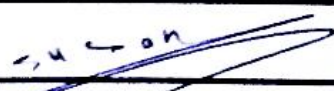


نوقشت رسالة المعيدة لنا الصياصنة

بـعـنـوان :

أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
في ضوء التوجيه التربوي التطويري

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٠١٩/١٠/١٣ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. سوزان المقطرن	عضواً مشرفاً	
د. رويدا حمدان	عضواً	
د. سعد ساري	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في المناهج وطرائق التدريس - قسم المناهج وطرائق التدريس .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

﴿رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس﴾

إعداد الطالبة

لينا غسان الصياصنة

إشراف

الدكتورة سوزان المقطرن

الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس

دمشق 1440 هـ

2019-2018 م

شكر وتقدير

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذه الرسالة: ﴿وما توفيقي إلا بالله﴾.

في البداية أريد أن أتقدم بالشكر الذي لن ينتهي مدى الحياة إلى من أدين لهما بالعرفان والتقدير طوال حياتي، إلى من كانا خير عونٍ لي وخير سندٍ في كل خطوةٍ خطيتها، إلى من أمطراني بدعائهما لي بالتوفيق... **(أبي وأمي)** أطال الله في عمرهما.

إلى مشرفتي الفاضلة الأستاذة **(سوزان المقطرن)** لما قدمته لي من علمٍ نافعٍ، والتي لم تبخل علي بأية معلومة، فكانت لا تتردد في إجابتي عن أسئلتِي وبأيِّ وقتٍ كان، وكانت تقدم لي كل ما لديها من توجيهاتٍ ونصائحٍ مفيدةٍ، إضافةً إلى تشجيعها الدائم لي ليكون عملي مميزاً، والتي سأبقى شاكراً لها على ذوقها الرفيع في المعاملة.

إلى **أساتذتي الكرام** في كلية التربية لما قدموه من توجيهاتٍ واهتمامٍ وتفهمٍ، وللوقت الذي منحوني إياه في تحكيمهم لأدوات الدراسة، وأريد أن أخص بالامتنان والتقدير الدكتورة **(أمل كحيل)** والدكتورة **(دلال أبو شاهين)** لما قدّمته من توجيهاتٍ وإرشاداتٍ سديدة.

ومن واجبي أن أتقدم بالشكر الجزيل **(للموجهين التربويين)** بمديرية التربية بدرعا، **(ولمديري المدارس)** لما قدموه من اهتمامٍ ونصائحٍ، ومساعدةٍ في تسهيل مهمتي في تطبيق أدوات الدراسة.

وطبعاً لن أنسى أن أتقدم بالشكر والمحبة الخالصين إلى **(صديقاتي المقربات)**، اللواتي كنّ بنكهة الأخوات والسند الحقيقي في أثناء عملي بالرسالة.

الصفحة	فهرس المحتويات
أ	شكر وتقدير
ب	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ر	فهرس الأشكال
ز	فهرس الملاحق
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
٢	مقدمة
٤	أولاً: مشكلة الدراسة.
٦	ثانياً: أهمية الدراسة.
٧	ثالثاً: أهداف الدراسة.
٧	رابعاً: أسئلة الدراسة.
٨	خامساً: متغيرات الدراسة.
٨	سادساً: فرضيات الدراسة.
٩	سابعاً: منهج الدراسة.
١٠	ثامناً: حدود الدراسة.
١٠	تاسعاً: أداة الدراسة.
١٠	عاشراً: إجراءات الدراسة.
١١	حادي عشر: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.
	الفصل الثاني: بعض الدراسات السابقة
١٥	مقدمة.
١٥	أولاً: الدراسات العربية.
١٨	ثانياً: الدراسات الأجنبية.
٢٢	ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.
	الفصل الثالث: الإطار النظري للدراسة
٢٥	مقدمة.
٢٥	أولاً: التوجيه التربوي.
٢٥	١- مفهوم التوجيه التربوي.

٢٦	٢. أهمية التوجيه التربوي.
٢٨	٣. أساليب التوجيه التربوي.
٣٠	٤. أنواع التوجيه التربوي.
٣٤	٥. مهام الموجه التربوي.
	ثانياً: التوجيه التربوي التطويري.
٣٥	مقدمة.
٣٦	١. مفهوم التوجيه التربوي التطويري.
٣٧	٢. نشأة التوجيه التربوي التطويري.
٣٧	٣. خلفية التوجيه التربوي التطويري.
٣٨	٤. أهداف التوجيه التربوي التطويري.
٣٩	٥. البعد الفلسفي للتوجيه التربوي التطويري.
٤١	٦. مراحل التوجيه التربوي التطويري.
٤٣	٧. خطوات التوجيه التربوي التطويري.
٤٤	٨. أدوار الموجه التربوي في التوجيه التربوي التطويري.
٤٦	٩. إيجابيات التوجيه التربوي التطويري.
٤٧	١٠. سلبيات التوجيه التربوي التطويري.
	ثالثاً: واقع التوجيه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.
٤٩	١. واقع العملية التوجيهية في سورية.
٥٠	٢. التطور التاريخي للتوجيه التربوي في سورية.
٥٢	٣. مجالات عمل التوجيه التربوي في سورية.
٥٤	٤. شروط اختيار الموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.
٥٥	٥. مهام الموجه التربوي في سورية.
٥٥	٦. مضمون التقرير التوجيهي للموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٥٦	٧. أساليب التوجيه التربوي السوري.
٥٧	٨. الكفايات المهنية للموجه التربوي.
٥٨	٩. مشكلات الموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.
٥٩	أ. مشكلات خاصة بالتوجيه التربوي. ب. مشكلات خاصة بالموجه التربوي.

	ت. مشكلات خاصة بالمعلم.
	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
٦٢	مقدمة.
٦٢	أولاً. منهج الدراسة.
٦٣	ثانياً. أداة الدراسة وخصائصها السيكمترية.
٧٢	ثالثاً. مجتمع الدراسة.
٧٣	رابعاً. عينة الدراسة.
٧٤	خامساً. إجراءات تنفيذ الدراسة.
٧٥	سادساً. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة الميدانية
٧٧	مقدمة.
٧٧	أولاً. عرض النتائج وتفسيرها.
١٠١	ثانياً. الإجابة عن فرضيات الدراسة.
١١٦	ثالثاً. الدراسات المقترحة.
	الفصل السادس: أسلوب دلفاي
١١٨	مقدمة.
١١٨	أولاً. التعريف بأسلوب دلفاي.
١١٨	ثانياً. خطوات أسلوب دلفاي.
١١٩	ثالثاً. أنواع الاستمارات المستخدمة في أسلوب دلفاي.
١١٩	رابعاً. إجراءات الدراسة الميدانية.
١٢٣	خامساً. تحليل نتائج الجولات الثلاثة.
١٤٩	خلاصة لأهم نتائج أسلوب دلفاي.
	الفصل السابع: الأنموذج المقترح
١٥٢	مقدمة.
١٥٢	أولاً. أهداف الأنموذج المقترح.
١٥٣	ثانياً. منطلقات الأنموذج المقترح.
١٥٣	ثالثاً. متطلبات الأنموذج المقترح.
١٥٤	رابعاً. أهمية ومميزات تطبيق الأنموذج المقترح.

١٥٥	رابعاً. مجالات الأنموذج المقترح.
١٥٨	خامساً. معوقات تطبيق الأنموذج المقترح.
١٥٩	سادساً. بعض المقترحات لتجاوز معوقات تطبيق الأنموذج المقترح.
١٦٠	سابعاً. آلية تنفيذ الأنموذج المقترح.
١٦١	ملخص الدراسة باللغة العربية.
	مراجع الدراسة
١٦٧	أولاً. المراجع باللغة العربية.
١٧٤	ثانياً. المراجع باللغة الأجنبية.
١٧٦	ثالثاً. المراجع الالكترونية.
١٧٧	ملاحق الدراسة
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

	فهرس الجداول
الصفحة	عنوان الجدول
٦٤	جدول (١) مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية.
٦٥	جدول (٢) لبعض البنود المضافة والبنود المعدلة في استبانة "أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري" وفقاً لآراء السادة المحكمين.
٦٦	جدول (٣) توزع أفراد العينة الاستطلاعية على متغيرات الدراسة.
٦٧	جدول (٤) الاتساق الداخلي بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد.
٦٧	جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة
٦٨	جدول (٦) نتائج اختبار (ت) ستودنت للتحقق من الصدق التمييزي للاستبانة بأبعادها والدرجة الكلية.
٦٩	جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ للاستبانة وأبعادها الفرعية.
٧٠	جدول (٨) معاملات ارتباط الثبات بالإعادة لاستبانة أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التطويري.
٧٠	جدول (٩) يوضح نتائج معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
٧١	جدول (١٠) توزع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها.
٧٢	جدول (١١) درجة فاعلية الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي الرتبي والنسب المئوية.
٧٣	جدول (١٢) توزع أفراد عينة الدراسة من الموجهين التربويين.
٧٣	جدول (١٣) توزع أفراد عينة الدراسة من المعلمين.
٧٧	جدول (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة لأداء الموجه التربوي وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية.
٧٩	جدول (١٥) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التعاون ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٨٢	جدول (١٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التواصل والعلاقات الإنسانية ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٨٤	جدول (١٧) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال اتخاذ القرارات ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٨٧	جدول (١٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد

	عينة الدراسة على بنود مجال التقويم ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٩٠	جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية.
٩١	جدول (٢٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التعاون ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٩٤	جدول (٢١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التواصل والعلاقات الإنسانية ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٩٧	جدول (٢٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التواصل والعلاقات الإنسانية ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
٩٩	جدول (٢٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التقويم ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها.
١٠٢	جدول (٢٤) قيمة اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.
١٠٤	جدول (٢٥) قيمة اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.
١٠٦	جدول (٢٦) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) وفق متغير المؤهل العلمي على الاستبانة وأبعادها الفرعية.
١٠٨	جدول (٢٧) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وفق متغير المؤهل العلمي على الاستبانة وأبعادها الفرعية.
١١٠	جدول (٢٨) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) وفق متغير سنوات الخبرة على الاستبانة وأبعادها الفرعية.
١١٢	جدول (٢٩) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وفق متغير سنوات الخبرة على الاستبانة وأبعادها الفرعية.
١١٤	جدول (٣٠) قيمة اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين)

	والمعلمين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير العمل.
١٢٥	جدول (٣١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٢٩	جدول (٣٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقيق عبارات أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٣٤	جدول (٣٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٣٦	جدول (٣٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٣٨	جدول (٣٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات إمكانية التحقق للآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٤٣	جدول (٣٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٤٣	جدول (٣٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقيق عبارات أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٤٦	جدول (٣٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٤٧	جدول (٣٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

١٤٨	جدول (٤٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات إمكانية التحقق للآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
-----	--

فهرس الأشكال

٧٩	الشكل (١) يوضح السلم التراتيبي لمحاو الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة (المعلمين).
٩١	الشكل (٢) يوضح السلم التراتيبي لمحاو الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة (الموجهين).
١٠٣	الشكل البياني (٣) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس.
١٠٥	الشكل البياني (٤) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس.
١٠٧	الشكل البياني (٥) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
١٠٩	الشكل البياني (٦) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
١١٠	الشكل البياني (٧) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
١١٣	الشكل البياني (٨) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
١١٥	الشكل البياني (٩) متوسط إجابات افراد عينة الدراسة (الموجهين والمعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير العمل.
١٦١	الشكل (١٠) الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

فهرس الملحق

الصفحة	عنوان الملحق
١٧٨	ملحق (١) قائمة بأسماء السادة محكمي أداة الدراسة.
١٧٩	ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة محكمي الأنموذج المقترح.
١٨٠	ملحق (٣) دراسة استطلاعية موجهة للمعلمين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
١٨١	ملحق (٤) الاستبانة الموجهة إلى الموجهين التربويين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
١٨٧	ملحق (٥) الاستبانة الموجهة إلى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
١٩٢	ملحق (٦) استمارة الجولة الأولى من أسلوب دلفاي.
١٩٦	ملحق (٧) استمارة الجولة الثانية من أسلوب دلفاي.
٢٠٧	ملحق (٨) استمارة الجولة الثالثة من أسلوب دلفاي.
٢١٤	ملحق (٩) تسهيل مهمة الباحثة بتطبيق أداة الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة.

أولاً- مشكلة الدراسة.

ثانياً- أهمية الدراسة.

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- أسئلة الدراسة.

خامساً- متغيرات الدراسة.

سادساً- فرضيات الدراسة.

سابعاً- منهج الدراسة.

ثامناً- حدود الدراسة.

تاسعاً- أداة الدراسة.

عاشراً- إجراءات الدراسة.

حادي عشر- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

- مقدمة:

تمرّ مسيرة التّربية والتّعليم بمنعطفاتٍ هامّةٍ فالمتابع لها يجد أنّها قد مرّت بتطوراتٍ كبيرة في جميع جوانبها، سواءً فيما يخصّ المعلّم أو الإدارة المدرسيّة أو التّوجيه التّربويّ، لذا فقد أصبح كلّ منهم شاملاً جميع جوانب العمليّة التّعليميّة، ومن أهمّ جوانب هذه المسيرة التّوجيه التّربويّ إذ يُعدّ على قدر واسعٍ من الأهميّة لما يشكّل من محورٍ أساسيٍّ في خدمة مسيرتنا التّعليميّة.

وحثّى تكون هذه التّطورات ذات نتائج بالعمليّة التّعليميّة التّعلمية وبما فيها أداء المعلّم والموجّه التّربويّ كان لابد من إعادة النّظر في مفهوم التّوجيه التّربويّ وأساليبه، وكان على الموجّهين التّربويّين أن ينتقلوا من أدوارهم التّقليديّة إلى ممارسة الأدوار والأساليب التي تُحوّل مناخ المدرسة المألوف إلى مناخ يتواءم وتطورات العصر الحاليّ.

فظهرت العديد من النّماذج التوجيهيّة الحديثة التي واكبت التّطوير في مفهوم التّوجيه التّربويّ وبما يتناسب ومستجدات العصر الحاليّ، فكان هناك التّوجيه العلميّ، والتّوجيه بالأهداف، والتّوجيه التّشاركيّ، والتّوجيه التّطويريّ وغيرها من النّماذج الحديثة.

وبما أنّ التّوجيه التّربويّ التّطويريّ أحد النّماذج الحديثة؛ لأنّه يهتمّ بالفروق الفرديّة بين المعلّمين، فقد بنى جلكمان (Gilkman) صاحب نظريّة التّوجيه التّطويريّ نظريّته على أساس اختلاف المعلّمين في مستوى التّفكير التجريديّ، ومستوى القدرات العقلية، حيث ينطلق التّوجيه التّربويّ التّطويريّ من خلال النّظر إلى المعلّمين من كونهم ناضجين على مستويات مختلفة من النّمو والتّطور، وهذا يتطلّب تنويع الأنماط التوجيهية التي يستخدمها الموجه التّربوي مع المعلّمين أثناء الموقف التّعليميّ التّعليميّ، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال التّوجيه التّربويّ التّطويريّ الذي يُراعي حاجات المعلّمين، ويعمل على تطوير قدراتهم وتنميتها، ويتمّ اختيار كلّ نمط من أنماط التّوجيه التّطويريّ وفق احتياجات المعلّم الشخصيّة والتّربويّة (اللوحي، ٢٠١٢، ٣). كما بين سينس ويمبر (Siens and Embeier, ١٩٩٦، ٢٩٩) أنّ التّوجيه التّطويريّ يُسهم في زيادة دافعيّة المعلّمين والمعلّّمات نحو العمل، ويطور لديهم التّفكير النّاقداً، ويزوّدُهم بمعلومات نوعيّة في المجال المعرفيّ، ممّا يُسهم في تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّمية.

وبالتالي فإنه بقدر التطوير والتحسين الذي يحدثه التوجيه التربوي التطويري في أداء المعلمين، بقدر ما ينعكس ذلك إيجابياً على نتائج العملية التعليمية التعلمية بعامّة وتحصيل التلاميذ بخاصّة. ويولي التوجيه التطويري العلاقة بين الموجه التربوي والمعلم أهمية كبيرة؛ لأثرها في تحسين التعليم، وبقدر ما تكون العلاقة إيجابية بينهما بقدر ما يتوفّر للمعلم جوّ من الحرية والطمأنينة لعرض مشكلاته، وإبداء مقترحاته في أثناء تعامله مع الموجه التربوي (العبادي، ٢٠٠٩، ٣٨)، وتقرض تلك العلاقة الإيجابية على الموجه التربوي أن يتقبّل أفكار المعلم ومشاعره، ويشجّعه على التعبير عن نفسه ضمن إطار من التقدير والاحترام المتبادلين مما يؤدي لتعديل سلوكه.

فمن الملاحظ أن التوجيه التطويري يسعى إلى تحسين التعليم بشكل عامّ ورفع مستوى كفاءة الموجهين التربويين وزيادة وعيهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم، كما أنّه يعطي المعلمين حرية أكثر في أثناء الموقف التعليمي من خلال جعلهم شركاء للموجه التربوي، الذي يمنحهم الثقة للإفصاح عن المشكلات التي قد تعترضهم.

ولمّا كان التعليم الأساسي المجال المُتاح أمام الموجه التربوي والمعلم لممارسة مهامهما التوجيهية وتطوير العملية التعليمية من خلالها، كون هذه المرحلة من التعليم تعدّ اللبنة الأولى التي ينشأ فيها أفراد المجتمع، لذلك أولت السياسات التربوية في سورية مبدأ التعليم للجميع كلّ الاهتمام والعناية، حيث أصدرت قوانين تنصّ على إلزامية التعليم ومجانيّته وكان التعليم الأساسي رقم/٣٢ لعام ٢٠٠٢ الذي مدّ الإلزام ليشمل السنوات التسع الأولى، وهكذا تظهر أهمية تطبيق نماذج توجيهية حديثة تسهم في تحسين قدرات الموجهين والمعلمين وتطويرها وتنميتهم مهنيّاً بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في مرحلة التعليم الأساسي.

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية التوجيه التربوي التطويري في تحسين العملية التعليمية التعلمية بعامّة، وأداء الموجه التربوي والمعلمين بخاصّة، فكان لابد من القيام بالدراسة الحالية والتي تتجه نحو طرح نموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

أولاً. مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ التَّوجِيه التَّطَوِيرِيّ أَحَدَ النَّمَاذِجِ الحَدِيثَةِ فِي مَجَالِ التَّوجِيهِ التَّربَوِيِّ، حَيْثُ يَتَمَيَّزُ بِمِرَاعَاتِهِ الْفُرُوقَ الْفَرْدِيَّةَ بَيْنَ الْمُعَلِّمِينَ كَمُتَعَلِّمِينَ يَسْعَوْنَ إِلَى مَزِيدٍ مِنَ التَّعَلُّمِ، بِمَا يَنْعَكِسُ عَلَى تَحْصِيلِ طُلَّابِهِمْ، وَيَكْمُنُ نَجَاحُ ذَلِكَ الْمُنْحَى فِي قُدْرَةِ الْمَوْجَّهِ عَلَى تَقْوِيمِ مَسْتَوَى الْمَعَارِفِ وَالْمَفَاهِيمِ لَدَى الْمُعَلِّمِ وَتَحْدِيدِهَا، وَمِنْ ثَمَّ تَطْبِيقِ الْمُنْحَى التَّوجِيهِيِّ الْمَلَاتَمِ، وَيَجِبُ عَلَى الْمَوْجَّهِ أَنْ يَكُونَ عَلَى وَعْيٍ كَافٍ بِمَبَادِي تَعَلُّمِ الْكِبَارِ، وَالْفُرُوقَ الْفَرْدِيَّةَ بَيْنَ الْمُعَلِّمِينَ (Eady & Zepeda, 2007, 20).

فَبَعْدَ أَنْ كَانَتْ عَمَلِيَّةُ التَّوجِيهِ تَقُومُ عَلَى تَصِيدِ أَخْطَاءِ الْمُعَلِّمِ وَتَعْتَمِدُ أَسْلُوبَ الزِّيَارَاتِ الصَّفِيَّةِ الْمَفَاجِئَةِ، فَقَدْ جَاءَتْ مَرَحَلَةُ التَّوجِيهِ الْأَحْدَثُ لِتَجْعَلَ الْعَمَلِيَّةَ التَّعْلِيمِيَّةَ أَكْثَرَ فَعَالِيَّةً وَكِفَاءً، وَبَدَأَ ذَلِكَ وَاضِحاً مِنْ خِلَالِ اِهْتِمَامِ وَزَارَةِ التَّربِيَةِ فِي سُورِيَةِ بَانْتِقَاءِ أَفْضَلِ الْمُرْشَحِينَ لَوُظَائِفِ التَّوجِيهِ التَّربَوِيِّ مِنْ بَيْنِ الْمُدِيرِينَ وَالْمُعَلِّمِينَ الْمُتَمَيِّزِينَ، وَبَعْدَ الْاِبْتِقَاءِ تَلَزَمَ الْوَزَارَةُ الْمَوْجَّهِينَ التَّربَوِيِّينَ الْجُدُدَ بِاتِّبَاعِ دَوْرَةٍ تَدْرِيْبِيَّةٍ تَأْهِيْلِيَّةٍ بَغِيَّةٍ تَعْزِيزِ خَبْرَاتِهِمُ التَّربَوِيَّةِ، كَمَا حَرَصَتْ وَزَارَةُ التَّربِيَةِ عَلَى إِقَامَةِ بَعْضِ الدَّوَرَاتِ التَّدْرِيْبِيَّةِ التَّجْدِيدِيَّةِ لِلْمَوْجَّهِينَ التَّربَوِيِّينَ لِتَجْعَلَهُمْ قَادِرِينَ عَلَى تَحْقِيقِ أَفْضَلِ مَرْدُودِ تَرْبَوِيٍّ (سليم، 2007، ٤). وَهَدَفَتْ أَيْضاً إِلَى تَطْوِيرِ خَبَرَاتِ الْمَوْجَّهِينَ التَّربَوِيِّينَ فِي سُورِيَةِ فَأُجْرَتْ الْعِدِيدُ مِنَ الدَّوَرَاتِ التَّدْرِيْبِيَّةِ لِتَدْرِيْبِ الْمَوْجَّهِينَ التَّربَوِيِّينَ، وَتَحْسِينِ أَدَائِهِمْ، لِیَتِمَكَّنُوا مِنْ تَوْجِيهِ الْمُعَلِّمِينَ وَالْمُسَاهَمَةِ فِي نُمُوِّهِمُ الْمَهْنِيِّ، وَكَانَ مِنْ هَذِهِ الدَّوَرَاتِ الدَّوْرَةُ الْمَرْكَزِيَّةُ لِلْمَوْجَّهِينَ التَّربَوِيِّينَ وَالْمَوْجَّهِينَ الْاِخْتِصَاصِيِّينَ فِي مَحَافِظَاتِ الْقَطَرِ جَمِيعِهَا الَّذِينَ يُشْرَفُونَ عَلَى الْحَلْقَةِ الْأُولَى مِنْ مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ (وَزَارَةُ التَّربِيَةِ، 2009). وَكَانَ هُنَاكَ دَوْرَةُ مَنَاهِجٍ مَطْوَرَةٍ مَرْكَزِيَّةٍ فِي ٢٤/٦/٢٠١٨.

إِضَافَةً إِلَى عِدَدِ مِنَ الْمُؤْتَمَرَاتِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي عُقِدَتْ مِثْلَ (مُؤْتَمَرِ التَّوجِيهِ التَّربَوِيِّ وَجُودَةِ التَّعْلِيمِ فِي أَبُوظَبِي فِي ١٦ مَارَسَ/٢٠٠٥)، وَكَانَ مِنْ أَهَمِّ تَوْصِيَّاتِ الْمُؤْتَمَرِ لِكَيْ يَصِلَ التَّوجِيهُ التَّربَوِيُّ إِلَى غَايَاتِهِ:

- أَنَّنَا نَرِيدُ مِنَ الْمَوْجَّهِ التَّربَوِيِّ أَنْ يَكُونَ حَرِيصاً دَائِماً عَلَى التَّطْوِيرِ مِنْ حَسَنِ إِلَى أَحْسَنِ.
- أَنْ يَوَاقِبَ عَمَلَ الْمَوْجَّهِ التَّربَوِيِّ إِعْدَاداً وَاسْتِعْدَاداً عَلَى الْمَسْتَوِيَّيْنِ: النَّظَرِيِّ وَالتَّطْبِيقِيِّ.
- الْمَتَابَعَةُ الْوَاعِيَّةُ وَالْمُسْتَمْرَةُ لِكَافَةِ الْكُوَادِرِ الْبَشَرِيَّةِ الْوَاقِعَةِ فِي نِطَاقِ اِخْتِصَاصِهِ.

وأيضاً أوصى (مؤتمر التطوير التربوي الأردني الذي عقد في عمان ٢٠١٥/٨/٢) بضرورة مراجعة أسس اختيار الموجّه التربويّ وتعيينه وعلى معايير يتمّ الالتزام بها، وتسمح بمراجعة أداء الموجّه التربويّ ومساءلته، وأيضاً عقد دوراتٍ تدريبية للموجّهين التربويّين لتعريفهم أنماط التوجيه الحديثة.

وقد أكّدت العديد من الدراسات التي قامت الباحثة بالاطلاع عليها على ضرورة استخدام التوجيه التطويري، ومن هذه الدراسات دراسة اللوح (٢٠١٢) التي بيّنت نتائجها أن التوجيه التطويري يُحسّن الممارسات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة، ودراسة الحارثي (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها أن واقع التوجيه التطويري في تنمية بعض الكفايات الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية كانت درجته عالية، ومن الدراسات الأجنبية التي أُجريت بشأن التوجيه التطويري دراسة غوردن (٢٠٠٠) التي بيّنت نتائجها أنّ المشرفين التربويّين يرون أنّ استخدام نمط التوجيه التطويري ساعد على تحسين أداء المعلمين بدرجة كبيرة، واستطاعوا النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلّّات الذين يتّصفون بدرجة منخفضة الإدراك ومتوسطة الإدراك، وعالية الإدراك، ودراسة غارمن (١٩٩٥) التي بينت نتائجها أنّ التواصل الجيّد بين المشاركين قلّل المشاكل وزاد من مستوى معنويات المشاركين وانخفاض قلق المعلمين في أثناء المشاركة مع موجّهيهم، وأيضاً انخفاض الفردية لدى المعلمين وزادت المشاركة والتعاون مع الموجّهين.

إلا أن الموجّهين التربويّين لا يزالون يعتمدون أنماط التوجيه التقليدية في المدارس التي يشرفون عليها، والتي تتمثل بالزيارة الصفية المفاجئة، وذلك لقلة الدورات التدريبية التي يخضعون لها، وقلة متابعتهم لكل ما يستجد بالميدان التربويّ من أنماط توجيهية حديثة تواكب عصرنا الحالي لتحسين العملية التعليمية التعليمية.

وتأكيداً لما سبق قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عيّنة من معلمي ومعلّّات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة درعا خلال الشهر السادس من عام ٢٠١٨/٢/٢٠١٩ حيث بلغ عدد أفراد العيّنة (١٥)، وطبقت لهذه الدراسة استبانة ذات أسئلة مغلقة حول أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربويّ التطويري في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتّقيّم)، حيث أظهرت نتائج هذه



الدراسة أن أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التطويري كان متوسطاً بعامّة، والملحق "٣" يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

وفي ضوء ما سبق يُلاحظ أن هناك ندرة في الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وبناءً على نتائج الدراسة الاستطلاعية جاءت هذه الدراسة بحلتها الجديدة لتبين أهمية وفعالية الأنماط التوجيهية الحديثة وأهمية دور الموجّه التربوي في تسيير الموقف التعليمي ورفع مستوى العملية التعليمية ككل، وبالتالي فإنّ ذلك استدعى الحاجة إلى وضع أنموذج مقترح لتطوير أداء الموجّهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري، ولذلك فإنّه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

ثانياً. أهمية الدراسة: تتبع أهمية الدراسة ممّا يلي:

- الأهمية النظرية:

١. قد تفيد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية التوجيه التربوي بعامّة، والتوجيه التطويري بخاصّة.

٢. الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة حسب علم الباحثة التي تتناول فاعلية التوجيه التربوي التطويري في العملية التعليمية التعلمية.

٣. توعية الموجّهين التربويين بنمط التوجيه التربوي التطويري وأنماطه الثلاثة (التشاركي، والمباشر، وغير المباشر) وتطبيقاتها التربوية في العملية التعليمية التعلمية.

- الأهمية التطبيقية:

٤. يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية في إعداد برامج لتدريب الموجّهين التربويين بشكل أكثر فعالية على استخدام أساليب توجيهية حديثة من ضمنها التوجيه التطويري.

٥. من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية في تحسين وتطوير أداء الموجهين التربويين في أثناء تسييرهم الموقف التعليمي.

٦. قد تكون مرجعاً مهماً للدارسين والمهتمين بموضوع التوجيه التربوي التطويري.

ثالثاً. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. تعرّف واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم).

٢. تعرّف أثر متغيرات كلٍ من (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع العمل) في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

٣. وضع نموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

رابعاً. أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم)؟

٢. ما واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم)؟

٣. ما أثر متغيرات كلٍّ من (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع العمل) في تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

٤. ما الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

خامساً. متغيرات الدراسة:

متغيرات مستقلة وهي:

. الجنس: (ذكر، أنثى).

. المؤهل العلمي: (شهادة متوسطة "معهد إعداد معلمين"، وإجازة جامعية، ودبلوم تأهيل تربوي).

. عدد سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات وحتى ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فما فوق).

. نوع العمل: (موجه تربوي، معلم).

المتغيرات التابعة وهي: تقديرات الموجهين التربويين والمعلمين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

سادساً. فرضيات الدراسة:

تم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥):

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري يعزى لمتغير الجنس (جنس الموجه التربوي).

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري يعزى لمتغير الجنس (جنس المعلم).

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التطويريّ تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ (للموجّه التّربويّ).

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التطويريّ تعزى لمتغيّر المؤهل العلميّ (للمعلم).

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التطويريّ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (للموجّه التّربويّ).

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التطويريّ تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة (للمعلم).

٧. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجّهي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التطويريّ يعزى لمتغيّر العمل (موجه تربويّ، ومعلم).

سابعاً. منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفيّ التحليليّ وأسلوب دلفاي؛ ويعد المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، إذ يقوم على وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها في بيئة معينة، ويهتم بدراسة تقديرات فئة معينة في قضية محددة، ومن ثم تحليلها، ويستفاد منها على نحو أساس في دراسات تربوية لها علاقة بالمجال التعليمي عن طريق استبانة أو مقابلة أو ملاحظة (الضامن، ٢٠٠٧، ١٣٤). وأسلوب دلفاي عبارة عن أداة مسحية تهتم بدراسة واقع أداء موجّهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويريّ.

ثامناً. حدود الدراسة:

. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من موجّهي ومعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة درعا.

. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ م.

. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في عدد من مدارس التعليم الأساسي في محافظة درعا.

. الحدود الموضوعية: تقديرات الموجّهين التربويين والمعلّمين حول أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التّطويريّ في المجالات الآتية: (التّعاون، والتّواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتّقييم).

تاسعاً. أدوات الدراسة:

١- تمّ تصميم استبانتيّن لاستطلاع آراء الموجّهين التربويين والمعلّمين حول أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التّربويّ التّطويريّ.

٢- كما تمّ استخدام أسلوب دلفاي موجّه للخبراء.

عاشراً. إجراءات الدراسة:

١. الاطلاع على إطار نظريّ يتضمّن الحديث عن التّوجيه التّربويّ التّطويريّ من حيث: "مفهومه، وأهميّته، وأهدافه، ومبادئه، وأأسسه، ومراحله، وخطواته، وميزاته.

٢. الاطلاع على الدراسات السابقة العربيّة والأجنبيّة ذات الصّلة بالموضوع.

٣. بناء أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانتيّن وأسلوب دلفاي.

٤. تطبيق أدوات الدراسة.

٥. المعالجة الإحصائيّة وتفسير النتائج.

٦. المقترحات.

الحادي عشر- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

النموذج (Model): "هو بنية افتراضية مكونة من منطلقات وإجراءات ومحاذير متوقعة ومقترحات للتغلب عليها وبذلك فالنموذج ليس وصفة جاهزة تطبق آلياً بل تصوراً قابلاً للتطبيق بدرجات متفاوتة تبعاً لتفاوت البيئات التعليمية" (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥، ٤).

ويعرّف النموذج المقترح (Proposed Model) إجرائياً: هو إطار عام يوضح إمكانية تطوير واقع أداء موجّهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء نتائج الدراسة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

التطوير (Development): "هو عملية شاملة وواسعة تقوم على الدراسة وترتبط بثقافة المجتمع وما يطرأ عليها من تغييرات، وذلك بهدف مساعدة النظام التعليمي المراد تطويره على تحقيق أهدافه بفاعلية وكفاءة وهو ما يستدعي تغييراً في شكل الشيء المراد تطويره ومضمونه " (عزب، ٢٠٠٨، ٢٥).

الموجه التربوي (Educational Guidance): الشخص المخول بتوجيه عمل المعلمين وإرشادهم، وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني المستمر، والأخذ بيدهم في كل ما يحتاجونه لتطوير العملية التربوية وتجديدها (سنقر، ٢٠٠٧، ٣٩-٤٠).

كما عُرف بأنه: خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية.

(القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم (٤/٣/٤٤٣/٢٣٣٨) تاريخ ٢٧/١٠/٢٠١٥). وتتبنّى الباحثة التعريف حسب القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي في الجمهورية العربية السورية.

مرحلة التعليم الأساسي (Basic Education): هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتشمل على حلقين: الأولى تبدأ من الصف الأول حتى الصف السادس، والثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف

التّاسع(وزارة التربية، ٢٠١٥، ٢). وتتبنّى الباحثة إجرائياً تعريف وزارة التربية لمرحلة التّعليم الأساسي.

التّوجيه التّربوي (Educational supervision): عملية تربويّة قياديّة إنسانيّة هدفها الرّئيس تحسينُ عمليّتيّ التّعلم والتّعليم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التّعليميّة والتّربويّة مع تقديم وتوفير كافة الخبرات، والإمكانات المادية والفنيّة لنمو وتطوير جميع تلك الأطراف، وذلك وفق تخطيطٍ عمليّ وتنفيذ موضوعيّ بهدف رفع مستوى التّعليم وتطويره (شيخي، ٢٠٠٩، ٢٧).

كما يُعرّف بأنّه: العملية التي تهدف إلى رفع كفاءة المعلّمين والمدرّسين، وتحسين مردودهم، وتقويم أعمالهم، وزيادة تفاعل الموجهين التّربويين مع المعلّمين والمدرّسين والإدارة المدرسيّة، وتطوير الواقع التّربويّ بعامّة (القانون الخاص بعمل الموجه التّربويّ والاختصاصي رقم ٢٣٣٨/٤٤٣/٤/٣ تاريخ ٢٧/١٠/٢٠١٥).

وتتبنّى الباحثة التّعريف حسب القانون الخاص بعمل الموجه التّربويّ والاختصاصي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

التوجيه التّربويّ التّطويري (Educational Development Guidance):

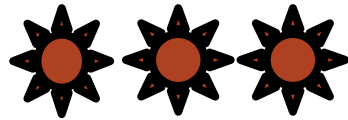
يُعرف بأنّه: "أحدُ الاتّجاهات الحديثة في الإشراف التّربويّ، يهتمّ بالفروق الفرديّة لدى المعلّمين ويهدف إلى تطوير قدرات المعلّمين وتنمية مهاراتهم وسد احتياجاتهم من خلال تطبيق إجراءات محدّدة ومناسبة لكل فئة من فئات المعلّمين" (البابطين، ٢٠٠٤، ١٠٤).

كما عرّف بأنّه: "أحدُ الاتّجاهات الحديثة في الممارسات الإشرافية القائمة على تطوير الأداء المهاريّ والنّمو المهنيّ للمعلّم، وفق أسس وفعاليّات تشاركيّة يحدّد أنماطها إدراك المعلّم الذاتي لقدراته، ومهاراته التدريسيّة، وحاجاته المهنيّة، وفروق الأداء الفرديّة ومدى دافعيّته نحو التّغيير والتّطوير" (العبادي، ٢٠٠٩، ٦).

ويُعرف التوجيه التربوي التطويري إجرائياً بأنه: الأسلوب الذي يستخدمه الموجه التربوي بناءً على قدرات المعلم وخبراته مع إعطائه الثقة للإفصاح عن المشكلات التي تعيق تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال.

معلم الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: هو الشخص المعين رسمياً من وزارة التربية بوظيفة معلم، ويعلم إحدى الصفوف الأساسية الأربعة الأولى بصرف النظر عن عدد الحصص، وهو المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهاج (وزارة التربية، ٢٠٠٢، ٣٥).

ويعرف الأداء إجرائياً: بأنه مجموعة المهام والواجبات التي يقوم بها الموجه التربوي من أجل تسيير الموقف التعليمي التعليمي، وفي هذه الدراسة تم التركيز على مهامه في المجالات الآتية (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم)، كما تم قياس أدائه في هذه المجالات من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والموجهين التربويين على جميع فقرات الاستبانة حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.



الفصل الثاني

بعض الدراسات السابقة

مقدمة.

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

ثالثاً: تعقيب عام على الدراسات السابقة.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التّوجيه التربويّ عامةً، والتّوجيه التربويّ التطويري خاصةً ودور الموجهين التربويين في تفعيلهما، إذ تمّ عرض ما توافر من هذه الدراسات المحلية والعربيّة والأجنبية، ومن خلال الاطلاع على هذه الدراسات تمّ ملاحظة ندرة الدراسات التي تناولت وضع أنموذج مُقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التربويّ التطويري، وعليه تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الحصول على الأدب النظري وبناء الاستبانة ومقارنة نتائج الدّراسة الميدانية.

وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات، حيث تم الحرص على عرض الدراسات الأكثر حداثةً بالإضافة إلى عرضها من الأقدم إلى الأحدث ومنها:

أولاً- الدراسات العربية:

١. دراسة البابطين (١٩٩٤) في السعودية: بعنوان "قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربويّ التطويري".

هدفت الدّراسة إلى تحسين كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يمارسونه من خلال تدريبهم على الإشراف التربويّ التطويريّ المباشر وغير المباشر والتشاركي. وتكونت عينة الدّراسة من (٢٩) مُشرفاً تربوياً التحقوا بدّورة تدريبيّة في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدّراسة:

. قللو من نسبة استخدامهم لأسلوب الإشراف المباشر، وزادوا من نسبة استخدامهم للأسلوب التشاركيّ وغير المباشر.

. يرى المشرفون التربويون أن الأسلوب التشاركيّ هو الأكثر استخداماً يليه الأسلوب غير المباشر من خلال منح المعلّمين الحرية في التغلب على المشكلات التي تواجههم.

. وجود فروق دالة إحصائية حول درجة استخدام الإشراف التربويّ التطويريّ تعزى لمتغير المؤهل العلميّ، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

٢. دراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) في الأردن: بعنوان "أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق".

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق بالاعتماد على وجهات نظر مشرفي العلوم في مديرية التربية والتعليم في المحافظة، وبيان مدى اختلاف نظر مشرفي العلوم في مديرية التربية والتعليم في المحافظة، وبيان مدى اختلاف تقديراتهم لأثر الإشراف التربوي التطويري باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولغايات تحقيق ذلك تم بناء استبانة تكونت من ٤٠ فقرة موزعة على خمسة مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) معلماً ومعلمة للعلوم جرى توزيعهم على مجموعتين استخدم مع مجموعة الإشراف التربوي التطويري، واستخدم مع المجموعة الثانية الإشراف التقليدي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن الإشراف التربوي التطويري أكثر فعالية في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم من الإشراف التقليدي.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ومتغير عدد سنوات الخبرة.

٣. دراسة القاسم (٢٠١٠) في السعودية: بعنوان "دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس والمعلمين".

هدفت الدراسة التعرف على دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطويري بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٤) مشرفاً ومديراً ومعلماً، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة، وخلصت الدراسة إلى أن دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطويري في مدارس التعليم العام الحكومية من وجهة نظر المشرفين كان بدرجة متوسطة، بينما دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي التطويري من وجهة نظرهم كان بدرجة عالية.

٤. دراسة شاهين (٢٠١٠) في مكة المكرمة: بعنوان "فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطويري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم".

تهدفُ إلى معرفة فاعلية تطبيق الإشراف التربويّ التطويريّ التشاركيّ في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلّمي العلوم، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٦٠) مُعلّماً للعلوم تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدمت بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، وقد أظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المجموعة التجريبية في جميع الممارسات التدريسيّة المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ الدروس والتقنيات والأنشطة وإدارة الصف والتعامل مع الطلاب. وفاعلية الإشراف التربويّ التطويريّ التشاركيّ في تحسين الممارسات التدريسيّة لدى معلّمي العلوم.

٥. دراسة اللوح (٢٠١٢) في غزة: بعنوان "درجة تحسين الإشراف التربويّ التطويريّ للممارسات التدريسية لمعلّمي اللغة العربية، مع الكشف عن أثر متغيرات الدّراسة على آراء معلّمي اللغة العربية في درجة التحسن نتيجة للإشراف التربويّ التطويريّ".

هدّفت الدّراسة التعرف على درجة تحسين الإشراف التربويّ التطويريّ للممارسات التدريسيّة لمعلّمي اللغة العربية، مع الكشف عن أثر متغيرات الدّراسة على آراء معلّمي اللغة العربية في درجة التحسن نتيجة للإشراف التربويّ التطويريّ. وتم بناء مقياس مكون من (٦٢) عبارة وزعت على ثلاثة محاور: الأول: الإشراف التطويريّ وممارسات تخطيط التدريس، والثاني: الإشراف التطويريّ وممارسات تطبيق التدريس، والثالث: الإشراف التطويريّ وممارسات تقويم التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ، حيث بلغت عينة الدّراسة (١٦٤) مُعلّماً ومعلّمةً من معلّمي وكالة الغوث الدولية في غزة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد توصلت الدّراسة إلى نتائج من أهمها: أن الإشراف التطويريّ يحسن الممارسات التدريسيّة لمعلّمي اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التحسين تعزى لمتغير: الجنس والمرحلة التّعليمية، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٦. دراسة الحارثي (٢٠١٢) في السعودية: بعنوان "واقع الإشراف التربويّ التطويريّ في تنمية بعض الكفايات الأدائية لمعلّمي المرحلة الثانوية".

هدفت الدّراسة التعرف على واقع الإشراف التربويّ التطويريّ في تنمية بعض الكفايات الأدائية لمعلّمي المرحلة الثانوية. حيث استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليلي، وكانت أدواتها

الاستبانة وتم تطبيقها على عينة عددها (٢١٣) مشرفاً، وجميع مديري المدارس الثانوية وعددهم (١٧٦)، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن واقع الإشراف التطويري في تنمية كفاية (التخطيط) الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية كانت درجته عالية. كما أن واقع الإشراف التطويري في تنمية كفاية (التنفيذ) الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية كانت درجته عالية، وكذلك واقع الإشراف التطويري في تنمية كفاية (التقويم) الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية كانت درجته عالية. وأيضاً يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الاستبانة مما يشير إلى أنه توجد فروق في استجابات أفراد العينة في نظرهم لمحاور الاستبانة الكلية ضمن متغيرات الدراسة.

ثانياً. الدراسات الأجنبية:

١- دراسة كوهن وآخرون (Cohn and others, ١٩٩٨) في أمريكا: بعنوان "الإشراف التربوي التطويري كأسلوب في تحسين مستوى الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة واشنطن في سانت لويس الأمريكية".

"Evolutionary Educational Supervision as a Method for Improving the Level of Teachers Students at the College of Education, Washington University, St. Louis, USA"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشراف التربوي التطويري في تحسين مستوى الطلبة المعلمين، ولتحقيق ذلك تم بناء استبانة مكونة من (٦٠) بند وموزعة على عدة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مشرفاً تربوياً و (٢٠٠) معلماً ومعلمة. وكان من أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن الإشراف التربوي التطويري أسلوب جاد في تحسين تدريس الطلبة المعلمين، وأنه يشتمل على عدة أنماط إشرافية مختلفة في أهدافها وطرق تنفيذها، بالإضافة إلى أنها تتيح حرية الاختيار أمام المشرفين التربويين، كما يشجع الإشراف التربوي التطويري المعلم على النمو والتطور الذاتي في مجال التدريس.

٢. دراسة غارمن (Garmen, ١٩٩٥) في أمريكا: بعنوان "أثر استخدام برنامج لتدريب المعلمين على الإشراف التطويري التشاركي عبر زيادة مشاركتهم في العمل أثناء الخدمة وتقديم دعم حقيقي لتوقعات المعلمين في مدينة أوهايو بأمريكا".

"The impact of using a teacher training program on participatory evolutionary supervision by increasing their participation in on-the-job service and providing real support for teachers' expectations in Ohio, USA".

هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام برنامج لتدريب المعلمين على الإشراف التطويري التشاركي عبر زيادة مشاركتهم في العمل أثناء الخدمة وتقديم دعم حقيقي لتوقعات المعلمين في مدينة أوهايو بأمريكا، وشملت عينة الدراسة (٣٠) معلماً ثانوياً وخمس مشرفين جامعيين، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها:

. التواصل الجيد بين المشاركين قلل المشاكل وزاد من مستوى معنويات المشاركين.

. انخفاض قلق الطلاب المعلمين أثناء المشاركة مع مشرفيهم.

. انخفاض الفردية لدى المعلمين وزادت المشاركة والتعاون مع المشرفين.

. مخرجات عمليات الإشراف والتغذية الراجعة تفيد أنه من الممكن مشاركة المعلمين في مجال الإشراف.

٣. دراسة أرمسترونج (Armstrong, ١٩٩٨) في أمريكا: بعنوان "تصورات المعلمين لاستخدام مدير المدرسة الإشراف التربوي التطويري وأثر ذلك على الروح المعنوية".

"Teachers' perceptions of the use of educational supervision by the school principal and the impact on the morale of teachers".

هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين لاستخدام مدير المدرسة الإشراف التربوي التطويري وأثر ذلك على الروح المعنوية للمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المعلمين والمعلمات مقسمين إلى مجموعتين في كل مجموعة اثنا عشر معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن المعلمين والمعلمات يرون أن الإشراف التربوي التطويري يساهم في وجود تقارب بين الإدارة المدرسية والمعلمين.

٢. وجود أثر إيجابي للإشراف التربوي التطويري في مستوى الروح المعنوية للمعلمين.

٣. عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي.

٤. دراسة أرمسترونج (Armstrong, ١٩٩٩) في ولاية تكساس الأمريكية: بعنوان "فعالية تطبيق المشرفين التربويين الإشراف التربوي المتطور على التزام المعلمين وقناعاتهم و رضاهم وأخلاقيهم وفاعليتهم".

"Effectiveness of the implementation of educational supervisors educational supervision developed on the commitment of teachers and their convictions and satisfaction, ethics and effectiveness".

هدّفت لتحديد فعالية تطبيق المشرفين التربويين الإشراف التربوي المتطور على التزام المعلمين وقناعاتهم ورضاهم وأخلاقيهم وفاعليتهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلماً، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين تطبيق المشرفين الإشراف المتطور ودرجة إقناع المعلمين ورضاهم وأخلاقيهم بغض النظر عن خبرتهم، وأن درجة الالتزام الوظيفي تتأثر بالخبرة.

٥. دراسة غوردن (Gorden, ٢٠٠٠) في بوسطن: بعنوان "اثر أسلوب الإشراف التربوي التطويري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات".

"The impact of the method of educational supervision development in the development of the interaction of educational supervisors with teachers and teachers".

هدّفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الإشراف التربوي التطويري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من ستة عشر مُشرفاً تربوياً تم تدريبهم

على أسلوب الإشراف التربوي التطويري، وكُلف كل مشرف بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة معلمين، ومن ثم تحديد النمط الإشرافي المناسب لكل منهم. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. أن المشرفين التربويين يرون أن استخدام أسلوب الإشراف التربوي التطويري ساعد على تحسين أداء المعلمين بدرجة كبيرة.

٢. حقق المعلمون والمعلمات مستوى كبير من التطوير في مجال العملية التعليمية.

٣. استطاع المشرفون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر وغير المباشر والتشاركي النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات الذين يتصفون بدرجة منخفضة الإدراك ومتوسطة الإدراك، وعالية الإدراك.

٦. دراسة هانت (Hunt, ٢٠٠٤) في الولايات المتحدة: بعنوان "دور برنامج التدريب التطويري كمنحى لتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة".

"The Role of the Evolutionary Training Program as an Approach to Performance Development in Educational Institutions in the United States".

هدّفت الدراسة لمعرفة دور برنامج التدريب التطويري كمنحى لتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة، كما حاولت الدراسة تحديد فاعلية البرنامج التطويري، وتحديد المهارات والاحتياجات التعليمية اللازمة للعاملين للقيام بمسؤولياتهم.

تكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين: تجريبية تعرضت للبرنامج التطويري، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج وكان عدد المجموعتين (١٤٨) فرد، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج كان أداؤها أعلى وتحسنت اتجاهاتهم نحو العمل، وتمكنوا من بناء الخطط التطويرية اللازمة لهم بعد امتلاكهم المهارات والمعارف التي ساعدتهم على القيام بأعمالهم.

ثالثاً. التعقيب بشكل عام على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين ما يلي:

. هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على واقع وطبيعة التّوجيه التربويّ التطوّريّ وأثره في تحسين بعض الممارسات التدريسيّة كدراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) وشاهين (٢٠١٠) واللوح (٢٠١٢) وأرمسترونج (١٩٩٩).

