جامعة الجزائر -02- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المعلمين والمدراء
- دراسة تطبيقية -

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د تخصص علوم التربية

إعداد الطّالبة:
- كباهم خميسة

إشراف:
أ.د- خّلايفية محمد

السنة الجامعية: 2022 / 2023

جامعة الجزائر -02- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المعلمين والمدراء
- دراسة تطبيقية -

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م.د تخصّص علوم التربية

إعداد الطّالبة:
كباهم خميسة

إشراف:
أ.د. خلأيفية محمد

أعضاء لجنة المناقشة

اللقب الاسم	الصفة	الرتبة العلمية	الجامعة
محّمد العربي بدرينة	رئيسا	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02
محمّد خلأيفية	مشرفا ومقرراً	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 02
الطيب مجيدي	عضو مناقشاً	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الجزائر 02
زينب حومل	عضو مناقشاً	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الجزائر 02
ناجي تمار	عضو مناقشاً	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة –القبة-
كمال عبد الله	عضو مناقشاً	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة-

السنة الجامعية 2022 /2023

شكر وتقدير

يقول الله تبارك وتعالي في سورة إبراهيم) بعد بسم الله الرحمان الرحيم:

ﭐوَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِن عَذَابِي لَشَدِيدٌ ﭑ ابراهيم الآية (7).

مصداقا لقوله تعالى أشكر الله القدير العليم صاحب النعمة والتوفيق في هذا الانجاز.

والصلاة والسلام على من حمل المشعل في الورى، وأسرج النور في الدجى، وقاد الأمة

إلى أعلى وأسمى مرتقي، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

أن من الله على بإكمال هذا العمل المتواضع التي أسأل الله تعالى أن يجعله علما نافعا،

فإني أشكر الرحمان عز وجل على عظيم امتنانه وعطائه وجزيل فضله وإحسانه شكرا

مباركا طيبا على إتمام هذه الدراسة.

وإيمانا بوجوب إعطاء كل ذي حق حقه من الشكر والعرفان، فإني أتوجه بجزيل الشكر

والتقدير إلى من كان إشرافهم على دراستي شرفا لي، أستاذي الدكتور "خلايفية

محمد" وإلى أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه وكل برتبته.

والشكر موصول إلى كل من ساهم وساعد في بلورة هذه الدراسة لترى النور، من زملاء

وأساتذة، من قريب أو بعيد، كما أتقدم بالشكر إلى مفتش التربية الأستاذ مزعاش.

الباحثة كباهم خميسة

إهداء

إلى روح والديا الكريمين الطاهرة.

إلى روح زوجي رحمه الله وأسكنه فسيح جنانه...

إلى أبنائي قرة عيني عبد الرحمان وجمال

إلى أبنائي وبناتي الطلبة ....

إلى جميع أفراد العائلة من الإخوة والأخوات وأولادهم، وأزواجهم

إلى عائلي الثانية الكل باسمه وأخص بالذكر الأم عائشة.

وإلى كل باحث ..... وإلى كل محب للعلم والمعرفة....

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا الانجاز المتواضع.

كباهم نميسة

فهرس المحتويات

كشاف المحتويات

شكر وعرفان

إهداء

كشاف الجداول

كشاف الأشكال

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها..... 5

2- فرضيات الدراسة 15

3- أهداف الدراسة..... 16

4-أهميــة الدراسة..... 17

5- تحديد مفاهيم ومصطلحـــات الدراسة..... 21

6- الدراسات السابقة..... 25

الفصل الثاني: الإشراف التربوي الحديث

تـمهيد..... 58

1- مفهوم الإشراف التربوي..... 60

2- تطور الإشراف التربوي..... 64

3- أهمية الإشراف التربوي..... 67

4-أهداف الإشراف التربوي..... 68

5-خصائص الإشراف التربوي الحديث..... 70

6- مبادئ الإشراف التربوي 72

7- نظريات الإشراف التربوي..... 74

8- كفايات الإشراف التربوي..... 75

9- مهام الإشراف التربوي..... 80

10- أساليب الإشراف التربوي..... 81
11- مجلات الإشراف التربوي..... 88
12- التقنيات الإشرافية..... 91
13- معوقات الإشراف التربوي..... 91
14- بعض الاستراتيجيات لتطوير الإشراف التربوي في ضوء التحديات الراهنة 94
15- بعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي..... 96
خلاصـــة الفصـــل 103

الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات

تمـهيد..... 105
أولا- الكفاءة..... 106
1- تعريف الكفاءة..... 106
2- المفاهيم ذات العلقة بالكفاءة..... 110
3- أنواع الكفاءة..... 112
4- مستويات الكفاءة..... 113
5- خصائص الكفاءة..... 114
6- مميزات الكفاءة..... 117
7- مركبات الكفاية..... 117
8- طبيـــعة الكفاءة..... 119
ثانيا: المقاربة بالكفاءات..... 120
1- مفهوم المقاربة..... 120
2- نشـأة المقاربة بالكفاءات..... 122
3- خصـــائص المقاربة بالكفاءات..... 123
4- مبـادئ المقاربة بالكفاءات..... 124
5- مزايـا المقاربة بالكفاءات..... 126

6- أهداف المقاربة بالكفاءات..... 128
7- الأسـس النظرية للمقاربة بالكفاءات 129
8- لماذا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري..... 135
9-أهم العوامل التي هيأت لدخول الكفاءات إلى الميدان التربوي..... 137
10- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات 138
11- مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 157
خلاصة الفصل..... 159

الفصل الرابع: الأداء التعليمي

تمهيد 161
أولا: مفهوم الأداء التعليمي..... 161
1- تعريف الأداء..... 161
2- مفهوم التعليم 163
3- مفهوم الأداء التعليمي..... 163
4- مظاهر الأداء التعليمي..... 164
5- مهارات الأداء التعليمي..... 165
6-مكونات الأداء التعليمي..... 168
7- تصنيفات أساليب الأداء التعليمي 168
8-أساليب الأداء التعليمي..... 171
9- بعض العوامل المؤثرة على الأداء التعليمي 173
10-معوقات الأداء التعليمي..... 174
ثانيا: التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الابتدائي 176
1- تعريف التكوين 176
2- مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة..... 177
3-أهمية التكوين أثناء الخدمة..... 178

4-أهداف التكوين أثناء الخدمة..... 179
5- المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة..... 180
6- خصائص وأنواع التكوين 181
7-الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة..... 183
8- منظومة تكوين المكونين في الجزائر وتطورها..... 187
9- التحوير البيداغوجي..... 191
10- مواضع العمليات التكوينية..... 191
11- مشكلات التكوين أثناء الخدمة..... 192
خلاصة الفصل..... 193

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد 195
1- الدراسة الاستطلاعية..... 195
1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 195
1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 196
1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية 197
1-4-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية..... 198
2- الدراسة الأساسية..... 200
2-1- منهج الدراسة..... 200
2-2-حدود الدراسة الأساسية: تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية..... 201
2-3- مجتمع الدراسة 202
2-4-عينة الدراسة الأساسية..... 202
2-5- وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية..... 203
3- أدوات الدراسة الأساسية..... 210
3-1- وصف الاستبيان 211

3-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (صدق وثبات الاستبيان). 213
3-3- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):..... 216
3-4- ثبات الاستبيان.......... 218
4- الأساليب الإحصائية.......... 220
خلاصـــة.......... 222

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد 224
أولا: التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة..... 225
ثانيا- عرض ومناقشة نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المعلمين..... 226
1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة بالنسبة لعينة المعلمين 226
2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 240
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية..... 248
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة..... 255
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 261
6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة..... 269
ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المدراء 276
1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية العامة..... 276
2 -عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى 287
3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية..... 293
4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة..... 298
5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة..... 304
6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة..... 311
استنتاج عام.......... 317
الخاتمة.......... 322

قائمة المصادر والمراجع العربية.....325
الملاحق.....341

قائمة

الجداول والأشكال

كشاف الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين مخطط لأسس نظريات التعلم بمقاربة التدريس بيداغوجيا الكفاءات:	134
2	يبين مبادئ تقويم الكفاءة.	146
3	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لعينة المعلمين.	198
4	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لعينة المدراء.	199
5	يمثل وصف المجتمع الكلي للدراسة 2021/2020م	203
6	يبين خصائص عينة معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.	203
7	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى الأقدمية	204
8	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المؤهل العلمي.	206
9	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس بالنسبة للمدراء	207
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى الأقدمية	208
11	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المؤهل العلمي	209
12	حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات استبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه	214
13	يمثل معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من استبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان:	216
14	يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبيان	217
15	يبين قيمة Cronbach's Alpha معامل للاستبيان	218
16	يبين قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	219
17	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإسهام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل.	226
18	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة بمجالاتها الأربعة.	234

19	يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة من وجهة نظرهم.	235
20	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لعبارات مجال "تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات."	240
21	يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية المفاهيم القاعدية من وجهة نظر المعلمين	244
22	يوضح وصف عبارات المجال الثاني من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين.	248
23	يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس من وجهة نظر المعلمين	251
24	يوضح وصف عبارات المجال الثالث من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين:	255
25	يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة من وجهة نظر المعلمين	259
26	يوضح وصف عبارات المجال الرابع من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين.	262
27	يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التقويم وأدواته من وجهة نظر المعلمين	266
28	اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تبعا لمتغير الجنس	270
29	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلم تبعا لمتغير الأقدمية.	272
30	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.	274

31	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإسهام في تحسين الأداء لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل.	**276**
32	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الأربعة.	**284**
33	يوضح اختبار كا^2 للكشف عن مستوى الإسهام في تحسين الأداء التعليمي للمعلم من وجهة نظر المديرين	**285**
34	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال "تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات.	**288**
35	يوضح اختبار كا^2 للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية المفاهيم القاعدية من وجهة نظر المديرين	**291**
36	يوضح وصف عبارات المحور الثاني من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المديرين.	**293**
37	يوضح اختبار كا^2 للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس من وجهة نظر المديرين	**296**
38	يوضح وصف عبارات المجال الثالث من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المدراء:	**299**
39	يوضح اختبار كا^2 للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة من وجهة نظر المديرين	**302**
40	يوضح وصف عبارات المجال الرابع من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المدراء.	**304**
41	يوضح اختبار كا^2 للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التقويم من وجهة نظر المديرين	**309**
42	يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تبعا لمتغير الجنس	**312**

43	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين من وجهة المدرين تبعا لمتغير الأقدمية	313
44	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين من وجهة نظر المدراء تبعا لمتغير المؤهل	315

كشاف الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	شكل يمثل دور الكفاءة خلال مرحلة طويلة المدى.	114
02	شكل يبين أهم معايير الكفاءة.	142
03	شكل يبين أشكال التقويم.	147
04	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	204
05	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.	206
06	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.	207
07	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.	208
08	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية.	209
09	شكل يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل.	210
10	شكل يوضح توزيع عبارات المحور الأول من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.	243
11	شكل يوضح توزيع عبارات المحور الثاني من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.	251

12	شكل يوضح توزيع عبارات المحور الثالث من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.	258
13	شـــكل يوضـــح توزيع عبارات المحور الرابع من الاســـتبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.	266
14	شـــكل يوضـــح توزيع عبارات المحور الاول من الاســـتبيان من وجهة المديرين حسب متوسطاتها الحسابي.	290
15	شكل يوضح توزيع عبارات المحور الثاني من الاستبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابية.	296
16	شـــكل يوضـــح عبارات المحور الثالث من الاســـتبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاته الحسابية.	302
17	شكل يوضح توزيع عبارات المحور الرابع من الاستبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابية.	308

الملخصات

1. الملخص باللغة العربية
2. الملخص باللغة الإنجليزية (Abstract)
3. الملخص باللغة الفرنسية (Résumé)

مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات – دراسة تطبيقية –

1. ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت هذه الدراســة إلى التعرف على مدى إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر معلمي ومديري المرحلة الابتدائية. تمثلت أداة الدراسة، التي تم بناؤها من طرف الباحثة من أجل تحديد مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، متمثلة قي استبيان مكون من (04) مجالات:

. المجال الأول: مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

. المجال الثاني: مدى إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي للمعلمين في التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات.

. المجال الثالث: مدى إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي للمعلمين في التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات.

. المجال الرابع: مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق، الثبات)، تم تطبيقها على عينة قدرت ب (353) معلما ومعلمة للغة العربية، و(62) مديرا ومديرة للمرحلة الابتدائية، موزعين على (72) مدرسة ابتدائية لمدينة المسيلة وسط، وبالاعتماد على المنهج الوصفي، وبرنامج الحزمة الإحصائية (SPSS.V25) في تحليل النتائج، توصلت الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج التالية:

1- إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة في جمع مجالات الأداة ككل.

2-لا توجد فروق دالة إحصـائيا بين درجات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية المسـيلة حول مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

3- توجد فروق دالة إحصـائيا بين درجات اسـتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسـيلة حول مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية.

4- توجد فروق دالة إحصـائيا بين درجات اسـتجابات معلمي التعليم الابتدائي بولاية مسـيلة حول مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوو مؤهل بكالوريا.

5- إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسـيلة وفق مقاربة الكفاءات وجهة نظر المديرين جاءت بدرجة كبيرة جدا في جمع مجالات الأداة ككل

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية في العمل.

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الإشـراف التربوي- المفتش التربوي- المقاربة بالكفاءات -الأداء التعليمي- مدى إسهام المشرف التربوي.

2-Abstract

The aim of this study is to determine the extent to which the educational supervisor has contributed in enhancing the educational performance of primary education teachers in followingthe competency-based approach according toprimary teachers and managers point of view. The study tool, built by the researcher to determine the contribution of the educational supervisor in improving the educational performance of teachers, consists ofa four-dimensions questionnaire :

-The first area: The extent to which the educational supervisor has contributed in enhancing the educational performance of teachers in developing the basic concepts of the competency-based approach .

-Second area: The extent to which the educational supervisor has contributed inimproving the educational performance of teachers in controllingcompetency-basedpositions.

-Third area: The extent to which the educational supervisor has contributed to the improvement of teachers' educational performance in managing presentation skillsrelated to the competency-based approach.

-The fourth area: The extent to which the educational supervisor has contributed in improving the educational performance of teachers when evaluating his/her tools in the competency-based approach.

After checking the psychometric characteristics of the research tool (reliability and validity), it was applied to a sample of353 teachers of Arabic language, and 62 primary schooldirector, in 72 primary schools at M'sila City.

By implementing the descriptive approach and the SPSS program the following results were achieved:

1)The educational supervisor's contribution to the improvement of the educational performance of primary school teachers is average at all dimensions of the research tool.

2) There are no statistically significant differences between the grades of primary school teachers regarding the extent to which the educational supervisor contributes to the improvement of their educational performance according to the gender variable.

3) There are statistically significant differences in the extentto which primary school teachers responded to the educational supervisor contribution in improving theeducational performance according to the competency-based approach, depending on seniority variable.

4) There are statistically significant differences between the degrees in which primary education teachers respond to the extent to which the educational supervisor contributes to the

improvement of their educational performance according to the competency approach, regarding the variable scientific qualification for those with a baccalaureate qualification.

5) The contribution of the educational supervisor in improving the educational performance of primary school teachers according to thecompetency-based approach scored very high at all levels.

6) There are no statistically significant differences in the responsedegrees of primary education directors regarding the gender-variable .

7) There are no statistically significant differences between the degrees in which primary school administrators responded totheeducational supervisor's contribution concerning on the senior variable.

3-Résuméde Français

L'objectif de cette étude est de déterminer dans quelle mesure le superviseur de l'enseignement a contribué à améliorer les performances éducatives des enseignants du primaire en suivant l'approche fondée sur les compétences selon le point de vue des enseignants du primaire et des gestionnaires. L'outil d'étude, construit par le chercheur pour déterminer la contribution du superviseur pédagogique à l'amélioration de la performance éducative des enseignants, consiste en un questionnaire à quatre dimensions :

-Le premier domaine : la mesure dans laquelle le superviseur de l'enseignement a contribué à améliorer les performances éducatives des enseignants dans le développement des concepts de base de l'approche axée sur les compétences .

-Deuxième domaine : la mesure dans laquelle le superviseur de l'enseignement a contribué à améliorer le rendement éducatif des enseignants dans le contrôle des postes axés sur les compétences.

-Troisième domaine : Mesure dans laquelle le superviseur de l'enseignement a contribué à l'amélioration des performances éducatives des enseignants dans la gestion des compétences de présentation liées à l'approche axée sur les compétences.

-Le quatrième domaine : la mesure dans laquelle le superviseur de l'enseignement a contribué à améliorer le rendement éducatif des enseignants lorsqu'il évalue ses outils dans le cadre de l'approche axée sur les compétences.

Après avoir vérifié les caractéristiques psychométriques de l'outil de recherche (fiabilité et validité), il a été appliqué à un échantillon de 353 enseignants de langue arabe, et 62 directeur d'école primaire , dans 72 écoles primaires à M'sila City.

La mise en œuvre de l'approche descriptive et du programme SPSS a permis d'obtenir les résultats suivants :

1) La contribution du responsable pédagogique à l'amélioration de la performance éducative des enseignants du primaire est moyenne à toutes les dimensions de l'outil de recherche.

2) Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les grades des enseignants du primaire quant à la mesure dans laquelle le responsable de l'enseignement contribue à l'amélioration de leurs performances éducatives selon la variable du genre.

3) Il existe des différences statistiquement significatives dans la mesure dans laquelle les enseignants du primaire ont répondu à la contribution du superviseur d'éducation à l'amélioration de la performance éducative en fonction de la compétence. . .approche basée, selon la variable d'ancienneté.

4) Il existe des différences statistiquement significatives entre les degrés auxquels les enseignants du primaire répondent en ce qui concerne la mesure dans laquelle le responsable de l'enseignement contribue à l'amélioration de leurs performances éducatives selon l'approche de la compétence, en ce qui concerne la qualification scientifique variable pour les titulaires d'un baccalauréat.

5) La contribution du responsable pédagogique à l'amélioration de la performance éducative des enseignants du primaire selon l'approche axée sur les compétences a été très élevée à tous les niveaux.

6) Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les degrés de réponse des directeurs de l'enseignement primaire en ce qui concerne la variable de genre .

7) Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les diplômes pour lesquels les administrateurs de l'école primaire ont répondu à la contribution du responsable de l'enseignement concernant la variable senior.

مقدمة

مقدمة:

يشهد عالم القرن الواحد والعشرين تغيرات وتحولات كبرى، سادت أقطاب الكرة الأرضية بأسرها، والتي منها التقدم التكنولوجي والمعرفي وعالم الاتصالات والتواصل والعولمة، حيث غيرت معالم الحياة الإنسانية وأثرت على كافة المجالات الاقتصادية والسياسية، والاجتماعية، والثقافية والتربوية، الأمر الذي دفع بالمجتمعات إلى محاولة إيجاد آليات واستراتيجيات لمسايرة هذا التطور والتكيف معه، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلاَ بالتنمية البشرية المستدامة، والاستثمار في رأسمال البشري، من خلال تطوير طاقاتها ومواردها واستغلال كافة إمكانياتها وكفاءاتها للسير نحو خطي التقدم وتحقيق كفاءات إنتاجية ذات جودة ونوعية عالية.

وإن التربية والتعليم هما الركن الهام والركيزة الأساسية الكفيلة برفع مستوى الطاقات البشرية وتحقيق الغايات والأهداف المرسومة للوصول إلى التنمية في مختلف المجالات.

وعلى إثر ذلك عملت الجزائر إلى الاستثمار في مجال التربية والتعليم، من خلال جملة من الإصلاحات المتتالية، لأجل تمكين المدرسة الجزائرية للتكيف مع المستجدات الحاضرة ومجابهة التحديات المستقبلية من جهة، وضمان التنمية والرقي والسماح بتكوين قدرات تقنية وعلمية عالية، تكتسب كفاءات ومعارف ومهارات وقدرات موثوق بها ترتقي إلى الجودة والفعالية في النظام التربوي ككل من جهة أخرى، فتبنت المقاربة بالكفاءات في نظامها التعليمي كغيرها من دول العالم في2004/2003، هذه المقاربة التي تعتبر كاستراتيجية تسعى إلى تفعيل التعلم وتجويد نوعية التعليم، مقاربة جاءت لتقترح تعلما مدمجا غير مجزأ، تعطي دلالات للتعلمات وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد بفاعلية في الحياة المستقبلية، مقاربة تعمل عل إيجاد نظام متناغم ومتكامل في المعارف والإنجازات والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعليمية هادفة.

وإن المستفيد في نسق أهداف هذا الإصلاح التربوي وتطويره هو المعلم الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات الكفاءة والنوعية في جوانبها البيداغوجية والأكاديمية، وأن يمتلك الاستراتيجيات والمهارات والكفاءات التي تمكنه من القيام بأدائه التعليمي على أكمل وجه،

ونظراً لكون الإشـراف التربوي عملية مباشـرة على أداء المعلم- لاسـيما في مسـألة التكوين والتقويم المستمر- داخل ضمن مسئولية -المفتش- فلابد أن يكون هو الآخر على قدرا من التأهيل العلمي والمعرفي وأن يمتلك والمهارات والاستراتيجيات التي تمكنه من متابعة معلميه، وإحداث التغيير والتجديد في أدائهم التعليمي وفق المتغيرات التربوية والبيداغوجية التي تعرفها المنظومة التربوية المحلية والعالمية.

ولهذا جاءت دراستنا هذه في محاولة معرفة مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضـــوء المقاربة بالكفاءات من خلال توجههم نحو تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس، التحكم في وضـــعيات التدريس، والتحكم في بيداغوجيا التقديم، والتقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات، وذلك لغرض تحسين أدائهم البيداغوجي، ومن ثم تطوير العملية التربوية والتعليمية بشـــكل عام، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم تناول الموضوع من خلال تقسيم الدراسة إلى قسمين أحدهما نظر والآخر ميداني.

أ-الجانب النظري: يتكون من أربعة فصول تتناول ما يلي:

***الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها:** يتضمن تحديد إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

***الفصل الثاني:** يتعلق **بالإشراف التربوي الحديث،** بدءا من مفهوم الإشراف التربوي، تطور الإشراف التربوي، أهمية الإشراف التربوي، أهداف الإشراف التربوي، خصائص الإشراف التربوي، مبادئ الإشراف التربوي، نظريات الإشراف التربوي، كفايات الإشراف التربوي، مهام الإشـراف التربوي، أسـاليب الإشـراف التربوي، مجالات عمل المشـرف التربوي، التقنيات الإشرافية، معيقات الإشراف التربوي، وأخيرا بعض الاتجاهات الإشرافية الحديثة.

***الفصل الثالث: يتعلق بالمقاربة بالكفاءات،** حيث تم تقسيمه إلى:

أولاً: الكفاءة: مفهوم الكفاءة، المفاهيم ذات العلاقة بالكفاءة، أنواع الكفاءة، مستويات الكفاءة خصائص الكفاءة، مميزات الكفاءة، مركبات الكفاءة، طبيعة الكفاءة.

ثانياً: مقاربة الكفاءات: مفهوم المقاربة، نشـــأة بيداغوجيا الكفاءات، تعريف المقاربة بالكفاءات، خصـــائص المقاربة بالكفاءات، مبادئ المقاربة بالكفاءات، مزايا المقاربة بالكفاءات، أهداف المقاربة بالكفاءات، المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات، لماذا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي، أهم العوامل التي هيأت لدخول الكفاءات إلى الميدان التربوي، التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، وأخيرا مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

* **الفصل الرابع:** فقد خصص **للأداء التعليمي** حيث تم تقسيمه إلى:

أولاً: الأداء التعليمي: تعريف الأداء، مفهوم التعليم، مفهوم الأداء التعليمي، مظاهر الأداء التعليمي، مهارات الأداء التعليمي، مكونات الأداء التعليمي، تصـــنيفات الأداء التعليمي، أســاليب الأداء التعليمي، بعض العوامل المؤثرة على الأداء التعليمي، وأخيرا معوقات الأداء التعليمي.

ثانياً: التكوين البيداغوجي للمعلمين أثناء الخدمة: تعريف التكوين / والتكوين أثناء الخدمة، أهمية وأهداف التكوين أثناء الخدمة، المبادئ الأســاســية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، خصـــائص وأنواع التكوين، الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة، منظومة تكوين المعلمين في الجزائر.

ب-الجانب الميداني: يتكون من فصلين:

***الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة:** وتم عرضها في جزأين:

أولاً: الدراسة الاستطلاعية: وتعرضنا فيها إلى إجراءاتها، أدواتها، عينتها...

ثانياً: الدراسة الأساسية وتطرقنا فيها إلى منهج الدراسة، حدودها، مجتمع الدراسة.

***الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:** وتم فيه عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، ثم استنتاج عام، اقتراحات وآفاق بحثية.

الفصل الأول
الإطار التمهيدي للدراسة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

6-1- التعقيب على الدراسات السابقة.

6-2- الاستفادة من الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية.

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يسير التطور التربوي بخطى متسارعة، الأمر الذي أدي بالجهات المسئولة عن التعليم في جمع دول العالم إلى العمل لمسايرة هذه المستجدات التربوية العالمية، وقد أدي ذلك إلى توسيع الإصلاحات التربوية ونقلها من الدائرة البيداغوجية الضيقة إلى الدائرة البيداغوجية الحضارية ذات البعد المستقبلي، وضمن هذا السياق شرعت وزارة التربية الوطنية بتطبيق جملة من الإصلاحات المتعاقبة، بهدف إعادة تنظيم المنظومة التربوية وتحسين نوعية التأطير وإصلاح البيداغوجيا من جهة، ومجابهة التحديات الخارجية والداخلية من جهة أخرى.

ونظرا لكون المعلم أحد مقومات النظام التربوي وحجر الزاوية في العملية التعليمية، وعلى فعاليته ومهاراته يتوقف نجاح هذا النظام من يحث تحقيق أهدافه وترجمة غاياته في مجال التعليم بما يحتويه من تخطيط وتنفيذ، فإن المشرف التربوي مع الإصلاحات المتبناة في النظام التربوي في بلادنا، مطالب بأن يوجه ويرشد ويحرك طاقات معلميه ممن يشرف عليهم، للعمل على أجرأت مناهج الإصلاح بممارسات أدائية فاعلة وذهنيات معرفية جديدة تساير مستجدات العصر وتطوراته.

ويعد الإشراف التربوي أو ما يصطلح عليه بالتفتيش لدى بعض الدول ومن بينها الجزائر محور الارتكاز في العملية التعليمية في الإصلاحات الجارية في نظامنا التربوي، بل من أهم ركائزها، فهو المكلف بالإشراف على جميع عناصرها بمداخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وهو القناة التي ينفذ من خلاله واقع التعليم وأهم حلقة في سلسلة تنظيم التعلّم، وهو الذي يضع السياسة التعليمية موضع التنفيذ وفي يده مفتاح نجاحها، وهو الذي يعمل على توفير المناخ المناسب لها وتقويم أدائها لتحسين نسيج عناصرها ولتحقيق الغايات والأهداف المرجوة منها، من خلال مساعدة المعلمين في إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم في الميدان التربوي، وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة لرفع كفاءاتهم التعليمية بهدف الارتقاء بنوعية التعليم المقدم لأبنائنا، فالعملية الإشرافية تسعى في مجملها لتحقيق كفاءة النظام

التعليمي وفاعليته وفق الأهداف والغايات المرسـومة له، والارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيه ومعالجة الصعوبات التي تواجهه والعمل على تطويرها وتحسين أداء مؤطريها وتجويد نوعية مخرجاته.

فضـــلا عن ذلك أنه مهنة قيادية بالدرجة الأولى تفتح قنوات الاتصـــال بين جميع عناصرها...، من إدارة ومناهج دراسية وطرائق تدريسية ونشاطات متنوعة لها علاقة بعملية التعليم (المناصـرة، 1991، ص. 22)، في جميع مراحلها وأطوارها، حيث أكد كارل كريوس "بأن المشرفين التربويين يمثلون مراكز مهمة في الأنظمة التعليمية، حيث تتجه الأنظار إليهم كخبراء ومسـتشـارين مختصـين في المناهج وطرق التدريس الحديثة، وأن دورهم هو تطوير وتحسين العملية التربوية عن طريق مساعدة وتوجيه المعلمين نحو السبل التي تزيد فعاليتهم وتنمى كفاءاتهم ليعطوا إنجازا أفضل في عملهم"(سعيد جاسم، 1994، ص. 13)، وقد أكدت العديد من الدراســات أهمية الإشــراف التربوي في تطوير العملية التعليمية التعلّمية، ومنها دراسة شلش(2018)، ودراسة يلدريم (2016)، ودراسة موسونير (2015)، ودراسة البابطين (2014) ودراســة اللواح (2012)، ودراســة القاســم (2010)، والتي كانت معظم نتائجها تنصــص على إيجابيات اسـتخدام الإشـراف التربوي لما فيه من مصـلحة لأركان ومكونات العملية التربوية التعليمية.

وإذا كان أي عمل من الأعمال يتطلب نوعا من التوجيه والإشـراف حتى يتحقق نجاحه ويصـل إلى أفضـل مسـتوى له، فإن عمل المعلم الذي يهدف إلى تربية الأجيال الصـاعدة وإعداد قوى المجتمع العاملة واللازمة لنهضـــته في مجالاته المختلفة، يكون أكثر حاجة إلى الإشـراف التربوي على أسـس سـليمة، فالمعلم هو نقطة الانطلاق والقوة الدافعة لأي تطوير وإصـــلاح مدرســـي، كما أنه يمثل حجر الزاوية في أجرأت الإصـــلاحات التربوي ومحور الارتكاز في تحقيق الأهداف التي يتبناها النظام التربوي، وعلى عاتقه تقع مســـئولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية إلى نواتج تعليمية، فهو مفتاح تحقيق الجودة والفعالية، فحســـن إعدادهم وتطوير نموهم، والارتقاء بمهاراتهم أصـــبح مطلبا لا غني عنه، لأن برامج الإعداد مهما كانت جديدة فإنها قد لا تكفي لتزويدهم بالكفاءات والمهارات المطلوبة، فعمل المعلم

ليس تنفيذ المنهج الدراسي فقط بل يتعدى إلى أكثر من ذلك، فالأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية التي تعتبر القاعدة واللبنة الأساسية للمراحل اللاحقة في تشكيل شخصية المتعلم ضمن مقاربة الكفاءات لا يتم كما كان عليه في السابق، فالنظام التعليمي عرف تطورا في المناهج وطرائق التدريس والتقويم.....ونقل دور المعلم من ملقن للمعرفة إلى موجه ومرشد لها، الأمر الذي يؤكد على ضرورة تطوير أدائه ليتناسب مع أدواره الجديدة، فجودة المعلم مرتبطة ارتباطا مباشرا بمستويات التحصيل لدى المتعلمين وعلى تطوير مستوى المدرسة ككل. وتؤكد الاتجاهات الحديثة إلى ضرورة العمل على الارتقاء بمستوى أداء المعلم، وسد الفجوة ما بين معرفة المعلم وخبرته من جهة، وبين المعارف والمهارات من جهة أخرى وذلك يستدعي إعداد برامج التنمية المهنية وتنفيذها وفقا لمعايير الأداء من أجل تحقيق أهدافها في رفع كفاءة المعلمين وتحسين إنتاجا تهم لتحقيق الإصلاح التعليمي (عبد العزيز، 2007، ص. 56).

كما وأن نظم التعليم على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولى عملية إعداد المعلم وتحسين أدائه التعليمي والارتقاء بمستواه أهمية فائقة، إدراكا منها لعظمة الدور والتأثير البالغ في فاعلية النظام بأسره، وقد أكدت حكمة البزار (1989) في دراستها إلى ضرورة تدريب المعلمين وإكسابهم القدرات، وبناء برامج إعدادهم على أساس المهارات وتدريبهم على طرائق تدريس مبتكرة تحقق استخدام الوسائل التعليمية الملائمة لمحتوى المادة العلمية والتركيز على طرائق الاكتشاف، كما أشارت العديد من المؤتمرات الخاصة بإعداد المعلم في ظل تحديات العصر الحالي، والتي منها المؤتمر التربوي الثالث (نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل) الذي عقد في (2004) بعمان، والمؤتمر التربوي العشرين (التعليم جودة شاملة ورؤية مستقبلة الذي عقد بالحرين في(2006)، والمؤتمر الرابع عشر للمعية السعودية (الجودة في التعليم العام) في (2007)، كما برزت نتائج المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجمع الذي عقد في القاهرة في(2000)، أن الحاجة ملحة لتحسين جودة التعليم كما وكيفا، وهذا يستدعي التركيز أكثر على تحسين نوعية الأداء التعليمي للمعلمين، بما يشمل كفاياتهم وشروط عملهم، بحيث يكون شعار المرحلة المقبلة تمكين المعلمين، وتمهينهم وتدريبهم إلى أعلى

ما يمكن من مستويات التخصص العلمي والمهني والثقافي (بدران شبل وسليمان، 2009، ص.57- 58).

فالأداء التعليمي للمعلمين ضمن مقاربة الكفاءات يتطلب من المعلمين الإلمام بكل أساسيات التدريس الفعال، كما يتطلب منهم الإلمام بالمفاهيم القاعدية للتدريس بالكفاءات، والتحكم في وضعيات التدريس، والتحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة، وكذا التحكم في قواعد التقويم وأدواته ضمن هذه المقاربة، وهنا يؤدي الإشراف التربوي دورا بالغ الأهمية في تمكين المعلمين من الأداء التعليمي على أكمل وجه في ظل هذه المقاربة، من خلال التكوين النوعي قبل وأثناء الخدمة، وتوجههم وإرشادهم في الدورات والندوات، والمشاغل التربوية، أو الأيام الدراسية .....

فالمشرف التربوي هو الطاقة الموجهة والضابطة والدافعة للعملية التربوية والمحفزة للقائمين عليها لسير أغوارهم واستخراج أجود ما عندهم من العطاء، وتطوير الأداء ليواكب كل التغيرات الراهنة ويتفاعل معها، وذلك يتطلب الإبداع والمهارة في أداء المهام، وخاصة وأننا في عصر تعددت فيه أدوار المشرف التربوي ومهامه، وتغيرت أساليب التعليم وأصبح وجود المشرف المتميز والبارع الذي يمتلك مهارات وقدرات تسهم في تقدم العملية التعليمية أمرا مهما ومطلبا هاما، وعليه فإن التحدي الذي يواجهه الإشراف التربوي اليوم هو الانتقال من بعد الكم إلى بعد الكيف في كل ما تقوم به وتؤديه المؤسسات التربوية من عمليات وممارسات وذلك بمشاركة كل المؤسسات وجهات صناع القرار، لأن المناخ الملائم لقيام الإشراف الفعال مسؤولية جماعية تحتاج إلى التخطيط والتنظيم والمتابعة المستمرة، فلا يكفي لوزارة التربية أن تنسج أهدافا أو تضع أشكالا ومخططات للتعليم، بل من الضروري أن تختار نوع الإشراف والأساليب الإشرافية التي تترجم هذه الأهداف وتحقق الخطط التعليمية، لأن ما يعرفه العالم اليوم من تطور مذهل يفرض تحبين المعارف لمسايرة المستجدات.

إن تحسين نوعية التعلم في بلادنا أو بلاد آخري من العالم مرتبط أساسا بالرفع من مستوى التكوين والتأطير لمختلف الأسلاك المؤطرة للمنظومة التربوية، من خلال عملية التكوين والتقييم والتطوير المستمر، إن كفاءة المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي

وتكوين الأســـاتذة وفق المقاربة بالكفاءات من الأمور الضـــرورية التي يجب أن تأخذ فيها مختلف الوسـائل والأسـاليب والطرق لضـمان نجاح التعليم والتربية وتحسـين أداء المعلمين والمتعلمين وتحقيق الأهداف المرجوة، وخاصـــة أننا في عصـــر تغيرت فيه أســاليب التعليم والتعلم وتعددت فيه أدوار المشـرف التربوي ومهامه وأصـبح من الضـروري وجود المشـرف الكفء الذي يمتلك القدرة والعلم والمهارة العالية التي تجعله يســاهم بفاعلية في تقدم العملية التعليمية التعلمية، لذا لابد من الاعتماد على التأطير والتكوين المســتمر والمتبادل بين هذه العناصـر، لضـمان الجودة والنوعية في الأجيال الصـاعدة ، وضـمان الاسـتمرارية الدائمة والمسـتقيمة لمنظومتنا التربوية الجزائرية، وجعلها ضـمن مصـاف المنظومات العالمية ذات المصداقية والجودة العالية والتقدم الحضاري والتكنولوجي المستمر، ولتجسيد تلك الإصلاحات تأتي المقاربة بالكفاءات التي تتبناها الكثير من الأنظمة التربوية العالمية والعربية كآلية بيداغوجية حديثة لتكوين الفرد ليكون قادرا على تحمل أعباء الحياة والســـير بالمجتمع نحو التقدم والرقي، فتبني هذه المقاربة ليس مجرد تطوير لتقنية بيداغوجية معينة أو هي إدخال استراتيجية للعمل، بل هي إجراء يرتبط بمسعى تأسيس لاستراتيجية تربوية شاملة لكل مناحي النشـــاط البيداغوجي ســـواء ما يتعلق بجوانب التخطيط أو التصـــور أو ما يرتبط بالأهداف ومقاربات الأداء، أو ما يتعلق بالتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات.

فأبناؤنا الذين نعدهم للمستقبل لا يجب أن نقدم لهم تعليما تقليديا، بل يجب أن نقدم لهم تعليما يعدهم للعلم والعمل، وامتلاك مهارات واستراتيجيات الحياة، وإن التدريس بالكفاءات هو السبيل لتحقيق ذلك، فهذه المقاربة هي تفصيل لمنطق التعلم الذي يركز على التلميذ ونشاطه ودوره في مواجهة وضـــعيات ومشـــكلات، كما أنها تزوده بالأدوات المنهجية والفكرية التي تســـمح له بحل هذه المشـــكلات، إن تبني وزارة التربية لهذه المقاربة إنما هو للأخذ بالتوجه العالمي في اختيار ووضـــع مناهج تربوية نوعية تكفل لها مواجهة التحديات الجارية والمسـتقبلية باسـتغلال مواردها البشـرية، الاسـتغلال الأنجع، كما تسـعى إلى إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي بين عناصر المنظومة التعليمية، في ظل قصور واضح لدى الأسلاك

المؤطرة لكل عناصرها، لذا على وزارة التعليم أن تراعي هذه التطورات وتعمل لرفع المستوى الأكاديمي لمخرجاتها.

بالإضافة إلى تحسين الأوضاع الاجتماعية ومراجعة المنظومة التشريعية المنظمة لمهام وعمل المفتش والتي حددها القرار الوزاري رقم176/5/1، المؤرخ في1993 (القرار الوزاري، الجريدة الرسمية / رقم35) وهي "التوجيه والتكوين – المتابعة والتقييم– الدراسات والبحوث" فهذه المهام تبدو واضحة على مستوى التشريع والفلسفة التربوية إلا أنها تواجه مشكلات وصعوبات في تجسيدها ميدانيا، نظرا لازدواجية هذه المهام–إدارية وتربوية– من جهة وكثرة انشغال المفتشين بالجوانب الإدارية أثر على عطاء الناحية التربوية ما تستحقه من العناية والاهتمام، من جهة أخرى–مغادرة المفتش للمقاطعة أو المكوث فيها مدة طويلة وتكليف بعض المعلمين أو المديرين بأداء هذه الوظيفة وكثرة المدارس الواقعة ضمن مقاطعة كل مفتش وكذا أساليب الإشراف التي تقتصر على اللقاءات الفردية والجماعية والندوات"(أحمد بوذنين وآخرون، 2005، ص. 6). التي تأخذ أشكالا سلبية متعددة كالعمومية والعشوائية وغياب الأسلوب ألتشاوري والتي تتم وفق معايير وأساليب لا تراعي فيها الفروق الفردية (ناجي تمار وآخرون، 1993، ص.37) نقلا عن (الصالح بوعزة، 20014، ص. 14).

فالأساليب الإشرافية التقليدية هي السائدة، والتي يعتبر المفتش فيها صاحب السلطة الإدارية والتربوية المطلقة فهو يزور المدارس في حجرة الدرس للتأكد من أنه استوفى معايير معينة مثل المهارة في تقديم الدرس والتأكد من مدى تنفيذ خطة المنهاج وتصحيح كراسات المتعلمين ومراقبة أنشطتهم المختلفة كما يمكن إعطاء توجيهات وتعليمات تتعلق بالمنهج وبطريقة التدريس المناسبة والتي لا تقبل المناقشة ولا تسمح بالعدول عنها، ثم يقوم بتدوين محصلة لهذه الزيارة وتحرير تقرير تربوي ويرفع إلى الوصاية المعنية في مديريات التربية على مستوى كل ولاية (الصالح بوعزة، 2006، ص. 2)، ومن هنا يتبين أن العمل على تقدم التعليم ودفعه إلى الأمام والتفكير في إدخال التحسين والجودة على طرقه وتهيئة البيئة التعليمية على أكمل وجه يجب أن يكون موضع اهتمام القائمين بالرقابة على المدرسين أكثر

من اهتمام بترتيب هؤلاء وإعداد التقارير لهم أو عليهم، ويشـــير البابطين إلى أكبر مشـــكلة تواجه المشرفين التربويين عند تطبيقهم لأساليب الإشراف التربوي هي: زيادة نصاب المشرف من المعلمين وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية (الصالح بوعزة، 2014، ص. 15).

وهكذا نجد أن تجويد العملية التعليمية التعلمية في الميدان في ضوء بيداغوجيا الكفاءات والارتقاء بها وتحقيق التكامل والجودة والنوعية في مخرجاتها أكبر تحد للمنظومة التربوية الوطنية.

ولا أدعي السـبق إلى موضـوع كهذا إلا أنه وبالرغم من كثرة الدراسـات التي تناولت الإشراف التربوي إلا أنها لم تتناوله من الزاوية التي تناولها بحثنا وهي تحسين الأداء التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات لمعلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مديري و معلمي هذه المرحلة، وقد جاء اختيارنا لهذا الموضوع لعدة أسباب موضوعية تتمثل في:

– حالة عدم الاستقرار والضعف في القطاع التربوي بشكل عام، مما يعكس الإصلاحات التربوية المتكررة، خاصة ما تعلق بإصلاحات 2004/2003، التي لا تستند في مجملها إلى معطيات ميدانية موضوعية ولا إلى دراسات علمية تشخيصية، ولد لدينا الرغبة في معرفة حدود ومسؤولية الإشراف التربوي عن هذا الواقع التربوي.

كما كشفت بعض الدراسات المحلية التقييمية الحديثة للأشراف التربوي في الجزائر إلى أن الإشراف التربوي يعاني من نقائص واختلالات متعددة، كدراسة كل من (بوحفص مباركي، 1993، ودراسة الصباغ، 1994/1993، ودراسة الصالح بوعزة .....ودراسة بوذ ين وآخرون.....) حيث أكدت في معظمها عن اتجاه سيئ لدى المدرسين نحو الممارسات الإشرافية السائدة ونحو التقويم خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي، كما أعطت نتائج بعض الدراسات التقييمية المحلية الحديثة في الألفية الأخيرة حول القطاع التعليمي والتي منها دراسة (أحمد حسيبة، ودراسة بلبل عفاف....) والتي تفيد بعدم تحكم المعلمين في بيداغوجيا الكفاءات، وأن استجابتهم للإصلاحات ضعيفة، مما طرح أكثر من علامات استفهام حول دور ومستوى أداء جهاز الإشراف التربوي ومدى تكييفه مع المستجدات في التربية، كما توصلت دراسة (ستر الرحمان نعيمة، 2007) إلى نتائج تفيد بعدم تحكم

المشـــرفين التربويين في الابتدائي في المســـتجدات البيداغوجية الراهنة والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها إصـــــلاحات 2003/2002، مما دفعنا إلى هذا البحث للنظر في مدى إســـهام المشـــرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية وفق مقاربة الكفاءات.

– ضـرورة اعتماد الهيئة الإشـرافي على التقنيات الحديثة في تحسين نوعية التأطير وإصـلاح البيداغوجيا في بلادنا ضمن التوجه العالمي الجديد.

– أدراك منا لأهمية وحساسية الإشراف التربوي ورغبة منا في الوصـول إلى نتائج علمية قد تفيد وزارة التربية والتعليم في إصلاح تحسين الإشراف التربوي في بلادنا.

– خلو مجال البحث العلمي في ميدان التربية –في نظر الباحثة – من الدراسات التي اهتمت بتحســين الأداء التعليمي ضــمن مقاربة الكفاءات وأهمية دور المشــرف التربوي في الارتقاء بهذه البيداغوجيا الجديدة كونه همزت وصل بن الإدارة العليا والهيئة المحلة.

– كذلك الواقع المعاش الذي مكننا من حقائق واقعية أفادتنا وعرفتنا عن واقع الإشـــراف التربوي بوجد مشكلات وصـعوبات تواجه العمل الميداني سواء على مستوى الهيئة الإشرافية أو على مستوى الهيئة التنفيذية (المعلمين)، والتي منها كثرة الأعباء الإدارية وقلة الإمكانيات والوسائل للنمو والتطوير خاصـة ما تعلق منها بالبحوث والدراسـات وإعداد النشرات التربوية، وهذا ما أكد عليه كل من (أحمد بوذنين وآخرون في دراســتهم، ولخضــر زروق وهو مفتش التربية والتكوين سابقا).

– كما توصـلت دراسـة حسـينة، إلى أن ما يقدم من تكوين من قبل المركز الوطني لإطارات التربية وتحسين مستواهم بعيد عن الإصلاحات والتجديدات البيداغوجية المنشودة، ودعت إلى ضـرورة إعادة التفكير في هذه البرامج لجعلها وظيفية ناجعة، مما يعني وجود قصـور واضـح في اســـتراتيجية تكوين القاعدة بدفها إلى رســـم خطة تكوينية ميدانية لتدارك هذا النقص المسجل.

– ربما قد يكون هناك حاجة ماســة لمثل هذه الدراســات في المكتبات الجزائرية، الأمر الذي أدى بنا إلى البحث والدراسة للمساهمة في إثراء المكتبة الوطنية.

ومن هنا يتضح لنا أهمية التعرف على إسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي من وجهة نظر المعلمين والمديرين باعتبارهما من مصـــادر تحديد درجة إســـهام المشـــرف التربوي في الأداء التعليمي لهم كونهما لهما علاقة مباشـــرة بالمشـــرفين داخل المؤســـســـة التعليمية وخارجها.

تأتي دراســتنا للوقوف على واقع الإشــراف التربوي في تحســن الأداء لتعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة الكفاءات، ومعرفة مدى تمكن المشرف التربوي من تمكين المعلمين لمجالات الدراسة المتمثلة في **(تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات للمعلمين.التحكم في وضـعيات التدريس ، والتحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـة، وفي مجال التقويم وأدواتـه في مقاربـة التدريس بالكفاءات)** من وجهة نظر المعلمين والمدرين، وذلك بهدف الوصـــول إلى مدى قدرة هذا الأخير في رفع مســـتوى الأداء في ضـــوء مقاربة الكفاءات للمعلمين، ومنه تحقيق الفعالية في النظام التربوي ككل، ولتحديد مشـــكلة الدراســـة بشكل دقيق نطرح التساؤلات التالية:

- تساؤلات الدراسة:

- التساؤل العام الأول: ما مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم.

- الأسئلة الجزئية:

1-1- ما مدى إســـهام المشـــرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم؟

1-2- ما مدى إســـهام المشـــرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضـــعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم؟

1-3- ما مدى إســـــهام المشـــــرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـــــة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مســـــيلة لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم؟

1-4- ما مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم؟

1-5- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي)؟

2- السؤال العام الثاني: ما مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المديرين؟

- الأسئلة الجزئية:

2-1- ما مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة من وجهة نظر المديرين؟

2-2- ما مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة من وجهة نظر المديرين؟

2-3- ما مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة من وجهة نظر المديرين؟

2-4- ما مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة من وجهة نظر المديرين؟

2-5-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين درجاتاستجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي)؟

2- فرضيات الدراسة:

1- الفرضية العامة الأولى: يسهم المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.

الفرضيات الجزئية:

1-1- يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.

1-2- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.

1-3- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.

1-4- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة.

1-5-توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي).

2-الفرضية العامة الثانية: يسهم المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة.

الفرضيات الجزئية:

2-1- يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة المديرين بدرجة متوسطة.

2-2- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة المديرين بدرجة متوسطة.

2-3- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة المديرين بدرجة متوسطة.

2-4- يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة المديرين بدرجة متوسطة.

2-5- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجاتاستجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي).

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على المستوى النظري والتطبيقي وهي كما يلي:

1- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم.

2- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم.

3- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم.

4- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم.

5- التعرف على مدى إسـهام المشـرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم من وجهة نظرهم.

6- التعرف على مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المديرين.

7- التعرف على مدى إسـهام المشـرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المديرين.

8-التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضـعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المديرين.

9- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـــة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي من وجهة نظر المديرين.

10- التعرف على مدى إسـهام المشـرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة من وجهة نظر المديرين.

11-الكشـف فيما إذا كانت هناكفروق ذات دلالة إحصـائية بين درجات اسـتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس/ الاقدمية في العمل/ المؤهل العلمي).

12- الكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصـائية بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي حول مدى إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغيرات الدراســة(الجنس/ الاقدمية في العمل/ المؤهل العلمي).

4-أهميــة الدراسة:

تأتي أهمية الدراسـة من أهمية النظام التربوي الجزائري عامة وأهمية الإشـراف التربوية بصــفة خاصــة، وخاصــة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر المرحلة الأولي والقاعدة الأســاســية للمراحل التعليمية اللاحقة، وحيث أن معظم الدول تســعى إلى تحقيق فيمها

ومعاييرها وأهدافها الاجتماعية والأخلاقية من أبناء مجتمعها، والتي يجب أن تعتمد على استراتيجيات وخطط حديثة، فالإشراف التربوي من أهم الأجهزة القيادية التي تعمل جاهدة لتحقيق أهداف التربية في جميع مجالاتها كونه عملية تعنى بكافة العناصر التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج وأساليب تدريس، وتعمل جاهدة لتحسينها وتغييرها في الاتجاه المطلوب، وتتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

أولا: الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- إلقاء مزيد من الضوء على أهمية دور المشرف (المفتش) التربوي في المرحلة الابتدائية من خلال تقديمه للخدمات الإشرافية للمعلمين.

2- معرفة مدى تمكن المعلمين من الأداء التعليمي في ضوء مقاربة الكفاءات في المرحلة الابتدائية، مما يساعد على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ وتمكنهم من التعلم جيد.

3- بيان مدى قدرات ومهارات الإشراف التربوي في تمكين معلمي التعليم الابتدائي من مواكبة المستجدات العالمية حتى يستطيع مواجهة حاجات ممن يشرف عليهم في المقاطعة، وتهيئتهم للتعامل مع المناهج والكتب المدرسية الجديدة، وتنمية أكبر قدر ممكن من كفاءاتهم المهنية.

4- كما تكمن أهمية الدراسة في معرفة مدى قدرة المشرفين التربويين على مساعدة المعلمين على تحسن الأداء التعليمي لهم نتيجة تعرفهم بالأداء في ضوء مقاربة الكفاءات

5- تمثل الدراسة الحالية محاولة هادفة في الوقوف على قيمة الإشراف التربوي عموما ولأداء المشرف التربوي خصوصا في ظل المقاربة بالكفاءات في مدارسنا الابتدائية الحالية.

6- التعرف على جوانب القوة والضعف في مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في ضوء مقاربة الكفاءات.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية توفير الخدمات التوجيهية والإشرافية للمعلمين بشكل فعال مما يساعدهم على اكتساب مهارات وقدرات ومعارف جديدة، وكذلك التعرف على خدمات الإشرافية في ضوء مقاربة الكفاءات وتقديمها لهم بشكل جيد بالإضافة إلى تدريب المعلمين لتوظيفها ميدانيا وتمكين التلاميذ من التكيف ومواجهة مواقف الحياة المختلفة.

2- الوقوف على عوامل المناخ المدرسي التي قد تواجه عمل المشرف (المفتش) التربوي وتؤثر على الدور الذي يلعبه في مدى مساهمته في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وكذلك التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تقديم المشرف (المفتش) التربوي للخدمات الإشرافية للمعلمين، وبالتالي وضع الخطط اللازمة للتغلب على هذه الصعوبات مما يساعد في الأخير على تهيئة المناخ المناسب لتقديم خدمات الإشراف المختلفة للمعلمين على نحو فعال.

3- كما تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية استفادة المختصين والدارسين والباحثين والممارسين للعمل الإشرافي من هذه الدراسة، وتفعيل وتطبيق الإشراف التربوي بالكفاءات وخاصة تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في المرحلة الابتدائية التي تعتبر القاعدة للمراحل اللاحقة.

4- تعتبر هذه الدراسة وقفة تقييميه بسيطة جدا لما وضعته وزارة التربية الوطنية من إصلاحات تربوية المقاربة بالكفاءات، وخاصة ما ارتبط بها من تأهيل المعلمين أثناء الخدمة سواء كان المعلمين الجدد أو القدم منهم، ومدى مساهمة المفتشين التربويين العمل على تحسين مهارات المعلمين في مجال الأداء التعليمي وفق هذه المقاربة الجديدة.

5- قد تكون نتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية مؤشرا على نجاح أو فشل سيرورة المهمة التي يزاولها المشرفين التربويين، بحيث أن تقويم عمل عناصر النظام التربوي

يستوجب القيام بهذا النوع من الدراسات التي تساهم في توفير بيئة تعليمية مناسبة إلى جانب تطوير في برامج تأهيل المشرفين التربويين.

6- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في تزويد الفاعلين في المجال التعليمي التربوي بجدوى وأهمية هذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال تزويدهم بقاعدة بيانات تساعدهم في رسم استراتيجية وخطة شاملة لتوفير جو مهني ملائم لعناصر العملية التعليمية والتربوية.

7- كما قد يتوقع أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في توفير البيانات اللازمة لتطوير الأداء التعليمي للمعلمين من قبل المفتشين في مرحلة التعليم الابتدائي، ولتحديد جوانب القوة والضعف في عملية الإسهام في تحسين الأداء التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، مما يسهل ذلك العمل على تطوير وتحسين كفاءة العمل الإشرافي وتحديثه.

8- أهمية الإشراف التربوي من خلال أهمية دور المفتش التربوي في تحسين الأداء التعليمي.

9- أهمية المرحلة الابتدائية التي لها الدور الفعال في تشكيل المراحل اللاحقة للمتعلمين مما جعلها جديرة بأن تكون موضع الباحثين.

10- إنها تعتمد بيداغوجيا الكفاءات كمرجعية في العملية الإشرافية من أجل تحسين الأداء التعليمي في بلادنا.

11- أن تفيد نتائج هذه الدراسة المفتشين التربويين في تطوير قدراتهم وإمكاناتهم في العمل الإشرافي وتسهم في تسهيل المهمات الإشرافية لهم في بلادنا.

12- أن تفيد هذه الدراسة الجهات المسئولة عن الإشراف التربوي في الجزائر في تطوير هذا الجانب المهم من العملية التربوية وإعطائه الأهمية القصوى في ذلك.

13- تعتبر هذه الدراسة بحسب علم الباحثة من الدراسات القليلة في الجزائر التي تناولت تحسين الأداء التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات، كما تعتبر إضافة جديدة في مجال الإشراف التربوي

5- تحديد مفاهيم ومصطلحـــــات الدراسة:

5-1- تعريف الإشراف التربوي:

يعرف بأنه: "عملية تفاعلية منظمة تسعى إلى إحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المعلمين وممارساتهم وانجازاتهم، لتحقيق رسالة المدرسة وتحسين أدائها وتمكينها من بلوغ أهدافها **(عطوي، 2001، ص. 283)**.

-كما يعرفه **(عابدين،2001، ص. 188)** بأنه: "عملية فنية يقوم بها تربويون مختصـــون بقصـــد النهوض بعمليتي التعليم والتعلم وما يتصـــل بها بواســـطة الإطلاع على ما يقوم به المعلمون من نشـــاطات ضـــمن الإمكانات والوســـائل المتوفرة لديهم، ومن ثم الوقوف معهم ومســـاعدتهم على تحســـين أدائهم، بحيث يســـتطيعون التفاعل مع التلاميذ لتنمية مدركاتهم وتوجههم إلى المشاركة الإيجابية في الحياة الاجتماعية ".

فالإشـراف التربوي هو وسـيلة يتم من خلالها تقويم العملية التعليمية التعلمية وتطويرها ومتابعتها وتنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الجودة والنوعية في الأداء التعليمي للمعلمين.

كما أنه عملية قيادية تفاعلية، ديمقراطية تقوم على أســاس احترام المعلمين والطلاب وغيرهم من لهم صلة بالعمل الإشرافي لضمان تحقيق الأهداف المخطط لها بأقل التكاليف والجهود لتحقيق أعلي المنافع التربوية.

5-2- تعريف لإشراف التربوي (التفتيش) في التشريع المدرسي.

التفتيش في مفهومه العام يعني: المعاينة والفحص الدقيق لمختلف الأنشـــطة والوثائق والأدوات والوســـائل وطرائق العمل والظروف، لمعرفة مدى تطبيق مواصـــفات معينة وفقا لمتطلبات منصوص عليها من التعليمات والقوانين السارية **(رياض ستراك، 2004، ص. 14)**.

ويطلق على الإشراف التربوي في الجزائر (التفتيش) هي مهمة يقوم بها سلك التفتيش، وذلك بمراقبة العملية التعليمية للرفع من مستوى الأداء لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير، كما يقوم سلك التفتيش بالتقويم والتكوين والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج والتوقيت والتعليمات الرسمية **(وزارة التربية الوطنية، 2000)**.

– فلإشراف التربوي هو عبارة عن علاقة بين شخصن مشرف موجه وعدد من الأشخاص يشرف عليهم يعملون كجماعة، بحيث تهدف هذه العلاقة إلى مساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوي مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم، وتحقيق أهداف المؤسسة وضمان جودة الخدمات فيها.

5-3- تعريف المشرف التربوي:

هو حلقة وصل بين المعلم وبين الجهة المسئولة عنه فنيا، وهو متخصص في الإشراف على مادة دراسية معينة، ويعمل على تقويم المعلم لمساعدته على تحسين المهارات التدريسية والعلمية والتربوية بأكملها في مدارس التعليم الابتدائي العام.

-**عرفه خليفة بأنه:** "ذلك الرجل المكون، الذي يبث في نفوس المعلمين روح المبادرة والاجتهاد وينقل إليهم الخبرات الجديدة والطرق والأساليب في العمل، كي يأخذ بأيديهم إلى التغلب عما يعترضهم من مشاكل تربوية وصعوبات ميدانية" **(بلقيس أحمد، 1998، ص.18).**

– **مفتش التعليم الابتدائي (إجرائيا):** هو الشخص المعين رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية (المفتش التربوي للمواد المدرسية باللغة العربية بالمرحلة الابتدائية) الذي يعمل لمساعدة المعلمين على تحسين الأداء التعليمي لهم، كما يعمل على تطوير نموهم المهني وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها.

درجة إسهام: وتعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها درجة قيام المشرف التربوي بالمهام والمسؤوليات البيداغوجية بغرض تطوير الأداء التعليمي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بولاية المسيلة في المجالات:(تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات، التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات، التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات، التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات)، وتقدير المتوسطات الحسابية التي عكستها استجابات معلمي ومديري المرحلة الابتدائية على الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

5-4- تعريف الأداء التعليمي:

يعرف بأنه: "السلوك أو الجهد المبذول من طرف المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقا لمجموعة من الطرق والقواعد والأساليب والقوانين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس، وتقويم أداء المتعلمين وما يربط بذلك من مسؤوليات مهنية" **(دياب إسماعيل والبنأ، 2001، ص. 77).**

-**الأداء التعليمي:** هو سلسلة الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلمين قبل الحصة الدراسية وأثنها وتشمل: تنمية المفاهيم القاعدية وفق لمقاربة التدريس بالكفاءات، وتنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات، وتنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، وتنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات والقيام بها على الوجه المطلوب لتحقيق الكفاءة العلمية والمهنية في عملهم.

إجرائيا: هو الدرجات التي يتحصل عليها الباحث من تطبيق أداة قياس تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

5-5-تعريف الكفاءة: تعرف على أنها مجموعة من المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز بشكل منسجم ومتوافق مهمة أو مجموعة مهام **(لخضر زروق، بدون سنة، ص. 26).**

تعرف أيضا: هي مجموعة مدرجة من شبكات المفاهيم ومخططات العمل، واستراتيجيات معرفية يمكن استخدامها في مجال محدد من الوضعيات أو لصنف معين من المشكلات المطروحة، وكلما كان هناك تعقيد استوجب وقتا أطول للاكتساب **(الوثيقة المراقة لمناهج الجيل الثاني، 2003، ص. 18).**

- **إجرائيا:** هي امتلاك المشرف التربوي لمجموعة من المهارات والاتجاهات والمعارف المطلوبة لأداء مهمة تربوية.

5-6- المقاربة: هي منهجية للبحث والدراسة، وطريقة للتعامل مع موضوع أو مشكل **(الحسن اللحية، 2006).** تعرف أيضا على أنها: الاستراتيجية والطريقة والتقنية المتبعة

لمعالجة موضوع ما، بغية الوصول إلى أهداف ونتائج محددة، ومن الناحية التطبيقية إجراء تطبيق صيغة وصفة.

5-7- المقاربة بالكفاءات: حث المنشور الوزاري رقم 602- 03 المؤرخ في 04-06-2004 هي: نشاط تربوي يقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة، وتقديمها في وضعية مشكلة، ترمي عملية التعلم إ لي حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك **(حمد الله جبارة، 2004، ص. 70)**، وهي مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه **(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص. 8)**، أما الكفاءة فهي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما، أو عدة مهام مترابطة بنجاح وفعالية، وهي قدرة المتعلم على انجاز النتائج المرغوب فيها مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات **(الفتلاوي، 2003، ص. 21)**. ويعرف "**لابلات**" المقاربة بالكفاءات بأنها: منهاج للتعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات ومعارف وقدرات ومهارات وترتبط بحياته الحاضرة والمستقبلية، وتتميز هذه البيداغوجية بالديناميكية لكونها تمنح مجالا واسعا للممارسات التعليمية التعلمية، بحيث تجعل من المعلم عنصرا مشاركا ومساعدا ومنشطا للتعلمات، وتجعل المتعلم عنصرا فاعلا يساهم في تكوين القدرات والمهارات والإبداعية المنتجة **(حاجي، 2005، ص. 13)**.

أما إجرائيا: فالمقاربة بالكفاءات هي إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 حيث يتم على أساسها ربط التعليم بالواقع وبحياة التلميذ والاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين من خلال توظيف التلميذ لمجموعة من المواد المعرفية التي اكتسابها، وهي منهاج تعليمي يقوم على استراتيجية تربوية تجعل من المتعلم يكوّن قاعدة معرفية تتضمن أفكار وقدرات وخبرات تعليمية بغرض جعله قادرا على إعادة بناء معارف جديدة، وجعل دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية، وجعله قادرا على التعامل مع مختلف الوضعيات والمواقف الجديدة في حياته اليومية باستخدام مكتسباته المعرفية والعلمية السابقة.

– كما وهي الطريقة الحديثة المنتهجة في التدريس، والتي تعتمد على وضعية حل المشكلات والعمل بالمشروع، والتي يرمى المعلم إلى حلها باستعمال مختلف الأدوات الفكرية والمعرفية والمهارية، كما يمكن أن نقول هي بيداغوجيا التدريس التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في إصـــلاح المنظومة التربوية بداية من الســـنة الدراســـية 2004/2003 في أطوار التعليم المختلفة.

5-8- تعريف التعليم الابتدائي: هو نوع من أنواع التعليم الذي يتلقاه الطفل خلال طفولته بين سن السادسة والثانية عشر (6-11) في المدرسة الابتدائية التي تستوعب كل الأطفال تقريبا ماعدا المتخلفين عقليا أو المعاقين، وتتجلى فيها الجهود المبذولة في التخطيط والتشريع والتمويل **(محمد زياد حمدان، 1984، ص. 15)**.

5-9- معلم المرحلة الابتدائية: هو الموظف القائم بمهنة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية في السنوات الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي للعام الدراسي 2020/ 2021 ويكون له خبرة من(1سنة إلى 20سنة) فما فوق، وله مؤهل علمي دون شهادة البكالوريا أو خريج معهد التكوين للتربية أو شهادة لسانس فأعلى، وموظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية.

5-10- مدير المدرسة: هو المسئول الأول للمدرسة، يقع على عاتقه قيادة العملية التربوية داخل المؤسســة عن طريق خلق مناخ تنظيمي قائم على التعاون والتواصــل، واحترام الرأي الآخر، وكذا تحفيز المعلمين على الابتكار والتجديد، ورفع كفاءاتهم المهنية ومهاراتهم الأدائية، من أجل تحقيق الأهداف الخاصـــة والعامة التي تســـعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها، وخلق جيل قادرا على مواجهة تحديات الحياة المستقبلية.

6- الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية والتي سنبدأها بعرض دراسات خاصة بالإشراف التربوي، ثم دراسات خاصة بالمقاربة بالكفاءات، ثم دراسات أجنبية والتي هي:

أولا: دراسات حول الإشراف التربوي ودوره في تطوير أداء المعلمين:

6-1- دراسة مخلوف (1990): التي هدفت إلى **الكشف عن مدى فعالية استخدام أسلوب الدرس التوضيحي في تحسين السلوك التعليمي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية.** وقد شملت عينة الدراسة (88) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة مقصودة و(260) طالبا وطالبة، واستخدم المنهج التجريبي، حيث توصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط علامات معلمي المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لسلوكهم التعليمي غير المباشر وبين متوسط علامات المجموعة الضابطة على المقياس نفسه وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط علامات التحصيل على الاختبار البعدي لدى الطلبة الذين تم إخضاع معلمهم لأسلوب الدرس التوضيحي وبين متوسط علامات التحصيل الدراسي على الاختبار نفسه لدى الطلبة الذين اخضع معلموهم لأسلوب الدرس التوضيحي **(كمال عبد الفتاح أبو شملة، 2009، ص. 115).**

6-2- دراسة شاهين (1991) بعنوان: "واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية المهنية والعلمية". والتي هدفت إلى التعرف على الجهود المبذولة من قيادات الإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلم إلى الكشف عن أوجه القصور في الإشراف التربوي الحالي وعن توقعات المعلمين لدور قيادات الإشراف في التنمية المهنية لهم، تألفت عينة الدراسة من(161) معلما ومعلمة من منطقة مصر الجديدة وشمال شرق القاهرة، كما تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبيان ومقابلة شخصية، ومن نتائج الدراسة:

- الإشراف التربوي القائم في المدارس لا يتيح للمعلمين فرصة النمو العلمي والمهني، مساعدات الإشراف لا تتعدى تشجيع المعلمين على مواصلة الدراسة العليا أو حضور الدورات التدريبية، أن برامج التدريب غير كافية لمتطلبات نمو المعلم العلمية والمهنية، عدم كفاية الحوافز الإيجابية أو السلبية على السواء في استثمار الرغبة لدى المعلم لينمو مهنيا، عدم وجود تعاون بين قيادات الإشراف مما لا يسمح بالتنسيق بين مهامه المختلفة وتكاملها.

6-3- دراسة حسن (1995): والتي هدفت إلى التعرف على "**دور المشرف التربوي في النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن**". تكونت عينة الدراسة من (44) معلما ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة استبيان مكونة من سبعة مجالات هي (التخطيط للتدريس، الكتاب المدرسي، المناهج، الأساليب وطرائق التدريس، الوسائل التعليمية، التقويم والاختبارات، التقنيات الإشرافية، الانتماء إلى المهنة) **أوضحت نتائج الدراسة:**

- أن دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين مرتبة تنازليا كما يلي: الانتماء للمهنة، التخطيط للتدريس، الأساليب، طرائق التدريس، الكتاب المدرسي، المناهج، التقويم والاختبارات، التقنيات الإشرافية، الوسائل التعليمية، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين رأي المعلمين في دور المشرف في تحسين نموهم المهني تعزي للجنس والخبرة والمؤهل العلمي **(صهيب كمال الأغا، 2008، ص. 162).**

6-4-دراسة الحارثي (2001) بعنوان: "دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بالطائف". استخدم الباحث المهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبيان، وقد شملت عينة الدراسة (100) معلم في مدينة الطائف، حيث **توصل الباحث إلى النتائج التالية:**

- يميل المشرف التربوي في أدائه على التركيز على طرق التدريس وتقييم عمل المعلم وأداء الطلاب، عمل المشرف في إحداث نقلة نوعية في طرق التدريس يعتمد على البحث والنصح دون تقديم بدائل تطبيقية، المشرف التربوي يقوم بتشجيع المعلم على التقويم المستمر لكن لا يساهم بخبرته التطبيقية في مجال تفسير نتائج الاختبارات واستخدام هذا التفسير في تحسين الأداء اللاحق للمعلم، كما توصلت أيضا إلى أن يتم البدء في تخطيط برنامج تدريبي يتضمن إقامة ورش عمل يركز على الجوانب التطبيقية للمشرفين تتولى جماعات المملكة تخطيط وتنفيذ هذه البرامج، تنمية مهارات مدير المدرسة حتى يتمكن من القيام بعملية الإشراف كمشرف مقيم، إلى جانب إدراج برامج التدريب المصغر ضمن آليات الإشراف.

6-5- دراسة الأغا والديب (2002) بعنوان: "دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم في فلسطين". والتي كانت تهدف إلى تحديد مهام ودور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم، وتقويم ممارسته لهذا الدور من خلال آراء كل من المعلمين والمشرفين والمدراء في محافظة غزة بفلسطين، اشتملت عينة الدراسة على (98) معلما ومعلمة و(10) مشرفا ومشرفة، و(50) مديرا ومديرة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبان يتضمن (91) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (مجال التخطيط للتدريس المادة العلمية، طرق وأساليب التدريس، والزيارات الإشرافية، العلاقات الإنسانية التخطيط) وبينت نتائج الدراسة:

- أن المدراء والمشرفين يتفقون بأن المشرفين يحثون المعلمين على تخطيط الدروس ويزودونهم بمادة إثرائية للمعالجة، ويرشدونهم إلى طرق التدريس اللازم إتباعها في الموقف الصفي، ويساعدون المعلمين على التنمية وعلى حل المشكلات التربوية، ولا يسجلون ملاحظات أثناء الحصة ويساهمون في عمل سجل التقويم الذاتي للمعلمين، كما وجودا قصورا في بعض المهام الإشرافية منها:

-عدم اطلاع المعلمين على المستجدات من مواد ومجلات وأبحاث، وعدم مساعدة المعلمين في التخطيط لأنشطة إبداعية، وعدم تزويدهم بأدوات تقويم خاصة تراعي ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلى أن مجال الزيارات الصفية كان أقلها قصورا **(صهيب كما الأغا، 2008، ص. 160-162)**

6-6-دراسة كساب نهلة(2003) بغزة: هدفت إلى التعرف على الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفين التربويين والمعلمين في مراحل التعليم قبل الجامعي، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من(71) مشرفا ومشرفة، و(737) معلما ومعلمة، استخدم الباحث استبان اشتمل على (6) مجالات هي (التخطيط، المناهج والكتاب المدرسي، النمو المهني للمعلمين، حاجات الطلبة، المجال النفسي والاجتماعي، الاختبارات، والتقويم) ولكل مجال(16) فقرة، **توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:**

-احتل مجال النفسي والاجتماعي المرتبة الأولى بين مجالات الاستبيان الست من وجهة نظر الطرفين المشرفين والمعلمين، كما احتل مجال النمو المهني المرتبة الثانية من وجهة نظر المعلمين والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المشرفين التربويين، بينما احتل مجال الاختبارات والتقويم المرتبة الثانية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمرتبة الثالثة من وجهة نظر المعلمين، ووجود اتفاق في ترتيب مجالات الاستبيان الباقية فقد احتل مجال التخطيط المرتبة الرابعة ومجال المناهج والكتاب المدرسي المرتبة الخامسة ومجال احتياجات الطلبة المرتبة السادسة، كما توصل الباحث إلى وجود فروق لصالح عينة المشرفين حول الدور المتوقع والواقعي لصالح منطقة الشمال التعليمية ولصالح الإناث ولصالح حملة الدبلوم العام ولصالح المرحلة الأساسية ولصاح المباحث الأدبية، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية **(يونس بن حمدان بن عبد الله الكلباني، 2016، ص.58-59)**.

6-7- دراسة خضرة حواس بالجزائر(2004) بعنوان: "معايير فعالية الإشراف التربوي بمرحلة التعليم الأساسي". هدفت الدراسة إلى تحديد معايير فعالية الإشراف التربوي بالاعتماد على التنظير العلمي ومقتضيات الممارسة الميدانية للإشراف التربوي والكشف عن مدى تطبيق هذه المعايير في الإشراف التربوي الجزائري من خلال أراء المشرفين والمعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبيان طبقت على عينة (09) مشرفين و(161) معلما ومعلمة، **توصلت الباحثة** في دراستها إلى وجود اختلاف بين أراء المشرفين في مدى تطبيق معايير فعالية الإشراف التربوي في الواقع.

6-8- دراسة الجلاد (2004): هدفت التعرف إلى دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء المتغيرات التالية:(الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي)، وشملت عينة الدراسة (147) معلما ومعلمة للمرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس التابعة لمديريتي إربد الأولى والثانية والبالغ عددهم (476) معلما ومعلمة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان كأداة للدراسة، وتألفت أداة الدراسة من (87) فقرة **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

-دور المشرفين التربويين كان متوسطا في تحسن أداء معلمي التربية الإسلامية بوجه عام، دور المشرفين التربويين قد تشابه في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، دور المشرفين التربويين في مجالات الدراسة جاء مرتبا ترتيبا تنازليا كما يلي: النمو المعرفي والمهني للمعلم، التقويم، استراتيجيات تنفيذ الحصة، التخطيط، المحتوى التعليمي، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، إلى جانب عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس، الخبرة والمؤهل العلمي على دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين.

6-9-دراسة علي رضا سباغ (2005): بعنوان "فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الأساسي لمدن شرق الجزائر". حيث تناولت الدراسة نظرة المشرفين التربويين نحو فاعلية الممارسات الإشرافية في مرحلة التعليم الأساسي، اعتمد على أداة الاستبيان تطبق على عينة قوامها (162) معلما ومعلمة من ولايات الشرق الجزائي. **توصلت الدراسة:**

-إلى أن عينة المشرفين التربويين تعاني من قصورا نسبيا في مدى تحقيق الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة في واقع الإشراف التربوي بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي والتي تقدر بنسبة (52.33%) بالإضافة إلى أن عينة المشرفين التربويين ترى بأهمية الممارسات الإشرافية المعاصرة المقترحة لتحقيق الأسلوب الإشرافي التربوي الفعال في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي حيث بلغ الوزن المئوي لمتوسط آرائهم بنسبة (83.33%).

6-10- دراسة باسم ممدوح درويش صبح (2005): هدفت هذه الدراسة التعرف على" تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين"، تكونت عينة الدراسة من (127) مدير ومديرة بنسبة (20%) من مجتمع المديرين وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (418) بنسبة (5%) من مجتمع المعلمين والمعلمات، حيث أن عينة الدراسة بلغ (589) مديرا ومعلما، اقتصرت الدراسة على استخدام أداة استبيان، وقد **خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:**

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات تقويم التخطيط للإشراف التربوي تعزى لمتغير الجنس، الخبرة، الإقامة، كما أوصى الباحث جهات الإشراف التربوي في حدود نتائج الدراسة بالعديد من قياس واحدة استبيان من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– زيادة إشـــراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم، تحفيز المعلمين على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكاناتهم الشخصية، المساهمة في تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة...

6-11- دراسة المقيد(2006) بغزة: التي هدفت إلى "**تبيان مستوى الممارسات الإشرافية للمشـرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضـوء مبادئ الجودة الشـاملة من وجهة نظر المشـرفين التربويين والمديرين**" وتوضيح الاختلاف والإتقان من جهة نظرهم والكشف عن أثر الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في متوسط تقديرات المشرفين التربويين والمديرين لمستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين بوكالة الغوث، وقد اشتملت عينة الدراسة على جميع المشـرفين التربويين ومديري المدارس بوكالة الغوث ذكورا وإناثا، واستخدم الباحث استبيان مكون من (60) فقرة كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها، مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان عاليا، كما احتل مبدأ التحسين المستمر والتميز المرتبة الأولى، بينما احتل مبدأ التركيز على جودة أداء المعلمين المرتبة الخامســـة في تقديرات أفراد العينة، **كما أظهرت النتائج:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

6-12- دراسة الحلاق (2008): هدفت الدراسة التعرف إلى "**واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة في ضـــوء الاتجاهات المعاصـــرة**"، وذلك من وجهة نظر المعلمين المشـــرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية، والتعرف على متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية، والتعرف على أثر متغيرات (الجنس، الوظيفة الحالية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة) استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستبيان

اشـتمل على(78) فقرة موزعة على خمسـة مجالات، وعلى عينة قواها (215) منهم (78) مشرفا ومشرفة، و(112) مديرا ومديرة، **وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك درجة** استجابة عالية جيدة لكل مجال من مجالات الدراسة، حيث جاءت مجالات الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا كما يلي: اختيار وتعيين المشـرف التربوي، مهارات الإشـراف التربوي، أسـاليب الإشـراف التربوي، تدريب المشرفين التربويين، أهداف الإشراف التربوي.

