درجة ممارسة الموجهين التّربويين للتوجيه الإكلينيكي في مدارس التعلّيم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين.

إعداد الباحثة: **بإشراف:**

لينا الصياصنة* **أ.د. سوزان المقطرن**

الملخص

تهدف الدّراسة الحالية لتعرّف درجة ممارسة الموجهين التربويين للتّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعلّيم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين، وتحديد الاختلاف بين آراء المعلّمين فيما يتعلق بدرجة ممارسة الموجهين التّربويين للتّوجيه الإكلينيكي تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة. وقد استخدّمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمَّ إعداد استبانة مُؤلفة من(30) بنداً، طبقت على عينة من المعلّمين في مدارس محافظة درعا بلغت(130) معلّماً ومعلّمةً، حيث أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الموجهين التربويين للتّوجيه الإكلينيكي من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسطة بشكل عام، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة الموجهين التّربويين للتوجيه الإكلينيكي من وجهة نظر المعلّمين تبعاً لمتغيري(الجنس، والمؤهّل العلميّ)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح(الأكثر من10سنوات).

الكلمات المفتاحية: الموجه التّربوي، التوجيه الإكلينيكي، المعلّمين.

*طالبة دكتوراه في كلية التربية– جامعة دمشق.

The degree to which educational counselors practice clinical guidance in basic education schools from the teachers' point of view.

Researcher: Lina Al-Sayyasna

Summary:

The present study aims to define the degree to which educational counselors practice clinical guidance in basic education schools from the teachers 'point of view, and to identify the difference between teachers' views regarding the degree to which educational counselors practice clinical guidance according to gender variables, educational qualification, years of experience. The researcher used the descriptive and analytical approach, whereby a questionnaire was prepared consisting of (30) items, it was applied to a sample of teachers in the schools of Daraa governorate it reached (130) teachers, where the results showed that the degree of the educational mentors 'practice of clinical guidance from the teachers' point of view was average. In general, the results also showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample's estimates regarding the degree of educational mentors 'practice of clinical guidance from the teachers' point of view according to the two variables (gender, and educational qualification), While there are statistically significant differences between the averages of the estimates of the study sample individuals due to the variable of years of experience and in favor of (more than 10 years).

Key words: educational counselor, clinical pedagogical guidance, teachers.

المقدمة:

تحرص النُظم التربويّة بشكل دائم على تطوير عناصرها والحفاظ على ديمومتها وفاعليتها، كوّن هذه العناصر هي أساس ومفتاح لنجاحها. وبما أن التوجيه التربوي هو أحد أهم هذه العناصر، كونه بمثابة الدّليل المرشد لجميع عناصر العمليّة التعلّيمية التعلّمية، فكان لابد للتوجيه التربوي أن يواكب التّطورات والتغيرات العلّمية والتكنولوجيّة المُتسارعة.

ويسعى التوجيه التّربوي في مجمله إلى تحقيق جودة التعليم وتحسين نوعيته كونه من العمليّات المصاحبة لعمليتي التعلّم والتعلّيم في المدرسة، حيث يقوم باتخاذ جميع الأساليب والإجراءات اللازمة للتّعرف على احتياجات العمليّة التربوية ومتطلبات تحسين مستوى أدائها الشامل وصولاً إلى التّمكين(أبو حسين،2017، 628).

وعليه أخذ التوجيه التربوي وفقاً لرأي الأسدي وابراهيم "أبعاداً جديدة من حيث الوسائل والأساليب؛ لكي يواكب التّطور الحاصل في العمليّة التربوية، فالموجه التّربوي عليه أن يعتمد على الأسس السلّيمة في الإدارة التعلّيمية، وأن يؤمن بقدرة العاملين معه، ويمدُ يد العون لهم لتنميّة قدراتهم علماً وفناً"(الأسدي وإبراهيم،2007، 14).

ولما كانت الممارسات التّدريسية داخل غرفة الصف هي التي تحدد مدى نجاح تحقيق الأهداف التدريسية، فقد تمَّ الأخذ بأسلوب التوجيه الإكلينيكي كونه يتميز بالتركيز على ما يجري في غرفة الصف هادفاً لتحسين الممارسات التدريسية فيها، وذلك من خلال ملاحظة الموجه التربوي للتغييرات في الأداء التدريسي للمعلّم وتحديد المشكلات التي يواجهها(البلوشي،2021، 30).

فكان التوجيه الإكلينيكي من الأساليب التي ترجع فكرته إلى كوغان وجولدهامر (Cogan and Goldhammer)، والذي يُعتبر اتصال مباشر مع المعلّمين ممن لديهم الرغبة في تطوير عملية التعلّيم، والارتقاء بالمستوى المهني، وبالتالي هو عملية توجيهية منظمة متتابعة، ومستمرة تتم من خلال الشراكة والتعاون بين المعلّم والموجه التربوي

لتّطوير الممارسات التعلّيمية للمعلّم في غرفة الصف، إضافة إلى تطوير قدرات المعلّمين نحو توظيف التوجيه الذاتي(Tesfaw&Hofman,2014,25).

كما وجاء هذا التوجيه نتيجة الممارسات التوجيهية السلبية خلال الزيارة الصفية، حيثُ أسهم في تضييق الفجوة بين الموجه التّربوي والمعلّمين، من خلال خلق جو أكثر ألفةً وتعاوناً.

إضافةً إلى أن التوجيه الإكلينيكي وسيلة فعالة لمساعدة المعلّمين على أن يكتسبوا خبرات ومهارات جديدة لتحسين أدائهم ولمعرفة المزيد من المعلومات عن أنفسهم، وأنهم بحاجة ماسة ليعرفوا ماذا يفعلون؟ وكيف يعملون؟ ولماذا يفعلون ذلك؟. وبناءً على ما سبق كان لابد من التّوجه للقيام بهذه الدّراسة الحالية والتي تدور حول معرفة درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي.

أولاً: مشكلة الدّراسة:

يتميز التوجيه الإكلينيكي بالتركيز على تحسين التعلم الصفي، لذلك فهو يُستخدم في تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، ويهدفُ إلى معالجة نواحي القصور لدى المعلّم عن طريق زيادة التفاعل بينه وبين الموجه التّربوي واشراكه في عمليات الموقف التدريبي لتحسين أدائه وهذه المشاركة العملّية تهيئة لتقبل دور الموجه التّربوي، ويتواجد بينهما جو من الثقة من شأنها أن تجعل المعلّم يطمئن للموجه التّربوي فيصارحه بالصعوبات التي تواجهه في عمله، ويطلب مُساعدته للتخلص منها فيتحسن موقفه الصفي نتيجة للتغذية الراجعة التي يحصل عليها(الكلباني،2016، 19).

ويؤكد آل ناجي "أنه على الرغم من أن أسلوب التوجيه الإكلينيكي يشترك مع أساليب التوجيه التقليديّة في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب يتمحور حول زيادة فعالية دور المعلّم من خلال التفاعل الحقيقي مع الموجه التّربوي، وذلك بإشراكه في خطوات هذا النوع من التوجيه، فالمعلّم هنا أصبح طرفاً فاعلاً في العملّية التوجيهية"(آل ناجي،2005، 22).

