

مهارات الموجه التربوي كما يدركها معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الإحساء التعليمية

د. عبدالرحمن إبراهيم المحبوب

- دكتوراة الفلسفة في التربية من جامعة بتسبرج - الولايات المتحدة الأمريكية.
- أستاذ الإدارة التعليمية المساعد - كلية التربية - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.

مهارات الموجه التربوي كما يدركها معلمو ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الإحساء التعليمية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على رأي المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية من منطقة الإحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية في المهارات المختلفة التي يمتلكها الموجه التربوي وفقاً للفروض التالية:

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.
- ٢ - يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.
- ٣ - يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.
- ٤ - يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.

ولاختبار صحة الفروض قام الباحث بتطبيق إستبانة أبعاد مهارات الموجه التربوي الأربعة: الإنسانية، الذاتية، الفنية، الذهنية. على عينة مكونة من (٢٠٠) من المعلمين والمعلمات وذلك بعد تحديد درجة الصدق والثبات. وانتهت الدراسة إلى عدم صحة اختبار الفرض الأول بينما تؤيد النتائج صحة اختبار الفروض: الثاني والثالث والرابع ومن ثم فسرت النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة. ويوصي الباحث بإعادة النظر في طريقة اختيار الموجهين التربويين.

مقدمة

تعد مسألة التوجيه التربوي بالغة الأهمية لأنه في خط المواجهة الأولى الميدانية مع بعدي العملية التعليمية الأساسية «المعلم والمتعلم» وهو الذي يعيش قضاياها ومشكلاتها وهو الموصل إلى الأجهزة التعليمية المعنية بإجبايات العمل وسلبياته. (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٨٥، ص ٧).

والموجه التربوي قائد منوط به مهام حيوية تستدعي أن تتوفر فيه خصائص ومهارات مهنية تمكنه من أداء رسالته التعليمية بنجاح وفعالية. فمسؤولياته تغيرت كنتيجة حتمية للتطورات الاجتماعية والاقتصادية والمتطلبات التربوية الحديثة. فلم يقتصر دوره التربوي على ملاحظة أداء المعلم في الصف الدراسي ورفع التقارير، بل تعدى ذلك إلى رفع كفاءة المعلم وأدائه على المستوى الفني والإداري والمساهمة في بناء شخصيته ومساعدته على إيجاد الحلول المناسبة لما يواجهه من مشكلات تعليمية وطلابية وتدرسية، وتشجيعية على استخدام الوسائط التعليمية وإنتاجها وتقديم كافة الوسائل الممكنة والمحفزات اللازمة ومساندته لحب العمل والإخلاص فيه بغية الوصول إلى الإنتاجية المطلوبة. (لوفل وولز 1983, p.14).

وهذا يشير إلى الحاجة لقيادة تربوية توجيهية ملزمة بكل تلك الجوانب وبكل الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية حتى يتاح العطاء المفيد وحتى يتمكن من هم في موقع العمل من النمو المستمر، فالتوجيه الفعال ليس مقصوراً على توجيه المعلمين وإنما درجة فعاليتها تعتمد على إنجاز العمل من خلال إسهام ومشاركة الآخرين وهذا يستدعي أن تكون المهارات والقدرات التي تمتلكها القيادة التوجيهية ضرورية وفي كل الأوقات. (Bass, 1981: 591). وفي هذا السياق يرى شامبين وهوقان (Champane and Hogan 1981, p.4) أن هناك حاجة ماسة إلى العناية بزيادة خبرات ومهارات الموجهين التربويين وذلك عن طريق تقديم البرامج المحددة التي تعينهم على فهم البيئة التعليمية التي يعملون فيها.

وقد مر التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بعدة مراحل كان الغرض منه مواكبة التطورات الحديثة في التربية وللنهوض بالعملية التوجيهية وتنميتها (السلوم، ١٩٨٥ : ٢١٠) (القرشي، ١٩٩٤ : ١٣٩)، وعلى هذا الأساس ينظر إلى التوجيه التربوي على أنه أحد الركائز الهامة في تطوير المسيرة التعليمية وأن فعاليته تكمن في المهارات التي يتصف بها الموجه.

وفي ضوء اهتمام الباحثين والمهتمين بقضايا الإدارة التعليمية يرى الباحث أن التعرف على مهارات الموجه التربوي في المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص كما تتصوره عينه من المعلمات والمعلمين أمر حيوي تنشده هذه الدراسة على اعتبار أن تعليم التلميذ والتلميذة جزء هام من العملية التعليمية وأن الاهتمام بتطوير المدرسة وظروفها من الناحية الإدارية والتدريسية يسهم كثيرا في دعم هذه القاعدة الأساسية من مراحل التعليم. ولذا فإن هذه الدراسة تحاول إضافة معلومات جديدة إلى واقع الإدارة التعليمية في مدارسنا عن طريق فحص الأبعاد المختلفة لمهارات الموجه التربوي.

مشكلة الدراسة :

حظي التعليم من قبل الجهات المشرفة عليه ممثلة في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في المملكة العربية السعودية وبخاصة التعليم الابتدائي للبنين والبنات بعناية خاصة خلال العقود الماضية على اعتباره القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها بقية مراحل التعليم اللاحقة وتمثل ذلك في فتح الكثير من المدارس في كل مدينة وقرية وهجرة وتجهيزها بالمستلزمات الدراسية وتدريب الكوادر البشرية في مجال إدارتها والعناية بها (المحبوب، ١٩٩٥ : ١٥٢).

وعليه فقد أولت الإدارات التعليمية الاهتمام بالتوجيه التربوي لكونه عنصرا أساسيا مكملاً لتطوير التعليم وتحديثه في المملكة. لذا فقد جاء من ضمن تطوير الجهاز الإداري لوزارة المعارف إيجاد الإدارة العامة للتوجيه والتدريب التربوي وأصبح من اختصاصاته ما يلي: ١- إعداد ومتابعة خطط التوجيه التربوي ودراسة التقارير الواردة من الموجهين على مستوى الوزارة والمناطق التعليمية. ٢- استحداث أساليب جديدة لممارسة التوجيه مع ما يتلاءم مع الموقف التعليمي. ٣- تزويد كل من الموجه والمدير والمدرس بالخبرة التربوية الناجحة تحقيقا لاستمرارية النمو الذاتي والمتابعة والتجديد. ٤- متابعة ما يستجد

من دراسات وأبحاث في الحقلين التربوي والتعليمي على المستوى الإقليمي والعربي والدولي من أجل تكوين فكر تربوي متوازن يجمع بين الأصالة والتجديد. (السلوم، ١٩٨٥ : ٢١٠).

كما جاء في نتائج اللقاء الأول لمنسوبي تعليم البنات بالمملكة التأكيد على دراسة الأعمال المناطة بمكاتب التوجيه التربوي بما يحقق رفع كفاية الموجهات إلى المستوى المطلوب منهن. (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٩٩٢ : ٧٨).

وعليه فإن حرص المسؤولين في إدارة التعليمية على دعم العملية التربوية من خلال النهوض بالتوجيه التربوي يصبح ذا أهمية بالغة تسعى إليها الجهات ذات العلاقة وذلك من خلال الأجهزة المعنية والندوات واللقاءات التربوية. لذا فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في التعرف على مهارات الموجه التربوي للمرحلة الابتدائية كما تدركها عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الإحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول ظاهرة ذات أبعاد تربوية، تعليمية وإدارية، كما أنها على حد علم الباحث - لم تزل حظاً وافراً من الدراسة في الكشف عن المهارات الفنية، الذاتية، الإنسانية والذهنية للموجه التربوي في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة ووفقاً لمتغيرات الدرجة العلمية وسنوات الخبرة التدريسية وحجم المدرسة. كما متوقع أن يكون لنتائجها صدى بين الباحثين المهتمين بقضايا التوجيه التربوي من أجل إجراء مزيد من البحث والدراسة لموضوع التوجيه التربوي. كما تعتبر هذه الدراسة مواصلة لجهود أخرى سابقة وراء تحسين وتطوير العملية التعليمية بشكل عام.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة بصورة عامة التعرف على المهارات المختلفة التي يمتلكها موجهي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المرحلة بمنطقة الإحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية. وكذلك التعرف على أثر متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التدريسية وحجم المدرسة في إدراك عينة الدراسة لمهارات الموجه التربوي.

حدود الدراسة :

البعد الموضوعي : اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مهارات الموجه التربوي الفنية، الإنسانية الذاتية والذهنية للمرحلة الابتدائية في منطقة الإحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية.

البعد المكاني : اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمنطقة الإحساء التعليمية.

البعد الزمني : تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤١٥هـ.

منهج الدراسة :

في ضوء أهداف هذه الدراسة يرى الباحث أن استخدام المنهج الوصفي هو أنسب الوسائل المؤدية لغرض الدراسة. لهذا فإن الباحث قام بوصف وتحليل بيانات الدراسة من خلال المعلومات المتوافرة عن الدراسة المتمثلة في تطبيق استبانة أبعاد مهارات الموجه التربوي وقد تمت المعالجة الإحصائية باستخدام المتوسط الحسابي، تحليل التباين (أسلوب النموذج الخطي العام GLM) واختبار توكي Tukey، والرسم البياني.

مصطلحات الدراسة:

استخدم الباحث التعريفات الإجرائية لمصطلحات هذه الدراسة للدلالة على ما يلي:

الموجهون التربويون: هم الأشخاص الذين تكلفهم إدارات التعليم للقيام بزيارة المدارس بغرض الإشراف وتقويم تنفيذ المناهج الدراسية من قبل إدارة المدرسة والمعلمين.

المهارات: هي تلك الخصائص والصفات والقدرات الشخصية التي يمتلكها الموجه وعن طريقها يمكن التفاعل والتأثير على المعلمين نحو تحسين أو إنجاز المهام، التدريسية بفعالية، لتحقيق الأهداف المشتركة للنهوض بالعملية التعليمية إلى الأفضل، ومن هذه المهارات الإنسانية والذاتية والذهنية والفنية.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التوجيه التربوي وتطوره:

إن لكلمة (وجه) في اللغة العربية عدة معان: وتعني القصد والإخلاص وهو ما يشير إليه قوله تعالى: ﴿إني وجهت وجهي للذي فطر السموات والأرض حنيفاً﴾ (الأنعام: ٧٩). ومنها: التعديل والتقويم. ومفهوم التوجيه يشير إلى مجموعة من العمليات التي تحلل وتفسر جهازاً أو نظاماً معيناً لمعرفة في دقة وتوجيهه توجيهاً مستمراً على هيئة سليمة. والتوجيه بهذا صورة من تطلع الإنسان إلى حياة أفضل في كل نظمته التعليمية والاجتماعية والعملية، وهو الذي ساعد الإنسان على التخلص من عوامل القصور في الأداء ووضعه على طريق النمو والتجديد. (وزارة المعارف، ص ٢٥).

وإذا كان التوجيه التربوي جديداً فإن وظيفته قديمة وممارسته قائمة ولكن انبثاق النظريات الإدارية الحديثة وتطبيقاتها في التربية أدى إلى تبدل في أساليبه وخصائصه وممارسته وتبعاً لذلك فقد تعددت تعاريف التوجه التربوي. ولقد

ذهب كثير من الباحثين والمربين والإداريين إلى تعريف التوجيه التربوي من جوانب متعددة، فبعضهم عرفه من جهة أهدافه وبعضهم عرفه من خلال أساليبه ومهامه. فقد عرفه نشوان (١٩٨٥ : ١٠٧): «على أنه عملية تربوية تشمل كافة عناصر العملية التعليمية بما فيها المعلم على أنه أحد هذه العناصر». ويرى الدويك (د.ت: ٨٠): «أنه عملية قيادية تعاونية منظمة تعنى بالموقف التعليمي التعليمي بجميع عناصره من منهاج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم ومتعلم، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقويمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم والتعليم. ويعرفه مارك وستوب (Marks and Stoops, 1980: 4) أنه «عملية تعليمية تهتم بتطوير وتحسين ظروف العملية التعليمية التي تنعكس آثارها على التلاميذ». ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه لوفل وويلز (Lovell and Wiles, 1982; 11) حيث يريان أن الموجه التربوي إنسان معنى بتطوير المناهج والتعليم من أجل تحسين تعليم التلاميذ.

