جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

The Reality of Clinical Supervision and its Relationship to the Development of Teachers 'Performance from the Impression of Governmental Schools Principals in Palestine

إعداد:

سماح عبد السّميع وهبة سلطان

قدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في

الإدارة والإشراف التّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2023م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

The Reality of Clinical Supervision and its Relationship to the Development of Teachers 'Performance from the Impression of Governmental Schools Principals in Palestine

إعداد:

سماح عبد السّميع وهبة سلطان

بإشراف:

د. عزمي مصطفى أبو الحاج

قدمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلّبات الماجستير في الإدارة والإشراف التّربوي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2023م

واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

The Reality of Clinical Supervision and its Relationship to the Development of Teachers 'Performance from the Impression of Governmental Schools Principals in Palestine

إعداد:

سماح عبد السّميع وهبة سلطان

بإشراف:

د. عزمي مصطفى أبو الحاج

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت في 4 /1 /2023

أعضاء لجنة المناقشة

د. عزمي مصطفى أبو الحاج	جامعة القدس المفتوحة	مشرفًا ورئيسًا	.....
د. بتول مصلح غانم	جامعة القدس المفتوحة	ممتحنا داخليا	
د. حنان موسى سمير	كلية العلوم الإسلامية/ الخليل	ممتحنا خارجيا	

تفويض وإقرار

أنا الموقّعة أدناه سماح عبد السّميع سلطان؛ أفوّض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات، أو المؤسّسات، أو الهيئات، أو الأشخاص عند طلبهم، بحسب التّعليمات النّافذة في الجامعة.

وأقرّ بأنّني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها، وتعليماتها، وقراراتها السّارية المعمول بها، والمتعلّقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصيًا بإعداد رسالتي الموسومة بـ: " واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين". وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرّسائل العلمية.

الاسم: سماح عبد السّميع وهبة سلطان

الرّقم الجامعي: 0330012010060

التّوقيع:.....

التّاريخ: / /2023.

الإهداء

إلى من شرّفني بحمل اسمه والدي رحمه الله تعالى

إلى أمّي نورعيني وحياتي

إلى السّند والعضد والسّاعد زوجي عائلتي وأخواتي

إلى صغيري " مجد " رفيق عمري ومهجة قلبي

إلى كل من علّمني حرفاً... إلى كل من ساندي ولو بابتسامة

إلى روح شهداء الوطن الغالي

إلى نسائم مدينتي مأدبا

أهدي رسالتي

الباحثة: سماح سلطان

شكر وتقدير

الحمد لله على توفيقه، والصّلاة والسّلام على خير الأنام سيّدنا محمّد، وعلىآله وصحبه أجمعين، وبعد، وقد انتهيت منإعداد هذه الرّسالة، إلّا أن أردّ الفضل إلى أهله، فأتّقدم بعظيم الشّكر والعرفان إلى أستاذي الدّكتور عزمي أبو الحاج، الّذي كان له الفضل في إتمام هذه الرّسالة، فكان نعم الموجّه والمرشد، مع أصدق الدّعوات بتمام الصّحّة والعافية، والتّوفيق لخدمة العلم وأهله.

إلى أساتذتي الأعزاء الّذين لم يبخلواعلينا في علمهم طوال الفترة الدّراسية.

وأتقدّم بوافر الاحترام والتّقدير إلى رئيس وأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدّكتورعزمي أبو الحاج والدّكتورة بتول غانم، والدّكتورة حنان سمير، على ما قدّموه من جهود طيّبة في قراءة هذه الرّسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيّمة، فجزاهم الله عنّي خير الجزاء.

الباحثة: سماح عبد السّميع سلطان

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
اجازة الرسالة	ب
تفويض وإقرار	ب
الإهداء	ب
شكر وتقدير	هـ
فهرس المحتويات	ب
فهرس الجداول	ك-ن
قائمة الملاحق	ن
ملخّص	ع-ف
ABSTRACT	ص-ق
الفصل الأول: خلفية الدّراسة ومشكلتها	10-1
1.1 المقدّمة	4-2
2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها	5-4
3.1 فرضيّات الدّراسة	7-6
4.1 أهداف الدّراسة	8-7
5.1 أهمّية الدّراسة	8
1.5.1الأهمّية النّظرية	8
2.5.1 الأهمّية التّطبيقية	8
6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها	9-8
7.1 التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية	10-9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**56-11**
1.1.2 مفهوم الإشراف التّربوي	14-12
2.1.2 مراحل تطوّر الاشراف التّربوي في فلسطين	14
3.1.2 الحاجة إلى الإشراف التّربوي:	18
4.1.2 مبادئ الإشراف التّربوي:	18
5.1.2 أنماط الإشراف التّربوي:	21-19
6.1.2 مجالات الإشراف التّربوي:	21

الموضوع	الصفحة

7.1.2الإشراف الإكلينيكي (العيادي) CLINICAL SUPERVISION	22
1.7.1.2 مفهوم الإشراف الإكلينيكي:	22
2.7.1.2 مبررات استخدام الإشراف الإكلينيكي:	23
3.7.1.2 أهداف الإشراف الإكلينيكي:	24-23
4.7.1.2 مزايا الإشراف الإكلينيكي	25-24
5.7.1.2 عيوب الإشراف الإكلينيكي:	25
6.7.1.2 كفايات المشرف الإكلينيكي:	26
7.7.1.2 مراحل الإشراف الإكلينيكي:	26
8.7.1.2 مبادئ الإشراف الإكلينيكي:	30-29
3.1.2 تطوير أداء المعلّمين:	30
1.3.1.2مفهوم تطوير أداء المعلّمين:	31
2.3.1.2 أهمّية تطوير أداء المعلّمين:	31
3.3.1.2 أهداف تطوير أداء المعلّم:	32
4.3.1.2 مجالات تطوير أداء المعلمين	38-31
5.3.1.2 معوّقات تطوير الأداء:	38
6.3.1.2 سبل تطوير أداء المعلّمين:	39-38
4.1.2 العلاقة بين واقع الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين:	39
2.2 الدّراسات السّابقة	56-40
1.2.2الدّراسات المتعلّقة بمتغيّر الإشراف الإكلينيكي:	47-40
2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بتطوير أداء المعلّمين:	56-47
الفصل الثّالث الطّريقة والإجراءات	**70-57**
1.3منهجية الدّراسة	58
2.3 مجتمع الدّراسة وعيّنتها	61-58
3.3 أدوات الدّراسة	62-61

الموضوع	**الصفحة**

1.3.3 الخصائص السّيكومترية لمقياس الإشراف الإكلينيكي	65-62
2.3.3الخصائص السّيكومترية لمقياس تطوير أداء المعلّمين	68-65
4.3 متغيّرات الدّراسة	69-68
5.3 إجراءات تنفيذ الدّراسة	70-69
6.3 المعالجات الإحصائية	70
الفصل الرابع عرض نتائج الدّراسة	105-71
1.4- النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة	72
1.1.4 نتائج السّؤال الأوّل:	77-72
2.1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:	79-77
2.4- النّتائج المتعلّقة بالفرضيات	105-80
1.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى:	80
2.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّانية:	81
3.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّالثة:	85-82
4.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الرّابعة:	88-85
5.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة:	89-88
6.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّادسة:	90-89
7.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:	92-90
8.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّامنة:	94-92
9.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية التّاسعة:	95-94
10.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية العاشرة:	105-95
الفصل الخامس تفسير النتائج ومناقشتها	122-106
1.5- النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة	107
1.1.5 تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته:	110-107
2.1.5 تفسير نتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني ومناقشته:	111-110
2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضيات ومناقشتها	**112**

الموضوع	الصفحة
1.2.4 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:	113-112
2.2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّانية:	114-113
3.2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّالثة:	113
4.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الرّابعة:	115
5.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة:	116
6.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّادسة:	117-116
7.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّابعة:	117
8.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّامنة:	118
9.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية التّاسعة:	119-118
10.2.5النّتائج المتعلّقة بالفرضية العاشرة:	120-119
11.3.5 نتائج أسئلة المقابلات وتفسيرها	122-120
التّوصيات والمقترحات	122
المصادر والمراجع العربية والأجنبية:	124
أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية:	131-124
ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية:	133-131
الملاحق	160-134

فهرس الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والمديرية	59
2..3	توزيع العينة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيري النوع الاجتماعي والمديرية	60
3.3	توزيع العينة المختارة في المرحلة الثانية حسب متغيري النوع الاجتماعي والمديرية	60
4.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتهاالمستقلة (التصنيفية)	61
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الإشراف الإكلينيكي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=34)	63
6.3	قيم معامل ثبات مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا	64
7.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تطوير أداء المعلّمين مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=34):	66
8.3	درجات احتساب مستوى والإشراف الإكلينيكيوتطوير أداء المعلّمين	68
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	72
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	74-73
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	75-74
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعةمرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	76-75

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	77
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تطوير أداء المعلّمين وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	79-78
7.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيرالنوع الاجتماعي	80
8.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيرالمؤهّل العلمي	81
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيرسنوات الخبرة الإدارية	83-82
10.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية	83
11.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاتهمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية	84
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية	86-85
13.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية	87-86

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
14.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالي: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية	88
15.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	89
16.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	89
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية	90
18.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية	91
19.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية	91
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية	92
21.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى إلى متغير المديرية التعليمية	93
22.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية	93

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
23.4	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين (ن=170)	92
24.4	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد الإشراف الإكليني كيفي التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.	95
25.4	إجابات مديري المدارس الحكومية في فلسطين حول ممارسات المشرف التربوي (قبل وأثناء وبعد) الموقف الصفي وانعكاسه على تطوير أداء المعلمين.	105-104

قائمة الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	رقم الصفحة
الملحق (أ)	أدوات الدراسة قبل التحكيم	143-135
الملحق (ب):	قائمة المحكمين	144
الملحق (ت)	أدوات الدراسة الموزعة على العينة الاستطلاعية	152-145
الملحق (ج)	أدوات الدراسة (مطبق على العينة الأساسية)	160-153

واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين

إعداد: سماح عبد السّميع سلطان

بإشراف: د. عزمي مصطفى أبو الحاج

2023

ملخّص

هدفت الدّراسة الكشف عن واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين، واستخدم المنهج المختلط(الكمي والنوعي)، واختيرت عيّنة عشوائية وفق مرحلتين مكوّنة من (170) مديرًا ومديرة، واستخدم أداتين للدّراسة الأولى استبانة مكوّنة من جزأين هما: واقع الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين لجمع البيانات الكمّية، والثّانية أداة المقابلة لجمع البيانات النّوعية، وتمّ التّأكّد من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النّتائج أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي جاء مرتفعًا في المجالات (مرحلة ملاحظة التّدريس، ومرحلة التّحليل، ومرحلة التّقويم، والتّغذية الرّاجعة)، أمّا مجال (مرحلة التّخطيط)، فجاءت متوسّطة. كما أظهرت النّتائج أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء المعلّمين ككلّ جاء بتقدير مرتفع، وبيّنت نتائج المقابلات أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلّمين في مجالاته الأربعة جاءت مرتفعة. وأظهرت النّتائج عدموجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات واقع الإشراف الإكلينيكي للمجالات الأربعة تعزى لمتغيّر (النّوع الاجتماعي)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات واقع الإشراف الإكلينيكي في (مرحلة التّخطيط

وملاحظة التّدريس)، تعزى لمتغيّر(المؤهّل العلمي)، حيث جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، وكشفت النّتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال(مرحلة التّخطيط) تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، وفي مجال (مرحلة ملاحظة التّدريس) وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات)،أمّا مجال (مرحلة التّحليل،التّقويم،التّغذية الرّاجعة)،فقد جاءت الفروق لصالح كل من (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10)سنوات، وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية في مجالي(ملاحظة التّدريس، مرحلة التّحليل)، حيث جاءت الفروق لصالح مديرية رام الله والبيرة. وأشارت النّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين تعزى لمتغيّر(النّوع الاجتماعي، المؤهّل العلمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين تعزى لمتغيّر(عدد سنوات الخبرة، المديرية التّعليمية)، كما أشارت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)بين الإشراف الإكلينيكيوتطوير أداء المعلّمين، وأظهرت النّتائج وجود قدرة تنبّؤية دالّة إحصائيًا لمجال واقع الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين.

وفي ضوء النّتائج أوصت الباحثة بضرورة إعطاء المعلمين ورشات عمل، ودورات تدريبية في مجال التخطيط والتقويم، من قبل المشرفين التربويين لزيادة كفاءتهم المهنية.

الكلمات المفتاحية: الإشراف الإكلينيكي، تطوير أداء المعلمين.

The reality of clinical supervision and its relationship with teachers' performance development from point of view of governmental school principals in Palestine

Prepared By: SamahAbdelsmee' Sultan

Supervised By: Dr. Azmi Mustafa Abu Alhaj

2023

Abstract

This study aims atrevealing the reality of clinical supervision and its relationship with teachers' performance development from point of view of governmental school principals in Palestine. The researcher uses the mixed approach (quantitative and qualitative), and a random sample has been selected under two phases. The sample comprises of (170) male and female principals and two tools have been used for the study. The first tool is the questionnaire which comprises of two parts: the reality of clinical supervision and development of teachers' performance for purpose of collecting quantitative data, and the interview for purpose of collecting qualitative data where their credibility and reliability has been confirmed.

The results demonstrate that the reality of clinical supervision is high concerning the fields of (noticing of teaching phase, the phase of analysis, evaluation and feedback) while it is medium in the field of planning phase. The results further demonstrate that the mean of estimates for study sample on the indicator of teachers' performance development as a whole is high. The results of interviews show that the reality of clinical supervision in teachers' performance development regarding its four fields is high, and demonstrate that there are no statistically significant variations between the means of four fields related to the reality of clinical supervision attributed to the variable (gender), however, there are statistically significant variations between means of the reality of clinical supervision in phases of planning and noticing of teaching attributed to the variable (scientific qualification).

These variations are in favor of the master degree and above. The results reveal that there are statistically significant variation in the field of (planning phase) attributed to years of experience. The variations are in favor of (less than 5 years) while in the field of

(noticing of teaching phase), the variations are in favor of (more than 10 years). But the variations for (analysis, evaluation and feedback phase) are in favor of (less than 5 years) and (more than 10 years).

The results further demonstrate that there are statistically significant variations attributable for the variable: the educational directorate in both fields (noticing of teaching and analysis phase) where these variations are in favor of Ramallah & Al-Bireh Directorate of Education. However, the results indicate that there are no statistically significant variations between the means of teachers' performance development attributable for the variable (gender and scientific qualification) and having statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the means of teachers' performance development attributable for the variable (years of experience, the educational directorate). The results also illustrate that there is a positive statistical correlation at level of ($\alpha \leq 0.05$) between clinical supervision and teachers' performance development where the results demonstrate that there is statistically predictive capability for the reality of clinical supervision in predicting the level of teachers' performance development.

Based on the results, the researcher recommended the need to give teachers workshops and training courses in the field of planning and evaluation by educational supervisors to increase their professional competence.

Keywords: Clinical Supervision, Development of Teachers' Performance

الفصل الأول

خلفية الدّراسة ومشكلتها

1.1 المقدّمة

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدّراسة

4.1 أهداف الدّراسة

5.1 أهمّية الدّراسة

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

7.1 التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأوّل

خلفية الدّراسة ومشكلتها

1.1المقدّمة

يعدّ التّعليم من أعظم الرّسائل البشرية على الإطلاق بعد رسالة الأنبياء والرّسل، وبالأخص التّعلّم القائم على منهجية علمية أخلاقيّة صحيحة،فالمدرّس في عطائه يحتاج إلى تطوير أدائه وطرائقه باستمرار، بما يوائم التّقدّم العلمي، ونحن في قطاع التّعليم الأكثر تأثّرًا بسرعة تقدّم الشّعوب، ومواكبة التّطورات العلمية العالمية، حيث أنّ تتابع الأجيال،وتأثّرهابالتّقدم السّريع، يتطلّب منّا أن نكون يقظين لما هو هدفنا من التّعليم، وكيف نحقّق أهدافنا، فواجب المؤسّسات التّربويةوالتّعليميةاتّجاه تطوير أداء المعلّمينكبير ،ويجبفتحالسّبل؛ للوصول لمعلّم صاحب أداء متطوّر ينعكس على الأجيال القادمة.

إنالإشراف التّربوي بوابة المعلّمين للانطلاق للتّغيير نحو الأفضل، حيث أشار السّيل (2013) إلىأنّه عملية تربوية قيادية إنسانية: هدفها الرّئيس تحسين عمليّتي التّعلم والتّعليم من خلال تهيئة مناخ العمل لجميع أطراف العملية التّربوية، مع تقديم وتوفير كافّة الخبرات، والإمكانات المادّية، والفنّية؛ لنموّ وتطوير جميع هذه الأطراف، وما يلزمها من متابعة، وذلك وفق مخطّط عملي، وتنفيذ موضوعي؛ لرفع أداء المعلّمين، وتطويرهم.

وقد عرّف داس (Das,2020) الإشراف التّربوي إنّه " الجهود المبذولة؛ لتحفيز، وتنسيق، وتوجيه التّطوير المستمر، للمعلّمين، والعاملين التّربويّين الآخرين في مؤسّسة تعليمية، فرديًا، وجماعيًا؛ لتحسين جميع وظائف المؤسّسة، وبالتّالي؛ يمكن فهم الإشراف على أنّه شكل من أشكال الدّعم الفنّي، والخدمة الّتي يتمّ تقديمها لمساعدة المعلّمين على أداء عملهم بطريقة محسّنة".

والإشراف التّربوي: هو عملية تهدف إلى تحسين المواقف التّعليمية عن طريق تخطيط المناهج، والطّرق التّعليمية الّتي تساعد الطّلبة على التّعلم بأسهل الطّرق وأفضلها، بحيث تتّفق وحاجاتهم، وبهذا يصبح المشرف التّربوي قائدًا تربويًا (Hismanolglu,2010).

وعرّفه هارولد آدم:" أنّهخدمة فنّية، تقوم على أساس التّخطيط السّليم الّذي يهدف إلى تحسين عملية التّعليم والتّعلم(طافش،2014).

حيث واكب تطبيق الإشراف التّربوي الحديث مجموعة من الأساليب الإشرافية مثل: الإشراف التّشاركي، والإشراف الإكلينيكي، الإشراف بالأهداف، كماالتّخذ عدّة أساليب لتحقيق أهدافه مثل: الزّيارة الصّفّية، الدّروس التّوضيحية، الدّورات التّدريبية، ورشات العمل، التّعليمالمصغّر.(صيام،2007:18).

ويمثّل الإشراف العيادي (الإكلينيكي) أحد الأنماط الإشرافية الحديثة الّتي تؤكّد بقوّة على المهارات التّعليمية، وطرق أساليب التّدريس؛ بهدف تحسين التّعليم من خلال الملاحظة الصّفّية الفاعلة، والمباشرة من قبل المشرف التّربوي (أمرالله،2016).

أشار البابطين (2004: 74) "إنّ الإشراف العيادي (الإكلينيكي) أسهم في حلّ كثير من القضايا التّربوية الّتي كان يعاني منها ميدان التّربية والتّعليم، كما أسهم في حلّ تضييق الفجوة بين المشرف التّربوي والمعلّمين الّتي كانت يشوبها الكثير من الشّك والرّيبة، وأسهم كذلك في تحسين الممارسات التّدريسية للمعلّمين". وهذا يتناغم مع دراسة الهاجري (2020)، الّتي توصّلت إلى أنّ المشرفين التّربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، إنّ أولى اهتمامات الإشراف التّربوي هو تحسين أداء المعلّمين، والسّعي لتحقيق كلّ ما من شأنه تسهيل مهامهم، والرّقي بمستوى العملية التّعليمية، وتوفير كلّ ما يخدم العمل، ويحقّق الهدف المنشود، وحيث أنّ جزء من مسؤولية اختيار،وتدريب،وتطوير أداء المعلّمين تقع على كاهل الإشراف، ويمكن للإشراف التّربوي أن يحسّن

النّاتج التّعليمي من خلال تقديم وتحسين وتقويم خبرات مناسبة للمعلّمين، وظروف التّدريس الّتي تهدف إلى نمو الطّلبة اجتماعيًا وفكريًا (أبو غربية،2009).

وترى الباحثة أنّ الإشراف الإكلينيكي يتميّز بأنّه: يلمس واقع الموقف التّعليمي، وطرق وأساليب التّدريس عند المعلّم، ويكشف بصورة واقعية نقاط القوّة والقصور، وكيفية المعالجة، وتعزيز وتطوير أداء المعلّم، ويعدّ أسلوب استخدامه لبنه أساسية في تغيير نظرة المعلّم للمشرف، فهو مبني على الثّقة المتبادلة، وعلاقة التّوجيه، والتّحسين المستمرّ، والتّفاعل بينهما.

من هنا، سواء أكان المعلّم ذو خبرة أو معلّم جديد، فهو يحتاج إلى عملية إشراف تتزامن خلال العمل؛ لأنّه يكشف الثّغرات، ويحاول سدّ الفجوات بطريقة واقعية، وأداء مناسب، ينعكس على مخرجات عملية التّعلّم، وهذا يتطلّب نمطًاإشرافيًا علاجيًا مرتبطًا بتطوير وتحسين أداء المعلمين.

لذا تناولت هذه الدّراسة واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

2.1 مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تبلورت فكرة البحث من تجربة الباحثة في التّدريس بقطاع التّعليم الفلسطيني منذ العام (2004) حيث بدأت العمل وهي طالبة في السنة رابعة كلّية التّربية جامعة القدس المفتوحة، ولم يسمح لها بتبادل الخبرات، ولم يقدّم لها أيّ نوع من الإشراف، وخرجت بتقدير سنوي سيّئ،من هنا كان لابدّ من وجود آليات لتطوير أداء المعلّمين، ومن خلال الدّراسات، والأدب النّظري، والبحوث الّتي أجريت على أنماط الإشراف، رأت الباحثة أنّ هذا النّوع من الإشراف لم يطرح كعنوان للبحث من وجهة نظر مديري المدارس، وتأتي هذه الدّراسة لدراسة واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في فلسطين، وعليه جاءت هذه الدّراسة لمحاولة الإجابة على مشكلة الدّراسة المتمثّلة في السّؤال الرّئيس الآتي:

مـا واقـع الإشـراف الإكلينيكـي وعلاقتـه بتطـوير أداء المعلّمـين مـن وجهـة نظـر مـديري المـدارس الحكوميـة فـي فلسطين؟

وتحديدًا لما تقدّم من توضيح للمشكلة، وفي محاولة لتحقيق أهداف الدّراسة، ستجيب هذه الدّراسة عن الأسئلة الفرعيّة الآتية:

السّـؤال الأوّل: مـا واقـع الإشـراف الإكلينيكـيمن وجهـة نظـر مـديري المـدارس الحكوميـة فـي فلسطين؟

السّؤال الثّـاني: ما مستوى تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

السّؤال الثّالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري مدارس الحكومية في فلسطين تبعًا لمتغيّر (النّوع الاجتماعي والمديرية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة الإدارية)؟

السّـؤال الرّابـع: هل يوجد فروق ذات دلالـة إحصـائية لتطـوير أداء المعلّمين من وجهـة نظـر مديري مدارس الحكومية في فلسطين تبعًا لمتغيّرات (النّوع الاجتمـاعي والمؤهّل العلمـي وسنوات الخبرة الإدارية، المديرية التّعليمية)؟

السّـؤال الخـامس: هل يوجـد علاقـة ارتباطيـة بـين واقـع الإشـراف الإكلينيكـي، وتطـوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

السّؤال السّادس: هل يوجد قدرة تنبّؤيةلواقع الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال (الثّالث والرّابع والخامس والسادس) فقد صيغت الفرضيّات الآتية:

3.1 فرضيّات الدّراسة

الفرضـية الأولـى: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

الفرضـية الثّانيـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

الفرضـية الثّالثـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطاتالإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

الفرضـية الرّابعـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

الفرضـية الخامسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

الفرضـية السّادسـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدّلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

الفرضية السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

الفرضية الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

الفرضية التّاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين واقع الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداءالمعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

الفرضية العاشرة: لا توجد قدرة تنبّؤية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بتطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

4.1 أهداف الدّراسة

تسعى الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التّعرف إلى واقع الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

2-التّعرف إلى مستوى تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

3- تحديد دور كل من متغيّرات الدّراسة (النوع الإجتماعي، المؤهّلالعلمي، سنوات الخبرة الإدارية، المديرية التّعليمية) في واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

4- تقصّي العلاقة الارتباطية بين واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

5- تقصّي القدرة التّنبّؤية لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس فلسطين.

5.1 أهمّية الدّراسة

إنّ لهذه الدّارسة أهمّية نابعة من النّمط الإشرافي الإكلينيكي، فهو مرتبط بعناصر العملية التّعليمية وهو المعلّم، إنّتطوير وتحسين أداء المعلّم مرتبط بالنّمط الإشرافي العلاجي المتّبع معه، ومنه تأتي زيادة فعاليّته، ورفع جودة المخرجات على كافّة محاور العملية التّعليمية.

1.5.1الأهمّية النّظرية

تكمن في تزويد المعنيّين بمرجع علمي لواقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظرمديري المدراس، وتناول الدّراسة لفئة مهمّة في مجال التّربية والتّعليم، والعملية التّعليمية في فلسطين، وتسليط الضّوء على نمط الإشراف الإكلينيكي، وما يخرج من توصيات لتطوير أنماط الإشراف، ومفهوم جديد لنمط الإشراف الإكلينيكي بناءً على نتائج الدّراسة.

2.5.1 الأهمّية التّطبيقية

من النّاحية التّطبيقية تتمثّل في الآتي:

إطلاع المسؤولين بقسم الإشراف التّربوي في وزارة التّربية والتّعليم على واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين، ووجودنمط واقعي علاجي لتطوير أداء المعلّمين، ولزيادة التّفاعل بين المعلّمين والمشرفين ومديري المدارس، ووضع خطط وتصوّرات مستقبلية للإشراف الإكلينيكي.

6.1 حدود الدّراسة ومحدّداتها

تتمثّل حدود الدّراسة الحاليّة في الآتي:

1.6.1 الحدود البشرية: طبّقت الدّراسة على مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية.

2.6.1 الحدود المكانية: طبّقت هذه الدّراسة على المدارس الحكومية في المحافظات الشّمالية (نابلس، الخليل، رام الله والبيرة، القدس).

3.6.1 الحدود الزّمانية: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الأوّل 2023–2022م.

4.6.1 الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدّراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدّراسة.

5.6.1 الحدود الإجرائية: استخدمت الباحثةفي هذه الدّراسة مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين، وهي بالتّالي اقتصرت على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عيّنة الدّراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة. كما أنّ تعميم نتائج الدّارسة الحالية، مقيّدٌ بدلالات صدق وثبات الأدوات المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عيّنة الدّراسة على هذه الأدوات من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

7.1 التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الإشراف الإكلينيكي:

نمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي): كثير من المهتمّين والمختصّين عرّفوا الإشراف الإكلينيكي بتعريفات لا تخرج عمّا كتبه " كوجان" فعرّفه: عطوي(2016: 335) بأنّه "أسلوب إشرافي موجّه نحو تحسين سلوك المعلّمين الصّفّي، وممارساتهم التّعليمية الصّفّية، عن طريق تسجيل الموقف التّعليمي الصّفّي بكامله، وتحليل أنماط التّفاعل الدّائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلّم التّلاميذ".

ويعرّف إجرائيًا:هو النّهج الّذي يتّبعه المشرف التّربوي بعد الكشف عن مواطن القوّة والضّعف في أداء المعلّم، من خلال القيام بعمليات علاجية لمواطن الضّعف،بالتّوجيه والإرشاد والمتابعة، وتقديم التّغذية الرّاجعة المناسبة؛ للوصول إلى الهدف المطلوب والأداء المناسب، حيث يعزّز الإشراف

الإكلينيكي مواطن القوّة، ويدعم المعلّم المتميّز بكافة الجوانب الّتي تخدم العملية التّعليمية، وهذا كلّه مبني على روح الثّقة المتبادلة بين المشرف والمعلّم، ويعبّر عنه إجرائيًا من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة للاستبانة الّتي أعدّت لهذا الغرض.

التّطوير: إنّ التّطوير في أيّ جانب من جوانب الحياة، يهدف إلى الوصول للشّيء المطوّر، أو النّظام إلى أحسن صورة منالصّور، حتّى تؤدّي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامّة؛ ليحقّق الأهداف المنشودة (الحارثي،2009).

ويعـرّف إجرائيًـا: هو التّغيير من الموجود إلى الأفضل، والأحدث والمرغوب الّذي يخدم الأهداف بشكل مباشر، ويسهّل الوصول إليها، ويعبّر عنه إجرائيًا من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة للاستبانة الّتي أعدّت لهذا الغرض.

الأداء: درجة تحقيق الفرد العامل للمهام الموكلة إليه من حيث الجهد، والجودة، والنّوعية المحقّقة مع العمل على تخفيض تكاليف الموارد المستخدمة (كلالدة،2010).

ويعرّف إجرائيًا: ذلك الطّريق الّذي يسلكه المعلّم في توصيل المعلومات للطّالب بطريقة سمعية أو بصرية داخل الغرفة الصّفّية، تضمن له المخرج التّعليمي بالصّورة المطلوبة، ويعبّر عنه إجرائيًا من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة للاستبانة الّتي أعدّت لهذا الغرض.

تطوير الأداء: هو تحسين أداء المعلّمين داخل العملية التّعليمية من حيث التّخطيط، وأساليب التّدريس، والتّقويم، وخدمة المجتمع (الشّديفات،2014).

ويعرّف إجرائيًا: بأنّه المرحلة الّتي يصل فيها المعلّم لإتقان المهارات التّربوية المطلوبة في العملية التّعليمية، يضاف لها التّعزيز والإثراء؛ لتصل لمرحلة الإبداع، للوصول إلى النّتاج المتميّز، وجودة التّعليم المرغوبة. ويعبّر عنه إجرائيًا من خلال استجابة أفراد عيّنة الدّراسة للاستجابة الّتي أعدّت لهذا الغرض.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2الإطار النّظري

1.1.2الإشراف التّربوي

2.1.2 الإشراف الإكلينيكي

3.1.2 تطوير أداء المعلّمين

4.1.2 العلاقة بين واقع الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين.

2.2 الدّراسات السّابقة ذات الصّلة:

1.2.2 الدّراسات المتعلّقة بواقع الإشراف الإكلينيكي.

2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بتطوير أداء المعلّم.

2.2. 3 التّعقيب على الدّراسات السّابقة

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.2 الإطارالنّظري

تمهيد

يتضمّن هذا الفصل عرضًا للإطار النّظري والدّراسات السّابقة، ففي الجزء الأوّل منه سيكون العرض عن متغيّرات الدّراسة الرّئيسة المتمثّلة في: الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين، والعلاقة بينهما، أمّا الجزء الثّاني من هذا الفصل، فيتمثّل في الدّراسات السّابقة الّتي لها صلة بالبحث الحالي؛ إذ وزّعت بحسب متغيّرات الدّراسة، وتضمّنت دراسات عربية وأخرى أجنبية، مع التّعقيب على نتائج الدّراسات، والإفادة من الدّراسة الحالية.

1.1.2 مفهوم الإشراف التّربوي

إنّ الإشراف التّربوي يمثّل دوراً حيويًا في إنجاح العملية التّعليمية، والنّظام التّربوي من حيث أنّه يلعب دورًا كبيرًا في إنارة السّبيل أمام العاملين في الحقل التّعليمي، فعلى الرّغم من جميع التّحديات الّتي تواجه المشرفين التّربويين في فلسطين إلّا أنّ لهم الكثير من الإنجازات في ميدان التّعليم.

والإشراف التّربوي: هو العملية المخطّطة والمنظّمة والهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلّم الطّلبة، بشكل يؤدّي إلى تحقيق الأهداف التّعليمية التّربوية، وتحسين العملية التّعليمية التّعلّمية (الإدارة العامّة للإشراف والتّأهيل التّربوي،2016).

ويراه البعداني (2013: 168) بأنّه "عملية قيادية شورية تعاونية منظّمة، تعنى بالموقف التّعليمي بجميع عناصره: من منهاج، ووسائل، وأساليب، وبيئة، ومعلّم، وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثّرة في ذلك الموقف [داخلية وخارجية وظروف] وتقييمه؛ للعمل على تحسينها وتنظيمها، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التّعلّم والتّعليم".

وهو أيضًا: عملية تربوية، ديمقراطية، قيادية، فنّية، تعاونية، شاملة لجميع جوانب العملية التّعليمية، تتمّ بالتّخطيط، والتّنسيق، والمتابعة الجادّة؛ لتحسين الظّروف المؤثّرة على النّمو المهني للمعلّم، وعلى العملية التّعليمية (العوران،2010).

فالإشراف التّربوي عند الدّيلمي (2016): عملية قيادية، إنسانية، شاملة، هدفها تحسين وتطوير العملية التّربوية والتّعليمية، برعاية وتوجيه وتقويم مستمر لجميع أطراف عناصرها.

وهو أيضًا علاقة مهنية توفّر الدّعم، والتّعليم، والإرشاد ضمن جوّ آمن؛ لمناقشة الأداء (Delno&Shah,2009).

وأشار البدري (2008، 18) أنّ الإشراف التّربوي – في ضوء النّظرة الحديثة إليه–بأنّه (مهمّة قيادية بالدّرجة الأولى تفتح قنوات الاتّصال بين جميع العناصر المؤثّرة في العملية التّربوية من إدارة، ومناهج دراسية، وطرائق تدريسية، ونشاطات متنوّعة لها علاقة بعملية التّعليم).

