المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في سلطنة عُمان في ضوء أنموذج ستافليبم

مريم بنت عبد الله بن سالم الشكيرية[١]، أمل بنت راشد الكيومية[٢]، أيمن أحمد العمري[٣]، علي مهدي كاظم[٤]

[١] ماجستير في تخصصالإشراف التربوي- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان

[٢] أستاذ مساعد- الإشراف التربوي- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[٣] أستاذ إدارة التعليم العالي- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[٤] أستاذ قياس وتقويم- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

[1]shukeiry@gmail.com, [3]a.alomari@squ.edu.om

استلام البحث: ٢٠٢٠/٩/٦ مراجعة البحث: ٢٠٢٠/٩/٢٠ قبول البحث: ٢٠٢٠/٩/٢٧ **DOI:** https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.8

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عُمان في إعداد خريجين لمشرفي المواد قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر الخريجين في ضوء أنموذج ستافليبم للقرارات المتعددة (Stufflebeam Model CIPP). ولتحقيق ذلك؛ وظفت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام استبانة إلكترونية اشتملت على (٤٨) عبارة، وموزعة على ثلاثة محاور أساسية لأنموذج القرارات المتعددة (المدخلات، العمليات، والمخرجات). وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٣) مشرفاً ومشرفة من المشرفين خريجي البرنامج. وقد أظهرت النتائج أن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي في إعداد الخريجين لمشرفي المواد كانت متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٣١)، وبدرجة بأهمية كبيرة وبمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وقد حصل محور العمليات على الرتبة الأولى من حيث درجة التحقق والأهمية، وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٢,٤٦ ، ٢,٦٦) على التوالي، في حين احتل الرتبة الثانية محور المدخلات بدرجة تحقق متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٣٢) وحصل نفس المحور على الرتبة الثالثة من حيث الأهمية وبمتوسط حسابي (٢,٥١)، وقد تحقق محور المخرجات بدرجة متوسطة وحصل على الرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي (٢,٢٤)، في حين جاء نفس المحور بدرجة أهمية كبيرة، واحتل الرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٢,٥٧). وقد أوصت الدراسة بمجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين البرنامج أبرزها: إعادة النظر في محتوى البرنامج؛ والتخطيط للبرنامج بناء على المهام الإشرافية للمشرف التربوي، والمستجدات التربوية، وإعادة النظر في تدريب المشرفين على الإشراف العيادي، والتشاركي، وتحويل البرنامج إلى برنامج أكاديمي بدرجة ماجستير في الإشراف التربوي.

الكلمات المفتاحية: برنامج خبراء الإشراف التربوي؛ المعهد التخصصي للتدريب المعلمين؛ أنموذج ستافليبم.

المقدمة:

أصبحت الأنظمة التربوية في الوقت الحاضر تتطور بصفة مستمرة؛ نتيجة للتقدم المذهل والمتسارع في شتى المجالات المعرفية والتقنية، وتأثر مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها إلى حد كبير بالتغيير الهائل الذي يشهده العالم المعاصر في كافة المجالات. ويمثل الإشراف التربوي جزءٌ رئيسٌ في النظام التربوي؛ فهو يسهم في تشخيص واقع العملية التعليمية من جميع عناصرها سواء أكانت المدخلات أم العمليات أم المخرجات، ويشارك في تحسين كافة عناصر النظام التعليمي وتطويرها.

فمن خلاله يمكن الوصول إلى تحسين أداء الإدارة المدرسية، وتطوير ممارسات المعلمين داخل الصفوف، وإعادة النظر في المناهج الدراسية، واختيار الاستراتيجيات، وطرق التدريس المناسبة لكل موقف تعليمي، وضمان الارتقاء بالطالب، وبجودة المخرجات التربوية. ولأهمية دور المشرف

التربوي، سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان إلى تطوير فكر الإشراف التربوي، فتحول من مبدأ التفتيش إلى مبدأ الإشراف، واتخذ أشكالاً متنوعة من حيث مفهومه، وغاياته، وأهدافه ومهامه، وأساليبه، وتحول دور المسؤول عن الإشراف من موجه إلى مشرف يهتم بتدريب المعلم على مهارات التدريس والاتجاهات الحديثة والمعاصرة التي تساعد على النمو المهني (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

وبما أن الإشراف التربوي هو أحد أركان العملية التربوية، ومن أهم الأجهزة الداعمة للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية كان لا بد من إعداد المشرفين التربويين إعداداً متقناً؛ يمكنهم من الإسهام في تطوير منظومة التربية والتعليم؛ نظرًا لأن عمل المشرف التربوي يتمحور في تحسين التعليم من خلال الارتقاء بأداء المعلمين، فكيف يمكن للمشرف أن يساعد المعلم ليرتقي بأدائه إذا كان هو نفسه يفتقر للمهارات والكفايات اللازمة لذلك؟ (المغيري، ٢٠٠٧)، وفي السياق نفسه، أكد شويكرت (Schweikert, 2003)، على ضرورة رفع الكفاءة المهنية للمشرف التربوي ليقوم بدور حيوي وفاعل في تطوير، وتحسين العملية التعليمية، وأن يمتلك لديه مهارات الاتصال، والتواصل، والتنبؤ بالمستقبل، وتشجيع الأفكار الإبداعية وتبنيها، ولا بد أن يكون له دور في اتخاذ القرارات التربوية. ويتبين من ذلك، أن نجاح العملية التعليمية التعلمية أو إخفاقها، يعتمد على وجود مشرف تربوي مؤهل وقادر على مواكبة متطلبات الإشراف المعاصر، ومتمكن من الجوانب الإدارية والفنية في عمله.

ويتضح من ذلك، أن عملية تأهيل المشرفين، وتدريبهم، وإخضاعهم لبرامج متخصصة من متطلبات النهوض بأدوارهم، وتمكينهم من امتلاك الكفايات الإشرافية التي تمنحهم القدرة على ممارسة مهماتهم وظائفهم بالصورة التي تمكنهم من مواكبة التطور في عمليتي التعليم والتعلم. لذا، فقد بدأت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان بالاهتمام بالعملية التدريبية لجميع الفئات المنتسبة إليها من خلال إنشاء المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية والتي تعنى بتنمية العاملين في الحقل التربوي، وإعداد مركز للتدريب التربوي بمسقط ثم انتشرت مراكز التدريب التربوي في مختلف المحافظات التعليمية (السعدية، ٢٠١٠).

ولا يحقق التدريب أثره إلا إذا تم التخطيط له بصورة منهجية، وتخطيط التدريب ينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، وينتهي بالتقويم الذي يحدد إلى أي مدى تمت مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، وبالتالي فأي برنامج تدريبي لا يبنى على تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية للمتدرب لا يكون مؤثراً، وقد يكون هدراً للإمكانات البشرية والمادية (موسى، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من كثرة البرامج التدريبية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لتحسين أداء المعلمين والمشرفين التربويين؛ فإن أثرها لم ينعكس على أداء الطلاب بالشكل المأمول، حيث لم تستطع السلطنة تحقيق الأداء المتوسط وهو الحصول على (٥٠٠) نقطة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم "بيرلز PIRLS" في ٢٠١٦؛ حيث حققت (٤١٨) نقطة، وأيضاً في الدراسة الدولية التي تقيس الاتّجاهات في الدراسة العالمية للرّياضيات، والعلوم "تيمز TIMSS" في ؛ حيث حققت (٤٢٥) نقطة، وذلك وفقاً لما جاء في تقرير الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم ٢٠١٨.

ومن أجل أن يرتكز تحسين جودة التعليم على أسس علمية سليمة، ويبنى في ضوء أفضل الممارسات العالمية؛ أجرت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان عدداً من الدراسات بالتعاون مع مؤسسات بحثية رائدة في مجال تقييم البرامج التعليمية، بهدف تشخيص واقع التعليم في السلطنة، والاستفادة من التوصيات لتجويد النظام التعليمي، منها: دراسة تقويم الحلقة الأولى في عام ٢٠٠٤، ودراسة التعليم في سلطنة عمان المضي قدماً في تحقيق الجودة بالتعاون مع البنك الدولي في ٢٠١١، ودراسة تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان بالتعاون مع المنظمات التربوية النيوزلندية في ٢٠١٤، ودراسة بيرلز ٢٠١٦، وأخيراً دراسة تيمز ٢٠١٨. واتفقت نتائج كل الدراسات المذكورة أعلاه، بأن هناك تدنياً في مستويات الإنجاز التي يحققها الطلبة عندما تتم مقارنتها بإنجازات الطلبة على المستوى الدولي في مهارات التعليم الأساسية، ومهارات التعليم المرتبطة بمهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات وغيرها، وقد أشارت النتائج إلى ضعف المعلمين في المهارات التدريسية العملية بسبب قلة إخضاعهم للتدريب العملي أثناء الإعداد، وأشارت النتائج الخاصة بالمشرفين إلى أنه بالرغم من العدد الكبير للمشرفين التربويين إلا أن تأثيرهم على جودة التعليم والتعلم غير واضح (البلوشي، ٢٠١٥؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ ب).

وعلى ضوء نتائج الدراسات التقييمية السابقة تم رفع الميزانية المخصصة للإنفاق على التعليم إلى أكثر من ثلاثة أضعاف في عام ٢٠١١؛ لتوجه هذه الميزانية نحو توفير برامج تدريبية نوعية من حيث التخطيط والتصميم والتنفيذ؛ فعمدت وزارة التربية والتعليم إلى دراسة تنفيذ برامج تدريبية تُعنى بتطوير قطاع التنمية المهنية، وتعمل على رفع كفاءة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية أثناء الخدمة وفق معايير الأداء المعتمدة على المستوى الدولي، بالإضافة إلى تلبية الاحتياجات الفعلية للحقل التربوي، وإيجاد بيئة جاذبة لتدريب الفئات التدريسية والوظائف المرتبطة بها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ب).

وبناء على ذلك، فإن وزارة التربية والتعليم ملتزمة بإيجاد حزمة من البرامج التدريبية التي ترتبط بالسلم الوظيفي للفئات التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ووضع خطة البرامج التدريبية وفق الاحتياج الفعلي للحقل التربوي، وبما يتماشى مع المعايير العالمية في تدريب الفئات التدريسية، والوظائف المرتبطة بها. وعمدت الوزارة إلى دراسة تنفيذ مشروع وطني يُعنى بتطوير قطاع التنمية المهنية يعمل على رفع كفاءة الهيئات الإدارية، والتدريسية، والإشرافية أثناء الخدمة وفق معايير الأداء المعتمدة على المستوى الدولي، وإيجاد مرجعية تدريبية مهنية متخصصة تهدف إلى النهوض، والارتقاء بالتنمية المهنية في القطاع التعليمي، مستندة إلى مؤشرات أداء، ودراسات بحثية في هذا الجانب، بالإضافة إلى تلبية الاحتياجات الفعلية التي

يملها الواقع الميداني، وتحقيق معايير الجودة فيما يقدم من برامج إنمائية، وإيجاد بيئة جاذبة لتدريب المعلمين، والعاملين على حد سواء في مستويات التدريب المتنوعة، أسوة بما هو معمول به في أفضل الأنظمة التعليمية في العالم (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤ب).

وتم إنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في ٢ يونيو ٢٠١٤؛ ليحقق توجه الوزارة في هذا المجال، علماً بأنه تم تغيير مسمى المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين إلى المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين (The Specialized Institute for Professional Training) وفق القرار الوزاري (٢٠١٩/٢٧٣). وسعى المعهد منذ تدشينه إلى تمكين المعلم العماني -باعتباره شريكاً فاعلاً في تطوير العملية التربوية- من خلال توظيف أفضل الوسائل، والطرق التعليمية ذات المعايير العالمية لتحقيق جودة التعليم. وتركزت رسالة المعهد على جوانب عدة، منها: تدريب وتأهيل معلمين وتربويين يعتزون بانتمائهم لمهنة التعليم، ويتصفون بالمهارات العالية، والثقة بالنفس، والدافعية، وتعزيز مكانة المعلم في المجتمع، ودعم عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بصياغة الاستراتيجية التربوية الوطنية.

أما الهدف الأساسي من البرامج التي يقدمها المعهد فهو تمكين المعلمين من تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، ويندرج تحت هذا الهدف أهداف فرعية، من أبرزها: تطوير المستويين المعرفي، والمهاري للمعلم من خلال التدريب على استراتيجيات التدريس الفاعلة، وفتح المجال أمام المتدربين لطرح التحديات التي تواجههم، واقتراح البرامج التي ينبغي تطويرها لتلبي احتياجاتهم، كما يوفر المعهد عدداً من البرامج التدريبية التي تعد برامج استراتيجية، وتتمثل في: برنامج القيادة المدرسية، وبرنامج خبراء الإشراف التربوي، وبرنامج شركاء المعهد، وبرنامج خبراء اللغة العربية، وبرنامج خبراء الرياضيات، وبرنامج خبراء العلوم، وبرنامج المعلمين العمانيين الجدد، وأيضاً يوفر المعهد برامج تدريبية قصيرة المدى وبرنامج المعلمين غير العمانيين الجدد، وبرامج تدريبية استراتيجية مستقبلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤أ).

ويستهدف برنامج خبراء الإشراف التربوي تدريب المشرفين التربويين العمانيين الذين يشرفون على المدارس الحكومية وتأهيلهم، ويمتد لمدة عامين، ويتكون من (٤) فترات تدريبية. والهدف العام من البرنامج في السنة الأولى هو تطوير معارف المشرفين، وتعميق فهمهم لأفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم والتعلم، أما في السنة الثانية فالهدف هو تطوير مهارات دعم المدارس لتغيير ممارساتها التربوية وتحسين مخرجات التعلم، كما أن البرنامج يسعى لتكوين مجتمعات تعلم مهنية مستقلة قادرة على تطوير الممارسات التربوية واستمراريتها في المستقبل، ويكلف المشاركون بكتابة تقرير عن محاور التي تم تغطيتها خلال الفترة التدريبية، وعلى المشاركين إظهار مهاراتهم في التحليل، والتقييم، والتفكير التأملي، وربط نتائج أعمالهم بأمثلة محلية، وأدلة بحثية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وحتى تكون هناك مبررات واضحة للجهود المبذولة والأموال المنفقة على التدريب؛ فلا بد أن يخضع أي برنامج تدريبي لعملية التقويم، وبشكل دوري إذا ما أريد له النجاح والتطوير، وهناك نماذج عديدة تستخدم في عملية تقويم البرامج التربوية والتدريبية، مثل: أنموذج تايلرTyler ، وهاموند Hammond المعتمد على الأهداف، وأنموذج ستيك Stake، وأنموذج سكريفن Scriven Model، وأنموذج ستافليبم Stufflebeam (CIPP) (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩). أما هذه الدراسة تستخدم أنموذج ستافليبم في الوقوف على فعالية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي في سلطنة عُمان.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية، من خلال الكشف عن جوانب القوة، والضعف في برنامج خبراء الإشراف التربوي، ثم التوصل إلى اجراءات مقترحة تسهم في تطوير هذا البرنامج في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه؛ لأنها تتعلق بتقويم برنامج خبراء الإشراف التربوي الذي يقوم به المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان منذ حوالي خمس سنوات، تم من خلاله تدريب ما يقارب من (٢٩٥) مشرفاً ومشرفة؛ مما يستلزم الوقوف عليه وتقويمه، وكذلك لأهمية دور المشرف التربوي؛ بوصفه خبيراً تربوياً، وهذا يلقي على عاتقه مسؤوليات عدة تستلزم تدريبه، وتطوير مهاراته في ضوء المستجدات الحديثة، استمدت الدراسة الحالية أهميتها من اعتبارات عدة، وهي:

- تعد هذه الدراسة الأولى حسب علم الباحثة التي درست برنامج خبراء الإشراف التربوي في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين دراسة تقويمية.
- من المؤمل أن تعطي الدراسة الأطراف التي شاركت في بناء وتنفيذ وتقويم البرنامج تغذية راجعة عن مستوى وفاعلية كل عنصر من عناصر البرنامج؛ لأخذها بعين الاعتبار عند تطويره؛ كونها تكشف عن مواطن القوة ونقاط الضعف فيه؛ لتتحقق النوعية، والفاعلية، والكفاية.