لقد مر التوجيه التربوي بثلاث مراحل تطويرية تبعا لتطبيقات النظرية العلمية Scientific Theory ونظرية العلاقات الإنسانية Human relation Theory. ثم النظرية العلمية الحديثة Neo-Scientific Theory. فمرحلة التفتيش التربوي تعد تطبيقا للمدرسة العلمية ومن ملامحها المركزية في التوجيه ودور المعلم يكاد يكون محدودا فهو المستقبل لكل تعليمات المفتش وعملية الاتصال من جانب واحد، وإن تحصيل التلاميذ هو المعيار في تقويم أداء المعلم، كما أنه لايسمح للمعلم بالبحث والمناقشة وهذا كله أدى إلى تقلص فرص النمو المهني له. ثم أعقب مرحلة التفتيش التربوي مرحلة «التوجيه» التي أصبحت انعكاسا لمفاهيم مدرسة العلاقات الإنسانية حيث توطدت العلاقة بين الموجه والمعلم على أساس دعم حاجات وقدرات المعلم، وإن مصلحة ونمو الفرد «المعلم» هي الأساس الذي انطلق منه أهداف وأساليب التوجيه. وفي ظل عيوب تطبيق مفاهيم هاتين النظريتين على عملية التوجيه انبثق ما أطلق عليه التوجيه التربوي الشامل، (سيرجوفاني 1975: 3).

وعليه تحدد مفهوم وطبيعة التوجيه التربوي حيث أصبح هدفه تحسين العملية التعليمية. كما يمكن أن ينظر له من زاوية تحليل النظم على اعتبار أنه سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والموجه وهي كعملية لها مدخلاتها التربوية ومخرجاتها. ويفترض أن تكون المخرجات على نحو أفضل من ذي قبل كما أن المدخلات ذاتها تؤثر تأثيراً واضحاً في عملية التوجيه التربوي. وتتكون مدخلات نظام التوجيه من عناصر عدة تشترك فيما بينها في مجموعة من التفاعلات التي يكون التفاعل بين الموجه والمعلم أهمها. ومن هذه المدخلات: المعلمون والتلاميذ والمناهج الدراسية والإمكانات المادية والبيئة المحلية. وتتفاعل هذه المدخلات مع بعضها فيما يسمى بالعمليات التوجيهية. أما المخرجات التربوية التي تتمخض من عملية التوجيه فتتمثل في زيادة كفاءة أداء المعلمين والإنجاز الأفضل للتلاميذ وإذا كانت المخرجات وخصائصها على هذا النحو يمكن القول إن العملية التوجيهية حققت أهدافها في تحسين العملية التعليمية. (نشوان، ١٩٨٢ : ١٠٥-١٠٧).

أنواع التوجيه التربوي:

ونتيجة لممارسات وفعالية التوجيه التربوي الشامل على العملية التعليمية ظهرت أساليب إشرافية متعددة منها: ١- التوجيه التشاركي **collaborative supervision**: ويهدف إلى زيادة فعالية أداء التلميذ وذلك من خلال التعاون الملموس بين الموجه والمعلم فإذا افترض أن سلوك المعلم التعليمي تأثر بالسلوك التوجيهي فإن هذه الإيجابيات سوف تتحول إلى السلوك التدريسي وبالتالي ستؤثر في نوعية العطاء الذي يمنحه المعلم لتلاميذه. (نشوان ١٩٨٢ : ١١٧). ٢- التوجيه الإكلينيكي **clinical supervision**: ويهدف إلى زيادة أداء المعلم التدريسي من خلال التشاور والتفاهم بين الموجه والمعلم بعد ملاحظته للمعلم في الصف الدراسي واستنتاج مواطن القوة والضعف في التدريس. ويلاحظ أن دور الموجه في هذا النوع من التوجيه ليس تقويماً بقدر ما هو تحليل لعملية التدريس. كما أن التوجيه الإكلينيكي يفتح باب الثقة والتعاون بين المعلم والموجه. (الخطيب

مهارات الموجه التربوي:

ويرى المنيف (١٩٨٣، ص ٨٣) أنه لتعريف «المهارة فإنه من الضروري تحديدها بالمهارات الفنية والمهارات الإنسانية والمهارات الابتكارية، وإن عملية تنمية المهارات ترتبط بعمليات التدريب داخل العمل وخارجه». كون الموجه التربوي قائد تربوي ينبغي أن تكون لديه القدرة على العمل المستمر لنمو المدرسين في مهنتهم وإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم ومساعدتهم في فهم الاتجاهات

الاجتماعية السائدة وتفسيرها في وضع المناهج والبرامج التي تحقق حاجات التلاميذ وترغبهم في أحدث طرق التدريس ومراجعة البرامج التربوية وتقويمها والحكم على النتائج التي أدت إليها وأن يكون خلصا وصریحا وصادقا ذا روح طيبة متصفا ببعد النظر يدرس كل ما يزيد من فهمه للنظم الاجتماعية ولوظائف التربية وكل ما يزوده بالمهارات والمعلومات التي تعينه على تحسين المواقف التعليمية وتنميتها». (الأفندي، ١٩٧٦، ٢٩). وبناء على ذلك فإن مهارات الموجه التربوي يمكن تحديدها في المهارات: الذاتية، والفنية، والإنسانية، والذهنية (كنعان، ١٩٨٥، ٣١٨).

١- المهارة الذاتية: individualistic skill :

تمثل المهارة الذاتية في بعض السمات والقدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة مثل السمات الجسمية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار وضبط النفس. فالسمات الجسمية تتصل بالناحية الجسمية كالقامة والهيئة والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية والقدرات العقلية وهي مجموعة من الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية. ويعد الذكاء من أهمها. وللذكاء سمة مميزة وهي القدرة على التصور ويساعد التصور على الفهم العميق للمشكلات وكيفية مواجهتها. أما المبادأة والابتكار فهي سمة هامة للقائد تمكنه من الكشف عن عزيمة كل موظف وبالتالي حفزه للعمل ويرتبط بهذه السمة سمات أخرى هي الشجاعة، والقدرة على الحسم والقدرة على توقع الاحتمالات. أما القدرة على الابتكار فتساعد على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الصعبة، وسمة ضبط النفس تعني القدرة على ضبط الحساسية وقابلية الانفعال. (كنعان، ١٩٨٥، ٣١٩-٣٢٦).

٢- المهارة الفنية: technical skill :

وتعني فهم وإتقان نشاط محدد مثل أساليب وطرق العمل والإجراءات واللوائح أي أنها تعني العمل مع الأشياء وهي بذلك مهارة تكتسب بالتدريب

داخل المؤسسة. فالموظف يتدرب على العمل بالتجربة والتوجيه من الموجه المباشر وبذلك تعتمد أساسا على الموجه ومهاراته وقدراته في العمل كمدرّب. (المنيف، ١٩٨٣ : ٨٣). وتتطلب المهارة الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري وبذلك فالمهارة الفنية مرتبطة بالجانب العلمي في الإدارة وما يستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية. (السلوم، ١٩٨٥ : ١٢٤). ومن أهم الخصائص المميزة للمهارة الفنية إنها مهارة أكثر تحديدا من المهارات الأخرى وإنها تتميز بالمعرفة الفنية العالية وإنها مألوفة في ظل التخصص الوظيفي ويمكن اكتسابها وتنميتها. ومن أبرز سماتها القدرة على تحمل المسؤولية والفهم العميق للأمور والحزم وتحديد الهدف وإمكانية تحقيقه. (كنعان، ١٩٨٥ : ٣٣٢).

٣- المهارة الإنسانية : human skill

وتعني مهارة القائد في التعامل مع الآخرين في المنظمة بنجاح ودفعهم للتفاني في العمل وزيادة الانتاج والعطاء. وإضافة لذلك فهذه المهارة ترتبط بالإنسان وقدرته على تكوينه للعلاقات مع الآخرين وارتباطه بهم وتفاعله معهم ولذلك فإن تنميتها تبدأ بتفهم الفرد لسلوكه ووجهات نظره نحو نفسه وأقرانه ومشرفيه ورؤسائه. (السلوم، ١٩٨٥ : ١٢٦).

٤- المهارة الذهنية : mental skill

ويقصد بالمهارة الذهنية قدرة الموجه على فهم النظام المؤسسي الذي يعمل في إطاره العام وفهم المجتمع الكبير من حوله، وليس مجرد نظرة جزئية في نطاق قسم أو مرحلة. يضاف إلى ذلك الرؤية العامة للترابط بين أجزاء التنظيم وأثر التغيرات التي تحدث بين أجزائه في الأجزاء الأخرى في داخل المؤسسة نفسها وأثر هذه التغيرات في البيئة العامة في جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. وتكمن أهمية هذه المهارة بالنسبة للموجه التربوي كقائد باعتماده

عليها عند استخدامه للمهارة الإنسانية. وبدون هذه المهارة فإن المهارة الإنسانية تتبدد. كما أن امتلاك القائد لهذه المهارة واستخداماتها تدفع الموظفين للإبداع ويخلق بينهم التعاون وحب العمل. (المنيف، ١٩٨٢ : ٨٥).

الدراسات السابقة :

إن الهدف من هذه الدراسة يكمن في التعرف على مهارات الموجه التربوي كما يدركها عينه من المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية. والباحث الحالي - على حد علمه - لم يعثر على دراسات ذات صلة مباشرة بالموضوع في البيئة التعليمية العربية بعامة والمملكة بخاصة وذلك من أجل مقارنة ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة بالدراسات السابقة من حيث توافقها أو تعارضها. ورغم محاولات الباحثين استقصاء ميادين التوجيه التربوي المختلفة بغرض إضافة أبعاد جديدة إلى واقع التوجيه التربوي إلا أن موضوع مهارات الموجه التربوي لم تنل حظاً وافراً من الدراسة، وربما يعزى ذلك في المقام الأول إلى تنامي الفكر الإداري التربوي في مجال التوجيه التربوي ومن الدراسات التي تناولت موضوع التوجيه التربوي ما يلي :

أولاً: الدراسات التي تناولت واقع التوجيه التربوي ومنها :

دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥) تحت عنوان «الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطوره» وتهدف إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في أقطار الخليج العربي من حيث أهدافه ومهامه وهيكله التنظيمي وكيفية إعداد وتدريب المشرفين التربويين والمشكلات التي تواجههم وكيفية معالجتها حيث كان من أهم نتائجها ما يلي : ١- تفهم المسؤولين والموجهين والمدرسين في أقطار الخليج العربي لأهداف الإشراف التربوي وارتباطه بتطوير العملية التربوية وانسجام أهداف التوجيه مع الاتجاهات الحديثة في التربية. ٢- إن مهام الإشراف التربوي تتعدى مسألة متابعة تنفيذ المعلم للخطط

الدراسية إلى الجوانب التخطيطية والتنفيذية والتقويمية. ٣- هناك تقارب واضح بين أقطار الخليج العربي في الجوانب المتعلقة بالهيكل التنظيمي للإشراف التربوي والتشريعات الموضوعة له وتسميته. ٤- حاجة المشرفين التربويين إلى الممارسة والتدريب على أساليب البحث العلمي في التربية وخاصة الأبحاث الإجرائية. ٥- بالرغم من اهتمام كثير من أقطار دول الخليج العربي بتدريب المشرفين التربويين إلا أن البرامج التدريبية لا تزال قصيرة المدى، كما أن محتوى البرامج التدريبية لم تكن في ضوء الاحتياجات الأساسية. ٦- إن معايير تقويم الإشراف التربوي لا تزال عامة وغير واضحة. ٧- لم يكن للخبرة الإدارية والفنية صدى واضح في المعايير الموضوعة لاختيار المشرفين التربويين. وانتهت الدراسة إلى التوصيات التالية: ١- تنظيم برامج تدريبية للمشرفين والإداريين والمدرسين. ٢- إدخال أساليب حديثة في الإشراف التربوي. ٣- إشراك الموجهين في عملية تطوير المناهج وشتى جوانب العملية التربوية. ٤- اعتبار الخبرة التدريسية والإدارية والفنية معايير هامة في اختيار الإشراف لمهنة الإشراف التربوي.

وهدفت دراسة الصعوب (١٩٨٧) التعرف على فهم مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن للمهام الإدارية وتطبيقهم لها في مجال عملهم، أوضحت أن متوسطات تقديرات فهم المديرين والمديرات لمهامهم الإدارية أعلى من متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لتطبيق هؤلاء المديرين والمديرات لهذه المهام في جميع مجالات العمل. كما كشفت الدراسة أن المؤهل العلمي والخبرة لهما دور بارز في فهم وتطبيق المديرين والمديرات لمهامهم الإدارية خاصة في مجالات التوجيه والتنسيق والرقابة وإعداد الموازنة.