ويعدّ الإشراف التّربوي: عملية من العمليات الّتي تستند على العلم والفن، فهي علم تعمل نظرياته، ومقوماته على الأسس والمبادئ الّتي تستند عليها العملية التّربوية الإشرافية. وهي عبارة عن فن يكتسبه المشرفون التّربويون بالممارسة والخبرة، وذلك من خلال تقدير المواهب أو القدرات المختلفة الّتي يتمتّع بها الشّخص الّذي يمارس عملية الإشراف التّربوي، ولاسيّما المقدرة على حسن التّصرف والأخذ بيد المعلّم؛ لحل ما يواجه من مشاكل وصعوبات (عطوان،2015).

ولخّص (Ozdemir&yirci,2015) أنّ الدّواعي الّتي تكمن وراء أهمّية الإشراف التّربوي تمثّلت في زيادة جودة التّعليم، النّمو المهني، والقضاء على أوجه القصور المحتملة، والتّكيف مع التّطورات والتّغيّرات المستقبلية، وتعزيز النّظام داخل المدرسة.

وفي ضوء ما تقدّم، ترى الباحثة أنّ الإشراف التّربوي عملية شورية تعاونية، إنسانية قيادية شاملة لجميع عناصر العملية التّعليمية بكافّة محاورها من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، تسير وفق تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وتقويم محدّد، يهدف لتحسين أداء المعلّمين، ورفع جودة مخرج التّعلّم.

كما أنّه: عملية فنّية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التّربوية والتّعليمية بكافّة محاورها، تهدف إلى تحسين التّعليم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النّمو المستمر لكلّ من الطّالب والمعلّم والمشرف ذاته، فهي: عملية شورية تقوم على احترام آراء المعلّمين وزملاء العمل، وتسعى هذه العملية إلى تهيئة فرص متكاملة لنموّ كلّ فئة، وتشجيعها على الابتكار والإبداع كما أنّها: عملية قيادية تتمثّل في المقدرة على التّأثير على المعلّمين والطّلاب؛ لتنسيق جهودهم من أجل نجاح العملية التّعليمية والتّربوية، وتحقيق أهدافها، إنّ كثرة البحوث والدّراسات، والمؤتمرات التّربوية، وجّهت إلى تبنّي مفهوم شامل للإشراف لا يقتصر على توجيه سلوك المعلّم، بل الاهتمام بكافّة عناصر العملية التّعليمية.

2.1.2 مراحل تطوّر الاشراف التّربوي في فلسطين

إنّ التّطورات الكبيرة الّتي تحقّقت في مجال الفكر التّربوي، وما تضمّنه من فلسفة وأهداف تربوية، ومراحل النّمو ومبادئه، ونظريات المتعلّم المختلفة، وأساليب الاتّصال، وما تحقّق في مجال النّفسية والاجتماعية والسّلوكية، والتّطور في العملية التّعليمية فرض تطوّرًا في عملية الإشراف التّربوي.

نشأ الإشراف في فلسطين مع بداية الانتداب البريطاني في العام (1919)، حيث كان ضابط المعارف البريطاني على رأس الهيكل التّنظيمي يساعده مفتّشان يمتلكان صلاحيات واسعة، أحدهما عربي يفتّش على المدارس العربية، والثّاني يهودي يفتّش على المدارس اليهودية، ارتبطت العملية التّربوية في فلسطين ارتباطاً وثيقاً بكلّ من نظاميّ التّربية والتّعليم الأردني والمصري بعد عام (1948) حتّى عام (1967)، حيث اعتمدت قوانين التّربية والتّعليم الأردنية إلى حدّ كبير في الضّفّة الغربية (العبد،2010) وقد أشار حسان والعجمي (2007) إلى أنّ الإشراف التّربوي قد مرّ أثناء تطوّره في فلسطين والأردن بثلاث مراحل هي:

مرحلة الإشراف كتفتيش: يبدأ الإشراف التّربوي بتكليف المعلّم بواجبات إدارية وفنّية مختلفة، استخدم فيها المشرف الزّيارات المفاجئة في عملية التّفتيش من خلال حضور الحصص، والاستماعإلى شرح المعلّم، وأسلوبه، والاطّلاع على التّحضيراليومي.

مرحلة الإشراف كتدريب وتوجيه: بعد مرحلة التّفتيش انتقل الإشراف التّربوي للاعتراف في ضرورة، وأهمّية التّدريب، والتّوجيه، وتتميّز هذه المرحلة باعترافها بالحاجات، وخاصّة عند المعلّمين، فكان من واجبات المشرف؛ الإشراف على تنفيذ المناهج، والتّوجيه، والإرشاد، والتّقويم، ومتابعة مستويات الكفاية لهيئات التّدريس، زيارات ميدانية لاستطلاع أحوال المواد وتقويمها، وكتابة التّقارير الفترية تتضمّن مشكلات ومستويات تدريس المادّة.

مرحلة الإشراف كعملية ديمقراطية شاملة: تنطلق من عدّة أمور: الاعتراف بأنّ التّربية قوّة اجتماعيةأساسية لنمو الشّخصية الإنسانية، وإنّها نظام اجتماعي ديمقراطي، وإنّ التّغيير مبدأ كوني يؤثّر على جميع أوجه الحياة والتّنظيم الاجتماعي، أصبح الإشراف التّربوي ينظر إلى صنع القرار الجماعي والتعاون لأجل إنجاحإيّقضية تربوية، تتمثّل فيه القيادة داخل الجماعة، فالمشرف التّربوي يتمتّع بمهارات قيادية؛ ولنجاح عملية الإشراف التّربوي، يجب إشراك المعلّم والطّالب والإداري والمشرف في العملية التّعليمية.

وقد استمرّ هذا الأمر إلى حين قدوم السّلطة الوطنية الفلسطينية في شهر آب (1994)، حيث انكبّت وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية على التّخطيط؛ لدمج نظاميّ التّعليم في الضّفّة الغربية وقطاع غزّة، وتوحيدهما في نظام تعليميّ موحّد، وتميّزت هذه المرحلة بطابع التّفتيش، رغم تغيّر مسمّى المفتّش إلى موجّه تربوي، ثمّ إلى مشرف تربوي، إلّا أنّ ممارساته وسلوكاته، كانت تبتعد عن الإشراف، وتتّسم بالتّفتيش من خلال الزّيارات الصّفّية المفاجئة للمعلّمين؛ بهدف الكشف عن جوانب الضّعف لديهم، ورصد الأخطاء الّتي يقعون فيها، ومدى التزام المعلّمين بالقوانين والتّعليمات، ومن

ثمّكتابة التّقرير، وإعطاء تقدير معيّن للمعلّم، وبسبب قلّة عدد المشرفين لم يكن بمقدورهم زيارة المدارس أكثر من مرّة أو مرّتين في السّنة، إضافة إلى عدم الاهتمام بالنّمو المهني للمعلّمين، وبالمرافق المدرسية أو بالمناهج الدّراسية (امبيض،2014).

مرحلة ما بين1994-1996:منذ تولّت وزارة التّربية والتّعليم العالي الإشراف على التّعليم في الضّفّة الغربية وقطاع غزّة، تعتبر هذه نقطة تحوّل رئيسة في الإشرافمن خلال التّحول من الأدوار السّابقة إلى أدوار جديدة، اتّسمت بالدّعم والمساندة، وتقديم خدمات فنّية تنمّ عن خبرة في مجالات المعلّم والمتعلّم والمنهاج والبيئة المدرسية، وبدلاً من أن يكون هدف الإشراف التّربوي إحداث تغيّر في سلوك المعلّم التّعليمي فقط، أصبح يهدف إلى محاولة إحداث التّغيّر في الموقف التّعليمي بأكمله، ومن أبرز ملامح هذه المرحلة، أنّه يهتمّ المعلّمون بتنفيذ القوانين والتّعليمات بحرفيّتها، وذلك على حساب جودة التّعليم ونوعيّته، وجلّ اهتمام المعلّمين ينصبّ على إرضاء المشرفين، حيث يظهر اهتمامًا في حصّة صفّية واحدة، ويتصرّف بفردية كبيرة في الحصص الأخرى، لأنّ عدد الزّيارات قليلة نظراً لقلّة عدد المشرفين، توزيع المعلّمين وفق حاجات المدارس من التّخصّصات، وغياب الدّراسات والإحصائيات، والبحوث العلمية (الإدارة العامّة للإشراف والتّأهيل التّربوي،2013).

مرحلة ما بين 1996-2005: تغيّرت طبيعة العمل المطلوب من المشرف التّربوي في تغيير سلوكات المعلّمين الصّفّية، بحيث أصبح يتشارك كلّ منهما في زيادة فرص نجاح الأسلوب الإشرافي المناسب في تحقيق الأهداف المنشودة، وقد غلب على هذه المرحلة طابع الصّداقة مع المعلّم، بحيث يقدّم المشرف التّربوي التّغذية الرّاجعة المحبّبة للمعلّم، ويهتم بنموّ المعلّم، وتطويره، ومساعدته في حل مشكلاته التّربوية، والاهتمام بالتّدريب الكمّي خاصّة في مشروع التّطوير المدرسي، وتطوير أداء مديري المدارس للقيام بدورهم كمشرفين مقيمين، والعمل على إحداث تطوير في شكل التّقارير بما ينسجم والتّطور في العملية الإشرافية. وتعتبر هذه المرحلة حاسمة في الإشراف التّربوي الفلسطيني، فقد

تمّ استحداث وظيفة مشرف مرحلة علمي، ومشرف مرحلة أدبي للمرحلة الأساسية الأولى، واستحداث العمل في الإشراف التّربوي (المقيم): وهو أحد الأساليب المستخدمة للإشراف على المدارس، وتعرّف مشكلاتها، واحتياجاتها، وأنشطتها، وواقعها التّربوي، والاجتماعي، من خلال تواجد المشرف في المدارس أطول فترة ممكنة للنّهوض بالواقع التّعليمي، ويتمّ تنفيذه من خلال قيام رئيس قسم الإشراف بإعداد (24) أسماء المدارس، كلّ مجموعة تعتبر عنقوداً، ويتكون العنقود من (3-5) مدارس متقاربة جغرافياً، مع مراعاة جنس المدرسة ومستواها وعدد طلّابها (الادارة العامّة للإشراف والتّأهيل التّربوي، 2013).

مرحلة ما بين 2006 حتّى الآن: حيثأشار العبد (2010) إنّها مرحلة شهدت تحوّلات ملموسة، وانتهاج أنماط جديدة فيها علىصعيد الإشراف التّربوي، حيث تمّ إبراز دور البرامج الآتية: المتابعة الشاملة: هي نمط من المتابعة يقوم على تشخيص كلّ ما يتعلّق بالعملية التّعليمية من مصادر مادّية وبشرية من خلال النّظر للمدرسة باعتبارها وحدة مستقلّة؛ للوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها التّربوية والتّعليمية. يتكوّن فريق المتابعة من رئيس قسم الإشراف، وخمس مشرفين من التّخصصات الرّئيسة (اللّغتان العربية والإنجليزية، والرّياضيات، والعلوم، والمرحلة الأساسية)، ومن أهمّ إجراءات المتابعة الشّاملة: تحديد المدارس المشاركة في المتابعة، يقوم فريق المتابعة بوضع خطّة لزيارة المدارس المشاركة، يجمع فريق المتابعة المعلومات عن تلك المدارس من خلال استبيان التّقويم الذّاتي الّذي تعبّئه المدارس المشاركة، يقوم رئيس قسم الإشراف بمتابعة مدير المدرسة، ويقوم كل مشرف تربوي بمتابعة معلّمي تخصصه. المشرف الصّديق (التّعاوني) الّذي يعنى بتقديم الدّعم والمساعدة لمعلّمي المدرسة، أو فئة منهم في الموضوعات الّتي أظهرت المدرسة حاجة إليها، وذلك بناءً على زيارة المتابعة الشّاملة، الإشراف العام: ويقصد به أن يرافق مدير المدرسة المشرف التّربوي في زيارة صفّية غير تخصّصية عند أحد المعلّمين، بعد أن يتّفقا معه على موعدها، يكتب كلّ من المشرف والمدير ملاحظاتهما عن الحصّة، يتّفق المشرف والمدير على الملاحظات الّتي سيقدّمها أحدهما للمعلّم دون

تدخّل من الآخر، ختاماً يكتب كلّ منهما تقريراً منفصلاً عن الآخر حول الزّيارة الصّفّية. ومتابعة النّمو المهني للهيئة التّدريسية، ومتابعة المشاريع الرّيادية في المدرسة.

3.1.2 الحاجة إلى الإشراف التّربوي:

إنّ إحداث التّطوّر والتّغيير في الإشراف التّربوي، رفع مستوى عمليات التّوجيه الشّامل للنّظر إلى حاجة العملية التّعلّمية، والمطلوب من قسم الإشراف التّربوي توفير الإمكانات المادّية والمعنوية اللّازمة حتّى تسير في الاتّجاه الصّحيح المرسوم لها، وعليه كان لابدّ من تنفيذ الخطط التّربوية، وتطوير أساليب أنماط الإشراف الحديثة، وتطبيق البحوث،والاستفادة من تجارب الدّول في الإشراف، وتحسين المناخ التّعليمي لنظام الإشراف والعاملين فيه، معالجة نواحي القصور لدى الطّلبة، وتطوير المنهج المدرسي الّذي يضم أبعادًا ثلاثة: المحتوى، المعلّم، المتعلّم، والحاجة من الإشراف على المعلّمين، هو تحسين عملية التّدريس، والمساعدة في تحليل محتوى المادّة العلمية، وطرق وأساليب تدريسها، وتشجيع النّمو المهني للمعلّمين، والاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية والمادّية المتوفّرة في البيئة المدرسية، وتقدير احتياجات المعلّمين واتّجاهاتهم وميولهم، وزيادة الدّافعية، والرّغبة بمهنة التّعليم والرّقي بها (البدري،2008).

ويبيّن زايد (2008) أهمّية الإشراف التّربوي بأنّه يعدّ المصدر الأساسي الّذي يغذّي مهنة التّعليم، ويساعد في إحداث التّغيير لمواجهة متطلّبات العصر في هذا المجال، وأنّه عملية تعاونية تستوجب التّعامل مع كلّ معلّم للاستفادة من قدراته، وتزويده بالبرامج التّدريبية.

4.1.2 مبادئ الإشراف التّربوي:

إنّ الإشراف في هذه الأيام لا يهدف إلى فحص أو تقييم أداء المعلّمين، لكنّه غدا عملية فنّية تهدف إلى التّطوير المستمر للمعلّمين، وبالتّالي يتوجّب على المشرفين التّربويين التّخلي عن أساليب الإشراف القديمة عند تنفيذ مهامهم على أرض الواقع، واتّباع الأساليب الحديثة، لا قراءتها والتّغنّي بها

فقط، فالأهم من المعرفة، تطبيقها في موضعها الصّحيح، والوقت المناسب (Rohmatika&Kholid,2019).

وتهدف عملية الإشراف التّربوي كعملية تعاونية فنّية إلى تحسين التّعلم والتّعليم، وتطوير الموقف التّربوي، فالمتعلّم هو محور العملية التّعليمية التّعلّمية، والمعلّم منظّم لهذه العملية، ويحدّد البعداني (2013) مبادئ الإشراف التّربوي في:

- المتعلّم هو محور العملية التّعليمية، لكن المعلّم منظّم لهذه العملية هو العنصر الرّئيسي، ويلعب الدّور الأساسي فيها.
- الإشراف التّربوي بمعناه الحديث لا يمكن أن يتمّ إلّا من خلال جهاز يتكوّن من أشخاص مؤهّلين تأهيلًا كاملًا لهذا العمل، فالإشراف التّربوي ليس عملاً صفّيًا، بل تطوّر للموقف التّربوي.
- إنّعلىالمشرفتغيير اتّجاهات المعلّمين نحو الإشراف التّربوي كضرورة لتطوير إيّ برنامج إشرافي.
- الإشراف التّربوي النّاجح يؤدّي إلى رفع قدرة المعلّم؛ لممارسة الإشراف الذّاتي.
- موقف إشرافي متطلّبات معيّنه، يهتم المشرف التّربوي بحاجات العاملين كما يهتم بحاجات العمل، ممّا يثير دوافع المعلّمين للمشاركة الإيجابية.

5.1.2 أنماط الإشراف التّربوي:

إنّ التّنوّع في أنماط الإشراف مقترن بحركة التّطور والتقدم في مجال الإشراف التّربوي؛ ومن التّصنيفات الحديثة والقديمة:

الإشراف التّصحيحي: وهو نمط يقوم على أساس إبداء الاحترام للمعلّم، والعمل على تحديد الأخطاء ومعالجتها بصورة حسنة، ودون تجريح أو نقد سلبي لأداء المعلّم (البدري،2008).

الإشراف البنائي: ويرتكز هذا النّوع من الاشراف التّربوي على رؤية واضحة للأهداف التّربوية ومعرفة آليات وطرق تحقيقها، لذا يكون اهتمام المشرف التّربوي للتّطلع إلى المستقبل، وتجاوز مرحلة التّصحيح إلى البناء (أمرالله، 2016).

الإشراف المصغّر: اشتق الإشراف المصغّر من نمط التّعليم المصغّر، ويمارس من خلال ملاحظه المشرف لإحدى مهارات التّدريس في فتره زمنية قصيرة، ثمّ يقوم بتحليلها مستخدمًا تكنولوجيا التّربية والوسائل التّعليمية اللازمة، ومهمّة المشرف تدريب المعلّمين على إتقان هذه المهارة، واستخدام الآلات والأدوات التّعليمية، أمّا علاقة المشرف بالمعلّم فهي أشبه ما تكون بعلاقة الخبير بالمتدرّب (لهلبت،2010).

الإشراف كتطوير للمنهج الدّراسي: يهتمّ هذا النّمط بدرجة كبيرة في تطوير العملية التّربوية والتّعليمية، من خلال الاستناد إلى ضرورة تطوير المنهاج بصورة دائمة؛ لمواكبة التّطور في المجتمع (البدري،2001).

الإشراف المبني على العلاقات الإنسانية: يقوم هذا النّمط على ضرورة أن يكون المشرف قدوة للمعلّم في كيفية التّعامل مع الطّلبة من خلال إبداء الاحترام والتّعاون والاهتمام بتطوير العملية التّعليمية بصورة مشتركة ما بين المشرف التّربوي والمعلّم، حيث أصبحت النّظرة مرتكزة على إيجاد علاقة إنسانية إيجابية (فرحان،2012).

الإشراف الفنّي: يعتبر هذا النّمط من الإشراف نمط ديمقراطي، يتّسم بالنّظرة العلمية، ويستغل الطّرق والمبادئ العلمية؛ لتحسين وتطوير العملية التّعليمية، وهو يشجّع على المبادرة والإبداع، ويحثّ المعلّمين على النّمو، وبذل الجهود لتحسين أنفسهم.

الإشراف التّشاركي التّكاملي: وهو نمط من الإشراف يتشارك فيه مدير المدرسة على اعتبار أنّه مشرف مقيم، وكذلك المشرف التّربوي على أنّه خبير مختص، ممّا يولّد أجواءً من الثّقة والتّعاون المتبادل لخدمة المعلّم وتطوير أدائه .

الإشراف التّربوي المقيم: هو أحد الأساليب الإشرافية الّتي تهدف إلى التّعرّف إلى مشكلات واحتياجات وأنشطة المدرسة حال مكوث المشرف التّربوي في المدارس فترة كافية، تتيح له التّفاعل مع

الإدارة والمعلّمين، ومناقشة القضايا الهامّة مع المعلّمين من أجل الارتقاء بمستوى المعلّم (دليل الاشراف التربوي، 2016).

الإشراف الإكلينيكي: نمط إشرافي يعتمد على الطّريقة الميدانية للإشراف في التّدريس، حيث يمثّل سلوك المعلّم مركز اهتمام المشرف التّربوي الّذي يهتمّ بزيادة فاعلية الملاحظة الصّفّية، وتحليل الأحداث الّتي تتمّ في غرفة الصّف، والتّركيز على السّلوك الصّفّي للمعلّمين والطّلاب (العاجز وحلس،2009).

6.1.2 مجالات الإشراف التّربوي:

(معايير الإشراف):

اعتمدت هيئة تطوير مهنة التعليم معايير مهنية للمعلم تغطي كافة المتطلبات الأساسية لمهنة التعليم، وقد تم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسة متكاملة ومتداخلة هي:

المجال الأول: المعرفة والفهم

تستند الأطر العامة لكفاءة المعلم على مدى امتلاكه للمعرفة وتطورها ضمن السياقات الاجتماعية والثقافية، والتاريخية، وخبرته الذاتية، فالمعرفة تمثل القاعدة العريضة التي تبنى عليها المهارات المهنية للمعلم، ومعتقداته واتجاهاته نحو مهنة التعليم، وتؤدي إلى تحقيق الفاعلية والاستمرارية للعملية التعلمية التعليمية، كما أنها تساعد المعلم على اختيار ممارسات تربوية مخطط لها، تقود إلى اتخاذ قرارات تربوية صحيحة مع الإدراك التام بأن العلاقة بين المعرفة والمهارات هي علاقة تبادلية تكاملية.

المجال الثاني: المهارات المهنية

تظهر أهمية هذا المجال في قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى مهارات وممارسات عملية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الممارسة العملية تبنى على قاعدتي المعرفة والفهم، وتنمو وتتطور بالاطلاع الواسع وتبادل الخبرات والتجريب والممارسة.

المجال الثالث: الاتجاهات المهنية والقيم

إن معتقدات المعلم واتجاهاته نحو مهنة التعليم تساعده على تشكيل منظومة قيمية لديه ولدى طلبته، وعليه فإن التزامه باتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم تدفع به إلى النمو المعرفي والمهاري، الذي سيؤثر في الطلبة لتكوين اتجاهات إيجابية نحوالتعلم والمدرسة. (معايير الاشراف التربوي ،2018).

7.1.2الإشراف الإكلينيكي (العيادي) Clinical Supervision

1.7.1.2 مفهوم الإشراف الإكلينيكي:

برز الإشراف العيادي (الإكلينيكي) في أواخر الخمسينات وأوائل السّتينات الميلادية، على يد كل من (موريس كوجانMorris Cog) وجولد هامر وروبرت أندرسن؛ بهدف تدريب طلبة قسم الفنون جامعة هارفرد الأمريكية قبل التحاقهم بالتّدريس، ولما حقّقه من نتائج جيدة رأوا تطبيقه أيضًا على معلّمي الخبرة في الولايات المتّحدة، وفي الثّمانينات شاع تطبيق الإشراف العيادي في بريطانيا وأستراليا وكندا وغيرها (الشهري،2013).

وجاء عملهما للتّوصّل إلى نوع من الإشراف يركّز على تحسين عملية التّدريس داخل غرفة الصّف، وذلك من خلال مشاركة المشرف للمعلّم بالتّحضير للدّروس، وتحليل الموقف التّعلّمي (Sergiovanni&Starratt,2002).

كما أوضح باجاك (pajak،2002) أنّكوجان عرض الإشراف الإكلينيكي كحلقة في تطوير مسؤولية المعلّمين المهنية، من خلال تمكينهم من تحليل أدائهم، وممارساتهم التّدريسية بحيث يصبحون أكثر انفتاحًا للتّغيير، وتقبّل الدّعم من الآخرين، إضافة إلى التّوجّه نحو التّوجيه الذّاتي.

تعني كلمة **Clinical** اصطلاحًا "التّقويم، والتّحليل، ومعالجة حالات حقيقية، ومشكلات واقعية ملموسة في بعض الميادين الخاصّة، ويتضمّن: الملاحظة الصّفّية، وتحليل سلوك المعلّم والطّالب، من خلال استخدام تسجيلات لكلّ ما يحدث في غرفة الصّف خلال عمليّتي التّعليم والتّعلّم". (أمرالله، 2016:78).

أمّا (Tesema,2014) فقدعرّفه بأنّه: الإشراف الّذي يعتمد على الملاحظات الصّفّية للمعلّمين، وتشمل كافّة ممارساتهم وسلوكاتهم، والمقابلات المنظّمة معهم قبل وبعد الملاحظة.

وتمّ تعريفه في دليل الإشراف التّربوي (2016) بأنّه: أسلوب موجّه نحو تحسين أداء المعلّمين وممارساتهم الصّفّية، عن طريق تسجيل الموقف التّعليمي بكامله، وتحليل أنماط التّفاعل الدّائرة فيه؛ بهدف تحسين تعلّم الطّلبة عن طريق تحسين تدريس المعلّم وممارساته التّعليمية.

2.7.1.2 مبررات استخدام الإشراف الإكلينيكي:

يشير كوجان(1976) في هذا المجال إلى أنّ استخدام هذا الأسلوب الإشرافي يعدّضرورة ملحّة تفرضها عدّة مبرّرات نذكر منها: ضعف برامج التّدريب قبل الخدمة المقدّمة للمعلّمين، وضعف الممارسات التّعليمية الصّفّية عند المعلّمين المبتدئين خريجي مؤسّسات إعداد المعلّمين بوجه عام.

الممارسات الخاطئة السّائدة في برامج الإشراف التّربوي وأساليبها وأدواتها، وما ينشأ عنها من علاقة سلبية بين أطراف العملية الإشرافية، وكثرة أساليب الإشراف التّربوي وتنوّعها، وعدم توفّر الأسلوب الإشرافي الفنّي الفعّال الّذي يمكّن المشرف من تمثّله، والاستفادة منه في تدريب المعلّمين على امتلاك مهارات التّدريس الفعّال (هاني واليونس،2005).

3.7.1.2أهداف الإشراف الإكلينيكي:

يهدف الإشراف الإكلينيكي إلى مساعدة المعلّم على تطوير نفسه مهنيًا، وتطوير مهاراته التّدريسية كي يصل إلى تحسين عملية التّعليم داخل الصّف، وزيادة التّفاعل بين المعلّم والمشرف التّربوي (نبهان ،2007).

إنّ الهدف الأساسي للإشراف العياديه وتحسين التّدريس، ويترجم هذا الهدف العام المستوى الإشرافي هنا إلى التّخطيط، والملاحظة، والتحليل، وتحسين الممارسات التّدريسية للمعلّم داخل الحجرة الصّفّية. حيثأنّ هذا الإشراف يركّز على "ماذا يعلّم المعلّمون وهم يعلّمون؟فإنّ الهدف المباشر هو أن

يغيّر، ويطوّر، ويحسّنالأدوات، وطرق التّدريس المباشرة في تفاعل المعلّمين مع طلّابهم، وتقويم المعلّمين بقصد التّعزيز، وتقديم التّغذية الرّاجعة للمعلّمين من واقع تدريسهم (الرويلي،2016).

إنّ نمط الإشراف الإكلينيكي ينسجم مع رغبات المعلّم وحاجاته، وديمقراطية العلاقة مع المشرف التّربوي، والانفتاح الحقيقي معه، ومع ذلك إلّا أنّ أهمّ سلبيات تطبيق هذا النّمط أنّه يحتاج إلى وقت كافٍلممارستين، فكلّ زيارة مشرف تتطلّب ثلاث حصص (حصّة للاجتماع التّخطيطي، وأخرى لملاحظة التّدريس، وثالثة لتحليل الدّرس، والتّغذية الرّاجعة (الأبيض والرّويلي،2016).

4.7.1.2 مزايا الإشراف الإكلينيكي:

أسلوب الاشراف الإكلينيكي يثق به المعلّم، ويهتمّ بتنمية وتطوير كفاياته في التّدريس الصّفّي، حيثأنّه يشرك المعلّم في التّخطيط، وفي عملية التّقويم، فهو إشراف مبني على المشاركة، مشاركة المعلّم في تحديد أسلوبه تجعل المعلّم أكثر التزامًا بتعديل سلوكه التّعليمي، ويتلقّى المعلّم تغذية راجعة تنعكس مباشرة على تطوير عملهوأساليبه المستقبلية، ممّا يجنّبه الوقوع في الأخطاء الّتي وقع فيها سابقًا، يهتمّ المشرف بتقويم الموقف الصّفّي بدلاً من التّركيز على عمل المعلّم أو على شخصيّته (عطوي،2016).

وأشار وليمز (Williams,2007) إلىأنّ من مزايا الإشراف الإكلينيكي، أنّه يعمل على معالجة مهارات التّدريس، وتطويرها داخل غرف، ويفعّل دور المعلم، ويقف على حدٍّ سواء مع المشرف التّربوي.

وفي دراسة نوعية لهامبتون(Hampton,2009) تحت عنوان "دراسة حالة في الإشراف الإكلينيكي بالنّسبة لعلاقته في تحسين المعلّمين الجدد" كان رأي المعلّمة المشاركة في الدّراسة:

"لقد أصبحت أكثر صبراً، فقد أصبحت أعطي الوقت الكافي للطّلبة للإجابة، وأكثر ثقة بنفسي، لقد أحبّ الطّلاب الحصص الّتي طبّقتها خلال هذه الدّورة؛ لأنّها مكّنتهم من فهم الدّروس بطريقة أسهل".

5.7.1.2 عيوب الإشراف الإكلينيكي:

إنّ الإشراف الإكلينيكي لا يخلو من العيوب الّتي تتمثّل بأنّه: يحتاج إلى قدر من الثّقة والتّعاون والمصداقية، وهذا أمر قليل التّحقّق، يركّز على السّلوك الصّفّية، ويغفل الجوانب الأخرى خارج الصّف، وإنّ نجاح هذاالنّمط مرتبط برغبة المعلّم وجدّيّته في تطوير ذاته، ويحتاج إلى مشرف خبير ومتمرّس في إدارة المراحل المختلفة في عملية الإشراف العيادي، ويرى بعض التّربويّين أنّه غير مرتبط بالمعلّم الجيّد، وهذا يجعله محصورًا على المعلّمين الأقل كفاءة، والأضعف أداءً (أمر الله ، 2016).

ومن المآخذ على الإشراف الإكلينيكي عايش (2008)، نفقاته الباهظة إذ أنّ النّمط الإشرافي يتطلّب عدداً كبيراً من المشرفين، ويحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في الإعداد والتّنفيذ والمتابعة، وهو أمر لا يتوافر للمشرف التّربوي في ظلّ ضغط العمل، ولا يتوافر للمعلّم في ظل الواجبات الفنّية والإدارية المطلوبة منه، يقتصر على مشاهدة المعلّم في الموقف الصّفّي، وبذلك يغفل العلاقات العامّة بين المعلّم وتلاميذه خارج الغرفة الصّفّية.

وترى الباحثة أنّ المعلّم بحاجة إلى تطوير أداءه خلال فترة العمل؛ بسبب التّطوّرات العلمية المتلاحقة، ومهما ارتفعت درجات التّقدير من جيدجدًا إلى ممتاز، فهناك أمور تحتّم عليه المتابعة؛ حتّى لا يخلو عمله من الإبداع والابتكار، وأنّ التّعلّم أيضًا يقع خارج الغرف الصّفّية، ويجب على المشرف المتابعة الحثيثة له.

6.7.1.2 كفايات المشرف الإكلينيكي:

أكّد "باكيت" Paqutte على المشرف العيادي، الّذي يطمح إلى أن يكون مشرفًا يتمتّع بجودة تربوية عالية، أن يخضع لضبط وتعديل يتحكّم فيه ثالوث من الثّقة والمصداقية والكفاءة. وفيما يلي توصيفًا لأهمّ الكفايات الّتي تتوفّر في المشرف العيادي القدرةعلى: استعمال التّقنيات المنهجية، التّشخيصوالتّحليل، إعدادوتصميممشروعات وعمليات وبرامج، اتّخاذ القرار، تقويم التّدريس، تقديم التّغذية الرّاجعة، وكسب ثقة وزمالة المعلّمين (أمرالله ،2016).

7.7.1.2 مراحل الإشراف الإكلينيكي:

اختلفت آراء الباحثين حول مراحل عملية الإشراف الإكلينيكي (العيادي)، ومردّ ذلك الاختلاف إلى أنّ بعضهم يفصل المراحل ويجزؤوها، والبعض الآخر يدمج بعضها ببعض، فقد اقترح (كوجان) ثمان مراحل:

تكوين العلاقة بين المعلّم والمشرف: وهذه الخطوة أساسية تقام فيها علاقة زمالة إيجابية تعاونية بين المشرف والمعلّم على أساس من الثّقة والاحترام، تساعد المعلّم على تقبّل عملية الإشراف الإكلينيكي.

التّخطيط لعملية الإشراف: وهو أسلوب تشاركي مع المعلّم؛ للتّخطيط للدّرس أو سلسلة من الدّروس، أو الوحدة التّعليمية التّعلّمية، الّتي ستكون مجال عمليات الإشراف الإكلينيكي بتحديد الأهداف السّلوكية، ومواد التّعليم وأساليبه، وعمليات التّعلّم، وما يتوقّع أن يتخلّل ذلك من مشكلات تعليمية، وتنظيم أساليب التّقييم، والتّغذية الرّاجعة وأدوات الحصول عليها.

التّخطيط لأساليب الملاحظة الصّفّية: تخطيط استراتيجية مشاهدة التّدريس مع المعلم تتمّ عن طريق تحديد أهداف مشاهدة وملاحظة الحصّة، والتّرتيبات والأدوار اللّازمة لجمع المعلومات،

والبيانات المتعلّقة بعمليتي التّعليم والتّعلّم، وتحديد دور المشرف التّربوي في عملية هذه المشاهدة والملاحظة.

القيام بالملاحظة الصّفّية: وهي عملية مشاهدة التّدريس، واستخدام الأساليب والأدوات الملائمة، والمتّفق عليها لتسجيلها.

تحليل المعلومات عن عملية التّدريس: وهي تحليل عمليتي التّعليم والتّعلّم الّتي تمّت مشاهدتها وملاحظتها من قبل المشرف التّربوي والمعلّم والمشاركين الآخرين (إن وجد) كلّ على حدهأولاً، ثمّ تشاركيًا فيما بعد.