- تسعى الدراسة للوصول إلى نتائج قد تساعد في تحسين العمل الإشرافي من خلال تجويد البرامج التدريبية التي تسهم في تطوير مهارات، وقدرات منتسبيه بما يتناسب مع المستجدات الحديثة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تقويم برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عُمان وفق أنموذج ستافليبم في تقويم المحتوى، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات لبرنامج خبراء الإشراف التربوي، وقياس درجة تحقق الهدف، ودرجة أهمية المحتوى في عبارات الاستبانة كلها.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من خريجي برنامج خبراء الإشراف التربوي في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين، بدءاً من العام الدراسي ٢٠١٤ وحتى ٢٠١٨.
- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل مصطلحات الدراسة الحالية بالآتي:

الفاعلية: لغة عرفها المعجم الوسيط بأنها: وصف لكل ما هو فاعل، أو هو مقدرة الشيء على التأثير. والفاعلية اصطلاحاً: هي "مجموعة من الأهداف المنشودة التي تهدف إلى التأكد من التحقق إذا كان برنامج التدريب يسير بشكل واقعي وصحيح" (راي، ٢٠٠١، ص. ١٥). وتعرف بأنها درجة النجاح في تحقيق الأهداف الموضوعة في برنامج تدريبي مصمم (القلا وناصر،٢٠٠٢). أو نشاط يقوم به العاملون حسب قدرتهم على تحقيق الأهداف المطلوبة بأفضل المخرجات وأقل الجهود (نشوان وجميل نشوان، ٢٠٠٤). وتعرفها الدراسة الحالية بأنها الدرجة التي يحددها المشرفون التربويون حسب إجاباتهم على الأداة المستخدمة في الدراسة لبيان آرائهم في برامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

برنامج خبراء الإشراف التربوي: هو برنامج تدريبي يستهدف المشرفين التربويين، مدته عامان ويتكون من (٤) فترات تدريبية، بمجموع (٣٠٠) ساعة تدريبية، ويهدف البرنامج في السنة الأولى إلى تطوير معارف المشرفين، وتعميق فهمهم لأفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم والتعلم، ويهدف في السنة الثانية إلى تطوير مهارات دعم المدارس لتغيير ممارساتها التربوية، وتحسين مخرجات التعلم، ويسعى أيضاً إلى تكوين مجتمعات تعلم مهنية مستقلة قادرة على تطوير الممارسات التربوية، واستمراريتها في المستقبل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعد سلطنة عمان من الدول التي تسعى إلى إعداد مشرف المستقبل؛ لمواكبة عصر الثورة الصناعية الرابعة الذي يتسم بسرعة التقدم التكنولوجي بشكل لافت للانتباه ولتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ الهادفة إلى أن تكون سلطنة عمان في مصاف الدول المتقدمة، وذلك من خلال بناء قدرات المواطنين، وإعدادهم بقدر عالٍ من الكفاءة العلمية، والعملية، وإعدادهم لمواجهة التحديات، والمتغيرات العالمية، وتهيئتهم وإكسابهم المهارات المطلوبة للمستقبل في ظل التطور التقني الهائل (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

وقد بينت عدد من الدراسات العمانية وجود ضعف في أداء بعض المشرفين التربويين، وقصورا في بعض البرامج التدريبية؛ حيث جاء في نتائج دراسة الحوسني وآخرين (Al Hosni, et al., 2013) قلة جودة برامج التقييم، وفي دراسة العبدلي (Al Abdali, 2015) وجود عوامل تعوق تطبيق الإشراف الإكلينيكي بصورة صحيحة، أما الكلباني (٢٠١٦) فأكد على ضرورة التنويع في استخدام الأساليب والأنماط الإشرافية، ودراسة الإسحاقية (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن هناك بعض التحديات التي تواجه الإشراف بأسلوب الدروس التطبيقية، وأشار الجرايدة (٢٠١٧) إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية كانت متوسطة.

أما عن الدراسات المتعلقة بالتدريب مثل دراسة كل من: الشهومي (٢٠١٨)، والمقبالي (٢٠١٩) فقد توصلتا إلى أن الجدوى من برامج التنمية المهنية التي تنفذها وزارة التربية، والتعليم في إكساب المشرفين المهارات، والكفايات الإشرافية التي تساعدهم على أداء مهامهم جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت هاتان الدراستان على ضرورة مراعاة احتياجات المشرفين عند تطوير البرنامج، وأهمية إشراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، بينما كشفت نتائج دراسة الكيومية (Al-Kiyumi, 2009)، بأن هناك ضعفاً في الممارسات الديمقراطية للإشراف التربوي، بالإضافة إلى وجود ضعف في البرامج التدريبية، وافتقارها للتجديد بما يتناسب مع المستجدات الإشرافية الحديثة.

وفي دراسة المخينية (Al Mukhaini, 2018) التي تناولت دور برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في جعل الخريجين متعلمين ذاتيين؛ فإنها توصلت إلى وجود اختلاف بين نماذج واستمارات تقويم الزيارة الصفية التي يتم تدريب المشرفين التربويين عليها في المعهد التخصصي، وبين نماذج وزارة التربية والتعليم، وإلى وجود ضعف في التنسيق بين المعهد ودائرة الإشراف التربوي في الرؤية الإشرافية، وتوجهات

العمل الإشرافي. وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة المستهدفين، والمعنيين بالإشراف التربوي من وزارة التربية والتعليم في تصميم، وتطوير برامج التنمية المهنية في المعهد التخصصي؛ حتى تواكب المستجدات الحديثة، وتتناسب مع توجهات الوزارة.

وفي ضوء ذلك، أصبح من الضرورة بمكان إخضاع البرامج التدريبية لعملية التقويم، وتطويرها لمواكبة القفزات المعرفية، والتكنولوجية، والمهارية المرتبطة بالمهام الإشرافية. وبما أن برنامج خبراء الإشراف التربوي أكمل عامه الخامس منذ تطبيقه فلا بد أن يخضع لعملية التقويم من أجل فهم جوانب القوة والضعف فيه، ومعالجة جوانب الضعف من منطلق الحرص على تحقيق التنمية المهنية المثلى للمشرفين التربويين.

وبناءً على ما تقدّم، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الكشف عن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد مشرفين خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية.

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي: ما درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر الخريجين؟

الإطار النظري:

تناول الإطار النظري نماذج تقويم البرامج التدريبية، ثم برنامج خبراء الإشراف التربوي: المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

أولاً: نماذج تقويم البرامج التدريبية:

يُعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التدريبية؛ فهو عملية منهجية، ووسيلة تطوير وتجديد تسعى إلى توفير معلومات تساعد على إصدار أحكام عن البرامج التدريبية، ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، والاحتكام إلى نتائج هذه العملية في تطوير وتحسين ما يظهر قصوره؛ للارتقاء على الأفضل، وتعزيز ما يظهر أنه بالمستوى المطلوب. ويتضح من ذلك أن التقويم أصبح عاملاً حاسماً في الإصلاح التربوي، واستقطب اهتمام الكثير من المختصين في المجال التربوي؛ لذلك تعددت تعريفات التقويم بكافة أنواعها واختلفت.

عرف الوكيل، والمفتي (١٩٩٣) التقويم بأنه: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج أو البرنامج، وكذلك نقاط القوة والضعف به؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة. وعرف ستافليبم (Stufflebeam, 2000) تقويم البرامج بأنه: منهج لجمع التقارير، وتحليلها، وتقديمها، وذلك بجمع معلومات وصفية لإصدار الأحكام عن جدارة، ... للوقوف على إمكانية تحسينه أو خضوعه للمساءلة أو لزيادة فهم الظواهر المتعلقة بالبرنامج (p.17). ووصف الصوا وحماد (٢٠٠٤) تقويم البرامج بأنه: العملية التي يتم من خلالها فحص الأنشطة والخدمات المنفذة من حيث الملاءمة، والفعالية، والكفاءة، والقدرة على الوصول إلى الفئات المستهدفة، بأقل تكلفة وأعلى مستوى في العدالة والجودة المرجوة (ص. ٢٢). ويعرف تقويم البرامج بأنه: جمع المعلومات بصورة منظمة لمخرجات البرنامج بغرض إصدار الأحكام عن فاعلية البرنامج، وتحسين جودة فاعلية البرنامج، واتخاذ القرارات المناسبة لتطوير البرامج المستقبلية (Anderson & Postlethwaite, 2007). وعرف أيضاً بأنه: الجمع المنظم للبيانات عن أنشطة، ونتائج البرامج لإصدار الأحكام عن البرنامج، وتطوير أو تحسين فعالية البرنامج؛ لاتخاذ قرارات صائبة حول البرامج المستقبلية، أو لتعميق فهم البرنامج" (Patton, 2008). ورف الدوسري (٢٠٠١)، وعلام (٢٠٠٣) نماذج التقويم بأنها: تصورات فكرية نظرية للإجراءات والخطوات اللازمة اتباعها والتي توصل إلى قرار عن البرنامج المراد تقويمه، ويمكن تعريف نموذج التقويم بأنه خطة عمل مبسطة في خطوات إجرائية يؤدي اتباعها إلى إنتاج تقويم فعال.

وتتنوع نماذج التقويم تبعاً للفلسفات والمعتقدات الخاصة بمطوريها، والغرض من إجراء التقويم، وقد ظهرت هذه النماذج استجابة لدعوات الإصلاح التربوي وللمساعدة في تطوير البحوث التقويمية، ولهدف إيجاد لغة علمية مشتركة تساعد على تبادل الخبرات. ولا يلزم الباحث اتباع نموذج معين بل يستطيع المزج بين أكثر من نموذج بما يخدم عمله، كما أنه يستطيع عمل نموذج خاص يخدم دراسته التقويمية (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩).

ونظراً لوجود العديد من نماذج التقويم؛ فيتم عرض أبرز هذه النماذج ثم التطرق إلى النموذج المتبع في هذه الدراسة بشيء من التفصيل.

١. **أنموذج تايلر Tyler Model:** يُعد هذا النموذج من أوائل النماذج التقويمية، ويعود الفضل في ظهوره إلى تايلر أبي التقويم فهو أول من أدخل التقويم المنظم إلى التعليم في كتابه المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس، ويتميز هذا النموذج بالبساطة في خطواته الإجرائية لعملية التقويم وسهولة استيعابها وتطبيقاتها من قبل المقومين، وهذا أدى إلى سرعة انتشاره ورواجه الكبير في أوساط المهتمين بالدراسات التقويمية. ونموذج تايلر من النماذج الهدفية التي تربط بين الأهداف وخطة العمل من خلال جعلها أهدافاً قياسية، والتقويم وفق هذا النموذج هو تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج؛ أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج (الدوسري، ٢٠٠١؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩). ويمكن تلخيص الخطوات الرئيسة التي يمر عليها النموذج في عملية التقويم كالآتي:١. تحديد الأهداف العامة أو الغايات، وتصنيفها. ٢. ترجمة الأهداف إجرائياً. ٣. إعداد أو اختيار أدوات جمع البيانات ومؤشرات لتحقيق الأهداف. ٤. جمع البيانات والمعلومات عن الأداء. ٥. مقارنة أداء المتعلم بالأهداف المعلنة (الدوسري،٢٠٠١؛ وعلام،٢٠٠٣؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩).

٢. **أنموذج هاموند Hammond Model:** ركزت هاموند على معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة. ويتضمن النموذج عدداً من الخطوات الإجرائية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم، وهي كالآتي: تحديد الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج. تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب. تحديد الأهداف بصيغة إجرائية يمكن قياسها. تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية. تحليل نتائج التقويم لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي (علام، ٢٠٠١؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩).

٣. **أنموذج سكريفن Scriven Model:** وجه سكريفن انتقادات إلى نماذج التقويم المستخدمة في تلك الفترة؛ حيث يرى أن المهم في عملية التقويم ليس الأهداف، ولكن مدى جدارتها؛ لذلك نادى بأهمية الآثار الجانبية للبرنامج، وأنها هي المحك الأصلي لتقرير جودة البرنامج بغض النظر عن الأهداف وتحققها، وقد أدخل سكريفن كثيراً من المفاهيم الخاصة بالتقويم الموجه لخدمة المستفيد من البرنامج، وميّز بين التقويمين البنائي والنهائي (الصوا وحماد، ٢٠٠٤؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩؛ Alkin, 2004).

٤. **أنموذج ستيك Stake:** انتقد ستيك نموذج تايلر في اعتماده على الأهداف في عملية التقويم؛ إذ يرى أن الأهداف قد يضطر إلى تغييرها وتعديلها أثناء تنفيذ البرنامج؛ مما يستدعي ضرورة اتصال المقوم بالمستفيد من البرنامج باستمرار لمعرفة الأمور ذات الأهمية الخاصة بالبرنامج، وأخذها بالحسبان عند إجراء عملية التقويم. كما انتقد ستيك طريقة تايلر في جمع المعلومات التقويمية، والمقتصرة على الاختبارات، والأدوات المقننة والتجارب، كما أسهم في تطوير مفاهيم التقويم التربوي؛ حيث قدم نموذجين للتقويم هما: أنموذج الهيئة الكلية للتقويم، وأنموذج التقويم المتجاوب. أنموذج الهيئة الكلية للتقويم، ويتكون من: وصف البرنامج من المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ويسعى إلى تحديد مصادر المعلومات المتنوعة، ويعمل على تحليل التناسق والتلازم في البرنامج، ثم تحديد المعايير ذات العلاقة واستخداماتها المتنوعة لنتائج التقويم، ويؤكد هذا النموذج على إعطاء مبرر لتقويم البرنامج وإن كان المبرر غير صريح فيوضح الخلفية الفلسفية والأغراض الأساسية والحاجة للبرنامج. وأنموذج التقويم المتجاوب، الذي يتمحور حول التقويم المستفيد، ويلبي احتياجاته، ويساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج، كما يستخدم أدوات الملاحظة والمقابلة، بالإضافة إلى تحليل محتوى البرنامج وعملياته. أما عن إجراءاته التقويمية فهي تتسم بالعمومية في البداية، ثم تفصَّل وتحلَّل، ولا يفرض المقوم في هذا النموذج قيمة معينة بل تكون الأحكام النهائية مستمدة من القيم التي يحملها المعنيون بالتقويم (الدوسري، ٢٠٠١؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩؛ Alkin, 2004).

٥. **أنموذج دونالد كيركباتريك Donald Kirkpatrick Model:** يُعد هذا النموذج أكثر نماذج تقويم البرامج التدريبية شهرة وانتشاراً، ويتكون من أربعة مستويات من التقييم، تمثل هذه المستويات طرقاً متتابعة، فكلما كان الانتقال من مستوى إلى الذي يليه تزداد صعوبة العملية وأهميتها، وتتكون هذه المستويات الأربعة من (موسى، ٢٠١٥؛ توفيق، ٢٠٠٨):

رد الفعل: ويتمثل في قياس مستوى رد فعل المتدربين للتعرف على شعورهم تجاه البرنامج التدريبي كله، من المحتوى التدريبي، والمدربين، والمتدربين، والأساليب المتبعة في التدريب، والوسائل التدريبية، والبيئة التدريبية، ومن أمثلته: استمارات تغذية راجعة في نهاية البرنامج التدريبي أو من خلال المداخلات الشفهية، أو المقابلات، أو من خلال استبانات بعد التدريب.

التعلم: هو قياس الزيادة في المعرفة قبل البرنامج وبعده، ويتمثل في قياس مستوى ما اكتسبه المتدرب من معارف ومهارات، وقيم؛ أي قياس التغيير الذي حدث في المتدربين في معلوماتهم وقدراتهم نتيجة تدريبهم، وذلك خلال الاختبارات قبل التدريب وبعده مثل، اختبارات كتابية، أو اختبارات شفوية، أو مقابلات مع المتدربين وسؤالهم عن مدى استفادتهم من المحتوى التدريبي، أو تقويم ذاتي من المتدربين للتعلم، أو تحليل الأنشطة المقدمة للمتدربين.

السلوك: يتمثل في قياس مدى تطبيق التعلم خلال العمل وقياس التغييرات التي طرأت على سلوك المتدربين نتيجة للبرنامج، وذلك بعد عودتهم لأعمالهم، وهذا المستوى يعد من أصعب مستويات التقويم، ويشمل: إجراء تقويم للأداء الوظيفي للمتدربين قبل الالتحاق بالبرنامج التدريبي وبعده، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الملاحظة والمقابلة على امتداد فترة زمنية من أجل تقييم التغيير وجدواه واستدامته.

النتائج: يتمثل في قياس مدى تأثيرها من خلال أداء المتدرب على العمل، وأيضاً في ربط نتائج التدريب بأهداف المؤسسة، وقياس مستوى العائد من البرامج التدريبية على المؤسسة؛ فيشمل النتائج الملموسة للتدريب، والتغييرات التي أحدثها المتدربون وآثارها على نتاج عملهم الفعلي، وذلك من خلال تحليل مستويات أداء المؤسسة التي تتعلق بالرضا الداخلي والخارجي للأداء، ومقارنات الأداء قبل التدريب وبعده، وتغذية راجعة من الرؤساء، أو من المستفيدين، والتقويم في هذا المستوى يتطلب وقتاً كبيراً للتعرف على النتائج وقياسها، ولا يتم تنفيذه مباشرة عقب انتهاء البرنامج التدريبي، ويكون من خلال استمارات متابعة أثر التدريب.

٦. **أنموذج التقويم الهرمي:** أنشأ روسي وزملاؤه نموذج التسلسل الهرمي لمراحل تقويم البرنامج الذي يركز على تقويم الحاجة للبرنامج، وجوانب تصميمه، ونظرية البرنامج ومدخلاته، ثم العمليات والتطبيق ومستواه ثم تكاليفه وكفايته في هرم التقويم التسلسلي.