6-13- دراسـة الديراوي (2008): هدفت التعرف على دور الإشراف التربوي الوقائي في تحسين أداء المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة، والوقوف عل أثر كلا من الجنس والمنطقة التعليمية والمرحلة الدراسية على واقع الممارسات الإشرافية الوقائية من وجهة نظر عينة الدراسـة والبالغ عددهم(293) معلم ومعلمة، وقد اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي موظفا الاسـتبيان كأداة للدراسـة مكون من(51) فقرة موزعة على أربع مجلات هي (مجال التخطيط للدرس، والإجراءات التعليمية، الضبط الصفي، التقويم) **توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:**

-أن مجال الضبط الصفي حصل على المرتبة الأولى في درجة الممارسات الإشرافية الوقائية اتجاه المعلمين الجدد، يليه في المرتبة الثانية الإجراءات التعليمية التعلمية، كما حصل مجال التقويم على المرتبة الثالثة، وجاء في المرتبة الرابعة مجال التخطيط للدرس، كما بينت الدراسة أنه في حالة التزام المشرفين التربويين بالإشراف الوقائي فإن ذلك سيزيد من عطاء المعلمين الجدد لمهنة التعليم، كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في منظومة الإشراف وأنواعه وأساليبه المستخدمة تجاه المعلمين وخاصة الجدد منهم، وضرورة تفعيل الإشراف الوقائي كبداية للممارسات الإشرافية تجاه المعلمين الجدد وتعيين مشرفين متخصصين مؤهلين للإشـراف على المعلمين الجدد، وضـرورة نسـج علاقات أخوية ومحبة وثقة بين المشرفين التربويين والمعلمين الجدد **(يونس بن حمدان بن عبد الله الكلباني، 2016، ص. 65).**

6-14-دراسة صهيب كمال الأغا (2008) بعنوان: "الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. والتي كان هدفها التعرف على مستوى ممارسات عناصر الإشراف التربوي في تحقيق فعالية المعلمين مع كشف خصائص المعلم الفعال من وجهة نظرهم، حيث قام الباحث بإعداد استبيان مكون من (94) فقرة موزعة على ثمانية مجالات (القيادة، العلاقات الإنسانية، التخطيط وشؤون التلاميذ، التقويم، المادة العلمية، النشاط المدرسي، الأساليب الإشرافية) حيث وزعه على عينة قوامها(321) معلما ومعلمة من مدارس وكالة الغوث الدولية، استخدم الباحث نظام الحزمة الإحصائية، وتحليل الأحادي واختبار شيفيه واختبار(ت)، وقد **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

-عناصر الإشراف التربوي تقوم بالممارسات المطلوبة بنسبة مئوية (97-64%) وهي نسبة جيدة إلى حد ما، والاستجابات لمدى ممارسة عناصر الإشراف التربوي لمجالات الدراسة كانت كالتالي:

العلاقات الإنسانية (79.69%)، القيادة (93.68%)، التقويم (65.42%)، شئون التلاميذ(65%)، التخطيط (64.82%) المادة العلمية (65.64%)، الأساليب الإشرافية (99.60%)، الناشط المدرسي (27.60%)، كما وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسات عناصر الإشراف التربوي لتحقيق فعالية المعلمين تعزى إلى الجنس في مجال العلاقات الإنسانية وشئون التلاميذ والتقويم والمادة العلمية والنشاط المدرسي وفي المجالات الكلية للاستبيان لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق لأثر الجنس في مجال القيادة والتخطيط والأساليب الإشرافية، كما وكشفت الدراسة عن سمات المعلم الفعال كما يعتقد المعلمون وكانت كثيرة العدد وقام الباحث بتلخيصها بأربع خصائص هي: شخصية، ومهنية، وإنسانية، وخلقية، يندرج تحت كل منها عدد من السمات الفرعية **(صهيب كمال الأغا، 2008، ص. 145-146).**

6-15- دراسة عبد الفتاح أبو شملة بغزة (2009م) بعنوان: "فاعلية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها". هدفت الدراسة التعرف على فعالية بعض الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفين التربويون في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة وسبل تطويرها، اعتمد على أداة الاستبيان مكونة من (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:(التخطيط، تنفيذ الدروس، الإدارة الصفية، التقويم)، طبق الاستبيان على عينة قوامها (275) معلما ومعلمة لمادة اللغة العربية والرياضيات، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

-اتسمت الأساليب الإشرافية بالفعالية في تحسين أداء معلمي وكالة الغوث الدولية بغزة، حيث بلغ الوزن النسبي العام (75%) وهي نسبة عالية، كما حصل مجال التخطيط على المركز الأول بوزن نسبي (76%) وجاء مجال تنفيذ الدروس في المركز الثاني حيث حصل وزن نسبي (75%)، في حين حصل مجال التقويم المركز الثالث بوزن نسبي (74%)، بينما جاء مجال الإدارة الصفية في المركز الرابع بوزن نسبي(72%)، كما أظهرت وجد فروق إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على فقرات الاستبيان حول فعالية الأساليب الإشرافية تعزي لمتغير التخصص والخبرة الأقل من خمس سنوات، لا توجد فروق لمتغير الجنس(ذكور-إناث).

6-16-دراسة حسني إنعام علي سالم (2010): هدفت هذه الدراسة "**الكشف عن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش**"، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبيان تكون من (35) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (53) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالعينة القصدية، وقد توصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية:

- درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت نتائج الدراسة هناك فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكبر، ووجود فروق في الجنس ولصالح المعلمات، عدم وجود فروق دالة

إحصـــائيا عند تعزى لصـــالح المؤهل العلمي، وأوصـــى الباحث بجملة من الوصـــايا منها: ضرورة الاعتناء بالمعلمين وخاصة الجدد بحيث توضع خطة نموذجية لتدريبهم على مختلف المهارات من مثل تحليل الكتاب المدرسي، تحليل الامتحانات، الاتصال والتواصل....

6-17- دراسة مرزوقة حمود البلوي (2011): هدفت الدراسة التعرف "**على دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم**"، تكونت عينة الدراسة من(612) مدرس جديد تم اختيارهم باستخدام إجراءات العينة العشوائية البسـيطة، تم اسـتخدم أداة مكونة من (47) فقرة موزعة على خمسـة مجالات (التخطيط، ومهارات التدريس، وإدارة الصـف، والتقييم، والمنهاج)، **أظهرت نتائج الدراسـة:** أن المعلمين الجدد أشـاروا إلى أن دور المشـرف التربوي في تنميتهم كان متوسـط الدرجة في كل الأبعاد مع مسـتوى (3.17) وأن بعد المناهج جاء أولا، تلاه مجال إدارة الصـف ثانيا، وجاء في المرتبة الثالثة مجال مهارات التدريس، ورابعا مجال التقويم، وأخيرا مجال التخطيط، أظهرت النتائج أيضـا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والتخصص والدرجة من وجهة نظرهم في دور المشرفين في تنميتهم المهنية.

وفي ضـوء نتائج الدراسـة أوصـت الدراسـة وزارة التربية والتعليم بضـرورة تبني برنامج تدريبي للمشرفين التربويين يتضـمن مجالات إعداد المعلم الجديد قبل دخوله الغرفة الصـفية، ويشـمل على المجالات الآتية: الإدارة الصـفية، التخطيط، والتمكن من مهارات التدريس والتقويم في مجال التدريس وتقويم المنهاج، وإجراء تقييم دوري لبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين الجدد من قبل الإشراف التربوي

6-18- دراسـة سـيد أحمد محاسـن على(2013) بالخرطوم السـودان: والتي هدفت إلى التعرف على" **دور الأشـراف التربوي في ترقية الأداء المهني لمعلمي مرحلة الأسـاس من جهة نظر المشـرفين التربويين والمعلمين**". حيث اعتمد الباحث على أداة الاسـتبيان، بلغت عينة الدراسة (135) معلما ومعلمة و(43) مشرفا ومشرفة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

– الإشـراف التربوي يسـاعد على تحقيق الأهداف التربوية ويشـجع المعلمين، على الإبداع والابتكار والنمو المهني المستمر.

– المشـرف التربوي المؤهل له دور كبير في تزويد المعلمين بالكفايات التدريسـية المناسـبة وتحقيق أهداف الإشراف التربوي، ويساعد المعلمين على استخدام الأساليب التربوية والوسائل التعليمية وطرق التدريس المختلفة في العملية التعليمية، كما وأكدت الدراسـة أن ما يقدمه المشرفين الآن للمعلمين لتطوير أدائهم يتسم بالضعف.

– المدير المقيم المشـرف له دور فعال في تقويم المعلم، وخلصـت الدراسـة إلى أن هناك معوقات لعمل المشرف التربوي من مثل: عدم وجود أسس واضحة لاختيار المشرف التربوي، كذلك قلة المشرفين مقارنة بعدد المعلمين، ضعف الحافز المالي للمشرفين.

6-19- دراسة منصور والشم راني والد همش القضاء

(Mansour,Alshamrani,Aldahmash and Alqudah)2013): هدفت التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية في تطوير أداء معلمي المرحلة الأساسية في عمان، كما وهدفت الكشـف عن اتجاهات معلمي المرحلة الأسـاسـية تجاه مهنة التدريس وعلاقتها بالممارسات الإشرافية. تكونت عينة الدراسة من (373) معلما ومعلمة تم اختيارهم بشـكل عشـوائي، ولتحقيق أهداف الدراسـة اعتمد على اسـتبيانين إحداهما للكشـف عن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية، والثانية لقياس اتجاهات المعلمين نحو المهنة.

أظهرت نتائج الدراسة:

– أن درجة ممارسـة المشـرفين التربويين لمهامهم الإشـرافية كانت متوسـطة، كما وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس كانت متوسطة أيضـا، كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصـائية بين الممارسـات الإشـرافية واتجاهات معلمي المرحلة الأساسية تجاه مهنة التدريس.

6-20- دراسة الشيفات(AL-Shdifat,2014): هدفت إلى الكشف عن" **درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في قصبة المفرق من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية**". ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبان مكون من(36) فقرة، تكونت عينة الدراسة من (20) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من معلمي الدراسات الاجتماعي.

وأظهرت نتائج الدراسة:

- أن درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي الدراسات الاجتماعية كانت متوسطة كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) **(حسني أنعام وعلي سالم، 2016، ص. 137).**

6-21-دراسة يسرى زياد صالح أمبيض (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على "**دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدار القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**". وأثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) للمعلم على اتجاهاته نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس، تكونت عينة الدراسة من (727) معلما ومعلمة، و(39) مدير ومديرة، استخدمت الباحثة استبيان مكون من (43) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج منها:

- وجود أراء متوسطة تميل إلى مرتفعة لدى مديري ومعلمي المدارس الثانوية نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين على كافة المجالات، وأن مجال التخطيط حصل على ادني المتوسطات الحسابية لكل من المديرين والمعلمين، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلمين حول دور المشرف التربوي، وجود فوجود فروق لحاملي شهادة البكالوريا مع دبلوم التربية، وللمعلمين أصحاب الخبرة من (5-6 سنوات).

6-22- دراسة بلبل عفاف (2015): هدفت الدراسة إلى الوقوف على" **الدور الذي يلعبه الأشراف التربوي في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**". حيث اعتمدت على عينة قوامها (117) معلم ومعلمة و(09) مشرفين تربويين، واعتمدت على أداة دراسة موحدة لكلا العينتين، **وتوصلت الدراسة إلى:** أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى متوسط حسب وجهة نظر المعلمين، في حين أن المشرف التربوي يمارس دوره بمستوى كبير حسب وجهة نظر المشرفين أنفسهم.

6-23- دراسة قرساس الحسين(2019) بالمسيلة الجزائر: هدفت إلى" **كشف عن دور المشرف التربوي في تفعيل الأداء الوظيفي للمعلم من خلال أراء المدرسين**". وقد افترض الباحث وجود دور للمفتش في تحسين أداء المعلمين من خلال دوره في عملية التحضير والتخطيط للدروس، وكذلك دوره الإيجابي في تنفيذها، ودوره في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وللتحقق من صحة افتراض الدراسة، قام الباحث بدراسة ميدانية استخدم فيها المقاس كوسيلة لجمع البيانات وعينة عشوائية مكونة من (60) معلما ومعلمة بالتعليم الابتدائي، كما استخدام النسب المئوية و(كا2) للمعالجة الإحصائية للبيانات، **وقد توصلت الدراسة إلى:**

- أن المعلمين يتفقون على أن للمشرف التربوي دورا إيجابي في عملية تحضير الدروس، وكذلك عملية تنفيذها داخل القسم من طرف المعلم، حيث الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين إجابات أفراد العين لصالح المؤيدين لهذا الرأي غير أنهم لا يتفقون على أن للمشرف التربوي دورا إيجابيا في النتائج الدراسية للتلاميذ.

<u>ثانيا:</u> دراسات حول المقاربة بالكفاءات:

6-24-دراسة فهد بن علي بن حمدان آل فنه (2002): والتي كانت تهدف إلى "التعرف على درجة توافر الكفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين، وإلى أثر كل من جنس المتدرب ومؤهله العلمي وخبرته في درجة توافر هذه الكفايات". وتحديدا حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما درجة توافر الكفايات التدريبية لدى المشرفين التربويين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين؟

– هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة(0.05) في درجة توافر الكفايات التدريبية لدى المشـــرفين التربويين من وجهة نظر المتدربين تعزى (لجنس المتدرب، ومؤهله العلمي، وخبرته).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أن درجة توافر الكفايات التدريبية للمشـــرفين التربويين كمدربين من وجهة نظر المتدربين كانت متوسطة بشكل عام للأداة كاملة ولمجالات أداة الدراسة.

– أن هناك فروقا دالة إحصـــائيا عند مســـتوى الدلالة (0.05) في درجة توافر الكفايات التدريبية للمشرقين التربويين تعزى لجنس المتدرب ولصالح الذكور.

– أن هناك فروقا دالة إحصـــائيا عند مســـتوى الدلالة (0.05) في درجة توافر الكفايات التدريبية للمشـــرقين التربويين تعزى لمؤهل التدريب العلمي ولصـــالح ذوي المؤهل العلمي المتوسط (الدبلوم).

– أن هناك فروقا دالة إحصـــائيا عند مســـتوى الدلالة (0.05) في درجة توافر الكفايات التدريبية للمشرقين التربويين تعزى لخبرة المتدرب ولصالح الخبرة (1–5) سنوات.

وخلص الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

– تصميم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في ضوء المقاربة بالكفايات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقا لمجالاتها المختلفة.

– ضـــرورة التنوع والتجديد في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وذوي الخبرة العالية وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

– تكوين فريق متخصـــص في تدريب من المشـــرفين التربويين، ومن ذوي الكفايات العالية بهدف تدريب زملائهم، وإعداد برامج تدريبية تتميز بالكفاية والفاعلية **(مرعي، محمد ســـعيد، أحمد، 1992، ص. 132– 159)**.

6-25- دراســة محمود(1997) بعنوان: "واقع الإشــراف التربوي في محافظات غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين". حيث هدفت الدراســة إلى تحديد واقع الإشــراف التربوي في محافظات غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين من وجهة نظرهم، وكشــف ممارســات المشرفين التربويين للأنشطة الإشرافية في هذا المجال، تألفت عينة الدراسة من (688) معلما ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأعد استبانة تم تطبيقها، **توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

- وجود تباين كبير بين درجات ممارسات المشرفين التربويين الإشرافية والهادفة إلي تنمية كفايات المعلمين، كما وأن هناك ممارسات أكثر شيوعا في مجال تنمية الكفايات منها: عقد اجتماعات ما بعد الزيارات الصفية، وتشجيع توظيف الوسائل المعينة والمساعدة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، أما الممارسات الأقل شيوعا منها: مساعدة المعلمين لعمل مسح شامل لمؤسسات البيئة المحلية، مناقشة المعلمين في النشرات المرسلة إليهم وتشجيعهم على إشــراك التلاميذ في حل بعض المشــاكل البيئية، وكان المجال الأكثر ممارســة من قبل المشــرفين التربويين هو تنفيذ المناهج الدراســية وتطويرها، بينما المجال الأقل ممارســة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية التعلمية.

6-26- دراسة الباحث حبيب تيلون (2003) بقسنطينة بعنوان: "المدرسة الجزائرية بين البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا القديمة". حيث تناول فيها الباحث موضوع الحداثة والتقليد في المناهج الجزائرية في المدارس الأساسية، من خلال أربع زوايا متكاملة، تناول في الجزء الأول موقف الفكر التربوي الجزائري والتربويين الجزائريين من التربية الحديثة، وفي الجزء الثاني تناول كيفية تبني المدرسة الجزائرية لمفهوم الحداثة على البيداغوجيا المفروض إتباعها على مستوى المناهج، أما الجزء الثالث والرابع فيمثل الدراسة الميدانية التي صنفت المعلمين إلى صنفين محدثين وتقليديون لا يتماشون مع التغيرات وإصلاح المناهج، تمت هذه الدراسة على عينة قوامها (96) معلم و(55) معلمة موزعين دون تســاوي على الفئات العمرية ومســتويات التعليم الأســاســي والطور الأول والطور الثاني، كما وهدفت إلى التعرف على

مواقف المعلمين الممارسين للتعليم في المدارس الأساسية من مبادئ التربية الحديثة والتربية التقليدية من خلال العبارات الوصفية المقدمة لهم للتعبير عن درجة مواقفهم أو معارضتهم ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو أن:

– فئة المحدثين من المعلمين توافق على أن يكون للتلميذ دور نشط في العملية التعليمية، يشارك في إنجاز الدرس، يتمتع بهامش من الحرية واللعب، وان يحترم الفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا ما تنصص عليه المقاربة بالكفاءات، بينما المعلمون التقليديون يعتمدون على أنفسهم كليا في إنجاز الدروس، لا يتسامحون مع تحرير التلميذ لأن في ذلك عدم احترام لقواعد الانضباط.

– لا توجد علاقة بين مفهوم الحداثة والتقليد في التعليم وعمر المعلم أو جنسه ومدة خدمته، إنما الأمر متعلق بفكر وثقافة بيئة متأصلة في المعلم، وخرج الباحث بنتيجة عامة مفادها أن المدرسة الجزائرية تتبنى الحداثة على مستوى النصوص التشريعية والمشاريع النظرية، وفي المقابل يتم تنفيذ المعلم وإلزامه بتطبيق المذكرات الوزارية التي تعمل على تنميط التعليم حسب الأوليات الإيديولوجية، ولكن يؤكد تليون رغم محاولات التنميط التي تفرضها المناهج التعليمية، فقد بينت درسته وجود تيار فكري مستجد ويخدم دراسته بفتح العنان لمجموعة من التساؤلات أهما: أولا يفسر هذا التمايز بين المعلمين بدرجة معينة الفشل الدراسي وتدنى المستوى الدراسي العام.

6-27- دراسة الأخضر قويدري (2006) بعنوان: "بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق" على عينة تقدر بـ (40) أستاذ من مدارس الأغواط، وتم استخدام استمارة استبيان، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق بيداغوجيا الكفاءات، وخلصت النتائج إلى أن النسبة الغالبة من المعلمين والتي بلغت (76.92%) يؤكدون أنهم لم يتلقوا أي تكوين في ما يخص التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، وكانت نسبة (92.30%) من المعلمين الذين عبروا على أن التكوين حول التدريس بالكفايات لم يكن كافيا، وهذا ما نجم عنه غموض في التصور وصعوبة في التطبيق.

6-28- دراسة نورة بوعيشة وسمية بن عمارة (2006) بعنوان: "ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين". قدرت عينة الدراسة بـ (79) مفتشا موزعين على (6) ولايات، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم التربوي، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات، واستخدمت الباحثتان استمارة استبيان من إعدادهما، **وأسفرت النتائج:**

- أن المفتشين يرون أن معلم المدرسة الأساسية يمارس التقويم بالكفاءات بنسبة (25%) أما بالنسبة للأستاذ المجاز فقد بلغت (17.16%)، ويلاحظ أن النسبتين منخفضتان، وهذا يشير إلى أن ممارسات التقويم لدى معلم المرحلة الابتدائية بصنفيه أستاذ مجاز أو معلم مدرسة أساسية لا تكافئ دائما الممارسات القائمة على المقاربة بالكفاءات، وجود فروق دالة إحصائيا من وجهة نظر المفتشين بين كل من الأستاذ المجاز ومعلم المدرسة الأساسية في ممارستهما للتقويم بالكفاءات، وهذا الفروق لصالح معلم المدرسة الأساسية، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلم وبحكم خبرته قد اكتسب مهارات في تفسير الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ.

6-29- دراسة الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور(2008) بعنوان: "التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات" وذلك على عينة مقدرة بـ (66) أستاذ من مختلف الأطوار التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أساليب التقويم التي يستخدمها الأساتذة في مادة التربية الإسلامية، وذلك باستخدام استمارة استبيان من إعداد الباحثين، **وأسفرت النتائج:**

- بأن المدرسين يميلون إلى استخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وكذلك الاختبارات الشفوية التي يستعملها المدرسون عادة في بداية كل حصة دراسية، كما وأظهرت النتائج بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استعمال أساليب التقويم من طرف المدرسين.

6-30-دارسة فاتح الدين شنين وشنة محمد رضا (2010) بعنوان: "واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين". وذلك على عينة قوامها (43) معلم من المرحلة الابتدائية، والتي هدفت إلى استكشاف واقع التدريس بالكفاءات في التعليم الابتدائي حيث استخدم الباحثان استمارة استبيان من إعدادهم، **أسفرت النتائج:**

-أغلبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول التدريس بالكفاءات، وضعف إدراكهم لهذه البيداغوجيا.

6-31- دراسة مصطفى حداب بعنوان: "تكوين المكونين والسلوكيات البيداغوجية للأساتذة". حيث هدف الدراسة إلى محاولة جادة لفهم العملية التكوينية لأنه بعد استعراضه لمختلف المحطات التي عرفها ميدان تكوين المكونين في الجزائر ومن منطلق أن يكون تكوين المكونين هو عملية تطوير وتغيير في البرامج التكوينية تساؤل الباحث حول عن كيفية تحديد برامج تكوين المكونين؟ Comment définir les proammes de formation des formaterurs ? ويجيب الباحث وبدون انقطاع يجب تعميق المعرفة والتي تخص المواد التي تنصص على العملية البيداغوجية وتفعيلها، والتي ينبغي تحليل خصائص التكوينات البيداغوجية سواء الأولية أو المتواصلة المقترحة أو المفروضة على الأساتذة "Poposées ou imposées" كما ينبغي التساؤل عن المحتويات الملائمة التي تغطي هذه التكوينات، لأن محتوى هذا التكوين موجه لأساتذة المستقبل وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بالبرامج الخاصة بمختلف التعليمات.

- يضيف الباحث يمكننا من تقييم ملائمة هذه المحتويات لمعايير خارجية مثل: النوعية العلمية لمعطيات المطروحة، وكذلك ناجعة النظام الديداكتيكي للمواد المدرسية، والوسائل التعليمية المستعملة أو حتى الوظيفة أو توفير الارتياح "Confort" في المقررات الخاصة بالتكوين.

6-32- دراســـة محمد بوعلاق (2013): وهي دراســـة ميدانية (مقارنة) "**حول محاولة التعرف على مدى تحكم المدرسين في المعرفة النظرية لمقاربة الكفاءات**". هدفت إلى تقييم مستوى تحكم المدرسين الجزائريين في الأسس النظرية والتطبيقية لمقاربة التدريس الكفاءات، تكونت من أداة مكونة من ثمانية محاور هي (بيداغوجيا الكفاءات وأســـســـها، العلاقة بين الأهداف ومقاربة الكفاءات، ومحور لتمييز بين المفاهيم القريبة من مفهوم الكفاءة، محور أنواع الكفاءات، محور استراتيجيات التدريس ومكانة المقاربة بالكفاءات، محور التقويم ومكانة المقاربة بالكفاءات، محور تقويم الكفاءات الأدوات، الأساليب والاختبارات الاستراتيجية كما تكون الاختبار من (71) عبارة طبقت على مجموعة من ولايات الوطن (الجزائر، تيزي وزو، مسيلة، ورقلة)، على عينة مقدرة بـ (363) مدرسا.

- **توصلت نتائج الدراسة إلى:** أن تحصيل مدرسو التعليم الابتدائي عل أفضل النتائج مقارنة مع أساتذة التعليم الثانوي ولا ترقي هذه النتيجة إلى المتوسط حيث بلغت (49,55) وكانت النتيجة النهائية للدراسة أن أساتذة التعليم الثانوي والمتوسط والابتدائي لا يتحكمون بشكل كافي ومقبول في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءات.

6-33- دراســـة محمد ســـليمان الجرايدة وحمد بن حمود بن حمد البوســـعيدي (2017/2016): هدفت الدراسة التعرف على "**درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعي في ولاية السيت بمحافظة مسقط بسلطنة عمان**"، على عينة مكونة من (92) معلما ومعلمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة استبيان، وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعي من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعي تعزى لمتغير (الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الذكور)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعي تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، كما أوصى الباحث ب:

ضـــرورة تزويد المعلمين بعدة أفكار مثمرة في اللقاء القبلي للزيارة، واســـتعمال طرق مختلفة لإيصـــال النشـــرات والمواد الإثرائية إلى البريد الإلكتروني، وتزويد المعلمين بنتائج البحوث العلمية في هذا الموضوع، وأن يتخذ من المشكلات الشائعة مع المعلمين موضوعا للنشرات الإشرافية (محمد سليمان الجرايدة، وحمد بن حمود بن حمد البور سعيدي (2017).

6-34- دراسـة زعبوب سـامية (2018) بعنوان: "تكوين أسـاتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات –مادة الاجتماعيات نموذجا". هدفت الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي: ما هي المحاور الأساسية التي تظهر فعالية برنامج التكوين المقدم لأساتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات، تم اســـتخدام المنهج الوصـــفي والتطبيق على عينة أســـاتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مادة الاجتماعيات التي تتراوح أعمارهم ما بين (25-52سـنة) ويزاولون نشـاط رسـمي دائم، أو مؤقت بصفته مرسم، أو متربص، أو مستخلف والبالغ عددهم (296) أستاذ، كما استخدمت الباحثة أداة الاســـتبيان المكون من (52) ســـؤالا موزعة على ثلاث محاور(محور البيانات الشخصية، ومحور يتعلق بالتكوين، ومحور يتضمن بيانات تتعلق بالعملية التقويمية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة)، **وخلصت الدراسة إلى:** وجد فعالية في برنامج التكوين المقدمة لأسـاتذة التعليم الثانوي في مادة الاجتماعيات في عدة محاور، كما خلصـت إلى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرســـة الجزائرية واجهتها العديد من المشـــاكل منها نقص تكوين الأسـاتذة في هذا المجال الجديد ويعتبرون أن تطبيق هذه المقاربة كان لابد أن يتم مع موازاة مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه المقاربة.

6-35- دراسة قراريه حرقا س وسيلة (2020): وهي دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة، والتي هدفت من خلالها إلى "**متابعة الإصـــلاحات التربوية والوقوف على مدى تحقيق أهدافها والمسـاهمة في توصـيل صـوت المعلمين والأسـاتذة وكل أسـلاك التربية والتعليم**"، استخدمت الباحثة المنهج الوصـفي، وعينة مكونة من ثلاث مجالات بشـرية والتي هي:

– فئة المعلمين وكان الاختيار بطريقة عشـوائية بسـيطة دون إرجاع، وتم تحديد (15%) كنسبة لأفراد العينة والتي قدرت ب(100) فردا.

– فئة المفتشين: استخدمت الباحثة طريقة المعاينة المنظمة غير الاحتمالية (14) من ولاية قالمة، و(10) من ولاية سكيكدة، وهكذا أصبح (24) مفتشا.

– فئة الأولياء: واعتمدت الباحثة المعاينة التراكمية لصـعوبة التحكم في المجتمع الأصـلي، وكان العدد النهائي (20) أما و(10) من أباء بمجموع (30) فردا، **واسـتخلصـت النتائج التالية:**

– إن أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسـة مكتسـبة جزئيا ولم تكتسـب تماما، حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول. –الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد إطلاقا من تحليل حاجات التلميذ ولا حاجات المجتمع ولا طبيعة المعلم وبيئته.

– كثير من الأهداف التعليمية غير واقعية مع الإمكانيات المتاحة وأخرى غير وظيفية.

– تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية ضـخمة من وسـائل وتجهيزات الأمر الذي صعب تحقيقها وتطبيقها.

– مازالت المدرسـة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

– إلى حد يومنا هذا مازال المعلمون لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي.

الدراسات الأجنبية:

6-36- دراسـة ماينوز(Munoz1988) بعنوان: "الإشـراف التربوي في المدارس العامة "في ولاية بنسـلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية". استهدفت الدراسة تشخيص أساليب الإشـراف التربوي التي يعتقد المعلمون أنها مفيدة لهم وتحقق رفع مسـتوى أدائهم التعليمي، واختار الباحث (16) بندا تمثل الممارسـات الإشـرافية المهمة وتكونت عينة الدراسـة من(3094) فردا من ضـمنهم (3051) معلما ومعلمة و(43) إدارة تعليمية، وطبق الباحث

أداة استبيان، كما استخدم المرجع ومعامل الاختلاف وتحليل التبيان، **توصلت الباحث إلى عدة نتائج أهمها:**

– أهمية الإشراف التربوي وتأثيره البالغ على تطوير أساليب التعليم عند المعلمين من وجهة نظرهم.

– بروز اختلاف وجهات نظر المعلمين للإشراف التربوي باختلاف مستوى التدريس.

– ضرورة بعض الممارسات الإشرافية لكي يكون الإشراف التربوي فاعلا **(بديع محمود، عبد الكريم جاسم، 2009، ص. 18).**

6-37- دراسة (Pajak,E ,1990): والتي هدفت إلى "**تحديد أهمية المهام الإشرافية**" على عينة مكونة (1620) متخصصا في مجال الإشراف التربوي، كانت متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة)، **توصلت الدراسة إلى:** أن ترتيب المجالات من حيث الأهمية جاء تنازليا كالآتي: التواصل(89%)النمو المهني (88%) البرامج التعليمية (68%)، التخطيط والتعبير(83%)، الدافعية والتنظيم (80%)، الملاحظة والمؤتمرات (77%)، المناهج (73%)، حل المشكلات واتخاذ القرارات (73%)، خدمة المعلمين (73%)، النمو الشخصي (71%)، العلاقات مع المجتمع (64%)، البحث وتقييم البرامج (57%)، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، وتفوق أصحاب مؤهل الماجستير على مؤهل البكالوريوس، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

6-38- دراسة (Pankhaow ,M ,1993): هدفت إلى "**قياس كفاءة أداء المشرفين التربويين بشأن تطوير المناهج الدراسية**"، تكونت عينة الدراسة من (13) رئيسا للمشرفين و(214) مديرا، و(175) معلما، طبق عليهم استبيان كأداة لجمع البيانات، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، **أظهرت نتائج الدراسة:**

– أن المشرفين المكلفين بتطوير المناهج وتصميمها يمتلكون مهارة التعاون مع المسئولين واستخدام التكنولوجيا، وكانوا أكثر نجاحا في كفاية إدارة الاجتماعات والتدريبات وعقد الورش

والتوجيه، إلا أنهم لديهم مشـــكلات فيما يتعلق بكفاية إجراء البحوث والضـــعف في كفاية التخطيط **(حمد السعدية، 2014، ص. 393)**.

6-39- دراســـة كولأندو(Colantonoin,2005): بعنوان "نحو الهدف" الإشـــراف التعليمي وتطوير طاقم العمل". هدفت الدراســة إلى تطوير يســمح للمدرين بتكامل وظيفتي الإشـراف التعليمي وتطوير العاملين وأضـحت أنه إذا كان هدف المدرسـة هو تحسـن جودة البيئة التعليمية التي تقدمها لتلاميذها، بيئة تشــجع التفكير الإبداعي وحل المشــاكل، التعلم التعاوني، والمســتويات العليا من التفكير فإنه يجب على مدير المدرســة أن يوفر نفس تلك البيئة للمعلمين الذين هم مسـئولون بشـكل مباشـر عن نجاح المدرسـة والتلاميذ، وإن تطوير نموذج يســمح للمديرين بتكامل وظيفتي الإشــراف التعليمي وتطوير العاملين التي أحيانا ما تكون منفصـلة، سـوف تسـاهم في إنجاز هدف المدرسـة كمؤسـسـة تعليمية وسـوف تسـاعد التلاميذ على التقدم في كل حصــة دراسـية لتكامل تلك المسـؤوليات كما على المدير تطوير المعرفة وأن يؤســس الثقة وأن يتبني بيئة تعليمية، كما أوضـــحت أن نموذجي الإشـــراف التحليلي والتدريب الإدراكي ضروريان لجعل العملية ناجحة.

6-1-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرضــنا لجملة الدراســات الســابقة المتناولة لموضــوع الدراســة، يمكن تحديد جملة من الاستنتاجات الآتية:

- من حيث الموضوع:

بعد عرض الدراســات الســابقة التي تناولت متغيرات الدراســة الحالية، مدى إســهام المشرف (المفتش) التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية وفق مقاربة الكفاءات، والتي قد اتفق البعض منها إلى حد بعيد في أن إسـهام أو دور المشـرف (المفتش) التربوي متوسط بالنظر إلى تعدد أدواره ومهامه وغموضـها والصعوبات التي يواجهها، ويكون إسهامه منخفض ومرتفع في دراسات أخرى.

على أن التوجيه أو الإشـــراف التربوي في المرحلة الابتدائية يمثل أكثر من ضـــرورة للعملية التعليمية بمختلف جوانبها وفعاليتها، حيث يقدم المفتش البيداغوجي توجهات وخدمات تربوية لكافة فئات المعلمين فيها، فالدور الذي يلعبه هام وهام جدا، وخاصـــة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، من أجل مد يد العون والمساعدة للمعلمين لتشجيعهم وتوجيههم لتنمية ذاتهم وتحسـين أدائهم، والوصـول بهم إلى تحقيق عمل دائم ومتواصـل على أسـس سـليمة، وكذا الوصـل بهم لتكون جيل متكيف علميا اجتماعيا وتربويا، ولتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، كما في دراسـة مخلوف (1990) التي توصـلت أن السـلوك التعليمي للمعلمين قد تحسن نتيجة التدريب والتأهيل، وكذا دراسة الأغا والديب (2002) التي توصلت أن دور المشـرفين التربويين يحثون المعلمين على التخطيط للدروس ويزودونهم بمادة إثرائية للمعالجة، ويرشدونهم إلى طرق التدريس اللازمة إتباعها، كما يساعدون المعلمين على التنمية وحل المشكلات التربوية، ودراسة نهلة (2003) والجلاد (2004)، ودراسة إنعام على سالم (2010)، ودراسـة حمودة مرزوق البلوي (2011)، ودراسـة زياد صـالح مبيض (2014)، والتي كان التركيز فيهما على دور المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي، وتوصلوا في نتائجهما إلى أن دور المشرف التربوي كان متوسط.

من حيث الهدف:

اتفقت معظم الدراســات على متغير المشــرف (المفتش) التربوي في الهدف، فأغلب الدراسات أشارت إلى أن إسهام أو دور المشرف التربوي في بلادنا، لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأن التطبيق الفعلي أو الممارسـات الفعلية في الواقع للعملية الإشـرافية بعيدة ولم ترق إلى تحقيق الجودة والفعالية في النظام التربوي بكامله، أما في ضوء مقاربة الكفاءات فقد اتفقت بعض أن هذه المقاربة غير مكتسبة لدى المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية، وأن أغلب الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حولها، الأمر الذي أدى إلى غموض في التصور وصعوبة في التطبيق، وهذا ما يبين واقع العملية الإشـرافية منظومتنا التربوية في الوقت الحالي، لذا لابد من إعادة النظر في تقييم وتقويم البرامج الإشـرافية وبالأخص ما تعلق منها بمقاربة الكفاءات

في مختلف الأطوار من الابتدائي إلى الجامعي، ومدى قدرت المشرفين التربويين في التحكم فيها والتمكن منها، ومنه تحسين الأداء التعليمي، ومعرفة رأى المديرين والمعلمين في ذلك.
في حين أكدت دراسات أخرى على الدور الفعال والمهم للمشرف التربوي، ونجد دراسة سيد أحمد محاسن على (2013)، ودراسة عبد الفتاح أبوشملة (2009)، دراسة خضر حواس ودراسة يسرى زياد صالح مبيض (2014)، كما تناولت دراسات أخرى المقاربة بالكفاءات، ونجد منها دراسة فاتح الدين شنين وشنة محمد (2010)، دراسة محمد بوعلاق (2013) ودراسة زعبوب سامية (2017)، ودراسة حرقاس وسيلة (2019)، ودراسة بلبل عفاف (2015).

- من حيث العينة:

تنوعت العينات التي أجريت عليها الدراسات المذكورة بين معلمين المرحلة الابتدائية وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي، والمديرين والمشرفين التربويين، فنجد الدراسات التي اهتمت بمعلمي المرحلة الابتدائية الأساسية، والتي يتم فيها عادة الإشراف على المعلمين لتحسين الأداء التعليمي لهم، من خلال (الزيارات الصفية أو الدورات التكوينية أو ورشات العمل، أو البرامج ...) دراسة ماينوز(1988)، دراسة مخلوف (1990)، دراسة شاهين(1991)، دراسة حسن (1995)، دراسة الحارثي (2001)، دراسة الديراوي (2008)، دراسة صهيب كمال الأغا (2008)، دراسة عبد الفتاح أبو شملة (2009)، دراسة منصور والشم راني والد همش القضاء (2013)، دراسة الشيفات (AL-Shdifat,2014)، دراسة قرساس الحسين(2019)، دراسة محمود(1997)، كلها ركزت على دور المشرف التربوي وفاعليته من جهة والصعوبات التي يواجهها في أداء عمله، والتي تحول دون قيامه بأدائه بفعالية وإيجابية كبير في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين. بعض الدراسات الأخرى تناولت إسهام ودور المشرف التربوي من وجهة نظر كل المعلمين والمشرفين، كدراسة بلبل عفاف (2015)، دراسة سيد أحمد محاسن على(2013)، دراسة خضرة حواس بالجزائر (2011)، دراسة كساب نهلة(2003).

في حين دراسة كل من (Pankhaow ,M ,1993)، ودراسة الأغا والديب (2002)، ودراسة ماينوز(Munoz1988)، والتي ركزت على دور المشرف التربوي من وجهات نظر متعددة، معلمين، مديرين والمشرفين أنفسهم.

أما دراسة المقيد(2006)، ودراسة ممدوح درويش صبح (2005)، ودراسة يسرى زياد صالح مبيض (2014)، وتحدثت عن مستوى الممارسات الإشرافية من وجهة نظر المشرفين والمديرين، أما دراسة الجلاد (2004) ودراسة **Pajak 1990**، تناولتا عينة المعلمين في المرحلة الأساسية والثانوية من وجهة نظر المختصين في الإشراف التربوي، أما دراسة مصطفى حداب فقد تم سلط الضوء فيها على نقطة هامة وهي برامج تكوين المعلمين في الجزائر، وقد أعطت الأولوية للحاجات أو الأهداف المؤسساتية، أفادتنا من حيث الموضوع تكوين المعلمين من خلال البرامج المتمثلة في (الأهداف، المحتوى، وطرق التقويم) والذي يؤدي إلى تحسين الأداء التدريس، أما دارسة فاتح الدين شنين وشنة محمد رضا (2010) تناولت واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الأخضر عوا ريب وإسماعيل الأعور(2008) تناولت التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أستاذ من مختلف الأطوار التعليمية(ابتدائي متوسط، ثانوي)، ودراسة نورة بوعيشة وسمية بن عمارة (2006) تناولت واقع ممارسات المعلمين للتقويم من وجهة نظر المفتشين في العديد من الولايات، أما دراسة الأخضر قو يدري (2006) تناولت بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، على عينة من الأستاذة، أما دراسة الباحث حبيب تيلون (2003) تناولت البيداغوجيا الحديثة والبيداغوجيا القديمة في المدرسة، وتناولت دراسة فهد بن علي بن حمدان آل فنه، درجة توافر الكفايات المشرفين التربويين كمدربين وجهة نظر المتدربين أنفسهم، واختيار العينة تم بالطريقة العشوائية البسيطة في معظم الدراسات، باستثناء بعض الدراسات كدراسة الأخضر عوا ريب وإسماعيل الأعور(2008)، ودراسة نورة بوعيشة وسمية بن عمارة (2006) ودراسة الأغا والديب (2002)، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية.

وقد تفاوت حجم العينة في الدراسات السابقة التي تم عرضها بين مشرفين، معلمين ومديرين، في حين تمثلت عينة الدراسة الحالية في معلمي المرحلة الابتدائية مقسمين إلى (265) أنثي و(88) ذكر، ومديري نفس المرحلة منهم (42) مدير و(20) مديرة، كما تعددت البيئات التي انطلقت منها الدراسات السابقة من بيئات محلية وعربية إلى بيئات أجنبية مختلفة والدراسة الحالية يتم تطبيقها بالبيئة التعليمية الجزائرية.

- من حيث أدوات الدراسة:

تباينت الدراسات في الأدوات التي استخدمتها نظرا لطبيعة كل دراسة والهدف منها، ولكن اتفقت في معظمها في استخدام أداة الاستبيان لقياس كفاءة وفاعلية الإشراف (التفتيش) في المدارس الابتدائية، ومدى إسهامه في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي هذه المرحلة.

أما الدراسات التي تباينت في الأدوات المستعملة فمنها دراسة مخلوف (1990) حيث استخدم فيها مقياس السلوك التعليمي، ودراسة قرساس الحسين(2019)، استخدم المقياس لجمع البيانات ودراسة محمد بوعلاق (2013) فقد استخدم الاختبار.

في حين أن الدراسة الحالية فقد استعانت باستبيان موجه لمعلمي ومديري المرحلة الابتدائية من إعداد الباحثة، بالاستعانة في بنائه على التراث النظري وبعض الدراسات السابقة، من أجل معرفة مدى إسهام المشرف(المفتش) التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في ضوء مقاربة الكفاءات.

- من حيث المنهج:

معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي، والوصفي التحليلي، كما في دراستنا، ما عدى دراسة مخلوف (1990) التي اعتمدت على المنهج التجريبي، ودراسة محمد بوعلاق (2013) التي اعتمدت على المنهج المقارن للتعرف على مدى تحكم المدرسين في المعرفة النظرية لمقاربة الكفاءات.

- من حيث النتائج:

يلعب الإشراف التربوي دورا كبيرا وفعالا في تحسن العملية التعليمية وبخاصة ما تعلق بالأداء التعليمي للمعلمين في المرحلة الابتدائية التي تعتبر أهم مرحلة في تشكيل شخصية

التلاميذ، فالمشـرف(المفتش) التربوي من خلال زياراته المباشـرة والمتكرر للمعلمين، يتعرف على أهم عوائق الأداء التعليمي في ضـــوء مقاربـة الكفاءات التي يعـاني منهـا المعلمين، وحاجاتهم لخدماته الإشـــرافية، وبالتالي يعمل جاهدا على تذليل هذه العوائق والصـــعوبات ويحاول مد يد العون والمســـاعدة من خلال عملية التوجيه والتأطير على كيفية تطبيق هذه المقاربة ميدانيا، وبالتالي تحسين الأداء التعليمي لمعلمي هذه المرحلة، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات، وكشفت أن تحسين الأداء التعليمي للمعلمين كان متوسط، كدراسة الجلاد (2004)، دراســة منصــور والشــم راني والد همش القضــاء (2013) ودراســة الشــيفات (AL-Shdifat,2014) ودراســة بلبل عفاف (2015) ودراســة فهد بن علي بن حمدان آل فنه، ودراسة محمد بوعلاق (2013).

وقليلة هي الدراسات التي توصلت إلى أن إسهامات المشرف التربوي في تحسن الأداء بشكل مرتفع، دراسة المقيد(2006) ودراسة صهيب كمال الأغا (2008).

كما توصـلت بعض الدراسـات إلى أن إسـهامات المشـرف التربوي في تحسـن الأداء منخفضـــة، كـدراســـة نورة بوعيشـــة وســـمية بن عمـارة (2006) ودراســـة (Pankhaow,M,1993).

كما توصلت بعض الدراسات الأخرى إلى أن درجة إسهام المشرف التروي في تحسين الأداء منخفضـــة، وأن واقع الإشـــراف التربوي لا زال بعيدا عن تطبيق الجودة والنوعية في العملية التعليمية، وخاصة ما تعلق منه بالأداء التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات.

إن الإشراف التربوي لابد أن يبنى على أسس وقواعد علمية ومعرفية قوية حتى يتمكن من توجه وتأهيل الطاقم التعليمي التربوي إلى الأخذ بقواعد وطرق ومهارات واســـتراتيجيات الأداء التعليمي الجيد، كما أن وجهة نظر البعض الأخر يرون أن هناك قصـــور في المهام الإشرافية من مثل: عدم اطلاع المعلمين على المستجدات من مواد ومجلات وأبحاث، وعدم مسـاعدة المعلمين في التخطيط لأنشـطة إبداعية، وعدم تزويدهم بأدوات تقويم خاصـة تراعي ذوي الحاجات الخاصـــة، عدم تقديم حلول واقتراحات لتحســين الأداء، إضــافة إلى انخفاض مســـتوى إدراكهم لمهامهم الإشـــرافية في ضـــوء مقاربة الكفاءات، وأن هذا الأخير مهامه لا

تتجاوز عملية التوجيه خلال الزيارات الصفية، عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتقديم الخدمات الإشرافية للمعلمين، وهذا ما يبين أن إسهام المشرف التربوي في مساعدة المعلمين على تحسين الأداء التعليمي متوسطة، وقد يعود ذلك إلى نقائص عديدة تشمل إعدادهم العلمي وتدريبهم المهني على هذه المقاربة وعلى العمل الإشراف ككل، كما تشمل ظروف عملهم كغياب نظام الحوافز وباقي العراقيل والصعوبات، من بين هذه الدراسات، دراسة ألحارثي (2001) ودراسة شاهين (1991).

كما أظهرت دراسة كل من دراسة (Pajak,E ,1990)، ودراسة محمود(1997)، إيجابية دور المشرف التربوي وفعاليته في المهام الإشرافية في العديد من المجالات، التواصل النمو المهني، البرامج التعليمية، التخطيط، المناهج....

6-2- ما استفادته الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة:

لقد أفادتنا هذه الدراسات في مراجعة وتعديل الكثير من القضايا والتصورات التربوية والثقافية والتعليمية في الميدان التربوي، التي كانت تعتقد أنه تسلك مجرى معين، لكن مع التقصي والتدقيق في مختلف المشكلات والرؤى التي انطلق منها الباحثين أصحاب هذه الدراسات، واجهوها بالبحث والتطبيق والتحليل والتفسير، وتوصلوا إلى نتائج تعكس صواب الفرضيات وعمقها وتساؤلاتها التي تبنوها أثاروها إلى أن أكدوا حقائق نري أنها تخدم مشكلة الدراسة القائمة، والتي من بينها:

1- ساهمت الدراسات السابقة في اغناء معلومات الباحثة من حيث تقديم الخلفية النظرية، إضافة إلى الاستفادة في صياغة مشكلة الدراسة من خلال الاستعانة ببعض الأفكار والرؤى التي تبين أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية وبالذات في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في ضوء التطورات الراهنة.

2- الاستفادة من الدراسات السابقة في تفسير نتائج وفرضيات الدراسة.

3- الاستفادة أدوات البحث المستخدمة في الدراسات السابقة، من أجل إعداد وتصميم وتحديد وصوغ عبارات الاستبيان المقدم للمعلمين والمدراء، حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي.

4- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها وكيفية عرضها لهذه النتائج ومناقشتها وتفسيرها، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.

5- بلورة التعريفات الإجرائية بمتغيرات الدراسة مما يساعد الباحثة على تهيئة البحث واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وصياغة الفروض وبناء الإطار النظري، وبعد عرض الباحثة للدراسات السابقة وأهمية النتائج التي توصلت إليها، يمكن استخلاص **ما يلي:**

6- تتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة في الاعتماد على نمط بناء الاستبيان، إلا أنها تختلف معها في المجالات التي يشملها.

7- التعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في ضوء مقاربة الكفاءات.

8- معرفة واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين في تحسين العملية التعليمية في ضوء الإصلاحات التربوية.

9- معرفة بعض المعيقات التي تواجه العمل الإشرافي وخاصة في المدارس الابتدائية.

6-3- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

1- تميزت الدراسة الحالية بأنها من الدراسات القليلة التي تناولت مدى إسهام المسرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وذلك في حدود علم الباحثة.

2- قيام الباحثة بإعداد استبيان لمدى إسهام المشرف التربوي في ضوء مقاربة الكفاءات بأبعاده الأربعة، وبما يتناسب مع نظام التعليم الجزائري.

3- كما تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة في تغطية الجانب النظري، أي وضع خطة كل فصل من فصول الدراسة، وجمع بعض المادة العلمية منها كمراجع.

6-4-أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية: تتمثل أهمية الدراسات السابق بالنسبة للدراسة الحالية فيما يلي:

1- يمكن القول بأن البحوث والدراسات المختلفة تعتبر خير عون للباحث في تصميم بحثه واختيار أدواته، علاوة على ما أتاحته له من فرض للتعرف على طبيعة هذه البحوث والدراسات والإفادة منها في توجيه بحثه تكملة للجهود المبذولة فيه، لتحديد مدى إسهام الإشراف التربوي في تحسين الأداء التعليمي وفي تطوير العملية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

2- ساعدتنا هذه الدراسات في تشكيل نظرة وتصور شامل لموضوع دراستنا وذلك بالوقوف على الإطار النظري الذي احتوته تلك الدراسات من طرق ومناهج وأساليب وأنماط ومجالات وما أسفرت عنه من نتائج وما توصلت إليه من توصيات.

3- كما بينت وأثبتت الدراسات السابقة أهمية إشراك المعلمين والمديرين في تقييم درجة تحقق فعالية وكفايات المشرفين التربويين، وذلك للحصول على صورة أوضح للحكم على الدور الفعلي للمشرف التربوي في الميدان التعليمي.

4- ساهمت الدراسات في إعطاء اقتراحات وتحديد معايير علمية لاختيار المشرفين التربويين الفنين والمؤهلين علميا ومهنيا.

الفصل الثاني

الإشراف التربوي الحديث

تمهيد:

1- مفهوم الإشراف التربوي.

2- تطور الإشراف التربوي.

3- أهمية وأهداف الإشراف التربوي.

4- أهداف الإشراف التربوي.

5- خصائص الإشراف التربوي.

6- مبادئ الإشراف التربوي.

7- نظريات الإشراف التربوي.

8- كفايات الإشراف التربوي.

9- مهام الإشراف التربوي.

10- أساليب الإشراف التربوي.

11- مجالات عمل المشرف التربوي.

12- التقنيات الإشرافية.

13- معيقات الإشراف التربوي.

14- بعض الاستراتيجيات لتطوير الإشراف التربوي في ضوء التحديات الراهنة.

15- بعض الاتجاهات الحديثة في الإشرافية التربوي.

خلاصـــــــــة الفصل.

تـمهيد:

أن الصيرورة الديناميكية التي تتسم بها العملية التعليمية في مختلف مراحلها، لا يمكن أن تتجلَي في قدرات معلميها وإدارتها فحسب، بل هناك خبرة مدعمة بكفاءة عادة تسَهم في تطوير الفعل التعليمي تطويرا منسجما عبر ثقافة بيداغوجية ومبادئ يجسَدها مفتشون تربويين.

من هذا المنطلق يعدَو تواجد مشرفين تربويين على رأس مجموعة من المدارس بمن فيهم أمرا لا مفر منه، وقد ينجم هذا الاقتضاء عن الوظائف التي يؤديها المشرفون التربويون خاصة في تكوين الأساتذة ضمن سياق علمي معرفي فاعل قصد الوصول إلى جودت التعليم، ومن هنا صار الاعتراف بأهمية الإشراف التربوي، لأن التكوين أيا ما كان نوعه ينتسب إلى الفرد الذي يبحث عن الجودة والفعالية اللازمين، وفي سياق كهذا صرنا نبحث في مدارسنا عن معلمين أكفاء يمتلكون المهارات والقدرات والمعارف العلمية والمهنية التي تسمح لهم بالتصرف الجيد أمام الوضعيات التي تواجههم، ولكي يحقق المعلمون هذا الهدف ينبغي أن يتولى مشرفون تربويون معالجة المسائل الناقصة بواسطة تحيين المعلومات في ظل كثرتها وتنويعها وتحويل المعارف النظرية إلى عملية إجرائية من خلال المرافقة البيداغوجية والمساعدة المهنية المسندة للمشرفين، ومن أجل ذلك فقد أنشأت وزارة التربية والتعليم في مختلف الأقطاب مديريات وأقسام متخصصة بالإشراف التربوي، الذي يتم اختيارهم من المعلمين المتميزين ومن ذوى الخبرة والكفاءة العالية، باعتبارهم معلمو المعلمين، وأناطت بهم مسؤولية متابعة المعلمين والوقوف على احتياجاتهم والعمل على تطويرهم بمختلف الوسائل لتحسين أدائهم التعليمي وتفعيله للارتقاء بنوعية التعليم والتعلم ولذا سنحاول من خلال فصلنا هذا التطرق إلى مفهوم الإشراف التربوي وأهم عناصره ومكوناته وصولا إلى الكفايات الإشرافية التي يجب أن يتحلى بها المشرف التربوي.

1- مفهوم الإشراف التربوي:

1-1-**الإشراف لغة:** يعرفه ابن منظور في لسان العرب بما يلي:

شرف: أي صار شرف وعلا في دين أو دنيا. أشرف الشيء: أي علاه وارتفع وانتصب.

المشرف: المكان الذي تشرف عليه وتعلوه ومشارف الأرض أعاليها، أشرفت أي اطلعت من فوق **(ابن منظور، 1968، ص. 137).**

كما ورد في المعجم الوسيط بما يلي: أشرف الشيء: علا وارتفع من فوق وتولاه وتعهده وقاربه **(أنيس، 1972، ص. 449).**

- أما في اللغة اللاتينية فكلمة الإشراف superviseur جاءت بمعني مراقبة الأعمال، والكلمة مكونة من مقطعين super وviseur وتعني نظرة حادة أو دقيقة.

- مما سبق يتبين لنا أن الإشراف التربوي من الناحية اللغوية يعني: الاطلاع على الشيء وتوليه وتعهده.

1-2- اصطلاحا: تباين خبراء التربية والباحثون في الاتفاق حول تعريف محدد للإشراف التربوي وذلك تبعا لمدى تطور الموضوع وفهمهم له وللحركة المتجددة الذي شاهدتها مجالات التربية الناتجة عن نتائج الأبحاث والدراسات والممارسات الميدانية لذا سنتناول بعض التعريفات للوصول إلى التعريف المناسب.

- **عرفه الأفندي (1972)** بأنه: "جهود منظمة ترمي إلى مساعدة المعلم وتوجيهه وتشجيعه على تنمية ذاته" **(الأفندي، 1972، ص. 14).**

كما عرفه كود (1973، good) بأنه: "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئولون لتوفير القيادة للمعلمين والعاملين الآخرين في المجال التربوي من أجل تحسين التعليم مهنيا ويشمل ذلك إثارة النمو المهني وتطوير المعلمين، واختيار وإعادة صياغة الأهداف التربوية والمواد التعليمية وأساليب التدريس وتقويم العملية التعليمية" **(Good ,1973, p.574).** يتفق كود مع الأفندي في كون الإشراف التربوي جهود منظمة ترمى لمساعدة المعلمين لتطويرهم مهنيا.

– **كما عرفه تشارلز بوردمان على أنه:** "المجهود المنظم الذي يبذل لاستثارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة، فرادى وجماعات، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما أحسن، ويؤديها بصورة أكبر فعالية حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثارة وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع الديمقراطي الحديث" **(الخطيب والخطيب، 2000، ص. 125)**. ركز (تشارلز) في تعريفه على الاستثارة والتنسيق والتوجيه للنمو المستمر للمعلم وللتلميذ، فكل منهما يعرف دوره يعمل على تفعيله ميدانيا، إلا أن برودمان أهمل بعض الجوانب الأخرى في العملية التعليمية.

أما عايش (2010) فعرفه بأنه: "عملية ديمقراطية وفنية، وقائية، إنسانية منظمة وشاملة ومستمرة، وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة وغايتها تطوير العملية التعليمية، والمعلم كمحرك لذلك المحور، وكمنفذ للخطة التدريسية" **(أحمد جميل عايش،2011، ص. 19)**.

ركز عايش في تعرفه على الأساليب الإشرافية، وعلى الشمولية والاستمرار، واستخدام الوسائل بأنواعها، كما ركز على المعلم باعتباره محرك ومنظم للخطة التدريسية.

أما المساد (2007) فيعرفه على أنه: "خدمة أكاديمية وتربوية يقدمها المشرف التربوي إلى المعلمين التابعين له على وجه الخصوص وإلى المؤسسات التربوية المدارس بكليتيها كونها نظما فرعية على وجه العموم، بأساليب إشرافية حديثة تتماشى وحركة تعليم التفكير والتفكير الإبداعي التي أخذت تتعاظم بسرعة واتساع من جهة، وبتوظيف فاعل لتقنيات التعليم ومصادر التعلم المتنوعة من جهة أخرى، وعبر تنوع اتصالي تفاعلي قائم على الود والثقة والدعم والخبرة" **(بلال، 2009، ص. 19)**. ركز المساد في تعريفه على الخدمات الأكاديمية والتربوية الحديثة للمعلمين.

كما عرفه روس إيفانزRossetevans(1980) بأنه: "خدمة للمدرسين، ينتج عنها من الناحية العلمية تطوير التعليم وكذلك المنهاج، وتتكون من أنشطة ديمقراطية ديناميكية فاعلة صممت لتحسين عملية التدريس من خلال التنمية وأولياء الأمور وغيرهم".

ويعرفه أيضا دليل المشرف التربوي (وزارة التربية، 1983) بأنه: "خدمة تربوية متخصصة يقدمها جهاز متخصص في وزارة التربية والتعليم، يهدف إلى مساعدة المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية في تحسين القيام بأدوارهم ومهامهم بشكل فعال" **(معين محمود عياصرة ومروان، 2008، ص. 64)**. يتفق (روس) إلى حد ما مع (المساد) ومع تعريف (وزارة التربية) في كون الإشراف التربوي خدمة تقدم إلى المعلمين وأطراف العملية التعليمية لتحسين أدوارهم بفعالية.

أما عريفج فيعرفه على أنه: "عملية تفاعل إنسانية اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من أجل رفع كفاياته التعليمية" **(عريفج،2001، ص. 202)**. ركز هذا التعريف على عملية التعامل الإنساني والاجتماعي مع المعلم بغية تحسن كفاياته المهنية وتجاهل العناصر الأخرى التي لها الدور الفاعل في العملية التعليمية.

وعرفه سيد حسن (1969) بأنه: "عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية، عن طريق تخطيط المناهج أو الطرق التعليمية التي تساعد التلاميذ على التعلم بأسهل الطرق أو أفضلها، بحيث تتفق وحاجاتهم وبهذا يصبح المشرف الفني قائد تربويا".

ويعرفه جودت (2010) بأنه: "عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من اجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم" **(جودت، 2010، ص. 231)**.

وجاء تعريف الحبيب (1417هـ) للإشراف التربوي بأنه: "عملية تربوية قيادية إنسانية هدفها الرئيسي تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التعليمية والتربوية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي بهدف رفع مستوى التعليم وتطويره من أجل تحقيق الهدف النهائي وهو بناء الإنسان الصالح" **(الحبيب، 1417هـ، ص. 42)**. وهذا التعريف يتقارب مع تعريف جودت.

أما محمد (2004) فيري أن الإشـراف التربوي بأنه: "عملية تعاونية مسـتمرة تضـم العاملين المؤهلين وتوجههم نحو تحسـين التعليم وتتضـمن العملية الأنشـطة التعليمية بهؤلاء التلاميذ وإثارة النمو المهني وتطوير المعلمين ووضـع الأهداف التربوية ومواد التعليم وطرق التدريس وتقييم التعليم" **(محمد، 2004، ص. 16)**.

كما عرف على أنه: "عملية شاملة تعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم"**(مصطفي عبد الله، 2002، ص. 129)**.

ويتفق كل من الدويك وياسـين (1998) مع (محمد) و(مصـطفي عبد الله) في اعتبار الإشراف التربوي عملية تعاونية بين المشرف والمعلم حيث يعرفه بأنه: "عملية قيادية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصـره من مناهج ووسـائل وأسـاليب وبيئة ومعلم وتلميذ وتهدف إلى دراسـة العوامل المؤثرة في الموقف وتقييمها للعمل على تحسـين التعلم وتنظيمه، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم" **(الدويك وياسين، 1998)**.

ونظر نشـوان (1991) للإشـراف التربوي على أنه: "عملية تعاونية تشـخيصـية تحليلية علاجية مسـتمرة تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشـرف والمعلم بهدف تحسـين عمليتي التعليم والتفاعل" **(نشوان، 1991، ص. 255)**.

من خلال جملة المفاهيم السـابقة للإشـراف التربوي والتي تتقارب وتتباين فيما بينها يمكن أن نحدد بعض السمات التي لها صلة بمفهوم الإشراف التربوي والتي منها:

- الإشراف التربوي عملية منظمة ترمي إلى مساعدة المعلمين وتوجههم وتطويرهم.
- الإشراف التربوي جهود منظمة لتطوير وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين.
- الإشراف التربوي عملية ديمقراطية فنية وقائية تبادلية إنسانية شاملة غايتها تطوير العملية بجميع جوانبها.
- الإشـراف التربوي عملية تفاعلية بين المشـرف والمعلم هدفها تحسـين أداء المعلم وتطويره مهنيا.

أذن فمفهوم الإشـراف التربوي الذي نودَ السـعي إليه في واقعنا التربوي هو الذي يحيط بجميع جوانب النظام التربوي ويركز أكثر على مكونات العملية التعليمية بما تشـمله من

ظروف وعوامل وتفاعلات في ظل التقدم والتطور الحاصـــل في النظام التربوي وعليه يمكن أن نقول بأن الإشـراف التربوي هو: عملية منظمة ومخططة وفق آليات واسـتراتيجيات حديثة تهدف إلى تقديم العديد من الخدمات التربوية والإدارية إلى الهيئة التدريسـية والإدارية، هدفها التطوير والتغيير وتحقيق النمو الشـــامل للعملية التعليمية، وبخاصـــة في أداء المعلم وزيادة فاعليته، مما يســـاعد على بلوغ الأهداف التربوية وتحقيق الجودة والنوعية في المدرســـة الابتدائية في ظل التطورات العلمية والمعرفية التكنولوجية المتدفقة.

2- تطور الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي عنصرا ضروريا ومساعدا للعملية التربوية والتعليمية، عرف تطورات متعددا خلال تاريخه وبخاصـــة في العقود الأخيرة شـــأنه في ذلك شـــأن الكثير من المفاهيم التربوية التي تم تحديثها وتجديدها نتيجة تطور النظريات والبحوث والممارســات والدراســات التربوية المختلفة في ميدان العلوم السلوكية، خاصة بعد أن كشفت تلك الدراسات عن قصور الأنماط الإشـرافية السـابقة (التفتيش- التوجيه)، وحيث أن الإشـراف التربوي الحديث يعمل على تحقيق آفاق مســـتقبلية من خلال تناول العملية التعليمية تناولا شـــاملا لمعرفة أوجه القصور من جهة ولتنمية قدرات جميع أطراف العملية التربوية من جهة أخرى.

2-1- مراحل تطور الإشراف التربوي: مر الإشراف التربوي خلال تطوره ب:

2-1-1- مرحلة التفتيش: بدأ العمل بهذا الأســـلوب في أوائل القرن الثامن عشـــر في الولايات المتحدة الأمريكية، عندما تشـكلت لجان من المواطنين في بوسـطن عام (1709) لزيارة المدارس بغرض التفتيش على المبني والمعدات والمعلمين وتحصـيل التلاميذ، وشـمل التفتيش على المعلمين بعد ذلك طرق تدريسهم، والأساليب المستخدمة في التعليم، وتطورت هذه العملية التفتيشـــية باختيار أحد المعلمين وتكليفه بوجبات إدارية معينة، ثم فنية بعد ذلك كمدير المدرسـة، وكان فحو التفتيش مراقبة العملية التفتيشـية بكل مكوناتها والتبليغ على أي تقصير، وكانت أداة التفتيش ووسيلته الزيارات المفاجئة، وفي إطار هذه العملية وهذا المفهوم، خلقت المفاجأة جوا من الرعب والتوتر النفســـي بين العاملين في المدارس. **(حجي، 2001، ص. 118).**

أ- أهم الانتقادات الموجهة لعملية التفتيش:

- التركيز على أداء المعلم داخل الموقف التعليمي فقط فلا يسمح له بالبحث أو الاستقصاء مما يقلل نموه المهني والتركيز على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات.

- عدم المشـــاركة الفعالة والإيجابية في عملية التفتيش من المعلم، فالتفتيش مركزي يعتمد على إعطاء التوجهات وما على المعلم ســوى التنفيذ، واعتماد على تطبيق الطرق التي يعتقد أنها صحيحة.

- إيمان المفتش بأن خبرته تفوق خبرات المعلم بما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية.

- قيام المفتش بزيارة واحدة أو زيارتين خلال العام الدراســـي لتصـــيد الأخطاء في اغلب الأحيان وقلة المتابعة إذ غالبا ما ينتهي دور المفتش عند تدوينه للتقرير.

- زيارات المفتش تهدف إلى قياس تحصيل التلاميذ وتقويم أداء المعلم.

- الاتصـــال والتواصـــل بين المفتش والمعلم ويكون باتجاه واحد وعلى الأغلب يكون نادرا. **(الطعاني، 2010، ص. 18).**

إذن ما يميز هذا النوع من الإشــراف أنه يمتاز بالســلبية، ودور المفتش مجرد راصــد للعيوب والأخطاء الموجود في ممارسات المعلمين ومعاقبتهم عليها، وهذا ما لا يحقق أهداف الإشراف التربوي الحديث.

كما أن ذلك يؤدي إلى انتشار التوتر والخوف لدى المعلمين الأمر الذي يؤدي بهم إلى إخفاء الكثير من العيوب نتيجة انعدام الثقة بالمفتش وفقدان الطمأنينة. إن ردود الفعل السلبية إزاء الأساليب، والممارسات الخاطئة التي كانت تتبع في العملية الإشرافية، أدت إلى الدعوة إلى نوع جديد من الإشـــراف ينبغي أن يتماشـــى مع التطورات المختلفة في مجالات الحياة كافة، ويقوم على أساس النظرة الموضوعية السليمة إلى طبيعة العلاقات التي تربط المشرف بالمعلم، وعلى أساس الفهم الواسع لمتطلبات العملية التربوية، وبالسبل الكفيلة بتحقيق أهدافها **(محمد، 2010، ص. 74).**

2-**1-2-مرحلة التوجيه التربوي:** ظهرت هذه المرحلة خلال الثلاثينات حتى الأربعينات من القرن العشرين، وتطورت النظرة للعمل الذي ينبغي أن يقوم به المفتش، فبدلا من تصيد

الأخطاء وكتابة التقارير عن المعلمين، أصبحت غايته تحسين التعليم والتعلم، وذلك خلال زيارة المعلمين في صفوفهم، ومعرفة نقاط الضعف والقوة عندهم، ومن ثم التغذية الراجعة لهم، وتقديم ما يحتاجون إليه من وسائل وأساليب مختلفة تؤدي إلى تحسين مستوى الأداء لديهم، وعلى ضوء ذلك استبدلت كلمة تفتيش بكلمة توجيه، والتي يقوم من خلالها الموجه بمساعدة المعلمين في تحقيق أهدافهم، وحيث مع التطور العلمي حدث تطور هائل في فلسفة الإشراف التربوي المتمثلة في التفتيش مما أدى إلى ظهور فلسفة التوجيه التربوي، التي ركزت على تحسين أداء المعلمين واعتبارهم محور العملية التوجيهية على أن يتم ذلك في جو ديمقراطي يقوم على الاحترام المتبادل والاهتمام بحاجات المعلم، وبالتالي يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، فاهتم الموجه بسلوك المعلم التعليمي ومن ثم تطويره **(نشوان، 1992، ص.241)**.

وبهذا خرج الإشراف التربوي من مفهوم التفتيش إلى مفهوم التوجيه، إلا أن ممارسات الموجهين التربويين في هذه المرحلة بقيت متأثرة بمفاهيم وممارسات التفتيش.

أ- أهم الانتقادات الموجهة لعملية التوجيه:

- عملية التوجيه التربوي تقوم على فرضية خاطئة وهي أن الموجه يعرف والمعلم لا يعرف.
- عملية التوجيه تستند إلى النزعة الفوقية.
- عملية التوجيه تركز على المعلم فقط وتهمل الأطراف الأخرى المشاركة في العملية التعليمية **(الدويك وياسين، 1998، ص.147)**.

2-**1-3- مرحلة الإشراف التربوي:** بدأت هذه المرحلة مذ الخمسينات من القرن العشرين وحتى يومنا هذا حيث استبدل مصطلح التوجيه التربوي بمصطلح الإشراف التربوي.

ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي بسبب التطورات السريعة في الفكر التربوي فأصبح عملية تهدف إلى مساعدة المعلمين والأخذ بأيديهم من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم ورفع مستوى أداء المعلم من برنامج مخطط قائم على التعاون والشورى والمبادأة بين المعلم والمشرف **(الحريري، 2006، ص.15)**. ويبين أحمد (1999) أن الغرض من الإشراف التربوي الحديث هو رفض التسلط، واحترام اختلاق الرأي، والاعتراف بالقيمة الحقيقية للاجتهاد،

وإعطاء الثقة لكل العاملين في الحقل التعليمي من معلمين وتلاميذ، وأولياء أمور والمجتمع المحلي بحيث يعمل الجميع في جو من الثقة والطمأنينة **(أحمد، 1999، ص. 14)**. ومن هنا فالإشـــراف التربوي الحديث أخذ قفزة نوعية في الميدان التربوي، حيث أصـــبع عمل الموجه يقوم على أساس الاحترام والتقدير والثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم، الأمر الذي أدى إلى حدوث العديد من التغييرات وتفجير الكثير من الطاقات الكامنة لدى الأفراد وتشكيل اتجاهات إيجابية حنو الإشراف التربوي.

ويبنى الإشراف التربوي في هذه المرحلة على الأسس التالية:

- احترام الذات الإنسانية وقبول الفروق الفردية وإعطاء حرية التعبير عن الذات.
- الثقة بإمكانية نمو العاملين في التربية وتشجيع المبادرات الإبداعية والقيادية لهم.
- التأكيد على العمل الجماعي التعاوني في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- اســـتخدام الطرق والأســـاليب العلمية في بحث المشـــكلات التربوية من معطيات العلوم المختلفة في نطاق العلاقات الإنسانية والعمليات التعليمية ونمو الشخصية وتطويرها.
- تقديم الخدمات الفنية والخبرة والمنظمة من العمل التعاوني في المجالات التالية:

المعلم، تقبله وتحسـين أدائه، المتعلم نموه وتعلمه، المنهاج (الكتاب المدرسـي) وصـفه وتحليله وتفسـيره وتقسـيمه، البيئة والتسـهيلات المدرسـية التهيئة وحسـن الاسـتفادة منها **(عبد الهادي، 2002، ص. 28)**.

3- أهمية الإشراف التربوي:

للإشراف التربوي أهمية كبيرة في الميدان التعليمي والتي منها:

- الطور الهائل والســـريع في مختلف مجالات المعرفة وتطبيقاتها، الأمر الذي أدي إلى ضـــرورة تطوير المجتمع، بحيث يتماشـــى مع الانفجار المعرفي ويزداد أكثر يقنا بالعلم والتكنولوجيا الحديثة.
- التطور الكبير في البحوث التربويـة ونظريـات التعلم، وظهور الكثير من المفـاهيم التي يمكن أن تزيد في تحسين أو تطوير الأداء البيداغوجي للمعلمين.

- التغير في الأساليب التربوية وكذلك المناهج الدراسية يؤكد على الحاجة الماسة إلى الإشراف التربوي.
- يبدأ عدد كبير من المعلمين مباشرة العمل دون إعداد مسبق وهنا تكمن الحاجة إلى الإشراف عليهم.
- حاجة المعلم المتميز في بعض الأحيان إلى الإشراف والتوجيه لاسيما عند تطبق أفكار جديدة.
- ارتباط العملية التربوية ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته، وهذا من شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة المعلم **(السعيد، 1948، ص. 20)**.
- التقويم الشامل لمهام وأداء المعلم لعلاج أوجه القصور والضعف، وتنمية جوانب القوة لديهم.

4-أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي الحديث إلى تحسين عملية التعليم والتعلم من جميع جوانبها، وذلك من خلال كشف مواطن الضعف ومعالجتها وتعزيز مواطن القوة، لتحقيق الهدف العام، وتتكامل جملة من الأهداف وتتناسق فيما بينها لإحداث الإشراف التربوي بشكل متكامل، ومن أبرز الأهداف التي سعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها تتمثل فيما يلي:

- **التنمية المهنية:** ويتمثل ذلك في رفع المستوى العلمي والمعرفي والمهني والأدائي للمعلمين في مختلف جوانبه التعليمية والإدارية والفنية والإنسانية.

- **المنهاج المدرسي:** العمل على تطويره من خلال تنظيمه وإثرائه وتكييفه وفق للمراحل التعليمية وحاجات المتعلمين.

- **التغيير والتطوير:** ويتم ذلك من خلال مساعدة المعلمين على الأخذ بالاستراتيجيات والأساليب الحديث وأجراءتها في عملية التعليم والتعلم ميدانيا.

- **تطوير علاقات الشراكة مع المجتمع الخارجي:** إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وتبادل الآراء معهم بشأن بعض القضايا والمشكلات التعليمية والاستفادة من خبراتهم الفنية

والعلمية في إثراء المنهاج المدرسي وحل مشكلات البيئة والحصول على الدعم المادي والسياسي من جماعات الأهل المتمكنة في تنفيذ المشاريع التربوية بالمدرسة **(محمد صبيح الرشايدة، 2009، ص. 45)**.

- **تحسين ظروف بيئة العمل:** ويكون ذلك من خلال تنمية العلاقات الإنسانية المتبادلة بين أطراف العملية التعليمية من طلبة ومعلمين وإداريين بالمدرسة، وكذا تشجيع المعلمين على الأخذ بالطرق الحديثة لمواجهة المشكلات التي تعوقهم، وتوفير لهم المحفزات المادية والمعنوية.

وأضاف الخطيب الأهداف التالية:

- تحسين عملية التعلم والتعليم وتطوير المناهج عن طريق البحث والتجارب بالتعاون مع المدرس على تطبيق أفضل الأساليب في تدريسهم.
- مساعدة المعلمين على مواكبة كل جديد في تخصصهم في أساليب التعليم وفي توجيه الطلاب.
- تنمية المعلمين مهنيا أثناء انشغالهم بوظائفهم، ودفع المعلم للتعلق بها والإخلاص لها عن طريق غرس مبادئ المهنة وأصولها وترغيب المعلم في مهنته ومدرسته ولاسيما المعلم الجديد **(الخطيب والخطيب أمل، 2003، ص. 33- 34)**. كما أضاف محمد (2003) أهداف أخري:
- الارتقاء بمستوى أداء المعلم ومعاونته على النمو العلمي.
- تقديم الخبرات الناجحة ومعالجة الأخطاء في الأداء.
- تقويم عمل المعلم في مجال تخصصه.
- العمل على تحقيق هذه الأهداف العلمية والتعليمية **(محمد، 2003، ص.57)**.

ولكي تتحقق هذه الأهداف لابد للمشرف التربوي أن يمتلك الكفاءات اللازمة من خبرات ومهارات وقدرات واستراتيجيات مؤهلات علمية وتوظيفها ميدانيا لتفعيل دوره كاملا في النظام التربوي لتطوير الأداء التعليمي للمعلمين وتحقيق الجودة في النظام التربوي.

5-خصائص الإشراف التربوي الحديث:

من أهم خصائص الإشراف التربوي الحديث ما يلي:

- أنه عملية قيادية تتوافر فيها مواصفات الشخصية القوية التي تستطيع التأثير في المعلمين والطلبة، وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، وتعمل على تنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

- عملية تفاعلية تتغير ممارساتها بتغير المواقف والحاجات التي تقابلها، ومتابعة كل جديد في مجال الفكر التربوي، والتقدم العلمي.

- **عملية تعاونية** في مراحلها المختلفة من (تخطيط، تنفيذ، تنسيق، تقويم ومتابعة) ترحب باختلاف وجهات النظر، مما يقضي على العلاقات السلبية بين المشرف والمعلم، وينظم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول.

- **عملية تعنى بتنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة الوجدانية** في الحقل التربوي، بحيث تتحقق الترجمة الفعلية لمبادئ الشورى والإخلاص والمحبة والإرشاد في العمل والحداثة في العطاء، والبعد عن استخدام السلطة وكثرة العقوبات وتصيد الأخطاء **(فؤاد وداود حلس، 2009، ص. 23)**.

- **الشمولية والاتساع:** فهو يهتم بجميع عناصر الموقف التعليمي من جميع وجوانبه، كما يهتم بجمع المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية من (معلم، متعلم، بيئة صفية، كتاب مدرسي، ...الخ).

- **التجدد والاستمرارية:** الإشراف التربوي الحديث يهتم بالحداثة والتجديد المعرفي المستمر، ويرشد ويوجه إلى الابتكار العلمي والمعرفي الجديد.

- **الإشراف التربوي الحديث علم وفن:** علم يطبق النظريات ويأخذ بنتائج البحوث العلمية والتربوية ويستند غلى مبادئ وأسس العلم وفن يفتح الباب واسعا أمام الإبداع والابتكار والتجديد استنادا إلى أساليب مثيرة ومشوقة.

- **العمل الإشرافي عمل تشخيصي تحليلي، وقائي،** علاجي، في أن واحد، تشخيصي يدرس الظاهرة دراسة علمية فيستقصي نقاط الضعف فيها ويبين نقاط القوة أيضا ويخرج بتوصيات

فعالة، تحليلي يفسر الوقائع تفسيرا علميا ويضع البرامج المناسبة للعمليات الإشرافية، وقائي قادر على التنبؤ بالمشكلة قبل وقوعها فيحسن التخطيط ويضع البدائل فيحقق التأهيل المناسب للعاملين ويوفر الإمكانات والتسهيلات ويرصد الحاجات ويلبيها بطرق علمية مدروسة، وعلاجي يرصد الخطأ لحظة وقوعه أو عند اكتشافه ويضع الحلول المجربة التي تضمن تصحيح المسار وهو في بداياته **(نقبيل بوجمعة، 2017، ص. 101)**.

– العمل الإشرافي عمل تكاملي: تعمل الهيئة الإشرافية بشكل متناسق ومتكامل مع بعضها البض غايتها تحقيق التقارب في وجهات النظر التربوية وعموم الفائدة وشموليتها بما يخدم المجتمع وأهدافه.

– الإشراف التربوي الحديث يعتمد على التقويم الواقعي حيث يختار استراتيجيات وأدوات تقويم تعتمد على المشاهدة المباشرة وملاحظة الوقائع حيث تحدث التغذية الراجعة التطويرية المباشرة والتي تخضع للمتابعة المستمرة ضمانا لتحقيق النتائج المثلي بعيد عن التصيد والإيقاع بالآخرين وبعيدا عن قوة السلطة كأداة من أدوات الإشراف القديم **(نقبيل بوجمعة، 2017، ص. 102)**.

– العمل الإشرافي عمل يعتمد على الواقعية المدعمة بالبراهين والأدلة الميدانية والممارسة العلمية، وعلى الصراحة التامة في تشخيص نواحي الضعف في العملية التربوية.

– العمل الإشرافي الحديث عمل يحترم الفروق الفردية بين المعلمين ويقدرها ويتعامل معها بحكمة وشفافية بعيدا عن التسلط أو الشهرة أو المس بكرامة المعلم.

– الإشراف التربوي الحديث إشراف يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلم ليصبح كل معلم مقوم لنفسه مصرف لأخطائه **(أحمد، 2011، ص. 64)**.

