البحوث والدراسات

درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت

د. سالم سعد الهاجري

ملخص:

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، والكشف عن الفروق لدى عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة هذه الممارسة باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة).

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدَم الباحثُ المنهجَ الوصفي المسحي.

البيانات وعينة الدراسة: استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وهي مكونة من (٣٥) عبارة، وكانت موزعة على أربعة محاور، هي: (التخطيط للتدريس، الملاحظة الصفية، تحليل الدرس، التقويم والتغذية الراجعة)، وطُبِّقتْ على عينة قوامها (٨٦٨) معلماً ومعلمة، اختيروا بأسلوب العينة العشوائية العنقودية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أنَّ المشرفين التربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تُعزَى لمتغير الجنس؛ وذلك لصالح الذكور، وكذلك فروقاً تُعزَى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية والعلمية، وفروقاً تُعزَى لمتغير سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات الخدمة ١٠ فأكثر.

الخاتمة: من توصيات الدراسة إعداد نشرات وكتيبات توضح مفهوم الإشراف الإكلينيكي وخصائصه وإيجابياته، وتوزيعها على المشرفين التربويين. وكذلك إعداد أدوات مقننة للملاحظة الصفية تساعد على تحسين أداء المعلمين.

المصطلحات العلمية: الإشراف الإكلينيكي، المشرف التربوي، المعلم.

- تم تسليم البحث في ٢٠١٨/٧/٢٣، عُدِّل في ٢٠١٨/٩/١٦، أجيز للنشر في ٢٠١٨/٩/٣٠.

مقدمة:

يعد الإشرافُ التربوي أحدَ الأركان الأساسية في المنظومة المدرسية؛ فهو يسعى لرفع كفاءة العملية التعليمية من خلال توجيه المعلمين، والعمل على تحسين ممارستهم التدريسية ونموهم المهني. وقد مَرَّ الإشراف التربوي كغيره من الممارسات الإدارية والفنية بعدّة مراحل؛ ما أدى إلى تطور مفهومه وأدواره؛ إذ انتقل من مفهوم التفتيش الملازِم لِلنظرية الكلاسيكية إلى الإشراف الديموقراطي الذي يهتم بالنمو المهني للمعلم. ولا شكَّ في أنَّ التغيُّر في فلسفة التربية والتجديد في الممارسات التربوية، وكذلك نظريات التعليم والقيادة أسهمت في نضوج هذا المفهوم (الطويسي والطعاني، ٢٠١٠).

وقد أدى هذا التطور إلى ظهور أنماط متعددة للإشراف التربوي، تتفق جميعها على تحسين أداء المعلم، وإن اختلفت هذه الأنماط سواء في المسميات أو في طريقة الممارسة، ومنها نمط الإشراف الإكلينيكي (Clinical Supervision)، الذي ظهر في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وتطلق عليه تسميات عدة؛ كالإشراف العيادِي، والإشراف العلاجي. ويُقصَد بالإشراف الإكلينيكي ذلك الإشراف الديموقراطي الذي يسعى إلى رفْع كفاءة المعلمين، وتحسين ممارساتهم التعليمية داخل الفصل الدراسي، من خلال تسجيل الموقف التعليمي الصفي بكامله والملاحظة المباشرة، ومن ثم تحليله بهدف تحسين مستوى الطلبة (الخطيب، ٢٠١٥).

يساعد نمط الإشراف الإكلينيكي المشرف التربوي على القيام بمهامه الإشرافية؛ إذ إنه يتطابق مع الوصف الوظيفي، ودور المشرف التربوي الفعلي، الذي يركز على تحسين عملية التعليم ورفع كفاءة المعلم؛ حيث يعمل المشرف التربوي مع المعلم بشكل جماعي معتمدين على التحليل المباشر للبيانات والوعي الذاتي الموجه ذاتياً مع المعلم (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧). ومعلوم أن الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين يتخلله ضعف إما في المادة العلمية وإما في الإعداد المهني؛ مما يتطلب مساعدتهم في تجاوز هذه العقبات وتهيئة فرص النمو المهني لهم.

تقوم العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي في النمط الإكلينيكي على التفاعلية (Interactive) وليس مجرّد الأوامر (Directive)، ويؤدي فيه المشرف أدواراً متعددةً يقَدِّم فيها مهاراتٍ تدريسية، جميعها قائم على احتياجات المعلم نفسه، آخذاً بالاعتبار الفروق الفردية بين المعلمين وعاملاً على إشباع الاحتياجات المهنية لهم (Veloo, Komuji & Khalid, 2013; Glickman, Gordon, & Ross Gordon, 2009). ويسهم هذا النوع من الإشراف بزيادة الرضا الوظيفي للمعلمين عن المهنة، والإشراف التربوي في الوقت ذاته؛ مما يعود على المعلم بزيادة إنتاجيته المهنية (Robinson, 2000).

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ الإشراف الإكلينيكي أحدَ أكثر أنواع الإشراف تأثيراً في تحسين ممارسة المعلمين، ورفْعِ كفاءتهم التدريسية؛ حيث يقوم على احتياجات المعلم الواقعية، ومراعاة الفروق الفردية للمعلمين، إضافة إلى أنَّ هذا النمط يساعد في زيادة ثقة المعلم بنفسه، وكذلك يسهم في تحقيق الاستمتاع بالعمل (الأبيض والرويلي، ٢٠١٧). ويهدف الإشراف الإكلينيكي إلى تحسين عملية التعليم الصفي، ومساعدة المعلم على فهْم نفسه واحتياجاته، وكذلك يبتعد الإشراف الإكلينيكي عن عملية تقييم المعلم (المعتوق، ٢٠٠٧). وقد قامت وزارة التربية في دولة الكويت أخيراً بقصر عملية تقييم المعلم في التعليم العام الحكومي على كل من رئيس القسم العلمي ومدير المدرسة مستثنيةً المشرف التربوي؛ ما جعَل دور الأخير أكثر وضوحاً وتأثيراً وقبولاً لدى المعلمين؛ فدوره بات منصباً على التوجيه غير المباشر، ومبتعداً عن التقويم المباشر لِلمعلمين، وما يترتب عليه من حساسيات؛ ومن ثم الوثوق بدوره بشكل أفضل في تحسين أداء المعلمين. ويُفترَض بِهذه الخطوة أن تساعد المعلمين على الإفصاح عن جوانب الضعف لديهم، وعن حاجاتهم التدريسية. إضافة إلى ذلك، تبين من خلال البحث قلة الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا المفهوم داخل مدارس التعليم العام بالكويت، في مقابل تزايد الدراسات العربية والأجنبية؛ ما شكل ذلك حافزاً للباحث لتناول هذا الموضوع. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية محاولةً الوقوف

على واقع ممارسات المشرفين التربويين، ومدى تطبيقهم لهذا التوجُّه الجديد بالصورة الصحيحة؛ ذلك أنَّ تطبيقه بصورة خاطئة سيكون له أثر سلبي على أداء المعلم، وعلى علاقته بالمشرف التربوي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت تُعزَى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، وسنوات الخدمة)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين، وكذلك هدفت إلى الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في تحديد درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي تُعزَى لمتغيرات الجنس، التخصص، سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من محورها الأساسي؛ وهو الإشراف الإكلينيكي، الذي يرتبط بمكونات العملية التدريسية جميعها، ويسهم في تطويرها. وترتكز الدراسة على أهميتين: نظرية وتطبيقية؛ فتكمن الأهمية النظرية في توفير إطارٍ نظريٍّ لدراساتٍ لاحقةٍ تستفيدُ منها المكتبات التربوية والتخصصية في مجال الإشراف التربوي، إضافة إلى أن هذا الموضوع لم يَحْظَ بنصيبٍ وافرٍ من البحث العلمي، على حد علم الباحث.

أما الأهمية التطبيقية فمن المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في:

١ – تبصير المسؤولين والمشرفين التربويين بواقع الممارسات الإشرافية، والوقوف على جميع جوانبها؛ ما يساعد على تحسينها في المستقبل.
٢ – تحسين العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي، وزيادة فرص المشاركة فيما بينهما.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحين الآتيين:

المشرف التربوي (Educational Supervisor): هو خبيرٌ فنيٌّ من خارج المدرسة؛ وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وتحسين أدائهم التدريسي، إضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦).