. وبعض الدراسات تناولت دور مُديريّ المدارس في تفعيل التّوجيه التربويّ التطوّريّ كدراسة القاسم (٢٠١٠) وأرمسترونج (١٩٩٨).

. وقد هدفت دراسات أخرى إلى تعرف أثر استخدام برنامج لتدريب المعلمين على التوجيه التربويّ التطوّريّ ودوره في تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية كدراسة غارمن (١٩٩٥) وهانت (٢٠٠٤).

. اعتمدت جميع الدراسات السابقة على استخدام الاستبانة كدراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) واللوح (٢٠١٢) وغارمن (١٩٩٥) وأرمسترونج (١٩٩٩)، وهناك دراسات استخدمت بطاقة الملاحظة كدراسة شاهين (٢٠١٠) وقد اعتمدت دراسات على تطبيق برنامج كدراسة أرمسترونج (١٩٩٨) وهانت (٢٠٠٤).

* أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

. اتفقت الدّراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على الاستبانة كأداة للدراسة كدراسة (القاسم، ٢٠١٠)، (اللوح، ٢٠١٢)، (الحارثي، ٢٠١٢)، (أرمسترونج، ١٩٩٩).

. وأيضاً اتفقت الدّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي كدراسة اللوح (٢٠١٢) ودراسة الحارثي (٢٠١٢)، بينما اختلفت عن دراسة شاهين (٢٠١٠) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي.

. بينما اختلفت الدّراسة الحالية عن بقية الدراسات مثل دراسة القاسم (٢٠١٠) وغارمن (١٩٩٥) حيث طبقتا على الموجهين التربويين والمديرين والمعلمين، واختلفت أيضاً عن دراستي

البابطين (١٩٩٤) وغوردن (٢٠٠٠) حيث طبقتا على الموجهين التربويين، وأيضاً اختلفت عن الدراسات الأخرى كدراسة شديفات والقادري (٢٠٠٥) وشاهين (٢٠١٠) واللوح (٢٠١٢) وأرمسترونج (١٩٩٨) وأرمسترونج (١٩٩٩) حيث طبقت هذه الدراسات على المعلمين والمعلمات.

. تختلف الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديدها لأداء الموجه التربويّ في وضع النموذج المُقترح لتطوير أدائه في ضوء التوجيه التربويّ التطويري.

. حيث اختلفت الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان وزمان التطبيق وفي عدد عينة الدراسة.

* أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

. تمت الاستفادة من معظم الدراسات السابقة في موضوع الدّراسة الحالية حول طبيعة وواقع التّوجيه التربويّ ودور الموجه في ضوء التّوجيه التربويّ التطويري.

. كما أفادت الدراسة الحالية من الدّراسات السابقة في صياغة مشكلة الدّراسة.

. وأيضاً تمت الاستفادة من المنهج الوارد في معظم الدراسات السابقة وهو المنهج الوصفيّ.

. كما أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في بناء أدوات الدراسة.

* موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

. تُعتبر الدّراسة الحالية من الدراسات النادرة - على حد علم الباحثة - في تناولها لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في ضوء التّوجيه التربويّ التطويري.

. قد تفيد الدّراسة الحالية في إكساب الموجهين التربويين فكرة أوضح حول مفهوم التّوجيه التربويّ عامةً، والتّوجيه التربوي التطويري خاصةً.



الفصل الثالث

الإطار النظري للدراسة

مقدمة.

أولاً- التوجيه التربوي.

ثانياً- التوجيه التربوي التطويري.

ثالثاً- واقع التوجيه التربوي في سورية.

مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تناول مفهوم التوجيه التربوي وأهميته وأساليبه وأنواعه. كما يهدف إلى تناول مفهوم التوجيه التربوي التطويري ونشأته وخلفيته وأهدافه وأبعاده ومراحله وخطواته وإيجابياته وسلبياته، ويهدف أيضاً إلى تعرف التطور التاريخي للتوجيه التربوي في سورية ومجالات عمله وأساليب التوجيه التربوي السوري وشروط اختيار الموجه التربوي في سورية ومهامه وأدواره في العملية التعليمية وصفاته والمشكلات التي يعاني منها الموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وتحقيقاً لهذه الأهداف يتناول الفصل ما يلي:

المحور الأول: التوجيه التربوي.

المحور الثاني: التوجيه التربوي التطويري.

المحور الثالث: واقع التوجيه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية.

وفيما يلي تفصيل لذلك:

المحور الأول: التوجيه التربوي

أولاً. مفهوم التوجيه التربوي:

يعدُّ التوجيه التربوي خدمةً فنية متخصصة يُقدِّمها الموجه المختص للمديرين وللمعلمين بهدف توجيههم ومساعدتهم على حل المشكلات التي تعترضهم أثناء تسييرهم الموقف التعليمي، وتهيئة المناخ المناسب لنموهم، وتطويرهم علمياً، ومهارياً، إضافة لذلك فقد أصبح التوجيه يعني بتوطيد العلاقات الإنسانية مع أفراد المجتمع المدرسي، وبناء علاقات مُفتحة بين المدرسة والمجتمع. ولقد تطور مفهوم التوجيه تطوراً كبيراً في السنوات العشر الأخيرة، ولا يزال يتطور يوماً بعد آخر، ويتأثر هذا التطور في المفهوم بكثير من المتغيرات البيئية والتربوية. وبالرغم من هذا التطور نجد من خلال استعراض الكثير من الأدبيات والمراجع التي تناولت التوجيه التربوي أن هناك اختلافاً واضحاً في مفهوم التوجيه التربوي فبعضها غير محدد وغير متفق عليه، حيث يرجع عدم اتفاق المربين والباحثين على مفهوم محدد وواحد للتوجيه التربوي إلى تعدد الفلسفات التربوية والاتجاهات ووجهات النظر لمضمونه ومهامه ووظائفه، ومن هذه التعريفات:

ويعرفه هيربرت ماري مارث (Herbert Mary Marth) بأنه: "عملية تربوية تسعى في إدارتها على التركيز في إعداد الموارد البشرية لضمان النجاح التعليمي للصغار والكبار" (٣٤، ١٩٩٥، Marth).

وعرفه الأسدي وإبراهيم بأنه: " العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية وهو يشمل على جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وخارجها" (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٣، ٥٤).

وقد عرّفته سنقر بأنه: "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية، تُعنى بالموقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها بالعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية" (سنقر، ٢٠٠٨، ٢٠).

وتضيف هسمانجلو وهسمانجلو (Hismanoglu & Hismanoglu) بأنه: "نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة، كما أنه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني (٢٠١٠، ٥٠، Hismanoglu & Hismanoglu) ومن خلال التعريفات نستنتج أن التوجيه التربوي هو العملية الإنسانية التعاونية بين المعلم والموجه التربوي، لتحسين جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية وتطويرها لتصل إلى أفضل صورة ممكنة.

ثانياً. أهمية التوجيه التربوي:

تحتاج أي مهنة من مهن الحياة إلى جهة توجيهية تتولى توجيهها، ودفعها إلى ما يصل بها إلى الرقي والتطور، وتعد مهنة التعليم أولى تلك المهن احتياجاً إلى الجهة التوجيهية لارتباطها المباشر بالعديد من المتغيرات المعاصرة محلياً وعالمياً، وارتباطها بالعديد من المتطلبات.

وللتوجيه التربوي أهمية كبرى في مجال التربية والتعليم فلم يعد الغرض من التوجيه زيارة المعلم وتقويم أدائه، بل أصبحت النظرة الحديثة للتوجيه التربوي هي تطوير وتحسين البيئة التعليمية والعمل على رفع الأداء وتحسين عمليتي التعلم والتعليم. وتأتي أهمية التوجيه من خلال ما أشار إليه الخطيب وآخرون (٢٠٠٠) حيث أكد على ستة أسباب رئيسة تكمن وراء الحاجة إلى التوجيه التربوي وهي:

- ١- التقدم الواضح في علوم التربية، والتطوير في أساليب التدريس الحديثة وتأكيد نتاج البحوث التربوية ضرورة التغير البنائي في المواقف التعليمية، أدى ذلك إلى الحاجة إلى التوجيه التربوي.
 - ٢- قلة تدريب المعلم على الأساليب التوجيهية الحديثة، مما يتطلب وجود موجه تربوي خبير في طرق التدريس الناجحة لإكمال هذا النقص.
 - ٣- حاجة المعلم إلى التوجيه الحديث، والمستمر في شؤون التربية والتعليم أثناء الخدمة.
 - ٤- حاجة المعلم المنقول - من بيئة مدرسية قديمة إلى بيئة جديدة - إلى الانسجام والتكيف مع البيئة الجديدة.
 - ٥- حاجة المعلمين ذوي الكفاءات المتواضعة في الناحية الأكاديمية والتربوية إلى التوجيه، وتنمية كفاءاتهم التدريسية.
 - ٦- حاجة مهنة التدريس إلى التوجيه والرعاية بما يتماشى وإحداث التغير في العمل المدرسي والاستفادة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٠، ٢٦).
- وتضيف الحريري عوامل أخرى تبرز أهمية التوجيه التربوي هي:
- التطورات السريعة التي يشهدها العصر في مجالات الحياة كلها ومنها مجال التربية والتعليم.
 - تزايد المشكلات التعليمية وأبرزها زيادة أعداد المعلمين الجدد وغير المؤهلين بشكل كاف.
 - نمو التعليم الأساسي وتوسعه وجعله إلزامياً.
 - الرغبة في تغيير وتنويع طرق التدريس (الحريري، ٢٠٠٦، ١٥).

ومن ذلك نرى أن التوجيه التربوي مفتاح وضرورة لازمة لتحسين العملية التعليمية، فنجاح عملية التعلم والتعليم يعتمد وجود موجه تربوي ناجح يعمل بأسس وقواعد التوجيه التربوي الحديثة ويعمل على حل ما يعترض المعلم من مشكلات في أثناء الموقف التعليمي التعليمي بكل جوانبه، باعتبار الموجه التربوي هو من يرسم للمعلم طريق العملية التعليمية بشكلها الصحيح.

ثالثاً- أساليب التوجيه التربوي:

تهدف الأساليب التوجيهية بأنواعها المتعددة إلى تحسين الموقف التعليمي وتحسين قيام المعلمين بمهامهم التعليمية والتربوية، ويفترض أن يكون الموجه التربوي ملماً بهذه الأساليب مدركاً أهميتها، واستخدامها في الوقت المناسب بهدف مساعدة المعلمين على إحداث التغيير والتطوير، ويمكن تقسيم هذه الأساليب إلى أساليب فردية وأخرى عامة.

أولاً: الأساليب التوجيهية الفردية وتتضمن:

١- زيارة المدرسة: تُعتبر زيارة الموجه التربوي المدرسة إحدى طرق تحسين التعليم، لذا فمن واجب المشرفين التربويين أن يقوموا بالتوجيه المستمر على المدارس وفق أسس منظمة ومخطط لها بهدف التقليل من المشكلات التي تواجهها كل مدرسة (سنقر، ٢٠٠٨، ١٢٠).

٢- الزيارة الصفية: تعتبر من أقدم الأساليب التوجيهية، وما زالت هي الأسلوب الأكثر فاعلية ويطلق عليها: الملاحظة الصفية، وهي القاعدة الأساسية لعمليات التشخيص والتقويم، ولا يمكننا الاستغناء عنها، وسيستمر استخدامها مستقبلاً باعتبارها جزءاً أساسياً لا ينفصل عن طبيعة التوجيه، إذ يمكن للموجه عن طريقها ملاحظة الموقف التعليمي على طبيعته، ومن خلال هذا الأسلوب يحصل الموجه على المعلومات الأساسية لوضع خطة عمله مع المعلمين (البديري، ٢٠٠٢، ٦٢). ونرى أن الزيارة الصفية هي أساس عملية التوجيه، فمن خلالها يكشف الموجه نقاط القوة والضعف لدى المعلم والتلاميذ ويكون أقرب للموقف التعليمي التعليمي الآني.

ثانياً: الأساليب التوجيهية العامة وتتضمن:

١- الاجتماعات العامة: هي "أسلوب إشرافي يهدف إلى تحسين التعليم عن طريق إثارة دافعية المعلمين للنمو المهني من خلال مناقشة قضايا تربوية محددة، واستعراض الأفكار، وتبادل

المعلومات، ويستند هذا الأسلوب إلى الإيمان بأهمية العمل الجماعي، وتقدير المسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف التعليمية" (طافش، ٢٠٠٤، ١٢٨).

٢- **الندوات:** هي نشاط جمعي هادف يتولى فيه عدد من المختصين أو الخبراء (٣-٦) عرض الجوانب المختلفة لمشكلة أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين، ويتبع العرض عادة نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء (عبد الهادي، ٢٠٠٢، ٩٠).

٣ - **المشاغل التربوية:** وهي "اجتماع عملي للمعلمين يتيح الفرصة لهم لبحث مشكلة تربوية، وعلاجها تحت إشراف المشرف التربوي، ويعمل فيها المشتركون أفراداً وجماعات في وقت واحد، بعيداً عن التقيد بالشكليات الرسمية، كما تتاح الفرصة للمعلمين لتدريبات علمية" (العياصرة، ٢٠٠٨، ٧٣).

٤ - **الدروس التوضيحية:** هي "درس يقدمه معلم متميز أو المشرف للمعلمين بشكل مباشر، أو عن طريق الفيديو من أجل إطلاع المعلمين على أفضل الطرق أو توضيح فكرة أو وسيلة تعليمية يرغب المشرف التربوي في إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية توظيفها، وذلك لإثارة دافعيتهم لتجريب واستخدام طرق جديدة" (الحري، ٢٠٠٦، ١٩١).

ونستنتج من ذلك أن الدروس التوضيحية هي أنشطة تدريبية فعالة إلى جانب الأنشطة التوجيهية الأخرى إلا أنها تتميز بما يلي:

- تحفز المعلمين على التميز في دروسهم.

- تدفع المعلمين لاستخدام الطرق الجديدة في دروسهم.

- تقلل من خوفهم من استخدام التقنيات التعليمية الجديدة.

٥ - **الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين:** وهي "أسلوب إشرافي تعاوني منظم ومباشر، ويقوم من خلالها أحد المعلمين أو بعضهم بزيارة زميلهم أو زملائهم داخل الصف أو خارجه، إما في المدرسة ذاتها، وإما في مدرسة مجاورة وبالتنسيق مع المشرف التربوي، من أجل تبادل الخبرات فيما بينهم" (أبو عابد، ٢٠٠٥، ١١١). ونرى إضافة لكون هذه الزيارات تساعد المعلمين على

الاطلاع على خبرات وتجارب زملائهم، والاستفادة من أخطائهم لتجنبها في دروسهم فإنّها تتمي جواً من التّواصل الإنساني وتبادل العلاقات الوديّة بين المعلمين.

٦ - الدورات التدريبية: الغرض منها مساعدة الموجهين في تجديد معلوماتهم، واطلاعهم على أحدث الأساليب التعليمية والوسائل التوضيحية وتدريبهم عليها ومعالجة بعض النواقص والأخطاء، وهي أسلوب ينبغي على الموجه وإدارة التعليم أن تعمل على إنجازه وأن يكلف المدربون قبل بداية الدورة بوقت كاف ليتمكنوا من الإعداد الجيد (Unal, ٢٠١٠, ٤٥).

٧ - القراءات الموجهة: وهو أسلوب إشرافي يهدف إلى حث المعلمين على الاطلاع والقراءات في مجال تخصصهم بشكل خاص والمجال التربوي بشكل عام (الحري، ٢٠٠٦، ٣٢).

وهنا لابد للموجه التربوي ومدير المدرسة من توفير قراءات نافعة تساعد على تنمية المعلمين مهنيًا وثقافيًا، ويجب أن يقتنع المعلم بأهميتها، ويجد الوقت الكافي والمناسب للقيام بها، حتى تتجدد معلوماته وتزيد خبراته (السعود، ٢٠٠٢، ٢٥٥). لذلك نجد أنّه لضمان نجاح هذا الأسلوب يجب أن يكون المعلم وكذلك الموجه التربوي على سعة اطلاع ومتابعة في مجال المادة التخصصية، ورغم تنوع الأساليب التوجيهية وتعددتها فإنّ الموجهين التربويين مازالوا يعتمدون الأساليب التقليدية، لعدم خبرتهم الكافية بالأساليب الحديثة، وقلة الوقت المخصص للحصة الدراسية، وعدم وجود موجه تربوي متخصص يقوم على توجيههم.

رابعاً- أنواع التوجيه التربوي:

تعددت وتطورت أنواع التوجيه التربوي مع تطور نظريات الإدارة التربوية، ويرى الباحثون في مجال التوجيه التربوي أن لكل نوع من أنواع التوجيه خصائص ومميزات تتناسب وكل موقف تعليمي، وتقدم المساعدة للمعلمين وتوفر لهم التغذية الراجعة (Awuad, ٢٠١١، ٢٠).

وقد أشار محمود طافش أن الباحثين التربويين بيّنوا عدة تصنيفات للتوجيه التربوي منها:

تصنيف حسب المدخل: التوجيه التشاركي، العيادي، التوجيه بالأهداف.

تصنيف حسب الأسلوب الذي يتبعه الموجه التربوي: التوجيه الاستبدادي، الديمقراطي.

تصنيف حسب النتائج المترتبة عليه: التوجيه التصحيحي، الوقائي، المصغر، الإبداعي (طافش، ٢٠٠٤، ٨٠).

وميز كل من جلتمان، جوردن، وروس (٢٠١٠) بين نوعين من التوجيه التربوي وهما:

التوجيه التربوي التقليدي والتوجيه التربوي الجماعي. في حين يقوم التوجيه التربوي التقليدي على أساس تقييم عمل المعلمين في الفصول الدراسية وتقديم التوجيه على هذا الأساس، يوفر التوجيه الجماعي الدعم والتوجيه والإرشاد حتى خارج الصفوف الدراسية (Glickman, Gordon, and Ross, ٢٠١٠، ٤٥).

بينما أشارت رافدة الحريري (٢٠٠٦) إلى أن أنواع التوجيه التربوي صنفّت عدة تصنيفات منها حسب العلاقات الإنسانية، ومنها حسب الوسائل والغايات، وهذه الأنواع هي:

١. تصنيف التوجيه التربوي حسب العلاقات الإنسانية وهي:

- **التوجيه الاستبدادي أو التفتيشي:** يشير عدنان الإبراهيم إلى أن هذا النوع من أقدم أنواع التوجيه التربوي، وهو ينطوي على فكرة أنّ الرئيس الأعلى في السلم الوظيفي هو ذلك الشخص الذي يعرف الجواب لكل سؤال، وفيه يرى الموجه نفسه هو وحده المسؤول عما يجب أن يقوم به المعلم داخل الصف، يضع المخططات والمقترحات، ثم يطلب من المعلمين تنفيذها من دون أن يسمح لهم بالمشاركة أو إبداء الرأي فيها. والنقد الموجه لهذا النوع أنّه يعطي للمعلم طريقة واحدة ومعينة في التعليم، ولا يساعد على تنمية روح المبادرة والابتكار لديه (الإبراهيم، ٢٠٠٢، ٥٩).

وترى الحريري أنّ هذا النوع يتسم بالفردية والجمود في اتخاذ القرارات، كما تتعدم الثقة بين الموجه والمعلم، ويلجأ الموجه إلى استخدام أسلوب التهديد الذي ينعكس سلباً على شخصية المعلم وعمله (الحريري، ٢٠٠٦، ١٩). ويُتفق مع الحريري في أنّ هذا النوع له آثار سلبية على المعلم وتحصيل التلاميذ، فهو يعدم شخصية المعلم وإبداعه ويجعله في ارتباك دائم من الوقوع في الخطأ أمام الموجه، وبالتالي لا يمكن أن يطور المعلم نفسه من خلال هذا الأسلوب.

- **التوجيه الديمقراطي:** يؤكد هذا النوع احترام شخصية المعلم، فالمعلم تتاح له فرصة التفكير وممارسة المبادرة واعتماده على نفسه وتحمله المسؤولية، ويتضمن إشراك المعلمين والموجهين في

حل مشكلات التعليم، وبالتالي فإن الموجه يصبح مُرشداً ومُتعاوناً مع المعلم، كما تسود روح المحبة والثقة المتبادلة (الابراهيم، ٢٠٠٢، ٦٠). ونجد أنّ هذا النوع من أفضل الأنواع؛ لأنه يجعل الموجه يشعر وكأنّه فرداً من أفراد الفريق، ويُنمي العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين ويعطي المعلم حرية التصرف في أثناء الموقف التعليمي، من دون التقيد بتعليمات أو أفكار تقليدية.

٢ - تصنيف التوجيه التربوي حسب الغايات والوسائل:

١- **التوجيه التصحيحي:** يسعى هذا النوع إلى تصحيح أخطاء المعلم، وعدم الإساءة إليه أو الشك في قدرته على التدريس، فكثير من الموجهين يهتمون بتصحيح أخطاء المعلم ويعتبرون ذلك من وظائفهم الأساسية. والأخطاء التي يقع فيها المعلم في أثناء تأديته لعمله نوعان:

- أخطاء بسيطة: وهي أخطاء شكلية أكثر منها جوهرية، وتظهر في تصرفاته مثل: نطق غير صحيح لبعض الكلمات أو اتخاذ المعلم موضع جلوس أو وقوف لا يليق به.

- أخطاء جسيمة: وهي الأخطاء التي تؤدي إلى توجيه نمو التلاميذ توجيهاً غير سليم، أو التي تؤثر سلباً في شخصياتهم. وفي كلتا الحالتين يقوم الموجه بتقديم العلاج اللازم لحل المشكلة (البستان، ٢٠٠٣، ٣٥٥). وترى رافدة الحريري أنّ هذا النوع يركز على إرشاد المعلم إلى تصحيح الخطأ الذي يقع فيه مهما بلغ حجمه، وذلك عن طريق التوجيه والتنبيه بأسلوب إنساني كنوع من النصيحة (الحريري، ٢٠٠٦، ٢٢). ومن ذلك نجد أنّ على الموجه التربوي ألا ينتقد المعلم في أثناء الحصة الدراسية، بل أن يناقشه ويرشده بعد انتهاء الحصة وخارج الصف، كي لا يشعر المعلم بالإحراج أمام تلاميذه، وبهذا الشكل يصبح المعلم أكثر اندفاعاً إلى تصحيح أخطائه.

٢- **التوجيه الوقائي:** وفي هذا النوع يكون الموجه التربوي قد اكتسب خبرته في أثناء اشتغاله بالتدريس كمدرس، وفي أثناء زيارته للمعلمين ووقوفه على أساليب التدريس التي يتبعونها، لذا فهو قادر على أن يتنبأ بالصعوبات التي قد تواجه المعلم الجديد والأسباب التي تؤدي إلى إحراجه وقلقه وهنا الموجه يسلك من الطرق والأساليب بما يتناسب مع الموقف بحيث يساعد المعلم على تلافي الصعوبات، وبالتالي فإن هذا النوع يعصم المعلم من فقدان ثقته بنفسه ويمنحه القدرة على مواجهة المواقف الجديدة (السعود، ٢٠٠٧، ٥٩).

٣- **التوجيه المصغر:** يقوم على اعتبار التعليم مجموعة من المهارات الجزئية التي يجب أن يتدرب عليها من يمارسها، واشتق التوجيه المصغر من نمط التعليم المصغر، ويُمارس من خلال ملاحظة الموجه إحدى مهارات التدريس في فترة زمنية قصيرة ثم يقوم بتحليلها مستخدماً تكنولوجيا التربية والوسائل التعليمية اللازمة، ومهمة الموجه تدريب المعلمين على إتقان هذه المهارات واستخدام الأدوات والآلات التعليمية، أما علاقة الموجه بالمعلم هنا أشبه ما تكون بعلاقة الخبير بالمتدرب (لهبت، ٢٠١٠، ٤٠).

وتشير بكاري إلى أن التوجيه المصغر واحد من أبرز الإبداعات التربوية في مجال التدريب على مهارات التدريس، ولقد أنشئ عام (١٩٦٣م) في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية (بكاري، ٢٠١١، ٣١). ونجد أن هذا النوع رغم أنه يتطلب وقتاً وجهداً فإنه يسهم في تحسين أداء المعلمين، ورفع مستواهم، وبخاصة الجدد منهم، ويساعدهم على تخطي البدايات الصعبة.

٤- **التوجيه الإبداعي:** حيث إن هذا النوع مميز، وهو ما يحث الموجهين على تبنيه؛ لكونه يفجر الطاقات ويحفز الهمم. ويستغل طاقات المعلمين في تحقيق الأهداف من خلال العمل بروح الفريق، ولكي يكون الموجه مبدعاً يجب أن يكون على مستوى عالٍ من الصفات الشخصية ومن أبرزها: (الكفاءة العلمية العالية، والثقافة المتنوعة الواسعة، والذكاء، والثقة بالنفس). والموجه التربوي المبدع هو الذي يغذي في المعلمين نشاطهم الإبداعي وطاقاتهم، ويجعل المعلمين يعتمدون على ذكائهم وقدراتهم الشخصية (Johns, ١٩٨٦, ١٥).

ومن هذا نجد أن التوجيه الإبداعي يتطلب من الموجه التربوي أن يتحلى ببعض الصفات: كالصبر، والقبالية للتعلم من الآخرين، والثقة بالنفس، وأن يعمل على تطوير قدرات المعلمين والموجهين التربويين، ويجعلهم أكثر مرونة في اختيار أساليبهم التوجيهية بما يناسب الموقف التعليمي التعليمي، إضافة إلى أنه يحفزهم على تجريب أساليب جديدة في التعليم وابتكارها.

وهناك أنواع أخرى حديثة للتوجيه التربوي ذكرتها سحر باداود (٢٠١٠) منها:

٥- **التوجيه التنوعى (المتنوع):** يعتبر من أحدث نماذج التوجيه الموجودة الآن، حيث يدعو هذا النموذج - بأساليبه الثلاثة (المكثف، التعاوني، والذاتي) - إلى التعاون مع المعلمين وتقهم حاجاتهم ومساعدتهم ليتمكنوا من تطوير أنفسهم وأدائهم (حاشي، ٢٠١٠، ١)، وقد أخذ هذا النوع مفاهيم

جديدة على يد آلان جلاتثورن (Glatthorn) الذي عرض أفكاره عن هذا التوجيه في عام ١٩٨٤ ثم أعاد ترتيبها بشكل أفضل عام ١٩٩٧م ورأى أنه من غير المناسب استخدام نمط توجيهي موحد مع جميع المعلمين من دون استثناء بل يجب إتاحة الفرصة لهم لاختيار النمط المناسب لكل منهم، وحدد أربعة أساليب توجيهية للاختيار منها (المكثف، والتعاوني، والذاتي، والإداري)، ويشير البابطين إلى أن هذه الأساليب التوجيهية ليست من ابتكارات جلاتثورن، وإنما هي أساليب معروفة قبل أن يعرف نمط التوجيه المتنوع، إلا أن جلاتثورن استطاع جمعها تحت مظلة التوجيه التربوي المتنوع (البابطين، ٢٠٠٤، ٧٨).

٦- **التوجيه التطويري:** يعد التوجيه التطويري أحد الاتجاهات الحديثة في الممارسات التوجيهية القائمة على تطوير الأداء المهاري، والنمو المهني للمعلم وفق أسس وفعاليات تشاركية يحدد أنماطها إدراك المعلم الذاتي قدراته، ومهاراته التدريسية، وفروق الأداء الفردية ومدى دافعيته نحو التغيير والتطوير (العبادي، ٢٠٠٩، ٦). ويعتبر كارل جليمان (Carl Glickman) أن التوجيه التطويري يأخذ بفرضية أساسية تنص على أن المعلمين راشدون، وأنه يجب على الموجه الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المرحلة التطويرية التي يمرون بها، وعلى الموجه التربوي أن يُراعي الفروق الفردية بين المعلمين (عايش، ٢٠٠٨، ٩٣)، كما تركز فكرة التوجيه التطويري إلى وجود عاملين أساسيين يؤثران في الموجه وتعامله مع المعلم أولهما: نظرة الموجه لعملية التوجيه وقناعاته حولها، وثانيهما: صفات المعلم (سنقر، ٢٠٠٨، ٢٣٧). ومما سبق نجد أن التوجيه التطويري مميز ويعطي الموجهين فرصة تقييم المعلمين وفق فروقهم الفردية، وقدراتهم التدريسية إضافة إلى أنه يتيح الفرصة للمعلم لإبداء آرائه وأفكاره من خلال النمط الذي يتناسب وقدراته.

وسوف يتم توضيح هذا النوع من التوجيه بشكل مفصل في أثناء الدراسة.

خامساً- مهام الموجه التربوي:

إن الهدف الأساسي من التوجيه التربوي هو تحسين العملية التعليمية التعلمية، بحيث يتطلب من الموجه التربوي القيام بمهام عديدة ومتنوعة ليتمكن من تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، حيث حدد هاريس (Harris) عشر مهام للموجه التربوي وهي:

١. تنظيم التعليم.

٢. توفير الأطر التعليمية المؤهلة.
٣. توفير المرافق اللازمة للتعليم.
٤. توفير المواد اللازمة لتنفيذ التعليم.
٥. إعداد الترتيبات للتعليم والتدريب في أثناء الخدمة.
٦. تعريف المعلمين مسؤولياتهم وبالبيئة المحيطة بهم بما يساعدهم في القيام بأعمالهم.
٧. تسهيل خدمات خاصة للتلاميذ.
٨. تطوير العلاقات العامة.
٩. تطوير المناهج.
١٠. تقييم التدريس (Harris, ١٩٨٥, ١٠)

وحدد الأسدي وإبراهيم مهام الموجه التربوي بـ:

١. تطوير المناهج.
٢. تنظيم الموقف التعليمي التعلّمي.
٣. اختيار المعلمين.
٤. تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم.
٥. تقييم العملية التعليمية (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٧، ٦١ - ٦٧).

ورغم ما تم ذكره من أنماط التوجيه التربوي وما يقوم به الموجه التربوي من مهام إلا أنه كان لابد من الاطلاع على الأنماط التوجيهية الحديثة والتي تسهم في تطوير العملية التوجيهية وعمل الموجه التربوي بشكل أكثر كفاءة وفعالية بما يتناسب والانفجار المعرفي والعلمي الذي نعيشه في العصر الحالي، فكان التوجيه التطويري أحد هذه الأنماط التي تدور حولها الدراسة الحالية.

المحور الثاني - التوجيه التربوي التطويري:

مقدمة:

يعدّ التوجيه التربوي مفتاح التقدم والتطور للعملية التعليمية التعلّمية وعليه تتوقف ممارسات المعلمين، ولا يمكن الاستغناء عنه كعملية مساعدة للمعلّم، حيث له التأثير الكبير في تحسين

أساليب التعليم مما يحقق الأهداف التربوية، ونتيجة لتطور عمليات التوجيه التربوي التي انعكست من خلال تطور العملية التعليمية التعلمية تعددت وتنوعت أنماط وأساليب التوجيه التربوي حيث تهدف جميعها إلى خدمة العملية التعليمية ومساعدة المعلمين.

ومن هذا المنطلق ظهر حديثاً ما يُعرف بالتوجيه التربوي التطويري كغيره من الأنماط التوجيهية نتيجة تجارب وممارسات تنظيرية وعملية أسهمت في ترجمتها إلى واقع عملي، فقد ظهر على المستوى النظري في الثمانينات على يد كارل جلكمان (Garl Glickman) وتلاميذه في الولايات المتحدة. إلا أن معظم الدراسات الميدانية ذات الصلة قد أجريت في التسعينات ومازالت تجري حتى الآن. ومع هذا يمكن القول أن التوجيه التربوي التطويري هو التوجيه الذي يراعي الفروق الفردية بين المعلمين، ولا يتعامل معهم وكأنهم في مستوى واحد، إلا أن تطبيقه يحتاج إلى فهم الأسس الفكرية التي قام عليها هذا النموذج وإلى استيعاب خطته التطبيقية (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥، ١٤٧).

أولاً- مفهوم التوجيه التربوي التطويري:

حاجة التوجيه التربوي إلى التطوير كحاجة النبات للماء، فلا يمكن أن تتغير الاتجاهات المعرفية من دون تغير اتجاهات التوجيه التربوي الذي يعتبر العمود الفقري للعمليات التعليمية، ومادام التوجيه التربوي يراعي حاجات المعلمين المختلفة، فلا بد أن تناسب اتجاهاته وممارساته تلك الحاجات، ومن المؤكد أن اتجاه التوجيه التربوي التطويري يعتبر أحد تلك الروافد المساندة للمعلمين إذا ما كانت أنماطه تسير في مسارها الصحيح، فقد أورد البابطين أن: "التوجيه التطويري يعدُّ أحد الاتجاهات الحديثة في التوجيه التربوي، يهتم بالفروق الفردية لدى المعلمين ويهدف إلى تطوير قدرات المعلمين وتنمية مهاراتهم وسد احتياجاتهم من خلال تطبيق إجراءات محددة ومناسبة لكل فئة من فئات المعلمين" (البابطين، ٢٠٠٤، ١٠٤). كما أوضح شديفات والقادري بأنه: "نوع من أنواع الإشراف التربوي الذي يعطي اهتماماً للفروق الشخصية، والمهنية للمعلمين، ويساعدهم على حل المشكلات التعليمية التي تواجههم في المواقف التعليمية، من خلال اختيار أحد الأنماط الإشرافية الآتية: المباشر، التشاركي، غير المباشر" (شديفات والقادري، ٢٠٠٣، ١٣٥).

ومما سبق يمكن القول أن التوجيه التربوي التطويري هو: أحد الاتجاهات التوجيهية الحديثة التي تراعي الفروق الفردية بين المعلمين وتنمي طاقاتهم وبحيث يتم اختيار النمط المناسب لمستوى قدراتهم ومهاراتهم، ويحترم أفكارهم ويتيح الفرصة لهم لاستثمارها.

ثانياً. نشأة التوجيه التربوي التطويري:

أشارت الأدبيات أن التوجيه التربوي التطويري لم يكن وليد اللحظة الآنية بل أنه يعود إلى عام (١٩٨٠) حينما نشر كارل جلكمان Carl Glickman الأستاذ في قسم المناهج والتوجيه التربوي بجامعة جورجيا بحثاً عام (١٩٨٠) في مجلة القيادة التربوية الأمريكية (Ed.Leadership(ASCD) لخص فيه آراءه حول نظرية التوجيه التربوي، وفي عام (١٩٨١) نشر نظريته في التوجيه التربوي التطويري في كتاب من إصدارات الجمعية الأمريكية للمناهج والتوجيه التربوي، ثم توالى بعد ذلك الدراسات والأبحاث والكتابات في التوجيه التربوي التطويري. وقد نشأ هذا الاتجاه من التوجيه التربوي في الأصل لتدريب المعلمين والموجهين التربويين أثناء الخدمة (البابطين، ٢٠٠٤، ١٢٥).

ويؤكد ذلك عطاري وآخرون على أن "الإشراف التطويري ظهر في الثمانينات على المستوى التنظيري إلا أنه في التسعينات بدأت تجري معظم الدراسات الميدانية حوله ومازالت حتى الآن" (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥، ١٤٧). وقد صنف الطعاني الإشراف التربوي التطويري: "ضمن النماذج التقنية التلقينية والتي اشتهرت في الثمانينات وتؤكد اكتساب سلوكيات التدريس والمهارات وليس اكتشافها" (الطعاني، ٢٠٠٥، ١٠٣).

ثالثاً. خلفية التوجيه التربوي التطويري:

أورد البابطين (٢٠٠٤) أن كارل جلكمان (Carl Glickman) بنى نمطه التوجيهي على الأسس التالية:

- يختلف المعلمون في مستوى تفكيرهم التجريدي، ومستوى دافعيتهم للعمل، لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية.

- يختلف المعلمون في مستوى قدراتهم العقلية، وعليه فإنهم بحاجة إلى استخدام أنماط توجيهية مختلفة من قبل الموجهين التربويين، فمن غير المناسب أن يتعامل الموجه التربوي مع جميع المعلمين بالأسلوب التوجيهي نفسه.
- ضرورة السعي المتواصل إلى زيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل، من خلال توجيه المعلم لنفسه توجيهاً ذاتياً في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في التدريس (الباطين، ٢٠٠٤، ١٠٥).

كما يرى كارل جلكمان Carl Glickman كما أورده العبادي (٢٠٠٩):

. إن المعلم هو محور العملية التوجيهية، وهذا يستلزم العناية والاهتمام بالفروق الفردية والشخصية للمعلمين.

. إن تطوير قدرات المعلمين وتنميتها هي المهمة الأولى للتوجيه التربوي.

. إن الموجه التربوي التطويري هو إنسان مُعدّ مهنيّاً، فهو خبير في استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية الخاصة بتشخيص مستوى التفكير التجريدي للمعلمين.

. إن الموجه التربوي التطويري هو إنسان ذو تفكير تجريدي عالٍ، ولديه القدرة على توجيه المعلمين على اختلاف مستويات تفكيرهم التجريدي، بينما الموجه التربوي ذو التفكير التجريدي المنخفض أو المتوسط لن يكون بمقدوره تقديم المساعدة المطلوبة لجميع فئات المعلمين.

ومن ذلك يتضح أن التوجيه التطويري يقوم على تطوير قدرات المعلمين، وفق مستوى تفكيرهم التجريدي فيستثمر المفيد منها ويعزز جوانب القوة، ويرفع من دافعية من هم بحاجة وذلك بعد تصنيفهم ومعرفة مستوى قدراتهم وما يناسبهم من الأنماط التوجيهية الخاصة بالتوجيه التطويري.

رابعاً- أهداف التوجيه التربوي التطويري:

يسعى التوجيه التربوي بكل مقوماته المادية والبشرية إلى تحقيق برامج وزارة التربية والتعليم، وذلك وفق الأهداف المخططة والمرسومة مسبقاً ولا يمكن لأي عمل أن يحقق النجاح من دون وضع أهداف مسبقة له، وبما أن التوجيه التربوي التطويري أحد الاتجاهات الحديثة، فهو يهدف

إلى تحقيق هذه الأهداف ورفع أداء المعلم ليكون مؤثراً ومشاركاً إيجابياً في العملية التعليمية التعليمية، وتتلخص أهداف التوجيه التطويري بما يلي:

١. تطوير أداء المعلم بعامة في جوانبه المهنية ومادته العلمية.
٢. تطور الفعل التوجيهي وفق تطور أداء المعلم.
٣. تحفيز المعلم للمشاركة في تطوير الأداء المهني.
٤. تعزيز الدافعية المهنية للمعلم، للوصول إلى مرحلة التوازن المعرفي والمهاري.
٥. مساعدة المعلمين على تشخيص ما يلقونه من صعوبات في عملية التعليم.
٦. تنمية المهارات الأساسية لدى المعلم لإدارة المواقف التعليمية بفاعلية.
٧. مساعدة المعلم على التقويم الذاتي، ليتعرف من خلاله على نواحي القوة في دعمها، ونواحي الضعف فيعالجها (اللوحي، ٢٠١٢، ٤٩٦).

كما يهدف التوجيه التربوي التطويري إلى مساعدة المعلم ومدير المدرسة في التدريب والتعلم الذاتي، والتدريب على استخدام أساليب تحليل العمل والمهام، وتقدير الحاجات التدريبية، وتصميم البرامج الملائمة لتلبيتها، وتحقيق النمو المهني المستمر، ويعمل التوجيه التربوي التطويري على شحذ القدرات المتميزة لدى الموجهين التربويين، وتوفير ما يماثلها لدى المعلم ومدير المدرسة (أبوشاهين، ٢٠١١، ٧٦).

ومن خلال التأمل بهذه الأهداف نرى أنها قائمة على مبدأ المشاركة والتعاون بين الموجه التربوي والمعلم، وتقبل الرأي والرأي الآخر وأنه إذا ما تم تنفيذ التوجيه التطويري وفق الخطط والأهداف المرسومة فسوف نشهد عملية تربوية تعليمية صحيحة وناجحة.

خامساً. البعد الفلسفي للتوجيه التربوي التطويري:

يرى بعض المفكرين أن لكل نظرية فلسفة تفسر مفاهيمها، وتكون منطلقاً تستند عليه، وبما أن التوجيه التربوي التطويري أحد تلك النظريات في التوجيه التربوي، فهو بحاجة إلى فلسفة توضح مفاهيمه وأساليبه، حيث أن جلكمان وتامشيرو (Glickman and tamashiro) حاولا توجيه الأنظار إلى البعد الفلسفي الذي تنطلق منه الأنماط التوجيهية الثلاثة: المباشر، التشاركي، غير المباشر. وذلك بغرض البحث عن أسس ومرتكزات لنمط التوجيه التطويري، حيث بيّنا أن النمط

المباشر في التوجيه التطويري مشتق من الفلسفة الأساسية Essentialism، لأن الموجه التربوي الذي يستخدم النمط المباشر ينظر إلى عملية التدريس على أنها مجموعة مهارات فنية، وكفايات تعليمية، ينبغي على المعلم أن يتقنها بدرجة محددة من قبل الموجه التربوي. والنمط التشاركي في التوجيه التطويري مشتق من الفلسفة التجريبية Experimentalism، لأن الموجه التربوي الذي يستخدم النمط التشاركي ينظر إلى عملية التدريس على أنها أصلاً حل للمشكلات، ويفترض أن يشترك اثنان أو أكثر في وضع فرضيات، وتجريبها من أجل الوصول إلى حل للمشكلة. وعليه فإن دور الموجه التربوي في العملية التعليمية التعلمية هو التعاون مع المعلم، للوصول إلى حل مشترك. أما النمط غير المباشر في التوجيه التطويري فهو مشتق من الفلسفة المعاصرة، التي تؤكد حرية الفرد ومسؤوليته Existentialism، لأن الموجه التربوي ينظر إلى التعلم على أنه خبرات ذاتية خاصة بالفرد نفسه. وعليه فإن على الفرد التوصل إلى حلول نابذة منه ومقتنع بها شخصياً. وفي هذه الحالة يكون دور الموجه التربوي هو الإصغاء بفاعلية إلى المعلم، وتجنب إصدار الأحكام السريعة، ومنح المعلم ثقة كبيرة في النفس حتى يستطيع أن يواجه المشكلات التي تعترضه، ثم يتغلب عليها بأقل قدر ممكن من التوجيه (العبادي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٢).

ومما سبق نجد أن جميع هذه الأنماط التوجيهية تسعى إلى تطوير النمو المهني للمعلمين، وتختلف حسب تحديد مستوى ومسار كل معلم، فالمعلم ذو المسار المباشر يبذل معه جهداً في تنميه مهاراته الفنية ورفع كفاياته التعليمية في إطار يحدده الموجه التربوي، بينما المعلم ذو المسار التشاركي فهو عضو مشارك في حل المشكلات واقتراح الحلول، وأما ذو المسار غير المباشر فالفرصة مهيأة له في إعطائه الحرية الكاملة في حل المشكلات مع المتابعة والتوجيه بأقل جهد، وكل ذلك يؤدي إلى تكامل الأدوار بين المعلم والموجه التربوي وتوثيق العلاقات الإنسانية فيما بينهم. وفيما يلي توضيح للمكونات الأساسية للتوجيه التربوي التطويري:

الأسلوب التوجيهي	درجة المسؤولية لدى		مستوى التفكير التجريدي لدى المعلمين	الممارسات التوجيهية لدى الموجه التربوي
	الموجه التربوي	المعلم		
١	المباشر	عالية	منخفضة	أنموذج، إصدار، توجيهات، تحفز.

٢	التشاركي	متوسطة	متوسطة	متوسط	عرض، حل المشكلة، ومناقشة
٣	غير المباشر	منخفضة	عالية	عالي	إصغاء، إيضاح، وتشجيع

(البابطين، ٢٠٠٤، ١١٠).

سادساً. مراحل التوجيه التربوي التطويري:

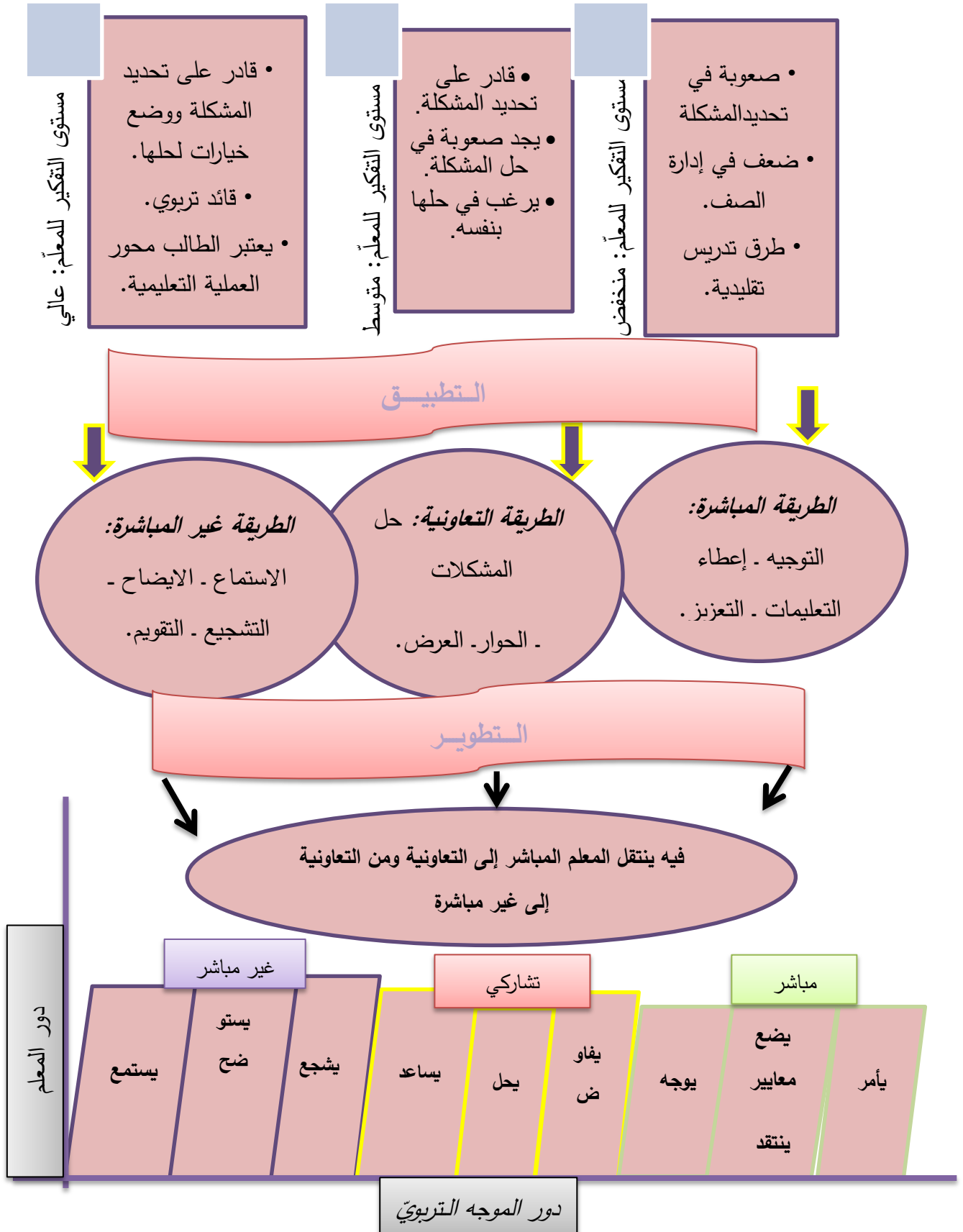
هناك عدة مراحل لتطبيق وتنفيذ التوجيه التربوي التطويري ينبغي اتباعها وذلك حتى نضمن تماماً تنفيذ التوجيه التربوي التطويري، فقد وضع كل من جلكمان وجوردن (Gorden & Gilkman) مراحل تطبيق التوجيه التربوي التطويري أو خطة لتطبيق أساليب التوجيه التربوي التطويري كما أوردها عطاري وذلك على النحو التالي:

١. مرحلة التشخيص: وتعد هذه المرحلة الخطوة الأولى، حيث يقوم الموجه التربوي بعملية تشخيص مستوى المعلم بشكل دقيق، من خلال تحديد مستوى التفكير التجريدي.

٢. مرحلة التطبيق: تُعتبر هذه المرحلة هي الخطوة الثانية بعد عملية التشخيص. يقوم الموجه التربوي في هذه المرحلة باختيار الأسلوب التوجيهي المناسب لمستوى التفكير التجريدي لدى كل معلم.

٣. مرحلة التطوير: تمثل هذه المرحلة من التوجيه التربوي التطويري أهمية كبيرة للموجه التربوي، حيث أنه يحاول زيادة سرعة تطوير مستوى المعلم وتحسينه، ومساعدته في التعامل مع القضايا التربوية بذكاء وجدية، وتتلخص مهمة الموجه التربوي في مرحلة التطوير بالارتقاء بسلوك المعلم من الأسلوب المباشر إلى الأسلوب التشاركي ثم الأسلوب غير المباشر (عطاري، ٢٠٠٥، ١٥٦).