أما الطعاني(2010) فقد حدد مميزات الإشراف التربوي فيما يلي:

- تهيئة المعلم الجديد وإعداده لممارسة مهنته.
- استمرار الإشراف التربوي على مدار العام الدراسي.
- القيام بعملية مسح للحاجات التدريبية وترتيبها حسب الأولويات.
- العمل على توطيد العلاقات الإنسانية مع الهيئة الإدارية والتعليمية في المدرسة.

- رفع دافعية المعلمين للعمل ونقل الخبرات المميزة من مدرسة لأخرى.
- عملية وقائية تشخيصية وعلاجية، تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلَمية عن طريق رفع مستوى المعلم مهنيا **(الطعاني، 2010، ص. 10)**.

6- مبادئ الإشراف التربوي:

الإشـراف التربوي عملية تهدف تطوير وتحسـين وتنظيم جميع العملية التعليمية بجميع عناصرها، ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره بفعالية عليه أن يستند إلى عدة مبادئ:

- الإيمان بأهمية العمل التعاوني أي تعاون جميع الأطراف من معلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.
- توفير البيئة التربوية والتعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو التلميذ نموا متكاملا، يتطلب ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية، وتوفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.
- معاونة المعلم على زيادة فهمه لأهداف العملية التعليمية، ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس تخصصه.
- التنسيق بين المعلمين على توزيع الكفاءات المهنية على المدارس بشكل يحقق تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية أي استفادة كل مدرسة من الخبرات المطلوبة.
- العمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي والثقافي، وذلك بتضافر جهود كل من إدارة المدرسة والتوجيه ونقابات المعلمين وربطهم في عملية الإشراف **(حسين وآخرون، 2006، ص. 21)**.
- الثقة في استعداد المعلمين للنمو وقدرتهم على المشاركة في تحسين أنفسهم والقيام بعملية التقويم الذاتي. ويضيف طافش (2004) مجموعة من المبادئ أهمها:
- **التجديد والابتكار**: يحاول المشرف التربوي تغيير وتعديل في خططه ووسائله لمواكبة كل جديد.

- **استشراف المستقبل:** يكتسب المشرف التربوي هذه السمة من خلال خبرته في الحياة، فتهبه القدرة على توقع المشكلات والصعوبات التي تواجه العمل، والإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها.
- **الشمولية:** على المشرف التربوي أن يراعي في خططه جميع مجالات المجتمع التربوي، بحيث تتعاون هذه المجالات وتتكاثف لتلبية جميع حاجات المجتمع.
- **النقد والنقد الذاتي:** حتى لا تنحرف العملية التربوية عن مسارها القويم، ويقبل المشرف التربوي بمبدأ النقد والنقد الذاتي، ويدرب الفريق الذي يعمل معه على تقبله، فهو صمام الأمان الذي لا يسمح بالسلوك الانحراف إلى أهداف غير مرغوبة، ويقوم النقد بدور البناء والتصحيح الذي يساعد على وضوح الرؤية، ولا يسمح بتزييف الحقائق ولا المواقف **(طافش، 2004، ص. 75)**.

ويؤكد (عبد الهادئ، 2002) على مجموعة من المبادئ أهمها:

- **القيادة:** تتمثل في القدرة على التأثير على المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية وتطويرها.
- **الديمقراطية:** تقوم على أساس احترام المعلمين والطلبة وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكافئة لنمو كل فئة من هذه الفئات.
- **التعاون:** ويقوم على مشاركة وتفاعل جميع ذوي العلاقة بالعملية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- **الشمول:** أي يعني بجميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم وانتهاء بالنتاجات النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.
- **العلمية:** أي يعتمد على البحث والتجريب وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم.
- **المرونة:** أي لا يعتمد أسلوب واحد، وإنما يعتمد أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد **(عبد الهادي، 2002، ص. 30)**.

7- نظريات الإشراف التربوي:

يقوم الإشــراف التربوي على أســاس من النظريات التي توجه العملية الإشــرافية، وقد توصل الباحثون في هذا الشأن إلى العديد من النظريات والتي منها ما يلي:

7-1- نظرية الإشراف البيروقراطي (نموذج القانون العام): تأثر هذا النموذج من الإشراف التربوي بنظرية الإدارة البيروقراطية التي جاء بها ماكس ويبر (Max Webber) وهذا النظام من أقدم الأنظمة المعروفة في مجال الإشــراف التربوي على المعلمين وتقويمهم ويســتند هذا النموذج إلى وضــع معايير بيروقراطية في التركيز على العمل وزيادة أداء المعلمين والتشــدد في المبادئ الإدارية وكثرة القواعد والقرارات والإجراءات التي يجب إتباعها مع زيادة الرقابة والمتابعة والإشراف، والمركزية في اتخاذ القرارات وفي تحديد المناهج وطرق تدريسها.

7-2- نظرية الإشراف بالنواتج (نموذج الناتج): يركز هذا النموذج على تحصيل الطلبة، كأداة لتقييم كفاءة المعلم، داخل الفصول الدراسية، انطلاقا من أن المهمة الرئيسية للمعلم هي تعزيز تعلم التلاميذ، وبناء على ذلك جاء هذا النموذج مبنياً على النتائج التي يحققها الطلبة.

7-3- نظرية الإشــــراف بالأهداف (نموذج وضــــع الأهداف): جاءت هذه النظرية نتيجة السلبيات التي رافقت الإشراف التربوي البيروقراطي، أو نموذج القانون العام، وذلك أنها تركز على الفردية في التقييم انطلاقا من أنه كلما كانت فكرة المعلم عما يجب تحقيقه (وضــــع الأهداف) كانت فرص النجاح كبيرة، كما تؤكد على ضــــرورة وضــــع الأولويات في العمل والتركيز على أكثر المسؤوليات والوجبات أهمية، والتقييم، وعلى المشرفين أن يبذلوا قصارى جهودهم لمساعدة المعلمين على تحقيق أهدافهم التعليمية.

7-4- نظرية الإشــراف العيادي (نموذج الإشــراف الإكلينيكي): وهذا النموذج بني اعتمادا على أســـلوب الإشـــراف الذي طوره العالمان موريس كوجان (Morris Cogain) وروبرت جولد همر (RobertGoldHamer) في كلية هارفارد للتربية بأمريكا أواخر الســـتينات من القرن العشــرين، ويرى كوجان (Cogan,1973) بأن الإشــراف التربوي الإكلينيكي مجموعة الفرص والممارسات التي تصمم لتحسين أداء المعلم في غرفة الصف كمرحلة أولى، ومن ثم

جمع المعلومات من خلال النشاطات والممارسات التي تجري داخل الصف كمرحلة ثانية، والمرحلة الأخيرة يتم تحليل هذه المعلومات والعلاقات بين المشرف والمعلم انطلاقا من الإطار النظري للبرنامج الإشرافي وإجراءاته التي وضعت لتحسين مستوى تعلم الطالب من خلال أداء المعلم في الصف **(نقبيل بوجمعة، 2017، ص. 106)**.

7-5- نظرية الإشراف الفني(نموذج الإشراف الطبيعي): وهذا النموذج كما يرى سيرجو فاني (Serjiovanni,1982) ينشأ من الاعتقاد بأن التعليم في الأساس فن وأن نوعية الانجاز تحدد من خلال المهارات أو الحس الفني الذي يجعل منه شبيهان بالخبرات الرياضية ذات اللمسات الفنية الرائعة ويتم تنفيذ خطوات هذا النموذج من خلال الزيارة الصفية ومن كتابة التقرير عن هذه الزيارة.

7-6- نظرية الإشراف بالقياس (نموذج القياس): وتعتمد هذه النظرية على أساس أن يتم تقييم المعلمين على أدائهم وسلوكهم أثناء التدريس ذلك من خلال خطوات منظمة تبدأ من تحديد العمل ومن ثم تحضير سجل الأداء، ورصد النقاط على السجل وأخيرا تقييم النقاط من خلال معيار أعد مسبقا **(محمود، 2003، ص. 37)**.

8- كفايات الإشراف التربوي:

لكي يتمكن جهاز الإشراف التربوي في ظل بيداغوجيا الكفاءات القيام بمهامه الملقاة على عاتق هي تطلب امتلاكه جملة من المهارات والقدرات والاستراتيجيات، والكفاءات العلمية والمهنية المرتبطة بأصالة المجتمع وحداثة العصر، هذه الكفاءات التي تؤهله للقيام بمسؤولياته التربوية. ولقد تعددت وصنفت هذه الكفاءات التي تتوقع أن يتصف بها المشرف التربوي إلى تصنيفات كثيرة ولعل أبرزوها ملائمة لخدمة الإشراف التربوي الحديث هي:

8-1- **كفاءات أدائية:** وتتمثل في قدرة المشرف التربوي على:

- إعداد وتصميم خطة إشرافية سنوية مرنة ومتجددة وذات أهداف شاملة ومتكاملة.
- مساعدة المعلمين على تصميم الخطط السنوية والفصلية والأسبوعية واليومية.
- توظيف مختلف الأساليب الإشرافية.

- قيادة الدورات التدريبية والمشاغل التربوية والندوات والإعداد الجيد لها.
- تنمية ذاته ومهاراته بالمشاركة في الندوات والمؤتمرات ومتابعة البحوث والدراسات المتعلقة بمادة تخصصه وبالإشراف التربوي.
- تقويم أداء المعلمين والتلاميذ والمنهاج والمناخ تقويما علميا وموضوعيا.
- تصميم الاختبار بحيث يتصف بالشمولية والصدق والثبات والموضوعية.
- المشاركة في وضع المناهج التدريسية ونقدها وتقويمها وتعديله.
- مســـاعدة المعلمين على تصـــميم برامج لتنمية التفكير الإبداعي من الطلاب ورعاية الموهوبين منهم ومعالجة مشاكل الضعف **(طافش، 2004، ص. 99)**.
- إتاحة الفرص للمتعلمين للتعبير عن أدائهم.
- تشجيع المعلمين عن الإبداع والابتكار **(إيمان، 2009، ص. 159)**.
- القدرة على مساعدة مدير المدرسة في وضع الخطة السنوية للمدرسة، وفي وضع خطط الأنشطة، وفي توزيع جداول المعلمين.
- القدرة على التخطيط للدورات التدريبية القصيرة والطويلة بما يحقق الأهداف المرجوة منها.
- القدرة على توزيع العمل القيادي والعمل بروح الفريق **(درفوفي أحمد فريد، 1991)**.

8-2- كفاءات إنسانية: وتتمثل في قدرة المشرف التربوي على امتلاك القدرة على:

- تكوين علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين ومديري المداس الذين يتفاعل معهم.
- اختيار الأساليب الإنسانية المناسبة في التعامل مع المعلمين والمدراء.
- إعطاء الدعم النفسي للمعلمين لبذل أقصي المجهود لإنجاح العملية التعليمية.
- تفهم ظروف المعلمين وتلبية حاجاتهم وميولهم.
- الاعتماد على الإيجابية والعمق والتواصل المفتوح في تحاوره مع المعلمين.
- يتيح الفرصة للمعلمين لإبداء الرأي ويتقبل مقترحاتهم ويشجع توجهاتهم.
- على خلق جو يسوده الحوار البناء والمناقشة الفعالة.

8-3- كفاءات شخصية: تتعلق بشخصية المشرف التربوي ذاته وتتمثل في:

- التمتع بقوة الشـــخصـــية وبالثقة بالنفس وبالثبات الانفعالي والاتزان النفســـي، والثقة في الآخرين.
- العمل بروح الفريق والقدرة على تشكيل مجتمعات التعلم.
- التميز بالحيوية والنشاط المستمر.
- الطاقة اللفظية: يجب أن يتميز المشرف التربوي بالطلاقة اللفظية في إيصـال المعلومات والتعليمات بالمرؤوسين بأقل وقب وأقل جهد **(الطعاني، 2010، ص. 45).**
- الذكاء وسرعة البداهة.
- القدرة على اتخاذ القرار الفعال.
- إدارة الوقت.
- الانتماء إلى مهن التعلم والالتزام بأخلاقياتها **(جودت، 2002، ص. 34).**

8-4-الكفاءات العلمية /المعرفية والتكنولوجية: من أهم الكفاءات التي يجب على المشرف التربوي امتلاكها والســـعي الدائم لتطويرها وتعميمها في الميدان التربوي لتحســـين الأداء التعليمي للمعلين والتي منها:

- القدرة على تحقيق التكامل والانسجام والترابط بين مادة المشرف والمواد الأخرى.
- المعرفة المتعمقة بالمادة العلمية في مجال التخصص ومعرفة مصادر الحصول عليها.
- القدرة على الثقافة وسعة الاطلاع.
- المعرفـة التربويـة الكـافيـة في مجـالات علم النفس التربوي وخصـــائص نمو المتعلمين ومدخلات العملية التربوية وتصميم الخبرات التعليمية وتنفيذها وتقويمها.
- التجديد العلمي المستمر بما يواكب المستجدات التربوية والعلمية والثقافية **(أحمد، 2011، ص. 109).**

أما الكفاءات التكنولوجية فقد حدده **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 240)** في:

- التمكن من توظيف تكنولوجيا المعلومات في مجالات الإشراف التربوي.
- القدرة على تصور رسم إبداع المنتجات التقنية.

- التمكن من مهارات العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الاحتياجات الجديدة في مجال الإشراف التربوي.

8-5- كفاءات متعلقة بإثراء المناهج: لابد للمشرف التربوي من امتلاك كفايات تمكنه من تحليل المنهاج الدراسي، لتشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف، التي قد تظهر في أي من عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى وأساليب التقويم، وطرائق التدريس وأساليبه ووسائله، من اجل وضع تصورات لتحسينه وإثرائه، ويندرج تحت هذا الجانب عدة كفايات أهمها القدرة على:

- تحليل الوحدات الدراسية التي يحتويها المنهاج الدراسي.
- توظيف الأدوات الخاصة للكشف عن جوانب القصور في المنهاج.
- تحديد جوانب القصور (الثغرات) في الوحدات الدراسية المقدرة.
- توفير أنشطة ومواد وتدريبات وطرائق تدريس ووسائل تعليمية/ تعلمية تثري المنهاج وتغذيه **(محمود، 2005، ص. 187)**.

8-6- كفاءات متعلقة بالتقويم والامتحانات:

- قدرة المشرف التربوي على توجيه المعلمين للتنويع في استخدام أساليب التقويم، وإرشادهم لطرق تطويرها.
- القدرة على توجيه المعلمين لاستخدام أساليب التقويم المتنوعة في ضوء أسس التقويم المعروفة.
- القدرة على مساعدة المعلمين في تحليل الاختبارات وتصنيف الطلبة التلاميذ إلى فئات مع تحديد حاجات كل فئة.
- القدرة على مساعدة المعلمين على وضع برامج علاجية للمتأخرين وبرامج تطويرية للمتوسطين وبرامج للمتفوقين.
- القدرة على مساعدة المعلمين في استخدام أساليب التقويم الذاتي لممارساتهم التربوية.
- القدرة على حل المشكلات التربوية في مختلف المجالات بأسلوب علمي **(عبد الرحمان بن سالم، 1994، ص. 150)**.

8-7- كفاءات متعلقة بالإرشاد والتوجيه:

- القدرة عل تشجيع المعلمين على المبادرة إلى طلب المساعدة والمشورة بصورة تلقائية.
- القدرة على تطوير القدرة الذاتية لدى المعلمين للتعبير عن حاجاتهم، والعمل على تلبية هذه الحاجات.
- القدرة على توجيه وإرشاد المعلمين بغية مساعدتهم على التوصل إلى حلول مناسبة لمشكلاتهم.

8-8-كفاءات متعلقة بالتطوير(التكوين والتدريب والتنمية): يعتبر التكوين أثناء الخدمة خطة تطورية إنمائية مستمرة، لذا له أهمية بالغة في الميدان التربوي، خاصة في ظل التطور السريع في جميع جوانب المعرفة، وحاجة المعلم إلى النمو المستمر لمسايرة هذا التطور، أن الممارسات الإشرافية تقتضي من المشرف التربوي، السهر على تأطير المدرسين التابعين لمقاطعته، من خلالا اطلاعهم على ما هو جديد في المجال التربوي، وعلى المستجدات التي يعرفها البحث العلمي الأكاديمي في مجال تخصصهم، عن طريق تنظيم ندوات وحلقات دراسية ترتبط بالمقررات والطرائق وكيفية استثمار الوسائل أو المعينات التربوية، إلى جانب ذلك أيضا:

- ترغيب المعلمين في تنمية أنفسهم مهنيا باستمرار من خلال مواكبة المستجدات التربوية.
- إقناع المعلمين بأهمية التدريب أثناء الخدمة.
- إدارة عملية جمع المعلومات والبيانات من مصادر مختلفة ذات صلة بالنمو المهني المتوافر في البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة التربوية.
- بناء أدوات خاصة لتحليل البيانات التي جمعها، لاستخلاص الحاجات.
- تصنيف الحاجات المهنية وترتيبها حسب الأولويات وفق شدة الحاجة ودرجة إلحاحها، وتوافر الإمكانات المادية والبشرية لتلبيتها.
- التخطيط الاستراتيجي المبني على حاجات العاملين التربويين المهنية.
- تخطيط وتنفيذ الوسائط الإشرافية المختلفة التي منها: اللقاءات والندوات، والمشاغل التربوية، والنشرات، والقراءات والمؤتمرات.....

– بناء خطط إجرائي فاعلة ذات أهداف عامة وخاصـــة، ومعايير نجاح، وإجراءات تنفيذ منتمية، وتحديد قائد النشـــاطات والمشـــاركين والموارد المادية المطلوبة، وعمليات المراقبة والتقويم اللازمة، والتغذية الراجعة التطويرية **(محمود، 2005، ص. 187)**.

8-9- كفاءات إدارية والتي منها:

- القدرة على ممارسـة العمليات الإدارية المختلقة كالتخطيط، والتقويم، والتنسـيق، والرقابة، والاتصال بطريقة فعالة وسليمة.
- القدرة على تفويض الصلاحيات.
- القدرة على استخدام أساليب إدارية حديثة كالإدارة بالأهداف، وإدارة الجودة الشاملة.
- القدرة على إدارة الاجتماعات الفردية والجماعية واجتماعات اللجان **(عاهد، 2006، ص. 61)**.

كما وقد أشـار الدكتور/ذوقان عبيدات إلى كفايات حديثة دخلت على التعليم مؤخرا ويجب أن تدخل على الإشراف التربوي وهي:

- تعليم التفكير – تعليم التفكير الناقد- تعليم التفكير الإبداعي- التغذية الراجعة- الاستماع والإصـــغاء- التأمل وتحليل الأنشـــطة ذاتيا- التعليم وفق أنماط الذكاء المتعدد- التعليم التعاوني- العصـف الذهني- اسـتراتيجيات winner-winner- حل مشـكلتك رابح رابح (أنت كاسب وأنا كاسب) كما طرحت مفاهيم إدارية حديثة مرتبطة بالعمل الإشرافي:
- بناء الفريق – إدارة الوقت – إدارة التغيير- المهارة القيادية- إدارة المشـــاعر والانفعالات – الجودة الشاملة **(صالح بوعزة، 2014، ص. 248)**.

9- مهام الإشراف التربوي:

في العصـــر الذي نحن فيه أدرك القائمون على الشـــأن التربوي بأن مهام الإشـــراف التربوي لم تعد كما كانت في السابق مقصورة على مهمات محدودة، وهي مساعدة المعلمين على تحسـين أدائه في عرفة الصـف، بل تعددت وكثرت وتنوعت لتلتقي مع مفهومه بجميع مكوناتها، حيث أشـــار الخطيب والخطيب (2003) إلى جملة من هذه المهام للإشـــراف التربوي والتي منها ما يلي:

9-1- التخطيط: يطلب من المشـرف التربوي إعداد خطة لعمله ومسـاعدة مديري المدارس والمعلمين في إعداد خططهم المدرسية.

9-2- المناهج: يشـارك المشـرف التربوي في إعداد المناهج وتقويمها والعمل على تطويرها ويطلب منه المشاركة في توضيح الأهداف التعليمية وتحليلها إلى عناصرها المختلفة بالتعاون مع المعلمين.

9-3- التعلم: يطلب منه أن يعرض وينفذ مواد تعليمية واسـتراتيجيات تدريسـية جديدة وأن يساعد في تطوير أساليب التدريس المتبعة في المدرسة التي يشرف عليها.

9-4- النمو المهني: يطلب منه الاطلاع على أحدث المعلومات والأساليب في مبحثه وأن يتبادل مع المعلمين الخبرات المهنية.

9-5-الاختبارات: يستند إليه القيام بأجراء اختبارات مختلفة وتحليلها وتفسير نتائجها وتقويم الاقتراحات بشأن تحسينها.

9-6- إدارة الصـفوف: يطلب منه القيام بتقويم سـلوك المعلم داخل غرفة الصـف وتقديم التوصـيات المهنية على ملاحظاته أثناء الزيارات، وتقديم مقترحات للمعلم حول مشـكلة الضبط والنظام داخل الصف.

9-7- العلاقة مع الزملاء والمجتمع: يعهد إليه أن يبني علاقات إنسـانية مع المعلمين ومديري المدارس والعمل معهم بروح الفريق والمشـاركة في توثيق الصـلة بين المدرسـة والمجتمع من خلال مجالس الآباء وغيرها **(الخطيب إبراهيم، الخطيب أمل، 2003، ص. 81).**

10- أساليب الإشراف التربوي:

يمكن أن نعرف الأسلوب بأنه مجموعة من النشاطات والطرق التي يمارسها المشرف التربوي مع المعلم، يهدف من خلالها إلى تحسـين أداء المعلم وتطويره مهنيا، ويسـتطيع المشرف التربوي أن يقوم بأدائه الإشرافي بفعالية ونجاح من خلال تعامله بإيجابية وبأسلوب مناسب مع العاملين في الميدان التربوي، ولقد تنوعت وتعددت الأساليب الإشرافية خاصة في العصر الحالي بسبب التدفق المعرفي الهائل وتطور وسائل الاتصالات والتقدم التكنولوجي،

فظهرت المشـــاغل التربوية والمؤتمرات والحلقات وغيرها من الأســـاليب الحديثة الأخرى، والمشــرف الكفء هو الذي يعتمد على تنويع الأســاليب الإشــرافية بما يتوافق مع الموقف التعليمي للوصــول إلى الغايات المحددة، فالأســاليب الإشــرافية متنوعة ومتداخلة ومتكاملة ويرجع ذلك إلى عدة عوامل أبرزها.

- طبيعة وحاجات المعلمين المهنية والشخصية العامة والخاصة.
- طبيعة الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة وخارجها.
- كفايات المشرف التربوي وإمكانياته **(دقاق وآخرين، 1988، ص. 10)**.

ولقد صنفت الأساليب الإشرافية إلى:

أ- **أساليب فردية لأنها تقتصر على المشرف والمعلم فقط:** وتشمل (زيارة المدرسة- زيارة المعلم في الصف- المقابلة الفردية بعد زيارة الصف- زيارة المعلم لزميل في صفه وبإشراف أو توجيه من المشرف التربوي).

ب- **الأســـاليب الجماعية:** وتشـــمل (الندوات- الدروس التوضـــيحية- زيارة المدرســـة- المشـــاغل- الاجتماعات المدرســـية- المؤتمرات التربوية- الدورات التدريبية- القراءات الموجهة- الحلقات الدراسية- التعاون مع مؤسسات تربوية). ونأخذ في دراستنا بأهم الأساليب الإشرافية والتي هي:

10-1- الزيارة الصفية:

تشير الزيارة الصفية كوسيط إشرافي إلى أنها: العملية النظامية المخططة والهادفة التي يقوم بها المشرف التربوي أو مدير المدرسة أو كلاهما معا بمشاهدة وسماع كل ما يصدر عن المعلم وتلاميذه من أداء (مرئي أو مسموع) في الموقف التعليمي، بهدف تحليله تعاونيا ومن ثم تزويد المعلم بتغذية راجعة تطويرية حول هذا الأداء لتحســـينها بما ينعكس إيجابيا على عمليات التعليم والتعلم **(DONALD,1985,P14-16)**.

أ- **أهداف الزيارات الصفية:** له أهداف كثيرة **من بينها:**

- **التعرف على حاجات المعلمين:** المعلم مهما بلغ أدائه فإنه يبقي بحاجة لتنمية قدراته، ومن خلال هذه الزيارات يم التعرف على هذه الحاجات ومن ثم تقديم له يد العون والمساعدة.
- **الإعداد لتخطيط برنامج إشرافي:** على المشرف التربوي أن يعد برنامجا إشرافيا متكاملا، ليعمل به خلال الموسم الدراسي.
- توثيق الصلة بين المشرف والمعلم على أساس الاحترام والثقة المتبادلة.
- اختبار مدى تطبيق بعض الاتجاهات التربوية الحديثة، وتطبيقها علميا داخل غرفة الصف والحصول على تغذية راجعة تتصل بهذا الجانب قبل تبنيها وتعميمها **(الطعاني، 2005، ص. 122)**.
- إتاحة الفرصة أمام المعلم للإبداع والابتكار والمبادرة واستثمار الطاقات والإمكانات الكامنة لديه وتعزيز الثقة الذاتية لدى المعلم.
- زيادة رصيد المشرف التربوي من الخبرة وإنماء خبراته بما يطلع عليه من أساليب جديدة ونشاطات فاعلة وتجارب مبتكرة **(دليل المشرف التربوي، 1999، ص. 61)**.

10-2- اللقاء الإشرافي: يحدث هذا النوع من الأساليب الإشرافية بين المعلم والمشرف التربوي، قد يكون هذا اللقاء بشكل قردي أو جماعي، يهدف إلى مناقشة المسائل ذات الصلة بالعملية التعليمية، لأجل تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أو إحداث تغيرات إيجابية في ممارسات المعلمين.

ويساعد الأسلوب الإشرافي المشرف التربوي على رؤية ما يقوم به المعلم على الطبيعة، وكيف تتم عملية التدريس، ومدى التفاعل بين المعلم والمتعلم، وليقف بنفسه على قضايا محددة من أجل التخطيط لبرنامج إشرافي في ضوء الحاجات الحقيقية للمعلمين من أجل تحسين أداء المعلم وتحسين نتائج العملية التعليمية التعلمية **(أبو ملوح، 2004، ص. 79)**.

10-3- الدروس التوضيحية: تعرف بأنها: "ذلك الموقف التدريبي المخطط والمنظم والهادف الذي تتاح فيه الفرصة أمام المعلم لمشاهدة غرض أدائي علمي لمهارات تعليمية

محددة لتعليم أداءها بما يساعده على تحسين كفايته التدريسية وأساليب تعلم طلاب" **(العمايرة، 2001، ص. 196)**. **كما يعرف بأنه:** "نشـــاط علمي يهدف إلى توضـــيح فكرة أو طريقة أو أسلوب تعليمي، يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليته وأهمية استخدامه، حيث يقوم المشـرف بتطبيق هذه الفكرة أمام عدد من المعلمين، أو قد يكلف أحد المعلمين بتطبيق هذه الفكرة أمام زملائه حتى تزداد خبراتهم وإمكاناتهم في الأداء في مجال التدريس **(عطوي، 2001، ص. 289)**. ومن جملة ما تهدف له ما يلي:

- إتاحة الفرصة لإمكانية تطبيق بعض الأفكار التي تناولها المشرف التربوي.
- تمكن من مناقشة الصعوبات التي قد تعترض عملية التطبيق.
- إثارة الدافعية لدى المعلمين لاكتساب واستخدام أساليب حديثة.
- التواصل الإيجابي بين المشرف والمعلم وتوثيق الصلة بينهم من خلال التعاون والمشاركة في التخطيط والتنفيذ وتقويم نتائج التطبيق **(طافش، 2004، ص. 103)**.

10-4- زيارة المدرســة: زيارة المدرســة التي يقوم بها المشــرف التربوي من أهم الوظائف الموكلة إليه، والتي تهدف إلى تقويم العمل. ولكي يؤدي المشـرف التربوي هذه المهمة ينبغي عليه التخطيط لهذه الزيارة، وأن تتســم خطة الزيارة بالمرونة وأن تتضــمن خطوطا عريضــة لأهداف الزيارة آخذا بنظر الاعتبار ظروف المدرســة من حيث ســعتها ومشــاكلها وفعالياتها والاتفاق مع إدارة المدرســـة على موعد الزيارة وأحيانا دون اتفاق وفق ما يراه مفيدا ومحقق لهدفه **(طارق، 2001، ص. 60)**.

10-5- الزيارات المتبادلة: هو برنامج ينظمه المشــرف التربوي لمعلمي مادة تخصــصــه حيث ينفذ داخل المدرسة الواحدة أو خارجها لتبادل الخبرات بين المعلمين حيث تتم الاستفادة من الأعمال التي يقوم بها بعض المعلمين البارزين، وهو أيضـا أسـلوب يخطط له المشـرف التربوي بالتنســـيق مع المعلمين، من أجل تمكينهم من زيارة زملائهم الأكثر تأهيلا والأكثر خبرة، فيقوم معلم أو عدة معلمين بعملية الزيارة لزميل لهم في فصـــله وبين طلابه في نفس المدرســة، أوقد تكون الزيارة لمعلم في مدرســة أخرى وذلك من أجل مشــاهدة كيفية التدريس لنفس المادة أو مواد أخر لنفس الفصل لصفوف أخرى بهدف تنويع الأساليب من أجل تحقيق

الأهداف **(إيمان، 2009، ص. 47)**. فأسلوب تبادل الزيات يتيح الفرصة للمعلمين للعمل معا بصورة تعاونية ومشاركة إيجابية لتحسين معارفهم ومهاراتهم التعليمية.

10-6- توجيه الأقران: يعرفه **(بلقيس وعبد اللطيف، 2005، ص. 7)** بأنه: "أسلوب يستخدمه المعلمون في تنمية أنفسهم مهنيا معتمدين في ذلك على استثمار خبراتهم الذاتية، وتبادل هذه الخبرات بصورة تعاونية فيما بينهم في إطار الثقة والاحترام المتبادلين، وذلك من خلال قيام أحد المعلمين بملاحظة أداء زميله في أثناء قيامه بعملية التعليم بهدف تقديم المساعدة التي تؤدي إلى تحسين هذا الأداء". فأسلوب توجيه الأقران يتيح الفرصة للمعلمين لتبادل الخبرات والعمل معا بصورة تعاونية ومشاركة إيجابية لتحسين معارفهم ومهاراتهم التعليمية بشكل مستمر وواقعي وعلمي.

10-7- الاجتماعات المدرسية: وقد حددها (طافش، 2004) بقوله هي "أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين التعليم عن طريق إثارة المعلمين للنمو المهني من خلال تلقيح الأفكار والاستعداد لمناقشة قضايا محددة ويدور فيها النقاش حول عدد من القضايا التربوية التي تهم المعلمين في الميدان ويستند على الإيمان بالعمل الجماعي وتقدير المسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف".

وللاجتماعات المدرسية أهداف حددها **(نقبيل بوجمعة، 2017، ص. 122)** في:

- تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها وتحليل مسؤوليات المدرسة وكيفية تحقيقها.
- تحقيق قدر من الفهم المشترك والمسؤولية المشتركة وتكوين رأي عام جماعة المعلمين.
- تحقيق النمو المهني وتحسين المشكلات والعقبات والتنبؤ بالصعوبات.
- رفع الروح المعنوية للمعلمين عن طريق إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه وأهمية المقترحات التي يقدمها.
- طرح بعض التجارب الريادية وإثراؤها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.

10-8- القراءة الموجهة: يعتبر أسلوب القراء الموجهة من أكثر الأساليب جاذبية لبعض الأفراد وهي من أهم الأساليب المستخدمة حيث تتم القراءة أثناء ممارسة الحياة الروتينية وتعرف بأنها "مواد مرجعية يتم اختيارها أو تزويد المعلمين بها من قبل المشرف التربوي لقراءتها والاستفادة منها" **(البنا، 2003، ص. 60)**. ومن أبرز الأهداف التي يسعى المشرف التربوي لتحقيقها من هذا الأسلوب ما حددها **(كما عبد الفتاح أبو شملة، 2009، ص. 57)**:

- زيادة حصيلة المعلم في مادة التخصص.
- تشجيع المعلم على مواكبة كل جديد في مجال الفكر التربوي أو مجال تخصصه.
- مساعدة المعلم على سد نقص اكتشفه من خلال لقاءاته مع المشرف التربوي أو من خلال الزيارات الصفية.
- مساعدة المعلم على وضع برنامج لرعاية المتفوقين.
- مساعدة المعلم على وضع برنامج لرعاية ومعالجة مواضع القصور عند الطلاب الضعفاء في التحصيل.

10-9- الندوة التربوية: هي "عبارة عن نشاط جماع هادف يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضع محدد على مجموعة من المعلمين وغالبا ما يتبع العرض نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء" **(السعود، 1423هـ، ص. 264)**.

10-10- الدورات التدريبية: وهي من الطرق الجماعية للإشراف التربوي وتعقد على أساس تخصصات المعلمين، ويتم فها تدريب المعلمين على المهارات العلمية والعملية التي تحسن من أساليب تدريسهم، كما يتم فيها عرض لأهم المشكلات العلمية للمنهج الدراسي والبرنامج التعليمي والكتب الدراسية وأساليب التقويم في المادة المعينة **(مرسي، 2001، ص. 310)**.

10-11- النشرة التربوية: النشرة الإشرافية وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف والمعلمين يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين خلاصة قراءته، ومقترحاته ومشاهداته، بقدر معقول من الجهد، والوقت، كأن يحصر المشرف نموذجا عند لحظة دراسية يطبقها ويوزعها على المعلمين في مدارسهم، لتكون مثلا يحتذي بها، ويسير المعلمين على نهجها،

أو يختار المشـرف التربوي، مشـكلة ألتمسـها خلال زياراته الإشـرافية، فيعمل على اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلة، ويضع المعلمين عليها، من خلال توزيعها على المعلمين في مدارسهم **(الرشيد، 2000، ص. 25)**.

10-12- المؤتمر التربوي: المؤتمر التربوي نشـــاط جماعي هادف-يغلب عليه النقاش والحوار- يتبادل فيه مجموعة من المهتمين بالعملية التربوية، من مشرفين ومديرين ومعلمين وخبراء وقادة خبراتهم في قضـــايا وأمور تهمهم، ســـعيا وراء حلول تربوية مناســـبة، ومتابعة المســـتجدات ذات العلاقة، ويختلف المؤتمر التربوي عن الندوة التربوية في أنه أطول زمنا بحيث يمتد إلى عدة أيام، ويعالج عدة مواضـيع ويناقش موضـوعاته بتعمق بعرض مجموعة من الدراسات والبحوث التي أعدت بأسلوب علمي **(مهرة، 2011، ص. 36)**.

10-13- المنحى التكاملي: يقصد بالمنحى التكاملي جملة من الأدوات والوسائل الإشرافية المختلفة لتحقيق الأهداف الإشـــرافية يوظفها المشـــرف التربوي حســـب الموقف الذي يريد تقويمه، فيســـتخدم ســـلســـلة من الأســـاليب والأدوات لتحقيق الهدف، مثل المحاضـــرات، الاجتماعات، الدروس التوضـيحية، تحديد قراءات معينة ضـمن مراجع تتصـل بالموضـوع أو قراءة التعليمات والنشـــرات التربوية والمشـــاريع والبحوث الإجرائية لزيادة فاعلية النقاش في الحلقات الدراسية، وأن مثل هذه الأساليب توفر فرصا جديدة لكل من المشرف التربوي والمعلم للتفاعل، وتفوق ما توفره الأساليب الإشرافية الأخرى، إذا ما استخدمت منفردة، بالإضافة إلى أنها تساعد على تطوير ممارساته داخل الصف **(نشوان، 1992، ص. 271)**.

10-14- البحث إجرائي: هو نشـاط إشـرافي تشـاركي يهدف إلى تطوير العملية التعليمية وتلبية حاجات المعلمين المختلفة، وذلك من خلال المعالجات العلمية الموضوعية للمشكلات التي يواجهونها: وهو يهدف إلى جملة من الأهداف حددها **(عماد محمد إبراهيم خليل، 2012، ص. 80)** في:

- تجربة الأفكار والبرامج والأساليب الجديدة والتأكد من مدى صحتها وصلاحيتها.
- يحسم الخلاف في كثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة.
- يقدم للمعلم فرصا لمعرفة إمكانات مدرسية وزملائه وبيئته.

- يسهم في نمو المعلم فرديا ومهنيا واجتماعيا ويساعد في تكميل شخصيته ووصوله إلى مستوى التوازن الانفعالي المطلوب.
- يقدم للمعلم فرصا لإدراك قدراته وإمكاناته ونقاط القوة ونقاط الضعف عنده بحيث يعدل من أساليبه التدريسية نحو الأفضل.
- تدريب المعلمين على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات.
- إكساب المعلمين مهارات البحث العلمي.
- تنمية اتجاهات إيجابية لدى المعلمين من أبرزها: النقد البناء وتقبل وجهات الآخرين.
- الانفتاح على أفكار الآخرين وآرائهم.

11- مجلات الإشراف التربوي:

يندرج النشاط الإشرافي لعمل المشرف التربوي في جملة من المجالات والتي منها:

11-1- مجال الاتجاهات والقيم: يعتبر مجال ثابت ودائم لمهمة المشرف التربوي وكذا محور نشاط يدخل في دائرة الإشراف، يستطيع المشرف التربوي أن يحقق نجاحا في هذا المجال، وذلك أن نشاط الإشراف يتوقف على إيمان المدرسين بأهمية الجهد التربوي الذي يبذلونه، فالمشرف الذي يستمد إلهامه من فلسفة شخصية ناضجة للتربية، يستطيع أن يعمل مع غيره من المعلمين نحو تكوين وفهم عميق وإيمان راسخ بالدور الذي يمكن أن تلعبه التربية في تطوير الأمة بأسره.

11-2- مجال إثراء المناهج: المنهاج بمفهومه الحديث هو جملة الخبرات من معارف، وعلوم، وقيم، واتجاهات، وميول... التي تقدمها المدرسة للتلاميذ سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، ومن وظائف المناهج الأساسية هي تطوير التلاميذ من جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية، لذا كان من المهام الرئيسية التي يصطلح بها الإشراف التربوي هو تقويم المنهاج وتطويره والمساهمة في صياغة محتواه من جهة ومساعدة المعلمين على تطوير أدائهم من جهة أخري وذلك من خلال ورشات العمل والندوات والمقابلات.....،

وقد ذكر الوقفي (1990) أن دور الإشـــراف التربوي ومهماته في نطاق تحســـين وتطوير المناهج يكمن في قيامه بما يلي:

- رفع مســـتوى المدرســـة لمســـتوى تتحمل فيه مهمات تنفيذ المنهاج والتعامل معه كنظام متكامل.
- الاطمئنان من خلال زياراتها الصـفية وملاحظته المباشـرة للطلاب، أن المنهاج يتماشـى وطبيعة المتعلم من حيث مستوى تطوره المعرفي وحاجاته واهتماماته.
- التأكد من أن مناهج التعليم الأســاســي تضــم كل ما يعين على تكوين قاعدة مشــتركة للمواطنين جميعا لتساعدهم على العيش المنتج في المجتمع **(الوقفي، 1990، ص. 42)**.

11-3- مجال النمو المهني والعلمي للمدرسين: إن نمو المدرسين أثناء الخدمة يعتبر من الأمور الضرورية لاستكمال فترة الإعداد في مراحل التكوين التي يتلقاها المتدرب المعلم، كما أن هذا الإعداد قد لا يمكن هذا المعلم من تنـاول كثير من المشـــكلات التي تواجهـه في الميدان، علاوة على أنـه في فترة الإعداد يتم التركيز على الجانـب النظري أكثر منـه على الجانب التطبيقي، لذا يواجه المعلمين وخاصـة الجدد منهم مشكلات تعليمية تتعلق بالتلاميذ، والإدارة المدرسية، والمجتمع المحلي، والإمكانيات المادية والفنية، لذلك فإن المهمة الأساسية للإشراف التربوي هي تطوير أداء المعلمين بصفة خاصة في الميدان التربوي، والارتقاء بأداء جميع العاملين بصفة عامة في المدرسة من خلال مساعدتهم وتزويدهم بالخبرات والأساليب التربوية التي تعينهم على عملهم وتمكنهم من تطوير كفاياتهم خاصـــة في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم للارتقاء إلى مراتب الإبداع والتجديد والابتكار في الميدان التربوي.

ومن أهم ما يقوم به المشـــرف التربوي في هذا المجال **(نقبيل بوجمعة، 2017، ص. 115)** ما ما يلي:

- التخطيط لتنمية مهنة متجددة ومستمرة.
- عقد اللقاءات بعد كل عملية توجيه بها.
- متابعة مذكرات تحضير المعلمين وتزويدهم بتغذية راجعة هادفة.
- تشجيع وتنسيق تبادل الزيارات الصفية الهادفة بين المعلمين.

- حث المعلمين على التنويع في استراتيجياتهم التدريسية.
- عقد وتنظيم الندوات والمشاغل التربوية.
- تنفيذ زيارات صفية مبرمجة ومجدولة زمنيا.
- تبصير المعلمين بالأساليب الفاعلة لإدارة الصف.
- تبصر المعلمين بالطرق وأساليب تدريس حديثة.
- اقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وتحليل واقعهم المهني وتحديد المهارات التي يمكن تطويرها عن طريق التدريب.
- حث المعلمين على القيام بإجراء البحوث والدراسات التربوية المتخصصة.

11-4- مجال القيادة والتخطيط: من مهام الإشـــراف التربوي تنمية القيادة بين المعلمين وعدم الاستبداد بالسلطة، فيعمل المشرف التربوي على إشراك المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم، في عمليات التخطيط والتقويم والتحسن، والتي منها:

- إتاحة الفرص للمعلمين للتعرف على الأساليب والطرق الجديدة لتعليم التلاميذ، وتوسيع أفاق الخبرة عندهم واطلاعهم على ما يجد من تطورات في مهنة التعليم.
- يهتم بالمجهدات المبدعة التي يقوم بها المعلمون، ويشـــجعهم على التحرر من القيود المعطلة التي تمنعهم من تحقيق التقدم في مهنتهم.

11-5- مجال التقويم: يعتبر التقويم من أهم المجالات الرئيسة المهمة للإشراف التربوي، حيث أنه من خلال التقويم يتعرف المشـرف التربوي على مدى كفاية الوسـائل والأسـاليب واستراتيجيات التدريس والتقنيات التربوية، كذلك لا بد للمشرف التربوي أن يقوم باستخدام الوسائل المناسبة للقياس، حيث تعم الفائدة في بناء خطط العمل المختلفة، كما ويعتبر التقويم وسيلة للكشف عن تحصيل التلميذ وإرشاد المعلم إلى أساليب التقويم الموضوعية **(إيمان، 2009، ص. 29)**.

11-6- مجال الشـراكة مع المجتمع المحلي: يعمل المشـرف التربوي ضـمن هذا المجل على توثيق الصلة بين المدرسة والمؤسسات المجتمع الأخرى، بالإضافة إلى متابعة الفرص المجتمع المحلي بالإفادة من الخدمات والتسهيلات المدرسية...الخ.

12- التقنيات الإشرافية:

ترتبط بكفاءة المشـــرف التربوي ومدى تطلعه على الجديد ورغبته في تحســـين ورفع مردودية الفعل التربوي وذلك بتوظيف التكنولوجيا الحديثة في إثارة دافعية المعلم ومن بين هذه التقنيات:

12-1- تقنية التعليم المصـغر: وهي عبارة عن تدريب مهني مسـتحدث للمعلم يعتمد على الانســـجام المنطقي الهادف لمواقف تعليمي أي تحديد مهارة تعليمية معينة للحصـــول على تغذية راجعة فورية تساعد على تقويم أداء المعلم وتطويره.

12-2-تقنيـة اســـتخدام الفيديو: ويعتبر تقنية حديثة في عملية التعليمية هدفه تحســـين الممارسات السلوكية التي تؤدي إلى تعليم أكثر فاعلية للمعلم والمتعلم.

12-3- تقنية الكومبيوتر: يسـتخدم كتقنية حديثة في تنمية العناصـر الإبداعية في العملية التعليمية وخاصـة الإشراف منها من خلال تقليص الأعمال الكتابية والورقية المفروضـة على المشــرف التربوي وزيادة الســرعة في الإنتاج والأداء والموضـــوعية فيما يتعلق بالمعلومات والبيانات التي يتم جمعها إلى جانب البحث والأعمال العلمية التربوية التي يطلع عليها من خلال شبكة الانترنت والتي تجعله يحسن ممارسته دائما وغيرها من التقنيات والسائل ألأخرى

13- معوقات الإشراف التربوي:

تعترض الإشراف التربوي العديد من المعوقات والتي من بينها:

13-1- المعوقات الإدارية:

- كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي والمعلم:

العملية التربوية عملية معقدة ومتعددة الجوانب ومتشـابكة في آن واحد تحتاج إلى جهد ووقت وصـبر، ومع كل هذا يكلف المشـرف التربوية بزيادة عدد من المدرسـين تحت إشـرافه يفوق النصـاب المحدد له وأحيانا يصـل إلى درجة عدم القدرة والضـعف ومع هذا تسـند إليه مهام إدارية تحد من نشاطه الميداني وقد تقطع خطته من أجل تلك المهام، مما قد يؤثر سلبا على عطائه ونشـــاطه في إعداد النشـــرات والندوات والبرامج التدريبية والمتابعة الفعلية لمهامه

الأصلية، كذلك المعلم يشكو من تزاحم الأعمال الموكلة إليه وتراكمها مما لا يوفر له الوقت الكافي للاطلاع على توصيات المشرف والتخطيط لتطبيقها ميدانيا والاستفادة منها.

- **قلة الدورات التدريبية للمشـــرفين والمعلمين:** أي عمل يتطلب بذل الكثير من الجهد والتدريب، وبخاصة أثناء العمل كما أن هذا التدريب ضروري لكل من المشرف التربوي لأن المواقف التي يوجهنها متغيرة ومتحركة، فبدون تدريب لا يمكن لكل منهما أن يتطور.

- **ضعف قدرة مديري المدارس على ممارسة الإشراف التربوي:** الإدارة المدرسية قيادة تربوية تنفيذية وإشرافية وعليها مسؤوليات ما يجعلها تحتاج إلى كفاءات تربوية متنوعة ومتميزة، لذا قد يرجع ضـــعف قدرتهم على تحمل وممارســـة تلك المســـؤوليات إلى ضـــعف العديد من الكفاءات لديهم، كضـــعف القدرة على الإشـراف والمتابعة والتقويم، أو ضـــعف القدرة العلمية والتربوية، كما أنه قد تكون إدارة لا مبالية وبالتالي ينعكس ذلك ســـلبا على عناصـــر العملية التربوية في المدرسة.

- قلة إعداد المشرفين التربويين بالنسبة لعدد المعلمين الذين يشرفون عليهم.
- غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء والمتمكنين في الجانب التعليمي.
- تدريس بعض المعلمين لمواد غير تخصصهم.
- عدم توافر الأماكن اللازمة لإجراء الاجتماعات وعقد الندوات وتطبيق البرامج.
- عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة على عملية الإشراف التربوي.
- هناك بعض القصـور وعدم التعاون بين عناصـر العملية التعليمية المشـرف والمعلم وحتى مدير المدرسة.
- هناك دمج بين الإشراف التربوي والإداري مما يعطل العمل التربوي.
- ضعف الوعي بمسئولية العمل لدى بعض المشرفين والمديرين والمعلمين.

13-2- المعوقات الاقتصادية: من مثل:

- قلة توافر الوسائل اللازمة لمعلمي التعليم والتعلم
- قلة وجود حوافز مادية للمشرفين والمعلمين.

- قلة توافر المكتبات (أو قلة الكتب) في المدارس وقد ساعد ذلك على عدم الاهتمام بالقراءة ومتابعة الجديد سواء بين الطلاب أو بين المعلمين بل أن من المعلمين من لا يغير النشرات التربوية ألا يعطي لها أي عناية أو اهتمام مع أنها أفضل الأساليب الإشرافية وأبلغها (عبد المحسن الحربي وآخرون، 2011) نقلا عن **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 98)**

13-3- المعوقات الفنية: وقد حددها **(الصالح، 2014، ص. 99-100)** في:

- عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجهات المشرف التربوي.
- ضعف كفاءة المعلم أو المشرف وعدم القدرة على التصرف في المواقف الطارئة
- ضعف انتماء المعلم إلى المهنة.
- عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي لعمليتي التعليم والتعلم.
- اكتظاظ الطلاب في الصفوف الدراسية.
- ضعف النمو المهني للمعلم حيث يوجد بين صفوف المعلمين نوعيات تحتاج إلى صبر وقيادة تربوية متأنية وحازمة.
- صعوبة المناهج.
- عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس.
- عدم قناعة المعلم بتوجهات المشرف.
- عدم تنوع أساليب الإشراف التربوي.

13-4-المعوقات البيئية والتي من مثلها:

- اتساع رقعة المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المشرف التربوي، تؤثر على نوعية الخدمات الإشرافية التي يقدمها للمعلمين.

13-5- المعوقات الشخصية: والتي منها ما حدده **(الصالح، 2014، ص. 100)** في:

- عدم قدرة بعض المشرفين والمديرين على إتباع الأساليب القيادية المناسبة.
- ضعف العلاقة بين المشرفين والمديرين والمعلمين.
- ظهور بعض المشاكل الشخصية وتأثيرها على العمل أحيانا.

- كثرة الأعباء الخاصة التي قد تؤثر على العمل التربوي.

إلى جانب ذلك ترى سليك slik أن من معوقات الإشراف التربوي الحديث عدم الحصول على دعم مباشـــر من المســـئولين في التعليم، ليس لأنهم لا يريدون الدعم ولكن لأنهم لا يعلمون حقيقة نوع الدعم الذي يحتاج إليه المشـــرف التربوي، كما أن من معوقات أيضـــا إحساس المشرف التربوي بأن المعلم الذي يشرف عليه لا يفصح عن شيء ولا يقول الأشياء التي لابد من قولها نتيجة للعلاقات الشخصية التي نشأت بينهما **(slick,1998, p306)**.

14- بعض الاستراتيجيات لتطوير الإشراف التربوي في ضوء التحديات الراهنة:

يعتمد تطوير الإشراف التربوي في العصر الحالي على جملة من العمليات نوجزها فيما يلي:

14-1- العمليات: وتتمثل في:

- توفير معلومات صـادقة مرتبطة بالإشـراف التربوي كعملية: حيث طبيعة المعلومات التي يجمعها المشرف في مجال تعامله مع المعلم ذات أهمية كبيرة ويجب أن تكون شاملة لجميع نظام الإشـــراف وما يحتويه من أســـاليب –ســـلوك المعلم–ســـلوك الطالب–علاقة المعلم بالمشرف.

- اختيار البديل بحرية: ونفرض على المشـــرف أن يعمل على تهيئة الموقف بحيث يختار المعلم القرار بحرية واسـتقلالية ذلك لأن الاختيار يجعل المعلم منتميا لهذا القرارات ومسـئولا عن نتائجها.

- الالتزام الداخلي (القناعة الذاتية): حيث أن اهتمام المشـــرف تكوين التزام داخلي لدى المعلم، هو عمل معقد لان القناعة الذاتية لدى المشرف والمعلم تقود إلى النمو المتبادل.

الخطوات: وتتمثل في:

–أن يجمع المشرف التربوي المعلومات عن المعلمين من الواقع الملاحظ والمشاهدة العينية، أو من خلال الزيارات الصفية.

-تحديد مواعيد الزيات الصفية من قبل المشرف خلال خطته السنوية، ثم يرسلها إلى مديري المدارس لكي يخبر المعلمين بها.

-أن حدد المشرف التربوي الأسلوب الأنسب الذي يشرف به على المعلمين.

- تبادل الزيارات سواء من خلال الدروس التطبيقية أو من خلال الورش التربوية ...الخ.

-الحرص من قبل المشرف التربوي على حسن المعاملة التوجيه الجيد للمعلمين.

-أن يسلك المشرف سلوك الاحترام والتقدير وتقبل أفكار المعلمين باهتمام.

- الحرص على مبدأ السلطة العلمية المبنية على المعرفة والتفوق في فن التدريس.

-أن يكون التقويم موجه إلى المعلم ومستوى تحسين العملية التعليمية.

-أن يحفظ المشرف التربوي أسرار المعلم ونقاط ضعفه.

14-2- المتطلبات: وتتمثل في:

- أن يتركز دور المشرف التربوي على المعلم ويهدف إلى تحسن مستوى التعليم من خلال مساعدة المعلمين حتى يحسنوا فن التدريس ويرتفع أدائهم.

- أن يستوعب المشرف التربوي ويعي أهدافه حتى يسير في عمله على بصيرة.

- أن يمنح المشرف التربوي مسؤولية وضع برنامج الإشراف وتطبيقه دون مراقبة الأجدر بمراقبة نفسه.

- أن يطلع المشرف التربوي على كل الأساليب الإشرافية الحديثة ويستوعبها ويحسن توظفها ومراجعة الذات عبر تحليل أنماط السلوك للمشرف والمعلم وحسب ما يتطلبه البرامج الإشرافي.

- أن تبني العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم على أساس الصدق والثقة والانسجام والتفاهم والوضوح والاهتمام والاحترام المتبادل بين الطرفين.

- أن يتمثل في السلوك الإشرافي قدرة المشرف على القيادة ومدى مساعدته للمعلمين والتنسيق بينهما.

14-3- الاعتبارات: وتتمثل في:

- **الاعتبار الأول:** الإشراف التربوي عملية تفاعل تركز على:

- تقويم العلاقة بين المشرف التربوي والمعلم.

- تبادل التغذية الراجعة بين المعلم والمشرف، فالمشرف يشرح الخطة والمعلم يعبر عن ما يحتاجه.

- التقويم بالنتائج وذلك في ضوء ما تحقق من نتائج من ناحية الطرفين.

- **الاعتبار الثاني:** تحسين مستوى العملية التعليمية جهد مشترك بين كل العاملين في الميدان التربوي.

- **الاعتبار الثالث:** يعد الإشراف الذاتي نتيجة حتمية في الوقت الراهن فالمعلم الذي يسهم في وضع القرار بكل حرية واستقلالية سيتبنى موقف المدافع عن قراره.

- **الاعتبار الرابع:** أن تكوين الاتجاه الإيجابي لدى المعلم نحو المشرف التربوي، تعتبر عامل رئيسي في إحداث التغير في السلوك التعليمي الصفي للمعلمين وإكسابهم المهارات الإشرافية الذاتية وفي تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الإشراف التربوي كما أن طبيعة الاتصال بين المشرف والمعلم تشكلان عنصرا أساسيا في نجاح العمل الإشرافي أو إخفاقه **(بوعزة، 2014، ص. 100-101-102)** بتصرف.

15- بعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي:

15-1-الإشراف العيادي (الإكلينيكي/ الصفي):

لقد عرفه كوجان **(Cogan,1973 :p9)** بأنه: "ذلك النمط من العمل الإشرافي الموجه نحو تحسين سلوك المعلمين الصفي، وممارساتهم التعليمية الصفية، بتسجيل كل ما يحدث في غرفة الصف من أقوال وأفعال تصدر عن المعلم والتلاميذ أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، وبتحليل أنماط هذا التفاعل في ضوء علاقة الزمالة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين تعليم المعلم، وممارساته الصفية. ويركز هذا النط من الإشراف على النواحي الثلاثة التالية:

- جعل وضع المعلم ومشكلاته في مركز الاهتمام الرئيس للمشرف.

- اعتماد التشخيص المبني على معلومات مجردة.
- تحليل التفاعل بين المعلم والمشرف بهدف للوصول إلى حل للقضايا التعليمية.

أ- مميزات الإشراف العيادي: يتميز هذا الأسلوب الإشرافي بأنه:

- يقوم على الثقة وحسن الظن بين أطراف العملية الإشرافية.
- يقوم على المشاركة العلمية في جميع مراحل سير الدرس ابتداء من التخطيط المشترط وانتهاء بالتقويم المشترك.
- يزود المعلم بالتغذية الراجعة في جميع المراحل تمكنه من تلاقي جميع نقاط الضعف التي كان يعاني منها، وتحصنه من الوقوع فيها مستقبلا **(طافش، 2004، ص. 136)**.
- إن مشاركة المعلم في تحديد أسلوبه، تجعله أكثر التزاما بتعديل سلوكه التعليمي **(عطوي، 2008، ص. 239)**. من خلال ما سبق يتبن أن الإشراف العيادي يركز على زيادة فاعلية المعلم في ميدان عمله من خلال التفاعل الحقيقي والتعاون المشترك بينه وبين المشرف في عمليات التخطيط التنفيذ والتحليل والملاحظة والتقويم المستمر.

15-2- الإشراف بالأهداف: يرتكز هذا النوع من الإشراف على أسلوب الإدارة بالأهداف ويعرف بأنه "عبارة عن مجموعة من العمليات يشترك في تنفيذها كل من المشرف التربوي والمعلمين تنظمن هذه العمليات تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديدا واضحا وقابل للقياس، وتحديد مجالات عمل ومسؤولية كل من المشرف والمعلم في ضوء النتائج المحققة والواقعية واستعمال الأدوات والمقاييس المجددة لقياس الأهداف من أجل ضبط العملية الإشرافية وتنظيمها وجعلها أكثر ففاعلية **(كمال أبو شملة، 2009، ص. 64)**.

أ- مميزات الإشراف بالأهداف: يتميز هذا النمط من الإشراف بأنه:

- إتاحة الفرصة أمام المعلمين لزيادة النمو والتطور مهنيا أكثر.
- يؤدي إلى رفع الروح المعنوية لدى المعلمين.
- يعمل على مشاركتهم في اتخاذ القرارات التي تهمهم.
- يساعد المعلم في التعرف إلى مسؤولياته وما يطلب منه أداؤه.

– يبصـــر المعلم بالمعايير التي يتم من خلالها تقوم انجازاته، مما يزيد من فتح قنوات الاتصال بين المعلم والمشرف التربوي إلى شعور كل منهما بالأمن والطمأنينة.

– يزيـد من رضـــا المعلم عن وظيفتـه وعن علاقتـه مع زملائـه والطلبـة وأوليـاء الأمور **(نقبيل،2017، ص. 143)**.

ب– صـعوبات تطبيق نموج الإشـراف بالأهداف، وقد حددها **(عبد الفتاح أبو شـملة، 2009، ص. 66–67)** في ما يأتي ب:

– يتطلب الإشراف بالأهداف وضع أهداف قد تكون أعلى أو أقل من الإمكانات المتاحة.

– يتطلب الإشـراف بالأهداف وضـع أهداف واضـحة وكاملة لسـهولة قياسـها، وهذا الشـرط يصعب تحقيقه.

– يحتاج تحقيق الأهداف إلى وقت وجهد كبيرين نظرا لاشـتراك كافة المسـتويات التنظيمي وفي وضع الأهداف وكثرة الإجراءات والاتصالات.

– مقاومة بعض المشرقين لنموذج الإشراف بالأهداف.

– يحتاج تطبيق نموذج الإشراف بالأهداف إلى مهارة إدارية عالية لوضـع الأهداف بالتفاعل بين المشرف والمعلم، وقد لا يتوفر هذه المهارة لدى البعض.

15–3– الإشـراف ألتشـاركي: ينبثق مفهوم المنحى ألتشـاركي للإشـراف التربوي من كزنه عملية فنية مصـاحبة للعملية التعليمية التعليمة في المدرسـة ويعرفه **(الطعاني، 2005، ص. 80)** بأنه: "أسـلوب يعتمد على مشـاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مشـرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين ومتعلمين، ويتعلق هذا الأسـلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية من عدة أنظمة جزئية مستقلة ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرقين والسلوك لكل من المعلمين والمتعلمين".

أ– مميزات الإشراف ألتشاركي، والتي تتمثل في:

– يتسم بالتشاركية والعملية والعمق في تناول القضايا التربوية.

– يقوم على التواصل والحوار المفتوح بين المعلم والمشرف.

– اقتناع المعلم بما ينشد تغييره من ممارسات في سلوكه التعليمي.

– يحسن اتجاه المعلم نحو الإشراف التربوي.

– تلبية حاجات المعلمين ومعالجة مشـكلاتهم بطريقة البحث الإجرائي التعاوني **(أبو شـملة، 2009، ص. 86)**. إذن هذا المنحى يحمل في طياته التغيير في جوانب السـلوك والمفاهيم والاتجاهات، ويقدم مفاهيم جديدة للإشـراف التربوي، بالإضـافة إلى أن تطبيق هذا المنحى يتطلب الاتجاه نحو العمل ألتشـاركي وهذا يعنى ضـرورة إحداث تغيرات عميقة في سـلوك المعلمين والمشرفين والمديرين، ويتعدى ذلك إلى ثقافة المدرسة، ومن هنا يبرز دور المشرف التربوي في دوره بالتنسيق والتكامل مع عناصر هذه العملية.

15-4- الإشراف المتنوع:

يعود ظهور هذا النموذج من الإشـراف إلى ألان جلا تهورن (Glatthom) الذي يقوم على فكرة بسـيطة أن المعلمين مختلفين في قدراتهم ومهاراتهم وأنماط تدريبهم فلا بد من تنوع الإشـراف التربوي، فهو يقدم للمعلم حرية الانتقاء بين أسـاليب إشـرافية لتطوير أدائه وتنمية قدراته لينتقي منها الأسلوب الذي يراه مناسبا.

أ- مفهوم الإشـراف المتنوع: جلا تهورن **(Glatthom,1997,p3)** بأنه: "توجه إشـرافي يقوم بتزويد المعلمين بخيارات تتعلق بأسـاليب إشـرافية وتقويمية متنوعة تقدم لهم، وبصـفة عامة يقدم نموذج الإشـراف المتنوع التطور المكثف للمعلمين غير المثبتين أو الذين يواجهون مشـكلات جدية في التدريس، وباقي هيئة التدريس يقابلون بخيارات عن كيفية رعاية تطويهم المهني، فالأكثرية يعملون في فرق تعاونية في خيار التطور التعاوني، والبعض يعملون وفق مدخل التطوير التعاوني "يعتمد هذا النوع من الإشـراف على التنويع في الأسـاليب، كما أنه نموذج يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، ويقدم الإشـراف الذي يتناسـب مع إمكاناتهم وقدراتهم ومهاراتهم، ليتحقق لديهم النمو في أدائهم البيداغوجي .

ب- أهمية الإشراف المتنوع:

يقوم هذا النوع من الإشـراف على النظرية البنائية والتي مفادها أن الفرد يبني المعرفة داخل عقله ولا تنتقل إليه مكتملة مما يعني أن هذا النموذج يركز على المعاني والأسس التي

يبنيها المتعلم بنفســـه، بحيث يكون مســـئولا عن توجيه خبرات تعلمه بشـــكل ذاتي، وقد أشار **(محمود، 2004، ص. 41)** إلى أن أهمية ممارسة النمط الإشرافي ترجع إلى كل معلم من منظور خاص، كما فرق بين معلم وآخر، وهذه الفروق الفردية هي التي تبنى على أساسات عملية الإشراف التربوي، كما هي ترجع أهميته إلى تبني فلسفة جديدة للإشراف تعتمد على توافر علاقات إنســـانية بين المشـــرف والمعلم، وتقوم على المودة والاحترام، هدفها التطوير وتحسين الأداء.

ت- مزايا الإشـــراف المتنوع: يتميز هذا النوع من الإشـــراف بجملة من المزايا تجعل منه نموذجا منفردا عن غيره من النماذج الأخرى، وقد أورده أبو عابد (2004) جملة من المزايا والتي منها:

- المرونة التي تمنحه القدرة على التكيف مع الأوضاع الدراسية المختلفة.
- يأخذ بعين الاعتبار الظروف المختلفة للمعلمين، فيتيح لهم فرصة اختيار النمط الإشرافي المناسب لقدرتهم واحتياجاتهم.
- يربط بين النظرية والتطبيق العلمي، فتدرس الأفكار وتناقشها لتوليد قناعات لدى المعلمين تدفعهم إلى توظيفها وممارستها علميا.
- ينظر إلى الموقف التعليمي/ التعلمي باعتباره كلا متكاملا، ويهتم بجمع عناصـــر العملية التعليمية من معلم متعلم ومنهاج وكتاب مقرر وأســـاليب تدريس، ووســـائل تعليمية وبيئة مدرسية.
- يشجع على روح الثقة والمودة والاحترام بين المشرف التربوي والمعلم.
- ينظر إلى نمو المعلمين على أنه وسـيلة لا غاية، فهو وسـيلة لتحسـين التعلم من خلال تحسين التعليم.
- يخلص المعلمين من العزلة ويشجع العمل التعاوني الهادف بين الزملاء.
- يقوي أمور الاتصـال بين المعلمين والمشـرفين ويدعوهم إلى العمل والتجريب وإلى تحسـين الأساليب الخاصة في التدريس.
- يعمل على نمو العلاقات الإنسانية القائمة على الاعتراف بقدرات العاملين.

- يسعى إلى الإفادة من أساليب الإشراف الأخرى، ويطوعها لتناسب أكبر عدد من المعلمين.
- يعطي المعلم فرصة لتقييم نفسه ذاتيا.
- يركز على الإفادة من التغذية الراجعة التصحيحية **(نقبيل، 2017، ص. 150-151)**.

15-4- الإشراف الإبداعي:

لقد بينت وزارة المعارف للتربية والتعليم **(1419هـ، ص. 47)**: أن "الإشـــراف الإبداعي يعتمد على النشاط الجمعي وهو نوع نادر التنفيذ، حيث لا يقتصر على إنتاج الأحسن، بل يتطلب من المشـــرف أن يشـــحذ الهمة ويحرك ما عنده من قدرات خلاقة لإخراج أحســـن ما يمكن إخراجه من مجال العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين، وبينهم وبين الأقران معا، والإشراف الإبداعي يعمل على تحرير العقل والإدارة وإطلاق الطاقة عند المعلمين لاســـتثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التربوية".

ويزيد طافش على ذلك بقوله: إن "هذا هو النمط المميز الذي ننادي به وندعو إليه، ونحث زملاءنا التربويين على أن يتبنوه نهجا واضـــحا بناء مثمرا لكونه يفجر الطاقات ويحفز الهمم، ويحسن تقدير أهمية العلاقات السامية بين جماعة المعلمين، وستغل طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم في تحقيق الأهداف من خلال العمل بروح الفريق الواحد **(طافش، 2004، ص. 86)**.

كما يرى الســلمي: "أن الإشــراف التربوي الحديث ينبغي أن يتميز بمرونة العمل والبعد عن القوة والروتينية، وتقبل التجارب العملية واستيعاب النتائج المبتكرة، ومعالجة القضايا على أساس من الوعي والفهم الصحيح والرغبة الصادقة في مساعدة الآخرين" **(السلمي، 1421هـ، ص. 35)**.

ومن هذا المنطلق فالإشــراف الإبداعي يعتبر عنصــرا فاعلا وله أهمية بالغة في تأهيل المعلمين وتمكنهم من تطوير أدائهم، وكذا تمكنهم من مهارات وقدرات ومعارف جديدة في جمل عملية التعليم والتعلم.

أ- أهداف الإشراف الإبداعي: له جملة من الأهداف والتي يمكن أن نحدد منها:

- يهدف إلي تنمية مهارات وقدرات كل معلم.
- يهيأ فرص النمو العلمي والمهني لكل المعلمين في الميدان التربوي.

- يعمل هذا النوع من الإشـــراف على تحقيق جودة العملية التعليمية التربوية وجودة مخرجاتها، وكذا تعزيز رعاية استمرارها.
- العمل على مســـاعدة الهيئة التعليمية لتنفيذ البرامج التربوية الحديثة وتحقيق أهدافها في الواقع المدرسي
- تهيئة أذهان الهيئة التعليمية والتربوية لتقبل التغيير عن طريق إشـــعارهم بالحاجة إليه، وإشراكهم في عمليات التخطيط والتفكير باستمراره.

خلاصـــــة الفصـــــــل:

الإشـراف التربوي هو جملة العمليات أو الاسـتراتيجيات التي تعمل على تطوير النظام التربوي وبخاصـة العملية التعليمية، من خلال تقديم مختلف التسـهيلات والمسـاعدات للهيئة التدريسية والإدارية لتحسن نموهم المهني والعلمي والأدائي في إطار علاقات تبادلية تفاعلية فاعلة، ويهتم المشـرف التربوي بالمنهاج وطرائق تدريس والنشـاط اللاصـفي والامتحانات والتقويم والعلاقات الإنسـانية، وغايته هي تحسـين العملية التعليمية بجميع مكوناتها، ولزيادة فاعلية العملية الإشـرافية تبني الإشـراف التربوي الحدث العديد من الأسـاليب الحديثة التي تهدف إلى تحسـن الأداء البيداغوجي والإداري لكل من المعلم ومدير المدرسـة وكذا تحقيق التفاعل البناء بين أطراف هذه العملية بما يعد بالفعالية والتطور على النظام التربوي ككل.

الفصل الثالث
المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا: الكفاءة.

1- مفهوم الكفاءة.

2- المفاهيم ذات العلاقة بالكفاءة.

3- أنواع الكفاءة.

4- مستويات الكفاءة.

5- خصائص الكفاءة.

6- مميزات الكفاءة.

7- مركبات الكفاءة.

8- طبيعة الكفاءة.

ثانيا: مقاربة الكفاءات.

1- مفهوم المقاربة.

2- بيداغوجيا الكفاءات.

3- تعريف المقاربة بالكفاءات.

4- خصائص المقاربة بالكفاءات.

5- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

6- مزايا المقاربة بالكفاءات.

7- أهداف المقاربة بالكفاءات.

8- المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات.

9- لماذا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي.

10- أهم العوامل التي هيأت لدخول الكفاءات إلى الميدان التربوي.

11- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

12- مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

خلاصـــــة الفصل.

تمـهيد:

يعد التعليم من أهم أولويات مختلف الدول على حد السواء المتقدمة والنامية، لما له من أهمية بالغة في تشكيل أساسات مختلف المجتمعات، وتعد عملية التجديد والتطوير فيه من المسائل الهادفة والضرورية، من خلال السعي إلى تحقيق الفعالية والوصول إلى أفضل المستويات في مختلف الميادين، والجزائر كغيرها من دول العالم، تسعى إلى إيجاد مكانتها بين الدول من خلال تبني إصلاحات تربوية شاملة في كل الأطوار التعليمية، حيث تقوم هذه الإصلاحات على مقاربة علمية جديدة، والتي كانت بوادرها على مستوى الإدارة المركزية في بداية (1998) هذه المقاربة التي تهتم بالأداء والإنجاز وترتكز على منطقة التعلم دون التعليم ويعتبر فيها التلميذ محور العملية التعليمية، كما أنها تهدف إلى تحسين مرد ودية المعلم والمتعلم، وتسعى إلى الارتقاء بالفعل التربوي التعليمي إلى ما من شأنه تحقيق الكفاءات الفعالة للمعلم والمتعلم، لتشكيل الطابع العلمي والمعرفي لديهم، الذي يسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي، والسياسي والاقتصادي والثقافي، وكذا التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية والخارجية الخاصة بمجتمعهم.

ولكي تنجح هذه المقاربة في مجالنا التربوي لا بد من السعي إلى توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية، وكذا العمل على تأطير مختلف التشكيلات القائمة على العملية التعليمية التعلمية في شتى التخصصات الأدبية والعلمية والتكنولوجية منها، وكذا في جميع المجالات الإدارية والتكوينية التي تحقق آداءات تربوية تعليمية وتكوينية عالية الجودة والفعالية لجميع عناصر المنظومة التربوية والتعليمية ببلادنا، فنظرا لأهمية هذه الاستراتيجية الجديدة، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها في هذا الفصل قدر المستطاع.

أولا- الكفاءة compétence:

1- تعريف الكفاءة:

أ- الكفاءة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور قول حسان بن ثابت: "ورح القدس ليس له كفاءة" أي جبريل عليه السلام بمعنى ليس له مثيل ولا نظير". والكفء النظير وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة بمعنى:" النظير والمساوي" يقول الله تعالى "**لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَداً" صَدَق الله الْعَظِيمْ" سورة الإخلاص (الآية 2-4). كما تعني:** "القدرة والجدارة، فنقول شخص كفؤ في عمله أي قادر على أداء عمله بجدارة" وكلمة الكفاءة مصطلح لاتيني **Compétence** ظهر سنة 1968 في اللغات الأوروبية، أما من حيث مصطلح تعليمي فقد ظهر لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقل إلى المجال المهني، ووصل إلى مجال التكوين بمعناه الشامل، كما ورد في **(قاموس المنهل الوسيط، 1990، ص. 226) بمعنى "الأهلية والجدارة".**

ب -الكفاءة اصطلاحا: مصطلح الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف، الأمر الذي أدى إلى تعدد التعاريف التي تتناوله، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه، فبعض البحوث والأعمال تعرف الكفاءة باعتبارها سلسلة من الأعمال والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة السلوكيات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية)، في حين يرى البعض أنها إمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي invisible potentialite من طبيعة ذاتية وشخصية وتتضمن الكفاءة حسب هذا المفهوم وحتى تتجسد وتظهر، عددا من الإنجازات (الأداءاتperformance) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة، في بحثنا هذا نتناول بعض التعاريف الخاصة بمفهوم الكفاءة في المجال التربوي:

-عرفها فيليب ميريو (Meirew P) هي: "المعارف المحلية على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة وتسمح بحل مشاكل، استنادا إلى مراجع تتعلق بأبستمولوجيا مادة ما"**(الكتاب السنوي، 2003، ص. 14).** هذا التعريف يركز على جملة

المعارف والمعلومات المحلية التي تطبق على وضـــعيات معقدة ومن ثم دراســـتها وتحليلها للوصول إلى حل لها.

– **كما يعرفها ديسو Dussult بقوله:** "الكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص، تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف، والمدركات، والمواقف والمهارات، وكذا جزء إجرائي أي إنجاز مهمة أو نشاط من خلال اندماج كل المعارف والمهارات والمواقف" **(العطوي آســيا، 2010، ص. 19)**. يميز هذا التعريف بين الكفاءة والقدرة، فالكفاءة أشـــمل من القدرة والقدرة تدخل ضمن الكفاءة، فالكفاءة تتشكل من اتحاد القدرة والإنجاز الفعلي لأي عمل.

أمـا تعريف Louis D'Hainant فيرى بـأن الكفـاءة هي: "مجموعـة من الســـلوكيـات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية والحس حركية، التي تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعال" **(العطوي آسيا، 2010 ص. 19)**.

– **كما عرفت في الوثيقة الوطنية بأنها:**" قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشـاط معين، أداء يسـتجيب للشـروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالا ضـمن موقف إشـكالي محدد، وبهذا فالكفاءة هي: "تلك المعارف والاستعدادات والمؤهلات، والمواقف التي يتخذها الفرد من أجل القيام بدور أو بعمل على أكمل وجه" **(الوثيقة المرافقة لمناهج الســنة الثانية، 2003، ص. 193)**.

– **أمـا بيرنو Perrenoud فيرى بـأن:** الكفاءة من النوع التي تعد به المدرســـة المتعلمين للحياة بقوله: "هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشـــترك من المواقف، التي يكمن التحكم فيها بفضـــل توفر كلا من المعارف الضـــرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها **(سهيلة الفتلاوي، 2003، ص. 29)**. ركز بيرنو في تعريفه على القدرة العلميـة الفـاعلـة لمواجهـة العـديـد من المواقف الحيـاتيـة، والتحكم فيها من خلال توظيف مختلف المكتســبات القبلية المعرفية، المهارية، لمعالجة تلك الموافق والوصول إلى حل لها.

– **كما تعرف بأنها:** "حســن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (المعارف، معلومات، مهارات، تفكير...) في سـياق ما لمواجهة مختلف المشـاكل أي

إنجاز عمل" **(حاجي فريد، 2005، ص. 18)**. ركز هذا التعريف على الأداء الجيد والفعال وذلك من خلال القدرة على إدماج، وتجنيد وتحويل جملة من الموارد، وجعلها في سياق قابل لمواجهة مختلف المشكلات ومعالجتها للوصول إلى حل لها.

ويعرفها روما نفيل Romaiville بقوله: "الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف، ونتعلم لنعمل، ونتعلم لنكون في المستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشكلات، كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل" **(العطوي آسيا، 2010، ص. 19)**. ركز هنا كسابقه على نقطة هامة جدا، ألا وهي فكرة "**الإدماج**" التي تعتبر مركز الكفاءة وجوهرها في أي ميدان كان، كما ركز على البعد النفعي للمعارف التي يكتسبها الفرد، فالإنسان لا يتعلم لتحصيل العلم والمعارف فقط، بل يتعلم لتوظيف تلك المعارف والمعلومات، والمفاهيم والقيم والاستراتيجيات، والعمل بها في حياته اليومية ليصل إلى أرقى مراتب تكيفه مع واقعه المحيط به، وهو الغاية المثلى من الكفاءة.

– **أما القاموس الموسوعي للتربية والتكوين (2001) فيرى بأنها:** "الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام بأكمل وجه، ويضيف بأن الكفاءة شديدة التنوع، فهناك الكفاءات العامة **Générale compétences**، أو الكفاءات القابلة للتحويل **Compétences transférable**، والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك الكفاءات الخاصة أو النوعية **Compétences Spécifiques** والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا ومحددة، كما أن هناك كفاءات تسهل التعلم وحل المشكلات الجديدة، في حين تعمل كفاءات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين مختلف الأشخاص، كما أن هناك بعض الكفاءات أخرى تعمل على تسهيل العلاقات في حين تختص غيرها معرفة الأداء أو معرفة حسن السلوك والكينونة.

وتعرف أيضا بأنها: "نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعيات معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو

حل مشكلة من المشكلات" **(محمد بوعلاق، 2004، ص. 209)**. وهي كذلك "القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات" **(عبد الرحمن التومي، 2008، ص.7)**.

- **كما يعرف فرانسواز راينل ألان ريوني Françoise.R et Alain.R الكفاءة بأنه:** "مجموعة من السلوكيات الممكنة (الوجدانية، المعرفية والحس حركية) التي تسمح لفرد ما بالممارسة الناجعة لنشاط معين، وترتبط الكفاءة بحرفة ومهنة أو حالة أو وضعية مهنية أو وضعية اجتماعية، وهي بذلك تشمل الدرايات، والإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل **(العطوي آسيا، 2005، ص. 20)**. أشار فرانسواز راينل وألان كسابقيه إلى خاصية الإدماج والبعد الوظيفي للمعارف والمكتسبات وما لها من قيمة في مواجهة مختلف المشكلات التي تعترض الأفراد وإيجاد حل لها.