التّخطيط لأسلوب النّقاش الّذي يتلو الملاحظة والتّحليل: وهوتخطيط للاجتماع البعدي الّذي يعقبمشاهدة الحصّة وملاحظتها، وتحديد استراتيجيات من قبل المشرف التّربوي والمعلّم.

مناقشة نتائج الملاحظة: يجتمع المشرف التّربوي والمعلّم، ومن سبق وشاهد تدريس الدّرس، بهدف تحليل ما تمّت مشاهدته وملاحظته، وتحديد نقاط القوّة والضّعف فيها.

التّخطيط للخطوات التّالية: مراعاة إدخال التّغييرات الّتي تمّالاتّفاق عليها في سلوك المعلّم التّعليمي في خطّة الدّرس الجديد، بتعزيز نقاط القوّة، واقتراح بدائل ملائمة لتلافي مواطن الضّعف والقصورفي سلوكه التّعليمي.(القاسم،2021).

ولخّص البعداني (2013) مراحل الإشراف الإكلينيكي في أربع مراحل وهي:

أولاً– مرحلة ما قبل الملاحظة، وتتطلّب القيام بالخطوات التّالية: بناء علاقة وطيدة قائمة على الودّ والاحترام المتبادل بين المعلّم والمشرف، وتخطيط الدّرس، وتحديد الأهداف التّعليمية الّتي ينبغي أن تتحقّق خلال الحصص، فيتعاون المشرف التّربوي مع المعلّم في وضع خطة دراسية مفصّلة ومتّفق عليها، بحيث يطرح المعلّم أفكاره بحرّية تامّة،وتحديد المهارة التّدريسية الّتي ينبغي التّركيز عليها والاهتمامبها، طمأنة المعلّم بأنّ الهدف من العملية هو تطوير مهاراته، وتحسين أداءه، وتقديم العون

له، وليس تسجيل نقاط الضّعف،وعليهتحديد المشرف للوسائل الّتي يستعين بها لملاحظة أداء المعلّم،تخطيط استراتيجية، مشاهدة التّدريس، فيتّفق المشرف التّربوي مع المعلّم على الأساليب الواجب اتّباعها؛ لتحقيق الأهداف الّتي تمّ تحديدها وصياغتها في الخطّة الدّراسية (تشمل ذكر الأنشطة والوسائل المعينة، وكذلك أساليب التّقويم الّتي يعتمد عليها المعلّم في قياس مدى تحقّق الأهداف المرسومة).

ثانياً – مرحلة المشاهدة: وفيها الخطوات التّالية.

المعلّم يقوم بأداء الحصّة، وتنفيذ الخطّة الدّراسية الّتي يتمّالاتّفاقعليهابعد تحليل المادّة الدّراسية والمشرف يجمع ملاحظات تتعلّق بالمهارات الّتي يقوم بها المعلّم وفنّي التّصوير يقوم بتسجيل العملية التّعليمية، أو شخص آخر يقوم برصد الممارسة الصّفّية.

ثالثاً – اجتماع التّحليل: بعد الانتهاء من الحصّة، يجتمع المشرف التّربوي مع المعلّم، ويشاهدان معًا الشّريط الّذي تمّ تسجيله؛ وذلك من أجل:تحليلأداء المعلّم للتّعرّف على نقاط القوّة وتعزيزها، وعلى نقاط الضّعف لتلافيها، مناقشة مظاهر الضّعف مع المعلّم، والبحث معه عن أفضل السّبل لتخليصه منها، إعادة تخطيط الدّرس من أجل الاحتفاظ بالإيجابيات الّتي تمّ إحرازها، واجتناب السّلبيات الّتي تمّ تحديدها، ولتحقيق النّقاط الّتي تمّ الاتّفاق على إدخالها فيسلوك المعلّم التّعليمي، وتستمر العملية حتّى نطمئن على أداء المعلّم.

رابعا–الّتقويم: يمكن إجراء التّقويم بأكثر من وسيلة، ومن أهمّ الوسائل التّقويمية: الملاحظةالمباشرة، والمؤتمرات الثّنائية، التّسجيل المرئي والمسموع، وتحليل التّفاعل الصّفّي.

وترى الباحثة أنّ هذا الاتّجاه من الإشراف له مراحل تتمّ في عدّة خطوات، أهمّها: العلاقة الإيجابية بين المشرف والمعلّم، وفي جوّ مبني على الثّقة المتبادلة، يليه التّخطيط المشترك للموقف التّعليمي، المبني على مشاهدة الموقف، وملاحظته، وتسجيل وقائعه باستخدام الأدوات

المناسبة.ثمّالتّحليل الموضوعي الشّامل،والتّعاونيمن قبل المعلّم والمشرف، والعمل على تقييمه من خلال تحديد كلّ سلوك مرغوب وغير مرغوب خلال هذا الموقف؛لتحديدمواطن القوّة لتعزيزها، والعمل على تقويتها، ومواطن الضّعف؛ للتّركيز عليها، والعمل على معالجتها في التّخطيط الجديد.

8.7.1.2 مبادئ الإشراف الإكلينيكي:

أشار الرّويلي (2016) منقول عن السّعود (2002) أنّسيرجيوفاني(Sergiovanni)، حدّدالمبادئ الّتي يرتكز عليها الإشراف الإكلينيكي، وكان المبدأ العام وضعه، والّذي تنبثق منه سائر المبادئ وهو الزّمالة (Collegial Relationship) بين المشرف التّربوي والمعلّم، أمّا المبادئ التّفصيلية فيمكن تلخيصها فيما يلي:

-التعليم مجموعة معقدة من الأنشطة التي تستدعي تحليلاً دقيقاً، وإن معظم نظريات الإشراف التربوي ونماذج التقويم غالباً ما تبالغ في تبسيط طبيعة التعليم.

-المعلمين مهنيون أكفاء، يتقبلون المساعدة إذا قدمت لهم بطريقة أخوية في جو من الزمالة وليس بطريقة سلطوية فوقية.

-الإشراف التربوي عملية تشاركية (Partnership) والمشرف التربوي هو زميل للمعلم ذو خبرة واسعة وبصيرة عميقة.

-الإشراف الإكلينيكي يمثل استجابة لحاجات المعلم ورغباته، وليس استجابة لتطلعات المشرف.

-وظيفة المشرف التربوي هي مساعدة المعلم في إختيار الأهداف التربوية، ومن ثم مساعدة المعلم على النمو والتقدم تجاه تحقيق تلك الأهداف.

-الإشراف الإكلينيكي الفعال يزيد من رغبة المعلم ويطور مهارته نحو التحسين الذاتي (Self-Improvement).

وأوردعبد الهادي (2002) أنّ الإشراف الإكلينيكي يستند على عدد من المبادئ منها:

- أنّه يخصّ النّاس، وهو موجّه نحو الأشخاص وليس المؤسّسات.
- يقوم هذا الإشراف على النّقاش والحوار بين المشاركين (المعلّم والمشرف).
- قد يحدث خلال تطبيقه بعض الصّراع بين المشرف والمعلّم؛ بهدف الوصول إلى الحكمة، وتحسين الممارسة العملية.

3.1.2 تطوير أداء المعلّمين:

يعدّ التّطوير مطلب مهمّ من متطلّبات العصر، حيث تواكب النّهضة العلمية السّريعة على كافّة المحاور، وتعدّ العملية التّعليمية من أهمّ المحاور في عالم التّغيير والتّطور، نظراً لارتباطها المباشر بالمجتمع والأفراد. حيث يعدّ الإشراف مدخلًا من مداخل التّطوير للأداء المهني للمعلّم، ولهذا يجب أن يتمتّع المشرف بنظرة إكلينيكية للموقف التّعليمي، حيث يراعي حاجات المعلّم، ويقدّم له كلّماهو جديد، ويساعده في حلّ المشكلات وتخطيها، والعمل على عدم تكرارها، مراعيًا الجانب الإنساني للمعلّم والثّقة المتبادلة، ومن جوانب تطوير المشرف الإكلينيكي للمعلّم أن يجعله عنصرًا متفاعلًا في عملية الإشراف.

يعدّ أداء المعلّم ركيزة أساسية لتطوير العملية التّعليمية، حيث اتّفق المربّون على أنّه مهما بذلت من جهود علمية وفنّية في إعداد المنهج المدرسي، ومهما استخدم في العملية التّعليمية من مستحدثات تكنولوجية وتقنيات تربوية، فإنّ الحاجة تبقى ماسّة لوجود معلّم كفؤ يتقن التّعامل مع عناصر هذه العملية، بأبعادها المختلفة، وبفعالية هادفة لتحقيق الأهداف التّعليمية، وانطلاقًا من الدّور المهم للمعلّم، وتطوير حركة إعداده وتأهيله، فقد ظهرت مداخل عدّة، ونماذج كثيرة تهدف إلى تطويره، والحكم على أدائه (ربايعة وزكارنه، 2016).

1.3.1.2مفهوم تطوير أداء المعلّمين:

يرى العديد من رجال التّربية وقادة الفكر أنّ المعلّم هو حجر الزّاوية في عمليات التّعلّم والتّعليم، وأنّ دوره في مسيرة التّميز يعدّ كبيرًا وحاسمًا، وعلى المعلّم أن يؤمن بالتّميز قولاً وعملاً، وأن يكون على دراية مستمرّة بالتّطورات الّتي تحدث في مجال تخصّصه الأكاديمي، وأساليب التّدريس، حتّى يستفيد منها في تطوير قدراته على تعليم الطّلاب، والارتقاء بهم إلى مستويات التّميز المنشودة (عبيدات،2007).

وإنّ أداء المعلّم: هي الواجبات الّتي يقوم بها من أجل تحقيق أهداف العملية التّعليمية (أمبيض،2014).

وترى الباحثة أنّتطوير أداء المعلّمين، يكون في مدى قدرتهم على التّأقلم مع التّغيير، وإتقانهم للمهارات، وامتلاك الكفاءة في التّطبيق.

2.3.1.2 أهمّية تطوير أداء المعلّمين:

يعتبر الأعداد المهني للمعلّم من الأركان الأساسية في منظومة الإعداد الكلّي للمعلّم، حيث تستهدف إكساب معلّم المستقبل أصول التّدريس، وتمكين المعلّم من فهم حقيقة العملية التّربوية من خلال تزويده بالمهارات والاتّجاهات اللّازمة للتّدريس، وتعريفه بالأهداف التّربوية العامّة والخاصّة بالمرحلة التّعليمية الّتي يعمل بها، وتزويده بالوسائل الصّحيحة للتّقويم التّربوي، وبأسس ومبادئ التّعلّم، وبخصائص نمو التّلاميذ، وتكوين اتّجاهات إيجابية موجبة نحو التّعليم (الربيعي،2017).

يرى طعيمة (2006)، أنّ سرعة التّغيير الّتي يشهدها المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، وانعكاس ذلك على السّياسة التّربوية الّتي تتبناها وزارة التّربية والتّعليم، ممّا يفرض العمل على إشباع الحاجات التّعليمية المتجدّدة لهذا المجتمع سريع التّطور. وكثرةالشّكوى عالمياً وعربياً من ضعف المستوى العلمي والمهني والثّقافي ليس للمعلّمين، بل لمعظم العاملين في مجال التّعليم، والحرص على

مواكبة الاتّجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلّم، وحقّ المعلّم في التّطوير، واكتساب الفرص والمعارف الحديثة.

ويسهم تطوير أداء المعلّمين في تحسين عملية التّقويم للمعلّمين، وتطوير الأنماط القيادية لديهم، ويساعدهم في ممارسة سلوك تنظيمي مع غرس ثقافة التّقويم والتّطور الذّاتي، ويسهم في تقوية العلاقةبين المعلّمين والمديرين مع تفعيل أدوار التّربية والتّعليم والقائمين على المتابعة والتّخطيط (فؤاد وجميل،2005).

3.3.1.2 أهداف تطوير أداء المعلّم:

تدرك المؤسّسات التّربوية اليوم أنّ تطوير أداء المعلّم عنصرًا مهمًّا في مجال العملية التّربوية، إذ لابدّ من تحديد أهداف لتطوير أدائه، وقد أورد بخوش (2019) منها:

- أن يكون المعلّم قد أكتسب مهارات وخبرات جديدة في البحث العلمي، وعرف أساليبه وأدواته.
- أن يكون المعلّم ممسكاً بزمام الفهم التّخصصي لطبيعة التّعلّم، وطبيعة المتعلّم وخصائص نمو الإنسان، وأساليب تنميتها.
- يتطلّب من المعلّم أن يكون قادراً على حفز تعلّمه وتعلّم الآخرين بنجاح، وعلى معرفه بما أحرز من تقدّم.
- أن يكتسب مهارة الاتّصال والتّواصل مع الآخرين، والتّكيّف مع المحيط الاجتماعي.
- أن يكون قائدًا تربويًّا على مستوى التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم.

4.3.1.2 مجالات تطوير أداء المعلّمين:

إنّ إعداد معلّم وفقًا لمتطلّبات التّنمية المهنية، يساهم في إنجاح العملية التّعليمية بصورة مستمرّة للأبعاد الثّلاثة (المعلّم– المتعلّم– المنهج)، فعندما يدرك المعلّم الغاية الأساسية لهذه العملية

باستخدامه الوسيلة، وهو المنهج الدّراسي، وما يحتويه من أنشطة ووسائل تعليمية سوف تتضح فاعلية تنميته (الربيعي،2017).

ومن مجالات تطوير الأداء للمعلّم، تطوير الأداء الصّفّي للارتقاء بمهارات المعلّم، من أجل الوصول إلى المعلّم النّموذجي في العملية التّعليمية التّربوية، المعلّم الموجّه والميسّر والمقيّم، ينبغي أن يمتلك مجموعة من المهارات والخصائص والكفايات الّتي تحقّق الأداء المتميّزوجودة المخرجات، هو موكل بمجموعة من العمليات الّتي من خلالها يحقّق المعلّم أهدافه التّدريسية مثلالتّخطيط، التّنفيذ، والتّقييم، ونستعرضها بالتّفصيل:

التّخطيط: وهو التّفكير للمستقبل بتحديد ما يجب عمله، ومن يقوم بهذا العمل على نحو مقبولخلال فترة زمنية معيّنة في حدود تكاليف مناسبة في ظروف أو بيئة ما (بحيري، 2009، 273).

أنّ التّخطيط هو عملية يتمّ فيها وضع إطار شامل للخطوات، والإجراءات، والأساليبالمستخدمة لتحقيق أهداف محدّدة خلال زمن معيّن، والتّأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف. والتّخطيط مهارة فنّية يجب على المعلّم إتقانها، وهي الحجر الأساس في العملية التّعليمية، ودليل على أنّ المعلّم قادر على تحديد أهدافه من خلال تحليل المحتوى، ومستعد بوسائل واستراتيجيات خاصّة، وطرق التّقييم والتّقويم، وتقديم التّغذية الرّاجعة (خصاونة،2010).

إنّ تطوير أداء المعلّم لا يقتصر على التّخطيط اليومي، بل يشمل التّخطيط بكافّة أقسامه، وقسّمها كولنتيو(Conlantonio, 2004) إلى:

الخطّة السّنوية: وهي خطّة بعيدة المدى، يسعى من خلالها المعلّم إلى تحقيق أهداف المقرّر الدّراسي خلال السّنةالدّراسية لفصل معيّن أو مرحلة معيّنة، ويرى المشرفون التّربويون بأنّ الخطّة يجب أن تشمل الأهداف الّتي بناهاالمعلّم بناءً على الاطّلاع على المنهاج وتحليل المحتوى، والتّحليل يجب أن يشمل الطّرائق، والأساليب المناسبة لتنفيذالأهداف المقرّرة، إنّ قدرة المعلّم في التّنوع والتّجديد

والابتكار تظهر عند تنفيذ الدّرس، وقدرته على اكتشاف هل هذه الأساليب والطّرائق ملائمة لمحتوى المادّة وخصائص المتعلّمين والفروق الفردية،وتتضمّن الخطّة السّنوية،ووسائل وتقنيات التّعليم الملائمة للأهداف المأمول تحقيقها خلال العام الدّراسي.

الخطّة الفصلية: وهي خطّة متوسّطة الأجل تهدف للتّخطيط لإنجاز وحدات من المقرّر خلال الفصل الدّراسي الواحد، وهي تقسم إلى خطط شهرية أو كل شهرين، وتوزّع الموضوعات على مدار الأسابيع الأربعة للأشهر.

الخطّة اليومية: هي خطة قصيرة المدى يحتاجها المعلّم في عمله اليومي لإنجاز الأنشطة التّعليمية لدرس واحد، يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبيًا في حصّة واحدة أو مجموعة حصص، وتشمل الخطّة الأهداف السّلوكية حسب تصنيف بلوم، وتوضّح الوسائل والتّقنيات التّربوية أو التّعليمية، ويدرج فيها التّمهيد، والتّهيئة، والعرض، والإجراءات، والتّقييم (التّكويني، والنّهائي)، والنّشاط البيتي، والتّغذية الرّاجعة.

التّنفيذ: تعرف مهارة تنفيذ التّدريس على أنّها القدرة على أداء عمل أو نشاط معيّن ذي علاقة بتخطيط التّدريس وتنفيذه وتقييمه، وهذا العمل قابل للتّحليل إلى مجموعة من السّلوكات (الشّقيرات،2009).

وتتضمّن مهارة التّنفيذ: مهارة التّهيئة، غرفة الصّف، إدارة اللّقاء الأوّل، إدارة أحداث ما قبل الدّخول في الدّرس، التّهيئة الحافزة، الشّرح والتّقييم بأنواعه، تنفيذ العروض، الأساليب والوسائل التّعليمية، استثارة الدّافعية للتّعليم، وجذب الانتباه والتّعزيز بكافّة صوره، ضبط النّظام في الغرفة الصّفّية (طربية،2008).

يمثّل التّدريس سلوكًا يمكن ملاحظته وقياسه، وهو سلوك اجتماعي عناصره: المعلّم والمتعلّم، والمادّة، وبيئة المتعلّم، تتفاعل هذه العناصر مع بعضها لتكوّن تدريسًا فعّالا، وتمثّل طرائق التّدريس

والأنشطة عنصرًا رئيسًا من عناصر المنهاج، وللطّريقة مضمون، ولها خطّة تسير عليها، ولها هدف تسعى إلى تحقيقه، وبحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الهدف المراد بلوغه (سليمان ويوسف وأبو النور وآخرون،2012).

والتّنفيذ كما تراه الباحثة؛ هوطريقة التّدريس الّتي يتّبعها المعلّم بتنوّع الأساليب لجذب انتباه المتعلّم، وتوصيل المعرفة المطلوبة بأسهل الطّرق في بيئة صفّية محفّزة للتّعلّم والإبداع مستخدمًا فيها كافّة الوسائل التّعليمية والتّقييمية المطلوبة، في جوّاجتماعي مرغوب للتّواصل بين أطراف العملية التّعليمية التّعلّمية.

التّقييم: هو عملية إصدار الأحكام للكشف عن مواطن القوّة والضّعف، وحول بلوغ الأهداف، ويستعين المعلّم بأدوات مختلفة لقياس تحقّق الهدف، واتّخاذ القرار المناسب حوله (أبو جادو،2006).

يعدّ التّقويم في الإشراف ذو أهمّية خاصّة بحكم علاقته المباشرة بالعملية التّعليمية، من هنا كان الإشراف مسؤولًا مسؤولية مباشرة عن تقويم العملية التّعليمية، لذلك ينصبّ الاهتمام في الإشراف على تقويم العملية التّربوية بعناصرها المختلفة وخاصّة المعلّم (الزايدي،2002).

وترى الباحثة أنّ الأداء الصّفّي يرتبط بعناصر الخطّة اليومية والفصلية لتحقيق الأهداف المنشودة، فواجب المعلّم إتقان مهارة التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، للوصول إلى الغايات المنشودة من المحتوى التّعلّمي سواءً على مستوى الأهداف المعرفية، أو الوجدانية، أو الأدائية.

فقد أشارت دراسة (Bourgonje&Tomp,2011) فيجودة المعلّمين– دراسة دولية حول كفايات المعلّمين ومعاييرهم أنّ إطار التّدريس الجيّد ينقسم إلى أربعة أقسام، تندرج تحت أربعة معايير:

أولاً: إعداد الفصول الدّراسية:

وهي معرفة المنهج الدّراسي، ومحتويات المادّة من المؤشّرات توضيحية: ومعرفة وفهم المبادئ والمفاهيم الرّئيسة للمادّة الّتي يتمّتدريسها، الإلمام بوجهات النّظر المختلفة، والتّطورات الجديدة للمادّة،

وفهم العلاقة بين المادّة الّتي يتمّ تدريسها والموادّ الأخرى. تظهر مهارة المعلّم في معرفة قدرات الطّلبة وخبراتهم، ومراعاة الفروق الفردية، وقدرته على التّنظيم المتناسق بين الأهداف والمحتويات، وتوظيف استراتيجيات تقييم متناسقة وذات صلة بالأهداف.

ثانياً: خلق بيئة تعلّم ملائمة: إنّ تعزيز مناخ التّقبّل والعدالة والثّقة والتّضامن والاحترام، له مؤشّرات توضيحية: مثل خلق مناخ من العلاقات القائمة على الاحترام والتّعاطف معًا للطّلبة، وتعزيز سلوكات التّضامن والتّوافق بين الطّلبة، والثّقة في قدرات التّعلم والتّطور لدى الطّلبة، وتأكيد قواعد التّعايش داخل الفصل الدّراسي، وإضفاء الإحساس بالأمان عند الطّلبة، وتوفير بيئة محفّزة على العمل والإبداع وموارد ومساحة التعلّم.

ثالثاً: طرق التّدريس: تمكّن نجاح العرض بالوضوح الدّقيق لأهداف التّعلم من المؤشّرات التّوضيحية: توصّل المعلّم لأغراض الدّرس، والأهداف الّتي يجب تحقيقها للطّلبة، وجعل معيار التّقييم الذّاتي واضحًا للطّلبة. ومدى تناسق وأهمّية وصعوبة الاستراتيجيات التّدريسية للطّلبة، ورفع المستوى التّصوّري للصّعوبة، والنّقل الشّامل للمحتويات، وتحسين وقت الحصّة بجعلها تفاعلية، وتعزيز الأفكار وتطويرها، وعلى المعلّم تقييم ومراقبة فهم الطّلبة وتعلّمهم.

رابعاً: المسؤوليات المهنية:

من المسؤوليات المهنية للمعلّم تحليل منهجي لعمله، ومن المؤشّرات التّوضيحية: تقييم درجات الطّلبة الّتي حصلوا عليها نتاج عملهم، والتّحليل النّقدي لممارساته التّعليمية، وإعادة صياغة هذه الممارسات بناءً على نتائج الطّلبة، على المعلّم الدّراية بالمعلومات المتعلّقة بالمهنة والنّظام التّعليمي والسّياساتالقائمة، وبناء علاقات، وتكوين فرق مهنية بين الطّلبة، وأيضًا بين المعلّمين، والعمل على توجيه الطّلبة، وتحديد احتياجاتهمالتّعليمية، ومحاولة الوفاء بها.

وبما أنّ المعلّم هو الرّكيزة الأساسية لنجاح العملية التّربوية، فذلك يؤكّد حاجتهم للمزيد من الاهتمام، وتعقّب المعيقات الّتي تحدّ من نشاطهم، والعمل على تذليلها، وتعظيم كلّما هو إيجابي وتعزيز كلّما يمكنه أن يزيد ذلك الأداء ويجعله أكثر فاعلية، فأن الرّضا عن العمل والاقتناع به يدفع الفرد إلى بذل أقصى الجهود لإنجازه، فالرّضا عن العمل يشكّل دافعاً للإنجاز، والعكس صحيح إلى حد كبير؛ لذلك فإنّ عطاء الفرد وكفاءته المهنية دليل على مدى رضاه عن عمله، وإحساسه بالنّجاح أو التّقدم فيه، ويزداد هذا العطاء بمقدار ما يوفّره العمل له من إشباع لحاجاته ودوافعه، واستغلالاً لطاقاته.

المعلّم قائد تربوي قادر على استخدام الدّافعية، ويفهم دور الاستعداد في التّعلّم، ويخطّط للمواقف التّعليمية، ويتقن مهارات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم المدرسي.

1-المعلّم قائد اجتماعي، يهتمّ بتوفير مناخ تعليمي مناسب، ويضبط نشاطات التّفاعل، ويكيّفها بما يناسب نمو التّلاميذ.

2- المعلّم منشّط للنّمو الانفعالي السّوي من خلال تقوية جوانب الضّعف لدى المتعلّمين، ويخفّض من مستوي القلق والتّوتر لديهم، ويركّز على الجوانب النّفسية والاجتماعية للمتعلّمين، ويساهم في تحسينها.

3-المعلّم وسيط تواصل فعّال مع الوالدين والبيئة المحلّية (شتيات،2018).

وأشار كل من (Speck&Knipe,2005) بأنّ النّمو المهني لأعضاء هيئة التّدريس، عمليات تهدف إلى تطوير مهارات هيئة التّدريس وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفعالية، لسدّ حاجات المجتمع وحاجات أعضاء هيئة التّدريس أنفسهم، فالنّمو المهني يمكّن المعلّم من القيام بمسؤولياته الثّلاث وهي: مسؤوليّته أمام نفسه، والّتي تتطلّب أن يحقّق تقدّمًا في مجاله المعرفي، وتحسين كفاءاته، والاستمرار

في التّنمية والتّحسين، ومسؤوليّته أمام مؤسّسته في الإجادة في مجالات التّدريس والبحث والإدارة والمجتمع، ومسؤوليّته أمام المجتمع، والّتي تتطلّب من المعلّم أن يستجيب لمشكلات المجتمع وحاجاته.

5.3.1.2 معوّقات تطوير الأداء:

إنّ لطرق تطوير أداء المعلّمين ومحاولة الارتقاء بهم، العديد من المعوّقات الّتي تقف حائلاً أمامهم، حيث صنّفها العمري(2003) إلى نوعين: حسب المستوى وحسب المصدر، معيقات حسب مستوى الفرد، مستوى الوظيفة أو المهمّة ومعيقات على مستوى المنشأة، أو مشكلات على مستوى السّياسة العامّة. وبالنّسبة للمصدر صنّفها إلى ثلاثة أسباب رئيسة: نقص المهارة والدّافعية، وعوامل بيئية.

وتربنصر(2008)، أنّ معوّقات التّنمية المهنية للمعلّمين تتمثّل في: ضعف مواكبة التّطوّرات الحديثة في مجال إعداد المعلّم، وجمود وضع المعلّمين في فلسطين، واقتصار مجال البحث التّربوي على مجال واحد، وهو البحث الأكاديمي.

وتلخّص الباحثة معوّقات تطوير الأداء عند المعلّمين بعدم الرّضا الوظيفي، وقلّة الحوافز والتّرقيات، والدّخول في دائرة الرّوتين اليومي، وانخفاض الدّافعية الذّاتية، وعدم الاطّلاع على التّطورات التّربوية ومواكبتها.

6.3.1.2 سبل تطوير أداء المعلّمين:

تعدّ مهمّة الارتقاء بأوضاع المعلّم وتنميته من النّاحية الثّقافية والسّلوكية والمهنية مهمّة حيوية للرّقي بمستوى المعلّم، وفق معايير التّقدّم والنّهوض بأدائه إلى مستويات علمية، وتتمثّل سبل تنمية المعلّم وتطويره في: اللّقاءات الاجتماعية والمؤتمرات الّتي من شأنها أن تؤدّي إلى تحقيق النّمو للمعلّم، الزّيارات التّبادلية، الدّروس التّطبيقية بين المعلّمين،رفع ثقة المعلّمين في أنفسهم في مجال التّقنية

الحديثة، ومواكبة التّجارب والبحوث والدّراسات، وزيادة الدّافعية والحماس نحو التّعلّم، والارتقاء بأداء مدرّبي المعلّمين (باحجرز،2010).

وبرأي الباحثة أنّ من أهمّ سبل تطوير أداء المعلّمين؛ الكشف عن حاجاتهم وميولهم، وصقل ثقافة التّطوير لديهم، وتعزيز العمل ضمن روح الفريق، وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية، وتعويد المعلّمين على الملاحظة والتّقويم الذّاتي، وأنّ الاهتمام الأكبر يكون في تطوير النّمو المهني من خلال الدّورات وورشات العمل الّتي تلبي حاجة المعلّمين وميولهم، والاستفادة من تجارب الدّول الأخرى.

4.1.2 العلاقة بين واقع الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين:

ترى الباحثة من خلال استعراضها للأدب النّظري للإشراف الإكلينيكي أنّه يتلمّس مواطن الضّعف عند المعلّمين، ويعمل على معالجتها بصورة واقع الموقف الصّفّي، هنا تظهر الثّقة المتبادلة بين المشرف والمعلّم، يقوم المشرف بالتّحليل والتّقويم وتقديم التّوجيه والتّغذية الرّاجعة؛ حتى يتخطّى المعلّم مواطن القصور ليطوّر من أداءه الصّفّي، وتعزيز مواطن القوّة وتطويرها باتّجاه الإبداع والتّميّز.

إنّ عملية تطوير أداء المعلّمين، عملية على قدرٍ كبيرٍ من الأهمية لما لها من فوائد تنعكس على المعلّم وأدائه، ومن شأنها أن تطوّر العملية التّعليمية، وتزيد من كفاءة المعلّمين وفاعليتهم، وقدرتهم على الأداء المدرسي الجيّد (دقامسه،2017).

إنّ المتابعة المستمرّة الّتي يتميّز بها الإشراف الإكلينيكي تكون بمثابة سلّم النّجاح والتّطوّر للمعلّمين، حيث أنّه مبني على العلاقات الإنسانية (كاحترام المعلّم والثّقة به، ومشاركته في عملية الإشراف والتّحسين)، ويعطي الدّافع الأكبر لهم؛ للتّمييز، ورفع الاستعدادية لديهم، ولتحسين طرائق وأساليب التّدريس، وإظهار مهارات عليا في التّخطيط والتّنفيذ والتّقييم، ممّا يؤثّر إيجابًا على مستوى التّحصيل الدّراسي عند الطّلبة، ورفع مهاراتهم الأدائية.

2.2 الدّراسات السّابقة

سيتناول هذا الجزء من الدّراسة الدّراسات السّابقة المتّصلة بموضوع الدّراسة، وسوف يجري عرض الدّراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، وقد قسّمت إلى دراسات مرتبطة بالإشراف الإكلينيكي، وأخرى مرتبطة بتطوّر أداء المعلّمين.

1.2.2الدّراسات المتعلّقة بمتغيّر الإشراف الإكلينيكي:

دراسة **العتيبي(2021)** الّتي سعتللتعرّف إلى درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي في مدارس الثّانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلّمين، والكشف عّما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات أفراد العيّنة تعزى لمتغيّرات الجنس، والتّخصّص، وسنوات الخدمة، والمنطقة التّعليمية. وقد اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، واتّخذت من الاستبيان أداة لها، وقد طُبقت على عيّنة عشوائية بلغ عددها (ن=794) معلماً ومعلمةً. وباستخدام الأدوات الإحصائية المناسبة، توصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة. وقد حلّ مجال الملاحظة الصّفّية في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسّط حسابي، يليه مجال التّقويم والتّغذية الرّاجعة، ثمّ مجال تحليل التّدريس، وأخيراً مجال التّخطيط للتّدريس. كما أظهرت النّتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس، جاءت لصالح الإناث، وفروقاً أخرى تُعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات خدمة (أقل من 5سنوات)، وفروقاً أيضاً تُعزى لمتغيّر المنطقة التّعليمية، وكانت لصالح منطقة العاصمة التّعليمية، بينما لم تظهر أي فروق دالّة إحصائياً تبعاً لمتغيّر التّخصّص. وفي ضوء ذلك قدمت الدّراسة عدداً من التّوصيات، أبرزها توطيد علاقة الشّراكة الفعّالة والزّمالة بين المعلّمين ورؤساء أقسامهم. كما أوصت الدّراسة بضرورة اهتمام رؤساء الأقسام بالاجتماع القبلي بغية الاتّفاق مع المعلّمين على نوعية البيانات الّتي ستجمع أثناء الملاحظة، وعلى تحديد موعد الزّيارة.

هدفت دراسة **المالكي (2021)** إلى تعرّف واقع ممارسة مشرفي اللّغة العربية للإشراف العيادي بمدينة الرّياض. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، والاستبانة أداة لجمع المعلومات البحثية، وتمّ تطبيق البحث الميدانية على أفراد البحث البالغ عددهم (100) معلّم، و(9) مشرفين تربويّين، وحصل الباحث على عائد من الاستبانات الكلّية بلغ عددها (99) استبانة للمعلّمين، وكامل استبانات المشرفين والّتي عددها (9) استبانات. وطبّق هذا البحث خلال الفصل الدّراسي الأوّل من العام الجامعي 2016 – 2017م، وتمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدّراسات الاجتماعية (spss)، وأسفر البحث عن النّتائج التّالية: أنّ درجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة التّخطيط للزّيارة الصّفّية، ودرجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة الملاحظة أثناء الزّيارة الصّفّية منخفضة بمتوسّط، وأنّ درجة ممارسة مشرفي اللّغة العربية لمرحلة التّقويم بعد الزّيارة الصّفّية منخفضة بمتوسط. وأنّ أفراد عيّنة البحث موافقون بدرجة متوسّطة على الصّعوبات الّتي يواجهها مشرفو اللّغة العربية أثناء ممارسة الإشراف العيادي بمتوسّط.