ومما سبق نلاحظ أن هذه المراحل ضرورية وتعد مفتاح البدء لتنفيذ التوجيه التربوي التطويري بشكل فعال، كما ويحتاج تنفيذه لزيارات متكررة حتى يتمكن الموجه التربوي من الوقوف الفعلي على مستوى واحتياج المعلم، وبالتالي التدرج به إلى التنمية المهنية المناسبة. كما أنه سيتم تطبيق مراحل التوجيه التربوي التطويري لابد من تدريب الموجهين التربويين، وخاصة ذوي القدرات البسيطة ليتمكنوا من تطبيق هذه المراحل بشكل صحيح. ويمكن تلخيص المراحل بالمخطط الآتي



سابعاً. خطوات عملية في ممارسة التوجيه التربوي التطويري:

تمر العملية التوجيهية بعدة خطوات لتحقيق المطلوب من العملية التعليمية التعلمية، وهذه الخطوات كما أوردها البابطين (٢٠٠٥، ١٢٤-١٢٥) هي:

١. الإصغاء بفاعلية **Listening**: عندما يتحدث المدرس يظل الموجه التربوي صامتاً، وبدون كلام، مع متابعة زميله متابعة جيدة، كأن يهز برأسه، كإشارة للانتباه، ويستمر الموجه كذلك، حتى ينتهي المدرس من حديثه.

٢. الإيضاح، استيضاح **Clarifying**: حيث يطرح الموجه التربوي بعض الأسئلة على المعلم، لمعرفة المشكلة وتحديد بوضوح.

٣. التشجيع **Encouraging**: وهنا يهيئ الموجه التربوي الجو الاجتماعي المناسب، ليستطيع المعلم طرح آراءه وأفكاره والتحدث أكثر حول المشكلة والقضايا المرتبطة بها.

٤. العرض أو التقديم **Presenting**: يعرض الموجه التربوي آراءه وأفكاره ومقترحاته الخاصة به حول المشكلة.

٥. حل المشكلة **Problem Solving**: يقوم الموجه التربوي بمناقشة المعلم وطرح أفكاره ومقترحاته التي تساعد المعلم في حل المشكلة.

٦. المناقشة **Negotiating**: حيث يحاول الموجه التربوي في هذه الخطوة أن يمسك بالقضية، وذلك بطرح عدد من الأسئلة التي تحدد ما يمكن أن يقوم به كل من الموجه والمعلم بشكل دقيق.

٧. القدوة أو الأنموذج **Demonstrating**: وهنا يقوم الموجه التربوي بأداء العمل، وذلك حتى يرى المعلم كيف يعمل في مثل هذه الظروف، أو أن يوجه المعلم ليرى تدريس معلم آخر أكثر فاعلية وتحفيزاً لطلابه. وهنا يمكن أن ينتبه المعلم إلى مشكلته ويعمل على حلها ويحاول تحسين علاقته مع طلابه.

٨. إصدار التوجيهات **Directing**: يعطي الموجه التربوي تعليمات وتوجيهات للمعلم لما يجب أن يقوم به بالتفصيل.

٩. التحفيز وتعزيز المواقف **Reinforeing**: وهنا على الموجه التربوي أن يستخدم التحفيز بنوعيه المادي والمعنوي، لتعزيز الإيجابية ورفع دافعية المعلم (البابطين، ٢٠٠٥، ١٢٤-١٢٥).

ومما سبق نلاحظ أنه متى التزم الموجه بتنفيذ الخطوات بدقة تحققت ممارسة التوجيه التطويري بالشكل المطلوب، كما أن الممارسة يجب أن تكون عملية منظمة وفق خطوات مدروسة لتحقيق الأهداف المنشودة منها، وعلى أن يكون الممارس لها مُحترفاً ويتعامل مع المستفيدين بهدوء وفي جو إنساني مريح ومتواضع، فالعلو والفوقية في التعامل مع العاملين في العملية التعليمية وعدم اتباع الخطوات السابقة، تجعل الموجه في حيرة وجدل واسع وعدم القدرة على التواصل مع المعلمين، وبالتالي عدم القدرة على تحسين الأداء وتطويره.

ثامناً- أدوار الموجه التربوي التطويري في العملية التعليمية التعلمية:

مع تطور مفهوم التوجيه التربوي تطورت أدواره التوجيهية لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح الموجه التربوي التطويري يقوم بأدوار متعددة في مجالات متنوعة ومنها:

١- **مجال التعاون**: وفيه يقوم الموجه التربوي بالاطلاع على أوضاع المدرسة وأوضاع العاملين فيها، والمشاركة في دراسة مشكلاتها لغرض تشخيصها وتحديد دوره في مجال المساعدة الممكنة التي يستطيع أن يقدمها ويوفرها، كما يشترك بالأعمال الإشرافية المدرسية كاشتراكه مع مدير المدرسة في ندوة أو ورشة عمل أو زيارة صفية أو مشروع ما، إضافةً إلى دوره في إشعار المعلم بأنه شريك له وتشجيعه على الإبداع والتجريب (Reeves, ٢٠٠٥). فالتعاون أساس النجاح في أي عمل جماعي وأمر مهم بين الموجه التربوي والعاملين في إطار المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وإفادة المعلمين والمديرين من أي معلومة أو فكرة يوجهها لهم.

٢- **مجال اتخاذ القرارات**: وهنا يقوم الموجه التربوي باتخاذ القرارات التعليمية في الوقت المناسب، وإعلام العاملين بها في الميدان، وتهيئة المناخ المناسب لتنفيذها، كما يتخذ الموجه التربوي قرارات أخلاقية مع المعلم لما يجنب المؤسسة التربوية الأزمات المتنوعة (اللوحي، ٢٠١٢، ٥٤)، ويؤكد ضرورة ممارسة معرفة ثابتة ومستمرة لصنع القرار التشاركي مع المعلم، ويصنع إطاراً للعمل لإيجاد ثقة لدى المعلمين تعينهم على صنع القرار السليم القائم على المعرفة. كما يسعى

الموجه إلى استخدام الحقائق والأساليب العلمية لجمع البيانات لمساعدة المعلم على صنع القرار التشاركي.

٣- مجال العلاقات الإنسانية: تعد العلاقات الإنسانية من أهم العوامل التي تُساعد على تحقيق الأهداف المنشودة من العمل التربوي، لأن الفرد عندما يشعر بأن هناك من يعمل على راحته وتوفير الأمن والطمأنينة له فيؤدي ذلك إلى رفع كفاية الإنتاج في المدرسة، وزيادة المستوى العلمي للطلبة، فتَعَرَّفُ المشكلات التي تعترض العاملين في أي ميدان وفي أي مؤسسة والعمل على حلها يعدّ العامل الأساسي لزيادة الكفاية التعليمية، وتدل البحوث الحديثة على أن فشل كثير من الإداريين في عملهم وفي تحقيق أهداف هذا العمل يرجعه إلى نقص في المهارة الإنسانية عندهم أكثر في مهارة العمل نفسه، بل إن بعض الباحثين يرى أن كثيراً من المشكلات المتعلقة بالعمل الإداري أساسها إنساني (أحمد، ٢٠٠٢، ٣٣٦-٣٣٧). فتتحقق الأهداف التربوية المنشودة تتطلب تعاون كل العاملين في الميدان التربوي عامةً، وميدان المدرسة خاصةً وهذا كله يتوقف على قدرة الموجه في بناء علاقات إنسانية جيدة مع المعلمين والكادر التدريسي في المدرسة، على اعتبار أن هذه العلاقات هي مفتاح التعامل والتعاون فيما بينهم. ويكون ذلك من خلال ما:

➤ احترام شخصية العاملين في إطار المدرسة، ولهذا الاحترام مظاهر متعددة منها:

١. الاهتمام بهم وبمشكلاتهم واحترام آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم وأخذ المناسب منها.

٢. ألا يقتصر هذا الاحترام على شخصية المعلم فقط بل يتعداه إلى احترام شخصية الطلاب أيضاً، فكل من في المدرسة يجب أن يحس بأنه مرحّب به.

➤ العمل مع الجماعة ويتم ذلك عن طريق: تقليل الخلافات بالإقناع والاقتناع والحصول على اتفاق جماعي.

➤ أن يبتعد عن الانتقادات الشخصية.

➤ أن لا يغتر بالسلطة الممنوحة له ويسيء استغلالها.

➤ كما يقوم الموجه التربوي بالزيارات الدورية للمدارس التي يشرف عليها لمتابعتها بكل

خطوة، ويزود مديري المدارس بكل ما هو جديد في مجال تطوير الإدارة المدرسية

(لهلبت، ٢٠١٠، ٢١).

٤ - في مجال التقويم: حيث يتجلى دور الموجه التربوي في هذا المجال من خلال ما يلي:

- العمل على علاج المشكلات التي تعيق المعلمين والمديرين عن تأدية واجباتهم، دراسة التنظيم والتخطيط المعد من قبل مديري المدارس ويشمل ذلك الجدول الدراسي.
- التوجه إلى إعداد البحوث والدراسات والتجارب، والأخذ بالأساليب العلمية والطرق الحديثة، بغرض إثراء الميدان التربوي والتعليمي.
- يحفز المعلم على استخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
- يلتزم الموجه التربوي بالدقة والموضوعية عند تقييمه للمعلم.
- يوعي باستخدام أنواع التقويم (تشخيصي، تكويني، ختامي) بشكل مستمر ومتسلسل.
- يرشد تجاه مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في الاختبارات المتنوعة (زايد، ٢٠٠٨، ٧).

كما نجد أنه يقوم بتحفيز المعلم على إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في أثناء الحصة الدراسية لتقويم مستوياتهم، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم، ويشجع المعلم على الإبداع والتجديد بشكل مستمر ويقدم له التعزيز الفوري والمناسب.

كما ذكرت (سنقر، ٢٠٠٨) بعض الوظائف التي يقوم بها الموجه بالتوجيه التطويري ما يلي:

١. التخطيط المستمر للعملية التوجيهية الأسبوعية، الشهرية، والسنوية.
٢. تنظيم الاجتماعات الفردية مع المعلمين والمديرين.
٣. التأكد من مدى إلمام العاملين في التعليم بالجديد في مجال التربية والتعليم.
٤. تدريب المعلمين والمديرين على طرائق العمل الجديدة في التدريس والإدارة بما يتناسب ومتطلبات العصر.
٥. مساعدة المعلم أو المدير حديث الخبرة على فهم واستيعاب العمل (سنقر، ٢٠٠٨، ٢٣٨).

تاسعاً- إيجابيات التوجيه التربوي التطويري:

من المؤكد أن لاستخدام التوجيه التربوي التطويري إيجابيات ومميزات عديدة، تميزه عن غيره من الأساليب التوجيهية الأخرى ومن هذه الإيجابيات والمميزات ما يلي:

١. يهتم التوجيه التربوي التطويري بمراعاة الفروق الفردية لدى المعلمين من خلال استخدام أنماط توجيهية متنوعة.
 ٢. يؤكد التوجيه التربوي التطويري دوره في تطوير وتنمية طاقات المعلمين وقدراتهم، ويقلل من دور التقييم وإصدار الأحكام في الممارسات التوجيهية.
 ٣. يتم اختيار النمط التوجيهي المناسب بناءً على احتياجات المعلم الشخصية والمهنية الفعلية.
 ٤. يتجه التوجيه التربوي التطويري توجهاً علمياً، باستخدام مراحل واضحة ومرتبطة منطقياً، تسهم في إلغاء الأحكام الذاتية للموجه التربوي (الكلباني، ٢٠١٦، ٣٧).
 ٥. يخلق التوجيه التربوي التطويري مناخاً مؤسسياً سليماً، نتيجة لتأكيد على تطوير قدرات المعلم ومهاراته، بدلاً من تصيّد أخطائه وهفواته.
 ٦. يشخص التوجيه التربوي التطويري قدرات المعلم وفق اختبارات علمية، ويعمل على تطويرها بما ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية التعلمية (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦، ٦٦-٦٧).
- ومن خلال هذه الإيجابيات نجد أن التوجيه التربوي التطويري يخلص الموجه التربوي من ذاك الروتين المتبع عند زيارته المعلم، كما أنه يحرر طاقات المعلم وقدراته ويتيح له المجال للإفصاح عن أفكاره من دون تردد، والأهم من ذلك أنه يُراعي مستوى قدرات كل معلم. هذا إضافة إلى أنه يهيئ جواً من العلاقات الإنسانية الحسنة والمستمرة بين الموجه التربوي والمعلم، ويجعل الموجه التربوي وكذلك المعلم في نشاط وتطور دائمين، لأنه يهدف بالأساس إلى تطوير أداء الموجه والمعلم معاً لإنجاح العملية التعليمية وفق الأهداف المرسومة.

عاشراً. المآخذ على التوجيه التربوي التطويري:

مثلاً أن هناك جوانب مميزة ومضيئة للتوجيه التربوي التطويري، فهناك جوانب ضعف وقصور أيضاً، لذا أورد الباحثون تلك المآخذ على التوجيه التربوي التطويري حيث يرى عطاري (٢٠٠٥): "أنه بالرغم من إيجابيات التوجيه التربوي التطويري، إلا أنه لا يعني تجاهل جوانب الضعف أو الصعوبات والعقبات التي يواجهها" (عطاري، ٢٠٠٥، ١٦٦).

ومن هذه المآخذ ما أورده البابطين (٢٠٠٤) للتوجيه التربوي التطويري:

١. اختيار الموجه التربوي التطويري للنمط التوجيهي المناسب للمعلم يؤثر سلباً على علاقة الزمالة والتعاون بين الموجه التربوي والمعلم، حيث ينظر المعلم إلى هذه العلاقة على أنها أشبه ما تكون بعلاقة رئيس بمرؤوسه.
٢. تحديد النمط التوجيهي بناء على مستوى التفكير التجريدي - فقط - غير كافٍ، حسب رأي بعضهم، وعليه يرون إضافة متغير آخر هو متغير الدافعية إلى العمل. حيث تمت المزاوجة بين مستوى التفكير التجريدي ومستوى الدافعية إلى العمل، وعلى ضوء ذلك يتم تحديد الأسلوب التوجيهي المناسب للمعلم.
٣. تطبيق التوجيه التربوي التطويري يتطلب تقليل نصاب الموجه التربوي من المعلمين، مما يترتب عليه زيادة كبيرة في أعداد الموجهين التربويين، بثلاثة أضعاف أعداد الموجهين التربويين في التوجيه التقليدي، مما يشكل أعباءً مالية إضافية على ميزانية التعليم.
٤. يتطلب تطبيق نظام التوجيه التربوي التطويري ميدانياً عدداً كبيراً من الموجهين التربويين، الذين يتسمون بتفكير تجريدي عالٍ، وقد يصعب توفير مثل هذا العدد.
٥. يتطلب تطبيق أنماط التوجيه التربوي التطويري تهيئة الميدان.
٦. كما يتطلب تدريباً مكثفاً لجميع الموجهين التربويين، مما يترتب عليه صعوبات فنية وإدارية، وزيادة في التكلفة المادية.

كما أضاف كل من (عبد العظيم، وعوض الله) أنّ التوجيه التطويري يلزم المعلم بنمط معين من التوجيه، إضافة إلى أنّ وضع المعلم في فئة التوجيه المباشر يجعله يشعر أمام زملائه أنه أقل ذكاءً أو نضجاً منهم، مما يترتب عليه مشكلات نفسية عديدة (عبد العظيم وعوض الله، ٢٠٠٦، ٢٤٥). ومن هذا نجد أنّ لكل عمل جوانب إيجابية وأخرى سلبية، ولا بد حتى تتحقق الأهداف التعليمية التعلمية من أنّ نسعى دائماً إلى تعزيز الإيجابيات وتلافي جوانب الضعف.

خلاصة لما سبق:

- نجد أنّ التوجيه التربوي التطويري نمط حديث من أنماط التوجيه التربوي، فهو نمط مميز وذو فاعلية إذا ما تمّ تطبيقه بالشكل الصحيح، كما يعمل على تحسين وتطوير قدرات الموجه التربوي

والمعلم معاً، فيزيد من ثقافة الموجه التربوي والمعلم في مجال التوجيه من حيث التعريف بأنماطه وأنواعه ويرفع مستوى التلميذ لأنه يراعي الفروق الفردية لدى كل تلميذ.

- فالموجه التربوي الناجح هو الذي يتعرف ويُعرف المعلم بالأنماط الحديثة للتوجيه التربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية التعلمية، كما أن الانفجار المعرفي والتطور الهائل في ميدان التربية والتعليم يقتضي أن يُواكبه كل ما له علاقة في دفع هذا التقدم للأمام لذلك كان لابد من القيام بهذه الدراسة لتعرف نمط التوجيه التطويري، كما أنه يتيح المجال للمعلم ليكون مُشاركاً في عملية التوجيه أكثر من كونه مُراقب من قبل الموجه، فيجعله يُثري الموجه بما لديه من أفكار وآراء حول تطوير الموقف التعليمي التعلّمي.

- فهذا النمط له إيجابيات تزيد من نشاط الموجه والمعلم والتلاميذ أيضاً، وله سلبيات تعوق تحقيق بعض أهداف العملية التعليمية التعلمية إلا أن الموجه الناجح هو من يعرف هذه المشكلات ويعمل بالتنسيق مع العاملين في الميدان على حلها.

وحتى يتم تطبيق نمط التوجيه التربوي التطويري بالشكل الصحيح فهذا يتطلب معرفة مسار وطبيعة العملية التوجيهية التي يقوم بها الموجهون التربويون في الجمهورية العربية السورية، والمهام التي يؤدونها أثناء جولاتهم الميدانية على المدارس التي يشرفون عليها وكذلك معرفة المشكلات التي تواجههم حتى يتم تلافيها وتطبيق هذا النمط الحديث.

- المحور الثالث: واقع التوجيه التربوي في سورية

أولاً- واقع التوجيه التربوي في مدارس التعليم الأساسي في سورية:

تهدف عملية التوجيه التربوي في سورية إلى تقويم العملية التربوية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومتابعة تحقيق الأهداف العامة للتربية في القطر، والأهداف الخاصة بهذه المرحلة، والعمل على إكساب التلاميذ العادات الصالحة والصفات المثلى وتكوين الاتجاهات القويمة فيهم، وتنمية قدراتهم واستعداداتهم الجسمية والفكرية والفنية (نجار، ٢٠١٨، ١٠٠).

وينظر للتوجيه التربوي في سورية على أنه "عملية تفاعلية إنسانية واجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة لتعرف النواحي المتعلقة بالتربية جميعها بعناصرها

المختلفة (المدرسة، المعلم، وطرائق التدريس، والمنهج، الكتاب، والنشاط المدرسي، وحسن تطبيق القوانين والأنظمة والتوجيهات العامة للوزارة...) والإشراف عليها وإرشاد العاملين في حقل التربية والتعليم إلى الطرائق المثلى في التدريس، وإلى المراجع الحديثة في مختلف المواد، وإيضاح مناهج التدريس وأهدافها، وكيفية التغلب على الصعوبات (سنقر، ٢٠٠٨، ٤٤٠).

ويشرف مدير التربية على الموجهين في المحافظة التي يعملون بها، وينسق العمل مع مديرية التعليم الأساسي في وزارة التربية لتعيين الموجهين الجدد، كما يُشرف الموجه التربوي على ما يقارب (١٠٠) معلم ممن يعملون في مدارس الحلقة الأولى العامة والخاصة، ومعلمي رياض الأطفال (وزارة التربية، البلاغ رقم ١٣٧٦/٥٤٣ (٤/٣) ١٩٩٧).

وقد تعددت الأساليب المستخدمة في التوجيه، فلم تعد الزيارة هي الأسلوب الوحيد بل صارت أسلوباً من مجموعة أساليب كالدورات وتبادل الزيارات والاجتماعات العامة، إلا أنه على الرغم من اهتمام وزارة التربية بالتوجيه والموجهين التربويين، إلا أن الممارسات التوجيهية لم تتغير تغييراً نوعياً بارزاً، فما زالت ممارسات الموجهين أقرب ما تكون إلى التفتيش منه إلى التوجيه، وحتى الآن لم يستطع الموجهون التربويون تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التوجيه التربوي، وما زالت أساليبهم التوجيهية تقتصر على الزيارة الصفية، واللقاء الفردي مع المعلم (أبوشاهين، ٢٠١١، ٨٣).

ثانياً. التطور التاريخي للتوجيه التربوي في سورية:

بدأ الاهتمام بتنظيم الإشراف على المعلمين في سورية مبكراً، إلا أنه كان متواضعاً في العدد والمفهوم، حيث اعتمدت وزارة التربية منذ عام ١٩٤٥ أسلوب التفتيش وخصصت لهذه المهمة (١٥) موجهاً وكان الهدف العام للتفتيش هو مراقبة العملية التعليمية بجوانبها كلها، والتبليغ عن أي تقصير بتقرير لعقاب المخطئ، أما أداة التفتيش فقد كانت أسلوب الزيارة المفاجئة وحضور الحصص الدراسية والاستماع إلى شرح المعلم وإلقائه، وفي إطار هذه العملية التفتيشية ضاعت العلاقات الإنسانية، وتركزت مهام التفتيش آنذاك على مراقبة أعمال المعلمين والمديرين والإشراف على التعليم في المدارس وتوجيه القائمين عليه إلى أحسن الطرق والأساليب، وحددت الأنظمة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم الموجه بما لا يزيد عن (١٥٠) معلم. وفي عام (١٩٥٩) تطور

جهاز تنظيم التفتيش، حيث أصبح المفتشون يرتبطون بوزارة التربية ومديرية التعليم، وأصبح عدد المفتشين (١٠٠) موزعين على محافظات القطر، وبقي حال التفتيش على حاله حتى عام (١٩٦٩) حيث عدل اسم التفتيش إلى التوجيه، وجاء هذا التغيير نتيجة تغيير حقيقي في طبيعة التعليم وحاجة المعلم إلى التعليم المستمر ونتيجة التطور في ميادين التربية (سنقر، ٢٠٠٨، ٤٤٠-٤٤١).

وهكذا أصبح ينظر إلى الإشراف التربوي على أنه عملية تفاعلية إنسانية واجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة لتعرف جميع النواحي المتعلقة بالتربية بعناصرها المختلفة والإشراف عليها وإطلاع المسؤولين على سير الأمور في مختلف النواحي، ويتطلب ذلك إقامة علاقات متبادلة بين أعضاء التوجيه وأعضاء المدرسة بما يحقق التعاون والاحترام ويسعى إلى توضيح وظائف التربية وفهمها أفضل فهم، إلا أن هذا المفهوم الجديد للتوجيه قد بدل الأساليب التي تحمل معنى الرقابة والتفتيش بأساليب جديدة تهدف إلى تحقيق النمو المستمر للمعلم والتعاون مع المعلمين وعقد اللقاءات الدورية من أهم الأساليب المتبعة. وهكذا أصبح الموجهون التربويون تابعين إلى مدير التربية في المحافظة، وهو الذي يشرف على أعمالهم ويوجههم وينظم جولاتهم التفتيشية ويحفظ اللوائح والتقارير التي ينظمونها بصورة سرية، وأصبحت عملية التوجيه تهدف إلى تقويم العملية التربوية في المدارس الابتدائية ومتابعة تحقيق الأهداف العامة للتربية في القطر والأهداف الخاصة بالمرحلة الابتدائية (سنقر، ٢٠٠٨، ٤٤٢).

ولأن التعليم قد شهد توسعاً ملحوظاً في سورية وخاصة إعداد المعلمين في المراحل التعليمية الأولى، وهذه الأعداد الكبيرة من المعلمين هم بأشد الحاجة إلى التدريب والتوجيه ومنهم المكلفون ومنهم حملة أهلية التعليم الابتدائي، وهذا ما يلقي مزيداً من العبء على الموجهين التربويين المكلفين بتحسين أداء المعلم وتقويمه وتوفير سبل النمو المهني له وقد أولت وزارة التربية جهاز التوجيه وتطويره اهتماماً كبيراً فقد ضاعف عدد الموجهين عام (١٩٧٦) حيث أصبح (٢٠٢) موجهاً بعد أن كان ٩٨ موجهاً فقط عام (١٩٦٦)، وهكذا أخذ عدد الموجهين بالتزايد في السنوات الأخيرة ليساير التزايد المستمر في أعداد المعلمين (زيدان، ٢٠١٦، ٧٩).

ونذكرت بوز (٢٠١٢) في معرض الحديث عن التوجيه أن التوجيه عملية ديمقراطية تُعنى بالمدرسة وإدارتها من أجل الارتقاء بهما، وأنه ضمن في النظام الداخلي للتعليم الأساسي لوزارة

التربية في سورية ما يتعلق بالتوجيه، وتم إحداث دائرة خاصة بالمناهج والتوجيه وحددت مهامها، وكان من أبرز هذه المهام:

- وضع الخطط المدرسية بالتنسيق مع المديريات المعنية بالوزارة.
- متابعة تطبيق مناهج التعليم العام في جميع مراحل التعليم وفروعه وفق القوانين والأنظمة.
- متابعة الموجهين الاختصاصيين وتقويمهم ودراسة التقارير التي يقدمونها.
- القيام بزيارات ميدانية للاطلاع على سير الدراسة وطرق التدريس في المدارس ودور المعلمين.
- دراسة التقارير التي يُنظمها الموجهون الاختصاصيون والتربويون حول سير تدريس المواد.
- تعديل اللائحة التوجيهية ونماذج التقارير التوجيهية وتطويرها كما اقتضت المستجدات التربوية لذلك (بوز، ٢٠١٢، ٢٠١٠-٢٠٩).

ثالثاً. مجالات عمل التوجيه التربوي في سوريا:

تعددت وتنوعت مجالات عمل الموجه التربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فالموجه التربوي يخطط ويضع أهدافاً تربوية قابلة للملاحظة والقياس، كما يستخدم وسائل وأدوات تعليمية حديثة ومؤثرة لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية (المعلم، التلميذ، المنهاج، الوسائل والأساليب التعليمية). ومن أهم هذه المجالات ما يلي:

١. **التخطيط:** يساعد الموجه التربوي المعلم على التخطيط السليم لدروسه، ويوجهه إلى أنجح الطرق والأساليب التي تحقق أهداف درسه، "والتخطيط هو العملية الهادفة إلى الربط بين الوسائل والغايات، وبالتالي تكون مهمة المعلم وضع الخطة التي تمكنه من استغلال مادة الدرس والوسائل التعليمية لتحقيق أهداف العملية التربوية" (ناصر، ٢٠٠٣، ١٦٩).

٢. **التلميذ:** تسعى جميع ممارسات المعلمين والموجهين إلى تحقيق النمو المتكامل للتلميذ الذي يعد أهم عناصر العملية التعليمية، فهو الهدف الأول الذي توضع لأجله الأهداف التربوية. كما ذكرت (سنقر) "أن التربية لا تقتصر على اكتساب المعرفة وحسب، بل لابد من الاهتمام بتربية الجسد والوجدان والخلق، لتحقيق النمو المتكامل في شخصية التلميذ" (سنقر، ٢٠٠٢، ٥٣).

٣.المعلم: إذا كان التلاميذ من أهم مدخلات العملية التعليمية فالمعلم يُعد من أكبر هذه المدخلات وأخطرها، فهو الأساس في تنمية تعلم التلاميذ وتحسينه ورفع مستواهم (عبد النور، ٢٠١١، ٥٨).

٤.المنهج المدرسي: تعدّ التربية عملية تفاعل بين المرسل والمتلقي، فالمنهج المدرسي هو صلة الوصل بين المعلم والتلميذ، وقد أصبح بمفهومه الحديث يعني الخطط التربوية داخل المدرسة وخارجها بهدف مساعدة التلميذ على النمو الشامل في جميع مجالات الحياة النظرية والعملية. ويعد تطوير المنهج المدرسي من أهم مجالات عمل التوجيه، حيث يساهم الموجه التربوي في صياغة المنهج وفي تنظيم محتواه، ومساعدة المعلمين على تطبيقه وتحقيق أهدافه، كما يستطيع الموجه التربوي أن يشير إلى ما ينفع وما لا ينفع في المنهاج (سليم، ٢٠١٥، ٦٣).

٥.طرائق التدريس: تعد عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعليمية، لترسيخ المعلومات وتثبيتها بأفضل الطرق لدى التلاميذ، ولابد للموجه التربوي من أن يساعد المعلم على اختيار الطرائق المناسبة لأنه الأقدر والأعرف بمستويات تلاميذه وقدراتهم وبالفروق الفردية بينهم، وعليه ألا يُرغم المعلم على استخدام طريقة تدريس واحدة لمجرد اقتناعه هو بها، لأنّ ذلك يحصر إبداع المعلم وقدرته على العطاء والتطوير.

٦.الوسائل التعليمية: تعدّ من ضروريات العملية التعليمية، فهي تجعل التلاميذ أكثر قابلية للتعلم وتساعد المعلم الذي لديه ضعف في المادة العلمية التي يُدرّسها، وأضافت (عبد النور) أنّ على الموجه التربوي أن يعقد دورات مستمرة لتعريف المعلمين بالجديد في ميدان التقنيات وكيفية استخدامها، وإرسال النشرات والقراءات الموجهة التي تغني معلومات المعلم لتطوير أدائه في استخدام التقنيات (عبد النور، ٢٠١١، ٥٩). ومن الوسائل التي لا يمكن تجاهلها في العملية التعليمية هي الحاسوب وشبكة الإنترنت التي شكلت عاملاً مهماً في تحسين العملية التعليمية لدى المعلمين وتلاميذهم وأيضاً الموجهين في مجال عملهم، لذلك على الموجه الناجح أن يساعد المعلم في اختيار التقنيات الحديثة التي تساعد في تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال.

٧.البناء المدرسي: هو المكان الذي يجتمع فيه المعلم مع تلاميذه، وكذلك مكان لقاء الموجه التربوي مع المعلمين فهو ليس مجرد بناء يحشد التلاميذ لتعليمهم، فهو يؤثر في العملية

التعليمية، فازدحام الصفوف بكم كبيرة من التلاميذ أو عدم توفر إنارة مناسبة وغيرها من المشكلات كل ذلك يؤثر سلباً على تعلم التلاميذ وعلى فعالية المعلم، وبما أنَّ الموجه التربوي في زيارات دائمة إلى المدرسة فلا بد من أنَّ يعتني بالبناء المدرسي وأنَّ يجعل هناك مساحات خضراء وملاعب للتلاميذ، فهم لا يأتون إلى المدرسة للقراءة والكتابة فقط، بل إنَّ المدرسة هي مجتمع متكامل يتعلم فيه التلميذ الكثير من المعارف (عبدالنور، ٢٠١١، ٦٠).

٨. **التقويم والقياس:** "لم يعد ينظر إلى التقويم على أنه تابع يلحق بالعملية التربوية يمكن القيام به كما يمكن الاستغناء عنه حسب الحاجة، بل أصبح أحد المكونات الرئيسية لتلك العملية وإدارتها وبدونه ينخر الضعف أسس العمل فينتهي به إلى تفريغه من نتائجه الإيجابية" (بوز، ٢٠٠٣، ١٨٧). ولأنَّ المدرس في مقدمة منفذي المنهج فهو الطرف الذي يتولى قيادة العملية التربوية فيجب أن تكون أساليب تقويمه "واضحة وقابلة للتحقق، وشاملة لكل جوانب أداء المعلم، والتنوع في أساليب التقويم مما يعطي صورةً أصدق" (ميخائيل، ٢٠٠١، ٤١٩).

رابعاً- شروط اختيار الموجه التربوي في سورية:

تهتم وزارة التربية بشروط اختيار الموجهين التربويين، حيث تعتمد إلى اختيارهم من بين الأفراد الذين حققوا تميزاً في الإدارة والتعليم، وقد حدد القرار الوزاري رقم ٥٤٣/٢٢٩٩ تاريخ ٢٠٠٨/٧/١٧، والقرار رقم ٥٤٣/٣٦٣ تاريخ ٢٠١٠/١/١٨ شروط اختيار الموجهين التربويين وفق الآتي:

- أن يكون حاصلاً على إجازة جامعية، ودبلوم تأهيل تربوي، وإجازة في التربية (معلم صف) عن طريق تعميق التأهيل التربوي بالنسبة إلى التوجيه التربوي بدرجة لا تقل عن جيد جداً.
- أن يكون لديه خدمة فعلية في التعليم لا تقل عن عشر سنوات، ثلاث سنوات منها في العمل الإداري.
- أن يكون قد اتبع دورات متقدمة في المعلوماتية وهي: (شهادة قيادة الحاسوب، ودورة دمج التكنولوجيا في التعليم).
- أن يكون قد ساهم في تأليف المناهج الجديدة.

➤ أن يتوافر في المرشح كفاية تربوية وإدارية، وشخصية قيادية وسمعة مهنية جيدة.

خامساً- مهام الموجّه التربويّ في سورية:

يقوم الموجّه التربويّ في سورية بمهام متعددة حددها القرار رقم ٥٤٣/١٣٨٦ (٣/٤) تاريخ ١٩٩٠/٨/١٦ وهي:

- إحكام الصلة بين المدرسة الابتدائية والإدارة التعليمية فيضع أمامها واقع التعليم، ويقترح ما يراه لحل مشكلاته، ورفع مستواه.
- توجيه المعلمين إلى أفضل الطرائق في تربية التلاميذ وتعليمهم.
- تقويم عمل المعلمين، وتحديد مستوى كفاياتهم التعليمية، وطريقتهم في التدريس.
- متابعة تنفيذ التعليمات بالاختبارات في المدارس، وتدقيق أسئلة الاختبارات والنتائج.
- القيام بزيارات ميدانية تهدف إلى الاطلاع على طرائق التدريس في المدارس.
- المشاركة في عمليات التأليف وتقييم الكتب.
- يرفع تقريراً مفصلاً عن زيارته التي يقوم بها.
- يعد تقريراً مفصلاً عن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (القانون الخاص بعمل الموجّه التربوي والاختصاصي رقم ٢٣٣٨/٥٤٣/٣/٤) تاريخ ٢٠١٥/٥/٢٣.

سادساً- مضمون التقرير التوجيهي للموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

- يُعدّ الموجّه تقريراً توجيهياً مفصلاً عن عمل المعلم وطرائق وأساليب تدريسه والوسائل التعليمية التي يستعين بها أثناء عمله التدريسي وعن سير العملية التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعن القائمين عليها من مديري وإداريين ومعلمين، ويتضمن هذا التقرير الآتي:
- الزيارات الصفية متضمناً احتياجات المعلمين وملاحظاته على المناهج، والصعوبات التي تعيق سير العملية التربوية ومقترحاته لتحسينها.
- الاجتماعات والندوات والمحاضرات التي ينظّمها الموجّه التربوي والدروس التوضيحية.
- تقرير نهائي عن مجمل زيارته متضمناً الآتي:

*تقويم أداء المعلمين ومعرفة نواحي القوة والضعف في تعليمهم، واقتراحات لرفع مستوى أدائهم التربوي، وتقويم الطرائق والأساليب والتقنيات المستخدمة في تعليم التلاميذ.

*تقويم الاختبارات والامتحانات واقتراحات تطويرها.

*تقديم ملاحظات عن الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته للوسائل التعليمية وسلامة طباعته وإخراجه.

*مقترحاته لتحسين عمل التوجيه التربوي وتحسين مردود العملية التربوية (القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم(٢٣٣٨/٢٤/٥٤٣) تاريخ ٢٣/٨/٢٠١٥).

سابعاً- أساليب التوجيه التربوي السوري:

يعتمد الموجه التربوي في سورية لتحقيق أهداف التوجيه التربوي الأساليب الآتية:

أ- الزيارة الصفية: يقوم الموجه التربوي بزيارة المعلم ويحضر إلقاء الدرس، ليطلع بصورة مباشرة على كفاية المعلم وأسلوبه في التعليم، ومدى تأثيره في التلاميذ، وقدرته على تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، ويعقد الموجه عقب الزيارة اجتماعاً فردياً مع المعلم، ولهذا الاجتماع أهمية كبيرة في إحداث النمو المهني لكل من الموجه التربوي والمعلم، فغالباً ما يتضمن مناقشات بين الطرفين حول بعض القضايا التربوية الخاصة والعامة (سنقر، ٢٠٠٨، ٤٤٧).

ب - الاجتماعات العامة: وهي التي تتم بين الموجه وأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية، لبحث الأمور التربوية، والمشكلات المتعلقة بالمدرسة، والتعاون على إيجاد الحلول الملائمة. تفوق الاجتماعات العامة من حيث فوائدها أساليب التوجيه الفردي حيث تهدف إلى الاتفاق حول الفلسفة التي تقوم عليها أهداف الجماعة، وتوحيد جهود المعلمين(حامد، ٢٠١٢، ٨٢).

ويسبق اللقاء بين الموجه وأعضاء الهيئة التعليمية اجتماع مع مدير المدرسة، يستعرض فيه سير التربية العام في المدرسة، والأسباب التي تعيقه، كما يطلع فيه الموجه على تقويم المدير لمعلميه من خلال زيارته لهم أثناء الدروس، واطلاعه المباشر على مردود تعليمهم للتلاميذ في اختباراتهم وأعمالهم اليومية، وملاحظاته لانضباطهم ووجدانهم(سنقر، ١٩٧٨، ٤٥٦).

ج - الدروس التوضيحية: "هي نشاط عمليّ يقوم به الموجّه أو أحد المعلمين المتميزين داخل أحد الصفوف العادية وبحضور عدد من المعلمين، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الأفكار النظرية المطروحة لتطبيقها في الميدان، أو لاختبار وسيلة تعليمية جديدة يرغب الموجّه التربوي في إقناع المعلمين بفاعليتها وأهميتها"(الفقرة ٢ من البلاغ رقم ٢٦٥٤/٧/ج تاريخ ١٦/١٢/١٩٦٩).

د - الندوات التربوية: وقد حددت وزارة التربية السورية ببلاغاتها أسلوب عقد الندوات التربوية، حيث يلتقي الموجّه مع معلمي منطقته، ويشير في هذه الندوات إلى المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم، وخاصة تلك التي لاحظها في أثناء جولاته على المدارس، وزياراته للمعلمين، وما لمسه من الصعوبات التي تعترضهم في التعليم، فيرشدهم من خلال الندوة إلى كيفية التغلب عليها، وتتم بالاتفاق مع مدير التربية، لمناقشة تتعلق بحسن تدريس المادة، وكيفية تعديل المناهج، وإيجاد الحلول الملائمة للصعوبات التي تواجه المعلمين(سنقر، ٢٠٠٨، ٤٥٤-٤٥٨). كما يُخصّص الموجّه التربويّ إحدى الندوات التربوية الشهرية، للوكلاء الجدد منهم، بحيث يختارهم الموجّه ممن هم بحاجة إلى التوجيه والتدريب (البلاغ رقم ٢٦٥٢ تاريخ ١٦/٢/١٩٦٩).

ثامناً- الكفايات المهنية للموجه التربوي:

"يشير مفهوم الكفاية إلى جملة من المعارف والاتجاهات والقيم المرتبطة بعمل أو مهنة معينة، ويحتاجها العامل لتحقيق أداء ناجح وفاعل لمهامه ومسؤولياته، وتسهم الخبرة العملية في بلورة الكفايات وتثبيتها، ويساعد التدريب والتوجيه في تطويرها وامتلاك نواصيها"(ألمية الموجهين الاختصاصيين الجدد، ٢٠٠٠، ١٨٣). ونتيجة لتعدد المسؤوليات المنوطة بالموجه كقائد للعملية التربوية، والمشرف على تحقيق أهدافها، وتبعاً للتطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم فهذا يلقي على عاتقه عدة مهام، وقد صنفت سنقر (٢٠٠٨) كفايات الموجّه في تسعة مجالات وهي:

١. الكفايات الشخصية: وهي تعني أنّ يكون الموجّه التربويّ على خُلق حسنٍ وتواضع

واحترام للآخرين، وأن يكون لديه سرعة بديهة وحسن تصرف في المواقف الطارئة.

٢. الكفايات الفنية والمهنية: وتعني القدرة على استخدام الطرق والوسائل لأداء معين بكفاءة

عالية مثل: كتابة خطة للدرس، استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة، كتابة تقرير يوميّ.

٣. كفايات التواصل والعلاقات الإنسانية: وتعني أن يكون الموجه التربوي قادراً على التواصل والتفاعل مع المعلمين والموجهين التربويين من زملاءه، وقيم علاقات إنسانية جيدة مع العاملين في الميدان.

٤. كفاية التقويم: أن يكون الموجه التربوي قادراً على تقويم أداء معلميه بشكل جيد، وأن يستخدم وسائل تقويم حديثة بحيث يعزز نواحي القوة لدى معلميه ويقوي نواحي الضعف لديهم. وأيضاً هناك الكفايات العلمية والفكرية، والكفايات التنظيمية، وكفاية التخطيط، وكفاية الجودة، والكفايات الثقافية (سنقر، ٢٠٠٨، ١٨٤ - ١٨٩).

"وعلى الموجهين التربويين امتلاك هذه الكفايات ليتمكنوا من تحسين جودة أدائهم، والتي لن تتأتى لهم إلا بالخبرة والتدريب المستمر. ليتمكنوا من تطبيق أساليب التوجيه التربوي الحديثة" (أبوشاهين، ٢٠١١، ٦٩-٧٠).

تاسعاً. مشكلات الموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سورية:

يعد التوجيه التربوي خدمة إنسانية تعاونية تربوية تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية التعليمية من خلال توفير الظروف المناسبة وتهيئة الإمكانيات المتاحة والتي يمكن إتاحتها لتمكين المعلمين والمديرين والطلبة من ممارسة أدوارهم في العملية التعليمية بالمستوى المطلوب، وهذا ما نوه به وزير التربية - خلال الندوة العلمية حول التوجيه في سورية - وأكد أهمية التوجيه التربوي في تنمية العملية التعليمية بمختلف جوانبها، بدءاً من التعامل مع النظم الاستراتيجية ومروراً بأساليب التقويم والوسائل التعليمية وخصائص نمو الطلبة، ونوه أيضاً بأن التوجيه عملية مهنية تعاونية قيادية إنسانية شاملة هدفها تطوير العملية التعليمية والتربوية وتقويمها بجميع محاورها والعمل على النهوض بها، من خلال تعزيز الثقة بين جميع المعنيين بالعملية التربوية ورفع كفاءة المعلم التعليمية، وتقديم الدعم النفسي له باعتباره أهم المدخلات الأساسية في هذا المجال فضلاً عن دوره الرئيس والملموس في تحديد نوعية الخريجين.

وشارك في الندوة أساتذة من كلية التربية ومجموعة من الموجهين الاختصاصيين في محافظات دمشق وريفها والقنيطرة إضافة إلى الموجهين الأولين، ويُذكر أن الندوة تناولت مفهوم

التوجيه وتطوره التاريخي ومشكلات التوجيه الاختصاصي والتربوي ودور التوجيه الحديث في معالجة مشكلات التوجيه الاختصاصي والتربوي القائم إضافة إلى آليات الانتقال من التوجيه التربوي والاختصاصي إلى التوجيه الحديث ومستلزماته (الندوة العلمية حول مفهوم الإشراف التربوي وتطوره التاريخي ومشكلاته في سورية المنعقدة بتاريخ ٢٢/٤/٢٠١٤م).

[http:// www.Syriaisher.com./ar/artic](http://www.Syriaisher.com/ar/artic).

وعلى الرغم من تطوير التعليم والجهود التي تبذلها وزارة التربية في سورية في مجال تطوير وتحديث التوجيه التربوي إلا أنه ما يزال يواجه العديد من المشكلات التي تعيق عمله وتشكل عقبة أمام تحقيق الأهداف التربوية التي وجد من أجلها، وقد جاء في (القرار الوزاري رقم ٢٢٨٢، تاريخ ٢٠١٠) أنّ المشكلات التي يعاني منها الموجه عديدة ويمكن تلخيص أهمها بالآتي:

أ. مشكلات خاصة بالتوجيه التربوي:

- قلة الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للموجه التربوي لأداء مهمته بالشكل المطلوب.
- كثرة نصاب الموجه التربوي الواحد من المعلمين الذين يشرف عليهم.
- ضعف التنسيق بين الموجهين التربويين.

ب. مشكلات خاصة بالموجه التربوي:

- عدم معرفة بعض الموجهين التربويين وإدراكهم لأهداف التوجيه التربوي.
- سوء علاقة بعض الموجهين التربويين ببعض المعلمين.
- شعور بعض الموجهين التربويين بالتعالي وافتقارهم إلى الديمقراطية السليمة.

ج. مشكلات خاصة بالمعلم:

- وجود درجة عالية من الإحباط لدى بعض المعلمين نتيجة بعض الظروف المادية والاجتماعية.
- ضعف الرغبة في مهنة التعليم لدى بعضهم.
- تهاون بعض المعلمين في تنفيذ توجيهات وتعليمات الموجه التربوي (وزارة التربية، ٢٠١٠).

فالتوجيه التربوي كغيره من المهن والأعمال التي تواجه مشكلات عديدة ومتنوعة، ويقع على عاتق الموجه التربوي وكذلك العاملين في الميدان التربوي معرفة ومعالجة هذه المشكلات لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

خلاصة الفصل:

- نجد مما سبق أنّ عملية التوجيه هي عملية تربوية هادفة ترمي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كما أنّها عملية تسعى إلى تحقيق وتطوير العملية التعليمية التعلمية ورفع مستوى الموجهين والمعلمين والطلاب أيضاً، فالتوجيه بمنزلة القائد الموجه لجميع العاملين والمسؤولين التربويين، كما أنّ العمل التوجيهي الناجح يتطلب من الموجه أن يقوم بدوره على أكمل وجه وأن يكون بمنزلة زميل للمعلمين في أثناء العمل التوجيهي وأن يقيم معهم علاقات إنسانية جيدة.

- ومع تقدم العلوم والمناهج التربوية وتطورها كان لابدّ من أن تتطور معها العملية التوجيهية بجميع عناصرها، ولابد من رفع مستوى كفاءة الموجهين وزيادة الدورات التدريبية لهم لتطوير خبراتهم ولتعرف كل جديد في ميدان التوجيه ومعرفة كيفية تطبيقه، لكن بالرغم من ذلك يعاني التوجيه من بعض المشكلات التي لابد من إيجاد الحلول المناسبة لها، وهذه المشكلات عديدة ومتنوعة فبعضها خاص بالعملية التوجيهية وبعضها خاص بالموجه وبعضها خاص بالمعلم.



الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

مقدمة.

أولاً - منهج الدراسة.

ثانياً - أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية.

ثالثاً - مجتمع الدراسة.

رابعاً - عينة الدراسة.

خامساً - إجراءات تنفيذ الدراسة.

سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة.

مقدمة:

يتناول هذا الفصل التعريف بمنهج الدراسة وأداتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وما جرى من إدخال بعض التعديلات على هذه الأداة، سواء أكان ذلك من حذف أم إضافة في البنود أم في التعليمات المرفقة بها، إضافة إلى وصف المجتمع الأصلي والعينة والمتغيرات المدروسة فيها وكذلك التعريف بإجراءات الدراسة الحالية وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها سواء كان ذلك في التحقق من صلاحية أدوات الدراسة أم في الوصول إلى نتائجها، وفيما يلي عرض لذلك.

أولاً - منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب دلفاي؛ ويعد المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الأكثر ملاءمة لطبيعة الدراسة، إذ يقوم على وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها في بيئة معينة، ويهتم بدراسة تقديرات فئة معينة في قضية محددة، ومن ثم تحليلها، ويستفاد منها على نحو أساس في دراسات تربوية لها علاقة بالمجال التعليمي عن طريق استبانة أو مقابلة أو ملاحظة (الضامن، ٢٠٠٧، ١٣٤). وأسلوب دلفاي عبارة عن أداة مسحية تهتم بدراسة واقع أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

وقد تمثل ذلك بالجانبين الآتيين:

١- الجانب النظري: الفصل الثالث الذي تناول مفهوم التوجيه التربوي وأهمية التوجيه التربوي في العملية التعليمية وأساليبه وأنواعه وكما تناول مفهوم التوجيه التربوي التطويري ونشأته وخلفيته وأهدافه وأبعاده ومراحله وخطواته وإيجابياته وسلبياته، وأيضاً تناول التعرف على التطور التاريخي للتوجيه التربوي في سورية، ومجالات عمله وأساليب التوجيه التربوي السوري، وشروط اختيار الموجه التربوي في سورية ومهامه وأدواره في العملية التعليمية، وصفاته والمشكلات التي يعاني منها الموجه التربوي في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢- الجانب الميداني: تم تطبيق استبانة تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري (بعد التحقق من صدقها وثباتها) على عينة الدراسة، وحساب درجات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، ومن ثم معالجة الدرجات الخام بالقوانين الإحصائية

المناسبة، للتحقق من صحة أسئلة وفرضيات الدراسة، وتفسير نتائجها في ضوء الواقع الميداني والدراسات السابقة، والوصول بعد ذلك إلى أنموذج مُقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري.

ثانياً - أداة الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية المتمثل بالوصول إلى أنموذج مُقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري من خلال التعرف على أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربويّ التطويري، تمّ إعداد الأداة الآتية وهي:

استبانة تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري:

مرّ تصميم الاستبانة بمراحل عدة، مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية ببناء وتصميم الاستبانات قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وهي:

الهدف العام للاستبانة: تحديد أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين.

الأهداف الفرعية للاستبانة: تتمثل الأهداف الفرعية للاستبانة بما يلي:

. تعرّف تقديرات المعلمين والموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري في مجال التعاون.

. تعرّف تقديرات المعلمين والموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري في مجال التواصل والعلاقات الإنسانية.

. تعرّف تقديرات المعلمين والموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري في مجال اتخاذ القرارات.

. تعرّف تقديرات المعلمين والموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربويّ التطويري في مجال التقويم.

. تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة باتباع الخطوات التالية:

١ - تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات الصلة بأداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم الاطلاع على هذه الدراسات والمقاييس التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث، ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها، والجوانب التي تغطيها.

٢ - الاسترشاد بآراء التربويين المتخصصين في التربية والإدارة التربوية والتوجيه التربوي والقياس والتقويم النفسي والتربوي، لتحديد النقاط الأساسية في بناء الاستبانة.