ويقول جاك لوبلا Jacques Leplat (1991، p49): أن مفهوم الكفاءة يظهر في ميادين مختلفة وتتعدد تبعا للتعاريف، ففي عالم الاجتماع مثلا يرادف الكفاءة إلى حد ما مفهوم التأهيل، وتستعمل في مجال التشغيل ولا تتميز فقط بماذا يستطيع الفرد أن يعمل ولكن أيضا القيمة الاجتماعية للمعارف، أما في ميدان علم النفس فإن الكفاءات هي هدف الدراسات في مجالين:

- **الأول:** هو مجال تقييم الأفراد من معارف ومعارف عملية: والتي تهدف عادة إلى تمييز ماذا يعرف الفرد، وما يمكن أن يعمل ومحاولة التنبؤ بإمكانيات اكتساب هذه الكفاءات من خلال مجموعة من الاختيارات المختلفة للمعارف والقدرات...

- **المجال الثاني:** هو مجال دراسة النشاطات في هذه الحالة نتجه إلى تمييز الكفاءة المستغلة في نشاط محدد من خلال دراسة هذا النشاط المباشر في وضعيات تنفيذه **(العطوي آسيا، 2010، ص. 20)**. من جملة المفاهيم السابقة الذكر للكفاءة والتي تختلف في ظاهرها، وفي جملة المفاهيم المستعملة فيها، إلا أنها تشترك معظمها في جملة من الخصائص والتي يمكن حصرها فيما يلي:

- الكفاءة عملية دمج وتوظيف وتفعيل للمعارف (معرفية، حس حركية، وجدانية).

– الكفاءة تحمل في مضـــمونها معنى القدرة على القيام بفعل أو عمل معين إذ لا معنى للكفاءة دون القدرة على إنجاز مهمة ما.

– الكفاءة تبرز في وضعيات ومواقف مختلفة.

– الكفاءة لا يمكن أن تتطور إلا بتجنيد وتوظيف مختلف المكتســبات والمعارف والمهارات والقدرات السابقة الضرورية لمواجهة الوضعيات المختلفة.

– الكفاءة مهارة تشـمل تصـور لحل المشـكلات المراد حلها، من خلال بناء منهجية وطريقة لحلها.

– الكفاءة قدرة دائمة للفعل الفعال والناجح، طبعا ضمن شروط معينة.

– الكفاءة مهارة مكتسبة عن طريق الممارسة المستمرة والدائمة.

إذن يمكن أن نقول أن الكفاءة هي: "القدرة على إدماج وتوظيف مختلف المكتسـبات القبلية من معارف، مهارات، اتجاهات، اسـتراتيجيات، معايير... لمواجهة وضـعيات مشكلة مختلفة يواجهها أي فرد في حياته العلمية أو الاجتماعية أو المهنية، وإيجاد اســـتراتيجيات وطرق لمعالجتها ومن ثم الوصول إلى حل لها، وهذه هي الكفاءة ذاتها".

2- المفاهيم ذات العلقة بالكفاءة:

2-1-القدرة Capacité: هي مجموعة من الاستعدادات الفطرية والنشاطات الذهنية القابلة للتجديد، التي توظف في وضــعيات مختلفة، ويعبر عنها بنشــاط ســلوكي يرتبط بالمجالات الثلاث المعرفي، الوجداني والنفس حركي، كما يمكن القول بأنها: "جملة الذكاءات المتنوعة وفق اسـتعدادات فطرية، ومكتسـبات حاصـلة في محيط معين، تسـاعد على أداء نشـاطات مختلفة، قد تكون بدنية أو علمية أو فكرية أو مهنية...والتي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة، عند مواجهة الفرد لمشـكلات ووضــعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة" **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 174)**. فالقدرة وفق هذا المفهوم تفيد الدمج بين جملة المهارات التي تم تكوينها عند المتعلم.

2-2-المهارة Habileté: هي السـرعة والدقة في أداء عمل معين مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة، وهي إما أن تكون مهارات تقليد ومحاكاة (تكرار السـلوك) أو مهارات إتقان ودقة (تدريب) أو تكون مهارات ابتكار وإبداع الجهد الذاتي، وبذلك فإن المهارة تعتبر شرطا ضروريا للوصول إلى الكفاءة، وتعرفها **(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص. 25)** بأنها: "ضـرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسـهولة وكفاءة ودقة مع اقتصـاد في الوقت والجهد سـواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا"، إن المهارة تتطلب جملة من الأنشطة حددتها **(بن سي مسعود لبنى، 2008، ص. 72)** في ثلاث مستويات وهي:

- مهارة التقليد والمحاكاة وتنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.
- مهارة الإتقان والدقة وتنمى عن طريق التدريب.
- مهارة الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي للموجهين، كما أن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي، كما أن المهارة تحمل الخصائص التالية:
- تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية إشكال.
- شاملة تدمج نواتج التعلم في مجالات الثلاثة.
- تنهي طورا أو فترة تكوينية.
- قابلة للتشـخيص والتقويم على أسـاس سـلوكيات قابلة للملاحظة في وضـعية محددة ومؤشرات ومعايير تقويم.
- مرتبطة بمضامين مادة ما **(خير الدين هني، 2005، ص. 93)**.

2-3-الاسـتعداد: الاسـتعداد نشـاط فطري حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صـلة أسـاسـية دائمة بالقدرات والمهارات وذو ارتباط أكثر، وفي النهاية تصـير مجموعة من الاسـتعدادات قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات وأن الاستعداد يتضـمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسـبة بشـيء من الاسـتقلالية **(خالد لبصـيص، 2004، ص. 92)**. إذن الاسـتعداد نفسي وبيولوجي ويتحول إلى قدرة إذا توفر التدريب المناسب والمتواصل.

2-4- المؤشـــرIndice: يعرف على أنه العلاقة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق الهدف من فعل التعلم والتعليم وإبراز مقدار التغير في السلوك وصياغته ترتبط بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس...**(عبد الرحمان، 2001، ص. 12)**. إذن فالمؤشـــر يرتبط بالعلاقات الدالة على بلوغ الهدف باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه، فالمؤشر علامة تخير عن شيء مستمر.

3- أنواع الكفاءة:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، فمن مفكرين التربية من قســمها إلى كفاءات نوعية خاصـــة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، وتربط بنوع محدد من المهام وبمادة دراسية معينة، وإلى كفاءات ممتدة أو مستعرضة وهي خطوات عقلية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، وقد حددها (حاجي فريد، 2005) **بأنها ثلاث أنواع هي:**

3-1- كفـاءات معرفـةConnaissance Compétence: وهي لا تقتصـــر على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

3-2- كفاءات الأداء Compétence de performance: وتشمل قدرة المتعلم على إظهار ســلوك لمواجهة وضــعيات مشــكل، على أســاس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام المطلوب.

3-3- كفـاءة النتـائج أو الإنجـاز Compétence des résultas:امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارســة العمل دون أن يكون هناك مؤشــر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارســة دون وجود مؤشــر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين **(حاجي فريد، 2005، ص. 20)**. يتبين من خلال ما ســـبق بأن الكفاءات التعليمية ســـلوك

مكتســـب قابل للملاحظة والقياس كما يمكن القول بأنها التمكن من المعلومات والمهارات وأدائها بطريقة عالية والقدرة على عمل ما في ضوء معايير متفق عليها.

4- مستويات الكفاءة:

تنقسم مستويات الكفاءة حسب مراحل التعلم إلى:

4-1- الكفاءة القاعديةCompétence de base: وهي المستوى الأول والأساسي الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وهي الكفاءة التي من الضـروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتسـاب الكفاءات اللاحقة، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحدودة، ستواجهه صـــعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات الختامية في نهاية السـنة الدراسـية، ويؤدي التنامي إلى الوحدة، ليتصـل مباشـرة بمصـدر الحيز ومعالجته في الكفاءة الختامية الثالثة كذلك في خوص تجارب فعلية في طرح القضـــايا الفلســـفية وفهمها والارتقاء إلى محـاولـة حلها بطرائق منهجيـة، تكون هذه الكفـاءات مـدمجـة لتحقيق الهـدف الختامي المندمج.

4-2- الكفاءة المرحليةCompétence d'étape: هي جملة من الكفاءات القاعدية، أي أنها مرحلية دالة تسـمح بتوضـيح الأهداف الختامية بجعلها أكثر قابلية للتجسـيد، تتعلق بسنة أو فصل أو شهر أو مجال معين.

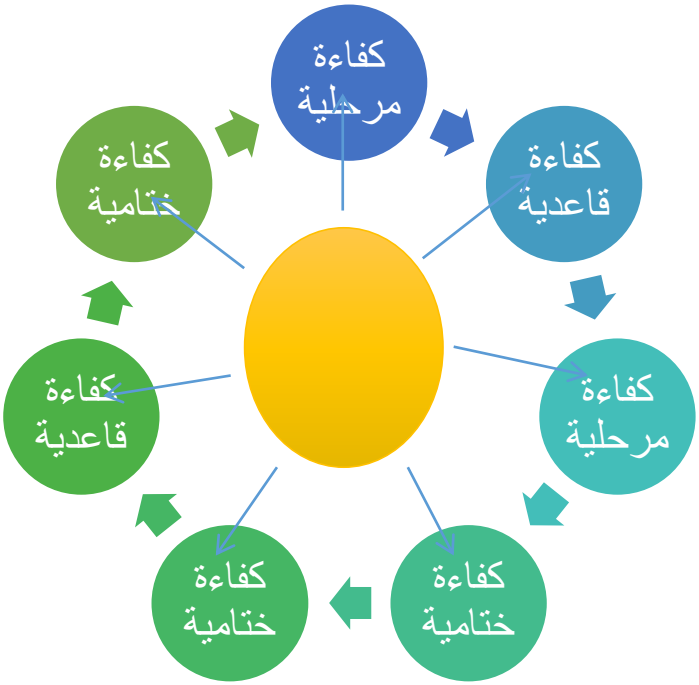
4-3- الكفاءة الختامية Compétence finanle:هي مجموعة من الكفاءات المرحلية، تصنف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال ســنة دراســية أو طور**(بن ســي مســعود لبنى، 2008، ص. 69).**

4-4- الكفاءة المستعرضة (عرضية) Compétence transversale: وتظهر على مستوى مجموعة من المناهج والمواد، حيث تبنى من تقاطع معارف مختلفة المواد والأنشطة، وتنطلق من الكفاءات الســابقة عبر مســتوياتها الثلاثية، القاعدية، المرحلية، الختامية، من خلال الدمج بينها، يمكن أن توظف في عائلة من الوضـــعيات المتميزة لعوامل متشـــابهة

ومختلفة عن طريق التحويل كالقراءة مثلا، فهي أداة في كل المواد والأنشطة العلمية منها أو اللغوية وغيرها، وتتفرع هذه الكفاءات المستعرضة إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي مثل: أن يحرر المتعلق نصوصا مختلفة الأنماط.
- كفاءات ذات طابع منهجي: تطبق طرق عمل فعالة.
- كفاءات ذات طابع فكري: استغلال المعلومات.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي مثل: ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

والشكل الموالي يبين دورة الكفاءة خلال مرحلة طويلة المدى.



الشكل رقم (1): يمثل دور الكفاءة خلال مرحلة طويلة المدى

5- خصائص الكفاءة:

5-1- خاصية الإدماج Intégration: تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات والموافق لتشكل واقعا منسجما ومندمجا، فهناك الجانب السوسيو وجداني **Socio-affectif** وهو الذي يجعل التلميذ متحفز للقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعه الذاتي وانعكاســـا لذاته، وما ينظره من اعتراف اجتماعي وجزاء، وهناك الجانب المعرفي

Cognitif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها واكتسابها أثناء القيام بالمهمة.

5-2- خاصة الواقعية Authenticité: تميل مقاربة الكفايات إلى حل المشكلات ذات دلالة عملية وترتبط بالحياة اليومية الواقعية.

5-3- خاصية التحويل Transfert: تنمي بيداغوجية الكفايات خاصية التحويل، أي القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيشي المتميز بطابعه المركب، وبالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه والتدرب عليه في المدرسة، إلى التطبيق الفعلي والعلمي في الحياة اليومية.

5-4-خاصية التعقيد Complexité: في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد تأتي الكفايات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتجه إليها اهتمام التقويم عادة **(وزارة التربية الوطنية، 2006، ص. 94). كما أن هناك خصائص أخرى والمتمثلة في:**

- **الكفاءة توظيف جملة من الموارد utilisation dun ensemble de resources:** المتنوعة سواء ما تعلق منها بالمعارف العلمية أو معارف التجربة الشخصية والمعارف المختلفة والتصورات والآليات والقدرات، وهذه الموارد يتم توظيفها حسب مواقف ووضعيات ومتطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطروح مهما كان مستواه **(بن سي مسعود لبنى، 2008، ص. 67)**، أي تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له.

- **الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية caractère finalisé:** إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو الحياة اليومية. **(حاجي فريد، 2005، ص. 21)**.

- **الكفاءة تكون مرتبطة بجملة من الوضعيات:** أي وضعيات ذات مجال واحد، إذا لا يمكن فهم الكفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى المواد المختلفة، أي من مادة إلى أخرى،

وتبقى الكفاءة متميزة عن بعضـــها البعض، فإذن اكتســـاب المعلم مثلا كفاءة مثلا في حل مسـائل في الرياضـيات فذلك لا يعني أنها صـالحة أيضـا لحل مشـاكل في الفيزياء، أي إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين فهي فئة وضعيات.

- **الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة:** بمعنى توظيف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من مادة واحدة قد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضـــي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

- **الكفاءة قابلة للملاحظة والقياس: إذ** يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصـــل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشـــكل دقيق، بحيث يتم تحديد المقاييس، مثلا هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية، هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضـافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم المتعلم، بغض النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية الاستقلالية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءة (لطرش عماد)، **(عبد المجيد عكاش عبد الحق، 2010، ص. 42)**.

كما حددها (العرابي محمود، 2011، ص. 80) فيما يلي:

- لكل كفاءة ســـياق تكتســـب وتنمو وتتطور فيه، وهو ســـياق متنوع يضـــم عددا من الوضعيات.
- الكفاءة تتطلب تعبئة وإدماج مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة.
- الكفاءة تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية.
- الكفاءة تتمركز حول المتعلم.
- لكفاءة ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات مشكلة.
- الكفاءة تقوم وفق معايير محددة تتجلى في العمل والإنجاز.
- الكفاءة أكثر تعقيدا من الهدف.

إذن فالكفاءة تتطلب جملة من المهارات والمعارف المكتسبة، والمرتبطة بإنجاز مهمات ونشـــاطات تمارس في ســـياق واقعي، تتجلى قيمتها من خلال النتائج المحققة التي يمكن

ملاحظتها وقياسها، كما أن الكفاءة تفيد المتعلم من الاستفادة من مختلف المعارف والمهارات المحيطة به، ولها قيمة شخصية واجتماعية ومهنية في حياة المتعلم.

6- مميزات الكفاءة:

تتميز الكفاءة بأنها:

6-1- تعدد موارد التوظيف: توظف الكفاءة جملة من الموارد المتنوعة ما تعلق منها بالمعارف أو معارف التجربة الشخصية والمعارف الفعلية المختلفة والتصورات والآليات والقدرات وهذه الموارد يتم توظيفها حسب موافق، وضعيات، معطيات ومتطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطروح مهما كان مستواه.

6-2- محدودية الغاية: تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية ووظيفة اجتماعية محددة حيث يوظف الفرد جملة من التعليمات لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل معين أو حل إشكال محدد.....، إذ أن الكفاءة التي يفترض أن تكون موضوع الإجراء في وضعية محددة لا بد أن تكون لها دلالة بالنسبة للفرد، حيث يدرك فعل الإشكال أو الموقف التي تعرض له ويوقف حدود الإمكانيات المعرفية، وكذلك التصورات الآلية والإجرائية التي يتطلبها حل الإشكال دون غيرها.

6-3- تعدد الوضعيات في المجال الواحد: تتعلق الكفاءة بمجال توظيفي واحد فقط غير أن هذا التوظيف لا بد أن يمس مجموعة من الوضعيات المتشابهة والمتخالفة التي تندرج في نفس المجال **(العطوي آسيا، 2010، ص. 23-24)**.

7- مركبات الكفاية:

7-1-المحتوى: وهو مجموع ما يتضمنه التعلم للتعرف على الأشياء الضرورية (وهو المضمون الدراسي المقرر) ولتحقيق هذه الغاية أوضع المختصون صياغة لمحتوى التعلم أو مكوناته والمتمثل في:

أ- **معارف محضة (الصرفة):** وهي المركب الأساسي لبناء الكفاءة لأن المعرفة محتويات ومضامين، فلا يمكن للتعلم أن يتم خارجيا، فالكفاءة لا تنمو أيضا في فراغ معرفي، لذلك

كان المحتوى يشكل النواة الأولى للمتعلم، والذي من خلاله تنمو الكفاءة وتتدرج لكمال الهدف المنشود.

ب- المعارف الفعلية: وهي مهارة استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي القدرة على توظيف المعارف في الوضعيات المناسبة، كالقدرة على استعمال مهارات الجمع، الطرح، في حل إشكالية معينة، فهذه القدرة على التوظيف هي المقصودة بالمعارف الفعلية.

ث- المعارف السلوكية: هي مختلف المواقف الإيجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم، أي يظهر القدرة على تجاوز الصعوبات، والعقبات، والعوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية وتوظيفها في وضعيات جديدة.

7-2-القدرة: وهي جملة من الطاقات والقوى والاستعدادات الفطرية والمكتسبة، التي يمكن للمتعلم استثماريها في أداء نشاطات مختلفة، وهي قابلة للنمو والتطور بمختلف التجارب والخبرات، كما أنها لا يمكن أن تتجسد إلا إذا تمكن المتعلم من تفعيل محتوى التعلم.

7-3-الوضعية: هي مجموعة ظروف تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها، وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك، بمعنى آخر فإن الوضعية تقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته ومعارفه لمعالجة الإشكال أو حل المشكل المطروح مجندا في ذلك موارد شخصية (معلومات التلميذ القبلية) وموارد الجماعة (معلومات أعضاء الفوج) موارد المدرس (وثائق، تعليمات، أسلوب العمل...الخ).**(الوثيقة الوطنية المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، 2005، ص. 84)**.فالوضعية إذن تجعل المتعلم أمام تحدي معرفي أو منهجي أو استراتيجي أو معلوماتي...الخ، في وضع يستدعي التفكير والتدبير والتصرف الحسن في أداء مهمة محددة أو إنجاز عمل معين أو الوصول إلى معالجة إيجابية ومنها إلى حل الإشكال المطروح.

8- طبيـــعة الكفاءة:

تتمثل طبيعة الكفاءة في كونها:

- الكفاءة فعل إشغال واستدعاء وتعبئة وإدماج وتصدي ومعالجة وحل وضعيات متنوعة.
- الكفاءة ليسـت معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما صـيرورة فعل.
- الكفاءة حالة أقدار على الفعل الناجح.
- الكفاءة متحولة في ذاتها وفي مجالها، بمعنى كفاءة مسـتوى تعليمي مثلا هي قدرة في كفاءة سلك تعليمي (كفاءة: إنشاء جملة دالة هي قدر ة في كفاءة الإنشاء) وهذا ما يسمى تحول الكفاءة في ذاتها، أما تحولها في مجالها، فيعني انتقال الكفاءة في السـياق تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر.
- كفاءة بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسـيولوجية تتجلى بناتج الفعل سـواء أكان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه...الخ) أو خارجها (كلام، رسم...).
- الكفاءة بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي، تكويني بل حتى في سياق ممارستي.
- الكفاءة لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاءة أكبر منها، ومنه لا تتوقف الكفاءة عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية، وإنما هي الأقدر على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل اقتدار.
- الكفاءة هدف وظيفي، بمعنى الكفاءة ليسـت هدفا في حد ذاته وإنما لغاية توظيفها في الأداء **(لخضر زروق، 2007، ص. 44-45-46)**.

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

1- مفهوم المقاربة:

1-1-المقاربة لغة: جاءت المقاربة من فعل قارب على وزن فاعل وهي تدل لغويا على "دنا" كقوله دنه وحدثه بحديث حسن، فهو قربان ومنها تقارب ضد تباعد، قرب منه، ككرم، وقربه كسمع، وقارب الخطو: داناه، وتقرب: وضع يده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن **(محمد مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، 2004، ص. 150)**. ومنه فالمقاربة تعني الدنو والتقرب والمحادثة وحسن الكلام.

1-2- **المقاربة اصطلاحا:** يحدد أصحاب معجم مصطلحات علوم التربية مفهوم المقاربة كما يلي: "أنها كيفية دراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية، ويرتبط هذا المفهوم بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجيد التعامل من منطلقات وفق استراتيجية معينة في لحظة معينة **(محمود بوعلاق، 2004، ص. 15)**.

كما يقصد بها: "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تعنى: "الدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة" **(خير الدين هني، 2005، ص. 101)**.

كما تعني أيضا: الاقتراب من الحقيقة وليس الوصول إليها، لأن الشيء المطلق يكون غير محدد مكانيا، كما أن مفهوم المقاربة يشير إلى وجود خطة عمل واستراتيجيات يريد من وراءها تحقيق شيء ما **(لخضر زروق، 2005، ص. 68)**.

وتعرف بأنها: تصور لاستراتيجية أو طريقة أو خطة مستعملة لتأدية نشاط ما أو بلوغ غاية معينة، وحل مشكلة ويشترط فيها أن تكون مرتبطة بأهداف وغايات معينة.

فالمقاربة بالكفاءات هي: "برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى أي شخص وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لاكتساب كفاءات لأزمة والتي تمكن من الاندماج والتكيف داخل المجتمع".

عرفت أيضا بأنها: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك يسعى إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" **(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص. 10)**.

كما عرفت على أنها: "محاولة لتحديث المناهج وتفعيله، حيث ترتبط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها"(صباح سليماني، 2011، 2012).

– **وتعرف بأنها:** ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته، وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على:

– التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها المتكونين.

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها **(محمد الطاهر وعلي، 2006، ص. 9)**. إذن فالمقاربة بالكفاءات: هي استراتيجية جديدة لتحديث المناهج التربوية وتفعلها في المؤسسات التربوية والتعليمية، لأجل تمكين الطاقة البشرية الصاعدة، القدرة على تحويل المعارف بمختلف أنواعها وممارستها، لمواجهة المشكلات والوضعيات المعقدة والوصول إلى حل لها، ومنه امتلاك كفاءات للتكيف داخل المجتمع، وكذا مواجهة مختلف التحديات المفروضة.

2- نشـــأة المقاربة بالكفاءات:

يعتبر مصـــطلح المقاربة بالكفاءات من المصـــطلحات التي عمل الكثير من الباحثين والعلماء على تأسيسه، وجعل له مبادئ وقواعد وخصائص وأهداف وقوانين وشروط لقيامه، حيث ظهر كمصطلح تعليمي لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم انتقل إلى مجال التكوين بنوعية الأولى(**Initial**) والمســـتمر(**Continu**) أو ما يعرف بالتكميلي **Recyclage**، حيث كانت الأهداف المتوخاة من التكوين تتم بقدر كبير من الوضـــوح والدقة، وذلك راجع لارتباطها بجوانب مهنية وتقنية مختلفة، إلا أنه مع تطور الأبحاث البيداغوجية، والسيكولوجية التي حاولت أن تكشف القوانين والشروط التي تتحكم في عملية التعلم، حدث إثر ذلك قفزة نوعية وتحقيق نتائج إيجابية في المجالين البيداغوجي والســـيكولوجي، الأمر الذي أدى بالهيئات القائمة على النظام التربوي الإســـراع إلى تطبيق بيداغوجيا الكفاءات.

حيث يمكن اعتبار بداية الســـتينات (1960) مرحلة حاســـمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي. أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة (1979) كمسعى جديد في الفعل التعليمي، وفي كندا المسعى الذي انتهجته المدربة العامة للتعليم الإكمالي لإدخال المقاربة عن طريق الكفاءات، اقتصـــر على التكوين المهني ســـنة (1993)، وفي دول المغرب العربي فكانت الدولة المبادرة بتطبيق هذه المقاربة هي تونس (1999) **(بن حشاد لموفق وبن مقري، 2005، ص. 94)**.أما في الجزائر فقد عملت وزارة التربية الوطنية جاهدة لإصـــلاح نظامها التربوي، بإحداث نوع من التغيير والجودة والنوعية فيه، فعملت على إصـــلاح منظومتها التربوية، وذلك من خلال إجراء العديد في الدراســـات والبحوث في هذا المجال، حيث تم إدخال المقاربة بالكفاءات حيز التنفيذ في تعليمها الابتدائي والمتوسط خلال الموسم الدراسي (2003-2004).

3- خصـــــائص المقاربة بالكفاءات:

إن التدريس بواســطة الكفاءات يهدف إلى تحويل المعارف النظرية إلى ســلوكيات ملموسة، من خلال جملة من التحولات البيداغوجية التي تعتبر مميزات خاصة، والتي حددها **(خير الدين هني، 2005)** فيما يلي:

3-1- تقويم التعليم: أي جعل التلميذ يتميز بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته من غير عزل أو تهميش.

3-2- قياس الأداء: تركز هذه المقاربة مباشـــرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النظرية المبعثرة، وكذا التركيز على التقويم التكويني.

3-3- تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعليم، ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشـــاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الأســاليب البيداغوجية، والوســائل التعليمية، وتقويم الأداء كما يســاعد التلاميذ على التعلم الفعال وبهذا فهو يتمتع بالاستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية.

3-4- دمج المعلومات: يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، بمعنى توظيف جملة الموارد قصد أداء نشاط محدد ومتكامل، (هذه الموارد هي جملة المكتسبات القبلية المتمثلة في المعارف الخبرات السابقة والقوانين، والنظريات التي يوضحها التلميذ من أجل حل إشكالية معينة) **(خير الدين هني، 2005، ص. 65-66).**

3-5- تحويل المعارف: ويتم من خلال توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجها في إنجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشـــكلة أو منتج يعود بالنفع عليه'.**(محمد الصالح حثروبي، 2012، ص. 101)** بتصرف.

كما يمكن أن نضيف:

- **تتميز بخاصـــية المرونة:** وذلك من خلال إعطاء الحرية للمعلم والمتعلم في التعامل مع مختلف الوضعيات.

- **استثمارية:** في مختلف أدوات التدريس، التقويم...

- **تتســـم بالإيجابية:** وذلك لكون الخطأ في المقاربة بالكفاءات له معنى وجانب إيجابي في تعلم التلميذ.

- كما أنها بيداغوجية سـياقية وشـاملة ومندمجة ووظيفة، تعتمد على الوضـعيات، ومحاكاة جوهرية.

أما (المعهد الوطني، 2004، ص. 10) فقد حددها في:

- **تفريد التعليم:** بمعنى أن التعليم يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين ويعمل على استقلالية المتعلم ويترك له المجال لمبادراته وأفكاره وآرائه.

- **حرية المدرس واســـتقلاليته:** تحرير المقاربة بالكفاءات لبيداغوجيا المدرس من الروتين وإعطائه حرية اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية المؤدية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

- **تحقيق التكامل بين المواد:** إذن الخبرات المقدمة للمتعلم تكون في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة المختلفة، كما أنها تكون أيضا في إطار مندمج ووظيفي، يحقق غايات المقاربة بالكفاءات.

4- مبـادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم على جملة من المبادئ نذكر منها:

4-1- مبدأ الإجمالية (globalité): بمعنى تحليل عناصـر الكفاءة انطلاقا من وضـعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في الســياق والمعرفة الســلوكية، المعرفة الفعلية والدلالة.

4-2- مبدأ البناء (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، يعد أصـــل هذا المبدأ إلى المدرســـة البنائية، يتعلق الأمر بالنســـبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

4-3- مبدأ التناوب (Alternance): بمعنى الشامل (الكفاءة) الأجزاء (المكونات) الشامل (الكفاءة) يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

4-4- مبـدأ التطبيق (Application): بمعنى التعليم بـالتصـــرف **learning by doing apprendre par agir** يسـمح هذا المبدأ بممارسـة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصـــرف يكون من المهم على المتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

4-5- مبدأ التكرار (Itération): أي وضــع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجة التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات يســـمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

4-6- مبدأ الإدماج (Intégration): بمعنى ربط العناصـــر المدروســـة إلى بعضـــها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

4-7- مبدأ التمييز (Distinction): أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سـياق ومعرفة سـلوكية ومعرفة فعلية ودلالة، يتيح هذا المبدأ للتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

4-8- مبدأ الملائمة (Pertinence): يسـمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعيشي، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

4-9- مبدأ الترابط (Cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشـــطة التعليم وأنشـطة التعلم، يسـمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشـطة التعليم وأنشطة التعلم أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

4-10- التحويل (Transfer): أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم **(محمد طاهر وعلي، 2006، ص. 10)**.

-أما المركز الوطني للوثائق التربوية **(2000، ص. 327-329)** فقد حدد مبادئ الكفاءة في:

- **الكفاءة مبدأ منظم للتكوين:** يشـــكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات يعتمد فيها على تطبيق المعارف بدلا من إكسابها للمتعلمين.

- **تعيش الكفاءة وفق السـياق الذي تنطلق فيه:** ينجم هذا المبدأ عن المبدأ السـابق إذ أنه بتفضـيل المعارف يصـبح من الضـروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكن ذلك بالطبع حسـب السـياق الذي تطبق فيه الكفاءة (سـياق التكوين المهني، سـياق التكوين الجامعي، سـياق التكوين العام).

- **وصـــف الكفاءة بالنتائج المرتبطة بها:** يتطلب العمل بالمقاربة بالكفاءات تحديد بدقة ممكنة لكل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصـــرها جيدا، ونجد النتائج قابلة للملاحظة المرتبطة بالكفاءة ومعايير حسن الأداء.

- **مشـاركة الأوسـاط المعنية:** يمكن للنماذج المشـاركة أن تأخذ أشـكال مختلفة لكن القصـد يبقى هو نفســه بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين الفعلي للأشـــخاص المعنيين لهذه الاحتياجات وأن يكون قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها، وهذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها.

- **تقويم المركز مع الكفاءات:** تقويم الكفاءات أولا قبل كل شـــيء هو تقويم القدرة على الإنجاز بدل استعراض النشاطات **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص. 327 - 329)**.

5- مزايـا المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من المزايا هي:

5-1- تبنى الطرف البيداغوجية النشـــطة والابتكار: من المعروف أن أحســـن الطرائق البيـداغوجيـة هي تلـك التي تجعـل المتعلم محور العمليـة التعليميـة -التعلميـة، والمقـاربـة

بالكفاءات كذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشـطة ذات معنى بالنسـبة إليه منها على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحل المشكلات وذلك بشكل فردي أو جماعي **(رمضان ومحمد، 2002، ص. 11)**.

5-2-تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب على تبني الطرق البيداغوجية النشطة التي تولد الدافع لدى المتعلم فتختفي أو تزول كثير من الحالات، كعدم انضـباط التلاميذ في القسـم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

5-3- تنمية المهارات واكتسـاب الاتجاهات: وكذا الميول والسـلوكيات الجديدة، تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) العاطفية (الانفعالية) والتنمية (الحركية) وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة **(حديدات ومعن، 2010، ص. 10)**.

5-4- عدم إهمال المحتويات (المضـامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني اسـتبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك يجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية الاجتماعية، فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تسـاعد على طرح هذه الأخيرة مع وضـع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثم اتخاذ القرارات المناسـبة، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم ونما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5-5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسـي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسـن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم **(طاهر محمد وعلي، 2006، ص. 13)**. في صـورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة **(ثابت، ص. 29-30-33)**.

– إذن فالمقاربة تربط المعارف مباشرة بالممارسة سواء كانت اجتماعية أو كانت وضعيات متعددة ومشكلات ومشاريع، لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا عن تحصيلها.

كما أنها تركز على ربط المدرسة الحياة وتعطي للعملية التعليمية يعد وظيفي، حيث تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته ومعارفه داخل حجرات الدرس وخارجها.

6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف حددها **(حاجي فريد، 2005، ص. 22- 23)** فيما يلي:

– **إفساح** المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

– **بلورة** استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.

– **تدريبية** على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقوق المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو منافسة قضية، أو مواجهة وضعيته.

– **تجسيد** الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

– **زيادة** قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

– **سبر** الحقائق ودقة التحقيق وجودة وحجة الاستنتاج.

– **استخدام** أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

– **القدرة** على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

– **الاستبصار** والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

من هذا المنطق يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات استراتيجية تعمل على:

– تجسـيد وإفسـاح المجال المدرسـي أمام المتعلمين، وجعله يشـجع على التمكن العلمي والمعرفي الذاتي.

– ربط المناهج التعليمية باهتمام التلاميذ وتقريبها لتشجيعهم على الإقبال عليها.

– تسيير النجاح في توظيف مختلف التعلّمات لحل المشكلات واكتساب استراتيجيات جديدة.

– إعطاء مختلف التعلّمات المكتسبة داخل الحجرات الصفية أو خارجها دلالة حقيقة.

– انتقاء مختلف التعلّمات الفعالة للمتعلمين لمتابعة تكوينهم لأجل الوصول بهم إلى الكفاءات المطلوبة.

– تمكين المتعلمين من إدماج مختلف التعلّمات السابقة لبناء تعلم جديد متكامل وذي معنى.

– الحرص على بناء مختلف التعلّمات لدى المتعلمين بمبدأ التكامل بين الوحدات الدراسية.

– أحقية المتعلمين في الخطأ، باعتبار أن الخطأ في تحقيق الكفاءات إيجابيا ودافعا لتوظيف مختلف آليات التفكير محل مختلف المشكلات.

7– الأسـس النظرية للمقاربة بالكفاءات:

نستند المقاربة بالكفاءات إلى:

7–1–النظرية البنائية:

من مسـلمات وفرضـيات المدرسـة البنائية أن: "الذات ليسـت سـلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضـع ما تتلقاه لعمليات الفهم، التأويل، والإدراك، وتعد بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط بها" (بياجي)، كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشـكلة من بنيات محتويات ومضامين مكتسبة سابقا(أوزيل).

–"تنطلق من مسـلمة مفادها أن الفرد الذي يتعلم نادرا ما يوظف كل طاقاته وقدراته أثناء التعلم، ومن ثمة فإن تطوير القدرات إلى أعلى مسـتوى يمكن أن يتم من خلال تبني طرائق وأساليب بيداغوجية.

– معرفية، إن الهدف الأسـمى في هذه النظرية ليس هو تزويد المتعلم بالمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفس حركي كي يصبح قادرا

على استثمار قدراته وطاقاته بشكل فعال" (المركز الوطني للوثائق التربوية) "**(الكتاب السنوي، 2003، ص. 20)**.

– إذن تنطلق البنائية من ذاتية المتعلم وما يمتلكه من معارف وقدرات لهيكلة تعلماته وبناء معارفه، حيث أن ذلك البناء يتم من خلال وضعيات، تجارب، والتفكير في جملة الممارسات والنشـــاطات المتبناة، وبالتالي فالموارد المعرفية المحبذة تكون قابلة للتغيير والتحول في وضعيات وتجارب مماثلة أو مختلفة وفق قدرة الفرد وكفاءته.

– ويرى فيليب برنيو **Philippe Perrenoud** أن مصـطلح تجنيد لا يعني فقط اسـتعمال وتطبيق بل يعني أيضا تكييف، تمييز، إدخال، تعميم، تخصيص، إدماج، تنسيق، أي توجيه مجموعة العمليات العقلية المعقدة التي عندما ترتبط بالوضعية (الوضعيات تحول المعلومات والمعارف بدل تبديلها، ولا يمكن أن تفصل بين الفرد المتعلم والوضعية ذلك أن الفرد المتعلم ينشط وينتج في إطار وضعية انطلاقا من جملة الموارد المعرفية التي يمتلكها.

– والوضـــعيات تتغير انطلاقا من الموارد المجندة من طرق المتعلم والســـياق الاجتماعية والبيئي الذي تنتج فيه أو تظهر فيه إذن فالمتعلم يصير فاعلا في الوضعية.

– كما يرى فيليب جونئير **Philippe Johnear** بأن البنائية كمرجعية تساعد على الإجابة على هذا السؤال، كيف يطور أبناؤنا معلومات ومعارف ترتبط بما تقدمه لهم داخل الأقسام؟ أي أن البنائية تساعد المعلمين على إيجاد إجابة ترشدهم إلى كيفية مساعدة المتعلمين على بناء تطوير معلوماتهم ومعارفهم. **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 164)**.

– إلى جانب ذلك يرى جونئير **Philippe Johnear** بأن المعرفة المثمرة تنمو وتتطور من خلال جملة التجارب والنشـــاطات، والوضـــعيات المختلفة التي يتعرض لها المتعلم، حيث يحدث ذلك في سياق وشروط وظروف معيشة بحيث تمكن المتعلم من القيام بتجارب وبناء معارفه بنفسه، وترتبط البنائية بيداغوجيا الكفاءات من حيث أن الأساس في البنائية أن المعلم يقدم خلفية من المعلومات وضع أسئلة تستهدف إثارة ودافعية المتعلمين لمناقشة الموضوعات المطروحة، حتى يتمكنوا من اكتشافها بأنفسهم.

– ويرى كل من بياجي وبرونر أن نظريات التعلم تشـــمل: "الخبرات التي يجب تعلمها (الأهداف الإجرائية) تنظيم المعلومات (التخطيط للمادة) طريقة تنظيم الخبرات التعليمية (استراتيجية)، طبيعة التغذية الراجحة (التقويم البنائي)، وفي المجال البيداغوجي تقوم البنائية على استراتيجيات يضعها المعلم، ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم، ويمكن تلخيص ذلك فيما قاله أنطوان بروســت (إن المعارف لا تمر وذلك خلال للاعتقاد الســائد بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم) **(محمد بوعلاق، بدون سنة، ص. 10)**.

أ– البنائية الجديدة Modélenéo constructiviste: من أنصار هذا الاتجاه نجد كلا من دواز وموني (**Doise et Mugny**) وهما تلميذان بياجي، وفي هذا النموذج تجد محاولة تجاوز النظرة القائمة على المتعلم عند بياجي إلى الصراع المعرفي الاجتماعي كأساس لنمو التعلم، ويأخذ الصــراع هنا معنى التحديات التي يواجهها المتعلم، وهي تحديات خارجية تثير قدرته التعليمية، فيكون بالتالي أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة وعلى تدعيم قدرته على التعلم، فهذه التحديات تمنح فرصا أكثر لمسار مواءمة البني المعرفية الموجودة سلفا، وهو ما يحقق التوافق الذي يفرضه الاحتكاك مع البيئة خاصة منها ما تعلق بالجانب التعليمي.

وقد توصل الباحثون في هذا النموذج إلى نتائج نجد منها:

– يؤدي التفاعل الاجتماعي بالمتعلم في الظروف المناسبة إلى حل مشكلات لا يمكنه حلها إذا كان وحده.

– إذا تم وضع المتعلم مجددا أمام هذه المشكلات، فإنه سيتمكن من حلها بمفرده.

– المخططات المعرفية الجديدة الناتجة عن حل هذه المشـكلات، تكون ثابتة وقابلة للتحريك نحو التعامل مع مشكلات جديدة.

كنتيجة لهذه التفاعلات، فإن الصراع الاجتماعي المعرفي يصبح المحرك لعملية التعلم، وعليه يمكن القول بأن النموذج البنائي يبين أهمية الاحتكاك بالبيئة الذي يجعل المتعلم في موقف الصــراع والتحدي المعرفي، الأمر الذي يمكنه من تجســيد كل مكتســباته، ومهاراته، واستراتيجياته وقدراته التعليمية، لمواجهة تلك الصراعات وإيجاد حلول لها، وهو العنصر الذي

تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات، خاصـــة في أدواتها التقويمية التي ترتكز على الوضـــعية المشكلة تجنيد الموارد، الإدماج...

7-2- النظريـة المعرفيـة Modélecognitiviste: يعود هذا النموذج في أصـــوله إلى الجهود المبذولة من عدة نظريات مختلفة كنظرية ترديف **Tardif**، ونظرية برونر **Bruner** وبياجيه **Piaget**، حيث تأسـس سـنة 1979، ويركز على العمليات العقلية، التي تتضـمن كيفية تناول المعلومات في الذاكرة ومعالجتها، فالمتعلم حســب هذه النظرية يتعلم وينمو من خلال تناول وعلاج وبناء المعلومات التي يقدمها المحيط الخارجي ســواء كان اجتماعي أو تربوي، فيطور بذلك موارده المختلفة سواء كانت معرفية أو نفس حركية، لأنها عمليات عقلية مختلفة كالانتباه، الذاكرة، التذكر، التفكير، الإدراك...الخ، فهي تنمو وتتطور وتبني في نفس الوقت الجهاز العصـــبي، وحســـب هذه النظرية منظم بحيث يقوم بتحميل المعلومات التي يقدمها المحيط وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة.

- المعرفة تسعى لتحويل التعلمات من وضعية إلى أخرى، بشرط أن تكون هذه الوضعيات متشـــابهـة، وبـالتـالي فنمو المعرفـة يرتكز على بنـاء الموارد المعرفيـة المحولـة **.Transferables**

- وفي مجال التعلم، فإن هذا النموذج يميز بين نوعين من المعارف التي هي المعارف الصريحة المتعلقة بحدث ما مثل خصائص ظاهرة معينة وقوانينها والمعارف الإجرائية، وهي ترتبط بإجراء ما أو اســـتعمال قواعد معينة من أجل حل مشـــكلة ما، وفي نقطة للالتقاء بالكفاءة، ويمكن اعتبار جيروم وبرونر من بين المدافعين الأوائل عن موضوع الكفاءات على اعتبار أن لفظ الكفاءة تشكيلة كبيرة لكيف نعرف وأيضا لتطبيقاتها، والكفاءة وتعديل السلوك عنده تفترض ثلاث أمور هي:

- تفترض أساس الفعل.
- أن نكون قادرين على انتقاء من المحيط المعطيات الضرورية لتحديد اتجاه من الأفعال.
- توظيف ذلك الانتقاء في نشاطات لتحقيق الهدف المرسوم.

– ما تم تعلمه من نجاح وفشل ينبغي أخذه بعين الاعتبار لإنجاز ما هو جديد.

ونظرية التعلم عند برونر وجيروم تسعى إلى تكوين الكفاءات الضرورية عند المتعلمين فعدادهم للحياة.

– أهم عناصر نظرية التعلم عند جيروم سن برونر:

– صيرورة التعلم النمو المعرفي: وهو سلسلة من التغيرات النمائية، المعرفية المتداخلة تكون مصحوبة بنوع من الإدماج غير المحسوس.

– أنماط معرفة الأمور، يحدد برونر ثلاث أنماط:

– **التعلم بالعمل:** بمعنى فعل شيء ما أو ممارسة يؤدي لتعلم المهارات الحركية.

– **التعلم الأيقوني الصوري:** يقوم على استخدام الحواس.

– **التعلم بالاكتشاف:** وهو حسب برونر إعادة تنظيم محددات الموقف بشكل ضع ونماذج إدراكية أو على شكل تعميمات **(بوعزة صالح، 2014، ص. 167–168)** بتصرف.

7–3–النظرية الوظيفية lesocio–constructivisme: إن هذه النظرية تدمج إسهامات البنائية والمعرفية فهي تؤكد على:

– التفاعلات الاجتماعية التي تسمح أو توفر تكوين المعارف من طرف المتعلم، فهذه التفاعلات الاجتماعية تؤثر في الوضعية التعليمية فتشكل جملة العوامل التي ستحولها.

إذن فالوضعية تتغير انطلاقا من جملة عوامل:

– الموارد المجندة من طرف الفرد (موارد داخلية) وخارجية مجندة في إطار السياق البيئي والاجتماعي للوضعية.

– فحسب المفهوم الوظيفي الفرد المتعلم يتعلم، ينمو، يتطور من خلال زيادة قدرته على التكيف مع الوضعيات المقترحة والسياق الذي هو متواجد فيه أي جملة الظروف الاجتماعية والمادية والتكيف هو غاية تكوين وبناء المعارف والمعلومات **(ستر الرحمان نعيمة، 2007)**.

– مما سبق يمكن القول بأن هناك نوع من التوافق في الطرح بين المذهب الوظيفي والمذهب النفعي، الذي يرى بأن المعارف والمعلومات المكتسبة تكون عندما يوظفها الفرد بشكل بناء

في وضعيات ونشاطات مختلفة، وإلا سنحول أو تستبدل بمعلومات ومعارف أخرى أكثر وظيفية.

الجدول رقم(1): يبين مخطط لأسس نظريات التعلم بمقاربة التدريس بيداغوجيا الكفاءات:

	البنائية **متعلم /معرفة**	**البنائية الاجتماعية** **متعلم/ربط/معرفة**	**المعرفة** **متعلم/معلم**
نمط التعلم	قدرة الشخص على التعلم تتوقف على ما يتوفر من وضعيات تساعد على تطوير قدرته	بناء وضعيات يكون فيها للوساطة المعرفية دور كبير في التعلم	بناء وضعيات توظف فيها المكتسبات القبلية لتحصيل المعرفة الجديدة مع الأخذ باستراتيجية التعلم التي يضعها المعلم
يتم التعلم بواسطة	البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني عن طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة	إحداث تفاعل بين المدرس والمتعلمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها	اكتساب تدريجي للمعارف وغربلتها اعتمادا على أعمال ينفذها المتعلم
مهام المدرس	توفير الشروط الملائمة لمساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة	يكون وسيطا بين المعرفة	يدرب المتعلمين بشكل منظم على تجنيد استراتيجياتهم في التعلم
دور المتعلم	يشكل المحور الأساسي في عملية التعلم ويكون نشيطا وفعالا في جمع نشاطاته وإنجازاته	المتعلم يثير الصراعات الاجتماعية المعرفية قطب العملية التعليمية يستعمل مكتسباته	يبنى معارفه بفعالية تصبح لديه رغبة في التعلم تعطي أهمية للأعمال التي ينجزها

		المعرفية في بناء صراعات معرفية أرقى	
التقويم	أساسه تكويني يخدم المتعلم بالاعتماد على التغذية الراجعة	تكويني يؤدي ثلاث وظائف التشخيص العلاج والتعديل	تكويني يقوم على التغذية في الاستراتيجيات الموظفة من قبل المتعلمين
المراجع	بياجه	فيقو تيسكر، دواز	شومسكي وتاريف

المرجع: ستر الرحمان نعيمة.

8- لماذا المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

يسعى أي نظام تربوي إلى تطوير المجتمع ومواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في العالم، من خلال نظامه التربوي المتبنى، والجزائر كغيرها من دول العالم تسعى جاهدة إلى مواكبة تلك التطورات العالمية في الأنظمة التربوية، وإصلاح نظامها التربوي، إلا أنها واجهتها العديد من المشكلات ومن بينها مشكلة تجزئة وتشتت المعارف، التي ميزت المنهاج القديم، الأمر الذي أدى إلى حدوث تراكم معرفي وركود فكري لدى المتعلمين وحال دون القدرة على توظيف وإقامة روابط بين تلك المعارف والمهارات المكتسبة لمواجهة مختلف التحديات والصعوبات التعليمية والحياتية، كما انعكس سلبا عليهم وجعلهم غير قادرين للولوج إلى منطق الإنجاز والاكتشاف أو بعبارة أخرى وجد المتعلم نفسه أنه يتعلم لأجل التعلم، لا لأجل توظيف وإدماج التعلّمات والمعارف والمهارات المختلفة المكتسبة سابقا، للقيام بأفعال ما أو تحليل وقائع، والتكيف معها. وكحل لهذه الإشكالية، تبنى النظام التربوي الجزائر المقاربة بالكفاءات، كاختيار بيداغوجي، واستراتيجية ترمي إلى الارتقاء بالمتعلم بالاستناد إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات والأداء، والتي تتيح له إنجاز المهمة التي تتطلبها الوضعية التعليمية التعلمية بشكل ملائم ومنسجم. ومن ثم تعتبر هذه المقاربة بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مخرجات كل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، بالتالي فهي اختيار منهجي استراتيجي يمكن المتعلمين من

النجاح في الحياة من خلال تثمين وتوظيف وإدماج المعارف المدرسة المكتسبة وجعلها فاعلة في مختلف مواقف الحياة.

– إن هذه المقاربة كتصـــور ومنهج منظم للعملية التعلمية التعليمية، تســـتند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصـرة وبخاصـة النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسـية لتفسـير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي الذي ينطلق من كون المعرفة:

– تبنى ولا تنقل.

– تنتج عن نشاط.

– تحدث في سباق.

– لها معنى في عقل المتعلم.

– عملية تفاوضية اجتماعية.

– تتطلب نوعا من التحكم **(زيتوني عبد القادر، 2009، ص. 66)**.

وتنفيذا للاستراتيجية المتبناة لإصـلاح التعليم في بلادنا قرر وزير التربية الوطنية إلغاء القرار رقم 34/ و ت/أ خ المؤرخ في 21 يونيو 1998 وتعويضـــه بالقرار المؤرخ في 11 نوفمبر 2002، والمتضمن إعادة إنشاء اللجنة الوطنية للمناهج: وهي لجنة علمية بيداغوجية تعنى بالتصـــور والتوجيه والتنســـيق في مجال المناهج التعليمية، كما تكفل بتقديم الأداء والاقتراحات للوزير حول هذه المناهج التعليمية، حيث تعمل هذه اللجنة بالتنســـيق مع المجموعات المتخصصة للمواد التي نصت بناء على القرار الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998 والذي يتم إلغاؤه وتعويضـــه بالقرار الوزاري المؤرخ في 13 نوفمبر 2002، المتضمن إنشائها وتنظيمها وسيرها.

– تعمل هذه المجموعات حسب المواد التعليمية أو التخصصات تحت إشراف مديريات التعلم بوزارة التربية الوطنية.

– تقوم بإعداد مشـــاريع المناهج التعليمية والوثائق المرافقة لها بناء على توجهات اللجنة الوطنية للمناهج التي تقرها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

–تقدم المشاريع للجنة لدراستها وتقديرها والمصادقة عليها **(الصالح بوعزة، 2016، ص. 163)**.

– ولتســـهيل العملية أدرجت وزارة التربية إطار مرجعي يتمثل في مجموعة مقاييس ومبادئ وأسس تطبق على جميع البرامج عند صياغتها.

إذن فقد تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في مجالات التربية والتعليم في إطار إصـــلاح المنظومة التربوية الساعية لمسايرة مقتضيات التحولات المختلفة في مجالات المعرفة، وروح العصـــر من جهة، وتحقيق أهداف محددة لتكوين وتعليم الأجيال القادمة من جهة أخرى، وذلك كله لأجل صـــنع كيان بشـــري له كفاءة تظهر وتتحقق في جميع الأفراد وكذا المحيط الذين يعيشون فيه. بالإضافة إلى ذلك **نجد:**

– اتساع رقعة العلوم وتجديدها المستمر.

– الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.

– التحولات المالية المرتكزة أساسا على المردود (المن توج كما وكيفا).

– ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد في صـــب المعارف في صـــيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

– عدم مواكبة التقدم عملية التعليم، واقتصـــاره على مدى تحصـــيل المعارف **(العربي محمد، 2011، ص. 82).**

9–أهم العوامل التي هيأت لدخول الكفاءات إلى الميدان التربوي:

ثمة العديد من العوامل وقد حددها المطلق وطال (2009) فيما يلي:

–قصور إعداد المدرسين المستند إلى ساحات نظرية عن بلوغ مستوى إعداد المدرس الكفء

– ظهور مبدأ المسؤولية **(Accomptability)** الذي يقوم على تحميل المدرسين المسؤولية عن تحصيل الطلبة.

– ظهور الأهداف السلوكية التي تتفق مع مدخل الكفايات في:

– تأكيد أهمية العلاقة بين النظرية والتطبيق.

– اختيار المناط التعليمية المناسبة لتحقيق النتاجات التعليمية التعلمية.

– قياس النتاجات المتحققة وملاحظة مدى تحققها لدى المتعلم.

– ظهور المفاهيم الاقتصادية الجديدة مثل اقتصاديات التعليم.

- تطور تكنولوجيا التربية واستخدامها مثل الحاسوب.
- التغيرات في أدوار المدرس **(فرح سليمان المطلق، 2014، ص. 59)**.

إلى جانب ذلك:

- تغير المفاهيم الاجتماعية في نطاق المجتمع الواحد.
- تغير النظرة إلى التعليم في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي المتطور.
- توسع وتنوع العلوم في شتى المجالات.
- بسط نطاق العولمة على مستوى الكرة الأرضية.

10- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

يعتبر التقويم وفق البيداغوجية الجديدة عنصرا أساسيا من عناصر النسق التربوي، وأحد المرتكزات الأساسية فيه لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه، فهو يشكل نشاطا ملازما لصيرورة عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها، ومكوناتها، ويعتبر ضمن هذه البيداغوجية بمثابة جهاز لقياس نوعية الأداء الخاصة بكل طرف من أطراف العملية التربوية وتفاعلات عناصرها، وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل أو التجديد أو التغيير. فالتقويم ضمن بيداغوجيا الكفاءات يعتمد على التجانس بينه وبين خصوصيات المناهج المبنية وفق هذه المقاربة، التي تركز على التنمية الشاملة للمتعلم في مختلف المجالات سواء كانت معرفية، أو مهارية وجدانية أو نفس حركية، كما يركز على قدرة هذا الأخير على توظيف مختلف المكتسبات السابقة في مجالات الحياة المختلفة، وكذا معرفة تجسيدها وتعبئتها في وضعيات جديدة لمجانسة مختلف المشكلات الحياتية وحلها.

10-1- تعريف التقويم بالكفاءات: التقويم بالكفاءات "هو عبارة عن سعي يرمى إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار "أو بعبارة أخرى "هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة" **(حاجي فريد، 2005، ص. 65)**.إذن فالتقويم وفق هذه البيداغوجية يعتمد على:

– ربط النشـاطات اليومية للمتعلم بإجراء تقويمات مسـتمرة حول قدرته على إنجاز نشـاطات معينة باستعمال مهارات ومعارف مكتسبة سابقا.

– تقويم يمكن المتعلم في الارتقاء من مسـتوى إلى آخر أو من مرحلة إلى أخرى أو من نوع من التعليم إلى تعليم آخر، أو إثبات مستوى تعليمي أو تكويني....

– كما أنه يعتمد على جميع الاختبارات التي تسمح للمتعلمين أن يبرهنوا عملهم قادرون على إنجازه بطريقة مستقلة انطلاقا من معايير معدة مسبقا. أما وزارة التربية الوطنية **(2005، ص. 10)** فترى بأن: "التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي ألتعلمي وهي:

– اكتساب المعارف.

– استعمالها واستثمارها في الوضعيات.

– تطوير الاستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

10-2-خصـائص التقويم وفق بيداغوجيا الكفاءات: التقويم في بيداغوجيا الكفاءات مكونا هاما وأسـاسـيا في الفعل التربوي لذا فهو يتميز عن أسـاليب التقويم التقليدية بجملة من الخصائص نذكر منها ما يلي:

– إن أهم هدف منه أو أهم خاصـية يتميز بها هي قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشـاطات مختلفة تدل على اكتسابه للكفاءات المطلوبة.

– إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد بدلا من معرفة نسـبة تحصـيلها للمعلومات أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.

– يتم تقويم الكفاءة في إطار نسـقي علمي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضـية) وبين مختلف المسـتويات التعليمية بدل التنسـيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لآخر.

– يتم تقويم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعاش.

– يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

– إخضـــاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوســـائل المســـتخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه **(بن سي مسعود، 2008، ص. 39)**.

– تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

– التوسع في استعمال مختلف وسائل التقويم المختلفة.

– تكون الاختيارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.

– تقويم يراعي الفروق الفرديـة بين المتعلمين، وبـالتـالي فـإنـه لا يجعلهم في نفس نقطـة الانطلاق، فهي لا تقوم الكفاءات، وهذا يؤدي إلى عدم الاعتماد على الامتحانات المدرســية التقليدية فقط كصيغة لتقويمه.

– تقويم لا يعتمد الأستاذ فيه على مقارنتهم مع بعضهم البعض، ولكن المقارنة تتم من خلال المهمات المطلوبة إنجازها وما تم تحققه من إنجاز هذه المهمات وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

10-3- أهداف التقويم وفق بيداغوجيا الكفاءات: يعمل على جملة من الأهداف منها:

أ-أهداف تصحيحية: والتي منها:

- تشخيص مختلف الصعوبات التعليمية التي يعاني منها المتعلمين.
- التعرف على مختلف الأخطاء والعمل على تصحيحها أو إزالتها.
- العمل على تحسين مختلف الأداءات الضعيفة لدى المتعلمين.

ب- أهداف واقعية: والتي منها:

- تنمية أداء المتعلمين في مختلف المجالات.
- مساعدة المتعلمين على تحديد أهدافهم الحاضرة والمستقبلية.
- تنمية مستوى الكفاءات المختلفة لدى المتعلمين.
- مكافأة المتعلمين دون الكفاءات الجيدة والفاعلة.
- التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية.

إلى جانـب الاهتمـام بنمو التلاميـذ المتكـامـل، ويكون ذلـك من خلال التكيف مختلف المعارف والوسائل والطرائق والأهداف لطبيعة نموهم وخصائصهم في كل المراحل مما يجعل

عملية التقويم تهتم بقياس جميع جوانب شخصية وتشخيص جوانب ضعفها وقوتها ومن ثم اتخاذ جميع التدابير اللازمة.

- الربط بين القدرة والكفاءة يمكن المتعلم شيئا فشيئا يدرك بأنه لديه طاقات وإمكانيات ذاتية استحق توظيفها ووضعيات ومواقف تعترضه، كما تستحق الافتخار وتثمينها.
- تكوين صورة إيجابية للذات من خلال التفريق على مختلف الإمكانيات والقدرات الذاتية.
- إذن فالتقويم ضمن مقاربة الكفاءات ينطلق من وضعيات ويصل إلى مكتسبات تمكن المتعلم من تسخير ما لديه من معلومات ومواد لحل إشكالات مطروحة لديه في سياق معلوم.

ومنه فإنه عند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين ضمن مقاربة الكفاءات يجب مراعاة ما يلي: **(بن سي مسعود لبنى، 2008، ص. 139- 140)**.

- تبنى وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.
- تخضع وضعية التقويم إلى المنتوج.
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدي.
- التلميذ فاعل ومشارك.
- توضع وضعية التقويم في سياق تواصل وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقويم ذاتي دلالة للمتعلم.
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات.

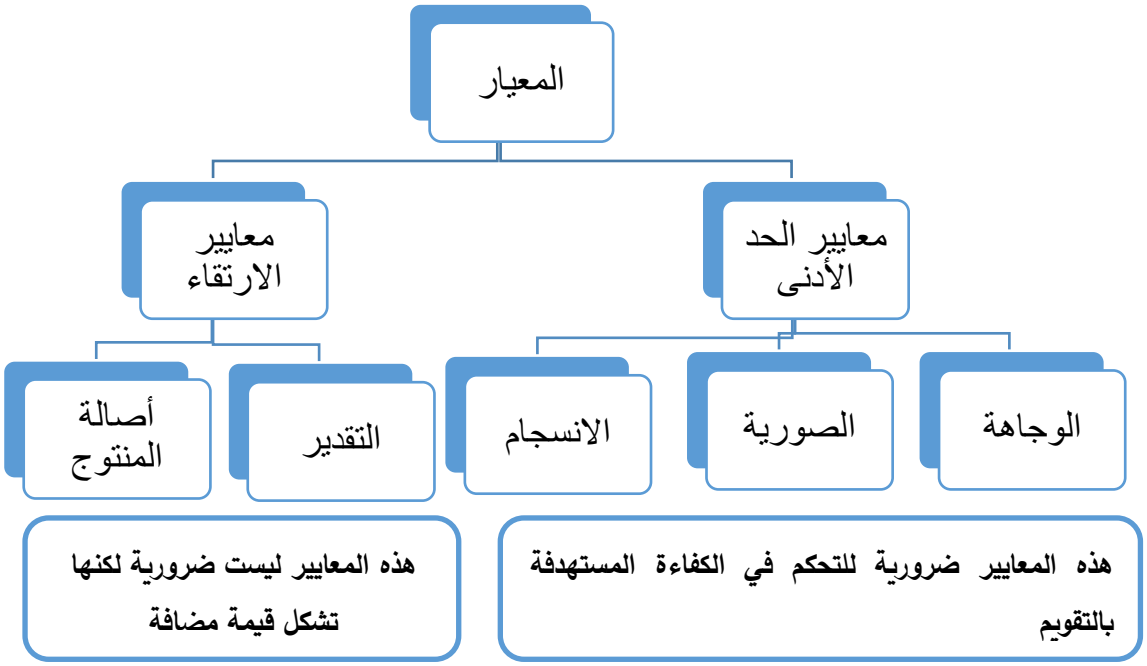
10-4-معايير تقويم الكفاءات: إن الحكم على اكتساب الكفاءة من عدمه يتم من خلال اعتماد معايير ومؤثرات واضحة المعلم، هادفة ولا تقبل التأويل:

أ- المعيار: هو قراءة أو جهة نظرة نعتمدها لتقويم عمل أو منتج ما، وهو أيضا خاصة لهذا المنتج، ويمكن تطبيقه على محتويات مختلفة الأنواع، فتقويم المنتج يجب أن يكون من عدة زوايا فهو إذا يحتاج إلى عدة معايير **(محمد مشري، 2010، ص. 27)**. إذن فالمعيار هو مبدأ

نرجع إليه عندما نريد إصدار حكم أو تقدير شيء ذي قيمة، فهو وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه (أي الكفاءة) فينبغي أن تكون هذه المعايير تتميز بالخصائص التالية:

- **وجيهة:** أي أنها تقوم الكفاءة المستهدفة فعلا.
- **مستقلة:** حتى لا تتداخل فيها بينها فيعاقب المتعلم أو يجازى مرتين على عمل واحد.
- **عددها قليل:** لتسهيل التصحيح ومنع التداخل فيما بينها.
- **غير ثابتة:** أي أننا نستعمل معايير لتقويم كفاءة ما، ومعايير جديدة لتقويم كفاءة أخرى، وكذلك تختلف من مادة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى.
- **متفرقة:** وذلك بإعطاء قيم مختلفة لها بحسب أهميتها. ويمكن التمييز بنوعين من المعايير حسب **(بن سى مسعود لبنى، 2008، ص. 116)**:

- **معايير الحد الأدنى:** وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.
- **معايير الإتقان:** وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة والشكل الموالي يبين أهم المعايير المستعملة في تقويم الكفاءة.



الشكل رقم (2): يبين أهم معايير الكفاءة

ب-أهمية المعايير:

تعتبر المعايير من العناصر الأساسية لتحقيق جودة التعليم في المؤسسات التربوية لما لها من أهمية في تأكيد التوقعات المتفق عليها، ويمكن حصـــر أهمية المعايير في النقاط التالية:

- تمكين المعلم من تحديد مستوى تحصيل الطلاب.
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.
- توفير سبل للمعلم قصد مراقبة المتعلم باعتبار المقصود بعملية التقويم.
- وضع مستويات معيارية متوقعة لأداء المتعلم.
- العمل على التخطيط لتعلم التلاميذ مستقبلا.

ت- المؤشرات: المؤشرات هي أجرأت للمعايير، ومؤشر الكفاءة هو الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطتها معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار التعبير الذي طرأ على مســتوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس وهي كذلك بيانات تعطي للمصـــحح معلومات على مدى تحكم التلميذ في المعيار وفي الكفاءة الختامية، فالمعيار في الغالب مجزأ إلى عدة مؤشرات ولقياس من خلالها، أما المؤشر فهو غير مجزأ.

ث- خصائص المؤشرات:

- الدقة- الاستقلالية-البساطة-القابلية للملاحظة والقياس-الوضوح مرتبطة بالمعايير
- لا يجزأ-يؤشر للمصحح بيانات عن تحقق المعيار.

10-5-الوســـائل المعتمدة في تقويم الكفاءات: إن نمو الكفاءة يحتاج حتما إلى إرســـاء الموارد، وعليه ينبغي تقويم هذه الأخيرة للتأكد من مدى تحكم المتعلم فيها، وإذا أي نقصـــا على هذا المستوى فهناك إجراءات علاجية مناسبة لذلك وعليه فالمقاربة بالكفاءات تُقوم كلا من الموارد، والكفاءة ذاتها، بماذا نقوّم الموارد؟ يمكن تقويم الموارد من خلال:

- أسئلة التحرير القصيرة: مثل عرف الفاعل، كيف تحسب مساحة المستطيل...
- أسئلة التعيين: تعين جواب من بين مجموعة من الأجوبة وهي على أنواع:

- أسئلة الاختبارات من متعدد.
- أسئلة المناوبة: والتي صح أو خطأ أو نعم، لا.
- أسئلة المقابلة: أي الربط بأسهم.
- أسئلة إعادة الترتيب: ترتيب قضايا معرفية معينة وفق مبدأ ما.

بماذا نقوّم نمو الكفاءة؟ بعد التأكد من تحكم المتعلم في الموارد، ننتقل إلى اختبار قدرته على تجند هذه الموارد بشكل مدمج حل وضعية مشكلة.

نسمي وسيلة تقويم الكفاءة "**الوضعية الإدماجية**" يبين المتعلم من خلال حلها مدى نمو الكفاءة الموجودة لديه.

10-6- ما هي الوضعية المشكلة في بيداغوجيا الكفاءات: هي مجموعة ظروف، شبكة أحداث، حيث يلتمس الشخص النشط معطيات ينظمها بشكل منسجم تمكنه من تنمية تصور لمهمته. ويعرف لنا "**Philippe Meirieu**" وضعية مشكل بكل بساطة مقبول: الشخص، وهو يقوم بمهمة، يواجه عائقا.

La situation-problème: un sujet en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle.

هي مجموعة من المعلومات في سياق معين، والتي يجب استغلالها من أجل مهمة محدودة إذن هي حالة، مشكلة يجب حلها، مشروع...

- هي وسيلة للتعلم وليست نتيجة.
- هي استراتيجية تعلم تساعد على مشاركة المتعلمين.
- تسمح بناء معارف جديدة، تنتهي إلى نتائج محدود.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، تمثل تحديا، وتبين له لأي غرض تصلح المعارف والمهارات.
- الشرح لا يساوي شيئا بدون حاجة تستدعيه وتعطيه معناه.

"**Léxplication**""**L.Legrand.**"**ne vaut riens le besoin quil'appelle et qui lui donne son sens**

وضـعية المشـكل تقتضـي القيام بمهمة معقدة (تسـتدعي عدة معارف)، هي ذات دلالة بالنســبة للمتعلم تمثل تحديا واقعيا يصـــادفه في الحياة)، وهي إجمالية (تامة، تحتوي على هدف) **(العرابي محمود، 2012، ص. 90- 91)**، إذن فمن خلال ما ســـبق ذكره يمكن القول بأن:

الوضـعية المشـكل هي وسـيلة من الوسـائل التعليمية، حيث يلتمس من خلالها المتعلم معطيات يرتبها وينظمها بشـكل منسـجم ومتسـلسـل، بحيث تمكنه من تنمية قدراته وتصـوره لمواجهة مهمة ما.

أ- **مكوناتها:** تتكون من ثلاثة مكونات:

- **السياق:** وهو السبب الذي يدفع المتعلم لإنجاز مهمة معنية لحل وضعية ما.
- **السـند:** هو الوسـيلة التي يمكن أن تكون نصـا أو صـورة، أو جداول بحوزة المتعلم، والتي تمكنه من:
- **المهمة:** وهي الرد على التعلمية لطبيعة العمل الذي يجب أن اســتخراج المعلومات التي تناسبه.
- **التعلمية:** وهو السؤال المطروح بصورة واضحة ينجزه المتعلم.

ب-شروطها: من ضمن شروط الوضعية المشكلة نجد:

- أن يواجه فيها المتعلم مشكلة ينبغي حلها.
- أن تكون على علاقة بالكفاءة المراد تقويمها وتكون مركبة ودالة (ذات معنى) وجديدة بالنسبة للمتعلم.
- أن تدرج فيها معلومات مشوشة.
- أن يستهدف منها إرساء قيمة ولو بشكل غير مباشر، بالإضافة إلى وسائل أخرى والتي هي:
- الملاحظة بنوعيها البسيطة والعلمية، المقابلة، بطاقات المتابعة المدرسية، الاختبارات.

10-7- مبادئ مهمة في تقويم الكفاءة:

في ظل بيداغوجيا الكفاءات وفي إطار عملية التقويم التي تلازم عملية التعليم والتعلم منذ بدايتها حتى نهايتها، يتوجب على القائمين بهذه العملية من معلمين وأساتذة النظر في جملة من المبادئ وأخذها بعين الاعتبار أثناء عملية التقويم، حتى يؤمنوا تقويما شاملا وعادلا، خاصة عندما يتعلق الأمر بدرس يعطيه عدة معلمين أو أساتذة في نفس الدورة التعليمية، فينبغي على كل واحد منهم تسجيل درجة مشاركته في تحقيق كل مبدأ، وكذا تسجيل مختلف الصعوبات التي تواجهه والعمل بروح الفريق الواحد مع الزملاء لتدارك هذه الصعوبات والجدول الموالي يبين.

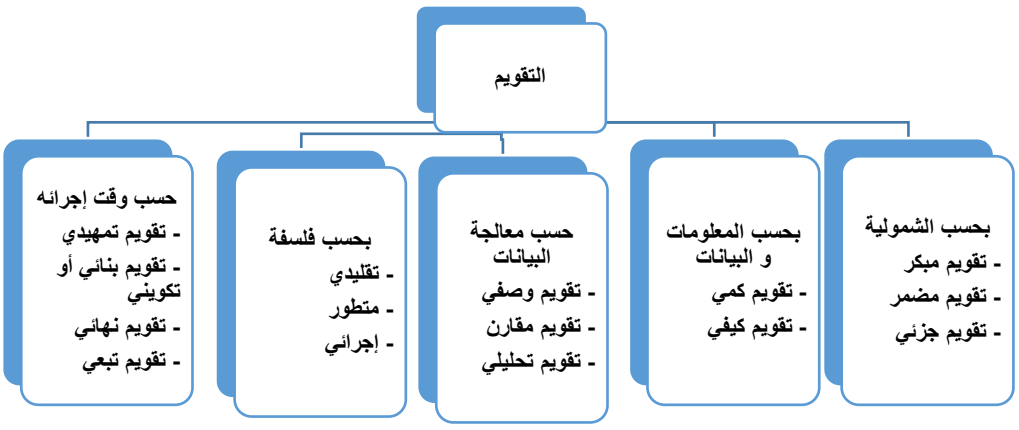
الجدول رقم (2): يبين مبادئ تقويم الكفاءة.

مبادئ	اللفظ المفتاح
يتم تقويم الكفاءة حول بلورة هذه الكفاءة خلال الدرس	حالة البلورة
ينبغي أن يختبر التقويم درجة إدماج المعارف الضرورية لأفعال الكفاءة وتقويم هذه المعارف، كلما أمكن ذلك، عند استعمالها خلال معالجة وضعيات المشكل.	إدماج
يتم تقوم الكفاءة أساسا، وقت حل الوضعيات المشاكل الحقيقية والمؤطرة	حقيقية
يقوم تقويم الكفاءة حول قدرة التلميذ على التعرف (التعرف داخل الحياة في كل الأيام)، ونمذجة وحل الوضعيات المشكل، إذا على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بالحل منذ البداية حتى النهاية.	الحل الكامل
ينبغي أن يعرف التلاميذ شروط التقويم وهدفه، حيث يكونوا بالفعل نسق لهم أن اختبروها مرات قبل التقويم الختامي	شروط معروفة
ينبغي أن يخبر التلميذ، لعدة مرات، حول نقاط قوته وضعفه خلال وبعد إنجازه والتمكن من عدة فرص للتصحيح.	الضبط الذاتي

عدد وفترة التقويم	يحدد عدد وفترة التقييم وفق التقدم الحاصـــل في اكتســـاب الكفاءة، ويربط هذا التقويم باختيار استراتيجية تقطيع الدرس إلى أجزاء
الاستقرار	تتطلب الكفاءة بعض الاســـتقرار من حيث الإنجازات ذلك أن تقويم إنجاز وحيد لا يشكل ضمانا كافيا لاكتساب الكفاءة
الهدف	يعد صـــدق وســـائل التقويم ضـــروريا من حيث الحكم على تكوين الكفاءة، لأن هدف الأداة يعبر أساس على صدق الكفاءة
تقويم ذاتي	يساهم التقويم الذاتي الذي يقوم به التلميذ بالنسبة لإنجازاته في البلورة المستمرة لكفاءته
الصيرورة والمنتوج	تصـــاغ المعايير وفق التقويم إدماج مكونات الكفاءة ومنهجية معالجة الوضـــعيات وناجعة الفعل، حيث أن المعايير تمس في الوقت نفســـه صيرورة المعالجة والمنتوج.
تحفيز	محفزا بالنسبة للتلميذ

المصدر: (العطوي آسيا، 2010، ص. 55-56)

10-8- أشكال التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: لقد أحصـى العلماء، والباحثين العديد من أنواع التقويم بحسب العنصر الذي ينتمي إليه و**الشكل** الموالي يبين أشكال التقويم.



الشكل رقم (3): يبين أشكال التقويم

ولقد صنف دوكتيل التقويم إلى أربع أشكال هي:

- التقويم التوجيهي: **Evaluation d'orien**
- التقويم من أجل الضبط: **Evaluation de régulation**
- التقويم الإجمالي: **Evaluation certificative**
- التقويم الإشهاد والضبط: **Evaluation certificative et régulation**

إلى جانب تلك الأصناف هناك أشكال أخرى تتحدد بحسب زمن إجراء التقويم وأغراضه وهي المعمول بها والشائعة أكثر في الميدان التربوي والتعليمي هي:

10-8-1- التقويم التشخيصي التمهيدي: Evaluation diagnostique: يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات المتعلمين، ومكتسب اتهم الفعلية من معارف ومهارات وسلوكيات واستعدادات ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، ومدى قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة، كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها ومحاولة معالجتها.

فالتقويم التشخيصي وسيلة وليس غاية في حد ذاته فهو تنبئي يعطينا الملمح الفكري والسلوكي ويضع أمامنا الصورة الصحيحة التي نبني عليها تصورات وتعلّمات أخرى تزيد في الاتساع والتعمق والكثافة، أما الكيفية فتكون عبر استجواب وتمارين سريعة (شفوية-كتابية) أو عبر (استعراض لوحات ورسوم وخرائط) أو عبر عرض بعض القوانين والقواعد....(**محمد أرزقي، 2004، ص. 319**). إلا أنه في ظل هذا التقويم يجد المدرس نفسه في كثير من الأحيان صعوبات في تقدير وتقييم المتعلمين وتحديد الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يجعله يلجأ إلى أحد أنواع التقييم الآتية:

أ-التقييم المعياري: حيث يعتمد المعلم فيه على قياس تحصيل وأداء المتعلم انطلاقا من تحصيل وأداء باقي المتعلمين، ويقوم على تقدير الفروق بين المتعلمين والتمييز بينهم في الأداء، حيث تعطى العلامة أو النقطة انطلاقا من معيار مستوى قائمة القسم التي ينتمي إليها المتعلم، ويحدد مستوى الجماعة بمتوسط نقاطها في الاختبار، ويتغير هذا المعيار

بتغير الجماعة، حيث تعتمد فلسفته القياس على التمييز بين الأفراد بهدف الانتقاء والاختبار(**عبد العزيز عميمر، 2005، ص. 51**).

ب- التقييم المحكي: ينطلق فيه المعلم من الكفايات المستهدفة من الدرس، فهو يتوخى تقويم أداء المتعلم وتحديد مدى تقدمه في اكتساب وتوظيف مجموعة من الكفايات ومعرفة جودة انطلاقا من محكاه محدد مسبقا، والاختبار المحكي كما حدده روبير كلازير **Robert Glaser** هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسير بصرف النظر عن أداء أقرانه (**حمد الله جبار، 2009، ص. 141**).

ت- التقويم الحقيقي (الأصيل): يعتبر التقييم الحقيقي أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقييم التحصيل باعتباره من مخرجات عملية التعلم، ويسمى أيضا بالتقييم الواقعي، والتقييم الأصلي البديل، ويهدف هذا النوع من التقييم إلى قياس إمكانيات عقلية عليا ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة تصورها(**العربي سليماني، 2006، ص. 94**).

ث- التقييم المحكي الذاتي: لا ينظر إلى هذا النوع من التقييم إلى التقييم المحكي الشائع الاستعمال، فالمدرس يحدد محك القياس والتقييم انطلاقا من إنتاج التلميذ الأولي، الذي لاحظه في التقييم التشخيصي فهو يحترم الفروق الفردية، وخصوصيات كل تلميذ مع إمكانية الاحتفاظ بنفس معيار التقويم وتغييره بعض الشيء حسب صعوبة المهمة ووضعية الاختبار.

10-8-2-التقويم البنائي (التكويني): يجرى هذا النوع من التقويم أثناء صيرورة عملية التعلم أي خلال الممارسة البيداغوجية الفعلية للأستاذ، وخلال تعلم التلاميذ داخل الحجرات الصفية إذن فهو يساير مرحلة بناء التعلّمات المختلفة، يزود هذا النوع من التقويم الأستاذ بمعلومات ضرورية تمكنه من التعرف على مختلف الثغرات والصعوبات الموجودة سواء على مستوى عملية التعلم أو على مستوى الفعل البيداغوجي، كما يزود المتعلم بمعرفة درجة التحكم المكتسبة لديه، ويمكنه من الكشف عن قدراته ونقائصه، يهتم هذا النوع من التقويم بالنتائج، كما يهتم باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين أو تعديل الفعل التربوي البيداغوجي والتعليمي، تشير تاجليونت كريستين إلى أنه "لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم

المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في صوفه طريقة تقويمه"**(صلاح علام، ذكره العربي سليماني، 2007، ص. 72)**. وحسب قول كريستين أن التقويم لا يمكن أن يجرى بصورة علمية إن لم تحدد له أهداف تربوية مسبقة، أهداف تربوية وظيفية يعمل المعلم جاهدا لتحقيقها على مستوى تعلم المتعلمين، كما أنه لا يمكن لهذه الأهداف أن تتحقق إن لم تكن هناك طرائق واستراتيجيات تساعد في تقدير مدى تحقيق تلك الأهداف، فالتقويم البنائي عملية تكوينية شاملة تخص المعلم والمتعلم في آن واحد.

– ولما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف) يمثل الجزء الظاهري للكفاءة، ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام بها ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يمكن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره **(حمد الله جبارة، 2009، ص. 14)**.

– فالتقويم البنائي أو التكويني يمكن الأستاذ من تحديد نقاط الضعف لدى متعلمين ومعالجتها أو تعديلها، وتحديد نقاط القوة وتعزيزها، كما يمكنه من الكشف عن نقاط نقائصه المعرفية وممارساته البيداغوجية فيعمل من خلال ذلك على تحسين مستواه المعرفي والارتقاء به، وتعديل طرائق ممارساته، ليصل إلى مستوى الكفاءة المطلوبة.

– فالتقويم التكويني أداة بناء وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يركز **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 209)** على:

– تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة، وإجرائية)، والنتائج المنتظرة تعلمها.

– المساعي التعليمية والمقصود هنا "المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة.

