

المرافقة التربوية كمدخل لاستدامة الممارسات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) للمعلمين الجدد في مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر

Educational Mentorship as an Approach to Sustaining Teaching Practices (Planning, Implementation, and Evaluation) among Novice Teachers in Southern Schools within the Green Line

إعداد:

الدكتور/ أيمن عبد الجليل أبو حجاج

محاضر أكاديمي، كلية أونو، الداخل الفلسطيني

Email: Ayman2424@gmail.com

الباحثة/ نرمين حسين أبو ساره

طالبة دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

Email: Narmeen2018@gmail.com

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التخطيط لدى المعلمين الجدد في مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر، مع التركيز على أبعاد الشخصية المهنية، التخطيط، التنفيذ، التقويم، والتفكير الانعكاسي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقَت استبانة مكونة من (33) فقرة على عينة من (204) معلمين ومعلمات. أظهرت النتائج أن مستوى المرافقة التربوية كان بدرجة كبيرة في جميع المحاور، حيث بلغ المتوسط العام (4.63) وهو مستوى مرتفع. كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في بعض المجالات (شخصية المعلم، واستدامة التخطيط) لصالح من لديهم خبرة من 2-4 سنوات وخمس سنوات فأكثر. بينما لم تُسَجَل فروق دالة إحصائية تبعاً للمرحلة التعليمية. وتخلص الدراسة إلى أن المرافقة التربوية تمثل آلية أساسية لاستدامة الممارسات التعليمية وتطوير الكفاءات المهنية للمعلمين الجدد، مع ضرورة تبني برامج مرافقة مؤسسية شمولية ومستدامة. وفي ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات المفيدة أبرزها: تصميم برامج مرافقة شمولية تدمج بين الأبعاد البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، بما يعزز قدرة المعلم على مواجهة التحديات، واعتماد التفكير الانعكاسي كآلية أساسية في برامج المرافقة من خلال دفاتر تأملية، جلسات زمالة، ومساحات نقد آمنة، وإشراك القيادات التربوية بشكل فاعل في تنظيم المرافقة، لما له من أثر في تعزيز استقرار المعلم الجديد، وكذلك بناء سياسات داعمة تضمن استمرارية المرافقة على مستوى مؤسسي طويل الأمد، بعيداً عن المبادرات الفردية أو المؤقتة.

الكلمات المفتاحية: المرافقة التربوية، الاستدامة المهنية، المعلمون الجدد، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التفكير الانعكاسي.

Educational Mentorship as an Approach to Sustaining Teaching Practices (Planning, Implementation, and Evaluation) among Novice Teachers in Southern Schools within the Green Line

Dr. Ayman abu Hajjaj

Academic Lecturer, Ono College, Israel

Narmeen Abu Sara

PhD student, An-Najah National University, Nablus, Palestine

Abstract:

This study investigates the role of educational mentoring in promoting the sustainability of planning practices among novice teachers in southern schools within the Green Line. It examines five central dimensions: professional identity, planning, implementation, assessment, and reflective thinking. Employing a descriptive-analytical methodology, the research utilized a 33-item questionnaire distributed to a sample of 204 novice teachers. Results indicated a high overall level of educational mentoring, with a mean score of 4.63. Significant statistical differences were identified based on gender, favoring males, and years of experience, particularly in professional identity and planning sustainability, favoring teachers with 2–4 years and more than 5 years of experience compared to those with less than two years. No significant differences were found concerning the educational stage. The findings highlight educational mentoring as a vital mechanism for sustaining teaching practices and enhancing professional competencies among novice teachers. Accordingly, the study recommends implementing comprehensive and sustainable institutional mentoring programs that integrate pedagogical, psychological, and reflective dimensions to ensure continuous professional development and educational quality. It further suggests incorporating reflective thinking as a core element through reflective journals, peer-learning sessions, and safe critique environments; engaging educational leaders in organizing and supervising mentoring to strengthen teacher retention and professional stability; and establishing supportive institutional policies that guarantee the long-term continuity of mentoring practices beyond individual or temporary initiatives. These measures collectively aim to promote teacher resilience, improve instructional quality, and sustain effective educational practices over time.

Keywords: Educational mentoring, professional sustainability, novice teachers, planning, implementation, assessment, reflective thinking.

1. المقدمة:

يُعدّ المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ تتوقف جودة التعليم وفاعليته على كفاءاته المهنية والتربوية. وتُعدّ السنوات الأولى من عمله الأكثر حساسية في مسيرته، لما تنطوي عليه من تحديات مهنية ونفسية واجتماعية متشابكة تستلزم توفير دعم مؤسسي منظم يضمن الاستقرار ويعزز الاستمرار في مهنة التعليم.

في هذا السياق، برزت المرافقة التربوية كآلية محورية لدعم المعلمين الجدد؛ فهي لا تقتصر على الإرشاد أو تقديم تغذية راجعة آنية، بل تشكّل إطاراً متكاملًا للتنمية المهنية المستدامة. وتُظهر الأدبيات حاجة المعلمين الجدد إلى أنظمة دعم شمولية تشمل القيادة التربوية ومجتمعات التعلّم المهنية (الريماوي، 2023)، في حين تشير نتائج أخرى إلى محدودية أثر الإشراف التربوي التقليدي في تطوير كفاءاتهم (الخطيب، 2024)، بما يكشف قصوراً في استراتيجيات التأهيل والإسناد داخل المؤسسات التعليمية.

ورغم تزايد الدعوات العالمية لتطوير برامج المرافقة، ما تزال نتائج الأبحاث تُظهر محدودية فاعليتها في تحقيق الاستدامة المهنية، ولاسيما في البيئات ذات الخصوصية المركبة مثل الجنوب داخل الخط الأخضر، حيث يفاقم نقص الموارد وتفاوت الدعم المؤسسي من التحدي. ومن هنا يرى الباحثان أن الفجوة البحثية تتجسّد في قلة الدراسات التي تناولت المرافقة التربوية بوصفها مساراً مستداماً لبناء كفاءات المعلم الجديد، وفي ضعف التركيز على التفكير الانعكاسي بوصفه شرطاً جوهرياً لتحويل الدعم الخارجي إلى تعلّم ذاتي طويل الأمد.

انطلاقاً من ذلك، يسعى البحث الحالي إلى تحليل واقع المرافقة التربوية في مدارس الجنوب، واستكشاف دورها في تطوير كفاءات المعلمين الجدد في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم، مع إبراز التفكير الانعكاسي كأداة للتعلّم المستمر وضمان الاستدامة المهنية. ويهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، وما علاقتها بتطوير كفاءاتهم المهنية في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم؟

1.1. مشكلة الدراسة

تتزايد الدعوات التربوية الحديثة نحو توفير دعم مؤسسي منظم للمعلمين الجدد، يضمن استقرارهم المهني ويعزز جودة أدائهم في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم. ومع ذلك، لا تزال الفجوة قائمة بين ما يتلقاه المعلمون في مرحلة الإعداد الأكاديمي وما يواجهونه من تحديات عملية في الميدان التربوي، خاصة في السنوات الأولى من عملهم، حيث تضعف غالباً أنظمة المساندة ويغيب التوظيف المنهجي لآليات مرافقة مستدامة تعكس وعياً عميقاً بأدوار المعلم الجديد في تحسين جودة التعليم.

وتطرح المرافقة التربوية – باعتبارها أداة مهنية شمولية – تحدياً إضافياً، إذ تشير الأدبيات إلى محدودية فاعليتها في بعض البيئات التعليمية، وعدم ترجمتها دائماً إلى ممارسات منهجية تعزز التخطيط الجيد، التنفيذ الفعّال، والتقييم البناء. في هذا السياق، تبرز أهمية دراسة المرافقة التربوية كإطار من شأنه أن يُثري كفاءات المعلم الجديد، ويعزز قدرته على المواءمة بين الأهداف التعليمية وطرق التدريس ووسائل التقييم، بما يساهم في استدامة ممارساته المهنية.

وقد أشارت بعض الدراسات (الريماوي، 2023؛ الخطيب، 2024) إلى أن الإشراف التربوي يساهم بدرجة متوسطة فقط في تطوير كفايات المعلمين الجدد، ما يعكس غياب ممارسات دعم متكاملة تستجيب لاحتياجاتهم الفعلية.

كما أكدت دراسات أخرى أن ضعف المرافقة قد يؤدي إلى انخفاض دافعية المعلم، وتراجع جودة الأداء الصفّي، وارتفاع معدلات ترك المهنة في سنواتها الأولى.

من هنا، تتبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى تحليل واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، والكشف عن مدى إسهامها في استدامة ممارساتهم المهنية في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم، إضافةً إلى إبراز مظاهر التفكير الانعكاسي التي تتيحها هذه المرافقة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز استقرار المعلم الجديد في مهنته. وانطلاقاً من هذه المشكلة، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

سؤال الدراسة الرئيس: ما واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، وما علاقتها بتطوير كفاءاتهم المهنية في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقييم؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أثر المرافقة التربوية في شخصيّة المعلم لدى المعلمين الجدد؟
2. ما درجة المرافقة في استدامة التخطيط لدى المعلمين الجدد؟
3. ما درجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ لدى المعلمين الجدد؟
4. ما درجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقييم لدى المعلمين الجدد؟
5. ما درجة المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغيرات ديموغرافية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة)؟
7. ما طبيعة العلاقة بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية (التخطيط، التنفيذ، التقييم، التفكير الانعكاسي)؟

2.1. فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
- لا توجد علاقة بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية (شخصية المعلم، التخطيط، التنفيذ، التقييم، التفكير الانعكاسي)

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحليل واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، والكشف عن علاقتها بتطوير كفاءاتهم المهنية في مجالات التخطيط، التنفيذ، التقويم، والتفكير الانعكاسي. ويتفرع عن الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف إلى أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد.
2. فحص درجة استدامة المرافقة التربوية في مجال التخطيط لدى المعلمين الجدد.
3. الكشف عن درجة استدامة المرافقة التربوية في ممارسات التنفيذ لدى المعلمين الجدد.
4. تحديد درجة استدامة المرافقة التربوية في ممارسات التقويم لدى المعلمين الجدد.
5. استقصاء أثر المرافقة التربوية في تعزيز التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد.
6. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في درجة ممارسة المرافقة التربوية تُعزى لمتغيرات ديموغرافية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة).
7. تحليل طبيعة العلاقة بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التفكير الانعكاسي).

4.1. أهمية الدراسة

1.4.1. الأهمية النظرية:

تُساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالمرافقة التربوية في السياقات التعليمية المعقدة، مثل مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر، من خلال تحليل دورها في استدامة ممارسات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. كما تضيف بُعدًا جديدًا عبر دمج التفكير الانعكاسي كعامل رئيسي في استدامة النمو المهني للمعلمين الجدد، بما يعزز فهم آليات دعمهم خلال سنوات الخدمة الأولى.

2.4.1. الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديم نتائج عملية قابلة للتوظيف في تطوير برامج المرافقة التربوية للمعلمين الجدد، بما يساهم في استقرارهم المهني ورفع جودة أدائهم. كما تساعد القيادات التربوية وصنّاع القرار على تصميم سياسات أكثر فاعلية لدعم المعلمين في البيئات التعليمية المركبة في الجنوب، وتزويد المدارس بأدوات عملية لتحسين جودة التخطيط، التنفيذ، والتقويم، بما ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية ككل.

5.1. حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر هذه الدراسة على فحص واقع المرافقة التربوية ودورها في استدامة ممارسات التخطيط، التنفيذ، والتقويم لدى المعلمين الجدد في منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر.

- **الحدود البشرية:** تطبق الدراسة على عينة من المعلمين الجدد في مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر، ممن هم في سنواتهم الأولى في مهنة التعليم. (من 1-5 سنوات خدمة).

- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، باعتبارها بيئة تعليمية تتسم بتحديات مؤسسية واجتماعية وثقافية خاصة قد تؤثر في واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد.

- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 2025-2026

6.1. مصطلحات الدراسة

- المرافقة التربوية اصطلاحاً

المرافقة التربوية هي عملية دعم مهنية ممنهجة تهدف إلى مساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع متطلبات المهنة خلال سنواتهم الأولى، من خلال تزويدهم بالتوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة، بما يساهم في تنمية كفاءاتهم التدريسية، وتعزيز استقرارهم النفسي والمهني، وضمان استدامة وجودهم في الحقل التربوي. وتشمل المرافقة أنشطة متنوعة مثل التدريب العملي، الملاحظات الصفية، ورش العمل، والإرشاد الفردي والجماعي، التي يقدمها خبراء تربويون أو معلمون متمرسون (صادق، فخرو، والأكراف، 2023).

- المرافقة التربوية إجرائياً

يقصد بالمرافقة التربوية في هذه الدراسة: جميع أشكال الدعم التربوي والمهني التي يتلقاها المعلمون الجدد في مدارس شرقي القدس منذ التحاقهم بالمدرسة وبداية العام الدراسي وحتى اندماجهم الفعلي في بيئة العمل التربوي بصورة سلسة ومتدرجة. ويجري قياس هذا المفهوم من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة، والتي تغطي ثلاثة مجالات رئيسية: ممارسات التخطيط، ممارسات التنفيذ، وممارسات التقويم، بالإضافة إلى مظاهر التفكير الانعكاسي المصاحبة لها.

- الاستدامة التعليمية اصطلاحاً

يقصد بالاستدامة التعليمية القدرة على الاستمرار في تحسين الأداء التربوي والتكيف مع التحديات المتجددة ضمن بيئة تعليمية تراعي الفرد والمجتمع، بحيث لا تُلحق بهما الضرر، بل تعزز من قدرتهما على التكيف والنجاح المستدام (Sezen-Gültekin, 2022).