وأظهرت دراسة **الهاجري (2020)** تحديد درجة ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، والكشف عن الفروق لدى عيّنة الدّراسة في تقديرهم لدرجة هذه الممارسة باختلاف متغيّرات (الجنس، التّخصّص، سنوات الخدمة). منهجية الدّراسة: لتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. البيانات وعيّنة الدّراسة: استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبّقت على عيّنة قوامها (868) معلّمًا ومعلمةً، اختيروا بأسلوب العيّنة العشوائية العنقودية. نتائج الدّراسة: توصّلت الدّراسة إلى أنّ المشرفين التّربويين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، كما أظهرت النّتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات استجابات العيّنة تعزى لمتغيّر الجنس؛ وذلك لصالح الذّكور، وكذلك فروقًا تعزى لمتغيّر التّخصّص لصالح التّخصّصات الأدبية والعلمية، وفروقًا تعزى لمتغيّر سنوات الخدمة، وكانت لصالح سنوات الخدمة 10 فأكثر. الخاتمة: من توصيات الدّراسة

إعداد نشرات وكتيّبات توضّح مفهوم الإشراف الإكلينيكي وخصائصه وإيجابياته، وتوزيعها على المشرفين التّربويين. وكذلك إعداد أدوات مقنّنة للملاحظة الصّفّية تساعد على تحسين أداء المعلّمين.

أمّا دراسة **شلش (2018)** هدفت إلى معرفة دور الإشراف التّربوي التّطوري في تحسين ممارسات التّدريس لدى المعلّمين في محافظة رام الله والبيرة، كما هدفت إلى الكشف عمّا إذا كان هناك فروقًا في استجابات المبحوثين تعزى إلى متغيّرات (الجنس، الخبرة، والتّخصّص). وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (124) معلّمًا ومعلّمة بنسبة 50% من مجتمع الدّراسة، وأعدّ الباحث استبانة مكوّنة من ثلاث مجالات تتعلّق بالتّخطيط، وطرق التّدريس، والتّقويم، مكوّنة من (34) فقرة. وللإجابة عن سؤال الدّراسة وفرضيّاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وقد دلّت نتائج الدّراسة على أنّ الإشراف التّربوي التّطوّري له دور كبير في تحسين ممارسات التّدريس عند المعلّمين في محافظة رام الله والبيرة، وقد بيّنت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنّسبة لمتغيّر الجنس ولصالح الذّكور، وذلك في محوري الممارسات المتعلّقة بالتّخطيط والممارسات المتعلّقة بالتّقويم، وأظهرت الدّراسة عدم وجود فروق بالنّسبة لمتغيّري الخبرة والتّخصص. وجاءت أهمّ التّوصيات بضرورة عقد دورات تدريبية في مجاليّ إعداد الخطط التّدريسية، والخطط في ضوء نتائج التّقويم، وكذلك ضرورة تركيز الإشراف التّربوي التّطوري على ربط التّعليم ببيئة الطّالب المدرسية.

هدفت دراسة **الشّمري(2018)** إلى تعرّف دور المنظومة الإشرافية في تحسين مستوى الأداء المدرسي بالمرحلة الثّانوية بمدينة الرّياض من وجهة نظر المشرفين التّربويّين، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي مع الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدّراسة من المشرفين التّربويين في المدارس الثّانوية بمدينة الرّياض بالمملكة العربية السّعودية، وطبّقت الدّراسة على عيّنة بلغت (300) مشرفًا ومشرفةً، وتوصّلت الدّراسة إلى نتائج من أهمّها: أنّ درجة الموافقة على مجمل المحاور (متوسّطة) من وجهة نظر عيّنة الدّراسة، وكانت ترتيبها كالتّالي

المحور الأوّل الخاص بدور المنظومة الإشرافية في تحسين مستويات الأداء الصّفّي الخاص بالمعلّمين، ثمّ المحور الثّالث الخاص بدور المنظومة الإشرافية في تحسين الأداء الإداري والقيادي بالبيئات المدرسية، وفي المرتبة الأخيرة المحور الثّاني الخاصّ بدور المنظومة الإشرافية في تحسين مستويات الأداء الأكاديمي الخاص بالطّلاب، حيث تراوح متوسّط الأوزان النّسبية لعبارات تلك المحاور بين (1.789) و(1.805)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر النّوع (ذكور – إناث).

وكشفت دراسة **الرّويلي(2016)** إلى معرفة درجة ممارسة المشرف التّربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات في مدينة عرعر، والوقوف على ما إذا كان هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (0.05) بين متوسّطات إجابات أفراد العيّنة تعزى لمتغيّرات (الجنس، التّخصّص، سنوات الخبرة، المرحلة الدّراسية)، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث استبانة أعدّها لهذا الغرض، تمّ تطبيقها على عيّنة من المعلّمين والمعلّمات في مدينة عرعر بلغ عددهم (385) معلّمًا ومعلّمةً، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ المشرف التّربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسّطة في جميع المراحل، وقد جاءت مرحلة تحليل التّدريس في المرتبة الأولى من حيث أعلى متوسّط، تلتها مرحلة التّخطيط لعملية التّدريس، ثمّ مرحلة الملاحظة، وأخيرًا مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة، كما أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات إجابات أفراد العيّنة تعزى لمتغيّر الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (6 – 10) سنوات، وكذلك فروق تعزى لمتغيّر المرحلة الدّراسية في مرحلتيّ التّخطيط للتّدريس والتّقويم لصالح الأفراد الّذين يدرسون في المرحلة المتوسّطة، فيما لم تظهر فروق تعزى لمتغيّر التّخصّص.

وكشفت دراسة **العبداوي (2016)** إلى التّحقّق من فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني لمعلّمة تدرّس مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس، حيث أجابت على السّؤال التّالي: ما فاعلية الإشراف الإكلينيكي على التّطوّر المهني للمعلّمة المشاركة في مبحث التّكنولوجيا في مديرية القدس؟ استخدمت الدّراسة منهج البحث الكيفي بتصميم وصفي تحليلي بما يتناسب مع طبيعة الدّراسة، وهي دراسة حالة لمعلّمة مشاركة تمّ اختيارها من خلال استطلاع تمّ توزيعه على ثلاث معلّمات، والّتي تعمل على تدريس مبحث التّكنولوجيا من الصّفّ الخامس وحتى الثّاني عشر الأساسي وبناءً عليه قامت الباحثة – وهي مشرفة تربوية للمبحث – بتطبيق هذا النّوع من الإشراف وفقًا لجول وآنتشيسون (Gall & Acheson, 2011) بمراحله الثّلاث توصّلت نتائج الدّراسة إلى أنّ نموذج الإشراف الإكلينيكي التّقني ساهم بشكل فعّال في تطوير المعلّمة المشاركة مهنيًا من خلال تطوير مهارة الاتّصال والتّواصل، والممارسات التّدريسية، ومهارة التّأمل والتّقييم الذّاتي في ضوء نتائج الدّراسة، وقدّمت توصيات للجهات ذات العلاقة لتطوير نظام الإشراف التّربوي الفلسطيني.

وعرضت دراسة **موسندير (Musundire,Austinm2015)** بعنوان: "فعالية الاشراف التّربوي التّطويري كأداة لتحسين جودة التّدريس: تصوّرات المديرين والمعلّمين في المدارس الابتدائية في جنوب إفريقيا". هدفت هذه الدّراسة لمعرفة فعالية نموذج الإشراف التّربوي التّطويري كأداة لتحسين جودة التّدريس في جنوب إفريقيا. حيث تمّ التّركيز في هذه الدّراسة على تصوّرات المديرين والمعلّمين في المدارس بهذا الشّأن. تمّ استخدام تصميم بحث طرق مختلط يتميّز بالتّصميم التّتابعي التّوضيحي لمعالجة لأسئلة البحث، تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع بيانات العيّنة،وقد اختيرت عيّنة الدّراسة بالطّريقة العشوائية من (350) مشاركًا تمّ اختيارها عشوائيًا في جميع المقاطعات الخمس عشرة في مقاطعة غوتنغ، كذلك تمّ استخدام أسلوب المقابلة، من خلال ثلاث جلسات للمقابلة مع مجموعات التّركيز الّتي أجريت في مقاطعات سايديبيج الشّرقية، والغربية وجوشانسبرج الشّمالية في مقاطعة غوتنغ

من أجل الحصول على تفسيرات متعمّقة حول تصوّرات المديرين والمعلّمين في المدارس. وأشارت النّتائج إلى أنّ المديرين والمدرّسين يعتقدون وبقوّة أنّ نموذج الإشراف التّربوي التّطويري، هو أداة ممتازة لتحسين جودة التّعليم.

هدفت دراسة **أبو سمرة ومعمّر (2013)** التّعرف إلى دور الإشراف التّربوي في دعم المعلّم الجديد في فلسطين (المحافظات الشّمالية)، كما يرى ذلك المعلّمون الجدد أنفسهم، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلّمين الجدد الّذين تمّ تعينهم خلال الفصل الأوّل من العام الدّراسي 2009/2010، والبالغ عددهم (1590) معلماً، وتمّ اختيار عيّنةطبقية عشوائية، وفق متغيّرات الدّراسة، بلغ عدد أفرادها (296)معلّماً. ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحثان بتطوير استبانة مكوّنة من (47) فقرة، موزّعة على ستّة مجالات، وتمّ التّحقّق من صدقها وثباتها بالطّرق التّربوية والإحصائية المناسبة. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ دور الإشراف التّربوي في فلسطين في دعم المعلّم الجديد كما يراه المعلّمون الجدد أنفسهم كان بدرجة متوسّطة على الدّرجة الكلّية، وبمتوسّط حسابي قدره(3.30)،وأنّدعم المشرف التّربوي ومدير المدرسة للمعلّم الجديد كان أعلى من دعم الأقران، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدور الإشراف التّربوي في دعم المعلّم الجديد تعزى لمتغيّري: "الجنس، والتّخصص"، في حين أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المنطقة الجغرافية، لصالح منطقتي أقصى الشّمال والشّمال.

وأشارت **سركسيان(2011)** في الكشف عن درجة تطبيق مشرفي المدارس الحكومية والخاصّة الأساسية لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلّمين في مدارس العاصمة عمان، وكذلك لمعرفة إن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq .05$) تعزى لمتغيّر الحالة الاجتماعية، والخبرة، والمؤهّل العلمي. استخدم المنهج الوصفي في هذه الدّراسة بتطبيق على عيّنة مكوّنة من (400) معلّمًا ومعلّمة سحبت بالطّريقة العشوائية العنقودية. وبعد استخدام الأساليب

الإحصائية المناسبة توصّلت الدّراسة إلى النّتائج الآتية: أنّ درجة تطبيق المشرفين التّربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي في المدارس الحكومية الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلّمين كانت مرتفعة. وأنّ درجة تطبيق المشرفين التّربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي في المدارس الخاصّة الأساسية في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّطة، في ضوء النّتائج السّابقة تمّ وضع التّوصيات التّالية: ضرورة التّنسيق بين وحدات الإشراف في القطاع الحكومي والخاصّ على اعتبار أنّهما وحدة متكاملة هدفها الأوّل والأخير تحسين العملية التّعليمية التّعلّمية في المدارس الأردنية.

هدفت دراسة كابوسوزغلو وبالابان (**Balaban&Kapusuzoglu,2010**) التّعرّف إلى أدوار مشرفي المرحلة الأساسية في تدريب المعلّمين على وظائفهم، وذلك من خلال آراء المعلّمين والمشرفين أنفسهم، وتكوّن مجتمع الدّراسة من (297) معلّمًا و(35) مشرفًا يعملون في منطقتي بولو وديوز في تركيا، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (152) معلّمًا، و(26) مشرفًا، تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائية البسيطة، وأجابوا على استبانة مكوّنة من (48) فقرة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المعلّمين لا يعتقدون أنّهم تلقّوا دعماً كافيًا من المشرفين، بينما رأى المشرفون أنّهم أدّوا أدوارهم بشكل كبير.

كشفت دراسة وليمز (**Williams,2007**) عن بحث تجربة المعلّمين والمشرفين الأوّلية في أسلوب الإشراف الإكلينيكي، تمّت بمشاركة (21) متطوّعًا من معلّمين ومشرفين في مدارس ماونتن فالي (Mountain Valley School District) في الولايات المتّحدة، وجمعت المعلومات عن طريق المقابلات، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ أهمّ العقبات الّتي واجهتهم الوقت، أمّا العوامل المساعدة، فكانت تطوير علاقة الزّمالة بين المشرفين والمعلّمين، وتلقّي تدريبًا فعّالاً من متخصّص جامعي، وأنّ المعلّمين لم يشعروا بالدّور القيادي، إلّا أنّهم لاحظوا تحسّناً مهنياً في أدائهم خلال فترة هذه الدّراسة.

أمّا دراسة براناتا (**Pranata,2005**) أظهرت وجهات نظر المشرفين التّربويين في اعتقاداتهم وممارساتهم للتّربية التّأمّلية في الإشراف الإكلينيكي، شارك في هذه الدّراسة (11) مشرفًا تربويًا، وجمعت المعلومات من المقابلات الشّخصية، وتسجيلات سمعية، ومفكّرات شخصية، ومدوّنات مرجعية للمشرفين، ثمّ تمّ تحليل هذه المعلومات باستخدام التّحليل والمقارن الثّابت، أشار المشاركون أنّ ممارساتهم التّأمّلية الحالية تشكّلت من خطط عملهم، والنّية الحادّة، والأفكار النّظرية وخبراتهم الإشرافية السّابقة، وعوامل أخرى ذات علاقة. وتعدّ الممارسة للتّربية التّأملية مهمّة لأنّها تساعد المعلّمين في التّأمل، وتطوير حدسهم وتطوير إشراف داخلي فيهم، إضافة إلى أنّها تسهّل اكتشاف ذاتهم، والسّعي نحو تنمية مهاراتهم الشّخصية والمهنية.

2.2.2 الدّراسات المتعلّقة بتطوير أداء المعلّمين:

هدفت دراسة **الزهراني (2022)** إلى تعرف انعكاس المعايير المهنية التربوية للرخصة المهنية للمعلمين على تطوير أداء المعلم، إضافة لاقتراح نموذج للتطوير الذاتي لأداء المعلم في ضوء المعايير المهنية التربوية، ولتحقيق ذلك تم استخدامالمنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات وبناء النموذج المقترح في ضوئها وتم التأكد من صدقها وثباتها، كما تم تنفيذ الدراسة على عينة عشوائية من شاغلي الوظائف التعليمية؛ وبعد المعالجات الإحصائية توصلت الدراسة للآتي: جاءت استجابة أفراد العينة على محاور المتوسطات الحسابية للأداة بدرجة موافقة عالية بلغت متوسط (3.94) لمجمل المحاور الرئيسة، وأتى محور القيم والمسؤوليات المهنية في المرتبة الأولى بمتوسط (4 .00) يليه محور المعرفة المهنية بمتوسط (3.95) وبلغ متوسط محور الممارسة المهنية (3.86)؛ وتوصلت الدراسة لبناء بطاقة تحديد الاحتياجات المهنية وتطوير أداء المعلم ذاتيًا في ضوئها، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بناء على الحصول على الرخصة المهنية لصالح الحاصلين على الرخصة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع

لأداء الاختبار التربوي العام. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تدوين مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية التي من شأنها أن تسهم في تحقيق الفائدة المرجوة من الدراسة الحالية

وكشفت دراسة **سابو وحريري (2019)** عن دور المشرفات التّربويات في تحسين الأداء المهني لمعلمات العلوم في المرحلة الثّانوية بمدينة جدّة في المملكة العربية السّعودية من وجهة نظر المعلّمات، وإلى معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر (المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة) في متوسّطات استجابات المعلّمات نحو أدوار المشرفات التّربويات تجاه تحسين أدائهن، وتمّ استخدام المنهج الوصفي التّحليلي، والاستبانة كأداة تكوّنت من (53) عبارة عن أدوار المشرفة التّربوية، وُزّعت على (5) مجالات، ثمّ وُزعت إلكترونيًا على عيّنة عشوائية بلغت (69) معلّمة من بين جميع معلّمات العلوم في المرحلة الثّانوية في المدارس الحكومية التّابعة لإدارة التّعليم بجدّة، وبعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS)، أظهرت النّتائج: 1) أنّ دور المشرفات التّربويات في تحسين الأداء المهني لمعلّمات العلوم في المرحلة الثّانوية بجدّة، كان بدرجة متوسّطة (3.67)، واحتلّ أعلى مراتبها التّقويم وأدناها التّخطيط. 2) عدم وجودفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(α=0.05) بين متوسّطات استجابات أفراد الدّراسة حول تحسين أدائهم تُعزى لمتغيّر (نوع المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة). واختتمت الدّراسة بعدّة توصيات منها، الاستعانة ببرنامج تدريبي كأداة ثانية للدّراسة، وإجراء الدّراسة على معلّمات العلوم حسب التّخصص العلمي.

أظهرت دراسة **كارزان (2019)** دور المشرف التّربوي على تحسين أداء المعلّمين في المرحلة الأساسية بمحافظة السّليمانية من وجهة نظر المعلّمين، تكوّنت مجتمع البحث من (5301) معلّم ومعلّمة، وتكوّنت عيّنة البحث من (164) معلّم ومعلّمة تمّ اختيارهم باستخدام إجراء طريقة العيّنة العشوائية البسيطة للعام الدّراسي (2018-2019) لتحقيق هدف البحث تمّ إنشاء الاستبيان المكوّن من (47) فقرة، موزّعة على خمسة مجالات هي (التّخطيط، مهارات التّدريس، الإدارة الصّفّية، التّقويم،

والمناهج الدّراسية)، للتّأكد من صدق وثبات الاستبيان تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين الخبراء والمتخصّصين، تمّ الاستجابة عن هذه المجالات من خلال مقياس ليكرت الخماسي الأبعاد، وتمّ تطبيقه على عيّنة البحث. في ضوء النّتائج توصّل البحث إلى عدّة نتائج من أهمّها وجود آراء متوسّطة تميل إلى أن تكون عالية لدى معلّمي المدارس الأساسية بمحافظة السّليمانية نحو دور المشرف التّربوي في تحسين أداء المعلّمين.

أمّا **قرساس (2019)** فهدفت دراسته إلى كشف دور مفتش التّربية في تفعيل الأداء الوظيفي للمعلّم من خلال آراء المدرّسين. وقد افترض الباحث وجود دور إيجابي للمفتّش في تحسين أداء المعلّمين من خلال دوره في عملية التّحضير والتّخطيط للدّروس، وكذلك دوره الإيجابي في تنفيذها، وكذلك دوره في التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ. وللتّحقق من صحّة هذا الافتراض قام الباحث بدراسة ميدانية استخدم فيها المقياس كوسيلة لجمع البيانات لعيّنة عشوائية مكوّنة من 60 مدرّسًا ومدرّسةً بالتّعليم الابتدائي بولاية المسيلة، كما تمّ استخدام النّسب المئوية و(كا2) للمعالجة الإحصائية للبيانات. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ المعلّمين يتّفقون على أنّ للمشرف التّربوي دورًا إيجابيًا في عملية تحضير الدّروس، وكذلك عملية تنفيذها داخل القسم من طرف المعلّم حيث كانت الفروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (0.05) بين إجابات أفراد العيّنة لصالح المؤيّدين لهذا الرّأي، غير أنّهم لا يتّفقون على أنّ للمشرف دور إيجابي في النّتائج الدّراسية للتّلاميذ.

أمّا دراسة **ديهوم (2019)** بيّنت دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين في المدارس الثّانوية في مدينة زليتن، ومعرفة التّقديرات المتوقّعة لدور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين من وجهة نظر المعلّمين في المدارس الثّانوية في مدينة زليتن (ليبا)، كذلك معرفة الفروق ذات الدّلالة الإحصائية تعزى لمتغيّرات البحث (الجنس والتّخصّص والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة)، وبلغت عيّنة البحث (238) معلّماً ومعلّمةً، وقد استخدم فيه المنهج

الوصفي، ومن نتائجه أنّ مستوى التّقديرات لدور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين عالية على جميع أبعاد المقياس، وأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التّقديرات المتوقّعة لدور أساليب الإشراف التّربوي لصالح الذّكور، وحسب التّخصص العلمي لصالح الدّبلوم المتوسّط، كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التّقديرات المتوقّعة لدور أساليب الإشراف التّربوي حسب متغيّر التّخصّص، ومن توصيات البحث التّأكيد على اهتمام المسؤولين على الإشراف التّربوي بضرورة تنفيذ توصيات المؤتمرات والنّدوات والورش العلمية، والعمل على الاستفادة من خبرات المشرفين التّربويين القدامى.

وبيّنت دراسة **المجالي (2017)** دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لمناسبته وأغراض الدّراسة، وتكوّنت العيّنة من (60) معلّمة و(45) معلّماً، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّمت الباحثة استبانة مكوّنة من (29) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات هي (التّخطيط والتّدريس والنّمو المهني)، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن أنّ دور مشرفي الحاسوب في مجاليّ التّخطيط والتّدريس كان بدرجة متوسّطة، كما هو الحال في مجال النّمو المهني، كما أظهرت الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّرات الدّراسة (الجنس وسنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر المؤهّل الدّراسي.

كماهدفت دراسة **الفريحات والقضاة (2017)** إلى التّعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين في المدارس الثّانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلّمين فيها، وكذلك التّعرف على الفروق ذات الدّلالة الإحصائية تبعًا لمتغيّرات الدّراسة (الجنس، المؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة)، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المدارس الثّانوية في محافظة جرش، وقد اختيرت عيّنة عنقودية من مجتمع الدّراسة حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (196)

معلّمًا ومعلّمةً بنسبة (21%) من المجتمع الأصلي البالغ (923) حسب إحصائيات مديرية التّربية والتّعليم في جرش. ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ تطوير استبانة من (48) فقرة موزّعة على أربعة مجالات هي: مجال التّخطيط، ومجال تنفيذ الدّرس، ومجال الإدارة الصّفّية، ومجال التّقويم. أظهرت النّتائج: 1) دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني للمعلّمين في المدارس الثّانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلّمين كان متوسّطا.2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة(α=.05) في آراء أفراد العيّنة حول دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني ككل يعزى إلى متغيّر الجنس (إناث). 3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة(α=.05) في آراء أفراد العيّنة حول دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني ككل يعزى إلى متغيّر المؤهّل العلمي، لصالح المؤهّل العلمي (بكالوريوس). 4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (α=.05) في آراء أفراد الدّراسة حول دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني يعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

أمّا دراسة **ستارك وآخرون (Stark ,Marcella D : Mcghee, Marla 2017 W&Jimerson)** بعنوان إعادة استخدام الاشراف التّربوي:استخدام الاستراتيجيات الّتي تركّز على الحلول لتعزيز تطوير المعلّمين، أشارت إلى ممارسة التّأثير الإيجابي للوصول لنوعية راقية من المعلّمين في ولاية تكساس الأمريكية، وهذا يتطلّب من القادة التّربويين إشراك المعلّمين بطرق تدعم الممارسة الحسنة، والسّعي إلى تمكينهم من العمليات الإبداعية والمعرفة، وهذا يكون عبر ممارسة ما يسمّى الإشراف التّربوي التّشاركي القائم على نقاط القوّة لي تشجيع تطوّر المعلّمين، بدلاً من النّهج الّذي يحثّ المعلّمين على انتظار توجيهات المشرف التّربوي، ثمّ اتّباع أسلوب المنهج شبه التّجريبي في تدريب مجموعة من المعلّمين خضعوا لامتحان قبلي وآخر بعدي، وقد نتج في هذا البحث

استخلاص ما يفيد أن الإشراف التّربوي التّطوّري يركّز على الحلول كنموذج يزوّد المعلّمين الطّموحين والنّاشئين باستراتيجيات لتحديد نقاط قوّتهم وتطويرها.

وأجرت **عسيري (2014)** دراسة هدفت للتعرف إلى درجة إسهام المشرفة التّربوية في تحسين الأداء التّدريسي لمعلّمات الكيمياء المطوّر للمرحلة الثّانوية من وجهة نظر المعلّمات، ولتحقيق الهدف استخدمت الاستبانة كأداة لدراسة، وتكوّنت العيّنة من (150) معلّمة تمّ اختيارهن بالطّريقة العشوائية واتّبعت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النّتائج درجة إسهام المشرفة التّربوية في تحسين الأداء التّدريسي للمعلّماتفي المجالات الثلاثة (التّخطيط لدروس المقرّر،مجال تنفيذ الدّرس،مجال التّقويم) كانت متوسّطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة في تحسين الأداء التّدريسي في مجال التّخطيط والتّقويم تبعًا لمتغيّر المؤهّل العلمي والخبرة،وعدم وجود فروق ذات دلالة في مجال تنفيذ التّدريس تبعًا لمتغيّر (المؤهّل العلمي) بينما ظهرت الفروق في مجال تنفيذ الدّروس تبعًا لمتغيّر عدد سنوات الخبرة؟

هدفت دراسة **احميدة (2012)** التعرف على دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (213) معلمة رياض أطفال من مديريات التعليم الخاص في محافظات عمان والمفرق وإربد، وتم بناء استبانة تكونت من36 فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال جاءت متدنية على معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين رأي دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر المعلمات في دور المشرف التربوي، وتعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والموقع، وبناء على نتائج الدراسة تم تقديم توصيات خاصة لتحسين أداء المعلمات في تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

وأجرى **فاساسي** (**Fasasi,2011**) دراسة هدفت الكشف عن تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية اتّجاه الأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي في تحسين أدائهم في ضوء بعض المتغيّرات الدّيموغرافية (الجنس، سنوات الخبرة في التّدريس، موقع المدرسة). وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (330) معلّمًا ومعلّمةً من معلّمي المرحلة الأساسية في ولاية أوسون نيجريا، تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقية العشوائية. واستخدم المنهج الوصفي التّحليلي، ولتحقيق هدف الدّراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللّازمة للدّراسة، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية للأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي يعزى لمتغيّر الجنس، في حين أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّري (سنوات الخبرة في التّدريس، وموقع المدرسة)، حيث جاءت لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأكبر، والمعلّمين الّذين يدرّسون في مدارس المدن.

وأظهرت دراسة **هيسمانجولو** (**Hismanoglu,2010**) إلى اكتشاف وجهات نظر معلّمي اللّغة الإنجليزية نحو الإشراف التّربوي وعلاقته في نموهم المهني في تركيا. وهي عبارة عن دراسة 57حالة أجريت على عيّنة بلغت (50) من معلّمي اللّغة الإنجليزية في شمال قبرص، وكانوا من جنسيات مختلفة (أمريكية وأسترالية وبريطانية وتركية). حيث تراوحت أعمارهم بين (23 – 45) سنة. ومن نتائج الدّراسة: يرى المعلّمون أنّ المشرفين يركّزون على نواحي القوّة، والضّعف حيث يشجّعون المعلّمين على التّغلّب على الضّعف الّذي عندهم، كما يساعدون على إيجاد حلول للمشاكل الّتي تواجههم.

أثبتت دراسة **ديلويا** (**Daloia,2009**) دور الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلمين الجدد في مدارس (Victory Area School District) في الولايات المتّحدة تكوّنت من هذه الدّراسة من (14) معلّمًا ومعلّمةً، وبخبرة أقصاها سنة واحدة، تمّ جمع المعلومات من خلال المقابلات المكتوبة، واللّقاءات المفتوحة، وملاحظات قبل تطبيق الأسلوب بعده، وبرز من خلال هذه الدّراسة قيمة الدّور الإيجابي للإشراف الإكلينيكي في تحسين أداء المعلّمين الجدد.

أمّا دراسة **هامبتون (Hampton,2009)** هدفت إلى قياس مدى تحسين أداء المعلّمين الجدد باستخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في مدينة هيوستين(Houston)، تمّ اتّباع دراسة نوعية على مدرس للرّياضيات في السّنة الأولى، حيث قام الباحث بدور المشرف، وطبّق خمس دورات من الإشراف الإكلينيكي مع المدرّس، وتمّ جمع البيانات بملاحظة السّلوكات قبل التّطبيق، وبعده ثمّ تحليلها باستخدام أسلوب التّحليل المقارن الثّابت، وأظهرت النّتائج أنّ أسلوب الأشراف الإكلينيكي ساهم في تقديم الدّعم الفعّال للمعلّمين الجدد، ومساعدتهم في التّحرك بوتيرة أسرع في مجال تطوّر الخبرة المهنية.

وأظهرت دراسة **الأغا والديب (2002)** بعنوان دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم، هدفت الدراسة إلى تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي لمهام الإشراف التربوي من خلال أراء كل من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين في محافظة غزة بفلسطين واستخدام الباحثان المنيج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الد ا رسة 11 مشرفا ومشرفة و 11 مدير ومديرة و 43 معلما ومعلمة وقد قام الباحثان بإعداد استبيان اشتلمت على 41 فقرة، موزعة على ستة مجالات في التخطيط لتدريس، والمادة العلمية، وطرق وأساليب التدريس، الزيارات الاشرافية، العلاقات الإنسانية، التقويم. ومن اهم نتائج الدراسة: اتفاق كل من المشرفين والمديرين والمعلمين أن المشرفين التربويين يحثون المعلمين على التخطيط لموضوع الدرس، بشكل يرتبط مع حياة الطلاب، ويزودون المعلمين بمادة إثرائية للمعالجة، ويرشدون إلى الطريق الواجب إتباعيا أثناء الموقف التعميمي ويساعدون المعلمين على تنمية القدرة في حل المشكلات التربوية، ويبتعدون عن تسجيل الملاحظات اثناء سير الحصة، ويساعدون في سجل التقويم الذاتي لمعلمين.

من خلال استعراض الدّراسات العربية والأجنبية المقترحة كدراسات سابقة للدّراسة، فإنّه يمكن استخلاص التّعقيب على هذه الدّراسات كالآتي:

1. **من حيث** الأهداف: سعت أغلب الدّراسات إلى التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي مثل العتيبي (2022) دراسة الهاجري (2020) الرّويني(2016). أمّا دراسة الشّمري (2016) فقد كشفت عن دور المنظومة الإشرافية في تحسين مستوى أداء المدرّسين للمرحلة الثّانوية والعبداوي (2016) تحقّق من فاعلية الاشراف الإكلينيكي على التّطور المهني المعلّمين تدرّس مبحث التّكنولوجيا، وأيضا سركسيان (2011) هدفت الكشف عن درجة تطبيق وممارسة الاشراف الإكلينيكي، وهدفت دراسة المالكي (2021) التّعرف إلى واقع ممارسة مشرف اللّغة العربية للإشراف العيادي. أمّا دراسة شلش (2018) فهدفت إلى معرفة دور الإشراف التّربوي التّطوري في تحسين ممارسات التّدريس لدى المعلّمين،وهدفت دراسة وليمز (Williams,2007) إلى بحث تجربة المعلّمين والمشرفين الأوّلية في أسلوب الإشراف الإكلينيكي، أمّا الدّراسة الحالية فقد تميّزت في كشف واقع الاشراف الإكلينيكي، وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين، وهذا ما لم تتطرّق إليه أيّ من الدّراسات السابقة. وتميّزت باستخدام المنهج (المختلط)، بينما الدّراسات السّابقة استخدمت المنهج الوصفي المسحي. أمّا الدّراسات الّتي تناولت متغيّر تطوير أداء المعلّمين من حيث الأهداف، فقد اختلفت عن بعضها، فدراسة كارزان (2019) سعت إلىالكشف عن دور المشرف في تحسين أداء المعلّمين، أمّا دراسة قرساس(2019) فهدفت التّعرف إلى دور مفتش التّربية في تفعيل الأداء الوظيفي للمعلّم، وتشابهت مع دراسة المجالي (2017) دور مشرف الحاسوب في تطوير أداء المعلّمين، أمّا دراسة ستارك وأخرون (2017) فهدفت إلى ممارسة التّأثير الإيجابي للوصول إلى نوعية راقية من المعلّمين، وكشفت دراسة أحميدة (2012) عن دور المشرف في تحسين أداء معلّمات رياض الأطفال، وهدفت دراسة هامبتون (Hampton,2009) إلى قياس مدى تحسين أداء المعلّمين الجدد باستخدام أسلوب الإشراف

الإكلينيكي في مدينة هيوستين (Houston)، أمّا دراسة الآغا والدّيب (2002) فقد هدفت التّعرف إلى دور المشرف التّربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلّمين.

ولقد تشابهت الدّراسة الحالية من حيث الكشف عن تطوّر أداء المعلّمين مع بعض الدّراسات، ولكنّها اختصّت وتميّزت عن الدّراسات السّابقة بأنّها هدفت إلى الكشف عن واقع الإشراف الكلينيكي وتقصّي علاقته بتطوير أداء المعلّمين، وهذا ما لم تتطرّق إليه أيّ من الدّراسات السّابقة.

2. **من حيث العيّنة:** تنوّعت العيّنات المستخدمة في الدّراسات السّابقة من حيث الفئة المستهدفة وطبيعتها وحجمها، وقد تضمّنت العيّنات في الدّراسات السّابقة فئات مثل: المعلّمين والمعلّمات والمشرفين، ولم تتناول أيّ من الدّراسات السّابقة العيّنة الّتي اختيرت لهذه الدّراسة من مديري المدارس الحكومية بالخصوص. وتتشابه أغلب الدّراسات في العيّنة العشوائية البسيطة فيما استخدمت العيّنة العشوائية الطّبقية في الدّراسة الحالية.

3. **من حيث الأداة:** تشابهت الدّراسة الحالية مع معظم الدّراسات السّابقة من حيث تبنّي الاستبانة أو المقابلات كأدوات للدّراسة، واختلفت من حيث بعض متغيّرات الدّراسة، والأسلوب الّذي سيتّبع لاستخلاص النّتائج، واختلفت الدّراسة الحالية بأنّها جمعت بين أداتين؛ الاستبانة والمقابلة.

4. **من حيث النّتائج:**

وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في بناء الإطار النّظري للدّراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة، وتحديد أهدافها، وأهميّتها، بما يتناسب مع التّطور في الدّراسات اللّاحقة.