٣ - تحديد مجالات الاستبانة التي يجب أن تتضمنها بأربعة جوانب يتمثل فيها أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري وهي: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقويم)، ومن ثم انتقاء عينة من البنود تغطي كل مجال من المجالات السابقة، مع مراعاة الألفاظ والكلمات ودقتها.

٤ - تم وضع الاستبانة بصورتها الأولية وتكونت من النقاط الآتية:

. مقدمة: توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة الدراسة للإجابة عن بنود الاستبانة.

. معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة: تتعلق بمعرفة الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، نوع العمل.

. عبارات الاستبانة: حيث تكونت الاستبانة في مرحلتها الأولية من (٥٩) بنوداً تغطي كافة المجالات السابقة، والجدول (١) يبين مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية:

جدول (١) مجالات الاستبانة وبنودها في صورتها الأولية

الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	أرقام البنود
التعاون	١٧	١٧-١٦-١٥-١٤ - ١٣-١٢- ١١-١٠- ٩-٨-٧-٦-٥- ٤- ٣-٢-١
التواصل والعلاقات	١٤	٣٢-٣١-٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦-٢٥-٢٤-٢٣-٢٢-٢١-٢٠-١٩-١٨

الإنسانية		
اتخاذ القرارات	١٣	٤٤.٤٣-٤٢.٤١-٤٠.٣٩-٣٨.٣٧-٣٦.٣٥-٣٤.٣٣
التقويم	١٥	٥٩.٥٨-٥٧.٥٦-٥٥.٥٤-٥٣.٥٢-٥١.٥٠-٤٩.٤٨-٤٧.٤٦-٤٥
الاستبانة ككل	٥٩	٥٩ - ١

❖ دراسة صدق الاستبانة:

١- صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة (Content validity) بعرضها على مجموعة محكمين وذلك في الشهر (التاسع والعاشر من عام ٢٠١٨)، عددهم الإجمالي (١٢) محكماً وكان الهدف من تحكيم استبانة (أنموذج مُقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري) هو بيان ملاحظات المحكمين على مدى ملائمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة، ومدى قياسها لما وضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكمون ملاحظاتهم في ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وحذف بعض البنود. حيث تم حذف بند واحد وإضافة بند آخر بدلاً منه، كما تم تعديل (٥) بنود. والجدول (٢) يوضح البنود التي تم إضافتها وبعض البنود التي تم تعديلها. جدول (٢) لبعض البنود المضافة والبنود المعدلة في استبانة "أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري" وفقاً لآراء السادة المحكمين.

العبارات المضافة	العبارات التي تم حذفها
تفصل بين العلاقات الشخصية والمهنية في العمل.	تسهم في تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلمين وطلابهم.
بعض العبارات التي تحتاج إلى تعديل	العبارات بعد التعديل
- يُعامل الموجه التربوي جميع العاملين في المدرسة بنفس المعاملة.	- يُعامل الموجه التربوي العاملين في المدرسة كل حسب عمله.
- تُغير إيجابياً في أداء المعلم اللفظي والجسدي.	- تُؤثر إيجابياً في أداء المعلم اللفظي.
- يسعى الموجه التربوي إلى استخدام الحقائق والمعايير الموضوعية والأساليب العلمية لجمع	- تُؤثر إيجابياً في حركات المعلم الجسدية.
	- يسعى الموجه التربوي إلى استخدام الحقائق والمعايير الموضوعية لجمع البيانات

البيانات لمساعدتك على صنع القرار التشاركي.	لمساعدتك على صنع القرار التشاركي.
- لا تغتر بالسلطة الممنوحة لك وتُسيء استغلالها في معاملتك للمعلمين.	- لا تستغل السلطة الممنوحة لك وتُسيء في معاملتك للمعلمين.
- يقوم الموجه التربوي بعقد اجتماعات مع مدير مدرستك لتداول الأوضاع والعوائق التي تواجهك في أثناء الحصة الدراسية.	- يقوم الموجه التربوي بعقد اجتماعات مع مدير مدرستك لتداول الصعوبات التي تواجهك في أثناء الحصة الدراسية.

بعد أن تمّ الأخذ بجميع ملاحظات وتعديلات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة تتكون من (٥٩) بنداً تغطي مجالات الاستبانة جميعها (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقويم)، ثم تمّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٤) مُوجهاً ومعلماً، وهي خارج عينة الدراسة الأصلية، أُختيرت عشوائياً من مدارس مدينة درعا وذلك في (الشهر الثاني عشر من عام ٢٠١٨ م). ويُظهر الجدول (٣) توزع أفراد العينة الاستطلاعية على متغيرات الدراسة.

الجدول (٣) توزع أفراد العينة الاستطلاعية على متغيرات الدراسة

أفراد العينة الاستطلاعية		الجنس		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة	
ذكور	إناث	شهادة متوسطة	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٥ سنوات وحتى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	
٩	١٥	٥	١١	٨	٤	٣	١٧	
٢٤		٢٤			٢٤			

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة وضوح بنود الاستبانة بالنسبة إلى أفراد العينة الاستطلاعية، وكذلك لاستكمال دراسة صدق وثبات الاستبانة إحصائياً. حيث طُلب إلى أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة على بنود الاستبانة أن يستفسروا عن كل بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً. وبعد أن تمّ تفرغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي (Spss)، تمت دراسة صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي للاستبانة على النحو الآتي: وتم القيام بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب العلاقة الارتباطية بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يوضحها الجدول (٤):

جدول (٤) الاتساق الداخلي بين كل مفردة والدرجة الكلية للمبعد

التعاون			العلاقات الإنسانية والتواصل			اتخاذ القرار			التقويم		
رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	***.٧٦	٠.٠٠	١٨	***.٨٦١	٠.٠١	٣٢	***.٨٣	٠.٠٠	٤٥	*.٤٣	٠.٠٣
٢	***.٨٦	٠.٠٠	١٩	***.٥٦	٠.٠١	٣٣	***.٦٠	٠.٠٠	٤٦	***.٦٢	٠.٠٠
٣	***.٥٦	٠.٠٠	٢٠	***.٧٩	٠.٠١	٣٤	*.٤٨	٠.٠١	٤٧	***.٦٧	٠.٠٠
٤	***.٧٣	٠.٠٠	٢١	***.٨١	٠.٠١	٣٥	***.٦٠	٠.٠٠	٤٨	***.٦٥	٠.٠٠
٥	***.٧١	٠.٠٠	٢٢	***.٥٩	٠.٠١	٣٦	***.٨٣	٠.٠٠	٤٩	***.٦١	٠.٠٠
٦	***.٥٣	٠.٠٠	٢٣	***.٨٤	٠.٠١	٣٧	***.٨١	٠.٠٠	٥٠	***.٧٩	٠.٠٠
٧	***.٦١	٠.٠٠	٢٤	***.٦٤	٠.٠١	٣٨	***.٩٣	٠.٠٠	٥١	***.٧٣	٠.٠٠
٨	***.٥٩	٠.٠٠	٢٥	*.٤٥	٠.٠٢	٣٩	***.٨٥	٠.٠٠	٥٢	***.٩٠	٠.٠٠
٩	***.٦٩	٠.٠٠	٢٦	*.٤٤	٠.٠٢	٤٠	***.٨٣	٠.٠٠	٥٣	***.٦٦	٠.٠٠
١٠	***.٥٥	٠.٠٠	٢٧	*.٤٩	٠.٠١	٤١	***.٨٧	٠.٠٠	٥٤	***.٨١	٠.٠٠
١١	***.٦١	٠.٠٠	٢٨	*.٤٠	٠.٠٤	٤٢	***.٨١	٠.٠٠	٥٥	***.٨٨	٠.٠٠
١٢	***.٨٦	٠.٠٠	٢٩	***.٧٨	٠.٠٠	٤٣	*.٤٥	٠.٠٢	٥٦	***.٧٨	٠.٠٠
١٣	***.٧٩	٠.٠٠	٣٠	***.٦٢	٠.٠٠	٤٤	***.٥٢	٠.٠٠	٥٧	*.٤٨	٠.٠١
١٤	***.٧١	٠.٠٠	٣١	***.٧١	٠.٠٠				٥٨	***.٨١	٠.٠٠
١٥	***.٦٥	٠.٠٠							٥٩	***.٥٤	٠.٠٠
١٦	***.٧٠	٠.٠٠									
١٧	***.٥٢	٠.٠٠									

(**) دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، (*) دال عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

يتبين من الجدول (٤) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة مع درجتها الكلية وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١ / ٠.٠٠٥)، وهذا يشير إلى أن بنود الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

جدول (٥) معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التعاون	***.٨٩	٠.٠٠	اتخاذ القرارات	***.٨٨	٠.٠٠
العلاقات الإنسانية والتواصل	***.٧٣	٠.٠٠	التقويم	***.٨٥	٠.٠٠

(**) دال عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)

يبين الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة بعضها ببعض، وبين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١)، وهذا يشير إلى أن

هذه المجالات مرتبطة مع بعضها البعض ومرتبطة أيضاً مع الدرجة الكلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه فعلاً.

٣- الصدق التمييزي:

تم التحقق عن طريق الصدق التمييزي، حسب درجاتهم ورتبت تصاعدياً، وأخذت الرُّبُيع الأعلى (٢٥%) منها والرُّبُيع الأدنى (٢٥%)، وتم اختبار الفروق عن طريق اختبار (ت) ستيودنت وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) ستيودنت للتحقق من الصدق التمييزي للاستبانة بأبعادها والدرجة الكلية

المقياس	الفئة العليا		الفئة الدنيا		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التعاون	٦٧.٦	٦.٧٤	٣٨.٦	٩.١٥	٦.٢٤**	١٠	٠.٠٠
العلاقات الإنسانية والتواصل	٥٥.٣	٤.٨٠	٤١	١١.٤	٢.٨٣*	١٠	٠.٠١
اتخاذ القرارات	٤٨.١	٣.٧٦	٢٦	٥.٣٢	٨.٦٩**	١٠	٠.٠٠
التقويم	٥١.٣	٦.٠٥	٣٦.١	١٩.٨	٤.٩٥**	١٠	٠.٠٠
الدرجة الكلية	٢٣٣.٥	١٢.٠٢	١٤١.٨	٢٦.٥	٧.٦٩**	١٠	٠.٠٠

يتبين من الجدول (٦) أن قيم مستوى الدلالة ل(ت) المحسوبة هي (٠.٠٠) وهي أصغر من (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسط المجموعتين لصالح الحاصلين على درجات مرتفعة.

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق بين متوسطات درجات الفئة العليا ومتوسطات درجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية، حيث كانت القيمة الاحتمالية للدرجة الكلية للاستبانة ككل وفي كل مجال من مجالاتها الفرعية تتراوح بين

(٠.٠١) و(٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة على الاستبانة ككل وفي مجالاتها الفرعية، وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا؛ لأن المتوسطات الحسابية لها أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بالصدق بدلالة الفروق الطرفية، (أي: تمتلك الاستبانة القدرة التمييزية بين أفراد عينة الدراسة).

❖ دراسة ثبات الاستبانة:

تم دراسة ثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

(١) ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية نفسها في التطبيق الأول باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ". والجدول (٧) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

جدول (٧) معاملات ألفا كرونباخ للاستبانة وأبعادها الفرعية

ألفا كرونباخ	عدد البنود	الاستبانة ومجالاتها
٠.٩٦ **	١٧	التعاون
٠.٩٢ **	١٤	العلاقات الإنسانية والتواصل
٠.٨٨ **	١٣	اتخاذ القرارات
٠.٩٢ **	١٥	التقويم
٠.٩٢ **	٥٩	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول (٧) أنّ معامل الاتساق الداخلي بمعادلة "ألفا كرونباخ" لبنود الاستبانة ككل بلغ (٠.٩٢) وهو معامل ثبات مرتفعٌ وَجِيدٌ لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة "ألفا كرونباخ" لها بين (٠.٨٨ - ٠.٩٦) وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

٢) الثبات بالإعادة:

تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة على العينة الاستطلاعية نفسها من خلال إعادة تطبيق الاستبانة للمرة الثانية عليها بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط (pearson Correlation) بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول (٨).

جدول (٨) معاملات الثبات بالإعادة للاستبانة وأبعادها الفرعية

أبعاد الأداة	عدد البنود	الثبات بالإعادة
التعاون	١٧	٠.٨٨ **
العلاقات الإنسانية والتواصل	١٤	٠.٨٣ **
اتخاذ القرارات	١٣	٠.٨٤ **
التقويم	١٥	٠.٨٠ **
الدرجة الكلية	٥٩	٠.٩٢ **

يتبين من الجدول (٨) أن معامل ارتباط الثبات بالإعادة للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (٠.٩٢) وهو معامل مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات الثبات بالإعادة بين (٠.٨٠ - ٠.٨٨)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة أيضاً لأغراض الدراسة الحالية.

٣) الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد الاستبانة على الدرجة الكلية. والجدول (٩) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

أبعاد الأداة	عدد البنود	الثبات بالتجزئة النصفية
التعاون	١٧	٠.٧٩ **
العلاقات الإنسانية والتواصل	١٤	٠.٨١ **
اتخاذ القرارات	١٣	٠.٨٨ **
التقويم	١٥	٠.٨٧ **

الدرجة الكلية	٥٩	٠.٨٩ **
---------------	----	---------

يتبين من الجدول (٩) أنّ معامل ثبات التجزئة النصفية لبنود الاستبانة ككل بلغ (٠.٨٩) وهو معامل ثبات مرتفع وجيد لأغراض الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمجالات الاستبانة فقد تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بين (٠.٧٩ - ٠.٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة أيضاً.

ومما سبق نجد أنّ الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يجعلها قابلة للتطبيق والاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

❖ الشكل النهائي للاستبانة وكيفية تصحيح درجاتها:

تكوّنت الاستبانة من (٥٩) بنداً، موزعة على أربعة مجالات، وبدائل إجابة خماسية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، والجدول (١٠) يبين توزيع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها:

جدول (١٠) توزيع بنود الاستبانة على المجالات التي تكونت منها

الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	أرقام البنود
التعاون	١٧	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧
العلاقات الإنسانية والتواصل	١٤	١٨ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢
اتخاذ القرارات	١٣	٣٣ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٣٨ - ٣٩ - ٤٠ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٤
التقويم	١٥	٤٥ - ٤٦ - ٤٧ - ٤٨ - ٤٩ - ٥٠ - ٥١ - ٥٢ - ٥٣ - ٥٤ - ٥٥ - ٥٦ - ٥٧ - ٥٨ - ٥٩
الدرجة الكلية	٥٩	١ - ٥٩

حيث يعطي الخيار دائماً (٥) درجات، والخيار غالباً (٤) درجات، والخيار أحياناً (٣) درجات، والخيار نادراً (٢) درجتان، والخيار أبداً (١) درجة واحدة. وبالتالي فإنّ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم أو الموجه التربويّ الذي يُجيب على بنود الاستبانة في حال إجابته على

جميع بنود الاستبانة هي (٢٩٥=٥٩×٥) درجة، وهي تشير إلى وجود درجة عالية من التقدير لأداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم أو الموجه التربوي في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (٥٩=١×٥٩) درجة، وهي تشير إلى وجود درجة ضعيفة جداً من التقدير لأداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

ولتحديد تقديرات المعلمين والموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، تم اعتماد المعيار الآتي:

جدول (١١) درجة فاعلية الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي الرتبي والنسب المئوية

المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير في الأداة
٥.٠ - ٣.٧	٧٣ - ١٠٠%	درجة كبيرة
٣.٦ - ٢.٤	٤٧ - ٧٢%	درجة متوسطة
٢.٣ - ١.٠	٢٠ - ٤٦%	درجة ضعيفة

ولتحديد درجة الدور تم اعتماد المعادلة الآتية:

(درجة الأداة الحالية - طول الفئة) ÷ درجة الأداة المراد التحويل إليها

$$(١ - ٥) \div ٣ = ١.٣$$

يصبح التحويل على الشكل التالي:

$$١.٣ + ٢.٣ = ٣.٦ \text{ (درجة متوسطة)، } ٣.٦ = ١.٣ + ٢.٣ \text{ (درجة متوسطة)، } ٣.٦ + ١.٣ = ٥ \text{ (درجة كبيرة).}$$

ثالثاً- مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من موجهي وموجهات ومعلمي ومعلمات الحلقة الأولى جميعهم من التعليم الأساسي في محافظة درعا، وبحسب إحصائيات وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٨/ - ٢٠١٩م/ بلغ عدد الموجهين (٣٣) موجهاً وموجهةً، وعدد المعلمين (٤١٨) معلماً ومعلمةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

رابعاً- عينة الدراسة:

١ . العينة الاستطلاعية للدراسة:

تم توزيع الاستبانة على عينة قوامها (٢٤) موجهاً ومعلماً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وهم من خارج عينة الدراسة الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة فقرات الاستبانة أفراد عينة الدراسة من المعلمين ووضوحها، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة.

٢ . العينة الأصلية للدراسة:

هي جزء من المجتمع الأصلي للدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من الموجهين التربويين من أفراد المجتمع الأصلي جميعهم؛ نظراً لصغر حجمه، حيث بلغت (٣٠) موجهاً وموجهة، وذلك بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين من (٣٣٠) معلماً ومعلمة، وذلك بعد أن تم استبعاد (٦٧) استبانة لعدم اكتمال إجابات المعلمين عليها، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، والجدولان (١٢) و (١٣) يظهران توزيع عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين وفق متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة):

جدول (١٢) توزيع أفراد عينة الدراسة من الموجهين التربويين

المجموع	الجنس		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة	
	ذكور	إناث	شهادة متوسطة	إجازة جامعية	دبلوم تربوي فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٥ سنوات وحتى ١٠ سنوات
	١٨	١٢	٨	١٢	١٠	٨	١٠
	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠

جدول (١٣) توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين

المجموع	الجنس		المؤهل العلمي			سنوات الخبرة	
	ذكور	إناث	شهادة متوسطة	إجازة جامعية	دبلوم تربوي فأكثر	أقل من ٥ سنوات	٥ سنوات وحتى ١٠ سنوات
	٤٢	٢٨٨	١٠٩	١٦٢	٥٩	١٢٩	٦١
	١٤٠	١٤٠	١٤٠	١٤٠	١٤٠	١٤٠	١٤٠

٣٣٠	٣٣٠	٣٣٠	
-----	-----	-----	--

خامساً- إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

- ١- الاطلاع على الأدبيات والمراجع التي تضمنت (التوجيه التربوي والتوجيه التربوي التطويري ودور الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري) بهدف الاستفادة منها بعد فهمها جيداً لكتابة الإطار النظري وبناء أداة الدراسة.
- ٢- كما تم الاطلاع على بعض الأبحاث والدراسات السابقة العربية والأجنبية القريبة من الدراسة الحالية، كدراسة (القاسم، ٢٠١٠) و(اللوحي، ٢٠١٢) و(غارمن، ١٩٩٥).
- ٣- الاطلاع على القرارات الصادرة عن وزارة التربية المتعلقة بعمل الموجهين التربويين ومهامهم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والاطلاع على المراجع والكتب المحلية لتعرف واقع التوجيه التربوي وأداء الموجهين التربويين في الجمهورية العربية السورية.
- ٤- إجراء دراسة استطلاعية لتعرف آراء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
- ٥- تم إعداد استبانة لأداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري، والتحقق بعدة أشكال من صدقها وثباتها، واستخدامها كأداة للتعرف على تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
- ٦- تحديد عينة الدراسة، حيث حدد المجتمع الأصلي للدراسة بجميع الموجهين التربويين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة درعا، والبالغ عددهم (٣٠) موجهاً تربوياً، ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والبالغ عددهم (٣٩٧) معلماً، ونظراً لصغر المجتمع الأصلي للموجهين التربويين تم اعتماده كاملاً كعينة للدراسة، أما عينة الدراسة من المعلمين فقد تم اختيار (٣٣٠) معلماً في محافظة درعا.
- ٧- تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة خلال شهر كانون الأول من عام (٢٠١٨).

- ٨- إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من قبل الموجهين التربويين والمعلمين (أفراد عينة الدراسة).
- ٩- مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل إعداد وتنفيذ أدوات الدراسة وتطبيقها، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.
- ١٠- التوصل إلى نموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

سادساً - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

- تم الاعتماد في الدراسة السيكو مترية لأداة الدراسة وفي تحليل نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها على البرنامج الحاسوبي (Spss)، حيث تم استخدام ما يلي:
- . لحساب صدق أداة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) وصدق المحكمين.
 - . لحساب ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الإعادة، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
 - . للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي.
 - . للإجابة عن فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار ت - ستيودنت (T. test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف إلى دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة.
 - . برنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.



الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

مقدمة.

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها.

ثانياً- الإجابة عن فرضيات الدراسة.

ثالثاً- الدراسات المقترحة.

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها وتفسير فرضياتها، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

أولاً- عرض النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم)؟

يتفرع عن هذا السؤال سؤالان فرعيان:

السؤال الفرعي الأول: ما واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقويم)؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي ودرجة أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين لكل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات ككل، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

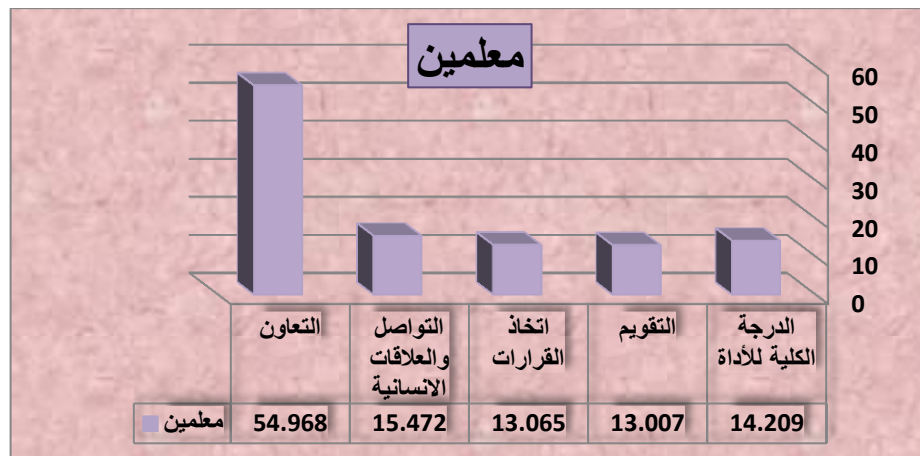
جدول (١٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة لأداء الموجه التربوي وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية

ترتيب المجالات في الاستبانة	الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الرتبي	درجة التقدير	الترتيب
١	التعاون	١٧	٥٢.٣٤	١٤.٢٠٩	٣.٠٧٨٨	متوسطة	١
٢	التواصل والعلاقات	١٤	٤٢.٧٧	١٣.٠٠٧	٢.٨٥٤٦	متوسطة	٤

الانسانية							
٣	اتخاذ القرارات	١٣	٣٧.١١	١٣.٠٦٥	٣.٠٥٥	متوسطة	٢
٤	التقويم	١٥	٤٤.٣٠	١٥.٤٧٢	٢.٩٥٩٣	متوسطة	٣
	الدرجة الكلية للأداة	٥٩	١٧٧.٩٣	٥٤.٩٦٨	٣.٠١٥٧	متوسطة	—

يظهر من الجدول (١٤) أنّ أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الرتبي (٣.٠١٥٧) وانحراف معياري (٥٤.٩٦٨)، وجاءت مجالات الأداة جميعها في الدرجة المتوسطة وتراوحت المتوسطات الرتبية بين (٢.٨٥٤٦ - ٣.٠٥٥)، ماعدا مجال التعاون والذي جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط رتبي (٣.٠٧٨٨) وانحراف معياري (١٤.٢٠٩) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال اتخاذ القرارات بمتوسط رتبي (٣.٠٥٥) وانحراف معياري (١٣.٠٠٧) وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال التقويم وبمتوسط رتبي (٢.٩٥٩٣) وانحراف معياري (١٥.٤٧٢) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التواصل والعلاقات الإنسانية بمتوسط رتبي (٢.٨٥٤٦) وانحراف معياري (١٣.٠٦٥) وبدرجة متوسطة.

والشكل (١) يوضح السلم التراتبي لمحاور الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة (المعلمين):



أما بالنسبة إلى بنود كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً- مجال التعاون:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
١١	يُشجعك الموجه التربوي على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	٣.٦٠	١.٢٨	متوسطة	١
١٧	يتعامل الموجه التربوي معك بلطف واحترام متبادلين.	٣.٥٣	١.٠٩	متوسطة	٢
١٦	يُقدم الموجه التربوي لك بعض النصائح والتوجيهات التي تسهم في تطوير أدائك المهني.	٣.٤٨	١.٠٦	متوسطة	٣
٢	يسعى الموجه التربوي بشكل مستمر إلى تطوير قدراتك وتنميتها.	٣.٤٥	١.٠٩	متوسطة	٤
١	يؤكد الموجه التربوي على استقلاليتك في أثناء الموقف التعليمي.	٣.٣٢	١.٢٢	متوسطة	٥
٤	يؤثر الموجه التربوي إيجابياً في أدائك اللفظي.	٣.٢١	١.٠٧	متوسطة	٦
١٢	يوفر الموجه التربوي لك الجو المناسب للتعبير عن آرائك وأفكارك من دون خجل أو تردد.	٣.١٥	١.١١	متوسطة	٧
١٣	يساعدك الموجه التربوي في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذك.	٣.٠٦	١.٠٦	متوسطة	٨
١٤	يساعدك الموجه التربوي في وضع الخطط العلاجية لمشاكل تلاميذك.	٢.٩٨	١.٠٣	متوسطة	٩

١٥	يُشجعك الموجه التربوي على التعاون مع زملائك المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.	٢.٩٨	١.١٦	متوسطة	١٠
٥	يؤثر الموجه التربوي إيجابياً في حركاتك الجسدية.	٢.٩٣	١.١٥	متوسطة	١١
٩	يُشعرك الموجه التربوي بأنك شريكه في أثناء اللقاء به.	٢.٩٣	١.٣٢	متوسطة	١٢
٧	يُشاركك الموجه التربوي في تحليل نتائج العملية التعليمية.	٢.٨٤	١.٢٢	متوسطة	١٣
١٠	يُقدم الموجه التربوي لك أفكاراً علمية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	٢.٨٠	١.٢٣	متوسطة	١٤
٦	يساعدك الموجه التربوي على اختيار الأسلوب أو الطريقة التعليمية المناسبة للتلاميذ.	٢.٧١	١.٢٢	متوسطة	١٥
٣	يساعدك الموجه التربوي في صياغة الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.	٢.٧٠	١.٢٨	متوسطة	١٦
٨	يتعاون الموجه التربوي معك في التخطيط السليم للحصة الدراسية.	٢.٥٩	١.٣٤	متوسطة	١٧
الدرجة الكلية لمجال التعاون		٥٢.٣٤	١٤.٢٠٩	المتوسط الرتبي	٣.٠٧٨٨ متوسطة

تبين من الجدول (١٥) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال التعاون كان بدرجة متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣.٠٧٨٨) وانحراف معياري (١٤.٢٠٩)، وجاءت جميع بنود هذا المجال في الدرجة المتوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٠ - ٢.٥٩)، حيث جاء بالمرتبة الأولى البند (١١) والذي ينص على: (يُشجعك الموجه التربوي على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة) بمتوسط حسابي (٣.٠٦) وانحراف معياري (١.٢٨) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يشجعه دائماً لتوظيف الوسائل التعليمية الحديثة في أثناء الحصة

الدرسية كونها تجعل التلاميذ أكثر انجذاباً للدرس، وباعتبار هذه الوسائل هي جزء من تحقيق النجاح للحصة الدراسية.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (١٧) والذي ينص على: (يتعامل الموجه التربوي معك بلطف واحترام متبادلين) بمتوسط حسابي (٣.٥٣) وانحراف معياري (١.٠٩) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يتعامل معه بلطف واحترام متبادلين خلال العملية التوجيهية، وهذا شيء ضروري في العملية التوجيهية حتى يتمكن كلاهما من التفاهم والتوصل إلى الهدف المطلوب من العملية التوجيهية.

- بينما جاء بالمرتبة الثالثة البند (١٦) والذي ينص على (يقدم الموجه التربوي لك بعض النصائح والتوجيهات التي تسهم في تطوير أدائك المهني) بمتوسط حسابي (٣.٤٨) وانحراف معياري (١.٠٦) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يقدم له النصائح والتوجيهات لتسير الموقف التعليمي بشكل صحيح، كما أن هذه النصائح والتوجيهات من أساسيات العملية التوجيهية يقدمها الموجه التربوي لتحسين أداء المعلم.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال والتي جاءت أيضاً درجة تقديرها متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٤٥ - ٢.٥٩)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٨) والذي ينص على: (يتعاون الموجه التربوي معك في التخطيط السليم للحصة الدراسية) بمتوسط حسابي (٢.٥٩) وانحراف معياري (١.٣٤) ودرجة تقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي لديه أعباء كثيرة ويرى أن هذه المهمة هي من واجبات المعلم، إضافة إلى ضيق الوقت لديه للقيام بكل المهام.

ثانياً- مجال التواصل والعلاقات الإنسانية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة

على بنود مجال التواصل والعلاقات الإنسانية ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	مجال التواصل والعلاقات الإنسانية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٣١	يصغي الموجه التربوي إليك جيداً في أثناء حضوره الموقف التعليمي.	٤.٥٦	٠.٥٦	كبيرة	١
٢٦	لا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له ويسيء في معاملتك.	٤.٤٠	٠.٥٦	كبيرة	٢
١٨	يعمل الموجه التربوي على بناء علاقات إنسانية جيدة معك.	٤.٣٠	٠.٥٩	كبيرة	٣
٢٠	يحترم الموجه التربوي أفكارك وآراءك ومقترحاتك ويأخذ المناسب منها.	٤.٠٣	٠.٤١	كبيرة	٤
٢١	يتعامل الموجه التربوي معك ومع زملائك المعاملة نفسها.	٤.٠٠	٠.٧٤	كبيرة	٥
٢٣	يلجأ الموجه التربوي إلى إقناعك بأسلوبه بدلاً من إجبارك.	٣.٩٦	٠.٣١	كبيرة	٦
٢٥	يُناقشك الموجه التربوي في أخطائك بدلاً من انتقادك.	٣.٩٦	٠.٣١	كبيرة	٧
٢٩	يُعاملك الموجه التربوي بأسلوب ديمقراطي.	٣.٩٠	٠.٣٠	كبيرة	٨
٢٤	يُشجعك الموجه التربوي على إقامة علاقات جيدة مع العاملين في المدرسة.	٣.٨٠	٠.٤٨	كبيرة	٩
٣٠	يُثني الموجه التربوي عليك ببعض كلمات الشكر عندما يقتضي الأمر.	٣.٧٦	٠.٤٣	كبيرة	١٠
٢٧	يزورك الموجه التربوي بشكل دوري لتطوير أدائك في أثناء الموقف التعليمي.	٣.٧٣	٠.٥٢	كبيرة	١١
٢٨	يقوم الموجه التربوي بعقد اجتماعات مع مُدير مدرستك لتداول الصعوبات التي تواجهك في أثناء الحصة الدراسية.	٣.٥٦	٠.٥٠	متوسطة	١٢
١٩	يُشارك الموجه التربوي في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدرسة.	٢.٨٠	١.٢١	متوسطة	١٣

٢٢	يعمل الموجه التربوي على حل الخلافات التي قد تتعرض لها مع غيرك من المعلمين.	٢.١٦	١.٢٨	ضعيفة	١٤
الدرجة الكلية لمجال التواصل والعلاقات الإنسانية		٤٢.٧٧	١٣.٠٠٧	المتوسط الرتبي	٣.٠٥٥ متوسط

تبين من الجدول (١٦) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال التواصل والعلاقات الإنسانية وكان بدرجة متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣.٠٥٥) وانحراف معياري (١٣.٠٠٧)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجات الكبيرة والمتوسطة والضعيفة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٥٦ - ٢.١٦)، وحصلت البنود (٣١ - ٢٦ - ١٨ - ٢٠ - ٢١ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٩ - ٢٤ - ٣٠ - ٢٧) على درجة كبيرة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٦٠ - ٢.٥٩)، حيث جاء بالمرتبة الأولى البند (٣١) والذي ينص على: (يصغي الموجه التربوي إليك جيداً في أثناء حضوره الموقف التعليمي) بمتوسط حسابي (٤.٥٦) وانحراف معياري (٠.٥٦) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يصغي إليه جيداً في أثناء الزيارة الصفية ليحدد نقاط القوة والضعف لديه، وحتى يتمكن من تقييم أداء المعلم بشكل جيد.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٢٦) والذي ينص على (لا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له ويسيء في معاملتك) بمتوسط حسابي (٤.٤٠) وانحراف معياري (٠.٥٦) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يتعامل معه بإنسانية من دون أن يستغل السلطة المعطاة له، إضافةً إلى أن العملية التوجيهية بمفهومها الحديث هي أساساً عملية إنسانية تعاونية وليست علاقة رئيس ومروّوس.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (١٨) والذي ينص على: (يعمل الموجه التربوي على بناء علاقات إنسانية جيدة معك) بمتوسط حسابي (٤.٣٠) وانحراف معياري (٠.٥٩) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي يحرص أولاً على أن يُقيم علاقات إنسانية جيدة مع جميع العاملين في المدرسة لأنّ هذه العلاقات هي أساس أي عمل ناجح، كما أنه عندما يقيم الموجه التربوي هذه العلاقات الإنسانية مع المعلمين تصبح العملية التوجيهية أكثر تعاوناً وصدقاً.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة التقدير فيها متوسطة، وتراوحَت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٦ - ٢.١٦)، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٢٢) والذي ينص على: (يعمل الموجه التربوي على حل الخلافات التي قد تتعرض لها مع غيرك من المعلمين) بمتوسط حسابي (٢.١٦) وانحراف معياري (١.٢٨) وكانت درجة التقدير ضعيفة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن هذه المهمة ليست من المهام المطلوبة من الموجه التربوي كما أن الخلافات التي تجري بين المعلمين هي ليست آنية بل تحدث من حين لآخر ولعدة أسباب، وبالتالي الموجه التربوي ليس موجهاً مقيماً في المدرسة ليبقى على اطلاع دائم على هذه الخلافات ويعمل على حلها.

ثالثاً. مجال اتخاذ القرارات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (١٧) يوضح ذلك:

رقم البند	مجال اتخاذ القرارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٣٤	يتعاون الموجه التربوي معك لاتخاذ قراراتك التدريسية السليمة.	٣.٣٥	١.١٨	متوسطة	١
٣٥	يسعى الموجه التربوي إلى اتخاذ قرارات أخلاقية معك تجنبك المشاكل والأزمات.	٣.٣٠	١.١٥	متوسطة	٢
٣٩	يتخذ الموجه التربوي القرارات التي تُناسبك وليس التي تقلل من مهامك.	٣.٠٤	١.٢٩	متوسطة	٣
٣٢	يؤكد الموجه التربوي على ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مناسبة معك.	٣.٠٠	١.١٦	متوسطة	٤
٣٣	يتعاون الموجه التربوي معك لاتخاذ قراراتك التدريسية السليمة.	٣.٠٠	١.١٦	متوسطة	٥
٣٦	يقوم الموجه التربوي بإعلامك بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان.	٢.٩٤	١.٢٩	متوسطة	٦

٤٠	يهيئ الموجه التربوي الجو المناسب لتنفيذ القرارات التي تم اتخاذها.	٢.٨٣	١.٢٦	متوسطة	٧
٣٨	يضع الموجه التربوي إطاراً للعمل لإيجاد الثقة بينك وبين زملائك تساعدكم في اتخاذ القرار السليم.	٢.٧٦	١.٢٧	متوسطة	٨
٤٢	يتعامل الموجه التربوي بمرونة عالية مع البيانات والأفكار المقترحة لصنع القرار المناسب.	٢.٦٩	١.٢٧	متوسطة	٩
٣٧	يسعى الموجه التربوي لاستخدام الحقائق والمعايير لجمع البيانات لمساعدتك على صنع القرار التشاركي.	٢.٦٨	١.١٩	متوسطة	١٠
٤١	يُشاورك الموجه التربوي حول القرار الذي يجب اتخاذه عندما يتعلق الأمر بك.	٢.٦٧	١.٢٣	متوسطة	١١
٤٣	يعرض الموجه التربوي قراراتك التي تُدلي بها على مديرك والمسؤولين التربويين.	٢.٥١	١.٢٥	متوسطة	١٢
٤٤	يُساعدك الموجه التربوي على اتخاذ قراراتك الشخصية الخاصة بك.	٢.٢٩	١.٢٧	ضعيفة	١٣
الدرجة الكلية لمجال اتخاذ القرارات		٣٧.١١	١٣.٠٦٥	المتوسط الرتبي	٢.٨٥٤٦ متوسطة

تبين من الجدول (١٧) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال اتخاذ القرارات كان بدرجة متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٢.٨٥٤٦) وانحراف معياري (١٣.٠٦٥)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين المتوسطة والضعيفة، وتراوحَت المتوسطات الحسابية بين (٢.٢٩ - ٣.٣٥)، وحصلت البنود (٣٤ - ٣٥ - ٣٩ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٦ - ٤٠ - ٣٨ - ٤٢ - ٣٧ - ٤١ - ٤٣ - ٤٤) على درجة متوسطة، حيث جاء بالمرتبة الأولى البند (٣٤) والذي ينص على (يتعاون الموجه التربوي معك لاتخاذ قراراتك التدريسية السليمة) بمتوسط حسابي (٣.٣٥) وانحراف معياري (١.١٨) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أنَّ المعلم يرى أن الموجه التربوي يتعاون معه لاتخاذ

القرارات التدريسية السليمة التي من شأنها تحسين وتطوير العملية التعليمية داخل الحصة الدراسية، ولكن ليس بشكل دائم ويمكن أن يعود ذلك إلى نظرة الموجه التربوي بأنه الوحيد المعني باتخاذ القرارات التدريسية ومن ثم تقديمها للمعلم.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٣٥) والذي ينص على: (يسعى الموجه التربوي إلى اتخاذ قرارات أخلاقية معك تجنبك المشاكل والأزمات) بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وانحراف معياري (١.١٥) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي لديه الكثير من المهام والأعمال الإدارية التي تجعله مُرتباً هذه المهام حسب الأولوية والأكثر فائدة لتحسين العملية التوجيهية، كما أنه يرى أن هذه المهمة من واجب مدير المدرسة كونه يعد موجهاً مقيماً مع المعلمين داخل المدرسة.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (٣٩) والذي ينص على: (يتخذ الموجه التربوي القرارات التي تُناسبك وليس التي تقلل من مهامك) بمتوسط حسابي (٣.٠٤) وانحراف معياري (١.٢٩) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك ربما إلى طبيعة علاقة المعلم بالموجه التربوي ففي بعض الأحيان يرى المعلم أن الموجه التربوي لا ينظر بالقرارات التي يرى المعلم أنه لابد من اتخاذها بل على العكس من ذلك لهذا جاءت درجة التقدير هكذا.

- وبالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة التقدير فيها متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠٠ - ٢.٥١)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٤٤) والذي ينص على (يساعدك الموجه التربوي على اتخاذ قراراتك الشخصية الخاصة بك) بمتوسط حسابي (٢.٢٩) وانحراف معياري (١.٢٧) وكانت درجة التقدير ضعيفة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي ليس على معرفة تامة بكل ما يناسب المعلم من قرارات خاصة به، إضافة إلى عدم تقبل بعض المعلمين لتدخل الموجه التربوي في قراراتهم الشخصية الخاصة بهم.

رابعاً- مجال التقويم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التقويم ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	مجال التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٤٨	يُطلعك الموجه التربويّ على الجوانب السلبية في أدائك.	٣.٣٦	١.١٨	متوسطة	١
٤٧	يُطلعك الموجه التربويّ على الجوانب الإيجابية في أدائك.	٣.٢٦	١.١٨	متوسطة	٢
٥٦	يُشجعك الموجه التربويّ على الإبداع والتجديد بشكل مستمر.	٣.١٢	١.٣٢	متوسطة	٣
٤٩	يُحفّزك الموجه التربويّ لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة مع تلاميذك.	٣.٠٩	١.٢٥	متوسطة	٤
٤٦	يتبع الموجه التربويّ أساليب حديثة في تقييمه لأدائك.	٣.٠٦	١.٢١	متوسطة	٥
٤٥	يعمل الموجه التربويّ على علاج المشكلات التي تعيقك عن تأدية واجباتك.	٣.٠٤	١.٠٦	متوسطة	٦
٥٠	يُرشدك الموجه التربويّ لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضعك للاختبارات المتنوعة.	٣.٠٣	١.٢١	متوسطة	٧
٥٤	يلتزم الموجه التربويّ بالموضوعية عند تقييمه لك.	٢.٩٩	١.٣٦	متوسطة	٨
٥٥	يلتزم الموجه التربويّ بالدقة عند تقييمه لك.	٢.٩٨	١.٣٩	متوسطة	٩
٥١	يُوجهك الموجه التربويّ لمراجعة أعمال التلاميذ وتقديم تغذية راجعة فورية لهم.	٢.٩٧	١.٢٤	متوسطة	١٠
٥٨	يُقدم الموجه التربويّ لك التعزيز المناسب نتيجة تميزك.	٢.٨٩	١.١٢	متوسطة	١١

٥٢	يُرشدك الموجه التربوي لاستخدام التقويم بأنواعه المختلفة.	٢.٨٨	١.٣٨	متوسطة	١٢
٥٩	يُوجهك الموجه التربوي لتقويم ما يتعلمه تلاميذك في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي.	٢.٦٩	١.٣٢	متوسطة	١٣
٥٧	يُساعدك الموجه التربوي على تحديد أنواع ومستويات الأسئلة التحريرية.	٢.٤٦	١.٤٥	متوسطة	١٤
٥٣	يُتابع الموجه التربوي نتائج امتحانات تلاميذك ونتائج امتحانات تلاميذ المدارس الأخرى التي يشرف عليها.	٢.٣٤	١.٣٧	ضعيفة	١٥
الدرجة الكلية لمجال التقويم		٤٤.٣٠	١٥.٤٧٢	المتوسط الرتبي	٢.٩٥٣٣ متوسطة

تبين من الجدول (١٨) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال التقويم كان بدرجة متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٢.٩٥٣٣) وانحراف معياري (١٥.٤٧٢)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين المتوسطة والضعيفة، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (٣.٣٦ - ٢.٣٤)، وحصلت البنود (٣١ - ٢٦ - ١٨ - ٢٠ - ٢١ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٩ - ٢٤ - ٣٠ - ٢٧) على درجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى البند (٤٨) بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (١.١٨) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي قد لا يكون متابعاً له بشكل كامل في أثناء الحصة الدراسية، كما أنه قد يكون الموجه التربوي غير مؤهل بشكل تام ليقوم أداء المعلم وبالتالي قد يعتقد الموجه أن هذه الجوانب ليست سلبية في أداء المعلم وذلك لقلة خبرة الموجه بأساليب التقويم الحديثة.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٤٧) والذي ينص على أن: (يُطلعك الموجه التربوي على الجوانب الإيجابية في أدائك) بمتوسط حسابي (٣.٢٦) وانحراف معياري (١.١٨) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم قد يرى أن الموجه التربوي قد لا يكون على اطلاع تام على كافة الجوانب الإيجابية في أدائه، وربما يعتبر الموجه التربوي أن هذه الجوانب الإيجابية من واجبات المعلم أن يظهرها من دون أن يلفت انتباهه إليها.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (٥٦) والذي ينص على (يُشجعك الموجه التربوي على الإبداع والتجديد بشكل مستمر) بمتوسط حسابي (٣.١٢) وانحراف معياري (١.٣٢) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلم يرى أن الموجه التربوي قد تكون مهامه محصورة في توجيهه نحو تسيير الموقف التعليمي التعليمي الآني، كما يعتقد الموجه أنه على المعلم أن يطور نفسه بنفسه وأن يسعى دائماً إلى تجديد أساليبه التدريسية بما يتماشى مع التطورات التربوية الحديثة.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة تقديرها متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٠٩ - ٢.٣٤)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٥٣) والذي ينص على: (يتابع الموجه التربوي نتائج امتحانات تلاميذك ونتائج امتحانات تلاميذ المدارس الأخرى التي يشرف عليها) بمتوسط حسابي (٢.٣٤) وانحراف معياري (١.٣٧) وكانت درجة التقدير ضعيفة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي على الرغم من دوره الفعال في العملية التوجيهية مع المعلمين فقد يكون مثقلاً بالأعمال والمهام المطلوبة منه، كما أنه يشرف على مدارس عدة، وبالتالي ليس لديه الوقت الكافي للقيام بهذه المهمة.

السؤال الفرعي الثاني: ما أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء توجيهه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم)؟

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي ودرجة تقدير دور موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء توجيهه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين لكل مجال من مجالات الاستبانة وللمجالات ككل، والجدول (١٩) يوضح لك:

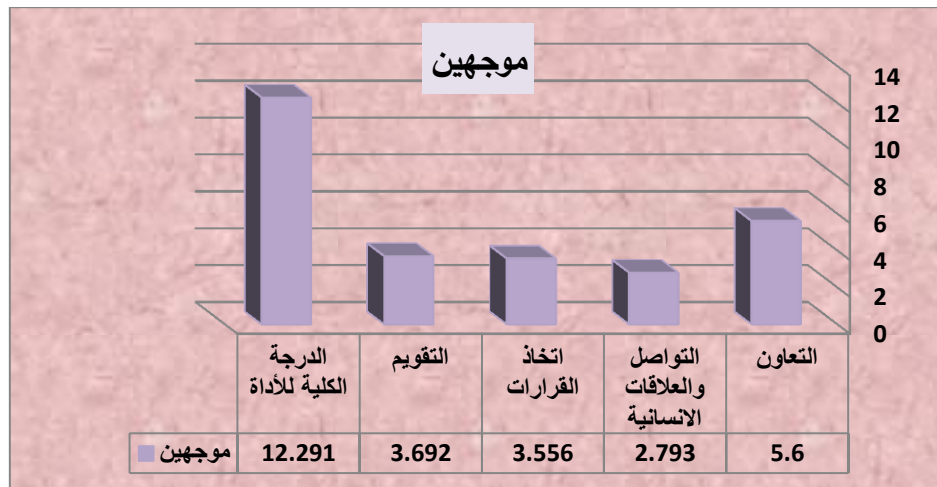
جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى وترتيبها على الدرجة الكلية للاستبانة ومجالاتها الفرعية

الاستبانة ومجالاتها	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	المتوسط الرتبي	درجة التقدير	الترتيب
التعاون	١٧	٦٩.٥٧	٥.٦٠٠	٤.٠٩٢٣	كبيرة	١

١٥	٥٧.٧٠	٢.٧٩٣	٣.٨٤٦٦	كبيرة	٣	التواصل والعلاقات الإنسانية
١١	٤٣.٩٠	٣.٥٥٦	٣.٩٩٠٩	كبيرة	٢	اتخاذ القرارات
١٥	٥٧.٤٣	٣.٦٩٢	٣.٨٢٨٦	كبيرة	٤	التقويم
٥٨	٢٢٨.٦٠	١٢.٢٩١	٣.٩٤١٣	كبيرة	-	الدرجة الكلية للأداة

يظهر من الجدول (١٩) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين كان كبيراً، ويمكن تفسير ذلك بأن الموجه التربوي يرى نفسه القائد المسير للعملية التعليمية بأفضل صورة ممكنة. حيث بلغ المتوسط الرتبي (٣.٩٤١٣) وانحراف معياري (١٢.٢٩١)، وجاءت مجالات الأداة جميعها في الدرجة الكبيرة وتراوحت المتوسطات الرتبية بين (٤.٠٩٢٣ - ٣.٨٢٨٦)، حيث جاء مجال التعاون بالمرتبة الأولى وبمتوسط رتبي (٤.٠٩٢٣) وانحراف معياري (٥.٦٠٠) وبدرجة كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاء مجال اتخاذ القرارات بمتوسط رتبي (٣.٩٩٠٩) وانحراف معياري (٣.٥٥٦) وبدرجة كبيرة، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال التواصل والعلاقات الإنسانية بمتوسط رتبي (٣.٨٤٦٦) وانحراف معياري (٢.٧٩٣) وبدرجة كبيرة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم بمتوسط رتبي (٣.٩٤١٣) وانحراف معياري (١٢.٢٩١) وبدرجة كبيرة.