وقسم روسي وزملاؤه أسئلة تقويم البرامج إلى خمسة مجالات كالآتي (روسي وآخرون، ٢٠٠٤/ ٢٠٠٨؛ الحربي ودرندري، ٢٠١٦):

- أسئلة عن تقويم الحاجة للبرنامج: ما طبيعة البرنامج المستهدف؟ وما سمات المستهدفين؟ وما احتياجاتهم التدريبية؟ كيف يمكن تلبية احتياجاتهم؟ وما مدة البرنامج التدريبي؟
- أسئلة عن تصميم البرنامج: ما الفئة المستهدفة للبرنامج؟ وما الخدمات التي يجب أن تقدم لهم؟ وما أفضل أساليب التدريب؟ وكيف يجب أن يعد البرنامج؟ وما المصادر المهمة والملائمة للبرنامج؟
- أسئلة عن عمليات البرنامج؛ أي تقويم الكيفية التي ينفذ بها البرنامج: هل تحققت الأهداف التدريبية للبرنامج؟ وهل هناك أشخاص محتاجون للتدريب ولم يتم تدريبهم؟ وهل المستفيدون مقتنعون بالبرنامج؟ وهل تدار العمليات الإدارية، والتدريبية بكفاءة جيدة؟
- أسئلة عن نواتج أو تأثير البرنامج: هل تحققت غايات وأهداف البرنامج؟ وهل للخدمات آثار مفيدة على المستفيدين؟ وهل للخدمات آثار جانبية عكسية على المستفيدين؟ وهل هناك أثر للبرنامج؟
- أسئلة عن تكاليف البرنامج وفعاليته: هل تستخدم الموارد بكفاءة؟ وهل التكاليف متناسبة ومتناسقة مع العوائد؟ وهل يمكن أن تؤدي الطرائق البديلة فوائد متساوية، وبتكلفة أقل؟

٧. **أنموذج ستافليبم للقرارات المتعددة :Stufflebeam "CIPP" Model** يعد نموذج ستافليبم النموذج الرائد في تقويم البرامج وهو أحد النماذج الموجهة نحو اتخاذ القرارات والمساءلة، يعتمد على دراسة الأثر والجدوى من البرامج.(Zhang, & et al, 2011, p. 16) ويسمى أيضاً بالنموذج الشامل للتقويم، ونموذج تقويم القرارات المتعددة CIPP، ويمثل هذا الاختصار عناصر النموذج الرئيسة، وهي: المحتوى (Context)، والمدخلات (Input)، والعمليات (Process)، والمخرجات (Product). ولقد صمم ستافليبم هذا النموذج في أواخر عام ١٩٦٠م ونشر عام ١٩٦٩م، ثم عدل في١٩٨٥م من قبل ستافليبم وشينكفيلد (Stufflebeam & Shinkfeld) ليشمل التقويم البنائي والختامي، وقسم مكون تقويم المخرجات إلى أربعة أجزاء لتقويم الأهداف طويلة الأمد، وهي: تقويم الأثر، وتقويم الفعالية، وتقويم إمكانية المساندة، وتقويم إمكانية النقل (Stufflebeam, 1971؛ الدوسري، ٢٠٠١؛ علام، ٢٠٠٣؛ الصوا وحماد، ٢٠٠٤؛ العبادلة، ٢٠١٥).

ويهدف هذا النموذج إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف قد تحققت، وما درجة تحققها، وتكمن أهميته في أنه يوفر التقويم الشامل للبرنامج، وتمر عملية التقويم وفق هذا النموذج بخطوات متسلسلة تساعد المقومين على إجراء عملية التقويم بطريقة منظمة، وهي كالآتي: التعرف إلى الفئة المستهدفة للبرنامج. ومعرفة الاحتياجات الحقيقية للفئة المستهدفة، والمطلوب من البرنامج تحقيقها. وتحديد المعلومات لبناء المحتوى، والاستراتيجيات التي تستجيب لهذه الاحتياجات وبنائها. وتقويم البرنامج، وتقديم مقترحات لتطبيقات فاعلة. وتقويم جدوى وأثر البرنامج على المستفيدين.

أنواع القرارات التقويمية في نموذج CIPP: صنف ستافليبم (Stufflebeam, 2003) القرارات التربوية إلى أربعة أنواع، وهي كالآتي:

- قرارات التخطيط، وهي القرارات التي تتعلق وتؤثر باختبار الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج.
- القرارات البنائية، وهي التي تؤكد وتحدد الاستراتيجيات وتصميم الأساليب التعليمية لتحقيق الأهداف.
- قرارات التنفيذ، هي التي توفر وسائل التنفيذ؛ لتنفيذ الاستراتيجيات والمناهج والتصاميم، وتحسين الأساليب.
- قرارات التغذية العكسية، وتهدف إلى تكوين ردود فعل المخرجات ويرتبط بكل نوع من أنواع القرارات، وهي التي تحدد استمرارية البرنامج أو إلغاءه أو تعديله أو إجراء تغييرات جذرية عليه.

أنواع التقويم في أنموذج ستافليبم: ورد في الدوسري (٢٠٠١)، وعلام (٢٠٠٣)، والصوا وحماد (٢٠٠٤) أن القرارات الأربعة السابقة تقابل أربعة أنواع من التقويم، وهي: السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات، ويتيح النموذج للمقوم أن يجري عمليات التقويم على كل نوع من التقويم بشكل منفصل، ويمكن أن يجمع كل الأنواع في تقويم واحد؛ كأن يقوم السياق فقط أو العمليات فقط أو يقوم التقويمات الأربعة في دراسة واحدة (العبادلة، ٢٠١٥)، ويبين شكل (١) أنواع التقويم حسب النموذج.

شكل (١): أنواع التقويم في أنموذج ستافليبم

أولاً: تقويم السياق (المحتوى)

يوفر المعلومات الخاصة بتقييم الاحتياجات التدريبية الفعلية التي من خلالها تتشكل الأهداف، وهو أساس لتشخيص نقاط القوة والضعف في البرنامج، وتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به، ويتحقق ذلك من خلال الآتي: تحديد وتوصيف السياق أو المحتوى التدريبي. وتقويم درجة التوافق بين الأهداف والنواتج. وتقويم أساليب تحديد الاحتياجات. وتحديد الاحتياجات غير المحققة، وكذلك الفرص المتاحة والإمكانات اللازمة. وتحديد مصادر المعوقات التي حالت دون تحقيق الاحتياجات (الدوسري، ٢٠٠١؛ الصوا وحماد، ٢٠٠٤؛ العبادلة، ٢٠١٥).

وتقويم السياق أو المحتوى يجيب عن الأسئلة الآتية: هل ينبغي تنفيذ هذا البرنامج؟ وما الفئة المستهدفة للبرنامج؟ وما أهداف البرنامج، وما محتواه التدريبي؟ وكيف صيغت أهداف البرنامج؟ وهل هي قابلة للتحقيق؟ وما الاحتياجات التدريبية الفعلية غير المحققة في محتوى البرنامج؟ (الحربي ودرندري، ٢٠١٦). ويفيد تقويم السياق أو المحتوى متخذي القرار في مراجعة الأهداف والمحتوى التدريبي والتحقق من مدى توافقها مع الاحتياجات التدريبية للفئة المستهدفة، ثم الحكم عليها وتحسينها وبذلك يبقى البرنامج متطورًا حسب المستجدات الحديثة.

ثانيًا: تقويم المدخلات

يُعنى بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج، وكيفية توظيف تلك الموارد لتحقيق أهداف البرنامج، ويقدم هذا النوع من التقويم معلومات تساعد على تحديد الإستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث: التكلفة، والمنفعة، والمدة الزمنية، كما يساعد تقويم المدخلات صناع القرار في اختيار الأساليب وتصميمها التي يُظن أنها ملائمة لعملية تحقيق أهداف البرنامج (علام، ٢٠٠١؛ الصوا وحماد، ٢٠٠٤؛ العبادلة، ٢٠١٥). ويمكن أن يجيب تقويم المدخلات عن الأسئلة الآتية: ما الاستراتيجيات المنفذة في البرنامج، والتي تعمل على تحقيق أهداف البرنامج؟، ما الإجراءات المحددة المطلوبة لتنفيذ استراتيجية معينة؟، ما الخصائص والاستراتيجيات البديلة؟ يساعد تقويم المدخلات في الحكم على الخطط المنفذة ومراجعة ميزانية البرنامج ومدى ملاءمتها مع احتياجات البرنامج.

ثالثًا: تقويم العمليات

ذكر ستافليبم (Stufflebeam, 2003) أن تقويم العمليات يصف الأحداث الإجرائية والأنشطة المنفذة؛ فهو يقوم بدور التقويم البنائي للبرنامج؛ حيث يُعنى بتجمع البيانات عن سير البرنامج وعملياته، والعلاقات التفاعلية بين الأفراد، ومدى ملاءمة موقع التنفيذ مع البرنامج، ومدى كفاية الإمكانات المادية والموارد المالية والأنشطة المساندة. ولهذا هو يخدم تطبيق القرارات؛ إذ يقدم تغذية راجعة للمسؤولين عن جدوى هذه العمليات في تحقيق أهداف البرنامج وعما إذا كان البرنامج يجري تنفيذه كما هو مخطط له ويعمل على كشف جوانب القصور أثناء تنفيذ البرنامج.

ويمكن أن يجيب تقويم العمليات عن الأسئلة الآتية: هل البرنامج يسير وفقاً للجدول الزمني المخصص له؟ ما جدوى تطبيق البرنامج؟ هل تستخدم الموارد والمصادر استخداماً رشيداً؟ ما المعوقات التي تحد من نجاح البرنامج؟ ما التغييرات التي يحتاجها البرنامج؟ ويعتمد تقويم العمليات على تعاون منفذي البرنامج في تقديم معلومات كافية عنه، كما يفيد هذا التقويم في مراقبة إدارة الموارد، وتوفير معلومات لأصحاب القرار عن كيفية سير البرنامج (Stufflebeam, 2003؛ الدوسري، ٢٠٠١؛ الحربي ودرندري، ٢٠١٦).

رابعًا: تقويم المخرجات

يقوم هذا التقويم بدور التقويم الختامي للبرنامج؛ فيهدف إلى التحقق من المدى الذي يمكن للبرنامج أن يفي باحتياجات المشاركين، والغرض الذي يسعى لتحقيقه، ومدى تحقق الغرض من البرنامج وأهدافه، وهو يقدم تقريراً ما إذا كان المحتوى والإستراتيجيات والإجراءات قد طبقت بشكل صحيح، وبذلك يساعد في تقرير إلغاء الأهداف أو تعديلها أو الاستمرار فيها، كما تُجمع فيه المعلومات التحكيمية عن نجاح البرنامج من آراء المشاركين في البرنامج، وهو يستخدم أيضًا لتحديد فاعلية البرنامج وتأثيراته المقصودة والضمنية منه، كما يجيب تقويم المخرجات عن الأسئلة الآتية: هل تحققت أهداف البرنامج؟ ما النتائج التي تم الحصول عليها بعد إنهاء البرنامج؟ ما درجة تحقيق البرنامج لاحتياجات المتدربين؟ ما آثار البرنامج وإسهاماته البعيدة المدى؟ هل المخرجات تبرر وتتناسب مع التكلفة الإجمالية للبرنامج؟ (الدوسري، ٢٠٠١؛ علام، ٢٠٠٣؛ الصوا وحماد، ٢٠٠٤؛ الحربي ودرندري، ٢٠١٦).

أما مزايا أنموذج ستافليبم وعيوبه فهو يمتاز أنموذج ستافليبم للقرارات المتعددة بأنه يقدم إطاراً مرناً متعدد الاستخدامات، ويسمح للمقوم بتكييف عملية التقويم وفق أغراض محددة، كذلك يساعد على تنظيم عناصر البرنامج المقوم، وترتيبه وفق تسلسل معين؛ مما يسهل من عمليات الربط، وايجاد العلاقات بين محتويات البرنامج وظروفه ويولي هذا النموذج اهتماماً خاصاً بوجهات نظر المستفيدين من البرنامج، كما يهدف إلى رسم صورة شاملة للبرنامج لفهم طبيعته وسياقه وطريقة تنفيذه، كما يمكن استخدامه بشكل بنائي أو نهائي على حد سواء؛ مما يساعد على إحداث التحسينات أثناء سير البرنامج، ويوفر أرشيفاً من البيانات عن البرنامج التي يمكن الرجوع إليها. ويؤخذ على البرنامج أنه يحمل فكرة المثالية حول ما ينبغي أن تكون عليه عملية التقويم، خلافاً للواقع، كما أن عملية استخدام النتائج وتفعيلها في اتخاذ القرارات لا يمكن تطبيقها دائماً؛ لأنها تعتمد على مدى جدية متخذي القرار وتبنيهم لنتائج التقويم، وصعوبة الوصول إلى المستفيدين بسبب التعقيدات النظامية وهذا يحد من نجاح عملية التقويم (Guerra, 2008؛ العبادلة، ٢٠١٥).

تبنت الدراسة الحالية أنموذج ستافليبم في التقويم؛ لأنه مرن يسمح للمقوم بتكييف عملية التقويم وفق أغراض محددة، ويتيح النموذج للمقوم أن يجري عمليات التقويم على كل نوع من التقويم بشكل منفصل، ويمكن أن يجمع كل الأنواع في تقويم واحد؛ كأن يقوم السياق فقط أو العمليات فقط أو يقوم التقويمات الأربعة في دراسة واحدة، وركزت الدراسة الحالية على تقويم المخرجات بشكل تفصيلي أكثر من المحتوى، والمدخلات، والعمليات لتوفر قاعدة جيدة من المعلومات عن أثر البرنامج على الخريجين وهذا يتيح لمتخذي القرار تحسينه وتطويره.

ثانياً: برنامج خبراء الإشراف التربوي-المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين

إن غاية برامج التنمية المهنية هي صقل الخبرات، وتطوير المعارف، والمهارات، وتنمية القيم والاتجاهات لدى الأفراد. وهذه الغاية لا تتحقق إلا من خلال مجموعة برامج وأنشطة متنوعة مخططة بدقة وذات خصائص تراكمية مستمرة؛ " لذا أعطت وزارة التربية والتعليم الأولوية في خططها، وبرامجها التنموية للجوانب التأهيلية والتدريبية للهيئات التدريسية والوظائف المرتبطة بها لتتماشى مع ما تتطلبه مهنة التعليم في القرن الحادي والعشرين من مهارات وكفايات تتفق مع سياسات العمل التربوي في السلطنة" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، ص.٤)

وعليه، أنشئ المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين الذي يعنى بالارتقاء التربويين، وصقل مهاراتهم ومتابعة أدائهم في الحقل التربوي وفق معايير الأداء المعتمدة على المستوى الدولي؛ وفي هذا السياق ذكر في دليل المركز التخصصي الصادر ٢٠١٨/ ٢٠١٩ أن المركز التخصصي "يعد رافدا معرفيا يمد المعلمين بأحدث الأساليب والطرائق التدريسية التي تجعلهم مؤهلين لتزويد الطلبة بمهارات عالية مبنية على البحث عن المعرفة ومهارات التفكير العليا، والقدرة على الابتكار والإبداع ؛ ليتمكنوا من المنافسة في مختلف مجالات المعرفة محليا ودوليا" لذلك منحت الوزارة الخصوصية الإدارية والمالية للمعهد التخصصي من أجل استقطاب أفضل الكفاءات والخبرات المتخصصة للعمل به (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وفي ضوء ذلك، وضع المعهد التخصصي رسالته ورؤيته التي تعبر عن تطلعاته وتتحقق من خلال أهدافه والتي تم صياغتها بعبارات محددة تبرر وجوده وهويته وعملياته وممارسته، وتم نشرها على الموقع الإلكتروني للمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. حيث ركزت رسالة المعهد على جوانب عدة، منها: تدريب وتأهيل معلمين وتربويين يعتزون بانتمائهم لمهنة التعليم، ويتصفون بالمهارات العالية، والثقة بالنفس، والدافعية، وكذلك ركزت رسالة المعهد على تعزيز مكانة المعلم في المجتمع، ودعم عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بصياغة الاستراتيجية التربوية الوطنية والسياسات التعليمية ذات العلاقة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤). أما رؤية المعهد حسب ما ذكر في دليل المركز التخصصي لعام ٢٠١٤ فتسعى إلى "تمكين المعلم العماني باعتباره شريكاً فاعلاً في تطوير العملية التربوية؛ من خلال توظيف أفضل الوسائل والطرق التعليمية ذات المعايير العالمية لتحقيق جودة التعليم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ص. ٧).

وللمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين العديد من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، كما أورده دليل المركز التخصصي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ وذلك من خلال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، ص. ٧): تطوير المعايير المهنية. تطوير جودة المنهجية المستخدمة في العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية. التأكد على الدقة والاتساق في توظيف معلومات التقييم. الإسهام في إعداد نخبة من المعلمين يتمتعون بالدافعية والالتزام. ضمان إسهام المعلمين في إحداث التغيير في العملية التعليمية. بناء مجتمعات التعلم المهنية في المدارس والمراحل التعليمية لتعزيز الأفكار التطويرية. وإعداد بحوث عملية تركز على النظام التربوي لضمان اتساق مشروعات التطوير المستقبلية مع المجتمع العماني.

