وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم بعنوان:

واقع تكوين مفتشي التعليم الإبتدائي للغة االعربية من وجهة نظرهم.

دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين للطور الإبتدائي بمدينة مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : مولاي مختار

أمام لجنـــــــــــة المناقـــــــشة:

اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
عليلش فلة	أستاذة محاضرة ب	جامعة مستغانم	رئيسا
كريمة علاق	أستاذة محاضرة أ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة ب	جامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية: 2016 - 2017

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص الدراسة	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ه
قائمة الملاحق	ذ
مقدمة	1
الفصل الأول – مدخل الدراسة	
تمهيد	4
1- إشكالية الدراسة	4
2- فرضيات الدراسة	6
3- أهمية الدراسة	7
4- أهداف الدراسة	7
5- المفاهيم الإجرائية	8
خلاصة	
	17
الجانب النظري	
الفصل الثاني – التفتيش (الإشراف التربوي)	
تمهيد	19
1- تعريف الإشراف التربوي	20
2- أهمية الإشراف التربوي	22
3- أهداف الإشراف التربوي	23
4- مراحل الإشراف التربوي	26
5- مجالات الإشراف التربوي	28
6- صفات المشرف التربوي	29
7- وظائف مهام المشرف التربوي	32
8- الكفايات التدريبية للمشرف التربوي	34
9- دور المشرف التربـــــــــوي في تحسين كفايات المعلم	35
10- أهم الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي	37
خلاصة	38

الفصل الثالث- التكوين	
تمهيد	**40**
1- تعريف التكوين (لغة و اصطلاحا)	**41**
2- مظاهر التكوين	**42**
3- من بين أنواع التكوين	**44**
4- مبادئ وأهداف التكوين	**45**
5- المبادئ العامة للتكوين	**46**
6- تقنيات التكوين	**48**
7- تقويم نجاعة التكوين	**50**
الخلاصة	**52**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع – إجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	**55**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**55**
1- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية	**56**
2- عينة الدراسة ومواصفاتها	**56**
3- أدوات الدراسة	**57**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**67**
1- منهج الدراسة	**67**
2- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفتها	**68**
3- مواصفات العينة حسب متغيرات الدراسة	**68**
4- أدوات الدراسة	**69**
5- الأساليب الإحصائية	**70**
6- مكان وزمان الدراسة	**71**
خلاصة	**71**
الفصل الخامس –عرض نتائج الدراسة ومناقشة الفرضيات	
تمهيد	**73**
1- عرض نتائج ومناقشة الفرضية الأولى	**73**
2- عرض نتائج ومناقشة الفرضية الثانية	**75**
3- عرض نتائج ومناقشة الفرضية العامة	**78**
خلاصة	**85**
التوصيات والمقترحات	**86**
الخاتمة	**88**

مصادر والمراجع	**90**
قائمة الملاحق	**95**

ملخص البحث:

هدف موضوع البحث الكشف عن واقع تكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر وجهة نظرهم ، من خلال إعداد مقياس تكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية و المكون من 23 فقرة طبق على عينة قوامها عشرين مفتشا(29 مفتش و 11 مفتشة) ، تم اختيارها بطريقة قصدية وذلك باستخدام المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية التالية الصدق التمييزي لحساب معامل صدق الاختبار و تطبيق اعادة الاختبار لحساب ثبات الاختبار فبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة البحث، وتحليل النتائج وتفسيرها، توصل الباحث إلى أنه:

- لبرامج تكوين المفتش تأثير ايجابي على نجاح العملية التكوينية .

- للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية للمفتش .

- للوسائل المستخدمة في العملية التكوينية للمفتش فعالية تعزى إلى متغير المكان و فترة التكوين وخلصت الدراسة ان لبرامج تكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية

مقدمة :

تحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفاعليتها، ويمثل الإشراف التربوي أحد مكوناتها الأساسية المرتبط بتقويم أدائها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته تحت مفهوم تفتيش التعليم وصولا به إلى مفهوم الإشراف التربوي بخصائصه ومهامه المتنوعة، وأدواره المتعددة، وكفاياته اللازمة في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم وزيادة فاعلية المعلمين.

يهدف الإشراف التربوي في مجمله إلى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته، حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والإجراءات اللازمة للتعرف على احتياجات العملية التربوية ومتطلباتها، كما أنه يمثل حلقة الاتصال بين الميدان التربوي والأجهزة المسؤولة عنه، فهو يرتبط بالجانب الفني لوزارة التربية والتعليم ويمدها بالمعلومات الحقيقية عن إيجابيات العمل ومناحي تطويره التي في ضوئها يتم اتخاذ القرارات .

وبالرغم من الجهود التي تبدلها وزارة التربية والتعليم لتكوين و تأهيل المفتش (المشرف التربوي) بما يتفق مع تطور مفهوم الإشراف التربوي ، ليكن قادر على المساهمة في تطوير العملية التعليمية، إلاّ أن واقع تكوينه يواجه الكثير من المشكلات والصعوبات تحول دون تحقيق أهدافه .

وقد احتوت الدراسة على جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي واشتمل جانب النظري على ثلاثة فصول حيث احتوى **الفصل الأول** على إشكالية الدراسة مدعمة بالدراسات السابقة ،فرضياتها، أهميتها ، أهدافها، المفاهيم الإجرائية. **وضم الفصل الثاني** التفتيش (الإشراف التربوي)، تعريفه ، وأهميته، وأهدافه، مراحله، مجلاته، صفات المفتش (المشرف)، مهامه، ولكفاءات التدريبية له، دوره في تحسين دور المعلم، و صعوبات التي تواجهه .

وخص الفصل الثالث لتكوين المفتش ،تعريفه، مظاهره، من بين أنواع التكوين، مبادئ و أهداف التكوين، الأهداف العامة للتكوين، تقنيات التكوين، تقويم نجاعة التكوين.

أما جانب التطبيقي اشتمل على فصلين **الفصل الرابع** إجراءات الدراسة الميدانية، الدراسة الاستطلاعية واحتوت على أهدافها، مكان وزمان إجرائها، عينتها، أدواتها، ومقياسها، والدراسة الأساسية التي احتوت على منهج الدراسة، مكان وزمان إجرائها، مجتمعها، مواصفات العينة، الأساليب الإحصائية. **واحتوى الفصل الخامس** عرض النتائج ومناقشة

الفرضيات، في ضوء المادة العلمية .وانهينا البحث بخاتمة وببعض التوصيات التي نراها ضرورية، وجمعنا في الملاحق .....

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

- تمهيد.

1 / إشكالية الدراسة.

2 / الفرضيات.

3 / أهمية الدراسة.

4 / الأهداف الدراسة.

5/ المفاهيم الإجرائية.

تمهيد :

سنتطرق في هذا الفصل إلى إشكالية الدراسة كما نعرض بعض الدراسات السابقة التي مست جوهر إشكليتنا مع طرح التساؤل العام، ثم نعرض الفرضيات الدراسة. ثم تبيان أهميتها، مرورا بالأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة، ثم إلى المفاهيم الإجرائية .

1/ الإشكالية :

تعد تنمية الموارد البشرية من أهم العمليات التي تجعل المورد البشري يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية الحاصلة في العالم ، و تمكن المؤسسة من مواجهة التحديات و منافسات ، حيث يحتل التكوين الصدارة في أولويات عدد كبير من دول العالم المتقدمة و النامية على السواء لذا تزايد الاهتمام بالتكوين وأصبحت الحاجة ملحة للموظفين للقيام به من اجل تحسين قدراتهم ومعارفهم و من ثم فالهدف من التكوين هو تزويد المتكونين بالمعلومات و الأساليب المختلفة والمتجددة عن طبيعة الأعمال الموكلة لهم و تحسين و تطوير مهاراتهم و قدراتهم و محاولة تغيير سلوكهم و اتجاههم بشكل ايجابي و بالتالي رفع مستوى أداءهم.(محمد، 2013، 01).

وتحرص النظم التربوية باستمرار على تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفعالياتها ، و يمثل الإشراف التربوي احد مكوناتها الأساسية المرتبطة بتقويم أداءها الذي نال اهتماما كبيرا منذ بدايته، تحت مفهوم" التفتيش" وصولا به إلى مفهوم الإشراف التربوي بخصائصه و مهامه المتنوعة ، و أدواره المتعددة وكفايته اللازمة في مواجهة المشكلات التربوية المرتبطة بتطوير بيئة التعلم و زيارة فاعلية المعلمين .

ولقد كان إشراف التربوي في معظمه تفتيشا و مزال كذلك في الكثير من دول العالم الذي نحيا فيه ، وهذا ما سيصطلح لمفهوم الإشراف التربوي مصطلح التفتيش الذي أصبح يستخدم في الجزائر رسميا (المرسوم التنفيذي رقم 90- 49 المؤرخ في 06 -02 – 1990) و لقد تغير مفهومه في الوقت الحاضر،الأمر الذي يتطلب من المفتشين (المشرفين التربويين) استيعاب الأدوار و المتطلبات الجديدة و الهدف الرئيسي من ذلك هو التركيز على تحسين أداء المعلمين و تحسين عملية التعليم و التعلم . (علي، 2005، 58).

و يعتبر التفتيش (الإشراف التربوي) من العمليات الأساسية في النظام التعليمي التعلمي و الذي يهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية بعناصرها المختلفة كونه يحتاج إلى كفاءات تمكن الممارسين له من أداء مهماتهم بكفاءة عالية فهو يتأثر كغيره من مكونات النظام التربوي بالتطورات و التغيرات العلمية و التكنولوجية التي يشهدها العالم .

و نظرا لأهميته في العملية التربوية و الدور الذي يقوم به في الارتفاع بمستوى الخدمة التعليمية ، فمن الضروري العناية باختيار المفتشين التربويين ، إذ تعد مشكلة الاختيار و التكوين للوظائف القيادية في مجال التربية و التعليم الأولى و الأساسية التي لو أمكننا التغلب عليها لفتح الطريق سهلا ممهدا أمامنا لعلاج المشكلات الأخرى . (أحمد، 1993، 14).

و قد أجريت العديد من الدراسات التربوية على التفتيش (الإشراف التربوي) سواء من حيث أهميته أو مساهمته في الحصول على أفضل المخرجات التربوية ، أو من حيث واقعه و اتجاهات تطويره و من بين هذه الدراسات :

دراسة حبيب تيليوين (1993) في الجزائر والمعنونة بـ" المواقف الحرجة في العلاقات الإشرافية " و كانت حسب الباحث أول دراسة جزائرية في الميدان و هدفت الدراسة إلى تجريب طريقة المواقف الحرجة ، إضافة إلى دراسة السلوك الإشرافي الذي يشوبه الغموض و قد اختار الباحث لهذه الدراسة عينة صغيرة و متجانسة إلى النتائج التالية :

وجود اضطرابات علاءقية بين المشرفين والمعلمين و هذا راجع إلى التذبذب الذي يعايشه المتربصون في سلوك المشرفين و معاملتهم على أساس إنهم تلاميذ .

اتجه الاهتمام في العلاقة الإشرافية نحو منهجية العمل الإشرافي، حيث فضل 41% من المعلمين متابعة المشرفين عملهم عن بعد .

ودراسة أخرى لأبو حفص مباركي (1994) و كانت تحت عنوان" اتجاهات المشرفين و المدرسين نحو عملية الإشراف التربوي " و كان الهدف منها هو الكشف عن واقع الإشراف التربوي في المدارس الأساسية و الدور الذي يلعبه في تقويم المعلم ، انطلاقا من اتجاه كل مشرف و معلم نحو بعض أسس التقويم ، و تكونت عينة البحث من ثلاثين (30) معلما وعشرة (10) مشرفين تربويين طبق عليهم نفس الاستبيان و توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

التقويم المطبق السائد حاليا في التعليم الأساسي يندرج في خانة الإشراف السيئ حسب المشرفين و المعلمين .

اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي أكثر سلبية منه عند المشرفين.

كما أن دراسة أحمد إبراهيم (1999) في مصر التي هدفت إلى إعطاء صورة واقعية لعملية الإشراف المدرسي في مصر و ذلك بالتعرف على ايجابيات هذه العملية و أهم السلبيات و المعوقات و المشكلات التي تواجهها من جانب أخر ، و لتحقيق ذلك قام الباحث بتوزيع أربع استبيانات موجهة إلى الموجهين ،

المديرين ، المعلمين و التلاميذ لمعرفة وجهة نظرهم في عملية الإشراف المدرسي استخدم الباحث أداة الاستبيان على عينة مكونة من أربعمائة (400) فرد منهم خمس وسبعون (75) موجه و موجهة مقيم ، ومائة (100) ناضر و مدير مدرسة ، ومائة (100) معلم ومائة وخمس وعشرين (125) تلميذا؛ وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستعمال التكرارات والنسب المئوية ، وتوصل الباحث من خلال نتائج البحث إلى وضع توصيات بشأنهم جمبعا تتعلق برفع كفاية الإشراف المدرسي وتحسين أداء الموجه ، والمديرين والعاملين والتلاميذ .