ومن الدّراسات الحديثة التي أجريت بشأن التوجيه الإكلينيكي وأكدت على فاعلية هذا الأسلوب دراسة العبداوي(2016) والتي هدّفت إلى التحقق من فاعلية التوجيه الإكلينيكي على التطور المهني لمعلّمة تدرس مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس، كذلك دراسة أوكورجي وأوجبو (2013) التي أكدّت على أن لهذا المنحى فاعلية كبيرة على أداء المعلّمات مقارنة بالمعلّمين، كما أنها شجعت الإدارة التنفيذية في المدارس على العمل على تنسيق جلسات منظمة للمعلّمين في إطار نموذج التوجيه الإكلينيكي.

وتأكيداً للنتائج السابقة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من المعلّمين وبلغ عدد أفراد العينة(15) مُعلّماً ومُعلّمةً، واستخدمت لهذه الدّراسة استبانة ذات أسئلة مغلقة حول "درجة ممارسة الموجه التربوي لإسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي"، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الموجهين التربويين لأسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي كانت متوسطة(حيث بلغت نسبة الذين أجابوا نعم60%).

ومن خلال ما سبق نجد أنّه على الموجه التربوي أن يكون على اطلاع دائم بالأساليب التوجيهية الحديثة التي تستجد بالميدان التربوي، وذلك لتحقيق الأهداف التعلّيمية التعلّمية المنشودة، ولمواكبة حاجات المعلّمين وعقولهم المُتجددة في العصر الحالي الذي نعيشه. وهذا كله دعى الباحثة للقيام بهذه الدّراسة للتعرّف على درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي، فتلخصت مشكلة الدّراسة الحالية بالتساؤل الآتي:

ما درجة ممارسة الموجهين التربويين للتّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعلّيم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين؟

ثانياً: أهمية الدّراسة: تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- تنبع من أهمية التوجيه الإكلينيكي كونه يتميز بالتركيز على تحسين أداء المعلّم الصفي.
- من الممكن أن تفيد الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على أهمية التعاون والثقة المتبادلين بين المعلّم والموجه التربوي لتحقيق الأهداف المنشودة من عملية التوجيه الإكلينيكي.
- يمكن أن تفيد نتائج هذه الدّراسة في حث التربويين للاطلاع بشكل أكبر على الأساليب التوجيهية الحديثة، وتطبيقها مع المعلّمين في العملّية التعلّيمية.
- يمكن أن تشكل هذه الدّراسة إضافة علمية جديدة في المكتبة التربوية.
- قد تمهد هذه الدّراسة الطريق أمام الباحثين لإجراء دراسات مشابهة لها.

ثالثاً: أهداف الدّراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- تعرف درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعلّيم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين.
- تعرف أثر متغيرات كل من(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على آراء أفراد عينة الدّراسة من المعلّمين حول درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي.
- تقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تساعد الموجه التّربوي في ممارسة أسلوب التوجيه الإكلينيكي بشكل أفضل في مدارس التعليم الأساسي.

رابعاً: أسئلة الدّراسة: تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين؟
- ما أثر متغيرات كل من(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على آراء أفراد عينة الدّراسة من المعلّمين حول درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي؟
- ما المقترحات التي من شأنها أن تساعد الموجه التربوي في ممارسة أسلوب التّوجيه الإكلينيكي بشكل أفضل في مدارس التعليم الأساسي؟

خامساً: متغيرات الدراسة:

- **متغيرات مستقلة:** وهي الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- **متغيرات تابعة:** وهي تقديرات أفراد عينة الدّراسة من المعلّمين حول درجة ممارسة الموجهين التّربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي، مقاسة بإجابات المعلمين على بنود الاستبانة.

سادساً: فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول **درجة** ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير الجنس.
- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التّوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

سابعاً: حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية والمكانية:** اقتصرت على عينة من المعلّمين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة درعا.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدّراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م.
- **الحدود الموضوعية:** تمحورت حول تقديرات المعلّمين حول درجة ممارسة الموجهين التربويين لإسلوب التّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي.

ثامناً: مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

.ممارسة: "وهي تعني المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء".
WWW.aranthopos.com

- **الموجه التربوي:** خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلّمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية(القانون الخاص بعمل الموجه التربوي والاختصاصي رقم(443/2338/ 3/ 4) تاريخ10/27/ 2015). ويعرف إجرائياً: بأنه الشخص الذي يُعين من قبل وزارة التربية ليقوم بالإشراف على المعلّمين وتوجيههم لتسيير العملية التعلّيمية التعلمية بالشكل الصحيح.

- .**أسلوب التوجيه الإكلينيكي(العيادي ـ العلاجي):** "هو أسلوب يركز على تحسين أداء المعلّم التدريسي في حجرة الصف، ينطلق من الثقة المُتبادلة بين المعلّم والموجه التّربوي لتحقيق التطوير المهني للمعلّم، ويمرُ بعدة مراحل أبرزها مرحلة التخطيط لعملّية التدريس، مرحلة الملاحظة الصفيّة، مرحلة تحليل التدريس، مرحلة التقويم والتغذية الراجعة"(الرويلي،2016، 315). ويعرف إجرائياً بأنه: الأسلوب التوجيهي الذي يهدف إلى ملاحظة أداء المعلّم مباشرة أثناء الموقف التعلّيمي التعلّمي، ويقوم على أساس التفاعل والتّعاون والاحترام المتبادل بين الموجه التّربوي والمعلّم.

- **مدارس التعليم الأساسي:** هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية، وتشمل على حلقتين: الأولى تبدأ من الصف الأول حتى الصف السادس، والثانية تبدأ من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية،2015). وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية لمرحلة التعليم الأساسي.

- **المعلّم:** هو الشخص المُعين رسمياً من قبل وزارة التربية بوظيفة معلّم، ويعلم إحدى الصفوف الأساسية الأربعة بغض النظر عن عدد الحصص، وهو المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهاج(وزارة التربية،2015، 35). وتتبنى الباحثة تعريف وزارة التربية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

تاسعاً: بعض الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

1. **دراسة وشاح واليونس(2005) في الأردن:** بعنوان "درجة ممارسة الموجهين لمراحل التوجيه الإكلينيكي من وجهة نظر الطلبة المعلمين ومشرفيهم".

هدفت الدّراسة إلى تعرف درجة ممارسة الموجهين لمراحل التوجيه الإكلينيكي، حيث استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ إعداد استبانة لجمع المعلومات. حيث طبقت الدّراسة على(216) طالباً مُعلماً و(16) مُشرفاً، وقد كشفت نتائج الدّراسة أن درجة ممارسة الموجهين لمراحل التوجيه الإكلينيكي كانت مرتفعة نسبياً على مرحلتي ملاحظة وتحليل التدريس من وجهة نظر الطلبة المعلّمين، أما مرحلة جلسة التخطيط والتغذية الراجعة، فكانت درجة الممارسة منخفضة نسبياً، وقدر الطلبة المعلمون أن درجة ممارسة مشرفيهم لمرحلة جلسة التخطيط تعقد غالباً، بينما يرى المشرفون أنفسهم أن درجة الممارسة تعقد دائماً، وتوصلت الدّراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين لكل مراحل الإشراف الإكلينيكي تختلف باختلاف التخصص، واقترحت الدّراسة بعض التوصيات

لتحسين ممارسة المشرفين في برنامج التربية العملّية، لأن هدف الدّراسة هو تقييم ممارسة مُشرفي مسافات البرنامج في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي.