ويوفر المعهد التخصصي عدداً من البرامج التدريبية التي تستهدف الفئات التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنقسم إلى ثلاثة أنواع، هي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨):

١. البرامج الاستراتيجية كالآتي: برنامج القيادة المدرسية، وبرنامج خبراء الإشراف التربوي، وبرنامج شركاء المركز، وبرنامج خبراء اللغة العربية، وبرنامج خبراء الرياضيات، وبرنامج خبراء العلوم، وبرنامج المعلمين العمانيين الجدد.
٢. البرامج التدريبية القصيرة المدى، وتتمثل في: برنامج رفع وعي معلمي العلوم والرياضيات تجاه الدراسة الدولية تيمز(TIMSS)، وبرنامج رفع وعي معلمي المجال الأول تجاه الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS)، وبرنامج المعلمين غير العمانيين الجدد.
٣. برامج تدريبية استراتيجية مستقبلية، وهي: برنامج خبراء اللغة الإنجليزية، وبرنامج خبراء الرياضيات والعلوم/المجال الثاني.

أما برنامج خبراء الاشراف التربوي "محل الدراسة" فهو برنامج تدريبي للمشرفين التربويين ينفذه المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في مسقط، وينضم له المشرفون التربويون من كل محافظات السلطنة بتخصصاتهم المختلفة، مدته عامان تدريبيان يشتمل على (٤) فترات تدريبية، مدة كل منها (٣٠٠) ساعة تدريبية، وفق الخطط الموضوعة، ويهدف البرنامج في السنة الأولى إلى تطوير معارف المشرفين، وتعميق فهمهم لأفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم، والتعلم، ويهدف في السنة الثانية إلى تطوير مهارات دعم المدارس لتغيير ممارساتها التربوية، وتحسين مخرجات التعلم، ويسعى أيضاً إلى تكوين مجتمعات تعلم مهنية مستقلة قادرة على تطوير الممارسات التربوية، واستمراريتها في المستقبل. ويمنحهم المعهد شهادة بعد اجتيازهم جميع مهام البرنامج بنجاح (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

كما ركز برنامج خبراء الإشراف التربوي بشكل تفصيلي على تطوير المهارات الإدارية والقيادية في ممارسات المشاركين بهدف تصميم وتطوير وتنفيذ أنشطة الإنماء المهني المناسبة لتقديم الدعم للمعلمين في المدارس، وعلى تطوير المعرفة والفهم من خلال عمليات وضع السياسات وتنفيذها في إطار

جدول أعمال الحكومة العمانية، وتمكين المشاركين من تقييم أداء المعلم والوصول إلى قرارات مبنية على تحليل البيانات الكمية والكيفية، والأدلة المستخلصة من البحوث (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص. ٣).

من خلال ما تم عرضه في محور برنامج خبراء الإشراف التربوي يتبين أن البرنامج تم تصميمه ليؤهل نخبة من المشرفين التربويين يتسلحون بمهارات عالية ودافعية تمكنهم من قيادة عجلة التعليم ومن إحداث التغيير المنشود بما يتماشى مع تطلعات الوزارة ومسيرته التنموية. حيث يتلقى المشرف التربوي في عامين تدريباً متكاملاً من خلال الفترات التدريبية الثلاثة ليصبح قادراً على ترجمة تلك الخبرات إلى ممارسات إشرافية تستند إلى معايير مهنية عالمية، يتضح أثرها في تطوير أداء المعلمين وهم بدورهم سيؤثرون على مستوى تحصيل الطلبة، في حال تم تطبيقه حسب ما خطط له وإذا كان المحتوى يلبي الاحتياجات الفعلية للمشرفين التربويين.

إن أنموذج ستافليبم من أكثر النماذج التقويمية استخداماً في تقويم البرامج التربوية (التميمي، ٢٠٠٨) لأنه يقوم على أربعة أنواع من التقويم، هي: تقويم السياق أو المحتوى، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩)، ويهدف هذا النموذج إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف قد تحققت، وما درجة تحققها، وغرضه الرئيس هو اتخاذ قرار بشأن البرنامج بالاستمرار أو التحسين أو الإلغاء (Stufflebeam, et al., 2003) مما يجعل المسؤولين عن برنامج خبراء الإشراف التربوي على علم بالمشكلات ونقاط الضعف في البرنامج من أجل التحسين والتطوير، ولذا رأى الباحثون تبني هذا النموذج واستخدامه في تقويم برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على أهم الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، وقد تم ترتيبها من حيث سنة النشر من الأقدم للأحدث، كما يلي:

- **أجرت الكيومية (Al-Kiyumi, 2009)** دراسة هدفت إلى تعرف تصورات المشرفين التربويين لأدوارهم الإشرافية، والتغير الذي طرأ على ممارساتهم الإشرافية في المديرية العامة للتربية والتعليم بمسقط منذ تطبيق نظام التعليم الأساسي، والإصلاحات التي تلت ذلك في مجال الإشراف التربوي في سلطنة عمان، واستخدمت أداتين: الأولى الاستبانة، وتم توزيعها على (١٢٥) مشرفاً، ومشرفة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط، والثانية المقابلة، وتم إجراؤها على (٢٧) فرداً، واتبعت الدراسة المنهج المزجي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المشرفين أظهروا وعياً جيداً بالإصلاحات، وتأثيرها على الممارسات الإشرافية، كما كشفت نتائج الدراسة أن هناك ضعفًا في الممارسات الديمقراطية للإشراف التربوي، وأنه ما زالت بعض الممارسات الإشرافية تفتيشية، واستبدادية، بالإضافة إلى وجود ضعف في البرامج التدريبية، وافتقارها للتجديد بما يتناسب مع المستجدات الإشرافية الحديثة.
- **بينما هدفت دراسة عايش وآخرين (٢٠١١)**، إلى الكشف عن درجة فاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفايات المشرفين التربويين من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم، واستخدمت أداة الاستبانة مؤلفة من (٣٩) فقرة، موزعة على مجالين يمثلان عمل المشرفين التربويين بشقيه الإداري والفني، وتم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٥٥) مشرفاً، ومشرفة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن درجة تقدير المشرفين التربويين لفاعلية البرنامج التدريبي في تطوير كفاياتهم الفنية والإدارية كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق تعزى للجنس أو مرحلة الإشراف.
- **وتناولت دراسة عبدالرحمن (٢٠١٣)** قياس درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، واستخدمت الدراسة استبانة، وطبقتها على عينة الدراسة البالغ عددها (٢٩٧) مشرفاً، ومشرفة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وبينت نتائج الدراسة أن فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية بشكل عام كما يراها المشرفون التربويون كانت بدرجة متوسطة في جميع مجالاتها، ومعظم فقراتها، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير النوع لصالح الذكور، وحسب متغير سنوات الخبرة لصالح المشرفين ذوي الخبرة التي تعدت ١٠ سنوات.
- **وقام الحوسني وآخرون (Al Hosni, et al., 2013)** بدراسة هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان، وسلطت الدراسة الضوء على تصورات المشرفين التربويين فيما يتعلق بالممارسة في تقييم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، وقد تكونت عينة الدراسة من المدربين، والقائمين بتقييم التدريب، ومن الرؤساء المباشرين، والمتدربين، وقد تم تجميع البيانات من خلال المقابلات، وكذلك الملاحظات ومراجعة المستندات، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وكشفت نتائج الدراسة عن قلة جودة برامج التقييم، وأنها بحاجة الى المهنية في تطوير البرامج التدريبية، والأخذ بآراء، وأفكار المتدربين، وكذلك إلى عمل خطة ممنهجة لتطوير التدريب تقوم على التقييم الدقيق للبرامج التدريبية.
- **وسعت دراسة أبي كريم (٢٠١٦)** إلى تقويم الدورات التدريبية التي تعقد في مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين، واستخدمت أداتين: الاستبانة، والمقابلة، واتبعت الدراسة المنهج المزجي، وأسفرت نتائج الاستبانة عن حصول خمس فقرات على مستوى متوسط، وباقي الفقرات حصلت على مستوى عال، ولم تحصل أية فقرة على مستوى متدني، وأظهرت نتائج المقابلة ضرورة تنويع

أساليب التقويم؛ بحيث تشمل جميع عناصر البرنامج التدريبي، وضرورة مشاركة جميع المتدربين عند التخطيط للبرامج التدريبية، وإعادة النظر في مدة الدورة التدريبية؛ لتصبح عاماً دراسياً بدلا من فصل دراسي واحد.

- **بينما هدفت دراسة الزغول، وسلامة (٢٠١٦)** إلى تعرف فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة دور الإسناد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين المساندين، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، واشتملت على (٣٠٠) مشرف، ومشرفة، وطورت الدراسة استبانتين؛ الأولى تناولت موضوع البرامج التدريبية المقدمة للمشرفين التربويين، وتكونت من (٣٧) فقرة، وزعت على أربعة مجالات، والثانية تناولت فاعلية دور الإسناد التربوي، وتكونت من (٢٥) فقرة، وزعت على ثلاثة مجالات تمثل مجالات عمل المشرفين المساندين. وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة الإسناد التربوي من وجهة نظر المشرفين جاءت بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين برامج التدريب، وممارسة دور الإسناد التربوي، وأهمية تطوير البرامج التدريبية بما يتناسب مع واقع العمل في الميدان التربوي، ويحقق الأهداف الإيجابية له.
- **في حين هدفت دراسة الدوسري (٢٠١٧)** إلى تعرف واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، وأبرز المعوقات التي تحد من تنميتهم المهنية وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، تم تطبيقها على عينة عددها (٢٠١) مشرفًا تربويًا من جميع مكاتب التعليم بمدينة الرياض، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة بأن المشرفين التربويين غير موافقين على واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض، وأن أبرز المعوقات التي تحد من التنمية المهنية للمشرفين التربويين، هي قلة الفرص المتاحة للابتعاث، وكثرة المسؤوليات الإدارية المطلوبة من المشرف التربوي. وكذلك بينت النتائج أن من أبرز سبل تحقق التنمية المهنية المنشودة لهم، هي تقديم حوافز مادية للمشرف التربوي المتميز في التنمية المهنية، وإشراكهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وتقديم البرامج التي تنمي كفاياتهم الإشرافية، وفق المفاهيم المعاصرة للإشراف التربوي.
- **وأجرى العربي (٢٠١٧)** دراسة تتبعية لبرنامج الإشراف التربوي التدريبي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، هدفت إلى تتبع آراء المشرفين التربويين الملتحقين بالبرنامج التدريبي لمدة أربعة فصول دراسية؛ وذلك بهدف تقويم البرنامج، ومعرفة مدى تحقيقه لأهدافه، وقامت الدراسة ببناء أداة لها، وتطبيقها على جميع المتدربين لمدة أربعة فصول دراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) متدرباً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأبرز ما بينته نتائج الدراسة أن أهداف البرنامج التدريبي تحققت بدرجة متوسطة، وضرورة تغيير تدريب المشرفين التربويين إلى التدريب الإلكتروني وفق برامج إلكترونية تفاعلية ذاتية، وربطها بتقييم الأداء السنوي للمشرف.
- **وقامت المخينية (Al Mukhaini, 2018)** بدراسة عن دور برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان في جعل الخريجين متعلمين ذاتيين، وكانت عينة الدراسة مكونة من ستة مشرفين من ثلاث محافظات تعليمية، واستخدمت المقابلة أداة لجمع البيانات، وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتوصلت نتائج دراستها، إلى أن برنامج خبراء الإشراف التربوي قد أكسب المشرفين المهارات المطلوبة، وأصبحوا متعلمين ذاتيين إلى حد ما، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعفًا في التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، والمعهد التخصصي في إعداد الاستمارات، والنماذج الإشرافية المستخدمة في البوابة التعليمية.
- **وأجرى إبراهيم (٢٠١٨)** دراسة بعنوان "تأهيل المشرفين الإداريين في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية، وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان"، والاستبانة أداة للدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بتأهيل المشرفين الإداريين، كما كشفت عن قلة الفترة الزمنية لبرامج تأهيل المشرفين، وقلة استعانتها بخبرات تدريبية من خارج الوزارة، وقلة تنوع أساليب تدريبها، وضرورة وجود نظام التراخيص لمزاولة مهنة الإشراف.
- **وأجرت الشمرانية (٢٠١٩)** دراسة لتعرف مدى إسهام مركز التدريب في تطوير العملية الإشرافية، في مدينة بيشه بالسعودية، واختارت عينة عشوائية مكونة من (٥٠) مشرفاً ومشرفة، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الدراسة إلى وجوب إدخال الأساليب الحديثة في الإشراف والتدريب التربوي مثل: استخدام التعليم المصغر والفيديو والكمبيوتر بوصفها تقنيات تدريبية ضمن البرامج التدريبية، وتطوير بطاقات الأداء الوظيفي؛ بحيث تتضمن البحوث والدراسات والتجارب التي يسهم فيها المشرف في مجال عمله، وأن يكون الالتحاق بالبرامج التدريبية شرطًا أساسيًا لتولي المناصب القيادية والإشرافية.
- **أجرى التميمي (٢٠٠٨)** دراسة بعنوان "تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة في ضوء نموذج تقويم القرارات المتعددة CIPP"، وبلغ عدد أفراد عينة المقابلة (١٥) معلماً وإدارياً، واستخدم أدوات عدة لتحقيق أهداف الدراسة وهي: الاستبانة، والمقابلة، والزيارة الميدانية، وتحليل الوثائق الرسمية، واتبع المنهج النوعي بأسلوب دراسة الحالة، وكانت أبرز نتائج الدراسة، هي: ضعف معرفة المجتمع الخارجي بالخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي، كما بلغ المتوسط العام لجوانب اتفاق مؤشرات جميع أبعاد الخطة مع النتائج (٥٨.١ %)؛ مما يدل على فاعلية الخطة الدراسية بدرجة متوسطة، ووجود قصور في جانب تدريب المعلمين عليها.

- **هدفت دراسة الحسنية (٢٠١٤)** إلى بناء أداة لتقويم البرنامج ثنائي اللغة بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان وفق نموذج القرارات المتعددة لستافليبم CIPP، واستخدمت الاستبانة أداة لها، كما اعتمدت على أنموذج ستافليبم في إعداد أداة الدراسة حيث ركزت على تقويم المحتوى، والمدخلات، والعمليات، والنواتج، وتم تطبيقها على عينة عددها (٤٣٦) فرداً، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، واتبع المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج إلى أن أداة تقويم البرنامج ثنائي اللغة تتمتع بالخصائص السيكومترية، وضرورة اعتماد نماذج التقويم العالمية عند القيام بدراسات تقويمية؛ لأن ذلك يعطي الباحث خطوات علمية تساعده على إجراء عملية التقويم بطريقة سلسة مما يعطي التقويم مصداقية عالية.
- **وقامت القبيلات (٢٠١٤)** بدراسة هدفت إلى تطوير بنك أسئلة للكفايات التربوية للمعلمين في ضوء تقويم برنامج تدريب المعلمين الجدد في الأردن وفق نموذج ستافليبم، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين الذين خضعوا للتدريب في برنامج تدريب المعلمين الجدد ERSP في الأعوام ٢٠١٠ – ٢٠١٣ البالغ عددهم (٣٣٥٨) معلماً ومعلمة، إضافة إلى (٤٠) مدرباً ومدربة و(٤٠) إدارياً، واستخدمت أدوات عدة لجمع البيانات، وهي: الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، وتحليل الوثائق، ولتقييم البرنامج وفق مكونات نموذج ستافليبم: السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات؛ تم بناء (٤) استبانات للتقييم، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي، وأظهرت نتائج الدراسة بأن للبرنامج التدريبي خطة معلنة، وموحدة في جميع مراكز التدريب المعلمين الجدد في الأردن، وأن أهداف البرنامج واضحة ومحددة، وتتلاءم مع احتياجات المعلمين كما أن المادة التدريبية تعمل على تحقيق أهدافه، وأكسبت المادة التدريبية المعلمين الجدد الكفايات اللازمة لممارسة المهنة وكذلك أظهرت النتائج بأن هناك قصوراً في بعض الخدمات المقدمة، مثل: خدمة الإنترنت.
- **وأجرت العبادلة (٢٠١٥)** دراسة هدفت إلى تعرف الدرجات التقييمية لبرنامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة باستخدام نموذج ستافليبم CIPP من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) عضو هيئة التدريس، واستخدمت أداة الاستبانة تم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس، حيث اشتملت على (٥٣) فقرة، وزعت على (٤)مجالات لنموذج ستافليبم، واتبعت الدراسة المنهج الوصف التحليلي باستخدام أساليب الدراسات المستقبلية سيناريوهات (إصلاحي وإبداعي)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: درجة التقييم الكلية لأعضاء هيئة التدريس لبرنامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية باستخدام نموذج القرارات كانت كبيرة؛ حيث احتل مجال السياق المرتبة الأولى ثم المدخلات ثم المخرجات وأخيراً العمليات.
- **في حين أجرت مناظر (٢٠١٥)** دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج ستافليبم لتيسير القرارات CIPP؛ حيث تم تحديد الحاجات التعليمية للطلاب والطالبات الملتحقين بالبرنامج، وكذلك الحاجات التنموية للمجتمع السعودي ثم تقويم كل من سياق البرنامج، ومدخلاته، وأنشطته، ونواتجه في هذا الإطار، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت ثلاث أدوات بحثية، هي: الاستفتاء، والمقابلة، وقائمة المراجعين، وطبقت الأداتين الأوليتين على عينة الدراسة المكونة من ثلاث فئات (١٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، و(٢٠) خريجاً، و(١٥) طالباً في برنامج الدكتوراه في المناهج العامة بجامعة الملك سعود. وطبقت الأداة الثالثة على عناصر البرنامج (السياق، والمدخلات، والأنشطة التعليمية، والنواتج)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى الآتي: وضع قائمة بالحاجات التعليمية للطلاب والطالبات في برنامج الدكتوراه في المناهج العامة، وضع قائمة بالحاجات التنموية للمجتمع السعودي والمرتبطة بالبرنامج، رأى كل من أعضاء هيئة التدريس والخريجين أهداف برنامج الدكتوراه في المناهج العامة تتسق مع سياقه. في حين كان الطلاب غير متأكدين من ذلك، وأما فيما يتعلق بالتقويم الخارجي؛ فقد أظهرت الدراسة توفر (٤٦,٨٧٪) فقط من عناصر البرنامج المرجعي في برنامج الدكتوراه في المناهج العامة.
- **وسعت دراسة آل كاسي وحويجي (٢٠١٩)** إلى الكشف عن واقع الممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لهيئة Middle States Commission on Higher Education (MSCHE) في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد -المملكة العربية السعودية- باستخدام نموذج ستافليبم للقرارات المتعددة CIPP من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبنت الدراسة قائمة للممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا التربوية، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لها، وتكونت الاستبانة من (٦) فقرات شملت مجالات نموذج القرارات المتعددة الأربعة، وهي: السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٩) أعضاء من الهيئة التدريسية. وأوضحت النتائج بأن مستوى تحقق الممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد بلغ مستوى متوسطاً، وأنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة.