ومع كل هذه الدراسات التي تناولت موضوع التفتيش (الإشراف التربوي) وأعطت صورة عنه رغم اختلافات الطرح ، ويأتي هذا البحث الميداني كلبنة إضافية ليسلط الضوء عن واقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر من خلال دراسة عينة من المفتشين بمدينة مستغانم أنموذجا وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية :

ما هو واقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر من وجهة نظرهم؟

وتتفرع عنها الإشكاليات الفرعية التالية:

الإشكالية الرئيسية :

هل لتكوين مكوني مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر تحولات ومستجدات تربوية في عملية تكوين هذه الإطارات؟

الإشكاليات الفرعية:

1- هل برامج تكوين المفتش تؤثر إيجابا على نجاح العملية التكوينية ؟
2- هل للمكون دور في إنجاح العملية التكوينية للمفتش ؟
3- هل الوسائل والأدوات المستخدمة في العملية التكوينية للمفتش فعالية تعزى إلى متغير المكان وفترة التكوين ؟

الفرضية الرئيسية:

لتكوين مكوني مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر تحولات ومستجدات تربوية في عملية تكوين هذه الإطارات؟

الفرضيات الفرعية:

4- تؤثر برامج التكوين إيجابا على نجاح العملية التكوينية.

5- للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية للمفتش.

6- الوسائل والأدوات المستخدمة في العملية التكوينية للمفتش فعالية تعزى إلى متغير المكان وفترة التكوين.

دواعي اختيار الموضوع :

- ندرة البحوث و الدراسات الجزائرية التي تناولت موضوع التكوين المقدم لفئة مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر، ومحاولة تغطية جانب النقص هذا بما يفي حق المفتش الابتدائي ودوره.
- الكشف عن أهمية التفتيش (الإشراف التربوي) بالنسبة للعملية التربوية من خلال توظيف نوعية التكوين في ميدان عمل مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر.
- حرصنا على المساهمة في دراسة هذه المشكلة و تقديم مقترحات لها.

أهمية الموضوع :

تكمن أهمية الموضوع في تحقيق عدة أهداف والتي يمكن تحديدها في ما يلي:

- لفت الانتباه للمنشغلين بقطاع التربية لأهم الصعوبات التي تواجه المفتشين في تكوينهم.
- تحديد تصورات المتكونين لمدى فاعلية برنامج التكوين المقدم من اكتساب الكفاءات الضرورية.
- التعرف على وجهات نظر المفتشين حول واقع تكوينهم.

الهدف من الدراسة :

- الكشف عن واقع تكوين المفتشين (المشرفين التربويين).
- التعرف على نوع التكوين الفعلي أو الرسمي الذي يتلقاه مفتشو التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر.
- الكشف عن وجهات نظر مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية في الجزائر، والمتعلقة إما عن رضاهم أو عن تعارض بين ما يتلقونه من تكوين رسمي أولي أو أثناء الخدمة وواقعه التطبيقي.

التعاريف الإجرائية:

الواقع : هو كل ما أصبحنا نعيشه وما هو مرهون عليه الوضع . ويتمثل في دراستنا في ببرنامج التكوين الفعلي الذي يتلقاه المفتشون التعليم الابتدائي للغة العربية خلال مراحل تكوينهم الأولي والمستمر.

التكوين : هو أحداث سلسلة مستمرة من التغيرات والتعديلات وفق منهج معين من اجل إكساب مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية أفكارا وأداءات ووظائف معينة تساعدهم في تغيير حالتهم المهنية وتطويرها . ويتمثل في دراستنا في الأثر الذي يتركه برنامج التكوين الفعلي الذي يتلقاه المفتشون التعليم الابتدائي خلال مراحل تكوينهم الأولي والمستمر عليهم.

مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية: هو رتبة مهنية حسب قانون الوظيف العمومي والمذكور في الجريدة الرسمية الجزائرية (المرسوم التنفيذي رقم 90- 49 المؤرخ في 06 -02 – 1990) التي تحدد مهامه المتعلقة بالشؤون التربوية ومساعد ة الأساتذة والمديرين على النمو المهني،وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة .وهو المفهوم الذي يطلق على ما يعرف عربيا بـ " المشرف التربوي" هي ترجمة لمصطلح Inspecteur باللغة الفرنسية.

التعليم الابتدائي: وهي المرحلة التي تتوسط التعليم التحضيري والتعليم الاكمالي أو المتوسط، قد عوضت التعليم الأساسي ابتدءا من سنة 2004 وأصبحت مدته 5 سنوات .

الفصل الثاني

(االتفتيش)الإشراف التربوي

تمهيد:

إن التفتيش (الإشراف التربوي) عملية ديمقراطية إنسانية تهدف إلى تقديم خدمات فنية متعددة وتشمل كل من المشرف والأستاذ والمتعلم والبيئة التعليمية، وذلك من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فعالية التعليم وتحقيق أهدافه، من حيث تنمية قدرات المتعلمين في المجالات . كما يقوم على أساس التعاون بين المفتشين (المشرفين التربويين) والأساتذة من أجل رفع كفاءاتهم التعليمية ومواجهة مشاكلهم التعليمية ومعالجتها .

وسنعرض في هذا الفصل تعريف التفتيش (الإشراف التربوي) وأهميته كما سنتطرق لأهدافه مجلاته وصفات المفتش (المشرف التربوي)، وظائف ومهامه ، كفاءاته التدريبية، دوره في تحسين كفاءات الأساتذة .

. **تعريف المفتش:**

أ-تعريف المفتش لغة: هو إسم فاعل من فعل فتش، ومعناه: الشخص التواق إلى معرفة الأشياء الدقيقة وحقيقتها والتشوق إلى حب الإطلاع على الخبايا ومعرفة الظاهر والباطن منها.(ابن منظور،25:2000).

التفتيش هو مصدر فتش تفتيشا، ومعناه تصفح شيئا ما، أو أعمال شخص معين للإطلاع عليه ولمعرفته المعرفة الكاملة والدقيقة.

ب-تعريف المفتش اصطلاحا: يعرفه القانون الأساسي الخاص بعمال التربية والذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقم 90- 49 المؤرخ في 06 -02 – 1990فإننا نجد موادا من 115–121 تنص على وظيفة ومهام التفتيش والمراقبة وهي كما يلي:

- **المادة** 115:

كلف المفتشون كل حسب شعبة إختصاصه بتفتيش المؤسسات ومراقبتها وبتفتيش الموظفين العاملين بها ومراقبتهم، ويكلفون زيادة على ذلك بالتكوين المستمر لهؤلاء الموظفين ويشاركون في أعمال البحث التربوي (هيئة التأطير بالمعهد (2005) تقنيات التفتيش سند تكويني موجه لنمط التفتيش، الجزائر، 9).

التفتيش التربوي في القانون الأساسي :

لقد اشار المشرع الجزائري في الفصل الرابع من القانون الأساسي الخاص بأسلاك التربية حيث حددها في هذا الفصل تحت عنوان "مناصب التفتيش و المراقبة "ابتداءا من المواد 165-167 حيث حددت هذه المواد المهام و شروط التعيين و أحكام انتقالية تتعلق بمفتشي التعليم ابتدائي .(دلباز، 2009 : 35).

1/ تعريف ا لتفتيش (الإشراف التربوي) :

يعرفه عطوي(2001) على أنه خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه ، بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم ، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة ، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عطوي، 231:2001)

ويعرفه البدوي(2002) على أنه عملية قيادية تربوية هدفها تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطويرهم مهنيا بهدف تحسين مستوى التعليم وذلك عن طريق استخدام الأساليب التربوية الملائمة والاستفادة من التطورات الحاصلة في هذا المجال (البدوي، 18:2002)

ويعرفه السعود(2002) على أنه عملية متكاملة منظمة بجميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السعود ، 2002: 69).

وكما يعرفه جاسم (2003) على إن الإشراف مرتبط بالتدريس بشكل مباشر وواضح أكثر ارتباط بالتلميذ، فالإشراف هو عبارة عن وظيفة أساسية للمدرسة وليس عملا أو مجموعة من الأساليب المحددة.فالإشراف على التدريس نحو الحفاظ على عمليات التعليم والتعلم في المدرسة وتطويرها (جاسم ،189:2003)

في حين عرفه الطعاني(2005) بأنه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة تعني بالموفق التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة وعلم وطالب وإدارة، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية (الطعاني،232:2005)

أما حسين(2006) فقد عرفت الإشراف التربوي بأنه عملية شاملة للموقف التعليمي بكل عناصره : المعلم، الطالب، المنهج، البيئة المدرسية، كما أنه أداة اتصال وتفاعل بين المؤسسات التعليمية والإدارة، وتنمية

شاملة لقدرات العناصر المشاركة في العملية التعليمية، كما انه تحسين الواقع الميداني (حسين ، 23:2006)

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للأساتذة والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا.إن الإشراف التربوي ضروري للعملية التربوية حيث يعتبر العمود التي ترتكز عليها العملية التربوية .

2/ أهمية الإشراف التربوي:

تتمثل أهمية الإشراف التربوي في (الإبراهيم،2003: 17) إن المعلم الذي يتم إعداده لمهنة التدريس، يحتاج كغير من الناس إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه، حتى يتقن أساليب التعامل مع المتعلمين ويزداد خبرة بمهنة التدريس، وحتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس لبلوغها لتكوين شخصية المتعلمين وإعدادهم للحياة في المجتمع ملئ بالصعوبات ويمتلكون الخبرات التي تمكنهم من مواجهة تلك الصعوبات كما أن المعلم تقع عليه مسؤولية إتاحة الفرصة للمتعلمين ليتزودوا بالمعلومات والمعرفة المتزيدة والمتطورة ،ولكي يستطيع الأستاذ أن ينمي معلوماته ويجددها فهو يحتاج إلى الإشراف التربوي، كما تقع عليه مسئولية مساعدة المتعلمين على تنمية شخصياتهم وجعلها قوية قادرة على ممارسة الحياة، وكذلك فهو في حاجة إلى الإشراف التربوي ليساعده في معرفة خصائص النمو لدى التلاميذ ثم إنه بحاجة إلى الإشراف التربوي أمام ازدحام المدارس بالمتعلمين ونقص الإمكانيات ونقص الأدوات في الصفوف الأساسية ويشير البستان (2003) إلى أهمية الإشراف بالنسبة للأستاذ وهي :

1-أن هناك عددا لا بأس به من الأساتذة يبدؤون الخدمة دون إعداد مهني كاف .

2- أثبت الملاحظة اليومية والخبرة أن الأستاذ المبتدئ مهما كانت صفاته الشخصية و استعداده وتدريبه بحاجة ماسة إلي الإشراف والتوجيه من أجل التكيف مع الجو المدرسي الجديد.

3- الإشراف التربوي ضروري للأستاذ القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس.

4- الأستاذ المتميز يحتاج أحيانا إلي التوجيه لاسيما عند تطبيق أفكاره جديدة، ويمكن للمشرف التربوي أن يستغل كفاءة الأستاذ المتميز وخبراته في مساعدة الأساتذة الأقل اقتدرا أو خبرة.

5- ترتبط العملية التربوية ارتباطا وثيقا بالمجتمع وثقافته وهذا من شأنه فرض نوع من الرقابة على مهنة التعليم، وهنا يبدأ دور الموجه في توضيح وتفسير الحدود بطريقة تكفل للأستاذ حريته وكرامته (البستان،334:2003).

3- أهداف الإشراف التربوي:

أشار العديد من الباحثين والمختصين في التربية بشكل عام وفي الإشراف بشكل خاص إلى أن للإشراف التربوي أهداف كثيرة منها:

1- تحقيق ضمان استمرارية البرنامج التربوي وإعادة تكيفيه خلال فترة طويلة من الزمن.
2- تطوير بيئات مناسبة للتعليم، كطرق التدريس والجو النفسي والاجتماعي والمادي والجهود التربوية المختلفة .

3-العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية، ويوجه المدرسين إلى مراعاتها، وإلى الفرق بين الغاية والوسيلة.

4-مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها في تدريس موادهم واطلاعهم على كل جديد في ميدان تخصصهم وتشجيعهم على إجراء تجارب جديدة ومشاركتهم في كل ما يساعد على نمو المدارسين مهنيا وعمليا.

5- الكشف عن حاجات المدرسين، وتكوين علاقات إنسانية بين هيئة التدريس حتى ترتفع روحهما المعنوية ويعلموا على تحقيق أهداف المدرسة.

6- احترام شخصية المدرس واحترام قدراته الخاصة ومساعدته على أن يصبح قادرا على توجيه نفسه وتحديد مشكلاته وتحليلها (سعيد جاسم،20:2003).

7- مساعدة المدرس على تقويم أعمالهم المتعلمين وإعانته على تقويم نفسه ليتعرف على نواحي القوة فيدعمها، ونوحي ضعفه فيعالجها.