2. **دراسة السميري(2008) في فلسطين:** بعنوان "مدى ممارسة مشرفي اللغة الانجليزية للإشراف العيادي(الإكلينيكي) من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في غزة".

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى ممارسة مشرفي اللغة الانجليزية للإشراف العيادي من وجهة نظر مُعلمي اللغة الإنجليزية في غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة لهذا الغرض، تم تطبيقها على(292) مُعلّماً ومُعلّمةً، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أن ممارسات مُشرفي اللغة الإنجليزية لنمط الإشراف العيادي كانت غير مرضية، وكان مجال تحليل التدريس قد احتل المرتبة الأولى يليه ملاحظة التدريس ثم التخطيط للتدريس وأخيراً الاجتماع البعدي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق تعزى لمتغير المرحلة الأساسية لصالح المرحلة الابتدائية.

3. **دراسة بريك(2011) في جازان:** بعنوان "واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج التربوية الإشرافية الحديثة(الإكلينيكي، التطوري، المتنوع، التأملي، الإلكتروني)".

هدفت الدّراسة التعرف على واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج التربوية الإشرافية الحديثة (الإكلينيكي، التطوري، المتنوع، التأملي، الإلكتروني) بمنطقة جازان، ومعرفة معوقات ممارسة تلك النماذج الإشرافية الحديثة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اعداد استبانة وزعت على(46) مُشرفة بمنطقة جازان، و(25)مُشرفة بمركز أبي عريش، حيث كشفت الدّراسة عن بعض الممارسات النادرة ومنها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات أثناء الممارسة الإشرافية للإشراف المتنوع، إضافة إلى ذلك بينت الدراسة وجود معوقات تعيق ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية، منها:

كثرة الأعباء التربوية على المشرف التربوي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات ممارسة عينة الدّراسة للنماذج الإشرافية الحديثة ومعوقات ممارسة تلك النماذج الإشرافية تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة في التدريس.

4. **دراسة زيتون(2014) في لبنان:** بعنوان "أثر استعمال الإشراف الإكلينيكي على تحسين **أداء** المعلّم في مدرسة خاصة في منطقة جبل لبنان".

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن واقع تطبيق أسلوب الإشراف الإكلينيكي من قبل المُشرف التربوي في الصف الثامن الأساسي وبالتنسيق مع معلّمة اللغة العربية، وأثر استعمال هذا النوع من الإشراف على تحسين أداء المعلّم، كما هدفت إلى تغيير نظرة المعلّم إلى مهنة الإشراف التربوي والمشرف التّربوي والتشجيع على تطبيق طرق إشرافية أخرى، حيثُ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واختارت عينة مؤلفة من(30) طالباً في الصف الثامن الأساسي، ومُشرفة تربويّة واحدة ومعلّمة. واستعملت العديد من الأدوات القياسية. كنموذج المشاهدة الصفية(تقييم تكويني) التي ملأها المشرف قبل وبعد تطبيق الإشراف الإكلينيكي. وتم اعداد استبانة لتحديد الحاجات للمعلّمين أيضاً قبل وبعد تطبيق الإشراف الإكلينيكي. ورسم المشاهدة الصفية، ووثيقة اللقاء، وأخيراً الملاحظة. حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

5. **دراسة العبداوي(2016) في فلسطين:** بعنوان "فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطور المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس".

هدفت الدّراسة إلى التحقق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطور المهني لمعلّمة تدرس مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي بما يتناسب مع طبيعة الدراسة، وهي دراسة حالة لمعلمة مشاركة تم اختيارها من خلال استطلاع تم توزيعه على ثلاث معلمات، والتي تعمل على تدريس مبحث التكنولوجيا من الصف الخامس وحتى الثاني عشر الأساسي، حيث قامت الباحثة

بتطبيق هذا النوع من الإشراف وفقاً لجول وآنشيسون بمراحله الثلاثة: جلسة التخطيط والملاحظة الصفية وجلسة التغذية الراجعة، للعمل على تغيير نظرة المعلّمة نحو الإشراف من خلال إجراء مقابلة معها في بداية الدراسة وفي نهايتها، وتحديد احتياجات المعلّمة وتلبيتها من خلال استخدام المقابلات وأدوات التشخيص والملاحظة، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن نموذج الإشراف الإكلينيكي ساهم بشكل فعال في تطوير المعلّمة المشاركة مهنياً من خلال تطوير مهارة الاتصال والتواصل، والممارسة التدريسية، ومهارة التأمل والتقييم الذاتي. وفي ضوء نتائج الدّراسة قدمت التوصيات للجهات ذات العلاقة لتطوير نظام الإشراف التربوي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. **دراسة تنغ وتشانغ (Teng and Chang،2006) في الصين:** بعنوان "أثر الإشراف الإكلينيكي(العيادي) على فاعلية التدريس للطلاب المعلمين في المدارس الابتدائية".

"The effect of clinical supervision on the effectiveness of teaching for student teachers in primary schools."

هَدفت الدّراسة الكشف عن تأثير الإشراف الإكلينيكي(العيادي) على كفاءة الطلبة المعلّمين في تايوان، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي للتأكد من أن هناك أثر للإشراف العيادي على الطلاب المعلّمين مقارنة بالإشراف التقليدي، وتكونت عينة الدّراسة من(30) مُعلماً: (15) مُعلّماً في المجموعة التجريبية(الإشراف العيادي) و(15)مُعلّماً في المجموعة الضابطة(الإشراف التقليدي)، وكان من أهم نتائج الدّراسة: أن أداء المعلّمين الذين تلقوا إشرافاً عيادياً عالي بدرجة متوسطة، كما كان للإشراف الإكلينيكي(العيادي) تأثير إيجابي جداً على الطلاب المعلّمين، وكان هذا التأثير واضحاً في ثلاث مجالات رئيسية مكونة من (12) سلوكاً تعليمياً.

2. **دراسة أوكورجي وأوجبو(Okurji and Ogbo,2013) في بريطانيا:** "تحديد فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني للمعلمين".

"Determining the effectiveness of clinical supervision of teachers 'professional development."

هدفت الدّراسة التعرف إلى فاعلية نموذج الإشراف الإكلينيكي لكوغان على التّطور المهني للمعلّمين، وقد تضمنت العينة مجموعة من المعلّمين والبالغ عددهم(33) مُعلّماً من المدارس الثانوية، واستخدمت الدّراسة مجموعة من الأدوات لملاحظة التّدريس والتعلم إضافةً إلى أداة تحديد قياسية أو معيار أداة(IPS)، كما واتبعت الدّراسة المنهج التجريبي. وقد أثبتت نتائج الدّراسة أن لهذا المنحى فاعلية كبيرة على أداء المعلّمات مقارنة بالمعلّمين دون بيان أسباب ذلك، إلا أن الدّراسة شجعت الإدارة التنفيذية في المدارس على العمل على تنسيق جلسات منظمة للمعلّمين في إطار نموذج الإشراف الإكلينيكي.