الإشراف الإكلينيكي (Clinical Supervision): يُعَرِّفه الرويلي (٢٠١٦: ٣١٥): بأنه "نمط إشرافي يركز على تحسين أداء المعلم التدريسي في حجرة الصف، ينطلق من الثقة المتبادلة بين المعلم والمشرف التربوي لتحقيق التطوير المهني للمعلم، ويمرُّ بعدة مراحل، أبرزها مرحلة التخطيط لعملية التدريس، ومرحلة الملاحظة الصفية، ومرحلة تحليل التدريس، ومرحلة التقويم والتغذية الراجعة"، وهو التعريف الذي تتبناه الدراسة الحالية، ويقاس بالأداة المنبثقة عنه في الدراسة.

حدود الدراسة:

الزمانية: أجريت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

الموضوعية: اقتصرت على نمط الإشراف الإكلينيكي بمراحله الأربع (التخطيط للتدريس، الملاحظة الصفية، تحليل التدريس، التقويم والتغذية الراجعة)، واقتصرت كذلك على معرفة أثر كل من الجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة في ذلك.

البشرية: اقتصرت على عينة من المعلمين والمعلمات في المراحل الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) من دون التعرض لمرحلة رياض الأطفال.

المنهجية: اعتمدت الدراسة على تصورات أفراد العينة بالطريقة المستعرضة (Cross-Sectional)؛ حيث جُمعت البيانات في وقت واحد، ومن دون الرجوع إلى مؤشرات أخرى.

المؤسسية: طبقت الدراسة على التعليم العام بدولة الكويت فقط.

الإطار النظري:

ظهر هذا النوع من الإشراف على يد جولد هامر (Goldhammer) وموريس كوجان (Congan)، اللذَين كانا يعملان في جامعة هارفرد، وكان ذلك في أواخر الخمسينيات، واستمرت الدراسات في وقت لاحق بعد ذلك في جامعة بيتسبرغ، وتمت استعارة مصطلح الإكلينيكي من مهنة الطب لإضافة الإتقان والمهارة والمعرفة المتخصصة لمهنة الإشراف. كان أول استعمال لهذا النمط بهدف زيادة فاعلية الطلبة المعلمين في برنامج ما قبل الخدمة (Pre-service)، إلا أنه عُدِّل فيما بعد ليشمل تدريب المعلمين في أثناء الخدمة (In-service)، وتقوم فلسفة الإشراف الإكلينيكي على التعاون بين المشرف التربوي والمعلم لتحسين أداء الأخير، ورفْع كفاءته التدريسية داخل الفصل الدراسي (فيفر ودنلاب، ٢٠١١؛ Okafor, 2012). يعتمد هذا النمط من الإشراف على جمْع المعلومات عمّا يحدث داخل الفصل في أثناء عملية التدريس؛ حيث يقوم المشرف التربوي بمشاهدة المواقف التدريسية، ثم يقوم بتزويد المعلم بنقاط القوة والضعف (عايش، ٢٠٠٨؛ Sergiovanni & Starratt, 2002).

ويتميز الإشراف الإكلينيكي عن غيره من أنواع الإشراف الأخرى بأنه يعمل على تحسين أداء المعلم بناء على الاحتياجات المهنية والشخصية للمعلم نفسه، التي يقوم المعلم بالإفصاح عنها مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، بينما تحاول بعض الأنواع من الإشراف تحسين ممارسة المعلم من خلال وضع أهداف اتخذتْ بعيداً عن الاحتياجات الفعلية للمعلم؛ ما يجعل أثرها بسيطاً على كفاءة المعلم. كما يتميز كذلك باعتبار المعلم شريكاً أساسياً مع المشرف التربوي في عملية تحسين المهارات التدريسية، واعتبار العلاقة فيما بينهما علاقة زمالة (Smyth, 1984; Williams, 2007).

من العيوب التي تؤخذ على هذا النمط الإشرافي أنه يركِّز على المعلم داخل الفصل الدراسي مغفلاً بذلك الجوانب الأخرى خارج الفصل، إضافة إلى اعتماد هذا النمط على رغبة المعلم وجديته في تحسين أدائه، التي عادة ما يتمتع بها المعلم الجيد، دون المعلم الضعيف الذي ينبغي أنْ يوجه عليه هذا النمط من الإشراف، وهو الأجدر به (أمر الله، ٢٠١٣؛ نوناصليوه، ٢٠٠٥).

الإشراف الإكلينيكي هو نمط للإشراف التربوي يركز على الملاحظة الصفية، وتحليل السلوك التعليمي الصفي من خلال تسجيل كل ما يحدث داخل الفصل الدراسي خلال عمليات التعليم والتعلم؛ بهدف تحسين التدريس (وشاح واليونس، ٢٠٠٥). ويتميز بأنه يعزز معنويات المعلمين وفاعليتهم، ويكسبهم المهارات التدريسية المساعدة لهم في الفصل الدراسي، ويساعد على تحسين العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي (Moswela & Mphale, 2015)، ويقلل من التوتر والقلق الذي قد يحدث عادة بين المعلم والمشرف التربوي، ويضفي على المعلم شعوراً بالأمن (Kayikçi, Yilmaz & Şahin, 2017)، ويسهم في تحسين اتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين، ومن جانب آخر يتسم الإشراف الإكلينيكي بالتشاركية والعمق في تناول الموضوعات التربوية، وكذلك بانفتاح الاتصال بين المعلم والمشرف التربوي، وتلبية حاجات المعلمين وفق أسس علمية تعاونية (حسين وعوض الله، ٢٠٠٦). ويركز هذا النمط من الإشراف - إضافة إلى ما سبق - على تحسين الموقف الصفي بعيداً عن أي شكل من أشكال المساس بشخصية المعلم (الخطيب، ٢٠١٥).

ولنجاح المشرف التربوي في استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي عليه مراعاة بعض الجوانب المهمة؛ كبناء الثقة بينه وبين المعلم، إضافة إلى الوعي بضرورة الفصل بين خطوات تطبيق هذا الأسلوب من جهة وعملية التقييم من جهة أُخرى (Houk, 1999; Glanz, 2005).

هناك مبادئُ محددةٌ يقوم عليها نمط الإشراف الاكلينيكي، وقد أجملها سيرجيوفاني (Sergiovanni) كما وردت في (السعود، ٢٠٠٢) في النقاط الآتية:

١ – تقوم عملية التعليم على نشاطات معقدة تستدعي تحليلها وتفكيكها.

٢ – يَقبَل المعلمون المساعدة، ويرحبون بها عندما تقَدَّم لهم بطريقة أخوية بعيداً عن الفوقية والسلطوية.

٣ – يقوم هذا النمط من الإشراف على التشاركية (Partnership) بين المعلم والمشرف التربوي.

٤ – يقوم الإشراف الإكلينيكي بناء على احتياجات المعلمين لا على تطلعات المشرف التربوي.

٥ – يحسِّن هذا النمط من الإشراف اتجاهاتِ المعلمين نحو العملية التربوية ويوفِّر لهم الدعم اللازِم.

٦ – يسهم في رفع دافعية المعلمين ورغبتهم في التحسُّن الذاتي.

وقد اختلِف في عدد مراحل نمط الإشراف الإكلينيكي وخطواته، لكن هناك اتفاقاً على المراحل الأساسية لهذا النمط، فقد حددها Cogan بثماني مراحل؛ وهي: (بناء علاقة إيجابية بين المشرف التربوي والمعلم، التخطيط للتدريس، التخطيط للملاحظة الصفية، الملاحظة الصفية، تحليل عملية التعليم والتدريس، الإعداد للاجتماع البعدي، الاجتماع البعدي، اقتراح آليات جديدة وأهداف إجرائية (Dipaola and Wagner, 2018, 104)، بينما حددها كل من (Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2001) بخمس مراحل، هي:

١ – الاجتماع القَبْلي، ويتم فيه تحديد الهدف من الزيارة.

٢ – الملاحظة.

٣ – تحليل الزيارة وتفسيرها.

٤ – الاجتماع البَعدي، ويتم فيه التخطيط لتحسين عملية التعليم.

٥ – نقد الخطوات السابقة.

بينما حددها (Smyth, 1984) بأربع مراحل، تبدأ بالاجتماع القَبْلي، ثم الملاحظة الصفية، وبعدها تحليل البيانات، وأخيراً الاجتماع البَعدي. ومنهم من

قصرها على ثلاث خطوات؛ تتمثل في الاجتماع القَبْلي، ومن ثم الملاحظة، وأخيراً الاجتماع البَعدي (Olivia & Palwlas, 2004).