يلاحظ تنوع الدراسات التي أجريت في موضوع تقويم البرامج التدريبية، وهذا يدل على أهمية هذا الموضوع، واهتمام الباحثين بالدراسات التقويمية؛ كونها تعطي تغذية راجعة للقائمين على العملية التدريبية لإعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية، والأساليب المتبعة في تنفيذها، وأيضاً لمراجعة تقويم أنفسهم، وتقويم البيئة التدريبية بشكل شمولي، وذلك كله ينعكس على مخرجات البرامج التدريبية ويعمل على رفع العائد التدريبي بالشكل المرجو. وتأتي الدراسة الحالية امتداداً للدراسات السابقة، وتتميز في أنها ركزت على برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب

المهني للمعلمين في سلطنة عمان باستخدام أنموذج ستافليبم لتقويم البرامج، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث الأطر النظرية لهذه الدراسات من خلال تدعيم الخلفية المعرفية، وبناء الإطار النظري للدراسة الحالية، ولتأكيد أهمية مشكلة الدراسة وتبريرها، واختيار المنهجية العلمية المتبعة واختيار نموذج التقويم الذي يتناسب مع طبيعة البرنامج موضع الدراسة، والأداة المناسبة لجمع البيانات وبنائها، وتحديد محاور الإطار النظري للدراسة، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي وهو منهج يتضمن جمع بيانات كمية، وعليه؛ وظفت الدراسة المنحى الكمي، وذلك باستخدام الاستبانة لجمع البيانات عن فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب من حيث: التحقق والأهمية في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر المشرفين الخريجين.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع خريجي برنامج خبراء الإشراف التربوي خلال الأعوام الدراسية ٢٠١٤/ ٢٠١٥ إلى ٢٠١٨/ ٢٠١٩، والبالغ عددهم (٢٩٥) خريجًا من مختلف محافظات سلطنة عمان، وفقًا لسجلات المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين ٢٠٢٠م.

وفي إطار الحدود السابقة للمجتمع تم اختيار ٣٥٪ منهم بوصفها عينة الدراسة، وهذه النسبة مقبولة في الدراسات الوصفية كما ذكر في المحمودي (٢٠١٩) ، وقد تم اختيارهم على أسلوب العينة العشوائية المتيسرة؛ بمعنى أن جميع أفراد المجتمع لهم فرصة اختيارهم ضمن العينة (أبو علام، ٢٠١٤)؛ وبما أنه تم سابقًا تحديد نسبة ٣٥٪ من المجتمع لتمثيل العينة الفعلية للاستبانة، تم إرسال رابط الاستبانة الإلكترونية إلى الفئة المستهدفة، من خلال المدربات اللواتي قمن بتدريب هؤلاء الخريجين، مع الأخذ في الحسبان عند إرسال الاستبانة الإلكترونية، تنوع المحافظات التعليمية، والجنس، والتخصصات، والدفعة، وبعد ثلاثة أسابيع من تطبيق الاستبانة، تم إيقاف استقبال الردود إلكترونياً عندما وصل العدد إلى (١٠٣) استجابات فقط وهو النسبة المطلوبة.

وفيما يلي وصف لعينة الدراسة لأداة الاستبانة، وفقاً لكل من: الجنس، والتخصص، والدفعة:

جدول(١): توزيع عينة الدراسة لأداة الاستبانة حسب الجنس، والتخصص، والدفعة

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٥٤	٪٥٢,٤
أنثى	٤٩	٪٤٧,٦
المجموع	١٠٣	٪١٠٠
القسم	العدد	النسبة
العلوم الإنسانية	٤٣	٪٤١,٧
العلوم التطبيقية	٤٦	٪٤٤,٧
المهارات الفردية	١٤	٪١٣,٦
المجموع	١٠٣	٪١٠٠
الدفعة	العدد	النسبة
الأولى	٧١	٪٦٨,٩
الثانية	٣٢	٪٣١,١
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة، وفيما يلي وصف للأداة: قام الباحثون بإعداد الاستبانة لجمع البيانات الكمية اعتماداً على: دراسة الأدب النظري المتعلق بتقويم البرامج التدريبية، ونماذج التقويم، وخاصة أنموذج ستافليبم (Stufflebeam model) والتركيز على محاوره الأربعة، وهي: تقويم المحتوى، وتقويم المدخلات، وتقويم العمليات، وتقويم المخرجات. ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة: حيث تم الاطلاع على جملة من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى تقويم البرامج التدريبية مثل دراسة: الكيومية (Al-Kiyumi, 2009)، ودراسة عايش وآخرين (٢٠١١) عن درجة فاعلية برنامج تدريبي في تطوير كفايات المشرفين التربويين، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٣)، ودراسة الحوسني وآخرون (Al Hosni, et. Al. 2013) عن تقويم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان، ودراسة الدوسري (٢٠١٧)، ودراسة الشمراني (٢٠١٩)، كما تم الاطلاع على الدراسات التي وظفت نماذج التقويم المتنوعة، وأنموذج ستافليبم خاصة، مثل: دراسة الحسينية (٢٠١٤)، ودراسة القبيلات (٢٠١٤)، ودراسة العبادلة (٢٠١٥) ؛ حيث تمت الإفادة من أدوات تلك الدراسات في بناء، وإعداد استبانة الدراسة الحالية، وخاصة تحديد العبارات التي تقع تحت كل محور من محاور أنموذج CIPP. والاطلاع

على أدلة أصدرتها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان: حيث تمت الإفادة من الإصدارات الخاصة بالمعهد التخصصي مثل: بيانات المركز (ط٢) (٢٠١٤)، ودليل ٢٠١٨/ ٢٠١٩، والتوصيف العام لبرنامج خبراء الإشراف التربوي لبناء بعض عبارات الاستبانة.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين: القسم الأيمن يقيس درجة تحقق الهدف، والقسم الأيسر يقيس درجة أهمية محتوى عبارات الاستبانة، وذلك وفقًا لمقياس ليكرت Likert الثلاثي (كبيرة، متوسطة، قليلة). وتضمنت الخصائص الديموغرافية للمستجيبين وهي: الجنس، والقسم (العلوم الإنسانية، والعلوم التطبيقية، والمهارات الفردية)، والدفعة.

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة وتكونت من (٤٨) فقرة للكشف عن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب من حيث: التحقق، والأهمية في المحتوى الرئيس للبرنامج وهو: إعداد مشرفين خريجين قادرين على أداء مهامهم الإشرافية بنجاح، والتي تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور هي: المدخلات (٩ فقرات)، والعمليات (١٢ فقرة)، والمخرجات (٢٧ فقرة). مع ملاحظة أنه تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً وأنشئت باستخدام خدمات نماذج جوجل (Google Forms).

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال الآتي:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة المكونة في صورتها الأولية من (٩٤) عبارة، عُرضت على (٢٠) محكماً من المتخصصين في جامعة السلطان قابوس، ووزارة التربية والتعليم، وجامعتي عين شمس، والإسكندرية بجمهورية مصر العربية، وذلك لتحكيم عبارات الاستبانة، من حيث: سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح العبارات، ومدى أهميتها، ومدى ملائمة العبارة للمحور التي تنتمي إليه، ومدى مناسبتها للعينة، وإضافة أي ملاحظات فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف أو الإضافة. وفي ضوء نتائج التحكيم التي أجمع أكثر من (١٦) محكماً بنسبة ٨٠٪، على أنها مناسبة لغرض الدراسة؛ وقد تم إجراء التعديلات الآتية:

- حذف مجالات الاستبانة، وإبقاء محاورها.
- دمج عبارات مجال المحتوى التدريبي، والمدرب، والبيئة التدريبية التنظيمية؛ ثم إدراجها ضمن المحور الأول: المدخلات، وحذف العبارات المتكررة التي تقيس الهدف نفسه.
- تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من(٤٨) فقرة موزعة على ثلاثة محاور: المدخلات، والعمليات، والمخرجات.

الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة: تم حساب معامل الارتباط (Correlation Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة، والمحور الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩	١٣	٠,٧٣	٢٥	٠,٦٦	٣٧	٠,٧٥
٢	٠,٧٠	١٤	٠,٧٧	٢٦	٠,٧٠	٣٨	٠,٧٥
٣	٠,٧٥	١٥	٠,٧٨	٢٧	٠,٦٠	٣٩	٠,٧٦
٤	٠,٧٠	١٦	٠,٧٠	٢٨	٠,٧٤	٤٠	٠,٦٩
٥	٠,٦٦	١٧	٠,٧٩	٢٩	٠,٦٧	٤١	٠,٧٦
٦	٠,٦٣	١٨	٠,٧٥	٣٠	٠,٨٠	٤٢	٠,٨٣
٧	٠,٦١	١٩	٠,٧٣	٣١	٠,٧٠	٤٣	٠,٦٨
٨	٠,٥٦	٢٠	٠,٦٤	٣٢	٠,٦٣	٤٤	٠,٥٩
٩	٠,٥٦	٢١	٠,٦٦	٣٣	٠,٧٤	٤٥	٠,٧١
١٠	٠,٦٦	٢٢	٠,٦٦	٣٤	٠,٦٦	٤٦	٠,٥٩
١١	٠,٥٦	٢٣	٠,٧٥	٣٥	٠,٧١	٤٧	٠,٦٨
١٢	٠,٦٧	٢٤	٠,٧٠	٣٦	٠,٧٧	٤٨	٠,٧١

ملاحظة: جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى α=0.01

ويتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٦ -٠,٨٣)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة α=0.01، ومما يؤكد تمتع الاستبانة بدلالات صدق مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

التأكد من ثبات الاستبانة من خلال الآتي: للتحقق من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام معامل ثبات ألفا كرو نباخ (alpha Cronbach's)، لمحاور الدراسة؛ وجدول (٣) يوضح معاملات الثبات.

جدول(٣): معاملات ثبات ألفا كرو نباخ لمحاور أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد المفردات	معامل ألفا كرو نباخ
المدخلات	٩	٠,٨٣
العمليات	١٢	٠,٩١
المخرجات	٢٧	٠,٩٦
الاستبانة كاملة	٤٨	٠,٩٧

يتضح من جدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (٠,٨٣– ٠,٩٦)، أما معامل الثبات للاستبانة كاملة فقد بلغ (٠,٩٧)، وتعد هذه القيم مقبولة، ومناسبة وتصلح للتطبيق على أفراد العينة، حيث يشير بالانت (Pallant, 2013)، إن الثبات يكون مقبولاً عندما تكون قيمته (٠,٧٠) فما فوق.

معيار الحكم على نتائج الاستبانة

قام أفراد عينة الاستبانة بتقدير درجة الموافقة على فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب من حيث التحقق والأهمية في إعدادهم لممارسة مهامهم الإشرافية، وذلك بدرجة تقدير حدها الأقصى ثلاث درجات. ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على عبارات، ومحاور الدراسة، ولتوفير مقارنات بين تلك التقديرات؛ تم اعتماد المؤشرات بالاستعانة بالمتوسط الحسابي من خلال تحديد طول الفئة باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات (المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٥) وفقا للخطوات الآتية:

المدى = أعلى قيمة – أدنى قيمة = ٣-١ =٢

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٢ ÷ ٣ = ٠,٦٧

وعليه تحدد درجة قليلة (١,٠٠ – ١,٦٦)، ودرجة متوسطة (١,٦٧ – ٢,٣٣)، ودرجة كبيرة (٢,٣٤ – ٣,٠٠) كمعيار للحكم على النتائج.

تحليل البيانات

تم تحليل بيانات الاستبانة إحصائياً، وفقاً لما يأتي: تمت معالجة البيانات الميدانية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط (Pearson correlation) لحساب الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- استخراج معامل ثبات ألفا كرو نباخ (Cronbach's alpha)؛ لحساب الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة للأداة كلها.
- استخدام حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية/ الرتبة لكل محور من محاور أداة الدراسة لمعرفة درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب من حيث التحقق، والأهمية، في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

"ما درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر الخريجين؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الوقوف أولاً على تقديرات أفراد عينة الاستبانة عن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من حيث التحقق والأهمية.

وجدول (٤) يبين خلاصة النتائج المرتبطة بتقديرات أفراد عينة الاستبانة على درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب من حيث التحقق والأهمية في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية، وذلك وفقاً لمحاور الاستبانة الثلاثة.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية

م	محاور أداة الدراسة	درجة التحقق				درجة الأهمية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
١	المدخلات	٢,٣٢	٠,٤٠	متوسطة	٢	٢,٥١	٠,٤٣	كبيرة	٣
٢	العمليات	٢,٤٦	٠,٤١	كبيرة	١	٢,٦٦	٠,٣٨	كبيرة	١
٣	المخرجات	٢,٢٤	٠,٤٨	متوسطة	٣	٢,٥٧	٠,٥٠	كبيرة	٢
	الاستبانة ككل	٢,٣١	٠,٤١	متوسطة		٢,٥٨	٠,٤٣	كبيرة	

يتضح من جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة من حيث درجة تحققها تراوحت ما بين (٢,٢٤ - ٢,٤٦)، حيث جاء محور العمليات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(٢,٤٦)، وبدرجة تحقق كبيرة، وجاء محور المدخلات في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٣٢)، وبدرجة تحقق متوسطة، بينما جاء محور المخرجات في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٤) وبدرجة تحقق متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل من حيث التحقق(٢,٣١)، وهذا يدل على أن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين لممارسة مهامهم الإشرافية كانت متوسطة من وجهة نظر الخريجين.

أما من حيث أهمية محتوى عبارات الاستبانة فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة لمحاور الاستبانة ما بين (٢,٥١ – ٢,٦٦)، جاء أعلاها محور العمليات بمتوسط حسابي بلغ(٢,٦٦) وبدرجة أهمية كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية محور المخرجات بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبدرجة أهمية كبيرة. وجاء محور المدخلات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١)، وبدرجة أهمية كبيرة، أما المتوسط الحسابي للاستبانة كلها من حيث الأهمية فقد بلغ (٢,٥٨)؛ وهذا يدل على أن درجة أهمية محتوى عبارات الاستبانة كانت كبيرة من وجهة نظر الخريجين.