والشكل (٢) يوضح السلم التراتبي لمحاور الاستبانة لدى أفراد عينة الدراسة (الموجهين التربويين):



أما بالنسبة لبنود كل مجال جاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً - مجال التعاون:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التعاون ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
١٠	تُقدّم للمعلّم أفكاراً علمية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	٤.٦٠	٠.٨١	كبيرة	١
٢	تسعى بشكل مستمر إلى تطوير قدرات المعلم وتنميتها.	٤.٥٦	٠.٥٠	كبيرة	٢
١١	تُشجع المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	٤.٥٠	٠.٥٧	كبيرة	٣
٥	تُغير إيجابياً في أداء المعلم اللفظي.	٤.٤٦	٠.٥٠	كبيرة	٤
١٦	تُقدّم للمعلم بعض النصائح والتوجيهات التي تسهم في تطوير أدائه المهني.	٤.٣٣	٠.٨٤	كبيرة	٥
٤	تؤثر إيجابياً في حركات المعلم الجسدية.	٤.٢٠	٠.٤٨	كبيرة	٦
٧	تُشارك المعلم في تحليل نتائج العملية التعليمية.	٤.٢٠	٠.٥٥	كبيرة	٧
١٥	تُشجع المعلم على التعاون مع زملائه المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.	٤.٢٠	٠.٤٠	كبيرة	٨
١٢	توفر للمعلم الجو المناسب ليعبر عن آرائه وأفكاره من دون خجل أو تردد.	٤.١٠	٠.٤٨	كبيرة	٩
٩	تُشعر المعلم بأنه شريك لك أثناء اللقاء التوجيهي.	٤.٠٦	٠.٧٨	كبيرة	١٠

١١	كبيرة	٠.٨٣	٤	تؤكد على استقلالية المعلم في أثناء الموقف التعليمي.	١
١٢	كبيرة	٠.١٨	٣.٩٦	تتعامل مع العاملين في المدرسة بتعاون واحترام متبادلين.	١٧
١٣	كبيرة	٠.٧٥	٣.٩٠	تساعد المعلم على اختيار الأساليب أو الطرائق التعليمية المناسبة للتلاميذ.	٦
١٤	كبيرة	٠.٧١	٣.٨٠	تساعد المعلم في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه.	١٣
١٥	كبيرة	٠.٦٦	٣.٨٠	تساعد المعلم في وضع الخطط العلاجية لمشاكل تلاميذه.	١٤
١٦	متوسطة	١.١٩	٣.٥٠	تساعد المعلم في صياغة الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.	٣
١٧	متوسطة	١.٣٢	٣.٣٦	تتعاون مع المعلم في التخطيط السليم للحصة الدراسية.	٨
كبيرة	المتوسط الرتبي	٤.٠٩٢٣	٥.٦٠٠	٦٩.٥٧	الدرجة الكلية لمجال التعاون

تبين من الجدول (٢٠) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال التقويم كان بدرجة متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٤.٠٩٢٣) وانحراف معياري (٥.٦٠٠)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، وتراوحَت المتوسطات الحسابية بين (٤.٦٠ - ٣.٣٦)، وحصلت البنود (١٠ - ٢ - ١١ - ٥ - ١٦ - ٧ - ٤ - ١٥ - ١٢ - ٩ - ١ - ١٧ - ٦ - ١٣ - ١٤) على درجة كبيرة، وجاء بالمرتبة الأولى البند (١٠) بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٨١) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يقدم للمعلم بشكل مستمر المعلومات والأفكار ويرشده إلى استخدام اختبارات علمية أيضاً تساعد على معرفة الفروق الفردية بين تلاميذه لمراعاتها وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٢) والذي ينص على " (تسعى بشكل مستمر إلى تطوير قدرات المعلم وتمييزها) بمتوسط حسابي (٤.٥٦) وانحراف معياري (٠.٥٠) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يسعى بشكل دائم إلى تحسين العملية التعليمية والتوجيهية

وذلك من خلال تطوير أداء وقدرات المعلم كونه الشخص المسؤول عن تسيير الموقف التعليمي، ولكونه ثمرة عمل الموجه التربوي.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (١١) والذي ينص على: (تشجع المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة) بمتوسط حسابي (٤.٥٠) وانحراف معياري (٠.٥٧) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يعمل على متابعة كل ما يستجد بالميدان التربوي والتوجيهي ويوجه المعلم إلى مواكبة المناهج الحديثة والمطورة عن طريق استخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تتماشى والمناهج والانفجار العلمي والتطور التكنولوجي.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة تقديرها متوسطة، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٠ - ٣.٣٦)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٨) والذي ينص على: (تتعاون مع المعلم في التخطيط السليم للحصة الدراسية) بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (١.٣٢) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يرى أن هذه المهمة تقع على عاتق المعلم أكثر منه، كون المعلم أكثر دراية بالمنهاج الدراسي، وأقدر على التخطيط للحصة الدراسية بما يناسبه وتلاميذه، وبحسب البيئة الصفية المتاحة.

ثانياً - مجال التواصل والعلاقات الإنسانية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول (٢١) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التواصل والعلاقات الإنسانية ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٣٢	تفصل بين العلاقات الشخصية والمهنية في العمل.	٤.٧٣	٠.٥٨	كبيرة	١
٣١	توظف مهارات الإصغاء في حديثك مع	٤.٥٦	٠.٥٦	كبيرة	٢

				العاملين في المدرسة.	
٢٦	لا تستغل السلطة الممنوحة لك وتسيء في معاملتك للمعلم.	٤.٤٠	٠.٥٦	كبيرة	٣
١٨	تعمل على بناء علاقات إنسانية جيدة مع العاملين في المدرسة.	٤.٣٠	٠.٥٩	كبيرة	٤
٢٠	تتحترم أفكار العاملين وآراءهم ومقترحاتهم في المدرسة وتأخذ بالمناسب منها.	٤.٠٣	٠.٤١	كبيرة	٥
٢١	تُعامل العاملين في المدرسة كلاً حسب عمله.	٤.٠٠	٠.٧٤	كبيرة	٦
٢٣	تُلجأ إلى أسلوب الإقناع بدلاً من أسلوب الإجبار مع العاملين في المدرسة.	٣.٩٦	٠.٣١	كبيرة	٧
٢٥	تُناقش المعلم في أخطائه بدلاً من انتقاده.	٣.٩٦	٠.٣١	كبيرة	٨
٢٩	تتعامل مع العاملين في المدرسة بأسلوب ديمقراطي.	٣.٩٠	٠.٣٠	كبيرة	٩
٢٤	تتجنب إحراج المعلمين في الموقف الصفي.	٣.٨٠	٠.٤٨	كبيرة	١٠
٣٠	تُثني ببعض كلمات الشكر على العاملين في المدرسة عندما يقتضي الأمر.	٣.٧٦	٠.٤٣	كبيرة	١١
٢٧	تزور المعلم بشكل دوري لتطوير أدائه في أثناء الموقف التعليمي.	٣.٧٣	٠.٥٢	كبيرة	١٢
٢٨	تقوم بعقد اجتماعات مع مدير المدرسة لتداول العوائق التي تواجه المعلمين في أثناء الحصة الدراسية.	٣.٥٦	٠.٥٠	متوسطة	١٣
١٩	تُشارك في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس التي تشرف عليها.	٢.٨٠	١.٢١	متوسطة	١٤
٢٢	تعمل على حل الخلافات التي قد يتعرض لها المعلمين في المدرسة.	٢.١٦	١.٢٨	ضعيفة	١٥
الدرجة الكلية لمجال التواصل والعلاقات					٥٧.٧٠
الدرجة الكلية لمجال التواصل والعلاقات					٢.٧٩٣
الدرجة الكلية لمجال التواصل والعلاقات					٣.٨٤٦٦
الدرجة الكلية لمجال التواصل والعلاقات					كبيرة

الإنسانية		الرتبي		
-----------	--	--------	--	--

تبين من الجدول (٢١) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال التقويم كان بدرجة كبيرة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣.٨٤٦٦) وانحراف معياري (٢.٧٩٣)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، ما عدا البند (٢٢) الذي جاء بالمرتبة الأخيرة والذي ينص على: (تعمل على حل الخلافات التي قد يتعرض لها المعلمين في المدرسة) بمتوسط حسابي (٢.١٦) وانحراف معياري (١.٢٨) ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يرى أن هذه المهمة ليست من بين مهامه الإدارية والتوجيهية المكلف بها، ونظراً للوقت المحدود المعطى له لتنفيذ هذه المهام، وأن حل هذه الخلافات هي من شأن المعلمين أنفسهم والمدير باعتباره موجهاً مقيماً.

- بينما البنود التي جاءت بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٧٣ - ٢.٨٠)، وحصلت البنود (٣٢ - ٣١ - ٢٦ - ١٨ - ٢٠ - ٢١ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٩ - ٢٤ - ٣٠ - ٢٧) على درجة كبيرة، وجاء بالمرتبة الأولى البند (٣٢) والذي ينص على (تقصل بين العلاقات الشخصية والمهنية في العمل) بمتوسط حسابي (٤.٧٣) وانحراف معياري (٠.٥٨) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يسعى دائماً إلى أن يحقق أهداف العملية التوجيهية على أكمل وجه، لذا فهو يحرص على فصل علاقاته المهنية عن علاقاته الشخصية، ويرى أن كل علاقة لها مكانها وزمانها الخاص بها، ولا داعي للخلط بينهما في أثناء قيامه بعمله التوجيهي.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٣١) والذي ينص على: (توظف مهارات الإصغاء في حديثك مع العاملين في المدرسة) بمتوسط حسابي (٤.٥٦) وانحراف معياري (٠.٥٦) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يعمل بكل ما لديه من طاقة ليطور عمل وأداء العاملين في المدرسة، حيث يصغي إليهم جيداً في أثناء الحصة الدراسية؛ ليدرك ما لديهم من نقاط ضعف ويعمل على معالجتها، وما لديهم من نقاط قوة ويعمل على تعزيزها.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (٢٦) والذي ينص على: (لا تستغل السلطة الممنوحة لك وتُسيء في معاملتك للمعلم) بمتوسط حسابي (٤.٤٠) وانحراف معياري (٠.٥٦) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يرى أن العملية التوجيهية هي عملية إنسانية

تعاونية هدفها توجيه وتطوير جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وبالتالي عليه أن يخلق علاقات جيدة مع العاملين في المدرسة، وألا يستغل مجال عمله على أنه أعلى منهم.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة تقديرها متوسطة، وهما البندين (٢٨). (١٩). وتراوح متوسطاتهما الحسابية بين (٣.٥٦ - ٢.٨٠)، ويعود السبب في ذلك بالنسبة إلى البند الذي ينص على (أن الموجه التربوي يرى أنه لابد من حين إلى آخر عقد اجتماعات مع مدير المدرسة لإعلامه بسير معلميه في العملية التعليمية التعليمية، لكونه ليس على تواصل وزيارات دائمة لهم في الصف).

- أما بالنسبة للبند (١٩) والذي ينص على: (تشارك في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس التي تشرف عليها) يعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي مثقل بالأعمال والمهام الإدارية والتوجيهية المطلوبة منه، إضافة إلى إشرافه على عدد كبير من المدارس؛ لذلك لا يكون لديه الوقت الكافي دائماً للمشاركة في المناسبات.

ثالثاً - مجال اتخاذ القرارات:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال اتخاذ القرارات ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٣٥	تشجيع المعلم على توظيف المعلومات التي اكتسبها في عملية التدريس.	٤.٨٠	٠.٥٥	كبيرة	١
٣٦	تسعى إلى اتخاذ قرارات أخلاقية لتجنب المعلمين المشاكل والأزمات.	٤.٦٠	٠.٤٩	كبيرة	٢
٣٧	تقوم بإعلام العاملين في المدرسة	٤.٢٣	٠.٧٢	كبيرة	٣

				بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان.	
٤	كبيرة	٠.٣٧	٤.٠٠	تتخذ القرارات التي تُناسب المعلمين وليس التي تقلل من مهامهم.	٤٠
٥	كبيرة	٠.٦٤	٤	تتشاور مع المعلمين حول القرار الذي يجب اتخاذه عندما يتطلب الأمر.	٤٢
٦	كبيرة	٠.٦٢	٣.٨٦	تتعاون مع المعلم لاتخاذ قراراته التدريسية السليمة.	٣٤
٧	كبيرة	٠.٥٦	٣.٧٦	تؤكد على ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مناسبة مع العاملين في المدرسة.	٣٣
٨	كبيرة	٠.٤٣	٣.٧٦	تُهيئ الجو المناسب لتنفيذ القرارات التي تم اتخاذها.	٤١
٩	متوسطة	٠.٥٤	٣.٦٦	تسعى إلى استخدام الحقائق والمعايير الموضوعية لجمع البيانات لمساعدة المعلم على اتخاذ القرار التشاركي.	٣٨
١٠	متوسطة	٠.٨٥	٣.٦٣	تتعامل بمرونة عالية مع البيانات والأفكار المقترحة لصنع القرار المناسب.	٤٣
١١	متوسطة	٠.٥٠	٣.٥٦	تضع إطاراً للعمل لإيجاد الثقة للمعلمين تُعينهم على اتخاذ القرار السليم.	٣٩
كبيرة	المتوسط الرتبي	٣.٥٥٦	٤٣.٩٠	الدرجة الكلية لمجال اتخاذ القرارات	
٣.٩٩٠٩					

تبين من الجدول (٢٢) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال اتخاذ القرارات كان بدرجة كبيرة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣.٩٩٠٩) وانحراف معياري (٣.٥٥٦)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، وتراوحت

المتوسطات الحسابية بين (٤.٨٠ - ٣.٥٦)، وحصلت البنود (٣٥ - ٣٦ - ٣٧ - ٤٠ - ٤٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٤١ - ٣٨ - ٤٣ - ٣٩) على درجة كبيرة، وجاء بالمرتبة الأولى البند (٣٥) بمتوسط حسابي (٤.٨٠) وانحراف معياري (٠.٥٥) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يريد من المعلم الاستفادة مما اكتسبه من معلومات وتوظيفها في عملية التدريس؛ ليجعله يدرك أهمية المعلومات النظرية التي اكتسبها وجعلها عملية على أرض الواقع.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٣٦) والذي ينص على (تسعى إلى اتخاذ قرارات أخلاقية لتجنب المعلمين المشاكل والأزمات) بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٤٩) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يريد دائماً الارتقاء بالعملية التوجيهية وبمعلميه الذين يشرف عليهم؛ لذلك فهو يهتم بجوانبهم المهنية والأخلاقية جميعها، ويرشدهم إلى اتباع الأساليب التربوية التي تبعدهم عن المشاكل التي قد يتعرضون لها عند اتخاذهم قرارات عشوائية.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (٣٧) والذي ينص على: (تقوم بإعلام العاملين في المدرسة بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان) بمتوسط حسابي (٤.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٢) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي حتى يلقى تجاوباً من العاملين في المدرسة لابد له من إعلامهم بكل ما يتم اتخاذه في الميدان؛ ليكونوا على اطلاع دائم ومستمر بكل القرارات التي يتم اتخاذها، إضافةً إلى أن ذلك يجعلهم يشعرون بأنهم شركاء في العملية التوجيهية.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة تقديرها متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٦ - ٣.٦٦)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٣٩) والذي ينص على: (تضع إطاراً للعمل لإيجاد الثقة للمعلمين تعينهم على اتخاذ القرار السليم) بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٥٠) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي على الرغم من أنه يسعى إلى جعل الثقة أكبر لدى معلميه في جميع الجوانب فقد يبقى على شيء من الحذر في مهامه واتخاذ قراراته، كونه القائد التربوي القائم على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في المدرسة.

رابعاً - مجال التقويم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين إلى بنود هذا المجال وترتيبها، والجدول (٢٣) يوضح ذلك:

جدول (٢٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقديرات الموجهين التربويين أفراد عينة الدراسة على بنود مجال التقويم ثم تحديد درجة الأداء وترتيبها

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
٤٦	تُطلع المعلم على الجوانب الإيجابية في أدائه.	٤.٤٦	٠.٥٧	كبيرة	١
٤٧	تُطلع المعلم على الجوانب السلبية في أدائه.	٤.٣٦	٠.٦٦	كبيرة	٢
٤٩	تُرشد المعلم إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضعه الاختبارات المتنوعة.	٤.٣٣	٠.٥٤	كبيرة	٣
٤٨	تُحفز المعلم على استخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة مع تلاميذه.	٤.٢٠	٠.٦٦	كبيرة	٤
٥١	تُرشد المعلم إلى استخدام التقويم بأنواعه المختلفة.	٤.١٠	٠.٣٠	كبيرة	٥
٥٧	تُقدم للمعلم التعزيز المناسب نتيجة تميزه.	٤.٠٦	٠.٥٢	كبيرة	٦
٥٥	تُشجع مدير المدرسة على الإبداع والتجديد باستمرار في مجال الإدارة المدرسية.	٤.٠٣	٠.٣١	كبيرة	٧
٥٠	توجه المعلم إلى مراجعة أعمال التلاميذ وتقديم تغذية راجعة فورية	٤	٠.٤٥	كبيرة	٨

لهم.					
٥٣	تلتزم بالموضوعية عند تقييمك العاملين في المدرسة.	٤	٠.٦٩	كبيرة	٩
٥٤	تلتزم بالدقة عند تقييمك للعاملين في المدرسة.	٤	٠.٦٩	كبيرة	١٠
٥٨	تُوجه المعلم إلى تقويم ما يتعلمه التلاميذ في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي.	٣.٧٠	٠.٦٥	كبيرة	١١
٤٥	تتبع أساليب حديثة في تقييم المعلمين.	٣.٦٦	٠.٥٤	متوسطة	١٢
٤٤	تعمل على علاج المشكلات التي تعيق المعلم عن تأدية واجباته.	٣.٣٠	٠.٥٩	متوسطة	١٣
٥٦	تُساعد المعلم في تحديد أنواع الأسئلة التحريرية ومستوياتها.	٢.٩٦	٠.٨٥	متوسطة	١٤
٥٢	تُتابع نتائج امتحانات تلاميذ المدارس التي تُشرف عليها.	٢.٢٣	١.٤٧	ضعيفة	١٥
الدرجة الكلية لمجال التقويم		٥٧.٤٣	٣.٦٩٢	المتوسط الرتبي	٣.٨٢٨٦ كبيرة

تبين من الجدول (٢٣) أن أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري لمجال اتخاذ القرارات كان بدرجة كبيرة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣.٨٢٨٦) وانحراف معياري (٣.٦٩٢)، وجاءت بنود هذا المجال بين الدرجتين الكبيرة والمتوسطة، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (٤.٤٦ - ٢.٢٣)، وحصلت البنود (٤٦ - ٤٧ - ٤٩ - ٤٨ - ٥١ - ٥٧ - ٥٥ - ٥٠ - ٥٣ - ٥٤ - ٥٨) على درجة كبيرة، وجاء بالمرتبة الأولى البند (٤٦) بمتوسط حسابي (٤.٤٦) وانحراف معياري (٠.٥٧) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يريد من المعلم الاستفادة مما اكتسبه من معلومات وتوظيفها في عملية التدريس ليحمله يدرك أهمية المعلومات النظرية التي اكتسبها وجعلها عملية على أرض الواقع.

- وجاء بالمرتبة الثانية البند (٣٦) والذي ينص على: (تسعى إلى اتخاذ قرارات أخلاقية لتجنب المعلمين المشاكل والأزمات) بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحراف معياري (٠.٤٩) وكانت درجة

التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي يريد دائماً الارتقاء بالعملية التوجيهية وبمعلميه الذين يشرف عليهم؛ لذلك فهو يهتم بجوانبهم المهنية والأخلاقية جميعها ويرشدهم إلى اتباع الأساليب التربوية التي تبعدهم عن المشاكل التي قد يتعرضون لها عند اتخاذهم قرارات عشوائية.

- وجاء بالمرتبة الثالثة البند (٣٧) والذي ينص على: (تقوم بإعلام العاملين في المدرسة بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان) بمتوسط حسابي (٤.٢٣) وانحراف معياري (٠.٧٢) وكانت درجة التقدير كبيرة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي حتى يلقى تجاوباً من العاملين في المدرسة لابد له من إعلامهم بكل ما يتم اتخاذه في الميدان؛ ليكونوا على اطلاع دائم ومستمر بكل القرارات التي يتم اتخاذها، إضافةً إلى أن ذلك يجعلهم يشعرون بأنهم شركاء في العملية التوجيهية.

- أما بالنسبة إلى بقية البنود في هذا المجال فقد كانت درجة تقديرها متوسطة، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٦-٣.٦٦)، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة البند (٣٩) والذي ينص على: (تضع إطاراً للعمل لإيجاد الثقة للمعلمين تعيينهم على اتخاذ القرار السليم) بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وانحراف معياري (٠.٥٠) وكانت درجة التقدير متوسطة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجه التربوي على الرغم من أنه يسعى إلى جعل الثقة أكبر لدى معلميه في جميع الجوانب فقد يبقى على شيء من الحذر في مهامه واتخاذ قراراته كونه القائد التربوي القائم على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في المدرسة.

ثانياً- الإجابة عن فرضيات الدراسة:

من أجل الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحالية وهو:

- ما أثر متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، نوع العمل) على تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

وضعت فرضيات الدراسة وفيما يلي الإجابة عنها:

١- الفرضية الأولى وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير (جنس الموجه التربوي، جنس المعلم).

١.١. الفرضية الأولى الفرعية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير الجنس.

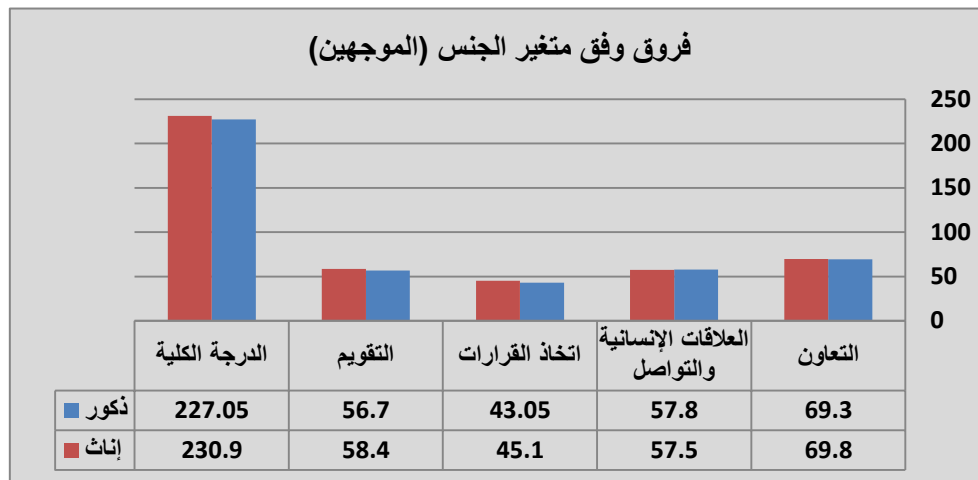
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار (T-Test) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.

أبعاد الاستبانة	الذكور حجم العينة=١٨		الإناث حجم العينة=١٢		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعاون	٦٩.٣	٥.٣٩	٦٩.٨	٦.١٣	٢٨	٠.٨٣	٠.٤٠	غير دال
العلاقات الإنسانية والتواصل	٥٧.٨	٢.٧٩	٥٧.٥	٢.٩٠	٢٨	٠.٢٠	٠.٨٣	غير دال
اتخاذ القرارات	٤٣.٠٥	٣.٥٢	٤٥.١	٣.٣٥	٢٨	٠.٣١	٠.٧٥	غير دال
التقويم	٥٦.٧	٣.٨٥	٥٨.٤	٣.٣٤	٢٨	١.٦٣	٠.١١	غير دال
الدرجة الكلية	٢٢٧.٠٥	١٢.٥	٢٣٠.٩	١١.٩	٢٨	١.٢٠	٠.٢٤	غير دال

تبين من الجدول (٢٤) أن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري بلغت (١٠٢٠)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠.٢٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير الجنس، والشكل (٣) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٣) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس

يلاحظ من الجدول (٢٤) والشكل البياني (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الاستبانة.

قد يعود السبب في ذلك إلى أن الموجهين التربويين وبغض النظر عن جنس الموجه التربوي سواء أكان ذكراً أو أنثى فكلاهما مُدركان حجم الأدوار التوجيهية والإدارية المُوكلة لهما تجاه المعلمين في المجالات التالية: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم)، إضافةً إلى أنهما على إطلاع على نفس المعلمين وذلك لإشرافهم على نفس مدارس المنطقة ومن هنا جاءت هكذا النتيجة. وتتفق هذه الدراسة ودراسة (اللوحي، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية حول درجة تحسين التوجيه التطويري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، وأيضاً تتفق ودراسة (أرمسترونج، ١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية حول استخدام مدير المدرسة للتوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

١.٢. الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير الجنس.

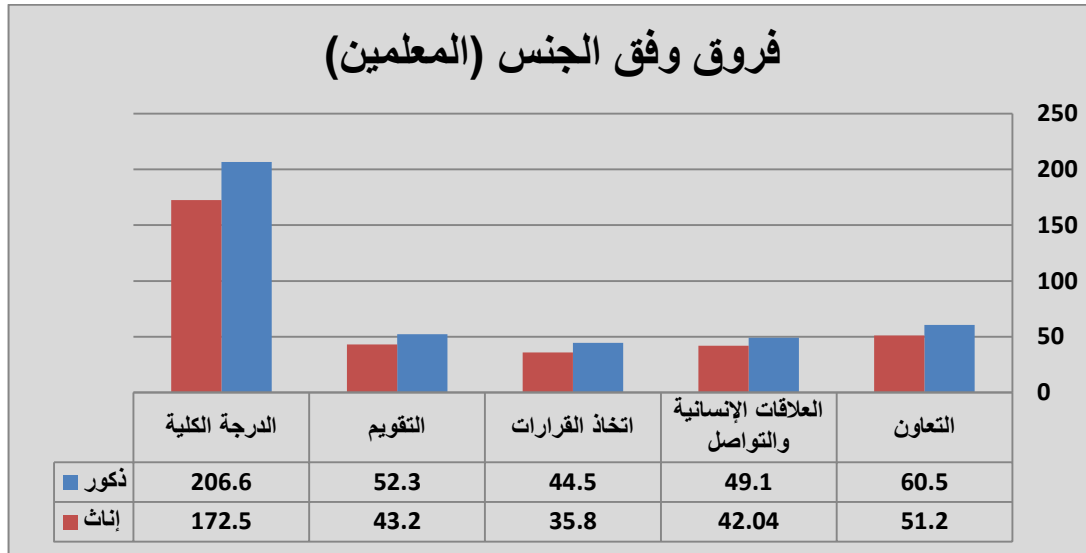
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار (T-Test) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٥) يوضح ذلك:

جدول (٢٥) قيمة اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير الجنس.

أبعاد الاستبانة	الذكور حجم العينة=٣٧		الإناث حجم العينة=٢٦٣		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعاون	٦٠.٥	١٤.٣	٥١.٢	١٣.٩	٣٢٨	***٣.٧٧	٠.٠٠	دال
العلاقات الإنسانية والتواصل	٤٩.١	١٣.٢	٤٢.٠٤	١٣.٠١	٣٢٨	***٣.٠٩	٠.٠٠	دال
اتخاذ القرارات	٤٤.٥	١١.٨	٣٥.٨	١٢.٨	٣٢٨	***٣.٨٦	٠.٠٠	دال
التقويم	٥٢.٣	١٥.٠٧	٤٣.٢	١٥.٣	٣٢٨	***٣.٣٨	٠.٠٠	دال
الدرجة الكلية	٢٠٦.٦	٥١.٨	١٧٢.٥	٥٢.٣	٣٢٨	***٣.٧١	٠.٠٠	دال

تبين من الجدول (٢٥) أن قيمة (T) للدرجة الكلية لاستبانة أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري بلغت (٣.٧١)، في حين بلغت القيمة الاحتمالية لها (٠.٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون النتيجة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير الجنس، والشكل (٤) يوضح طبيعة هذه الفروق ولصالح الذكور:



الشكل البياني (٤) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس يلاحظ من الجدول (٢٥) والشكل البياني (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الاستبانة لصالح الذكور.

ويعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين أكثر إدراكاً لمفهوم التوجيه التربوي التطويري من المعلمات، كونهم أقرب إلى الموجهين التربويين من المعلمات، إضافةً إلى هذا فإن المعلمين أكثر جرأةً في التفاعل والتعامل مع الموجه التربوي. تختلف هذه الدراسة عن دراسة (اللوحي، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تحسين الإشراف التربوي التطويري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية تعزى إلى متغير الجنس، وأيضاً تختلف عن دراسة (أرمسترونغ، ١٩٩٨) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تصورات المعلمين لاستخدام مدير المدرسة الإشراف التربوي التطويري وأثر ذلك في الروح المعنوية للمعلمين تعزى إلى متغير الجنس.

٢- الفرضية الثانية وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي للموجه التربوي، المؤهل العلمي للمعلم).

٢.١. الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

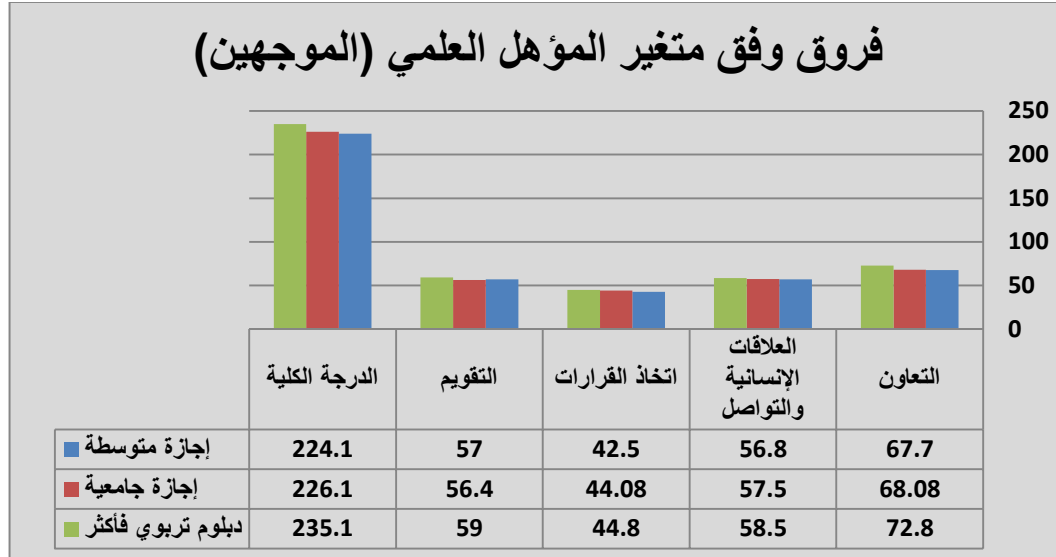
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٦) يوضح ذلك:

جدول (٢٦) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) وفق متغير المؤهل العلمي على الاستبانة وأبعادها الفرعية

أبعاد الاستبانة	إجازة متوسطة حجم العينة=٨		إجازة جامعية حجم العينة=١٢		دبلوم تربوي فأكثر حجم العينة=١٠		قيمة ف	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعاون	٦٧.٧	٦.٠٤	٦٨.٠٨	٤.٧٧	٧٢.٨	٥.٢٢	٢.٨٢	٠.١١
العلاقات الإنسانية	٥٦.٨	١.٨٨	٥٧.٥	٣.٤٤	٥٨.٥	٢.٥٤	٠.٧٥	٠.٠٧
اتخاذ القرارات	٤٢.٥	٤.١٠	٤٤.٠٨	٣.٣٤	٤٤.٨	٣.٣٥	٠.٩٥	٠.٤٧
التقويم	٥٧	٣.٨٥	٥٦.٤	٣.٦٥	٥٩	٣.٤٣	١.٤٥	٠.٣٩
الدرجة الكلية	٢٢٤.١	١٢.١	٢٢٦.١	١٢.٤	٢٣٥.١	١٠.٤	٢.٣٦	٠.٢٥

تبين من الجدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الموجهين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والشكل (٥) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٥) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي يلاحظ من الجدول (٢٦) والشكل البياني (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) في جميع أبعاد الاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعود السبب في ذلك إلى أن الموجهين التربويين وبصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية فهم مدركون للمهام والوظائف التوجيهية التي عليهم القيام بها تجاه المعلمين في المجالات التالية: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم)، إضافة إلى أنهم يخضعون للدورات التدريبية نفسها التي تقام لهم في أثناء الخدمة، ويحصلون على التوجيهات نفسها التي عليهم الأخذ بها لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من عملهم التوجيهي. تختلف هذه الدراسة عن دراسة (البابطين، ١٩٩٤) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية حول درجة استخدام التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما تتفق ودراسة (أرمسترونج، ١٩٩٨) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية حول استخدام مدير المدرسة للتوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٢.٢. الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

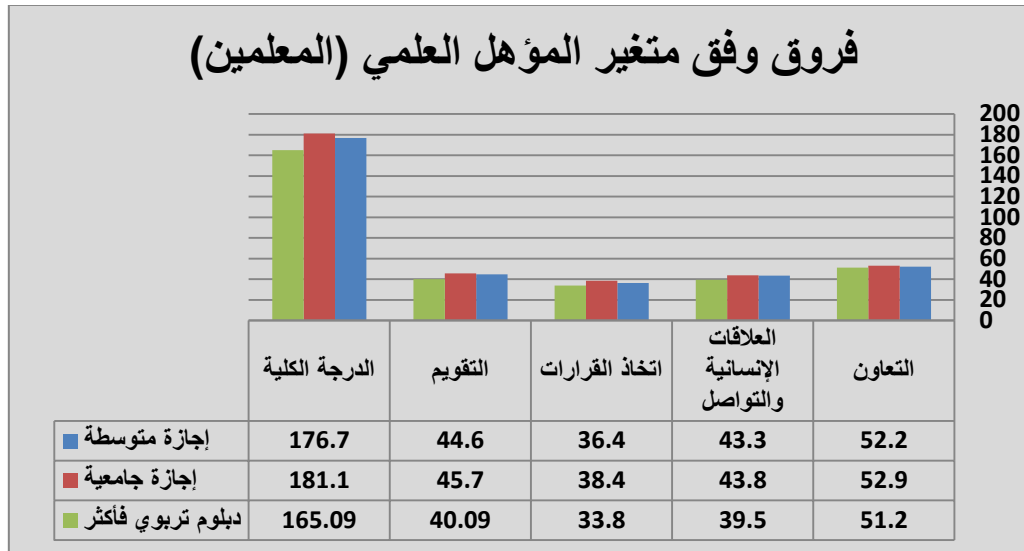
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٧) يوضح ذلك:

جدول (٢٧) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وفق متغير المؤهل العلمي على الاستبانة وأبعادها الفرعية

أبعاد الاستبانة	إجازة متوسطة		إجازة جامعية		دبلوم تربوي فأكثر		قيمة ف	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعاون	٥٢.٢	١٧.٥	٥٢.٩	١٢.٢	٥١.٢	١٣.٣	٠.٢٩	٠.٧٤
العلاقات الإنسانية	٤٣.٣	١٦.١	٤٣.٨	١١.٨	٣٩.٥	١٠.٦	٢.٢٦	٠.١٠
اتخاذ القرارات	٣٦.٤	١٥.٨	٣٨.٤	١١.٢	٣٣.٨	١١.٦	٢.٦٢	٠.٠٧
التقويم	٤٤.٦	١٨.٢	٤٥.٧	١٤.٤	٤٠.٠٩	١٢.٨	٢.٧٣	٠.٠٦
الدرجة الكلية	١٧٦.٧	٦٥.١	١٨١.١	٤٦.٩	١٦٥.٠٩	٤٥.٤	١.٨١	٠.١٦

تبين من الجدول (٢٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وهي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، والشكل (٦) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٦) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي يلاحظ من الجدول (٢٧) والشكل البياني (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في جميع أبعاد الاستبانة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ويعود السبب في ذلك إلى التطور العلمي والانفتاح التربوي الذي يشهده عصرنا الحالي مما فتح المجال أمام المعلمين وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية لإدراك الأدوار والمهام التوجيهية التي يقوم بها الموجه التربوي أثناء متابعته لهم في الحصة الدراسية. وتتفق هذه الدراسة ودراسة (أرمسترونغ، ١٩٩٨) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تصورات المعلمين لاستخدام مدير المدرسة الإشراف التربوي التطويري وأثر ذلك في الروح المعنوية للمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. بينما تختلف عن دراسة (شديفات والقادري، ٢٠٠٥) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٣- الفرضية الثالثة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة للموجه التربوي، سنوات الخبرة للمعلم).

٣.١. الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

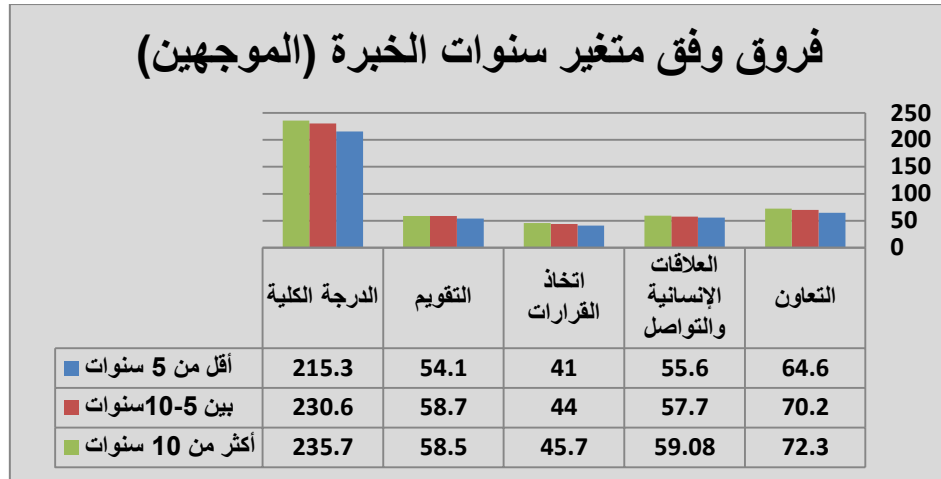
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٨) يوضح ذلك:

جدول (٢٨) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) وفق متغير سنوات الخبرة على الاستبانة وأبعادها الفرعية

مستوى الدلالة	قيمة ف	أقل من ٥ سنوات حجم العينة=٨		بين ٥-١٠ سنوات حجم العينة=١٠		أكثر من ١٠ سنوات حجم العينة=١٢		أبعاد الاستبانة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٠.٠٠	**٦.٣٦	٦٤.٦	٣.٤٦	٧٠.٢	٥.٥٩	٧٢.٣	٤.٧٩	التعاون
٠.٠١	*٤.٥٨	٥٥.٦	٢.١٣	٥٧.٧	٢.٧١	٥٩.٠٨	٢.٥٣	العلاقات الإنسانية
٠.٠٠	**٥.٦٦	٤١	١.٥١	٤٤	٣.٩٧	٤٥.٧	٣.٠١	اتخاذ القرارات
٠.٠٠	**٥.٨٤	٥٤.١	١.٨٠	٥٨.٧	٤.٥٩	٥٨.٥	٢.٣٩	التقويم
٠.٠٠	**١١.٩	٢١٥.٣	٢.٧٢	٢٣٠.٦	١٢.٢	٢٣٥.٧	٩.١٢	الدرجة الكلية

تبين من الجدول (٢٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الموجهين التربويين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون النتيجة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، والشكل (٧) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٧) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (الموجهين) على الاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة يلاحظ من الجدول (٢٨) والشكل البياني (٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ و ٠.٠١) بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين) في جميع أبعاد الاستبانة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

ويعود السبب في ذلك إلى أنّ الموجهين التربويين الذين لديهم عدد سنوات خبرة أكثر هم أكثر متابعة لكل ما يستجد من جديد في الميدان التربوي من تطورات بسبب الانفتاح العلمي والتطور التربوي الذي يفرض عليهم متابعة كل ما هو جديد لتحقيق الأهداف التوجيهية المرجوة، إضافةً إلى ذلك أنّ الموجه التربوي الذي لديه سنوات خبرة أكثر فهو أكثر درايةً بأنماط التوجيه الحديثة والأكثر ملائمة لكل معلم وذلك لإشرافه على عدد كبير ومتنوع من المعلمين في كل سنة دراسية جديدة. وتختلف هذه الدراسة مع دراسة (البابطين، ١٩٩٤) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية حول أثر تدريب الموجهين التربويين في استخدام التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، بينما تتفق ودراسة (شديفات والقادري، ٢٠٠٥) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية حول استخدام التوجيه التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وأيضاً تتفق مع دراسة (اللوحي، ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية حول درجة تحسين التوجيه التطويري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

٣.٢. الفرضية الفرعية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

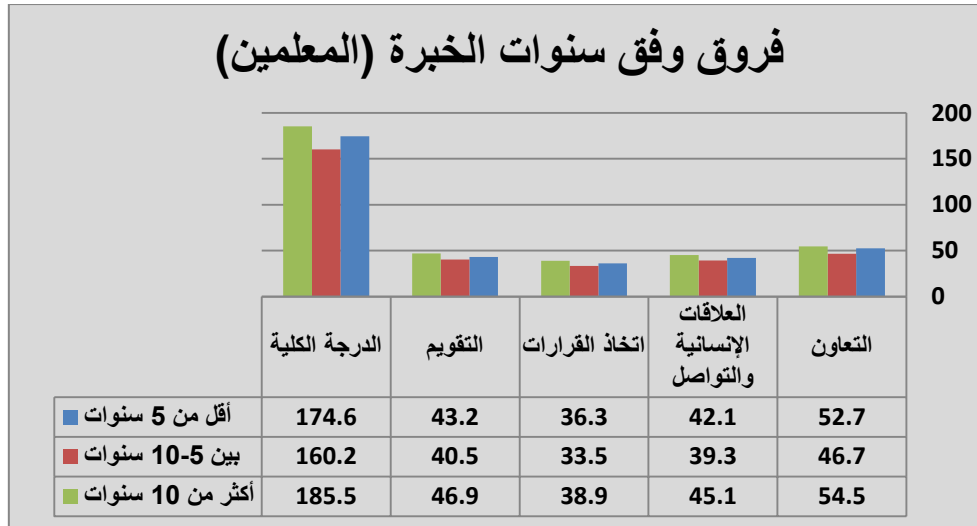
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٢٩) يوضح ذلك:

جدول (٢٩) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) وفق متغير سنوات الخبرة على الاستبانة وأبعادها الفرعية

مستوى الدلالة	قيمة ف	أكثر من ١٠ سنوات حجم العينة=١٣٠		بين ٥-١٠ سنوات حجم العينة=٥٤		أقل من ٥ سنوات حجم العينة=١١٦		أبعاد الاستبانة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠.٠٠	**٥.٧٦	١٤.٧	٥٤.٥	١٧.٤	٤٦.٧	١١.٢	٥٢.٧	التعاون
٠.٠١	*٤.٠٦	١٤.٢	٤٥.١	١٦.٠٢	٣٩.٣	٩.٨٦	٤٢.١	العلاقات الإنسانية
٠.٠٢	*٣.٦٠	١٤.٢	٣٨.٩	١٥.١	٣٣.٥	٩.٨٠	٣٦.٣	اتخاذ القرارات
٠.٠٢	*٣.٧٦	١٦.٦	٤٦.٩	١٧.٨	٤٠.٥	١٢.٦	٤٣.٢	التقويم
٠.٠١	*٤.٥٤	٥٦.٦	١٨٥.٥	٦٤.٨	١٦٠.٢	٤٠.٥	١٧٤.٦	الدرجة الكلية

تبين من الجدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون النتيجة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، والشكل (٨) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٨) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (المعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة يلاحظ من الجدول (٢٩) والشكل البياني (٨) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥ و ٠.٠١) بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين) في جميع أبعاد الاستبانة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

ويعود السبب في ذلك إلى تبدل الموجهين التربويين وتوجيههم إلى عدد كبير ومتنوع من المعلمين في بداية كل سنة دراسية جديدة، حيث أصبح المعلمون يميزون بين الأدوار والوظائف التوجيهية التي يقوم بها كل موجه يتابعهم وكيفية تعامله معهم في أثناء الحصة الدراسية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (شديفات والقادري، ٢٠٠٥) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وأيضاً تتفق ودراسة (اللوحي، ٢٠١٢) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تحسين الإشراف التربوي التطويري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

٤- الفرضية الرابعة وتفسيرها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير نوع العمل (موجه تربوي، معلم).

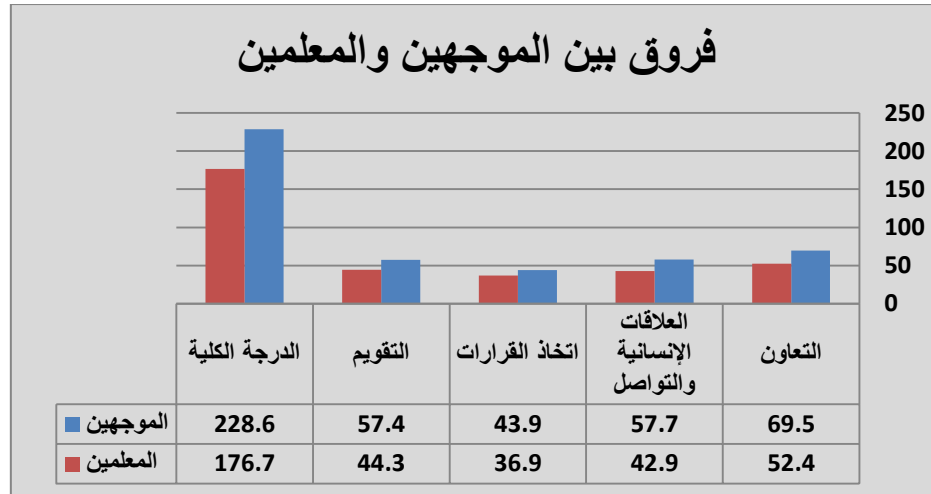
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (الموجهين والمعلمين) على الاستبانة، وذلك باستخدام اختبار (T-Test) لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٣٠) يوضح ذلك:

جدول (٣٠) قيمة اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة (الموجهين والمعلمين) على الاستبانة وأبعادها الفرعية وفقاً لمتغير العمل.

أبعاد الاستبانة	الموجهين حجم العينة=٣٠		المعلمين حجم العينة=٣٠٠		درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التعاون	٦٩.٥	٥.٥٩	٥٢.٤	١٤.٢	٣٢٨	**٦.٥٠	٠.٠٠	دال
العلاقات الإنسانية والتواصل	٥٧.٧	٢.٧٩	٤٢.٩	١٣.٢	٣٢٨	**٦.٠٩	٠.٠٠	دال
اتخاذ القرارات	٤٣.٩	٣.٥٥	٣٦.٩	١٣.٠٣	٣٢٨	**٢.٩٠	٠.٠٠	دال
التقويم	٥٧.٤	٣.٦٩	٤٤.٣	١٥.٦	٣٢٨	**٤.٥٦	٠.٠٠	دال
الدرجة الكلية	٢٢٨.٦	١٢.٢	١٧٦.٧	٥٣.٣	٣٢٨	**٥.٢٩	٠.٠٠	دال

تبين من الجدول (٣٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة أفراد الدراسة تعزى إلى متغير نوع العمل، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون النتيجة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة أفراد الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى إلى متغير نوع العمل، والشكل (٩) يوضح طبيعة هذه الفروق:



الشكل البياني (٩) متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة (الموجهين والمعلمين) على الاستبانة وفقاً لمتغير العمل يلاحظ من الجدول (٣٠) والشكل البياني (٩) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين الموجهين والمعلمين في جميع أبعاد الاستبانة لصالح الموجهين التربويين. ويعود السبب في ذلك إلى أنّ الموجهين التربويين أكثر وعياً وإماماً بعملهم وما عليهم القيام به تجاه المسؤولية الموكلة إليهم من توجيه للمعلمين وتطوير للإدارة المدرسية وتحسين مخرجاتها، إضافة إلى أنّهم الأعراف في كيفية توظيف مهارات التواصل والتعامل مع المعلمين والأقدر على تقييم قدراتهم وطاقاتهم التي يوظفونها لتأدية عملهم التوجيهي على أكمل وجه.

وختاماً لابد من التأكيد على أهمية تبني الأنموذج المقترح المقدم في الدراسة الحالية، وإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تؤكد على أهمية تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

❖ مقترحات الدراسة:

في إطار ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يُقترح ما يلي:

١. إجراء دراسة حول أنموذج مقترح لتطوير أداء الموجهين التربويين في التخطيط للعملية التوجيهية في أثناء زيارتهم للمدارس التي يشرفون عليها.
٢. تعزيز حاجات التعاون والتواصل بين الموجه التربوي والمعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.
٣. إجراء دورات تدريبية للموجهين التربويين والمعلمين لتدريبهم على الأساليب التوجيهية الحديثة بما فيها التوجيه التربوي التطويري.
٤. ضرورة زيادة أعداد الموجهين التربويين بما يتناسب والعدد الكبير من المعلمين.
٥. لابد من إعطاء مدير المدرسة بعض الصلاحيات الإشرافية لكونه يعتبر موجهاً مقيماً في المدرسة مع المعلمين ولوقت أطول من الموجه التربوي.
٦. ضرورة تقرب الموجه التربوي من المعلمين بشكل أفضل ليكون قادراً على اختيار النمط التوجيهي المناسب لكل منهم.



الفصل السادس

أسلوب دلفاي

مقدمة.

. التعريف بأسلوب دلفاي.

. خطوات أسلوب دلفاي.

. أنواع الاستثمارات المستخدمة في أسلوب دلفاي.

. إجراءات الدراسة الميدانية.

. تحليل نتائج الجولات الثلاثة.

. خلاصة لأهم نتائج أسلوب دلفاي.

مقدمة:

يعرض هذا الفصل الأداة الثانية للدراسة الميدانية باستخدام أسلوب دلفاي Delphi، بغية وضع أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الخبراء، من خلال الاطلاع على آراء عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال التخصص من واقع خبراتهم، بحيث تجمع هذه الآراء، وتفرغ للتوصل إلى نقاط الاختلاف أو الاتفاق في آرائهم للتوصل في النهاية إلى اتفاق موحد أو اختلاف موحد من قبل الخبراء جميعهم بهدف إثراء الدراسة.

أولاً- التعريف بأسلوب دلفاي:

دلفي: اسم معبد يوناني، كان يقصده الناس لاستجلاب المعلومات عن المستقبل، ويُعرف بأنه: تحديد البدائل ومناقشتها غيابياً في اجتماع أعضاء غير موجودين وجهاً لوجه، وهو من الأساليب الجماعية الهامة لاتخاذ القرارات الاستراتيجية.