يعتقد الباحث أن اختزال المراحل السابقة بأربع مراحل يكون أنسب للتطبيق؛ حيث يوفر الوقت والجهد مقارنة بالمراحل الثماني، ولا يشتت الجهود، وفي الوقت نفسه لا يغفل أو يهمل أي خطوة أساسية في هذا النمط. ويمكن توضيح المراحل الأربع على النحو الآتي (الرويلي، ٢٠١٦؛ Okafor, 2012):

١ – **التخطيط للتدريس:** يقوم هذا اللقاء على تحسس المهارات التي يود المعلم تحسينها، ويستمع المشرف التربوي إلى احتياجات المعلم واهتمامه، وبعد ذلك يتم تحديد أهداف الدرس والاتفاق على الأدوات التي ستستخدم في جمع البيانات.

٢ – **الملاحظة الصفية:** يوثّق ما يحدث في الفصل الدراسي بشكل دقيق وموضوعي، من خلال التركيز على أداء المعلم، ورصد الكفايات التدريسية المراد تحسينها.

٣ – **تحليل التدريس:** تحديد مدى تحقق أهداف الدرس، وتحليل مجريات الدرس، كما يحدد ما حدث من تعلم غير متوقع.

٤ – **التقويم والتغذية الراجعة:** خلال هذه المرحلة تحدد نقاط القوة والإيجابية، وكذلك السلبية، ومن ثم توضع خطط واقتراحات لتحسين أداء المعلم.

لاشك في أنَّ هناك معوقات تَحُول دون تنفيذ الإشراف الإكلينيكي بالشكل المطلوب، وتبْعِده عن مساره المرسوم له؛ فقد توصلت دراسة (السواط، ٢٠٠٩) إلى عدد من هذه المعوقات، منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالمشرف التربوي، وتتمثل المعوقات التي ترتبط بالمعلم في كثرة نصاب الحصص مضافاً إليها الواجبات الفنية والإدارية الملقاة على عاتقه، وعدم استجابته للمشرفين التربويين. أما ما يتعلق منها بالمشرف التربوي؛ فتتمثل في عدد المعلمين الذين يشرف عليهم، وقلة عدد المشرفين التربويين، إضافة إلى الأعمال الإدارية التي

تشغله عن الجانب الفني. ويضيف كل من (Moswela & Mphale, 2015) عوائق أخرى؛ كضعف تأهيل المشرف التربوي وكفاءته، وحجم الفصول الدراسية الكبير. كما ذكر (Chidobi, 2015) عدّة معوقات؛ تمثلت في ضيق الوقت أمام تطبيق نمط الإشراف الإكلينيكي؛ وذلك لنقص توافر الأجهزة التكنولوجية المستخدمة في مرحلة الملاحظة، إضافة إلى نقص تهيئة المشرفين التربويين للقيام بهذه المهمة.

بينما حدد (Williams, 2007) جملة من المعوقات؛ تمثلت في ضعف الاتصال بين المعلم والمشرف التربوي، وعدم اكتمال خطوات الإشراف الإكلينيكي ومراحله، وكذلك تركيز المشرف التربوي على عملية التقييم أكثر من عملية تحسين الأداء، ونقص ثقة المعلم بالمشرف التربوي، إضافة إلى مقاومة بعض المعلمين لهذا النوع من الإشراف.

الدراسات السابقة:

هناك عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الإشراف الإكلينيكي، من هذه الدراسات دراسة **الرويلي (٢٠١٦)**، التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٥) معلماً ومعلمة من مدينة عرْعر بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائجها إلى أنَّ المشرفين التربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بشكل عام بدرجة متوسطة، وقد حظيَتْ مرحلة تحليل الدرس بأعلى متوسط، تلتها مرحلة التخطيط للتدريس، ثم مرحلة الملاحظة، وأخيراً مرحلة التقويم والتغذية الراجعة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وذلك لصالح السنوات من (٦-١٠).

وأجرى **الكلباني (٢٠١٦)** دراسة هدفت إلى تعرّف مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي، وقد طُبِّقتِ الدراسة على عينة تألفت من (١١٣٢) معلماً ومعلمة بسلطنة عُمان، وتوصلت نتائج الدراسة

إلى أنَّ نمط الإشراف الإكلينيكي يمارس بدرجة كبيرة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغير الجنس؛ وذلك لصالح الذكور، بينما لم تُظهِر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة **(Sarfo & Benjamin, 2016)** إلى الكشف عن مدى معرفة المشرفين التربويين بالإشراف الإكلينيكي، وكيف يستخدمونه في تعزيز أداء المعلمين، وقد أجريت بجمهورية غانا، وتألفت عينة الدراسة من (٨٣) معلماً و(٢٨) مشرفاً تربوياً. استخدم الباحثان المنهج المختلط الذي يجمع بين المنهجين: النوعي والكَمِّي. وبينت الدراسة أنه على الرغم من معرفة المشرفين التربويين ودرايتهم بأسلوب الإشراف الإكلينيكي فإنهم غير قادرين على تطبيقه بالشكل الفعال والمناسب؛ وذلك يعود إلى عدة عوامل، منها: عدد المعلمين الذين يشرفون عليهم، إضافة إلى الجوانب الإدارية، ووصفهم للإشراف الإكلينيكي بالعملية المُمِلَّة، وكذلك اتجاهات المعلمين نحو هذا النمط، ورغبتهم في تطوير أدائهم.

كما أجرى **(Okorji & Ogbo, 2013)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر الإشراف الإكلينيكي على أداء المعلمين في نيجيريا. طُبِّقَتْ الدراسة على (٤٠) معلماً ومعلمة، قسموا إلى مجموعتين؛ إحداهما ضابطة (٢٠)، وطبق عليها الإشراف التقليدي، والأخرى تجريبية (٢٠)، طبق عليها الإشراف الإكلينيكي. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين بين المجموعتين، كان لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى أنَّ أداء المعلمات في الإشراف الإكلينيكي كان أفضل من أداء المعلمين.

أمّا دراسة **بريك (٢٠١١)**؛ فتناولت واقع ممارسة المشرفات التربويات للأساليب الإشرافية الحديثة، وتألفت عينتها من (٤٠) مشرفة تربوية بمحافظة جازان بالمملكة العربية السعودية. خلصت النتائج إلى أنَّ الإشراف الإكلينيكي نادراً ما تتم ممارسته، وأنه لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية في ممارسة الإشراف الإكلينيكي تبعاً لمتغيري سنوات التدريس، وسنوات الخدمة كمشرفات تربويات.

كما أجرى (**الطويسي والطعاني، ٢٠١٠**) دراسة هدفت إلى تعرُّف درجة ممارسة مشرفي التربية المهنية بمحافظة الكرك الأردنية لنمَط الإشراف الإكلينيكي، وتألفت عينة الدراسة من (١١٥) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ ممارسة الإشراف الإكلينيكي إجمالاً كانت بدرجة عالية، وجاءت مرحلة حضور المواقف التعليمية في المقام الأول، وبدرجة عالية، ثم جاءت في الدرجة الثانية مرحلة تحليل المواقف التعليمية وبدرجة عالية، وفي الدرجة الثالثة مرحلة قبل حضور الموقف التعليمي وبدرجة متوسطة، أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة التقويم والتخطيط المستقبلي، بدرجة متوسطة، وأخيراً مرحلة التخطيط لحضور الموقف التعليمي، وجاء بدرجة متوسطة. ولم تُظهِر الدراسة أيَّة فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

وجاءت دراسة (**السواط، ٢٠٠٩**) للوقوف على واقع ممارسة مشرفي اللغة الإنجليزية للإشراف الإكلينيكي، وكذلك لتعرف أثر بعض المتغيرات الديموغرافية. تكونت عينة الدراسة من (١٠) مشرفين تربويين و(١٩٤) معلماً، جميعهم يعملون في مدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية. توصلت الدراسة إلى أنَّ ممارسة المشرفين التربويين لمرحلة لقاء ما قبل الملاحظة كانت بدرجة ضعيفة، بينما كانت ممارسة مرحلة الملاحظة بدرجة عالية، وجاءت كل من مرحلة التحليل ومرحلة لقاء ما بعد الملاحظة ومرحلة التقويم بعد اللقاء البَعدي بدرجة متوسطة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة تعود إلى متغيرات المؤهل وسنوات الخدمة والمرحلة الدراسية.

وأجرى (**أبو هاشم، ٢٠٠٧**) دراسة هدفت إلى تعرّف واقع الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين، وطُبِّقَتْ على عينة من المعلمين، بلغ قوامها (٤٨٣) معلماً بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن نمط الإشراف الإكلينيكي يمارس بدرجة مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزَى لمتغير المرحلة التعليمية؛ وذلك لصالح المرحلتين: المتوسطة والثانوية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح سنوات الخدمة (أكثر من ١٠).