ومن هنا، ترى الباحثة أنّ الدّراسات الّتي لها علاقة بموضوع الدّراسة الحالية لا تتّصل بموضوعها اتّصالاً مباشراً، ممّا دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدّراسة بهدف التّعرف إلىواقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين. إذ لم تجمع الدّراسات السّابقة بين متغيّرات الدّراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتّع موضوع هذه الدّراسة بالجدّة والأصالة، حيث لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدّراسة

3. 2 مجتمع الدّراسة وعيّنتها

3. 3 أدوات الدّراسة

3. 4 متغيّرات الدّراسة

3. 5 إجراءات تنفيذ الدّراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطّرق والإجراءات الّتي اتّبعت، والّتي تضمّنت تحديد منهجية الدّراسة المتّبعة، ومجتمع الدّراسة والعيّنة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية الّتي اتّبعت في تطوير أدوات الدّراسة وخصائصها، ثمّ شرح مخطّط تصميم الدّراسة ومتغيّراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدّراسة.

1.3منهجية الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة على المنهج المختلط والّذي يشمل كل من: المنهج النّوعي، والمنهج الوصفي الارتباطي، كما ويساعد المنهجالوصفي الارتباطي على فهم ووصف الظّاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السّابقة، وإنّ هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات، إنّما يقوم بالربّط وتحليل العلاقة ما بين متغيّرات الدّراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجوّ الوصول إليها من خلال الدّراسة (الخرابشة،2012).

2.3 مجتمع الدّراسة وعيّنتها

أولاً- مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين والبالغ عددهم (1859) حسب إحصائية وزارة التّربية والتعليم في نفس العام، والجدول (1.3) يوضّح توزيع مجتمع الدّراسة حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية.

جدول (1.3)

توزيعمجتمع الدّراسة حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية

الرقم	المديرية	عدد المدراء		
		ذكور	إناث	المجموع
.1	جنين	71	85	156
.2	جنوب نابلس	37	49	86
.3	نابلس	84	90	174
.4	سلفيت	29	45	74
.5	طولكرم	63	77	140
.6	قلقيلية	42	41	83
.7	بير زيت	26	45	71
.8	رام الله	53	79	132
.9	ضواحي القدس	24	49	73
.10	القدس	15	36	51
.11	بيت لحم	54	77	131
.12	يطا	46	45	91
.13	اريحا	12	12	24
.14	شمال الخليل	49	55	104
.15	الخليل	59	97	156
.16	جنوب الخليل	77	98	175
.17	قباطية	49	44	93
.18	طوباس	20	25	45
	المجموع	**810**	**1049**	**1859**

عدد مدراء المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية للعام الدراسي 2021-2022

ثانياً- عيّنة الدّراسة:

أمّا عيّنة الدّراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العيّنة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عيّنة استطلاعية مكوّنة من (34)من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، وذلك بغرض التّأكد من صلاحية أدوات الدّراسة، واستخدامها لحساب الصّدق والثّبات.

ثانياً– عيّنة الدّراسة (Sample Study): اختيرت عيّنة الدّراسة وفقاً لعدّة مراحل؛ ففي المرحلة الأولى اختيرت العيّنة بالطّريقة العشوائية العنقودية، فقد اختارت الباحثة؛ أربعة عناقيد وهي: (القدس، رام الله والبيرة، الخليل، نابلس)، من مجموع مديريات التّربية والتّعليم في المحافظات الشّمالية البالغ عددها (18) مديرية، والجدول (2.3) يوضّح توزيع العيّنة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية.

جدول (2.3)

توزيعالعيّنة المختارة في المرحلة الأولى حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية

المديرية		القدس	رام الله والبيرة	الخليل	نابلس	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	15	53	59	84	211
	أنثى	36	79	97	90	302
المجموع		51	132	**156**	**174**	**513**

ثمّ في المرحلة الثّانية اختارت الباحثة عيّنة ممثّلة وفقاً لمتغيّري: النّوع الاجتماعي والمديرية وذلك بالطّريقة العشوائية الطّبقية، وقد ضمّت المديريات الّتي تمّ اختيارها (513)، مدير ومديرة، اختارت الباحثة عيّنة ممثّلة منها بنسبة (33%)، والجدول (3.3) يوضّحتوزيع العيّنة المختارة في المرحلة الثّانية حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية، كما يوضّح الجدول (4.3) توزيع عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها المستقلّة (التّصنيفية):

جدول (3.3)

توزيع العيّنة المختارة في المرحلة الثّانية حسب متغيّري النّوع الاجتماعي والمديرية

المديرية		القدس	رام الله والبيرة	الخليل	نابلس	المجموع
النوع الاجتماعي	ذكر	5	18	20	28	70
	أنثى	12	26	32	29	99
المجموع		17	44	**52**	**57**	**170**

جدول (4.3):

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتهاالمستقلة (التصنيفية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
النوع الاجتماعي	ذكر	71	41.8
	أنثى	99	58.2
	المجموع	170	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	113	66.5
	ماجستير فأعلى	57	33.5
	المجموع	170	100.0
سنوات الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	27	15.9
	من 5 –10 سنوات	38	22.4
	أكثر من 10سنوات	105	61.8
	المجموع	170	100.0
المديرية التعليمية	القدس	17	10.0
	رام الله والبيرة	44	25.9
	الخليل	52	30.6
	نابلس	57	33.5
	المجموع	170	100.0

3.3 أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين هما: مقاييس الدّراسة في الدّراسة الوصفية الارتباطية من خلال: مقياس الإشراف الإكلينيكي، ومقياس تطوير أداء المعلّمين، وأداة المقابلة، كما يلي:

أولاً: مقياس الإشراف الإكلينيكي

من أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدّراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، وعلى مقاييس الإشراف الإكلينيكي المستخدمة في بعض الدّراسات ومنها: دراسة العتيبي(2021)، ودراسة المالكي (2021)، ودراسة الهاجري (2020)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الإشراف الإكلينيكي استناداً إلى تلك الدّراسات. وقد تكوّن المقياس في صورته الأوّلية من(43) فقرة، كما هو موضّح في ملحق (أ).

1.3.3 الخصائص السّيكومترية لمقياس الإشراف الإكلينيكي

صدق المقياس

استخدمت الباحثة نوعان من الصّدق كما يلي:

أ) الصّدق الظّاهري (Face validity)

للتّحقّق من الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس الإشراف الإكلينيكي، عرض المقياس بصورته الأوّلية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدّكتوراه، وقد بلغ عددهم (13) محكّم، كما هو موضّح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (43) فقرة، إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين أجريت التّعديلات المقترحة، فقد عدّلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت فقرتان، وأصبح عدد فقرات المقياس (41) فقرة، كما هو مبيّن في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

للتّحقق من صدق البناء للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (34)من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، ومن خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation)؛ لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات

بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدّرجة الكلّية للمقياس، والجدول (5.3) يوضّح ذلك:

جدول (5.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الإشراف الإكلينيكي بالمجال الّذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدّرجة الكلية للمقياس(ن=34)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط			الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس			الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل			الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة		
1	.73**	.67**	11	.68**	.63**	20	.70**	.76**	28	.50**	.61**
2	.67**	.56**	12	.78**	.77**	21	.80**	.79**	29	.63**	.63**
3	.70**	.55**	13	.78**	.69**	22	.70**	.74**	30	.78**	.71**
4	.64**	.57**	14	.76**	.59**	23	.71**	.55**	31	.73**	.75**
5	.77**	.52**	15	.64**	.50**	24	.80**	.70**	32	.76**	.82**
6	.68**	.51**	16	.69**	.50**	25	.73**	.70**	33	.89**	.79**
7	.76**	.83**	17	.79**	.69**	26	.82**	.58**	34	.78**	.66**
8	.84**	.59**	18	.58**	.46**	27	.73**	.53**	35	.72**	.70**
9	.66**	.38*	19	.72**	.70**	-	-	-	36	.59**	.65**
10	.48**	.51**	-	-	-	-	-	-	37	.65**	.50**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	.73**	.55**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	.64**	.55**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	.79**	.68**
-	-	-	-	-	-	-	-	-	41	.80**	.78**
درجة كلية للبُعد .82**			**درجة كلية للبُعد.86****			**درجة كلية للبُعد.90****			**درجة كلية للبُعد.94****		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أنّ قيم معامل ارتباطالفقرات تراوحت ما بين (.38-.84)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011)أنّ قيمة

معامل الارتباط الّتي تقلّ عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم الّتي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسّطة، والقيمة الّتي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أيّ فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الممارسات الإدارية

للتّأكد من ثبات مقياسالإشراف الإكلينيكي ومجالاته، وزّع المقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (34)من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، ومن خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة،وبهدف التّحقق من ثبات الاتّساق الدّاخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العيّنة الاستطلاعية بعد قياس الصّدق (41) فقرة، والجدول (6.3): يوضّح ذلك:

جدول (6.3)

قيم معامل ثبات مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	10	.88
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	9	.88
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	8	.88
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	14	.93
الدرجة الكلية	**41**	.96

يتّضح من الجدول (6.3) أنّ قيم معامل ثباتكرونباخ ألفا لمجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي تراوحت ما بين (.88-.93)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدّرجة الكلّية بلغ (.96). وتعدّ هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتّطبيق على العيّنة الأصلية.

ثانياً: مقياس تطوير أداء المعلّمين

من أجل تحقيق الغاية المرجوّة من الدّراسة الحالية، وبعد اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، وعلى مقاييس تطوير أداء المعلّمين المستخدمة في بعض الدّراسات ومنها: دراسة الزّهراني (2022)، ودراسة الكرزان (2019)، ودراسة المجالي (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس تطوير أداء المعلّمين استناداً إلى تلك الدّراسات. وقد تكوّن المقياس في صورته الأوّلية من(25) فقرة، كما هو موضّح في ملحق (أ).

2.3.3 الخصائص السّيكومترية لمقياس تطوير أداء المعلّمين

صدق المقياس:

استخدم نوعان من الصّدق، وكما يلي:

أ) الصّدق الظّاهري (Face validity)

للتّحقّق من الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين لمقياس تطوير أداء المعلّمين، عرض المقياس بصورته الأوّلية على مجموعةمنذويالاختصاصوالخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكّم، كما هو موضّح في ملحق (ب)، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (25) فقرة؛ إذ اعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين، أجريت التّعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت فقرتان وأصبح عدد فقرات المقياس (23) فقرة، كما هو مبيّن في الملحق (ت).

ب) صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التّحقّق من الصّدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (34) من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، ومن خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، واستخّدم معامل

ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدّرجة الكلّية لمقياس (تطوير أداء المعلّمين)، كما هو مبيّن في الجدول (7.3):

جدول (7.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تطوير أداء المعلّمين مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=34):

الفقرة	الارتباط مع الدرجةالكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجةالكلية
مقياستطوير أداء المعلّمين			
1	.71**	13	.53**
2	.78**	14	.71**
3	.61**	15	.76**
4	.78**	16	.69**
5	.85**	17	.81**
6	.77**	18	.82**
7	.66**	19	.79**
8	.81**	20	.74**
9	.58**	21	.72**
10	.85**	22	.68**
11	.65**	23	.77**
12	.63**	-	-

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (7.3) أنّ قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.53 -.85)، كما أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً، إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011)أنّ قيمة معامل الارتباط الّتي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم الّتي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسّطة، والقيمة الّتي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أيّ فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس تطوير أداء المعلّمين:

للتّأكد من ثبات مقياس تطوير أداء المعلّمين، وزّع المقياس على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (34) من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، ومن خارج عيّنة الدّراسة المستهدفة، وبهدف التّحقّق من ثبات الاتّساق الدّاخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العيّنة الاستطلاعية بعد حساب الصّدق (23) فقرةً، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا (.96) وتعدّ هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتّطبيق على العيّنة الأصلية.

تصحيح مقياسي الدّراسة:

أولاً: مقياسالإشراف الإكلينيكي: تكوّن مقياس الإشراف الإكلينيكي في صورته النّهائية بعد قياس الصّدق من (41)، فقرة موزّعة على أربعة مجالات كما هو موضّح في ملحق (ث)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتّجاه الإيجابي للإشراف الإكلينيكي.

ثانياً: مقياستطوير أداء المعلّمين: تكوّن مقياس تطوير أداء المعلّمينفي صورته النّهائية من (23)، فقرة، كما هو موضّح في ملحق (ث)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتّجاه الإيجابي لتطوير أداء المعلّمين.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرّج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدا ً(1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسّطات الحسابية، ولتحديد مستوى الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمينلدى عيّنة الدّراسة، حوّلت العلامة وفق المستوى الّذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، ومتوسّطة ومرتفعة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3)

درجات احتساب مستوى والإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 −2.34**
مستوى مرتفع	**5 −3.68**

ثالثاً: أداة المقابلة:

استخدمت الباحثة المقابلة الفردية من خلال طرح الأسئلة بشكل منفرد على أفراد عيّنة الدّراسة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة، اعتمدت الباحثة نظام الأسئلة المفتوحة الّتي حدّدت مسبقًا، والّتي تسمح للمستجيب التّعبير بلغته الخاصّة، بناءً على تجربته الشّخصية؛ إذ يتم عن طريق هذا النّوع من المقابلات توجيه الأسئلة للمستجيبين بالصّياغة والتّرتيب نفسهما.

صدق أداة المقابلة:

من أجل التّحقّق من صدق أداة المقابلة، استخدمت الباحثة الصّدق الظّاهري أو ما يعرف بصدق المحكّمين، عرضت الأداة بصورتها الأوّلية على مجموعةمنذويالاختصاصوالخبرة، وقد بلغ عددهم (13) محكّم، وقد تشكّلت أسئلة المقابلة في صورتها الأوّلية من (6)أسئلة؛ إذ أعتمد معيار الاتّفاق (80%) كحدّ أدنى لقبول السّؤال، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين، أجريت التّعديلات المقترحة، فقد عُدّلت صياغة بعض الأسئلة.

4.3 متغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المتغيّرات المستقلّة (التّصنيفية) والتّابعة الآتية:

أ- **المتغيّرات التّصنيفية:**

1. **النّوع الاجتماعي:** وله مستويان هما: (1-ذكر، 2- أنثى).
2. **المؤهّل العلمي:** وله مستويان هما: (1-بكالوريوس، 2- ماجستير فأعلى).
3. **سنوات الخبرة الإدارية:** ولها ثلاثة مستويات هي: (1-أقل من 5 سنوات، 2- من5 -10 سنوات،3-أكثر من 10 سنوات).
4. **المديرية التّعليمية:** ولها أربعة مستويات هي: (1-القدس، 2-رام الله والبيرة، 3-الخليل، 3-نابلس).

ب-المتغيّر التّابع:

أ) الدّرجة الكلّية، والمجالات الفرعية الّتي تقيس الإشراف الإكلينيكي لدىعيّنةالدّراسة.

ب) الدّرجة الكلّية الّتي تقيس تطوير أداء المعلّمين لدى عيّنة الدّراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدّراسة

نفُّذت الدّراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التّقارير، الرّسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النّظري للدّراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.
3. تحديد مجتمع الدّراسة، ومن ثمّتحديد عيّنة الدّراسة.
4. تطوير أدوات الدّراسة من خلال مراجعة الأدب التّربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدّراسة.
6. تطبيق أدوات الدّراسة على عيّنة استطلاعية، ومن خارج عيّنة الدّراسة الأساسية، إذ شملت (34) من مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، وذلك بهدف التّأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدّراسة.

7. تطبيق أدوات الدّراسة على العيّنة الأصلية، والطّلب منهم الإجابة على فقراتها بكلّ صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأنّ إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرّزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التّحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النّتائج الّتي أسفر عنها التّحليل في ضوء الأدب النّظري والدّراسات السّابقة، والخروج بمجموعة من التّوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنّسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحصالثّبات.
3. اختبار(ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلّقة بالنّوع الاجتماعي، والمؤهّل العلمي.
4. اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلّقة، بسنوات الخبرة الإدارية المديرية التّعليمية.
5. اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية.
6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation)؛ لمعرفة العلاقة بين الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين، كذلك لفحص صدق أداتي الدّارسة.
7. اختبار معامل الانحدار المتعدّد التّدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)؛ لمعرفة إسْهام أبعاد الإشراف الإكلينيكيفي التّنبؤ بتطوير أداء المعلّمين.

الفصل الّرابع

عرض نتائج الدّراسة

1.4 النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

1.1.4نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضيةالأولى

2.2.4 نتائج الفرضيةالثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

11.3.4 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة

الفصل الرّابع

عرض نتائج الدّراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنّتائج الّتي توصلّت إليها الدّراسة في ضوء أسئلتها وفرضيّتها الّتي طرحت، وقد نظّمت وفقاً لمنهجية محدّدة في العرض، وكما يلي:

1.4- النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

1.1.4 نتائج السّؤال الأوّل:

ماواقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال الأوّل حُسبت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، والجدول (1.4) يوضّح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي وعلى المقياس ككل مرتّبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	3.96	0.633	79.2	**مرتفع**
2	3	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	3.95	0.703	79.0	**مرتفع**
3	4	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	3.76	0.742	75.2	**مرتفع**
4	1	الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	3.61	0.677	72.2	**متوسط**
		درجة الإشراف الإكلينيكي	3.80	0.638	76.0	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (1.4) أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة (3.80) وبنسبة

مئوية (76.0%)، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي تراوحت ما بين (3.61-3.96)، وجاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (3.96)، وبنسبة مئوية (79.2%) وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّخطيط " في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.61) وبنسبة مئوية (72.2%) وبتقدير متوسّط.

وقد حُسبت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنّسب المئوية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي كل مجال على حدة، وعلى النّحو الآتي:

1) الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس

جدول (2.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس

مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع الفعاليات التدريسية.	4.27	0.783	85.4	**مرتفع**
2	16	يدخُل الغرفة الصفية في الوقت المتفق عليه.	4.25	0.775	85.0	**مرتفع**
3	13	يدون المشرف الممارسات التعليمية للمعلم في بطاقة الملاحظة.	4.09	0.779	81.8	**مرتفع**
4	17	يُلاحظ مدى ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة للدرس.	4.06	0.755	81.2	**مرتفع**
5	14	يركز المشرف على مدى التفاعل مع الطلبة.	4.05	0.798	81.0	**مرتفع**
6	19	يُشجع الطلبة على الّتفاعل الإيجابي.	3.81	0.865	76.2	**مرتفع**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
7	12	يتقن محتوى المواد الدراسية التي يشرف عليها.	3.79	0.878	75.8	**مرتفع**
8	11	يُشعر المعلم بالثّقة والرّاحة النّفسية خلال زيارته الصفية.	3.69	0.904	73.8	**مرتفع**
9	18	يثني المشرف على أداء المعلم أمام الطلبة.	3.63	0.996	72.6	**متوسط**
		الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	3.96	0.633	79.2	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (2.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالالإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس تراوحت ما بين (4.27 - 3.63)، وجاءت فقرة "يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع الفعاليات التّدريسية" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.27)، وبنسبة مئوية (85.4%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يثني المشرف على أداء المعلّم أمام الطّلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.63)، وبنسبة مئوية (72.6%) وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس(3.96)، وبنسبة مئوية (79.2%)، وبتقدير مرتفع.

2) الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل

جدول (3.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	23	يجتمع مع المعلم بعد انتهاء الحصص مباشرة.	4.19	0.872	83.8	**مرتفع**
2	26	يؤكد المشرف على توزيع الأنشطة على زمن الحصة.	4.05	0.841	81.0	**مرتفع**
3	24	يُحلّل الموقف الصفّي من وجهة نظره كمشرف.	4.05	0.851	81.0	**مرتفع**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
4	27	يشجع المشرف المعلم على توظيف أساليب التعزيز المناسبة للطلبة.	4.03	0.824	80.6	**مرتفع**
5	21	يُقوّم مدى تنفيذ أهداف الدرس.	4.02	0.799	80.4	**مرتفع**
6	25	يوجه المشرف المعلم إلى ترتيب الأنشطة الصفية حسب أهميتها.	3.90	0.833	78.0	**مرتفع**
7	22	يشجع المعلّمين على تحليل المواقف التعليمية المنفّذة.	3.75	0.864	75.0	**مرتفع**
8	20	يوظّف المشرف أساليب التفكير العلمي في تحليل الدرس.	3.58	0.921	71.6	**متوسط**
		الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	3.95	0.703	79.0	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (3.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل تراوحت ما بين (3.58-4.19)، وجاءت فقرة "يجتمع مع المعلّم بعد انتهاء الحصص مباشرة" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.19) وبنسبة مئوية (83.8%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يوظّف المشرف أساليب التّفكير العلمي في تحليل الدّرس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.58)، وبنسبة مئوية (71.6%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل(3.95)، وبنسبة مئوية (79.0%)، وبتقدير مرتفع.

3) الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة

جدول (4.4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنّسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسّطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	31	يُبرز النقاط الإيجابية في أداء المعلم التدريسي.	4.01	0.818	80.2	**مرتفع**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
2	28	يُقيّم أداء المعلّمين في ضوء معايير موضوعيّة.	4.00	0.821	80.0	**مرتفع**
3	36	يركز نقده على الموقف التّعليمي وليس شخص المعلّم.	3.95	0.805	79.0	**مرتفع**
4	41	يقدّم التغذية الراجعة بصورة دائمة.	3.87	0.933	77.4	**مرتفع**
5	32	يشير لمواطن القصور بطريقة علمية موضوعيّة.	3.86	0.849	77.2	**مرتفع**
6	37	يشجّع المعلّمين على المشاركة في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم المهنيّة.	3.85	0.870	77.0	**مرتفع**
7	33	يشجع المعلّمين على التّقويم الذّاتي.	3.76	0.847	75.2	**مرتفع**
8	29	يسمح للمعلّمين بإبداء آرائهم في نتائج التقويم.	3.75	0.904	75.0	**مرتفع**
9	30	يهيئ بيئة مناسبة للمعلمين لمناقشتهم.	3.74	0.950	74.8	**مرتفع**
10	40	يشجّع المعلّمين على توظيف استراتيجيات تدريسيّة بديلة.	3.69	0.956	73.8	**مرتفع**
11	34	يحدد أدوات تقويميّة مناسبة للحكم على مدى تحقّق الأهداف.	3.68	0.881	73.6	**مرتفع**
12	35	يتيح للمعلم تبرير تطبيقه للاستراتيجيّات التّدريسية في الموقف التّعليمي.	3.64	0.946	72.8	**متوسط**
13	39	يشرك المعلّمين في وضع خطط مستقبليّة لمتابعة تطور الأداء التّدريسي.	3.42	1.048	68.4	**متوسط**
14	38	يزود المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة.	3.36	1.069	67.2	**متوسط**
		الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	3.76	0.742	75.2	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (4.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مجالالإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة تراوحت ما بين (3.36-4.01)، وجاءت فقرة " يُبرز النّقاط الإيجابية في أداء المعلّم التّدريسي" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.01) وبنسبة مئوية (80.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يزوّد المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.36)، وبنسبة مئوية (67.2%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلتيّ التّقويم والتّغذية الرّاجعة(3.76)، وبنسبة مئوية (75.2%) وبتقدير مرتفع.

4) الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	يتفق المشرف مع المعلم على المهارات التدريسية التي سَيُرَكّز عليها.	3.78	.895	75.6	**مرتفع**
2	4	يسمح للمعلّمين بالتحدث عن حاجاتهم واهتماماتهم.	3.75	.813	75.0	**مرتفع**
3	7	يوظف معرفته المتعلّقة بطرق التدريس في إثراء مهارات التدريس.	3.74	.824	74.8	**مرتفع**
4	10	يبدي مرونة في اختيار الحصّة المناسبة للمعلم.	3.73	.896	74.6	**متوسط**
5	3	يضع أهدافاً واقعيةً تتناسب والموقف الّتعليمي.	3.70	.806	74.0	**متوسط**
6	6	يُشعر المعلم بأن هدف الزّيارة تطوير أدائه.	3.69	.968	73.8	**متوسط**
7	2	يُحدّد للمعلّم المهارات المراد ملاحظتها.	3.64	.811	72.8	**متوسط**
8	8	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية الخاصة لحل مشكلات الطلبة في التحصيل.	3.55	.936	71.0	**متوسط**
9	1	يُشرك المشرف الّتربوي المعلّمين في التخطيط.	3.31	.981	66.2	**متوسط**
10	9	يشرك المعلم في بناء خطّة الزيارة.	3.21	1.027	64.2	**متوسط**
		الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	3.61	0.677	72.2	**متوسط**

يتّضح من الجدول (5.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجال الإشراف الإكلينيكيفي مرحلة التّخطيط تراوحت ما بين (3.78-3.21)، وجاءت فقرة "يتّفق المشرف مع المعلّم على المهارات التّدريسية الّتي سَيُرَكّز عليها" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (3.78)، وبنسبة مئوية (75.6%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يشرك المعلّم في بناء خطّة الزيارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.21)، وبنسبة مئوية (64.2%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ

المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط (3.61)، وبنسبة مئوية (72.2%)، وبتقدير متوسّط.

2.1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:

مامستوىتطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال الثّاني حُسبت المتوسّطات الحسابية والانحرافاتالمعياريةوالنّسبالمئوية لمقياس تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، والجدول (6.4) يوضّح ذلك:

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات تطوير أداء المعلّمين وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ.	4.15	0.722	83.0	**مرتفع**
2	21	يُعتبر قدوة للمتعلّمين في التحلي بالسلوك الأخلاقي في جميع الأوقات.	4.05	0.712	81.0	**مرتفع**
3	14	يبني المعلم جسور الاتّصال والتّواصل بينه وبين الطلبة.	4.01	0.738	80.2	**مرتفع**
4	6	ينوع المعلم في الوسائل التعليمة المناسبة للهدف.	3.97	0.725	79.4	**مرتفع**
5	10	يبذل قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحدّدة.	3.95	0.764	79.0	**مرتفع**
6	7	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.95	0.798	79.0	**مرتفع**
7	4	يختار أنشطة منهجّية ملائمة لمستوى الطلبة.	3.94	0.668	78.8	**مرتفع**
8	23	يتقبل المعلم الرأي الأخر.	3.94	0.743	78.8	**مرتفع**
9	5	يربط المعلم بين الجانبين النظري والعملي للمادة العلمية.	3.94	0.770	78.8	**مرتفع**
10	19	يبني المعلّم اتّجاهات إيجابيّة لدى الطلبة نحو عمليّة الّتعليم.	3.89	0.749	77.8	**مرتفع**
11	3	يُرتّب المعلم حاجاته التدريسية حسب الأولويات.	3.88	0.712	77.6	**مرتفع**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
12	15	يركز المعلّم على مهارات التعبير والنقاش في الحصة الدراسية.	3.85	0.774	77.0	**مرتفع**
13	18	يشيد بالمبادرات والأفكار الإبداعية عند الطّلبة.	3.85	0.785	77.0	**مرتفع**
14	20	ينوّع المعلم في أساليب التّقويم المستخدمة.	3.85	0.807	77.0	**مرتفع**
15	1	يحرص المعلّم على تطوير نفسه مهنياً.	3.84	0.805	76.8	**مرتفع**
16	12	يثري محتوى المواد الدّراسية التّي يدرسها.	3.83	0.843	76.6	**مرتفع**
17	8	يعمل على حل المشكلات الطّارئة التي تواجهه في التّدريس.	3.83	0.857	76.6	**مرتفع**
18	11	يفعّل التّعلّم التّعاوني.	3.77	0.836	75.4	**مرتفع**
19	13	يستخدم الاستراتيجيات الحديثة في الموقف الصفي.	3.75	0.805	75.0	**مرتفع**
20	2	يُوظّف أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم.	3.74	0.726	74.8	**مرتفع**
21	17	يحفّز عمليّات التفكير العليا عند الطلبة.	3.74	0.816	74.8	**مرتفع**
22	22	يُشارك في المؤتمرات العلميّة التي تختصّ بأساليب التّدريس.	3.42	1.129	68.4	**متوسط**
23	9	يوظّف البحوث التّربوية في التدريس.	3.35	1.045	67.0	**متوسط**
		متوسطتطوير أداء المعلّمينككل	3.85	0.603	77.0	**مرتفع**

يتّضح من الجدول (6.4) أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء المعلّمين ككل بلغ (3.85)، وبنسبة مئوية (77.0%)، وبتقدير مرتفع، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات مقياس تطوير أداء المعلّمين تراوحت ما بين (4.15 -3.35)، وجاءت فقرة"يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.15)، وبنسبة مئوية (83.0%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء فقرة " يوظّف البحوث التّربوية في التّدريس"في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.35)، وبنسبة مئوية (67.0%)،وبتقدير متوسّط.

2.4- النّتائج المتعلّقة بالفرضيات

1.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى، وتحديد الفروق تبعاً لمتغيّر النّوع الاجتماعي، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

الجدول (7.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	ذكر	71	3.68	0.687	1.114	.267
	أنثى	99	3.56	0.669		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	ذكر	71	4.00	0.704	.749	.455
	أنثى	99	3.93	0.578		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	ذكر	71	3.96	0.761	.167	.867
	أنثى	99	3.94	0.662		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	ذكر	71	3.78	0.825	.315	.753
	أنثى	99	3.74	0.680		
الدرجة الكلية	ذكر	71	3.84	0.696	.612	.542
	أنثى	99	3.78	0.595		

يتبيّن من الجدول (7.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في

الإشراف الإكلينيكي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

2.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثّانية، وتحديد الفروق تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (8.4) تبيّن ذلك:

الجدول (8.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىلمتغيرالمؤهّل العلمي

المجالات	المؤهّل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	بكالوريوس	113	3.52	0.643	-2.433	.016*
	ماجستير فأعلى	57	3.79	0.714		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	بكالوريوس	113	3.88	0.645	-2.235	.027*
	ماجستير فأعلى	57	4.11	0.584		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	بكالوريوس	113	3.91	0.696	-1.015	.311
	ماجستير فأعلى	57	4.02	0.717		
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	بكالوريوس	113	3.68	0.762	-1.862	.064
	ماجستير فأعلى	57	3.90	0.681		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	113	3.73	0.635	-2.074	.040*
	ماجستير فأعلى	57	3.94	0.626		

يتبيّن من الجدول (8.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ككل ومجالاته: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط، الإشراف الإكلينيكي في

مرحلة ملاحظة التّدريس) من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، بينما لم تكن الفروق دالّة إحصائياً على مجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلتي التّقويم والتّغذية الرّاجعة).

3.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية.

ومن أجل فحص الفرضية الثّالثة، استخرجت المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية، ومن ثمّ استخدم تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ للتّعرّف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية. والجدولان (9.4) و(10.4) يبيّنان ذلك:

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	أقل من 5 سنوات	27	3.90	0.775
	من (5–10) سنوات	38	3.45	0.644
	أكثر من 10 سنوات	105	3.59	0.644
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	أقل من 5 سنوات	27	4.00	0.782
	من (5–10) سنوات	38	3.70	0.621
	أكثر من 10 سنوات	105	4.04	0.574
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	أقل من 5 سنوات	27	3.97	0.792
	من (5–10) سنوات	38	3.59	0.757
	أكثر من 10 سنوات	105	4.07	0.617
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	أقل من 5 سنوات	27	3.89	0.798
	من (5–10) سنوات	38	3.47	0.653
	أكثر من 10 سنوات	105	3.83	0.737
الدرجةالكلية	أقل من 5 سنوات	27	3.93	0.763
	من (5–10) سنوات	38	3.54	0.607
	أكثر من 10 سنوات	105	3.86	0.593

يتّضح من خلال الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدّلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول(10.4) يوضّح ذلك:

جدول (10.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	بين المجموعات	3.331	2	1.665	3.752	.025*
	داخل المجموعات	74.130	167	.444		
	المجموع	77.461	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	بين المجموعات	3.242	2	1.621	4.202	.017*
	داخل المجموعات	64.426	167	.386		
	المجموع	67.668	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	بين المجموعات	6.487	2	3.244	7.031	.001*
	داخل المجموعات	77.036	167	.461		
	المجموع	83.524	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	4.181	2	2.091	3.931	.021*
	داخل المجموعات	88.816	167	.532		
	المجموع	92.997	169			
الدرجةالكلية	بين المجموعات	3.507	2	1.754	4.485	.013*
	داخل المجموعات	65.299	167	.391		
	المجموع	68.806	169			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبيّن من الجدول (10.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته كانت؛ أقلّ من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (11.4) يوضّح ذلك:

جدول (11.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاتهمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من (5–10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	أقل من 5 سنوات	3.90		.454*	.310*
	من (5–10) سنوات	3.45			
	أكثر من 10 سنوات	3.59			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	أقل من 5 سنوات	4.00			-.339*
	من (5–10) سنوات	3.70			
	أكثر من 10 سنوات	4.04			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	أقل من 5 سنوات	3.97		.383*	-.481*
	من (5–10) سنوات	3.59			
	أكثر من 10 سنوات	4.07			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	أقل من 5 سنوات	3.89		.423*	-.360*
	من (5–10) سنوات	3.47			
	أكثر من 10 سنوات	3.83			
الدرجةالكلية	أقل من 5 سنوات	3.93		.394*	-.326*
	من (5–10) سنوات	3.54			
	أكثر من 10 سنوات	3.86			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبيّن من الجدول (11.4) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيطمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من (من (5-10) سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات).