ولمعرفة تقديرات أفراد العينة لعبارات محاور الاستبانة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة كالآتي:

المحور الأول: المدخلات

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور المدخلات من حيث التحقق والأهمية

الرتبة	درجة التحقق	SD	M	م	العبارات	درجة الأهمية	SD	M	الرتبة
٥	متوسطة	٠,٦٢	٢,٢٠	١	أهداف البرنامج واضحة ومعلنة للمتدربين.	متوسطة	٠,٧٦	٢,٣٢	٩
٦	متوسطة	٠,٦٠	٢,١٧	٢	محتوى الوحدات التدريبية للبرامج محدد بشكل يتناسب مع أهداف البرنامج.	كبيرة	٠,٦٣	٢,٤١	٧
٥ مكرر	متوسطة	٠,٦٠	٢,٢٠	٣	خطة البرنامج مصممة لتستجيب للمتغيرات والدور المستقبلي للمشرف التربوي.	كبيرة	٠,٦٣	٢,٤٢	٦
٣	كبيرة	٠,٦٢	٢,٤٧	٤	يوازن البرنامج بين جانبي النظري والممارسات العملية.	كبيرة	٠,٥٧	٢,٦٥	٣
٤	كبيرة	٠,٦٠	٢,٣٤	٥	يضمن البرنامج أساليب تقويمية متنوعة قبل التدريب وأثناءه وبعده.	كبيرة	٠,٦٢	٢,٥٥	٤
٢	كبيرة	٠,٦٤	٢,٥٢	٦	يوفر البرنامج مدربين مؤهلين لتدريب المشرفين.	كبيرة	٠,٦٠	٢,٦٧	٢
٥ مكرر	متوسطة	٠,٦٣	٢,٢٠	٧	ساعات التدريب موزعة بشكل يتناسب مع محتوى وحدات البرنامج.	كبيرة	٠,٦١	٢,٤٩	٥
١	كبيرة	٠,٥٤	٢,٧٠	٨	مكان انعقاد الدورات التدريبية مهيأ لمساعدة المتدرب على التدريب.	كبيرة	٠,٥٣	٢,٧٢	١
٧	متوسطة	٠,٧٠	٢,٠٤	٩	مكتبة المعهد مشتملة على المصادر والمراجع التدريبية.	كبيرة	٠,٧١	٢,٣٦	٨
	متوسطة	٠,٤٠	٢,٣٢		المدخلات ككل	كبيرة	٠,٤٣	٢,٥١	

ملاحظة:M: المتوسط الحسابي، SD: الانحراف المعياري.

ويتبين من جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات درجة تحقق محور المدخلات تراوحت بين (٢,٠٤ -٢,٧٠) كان أعلاها العبارة (٨) والتي نصها " مكان انعقاد الدورات التدريبية مهيأ لمساعدة المتدرب على التدريب" بمتوسط حسابي (٢,٧٠)، وبدرجة تحقق كبيرة. وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (٩)، والتي نصها " مكتبة المعهد مشتملة على المصادر والمراجع التدريبية" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٤)، وبدرجة تحقق متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تحقق محور مدخلات البرنامج كله (٢,٣٢)، وهذا يشير إلى أن مدخلات البرنامج تحققت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.

ومن حيث درجة الأهمية، فقد جاءت المتوسطات الحسابية لعبارات محور المدخلات ما بين (٢,٣٢ – ٢,٧٢)؛ حيث كانت العبارة ٨، والتي نصها "مكان انعقاد الدورات التدريبية مهيأ لمساعدة المتدرب على التدريب" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وبدرجة أهمية كبيرة، وفي المقابل كانت العبارة (١) والتي نصها "أهداف البرنامج واضحة ومعلنة للمتدربين" هي الأقل بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٢)، وبدرجة أهمية متوسطة. كما يتضح أن أغلب العبارات في المحور درجة أهميتها كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور المدخلات كلها (٢,٥١)، وهذا يشير إلى أن درجة أهمية محتوى عبارات محور المدخلات كانت كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

المحور الثاني: العمليات

جدول(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور العمليات من حيث التحقق والأهمية

الرتبة	درجة التحقق	SD	M	م	العبارات	M	SD	درجة الأهمية	الرتبة
١٢	متوسطة	٠,٦٠	٢,٢١	١	يحقق المحتوى التدريبي أهداف البرنامج.	٢,٥٥	٠,٦١	كبيرة	١٠
١٠	متوسطة	٠,٥٩	٢,٢٦	٢	يتسلسل المحتوى التدريبي بشكل منطقي.	٢,٤٩	٠,٦١	كبيرة	١١
١١	متوسطة	٠,٦٥	٢,٢٥	٣	تم بناء المحتوى التدريبي وفقًا لمهام المشرف التربوي.	٢,٤٧	٠,٦٤	كبيرة	١٢
٩	متوسطة	٠,٦٣	٢,٣٣	٤	يتوافق المحتوى التدريبي مع المستجدات التربوية.	٢,٥٨	٠,٥٧	كبيرة	٨
٨	كبيرة	٠,٦٢	٢,٣٦	٥	يشتمل المحتوى التدريبي على أساليب تقويمية تستثير تفكير المشرفين التربويين.	٢,٥٧	٠,٥٧	كبيرة	٩
٥	كبيرة	٠,٥٤	٢,٥٧	٦	يحقق المدرب أهداف الجلسات التدريبية.	٢,٧٥	٠,٤٨	كبيرة	٤
٦	كبيرة	٠,٦١	٢,٥٠	٧	يمتلك المدرب معرفة كافية بموضوعات البرنامج التدريبي.	٢,٧٥	٠,٤٨	كبيرة	٥
٣	كبيرة	٠,٥٥	٢,٦٠	٨	يمتلك المدرب مهارات العرض والإقناع.	٢,٧٧	٠,٥١	كبيرة	٣
٢	كبيرة	٠,٥٣	٢,٦٦	٩	ينوع المدرب في أساليب التدريب.	٢,٧٨	٠,٤٦	كبيرة	٢
١	كبيرة	٠,٤٦	٢,٧٥	١٠	يمتلك المدرب مهارات إدارة الجلسة التدريبية.	٢,٨٢	٠,٤١	كبيرة	١
٤	كبيرة	٠,٥٧	٢,٥٩	١١	ينوع المدرب في أساليب التقويم المختلفة.	٢,٧٤	٠,٥٠	كبيرة	٦
٧	كبيرة	٠,٦١	٢,٤٥	١٢	يقدم المدرب التغذية الراجعة المناسبة للمتدربين على أنشطتهم.	٢,٦٧	٠,٥٥	كبيرة	٧
	كبيرة	٠,٤١	٢,٤٦		العمليات ككل	٢,٦٦	٠,٨٣	كبيرة	

ملاحظة:M: المتوسط الحسابي، SD: الانحراف المعياري.

يتبين من جدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات درجة تحقق محور العمليات تراوحت بين (٢,٢١ -٢,٧٥)، حيث كانت العبارة (١٠)، والتي نصها "يمتلك المدرب مهارات إدارة الجلسة التدريبية" هي الأعلى بمتوسط حسابي (٢,٧٥)، وبدرجة تحقق كبيرة، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (١) والتي نصها "يحقق المحتوى التدريبي أهداف البرنامج" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢١)، وبدرجة تحقق متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لتحقق محور العمليات كلها (٢,٤٦)، وهذا يدل على أن العمليات التي يتضمنها البرنامج قد تحققت بدرجة كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أما من حيث درجة الأهمية فقد جاءت المتوسطات الحسابية لعبارات محور العمليات ما بين (٢,٤٧ – ٢,٨٢)، جاءت أعلاها العبارة (١٠)، والتي نصها " يمتلك المدرب مهارات إدارة الجلسة التدريبية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وبدرجة أهمية كبيرة، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (٣)، والتي نصها " تم بناء المحتوى التدريبي وفقًا لمهام المشرف التربوي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٧)، وبدرجة أهمية كبيرة. كما يتبين أن جميع عبارات المحور أهميتها كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة. وبلغ المتوسط الحسابي لمحور العمليات كلها (٢,٦٦)، وهذا يشير إلى أن محتوى عبارات محور العمليات أهميتها كانت كبيرة من وجهة نظر أفراد العينة.

المحور الثالث: المخرجات

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور المخرجات من حيث التحقق والأهمية

الرتبة	درجة التحقق	SD	M	م	الفقرات	M	SD	درجة الأهمية	الرتبة
١٠	متوسطة	٠,٦٣	٢,٣١	١	أكسبني البرنامج مهارات التخطيط الاستراتيجي.	٢,٦٦	٠,٥٥	كبيرة	٩
٢٣	متوسطة	٠,٧٤	٢,٠٢	٢	دربني البرنامج على إعداد الخطة الإشرافية.	٢,٤٥	٠,٧٤	كبيرة	٢٢
١٤	متوسطة	٠,٦٩	٢,٢٦	٣	أكسبني البرنامج مهارة تقييم أداء المعلمين.	٢,٥٥	٠,٦٤	كبيرة	١٦
٣	كبيرة	٠,٦٢	٢,٥٠	٤	عرفني البرنامج على طرق متعددة لتحديد أولويات تطوير المعلمين.	٢,٦٧	٠,٥٧	كبيرة	٧
١٥	متوسطة	٠,٦٤	٢,٢٦	٥	دربني البرنامج على استخدم مقاييس تحديد أنماط تفكير المعلمين.	٢,٥٥	٠,٦١	كبيرة	١٧
١٢	متوسطة	٠,٦٢	٢,٢٩	٦	ساعدني البرنامج على إعداد برامج الإنماء المهني للمعلمين.	٢,٥٧	٠,٦٠	كبيرة	١٣
٤	متوسطة	٠,٦٤	٢,٤٩	٧	عرفني البرنامج على أساليب متعددة للمداولة الاشرافية.	٢,٧٣	٠,٥٥	كبيرة	٣
١٦	متوسطة	٠,٦٧	٢,٢٥	٨	مكنني البرنامج على استخدام الإشراف العلاجي مع المعلمين الذين يعانون مشكلات تدريسية.	٢,٦٣	٠,٥٩	كبيرة	١١
١٣	متوسطة	٠,٦٦	٢,٢٨	٩	دربني البرنامج على استخدام أنماط إشرافيه متنوعة.	٢,٦٦	٠,٥٥	كبيرة	١٠
٥	كبيرة	٠,٦٢	٢,٤٩	١٠	مكنني البرنامج من استخدام أسلوب دراسة الحالة في حل المشكلات التدريسية.	٢,٧٢	٠,٥٣	كبيرة	٤
١	كبيرة	٠,٥٦	٢,٦٩	١١	ساعدني البرنامج على تبادل الخبرات بيني وبين زملائي.	٢,٧٧	٠,٤٩	كبيرة	٢
٢٥	متوسطة	٠,٧١	١,٨٠	١٢	أكسبني البرنامج مهارة تحليل المناهج في ضوء معايير معتمدة.	٢,٣٠	٠,٧٤	متوسطة	٢٦

١٩	متوسطة	٠,٧١	٢,١٦	١٣	دربني البرنامج على إعداد دروس نموذجية.	٢,٥١	٠,٦٥	كبيرة	١٩
٢٦	متوسطة	٠,٧٠	١,٧٩	١٤	دربني البرنامج على إعداد نشرات إشرافية تساعد المعلمين في تطبيق المناهج.	٢,٢٥	٠,٧٤	متوسطة	٢٧
٢٤	متوسطة	٠,٧٣	١,٩٨	١٥	دربني البرنامج على إعداد وطرح أسئلة التحليل والتقويم والابتكار.	٢,٤٥	٠,٧٠	كبيرة	٢٣
٢١	متوسطة	٠,٧٤	٢,٠٨	١٦	عرفني البرنامج على بعض نظريات التدريس.	٢,٤٩	٠,٦٨	كبيرة	٢١
١٧	متوسطة	٠,٦٨	٢,٢٤	١٧	دربني البرنامج على مهارات القرن الحادي والعشرين مثل: التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الثقافة المعلوماتية.	٢,٥٨	٠,٦٥	كبيرة	١٢
٧	كبيرة	٠,٦٦	٢,٣٨	١٨	أكسبني البرنامج القدرة على إدارة التغيير.	٢,٦٧	٠,٦٠	كبيرة	٨
٢	كبيرة	٠,٦٠	٢,٦١	١٩	ساعدني البرنامج على بناء مجتمعات التعلم المهنية.	٢,٨١	٠,٤٩	كبيرة	١
٦	كبيرة	٠,٦٥	٢,٤٣	٢٠	دربني البرنامج على أسلوب التأمل في الممارسات المهنية وتقييمها.	٢,٦٩	٠,٥٨	كبيرة	٦
١١	متوسطة	٠,٦٧	٢,٢٩	٢١	أكسبني البرنامج مهارات اتخاذ القرارات.	٢,٧٠	٠,٥٩	كبيرة	٥
٢٠	متوسطة	٠,٧٨	٢,٠٩	٢٢	دربني البرنامج على استخدام برامج لعمل عروض تقديميه وشروحات.	٢,٤٤	٠,٧٤	كبيرة	٢٤
٨	متوسطة	٠,٧٩	٢,٣٢	٢٣	ساعدني البرنامج على التعلم الذاتي باستخدام الإنترنت، الفصول الافتراضية، التدريب عن بعد.	٢,٥٧	٠,٧٢	كبيرة	١٤
٢٢	متوسطة	٠,٧٥	٢,٠٦	٢٤	أكسبني البرنامج مهارة استخدام تطبيقات إلكترونية حديثة في التدريس والإشراف.	٢,٥٠	٠,٧٤	كبيرة	٢٠
٢٧	متوسطة	٠,٨٠	١,٧٥	٢٥	أكسبني البرنامج مهارة تحليل البيانات باستخدام برنامج أكسل أو SPSS.	٢,٣٢	٠,٨٣	متوسطة	٢٥
١٨	متوسطة	٠,٧٢	٢,٢٣	٢٦	أكسبني البرنامج مهارات البحث العلمي.	٢,٥٦	٠,٦٥	كبيرة	١٥
٩	متوسطة	٠,٦٦	٢,٣٢	٢٧	ساعدني البرنامج على تغيير سلوكي المهني فأصبحت أكثر انتماء للمهنة.	٢,٥٣	٠,٦٢	كبيرة	١٨
	متوسطة	٠,٤٨	٢,٢٤		المخرجات ككل	٢,٥٧	٠,٥٠	كبيرة	

ملاحظة:M: المتوسط الحسابي، SD: الانحراف المعياري.

ويتبين من جدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات درجة تحقق محور المخرجات تراوحت بين (١,٧٥-٢,٦٩)، كان أعلاها العبارة (١١)، والتي نصها "ساعدني البرنامج على تبادل الخبرات بيني وبين زملائي "بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبدرجة تحقق كبيرة، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة (٢٥)، والتي نصها "أكسبني البرنامج مهارة تحليل البيانات باستخدام برنامج Excel أو SPSS" بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٥)، وبدرجة تحقق متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تحقق محور مخرجات البرنامج كله ٢,٢٤، وهذا يشير إلى أن مخرجات البرنامج قد تحققت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

ومن حيث درجة الأهمية فقد جاءت المتوسطات الحسابية لعبارات محور المخرجات ما بين (٢,٢٥– ٢,٨١)، حيث كانت العبارة (١٩)، والتي نصها "ساعدني البرنامج على بناء مجتمعات التعلم المهنية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨١)، وبدرجة أهمية كبيرة، في المقابل كانت العبارة (١٤)، والتي نصها "دربني البرنامج على إعداد نشرات إشرافية تساعد المعلمين في تطبيق المناهج" هي الأقل بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٥)، وبدرجة أهمية متوسطة. كما يتضح أن أغلب عبارات المحور تمثل أهمية كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة. وبلغ المتوسط الحسابي لمحور المخرجات كلها (٢,٧٥)، وهذا يشير إلى أن محتوى عبارات محور المخرجات ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر أفراد عينة الاستبانة.

مناقشة نتائج الدراسة

"ما درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر الخريجين؟"

تمت الإجابة عن سؤال الدراسة والمتعلق بفاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من وجهة نظر الخريجين من خلال الوقوف على تقديرات أفراد عينة الاستبانة -المشرفون الذين تخرجوا من برنامج خبراء الإشراف التربوي- لدرجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية من حيث التحقق والأهمية، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمحاور الاستبانة من حيث درجة التحقق جاء بدرجة متوسطة بلغت (٢,٣١)؛ حيث حصل محورا المدخلات والمخرجات على درجة متوسطة، بينما جاء محور العمليات بدرجة كبيرة؛ وعليه جاء ترتيب جميع المحاور تنازلياً على النحو الآتي: حقق محور العمليات المرتبة الأولى، ويليه محور المدخلات، ثم محور المخرجات. وأما من حيث درجة أهمية محتوى عبارات الاستبانة في البرنامج، فقد بلغ المتوسط

العام لمحاور الاستبانة ٢,٥٨ بدرجة كبيرة. وجاءت جميع المحاور بدرجة كبيرة أيضًا، وقد جاء ترتيب جميع المحاور تنازلياً على النحو الآتي: محور العمليات، ثم محور المخرجات وفي المرتبة الأخيرة محور المدخلات.