8-ترغيب المدرس الجديد في مهنته ومدرسته وجعله يتعلق بهيما (سعيد،2003: 21)

وقد بين (عطوي،2001، 232-234) أهداف الإشراف فيما يلي :

1-تطوير المنهاج المدرسي.

2-تنظيم الموقف التعليمي.

3-مساعدة الأساتذة على تنمية قدراتهم وكفايتهم لبلوغ الأهداف التربوية المعلنة.

4-إحداث التغيرات والتطوير التربوي.

5-تحسين الظروف والبيئة المدرسية.

6-تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية

ويضيف (الخطيب،34:2003)إلي النقاط السابقة ما يلي:

1- تحسين عملية التعليم والتعلم وتطوير المنهاج.

2- مساعدة الأساتذة على إلى أهداف التربية، وإدراك ما تقوم به المدرسة لتحقيق هذه الغايات من خلال عقد الندوات.

3-تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة على أساس من الأخلاق والحب والتقدير والتعاون.

3- مساعدة الأساتذة على إدراك مشكلات الطلاب ،وحاجاتهم إدراك واضحا.

4/مراحل الإشراف التربوي:

أ-المرحلة الأولى: التفتيش

مرحلة التفتيش من أقدم أنواع الإشراف فقد كان المفتشون يمارسون أعمالهم بالتفتيش على المعلمين من خلال الزيارات المفاجئة إلى الصفوف لمعرفة مدى تقيدهم أن التعليمات والأوامر التي تصدر إليهم ومعرفة عيوبهم وأخطائهم من أجل محاسبتهم عليها.وكان للمفتش سلطة قوية تمكنه من نقل الأساتذة وترقيتهم عن عدمه وكتابة التقارير بعزلهم ،والهدف الأساسي للتفتيش كان مراقبة المدارس والأساتذة للتأكد من قيامهم بالتدريس الجيد ،وكان المفتش غالبا ما يمارس عمله بكل تعال وتسلط فكان مجيئه للمعلم عملية مزعجة وأصبح الأساتذة يتزلفون إليه ليس حبا فيه بل خوفه من عقابه (جودت،236:2004)

ب-المرحلة الثانية :التوجيه التربوي

هو مرحلة متطورة من التفتيش يهتم بتوجيه التعليم مباشرة دون بحث أو تقصي، ويفترض وقوع أخطاء في الميدان ليكون دوره الإصلاح والتوجيه وتقديم المساعدة والنصح للمعلم بدلا من التفتيش عليه والتعامل معه معاملة قائمة على الاحترام المتبادل وتبادل الرأي، كما يسعى إلى مساعدة المعلم على النمو المهني وتقديم العون له من أجل تحسين أساليبه والرفع مستوى أدائه. ويمارس الموجهون أعمالهم من خلال الزيارات وعقد الدورات التدريبية للمعلمين كما ركزوا على تقديم المساعدة أستاذ دون الاهتمام بالعوامل المؤثرة الأخرى مثل البناء المدرسي والبيئة المحلية وغيرها، واقتصر تخطيط المشرف لعمله على تنظيم الزيارات وتصنيف الأساتذة إلى فئات حسب مستويات أدائهم بحيث تم التركيز في الزيارات على ضعيفي المستوى (محمد، 1990: 247)

ج-المرحلة الثالثة : الإشراف التربوي

تميزت هذه المرحلة بالاهتمام بالمفهوم الشامل للإشراف الذي يسعى إلى تحليل العوامل المؤثرة على عملية التعليم كما تميزت باهتمام المشرف بالتخطيط للإشراف التربوي وتحديد التغيرات التي يسعى إلى إحداثها. ولا يركز الإشراف التربوي على مجال واحد أو مجالات محددة من العملية التربوية بل هو عملية يتم فيها التقويم والتطوير المستمر للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية والإشراف على جميع العمليات التي تتم في المدرسة سواء كانت إدارية أم تدريسية، بمعنى آخر أن الإشراف يهدف إلى تحسين العملية التعليمية والاهتمام بنمو التلاميذ وبالتالي تحسين مستوى المجتمع.

5/ مجالات الإشراف التربوي:

تعددت مجالات الإشراف التربوي وتتمثل كما حددها طافش (2004) فيما يلي:

1-التخطيط: والذي يتسم بالتجديد والابتكار، فالمشرف المبدع يعد خطته الإشرافية بالتعاون مع الأساتذة، ويساعدهم في خطتهم الدراسية والسنوية، ويساعد إدارة المدرسة في إعداد الخطة السنوية.

2- المتعلمين: وهو غاية العملية التربوية والتعليمية، لذلك تغير دور المتعلم من دور المتلقي للمعرفة إلى دور الباحث والمناقش والمحاور، وأصبح الاهتمام بالتلاميذ من جميع الجوانب الجسمية والوجدانية والخلقية والعقلية من أجل تحقيق النمو المتكامل للمتعلم.

3-الأساتذة : فالمعلم هو محرك العملية التعليمية منظم وقائد وموجه للنقاش، لذا ينبغي على المشرف أن يهتم بملاحظة وتطوير أداء الأساتذة.

4-المناهج والكتب المدرسية: فدور المشرف هو القيام بصياغة محتويات المنهاج، واغنائه وتطويره من أجل ملائمة حاجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع، كما يجب على المشرف أن يطاع على الكتاب المدرسي ليكون على بنية من محتوياته ويتمكن من توجيه وإرشاد المعلمين إلى مضمون الكتاب وتقويمه وتحليله. (طافش،87:2004).

5-طرائق التدريس: يتطلب اختيار السليم لطرائق التدريس مهارة خاصة ينبغي تدريب الأساتذة عليها من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ويلعب المشرف التربوي دورا كبير في تشجيع الأساتذة على استخدامها لما لها تأثير كبير في نفوسهم ومدى تقبله لها واستفادتهم منها.

6-الأنشطة والوسائل التعليمية.

7-التقويم

6/ صفات المفتش (المشرف التربوي):

1-صفات الإنسانية:

إن القيم الإنسانية التي يحملها المشرف ونظراته العامة لمتابعيه، وتقديمه لهم معايير العملية الخاصة بكفاءة الإنجاز أو كماله، تؤثر كلها على سلوكه الوظيفي، والاقتناع أن العمل التربوي يركز أساسا على العمل الإنساني التعاوني الذي يتصف بتشابك العلاقات بين الأفراد الذي يشرف على توجيههم وزرع الروح الجماعية، وتوظيف العلاقات بين الأفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسات التربوية وخارجها، ومن التربويين من يرى أن أساس كل نجاح في العمل التربوي هو العلاقات الإنسانية، وتعتبر من مقومات المشرف الناجح، فمن أهم أسس العلاقات الإنسانية ما يلي:

- الشعور بقيمة إنسانية لأستاذ وبتثمين عمله وذلك باحترام رأيه عندها يقدمه دون التصادم معه لمجرد أنه مخالف لرأى المشرف، والتحلي باتزان واللياقة سلوكا وفكرا.

- تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين الأساتذة أنفسهم والإدارة والأولياء، وإيجاد جو ثقة بين هؤلاء الأطراف، وكذلك العدل و المساواة في معاملة جميع، والرفع من معنوياتهم، وتقبل النقد...الخ.

2- الصفات القيادية:

يقول محمد الأفندي(1976) إن نجاح العمل الجماعي في كل المجالات الحياة يرتبط بوجود القيادة حكيمة، تشرف على التخطيط العمل وتنسيق جهود العاملين فيه وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة ، والأهداف التي يسعى إلى بلوغها المشرف التربوي والمدرسون والعاملين في حقل التعليم. ومن أهم ما تسعى لتحقيقه أي جماعة، تربية جيل صالح يحمل على عاتقه بناء الوطن والدفاع عنه .(الأفندي،51:1976)

3- الصفات الجسمية والصحية:

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

4ـ الصفات النفسية :

إن الشخصية القوية الجذابة الدينامكية ركن من أهم الأركان عملية الإشراف ،ومن أهم الصفات النفسية التي لها قيمة هامة في علاقاته بالآخرين في التأثير كقائد تربوي وهي : الثقة بالنفس، والحماس والقدرة على العمل والتعامل مع الآخرين من خلال أساليب حيوية،مرحة ومبتكرة. .

5- الصفات العملية:

بحكم ارتباط المشرف التربوي ارتباطا وثيقا بالعملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والمنهاج) لابد عليه التحلي بما يلي:

- القدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين .

- القدرة على تطوير وتحسين أساليب التفاعل بين المعلمين .

- تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين بما يتفق مع خصائصهم الشخصية. .

7/ وظائف ومهام المشرف التربوي(المفتش):

يحتاج المشرف التربوي في ظل تطور مفهوم الإشراف التربوي إلى نمط فكري أو عقلي مختلف تماما عما كان في مرحلة التفتيش، فوظيفة المشرف التربوي لم تعد مقصورة على تصيد الأخطاء الصادرة من معلمين، بل أصبح ذا أدوار متعددة وأن الحكم على مدى جدارته تعتمد على مستوى إنجازات المجموعة التي تحت إشرافه وعلى مدى قدرته على الارتقاء بمستوى كفاءة وفاعلية المعلمين إلى المستوى الذي يمكن من خلاله تحقيق أهداف وغايات السياسة التعليمية للبلد الذي يعمل به. و على هذا فلا بد للمشرف التربوي أن يكون مؤهلا لأداء الوظائف التالية:

1-المشرف بصفته قائدا.

2-المشرف متخذا للقرارات.

3-المشرف مخطط.

4- المشرف محفزا ومكافئا.

5-المشرف معلما وناصحا وموجها.

6-المشرف مدربا.

7-الإشراف على الموقف التعليمي وتحسينه.

8- الإشراف على النمو المهني للمعلمين.

9- عقد لقاءات تربوية وتنظيم برامج تعليمية للمعلمين تلبى احتياجاتهم المهنية، على أن تكون هذه اللقاءات والبرامج رسمية ومستمرة لتتواكب مع التغيرات المتلاحقة في مجالات المعرفة المختلفة ذات الصلة بالحقل التعليمي والتربوي.

10-المشاركة في تطوير المناهج والتعاون مع المعلمين الذين تحت إشرافه وتزويدهم بخبرات تعليمية مباشرة. .

ويتضح مما سبق أن أهم وأبرز أدوار ومهام ووظائف المشرف التربوي تتمثل في :تحسين ظروف المعلم، والاهتمام بحاجاته، وقيمه ومشاعره، وتطلعاته، ونموه الشخصي وبناء العلاقات الإنسانية داخل المدرسة والاهتمام بأحوال المدرسة التربوية، والتخطيط، والتنظيم والإدارة، وتوجيه الأساتذة ومراقبة تنفيذ البرامج، والقيادة، وتوضيح الأهداف التربوية، للمعلمين، وتدريبهم على استخدام وسائل تعليمية حديثة مناسبة، وإجراء البحوث وتطوير المناهج ، وتقويم العملية التعليمية والتربوية (نشوان ، 124:2004) .

8/ كفاءات التدريبية للمشرف التربوي :

لكي يقوم المشرف التربوي بدوره في العملية التعليمية التعلمية التربوية لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الكفاءات والمهارات التي تجعل منه مشرف تربويا قادرا على أداء عمله وتنفيذ مسؤوليته بكل كفاءة وإتقان وقد اتفقت وزرة التربية والتعليم على تصنيف كفاءات المشرف التربوي ومهارته إلى :

1-كفاءات علمية :

وتتمثل في المعرفة المتعمقة في مجال التخصص والمعرفة العامة لباقي التخصصات بما يحقق التكامل بين التخصصات، والمعرفة التربوية .

2-كفاءات التخطيط :

وتتمثل في القدرة على وضع خطة سنوية أو أسبوعية وفق حاجات المعلمين والمتعلمين وجميع جوانب العملية التربوية ،وفي ضوء الإمكانات المتاحة .

3-كفاءات الاتصال والتفاعل :

وتتمثل في تقبل أفكار المعلمين ومشاعرهم،وتوفير الجو الصحي لاتصال بهم دون خوف أو قلق أو توتر. .

4-كفاءات فنية :

وتتمثل في التخطيط للإشراف التربوي بإشراك ذوي العلاقة، واستخدام الأساليب الإشرافية المتنوعة وتطويرها.

5-كفاءات تحديد حاجات التدريبية للمعلمين :

1-القدرة على تصميم البرامج التدريبية والإشراف عليها وتنسيق وتنظيم العمل فيها وتقويمها ومتابعة أثرها على الفئة المستهدفة، والقدرة كذلك على التدريب الذاتي.

2-**كفاءات التقويم:** وتتمثل في القدرة على تحديد مفهوم التقويم الشامل: واستخدام أساليبه والقدرة على مساعدة المعلمين في تحليل الاختبارات ووضع برامج علاجية للمتأخرين وبرامج تطويرية للمتوسطين وبرامج رعاية للمتفوقين. .