[https:// edara_arabia.com](https://edara_arabia.com)

وهو أداة مسحية لعقد مناقشات بين الخبراء، حيث تقدم الاستبانات لمجموعة منتقاة من الخبراء بهدف التوصل إلى درجة من الاتفاق العام بين الخبراء فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها، إذاً هو أسلوب لبناء الاتصال بين مجموعة من المتخصصين أو الخبراء بهدف حل مشكلة معقدة، أو مناقشة موضوع متشابهك بأسلوب جماعي (فليه، والذكي، ٢٠٠٣، ٦٩ - ٧٠)، ويتم بمناقشة غير مباشرة بين الخبراء ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومعرفة آرائهم من خلال أكثر من جولة للتوصل إلى النتيجة التي تسعى الدراسة إليها.

ثانياً- خطوات أسلوب دلفاي:

- تحديد الموضوع: حيث يتم استقصاء المستقبل الممكن والمحمّل والمفضل.
- بناء استمارة لتكون أداة لجمع المعلومات.
- اختيار مجموعة من الخبراء للإدلاء بآرائهم عن طريق الإجابة عن أسئلة الاستمارة.
- القياس الأول لآراء الخبراء التي نتجت عن تطبيق الاستمارة في الجولة الأولى.

- تنظيم البيانات التي تم الحصول عليها وتلخيصها وترتيبها.
- إعادة قياس الآراء الواردة في استجابات الخبراء بعد أن يقوموا بإجراء التغييرات والتعديلات التي يرونها مناسبة في ضوء استجابات زملائهم.
- تطبيق الاستمارة في ثلاث جولات لضمان ثبات الاستجابات، وتحليل البيانات وتفسيرها، وكتابة التقرير النهائي (خليل، ٢٠١٣، ٢٥٨).

ثالثاً- أنواع الاستمارات المستخدمة في أسلوب دلفاي:

- الاستمارة الاستقرائية: يوجه فيها للخبراء سؤال أو أكثر في مجال موضوع التنبؤ، ويطلب منهم وضع تصوراتهم بكل حرية.
- الاستمارة الاستنتاجية: يقدم فيها للخبراء معلومات عامة عن الموضوع، ثم يطلب من كل خبير الإجابة عن أسئلة مفتوحة ليبيد كل خبير رأيه، وقد تم اختيار أسلوب دلفاي لأنه من أساليب التي تستخدم في الدراسات المستقبلية، ويأخذ بآراء عدد من الخبراء التي يمكن الاستفادة منهم في إثراء الدراسة بالمعلومات التي يمكن الاستفادة منها في الجانب النظري والجانب الميداني للدراسة (خليل، ٢٠١٣، ٢٥٩).

رابعاً- إجراءات الدراسة الميدانية:

حيث تم اتباع عدداً من الخطوات والإجراءات لتطبيق أسلوب دلفاي؛ هي على النحو الآتي:

• أهداف الدراسة الميدانية لتطبيق أسلوب دلفاي:

- تهدف الدراسة الميدانية إلى إعداد أدوات قادرة على تحقيق أهداف الدراسة الحالية:
- . تحديد أهم التصورات لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم).
- . تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

. تحديد أهم الآليات والمقترحات اللازمة لتطويع أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

• أدوات الدراسة الميدانية:

تم اختيار أسلوب دلفاي لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية؛ الذي يعتمد على الاستمارة للحصول على آراء الخبراء، وقد مرَّ تصميم استمارة دلفاي بالخطوات الآتية:

١- تحديد ملامح صورة استمارة الجولة الأولى.

٢- استمارة الجولة الثانية؛ التي تمَّ تصميمها وفق إجابات العينة للجولة الأولى والإطار النظري للدراسة.

٣- استمارة الجولة الثالثة؛ التي ركزت على العبارات التي لم يتم الاتفاق عليها في الجولة الثانية.

• مراحل تصميم أدوات الدراسة الميدانية وفق أسلوب دلفاي:

➤ استمارة الجولة الأولى:

- إعداد الصورة الأولى للاستمارة.

- عرض الاستمارة على السادة الخبراء.

- الصورة النهائية للاستمارة، وقد اشتملت على:

. صفحة الغلاف: وتتضمن عنوان الدراسة، والاختصاص، واسم الطالبة.

. خطاب موجه إلى السادة الخبراء لتعريفهم بالدراسة، والمطلوب من الاستبانة.

. البيانات الأولية: حيث تضمّنت البيانات الخاصة بالخبر.

. محاور الاستبانة وأسئلتها: حيث تضمنت الاستمارة خمسة أسئلة مفتوحة، وهي على النحو الآتي:

. السؤال الأول: اشتمل هذا السؤال على تصورات الخبراء حول أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري في مجالات متعددة.

- السؤال الثاني: اشتمل على المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

- السؤال الثالث: اشتمل على الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

- السؤال الرابع: وهو سؤال عما إذا كان ثمة عناصر أخرى لم تتضمنها الاستمارة يضيفها الخبير.

➤ استمارة الجولة الثانية:

حيث تضمنت الصورة النهائية للاستمارة صفحة الغلاف، و صفحة فيها خطاب موجه إلى الخبراء، و صفحة تضمنت البيانات الخاصة بالخبير، ومن ثم الصفحات الخاصة بمحاور الاستمارة وأسئلتها، حيث تضمنت استمارة الجولة الثانية أربعة محاور وكل محور ضم عدداً من العبارات المغلقة، التي تم وضعها استناداً إلى إطار الدراسة النظرية وآراء الخبراء في الجولة الأولى.

➤ استمارة الجولة الثالثة:

حيث تضمنت الصورة النهائية للاستمارة صفحة الغلاف، و صفحة فيها خطاب موجه إلى الخبراء، ومن ثم الصفحات الخاصة بمحاور الاستمارة وأسئلتها، حيث تضمنت استمارة الجولة الثالثة أربعة محاور، وكل محور ضم عدداً من العبارات المغلقة، التي تم اعتمادها استناداً إلى النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها في الجولة الثانية، فالعبارات التي لم تحصل على نسبة ٩٠% فما فوق من درجة الموافقة هي التي تمت إعادة تضمينها في الجولة الثالثة.

• عينة الدراسة:

حيث تم اختيار أفراد العينة ممن حصلوا على درجة الدكتوراه، وجميعهم لهم صلة بالتعليم، فهم مدرسون في الجامعة أو من أساتذة الجامعة، ولهم مشاركات علمية من خلال الأبحاث في مجال التعليم، وكان عدد العينة (٣٠) خبيراً.

- أفراد العينة من اختصاصات متنوعة؛ مثل: الاقتصاد، التربية، وعلم النفس، والإرشاد النفسي، والمناهج وطرائق التدريس وعلم الاجتماع..... وغيرها.

- وتم تطبيق الأسلوب في الكليات التابعة لجامعة دمشق.

• إجراءات تطبيق استمارة أسلوب دلفاي في هذه الدراسة:

حيث بدأ التطبيق بتوزيع استمارة الجولة الأولى على الخبراء عينة الدراسة، وقد تم التوضيح لهم بوجود عدة جولات وإمكانية الاستمرار بهذه الجولات حتى النهاية، وتم التوزيع على ٣٠ خبيراً وقد أبدوا التعاون والمتابعة حتى النهاية.

• التحليل الإحصائي:

تم استخدام برنامج ال Spss في إجراء التحليل الإحصائي لجولات دلفاي، ومن خلاله تم حساب ما يلي:

١. النسبة المئوية لكل سؤال.

٢. المتوسط الحسابي المرجح للأوزان النسبية، ونسبتها المئوية، التي تعبر عنها المعادلات الآتية.

أ. المتوسط الحسابي = $\frac{\text{مج تكرار الاستجابة} \times \text{الوزن النسبي المعطى للاستجابة}}{\text{مجموع التكرارات}}$

مجموع التكرارات

$$= (ك١س١ + ك٢س٢ + ك٣س٣)$$

$$(ك١ + ك٢ + ك٣)$$

حيث إن: ك١ تدل على تكرار الاستجابة، موافق جداً - يمكن التحقيق.

ك٢ تدل على تكرار الاستجابة، موافق - أقل إمكانية التحقيق.

ك٣ تدل على تكرار الاستجابة، غير موافق - غير ممكن التحقيق.

س١ تدل على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، موافق جداً - ممكن التحقيق.

س٢ على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، موافق - أقل إمكانية التحقيق.

س٣ على الوزن النسبي المعطى للاستجابة، غير موافق - غير ممكن التحقيق.

. النسبة المئوية للمتوسط = $\frac{\text{المتوسط} \times ١٠٠}{\text{عدد الاستجابات}}$

عدد الاستجابات

٣. مراتب التحقق من قوة العبارة:

- حيث تم اعتماد العبارة شديدة الموافقة والتأييد هي التي تحصل على تمركز لمتوسط الاستجابة (٩٠% فأكثر)، وتسمى درجة القطع Cut –off –score (عبد الهادي، ١٩٩٤، ٢٧).

• صعوبات الدراسة الميدانية:

١. صعوبة اختيار الخبراء، وذلك لأن الاختيار تم من اختصاصات مختلفة.

٢. صعوبة التواصل مع الخبراء، وذلك لانشغالهم ووقتهم القليل.

٣. كانت الجولة الأولى بالنسبة إلى خبراء عباً، لكونها عبارة عن أسئلة مفتوحة.

خامساً- تحليل نتائج الجولات الثلاثة:

١. تحليل نتائج الجولة الأولى:

تمحورت هذه الاستمارة حول عدد من المحاور التي تمثلت في عدد من الأسئلة المفتوحة، وفيما يلي معالجة لنتائج هذه التساؤلات:

- السؤال الأول: ما تصورك لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري في المجالات الآتية: (التعاون، والتواصل والعلاقات الإنسانية، واتخاذ القرارات، والتقييم)؟

. مجال التعاون: فقد بينت نتائج تحليل الإجابات في هذا المجال أنه ثمة شبه إجماع حول تعاون الموجهين التربويين مع إدارات المدارس بشكل أفضل، وضرورة تبادل الخبرات، واحترام الموجه للعاملين في المدرسة في أثناء العمل.

. مجال التواصل والعلاقات الإنسانية: أشارت الإجابات إلى ضرورة رفع مستوى العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام والود، المساعدة على تقبل الرأي والرأي الآخر، والاقتراب من المعلم والتلاميذ بشكل أفضل، إضافة إلى الابتعاد عن الانتقادات الشخصية.

. مجال اتخاذ القرارات: أكدت النتائج ضرورة إشراك المعلمين في وضع الخطط الدراسية والمناهج، وإعلام العاملين في الميدان التربوي بكل القرارات التي يتم اتخاذها، وتشجيع الموجه التربوي للمعلم على حل ما يعترضه من مشكلات بأسلوب تربوي.

. مجال التقويم: كان ثمة إجماع على ضرورة تقويم جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، ومساعدة المعلم على التقويم الذاتي، إضافة إلى تأكيد معظمهم على تعزيز الجوانب الإيجابية في الأداء ولفت الانتباه إلى الجوانب السلبية لتلافيها، وأيضاً متابعة الموجه التربوي للمعلم على فترات متقاربة.

- السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظرك؟

كانت الإجابات الخاصة بالمعوقات كثيرة، حيث تم التركيز على المعوقات التي لاقت إجماع أكبر عليها من قبل الخبراء وهي:

- كثرة عدد المعلمين بالنسبة للموجه التربوي الواحد.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للموجه التربوي.
- قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها الموجهين التربويين.
- عدم استجابة بعض المعلمين للنصائح والتعليمات الموجهة له.
- قلة الزيارات الميدانية للمدارس.
- عدم توافر وسائل النقل اللازمة للموجهين التربويين.

- السؤال الثالث: ما الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظرك؟

كانت الإجابات كثيرة ومتنوعة حول المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وكان الإجماع الأكبر على المقترحات الآتية:

- تكثيف الزيارات الميدانية للمدارس.
- متابعة المعلمين المستهدفين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات.

- توفير أكبر عدد من الموجهين التربويين وحصر الاشراف على عدد محدد من المدارس.
- اخضاع الموجهين التربويين لورش عمل ودورات تدريبية ترفع من مستوى كفاءتهم.
- شمولية التقويم وعدم الاقتصار على تقويم أداء المعلم فقط.
- اطلاع الموجهين التربويين على كل ما يستجد في الميدان التربوي من تطورات.

- نتائج استمارة الجولة الثانية:

. المحور الأول: (أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري).

يمكن توضيح نتائج هذا المحور من خلال الجدولين الآتيين (٣١) و(٣٢):

الجدول (٣١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

الوزن النسبي		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية لدرجة الموافقة						العبارات
				غير موافق		موافق		موافق جداً		
				%	ك	%	ك	%	ك	
المجال الأول: التعاون										
٩٠%	٠.٤٦٦	٢.٧٠٠	-	-	٣٠	٩	٧٠	٢١	١. تعاون الموجهين التربويين مع إدارات المدارس بشكل أفضل.	
٩٦.٦٦%	٠.٣٠٥	٢.٩٠٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	٢. ضرورة تبادل الخبرات بين الموجهين التربويين.	
٨٦.٦٦%	٠.٤٩٨	٢.٦٠٠	-	-	٤٠	١٢	٦٠	١٨	٣. متابعة المعلمين في أثناء أدائهم في الحصة الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.	
٩١%	٠.٥٢٠	٢.٧٣٣	-	١	٢٠	٦	٦٧.٦	٢٣	٤. مناقشة الموجه التربوي المعلمين في سير العملية التعليمية من أجل الوصول إلى نتائج أفضل.	
٩١%	٠.٤٤٩	٢.٧٣٣	-	-	٢٦.٦	٨	٧٣.٣	٢٢	٥. شرح الموجه التربوي للمعلم أساليب التوجيه الحديثة.	
٩١%	٠.٤٤٩	٢.٧٣٣	-	-	٢٦.٦	٨	٧٣.٣	٢٢	٦. تشجيع الموجه التربوي	

									المعلمين على التعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنشودة.
١٥	٥٠	١٥	٥٠	—	—	—	٢.٥٠٠	٠.٥٠٨	٨٣.٣٣%
٧	اشترك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة.								
٢٠	٦٦.٦	١٠	٣٣.٣	—	—	—	٢.٦٦٦	٠.٤٧٩	٨٨.٦٦%
٨	مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.								
١٩	٦٣.٣	١١	٣٦.٦	—	—	—	٢.٦٣٣	٠.٤٩٠	٨٧.٦٦%
٩	احترام الموجه التربوي العاملين في المدرسة في أثناء العمل.								
١٢	٤٠	١٨	٦٠	—	—	—	٢.٤٠٠	٠.٤٩٨	٨٠%
١٠	ضرورة السعي المتواصل للموجه التربوي لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.								
٢٣	٧٦.٦	٧	٢٣.٣	—	—	—	٢.٧٦٦	٠.٤٣٠	٩٢%
١١	مساعدة الموجه التربوي المعلم في تشخيص بعض صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ.								
١٨	٦٠	١٢	٤٠	—	—	—	٢.٦٠٠	٠.٤٩٨	٨٦.٦٦%
١٢	تقديم الموجه التربوي مع المعلم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.								
المجال الثاني: التواصل والعلاقات الإنسانية									
٢٠	٦٦.٦	١٠	٣٣.٣	٢	٦.٦	—	٢.٦٦٦	٠.٤٧٩	٨٨.٦٦%
١٣	تشجيع الموجه التربوي للعاملين في المدرسة على تقبل الرأي والرأي الآخر.								
٢٥	٨٣.٣	٤	١٣.٣	١	٣.٣	—	٢.٨٠٠	٠.٤٨٤	٩٣.٣٣%
١٤	تهيئة الموجه التربوي جواً مليئاً بالثقة والاحترام المتبادلين بينه وبين المعلم.								
٢٣	٧٦.٦	٧	٢٣.٣	—	—	—	٢.٧٦٦	٠.٤٣٠	٩٢%
١٥	مشاركة الموجه التربوي المعلمين في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس.								
١٩	٦٣.٣	١١	٣٦.٦	—	—	—	٢.٣٦٦	٠.٤٩٠	٧٨.٦٦%
١٦	ألا يقتصر عمل الموجه								

									التربوي على تقويم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
٩٧.٦٦%	٠.٢٥٤	٢.٩٣	—	—	٦.٦	٢	٩٣.٣	٢٨	١٧. ألا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له في معاملته للمعلمين.
%٩٢	٠.٤٣٠	٢.٧٦٦	—	—	٢٣.٣	٧	٧٦.٦	٢٣	١٨. مساعدة الموجه التربوي للمعلمين في حل ما يعترضهم من مشكلات.
%٦٧.٦٦	٠.٤٩٠	٢.٠٣٣	١٠	٣	٧٦.٦	٢٣	١٣.٣	٤	١٩. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
%٩٧.٦٦	٠.٢٥٤	٢.٩٣			٦.٦	٢	٩٣.٣	٢٨	٢٠. ابتعاد الموجه التربوي عن الانتقادات الشخصية.
%٧٤.٣٣	٠.٥٠٤	٢.٢٣٣	٣.٣	١	٧٠	٢١	٢٦.٦	٨	٢١. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
%٩٨.٣٣	٠.٤٠٣	٢.٩٠	٣.٣	١	٦.٦	٢	٩٠	٢٧	٢٢. حثّ الموجه التربوي المعلمين على تبادل الزيارات بينهم.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات									
%٦٦.٦٦	٠.٦٩٤	٢	٢٣.٣	٧	٥٣.٣	١٦	٢٣.٣	٧	٢٣. اشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
%٧٠	٠.٧٥٨	٢.١٠٠	٢٣.٣	٧	٤٣.٣	١٣	٣٣.٣	١٠	٢٤. نصح الموجه التربوي المعلم لمعالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
%٩٩	٠.١٨٣	٢.٩٧	—	—	٦.٦	٢	٩٦.٦	٢٩	٢٥. وضع الموجه التربوي لخطة عمل واضحة والسير عليها في أثناء عمله التوجيهي.
%٦٦.٦٦	٠.٥٢٥	٢	١٣.٣	٤	٧٣.٣	٢٢	١٣.٣	٤	٢٦. إعلام الموجه التربوي العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
%٩٣.٣٣	٠.٥٥١	٢.٨٠	٦.٦	٢	٦.٦	٢	٨٦.٦	٢٦	٢٧. اهتمام الموجه التربوي بتهيئة

									المناخ المناسب لتنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها.
٧	٢٣.٣	٢٣	٧٦.٦	-		٢.٢٣٣	٠.٤٣٠	%٧٤.٣٣	٢٨. تشجيع العاملين في المدرسة على اتخاذ قرارات تشاركية فيما بينهم.
٢٥	٨٣.٣	٤	١٣.٣	١	٣.٣	٢.٨٠٠	٠.٤٨٤	%٩٣.٣٣	٢٩. العمل على تشجيع المعلمين لتوظيف المعلومات التي اكتسبوها في عملية التدريس.
المجال الرابع: التقويم									
٢٣	٧٦.٦	٧	٢٣.٣	-		٢.٧٦٦	٠.٤٣٠	%٩٢	٣٠. تقويم الموجه التربوي جوانب العملية التعليمية جميعها باعتبار أن التقويم عملية شاملة.
١٠	٣٣.٣	١٨	٦٠	٢	٦.٦	٢.٢٦٦	٠.٥٨٣	%٧٥.٣٣	٣١. متابعة الموجه التربوي للمعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
٩	٣٠	٢١	٧٠	-	-	٢.٣٠٠	٠.٤٦٦	%٧٦.٦٦	٣٢. تقديم الموجه التربوي النصح والإرشاد للمعلم.
٨	٢٦.٦	٢٢	٧٣.٣	-	-	٢.٢٦٦	٠.٤٤٩	%٧٥.٣٣	٣٣. تقديم الموجه التربوي التعزيز المناسب للجوانب الإيجابية في أداء المعلم.
٢٩	٩٦.٦	٢	٦.٦			٢.٩٧	٠.١٨٣	%٩٩	٣٤. تركيز الموجه التربوي على الموضوعية في أثناء تقويم المعلم.
١٢	٤٠	١٨	٦٠	-	-	٢.٤٠٠	٠.٤٩٨	%٨٠	٣٥. استخدام الموجه التربوي للأسلوب التوجيهي المناسب وفق القدرات العقلية لدى كل معلم.
١٠	٣٣.٣	٢٠	٦٦.٦	-	-	٢.٣٣٣	٠.٤٧٩	%٧٧.٦٦	٣٦. تحفيز الموجه التربوي المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
١٢	٤٠	١٨	٦٠	-	-	٢.٤٠٠	٠.٤٩٨	%٨٠	٣٧. استخدام الموجه التربوي اختبارات علمية لتشخيص قدرات المعلم.
١٠	٣٣.٣	٢٠	٦٦.٦	-	-	٢.٣٣٣	٠.٤٧٩	%٧٧.٦٦	٣٨. يجب إرشاد الموجه التربوي المعلم لمراجعة أعمال تلاميذه

									وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	------------------------------

الجدول (٣٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقيق عبارات أداء

موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

الوزن النسبي		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية لإمكانية التحقق						
				لن يتحقق		أقل احتمالاً للتحقيق		محتمل التحقيق		العبارات
				%	ك	%	ك	%	ك	
المجال الأول: التعاون										
٩٥.٦٦%	٠.٣٤٦	٢.٨٧	-	-	١٣.٣٣	٤	٨٦.٦٦	٢٦	١. تعاون الموجهين التربويين مع إدارات المدارس بشكل أفضل.	
٩٦.٦٦%	٠.٣٠٥	٢.٩٠	-	-	٦.٦	٢	٩٣.٣٣	٢٨	٢. ضرورة تبادل الخبرات بين الموجهين التربويين.	
٨٦.٦٦%	٠.٤٩٨	٢.٦٠٠	-	-	٤٠	١٢	٦٠	١٨	٣. متابعة أداء المعلمين في الحصص الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.	
٩٢.٣٣٥%	٠.٥٠٤	٢.٧٧	٣.٣٣	١	١٦.٦٦	٥	٨٠	٢٤	٤. مناقشة الموجه التربوي المعلمين في سير العملية التعليمية من أجل الوصول إلى نتائج أفضل.	
٩١%	٠.٤٥٠	٢.٧٣	-	-	٢٦.٦٦	٨	٧٣.٣٣	٢٢	٥. شرح الموجه التربوي للمعلم أساليب التوجيه الحديثة.	
٩١%	٠.٤٥٠	٢.٧٣	-	-	١٦.٦٦	٥	٨٣.٣٣	٢٥	٦. تشجيع الموجه التربوي المعلمين على التعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنشودة.	
٨٣.٣٣%	٠.٥٠٨	٢.٥٠٠	-	-	٥٠	١٥	٥٠	١٥	٧. اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة	

									عمل أو ندوة.
٨٨.٦٦%	٠.٤٧٩	٢.٦٦٦	-	-	٣٣.٣٣	١٠	٦٦.٦٦	٢٠	٨. مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.
٨٧.٦٦%	٠.٤٩٠	٢.٦٣٣	-	-	٣٦.٦٦	١١	٦٣.٣٣	١٩	٩. احترام الموجه التربوي للعاملين في المدرسة أثناء العمل.
٨٠%	٠.٤٩٨	٢.٤٠٠	-	-	٦٠	١٨	٤٠	١٢	١٠. ضرورة السعي المتواصل للموجه التربوي لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
٩١%	٠.٤٥٠	٢.٧٣	-	-	١٣.٣٣	٤	٨٦.٦٦	٢٦	١١. مساعدة الموجه التربوي المعلم في تشخيص بعض صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ.
٨٦.٦٦%	٠.٤٩٨	٢.٦٠٠	-	-	٤٠	١٢	٦٠	١٨	١٢. تقديم الموجه التربوي مع المعلم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.
المجال الثاني: التواصل والعلاقات الإنسانية									
٨٨.٦٦%	٠.٤٧٩	٢.٦٦٦	٦.٦٦	٢	٣٣.٣٣	١٠	٦٦.٦٦	٢٠	١٣. تشجيع الموجه التربوي للعاملين في المدرسة على تقبل الرأي والرأي الآخر.
٩٣.٣٣%	٠.٤٨٤	٢.٨٠	٦.٦٦	٢	١٠	٣	٨٣.٣٣	٢٥	١٤. تهيئة الموجه التربوي جواً مليئاً بالثقة والاحترام المتبادلين بينه وبين المعلم.
٩٣.٣٣%	٠.٤٠٧	٢.٨٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	١٥. مشاركة الموجه التربوي المعلمين في

									الاحتقالات والمناسبات التي تقام في المدارس.
١٩	٦٣.٣٣	١١	٣٦.٦٦		-	٢.٣٦٦	٠.٤٩٠	%٧٨.٦٦	١٦ . ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقييم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جوانبها جميعها.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣	-	-	٢.٩٧	٠.١٨٣	%٩٩	١٧. ألا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له في معاملته للمعلمين.
٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٤	%٩٧.٣٣	١٨. مساعدة الموجه التربوي للمعلمين في حل ما يعترضهم من مشكلات.
٤	١٣.٣٣	٢٣	٧٦.٦٦	٣	١٠	٢.٠٣٣	٠.٤٩٠	%٦٧.٦٦	١٩ . اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦			٢.٩٣	٢.٢٥٤	%٩٧.٣٣	٢٠. ابتعاد الموجه التربوي عن الانتقادات الشخصية.
٨	٢٦.٦٦	٢١	٧٠	١	٣.٣٣	٢.٢٣٣	٠.٥٠٤	%٧٤.٣٣	٢١. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-		٢.٩٠	٠.٣٠٥	%٩٦.٦٦	٢٢. حث الموجه التربوي المعلمين على تبادل الزيارات بينهم.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات									
٧	٢٣.٣٣	١٦	٥٣.٣٣	٧	٢٣.٣٣	٢	٠.٦٩٤	%٦٦.٦٦	٢٣ . اشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
١٠	٣٣.٣٣	١٣	٤٣.٣٣	٧	٢٣.٣٣	٢.١٠٠	٠.٧٥٨	%٧٠	٢٤. تشجيع الموجه

									التربوي المعلم على معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
٢٨	٩٣.٣٣	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٠.٣٠٥	%٩٦.٦٦	٢٥. وضع الموجه التربوي خطة عمل واضحة والسير عليها في أثناء عمله التوجيهي.
٤	١٣.٣٣	٢٢	٧٣.٣٣	٤		١٣.٣٣	٠.٥٢٥	%٦٦.٦٦	٢٦. إعلام الموجه العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
٢٥	٨٣.٣٣	٣	١٠	٢	٦.٦٦	٢.٧٧	٠.٥٦٨	%٩٢.٣٣	٢٧. اهتمام الموجه التربوي بتهيئة المناخ المناسب لتنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها.
٩	٣٠	٢١	٧٠	-		٢.٣٠	٠.٤٦٦	%٧٦.٦٦	٢٨. تشجيع العاملين في المدرسة على اتخاذ قرارات تشاركية فيما بينهم.
٢٥	٨٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	١	٣.٣٣	٢.٨٠	٠.٤٨٤	%٩٣.٣٣	٢٩. العمل على تشجيع المعلمين لتوظيف المعلومات التي اكتسبوها في عملية التدريس.
المجال الرابع: التقييم									
٢٤	٨٠	٦	٢٠	-	-	٢.٨٠	٠.٤٠٧	%٩٣.٣٣	٣٠. تقييم الموجه التربوي لجميع جوانب العملية التعليمية باعتبار التقييم عملية شاملة.
١٠	١٣.٣٣	١٨	٦٠	٢	٦.٦٦	٢.٢٦٦	٠.٥٨٣	%٧٥.٣٣	٣١. متابعة الموجه التربوي للمعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
١١	٣٦.٣٣	١٩	٦٣.٣٣	-	-	٢.٢٧	٠.٥٨٣	%٧٥.٦٦	٣٢. تقديم الموجه التربوي النصائح والإرشاد للمعلم.

٣٣. تقديم الموجه التربوي	١٠	١٣.٣٣	٢٠	٦٦.٦٦	-	-	٢.٣٧	٠.٤٩٠	%٧٩
التعزيز المناسب للجوانب الإيجابية في أداء المعلم.									
٣٤. تركيز الموجه التربوي على الموضوعية في أثناء تقويم المعلم.	٢٧	٩٠	٣	١٠	-		٢.٩٣	٠.٢٥٤	%٩٧.٦٦
٣٥. استخدام الموجه التربوي الأسلوب التوجيهي المناسب وفق المهارات والقدرات العقلية لدى كل معلم.	٧	٢٣.٣٣	٢١	٧٠	٢	٦.٦٦	٢.١٧	٠.٥٣١	%٧٢.٣٣
٣٦. تحفيز الموجه التربوي المعلمين على استخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.	١٠	١٣.٣٣	١٥	٥٠	٥	١٦.٦٦	٢.٣٣	٠.٦٠٦	%٧٧.٦٦
٣٧. استخدام الموجه التربوي اختبارات علمية لتشخيص قدرات المعلم.	١٤	٤٦.٦٦	١٥	٥٠	١	٣.٣٣	٢.١٧	٠.٦٩٩	%٧٢.٣٣
٣٨. يجب إرشاد الموجه التربوي المعلم إلى مراجعة أعمال تلاميذه وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.	١٠	١٣.٣٣	١٦	٥٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	٢.٤٣	٠.٥٦٨	%٨١

يلاحظ من خلال الجدولين (٣١، و ٣٢) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق ال (٩٠%) وإمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ١١، ١٤، ١٥، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٧)، أما العبارات الأخرى؛ وهي: (٣، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨) فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، وكذلك بالنسبة إلى إمكانية التحقق، حيث يقول الخبراء إن الأسباب وراء قلة الإمكانية للتحقق في هذه العبارات هو وجود معوقات تواجه تطوير أداء الموجهين التربويين؛ مثل: المهام والأعباء الكثيرة المثقل بها الموجه التربوي، والاقتصار على تقويم جانب واحد من جوانب العملية التعليمية، واتخاذ القرارات من قبل

الموجه من دون إعلام العاملين في المدرسة بها، إضافةً إلى عدم متابعة المعلم على فترات متقاربة و مرات عدة؛ وذلك لقلة الوقت لدى الموجه التربوي.

- المحور الثاني:(المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أجمع عدد من الخبراء في استمارة الجولة الأولى من دلفاي إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

الجدول (٣٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

النسبة المئوية لدرجة وجود المعوقات									المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري.
الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قليلة		متوسطة		كبيرة		المعوقات
			%	ك	%	ك	%	ك	
٩٢%	٠.٤٣	٢.٧٦		—	٢٠	٦	٨٠	٢٤	١. كثرة عدد المعلمين بالنسبة إلى الموجه الواحد.
٩٢%	٠.٤٣	٢.٧٦	٣.٣٣	١	٧٠	٢١	٢٦.٦٦	٨	٢. قلة دورات التأهيل والتدريب للموجهين التربويين.
٧٦.٦٦%	٠.٤٦	٢.٣٠	١٣.٣٣	٤	٨٣.٣٣	٢٥	٣.٣٣	١	٣. قلة الزيارات الميدانية للموجه التربوي إلى المدرسة.
٧٨.٦٦%	٠.٤٩	٢.٣٦	٢٣.٣٣	٧	٥٦.٦٦	١٧	٢٠	٦	٤.نظرة المعلم إلى العلاقة التوجيهية على أنها علاقة رئيس بمروؤسه.
٩٢%	٠.٤٣	٢.٧٦	—	—	٢٣.٣٣	٧	٧٦.٦٦	٢٣	٥. عدم توافر المناخ التدريبي المناسب لتطبيق أساليب التوجيه التربوي التطويري.
٧٣.٣٣%	٠.٥٥	٢.٢٠	٢٦.٦٦	٨	٧٠	٢١	٣.٣٣	١	٦. التواصل مع مديري

									المدارس من دون العودة إلى المعلمين في بعض الأحيان.
٦	٢٠	٢٢	٧٣.٣٣	٢	٦.٦٦	٢.٣٦	٠.٦١	%٧٨.٦٦	٧. عدم توفر وسائل تعليمية حديثة تساهم في تطوير العملية التعليمية.
٢٧	٩٠	٢	٦.٦٦	١	٣.٣٣	٢.٨٣	٠.٤٦	%٩٤.٣٣	٨. عدم توفر دعم مادي كافٍ وحوافز مناسبة لعمل الموجه التربوي.
٢٥	٨٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	١	٣.٣٣	٢.٨٠	٠.٤٨	%٩٣.٣٣	٩. معظم المعلمين غير مؤهلين تربوياً.
٢٣	٧٦.٦٦	٧	٢٣.٣٣	—		٢.٧٦	٠.٤٣	%٩٢	١٠. نقص أعداد الموجهين التربويين .
٢	٦.٦٦	٢١	٧٠	٧	٢٣.٣٣	١.٤٠	٠.٦٧	%٤٦.٦٦	١١. غلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية.
٦	٢٠	١٧	٥٦.٦٦	٧	٢٣.٣٣	٢.٣٣	٠.٥٤	%٧٧.٦٦	١٢. نقص وسائل النقل أو عدمها في خدمة الموجهين التربويين.
٢٧	٩٠	٢	٦.٦٦	١	٣.٣٣	٢.٨٣	٠.٤٦	%٩٤.٣٣	١٣. عدم تجاوب المعلمين المستهدفين في العملية التوجيهية بعض الأحيان.
٢٥	٨٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	١	٣.٣٣	٢.٨٠	٠.٤٨	%٩٣.٣٣	١٤. قلة الاطلاع على كل ما يستجد في الميدان.
٦	٢٠	٢٢	٧٣.٣٣	٢	٦.٦٦	٢.١٣	٠.٥٠	%٧١	١٥. التكرار والروتين في التوجيهات والنصائح التي يوجهها الموجه التربوي إلى المعلم.
٢٧	٩٠	٢	٦.٦٦	١	٣.٣٣	٢.٨٣	٠.٤٦	%٩٤.٣٣	١٦. عدم وضوح مفهوم التوجيه التطويري بشكل كامل لدى الموجهين والمعلمين.
٢٥	٨٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	١	٣.٣٣	٢.٨٠	٠.٤٨	%٩٣.٣٣	١٧. قلة الوقت الكافي واللازم لدى الموجه لتطبيق التوجيه التطويري.

١٨. الاقتصار على نمط أو أسلوب واحد من التوجيه في أثناء زيارة الموجه المعلم.	١٥	١٢	٣	-	٢.٤٠	٠.٦٧	٨٠%
---	----	----	---	---	------	------	-----

يلاحظ من خلال الجدول (٣٣) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق الـ (٩٠%) وإمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (١، ٢، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧)، أما العبارات الأخرى؛ وهي: (٣، ٤، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٥، ١٨) فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، وكذلك بالنسبة لإمكانية التحقق، ويقول الخبراء إن الأسباب وراء وجود معوقات متعددة تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري هي: قلة زيارات الموجه الميدانية إلى المدارس التي يشرف عليها، وعدم توفر وسائل النقل اللازمة للموجهين التربويين، وتركيز الموجه على نمط واحد من التوجيه في أثناء زيارته للمعلم، وغلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية.

- المحور الثالث (المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أشار عدد غير قليل من الخبراء في استمارة الجولة الأولى من دلفاي إلى مجموعة من المقترحات والآليات لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

الجدول (٣٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري.			المرغوب فيه						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الآليات والمقترحات			مرغوب جداً		مرغوب		غير مرغوب				
			ك	%	ك	%	ك	%			
١. تكثيف الموجهين التربويين الزيارات الميدانية إلى المدارس.			١٠	٣٣.٣٣	١٨	٦٠	٢	٦.٦٦	٢.٢٦	٠.٥٨٣	٧٥.٣٣%
٢. إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل			١٣	٤٣.٣٣	١٥	٥٠	٢	٦.٦٦	٢.٤٦	٠.٥٧١	٨٢%

									ترفع من كفاءتهم وأدائهم.
٢٧	٩٠	٢	٦.٦٦	١	٣.٣٣	٢.٨٣	٠.٤٦١	%٩٤.٣٣	٣. توفير أكبر عدد ممكن من الموجهين التربويين وحصر التوجيه في عدد محدد من المدارس قدر الإمكان.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٠.٣٠٥	%٩٦.٦٦	٤. توفير الوسائل التعليمية اللازمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٢٨	١٠٠	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٣	%٩٧.٦٦	٥. إعطاء الموجهين التربويين الحوافز المادية والمعنوية التي تعزز وترفع من معنوياتهم.
٢٣	٧٦.٦٦	٧	٢٣.٣٣	-	-	٢.٧٣	٠.٤٤٩	%٩١	٦. متابعة المعلمين المستهدفين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٦	٠.١٨٢	%٩٨.٦٦	٧. وضع برنامج دروس نموذجية يحضره المعلمون المستهدفون.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٦	٠.١٨٢	%٩٨.٦٦	٨. عدم التركيز على توجيه المادة فقط بل الإحاطة بجوانب العملية جميعها.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٦	٠.١٨٢	%٩٨.٦٦	٩. تعاون الموجه التربوي مع المعلم بشكل أفضل.
٢٨	١٠٠	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٣	%٩٧.٦٦	١٠. إطلاع الموجهين التربويين والمعلمين على كل ما يستجد بالميدان التربوي من تطورات.
١٨	٦٠	١٢	٤٠	-	-	٢.٦٠	٠.٤٩٨	%٨٦.٦٦	١١. متابعة الموجهين التربويين تقويماً أنفسهم تقويماً ذاتياً ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.
٢١	٧٠	٩	٣٠	-	-	٢.٧٠	٠.٤٦٦	%٩٠	١٢. الاهتمام بالتميز والإبداع سواء فيما يتعلق بالموجهين

									أم بالمعلمين ومنح مكافآت تشجيعية لكل منهم.
٨٠%	٠.٤٩٨	٢.٤٠	-	-	٥٣.٣٣	١٦	٣٣.٣٣	١٤	١٣.السعي لإقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات.
٨١%	٠.٥٦٨	٢.٤٣	٣.٣٣	١	٥٠	١٥	٣٣.٣٣	١٤	١٤.الاستعانة بالخبرات الدولية والمحلية في تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
٧٠%	٠.٤٠٢	٢.١٠	٣.٣٣	١	٨٣.٣٣	٢٥	١٣.٣٣	٤	١٥.توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.

الجدول (٣٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات إمكانية التحقق للآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.		النسبة المئوية لإمكانية التحقق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الآليات		ممكن التحقيق		أقل إمكانية للتحقيق		غير ممكن التحقيق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١. تكثيف الموجهين التربويين الزيارات الميدانية إلى المدارس.		١٠	٣٣.٣٣	١٦	٥٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	٢.٢٠	٠.٦٦	٧٣.٣٣%
٢. إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.		١٥	٥٠	١١	٣٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	٢.٣٦	٠.٧١	٧٨.٦٦%
٣. توفير أكبر عدد ممكن من الموجهين التربويين		٢٦	٨٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	-	-	٢.٨٠	٠.٥٥	٩٣.٣٣%

									وحصر التوجيه في عدد محدد من المدارس قدر الإمكان.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٨٣	٠.٤٦	%٩٤.٣٣	٤. توفير الوسائل التعليمية اللازمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٢٦	٨٦.٦٦	٣	١٠	١	٣.٣٣	٢.٩٠	٠.٣٠	%٩٦.٦٦	٥. إعطاء الموجهين التربويين الحوافز المادية والمعنوية التي تعزز من معنوياتهم وترفعها.
٢٣	٧٦.٦٦	٧	٢٣.٣٣	-	-	٢.٧٦	٠.٤٣	%٩٢	٦. متابعة المعلمين المستهدفين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات.
٢٥	٨٣.٣٣	٥	١٦.٦٦	-	-	٢.٨٣	٠.٣٧	%٩٤.٣٣	٧. وضع برنامج دروس نموذجية يحضره المعلمون المستهدفون.
٢٦	٨٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	-	-	٢.٨٠	٠.٥٥	%٩٣.٣٣	٨. عدم التركيز على توجيه المادة فقط بل الإحاطة بجوانب العملية التوجيهية جميعها.
٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥	%٩٧.٦٦	٩. تعاون الموجه التربوي مع المعلم بشكل أفضل.
٢٦	٨٦.٦٦	٢	٦.٦٦	٢	٦.٦٦	٢.٨٠	٠.٥٥	%٩٣.٣٣	١٠. إطلاع الموجهين التربويين والمعلمون على كل ما يستجد في الميدان التربوي من تطورات.
١٧	٥٦.٦٦	١٠	٣٣.٣٣	٣	١٠	٢.٥٣	٠.٦٢	%٨٤.٣٣	١١. متابعة الموجهين التربويين لتقويم أنفسهم تقوياً ذاتياً ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٨٣	٠.٤٦	%٩٤.٣٣	١٢. الاهتمام بالتميز والإبداع سواء فيما يتعلق بالموجهين أم بالمعلمين ومنح مكافآت تشجيعية لكل منهم.

١٣. السعي إلى إقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات.	١٢	٤٠	١٤	٤٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	٢.٣٣	٠.٦٠	%٧٧.٦٦
١٤. الاستعانة بالخبرات الدولية والمحلية في تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.	١١	٣٦.٦٦	١٥	٥٠	٤	١٣.٣٣	٢.٢٣	٠.٦٧	%٧٤.٣٣
١٥. توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.	٧	٢٣.٣٣	١٩	٦٣.٣٣	٤	١٣.٣٣	٢.١٠	٠.٦٠	%٧٠

يلاحظ من خلال الجدولين (٣٤، و ٣٥) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق ال (٩٠%) وذلك إمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢)، أما العبارات الأخرى؛ وهي: (١، ٢، ١١، ١٣، ١٤، ١٥) فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، وكذلك بالنسبة إلى إمكانية التحقق، حيث يعزو الخبراء أسباب قلة الإمكانية للتحقق في هذه العبارات، إلى وجود معوقات تواجه تطوير أداء الموجهين التربويين؛ مثل: عدم وجود دورات تدريبية كفاء للموجهين التربويين، وتشبث بعض العاملين بأساليبهم وعدم تغييرها، إضافة إلى عدم توفر الأماكن الخاصة بالموجهين التربويين.

- نتائج استمارة الجولة الثالثة:

حددت استمارة الجولة الثانية العبارات التي لم تحصل على نسبة أكثر من (٩٠%) في درجة الموافقة وإمكانية التحقق والمعوقات، ومن ثم أعيد صوغها وتضمينها في استمارة الجولة الثالثة، وطبقت على أفراد عينة الدراسة من الخبراء، ويمكن توضيح نتائج هذه الجولة من خلال ما يلي:

. المحور الأول: (أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري).

يمكن توضيح نتائج هذا المحور من خلال الجدولين الآتيين (٣٦) و (٣٧):

الجدول (٣٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات أداء

موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية لدرجة الموافقة						العبارات
			غير موافق		موافق		موافق جداً		
			ك	%	ك	%	ك	%	
المجال الأول: التعاون									
٩٤.٣٣%	٣٧٩.	٢.٨٣	-	-	١٦.٦٦	٥	٨٣.٣٣	٢٥	١. متابعة المعلمين في أثناء أدائهم في الحصة الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.
٨٧.٦٦%	٤٩٠.	٢.٦٣	-	-	٣٦.٦٦	١١	٦٣.٣٣	١٩	٢. اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة.
٩٢.٣٣%	٤٣٠.	٢.٧٧	-	-	٢٣.٣٣	٧	٧٦.٦٦	٢٣	٣. مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.
٩٩%	١٨٣.	٢.٩٧	-	-	٦.٦٦	٢	٩٣.٣٣	٢٨	٤. احترام الموجه التربوي للعاملين في المدرسة في أثناء العمل.
٩٣.٣٣%	٤٠٧.	٢.٨٠	-	-	٣.٣٣	١	٩٦.٦٦	٢٩	٥. تنمية الموجه التربوي قدرات كل معلم ومهاراته ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
٩٣.٣٣%	٤٠٧.	٢.٨٠	-	-	٢٠	٦	٨٠	٢٤	٦. تقديم الموجه التربوي مع المعلم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.
المجال الثاني: التّواصل والعلاقات الإنسانية									
٩٦.٦٦%	٣٠٥.	٢.٩٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	٧. تشجيع الموجه التربوي العاملين في المدرسة على تقبل الرأي والرأي الآخر.

٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٧	١٨٣.	٩٩%	٨. ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقويم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٣٠٥.	٩٦.٦٦%	٩. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
١٠	٣٣.٣٣	٢٠	٦٦.٦٦	-	-	٢.٣٣	٤٧٩.	٧٧.٦٦%	١٠. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات									
٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٢٥٤.	٩٧.٦٦%	١١. اشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
١٥	٥٠	١٥	٥٠	-	-	٢.٥٠	٥٠٩.	٨٣.٣٣%	١٢. تشجيع الموجه التربوي المعلم على معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٧	١٨٣.	٩٩%	١٣. إعلام الموجه التربوي العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٣٠٥.	٩٦.٦٦%	١٤. تشجيع العاملين في المدرسة على اتخاذ قرارات تشاركية فيما بينهم.
المجال الرابع: التقويم									
٢٠	٦٦.٦٦	١٠	٣٣.٣٣	-	-	٢.٦٧	٤٧٩.	٨٩%	١٥. متابعة الموجه التربوي المعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٣٠٥.	٩٦.٦٦%	١٦. تقديم الموجه التربوي التعزيز المناسب للجوانب الإيجابية في أداء المعلم.

٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٢٥٤	%٩٧.٦٦	١٧. تركيز الموجه التربوي على الموضوعية في أثناء تقويم المعلم.
٢٦	٨٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	-	-	٢.٨٧	٣٤٦	%٩٥.٦٦	١٨. استخدام الموجه التربوي الأسلوب التوجيهي المناسب وفق المهارات والقدرات العقلية لدى كل معلم.
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٧	١٨٣	%٩٩	١٩. تحفيز الموجه التربوي المعلمين على استخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
٢٥	٨٣.٣٣	٥	١٦.٦٦	-	-	٢.٨٣	٣٧٩	%٩٤.٣٣	٢٠. يجب إرشاد الموجه التربوي المعلم لمراجعة أعمال تلاميذه وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.

الجدول (٣٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة إمكانية تحقيق عبارات أداء

موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

العبارات	النسبة المئوية لإمكانية التحقق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	محتمل التحقق		أقل احتمالاً للتحقيق		لن يتحقق				
	ك	%	ك	%	ك	%			
المجال الأول: التعاون									
١. متابعة المعلمين في أثناء أدائهم في الحصة الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.	٢٥	٨٣.٣٣	٥	١٦.٦٦	-	-	٢.٨٣	٣٧٩	%٩٤.٣٣
٢. اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة.	١٩	٦٣.٣٣	١١	٣٦.٦٦	-	-	٢.٦٣	٤٩٠	%٨٧.٦٦
٣. مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.	٢٣	٧٦.٦٦	٧	٢٣.٣٣	-	-	٢.٧٧	٤٣٠	%٩٢.٣٣
٤. احترام الموجه التربوي للعاملين في المدرسة في أثناء العمل.	٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٧	١٨٣	%٩٩
٥. تنمية الموجه التربوي قدرات	٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٨٠	٤٠٧	%٩٣.٣٣

									ومهارات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
٩٣.٣٣%	٤٠٧.	٢.٨٠	-	-	٢٠	٦	٨٠	٢٤	٦. تقديم الموجه التربوي مع المعلم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.
المجال الثاني: التواصل والعلاقات الإنسانية									
٩٦.٦٦%	٣٠٥.	٢.٩٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	٧. تشجيع الموجه التربوي العاملين في المدرسة على تقبل الرأي والرأي الآخر.
٩٩%	١٨٣.	٢.٩٧	-	-	٣.٣٣	١	٩٦.٦٦	٢٩	٨. ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقييم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
٩٦.٦٦%	٣٠٥.	٢.٩٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	٩. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
٧٧.٦٦%	٤٧٩.	٢.٣٣	-	-	٦٦.٦٦	٢٠	٣٣.٣٣	١٠	١٠. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات									
٩٧.٦٦%	٢٥٤.	٢.٩٣	-	-	٦.٦٦	٢	٩٣.٣٣	٢٨	١١. اشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
٨٣.٣٣%	٥٠٩.	٢.٥٠	-	-	٥٠	١٥	٥٠	١٥	١٢. تشجيع الموجه التربوي المعلم على معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
٩٩%	١٨٣.	٢.٩٧	-	-	٣.٣٣	١	٩٦.٦٦	٢٩	١٣. إعلام الموجه التربوي العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
٩٦.٦٦%	٣٠٥.	٢.٩٠	-	-	١٠	٣	٩٠	٢٧	١٤. ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مع العاملين في المدرسة.
المجال الرابع: التقويم									
٨٩%	٤٧٩.	٢.٦٧	-	-	٣٣.٣٣	١٠	٦٦.٦٦	٢٠	١٥. متابعة الموجه التربوي المعلم

أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.								
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٣٠٥	%٩٦.٦٦
٢٨	٩٣.٣٣	٢	٦.٦٦	-	-	٢.٩٣	٢٥٤	%٩٧.٦٦
٢٦	٨٦.٦٦	٤	١٣.٣٣	-	-	٢.٨٧	٣٤٦	%٩٥.٦٦
٢٩	٩٦.٦٦	١	٣.٣٣	-	-	٢.٩٧	١٨٣	%٩٩
٢٥	٨٣.٣٣	٥	١٦.٦٦	-	-	٢.٨٣	٣٧٩	%٩٤.٣٣

يلاحظ من خلال الجدولين (٣٦، و ٣٧) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق ال(٩٠%) والأمر نفسه لإمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (١، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤)، أما العبارات الأخرى؛ وهي: (٢، ١٠، ١٢، ١٥)، فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، وكذلك بالنسبة إلى إمكانية التحقق، حيث يقول الخبراء إن الأسباب وراء قلة إمكانية التحقق في هذه العبارات، وجود معوقات تواجه تطوير أداء الموجهين التربويين؛ مثل: المهام والأعباء الكثيرة المنقل بها الموجه التربوي، وعدم وجود الوقت الكافي لدى الموجه التربوي، إضافةً إلى عدم متابعة المعلم على فترات متقاربة.

