درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة أعدها لهذا الغرض، تم تطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر بلغ عددهم (٣٨٥) معلماً ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى أن المشرف التربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسطة في جميع المراحل، وقد جاءت مرحلة تحليل التدريس في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسط، تلتها مرحلة التخطيط لعملية التدريس، ثم مرحلة الملاحظة، وأخيراً مرحلة التقويم والتغذية الراجعة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (٦-١٠) سنوات، وكذلك فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية في مرحلتي التخطيط للتدريس والتقويم لصالح الأفراد الذين يدرّسون في المرحلة المتوسطة، فيما لم تظهر فروق تعزى لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، المشرف التربوي، الإشراف العيادي، مراحل الإشراف العيادي.

Abstract: This study aimed to find out the degree of the educational supervisor of practicing the pattern of clinical supervision from the teachers point of view in Arar city, And stand on whether there is a statistically significant differences at the significance level (0.05) between the sample members average answers which are related to (Sex, Major, Experience years, Educational level) variables, so the researcher used a questionnaire prepared for this purpose to achieve the study goals and Was applied to a sample of teachers in the city of Arar numbered about (385) teachers, and after the data were processing by the suitable statistical ways, the results pointed

out that the Educational supervisor practice the clinical supervision Moderately in all stages, the teaching analysis level came first in the highest average terms followed by the teaching process planning level and the Observation level, finally the evaluation and feedback level, the results also noted to the presence of statistically significant differences between the sample members average answers which related to the gender variable in favor of females and other variables related to the experience years in favor of members experience variable between (6-10 years), differences related to the educational level variable in the phases of teaching planning and the evaluation in favor of members who teaches in the Intermediate level, while no differences appear in the variable of major .

Key Words: Educational Supervision, Educational supervisor, clinical supervision, clinical supervision levels.

المقدمة:

يعد الإشراف التربوي عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، بل هو ركن من أركان العملية التربوية بمجملها؛ حيث ينطلق من هدف عام وهو تحسين العملية التعليمية (تعلماً وتعليماً).

ولقد تأثر الإشراف التربوي بالتطورات المتلاحقة التي شهدتها العلوم الإنسانية بشكل عام، والتربوية بشكل خاص من حيث النظرية والتطبيق، فقد ظهرت أنماط إشرافية مختلفة كمحاولات لتطوير العملية الإشرافية، منها على سبيل المثال الإشراف العيادي (الإكلينيكي)، والإشراف بالأهداف، والإشراف التطويري، وغيرها، وكلها تسعى لتحقيق الهدف العام للإشراف التربوي.

وعليه فالإشراف التربوي وفقاً لرأي الأسدي وإبراهيم (٢٠٠٧: ١٤) أخذ أبعاداً جديدة من حيث الوسائل والأساليب؛ لكي يواكب التطور الحاصل في العملية التربوية، فالمشرف التربوي عليه أن يعتمد على الأسس السليمة في الإدارة التعليمية، وأن يؤمن بقدرة العاملين معه، ويمد يد العون لهم لتنمية قدراتهم علماً وفناً.

ويعد نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) واحداً من الاتجاهات الحديثة في مجال الإشراف التربوي، ويؤكد باجاك Pajak (٢٠٠٢: ١٨٩) أنه منذ اكتشاف هذا النمط تناوله الباحثون بالدراسة والتوضيح في جوانبه المختلفة.

ونمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من أكثر المفاهيم الإشرافية شهرة في مجال الإشراف التربوي، المقرونة بالشواهد الميدانية التي أثبتت فعالية هذا النمط في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين وتطويرها. (السعود، ٢٠٠٢: ٢٢٧)

ويقوم نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) على بناء مناخ إشرافي صحي، ونظام للدعم المتبادل بين المعلم والمشرف، والذي يعرف بالزمالة والدورة الإشرافية التي تشمل لقاءات وملاحظة وتحليل. (العياصرة، ٢٠٠٨: ٧٥)

ويتميز هذا النمط وفقاً لما ذكره كل من سوليفان وجلانز Glanz &Sullivan (٢٠٠٠) ببعض الخصائص والمزايا منها:

- طريقة فنية تهدف إلى تحسين عملية التعليم بطريقة منظمة ومرنة.

- عملية تجمع بين حاجات المدرسة وحاجات النمو الذاتي للعاملين فيها.

- يبني علاقة مهنية قائمة على الثقة المتبادلة بين المعلمين والمشرفين التربويين.

ويرى البابطين (٢٠٠٤: ٧٥) أن الإشراف العيادي (الإكلينيكي) أسهم في حل كثير من القضايا التربوية التي كان يعاني منها ميدان التربية والتعليم، كما أسهم في

تضييق الفجوة بين المشرف التربوي والمعلمين التي كانت يشوبها الكثير من الشك والريبة، وأسهم كذلك في تحسين الممارسات التدريسية للمعلمين.

ويؤكد آل ناجي (٢٠٠٥: ٢٢) أنه على الرغم من أن نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) يشترك مع أساليب الإشراف التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية؛ إلا إن الهدف الأول لهذا النمط يتمحور حول زيادة فعالية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف التربوي، وذلك بإشراكه في خطوات هذا النوع من الإشراف، فالمعلم هنا أصبح طرفاً فاعلاً في العملية الإشرافية.

وحيث إن هدف الاشراف العيادي (الإكلينيكي) هو معالجة قصور المعلم وتحديد جوانب الضعف ومكامن الخلل من أجل معالجة ناجعة؛ يرى طافش (٢٠٠٤: ١٤٢) أن ذلك يتطلب أن يحظى المشرف التربوي بالقبول من المعلم؛ ليتمكن من إقناعه بأن هدفه هو تقديم المساعدة، وحل المشكلات التدريسية التي يواجهها، وهذا لن يتحقق إلا إذا كانت العلاقة بينهما قائمة على الثقة والتعاون والاحترام.

والاهتمام بتطوير أداء المعلمين وتحسين ممارساتهم من المسائل الحيوية التي يجب أن تهتم بها السياسة التعليمية، وهذا ما تسعى إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من خلال العمل الدؤوب لتطوير أداء المشرف التربوي، والذي بدوره يحمل عبء تطوير أداء المعلم، فالإشراف التربوي يعد من أهم مدخلات النظام التعليمي تأثيراً على المنهج والمعلم، بل العملية التربوية بمجملها، في ضوء مسئوليته عن تحقيق عناصر الجودة في العملية التعليمية، وتؤكد وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨: ٣٥) أن قيادة التغيير والتطوير في الميدان التربوي تعتمد بعد توفيق الله على ما تملكه القيادات الإشرافية من قدرات، فالقيادة الإشرافية المتمكنة هي المعوّل عليها إحداث التغيير الإيجابي المأمول وتطوير بيئات التعلم وتحسين مخرجاتها.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما يمثله الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من استهداف لتطوير الممارسات التدريسية التي تمثل أهم الأدوار التي يجب أن يلعبها المشرف التربوي، والذي أثبتت الكثير من الدراسات فاعليته مثل دراسة جين وكوكس Cox&Jin (٢٠٠٠)، ودراسة طومسون وموفت Moffett (2009 & Thompson)، ودراسة بولنز وجورسوي Gursoy & Bulunuz (٢٠١٤)، ودراسة دنكان وبراون Brown & Duncan 2014))، ونظراً لما ذكره بعض المختصين من تدني أداء المشرفين التربويين مثل العبد الكريم (٢٠٠٥: ١٤) والذي أشار إلى أن من المشكلات التي يعانيها الإشراف التربوي "تدني مستوى تأهيل بعض المشرفين التربويين"، وأيضا ما زالت الممارسات الإشرافية في واقعها ممارسات تقليدية، وما زالت النظرة السلبية من قبل المعلم

للمشرف التربوي هي الغالبة، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات منها دراسة المغيدي (٢٠٠٢) ودراسة الشاعر (٢٠٠٦)، وهذا يدفع للمزيد من الدراسات للتحقق من ذلك، ومن ثم تكمن مشكلة الدراسة في معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لهذا النمط الاشرافي (الاشراف العيادي)، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث إنهم هم الأولى بتقييم هذه الممارسات التي تقع عليهم، ونتائجها تنعكس على أدائهم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مراحل نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

س١) ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التخطيط للتدريس؟

س٢) ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة الملاحظة الصفية؟

س٣) ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة تحليل التدريس؟

س٤) ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة؟

س٥) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مراحل نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات من خلال:

- معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التخطيط للتدريس.
- معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة الملاحظة الصفية.
- معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة تحليل التدريس.
- معرفة درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة
- التحقق من وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة، المرحلة الدراسية).

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) والذي يتميز بالتركيز على ما يجري في غرفة الصف؛ هادفاً لتحسين الممارسات التدريسية فيها، حيث أنه من خلال هذا النمط الإشرافي يمكن أن يلاحظ المشرف التربوي التغيرات في الأداء التدريسي للمعلم، وتحديد المشكلات التي يواجهها؛ والتي قد يعود بعضها لنقص في الإعداد قبل الخدمة، ومن ثم وضع الخطط لمعالجتها.

ويمكن أيضاً رصد أهمية الدراسة من خلال:

- تقدير دور المعلمين (والمعلمات) في تقييم الممارسات الإشرافية، حيث يمثلون أهم الجهات التي يمكن أن تقيم هذه الممارسات لكونهم الجهة المستفيدة.

- اطلاع المشرفين التربويين (والمشرفات) على آراء المعلمين في أدائهم الإشرافي من خلال نتائج الدراسة، وهذا قد يدفع المشرفين التربويين لسد الثغرات في أدائهم، وكذلك قد يحمسهم نحو المزيد من تطوير هذا الأداء لانعكاسه على أداء المعلم.

- اطلاع المسئولين من القيادات الإشرافية على واقع الممارسات الإشرافية في الميدان، مما يدفعهم لتشجيع ودعم النتائج المميزة، والعمل على توفير فرص التطوير في الجوانب التي يظهر فيها قصور، سواء من خلال تسهيل منافذ التدريب والتطوير للمشرف التربوي، أو من خلال إعادة النظر في شروط استقطاب المشرفين التربويين واختيار الأفضل وفق معايير ضابطة، مما سينعكس إيجاباً على العملية التعليمية بشكل عام وعلى فرص تعلم أفضل للطالب والطالبة.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لمراحل نمط الإشراف العيادي (التخطيط للتدريس، الملاحظة الصفية، تحليل التدريس، التقويم والتغذية الراجعة) كما يراها المعلمون والمعلمات.