3-كفاءات العلاقات إنسانية: وتتمثل في احترام شخصيات الأساتذة واجتهاداتهم، و اعتراف بقدراتهم، وتعديل سلوكهم بأسلوب الإقناع ومشاركتهم مناسباتهم الخاصة، والعمل على زيادة الشعور بالارتياح والرضا الوظيفي لدى الأساتذة (المساعيد، 28:1997)

الخلاصة :

من خلال ما تم ذكره في هذا الفصل نستنتج الإشراف التربوي هو عملية إنسانية، فنية، شورية، قيادية، شاملة هادفة تشمل كل عناصر المنظمة التربوية من مشرف تربوي مدير وأستاذ ومتعلم ومنهاج وأساليب وطرائق تدريس وعمليات تقويم .

الفصل الثالث

تكوين المفتش (المشرف التربوي)

- تمهيد

خصص هذا الفصل للتكوين ،الذي نحاول فيه إماطة اللثام عن مفهوم التكوين، مظاهر التكوين، من بين أنواع التكوين، مبادئ وأهداف التكوين، المبادئ العامة للتكوين، تقنيات التكوين، تقويم نجاعة التكوين.

أولا - تعريف التكوين :

أ - تعريف التكوين لغة :

كون الشيء أي أوجده وأنشأه أو أحدثه (البستاني، 1986 ،662).

أما كلمة التكوين في اللغة اللاتينية Formation فتعني اكتساب معلومات متخصصة في ميدان التربية أو الثقافة. (Pluri-dictionnaire السنة : 569p,).

ب - تعريف التكوين اصطلاحا :

نظرا لكون عملية التكوين تشمل جوانب عديدة، لذا حاول عدد من الباحثين ضبط معانيه وفق مجموعة من التحديدات التي نلخصها في التعاريف التالية :

يعرف دي مونتو مولان التكوين بأنه يدل على إحداث تغيير إرادي في سلوك الراشدين في أعمال ذات طبيعة مهنية. .

بينما يضيف فيري بأن التكوين إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص : فالتكوين بهذا المعنى وثيق يدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك (بوعبدالله، 1993، 302).

-أما ميالاري فيذهب في نفس السياق بأن التكوين عبارة عن نوع منالعمليات التي تقود الفرد إلى ممارسة نشاط مهني، كما أنه عبارة عن نتاج هذه العمليات. . يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة، بأن التكوين هو عملية مقصودة، وواعية تحدث تغييرات إرادية في سلوك المتكونين، كما تؤدي إلى اكتساب مهارات مهنية .بمعنى أنها لا تهتم بالجانب الأكاديمي، بقدر اهتمامها بإحداث تغييرات في أساليب التفكير، والممارسة.

أما مورينو ميناجير، فيعرف التكوين تعريفا إجرائيا
حيث يجعله فعلا بيداغوجيا يكتسب ويبنى، وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات، والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان (بوعبدالله ، 1993، 30).
ومن خلال التعاريف السابقة، يمكن أن نلخص أهمية التكوين، وضرورته بالنسبة للفرد، في ثلاث مظاهر، وهي :
1- المظهر الوظيفي :
وهو أهم مظهر على الإطلاق لأنه له دور رئيسي في الميدان مباشرة، وهذا ما ذهب إليه ميلاري ودي مونتمولان، حيث يرون أن التكوين يحقق أهدافا مهنية، إذ أن التكوين يسعى إلى أن يكسب المتكون مهارات، ومعارف مهنية يستثمرها وقت الحاجة. .
2- المظهر التنظيمي :
يجب أن يكون التكوين عملا ممنهجا .ويرى" فيري "أن التكوين يجب أن يكون منظما، ويمس أشكال التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك.

بينما يؤكد مورينو ميناجير على توظيف المعارف، والمهارات التي أكتسبها وتحليل المواقف البيداغوجية.

3- المظهر الاستمراري :

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

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

ثانيا - **أنواع التكوين:**

تتم عملية التكوين في مراحل ثلاث متلاحقة، ومتكاملة، وهي:

أ -التكوين الأولي:

يتم هذا التكوين في المعاهد التكنولوجية للتربية، ومراكز التكوين، وفي الجامعات أيضا، ويتمثل في تحسين مستوى الموظف، وتوعيته، وإعداده لممارسة الوظيفة .(أورلسان، 2000 ، 280).

وتدوم مدة التكوين الأولي بالنسبة للمفتش ثمانية أسابيع ، حيث يتلقى خلالها الطالب المفتش تكوينا معرفيا، ومهني .وأن يركز على الجانب المعرفي من التكوين .بينما يعنى بالجانب المهني، والتطبيقي خلال السنة بتدريب ميداني .إن التكوين الأولي هو ضروري جدا حيث يزود الطالب المتربص قبل مزاولة وظيفته بمهارات متخصصة، ومواد مهنية، وتداريب ميدانية.

وفي الحقيقة قد حرصت الدولة في السنوات الأخيرة على إعطاء أهمية كبيرة للتكوين الأولي، حيث وضعت إمكانيات مادية هائلة لإنجاح العملية التكوينية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة، وقامت بإعداد برامج تكوين متنوعة سواء ما يتعلق بالتكوين المغلق أو التناوبي (أورلسان، 2000، 280).

ويمكن القول بأن المدة التي يستغرقها إعداد المفتش خلال تكوينه الأولي لا يمكن أن ينمي قدراته المهنية إلى أقصاها بل تتطلب استمرارية في التكوين طوال ممارسة العملية التعليمية لأن الإعداد قبل الخدمة لا يعطي للمفتش إلا مجرد الأسس التي تساعده على البدء، والانطلاق في ممارسته لمهنة التفتيش (المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998 ،07).

ب -التكوين المتواصل :

يعتبر التكوين المتواصل امتدادا للتكوين الأولي، وهو مرحلة ضرورية، وهامة من مراحل تكوين المفتش، ومتممة للمرحلة الأولى لذا سميت بالتكوين المتواصل وقد شرع في تطبيق هذا النوع من التكوين ابتداء من السنة الدراسية 1974 / 1975 . (توفيق حداد وآخرون، 1977، 203).

ج -التكوين أثناء الخدمة :

إذا كان التدريب أثناء الخدمة ضرورة لازمة، وحقيقة في جميع الوظائف والمهن، فإنه لمهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحا، لأن مهنة التفتيش تتطور فيها التقنيات والمعارف، وتتغير فيها المناهج و البرامج، ويعتبر هذا التكوين تكوينا مهنيا مستمرا. .

تكوين يتلقاه المرسمون من « ويشير توفيق حداد وآخرون (1977) أنه الذي يتم عن طريق الملتقيات، والندوات، والتربصات، ». تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد وغيرها .ويهدف التكوين أثناء الخدمة إلى ما يلي:

-تعويض النقص في التكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي والأكاديمي.

-تأهيل المدرسين غير المؤهلين تربويا للذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص.

-تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمدرسين.

-تنمية حب التكوين الذاتي لدى المدرسين قصد تحسين مستوياتهم.

-تحضير المدرس للتغييرات المستجدة، والإصلاحات التي من الممكن أن تطرأ أو تدخل على النظام التربوي.

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

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

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

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

ثالثا -مبادئ وأهداف التكوين :

تهدف العملية التكوينية في مجملها إلى تحسين مستوى التعليم من خلال التكوين المباشر لأعضاء الفريق الإداري والتربوي للمساهمة في تنمية المدرسة التربوية، وتطوير نتائجها.

وإن نجاح العملية التكوينية تتوقف على إدراك، ومعرفة مبادئ التكوين التي تتمثل في ما يلي :

– تقديم المعلومات.

- دور المكون.

- خصائص المتكون.

- صيرورة التعلم -.التعزيز والعقاب. (غياث، 1984، 24).

وفيما يلي شرح موجز لهذه المبادئ، وهي:

1 - تقديم المعلومات :

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

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

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

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

2- دور المكون :

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

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

- على المكون أن يتحكم في استجاباته العاطفية أثناء القيام بمهامه

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

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

3- خصائص المتكونين :

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

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

- إن مستوى تحفز المتعلم يتناسب مع مستوي التحفيزات التي يستجيب لها، ونوعيتها .علينا أن نعرف ما إذا كانت للمتكون حوافز داخلية، أو ماد ة .كما يجب اعتبار حاجا ت المتكونين، وذلك لهدف استغلالها في عملية التعلم.

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

4- صيرورة التعلم :

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

- إن مصدر الميل إلى الشيء والاهتمام به، يأتيان من التجارب الناجحة، ويسهلان عملية التعّلم، وهو ما يعتبر في حد ذاته جزاء للفرد. (غياث ، 1984، 24).

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

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

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

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

5-التعزيز والعقاب :

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

ويمكن تحديد آثارها فيما يلي:

- أن قانون الأثر مفاده أن السلوك المعزز يزيد من احتما ل وقوعه في المستقبل.

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

- يمكن للسلوكات غير المرغوب فيها أن تنطفئ، إذا لم تعزز، ولم يعاقب على تركها وذلك عن طريق الإهما ل.

- حتى يكون العقا ب والتعزيز أكثر فعالية، يجب أن يكونا مباشرة بعد الاستجابة ومتناسبا ن في القوة مع الاستجا با ت .والجزاء العاجل ثوابا كان أو عقابا أجدى من .الجزاء الآجل (زيدان، 1985 ، 102).

- يمكن للمعززا ت الاجتماعية رضا الجماعة، المركز الاجتماعي، أن تؤثر على التعلم والتأ ثير على سلوكا ت الأفراد، وذلك تبعا لطبيعة الوسط، وجاذبية الأفراد.

- لنماذج شخصيات الأفراد أثر على مستويا ت التأثر بالمعززات والعقوبات، وذلك لاختلاف استجاباتهم لنفس المثيرات.

- اللوم الفردي غير العلني هو النوع الوحيد من العقا ب الذي تربو فائدته على ضرره.

رابعا - الأهداف العامة للتكوين :

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

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

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

– تمكين المعلم من فهم المجتمع، ومشاكله، واحتياجاته.

– معرفة التطورات والمستجدا ت في ميدان التربية والتعليم الوسائل السمعية البصرية والأعلام الآلي، وشبكة الإنترنت .(تركي، 1990 ،421).

ويشير بيار كا س أن هدف التكوين أو تحسين المستوى هو تشخيص دقيق إلى أبعد حد للوضعية التي يتمخض عنه الفعل البيداغوجي إذا أفترض أن :

أ – الفعل البيداغوجي يناسب ضرورة التحسين.

ب -الفعل البيداغوجي يجب أن يتم تجسيده بشكل جيد أو ملائم (CASSE 1994 ,P133).

إن الأهدا ف المسطرة من حيث الفعل البيداغوجي تمكن المكونين، والمتعلمين والأطرا ف الأخرى كمسيري برامج التكوين، والمراقبين، وغيرهم من وضع تصور دقيق للنتائج المثلى للفعل التكويني .فهم بذلك يبررون تكاليف التكوين، ويثمنونها بجعل التكوين اكثر نجاعة.

خامسا ـ تقنيا ت التكوين :

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

1-المحاضرة :

المحاضرة هي التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا، وهي طريقة تستخدم لتبليغ رسائل بيداغوجية، وذلك باستخدام أدوات الإيضاح أو دون ذلك، وم ن إيجابيا ت المحاضرة أنها أداة سريعة لتبليغ المعلومات لأكبر عدد ممكن من الجمهور في وقت واحد .ولكن الشيء السلبي في المحاضرة أنها تقدم أكبر عدد ممكن من المعلومات بدون أن تستوعب من طرف المكونين، ولنجاعة المحاضرة لابد من إجراء شبكة للتقويم، والتي تعتمد على العناصر الأساسية التالية وهي :المحتوى، طريقة التقديم، العلاقات، والتقدير العام . (CASSE 1994,p134).

أ – المحتوى :ويتناول ما يلي :

-موضوع المحاضرة.

-المقدمة.

-المحتوى.

-الخلاصة.

-المراجع المستخدمة.

ب -طريقة التقديم : وتتناول ما يلي:

-كيفية تقديم المحاضرة.

-استخدام الوسائل السمعية البصرية.

-حالة و تصرفات المحاضر(نشاطه، حركاته، صوته، إيقاعه..).

ج -العلاقات :وتتحدد في :

-تصرفات المتعلمين (انتباه، سلبية، دوافع).

-تفاعل المحاضر مع المتعلمين.

-نوعية الأسئلة المطروحة.

د -التقدير العام : ويتلخص فيما يلي :

-نقاط القوة والضعف في المحاضرة.

-توصيات واقتراحات للتحسين.

2-عمل الأفواج :

إن عمل الأفواج هي طريقة سهلة للاستعمال، وتعتبر فعالة في تقنيات التكوين، أو هي نوع من الاجتماعات تسعى إليه الجماعة المنشطة للبحث، والمناقشة، ذلك لأن هذه الجماعة تؤمن أن كل فرد فيها يعد طاقة لها قيمتها، واجتماع أفرادها في حلقات المناقشة له آثار طيبة في دراسة كل ما يتعلق بمشكلات العمل والعاملين، وتمتا ز هذه الحلقات بأن كل فرد من الجماعة يشعر بأنه جزء من الكل له كيانه وله **قيمته**، مما يجعله يعمل بروح" الفريق "في حل المشكلات القائمة بما يؤدي إلى النجاح .(سيد حسن،1969، 96).