3. **دراسة بولنز وجورسوي(Pullens and Gorsoy،2014) في إيرلندا:** بعنوان "أثر تفعيل برامج الإشراف العيادي(الإكلينيكي)على أداء المعلمين المتدربين ضمن برنامج التربية الميدانية".

"The effect of activating clinical supervision programs on the performance of trained teachers within the field education program."

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر تفعيل برامج الإشراف الإكلينيكي على أداء المعلّمين المُتدربين ضمن برنامج التربية الميدانية، وكانت عينة الدّراسة مجموعة من المعلّمين، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي لمقارنة الأداء التدريسي للمعلّمين المتدربين من خلال مجموعة تجريبية وهي التي استخدمت نمط الإشراف الإكلينيكي، ومجموعة ضابطة وهي التي تستخدم الطريقة التقليدية، وقد تم تدوين معدلات الاستجابة المستقلة لأداء المعلّمين المتدربين وفقاً لشروط الفيديو المسجلة، وتمت المقارنة بين تلك المعدلات

باستخدام اختبار (T-test) وتحليل التباين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها الإشراف الإكلينيكي.

4. **دراسة موزولا وامفيل(Mozula and Emphil,2015) في إفريقيا:** بعنوان "معوقات تفعيل نمط الإشراف العيادي(الإكلينيكي) بمدارس بيتسوانا الابتدائية".

"Impediments to Activating Clinical Supervision Pattern in Pitswana Elementary Schools."

فقد هدّفت الدّراسة إلى استكشاف أهم معوقات تفعيل نمط الإشراف العيادي(الإكلينيكي)، واعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي لجمع المعلومات، وتألفت العينة من مجموعة من مُعلّمي مدارس بتسوانا، وكشفت نتائج الدّراسة عن أهم ثلاثة معوقات تتعلق بتفعيل نموذج الإشراف العيادي بمدارس بيتسوانا الابتدائية تمثلت بأحجام الفصول الكبيرة، وتنفيذ إدارة نظام الأداء في المدارس، وكبار المعلّمين الذين تم اختيارهم لقدم ممارستهم بالتعليم، وليس نتيجة للخبرة التي يتمتعون بها.

5. **دراسة يلماز وكايكجي(Yılmaz and Kayıkçı,2017) في تركيا:** بعنوان "آراء المشرفين التربويين حول الإشراف الإكلينيكي".

"Notes of educational supervisors on clinical supervision."

هَدفت الدّراسة التعرف على آراء المشرفين التربويين حول تطبيق الإشراف الإكلينيكي على المعلّمين في مدارس تركيا(أنطاكية)، وقد اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع المعلومات، كما وأجريت بعض المقابلات، واعتمدت الدّراسة عينة من المشرفين التربويين بلغ عددهم(53) مُشرفاً تربوياً. وقد توصلت الدّراسة إلى وجود إيجابية لتطبيق الإشراف الإكلينيكي في المدارس، كما أشارت النتائج إلى ضرورة تدريب المشرفين التّربويين بشكل أفضل على أسلوب الإشراف الإكلينيكي.

تاسعاً: التعليق على الدراسات السابقة:

– من خلال عرض الدّراسات السابقة والمتعلقة بموضوع تطبيق أسلوب التوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي تبين أن لتطبيق هذا الأسلوب أهمية كبيرة في تحسين وتطوير العمليّة التعلّيمية والتربوية كونه يركز على تحسين أداء المعلّم داخل الحجرة الصفية.

– حيث تبين أن الدّراسة الحالية تتفق مع دراسة كل من(وشاح واليونس،2005) و(السمري،2008) و(بريك،2011) و(زيتون،2014) و(العبداوي،2016) و(موزلا وامفيل،2015) و(يلماز وكايكجي،2017) من حيث استخدامها المنهج الوصفي التحليلي. بينما تختلف عن دراسة(تنغ وتشانغ،2006) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما واختلفت عن دراسة(بولنز وجورسوي،2014) التي استخدمت المنهج التجريبي.

– كما وتتفق مع دراسة كل من(السمري،2008) و(العبداوي،2016) و(تنغ وتشانغ،2006) و(أوكورجي وأوجيو،2013) و(موزولا وامفيل،2015) التي اعتمدت على آراء المعلمين، وتختلف عن دراستي كل من(بريك،2011) و(يلماز وكايكجي،2017) من حيث اعتمادها على آراء المشرفين عينة للدّراسة، واختلفت أيضاً عن دراسة(زيتون،2014)التي اعتمدت على آراء المشرفين والمعلّمين والطلاب، كما وتتفق الدّراسة الحالية مع جميع الدّراسات السابقة من حيث اعتمادها على الاستبانة كأداة للدّراسة، ماعدا دراسة(يلماز وكايكجي،2017) التي اعتمدت على الاستبانة والمقابلة.

– تميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة من حيث تحديدها مدارس الحلقة الأولى من التعلّيم الاساسي في محافظة درعا حدوداً مكانية.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التوجيه الإكلينيكي(Clinical educational supervision):

تم تطوير هذا الأسلوب التوجيهي بواسطة موريس غوجان في جامعة هارفرد في الخمسينيات، ويوصف هذا الأسلوب بأنّه أسلوب وطريقة ميدانية للإشراف على التدريس، وقد تم اختيار كلمة اكلينيكي للتعريف بهذه الطريقة التوجيهية لجذب الانتباه إلى تركيز هذا الأسلوب التوجيهي على الملاحظة الصفية أي التركيز على السلوك الصفي للمعلّم (السخني وآخرون،2012، 14).

ويعرفه البستان وآخرون بأنه: أسلوب توجيهي متبع من قبل الموجهين التربويين لمراقبة أداء المعلّم وتقويمه(البستان وآخرون،2013، 346).

كما عُرف بأنه: "عملية منظمة يتعاون فيها الموجه التربوي أو مدير المدرسة مع المعلّم أو المعلّم مع معلّم آخر في ملاحظة وتشخيص وتحليل الأداء الصفي، ويعملان معاً من أجل تحسين التدريس"(دليل مفاهيم الإشراف التربوي،2007، 36).

ومما سبق يمكن أن يُعرف التوجيه الإكلينيكي بأنه الأسلوب التوجيهي الذي يقوم على ملاحظة أداء المعلّم بشكل فاعل ومباشر من قبل الموجه التّربوي أثناء الموقف التعليمي التعلمي، بهدف تحسين وتطوير العملية التعلّيمية التعلّمية.