وأيضاً يتبين أن متوسط درجة الأهمية أعلى من متوسط درجة التحقق ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف في تقديرات عينة الاستبانة إلى أن هناك موضوعات تهم المشرفين، وتمس احتياجاتهم الفعلية، ولها علاقة مباشرة بمهامهم الإشرافية، والمحتوى التدريبي للبرنامج لم يتطرق إليها، وقد تكون هناك فجوة بين الاحتياجات التدريبية الفعلية، وبين أهداف البرنامج، وتطلعاته؛ أي بين الواقع والمأمول. وتشير النتيجة الكلية لجميع محاور الدراسة إلى أن درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب في إعداد خريجين قادرين على ممارسة مهامهم الإشرافية كانت متوسطة من وجهة نظر الخريجين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بوجود بعض المعوقات التي تحد من فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب حسب المأمول، وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب منها: إن أهداف البرنامج لم تكن واضحة ومعلنة لجميع المتدربين قبل بداية البرنامج، كما أن المحتوى التدريبي لم يبن وفقًا لمهام المشرف التربوي، كذلك غياب التخصصية في البرنامج؛ فجميع المشرفين التربويين يخضعون للبرنامج نفسه بغض النظر عن تخصصاتهم، ويضاف إلى ما تقدم ضعف مشاركة دائرة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم في تحديد محتوى البرنامج، كما أن المعهد التخصصي لم يأخذ برأي المشرفين التربويين، ؛ مما شكل لدى البعض حالة من عدم الرضا، وكذلك لا يوجد ربط بين المهام الإشرافية، ومحتوى برنامج خبراء الإشراف التربوي إلا بنسبة قليلة جداً، بذلك يمكن إيجاز هذه النتيجة إلى فقدان الاتصال والتواصل بين إدارة البرنامج، ودائرة الإشراف التربوي، لذلك لم يتمكن البرنامج من تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة حسب تقديرات عينة الدراسة، وفي السياق نفسه أشار العربي (٢٠١٤) إلى أن "هناك علاقة طردية بين الاتصال من ناحية، وبين الرضا الوظيفي والأداء والإبداع والالتزام الوظيفي".

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسات عديدة التي أظهرت درجة فاعلية البرامج التدريبية بشكل عام كما يراها المشرفون التربويون، وقد كانت بدرجة متوسطة في جميع محاورها أو مجالاتها، ومعظم عباراتها، مثل: الحارثية (٢٠٠٦) التي استهدفت تقويم برامج التنمية المهنية المختلفة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمشرفين التربويين بسلطنة عمان، وتوصلت نتائجها أن الجدوى من برامج التنمية المهنية التي تنفذها الوزارة جاءت بدرجة متوسطة حسب تقديرات المشرفين التربويين أنفسهم. ودراسة عايش وآخرين (٢٠١١)، ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٣)، ودراسة (Al Araimi, 2015)، ودراسة الزغول (٢٠١٦)، ودراسة الشهومي (٢٠١٨)، وقد أشارت كلها إلى أن أهداف البرنامج التدريبي لم تمثل الاحتياجات التدريبية للمتدربين ولم تكن الأهداف واضحة ومحددة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة المقدادي (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى أن أهداف الدورة المقاسة اتسمت بالوضوح منذ بداية الدورة وأنها مصوغة بشكل إجرائي قابل للقياس، ودراسة الربعاني (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن برنامج دبلوم الإشراف والتوجيه التربوي في كلية التربية بجامعه السلطان قابوس قد أسهم بدرجة مرتفعة في إكساب الخريجين المعلومات والمهارات المتعلقة بالإشراف التربوي، ودراسة الشهوان (٢٠١٠)، التي حققت تقدير جيد، وجيد جداً على محاور أداة الدراسة، والتي بينت أن الدورة التدريبية للمشرفين التربويين كانت لها فاعلية بحيث أكسبت المتدربين الملتحقين بها مهارات وخبرات تساعدهم على أداء وظائفهم بالأسلوب التربوي التعليمي المطلوب منهم بوصفهم قادة تربويين في مؤسسات تعليمية تسعى لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

ولمناقشة نتائج محاور الدراسة تم عرض نتائج عبارات كل محور على حدة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: المدخلات

أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي لعبارات هذا المحور في درجة التحقق كان متوسطاً، وقد نالت العبارتان ٨ و٦ اللتان تنصان على أن "مكان انعقاد الدورات التدريبية مهيأ لمساعدة المتدرب على التدريب" و"يوفر البرنامج مدربين مؤهلين لتدريب المشرفين" وحصلتا على الرتبتين ١ و٢ وبمتوسطين حسابيين (٢,٧٠)و (٢,٥٢)؛ إذ اتفق المشرفون أن مكان انعقاد برنامج خبراء الإشراف التربوي مهيأ لمساعدة المتدرب على التدريب، وأن المدربين مؤهلون لتدريب المشرفين بدرجة كبيرة؛ وقد يعزى ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بإنشاء المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين وفق معايير عالية؛ لأنهُ يعنى بتطوير قطاع التنمية المهنية ورفع كفاءة الهيئات الإدارية والتدريسية والإشرافية أثناء الخدمة. ومن منطلق هذا الدور الذي أسند إليه، حرص المعهد على إيجاد بيئة جاذبة للتدريب؛ لذلك أُعدت القاعات التدريبية لتكون واسعة ومريحة، وتعزز التعاون بين المتدربين وتهيئ الفرص لتبادل الأفكار، وتتوفر في كل أدوار المعهد شبكة لاسلكية للإنترنت، وكذلك عمل المعهد على اختيار الكوادر التدريبية وفق معايير عالية، وقد أخضعوا لدورات تدريبية مكثفة في أساليب التدريب، وتقنياتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤).

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة مثل: دراسة اللواتي (٢٠٠٥)، التي بينت أن هناك ضعفاً في منفذي البرامج التدريبية، وعلى وزارة التربية والتعليم الاهتمام بالجوانب المتعلقة بالمدربين، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٣)، التي أرجعت السبب في الحد من فاعلية برامج التنمية المهنية إلى ضعف الإمكانيات والمعدات المتاحة لتنفيذ برامج التنمية المهنية، ويعود السبب في ذلك إلى قلة الموارد المالية المخصصة لتجهيز القاعات التدريبية، كما أن المدربين لا يملكون البنية المعرفية الشاملة للنظام التربوي وأهدافه.

وجاءت العبارة ٩ التي تنص على أن "مكتبة المعهد مشتملة على المصادر والمراجع التدريبية" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٤) وهذه النتيجة تشير إلى متوسط الرضا من قبل أفراد عينة الاستبانة عن مكتبة المعهد، ومستوى الخدمات التي تقدمها؛ ولكن اللافت للنظر أن ما تم ذكره في الموقع الإلكتروني للمعهد التخصصي للتدريب في قسم الخدمات المتوفرة في المركز، وخدمات المكتبة بصورة خاصة احتواؤها على كتب، ومصادر إلكترونية باللغتين العربية والإنجليزية، وكما هو مبين في الموقع أن المكتبة مشتركة في منصة المنهل الإلكترونية، وتوفر "المنهل" أكثر من (٦٠٠٠) كتابٍ و (٣٠٠) مجلة مجازة علمياً و (٥٠٠٠) رسالة وأطروحة، كما تقدم خدمة الدخول على أنظمة الاستعارة الدولية، مثل: المكتبة البريطانية، والاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات IFLA (المركز التخصصي للتدريب المهني المعلمين، ٢٠٢٠).

ويرى الباحثون أن سبب متوسط رضا الخريجين عن خدمات مكتبة المعهد، قد يكون في اعتمادها على المصادر الإلكترونية أكثر من اعتمادها على الكتب؛ فهي قليلة بالنسبة لعدد المستفيدين منها. ولكون جميع المتدربين من خارج محافظة مسقط؛ فقد شكل ذلك صعوبة عليهم في الاستفادة من المصادر الإلكترونية بسبب مشكلة ضعف خطوط شبكة الإنترنت، وانقطاعها المفاجئ، وما يترتب على ذلك من بطء، وتأخير.

وخلاصة ما سبق؛ يمكن أن هناك حاجة إلى إعادة النظر في مدخلات البرنامج خاصة التي حصلت على أقل المتوسطات، وأبرزها أهداف البرنامج التدريبي من حيث وضوح الصياغة وإعلانها، وتناسب محتوى الوحدات التدريبية مع أهداف البرنامج، وتلبية البرنامج التدريبي للاحتياجات التدريبية للمشرفين؛ استجابة للمتغيرات، والدور المستقبلي للمشرف التربوي.

المحور الثاني: العمليات

دلت النتائج على أن هناك درجة كبيرة من الرضا عن عمليات البرنامج؛ ذلك لأنها تمثل العلاقات التفاعلية بين الأفراد، فقد حصلت العبارات ذات الأرقام ١٠، ٩، ١٠على أعلى المتوسطات في درجة التحقق والأهمية(٢,٧٥ و٢,٦٦ و٢,٦٠) وبالرتب نفسها ١، ٢، ٣، وهذا يشير إلى أن المدربين يمتلكون مهارات عالية في إدارة الجلسات التدريبية، ويحرصون على تنوع أساليب التدريب، كما يمتلكون مهارات العرض والإقناع، ويرجع الباحثون السبب في ذلك إلى أن إدارة المعهد قدمت للمدربين في بداية تنفيذ البرنامج دورات تدريبية مكثفة بدعم من خبرات دولية في التدريب وبناء البرامج التدريبية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وسبب اختلاف هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن (٢٠١١)، أنها أرجعت السبب في الحد من فاعلية برامج التنمية المهنية إلى ضعف كفايات منفذي البرنامج، أما دراسة إبراهيم والشهومي (٢٠١٨)، فقد أظهرت أن الوزارة لا تستعين بخبرات تدريبية من خارجها إلا نادراً، وأن المدربين لا ينوعون في أساليبهم التدريبية إلا بشكل قليل.

ويؤيد هذه النتيجة ما ذكره وليم تريسي (١٩٩١/ ٢٠٠٤): أن المدربين هم أهم عنصر من عناصر التدريب بعد المتدربين، وأنهم يقومون بدور مهم في العملية التدريبية؛ فإن جودة نظام التدريب كله يعتمد إلى حد كبير على كفاءة المدربين.

وفي هذا الصدد اقترح أغلب المشرفين أن يتم رفع مؤهلات المدربين؛ ليكونوا من حملة درجة الدكتوراه أو الماجستير في الإشراف التربوي؛ كون البرنامج يستهدف جميع المشرفين بمختلف تخصصاتهم، ويؤيد الباحثون هذا المقترح لما له من أهمية في رفع مستوى القبول عند بعض المتدربين.

ويتضح أيضًا أن العبارة ١٢ التي تنص على: "يحقق المحتوى التدريبي أهداف البرنامج" قد حصلت على أقل درجة من التحقق بمتوسط حسابي (٢,٢١) وتدل هذه النتيجة أن أفراد عينة الاستبانة لا يرون أن المحتوى التدريبي يترجم أهداف البرنامج إلا بدرجة متوسطة، وقد يكون ذلك بسبب أن محتوى برنامج خبراء الإشراف التربوي لم يركز بشكل واضح على مهام المشرف التربوي

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميحان وآخرين (Semihan et al., 2011)، التي ترى أن المشرفين يظنون أن البرنامج التدريبي لم يحقق أهدافه بنسبة كبيرة، وتركزت اقتراحات المشرفين في إعادة هيكلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة، ودراسة العريني (٢٠١٧) التي أظهرت أن أهداف البرنامج التدريبي تحققت بدرجة متوسطة.

واستناداً لما تقدم؛ يرى الباحثون أنه من الضروري أن يكون المحتوى الذي يتم من خلاله تدريب المشرفين التربويين نابعاً من مهامهم الإشرافية بنسبة كبيرة؛ حتى يحقق عائداً، وأثراً واضحاً على المشرفين أثناء ممارستهم لمهامهم، وبذلك يكون التدريب ذا جدوى. وكذلك من الضروري أن تبنى برامج إعداد المشرفين التربويين في ضوء احتياجات المشرفين الشخصية، والمهنية، وهذا ضمن ضوابط إعداد برامج تنمية المشرفين التربويين بحسب ما ذكره الشهوان (٢٠١٠).

المحور الثالث: المخرجات

يتضح من النتائج أن هناك درجة متوسطة من الرضا عند أفراد العينة من مخرجات برنامج خبراء الإشراف؛ فقد حصل هذا المحور على أقل المتوسطات مقارنة بالمحورين السابقين، وهو (٢,٢٤)، وحصلت العبارة ١١ التي تنص على: "ساعدني البرنامج على تبادل الخبرات بيني وبين زملائي" على المرتبة الأولى من بين ٢٧ عبارة، بمتوسط حسابي (٢,٦٩) ، ويعزى السبب في حصول هذه العبارة على أعلى متوسط إلى أن برنامج خبراء الإشراف يستهدف جميع المشرفين التربويين من كل المحافظات التعليمية في السلطنة وبتخصصات مختلفة وكلهم يجتمعون في المعهد التخصصي، ويلتقون في

(٤) فترات تدريبية، وحتماً يمتلك كل واحد منهم خبرات خاصة؛ فهذا التجمع التربوي يتيح لهم فرصة تبادل الخبرات فيما بينهم من خلال تنفيذهم للأنشطة التدريبية، وتبادل المعلومات، والخبرات، والتجارب الناجحة، ومناقشة المشكلات التدريسية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وحصلت العبارة ١٩ التي تنص على: "ساعدني البرنامج على بناء مجتمعات التعلم المهنية" على المرتبة ٢، وبمتوسط حسابي(٢,٦١)، وبدرجة كبيرة من التحقق والأهمية، والسبب في ذلك يعزى للمعهد التخصصي للتدريب ذلك من أهدافه المذكورة في دليل المعهد التخصصي "بناء مجتمعات التعلم المهنية في جميع المدارس وجميع المراحل التعليمية لتعزيز الأفكار التطويرية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨، ص. ٧)، وهذا الاهتمام ناتج عن دور مجتمعات التعلم المهنية في تعزيز التعاون بين العاملين بالمدرسة من خلال إيجاد ثقافة مهنية مشتركة تساعد المعلمين ليكونوا أكثر فاعلية في تعليم طلبتهم، وأكثر قدرة على تحسين الممارسات المهنية، والتأمل الذاتي (إبراهيم والشهومي، ٢٠١٨)، كما ذكر الغافري (٢٠١٨): أن مجتمعات التعلم المهنية تسعى إلى التركيز على تعلم الطلبة، وثقافة التآزر بين أفراد مجتمعات التعلم المهنية، والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، وتقييم واقع العمل، والتعلم عن طريق ممارسة العمل، والالتزام بالتحسين والتطوير المستمرين، والتركيز على المخرجات الفعلية لعملية التعليم والتعلم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة واتس (Watts, 2010) حيث استخدم نموذج إيكر وديفور (Eaker & DuFour) لمجتمعات التعلم المهنية في صقل الخبرات في المدارس وتعزيزها، -علماً بأن برنامج خبراء الإشراف استخدم النموذج نفسه- وخلصت النتائج على أنه يجب أن يكون هناك قائد يدعم القيادة التشاركية والتعلم الجماعي من خلال الأعمال اليومية للمعلم، وضرورة تعزيز الالتزام المهني بين أعضاء مجتمع التعلم المهني لضمان التطور، ودراسة هيرنجتون (Herrington, 2011) في أن المعلمين يرون أن عناصر مجتمعات التعلم عالية الفعالية، وتؤثر إيجاباً فيهم وترفع من أداء طلابهم.

واختلفت الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرواحية (٢٠١٤)، حيث كشفت نتائج دراستها عن توفر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومي في محافظة شمال الشرقية بدرجة متوسطة، واختلفت الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسة الغافري (٢٠١٨)؛ حيث كشفت نتائج دراسته عن مؤشرات منخفضة لممارسة المشرفين المتعلقة ببعد الرؤية.

ونالت العبارة ٤ التي تنص على: "عرفني البرنامج على طرق متعددة لتحديد أولويات تطوير المعلمين" على الرتبة ٣، وبمتوسط حسابي(٢,٥٠)، وبدرجة كبيرة في التحقق والأهمية، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اهتمام البرنامج بتدريب المشرفين التربويين على استخدام نموذج جروو (GROW) في تنفيذ المداولة الإشرافية؛ لأن هذا النموذج يعمل وفق مراحل متسلسلة وواضحة تساعد المشرف على تحديد أولويات تطوير المعلمين؛ حيث يبدأ تحديد الهدف المأمول الوصول اليه، ثم ينتقل إلى تحديد الوضع الحالي بما فيه من تحديات، وتحديد المسافة المطلوبة لتحقيق الهدف، وبعدها يحدد العوائق التي تمنع الوصول للهدف ثم يسعى لإيجاد طرق حلها، ثم وضع الخطة المناسبة للوصول إلى الهدف المنشود مع الأخذ في الحسبان حل جميع المعوقات (Wildflower & Brennan, 2011).

وحصلت العبارات ٢٥ و١٤ و١٢ والتي نصوصها "أكسبني البرنامج مهارة تحليل البيانات باستخدام برنامج أكسل أو SPSS" و"دربني البرنامج على إعداد نشرات إشرافية تساعد المعلمين في تطبيق المناهج" و" أكسبني البرنامج مهارة تحليل المناهج في ضوء معايير معتمدة" على أقل المتوسطات: (١,٧٥ و١,٧٩و١,٨٠) على التوالي. وتدل هذه النتيجة على أن البرنامج لم يركز على تدريب المشرفين التربويين على برنامج (Excel أو SPSS) في تحليل البيانات، وكذلك على إعداد نشرات إشرافية تساعد المعلمين على تطبيق المناهج، ولم يتم تدريبهم على تحليل المناهج في ضوء معايير معتمدة، بالرغم من أن تحليل محتوى المناهج من أبرز أهداف مجال المناهج كما ورد في دليل الإشراف التربوي في سلطنة عمان "تحليل محتوى المناهج الدراسية بصورة مستمرة؛ لإبراز المفاهيم والحقائق والمبادئ العلمية والقيم والاتجاهات التربوية، لتحقيق أهداف المنهج" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣، ص. ١٥)، وأيضاً ورد في المرجع ذاته من مهام المشرف التربوي "يتابع خطط تفعيل المناهج والمشاركة في تأليفها وتطويرها وتقييمها وتحليلها" (ص. ٥٣).