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

3-تدريب التقويم الذاتي أو (ممارسة التقويم الذاتي) :

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

إن نمو المعلم وتحسن عمله يمر بالتغيير، ولكن ليس كل تغيير تحسنا، ومن أجل ضما ن حدوث التغيير الذي ينتهي إليه التحسين، لا بد للمعلم أن يشخص باستمرار كلما يقوم بعمله، وأن يتساءل عن السبب في

القيام به وعن كيفية ضمان النجاح .وفيما يلي اقتراح طرائق يلجأ إليه المعلم في تشخيص سلوكه، والعمل على تحسينه .(عاقل، 1998، 596).

أ -تشخيص المعلم لذاته :

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

–أسئلة تطرح على التلاميذ (الطرائق، معاملة التلاميذ).

-تقدير شخصي يكتبه المعلم سنويا يظهر فيه نقاط القوة والضعف.

-مناقشة مع زملائه.

–الاستفادة من بعض الكتب، والمجلات العلمية.

-التماس مساعدة المشرف أو المدير.

ب -حفظ سجل لما يحدث في القسم:

إن التسجيل المنظم لما يحدث في القسم هو مصدر ممتاز لتشخيص نقاط القوة، والضعف يسجل كذلك فيه المشكلات، والصعوبات التي تواجهه في القسم .

دراسة الحالة :

لقد استعملت طريقة دراسة الحالة أول ما استعملت في مدرسة هارفارد التدرجية لإدارة الأعمال .تتمثل الطريقة السائدة بدراسة الحالة في مشكل مكتوبة بكل، تفاصيلها، ويجب أن تكون المشكلة واقعية أو قريبة من الواقع .(غياث، 1984، 44).

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

-ما هي الأسباب الحقيقية للمشكلة؟

-التشخيص للوضعية هل هي مقبولة؟

-ما هو الشيء أو الأشياء الذي كان يجب أن يقوم به؟

-هل بالإمكان تحاشي هذه النتائج ؟

-ما يجب أن تقوموا به؟

إن هدف المتربصين هو محاولة فهم أسباب المشكلة، وطرق التعامل معها، حيث تؤدي بالمتكونين إلى إسقاط قيمهم، واتجاهاتهم، وفرضياتهم، وطرق تدخلهم في الحالات المتشابهة. (CASSE 1994 ,p160).

5-لعب الأدوار :

إن لعب الأدوار هو تقنية بيداغوجية تهدف إلى لعب دور معين من أجل تقديم مشكلة إلى الجماعة، ويقوم أعضاء الجماعة بلعب دور حل المشكلة، وهي طريقة مستوحا ة من تقنية الد راما الاجتماعية أو الد راما النفسية، والمستعملة من طرف العالم الإيطالي مورينو ولعب الأدوار هدفان، هما:

أ -تشخيص النقائص :

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

ب -التكوين :

يساهم لعب الأدوار في مد المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرة المكتسبة، مما يساعد على فهم أنفسهم بأنفسهم .(غياث، 1984 ،26).

ونستخلص أن تقنيات التكوين متعددة، ومنها أيضا استخدام الوسائل السمعية البصرية، والحاسوب، والزيارات الميدانية .كل هذه التقنيات تساعد المتكون في عمله، ودتعدل سلوكاته وفق متطلبات عمله الميداني .كما تساهم هذه التقنيات من الرفع من مستوى المتكون، وتحسين مستواه باستمرار، وجعل عمله أكثر فعالية ونجاعة.

ويقول كاس في هذا الشأن :إن تقديم تقنيات التكوين بدون نفس(sans âme) هو عبارة عن فعل بيداغوجي بدون فن أو صناعة ..

سادسا - تقويم نجاعة التكوين :

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

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

-ا لعمل على تدارك النقص الملحوظ في الفترة التكوينية، وذلك من أجل لفت انتباه المسؤولين لهذه النقائص .(غياث، 1984 ، 56) .

- تقنيات التقويم :

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

1- رائز المعيار المرجعي :

يعتبر رائز المعيار المرجعي أهم طريقة لقياس مدى تحقيق أهداف التكوين، حيث يقدم قبل وبعد الفترة التكوينية، ولذلك لتقويم مواطن الضعف، والقوة التي تحتاج إلى مراجعة، وبتطبيق هذا الرائز على

مجموعة الأفراد الذين شاركوا في الفترة التكوينية، فإن التحليل الإحصائي للمعطيات يعطينا فكرة عن مدى نجاح التكوين.

2- الطرق الذاتية في التقويم :

إن الطريقة الذاتية في التقويم تعتمد على المتكونين في تقييم أنفسهم بأنفسهم، وأبسط طريقة مستعملة هي كتابة التقارير والاختبارات التحريرية حيث أن جمعها يعطينا نظرة عن نتائج التكوين.

إذن فبالرغم من أهمية هذه الطريقة إلا أنها ذاتية غير موضوعية، وتتطلب من المتكون الشجاعة، والنقد الذاتي في تطبيق هذا النوع من الطريقة، ولكن تعتبر ضرورية .وتفاديا لكتابة التقارير، والاختبارات يمكن استعمال بعض الاستمارات وذلك لتسهيل عملية جمع المعلومات المرغوب فيها وتحليلها.

3- استعمال الأجهزة :

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

4- الروائز المقننة :

وهي من بعض الوسائل المستخدمة في التقويم، وهي على أنواع عديدة : منها الروائز الشخصية، وروائز الميول، والاتجاهات، وهي روائز متوفرة ومقننة.

أما الغرض منها فهو التعرف على شخصية المتكون، واتجاهاته، وميوله، أما الشيء السلبي في هذه الروائز أنها وجدت في مجتمعات وبيئات تختلف عنا، وهنا تكمن الصعوبة في تطبيقها.

5-طريقة الملاحظة :

هناك طريقتين من الملاحظة، ويمكن أن نميز بينهما وهما :

- الطريقة الأول : وتتمثل في إحصاء بعض السلوكات، والتصرفات مثل عد أنواع الكتب المأخوذة من المكتبة، أو عدد المشاكل التي يتسبب فيها المتكونون، أو عدد الذين يتركون فترة التكوين قبل انتهائها.

- أما الطريقة الثانية : فتتمثل في ملاحظة بعض الأداءات، و لتجنب الذاتية يجب أن يكون فريق لهذا الغرض مدربين على الملاحظة، وكذلك يمكن استخدام الأجهزة، مثل التصوير، والتسجيل، وذلك من أجل الدقة، والموضوعية أكثر في التقويم .(غياث، 1984، 63).

ويمكن أن نستخلص من كل ما تقدم أن تقويم التكوين ليس بالعملية السهلة، بل تحتاج إلى مجهودات من طرفي العملية التكوينية، وهما المكون والمتكو ن .وذلك لغرض النجاعة والفعالية في التقويم، وكلما كان العمل أكثر جدية، وموضوعية كان النجاح حليفا للعمل التكويني .

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

أولا/ الدراسة الاستطلاعية للأداة :

1/1 أهداف الدراسة الاستطلاعية لأداة :

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تعتبر أولية له، وتمكن الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوعه، مما يسهل عليه الفهم الأفضل والتصور الكامل لموضوع بحثه، كما تهدف إلى التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات التي يستخدمها الباحث في بحثه، ومعرفة مختلف الصعوبات والنقائص المسجلة أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد، ولهذا أجريت الدراسة الاستطلاعية من أجل تحقيق هدفين، هما:

أ- نزول الباحث إلى أرض الميدان لمعاينة الواقع، والتعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق، وبالتالي تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة الأساسية.

ب- التأكد من الفهم اللغوي لأدوات البحث وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لها، من أجل الاطمئنان على مدى صلاحية هذه الأدوات، استبيان واقع تكوين المفتش .

1/2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها 20 مفتش، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مقصودة، وهذا لغرض تجريب أدوات الدراسة والتأكد من درجة صدقها وثباتها.

1/3- حدود الدراسة:

أ- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة واقع تكوين مفتشي التعليم الإبتدئ للغة العربية .

ب- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة مفتشي التعليم الإبتدئ للغة العربية بمفتشيات التربية والتعليم بمدينة مستغانم .

ج- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية ابتداء من 02 ماي 2016 إلى 13 ماي 2017.

4- عينة الدراسة الإستطلاعية ومواصفتها :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من عشرين مفتشا، تم اختيارهم بطريقة مقصودة.

الجدول (01): توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

	الذكور	الإناث	المجموع
عددالمفتشين	15	5	20
النسبة المئوية	%78.57	%	%100

1/5-أدوات الدراسة:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تمتلك الشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى أهدافها المسطرة (محمد مزيان ، 1999 :58)

وبغية جمع بيانات متعلقة بموضوع الدراسة والوصول إلى نتائج موثوق بها بطريقة علمية صحيحة، قام الباحث بتصميم أداة لجمع البيانات، وهي :

استبيان حول واقع تكوين المفتش (المشرف التربوي) وهذا نظرا لعدم توفر أدوات البحث تقيس مباشرة متغيرات موضوع بحثنا المتعلق " بواقع تكوين مفتشي التعليم الإبتدائ للغة العربية

1/6 استبيان واقع تكوين مفتشي التعليم الإبتدائ للغة العربية:

قام الباحث ببناء استبيان "واقع تكوين مفتش التعليم الإبتدائ للغة العربية من وجهة نظرهم"، يهدف إلى معرفة واقع تكوين المفتش (المشرف التربوي)، كما يهدف الى تقديم توصيات و اقتراحات تسهم في حل الصعوبات التي تواجه المفتشين في تكوينهم .

وعند بناء هذا استبيان راعى الباحث الشروط الأولية لبناء الاختبارات والمقاييس، والمتمثلة فيما يلي:

أ- **الموضوعية:** حيث قام الباحث بتوحيد إجراءات الاختبار من حيث وضوح التعليمات، وطريقة التصحيح، وقد تمت صياغة تعليمات الإجابة عن الاختبار، كما يلي:

بغية إنجاز بحث علمي، الرجاء منك عزيزي(ة) المفتش(ة) أن تتفضل(ي) مشكورا (ة) بقراءة كل فقرات المقياس والإجابة عليها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (x) واحدة

فقط في الخانة التي تراها مناسبة، علما بأن المعلومات التي ستقدمها ستوظف في إطار البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

ب- الشمول: قام الباحث بمراعاة شمولية استبيان من جميع جوانب محتوى البيانات الأساسية اللازمة للدراسة.

ج- التقنين: لكي تكون درجة المبحوث على استبيان هي تعبير حقيقي عن درجة معرفة واقع تكوينه، قام الباحث بتطبيق استبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك لتحديد الخصائص السيكومترية التي تدل على جودة استبيان، أي مدى توفر شروط صدق وثبات استبيان.

5-2-خطوات بناء الإستبيان :

اتبع الباحث في بناء استبيان واقع تكوين المفتش الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: كتابة فقرات الاستبيان

بالاعتماد على ما ورد في الجانب النظري للدراسة من وصف لمحتوى الفقرات الأساسية أعلاه، ومن خلال القراءات المختلفة التي تتعلق بتكوين المفتش (المشرف التربوي) ،

واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ومن خلال الملاحظات الميدانية التي قام بها الباحث خلال الدراسة الاستطلاعية، ، قام الباحث بكتابة فقرات الأساسية

للمقياس، واشتملت أداة الدراسة في صورتها الأولية على 23 فقرة، (أنظر الملحق رقم03).

الخطوة الثانية: تجريب الفقرات.

قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من 20 مفتشا و مفتشة من مختلف مفتشيات التربية والتعليم بمدينة مستغانم حيث بين لهم الباحث أهمية استجاباتهم وأكدت لهم ضرورة الجدية في الإجابة، وطلبت منهم إبداء ملاحظاتهم حول أية عبارة تبدو غير

مفهومة أو غير محددة ثم جمعت الملاحظات، وعلى ضوء ذلك جرى تعديل العبارات التي أبديت الملاحظات حولها من حيث الصياغة، حتى وأنّها كانت ملاحظات خفيفة وقليلة.

الخطوة الثالثة : تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية للتأكد من ثبات الاختبار وصدقه .

جرى تطبيق الأداة على عينة متكونة من 20 مفتش من خصائص مجتمع الدراسة المتكونة من 40 مفتش وقام الباحث بتطبيق الأداة عليهم.

وقام الباحث بعد ذلك باختبار صدق الأداة وثباتها، الذي يعتمد على تحليل نتائج استبيان بعد تجربته.

6-1-اختبار صدق الإستبيان :

فيما يلي سوف نوضح كيف تم التأكد من صدق الاستبيان وثباته الذي تم إجراؤه على العينة الاستطلاعية للبحث.