حذفت العبارات التي حصلت على درجة أقل من (٩٠)، وهذه العبارات هي: (اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة، وعقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات، ونصح الموجه التربوي المعلم إلى معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي، متابعة الموجه التربوي للمعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية).

- المحور الثاني) المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أجمع عدد من الخبراء في استمارة الجولة الثانية من دلفاي إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

الجدول (٣٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

النسبة المئوية لدرجة تواجد المعوقات									المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري.
الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قليلة		متوسطة		كبيرة		المعوقات
			%	ك	%	ك	%	ك	
٩٣.٣٣%	٠.٥٥١	٢.٨٠	-	-	٦.٦	٢	٩٣.٣٣	٢٨	١. قلة زيارات الموجه التربوي الميدانية إلى المدرسة.
٩٥.٦٦%	٠.٣٤٦	٢.٨٧	٢٣.٣	٧	٥٦.٦	١٧	٢٠	٦	٢. نظرة المعلم إلى العلاقة التوجيهية على أنها علاقة رئيس بمرؤوسه.
٥٣.٣%	٠.٥٦٣	١.٦٠	٢٦.٦	٨	٧٠	٢١	٣.٣٣	١	٣. التواصل مع المديرين من دون العودة إلى المعلمين في بعض الأحيان.
٩٤.٣٣%	٠.٤٦١	٢.٨٣	٦.٦	٢	١٣.٣	٤	٨٠	٢٤	٤. عدم توفر وسائل تعليمية حديثة تساهم في تطوير العملية التعليمية.
٦٣.٣٣%	٠.٦٠٧	١.٩٠	٣.٣	١	٦٣.٣	١٩	٣٣.٣	١٠	٥. غلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية.
٩٩%	٠.١٨٣	٢.٩٧	-	-	١٦.٦	٥	٨٣.٣	٢٥	٦. نقص وسائل النقل أو عدمها في خدمة الموجهين التربويين.
٧٦.٦٦%	٠.٨٣٧	٢.٣٠	-	-	٦٦.٦	٢٠	٣٣.٣	١٠	٧. التكرار والروتين في التوجيهات والنصائح التي يوجهها الموجه التربوي إلى

المعلم.									
٨. الاقتصار على نمط أو أسلوب واحد من التوجيه في أثناء زيارة الموجه للمعلم.	٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٦	-	-	٢.٨٣	٠.٣٧٩	%٩٤.٣٣

يلاحظ من خلال الجدول (٣٨) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط بعض العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق الـ (٩٠%) وإمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (١، ٢، ٤، ٦، ٨) والأمر نفسه بالنسبة إلى إمكانية تحققها، أما العبارات الأخرى؛ وهي: (٣، ٥، ٧) فقد بلغت قيمة درجة الوزن النسبي لمتوسط الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، وكذلك بالنسبة إلى إمكانية التحقق، ويقول الخبراء إن الأسباب وراء وجود معوقات متعددة تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري هي: عدم توافر وسائل النقل اللازمة للموجهين التربويين، ونظرة المعلم السلبية إلى العلاقة التوجيهية، وأيضاً عدم وجود الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية.

وحذفت العبارات التي كانت نسبة الإجابة عليها أقل من (٩٠%)، وهي: (التواصل مع المديرون من دون العودة إلى المعلمين في بعض الأحيان، وغلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية، والتكرار والروتين في التوجيهات والنصائح التي يوجهها الموجه التربوي للمعلم).

- المحور الثالث) المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أشار عدد غير قليل من الخبراء في استمارة الجولة الثانية من دلفاي إلى مجموعة من المقترحات والآليات لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

الجدول (٣٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

المرغوب فيه		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري.			
مرغوب جداً		مرغوب		غير مرغوب	الآليات والمقترحات			
ك	%	ك	%	ك	%	%	%	%
٢٦	٨٦.٦	٤	١٣.٣	-	-	٢.٨٧	٠.٣٤٦	٩٥.٦٧%
١.تكتيف الموجهين التربويين								

									الزيارات الميدانية إلى المدارس.
٢٦	٨٦.٦	٤	١٣.٣	-	-	٢.٨٧	٠.٣٤٦	%٩٥.٦٧	٢. إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.
٢٩	٩٦.٦	١	٣.٣	-	-	٢.٩٧	٠.١٣٨	%٩٩	٣. متابعة الموجهين التربويين تقويم أنفسهم تقويماً ذاتياً ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.
٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٤	%٩٧.٦٧	٤. السعي إلى إقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	٢.٩٠	٠.٣٠٥	%٩٦.٦٧	٥. الاستعانة بالخبرات الدولية والمحلية في تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
٢٩	٩٦.٦	١	٣.٣	-	-	٢.٩٧	٠.١٨٣	%٩٩	٦. توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.

الجدول (٤٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي لدرجة الموافقة على عبارات إمكانية التحقق للآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري

المقترحات والآليات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التطويري.		النسبة المئوية لإمكانية التحقق						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الآليات		ممكن التحقيق		أقل إمكانية للتحقيق		غير ممكن التحقيق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٦	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٤	%٩٧.٦٦		
٢٨	٩٣.٣	١	٣.٣	١	-	٢.٩٠	٠.٤٠٣	%٩٦.٦٦		

									كفاءتهم وأدائهم.
٢٧	٩٠	٣	١٠	-	-	-	٢.٩٠	٠.٣٠٥	%٩٦.٦٦
٢٨	٩٣.٣	٢	٦.٦	-	-	-	٢.٩٣	٠.٢٥٤	%٩٧.٦٦
٢٥	٨٣.٣	٣	١٠	٢	٦.٦	٢.٧٧	٠.٥٦٨	%٩٢.٣٣	
٢٩	٩٦.٦	١	٣.٣	-	-	٢.٩٧	٠.١٨٣	٩٩	

يلاحظ من خلال الجدولين (٣٩، و ٤٠) أن قيمة الوزن النسبي لمتوسط العبارات الموافق عليها كانت عالية فوق ال(٩٠%) وكذلك الأمر نفسه لإمكانية تحققها، مثل العبارات الآتية: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦)، ولم يكن الوزن النسبي لأي من العبارات في درجة الموافقة عليها أقل من (٩٠%)، والأمر نفسه بالنسبة إلى إمكانية تحققها، حيث يفسر الخبراء الأسباب وراء إمكانية التحقق في هذه العبارات في وجود عوامل متعددة تساعد على تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى، مثل: تكثيف زيارات الموجهين التربويين الميدانية إلى المدارس التي يشرفون عليها، والعمل على توفير المناخ والمكان المناسب للموجهين التربويين للقيام بالدور المطلوب منهم.

❖ خلاصة لأهم نتائج أسلوب دلفاي:

تم التوصل إلى النتائج الآتية:

١. احترام الموجه التربوي العاملين في المدرسة في أثناء العمل.

٢. يجب ألا يقتصر عمل الموجّه التربويّ على تقييم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جوانبها جميعها.

٣. اقتراب الموجّه التربويّ من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.

٤. إعلام الموجّه التربويّ العاملين في المدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.

٥. تحفيز الموجّه التربويّ المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.

٦. العمل على توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.

٧. تكثيف الموجهين التربويين زياراتهم الميدانية إلى المدارس.

٨ . ينبغي السعي إلى إقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات.

٩. متابعة الموجهين التربويين تقييم أنفسهم تقويمياً ذاتياً ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.

١٠. إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.



الفصل السابع

الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

مقدمة.

أولاً- أهداف الأنموذج المقترح.

ثانياً- منطلقات الأنموذج المقترح.

ثالثاً- متطلبات الأنموذج المقترح.

رابعاً- أهمية ومميزات تطبيق الأنموذج المقترح.

خامساً- مجالات الأنموذج المقترح.

سادساً- معوقات تطبيق الأنموذج المقترح.

سابعاً- بعض المقترحات لتجاوز معوقات تطبيق الأنموذج المقترح.

ثامناً- آلية تنفيذ الأنموذج المقترح.

مقدمة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة في جانبيها النظري والميداني وللإجابة عن سؤال الدراسة ما النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟ تم التوصل إلى وضع نموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري والذي تألفت فقراته من الآتي:

أولاً- أهداف النموذج المقترح.

ثانياً- منطلقات النموذج المقترح.

ثالثاً- متطلبات النموذج المقترح.

رابعاً- أهمية ومميزات تطبيق النموذج المقترح.

خامساً- مجالات النموذج المقترح.

سادساً- معوقات تطبيق النموذج المقترح.

سابعاً- بعض المقترحات لتجاوز معوقات تطبيق النموذج المقترح.

ثامناً- آلية تنفيذ النموذج المقترح.

وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً- أهداف النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في اقتراح نموذج لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري بناءً على الدراسة النظرية والميدانية للدراسة، وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

- لفت أنظار الجهات المسؤولة عن التعليم من وزارات وإدارات ومدارس إلى أهمية تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء أسلوب التوجيه التربوي التطويري.

- توعية الموجهين التربويين إلى ضرورة تنويع الأساليب التوجيهية مع المعلمين.
 - تحديد المتطلبات والعناصر والمقومات الأساسية للنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
 - تحديد متطلبات تنفيذ هذا النموذج المقترح.
 - تحديد مجموعة من المشكلات والمعوقات التي تحول دون تنفيذ هذا النموذج المقترح.
 - اقتراح الحلول المناسبة لمواجهة المعوقات التي تعترض تنفيذ هذا النموذج المقترح.
- ثانياً. منطلقات النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

١. يعتبر التوجيه التربوي من ضرورات العملية التعليمية ما لم يكن بداية الطريق لتحقيق أهداف النموذج المقترح والأهداف التربوية المنشودة.
 ٢. الانفجار المعرفي والتطور العلمي في العصر الحالي والذي يدفعنا لمواكبة كل ما يستجد في الميدان التربوي من جديد.
 ٣. الارتقاء بمستوى العملية التوجيهية في ضوء الأساليب التوجيهية الحديثة.
 ٤. الأدب النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
 ٥. واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري في المجالات الآتية: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم).
 ٦. مواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال التوجيه التربوي.
 ٧. رفع كفاءة الموجهين التربويين للقيام بأعمالهم التوجيهية على أكمل وجه.
 ٨. التعاون بين الموجه التربوي والمعلم.
 ٩. فتح المجال للموجهين التربويين والمعلمين لطرح أفكارهم وآرائهم الجديدة.
- ثالثاً. متطلبات تنفيذ النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

١. نشر مفهوم وأساليب التوجيه التربوي الحديث بين جميع العاملين في المدرسة من معلمين ومديرين وموجهين تربويين.
 ٢. إقامة دورات تدريبية للموجهين التربويين والمعلمين لتعريفهم وتدريبهم على أساليب التوجيه التربوي الحديثة بما فيها التوجيه التربوي التطويري.
 ٣. تقليل نصاب الموجه التربوي الواحد من المعلمين الذين يشرف عليهم ليتمكن من أداء دوره التوجيهي بالشكل المطلوب.
 ٤. تقديم الحوافز المادية والمعنوية للموجهين التربويين لتشجيعهم على القيام بدورهم على أكمل وجه.
 ٥. توفير المعدات والوسائل التعليمية اللازمة للعملية التعليمية والتوجيهية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
 ٦. اطلاع الموجهين التربويين بشكل مستمر على كل ما يستجد في مجال التوجيه التربوي.
 ٧. إنشاء موقع إلكتروني مشترك بين الموجهين التربويين والمعلمين والمديرين لتسهيل عملية التواصل والمتابعة المستمرة.
 ٨. الاهتمام بتهيئة المناخ المناسب لتطبيق أساليب التوجيه التربوي الحديثة.
 ٩. إيفاد الموجهين التربويين للخارج للاطلاع على التجارب الرائدة في مجال تطوير الأداء في ضوء الأساليب التوجيهية الحديثة.
- رابعاً. أهمية ومميزات تطبيق النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

إنّ أي برنامج نسعى إلى تطبيقه أو تحقيقه لابد أن نكون مدركين للأهمية والمميزات التي سيحققها عند تطبيقه بالشكل المخطط له، ومن هنا نجد أنّ من الأهمية والمميزات لتطبيق النموذج المقترح ما يلي:

١. يعمل على تعريف الموجهين التربويين بأساليب التوجيه التي تتناسب مع مستوى ومهارات وقدرات كل معلم.
٢. يُسهل على الموجهين التربويين طرق التعامل مع المعلمين.

٣. يُشعر الموجهين التربويين بأنهم زملاء للمعلمين والمديرين في أثناء زيارتهم الميدانية للمدارس.

٤. يُحفز الموجهين التربويين على زيادة اطلاعهم على كل ما هو جديد في ميدان التوجيه التربوي.

٥. يجعل الموجه التربوي يختار النمط التوجيهي للمعلم بناءً على احتياجاته الشخصية والمهنية.

٦. يُطور من مهارات وقدرات الموجهين التربويين والمعلمين معاً.

٧. يُساعد الموجهين التربويين على إقامة علاقات إنسانية جيدة مع العاملين في المدرسة.

رابعاً. مجالات الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

يتضمن الأنموذج الحالي الدور المقترح للموجه التربوي في التوجيه التربوي التطويري وفق عدة مجالات وهي كالاتي:

١- مجال التعاون:

ويقصد به تعاون الموجه التربوي ومساعدته للمعلم في التخطيط للعملية التعليمية ومشاركته لمدير المدرسة في تشخيص المشكلات التي تتعرض لها الإدارة المدرسية والمعلمين بغرض المساعدة في حلها.

ويمكن اقتراح دور الموجه التربوي في هذا المجال كالاتي:

. جعل المعلم يشعر وكأنه شريك له في أثناء الزيارة التوجيهية.

. معاملته لجميع العاملين في المدرسة بتعاون واحترام متبادلين.

. مساعدة المعلم في التخطيط لدروسه اليومية، والأسبوعية، والشهرية.

. تشجيع الموجه التربوي للمعلمين على التعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية التعليمية.

. تبادل الخبرات مع الموجهين التربويين الآخرين.

. تقديم بعض الأمثلة التوضيحية للمعلم والتي تساعد في تنفيذ دروسه.

٢- مجال التواصل والعلاقات الإنسانية:

حيث يقصد بالتواصل التربوي: تلك العمليات التي تحدث بالموقف التعليمي التعليمي ويشترك فيها أطراف الموقف التعليمي وعناصره (المدخلات) المختلفة، من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة ومرغوب فيها (المخرجات) إضافةً إلى تبادل المعلومات والأفكار عبر وسائط متنوعة كاللّام والكتابة والصور.

العلاقات الإنسانية في المجال التربوي: هي مجموعة الأعمال والتصرفات التي يقوم بها الموجه التربوي أثناء تفاعله مع العاملين في المدرسة لتحفيزهم على العمل بشكل أفضل في جو مليء بالاحترام والتفاهم المتبادلين.

ويمكن اقتراح دور الموجه التربوي وفق الآتي:

- مساعدة المعلمين في حل ما يعترضهم من مشكلات داخل المدرسة.
- الاقتراب من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل ومناقشتهم بالأمور التي تهمهم.
- المشاركة مع المديرين والمعلمين في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس.
- العمل على توظيف مهارات الإصغاء في حديثه مع المدير والمعلمين وتقبل آرائهم وأفكارهم باحترام وصدر رحب.
- عدم استغلال السلطة الممنوحة له وألاّ يسيء في معاملته للعاملين في المدرسة.
- التعامل مع جميع العاملين في المدرسة ببساطة وتواضع وبأسلوب ديمقراطي.
- الفصل بين الأمور المهنية والأمور الشخصية أثناء العمل التوجيهي.

- تهيئة جو من الاحترام والتفاهم المتبادلين بينه وبين العاملين في المدرسة.
- تشجيع الموجه التربوي للمديرين والمعلمين على تقبل الرأي والرأي الآخر.
- الابتعاد عن الانتقادات الشخصية للمعلمين أثناء الموقف التعليمي التعليمي.

٣- اتخاذ القرارات:

- هي تلك العملية التي تسعى إلى إيجاد الحل الأمثل لمشكلة ما تتقف عائقاً في وجه سير عمليات التعلم والتّعليم، والبحث الدؤوب عن الحل الأفضل بين مجموعة من الحلول المطروحة، ويتطلب ذلك من الموجه التربوي والمشاركين معه اختيار البديل الأمثل، لحل المشكلة واتخاذ القرار المناسب لجميع العاملين في المدرسة. ويمكن اقتراح دور الموجه التربوي وفق الآتي:
- اشراك المعلمين في المقترحات التي تتعلق بتعديل المناهج أو تطويرها أو وضع خطط دراسية.
- إعلام جميع العاملين في المدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
- الاهتمام بتهيئة المناخ المناسب لتنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها.
- تشجيع المعلمين على معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
- اختيار البدائل أو الحلول الأكثر ملائمة لظروف العاملين في المدرسة وبما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.
- المساهمة في حل بعض المشكلات الخاصة بالمعلمين والتي قد يصعب على المدير حلها.
- تشجيع المعلمين لتوظيف المعلومات التي اكتسبوها والطرائق التي تعلموها في عملية التدريس.

٤ - التقويم:

- ويقصد به هنا العملية التربوية التي تشمل تقدير أداء المعلمين وتحصيل الطلبة والبحث عن جوانب القوة والضعف في كل منها لاتخاذ القرار المناسب بشأنها.
- ويمكن اقتراح دور الموجه التربوي في هذا المجال كالاتي:

- تقويم جميع جوانب العملية التعليمية باعتبار أن التقويم عملية شاملة.
- متابعة المعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
- استخدام الأسلوب التوجيهي المناسب وفق المهارات والقدرات العقلية لدى كل معلم.
- التركيز على الموضوعية عند تقويم أداء المعلم ككل باستخدام بطاقة ملاحظة مناسبة للغرض.
- تنمية عملية التقويم الذاتي لدى المعلمين للتعرف على نقاط نجاحهم من جهة، ونقاط فشلهم في بعض جوانب أدائهم من جهة أخرى والعمل على معالجتها.
- اطلاع المعلمين والطلبة على نتائج تقييمهم وتعزيز جوانب القوة لديهم، وجوانب الضعف ومساعدتهم على تلافيها.
- تحفيز المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
- إرشاد المعلم لمراجعة أعمال تلاميذه وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.
- تشخيص قدرات المعلم وفق اختبارات علمية بحيث يتم بناؤها بالتعاون مع مدير المدرسة باعتباره موجه تربوي مقيم في المدرسة.
- حث المعلمين على الاستفادة من نتائج التقويم التي تم الحصول عليها في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

خامساً- معوقات تطبيق النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

إن أي عمل لابد أن يواجه بعض المعوقات مهما كانت درجة الإعداد والتحضير له، ومن المعوقات التي تواجه تطبيق النموذج المقترح ما يلي:

- ١ - قلة الدورات التدريبية التي يخضع لها الموجهون التربويون والمعلمون.
- ٢ - كثرة نصاب الموجه التربوي الواحد من المعلمين الذين يشرف عليهم.
- ٣ - عدم وضوح مفهوم التوجيه التربوي التطويري لدى بعض الموجهين التربويين والمعلمين.

٤ - قلة المام الموجه التربويّ بكل ما هو جديد في الميدان التوجيهيّ من بحوث ودراسات خاصة فيما يتعلق بالأساليب التي تتناسب مع كل معلم على حده.

٥ - قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للموجهين التربويين.

٦ - نظرة المعلم السلبية للعملية التوجيهية على أنّها علاقة رئيس بمرؤوسه ومجرد إصدار للتعليمات والأوامر.

٧ - عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة بشكل كامل في المدارس والتي من الممكن أن تساعد المعلم في أداء درسه بالشكل المطلوب.

٨ - اقتصار الموجه التربويّ على أسلوب معين من التوجيه التربويّ أثناء زيارته للمعلم ودون مراعاة التنوع واختيار الأسلوب الأفضل لمستوى قدرات ومهارات المعلم.

٩ - عدم تجاوب بعض المعلمين المستهدفين في العملية التوجيهية للنصائح والتعليمات التي يُدلي بها الموجه التربوي.

سادساً- بعض المقترحات لتجاوز معوقات تنفيذ الأنموذج المقترح:

١- وضع خطة واضحة وشاملة للمهام والمسؤوليات الواجب على الموجه التربويّ القيام بها تجاه المعلم والتلاميذ.

٢- توفير التمويل المناسب واللازم للتطوير والتغيير المطلوب.

٣- توعية الموجهون التربويون والمعلمون بأهمية استخدام الأساليب التوجيهية الحديثة في الميدان التربوي.

٤- زيادة أعداد الموجهين التربويين في الحقل التربويّ.

٥- التخفيف من الأعباء والمهام التوجيهية والإدارية المكلف بها الموجه التربويّ.

سابعاً. آلية تنفيذ النموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري:

١. دعم وتعزيز الدورات التدريبية التي يخضع لها الموجهون التربويون لرفع مستوى أدائهم وكفاءتهم.

٢. السعي لإقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات وتبني الأفكار التي يطرحها النموذج المقترح والتي من شأنها أن ترفع من معنوياتهم ومستوى أدائهم لتطوير العملية التعليمية التعلمية.

٣. تزويد الموجهين التربويين بالحوافز المادية والمعنوية التي ترفع من معنوياتهم.

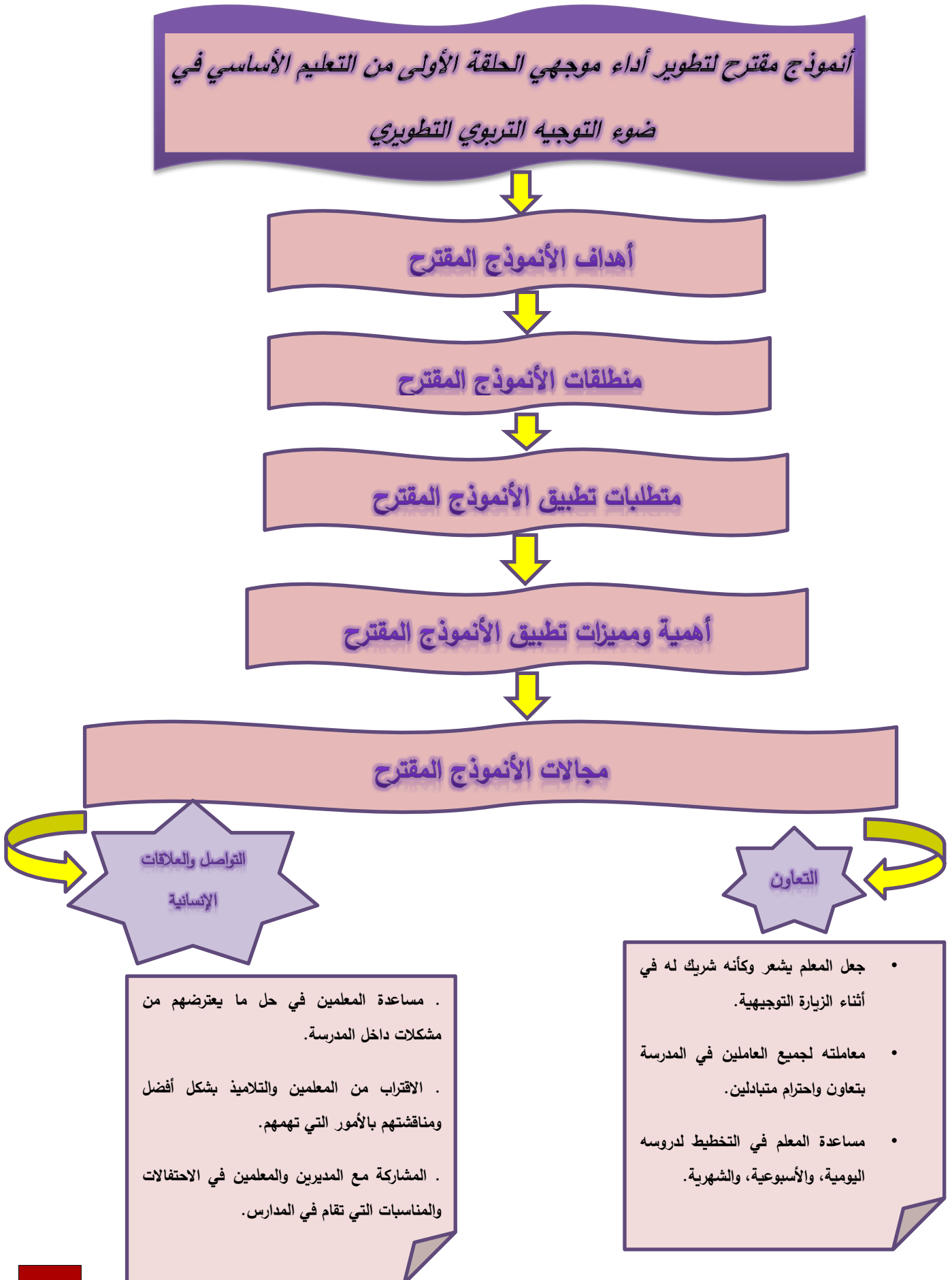
٤. لا بد من الاستفادة من الخبرات المحلية والدولية في مجال تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

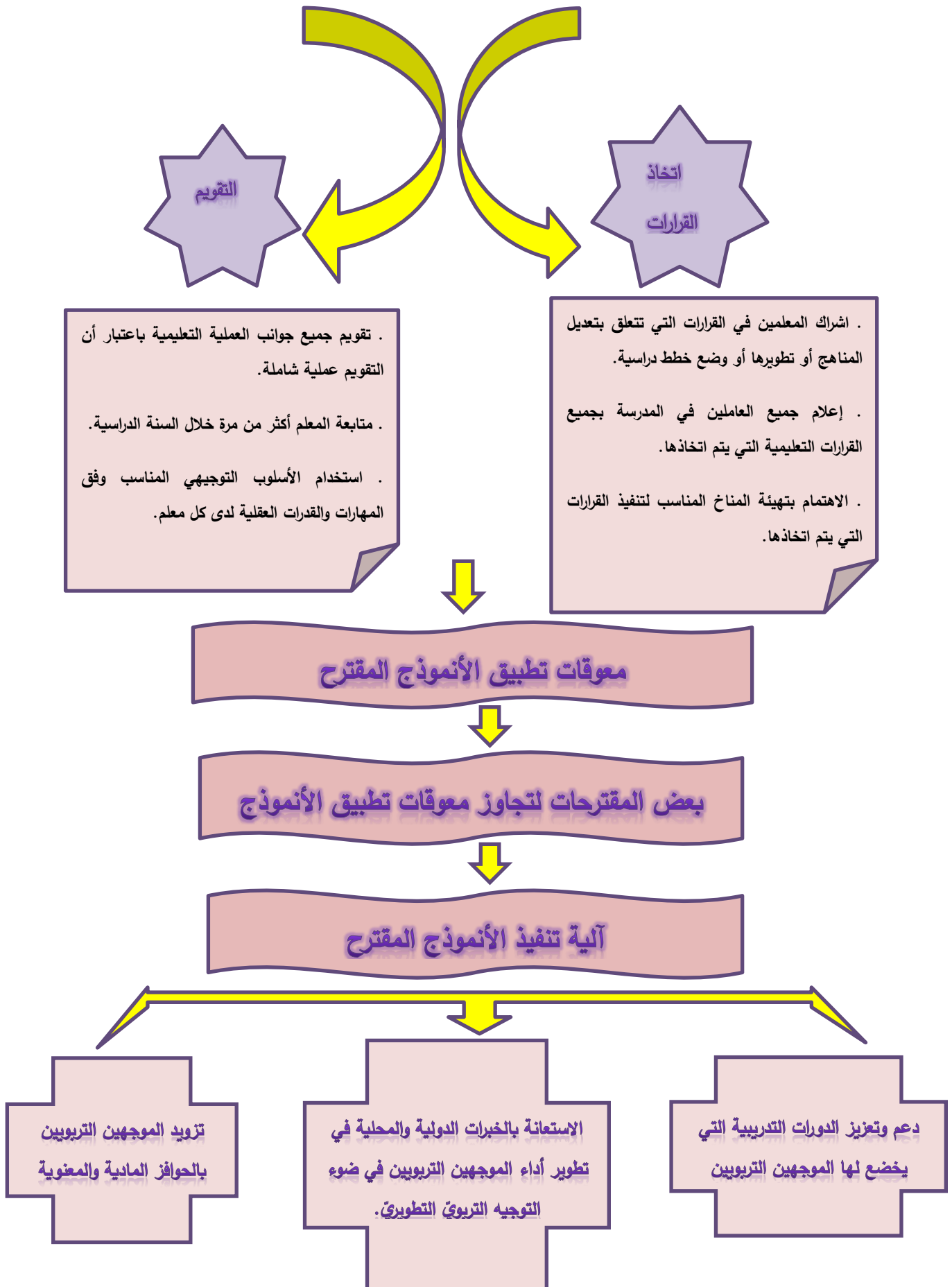
٥. توفير أكبر عدد ممكن من الموجهين التربويين وحصر عدد المدارس التي يُشرف عليها الموجه التربوي.

٦. تكثيف الموجهين التربويين للزيارات الميدانية إلى المدارس لمتابعة أداء المعلمين وسير العملية التعليمية التعلمية باستمرار.

٧. توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم وفق هذا النموذج المقترح.

والشكل (١٠) يوضح فقرات النموذج المقترح:





ملخص الدراسة

باللغة العربية

أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من

التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي

التطويري

أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء

التوجيه التربوي التطويري

هدفت الدراسة إلى تعرف أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين والمعلمين، وتعرف أثر متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع العمل) على آراء عينة الدراسة حول أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، إضافة إلى تقديم أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) موجهاً وموجهةً و(٣٣٠) معلماً ومعلمةً في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة درعا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدواتها استبانة مؤلفة من (٥٩) بنداً موزعة على أربعة مجالات وهي: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم)، وأيضاً أسلوب دلفاي. تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٨ - ٢٠١٩).

- تمثلت متغيرات الدراسة بالآتي:

. المتغيرات المستقلة: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع العمل.

. المتغيرات التابعة: تقديرات الموجهين التربويين والمعلمين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

- وكانت أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

١. ما أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في المجالات الآتية: (التعاون، اتخاذ القرارات، التواصل والعلاقات الإنسانية، التقويم)؟

٢. ما أثر متغيرات كل من (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، نوع العمل) على آراء أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين التربويين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

٣. ما الأنموذج المقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري؟

ملخص لنتائج الدراسة:

- ❖ أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة متوسط بشكل عام.
- ❖ أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، وحصل مجال (التعاون) على المرتبة الأولى وبدرجة متوسطة، وحصل مجال (التواصل والعلاقات الإنسانية) على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.
- ❖ أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظر الموجهين التربويين كان كبيراً، وحصل مجال (التعاون) على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وحصل مجال (التقويم) على المرتبة الأخيرة وبدرجة كبيرة.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير الجنس.
- ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير الجنس.
- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- ❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
 - ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
 - ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
 - ❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري تعزى لمتغير نوع العمل (لصالح الموجهين التربويين).
- وبالنسبة إلى نتائج أسلوب دلفاي كانت كالاتي:
١. يجب احترام الموجه التربوي للمعلمين والعاملين في المدرسة أثناء العمل.
 ٢. يجب ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقويم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
 ٣. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
 ٤. إعلام الموجه التربوي العاملين في المدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
 ٥. تحفيز الموجه التربوي المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
 ٦. العمل على توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.
 ٧. تكثيف الموجهين التربويين للزيارات الميدانية إلى المدارس.

٨ . ينبغي السعي لإقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات.

٩ . متابعة الموجهين التربويين لتقويم أنفسهم تقويم ذاتي ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء .

١٠ . إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.

واعتماداً على الدراسة النظرية ونتائج الدراسة الميدانية تم التوصل إلى أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري، حيثُ تضمن الأنموذج الأداء المقترح للموجه التربوي ليؤدي في المجالات الآتية: (التعاون، التواصل والعلاقات الإنسانية، اتخاذ القرارات، التقويم).

مراجع الدراسة

أولاً. المراجع العربية.

ثانياً. المراجع الأجنبية.

ثالثاً. المراجع الالكترونية.

أولاً- المراجع العربية:

- . أبو عابد، محمود محمد.(٢٠٠٥). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- . أبو شاهين، دلال.(٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المنحى التكاملي لتحسين جودة أداء الموجهين التربويين في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . أبو شاهين، دلال.(٢٠١١). دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي "دراسة ميدانية لآراء المعلمين في محافظة القنيطرة". مجلة جامعة دمشق. دمشق. سوريا.
- . أملية دورة الموجهين الاختصاصيين الجدد.(٢٠٠٠). وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب.
- . أحمد. أحمد.(٢٠٠٢). تحديث الإدارة التعليمية. الإسكندرية: دار النهضة.
- . الإبراهيم، عدنان بدري.(٢٠٠٢). الإشراف التربوي أنماط وأساليب. ط١، إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.
- . الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(٢٠٠٣). الإشراف التربوي. عمان: الدار العلمية للطباعة والنشر.
- . الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(٢٠٠٧). الإشراف التربوي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- . البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب.(١٩٩٤). قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام الإشراف التربوي التطوري. المجلة التربوية، ٣١(٨)، ٧٦-٩٧.
- . البابطين، عبد العزيز.(٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الرياض: مكتبة العبيكان.

- . البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب.(٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. ط١. السعودية. الرياض.
- . البديري، طارق عبد الحميد.(٢٠٠٢). أساليب الإدارة التعليمية ومفاهيمها. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والطباعة.
- . البستان، أحمد عبد الباقي.(٢٠٠٣). الإدارة والإشراف التربوي النظرية والبحث والممارسة. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- . باداود، سحر سعيد.(٢٠١٠). واقع ممارسة المشرفات التربويات للإشراف الإبداعي من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- . بكاري، مريم أبو طالب.(٢٠١١). الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- . بوز، كهيل.(٢٠١٢). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- . بوز، كهيل.(٢٠٠٣). الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- . الحريري، رافدة.(٢٠٠٦). الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- . الحارثي، صالح.(٢٠١٢). واقع الإشراف التربوي التطويري في تنمية بعض الكفايات الأدائية لمعلمي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- . حاشي، جمال عبدالمجيد.(٢٠١٠). أساليب الإشراف التربوي على الميزان. ورقة عمل مقدمة إلى لقاء المشرفين التربويين العاملين بالمدارس الأهلية. المنطقة الشرقية، السعودية.

- . حامد، نيفين.(٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير واقع أساليب التوجيه التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . حسين، سلامة وعوض الله، سليمان عوض الله.(٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر.
- . خليل، بلسم.(٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير دور الإدارة المدرسية في توطيد العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه.(٢٠٠٠). الإدارة والإشراف التربوي. ط٣. الأردن: دار الأمل.
- . زيدان، مطيعة.(٢٠١٦). تصور مقترح لتطوير دور المشرف التربوي في مجال الإدارة المدرسية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . زايد، عطا.(٢٠٠٨). دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية. عمان: دار كنوز المعرفة.
- . سليم، أحمد سليم.(٢٠٠٧). تقويم دورات تدريب الموجهين التربويين الجدد في الجمهورية العربية السورية في الفترة من عام ١٩٩٦ إلى عام ٢٠٠٥ - دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . سليم، أحمد سليم.(٢٠١٥). برنامج مقترح لتدريب الموجهين التربويين على أساليب التوجيه التربوي باستخدام نموذج طلب الموقع - دراسة تجريبية على عينة من الموجهين التربويين. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . سنقر، صالحة.(٢٠٠٨). الإشراف التربوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- . سنقر، صالحة.(١٩٧٨). تطوير الإشراف الفني في مجال التعليم الابتدائي بسورية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- . سنقر، صالحة.(٢٠٠٢). التوجيه التربوي وتدريب المعلم. ط٥. دمشق: مطبوعات جامعة دمشق.
- . سنقر، صالحة.(٢٠٠٧). نظريات التوجيه التربوي. ط١. دمشق: مطبوعات جامعة دمشق.
- . السعود، راتب.(٢٠٠٢). الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة. عمان: دار المكتبة الوطنية.
- . السعود، راتب.(٢٠٠٧). الإشراف التربوي اتجاهات حديثة. عمان: مركز طارق.
- . الشخي، محمد.(٢٠٠٩). واقع الإشراف التربوي على تعليم التعبير في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة أم القرى.
- . شاهين، عبد الرحمن.(٢٠١٠). فاعلية تطبيق الإشراف التربوي التطويري التشاركي في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- . شديفات، يحيى وسليمان، القادري.(٢٠٠٥). أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٧(١)، ٢٥-٢٩.
- . شديفات، محمد والقادري، أسعد.(٢٠٠٣). استخدام الإشراف التربوي التطويري في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بمحافظة المفرق في الأردن. مجلة جامعة أم القرى، ١٠(٢)، ٧٠.
- . الضامن، منذر.(٢٠٠٧). أساليب البحث العلمي. ط(١). عمان: دار المسيرة.
- . طافش، محمود.(٢٠٠٤). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. ط١. عمان: دار الفرقان.

- . الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي "مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه". ط١. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع..
- . عايش، أحمد جميل. (٢٠٠٨). تطبيقات في الإشراف التربوي. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- . عبد العظيم، سلامة وسليمان، عوض الله. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- . عبد النور، كاتيا. (٢٠١١). واقع التوجيه الاختصاصي لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية واحتياجاته في ضوء المعايير الوطنية الجديدة للمناهج. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي "مفاهيمه وأساليبه". الأردن: الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- . عطاري، عارف. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي ونماذجه النظرية وتطبيقاته العملية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- . عذب، محسن. (٢٠٠٨). تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. المكتب الجامعي الحديث.
- . عطاري، عارف وآخرون. (٢٠٠٥). الإشراف التربوي ونماذجه النظرية وتطبيقاته العملية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- . العبادي، عبدالله قايد وآخرون. (٢٠٠٥). دليل الإشراف التطويري. جدة: الإدارة العامة للتربية والتعليم.
- . العبادي، عبدالله. (٢٠٠٩). الإشراف التطويري. إدارة الإشراف التربوي، جدة.
- . العياصرة، معن محمود. (٢٠٠٨). الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحترق النفسي. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- . العساف، ليلي والصريرة، خالد.(٢٠١١). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة دمشق. المجلد(٢٧)، العدد الثالث.(٣٤)، دمشق: جامعة دمشق.
- . فليه، فاروق عبده، والذكي، أحمد عبدالفتاح.(٢٠٠٣). الدراسات المستقبلية منظور تربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- . القاسم، منصور.(٢٠١٠). دور مديري المدارس في تفعيل الإشراف التربوي في محافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية.
- . الكلباني، يونس بن حمدان.(٢٠١٦). مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- . اللوح، أحمد حسن.(٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٠(١)، ٢٦-٢٨.
- . لهلبت، فراس.(٢٠١٠). دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- . مخائيل، امطانيوس.(٢٠٠١). القياس والتقويم في التربية الحديثة. كلية التربية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- . مؤتمر التطوير التربوي الأردني.(٢٠١٥). التوصيات والتقرير النهائي. الأردن.
- . مكتب التربية العربي لدول الخليج.(٢٠٠٥). الإشراف الفني لدول الخليج "واقعه وتطويرة". ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، الإشراف التربوي وإدارة جودة التعليم، في الفترة من ١٥-١٦ مارس، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.

- . ناصر، يونس.(٢٠٠٣). المناهج. ط٢. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- . نجار، يحيى محمد.(٢٠١٨). أنموذج مقترح لتطوير عمل الإشراف التربوي لدى مديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء خبرات بعض الدول. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- . وزارة التربية الأردنية، دليل المشرف التربوي، ١٩٩٧.
- . وزارة التربية السورية، القرار الوزاري ٢٥٢٣، تاريخ ١٩٦٤.
- . وزارة التربية السورية، البلاغ الوزاري رقم ٢٦٥٤/٧/ج تاريخ (١٩٦٩/١٢/١٦).
- . وزارة التربية السورية، البلاغ الوزاري رقم ٢٦٥٢ تاريخ (١٩٦٩/٢/١٦).
- . وزارة التربية السورية، البلاغ الوزاري رقم ٥٤٣/١٣٧٦ (٤/٣) (١٩٩٧).
- . وزارة التربية السورية، القرار الوزاري رقم ٥٤٣/٣٣٥٥ تاريخ ٢٠١٨/٦/١١.
- . وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(٢٠٠٢). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي. الصادر بالقرار ٤٤٣/٢١٢٣١ لعام ٢٠٠٢.
- . وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(٢٠١٥). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم ٤٤ / ١٣ تاريخ ٢٠١٥/٨/٢٣م. منشورات وزارة التربية. دمشق. سورية.
- . وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم (٢٠١٥/٨/٢٣ تاريخ ٣/٤/٥٤٣/٢٣٣٨).
- . وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم (٢٠٠٩/٢/٢٠ تاريخ ٣/٤/٥٤٣/٢٣٢٢).
- . وزارة التربية السورية، القرار الوزاري رقم ٢٢٨٢، تاريخ ٢٠١٠، تعديل نصاب الموجهين من الأساتذة المشرف عليهم.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Armstrong, A.(١٩٩٨). **A Study Of The Teacher And Principle Perceptions Toward Using Developmental Supervision And It Is Effect On Teaching Morale**, Document Reproduction Service, No ٥٧١١.
- Armstrong, M.(١٩٩٩). **A study to determine the teacher perception of the principals Use of Developmental supervision and its effect on teacher efficacy** , Ed D University of Kansas Dissertation Abstracts International , Vol, ٥٤ No ٩ .
- Awuad, G.(٢٠١١). **Educational supervisor tasks in the light of modern and continuous variables in the knowledge society**. Unpublished Dissertation, Indiana Universty of Pennsylvania.
- Garmen, A.(١٩٩٥).The impact of using a teacher training program on participatory evolutionary supervision by increasing their participation in on-the-job service and providing real support for teachers' expectations in Ohio, USA. **Interdisiplinary Journal of contemporary**. Research in business. Vol ٣. No ٢.
- Glickman, C.D. and Tamashiro, R.T.(١٩٨٠). **Determining ones belifs regarding teacher supervision**. NASSP Bulletin. Dec.
- Gorden, S.(٢٠٠٠). **Supervision Of Instruction A Developmental Approach**, Third Edition, Allyn And Bacon, Boston.
- Herbert –Marie. Marthe.(١٩٩٥). **la supervision pédagogique, commission scolaire \ De l'or et- de bois**. Chicoutimi.

- Hunt, D.(٢٠٠٤).**Exploring Training function Deployment (TFD): Anew Approach to professional Development in Education** . University of Wisconsin. Madison, Dissertation Abstracts International.
- Johns, Steven.(١٩٨٦). **The Concept Of Access In Supervisor Teacher Relationships**, U.S. New.
- Rous, Beth.(٢٠٠٤).Perspectives of teachers About Instructional supervision and Behaviors that influence preschool instruction,**Journal of Early intervention**. V ٢٦, N٤,Division for Early Childhood, Missoula.
- Siens C. and Embeirer, H. (١٩٩٦). Developmental Supervision and the Reflective Thinking of Teacher. **Journal of curriculum and supervision**, ١١(٤), ٢٩٩-٣١٩.
- Wiersma, W.(٢٠٠٤). **Research in Education**. An Introduction (Vol. sixth edition). USA: University of teledo.
- Cohn and others.(١٩٩٨). **Developmental approach for fostering inquiry in preserve Teacher Education** , J of teacher Education No. ٢, March– April.
- Eady,C.,Zepeda,S.J.(٢٠٠٧).Evaluation,Supervision,And Stuff Development under Mandated Reform.: **The Perceptions and Practices of Rural Middle School Principals**. Rural Educator, v(٢٨), n(٢).
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross–Gordon, J. M.(٢٠١٠). **Supervision and instructional leadership** (٨th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Glickman, D.(١٩٨٨).**Developmental Supervision**, Association For Supervision And Curriculum Development, Virginia.
- Harris, Ben M.(١٩٨٥).**Supervisory Behavior in Education**.٣ edition, Englewood Cliffs,Nj: prentice_ Hall Inc.
- Hismanoglu.M.& Hismanoglu .S.(٢٠١٠).**English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development: A case Study of Northern Cyprus. in Three Asian Countries**–What Do Teachers & Principals Say?, International Conference on Education and Management Technology.
- .Unal, A.(٢٠١٠). **Analysis of perception on supervisors in primary education. Social and Behavioral Sciences**. Vol.٢, Issue.

ثالثاً - المراجع الإلكترونية:

[http:// www.Syriaisher.com./ar/artic.](http://www.Syriaisher.com./ar/artic.)

[http:// www.Syriahomenews.com./news.](http://www.Syriahomenews.com./news.)

[https:// www.edara_arabia.com](https://www.edara_arabia.com)

ملحق الدراسة

- ملحق (١) قائمة بأسماء السادة محكمي أداة الدراسة.
- ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة محكمي الأنموذج المقترح.
- ملحق (٣) دراسة استطلاعية موجهة للمعلمين حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
- ملحق (٤) الاستبانة الموجهة إلى الموجهين التربويين .
- ملحق (٥) الاستبانة الموجهة إلى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ملحق (٦) استمارة الجولة الأولى من أسلوب دلفاي.
- ملحق (٧) استمارة الجولة الثانية من أسلوب دلفاي.
- ملحق (٨) استمارة الجولة الثالثة من أسلوب دلفاي.
- ملحق (٩) تسميل مهمة الباحثة بتطبيق أداة الدراسة.

ملحق (١)

أسماء السادة محكمي أداة الدراسة وفق المرتبة العلمية

الاسم السيد المحكم	القسم	الاختصاص
١. أ.د. آصف يوسف	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم السياسية
٢. أ.د. أسما الياس	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	المناهج التربوية
٣. أ.د. سلوى مرتضى	تربية الطفل	رياض الأطفال
٤. أ.د. معمر الهوارنة	علم النفس	علم نفس لغوي
٥. أ.د. يحيى العمارين	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم
٦. أ.م. أمل كحيل	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	الإدارة الصفية والمدرسية
٧. أ.م. رولا حافظ	علم النفس	علم نفس نمو
٨. أ.م. رويدا حمدان	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس التعليم الأساسي
٩. م. خلود الجزائري	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم
١٠. م. دلال أبو شاهين	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	توجيه تربوي
١١. أ. غياث رسلان	موجه تربوي - مديرية التربية	توجيه تربوي
١٢. أ. فيروز العيد	موجهة تربوية - مديرية التربية	توجيه تربوي
١٣. أ. مريم العيد	موجهة تربوية - مديرية التربية	توجيه تربوي

ملحق (٢)

أسماء السادة محكمي الأنموذج المقترح وفق المرتبة العلمية

الاسم السيد المحكم	القسم	الاختصاص
١ أ.د. جمال سليمان	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس التاريخ
٢ أ.د. محمد خير الفوال	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس اللغة العربية والفرنسية
٣ أ.د. سلوى مرتضى	تربية الطفل	رياض أطفال
٤ أ.م. شيراز العلي	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تعليم أساسي
٥ أ.م. محمد صليبي	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم
٦ م. دلال أبو شاهين	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	توجيه تربوي
٧ م. خلود الجزائري	المناهج وطرائق التدريس - جامعة دمشق	طرائق تدريس العلوم

ملحق (٣)

دراسة استطلاعية حول أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:

الاستطلاع الذي بين أيديكم يهدف إلى التعرف على آرائكم حول " أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري".
لذا أرجو منكم الإجابة عن الأسئلة وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان الذي يتناسب مع إجابتك، ولكم مني فائق التحية والاحترام.

الرقم	السؤال	نعم	لا
١	يُساعدك الموجه التربوي في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذك.	٦٦,٦%	٣٣,٣%
٢	يُشجعك الموجه التربوي على إقامة علاقات جيدة مع العاملين في المدرسة.	٧٣,٣%	٢٦,٦%
٣	يقوم الموجه التربوي بإعلامك بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان.	٥٣,٣%	٤٦,٦%
٤	يُرشد الموجه التربوي المعلمين لمراجعة أعمال تلاميذهم وتقديم تغذية راجعة فورية لهم.	٦٠%	٤٠%

تم تحديد الدرجة في هذه الدراسة على الشكل الآتي:

من (١٦.٦% - ٣٣.٣%) درجة ضعيفة.

أكثر من (٣٣.٣% - ٦٦.٦%) درجة متوسطة.

أكثر من (٦٦.٦% - ١٠٠%) درجة كبيرة.

ملحق (٤)

استبانة موجهة للمعلمين في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

حضرة المعلم/ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها: "أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري" وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

ولتحقيق أغراض الدراسة، تم القيام بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الدراسات النظرية، والدراسات السابقة للوقوف على أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري (موجهة للموجهين التربويين والمعلمين).

حيث يقصد بتطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري: أي توعية الموجهين التربويين لنمط التوجيه التربوي التطويري والذي يتم فيه مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتصنيفهم حسب قدراتهم وخبراتهم إلى فئات مختلفة ليتمكنوا من تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال.