- استدامة تعليمية إجرائياً

استمرار المعلمين الجدد في مدارس شرقي القدس في ممارسة كفاءاتهم المهنية في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقويم بشكل متواصل ومنتظم منذ دخولهم المهنة وحتى اندماجهم الفعلي في البيئة المدرسية، بحيث يتم قياسها من خلال استجاباتهم على بنود الاستبانة المعدة، والتي تكشف عن مدى ثبات هذه الممارسات وتحولها إلى جزء راسخ من أدائهم المهني، بعيداً عن الطابع المؤقت أو العارض.

- التخطيط اصطلاحاً:

التخطيط التعليمي هو عملية مهنية منظمة تهدف إلى تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بشكل واضح، وربطها بالأنشطة التعليمية وطرائق التدريس والتقويم، بما يعزز جودة العملية التعليمية ويضمن تلبية حاجات المتعلمين (Giffin, Krohn, & Cole, 2024).

- التخطيط إجرائيًا

يقصد بالتخطيط في هذه الدراسة: جميع الممارسات المرتبطة بصياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم المحتوى، واختيار الأنشطة والطرائق التدريسية وربطها بالتقويم المناسب، كما يقيسها أداة الاستبانة المطبقة على عينة المعلمين الجدد في مدارس شرقي القدس.

- التنفيذ اصطلاحًا

التنفيذ التعليمي هو عملية تحويل الأهداف والخطط التربوية إلى ممارسات صفية فعلية، من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة، وإدارة الموقف التعليمي، وتوجيه أنشطة الطلبة بما يحقق الأهداف المخططة (الجعافرة، 2020).

- التنفيذ إجرائيًا

يقصد بالتنفيذ في هذه الدراسة: جميع الممارسات الصفية التي يقوم بها المعلمون الجدد في مدارس شرقي القدس عند تقديم الدروس، وتشمل عرض المحتوى، إدارة التفاعل مع الطلبة، استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، وتنظيم البيئة الصفية بما يحقق أهداف التعلم. ويتم قياسه من خلال استجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة المعدة.

- التقويم اصطلاحًا

التقويم في المجال التربوي هو عملية منظمة تهدف إلى جمع بيانات دقيقة حول تعلم الطلبة وممارسات التدريس، من أجل الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتحديد جوانب القوة والضعف، واتخاذ قرارات مبنية على الأدلة لتحسين جودة التعليم (Brown, 2023).

- التقويم إجرائيًا

يقصد بالتقويم في هذه الدراسة: جميع الممارسات التي يقوم بها المعلمون الجدد في مدارس شرقي القدس لمتابعة تعلم الطلبة وقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشمل تصميم أدوات القياس، تطبيقها، تحليل نتائجها، وتوظيف التغذية الراجعة في تطوير التخطيط والتنفيذ. ويتم قياسه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة المعدة.

2. الإطار النظري

يشكل الإطار النظري الركيزة العلمية التي تستند إليها الدراسة، إذ تقدم القواعد والمفاهيم التربوية التي تفسر العلاقة بين المرافقة التربوية واستدامة الممارسات التدريسية لدى المعلمين الجدد. ويستند هذا الإطار إلى ثلاث مرتكزات أساسية: أولها تناول المفهوم العام للمرافقة التربوية وأبعادها البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، وثانيها استعراض الأدبيات التي تربط بين المرافقة واستدامة ممارسات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وثالثها إبراز دور التفكير الانعكاسي بوصفه عملية معرفية ومهنية تسهم في تحويل المرافقة من دعم خارجي إلى ممارسة داخلية متجددة.

كما يسعى هذا الإطار إلى وضع الدراسة في سياقها الأكاديمي من خلال مراجعة ما توصلت إليه الدراسات السابقة محليًا وعالميًا، وتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف في النتائج والتوجهات النظرية. ويساعد هذا التأسيس على بناء تصور شامل للموضوع، وربط النتائج المرتقبة بما تراكم من معرفة علمية، الأمر الذي يمهد للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فرضياته بصورة أكثر دقة وموضوعية.

المحور الأول: المعلم وكفاءاته المهنية

يُعدّ المعلم الركيزة المركزية في المنظومة التعليمية، إذ تتوقف جودة التعليم على كفاءاته المهنية والتربوية. ولا تقتصر هذه الكفاءات على المعرفة النظرية، بل تتجسد في ثلاث ممارسات مترابطة تشكّل البنية الجوهرية للعملية التعليمية:

1. كفاية التخطيط: وتتجلى في قدرة المعلم على صياغة أهداف تعليمية واضحة، واختيار أنشطة وأساليب تدريسية ملائمة. مثال: إعداد خطة يومية تراعي الفروق الفردية وتضمن التنوع في استراتيجيات التعلم.
2. كفاية التنفيذ: وتشمل تحويل الخطط إلى ممارسات صفية فاعلة عبر إدارة الوقت، وضبط الصف، وتحفيز الطلبة. مثال: تطبيق التعلم النشط بما يتيح مشاركة جميع المتعلمين.
3. كفاية التقويم: وتتمثل في تصميم أدوات متنوعة لقياس تعلم الطلبة، وتوظيف نتائجها لتحسين التدريس. مثال: استخدام تقييم تكويني مستمر يوجّه القرارات التعليمية.

يشير المومني (2019) إلى أن الكفايات التدريسية الحقيقية لا تُختزل في المعرفة المجردة، بل تتجسد في الأداء الصفّي؛ إذ يمثل نجاح التخطيط أساساً لجودة التنفيذ، فيما يؤدي ضعف أحد العناصر إلى خلل متسلسل في العملية التعليمية. وفي السياق نفسه، أظهرت دراسة خزعلي والمومني (2010) أن الجمع بين خلفية أكاديمية متينة وخبرة عملية يمنح المعلم مرونة أكبر في مواجهة المواقف الصفية ويعزز قدرته على توظيف استراتيجيات متنوعة. ومع ذلك، فقد ركزت هذه الدراسات أساساً على العلاقة بين الإعداد الأكاديمي والخبرة العملية، دون التعمق في احتياجات المعلم الجديد في سنواته الأولى. وقد بيّنت الريماوي (2023) أن المعلم المبتدئ، رغم امتلاكه للكفايات النظرية، يحتاج إلى دعم مهني منهجي يساعده على ترجمة هذه الكفايات إلى ممارسات صفية ناجحة. ومن وجهة نظر الباحثين، يتضح أن امتلاك الكفايات المهنية شرط لازم لجودة التعليم، لكنه غير كافٍ بمفرده، ما يبرز الحاجة إلى آلية مؤسسية كالمراقبة التربوية لتجسير الفجوة بين الإعداد النظري ومتطلبات الميدان.

المحور الثاني: المرافقة التربوية – المفهوم، الأهمية، والأسس النظرية

رغم أن امتلاك المعلم للكفايات المهنية يمثل شرطاً أساسياً لجودة التعليم، إلا أن الدراسات أوضحت أن هذه الكفايات وحدها لا تكفي لضمان نجاح المعلم الجديد في سنواته الأولى. ففي هذه المرحلة يواجه فجوة واضحة بين الإعداد الأكاديمي ومتطلبات الميدان، الأمر الذي يستدعي آليات داعمة قادرة على تجسير هذه الفجوة. ومن هنا تبرز المرافقة التربوية (Mentoring) كأداة مهنية محورية تساعد المعلم على الانتقال من المعرفة النظرية إلى الممارسة العملية.

أولاً: مفهوم المرافقة التربوية

تُعدّ المرافقة التربوية عملية مهنية شمولية تتجاوز المتابعة الإدارية لتشمل الإرشاد، والدعم، والتوجيه المستمر، بما يعزز الكفايات التدريسية ويمكّن المعلم من الاندماج بفاعلية في البيئة التربوية. فقد أشارت العالية (2018) إلى أن المرافقة تقوم على تفاعل تربوي قائم على الحوار والتحليل النقدي للممارسات التعليمية، ما يساهم في بناء وعي مهني يساعد المعلم الجديد على التعرف إلى نقاط القوة والضعف في أدائه والعمل على تحسينها بصورة منهجية. وأوضح خميس (2018) أن المرافقة لا تقتصر على بعدها البيداغوجي، بل تشمل أبعاداً نفسية واجتماعية تتيح للمعلم التعبير عن تحدياته والشعور بالدعم داخل بيئة مهنية آمنة، وهو ما يعزز ثقته بنفسه ويدفعه إلى الالتزام المهني.

ثانيًا: أهمية المرافقة التربوية

تتبع أهمية المرافقة من كونها مسارًا تدريجيًا طويل الأمد يساعد المعلم الجديد على التحول من مجرد ناقل للمعرفة إلى ممارس واعٍ قادر على ابتكار حلول تربوية تتلاءم مع السياقات المتنوعة (مدور، 2020). وعلى المستوى الدولي، يرى Griffin, Krohn & Cole (2024) أن المرافقة تمثل عملية دعم مهني منظم، يقوم فيها المرافق بدور المرشد والشريك عبر تقديم تغذية راجعة منتظمة، وتطوير استراتيجيات تعليمية عملية، وبناء ثقافة تعلم قائمة على التعاون والتشارك.

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن الاقتصاد على أي بعد من أبعاد المرافقة (البيداغوجي، النفسي، أو الاجتماعي) يقلل من فاعليتها، بينما تكامل هذه الأبعاد معًا هو ما يضمن تحويل الكفايات المهنية إلى ممارسات مستدامة. وتزداد أهمية هذا التكامل في الجنوب داخل الخط الأخضر، حيث تتسم البيئة التعليمية بخصوصية ناتجة عن الفجوات البنيوية والتنوع الثقافي والاجتماعي، مما يجعل المرافقة عنصرًا محوريًا في ضمان اندماج المعلمين الجدد واستقرارهم المهني.

ثالثًا: الأسس النظرية للمرافقة التربوية

- نظرية التفاعل الاجتماعي (Social Interaction Theory) – فيجوتسكي

قدم فيجوتسكي (Vygotsky, 1896-1934) إطارًا لفهم التعلم بوصفه عملية اجتماعية وثقافية، من خلال مفهوم «منطقة النمو القريب» (Zone of Proximal Development – ZPD)، التي تشير إلى المسافة بين ما يستطيع المتعلم إنجازه بمفرده وما يمكنه تحقيقه بمساعدة شخص أكثر خبرة. في هذا السياق، يمثل المرافق التربوي "الأخر الأكثر خبرة" الذي يدعم المعلم الجديد في تجاوز التحديات وتنمية كفاءاته. وأكدت قماز (2021) أهمية هذه النظرية في فهم برامج المرافقة، فيما أوضحت (Mwesigwa & Nakato, 2025) أن الدعم التدريجي يشكل دعائم تعليمية (Scaffolding) توجه المعلم نحو الاستقلالية والتمكن المهني. ومن وجهة نظر الباحثين تساعد هذه النظرية في تصميم المرافقة بما يجعل المرافق يقدم دعمًا متدرجًا يقلل تدريجيًا مع اكتساب المعلم الجديد للخبرة، بما يعزز استقلاليته المهنية.

- نظرية بارسونز (Parsons' Social System Theory)

ينظر بارسونز (Parsons, 1959) إلى المدرسة كنسق اجتماعي يؤدي وظائف أساسية في التنشئة والضبط الاجتماعي، إذ تمثل المؤسسة التعليمية حلقة وصل بين الأسرة والمجتمع وتهيئ الأفراد لأداء أدوارهم وفق قيم ومعايير مشتركة. وقد أكد (Trinidad, 2024) أن هذا المنظور يتيح فهم المرافقة باعتبارها آلية لتمكين المعلمين الجدد من التكيف مع ثقافة المؤسسة والتفاعل مع متطلباتها، بما يحقق التوازن بين الفرد والنظام التربوي.

وحسب ما ورد فإن توجه هذه النظرية المرافقة نحو مساعدة المعلم الجديد على الاندماج في ثقافة المؤسسة التعليمية، وتبني أدوار متسقة مع القيم والمعايير السائدة، بما يعزز استقراره الوظيفي والاجتماعي.

ومن وجهة نظر الباحثين، يتضح أن المرافقة التربوية ليست مجرد إجراء داعم، بل إطار مؤسسي يعيد تشكيل الهوية المهنية للمعلم الجديد، ويضمن استمراريته في مواجهة تحديات الميدان. وبما أن فعالية هذا الدعم ترتبط بالمسار المهني والعاطفي الذي يعيشه المعلم في سنواته الأولى، يصبح من الضروري التوقف عند المراحل التي يمر بها هذا المسار لفهم كيف تتكامل المرافقة مع احتياجاته المتغيرة.

المحور الثالث: مراحل الاستدامة المهنية والعاطفية للمعلم الجديد (من التوقعات إلى الإبداع)

تشير الأدبيات إلى أن المعلم الجديد يمر بمسار مهني وعاطفي متدرج، يبدأ بمرحلة الصدمة الأولى بالواقع وينتهي بمرحلة الإبداع والتجديد. ويظل الدعم المؤسسي والمرافقة التربوية عاملاً محوريًا في تحديد مسار هذا الانتقال، إما نحو الاستقرار والتطور أو نحو التعثر والانسحاب.

-مرحلة التوقعات والبقاء (السنة الأولى)

يبدأ المعلم مسيرته بحماسة وتطلعات عالية، إلا أن الواقع الصقي بما يحمله من تحديات مثل إدارة الوقت، ضبط السلوكيات، وتلبية احتياجات الطلبة يفرض صعوبات قد تصدم المعلم بما يُعرف بـ"صدمة الواقع" (Ben-Amram & Davidovitch, 2024). في هذه المرحلة ينشغل المعلم أكثر بمحاولة الحفاظ على النظام الصفي بدلاً من التركيز على جودة التعليم، حيث يصل القلق إلى مستويات مرتفعة (Diab & Green, 2024).