وهدفت دراسة **(وشاح واليونس، ٢٠٠٥)** إلى تقويم ممارسات مشرفي مقررات التربية العملية في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي، وطبقت على (٢١٦) طالباً معلماً و(١٦) مشرفاً تربوياً، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة المشرفين لمراحل الإشراف الإكلينيكي مجتمعة كانت مرتفعة نسبياً، وجاءت مرحلة ملاحظة التدريس بدرجة عالية جداً، تلتها مرحلة تحليل الدرس، ثم مرحلة الاجتماع البَعدي الإشرافي، ثم مرحلة التقويم وإعادة التخطيط، وأخيراً مرحلة الاجتماع القَبْلي. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإشراف الإكلينيكي تبعاً لمتغير التخصص، وذلك لصالح الدراسات الاجتماعية (الأدبية).

من خلال ما تم عرضُه من الدراسات السابقة، يتضح أنَّ معظمها يتفق في الأهداف الباعثة على إجرائها، المتمثلة في الوقوف على مستوى ممارسة الإشراف الإكلينيكي والاعتراف بأهميته، وقد تنوعت عينات الدراسات السابقة؛ فمنها ما طُبق على المشرفين التربويين كدراسة (بريك، ٢٠١١)، ومنها ما طبق على المعلمين كدراسات كل من (أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ الرويلي، ٢٠١٦؛ طويسي والطعاني، ٢٠١٠؛ الكياني، ٢٠١٦؛ Okorji & Ogbo, 2013)، وأخرى جمعت بين الاثنين، كدراسات (السواط، ٢٠٠٩؛ وشاح واليونس، ٢٠٠٥؛ Sarfo & Benjamin, 2016)، واستفادت الدراسة الحالية منها جميعاً في بناء الإطار النظري، وكذلك في أداة الدراسة المستخدمة، وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة والتحليل والمناقشة. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان تطبيق الدراسة، ولذلك جاءت لمحاولة تعرف درجة ممارسة الإشراف الاكلينيكي بدولة الكويت.

إجراءات الدراسة:

اشتملت إجراءات الدراسة على ما يأتي:

منهج الدراسة:

انتهجت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، الذي يُعرّف بأنه: "أحد

أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، ٢٠٠٠، ٣٢٤). وهذا المنهج ملائم لطبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألَّف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بمراحله الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) بدولة الكويت. أما عينة الدراسة؛ فتكونت من (٨٦٨) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم وفقاً لأسلوب العينة العشوائية العنقودية (Cluster Sample)، بواقع خمس مدارس من كل مرحلة، وبمجموع خمس عشرة مدرسة، وقد وزعت (١٠٥٠) استبانة، استرجع منها (٨٦٨) استبانة، وهو يمثل ما نسبته ٨٣٪، والجدول (١) يبين توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول (١)
تَوَزُّع أفراد العينة بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية ٪
الجنس	ذكر	أنثى	٤٤٥
	٤٢٣	٥١,٣	٤٨,٧
سنوات الخدمة	١ – ٥	٦ – ١٠	٣١٣
	٢٣٤	٣٦	٢٧
	١٠ فأكثر	٣٢١	٣٧
التخصص	علمي	٣٠٥	٣٥,١
	أدبي	٣٥٢	٤٠,٦
	أنشطة	٢١١	٢٤,٣

أداة الدراسة:

استخدَمت الدراسةُ الاستبانةَ أداةً لها؛ وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وتكونت الاستبانة من محورين رئيسيين؛ الأول تم تخصيصه للبيانات الديموغرافية

لعينة الدراسة، وتشتمل على (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة)، بينما تكَوَّن المحور الثاني من استبانة الإشراف الإكلينيكي التي أعدها الرويلي (٢٠١٦) في دراسته، وكانت موزعة على أربعة أبعاد، على نحو ما في الجدول (٢)، وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات على الأداة لتتلاءم مع بيئة الدراسة ومجتمعها، تمثلّت في إضافة عبارة واحدة على الاستبانة الأصلية، واستبدال أخرى.

الجدول (٢)

عدد البنود في كل بُعد من أبعاد الدراسة

أبعاد الإشراف الاكلينيكي	عدد البنود
التخطيط للتدريس	١١
الملاحظة الصفية	٩
تحليل الدرس	٧
التقويم والتغذية الراجعة	٨
الإجمالي	**٣٥**

وتم التدرج في كل بند من بنود الاستبانة وفق سلَّم ليكرت الخماسي، ولغرض تحليل وتحديد تقديرات استجابات العينة حددت درجة الممارسة بخمسة مستويات (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، على نحو ما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (٣)

درجات استجابات العينة وفق سلم ليكرت وطول مدى درجات التقدير

الاستجابة	الدرجة	المدى	درجة الممارسة
موافق بشدة	٥	٥ – ٤,٢٠	عالية جداً
موافق	٤	٤,١٩ – ٣,٤٠	عالية
موافق إلى حد ما	٣	٣,٣٩ – ٢,٦٠	متوسطة
غير موافق	٢	٢,٥٩ – ١,٨٠	منخفضة
غير موافق بشدة	١	١,٧٩ – ٠	منخفضة جداً

صدق الأداة:

تمَّ التحقُّق من صدق الأداة بطريقتين: الأولى باستخدام الصدق الظاهري (Face Validity)، أمَّا الثانية فكانت من خلال صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity).

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق الأداة عرضت على (٧) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية في جامعة الكويت، وعلى (٦) معلمين؛ وذلك للحكم على وضوح العبارات من حيث صياغتها وملاءمتها للمجال، وأخذ بآراء المحكمين، وعُدِّلَتْ صياغة بعض البنود في ضوئها.

صدْق الاتساق الداخلي: للتحقُّق من صدق الاتساق الداخلي حسبت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تندرج تحته، وكذلك بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة، وقد جاءت قِيَمُ معاملات الارتباط جميعها دالة، وهو ما يظهره الجدول (٤).

الجدول (٤)

قِيَمُ معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة ومحاورها

التخطيط للتدريس		الملاحظة الصفية		تحليل التدريس		التقويم والتغذية الراجعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٠**	١	٠,٧٠**	١	٠,٦٨**	١	٠,٧١**
٢	٠,٦٦**	٢	٠,٦١**	٢	٠,٧٦**	٢	٠,٦٤**
٣	٠,٧٧**	٣	٠,٤٤**	٣	٠,٤٩**	٣	٠,٥٧**
٤	٠,٥٨**	٤	٠,٥٣**	٤	٠,٧٠**	٤	٠,٦٠**
٥	٠,٧٧**	٥	٠,٤٤**	٥	٠,٦٧**	٥	٠,٤١**
٦	٠,٤٥**	٦	٠,٧٥**	٦	٠,٦٨**	٦	٠,٤١**
٧	٠,٧٧**	٧	٠,٧٤**	٧	٠,٩١**	٧	٠,٧٧**
٨	٠,٧٠**	٨	٠,٨١**	المحور مع الأداة	٠,٨٨**	٨	٠,٦٧**

تابع/ الجدول (٤)

قِيَمُ معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة ومحاورها

التخطيط للتدريس		الملاحظة الصفية		تحليل التدريس		التقويم والتغذية الراجعة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٩	٠,٥٣**	٩	٠,٦٨**	–		المحور مع الأداة	٠,٩٥**
١٠	٠,٥٦**	المحور مع الأداة	٠,٧٦**	–		–	–
١١	٠,٤٨**	–		–		–	–
المحور مع الأداة	٠,٨٩**	–		–		–	–

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال استخراج معامل الثبات بحسب معادلة ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل، وطبقت الأداة على عينة استطلاعية (Pilot study) بلغ قوامها (٣٩) معلماً ومعلمة، ومن خارج عينة الدراسة. وراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٥ و ٠,٩٣) على نحو ما في الجدول (٥)، وهي قيم مرتفعة تعكس ثبات الأداة ومناسبتها للتطبيق.

الجدول (٥)

قيم معامل ثبات "ألفا كرونباخ" للمحاور وللأداة

محاور الأداة	عدد العبارات	معامل الثبات
التخطيط للتدريس	١١	٠,٨٤
الملاحظة الصفية	٩	٠,٧٨
تحليل التدريس	٧	٠,٨٢
التقويم والتغذية الراجعة	٨	٠,٧٥
الثبات الكلي للأداة	**٣٥**	**٠,٩٣**

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لكل بند من بنود الاستبانة، وكذلك لكل مجال من مجالاتها، والأداة ككل للإجابة عن السؤال الأول، في حين تم توظيف اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-Test)، وكذلك اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال السابق استخرجت الرتبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من البنود الواردة في الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها والأداة ككل، مصحوبة بدرجة الممارسة، والجدول (٦) يظهر نتائجها.