حدود مكانية: عينة من المعلمين والمعلمات بمدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية.

حدود زمنية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.

مصطلحات الدراسة:

نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي): كثير من المهتمين والمختصين عرفوا الإشراف العيادي بتعريفات لا تخرج عما كتبه كوجان Cogan (1973: ١٠) حيث عرفه بأنه "نشاط مصمم لتحسين أداء المعلم في حجرة الصف، يستقي معلوماته مما يجري فيها، ويشكل تحليل هذه المعلومات والعلاقات بين المعلم والمشرف التربوي عنصرها الأساسي".

فيما عرفه مارزانو وآخرون Marzano et al (٢٠١٤:٤٦) بأنه نمط إشرافي "يؤسس للتواصل مع الأداء المهني للمعلم، بحيث يندمج بصورة متواصلة في عمليات تحسين أدائه، ليتمكن من القيام بالمتطلبات الأساسية لمهنته، ويكون قادراً على التنافس مع غيره من المعلمين في جودة الأداء".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه "نمط إشرافي يركز على تحسين أداء المعلم التدريسي في حجرة الصف، ينطلق من الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي لتحقيق التطوير المهني للمعلم، ويمر بعدة مراحل، أبرزها مرحلة التخطيط لعملية التدريس، ومرحلة الملاحظة الصفية، ومرحلة تحليل التدريس، ومرحلة التقويم والتغذية الراجعة، ".

مرحلة التخطيط للتدريس: يعرفها البابطين (٢٠٠٤: ٣٩) بأنها "لقاء يجمع المشرف التربوي والمعلم بقصد استشعار احتياجات المعلم واهتماماته، وصياغة الأهداف المناسبة للمواقف التعليمية المتوقعة".

ويتفق الباحث مع هذا التعريف كتعريف إجرائي.

مرحلة الملاحظة الصفية: وتعرفها وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧: ٣٧) بأنها "الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي؛ من أجل تسجيل وقائع الدرس وتفاعلاته، وجمع البيانات حسب الاتفاق الذي تم مع المعلم، وذلك وفق أداة ملاحظة صفية قد الاتفاق عليها تفصيلاً بين الطرفين".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "الزيارة الصفية المتفق عليها بين المعلم والمشرف التربوي، والتي من خلالها يرصد المشرف التربوي أنماط السلوك التدريسي المراد تحسينها لدى المعلم".

مرحلة تحليل التدريس: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "مرحلة يتم فيه تدارس ما دار في حجرة الصف وتم رصده وفقاً للاتفاق المسبق بين المعلم والمشرف التربوي، سواء من حيث أداء المعلم أو تفاعل الطلاب وتعلمهم أو السلوك المرتبط بهذا التعلم".

مرحلة التقويم والتغذية الراجعة: ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها "مرحلة تلي مرحلة التحليل ومتصلة معها، وتتضمن تحديد الجوانب الإيجابية في الأداء ودعمها، وتحديد الجوانب السلبية وتصحيحها، والاتفاق على خطة مستقبلية لتطوير الأداء".

الإطار النظري:

نمط الإشراف العيادي (The Clinical Supervision Model) من أكثر المفاهيم الإشرافية شيوعاً في مجال الإشراف التربوي، والتي أثبتت فعاليتها، ووفقاً لرأي البابطين (٢٠٠٤: ٣٠) يمثل نمط الإشراف العيادي أحد الأنماط الإشرافية الحديثة التي تؤكد على المهارات التعليمية وطرق وأساليب التدريس، بهدف تحسين التعليم من خلال الملاحظة الصفية الفاعلة والمباشرة من قبل المشرف التربوي.

يعد كل من كوجان وهومر (Robert Hammer &Marris Cogan) من المؤسسين لنمط الإشراف العيادي، وقد كان هناك تعاون بين كل من كوجان Cogan وهومر Hammer في تدريس الطلاب المعلمين خلال عملهم في جامعة هارفارد، وفي عام ١٩٥٨ كان كوجان Cogan يحاضر في عملية اسماها "دورة الإشراف الإكلينيكي"، وفي عام ١٩٦٢ قامت مجموعة من الممارسين التربويين بالعمل مع كوجان على تطوير برنامج فنون التدريس ومنهم همر Hammer الذي ألف كتاباً بعنوان "الإشراف العيادي" في عام ١٩٦٩م، وأعد كوجان كتاباً آخر بنفس الاسم في عام ١٩٧٣م، وكلا المؤلفين وضعا الإجراءات الخاصة بالإشراف العيادي كعملية دائرية تتمحور حول التفاعل والارتباط بين المشرفين التربويين والمعلمين، في حوار فاعل ومؤثر. (Marzano et al, 2014:) 46

ويرى أجيسون وجول Gall (1980 &Acheson: ٨) أن الإشراف العيادي يهتم بالتفاعل المبني على التفاهم، بدلاً من التوجيه المباشر، ويستخدم الأساليب الديمقراطية بدلاً عن الأساليب السلطوية، وينظر للمعلم بأنه محور العلمية الإشرافية بدلاً أن يكون المشرف التربوي هو المحور.

وعلى الرغم من أن الإشراف العيادي يشترك مع أساليب الإشراف التقليدية في التركيز على الملاحظة الصفية، إلا أن الهدف الأول لهذا الأسلوب يتمحور حول زيادة فعالية دور المعلم من خلال التفاعل الحقيقي مع المشرف التربوي، وذلك من خلال إشراك المعلم في خطوات هذا النوع من الإشراف، وهنا يختفي عنصر المفاجأة الذي

تركز عليه الأساليب القديمة، حيث يصبح المعلم طرفاً فاعلاً في العملية التعليمية. (آل ناجي، ٢٠٠٥: ٢٣)

ولقد ذكر الدويك وآخرون (١٩٩٨: ١٢٣) جملة من المبررات لاستخدام الإشراف العيادي من خلال مسح شامل لما ذكره كوجان Cogan من مبررات والتي كان أهمها:

- عدم كفاية الإعداد قبل الخدمة في مجال التعليم.
- الممارسات الخاطئة السائدة في برامج الإشراف التربوي، وما ينشأ عنها من علاقات سلبية بين أطراف العملية الإشرافية.
- تلاحق المستجدات التعليمية التعلمية كمّاً ونوعاً، وكثرتها.

وحيث إن الهدف العام للإشراف العيادي هو تحسين الممارسات التدريسية للمعلم داخل حجرة الصف، وانطلاقاً من هذا الهدف العام ذكر أجيسون وجول Gall &Acheson (1980: ١٢-١٤) الأهداف التفصيلية التالية:

- تقديم تغذية راجعة للمعلمين عن واقع تدريسهم.
- تشخيص المشكلات التدريسية التي تواجه المعلم في غرفة الصف، وحلها.
- مساعدة المعلمين على تطوير مهاراتهم في كيفية استعمال أساليب التدريس المناسبة.
- تقويم المعلمين بقصد التعزيز.
- مساعدة المعلمين على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو النمو المهني المستمر.

ويرى كوجان Cogan (1973: ٢١) إن حجر الزاوية في عمل المشرف التربوي مع المعلم هو الافتراض أن الإشراف العيادي يشمل استمرارية النمو المهني للمعلم، أي أنه مرتبط باستمرار تحسين ممارساته مثلما هو مطلوب من المهنيين عامة، وبهذا الإحساس يجب أن يدرك المعلم المشترك بالإشراف العيادي إن أولى متطلبات مهنته المحافظة على قدراته وتطويرها.

وبهذا يمكن القول إن العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي في الإشراف العيادي هي علاقة زمالة وثقة ومصارحة لكل ما يواجه المعلم من مشكلات مهنية تؤثر على أدائه الصفي.

وذكر السعود (٢٠٠٢: ٢٢٩) أن سيرجيوفاني Sergiovanni حدد مجموعة من المبادئ التي يرتكز عليها الإشراف العيادي، وكان المبدأ العام الذي وضعه والذي

تنبثق منه سائر المبادئ هو مبدأ الزمالة Collegial Relationship بين المشرف التربوي والمعلم، أما المبادئ التفصيلية فيمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن التعليم مجموعة معقدة من الأنشطة التي تستدعي تحليلاً دقيقاً، وإن معظم نظريات الإشراف التربوي ونماذج التقويم غالباً ما تبالغ في تبسيط طبيعة التعليم.
- إن المعلمين مهنيون أكفاء، يتقبلون المساعدة إذا قدمت لهم بطريقة أخوية في جو من الزمالة وليس بطريقة سلطوية فوقية.
- إن الإشراف التربوي عملية تشاركية (Partnership)، والمشرف التربوي هو زميل للمعلم ذو خبرة واسعة وبصيرة عميقة.
- إن الإشراف العيادي (الإكلينيكي) يمثل استجابة لحاجات المعلم ورغباته، وليس استجابة لتطلعات المشرف.
- أن وظيفة المشرف التربوي هي مساعدة المعلم في اختيار الأهداف التربوية، ومن ثم مساعدة المعلم على النمو والتقدم تجاه تحقيق تلك الأهداف.
- إن الإشراف العيادي الفعال يزيد من رغبة المعلم ويطور مهاراته نحو التحسين الذاتي (Self – Improvement).

مراحل الإشراف العيادي (الإكلينيكي):

تتم ممارسة الإشراف العيادي من خلال عدة مراحل مترابطة ومتفاعلة، وكل مرحلة تؤثر بالمرحلة السابقة لها، وقد حدد كوجان Cogan (١٩٧٦: ٣) الإشراف العيادي بثمان مراحل:

المرحلة الأولى: إقامة علاقة قوية بين المشرف التربوي والمعلم مبنية على أسس الزمالة والاحترام المتبادل.

المرحلة الثانية: مشاركة المعلم والمشرف التربوي في عملية التخطيط.

المرحلة الثالثة: مشاركة المعلم والمشرف التربوي في التخطيط لعملية الملاحظة.

المرحلة الرابعة: ملاحظة عملية التدريس داخل حجرة الصف.

المرحلة الخامسة: تحليل عمليتي التعليم والتعلم في ضوء المشاهدة المباشرة للتدريس.

المرحلة السادسة: التخطيط لإدارة اللقاء الإشرافي الذي يجمع المشرف مع المعلم بعد المشاهدة المباشرة لعملية التدريس.