– التفكير في صيرورة التعلم الملائمة للمتعلم.

– تحليل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم والعمل توجهها بملاحظات واقعية وموضوعية.

–عرفه **Bloom**: بأنه "التقويم المنظم الذي يتم خلال مسار عملية التدريس والتعلم" أما قرين **Green** فيعرفه على أنه التقويم الذي يستخدم دوريا وبانتظام.

-عرفه جيري **Jerry** (1981): بأنه مدخل جديد لتقويم الاختيار من حيث تكامل بين عمليتي التعليم والتقويم وأنه ليس اختيار يقدم في نهاية وحدة التعلم فحسب بل إنه جزء مكمل للعملية التعليمية يساعد على اختزال أهم النتائج السالبة المصاحبة لعمليات التقويم المعتادة ويصبح التقويم ذا طابع مستمر هدفه تشخيص نقاط القوة والضعف في تحصيل التلاميذ وتقديم المساعدة وتحديد مدى تقدمهم **(صالح بوعزة، 2011، ص. 200)**.

-أما اللجنة الوظيفية للمناهج فعرفته "على أنه محرك عملية التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة".

أ- وظائف التقويم البنائي: بحسب **(زكريا محمد الطاهر وآخرون، 2002)** فإن من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:

- التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة يقصد الاكتشاف المستمر لجوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريف نتائج تعلم وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستقاة منها، تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، وإيجاد طرق تدريس بديلة **(بن سي مسعود لبنى، 2008، ص. 131)**

ب- خطوات التقويم البنائي: يتدرج هذا التقويم بتدرج مراحل الكفاءة (أهداف تعليمية، مؤشرات كفاءة، كفاءة قاعدية، مجاليه، مرحلية، خاتميه) ويحدد مختصرات التعليمة هذه الخطوات لتطبيقه **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 211) بـ:**

- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءة القاعدية أو المرحلية.
- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا.
- وضع المؤشرات لكل كفاءة من الكفاءات القاعدية أو المرحلية.
- تحديد المحك أي الأهداف التعليمية التي تقيس في ضوئها الأداء.

- إعداد بنود الاختبار بحيث تخذ الأسئلة صورة إنجازات عاجلة وسريعة، آنية جزئية، يكون تدريجيا تبعا لتدرج الأهداف التعليمية، ومقاطع التعليم والتعلم.

ت-التقويم التكويني والتغذية الراجعة: للتغذية الراجعة دورا أساسيا وهاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم، وذلك أن النتائج المتحصل عليها ستستمر في الضبط والتحكم في التعلّمات اللاحقة، ويكون ذلك بعد إجراء اختبارات التقويم التكويني حيث يقوم المعلم بتحليل إجابات المتعلمين على مختلف المفردات المقصودة، كما يقوم بحصر الإجابات الصحيحة، والإجابات الخاطئة، ومن خلال ذلك التحليل يتمكن من تحديد المصطلحات والمبادئ والحقائق التي وجد فيها المتعلم صعوبة في تعلمها، أما إذا أجاب معظم التلاميذ بإجابات خاطئة على بعض المفردات فإن هذه المفردات تمثل العناصر التي لم يتحكم أو لم يتمكن المتعلمين منها أو تقول أنهم لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في وحدة التعلم، فبنتائج الامتحانات يقوم المعلم بخطة أو استراتيجية علاجية ناجعة لإعادة تعلم المتعلمين.

ج- مستلزمات تنفيذ التقويم التكويني: البيداغوجيا الجديدة قلبت الموازين وأصبح المتعلم أساس العملية التعليمية ومحورها الرئيسي، كما أعطت دورا جديدا للمعلم وهو تسيير التعلم وفق استراتيجيات وخطط علمية ومنهجية، وتسييره وفق الفروق الفردية الملاحظة داخل الأفواج التربوية، وذلك لأجل إيصال الجميع نحو الأهداف والكفاءات المرسومة، وهذا يتطلب من المعلم كفاءات يمكن ذكر منها فيما يلي:

- التمكن من وظائف التقويم واستيعابها: أيعلى المعلم معرفة أهداف التعليم ومراحله وخصوصياته، حتى يتمكن من إدراك الوظيفة الأساسية لعملية التقويم.

- التمكن من تنويع الأنشطة التقويمية: من خلال تمكنه من اختيار الوضعيات الإشكالية المتعددة التي تمكن التلميذ أو المتعلم من ترجمة وتوظيف مختلف المكتسبات والمعارف لديه لبناء أدوات وشبكات التقويم وتطبيقها.

- القدرة على صياغة الأهداف البيداغوجية صياغة إجرائية: فالمعلم ضمن المقاربة الجديدة مدعو بعد تحليل حقل التعلم المنتمي إليه (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بإجراء عملية فحص

ومسـح للمادة الدراسـية واسـتخلاص أهم المؤشـرات الدالة على تحقيق الكفاءة والتي بدورها تتفرع إلى جملة من الأهداف البيداغوجية السلوكية والتي تصلح صياغة إجرائية.

– التمكن من تحليل نتائج المتعلمين وتقدير مستوى الإنجاز استنادا على مِحَكّاتْ مناسبة.

– التمكن من مهارة التشـــخيص الجيد لأخطاء المتعلمين وعلاجها بطرق واســـتراتيجيات مختلفة.

– أما فيما يخص الشروط التي تميز خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي: **(الصالح بوعزة، 2014، ص. 203–204– 205)** بتصرف.

– **التقويم التكويني عملية شـاملة:** بمعنى أن يكون التقويم التكويني شـاملا لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصـــة بالمعرفة **(Savoir)** والمعرفة الفعلية **(Savoir faire)** والمعرفة الوجدانية **(Savoir être)** والمتعلقة بالأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية.

– يبني التقويم التكويني على معـايير: بمعنى تحـديـد المعـايير التي تقيس تحقق الأهـداف التربوية على مســتوى المتعلم، وتبين مســتوى اكتســاب الكفاءات والتحكم فيها وبناء عليها، يمكن للأستاذ التنبؤ بالنجاح أو الفشل، لذا سميت معايير التقويم **(critèr d'évaluation)** بمعايير النجاح **(Critère de réussite)**.

– **التقويم التكويني عملية مسـتمرة:** بمعنى أن يكون التقويم مسـتمر طوال فترة التعلم، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر للتدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير دافعية ورغبة المتعلم عن طريق التعديل والتصـحيح، وليس المقصـود هنا نية المتعلم حسـب نتائج الاختبارات، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختيار أدائه من خلال صـيرورة اكتســاب المعلومات والمهارات المختلفة، لهذا يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو إنجازها.

– والتقويم التكويني تقويم تحليلي **(évaluatio analytique)**: يعتمد على عملية التحليل لنتائج النشاطات المختلفة للمتعلم، وسواء كانت شفوية، كتابية، حركية، وذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم ما هي إلا أجزاء ظاهرة للكفاءة، أما فيما يخص مصـــادرها الذي لا يمكن ملاحظته ولا قياسه، ولكن يمكن التعبير عليه عن طريق الأداء فتحليل هذه النشاطات

يسمح بتحديد مؤشرات النجاح أو الفشل كما يسمح بتقدير كفاءات المتعلم المعرفية الفعلية والوجدانية.

ح- خصائص التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات: يعتبر التقويم بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الآداءات الخاصة لكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التطوير أو التجديد أو التعديل، لتفعيل حركة النشاط التربوي بصورة أفضل. ونميز بين نوعين من التقييم بين النظرية الكلاسيكية والحديثة كما يلي: **(الصالح بوعزة، 2013، ص. 205- 206)** بتصرف.

- **التقويم تبعا للمحتويات والأهداف:** يقدم المعلم لتلاميذه تمارين تحاكي تلك التمارين التي اعتاد تقديمها أثناء التعلم أو في حصص التطبيق، وتكون في مختلف المواد، فيتعلق الأمر بجملة من الأسئلة تتطلب الاسترجاع وتصنيف معارف ومهارات مكتسبة.

- فتعلم المعارف يتم عبر منطق المحتويات أو الأهداف المثبتة، الشيء الذي يؤول في أغلب الأحيان في تقويم تجميعي وإلى ترتيب التلاميذ على أساس معدل يقدر عادة ب 50% ويعتبر التلاميذ الذين لم يتجاوزوا هذه العينة في وضعية إخفاق، فعليهم إعادة السنة أو مغادرة المدرسة.

- **تقويم مكتسبات التلاميذ وفق الكفايات:** التقويم التربوي حسب التعليمات التربوية الخاصة "بيداغوجيا الكفايات" يستلزم من المكون تحديد أهداف ومعايير نجاح خاصة بالكفاءات المقصودة، حيث يسمح للمكون بالاطلاع على نقاط الضعف والقوة الخاصة بتعلم المتعلم، لكن بالرجوع بالواقع التربوي الجزائري نجد أن المعلم يعاني صعوبات في تطبيق هذه التعليمات، وفيما يلي سنوضح ذلك:

- التقويم وفق المنظور الأول، يتولى المعلم تقويم مكتسبات التلاميذ من الموارد.

- أما في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات فإن المعلم يقوم إنتاج تلاميذه وفق المنظور الادماجى، يعني هذا أن المعلم يعرض على التلاميذ وضعية، يكون مستوى التعقيد فيها

يوازي مثله في الوضـعيات السـابقة من أجل تقويم كفاءاتهم بترك التلميذ هنا بدون مسـاعدة من أي أحد، من أجل ذلك على المعلم:

– إعطاء المسؤولية الكاملة للتلميذ لاتخاذ مختلف الطرق المؤدية للحل.

– إبلاغه برأيه في المواطن الإيجابية التي حققها قصد دعمها وفي المواطن السلبية من أجل تعديلها أو معالجتها عند الضرورة.

– مسـاعدته على إدراك المسـاحة التي قطعها في تعلمه وما بقي عليه قطعها في مجال حل الوضعيات المشكلة.

– تثمين جهد التلميذ بإبراز مواطن نجاح في إنتاجه، فالمعلم هو الوحيد الذي لديه القدرة على إدراك مؤشرات نمو الكفاءة لدى التلميذ.

تقويم تبعا للمراحل الديداكتيكية: والتي حددها التربويون بثلاث مراحل والتي هي:

مرحلة الانطلاق، مرحلة العمليات، مرحلة الوصـــول: وهي المتعلق بمخرجات التعليم، وتبعا لهذه المرحلة الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأهداف في ســـياق التدريس بواسطة الكفاءات ويتعلق الأمر بـــ :

– أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق.

– أهداف مرحلية تتدرج في ســـياق العملية التعليمية التعلمية وهي نوعان: الأهداف المميزة، الأهداف المدمجة.

– الأهداف الختامية المدمجة: تعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، بالإضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعليمية التعلمية ومسيرة لتدرج الخبرات في الوحدة التعليمية.

10-8-3 -التقويم التحصيلي أو النهائي أو التجميعي Evaluation Somative:

يتم هذه التقويم في نهاية الوحدة التعليمية أو مرحلة دراسية، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية، يهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءات المقصـــودة، فهو عبارة عن إصـــدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهدا التعلم **(خير الدين هني، 2005، ص. 128)**، إنه تقويم يسمح للمعلم بوضع محصلة جرد للكفاءات المكتسبة، وترتيب للتعلّمات حيث تتخذ

القرارات بتوجيه التلاميذ وهذا حسب مكتسبا تهم **(لويز، 2012، ص. 12)**. وبهذا المعنى فهو تقويم يُمكن الهيئة التدريسية (المعلمين) من وضع قائمة جرد للكفاءات المكتسبة بغية اتخاذ قرارات بتوجيه المتعلمين الوجهة الصحيحة للحصول على كفاءات جديدة، وهذا حسب مكتسبا تهم القبلية، كما أنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة.

وعلى حد قول **Reogiers** ينبغي الرجوع للمقارنة مع الأهداف التي وضـــعناها لهذا النوع، كما أنه عندما يقيم المعلم عمل المتعلم فقد قيم في نفس الوقت عمله وجهده وعايش بدوره قدراته وحدد تجربته وفي هذه المرحلة ينقص المعلم من تدخلاته إلا للضـــرورة، ويترك المتعلم يتعامل مع المعرفة ليثبت ذاته ويعتمد على نفسه ويبني معرفته بنفسه، والمعلم يهيئ له ظروف بناء المعرفة ولا يقدم له المعرفة جاهز، وإن فعل فإن التلميذ يعتبر الخاسر الأول **(Reogiers Wovters.P Gerar D.F.M, 1992, p.32.42)**.

انطلاقا ممال سبق يمكننا القول بأن التقويم التربوي يشكل مقوما أساسيا في سير العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المرسومة، فالتقويم بكل أنواعه الثلاث يمكن المعلم من الاطلاع على نتائج عمله التعليمي كما أنه يمكنه من اتخاذا القرارات، للارتقاء بنوعية التعليم والتعلم وجودة التحصيل لدى المتعلمين مع الحد من الفروقات بينهم، والقضاء على بعض الصـــعوبات التي تواجههم قبل اســتفحالها، إلى جانب تأهيل أكبر عدد من المتعلمين لمتابعة التعلم بشكل يحد من الفشل أو التكرار.

10-9- مراحل تقويم الكفايات: يتم تقويم الكفاءة حسب مرحلتين:

أ- خلال المراقبة المستمرة: أي خلال صيرورة عملية التعليم والتعلم بعمل المعلم من خلال هذا التقويم **(الصالح بوعزة، 2013، ص. 217)** على:

- التأكد من مدى تحكم المتعلمين في المعارف والمهارات، والمواقف المقصودة في التدريس.
- تشخيص نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف لتعديلها.
- وبهذا المعنى يكتســي التقويم الطابع التكويني ويندرج في ســياق الموقف التعليمي العلمي تماشيا مع الأهداف الخاصة بمقاطع الدرس وبشروط في التقويم التكويني ما يلي:

– أن يحدد المدرس بوضوح أهداف الدرس المتصلة بكل مقطع منه.

– أن يلتزم تقنيات الصياغة الإجرائية للأهداف (فعل نشاط، قابل للقياس والملاحظة، ذي مستوى الأداء المقبول...).

– أن يعطي هذه الأهداف كل القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة، وذلك ليسهل وضع بنود الروائز.

– أن يتخذ الاختبار أشكالا عدة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية، وإنما يشمل التمارين والتصنيفات واستعمال الأدوات والمعارف المنهجية...الخ. وعلى الرغم من أهمية التقويم التكويني في التدريس فإنه لا يمكن أن يقيس إلا جانب من جوانب الكفاءة أي أداء التلاميذ.

ب– في نهاية صيرورة تعليمية: بواسطة الامتحانات النهائية، وينبغي أن تغطي الأسئلة هذه الامتحانات مقررا دراسيا أو جزء منه أو محور...الخ.

إذن لائحة الكفاءات هنا تشكل مرجعا أساسيا للمعلم لإجراء التقويم النهائي ووضع بنود الاختيار وذلك لكونها تمكن بصورة صادقة من قياس ملمح التلميذ.

– ويشترط أن تكون أسئلة الامتحان النهائي شاملة، صادقة موضوعية.

– وباعتبار أن هذا النوع من التقويم تحصيلي فإنه ينبغي على المتعلم القيام بقراءات مختلفة للموضوع، وذلك قصد التعرف، والكشف عن مستوى الكفاءات الموجودة لديه قبل الشروع في التعليم الجديد.

11– مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات يعتبر المسئول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديد فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع الملموس، وإذا كان التعليم كما يقول ويصف جون ديوي "التعليم ليس استعداد للحياة، أنه الحياة ذاتها" وجب حينها إعطاء أولوية لهذا المعلم الذي يدل على الطريق الصحيح، فهو احد أقطاب العملية التعليمية فهو المخطط للدرس، والمنفذ له، وهو الذي يقوم أداء التلاميذ و يثمن المردود التربوي، حيث أكدت العديد

من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي، مرتبط بقدرة المعلم والكفاءات التدريسية التي يتمتع بها، وتقوم هذه الكفاءات أساسا على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء تعلق الأمر بتخطيطه الدرس أو تنفيذ خطة الدرس أو تقويمه سلوك التلاميذ.

"إن الأستاذ المعلم هو الطاقة المحركة في العملية التربوية، فهو الذي يهيأ المناخ المناسب للتلميذ ويعزز القيم الإيجابية لديه.....فالأستاذ هو المعلم الموجه لهذه الطاقة البشرية والتي تمثل مخزون الأمة ورصدها الذي بفضله تضمن تقدمها ورقيها" **(حامد عمار، 2006، ص. 54)**.

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتحلي في كثير من الأحيان بالطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظم للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة المعرفة، وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع ويمكن تعدد عدت عناصر في ذلك **(حديدات ومعدن، 2010، ص. 204)**، يصبح مدرب كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية، يدعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح الغاز ومشاريع.

- دوره شديد الأهمية، لكنه يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح.
- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماده التكوين الذاتي حول:
- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة).
- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية.
- إشراك المعلم والأستاذ في استراتيجية التعيير من البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات يعتبر أكثر من ضرورة.
- طريقة المهام والاستكشاف **(بكي، ص. 142)**.

خلاصة الفصل:

المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعليم تعتمد على أنماط تعليمية تعلمية مستهدفة، حيث تعمل على تنمية كفاءات المعلم من خلال تكوينه على مختلف المستجدات التربوية لهذا المقاربة، أبداء من تخطيطه للدرس وتنفيذه وتقويمه إلى إدارة الصف والعلاقات الإنسانية وإلى كلما من شأنه أن يتعلق بها سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، باعتباره كمرجع وقائد وموجه ومدعم بخبراته للمتعلمين، كما يعتبر فيها التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية، يكتسب تعلمه من خلال جملة وضعيات ذات دلالة، حيث يوظف مكتسباته وقدراته وكفاءاته لمعالجة مختلف الإشكاليات في مختلف أنشطته التربوية والوصول إلى حل لها فهو الفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير مهاراته.

الفصل الرابع
الأداء التعليمي

تمهيد

أولا: مفهوم الأداء التعليمي

1- تعريف الأداء

2- مفهوم التعليم

3- مفهوم الأداء التعليمي

4- مظاهر الأداء التعليمي

5- مهارات الأداء التعليمي

6-مكونات الأداء التعليمي

7- تصنيفات أساليب الأداء التعليمي

8-أساليب الأداء التعليمي

9- بعض العوامل المؤثرة على الأداء التعليمي

10-معوقات الأداء التعليمي

ثانيا: التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الابتدائي

1- تعريف التكوين

2- مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة

3-أهمية التكوين أثناء الخدمة

4-أهداف التكوين أثناء الخدمة

5- المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة

6- خصائص وأنواع التكوين

7-الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة

8- منظومة تكوين المكونين في الجزائر وتطورها

9- التحوير البيداغوجي

10- مواضع العمليات التكوينية

11- مشكلات التكوين أثناء الخدمة

خلاصة الفصل

خلاصـــة الفصل

تمـهيد:

تعتبر العملية التربوية التعليمية من أهم العناصـر الأسـاسـية في إحداث التقدم النوعي في شـتى مجالات الحياة، خاصـة وأننا نشـهد تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسـارعا عبر مختلف أقطاب العالم، ويتطلب تحســـين الأداء التعليمي في ظل المقاربات الجديدة في أي نظام تربوي، معلماً متطوراً في شـخصـيته، معداً إعداداً مميزاً، ومدربا على أحدث أساليب التدريب الفاعل، كونه أحد مرتكزات العملية التعليمية، وأهم العوامل التي تساعد على تحقيق النهضـة التربوية المرجوة، والتي تؤدي إلى نهضة المجتمع وتطوره في كافة الجوانب، فدور المعلم في عالم اليوم لا يقتصـر على نقل المعارف، والمعلومات، بل تجاوز ذلك بمراحل كبيرة، وهو ما يســـتدعي إحداث تغييرات كبيرة في نظم إعداد المعلم، وتقويم أدائه، وتدريبه قبل أو أثناء الخدمة حتى تمكن من الخصـــائص المميزة، والمتطورة لمهنة التدريس، وفي هذا الفصـــل تطرقنا إلى:

أولا: مفهوم الأداء التعليمي:

يعد الأداء التعليمي للمعلم محورا هاما وأسـاسـيا في العملية التعليمية التعلمية ووسـيلة فعالة لبلوغ الغايات التربوية، ومن أجل ضـــمان تحقيق أهداف التعليم كان من الطبيعي الاهتمام بالمعلم إعدادا وتدريبا، فهو المنفذ لسياسة التعليم ومحتوياته. وللتعرف على مصطلح الأداء التعليمي لابد لنا من تقسيمه إلى قسمين هما:

1- تعريف الأداء:

1-1- الأداء لغة: هو لفظ مشـتق من الفعل (أداء) ويعني (أدى) الشـيء: قام به والدين: قضاء، والصلاة قام بها بوقتها، - والشهادة : أدلى بها و- إليه الشيء: أوصله إليه و(تأدي) للأمر أخذ أداءه واستعد له **(المعجم الوسيط: ص. 10)**.

1-2- الأداء اصـــطلاحا Performance: تعددت المفاهيم بتعدد الآراء التي تناولت هذا المفهوم وسنتطرق إلى البعض منها:

- **يعرف على أنه:** "مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما نلاحظه مباشرة" **(حلمي المليجي، 1972، ص. 311).**

- **كما عرف هو:** "ما يفعله الفرد (طالب، أو عضو هيئة التدريس، وأحد العاملين بالمدرسة) استجابة لمهنة معينة فرضت عليه وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة، أو من قبل الآخرين أو قام بها من ذاته **(الدياب والبنا، 2001، ص. 35).**

كذلك يعرف الأداء بأنه" السلوك الذي يقوم به الطالب، المدرس الذي يمكن ملاحظته وقياسه وفق بطاقة ملاحظة معدة لذلك" **(العطاب، 2004، ص. 610).**

- **ويعرف أيضا بأنه:** "كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهارى، وهو يستند إلى خلفية معرفية، ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه قدرته، أم عدم قدرته على أداء عملا ما " **(Nitko,1996,p.122).**

- **كما يعرف بأنه:** "إنجاز الفرد للمهمات الموكولة إليه، ويرتبط هذا الإنجاز، أو الأداء بمدى إكساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز" **(جاد، 2003، ص. 17).**

- **أما من الناحية التربوية فيعرفه خليفة:** "على أنه الفعل الإيجابي النشط لإكساب المهارة والقدرة، أو المعلومات، والتمكن الجيد من أداؤها تبعا للمعايير الموضوعة" **(خليفة، 1992، ص. 85).**

-**عرفه (متولي) بأنه:** "تنفيذ المعلم للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس منوعة واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي **(أبو شملة، 2009، ص. 80- 81).**

- **وعرفه (Good) على أنه:** "مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء ما نلاحظه مباشرة" **(Good,1973,p.414).**

- **أما المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فقد عرفته: بأنه**" الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومات، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعاير الموضوعية" **(المنظمة العربية للتربية والثقافة، 1973، ص. 108).**

من جملة التعاريف السابقة الذكر يمكن أن نقول: "بأن الأداء هو قيام الفرد بالمهام الموكلة إليه، وترتبط هذه المهام بمدى قدرته وما يمتلكه من مهارات ومعارف واستراتيجيات التي تستلزم لتحقيق هذه المهام".

2- مفهوم التعليم:

هناك العديد من التعريفات للتعليم نذكر منها:

- **التعليم:** "هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب المهارات والخبرات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة".

- **كما يعرف أيضا أنه:** "العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة من خلال إثارة دافعته وفاعليته في المواقف التي ينظمها الحكم" **(مهدي حسن التميمي، 2008، ص. 63).**

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التعليم هو: "عملية تعليمية تربوية هادفة، تقع ضمن شروط وعوامل تساعد على عملية التعليم، لتحقيق النمو المتكامل للمتعلمين وكذا تحقيق الأهداف والغايات والمرامي التربوية.

3- مفهوم الأداء التعليمي:

للأداء التعليمي جملة من التعاريف والتي منها:

- **يعرف بأنه:** "السلوك أو الجهد المبذول من طرف المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقا لمجموعة من الطرق والقواعد والأساليب والقوانين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس، وتقويم أداء المتعلمين وما يربط بذلك من مسؤوليات مهنية **(دياب إسماعيل والبنا، 2001، ص. 77).**

- **كما يعرف بأنه:** "وسيلة التعبير عن امتلاك المدرس للمهارات التدريسية تعبيرا سلوكيا**(مهدي حسن التميمي، 2008، ص. 65).**

- **أما عبد الله القلي فيعرفه على أنه:** "مجموعة النشاطات التي تستخدم داخل الفصل الدراسي لتدريس جزء من المادة" **(عبد الله القلي، 1994، ص. 124)**.

- **ويعرفه أحمد حسن اللقاني وعلى الجمل** بأنه: "مجموعة العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وهي تشكل في مجملها نمطا مميز لسلوك المعلم" **(أحمد حسن اللقاني وعلي الجمل، 1996، ص. 24)**. من جملة التعاريف السابقة الذكر لتعريف يتبين بأن الأداء التعليمي سلوك يتميز به المعلم عن غير من زملائه، كما يتبين كذلك بأن الأداء التعليمي يظهر من خلال تعامل المعلم مع طلبته داخل الفصل الدراسي، ولذا يمكننا القول بأن الأداء التعليمي هو "جملة السلوكيات الصادرة عن المعلم والمعبر عنها بمجموعة من الأنشطة والممارسات، ويشمل ذلك كل ما يقوله المعلم وما يفعله في المواقف التعليمية المتعددة، والتي تمكنه من أداء مهامه وواجباته التعليمية والتربوية لتحقيق الغايات والأهداف التربوية المنشودة".

4- مظاهر الأداء التعليمي:

تكمن مظاهر الأداء التعليمي في:

4-1-المظاهر العقلية: وتظهر من خلال ما يبرزه المعلم من فترات فكرية تسمح له بتقديم نماذج فكرية في صيغة أفكار وحلول ومبادئ وتعليمات ونظريات وأمثلة وشروح يكون لها تأثير على المتعلمين.

4-2-المظاهر الانفعالية: وتظهر من خلال مواقف المعلم واتجاهاته نحو تلاميذه وكذا نحو المادة الدراسية بصفة خاصة ونحو مهنة التعليم بصفة عامة، وهو ما يظهر في سلوكه التنظيمي سواء كان ديمقراطي، أو تسلطي، أو فوضوي...الخ.

4-3-المظاهر الحسية والحركية: وتظهر من خلال جملة من المهارات كالتحكم في القراءة والرسم والكتابة والعمل التطبيقي، وفي مهارة التحضير للدروس وفي حسن تنظيم العمل وفي استغلال الموارد المتاحة وفي الأساليب وإنجازها.

5- مهارات الأداء التعليمي:

إن المهارات التعليمية نمط من سلوك الأداء التعليمي الفعال في تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة من المعلم في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية تتكامل فيها عناصر والدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي فالمهارة نشاط عقلي منسجم يتأسس على المعرفة والتدريب وكثرة الممارسة **(محسن علي عطية، 2008، ص. 66)** وعليه تتمثل مهارات الأداء التعليمي فيما يلي:

5-1- مهارة التخطيط: وتشمل قدرة المعلم على التخطيط للدرس من أجل تحقيق الأهداف السلوكية المناسبة للموقف التعليمي الذي يراد به تلبية حاجات المعلم والمتعلم وينبغي أن تكون عملية التخطيط مرنة تفسح المجال لأحداث التغيرات كما دعت الحاجة ضمن ها ته المهارات مهارات فرعية مثل تحديد الوسائل التعليمية المناسبة واختبارها في الاستخدام مع إمكانية إدخال التعديلات المقتضية على برامج التغطية للمنهج الدراسي **(مهدي حسن التميمي، 2008، ص. 65)**. ويمكن إيجاز مهارات التخطيط في النقاط التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية.
- تحليل خصائص المتعلمين وتحديد مستوى استعدادهم للتعلم.
- تحليل مادة التعلم.
- اختيار أسلوب وطريقة التدريس.
- اختيار الوسائل التعليمية المعنية وإعدادها.
- اختيار أسلوب التقويم.
- تصميم الدرس وكتابة الخطة **(محسن علي عطية، 2008، ص. 69)**.

5-2- مهارة إثارة الدافعية:

ويقصد بالدافعية الرغبة في التعلم وتمكن معرفتها من خلال درجة مشاركة المتعلم الإيجابية في المواقف التعليمية من خلال تعبيراته وحركاته وحصوله على درجات عالية في

الامتحانات، ويمكن الإشـارة إلى جملة من الأسـاليب التي يتبعها المعلم لخلق الدافعية لدى تلامذته منها:

- ربط الأهداف بالحاجيات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلم.
- تناسب النشاط التعليم مع قدرات وخصائص المتعلمين.
- تنوع الأساليب والأنشطة.
- ربط النشاط التعليمي بالمواقف المتباينة للمتعلمين.
- إثارة المناقشة عندما يكون هناك رغبة في التنافس **(عبد المجيد زيتون، 2003، ص. 68)**.

5-3- مهارة الإرشاد والتوجيه:

وهنا ينبغي على المعلم أن يبنى برامجه التعليمية مع تلاميذه على أسـاس توجيههم وإرشـادهم نحو التعلم وزيادة الكشـف عن الحالات الإبداعية بالاتجاه الملائم، ويتم ذلك عن طريق معرفة خصـائص المتعلمين وتحليلها لأن أحد الشـروط الواجب توافرها في المعلم هي معرفة من يدرس لأن المعلم لا يكون فعالا ما لم يكن محملا بالخلفية المعرفية والميول والدوافع لدى كل المتعلمين.

5-4- مهارة الاتصال التربوي:

تتألف هذه المهارة من عدة مهارات فرعية كمقدمة الحديث واختيار الكلمات المناسـبة، وانتقاء الألفاظ المؤثرة والتحدث بطريقة هادفة واتزان انفعالي.

5-5- مهارة تحديد واختيار الطرائق التدريسية:

حيث لا توجد طريقة معينة تكمن وضـعها بين يدي المعلمين ولكن تمكن من تحديد الطريقة في ضوء مناسبة النشاط أو الموقف التعليمي لحاجة المتعلم وخصائصه وكذلك في ضوء المادة التعليمية وأهدافها، فضلا عن أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الصفية وتكييفها ومتابعتها وضمان مشاركة التلاميذ في التفاعل داخل الصف وتعويدهم على التفكير المنطقي وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم **(محمد زياد حمدان، 1988، ص. 28- 29)**. وتقوم طرية التدريس الناجحة على قواعد يمكن إجمالها فيما يلي:

- التدرج من البسيط إلى المركب.

- التدرج من السهل إلى الصعب فالأكثر صعوبة.
- التدرج من المحسوس إلى المجرد.
- التدرج من المعلوم غلى المجهول.
- التدرج من الأمثلة إلى القاعدة.
- التدرج من العموميات إلى الجزئيات **(فؤاد حسن أبو الهيجاء، 2001، ص. 21)**.

5-6- مهارة التقويم:

يعتبر تقويم أداء التلاميذ أحد مكونات العملية التعليمية الإدارية في المؤسسات التعليمية لاسيما في ميدان الإدارة الصفية فهو يزود المعلم بالمعلومات التي تساعد على رسم خططه المستقبلية فهو يعد بذلك وسيلة تخطيطية ورقابية **(غلام صلاح الدين، 2004، ص. 93)**. ويطلق على عملية التقويم متغيرات الإنتاج والتحصيل لأنها تشمل نوع ومقدار التعليم والتعلم التي حصل عليها التلميذ من خلال عملية التدريس والذي يقاس من خلال الأهداف التعليمية السلوكية المحددة والتقويم من حيث أغراضه أنواعه والتي هي:

أ- التقويم القبلي: ويقصد به مستوى الاستعداد والخلفية المعرفية لدى المتعلم قبل البدء في عملية التدريس.

ب-التقويم البنائي: ويطلق عليه التقويم المستمر، ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يستخدم أثناء عملية التدريس ويوفر تغذية راجعة للمعلم والمتعلم.

ج-التقويم النهائي: يكون هذا النوع من التقويم في نهاية الوحدة أو المقرر الدراسي، ويعد تحديده ضروريا لتصميم الدرس وذلك لما له من أثر في توجيه مسار التلاميذ، ويقوم هذا النوع على عدة وسائل قياس نذكر منها:

-الأسئلة الشفوية- التمرينات التطبيقية- التجارب المختبرية والممارسات العلمية- اختبارات التحصيل **(محسن علي عطية، 2008، ص. 94 -95)**.

6-مكونات الأداء التعليمي:

يتكون الأداء التعليمي للمعلم من جملة من المكونات المتشـابكة والمتفاعلة فيما بينها، لتكون نموذجا له مميزاته وخصائصه، وهذه المكونات تكمن في العناصر الثلاثة التالية:

6-1-المكون الشخصي:

ويتعلق بشـخصـية المعلم من حيث خصـائصـها الوجدانية والمعرفية والمهارية، إضـافة إلى رصيده من الخبرات والاستراتيجيات.

6-2-المكون الديداكتيكي: ويتجلى ذلك في التصـورات التي يحملها المعلم نحو المتعلمين وكذا نحو المادة التعليمية وبأسلوبه في تحليل الظواهر التعليمية وتنظيم وضعيات التعلم.

6-3-المكون ألعلائقي:

ويتعلق بمجاله النفسي والاجتماعي وما ينسجه من علاقات ضمن العملية التعليمية التعلمية (محمد الدريج، 1994). هذه المكونات يمكن القول بأنه تتفاعل فيما بينها لتشـكل أسـلوب فريد من نوعه مما يجعل لكل معلم طريقته في التدريس.

7- تصنيفات أساليب الأداء التعليمي:

تصنف أساليب الأداء التعليمي إلى عدة تصنيفات ونماذج والتي منها :

7-1-تصنيف ميوثال وسنوك MUTHALLET SNOOK1973: وهما يصنفان الأداء التعليمي إلى ثلاث أصناف هي:

أسلوب ضبط وتعديل السلوك: هذا الأسلوب مستوحى من علم النفس الملوكي حيث يعتمد على مبدأ "المنبه والاستجابة" ويصف بكونه يعتبر الآليات لظاهرة السلوك الإنساني مؤشرات للتعلم ووسائل لتقويمه في آن واحد.

7-2- تصنيف أندرسون ANDERSON 1945: صنف أندرسون الأداء التعليمي إلى ثلاث:

أ-الأداء المهيمن "المتسلط": وهو الذي يميز المعلم الغير المرن لا يتقبل الذي لا يقبل آراء المتعلمين أو رغباتهم أو أحكامهم وهو لا يعترف بالفروق الفردية بينهم ويعمل على إجبارهم على إتباع نفس الأفكار والقيم والاتجاهات التي يتبناها هو.

ب-أداء اجتماعي متكامل "غير متسلط": وهو يميز المعلم المرن الذي يقبل آراء المتعلمين أو رغباتهم أو أحكامهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم ويعمل تنمية شخصية كل واحد منهم ومسايرة الاتجاه العلمي والأخذ بالأسباب الموضوعية.

7-3-تصنيف هيتما Hettem 1972: حيث صنف أداء الأساتذة إلى ثلاثة مجالات والتي هي:

أ-المجال المعرفي: ويتكون من الأسلوب البنائي الهيكلي، والأسلوب المنشط أو المنبه، أو المثير.

ب-المجال العلمي: ويتضمن الأسلوب الموجه، والأسلوب المساعد أو المرشد.

ج-المجال الاجتماعي: ويتكون من: الأسلوب الموجه، والأسلوب المتقبل **(محمد زياد حمدان، 1988، ص.28، 29)**.

7-4-تصنيف برودي1974BROUDY: يصنف الأداء التعليمي للمعلم وفق ثلاثة أساليب هي:

أ-الأسلوب الالقائي الواعظ: وهو أسلوب مباشر يعمل على تكوين الميول والاتجاهات والمعارف والمهارات بوسائل وطرائق عامة تهدف عامة إلى تحصيل نتائج محددة خاصة بالمتعلمين.

ب-الأسلوب الموجه للكشف: ويركز على إحداث التعلم بواسطة الاستقصاء والكشف وحل المشكلات عن طريق تعليم المتعلمين أساليب التفكير العلمي وممارستهم العملية له.

ج-أسلوب التعليم الشخصي: وهو أسلوب يولي الأهمية للعلاقة التي تربط المعلم بالمتعلمين وبينهم وبين بيئتهم المدرسية والمحلية وما ينتج عنها من علاقات تتسم بالمودة والاحترام والاهتمام.

7-5- تصنيف بووسBRUCE1978: ويصنف الأداء إلى أربع:

أ-أسلوب التفاعل الاجتماعي: وهو يركز على عمليات التفاعل الاجتماعي بين المعلم والمتعلمين وذلك بهدف تحسين قدراتهم في الانتماء والمشاركة والعمل المنتج مع الآخرين.

ب- أسلوب معالجة المعلومات: وهو يركز على تكوين الشخصية المتكاملة لدى المتعلمين وبصفة خاصة في مجال المهارات العقلية.

ج- أسلوب التعلم الشخصي: ويركز على جوانب الذات الفردية لدى المتعلمين من خلال تنمية ميولهم وإمكانياتهم الذاتية وعلاقاتهم الإنسانية.

د-أسلوب التعلم السلوكي: وهو يركز على تعبير السلوك الظاهري كمؤثر على حدوث التعلم ويرجع جذوره إلى علم النفس السلوكي وعلم التعديل السلوكي.

7-6- تصنيف حمدان 1986: وقد صنفه إلى ستة أساليب والتي هي:

أ- أسلوب التعليم اللفظي المباشر: وهو الذي يستخدم في إنجاز الكلمة الشفوية كالإلقاء والقصد والحوار والأسئلة التعليمية.

ب-الأسلوب الاستقرائي السائل: وهو موجه مبدئيا إلى المعلم الذي يعتمد بشكل أساسي ومكثف على معارف المتعلمين ومشاركتهم الفعالة.

ج-الأسلوب القائم على الأنشطة الموجهة من المعلم: ويتمثل في تعليم الكشف والتنقيب والانتقاء وحل المشكلات والمشروعات.

د-الأسلوب العلمي: وهو أسلوب يعتمد على إنجاز المهام كالتطبيق العلمي وإجراء التجارب المجربة.

هـ-أسلوب التعليم الفردي: ويتم بقيام المتعلمين كأفراد بالمهمات التعليمية بمساعدة من المعلم.

و-الأســـلوب الاجتماعي المتفاعل: ويعتمد على عمليات التفاعل بين المعلمين والمتعلمين بشتى صورها العقلية والعلمية والاجتماعية والقيمية **(محمد زياد، 1988، ص. 34- 35).**

8-أساليب الأداء التعليمي:

الأداء التعليمي مرتبط ارتباطا وثيقا بالشخصية المعلم وأساليبه وخصائصه وسماته، لذا فهو نسبي ولا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضله عن سواه من الأساليب، مع اعتبار أن تفضـــيل أداء تعليمي عن آخر تظل مرهونة إلى حد كبير بالمعلم وما يفضـــله ويختاره من أسلوب هو بذاته، حيث أن معظم الأبحاث والدراسات قد ربطت الأداء التعليمي أو أساليب التدريس بالأثر الذي يحدث في تحصـــيل التلاميذ، وذلك من جانب أن أداء المعلم لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر عل مستوى تحصيل الطلاب، ومن هذا المنطلق هناك سنعرض بعض الأساليب وعلاقتها بالتحصيل لدى التلاميذ والت منها:

8-1-أسلوب التدريس المباشر وغير المباشر:

يوعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراســي، حيث يســعى المعلم من خلاله إلى تزويد المتعلم بالخبرات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفق اختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، إلى جانب أنه يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ ونقد سلوكهم.

أما الأســلوب الغير مباشــر، فالمعلم يســعى من خلاله إلى التعرف على آراء ومشــكلات التلاميذ ويحاول حلها ثم يدعو إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

8-2-الأسلوب القائم على المدح والنقد: أوضحت بعض الدراسات وجهة نظر القائلة أنّ التدريس الذي يراعي المدح المعدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى التلاميذ، حيث وجدت أن كلمات "صح، ممتاز، شكرا" لها تأثير إيجابي بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في المدرة الابتدائية.

كما أوصت بعض الدراسات أن هناك تأثير لنقد المعلم على تحصيل التلاميذ لأن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي إلى انخفاض تحصيل التلاميذ **(عبد الرحمان حامل، 2001، ص. 159- 160).**

8-3-أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة: أكدت العديد من الدراسات أن التحصيل القائم على التغذية الراجعة له تأثير إيجابي على تحصيل التلاميذ، حيث توصلت دراسة ستراويتز STRAWITZ إلى أن التلاميذ الذين تعلموا بأسلوب التغذية الراجعة لهم قدر عالي من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تعليمي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة. من مميزات هذا الأسلوب هو أنه يوضح للتلميذ مستويات تقدم التحصيل لديه بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديد جوانب القوة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستوياتهم ألتحصلي.

8-3-أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار التلميذ: قسم فلاندوز FLandooz أسلوب التدريس القائم على أفكار التلميذ إلى خمس مستويات فرعية يمكن حصرها فيما يلي:

- التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها التلميذ.
- استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.
- اتجاه العلاقة بين المعلم وفكرة التلميذ عن طريق مقارنة فكرة كل مهما.
- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ما يميز هذا الأسلوب أنه يمنح التلاميذ فرص عديدة لاكتشاف أفكار عديدة من خلال تحليل وإعادة تنظيم تلك الجمل ووضعها في إطار فكري جديد، كما أنه يساعد التلميذ على إعادة تنظيم خبراته وتوظيفها في حياتهم اليومية، كما يؤدي إلى نمو التفاعل بينهم وبين المعلم أثناء الموقف التعليمي.

8-4-أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:

بينت الدراسات أن حماس المعلم يرتبط ارتباطا ذا أهمية ودلالة بتحصيل التلاميذ، ففي دراسة قام بها أحد الباحثين باختبار عشرين معلما حيث أعطيت لهم تعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور وقد بينت النتائج الدراسة أن متوسط درجات التلاميذ في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدرس المعطى بفتور وذلك في تسعة صفات من العدد الكلي وهو عشرين صف، الأمر الذي يؤكد على أن مستوى حماس المعلم أثناء التدريس يلعب دورا مؤثرا في نمو مستويات التحصيل لدى التلاميذ.

8-5-أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:

أوضحت الدراسات أن هناك تأثير لاستخدام المعلم التنافس الفردي كليا للأداء التعليمي النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، حيث أن هاته الأخيرة لها تأثير على تحصيل التلاميذ إذا ما قورن بالتنافس الجماعي **(عبد الرحمان عبد السلام، 2001، ص. 160- 163).**

9- بعض العوامل المؤثرة على الأداء التعليمي:

من بين هذه العوامل نجد:

9-1-عوامل تتعلق بشخص المتعلم: والتي منها.

- إمكانية المعلم المهنية.
- استعدادات المعلم وقدراته التعليمي.
- ميول المعلم وقيمه.
- اتجاهات المعلم نحو المتعلمين الممتازين منهم والمتأخرين.
- تعاون المعلم مع الزملاء.

9-2-عوامل تتعلق بالمتعلمين: وتتمثل في.

- طبيعة تكوين التلاميذ من حيث قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم...الخ.
- عدد التلاميذ داخل القسم الواحد.
- طريقة توزيع التلاميذ داخل القسم.

- علاقات التلاميذ مع المعلم داخل القسم.
- دينامية جماعة القسم وأنماط التفاعل السائدة فيه.

9-3-عوامل تتعلق بالمادة التعليمية: والتي منها.

- غاية المادة التعليمية ومراميها وأهدافها الوجدانية والمعرفية والحسية.
- محتوياتهم المعرفة والشفافية والاجتماعية والاقتصادية.
- طرائق وسائل تعلمها.
- أشكال التقويم.

9-4-عوامل تتعلق بالسياق الذي تتم فيه عملية التعليم والتعلم:

ويتعلق بمجموع الظروف المرتبطة فيما بينها والتي تؤطر العملية لتعليمية التعلمية (المدرسة، الهياكل، الوسائل، السياق الاجتماعي، والسياسي، والثقافي، والاقتصادي.....الخ) **(محمد الدريج، ص. 82- 86).**

10-معوقات الأداء التعليمي:

تتعدد معوقات الأداء التعليمي التي تقلل وتعيق من أداء المعلم وفاعليته والتي نجد مها ما يلي:

10-1-معوقات تتعلق بميول المعلم وقدراته الفكرية والتي منها:

- محدودة ذكاء المعلم وقدراته، قد ينكس ذلك سلبا على أدائه فلا يستطيع بذلك الاستيعاب ولا التعبير عما يريده بيسر.
- عندما يكون مصـــابا ببعض الأمراض المزمنة التي تُعِيَقه على أداء واجبه المطلوب فيحاول أن يعوض تلاميذه ما فات عليهم أثناء غيابه أو تأخيره بسبب المرض فيكون قد أعطاهم كمية أكبر مما يجب أن يعطيهم في قوت الاستيعاب.
- قد يكون من طبيعة بعض المدرسين الملل والكسل وعدم القدرة على السير في العمل بجدية وإخلاص، وقد يكون منهم الغير مبالي والغير مقدر بالمسؤولية، يؤدي بلا شك إلى الضعف وقلة الإنتاج.

- عندما يكون المعلم مصـابا ببعض العاهات في أحد جوانبه كقلة السـمع أو البصـر أو النطق...فيكون بذلك محل سخرية من التلاميذ.

10-2-معوقات تتعلق بالعمل وظروفه:

- قلة الوسـائل التعليمية وإجراءات التجارب العلمية التي تسـاعد على تبسـيط المعلومات للتلاميذ وتزيد من تشويقهم للمادة.
- عدم إعطاء الإعداد والتحضـير للدرس حقه من الأهمية إذا أكثر الحصـص، حيث لا يتمكن المعلم من الاطلاع على تلك المواد بطريقة جيدة تمكنه من تحسين أدائه.

بالإضافة إلى بعض المعوقات يمكن إيجازها فيما يلي:

- تكرار رسوب التلاميذ.
- عدم المتابعة المستمرة من أولياء الأمور.
- افتقار بعض المدارس للوسائل التعليمية.
- هروب بعض التلاميذ وكثرة رسوبهم.
- عدم تأثير التربية السـليمة في بعض الطلاب وظهور مظاهر لا سـوية مثل: ظواهر الغش، الألفاظ البذيئة، ومظاهر الانحراف الخلقي وغيرها **(خالد مرة، 2016)**.

ثانيا: التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الابتدائي:

1- تعريف التكوين

1-1- لغة: كون لشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه **(البستاني، 1986، ص. 662)**.أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation، فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة **(Pluri-dictionnaire,p.569)**.

1-2- اصطلاحا: تنوعت تعاريفه لدى الباحثين والعلماء ومن بين هذه التعاريف نذكر ما يلي:

- **يعرف Pisrre casse التكوين بأنه:** "العملية التي تهدف إلى تنمية القدرات ومهارات الأفراد المهنية والتقنية أو السلوكية من أجل زيادة كفاءاتهم وفعاليتهم في إطار تنفيذ المهام والأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية أو المستقبلية، فهو وسيلة للترقية الفردية وتنمية الموارد البشرية، أو ضرورة للتكيف مع التقنيات الجديدة والقيود الاقتصادية ووسيلة فعالة لتسيير الموارد البشرية، الشيء الذي يسمح بنمو وتطور المؤسسة وهو لذلك يعتبر استثمار للعمل، ويجب أن يشمل التكوين كل أعضاء المؤسسة بما فيهم المسئولين ....فهو عملية مستمرة من أجل تجديد المعلومات" **(Pierre casse,1994,p.48)**.

- **كما يعرف بأنه:** "مجمل النشاطات والوسائل والطرق والدعائم التي تساعد في تحفيز العمال لتحسين معارفهم وسلوكهم وقدراتهم الفكرية الضرورية في آن واحد، لتحقيق أهداف المنظمة من جهة، وتحقيق أهدافهم الشخصية والاجتماعية من جهة أخرى، دون أن ننسى الأداء الجيد لوظائفهم الحالية والمستقبلية" **(Sekioulakhdar,1986,p.153)**.

-**عرف فيري التكوين بأنه:** "يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص: فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور والسلوك".

-**ويعرفه دي مونتومولان بأنه:** "يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية" **(بو عبد الله، 1993، ص. 302)**.

-**كما عرف بأنه:** "مجموع الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) من أجل ممارسة مهنة ما" **(معوش عبد الحميد، 2012، ص. 97)**. والتكوين هنا بهذا المعنى يدل على جميع العمليات التي تتم من أجل تمهين الأستاذ أو المعلم سواء تلك التي تتم قبل التحاقه بالمهنة أو التي تتم بعد التحاقه بها، لأن التكوين أثناء الخدمة أو قبلها يعد أكثر من ضرورة ملحة. إذ ليس هناك مهنة تتطلب الاستمرار في النمو المهني لممارسة مثل مهنة التعليم لأن الكفاءة في التدريس تتطلب نموا وتطويرا مستمرين **(بشير معمرية، 2007، ص. 193)**.

- **أما "مورينو مينا جير" فيعرفه على أنه:** "فعل بيداغوجيا يكتسب ويبني وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين يعني أن يسعى إلى البناء وإلى التحليل المواقف البيداغوجية وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان" **(بوسعدة، 2011، ص. 296)**. من جملة التعاريف السابقة يمكن أن نقول بأن التكوين: "هو عملية منظمة وهادفة ومقصودة، الهدف منها هو إحداث تغيرات إرادية في سلوك المتكونين، وكذا تمكنهم من اكتساب مهارات مهنية وأكاديمية وفنية عالية الجودة والنوعية، لممارستها داخل الفصول الدراسية ومنه إحداث نوعية والجودة في النظام التربوي في بلادنا".

2- مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

لمفهوم التكوين أثناء الخدمة لدى الأوساط التكوينية العديد من التعاريف تختلف وتتقارب بحسب طبيعة العملية التكوينية وأهدافها، وكذا بحسب وجهة نظر قائليها، ومن بين ما يلي:

- **يعرف على أنه:** "عبارة عن نشاط مقصود ومخطط ومستمر يتعرض له المعلم طيلة حياته الوظيفية، بقصد تنميته من الناحية العلمية والمهنية عن طريق مخاطبة العقل لاكتسابه المعارف والمعلومات والأفكار الحديثة ذات الصلة بتخصصه، وعن طريق مخاطبة الحواس

لإكساب المعلم المهارات لتحسين مستوى أدائه كمعلم، وعن طريق مخاطبة الوجدان لإكسابه الاتجاهات والسلوكيات المرغوبة، وذلك بطريقة متكاملة تجعله شخصية عصرية متوازنة متفاعلة مع متغيرات المجتمع للنهوض بمستوى تلاميذه" **(جبر، 2002، ص. 54)**.

- **كما عرف بأنه:** "كافة العمليات والأنشطة والبرامج التي ينخرط فيها المهنيون بهدف التنمية المهنية ورفع كفاءاتهم الشخصية والمهنية والإنتاجية بشكل عام وذلك أثناء تواجدهم في الخدمة" **(العلوي، 1982، ص. 121)**.

وعرف أيضا هو: "كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات المعلمين الإنتاجية" **(حديد، 2015، ص. 72)**. من جملة ما سبق يمكن إعطاء تعريفا شاملا للتكوين أثناء الخدمة فنقول هو "عبارة عن برنامج منظم وهادف ومخطط له، هدفه تجديد معارف المعلمين وخبراتهم السابقة، وتزويدهم بالمهارات الاستراتيجيات والقدرات الجديدة ذات الصلة بالميدان التربوي، وكذا تنميتهم شخصياتهم من جميع جوانبه الفكرية والثقافية والعلمية، بالاعتماد في ذلك على جملة ومن الأساليب من مثل: الدورات التكوينية، الورشات، الندوات، الملتقيات والترب صات، وغيرها.

3-أهمية التكوين أثناء الخدمة:

إن نجاح العملية التعليمية وبلوغ أهدافها وغاياتها مرهون بالدرجة الأولى على المعلم الكفء هذا المعلم الذي يتطلب استمرار الإعداد والتكوين طيلة مراحله التعليمية، وذلك من خلال جملة من البرامج الإعدادية تأخذ في الاعتبار كل التغيرات المتلاحقة وما يستجد فيها، لذا فإن عملية التكوين أثناء الخدمة لهذه الفئة هي السبيل لنموهم المهني وحصولهم على العديد من الخبرات المهنية والثقافية والعلمية والاجتماعية، للوصول بمستوى عملية التعليم والتعلم إلى مراتب الجودة والفعالية. وهكذا فإن التكوين يعتبر مصدر أساسيا من مصادر التنمية البشرية، وتنشيط رأس المال وزيادة العائد من خلال استثمار طاقات الأفراد" **(حديد، 2015، ص. 59)**. كما تكمن أهميته كذلك في أنه:

- يكسب المعلمين آفاق جديدة في مجال ممارسة مهنتهم.
- يوفر مجال للمعلمين بالاحتكاك مع الزملاء للاستفادة منهم.
- يغير من الاتجاهات السابقة ويكسب اتجاهات جديدة.
- يعد أحد المركبات المحورية في إصـــلاح النظام التربوي وهو المحور الأســـاســـي في التنصيب التدريجي للاحترافية في قطاع التربية الوطنية.

4-أهداف التكوين أثناء الخدمة:

يمكن تصنيف الأهداف العامة للتكوين إلى:

4-1-الأهداف المعرفية: وهي الأهداف التعليمية التي يمكن قياســها بواســطة الاختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموما بحجم المعلومات والحقائق والمعارف التي يكتســبها المتكونين، ومن هذه الأهداف المعرفية ما يلي:

- تزويدهم بالأســاســيات من المعلومات والأســاليب التي تســتجد في مجال المناهج، وإكسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التربوية.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بطرائق التدريس وطرائق التفكير المتطور كي يتمكنوا من ممارسة عملهم على نحو أفضل وبمردود أعلى.
- تزويدهم بالمعارف المتعلقة بالتقويم التربوي.

4-2-الأهداف المهارية: تتعلق هذه الأهداف بأداء المكونين العلمي من أجل الوصـول إلى مســـتويات أداء مرغوب لمختلف الأعمال والمهام التربوية، ومن هذه الأهداف المهارية ما يلي:

- تنمية قدرات المتكونين على تحديد الأهداف الخاصة المباشرة للدروس على شكل نتاجات سلوكية.
- تنمية مهارات التواصل والاتصال على اختلاف أنواعها.
- تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية وصنع الوسائل التعليمية.
- تنمية قدرتهم على تنظيم نشاطات منهجية لا صفية.

– تنمية قدراتهم الذاتية في ممارسة البحوث الإجرائية لمعالجة بعض المشكلات المدرسية.

4-3-الأهداف المهنية: وتمثل الأهداف التي تعكس مستوى النمو المهني في جميع الجوانب وهي:

– مساعدة المتكونين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم وكفاياتهم.

– مساعدة المتكونين على الانخراط في النشاطات المختلفة.

4-4-الأهداف النتاجية: وتمثل المخرجات النهائية للنظام التكويني، والتي تظهر في نتائج التلاميذ ومستوياتهم التحصيلية والمهارية، كما تظهر في مواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها للمتكونين.

4-5-الأهداف الوجدانية: الأهداف السابقة (المعرفية، المهارة، والمهنية، والنتاجية) لا بد من أن توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية لدى المتكونين:

– فلسفة التربية ودورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– شرف المهنة التي يمارسها المعلم وقدستها وأخلاقيتها.

– الحاجة إلى المعرفة والمهارة واستمرار النمو المهني.

– العلاقات الإنسانية والديمقراطية على مختلف المستويات.

– الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم **(الأحمد، 2005، ص. 198- 200)** بتصرف.

5- المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة:

لقد حددت المنظمة التربوية الجزائرية جملة من المبادئ الأساسية لتنظيم التكوين أثناء الخدمة، حيث أعطى عادل تصنيفا عاما لتنظيم تكوين المكونين وكذا برامجه حول فئتين من المبادئ ويندرج ضمن كل واحدة منهما مجموعة من الأهداف العامة، والتي هي كما يلي:

5-1- المبادئ الاستراتيجية: وتتعلق ب:

– **الاستمرارية:** الهدف منها هو إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة الحاصلة في ميدان التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته.

الشمولية: من خلال إشراك كافة الفاعلين في العملية التعليمية في تسطير برامجها.

-إعداد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التكوين وبرامجها وتقنياتها.

5-2- المبادئ المنهجية: والتي تندرج ضمنها:

- التركيز على اتجاهات المتكونين واهتماماتهم، وذلك بتأمين كما يقول petignat: "ما يلزم من مواد تعينهم على معرفة حاجات المتعلمين النهائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالمفاهيم مثل التجريب، التعليم الذاتي والتقويم الذاتي".
- العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية، وذلك بأن يربط برنامج تكوين المعلين بالمقررات التعليمية، وهو ما يشير إليه محمد الصالح حثروبي بقوله: "تمكين المعلم من الأدوار الجديدة من إدارة المواقف التعليمية وتهيئة فرص التعلم قصد تنمية قدرات وإمكانيات وطموحات المتعلمين".
- التقويم المنتظم والمستمر لعمليات التكوين ونتائجه **(صالح، 2016، ص. 54 -55)**.

6- خصائص وأنواع التكوين:

6-1- خصائص التكوين: يتميز التكوين بجملة من الخصائص والمتمثلة في:

- التكوين جهد منظم يقوم على التخطيط.
- يتناول التكوين كفايات القوى البشرية في التنظيم.
- تتم عملية التكوين وتنمية الكفايات وتطويرها من خلال التعليم المنظم والمخطط.
- التكوين ذو توجه علمي يرتكز على الأداء والسلوك الحالي والمستقبلي.
- يعود التكوين بالفائدة على الأفراد والجماعات الصغيرة والتنظيمات والمجتمع **(مصطفي عبد السميع، 2005، ص. 172)**.

6-2- أنواع التكوين أثناء الخدمة: ينقسم التكوين إلى قسمين:

6-2-1- ينقسم التكوين من الناحية النظرية إلي:

أ- تكوين نظري: وهو مجموعة المعارف التي يكتسبها المعلم من خلال المحاضرات، الندوات، والمطبوعات، والمنشورات.....الخ.

ب- تكوين علمي: وهو تحويل مجموعة المعارف إلى مهارات فنية وممارسات علمية من خلال الدروس التوضيحية، الدروس النموذجية، الزيارات الصفية، الزيارات التبادلية، التعليم المصغر، وتبادل الخبرات ..الخ.

6-2-2- تقسيم التكوين من ناحية نوع البرامج:

أ- **برامج تهيئة المعلم الجديد:** وتهدف هذه البرامج إلى تهيئة المعلمين الجدد للعمل وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعملية التعليمية التعلمية.

ت- **برامج المنهاج الجديد:** وتكون هذه البرامج من أجل إطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها والتعامل معها بمهنية عالية.

ث- **برامج تأهيل المعلمين:** وتهدف إلى تكوين المعلمين غير مؤهلين تربويا من أداء العملية التعليمية التعلمية بطريقة فاعلة.

ج- **برامج إنعاشيه:** وتهدف إلى إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة والعلوم.

ح- **برنامج المدرسة وحدة تكوينية:** ويكون هذا التكوين في داخل المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون باختيار أحد المواضيع التي يرون أنهم بحاجة إليها، ثم اختيار المكون المؤهل، ويهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بمعارف وخبرات يشعرون أنهم بحاجة إليها **(رياض، 2006، ص. 65)**.

خ- **برامج الدورات الخاصة:** وتكون لأجل مهام ضرورية إضافية يطلب من المعلم القيام بها مثل: الإرشاد النفسي، حقوق الإنسان، التربية الخاصة...الخ.

د- **برامج التكوين الإداري:** وتهدف إلى إعداد الفرد لوظيفة نائب مدير المدرسة في المدرسة في المستقبل، وذلك لإعداده للقيام بدور مدير مدرسة في المستقبل.

ذ- **البرامج التجديدية:** تهدف إلى متابعة التطور في ميادين العلوم والفنون وأساليب التربية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتوجيه الفني، كما تستهدف دفع المعلم إلى النمو الذاتي بالدراسة والقراءة والبحوث.

ر- **برامج الحاسوب والوسائل التعليمية:** والتي تهدف إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب، وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة وتوظيفها في الأنشطة والفعاليات التعليمية التعلمية بفعالية.

ز- **البرامج التجريبية:** والتي تهدف إلى إتاحة الفرصة للمعلم لكي يطبق ما استفاد منه من خبرات ومعلومات على أرض الواقع، من خلال عمل تجريبي، والبرامج التجريبية تحقق للمعلمين نضجا في المستوى الثقافي والفني والمهني وكفاية في الأداء عن طريق الخبرة العلمية، التي تكتسب من التجارب التي يقومون بها والنتائج التي يثبتون صحتها.

س- **برامج إعداد القادة:** إعداد القادة التربويين عملية أساسية في النظام التعليمي وذلك لقيادة المؤسسات التربوية فيتم ترشيح المعلم الذي تتوفر لديه القدرات القيادية والإدارية ويتمتع بشخصية قوية وعلاقات إنسانية طيبة مع الآخرين وذلك للمشاركة في دورات تكوينية خاصة في القيادة ومفاهيمها وأنماطها ونظرياتها وبخصائص النفس وانفعالاتها **(سيد حسين، 1969، ص. 84- 85)**.

7-الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

7-1- تكوين المعلمين في ضوء أسلوب النظم: يعرف هذا الأسلوب بأنه مجموعة من الإجراءات التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقا لخطة مرسومة، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، كما يعد أسلوب النظم مدخلا في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول على أفضل الحلول المنطقية الفعالة بأقل تكلفة ممكنة، ويتكون البرنامج المتكامل وفق هذا الأسلوب من أربعة أجزاء والتي هي:

أ-المدخلات: وتشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة.

ب-العمليات: وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة.

ج-المخرجات: وهي النتائج النهائية التي يحققها النظام نتيجة للعمليات والتفاعلات التي تمت بين المدخلات.

د-التغذية الراجعة: وهي عبارة عن عملية تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعية للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في إجراءات النظام المختلفة **(مصطفي ومحمد، 2005، ص. 27- 28).**

7-2- تكوين المعلم في ضوء مفهوم الكفايات: يعد هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في تكوين المعلمين، وهذا بسبب ظهور العديد من المهارات الحديثة في التدريس والمرتبطة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في المجال التربوي، من مثل استخدام الكمبيوتر، والانترنت، مما دفع إلى إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين، وذلك لتمكينهم من إتقان المهارات والكفايات الجديدة قبل انخراطهم في العمل المهني، إذ يعرف كوبر "البرنامج القائم على الكفايات أنه البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب/المعلم، الذي يوضح المعايير التي تستخدم في تقويم الكفايات عنده، حيث يقع على عاتق الطالب/المعلم الوصول إلى أداء/كافي عال في هذه البرنامج" **(كتش، 2001، ص. 252)**.هذه الكفايات المراد صقلها في شخصية وأداء المعلم يصنفها فريدريك "Fredrick" كما يلي:

أ-كفايات علمية: وتشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة من الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها من ضمان مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية، بما فيها القراءة والكتابة والمناقشات، والرسم واستعمال جهاز، واستخدام وسيلة تعليمية وتخطيط درس، وتركيب أجهزة وتشغيلها، وإعداد أسئلة...

ب-كفايات وجدانية: وتشتمل على جملة الاتجاهات والقيم والبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي يصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة والتنفيذ والتوظيف **(الفتلاوي، 2004، ص. 22).**

7-2-1- الصعوبات التي تواجه استراتيجية التكوين بالكفاءات: هناك مشاكل وصعوبات تواجه التكوين بالكفاءات منها ما هو مرتبط بطبيعة التكوين القاعدي لمختلف الفاعلين التربويين (مشرفين تربويين-مديرين- معلمين- مستشارين بيداغوجيين....) مرده إلى النقص في التكوين أو التقصير فيه، لأن أي تكوين يحتاج إلى أن يرتبط ارتباطا مباشرا بالممارسة

التطبيقية والعلمية، كما أن هناك صـــعوبات تتعلق بمقاومة مختلف الفاعلين التربويين والمسئولين وأولياء الأمور...الخ لكل تغيير وهنك صعوبات مرتبطة بالمظاهر المؤسساتية كتكيف وملائمة بنيانها التنسيقية وشبكاتها الزمنية وأشكالها التقنية، ومن الصعوبات ما هو مرتبط بتنظيم الفصل الدراسي، كطول البرنامج وضغط الزمان وانغلاق المؤسسة على نفسها...الخ **(أحمد جميل عايش، 2008، ص. 127- 128)**. إلى جانب هناك عوامل يتوقعها المكون ومنظمي التكوين قبل انطلاق الدورة التكوينية وهي عوامل تنظيمية وبيداغوجية ومؤسساتية **(عبد الكريم غريب، 2009، ص. 20)**:

أ-العوامل التنظيمية: يفشل التكوين إذا لم يحرص منظموه على التحقق **من:**

- استجابة التكوين لحاجات المتكونين الفعلية.
- قدرته على معالجة القضايا المطروحة.
- حسن اختيار توقيته، فمن الصعب نقل المكتسبات للواقع إذا حصل التكوين ثلاث أشهر قبل العودة المدرسية.
- كفاءة المكونين.
- توافر أفضل الظروف التي تكفل نقل الكفاءات المكتسبة إلى أرض الواقع.

ب-العوامل البيداغوجية: تؤدي العوامل البيداغوجية إلى فشل التكوين إذ لم يحرص المكون على:

- مراعاة ظروف تعلم المتكون، كإعلامه مسبقا بالكفاءة المستهدفة ومراعاة واقعه المهني في التكوين وترغيبه في الأنشطة المعروضة عليه ومساعدته على توظيف مكتسباته.
- اعتماد طرائق تنشيط مرغبة في التكوين، مثل الكفاءة المهنية بإحكام وتخصيص الوقت الضروري لأعمال الفرق ولإنتاجهم.
- التعديل والمعالجة أو التقويم خلال الدورة التكوينية.
- العوامل المؤسساتية قد تحكم هذه العوامل على فشل التكوين إذا لم يسمح أصحاب القرار إلى دعم المبادرات الرامية إلى تنمية الإصـــلاح أو التجديد وإرســـائه وإدامته وذلك بالقول وبالفعل، أو تثمين مكتسبات المدرسين التي يحرزنها في الدورات التكوينية أو إلى الحرص

على إدامة مشـاريع التكوين، أو إلى تعزيز الخبرات المحلية والوطنية لتأخذ دورها إلى جانب نظرائهم من الخبرات الدولية وذلك دعما لاندماجهم في الأعمال المقررة وقي سـياقات التغيير المعتمدة.

7-3- تكوين المعلم في ضوء النموذج الفردي: ويكون هذا من خلال تنوير بصـيرة المعلم في كل ما يقوم به من عمل، وذلك من خلال تصـــميم جملة من البرامج التربوية لتربية المعلمين.

7-4- تكوين المعلم باستعمال التدريس المصغر: التدريس المصـغر عملية حيوية متعددة الجوانب، وقيام المعلم بهذه العملية تتعدد أدواه، فقائد للنقاش، ومخطط للدروس، وخبير للوسائط التعليمية ومشخص للتعلم، ومرشد للتلاميذ، ومحافظ على النظام الصفي والمدرسي، وإلى جانب قيام الطالب/المعلم بهذه الأدوار فإنه يحصـــل على خبرات متعددة في جميع جوانب الأداء التدريس من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم .....الخ. كما أن التدريس المصـغر يوفر للمعلم خبرات مهنية كـــــــ: تفريد التعليم وتوفير الدافعية وإشراك التلاميذ في عملية التعلم، واســتخدام اســتراتيجيات تعليمية متنوعة والمحافظة على النظام الصــفي، وتقويم التلاميذ، وتحقيق الأهداف وتنفيذ ســياســات المدرس، إلى جانب تنمية اتجاهات ايجابية لد المتعلمين نحو عملية التعلم.

7-5- تكوين المعلم على أســـاس المهارات: يقوم هذا التكوين على مبد مفاده أن كفاءة المعلم وأدائه هو الأســـاس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليله إلى مجموعة من المهارات التدريسـية وإذا أجاد الطالب / المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصـبح معلما ناجحا، ويؤدي هذا الاتجاه إلى رفع مســـتوى مهارات المعلم، ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين لابد من توفر جملة من الشروط والمتمثلة في:

- تحديد المهارات التدريسـية اللازمة إدراجه داخل برامج الإعداد في ضـوء أهداف المدارس والهيئات المهيأة المختلفة.
- الربط بين برامج الإعداد ومؤسسات إعداد المعلم وبرامج التكوين أثناء الخدمة.
- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتكوين الميداني داخل المدارس.

– تحديد معايير لتقويم ما يحرزه الطالب/المعلم من تقدم **(محمد وحوالة، 2005، ص. 27)**.

8- منظومة تكوين المكونين في الجزائر وتطورها:

مرة هذه المنظومة بالمراحل التالية:

8-1- مرحلة التكوين الاستثنائي: زامنت هذه المرحلة مرحلة ما بعد الاستقلال، والتي عرفت الكثير من العراقيل والمشاكل من مثل: نقص التأطير التربوي وقلة التكوين، افتقار النظام التربوي لمؤهلات تربوية وطنية تقوم النظام التربوي، إلى جانب قلة الإمكانيات المادية بسبب الحرب، وفي ظل تلك الظروف عملت الجزائر جاهدة لإصلاح ذلك الوضع حيث تم العمل وفق مجموعة من الاقتراحات، لخصها مصطفى حداب في نقطتين أساسيتين:

– التوظيف وبأعداد معتبرة في سلك الممرنين وهذا من غير إعداد مسبق لأداء مهام التعليم حيث بلغت نسبتهم (46%) خلال 1963/1962.

– الاستعانة بالخبرة الأجنبية حيث استطاعت من خلال هذا الإجراء تغطية (56%) من احتياجات المدارس من تأطير خلال السنة الدراسية الموالية.

– رغم ذلك إلا أن العجز في تغطية عدد المعلمين بقى، الأمر الذي أدى بالدولة إلى اللجوء إلى اتخاذ جملة من القرارات سميت بالإجراءات الاستعجالية التي تساعد على الاستجابة لمتطلبات الوضع المتميز على الخصوص بالطلب المتزايد على التربية وضرورة توفير الأعداد الكافية من الإطارات التربوية الكفيلة بتقديم نوعي للمدرسين، فلتحقيق هذا الغرض، تم تطبيق أنماط التكوين التالية:

أ- **التكوين الاستثنائي:** حيث تم توظيف المكونين مباشرة في التعليم ثم يعقب ذلك خضوع المعلم للتكوين أثناء الخدمة، حيث قسم هذا النوع من التكوين إلى قسمين: تكوين الاستثنائي الثقافي والمهني، والذي يهدف من خلاله رفع المستوى المعرفي والأكاديمي للمعلم وذلك من اجل الحصول على مستوى أرقي كشهادة التعليم الأساسي آنذاك، والتي تسمح للممرن بالترقية في سلم المهني، والقسم الثاني الذي سمي بالتكوين الاستثنائي المهني الذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين الأداء البيداغوجي للمعلم.

ب-التكوين العادي: جاء هذا التكوين لسد النقص في الإطارات التربوية، وقد نظم على مستوى المدارس العليا لتكوين الأساتذة، ومدته سنة واحدة، حيث يتلقى خلالها المكون برنامجا محددا من الدروس، والهدف منه هو تجديد كفاءات المعلمين التدريسية ولتحقيق مرد ودية أكبر من العملية التعليمية، ومن جهة أخرى التنصل من الإطارات الأجنبية.

8-2- مرحلة تنظيم التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية: في 1969 تم ظهور المعاهد التكنولوجية ووضعت تحت وصاية وزارة التربية والتعليم، وفي سنة 1970 ظهر القانون الأساسي لطلبة هذه المعاهد والذي حدد أن أهدافها منبثقة من الأهداف العامة للتربية والتعليم والمتمثلة في التعريب، ديمقراطية التعليم، الجزارة والاتجاه العلمي والتقني، كما تقرر إدخال إصلاح شامل على التعليم يمتد من ثلاث مخططات رباعية متصلة من 1970 إلى غاية 1982 من اجل الرفع من مرد ودية التعليم القدم في المدارس، حيث تقرر المخطط الرباعي الأول-كما يذكر رابح تركي- وتحقيق الأهداف الكمية التالية: بناء 4000 قسم كل سنة مما يستدعي توظيف وتكوين6000 معلم جديد سنويا، الجزارة التامة لسلك معلمي الطور الابتدائي أي تعويض كل المعلمين الأجانب وما ترتب عنه من توظيف وتكوين 42000 إطار خلال الفترة الرباعية، وتم تكوين المكونين في هذه الفترة من خلال :

أ-التكوين الأولي: ويدوم هذا التكوين سنتان بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية وثلاث سنوات بالنسبة لأساتذة الطور المتوسط، ويلتحق به من نجح في مسابقة الدخول لمؤسسات التكوين، حيث يتم إعدادهم لوظيفة التعليم ويتم تكوينهم من خلال جملة من: الدروس التطبيقية، والتربصات الميدانية....

ب-التكوين المتواصل: يدوم سنة واحدة ابتداء من التعيين الأول في المنصب إلى الترسيم في التربية.

ج-التكوين المستمر: هو تكوين يتلقها المعلم أو الأستاذ من تاريخ ترسمه إلى غاية تقاعده، ويدوم طيلة مدة عمله لمهام التعليم، ويكون في شكل ملتقيات وندوات وتربصات، وبحوث

تهدف في مجملها إلى تحسن المستوى وتجديد المعارف والمعلومات، وكذا تمكين المعلمين والأساتذة من التكيف المستمر مع كل ما هو جديد في الميدان التربوي والتعليمي.

8-3- مرحلة الإصلاحات: تم خلال هذه الفترة بتنصيب المجلس الأعلى للتربية، ثم اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، تتمثل مهامهما في تعديل الوضع الراهن للميدان التربوي من جهة ومسايرة الاتجاهات التربوية العالمية الحديثة من جهة أخرى، وقد برزت أهم انعكاساته في فرض الملمح كشرط للالتحاق بسلك التعليم.

أ-إجراءات اللجنة المجلس الأعلى للتربية 1996-1998: بموجب المرسوم الرئاسي رقم:101/96 المؤرخ في 1996/03 تم تنصيب المجلس الأعلى للتربية، ومن أبرز مهامه المتعلقة بالتكوين تم اقتراح استراتيجية تنموية شاملة للمنظومة التربوية التكوينية بناء على المقاييس العلمية وقيم الهوية الثقافية للمجتمع الجزائري، وانسجاما مع الخيارات السياسية والاجتماعية والاقتصادية الجديدة تم اقترح المجلس لخطة سميت "الخطة الاستعجالية للتكوين ألتأهيلي ممتدة طيلة 10 سنوات، منحت الأولوية لأساتذة والمعلمين الذين هم في الميدان، والذين هم بحاجة إلى تكوين استعجالي، أما أساتذة التعليم الابتدائي فينبغي رفع مستواهم الأكاديمي إلى المستوى الجامعي، وأما أساتذة الطور الثالث فتركز العمل على إيجاد صيغ ملائمة مثل الانتداب لمدة معينة من أجل التكوين الذاتي، والتكوين عن بعد والتكوين الدوري...حتى يتم التطوير من مستواهم إلى درجة اللسانس في مادة التخصص، كما خلص المجلس إلى وضع تصور لتكوين المتكونين يشمل هيئة التعليم والتأطير الإداري لا سيما في التعليم الأساسي، وركز هذا التكوين على جانبين هما:

-التكوين أثناء الخدمة: نظرا لأهمية التكوين أثناء الخدمة وما ينتظر منه من تحسين في الأداء التربوي، خاصة بعدما حدث فيه من تعديلات على مستوى البرامج التكوينية وما أضيف إليها من مواضيع جديدة ينتظر منه تحسين الأداء التربوي ورفع المر دودية، فقد بني على مبادئ المرونة والاستجابة والفعالية، وقد حددت ثلاث أهداف للتكوين أثناء الخدمة تمثلت في: دعم التكوين الأولى، رفع المستوى المعرفي والمهاري والعلمي والتربوي والثقافي للمعلم وكذا تحسن المعارف، أما بخصوص كيفية تطبيق هذا النوع من التكوين، فقد تم

اختار العناصر التي تؤطر البرنامج وذلك بالاستعانة زيادة على المفتشين ببعض أساتذة الجامعات لضمان تكوين نوعي وفعال، كما تم تنصيب خلايا متخصصة مركزيا وجهويا لتسطير برامج التكوين وتحديد محتوياتها تماشيا مع احتياجات المتكونين وغياب المنظومة التربوية.

ب- إصلاح المنظومة التربوية: في 1998 تم تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، التي قامت، وعلى مبدأ التربية من أجل مجتمع تعددي ديمقراطي متفتح الثقافات العالمية، وعلى مبدأ النوعية في التعليم على ثلاث مستويات:

- المدرسين وضرورة الرفع من كفاءاتهم.
- البرامج التعليمية التي يجب تجديدها.
- الكتاب المدرسي الذي يجب تجديد ساسة إزاءه.

في سنة 1998 تم المصادقة على برنامج العمل المسطر لتكوين المكونين من طرف الحكومة، والذي ينجز على مدى 5 سنوات والمتضمن الجزء الأول الخاص بالتكوين الذي تتكفل به المعاهد الجامعية، والجزء الثاني في 2000 والمتضمن التكوين أثناء الخدمة الذي استخدمت فيه تسميات جديدة تمثلت في الجهاز الدائم والجهاز المؤقت للتكوين.

كما جاء في وثيقة لوزارة التربية الوطنية: مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر 2003: "أن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من 335700 معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي حيث أن نسبة (80%) من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحين المستوى.

- العمليات الإعلامية والتكوينية الخاصة بالمناهج الجديدة من جافي إلى مارس2004.
- العمليات التكوينية الخاصة بالكتب الجديدة من أفريل إلى ماي من نفس السنة.
- العمليات التكوينية الموجهة للمعلمين والأساتذة المعنيين بالمناهج والكتب الجديدة في جويلية.
- العمليات التكوينية المبرمجة محليا طوال السنة الدراسية المدعمة بالزيارات الميدانية للمفتشين.

– وتتراوح مدة الفترة التكوينية بين أسبوع وخمسة أسابيع، أين سيتم تكوين جميع الأساتذة والمعلمين حول تطبيق نموذج التدريس بالكفاءات **(نويوة، 2016، ص. 60– 67)** بتصرف.

9– التحوير البيداغوجي:

يهدف إلى تحسين مهارات التعليم من خلال التكوين على تعليمية المواد والتسيير البيداغوجي للقسم، حيث في إطار المخطط الوطني التكوين ينبغي تنفيذ العمليات التالية:

–تعزيز التكوين في تعليمية المادة لا سيما اللغات الأساسية (اللغة العربية– الأمازيغية– الفرنسية –الرياضيات...)

– اعتماد إطار مرجعي للمعايير التعليمية والمهارات المهنية.

– تعزيز التكوين في التقييم البيداغوجي.

– التكوين في الحكامة في النظام التربوي على جميع المستويات من خلال مؤشرات الأداء– الوساطة– ومكافحة الفساد.

