	5	13	15	61	59	4.01	80.39	7
ف25	1	7	22	87	36	3.98	79.60	9
ف26	2	15	37	67	32	3.73	74.64	15
ف27	2	7	16	75	53	4.11	82.22	3

الجدول رقم (30): يبين الوزن النسبي لفقرات البعد الإنساني العلائقي

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف1	2	14	9	73	55	81.56	4.07	2
ف2	0	13	11	73	56	82.48	4.12	1
ف3	2	12	13	78	48	80.65	4.03	4
ف4	0	12	13	83	45	81.04	4.05	3
ف10	3	23	29	72	26	72.41	3.62	9
ف11	1	21	17	79	35	76.47	3.82	7
ف12	2	12	17	75	47	80	4	6
ف18	4	15	31	74	29	74.24	3.71	8
ف19	4	29	31	74	15	68.75	3.43	10
ف21	5	13	15	61	59	80.39	4.019	5

الجدول رقم (31): يبين الوزن النسبي لفقرات البعد البيداغوجي

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف6	1	16	27	77	32	3.80	76.07	7
ف7	2	21	30	82	18	3.60	72.15	11
ف9	3	22	34	62	32	3.64	72.81	9
ف13	1	13	17	82	40	3.96	79.21	5
ف14	4	16	37	74	22	3.61	72.28	10
ف15	4	10	25	79	47	4.24	84.96	1
ف16	2	27	41	64	19	3.46	69.28	12
ف17	2	16	23	72	40	3.86	77.254	6
ف20	1	5	18	68	61	4.19	83.92	2
ف25	1	7	22	87	36	3.98	79.60	4
ف26	2	15	37	67	32	3.73	74.64	8
ف27	2	7	16	75	53	4.11	82.22	3

الجدول رقم (32): يبين الوزن النسبي لفقرات العملية التعليمية

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف1	0	13	11	74	55	4.11	82.35	3
ف2	0	7	13	84	49	4.14	82.87	2
ف3	0	11	21	79	42	3.99	79.86	7
ف4	0	19	8	86	40	3.96	79.21	11
ف5	3	13	23	80	34	3.84	76.86	17
ف6	1	10	24	91	27	3.86	77.38	15
ف7	2	11	22	86	32	3.88	77.64	14
ف8	4	17	26	78	28	3.71	74.24	22
ف9	2	7	15	90	39	4.02	80.52	6
ف10	1	8	8	84	52	4.16	83.26	1
ف11	1	12	14	86	40	3.99	79.86	8
ف12	0	10	22	86	35	3.95	79.08	12
ف13	2	14	27	82	28	3.78	75.68	19
ف14	1	23	36	71	22	3.58	71.76	27
ف15	3	15	24	83	28	3.77	75.42	20
ف16	2	32	37	60	22	3.44	68.88	32
ف17	2	20	27	84	20	3.65	73.07	26
ف18	1	19	24	88	21	3.71	74.24	23
ف19	6	22	29	83	13	3.49	69.80	29
ف20	1	12	15	78	47	4.03	80.65	5
ف21	1	18	27	77	21	3.47	69.41	31
ف22	4	13	16	71	49	3.96	79.34	9
ف23	2	10	12	75	54	4.10	82.09	4
ف24	5	28	32	63	25	3.49	69.80	30
ف25	7	28	39	54	22	3.30	66.14	33
ف26	3	15	19	79	37	3.86	77.25	16
ف27	2	14	14	88	35	3.91	78.30	13
ف29	7	22	28	66	30	3.58	71.76	28
ف30	1	17	24	91	20	3.73	74.64	21
ف31	2	22	27	77	25	3.66	73.20	25
ف32	3	10	11	94	35	3.96	79.34	10

ف33	3	16	25	87	22	3.71	74.24	24
ف34	1	20	19	81	32	3.80	76.07	18

الجدول رقم (33): يبين الوزن النسبي لفقرات بعد طرائق التدريس

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف1	0	13	11	74	55	4.11	82.35	2
ف2	0	7	13	84	49	4.14	82.87	1
ف3	0	11	21	79	42	3.99	79.86	3
ف4	0	19	8	86	40	3.96	79.21	4
ف5	3	13	23	80	34	3.84	76.86	6
ف6	1	10	24	91	27	3.86	77.38	5

الجدول رقم (34): يبين الوزن النسبي لفقرات بعد المنهاج

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف7	2	11	22	86	32	3.88	77.64	5
ف8	4	17	26	78	28	3.71	74.24	7
ف9	2	7	15	90	39	4.02	80.52	2
ف10	1	8	8	84	52	4.16	83.26	1
ف11	1	12	14	86	40	3.99	79.86	3
ف12	0	10	22	86	35	3.95	79.08	4
ف13	2	14	27	82	28	3.78	75.68	6