أ- صدق الاختبار:

يقصد بصدق الأداة مدى صلاحيتها لقياس الجانب الذي تدعي قياسه، وقد أصبح من الأمور المسلم بها في مجال القياس النفسي والتربوي، أنه كلما تعددت الطرق المستخدمة في التحقق من صدق الأداة، كان ذلك مدعاة لقدر أكبر من الثقة في هذه الأداة، ومؤشرا على قدرتها على قياس الجانب موضع الاهتمام فيها.

ومن بين إجراءات التي استخدمها الباحث للتحقق من صدق الاختبار المقترح في صورته، لاستبيان واقع تكوين المفتش، صدق المحكمين Face Validity لمقياس حيث وضحت الباحث في الخطوات السابقة كيف تم التأكد منه. ويقصد به التحقق من مدى ارتباط الدرجات لكل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان، ومن الطرق المستخدمة في هذا النوع من الصدق حساب الاتساق الداخلي InternalConsistency لاختبار مدى تماسك مفرداته، ويرى فؤاد البهي السيد أن صدق المفردات يقاس بحساب معاملات ارتباطها بالميزان -تحسب علاقة البند

بالدرجة الكلية- ويعين الميزان الداخلي بالدرجة الكلية على المقياس، ويعتقد فان دالين Van Dallin أن طريقة الاتساق الداخلي تعد كافية بالنسبة للمقياس الجديد (فؤاد البهي السيد، 1971: 452 - 453)

والجدول الموالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات فقرات تحكم المشرف التربوي في الصعوبات التي تواجهه والدرجة الكلية للاستبيان .

جدول رقم (06): يوضح معاملات الارتباط بين درجات فقرات تكوين المشرف التربوي والدرجة الكلية للفقرات .

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
01	.239	**19**	.209
02	.340	**20**	.715*
03	.027	**21**	.096
04	.023	**22**	.326
05	.785**	**23**	.215
06	.835**	**24**	.119
07	.645*	**25**	.463
08	769**	**26**	.399
09	.696*	**27**	.090
10	.665*	**28**	.567
11	.185	**29**	.280
12	.622*	**20**	.114
13	.310	**31**	.167
14	.602	**32**	.292
15	.263	**33**	.304

16	.236	**34**	.399
17	.255	**35**	.090
18	.020		

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01**

*** دالة عند مستوى الدلالة 0.05**

ويتضح من الجدول رقم(06) أن هناك بعض الفقرات معامل ارتباطها غير دال عند مستوى الدلالة 0.05، وبعض الفقرات غير دالة عند 0.05 لكنها تقيس وأخذنا الفقرات التي معامل إرتباطها عند 0.20، والفقرات التي تم حذفها كتالي :

والفقرات التي تم حذفها رقم :03-04-11-18-21-24-27-30-31-35

ب-ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات درجة واقع تكوين المفتش من وجهة نظره باستخدام معامل ثبات الاختبار معادلة ألفا لكرونباخ (CronbachAlpha).

1- بعد حذف الفقرات التي لا تقيس ما وضع لقياسه، قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ لتقدير ثبات الفقرات، فقدر معامل ألفا للاختبار ككل بـ 0.67، وهو معامل ثبات متوسط يدل على ثبات الاستبيان ، والجدول الموالي يوضح معامل ألفا لكرونباخ لكل فقرة من فقرات الاستبيان .

جدول رقم (07): يوضح معامل الثبات ألفا لكرونباخ لكل فقرات المقياس واقع تكوين المفتش .

عدد الفقرات	معامل ألفا
35	0.67

فضلا على ما أسفرت عليه نتائج الدراسة الاستطلاعية من حقائق ووقائع، تمكن الباحث من إثراء معلوماته والإحاطة أكثر بمشكلات البحث، وبناء وسيلة البحث لتقدير واقع

تكوين الفتش (المشرف التربوي) أعد لهذا الغرض، كما تمكن الباحث من ضبط الجوانب الهامة للدراسة كالتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

بناء على ما تقدم يستنتج أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها تفي بأغراض الدراسة وذلك لتطبيقها في الدراسة الأساسية .

ثانيا / الدراسة الأساسية :

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة تفرض على الباحث تبني منهج معين دون غيره تبعا للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يسعى إلى الوصف المنظم للحقائق، وتشخيص الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك من خلال استخدام أدوات مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة، وتحليلها، وتفسير النتائج التي ستخرج بها هذه الدراسة وتقديم مقترحات تفيد الجهات الوصية للعناية بتكوين المفتشين (المشرفين التربويين) .

2/تحديد مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المفتشين (المشرفين التربويين) والعاملين في مختلف مفتشيات التربية والتعليم لمدينة مستغانم انموذجا و البالغ عددهم 40 مفتش .

جدول رقم (08): يوضح توزيع الأفراد مجتمع الدراسة :

الأفراد	ذكر	أنثى	المجموع
عدد المفتشين	29	11	40
النسبة المئوية	%67.39	%32.60	%100

3-عينة الدراسة ومواصفتها:

قامت الباحث بإتباع أسلوب المسح الشامل للمفتشين، والذي قدر عددهم الإجمالي بـ 40 مفتشا تربويا.

فبعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين قدر عددهم بـ 14مشرفا، والذين طبقت عليهم أدوات الدراسة لمعرفة ثباتها وصدقها، أصبح أفراد العينة الأساسية يقدر بـ 31 مشرفا تربوية .

4- مواصفات العينة حسب متغيرات الدراسة:

4-1 توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس (ذكر،أنثى):

الجدول التالي رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة الدراسة حسب نوع ذكر أنثى :

الأفراد	ذكر	أنثى	المجموع
عدد المشرفين	21	10	31
النسبة المئوية	%67.74	%23.25	%100

نلاحظ من الجدول رقم(08)تساوي أفراد عينة البحث من حيث الحجم حسب متغير نوع الجنس(ذكر ،أنثى)، إذ يقدر عدد أفراد العينة بـ31 وقدر نسبة الذكور بـ67.74 % أما الإناث بـ23.25% .

4-2-توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية:

جدول التالي يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية:

جدول رقم(10): يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنية:

سنوات الخبرة المهنية	حجم العينة	النسبة المئوية
أقل من 7 سنوات	9	% 29.03
ما بين 7 و15سنة	13	%41.93
أكثر من 15سنة	9	%29.03
المجموع	31	%100

يظهر من خلال الجدول رقم(10) تساوي أفراد عينة البحث من حيث الحجم حسب متغير الخبرة المهنية، إذ يلاحظ في كل مجموعة من أنواع التكوين أنها تتوزع على ثلاث فئات: أقل من 7 سنوات، ما بين 7 و 15 سنة، وأكثر من 15 سنوات متقاربة الحجم حسب متغير الخبرة المهنية حيث يقدر عدد بـ مشرفين تربويين 31 اذ بلغت نسبة الفئة الأولى بـ29.03 %، والثانية بـ 41.93%، والثالثة بـ29.03% حسب الخبرة المهنية .

5- مكان وزمان الدراسة الأساسية :

أجريت الدراسة الأساسية بولاية مستغانم بمفتشيات التربية والتعليم لمدينة مستغانم إذ استغرقت الدراسة حوالي أسبوعين من 15 إلى 26 ماي

5ـــ أداة الدراسة الأساسية :

إن في أي بحث في أي مجال يعتمد على مجموعة من أدوات لجمع البيانات ،وعليه فإن الدراسة التي تهدف الى الوصول لمعرفة واقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائ للغة العربية، اعتمد الباحث على الدراسة الوصفية وفي هذا السياق يقول عبد الرحمان عدس "إن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال استبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة "(عبد الرحمان ،100:1994)

وهذا المقياس يحتوي على 25 في صورة النهائية عبارة كلها ايجابية .

6/ الأساليب الإحصائية:

وظف الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية وبتعدد أغراض الدراسة من أجل الوصول إلى المعالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية ،وقد قمنا في هذه الدراسة باستخدام التقنيات الإحصائية التالية :

*والإحصاء الوصفي لتفسير نتائج الفرضية الأساسية .

*معامل الارتياط برسون لقياس صدق .

*الفا كروباخ لقياس ثبات، كما وضحنا سابقا .

*اختبار ت لإيجاد الفروق بين الجنس

*اختبار الأحادي التباين لإيجاد الفروق بين المجوعات .

خلاصة:

جاء هذا الفصل ممهدا لعرض نتائج الدراسة الأساسية، فقد اشتمل على نتائج الدراسة الاستطلاعية، والتي هدف الباحث من خلالها إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومدى صلاحيتها للاستعمال في الدراسة الأساسية، كما اشتمل هذا الفصل على منهج الدراسة، ووصف المجتمع الذي انتقيت منه عينة البحث والتي جرى عليها تطبيق الأدوات الأساسية لهذه الدراسة بعد توضيح كيفية إعدادها وتطبيقها، وما تتمتع به من خصائص.

كما تم تبيان حجم العينة ومواصفاتها، وكيفية انتقاءها، ليتم بعد ذلك التعريج إلى إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في هذا البحث، والتي يتم على ضوئها تفسير النتائج ومناقشتها، وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي لهذه الدراسة.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشة الفرضيات

تمهيد

بعد التطرق إلى مجريات الدراسة الأساسية في الفصل السابق، سوف نقوم بعرض النتائج المتحصل عليها من خلال هذا الفصل، وهذا بعرض نتائج كل فرضية ومناقشة كل واحدة منها مع توظيف الدراسات التي تدعم النتائج المتوصل إليها لنختم الفصل بمناقشة عامة نوضح فيها الإجابة على الفرضية الأساسية للدراسة.

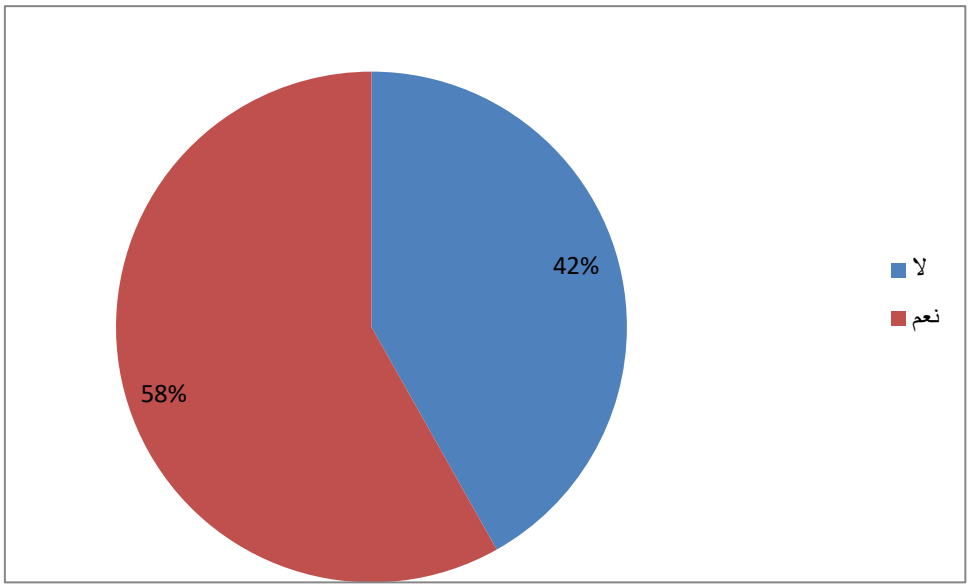
1- عرض نتائج ومناقشة الفرضية الأولى .

- قصد التحقق من الفرضية : **تؤثر برامج التكوين ايجابا على نجاح العملية التكوينية**

الرقم	الفقرات	ت	%	ت	%
01	هل ترى في برامج التكوين التي تلقيتها مشروع تكويني ؟	20	76.92	06	23.07
02	المقاييس التي تكونت فيها لها علاقة بطبيعة التفتيش الميداني ؟	18	69.23	08	30.76
03	ترى في البرنامج التكويني إمكانية تطبيقه ميدانيا ؟	10	38.46	16	61.53
04	الجانب الغالب في البرنامج كان نظريا أكثر ؟	24	92.30	02	07.69
05	الجانب الغالب في البرنامج كان تطبيقيا أكثر؟	04	15.38	22	84.61
06	الجانب الغالب في البرنامج كان مزدوج ؟	08	30.76	18	69.23
07	يعتمد التكوين على التقويم كأحد ركائز العملية التكوينية ؟	18	69.23	08	30.76
08	هل حقق البرنامج التكويني توقعاتك المنتظرة ؟	19	79.07	07	26.92

الجدول رقم 01 يوضح عدد فقرات البعد الاول مع التكرارات و النسب المؤوية للاجابات .

الشكل رقم 1: الدائرة النسبية توضح نسبة الاجابات حول البعد الاول.



من خلال الجدول رقم (01) يتضح أن الفقرة 1 (هل ترى في برامج التكوين التي تلقيتها مشروع تكويني) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 76.92 % والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 07،23%.

أما الفقرة 2 (المقاييس التي تكونت فيها لها علاقة بطبيعة التفتيش الميداني ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 69.23% و الذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ30.76%.