وقام القرشي (١٩٩٤) بإجراء دراسة للتعرف على واقع التوجيه التربوي من حيث ماهيته ونماذجه ومراحل تطوره في المملكة العربية السعودية، كانت عينتها ٨٨٥ من المعلمين والموجهين في المستويات التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، وثانوي) وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: ١- عدم إتاحة الموجه

التربوي للمعلم الفرصة في المشاركة في اتخاذ القرارات الإدارية التي تهم المعلم.

٢- إن الموجه التربوي لا يشرف على وضع الاختبارات وتصحيحها، كما أن الموجه لا يزود المعلم بالبحوث في مجال تخصصه فضلاً عن عدم إطلاع الموجه على أعمال إدارية ذات علاقة بالبحث التربوي ونتائجه. ٣- عدم قيام الموجه بإعداد نماذج للتحقق من مدى تحقيق الأهداف التربوية.

وهدف دراسة الحارثي (١٩٩٣) التعرف على مدى فاعلية الموجه التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة وتطوير وتحسين عملية التوجيه التربوي من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية. وقد جاءت نتائجها بإيجابيات وسلبيات فيما يخص فاعلية الموجه في تطوير كفاية المعلمين المهنية. «ومن الإيجابيات أن هناك كفايات تنال تطوراً بدرجة متوسطة من قبل الموجهين التربويين ومن أهمها: كفاية صياغة أهداف سلوكية ذات مستويات معرفية ومهارية ووجدانية وكفاية الاستخدام الأمثل للطريقة الإلقائية والاستقرائية وكمية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية واستخدام أساليب مختلفة لتعزيز السلوك الإيجابي لدى التلاميذ، ومن السلبيات، قصور فاعلية الموجه التربوي في تطوير وتنمية بعض الكفايات التدريسية وأهمها الإلمام بطرق تدريس المواد الاجتماعية الحديثة، استخدام الجداول والإحصائيات والرسوم البيانية واستخدام أساليب مختلفة في تقويم التلاميذ كالمقابلة الفردية ودراسة الحالة والملاحظة». كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى اختلاف وجهات نظر المعلمين باختلاف تخصصاتهم وخبراتهم - حول فاعلية الموجه التربوي في تطوير كفاياتهم التدريسية. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات ومنها: ضرورة اهتمام الموجهين التربويين بتنمية وتطوير الكفايات التي بينت نتائج الدراسة وضعف وقصور فاعلية الموجه التربوي في تطويرها وضرورة تشجيع المعلمين على القرارات الموجهة من أجل صقل بعض المهارات وتنمية الكفايات التدريسية.

المجلة التربوية (٢٦١)

المشرف والمعلم كما يدركها المعلم والموجه والمشرف في المرحلة الثانوية من المملكة العربية السعودية من الذكور والإناث. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ١- أن نسبة قليلة من المدرسين يرون أن العلاقة بين المشرف والمعلم تكاد تكون إيجابية. ٢- قلة في عدد المشرفين التربويين السعوديين. وأوصحت الدراسة بالآتي: ١- السماح لأن يكون مدير المدرسة مشرفاً. ٢- ضرورة إشراك المشرف والمدير في تطوير المناهج الدراسية. ٣- أن تكون الأنظمة الإدارية التوجيهية مرنة بحيث تشجع المناقشة والحوار بين المعلم والمشرف وهذا بالتالي تنعكس آثاره على تعليم التلاميذ. ٤- تطوير برامج الإشراف التربوي وتقويمها، وتعزيز العلاقة بين الموجه والمعلم والعمل معاً لما فيه المصلحة التعليمية وتبصيرهما بأنهما - الموجه والمعلم - يعملان من أجل غاية مشتركة.

رابعا: الدراسات التي تناولت تقويم نماذج التقويم التربوي ومنها:

وقام حمد (١٩٨٦) بإجراء دراسة تحت عنوان: «تقويم نموذج التوجيه التربوي المعمول به في الأردن» وقد أثارت الدراسة سؤالين: الأول رأي المعلمين والمديرين والموجهين التربويين في نموذج التوجيه التربوي ومقترحاتهم لتطويره، والثاني عن رأي عينة الدراسة عن مدى فهمهم لمعنى كل فقرة من فقرات النموذج من حيث الوضوح والصياغة وصلتها بفاعلية المعلم في التدريس. واستنتج الباحث أن هناك مآخذ على نموذج التوجيه التربوي وأن هناك غموضاً في بعض فقرات النموذج. وأوصت الدراسة بـ: ١- إعادة النظر في نموذج التوجيه التربوي. ٢- إجراء مزيد من الدراسات تبين كيفية رؤية الموجه التربوي لعمله اليومي خلال العام الدراسي. ٣- إجراء دراسة تبين أثر خبرة مدير المدرسة وتأهيله المسلكي في نمط إشرافه الفني في مدرسته.

وهدف دراسة اللحيدان (Alahidan, 1990) إلى فحص المعايير المستخدمة في نموذج تقويم أداء المعلم في المدارس الابتدائية للذكور في المملكة العربية

السعودية حيث يرى الباحث أن هذا النموذج يحمل تكراراً لبعض العبارات مما يجعل الدقة في الحكم على أداء المعلم قاصرة. كما أن زيارة المعلم مرة أو مرتين في العام غير كافية للحكم على الأداء وتوصي الدراسة: ١- اختيار معايير ذات عبارات واضحة من أجل تقويم أداء المعلم. ٢- ينبغي أن يكون الموجه مؤهلاً في ممارساته الإشرافية ولديه معرفة تامة بالسياسة التعليمية وبالمناهج والبيئة المدرسية والخصائص والصفات الطلابية. ٣- ينبغي أن يكون دور المقوم لأداء المعلم من أجل مساعدته وتحسين خبراته. ٤- التقويم يجب أن يكون لتحديد مواطن الضعف فيما يتعلق بالمشكلات الطلابية والمناهج، والخدمات المدرسية، ويرى الباحث أن أي تعديل في استمارة التقويم ينبغي أن تكون في ضوء ما أوصت به هذه الدراسة.

فرضيات الدراسة:

في ضوء عرض الأطر النظرية ونتائج بعض الدراسات السابقة يمكن صياغة فرضيات هذه الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وآراء المعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.

الفرضية الثانية: يوجد أثر دال إحصائي لمتغير المؤهل العلمي بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.

الفرضية الثالثة: يوجد أثر دال إحصائي لمتغير الخبرة في مجال التدريس بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.

الفرضية الرابعة: يوجد أثر دال إحصائي لمتغير حجم المدرسة بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة.

إجراءات الدراسة:

أداة الدراسة:

من أجل جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة، تم بناء استبانة أبعاد مهارات الموجه التربوي في ضوء أدبيات الدراسة واستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالإضافة إلى خبرة الباحث في مجال الإدارة التعليمية. وقد مر بناء الاستبانة بعدة مراحل من أجل تحقيق أعلى درجة ممكنة من الصدق والثبات كما تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علوم الإدارة والتربية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، وعدلت فقرات الاستبانة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، واعتبرت الخطوات التي مرت ببناء الاستبانة بمثابة تصديق المحكمين عليها، وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٦) فقرة - انظر الملحق - تقيس أبعاد المهارات التوجيهية التربوية الأربعة تحت هذه الدراسة وهي: المهارات الإنسانية، والذهنية، والذاتية، والفنية.

ويوضح جدول (١) أبعاد المهارات التوجيهية التربوية وأرقام عباراتها في الاستبانة ومجموع العبارات الخاصة لكل بعد:

جدول (١)

مهارات الموجه التربوي وأرقام عباراتها ومجموعها لكل مهارة

المهارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
الإنسانية	١، ٥، ٩، ١٢، ١٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٣	٩
الذهنية	٢، ٦، ١٠، ١١، ١٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٦	٩
الذاتية	٣، ٧، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٠، ٣١، ٣٥	٩
الفنية	٤، ٨، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٣٢، ٣٤	٩
	المجموع الكلي لعبارات الاستبانة	٣٦

وقد طلب من أفراد العينة من المعلمين والمعلمات الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال ميزان تقدير يتدرج من «أوافق بشدة» (تعطى له أربع درجات) «أوافق» (تعطى له ثلاث درجات) «لا أوافق» (تعطى له درجتين) «لا أوافق بشدة» (تعطى له درجة واحدة). إضافة لذلك، فقد طلب من أفراد العينة الإجابة عن المعلومات الشخصية بتحديد المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، وحجم المدرسة.

الصدق:

تم حساب الصدق الداخلي internal validity لإستبانة مهارات الموجه التربوي، وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد استبانة الموجه التربوي. ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط لمهارات الموجه التربوي ودلالاتها الإحصائية.

جدول (٢)

معاملات الارتباط لمهارات الموجه التربوي ودلالاتها الإحصائية

مهارات الموجه التربوي	الإنسانية	الذهنية	الذاتية	الفنية
الإنسانية	—			
الذهنية	٩٠, **	—		
الذاتية	٨٩, **	٩٠, **	—	
الفنية	٩٠, **	٩٠, **	٩٢, **	—

تبين النتائج الموضحة في جدول (٢) أن معاملات الارتباط تمتد من ٨٩,٠ إلى ٩٢,٠، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

الثبت:

تم حساب ثبات إستبانة مهارات الموجه التربوي عن طريق استخدام معامل ألفا لكرونباخ، فوصلت معاملات الارتباط إلى ما يلي: ٠,٨٥ للمهارة الإنسانية، ٠,٨٧ للمهارة الذهنية، ٠,٨١ للمهارة الذاتية، ٠,٧٩ للمهارة الفنية، وكلها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

ويشير جدول (٣) إلى معاملات الثبات ودلالاتها الإحصائية لأبعاد المهارات التوجيهية التربوية.

جدول (٣)

معاملات الثبات ودلالاتها الإحصائية لأبعاد المهارات التوجيهية التربوية

أبعاد المهارات التوجيهية التربوية	معاملات الثبات	الدلالة الإحصائية
الإنسانية	٠,٨٥	٠,٠١
الذهنية	٠,٨٧	٠,٠١
الذاتية	٠,٨١	٠,٠١
الفنية	٠,٧٩	٠,٠١

عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في منطقة الإحساء التعليمية من المملكة العربية السعودية وتم اختيارهم عشوائياً عن طريق مخاطبة الجهات المعنية في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بعد أخذ الموافقات الرسمية، وقد بلغ عدد أفراد العينة الفعلية بعد استبعاد الاستمارات غير المكتملة ٢٠٠ استمارة تمثل استجابات مائة معلم ومائة معلمة.