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريسمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من (5-10) سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).
- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في الإشراف الإكلينيكي ككل ومجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من (5-10) سنوات) من جهة وكل من: (أقل من 5سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل: (أقل من 5سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

4.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

ومن أجل فحص الفرضية الرّابعة، استخرجت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيّر المديرية التّعليمية، ومن ثمّ استخدم تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتّعرّف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيّرالمديرية التّعليمية. والجدولان (12.4) و(13.4) يبيّنان ذلك:

جدول (12.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزىلمتغيرالمديرية التعليمية

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	القدس	17	3.55	0.852
	رام الله والبيرة	44	3.79	0.726
	الخليل	52	3.56	0.616

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	نابلس	57	3.54	0.626
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	القدس	17	4.03	0.458
	رام الله والبيرة	44	4.09	0.620
	الخليل	52	3.76	0.664
	نابلس	57	4.02	0.630
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	القدس	17	3.93	0.813
	رام الله والبيرة	44	4.16	0.621
	الخليل	52	3.74	0.663
	نابلس	57	3.97	0.729
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	القدس	17	3.63	0.785
	رام الله والبيرة	44	3.98	0.697
	الخليل	52	3.60	0.710
	نابلس	57	3.76	0.765
الدرجةالكلية	القدس	17	3.76	0.656
	رام الله والبيرة	44	3.99	0.630
	الخليل	52	3.65	0.630
	نابلس	57	3.80	0.624

يتّضح من خلال الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدّلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول(13.4) يوضّح ذلك:

جدول (13.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الإشراف الإكلينيكي في	بين المجموعات	1.947	3	.649	1.427	.237
	داخل المجموعات	75.514	166	.455		

مرحلة التخطيط	**المجموع**	77.461	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	بين المجموعات	3.096	3	1.032	2.653	.050*
	داخل المجموعات	64.572	166	.389		
	المجموع	67.668	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	بين المجموعات	4.238	3	1.413	2.958	.034*
	داخل المجموعات	79.285	166	.478		
	المجموع	83.524	169			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	بين المجموعات	3.758	3	1.253	2.330	.076
	داخل المجموعات	89.239	166	.538		
	المجموع	92.997	169			
الدرجةالكلية	بين المجموعات	2.793	3	.931	2.341	.075
	داخل المجموعات	66.013	166	.398		
	المجموع	68.806	169			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبيّن من الجدول (13.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته باستثناء مجاليّ: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل) كانت أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ومجالاته باستثناء مجاليّ: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمجاليّ: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىلمتغيّر المديرية التّعليمية، أجري اختبار أقل فرق دالّ(LSD) والجدول (14.4) يوضّح ذلك:

جدول (14.4)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمجالي: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية

المتغير	المستوى	المتوسط	القدس	رام الله والبيرة	الخليل	نابلس
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	القدس	4.03			.328*	-.261*
	رام الله والبيرة	4.09				
	الخليل	3.76				
	نابلس	4.02				
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	القدس	3.93			.419*	
	رام الله والبيرة	4.16				
	الخليل	3.74				
	نابلس	3.97				

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p < .05)**

يتبيّن من الجدول (14.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّدريس من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية بين (الخليل) من جهة وكل من (رام الله والبيرة)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من: (رام الله والبيرة).
- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّحليل من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة)، و(الخليل)، وجاءت الفروق لصالح (رام الله والبيرة).

5.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغيّر النّوع الاجتماعي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (15.4) تبيّن ذلك:

جدول (15.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىلمتغيرالنوع الاجتماعي

المتغير	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطوير أداء المعلّمين	ذكر	71	3.82	0.595	-.461	.645
	أنثى	99	3.87	0.611		

يتبيّن من الجدول (15.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

6.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية السّادسة وتحديد الفروق تبعاً لمتغيّر المؤهّل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلّتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (16.4) تبيّن ذلك:

جدول (16.4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىلمتغيرالمؤهل العلمي

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطوير أداء المعلّمين	بكالوريوس	113	3.81	.606	-1.072	.285
	ماجستير فأعلى	57	3.92	.596		

يتبيّن من الجدول (16.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

7.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

ومن أجل فحص الفرضية السّابعة، استخرجت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية، ومن ثمّ استخدم تحليل التّباين الأحادي (One-WayANOVA) للتّعرّف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية. والجدولان (17.4) و(18.4) يبيّنان ذلك:

جدول (17.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيرسنوات الخبرة الإدارية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير أداء المعلّمين	أقل من 5 سنوات	27	4.02	0.644
	من 5 –10 سنوات	38	3.54	0.597
	أكثر من 10سنوات	105	3.91	0.562

يتّضح من خلال الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدّلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول(18.4) يوضّح ذلك:

جدول (18.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطالمربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تطوير أداء المعلّمين	بين المجموعات	4.704	2	2.352	6.917	.001*
	داخل المجموعات	56.794	167	.340		
	المجموع	61.498	169			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)

يتبيّن من الجدول (18.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمينكانت؛ أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّاليوجود فروق في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (19.4) يوضح ذلك:

جدول (19.4)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 –10 سنوات	أكثر من 10سنوات
تطوير أداء المعلمين	أقل من 5 سنوات	4.02		.471*	
	من 5 –10 سنوات	3.54			-.368*
	أكثر من 10سنوات	3.91			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)

يتبيّن من الجدول (19.4) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، فيتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرسنوات الخبرة الإداريةبين (من 5 -10 سنوات) من جهة وكل من (أقل من 5سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (أقل من 5سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

8.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α≤.05) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

ومن أجل فحص الفرضية الثّامنة، استخرجت المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيّر المديرية التّعليمية، ومن ثمّ استخدم تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتّعرّف على دلالة الفروق تبعاً لمتغيّر المديرية التّعليمية. والجدولان (20.4) و(21.4) يبيّنان ذلك:

جدول (20.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطوير أداء المعلّمين	القدس	17	3.71	0.599
	رام الله والبيرة	44	4.12	0.613
	الخليل	52	3.66	0.598
	نابلس	57	3.85	0.530

يتّضح من خلال الجدول (20.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدّلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول(21.4) يوضّح ذلك:

جدول (21.4)

نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التعليمية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطالمربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تطوير أداء المعلّمين	بين المجموعات	5.622	3	1.874	5.567	.001*
	داخل المجموعات	55.876	166	.337		
	المجموع	61.498	169			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)

يتبيّن من الجدول (21.4) أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمينكانت؛ أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّاليوجود فروق في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسّطات الحسابية لمقياس تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (22.4) يوضّح ذلك:

جدول (22.4)

نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياستطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيرالمديرية التعليمية

المتغير	المستوى	المتوسط	القدس	رام الله والبيرة	الخليل	نابلس
تطوير أداء المعلمين	القدس	3.71		-.416*		
	رام الله والبيرة	4.12			.469*	.276*
	الخليل	3.66				
	نابلس	3.85				

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)

يتبيّن من الجدول (22.4) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرالمديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة) من جهة وكل من (القدس)، و(الخليل)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (رام الله والبيرة).

9.2.4النّتائج المتعلّقة بالفرضية التّاسعة:

لا توجدعلاقة ارتباطيه دالّةإحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين واقع الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

للإجابة عن الفرضية التّاسعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين مقياسين الإشراف الإكلينيكي، وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، والجدول (23.4) يوضّح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

جدول (23.4)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسيين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين (ن=170)

	مقياس تطوير أداء المعلّمين
مقياس الإشراف الإكلينيكي	معاملارتباطبيرسون
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	.511**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	.538**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل	.523**
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة	.510**
الإشراف الإكلينيكي ككل	**.564**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p *)**

يتّضح من الجدول (23.4) وجود علاقة ارتباط دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.01)، بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (**.564)، ويلاحظ أنّ العلاقة بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير

أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينجاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنّه كلّما ازدادت درجة الإشراف الإكلينيكيازداد مستوىتطوير أداء المعلّمين.

10.2.4 النّتائج المتعلّقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد قدرة تنبّؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤.05) لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

من أجل قياس مدى إسْهام (أبعاد الإشراف الإكلينيكي) في التّنبّؤبتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، استخدم معامل الانحدار المتعدّد التّدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)والجدول (24.4) يوضّح ذلك:

جدول (24.4)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد الإشراف الإكلينيكي في التنبؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

النموذج	المعاملات تغيرالمعيارية		المعاملات	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	المعيارية بيتا β					
الثابت	1.816	.249		7.303	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	.513	.062	.538	8.275	.000	.538[a]	.290	.285
الثابت	**1.676**	.248		6.756	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس	**.336**	.086	.353	3.900	.000			
الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط	**.232**	.081	.261	2.880	.004	.568[b]	**.323**	.315

قيمة "ف" المحسوبة للإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس= 46968.دالة عند مستوى دلالة000.

قيمة "ف" المحسوبة للإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس والإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط= 87039.دالة عند مستوى دلالة000.

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتّضح من الجدول (24.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤ .05) لمجالات الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين، ويلاحظ أنّ مجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط) قد وضّحت (32.3%)، من نسبة التّباين في مستوى تطوير أداء المعلّمين، أمّا فيما يتعلّق بأبعاد (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلتيّ التّقويم والتّغذية الراجعة)، فإنّها لم تسهم بشكل دال إحصائياً في التّنبّؤبمستوىتطوير أداء المعلّمين. وتجدر الإشارة إلى أنّ قيم عامل تضخّم التّباين (VIF) للنّماذج التّنبّؤية الأربعة قد كانت متدنّية؛ ممّا يشير إلى عدم وجود إشكالية التّساهمية المتعدّدة (Multicollinearity) الّتي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبّئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y=**1.676**+**.336**+**.232**)، أي كلّما تغيّر مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريسدرجة واحدة يحدث تغيّر طردي موجب في تطوير أداء المعلّمين بمقدار (336.)، وكلّما تغيّر مجالالإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط درجة واحدة يحدث تغيّر طردي موجب في تطوير أداء المعلّمين بمقدار(232.).

11.3.4 النّتائج المتعلّقة بأسئلة المقابلات

أجرت الباحثة المقابلة مع مديري المدارس الحكومية في فلسطين، لمعرفة وجهات نظرهم حول واقع الإشراف الإكلينيكي في تطوير أداء المعلّمين، وأجريت المقابلة مع (10) من مديري المدارس الحكومية، وفيما يأتي نتائج المقابلات الّتي تمّ التّوصّل إليها وفق تسلسل أسئلة المقابلة.

السّؤال الأوّل:

ما هي النّشاطات الّتييمارسها المشرف التّربوي لتطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم قبل دخوله غرفة الصّف؟

تشير النّتائج إلى أنّ جميع مديري المدارس الحكومية أجمعوا على أنّ المشرف التّربوي يلتزم بموعد الحصّة المتّفق عليها، ويرحّب بالمعلّم، وتسود بينهم روح الزّمالة والثّقة والاحترام المتبادل، وأنّه يلقي نظرة على الخطّة الفصلية، وتحضير المعلّم للدّرس، ويتعرّف على محتوى المادّة بنسبة مرتفعة (100%)، وأجمعوا أيضًا على أنّ المشرف التّربوي لا يشترك مع المعلّم في بناء خطّة الدّرس بنسبة(70)، بالمقابل أجاب البعض منهم أنّالقليل من المشرفين من يسأل إن كان المعلّم يعاني من مشاكل، أو يسأل عن حاجاته وميوله بنسبة(70%) وكانت استجاباتهم على النّحو التّالي:

المدير الأوّل: أكّد من خلال مشاهدته أنّ المشرف التّربوي يقوم بسؤال المعلّم عن المادّة الدّراسية الّتي سيقوم بشرحها، واسم الصّف الّذي سوف يحضر المشرف الحصّة المتّفق عليها.

المدير الثّاني: أكّد على أنّ المشرف يقوم بالتّرحيب بالمعلّم، وبثّ روح التّشجيع والزّمالة، والاستماع لحاجات المعلّم، والتّعرف على محتوى الدّرس.

المدير الثّالث: أكّد أنّ المشرف يلقي بنظره على جدول الحصص للمعلّم ويختار الحصّة الّتي يريد حضورها.

المدير الرّابع: أكّد أنّ المشرف يطلب الأعمال الكتابية، ودفتر التّحضير، ويسأل المعلّم إن كان يعاني من مشاكل خلال التّدريس.

المدير الخامس: أكّد أنّ المشرف يطلب الخطط الفصلية، ويتابع التّحضير اليومي، وقليل ما يسأل عن احتياجات المعلّم.

المدير السّادس: من أهمّ الإجراءات الّتي يقوم بها المشرف قبل الدّخول للغرفة الصّفّية مقابلة المعلّم وإعلامه برغبته بحضور حصّة صفّية، يطلب من المعلّم الخطّة الفصلية أو التّوزيع الزّمني للمنهاج ودفتر التّحضير، ويمكن أن يطّلع على نماذج من أوراق العمل، والامتحانات ويتعرّف على نشاطاته اللّاصفّية.

المدير السّابع: النّشاطات الّتي يمارسها المشرف قبل دخوله الصّفّ: خلق جو من الاحترام المتبادل بينه وبين المعلّم، معرفة مستوى الطّلبة في المادّة، وتحديد الصّفّ الّذي يرغب المعلّم بأن يحضر له المشرف حصّة، وبيان سبب ذلك لمساعدة المعلّم في تطويره أو حلّ مشكلة يطرحها المعلّم.

المدير الثّامن: قبل دخول المشرف الغرفة الصّفّية يشعر المعلّم بالرّاحة النّفسية، وأنّه داعم وموجّه له ويختار الحصة بما يناسب الجدول اليومي للمعلّم.

المدير التّاسع: معرفة الحصّة وزمنها، الاطّلاع على التّحضير، التّعرّف على شخص المعلّم لمدّة قصيرة، لضيق الوقت قبل الدّخول للغرفة الصّفّية.

المدير العاشر: نشاطات يمارسها المشرف التّربوي قبل الدّخول يجب تحديد الهدف، أو الأهداف من الزّيارة، وجمع المعلومات الكافية عن المعلم، كالاطّلاع على ملاحظات المدير من أمور إدارية أو تربوية تتعلّق بالمعلّم، أو ملاحظات الزّيارات السّابقة ودور المدير في متابعتها، والاجتماع بالمعلّم المتوقّع زيارته، والاطّلاع على خططه مع الحرص على العلاقة الطّيبة، ومن ثمّ تحديد حصّة الزّيارة، أيضًا الاطّلاع على المنهج والمراجع الّتي لها علاقة بالدّرس حتّى يفيد الطّالب والمعلّم إن أمكن وهذا نادراً.

السّؤال الثّاني: ما هي أهمّ الإجراءات الّتي يقوم بتنفيذها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم في داخل غرفة الصّفّ؟

أشارت النّتائج بعد طرح السّؤال على مديري المدارس الحكومية فيما يخص الإجراءات الّتي يقوم المشرف التّربوي بتنفيذها، أكّد جميعهم أنّ المشرف التّربوي يلتزم ببنود التّقرير الإشرافي للزّيارة الصّفّية في مرحلة ملاحظة التّدريس، حيث يدوّن الملاحظات ومشاهدات الموقف الصّفّي من أساليب واستراتيجيات، ومراعاة الفروق الفردية، والتّفاعل بين الطّلبة بنسبة مرتفعة، واختلفوا في أنّ المشرف لا يجوز أن يتدخّل في مجريات الحصّة بنسبة (60%)، وأجمعوا على أنّ المشرف يتابع الأعمال الكتابية

للمعلّم من خطط فصلية والتّحضير، وسجل دفتر العلامات بنسبة مرتفعة.وكانت استجاباتهم على النّحو التّالي:

المدير الأوّل: إنّ من الإجراءات المتّبعة لدى بعض المشرفين طرح أسئلة تقييميه للطّلاب في نهاية الحصّة أو امتحان في بعض المهارات الأساسية الخاصّة بالمادّة المشروحة.

المدير الثّاني: إجراء مداخلات تربوية في وقت مستقطع، تشجيع الطّلبة وتحفيزهم، التّعرّف إلى تحصيل الطّلبة من خلال دفتر رصد العلامات.

المدير الثّالث: تفعيل دور الطّالب، والتّأكيد على الفروق الفردية، متابعة سير تخطيط الحصّة، وتحقّق الأهداف، تنوّع في الأساليب، واستخدام استراتيجيات التّقويم المختلفة، واستخدام التّكنولوجيا، وتفعيل السّبّورة.

المدير الرّابع: أنّ المشرف يعطي أمثلة لبعض الاستراتيجيات التّدريس أمام المعلّم في الغرفة الصّفّية كنوع من التّدريب، ويجيب عن استفسارات المعلّم.

المدير الخامس: أنّ المشرف التّربوي لا يتدخّل خلال سير الحصّة، ويكتفي بتسجيل الملاحظات ضمن معايير الحصّة الإشرافية.

المدير السّادس: داخل الغرفة الصّفّية يقوم المشرف التّربوي بمتابعة تنفيذ المعلّم لبنود تقريرالزّيارة الإشرافية، ورصد الملاحظات دون التّدخل في سير الحصّة الصّفّية.

المدير السّابع: إعطاء المعلّم ملاحظات حول أهمّ الجوانب الّتي يجب أن يطوّرها، ونقاط الضّعف الّتي يجب أن يعالجها، ومساعدته بذلك بإعطاء دورات تدريبية، وحضور نموذج حصص، وعمل زيارات تبادلية، ومتابعة مدى استفادة المعلّم وتحفيزه، وإيجاد حلول للمشاكل الّتي تواجهه مع الطّلبة.

المدير الثّامن: يرصد المشرف التّربوي الملاحظات الصّفّية، وأهمّها قدرة المعلّم على ضبط الطّلبة، وإدارة المواقف التّعليمية، وقدرته على توظيف التّكنولوجيا في التّعليم، وتوظيفها لخدمة الموقف التّعليمي.

المدير التّاسع: متابعة الأولويات وصحّة المعلومات، مدى تحقّق الأهداف، وتوظيف الوسيلة والمعلومة، تفاعل الطّلبة والتّقويم، لا يتدخّل المشرف التّربوي في مجريات الحصّة.

المدير العاشر: الإجراءات الّتي يقوم بتنفيذها داخل غرفة الصّفّ،جلوس المشرف في مكان بحيث لا يؤثّر على سير الدّرس، وعليه الاستئذان أثناء الدّخول، والجلوس طبعًا في مكان يسمح له بكتابة الملاحظات، ملاحظة أمور مهمّة تساهم في تطوير الممارسات التّعليمية، مثل: مدى قدرة المعلّم على طرح فكرة الدّرس، وملائمة الأسلوب، سيطرة المعلّم على النّظام الصّفّي، وتوجيه انتباه وتفكير الطّلاب نحو تحقيق الأهداف، ومدى قدرة الطّلبة على التّفاعل الإيجابي، ومدى مراعاته للفروق الفردية من خلال التّنويع في الأسئلة، والاستعانة بالوسائل المناسبة،ومدىملاءمتها للدّرس المطروح، والمضمون ومستويات الطّلاب، ومدى قدرة المعلّم في الانتقال بالطّلاب من الأهداف المعرفية إلى المهارية ثمّالوجدانية.

السّؤال الثّالث: ما الإرشادات الّتي يقدّمها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم بعد انتهاء الحصّة الإشرافية؟

بعد طرح السّؤال أجمع مديريالمدارس على أنّالاجتماع البعدي (مرحلة التّحليل والتّغذية الرّاجعة) مهمّ للمعلّم، وتطوّر أدائه بنسبة مرتفعة (100%)، حيث يقدّم المشرف تحليل لمجريات بداية بذكر الإيجابيات، والثّناء على مواطن القوّة عند المعلّم، ثمّ الانتقال لمواطن القصور، والتّحدث بالنّقاط الأساسية من تحقيق أهداف وسائل إدارة الصّفّ، وقد أجمعوا على أنّ المشرف التّربوي لا يدخل

بالتّفاصيل لضيق الوقت بنسبة (70%)، وأضاف بعضهم أنّ المشرف التّربوي لا يستمع للمعلّم بشكلٍ كافٍ؛ لمعرفة حاجاته وميوله بنسبة (80%)، وكانت استجاباتهم على النّحو التّالي:

المدير الأوّل: عادة ما يقوم المشرف بتقديم التّغذية الرّاجعة حول متابعة المعلّم لأعماله الكتابية من مذكّرة التّحضير إلى سجل متابعة الطّلاب، إلى سجل العلامات، ودفتر تحليل الامتحانات، يناقش المعلّم بمجريات الحصّة، وطرح طرق واستراتيجيات بديلة لما قدّمه المعلّم، ويعزّز الجوانب الإيجابية لدى المعلّم.

المدير الثّاني: يعزّز القدرات التّدريبية للمعلّم في مجال تعميم الاختبار الجيّد، توجيه المعلّم لأساليب التّدريس، وأنشطة لجنة المبحث دون الاستماع لميول المعلّم وحاجاته، تنمية قدرات المعلّم في مجال القياس والتّقويم والإدارة الصّفّية.

المدير الثّالث: توجيه المعلّم لتفعيل دور الطّلبة، ومراعاة الفروق الفردية، تحقيق الأهداف المكتوبة، وتحليل العنوان وعرض المادة، يوجّهه إلى تفعيل الأعمال الكتابية ومتابعتها.

المدير الرّابع: يقدّم المشرف التّربوي تغذية راجعة عن أداء المعلّم في الحّصّة الصّفّية ضمن البنود الموجودة في تقرير الحصّة، دون الدّخول في تفاصيل كثيرة بسبب ضيق الوقت لديه لحضوره أكثر من حصّة في اليوم بنفس المدرسة، لا يبدي اهتمامًا بمشاريع الطّلبة المقدّمة من قبل المعلّم والطّلبة.

المدير الخامس: ينقاش المعلّم في الإيجابيّات، يطّلع على كشف تحصيل الطّلاب، وخاصّة مشرفي المواد الأساسية، يركّز على الأعمال الكتابية، ولا يبدي أيّ تشجيع أو ملاحظات على الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في الحصّة الدّراسية.

المدير السّادس: يقدّم المشرف التّربوي إرشادات مبنيّة على ملاحظاته مبتدئا بشكر المعلّم، وتعزيز أدائه الجيّد ثمّ المناقشة في الجوانب الّتي ظهر بها ضعف في الأداء، وكتابة التّقرير، وإعلام المعلّم بالنّتيجة مع كتابة ملاحظات للمتابعة، دون الاستماع لحاجة المعلّم، أو إبداء رأيه على الملاحظات.

المدير السّابع: التّنوّع في استراتيجيات التّدريس، وتنوّع أساليب التّعزيز، وتوظيف التّكنولوجيا، تشجيع المشاريع الطّلابية، والتّقويم النّوعي.

المدير الثّامن: يقدّم المشرف التّربوي الدّعم النّفسي للمعلّم، وإظهار نقاط القوّة والضّعف، تقديم تغذية راجعة حول الموقف التّعليمي، والتّعاون معه في تحسين مستوى الطّلبة المتأخّرين دراسيًا من خلال الإرشادات والتّوجيهات، التّعرف على مدى جاهزية التّحضير، والتّخطيط المسبق، وإعداد الوسائل التّعليمية.

المدير التّاسع: يقدّم المشرف التّربوي التّغذية الرّاجعة، يتعرّف على حاجات المعلّم التّدريسية من خلال وجهة نظرة المشرف، ولا يستمع للمعلّم، الاطّلاع على الأنشطة والخطط التّربوية.

المدير العاشر: يجتمع المشرف التّربوي بالمعلّم، ومناقشة ما تمّ التّوصّل إليه من خلال تحليل الموقف الصّفّي مع المعلّم، والتّوصل إلى مقترحات لتحسين وتطوير الممارسات التّعليمية.

السّؤال الرّابع: ما الجوانب الّتي يقوم بتنفيذها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية، ويعكسها على تطور أداء المعلّم؟

إنّ انعكاس ممارسات المشرف التّربوي على تطوّر أداء المعلّم انحصر عند مديري المدارس بنسبة (80%) على أدائه في التّخطيط السّنوي والفصلي واليومي، والأعمال الكتابية، وتحصيل الطّلبة، بينما أشار (50%) من مديري المدارس أنّ الدّورات التّدريبية، وورشات العمل لا تلبّي حاجة المعلّمين، وهذا انعكس من عدم الاستماع لحاجاتهم وميولهم، وأنّ ممارسات المشرف التّربوي لا تنعكس على جانب الإبداع، والتّنوّع في طرق التّقييم عند المعلّمين، وكانت استجاباتهم على النّحو التّالي:

المدير الأوّل: يقوم المشرف التّربوي بإعطاء دورات للمعلّمين، لكنّ المشكلة تكمن بعدم استشارة المعلّم في موضوع الدّورة، بما لا يلبّي احتياج المعلّمين، ولا تحقّق الفائدة المرجوّة.

المدير الثّاني: في نهاية الزّيارة، يشجّع المعلّم للمشاركة في المبادرات الإبداعية.

المدير الثّالث: يتابع المشرف التّربوي دفتر العلامات، والخطط العلاجية، والتّحضير اليومي والفصلي للمادة التّعليمية، ويرى مدى تطوّر أداءه من خلالها.

المدير الرّابع: يرى أنّ المشرف التّربوي تطوّر العلم يكون في إدارة الصّفّ، وتفعيل الأساليب والاستراتيجيات.

المدير الخامس: إنّ المشرف التّربوي لا يركّز على إبداع المعلّم بسبب كثرة الضّغوط، ونسبة قليلة تحث المعلّم على البحث العلمي، والمشاركة في مؤتمرات، وورشات تربوية.

المدير السّادس: يقدّم التّدريبات العملية المرافقة للمادّة التّعليمية مع تعريف المعلّمين بأساليب واستراتيجيات التّعليم والتّعلم الحديثة، لا يعطي أهمّية كبيرة للجانب الإبداعي عند المعلّم، والقليل منهم من يدعم المبادرات، والمشاركة بعمل حصص نموذجية للمعلّم المتميّز.

المدير السّابع: يمكن للمشرف أن ينظّم دورة تدريبية، ويوجّه المعلّم للزّيارات التّبادلية، ويدعو المعلّم لحضور نموذج حصّة، يشارك المعلّم بإقامة المعارض، وعمل الأبحاث التّربوية، والمبادرات التّربوية.

المدير الثّامن: يقدّم المشرف التّربوي المساعدة للمعلّم في التّخطيط، وإعطاء بعض الملاحظات لمتابعتها في الزّيارات اللّاحقة لقياس مدى تطوّر المعلّم.

المدير التّاسع: يقدّم المشرف التّربوي على تطوير أداء المعلّم من خلال تقديم نماذج أكثر إيجابية، كتضخيم المواقف الإيجابية، وتصغير المواقف السّلبية، نقد الإيجابي للتّطوير وليس للإحباط.

المدير العاشر: ينعكس دور المشرف التّربوي في تطوير أداء المعلّم في الإدارة الصّفّية وطرق الإيصال والتّواصل مع الطّلاب، ولكن لا أرى انعكاس على تحفيز الإبداع، والتّنوع في طرق التّقييم.

جدول (25.4)

إجابات مديري المدارس الحكومية في فلسطين حول ممارسات المشرف التربوي (قبل وأثناء وبعد)الموقف الصفي وانعكاسه على تطوير أداء المعلمين.

السؤال	الثيمات	الإجابات	التكرار
السؤال: ما هي النشاطات التي يمارسها المشرف التربوي لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم قبل دخوله غرفة الصف؟	الاحترام المتبادل والثقة بين المشرف التربوي والمعلم.	أكدت الآراء أن المشرف يرحب بالمعلم ويكون بينهم روح من الثقة المتبادلة والاحترام	10
	التخطيط المسبق بين المعلم والمشرف التربوي.	أكدت آراء مديري المدارس أنه لا يوجد تخطيط للحصة مسبق بين المعلم والمشرف التربوي ويكتفي بإعلام المعلم بالحضور عن طريق مديره	7
	الاطلاع على الأعمال الكتابية الخاصة بالمعلم.	أكدت الآراء أن المشرف يطلع على التحضير اليومي، خطط الفترات، سجل العلامات...	10
	السؤال عن احتياجات المعلم وميوله والمشكلات التي تواجهه	أجمعت الآراء أن الأغلبية لا تسأل المعلم عن احتياجاته وميوله ومشاكله قبل دخوله الغرفة الصفية.	7
السؤال الثاني: ما هي أهم الإجراءات التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم في داخل غرفة الصف؟	يدخل المشرف التربوي الغرفة الصفية بالوقت المحدد ويجلس في مكان مناسب.	أجمعت الآراء أن المشرف التربوي ملتزم بالوقت ويراعي أن تكون جلسته في مكان مناسب لمشاهدة الموقف الصفي كاملاً.	10
	يدون المشرف التربوي الملاحظات وفق بنود التقارير الإشرافية للزيارة الصفية	أجمع الآراء أن المشرف يدون ملاحظات وفق بنود الإشراف المتعبة في قسم الإشراف التربوي في فلسطين.	10
	يتدخل المشرف التربوي في مجريات الحصة.	اختلفت الآراء بين المديرين في تدخل المشرف التربوي منهم من أكد وبشدة أنه لا يتدخل لعدم تشتيت مجريات الحصة، ومنهم من أكد تدخل المشرف التربوي في نهاية الحصة أو خلال مجرياتها للتعديل أو التصويب مباشرة.	10
	يتدخل المشرف التربوي في مجريات الحصة.	تدخل المشرف التربوي منهم من أكد وبشدة أنه لا يتدخل لعدم تشتيت مجريات الحصة، ومنهم من أكد تدخل المشرف التربوي في نهاية الحصة أو خلال مجرياتها للتعديل أو التصويب مباشرة.	6
	يلاحظ المشرف التربوي مجريات الحصة من استراتيجيات ووسائل تربوية.	اختلفت الآراء بين المديرين بأن المشرف التربوي يركز على الأعمال الكتابية للطلبة والمعلم ولا يؤكد على جهد المعلم في الاستراتيجيات والوسائل التعليمية.	7
	يلاحظ المشرف التربوي مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة خلال مرحلة ملاحظة التدريس.	أكدت الآراء ان المشرف التربوي يؤكد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال مشاهداته وتدون الملاحظات. والقليل منهم من يشجع على استثمار مواهب الطلبة.	9
السؤال الثالث: ما الإرشادات التي يقدمها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم بعد انتهاء الحصة الإشرافية؟	يقوم المشرف التربوي بالاجتماع البعدي مباشرة بعد الموقف الصفي.	اجمعت الآراء أن الاجتماع البعدي (مرحلة التحليل والتغذية المراجعة والتقويم) يكون مباشرة بعد الانتهاء من الحصة لأهمية المتابعة والتوجيه للمجريات الحصة، مباشرة بين المعلم والمشرف. أنه يساهم في تطوير أداء المعلمين.	10
	يقدم المشرف التربوي تحليل وافي لمجريات الموقف الصفي.	أكدت الآراء أن المشرف التربوي يظهر للمعلم مواطن القوة والقصور ولكن يعطي حلول كافية لمواطن القصور، ولا يعزز مواطن القوة بأفكار داعمة. يهتم بإدارة الصف وتنظيمه.	7

السؤال	الثيمات	الإجابات	التكرار
	يعطي الوقت الكافي للمعلم لمناقشة الحصة مع المعلم والاستماع لحاجاته.	أكدت الآراء أن المشرف التربوي يعمل تحت ضغط الوقت، وإنجاز العمل المطلوب، ولا يفتح المجال لأخذ وقته في التعبير عن رأيه أو الاستماع لحاجاته.	8
السؤال الرابع: ما الجوانب التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية ويعكسها على تطور أداء المعلم؟	انعكاس ممارسات المشرفين التربويين على تطور أداء المعلمين.	أجمعت الآراء أنه انحصر التطور في أداء المعلم في الأعمال الكتابية، التخطيط اليومي فصلي وسنوي.	8
	يحث المشرف التربوي المعلم على المشاركة في البحوث التربوية والمشاركة في الدورات والورشات التربوية.	اختلفت الآراء بين مديري المدارس أن معظم الورشات التي يشارك فيها المعلمون لا تلبي حاجاتهم وميولهم.	5

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثاني

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة

6.2.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة

7.2.5 تفسير نتائج الفرضية السابعة

8.2.5 تفسير نتائج الفرضية الثامنة

9.2.5 تفسير نتائج الفرضية التاسعة

10.2.5 تفسير نتائج الفرضية العاشرة

11.3.5 النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلات

12.4.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

عرض النّتائج ومناقشتها

تضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة، من خلال أسئلتها وما انبثق عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسات السّابقة الواردة في هذه الدّراسة، إضافة إلى تفسير النّتائج، وصولاً إلى التّوصيات الّتي يمكن طرحها في ضوء هذه النّتائج.

1.5- النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

1.1.5 تفسير نتائج السّؤال الأوّل ومناقشته:

ما واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

أشارت النّتائج إلى أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة (3.80)، وبنسبة مئوية (76.0%)، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجالات مقياس الإشراف الإكلينيكي تراوحت ما بين (3.61-3.96)، وتعزى النّتيجة إلى وعي مديري المدارس الحكومية بعملية الإشراف التّربوي، وإدراكهم لأسلوب الإشراف الإكلينيكي، بمراحله التّطبيقية الأربعة.

وكما نلاحظ من الجدول (2.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن مجال "**الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس**" تراوحت ما بين (4.27 - 3.63)، وجاءت فقرة (15) "يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع الفعاليات التّدريسية" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.27)، وبنسبة مئوية (85.4%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة (18) "يثني المشرف على أداء المعلّم أمام الطّلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.63)، وبنسبة مئوية (72.6%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس (3.96)، وبنسبة مئوية (79.2%)، وبتقدير مرتفع. وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مدير المدرسة بحكم عمله كمشرف

مقيم في المدرسة، جعلته قريبًا من واقع الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، وأنّبنود التّقويم المشتركة بين المشرف التّربوي والمدير توضّح أساليب الأشراف في هذه المرحلة.