شروط الانتقال: القدرة على السيطرة الأولية على النظام الصفي، وتطوير استراتيجيات أولية لإدارة الوقت والتعامل مع المواقف الطارئة.

- مرحلة التكيف (السنة الثانية والثالثة)

مع مرور الوقت، يبدأ المعلم بالتأقلم مع بيئة المدرسة، فيطور خطته التدريسية ويُنوع استراتيجياته الصفية، كما يصبح أكثر مرونة في تفاعله مع الطلبة. هنا يتحول دور المرافق من الإسناد المباشر إلى الإرشاد التشاركي القائم على مراجعة الخطط وتحليل الممارسات بشكل ناقد (Fallen, 2022).

شروط الانتقال: القدرة على صياغة خطط أكثر واقعية، تقليل الاعتماد على المرافق، وبناء توازن بين ضبط الصف وتنفيذ الدروس بجودة مقبولة.

- مرحلة التمكين (السنة الرابعة والخامسة)

في هذه المرحلة تتعزز ثقة المعلم بنفسه، ويصبح أكثر استقلالية في التخطيط، التنفيذ، والتقويم. كما يبدأ في صياغة خطط نمو مهني شخصية، والانخراط في مجتمعات التعلم المهنية التي تعزز تبادل الخبرات. وقد أظهرت مراجعة (Abdallah & Alkaabi, 2023) أن برامج المرافقة الممتدة ترفع من الكفاءة الذاتية للمعلمين وتعكس إيجاباً على تعلم الطلبة.

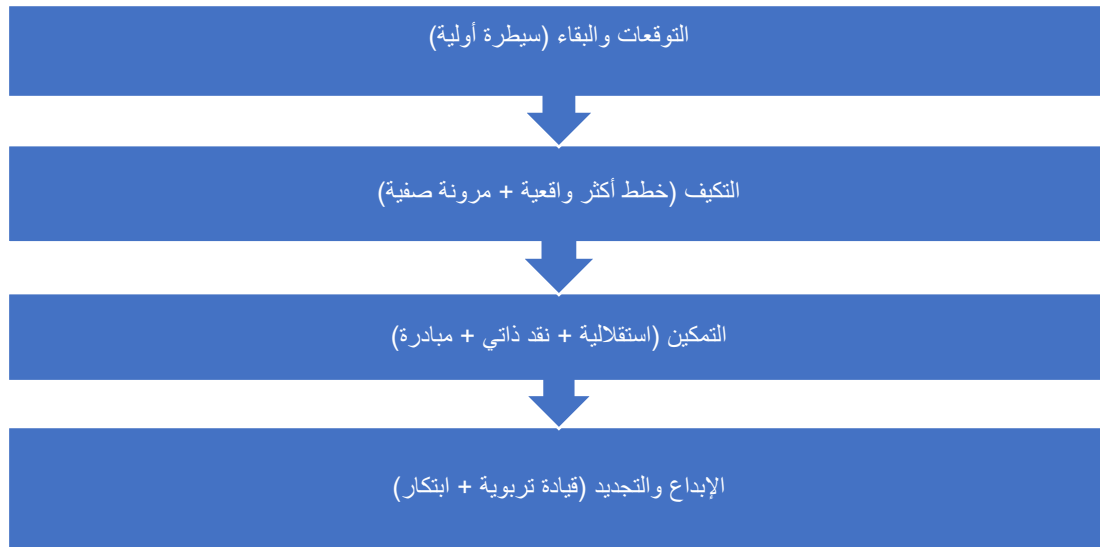
شروط الانتقال: بناء هوية تدريسية واضحة، القدرة على نقد الممارسة الذاتية، والمبادرة في تطوير استراتيجيات مبتكرة.

- مرحلة الإبداع والتجديد (ما بعد السنة الخامسة)

بعد سنوات من الخبرة، يدخل المعلم مرحلة الإبداع، حيث يبدأ بابتكار استراتيجيات جديدة وتجريب طرائق تدريس مبتكرة، كما يساهم في تدريب المعلمين الجدد من خلال مشاركة خبراته. الأدبيات تشير إلى أن المتمكنين في هذه المرحلة غالباً ما يتحولون إلى قادة تربويين يعززون ثقافة التعلم المستمر في المدرسة (Ben-Amram & Davidovitch, 2024).

شروط الانتقال: الانخراط في أدوار قيادية، إنتاج مبادرات تعليمية جديدة، والمساهمة في تدريب أو إرشاد زملاء جدد.

- مخطط سهمي مقترح لمسار الاستدامة المهنية والعاطفية:



ومن وجهة نظر الباحثين، فإن هذا المسار ليس خطيًا بل ديناميكيًا، يتأثر بمدى توافر مرافقة فعّالة قادرة على تحويل التجارب اليومية إلى فرص تعلم متراكمة. فوجود المرافقة يجعل من كل مرحلة خطوة ممهدة للتي تليها، بينما غيابها قد يترك المعلم عالقًا في دوامة البقاء أو التكيف دون الوصول إلى التمكين والإبداع. هذا ما يكشف بوضوح أهمية الانتقال إلى المحور الرابع حول استدامة المرافقة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

رابعًا: استدامة المرافقة في التخطيط والتنفيذ والتقييم

تمثل استدامة المرافقة التربوية ركيزة أساسية لتحويل الدعم من كونه تدخلًا مؤقتًا إلى مسار مؤسسي طويل الأمد يعزز الكفايات المهنية للمعلم الجديد. وهي عملية مترابطة في ثلاثة مجالات رئيسية: التخطيط، التنفيذ، والتقييم، بحيث يشكل كل مجال أساسًا للآخر، لتصبح الممارسة التعليمية دورة متكاملة للتطوير المستمر.

- المرافقة في التخطيط التربوي:

يُعَدّ التخطيط نقطة الانطلاق في العمل التربوي، إذ يحدد الأهداف التعليمية وينظم الأنشطة وفق حاجات الطلبة. غير أن المعلمين المبتدئين غالبًا ما يضعون خططًا مثالية بعيدة عن الواقع أو تقليدية تفتقر إلى المرونة. المرافقة هنا تتيح للمعلم صياغة أهداف قابلة للقياس وفق معايير SMART، وبناء خطط مرنة تراعي الفروق الفردية. أشار زغير (2020) إلى أن المرافق الخبير يقلل من الأخطاء الشائعة في التخطيط ويعزز ثقة المعلم بنفسه. وأوضح المومني (2019) أن جودة التنفيذ ترتبط مباشرة بجودة التخطيط. ومن وجهة نظر الباحثين، فإن استدامة التخطيط تتجلى في الانتقال من كتابة وثائق شكلية إلى تطوير عقلية مهنية ناقدة قادرة على التوقع والتحسين.

- المرافقة في التنفيذ وإدارة الصف

التنفيذ هو الامتداد العملي للتخطيط، وفيه يُختبر مدى قدرة المعلم على تحويل خطته إلى ممارسات فاعلة. المبتدئون يواجهون تحديات في إدارة الصف وتحفيز الطلبة والتعامل مع التنوع. المرافقة في هذه المرحلة تتيح الملاحظة الصفية المباشرة والتغذية

الراجعة الفورية، مما يقلل من القلق المهني. أوضحت العالية (2018) أن إعادة النظر في الممارسات بدعم من المرافق تساعد المعلم على تطوير بدائل أكثر فاعلية، فيما شدد خميس (2018) على ضرورة أن تعزز المرافقة قدرة المعلم على اتخاذ قرارات لحظية مرنة.

ويشير (Griffin, Krohn & Cole, 2024) إلى أن التنفيذ المستدام يُقاس بقدرة المعلم على تنويع استراتيجيات التدريس بما يلائم الموقف الصفّي. ومن وجهة نظر الباحثين، فإن التنفيذ المستدام لا يعني فقط تطبيق خطة، بل إدارة تعلم نشط يوازن بين النظام والمرونة.

- المرافقة في التقويم التربوي

التقويم هو الحلقة التي تختبر التخطيط والتنفيذ معاً، لكنه يشكل تحدياً خاصاً للمعلمين الجدد بسبب محدودية خبرتهم في تصميم أدوات متنوعة أو استخدام نتائجها بصورة بناءة. أشار خزعلي والمومني (2010) إلى أن المؤهل الأكاديمي وحده لا يكفي لإكساب المعلم مهارات التقويم بكفاءة. وأوضح المومني (2019) أن التقويم عنصر جوهري لمراجعة الأداء وتحسينه باستمرار. أما (Mullen, 2024) فقد أكد أن المرافقة الناجحة تمكن المعلمين الجدد من تصميم أدوات تقويم ذات صلاحية وثبات، واستخدام نتائجها كمدخلات لتحسين التخطيط والتنفيذ. ومن منظور الباحثين، فإن التقويم المستدام لا يقف عند إصدار أحكام رقمية، بل يتحول إلى أداة للتعلم المهني والتطوير المستمر.

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن استدامة المرافقة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم تمنح العملية التعليمية عمقاً مؤسسياً يضمن استقرار المعلم الجديد. غير أن هذه الاستدامة تبقى مشروطة بوجود إطار نقدي يجعل من كل ممارسة فرصة للتعلم الذاتي وإعادة البناء، وهو ما يمهد للانتقال إلى التفكير الانعكاسي بوصفه الشرط الجوهري لضمان تجدد الممارسات وتحقيق الاستدامة المهنية.

خامساً: التفكير الانعكاسي كشرط للاستدامة

يمثل التفكير الانعكاسي البعد النوعي للمرافقة التربوية، إذ يحولها من مجرد ممارسة خارجية إلى عملية تعلم ذاتي مستمرة تُمكن المعلم الجديد من تحويل خبراته اليومية إلى رصيد مهني متجدد. فالانعكاس لا يقتصر على مراجعة شكلية للأداء، بل يتضمن تحليلاً عميقاً للأفعال الصفية وأثرها على تعلم الطلبة، بما يتيح تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية على المدى الطويل.

أوضح (Schön, 1992) أن التفكير الانعكاسي يحدث على مستويين متكاملين: أثناء الفعل *Reflection in Action*، حيث يعيد المعلم ضبط ممارساته في لحظة حدوث الموقف، وبعد الفعل *Reflection on Action*، حيث يحلل خبراته الماضية ويعيد بناء استراتيجياته المستقبلية. غير أن تحويل الانعكاس إلى ممارسة منهجية مستدامة يحتاج إلى بروتوكولات عملية واضحة.

وتقترح الأدبيات عدة بروتوكولات يمكن أن يضطلع المرافق من خلالها بدور محوري:

- دفتر أسبوعي للتفكير الانعكاسي: (**Reflection Journal**) وسيلة تشجع على المراجعة المنتظمة للممارسات التدريسية، بما يجعل الانعكاس عملية تراكمية منظمة (Schön, 1992).
- جلسات زمالة جماعية: (**Peer Reflection Sessions**) توفر مساحة لتبادل الخبرات والنقد البناء بين الزملاء، ما يعزز التعلم التشاركي ويحول الانعكاس إلى ممارسة جماعية. (Griffin, Krohn & Cole, 2024)

- أسئلة موجهة بعد الدرس: (Post-Lesson Guiding Questions) يطرحها المرافق بشكل منهجي لمساعدة المعلم الجديد على تفكيك أدائه وتحليل أثره على الطلبة. (Fallen, 2022).
 - جلسات نقد آمنة: (Safe Critical Spaces) تمكّن المعلم من التفكير بصراحة بعيداً عن الضغوط التقييمية، مما يرسخ ثقافة الانعكاس المستمر داخل المدرسة. (Mullen, 2024).
- ومن وجهة نظر الباحثين، فإن التفكير الانعكاسي يمثل الأداة التي تفسّر كيف تتحول الممارسة اليومية إلى خبرة مهنية راسخة. فاعتماد هذه البروتوكولات لا يضمن فقط تطوير الممارسات الصفية، بل يرسّخ أيضاً الهوية المهنية للمعلم الجديد ويعزز استدامة الكفايات التربوية على المدى البعيد.
- يُظهر استعراض الأدبيات أن المعلم الجديد يواجه فجوةً بنيويةً بين الإعداد الأكاديمي ومتطلبات الميدان، ما يجعل امتلاك الكفايات المهنية شرطاً لازماً لكنه غير كافٍ لضمان جودة التعليم. ومن هنا برزت المرافقة التربوية كآلية محورية تستند إلى أسس بنائية-تفاعلية تُعنى بتطوير الممارسة عبر التفاعل والدعم المرحلي، ووظيفية-اجتماعية تفسّر دور المدرسة كنسق يدمج الفرد في الثقافة المؤسسية. كما تبين أن المسار المهني للمعلم يمر بمراحل متدرجة من التوقعات والبقاء وصولاً إلى التمكين والإبداع، وأن استدامة المرافقة في دوائر التخطيط والتنفيذ والتقييم تشكّل دورة مهنية متكاملة تتحول بالتفكير الانعكاسي إلى تعلم ذاتي مستدام.
- النتيجة النظرية المشتقة أن المرافقة ليست دعماً خارجياً مؤقتاً، بل شرط تأسيسي لتحويل الكفايات إلى هوية مهنية مستقرة. هذه النتيجة تفتح مجالاً لصياغة أسئلة وفروض بحثية تستقصي أثر المرافقة في استدامة الكفايات المهنية للمعلمين الجدد في الجنوب داخل الخط الأخضر، حيث تتفاقم التحديات المؤسسية والاجتماعية.
- وبناءً على ذلك، يقترح الباحثان نموذجاً تصورياً يتكوّن من ثلاث دوائر مترابطة:
- الكفايات المهنية (المدخلات): معرفة ومهارات تحتاج إلى تجسير.
 - المرافقة التربوية (الآلية): دعم مؤسسي متدرج عبر التخطيط، التنفيذ، والتقييم.
 - الاستدامة المهنية (المخرجات): هوية مهنية راسخة تتجدد بالتفكير الانعكاسي.
- هذا النموذج يوضّح اتجاه العلاقة: من الكفايات إلى الاستدامة عبر المرافقة، مع كون الانعكاس هو الحلقة الجوهرية التي تضمن تحويل الدعم الخارجي إلى تعلم ذاتي متواصل. ومن هنا، تأتي الدراسات السابقة لتفصيل ما توصّلت إليه الأبحاث في هذا المجال، والكشف عن أوجه الاتفاق والاختلاف التي ستسهم في صياغة إطار بحثي أكثر دقة وشمولية.