10– مواضع العمليات التكوينية:

جاء في المنشور الوزاري رقم 05/0.2.5/356 والمنشور رقم 884 المؤرخ في 20017/05/30 الخاص بالدخول المدرسي للسنة الدراسية 2018 /2019 مخطط التكوين الوطني 2020/20017 المواضيع ذات الأولوية في مخطط التكوين أثناء الخدمة لوزارة التربية الوطنية 2019.

– مضاعفة التكوين للعمليات التكوينية المبرمجة في المخطط الوطني للتكوين 20120/2017 والمنجزة على المستوى الوطني أو على المستوى الجهوي وتعميمها على المستوى ألوائي.

– المواضيع المتعلقة بممارسات البيداغوجية داخل القسم والطرائق البيداغوجية الملائمة لهذه المناهج.

– المعالجة البيداغوجية وتعليمية المادة.

– التدرج في العمليات والتقييم التكويني.

- كيفية قيادة المشاريع، الوساطة، ومكافحة الفساد.
- المواضيع الخاصة بتطوير الكفاءات في التحكم في تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- المواضيع التي تتطرق إلى التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

11- مشكلات التكوين أثناء الخدمة:

أما عن أهم مشكلات التكوين فهي:

- اضطراب في المسار الدراسي من جهة التلاميذ والإدارة والمعلم.
- الوقت المختار لا يناسب في بعض الأحيان المعلم المتكون.
- إضـــافة أعباء جديدة على المعلم من خلال ما يطلبه المكون من أعمال ونشـــاطات أثناء عملية التكوين.
- المكان المختار لعملية التكوين قد يكون لا يناسب المكونين.
- مواضيع برامج التكوين لا تشجع على الالتحاق بالتكوين.
- إرهاق ذات المعلم من التكوينات المتكررة.
- الطرق والأساليب المستخدمة في التكوين قد تكون مملة.
- اللامبالاة عند بعض المعلمين **(مصطفي عبد السميع، 205، ص. 175)**.

خلاصة الفصل:

يتبين لنا من خلال ما تم عرضـــه في هذا الفصـــل بأن الأداء التعليمي والتكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم الابتدائي يعتبران من المرتكزات الأساسية لتجويد نوعية التعليم والتعلم، وبخاصـــة تلاميذ المرحلة الابتدائية، هذه المرحلة التي تعتبر اللبنة الأولى لتشـــكيل اتجاهات ومســـار المتعلمين للمراحل اللاحقة، فالأداء التعليمي هو الجهد المبذول من قبل أســـاتذة التعليم الابتدائي في ســـبيل تحقيق الجودة والنوعية في مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وكذا المســـاهمة في إحداث التغيرات المطلوبة، وتنمية قدرات ومواهب التلاميذ وإكســـابهم المعارف والمهارات والقدرات، وتمكنهم من الإمكانيات التي تحقق لهم أهدافهم مستقبلا، كما أن عملية التكوين أثناء الخدمة لفئة هذا الطور تعتبر من الضروريات اللازمة لتحســـين الأداء التعليمي وتطوير نوعيته من خلال عملية التكوين واســـتمرارها وتطويرها، وبخاصـــة في ظل التطورات الراهنة في النظم التربوية وبداغوجيا الكفاءات والتطور العلمي والتكنولوجي .

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد.

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-5- خصائص الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

2-1- منهج الدراسة.

2-2- حدود الدراسة.

2-3- مجتمع الدراسة.

2-4- عينة الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة الأساسية.

3-1- وصف الاستبيان.

3-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة(الصدق والثبات).

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- خلاصـــة الفصل.

تمهيد:

تعتبر مرحلة تحديد الإجراءات الميدانية للدراسة خطوة لا غنى عنها في الدراسة العلمية الصحية وذلك قياسا لما تتضمنه هذه المرحلة من خطوات تمثل في واقع الأمر جانبا إيجابيا يقي الباحث من الانحراف عن الجانب العلمي الصحيح، أو الحياد على مستوى المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات، واستعراضها للإطار المكاني وألزماني، فهذه الخطوات جميعها تعد حجر الزاوية والمحددات الأساسية للدراسة وضبطها علميا، ففصل الجانب الميداني هو حصيلة الإجراءات الميدانية والتطبيقية التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة من أجل اختيار فرضيات الدراسة الحالية ابتداء من زيارة الباحثة لميدان الدراسة وتطبيق الأدوات المستعملة فيها، والدراسة الاستطلاعية وأهدافها والمنهج المتبع ومجتمع الدراسة، إضافة إلى وصف أدوات الدراسة المطبقة والأساليب الإحصائية المتبعة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية نقطة الانطلاق في البحث العلمي، فهي البوابة التي من خلالها يمكن تحديد ما يتطلبه البحث نظريا وميدانيا، والبحث الاستطلاعي هو "بحث يهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي صياغة دقيقة تيسر التعمق في بحثها في مرحلة لاحقة" **(عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص. 38).**

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الزيارة الاستطلاعية إلى الكشف عن الواقع الذي تتناوله الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي، حيث أشار **(أبو علام، 2013، ص. 97)** أنه قبل الاستقرار النهائي على خطة الدراسة، يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد من أجل تحقيق جملة من الأهداف:

1- التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.

2- توفير الفرصة للباحث لتقويم مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.

3- إظهار مدى كفاية إجراءات الحث والمقاييس التي اختيرت لقياس المتغيرات.

وتمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية **فيما يلي:**

- لاستطلاع المكان ومعرفة الصعوبات والتسهيلات المتوقعة في البحث.
- التعرف على خصائص العينة.
- التأكد من وضوح عبارات الاستبيان وسهولتها لدى عينة الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات) قبل تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (معلمين ومدراء المرحلة الابتدائية).
- معرفة أهم الأدوار والخدمات التي يقدمها مفتش التربية والتعليم في المرحلة.
- محاولة معرفة الواقع الفعلي للإشراف التربوي الذي يقوم به مفتشي التعليم الابتدائي من خلال الزيارات الإشرافية أو الدورات التكوينية وغيرها من الأساليب الإشرافية.

1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بالدراسة الاستطلاعية للدراسة الحالية بعد الانتهاء من الفصول النظرية التي تخدم الدراسة الحالية والاطلاع على أدوات القياس في الدراسات السابقة التي أفادتنا في دراستنا الحالية، والتي منها دراسة محمد بوعلاق (2013)، ودارسة فاتح الدين شنين وشنة محمد رضا (2010)، ودراسة الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور (2008).

بعد استظهار الترخيص من الجهات الوصية (مديرية التربية لولاية المسيلة) شرعت الباحثة في إجراء الدراسة الاستطلاعية، حيث قامت بزيارات ميدانية، وكانت أول زيارة استطلاعية للميدان منذ بداية شروعنا في إنجاز هذا البحث في شقيه النظري والتطبيقي، حيث كانت في البداية زيارات متكررة على مركز الدورات التكوينية المتواجدة بدائرة المسيلة وأخص بالذكر (ثانوية عثمان بن عفان ومتوسطة مي زيادة)، لمقابلة المفتشين التربويين

بهدف معرف نوعية التكوين المقدم للمعلمين في الدورات التكوينية وقد اعتمدت في ذلك على:

1-2-1-المقابلة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على استبيان مقابلة أعدته الباحثة للمفتشين التربويين وقد دارت المقابلة حول المحاور التالية:

1- مدى مساعدة معلمي المرحلة الابتدائية على تحسين أدائهم التعليمي.

2- تكوين المعلمين على المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية.

3- التحكم في وضعيات التدريس، وبيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات، التقويم...،

كما تم طرح العديد من الأسئلة الخاصة بمجالات الاستبيان وما يحتويه، وكذا العراقيل والصعوبات التي يواجهونها في العمل الإشرافي داخل في مراكز التكوين أو في المؤسسات التربوية التابعة لهم.

كما قمنا بزيارات لبعض المدار الابتدائي المتواجدة بالجوار، لغرض معرفة دور المشرف التربوي في مساعدتهم على تحسين أدائهم التعليمي والمعوقات التي تحول دون التمكن من الأداء الجيد، كل ذلك بغرض استكشاف مختلف أبعاد واقع الموضوع محل البحث، وللتعرف أكثر على أراء ومواقف الهيئة التفتيشية والتعليمية في بلادنا.

1-2-3-الاستبيان:

قامت الباحثة في هذه الدراسة بتوزيع استبيان أعد لعينة الدراسة الأساسية حول مدى إسهام المسرف التربوي (المفتش) في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المدراء والمعلمين.

1-3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) معلما ومعلمة للغة العربية من الصف الأول إلى الصف الخامس، و(10) مدراء مدرسة ابتدائية، أي بمعدل (40) فردا، تم اختيارهم

عشــوائيا من المدارس الابتدائية المتواجدة في مقاطعات ولاية المســيلة، وقد جرت الدراســة شهر 01 /2021/04 إلى غاية 2021/04/30. وفيما يلي توضيح لخصائص العينة:

بعد تحديد حجم العينة من المجتمع الأصــلي، تم ســحب عينة الدراســة الاســتطلاعية والذي قدر ب (40) معلم ومدير منهم:

-معلمين المرحلة الابتدائية:(30) معلم ومعلمة (11ذكور،19إناث).

-مدراء المدرسة الابتدائية: (10) مدير ومديرة (7ذكور، 03 إناث)

1-4-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (3): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لعينة المعلمين.

الترتيب	المؤشرات	الفئات	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	11	%37
		أنثي	19	%63.30
		المجموع	**30**	**100**
2	ســـنوات الأقدمية في العمل	من1 إلى5سنوات	13	%43.33
		من6 إلى10سنوات	09	%30
		من11 إلى15سنة	01	%1
		من16 إلى 20سنة	02	%6.66
		أكثر من20سنة	06	%20
		المجموع	**30**	**%100**
3	المؤهل العلمي	دون شهادة البكالوريا	01	%1
		خريج معهد تكوين	04	%14
		شهادة لسانس فأعلى	25	%85
		المجموع	**30**	**100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 30 فردا، نلاحظ أن هناك (11) ذكرا بنسبة بلغت (37%)، أما الإناث فقد بلغ عددهن(19) أنثى بنسبة قدرت بـــ(63.30%)، اما بالنسبة لسنوات الأقدمية في العمل فن لاحظ أن هناك (13) فرادا تراوحت أقدميتهم بين(1 إلى 5 ســنوات) بنســبة بلغت (43.33%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (6 إلى 10 س) فقد بلغ عددهم(09) أفرد بنسبة قدرت بـــــــ (30%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (أكثر من 20س) فقد بلغ عددهم (06) فردا بنســـبة قدرت ب (20%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (16 إلى 20 س) فقد بلغ عددهم(02) فردا بنسبة قدرت بـــ (7.%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (11-15س) فقد بلغ عددهم (01). أما بالنســـبة للمؤهل العلمي نلاحظ أن هناك فردا (01) كان لديه مؤهل بكالوريا بنســـبة بلغت (1%)، أما الذين لديهم مؤهل معهد تكوين فقد بلغ عددهم(04) فردا بنسبة قدرت بـــــ (14%)، أما الذين لديهم مؤهل ليسانس فقد بلغ عددهم (25) فردا بنسبة قدرت ب (85%).

الجدول رقم (4): يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لعينة المدراء.

الترتيب	المؤشرات	الفئات	العدد	النسبة
1	الجنس	ذكر	07	%70
		أنثي	03	%30
		المجموع	**10**	**100**
2	ســنوات الأقدمية في العمل	من1 إلى5سنوات	02	%20
		من6 إلى10سنوات	01	%10
		من11 إلى15سنة	0	%0
		من16 إلى20سنة	01	%10
		أكثر من20سنة	06	%60
		المجموع	**10**	**100**
	المؤهل العلمي	دون شهادة البكالوريا	01	%10

3		خريج معهد تكوين	04	%40
		شهادة لسانس فأعلى	05	%50
		المجموع	**10**	**100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (10) فردا، نلاحظ أن هناك (07) ذكرا بنسبة بلغت (70%)، أما الإناث فقد بلغ عددهن(03) أنثى بنسبة قدرت ب (30%)، أما بالنسبة إلى سنوات الأقدمية في العمل نلاحظ أن هناك (06) أفراد كان تراوحت أقدميتهم بين (أكثر من 20س) بنسبة بلغت (60%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (1-5س) فقد بلغ عددهم (02) فردا بنسبة قدرت بـ (20%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (16-20س) فقد بلغ عددهم (02) فرادا بنسبة قدرت ب (20%)، أما الذين تراوحت أقدميتهم بين (11-15س) فقد بلغ عددهم (0%)، أما بالنسبة إلي المؤهل العلمي نلاحظ أن هناك (01) أفراد كان لديهم مؤهل بكالوريا بنسبة بلغت (10%)، أما الذين لديهم مؤهل معهد تكوين فقد بلغ عددهم (04) فردا بنسبة قدرت ب (40%)، أما الذين لديهم مؤهل ليسانس فقد بلغ عددهم(05) أفردا بنسبة قدرت بـ (50%).

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج حسب **(الفصلي، 1992، ص. 49)** على أنه "مجموعة من خطوات منظمة يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ويتبعها للوصول إلى نتيجة". كما أنه "أسلوب من التفكير والعمل التي يتبعه الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى حقائق ونتائج حول الظاهرة المدروسة" **(موريس أنجرس، ترجمة بوريد، كمال، 2004، ص. 301)**. ويعني "مجموعة العمليات العلمية التي تنطبق عليها أخلاق البحث من أجل الحصول على الحقائق مهما كانت تبعاتها، فنظهرها نتفحصها، وهو في معناه العام هو مسار منطقي مطابق لكل الخطوات التي تسمح بملاحظة هذه الحقائق، مثل مجموع القواعد المستغلة لأي بحث خاص"**(madline,1981, p348)**.لابد من البحث عليهم.

إذن ما دام المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة محل الدراسة لاكتشاف الحقيقة والوصول للإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع الدراسة، فطبيعة أهداف الدراسة وطبيعة متغيراتها هي التي تحدد للباحث وتفرض عليه المنهج المناسب، ولما كان الهدف من هذه الدراسة هو محاولة معرفة مدى مسامة المشرف التربوي في تحسن الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات، فإن هذا يستدعي استخدام المنهج الوصفي الذي يلاءم مثل هذه الدراسات التي تبحث في الكشف عن الظاهرة ووصفها كما توجد في الواقع وصفا دقيقا، ومن خلال التعبير النعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، والكشف عن واقع العمل الإشرافي في مؤسساتنا التربوية، بالإضافة إلى معرفة أثر التكوين والحقائب التكوينية لهذه المقاربة الجديدة، وفي المقابل نجد الأداء التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات كمتغير تابع تتجلى متغيراته في تحسين أداء الأساتذة المعلمين في ضوء المقاربة الجديدة، تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات، التحكم في وضعيات التدريس، التحكم في بيداغوجيا التقديم، والتقويم وأدواته. إذن فالمنهج الوصفي يساعد في الكشف عن درجة المساهمة في تحسن الأداء التعليمي في ضوء المقاربة بالكفاءات في الواقع التربوي المعاش الذي يمثله معلمي المرحلة الابتدائية الذي يعتبر كمصدر لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها بغرض الوصل إلى نتائج علمية صادقة ومفيدة

2-2-حدود الدراسة الأساسية: تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية.

2-2-1-الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى المدارس الابتدائية المتواجدة على مقاطعات بلدية المسيلة وسط، حيث تتوافر بها (04) مقاطعات تعليمية بها (72) مدرسة ابتدائية.

2-2-2-الحدود ألزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي2020 / 2021 بداية بالدراسة الاستطلاعية في وسط الموسم الدراسي الثاني 2021/04/01 إلى غاية نهاية الموسم الدراسي جوان 2021.

2-2-3-الحدود البشرية للدراسة الأساسية: صنف مجتمع الدراسة الأساسية إلى مجتمعين أساسيين هما:

أ- مجتمع معلمي التعليم الابتدائي: والبالغ عددهم عبر (988) معلما ومعلمة يتوزعون على (72) مدرسة ابتدائية بالمنطقة الوسطى لولاية المسيلة.

ب- مجتمع مدري التعليم الابتدائي: يبلغ عددهم (72) مدير ومديرة يتوزعون على (72) مدرسة ابتدائية بمنطقة المسيلة وسط، وهذه الإحصائيات الصادرة شفويا عن مدرية التربية.

2-3- مجتمع الدراسة:

هو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع الدراسة (مشكلة) البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي ينبغي للباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة **(عباس وآخرون، 2007، ص. 217)**، أو هو "الهدف الأساسي من الدراسة لأن تعميم النتائج يكون عليه وأن دراسة العينة نختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع، والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد ما يشمله من أفراد" **(أبو علام، 2007، ص. 163)**.

تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومدراء التعليم الابتدائي، المتواجدون ببعض مدارس مدينة المسيلة والبالغ عددهم(988) معلم ومعلمة، و(72) مدير ومديرة موزعين على المدارس بالمسيلة وسط.

من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصارا للوقت والجهد والمال"**(صالح حسن الداهري، وهيب محمد الكبيسي، 1999، ص. 49)**. وتم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الذي يتكون من (988) معلم ومعلمة و(72) مدير ومديرة للمدارس الابتدائية، وقد سحب نسبة (35.72%) من المجتمع الأصلي للمعلمين فكان حجم العينة (353) معلم ومعلمة، وتم أخذ (72) مدير ومديرة بالحصر الشامل.

2-4-عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للمعلمين بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي تعني" احتمال اختيار أي فرد من أفراد المجتمع كغيره من عناصر العينة فالكل فرد فرصة

متساوية لاختياره ضمن العينة" **(أبو علام، 2007، ص. 171)**. وتمثل حجم عينة الدراسة الأساسية كما يلي:

2-4-1-عينة معلمي التعليم الابتدائي: وهم المتواجدة على مستوى مدارس ولاية المسيلة وسط، والبالغ عددهم (353) معلم للغة العربية، للمدارس الابتدائية.

2-4-2- عينة مديري التعليم الابتدائي: والتي تم فيها الاعتماد على المسح الشامل لمدراء التعليم الابتدائي المتواجدون في مدارس المسيلة وسط، والبالغ عددهم (72) مدير ومديرة والجدول الموالي يبين:

الجدول رقم(5): يمثل وصف المجتمع الكلي للدراسة 2021/2020م

المنطقة	المدارس الابتدائية		المدراء	المعلمين	النسبة%
	العدد	النسبة%			
المسيلة وسط	72	100	72	353	%100
المجموع			72	988	%35.72

2-5- وصف خصائص عينة الدراسة الأساسية:

تتسم عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس/ سنوات الأقدمية/ المؤهل العلمي) يمكن توضحها فيما يلي:

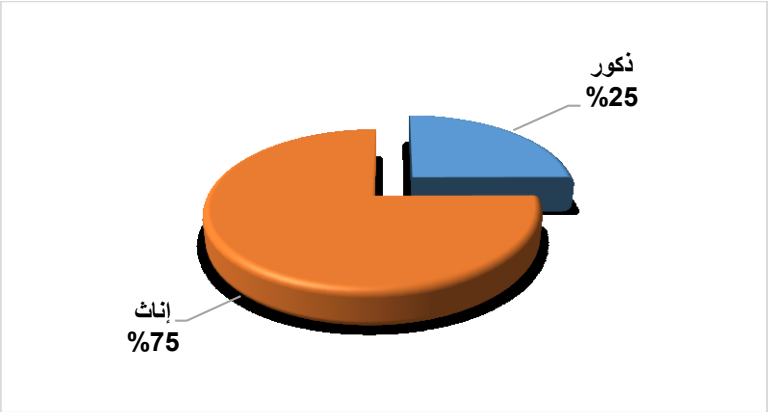
2-5-1-خصائص عينة معلمي التعليم الابتدائي: استنادا إلى طروحات منهجية تقول بأنه كلما كان حجم العينة كبير قلل من احتمال الوقوع في الخطأ بيتاbeta . ويتم توزيع أفراد عينة المعلمين حسب الخصائص الديموغرافية كما هو موضح في الجداول الآتية:

أ- بالنسبة لمتغير الجنس:

الجدول رقم(6): يبين خصائص عينة معلمي التعليم الابتدائي حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	88	%25
إناث	265	%75
الإجمالي	353	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 353 فردا، نلاحظ أن هناك 88 ذكرا بنسبة بلغت 25%، أما الإناث فقد بلغ عددهن265 أنثى بنسبة قدرت ب 75%، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل رقم (04).



الشكل رقم (4): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

وهذا ما يبين إقبال عنصر النسوة على مهنة التعليم التي تعتبر أكثر ملائمة للمرأة والتي تمكنها من التوفيق بين مجالها الأسري وعملها كمربية، كما يمكن أن يكون ذلك راجع أيضا إلى كثافة نسبة النساء في المجتمع وإلى تراجع نسبة النجاح في الباكالوريا بالنسبة للذكور وكذا اختيارهم لمهن أخرى تكون أكثر ملائمة لهم، إلى جانب ذلك قد يرجع ذلك إلى الإصلاحات الوطنية الأخيرة التي أقرتها وزارة التربية والتعليم والتي مست بشكل مباشر شروط الالتحاق بمهنة التعليم، وهذا قد يكون أكثر عبء على المرأة في بلادنا للنهوض بمجال التربية والتعليم إلى الفعالية والجودة العالية.

ب- بالنسبة لمتغير الأقدمية:

الجدول رقم (7): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى الأقدمية

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
1-5س	105	%30
6-10س	126	%36
11-15س	43	%12
16-20س	29	%08
أكثر من 21س	50	%14
الإجمالي	353	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 353 فردا، نلاحظ أن فئة (6-10س) قد حصلت على أعلى نسبة (36%) هي فترة تعبر عن الاستقرار في المنصب والتكيف أكثر مع الميدان التربوي، كما أنها فترة العطاء والحيوية والطور في المنصب تحقيق مكتسبات علمية ومعرفية أكثر خاصة في مجال المقاربات الجديدة.

وتأتي في المرتبة الثانية فئة (1-5س) بنسبة (30%) هذه الفئة رغم أنها لها وقت قليل في الميدان إلا أنها حصلت على نسبة لا بأس بها وهذا ربما يعود إلى كونها إلى أنها عاصرت فترة التكوين وفق المقاربة بالكفاءات من جهة وإلى كونها فترة الدخول في ميدان العمل والبحث عن مكتسبات علمية وقدرات واستراتيجيات ومهارات عملية تمكنها من الارتقاء بقدراتها المهنية وتحسن أدائها التعليمي، وهي مطالبة بالتنسيق والتعاون مع سابقتها الارتقاء بالنظام التربوي والتعليمي وتمكن الأجيال من تعلم فعال.

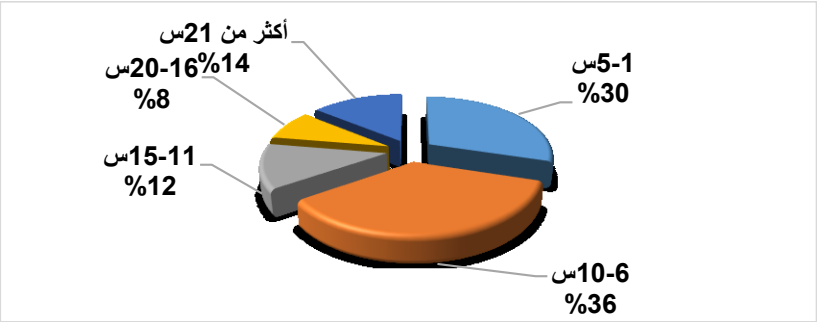
أما المرتبة الثالثة فتعود لفئة (أكثر من 21س) بنسبة (14%) وعدد أفرادها (50) فردا، وتمثل هذه الفئة من المعلمين نسبة قليلة رغم أن هذه الفترة تتسم بالتمكن من المنصب وكذا فترة الطاقة الشبابية والمهارات والإبداع في الأداء والبحث والتطور أكثر فلها من الإمكانيات ما يسمح لها بذلك.

وتأتي المرتبة الرابعة إلى فئة (11-15س) بنسبة (12%) وبعدد أفراد (29) فردا وهي ضعيفة نسبيا في نظرنا، رغم أن هذه الفئة تمثل الاستقرار في المنصب والعمر الوسط، والتمكن أكثر من الميدان التعليمي التربوي، إلا أن هذه النسبة قد تعود إلى عدم التكيف مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ولأن تكوينهم ربما يختلف عن تكوين حديثي المنصب في الميدان التربوي التعليمي من جهة أخرى.

أما فئة (16-20س) فتأتي في المرتبة الأخيرة بنسبة (8%) وبعدد (29) فردا، وهي نسبة ضعيفة جدا، ربما قد يعود ذلك في نظرنا إلى صعوبة وعدم فهم المقاربة بالكفاءات، وصعوبة التكيف مع التكوين المستمر على هذه البيداغوجيا، وإلى جانب صعوبة التمكن من الطور الحاصل في مجال التكنولوجيا الحديثة وتقنيات الإعلام والاتصال وتوفير إمكانيات

البحث العلمي والحصـــول على المعرفة عبر شـــبكات الانترنت، لان من لا يتحكم في هذه التقنيات وفي هذه الوســـائل يعتبر أميا، ولذا فكل مؤهلا لمنصـــب ما ســـواء كان في مجال التربية وفي مختلف المجالات الأخرى عليه بالتمكن العلمي والمعرفي واكتســـاب المهارات والخبرات حتى يتمكن من القيام بمهامه وواجباته على أكمل وجه. وهذا ما هو موضـــح من خلال الشكل الآتي.

الشكل رقم (5): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية



ج- بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

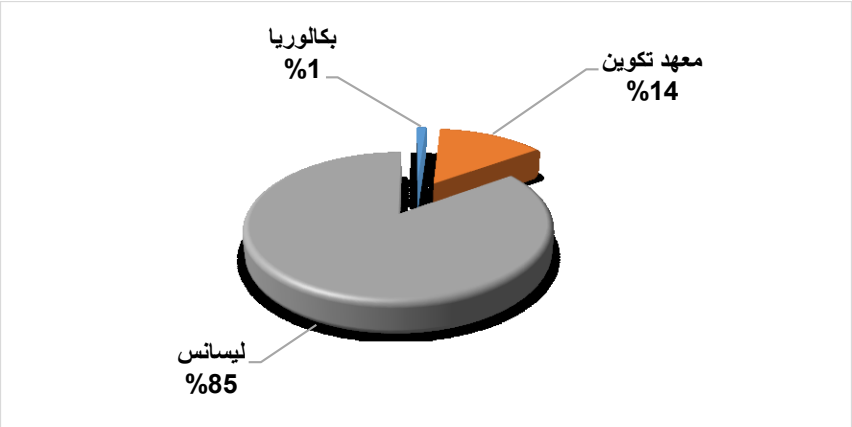
الجدول رقم (8): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريا	4	%01
معهد تكوين	49	%14
ليسانس	300	%85
الإجمالي	353	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 353 فردا، نلاحظ أن المرتبة الأولى لحاملي شهادات اللسانس فأعلى بنسبة (85%) وبعدد قدره (300) فرد، أي التوظيف هنا على أساس الشهادة وهذا يعكس التوجه العام للإصلاحات الأخيرة (2003/2002م) توظيف حاملي الشـــهادات العليا لأنهم ذا تكوين على مســـتوى أعلى، إلا أن الجامعة حسب نظرنا تعتمد في تكون الطلبة على الجانب النظري فقط في حين تهمل الجانب التطبيقي، فالتكامل بين الجانبين من ضـــروريات التمكن من القيام بمهنة التعليم، إلى جانب أن هذه الإصـلاحات عاصـرت فترة غلق المعاهد التكنولوجية. أما خرجي

المعهد التكنولوجي فقد جاءت في المرتبة الثانية بنســـبة تدرب (14%) وبعدد(49) معلم ومعلمة، وهي تدل على أن نسبة خرجي المعاهد التكنولوجية لا تزال في الميدان لكنها بنسبة قليلة وهذه يدل لابد من تعرض هذه الفئة لتدريب مســتمر على هذه المقاربة لأجل اكتســاب التقنيات والآليات لهذه المقاربة. وبالنسبة لحاملون شهادة الباكلوريا فتكاد تكون منعدمة بنسبة (1%) وبعدد (04) فردا، وهذا ما يدل حســب رأينا إلى كبر هذه الفئة واختفائها في الميدان، إلى جانب النظرة الجديدة للتعليم والتغيرات الحاصلة على مستوى القطاع التربوي ككل وعلى مستوى الأداء التعليمي وهو ما يعكس هذه النسبة. وهذا ما هو موضح في الشكل التالي.

الشكل رقم (6): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي



2-5-2-خصائص عينة مديري التعليم الابتدائي: نوضح ذلك من خلال الجداول الآتية.

أ-بالنسبة لمتغير الجنس:

الجدول رقم (9): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس بالنسبة للمدراء

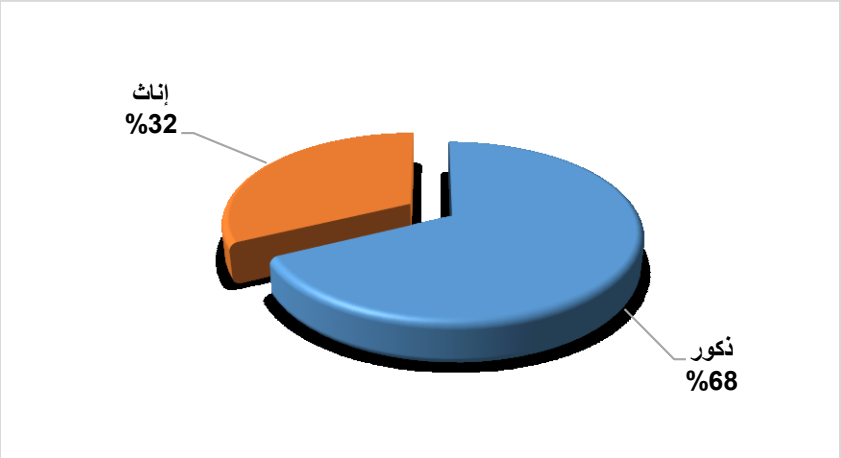
الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	42	%68
إناث	20	%32
الإجمالي	62	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا 62 فردا، نلاحظ أن هناك 42 ذكرا بنســـبة بلغت (68%)، عدد الذكور يفوق عدد الإناث حيث يمثلون النسبة (68%) وهي نسبة كبيرة جدا وهذا يرجع إلى حسب طبيعة المنصب،

حيث يكثر فيه الاجتماعات واللقاءات التربوية من جهة، وحيث أن الرجال يميلون إلى المناصب الإدارية لأنها أكثر ملائمة وأكثر مسؤولية وهذا جانب إيجابي في الميدان التربوي حسب نظرنا، في حين بلغ عدد المدراء من فئة النساء بـــ (20) مديرة وبنسبة(32%) وهي نسبة قليلة مقارنة بعدد الذكور، حيث أن المرأة تميل إلى الجانب التعليمي أكثر من الجانب الإداري لأنه أكثر عبء وأكثر مسؤولية وهذا ربما يعيق حياتها الأسرية.

وهذا ما هو موضح من خلال الشكل التالي.

الشكل رقم (7): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس



ب-بالنسبة لمتغير الأقدمية:

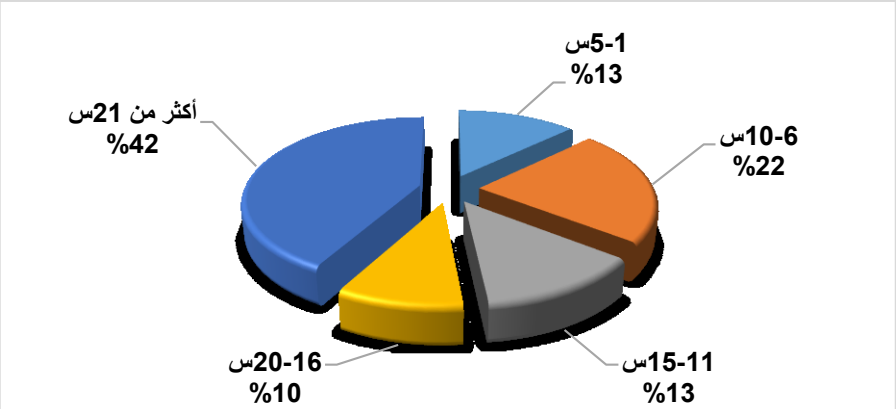
الجدول رقم (10): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى الأقدمية

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
1-5س	8	%13
6-10س	14	%22
11-15س	8	%13
16-20س	6	%10
أكثر من 21س	26	%42
الإجمالي	62	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (62) فردا، نلاحظ أن المرتبة الأولى جاءت لفئة (20سنة فأكثر) بنسبة (42%) وتعود هذه

النسبة حسب تقديرنا للخبرة الواسعة بالنظام التربوي وبقدرتهم على مساعدة المعلمين وخاصة الجدد منهم بالقيام بالعمل التعليمي، كما أنه يقد يعود ذلك إلى كونهم تلقوا تكوينا لتولى هذه المناصب في المعاهد، تلي المرتبة الثانية لفئة (6-10) سنوات بنسبة (22%)، كما جاءت المرتبة الثالثة لفئة (1-5) سنة وبنسبة(13%) ويكونون من المدراء الذين أرادوا الالتحاق بمناصب الإدارة أو لكفاءتهم المهنية ومؤهلاتهم العلمية، أما المرتبة الرابعة فقد جاءت لفئة (11-15) سنة وبنسبة(13%) وبعدد(08) أفراد عاشوا الإصلاح التربوي، وقد يكونوا قد تلقوا تدريبا وفق المتغيرات التربوية الجديدة والتي وحصلوا على هذه المناصب، أما الفئة المرتبة الأخيرة فكانت من نصيب فئة(16-20) بعدد (06) وبنسبة (10%) يكونوا ربما من الذين يرغبون في عدم مزاولة هذه المهنة بسبب عدم قدرة إكمال هذه المسؤولية في ظل هذه الإصلاحات التربوية، وهذا ما هو موضح من خلال الشكل الموالي.

الشكل رقم (8): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية



ج-بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (11): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريا	8	%13
معهد تكوين	12	%19
ليسانس	42	%68
الإجمالي	62	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (62) فردا، نلاحظ أن المرتبة الأولي جاءت لخرجي الجامعات وحملت اللسانس وأصحاب الدراسات العليا بنسبة تمثل (68%) وبعدد (42) فرد وهي أعلى نسبة وتعكس المستوى الذي بلغه مديري المدارس من تطور علمي ومهني وبمدى الشعور بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم اتجاه من يشرفون عليهم ومن يتعاملون معهم باستمرار، كما يعود ذلك إلى التقدم الذي حظي به الميدان التربوي وتفعيله وإعادة هيكلته، أما المرتبة الثانية فقد جاءت لفئة خرجي معهد التكوين بمعدل (12) فردا، وبنسبة(19%) هؤلاء من تلقوا تكوينا لتولى مثل هذه المناصب، حتى يؤهلوا للقيام بهذه المسؤوليات، أما المرتبة الثالثة فكانت لحمة دون شهادة البكالوريا بمعدل(08) أفراد وبنسبة (13%) وهذا ربما يعود إلى التطور الحاصل والمنافسة في الميدان والتمكن من المعارف والمهارات للالتحاق بمثل هذه المناصب. وهذا ما هو موضح من خلال الشكل التالي.

الشكل رقم (9): يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل

3- أدوات الدراسة الأساسية:

أدوات البحث العلمي هي: "مجموعة الوسائل والطرق والأساليب والإجراءات المختلفة التي يعتمد عليها الباحث في جمع المعلومات الخاصة ببحثه وتحليلها، ويتحدد استخدامها وفق احتياجات البحث العلمي، وبرعاية الباحث وكفاءته في حسن استخدام الوسيلة أو الأداة"(Maurice Angers,1996,p5.). تم استخدام أداة واحدة في هذا البحث، وهو

اســـتبيان موجه لمعلمي ومديري التعليم الابتدائي حول مدى إســـهام المشـــرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات.

3-1- وصف الاستبيان:

الذي يعرف بأنه" صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسـة، حيث يتطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية، والافتراض الأسـاسـي الذي يكمن وراء هذه الأداة هو أن الإنســان أفضــل من يلاحظ أو يوصــف ذاته أو يحدد ســلوكه الخاص، فالاســـتبيان هو بيان نتائج التطبيق العلمي لإطار فكري نظري"(دياب، 2003، ص.52)، وعلى اعتبار أن الباحثة لم تجد أداة جاهزة، فقد لجأت إلى بناء هذه الأداة متبعة في ذلك جملة من الخطوات المنهجية.

3-1-1-إجراءات بناء الاستبيان:

- رجعنا في بناء الاستبيان إلى الأدب النظري وإلى الدراسات السابقة حول الإشراف التربوي وحول المقاربة بالكفاءات، وكذلك الاطلاع على ما أمكن الحصـــول عليه من مقاس دور المشـرف التربوي في ظل هذه المقاربة، وكذلك مراجعة التشـريعات والمراسـيم المحددة لعمل ومهام الأســـلاك المكونة لعناصـــر المنظومة التربوية الجزائرية بما فيها معلمين إداريين ومفتشـــين، في ظل الإصـــلاحات التربوية الجديدة. ومن خلال التراث النظري والدراســـات السـابقة المتمثلة في أطروحات دكتوراه ورسـائل ماجسـتير، توصـلنا إلى الاسـتبيان بصـيغته النهائية، حيث حولنا الإلمام بمختلف أدوار المشـــرف التربوي، فيما يخص تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين في ضـــوء مقاربـة الكفاءات، ومن ثم الارتقاء بـالنظـام التربوي وتحقيق الجودة والفعالية. ومن أجل وضـع الاسـتبيان في صـورته والتأكد من شـموليته وموضـوعيته ودقته ووضـوح صـياغته، من خلال البيانات المسـتفادة من الفقرات السـابقة الذكر(مراجعة الأدب النظري، الدراســـات الســـابقة،...) تمكنت من وضـــع 53 فقرة، موزعة على أربعة مجالات على الشكل التالي:

- **المجال الأول:** مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات، يمتد من العبارة رقم (01) إلى العبارة رقم (13) حاولت من خلالها الباحثة التعرف على إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات للمعلمين.

- **المجال الثاني:** مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات، يمتد من العبارة (14) إلى العبارة رقم (25) حيث حاولت الباحثة من خلالها التعرف على مستوى تحسين أداء المعلمين في التحكم في وضعيات التدريس بمقاربة الكفاءات.

- **المحور الثالث:** مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات، يمتد من العبارة رقم (26) إلى العبارة رقم (38)، حيث حاولت الباحثة التعرف على مدى تحسين أداء المعلمين في التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات.

- **المجال الرابع:** مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات، يمتد من العبارة رقم (39) إلى العبارة رقم (53)، وحاولنا في هذا المجال معرفة مدى إسهام المشرف في مساعدة المعلمين على التمكن من التقويم وأدواته في التدريس بمقاربة الكفاءات، وأن الأسباب المبررة لاستخدام هذه الأداة **هي:**

- الاستبيان وسيلة واسعة الاستخدام لدى المهتمون بميدان البحوث التربوية، كما أنه أداة كثيرة الاستعمال في معظم الدراسات والبحوث الوصفية.

- أن توزيع حجم العينة على مدارس متعددة ومختلفة وكذا كبرها، جعلنا نعتقد بأن الاستبيان هو الأداة الملائمة لطبيعة الدراسة وذلك لما له من مميزات متعددة كسهولة التطبيق، التطبيق على مجموعات كبيرة في زمن قياسي، وكذا سهولة استعماله وملئه من قبل المبحثين.

3-2- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (صدق وثبات الاستبيان).

3-2-1- صدق المحكمين:

للتأكد من تكرار بعض الفقرات وتشابه الأخرى من جهة، والحاجة إلى إعطاء صياغة لغوية وإجرائية من ناحية أخرى، وللتأكد من مدى انتماء العبارات للأبعاد ومدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات، ومدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة ومدى صلاحية فقرات الأداة ككل تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على نخبة من الأساتذة المحكمين من ذوى الاختصاص والخبرة في مجال التربية وعلم النفس التابعين لجامعة المسيلة وجامعة الجزائر(02)، والبالغ عددهم (16) محكما(أنظر الملاحق)، وبعد التدقيق والتمحيص والاستشارة من قبل الأساتذة المحكمين، تم الأخذ بتوجهاتهم واقتراحاتهم وآراءهم كل حسب تخصصه، تم تعديل الاستبيان من خلال إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض منها وبعد هذه التعديلات أصبحت قائمة عبارات الأداة في شكلها النهائي (53) عبارة، موزعة على الأبعاد الأربعة:

- البعد الأول: (13) عبارة.
- البعد الثاني: (12) عبارة.
- البعد الثالث: (13) عبارة.
- البعد الرابع: (15) عبارة.

فيما يلي بعض ملاحظات الأساتذة المحكمين للاستبيان:

- يجب أن تكون عبارات الأداة غير مركبة وقصيرة إن أمكن.
- أن تبدأ العبارات بأفعال تتضمن العمل الذي يقوم به المشرف التربوي من مثل: يوضح، يساعد يبين وليست عبارات تبدأ بسؤال.
- أن تكون العبارات إيجابية وتناسب كل مجال.

- طريقة تصحيح الاستبيان:

على المعلمين والمدراء وضـح علامة (+) على سـلم التقدير الذي يشـمل على درجات وهي (بدرجة كبيرة جدا)، (بدرجة كبيرة)، (بدرجة متوســـطة)، (بدرجة ضـــعيفة)، (بدرجة ضعيفة جدا)، ويتم حساب دراجات الاستبيان كما يلي:

يحتوى الاستبيان على (53) عبارة كلها موجهة موجبة وتعطي درجات حسب البدائل، حيث تعطي خمس درجات للبديل (بدرجة كبيرة جدا)، وأربعة درجات للبديل (بدرجة كبيرة)، وثلاث درجات للبديل (بدرجة متوســـطة)، ودرجتان للبديل (بدرجة ضـــعيفة)، ودرجة واحدة للبديل (بدرجة ضعيفة جدا).

3-2-2- صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:

وقد تم التحقق من صـــدق اتســـاق الداخلي للاســـتبيان وذلك بتطبيقها على عينه اسـتطلاعيه بلغت (40) فرد وتم حسـاب معامل الارتباط بيرسـون بين درجات كل فقره من فقرات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للاستبيان، كما هو موضح في الجدول التالي:

أولا: حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات استبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

الجدول رقم (12): حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقره من فقرات استبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المجال الأول			المجال الثاني			المجال الثالث			المجال الرابع		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,721**	0,01	**14**	0,784**	0,01	**26**	0,952**	0,01	**39**	0,830**	0,01
02	0,800**	0,01	**15**	0,805**	0,01	**27**	0,894**	0,01	**40**	0,871**	0,01
03	0,874**	0,01	**16**	0,800**	0,01	**28**	0,942**	0,01	**41**	0,867**	0,01
04	0,889**	0,01	**17**	0,835**	0,01	**29**	0,858**	0,01	**42**	0,797**	0,01
05	0,898**	0,01	**18**	0,866**	0,01	**30**	0,878**	0,01	**43**	0,750**	0,01

06	0,860**	0,01	19	0,883**	0,01	31	0,797**	0,01	44	0,808**	0,01
07	0,906**	0,01	20	0,855**	0,01	32	0,797**	0,01	45	0,849**	0,01
08	0,879**	0,01	21	0,871**	0,01	33	0,915**	0,01	46	0,882**	0,01
09	0,838**	0,01	22	0,918**	0,01	34	0,941**	0,01	47	0,910**	0,01
10	0,865**	0,01	23	0,822**	0,01	35	0,948**	0,01	48	0,898**	0,01
11	0,853**	0,01	24	0,879**	0,01	36	0,879**	0,01	49	0,862**	0,01
12	0,863**	0,01	25	0,862**	0,01	37	0,929**	0,01	50	0,881**	0,01
13	0,850**	0,01				38	0,913**		51	0,000	
									52	0,831**	
									53	0,861**	
****دال عند مستوى الدلالة 0.01**											

المصدر: مخرجات spss.

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن معامل الارتباط بين فقرات الاستبيان والمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0,01)، وتوزعت معاملات الارتباط كما يلي:

ففي المجال الأول جاء معامل الارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه محصورة بين أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (07) والذي قدر معامل الارتباط بها ب (0,906)، وأدنى معامل ارتباط للفقرة رقم (01) بمعامل ارتباط قدر ب (0,721)، وهذا ما يؤكد أن فقرات المجال الأول **تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات للمعلمين** تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

– أما في المجال الثاني جاء معامل الارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه محصورة بين أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (22) والذي قدر معامل الارتباط بها ب (0,918)، وأدنى معامل ارتباط للفقرة رقم (14) بمعامل ارتباط قدر بـ (0,784)، وهذا ما يؤكد أن فقرات البعد الثاني **التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات** تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

– أما في المجال الثالث جاء معامل الارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه محصورة بين أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (26) والذي قدر معامل الارتباط بها ب (0,952)، وأدنى

معامل ارتباط للفقرة رقم (31) بمعامل ارتباط قدر ب (0,797)، وهذا ما يؤكد أن فقرات البعد الثالث **التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـــة بمقاربة التدريس بالكفاءات** تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

– أما في المجال الرابع جاء معامل الارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه محصـورة بين أعلى معامل ارتباط للفقرة رقم (47) والذي قدر معامل الارتباط بها ب (0,910)، وأدنى معامل ارتباط للفقرة رقم (43) بمعامل ارتباط قدر بـ (0,750)، وهذا ما يؤكد أن فقرات البعد الرابع **مجال التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات** تتمتع بدرجة جيدة من الاتســـاق الداخلي. وبالتالي **فإن: الاستبيان صادق لما وضع لقياسه من اجله ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة التطبيقية.**

الجدول رقم (13): يمثل معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من استبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان:

مجالات الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول	0,896**	دال عند 0.01
المجال الثاني	0,875**	دال عند 0.01
المجال الثالث	0,836**	دال عند 0.01
المجال الرابع	0,844**	دال عند 0.01

من خلال الجدول (13) نلاحظ أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال مع الدرجة الكلية للاستبيان، جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومحصورة بين أعلى معامل ارتباط للمجال الأول والذي قدر معامل الارتباط بها بـــ (0,896)، وأدنى معامل ارتباط للمجال الثالث بمعامل ارتباط قدر بـــــ (0,836)، وبالتالي يمكن القول أن الاستبيان صادق ما وضع لأجله ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الميدانية.

3-3- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تســتخدم هذه الطريقة في حســاب صــدق الاختبار من خلال قدراته على التمييز بين المجموعتين المتناقضــتين، وهذه الطريقة تســتخدم في حســاب الصــدق التكويني وصــدق

المحتوى، حيث قمنا بترتيب درجات العينة تنازليا وأخذت نســـبة 27% من طرفي التوزيع وحساب الفرق باختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يوضح صدق المقارنة الطرفية للاستبيان

مجالات الاستبيان	المؤشر	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المجال الأول	علوي	11	32,5455	10,63357	7,443	دالة عند 0.01
	سفلي	11	59,6364	5,71442		
المجال الثاني	علوي	11	27,0000	6,14817	10,796	دالة عند 0.01
	سفلي	11	54,0000	5,56776		
المجال الثالث	علوي	11	26,9091	7,24506	10,011	دالة عند 0.01
	سفلي	11	58,9091	7,73892		
المجال الرابع	علوي	11	34,7273	7,18458	12,924	دالة عند 0.01
	سفلي	11	69,9091	5,46726		
الاستبيان ككل	علوي	11	121,1818	26,15652	12,019	دالة عند 0.01
	سفلي	11	242,4545	20,87277		

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار الفروق (ت) المحسوبة بين المجموعتين الدنيا والعليا لمجالات الاستبيان جاءت كما يلي:

ففي المجال الأول بلغت قيمتها بـــ (07.443) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير على أن المجال الأول للاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق المجال الأول.

أما المجال الثاني فقد بلغت قيمتها بـ (10.796) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير على أن المجال الثاني للاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق المجال الثاني.

أما المجال الثالث فقد بلغت قيمتها بـ (10.011) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير على أن المجال الثالث للاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق المجال الثالث.

أما المجال الرابع بلغت قيمتها بـ (12.924) وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01) مما يشـــير على أن المجال الرابع للاســـتبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق المجال الرابع.

في حين بلغت قيمة اختبار (ت) للاستبيان ككل بـــ (12.019) وهي دالة عند مستوى دلالة(0.01) مما يشير على أن الاستبيان قادر على التمييز بين مجموعتين مما يؤكد على صدق الاستبيان، وبالتالي يمكن القول أن الاستبيان صادق ما وضع لأجله ويمكن الاعتماد عليه في الدراسة الميدانية

3-4- ثبات الاستبيان:

وللتحقق من ثبات الاستبيان فقد استخدمت الباحثة الطرق التالية:

3-4-1- معامل ألفا كرونباخ :

للتحقق من ثبات استبيان الدراسة، تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، ويعتمد أغلب الباحثين على برامج جاهزة لحســـاب هذا المعامل مثل (SPSS)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يبين قيمة Cronbach's Alpha معامل للاستبيان

المجالات	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول	13	0.969
المجال الثاني	12	0.964
المجال الثالث	13	0.980
المجال الرابع	15	0.971
الاستبيان ككل	53	0.990

يتبين من الجدول أن معامل ثبات باستخدام طريقة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبيان جاءت قيمة معامل الثبات لمجالات الاستبيان محصورة بين أعلى قيمة في المجال الثالث والتي بلغت بـــــ (0,980)، وأدنى قيمة لمعامل الثبات في المجال الثاني والتي بلغت بـ (0,964)، أما للاستبيان ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات (0,990)، وهذا ما يدل على أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية ومقبولة من الثبات مما يبين مدى صلاحيته للتطبيق.

3-4-2- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية وعددها (50) فرد لحساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاستبيان وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحســـاب معامل الارتباط بين النصـــفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يبين قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

مجالات الاستبيان	معامل الارتباط	معادلة سبيرمان	معادلة جيتمان
المجال الأول	**0,875**	**0,934**	**0,933**
المجال الثاني	**0,859**	**0,924**	**0,921**
المجال الثالث	**0,946**	**0,972**	**0,972**
المجال الرابع	**0,886**	**0,939**	**0,939**
الاستبيان ككل	**0,914**	**0,955**	**0,955**

يتبين من الجدول أعلاه أن معامل الثبات باســتخدام طريقة التجزئة النصـــفية لجميع فقرات الاستبيان جاءت قيمة معامل الثبات لمجالات الاستبيان كالآتي:

تمثلت قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصــفية في المجال الأول والتي بلغت فيه قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان بـــ (0,875)، وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصـــحيح طول الاســـتبيان بطريقة ســـبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات **(0,934)**، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات **(0,933)**.

أما في المجال الثاني والتي بلغت فيه قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ب (0,859)، وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول الاستبيان بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات **(0,924)**، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات **(0,921)**.

أما في المجال الثالث والتي بلغت فيه قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ب (0,946)، وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول الاستبيان بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات **(0,972)**، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات **(0,972)**.

أما في المجال الرابع والتي بلغت فيه قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بـ (0,886)، وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول الاستبيان بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات **(0,939)**، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات **(0,939)**.

أما للاستبيان ككل فقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ب (0,914)، وهذه القيمة قبل تعديل وتصحيح الطول، وبعد تصحيح طول الاستبيان بطريقة سبيرمان براون، فقد بلغ معامل الثبات **(0,955)**، أما بطريقة جوتمان فقد بلغ معامل الثبات **(0,955)**، وهذا ما يدل على أن الاستبيان يتسم بدرجة عالية ومقبولة من الثبات مما يبين مدى صلاحيته للتطبيق الميداني.

4- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1-النسب المئوية والتمثيلات البيانية والتي تم استخدامها في تحديد خصائص العينة وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

2- معامل بيرسون للمتغيرات الكمية من كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وارتباط الأبعاد مع بعضها البعض للتأكد من الصدق الداخلي.

3- سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

4- معادلة ألفا كرومباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة(استبيان مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية وفق مقاربة الكفاءات).

5- اختبار (Kolmogorov-Smirnov) واختبار Shapiro-Wilk لحساب إعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة.

6-اختبار (كا2) لدلالة الإحصائية.

7- اختبار مان ويتني Mann-Whitney الذي يرمز له بالرمز (**U**) لدلالة الفروق بين متغيري الدراسة(الجنس، سنوات الأقدمية في العمل، المؤهل العلمي).

8- اختبار Wilcoxon الذي يرمز له بالرمز (W).

9- التكرارات والنسب المئوية.

10-كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية (SPSS).

خلاصـــــة:

تضــمن هذا الفصــل تقديم الإجراءات الميدانية والمنهجية للدراســة، بدأ من الدراســة الاسـتطلاعية، والمنهج المسـتخدم، تحديد مجتمع ومكان وزمان الدراسـة، ثم أدوات الدراسـة المتمثلة في الاستبيان الموجه لمعلمي ومديري المرحلة الابتدائية حول مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات من إعداد الباحثة، وصـولا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، ومنه التطبيق الميداني.

الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد.

أولا: اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة:

ثانيا- عرض وتحليل نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المعلمين:

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج لفرضية الفرعية الأولى.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

ثالثا عرض وتحليل نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المدراء:

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

خلاصـــــــة الفصل.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضا تفصيليا للبيانات المستخلصة من استجابات أفراد العينة، حيث تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss.v.25) وتم استخدام أساليب إحصائية مناسبة للبيانات، إضافة إلى تحليل وتفسير نتائج البحث التي تداولتها الدراسة، وكان ذلك متبوعا بمناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج المتوصل إليها وكذا الدراسات السابقة والآداب النظري.

وفي الختام تم وضع خلاصة عامة لأهم النتائج المتوصل إليها، وبعض الاقتراحات والتوصيات، وفيما يلي عرض لهذا الفصل بشكل مفصل.

أولا: التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثلة في (مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء مقاربة الكفاءات)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (17): يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

الاتجاهات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجةالحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجةالحرية	مستوى الدلالة	
بالنسبة للمعلمين	0.055	353	0.011	0.989	353	0.007	دال
بالنسبة للمديرين	0.143	62	0.003	0.919	62	0.001	دال

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** واختبار **شبيرو ويلك**، أن القيم بالنسبة لاتجاهات كل من المعلمين والمديرين نحو "مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات "جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجبرنا إلى القول بأن بيانات هذه المتغير بالنسبة للعينتين تتوزع توزيعا **غير طبيعيا** وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي **أساليب لا بارامترية** كما هو موضح في الملحق رقم (03).

ثانيا- عرض ومناقشة نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المعلمين:

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة بالنسبة لعينة المعلمين:

نصت الفرضية العامة الأولى على:"**يسهم المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة** ".

وفيما يلي وصف لمستوى الإسهام في كل مجال من مجالات الدراسة ككل وذل باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإسهام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل.

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم)	المستوى
المجال الأول: تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بمقاربة الكفاءات						
1	يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات	353	3.28	1.12	[3.4-2.6]	متوسط
2	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.	353	3.20	1.056	[3.4-2.6]	متوسط
3	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.	353	3.30	1.025	[3.4-2.6]	متوسط
4	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.	353	3.19	1.094	[3.4-2.6]	متوسط
5	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.	353	3.16	1.050	[3.4-2.6]	متوسط

6	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.	353	3.33	1.128	[3.4-2.6]	متوسط
7	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.	353	3.27	1.122	[3.4-2.6]	متوسط
8	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.	353	3.38	1.089	[3.4-2.6]	متوسط
9	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.	353	3.46	1.060	[4.2-3.4]	مرتفع
10	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.	353	3.46	1.033	[4.2-3.4]	مرتفع
11	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.	353	3.01	1.067	[3.4-2.6]	متوسط
12	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.	353	3.05	1.207	[3.4-2.6]	متوسط
13	يوضح المشرف التربوي للمعلمين كيفية اسـتخراج مكوّنات المحتوى التعليمي(المعرفيـة الوجـدانيـة والمهارية).	353	3.08	1.149	[3.4-2.6]	متوسط
المجال الثاني: تنمية مهارات التحكم في وضعيات التدريس						
14	المعلمين على يسـاعد المشـرف التربوي تحديد مفهوم الوضـــعية المشكلة.	353	3.45	1.049	[4.2-3.4]	مرتفع
15	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.	353	3.28	1.014	[3.4-2.6]	متوسط
16	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحـديـد مفهوم الوضـــعيـة التعلمية.	353	3.18	0.955	[3.4-2.6]	متوسط

17	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.	353	3.30	1.011	[3.4-2.6]	متوسط
18	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضـــعية الإدماجية (تدريبية).	353	3.22	1.067	[3.4-2.6]	متوسط
19	يقدم المشـــرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.	353	3.10	1.166	[3.4-2.6]	متوسط
20	يطلـب المشـــرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.	353	3.16	1.163	[3.4-2.6]	متوسط
21	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضـــعية هدف (تقويمية).	353	3.07	1.055	[3.4-2.6]	متوسط
22	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.	353	2.96	1.081	[3.4-2.6]	متوسط
23	يطلـب المشـــرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.	353	3.12	1.111	[3.4-2.6]	متوسط
24	يوضح المشرف التربوي للمعلمين زمان اســتعمال كل وضـــعية من الوضعيات السابقة.	353	3.03	1.100	[3.4-2.6]	متوسط
25	يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضعيات والعمل بها.	353	3.45	1.043	[4.2-3.4]	مرتفع
	المجال الثالث: تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة					
26	يعرف المشـرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشكلات.	353	3.21	1.029	[3.4-2.6]	متوسط

27	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.	353	3.22	1.068	[3.4-2.6]	متوسط
28	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.	353	3.11	1.029	[3.4-2.6]	متوسط
29	يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.	353	2.95	1.119	[3.4-2.6]	متوسط
30	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.	353	3.18	1.104	[3.4-2.6]	متوسط
31	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.	353	3.42	1.039	[4.2-3.4]	مرتفع
32	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.	353	3.42	1.079	[4.2-3.4]	مرتفع
33	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.	353	3.13	1.083	[3.4-2.6]	متوسط
34	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.	353	2.97	1.120	[3.4-2.6]	متوسط
35	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.	353	2.90	1.202	[3.4-2.6]	متوسط
36	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.	353	3.03	1.148	[3.4-2.6]	متوسط
37	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.	353	2.95	1.126	[3.4-2.6]	متوسط

38	يأخذ المشـــرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هـذه البيداغوجيات.	353	2.94	1.180	[3.4-2.6]	متوسط
المجال الرابع: تنمية مهارة التقويم وأدواته						
39	يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضـــوء مقاربة الكفاءات	353	3.48	0.968	[4.2-3.4]	مرتفع
40	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالنشـــرات التعليمية المتعلقة بكل مـا هو جـديـد في حقـل التقويم التربوي.	353	3.28	1.171	[3.4-2.6]	متوسط
41	يدرب المشـــرف التربوي المعلمين على اســـتخدام أدوات متنوعة في تقويم التلاميذ بما يناســـب الفروق الفردية بينهم.	353	3.13	1.146	[3.4-2.6]	متوسط
42	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	353	3.25	1.129	[3.4-2.6]	متوسط
43	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى متابعـة تصـــحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.	353	3.21	1.096	[3.4-2.6]	متوسط
44	يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشـخيصـي لتحديد نقاط القوة الضـــعف في العملية التعليميـة في ضـــوء نتـائج الاختبارات.	353	3.49	1.100	[4.2-3.4]	مرتفع
45	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى الاســـتفادة من نتائج التقويم	353	3.52	1.031	[4.2-3.4]	مرتفع

	لمعالجة جوانب الضعف المختلفة في مردود التلاميذ.					
46	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى ضرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.	353	3.25	1.139	[3.4-2.6]	متوسط
47	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.	353	3.31	1.147	[3.4-2.6]	متوسط
48	يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار	353	3.04	1.132	[3.4-2.6]	متوسط
49	يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة إطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.	353	2.84	1.176	[3.4-2.6]	متوسط
50	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات	353	3.32	1.111	[3.4-2.6]	متوسط
51	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات	353	3.26	1.073	[3.4-2.6]	متوسط

52	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصـــصـــة لزيادة إطلاعهم حول موضـــوع التقويم التربوي.	353	2.70	1.242	[3.4-2.6]	متوسط
53	يشجع المشرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.	353	3.27	1.241	[3.4-2.6]	متوسط
	الأداة ككل	353	3.193	1.098	3.6-2.6	متوسط

المصدر: مخرجات SPSS

للتعرف على مدى إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة من وجهة نظر المعلمين- في كل عبارة من عبارات مجالات الاستبيان ككل قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (353) معلما ومعلمة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات مجالات الاســـتبيان ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة جاءت جميعها متوسطة تبعا لمعيار الحكم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات في المجالات الأربعة بين [2.60-3.40] أي في المجال المتوســـط. حلت العبارة رقم (45) في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته والتي تنص على **[يوجه المشـرف التربوي المعلمين إلى الاسـتفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضـــعف المختلفة في مردود التلاميذ.]** في المرتبة الأولى حيث بلغ متوسـطها الحسـابي (3.52) وانحرافها المعياري (1.031)، ثم تليها العبارة رقم (44) من نفس المجال والتي مضمونها **[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوة الضـــعف في العملية التعليمية في ضـــوء نتائج الاختبارات.]** بمتوســـط حسابي قدر بـــ(3.49) وانحراف معياري (1.100)، لتأتي بعدها العبارة رقم (39) من نفس مجال والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضوء مقاربة الكفاءات.]** بمتوسط حسابي قدر بـ(3.48) وانحراف معياري (0.968)، لتأتي بعدها

العبارة رقم(9) و(10) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس والتي تنص على التوالي **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.] [يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.]** بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.060) (1.033)، وبعدها العبارة رقم (14) و(25) في مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس التي تنص على **[المعلمين على يساعد المشرف التربوي تحديد مفهوم الوضعية المشكلة] [يحرص المشرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضعيات والعمل بها.]** بمتوسط حسابي قدر بـ (3.45) وانحراف معياري (1.049) (1.043)، وبعدها العبارة رقم (31) و (32) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم والتي تنص على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.] [يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.]** بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري على التوالي (1.039) (1.079)، وبعدها العبارة رقم (49) في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته، بمتوسط حسابي قدر بـ(2.84) وانحراف معياري (1.176).

وأما فيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أدني المستويات، فنجد العبارة رقم (34) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.]** حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.97) والانحراف المعياري (1.120)، كما نجد أيضا العبارة رقم (22) من مجال تنمية مهارات التحكم في وضعيات التدريس والتي تنص على**[يبين المشرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.]** بمتوسط حسابي قدره (2.96) وانحراف معياري بلغ (1.081)، لتأتي بعده العبارة رقم (29) من مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.]** بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.119) كما نجد العبارة رقم (37) في نفس المجال والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.]** بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (1.126)، لتأتي بعدها العبارة رقم (38) في نفس المجال والتي تنص على **[يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في**

هذه البيداغوجيا.] بمتوسط حسابي قدره (2.94) وانحراف معياري (1.180)، ثم تأتي بعدها العبارة رقم (35) في نفس المجال والتي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.]** بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.20)، أما المرتبة ما قبل الأخيرة نجدها في العبارة رقم (49) من مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته والتي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.]** بمتوسط حسابي قدره (2.84) وانحراف معياري (1.176)، في حين تأتي الفقرة رقم (52) والتي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصصة لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم.]** بمتوسط حسابي قدره (2.70) وانحراف معياري قدره (1.242) وذلك في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته.

وفيما يلي جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة بمجالاتها الأربعة (تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة، تنمية مهارة التقويم وأدواته).

الجدول رقم (18): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة بمجالاتها الأربعة.

الرقم	مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجالات
01	تنمية المفاهيم القاعدية لمقارب التدريس بالكفاءات	42.18	11.54	الثاني
02	تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات	38.31	10.23	الرابع
03	تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات	40.44	11.67	الثالث
04	تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات	48.34	13.17	الأول
أداة	الدراسة ككل	42.31	11.65	

المصدر: مخرجات SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن درجة إسـهام المشـرف التروي في تحسـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المعلمين في مجالات (تنمية المفاهيم القاعدية لمقارب التدريس، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـة بمقاربة الكفاءات، تنمية مهارة التقويم وأدواته) كانت متوسـطة حيث بلغ متوسطها الحسابي (42.31) وانحرافها المعياري (11.65) على الأداة ككل، حيث احتل مجال تنمية مهارات التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (48.34) انحراف معياري قدره (13.178)، ثم يليه في المرتبة الثانية مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقارب التدريس بالكفاءات الذي بلغ متوسـطه الحسـابي (42.18) انحراف معيـاري (11.548)، بينمـا احتـل مجـال تنميـة مهـارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـة بمقاربة الكفاءات المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (40.44) وانحراف معياري قدره (11.675) ليأتي في المرتبة الأخيرة مجال تنمية مهارة التحكم في وضـعيات التدريس بالكفاءات بمتوسـط حسـابي قدره (38.31) وانحراف معياري بلغ (10.236).

لاختبار الفرضـية العامة الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²** بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسـن المطابقة، أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي موضـحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة من وجهة نظرهم.

مسـتويـات الإسـهـام في تحسين الأداء التعليمي ككل	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	11	%03	70.6	-59.6	112.142	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	78	%22	70.6	7.4				
متوسط	133	%38	70.6	62.4				

مرتفع	79	%22	70.6	8.4				
مرتفع جدا	52	%15	70.6	-18.6				
الإجمالي	353	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل والبالغ عددهم إجمالا (353) معلما ومعلمة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على المحور بالبديل "بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (11) معلما بنسبة مئوية بلغت 03%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (78) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 22%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم (133) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 38%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم (79) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 22%، أما المجموعة الخامسة والأخيرة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (52) فردا بنسبة مئوية 15%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ 112.14 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المجموعة الثانية والثالثة والرابعة (بدرجة ضعيفة ودرجة متوسطة ودرجة مرتفعة).

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن أفراد العينة انقسموا إلى ثلاث مجموعات **مجموعة أولى** يؤكدون على أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة وجهة نظرهم بدرجة **ضعيفة**، أما **المجموعة الثانية** فيؤكدون على أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق

مقاربة الكفاءات وجهة نظرهم بدرجة **متوسطة**، أما **المجموعة الثالثة** فيؤكدون على أن مستوى الإسهام في تحسين الأداء وفق مقاربة الكفاءات وجهة نظرهم بدرجة **عالية**.

وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الرئيسية الأولى والقائلة" **يسهم المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%**تحققت الفرضية**.

وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف ثقافة التحسين والمتابعة المستمرة وتقييم الأداء وغياب الحوافز المادية والمعنوية الملائمة للهيئة الإشرافية، كما قد يعود ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية والتربوية الملقاة على عاتق المشرفين التربويين، وإلى عدم تثمين الأعمال والبحوث والتقارير المقدمة، وقد يعود الأمر إلى ضعف الاستراتيجيات المتبعة لتحسين وتجويد النظام التربوي، وإلى ضعف سياسة التكوين وفق مقاربة الكفاءات، وقلة الإمكانيات المادية والتنظيمية اللازمة لتحقيق جودة الأداء التعليمي في ضوء مقاربة الكفاءات، وعدم التوافق بين إمكانيات النظام التربوي وتطبيق المقاربة بالكفاءات إجرائيا كنظام يلزمه رؤية واضحة ومهارات وقدرات واستراتيجيات محكمة من الجهة الوطنية ومتابعته باستمرار لإحداث التطور والتقدم، إلى جانب ضعف مستويات التكوين في مجال المقاربة بالكفاءات للمشرفين التربويين وللهيئة الإدارية والتعليمية في مجتمع المدرسة ككل من قبل مختصين محترفين أو أكاديميين في هذا المجال، بالإضافة إلى عدم الوصول إلى المراتب العليا في تحقيق جودة الأداء التعليمي بسبب التركيز على الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي، كما قد يعود ذلك إلى نوعية الأساليب الإشرافية المتبعة التي تركز في الغالب على الزيارات الصفية قصيرة المدى التي تكاد تكون معدومة لدى بعض المدارس خلال العام الدراسي.

حيث أكدت **مانيوز** في دراستها التي بينت نتائجها أهمية الإشراف التربوي وتأثيره البالغ على تطوير أساليب التعليم عند المعلمين، أكدت على ضرورة بعض الأساليب الإشرافية الفاعلة لكي يكون الإشراف التربوي فاعلا، كما قد يعد الأمر إلى عدم اكتمال الوعي والإدراك

العالي للمشـرفين التربويين لأهمية الإصـلاحات التربوية في بلادنا، وخاصـة ما تعلق منه بمقاربة الكفاءات، التي تشـكل أحد الاتجاهات الحديثة في إعداد وتأهيل المعلمين، وتسـعى إلى توثيق الصلة بين النظرية والتطبيق، والتكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في العملية التعليمية، **أو** قد يعود الأمر إلى ضعف التعاون بين المعلمين والمفتشين، والنظر إلى عمل المشـرف التربوي كعمل تقويمي للمعلمين وليس توجهي لتحسـين الأداء التعليمي وتطويره لديهم، أو إلى عدم توفر الإمكانيات وتزويد المدارس بالوسائل المساعدة على عملية الإشـراف التربوي وفق هذه المقاربة، إلى جانب ظهور بعض المشـاكل الشـخصـية وتأثيرها على العمل أحيانا.

وقد أكدت سـليك slik أن من معوقات الإشـراف التربوي الحديث عدم الحصـول على دعم مباشـر من المسـئولين في التعليم، ليس لأنهم لا يريدون الدعم ولكن لأنهم لا يعلمون حقيقة نوع الدعم الذي يحتاج إليه المشـرف التربوي، كما أن من معوقات أيضـا إحسـاس المشـرف التربوي بأن المعلم الذي يشـرف عليه لا يفصـح عن شـيء ولا يقول الأشـياء التي لابد من قولها نتيجة للعلاقات الشخصية التي نشأت بينهما، وقد يعود ذلك إلى المقاربة بالكفاءات في حد ذاتها، تحتاج إلى وقت أطول وإلى إمكانيات مادية ضـخمة من وسائل وتجهيزات كي يتم تطبيقها على أرض الواقع، وذلك ما أكدته دراسـة قرايرية حرقاس (2020)، ودراسـة زعبوب سـامية (2018) التي توصـلت إلى أن تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسـة الجزائرية وجاهتها العديد من المشاكل منها نقص التكوين للأساتذة، وكان لابد من موازاتها مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق هذه المقاربة، وقد أشـارت بعض الدراسـات والجانب النظري في هذا الصـدد أن ضـعف الإسـهامات الإشـرافية في المدارس لتحسين الأداء للمعلمين قد يعود إلى معوقات والتي منها:

- ✓ كثرة الأعباء الإدارية على المشرف التربوي والمعلم.
- ✓ قلة الدورات التدريبية للمشرفين والمعلمين
- ✓ قلة إعداد المشرفين التربويين بالنسبة لعدد المعلمين الذين يشرفون عليهم.
- ✓ غياب معايير اختيار المعلمين الأكفاء والمتمكنين في الجانب التعليمي.

- ✓ تدريس بعض المعلمين لمواد غير تخصـــصـــهم. عدم توافر الأماكن اللازمة لإجراء الاجتماعات وعقد الندوات وتطبيق البرامج.
- ✓ عدم تزويد المدارس بالوسائل المساعدة على عملية الإشراف التربوي.
- ✓ القصـــور وعدم التعاون بين عناصـــر العملية التعليمية المشـــرف والمعلم وحتى مدير المدرسة.
- ✓ هناك دمج بين الإشراف التربوي والإداري مما يعطل العمل التربوي.
- ✓ ضعف الوعي بمسئولية العمل لدى بعض المشرفين والمديرين والمعلمين.
- ✓ قلة توافر الوسائل اللازمة لمعلمي التعليم والتعلم.
- ✓ قلة وجود حوافز مادية للمشرفين والمعلمين.
- ✓ عدم تنفيذ بعض المعلمين لتوجهات المشرف التربوي.
- ✓ صعوبة المناهج.
- ✓ عدم دقة أساليب التقويم التربوي الممارس.
- ✓ عدم قناعة المعلم بتوجهات المشرف.
- ✓ عدم تنوع أساليب الإشراف التربوي.
- ✓ اتســـاع رقعة المنطقة التعليمية التي يعمل فيها المشـــرف التربوي، تؤثر على نوعية الخدمات الإشرافية التي يقدمها للمعلمين.
- ✓ غياب الفهم الكامل لمقاربة الكفاءات.
- ✓ عدم توفر البرامج التدريبية الخاصة بمقاربة الكفاءات.
- ✓ عدم اعتماد معايير معايير المقاربة بالكفاءات والتميز في الإشراف البيداغوجي.
- ✓ ضعف الأجهزة الرقابية في المراحل الابتدائية عدم القدرة على تفعيلها ميدانية.

بالإضـــافة إلى التخطيط الجيد والفعال الذي يمكن من خلاله تطبيق أســـاليب ومهارات واســـتراتيجيات لتحقيق التطبيق الجيد والفعال لمقاربة بالكفاءات ومنه تحسـين الأداء، وبالرغم من ذلك فهذا لا ينفي مســـاعي الإشـــراف التربوي في مدارســـنا الجزائرية واهتمامها بتحســـين وتجويد النظام التربوي بمختلف هيئاتها التربوية والإدارية والإشـــرافية عامة، لأن الإشـــراف

التربوي في ضـــوء مقاربة الكفاءات في المراحل الأولي من التعليم لتحســين الأداء للمعلمين يعتبر الركيزة الأساسية والركن الأهم في تشكيل شخصيات الناشئة للمراحل اللاحقة وتكوين جيل يتمتع بقدرات علمية واجتماعية تقود الأمة إلى التطور والرقي المحلى والعالمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراســـة كل من الجلاد (2004)، ومنصـــور والدهمش القضاء، ودراسة الشيفات (2004)، ودراسة بلبل عفاف (2019)، ودراسة آل فنة (2002)، حيث توصلت إلى أن مستوى تحسين الأداء متوسط.

على النقيض أيضـا مع دراسـة صـهيب كمال الأغا(2008)، ودراسـة عبد الفتاح أبو شـملة، ودراســة (Baigak ,E ,1990)، في أن الممارســات الإشــرافية في تحســين أداء المعلمين كانت بدرجات عالية، واختلفت كذلك مع دراســـة شـــاهين(1991) في أن هناك قصـــور في الإشـــراف التربوي القائم في المدارس لا يتيح للمعلمين فرض النمو العلمي والمهني، ودراسة على رضا سباع (2005) ودراسة الحارثي (2002).

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهذه الدراسة على: " يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحســـين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة ".

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في تحسين الأداء في كل عبارة من عبارات المجال الأول وذلك باسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لعبارات مجال "تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات".

الرقم	عبارات المحور الأول (تنمية المفاهيم القاعدية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معيار الكم)	المستوى	الترتيب
01	يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات	3.28	1.12	[3.4-2.6]	**متوسط**	**06**

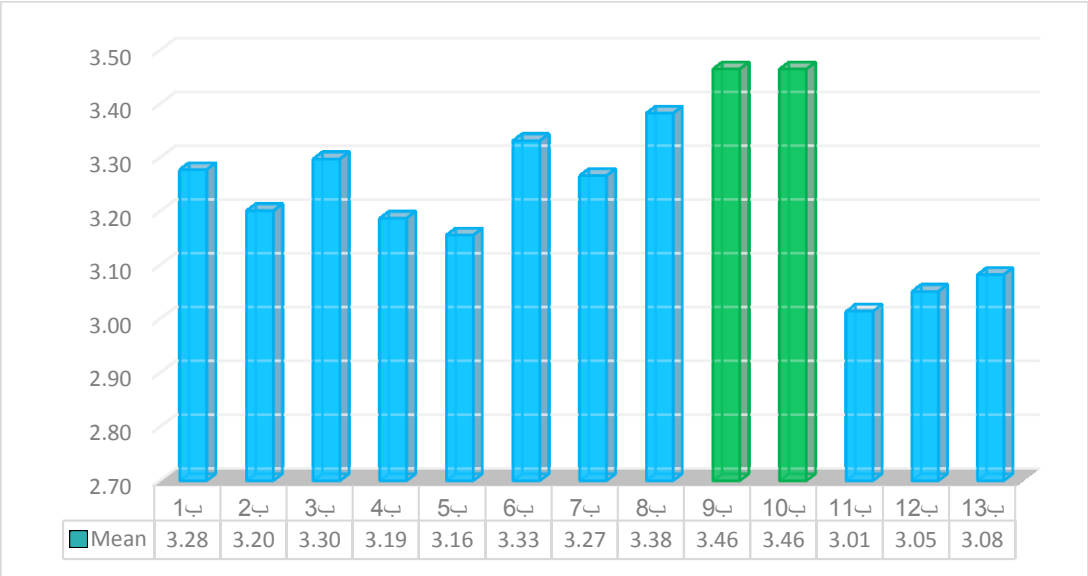
02	يوجـه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.	3.20	1.056	[3.4-2.6]	متوسط	08
03	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.	3.30	1.025	[3.4-2.6]	متوسط	05
04	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.	3.19	1.094	[3.4-2.6]	متوسط	09
05	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.	3.16	1.050	[3.4-2.6]	متوسط	10
06	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.	3.33	1.128	[3.4-2.6]	متوسط	04
07	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.	3.27	1.122	[3.4-2.6]	متوسط	07
08	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.	3.38	1.089	[3.4-2.6]	متوسط	03
09	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.	3.46	1.060	[4.2-3.4]	مرتفع	02
10	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.	3.46	1.033	[4.2-3.4]	مرتفع	01
11	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.	3.01	1.067	[3.4-2.6]	متوسط	13
12	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.	3.05	1.207	[3.4-2.6]	متوسط	12
13	يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين كيفية اســـتـخـراج مـكـوّنـات الـمـحـتـوى التعليمي(المعرفية الوجدانية والمهارية).	3.08	1.149	[3.4-2.6]	متوسط	11
المجال ككل		**3.243**	**1.0923**	**[3.4-2.6]**	**متوسط**	

المصدر: مخرجات SPSS

للتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين–تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من(353) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في مجال تنمية المفاهيم القاعدية جاءت معظمها متوسطة تبعا لمعيار الحكم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين [2.60–3.40] أي في المجال المتوسط وحلت العبارة رقم (10) **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.]** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ(3.46) وانحراف معياري قدره (1.033) تليها الفقرة رقم (09) والتي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.46) وانحراف معياري بلغ (1.060)، لتأتي بعدها الفقرة رقم (08) التي على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.]** بمتوسط حسابي قدره (3.38) وانحراف معياري بلغ (1.089)، كما نجد أيضا الفقرة رقم (06) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.]** بمتوسط حسابي قدره (3.33) وانحراف معياري بلغ (1.128)، تليها الفقرة رقم (03) والتي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.30) وانحراف معياري بلغ (1.025)، ثم الفقرة رقم (01) التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.28) وانحراف معياري بلغ (1.12)، تليها الفقرة رقم (07) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.]** بمتوسط حسابي قدره (3.27) وانحراف معياري بلغ (1.122)، تليها الفقرة رقم (02) التي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.]** بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري بلغ (1.056)، أما الفقرات التي حصلت على ادنى المتوسطات الحسابية فنجد الفقرة رقم (04) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.19) وانحراف معياري بلغ (1.094)، تليها الفقرة رقم(05) التي تنص على

[يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.] بمتوسـط حسـابي قدره (3.16) انحراف معياري بلغ (1.050)، كما نجد أيضـا الفقرة رقم (13) والتي تنص على **[يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين كيفية اسـتخراج مكوّنات المحتوى التعليمي (المعرفية الوجدانية والمهارية).]** بمتوسـط حسـابي قدره (3.08) وانحراف معياري بلغ (1.149) أما المرتبة ما قبل الأخيرة فكانت للعبارة رقم (12) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.] بمتوسط حسابي قدره (3.05) وانحراف معياري بلغ (1.209)** أما الأخيرة فكانت للفقرة رقم (11) التي تنص على **[يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضـعيات]** بمتوسـط حسـابي قدره(3.01) وانحراف معياري بلغ (1.067)، وعموما تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين[3.01-3.46]، ومنه يمكن القول أن المحور الأول (تنمية المفاهيم القاعدية) حسـب استجابات أفراد عينة المعلمين **متوسط**، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (10): يوضح توزيع عبارات المحور الأول من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية.