عرض النتائج:

١ - عرض النتائج الخاصة للمهارة الإنسانية:

جدول (٤)

نتائج تحليل GLM لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة
في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الإنسانية

الدلالة الإحصائية	القيمة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
د.غ.	٢,٩٢	٨٢,٢٤	١	٨٢,٢٤	الجنس
٠,٠١	٤,٥١	١٢٦,٩٦	٢	٢٥٣,٩٢	المؤهل العلمي
٠,٠١	٥,٣٠	١٤٩,١١	٢	٢٩٨,٢٢	الخبرة في مجال التدريس
٠,٠١	٦,٥٩	١٨٥,٥٣	٢	٣٧١,٠٦	حجم المدرسة
٠,٠٥	٣,٣٥	٩٤,٣٤	٢	١٨٨,٦٩	الجنس × المؤهل العلمي
د.غ.	٠,٢٦	٧,٣١	٢	١٤,٦٢	الجنس × الخبرة
د.غ.	١,٣٤	٣٧,٨٤	٢	٧٥,٦٨	الجنس × حجم المدرسة
د.غ.	٠,٣١	٨,٦٤	٤	٣٤,٥٧	المؤهل العلمي × الخبرة
د.غ.	٠,٨٤	٢٣,٦٣	٤	٩٤,٥٠	المؤهل العلمي × حجم المدرسة
٠,٠١	٤,٨٩	١٣٧,٥٢	٤	٥٥٠,٠٧	الخبرة × حجم المدرسة
د.غ.	٠,١٥	٤,١٠	١	٤,١٠	الجنس × المؤهل العلمي × الخبرة
د.غ.	٢,٠٨	٥٨,٣٨	٣	١٧٥,١٥	الجنس × المؤهل العلمي × حجم المدرسة
د.غ.	٠,٨١	٢٢,٧٣	٤	٩٠,٩٣	المؤهل العلمي × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٥,١٢	١٤٤,٠٥	٢	٢٨٨,١٠	الجنس × المؤهل × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٣,٢٥	٩١,٣١	٣٧	٣٣٧٨,٢٨	بين المجموعات
		٢٨,١٣	١٦٢	٤٥٥٧,٧٢	داخل المجموعات
			١٩٩	٧٩٣٦,٠٠	المجموع الكلي

يشير جدول (٤) إلى النتائج الإحصائية الدالة التالية:

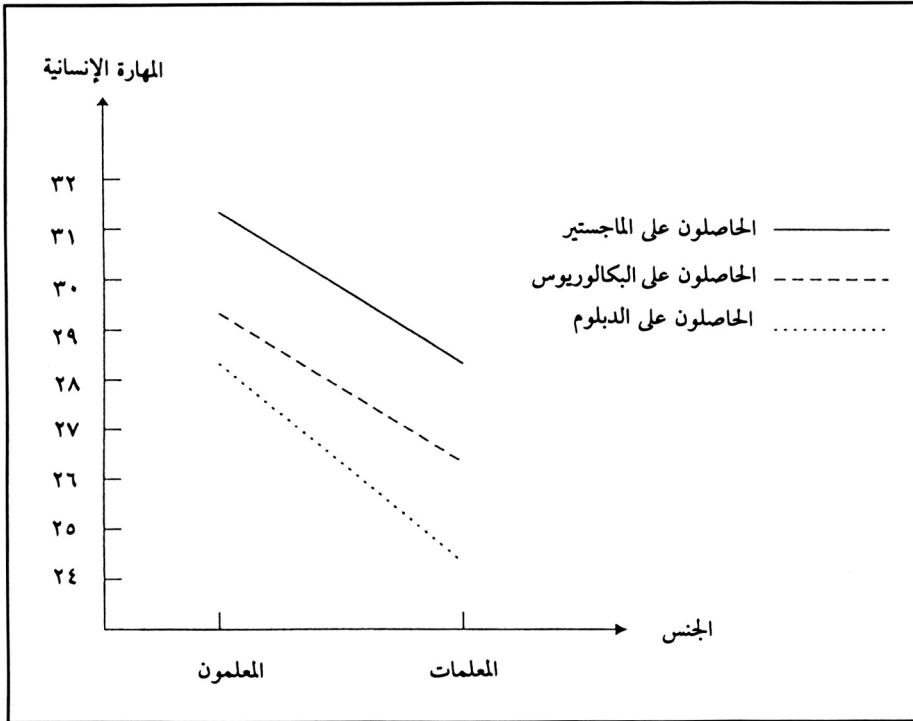
- **المؤهل العلمي:** تبين النتائج في جدول (٤) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي في المهارة الإنسانية للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٤,٥ [د.ح = ١٦٢ و ٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١]، وللكشف عن الفروق في متغير المؤهل العلمي وفقاً لمتغير المهارة الإنسانية للموجه التربوي، تم استخدام اختبار توكي (Tukey)، فتبين وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير (م = ٥,٨٨)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٠,٦٢)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (الفرق = ٢,٦٣، دال إحصائية عند مستوى ٠,٠٥). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير (م = ٥,٦٣)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة دبلوم (م = ٠,٠٣)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين الفرق = ٢,٨٣، دال إحصائية عند مستوى ٠,٠٥). إضافة إلى هذا، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٢,٥٢)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الدبلوم (م = ٢,١٤)، وقد وصل الفرق بين المتوسطين (الفرق = ٠,١٩، غير دال إحصائياً).

- **الخبرة في مجال التدريس:** توضح النتائج المبينة في جدول (٤) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس في المهارة الإنسانية، حيث بلغت قيمة (ف) ٥,٣٠ [د.ح = ١٦٢ و ٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١]. وللكشف عن الفروق، تم استخدام اختبار توكي، فتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي خمس سنوات خبرة في مجال التدريس (م = ٣,٣٤)، والمعلمين والمعلمات ذوي عشرة سنوات خبرة في مجال التدريس (م = ١,١٤)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (الفرق = ١,١٠، غير دال إحصائياً). كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين

والمعلمات ذوي خمس سنوات خبرة في مجال التدريس ($m = 3,65$)، والمعلمين والمعلمات ذوي أكثر من عشرة سنوات خبرة في مجال التدريس ($m = 0,92$)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (الفرق = $1,36$)، غير دال إحصائياً. وبالإضافة إلى ذلك، أبانت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي عشر سنوات خبرة في مجال التدريس ($m = 2,66$)، والمعلمين والمعلمات ذوي أكثر من عشر سنوات خبرة في مجال التدريس ($m = 2,13$)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين $0,27$ غير دال إحصائياً.

- **حجم المدرسة:** أظهرت النتائج في جدول (٤) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة في المهارة الإنسانية، حيث وصلت قيمة (ف) إلى $6,09$ [د.ح = 2 و 162]، دالة إحصائياً عند مستوى $0,01$. ولإيجاد الفروق بالنسبة لمتغير حجم المدرسة، تم استخدام اختبار توكي، فتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم المدرسة الصغيرة (من 201 إلى 300 طالب) ($m = 2,83$)، وحجم المدرسة المتوسطة (من 301 إلى 400 طالب) ($m = 3,50$)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين $0,34$ (غير دال إحصائياً). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم المدرسة الصغيرة ($m = 6,05$)، وحجم المدرسة الكبيرة (من 401 طالب فأكثر) ($m = 0,95$)، وقد وصل الفرق بين المتوسطين $3,50$ (دال إحصائياً عند مستوى $0,05$). إضافة إلى هذا، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم المدرسة المتوسطة ($m = 6,33$) وحجم المدرسة الكبيرة ($m = 1,34$)، وقد وصل الفرق بين المتوسطين $3,84$ (دال إحصائياً عند مستوى $0,05$) في المهارة الإنسانية للموجه التربوي.

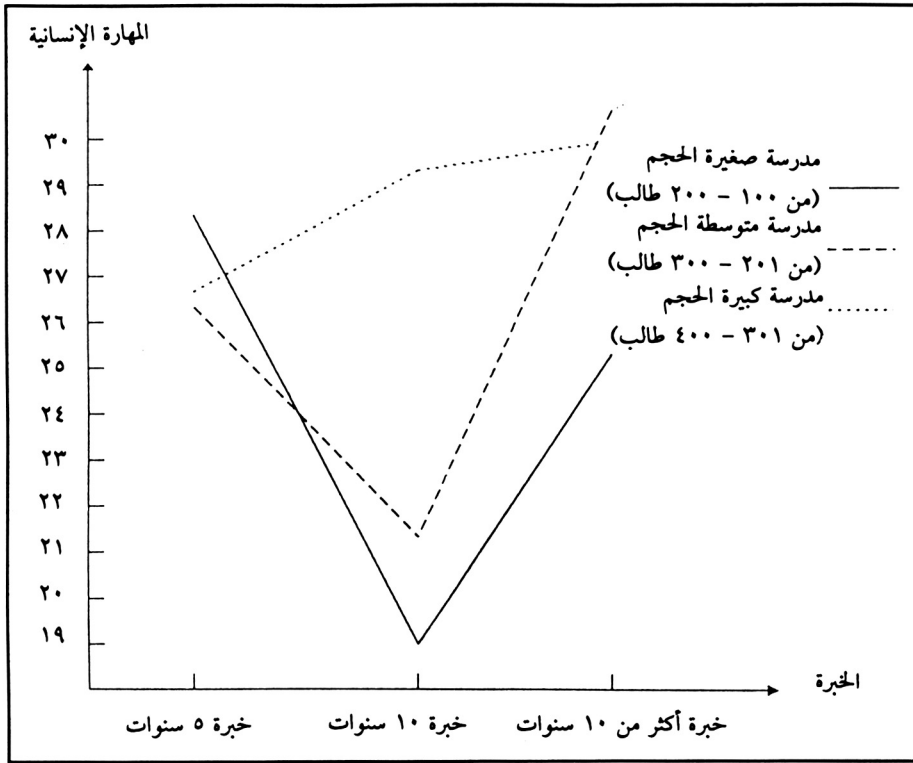
- **الجنس × المؤهل العلمي:** أبانت النتائج في جدول (٤) وجود تفاعل دال إحصائياً لأثر متغيري الجنس والمؤهل العلمي في المهارة الإنسانية، حيث بلغت قيمة (ف) $3,35$ [د.ح = 2 و 162]، دالة إحصائياً عند مستوى $0,05$.



الشكل البياني رقم (١) تفاعل الجنس والمؤهل العلمي مع المهارة الإنسانية

ويبين الشكل البياني رقم (١) طبيعة التفاعل بين متغيري الجنس والمؤهل العلمي في المهارة الإنسانية. حيث أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة إنسانية من بقية المجموعات.

- الخبرة حجم المدرسة: أظهرت النتائج في جدول (٤) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الخبرة وحجم المدرسة في المهارة الإنسانية، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٤,٨٩ [د.ح = ١٦٢ و ٤، دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١].



الشكل البياني رقم (٢) تفاعل الخبرة وحجم المدرسة مع المهارة الإنسانية

ويوضح الشكل البياني رقم (٢) طبيعة التفاعل لمتغيري الخبرة وحجم المدرسة في المهارة الإنسانية. حيث أن المعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات ويعملون في مدارس كبيرة الحجم، يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة إنسانية من بقية المجموعات.

- الجنس × الخبرة × حجم المدرسة: أبانت النتائج في جدول (٤) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة في المهارة الإنسانية للموجه التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) ٥,١٢، [د. ح = ١٦٢,٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١]. ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية لطبيعة التفاعل لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة في المهارة الإنسانية للموجه التربوي.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية لطبيعة تفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الإنسانية

المتغيرات	الذكور	الإناث
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٤	٢٧
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٣١	٢٥
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣٢	٢٦
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٠	٢٨
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٣١	٢٩
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣٢	٣١
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة صغير	٣٢	٢٦,٤
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة متوسط	٢٨	٣٣,٥
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة كبير	٣٠,٣	٣١
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣١,٥	٣١
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٢,٣	٣٢
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣١,٨	٣٣
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٢	٢٩
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٣١	٣٢
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣٣,٥	٣٤
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٨	٣٢
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٧	٢٩,٤
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣٠,١	٢٦
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٨,٥	٢١,٧
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٦	٢٠,٣
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٩,٧	٢٥,٥
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٨	٢٢,٣
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٩,٣	٢٤,٤
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٩,٤	٢٧,٩
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٢	٢٧,٥
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٣٣	٢٦,٥
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٧	٢٨

تبين النتائج الموضحة في جدول (٥) أن المعلمين الحاصلين على الماجستير ذوي خبرة ٥ سنوات في مجال التدريس ويعملون في مدارس صغيرة الحجم، وأن المعلمات الحاصلات على البكالوريوس ذوات خبرة ١٠ سنوات في مجال التدريس ويعملن في مدارس كبيرة الحجم يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة إنسانية من بقية المجموعات.

وبالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج الموضحة في جدول (٥) إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس (ف = ٢,٩٢)، و لمتغيري الجنس والخبرة (ف = ٠,٢٦)، و لمتغير الجنس وحجم المدرسة (ف = ١,٣٤)، و لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,٣١)، و لمتغيري المؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٠,٨٤)، و لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,١٥) و لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٢,٠٨)، و لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة (ف = ٠,٨١) في المهارة الإنسانية للموجه التربوي.