3. الدراسات السابقة:

يأتي عرض الدراسات السابقة في هذا البحث في إطار تعميق الفهم لدور المرافقة التربوية في استدامة الممارسات المهنية للمعلمين الجدد، حيث تسعى هذه الدراسات إلى بيان كيف تسهم المرافقة في تجسير الفجوة بين الإعداد الأكاديمي ومتطلبات الممارسة الصفية. وانطلاقاً من ذلك، يتم استعراض الأدبيات ذات الصلة وفق منهجية تحليلية تراعي تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم، مع التركيز على محاورها الرئيسية المتمثلة في: التخطيط التربوي، التنفيذ وإدارة الصف، التقييم والتفكير الانعكاسي،

وأثر المرافقة على الاستدامة المهنية. ويتيح هذا العرض الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات، والكشف عن الفجوات البحثية التي تسعى هذه الدراسة الحالية إلى معالجتها، خصوصًا في سياق مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر بما تحمله من خصوصية اجتماعية ومؤسسية تؤثر في ممارسات المرافقة وفعاليتها.

1.3. الدراسات العربية

هدفت دراسة الخطيب (2024) إلى التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين الكفايات المهنية (الأكاديمية والتربوية) للمعلمين الجدد من وجهة نظرهم، وذلك في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان. كما سعت إلى فهم مدى تأثير انتقال التدريب على تطوير أساليب العمل، ومدى أهمية برامج التأهيل التربوي في دعم المعلمين الجدد. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، باستخدام أداة الاستبانة التي طبقت على عينة عشوائية مكونة من 312 معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن المعلمين الجدد يرون أن للمشرف التربوي دورًا متوسطًا في تحسين الكفايات الأكاديمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.78) بنسبة (55.6%). كما تبين أن دوره في تنمية الكفايات التربوية والبيداغوجية كان أيضًا بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13) ونسبة (62.6%).

أجرت الريماوي (2023) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج مقترح لتهيئة المعلمين الجدد وتعزيز دورهم القيادي والتعليمي، وذلك ضمن المدارس الحكومية خلال العامين الدراسيين 2019-2020. اعتمدت الباحثة على منهجين: الكمي والنوعي، من خلال استقصاء آراء 1450 معلمًا ومعلمة جديدًا، إضافة إلى مقابلات مع عينة من مديري المدارس والمشرفين التربويين. ركزت الدراسة على تحليل احتياجات المعلمين الجدد في بداية مسيرتهم المهنية، ومدى استفادتهم من برامج التهيئة التربوية، ودور هذه البرامج في دمجهم المهني. كما تناولت الدراسة أهمية الإرشاد والتوجيه، والتدريب، والتعريف بالبيئة التعليمية، والدعم القيادي، والمجتمعات التعليمية الداعمة. وتوصلت النتائج إلى وجود حاجة ملحة لتعزيز الدعم المقدم للمعلمين الجدد، واقترحت اعتماد النموذج المطور ضمن النظام التربوي الفلسطيني، لما له من أثر في تحسين جودة أداء المعلمين وتعزيز جاهزيتهم المهنية.

هدفت دراسة (صادق، فخرو، الأكر، 2023) إلى التعرف على واقع برنامج تهيئة المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بدولة قطر، وذلك من خلال تحليل مكوناته واستراتيجياته الحالية، واقتراح صيغة تطويرية له في ضوء الإطار المفاهيمي الذي قدمه (Stansbury & Zimmerman, 2000). لتحقيق أهداف الدراسة، تحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على تحليل الوثائق الرسمية، إلى جانب إجراء مقابلات شبه منظمة مع عدد من مديري المدارس، ونواب أكاديميين، ومنسقي المواد التعليمية. كشفت النتائج عن تفاصيل إضافية حول آليات تنفيذ الأنشطة والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج، وأظهرت أن معظم الأنشطة الحالية تقع ضمن الأنشطة منخفضة الكثافة وفق تصنيف Stansbury، في حين أن الأنشطة عالية الكثافة – التي تسهم في تطوير الأداء المهني والوظيفي للمعلمين الجدد – كانت أقل حضورًا. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز هذه الأنشطة لضمان استمرارية المعلمين الجدد في المهنة، وتنمية كفاءاتهم المهنية.

وقد هدفت دراسة زهرة وعبد اللاوي (2023) إلى استكشاف مفهوم المرافقة النفسية والتربوية، وأشكالها، واستراتيجياتها، مع التركيز على أهميتها في حياة التلميذ وتأثيرها على تحصيله الدراسي وصحته النفسية. تناولت الباحثتان الدراسة من زاوية تحليلية، موضحات أن المرافقة التربوية والنفسية تُعد من الآليات الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها لمساعدة التلميذ في تجاوز الضغوط التي يعيشها داخل المسار الدراسي، وتحقيق الأهداف التعليمية. تُبرز الدراسة أن المرافقة ليست مجرد دعم عابر، بل هي مسار

مستمر يهدف إلى تعزيز التوازن النفسي والاجتماعي للتلميذ، وتوفير بيئة تعليمية داعمة. كما تُعد المرافقة الفنية أحد أشكال هذا الدعم، وتساهم بشكل مباشر في نجاح التلميذ الدراسي. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الكشف عن استراتيجيات وأشكال المرافقة النفسية والتربوية، وتفعيلها داخل المؤسسات التعليمية لضمان جودة التعليم وتحقيق الصحة النفسية للتلاميذ.

تناولت دراسة مدور (2020) المرافقة البيداغوجية ودورها في تحسين الكفاءة العملية لدى المرافقين التربويين، وذلك من خلال تحليل استبيان موجه إلى عينة مكونة من 43 فردًا. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المرافقين حول العملية التواصلية، الصورة المهنية، الخبرة، والبيانات الشخصية للطلبة، وذلك ضمن إطارين: منهجي وميداني. تم توزيع الأسئلة على أربعة محاور رئيسية: العملية التواصلية بين المرافق والطالب، الصورة المهنية للمرافق، أثر الخبرة العملية، أهمية البيانات الشخصية للطلبة في عملية المرافقة. اعتمد الباحثون على أداة استبائية صممت خصيصًا لهذا الغرض، وركزت على قياس الكفاءة العملية في سياق المرافقة البيداغوجية، مع تحليل النتائج وفقًا للمنهج الوصفي التحليلي.

هدفت دراسة الجعافرة (2020) إلى التعرف على درجة فاعلية برنامج إعداد المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة الكرك في الأردن. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من 30 فقرة موزعة على أربع مجالات، وُزعت على عينة عشوائية مكونة من 160 معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن البرنامج يتمتع بدرجة فاعلية مرتفعة في تنمية الكفايات التدريسية بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.75 من 5). وجاءت الكفاءة الشخصية للمعلم في المرتبة الأولى بمتوسط (4.03)، تلتها كفاءة تنفيذ خطة الدرس (3.94)، ثم كفاءة تخطيط الدرس (3.71)، وأخيرًا كفاءة الإدارة الصفية بمتوسط (3.72)، وجميعها بدرجة فاعلية مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس (معلم/معلمة) أو الخبرة التدريسية، مما يشير إلى أن البرنامج يؤثر بشكل متوازن على جميع أفراد العينة.

سعت دراسة الجراح وأبو عاشور (2020) إلى التعرف على فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد، وعلاقتها بتحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمديرين، والمعلمين أنفسهم في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من 500 مشارك، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح، عبر استبائتين تناولتا: فاعلية الدورات التدريبية (46 فقرة)، وأداء المعلمين الجدد (36 فقرة موزعة على أربع مجالات).

أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد تحظى بدرجة عالية من الفاعلية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الفاعلية تعزى لمتغير الجنس، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي. كذلك، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية البرامج التدريبية وأداء المعلمين الجدد، حيث كان أداءهم مرتفعًا، مع وجود فروق في الأداء تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

هدفت دراسة أبو قلبين (2019) إلى التعرف على العلاقة بين أساليب الإدارة المدرسية وتمكين المعلمين الجدد من ممارسة أدوارهم المهنية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن. اعتمدت الدراسة على وجهة نظر 267 معلمًا ومعلمة، وتم تحليل البيانات في ضوء عدد من المتغيرات. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الأدوار المهنية كانت متوسطة، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة التمكين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

في المرحلة التعليمية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات أخرى مثل نوع المدرسة أو جنس مدير المدرسة. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الديمقراطي في الإدارة المدرسية وتمكين المعلمين الجدد، في حين ظهرت علاقة سلبية بين الأسلوبين التسلسلي والترسلي وتمكينهم المهني.

أما زغير (2019) فقد هدفت دراستها إلى التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019/2018، وشملت عينة مكونة من 8 أعضاء هيئة تدريس، باستخدام المقابلات شبه الموجهة كأداة رئيسية لجمع البيانات. وأظهرت نتائج تحليل إجابات المشاركين وجود فجوات واضحة في برامج إعداد المعلمين، أبرزها ضعف التطبيق العملي للقرارات النظرية، واعتماد الكليات على أساليب تقليدية في التدريس مثل المحاضرة والإلقاء، مع قلة الاهتمام بورش العمل والتدريب الميداني الفعال. كما أشارت النتائج إلى أن فلسفة إعداد المعلم لا تمنحه حقه الكامل كمعلم مؤهل، مما يؤثر سلباً على تحصيله العلمي ومستوى أدائه المهني.

هدفت دراسة المومني (2019) إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية في المدارس التابعة لمحافظة عجلون، مع التركيز على كفايات التنفيذ وطرق التدريس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستهدفت مجتمعاً مكوناً من (115) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس التربية المهنية بالمحافظة، وتم اختيار عينة قصدية بلغت (50) مشاركاً. استخدم الباحث أداة استبانة تم تطويرها لقياس مستوى امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية المرتبطة بالتنفيذ الفعلي للدروس وتوظيف استراتيجيات التدريس المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تفاوتاً في مستوى امتلاك الكفايات بين أفراد العينة، مما يشير إلى الحاجة إلى برامج تدريبية ومرافقة تربوية تركز على تطوير مهارات التنفيذ وتنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع طبيعة المادة المهنية واحتياجات الطلبة.

هدفت دراسة خميس (2018) إلى الكشف عن اتجاهات المستشارين التربويين حول الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني، وخاصة فيما يتعلق بالمرافقة النفسية والتربوية المقدمة للتلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2017-2018 على عينة مكونة من 30 مستشاراً ومستشارة من تخصصات مختلفة، تتراوح خبراتهم المهنية بين 5 إلى 10 سنوات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات وتحليلها باستخدام أدوات كمية وكيفية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المستشارين حول المرافقة النفسية والتربوية، مما يشير إلى تقارب في وجهات النظر بغض النظر عن التخصص الأكاديمي أو سنوات الخبرة.

هدفت دراسة خزعلي ومومني (2010) إلى التعرف على أثر عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص في مستوى امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى العاملات في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة إربد بالأردن. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اختيار عينة مكونة من (168) معلمة من أصل (315) يعملن في (30) مدرسة خاصة في المحافظة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بتصميم أداة مكونة من (38) كفاية تدريسية موزعة على مجالات متعددة، تهدف إلى قياس مدى امتلاك المعلمات لهذه الكفايات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية تعزى إلى بعض المتغيرات التعليمية، مما يشير إلى أهمية التخصص والخبرة والمؤهل العلمي في تعزيز كفاءة المعلمات في الممارسات التدريسية.

2.3. الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة دياب وجرين (Diab,Green,2024) إلى تحليل أثر برامج التهيئة المهنية على تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين الجدد، من خلال استكشاف تجاربهم في بيئات تعليمية متنوعة. اعتمد الباحثان المنهج النوعي الظاهري لفهم التجربة الذاتية للمعلمين، واستخدما المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات. شملت العينة (51) معلماً جديداً في مراحلهم الأولى من الخدمة، تم اختيارهم من مدارس مختلفة لضمان تنوع السياقات. أظهرت النتائج أن برامج التهيئة ساهمت في تعزيز الثقة المهنية، وتطوير مهارات التفكير النقدي، وإدارة الصف، والتواصل التربوي، كما كشفت عن وجود فجوة بين الإعداد النظري والتطبيق العملي، مما يجعل التهيئة ضرورة تربوية. وأوصت الدراسة بضرورة إدماج التدريب على أدوات التكنولوجيا الرقمية ضمن برامج التهيئة، وتوفير مرافقة مهنية مستمرة للحد من الاحتراق الوظيفي وتحقيق جودة تعليمية مستدامة.