لاختبار الفرضية الجزئية الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية المفاهيم القاعدية من وجهة نظر المعلمين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	17	%05	70.6	-53.6	66.873	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	87	%25	70.6	16.4				
متوسط	100	%28	70.6	29.4				
مرتفع	93	%26	70.6	22.4				
مرتفع جدا	56	%16	70.6	-14.6				
الإجمالي	353	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الأولى "**يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة**" والبالغ عددهم إجمالا (353) معلما ومعلمة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفض جدا**" وقد بلغ عددهم (17) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **مستوى** إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفض**" والبالغ عددهم (87) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 25%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته في تحسين الأداء "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم(100) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 28%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(93) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 26%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين

أكدوا أن إسهاماته في تحسين الأداء " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (56) معلما بنسبة مئوية قدرت بـــ 16%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **66.873** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة والرابعة(**بدرجة متوسطة –بدرجة مرتفعة**)، ومنه يمكن القول بأن أفراد العينة انقسموا إلى مجموعتين **مجموعة أولى** يؤكدون على أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات وجهة نظرهم بدرجة متوسطة، **أما المجموعة الثانية** فيؤكدون على أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مجال تنمية المفاهيم القاعدية من وجهة نظرهم بدرجة مرتفعة وعليه نستنتج فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الأولى والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. **تحقق الفرضية.**

ويمكن أن نعزو هذه النتيجة إلى: أن تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات وفق مقاربة الكفاءات من قبل المشرفين التربويين عملية لست بالسهلة كما يدركها البض، وإنما هي عملية تنمية مفاهيم جديدة نوعنا ما عن النظام التربوي، خاصة أن مصطلح المقاربة بالكفاءات يشوبه العديد من الغموض، فكي تنمو وتنجح إجرائيا هذه المفاهيم في الأذهان لابد لها من بذل الجهد والتكثيف والتغذية الراجعة باستمرار، كما لابد من مشرفين أكفاء، فالإشراف التربوي عملية تقويم مستمرة تهدف إلى مساعدة المعلم من خلال مناقشة القضايا الإيجابية والسلبية في عمله، وتقديم الإرشاد المستمر له بهدف رفع من مستوى خبراته ومهاراته، والعمل على زيادة فاعليته (الأكلبي، 2001، ص. 68)، كما أن أهمية الإشراف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مجال تنمية المفاهيم القاعدية

لمقاربة التدريس بالكفاءات، تتجلى في عملية توجيه المعلمين نحو وضـــع تصـــورات دقيقة حول مفاهيم المقاربة بالكفاءات، وما يكون فيها من ممارسـات، تبدأ من كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات، وما تتضمنه من ماهية الكفاءة والقدرة، والمهارة، وماهية الكفاءة المرحلية والختامية، وماهية وضـعية مشكلة ووضـعية إدماجية، وعائلة وضـعيات، والهدف الإدماجي النهائي، وتنتهي بتوجه المعلمين على كيفية اســـتخراج مكونات المحتوى التعليمي(المعرفي والوجداني والمهارى).

أن عملية الإشـراف على المعلمين لتحسـين أدائهم في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات، تعتمد على الوسائل العلمية والعملية لمعرفة قدرات المعلمين واستعداداتهم ورغباتهم اتجاه المقاربة، وتمكنهم من المفاهيم القاعدية لها من جهة، ولمعرفة المشـــكلات والعوائق التي تقف أمامهم لتحقيق التعلم الفعال لدى التلاميذ من جهة أخرى، ومساعدتهم من التمكن من هذه المفاهيم، كما أنه لا يمكن أن تتضـح رؤيا المعلمين لهذه المقاربة دون موجه يوجه أدائهم التعليمي وفقها، فالأداء التعليمي وفق مقاربة الكفاءات يتطلب الإلمام بحيثياتها، كي يمارس التدريس بهذه المقاربة على دراية وأسـس ومبادئ ومنهجية مضـبوطة وعناصـر متكاملة، يقود التلميذ إلى تعلما فاعلا، **ويؤكد مصطفي حداب** في دراسته أن تكوين المكونين هو عملية تطوير وتغيير في البرامج التكوينية كما أكد على ضـــرورة تعميق المعرفة التي تخص العملية البيداغوجية وتفعيلها، وضـرورة تحليل خصـائص التكوينات البيداغوجية سواء الأولية أو المتواصلة المقترحة أو المفروضـة على الأساتذة، كما أشار إلى ضرورة التساؤل عن المحتويات التي تغطي هذه التكوينات، معني هذا يجب أن تكون هذه التكوينات تخدم الهيئات التعليمية وترتقي بمستواها الأدائي التعليمي إلى ما من شأنه الارتقاء بالميدان التربوي إلى أعلى المراتب، إلى جانب أن معظم التكوينات المقدمة للمعلمين روتينية ونظرية قد لا تخدم في كثير من الأحيان المقاربات الجديدة، فالإصـــلاحات التربوية المتبناة في بلادنا لا يزال يشـــوبها الغموض والتأخر في هذا المجال، كما أن هذه المقاربة تتطلب الكثير من الإمكانيات المادية والتطبيقية والوقت الأطول، وقد أشارت بعض الدراسات والجانب النظري إلى:

- ✓ أن واقع الإشراف التربوي لا زال بعيدا عن تطبيق الجودة والنوعية في العملية التعليمية، وخاصة ما تعلق منه بالأداء التعليمي في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ✓ إن الإشـراف التربوي لابد أن يبنى على أسـس وقواعد علمية ومعرفية قوية حتى يتمكن من توجه وتأهيل الطاقم التعليمي التربوي إلى الأخذ بقواعد وطرق ومهارات واستراتيجيات الأداء التعليمي وفق مقاربة الكفاءات.
- ✓ انخفاض مستوى إدراك المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية في ضوء مقاربة الكفاءات.
- ✓ نقص الإمكانيات اللازمة لتقديم هذا النوع من الخدمات الإشرافية للمعلمين.
- ✓ نص الإعداد العلمي والمهني والتدريبي على هذه المقاربة وعلى العمل الإشراف بها.
- ✓ صعبة المفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفاءات لدى الهيئة الإشرافية والتعليمية.
- ✓ نقص الموارد البشرية المؤهلة للتكوين على هذه المقاربة.
- ✓ عدم المتابعة والتقييم المستمر لنتائج الإصلاحات المتبناة في بلادنا.
- ✓ عدم اعتماد معايير التميز في اختيار المكونين في هذا المجال.
- ✓ عدم واقعية الأهداف التعليمية مع الإمكانيات المتاحة.
- ✓ ضعف التكوين الأكاديمي على المقاربة بالكفاءات في بلادنا.

وحتى تكون تنمية المفاهيم القاعدية لهذه المقاربة ذات جودة وفاعلية يجب التأكيد على العديد من الجوانب أهمها:

– الأخذ بمبادئ التطوير والفعالية في الإشـراف التربوي المعاصـر بما يتناسـب مع المقاربة بالكفاءات في الميدان التربوي في المراحل الابتدائية.

– التكوين المسـتمر للهيئة المؤطر لعناصـر النظام التربوي خاصـة الجانب البيداغوجي وفق مقاربة الكفاءات.

– العناية أكثر بالبرامج التدريبية والتكوينية للمشرفين التربويين والمعلمين في مختلف المراحل التعليمية، مع مراعاة الأسس العلمية لهذه المحتويات والمتابعة والتقويم المستمر.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسـة محمود بوعلاق (2013) في أن المعلمين لا يرتقي تحكمهم إلى المتوسط في المعرفة النظرية لمقاربة الكفاءات، ودراسة فاتح وشنة محمد رضا (2010)

التي أكدت نتائجها في أن أغلب الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول التدريس بالكفاءات، وضعف إدراكهم لهذه البيداغوجيا، ودراسة الأخضر قويدري (2006) التي خلصت نتائجها أيضا إلى أن النسبة الغالبة من المعلمين والتي بلغت(76.92%) يؤكدون أنهم لم يتلقوا أي تكوين في ما يخص التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، وكانت نسبة (92.30%) من المعلمين الذين عبروا على أن التكوين حول التدريس بالكفايات لم يكن كافيا، وهذا ما نجم عنه غموض في التصور وصعوبة في التطبيق في الميدان البيداغوجي، لم نجد نتائج تتفق مع هذا المجال.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية: والتي نصت على:

"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة ".

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الثاني وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح وصف عبارات المجال الثاني من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين.

الرقم	عبارات المحور الثاني تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى	الترتيب
14	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.	3.45	1.049	[4.2-3.4]	**مرتفع**	01
15	يبين المشرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.	3.28	1.014	[3.4-2.6]	**متوسط**	03
16	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية.	3.18	0.955	[3.4-2.6]	**متوسط**	05
17	يبين المشرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.	3.30	1.011	[3.4-2.6]	**متوسط**	02
18	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية (تدريبية).	3.22	1.067	[3.4-2.6]	**متوسط**	04

19	يقدم المشـــرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.	3.10	1.166	[3.4-2.6]	**متوسط**	08
20	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.	3.16	1.163	[3.4-2.6]	**متوسط**	06
21	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضعية هدف (تقويمية).	3.07	1.055	[3.4-2.6]	**متوسط**	09
22	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.	2.96	1.081	[3.4-2.6]	**متوسط**	11
23	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.	3.12	1.111	[3.4-2.6]	**متوسط**	07
24	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين زمان اســـتعمال كل وضـــعية من الوضـــعيات السابقة.	3.03	1.100	[3.4-2.6]	**متوسط**	10
25	يحرص المشرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضعيات والعمل بها.	3.45	1.043	[4.2-3.4]	**مرتفع**	01
	المحور ككل	**3.19**	**1.067**	**[3.4-2.6]**	**[3.4-2.6]**	

المصدر: مخرجات SPSS

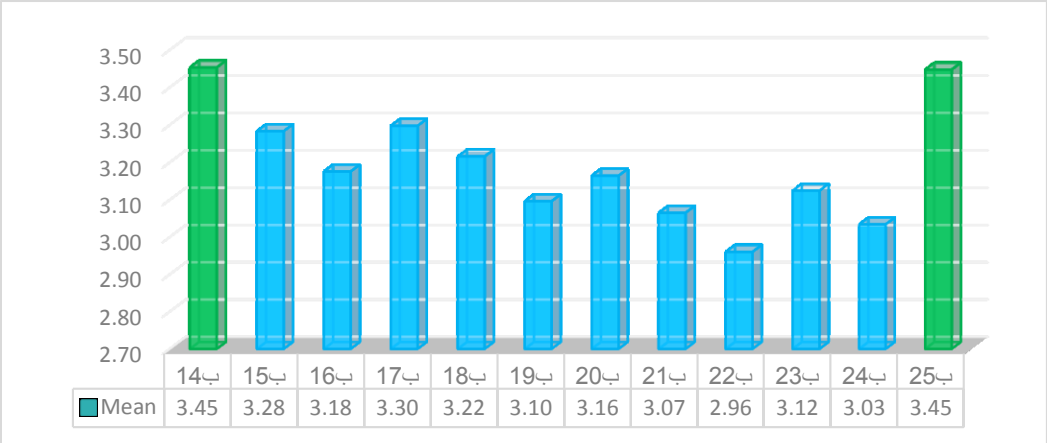
للتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس وفق مقاربة الكفاءات وجهة نظر المعلمين-تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من(353) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في مجال **تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس** تراوحت بين المستوى المرتفع والمتوسط، من بين الفقرات التي حصلت على مستوى مرتفع نجد الفقرة رقم (14-25) والتي تنص على التوالي **[يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضـــعيات والعمل بها.] [يســـاعد المشـــرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضـــعية المشـــكلة.]** حيث بلغ متوسطهما الحسابي (3.45) وانحرافهما المعياري (1.049) (1.043)، ثم تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (02) والتي تنص على **[يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية بناء**

وضـعية تعلمية.] بمتوسـط حسـابي قدره (3.30) وانحراف معياري بلغ (1.011) أما في المرتبة الثالثة فنجد العبارة رقم (15) والتي تنص على **[يبين المشـرف التربوي للمعلمين مكونات الوضـعية المشـكلة.]** بمتوسـط حسـابي بلغ (3.28) وانحراف معياري قدر بـ (1.014) ثم تأتي بعدها العبارة رقم (18) والتي تنص على **[يسـاعد المشـرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية (تدريبية).]** بمتوسط حسابي قدره (3.22) وانحراف معياري بلغ (1.067) ثم تليها الفقرة رقم (16) والتي تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية.]** بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.955)، أما العبارات التي حصلت على ادني المستويات فهي كالتالي :

العبـارة رقم (20) والتي تنص على **[يطلـب المشـرف التربوي من المعلمين بنـاء وضعيات إدماجية.]** حيث يلغ متوسطها الحسابي (3.16) وانحرافها المعياري (1.153) ثم تأتي بعدها العبارة رقم (23) التي تنص على**[يطلب المشـرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.]** بمتوسط حسابي قدره (3.12) انحراف معياري (1.111) تليها العبارة رقم (19) والتي تنص على **[يقدم المشـرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضـعية الإدماجية.]** بمتوسـط حسـابي قدره (3.10) وانحراف معياري بلغ (1.166) ثم العبارة رقم (21) والتي تنص على **[يسـاعد المشـرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضـعية هدف (تقويمية).]** بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.055) أما المرتبة ما قبل الأخيرة فكانت للعبارة رقم (24) التي تنص على **[يوضـح المشرف التربوي للمعلمين زمان استعمال كل وضعية من الوضعيات السابقة.]** بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (1.100)، لتـأتي في المرتبـة الأخيرة العبـارة رقم (22) والتي تنص على **[يبين المشـرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضـعية هدف.]** بمتوسـط حسـابي قدره (2.96) وانحراف معياري بلغ (1.086). وبالنظر إلى المتوسـط الحسـابي المعياري الإجمالي للمحور الثاني والذي بلغ (3.193) فهو ينتمي إلى المجال المتوسـط [2.60-3.40] ومنه يمكن القول أن المحور

الثاني (تنمية مهارة التحكم في وضـعيات التدريس) حسـب اسـتجابات أفراد عينة المعلمين **متوسط**، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (11): وضح توزيع عبارات المجال الثاني من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية



لاختبار الفرضـية الجزئية الثانية تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس من وجهة نظر المعلمين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	10	%03	70.6	-60.6	90.867	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	90	%26	70.6	19.4				
متوسط	117	%33	70.6	46.4				
مرتفع	78	%22	70.6	7.4				
مرتفع جدا	58	%16	70.6	-12.6				
الإجمالي	353	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الثانية "**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة** "والبالغ عددهم إجمالا (353) معلما ومعلمة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (10) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ 03%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (90) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 26%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم (117) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 33%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(78) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 22%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (58) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 16%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **90.867** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المجموعة الثانية والثالثة (بدرجة **منخفضة**–بدرجة **متوسطة**)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بدرجة متوسطة**، وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الثانية والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بمقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%.**تحققت الفرضية.**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى: أن تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات لدى المعلمين أصبحت أكثر حاجة وضرورة من أي وقت مضى التنمية والتطوير بأسلوب علمي ومعرفي هادف، فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية وعامل من عوامل نجاحها أو فشلها، وعلى عاتقه تقع مسئولية تربية وتعليم الناشئة، لذا فإن تنمية مهارات المعلم التدريسية لا غني عنها لتحقيق أهداف النظام التربوي، فالتدريس بالكفاءات يتطلب التحكم في وضعيات التدريس بأنواعها، من وضعية مشكلة إلى وضعية إدماجية، إلى وضعية تقويمية...وتوظيفها إجرائيا داخل الصفوف الدراسية، فالتدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التعليمية، من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية، وتحقيق الجودة والنوعية في مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وكذا المساهمة في إحداث التغيرات المطلوبة، وتنمية قدرات ومواهب التلاميذ وإكسابهم المعارف والمهارات والقدرات، وتمكنهم من الإمكانيات التي تحقق لهم أهدافهم مستقبلا، لذا فإن مدى قدرة المعلم على التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات وممارستها إجرائيا بكفاءة عالية، مرهون بالدرجة الكبيرة على الإسهامات الإشرافية التي تقدم له من خلال عمليات التكوين والتوجيه اللذان يعدان من مصادر تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في جميع النواحي وخاصة ما تعلق بمجال التحكم في مهارات وضعيات التدريس بالكفاءات، من خلا عدد من الأساليب الإشرافية "فالإشراف التربوي يمثل الجزء المسئول عن أركان العملية التعليمية جميعها، فهو عملية شاملة، وهو نوع من التغذية الراجعة التي تعطي صورة عن المعلم وعن العملية التعليمية"(الكيلاني، 2002، ص.28)، وأن ضعف استخدام الأساليب وعدم التحكم في تطبيقها من طرف المشرفين التربويين حتما يقد إلى عدم تحقق الجودة والنوعية تنمية هذا المجال، إلى عدم توافر سياسة واضحة للتكوين علي هذه المقاربة ومتابعة الأداء وتقويم التطور من التمكن من هذه المقاربة في الميدان، بالإضافة إلى غياب البحوث والدراسات الخاصة بمقاربة الكفاءات للهيئة التكوينية لمتابعتهم مدى تمكنهم من الكفايات الإشرافية.

ويرى بعض الباحثين في الشأن التكويني للمعلمين لتحسين نوعية الأداء في المؤسسات التعليمية لابد من:

- ✓ لابد من استجابة التكوين لحاجات المتكونين الفعلية.
- ✓ لابد من قدرته على معالجة القضايا المطروحة.
- ✓ لابد من حسن اختيار توقيته، فمن الصعب نقل المكتسبات للواقع إذا حصل التكوين ثلاث أشهر قبل العودة المدرسية.
- ✓ لابد أن تكون هناك كفاءة للمكونين.
- ✓ مراعاة ظروف تعلم المتكون، كإعلامه مسبقا بالكفاءة المستهدفة ومراعاة واقعه المهني في التكوين وترغيبه في الأنشطة المعروضة عليه ومساعدته على توظيف مكتسباته.
- ✓ اعتماد طرائق تنشيط مرغبة في التكوين، مثل الكفاءة المهنية بإحكام وتخصيص الوقت الضروري لأعمال الفرق ولإنتاجهم.
- ✓ التعديل والمعالجة أو التقويم خلال الدورة التكوينية.
- ✓ لابد أن يسمح أصحاب القرار إلى دعم المبادرات الرامية إلى تنمية الإصلاح أو التجديد وإرسائه وإدامته وذلك بالقول وبالفعل، أو تثمين مكتسبات المدرسين التي يحرزنها في الدورات التكوينية أو إلى الحرص على إدامة مشاريع التكوين، أو إلى تعزيز الخبرات المحلية والوطنية لتأخذ دورها إلى جانب نظرائهم من الخبرات الدولية وذلك دعما لاندماجهم في الأعمال المقررة وقي سياقات التغيير المعتمدة.
- ✓ توافر أفضل الظروف التي تكفل نقل الكفاءات المكتسبة إلى أرض الواقع.

تتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع دراسة مرزوقة البلوي (2011) والتي جاء دور المشرف التربوي من وجهة نظر المعلمين في تحسين أدائهم في مجال تنمية مهارات التدريس متوسط، **و**دراسة بلبل عفاف (2015) في متوسط إسهام المشرف التربوي في تطوير الكفاءات التدريسية لدى المعلمين، **وتختلف** مع نتائج دراسة زعبوب سامية (2018) في أن المقاربة بالكفاءات واجهتها العديد من المشاكل، نقصا كبيرا في تكوين الأساتذة على المقاربة بالكفاءات الجديد، تطبيق المقاربة لابد أن يتم مع موازاة مع تكوين فعال في كيفية العمل وفق

هذه المقاربة، ودراسة محمد بوعلاق (2013) في أن معلمين التعليم الابتدائي لا يتحكمون بشكل كافي ومقبول في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءة، مما يدل أنهم لم يتلقوا التكوين الكافي لتحسين أدائهم فيها. ودراسة فاتح ومحمد رضا (2010) بدرجة (94.55) في أن أغلبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول التدريس بالكفاءات وضعف إدراكهم لها، ودراسة الأخضر قويدري (2006) في أن نسبة (92.30%) من المعلمين عبروا على أن التدريس بالكفاءات لم يكن كافيا، الأمر الذي يدل على ضعف الإسهامات الإشرافية في هذا المجال، ودراسة محمود (1997) في أن هناك تباين في ممارسات المشرفين لمساعدة المعلمين في تنمية كفاءاتهم وجاء مجال التدريس عاليا، ودراسة قرساس الحسين (2019) في أن دور المشرف التربوي إيجابي في عملية تحضير وتنفيذ عملية الدروس لدى المعلمين.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: والتي نصت على:

"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة " وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الثالث وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): يوضح وصف عبارات المجال الثالث من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين:

الرقم	العبارات المجال الثالث (تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى	الترتيب
26	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشكلات.	3.21	1.029	[3.4-2.6]	متوسط	04

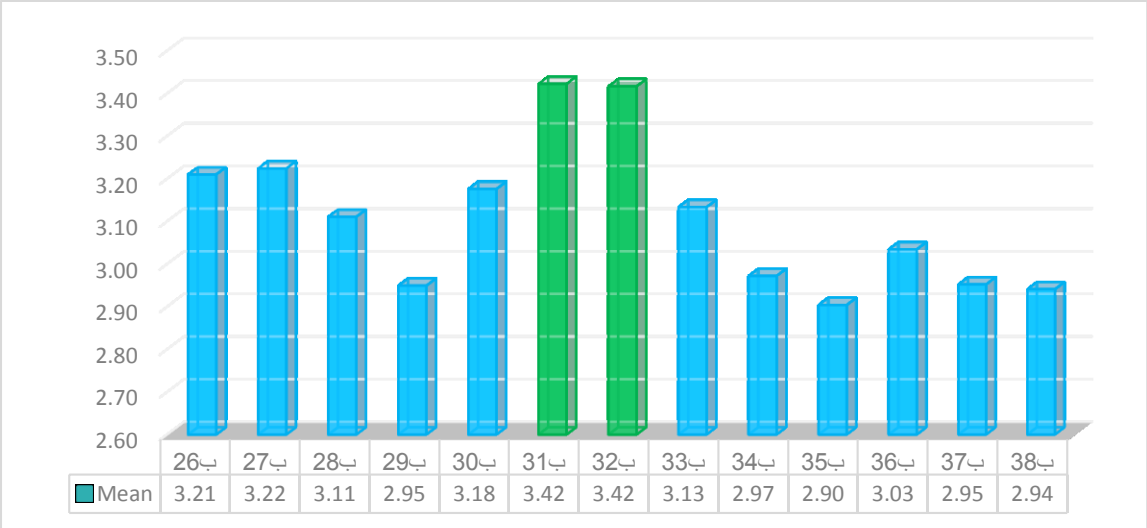
27	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.	3.22	1.068	[3.4-2.6]	متوسط	03
28	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.	3.11	1.029	[3.4-2.6]	متوسط	07
29	يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.	2.95	1.119	[3.4-2.6]	متوسط	10
30	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.	3.18	1.104	[3.4-2.6]	متوسط	05
31	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.	3.42	1.039	[4.2-3.4]	مرتفع	01
32	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.	3.42	1.079	[4.2-3.4]	مرتفع	02
33	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.	3.13	1.083	[3.4-2.6]	متوسط	06
34	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.	2.97	1.120	[3.4-2.6]	متوسط	09
35	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.	2.90	1.202	[3.4-2.6]	متوسط	13
36	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.	3.03	1.148	[3.4-2.6]	متوسط	08
37	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.	2.95	1.126	[3.4-2.6]	متوسط	11
38	يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.	2.94	1.180	[3.4-2.6]	متوسط	12
المحور ككل		**3.11**	**1.102**	**[3.4-2.6]**	**متوسط**	

المصدر: مخرجات SPSS

للتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصـــة بمقاربة الكفاءات وجهة نظر المعلمين–تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من(353) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في مجال "تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم"، جاءت في المســـتوى المتوسط أي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.11) وانحراف معياري (1.102)، ما عدي الفقرتين رقم (31–32) جاءت بدرجة مرتفعة والتي تنص على التوالي **[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.] [يؤكد المشـــرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.]** بمتوسط حسابي قدره (3.42) وانحراف معياري بلغ (1.039) (1.079)، حصلت الفقرة رقم (27) على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة والتي تنص على [يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.] بمتوسط حســـابي قدره (3.22) وانحراف معياري (1.068) تليها الفقرة رقم (27) والتي تنص على **[يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشـــكلات.]** بمتوســـط حســـابي قدره (3.21) وانحراف معياري بلغ (1.092) ثم جاءت المقرة رقم (30) التي تنص على **[يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.]** بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.104) تليها الفقرة رقم (33) التي تنص على [يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.] بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (1.083) وبعدها الفقرة رقم (28) التي تنص على [يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.] بمتوســـط حســـابي (3.11) وانحراف معياري (1.029)، تليها الفقرة رقم (36) التي تنص على [يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.] بمتوسط حسابي قدره (3.03) وانحراف معياري (1.148).

أما فيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أدنى المستويات فنجد الفقرة رقم (34) والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.]** بمتوسط حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.97) وانحرافها المعياري (1.120) كما نجد الفقرة رقم (29) التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.]** بمتوسط حسابي قدره (2.95) وانحراف معياري (1.119) كما نجد أيضا الفقرة رقم (37) التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.]** بمتوسط حسابي قدره (2.95) وانحراف معياري بلغ (1.126) أما المرتبة ما قبل الأخيرة فكانت للفقرة رقم (38) التي تنص على **[يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.]** بمتوسط حسابي قدره (2.94) وانحراف معياري (1.180) في حين تحل الفقرة رقم (35) المرتبة الأخير والتي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.]** بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري (1.202). بالنظر إلى المتوسط الحسابي الإجمالي للمحور الثالث والذي بلغ (3.11) فهو ينتمي إلى المجال المتوسط ومنه يمكن القول أن المحور الثالث (تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم) حسب استجابات أفراد عينة المعلمين جاء بدرجة **متوسط**، وهو موضح.

الشكل رقم (12): يوضح توزيع عبارات المجال الثالث من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين



لاختبار الفرضـية الجزئية الثالثة تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة من وجهة نظر المعلمين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	22	%06	70.6	-48.6	82.793	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	87	%25	70.6	16.4				
متوسط	123	%35	70.6	52.4				
مرتفع	72	%20	70.6	1.4				
مرتفع جدا	49	%14	70.6	-21.6				
الإجمالي	353	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراســة على الفرضــية الفرعية الرابعة "**يســهم المشــرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصــة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحســـين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوســـطة** "والبالغ عددهم إجمالا (353) معلما ومعلمة قد تباينت مسـتوياتهم فيما بينها وانقسـمت إلى خمسـة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفضـــة جدا**" وقد بلغ عددهم (22) معلما بنسبة مئوية قدرت بـــ 06%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مسـتوى إسـهام المشـرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضـعيات التدريس وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضـة**" والبالغ عددهم (87) معلما بنسبة مئوية قدرت بـــــ 25%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إســـهاماته "بدرجة **متوســـطة**" والبالغ عددهم

(123) معلما بنسبة مئوية قدرت بـــ 35%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم (72) معلما بنسبة مئوية قدرت بـــ 20%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (49) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 14%. وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ **82.793** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المستوى الثالث (بدرجة **متوسطة**)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية بداغوجيا التقديم متوسط**، وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الثالث والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. **تحققت الفرضية. وتعزو الباحثة ذلك:**

يمثل الأداء التعليمي في بيداغوجيا الكفاءات أحد أهم العوامل الرئيسية في تشكيل بناء تعلمات التلاميذ للمراحل اللاحقة، فالأداء ضمن هذه المقاربة يتطلب من المعلم امتلاك جملة مهارات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات، ومن بينها طريقة المشروع، التي تعد من أهم الطرائق في بيداغوجيا الكفاءات تعتمد على أسلوب التقصي والاكتشاف، والمساءلة، والبحث عن حلول لقضايا شائكة، طريقة تشجع على إظهار كفاءات ذهنية عالية، وطريقة التعلم بالخطأ، حيث يقول آستوفي (ASTOLFI) في ذلك "سمحت الأبحاث في التربية وبخاصة الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصور جديد يجعله وسيلة حقيقية للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، دون البحث عن غير المجدي بربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه، أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ"، فالخطأ في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر نقطة المعرفة، وله وظائف في سيرورة التعليم والتعلم، يمكن

استثمارها في طرائق المعلم، واستخدامها كأداة تكوين ذاتي، أو أداة التخطيط للدروس وتدبير خطة علاجية لمسار تعلمات التلاميذ، إلى جانب ضرورة امتلاك مهارات بيداغوجيا الفروق الفردية، وما يحيط بها من مسايرة وتيرة التلاميذ التعليمية حسب قدراتهم العقلية، وطريقة حل المشكلات، وما تحميله من استراتيجيات وطرائق لتنفيذها، وآليات لإيجاد حلول لهذه المشكلات، "فالأداء هو الفعل الإيجابي النشط لاكتساب المهارات والقدرات أو المعلومات، والتمكن الجيد من أداؤها تبعا للمعايير الموضوعة"(خليفة، 1992، ص.85)، ومن هذا المنطلق المشرف التربوي مطالب بتحريك طاقة معلميه لتحسين وتطوير الفعل البيداغوجي لديهم إلى أرقي درجات الجودة والنوعية ضمن هذه المقاربة.

اختلفت نتائج هذه الدراسة في هذا المجال مع دراسة الأخضر قيدري (2006) في أن التكوين وفق بيداغوجيا الكفاءات جاء منخفضا ولم يكن كافيا لتحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مجال لتدريس بالكفاءات من وجهة نظرهم، واختلفت مع دراسة فاتح وشنن محمد رضا(2010) في أن أغلبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول التدريس بالكفاءات وضعف إدراكهم لهذه البيداغوجا، ودراسة زعبوب سامية (2018) في أن هناك فاعلية في برامج التكوين المقدمة للأساتذة في العديد من المجالات، لم أجد نتائج تتفق وهذا المجال في الدراسات السابق.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: والتي نصت على ما يلي:

"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة"

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الرابع وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (26): يوضح وصف عبارات المجال الرابع من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المعلمين.

الرقم	عبارات المجال 04 (تنمية مهارة التقويم)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى	الترتيب
39	يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.	3.48	0.968	[4.2-3.4]	مرتفع	03
40	يزود المشرف التربوي المعلمين بالنشرات التعليمية المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.	3.28	1.171	[3.4-2.6]	متوسط	06
41	يدرب المشرف التربوي المعلمين على استخدام أدوات متنوعة في تقويم التلاميذ بما يناسب الفروق الفردية بينهم.	3.13	1.146	[3.4-2.6]	متوسط	12
42	يبين المشرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	3.25	1.129	[3.4-2.6]	متوسط	10
43	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.	3.21	1.096	[3.4-2.6]	متوسط	11
44	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.	3.49	1.100	[4.2-3.4]	مرتفع	02
45	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى الاستفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضعف المختلفة في مردود التلاميذ.	3.52	1.031	[4.2-3.4]	مرتفع	01

46	يوجـه المشـــرف التربوي المعلمين إلى ضـــرورة ربط عملية التقويم بـالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.	3.25	1.139	[3.4-2.6]	متوسط	09
47	يوجـه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفيـة الاســـتفادة من نتـائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.	3.31	1.147	[3.4-2.6]	متوسط	05
48	يتابع المشـــرف التربوي أســـاليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار	3.04	1.132	[3.4-2.6]	متوسط	13
49	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنـت لزيـادة إطلاعهم حول موضـــوع التقويم التربوي.	2.84	1.176	[3.4-2.6]	متوسط	14
50	يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحـديـد نقـاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضـوء نتائج الاختبارات	3.32	1.111	[3.4-2.6]	متوسط	04
51	يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضعف في العمليـة التعليميـة في ضـــوء نتـائج الاختبارات	3.26	1.073	[3.4-2.6]	متوسط	08
52	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصـــصـــة لزيـادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.	2.70	1.242	[3.4-2.6]	متوسط	15
53	يشـجع المشـرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.	3.27	1.241	[3.4-2.6]	متوسط	07
المحور ككل		3.22	1.126	[3.4-2.6]	متوسط	15

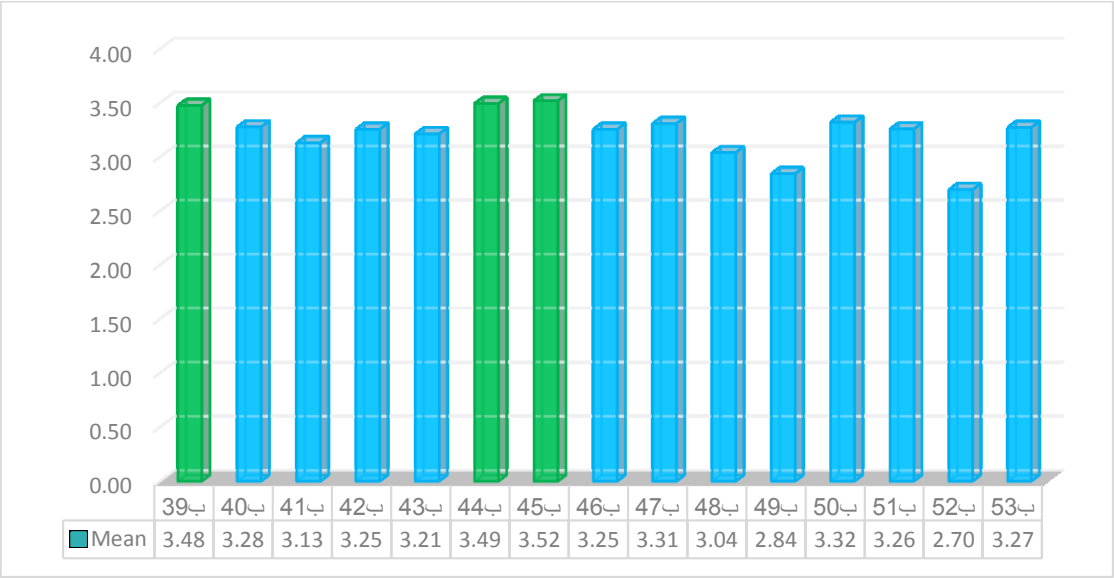
المصدر: مخرجات SPSS

للتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عبارة من عبارات مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة الكفاءات وجهة نظر المعلمين–تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاســـتبيان على العينة المؤلفة من(353) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوســـطات درجات أفراد العينة في مجال **تنمية مهارة التقويم وأدواته"**، جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره (3.22) وانحراف معياري (1.126). حصـلت العبارة رقم (45) على مسـتوى **مرتفع** والتي تنص على **[يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى الاســـتفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضـــعف المختلفة في مردود التلاميذ.]** بمتوسط حسابي قدره (3.52) وانحراف معياري بلغ (1.032) تليها الفقرة رقم (44) والتي تنص على **[يعرف المشـــرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشـخيصـي لتحديد نقاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضـوء نتائج الاختبارات.]** بمتوسـط حسـابي (3.49) وانحراف معياري (1.100) ثم الفقرة رقم(39) والتي تنص على **[يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضـــوء مقاربة التدريس بالكفاءات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.48) وانحراف معياري (0.968).

أما بدرجة متوسطة فقد حصـلت العبارة رقم (50) على المرتبة الأولى والتي تنص على **[يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات]** بمتوسط حسابي بلغ (3.32) وانحراف معياري قدره (1.111) تليها الفقرة رقم (47) والتي تنص على **[يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاسـتفادة من نتائج التقويم في تحسـين طرائق التدريس المسـتخدمة.]** بمتوسـط حســـابي (3.31) وانحراف معياري (1.147) ثم تأتي بعدها العبارة رقم (40) والتي تنص على **[يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالنشـــرات التعليمية المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.]** بمتوسـط حسـابي بلغ (3.28) وانحراف معياري قدره (1.171) تليها الفقرة رقم (53) والتي تنص على **[يشجع المشرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في**

مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.] بمتوسط حسابي بلغ (3.27) وانحراف معياري قدره (1.241) ثم تأتي بعدها العبارة رقم (51) التي تنص على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.26) وانحراف معياري قدره (1.076) تليها الفقرة رقم (46) التي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى ضرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.25) وانحراف معياري قدره (1.139)، بعدها الفقرة رقم (42) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.25) وانحراف معياري قدره (1.129)، ثم تأتي الفقرة رقم (43) التي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.21) وانحراف معياري قدره (1.096)، تليها الفقرة رقم (41) التي تنص على **[يدرب المشرف التربوي المعلمين على استخدام أدوات متنوعة في تقويم التلاميذ بما يناسب الفروق الفردية بينهم.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.13) وانحراف معياري قدره (1.146)، ثم الفقرة رقم (48) التي تنص على **[يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.04) وانحراف معياري قدره (1.132)، أما المرتبة ما قبل الأخيرة فكانت للعبارة رقم (49) التي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.]** بمتوسط حسابي بلغ (2.84) وانحراف معياري قدره (1.176)، في حين تأتي العبارة رقم (52) في المرتبة الأخيرة والتي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصصة لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.]** بمتوسط حسابي بلغ (2.70) وانحراف معياري قدره (1.242).

الشكل رقم (13): يوضح توزيع عبارات المحور الرابع من الاستبيان من وجهة نظر المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية



لاختبار الفرضية الجزئية الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التقويم وأدواته من وجهة نظر المعلمين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	14	%04	70.6	-56.6	75.343	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	82	%23	70.6	11.4				
متوسط	106	%30	70.6	35.4				
مرتفع	94	%27	70.6	23.4				
مرتفع جدا	57	%16	70.6	-13.6				
الإجمالي	353	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الرابعة "**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته وفق مقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة** "والبالغ عددهم إجمالا (353) معلما ومعلمة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفض جدا**" وقد بلغ عددهم (14) معلما بنسبة مئوية قدرت بـ 04%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس وفق مقاربة الكفاءات "**بمستوى منخفض**" والبالغ عددهم (82) معلما بنسبة مئوية قدرت ب 23%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم (106) معلما بنسبة مئوية قدرت ب 30%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(94) معلما بنسبة مئوية قدرت ب 70%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (57) معلما بنسبة مئوية قدرت ب 16%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت **بـ 75.343**وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المستوى الثالث والرابع (بدرجة **متوسط**– بدرجة **مرتفعة**)، ومنه يمكن القول بأن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته **متوسط**، وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الرابعة والقائلة"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته فق مقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظرهم بدرجة متوسطة"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%.**تحقق الفرضية. وتعزو الباحثة ذلك:**

يعد التقويم وفق البيداغوجية الكفاءة عنصرا أساسيا من عناصر النسق التربوي، وأحد المرتكزات الأساسية لفعل التعليم والتعلم، وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه، فهو يشكل نشاطا ملازما لصـــيرورة عمليات التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومســـتوياتها، ومكوناتها، ويعتبر بمثابة جهاز لقياس نوعية الأداء الخاصـــة بكل طرف من أطراف العملية التربوية وتفاعلات عناصرها، وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل أو التجديد أو التغيير. فالتقويم ضمن بيداغوجيا الكفاءات يعتمد على التجانس بينه وبين خصوصيات المناهج المبنية وفق هذه المقاربة التي تركز على التنمية الشـــاملة للمتعلم في مختلف المجالات ســـواء كانت معرفية، أو مهارية وجدانية أو نفس حركية، كما يركز على قدرة هذا الأخير على توظيف مختلف المكتسبات السابقة في مجالات الحياة المختلفة، وكذا معرفة تجسيدها وتعبئتها في وضعيات جديدة لمجانسة مختلف المشكلات الحياتية وحلها، لذا نعزو هذه النتيجة إلى:

- ✓ نقص خبرة المسئولين حول التقويم وتقنياته وأساليبه وفق مقاربة الكفاءات.
- ✓ نقص الموارد البشرية المؤهلة للقيام بعملية التقويم ذات الجودة والفعالية العالية.
- ✓ عدم المتابعة والتقييم المستمر لعملية التقويم في ضوء مقاربة الكفاءات.
- ✓ الضعف ونقص الخبرة لبناء برامج علاجية تتكيف والمقاربة بالكفاءات.
- ✓ غياب إطار نظري مرجعي واضـــح المعالم للتقويم وفق مقاربة الكفاءات، وغياب النظرة الشمولية في التعامل مع مقاربة الكفاءات في المجال التربوي.
- ✓ الأســـاليب الروتينية والتقليدية التي لا تزال تركز على (الرقابة والتركيز على التعليمات الرسمية وتتبع الأخطاء...).

ولكي يكون التقويم في فاعلا لابد من:

- الاهتمام أكثر باستراتيجيات التقويم الحديث وأدواته.
- تكوين مكونين في خبراء ومختصين في هذا الجانب.
- التدريب المستمر مع التنوع والأخذ بمبادئ التقويم وفق مقاربة الكفاءات.
- تمكين الهيئة الإشـرافية والإدارية والتعليمية من مهارات واسـتراتيجيات وأسـاليب التقويم وفق الكفاءات.

- ضرورة تمكن الهيئة الإشرافية من المهارات والقدرات والاستراتيجيات للمقاربة بالكفاءات أجرأتها ميدانيا للوصـــول إلى الجودة والنوعية في مدخلات ومخرجات النظام التربوي خاصة في المرحلة الابتدائية.

وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسة مرزوقة حمود البلوي (2011) في أن دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين في مجال التقويم جاء متوسـط، ودراســة الجلاد(2004) في أن دور المشــرف التربوي في تحســين الأداء للمعلمين في مجال التقويم جاء بدرجة متوســطة، ودراسـة كساب نهلة (2003)، **واختلفت** نتائج الدراسـة في هذا المجال مع دراسـة أبو شـملة (2009) في أن فاعلية الأساليب الإشرافية في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، جاء بدرجة عالية في مجال التقويم بوزن نسبي(75%)، ودراسة صهيب كمال الأغا(2008) في أن دور المشـــرف التربوي في فعالية المعلمين اتســـم بدرجة عالية، وجاء مجال التقويم في المرتبة المرتفعة (65.42%)، ودراســة الدراوي (2008) في أن دور المشـرف التربوي في تحسـين أداء المعلمين في مجال التقويم جاء في المرتبة الثالثة، ودراسة حسين (1995) في أن دور المشرف التربوي في النمو المهني للمعلمين في مجال التقويم جاء في مرتبة تنازلية.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: والتي نصت على:

"توجد فروق دالة إحصـــائيا بين درجات اســـتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي) ".

أ-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة بالنسبة للجنس: والتي جاءت كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصـــائيا بين درجات اســـتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني Mann-whitney u tes اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الذكور ومتوسطات درجات أفراد عينة الإناث على الاستبيان ككل.

وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

الجدول رقم (28): اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تبعا لمتغير الجنس

المعايير		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	88	165.64	14576.00	10660.0	14576.0	-1.256	0.209	غير دال
	إناث	265	180.77	47905.00					
	الإجمالي	353							

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (353) فردا قد توزعوا بناء على درجاتهم في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حسب متغير الجنس إلى (88) معلما بواقع (165.64) كمتوسط رتب، و(265) معلمة بواقع (180.77) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت(1.25-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، لم تتحقق الفرضية.

– وقد تعود هذه النتيجة لأن كلا الجنسين يعملون في نفس المؤسسات التربوية الابتدائية الجزائرية ويخضعون لنفس الأساليب الإشرافية، فلا تميز بين الذكر ولا الأنثى، يخضع جميع المعلمين ذكورا وإناثا لنفس التعليمات والدورات الإشرافية من طرف المشرف التربوي، تشابه النمط والأسلوب الإشرافي الذي يمارسه المشرف التربوي لكلا الجنسين، مما يفسر وجود نفس الإجابات لتقدير درجة الإسهامات في تحسين الأداء لديهم خاصة ما تعلق بالمقاربة بالكفاءات الحديثة المتبعة في النظام التربوي لأنها تعتبر حديثة نوعنا ما، ثم أنه لا يوجد في النظام التربوي الجزائري برامج أو زيارات إشرافية لتحسين الأداء التعليمي حسب جنس المعلم.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسن(1995)، ودراسة الجلاد (2004) ودراسة باسم ممدوح درويش صبح(2005)، ودراسة المقيد(2006)، ودراسة عبد الفتاح أبو شملة (2009)، ودراسة مرزوقة حمود البلوي(2011)، ودراسة الشيفات (AL–Shdifat2014)، ودراسة (Pajak,E ,1990)، التي اتقت جمعها بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أراء المعلمين والمعلمات في دور أو إسهام أو فاعلية المشرف في تحسين الأداء التعليمي تعزي للجنس، **واختلفت** مع دراسة صهيب كمال الأغا(2008)، ودراسة حسني إنعام على سالم(2010) ودراسة فهد بن علي بن حمدان آل فنه(2002)، ودراسة محمد سليمان الجرايدة وحمد بن حمود بن حمد البور سعيدي (2017/2016)، في وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أراء المعلمين في دور أو إسهام أو فاعلية المشرف في تحسين الأداء التعليمي تعزى لمتغير الجنس.

ب–مناقشة وتحليل الفرضية الخامسة بالنسبة لمتغير الأقدمية: والتي نصت على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغير الأقدمية في العمل".

وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار كروسكال واليز فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (29): يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلم تبعا لمتغير الأقدمية.

المتغير		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأقدمية	1-5س	105	170.26	25.898	4	0.000	دال
	6-10س	126	198.65				
	11-15س	43	156.90				
	16-20س	29	105.09				
	أكثر من 21س	50	195.60				
	الإجمالي	353	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (353) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الاستبيان ككل وفقا لمتغير الأقدمية إلى خمسة مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الذين تراوحت أقدميتهم بين [1-5] سنوات وقد بلغ عددهم (105) فردا بمتوسط رتب بلغ (170.26)، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [6-10] سنوات وقد بلغ عددهم (126) فردا بمتوسط رتب بلغ(198.65)، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [11-15] سنة وقد بلغ عددهم (43) فردا بمتوسط رتب بلغ(156.90)، أما المجموعة الرابعة فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [16-20] سنة وقد بلغ عددهم (29) فردا بمتوسط رتب بلغ(105.09) في حين تمثل المجموعة الخامسة الذين فاقت أقدميتهم عن [21 سنة وقد بلغ عددهم (50) فردا بمتوسط رتب بلغ(195.60) وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **كروسكال واليز (H)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (4) بـ25.89 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه **يوجد فروق** دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين

أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية **لصالح ذوي الأقدمية التي تتراوح بين [6-10] سنوات والتي تفوق 21 سنة**، وعليه يرفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق بين أفراد عينة الدراسة في الاستجابات على أداة تبعا لمتغير الأقدمية ونسبة التأكد من النتيجة 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ1%.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى أن المعلمين من ذوى الخبرات المتوسطة والقديمة في الميدان تفاعلهم مع المشرفين التربويين لسنوات طويلة أصبح لديهم القدرة والفهم العميق لمهام وأدوار المشرف التربوي، وبالتالي فإن درجة تقديرهم لإسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات يكون أكبر من تقدير المعلمين ذوى الخبرة أقل، كما أن هذه الفئات قد تكون تعرضت للعديد من التربصات والندوات والدورات التكوينية والملتقيات العلمية التي كانت تخض بيداغوجيا الكفاءات في الميدان التربوي، مما أدي ذلك إلى تحق لديهم المعرفة الكافية بالكفاءات التعليمية التي ينبغي على المشرفين التربويين امتلاكها لكي يؤدوا المهام المطلوبة منهم عل أكمل وجه لتطوير مهارات الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، أما الفئات الأخرى من المعلمين والمعلمات الذين لديهم خدمة في التعليم أقل، فهم أقل فهم لتحديد الإسهامات الإشرافية لتحسين الأداء ويحتاجون اهتماما أكثر من المشرفين التربويين لتعميق الفهم والعمل أكثر بمقاربة الكفاءات.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: المقيد(2006)، وعبد الفتاح أبو شملة(2009م)، وحسني إنعام على سالم (2010)، ودراسة يسرى زياد صالح مبيض(2014)، ودراسة فهد بن علي بن حمدان آل فنه (2002)، ودراسة محمد سليمان الجرايدة وحمد بن حمود بن حمد البور سعيدي(2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية **واختلفت** مع نتائج دراسة كل من: حسن(1995)، والجلاد (2004)، ودراسة صبح(2005)، ودراسة الشيفات(AL-Shdifat,2014)، ودراسة (Pajak,E ,1990)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابات عينة الدراسة حول درجة إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

ج- **مناقش وتحليل الفرضية الجزئية الخامسة بالنسبة للمؤهل:** والتي نصت على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من منها تم اللجوء إلى اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق في مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسن الأداء التعليمي للمعلمين، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30): يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المتغير		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل العلمي	بكالوريا	4	294.75	8.535	2	0.014	دال
	معهد تكوين	49	196.92				
	ليسانس	300	172.18				
	الإجمالي	353	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (353) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الاستبيان ككل وفقا لمتغير المؤهل إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى ذوو مؤهل بكالروريا وقد بلغ عددهم (4) أفراد بمتوسط رتب بلغ (294.75)، أما المجموعة الثانية فتمثل ذوو مؤهل معهد تكوين وقد بلغ عددهم (49) فردا بمتوسط رتب بلغ (196.92)، في حين تمثل المجموعة الثالثة ذوو مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (300) أفراد بمتوسط رتب بلغ(172.18)، وقد أفرز اختبار الدلالة

الإحصائية **كروسكال واليز (H)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـــ 8.53 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وبالتالي فإنه **يوجد فروق دالة إحصائيا بين درجات اســتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مســيلة حول مدى إســهام المشــرف التربوي في تحســين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير المؤهل لصالح ذوو مؤهل بكالوريا**، وعليه برفض الفرض الصفري الذي بنفي وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الاستجابات على أداة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ونسبة التأكد من النتيجة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ5%.

وتعني هذه النتيجة أن أصـاحب المؤهل العلمي البسـيط يرون أن هناك إسـهامات من قبل المشـــرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات ويؤدون دوره، فالمعلمين الذي مؤهلهم العلمي بكالوريا ربما يكتســبون بعد مدة من الزمن في الميدان التعليمي خبرة تربويـة تعليميـة تجعلهم أكثر تقديرا لمشـــرفيهم من المعلمين خرجي المعـاهد التربوية، والمعلمين الذين يحملون مؤهل دراســات عليا، كما أن أصــحاب المؤهلات العلمية الأعلى قد يرون أنفسـهم أعلى تعلما من مفتشـيهم، وبالتالي هم لا يرون أن هناك إسـهامات من قبل المشرف التربوي لتحسين الأداء التعليمي لهم وفق مقاربة الكفاءات.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من المقيد(2006)، ودراسة(Pajak,E ,1990)، التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في درجة إسـهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. **واختلفت** مع دراســة كل من: دراســة حسـن (1995)، ودراسـة الجلاد (2004)، ودراسـة باسـم ممدوح درويش صـبح (2005)، ودراسـة حسـني إنعام على سـالم (2010)، ودراسـة مرزوقة حمود البلوي(2011)، ودراسـة الشـيفات (AL-Shdifat2014)، ودراســة محمد ســليمان الجرايدة وحمد بن حمود بن حمد البور سـعيدي(2017)، في عدم وجود فروق في درجة إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين أدائهم التعليمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من خلال ما تقدم يمكن القول بأن النتائج المتوصـــل إليها من خلال جداول الفروق حســب متغيرات (الجنس، الأقدمية، المؤهل) **تؤيد جزئيا** نتائج الفرضـــية الفرعية الخامســة والقائلة **توجد فروق دالة إحصــائيا بين درجات اســتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراســـة التالية(الجنس/ ســـنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي)** وقد كانت الفروق دالة فقط في متغيري الأقدمية والمؤهل لصـــالح ذوو الأقدمية من [6-10] سنوات وأكثر من [21 سنة وفئة ذوي مؤهل بكالوريا في حين أنه لا توجد فروق في الجنس.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة بالنسبة لعينة المدراء:

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية العامة: التي تنصت على ما يلي:

"يسـهم المشـرف التربوي في تحسـين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة وفق مقاربة الكفاءات من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة ".

وفيما يلي وصـف لمسـتوى الإسـهام في تحسـين الأداء لكل عبارة من مجالات الدراسـة ككل وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (31): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الإسهام في تحسين الأداء لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل.

الرقم	العبارات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال (معار الحكم)	المستوى
المجال الأول: تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بمقاربة الكفاءات						
1	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات	62	3.69	1.262	[4.2-3.4]	مرتفع
2	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفيـــة تطبيق مقـــاربـــة التـــدريس بالكفاءات.	62	3.56	1.018	[4.2-3.4]	مرتفع
3	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.	62	3.56	1.276	[4.2-3.4.]	مرتفع

4	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.	62	3.55	1.224	[4.2-3.4]	مرتفع
5	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.	62	3.50	1.198	[4.2-3.4]	مرتفع
6	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.	62	3.50	1.303	[4.2-3.4]	مرتفع
7	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.	62	3.40	1.273	[4.2-3.4]	مرتفع
8	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.	62	3.58	1.337	[4.2-3.4]	مرتفع
9	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.	62	3.26	1.402	[3.4-2.6]	متوسط
10	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.	62	3.45	1.363	[4.2-3.4]	مرتفع
11	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.	62	3.16	1.393	[3.4-2.6]	متوسط
12	يبين المشـرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.	62	3.34	1.470	[3.4-2.6]	متوسط
13	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين كيفيـة اســـتخراج مكوّنـات المحتوى التعليمي(المعرفية الوجدانية والمهارية).	62	3.24	1.554	[3.4-2.6]	متوسط
المجال الثاني: تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس						
14	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.	62	3.61	1.092	[4.2-3.4]	مرتفع
15	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.	62	3.47	1.170	[4.2-3.4]	مرتفع
16	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية.	62	3.34	1.227	[3.4-2.6]	متوسط
17	يبين المشـرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.	62	3.35	1.344	[3.4-2.6]	متوسط

18	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضـــعية الإدماجية (تدريبية).	62	3.39	1.418	[3.4-2.6]	متوسط
19	يقدم المشـرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.	62	3.35	1.243	[3.4-2.6]	متوسط
20	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.	62	3.35	1.189	[3.4-2.6]	متوسط
21	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضعية هدف (تقويمية).	62	3.40	1.247	[4.2-3.4]	مرتفع
22	يبين المشـرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.	62	3.44	1.410	[4.2-3.4]	مرتفع
23	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.	62	3.40	1.336	[4.2-3.4]	مرتفع
24	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين زمان اســـتعمال كل وضـــعية من الوضعيات السابقة.	62	3.39	1.323	[3.4-2.6]	متوسط
25	يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضـــعيات والعمل بها.	62	3.82	1.079	[4.2-3.4]	مرتفع
	المجال الثالث: تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات					
26	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشكلات.	62	3.77	1.015	[4.2-3.4]	مرتفع
27	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيـذ بيـداغوجيـا حـل المشكلات.	62	3.66	1.101	[4.2-3.4]	مرتفع
28	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.	62	3.77	0.982	[4.2-3.4]	مرتفع
29	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.	62	3.69	1.139	[4.2-3.4]	مرتفع
30	يؤكد المشـــرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.	62	3.44	1.223	[4.2-3.4]	مرتفع

31	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.	62	3.56	1.350	[4.2-3.4]	مرتفع
32	يؤكد المشـــرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.	62	3.42	1.542	[4.2-3.4]	مرتفع
33	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.	62	3.24	1.533	[3.4-2.6]	متوسط
34	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.	62	3.23	1.624	[3.4-2.6]	متوسط
35	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.	62	3.29	1.372	[3.4-2.6]	متوسط
36	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.	62	3.40	1.442	[4.2-3.4]	مرتفع
37	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.	62	3.68	1.142	[4.2-3.4]	مرتفع
38	يأخذ المشـرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.	62	3.60	1.420	[4.2-3.4]	مرتفع
المجال الرابع: تنمية مهارة التقويم وأدواته						
39	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضـوء مقاربة الكفاءات	62	3.77	1.165	[4.2-3.4]	مرتفع
40	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالنشرات التعليمية المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.	62	3.66	1.144	[4.2-3.4]	مرتفع
41	يدرب المشـرف التربوي المعلمين على اســـتخـدام أدوات متنوعـة في تقويم التلاميذ بما يناســـب الفروق الفردية بينهم.	62	3.50	1.211	[4.2-3.4]	مرتفع
42	يبين المشـرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	62	3.42	1.386	[4.2-3.4]	مرتفع

43	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصـــحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.	61	3.66	1.153	[4.2-3.4]	مرتفع
44	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.	62	3.55	1.351	[4.2-3.4]	مرتفع
45	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى الاســـتفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضـــعف المختلفة في مردود التلاميذ.	62	3.71	1.233	[4.2-3.4]	مرتفع
46	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى ضـــرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.	62	3.71	1.323	[4.2-3.4]	مرتفع
47	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاســـتفادة من نتائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.	62	3.63	1.204	[4.2-3.4]	مرتفع
48	يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار	62	3.76	1.237	[4.2-3.4]	مرتفع
49	يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة إطلاعهم حول موضـــوع التقويم التربوي.	62	3.35	1.307	[3.4-2.6]	متوسط
50	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات	62	3.65	1.392	[4.2-3.4]	مرتفع
51	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات	62	3.79	1.381	[4.2-3.4]	مرتفع

52	يزود المشرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصصة لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.	62	3.66	1.366	[4.2-3.4]	مرتفع
53	يشجع المشرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.	62	3.63	1.382	[4.2-3.4]	مرتفع
	الأداة ككل	**62**	**3.515**	**1.288**	**[4.2-3.4]**	**مرتفع**

المصدر: مخرجات SPSS

للتعرف على مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة من وجهة نظر المديرين- في كل عبارة من عبارات مجالات الاستبيان ككل قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (62) مديرا ومدرية، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات مجالات الاستبيان ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة جاءت جميعها مرتفعة تبعا لمعيار الحكم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات في المجالات الأربعة بين [3.40-4.20] أي في المجال المرتفع، وحلت العبارة رقم (25) في مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس والتي تنص على **[يحرص المشرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضعيات والعمل بها.]** في المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.89) وانحرافها المعياري (1.079)، ثم تليها العبارة رقم(51) في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته ومضمونها **[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات]** بمتوسط حسابي قدره (3.79) وانحراف معياري بلغ (1.389) تليها العبارة رقم (26،28) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم بمقاربة الكفاءات بمتوسط حسابي قدره (3.77) وانحراف معياري على التوالي (1.015) (0982)، والعبارة رقم (39) في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.165)،

ثم لتأتي بعدهما العبارة رقم (48) في نفس المجال التي تنص على [يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار] بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (1.237)، تليها العبارتان رقم (45) (46) في نفس المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.71) وانحراف معياري قدره (1.233) (1.323)، ثم العبارة رقم (01) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات]** بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.269) في نفس مرتبتها تأتي العبارة رقم (29) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.]** بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري (1.139)، تليها العبارة رقم (37) في نفس المجال بمتوسط حسابي قدره (3.68) وانحراف معياري (1.142)، تليها العبارة رقم (27) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم بمتوسط حسابي بلغ (3.66) وانحراف معياري (1.101) في نفس المرتبة تأتي العبارة رقم (40) و(43) و(52) في مجال تنمية مهارة التقويم بمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (1.144)،(1.153)، (1.366)، تليهما العبارة رقم (50) التي تنص على**[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات]** بمتوسط حسابي قدره (3.65) وانحراف معياري (1.392)، تليها العبارتان رقم (53،47) بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (1.382)،(1.1204)، ثم تأتي العبارة رقم (14) في مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس التي تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.]** بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.092) يليها العبارة رقم (38) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم التي تنص **[يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.]** بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.420) تليها العبارة رقم (08) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.]**

بمتوسط حسابي (3.58) وانحراف معياري (1.373)، لتاتي بعدها العبارة رقم(02)،(03) في نفس المجال بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.018)،(1.276)، كما جاءت العبارة رقم (31) في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم بمتوسط حسابي قدره (3.56) وانحراف معياري (1.350)، تليها العبارة رقم (04) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية بمتوسط حسابي قدره(3.55) وانحراف معياري (1.224) والعبارة رقم (44) في مجال تنمية مهارة التقويم بمتوسط حسابي بلغ (3.55) وانحراف معياري (1.351).....

أما فيما يتعلق بالعبارات التي حصلت على أدني مستويات، فنجد الفقرة رقم(12) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.]** حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.32) والانحراف المعياري (1.470) كما نجد أيضا الفقرة رقم(09) في نفس المجال التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.26) وانحراف معياري بلغ(1.402) ثم تأتي الفقرة رقم (13) في المجال الأول التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين كيفية استخراج مكوّنات المحتوى التعليمي(المعرفية الوجدانية والمهارية).]** بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.554) تأتي الفقرة رقم (34) في مجال تنمية التحكم في بيداغويا التقديم في المرتبة ما قبل الأخيرة التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.]** بمتوسط حسابي قدره (3.23) وانحراف معياري (1.624)، ثم تأتي الفقرة رقم (11) في المرتبة الأخيرة التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.16) وانحراف معياري بلغ (1.393) في مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

وفيما يلي جدول يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة بمجالاتها الأربعة (تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم، تنمية مهارة التقويم وأدواته).

الجدول رقم (32): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الأربعة.

الرقم	مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجالات
01	تنمية المفاهيم القاعدية لمقارب التدريس بالكفاءات	44.81	15.55	الثالث
02	تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات	41.32	13.19	الرابع
03	تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات	45.76	15.12	الثاني
04	تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات	54.36	16.98	الأول

المصدر: مخرجات SPSS

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن درجة إسهامات المشرف التروي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات من وجهة المدراء جاءت مرتفعة في جميع المجالات، حيث احتل مجال تنمية مهارات **التقويم وأدواته** في مقاربة التدريس بالكفاءات المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (54.36) وانحراف معياري قدره (16.986)، يليه مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات بمتوسط حسابي قدره (45.76) انحراف معياري (15.128)، بينما احتل مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقارب التدريس بالكفاءات المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (44.81) وانحراف معياري قدره (15.551) ليأتي في المرتبة الأخيرة مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات بمتوسط حسابي قدره (41.32) انحراف معياري بلغ (13.192).

لاختبار الفرضية العامة الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²** بالنسبة للعينة الواحدة التوفيق أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (33): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تحسين الأداء التعليمي للمعلم من وجهة نظر المديرين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	8	%13	12.4	-4.4	30.097	4	0.00	دال عند 0.01
منخفض	1	%02	12.4	-11.4				
متوسط	22	%35	12.4	9.6				
مرتفع	8	%13	12.4	-4.4				
مرتفع جدا	23	%37	12.4	10.6				
الإجمالي	62	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل والبالغ عددهم إجمالا (62) مديرا ومديرة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولي في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على الأداة بالبديل "بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (08) أفراد بنسبة مئوية بلغت 13%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن **مستوى** تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (01) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 2%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم (22) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 35%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم (08) أفراد وبنسبة مئوية قدرت بـ 13%، أما المجموعة الخامسة والأخيرة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تحسين الأداء "بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (23) وبنسبة مئوية 37%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من

الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ 30.097 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، و بالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة والخامسة (بدرجة متوسطة- بدرجة **مرتفعة جدا**).

بناء على ما تقدم يمكن القول بأن أفراد العينة انقســـموا إلى مجموعتين مجموعة أولى يؤكدون على أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات **بدرجة متوســطة**، أما المجموعة الثانية فيؤكدون على أن مســتوى إســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات **بدرجة مرتفعة جدا**، وعليه فإن هذه النتيجة **تعارض** فرضية البحث الرئيسية الثانية والقائلة " **يسهم المشرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي لمعلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مســيلة وفق مقاربة الكفاءات من وجهة المديرين بدرجة متوســطة**" ونســبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. **لم تتحقق الفرضية**. نرجع ذلك إلى:

يعد مدير المدرة الابتدائية من أهم العناصـــر التي تســـهر على النظام العام والســـير الحسن للعملية التعليمية داخل المؤسسات التربوي، فهو بمثابة اليد المساعدة للمشرف التربوي في مراقبة ومتابعة تنفيذ الجانب الإجرائي للعملية التعليمية، بحكم حضـور وملاحظته الدائمة لما يجرى داخل الفصـــول الدراســـية وما يقوم به المعلمين من أداء بيداغوجي داخل هذه الفصول، فالكفاءات التعليمية المطلوبة في عصر تكنولوجيا المعلومات وسرعة التقدم العلمي والمعرفي، تتطلب التجديد المســـتمر للمعارف العلمية المتصـــلة بعلم التدريس والقضـــايا السيكوبداغوجية العامة، كما أن تنمية الكفاءات التعليمية تتوقف على الكثير من الجوانب من بينها الممارسات التعليمية والإشراف التربوي الذي يقوم به المشرفين التربويين ذوو الخبرة في التدريس والتكوين العلمي والتدريب المســتمر، وخاصــة في ظل تبنى النظام التربوي لمقاربة الكفاءات، فمدراء المدارس يرون بأن الإســـهامات الإشـــرافية في تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، وصــلت إلى مســتوى الارتقاء والدرجة العالية جدا. قد ترجع هذه النتيجة ربما إلى تشابه المهام بينه وبين المشرف التربوي، فمدير مدرسة يعمل كمشرف

مقيم يقوم بأعمال المشرف التربوي داخل المدرسة، بالإضافة إلى أنه متواجد داخل المدرسة باستمرار مما يجعله يقوم بالأعمال الإدارية والبيداغوجية باستمرار، لذا فهوي ينظر إلى إسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء وفق مقاربة الكفاءات من زاوية جهوده المبذولة في هذا المجال، فهو يثمن عمل مشرفيه، ربما قد يعود ذلك إلى تحيز مدير المدرسة للمشرف التربوي الذي يعتبر أن إسهاماته ونجاحه في تنمية وتحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات نجاحا له باعتباره مشرف مقيما.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحلاق(2008) التي دلت نتائجها على أن هناك أراء عالية لدى المدراء نحو دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين التعليمي وتطويرهم.

واختلفت مع دراسة كل من: باسم ممدوح درويش صبح (2005)، ودراسة يسرى زياد صالح مبيض(2014)، في أن هناك أراء متوسطة لدور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين على كافة المجالات من وجهة نظر المدراء، وعلى النقيض أيضا معدراسة الأغا والديب(2002) ودراسة (Pankhaow ,M ,1993) في أن هناك قصور وضعف في الأساليب الإشرافية المقدمة لتحسين أداء المعلمين.

2 -عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى لهذه الدراسة على: "يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة".

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الأول وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (34): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مجال "تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات.

الرقم	عبارات المجال الأول (تنمية المفاهيم القاعدية)	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الكم	المستوى
01	يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات	01	3.69	1.262	[4.2-3.4]	مرتفع
02	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.	03	3.56	1.018	[4.2-3.4]	مرتفع
03	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.	04	3.56	1.276	[4.2-3.4]	مرتفع
04	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.	05	3.55	1.224	[4.2-3.4]	مرتفع
05	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.	06	3.50	1.198	[4.2-3.4]	مرتفع
06	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.	07	3.50	1.303	[4.2-3.4]	مرتفع
07	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.	09	3.40	1.273	[4.2-3.4]	مرتفع
08	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.	02	3.58	1.337	[4.2-3.4]	مرتفع
09	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.	11	3.26	1.402	[3.4-2.6]	متوسط
10	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.	08	3.45	1.363	[4.2-3.4]	مرتفع
11	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.	13	3.16	1.393	[3.4-2.6]	متوسط
12	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.	10	3.34	1.470	[3.4-2.6]	متوسط
13	يوضح المشرف التربوي للمعلمين كيفية استخراج مكوّنات المحتوى التعليمي(المعرفية الوجدانية والمهارية).	12	3.24	1.554	[3.4-2.6]	متوسط

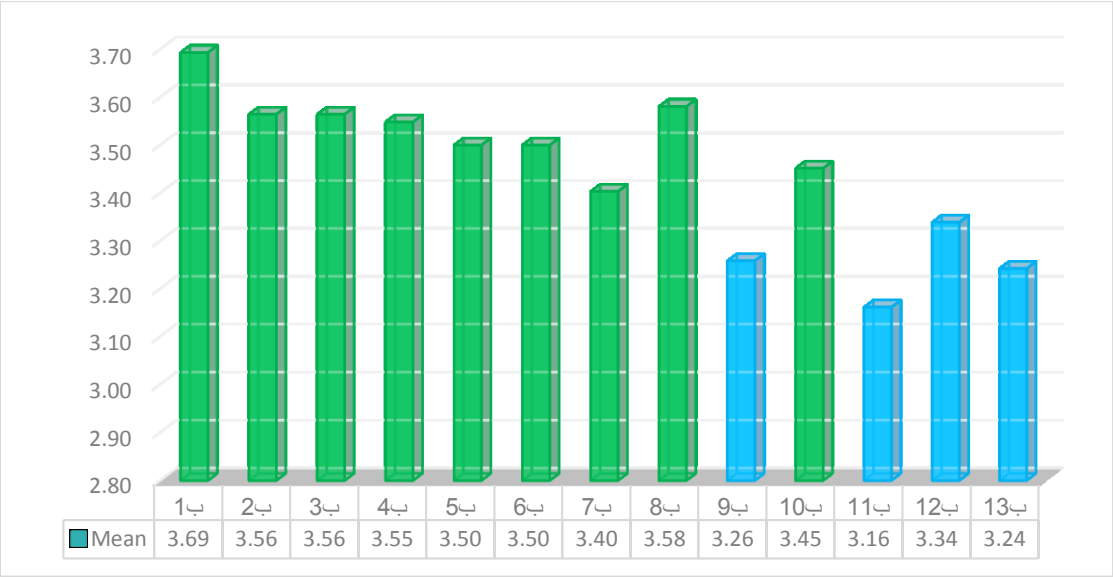
المجال ككل	13	3.445	1.3133	[4.2-3.4]	مرتفع

المصدر: مخرجات SPSS

وللتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات وجهة نظر المديرين-تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاســـتبيان على العينة المؤلفة من (62) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن متوســـطات درجات أفراد العينة في مجال تنمية المفاهيم القاعدية جاءت معظمها **مرتفعة** تبعا لمعيار الحكم المشـــار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسـطات الحسـابية للعبارات المرتفعة بين [3.40-4.20] أي في المجال المرتفع، حلت العبارة رقم (01) **[يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات]** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـــ (3.69) وانحراف معيـاري قـدره (1.262) تليهـا الفقرة رقم (08) التي تنص على **[يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.]** بمتوســط حســابي قدره (3.58) وانحراف معياري بلغ (1.337)، لتأتي بعدها الفقرة رقم (2-3) التي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفيـة تطبيق مقاربـة التدريس بالكفاءات.]،[يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.]** بمتوسـط حسـابي (3.56) وانحراف معياري قدره(1.18) و(1.276)، تليها الفقرة رقم(04) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.]** بمتوسط حسابي قـدره (3.55) وانحراف معيـاري بلغ (1.224)، تليهـا الفقرة رقم (5-6) التي تنص على **[يبين المشــرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.]،[يبين المشــرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعديـة.]** بمتوســـط حســـابي قدره (3.50) وانحراف معياري على التوالي بلغ (1.198) و(1.303)، تليهـا الفقرة رقم(10) التي تنص على **[يبين المشـــرف التربوي للمعلمين ماهية الوضـعية الإدماجية.]** بمتوسـط حسـابي قدره (3.45) وانحراف معياري بلغ (1.363)، تليها الفقرة رقم (07) التي تنص على **[يبين المشــرف التربوي للمعلمين ماهية**

الكفاءة المرحلية.] بمتوسط حسابي قدره (3.40) وانحراف معياري بلغ (1.273)، لتأتي بعدها الفقرة رقم (12) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.]** بمتوسط حسابي قدره (3.35) وانحراف معياري بلغ (1.470)، ثم الفقرة رقم (09) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.26) وانحراف معياري بلغ (1.402)، تليها الفقرة رقم (13) التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين كيفية استخراج مكوّنات المحتوى التعليمي (المعرفية الوجدانية والمهارية).]** بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري بلغ (1.554)، تليها الفقرة رقم (11) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.16) وانحراف معياري بلغ (1.393)، ومنه يمكن القول أن المجال الأول (تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة الكفاءات) حسب استجابات أفراد عينة المدراء **مرتفع**، وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (14): يوضح توزيع عبارات المجال الأول من الاستبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابية



لاختبار الفرضية الجزئية الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (35): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية المفاهيم القاعدية من وجهة نظر المديرين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	9	%15	12.4	-3.4	14.613	4	0.006	دال عند 0.01
منخفض	4	%06	12.4	-8.4				
متوسط	15	%24	12.4	2.6				
مرتفع	12	%19	12.4	-0.4				
مرتفع جدا	22	%36	12.4	9.6				
الإجمالي	62	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الأولى "**يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة**" والبالغ عددهم إجمالا (62) مديرا ومديرة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (09) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ 15%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (04) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ 6%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم(15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 24%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(12) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 26%، أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (22) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 36%.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **14.613** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المستوى الثالث والخامس (بدرجة **متوسطة** –بدرجة **مرتفعة جدا**)، ومنه يمكن القول بأن أفراد العينة انقسموا إلى مجموعتين مجموعة أولى يؤكدون على أن إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في مجال تنمية المفاهيم القاعدية وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة، أما المجموعة الثانية فيؤكدون على أن مستوى الإسهام في تحسين الأداء وجهة نظر المديرين بدرجة مرتفعة جدا وعليه فإن هذه النتيجة لا **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الأولى والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين الأداء التعليمي للمعلمين من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأبنسبة1%. لم **تحقق الفرضية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة:**

ربما إلى أن تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة الكفاءات تعد من صلاحيات ومهام مدير المدرسة أكثر من المشرف التربوي بحكم تواجده الدائم ومراقبته المستمرة لمدى تنفيذ المقاربة بالكفاءات وتنمية مفاهيمها إجرائيا، كما قد يعود ذلك إلى تطبيق الإشراف ألتشاركي التكاملي، الذي يعتبر المدير مشرف مقيم، مما يؤدي إلى تعاونه مع المشرف التربوي، لتقديم مختلف الخدمات الفنية والبيداغوجية والإدارية لتحسن المعلمين وتطوير أدائهم التعليمي في هذا المجال باعتبارهم جزء من عملية الإشراف التربوي، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب وضع أرضية علمية، وإمكانات مادية وبشرية، للوصل الفعالية والجود في الأداء التعليمي وتجويد مخرجات النظام التعليمي في بلادنا..

لم نجد دراسات تتفق أو تختلف مع هذا المجال لدى عينة المدراء.

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية: والتي تنص على:

"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة"

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الثاني وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (36): يوضح وصف عبارات المحور الثاني من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المديرين.