٢- عرض النتائج الخاصة للمهارة الذهنية:

جدول (٦)

نتائج تحليل GLM لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الذهنية

الدالة الاحصائية	القيمة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د.	٠,٥٦	١٩,٣٧	١	١٩,٣٧	الجنس
٠,٠٥	٣,١٨	١١٠,٨٦	٢	٢٢١,٧٢	المؤهل العلمي
٠,٠٥	٣,٥١	١٢٢,٣٨	٢	٢٤٤,٧٧	الخبرة في مجال التدريس
٠,٠٥	٣,٧٦	١٣٠,٩١	٢	٢٦١,٨٢	حجم المدرسة
غ.د.	٠,٣٩	١٣,٤٤	٢	٢٦,٨٨	الجنس × المؤهل العلمي
غ.د.	٠,٠٠	٠,٠١	٢	٠,٠٢	الجنس × الخبرة

تابع جدول (٦)

الدالة الإحصائية	القيمة الفاتية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د	٠,٠٣	١,٢٠	٢	٢,٤٠	الجنس × حجم المدرسة
غ.د	١,٠٥	٣٦,٧١	٤	١٤٦,٨٥	المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	٠,٠٩	٣,١٠	٤	١٢,٤٠	المؤهل العلمي × حجم المدرسة
غ.د	٤,٧٩	١٦٦,٨٨	٤	٦٦٧,٥٤	الخبرة × حجم المدرسة
غ.د	٠,٠٠	٠,١١	١	٠,١١	الجنس × المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	٠,٤٥	١٥,٦٦	٣	٤٦,٩٧	الجنس × المؤهل العلمي × حجم المدرسة
غ.د	١,٢٦	٤٤,٠١	٤	١٧٦,٠٤	المؤهل العلمي × الخبرة × حجم المدرسة
غ.د	٢,٨٠	٩٧,٦٦	٢	١٩٥,٣١	الجنس × المؤهل × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٢,٢١	٧٦,٩٦	٣٧	٢٨٤٧,٥٣	بين المجموعات
		٣٤,٨٤	١٦٢	٥٦٤٤,٢٩	داخل المجموعات
			١٩٩	٨٤٩١,٨٢	المجموع الكلي

يشير جدول (٦) إلى النتائج الإحصائية الدالة الآتية:

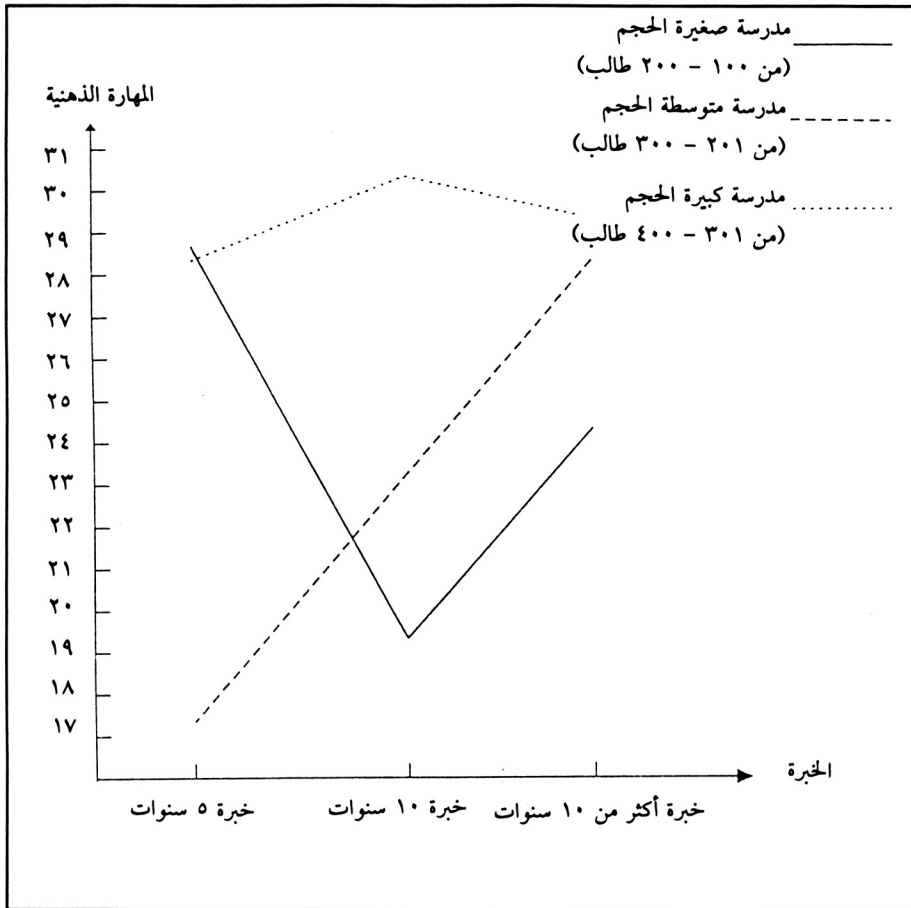
- المؤهل العلمي: تبين النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي في المهارة الذهنية، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٣,١٨ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥]، وللكشف عن اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي، فتيين وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير (م = ٠,١٦)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٠,٠٨)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٣,١٢ (دال إحصائية عند مستوى ٠,٠٥). يوجد فرق دال إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير (م = ٠,١٨)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على الدبلوم العالي (م = ٠,٧٠)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٣,٢٦ (دال إحصائية

عند مستوى ٠,٠٥). بينما لم يوجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس ($m = 2,52$)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الدبلوم العالي ($m = 2,60$)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٠,١٤ (غير دال إحصائياً).

- **الخبرة في مجال التدريس:** أبانت النتائج المبينة في جدول (٦) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس في المهارة الذهنية، حيث بلغت قيمة (ف) (٣,٥١) [د. ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥]. وللكشف عن اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي، فبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين والمعلمات ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس ($m = 1,22$)، ووصل الفرق بين المتوسطين ١,١٦ (غير دال إحصائياً). كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي خمس سنوات خبرة في مجال التدريس (المتوسط = ٣,٦٧)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مجال التدريس (المتوسط = ١,١٦)، وبلغ الفرق بين المتوسطين ١,٢٦ (غير دال إحصائياً). إضافة إلى هذا، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي عشر سنوات خبرة في مجال التدريس ($m = 2,44$)، وبلغ الفرق بين المتوسطين ٠,١٠ (غير دال إحصائياً).

- **حجم المدرسة:** تشير النتائج في جدول (٦) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة في المهارة الذهنية، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٣,٧٦ [د. ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي، فبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين والمعلمات في المدرسة صغيرة الحجم ($m = 2,53$)، والمتوسط الحسابي للمعلمين والمعلمات في مدرسة متوسطة الحجم ($m = 4,17$)، وبلغ الفرق بين المتوسطين ٠,٨٢ (غير دال إحصائياً). كما وجد فرق دال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في مدرسة صغيرة الحجم ($m = 4,78$)، والمعلمين والمعلمات في مدرسة كبيرة الحجم ($m = 0,61$)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٢,٠٨ (دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥).

- الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة: أشارت النتائج في جدول (٦) إلى وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة في المهارة الذهنية، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٤,٧٩ [د.ح = ٤ و ١٦٢، دال إحصائياً عند مستوى ٠١]. ويبين الرسم البياني رقم (٣) طبيعة التفاعل بين متغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المهارة الذهنية. حيث أن المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس ويعملون في مدارس كبيرة الحجم يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة ذهنية من بقية المجموعات.



الشكل البياني رقم (٣) تفاعل الخبرة وحجم المدرسة مع المهارة الذهنية

إضافة إلى هذا، لم تظهر النتائج في جدول (٦) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس (ف = ٠,٥٦)، ومتغيري الجنس والمؤهل العلمي (ف = ٠,٣٩)، ومتغيري الجنس والخبرة (ف = ٠,٠٠)، ومتغير الجنس وحجم المدرسة (ف = ٠,٠٣)، ومتغيري المؤهل العلمي والخبرة (ف = ١,٠٥)، ومتغير المؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٠,٠٩)، ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,٠٠)، ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ١,٢٦)، ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة (ف = ٢,٨٠) في المهارة الذهنية للموجه التربوي.

٣- النتائج الخاصة للمهارة الذاتية:

جدول (٧)

نتائج تحليل GLM لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الذاتية

الدلالة الإحصائية	القيمة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د	١,٨٣	٤٩,٣٨	١	٤٩,٣٨	الجنس
٠,٠٥	٣,٣٣	٨٩,٩٤	٢	١٧٩,٨٨	المؤهل العلمي
٠,٠١	٧,٦٣	٢٠٥,٧٦	٢	٤١١,٥٢	الخبرة في مجال التدريس
٠,٠١	٥,٣٢	١٤٣,٤٩	٢	٢٨٦,٨٩٨	حجم المدرسة
غ.د	١,١٠	٢٩,٦٥	٢	٥٩,٣٠	الجنس × المؤهل العلمي
غ.د	٠,٠٤	١,٢٠	٢	٢,٤١	الجنس × الخبرة
غ.د	٠,٢٣	٦,٠٧	٢	١٢,١٥	الجنس × حجم المدرسة
غ.د	٠,٨٤	٢٢,٦٧	٤	٩٠,٦٨	المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	٠,٢٣	٦,٣١	٤	٢٥,٢٦	المؤهل العلمي × حجم المدرسة

تابع جدول (٧)

الدالة الإحصائية	القيمة الفاتية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د	٥,٠٣	١٣٥,٦٣	٤	٥٤٢,٥١	الخبرة × حجم المدرسة
غ.د	٠,١٣	٣,٥٦	١	٣,٥٦	الجنس × المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	٠,٨٨	٢٣,٧٦	٣	٧١,٢٨	الجنس × المؤهل العلمي × حجم المدرسة
غ.د	١,٥٣	٤١,٣١	٤	١٦٥,٢٤	المؤهل العلمي × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٥,١٢	١٣٨,٢٦	٢	٢٧٦,٥٢	الجنس × المؤهل × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٢,٩٤	٧٩,٢٨	٣٧	٢٩٣٣,٢١	بين المجموعات
		٢٦,٩٨	١٦٢	٤٣٧٠,٥٩	داخل المجموعات
			١٩٩	٧٣٠٣,٨٠	المجموع الكلي

يشير جدول (٧) إلى النتائج الإحصائية الدالة التالية:

- **المؤهل العلمي:** تشير النتائج إلى وجود أثر دال إحصائي لمتغير المؤهل العلمي في المهارة الذاتية، حيث وصلت قيمة (ف) ٣,٣٣ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥]. وللتعرف على اتجاه الفروق، تم استخدام اختبار توكي، فتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على الماجستير (م = ٠,٧٨) والمعلمين والمعلمات الحاصلين على الدبلوم (م = ٤,٤٥)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين الحاصلين على الماجستير (م = ٠,٥١) والمعلمين والمعلمات الحاصلين على البكالوريوس (م = ٤,٨٦)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٢,١٧ (غير دال إحصائياً). كما لم يوجد فرق دال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على البكالوريوس (م = ٢,٠٧)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٠,١٦ (غير دال إحصائياً).

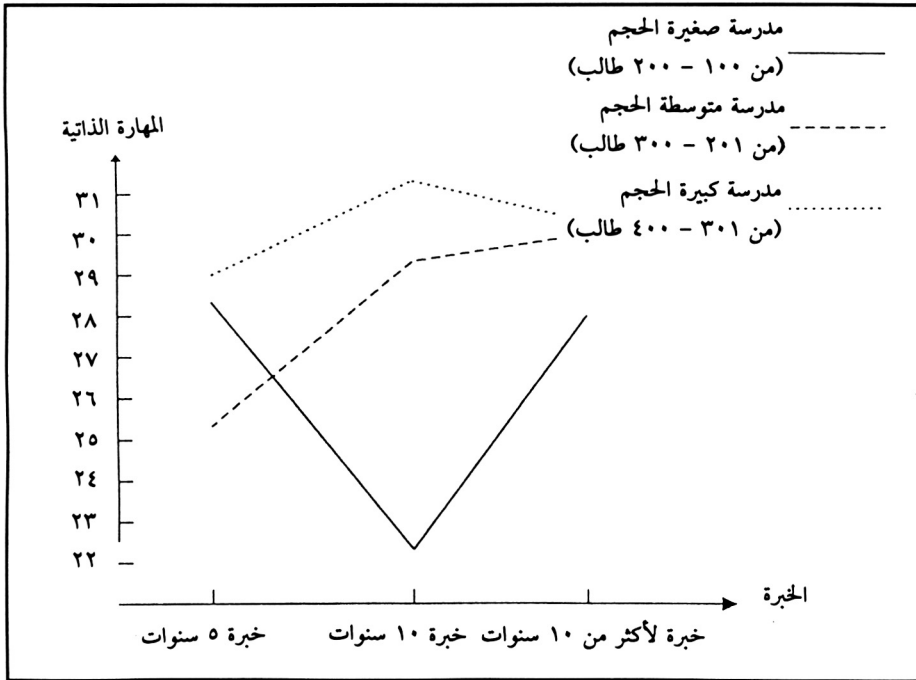
- **الخبرة في مجال التدريس:** أشارت النتائج في جدول (٧) إلى وجود أثر دال إحصائي لمتغير الخبرة في مجال التدريس في المهارة الذاتية للموجه التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) ٧,٦٣ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند مستوى

٠,٠١]. وتم استخدام اختبار توكي للتعرف على اتجاه الفروق، فتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس (م = ٣,٥٦)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٠,٧٤)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ١,٤١ (غير دال إحصائياً). كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٣,٤٨)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٠,٩٠)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ١,٢٩ (غير دالة إحصائياً). إضافة إلى هذا، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٢,١٨)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٢,٤٢)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٠,١٢ (غير دال إحصائياً).