هدفت دراسة كوتسيوروبا وبيزينا (Kutsyuruba & Bezzina,2024) إلى استكشاف تصورات مديري المدارس في مالطا حول مشاركتهم في برامج التهيئة والإرشاد المهني للمعلمين الجدد، وذلك في ظل التحديات المتزايدة في استقطاب المعلمين وارتفاع معدلات التسرب المهني. اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الاستكشافي، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات. شملت العينة خمسة من مديري المدارس الثانوية في مالطا، تم اختيارهم قصدياً لتمثيل وجهات نظر قيادية متنوعة ضمن المجتمع التعليمي المالطي. أظهرت النتائج أن مديري المدارس يلعبون دوراً محورياً في دعم المعلمين الجدد من خلال توفير بيئة مدرسية داعمة، وتسهيل عملية الاندماج المهني، وتعزيز الاستمرارية الوظيفية. كما قدم المشاركون نصائح عملية للمديرين الجدد حول كيفية بناء علاقات مهنية فعالة مع المعلمين الجدد، وأكدوا أهمية التخطيط المسبق، والتواصل المستمر، وتوفير فرص للتطوير المهني. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز مشاركة القيادات المدرسية في برامج التهيئة، وتطوير نماذج إرشادية أكثر تكاملاً لضمان بقاء المعلمين الجدد في المهنة وتحقيق جودة تعليمية مستدامة.

هدفت دراسة بن-أمرام ودافيدوفيتش (Ben-Amram & Davidovitch,2024) إلى تحليل دوافع المعلمين الموجهين في المدارس الثانوية الإسرائيلية لتولي دور الإرشاد التربوي للمعلمين الجدد، وتحديد مكونات الدعم المقدمة لهم، وطبيعة اللقاءات بين الطرفين، ومدى فاعلية تنفيذ هذه المهام. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي، واستندت إلى استبانة ذاتية منظمة طُورت ضمن مشروع Proteach المدعوم من برنامج Erasmus+ الأوروبي، وطُبقت على عينة مكونة من (46) معلماً موجهاً. أظهرت النتائج أن الدوافع كانت في الغالب داخلية، مثل الشعور بالرسالة الشخصية، وتحقيق الرضا الذاتي، والتحدي المهني، بينما كانت الدوافع الخارجية مثل الحوافز المالية أقل تأثيراً. كما بينت الدراسة أن المعلمين الموجهين قدّموا دعماً كبيراً للمعلمين الجدد في إدارة الصف، تخطيط التدريس، تقييم الطلاب، وتشكيل الهوية المهنية، بالإضافة إلى دعمهم العاطفي في تعزيز الكفاءة الذاتية وبناء علاقات إيجابية مع الطلاب. ورغم أن نصفهم فقط تلقى تدريباً رسمياً على الإرشاد، عبّر معظمهم عن رضاهم العالي عن تجربتهم، وأوصوا بتعميمها. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير نموذج مرافقة شمولي يجمع بين النموذج التقليدي والممارسات الحديثة، ويعزز بقاء المعلمين الجدد في المهنة ضمن استراتيجية طويلة المدى.

هدفت دراسة سزين-غولتكين وأرغون (Sezen-Gultekin & Argon,2024) إلى الكشف عن التصورات المجازية، والمعوقات، والعوامل الميسرة للاستدامة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. اعتمدت الدراسة المنهج الظاهري ضمن المقاربة النوعية، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة كأداة رئيسية لجمع البيانات. تم اختيار المشاركين من المعلمين باستخدام أسلوب

العينة القصدية وفق معايير محددة. أظهرت النتائج أن المعلمين عبّروا عن مفهوم الاستدامة التعليمية من خلال تصورات مجازية مثل: الاستمرارية، النظام، الفعل التنفيذي، المرونة، وتوجيه الأهداف. كما كشفت الدراسة عن مجموعة من المعوقات التي تعيق تحقيق الاستدامة التعليمية، أبرزها السياسات التعليمية، أسلوب الإدارة، البيئة المدرسية، وتغيرات النظام التعليمي. في المقابل، تمثلت العوامل الميسرة في تحسين العمليات الإدارية، بناء هيكل تعليمي مستقبلي، رفع جودة التعليم، تقليل تأثير السياسة في التعليم، ومراعاة القيم المشتركة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني سياسات تعليمية داعمة، وتوفير فرص مهنية، واتخاذ إجراءات إدارية فعالة لتعزيز الاستدامة التعليمية في سياقات التعليم المعاصر.

هدفت دراسة أمبوماه، مانو، وأكينيا (Ampomah, Manu & Akyina, 2024) إلى دعم المعلمين الجدد في مؤسسات إعداد المعلمين في غانا، من خلال استكشاف دور المرافقة التربوية والتدريس المدعوم في المدارس (STS) في تشكيل تصوراتهم حول بيئة المدرسة ضمن علاقة المرافقة. اعتمدت الدراسة نموذج هرسون ذي العوامل الخمسة للمرافقة التربوية كإطار مفاهيمي لتحليل الأدبيات ذات الصلة، بهدف تحسين ممارسات المرافقة والتدريس المدعوم في برامج إعداد المعلمين. استخدم الباحثون منهج تحليل الوثائق كمصدر للبيانات الثانوية، بالاعتماد على تقارير وأوراق علمية منشورة وقواعد بيانات مثل Google، ERIC، ResearchGate، وAcademia. وقد كشفت النتائج أن التدريس المدعوم في المدارس أتاح للمرافقين التربويين فرصة لقضاء وقت أطول مع المعلمين الجدد، ومشاركة خبراتهم المهنية والبيداغوجية معهم. كما أظهرت الدراسة أن المرافقة المنظمة، والتغذية الراجعة، والتأمل المهني تسهم في تعزيز قدرة المعلم الجديد على النجاح في بيئة العمل التربوي. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تطوير مهني مستمرة للمرافقين، وتصميم برامج مرافقة منظمة، وتفعيل آليات التغذية الراجعة والتأمل لضمان الاتساق في إجراءات التقييم ومتابعة تقدم الطلبة المعلمين.

هدفت دراسة عبد الله والكعبي (Abdallah & Alkaabi, 2023) إلى مراجعة نقدية لعشر دراسات تجريبية تناولت فعالية برامج التهيئة المهنية في دعم المعلمين الجدد وتحسين ممارساتهم التدريسية، بالإضافة إلى أثر تلك البرامج على تحصيل الطلاب. اعتمد الباحثان منهج المراجعة النقدية، مستخدمين تحليلاً منهجياً لمحتوى الدراسات المختارة وفق معايير دقيقة تتعلق بجودة التصميم البحثي ووضوح النتائج ووجود أدلة تجريبية. شملت العينة عشر دراسات منشورة بين عامي 2000 و2022، تناولت تجارب معلمين جدد في سياقات تعليمية متعددة. أظهرت نتائج الدراسة أن ثمان دراسات أكدت وجود أثر إيجابي لبرامج التهيئة على الأداء التدريسي والتحصيل الأكاديمي، بينما أشارت دراستان إلى غياب علاقة ذات دلالة إحصائية بين التهيئة المهنية وإنجاز الطلاب. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة إجراء المزيد من البحوث لسد الفجوات وتفسير التباينات، واقتُرحت مجموعة من الأسئلة البحثية لتعزيز الفهم في هذا المجال.

هدفت دراسة فولن (Fallen, 2022) إلى تحليل فعالية برامج المرافقة والتهيئة المهنية في دعم المعلمين الجدد في المدارس الابتدائية، من خلال تحديد العوامل التي تسهم في تدريبهم واستمرارهم في المهنة وزيادة معدلات الاحتفاظ بهم. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة، حيث شارك عشرة من التربويين في مقابلات فردية منظمة شملت ثلاثة مدراء، وأربعة معلمين مرافقين، وثلاثة معلمين جدد. أظهرت النتائج أن المشاركين يرون أن الدعم، وسهولة الوصول، والتعاون هي عوامل حاسمة في نجاح برامج المرافقة. كما بينت الدراسة أن هذه البرامج توفر فرصاً للتطوير المهني، واجتماعات دورية، وأوقات مخصصة للتواصل مع المعلمين الجدد. أشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين الجدد يعتمدون على دعم المرافقين في مجالات متعددة مثل إدارة الصف،

التواصل مع أولياء الأمور، فهم المحتوى، التحضير للفعاليات المدرسية، والتكيف مع ثقافة المدرسة. أما دور المديرين، فرغم أنهم لا يتعاملون مباشرة مع المعلمين الجدد، إلا أنهم يلتزمون بسياسات المنطقة التعليمية، ويتعاونون مع المرافقين لاختيار الأنسب، ويشاركون في التهيئة الأولية، ويحرصون على متابعة احتياجات البرنامج.

في حين أجرى كادل (Kadel, 2023) دراسة هدفت إلى استكشاف آفاق وممارسات برامج التهيئة المهنية للمعلمين الجدد، وذلك من خلال تحليل تجارب التربويين والإداريين في السياق النيبالي. اعتمدت الدراسة المنهج الظاهري ضمن المقاربة النوعية، واستخدمت المقابلات المتعمقة كأداة رئيسية لجمع البيانات. تكونت العينة من عشرة مشاركين، خمسة من خبراء إعداد المعلمين وخمسة من الإداريين التربويين، تم اختيارهم بطريقة قصدية غير عشوائية بناءً على خبراتهم وتوفرهم واستعدادهم للمشاركة. أظهرت النتائج أن تنفيذ برامج التهيئة المهنية يسهم في الحد من التسرب الوظيفي والاحتراق النفسي لدى المعلمين الجدد، ويعزز اكتسابهم لمهارات التوظيف والمهارات الناعمة مثل التفكير النقدي واتخاذ القرار والتواصل الفعال. كما بينت الدراسة أن هذه البرامج تتيح للمعلمين الجدد دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس اللغة الإنجليزية، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم في المدارس المجتمعية. خلصت الدراسة إلى أن برامج التهيئة المهنية تُعد ضرورة ملحة لتطوير الأداء المهني للمعلمين الجدد، وتوفير أساس قوي لاستقرارهم الوظيفي وتحقيقهم الأكاديمي.

3.3. التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: من حيث الأداة والمنهجية

اعتمدت غالبية الدراسات العربية على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانات (الخطيب، 2024؛ الجعافرة، 2020؛ الجراح وأبو عاشور، 2020؛ المومني، 2019؛ خزعلي والمومني، 2010)، وهو ما أتاح بيانات كمية واسعة لكنه بقي محدوداً في تفسير التجربة الشخصية للمعلم الجديد. بالمقابل، لجأت العديد من الدراسات الأجنبية إلى المناهج الكيفية عبر المقابلات وتحليل الوثائق (Diab & Green, 2024؛ Kutsyuruba & Bezzina, 2024؛ Kadel, 2023؛ Fallen, 2022)، ما أتاح فهماً أعمق للتجارب الذاتية لكنه اقتصر على عينات صغيرة. ومن هنا، يرى الباحثان أن الجمع بين المنهجين – كما هو مقترح في هذه الدراسة – يسد الفجوة بين شمولية المنهج الكمي وعمق المنهج الكيفي.

ثانياً: من حيث العينة والمجتمع

تميزت الدراسات العربية باتساع العينات (الخطيب، 2024 – 312 معلماً؛ الريماوي، 2023 – 1450 معلماً؛ الجراح وأبو عاشور، 2020 – 500 مشارك)، ما سمح بقياس الاتجاهات العامة. أما الدراسات الأجنبية فقد اتسمت بعينات أصغر وأكثر قصدية (Fallen, 2022 – 10 مشاركين؛ Kadel, 2023 – 10 مشاركين؛ Ben-Amram & Davidovitch, 2024 – 46 مشاركاً). وهذا يعكس اختلاف الهدف: العربية ركزت على التعميم الكمي، بينما الأجنبية ركزت على العمق النوعي. ويرى الباحثان أن دراسة واقع الجنوب تحتاج إلى المزوجة بين المقاربتين لضمان شمولية النتائج وارتباطها بالسياق المحلي.

ثالثاً: من حيث النتائج

تتفق الدراسات العربية والأجنبية على أن المرافقة تدعم الكفايات التدريسية وتقلل من التسرب المهني (الخطيب، 2024؛ Abdallah & Alkaabi, 2023؛ Fallen, 2022). إلا أن الدراسات الأجنبية أظهرت بوضوح أكبر دور المديرين والموجهين

في الاستدامة المهنية (Kutsyuruba & Bezzina, 2024؛ Ben-Amram & Davidovitch, 2024)، بينما ركزت الدراسات العربية أكثر على برامج التهيئة والتدريب الرسمي (الريماوي، 2023؛ الجراح وأبو عاشور، 2020). ومن هنا، يلاحظ أن الأدبيات الأجنبية توسعت في الدعم العاطفي والاجتماعي، في حين ركزت الأدبيات العربية على الدعم المهني الرسمي.

رابعاً: أوجه التشابه والاختلاف

التشابه: كلا المجموعتين اتفقتا على أن المرافقة تعزز ثقة المعلم الجديد وتساعد في مواجهة صدمة الواقع وتطوير كفاءاته المهنية.

الاختلاف: ركزت الأدبيات العربية على مدى فاعلية البرامج التدريبية والإشرافية، بينما أبرزت الأدبيات الأجنبية الدوافع الداخلية للموجهين، ودور القيادة المدرسية، وأهمية التفكير الانعكاسي. ويرى الباحثان أن هذا الاختلاف يعكس طبيعة السياق: في الدول العربية يتركز الاهتمام على البنية المؤسسية الرسمية، بينما في الأدبيات الأجنبية يبرز الدور الفردي والقيادي في دعم الاستدامة.

خامساً: الفجوة البحثية

تكشف المقارنة أن الدراسات – رغم غناها – لم تتناول المرافقة باعتبارها منظومة متكاملة للاستدامة تشمل التخطيط والتنفيذ والتقييم والتفكير الانعكاسي. فالعربية ركزت غالباً على التهيئة والبرامج الرسمية، بينما الأجنبية أبرزت جوانب الدعم النفسي والاجتماعي والقيادي. ومن هنا، يسعى هذا البحث في منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر إلى سد الفجوة من خلال تناول المرافقة كمسار متكامل لاستدامة الممارسات المهنية، مع مراعاة الخصوصية السياقية والاجتماعية للمجتمع المحلي.