أما الفقرة 3 (ترى في البرنامج التكويني امكانية تطبيقه ميدانيا ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم ب 38.46% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 61.53%.

أما الفقرة 4 (الجانب الغالب في البرنامج كان نظريا اكثر ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 92.30% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 7.69%.

أما الفقرة 5 (الجانب الغالب في البرنامج كان تطبيقيا اكثر؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 15.38% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 84.61%.

أما الفقرة 6 (الجانب الغالب في البرنامج كان مزدوج ؟)الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 30.76% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ69.23%.

أما الفقرة 7 (يعتمد التكوين على التقويم كأحد ركائز العملية التكوينية ؟)الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 69.23% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم ب 30.76 %.

أما الفقرة 8 (هل حقق البرنامج التكويني توقعاتك المنتظرة ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ74.7% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 26.92%.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة 58.16% وافقوا على ان للبرامج التكوينية اثر ايجابي في نجاح العملية التكوينية والتي بدورها أعطت تأثيرا ايجابيا على سير العملية التكوينية بالمقابل 41.83 % اعطو عدم موافقتهم أن للبرامج التكوينية اثر على نجاح العملية التكوينية للمفتش وبذلك تكون النسبة التي أقرت و وافقت على أن للبرامج التكوينية اثر ايجابي على نجاح العملية التكوينية هي النسبة الكبيرة وبذلك نقول على أن فرضنا القائل على أن للبرامج التكوينية اثر ايجابي على نجاح العملية التكوينية قد تحقق و ذلك راجع لعدة أسباب نذكر منها :

1- إعداد وتنفيذ برامج التكوين من طرف مختصين.

2- الاعتماد على تكوين محكم يتماشى وطبيعة التكوين الخاص بتكوين الإطارات.

بعد مرحلة تصميم برنامج التكوين، تأتي مرحلة تنفيذ البرنامج سواء كان هذا البرنامج داخل المؤسسة أو خارجها، مع الالتزام بعقد الدورة التكوينية في المكان والزمان المحددين سابقا.

إن مرحلة التنفيذ هي مرحلة إدارة البرنامج وتجسيده ميدانيا، وذلك لنجاح العملية التكوينية وحتى ينفذ البرنامج بنجاح يعتمد على عدة عوامل مثل قدرة الإدارة المشرفة على تنفيذ البرنامج والتحكم في جميع العوامل المحيطة بالدورة التكوينية(البشرية والمادية)، نوعية المكونين ونوع ومحتوى البرنامج بالإضافة إلى توفير القاعات اللازمة لعقد الجلسات(أقسام، قاعات اجتماع، مدرجات، مخابر...) وتنظيم طريقة جلوس المتكونين وتوفير الوسائل المساعدة وضبط القوائم الاسمية للمتكونين وتوزيع الأدوات اللازمة عليهم وتنظيم توقيت سير الجلسات التكوينية وفترات الراحة وفترات تناول الوجبات وأماكن الإقامة، كل هذه الظروف يجب لأن تضبط وتوكل لفرد أو لمجموعة أفراد لمتابعتها اليومية من اجل نجاح وتحقيق أهداف الدورة التكوينية.

وعلى هذا الأساس فالنتائج المتوصل إليها تشير الى صدق الفرضية الأولى التي تبين ان للبرامج التكوينية تأثير ايجابي على نجاح العملية التكوينية .

02-عرض نتائج ومناقشة الفرضية الثانية:

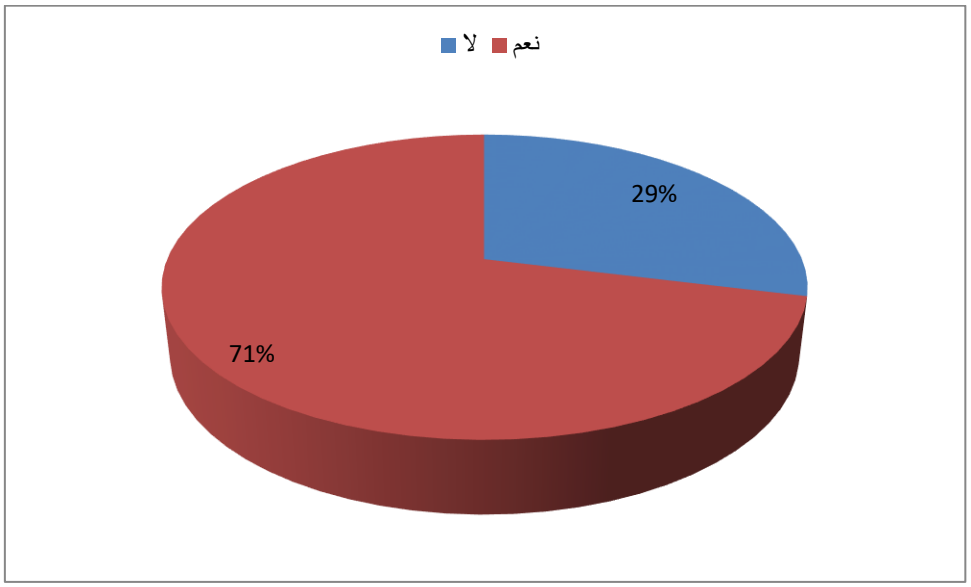
قصد التحقق من الفرضية: **للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية للمفتش .**

المحور الثاني : الاساتذة المكونين

الجدول رقم 02 يوضح عدد فقرات البعد الثاني مع التكرارات و النسب المؤوية للاجابات.

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
01	روعي في التكوين الاساسي للمفتش الدرجة العلمية للمكونين ؟	05	19.23	21	80.76
02	روعي في التكوين الاساسي للمفتش الخبرة المهنية للمكونين ؟	22	84.61	04	15.38
03	هل شاركت في دورة التكوين الاساسية ؟	24	92.30	02	07.69
04	روعي في التكوين الاساسي للمفتش اساتذة من داخل الوطن ؟	17	65.38	09	34.61
05	روعي في التكوين الاساسي للمفتش اطارات من خارج الوطن ؟	20	76.92	06	23.07
06	هل شاركت في دورة التكوين المستمر ؟	23	88.46	03	11.53

الشكل رقم 2: يوضح نسبة الإجابات للبعد الثاني.



من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن الفقرة 1 (روعي في التكوين الأساسي للمفتش الدرجة العلمية للمكونين ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 19.23 % والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 80.76%.

أما الفقرة 2 (روعي في التكوين الأساسي للمفتش الخبرة المهنية للمكونين ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 84.61% و الذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 15.38%.

أما الفقرة 3 (روعي في التكوين الأساسي للمفتش أساتذة من داخل الوطن ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 65.38% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 34.61%.

أما الفقرة 4 (هل شاركت في دورة التكوين الأساسية ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 92.30% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 07.69%.

أما الفقرة 5 (روعي في التكوين الأساسي للمفتش إطارات من خارج الوطن ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 76.92% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 23.07%

أما الفقرة 6 (هل شاركت في دورة التكوين المستمر ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 88.46% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ11.53%.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة الموافقين على أن للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية والتي كانت اغلبهم وكانت نسبتهم 71.15% مقارنة بالذين أعربوا عن نفيهم والتي كانت نسبتهم 32.68%، وهو ما يؤكد ان أغلبية المتكونين أكدوا ان للمكون دور أساسي وفعال في إنجاح العملية التكوينية وهذا راجع للخبرة الكبيرة التي يمتلكها وفي التمكن الجيد في التخصص.

وبذلك تكون النسبة التي وافقت على أن للمكون دور وكبير وفعال في إنجاح العملية التكوينية هي الأكبر وبذلك نقول ان فرضنا قد تحقق.

ويمكننا القول أن لكل عملية او دورة تكوينية للمكون اثر و دور فعال وفي نجاحها وذلك بتحديد واختيار المكون :المكون (المدرب) و هو شخص (أستاذ، خبير، مدير، مشرف ذ و خبرة كبيرة) يقوم بمهمة نقل المعرفة أو تعليم المهارة أو تغيير المواقف أو السلوك لفرد أو أكثر من خلال برامج تتسم بوجود تخطيط مسبق لها بهدف تحقيق غرض معين، ويعتبر المكون (المدرب) القلب النابض والعقل المفكر لعملية التكوين، كما يعتبر احد العناصر أو أطراف العملية التكوينية البارزين ولهم الدور الكبير في نجاح أو فشل العملية ككل.

ومن الأدوار التي يجب أن يمارسها المكون هي:

- دوره كمكون - دوره كباحث
- دوره كناصح - دوره كمستشار
- دوره كمرشد - دوره كمبدع / مبتكر
- دوره كمصدر للمعلومات - دوره كمخطط.
- دوره كمقيم - دوره كإداري.

ومن المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المكون نذكر:

-مهارة التفاعل - مهارة الاتصال - مهارة الإنصات -مهارة الإقناع -مهارة العرض والتقديم

-مهارة التقويم - مهارة الملاحظة - مهارة استخدام لغة الجسم - مهارة استخدام الوسائل المساعدة (السمع بصرية).

وعلى هذا الأساس فالنتائج المتوصل إليها تشير الى صدق الفرضية الثانية التي تبين ان للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية .

03/عرض نتائج ومناقشة الفرضية الثالثة:

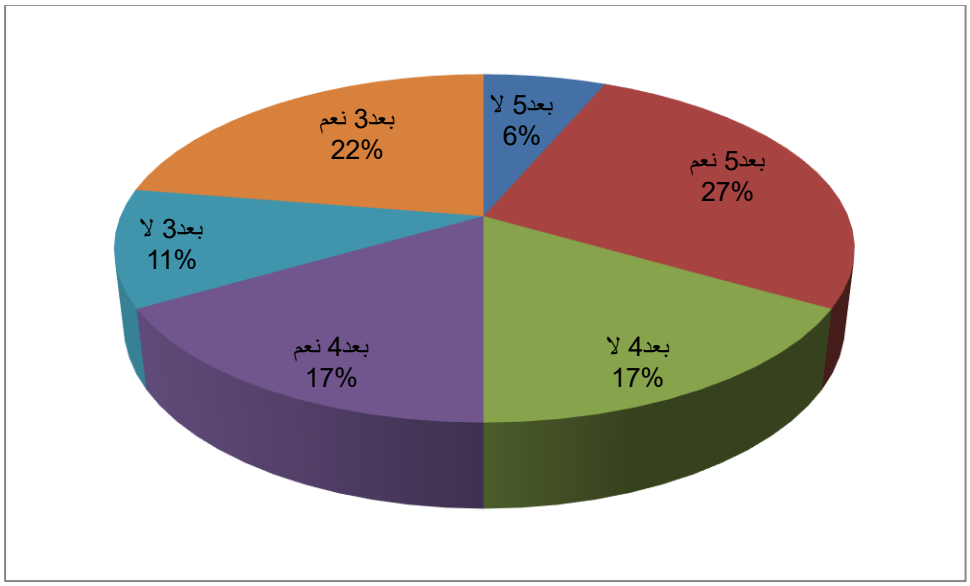
لوسائل وادوات العملية التكوينية فعالية تعزى الى متغير المكان والفترة التكوينية .

جدول رقم (03): النسب المئوية والتكررات بين الفترات والوسائل المستخدمة في العملية التكوينية .

		نعم		لا	
الرقم	الفقرة	ت	%	ت	%
01	أي التقنيات التدريبية كانت مستخدمة في التكوين ؟ _عروض ومحاضرات لفظية تسميعية .	92.30	24	7.69	02
02	العروض و المحاضرات المعتمدة على الوثائق و الاليات البصرية	38.46	10	61.53	16
03	الانشطة التفاعلية كالمناقشة في اطار مجموعات صغيرة	80.76	21	19.23	05
04	تكنولوجيا الاعلام و الاتصال	57.69	15	42.30	11
05	أي المعاهد تكونت فيها : المعهد الوطني لمستخدمي التربية بالحراش	23.07	06	76.92	20
06	احد معاهد التكوين الخاصة بالولاية	76.92	20	23.07	06

07	. الوقت المخصص للتكوين تراه كافيا مقارنة بالبرنامج المقدم ؟	88.46	23	11.53	03
08	الفترة التي وضع فيها التكوين مناسبة للمتكونين ؟	73.07	19	26.92	07

الشكل رقم 3: يوضح نسب الإجابات للأبعاد الثلاثة الأخيرة الموازية للفرضية الثالثة.



من خلال الجدول رقم (15) يتضح ما يلي أن الذين تكونوا في المعهد الوطني لمستخدمي التربية بالحراش بلغت نسبة الإجابة بنعم عندهم 23.07%، مقارنة مع الذين تكونوا في أحد المعاهد بالولاية والذين بلغت نسبة الإجابة بنعم عندهم 76,92 %.

ان (_العروض والمحاضرات المعتمدة على الوثائق والآليات البصرية ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 38.46% و الذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 61.53%.

أما الفقرة 3 (_الأنشطة التفاعلية كالمناقشة في إطار مجموعات صغيرة ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 80.76% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 19.23%.