ثانياً: أهداف التوجيه الإكلينيكي:

1. مساعدة المعلّمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة.
2. زيادة فاعلية دور المعلّم من خلال التفاعل الحقيقي مع الموجه التربوي.
3. تقديم تغذية راجعة موضوعية عن حالة التعليم الراهنة للمعلّمين.
4. مساعدة المعلّمين على كسب فهم جديد لأنفسهم.
5. تحسين التعليم الصفي، وتزويد المعلّم بأفضل الأساليب الحديثة في التعليم (سنقر،2008، 211؛ أبوعابد،2005، 51).

ثالثاً: مراحل التوجيه الإكلينيكي:

يتكون التّوجيه الإكلينيكي من حلقة دائرية متصلة ومستمرة التفاعل تسمى بدائرة التوجيه الإكلينيكي وتتضمن عددا من المراحل الأساسية كما ذكرها(عتيبة،2009، 682) وهي كالتالي:

1.المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط للتدريس وهي مرحلة التهيئة بتأسيس علاقة التّعاون بين الموجه التربوي والمعلّم، وهي خطوة مهمة حيثُ يترتب عليها نجاح العمليّة التوجيهية بكاملها. ونجاح هذه المرحلة يتطلب من المعلّم أن يتحمل مع الموجه التّربوي المسؤولية في جميع الخطوات والأنشطة.

2. المرحلة الثانية: الملاحظة الصفية وهي المرحلة التي يتم فيها التركيز على سلوك المعلّم وممارساته التدريسية، حيث يقوم الموجه التّربوي بتسجيل الأحداث ورصد التفاعلات التي تتم بداخل الصف بالوسائل المناسبة لجمع المعلومات.

3. المرحلة الثالثة: وهي تحليل التدريس وهنا يتعاون الموجه التّربوي والمعلّم لتحليل المعلومات التي تم رصدها، بهدف تعزيز نقاط القوة في أداء المعلّم، وعلاج نقاط الضعف لديه ليتجنبها في الدروس القادمة.

4. المرحلة الرابعة: التقويم والتغذية الراجعة ويتم فيها تقييم جميع عناصر العمليّة التعلّيمية في ضوء الأهداف، كذلك يتم تقييم عمل الموجه التربوي من قبل المعلّم، ومدى مهارته في إدارة مراحل التوجيه الصفي. كما أن هذه المرحلة تمثل نقطة مهمة وفقاً لرأي فيفر ودنلابFever and Dunlap "يُحدد من خلالها كل من الموجه التّربوي والمعلّم ما إذا كانت العمليّة التوجيهية بناءة أم لا، وما الجوانب التي يمكن تحسينها سواء في أداء المعلّم أو أداء الموجه التّربوي"(فيفر ودنلاب،2001، 92).

رابعاً: مزايا التوجيه الإكلينيكي:

حيث أشار كل من سنقر(2008، 215) وحسين وعوض الله (2006، 70) وعبد الهادي(2006، 45) إلى أن للتّوجيه الإكلينيكي العديد من المزايا التي دعت لتطبيقه في الميدان التربوي ومنها:

1. يحقق علاقات إنسانية إيجابية بين الموجهين والمعلّمين، تقوم على الثقة والاحترام المتبادلين.
2. يزيد من ثقة المعلّمين بأنفسهم، وفي القدرة على توجيه أنفسهم بأنفسهم، مما يجعلهم أكثر التزاماً بتعديل ممارساتهم التعليمية.
3. مبني على المشاركة وزيادة فاعلية دور المعلّم من خلال التفاعل الحقيقي معه، وإشراكه في عمليات التخطيط والملاحظة والتحليل والتقويم، ولذلك يعد وسيلة ناجعة لتمهين التعليم وإدخال المستجدات التربوية.
4. يحرص على التغذية الراجعة للمعلّم التي تجنبه الوقوع في الخطأ، وتفيد في تطوير عمله المستقبلي.

خامساً: أوجه القصور للتوجيه الإكلينيكي:

وبالرغم من مزايا التّوجيه الإكلينيكي، إلا أنّه لا يخلو من بعض السلبيات والتي هي:

1. يحتاج إلى قدر كبير من الثقة والتعاون المتبادلين بين المعلّم والموجه التربوي وهو أمر قليل الوجود.
2. يصعب العمل به لدى المعلّمين الضعاف والقدامى لمقاومتهم التغيير.
3. يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في الإعداد والتنفيذ والمتابعة.
4. يحتاج من الموجه التربوي خبرة ومهارة في إدارة مراحله المختلفة وبناء علاقة وثيقة مع المعلّم(نبهان،2007، 60).

ومما سبق نجد أن التوجيه الإكلينيكي رغم ما عليه من مآخذ إلا أنه يبقى من الاتجاهات الحديثة في عملية التوجيه التربوي التي تركز على المهارات التعليمية وطرق

التدريس داخل الحجرة الصفية، كما أنّه يهدف إلى معالجة عجز المعلّمين عن القيام بمهامهم على أكمل وجه من أجل تحسين التعلم والتعليم الصفي، وذلك بعد تشخيص مواطن الضعف لدى المعلّم من أجل مساعدته على تلافيها.

الإطار العملي:

- **منهج الدّراسة:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليليّ لتحقيق أهداف الدّراسة، والذي يُعرف على أنّه المنهج الذي يُخبر عما سَيجري في المستقبل، وعما هو موجود حالياً، ويُقدّم توصيات واقتراحات تساعد في تعديل الواقع(العمراني،2012، 103).

- **مجتمع الدّراسة:** شمل مجتمع الدّراسة مُعلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة درعا في الفصل الأول من العام الدراسي2021/2020م، حيث بلغ حجم المجتمع الأصلي للدّراسة(680) مُعلّماً ومُعلّمةً وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية لعام2020م.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** تمَّ توزيع أداة الدّراسة وهي استبانة على عينة قوامها(30) مُعلّماً ومُعلّمةً من مُعلّمي مدارس التعليم الأساسي وهم من خارج عينة الدّراسة الأصلية، وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلّمين أفراد عينة الدّراسة، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكو مترية للأداة.

- **العينة الأصلية:** تم تطبيق أداة الدّراسة على عينة مؤلفة من(130)مُعلّماً ومُعلّمةً من مُعلمي الحلقة الأولى من التعلّيم الأساسي، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة والجدول(1) يظهر توزعهم:

الجدول (1): توزع العينة الأصلية وفق متغيرات الدراسة

المجموع	الجنس		المؤهل العلمي			عدد سنوات الخبرة		
	ذكور	إناث	شهادة متوسطة	إجازة جامعية	دراسات عليا	أقل من 5سنوات	من 5حتى 10سنوات	أكثر من10 سنوات
	36	94	19	81	30	40	59	31
	130		130			130		

إعداد الأداة في صورتها الأولية: تم إعداد الأداة بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدّراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، والاطلاع على بعض أدوات الأبحاث الخاصة بأسلوب التوجيه الإكلينيكي وعلى ضوء ذلك تمَّ إعداد الأداة في صورتها الأولية مكوّنة من(30) بنداً موزعة على أربعة مجالات، وتحديد بدائل الإجابة ب(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

التحقق من صدق الأداة:

صدق المحتوى: تمَّ عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين(5محكمين) من أصحاب الخبرة والاختصاص، للتحقق من مدى مُلاءَمة الأداة للهدف الذي وضعت من أجلِه، ومدى ملاءمة مفردات الاستبانة ووضوحها وسلامة الصياغة اللغوية، وفي ضوء آراء السّادة المحكمين تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات وكان عددها(2) فقرة ". وبعد تحكيم الأداة طُبقت على عينة استطلاعية قوامها(30)مُعلّماً ومُعلّمةً من معلّمي مدارس التعليم الأساسي من خارج عينة الدّراسة الأصلية، وذلك بهدف تعرف مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة للمعلّمين أفراد عينة الدّراسة، وكذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة. وعلى ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات في البنود التي لم تكن واضحة وتم التحقق من صدق وثبات الأداة كالآتي:

الاتساق الداخلي: جرى التّأكد من الصّدق للأداة بحسب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود الأداة مع الدّرجة الكليّة لها كما هو موضح بالجدول(2).