4. منهجية الدراسة:

1.4. منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة موضوع البحث، إذ يُعدّ من أبرز المناهج المستخدمة في دراسة الظواهر التربوية والاجتماعية، كونه يتيح وصف الواقع كما هو وتحليله بهدف فهمه بعمق. وقد أشار الرفاعي (1998) إلى أن المنهج الوصفي التحليلي يهدف إلى تقديم فهم دقيق لأبعاد الظواهر أو المشكلات القائمة، من خلال جمع البيانات وتحليلها بطريقة منهجية، مما يساهم في توضيح الواقع القائم واقتراح ممارسات أو توجهات مستقبلية فعّالة.

وتناسب هذا المنهج مع أهداف هذه الدراسة التي تسعى إلى تحليل واقع المرافقة التربوية ودورها في استدامة ممارسات التخطيط، التنفيذ، والتقييم لدى المعلمين الجدد، إضافةً إلى الكشف عن مظاهر التفكير الانعكاسي التي تنشأ في سياق هذه الممارسات، ضمن بيئة مدارس شرقي القدس ذات الخصوصية التعليمية الثقافية.

2.4. مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الجدد العاملين في مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر من العام الدراسي 2025/2026، والذين يقدّر عددهم بحوالي (470) معلم ومعلمة وفق بيانات الجهات التعليمية المحلية. وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة، لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة وملبية لمتطلبات التحليل الإحصائي. بلغ حجم العينة النهائية (204) معلم ومعلمة من المعلمين الجدد، بحيث شملت فئات مختلفة وفق متغيرات الجنس، المؤهل الأكاديمي،

وعدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وهو ما يعكس تمثيلاً واقعياً للفئات المستهدفة. ويُعد هذا الحجم مناسباً من الناحية العلمية والإحصائية لتحقيق أهداف الدراسة، وتعميم نتائجها على مجتمع الدراسة الأصلي بدرجة عالية من المصادقية.

جدول (1): خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	43	21.1%
	أنثى	161	78.9%
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	92	45.1%
	من 2-4 سنوات	57	27.9%
	من 5 سنوات فأكثر	55	27.0%
المرحلة التعليمية	أول- ثاني	82	40.2%
	ثالث- رابع	49	24.0%
	خامس- سادس	73	53.8%

تشير بيانات جدول (1) إلى أن عينة الدراسة تتكوّن في غالبيتها من الإناث، حيث بلغت نسبتهن (78.9%) مقابل (21.1%) فقط من الذكور، مما يعكس هيمنة واضحة للعنصر النسائي ضمن المشاركين. أما من حيث سنوات الخبرة، فإن أكبر فئة تمثلت في المعلمين ذوي الخبرة الأقل من سنتين بنسبة (45.1%)، تليها فئة من لديهم خبرة من 2 إلى 4 سنوات بنسبة (27.9%)، وأخيراً فئة من لديهم خبرة 5 سنوات فأكثر بنسبة (27.0%)، مما يشير إلى أن أغلب المشاركين من المعلمين الجدد نسبياً. وفيما يخص المرحلة التعليمية، فإن النسبة الأكبر تركّزت في صفوف الحلقة العليا (الخامس-السادس) بنسبة (53.8%)، تليها الحلقة الأولى (الأول-الثاني) بنسبة (40.2%)، في حين كانت أقل نسبة في صفوف الحلقة الوسطى (الثالث-الرابع) بنسبة (24.0%)، وهو ما يعكس تنوعاً في تمثيل المراحل الدراسية، مع تركيز واضح على المرحلة العليا.

3.4. أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء أداة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وتكونت الأداة من استبانة مكونة من قسمين: القسم الأول الذي تضمن بيانات ديموغرافية عن المبحوثين التي تمثلت (الجنس، عدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية). أما القسم الثاني فقد تكون من 33 فقرة مقسمة على 5 محاور، أثر المرافقة التربوية في شخصيّة المعلم وتكوّن من (6) فقرات، المحور الثاني دور المرافقة في استدامة التخطيط وتكوّن من (7) فقرات، المحور الثالث دور المرافقة التربوية في استدامة التنفيذ وتكوّن من (7) فقرات، المحور الرابع دور المرافقة التربوية في استدامة التقويم وتكوّن من (7) فقرات، أما المحور الخامس دور المرافقة التربوية في الانعكاس المهني وتكوّن من (6) فقرات، وللإجابة على الفقرات تم استخدام سلم ليكرت الخماسي. ويُستخدم هذا السلم في أداة الدراسة بطريقة كمية لتسهيل تحليل البيانات وتفسيرها.

4.4. المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها للحاسوب لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطيت الإجابة بدرجة موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، معارض درجتين، ومعارض بشدة درجة واحدة، بحيث كلما زادت الدرجة زادت درجة واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر، والعكس صحيح. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبارات (T- test)، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا. وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

جدول (2) مفتاح التصحيح:

الدرجة	المتوسط الحسابي
متدنية	1.00-2.33
متوسطة	2.34-3.67
كبيرة	3.68-5.00

5.4. صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

جدول رقم (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

الفقرة	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية	الفقرة	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية
1	0.715*	0.000	18	0.798*	0.000
2	0.779*	0.000	19	0.832*	0.000
3	0.720*	0.000	20	0.746*	0.000
4	0.804*	0.000	21	0.775*	0.000
5	0.773*	0.000	22	0.745*	0.000
6	0.756*	0.000	23	0.795*	0.000
7	0.818*	0.000	24	0.818*	0.000

0.000	0.813*	25		0.000	0.767*	8
0.000	0.786*	26		0.000	0.796*	9
0.000	0.826*	27		0.000	0.790*	10
0.000	0.753*	28		0.000	0.772*	11
0.000	0.805*	29		0.000	0.814*	12
0.000	0.857*	30		0.000	0.824*	13
0.000	0.805*	31		0.000	0.836*	14
0.000	0.776*	32		0.000	0.805*	15
0.000	0.785*	33		0.000	0.691*	16
				0.000	0.801*	17

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى اتساق داخلي بين الفقرات وأنها جميعاً تشترك في قياس واقع المرافقة التربوية للمعلمين الجدد في مدارس منطقة الجنوب داخل الخط الأخضر.

6.4. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك كما هو واضح في الجدول (4).

جدول (4): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

الأبعاد	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	204	6	0.92
دور المرافقة في استدامة التخطيط	204	7	0.94
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ	204	7	0.92
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم	204	7	0.93
دور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني	204	6	0.93
الدرجة الكلية للمقياس	204	33	0.98

تشير نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة إلى مستوى عالٍ جداً من الاتساق الداخلي لجميع أبعاد المقياس، حيث تراوحت القيم بين (0.92) و (0.94) للأبعاد الفرعية، بينما بلغت (0.98) للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيمة تُعد ممتازة وتعكس موثوقية عالية للأداة بشكل عام.

5. عرض النتائج ومناقشتها:

تعرض نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء أسئلة البحث وفرضياته، موزعة على المحاور الخمسة التي شملت شخصية المعلم، واستدامة التخطيط، واستدامة التنفيذ، واستدامة التقويم، والتفكير الانعكاسي المهني. يبدأ العرض بالبيانات الديموغرافية للعينة، يتبعها تحليل استجابات المشاركين لكل محور، مع إرفاق الجداول الإحصائية التي توضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودلالات الفروق. وترافق المناقشة كل نتيجة لتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع إبراز ما تكشفه النتائج من اتفاق أو اختلاف مع الأدبيات ذات الصلة، وما تحمله من دلالات مرتبطة بواقع مدارس الجنوب داخل الخط الأخضر. ويُختتم العرض بربط النتائج بالممارسات المهنية للمعلمين الجدد، وما تقدمه من فرص عملية لتطوير برامج المرافقة التربوية وتعزيز الاستدامة التدريسية.

1.5. مناقشة أسئلة الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد، تم تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما يوضح الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المعيارية لأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	204	4.16	0.85	كبيرة

تشير نتائج في الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد إلى أن المتوسط الحسابي بلغ (4.16) بانحراف معياري قدره (0.85)، وهي قيمة تقع ضمن مستوى "كبيرة".

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بأهم المظاهر المرتبطة بأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد، جرى تحليل استجابات أفراد العينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور. يوضح الجدول (6) ترتيب الفقرات حسب أهميتها من وجهة نظر الباحثين.

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد مرتبة حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q6	تفتح المرافقة التربوية المجال أمام المعلم للانخراط في مجتمعات تعلم مهنية، مما يعمق خبرته ويثري شخصيته المهنية.	4.27	0.92	كبيرة

كبيرة	1.01	4.18	تعزيز المرافقة التربوية الاستقلالية المهنية، وتمنح المعلم الثقة لاتخاذ قرارات تربوية أكثر وعياً وتأثيراً.	q3
كبيرة	1.00	4.15	تساعد المرافقة التربوية المعلم على الثبات الانفعالي في مواجهة القلق والارتباك.	q1
كبيرة	1.05	4.12	تسقل المرافقة التربوية الشخصية القيادية للمعلم وتجعله شريكاً في تطوير المؤسسة التعليمية ومصدر إلهام لزملائه.	q4
كبيرة	1.00	4.12	تساهم المرافقة التربوية في صياغة هوية المعلم التدريسية، عبر مراجعة ممارساته وتطوير مرونته المهنية.	q2
كبيرة	1.06	4.09	تنمي المرافقة التربوية قدرة المعلم على بناء علاقات إنسانية أعمق مع طلبته وزملائه، قائمة على الثقة والاحترام المتبادل.	q5

تشير النتائج الإحصائية في الجدول أعلاه إلى أن جميع الفقرات المتعلقة بأثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم لدى المعلمين الجدد قد حصلت على تقديرات مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.09) و(4.27)، مما يدل على إدراك المعلمين الجدد لأهمية المرافقة التربوية في تعزيز شخصيتهم المهنية. جاءت الفقرة السادسة (q6) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.92)، مما يعكس اتفاقاً عالياً بين أفراد العينة على أن المرافقة التربوية تسهم في انخراط المعلم في مجتمعات تعلم مهنية تُثري خبرته. وجاءت الفقرة الخامسة (q5) في المرتبة الأخيرة بمتوسط (4.09)، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع، مما يشير إلى دور المرافقة في تنمية العلاقات الإنسانية لدى المعلم.

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بدرجة المرافقة في استدامة التخطيط لدى المعلمين الجدد، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحه الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المرافقة في استدامة التخطيط التربوي لدى المعلمين الجدد

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
كبيرة	1.01	4.18	204	المرافقة في استدامة التخطيط

تشير النتائج الإحصائية إلى أن درجة المرافقة في استدامة التخطيط التربوي لدى المعلمين الجدد جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.18) من أصل (5)، مما يعكس إدراكاً قوياً من قبل المعلمين الجدد لأهمية المرافقة التربوية في دعم استدامة التخطيط في ممارساتهم التدريسية. كما بلغ الانحراف المعياري (1.01).

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بأهم المظاهر المرتبطة بدور المرافقة في استدامة التخطيط لدى المعلمين الجدد، تم تحليل استجابات العينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بدور المرافقة في استدامة التخطيط لدى المعلمين الجدد مرتبة حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q12	يوضح المرافق التربوي للمعلم العلاقة الجوهرية بين جودة التخطيط وفاعلية التنفيذ، بما يعزز الوعي المهني لدى المعلم.	4.25	0.96	كبيرة
q11	يعمل المرافق التربوي على تطوير قدرة المعلم على تعديل الخطط التعليمية وفقاً للمتغيرات الصفية والظروف المستجدة.	4.21	1.00	كبيرة
q13	يسهم المرافق التربوي في تنمية عقلية مهنية لدى المعلم تركز على التفكير التأملي والتقد البناء، بما يعزز التطوير المهني.	4.16	1.02	كبيرة
q10	يوجه المرافق التربوي المعلم تحويل الأهداف العامة إلى ممارسات وأنشطة تعليمية عملية قابلة للتطبيق.	4.14	1.04	كبيرة
q7	يسهم المرافق التربوي في توجيه المعلم نحو صياغة أهداف تعليمية دقيقة، واضحة، وقابلة للقياس، بما يضمن ارتباطها بمعايير الجودة التربوية.	4.13	0.99	كبيرة
q8	يساعد المرافق التربوي المعلم على ربط الأهداف التعليمية بحاجات الطلبة الفعلية وخصائصهم الثمانية، مما يجعل العملية التعليمية أكثر ملاءمة وسياقية.	4.10	1.06	كبيرة
q9	يأخذ المرافق بيد المعلم لإعداد خطط أسبوعية وفصلية وسنوية تنسجم بالمرونة، مراعية للفروق الفردية بين الطلبة كجزء أساسي من التخطيط.	4.09	1.03	كبيرة

تشير النتائج الإحصائية إلى أن جميع فقرات مجال استدامة التخطيط التربوي لدى المعلمين الجدد حققت درجة تقدير كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين 4.09 و 4.25. وقد جاءت الفقرة (12Q) في المرتبة الأولى بمتوسط 4.25 وانحراف معياري (0.96)، في حين سجلت الفقرة (9Q) أدنى متوسط بلغ 4.09. وتُظهر هذه النتائج اتفاقاً واسعاً بين أفراد العينة على الدور الجوهري للمرافقة في هذا المجال، لاسيما فيما يتعلق بتحويل الأهداف إلى ممارسات تعليمية عملية، وصياغة أهداف دقيقة مرتبطة بحاجات الطلبة، وإعداد خطط مرنة وشاملة تضمن جودة التنفيذ.

للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ لدى المعلمين الجدد، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحه الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ التربوي لدى المعلمين الجدد

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
كبيرة	0.87	4.11	204	المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ التربوي لدى المعلمين الجدد بلغ (4.11)، وهو ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على تقدير كبير من أفراد العينة لدور المرافقة في دعم استمرارية الممارسات الصفية. كما بلغ الانحراف المعياري (0.87)، بما يعكس تبايناً متوسطاً في الآراء مع درجة مقبولة من الاتساق في الاستجابات. وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج إدراكاً إيجابياً لأهمية المرافقة في تعزيز استدامة الممارسات المهنية للمعلمين الجدد.

للإجابة عن السؤال الخامس المتعلق بأهم المظاهر المرتبطة بدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ لدى المعلمين الجدد، تم تحليل استجابات العينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ لدى المعلمين الجدد مرتبة حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q16	يعمل المرافق التربوي على دعم المعلم في توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الرقمية بما يثري عملية التعلم.	4.14	1.00	كبيرة
q17	يشجع المرافق التربوي المعلم على خلق بيئة صفية قائمة على التفاعل الإيجابي والتواصل البناء بين المعلم والطلبة.	4.14	1.07	كبيرة
q20	يراقب المرافق التربوي مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية أثناء الأنشطة، ويقترح آليات لدعم الطلبة ذوي الصعوبات.	4.13	1.02	كبيرة
q18	يقدم المرافق التربوي تغذية راجعة فورية للمعلم بغرض تحسين أسلوب التدريس خلال التنفيذ.	4.11	1.02	كبيرة

q19	يوجّه المرافق التربويّ المعلم نحو إدارة الوقت بفاعلية، وضبط إيقاع الدّرس بما يضمن تحقيق الأهداف.	4.10	1.05	كبيرة
q14	يتابع المرافق عملية تنفيذ الخطط التعليمية للتأكد من انسجامها مع الأهداف الموضوعّة مسبقاً.	4.07	1.01	كبيرة
q15	يوجّه المرافق التربويّ المعلم لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تستجيب لاختلاف أنماط التّعلم لدى الطّلبة.	4.05	1.07	كبيرة

أوضحت النتائج أن تقديرات المعلمين الجدد لدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ جاءت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.05) و (4.14)، بما يعكس إدراكاً إيجابياً وواسعاً لأثرها في العملية التعليمية. فقد حققت الفترتان (q16، 17) أعلى متوسط (4.14) للدلالة على أهمية دعم المرافق في توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الرقمية وتعزيز التفاعل الصفّي، تلتها الفقرة (20q) بمتوسط (4.13) التي أبرزت دور المرافق في مراعاة الفروق الفردية. أما الفقرة (15q) فكانت الأقل نسبياً (4.05) لكنها بقيت ضمن المستوى المرتفع، مشيرة إلى ضرورة تنويع استراتيجيات التدريس. وقد تراوحت الانحرافات المعيارية بين (1.00-1.07)، بما يعكس تبايناً طفيفاً إلى متوسط لكنه مقبول إحصائياً. وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج إدراكاً راسخاً لأهمية المرافقة في دعم جودة واستدامة التنفيذ التربوي.

للإجابة عن السؤال السادس المتعلق بدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم لدى المعلمين الجدد، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحه الجدول (11).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم لدى المعلمين الجدد

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم	204	4.09	0.86	كبيرة

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم بلغ (4.09)، وهو ما يعكس تقديراً مرتفعاً من قبل المعلمين لدور المرافقة في هذا المجال. كما بلغ الانحراف المعياري (0.86)، بما يدل على تباين طفيف ومقبول في آرائهم. وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية المرافقة التربوية في تعزيز استدامة التقويم ودعم المعلمين الجدد في تطبيق أساليب متنوعة وفعالة لقياس تعلم الطلبة.

للإجابة عن السؤال السابع المتعلق بأهم المظاهر المرتبطة بدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم لدى المعلمين الجدد، تم تحليل استجابات أفراد العينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (12).

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم لدى المعلمين الجدد مرتبة حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q26	يشجع المرافق التربوي المعلم على توظيف التغذية الراجعة كأداة لتحسين أداء الطلبة وتعزيز دافعتهم.	4.22	0.88	كبيرة
q25	يساعد المرافق التربوي المعلم في تحليل نتائج التقويم للكشف عن أنماط القوة والضعف لدى الطلبة.	4.17	0.99	كبيرة
q27	يساعد المرافق التربوي المعلم في تصميم أدوات تقويم متنوعة (ملفات إنجاز، خرائط مفاهيم، مشاريع تطبيقية) تتجاوز الاختبارات التقليدية.	4.11	1.03	كبيرة
q24	يدعم المرافق التربوي المعلم في استخدام استراتيجيات مبتكرة مثل التقويم الذاتي وتقييم الأقران كجزء من الممارسة الصفية.	4.09	1.00	كبيرة
q23	يشجع المرافق التربوي المعلم على دمج أساليب التقويم التكويني في مراحل الدرس المختلفة لتعزيز تعلم الطلبة.	4.04	1.03	كبيرة
q21	يوجه المرافق التربوي المعلم نحو اختيار أدوات تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة الأهداف التعليمية.	4.04	1.05	كبيرة
q22	يساعد المرافق التربوي المعلم في صياغة أسئلة تقييمية تغطي الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، بما يضمن شمولية التقييم.	3.95	1.16	كبيرة

أظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين الجدد لدور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم جاءت مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات بين (3.95) و(4.22). وحصلت الفقرة (q26) الخاصة بتوظيف التغذية الراجعة على أعلى متوسط (4.22)، تلتها (q25) حول تحليل نتائج التقويم (4.17)، في حين جاءت (q22) حول صياغة أسئلة تقييمية شاملة في المرتبة الأخيرة (3.95) مع بقائها ضمن المستوى المرتفع. أما الانحرافات المعيارية (0.88-1.16) فتعكس تبايناً متوسطاً بين أفراد العينة. بوجه عام، تؤكد هذه النتائج فاعلية المرافقة في دعم استدامة التقويم وتحويله إلى أداة لتحسين التعلم.

للإجابة عن السؤال الثامن المتعلق بدرجة المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما يوضحه الجدول (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني	204	4.07	0.91	كبيرة

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني بلغ (4.07) ضمن المستوى المرتفع، ما يعكس تقديرًا إيجابيًا لأثرها في تمكين المعلمين الجدد من مراجعة ممارساتهم وتحليلها بموضوعية. أما الانحراف المعياري (0.91) فيشير إلى تباين متوسط بين أفراد العينة. بوجه عام، تؤكد النتائج أهمية المرافقة في ترسيخ التفكير الانعكاسي كأداة لتطوير الأداء التربوي المستدام.

للإجابة عن السؤال التاسع المتعلق بأهم المظاهر المرتبطة بدور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد، تم تحليل استجابات أفراد العينة وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما يوضحه الجدول (14).

جدول (14): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمظاهر المتعلقة بدور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني لدى المعلمين الجدد مرتبة حسب الأهمية.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
q30	يشجع المرافق التربوي المعلم على تبادل خبراته الانعكاسية مع الزملاء لبناء مجتمع تعليمي مهني داعم.	4.09	1.01	كبيرة
q28	يشجع المرافق التربوي المعلم على ممارسة النقد الذاتي المنتظم بعد كل درس لتحديد نقاط القوة والضعف مما يساعد على التطوير المهني.	4.09	1.12	كبيرة
q32	يساعد المرافق التربوي المعلم على إعادة النظر في افتراضاته المسبقة حول التدريس والتعلم، وتحليل مدى صحتها في ضوء الممارسة الصفية.	4.08	1.04	كبيرة
q31	يساعد المرافق التربوي المعلم على الانتقال من التفكير الوصفي (وصف ما حدث) إلى التفكير التحليلي (لماذا حدث؟) ثم التقديري (كيف يمكن تحسينه؟).	4.08	1.06	كبيرة
q33	يساعد المرافق التربوي المعلم على الربط بين ممارساته الصفية ومخرجات تعلم الطلبة لفهم العلاقة بين أسلوبه التدريسي ونتائج التعلم.	4.06	1.04	كبيرة
q29	يدعم المرافق التربوي المعلم في توثيق تجاربه الصفية ضمن سجلات انعكاسية تساعد على متابعة تطوره على المدى البعيد.	4.04	1.10	كبيرة

أظهرت النتائج أن المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني حظيت بتقديرات مرتفعة (4.04–4.09)، ما يعكس إدراكًا قويًا لدورها في تطوير الأداء المهني. برزت الفقرتان (q30) و (q28) في المقدمة بمتوسط (4.09) لتأكيد دور المرافق في تشجيع النقد الذاتي وتبادل الخبرات، تلتها (q32) و (q31) بمتوسط (4.08) في إعادة النظر بالافتراضات المسبقة. أما (q29) فجاءت أخيرًا بمتوسط (4.04) لكنها بقيت ضمن المستوى المرتفع. الانحرافات المعيارية (1.01–1.12) عكست تباينًا متوسطًا، دون أن تؤثر على الإجماع العام حول أهمية المرافقة في ترسيخ التفكير الانعكاسي.

2.5. مناقشة فرضيات الدراسة

بعد عرض نتائج أسئلة الدراسة وتحليلها، جرى الانتقال إلى اختبار فرضيات البحث للتحقق من مدى صحتها. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة (مثل اختبار الفروق/تحليل التباين/معامل الارتباط بحسب طبيعة كل فرضية) بهدف تحديد ما إذا كانت الفرضيات المدعومة نظرياً قد تأكدت ميدانياً. ويُعرض فيما يلي تحليل نتائج الفرضيات وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

للتحقق من الفرضية الأولى التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار "ت" لعينة مستقلة للمقارنة بين متوسطات الذكور والإناث في مختلف مجالات الدراسة، كما يوضحه الجدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	ذكر	43	4.55	0.79	202	3.573	0.001
	أنثى	161	4.05	0.83			
دور المرافقة في استدامة التخطيط	ذكر	43	4.60	0.82	202	3.965	0.000
	أنثى	161	4.03	0.84			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ	ذكر	43	4.62	0.79	202	4.619	0.000
	أنثى	161	3.97	0.82			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم	ذكر	43	4.60	0.75	202	4.604	0.000
	أنثى	161	3.95	0.84			
دور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني	ذكر	43	4.62	0.78	202	4.678	0.000
	أنثى	161	3.93	0.88			
الدرجة الكلية	ذكر	43	4.60	0.74	202	4.63	0.000
	أنثى	161	3.99	0.78			

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في متوسط استجابات المعلمين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت جميعها لصالح الذكور الذين سجلوا متوسطات أعلى من الإناث. يعكس ذلك ميل الذكور إلى تقدير المرافقة التربوية بدرجة أكبر في مختلف المجالات.

للتحقق من الفرضية الثانية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات الباحثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمقارنة متوسطات استجابات أفراد العينة بحسب فئات الخبرة، كما يوضحه الجدول (16).

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسط استجابات الباحثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	بين المجموعات	4.404	2	2.202	3.127	0.046
	داخل المجموعات	141.514	201	0.704		
	المجموع	145.918	203			
دور المرافقة في استدامة التخطيط	بين المجموعات	4.537	2	2.269	3.104	0.047
	داخل المجموعات	146.889	201	0.731		
	المجموع	151.426	203			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ	بين المجموعات	3.275	2	1.637	2.262	0.107
	داخل المجموعات	145.506	201	0.724		
	المجموع	148.781	203			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم	بين المجموعات	2.733	2	1.367	1.852	0.160
	داخل المجموعات	148.332	201	0.738		
	المجموع	151.065	203			
دور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني	بين المجموعات	3.406	2	1.703	2.098	0.125
	داخل المجموعات	163.157	201	0.812		
	المجموع	166.564	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.545	2	1.773	2.758	0.066
	داخل المجموعات	129.196	201	0.643		
	المجموع	132.741	203			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) في متوسط استجابات الباحثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك في مجالات المرافقة التربوية في شخصية المعلم، ومجال المرافقة في استدامة التخطيط، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من 0.05، وهي دالة إحصائية.

وللتعرف على مصدر الفروق بين الفئات، تم إجراء اختبار توكي للمقارنات البعدية، كما يوضحه الجدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية في مجالات المرافقة التربوية في شخصية المعلم، ومجال المرافقة في استدامة التخطيط حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المقارنات	أقل من سنتين	من 2-4 سنوات	من 5 سنوات فأكثر
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	أقل من سنتين		-0.328*	-0.249
	من 2-4 سنوات			0.079
	من 5 سنوات فأكثر			
دور المرافقة في استدامة التخطيط	أقل من سنتين		-0.253	-0.335*
	من 2-4 سنوات			-0.082
	من 5 سنوات فأكثر			

في مجال أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم:

هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الفئة التي خبرتها أقل من سنتين والفئة التي خبرتها بين سنتين وأربع سنوات، حيث بلغت قيمة الفرق -0.328* (نجمة تدل على دلالة إحصائية)، مما يعني أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل من سنتين يقيمون أثر المرافقة التربوية على شخصية المعلم بشكل أعلى مقارنة بمن لديهم خبرة من 2-4 سنوات. أما المقارنات الأخرى بين الفئات فلا تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية.

في مجال دور المرافقة في استدامة التخطيط:

يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من سنتين وأولئك الذين لديهم خبرة خمس سنوات فأكثر، حيث بلغ الفرق -0.335*، مما يشير إلى تقييم أعلى من قبل الأقل خبرة مقارنة بخبراء الخمس سنوات فأكثر لدور المرافقة في استدامة التخطيط. المقارنات الأخرى بين الفئات لم تكن ذات دلالة إحصائية. ولتوضيح اتجاه الفروق، يبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب سنوات الخبرة.