أما الفقرة 4 (_ تكنولوجيا الاعلام و الاتصال ؟) الذين أكدوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 57.69% والذين نفوا هذه الفقرة بلغت نسبتهم بـ 42.30%.

يتبين من النتائج المدونة بالجدول رقم 03 والشكل رقم 03 والمتعلقة بكفاية مدة الدورة التكوينية التي شارك بها المتكونين بالردود السلبية لهم على هذه العبارة، حيث قدرت نسبة المفتشين غير الموافقين عليها بـ :80.77% ، بينما قدرت نسبة المبحوثين الموافقين على هذه العبارة كفاية مدة الدورة التكوينية ب: 19.22% وعلى العموم يمكن تفسير هذه النتيجة السلبية بإحساس وشعور المفتش المتكون أن هذه الفترات الزمنية المخصصة لإجراء الدورة التكوينية غير كافية بما فيه الكفاية حتى يتمكن المتكون بالإلمام والتحكم أكثر في محتوى البرامج التكوينية، حتى يساعدهم ذلك أكثر على تحسين خدماتهم وأدائهم بعد الانتهاء من هذه الدورات .وفي هذا الإطار نجد هناك اختلاف بين هذه النتيجة من الدراسة الراهنة وما توصلت إليه دراسة " سهيل زغدود " ، حيث نجد أن النتيجة المتوصل إليها تدل على كفاية الفترة الزمنية للدورة التكوينية، بينما تشير الدراسة الحالية إلى عدم كفاية المدة المخصصة للدورة التكوينية .

.أما بالنسبة لزمان التكوين تقوم المؤسسة بتحديده لإجراء عملية التكوين من المدة الإجمالية (أيام، أسابيع...) ومن حيث تاريخ انطلاق الدورة التكوينية ونهايتها و فترات الراحة وتناول الوجبات وعدد الساعات المبرمجة خلال اليوم الواحد، ويتم تحديد هذه الأزمنة بناءا على أهداف البرامج التكوينية والمستوى الإداري والعلمي للمتكونين وارتباطات المكونين.

-أما بالنسبة لمكان التكوين فذلك يعود إلى القرار الذي تتخذه المؤسسة، فقد يكون داخل المؤسسة وذلك بالاعتماد على إطاراتها أو تستعين بمكونين من خارج المؤسسة ذوي كفاءات عالية ولهم خبرة هامة في ذلك المجال الذي سوف يشرف على تنفيذه و هذا ما توصلنا له في دراستنا ان جل المتكونين يتكونون في احد المراكز أو معاهد الخاصة بالولاية ، وعلى هذا الأساس فالنتائج المتوصل إليها تشير الى صدق الفرضية الثالثة التي تبين ان للوسائل و الأدوات المستخدمة في العملية التكوينية فعالية تعزى إلى متغير المكان و الفترة التكوينية .

05- الفرضية الرئيسية.

وفي الأخير وبعد عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضيات الفرعية وتأكيد صحة هذه الأخيرة يمكننا تأكيد صدق وصحة الفرضية الرئيسية والمتعلقة ب تكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية في ظل التحولات و المستجدات التربوية الراهنة، وبعد تأكيد صحة الفرضية

الرئيسية والفرضيات الفرعية يمكن الإجابة على تساؤلات الدراسة وإشكالية البحث بالإيجاب حيث أكدت النتائج أن:

- تؤثر برامج التكوين إيجابا على نجاح العملية التكوينية .
- للمكون دور فعال في إنجاح العملية التكوينية للمفتش .
- للوسائل المستخدمة في العملية التكوينية فعالية تعزى إلى متغير المكان و فترة التكوين.

وعليه وبالنسبة لإشكالية البحث نستطيع التأكيد على أن لواقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية و جهات نظر مختلفة للمتكونين (المفتشين) لما يتلقوه من تكوين راجع لعدة أسباب من وجهة نظرهم .

من خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين أن لواقع تكوين المفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية الكثير من التحديات وذالك راجع لعدة متغيرات منها ما هو راجع للبرنامج التكويني الذي يتلقاه المفتش و في المكون و الدور الذي يقوم به في انجاح العملية التكوين التي هي في تطور كبير في أسسها ومبادئها وإعداد برامجها، والوسائل المستخدمة في العملية التكوينية لها فاعلية لمتغير المكان وفترة التكوين وما يسعنا القول أن لأي دورة تكوينية مميزات ومبررات وفعالية ودور في إنجاح أي دورة تكوينية لكلا الطرفين سواء كان مكون أو متكون.

قائمة المصادر والمراجع

أ.بالمراجع باللغة العربية:

1- أحمد زايد و آخرون، **علم الاجتماع الاقتصادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

2- أرنست غيلنر، **مجتمع مسلم**، تر: أبو بكر باقادر، مراجعة: د.رضوان السيد، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

3- أُنتوني غدنز، **علم الاجتماع**، ترجمة وتقديم: فايز الصياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، 2005.

4- جاك لومبار، **مدخل إلى الأثنولوجيا**، ترجمة حسن قبيسي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، 1997.

5- حمدان بن حمدان خوجة، **المرآة**، تقديم وتعريب وتحقيق: د.محمد العربي الزبيري، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 1982.

6- عرفان محمد حمور، **أسواق العرب: عرض أدبى وتاريخى للأسواق الموسمية العامة عند العرب**، دار الشورى، بيروت، 1979.

7- عزام أبو الحام المطور، **التراث الشعبى: الموضوعات، الأساليب، المناهج**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

8- فاتن أحمد على الحناوي، **الأسواق التقليدية بمدينة الإسكندرية، دراسة في الانتروبولوجية الاقتصادية**، القاهرة.

9- ف. لابورت.تولرا - ج. بيار فارنييه، **إثنولوجيا، أنثروبولوجيا**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2004 .

10- محمد الجوهري وآخرون، **علم الاجتماع الاقتصادي: لمحة تاريخية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، بيروت.

11- محمد الجوهري، **علم الاجتماع الاقتصادي، لمحة تاريخية**، القاهرة.

12- محمد سي يوسف، **مقاومة منطقة القبائل للاستعمار الفرنسي "ثورة بوبغلة"**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2000.

13- والتر دو ستال، **سوق صنعاء**، ترجمة وتعليق: وفيق محمد غنيم، مطابع جامعة الملك سعود، ط1، الرياض، 1990.

ب- القواميس والمعاجم:

1- أحمد زكي بدوي، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، 1977.

ج. المجلات العلمية:

1- غالم محمد، **"مستغانم: مدينة فى أزمة"** ، في مجلة إنسانيات.

2- قصي رياض كنعان، **السمات الثقافية للمجتمع الإسلامي: دراسة في الأنثروبولوجية الثقافية**، في مجلة العلوم الاسلامية، العدد15، 2014.
3- ناصر آيت مولود، **"السوق وطقوس العبور في منطقة القبائل"**، في مجلة انسانيات عدد 54 ، أكتوبر – ديسمبر 2011، ص 20

د. الرسائل والأطروحات الجامعية:

1- محمد ديلان حنون، **سوق مريدي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 2006.

ه.المراجع باللغة الأجنبية:

1 - C.Geettz, savoir local, savoir global :les lieux du savoir, presses universitaires de panee, paris, 1996.
2- P. Boyer, l'évolution de l'Algérie médiane de 1830 A1956, maison neuve, paris, 1960.
3- jean pierre sélic, « pour une anthropologie communicationnelle des transactions commerciales » in communication (en ligne), vol 25 /1, 2006,consulté le 11 janvier 2013.
4 -Mourad moulai hadj, le souk de Séfrou : une contribution dans la réévaluation de la culture, colloque autour de Clifford geertz, Lyon le 23,24 et 25 janvier 2008.
du Maghreb. Centre nationale de la recherche scientifique, paris, 1984.
5 - J.F.Troin, « vision et utilisation des souks au Maroc: histoire d'un décalage », in connaissance.
6- Copains .J , introduction a l'ethnologie et a l'anthropologie, Armand colin , juillet 2005.
7- Michalak.L, The changing weekly markets of Tunisia; a regional analysis, Tunisia, 1983.
8 - M.mauss ,essai sur le don , ed.ENAG , ALGER ,1989.

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	ملخص خصائص أفراد مجموعة البحث	75
02	درجات القلق و مستواها حسب الفئات	79
03	توضيح كيفية تنقيط الصورة الأولى "حالة القلق "	80
04	توضيح كيفية و تنقيط الصورة الأولى "سمة القلق "	80
05	نتائج الصورة الأولى القلق(حالة)لأم رضوان	112
06	نتائج الصورة الثانية القلق(سمة)لأم رضوان	112
07	نتائج الصورة الأولى القلق(حالة)لأم محمد	113
08	نتائج الصورة الثانية القلق (سمة)لأم محمد	113
09	نتائج الصورة الأولى القلق(حالة)لأم أسماء	114
10	نتائج الصورة الثانية القلق (سمة)لأم أسماء	114
11	نتائج الصورة الأولى القلق(حالة)لأم سهيلة	115
12	نتائج الصورة الثانية القلق (سمة)لأم سهيلة	115
13	نتائج إختبار سبيلبرجر بشكل عام عند الأمهات الأربع	116

خاتمة:

يتضح جليا من خلال هذه الدراسة في جانبيها النظري والميداني أن تكوين المفتش (المشرف التربوي) يعتبر أحد الأسس والمتطلبات الضرورية لأية سياسة تتبناها المؤسسة من أجل تحسين مستوى الاطارات وتطوير قدراتهم و تنمية مهاراتهم وتعديل سلوكاتهم وتحفيزهم و استخراج أقصى ما لديهم من الطاقات و تعميق خبراتهم من أجل مسايرة ومواكبة مختلف التطورات الحاصلة على المستوى تكوين الاطارات .

وفي الدراسة الحالية التي تتمحور حول التكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية ؛ تم تناول الجانب النظري في ثلاثة فصول يتعلق الأول بمدخل للدراسة، أما الفصل الثاني تم التطرق فيه إلى المفتش (المشرف التربوي)، في حين تم تناول التكوين في الفصل الثالث، أما الجانب الميداني فاشتمل على الفصلين الرابع والخامس؛ حيث تم تخصيص الفصل الرابع للإجراءات المنهجية للدراسة، أما الفصل الخامس تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

وقد كشفت هذه الدراسة من خلال إطارها الميداني لمؤشرات الفرضيات التي تمت صياغتها في شكل أسئلة الاستمارة و تم التحقق من صلاحيتها ان لتكوين المفتش التعليم الابتدائي في الجزائر عدة تحديات منها ما هو راجع للبرنامج التكويني المقدم لهم و تاثيره على العملية التكوينية و الذي اكدنا ان للبرنامج التكويني المقدم للمفتش له تاثير ايجابي على العملية الكوينية ، وتبين لنا من خلال تلك التحليلات أن نسبة تحقق الفرضية كانت جيدة ، و اما تأثير المكون في إنجاح برامج التكوين المفتش فوجدنا ان له دور فعال في انجاح العملية التكوينية لما لديه من خبرة علمية و بيداغوجية في عملية التكوين و هذا الجانب له الدور الكبير في انجاح الدورة التكوينية ، وفي الاخير بانسبة الوسائل المستخدمة في عملية التكوين و متغير المكان والفترة التكوينية ان المفتش المتكون يرى أن هذه الفترات الزمنية المخصصة لإجراء الدورة التكوينية غير كافية بما فيه الكفاية حتى يتمكن المفتش المتكون بالإلمام والتحكم أكثر في محتوى البرامج التكوينية، حتى يساعدهم ذلك أكثر على تحسين خدماتهم وأدائهم في وظيفتهم بعد الانتهاء من هذه الدورة .

التوصيات المقترحات :

وبناءا على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الراهنة و المتعلقة بواقع تكوين مفتشي التعليم الابتدائي للغة العربية ، يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التالية:

1- أن تعمل وزارة التربية والتعليم توفير المخصصات المالية لتنفيذ بعض الوسائل ، وكذلك توفير المصادر والأجهزة والمواد والوسائل التعليمية لتكون في متناول يد المكون .

2- اقتراح التمديد في فترات تكوين مما يساهم في تعميق المعلومات و المعارف المكتسبة أكثر من ذي قبل، بالإضافة إلى خلق جو يسوده روح التعاون والانسجام بين المتكونين فيما بينهم من جهة ، وبينهم وبين المكونين من جهة ثانية حتى يتمكنوا بعد الانتهاء من عملية التكوين العمل بروح الفريق وتقوية العلاقات وروح التضامن والتقليل من حدة الصراع.

3- اقتراح استخدام مختلف الأدوات والوسائل والتجهيزات التكنولوجية الحديثة في مختلف المجالات حتى يتم مساعدة المتكون على استيعاب محتوى البرامج التكوينية وتشجيعه على استخدام التجهيزات الحديثة المتاحة بالمعهد .

4- اقتراح برمجة دورات تكوينية في اللغات الأجنبية خاصة الفرنسية والإنجليزية، نظرا لردود بعض المفتشين حول تلقيهم بعض الصعوبات أثناء المشاركة في الدورات التكوينية المنظمة خارج الوطن.