المرحلة السابعة: لقاء المشرف التربوي بالمعلم لمناقشة ما تمت مشاهدته في غرفة الصف.

المرحلة الثامنة: إعادة التخطيط في دورة جديدة بهدف التأكيد على الإيجابيات ومعالجة السلبيات أو نواحي الضعف، بمعنى أن العلمية ذات طبيعة دائرية.

ويرى الكثير من الباحثين والمعنيين أن خطوات كوجان Cogan الثمان يمكن أن يتم احتواؤها في خطوات أقل فقد رأى موشر وبيربل Purpel &Mosher وفقاً لما نقله البابطين (٢٠٠٤: ٣٧) أن تلك الخطوات يمكن وضعها في ثلاث مراحل هي: التخطيط والملاحظة والتقويم أو التحليل، ويتفق معه أجيسون وجول Acheson& Gall والبابطين في عدد الخطوات، إلا أنهما يريان أن المرحلة الثالثة يمكن تسميتها بمرحلة التغذية الراجعة بدلاً من التقويم.

وآل ناجي (٢٠٠٥: ٢٢) يرى أنه يمكن تحديد دائرة الإشراف العيادي بخمس مراحل: مرحلة التخطيط، ومرحلة الملاحظة الصفية، ومرحلة التحليل، ومرحلة التقويم، مرحلة التغذية الراجعة.

وأيضاً ذكر كل من فيفر ودنلاب Dunlap (2001 &Pfeiffer: ٨١) والعياصرة (٢٠٠٨: ٨٣) أن الإشراف العيادي يشمل خمس مراحل هي: لقاء أول بين المشرف والمعلم قبل الملاحظة، والملاحظة وجمع المعلومات، وتحليل المعلومات، واللقاء الثاني بعد الملاحظة، والتقويم بعد اللقاء الثاني.

وبمراجعة كل ما أشار إليه المختصون فيما سبق ذكره يمكن القول أنهم لم يخرجوا عن جوهر الاشراف العيادي الذي ذكره كوجان Cogan، ومن هنا يمكن في حدود أهداف الاشراف العيادي والمراحل التي أشار اليها الباحثون أعلاه أن يتم استعراض الإشراف العيادي وتلخيصه في أربع مراحل رئيسة:

المرحلة الأولى: التخطيط لعملية التدريس:

هذه المرحلة تشمل تواصل المشرف التربوي مع المعلم (حتى قبل زيارة المدرسة) ليشعره بأن هدف الزيارة هو تطوير مهاراته التدريسية، وليستمع لاهتماماته وحاجاته ويشركه في بناء خطة الزيارة، ويتفق معه على نوع البيانات المراد جمعها المرتبطة بأدائه التدريسي، ويؤكد طافش (٢٠٠٤: ١٤٤) أن دور المشرف التربوي في هذه المرحلة هو بناء علاقة وطيدة مع المعلم قائمة على الزمالة والاحترام المتبادل، وطمأنته أن الهدف من العملية هو تطوير مهاراته، وكذلك التخطيط بالتشارك بينهما لتحديد الأهداف السلوكية التي ينبغي أن تتحقق خلال الحصة.

المرحلة الثانية: الملاحظة الصفية (الزيارة الصفية):

هذه هي المرحلة اللاحقة للاجتماع التخطيطي، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على سلوك المعلم وممارساته التدريسية، ويتضمن ذلك ما يقوله المعلم وما يفعله مدى استجابة تلاميذه لذلك، ومن خلال هذه المرحلة يجمع المشرف التربوي أكبر قدر ممكن من المعلومات عن سير الدرس، لتكون أساساً يرتكز عليه لتحليل مجريات الدرس خلال مرحلة التحليل البعدي. (السعود، ٢٠٠٢: ٢٣٤)

وقد طورت عدة نظم للملاحظة عبارة عن إجراء لتسجيل مظاهر النشاط الصفي مثل التسجيل الصوتي أو الرسم البياني لمقاعد الطلبة في غرفة الصف، أو تدوين الملاحظات العامة والأحداث البارزة، وأسلوب استخدام قوائم التدقيق وجداول حساب الوقت، وهذه الأخيرة وفقاً لما ذكره البابطين (٢٠٠٤: ٤٥) تهدف إلى تحديد نوعية الأنماط السلوكية وعدد تكراراتها أثناء التدريس مثل أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي، وهي أداة تتضمن سلوك المعلم وسلوك التلاميذ والسلوك المشترك، يتم من خلالها رصد كل ما يحدث من سلوكيات لفظية داخل الصف، ويؤخذ عليها تركيزها على السلوك اللفظي فقط.

المرحلة الثالثة: مرحلة تحليل التدريس:

وهي مرحلة تلي مرحلة الملاحظة، تأتي مع انتهاء الحصة مباشرة، يلتقي المشرف التربوي والمعلم خلالها لتقويم ما تحقق من أهداف الدرس من خلال تحليل الموقف الصفي من كلا الطرفين المشرف التربوي والمعلم، على أن تكون المناقشة وفقاً لرأي عيداروس وأحمد (٢٠١٣: ٢٦٤) ودية وطبيعية ومن الضروري أن لا يشعر المعلم بعدم كفاءته.

ويرى عطوي (٢٠٠١: ٢٤٨) أن هذا اللقاء يتضمن تحليلاً موضوعياً وشاملاً من قبل المشرف التربوي والمعلم، وتتاح الفرصة للمعلم أن يفسر سلوكه وسلوكيات تلاميذه أثناء الحصة.

ويرى الباحث أن هذه المرحلة هي البداية الفعلية لمعالجة أي مشكلات تدريسية قد يعاني منها المعلم، من خلال التقويم الذاتي لما جرى في الحصة ومشاركة المشرف التربوي له في جو من الثقة والاحترام، والاتفاق على خطة عمل لما بعد الملاحظة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم والتغذية الراجعة:

وهي مرحلة مكملة لمرحلة تحليل التدريس، بل إن الكثير من الباحثين يدمجها مع مرحلة التحليل، وتتضمن هذه المرحلة إبرازاً للجوانب الايجابية في أداء المعلم، وتشجيعه على تطبيق استراتيجيات جديدة، ويقترح المشرف التربوي عليه آليات جديدة

لتطوير أدائه من خلال خطط مستقبلية تتضمن دورات تربوية يراها مناسبة له، أو قراءات موجهه ونشرات تربوية، أو غيره مما يمكن من تحسين أدائه.

وهذه المرحلة تمثل نقطة مهمة وفقاً لرأي فيفر ودنلاب (٢٠٠١: ٩٢) Dunlap &Pfeiffer يحدد من خلالها كل من المشرف التربوي والمعلم ما إذا كانت العملية الإشرافية بناءة أم لا، وما الجوانب التي يمكن تحسينها سواء في أداء المعلم أو أداء المشرف الهادف لتحسين أداء المعلم، فالإشراف العيادي (الإكلينيكي) يوصف بأنه عمل إنساني تشاركي للتطوير المهني.

سلبيات الإشراف العيادي:

على الرغم من الأهمية القصوى للإشراف العيادي، إلا أنه يواجه بعض السلبيات ومنها عدم توفر الوقت الكافي للقيام به في المدارس، حيث إن زيارة واحدة للمشرف التربوي تحتاج إلى ثلاث حصص على الأقل (حصة لما قبل الملاحظة، وأخرى للملاحظة، وثالثة لما بعدها مباشرة)، وثمة محذور آخر يلازم الإشراف العيادي وهو إيجاد المشرف التربوي المؤمن بمبادئ الإشراف العيادي. (السعود، ٢٠٠٢: ٢٣٨)

كما أضاف البابطين (٢٠٠٤: ٧٦) جملة من المآخذ على الإشراف العيادي منها:

- أن تركيز الإشراف التربوي العيادي على علاقة المعلم مع تلاميذه داخل غرفة الصف تقييد لدور المعلم في نطاق النشاط الصفي.

-يتطلب الإشراف العيادي أعداداً كبيرة من المشرفين للقيام بالمهام الإشرافية مما يؤدي لزيادة نفقات التعليم.

ـــــــ يستهلك المشرف العيادي الكثير من الوقت مقارنة بالوقت الذي يحتاجه المشرف التربوي التقليدي.

وعلى الرغم من هذه السلبيات والمآخذ على نمط الإشراف العيادي سيظل من أهم الأساليب الإشرافية في تحسين ممارسات المعلم الصفية.

الدراسات السابقة:

حرص الباحث على اختيار الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة واختار الأحدث منها، ففي سياق موضوع الدراسة الحالية أجرى جين وكوكس Cox&Jin (٢٠٠٠) دراسة هدفت لاستكشاف أثر دورات الإشراف العيادي على المعلمين المتعاونين في برنامج التربية الميدانية للطلاب المعلمين، وتألفت عينة الدراسة من (١٢) من المعلمين المتعاونين، حيث تم من خلال الدورة تقديم مجموعة من

استراتيجيات ونماذج الإشراف، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ستة من المعلمين المتعاونين عملوا على تفعيل واحدا فقط من الإجراءات الإشرافية التي تعلموها خلال الدورة التدريبية بمجال تطبيقاتها الفعلية، بينما استمر ستة من المعلمين بتفعيل نفس الإجراءات الإشرافية السابقة التي دأبوا على تفعيلها قبل المشاركة بالدورة التدريبية، وقد أفاد المعلمون أن الدورة التدريبية قد ساعدتهم على استيضاح ما تريد الجامعة من الطلاب إنجازه، وما هي المساعدة التي يمكن تقديمها مع الطلاب المعلمين.

كما أجرى وشاح ويونس (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تقويم ممارسات مشرفي التربية العملية في الجامعات الأردنية لمراحل الإشراف العيادي، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تضمنت مراحل الإشراف العيادي (مرحلة الاجتماع للتخطيط، ملاحظة التدريس، تحليل التدريس، الاجتماع الإشرافي، مرحلة التقويم وإعادة التخطيط) حيث طبقت الدراسة على (٢١٦) طالباً معلماً و(١٦) مشرفاً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة الإشراف العيادي كانت مرتفعة نسبياً في مرحلتي الملاحظة وتحليل التدريس، في حين كانت منخفضة في بقية المراحل، وظهرت فروق بين متوسطات استجابة العينة تعزى للتخصص لصالح تخصص الاجتماعيات (تخصص نظري).