جدول (18): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسط استجابات المبحوثين حول ممارسة المرافقة التربوية في مجالات المرافقة التربوية في شخصية المعلم، ومجال المرافقة في استدامة التخطيط حسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	أقل من سنتين	92	4.00	0.92
	من 2-4 سنوات	57	4.32	0.72
	من 5 سنوات فأكثر	55	4.25	0.81

0.94	3.99	92	أقل من سنتين	دور المرافقة في استدامة التخطيط
0.83	4.25	57	من 2-4 سنوات	
0.73	4.33	55	من 5 سنوات فأكثر	

للتحقق من الفرضية الثالثة التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات الباحثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمقارنة بين استجابات أفراد العينة وفق المرحلة التعليمية، كما يوضحه الجدول (19).

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسط استجابات الباحثين حول ممارسة المرافقة التربوية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.15	0.86
	داخل المجموعات	145.70	201	0.72		
	المجموع	145.92	203			
دور المرافقة في استدامة التخطيط	بين المجموعات	0.75	2	0.37	0.50	0.61
	داخل المجموعات	150.68	201	0.75		
	المجموع	151.43	203			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التنفيذ	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.12	0.89
	داخل المجموعات	148.61	201	0.74		
	المجموع	148.78	203			
دور المرافقة التربوية في استدامة ممارسات التقويم	بين المجموعات	1.27	2	0.64	0.85	0.43
	داخل المجموعات	149.79	201	0.75		
	المجموع	151.06	203			
دور المرافقة التربوية في التفكير الانعكاسي المهني	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.10	0.90
	داخل المجموعات	166.40	201	0.83		
	المجموع	166.56	203			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.23	2	0.12	0.18	0.84
	داخل المجموعات	132.51	201	0.66		
	المجموع	132.74	203			

تشير النتائج الواردة في الجدول إلى أن قيم الدلالة الإحصائية لجميع المجالات جاءت أعلى من (0.05)، وهو ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تبعاً للمرحلة التعليمية التي يعملون فيها. وبذلك تُقبل الفرضية الصفرية (Null Hypothesis) الخاصة بهذا المتغير، مما يعني أن الممارسات المتعلقة بالمرافقة التربوية يُنظر إليها بدرجة مقاربة من قبل المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

للتحقق من الفرضية الرابعة، التي تنص على أنه لا توجد علاقة بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية (شخصية المعلم، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التفكير الانعكاسي)، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لقياس قوة واتجاه العلاقة بين مستوى المرافقة التربوية وهذه الكفاءات، كما يوضحه الجدول (20).

جدول (20): نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية (شخصية المعلم، التخطيط، التنفيذ، التقويم، التفكير الانعكاسي)

المجالات	العدد	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
المرافقة التربوية شخصية المعلم	204	0.900	0.000
المرافقة التربوية استدامة التخطيط	204	0.937	0.000
المرافقة التربوية استدامة ممارسات التنفيذ	204	0.952	0.000
المرافقة التربوية استدامة ممارسات التقويم	204	0.939	0.000
المرافقة التربوية التفكير الانعكاسي المهني	204	0.932	0.000

تشير نتائج معامل الارتباط بيرسون إلى وجود علاقات ارتباط قوية جداً وذات دلالة إحصائية عالية بين مستوى المرافقة التربوية وكفاءات المعلمين المهنية في جميع المجالات المدروسة، حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.900) و(0.952) عند مستوى دلالة (0.000) أقل من (0.01). وجاءت أقوى علاقة ارتباط في مجال استدامة ممارسات التنفيذ (0.952)، تلتها استدامة ممارسات التقويم (0.939)، ثم استدامة التخطيط (0.937)، فالتفكير الانعكاسي المهني (0.932)، وأخيراً شخصية المعلم (0.900).

6. ملخص النتائج والتوصيات:

1.6. ملخص النتائج:

بعد عرض النتائج التفصيلية ومناقشتها في ضوء أسئلة الدراسة وفرضياتها، يمكن تلخيص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

1. أثر المرافقة التربوية في شخصية المعلم: أظهرت النتائج أن جميع الفقرات المرتبطة بهذا المجال جاءت بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.09-4.27). وجاءت الفقرة المتعلقة بانخراط المعلم في مجتمعات تعلم مهنية في المرتبة الأولى (M=4.27, SD=0.92)، مما يعكس وعياً متزايداً بأثر المرافقة في تعزيز الهوية المهنية والاستقرار الانفعالي والقيادة التربوية.

2. استدامة التخطيط التربوي: بلغ المتوسط العام ($M=4.18, SD=1.01$) بدرجة كبيرة. كما تبين أن دور المرافق في توضيح العلاقة بين جودة التخطيط وفعالية التنفيذ حقق أعلى متوسط ($M=4.25$) ، بينما حصلت صياغة الخطط المرنة على أدنى متوسط ($M=4.09$) ، وهو ما يؤكد أهمية المرافقة في بناء خطط واقعية وقابلة للتطبيق.
3. استدامة ممارسات التنفيذ: حقق المجال متوسطاً مرتفعاً ($M=4.11, SD=0.87$) ، حيث برز دعم المرافق للمعلم في توظيف الوسائل التعليمية والتقنيات الرقمية ($M=4.14$) وتعزيز التفاعل الصفّي ($M=4.14$) باعتبارهما من أبرز المظاهر، مقابل الحاجة لمزيد من التنوع في استراتيجيات التدريس ($M=4.05$).
4. استدامة ممارسات التقييم: تراوح المتوسط بين (3.95–4.22) وبمعدل عام ($M=4.09, SD=0.86$) ، حيث تصدرت التغذية الراجعة الفورية المرتبة الأولى ($M=4.22$) ، بينما جاءت صياغة أسئلة تقييمية شاملة في المرتبة الأخيرة ($M=3.95$) ، ما يعكس إدراكاً متنامياً لأهمية التقويم البديل والتكويني.
5. التفكير الانعكاسي المهني: أظهرت النتائج متوسطاً عاماً ($M=4.07, SD=0.91$) بدرجة كبيرة، حيث احتلت ممارسة النقد الذاتي وتبادل الخبرات الانعكاسية مع الزملاء أعلى متوسط ($M=4.09$) ، ما يبرز دور المرافقة في ترسيخ التفكير التأملي كأداة لتطوير الممارسات.

- التحقق من الفرضيات:

إضافة إلى ما سبق عرضه من نتائج مرتبطة بأسئلة الدراسة الرئيسية، فقد تم التحقق من فرضيات البحث الإحصائية للتأكد من دقة هذه النتائج وتعزيز موثوقيتها.

1. وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.
 2. وُجدت فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ قيم المعلمون الأقل خبرة أثر المرافقة بدرجة أعلى من نظرائهم الأكثر خبرة في بعض المجالات (الشخصية والتخطيط).
 3. لم تظهر فروق دالة إحصائية لمتغير المرحلة التعليمية.
 4. وُجدت علاقات ارتباط قوية جداً ودالة إحصائية بين مستوى المرافقة وكفاءات المعلمين المهنية، تراوحت قيم بيرسون بين (0.900–0.952)، مما يدل على أن ارتفاع مستوى المرافقة يرتبط طردياً بتحسين كفاءات المعلم في جميع المجالات.
- خلاصة كشفت نتائج الدراسة أن المرافقة التربوية تمثل ركيزة أساسية في تمكين المعلمين الجدد من بناء هويتهم المهنية وتعزيز كفاءاتهم في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتفكير الانعكاسي. لقد ظهر أثرها جلياً في دعم استدامة الممارسات التدريسية والارتقاء بجودة الأداء التربوي. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج المرافقة وترسيخها ضمن السياسات التربوية بما يعزز استمراريتها وأثرها.

2.6. التوصيات:

1. تصميم برامج مرافقة شمولية تدمج بين الأبعاد البيداغوجية والنفسية والاجتماعية، بما يعزز قدرة المعلم على مواجهة التحديات.
2. اعتماد التفكير الانعكاسي كألية أساسية في برامج المرافقة من خلال دفاتر تأملية، جلسات زمالة، ومساحات نقد آمنة.

3. إشراك القيادات التربوية بشكل فاعل في تنظيم المرافقة، لما له من أثر في تعزيز استقرار المعلم الجديد.
4. إجراء بحوث تطبيقية تركز على أثر المرافقة في تحسين تحصيل الطلبة وجودة التعليم.
5. بناء سياسات داعمة تضمن استمرارية المرافقة على مستوى مؤسسي طويل الأمد، بعيداً عن المبادرات الفردية أو المؤقتة.

7. قائمة المراجع:

1.7. المراجع العربية:

- أبو قلبين، سمية. (2019). دور أساليب الإدارة المدرسية في تمكين المعلمين الجدد وممارسة أدوارهم المهنية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى. المجلة العلوم التربوية والنفسية. 37-19، (16)3، الجراح، ولاء.، أبو عاشور، خليفة. (2021). دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين في مدارس محافظة اربد. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (2)9، 445-424.
- الجعافرة، حنان. (2020). درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 37-19، (23)4، <https://doi.org/10.26389/AJSRP.M180220>
- الخطيب، علي. (2024). دور المشرف التربوي في تحسين الكفايات المهنية (الأكاديمية والتربوية) للمعلمين الجدد من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية قصبة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 35-19، (3)44، الرймаوي، صوفيا. (2023). أنموذج مقترح لتهيئة المعلمين الجدد ولتعزيز دورهم كقادة تعليميين في فلسطين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 236-215، (2)17.
- زغير، رهام. (2020). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية (دراسة نوعية). مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 187-172، (3)28.
- زهرة، فاطمة، عبد اللاوي، سهيلة. (2023). المرافقة النفسية والتربوية (المفهوم، الأشكال، الاستراتيجيات). مجلة التربية والتنمية، (3)2، 50-58.
- خميس، عبد العزيز. (2018). المرافقة التربوية والنفسية لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي والعام والتكنولوجي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 112-101، 35، خزعلي، قاسم، المومني عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق، 592-553، (3)26.
- صادق، حصة، فخرو، عائشة، والأكرف، مباركة. (2023). واقع برنامج تهيئة المعلمين الجدد مهنيًا في النظام التعليمي القطري-دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية، 21، 93-115.
- العالية، أولاد. (2018). المرافقة البيداغوجية في التوافق التربوي. رسالة ماجستير، جامعة غرداية.

قماز، جميلة. (2021). نظرية فيجوتسكي الاجتماعية وأثرها في بناء مناهج الجيل الثاني: السنة الخامسة أنموذجًا. مجلة المقرري للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد (2)، ص51-68.

المومني، محمد. (2019). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم دراسة ميدانية في محافظة عجلون في الأردن. مجلة روافد. 116-140، 3(1).

مدور، زينب. (2020). الكفاءة العلمية ودورها في تحسين عملية المرافقة البيداغوجية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، 1-39.

2.7. المراجع الأجنبية:

Abdallah, A. K., & Alkaabi, A. M. (2023). Induction programs' effectiveness in boosting new teachers' instruction and student achievement: A critical review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 493–517.

<https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.25>

Ampomah, R., Manu, J., & Akyina, K. O. (2024). Empowering novice teachers through mentorship and supported teaching in schools: Implications for education policy and practice. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 1–19. <https://www.carijournals.org>

Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2024). *Novice teachers and mentor teachers: From a traditional model to a holistic mentoring model in the postmodern era*. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 14(2), 115–130. Ariel University, Israel.

<https://doi.org/10.3390/educsci14020143>

Diab, A., & Green, E. (2024). Cultivating resilience and success: Support systems for novice teachers in diverse contexts. *Education Sciences*, 14(7), 711. 2-19

<https://doi.org/10.3390/educsci14070711>

Fallen, M. T. (2022). *Supporting novice teachers through mentoring and induction in elementary schools* (Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University). Falls Church, Virginia.

Giffin, J., Krohn, C., & Cole, G. (2024). *Induction and mentoring programs for emergency and provisionally licensed teachers in the Commonwealth: A differentiation guide*. Region Comprehensive Center, American Institutes for Research.

Kadel, P. B. (2023). Prospects and practices of induction for novice teachers. *Journal of Practical Studies in Education*, 4(2), 1–5. <https://doi.org/10.46809/jpse.v4i2.63>

- Kaniuka, TH., Mills, B., Johnson, A., & Haire, E. (2025). Meditation Analysis of the Perceived Effects of Mentoring and Induction Programs by Beginning Teachers on Career Decisions. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*.23(2),198-213.
- Kutsyuruba, B., & Bezzina, C. (2024). Head of school engagement in teacher induction and mentoring in Malta. *European Journal of Educational Management*, 7(2), 109–124. <https://doi.org/10.12973/eujem.7.2.109>
- Mullen, C. A. (2024). *Equity in school mentoring and induction*. SpringerBriefs in Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-78744-7>
- Mwesigwa, F., & Nakato, N. (2025). Mentorship in teacher education programs: A review of practices, outcomes, and challenges. *Acta Pedagogica Asiana*, 5(1), 15–29. <https://doi.org/10.53623/apga.v5i1.679>
- Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sezen-Gultekin, G., & Argon, T. (2022). Barriers and facilitators of educational sustainability: Metaphorical perceptions and views of teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 259–271. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1005620>
- Trinidad, J. E. (2024). *An Organizational Sociology of Education: Integrating Structure, Networks, and Ecology*. Sociological Inquiry, 94(4), 968–993. University of California, Berkeley; Ateneo de Manila University.

جميع الحقوق محفوظة IJRSP © (2025) (الدكتور/ أيمن عبد الجليل أبو حجاج، الباحثة/ نرمين حسين أبو ساره). تُنشر هذه الدراسة بموجب ترخيص المشاع الإبداعي (CC BY-NC 4.0).

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v6.72.9