- **حجم المدرسة:** توضح النتائج في جدول (٧) وجود أثر دال إحصائياً لتغير حجم المدرسة في المهارة الذاتية للموجه التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) ٥,٣٢ [د. ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائية عند ٠,٠١]. وتم استخدام اختبار توكي للتعرف على اتجاه الفروق فتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في المدرسة صغيرة الحجم (م = ٢,٧٦)، والمعلمين والمعلمات في مدرسة متوسطة الحجم (م = ٣,٣١) وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٠,٢٧ (غير دال إحصائياً). بينما يوجد فرق دال إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في مدرسة صغيرة الحجم (م = ٥,١٣)، والمعلمين والمعلمات في مدرسة كبيرة الحجم (م = ٠,٢٤)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٢,٦٨ (دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥). إضافة إلى هذا، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مدرسة متوسطة الحجم (م = ٥,٣٤)، والمعلمين والمعلمات في مدرسة كبيرة الحجم (م = ٠,٥٦)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٢,٩٥ (دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥) في المهارة الذاتية للموجه التربوي.

- **الخبرة × حجم المدرسة:** تشير النتائج في جدول (٧) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة في المهارة الذاتية

للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٥,٠٣ [د.ح = ٤ و ١٦٢، دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الشكل البياني رقم (٤) طبيعة التفاعل لمتغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الذاتية للموجه التربوي. حيث أن المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات يعملون في مدارس كبيرة الحجم يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة ذاتية من بقية المجموعات.



الشكل البياني رقم (٤) تفاعل الخبرة وحجم المدرسة مع المهارة الذاتية

- الجنس × المؤهل العلمي × الخبرة × حجم المدرسة: تبين النتائج في جدول (٨) وجود أثر دال إحصائيا لتفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة في المهارة الذاتية للموجه التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) ٥,١٢ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١]. ويوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية لطبيعة التفاعل لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة في المهارة الذاتية للموجه التربوي.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية لطبيعة تفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الذاتية

المتغيرات	الذكور	الإناث
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٢	٢٥
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٩	٢٣
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣١	٢٤
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٨	٢٦
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٩	٢٧
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣٠	٢٨
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة صغير	٣٠	٢٥
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة متوسط	٢٧	٣٠
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة كبير	٢٦	٣١
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٩	٢٩
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٠	٣١
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٧	٣٢
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٠	٢٧
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٩	٣٠
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣١,٥	٣٢
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٧	٣٠
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٦	٢٧
بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٨	٢٤
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٧	١٩
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٨	١٨
دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٦	٢٣
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٧	٢٠
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٨	٢٢
دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٩	٢٥
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٣٠	٢٥
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٨	٢٤
دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٦	٢٦

وتبين النتائج الموضحة في جدول (٨) أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس ويعملون في مدارس صغيرة الحجم، وأن المعلمات الحاصلات على البكالوريوس ذوات خبرة خمس سنوات، وعشر سنوات في مجال التدريس ويعملن في مدارس كبيرة الحجم يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة ذاتية من بقية المجموعات.

إضافة إلى هذا، أبانت النتائج في جدول (٨) عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس (ف = ١,٨٣)، ومتغيري الجنس والمؤهل العلمي (ف = ١,١٠)، ومتغيري الجنس والخبرة (ف = ٠,٠٤)، ومتغيري الجنس وحجم المدرسة (ف = ٠,٢٣)، ومتغيري المؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,٨٤)، ومتغيري المؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٠,٢٣)، ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,١٣)، ومتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٠,٨٨)، ومتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة (ف = ١,٥٣) في المهارة الذاتية للموجه التربوي.

٤- عرض النتائج الخاصة للمهارة الفنية:

جدول (٩)

نتائج تحليل GLM لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الفنية

الدلالة الإحصائية	القيمة الفاتية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د	١,٤٠	٣٧,٥٧	١	٣٧,٥٧	الجنس
٠,٠٥	٣,١٧	٨٥,٠٩	٢	١٧٠,١٨	المؤهل العلمي
٠,٠١	٥,٩٢	١٥٨,٦٦	٢	٣١٧,٣٢	الخبرة في مجال التدريس
٠,٠٥	٣,٨٦	١٠٣,٥٦	٢	٢٠٧,١١	حجم المدرسة
غ.د	٢,٣٢	٦٢,٢٨	٢	١٢٤,٥٧	الجنس × المؤهل العلمي

تابع جدول (٩)

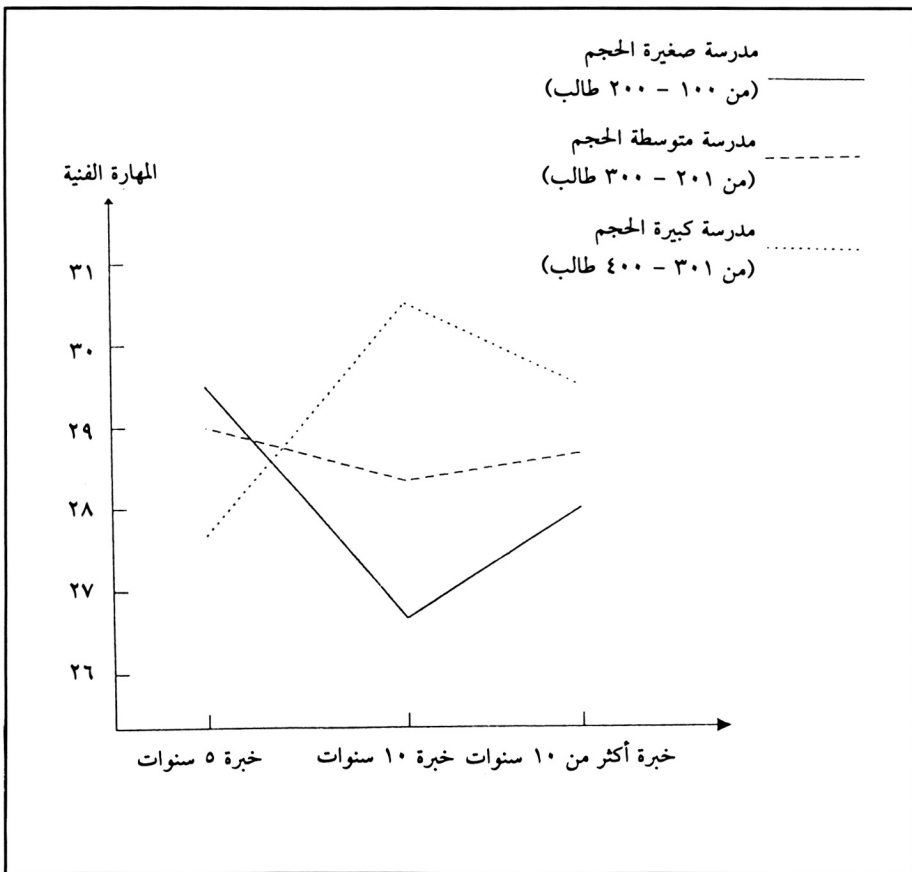
الدالة الإحصائية	القيمة الفائية	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين
غ.د	٠,٣٥	٩,٣٦	٢	١٨,٧٢	الجنس × الخبرة
غ.د	٠,٧٨	٢٠,٩٠	٢	٤١,٧٩	الجنس × حجم المدرسة
غ.د	٠,٣٩	١٠,٤٣	٤	٤١,٧٢	المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	٠,٢٨	٧,٤٣	٤	٢٩,٧٠	المؤهل العلمي × حجم المدرسة
٠,٠١	٥,١٧	١٣٨,٥٧	٤	٥٥٤,٢٨	الخبرة × حجم المدرسة
غ.د	٠,٠٩	٢,٣٠	١	٢,٣٠	الجنس × المؤهل العلمي × الخبرة
غ.د	١,٥٠	٤٠,٣١	٣	١٢٠,٩٢	الجنس × المؤهل العلمي × حجم المدرسة
غ.د	٢,٠٩	٥٥,٩٣	٤	٢٢٣,٧٠	المؤهل العلمي × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٥,٠٠	١٣٤,٠٤	٢	٢٦٨,٠٩	الجنس × المؤهل × الخبرة × حجم المدرسة
٠,٠١	٢,٨٥	٧٦,٤٢	٣٧	٢٨٢٧,٦٦	بين المجموعات
		٧٦,٨١	١٦٢	٤٣٤٣,٢١	داخل المجموعات
			١٩٩	٧١٧٠,٨٨	المجموع الكلي

المؤهل العلمي: تشير النتائج في جدول (٩) إلى وجود أثر دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي في المهارة الفنية للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٣,١٧ [د.ح = ٢ و ١٦٢ دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥]، وتم استخدام اختبار توكي للكشف على درجة الماجستير (م = ١,١٥)، والمعلمين والمعلمات الحاليين على درجة الدبلوم (م = ٥,٠٥)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (الفرق بين المتوسطين = ١,٩٥، غير دالة إحصائية). كما لم توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير (م = ٠,٨٩)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٤,٤٦)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ١,٧٩ (غير دال إحصائياً). إضافة إلى هذا، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الدبلوم العالي (م = ٢,٣٩)، والمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٢,٠٦)، وقد بلغ الفرق، ٠,١٧، (غير دال إحصائياً) في المهارة الفنية للموجه التربوي.

الخبرة في مجال التدريس: أظهرت النتائج في جدول (٩) وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة في مجال التدريس في المهارة الفنية للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٥,٩٢ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دال إحصائيا عند ٠,٠١]. وتم استخدام اختبار توكي للتعرف على اتجاه الفروق، فتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس (م = ٣,٤٤)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشرة سنوات في مجال التدريس (م = ٠,٨٤)، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين ١,٣٠، (غير دال إحصائيا). كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس (م = ٣,٤٠)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٠,٨٤)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ١,٣٠، (غير دال إحصائيا). ولم يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس (م = ٢,٢١)، والمعلمين والمعلمات ذوي خبرة أكثر من عشرة سنوات في مجال التدريس (م = ٢,٣٧)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٠,٠٨، (غير دال إحصائيا) في المهارة الفنية للموجه التربوي.

حجم المدرسة: أشارت النتائج في جدول (٩) إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير حجم المدرسة في المهارة الفنية للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) إلى ٣,٨٦ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دال إحصائيا عند ٠,٠٥]. وتم استخدام اختبار توكي للتعرف على اتجاه الفروق، فتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في المدرسة صغيرة الحجم (م = ١,٧٨)، والمعلمين والمعلمات في مدرسة متوسطة الحجم (م = ٤,٢٧)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين (الفرق بين المتوسطين = ١,٢٤، غير دال إحصائيا). كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في مدرسة صغيرة الحجم (م = ٤,٤٦)، والمعلمين والمعلمات في المدرسة كبيرة الحجم (م = ٠,٤١)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٢,٠٣، (غير دال إحصائيا). بينما يوجد فرق دال إحصائيا بين المعلمين والمعلمات في مدرسة متوسطة الحجم (م = ٥,٦٥)، والمعلمين والمعلمات في المدرسة كبيرة الحجم (م = ٠,٨٩)، وقد بلغ الفرق بين المتوسطين ٣,٢٧، (دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥) في المهارة الفنية للموجه التربوي.

الخبرة × حجم المدرسة: أبانت النتائج في جدول (٩) وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة في المهارة الفنية للموجه التربوي، حيث وصلت قيمة (ف) ٥,١٧ [د.ح = ٤ و ١٦٢، دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١]. ويبين الرسم البياني رقم (٥) طبيعة تفاعل متغيري الخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الفنية للموجه التربوي. حيث أن المعلمين والمعلمات ذوي خبرة عشر سنوات في مجال التدريس ويعملون في مدارس كبيرة الحجم يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة فنية من بقية المجموعات.