كما أجرى ثوبيجا وميلر Miller (2007 &Thobega) دراسة هدفت إلى تحديد درجة استخدام معلمي التربية الزراعية لنماذج الإشراف المنتقاة ، وقد حرص الباحثان على اختبار العلاقة ما بين خبرة المعلمين المتعاونين وما بين خيارتهم لنماذج الإشراف المعنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتعاونين يميلون أكثر لاستخدام نماذج الإشراف الإكلينيكية، السياقية والمفاهيمية، كما أنهم أحياناً يستخدمون أسلوب المعلومات غير الرسمية المباشرة وغير المباشرة، وهما أسلوبان يختصان بنموذج تنمية الإشراف، كما أظهرت الدراسة عدم الارتباط بين خبرة المعلم المتعاون وبين خياراته للنماذج الإشرافية البنائية أو غير البنائية.

كما أجرى السميري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة مشرفي اللغة الإنجليزية للإشراف العيادي من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية في غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة لهذا الغرض، تم تطبيقها على (٢٩٢) معلماً ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسات مشرفي اللغة الإنجليزية لنمط الإشراف العيادي كانت غير مرضية، وكان مجال تحليل التدريس قد احتل المرتبة الأولى يليه ملاحظة التدريس ثم التخطيط للتدريس وأخيرا الاجتماع البعدي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولا لمتغير الخبرة، بينما ظهرت فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية.

كما أجرى ستيفنز و ووترز (Waters & Stephens2009) دراسة وصفية هدفت إلى منح ثلاثة من الطلاب المعلمين حرية لاختيار نموذج الإشراف الخاص بهم، وشرح أهم خبراتهم في ضوء اختيارهم لتلك النماذج بعينها، وكان المعلمون المشاركون ينتمون لقسم التربية الزراعية بجامعة تينيستى The University of Tennessee، فقد اختار أحدهم مجال الإشراف الإكلينيكي، بينما اختار الآخر نموذج الإشراف السياقي، أما الثالث فقد اختار نموذج الإشراف الخاص بالتنمية المهنية التعاونية، وبناءً على خيارات الطلاب المعلمين المختلفة فقد كان من الضروري التوفيق ما بين خياراتهم خلال الفصل الدراسي وكانت تلك مهمة المشرف عليهم، وقد أوضحت نتيجة الدراسة أن الطلاب الثلاثة لابد وأن يتمتعوا بقدر عالي من الكفاءة والثقة بقدراتهم ليتمكنوا من تصحيح واختيار أنواع الإشراف المختلفة الخاصة بهم ، بالإضافة إلى أن الطلاب المعلمين الثلاثة لابد وأن يتوافر لديهم فهما واضحاً للإشراف، ودورة عملية الإشراف .

كما أجرى طومسون وموفت Moffett & Thompson (٢٠٠٩) دراسة استهدفت مناقشة كيفية إعداد المشرف التربوي والمستشار المدرسي، حيث انطلق الباحثان من الأفكار التي لاقت دعما كبيرا من مجلس التصديق على الاستشارات والبرامج التربوية المتصلة (CACREP)، والمؤسسة الأمريكية للاستشارات المدرسية (ASCA)، وتتمثل أهمية الدراسة في أنها تحاول تقديم طريقة قصصية انعكاسية تعتمد على الممارسات الفعلية والمصممة لإعداد المعلمين المرشحين على مواكبة القوة التي تتصف بها معايير المصداقية والمؤسسات المهنية المختلفة، وقد تضمنت نتائج الدراسة عرضاً للإعداد الإكلينيكي للمشرف التربوي، ومناقشة لنمو الخبرات الإشراقية الإكلينيكية، وكيفية تطويرها.

كما قام كل من بولنز و جورسوي Gursoy & Bulunuz (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تفعيل برامج الإشراف العيادي (الإكلينيكي) على أداء المعلمين المتدربين ضمن برنامج التربية الميدانية، استخدم الباحثان المنهج التجريبي لمقارنة الأداء التدريسي للمعلمين المتدربين من خلال مجموعة تجريبية وهي التي استخدمت نمط الإشراف الاكلينيكي، ومجموعة ضابطة وهي التي تستخدم الطريقة التقليدية، وقد تم تدوين معدلات الاستجابة المستقلة لأداء المعلمين المتدربين وفقا لشرائط الفيديو المسجلة، وتمت المقارنة بين تلك المعدلات باستخدام اختبار (T- test) وتحليل التباين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها نمط الإشراف الإكلينيكي.

كما أجرى كل من دنكان وبراون Brown (2014 & Duncan) دراسة هدفت إلى استكشاف مفهوم مستشاري المدارس الريفية عن الإشراف العيادي (الإكلينيكي)، فالمستشارون العاملون بالمدارس الريفية غالبا ما يواجهون مجموعة من

التحديات التي تتجاوز قدراتهم على تقديم خدمة إشرافية واستشارية جيدة، إضافة إلى محدودية خبرتهم بمجال الصحة النفسية ومجالات تربوية أخرى، وقد عملت الدراسة على استكشاف الخبرات المستقبلية والحالية للمشاركين بالدراسة (N = ١٨) بالتزامن مع خضوعهم لبرامج التدريب الإشرافى، ومتابعة مدى أدائهم للنتائج المطلوبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب مستشاري المدارس المشاركين بالدراسة يعتبرون الإشراف العيادي واحداً من الإجراءات الهامة التي تدعم نموهم الشخصي والمهني.

أما دراسة موزولا و امفيل Mphale &Moswela (٢٠١٥) فقد هدفت إلى استكشاف أهم معوقات تفعيل نمط الإشراف العيادي (إكلينيكي) بمدارس بيتسوانا Botswana الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لجمع البيانات، وتألفت العينة من مجموعة من معلمي مدارس بتسوانا Botswana، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم ثلاثة معوقات تتعلق بتفعيل نموذج الإشراف العيادي بمدارس بيتسوانا الابتدائية تمثلت بأحجام الفصول الكبيرة، وتنفيذ إدارة نظام الأداء في المدارس، وكبار المعلمين الذين تم اختيارهم لقدم ممارستهم بالتعليم، وليس نتيجة للخبرة التي يتمتعون بها.

تعليق على الدراسات السابقة:

- يلاحظ أن الدراسات السابقة تجمع بين الجانب النظري التحليلي والوصفي الميداني والتجريبي، فمنها من رصد الواقع ومنها من درس أثر استخدام نمط الإشراف العيادي.

- يلاحظ أن نمط الإشراف العيادي أصبح محل اتفاق الباحثين من حيث كونه عاملاً مهماً في تحسين العملية التدريسية.

- من خلال نتائج الدراسات السابقة المشار إليها أعلاه ثبت أن الإشراف العيادي ساعد على تحسين الأداء التدريسي.

- تنوع الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات من استبانات لرصد الواقع ومقابلات وقياس لأثر الدورات التدريبية.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التدعيم النظري لدراسته وبناء الأداة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تسعى إلى تشخيص واقع استخدام المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، ومن المتوقع أن نتائجها ستفيد المسئولين والمهتمين في تطوير العملية التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

وتشمل الإجراءات المنهجية للدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي تمّ استخدامه، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة، وعمليات التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات الميدانية المتبعة في عملية التطبيق، وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي **Descriptive Analytical**، وأداته الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون المجتمّع الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٣١٤٣) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (٣٨٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، وتم تعيينهم عشوائياً على المجموعات، ويوضح الجدول (١) خصائص العينة.

جدول (١): توزيع أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

الجنس	التخصص	المرحلة	الخبرة بالسنوات	العدد	الجنس	التخصص	المرحلة	الخبرة	العدد	المجموع
ذكر	علمي	ابتدائي	1 إلى ٥	١٨	أنثى	علمي	ابتدائي	1 إلى ٥	١١	٢٩
			6 إلى ١٠	٨				6 إلى ١٠	٦	١٤
			أكثر من ١٠	٩				أكثر من ١٠	١٧	٢٦
		متوسط	1إلى ٥	٧			متوسط	1 إلى ٥	٦	١٣
			6 إلى ١٠	١١				6 إلى ١٠	١٦	٢٧
			أكثر من ١٠	١٨				أكثر من ١٠	٥	٢٣
		ثانوي	اقل من ٥	١٨			ثانوي	1إلى ٥	١٢	٣٠
			6إلى ١٠	٩				6 إلى ١٠	١٥	٢٤
			أكثر من ١٠	١٥				أكثر من ١٠	١٣	٢٨

الجنس	التخصص	المرحلة	الخبرة بالسنوات	العدد	الجنس	التخصص	المرحلة	الخبرة	العدد	المجموع
		ابتدائي	1 إلى ٥	١٣			ابتدائي	1 إلى ٥	١١	٢٤
			6 إلى ١٠	١٤				6 إلى ١٠	١١	٢٥
			أكثر من ١٠	٨				أكثر من ١٠	٥	١٣
	ادبي	متوسط	1 إلى ٥	١١		أدبي	متوسط	1 إلى ٥	١٥	٢٦
			6 إلى ١٠	٧				6 إلى ١٠	١١	١٨
			أكثر من ١٠	٧				أكثر من ١٠	١٢	١٩
		ثانوي	1 إلى ٥	٨			ثانوي	1 إلى ٥	٨	١٦
			6 إلى ١٠	٨				6إلى ١٠	٨	١٦
			أكثر من ١٠	٥				أكثر من ١٠	٩	١٤
الكلي				١٩٤					١٩١	٣٨٥

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة خاصة، مستفيداً من الأدب التربوي والدراسات السابقة ومن آراء الخبراء والمشرفين التربويين، وتضمّنت الأداة (٣٥) فقرة موزعة على أربع مراحل هي: التخطيط لعملية التدريس (١٠) فقرات، و مرحلة الملاحظة (٩) فقرات، ومرحلة التحليل (٧) فقرات، ومرحلة التقويم والتغذية الراجعة (٩) فقرات .

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

وقد تمّ استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: صدق الأداة

تمّ التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين في كليات التربية في بعض الجامعات السعودية (خمسة محكمين)، وعدد من المشرفين التربويين في إدارات التعليم (سبعة محكمين)، وذلك لإبداء آرائهم في درجة ملاءمة كل فقرة للمرحلة التي وضعت فيها، وسلامة صياغتها اللغوية، وإجراء أي تعديل يرونه مناسباً، وإضافة أية فقرة يرون ضرورة وجودها في كل مرحلة، وقد تمّت مراجعة ملاحظات المحكمين وتعديل بعض الفقرات وفق رأيهم.