بينما جاء مجال "**الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل**" في المرتبة الثّانية في متوسّطات حسابية تراوحت بين (3.58-4.19)، وبتقدير مرتفع، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّمرحلة التّحليل تكون بحضور مدير المدرسة، والمعلم والمشرف التّربوي خلال الجلسة البعدية. وجاءت فقرة (23) "يجتمع مع المعلم بعد انتهاء الحصص مباشرة" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.19)، وبنسبة مئوية (83.8%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة (20) "يوظّف المشرف أساليب التّفكير العلمي في تحليل الدّرس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.58)، وبنسبة مئوية (71.6%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل (3.95)، وبنسبة مئوية (79.0%)، وبتقدير مرتفع.

وترى الباحثة أنّ النّتائج جاءت مرتفعة؛ لوضوح الخطوات الّتي يمرّ فيها التّحليل من الاجتماع البعدي مع المعلّم، والتّأكد من تحقيق الأهداف، والتّوزيع الزّمني للأنشطة، والممارسات التّربوية مثل التّعزيز، والتّفاعل عند الطّلبة. بينما جاءت الفقرة (20)"**يوظّف المشرف أساليب التّفكير العلمي في تحليل الدّرس**"بمستوى متوسّط، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ المشرف التّربوي قد لا يترك مساحة لتوظيف أساليب التّفكير العلمي، مثل الملاحظة والتّأمل والتّشخيص في تحليله للدّرس، والّتي تفتح الأفق أمام المعلّم والطّلابللإبداع والابتكار، حيث يكتفي المشرف التّربوي في التّحليل ضمن مستويات الأهداف التّربوية.

ويتّضح من الجدول (4.4) مجال "**الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة**" أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة تراوحت ما بين (3.36-4.01)، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المشرف التّربوي يقدّم التّقويم

والتّغذية الرّاجعة مباشرة بعد الانتهاء من تحليل الموقف الصّفّي للمعلّم. وجاءت فقرة " **يُبرز النّقاط الإيجابية في أداء المعلّم التّدريسي**" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.01)، وبنسبة مئوية (80.2%)، وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة **(38)** "**يزوّد المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة**"في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.36)، وبنسبة مئوية (67.2%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة (3.76)، وبنسبة مئوية (75.2%)، وبتقدير مرتفع، وتعزو الباحثة استجابة العيّنة المرتفعة لمجال التّقويم والتّغذية الرّاجعة؛ لقيام المشرف التّربوي في مرحلة الاجتماع البعدي عند الإشراف الإكلينيكي بكتابة ملاحظاته عن الموقف الصّفّي في سجل الزّيارات الإشرافية عند مدير المدرسة، يذكر فيها مواطن الضّعف والقوّة عند المعلّم، ومدى التّقدّم أو التّأخر الحاصل لديه، والمأمول منه في الزّيارة القادمة، حيث يطّلع عليها المدير؛ لمتابعة المعلّم، باعتباره مشرف مقيم في مدرسته ملزم بمتابعة التّغييرات الّتي تمّ الاتّفاق عليها في سلوك المعلّم، من تعزيز مواطن القوّة، وتلافي الضّعف والقصور في السّلوك التّعليمي. كما تعزو نتيجة الفقرة (38) "**يزوّد المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة**"في المرتبة الأخيرة بسبب عدم إصدار نشرات تربوية تخدم المعلّم بصورة دورية.

ونلاحظ من الجدول (5.4) أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن "**مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط** "تراوحت ما بين (3.21-3.78)، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ عملية التّخطيط في الإشراف الإكلينيكي تتمّ بالمشاركة مع المعلّم، والتّوافق معه في وضع الأهداف والمهارات الّتي يتمّ ملاحظتها، وجاءت **فقرة (5)** "**يتّفق المشرف مع المعلّم على المهارات التّدريسية الّتي سَيُرَكّز عليها** "بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (3.78)، وبنسبة مئوية (75.6%)، وبتقدير مرتفع، بينما **جاءت فقرة (9)** "**يشرك المعلّم في بناء خطّة الزّيارة**" في المرتبة الأخيرة،

بمتوسّط حسابي بلغ (3.21)، وبنسبة مئوية (64.2%)، وبتقدير متوسّط. وقد بلغ المتوسّط الحسابي لمجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط (3.61)، وبنسبة مئوية (72.2%) وبتقدير متوسّط.

وتعزو الباحثة أنّ استجابات أفراد العيّنة جاءت متوسّطة لمجال التّخطيط، لأنّ المشرف التّربوي تكون زيارته بعد مرور فترة زمنية من الوقت على الفصل الدّراسي، فلا يشترك مع المعلّم بالتّخطيط الفصلي أو السّنوي، وإلى عدم وجود الوقت الكافي للجلسة القبلية بين المشرف التّربوي والمعلّم للتّخطيط المشترك للحصّة الدّراسية كما أوصى بها الإشراف الإكلينيكي.

وقد اتّفقت نتائج الدّراسة مع دراسة الهاجري (2020)، الّتي أظهرت درجة ممارسة المشرفين التّربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي، حيث توصّلت إلى أنّ المشرفين التّربويّين يمارسون نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة عالية، واتّفقت أيضًا مع دراسة العتيبي (2021)، الّتي أظهرت درجة ممارسة رؤساء الأقسام للإشراف الإكلينيكي في مدارس الثّانوية بدولة الكويت،حيث توصّلت إلى أنّ درجة ممارسة نمط الإشراف الإكلينيكي كانت مرتفعة، وجاء مجال الملاحظة في المرتبة الأولى، ومجال التّخطيط في المرتبة الأخيرة، واتّفقت أيضًا مع دراسات(Daloia,2009)، (Hampton,2009)، واختلفت مع دراسة المالكي (2021)، الّتي كشفت عن واقع ممارسة مشرفي اللّغة العربية للإشراف العيادي بمدينة الرّياض في مرحلة التّخطيط للزّيارة الصّفية ومرحلة التّقويم كانت متوسّطة، واختلفت أيضًا مع دراسة الرّويني (2016)، الّتي أشارت نتائجها إلى أنّ المشرف التّربوي يمارس نمط الإشراف الإكلينيكي بدرجة متوسّط في جميع المراحل.

2.1.5 تفسير نتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني ومناقشته:

ما مستوى تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين؟

أشارت نتائج مقياس تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاء مرتفعًا، وذلك أنّ المتوسّط الحسابي لتقديرات عيّنة الدّراسة على مقياس تطوير أداء

المعلّمين ككل بلغ (3.85)، وبنسبة مئوية (77.0%)، وبتقدير مرتفع، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مدير المدرسة يلمس تطوّر أداء المعلّم من خلال الممارسات التّربوية خلال السّنة الدّراسية، أمّا المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة عن فقرات مقياس تطوير أداء المعلّمين تراوحت ما بين (4.15 - 3.35)، وجاءت فقرة (16)"يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ" بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي قدره (4.15) وبنسبة مئوية (83.0%) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة (23)"يوظّف البحوث التّربوية في التّدريس"في المرتبة الأخيرة، بمتوسّط حسابي بلغ (3.35) وبنسبة مئوية (67.0%) وبتقدير متوسّط. وتعزو الباحثة النّتائجإلى أنّ متوسّط أداء تطوير المعلّمين جاء مرتفعًا؛ لأنّ هناك عملية تعاونية بين المشرف التّربوي ومدير المدرسة لخدمة المعلّم وتطوير أدائه، وتظهر نتائج التّطور في الأداء في كل زيارة إشرافية يتمّ تقييمه فيها من قبل المشرف التّربوي، ممّا ينعكس إيجابًا على أدائه اليومي عند مدير المدرسة، ونلاحظ أنّ الاستجابة كانت متوسّطة لتوظيف البحوث التّربوية في التّدريس، وتعزوه الباحثة لندرة تشجيع المشرف التّربوي للمعلّمين على القيام بالبحوث التّربوية لكثرة الأعباء اليومية عليهم.

واتّفقت النّتائج مع دراسة سابو والحريري (2019)، الّتي أظهرت نتائجها أنّللمشرفات التّربويات دورًا في تحسين الأداء المهني لمعلّمات العلوم في مرحلة التّقويم والتّخطيط، ودراسة كارزان (2019)، وتمثّلت نتائجها بوجود آراء متوسّطة تميل أن تكون عالية لدى معلّمي المدارس الأساسية بمحافظة السّليمانية نحو دور المشرف في تحسين أداء المعلّمين، بينما اختلفت مع دراسة الفريحات والقضاة (2017)، بأنّ دور المشرف كان متوسّطًا في تطوير أداء المعلّمين.

2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضيات ومناقشتها

1.2.4 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

أظهرت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياسالإشراف الإكلينيكي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ واقع الإشراف الإكلينيكي في مراحله الأربع ظاهرًا لكلا الجنسين (الذّكور والإناث) من مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وأنّ المديرين يواجهون نفس الظّروف نفسها، ويخضعون لنفس القوانين والأنظمة الإشرافية في وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية.

وهذا يتوافق مع نتائج دراسة الشّمري (2018)، الّتي كانت من نتائجها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيّنة تبعا لمتغيّر النّوع الاجتماعي (ذكور–إناث)، واختلفت مع دراسة الهاجري (2020)، والعتيبي (2021)، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العيّنة تبعًا لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

2.2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

أظهرت النّتائج أنّقيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس) كانت؛

أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّالي وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ككل ومجالاته: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، إذ جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، بينما لم تكن الفروق دالّة إحصائياً على مجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلتيّ التّقويم والتّغذية الرّاجعة).

ويعزى ذلك، إلى أنّ مديري المدارس الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى على اطّلاع علمي أكبر على واقع الإشراف الإكلينيكي، وخاصّة في (مرحلة التّخطيط وملاحظة التّدريس) خاصّة من يحملون شهادات في الإدارة التّربوية أو الإدارة والإشراف التّربوي.

وتوافقت النّتائج مع دراسة عسيري (2014)، حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مرحلة تنفيذ الدّرس لصالح المؤهّل العلمي.

3.2.5 تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α≤.05) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية.

أظهرت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته كانت؛ أقلّ من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّالي وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ومجالاته من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزىلمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية.

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من (من5-10سنوات)، و(أكثر من 10سنوات) من

جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (أقل من 5 سنوات)، ويعزى ذلك إلى أنّمديري المدارس الجدد يتمتّعون بمهارات علمية حديثة تتعلّق بالتّخطيط اكتسبوها من خلال دورات التّدريب والتّهيئة الخاصّة بالمديرين من قبل وزارة التّربية والتّعليم.

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريسمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من 5-10سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات)، ويعزى ذلك إلى أنّمديري المدارس يتمتّعون بخبرة واسعة في مجال ملاحظة التّدريس، بحكم عملهم كمشرفين مقيمين، واشتراكهم مع المشرفين التّربويين في عملية الإشراف على المعلّمين.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في الإشراف الإكلينيكي ككل ومجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية بين (من (5-10) سنوات) من جهة وكل من: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل: (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس الحكومية أقل من خمس سنوات يحكمهم خبرتهم العلمية الجامعية، أمّا مديري المدارس الحكومية تحكمهم خبرتهم على مدى عشر سنوات وأكثر في مجال الإشراف التّربوي، ووضعهم تحت نفس المعايير وأنظمة وقوانين قسم الإشراف في وزارة التّربية والتّعليم.

وهذا ما يتّفق مع دراسة الهاجري (2020)، حيث أظهرت فروق بين متوسّطات الاستجابات لصالح سنوات الخدمة عشرة فأكثر. ودراسة العتيبي(2021).

4.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الإشراف الإكلينيكيمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

بيّنت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس الإشراف الإكلينيكي ومجالاته باستثناء مجاليّ: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي عدم وجود فروق في الإشراف الإكلينيكي ومجالاته باستثناء مجاليّ: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل)، من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية بين (الخليل) من جهة وكل من (رام الله والبيرة)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من: (رام الله والبيرة)، و(نابلس).
- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّحليل من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغير المديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة)، و(الخليل)، وجاءت الفروق لصالح (رام الله والبيرة)، وتعزو الباحثة هذه النّتائج إلى اختلاف البيئة التّعليمية، والفلسفات الّتي ينطلق منها مديري المدارس في هذه المديريات، ومنالمرونة والتّعاون مع قسم الاشراف التّربوي، أو لزيادة عدد الزّيارات الإشرافية لمدارسهم.

5.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة(α≤.05) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي.

أظهرت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّالي عدم وجود فروق في تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي. وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس يلاحظون تطور أداء المعلّمين من خلال تنفيذ المعلّمين للمهام الموكلة لهم بغضّ النّظر عن النّوع الاجتماعي. وهذا ما اتّفق مع فاساسي (Fasasi,2011)، والّتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات معلّمي المرحلة الأساسية للأدوار الّتي يؤدّيها المشرف التّربوي في تحسين أدائهم تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعي. واختلفت مع دراسة عسيري (2014).

6.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزىلمتغيّر المؤهّل العلمي.

وأظهرت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمينكانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّالي عدم وجود فروق في تطوير أداء المعلّمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطينتعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أنّ تطوّر أداء المعلّمين لا يتأثّر بمتغيّر المؤهّل العلمي لمديري المدارس، وذلك لأنّ التّطور يكون على الممارسات والمهارات التّربوية الخاصّة بالمعلّم نفسه، وهي بالأغلب متشابهة، حيث يعود هذا التّقارب لتشابه الدّورات التّأهيلية والتّدريبية وتكرار الزّيارة الإشرافية.

وهذا ما اتّفق مع دراسة سابو والحريري (2019)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسّطات استجابة أفراد العيّنة حول تحسّن أدائهم تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي. واختلفت مع دراسة الفريحات والقضاة(2017).

7.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية السّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

أظهرت النّتائج أنّقيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتّالي وجود فروق في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$)، فيتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّرسنوات الخبرة الإدارية بين (من 5 -10 سنوات) من جهة وكل من (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (أقل من 5 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات).

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ مديري المدارس الّتي جاءت الفروق لصالحهم، هم الأكثر اهتمامًا بتطوير أداء المعلّمين في مدارسهم؛ لإثبات كفاءتهم الإدارية، ومتابعتهم الحثيثة لملاحظات المشرف التّربوي لتطوّر أداء معلّميهم. وهذا ما اتّفقت نتائجه مع دراسة شلش(2018)، حيث أظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر سنوات الخبرة الإدارية.

8.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية الثّامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسّطات تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية.

كشفت النّتائج أنّ قيمة مستوى الدّلالة المحسوب على مقياس تطوير أداء المعلّمين كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدّلالة المحدّد للدّراسة (α≤.05)، وبالتّالي وجود فروق في تطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية. وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.05)، فيتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين تعزى لمتغيّر المديرية التّعليمية بين (رام الله والبيرة) من جهة وكل من (القدس)، و(الخليل)، و(نابلس) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح مديرية (رام الله والبيرة).

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أسلوب المديرية التّعليميةفي التّعاون مع قسم الإشراف التّربوي، ودعم المبادرات الّتي تعمل على تطوّر أداء المعلّمين، وعقد الدّورات، وورشات العمل الّتي يقوم بها قسم الإشراف لمديري المدارس لتطوير أداء المعلّمين في كافّة المجالات التّربوية، سيّما وأنها قريبة من مركز صنع القرار في وزارة التّربية والتّعليم.

9.2.5 النّتائج المتعلّقة بالفرضية التّاسعة:

لا توجدعلاقة ارتباطيه دالّة إحصائيّاً عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

أظهرت النّتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالّة إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤.01)، بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.564**)، ويلاحظ أنّ العلاقة بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء

المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنّه كلّما ازدادت درجة الإشراف الإكلينيكي ازداد مستوىتطوير أداء المعلّمين.

وتعزى هذه النّتيجة إلى أنّ وزارة التّربية والتّعليم العالي حدّدت مبادئ خاصّة للإشراف التّربوي، وأهمها الاعتراف بقيمة المعلّم،وأنّه الحلقة الأقوى في العملية التّربوية، وأنّ المشرف داعم وموجّه للمعلّم، وأنّ عملية تقويم المعلّم تهدف إلى تطوير أدائه، وأنّ ممارسة الإشراف الإكلينيكي الّذي يرتبط بالدّرجة الأولى بتحسين أداء المعلّمين، ومعالجة القصور، وتقوية مواطن القوّة عند المعلّمين ضمن خطوات متسلسلة، وبمتابعة من الإدارات المدرسية، تصبّ في النّهاية لتطوير أداء المعلّمين،وهذا ما أكّدت عليه نتائج الدّراسة بوجود علاقة طردية موجبة بين الإشراف الإكلينيكي وتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس في فلسطين.

واتّفقت النّتائج مع دراسة الأغا والدّيب (2002)، حيث كشفت عن دور المشرف التّربوي في تطوير أداء المعلّم، ودراسة ديلويا (Daloia,2009)، كشفت عن الدّور الإيجابي للإشراف الإكلينيكي في تحسين أداء المعلّمين الجدد، واتّفقت أيضًا مع دراسة سركسيان (2011)، الّتي توصّلت إلى أنّ درجة تطبيق المشرفين التّربويين لأسلوب الإشراف الإكلينيكي في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان كانت مرتفعة. واتّفقت مع دراسة العبداوي (2016)، والهاجري(2020).

10.2.5النّتائج المتعلّقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد قدرة تنبّؤية دالّة إحصائياً عند مستوى دلالة (α≤.05) لأبعاد الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤ بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين.

أظهرت النّتائج وجود أثر دالّ إحصائياً عند مستوى الدّلالة (α≤ .05) لمجالات الإشراف الإكلينيكي في التّنبّؤبمستوى تطوير أداء المعلّمين، ويلاحظ أنّ مجالات: (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التّدريس، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّخطيط) قد وضّحت (32.3%)، من نسبة

التّباين في مستوى تطوير أداء المعلّمين، أمّا فيما يتعلّق بأبعاد (الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّحليل، الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التّقويم والتّغذية الرّاجعة)، فإنّها لم تسهم بشكل دالّ إحصائياً في التّنبّؤ بمستوى تطوير أداء المعلّمين. وهذا يدلّ على وجود علاقة تساهمية تبادلية بين المتغيّر الأوّل والمتغيّر الثّاني، فتطوّر أداء المعلّمين يعكس القدرة على التّنبّؤ بوجود واقع إشراف إكلينيكي.

11.3.5 نتائج أسئلة المقابلات وتفسيرها

حسب الجدول (25.4) لنتائج المقابلات:

السّؤال الأوّل: ما هي النّشاطات الّتييمارسها المشرف التّربوي لتطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم قبل دخوله غرفة الصّف؟

تشير النّتائج إلى أنّمديري المدارس الحكومية أجمعوا على أنّ المشرف التّربوي يلتزم بالممارسات الخاصّة بالاجتماع القبلي بموعد الحصّة المتّفق عليها، ويرحّب بالمعلّم، وتسود بينهم روح الزّمالة والثّقة والاحترام المتبادل، وأنّه يلقي نظرة على الخطّة الفصلية، وتحضير المعلّم للدّرس، ويتعرّف على محتوى المادّة،وكانت نسبة الاتّفاق مرتفعة (100%)، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى أنّ المشرف يواظب على السّير ضمن خطوات متسلسلة في العملية الإشرافية، وكسب ثقة المعلّمين، وأجمع المديرون أيضًا على أنّ المشرف التّربوي لا يشترك مع المعلّم في بناء خطّة الدّرس، ويعزى ذلك لأنّ المعلّم يقوم بالتّخطيط القبلي للحصّة ضمن جدول الحصص اليومية، وبالمقابل أجاب البعض بأنّ القليل من المشرفين يسأل إن كان المعلّم يعاني من مشاكل، ولا يسأل عن حاجاته وميوله (70%).

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة لضيق وقت المشرف التّربوي، وكثرة الأعباء على المعلّم خلال اليوم الدّراسي.

السّؤال الثّاني: ما هي أهمّ الإجراءات الّتي يقوم بتنفيذها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم في داخل غرفة الصّفّ؟

أشارت النّتائج إلى إجماع مديري المدارس، أنّ المشرف التّربوي يلتزم ببنود التّقرير الإشرافي للزّيارة الصّفّية في مرحلة ملاحظة التّدريس، حيث يدوّن الملاحظات، ومشاهدات الموقف الصّفّي من أساليب واستراتيجيات، ومراعاة الفروق الفردية، والتّفاعل بين الطّلبة بنسبة مرتفعة (90%)، وتعزى النّتيجة إلى وضوح معايير وبنود الزّيارة الصّفّية عند المشرف التّربوي، واختلفوا في أنّ المشرف لا يجوز له أن يتدخّل في مجريات الحصّة بنسبة (60%)، وتعزو الباحثة النّتيجة إلى طبيعة المشرف في العملية الإشرافية، فمنهم من يقوم بالتّدخل السّريع لتفادي إيصال معلومة خاطئة، أو من ينتظر لنهاية الحصّة، وأجمعوا على أنّ المشرف يتابع الأعمال الكتابية للمعلّم من خطط فصلية، وتحضير، وسجل دفتر العلامات بنسبة مرتفعة، وتعزو الباحثة النّتيجة لأنّ من واجبات المشرف التّربوي متابعةالأمور الكتابية عند المعلّم، والكشف عن تحصيل الطّلبة في المواد الدّراسية.

السّؤال الثّالث: ما الإرشادات الّتي يقدّمها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية للمعلّم بعد انتهاء الحصّة الإشرافية؟

أجمع المديرون على أنّ الاجتماع البعدي (مرحلتيّ التّحليل والتّغذية الرّاجعة) مهمّة للمعلّم لتطوير أدائه بنسبة مرتفعة (100%)،حيث يقدّم المشرف تحليلًا لمجريات الحصّة، بداية بذكر الإيجابيات، والثّناء على مواطن القوّة عند المعلّم،ثمّ الانتقال لمواطن القصور، والتّحدث بالنّقاط الأساسية من تحقيق أهداف، وسائل إدارة الصّف، وتعزى هذه النّتيجة؛ لأهمّية الجلسة البعدية، لما لها من أثر في تطوير أداء المعلّمين، وقد أجمعوا على أنّ المشرف التّربوي لا يتدخّل بالتفاصيل، أو يعطي حلولًا كافيةً أو أفكارًا داعمةً بنسبة (70%)، وذلك لضيق الوقت، وإنجاز المهمّة الموكلة إليه، وأضاف بعضهم أنّ المشرف التّربوي لا يستمع للمعلّم بشكلٍ كافٍ لمعرفة حاجاته وميوله بنسبة(80)،

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ المشرف التّربوي يركّز على الإيجابيات والسّلبيات، وإعطاء التّوجيهات، والتّغذية الرّاجعة على شكل مسلّمات ويجب العمل بها.

السّؤال الرّابع: ما الجوانب الّتي يقوم بتنفيذها المشرف التّربوي فيما يخصّ تطوير الممارسات التّعليمية، ويعكسها على تطوّر أداء المعلّم؟

انحصر انعكاس ممارسات المشرف التّربوي على تطوّر أداء المعلّم عند مديري المدارس، وبنسبة (80%)، على أدائه في التّخطيط السّنوي، والفصلي، واليومي، والأعمال الكتابية، وتحصيل الطّلبة، وتعزو الباحثة النّتيجة لاهتمام المشرف التّربوي بالواجبات المطلوبة من المعلّمين بشكل أساسي. بينما اختلفت الآراء بين مديري المدارس على أنّ معظم الورشات الّتي يشارك فيها المعلمون لا تلبّي حاجاتهم بنسبة (50%)، وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّحاجات المعلّمين، ومشاكلهم، ومقترحاتهم، لا تؤخذ بعين الاعتبار في التّخطيط للورشات التّدريبية؛ لتحديد الاحتياجات التّدريبية اللّازمة لهم، ممّا ينعكس على تطوّر أدائهم.

التّوصيات والمقترحات

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت إليها هذه الدّراسة، فإنّ الباحثة توصي بما يلي:

1. إعطاء ورشات عمل، ودورات تدريبية في مجال التّخطيط، والتّقويم من قبل المشرفين التّربويين للمعلّمين لزيادة كفاءتهم المهنية.
2. الأخذ بحاجات، وميول المعلّمين عند عقد الدّورات التّدريبية، وورشات العمل.
3. تزويد المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة، وإشراكهم في المؤتمرات العلميّة الّتي تختصّ بأساليب التّدريس.

المقترحات:

1. ترسيخ فلسفة إشراف تربوي واضحة ومعلنة بأساليب الإشراف الحديثة الّتي تتبّأت بها الدّراسات، ومساهمتها في تطوير أداء المعلّمين.
2. العمل على تطوير محتوى دليل الإشراف التّربوي الفلسطيني في ضوء نتائج الدّراسات الحديثة الخاصّة بالإشراف التّربوي الحديث.
3. مشاركة مديري المدارس الحكومية، والاستماع إلى ملاحظتهم عند وضع الخطط السّنوية من قبل قسم الإشراف التّربوي.
4. الأخذ بالتّجارب التّربوية لدول مطبّقة لأسلوب الإشراف الإكلينيكي، والاستفادة منها.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

أولاً: المصادر والمراجع باللغة العربية:

الأبيض،عادل والرويلي، سعود. (2016). دراسة لبعض أنماط الاشراف التّربوي الحديثة كما يراها المعلمون وعلاقتها بالدافعية الذاتية لديهم، **مجلة العلوم التربوية،** (9).

أبو جادو، صالح. (2006). **علم النفس التربوي.** عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتّوزيع.

أبو سمرة، محمود ومعمر، مجدي. (2013). دور المشرف التّربوي في دعم المعلّم الجديد في فلسطين. **مجلة جامعة النّجاح للأبحاث** (العلوم الانسانية)، فلسطين:27(2).

أبو غربية، إيمان. (2009). **الإشراف التّربوي مفاهيم، واقع، آفاق،** عمان: دار البداية ودار المستقبل.

احميدة، فتحي. (2012). دور المشرف التّربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال، **مجلة جامعة دمشق،**30:25-65.

الآغا، إحسان والديب، ماجد. (2002). **دور المشرف التّربوي في تطوير أداء المعلّم، بحث مقدّم للمؤتمر العلمي الرّابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التّدريس،** مناهج التّعلم في ضوء مفهوم الأداء بجامعة عين شمس، القاهرة.

امبيض، يسرى زياد.(2014). **دور المشرف في تحسين أداء المعلّمين في مدارس القدس الحكومية من وجهة نظر المعلّمين والمديرين،** (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

أمر الله، سهام محمد.(2016). **الإشراف التّربوي،** الاسكندرية: مؤسسة حورس الدّولية.

البابطين، عبد العزيز. (2004). **اتجاهات حديثة في الإشراف التّربوي،** الرّياض.

باحجرز، خالد. (2010). النّمو المهني للمعلّم لرفع كفاءته التّدريسية في مرحلة التّعليم العام بالمملكة العربية السّعودية، الجمعية السّعودية للعلوم التّربوية، **مجلة كلية التّربية،** جامعة الملك سعود، السعودية: 638-624.

بحيري، سعد. (2009). التّخطيط الاستراتيجي، أعمال ملتقيات وندوات: قياس وتقويم الأداء كمدخل لتحسين جودة الاداء المؤسّسي، **المنظّمة العربية للتّنمية الإدارية**، القاهرة :271-295.

بخوش، أسماء.(2019). **التّخطيط المدرسي ودوره في تطوير أداء المعلّم من وجهة نظر مدراء المدارس الابتدائية**، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

البدري، طارق. (2001). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

البدري، طارق عبد الحميد. (2008). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التّربوي**، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

البعداني، محمد نعمان.(2013). **أساسيات الإدارة والإشراف التّربوي**، جامعة الإيمان، مديرية بعدان.

الحارثي، سعد حمدان. (2009). **واقع استخدام الإشراف العيادي في تطوير أداء معلمات اللغة العربية بمحافظة الطائف**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة أمّ القرى، السّعودية.

حسان، محمدالعجمي، محمد. (2007). **الإدارة التّربوية**، عمان: دار المسيرة للنّشر والتوزيع.

الخرابشة، عمر محمد. (2012). **أساليب البحث العلمي**، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمان، الاردن.

خصاونة، خلود. (2010). **المدخل المعاصر إلى المناهج وطرق التّدريس**. الرياض: دار البشر الدولي.

الدائرة العامة للإشراف والتّأهيل التّربوي دائرة الإشراف التّربوي. (2016). **دليل الاشراف التّربوي**، رام الله: وزارة التّربية والتعليم الفلسطينية.

الدائرة العامة للإشراف والتّأهيل التربوي دائرة الإشراف التّربوي. (2018). **معايير الإشراف التّربوي**، رام الله: وزارة التّربية والتعليم الفلسطينية.

دقامسة، سناء حمزة.(2017). **دور مديري المدارس في تطوير أداء المعلّمين في مديرية التّربية والتّعليم للواء بني عبيد، جامعةجدارا، إربد، الأردن.**

الديلمي، طارق. (2016). الإشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة، الأردن: مركز ديبونولتعليم التفكير.

ديهوم، سالمة انصير.(2019). دور أساليب الإشراف التّربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة زليتن، الجامعة الأسمرية الإسلامية، **مجلة الجامعة الأسمرية: ليبيا**،(32) ديسمبر 2019.

ربايعة، سائد وزكارنة، سناء.(2016). درجة التزام المعلّم في تطوير أداء معلمي العلوم في المدارس الأساسية بمحافظة جرش، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**،18(1).

الربيعي، ضرغام.(2017). **المعلم المعاصر إعداد وتدريبه واستراتيجياتها التدريسية**، دار المعرفة: بيروت.

الرويلي، سعودالطرقي.(2016). **درجة ممارسة المشرف التربوي لنمط الإشراف العيادي (الإكلينيكي) كما يراه المعلمون والمعلمات في مدينة عرعرة في ضوء بعض المتغيرات**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعةالأزهر، مصر.

زايد، عطاف علي.(2008). **دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية**، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الزايدي، مها.(2002). **تقويم الأداء الوظيفي للمشرفة التربوية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الزهراني، جمعان بن محسن.(2022). تطوير أداء المعلم في ضوء معايير الرخصة المهنية، **مجلةإثراء المعرفة والابحاث والنشر العلمي**، السعودية:238-158.

سركسيان، سالي ميشيل،(2011). **درجة تطبيق مشرفي المدارس الحكومية والخاصة الأساسية لأسلوب الإشراف الإكلينيكي من وجهة نظر المعلمين في مدارس العاصمة عمان**، جامعة الشرق الأوسط.

سابو، كلثوم وحريري، رندة.(2019). واقع دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المهني لمعلمات العلوم بالمرحلة الثانوية في محافظات جدة من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة البحث العلمي في التّربية**، جامعة دار الحكمة، جدة،20(12):380-434.

السعود، راتب. (2002). **الإشراف التربوي، اتجاهات حديثة**، عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

سليمان وجمال، ويوسف، آصفحيدر، وأبوالنور، حسناء. (2012). **طرائق التدريس العامة**، جامعة دمشق.

السيل، مضاويعلي.(2013). **الإبداع في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي**، مكتبة الملك فهد الوطنية، المملكة العربية السعودية.

شتيات، محمد إسعاف.(2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بتطوير أداء المعلمين في مدارس لواء بني كنانة. المملكة الاردنية الهاشمية، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية**، جامعة بابل.

الشديفات، باسل.(2014). دور المشرفين التربويين في تطوير الأداء المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق، **مجلة جامعة دمشق**،30(2):299-339.

الشـقيرات، طـافش.(2009). **اسـتراتيجيات التـدريس والتقـويم: مقـالات فـي تطـوير التعلـيم**، عمـان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

شلش، باسم محمد.(2018). دور استخدام الاشراف التربوي التطوري في تحسين ممارسات التدريس لدى المعلمين في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحةللأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**،9 (26)، كانون أول، فلسطين.

الشمري، نورة عايد. (2018). دور المنظومة الإشرافية في تحسين مستوى الأداء المدرسي بالمرحلة الثانويةبمدينةالرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، مصر ،19(15):129-184.

الشهري، خالد محمد. (2013). **تجديد الإشراف التربوي**، مكتبة الملك فهد، الدمام.

صيام، محمد بدر. (2007). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير اداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في المحافظة غزة**، (رسالة ماجستير منشورة)، كليةالتربية، الجامعة الإسلامية.

طافش، محمود.(2014). **الإبداع في الاشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان: الأردن.

طربية، محمد.(2008). **أساليب وطرق التدريس الحديثة**، (ط1)، عمان، الأردن: دار حمور ابي للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي.(2006). **المعلم كفاياته وإعداد تدريبه**، القاهرة: ط2، دار الفكر العربي.

العاجز ونشوان، فؤاد وجميل.(2005). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز التطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس، التربية المستدامة للمعلمين في الوطن العربي، **مجلة الفيوم التربوية**. أبريل23-23، الفيوم.

العاجز، فؤاد علي وحلس، داود درويش.(2009). **دليل المشرف التربوي لتحسين عملية التعلم والتعليم**، الجامعة الإسلامية، غزة.

عايش، أحمد جميل.(2008). **تطبيقات في الإشراف التربوي**، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الهادي، جودت.(2002). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، ط1، عمان: الدار العلمية الدولية للنشروالتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العبد، خالدفضل. (2010). **المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين**،(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة القدس.

العبداوي، نور محمد.(2016). **فاعلية الاشراف الاكلينيكي على التطور المهني للمعلمة المشاركة في مبحث التكنولوجيا في مديرية القدس**، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

عبيدات، سهيلأحمد. (2007). **السياسات التربوية في الوطن العربي**، إربد، الاردن: عالم الكتب الحديثة.

العتيبي، العنود بندر. (2021). **درجة ممارسة رؤساءالأقسام الإشراف الاكلينيكي في مدارس الثانوية بدولة الكويت**، (رسالة أو أطروحة)، جامعة الكويت:122.

عسيري، عائشة. (2014). **إسهام المشرفة التربوية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمات مقرر الكيمياء المطور للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عطوان، أسعدحسين.(2015). واقع ممارسات مشرفيا لرياضيات لأدواهم المأمولة في مجتمع المعرفة وعلاقتها باتجاهات معلميهم نحو الإشراف التربوي **مجلة جامعة الأقصى) سلسلة** العلوم الإنسانية .19 (1) :218 -186.