الجدول (٦)

الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتصورات عينة الدراسة عن الأداة ومحاورها وبنودها

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		التخطيط للتدريس			
٦	١	يتفق معي على تحديد المهارات التدريسية المراد ملاحظتها.	٣,٤٦	٠,٨٦	عالية
٥	٢	يتيح لي فرصة كافية للتحدث عن اهتماماتي وحاجاتي.	٣,٥١	١,٢٠	عالية
١	٣	يناقشني في أهداف الدرس.	٣,٩٠	٠,٩٦	عالية
١١	٤	يتواصل معي قبل زيارة المدرسة.	٢,٧٣	١,٢٦	متوسطة
٩	٥	يحدد معي آلية تسجيل البيانات في أثناء الزيارة الصفية (كتابة، استخدام آلة تسجيل، تصوير....).	٣,١٨	١,٠٩	متوسطة

تابع/ الجدول (٦)
الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتصورات عينة الدراسة عن الأداة ومحاورها وبنودها

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	٦	يشعرني أنَّ هدف الزيارة تطوير مهاراتي التدريسية.	٣,٨٠	١,٠٥	عالية
٨	٧	يحدد معي نوع البيانات المراد جمعها المرتبطة بأدائي التدريسي.	٣,٣٩	٠,٩٥	متوسطة
١٠	٨	يشركني في بناء خطة الزيارة.	٣,٠٠	١,٢٢	متوسطة
٧	٩	يبدي مرونة في اختيار الحصة المناسبة لي.	٣,٤٠	١,٤٢	عالية
٤	١٠	يناقشني في المهارات التدريسية المناسبة في ضوء حاجات التعلم.	٣,٥٦	١,٠٧	عالية
٣	١١	يرشدني إلى كيفية تنفيذ المواقف التعليمية.	٣,٥٦	١,٠٣	عالية
		المتوسط الكلي للتخطيط للتدريس	٣,٣٤	٠,٧٥	متوسطة
		الملاحظة الصفية			
٣	١٢	يحرص على أن لا يترك وجوده أي إرباك لدى المتعلمين.	٣,٩٤	١,٠٧	عالية
٤	١٣	يُدَوِّنُ النقاط المرتبطة بمجال الملاحظة.	٣,٨٤	٠,٩٧	عالية
٢	١٤	يهمل الأخطاء والهفوات البسيطة غير المقصودة.	٤,٢٧	٠,٩٢	عالية جداً
٥	١٥	يركز في ملاحظاته على السلوك التدريسي المتفق عليه.	٣,٨٣	١,٠١	عالية
٩	١٦	يستخدم أجهزة تسجيل أو تصوير لرصد المشهد التدريسي.	٢,٣٦	١,٢١	منخفضة
٦	١٧	يرصد سلوك المتعلمين (الطلبة).	٣,٧٠	١,٠٨	عالية
٧	١٨	يلتزم بالوقت المخصص للملاحظة.	٣,٦٧	١,٠٦	عالية
١	١٩	يجلس في مكان يمكّنُهُ من مشاهدة جميع الفعاليات التدريسية.	٤,٣٢	٠,٧٧	عالية جداً

تابع/ الجدول (٦)
الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتصورات عينة الدراسة عن الأداة ومحاورها وبنودها

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٨	٢٠	يدخل الفصل الدراسي في الوقت المتفق عليه معي.	٣,٦١	١,٢٢	عالية
		المتوسط الكلي للملاحظة الصفية	٣,٧٢	٠,٧٥	عالية
		تحليل التدريس			
٢	٢١	يقوّم مدى تحقق أهداف الدرس.	٣,٨٤	٠,٩٩	عالية
٥	٢٢	يتيح الفرصة لي لتحليل الموقف الصفي من وجهة نظري.	٣,٥٨	١,١١	عالية
٣	٢٣	يحلل الموقف الصفي من وجهة نظره.	٣,٧١	١,٠٢	عالية
٧	٢٤	يحدد معي التعلم غير المتوقع الذي حدث في أثناء الحصة.	٣,٤٠	٠,٨٨	عالية
٦	٢٥	يحدد معي أنماط سلوك المتعلمين التي تمثل مؤشرات أداء ذات صلة بما تعلموه.	٣,٤١	١,٠٣	عالية
١	٢٦	يجتمع معي بعد انتهاء الحصة مباشرة.	٤,٠٦	١,٠٣	عالية
٤	٢٧	يشعرني باستقلاليتي من خلال تقديره لي.	٣,٦٨	١,١٦	عالية
		المتوسط الكلي لتحليل التدريس	٣,٧٠	٠,٧٦	عالية
		التقويم والتغذية الراجعة			
٣	٢٨	يتيح لي الفرصة لتبرير تطبيق الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الموقف التعليمي.	٣,٨٢	٠,٨٨	عالية
١	٢٩	يبرز النقاط الإيجابية في أدائي التدريسي.	٤,١٧	٠,٩٩	عالية
٤	٣٠	يتفق معي على خطة مستقبلية لمتابعة تطوير أدائي التدريسي.	٣,٦٩	١,١٣	عالية

تابع/ الجدول (٦)

الرتبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لتصورات عينة الدراسة عن الأداة ومحاورها وبنودها

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢	٣١	يركز نقده على الموقف التعليمي التعلمي وليس على شخص المعلم.	٣,٨٣	١,٠٥	عالية
٦	٣٢	يبين ملاحظاته حول أنماط سلوك المتعلمين.	٣,٥٦	٠,٩٩	عالية
٧	٣٣	يتفق معي على إستراتيجيات تدريسية بديلة.	٣,٥٤	٠,٩٧	عالية
٥	٣٤	يقترح آليات واضحة لتطوير نموي المهني من خلال (إلحاقي بدورات تدريبية مختصة، نشرات تربوية، قراءة موجهة...)	٣,٥٨	١,٠٢	عالية
	٣٥	يسألني عن ملاحظاتي حول أنماط سلوك المتعلمين	٣,٤٣	١,٢٣	عالية
		المتوسط الكلي للتقويم والتغذية الراجعة	٣,٧١	٠,٧٤	عالية
		المتوسط الكلي للأداة ككل	٣,٦٤	٠,٦٩	عالية

من الجدول السابق (٦) يتضح أنّ:

- المشرفين التربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة (٣,٦٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٩). كما يظهر من الجدول أنَّ جميع المجالات جاءت بدرجةِ ممارسةٍ عالية، باستثناء مجال "التخطيط للتدريس"؛ فقد جاء بدرجة ممارسة متوسطة، وبذلك تكون هذه النتيجة قد اختلفت مع دراسة (السواط، ٢٠٠٩). وجاء مجال "الملاحظة الصفية" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، يليه مجال "التقويم والتغذية الراجعة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، وانحراف معياري

(٠,٧٤)، ثم مجال "تحليل التدريس" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٠)، وانحراف معياري (٠,٧٦)، وجاء أخيراً مجال "التخطيط للتدريس" بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٧٥). وتشير النتائج وفقاً لاستجابات العينة إلى شيوع ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، وبذلك تتفق النتيجة السابقة مع دراسة كل من (أبو هاشم، ٢٠٠٧؛ الطويسي والطعاني، ٢٠١٠؛ الكلباني، ٢٠١٦؛ وشاح واليونس، ٢٠٠٥)، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (بريك، ٢٠١١؛ الرويلي، ٢٠١٦؛ Sarfo & Benjamin, 2016).