الجدول(2): الاتساق الداخلي بين كل بند والدرجة الكلية للبعد

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.55**	9	0.64**	17	0.62**	24	0.78**
2	0.63**	10	0.88**	18	0.78**	25	0.83**
3	0.77**	11	0.76**	19	0.61**	26	0.82**
4	0.64**	12	0.66**	20	0.41*	27	0.86**
5	0.81**	13	0.59**	21	0.82**	28	0.82**
6	0.67**	14	0.89**	22	0.61**	29	0.85**
7	0.64**	15	0.74**	23	0.69**	30	0.60**
8	0.77**	16	0.65**				

الجدول(3): معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية

المجالات	الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة
المجال الاول	0.79**	0.00
المجال الثاني	0.55**	0.00
المجال الثالث	0.54**	0.00
المجال الرابع	0.65**	0.00

ويتضح من الجدول(2 و3) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05– 0.01) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. وحُسب الثبات بطريقة الإعادة والتجزئة النصفية وألفا كرونباخ والجدول(4) يوضح ذلك.

الجدول(4): معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (سبيرمان) والإعادة (بيرسون) وألفا كرونباخ:

مجالات الاستبيان	الفا كرونباخ	معامل الثبات التجزئة	معامل الثبات الاعادة
المجال الأول	0.87**	0.82**	0.90**
المجال الثاني	0.84**	0.64**	0.84**
المجال الثالث	0.87**	0.77**	0.62**
المجال الرابع	0.76**	0.96**	0.79**
الدرجة الكلية	0.89**	0.93**	0.92**

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ للأداة تتراوح بين(0.76-0.89) وهي معاملات دالة إحصائياً، بينما تراوحت قيم الثبات التجزئة النصفية بين(0.64-0.96) وهي معاملات دالة إحصائياً، أما قيم الثبات بالإعادة فقد تراوحت بين(0.62_0.92).

_الأداة في صورتها النهائية وكيفية تصحيح درجاتها: تتكون الأداة في صورتها النهائية من(30) بنداً، حيث تكون العلامة المقابلة للبند خمس درجات إذا كانت الإجابة عليه(دائماً)، وأربع درجات إذا كانت الإجابة عليه(غالباً)، وثلاث درجات إذا كانت الإجابة عليه(أحياناً)، ودرجتان إذا كانت الإجابة عليه(نادراً)، ودرجة واحدة إذا كانت الإجابة عليه(أبداً).

الجدول (5): درجة فاعلية الأداة وفقاً للمتوسط الحسابي

فئات قيم المتوسط الحسابي	فئات النسب المئوية	التقدير في الأداة
من1.0 حتى2.3	20 - 46%	درجة ضعيفة
من2.4 حتى 3.6	47 - 72%	درجة متوسطة
من3.7 حتى5.0	73 - 100%	درجة كبيرة

ولتحديد درجة الفاعلية تم اعتماد المعادلة الآتية:(درجة الأداة الحالية – طول الفئة)/ درجة الأداة المراد التحويل إليها (5-1)/3 يساوي 1.3

الجدول (6): يبين محاور الأداة وعدد البنود في كل محور

مجالات الاستبانة	عدد البنود	البنود
مجال التخطيط للتدريس	8	1 . 2 . 3 . 4. 5 .6 .7. 8
مجال الملاحظة الصفية	8	9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16
مجال تحليل التدريس	7	17. 18. 19. 20. 21. 22
مجال التقويم والتغذية الراجعة	7	23. 24. 25. 26 .27 .28 .29. 30

تطبيق أداة الدراسة: قامت الباحثة بتطبيق أداة الدّراسة(الاستبانة) على عينة من المعلّمين في مدارس محافظة درعا، حيث تم توزيع الاستبانات وجمعها بعد توضيح موضوع الدّراسة والهدف منها وكيفية الإجابة عن بنود الاستبانة.

عرض نتائج الدّراسة وتفسيرها ومناقشتها: نتائج السؤال الأول: ما دَرجة ممارسة الموجّهين التّربويين للتّوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المُعلّمين؟

الجدول(7): نتائج السؤال الأول

المجالات	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	درجة التقدير	الترتيب
مجال التخطيط للتدريس	8	23.27	3.837	2.90	متوسطة	4
مجال الملاحظة الصفية	8	23.64	3.44	2.95	متوسطة	3
مجال تحليل التدريس	7	21.30	2.32	3.04	متوسطة	2
مجال التقويم والتغذية الراجعة	7	21.89	2.36	3.12	كبيرة	1
الدرجة الكلية	30	90.10	9.08	3.03	متوسطة	_

*المتوسط الرتبي= المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة/عدد البنود

يظهر من الجدول(7) أن المتوسطات الرتبية تراوحت ما بين(2.90 _3.12)، وأن جميع المجالات حصلت على درجة متوسطة ما عدا مجال التقويم والتغذية الراجعة فقد حصل على درجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الرتبي له(3.12)، بينما بلغ المتوسط الرُتبي للدرجة الكُلية للأداة (3.03) وهي درجة متوسطة بشكل عام. ويمكن رد ذلك إلى طول الوقت الذي تحتاجه مراحل التوجيه الإكلينيكي مقارنة مع الفترة الزمنية المخصصة للحصة الدرسية ولكثرة الأعمال والمهام المكلف بها الموجه التربوي، إضافةً إلى الأعداد الكبيرة من المعلمين واختلاف حاجاتهم، وأيضاً يمكن رد ذلك لعدم اقتناع الموجه التربوي بشكل كامل بتطبيق أساليب توجيهية حديثة. وتختلف هذه الدّراسة مع دراسة(وشاح واليونس،2005) والتي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة الموجهين التّربويين لمرحلة التقويم والتغذية الراجعة كانت مُنخفضة نسبياً.

السؤال الثاني: ما أثر متغيرات كل من(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) على آراء أفراد عينة الدّراسة من المعلّمين حول درجة ممارسة الموجهين التّربويين للتوجيه الإكلينيكي في مدارس التعليم الأساسي؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة الموجهين التربويين للتّوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير الجنس.