عطوي، جودت عزت. (2016). **الإدارة التعليمية والاشراف التربوي وأصولها وتطبيقاتها**، عمان: دار الثقافة للنشر والطباعة.

العمري، عطية محمد. (2003). **نموذج مقترح لتدريب مديري المدارس الإعدادية بقطاع غزة في ضوء حاجاتهم التدريبية**، (رسالة غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

العوران، إبراهيم. (2010). **الإشراف التربوي ومشكلاته**، عمان: دار يافا.

فرحان، نداء. (2012). **واقع الاشراف التربوي في مديرتي وضواحي القدس ورام الله ودوره في رفع أداء المعلم الوظيفي كما يارە معلمو ومديري المدارس الحكومية الأساسية**،(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة القدس المفتوحة.

الفريحات والقضاة، هناء ومحمود. (2017). دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها، **المجلة الليبية العالمية**، جامعة بنغازي كلية التربية، 22، يونيو2012: 1-26.

قاسم، أمجد. (2021). الإشراف التربوي. **آفاق علمية وتربوية**. مقال منشور 21/تشرين الاول/ على الموقع التالي:https://al3loom.com

قرساس، حسين. (2019). دور مفتش التربية في تنمية اداء الوظيفي للمعلم، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع53، مايو2019، لبنان.

كارزان، عارف. (2019). **دور المشرف التربوي في تحسين أداء المعلمين في المرحلةالأساسية بمحافظة السلمانية من وجهة نظر المعلمين**،(رسالة ماجستير منشورة)، جامعة صلاح الدين، العراق، 23(3):184-166.

كلالدة، طاهر.(2010). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية**، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

لهلبت، فراس. (2010). دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين، **مجلة جامعة النجاح الوطنية**، 18(12): 45-87.

المالكي، منصورعلي. (2021). **واقع ممارسة مشرفي اللغة العربية للإشراف العيادي بمدينة الرياض**، (دراسة ماجستير منشورة)، رابطة التربويين العرب، السعودية.

المجالي، ميسونأحمد.(2017). دور مشرفي الحاسوب في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظرهم في مديريات محافظة المفرق، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن،6(3):262-252.

نبهان، يحيى محمد. (2007). **الإشراف التربوي بين (المشرف، المدير، المعلم)**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

نصر، عزيزة. (2008). **الإبداع الإداري والتطور الذاتي للمدرسة الثانوية العامة، رؤية استراتيجية**،

الهاجري، سالمسعد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف الإكلينيكي من وجه نظر المعلمين بدولة الكويت، (رسالة ماجستير منشورة)، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، الكويت، (177):382-345.

وشاح وهاني، اليونس، يونس. (2005). تقويم ممارسات مشرفي مساقات التربية العملية في الجامعات الأردنية لمراحل الإشراف الإكلينيكي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**،2(32):208-273.

ثانياً: المصادر والمراجع باللغة الانجليزية:

Bourgonje, P, &Tromp, B. (2011**). Teacher quality: an international study on teacher competencies and standards**, University of Amsterdam, Department of International Development Studies.

Bulunuz, N &Gursoy, E. (2014). **The Implementation andEvaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher,** 14(5): 1823-1833

Colantonio, N. (2004). On Target**: Combined Instructional supervision and Stuff Development**. Principal Leadership, 5(9):30-54.

Daloia, Chad, L. (2009). **Examining Novice TeacherDevelopmentThroughTheClinicalSupervision process**. (Unpublished Doctoral Dissertation). Duquesne University, Available: http://proquest.umi.com.

Das, A. (2020). EducationlSupervision: TheoreticalPerspective.International **Journal of Management**.11(12):982-987.

Delano, F, &Shah, J. (2009). **Defining supervision in professionally packaged way Relational child youth care practice**, 22(1), 49

Fasasi, y. (2011). Teachers'Perception of Supervisory roles in Primary Schools in Osun state of Nigria,**Academuc Research International**, 1(1), 135-140.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Cogan, M, L. (1976). **Clinical Supervision**, Boston: Houghton Mifflin Company.

Hampton, Wendy L. (2009). **Clinical Supervision: A Case Study of Clinical Supervision as it Relates to the Improvement of Novice Teachers.** (Unpublished Master Thesis). University of Houston. Available: http://proquest.umi.com.

Hismanoglu, M. (2010). **English Language Teachers' Perception of Educational Supervision in Relation to their professional Development: A case Study of Northern Cyprus**, 4(1), 16-34.

Kapusuzoglu, S. & Balaban, C. (2010). Roles of primary education supervisors in training candidate teachers on job**. European Journal of Scientific Research**, 42 (1), 13-114

Musundire&Austin. (2015). **"Effectiveness of the developmentalsupervision model as a tool improving quality of teaching**: perceptions of the south African primary school- based mangers educators" University of South Africa, Pretoria.

Ozdemir, T, y. &yirci, r. (2015). Asituational analysis of educational supervision in the Turkish educational system, educationalprocess:**intertional jomal**,4(1-2):56-70.

Pajak, E. (2002, spring). Clinical supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice**. Journal of Curriculum and Supervision**. 17(3). 189-205.

Pranata, Herlina. (2005). FacilitatingReflective **practice in clinical supervision (Unpublished** doctoral dissertation) Utah University USAAvailable:http://proquest.umi.com.

Rohmatik, R. Kholid, I. (2019). Integrated Clinical Supervision model: Efforts to increase teacher's performance of Madrasah Aliyah, **Journal of Physics: Conference Series,** 1155,012091.

Sergiovanni, T. J&Starratt, R.j. (2002). **Supervisionare definition**. (Seventh ed). NewYork: McGraw Hill.

Speck, M. &Knipe, C. (2005). **Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools**. Thousand Oaks: Corwin Press.

Stark, Marcella D: Mcghee, Marla W&Jimerson, Jo Beth. (2017). **Reclaiming instructional Supervision: Using solution –focused strategies to promote teacher Development**, Journal of Research on leadership Education, vl2 n3 p215-238, USA.

Tesema, A. (2014).**ThePractice and Challenges of school-Based supervision in governmentSecondary Schools of kamashi Zone, Un Published dissertation Doctoral, Institute of Education and Professional Development Studies,**TJimma University, Ethiopia.

Tesfaw, T. &Hofman, R. (2014). **Relationshipbetween instructional supervision and professional development**. *The International Education Journal'Comparative Perspectives.* **13**(1): 82-99.

Williams, Robert, L. (2007). ***A case study In Clinical supervision: Moving from an evaluation to A Supervision Model***. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania state. Available: http://proquest.Umi.com.

الملاحق

أ. أدوات الدّراسة قبل التّحكيم

ب. قائمة المحكّمين

ت. أدوات الدّراسة بعد التّحكيم (الصّدق الظّاهري)

ث. أدوات الدّراسة الموزّعة على العيّنة الأساسية

الملحق (أ): أدوات الدّراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدّراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التّربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

تحكيم استبانة

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان"**واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلمينمن وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في فلسطين**"، وهي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والإشراف والتربوي في جامعة القدس المفتوحة؛ ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقياسي الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج هاتين الأداتين بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد صممت الاستبانة من ثلاثة أجزاء، هي:

الجزء الأول: ويشمل على البيانات الشخصية والعامة.

الجزء الثاني: ويتكون من مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي.

الجزء الثالث: ويتكون من مقياس تطوير أداء المعلمين.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سماح سلطان

إشراف:د.عزمي أبو الحاج

بيانات المُحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	**الجنس**	1- ( ) ذكر 2- ( ) أنثى
A2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى .
A3	**سنوات الخبرة الادارية**	1- ( ) 5 سنوات فما دون، 2- ( ) من 6-10 سنوات ،3- ( ) أكثر من 10 سنوات .
A4	**المديرية**	1- ( ) القدس ، 2- ( ) رام الله والبيرة ، 3- ( ) الخليل 4- نابلس( ).

الجزء الثاني: مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي

الإشراف الإكلينيكي: يعتبر الإشراف الإكلينيكي اتصال مباشر مع المعلمين ممن لديهم رغبة في تطوير عملية التعليم، والارتقاء بالمستوى المهني، وبالتالي فهو عملية إشرافية منظمة متتابعة، ومستمرة، تتم من خلال الشراكة والتعاون بين المعلم، والمشرف لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم في غرفة الصف، إضافة إلى تطوير قدرات المعلمين نحو توظيف الإشراف الذاتي(Tesfaw&Hofman,2014).

وطور المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري التربوي، وبالاستعانة ببنود الاختبارات والمقاييس الآتية ذات العلاقة: دراسة العتيبي (2021)، دراسة المالكي (2021)، دراسة الهاجري (2020). وسيتم تصميم الفقرات في مقياسي الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي، وقد أعطيت الفقرات الأوزان كما يلي: كبيرة جدا: خمس درجات، كبيرة: أربع درجات، متوسطة: ثلاث درجات،قليلة: درجتان، قليلةجدا:درجة واحدة.

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
واقعالإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط								
1	يتفق المشرف التربوي مع المعلم في تحديد أهداف الدرس.							
2	يحدد للمعلم المهارات المراد ملاحظتها.							
3	يناقش المعلم بأهداف الدرس ومدى توافقها مع أهداف الدرس المخطط لها.							
4	يتيح الفرصة للمعلم لتحدث عن حاجاته							
5	يتفق مع المعلم على آلية تسجيل البيانات أثناء التنفيذ							
6	يشعر المعلم بهدف الزيارة وهو تطوير أدائه.							
7	يمتلك المعرفة المتعمقة بالطرق المختلفة بالتدريس.							
8	يمتلك المفاهيم المتصلة في التنمية الذاتية.							
9	يلم بالمواد الأخرى بما يحقق التكامل بين مادته والمواد الأخرى التي يشرف عليها.							
10	يشرك المعلم في بناء خطة الزيارة							
11	يبدي المشرف مرونة في اختيار الحصة المناسبة للمعلم.							

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
واقع الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس								
12	يكسب المعلم الثقة والراحة النفسية خلال الملاحظة.							
13	يتقن محتوى المواد الدراسية التي يشرف عليها.							
14	يدون النقاط المرتبطة بمجال الملاحظة							
15	يلاحظ سلوك المتعلمين.							
16	يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع المواقف الصفية.							
17	يدخل الغرفة الصفية في الوقت المتفق عليه.							
18	يلاحظ مدى ملائمة الوسائل التعليمية للدرس.							
19	يرصد أساليب التدريس المنفذة خلال الدرس.							
20	يشيد بجهود المعلم أمام الطلاب.							
21	يعزز الطلاب على التفاعل الإيجابي							
واقع الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل								
22	يصغي المشرف التربوي جيداللمعلم .							

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
23	يقوم مدى تحقق أهداف الدرس.							
24	يتيح فرصة للمعلم لتحليل الموقف الصفي.							
25	يحلل الموقف الصفي من وجهة نظره كمشرف							
26	يحدد مع المعلم التعلم غير المتوقع الذي حدث أثناء الدرس.							
27	يناقش المعلم بمدى ملائمة الاستراتيجيات التعليمية للأهداف.							
28	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين							
واقع الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة								
29	يعزز المشرف العلاقات الطيبة مع المعلمين							
30	يشجع المعلم ويثني على جهوده							
31	يهيئ بيئة مناسبة للمعلمين لمناقشتهم.							
32	يبرز النقاط الإيجابية في أداء المعلم التدريسي.							
33	يعرض مواطن القصور بطريقة علمية عملية .							
34	ينمي الدافعية لدى المعلمين.							
35	يعترف بقدرات المعلمين.							

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
36	يتيح للمعلم تبرير تطبيقه للاستراتيجيات التدريسية في الموقف التعليمي.							
37	يركز نقده على الموقف التعليمي وليس شخص المعلم.							
38	يقترح آليات واضحة لتطوير نمو المهني للمعلم .							
39	يسأل المعلم عن ملاحظته حول أنماط سلوك المتعلمين .							
40	يوظف البحوث التربوية في حل بعض المشكلات التربوية لدى المعلم.							
41	يتمتع بالمقدرة على التنبؤ بأحداث مستقبلية اعتمادا على معطيات راهنة.							
42	يمتلك المقدرة على توليد أفكار، أو حلول جديدة للمشكلات، انطلاقاً من مواقف محددة يفرضها الوضع الراهن .							
43	يتابع ويقدم التغذية الراجعة المستمرة .							

الجزء الثالث: مقياس تطوير أداء المعلمين

تطوير أداء المعلمين: هو التحسن الشامل لجميع جوانب عمل المعلم لزيادة كفايته في تحقيق أهداف التعليم والمهام المنوطة به كما تحددها الجهات المشرفة عليه (الأغا والديب،2002)

وطور المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري التربوي، وبالاستعانة ببنود الاختبارات والمقاييس ذات العلاقة الآتية: دراسة الزهراني (2022)، دراسة الكرزان (2019)، دراسة المجالي (2018).

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	تطوير أداء المعلمين							
1	يحرص المعلم على تطوير نفسه مهنياً.							
2	يعمل المعلم على بناء خطط لتطوير تنفيذ المنهاج							
3	يرتب المعلم حاجاته التدريسية حسب الأولويات							
4	يزود المعلم المدير بنماذج لخطط تدريسية مميزة							
5	يربط المعلم الجانب النظري والجانب العملي للمادة العلمية.							
6	ينوع المعلم في الوسائل التعليمة المناسبة للهدف							
7	يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين.							
8	يمتلك المعلم المقدرة على حل المشكلات الطارئة.							
9	يواكب المعلم التطورات العلمية للبحوث التربوية.							
10	يطبق المعلم التعزيز اللفظي الايجابي في غرفة الصف.							
11	يقوم المعلم بتفعيل التعلم التعاوني.							
12	يتقن محتوى المواد الدراسية التي يدرسها.							
13	يولي المعلم أهمية لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة في الموقف الصفي.							

الرقم	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
14	يلاحظ المعلم سلوك المتعلمين وانفعالاتهم.							
15	يبني المعلم جسور التواصل والاتصال بين المتعلمين وبينه.							
16	يكسب المعلم المتعلمين مهارات التعبير والنقاش.							
17	يسود بين المعلم والمتعلمين والطاقم التعليمي مناخ ايجابي							
18	يعمل على تحفيز عمليات التفكير العليا عند المتعلمين.							
19	يشيد المعلم بالمبادرات والأفكار الإبداعية عند المتعلمين.							
20	يبني المعلم اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحو عملية التعليم.							
21	ينوع المعلم في أساليب التقويم خلال الموقف الصفي.							
22	يراعي المعلم البعد الأخلاقي في التعامل بين المتعلمين.							
23	يتمتع المعلم بالمقدرة على الابتكار والإبداع.							
24	يتمتع المعلم بنمط قيادي مؤثر.							
25	يتقبل المعلم الرأي الأخر.							

شاكرين لكم حسن تعاونكم

اسئلة المقابلة:

1. هل يتم ممارسة الاشراف الاكلينيكي في مدرستك؟ وكيف يعمل الإشراف الإكلينيكي على تطوير أداء المعلمين.

.....

.....

.....

2. ما المزايا التي يجب أن يتمتع بها المشرف التربوي للقيام بمهارات الإشراف الإكلينيكي؟

.....

.....

.....

3. كيف يساعد الإشراف الإكلينيكي المعلمين على حل المشكلات ويقودهم للتفكير خارج الصندوق؟

.....

.....

4. ما معوقات تطبيق الإشراف الإكلينيكي في المدارس الحكومية؟

.....

.....

5. اقترح سبلا لتطوير الإشراف الإكلينيكي؟

.....

.....

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
.1	د. ابتسام عبدالله خلاف	استاذ	المناهج والقياس والتقويم	جامعة القدس
.2	د.أحمد عزمي دراج	أستاذ مشارك	إدارة تربوية في ضمان الجودة التعليمية	جامعة عين شمس
.3	د.جمال محمد بحيص	أستاذ مشارك	تخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
.4	د.خالد نظمي القيرواني	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.5	د.عبدالسلام محمد نصار	أستاذ مساعد	اصول تربية وإدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.6	د.عبدالقادر خالد أبو علي	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.7	د.كرم سفيان الكركي	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة الخليل
.8	د.كمال يونس مخامرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الخليل
.9	د. محسن عدس	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة القدس
.10	د.محمد أحمد شاهين	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
.11	د. محمد عوض شبير	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة الأقصى
.12	د. مروان وليد المصري	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
.13	د.معتصم محمد مصلح	أستاذ	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة

الملحق (ت): أدوات الدراسة الموزعة على العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التّعرّف إلى "**واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين**"، ولتحقيق أهداف الدرّاسة، تضع بين يديكم هذه الاستبانة التي تتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأوّل: ويشمل البيانات الشّخصية والعامّة، الجزء الثّاني: يمثل مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي، والجزء الثّالث: يمثل مقياساً لتطوير أداء المعلّمين، آملاً منكم تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظركم باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيّق الأهداف المرجوة من الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علماً أنّ هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سماح سلطان

إشراف:د.عزمي أبو الحاج

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية:

أولاً: البيانات الشخصية: ضع إشارة (X) على يسار ما ينطبق عليك:

A1	**النّوع الاجتماعي**	1- ( )ذكر 2- ( )أنثى
A2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى .
A3	**سنوات الخبرة الإدارية**	أقل من 5سنوات( ) 2. من (5-10) سنوات. ( ) 3. أكثر من 10 سنوات.( )
A4	**المديرية التعليمية**	1- ( ) القدس2- ( ) رام الله والبيرة 3- ( ) الخليل 4- نابلس( ).

الجزء الثاني: مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي

الإشراف الإكلينيكي: يعتبر الإشراف الإكلينيكي اتصالا مباشرا مع المعلمين ممن لديهم رغبة في تطوير عملية التعليم، والارتقاء بالمستوى المهني، وبالتالي فهي عملية إشرافية منظمة متتابعة، ومستمرة، تتم من خلال الشراكة والتعاون بين المعلم، والمشرف لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم في غرفة الصف، إضافة إلى تطوير قدرات المعلمين نحو توظيف الإشراف الذاتي (Tesfaw&Hofman,2014).

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباعها على مدير/ة المدرسة، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط						
.1	يُشرك المشرف التّربوي المعلّمين في التخطيط.					
.2	يُحدّد للمعلّم المهارات المراد ملاحظتها.					
.3	يضع أهدافاً واقعيةً تتناسب والموقف التّعليمي.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.4	يسمح للمعلّمين بالتحدث عن حاجاتهم واهتماماتهم.					
.5	يتفق المشرف مع المعلم على المهارات التدريسية التي سَيُرَكّز عليها.					
.6	يُشعر المعلم بأن هدف الزّيارة تطوير أدائه.					
.7	يوظف معرفته المتعلّقة بطرق التدريس في إثراء مهارات التدريس.					
.8	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية الخاصة لحل مشكلات الطلبة في التحصيل.					
.9	يشرك المعلم في بناء خطّة الزيارة.					
.10	يبدي مرونة في اختيار الحصّة المناسبة للمعلم.					
المجال الثاني: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس						
.11	يُشعر المعلم بالثّقة والرّاحة النّفسية خلال زيارته الصفية.					
.12	يتقن محتوى المواد الدراسية التي يشرف عليها.					
.13	يدون المشرف الممارسات التعليمية للمعلم في بطاقة الملاحظة.					
.14	يركز المشرف على مدى التفاعل مع الطلبة.					
.15	يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع الفعاليات التدريسية.					
.16	يدخُل الغرفة الصفية في الوقت المتفق عليه.					
.17	يُلاحظ مدى ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة للدرس.					
.18	يثني المشرف على أداء المعلم أمام الطلبة.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.19	يُشجع الطلبة على الّتفاعل الإيجابي.					
المجال الثالث: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل						
.20	يوظّف المشرف أساليب التفكير العلمي في تحليل الدرس.					
.21	يُقوّم مدى تنفيذ أهداف الدرس.					
.22	يشجع المعلّمين على تحليل المواقف التعليمية المنفّذة.					
.23	يجتمع مع المعلم بعد انتهاء الحصص مباشرة.					
.24	يُحلّل الموقف الصفّي من وجهة نظره كمشرف.					
.25	يوجه المشرف المعلم إلى ترتيب الأنشطة الصفية حسب أهميتها.					
.26	يؤكد المشرف على توزيع الأنشطة على زمن الحصة.					
.27	يشجع المشرف المعلم على توظيف أساليب التعزيز المناسبة للطلبة.					
المجال الرابع: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة						
.28	يُقيّم أداء المعلّمين في ضوء معايير موضوعيّة.					
.29	يسمح للمعلّمين بإبداء آرائهم في نتائج التقويم.					
.30	يهيئ بيئة مناسبة للمعلمين لمناقشتهم.					
.31	يُبرز النقاط الإيجابية في أداء المعلم التدريسي.					
.32	يشير لمواطن القصور بطريقة علمية موضوعيّة.					
.33	يشجع المعلّمين على الّتقويم الذّاتي.					
.34	يحدد أدوات تقويميّة مناسبة للحكم على مدى تحقّق الأهداف.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.35	يتيح للمعلم تبرير تطبيقه للاستراتيجيّات التّدريسية في الموقف التّعليمي.					
.36	يركز نقده على الموقف التّعليمي وليس شخص المعلّم.					
.37	يشجّع المعلّمين على المشاركة في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم المهنيّة.					
.38	يزود المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة.					
.39	يشرك المعلّمين في وضع خطط مستقبليّة لمتابعة تطور الأداء التّدريسي.					
.40	يشجّع المعلّمين على توظيف استراتيجيات تدريسيّة بديلة.					
.41	يقدّم التغذية الراجعة بصورة دائمة.					

الجزء الثالث: مقياس تطوير أداء المعلمين

تطوير أداء المعلمين: هو التحسن الشامل لجميع جوانب عمل المعلم لزيادة كفايته في تحقيق أهداف التعليم والمهام المنوطة به كما تحددها الجهات المشرفة عليه (الأغا والديب،2002)

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على مدير/ة المدرسة، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يحرص المعلّم على تطوير نفسه مهنياً.					
.2	يُوظّف أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم.					
.3	يُرتّب المعلم حاجاته التدريسية حسب الأولويات.					
.4	يختار أنشطة منهجّية ملائمة لمستوى الطلبة.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.5	يربط المعلم بين الجانبين النظري والعملي للمادة العلمية.					
.6	ينوع المعلم في الوسائل التعليمة المناسبة للهدف.					
.7	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
.8	يعمل على حل المشكلات الطّارئة التي تواجهه في التّدريس.					
.9	يوظّف البحوث التّربوية في التدريس.					
.10	يبذل قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحدّدة.					
.11	يفعّل التّعلّم التّعاوني.					
.12	يثري محتوى المواد الدّراسية التّي يدرسها.					
.13	يستخدم الاستراتيجيات الحديثة في الموقف الصفي.					
.14	يبني المعلم جسور الاتّصال والتّواصل بينه وبين الطلبة.					
.15	يركز المعلّم على مهارات التعبير والنقاش في الحصة الدراسية.					
.16	يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ.					
.17	يحفّز عمليّات التفكير العليا عند الطلبة.					
.18	يشيد بالمبادرات والأفكار الإبداعية عند الطّلبة.					
.19	يبني المعلّم اتّجاهات إيجابيّة لدى الطلبة نحو عمليّة الّتعليم.					
.20	ينوّع المعلم في أساليب التّقويم المستخدمة .					
.21	يُعتبر قدوة للمتعلّمين في التحلي بالسلوك الأخلاقي في جميع الأوقات.					
.22	يُشارك في المؤتمرات العلميّة التي تختصّ بأساليب التّدريس.					
.23	يتقبل المعلم الرأي الأخر.					

انتهت الاستبانة

مع شكري وتقديري

ثانياً: أسئلة المُقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أُعدت هذه الأسئلة كأداة لاستخدامها لمُقابلة عينة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لمعرفة"**واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سماح سلطان

إشراف:د.عزمي أبو الحاج

أسئلة المقابلة:

السؤال الأول:

ما هي النشاطات التي يمارسها المشرف التربوي لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم قبل دخوله غرفة الصف؟

السؤال الثاني:

ما هي أهم الإجراءات التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم في داخل غرفة الصف؟

السؤال الثالث:

ما الإرشادات التي يقدمها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم بعد انتهاء الحصة الإشرافية؟

السؤال الرابع:

ما الجوانب التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية ويعكسها على تطور أداء المعلم؟

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الملحق (ج): أدوات الدراسة (مطبق على العينة الأساسية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

حضرة مدير/ة المدرسة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بهدف التّعرّف إلى "**واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين**"، ولتحقيق أهداف الدرّاسة، تضع بين يديكم هذه الاستبانة التي تتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأوّل: ويشمل البيانات الشّخصية والعامّة، الجزء الثّاني: يمثل مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي،والجزء الثّالث: يمثل مقياساً لتطوير أداء المعلّمين، آملاً منكم تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظركم باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيّق الأهداف المرجوة من الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة دون استثناء، علماً أنّ هذه البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سماح سلطان

إشراف:د.عزمي أبو الحاج

الجزء الأول: المتغيرات الديمغرافية:

أولاً: البيانات الشخصية: ضع إشارة (X) على يسار ما ينطبق عليك:

A1	**النّوع الاجتماعي**	1- ( ) ذكر 2- ( )أنثى
A2	**المؤهل العلمي**	1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فأعلى .
A3	**سنوات الخبرة الإدارية**	أقل من 5سنوات( ) 2. من (5-10) سنوات. ( ) 3. أكثر من 10 سنوات.( )
A4	**المديرية التعليمية**	1- ( ) القدس2- ( ) رام الله والبيرة 3- ( ) الخليل 4- نابلس( ).

الجزء الثاني: مقياس واقع الإشراف الإكلينيكي

الإشراف الإكلينيكي: يعتبر الإشراف الإكلينيكي اتصالا مباشرا مع المعلمين ممن لديهم رغبة في تطوير عملية التعليم، والارتقاء بالمستوى المهني، وبالتالي فهي عملية إشرافية منظمة متتابعة، ومستمرة، تتم من خلال الشراكة والتعاون بين المعلم، والمشرف لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم في غرفة الصف، إضافة إلى تطوير قدرات المعلمين نحو توظيف الإشراف الذاتي (Tesfaw&Hofman,2014).

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباعها على مدير/ة المدرسة، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التخطيط						
1.	يُشرك المشرف التّربوي المعلّمين في التخطيط.					
2.	يُحدّد للمعلّم المهارات المراد ملاحظتها.					
3.	يضع أهدافاً واقعيةً تتناسب والموقف التّعليمي.					
4.	يسمح للمعلّمين بالتحدث عن حاجاتهم واهتماماتهم.					
5.	يتفق المشرف مع المعلم على المهارات التدريسية التي سَيُرَكّز عليها.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.6	يُشعر المعلم بأن هدف الزّيارة تطوير أدائه.					
.7	يوظف معرفته المتعلّقة بطرق التدريس في إثراء مهارات التدريس.					
.8	يشرك المعلمين في وضع الخطط العلاجية الخاصة لحل مشكلات الطلبة في التحصيل.					
.9	يشرك المعلم في بناء خطّة الزيارة.					
.10	يبدي مرونة في اختيار الحصّة المناسبة للمعلم.					
المجال الثاني: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة ملاحظة التدريس						
.11	يُشعر المعلم بالثّقة والرّاحة النّفسية خلال زيارته الصفية.					
.12	يتقن محتوى المواد الدراسية التي يشرف عليها.					
.13	يدون المشرف الممارسات التعليمية للمعلم في بطاقة الملاحظة.					
.14	يركز المشرف على مدى التفاعل مع الطلبة.					
.15	يجلس في مكان مناسب لمشاهدة جميع الفعاليات التدريسية.					
.16	يدخُل الغرفة الصفية في الوقت المتفق عليه.					
.17	يُلاحظ مدى ملاءمة الوسائل التعليمية المستخدمة للدرس.					
.18	يثني المشرف على أداء المعلم أمام الطلبة.					
.19	يُشجع الطلبة على الّتفاعل الإيجابي.					
المجال الثالث: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التحليل						
.20	يوظّف المشرف أساليب التفكير العلمي في تحليل الدرس.					
.21	يُقوّم مدى تنفيذ أهداف الدرس.					
.22	يشجع المعلّمين على تحليل المواقف التعليمية المنفّذة.					
.23	يجتمع مع المعلم بعد انتهاء الحصص مباشرة.					
.24	يُحلّل الموقف الصفّي من وجهة نظره كمشرف.					
.25	يوجه المشرف المعلم إلى ترتيب الأنشطة الصفية حسب أهميتها.					
.26	يؤكد المشرف على توزيع الأنشطة على زمن الحصة.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.27	يشجع المشرف المعلم على توظيف أساليب التعزيز المناسبة للطلبة.					
المجال الرابع: الإشراف الإكلينيكي في مرحلة التقويم والتغذية الراجعة						
.28	يُقيّم أداء المعلّمين في ضوء معايير موضوعيّة.					
.29	يسمح للمعلّمين بإبداء آرائهم في نتائج التقويم.					
.30	يهيئ بيئة مناسبة للمعلمين لمناقشتهم.					
.31	يُبرز النقاط الإيجابية في أداء المعلم التدريسي.					
.32	يشير لمواطن القصور بطريقة علمية موضوعيّة.					
.33	يشجع المعلّمين على التّقويم الذّاتي.					
.34	يحدد أدوات تقويميّة مناسبة للحكم على مدى تحقّق الأهداف.					
.35	يتيح للمعلم تبرير تطبيقه للاستراتيجيّات التّدريسية في الموقف التّعليمي.					
.36	يركز نقده على الموقف التّعليمي وليس شخص المعلّم.					
.37	يشجّع المعلّمين على المشاركة في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم المهنيّة.					
.38	يزود المعلّمين بنشرات تربويّة هادفة.					
.39	يشرك المعلّمين في وضع خطط مستقبليّة لمتابعة تطور الأداء التّدريسي.					
.40	يشجّع المعلّمين على توظيف استراتيجيات تدريسيّة بديلة.					
.41	يقدّم التغذية الراجعة بصورة دائمة.					

الجزء الثالث: مقياس تطوير أداء المعلمين

تطوير أداء المعلمين: هو التحسن الشامل لجميع جوانب عمل المعلم لزيادة كفايته في تحقيق أهداف التعليم والمهام المنوطة به كما تحددها الجهات المشرفة عليه (الأغا والديب،2002)

يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على مدير/ة المدرسة، وذلك بوضع إشارة (X) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	يحرص المعلّم على تطوير نفسه مهنياً.					
.2	يُوظّف أساليب متعددة للكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم.					
.3	يُرتّب المعلم حاجاته التدريسية حسب الأولويات.					
.4	يختار أنشطة منهجّية ملائمة لمستوى الطلبة.					
.5	يربط المعلم بين الجانبين النظري والعملي للمادة العلمية.					
.6	ينوع المعلم في الوسائل التعليمة المناسبة للهدف.					
.7	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
.8	يعمل على حل المشكلات الطّارئة التي تواجهه في التّدريس.					
.9	يوظّف البحوث التّربوية في التدريس.					
.10	يبذل قصارى جهده لإنجاز المهام والأنشطة في أوقاتها المحدّدة.					
.11	يفعّل التّعلّم التّعاوني.					
.12	يثري محتوى المواد الدّراسية التّي يدرسها.					
.13	يستخدم الاستراتيجيات الحديثة في الموقف الصفي.					
.14	يبني المعلم جسور الاتّصال والتّواصل بينه وبين الطلبة.					
.15	يركز المعلّم على مهارات التعبير والنقاش في الحصة الدراسية.					
.16	يلتزم بأخلاقيات العلاقات المهنية مع أفراد المجتمع المدرسيّ.					
.17	يحفّز عمليّات التفكير العليا عند الطلبة.					
.18	يشيد بالمبادرات والأفكار الإبداعية عند الطّلبة.					
.19	يبني المعلّم اتّجاهات إيجابيّة لدى الطلبة نحو عمليّة الّتعليم.					
.20	ينوّع المعلم في أساليب التّقويم المستخدمة .					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.21	يُعتبر قدوة للمتعلّمين في التحلي بالسلوك الأخلاقي في جميع الأوقات.					
.22	يُشارك في المؤتمرات العلميّة التي تختصّ بأساليب التّدريس.					
.23	يتقبل المعلم الرأي الأخر.					

انتهت الاستبانة

مع شكري وتقديري

ثانياً: أسئلة المُقابلة

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة والإشراف التربوي

تحية طيبة وبعد،

أُعدت هذه الأسئلة كأداة لاستخدامها لمُقابلة عينة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لمعرفة"**واقع الإشراف الإكلينيكي وعلاقته بتطوير أداء المعلّمين من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميّة في فلسطين**"، نرجو تعاونكم ومساعدتكم في إنجاز هذا العمل، علماً بأن المعلومات التي نحصل عليها ستعالج بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحثة: سماح سلطان

إشراف:د.عزمي أبو الحاج

أسئلة المقابلة:

السؤال الأول:

ما هي النشاطات التي يمارسها المشرف التربوي لتطوير الممارسات التعليمية للمعلم قبل دخوله غرفة الصف؟

السؤال الثاني:

ما هي أهم الإجراءات التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم في داخل غرفة الصف؟

السؤال الثالث:

ماالإرشادات التي يقدمها المشرف التربويفيما يخص تطوير الممارسات التعليمية للمعلم بعد انتهاء الحصة الإشرافية؟

السؤال الرابع:

ما الجوانب التي يقوم بتنفيذها المشرف التربوي فيما يخص تطوير الممارسات التعليمية ويعكسها على تطور أداء المعلم؟

شاكرةً لكم حسن تعاونكم