ثانيا: دلالات الثبات

تم استخلاص مؤشرات ثبات الأداة باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي، والاختبار وإعادته كما يلي:

دلالات الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٤٠) معلماً ومعلمة، من خارج عينه البحث، ومن المجتمع نفسه، وتم حساب دلاله الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس ككل، باستخدام معادله كرونباخ الفا ((Cronbach Alpha، والجدول (٢) يبين النتائج الأولية لثبات المقياس:

جدول (٢): معامل ثبات الأداة ككل ولكل مرحلة من مراحلها

المرحلة	معامل الثبات باستخدام معادله كرونباخ الفا Cronbach Alpha))
التخطيط لعملية التدريس	٠,٨٨
الملاحظة	٠,٨٢
تحليل التدريس	٠,٧٩
التقويم والتغذية الراجعة	٠,٨٠
الأداة الكلية	٠,٨٩

يلاحظ من الجدول (٢) ارتفاع معامل الثبات للمراحل الأربعة، حيث بلغ على المقياس ككل باستخدام معادله كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) (٠,٨٩)، مما يدل على تمتع الأداة بمؤشرات ثبات مرتفعة. وللتحقق من الاتساق الداخلي لبنية الأداة، تم إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين المراحل الأربعة والأداة ككل، والجدول (٣) يبين قيم معاملات الارتباط بين مراحل الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقاً للعينه الاستطلاعية .

جدول (٣). قيم معاملات الارتباط بين مجالات الأداة وكل منها بالأداة ككل وفقا للعينة الاستطلاعية

المرحلة	التخطيط لعملية التدريس	الملاحظة	تحليل التدريس	التقويم والتغذية الراجعة	الأداة ككل
التخطيط لعملية التدريس	ــــــــ	٠,٧١**	٠,٧٣**	٠,٧٦ *	٠,٨٧ **
الملاحظة	ــــــــ	ــــــــ	٠,٧٦**	٠,٦٥**	٠,٧٨**

تحليل التدريس	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ	**٠,٦٩	**٠,٧١
التقويم والتغذية الراجعة	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ	**٠,٨٣

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١ =).

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معامل الارتباط بين المراحل الأربع والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، وتراوحت (٠,٦٥ – ٠,٨٧) وهي قيم جيده يمكن من خلالها الاستدلال على الاتساق الداخلي للأداة، وهذا مؤشر على أن السمة التي تقيسها كل مرحلة من مراحل الأداة هي السمة نفسها التي تقيسها الأداة ككل.

الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest):

تمّ تطبيق الأداة على عينة من المعلمين والمعلمات مكونة من (١٨) فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون Pearson (٠,٧٢) وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار في مرحلتي التطبيق

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	0.51	7	0.58	13	0.60	19	0.58	24	0.76	30	0.67
٢	0.66	8	0.69	14	0.69	20	0.59	25	0.67	31	0.68
٣	0.63	9	0.57	15	0.72	18	0.69	26	0.54	32	0.70
٤	0.76	10	0.66	16	0.73	21	0.69	27	0.72	33	0.68
٥	0.72	11	0.63	17	0.71	22	0.63	28	0.67	34	0.74
٦	٠,٦٧	١٢	٠,٥٤	١٨	٠,٥٥	٢٣	٠,٧٧	٢٩	٠,٧٠	٣٥	٠,٧٦

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط للفقرات بين مرحلتي التطبيق مقبولة و ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١ ≥) وهذا يؤكد أن الأداة تتمّتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

تصحيح أداة الدراسة:

صححت الإجابات على هذه الأداة استناداً إلى سلم إجابة مكون من خمس فئات (ليكرت الخماسي) وهي:

عالية جدا: (٥) درجات، عالية: (٤) درجات، متوسطة: (٣) درجات، متدنية: (٢) درجة، متدنية جدا: (١) درجة .

تشير درجة القطع إلى النقطة التي إذا ما وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب له لتحديد واقع ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر، ويبين الجدول (٥) حدود درجة القطع:

جدول (٥) درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
الأول	٤,٢٠ -5	عالية جدا
الثاني	٣,٤٠ - 4.19	عالية
الثالث	٢,٦٠ - 3.39	متوسطة
الرابع	١,٨٠ - 2.59	متدنية
الخامس	١ - 1.79	متدنية جدا

وتمّ اعتمّاد الجدول (٥) كحد فاصل بين الاستجابات من قبل المعلمين والمعلمات، لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المرحلة أو الدرجة الكلية.

إجراءات الدراسة:

ـــــ بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة، تمّ استرجاع (٣٨٥) استبانة، واستبعد منها (١٤) لعدم اكتمّال الإجابة عليها، واشتمل التحليل والمعالجة الإحصائية على (٣٧١) استجابة.

ـــــ استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتمّاعية SPSS)) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ـــــ تحليل النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الخامس، تمّ استخدام اختبار (ت) (T-test) وتحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA)؛ للكشف عن دلالة الفروق بين المتغيّرات، وتمّ استخدام اختبار شافيه (test – Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التخطيط للتدريس؟

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات مرحلة التخطيط وللمرحلة ككل، ويبين الجدول (٦) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مرحلة التخطيط مرتبة تنازليًا

المرحلة الأولى: التخطيط للتدريس				
الرتبة	الرقم	ممارسة المشرف التربوي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣	يتفق معي في تحديد المهارات التدريسية المراد ملاحظتها.	3.97	1.00	عالية
٢	٤	يتيح لي فرصة كافية للتحدث عن اهتماماتي وحاجاتي.	3.95	1.13	عالية
٣	٧	يناقشني في أهداف الدرس.	2.88	1.04	متوسطة
٤	١	يتواصل معي قبل زيارة المدرسة.	2.82	1.04	متوسطة
٥	١٠	يحدد معي آلية تسجيل البيانات أثناء الدرس (كتابة، استخدام آلة تسجيل، تصوير ...)	2.81	0.93	متوسطة
٦	٢	يشعرني أن هدف زيارته تطوير مهاراتي التدريسية.	2.80	1.13	متوسطة
٧	٩	يحدد معي نوع البيانات المراد جمعها المرتبطة بأدائي التدريسي.	2.78	0.95	متوسطة

٨	٥	يشركني في بناء خطة الزيارة.	2.77	1.08	متوسطة
٩	٦	يبدي مرونة في اختيار الحصة المناسبة لي.	2.72	0.99	متوسطة
١٠	٨	يناقشني في المهارات التدريسية المناسبة في ضوء حاجات التعلم.	2.66	1.03	متوسطة
		كلي	2.82	0.37	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٦)، أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المرحلة تراوحت بين (٣,٩٧) و(٢,٦٦)، وحازت الفقرة (٣) التي تنص على " يتفق معي في تحديد المهارات التدريسية المراد ملاحظتها " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩٧) وبدرجة استخدام عالية، مما يعطي دلالة على حرص بعض المشرفين التربويين على البداية السليمة لهذا النمط الإشرافي، بينما حازت الفقرة (٨) "يناقشني في المهارات التدريسية المناسبة في ضوء حاجات التعلم" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٦٦)، وانحراف معياري (١,٠٣)، ويعادل درجة استخدام متوسطة، وهذا قد يؤشر للممارسة الآلية التي قد يمارسها بعض المشرفين التربويين دون التعمق في الهدف الأساسي لهذا النمط الإشرافي، وبالمجمل حازت فقرتين على درجة استخدام عالية، بينما ثمان فقرات كانت بدرجة استخدام متوسطة، وبشكل عام يلاحظ أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة التخطيط للتدريس كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المرحلة (٢,٨٢)، وانحراف معياري (٠,٣٧).

وقد تعود نتائج الدراسة في هذه المرحلة من مراحل الإشراف العيادي، إلى نظرة المعلم التقليدية التي تربط بين وجود المشرف التربوي وتصيد الأخطاء، وقد يعزز هذه النظرة تعامل بعض المشرفين التربويين (والمشرفات التربويات) الذين قد يبدأون الإعداد لمراحل الإشراف العيادي بعد لقاء المعلم بالمدرسة، دون أن يكون هناك تواصل قبلها ولو هاتفياً، أو بإحدى وسائل التواصل الاجتماعي، لتهيئة المعلم النفسية لذلك، مما قد يفاجئ المعلم ويجعله يظن أن العملية تفتيشية، وهذا ما أشارت إليه النتائج من خلال الفقرة (١) والتي تنص على "يتواصل معي قبل زيارة المدرسة" والتي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، كما أن المشرف التربوي قد لا يخطط بشكل تشاركي مع المعلم مما قد يشعر المعلم أنه شريك غير كامل بالعملية الإشرافية.

ونتيجة الدراسة في هذه المرحلة تتفق مع نتائج دراسة وشاح ويونس (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة الإشراف العيادي كانت منخفضة في مرحلة التخطيط للتدريس، كما تتفق مع نتائج دراسة السميري (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة التخطيط للتدريس في الإشراف العيادي كانت بدرجة غير مرضية.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

"ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة الملاحظة الصفية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات مرحلة الملاحظة الصفية وللمرحلة ككل، ويبين الجدول (٧) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مرحلة الملاحظة الصفية مرتبة تنازليًا

المرحلة الثانية: ملاحظة الصفية				
الرتبة	الرقم	ممارسة المشرف التربوي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٨	يحرص على أن لا يترك وجوده أي إرباك لدى المتعلمين.	4.07	0.99	عالية
٢	٣	يُدَوِّنُ النقاط المرتبطة بمجال الملاحظة.	3.91	1.10	عالية
٣	٩	يشيد بجهودي في التفاعل مع طلابي.	2.88	1.00	متوسطة
٤	٥	يركز في مدوناته على السلوك التدريسي المتفق عليه.	2.85	1.00	متوسطة
٥	٦	يستخدم أجهزة تسجيل أو تصوير لرصد المشهد التدريسي.	2.84	1.07	متوسطة
٦	٧	يرصد سلوك المتعلمين.	2.76	0.91	متوسطة
٧	٤	يلتزم بالوقت المخصص للملاحظة.	2.71	0.98	متوسطة
٨	٢	يجلس في مكان يمكّنُهُ من مشاهدة جميع الفعاليات التدريسية.	2.64	0.95	متوسطة

٩	١	يدخل حجرة الصف في الوقت المتفق عليه معي.	2.64	0.92	متوسطة
		كلي	2.81	0.71	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٧)، أن المتوسط الحسابي لفقرات هذه المرحلة تراوحت بين (٤,٠٧) و (٢,٦٤) وحازت الفقرة (٨) التي تنص على "يحرص على أن لا يترك وجوده أي إرباك لدى المتعلمين" على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٧) ودرجة استخدام عالية، تلتها الفقرة (٣) والتي تنص على "يُدَوِّنُ النقاط المرتبطة بمجال الملاحظة"، أيضاً حازت على درجة ممارسة عالية، وقد يعود ذلك إلى مهارة المشرفين التربويين في الزيارات الصفية المعتادة بالنسبة لهم وتدوين ما يرونه يستحق التدوين، بينما حازت بقية الفقرات على درجة ممارسة متوسطة كانت أدناها الفقرة (١) والتي تنص على " يدخل حجرة الصف في الوقت المتفق عليه معي" على أقل متوسط حسابي بلغ (٢,٦٤) وانحراف معياري (٠,٩٠) وبنسبة مئوية (٥٢%) ويعادل درجة استخدام متوسطة، وقد يعود ذلك لضعف التخطيط بين المشرف التربوي والمعلم، وبشكل عام يلاحظ أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة الملاحظة كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المرحلة (٢,٨١)، بانحراف معياري قدره (٠,٣٧).