- مجال التخطيط للتدريس: جاء في المرتبة الأخيرة، وبدرجة ممارسة متوسطة، وراوحت درجات بنوده بين: العالية والمتوسطة، وراوحت المتوسطات الحسابية للبنود ما بين (٣,٩٠) و(٢,٧٣)، وأما الانحرافات المعيارية فكانت بين (١,٤٢) و(٠,٨٦). ويتضح من الجدول حرص المشرفين التربويين على مناقشة أهداف الدرس مع المعلمين وكيفية تحقيقها وتطبيقها؛ ما يشير إلى وعي المشرفين التربويين بأهمية ذلك وأثره على أداء المعلم، كما يتضح أيضاً مدى إدراك المعلمين لمهام المشرف التربوي، وهذا الأمر يساعد المشرفين التربويين على أداء مهامهم، ويجعل من زيارتهم أمراً مُرَحَّباً به من قبل المعلمين. كما دلت النتائج على ضعف التزام المشرفين التربويين بتحديد مواعيد الزيارة المدرسية، وقد يعود ذلك إلى الثقافة السائدة، واتباع الطريقة التقليدية التي اعتاد عليها كل من المشرفين التربويين والمعلمين، أو ربما لصعوبة تحديد تاريخ محدد للزيارة؛ وذلك بسبب كثرة التزامات المشرفين التربويين. وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (الهاجري، العازمي، الهرشاني، ٢٠١٨)، بينما اختلفت مع نتيجة دراسة (الرويلي، ٢٠١٦). كذلك أشارت النتائج إلى قلة إشراك المعلمين في بناء الخطة؛ الأمر الذي تتوجب مراعاتُه والانتباه إليه في المستقبل، والعمل على توسعة مساحة إشراك المعلمين في بناء الخطة.

- مجال الملاحظة الصفية: حصل هذا المجال على أعلى متوسط، وراوحت درجات بنوده بين عالية جداً ومنخفضة، كما راوحت المتوسطات الحسابية للبنود بين (٤,٣٢) و(٢,٣٦)، وراوحت الانحرافات المعيارية بين (١,٢٢) و(٠,٧٧). تشير النتائج المتحصل عليها إلى حرص المشرف التربوي على اختيار المكان الذي يساعده على متابعة الحصة الدراسية بوضوح، إضافة إلى عدم تتبع الأخطاء، وإهمال الهفوات البسيطة منها وغير المقصودة؛ ما يدل على حرص المشرفين التربويين على تقديم التغذية الراجعة المفيدة والمبنية على الأسس العلمية. ويلاحَظ انخفاض استخدام المشرفين التربويين لأدوات التسجيل والمشاهدة في أثناء الملاحظة الصفية، وقد يُعزى ذلك لقلة توافر هذه الأدوات في المدارس، وكذلك لرفض المعلمات والطالبات على حد سواء لتصويرهن.
- مجال تحليل التدريس: جاء هذا المجال وجميع بنوده بدرجة ممارسةٍ عالية وفي المرتبة الثالثة، كما راوحت المتوسطات الحسابية للبنود بين (٤,٠٦) و(٣,٤٠)، والانحرافات المعيارية بين (١,١٦) و(٠,٨٨). تشير النتائج – بحسب تصورات العينة – إلى أنَّ المشرف التربوي يحرص على الاجتماع بدرجة عالية مع المعلمين بعد انتهاء الحصة مباشرة، ويناقش معهم مدى تحقق أهداف الدرس، ويحلل الموقف الصفي من أكثر من جانب، ويستمع لوجهة نظرهم.
- مجال التقويم والتغذية الراجعة: جاء هذا المجال بالمرتبة الثانية، وبدرجة ممارسة عالية لجميع بنوده، وراوحت المتوسطات الحسابية لبنوده بين (٤,١٧) و(٣,٥٤)، كما راوحت الانحرافات المعيارية فيه بين (١,٢٣) و(٠,٨٨). يستدل من الجدول على موضوعية المشرفين التربويين في نقدهم من خلال تجنبهم شخص المعلم، والتركيز على الأداء مع الحرص على إظهار نقاط القوة والإيجابية لتعزيزها. كذلك أظهرت النتائج أنَّ المشرفين التربويين يحرصون على تطوير أداء المعلمين من خلال اقتراح

الدورات التدريبية وتقديم إستراتيجيات تدريسية بديلة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت تُعزَى لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، وسنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم توظيف اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتعرف دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة، واختبار "شفيه (Scheffe)" للمقارنات البعدية من أجل تحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي تبعاً لمتغير الجنس

البُعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	ذكر	٤٤٥	٣,٧١	٠,٧٤	١١,٤٥	٠,٠٠٠*
	أنثى	٤٢٣	٣,١٦	٠,٦٥		
الملاحظة الصفية	ذكر	٤٤٥	٣,٩٢	٠,٧٢	٨,٤٧	٠,٠٠٠*
	أنثى	٤٢٣	٣,٥٠	٠,٧٣		
تحليل التدريس	ذكر	٤٤٥	٣,٨٣	٠,٦٠	٥,١٤	٠,٠٠٠*
	أنثى	٤٢٣	٣,٥٦	٠,٨٧		
التقويم والتغذية الراجعة	ذكر	٤٤٥	٣,٨٤	٠,٧٣	٥,٤٥	٠,٠٠٠*
	أنثى	٤٢٣	٣,٥٦	٠,٧٤		
الأداة ككل	ذكر	٤٤٥	٣,٨٢	٠,٦٦	٨,٣٣	٠,٠٠٠*
	أنثى	٤٢٣	٣,٤٥	٠,٦٦		

أولاً – متغير الجنس:

لُوحِظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة الدراسة تجاه ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي في جميع مجالات الأداة والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذكور؛ أي أن درجة ممارسة المشرفين التربويين الذكور لنمط الإشراف الإكلينيكي أعلى من درجة ممارسة نظيراتهم من المشرفات التربويات، وذلك بحسب تصورات عينة الدراسة. وقد تعزَى هذه النتيجة إلى درجة الثقة بين المشرف التربوي والمعلم، التي عادة ما تكون أعلى بين الذكور (الهاجري والعنزي، ٢٠١٥). ومعلوم أن الثقة بين المشرف التربوي والمعلم هي حجر الأساس الذي يقوم عليه الإشراف الإكلينيكي. إضافة إلى ما سبق، قد تعزى النتيجة السابقة إلى أن درجة التزام المشرفين التربويين من الذكور بأخلاقيات الزيارة الصفية، كانت أعلى منها لدى الإناث، كما توصلت دراسة كل من (الهاجري، العازمي، الهرشاني، ٢٠١٨)، التي طبقت في البيئة الكويتية نفسها. وقد يكون ذلك راجعاً إلى أنَّ الرجال أقدر من النساء على بناء العلاقات، وكذلك في عملية الإشراف (Kongnyuy, 2015)، إضافة إلى ابتعاد الذكور عن الحزم والسيطرة (المنقاش، ٢٠٠٧)، وجنوح الإناث إلى المثالية والصرامة بتطبيق اللوائح والقوانين (العنزي والهاجري، ٢٠١٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكلباني (٢٠١٦)، بينما تختلف مع دراسة (الرويلي، ٢٠١٦؛ Okorji & Ogbo, 2013).

ثانياً - التخصص:

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بالنسبة لمتغير التخصص – على نحو ما في الجدول (٨) – أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات عينة الدراسة تجاه مجالات الدراسة والأداة ككل تبعاً لمتغير التخصص. ولتحديد اتّجاه الفروق استخدم اختبار شفيه (Scheffe) على نحو ما في الجدول (٩).

الجدول (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي تبعاً لمتغير التخصص

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	١٧,٨٦٢	٢	٨,٩٣١	١٦,١٢٨	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٧٨,٩٩٩	٨٦٥	,٥٥٤		
	المجموع	**٤٩٦,٨٦١**	٨٦٧			
الملاحظة الصفية	بين المجموعات	٢٧,٩٨٢	٢	١٣,٩٩١	٢٥,٨٧٩	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٦٧,٦٥٦	٨٦٥	,٥٤١		
	المجموع	**٤٩٥,٦٣٨**	٨٦٧			
تحليل التدريس	بين المجموعات	٢٩,٨٩٩	٢	١٤,٩٥٠	٢٧,٢٦٩	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٧٤,٢٢٦	٨٦٥	,٥٤٨		
	المجموع	**٥٠٤,١٢٥**	٨٦٧			
التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	٨,١٩٩	٢	٤,١٠٠	٧,٤٢١	٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	٤٧٧,٨٥٦	٨٦٥	,٥٥٢		
	المجموع	**٤٨٦,٠٥٦**	٨٦٧			
الأداة ككل	بين المجموعات	١٩,١٠٨	٢	٩,٥٥٤	٢٠,٩٢١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٣٩٥,٠٢٩	٨٦٥	,٤٥٧		
	المجموع	**٤١٤,١٣٧**	٨٦٧			

وتم إجراء المقارنات البَعدية باستخدام اختبار شفيه ليتضح أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي عائدة لمتغير التخصص، وذلك لصالح تخصصَي: الأدبي والعلمي؛ أي أن مشرفي المواد الأدبية والعلمية يمارسون الإشراف الإكلينيكي بدرجة أعلى من مشرفي مواد الأنشطة بحسب تصورات عينة الدراسة. وقد يعزى هذا الاختلاف إلى أعمار المشرفين التربويين؛ حيث إن مشرفي المواد الأدبية والعلمية أعمارهم عادة أقل من أعمار مشرفي مواد الأنشطة؛ إذ يتطلب الوصول

إلى مسمى مشرف تربوي في مواد الأنشطة سنواتٍ أكثر من مشرفي المواد الأدبية والعلمية. وقد يكون ذلك عائداً إلى أهمية المواد الأدبية والعلمية، ولما لهما من وزن نسبي في مجموع الدرجات، وكذلك إلى أنّ عدد الحصص أكبر من مواد الأنشطة؛ مما يتيح للمشرفين ممارسة هذا النمط. كما قد يكون لطبيعة مواد الأنشطة دورٌ في ذلك؛ أي أن الجانب العلمي - كما هو معلوم - يطغى على مواد الأنشطة؛ ما يُرسخ الاعتقاد بصعوبة تطبيقه أو عدم مناسبته لهذه المواد، ويلاحظ أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة (وشاح واليونس، ٢٠٠٥)، بينما اختلفت مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الطويسي والطعاني، ٢٠١٠).