الرقم	عبارات المحور الثاني تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى
14	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.	02	3.61	1.092	[4.2-3.4]	مرتفع
15	يبين المشرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.	03	3.47	1.170	[4.2-3.4]	مرتفع
16	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية.	12	3.34	1.227	[3.4-2.6]	متوسط
17	يبين المشرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.	11	3.35	1.344	[3.4-2.6]	متوسط
18	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية (تدريبية).	08	3.39	1.418	[3.4-2.6]	متوسط
19	يقدم المشرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.	09	3.35	1.243	[3.4-2.6]	متوسط

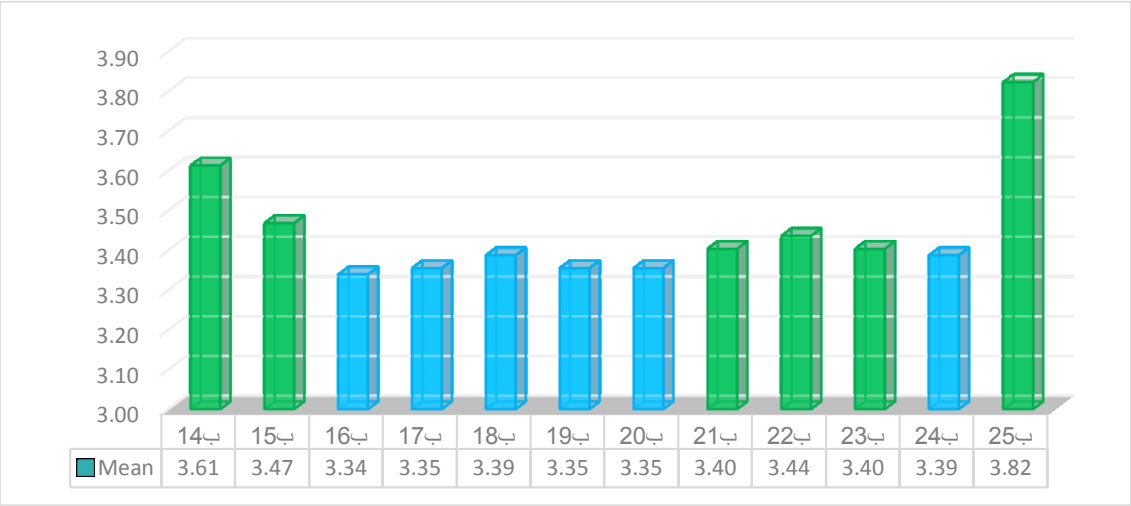
20	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.	10	3.35	1.189	[3.4-2.6]	متوسط
21	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضعية هدف (تقويمية).	05	3.40	1.247	[4.2-3.4]	مرتفع
22	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.	04	3.44	1.410	[4.2-3.4]	مرتفع
23	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.	06	3.40	1.336	[4.2-3.4]	مرتفع
24	يوضح المشرف التربوي للمعلمين زمان استعمال كل وضعية من الوضعيات السابقة.	07	3.39	1.323	[3.4-2.6]	متوسط
25	يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضـــعيات والعمل بها.	01	3.82	1.079	[4.2-3.4]	مرتفع
المجال ككل		**12**	**3.442**	**1.2565**	**[4.2-3.4]**	**مرتفع**

المصدر: مخرجات SPSS

وللتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات وجهة نظر المديرين-تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاســـتبيان على العينة المؤلفة من(62) فردا وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوســـطات درجات أفراد العينة في مجال تنمية المفاهيم القاعدية تراوحت بين المســـتوى المتوســـط والمرتفع، ومن بين الفقرات التي حصـــلت على مســـتوى مرتفع نجد العبارة رقم (25) التي نصـــت على **[يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضـعيات والعمل بها.]** حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.82) وانحرافها المعياري (1.079)، ثم تليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (14) والتي

تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.]** بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وانحراف معياري قدره (1.092)، أما في المرتبة الثالثة فنجد العبارة رقم (15) والتي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.47) وانحراف معياري (1.170)، ثم تأتي بعدها العبارة رقم(22) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.]** بمتوسط حسابي قدره (3.44) وانحراف معياري يلغ (1.410)، ثم تليها العبارة رقم (21، 23) التي تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضعية هدف (تقويمية).]**، **[يطلب المشرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.]** بمتوسط حسابي قدره (3.40) وانحراف معياري على التوالي (1.247) و(1.336). أما العبارات التي حصلت على مستويات متوسطة فهي كالتالي: العبارة رقم (18، 24) والتي تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية.]**، **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين زمان استعمال كل وضعية من الوضعيات السابقة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.39) وانحراف معياري بلغ (1.418) و(1.323)، تليها العبارة رقم (17، 19، 20) التي تنص على **[يبين المشرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.]**، **[يقدم المشرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.]**،**[يطلب المشرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.]** متوسط حسابي قدره (3.35) وانحراف معياري بلغ على التوالي (1.344) و(1.243) و(1.189)، أما المرتبة الأخير فكانت للعبارة رقم (16) والتي تنص على **[يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية.]** بمتوسط حسابي قدره (3.34) وانحراف معياري بلغ (1.227) وهذا ما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (15): يوضح توزيع عبارات المجال الثاني من الاستبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابي



لاختبار الفرضـية الجزئية الأولى تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (37): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس من وجهة نظر المديرين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	5	%08	12.4	-7.4	.64510	4	140.0	دال عند 0.05
منخفض	12	%19	12.4	-0.4				
متوسط	11	%18	12.4	-1.4				
مرتفع	15	%24	12.4	2.6				
مرتفع جدا	19	%31	12.4	6.6				
الإجمالي	62	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراســة على الفرضــية الفرعية الثانية"**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند**

معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحســـين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة "والبالغ عددهم إجمالا (62) مديرا ومديرة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفض جدا**" وقد بلغ عددهم (05) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضــة**" والبالغ عددهم (12) فردا بنســبة مئوية قدرت بـــ 19%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم(11) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 18%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إســـهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(15) فردابنســـبة مئوية قدرت بـ 24%، أما المجموعة الخامســة من الأفراد الذين أكدوا أن إســـهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (19) فردابنسبة مئوية قدرت بـ 31%.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنســـب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصـــائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **10.645** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصـائيا بين المسـتويات الخمسـة لصـالح المجموعة الثالثة و الخامسـة (بدرجة **متوسطة**– بدرجة **مرتفعة جدا**)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضـــعيات التدريس مرتفع جدا**، وعليه فإن هذه النتيجة لا **تؤيد** فرضـية البحث الفرعية الثانية والقائلة"**يسـهم المشـرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسـطة**"، ونسـبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. لم **تحقق الفرضية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة:**

جاءت وجهات نظر المدراء اتجاه مشرفيهم بدرجات عالية جدا في مجال تنمية مهارات التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات، ربما قد يعود ذلك إلى عملية التنسيق بين المشرفين

التربويين ومدراء المدارس لتجويد وتحسين الأداء التعليمي للمعلمين، ربما يرجع ذلك إلى أن هذا الجانب هو جانب إجرائي يتطلب التشارك والتعاون بين مدير المدرسة والمعلمين أكثر، فالمقاربة بالكفاءات تستلزم أن يكون أساتذة التعليم الابتدائي ملمين الماما كافيا بالكفاءات التدريسية، التي تقودهم إلى توظيف هذه الوضعيات وتقنياتها في تعلم وتعليم التلاميذ بشكل صحيح وتمكنهم من التوافق مع هذه الوضعيات والعمل بها لحل مختلف الإشكالات التعلمية والحياتية، فالمشرف التربوي في ظل التطور والتقدم المعرفي يطلب الاطلاع الكامل والإلمام الشامل بحيثيات المقاربة بالكفاءات، لتحديد الواجبات الملزم بتنفيذها، لتوفير كل المتطلبات المؤدية لتنمية كفاءات التدريس للمعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى السير الحسن للعملية التعليمية تحقيق الأهداف التربوية، والتعلم الفعال للتلاميذ.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الأغا والديب (2002) التي نصت أن المدراء والمشرفين التربويين يتفقون بأن المشرف التربوي، يرشد المعلمين إلى طرق التدريس اللازم إتباعها في الموقف الصفي، ويساعد المعلمين على التنمية وعلى حل المشكلات التربوية، ودراسة (Pankhaow ,M ,1993) التي أكد فيها المدراء على أن المشرفين التربويين كانت لديهم كفاءات في تدريب المعلمين وعقد الورشات وتوجه المعلمين، مما يدل على أن هناك إسهامات في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين.

4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي تنص على:"يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة".

وفيما يلي وصف لمستوى أساهم المشرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الثالث وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (38): يوضح وصف عبارات المجال الثالث من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المدراء:

الرقم	عبارات المحور الثالث (تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة)	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى
26	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشكلات.	01	3.77	1.015	[4.2-3.4]	مرتفع
27	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.	05	3.66	1.101	[4.2-3.4]	مرتفع
28	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.	02	3.77	0.982	[4.2-3.4]	مرتفع
29	يوضح المشرف التربوي للمعلمين سيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.	03	3.69	1.139	[4.2-3.4]	مرتفع
30	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.	08	3.44	1.223	[4.2-3.4]	مرتفع
31	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.	07	3.56	1.350	[4.2-3.4]	مرتفع
32	يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.	09	3.42	1.542	[4.2-3.4]	مرتفع
33	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.	12	3.24	1.533	[3.4-2.6]	متوسط
34	يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.	13	3.23	1.624	[3.4-2.6]	متوسط
35	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.	11	3.29	1.372	[3.4-2.6]	متوسط

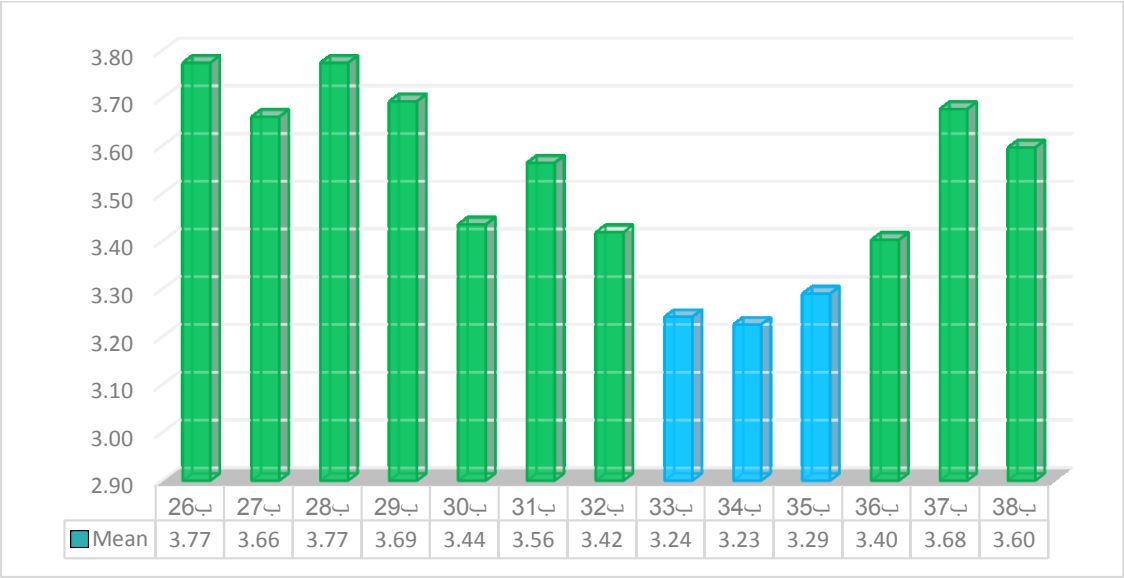
36	يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.	10	3.40	1.442	[4.2-3.4]	مرتفع
37	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.	04	3.68	1.142	[4.2-3.4]	مرتفع
38	يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.	06	3.60	1.420	[4.2-3.4]	مرتفع
المجال ككل		**13**	**3.5192**	**1.2988**	**[4.2-3.4]**	**مرتفع**

المصدر: مخرجات SPSS

وللتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عابرة من عبارات مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـــة بمقاربة التدريس بالكفاءات وجهة نظر المديرين-تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاســـتبيان على العينة المؤلفة من (62) فردا وبعد اســـتخراج المتوســـط الحســـابي والانحراف المعيـاري لكـل عبـارة من عبـارات المجـال ومقـارنتـه بمعيـار الحكم، تبين أن متوســطات درجات أفراد العينة في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم جاءت في المســـتوى الثالث والخامس أي بدرجة متوســـطة و مرتفعة جدا، متوســـط حســـابي قدره (3.5192) وانحراف معياري بلغ (1.2988)، حيث حصـلت العبارة رقم (26، 28) التي تنص على **[يعرف المشـــرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشـــكلات.]**، و**[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.]** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3.77) وانحراف معياري على التوالي بلغ (1.015) و(0.982)، تليها العبارة رقم (29) التي تنص على **[يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين ســـيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.]** بمتوسط حسابي (3.69) وانحراف معياري قدره(1.139)، لتأتي بعدها العبارة رقم(37) التي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم.]** بمتوسط حســـابي قدره (3.68) وانحراف معياري قدره (1.142)، تليها الفقرة رقم (27) والتي تنص على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.66) وانحراف معياري على التوالي بلغ (1.101)، ثم تأتي الفقرة رقم (38)

تنص على **[يأخذ المشرف التربوي بأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.60) وانحراف معياري بلغ (1.420)، تليها الفقرة رقم (31) والتي تنص على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.]** بمتوسط حسابي قدره (3.56) وانحراف معياري بلغ (1.350)، تليها الفقرة رقم (30) والتي تنص على **[يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.]** بمتوسط حسابي قدره (3.44) وانحراف معياري بلغ (1.223)، وبعدها الفقرة رقم (32) التي تنص على **[يؤكد المشرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.]** بمتوسط حسابي قدره (3.42) وانحراف معياري بلغ (1.542)، تليها الفقرة رقم (36) والتي نصت على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.]** بمتوسط حسابي قدره (3.40) انحراف معياري بلغ (1.432)، أما الفقرات التي حصلت على درجة متوسط فنجد العبارة رقم (35) والتي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.]** بمتوسط حسابي قدره (3.29) وانحراف معياري بلغ (1.372)، تليها الفقرة رقم (33) التي تنص على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.]** بمتوسط حسابي قدره (3.24) وانحراف معياري بلغ (1.533)، تليها في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (34) والتي نصت **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.]** بمتوسط حسابي قدره (3.23) وانحراف معياري بلغ (1.624). وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (16): يوضح توزيع عبارات المحور الثالث من الاستبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابية



لاختبار الفرضـية الجزئية الثالثة تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في التالي:

الجدول رقم (39): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة من وجهة نظر المديرين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	8	%13	12.4	-4.4	29.452	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	3	%05	12.4	-9.4				
متوسط	20	%32	12.4	7.6				
مرتفع	6	%10	12.4	-6.4				
مرتفع جدا	25	%40	12.4	12.6				
الإجمالي	62	%100	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الثالثة "**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة** "والبالغ عددهم إجمالا (62) مديرا ومديرة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (08) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 13%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة الكفاءات "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (03) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم(20) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 32%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(6) فردابنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (25) فردابنسبة مئوية قدرت بـ 40%.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **29.452** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المجموعة الثالثة والخامسة (بدرجة متوسطة–بدرجة **مرتفعة جدا**)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغزجيا التقديم مرتفع جدا**، وعليه فإن هذه النتيجة لا **تؤيد** فرضية البحث الفرعية الأولى والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم الخاصة بمقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. لم **تحقق الفرضية**. قد يرجع ذلك:

ربما أن مدراء المدارس الابتدائية يدركون بأن تمكين المعلمين من التحكم في مهارات التقديم الخاصـــة بمقاربة الكفاءات للمعلمين لتحســـين أدائهم التعليمي في مرحلة التعليم الابتدائي أكثر من ضـــرورة نظرا لما لهذه المرحلة من أهمية في تشـــكيل المراحل اللاحقة للمتعلمين من جهة، ونظرا لأهمية المقاربة بالكفاءات في الميدان التربوي وتفعيلها إلى أقصى حد ممكن للحصـــول على مخرجات تعليمية ذات جودة ونوعية عالية من جهة أخرى، كذلك لكون مدير المدرسة مشرف مقيم وله الدور الفعال في السهر على تطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان التربوي، من خلال مســاعدة المعلمين على كل ما يتعلق بهذه المقاربة في مجال التحكم في مهارات التدريس وفق مقاربة الكفاءات، لذا جاءت ارتقت إســـهامات المشـــرف التربوي إلى مستوى الفعالية العالية.

لم نجد دراسات اتفقت أو اختلفت مع هذا المجال.

5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: والتي جاءت كما يلي:

"يســـهم المشـــرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحســـين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة ".

وفيما يلي وصـف لمسـتوى أسـاهم المشـرف التربوي في كل عبارة من عبارات المجال الرابع وذلك باسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية ومعيار الحكم كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (40): يوضح وصف عبارات المجال الرابع من الاستبيان عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة المدراء.

الرقم	عبـارات المحور الرابع (تنميـة مهـارة التقويم)	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال معيار الحكم	المستوى
39	يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضـــوء مقاربة التدريس بالكفاءات.	02	3.77	1.165	[4.2-3.4]	مرتفع

40	يزود المشرف التربوي المعلمين بالنشرات التعليمية المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.	06	3.66	1.144	[4.2-3.4]	مرتفع
41	يدرب المشـــرف التربوي المعلمين على استخدام أدوات متنوعة في تقويم التلاميذ بما يناسب الفروق الفردية بينهم.	13	3.50	1.211	[4.2-3.4]	مرتفع
42	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.	14	3.42	1.386	[4.2-3.4]	مرتفع
43	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصـــحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.	07	3.66	1.153	[4.2-3.4]	مرتفع
44	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشـــخيصـــي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.	12	3.55	1.351	[4.2-3.4]	مرتفع
45	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى الاســـتفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضـــعف المختلفة في مردود التلاميذ.	04	3.71	1.233	[4.2-3.4]	مرتفع
46	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى ضـــرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.	05	3.71	1.323	[4.2-3.4]	مرتفع
47	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاســـتفادة من نتائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.	10	3.63	1.204	[4.2-3.4]	مرتفع
48	يتابع المشـــرف التربوي أســـاليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار	03	3.76	1.237	[4.2-3.4]	مرتفع

49	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة اطلاعهم حول موضـــوع التقويم التربوي.	15	3.35	1.307	[3.4-2.6]	متوسط
50	يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحـديـد نقـاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضـوء نتائج الاختبارات	09	3.65	1.392	[4.2-3.4]	مرتفع
51	يعرف المشـرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختـامي لتحـديـد نقـاط القوة الضـعف في العملية التعليمية في ضـوء نتائج الاختبارات	01	3.79	1.381	[4.2-3.4]	مرتفع
52	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصـــصـــة لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.	08	3.66	1.366	[4.2-3.4]	مرتفع
53	يشـــجع المشـــرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.	11	3.63	1.382	[4.2-3.4]	مرتفع
المحور ككل		**62**	**3.63**	**1.282**	**[4.2-3.4]**	**مرتفع**

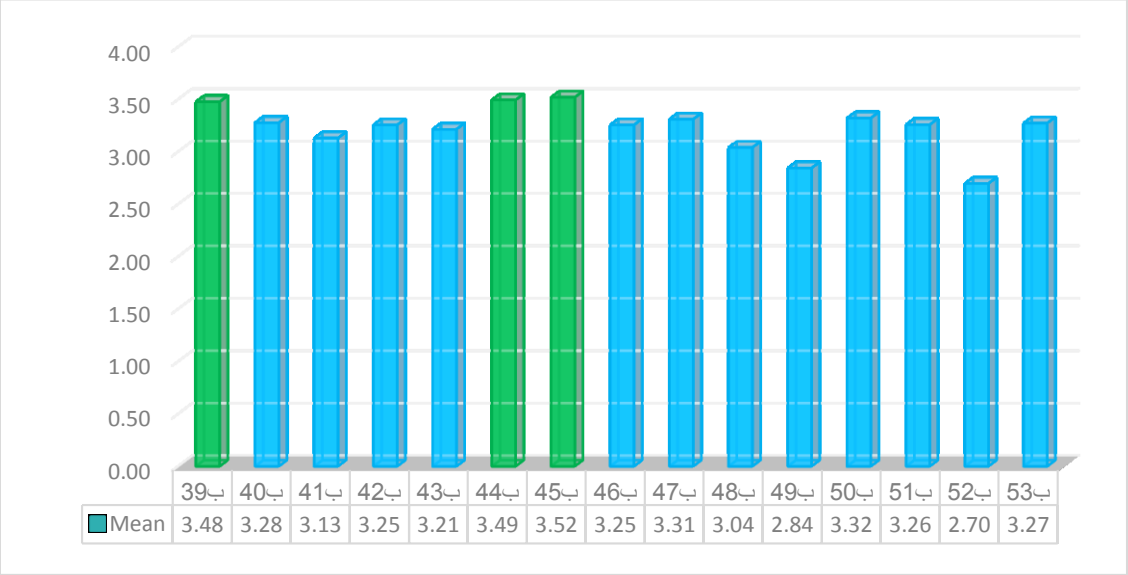
المصدر: مخرجات SPSS

وللتعرف على مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين في كل عـابرة من عبـارات مجـال تنميـة مهـارة التقويم وأدواتـه في مقاربـة الكفاءات وجهـة نظر المديرين-تم معالجة البيانات التي تم الحصـــول عليها من تطبيق الاســـتبيان على العينة المؤلفة من(62) فردا وبعد اسـتخراج المتوسـط الحسـابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المجال ومقارنته بمعيار الحكم، تبين أن متوســـطات درجات أفراد العينة في مجال تنميـة مهـارة التقويم وأدواتـه جـاءت معظمهـا **مرتفعـة،** حلـت العبـارة رقم (51) على المرتبـة الأولى التي تنص على **[يعرف المشـــرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد**

نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات] بمتوسط حسابي قدر بـ (3.79) وانحراف معياري يلغ (1.381)، تليها العبارة رقم (39) التي تنصت على **[يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.77) وانحراف معياري بلغ (0.1.65)، تليها العبارة رقم (48) نصت هي الأحرى على **[يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار]** بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري قدره(1.237)، ثم تأتي العبارة رقم (46، 45) التي تنص على **[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى الاستفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضعف المختلفة في مردود التلاميذ.]، [يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى ضرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.]** بمتوسط حسابي قدره (3.71) وانحراف معياري على التوالي بلغ (1.123) و(1.323)، تليها الفقرة رقم (52، 43، 40) التي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بالكتب المتخصصة لزيادة اطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.] ،[يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.]، [المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.]** بمتوسط حسابي قدره (3.66) وانحرافات معيارية على التوالي بلغ (1.144) و(1.153) و(1.366) لتأتي الفقرة رقم (50) التي تنص على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات]** بمتوسط حسابي قدره (3.65) وانحراف معياري بلغ (1.392)، تليها الفقرة رقم (53، 47) والتي تنص على **[يشجع المشرف التربوي المعلمين على تبادل الخبرات في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات.]، [يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.]** بمتوسط حسابي قدره (3.63) وانحراف معياري على التوالي (1.204) و(1.382)، تليها الفقرة رقم (44) والتي نصت على **[يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشخيصي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.]** بمتوسط

حسابي قدره (3.55) وانحراف معياري بلغ (1.351)، تليها الفقرة رقم (41) بمتوسط حسابي قدره (3.50) انحراف معياري بلغ (1.211)، أما المرتبة ما قبل الأخير فكانت للعبارة رقم (42) والتي نصـــت على **[يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصـــحيح للاختبارات.]** بمتوسط حسابي قدره (3.42) وانحراف معياري بلغ (1.386)، وحصلت الفقرة رقم (49) التي تنص على **[يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة اطلاعهم حول موضـــوع التقويم التربوي.]** بمتوســـط حســـابي قدره (3.35) وانحراف معياري بلغ (1.307) على المرتبة الأخيرة. وهذا ما هو موضح في الشكل التالي:

شـــكل رقم (17): يوضـــح توزيع عبارات المحور الرابع من الاســـتبيان من وجهة نظر المديرين حسب متوسطاتها الحسابية



لاختبار الفرضـية الجزئية الرابعة تم الاعتماد على اختبار **كا²**بالنسـبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حســـن المطابقة أو جودة التوافق، فكانت النتيجة كما هي مبينة في التالي:

الجدول رقم (41): يوضح اختبار كا² للكشف عن مستوى الإسهام في تنمية مهارة التقويم من وجهة نظر المديرين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	5	%08	12.4	-7.4	24.452	4	0.00	دال عند 0.01
منخفض	5	%08	12.4	-7.4				
متوسط	11	%18	12.4	-1.4				
مرتفع	15	%24	12.4	2.6				
مرتفع جدا	26	%42	12.4	13.6				
الإجمالي	62	100 %	//	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على الفرضية الفرعية الرابعة "**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم في مقاربة التدريس بالكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة**" والبالغ عددهم إجمالا (62) مديرا ومديرة قد تباينت مستوياتهم فيما بينها وانقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على هذا المجال بالبديل " بدرجة **منخفضة جدا**" وقد بلغ عددهم (05) أفراد بنسبة مئوية قدرت ب 8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته "بدرجة **منخفضة**" والبالغ عددهم (05) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ 8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **متوسطة**" والبالغ عددهم(11) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 18%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد أكدوا أن إسهاماته "بدرجة **مرتفعة**" والبالغ عددهم(15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 24%، أما المجموعة الخامسة من الأفراد الذين أكدوا أن إسهاماته " بدرجة **مرتفعة جدا**" والبالغ عددهم (26) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 42%.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ **24.452** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المستوى الرابع والخامس (بدرجة **مرتفعة**– بدرجة **مرتفعة جدا**)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى إسهام المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته مرتفع جدا**، وعليه فإن هذه النتيجة **لا تؤيد** فرضية البحث الفرعية الرابعة والقائلة"**يسهم المشرف التربوي في تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة الكفاءات عند معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لتحسين أدائهم التعليمي من وجهة نظر المديرين بدرجة متوسطة**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. لم **تحقق الفرضية**.

قد يرجع ذلك: إدراك مدراء المدارس الابتدائية لأهمية التقويم في المجال التعليمي وما له من أهمية في تطوي خبرات المعلمين وزيادة فاعليهم وفق المقاربة بالكفاءات، ومنه تحسين الأداء التعليمي لهم، فالمدراء يعملون على تهيئة جو تعليمي مناسب يسوده الأمن والاستقرار، كما يعملون بالاشتراك مع المشرف التربوي على مساعدة المعلمين للتمكن من المقاربة بالكفاءات في مختلف المجالات، لأن ذلك يعود بالإيجاب على المتعلمين وتمكنهم من التكيف مع هذه المقاربة وتوظيف مختلف ما تعلمه من خبرات ومهارات وقدرات واستراتيجيات لمواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم العلمية أو العائلية وهي الغاية الأسمى للمقاربة بالكفاءات، كما قد نعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدراء يعملون جاهدين لإرشاد المعلمين بمساعدة المشرف التربوي إلى إدراك التحكم في مختلف أنواع واستراتيجيات التقويم في مقاربة الكفاءات، وبالتالي فإن دور المشرف التربوي ارتقى إلى المستوى العالي، فالمشرف التربوي بالنسبة لهم أكثر فعالية وإيجابية في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات في هذا المجال.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الأغا والديب(2002)، التي أكدت أن المشرفين التربويين يساهمون في عمل سجل التقويم الذاتي للمعلمين، فهم يعملون على التقويم الذاتي للمعلم ولا يعملون على تنمية مهارات التقويم، وعدم اطلاعهم على المستجدات من مواد ومجلات وأبحاث، وعدم مساعدتهم على التخطيط لأنشطة إبداعية، وعدم تزويدهم بأدوات تقويم خاصة، **واختلفت** أيضا مع دراسة يسرى زياد صالح مبيض(2014) في أن أراء متوسطة في مجال التقويم في دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين، **واختلفت** جزئيا مع دراسة سيد أحمد محاسن على (2013)، في أن ما يقدمه المشرف التربوي الآن للمعلمين لتطوير أدائهم يتسم بالضعف.

6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة: والتي نصت على:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراسة التالية (الجنس/ سنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي)".

أ-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة بالنسبة للجنس: والتي جاءت كما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني Mann-whitney u tes اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الذكور ومتوسطات رتب درجات أفراد عينة الإناث على الاستبيان ككل. والجدول الموالي يبين ذلك:

الجدول رقم (42): يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين تبعا لمتغير الجنس

المعايير		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	42	31.75	1333.50	409.500	619.500	-0.167	0.868	غير دال
	إناث	20	30.98	619.50					
	الإجمالي	62							

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (62) فردا قد توزعوا بناء على درجاتهم في الدرجة الكلية للاستبيان ككل حسب متغير الجنس إلى (42) مديرا بواقع (31.75) كمتوسط رتب، و(20) مديرة بواقع (30.98) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت(0.16-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، وبالتالي يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الجنس**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%، **لم تتحقق** الفرضية ونعزو ذلك إلى:

أن المدراء متفقون بغض النظر عن جنسهم في تقديرهم لدرجة إسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، مما يعني أن عامل

الجنس لا يؤثر في تقديراتهم لعمل المشـرف التربوي لتحسـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات.

اتفقت نتائج هذه الدراسـة مع دراسـة باسـم ممدوح درويش صـبح (2005)، في عدم وجود فروق في درجة إسـهام المشـرف التربوي في تحسـين أداء المعلمين التعليمي تعزى لمتغير الجنس، لم نجد دراسات **اختلفت** مع نتائج هذه الدراسة.

ب-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة بالنسبة لمتغير الأقدمية في العمل:

والتي نصـت على: "توجد فروق دالة إحصـائيا بين درجات اسـتجابات معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أدائهم التعليمي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغير الأقدمية في العمل".

وللتحقق من منها تم اللجوء إلى اختبار كروسـكال واليز فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (43): يوضـح اختبار كروسكال واليز للكشـف عن الفرق في مسـتوى إسـهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين من وجهة المدرين تبعا لمتغير الأقدمية

المتغير		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأقدمية	1-5 س	8	20.50	7.590	4	0.108	غير دال
	6-10 س	14	36.75				
	11-15 س	8	37.63				
	16-20 س	6	38.92				
	أكثر من 21 س	26	28.46				
	الإجمالي	62	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسـة والبالغ عددهم إجمالا (62) فردا قد انقسـمت حسـب اسـتجاباتهم على الاسـتبيان ككل وفقا لمتغير الأقدمية إلى

خمسة مجموعات، تمثل المجموعة الأولى الأفراد الذين تراوحت أقدميتهم من [1-6] سنوات وقد بلغ عددهم (8) أفراد بمتوسط رتب بلغ 20.50، أما المجموعة الثانية فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [6-10] سنوات وقد بلغ عددهم (14) فردا بمتوسط رتب بلغ 36.75، أما المجموعة الثالثة فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [11-15] سنة وقد بلغ عددهم (8) أفراد بمتوسط رتب بلغ 37.63، أما المجموعة الرابعة فتمثل الذين تراوحت أقدميتهم بين [16-20] سنة وقد بلغ عددهم (6) أفراد بمتوسط رتب بلغ38.92، في حين تمثل المجموعة الخامسة الذين فاقت أقدميتهم عن [21. سنة وقد بلغ عددهم (26) فردا بمتوسط رتب بلغ 28.46، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية **كروسكال واليز (H)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (4) بـــــــ 7.59وهي قيمة غير دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، وعليه " **لا توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين التعليمي وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير الأقدمية**، ونسبة التأكد من النتيجة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ 5%.

وتعني هذه النتيجة أن مدراء التعليم الابتدائي مثقفون ومتجانسون وينتمون لمجتمع واحد رغم اختلاف سنوات أقدميتهم في العمل حول إسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين، وأن هذه الممارسات جاءت بدرجات عالية جدا وارتقت إلى المستوى المطلوب، وهذا ربما لخبرتم العالية بالمفاهيم التربوية لمقاربة الكفاءات، أو لجودة تكوينهم وتدريبهم بالمعاهد المناطة بذلك، أو ربما أن أغلبيتهم كانوا مدراء ذوو مؤهلات علمية مستوى جامعي أو أكثر كما قد يرجع ذلك إلى اطلاعهم على مناشير حول التدريس وفق مقاربة الكفاءات، والتقويم، وبيداغوجيا التقديم ...الخاصة بمقاربة الكفاءات من أبحاث ودراسات، أو ربما أنهم يتفننون في الجانب الإداري والبيداغوجية، وبذلك يتفوقن في آرائهم حول إسهامات المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة يسرى زياد صالح مبيض(2014) في الخبرة حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات.

ج-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

التي نصت على "توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق منها تم اللجوء إلى اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق في مستوى إسهام المشرف التربوي في تحسن الأداء التعليمي للمعلمين، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (44): يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفرق في مستوى إسهام المشرف في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين من وجهة نظر المدراء تبعا لمتغير المؤهل

المتغير		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المؤهل	بكالوريا	8	33.81	0.346	2	0.841	غير دال
	معهد تكوين	12	33.00				
	ليسانس	42	30.63				
	الإجمالي	62	//				

المصدر: مخرجات SPSS

من خلال الجدول أعلاه رقم (46) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (62) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على الاستبيان ككل وفقا لمتغير المؤهل إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى ذوو مؤهل بكالوريا وقد بلغ عددهم (8) أفراد بمتوسط رتب بلغ 33.81، أما المجموعة الثانية فتمثل ذوو مؤهل معهد تكوين وقد بلغ عددهم (12) فردا بمتوسط رتب بلغ 33.00، في حين تمثل المجموعة الثالثة ذوو مؤهل ليسانس وقد بلغ عددهم (42) أفراد بمتوسط رتب بلغ 30.63، وقد أفرز اختبار الدلالة

الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـــ 0.34 وهي قيمة غير دالة إحصـــائيا، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة إحصـــائيا بين درجات استجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مسيلة حول مدى إسهام المشرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات تبعا لمتغير المؤهل**، ونســـبة التأكد من النتيجة 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ5%. يعني هذا:

بأن المؤهل العلمي لم يكن له تأثير في تقديرات المديرين لدرجة إسهام المشرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين وفق مقاربة الكفاءات، أي أن المدراء على اختلاف مؤهلاتهم العلمية متفقون ومتجانســـون حول إســـهام المشـــرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي للمعلمين، كما قد يعود ذلك إلى أن أغلب المدراء من ذوو المؤهل العلمي لســـانس فأعلى(46)، أي جميعهم بمستوى علمي عالي.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المقيد(2006)، ودراسة باسم ممدوح درويش صـــبح (2005)، التي أشـــارت إلى عدم وجود تأثير لمتغير المؤهل العلمي للمدراء على تحديدهم لإســهام المشــرف التربوي في تحســين الأداء التعليمي للمعلمين، **لم نجد دراســات اختلفت مع نتيجة هذه الدراسة.**

من خلال ما تقدم يمكن القول بأن النتائج المتوصـــل إليها من خلال جداول الفروق حسب متغيرات (الجنس، الأقدمية، المؤهل) **تعارض** نتائج الفرضية الفرعية الخامسة والقائلة "**توجد فروق دالة إحصـــائيا بين درجات اســـتجابات مديري مدارس التعليم الابتدائي بولاية مســـيلة حول مدى إســـهام المشـــرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات، تبعا لمتغيرات الدراســـة التالية(الجنس/ ســـنوات الأقدمية في العمل/ المؤهل العلمي)** أي أنه لا توجد فروق في درجة المســـاهمة من وجهة نظر المديرين تبعا لمتغيرات الدراسة.

استنتاج عام:

بعد أن تمت معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في مجالات (تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم، تنمية مهارة التقويم وأدواته) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بدرجة متوسطة حيث قدر المتوسط الحسابي بـ (3.22) وانحراف معياري بلغ (1.22).

2-إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظرهم في مجال تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ (3.24) وانحراف معياري قدره (1.09).

3-إسهام المشرف التربوي إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظرهم في مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ (3.93) وانحراف معياري قدره (1.067).

4- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظرهم في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.11) وانحراف معياري قدر بـ (1.102).

5- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظرهم في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.22) وانحراف معياري قدره (1.126).

– لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في استجابات أفرد عينة المعلمين حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في استجابات أفرد عينة المعلمين حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير الأقدمية في العمل لصالح ذوي الأقدمية [6–10] سنوات، ولصالح الفئة [20 سنة فما فوق.

– توجد فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في استجابات أفرد عينة المعلمين حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، تنمية مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل بكالوريا.

6– إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في مجالات (تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيا التقديم، تنمية مهارة التقويم وأدواته) من وجهة نظر المدراء مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.515) وانحراف معياري قدره (1.288).

7– إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظر المدراء في

مجال تنمية المفاهيم القاعدية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44) وانحراف معياري قدره (1.313).

8- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظر المدراء في مجال تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ (3.442) وانحراف معياري قدره (1.256).

9- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظر المدراء في مجال تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي بـ (3.519) وانحراف معياري قدره (1.298).

10- إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) من وجهة نظر المدراء في مجال تنمية مهارة التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.63) وانحراف معياري قدره (1.282).

-لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) في استجابات أفرد عينة المدراء حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، تنمية مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياعند مستوى الدلالة ألفا (0.05) في استجابات أفرد عينة المدراء حول إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربة الكفاءات بولاية المسيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصة بمقاربة التدريس، تنمية مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

– لا توجد فروق جوهرية دالة إحصـائياعند مسـتوى الدلالة ألفا (0.05) في اسـتجابات أفرد عينة المدراء حول إســـهام المشـــرف التربوي في تحســـين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق مقاربـة الكفاءات بولايـة المســـيلة في مجالي (تنمية المفاهيم القاعدية، تنمية مهارة التحكم في وضـــعيات التدريس، تنمية مهارة التحكم في بيداغوجيات التقديم الخاصـــة بمقاربة التدريس، تنمية مهارة التقويم وأدواته) تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد عملية التحليل والتفسير التي قامت بها الباحثة توصلت إلى الإجابة على إشكالية الدراسة المتمثلة في مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي المرحلة الابتدائية وفق مقاربة الكفاءات وذلك من وجهة نظر كل من المدراء والمعلمين والتي جاء فيها مستوى المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي للمعلمين بدرجة متوسطة، اتفقت جميع الآراء على أن مستوى الإشراف التربوي لم يبلغ الدرجات العليا كما أنه لم يبلغ الدرجات المتدنية مما يدل على أن هناك عمل وجهد مبذول من طرف المشـــرفين التربويين لتطوير العملية التعليمية التعلمية، وبالرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية هي نتائج أولية إلا أننا لا نســـتطيع أن نقلل من أهميتها، ولذلك يجب أن نأخذها بعين الاعتبار كي نبحث في عوامل وأسباب عدم وصول مشرفي التعليم الابتدائي إلى إسهامات عالية لمهامهم الإشـــرافية في الواقع المدرســـي الجزائري، وعدم تفعيلهم للمقاربة بالكفاءات بالشـــكل الفعال وبالمســـتوى العالي، وكذلك كي نلفت انتباه المســـئولين عن التربية والتعليم في الجزائر إلى ضرورة الاعتناء بالإشراف التربوي أكثر، الذي له الآثار المباشرة والفاعلة على تحسين الأداء التعليمي للمعلمين وعلى العملية التعليمية التربوية.

إن إطلاع المشـــرف التربوي على نتائج هذه البحث وتعرفه على المفاهيم التي عالجها إنما يخلق لديه ضـــرورة الاجتهاد أكثر للتمكن من المفاهيم الحدية، والوصـــول إلى مســـتوى عالي لتحســـين الأداء التعليمي للهيئة التعليمية يتماشـــى مع هذه المقاربة من جهة وروح العصـــر من جهة أخرى، وكذا الســـير نحو التغيير والتجديد والإبداع للوصـــول إلى تجويد مخرجات العملية التربوية التعليمية، وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية عالية.

اقتراحات/توصيات.

*إجراء دراسات عن إسهام المشرفين التربويين في جميع المراحل التعليمية.

*إجراء دراسات عن الأداء الإشرافي في ظل المقاربة بالكفاءات ومدى قدرته على تفعيل هذه المقاربة في تجويد الأداء التعليمي للهيئة التعليمية والتربوية في بلادنا.

*الإفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر بإسهامات المشرف التربوي من خلال مجالات الدراسة في الواقع المدرسي والعمل على تفعيلها بشكل أعلى.

*دعوة وزارة التربية الوطنية إلى إجراء برامج شاملة خاصة بالمقاربة بالكفاءات وتكوين المشرفين التربويين عليها باستمرار.

*إشراك المشرفين التربويين بدورات تدريبية لتطوير كفاءاتهم الإشرافية والإدارية.

*ضرورة إشراك المشرفين التربويين في مؤتمرات سنوية حول الإشراف التربوي الحديث وتفعيله في الواقع المدرسي.

*دعوة وزارة التربية الوطنية إلى دليل الإشراف التربوي يتضمن نموذجا للإشراف التربوي بالكفاءات.

*تدريب المشرفين التربويين في المراحل التعليمية على أيدي خبراء مختصين من الجامعات الجزائرية لتطوير الإشراف التربوي بالكفاءات في العملية الإشرافية.

*تصميم برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في ضوء المقاربة بالكفاءات التدريبية الواردة في هذه الدراسة وفقا لمجالاتها المختلفة الأربعة.

* ضرورة التنوع والتجديد في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين، وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

* إعداد معايير دقيقة لاختيار المشرفين تعتمد على الكفاءات المهنية المطلوبة لمهنة الإشراف.

* إعداد دورات سنوية للمشرفين لغرض الاطلاع على أحدث الأساليب وتبادل الخبرات.

* تقويم أداء المشرفين تقويما يعتمد على منجزاتهم وأبحاثهم وتأثيرهم في مسار العمل الإشرافي.

* العمل على زيادة إعداد المشرفين لسد الاحتياجات الفعلية والمستقبلية.

* ضرورة الاهتمام بتطبيق الجودة في الإشراف التربوي.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية

1- **القران الكريم.**

2-ابن منظور. (1968). لسان العرب تحقيق عبد الله الكبير. مصر: دار المعارف.

3-أبو علام، رجاء محمود. (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط. 6). الرياض، المملكة العربية السعودية: دار النشر للجامعات.

4-أبو ملوح. (2004). الإشراف التربوي في حجرة الصف رؤى تربوية. العدد15. غزة، فلسطين.

5-أحمد بوذنين، وآخرون. (2005). دراسة تشخيصية في مجال التكوين أثناء الخدمة لمفتشي التربية والتعليم الأساسي لمادة العلوم الاجتماعية. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر.

6-أحمد جميل عايش. (2011). تطبيقات الإشراف التربوي (ط.3). عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

7-أحمد حسن أللقاني، علي الجمل. (1996). معجم المصطلحات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

8-أحمد. (1999). الإشراف التربوي العيادي (ط.1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

9-إسماعيل الدياب والبنأ، وعادل السعيد. (2001). تقويم جودة الأداء الجامعي. (بدون. ط). المكتبة.

10- الأغا، إحسان، والديب، ماجد. (2002). دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم في فلسطين. مؤتمر العلمي الرابع عشر(24-2002/7/25). جامعة عين شمس، مجلد1، نطاق الصفحة 110-148.

11- الأفندي محمود حامد. (1972). الإشراف التربوي (ط.1). القاهرة، مصر: كاتبة لأنجلو مصرية.

12- آل فنه، فهد بن علي بن حمدان. (2002). كفايات المشرفين التربويين كمدربين في سلطنة عمان من وجهة نظر المتدربين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك إربد: كلية التربية.

13- ألحارثي، علي. (2001). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بالطائف. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد25، الجزء2.

14- ألدويك تيسير، حسين فهمي، محمد عدس. (1998). أسس الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي (ط.2). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

15- أنور شحادة ناصر. (2016). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الصلبة بجامعات غزة..vol 25, no1, 2017, pp160-174.

16- إيمان أبو غريبة. (2009). الإشراف التربوي مفاهيم-واقع-آفاق (ط.1). عمان، الأردن: دار الهداية ناشرون وموزعون.

17- باسم ممدوح درويش صبح. (2005). تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو ومعلمو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين [أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بدون نشر]. نابلس، فلسطين.

18- بشير معمرية. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس (الجزء الثاني). منشورات الخبر، الجزائر.

19- بكي بلمرسلي. (بدون سنة). المقاربة بالكفاءات. الجزائر.

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

21- بلبل عفاف. (2018). الإشراف التربوي ودوره في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين بالمدرسة الابتدائية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن (08)، 215-235.

22- بلقيس أحمد. (1989). تقنيات حديثة في الإشراف التربوي (بدون. ط). عمان، الأردن: دار مجد لاوي.

23- بن سي مسعود لبنى. (2008/2007). واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات -دراسة ميدانية بولية ميلة- [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجزائر.

24- البنأ، محمد. (2003). الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلين في محافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. فلسطين: الجامعة الإسلامية غزة.

25- بو عبد الله لحسن. (1993). تقييم العملية التكوينية بالجامعة. كتاب الرواسي (ط.1). باتنة، الجزائر: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

26- بوسعدة قاسم. (2011). تكوين المعلمين وإشكالية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد الثاني، الجزائر.

27- جودت عزت عطوي. (2010). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها (ط.4). عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

28- جودت عزت عطوي. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاته (ط.1).عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

29- حاجي فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. القبة، الجزائر: دار الخلدونية.

30- حاجي فريد. (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد و المتطلبات- (بدون. ط). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

31- حامد عمار. (2006). دراسات في التربية والثقافة (بدون. ط). القاهرة، مصر: الدار العربية للكتاب.

32- الحبيب إبراهيم. (1417). التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي. الرياض السعودية: مكتب التربية العربي لدولة الخليج.

33- الحبيب تليون. (2003). التقويم التربوي تكنولوجيا أم إيديولوجيا. ع19. قسنطية، الجزائر: جامعة منتوري.

34- حجي أحمد إسماعيل. (2001). إدارة بيئة التعليم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرس (بدون. ط). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

35- الحريري رافده. (2006). الإشراف التربوي، واقعه وآفاقه المستقبلية (بدون. ط). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

36- حسن التميمي. (2008). مهارات التعليم (ط.1). الأردن: دار كنوز المعرفية للنشر.

37- الحسن اللحية. (2006). موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والمصطلحات (بدون. ط). فارس، المغرب: مركز حقوق الناس بمساهمة مؤسسة فريدرش نومان الألمانية.

38- حسن، ماهر محمد صالح. (1995)."دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين وكذلك ممارسة المشرف التربوي لأدواره تبعا لمتغيرات (الجنس /الخبرة/ والمؤهل العلمي) في مدارس وكالة الغوث في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. الأردن: جامعة اليرموك.

39- حسني إنعام علي سالم. (2010). درجة إسهام المشرف التربوي في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش. مجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، "سلسلة العوم الإنسانية"، المجلد الثامن عشر، العدد الأول (20016).

40- حسين قرساس. (2008). تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب أراء المدرسين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

41- الحلاق دينا. (2008). واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة غزة، فلسطين.

42- حلمي المليجي. (1972). علم النفس المعاصر (ط.3). بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

43- حمد الله حبارة. (2009). مؤشرات كفايات التدريس. منشورات علوم التربية (ط.1). الدار البيضاء، الجزائر: منشورات علوم التربية.

44- حمود بن عبد المجيد عكاش، وعبد الحق، ولطرش عماد. (2010). التربية البدنية والرياضية ومكانتها في تحقيق التربية العامة في ظل مناهج المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي [رسالة ماستر]. جامعة الجزائر.

45- خالد لبصيص. (2004). التدريس العلمي والتقني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف (بدون. ط). الجزائر: دار التنوير.

46- خالد مرة. (2016). بعض معوقات التعليم في المرحلة الابتدائية www.MORA.COM

47- خضرة حواس. (2004). معايير فعالية الإشراف التربوي في تعليم الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد علم النفس، جامعة باتنة.

48- الخطيب إبراهيم، الخطيب أمل. (2003). الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه، تطبيقاته (بدون. ط). عمان، الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.

49- الخطيب رداح، والخطيب أحمد الفرح وجيه. (2000). الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة) (ط.3). عمان، الأردن: دار الأمل إربد.

50- خير الدين هني. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات (بدون. ط). مطبعة ع/بن، مؤسسة الجزائر.

51- دار الشروق للدعاية والإعلام.

52- الداهري، صالح حسن، الكبيسي، هيب مجد. (1999). علم النفس العام (ط.1). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

53- دقاق فهد، وعبد اللطيف خيري، وخليل محمود الرجاحة. (1988): الإشراف التربوي ماهيته وبعض أساليبه ودليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. النشرة رقم 13. دائرة التربية والتعليم. قسم تربية المعلمين. عمان، الأردن: معهد التربية لأشروا.

54- دياب إسماعيل محمد، البنأ عادل السعيد. (2001): تقويم جودة الأداء الجامعي، المكتبة المصرية.

55- الديراوي إسماعيل. (2008). دور الإشراف التربوي الوقائي في تحسين أداء المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. غزة. الجامعة الإسلامية.

56- ذكراه العربي أسليماني وصلاح علام، والحسين بوبلراوي. (2007). في مقال إشكالية تقييم الكفاءات في بناء المعرفة.

57- رمضان إرزبل، محمد حسونات. (2002). نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات (بدون. ط). دار الأمل للنشر والطباعة.

58- رياض سمور. (2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية، 14 (2)، غزة فلسطين.

59- زعبوب سامية. (2017/2018). تكوين أساتذة التعليم الثانوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد لمين دباغين سطيف2.

60- زيتوني عبد القادر. (2009). تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات (بدون. ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

61- ستر الرحمان نعيمة. (2007). مدى مساهمة مفتشي التعليم الابتدائي في إعادة تأهيل المعلمين للمستجدات البيداغوجية الواردة في مناهج الإصلاح [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة فرحات عباس سطيف.

62- السعود راتب (1423هـ). الإشراف التربوي "الاتجاهات الحديثة"(بدون. ط). عمان، الأردن: مركز طارق للخدمات الجامعية. سعيد جاسم ألأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم. (1994). الإشراف التربوي (بدون. ط). عمان: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

63- سعيد جاسم ألأسدي، مروان عبد المجيد إبراهيم. (2003). الإشراف التربوي (ط.1). عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

64- السلمي، سعود سعيد بن مسفر. (2001). دراسة تحليلية لأهداف ومهام وأنماط إدارة مراكز الإشراف التربوي بمدينة جدة في ضوء الفكر الإداري المعاصر[رسالة ماجستير]. كلية التربية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

65- سليمان ثابت وآخرين. (2004). مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم الأمازيغية. الجزائر.

66- سهير محمد حوالة، مصطفي عبد السميع محمد (2005). إعداد المعلم (ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر.

67- سهيلة الفتلاوي. (2004). تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (بدون. ط). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

68- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي. (2003). الكفايات التدريسية-المفهوم-التدريب، الأداء، سلسلة طرائق التدريس(ط.1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

69- سيد حسن حسين. (1969). دراسات في الإشراف التربوي الفني (بدون. ط). القاهرة. مكتبة الأنجلو مصرية.

70- شاهين، أميرة. (1991). واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية المهنية والعلمية. مجلة دراسات تربوية، القاهرة، مجلد7، العدد31، نطاق الصفحة 207-238.

71- الصالح بوعزة. (2014). الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفايات [رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية غير منشورة]. الجزائر: جامعة سطيف02.

72- صبرينة حديدات، وشريفة معدن. (2010). مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

73- صهيب كمال الأغا. (2008). الإشراف التربوي ودوره في فعالية المعلم في مرحلة التعليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأزهر- غزة سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد10، العدد 1-B، نطاق الصفحة 145-188.

74- طارق، عبد الحميد ألبدري. (2001). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوير(ط.1). عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

75- طافش محمود. (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية (ط.1). عمان، الأرد: دار الفرقان للنشر.

76- طرطاق عبد الحق، ماصة نبيل. (2020). واقع استخدام طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في حصة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر أساتذة التخصص بالمرحلة الثانوية [رسالة ماستر]. معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. قسم التربية وعلوم الحركة، جامعة بسكرة.

77- الطعاني حسين. (2005). أساسيات التدريب والتطوير المهني للمعلم(ط.1). مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

78- الطعاني حسين. (2005). الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه (بدون. ط). عمان، الأردن.

79- الطعاني حسين. (2010). الإشراف التربوي (مفاهيمه-أهدافه-أسسه-أساليبه). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

80- عابدين محمد عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة (بدون. ط). عمان، الأردن.

81- عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العيسي، محمد مصطفي، أبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.1). عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

82- عبد الحميد بن سالم. (1994). المرجع في التشريع المدرسي (ط.1). الجزائر.

83- عبد الحميد زيتون. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته (بدون. ط). القاهرة: عالم الكتب.

84- عبد الرحمان عبد السلام حامل. (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم (ط.2). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

85- عبد الرحمان محمد التوم. (2008). منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (بدون. ط). المغرب.

86- عبد الرحمان، عبد السلام حامل. (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم (ط.3). دار المناهج للنشر والتوزيع.

87- عبد العزيز صفا، عبد العظيم سلامة. (2007). إدارة الفصل وتنمية المعلم (بدون. ط). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

88- عبد العزيز عميمر. (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات ماهية؟ لماذا؟ كيف؟ منشورات ثالة. الأبيار، الجزائر.

89- عبد الله القلي. (1994). أسلوب التدريس(ط.3). الجزائر. جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

90- عبد الهادي جودت. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دليل لتحسين التدريس (بدون. ط). الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

91- العرابي محمود. (2011). دراسة كشفية لممارسة المقاربة بالكفاءات. دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مست غانم [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجزائر.

92- العربي سليمان (2006). الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية.

93- عريفج أساسي وسلطي. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة (ط.1). عمان، الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

94- العطاب نادية. (2004). فاعلية برنامج تعليمي للتربية العلمية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر، جامعة عين شمش.

95- العطوي آسيا. (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. دراسة ميدانية بولاية سطيف [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجزائر.

96- عطوي جودت عزت. (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها، تطبيقاتها (بدون. ط). عمان، الأردن: الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

97- عطوي، جودت عزت. (2002). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها(ط.3). الإصدار الثالث. الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الشروق للنشر والتوزيع.

98- علي رضا سباغ. (2005). فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الأساسي لمدن شرق الجزائر. حيث تناولت الدراسة نظرة المشرفين التربويين نحو فاعلية الممارسات الإشرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الجزائر[رسالة دكتوراه]. جامعة الجزائر.

99- غلام صلاح الدين. (2004). التقويم التربوي، أسسه النظرية، والمنهجية، وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

100- فاتح الدين شنين، وشنة محمد رضا. (2010). واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين [دراسة منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

101- فرج سليمان المطلق. (2014). كفايات المدرس الناجح وصفاته من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والطلبة. دراسة ميدانية في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية.

102- الفصلي، عبد الهادي. (1992). أصول البحث (ط.1). بيروت، لبنان.

103- فؤاد افرام البستاني. (1986). منجد الطلاب (ط.31). بيروت: دار المشرق.

104- فؤاد حسن أبو الهيجاء. (2001). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة (ط.1). دار المناهج للنشر والتوزيع.

105- القرار الوزاري رقم176/5/1. المؤرخ في1993 المحدد لمهام مفتش التربية والتعليم الأساسي/ الجريدة الرسمية الجمهورية الجزائرية / رقم 35.

106- قرساس الحسين. (2019). دور مفتش التربية في تنمية الأداء الوظيفي للمعلم. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد53، الصفحة 115 جامعة المسيلة، الجزائر.

107- كساب نهلة. (2003). الدور المتوقع والواقعي للمشرف التربوي كما يراه المشرفين التربويين والمعلمين في مراحل التعليم قبل الجامعي بقطاع غزة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. برنامج الدراسات المشتركة. كلية التربية. جامعة عين شمس مع كلية التربية، جامعة الأقصى.

108- كمال عبد الفتاح أبو شملة. (2009). درجة فاعلية بعض الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفين التربويين في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة غزة، فلسطين.

109- لخضر زروق (2007). مفتش التربية والتكوين بالعربية، بيداغوجيا المشاريع-مقارباتها وتطبيقاتها في المدارس الابتدائية- (بدون. ط). الجزائر.

110- لخضر زروق. مفتش التربية والتكوين بالعربية، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات للمعلمين والأساتذة ومديري المدارس وكل المشتغلين بقطاع التربية. الجزائر.

111- لويربيلار. (2012). موقع التقويم في المنظومة التربوية. مجلة بحوث تربوية، العدد3.

112- ماجد، الجلاد. (2004). دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن. مجلة الأبحاث اليرموك، المجلد 20، العدد03، جامعة اليرموك.

113- مباركي بو حفص. (1993). اتجاهات المفتشين والمدرسين نحو عملية الإشراف التربوي – كتاب الرواسي الأول (ط.1). باتنة الجزائر.

114- محسن علي عطية. (2008). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال (بدون. ط). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

115- محمد أرزقي بركات ومخناش سليمة. (2004). دور التقويم في التوجيه وأثره على المسار الدراسي للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي. مجلة مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، العدد1.

116- محمد الدريج. (1994). تحليل العملية التعليمية. المغرب: مطبعة النجاح الجديدة.

117- محمد الطاهر، وعلي. (2006). بيداغوجيا الكفاءات (بدون. ط). الجزائر: دار الكتب العلمية.

118- محمد الطيب العلوي. (1982). الإدارة التربوية بالمدارس الجزائرية (ط.3). قسنطينة، الجزائر: دار البحث.

119- محمد بن يحي زكريا. المدخل بالكفايات–مداخلة بالملتقي التكويني لفائدة مفتشي التعليم الإكمالي المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

120- محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود. (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات–المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

121- محمد بوعلاق. (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات (بدون. ط). البليدة، الجزائر: قصر الكتاب.

122- محمد بوعلاق. (2013). دراسة ميدانية حول مدى تحكم المدرسين الجزائريين في المعارف النظرية لمقاربة الكفاءات. عدد خاص بأعمال الملتقي الوطني المنعقد يومي 04-05 ديسمبر، الجزء الأول، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

123- محمد زياد حمدان. (1984). تقييم وتوجيه التدريس. كتاب المعلمين والمشرفين التربويين (بدون. ط). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

124- محمد سليمان الجرايدة، وحمد بن حمود بن حمد البوسعيدي. (2017/2016). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعي في ولاية السيت بمحافظة مسقط بسلطنة عمان. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد الثامن 08.

125- محمد كتش. (2001). فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة (ط.1). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

126- محمد مجد الدين يعقوب الفيروز أبادي. (2004). القاموس المحيط (ط.1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

127- محمد مشرى. (2010). المقاربة بالكفاءات بين الاستراتيجية والواقعية (بدون. ط). نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع.

128- محمد وجاسم محمد. (2004). سيكولوجية الإدارة المدرسية (بدون. ط). عمان، الأردن: دار الثقافة.

129- محمد وصبح الرشايدة. (2009). الإدارة والقيادة والإشراف التربوي (ط.1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

130- محمود أحمد أبو عابد. (2005). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية (بدون. ط). إربد، الأردن: دار الكتاب الثقافي.

131- محمود طافش. (2004). الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه (بدون. ط). عمان.

132- محمود، قاسم. (1996). واقع الإشراف التربوي في محافظات غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود كلية التربية الرياض.

133- مديرية التعليم الأساسي. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية 2003.

134- مرزوقة حمود البلوي. (2011). دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد مهنيا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة.

135- مرسى محمد منير. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
136- المركز الوطني للوثائق التربوية. الكتاب السنوي. (2003). الجزائر.
137- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة. (2005). إعداد المعلم (ط.1). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
138- معجم اللغة العربية. (1972). المعجم الوسيط (ط.1). القاهرة: دار المعارف.
139- معوش عبد المجيد. (2012). درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة مولود معمري تيزي وزو.
140- معوش عبد المجيد. (2012). درجة معرفة معلمي السنة الخامسة مولود معمري ابتدائي للوضعية الادماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة تيزي وزو.
141- معين ومحمد عيا صرة، مروان بن أحمد. (2008). إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير (ط.1). عمان، الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.
142- المقيد، عاهد مطر حسين. (2006). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويرها. من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. قسم أصول التربية. غزة، فلسطين: الجامعة الإسلامية.
143- المنشور الوزاري المشترك رقم 356 المؤرخ في 2005/12/20.
144- المنشور الوزاري رقم 884 المؤرخ في 2017/05/30 الخاص بالدخول المدرسي للسنة الدراسية 2019/2018.
145- موريس أنجرس. (204). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ط.1). ترجمة بوزيد، وكمال بوشرف وآخرون. الجزائر: دار القصبة.
146- نبيل جبر. (2002). تقويم برامج التدريب لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة لمحافظات غزة في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة.

147- نشوان ويعقوب. (1991). الإدارة والإشراف التربوي (ط.3). عمان الأردن: دار الفرقان.

148- نقبيل بوجمعة. (2017). تقويم أداء مفتشي التعليم الابتدائي في ضوء كل من الاتجاهات الإشرافية الحديثة وأساليب إدارة الصراع [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنة 01.

149- نويوه صالح. (2016). اقتراح برنامج التكوين المستمر بناء على تحليل الاحتياجات التكوينية لأساتذة التعليم الثانوي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنة.

150- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي. (2005).

151- وثيقة المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. الإدارة العامة للإشراف التربوي : دليل المشرف لتربوي، (ط.1).

152- وزارة التربية الوطنية. (2006). هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم التدريسي عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات. الحراش، الجزائر.

153- وزارة التربية الوطنية. (2006). هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم التدريسي عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات. الحراش، الجزائر.

154- وزارة التربية الوطنية. (2000). المركز الوطني للوثائق التربوية. الكتاب السنوي2000.

155- وزارة التربية والتكوين: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية. الوحدة التكوينية جانفي 2004.

156- يسرى زياد صالح امبيض. (2014). دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين [دراسة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة بير زيت. القدس، فلسطين.

157- يوسف حديدي. (2015). إعداد المعلم وتقويم كفاياته (بدون. ط). عين مليلة الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية.

158- AL-Shdifat, B. (2014). The professional competencies are ossessed by Educationalspuevisorsof Social Studies form viewpoint of Social Studies teachers in Qasbat Al-mafrag-Jordan, research on humanities and Sciences,14 (28), 122-135.

159- Alexandria: Association for supervision and curriculum Development, (A S C D), p3.

160- Good , G(1973):Dictionary of Education,3rd Education,N.Y.Mc,GRAW-HILL .

161- Glatthorn,A –A-(1997), Differentiates supervision.

162- Good,canter, (1973),Dic lionary of Education 3rd ,new-york, p574.

163- GLOBAL Institute For Study & Reseearch gournal (GISR-G) 2017/Sept VOL :3. NO :9.

164- MANOS, Griosol, (1988) : Supervision As Perceived By Public Schools Teacher In Pennsylvannia And It s Relationship to Their Perception On Effective Supervision, Dissertation Abstracts International (D , A, L) Vol. 489. No.10.

165- Madline, Crawitz (1981) : Méthodrs de sciences, dollez, paris, 500.

166- Pajak,E. Dimensions of supervision, Educationalleadership,48(1), p (1990).

167- Pluri-dictionnaire, Librairie Larousse, Paris, 1977.

168- Pierre casse ;(1994):la formation performonte, office des publication universitaires centrale Ben Aknom alger .

169- Sekioulakhdar ; (1986): gestion du personnel, les éditions d organisations, paris.

170- slick,S.R , (1998): Auniversity Supervision Negotaites Territory and Status. Joumal of Teacher Education,49 (4),p306,Sep.

171- DONALD M ,Medley , NT-Bose Evaluation of teacherperformace "Educational le ahomercoaker, Roberts ,soar(1985)" M EASUREMEdership. new York: longman, lnc .

172- ROEGTERS ,WOUTERS, &GERARD,F.M.(1992) DUconcept d analyse de besoins en formation a sa mise en œuvre,formafion et technologies-revus europeenne des professionnels de laformation,voLI ,n2-3, 32-42

173- Haddab M.la formation des formateurs et les conduites pédagiques des enseignants, in collecttion sareoirs psychologiques édition du laboratoire EFT, universités d'Alger , 2002, pp 06-16 .

الملاحق

1- الملحق رقم (1): استبيان الدراسة الجاهز للتطبيق.

2- الملحق رقم (2): قائمة أسماء المحكمين.

3- الملحق رقم (3): مخرجات (SPS) لنتائج الدراسة الأساسية.

الملحق رقم (01) استبيان الدراسة الجاهز للتطبيق.

جامعة أبو القاسم سعد الله(02)

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

المدير/المعلم (ة) الفاضل؛ وفّقكم الله وسدّد خطاكم.

السّلامُ عليكُم ورحمةُ اللهِ وبركاتُه ... وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة مدى إسهام المشرف التربوي في تحسين الأداء التعليمي لمعلمي التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بولاية المسيلة كمتطلب لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علوم التربية.

أولا: البيانات الشخصية:

1- طبيعة المنصب: مدير ☐ معلم ☐

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- سنوات الاقدمية في العمل: من 1-5 سنوات ☐ من 6-10 سنوات ☐ من 11-15 سنة ☐ 16 -20 سنة من 20 سنة أكثر ☐

4- المؤهل العلمي: دون شهادة البكالوريا ☐ خريج معهد تكوين ☐ شهادة ليسانس فأعلى ☐

الباحثة: كباهم خميسة **المشرف:** محمد خلايفية

الرقم	درجة المساهمة / الفقرة/ الكفاءة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
المجال الأول: تنمية المفاهيم القاعدية لمقاربة التدريس بالكفاءات للمعلمين.						
01	يوضح المشرف التربوي للمعلمين مفهوم مقاربة التدريس بالكفاءات.					
02	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات.					
03	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة.					
04	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية المهارة.					
05	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية القدرة.					
06	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة القاعدية.					
07	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة المرحلية.					
08	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الكفاءة الختامية.					
09	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية وضعية مشكلة.					
10	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الوضعية الإدماجية.					
11	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية عائلة وضعيات.					
12	يبين المشرف التربوي للمعلمين ماهية الهدف الاندماجي النهائي.					
13	يوضح المشرف التربوي للمعلمين كيفية استخراج مكوّنات المحتوى التعليمي(المعرفية الوجدانية والمهارية).					
المجال الثاني: التحكم في وضعيات التدريس بالكفاءات						
14	يساعد المشرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية المشكلة.					
15	يبين المشرف التربوي للمعلمين مكونات الوضعية المشكلة.					

16	يســـاعد المشـــرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية التعلمية					
17	يبين المشــرف التربوي للمعلمين كيفية بناء وضعية تعلمية.					
18	يســـاعد المشـــرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم الوضعية الإدماجية (تدريبية).					
19	يقدم المشــرف التربوي للمعلمين نماذج عن الوضعية الإدماجية.					
20	يطلب المشـــرف التربوي من المعلمين بناء وضعيات إدماجية.					
21	يســـاعد المشـــرف التربوي المعلمين على تحديد مفهوم وضعية هدف (تقويمية).					
22	يبين المشـرف التربوي للمعلمين طريقة بناء وضعية هدف.					
23	يطلب المشـرف التربوي من المعلمين إنتاج وضعيات تقويم.					
24	يوضـــح المشـــرف التربوي للمعلمين زمان اســـتعمال كل وضـــعية من الوضـــعيات السابقة.					
25	يحرص المشـــرف التربوي على تحكم المعلمين في هذه الوضعيات والعمل بها.					
المجـال الثـالـث: التحكم في بيـداغوجيـات التقـديم الخاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات						
26	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا حل المشكلات.					
27	يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات.					
28	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الخطأ.					
29	يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين سـيرورة العمل ببيداغوجيا الخطأ.					
30	يؤكـد المشـــرف التربوي للمعلمين على ضرورة معرفة مصدر الخطأ.					

31	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا الفروق الفردية.					
32	يؤكـد المشـــرف التربوي للمعلمين على ضرورة مسايرة وتيرة تعلم كل تلميذ.					
33	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا المشروع.					
34	يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين خطوات تنفيذ بيداغوجيا المشروع.					
35	يوجه المشــرف التربوي المعلمين إلى كيفية بنائهم لمشروعهم المهني.					
36	يعرف المشرف التربوي المعلمين ببيداغوجيا التحكم.					
37	يوضـح المشـرف التربوي للمعلمين خطوات العمل ببيداغوجيا التحكم					
38	يـأخذ المشـــرف التربوي بـأيدي المعلمين للتحكم في هذه البيداغوجيات.					
المجال الرابع: مجال التقويم وأدواته في مقاربة التدريس بالكفاءات						
39	يوضح المشرف التربوي للمعلمين أهداف عملية التقويم في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات.					
40	يزود المشـــرف التربوي المعلمين بـالنشـــرات التعليمية المتعلقة بكل ما هو جديد في حقل التقويم التربوي.					
41	يدرب المشرف التربوي المعلمين على استخدام أدوات متنوعة في تقويم التلاميذ بما يناســـب الفروق الفردية بينهم.					
42	يبين المشـــرف التربوي للمعلمين كيفية البناء الصحيح للاختبارات.					
43	يوجه المشـــرف التربوي المعلمين إلى متابعة تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ.					
44	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التشـــخيصـــي لتحديد نقاط القوة الضـــعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.					

45	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى الاستفادة من نتائج التقويم لمعالجة جوانب الضعف المختلفة في مردود التلاميذ.					
46	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى ضرورة ربط عملية التقويم بالكفاءات المستهدفة من كل نشاط.					
47	يوجه المشرف التربوي المعلمين إلى كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين طرائق التدريس المستخدمة.					
48	يتابع المشرف التربوي أساليب التقويم التي يعتمدها المعلم باستمرار.					
49	يزود المشرف التربوي المعلمين بمواقع إنترنت لزيادة إطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.					
50	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم التكويني لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات.					
51	يعرف المشرف التربوي المعلمين بأهمية التقويم الختامي لتحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية في ضوء نتائج الاختبارات..					
52	يزود المشرف التربوي المعلمينبالكتب المتخصصة لزيادة إطلاعهم حول موضوع التقويم التربوي.					
53	يشجع المشرف التربوي المعلمينعلى تبادل الخبرات في مجالمقاربة التدريس بالكفاءات.					

الملحق (02) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	أسماء المحكمين	الوظيفة	الجامعة
1	خلأيفية محمد	أستاذ جامعي	جامعة الجزائر 02
2	برو محمد	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
2	طه حمود	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
3	خطوط رمضان	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
4	ناصر بأي أعمر	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
5	مام عواطف	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
6	بن زطة بلدية	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
7	بو جلال السعيد	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
8	نقبيل بوجمعة	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
9	جعلاب نور الدين	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
10	كتفي عزوز	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
11	قرساس الحسين	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
12	عمور عمر	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
13	علوطي عاشور	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
14	جلاب مصباح	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
15	بوترعة	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
16	براخلية عبد الغني	أستاذ جامعي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

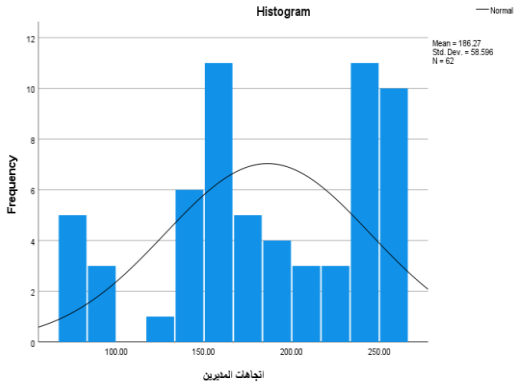
الملحق رقم (03) نتائج الدراسة

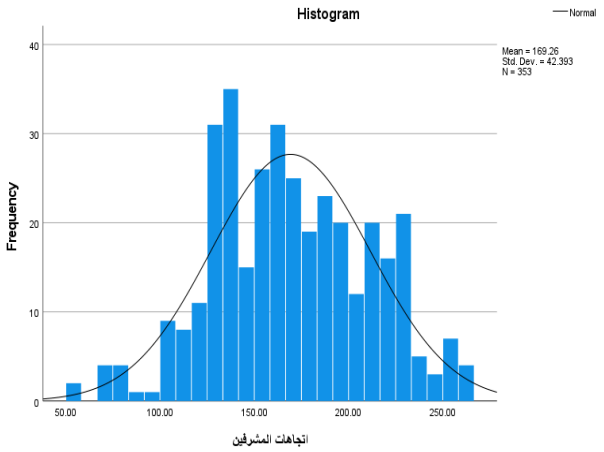
أولا/ التحقق من طبيعة التوزيع

Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
اتجاهات المعلمين	0.055	353	0.011	0.989	353	0.007
اتجاهات المديرين	0.143	62	0.003	0.919	62	0.001





ثانيا/ وصف نتائج أبعاد الاستبيان

1- بالنسبة للمعلمين:

Descriptives

Descriptive Statistics

العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب1	353	3.28	1.122
ب2	353	3.20	1.056
ب3	353	3.30	1.025
ب4	353	3.19	1.094
ب5	353	3.16	1.050
ب6	353	3.33	1.128
ب7	353	3.27	1.122
ب8	353	3.38	1.089
ب9	353	3.46	1.060
ب10	353	3.46	1.033
ب11	353	3.01	1.067
ب12	353	3.05	1.207
ب13	353	3.08	1.149
دك1	353	42.18	11.548

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب14	353	3.45	1.049
ب15	353	3.28	1.014
ب16	353	3.18	0.955
ب17	353	3.30	1.011
ب18	352	3.22	1.067
ب19	353	3.10	1.166
ب20	353	3.16	1.163
ب21	353	3.07	1.055
ب22	353	2.96	1.081
ب23	353	3.12	1.111
ب24	353	3.03	1.100
ب25	353	3.45	1.043
دك2	353	38.31	10.236

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب26	353	3.21	1.029
ب27	353	3.22	1.068
ب28	353	3.11	1.029
ب29	353	2.95	1.119
ب30	353	3.18	1.104
ب31	353	3.42	1.039
ب32	353	3.42	1.079
ب33	353	3.13	1.083
ب34	353	2.97	1.120
ب35	353	2.90	1.202
ب36	353	3.03	1.148
ب37	353	2.95	1.126
ب38	353	2.94	1.180
دك3	353	40.44	11.675

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب39	353	3.48	0.968
ب40	351	3.28	1.171
ب41	353	3.13	1.146
ب42	353	3.25	1.129
ب43	353	3.21	1.096
ب44	353	3.49	1.100
ب45	353	3.52	1.031
ب46	353	3.25	1.139
ب47	353	3.31	1.147
ب48	353	3.04	1.132
ب49	353	2.84	1.176
ب50	353	3.32	1.111
ب51	353	3.26	1.073
ب52	353	2.70	1.242
ب53	353	3.27	1.241
دك4	353	48.34	13.178

2- بالنسبة للمديرين:

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب1	62	3.69	1.262
ب2	62	3.56	1.018
ب3	62	3.56	1.276
ب4	62	3.55	1.224
ب5	62	3.50	1.198
ب6	62	3.50	1.303
ب7	62	3.40	1.273
ب8	62	3.58	1.337
ب9	62	3.26	1.402
ب10	62	3.45	1.363
ب11	62	3.16	1.393
ب12	62	3.34	1.470
ب13	62	3.24	1.554
دك1	62	44.81	15.551

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب14	62	3.61	1.092
ب15	62	3.47	1.170
ب16	62	3.34	1.227
ب17	62	3.35	1.344
ب18	62	3.39	1.418
ب19	62	3.35	1.243
ب20	62	3.35	1.189
ب21	62	3.40	1.247
ب22	62	3.44	1.410
ب23	62	3.40	1.336
ب24	62	3.39	1.323
ب25	62	3.82	1.079
دك2	62	41.32	13.192

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب26	62	3.77	1.015
ب27	62	3.66	1.101
ب28	62	3.77	0.982
ب29	62	3.69	1.139
ب30	62	3.44	1.223
ب31	62	3.56	1.350
ب32	62	3.42	1.542
ب33	62	3.24	1.533
ب34	62	3.23	1.624
ب35	62	3.29	1.372
ب36	62	3.40	1.442
ب37	62	3.68	1.142
ب38	62	3.60	1.420
دك3	62	45.76	15.128

Descriptives

Descriptive Statistics			
العبارات	N	Mean	Std. Deviation
ب39	62	3.77	1.165
ب40	62	3.66	1.144
ب41	62	3.50	1.211
ب42	62	3.42	1.386
ب43	61	3.66	1.153
ب44	62	3.55	1.351
ب45	62	3.71	1.233
ب46	62	3.71	1.323
ب47	62	3.63	1.204
ب48	62	3.76	1.237
ب49	62	3.35	1.307
ب50	62	3.65	1.392
ب51	62	3.79	1.381
ب52	62	3.66	1.366
ب53	62	3.63	1.382
دك4	62	54.39	16.986

ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية الأولى

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المقياس ككل				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	11	70.6	-59.6	112.142	4	0.000
2	منخفض	78	70.6	7.4			
3	متوسط	133	70.6	62.4			
4	مرتفع	79	70.6	8.4			
5	مرتفع جدا	52	70.6	-18.6			
Total		353					

الفرضية الفرعية الاولى

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الاول				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	17	70.6	-53.6	66.873	4	0.000
2	منخفض	87	70.6	16.4			
3	متوسط	100	70.6	29.4			
4	مرتفع	93	70.6	22.4			
5	مرتفع جدا	56	70.6	-14.6			
Total		353					

الفرضية الفرعية الثانية

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الثاني				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	10	70.6	-60.6	90.867	4	0.000
2	منخفض	90	70.6	19.4			
3	متوسط	117	70.6	46.4			
4	مرتفع	78	70.6	7.4			
5	مرتفع جدا	58	70.6	-12.6			
Total		353					

الفرضية الفرعية الثالثة

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الثالث				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	22	70.6	-48.6	82.793	4	0.000
2	منخفض	87	70.6	16.4			
3	متوسط	123	70.6	52.4			
4	مرتفع	72	70.6	1.4			
5	مرتفع جدا	49	70.6	-21.6			
Total		353					

الفرضية الفرعية الرابعة

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الرابع				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	14	70.6	-56.6	75.343	4	0.000
2	منخفض	82	70.6	11.4			
3	متوسط	106	70.6	35.4			
4	مرتفع	94	70.6	23.4			
5	مرتفع جدا	57	70.6	-13.6			
Total		353					

الفرضية الفرعية الخامسة

1- بالنسبة للجنس

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
مستوى المقياس ككل	ذكور	88	165.64	14576.00	10660.000	14576.000	-1.256	0.209
	إناث	265	180.77	47905.00				
	Total	353						

2- بالنسبة للأقدمية

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
الأقدمية		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
مستوى المقياس ككل	س1-5	105	170.26	25.898	4	0.000
	س6-10	126	198.65			
	س11-15	43	156.90			
	س16-20	29	105.09			
	أكثر من 21س	50	195.60			
	Total	353				

3- بالنسبة للمؤهل

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المؤهل		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asymp. Sig.
مستوى المقياس ككل	بكالوريا	4	294.75	8.535	2	0.014
	معهد تكوين	49	196.92			
	ليسانس	300	172.18			
	Total	353				

الفرضية الرئيسية الثانية

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المقياس ككل				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	8	12.4	-4.4	30.097	4	0.000
2	منخفض	1	12.4	-11.4			
3	متوسط	22	12.4	9.6			
4	مرتفع	8	12.4	-4.4			
5	مرتفع جدا	23	12.4	10.6			
Total		62					

الفرضية الفرعية الاولى

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الاول				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	9	12.4	-3.4	14.613	4	0.006
2	منخفض	4	12.4	-8.4			
3	متوسط	15	12.4	2.6			
4	مرتفع	12	12.4	-0.4			
5	مرتفع جدا	22	12.4	9.6			
Total		62					

الفرضية الفرعية الثانية

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الثاني				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	5	12.4	-7.4	10.645	4	0.041
2	منخفض	12	12.4	-0.4			
3	متوسط	11	12.4	-1.4			
4	مرتفع	15	12.4	2.6			
5	مرتفع جدا	19	12.4	6.6			
Total		62					

الفرضية الفرعية الثالثة

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الثالث				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	8	12.4	-4.4	29.452	4	0.000
2	منخفض	3	12.4	-9.4			
3	متوسط	20	12.4	7.6			
4	مرتفع	6	12.4	-6.4			
5	مرتفع جدا	25	12.4	12.6			
Total		62					

الفرضية الفرعية الرابعة

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى المحور الرابع				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
1	منخفض جدا	5	12.4	-7.4	24.452	4	0.000
2	منخفض	5	12.4	-7.4			
3	متوسط	11	12.4	-1.4			
4	مرتفع	15	12.4	2.6			
5	مرتفع جدا	26	12.4	13.6			
Total		62					

الفرضية الفرعية الخامسة

1- بالنسبة للجنس

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
مستوى المقياس ككل	ذكور	42	31.75	1333.50	409.500	619.500	-0.167	0.868
	إناث	20	30.98	619.50				
	Total	62						

2- بالنسبة للأقدمية

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
الأقدمية		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	Df	Asymp. Sig.
مستوى المقياس ككل	س1-5	8	20.50	7.590	4	0.108
	س6-10	14	36.75			
	س11-15	8	37.63			
	س16-20	6	38.92			
	من 21 س فما فوق	26	28.46			
	Total	62				

3- بالنسبة للمؤهل

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المؤهل		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	Df	Asymp. Sig.
مستوى المقياس ككل	بكالوريا	8	33.81	0.346	2	0.841
	معهد تكوين	12	33.00			
	ليسانس	42	30.63			
	Total	62				

تم بحمد الله