وقد تعود نتيجة الدراسة في هذه المرحلة إلى الضعف الذي قد يعانيه بعض المشرفين التربويين في استخدام الأدوات المناسبة لجمع المعلومات مثل أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي والتي لا يحسن استخدامها الكثير من المشرفين التربويين، أو قد يركز المشرف التربوي على تدوين معلومات غير متفق عليها، مما يضعف الثقة بينه وبين المعلم، كما أن ندرة استخدام التقنية لتسجيل الأحداث مثل كاميرا الفيديو، أو التسجيل الصوتي، قد يشعر المعلم بعدم جدية المشرف التربوي، وقد يكون ذلك عائد إلى تدني فهم بعض المشرفين التربويين لهذا النمط الإشرافي، خاصة أن المشرف التربوي لا يحصل على دورة في الإشراف التربوي إلا بعد تكليفه مشرفاً بفترة قد تمتد لسنوات، مما قد يضعف العملية الإشرافية برمتها، وهذا يتفق مع ما أكدت عليه دراسة طومسون وموفت Moffett (2009 &Thompson) من ضرورة إعداد المشرف التربوي العيادي وفق معايير عالية قبل ممارسته للإشراف التربوي، وقد يكون هناك سوء فهم لدى المعلم أيضاً لطبيعة هذا النمط الإشرافي، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة ستيفنز و ووترز Waters (2009 & Stephens) والتي أكدت على ضرورة توافر فهم واضح للإشراف التربوي لدى المعلمين.

وتتفق نتيجة الدراسة في هذه المرحلة مع نتائج دراسة السميري (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف العيادي في

مرحلة الملاحظة غير مرضية، فيما تختلف نتائج الدراسة في هذه المرحلة مع نتائج دراسة وشاح ويونس (٢٠٠٥)، والتي أشارت نتائجها إلى أن المشرف التربوي يمارس دوره بدرجة مرتفعة في مرحلة الملاحظة، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف بيئة العمل بين المشرفين التربويين في التعليم العام في هذه الدراسة، وأعضاء هيئة التدريس من مشرفي التربية الميدانية في دراسة وشاح وزميله.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على:

"ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة تحليل التدريس؟"

تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات مرحلة تحليل التدريس وللمرحلة ككل، ويبين الجدول (٨) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مرحلة التحليل

لمرحلة الثالثة: تحليل التدريس				
الرتبة	الرقم	ممارسة المشرف التربوي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	يقوم مدى تحقق أهداف الدرس.	4.05	1.05	عالية
٢	٤	يتيح الفرصة لي لتحليل الموقف الصفي من وجهة نظري.	4.04	1.12	عالية
٣	٣	يحلل الموقف الصفي من وجهة نظره.	3.94	1.00	عالية
٤	٦	يحدد معي التعلم غير المتوقع الذي حدث أثناء الحصة.	2.91	1.05	متوسطة
٥	٥	يحدد معي أنماط سلوك المتعلمين التي تمثل مؤشرات أداء ذات صلة بما تعلموه.	2.90	0.95	متوسطة
٦	١	يجتمع معي بعد انتهاء الحصة مباشرة.	2.85	0.99	متوسطة

٧	٧	يشعرني باستقلاليتي من خلال تقديره لي.	2.84	1.06	متوسطة
كلي			2.95	0.48	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المرحلة تراوحت بين(٤,٠٥) و (٢,٨٤)، وحازت فقرتان على درجة ممارسة عالية هما الفقرة (٢) والتي تنص على "يقوم مدى تحقق أهداف الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) وانحراف معياري قدره (١,٠٥)، والفقرة (٤) والتي تنص على "يتيح الفرصة لي لتحليل الموقف الصفي من وجهة نظري" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤) وانحراف معياري قدره (١,١٢)، وهذا قد يعود لتمرس المشرف التربوي في هذه الجزئية، حيث يقارن بين أهداف الدرس وما تحقق في نهاية الحصة من خلال الوقت المخصص للتقويم، أما بقية الفقرات فقد حازت على درجات ممارسة متوسطة كانت أقلها الفقرة (٧) التي تنص على "يشعرني باستقلاليتي من خلال تقديره لي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤) وانحراف معياري قدره (١,٠٤)، وبشكل عام يلاحظ أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة التحليل كانت متوسطة، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المرحلة (٢,٩٥) بانحراف معياري قدره (٠,٤٨).

وقد تعود نتائج الدراسة في هذه المرحلة لارتباطها بمراحل قبلها (التخطيط للتدريس والملاحظة)، فأي خلل أو قصور في المرحلتين السابقتين سينعكس عليها سواء من حيث التخطيط للزيارة الصفية أو واقع الزيارة الصفية، وقد كانت نتائج الدراسة في المرحلتين السابقين تشير لدرجة ممارسة متوسطة للمشرف التربوي، وهذه النتائج بدون شك ستلقي بظلالها على هذه المرحلة، وأيضاً الرواسب النفسية والتصورات المسبقة للمعلمين عن أي مناقشة تلي الزيارة الصفية بأنها تصيد لأخطائهم، وهذا بدوره أيضاً يضعف التعامل بين المشرف التربوي والمعلم بشكل مهني في هذه المرحلة، وهذا التبرير يتفق مع نتائج دراسة (Waters &Stephens, 2009) والتي أشارت إلى أن المعلمين لابد أن يتوفر لديهم فهماً واضحاً للإشراف، ودورة عملية الإشراف.

وتتفق نتائج الدراسة في هذه المرحلة مع نتائج دراسة السميري (٢٠٠٨) والتي أشارت إلى أن المشرفين يمارسون الإشراف العيادي في مرحلة تحليل التدريس بدرجة غير مرضية، ويختلف مع دراسة وشاح ويونس (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن مشرفي التربية الميدانية يمارسون هذه المرحلة بدرجة مرتفعة.

رابعاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع الذي ينص على:

"ما درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة؟"

تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات مرحلة التقويم والتغذية الراجعة، وللمرحلة ككل، ويبين الجدول (٩) النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول(٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لفقرات مرحلة التقويم والتغذية الراجعة

المرحلة الرابعة: القويم والتغذية الراجعة				
الرتبة	الرقم	ممارسة المشرف التربوي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	يتيح لي الفرصة لتبرير تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الموقف التعليمي التعلمي.	3.91	0.94	عالية
٢	١	يبرز النقاط الإيجابية في أدائي التدريسي.	2.85	1.09	متوسطة
٣	٩	يتفق معي على خطة مستقبلية لمتابعة تطوير أدائي التدريسي.	2.84	0.91	متوسطة
٤	٥	يركز نقده على الموقف التعليمي التعلمي وليس على شخص المعلم.	2.77	0.91	متوسطة
٥	٤	يبين ملاحظاته حول أنماط سلوك المتعلمين.	2.75	0.98	متوسطة
٦	٦	يتفق معي على إستراتيجيات تدريسية بديلة.	2.74	0.85	متوسطة
٧	٨	يقترح آليات واضحة لتطوير نموي المهني من خلال (إلحاقي بدورات تدريبية مختصة، نشرات تربوية، قراءة موجهة ....)	2.74	0.96	متوسطة
٨	٣	يسألني عن ملاحظاتي حول أنماط سلوك المتعلمين.	2.72	0.96	متوسطة
الكلي			2.78	0.90	متوسطة

يلاحظ من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذه المرحلة تراوحت بين (٣,٩١) و (٢,٧٢)، وقد حازت الفقرة (٢) التي تنص على "يتيح لي الفرصة لتبرير تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الموقف التعليمي التعلمي " على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٩٤) وبدرجة ممارسة عالية، وهي الفقرة الوحيدة في هذه المرحلة ذات الممارسة العالية، وقد يعود ذلك إلى حرص المشرف التربوي على وجهة نظر المعلم حيال ممارساته التدريسية ومبررات استخدامها، أما بقية الفقرات فقد حازت على درجات ممارسة متوسطة كانت أقلها الفقرة (٣) والتي تنص على "يسألني عن ملاحظاتي حول أنماط سلوك المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٢) وانحراف معياري قدره (٠,٩٤)، وبشكل عام يلاحظ أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة التقويم والتغذية الراجعة كانت متوسطة بمجملها، وبلغ المتوسط الكلي لفقرات المرحلة (٢,٧٨)، بانحراف معياري قدره (٠,٩٠).

وهذه المرحلة مرتبطة بمرحلة التحليل بشكل مباشر، بل إن البعض من المختصين يصنفهما مرحلة واحدة، وهذا قد يبرر هذه النتيجة المشابهة لنتيجة الدراسة في مرحلة التحليل، وقد تعود نتيجة الدراسة في هذه المرحلة إلى طول الوقت الذي تحتاجه مراحل الإشراف العيادي مترافقاً مع كثرة أعباء المشرف التربوي الإدارية والفنية، هذا فضلاً عن الاحتياجات التدريبية لبعض المشرفين التربويين للتعامل مع هذا النمط الإشرافي، وقد أشارت نتائج دراسة (Cox &Jine, 2000) إلى أن الدورات التدريبية أفادت المعلمين المتعاونين في برنامج التربية الميدانية للطلاب المعلمين في استيضاح ما يمكن أن يقدمه المشرف التربوي للمعلم.