الجدول(8): قيمة (T.Test) لحساب دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t -Test)	مستوى الدلالة	القرار
مجال التخطيط للتدريس	ذكر	49	23.8163	4.25085	128	1.26	0.20	غير دال
	أنثى	81	22.9383	3.55086				
مجال الملاحظة الصفية	ذكر	49	23.6531	3.85439	128	0.03	0.97	غير دال
	أنثى	81	23.6296	3.19548				
مجال تحليل التدريس	ذكر	49	21.4898	2.50934	128	0.72	0.47	غير دال
	أنثى	81	21.1852	2.20857				
مجال التقويم والتغذية الراجعة	ذكر	49	22.3878	2.23436	128	1.87	0.06	غير دال
	أنثى	81	21.5926	2.40197				
الدرجة الكلية	ذكر	49	91.3469	10.28662	128	1.21	0.22	غير دال
	أنثى	81	89.3457	8.25252				

يظهر من الجدول(8) بأن قيمة(T) للدرجة الكلية للأداة بلغت(1.21)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها(0.22)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير الجنس. ويمكن رد ذلك إلى أن ممارسة أسلوب التوجيه الإكلينيكي لا يقتصر على الذكور فقط أو على الإناث من الموجهين التّربويين، فكلاهما لابد أنّ يعمل على ممارسة هذا الأسلوب لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة منه، كما أنه على الموجهين التّربويين من كلا الجنسين أن يكونا على اطلاع بهذه الأساليب التوجيهية الحديثة. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة كل من(السمري،2008) و(زيتون،2014) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس. بينما تختلف هذه الدّراسة مع دراسة أوكورجي وأوجبو(2013) والتي أظهرت نتائجها أن لهذا المنحى فاعلية كبيرة على أداء المعلّمات مقارنة بالمعلّمين.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة الموجهين التربويين للتّوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول(9): قيمة(ف) لحساب دلالة الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
مجال التخطيط للتدريس	أهلية تعليم ابتدائي	23	22.2174	4.56226	1.13	0.32	غير دال
	إجازة جامعية	63	23.6190	3.17464			
	دراسات عليا	44	23.3182	4.26872			
مجال الملاحظة الصفية	أهلية تعليم ابتدائي	23	22.8696	4.30965	0.69	0.50	غير دال
	إجازة جامعية	63	23.8095	3.05254			
	دراسات عليا	44	23.7955	3.50136			
مجال تحليل التدريس	أهلية تعليم ابتدائي	23	20.8696	2.59903	0.47	0.62	غير دال
	إجازة جامعية	63	21.3968	2.28275			
	دراسات عليا	44	21.3864	2.25384			
مجال التقويم والتغذية الراجعة	أهلية تعليم ابتدائي	23	21.8696	2.09554	0.30	0.73	غير دال
	إجازة جامعية	63	22.0476	2.37207			
	دراسات عليا	44	21.6818	2.51297			
الدرجة الكلية	أهلية تعليم ابتدائي	23	87.8261	10.79416	0.94	0.39	غير دال
	إجازة جامعية	63	90.8730	7.94435			
	دراسات عليا	44	90.1818	9.66478			

يظهر من الجدول(9) بأن قيمة(ف) للدرجة الكلية للأداة بلغت(0.94)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها(0.39)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي(0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلّمين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. ويمكن رد ذلك إلى أن الموجهين التربويين وعلى اختلاف مؤهلاتهم العلّمية إلا أنهم يخضعون لنفس الدورات التّدريبية ونفس ورش العمل التي تقام لهم، كما أنهم يعملون في بيئة عمل موحدة، إضافةً إلى أنهم مدركين للمسؤولية والمهام الموكلة لهم. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة(بريك،2011) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، بينما تختلف هذه الدّراسة مع دراسة(زيتون،2014) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدّراسة حول درجة ممارسة الموجهين التّربويين للتوجيه الإكلينيكي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول(10): قيمة (ف) لحساب الفروق بين تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة	القرار
مجال التخطيط للتدريس	أقل من5سنوات	35	21.8571	4.13125	**6.61	0.00	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	45	22.8000	3.52652			
	أكثر من10سنوات	50	24.6800	3.47845			
مجال الملاحظة الصفية	أقل من5سنوات	35	22.9714	3.51037	**4.54	0.01	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	45	22.9111	3.27402			
	أكثر من10سنوات	50	24.7600	3.31084			
مجال تحليل التدريس	أقل من5سنوات	35	20.2857	1.58247	**13.9	0.00	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	45	20.7333	1.89976			
	أكثر من10سنوات	50	22.5200	2.58125			
مجال التقويم والتغذية الراجعة	أقل من5سنوات	35	21.2571	2.33065	**5.67	0.00	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	45	21.4444	2.13792			
	أكثر من10سنوات	50	22.7400	2.37169			
الدرجة الكلية	أقل من5سنوات	35	86.3714	8.79534	**12.6	0.00	دال
	من5سنوات حتى10سنوات	45	87.8889	7.94647			
	أكثر من10سنوات	50	94.7000	8.42312			

يظهر من الجدول(10) بأن قيمة(ف) للدرجة الكلية للأداة بلغت(12.6)، بينما بلغت القيمة الاحتمالية لها(0.00)، وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات المعلّمين أفراد عينة الدّراسة على الدرجة الكلية للأداة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي سنوات الخبرة

(الأكثر من10سنوات) ولبيان الفروق قامت الباحثة بحساب معامل ANOVA والجدول رقم"11"يبين ذلك. ويمكن رد ذلك إلى أن الموجهين التّربويين ذوي سنوات الخبرة الأكثر يكون لديهم إلمام بالأساليب التوجيهية التي تستجد بالميدان التربوي، كما أنهم وعلى مدى سنوات خبرتهم تعاملوا مع فئات مختلفة ومتنوعة من المعلمين وأصبحوا يعرفون ما هي الأساليب التي تُحقق أهداف العمليّة التعلّيمية التعلمية بشكل أفضل. تتفق هذه الدّراسة مع دراسة(زيتون،2014) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما تختلف هذه الدّراسة مع دراسة كل من(السمري،2008) و(بريك،2011) والتي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول (11): Scheffe

Dependent Variable	(I) الخبرة	(J) الخبرة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
الاول	1.00	2.00	-.94286-	.82949	.526	-2.9974-	1.1117
		3.00	-2.82286-*	.81115	.003	-4.8320-	-.8137-
	2.00	1.00	.94286	.82949	.526	-1.1117-	2.9974
		3.00	-1.88000-*	.75627	.049	-3.7532-	-.0068-
	3.00	1.00	2.82286*	.81115	.003	.8137	4.8320
		2.00	1.88000*	.75627	.049	.0068	3.7532
الثاني	1.00	2.00	.06032	.75566	.997	-1.8114-	1.9320
		3.00	-1.78857-	.73895	.057	-3.6189-	.0417
	2.00	1.00	-.06032-	.75566	.997	-1.9320-	1.8114
		3.00	-1.84889-*	.68896	.030	-3.5554-	-.1424-
	3.00	1.00	1.78857	.73895	.057	-.0417-	3.6189
		2.00	1.84889*	.68896	.030	.1424	3.5554
الثالث	1.00	2.00	-.44762-	.47764	.646	-1.6307-	.7355
		3.00	-2.23429-*	.46708	.000	-3.3912-	-1.0774-
	2.00	1.00	.44762	.47764	.646	-.7355-	1.6307
		3.00	-1.78667-*	.43548	.000	-2.8653-	-.7080-
	3.00	1.00	2.23429*	.46708	.000	1.0774	3.3912
		2.00	1.78667*	.43548	.000	.7080	2.8653