الجدول (٩)

يبين المقارنات البعدية لمتغير التخصص باستخدام اختبار شفيه

التخطيط للتدريس	التخصص	أدبي	علمي	أنشطة
	أدبي	–	٠,٠٥-	٠,٣٠*
	علمي	–	–	٠,٣٥*
الملاحظة الصفية	التخصص	أدبي	علمي	أنشطة
	أدبي	–	٠,١٥-*	٠,٣٠*
	علمي			٠,٤٦*
تحليل التدريس	التخصص	أدبي	علمي	أنشطة
	أدبي	–	٠,٠٥	٠,٤٥*
	علمي	–	–	٠,٤٠*
التقويم والتغذية الراجعة	التخصص	أدبي	علمي	أنشطة
	أدبي	–	٠,٠١-	٠,٢٢*
	علمي	–	–	٠,٢٣*
الاداة ككل	التخصص	أدبي	علمي	أنشطة
	أدبي	–	٠,٠٤-	٠,٣٢*
	علمي	–	–	٠,٣٦*

ثالثاً – سنوات الخدمة:

يتضح من الجدول (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة حول درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي وفق متغير سنوات الخدمة للمعلمين. وقد استخدم اختبار شفيه لتحديد اتجاهات الفروق.

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف الإكلينيكي تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	٨,٩١٢	٢	٤,٤٥٦	٧,٩٠٠	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٨٧,٩٤٩	٨٦٥	,٥٦٤		
	المجموع	**٤٩٦,٨٦١**	٨٦٧			
الملاحظة الصفية	بين المجموعات	٢٢,٩٢٤	٢	١١,٤٦٢	٢٠,٩٧٤	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٧٢,٧١٤	٨٦٥	,٥٤٦		
	المجموع	**٤٩٥,٦٣٨**	٨٦٧			
تحليل التدريس	بين المجموعات	٢٥,٩٠٨	٢	١٢,٩٥٤	٢٣,٤٣١	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٧٨,٢١٨	٨٦٥	٥٥٣.		
	المجموع	**٥٠٤,١٢٥**	٨٦٧			
التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	١,٣٢١	٢	,٦٦٠	١,١٧٩	٠,٣٠
	داخل المجموعات	٤٨٤,٧٣٥	٨٦٥	,٥٦٠		
	المجموع	**٤٨٦,٠٥٦**	٨٦٧			
الأداة ككل	بين المجموعات	١١,٣٤٦	٢	٥,٦٧٣	١٢,١٨٢	٠,٠٠٠*
	داخل المجموعات	٤٠٢,٧٩٢	٨٦٥	,٤٦٦		
	المجموع	**٤١٤,١٣٧**	٨٦٧			

كشف اختبار شفيه عن اتجاهات الفروق بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة وكانت على النحو الآتي:

- هنالك فروق في المجال الأول (التخطيط للتدريس) بين متوسطات سنوات الخدمة ١٠ فأكثر و(٦-١٠) كانت لصالح سنوات الخدمة من ١٠ فأكثر. وكانت هناك فروقٌ في مجالي (الملاحظة الصفية وتحليل التدريس) بين سنوات الخدمة من ١٠ فأكثر وكل من سنوات الخدمة من (١-٥) ومن (٦-١٠)، وذلك لصالح سنوات الخدمة من١٠ فأكثر. كما كشف اختبار شفيه عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداة ككل؛ وذلك بين متوسطات سنوات الخدمة ١٠ فأكثر وكل من سنوات الخدمة من (١-٥) ومن (٦-١٠). ويتضح مما سبق أنَّ نظرة العينة ممن لهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات أكثر إيجابية من نظرة أقرانهم أصحاب سنوات الخدمة الأقل تجاه ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي. وقد يعود ذلك إلى ثقة المعلمين بأنفسهم ممن يتمتعون بسنوات خدمة أكثر؛ حيث تجاوزوا مرحلة القلق من زيارة المشرف التربوي، ولديهم القدرة على التحدث عن انطباعاتهم وما يعترضهم من مشكلات تدريسية أو تربوية بِحُرِّية أكثر. إضافة إلى ما سبق، قد يعود ذلك أيضاً إلى حسن العلاقة التي قد تنشأ مع مرور السنوات بين المعلم والمشرف التربوي، وإلى تقارب العمر بينهما. وهذه النتيجة تخالف ما توصل إليه (Glatthorn, 1990) من أن هذا النمط الإشرافي لا يتناسب مع المعلمين الذين يتمتعون بسنوات خدمة كبيرة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (أبو هاشم، ٢٠٠٧)، في حين تختلف مع دراسة كل من (بريك، ٢٠١١؛ الرويلي، ٢٠١٦؛ السواط، ٢٠٠٩؛ الطويسي والطعاني، ٢٠١٠؛ الكلباني، ٢٠١٦).
- كما كشف اختبار شفيه عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الملاحظة الصفية بين متوسطات سنوات الخدمة من (١-٥) ومن (٦-١٠) لصالح سنوات الخدمة من (١-٥).
- بينما لم يُظهِر اختبار شفيه أيةَ فروق بين متوسطات المجموعات في مجال التقويم والتغذية الراجعة.

الجدول (١١)

المقارنات البَعدية لمتغير سنوات الخدمة باستخدام اختبار شفيه

التخطيط للتدريس	سنوات الخدمة	١–٥	٦–١٠	١٠ فأكثر
	١–٥	–	٠,١٥	٠,١٠–
	٦–١٠	–	–	٠,٢٥–*
الملاحظة الصفية	سنوات الخدمة	١–٥	٦–١٠	١٠ فأكثر
	١–٥	–	٠,٢٠*	٠,٢٠–*
	٦–١٠	–	*	٠,٤٠–*
تحليل التدريس	سنوات الخدمة	١–٥	٦–١٠	١٠ فأكثر
	١–٥	–	٠,٠٠–	٠,٣٦–*
	٦–١٠	–	–	٠,٣٥–*
التقويم والتغذية الراجعة	سنوات الخدمة	١–٥	٦–١٠	١٠ فأكثر
	١–٥	–	٠,٠١	٠,٠٧–
	٦–١٠	–	–	٠,٠٨–
الأداة ككل	سنوات الخدمة	١–٥	٦–١٠	١٠ فأكثر
	١–٥	–	٠,٠٩	٠,١٨–*
	٦–١٠	–	–	٠,٢٧–*

التوصيات:

على الرغم من الممارسات العالية لنمط الإشراف الإكلينيكي، فإنه يجب مراعاة ما يأتي:

١ – زيادة درجة إشراك المعلمين عند بناء خطة الزيارة.

٢ – التواصل مع المعلمين قبل موعد الزيارة الصفية، وتحديد الموعد مسبقاً.

٣ – تشجيع مشرفي مواد الأنشطة على استخدام الإشراف الإكلينيكي، من خلال إشراكهم في دورات تدريبية على هذا النمط الإشرافي.

٤ – إعداد نشرات وكتيبات توضح مفهوم الإشراف الإكلينيكي وخصائصه وإيجابياته، وتوزيعها على المشرفين التربويين.

٥ – إعداد أدوات مقننة للملاحظة الصفية تساعد في تحسين أداء المعلمين.