خلاصة نتائج متوسطات استجابات عينة الدراسة على الأداة ككل:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مرحلة وعلى الأداة ككل

المرحلة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
التخطيط للتدريس	2.82	0.376	%٥٦,٤	متوسطة
الملاحظة	2.81	0.371	%٥٦,٢	متوسطة
تحليل التدريس	2.95	0.487	%٥٩	متوسطة
التقويم والتغذية الراجعة	2.78	0.390	%٥٥,٦	متوسطة
الكلي	2.83	0.223	%٥٦,٦	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٠) أن واقع ممارسة المشرفين التربويين لمراحل نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) لجميع المراحل وعلى الأداة ككل من وجهة نظر المعلّمين والمعلمات كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨٣)، والانحراف المعياري (٠,٢٢) وبنسبة مئوية (٥٦,٦)، وكان ترتيبها تنازلياً وفقاً لأعلى متوسط كالتالي: (تحليل التدريس، التخطيط للتدريس، الملاحظة الصفية، التقويم والتغذية الراجعة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمراحل الأداة بين (٢,٩٥) كحد أعلى لمرحلة تحليل التدريس، و (٢,٧٨) كحد أدنى لمرحلة التقويم والتغذية الراجعة.

وقد تعزى نتائج الدراسة بشكل عام إلى أن المشرفين التربويين ليس لديهم مهارة كافية لممارسة الإشراف العيادي، وقد يكون أيضاً الوقت الذي يحتاجه الإشراف العيادي مع وجود نصاب مرتفع من المعلمين المسند الإشراف عليهم لمشرف واحد مما يدفعه للممارسات التقليدية، كما قد يكون من الأسباب سيطرة الفكر التقليدي على بعض المشرفين التربويين (والمشرفات التربويات) غير المؤمنين بأهمية الإشراف العيادي، وقد يكون الفكر المسبق أيضاً لدى بعض المعلمين عن وجود المشرف التربوي أنه نوع من تصيد الأخطاء.

ونتيجة الدراسة هنا بصورتها العامة تتفق مع نتيجة دراسة السميري (٢٠٠٨) والتي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة المشرفين التربويين للإشراف العيادي كانت غير مرضية، كما تتفق مع نتائج دراسة دنكان وبراون Brown (2014 & Duncan) التي أشارت نتائجها إلى أن المشرفين الريفيين يواجهون مجموعة من التحديات تتجاوز قدرتهم على تقديم خدمة إشرافية جيدة ومنها ممارسة الإشراف الاكلينيكي بمهارة، كما أن نقص التدريب على هذا النمط الإشرافي قد يكون مبرراً لنتائج هذه الدراسة.

بينما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة وشاح ويونس (٢٠٠٥) التي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة الإشراف العيادي كانت مرتفعة نسبياً في بعض المراحل.

خامساً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس الذي ينص على

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيّرات (الجنس، التخصص، والخبرة، المرحلة الدراسية)؟" وتمّت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

- **أولاً الجنس**

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى) تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغيّر الجنس

المرحلة	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	2.82	0.38	٠,٠١	٠,٩٨
	أنثى	2.81	0.36		
الملاحظة	ذكر	2.82	0.40	٠,٣٠	٠,٧٦
	أنثى	2.81	0.33		
التحليل	ذكر	2.77	0.47	٧,٣٢-	٠,٠٠
	أنثى	3.11	0.43		
التقويم والتغذية الراجعة	ذكر	2.73	0.38	٢,٤٨-	٠,٠١
	أنثى	2.83	0.38		
الكلي	ذكر	2.79	0.21	-٣,٧٠	٠,٠٠
	أنثى	2.87	0.22		

يلاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مرحلتي (التقويم والتغذية الراجعة، والتحليل) لصالح الإناث إذ كانت مستوى الدلالة اقل من ($\alpha \leq 0.05$)، بينما لم توجد فروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمرحلة التخطيط والملاحظة.

وبشكل عام توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لمتغيّر الجنس على الأداة ككل لصالح الإناث، وقد يعود ذلك لتواجد المشرفات في المدارس فترة أطول نتيجة لظروف التنقل، بينما المشرفين التربويين يمكنهم زيارة أكثر من مدرسة في يوم واحد نتيجة لضغط النصاب من المعلمين، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراستي السميري (٢٠٠٨) ووشاح ويونس (٢٠٠٥) التي لم تشر لفروق تعود للجنس، ويمكن تبرير هذه الاختلاف باختلاف مجتمع كل دراسة ووقت تطبيقها.

- **ثانيا: التخصص**

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيّر التخصص (علمي، ادبي) تمّ استخدام نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول رقم (١٢): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلّة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعًا لمتغيّر التخصص

المرحلة	التخصص	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

التخطيط	علمي	2.82	.388	٠,٦٩	٠,٤٨
	أدبي	2.77	.368		
الملاحظة	علمي	2.81	.373	١,٨٦	٠,٠٦
	أدبي	2.68	.349		
التحليل	علمي	2.95	.480	١,٧٥	٠,٠٨
	أدبي	2.80	.316		
التقويم والتغذية الراجعة	علمي	2.77	.399	-٠,٣٢	٠,٧٤
	أدبي	2.80	.412		
الكلي	علمي	2.83	.226	١,٥٧	٠,١١
	أدبي	2.76	.234		

يلاحظ من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيّر التخصص على المقياس ككل وعلى كل مراحله، إذ كانت مستوى الدلالة اكبر من ($\alpha \leq 0.05$).

وقد تعود نتيجة الدراسة لتأثير هذا المتغير نتيجة لطبيعة الإعداد التربوي المتوازنة للتخصصين العلمي والأدبي للمعلمين والمعلمات في مرحلة الإعداد، وهذا يختلف مع نتائج دراسة وشاح ويونس (٢٠٠٥) التي أشارت لوجود فروق تعود للتخصص، ويمكن أن يكون هذا الاختلاف نتيجة لاختلاف مجتمع الدراسة.

- **ثالثا: سنوات الخبرة:**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقا لسنوات الخبرة والجدول رقم (١٣) يبين ذلك

الجدول (١٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا لسنوات الخبرة

المرحلة	المتغير (سنوات الخبرة)					
	أقل من ٥		(٦-١٠)		(أكثر من ١٠)	
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف

	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري	الحسابي	المعياري
التخطيط	٢,٦٩	٠,٣٥	٢,٨٦	٠,٣٦	٢,٨٤	٠,٥٦
الملاحظة	٢,٦٧	٠,٣٢	٢,٨٤	٠,٣٦	٢,٩٠	٠,٩٨
التحليل	٢,٩٠	٠,٤٣	٣,٠٥	٠,٥٢	٢,٧٩	٠,١٢
التقويم والتغذية الراجعة	٢,٧٤	٠,٣٩	٢,٨٢	٠,٤٠	٢,٧٣	٠,٧٦
البعد الكلي	٣,٧٤	٠,٢١	٢,٨٧	٠,٢١	٢,٨٢	٠,٧٦

يتضح من الجدول (١٣) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقا لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعًا لهذا المتغير تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) والجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول رقم (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الخبرة على المقياس ككل وعلى كل مرحلة من مراحله

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	2.43	4	0.60	4.46	*0.002
	داخل المجموعات	51.77	380	0.13		
	المجموع	54.23	384			
الملاحظة الصفية	بين المجموعات	3.17	4	0.78	6.01	*0.000
	داخل المجموعات	49.95	380	0.13		
	المجموع	52.42	384			
تحليل التدريس	بين المجموعات	5.45	4	1.28	5.69	*0.000
	داخل المجموعات	85.88	380	0.22		
	المجموع	91.02	384			
التقويم والتغذية	بين المجموعات	0.77	4	0.19	1.28	0.277
	داخل المجموعات	57.54	380	0.15		

الراجعة	المجموع	58.320	384			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	1.504	4	.376	8.136	*.000
	بين المجموعات	57.544	380	.151		
	المجموع	58.320	384			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيّر سنوات الخبرة على المقياس ككل وعلى مراحل (التخطيط، والملاحظة، والتحليل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لمتغيّر سنوات الخبرة لمرحلة التقويم والتغذية الراجعة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مراحل (التخطيط، والملاحظة، والتحليل) وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة، فقد تمّ إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتوسطات الاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لمراحل التخطيط والملاحظة والتحليل والدرجة الكلية

	سنوات الخبرة	اقل من ٥	٦ – ١٠	أكثر من ١٠	مستوى الدلالة
التخطيط	(١-٥)	ـــــــ	٠,٢٣	٠,١٥	٠,١١
	(6– ١٠)	-٠,٢٣	ـــــــ	-٠,٧٥	٠,٠٩
	أكثر من ١٠	-٠,١٥	٠,٧٥	ـــــــ	٠,٠٨
الملاحظة	(١-٥)	ـــــــ	٠,١٢	٠,٢٢	٠,٦٥
	(6– ١٠)	-٠,١٢	ـــــــ	٠,٦٦	٠,٤٣
	أكثر من ١٠	-٠,٢٢	-٠,٦٦	ـــــــ	٠,٠٦
التحليل	(١-٥)	ـــــــ	٠,١٢	٠,٦٥	*٠,٠٠
	(6– ١٠)	-٠,١٢	ـــــــ	٠,١٨	٠,٤٣
	أكثر من ١٠	-٠,٦٥	-٠,١٨	ـــــــ	٠,٠٨
الكلي	(١-٥)	ـــــــ	-٠,١٦	٠,٢٢	٠,٠٧

	(6– ١٠)	٠,٢٢	———	٠,٣٤	*٠,٠١
	أكثر من ١٠	-٠,٦٥	-٠,٣٤	———	٠,٠٩

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 □□).

يلاحظ من الجدول(١٥) وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مرحلة التحليل وفقًا لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي المتوسط الموجب وهم ذوي سنوات الخبرة الأقل من ٥ سنوات وقد يعود ذلك لتركيز المشرفين التربويين في هذه المرحلة على المعلمين حديثي الخبرة وهذا مما يحسب لهم.

كما وجدت فروق على الأداة ككل ولصالح الأفراد ذوي سنوات الخبرة (٦-١٠) وقد يكون ذلك مرتبطاً بالمبرر أعلاه لذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات حيث تركيز المشرفين التربويين على ذوي الخبرة الأقل ومن يعلوهم مباشرة من ذوي الخبرة المتوسطة، ونتيجة الدراسة هنا تختلف مع نتائج دراستي ثيوبيجا وميلر Thobega& Miller (2007) والسميري (٢٠٠٨) اللتين لم تشيرا لفروق تعود للخبرة.