الجدول رقم (35): يبين الوزن النسبي لفقرات حاجات التلاميذ

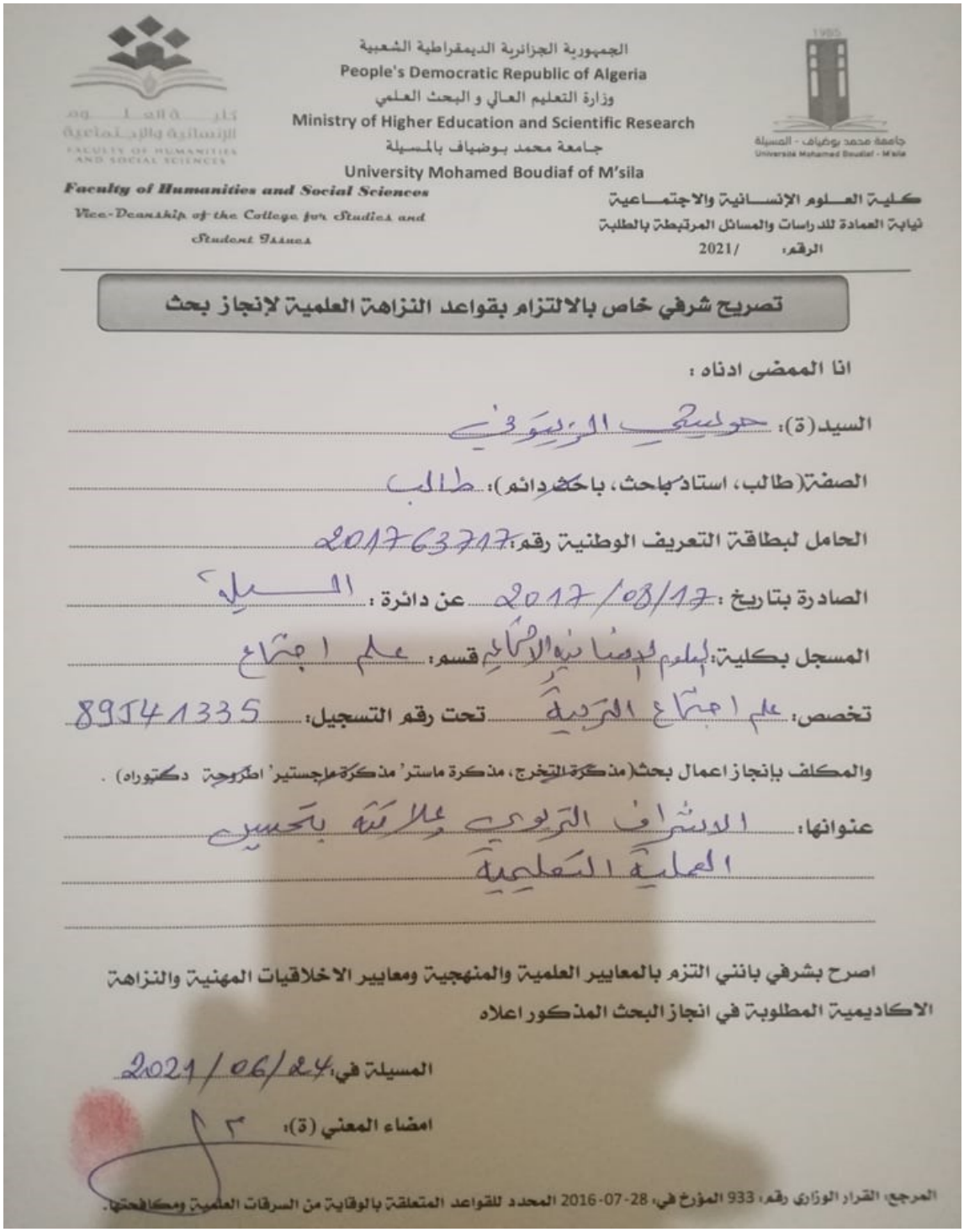
الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف14	1	23	36	71	22	3.58	71.76	4
ف15	3	15	24	83	28	3.77	75.42	1
ف16	2	32	37	60	22	3.44	68.88	6
ف17	2	20	27	84	20	3.65	73.07	3
ف18	1	19	24	88	21	3.71	74.24	2
ف19	6	22	29	83	13	3.49	69.80	5

الجدول رقم (36): يبين الوزن النسبي لفقرات حاجات الأساتذة

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف20	1	12	15	78	47	4.03	80.65	2
ف21	1	18	27	77	21	3.47	69.41	6
ف22	4	13	16	71	49	3.96	79.34	3
ف23	2	10	12	75	54	4.10	82.09	1
ف24	5	28	32	63	25	3.49	69.80	5
ف25	7	28	39	54	22	3.30	66.14	7
ف26	3	15	19	79	37	3.86	77.25	4

الجدول رقم (37): يبين الوزن النسبي لفقرات التقويم

الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي %	الترتيب
ف27	2	14	14	88	35	3.91	78.30	2
ف29	7	22	28	66	30	3.58	71.76	7
ف30	1	17	24	91	20	3.73	74.64	4
ف31	2	22	27	77	25	3.66	73.20	6
ف32	3	10	11	94	35	3.96	79.34	1
ف33	3	16	25	87	22	3.71	74.24	5
ف34	1	20	19	81	32	3.80	76.07	3



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2021

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضى ادناه :

السيد(ة): حوليحب الزيوني

الصفة(طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 201763717

الصادرة بتاريخ: 2017/03/17 عن دائرة: المسيلة

المسجل بكلية: العلوم الإنسانية والاسلامية قسم: علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 89541335

والمكلف بإنجاز اعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: الاشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2021/06/24

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: الاشراف التربوي وعلاقته بتحسين العملية التعليمية

إعداد الطلبة:
1- حوليتي الزبير رقم التسجيل: 199541335
2- / رقم التسجيل: /

القسم: علم اجتماع الشعبة: علم اجتماع التخصص: علم اجتماع التربية
إشراف: ناجح مخلوف الرتبة: أستاذ محاضر (أ)

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2020-2021 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة.

موافقة وإمضاء المشرف(ة): ناجح مخلوف

رئيس فريق الاختصاص
الدكتور: جمال بن خالد

Web site: http://virtuelcampus.univ-msila.dz/facshs/