الشكل البياني رقم (٥) تفاعل الخبرة وحجم المدرسة مع المهارة الفنية

- الجنس $\times$ المؤهل العلمي $\times$ الخبرة $\times$ حجم المدرسة: تبين النتائج في جدول (٩) وجود أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة في المهارة الفنية للموجه التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) ٥,٠٠ [د.ح = ٢ و ١٦٢، دال إحصائياً عند ٠,٠١]. ويبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية لطبيعة تفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة وحجم المدرسة مع المهارة الفنية للموجه التربوي. وتوضح النتائج المبينة في جدول (١٠) أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس ذوي خبرة خمس سنوات في مجال التدريس ويعملون في مدارس كبيرة في الحجم، وأن المعلمات الحاصلات على درجة الماجستير يعملن في مدارس صغيرة الحجم وتمتد خبرتهن خمس سنوات يرون أن الموجه التربوي أكثر مهارة فنية من بقية المجموعات.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية لطبيعة تفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في مجال التدريس وحجم المدرسة مع المهارة الفنية

المتغيرات	الذكور	الإناث
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٤	٣١
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٢	٢٨
ماجستير + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٣	٣٠
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٥	٢٧
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٢٦	٢٨
ماجستير + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير	٢٧	٢٩
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة صغير	٢٤	٢٩
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة متوسط	٢٩	٢٦
ماجستير + خبرة ١٥ سنة + حجم مدرسة كبير	٣٠	٢٥
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٨	٢٨
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط	٣٠	٢٢
بكالوريوس + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير	٣١	٢٥
بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير	٢٦	٢٩

تابع جدول (١٠)

الإناث	الذكور	المتغيرات
٢٨	٢٨	بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط
٣٠	٣٠	بكالوريوس + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير
٢٦	٢٩	بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير
٢٥	٢٦	بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط
٢٧	٢٣	بكالوريوس + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير
٢٦	١٨	دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة صغير
٢٧	١٧	دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة متوسط
٢٥	٢٠	دبلوم + خبرة ٥ سنوات + حجم مدرسة كبير
٢٦	١٩	دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير
٢٧	٢١	دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط
٢٨	٢٦	دبلوم + خبرة ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير
٢٩	٢٧	دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة صغير
٢٧	٢٦	دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة متوسط
٢٥	٣٠	دبلوم + خبرة أكثر من ١٠ سنوات + حجم مدرسة كبير

وبالإضافة إلى ذلك، لم تبين النتائج الموضحة في جدول (٩) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس (ف = ١,٤٠)، و لمتغير الجنس والمؤهل العلمي (ف = ٢,٣٢)، و لمتغيري الجنس والخبرة (ف = ٠,٣٥)، و لمتغيري الجنس وحجم المدرسة (ف = ٠,٧٨)، و لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة (ف = ٠,٣٩)، و لمتغيري المؤهل العلمي وحجم المدرسة (ف = ٠,٢٨)، و لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة (ف = ٠,٠٩)، و لمتغيرات الجنس والمؤهل وحجم المدرسة (ف = ١,٥٠)، و لمتغيرات المؤهل والخبرة وحجم المدرسة (ف = ٢,٠٩) في المهارة الفنية للموجه التربوي.

تفسير النتائج:

ينص الفرض الأول على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وآراء المعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي»، ولاختبار صدق

هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM) ومن الجداول (٤، ٦، ٧، ٩) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي. وهذه النتيجة لا تدعم صحة الفرض الأول. ومن استجابات أفراد العينة يمكن القول أن موقف المعلمين والمعلمات يستند إلى قناعة بأن هناك قصورا في مهارات الموجهين والموجهات: الإنسانية، الذاتية، الذهنية والفنية، والتصور المشترك بأن الموجه الفعال يتعين عليه الإلمام الشامل بالأهداف التربوية وطرق تحقيقها والقدرة على فهم الوظائف التوجيهية والمعرفة بحاجات المعلمين والوسائل الكفيلة باستثارة نموهم الوظيفي والمهني والعمل على تحقيق الأهداف المشتركة. ويمكن أن يعزى ذلك القصور إلى غياب الضوابط المحددة في اختيار الموجهين والموجهات الذي اعتمد في الأساس على ترشيح من يتولى مهمة التوجيه على الكفاءة التدريسية والخدمة في حقل التعليم فترة معينة وهذين المعيارين قد لا يكونا كافيين للترشيح لمهمة التوجيه وذلك بسبب انبثاق نظريات ومفاهيم حديثة في مجال التوجيه من المفترض على الموجه التعرف عليها وتطبيقها في مجال عمله لما لها من إيجابيات على العملية التربوية.

وكشفت الدراسة عن وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغير الجنس في متغير المؤهل العلمي نحو المهارة الإنسانية (قيمة $F = 3,35$) ومن الرسم البياني (١) نجد أن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير يرون أن الموجه أكثر مهارة إنسانية. كما توضح النتائج فيجدول (٥) عن وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغير الجنس مع المؤهل العلمي، والمؤهل العلمي وحجم المدرسة ولصالح المعلمين بأن الموجه التربوي أكثر مهارة إنسانية. ومن الجدول (٨) نجد أن المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس وتمتد خبرتهن إلى عشر سنوات ويعملن في مدارس كبيرة يرون أن الموجهات أكثر مهارة إنسانية ومهارة ذاتية. ويشير الجدول (١٠) إلى وجود تفاعل دال إحصائيا لصالح المعلمات الحاصلات على الماجستير وتمتد خبرتهن إلى خمس سنوات ويعملن في مدارس صغيرة نحو

رؤيتهم أن الموجهات أكثر مهارة فنية. وتتفق هذه الرؤية مع المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس وتمتد خبرتهم إلى خمس سنوات ويعملون في مدارس صغيرة نحو المهارة الفنية.

ينص الفرض الثاني على أنه «يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي»، ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM) ومن الجداول (٤، ٦، ٧، ٩) نجد تفاعل دال إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي في إدراك المعلمين والمعلمات لمهارات الموجه المختلفة. وبذلك تحقق النتائج صدق الفرض الثاني حيث جاء تصور المعلمين والمعلمات لمهارات الموجه مرتبة. فالمهارة الإنسانية تأخذ الدرجة الأولى (قيمة ف = ٤,١٥)، والمهارة الفنية (قيمة ف = ٣,١٧). وعند حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الحاصلين على درجة الماجستير من المعلمين والمعلمات (م = ٥,٨٨) والحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٠,٦٢) نجد أنها لصالح الحاصلين على درجة الماجستير من المعلمين والمعلمات نحو إدراك أن الموجه أكثر مهارة إنسانية. وبحساب الفرق بين متوسطي درجات الحاصلين على درجة الماجستير من المعلمين والمعلمات (م = ٠,١٦) والحاصلين على درجة البكالوريوس (م = ٦,٠٨) نجد أنها لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس من المعلمين والمعلمات نحو رؤية الموجه أكثر مهارة ذهنية. إضافة لذلك لم تكشف النتائج عن وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لفئات المعلمين والمعلمات في تخصصاتهم المختلفة نحو المهارة الذاتية والمهارة الفنية، كما لا يوجد تفاعل دال إحصائياً في متغير المؤهل العلمي والخبرة، وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول أن الدرجة العلمية تلعب دوراً مهماً في إدراك المعلمين والمعلمات لمهارات الموجه الإنسانية، الذهنية، الذاتية والفنية. فالمعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة الماجستير يرون أن الموجه لديه المهارة الإنسانية في فهم قدرات المعلمين معه من المعلمين والمعلمات ووجهات نظرهم وتمثل هذا من استجاباتهم لبنود الاستبانة بأنه غير مستبد برأيه ويتيح لهم دائماً

التعبير عن آرائهم في المسائل ذات الصلة بأدائهم ويتيح لهم فرصة اختيار أنسب الطرق في تدريسهم للطلاب. ويلاحظ أن دور الموجه في تعامله مع المعلمين والمعلمات لا يتعدى كونه مساعداً ومنسقاً لجهودهم بعد الاتفاق معهم على طريقة معينة لإنجاز أعمالهم بنجاح. إضافة لذلك، نجد أن المعلمين والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس يرون أن الموجه أقدر على تبصير المعلمين بدورهم التربوي وبأهميتهم في البيئة المدرسية والمجتمع، وأن فعاليتهم في أداء رسالتهم مرتبط بتحقيق أداء تعليمي أفضل للطلاب وتحقيق المدرسة لأهدافها. وربما يعزى ذلك إلى أن التوجه الحديث من قبل الجهات الإدارية في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في مسألة التوجيه التربوي قد أخذ يتحول من مفهوم التفتيش (في علاقة المعلم بالموجه) إلى مفهوم التوجيه التربوي الحديث وبناء العلاقات الإنسانية والتفاعل الإيجابي من أجل تحقيق مردود تعليمي أفضل.

ينص الفرض الثالث على «أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي»، ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM) ومن الجداول (٤، ٦، ٧، ٩) نجد أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة في مجال التدريس نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي وبذلك تحقق النتائج صدق الفرض الثالث. إضافة لذلك، فإن هذه النتائج تختلف عن نتائج اختبار الفرض الثاني من حيث الترتيب في رؤية المعلمين والمعلمات لمهارات الموجه التربوي، فقد جاءت المهارة الذاتية في المرتبة الأولى (قيمة ف = ٧,٦٣) ويليهما المهارة الإنسانية (قيمة ف = ٥,٣٠). ويمكن تفسير ذلك بالقول أن الموجهين والموجهات لديهم قدرة في تشخيص المشكلات التعليمية والمهارة في التفاعل والتعاون مع المعلمين وكشف العناصر المتميزة منهم وتشجيعها والحث على التفاني في أداء العمل بجدية. ويلاحظ أن متغير الخبرة في مجال التدريس جعل هناك تبايناً في تصورات المعلمين والمعلمات نحو مهارات الموجه، ومن الرسوم

البيانية (٢، ٣، ٤، ٥) نجد تفاعلاً في متغير الخبرة في مجال التدريس مع حجم المدرسة نحو المهارات الأربع وقد يكون ذلك أمراً ضرورياً، فالموجه يتعامل مع أفراد ذوي حاجات متنوعة، فالمدرسة تضم معلمين متفاوتين من حيث طول فترة خدماتهم التدريسية. ولكل فئة يتعين عليه أن يدرك حاجاتها وطموحاتها وقدراتها. وأن مهارته تكمن في القدرة على التفاعل الإيجابي مع كل فئة وحثها على العمل الدؤوب من أجل الوصول إلى الغاية المشتركة.

ينص الفرض الرابع على «أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة بين المعلمين والمعلمات نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي المختلفة»، ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين (النموذج الخطي العام GLM) ومن الجداول (٤، ٦، ٧، ٨) نجد أنه يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة نحو أبعاد مهارات الموجه التربوي وبذلك تحقق النتائج صدق الفرض الرابع. وهذه النتائج تتفق ونتائج اختبار الفرض الثالث في إدراك المعلمين والمعلمات بأن الموجه التربوي أكثر مهارة إنسانية (قيمة $F = 6,59$) ومهارة ذاتية (قيمة $F = 5,32$). ويمكن تفسير ذلك بالقول بأن المعلمين والمعلمات الذين يعملون في مدارس كبيرة من حيث عدد الطلاب يرون أن لديه المهارة في تبصير المعلمين بدورهم التربوي من أجل تحقيق الأهداف التعليمية مثل مساعدتهم في اختيار أنسب الطرق التدريسية لتتلاءم مع مجموعات الطلاب الكبيرة وإرشادهم إلى النمو الذاتي عن طريق تزويدهم بقوائم الكتب المرجعية التي تعينهم على تقديم موادهم الدراسية بشكل يجذب اهتمام طلابهم مع مساعدتهم في إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، إضافة إلى تعامله معهم بموضوعية وتقبله للنقد الهادف.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن القول أن نتائج هذه الدراسة تتفق جزئياً مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي ١٩٨٥، والصعوب ١٩٨٧، والحارثي ١٩٩٣.