رابعاً: المرحلة الدراسية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على المقياس وفقاً للمرحلة الدراسية والجدول رقم (١٦) يبين ذلك

الجدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الافراد على مراحل المقياس وعلى الدرجة الكلية وفقا للمرحلة الدراسية

المرحلة	المتغير (المرحلة الدراسية)					
	الابتدائية		المتوسطة		الثانوية	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	٢,٧٩	٠,٣٥	٢,٧٩	٠,٣٦	٢,٨٤	٠,٥٦
الملاحظة	٢,٧٦	٠,٣٢	٢,٨٠	٠,٣٦	٢,٨٥	٠,٩٨
التحليل	٢,٨٥	٠,٤٣	٢,٩٧	٠,٥٢	٣,٠٠	٠,١٢
التقويم والتغذية الراجعة	٢,٧١	٠,٣٩	٢,٧٦	٠,٤٠	٢,٨٥	٠,٧٦

البعد الكلي	٢,٧٧	٠,٢١	٢,٨٢	٠,٢١	٢,٨٨	٠,٧٦

يتضح من الجدول (١٦) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على المقياس وفقا لمتغير المرحلة الدراسية ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) والجدول (١٧) يبين ذلك.

جدول (١٧): نتائج تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY ANOVA) لتحديد الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغيّر الخبرة على المقياس ككل وعلى كل مرحلة من مراحله

المتغيّر التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	.359	2	.179	1.272	0.282
	داخل المجموعات	53.874	382	.141		
	المجموع	54.233	384			
الملاحظة	بين المجموعات	.474	2	.237	1.729	0.179
	داخل المجموعات	52.368	382	.137		
	المجموع	52.842	384			
التحليل	بين المجموعات	1.505	2	.753	3.212	*0.041
	داخل المجموعات	89.522	382	.234		
	المجموع	91.027	384			
التقويم والتغذية	بين المجموعات	1.357	2	.678	4.550	*0.011
	داخل المجموعات	56.963	382	.149		

الراجعة	المجموع	58.320	384			
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	.726	2	.363	7.564	*0.001
	بين المجموعات	18.334	382	.048		
	المجموع	19.060	384			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤0.05) لمتغيّر المرحلة الدراسية على الأداة ككل، وعلى مرحلتي (التحليل، التقويم والتغذية الراجعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤0.05) لهذا المتغير في مرحلتي التخطيط والملاحظة. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في على المقياس ككل وعلى مرحلتي (التحليل، التقويم والتغذية الراجعة) وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية، فقد تمّ إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتوسطات الاستجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية على المقياس ككل وعلى مرحلتي (التحليل والتقويم)

	المرحلة الدراسية	ابتدائي	متوسطة	ثانوي	مستوى الدلالة
التخطيط	الابتدائية	ــــــ	٠,٦٧	-٠,٢٥	٠,٢٦
	المتوسطة	-٠,٦٧	ــــــ	-٠,٥٩	٠,١٧
	الثانوية	٠,٢٥	٠,٥٩	ــــــ	٠,٠٩
التقويم	الابتدائية	ــــــ	٠,٢١	-٠,٢٢	٠,١٥
	المتوسطة	-٠,٢١	ــــــ	٠,١٥	٠,٣٣
	الثانوية	٠,٢٢	-٠,١٥	ــــــ	٠,٠٦
الكلي	الابتدائية	ــــــ	-٠,١٦	-٠,٥١	٠,٠٧
	المتوسطة	٠,٤٤	ــــــ	٠,١١	*٠,٠٠
	الثانوية	٠,٥١	-٠,١١	ــــــ	٠,٠٩

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول(١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مرحلتي التخطيط للتدريس والتقويم، ووجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل وفقًا لمتغيّر المرحلة الدراسية لصالح الأفراد الذين يدرسون المرحلة المتوسطة، وقد يعود ذلك كون غالبية الذين يدرسون في المرحلة المتوسطة هم من حديثي الخبرة وكما أشارت النتائج السابقة وجود فروق لذوي الخبرة الأقل.

ونتائج الدراسة حول تأثير هذا المتغير تتفق مع نتائج دراسة السميري (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها لفروق تعود لمتغير المرحلة، ولكن تختلف الدراستان في أن الفروق في الدراسة الحالية تعود للمرحلة المتوسطة، بينما في دراسة السميري للمرحلة الابتدائية.

التوصيات:

- عدم تمكين المشرف التربوي من الانخراط في العمل الإشرافي بعد ترشيحه، إلا بعد إعداده مهنياً في مجال الإشراف التربوي، من خلال إلحاقه بدورة مهنية مركزة بالتنسيق مع الجامعات والجهات ذات العلاقة.
- مراجعة محتوى الدورات التي تقدم للمشرفين التربويين، ومدى تضمنها جوانب عملية تتوازى مع الجانب النظري، مثل التطبيقات الميدانية لأنماط الإشراف التربوي التي يحتاجها المعلم، وخاصة الإشراف العيادي الذي يركز على معالجة المشكلات التدريسية.
- تخصيص ملف انجاز لكل مشرف تربوي يتضمن الآليات والأنماط الإشرافية التي استخدمها، مع التركيز على انجازاته في ممارسة الإشراف العيادي والذي يمثل أهم الأنماط الإشرافية في تصحيح الممارسات التدريسية الصفية.
- تخفيض نصاب المشرف التربوي من المعلمين من خلال إسناد متابعة المعلمين ذوي الخبرة ممن ثبتت جودة تدريسهم لمديري المدارس، وتركيز دور المشرف التربوي على المعلمين الجدد، أو على من يعانون مشاكل تدريسية، وذلك حتى يتوفر له الوقت الكافي للاستفادة مما يوفره نمط الإشراف العيادي من تشخيص، ومعالجة، ومتابعة لأدائهم.

بحوث مقترحة:

- يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة في منطقة أخرى ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- كما يقترح الباحث إجراء دراسة حول معوقات ممارسة الإشراف العيادي كما يراها المشرفون التربويون أنفسهم.

المراجع العربية:

أحمد، أحمد إبراهيم .(١٩٩٩). الإشراف المدرسي والعيادي، القاهرة: دار الفكر العربي.

الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان .(٢٠٠٧). الإشراف التربوي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البابطين، عبد العزيز .(٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، الرياض.

الدويك، تيسير وآخرون .(١٩٩٨). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السعود، راتب .(٢٠٠٢). الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

السميري، أحمد عبد ربه .(٢٠٠٨). مدى ممارسة مشرفي اللغة الإنجليزية للإشراف العلاجي من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل تطويره، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

الشاعر، جمال محمود(٢٠٠٦م):"واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويين في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء من وجهة نظر

المعلمين"، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(١١٦)، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥٣-٨٣.

طافش، محمود .(٢٠٠٤). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، عمان: دار الفرقان.

العبد الكريم، راشد .(٢٠٠٥). الإشراف التربوي المتنوع: رؤية جديدة لتطوير أداء المعلمين، الرياض: مطبعة السفير.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٢) الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العياصرة، معن .(٢٠٠٨). الإشراف التربوي والقيادة التربوية وعلاقتها بالاحتراق النفسي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عيداروس، أحمد وأحمد، أشرف. (٢٠١٣). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي رؤية عصرية، جدة: خوارزم العلمية للنشر.

فيفر، إيزابيل ودنلاب، جين. (٢٠٠١). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس، ترجمة محمد عيد الديراني، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

آل ناجي، محمد .(٢٠٠٥). تعرف على مدى فاعلية نمطك القيادي كمشرف تربوي، أبها: جامعة الملك خالد.

مارزانو، روبرت وفرونتير، توني وليفنجستون، ديفيد. (٢٠١٤). الإشراف الفاعل: دعم فن وعلم التدريس، ترجمة زكريا القاضي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المغيدي، الحسن محمد(٢٠٠٢م):"آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية دراسة ميدانية "، بحث مقدم إلى الندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي، بمسقط، سلطنة عمان من ١-٣ إبريل.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧). دليل مفاهيم الإشراف التربوي، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض: مطابع الجاسر.

وزارة التربية والتعليم .(١٤٢٨). الإشراف التربوي في عصر المعرفة، وكالة الوزارة للتعليم، الرياض: الإدارة العامة للإشراف التربوي.

وشاح، هاني واليونس، يونس .(٢٠٠٥). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التربية العملية في الجامعات الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢ (٣٢)، ٢٥٨- ٢٧٣.

المراجع الأجنبية:

Acheson, K & Gall, M .(1980)*Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* ،N. Y .New York: Longman Publishing Co.

Bulunuz, N & Gursoy, E .(2014).The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey: Is It an Effective Method?, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1823-1833.

Cogan, M .(1973). Clinical Supervision. Boston: Houghton Mifflin.

Cogan, M .(1976). Rational for Clinical Supervision, Journal of Research in Education, 2(9), 3-19.

Duncan, K & Brown, k .(2014). Perceptions of the Importance and Utilization of Clinical Supervision Among Certified Rural School Counselors, The Professional Counselor Journal, 5(4), 444–454.

Jin, L& Cox, J .(2000). Inquiring Minds Want To Know: Does the Clinical Supervision Course Improve Cooperating Teachers' Supervisory Performance?, Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (80th, Orlando, FL, February 13-16, 2000).

Moswela, B & Mphale, L .(2015). Barriers to Clinical Supervision Practices in Botswana Schools, Journal of Education and Training Studies, 3(6), 61- 70.

Pajak, E .(2002) Clinical Supervision: A New Direction for Theory and Practice. Journal of Curriculum and Supervision, 17(3), 189- 205.

Stephens, C & Waters, R .(2009). The Process of Supervision With Student Teacher Choice: A Qualitative Study, Journal of Agricultural Education, 50(3), 89- 99.

Sullivan, S& Glanz, J .(2000). Supervision that Improves Teaching, California: California Press.

Thobega, M& Miller, G .(2007). Supervisory Behaviors of Cooperating Agricultural Education Teachers, Journal of Agricultural Education, 48(1), Number 1, 64- 74.

Thompson, J & Moffett, N .(2009). Clinical Preparation and Supervision of Professional School Counselors, Clark Atlanta University , http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895915.pdf