وتم الحرص على الأخذ بآرائكم ووجهة نظركم والإفادة من خبراتكم لذا يرجى التكرم بتعبئة هذه الاستبانة والإجابة عن جميع مفرداتها بدقة وموضوعية، علماً بأن جميع إجاباتكم ستكون في غاية السرية والأمانة التي يتطلبها البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاملكم/ الباحثة: لينا غسان الصياصنة

القسم الأول: المعلومات العامة:

الفضل بوضع إشارة (٧) في المكان الذي يناسبكم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ملاحق الدراسة

المؤهل العلمي: ☐ شهادة متوسطة (معهد إعداد معلمين) ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم
تربوي فأكثر

سنوات الخبرة: ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ من ٥ حتى ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرجاء قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم حدد رأيك حول مدى تحققها وذلك
بوضع إشارة صح في المكان الذي يعبر عن رأيك:

الرقم	مجالات الاستبانة	البدائل				
المجال الأول: التعاون		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يؤكد الموجه التربوي على استقلاليته أثناء الموقف التعليمي.					
٢	يسعى الموجه التربوي بشكل مستمر إلى تطوير قدراته وتنميتها.					
٣	يساعدك الموجه التربوي في صياغة الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.					
٤	يؤثر الموجه التربوي إيجابياً في أدائك اللفظي.					
٥	يؤثر الموجه التربوي إيجابياً في حركاتك الجسدية.					
٦	يساعدك الموجه التربوي على اختيار الأسلوب أو الطريقة التعليمية المناسبة للتلاميذ.					
٧	يشاركك الموجه التربوي في تحليل نتائج العملية التعليمية.					
٨	يتعاون الموجه التربوي معك في التخطيط السليم للحصة الدراسية.					
٩	يشعرك الموجه التربوي بأنك شريكه أثناء اللقاء به.					
١٠	يقدم الموجه التربوي لك أفكاراً علمية لمراعاة					

ملاحق الدراسة

					الفروق الفردية بين التلاميذ.	
					يُشجعك الموجه التربوي على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.	١١
					يوفر الموجه التربوي لك الجو المناسب للتعبير عن آرائك وأفكارك دون خجل وتردد.	١٢
					يُساعدك الموجه التربوي في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذك.	١٣
					يُساعدك الموجه التربوي في وضع الخطط العلاجية لمشاكل تلاميذك.	١٤
					يُشجعك الموجه التربوي على التعاون مع زملائك المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.	١٥
					يُقدم الموجه التربوي لك بعض النصائح والتوجيهات التي تسهم في تطوير أدائك المهني.	١٦
					يتعامل الموجه التربوي معك بلطف واحترام متبادلين.	١٧
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المجال الثاني: العلاقات الإنسانية والتواصل	
					يعمل الموجه التربوي على بناء علاقات إنسانية جيدة معك.	١٨
					يُشارك الموجه التربوي في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدرسة.	١٩
					يحترم الموجه التربوي أفكارك وآراءك ومقترحاتك ويأخذ المناسب منها.	٢٠
					يتعامل الموجه التربوي معك ومع زملائك نفس المعاملة.	٢١
					يعمل الموجه التربوي على حل الخلافات التي قد تتعرض لها مع غيرك من المعلمين.	٢٢
					يلجأ الموجه التربوي إلى إقناعك بأسلوبه بدلاً من إجبارك.	٢٣
					يُشجعك الموجه التربوي على إقامة علاقات جيدة	٢٤

ملاحق الدراسة

					مع العاملين في المدرسة.	
					يُناقشك الموجه التربوي في أخطائك بدلاً من انتقادك.	٢٥
					لا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له ويسيء في معاملتك.	٢٦
					يزورك الموجه التربوي بشكل دوري لتطوير أدائك أثناء الموقف التعليمي.	٢٧
					يقوم الموجه التربوي بعقد اجتماعات مع مدير مدرستك لتداول الصعوبات التي تواجهك أثناء الحصة الدراسية.	٢٨
					يُعاملك الموجه التربوي بأسلوب ديمقراطي.	٢٩
					يثنى الموجه التربوي عليك ببعض كلمات الشكر عندما يقتضي الأمر.	٣٠
					يصغي الموجه التربوي إليك جيداً أثناء حضوره الموقف التعليمي.	٣١
					يفصل الموجه التربوي بين العلاقات الشخصية والمهنية في العمل.	٣٢
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المجال الثالث: اتخاذ القرارات	
					يؤكد الموجه التربوي على ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مناسبة معك.	٣٢
					يتعاون الموجه التربوي معك لاتخاذ قراراتك التدريسية السليمة.	٣٣
					يُشجعك الموجه التربوي على توظيف المعلومات التي اكتسبتها في عملية التدريس.	٣٤
					يسعى الموجه التربوي إلى اتخاذ قرارات أخلاقية معك تجنبك المشاكل والأزمات.	٣٥
					يقوم الموجه التربوي بإعلامك بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان.	٣٦

ملاحق الدراسة

٣٧	يسعى الموجه التربوي لاستخدام الحقائق والمعايير لجمع البيانات لمساعدتك على صنع القرار التشاركي.				
٣٨	يضع الموجه التربوي إطاراً للعمل لإيجاد الثقة بينك وبين زملائك تساعدكم على اتخاذ القرار السليم.				
٣٩	يتخذ الموجه التربوي القرارات التي تناسبك وليس التي تقلل من مهامك.				
٤٠	يُهيئ الموجه التربوي الجو المناسب لتنفيذ القرارات التي تم اتخاذها.				
٤١	يُشاورك الموجه التربوي حول القرار الذي يجب اتخاذه عندما يتعلق الأمر بك.				
٤٢	يتعامل الموجه التربوي بمرونة عالية مع البيانات والأفكار المقترحة لصنع القرار المناسب.				
٤٣	يعرض الموجه التربوي قراراتك التي تُدلي بها على مديرك والمسؤولين التربويين.				
٤٤	يُساعدك الموجه التربوي على اتخاذ قراراتك الشخصية الخاصة بك.				
المجال الرابع: التقويم					
	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٤٥	يعمل الموجه التربوي على علاج المشكلات التي تعيقك عن تأدية واجباتك.				
٤٦	يتبع الموجه التربوي أساليب حديثة في تقييمه لأدائك.				
٤٧	يُطلعك الموجه التربوي على الجوانب الإيجابية في أدائك.				
٤٨	يُطلعك الموجه التربوي على الجوانب السلبية في أدائك.				
٤٩	يُحفرك الموجه التربوي لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة مع تلاميذك.				

ملاحق الدراسة

٥٠	يُرشدك الموجه التربوي لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضعك للاختبارات المتنوعة.				
٥١	يُوجهك الموجه التربوي لمراجعة أعمال التلاميذ وتقديم تغذية راجعة فورية لهم.				
٥٢	يُرشدك الموجه التربوي لاستخدام التقويم بأنواعه المختلفة.				
٥٣	يُتابع الموجه التربوي نتائج امتحانات تلاميذك ونتائج امتحانات تلاميذ المدارس الأخرى التي يشرف عليها.				
٥٤	يلتزم الموجه التربوي بالموضوعية عند تقييمه لك.				
٥٥	يلتزم الموجه التربوي بالدقة عند تقييمه لك.				
٥٦	يُشجعك الموجه التربوي على الإبداع والتجديد بشكل مستمر.				
٥٧	يُساعدك الموجه التربوي على تحديد أنواع ومستويات الأسئلة التحريرية.				
٥٨	يُقدم الموجه التربوي لك التعزيز المناسب نتيجة تميزك.				
٥٩	يُوجهك الموجه التربوي لتقويم ما يتعلمه تلاميذك في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي.				

ملحق (٥)

استبانة موجهة للموجهين التربويين المشرفين على مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
حضرة الموجه/ة المحترم/ة :

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية عنوانها: "نموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري" وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

ولتحقيق أغراض الدراسة، تم القيام بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الدراسات النظرية، والدراسات السابقة للوقوف على أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري (موجهة للموجهين التربويين والمعلمين).

حيث يقصد بتطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري: أي توعية الموجهين التربويين لنمط التوجيه التربوي التطويري والذي يتم فيه مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتصنيفهم حسب قدراتهم وخبراتهم إلى فئات مختلفة ليتمكنوا من تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال.

وتم الحرص على الأخذ بآرائكم ووجهة نظركم والإفادة من خبراتكم لذا يرجى التكرم بتعبئة هذه الاستبانة والإجابة عن جميع مفرداتها بدقة وموضوعية، علماً بأن جميع إجاباتكم ستكون في غاية السرية والأمانة التي يتطلبها البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاملكم/ الباحثة: لينا غسان الصياصنة

القسم الأول: المعلومات العامة:

التفضل بوضع إشارة (√) في المكان الذي يناسبكم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

ملاحق الدراسة

المؤهل العلمي: ☐ شهادة متوسطة (معهد إعداد معلمين) ☐ إجازة جامعية ☐ دبلوم
تربوي فأكثر

سنوات الخبرة: ☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥ سنوات وحتى ١٠ سنوات ☐ أكثر من ١٠ سنوات

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرجاء قراءة كل فقرة من فقرات الاستبانة بروية، ومن ثم حدد رأيك حول مدى تحققها وذلك
بوضع إشارة صح في المكان الذي يعبر عن رأيك:

الرقم	المجال الأول: التعاون	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تؤكد على استقلالية المعلم أثناء الموقف التعليمي.					
٢	تسعى بشكل مستمر إلى تطوير قدرات المعلم وتنميتها.					
٣	تساعد المعلم في صياغة الأهداف التعليمية للمادة الدراسية.					
٤	تؤثر إيجابياً في حركات المعلم الجسدية.					
٥	تغير إيجابياً في أداء المعلم اللفظي.					
٦	تساعد المعلم على اختيار الأساليب أو الطرائق التعليمية المناسبة للتلاميذ.					
٧	تشارك المعلم في تحليل نتائج العملية التعليمية.					
٨	تتعاون مع المعلم في التخطيط السليم للحصة الدراسية.					
٩	تشعر المعلم بأنه شريك لك أثناء اللقاء التوجيهي.					
١٠	تقدم للمعلم أفكاراً علمية لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.					
١١	تشجع المعلم على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.					
١٢	توفر للمعلم الجو المناسب ليعبر عن آرائه وأفكاره دون خجل وتردد.					

ملاحق الدراسة

١٣	تُساعد المعلم في تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه.				
١٤	تُساعد المعلم في وضع الخطط العلاجية لمشاكل تلاميذه.				
١٥	تُشجع المعلم على التعاون مع زملائه المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.				
١٦	تُقدم للمعلم بعض النصائح والتوجيهات التي تسهم في تطوير أدائه المهني.				
١٧	تتعامل مع العاملين في المدرسة بتعاون واحترام متبادلين.				
	المجال الثاني: العلاقات الإنسانية والتواصل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
١٨	تعمل على بناء علاقات إنسانية جيدة مع العاملين في المدرسة.				
١٩	تُشارك في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس التي تشرف عليها.				
٢٠	تُحترم أفكار وآراء ومقترحات العاملين في المدرسة وتأخذ المناسب منها.				
٢١	تُعامل العاملين في المدرسة كلٌّ حسب عمله.				
٢٢	تعمل على حل الخلافات التي قد يتعرض لها المعلمين في المدرسة.				
٢٣	تُلتجأ إلى أسلوب الإقناع بدلاً من أسلوب الإجبار مع العاملين في المدرسة.				
٢٤	تتجنب إحراج المعلمين في الموقف الصفي.				
٢٥	تُناقش المعلم في أخطائه بدلاً من انتقاده.				
٢٦	لا تستغل السلطة الممنوحة لك وتسيء في معاملتك للمعلم.				
٢٧	تُزور المعلم بشكل دوري لتطوير أدائه أثناء الموقف التعليمي.				
٢٨	تقوم بعقد اجتماعات مع مدير المدرسة لتداول العوائق				

ملاحق الدراسة

					التي تواجه المعلمين أثناء الحصة الدراسية.	
					تتعامل مع العاملين في المدرسة بأسلوب ديمقراطي.	٢٩
					تُثني ببعض كلمات الشكر على العاملين في المدرسة عندما يقتضي الأمر.	٣٠
					توظف مهارات الإصغاء في حديثك مع العاملين في المدرسة.	٣١
					تفصل بين العلاقات الشخصية والمهنية في العمل.	٣٢
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المحور الثالث: اتخاذ القرارات	
					تؤكد على ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مناسبة مع العاملين في المدرسة.	٣٣
					تتعاون مع المعلم لاتخاذ قراراته التدريسية السليمة.	٣٤
					تشجع المعلم على توظيف المعلومات التي اكتسبها في عملية التدريس.	٣٥
					تسعى إلى اتخاذ قرارات أخلاقية لتجنب المعلمين المشاكل والأزمات .	٣٦
					تقوم بإعلام العاملين في المدرسة بكل القرارات التي يتم اتخاذها في الميدان.	٣٧
					تسعى لاستخدام الحقائق والمعايير الموضوعية لجمع البيانات لمساعدة المعلم على اتخاذ القرار التشاركي.	٣٨
					تضع إطاراً للعمل لإيجاد الثقة للمعلمين تعيينهم على اتخاذ القرار السليم.	٣٩
					تتخذ القرارات التي تناسب المعلمين وليس التي تقلل من مهامهم.	٤٠
					تهيئ الجو المناسب لتنفيذ القرارات التي تم اتخاذها.	٤١
					تتشاور مع المعلمين حول القرار الذي يجب اتخاذه عندما يتعلق الأمر بهم.	٤٢
					تتعامل بمرونة عالية مع البيانات والأفكار المقترحة لصنع القرار المناسب.	٤٣
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المحور الرابع: التقويم	

ملاحق الدراسة

٤٤	تعمل على علاج المشكلات التي تعيق المعلم من تأدية واجباته.				
٤٥	تتبع أساليب حديثة في تقييم المعلمين.				
٤٦	تُطلع المعلم على الجوانب الإيجابية في أدائه.				
٤٧	تُطلع المعلم على الجوانب السلبية في أدائه.				
٤٨	تُحفز المعلم لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة مع تلاميذه.				
٤٩	تُرشد المعلم لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضعه للاختبارات المتنوعة.				
٥٠	توجه المعلم لمراجعة أعمال التلاميذ وتقديم تغذية راجعة فورية لهم.				
٥١	تُرشد المعلم لاستخدام التقويم بأنواعه المختلفة.				
٥٢	تُتابع نتائج امتحانات تلاميذ المدارس التي تُشرف عليها.				
٥٣	تلتزم بالموضوعية عند تقييمك للعاملين في المدرسة.				
٥٤	تلتزم بالدقة عند تقييمك للعاملين في المدرسة.				
٥٥	تُشجع مدير المدرسة على الإبداع والتجديد بشكل مستمر في مجال الإدارة المدرسية.				
٥٦	تُساعد المعلم على تحديد أنواع ومستويات الأسئلة التحريرية.				
٥٧	تُقدم للمعلم التعزيز المناسب نتيجة تميزه.				
٥٨	تُوجه المعلم لتقويم ما يتعلمه التلاميذ في كل خطوة من خطوات الموقف التعليمي.				

ملحق (٦)

استمارة الجولة الأولى من أسلوب دلفاي خاصة بدراسة حول أنموذج مقترح لتطوير أداء
موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

حضرة السيد الأستاذ الدكتور/ المحترم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية في موضوع أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري للحصول على درجة الماجستير في التربية - تخصص مناهج وطرائق التدريس.

وأمامك استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة التي تتضمن عدداً من العبارات التي تمثل الجولة الأولى من أسلوب دلفاي، وباعتبار أن حضرتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية والتعليمية المرموقة والخبرة بأوضاع التعليم بكافة جوانبه، فأرجو مشاركتنا بآرائكم وخبرتكم لإثراء الدراسة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: لينا الصياصنة

استمارة الجولة الأولى

هذه الاستمارة هي جزء من دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية حول (أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري)، والمقصود بالتوجيه التربوي التطويري في هذه الدراسة هو أحد الأنماط التوجيهية الحديثة التي يتم فيها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتصنيفهم حسب قدراتهم وخبراتهم إلى ثلاثة أنماط مختلفة ليتمكنوا من تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال. حيث أن هذه الأنماط هي:

النمط المباشر: هو الذي يركز على وضع الأسس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها لتحقيق أهدافه وتحسين ممارساته التدريسية، **النمط التشاركي:** وفيه يشترك الموجه والمعلم معاً في وضع

خطة لتحسين عملية التعلم والتعليم، النمط غير المباشر: وهنا تقع كامل المسؤولية على المعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء الموقف التعليمي.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تطوير أداء الموجهين التربويين، والتوصل إلى أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

هذا وقد تم القيام بدراسة وتحليل واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري ومنه تمّ التوصل إلى أن الموجهين التربويين يقومون بأدوارهم التوجيهية والإدارية على أكمل وجه وبغض النظر عن جنس الموجه التربوي أو مؤهله العلمي، كما تم التوصل إلى أن الموجه التربوي الذي لديه سنوات خبرة أكثر فهو قادر بشكل جيد على تحديد النمط التوجيهي المناسب لكل معلم كما أنه ذو معرفة واسعة بأنماط التوجيه التي تستجد في الميدان.

كما وتم التوصل إلى وجود بعض الأمور التي تعرقل تطوير أداء الموجه التربوي مثل ضيق الحصة الدراسية، عدم وجود دورات تدريبية مكثفة للموجهين التربويين بشكل كافٍ، إضافةً إلى إشراف الموجه التربوي على عدد كبير من المعلمين خلال العام الدراسي.

والأنموذج المقترح يتطلب بالضرورة التعرف على آراء القيادات التربوية والفكرية والتعليمية في مدارس التعليم الأساسي حول الصيغة الأكثر ملائمة وجدوى لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وبصفتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية المرموقة والمهتمة بالتعليم وتطويره، يسرنا أن تشاركونا بآرائكم وخبرتكم في هذه الدراسة لوضع الأنموذج المقترح، وذلك من خلال قراءة هذه الاستمارة والإجابة على الأسئلة الموجودة فيه.

ملاحق الدراسة

البيانات الأولية

- الاسم (اختياري):
- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- الوظيفة الحالية:
- أعلى مؤهل حاصل عليه:
- عدد سنوات الخبرة:

أسئلة الاستمارة

أولاً: ما تصورك لأداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري في المجالات الآتية:

(١) مجال التعاون:

.....

.....

(٢) مجال التواصل والعلاقات الإنسانية:

.....

.....

(٣) مجال اتخاذ القرارات:

.....

.....

(٤) مجال التقويم:

.....

.....

ثانياً: ما المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظرك:

.....

.....

ثالثاً: ما الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري من وجهة نظرك:

.....

.....

ملحق (٧)

استمارة الجولة الثانية من أسلوب دلفاي خاصة بدراسة حول أنموذج مقترح لتطوير أداء
موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

حضرة السيد الأستاذ الدكتور/ المحترم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية في موضوع أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة
الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري للحصول على درجة الماجستير
في التربية - تخصص مناهج وطرائق التدريس.

وأمامك استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة التي تتضمن عدداً من العبارات التي تمثل
الجولة الأولى من أسلوب دلفاي، وباعتبار أن حضرتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية والتعليمية
المرموقة والخبيرة بأوضاع التعليم بكافة جوانبه، فأرجو مشاركتنا بآرائكم وخبرتكم لإثراء الدراسة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: لينا الصياصنة

استمارة الجولة الثانية

هذه الاستمارة هي جزء من دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية حول (أنموذج
مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي
التطويري)، والمقصود بالتوجيه التربوي التطويري في هذه الدراسة هو أحد الأنماط التوجيهية
الحديثة التي يتم فيها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتصنيفهم حسب قدراتهم وخبراتهم إلى
ثلاثة أنماط مختلفة ليتمكنوا من تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال. حيث أن هذه الأنماط هي:

النمط المباشر: هو الذي يركز على وضع الأسس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها لتحقيق أهدافه وتحسين ممارساته التدريسية، **النمط التشاركي:** وفيه يشترك الموجه والمعلم معاً في وضع خطة لتحسين عملية التعلم والتعليم، **النمط غير المباشر:** وهنا تقع كامل المسؤولية على المعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء الموقف التعليمي.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تطوير أداء الموجهين التربويين، والتوصل إلى أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

هذا وقد تم القيام بدراسة وتحليل واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري ومنه تمّ التوصل إلى أن الموجهين التربويين يقومون بأدوارهم التوجيهية والإدارية على أكمل وجه وبغض النظر عن جنس الموجه التربوي أو مؤهله العلمي، كما تم التوصل إلى أن الموجه التربوي الذي لديه سنوات خبرة أكثر فهو قادر بشكل جيد على تحديد النمط التوجيهي المناسب لكل معلم كما أنه ذو معرفة واسعة بأنماط التوجيه التي تستجد في الميدان.

كما وتم التوصل إلى وجود بعض الأمور التي تعرقل تطوير أداء الموجه التربوي مثل ضيق الحصة الدراسية، عدم وجود دورات تدريبية مكثفة للموجهين التربويين بشكل كافٍ، إضافةً إلى إشراف الموجه التربوي على عدد كبير من المعلمين خلال العام الدراسي.

والأنموذج المقترح يتطلب بالضرورة التعرف على آراء القيادات التربوية والفكرية والتعليمية في مدارس التعليم الأساسي حول الصيغة الأكثر ملائمة وجدوى لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وبصفتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية المرموقة والمهتمة بالتعليم وتطويره، يسرنا أن تشاركونا بآرائكم وخبرتكم في هذه الدراسة لوضع الأنموذج المقترح، وذلك من خلال قراءة هذه الاستمارة والإجابة على الأسئلة الموجودة فيه.

ملاحق الدراسة

البيانات الأولية:

- الاسم (اختياري): ☐ أنثى ☐ ذكر - الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

الوظيفة الحالية: - المؤهل العلمي: - عدد سنوات الخبرة:

أولاً. تشير الأدبيات ونتائج الجولة الأولى من استمارة دلفاي إلى الاتفاق حول أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

ونرجو من سيادتكم وضع إشارة (✓) أمام كل عبارة من العبارات بما يتناسب مع الاستجابة المناسبة لها من وجهة نظركم.

المحور الأول: أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

السبب	إمكانية التحقق			الموافقة			
	لن يتحقق	أقل احتمالاً للتحقيق	محتمل التحقيق	غير موافق	موافق	موافق جداً	المجال الأول: التعاون
							١. تعاون الموجهين التربويين مع إدارات المدارس بشكل أفضل.
							٢. ضرورة تبادل الخبرات بين الموجهين التربويين.
							٣. متابعة المعلمين أثناء أدائهم في الحصة الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.
							٤. مناقشة الموجه التربوي المعلمين في سير العملية التعليمية من أجل الوصول إلى

ملاحق الدراسة

							نتائج أفضل.
							٥. شرح الموجه التربوي للمعلم حول أساليب التوجيه الحديثة.
							٦. تشجيع الموجه التربوي المعلمين على التعاون فيما بينهم لتحقيق الأهداف المنشودة.
							٧. اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة.
							٨. مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.
							٩. تعامل الموجه التربوي مع العاملين في المدرسة بتعاون واحترام متبادلين.
							١٠. ضرورة السعي المتواصل للموجه التربوي لزيادة قدرات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
							١١. مساعدة الموجه التربوي المعلم في تشخيص بعض صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ.
							١٢. تعاون الموجه التربوي مع المعلم في تقديم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.
المجال الثاني: التواصل والعلاقات الإنسانية							

ملاحق الدراسة

						١٣. تشجيع الموجه التربوي على تقبل الرأي والرأي الآخر.
						١٤. خلق الموجه التربوي جو مليء بالثقة والاحترام المتبادلين بينه وبين المعلم.
						١٥. مشاركة الموجه التربوي المعلمين في الاحتفالات والمناسبات التي تقام في المدارس.
						١٦. ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقييم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
						١٧. ألا يستغل الموجه التربوي السلطة الممنوحة له في معاملته للمعلمين.
						١٨. مساعدة الموجه التربوي للمعلمين في حل ما يعترضهم من مشكلات.
						١٩. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
						٢٠. ابتعاد الموجه التربوي عن الانتقادات الشخصية.
						٢١. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
						٢٢. حث الموجه التربوي المعلم

ملاحق الدراسة

							إلى مشاهدة أداء معلم آخر أثناء الحصة الدراسية.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات							
							٢٣. اشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
							٢٤. نصح الموجه التربوي المعلم لمعالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
							٢٥. وضع الموجه التربوي لخطة عمل واضحة والسير عليها أثناء عمله التوجيهي.
							٢٦. إعلام الموجه التربوي العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
							٢٧. اهتمام الموجه التربوي بتهيئة المناخ المناسب لتنفيذ القرارات التي يتم اتخاذها.
							٢٨. ضرورة اتخاذ قرارات تشاركية مع العاملين في المدرسة.
							٢٩. العمل على تشجيع المعلمين لتوظيف المعلومات التي اكتسبوها في عملية التدريس.
المجال الرابع: التقويم							
							٣٠. تقويم الموجه التربوي

ملاحق الدراسة

						جميع جوانب العملية التعليمية باعتبار أن التقويم عملية شاملة.
						٣١. متابعة الموجه التربوي للمعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
						٣٢. تقديم الموجه التربوي النصيح والإرشاد للمعلم.
						٣٣. أن يقدم الموجه التربوي التعزيز المناسب للجوانب الإيجابية في أداء المعلم.
						٣٤. تركيز الموجه التربوي على الموضوعية أثناء تقويم المعلم.
						٣٥. استخدام الموجه التربوي للأسلوب التوجيهي المناسب وفق القدرات العقلية لدى كل معلم.
						٣٦. تحفيز الموجه التربوي المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
						٣٧. تشخيص الموجه التربوي قدرات المعلم وفق اختبارات علمية.
						٣٨. ارشاد الموجه التربوي المعلم لمراجعة أعمال تلاميذه وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.

ملاحق الدراسة

- المحور الثاني (المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أشار عدد غير قليل من الخبراء في استمارة الجولة الأولى من دلفاي إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

المعوقات			المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
كبيرة	متوسطة	قليلة	المعوقات
			١. كثرة عدد المعلمين بالنسبة للموجه التربوي الواحد.
			٢. قلة دورات التأهيل والتدريب للموجهين التربويين.
			٣. قلة الزيارات الميدانية للموجه التربوي إلى المدرسة.
			٤. نظرة المعلم إلى العلاقة التوجيهية على أنها علاقة رئيس بمرؤوسه.
			٥. عدم توافر المناخ التدريبي المناسب لتطبيق أساليب التوجيه التربوي التطويري.
			٦. التواصل مع المدراء دون العودة للمعلمين في بعض الأحيان.
			٧. عدم توفر وسائل تعليمية حديثة تساهم في تطوير العملية التعليمية.
			٨. عدم توفر دعم مادي كافٍ وحوافز مناسبة لعمل الموجه التربوي.
			٩. معظم المعلمين غير مؤهلين تربوياً.
			١٠. نقص أعداد الموجهين التربويين.
			١١. غلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية.
			١٢. نقص وسائل النقل أو عدمها في خدمة الموجهين التربويين.

ملاحق الدراسة

			١٣. عدم تجاوب المعلمين المستهدفين في العملية التوجيهية بعض الأحيان.
			١٤. عدم الاطلاع المستمر على كل ما يستجد بالميدان.
			١٥. التكرار والروتين في التوجيهات والنصائح التي يوجهها الموجه التربوي للمعلم.
			١٦. عدم وضوح رؤية أو مفهوم التوجيه التربوي التطويري بشكل كامل لدى الموجهين والمعلمين.
			١٧. قلة الوقت الكافي واللازم لدى الموجه التربوي لتطبيق نمط التوجيه التربوي التطويري.
			١٨. الاختصار على نمط أو أسلوب واحد من التوجيه أثناء زيارة الموجه التربوي للمعلم.

- المحور الثالث (الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أشار عدد غير قليل من الخبراء في استمارة الجولة الأولى من دلفاي إلى مجموعة من الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

إمكانية التحقق			المرغوب فيه			الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
غير ممكن	أقل إمكانية للتحقيق	ممكن التحقيق	غير مرغوب	مرغوب	مرغوب جداً	الآليات والمقترحات
						١. تكثيف الموجهين التربويين للزيارات الميدانية إلى المدارس.
						٢. إخضاع الموجهين التربويين لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.
						٣. توفير أكبر عدد ممكن من الموجهين التربويين وحصر التوجيه

ملاحق الدراسة

					على عدد محدد من المدارس قدر الإمكان.
					٤. توفير الوسائل التعليمية اللازمة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
					٥. إعطاء الموجهين التربويين الحوافز المادية والمعنوية التي تعزز وترفع من معنوياتهم.
					٦. متابعة المعلمين المستهدفين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات.
					٧. وضع برنامج دروس نموذجية يحضره المعلمون المستهدفون.
					٨. عدم التركيز على توجيه المادة فقط بل الإحاطة بجميع جوانب العملية التوجيهية ككل.
					٩. تعاون الموجه التربوي مع المعلم بشكل أفضل.
					١٠. إطلاع الموجهين التربويين والمعلمون على كل ما يستجد بالميدان التربوي من تطورات.
					١١. متابعة الموجهين التربويين لتقويم أنفسهم تقويم ذاتي ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.
					١٢. الاهتمام بالتميز والإبداع سواء فيما يتعلق بالموجهين أم المعلمين ومنح مكافآت تشجيعية لكل منهم.
					١٣. السعي لإقناع العاملين في الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من

ملاحق الدراسة

						تطورات.
						١٤. الاستعانة بالخبرات الدولية والمحلية في تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
						١٥. توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بالدور المطلوب منهم.

ملحق (٨)

استمارة الجولة الثالثة من أسلوب دلفاي خاصة بدراسة حول أنموذج مقترح لتطوير أداء
موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري

حضرة السيد الأستاذ الدكتور/ المحترم

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية في موضوع أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة
الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري للحصول على درجة الماجستير
في التربية - تخصص مناهج وطرائق التدريس.

وأمامك استمارة تحتوي على عدد من الأسئلة التي تتضمن عدداً من العبارات التي تمثل
الجولة الأولى من أسلوب دلفاي، وباعتبار أن حضرتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية والتعليمية
المرموقة والخبيرة بأوضاع التعليم بكافة جوانبه، فأرجو مشاركتنا بآرائكم وخبرتكم لإثراء الدراسة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: لينا الصياصنة

استمارة الجولة الثالثة

هذه الاستمارة هي جزء من دراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية حول (أنموذج
مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي
التطويري)، والمقصود بالتوجيه التربوي التطويري في هذه الدراسة هو أحد الأنماط التوجيهية
الحديثة التي يتم فيها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وتصنيفهم حسب قدراتهم وخبراتهم إلى
ثلاثة أنماط مختلفة ليتمكنوا من تسيير الموقف التعليمي بشكل فعال. حيث أن هذه الأنماط هي:

النمط المباشر: هو الذي يركز على وضع الأسس التي ينبغي للمعلم أن يسير عليها لتحقيق
أهدافه وتحسين ممارساته التدريسية، **النمط التشاركي:** وفيه يشترك الموجه والمعلم معاً في وضع

خطة لتحسين عملية التعلم والتعليم، النمط غير المباشر: وهنا تقع كامل المسؤولية على المعلم في حل المشكلات التي تواجهه أثناء الموقف التعليمي.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تطوير أداء الموجهين التربويين، والتوصل إلى أنموذج مقترح لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

هذا وقد تم القيام بدراسة وتحليل واقع أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري ومنه تمّ التوصل إلى أن الموجهين التربويين يقومون بأدوارهم التوجيهية والإدارية على أكمل وجه وبغض النظر عن جنس الموجه التربوي أو مؤهله العلمي، كما تم التوصل إلى أن الموجه التربوي الذي لديه سنوات خبرة أكثر فهو قادر بشكل جيد على تحديد النمط التوجيهي المناسب لكل معلم كما أنه ذو معرفة واسعة بأنماط التوجيه التي تستجد في الميدان.

كما وتم التوصل إلى وجود بعض الأمور التي تعرقل تطوير أداء الموجه التربوي مثل ضيق الحصة الدراسية، عدم وجود دورات تدريبية مكثفة للموجهين التربويين بشكل كافٍ، إضافةً إلى إشراف الموجه التربوي على عدد كبير من المعلمين خلال العام الدراسي.

والأنموذج المقترح يتطلب بالضرورة التعرف على آراء القيادات التربوية والفكرية والتعليمية في مدارس التعليم الأساسي حول الصيغة الأكثر ملائمة وجدوى لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء التوجيه التربوي التطويري، وبصفتكم أحد القيادات الفكرية والتربوية المرموقة والمهتمة بالتعليم وتطويره، يسرنا أن تشاركونا بآرائكم وخبرتكم في هذه الدراسة لوضع الأنموذج المقترح، وذلك من خلال قراءة هذه الاستمارة والإجابة على الأسئلة الموجودة فيه.

ملاحق الدراسة

البيانات الأولية:

- الاسم (اختياري): ☐ أنثى ☐ ذكر - الجنس: ☐ أنثى ☐ ذكر

الوظيفة الحالية: - المؤهل العلمي: - عدد سنوات الخبرة:

أولاً. تشير الأدبيات ونتائج الجولة الأولى من استمارة دلفاي إلى الاتفاق حول أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

ونرجو من سيادتكم وضع إشارة (✓) أمام كل عبارة من العبارات بما يتناسب مع الاستجابة المناسبة لها من وجهة نظركم.

المحور الأول: أداء الموجه التربوي في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

إمكانية التحقق			الموافقة			العبارات
لن يتحقق	أقل احتمالاً للتحقيق	محتمل التحقيق	غير موافق	موافق	موافق جداً	
المجال الأول: التعاون						
						١. متابعة المعلمين أثناء أدائهم في الحصة الدراسية على مدار العام وعلى فترات متقاربة.
						٢. اشتراك الموجه التربوي بالأعمال الإشرافية المدرسية كمشاركته بورشة عمل أو ندوة.
						٣. مشاركة الموجه التربوي المعلم في التخطيط المستمر للعملية التعليمية.
						٤. احترام الموجه التربوي للعاملين في المدرسة أثناء العمل.

ملاحق الدراسة

					٥. تنمية الموجه التربوي قدرات ومهارات كل معلم ليحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل.
					٦. تقديم الموجه التربوي مع المعلم بعض الأمثلة التوضيحية المرتبطة بالموقف التعليمي.
المجال الثاني: التواصل والعلاقات الإنسانية					
					٧. تشجيع الموجه التربوي العاملين في المدرسة على تقبل الرأي والرأي الآخر.
					٨. ألا يقتصر عمل الموجه التربوي على تقييم أداء المعلم بل يجب أن يهتم بالعملية التعليمية من جميع جوانبها.
					٩. اقتراب الموجه التربوي من المعلمين والتلاميذ بشكل أفضل.
					١٠. عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات.
المجال الثالث: اتخاذ القرارات					
					١١. إشراك الموجهين التربويين المعلمين في القرارات التي تتعلق بتعديل المناهج أو وضع خطط دراسية.
					١٢. تشجيع الموجه التربوي المعلم على معالجة المواقف الطارئة داخل الصف بأسلوب تربوي.
					١٣. إعلام الموجه التربوي العاملين بالمدرسة بجميع القرارات التعليمية التي يتم اتخاذها.
					١٤. تشجيع العاملين في المدرسة على اتخاذ قرارات تشاركية فيما بينهم.

ملاحق الدراسة

المجال الرابع: التقويم				
				١٥. متابعة الموجه التربوي للمعلم أكثر من مرة خلال السنة الدراسية.
				١٦. تقديم الموجه التربوي التعزيز المناسب للجوانب الإيجابية في أداء المعلم.
				١٧. تركيز الموجه التربوي على الموضوعية أثناء تقويم المعلم.
				١٨. استخدام الموجه التربوي للأسلوب التوجيهي المناسب وفق المهارات والقدرات العقلية لدى كل معلم.
				١٩. تحفيز الموجه التربوي المعلمين لاستخدام الأسئلة ذات المستويات المتنوعة.
				٢٠. يجب إرشاد الموجه التربوي المعلم لمراجعة أعمال تلاميذه وتزويدهم بتغذية راجعة فورية.

- المحور الثاني (المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أجمع عدد من الخبراء في استمارة الجولة الثانية من دلفاي إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

المعوقات			المعوقات التي تحول دون تطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
كبيرة	متوسطة	قليلة	المعوقات
			١. قلة الزيارات الميدانية للموجه التربوي إلى المدرسة.
			٢. نظرة المعلم إلى العلاقة التوجيهية على أنها علاقة رئيس بمرؤوسه.

ملاحق الدراسة

			٣. التواصل مع المدراء دون العودة للمعلمين في بعض الأحيان.
			٤. عدم توفر وسائل تعليمية حديثة تساهم في تطوير العملية التعليمية.
			٥. غلبة الجوانب الانفعالية للموجه التربوي على الجوانب العقلية.
			٦. نقص وسائل النقل أو عدمها في خدمة الموجهين التربويين.
			٧. التكرار والروتين في التوجيهات والنصائح التي يوجهها الموجه التربوي للمعلم.
			٨. الاقتصار على نمط أو أسلوب واحد من التوجيه أثناء زيارة الموجه للمعلم.

- المحور الثالث (الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري):

أشار عدد غير قليل من الخبراء في استمارة الجولة الثانية من دلفاي إلى مجموعة من الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.

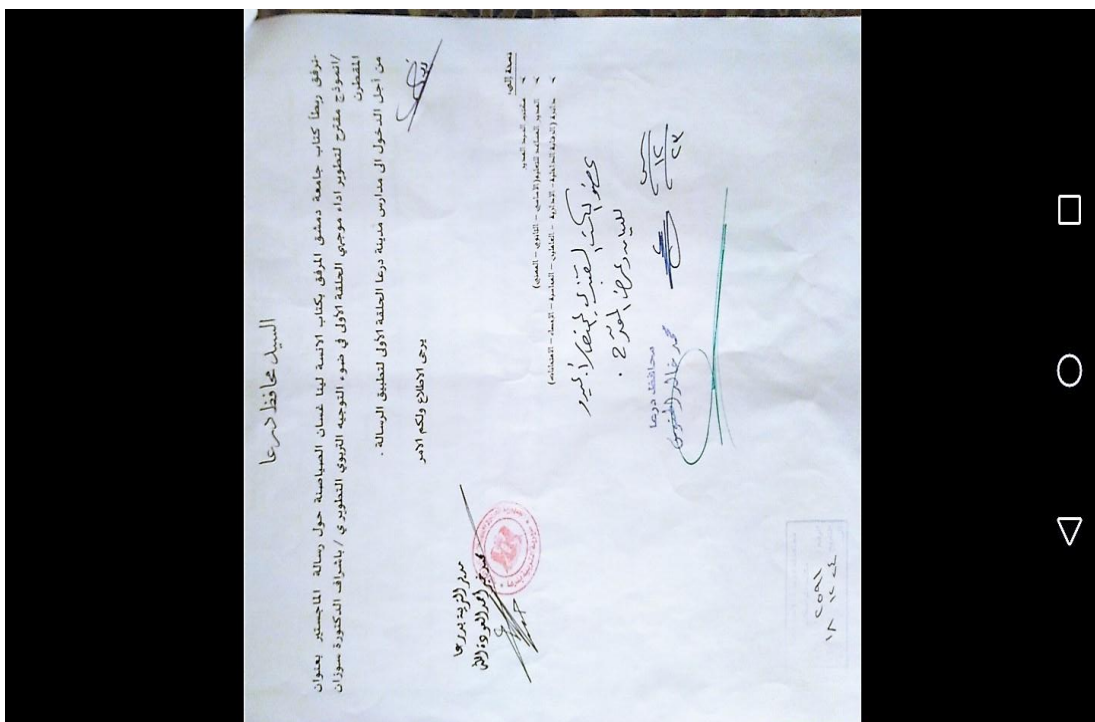
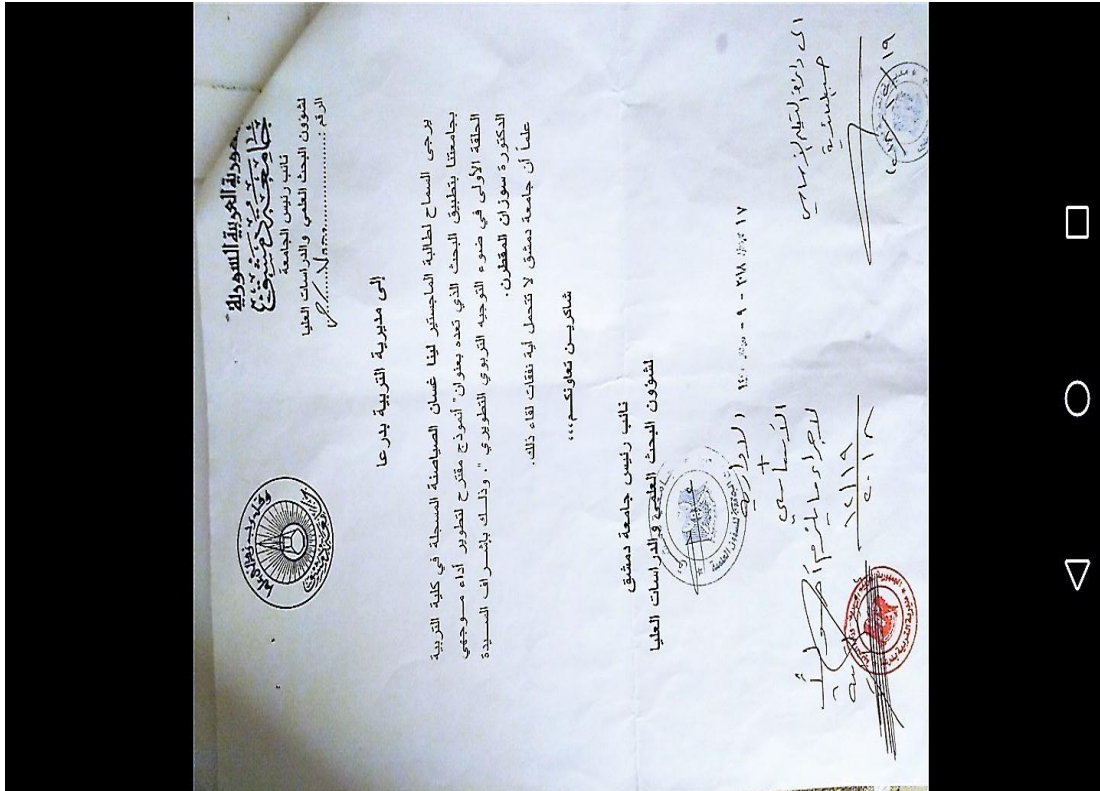
إمكانية التحقق			المرغوب فيه			الآليات والمقترحات اللازمة لتطوير أداء موجهي الحلقة الأولى في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
غير ممكن التحقيق	أقل إمكانية للتحقيق	ممكن التحقيق	غير مرغوب	مرغوب	مرغوب جداً	الآليات والمقترحات
						١. تكثيف الموجهون التربويون للزيارات الميدانية إلى المدارس.
						٢. إخضاع الموجهون التربويون لدورات وورش عمل ترفع من كفاءتهم وأدائهم.
						٣. متابعة الموجهون التربويون لتقويم عملهم ومساعدتهم على رفع مستوى الأداء.
						٤. السعي لإقناع العاملين في

ملاحق الدراسة

						الميدان التربوي بضرورة التغيير والتطوير ومواكبة كل ما يستجد من تطورات في الميدان التربوي.
						٥- الاستعانة بالخبرات الدولية والمحلية في تطوير أداء الموجهين التربويين في ضوء التوجيه التربوي التطويري.
						٦- توفير المناخ المناسب والمكان المريح للموجهين التربويين في المدارس ليقوموا بمهامهم على أكمل وجه.

ملحق (۹)

صورة تسهيل المهمة



ملخص الدراسة
باللغة الانكليزية

*A proposed model for the development of the
performance of the teachers of the first cycle of basic
education in light of the educational supervision of
development*

SUMMARY

A proposed model for the development of the performance of the teachers of the first cycle of basic education in the light of the developmental educational supervision

The study aimed to know the performance of the first cycle teachers of basic education in the light of educational supervision development from the point of view of educators and teachers ,The impact of the variables (gender, academic qualification, years of experience and type of work) is based on the views of the study sample on the performance of the educational counselor in light of the developmental educational supervision, in addition to presenting a proposed model for the development of the performance of the first cycle teachers in basic education.

The study sample consisted of (٣٠) directed and directed and (٣٣٠) teachers and teachers in the first cycle schools of basic education in the governorate of Daraa. The study used descriptive analytical method. The questionnaire consisted of ٥٩ items divided into four areas: Communication and human relations, decision-making, calendar), and also the method of Delphi. The study tools were implemented in the first semester of the academic year (٢٠١٨-٢٠١٩).

The study variables were as follows:

- . Independent variables: gender, academic qualification, years of experience, type of work.
- . Variables: Estimates of educational supervisors and teachers on the performance of the first cycle teachers of the basic education stage in the light of educational supervision development.

The study questions were as follows:

١. What is the performance of the teachers of the first cycle of basic education in the light of the developmental educational supervision from the perspective of teachers and educational counselors in the following

SUMMARY

areas: (cooperation, decision making, communication and human relations, evaluation)?

٢. What are the variables of gender, academic qualification, years of experience, type of work? On the opinions of the sample members of the study of teachers and educational supervisors on the performance of the teachers of the first cycle of basic education in light of the developmental educational supervision?

٣. What is the proposed model for the development of the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental educational supervision?

Summary of Study Results:

- ❖ The performance of the educational mentor in the light of the developmental educational supervision from the point of view of the members of the study sample is generally average.
- ❖ The performance of the first cycle of basic education in the light of the educational supervision of development from the point of view of teachers was medium, and the field of (cooperation) ranked first and medium, and the field (communication and human relations) to the last place and to a medium degree.
- ❖ The performance of the first cycle of basic education in the light of the educational development supervision from the point of view of the educational counselors was great, and the field of (cooperation) ranked first and to a large extent, and the field (calendar) to the last place and to a large extent.
- ❖ There were no statistically significant differences between the average educational teachers' assessments of the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental educational supervision due to gender variable.
- ❖ There are statistically significant differences between the average teachers' estimates of the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental educational supervision due to gender variable.
- ❖ There were no statistically significant differences between the averages of the teachers' assessments of the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental

SUMMARY

educational supervision due to the variable of the scientific qualification.

- ❖ There were no statistically significant differences between the averages of teachers' estimations for the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental educational supervision due to the variable of the scientific qualification.
- ❖ There are statistically significant differences between the averages of educational counselors' assessments of the performance of the first cycle teachers of basic education in light of the developmental educational supervision due to the variable years of experience.
- ❖ There are statistically significant differences between the average teachers' estimations for the performance of the first cycle teachers of basic education in the light of the developmental educational supervision due to the variable years of experience.
- ❖ There are statistically significant differences between the average of the sample of the sample of the study for the performance of the teachers of the first cycle of basic education in light of the developmental educational supervision due to the variable of the type of work (for the benefit of educational supervisors).

The results of the Delphi method were as follows:

١. Respect the educational guidance of teachers and school personnel during work.
٢. The work of the educational counselor should not be limited to evaluating the performance of the teacher, but must take care of the educational process in all its aspects.
٣. The educational mentor approaches teachers and students better.
٤. Inform the educational counselor working in the school of all educational decisions taken.
٥. Motivate teachers to use questions of varying levels.
٦. Working to provide the appropriate atmosphere and comfortable place for educational supervisors in schools to take the role required of them.
٧. Intensifying educational counselors to field visits to schools.

SUMMARY

٨. It should be sought to convince the staff in the field of education of the need for change and development and keep abreast of any developments.
٩. Follow-up educational counselors to evaluate themselves self-assessment and help them to raise the level of performance.
١٠. Subjecting educational counselors to courses and workshops that increase their efficiency and performance.

Based on the theoretical study and the results of the field study, a proposed model was found to develop the performance of the first workshop facilitators in the light of the developmental educational supervision. The model included the proposed performance of the educational supervisor to perform in the following areas: (cooperation, communication and human relations, decision making, evaluation).

لذلك تولي نظم التعليم في البلدان المتقدمة اهتماماً متنامياً بالتوجيه التربوي، الأمر الذي ترتب عليه تغيير مفهومه وتطور أهدافه، وأساليبه، وأدوار ومهارات القائمين عليه وخاصةً الموجه التربوي (عبد العزيز، ٢٠٠٤، ١٠)، لأنه موقعاً حساساً يؤهله للقيام بدور تأثيري بالغ الأهمية في عمليات التعليم والتعلم، حيث أنه قد اكتسب خبرةً حيةً من ممارسته للتعليم والتوجيه فهو قادر على دعم العاملين في المدرسة وعلى حل مشكلاتهم (Reeves, ٢٠٠٩, ٨٩).

وبين كل من نيفل وألفونسو (Neville and Alfonso, ١٩٧٥) أن التوجيه التربوي هو برنامج متكامل يهدف إلى تقديم العون لجميع العاملين في مجال التربية والتعليم، وهذا يتطلب وجود نماذج تستخدم لذلك، لهذا ظهرت العديد من النماذج الحديثة والتي تواكب تطور مفهوم التوجيه التربوي فكان هناك التوجيه العلمي، والتوجيه بالأهداف، والتوجيه التشاركي، والتوجيه التطويري وغيرها من النماذج الحديثة.

Damascus university
Faculty of Education
Department of Curricula
& Methods of Instruction



***A proposed model for the development of the
performance of the teachers of the first cycle
of basic education in light of the educational
supervision of development***

*» A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the
requirement for the Degree of Master in Education «*

Prepared By

LINA GASSAN AL Syasna

Supervision

Dr. SUZAN AL Moqatren

*Doctor in the Department of Curricula and Methods of
Instruction*

Damascus 1440 H- A

2018-2019 C- A