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة فقد أوضحت نتائج التحليل جوانب كثيرة كما سبق تفسيرها، إلا أن الباحث سيقوم بإيراد ملخص لأهم النتائج وهي على النحو التالي:

- ١ - وجود تشابه في إدراكات المعلمين والمعلمات بأن هناك قصوراً في مهارات الموجه التربوي الإنسانية، الفنية، الذهنية والذاتية بشكل عام، إلا أن المهارة الذهنية والإنسانية تتمثل بشكل إيجابي في ممارسات الموجه التربوي كما يدركها المعلمون والمعلمات.
- ٢ - يرى المعلمون والمعلمات الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الدبلوم يرون أن الموجه لا يتمتع بالمهارات الفنية، الذاتية والذهنية.
- ٣ - المعلمون والمعلمات ذو خبرة خمس سنوات في مجال التدريس يدركون أن الموجه التربوي أكثر مهارة ذهنية، بينما لا يوجد أثر دال إحصائياً في أثر الخبرة ممن تمتد خدماتهم التدريسية إلى عشر سنوات أو أكثر في إدراك مهارات الموجه التربوي الإنسانية، الفنية والذاتية.
- ٤ - المعلمون والمعلمات العاملون في مدارس صغيرة الحجم من حيث عدد طلبتها يدركون أن الموجه التربوي يمتلك مهارة إنسانية ومهارة ذاتية عند تأديته لدوره التربوي.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج هذه الدراسة يرى الباحث تقديم بعض المقترحات للمهتمين بقضايا التوجيه التربوي وهذه المقترحات على النحو التالي:

- ١ - كشفت الدراسة بأن مهارتي الموجه التربوي الإنسانية والذاتية إيجابية إلى حد ما، لذا ينبغي دعم هاتين مهارتين وذلك عن طريق تبصير الموجه بدوره التربوي في المحيط التعليمي وتوعيته بالتنظيم المؤسسي الذي يعمل في إطاره وذلك عن طريق نشرات وكتيبات توضح مهامه الأساسية

وأهمية المهنة التي يمارسها، وربما يكون كذلك من خلال عقد ندوات علمية قتوم على إعدادها وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات عن المستجدات التي تطرأ في مجال الإشراف.

٢ - كشفت الدراسة عن قصور واضح في مهارة الموجه الذاتية والفنية وفي ضوء هذه النتيجة يتعين على الجهات المعنية في إدارات التعليم إتاحة الفرصة للموجهين بالالتحاق بدورات قصيرة أو طويلة الأجل حسب الحاجة ويمكن التنسيق بين وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في إقامة هذه الدورات واختيار محتوى المقررات الدراسية التي تتناول جوانب إشرافية متعددة تعين الموجه على فهم الجوانب الإدارية والإشرافية واللوائح اللازم معرفتها أثناء تأديته لدوره التربوي، وربما تسهم كليات التربية في الإعداد لمثل هذه الدورات واختيار مادتها العلمية.

٣ - كشفت الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً لمتغير حجم المدرسة في إدراك المعلمين والمعلمات لمهارتي الموجه الإنسانية والذهنية لذا ينبغي تقليص نصاب الموجه فيما يتصل بأعداد المعلمين الذين يقوم بالإشراف عليهم ويمكن أن يتم ذلك من خلال استقطاب موجهين جدد بعد إتسكالمهم للشروط المتبعة لشغل هذه الوظيفة، وبذلك الخطوة يمكن أن يؤدي المشرف دوره بفعالية أكثر ويستثمر كل مهاراته اللازمة وبالتالي تنعكس آثارها على تعزيز المعلم وتحصيل الطالب.

٤ - التنسيق بين وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وكليات التربية في وضع برنامج محدد عن التوجيه التربوي يمنح بموجبه الملتحق به درجة علمية في التوجيه التربوي ويمكن أن يلتحق به ممن هم في الخدمة وغيرهم من الحاصلين على درجات جامعية من كليات التربية.

٥ - عقد لقاءات دورية بين الموجهين على مستوى المملكة لتبادل الخبرات وطرح المشكلات التي تواجه الموجه التربوي.

ملحق

استبانة مهارات الموجه التربوي*

الجزء الأول:

أولاً: المعلومات الشخصية:

١ - الدرجة العلمية:

ماجستير	دبلوم	بكالوريوس	آخر
-----	----	-----	---

٢ - الخبرة التدريسية:

سنة	خمس سنوات	عشر سنوات	أكثر
-----	----	-----	---

٣ - حجم المدرسة:

١٠٠-٢٠٠ طالبة	٢٠١-٣٠٠	٣٠١-٤٠٠	٤٠١ فأكثر
-----	-----	-----	-----

* أسماء أعضاء هيئة التدريس ورتبهم العلمية وتخصصاتهم،
الذين ساهموا بملاحظاتهم في مراجعة استبانة مهارات الموجه التربوي

الاسم	الدرجة العلمية	التخصص
أ.د. فاروق عبدالفتاح موسى	أستاذ	علم نفس تربوي (مقاييس واختبارات)
أ.د. رشاد علي عبدالعزيز موسى	أستاذ	صحة نفسية
د. الحسن محمد المغيدي	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية
د. عبدالرحمن إبراهيم المحبوب	أستاذ مساعد	إدارة تعليمية (الباحث)

القسم الثاني:

أمامك مجموعة من العبارات ومجموعة من الاختيارات والتي تقيس مهارات المشرف التربوي. والمطلوب قراءة كل عبارة جيدا ثم وضع إشارة (✓) أمام كل اختيار لكل عبارة:

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	يشجع المعلمين على اختيار الأسلوب التدريسي الذي يروونه مناسبا.				
٢	يدير اجتماعاته مع المعلمين بحكمة وذكاء.				
٣	يكون هادئ الطباع وغير متفعل.				
٤	يستفيد من خبراته المعلمين والمنطقة التعليمية.				
٥	يزود المعلمين بالكتب والموضوعات التي تحقق نموهم الذاتي.				
٦	يخطط برنامج زيارته التوجيهية بعد مشاوراته مع المعلمين واحترام آرائهم.				
٧	يقترح دائما ولا يفرض رأيه.				
٨	يكون متحمسا في أداء عمله بجدية ومثابرة.				
٩	يتيح الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم في المسائل المتصلة بأدائهم.				
١٠	يساعد المعلمين على ابتكار الوسائل التعليمية.				
١١	يحقق برنامج زيارته التوجيهية طموح المعلمين.				
١٢	يقدر النشاط الجماعي للمعلمين.				
١٣	يرشد المعلمين إلى الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوعات التي يدرسونها.				
١٤	يهتدي إلى جوانب القوة في المعلمين ويعمل على تنميتها وتطويرها.				
١٥	يكون متفهما لإسهامات المعلمين.				

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١٦	يكون قادرا على تطوير القدرات الذاتية للمعلمين.				
١٧	يكون منظما في زيارته للمدرسة والمعلمين.				
١٨	يسهم في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.				
١٩	يبحث على تعاون وترباط العاملين في المدرسة.				
٢٠	يسهل التعامل والوصول إليه.				
٢١	يكون مرنا حسب ما يتطلبه الموقف.				
٢٢	يتابع نشاطاته التوجيهية في دقة وتنظيم.				
٢٣	يكون مرحا ويتقبل النقد الهادف من الآخرين.				
٢٤	يحفز المعلمين للقيام بعمل تجارب وبحوث ذات صلة بالمنهج وطرائق التدريس.				
٢٥	يساعد على تطوير قدرات ومهارات المعلمين.				
٢٦	يشجع المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس.				
٢٧	يشجع المعلمين للقيام بالرحلات الميدانية.				
٢٨	يرتب لاجتماعاته مع المدرسين مسبقا لتحقيق أهدافها.				
٢٩	يكون متفهما لعمله ويخلص في أدائه.				
٣٠	يكون صاحب مبدأ في تعامله مع المدرسين.				
٣١	تتصف قراراته بالموضوعية.				
٣٢	يكون متطورا ومتجددا في أدائه لعمله.				
٢٣	لا يستبد برأيه.				
٢٤	يجمع المعلومات قبل تقويم أداء المعلمين.				
٣٥	يكون ملما بمهام وظيفته.				
٣٦	يخطط برنامج زيارته التوجيهية على أساس موضوعي.				

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ١ - الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب (١٤٠٨هـ). دليل الموجه التربوي. وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، المطابع الوطنية، الرياض.
- ٢ - الأفندي، محمد حامد (١٩٧٦). الإشراف التربوي، عالم الكتب، القاهرة.
- ٣ - الحارثي، عبدالله رده (١٩٩٣). فاعلية الموجه التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية. رسالة ماجستير، رسالة الخليج العربي العدد ٤٨، السنة ١٤ (١٩٩٤)، ص ٢٠٣-٢٠٥.
- ٤ - حمد، مصطفى محمد (١٩٨٦). تقويم نموذج التوجيه التربوي المعمول به في وزارة التربية والتعليم في الأردن. رسالة ماجستير، مجلة الدراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد الثالث عشر، العدد السادس، ص ص ١٧٣-١٧٤.
- ٥ - الخطيب، رداح وآخرون (١٩٨٤). الإدارة والإشراف التربوي «اتجاهات حديثة». دار الندوة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- ٦ - الدويك، تيسير وآخرون (د.ت). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- ٧ - الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية (١٤١٢هـ). نتائج اللقاء السنوي الأول لمنسوبي تعليم البنات المنعقد بمقر الرئاسة العامة

- لتعليم البنات في الفترة من ٣ - ٥/١١/١٤١٢هـ. مطابع الفرزدق بالرياض، المملكة العربية السعودية، ص ٧٨.
- ٨ - الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤١٢هـ). تعليم البنات في المملكة العربية السعودية. الرياض، المطابع الأهلية للأوفست.
- ٩ - السلوم، حمد إبراهيم (١٩٨٥). الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية. الكتاب الأول، الجزء الأول.
- ١٠ - الشلاش، عبدالرحمن سليمان (١٩٩٣). مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية. رسالة ماجستير، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٧، السنة ١٤، ١٩٩٣، ص ٢٢١-٢٢٣.
- ١١ - الصعوب، أحمد مسلم (١٩٨٧). مدى فهم مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن للمهام الإدارية وتطبيقهم لها في مجال عملهم. مجلة دراسات الجامعة الأردنية، عمان، المجلد الرابع عشر، العدد الخامس، ص ٣٢٢.
- ١٢ - القرشي، سالم خلف الله (١٩٩٤). التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٩، السنة ١٤، ص ص: ١٣٩-١٧٨.
- ١٣ - كنعان، نواف (١٩٨٥). القيادة الإدارية. المملكة العربية السعودية، مطابع الفرزدق، الرياض.
- ١٤ - المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم (١٩٩٥). أبعاد القيادة الإدارية التربوية كما تتصورها مديرات المدارس الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، العدد ٤٧، ص ص ١٥١-١٨٠.
- ١٥ - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٥). الإشراف

- التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطويره. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ص ١-١٤٣.
- ١٦ - المنيف، إبراهيم عبدالله (١٩٨٣). «الإدارة» الأسس والمفاهيم. المملكة العربية السعودية، دار العلوم، الرياض.
- ١٧ - نشوان، يعقوب (١٩٨٢). الإدارة والتوجيه التربوي بين النظرية والتطبيق. المملكة الأردنية الهاشمية، دار الفرقان، عمان.
- ١٨ - وزارة المعارف (١٣٩٤هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1 - Adwani, Saad M. (1981). The relationship between teacher and supervisor as perceived by teachers, supervisors and principals of secondary schools in Saudi Arabia, Ph. D Diss. University Of Oregon U.S.A.
- 2 - Alahidan, Mohamed (1990). Teacher evaluation in boys elementary, intermediate, and secondary schools in Saudi Arabia. Master Thesis University Of Southern California. U.S.A.
- 3 - Al-Tuwajri, R. & Saleh, M. (1985). The relationship between ideal and actual supervisory practice as perceived by supervisors in Saudi Arabia. Ph. D. Diss. Oregon University. U.S.A.
- 4 - Bass, Bernard M. (1981). **Stogdill's Handbook of leadership**. New York: Free Press.
- 5 - Champagne, D. & Hogon (1981). **Consultant supervision**. CH. Publication, U.S.A.
- 6 - Lovell, John T. & Wiles, K. (1993). **Supervision for better schools**. (5th ED) NJ: Prentice. Hall, Inc.
- 7 - Marks, J. And Others (1978). **Handbook of educational supervision**. Boston: Alen & Bacon.
- 8 - Sergioavonni, Thomas (1975). **Professional supervision for professional teacher**. Association for Supervision And Curriculum Development, U.S.A.