الرابع	1.00	2.00	-.18730-	.51433	.936	-1.4612-	1.0866
		3.00	-1.48286-*	.50295	.015	-2.7286-	-.2371-
	2.00	1.00	.18730	.51433	.936	-1.0866-	1.4612
		3.00	-1.29556-*	.46893	.025	-2.4570-	-.1341-
	3.00	1.00	1.48286*	.50295	.015	.2371	2.7286
		2.00	1.29556*	.46893	.025	.1341	2.4570
مجموع	1.00	2.00	-1.51746-	1.88510	.724	-6.1867-	3.1517
		3.00	-8.32857-*	1.84340	.000	-12.8945-	-3.7626-
	2.00	1.00	1.51746	1.88510	.724	-3.1517-	6.1867
		3.00	-6.81111-*	1.71870	.001	-11.0682-	-2.5541-
	3.00	1.00	8.32857*	1.84340	.000	3.7626	12.8945
		2.00	6.81111*	1.71870	.001	2.5541	11.0682
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.							

(من خلال الجدول"11" نلاحظ أن الفروق كانت لصالح أفراد عينة الدراسة من المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأكثر من10سنوات)

- **السؤال الثالث:** ما المقترحات التي من شأنّها أن تساعد الموجه التّربوي في ممارسة أسلوب التّوجيه الإكلينيكي بشكل أفضل في مدارس التعليم الأساسي؟

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تساعد الموجه التربوي في ممارسة التّوجيه الإكلينيكي ومنها:

1. الاطلاع على كلّ ما يستجد بالميدان التّربوي من أساليب توجيهية حديثة.
2. إعداد الموجه التربوي إعداداً مهنياً تاماً قبل انخراطه في العمل التوجيهي.
3. ضرورة تدريب الموجهين التّربويين بشكل دائم لتزويدهم بأحدث المعلومات التربوية.
4. تخفيض نصاب الموجه التّربوي من المعلّمين، وتركيز دور الموجه التّربوي على المُعلّمين الجدد أو على من يُعانون من مشاكل تدريسية، وذلك حتى يتوفر له الوقت الكافي للاستفادة مما يوفره أسلوب التّوجيه الإكلينيكي من تشخيص، ومعالجة، ومتابعة للأداء.
5. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في محافظات القطر الأخرى ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدّراسة.
6. إجراء دراسة حول معوقات ممارسة التوجيه الإكلينيكي من وجهة نظر الموجهين التربويين أنفسهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو حسين، أسعد.(2017). دور القائد التربوي الميداني في تفعيل الإشراف التطويري بالمدارس الأهلية. مجلة البحث العلمي في التربية. 2،(18)، 625_627.
2. أبو عابد، محمود محمد.(2005). المرجع في الإشراف التربوي والعملية الإشرافية. إربد: دار الكتاب الثقافي للطباعة والنشر والتوزيع.
3. الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان.(2007). الإشراف التربوي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. آل ناجي، محمد. (2005). تعرف على مدى فاعلية نمطك القيادي كمشرف تربوي. أبها: جامعة الملك خالد.1(13).
5. بريك، فاطمة محمد.(2011). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. مجلة بحوث التربية النوعية بجامعة المنصورة. 23، 979_101.
6. البلوشي، أحمد بن موسى.(2021). الممارسات الصفية للمعلمين. مجلة النبأ في عُمان. 2(15)، 210_220.
7. البستان، أحمد عبدالباقي، وعبدالجواد، عبدالله السيد، وبولس وصفي عزيز.(2013). الإدارة والإشراف التربوي: النظرية، البحث، الممارسة. ط3، عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
8. حسين، سلامة عبدالعظيم، وعوض الله، عوض الله سليمان.(2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. ط1. عمان: دار الفكر.
9. دليل الإشراف التربوي.(2007). الإدارة العامة للإشراف التربوي. الرياض.
10. سنقر، صالحة.(2008). الإشراف التربوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

11. الرويلي، سعود بن حبيب.(2016). درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الأزهر، 171، (3)، 521_525.
12. زيتون، مهى.(2014). أثر استعمال الإشراف الإكلينيكي على تحسين أداء المعلّم في مدرسة خاصة في منطقة جبل لبنان. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة اللبنانية.
13. السميري، أحمد عبد ربه.(2008). مدى ممارسة مشرفي اللغة الإنكليزية للإشراف العلاجي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنكليزية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
14. السخني، حسين والزعبي، ميسون والخزاعلة، محمد.(2012). الإشراف التربوي قراءة معاصرة ومستقبلية. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.
15. العمراني، عبدالغني محمد.(2012). دليل الباحث إلى إعداد البحث العلمي. ط2، صنعاء: دار الكتاب الجامعي.
16. العبداوي، نور محمد.(2016). فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التطور المهني للمعلمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس_ دراسة حالة. رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت.
17. عتيبة، آمال حسن.(2009). مدرسة المستقبل_ الواقع والمأمول. المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية ببور سعيد. ط1، 636_739.

18. عبدالهادي، جودت عزت.(2006). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
19. فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين.(2001). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
20. الكلباني، يونس بن حمدان.(2016). مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
21. نبهان، يحيى محمد.(2007).الإشراف التربوي بين(المشرف، المدير، المعلم). عمان: دار الصفاء.
22. وشاح، هاني واليونس، يونس.(2005). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التربية العملية في الجامعات الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي.مجلة دراسات العلوم التربوية.2(32)، 258_273.
23. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية.(2015). النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي المعدل بالقرار رقم13/ 44 تاريخ8/23/ 2015. منشورات وزارة التربية. دمشق. سورية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Moswela,B & Mphale, L.(2015). Barriers to Clinical Supervision Practices in Botswana School, Journal of Education and Training Studies, 3(6), 61_70.
2. Pullens, N & Gorsoy, E.(2014). The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey; Is It an Effective Method?, Educational Sciences; Theory & Practice, 14(5), 182_183.
3. Okorji, P& Ogbo,R.(2013).Effects of modified clinical supervision on teacher instructional performance. Journal of Emerging Trends in Education Research and Policy Studies, 4(6).901_905.
4. Tesfaw,T&Hofman,R.(2014). Relationshipbetween instructional supervision and professional development. The International Education Journal, Comparative Perspectives. 13(1).82_99.
5. .Ting, yikup, Chang,Derry.(2006). The Impact of Clinical Supervision on the Teaching Effectiveness of Primary School Student Teacher. Journal of National Taiwan Normal Universtiy, Vol 51,No(2), 219_239.
6. .Yılmaz,O& Kayıkçı,K.(2017). The Views of Educational Supervisors on Clinical Supervision. Journal of Education and practice, Vol8,No21.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

WWW.aranthopos.com