٦ – استخدام أساليب إشرافية متنوعة تتلاءم مع قدرات المعلمين وميولهم.
٧ – ضرورة زيادة اهتمام المسؤولين التربويين بالإشراف التربوي وتنوع الأساليب الحديثة في العملية الإشرافية، وتنمية المشرفين التربويين من خلال عقد المؤتمرات والندوات والورش التعليمية.

المقترحات:

١ – إجراء دراسة تهدف إلى تعرف قوة العلاقة بين الثقة التنظيمية وممارسة الإشراف الإكلينيكي.
٢ – إجراء دراسة نوعية تتناول معوقات ممارسة الإشراف الإكلينيكي.

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- أبو هاشم، مكي. (٢٠٠٧). واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء الأساليب الإشرافية المعاصرة. (رسالة ماجستير). جامعة مؤتة. الأردن.
- الأبيض، عادل؛ الرويلي، سعود. (٢٠١٧). دراسة لبعض أنماط الإشراف التربوي الحديثة كما يدركها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم. **مجلة العلوم التربوية**. ٩. ص ص ١٠٣–١٦٨.
- أمر الله، سهام. (٢٠١٣). الإشراف التربوي. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- بريك، فاطمة. (٢٠١١). واقع ممارسة المشرفات التربويات للنماذج الإشرافية الحديثة بمنطقة جازان. **بحوث التربية النوعية**. ٢٣. ص ص ٩٨٠–١٠١٦.
- حسين، سلامة؛ عوض الله، عوض الله. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، طالب. (٢٠١٥). الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الرويلي، سعود. (٢٠١٦). درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي "الإكلينيكي" كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعر في ضوء بعض المتغيرات. **التربية** (جامعة الأزهر). ٣(١٧١). ص ص ٣٠٨–٣٤٩.
- السعود، راتب. (٢٠٠٢). الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة. الأردن: مركز طارق للخدمات الجامعية.
- السواط، حمد. (٢٠٠٩). واقع ممارسة مشرفي اللغة الإنجليزية للإشراف العيادي من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية

بمدينة الطائف. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- الطويسي، أحمد؛ الطعاني، حسن. (٢٠١٠). دراسة تقويمية لمدى فاعلية مشرفي التربية المهنية في ممارسة مهارات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في محافظة الكرك/ الأردن. **المجلة التربوية**. ٢٤(٩٥). ص ص ٤٩٦-٤٥٥.
- عايش، أحمد. (٢٠٠٨). تطبيقات الإشراف التربوي. الأردن: دار المسيرة.
- عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٧). إستراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. الأردن: دار الفكر.
- العنزي، أحمد؛ الهاجري، سالم. (٢٠١٥). المثالية والنسبية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت: دراسة ميدانية في أخلاقيات المهنة. **المجلة التربوية**. ٢٩(١١٥). ص ص ١٥–٥٨.
- فيفر، إيزابيل؛ دنلاب، جين. (٢٠٠١). الإشراف التربوي على المعلمين: دليل لتحسين التدريس. ترجمة: محمد ديراني. الأردن: روائع مجدلاوي. الطبعة ٣.
- الكلباني، يونس. (٢٠١٦). مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى. سلطنة عمان.
- المعتوق، بدر. (٢٠٠٧). الإشراف التربوي: القيادة في الإشراف، التخطيط في الإشراف، التقويم في الإشراف، التدريب في الإشراف. الكويت: الأمانة.
- ملحم، سامي. (٢٠٠٠) مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الأردن: دار المسيرة.

- المنقاش، سارة. (٢٠٠٧). القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض. **رسالة التربية وعلم النفس**. ٢٨. ص ص ٣٥-٥٤.
- نونا صليوه، سهى. (٢٠٠٥). الإشراف والتنظيم التربوي. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الهاجري، سالم؛ العنزي، أحمد. (٢٠١٥). مستوى الثقة برئيس القسم وأثره على رغبة المعلم بالانتقال من المدرسة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. ٣٨. ص ص ٣١٦-٣٤٤.
- الهاجري، سالم؛ العازمي، مزنة؛ الهرشاني، أنوار. (٢٠١٨). درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات الزيارة الصفية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. ١٢(١). ص ص ٩٦-١١٢.
- وشاح، هاني؛ اليونس، يونس. (٢٠٠٥). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التربية العملية في الجامعة الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي. **دراسات: العلوم التربوية**. ٣٢(٢). ص ص ٢٥٨-٢٧٣.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Chidobi, R. (2015). Clinical supervision as a key for effective teaching and learning in Enugu State of Nigeria secondary schools: Relevance and challenges. *Scientific Research Journal,* 3, (6) 37-42.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89(643), 17-27.
- Dipaola, M. & Wagner, C. (2018). *Improving instruction through supervision,evaluation, and professional*. (2nd Ed.). Charlotte, NC: information Age Publishing.
- Glatthorn, A. (1990). *Supervisory leadership: Introduction to instructional supervision*. Glenview, IL: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (5th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2009). Supervision and instructional leadership: A developmental approach (5th Ed.). Toronto, ON: Allyn and Bacon.
- Houk, T. (1999). *The Clinical supervision experiences of beginning teachers: A qualitative study*. (Master Thesis). University of Regina, Canada.
- Kayikçi, K., Yilmaz, O., & Şahin, A. (2017). The views of educational supervisors on clinical supervision. *Journal of Education and Practice*, 8(21), 159-168.
- Kongnyuy, P. (2015). Can Gender Affect Principalship? Lessons from Research in the North West Region of Cameroon. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 5(1): 82-89.
- Moswela, B., & Mphale, L. (2015). Barriers to clinical supervision practices in Botswana Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 61-70.
- Okafor, p. (2012). *Leadership in instructional supervision: Aspects of clinical supervision in the educational system*. Retrieved from http://www.cccol.com/FrPat/files/ClinicalSupervision.pdf on 19 April 2018.
- Okorji, N., & Ogbo, N. (2013). Effects of modified clinical supervision on teacher instructional performance. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies* 4(6), 901-905.
- Olivia, F., & Palwlas, G. (2004). Supervision for today's schools. (7th^{Ed}.). *USA,Wiley Publishing Inc*.
- Robinson, Sylvia G. (2000). Teacher job satisfaction and levels ofclinical supervisionelementary schools. Schools. (Doctoral Dissertation). University of Southern: Mississippi.
- Sarfo, F., & Benjamin, C. (2016). Supervisors knowledge and use of clinical supervision to promote teacher performance in basic schools. *International Journal of Education and Research*, 4(1), 87-100.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (2002). Supervision: A Redefinition. (7th^{Ed}.). Boston, MA: McGraw-Hill

- Smyth, J. (1984). *Clinical supervision: collaborative learning about teaching*. Victoria, Canada: Deakin University.
- Veloo, A. R., Komuji, M., & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 35-39.
- Williams, R. (2007). A case study in clinical supervision: Moving from an evaluation to a supervision mode. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5235. >

The Degree of Educational Supervisors' Practice of Clinical Supervision as Perceived by Teachers in the State of Kuwait

Dr. Salem S. Alhajeri

Abstract:

The Goal of the Study: The present study aimed to determine the degree of educational supervisors practicing clinical supervision pattern and to identify if there are differences in the sample study in their assessment to this practice according to (gender, specialization, and years of service).

Study Methodology: To achieve the objectives of the study, descriptive surveying methodology was applied.

Data and Study Sample: To achieve the objectives of the study, the researcher used a questionnaire that comprised (35 items) divided into four dimensions (Planning for Teaching, Classroom Observation, Lesson Analysis, Evaluation and Feedback). The study sample consisted of (868) teachers who were selected by random cluster sampling.

Study Findings: The findings showed that educational supervisors practice the clinical supervision pattern to a high degree. In addition, the results showed statistically significant differences between the average responses of the sample according to the gender variable in favor of males, as well as differences according to the variable of specialization in favor of literary and scientific majors, in addition to differences according to the variable of years of service in favor of more than 10 years.

Study Recommendations: The study recommended distributing handbooks that explain the concept of clinical supervision, its characteristics and advantages to educational supervisors. The study also recommended developing standardized tools of classroom observation to enhance teachers' performance.

Keywords: Clinical Supervision, Educational Supervisor, Teacher.

د. سالم سعد الهاجري، حاصل على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من جامعة إنديانا ستيت في عام ٢٠١١، يعمل حالياً أستاذاً مشاركاً بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية – جامعة الكويت. الاهتمامات البحثية: الإشراف التربوي، القيادة، الاتصال التربوي، الإدارة المدرسية.
(dr.salhajeri@gmail.com)