وتدعم هذه النتيجة نتائج كايرز (Caires, 2007) التي توصلت إلى أنه كلما زاد وعي المشرف التربوي بأهمية التدريب كان ذلك له أثر في فاعليته وفي قيامه بمهامه. ودراسة عايش، وآخرين (٢٠١١) التي توصلت إلى تدني أثر البرنامج التدريبي في تطوير كفايات المشرفين الفنية؛ نظراً لقصور في محتوى البرنامج التدريبي.

التوصيات:

التنسيق بين المعهد التخصصي للتدريب، ودوائر الإشراف التربوي في تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين، والتخطيط للبرنامج بناء على المهام الإشرافية للمشرف التربوي، والمستجدات التربوية.

- التنسيق بين دائرة الإشراف التربوي، والمعهد التخصصي للتدريب في إعداد الاستمارات والنماذج الإشرافية المستخدمة في البوابة التعليمية.
- تنفيذ حملة تعريفية عن برنامج خبراء الإشراف تستهدف المشرفين الأوائل، وتعرض فيها الخطة التدريبية للبرنامج بشكل سنوي في جميع المحافظات التعليمية.
- مشاركة المشرفين التربويين في عملية إعداد الخطط، والبرامج وفقاً لاحتياجاتهم.
- مراعاة احتياجات المشرفين التربويين عند تطوير برنامج خبراء الإشراف التربوي حتى يحقق البرنامج الأهداف المرجوة منه.

- العمل على رفع كفايات، وقدرات، ومهارات الكوادر التدريبية؛ بحيث تكون على مستوى عالٍ من الكفايات الفنية والإدارية ويستحب أن يكون المدرب من حملة الدكتوراه أو الماجستير في الإشراف التربوي؛ كون البرنامج يستهدف جميع المشرفين بمختلف تخصصاتهم.
- تحويل البرنامج إلى برنامج أكاديمي بدرجة ماجستير في الإشراف التربوي؛ حيث يفيد المشارك بأن يحصل على شهادة علمية معترف بها.
- تحويل نمط التدريب من المركزية إلى التدريب في المحافظات.

المقترحات:

في إطار ما توصلت إليه الدارسة الحالية من نتائج؛ أن هناك مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة التي يمكن إجراؤها مستقبلاً، ومن هذه الدراسات، والبحوث ما يأتي:

- إجراء دراسة تقويمية أخرى للبرنامج تستخدم النموذج الذي يعنى بدراسة العائد (ROI) من البرنامج.
- دراسة العلاقة بين المحتوى التدريبي لبرنامج خبراء الإشراف وحاجات المشرفين التربويين.
- إجراء دراسة مقارنة في الكفايات التي يكسبها برنامج خبراء الإشراف التربوي في المعهد التخصصي، وكفايات بعض البرامج العالمية لتدريب المشرفين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين السيد محمد، والشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠١٨). "تأهيل المشرفين الإداريين في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان". مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: (٢١): ٢٧٠-٣١٢.

٢. الإسحاقية، رقية بنت سليمان. (٢٠١٧). "ممارسة المشرف التربوي للدروس التطبيقية كأسلوب إشرافي وعلاقته بتطور الأداء التدريسي: دراسة حالة [رسالة ماجيستير، جامعة نزوى]". قاعدة معلومات شعاع المستودع البحثي العماني.

٣. البلوشي، سعود بن سالم بن علي (٢٠١٥)." دور السياسات التعليمية في تأسيس كفاءات بشرية (دراسة متخصصة)". مجلس التعليم، مسقط. أسترجع في ٢٧ سبتمبر ٢٠١٩، من https://www.educouncil.gov.om/downloads.php?scrollto=start&id=151

٤. تتريسي، وليم. (٢٠٠٤). تصميم نظم التدريب والتطوير (ط.٣) (سعد أحمد الجبالي، مترجم). الرياض: معهد الإدارة العامة.

٥. التميمي، خالد بن حسن بن عمر بن شيبان. (٢٠٠٨)." تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة في ضوء نموذج تقويم تيسير القرارات المتعددة "CIPP" [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٦. توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). التدريب الفعال بالأهداف والنتائج. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

٧. الجرايدة، محمد سليمان، والبوسعيدي، حمد بن حمود بن حمد. (٢٠١٧). "درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف الإبداعية في ولاية السيب بمحافظة مسقط بسلطنة عمان". مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث: ٣ (٩): ١ – ١٨.

٨. الحارثية، رحمة بنت يوسف بن سعيد. (٢٠٠٦). "تقويم برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان [رسالة ماجيستير، جامعة السلطان قابوس]". قاعدة معلومات دار المنظومة.

٩. الحربي، خليل بن عبد الرحمن، ودرندري، إقبال بنت زين العابدين. (٢٠١٦). "تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الاهلية السعودية باستخدام نموذج روسي وزملائه للتقويم". مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود. ٢٨(٢): ٣١٧ – ٣٤٧.

١٠. الحسنية، موزة بنت سعيد بن حمد. (٢٠١٤). "بناء أداء لتقويم البرنامج ثنائي اللغة بالمدارس الخاصة في سلطنة عمان وفق نموذج القرارات المتعددة لستفليبم(CIPP) " [رسالة ماجيستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات شعاع المستودع البحثي العماني.

١١. الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (٢٠٠١). الإطار المرجعي للتقويم التربوي (ط.٣). الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.

١٢. الدوسري، مبارك عبد الله مبارك. (٢٠١٧). "واقع التنمية المهنية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض من وجهة نظرهم". مجلة كلية التربية: ٢٨(١١١): ٥٠٠ – ٥٢٢.

١٣. راي، ليسلي. (٢٠٠١). كيفية قياس التدريب (حمزة سر الختم، مترجم). الرياض: معهد الإدارة العامة.

١٤. الربعاني، أحمد بن حمد بن حمدان. (٢٠٠٦). "تقويم برنامج دبلوم الإشراف والتوجيه التربوي بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر خريجي البرنامج". مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس. (٥٩): ٧٠ – ٨٢.

١٥. الرواحية، بدرية بنت عبدالله (٢٠١٤). "تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومية في سلطنة عُمان". [رسالة ماجيستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

١٦. روسي، بيتر وليبسي، مارك وفريمان، هاوارد. (٢٠٠٨). التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه. (إقبال زين العابدين محمد درندري، مترجم). الرياض: جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٤).

١٧. الزاملي، علي جاسم، والصارمي، عبد الله محمد، وكاظم، علي مهدي. (٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٨. الزغول، إيمان محمود نايل، وسلامة، كايد. (٢٠١٦). "فاعلية برامج تدريب المشرفين التربويين في ممارسة دور الإسناد التربوي في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين المساندين". مجلة المنارة للبحوث والدراسات: ٢٢ (٤): ١٦١-١٩٨.

١٩. السعدية، حمدة بنت حمد بن هلال. (٢٠١٠). "التدريب التربوي في سلطنة عمان: رؤية مستقبلية لتنمية الموارد البشرية." الإداري: معهد الإدارة العامة. ٣٢ (١٢١): ٨٧ – ١٠٥.

٢٠. الشمراني، شرعاء علي عبد الله. (٢٠١٩). "درجة إسهام مركز التدريب التربوي في تطوير العملية الإشرافية" .المجلة العربية للتربية النوعية: (٨)، ١١١ – ١٤٣.

٢١. الشهوان، عبد العزيز. (٢٠١٠). "فاعلية الدورة التدريبية للمشرفين التربويين ومديري المدارس من وجهة نظر المتدربين". مجلة رابطة التربية الحديثة: ٣ (٧): ٢٥٧-٣٢٧.

٢٢. الشهومي، سعيد بن راشد بن علي. (٢٠١٨). "تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين" .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: (٣٢): ٢٣٩ – ٢٦٠.

٢٣. الصوا، غازي حسن، وحماد، وليد عبد الله. (٢٠٠٤). "تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية: الأسس النظرية والمنهجية". الرياض: معهد الإدارة العامة.

٢٤. عايش، أحمد جميل محمد، وعباس، محمد، وعياش، آمال نجاتي. (٢٠١١). "فاعلية برنامج تدريبي في أثناء الخدمة في تطوير كفايات المشرفين التربويين في وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المشرفيين التربويين أنفسهم". مجلة جامعة النجاح للأبحاث: ٢٥(٥): ١١٨٧-١٢١٢.

٢٥. العبادلة، سمر مشرف إبراهيم. (٢٠١٥). "تقويم برنامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة باستخدام نموذج ستافلبيم CIPP". [رسالة ماجيستير، غير منشورة]. جامعة الأزهر – غزة.

٢٦. عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (٢٠١١). "أنموذج مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية" . دراسات - العلوم التربوية: ٣٨(ملحق ٦): ٢٠٠٥-٢٠١٨.

٢٧. عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح. (٢٠١٣). "درجة فاعلية أساليب برامج التنمية المهنية للمشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين". دراسات - العلوم التربوية: (٤٠): ٤٢ – ٥٦.

٢٨. العربي، بن داود. (٢٠١٤). "المشاركة في اتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية من ركائز الاتصال الفعال في المؤسسة". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: (١٦): ١٦٧ – ١٨٠.

٢٩. العريني، عبد العزيز بن عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠١٧). "دراسة تتبعيه لبرنامج الإشراف التربوي التدريبي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية". مستقبل التربية العربية: ٢٤ (١٠٦): ٤٧٥ – ٥٠٨.

٣٠. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية (ط.٩). القاهرة: دار النشر للجامعات.

٣١. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠١). التقويم التربوي المؤسسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٣). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٣. الغافري، خميس حمدان(٢٠١٨). "تصور مقترح لتطوير ممارسات المشرفين التربويين بسلطنة عمان في أبعاد ضوء مجتمعات التعلم المهنية". [رسالة ماجيستير، غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

٣٤. القبيلات، نجوى ضيف الله منصور. (٢٠١٤). "تطوير بنك أسئلة للكفايات التربوية للمعلمين في ضوء تقديم برنامج تدريب المعلمين الجدد في الأردن وفق نموذج ستافلبيم" [أطروحة دكتوراه، الجامعة الاردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

٣٥. القلا، فخر الدين وناصر، يونس. (٢٠٠١). أصول التدريس، الجزء الأول (ط٧). كلية التربية، جامعة دمشق.

٣٦. آل كاسي، عبد الله بن علي بن معيض، وحويجي، محمد أحمد غريب السيد. (٢٠١٩). "واقع الممارسات التطبيقية لمعايير ومؤشرات الاعتماد الأكاديمي لهيئة MSCHE في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد باستخدام نموذج القرارات المتعددةCIPP " . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية: جامعة أم القرى. ١٠(٢): ٨٢ – ١٣٨.

٣٧. أبو كريم، أحمد فتحي. (٢٠١٦). "تقويم برامج مركز تدريب القيادات التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين". مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٥): ٢٩٣ – ٣٥٦.

٣٨. الكلباني، يونس بن حمدان. (٢٠١٦). "مدى ممارسة المشرفين التربويين لبعض أنماط الإشراف التربوي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الوسطى بسلطنة عمان" [رسالة ماجيستير، جامعة نزوى]. قاعدة معلومات شعاع المستودع البحثي العماني.

٣٩. اللواتي، علي بن عبد الرضا بن جمعة. (٢٠٠٥). "دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان". [رسالة ماجيستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات المنظومة.

٤٠. المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). رؤية عمان ٢٠٤٠. مسقط: مكتب الرؤية.

٤١. المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط٣). صنعاء: دار الكتب.

٤٢. المركز التخصصي للتدريب المهني المعلمين. (٢٠٢٠، إبريل). الخدمات المتوفرة في المركز/http://havasapps.com/test/moe/ar

٤٣. المغيرية، يسرى بنت محمد بن سليم .(٢٠٠٧) ".تقويم مخرجات برنامج دبلوم الإشراف والتوجيه التربوي بجامعة السلطان قابوس في ضوء مدخل الكفايات". [رسالة ماجيستير، غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

٤٤. المقبالي، زايد بن خليفة بن محمد. (٢٠١٩). "تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة" .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: (٥): ٤٨ – ٦٨.

٤٥. المقدادي، أحمد محمد. (٢٠٠٣). "تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية" . دراسات - العلوم التربوية: ٣٠(٢): ٣١٤ – ٣٢٩.

٤٦. مناظر، عبير أحمد محمد. (٢٠١٥). "تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء نموذج ستافليبم لتيسير القرارات CIPP" [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

٤٧. المنيزل، عبد الله فلاح، وغرايبة، عايش موسى. (٢٠٠٥). "الإحصاء التربوي باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية". الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٨. موسى، هاني محمد يونس. (٢٠١٥). "دراسة تقويمية للبرامج التدريبية بمركز التدريب وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين". مجلة المعرفة التربوية: الجمعية المصرية لأصول التربية: ٣ (٥): ٣١٥ – ٣٩١.

٤٩. نشوان، يعقوب حسين وجميل عمر نشوان. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي (ط٢) عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

٥٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦). دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. سلطنة عُمان.

٥١. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). دليل عمل الإشراف التربوي. المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.

٥٢. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤ أ). بيانات عن المركز (ط.٢)، المؤلف.

٥٣. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٤ ب). "تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان والصفوف (١ – ١٢) دراسة مشتركة بين اتحاد المنظمات والتربوية النيوزلندية".

٥٤. وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). دليل المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين. المؤلف.

٥٥. الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (١٩٩٣). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

[1] Al Abdali, F. (2015). "Clinical supervision in Omani schools: Practices and Implementation". [Unpublished Master Thesis]. Sultan Qaboos university.

[2] Al Araimi, A. (2015). "The characteristics of selected training programs and leadership competencies for educational managers in the ministry of education in the Sultanate of Oman". [Unpublished Doctoral dissertation]. International Islamic University Malaysia

[3] Al Mukhaini, K. (2018). "The role of the Expert Supervisors Program in making the enrolled supervisors self-directed learners". [Unpublished Master Thesis]. University of Bristol.

[4] Al-Hosni, Z. A. K., Hoque, K. E., Idris, A. R., & Othman, A. J. (2013). "Training programs evaluation for educational supervisors in Oman". International Journal of Learning & Development, 3(4): 64-77, https://doi.org/10.5296/ijld.v3i4.4244.

[5] Alkin, M. (2004). "Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences". Sage Publications.

[6] Al-Kiyumi, A. (2009). "Perspectives of regional teacher supervisors on their changing roles and practices in a stage of educational reform in Oman". [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Melbourne.

[7] Anderson, L. W., & Postlethwaite, T. N. (2007). "Program evaluation: Large-scale and small-scale studies. The International Academy of Education, International Instiute for Educational Planning". Education Policy Series, 8.

[8] Caires, S. & Almeida, L. (2007). "Positive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers' Perspective". European Journal of Psychology of Education, 22 (4): 515-528, https://doi.org/10.1007/bf03173469.

[9] Guerra-Lopez, I.J. (2008). "The CIPP Model: in Performance Evaluation: Proven Approaches for Improving Program and Organizational Performance", Jossey-Bass, San Francisco.

[10] Herrington, R. (2011). "Professional learning communities: Perceptions of teacher quality and sustainability". Doctoral Dissertation, Walden University.

[11] Pallant, J. (2013). The SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using Spss., 5th ed. Routledge.

[12] Patton, M. Q. (2008). Utilization-Focused Evaluation (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[13] Schweikert, G. (2003). "Who made me Boss? Eight tips for supervisors". Child Care in formation Exchange. 152. 7-8. 10.

[14] Stufflebeam, D. L. (1971). "The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability". Journal of Study and Development in Education, (5): 14-28. Retrievd from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf.

[15] Stufflebeam, D. L. (2000). "The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan, (Eds.), Evaluation models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation (2nd ed., pp. 280-317)". Boston, MA: Kluwer Academic Publisher.

[16] Stufflebeam D. L. (2003). "The CIPP Model for Evaluation. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds) International Handbook of Educational Evaluation". Kluwer International Handbooks of Education, vol 9. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_4.

[17] Watts, A. (2010). "The relationship between professional learning communities and school-based change". Doctoral Dissertation. George Washington University.

[18] Wildflower, L., & Brennan, D. (Eds.). (2011). "The handbook of knowledge-based coaching: From theory to practice". John Wiley & Sons.

[19] Zhang, G., Zeller N., Griffith R., Metcalf D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). "Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-learning Programs". Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 15(4): 57-84.

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

An evaluation of the education supervision experts' program in the specialized institute for training in the Sultanate of Oman, in light of the stufflebeam model

[1]Maryam Alshykairiah, [2]Amal Al-Kiyumi, [3]Aieman Ahmad Al-Omari, [4]Ali Kazem
[1]Master of Educational Administration, Ministry of Education, Oman
[2]Assistant Professor, Educational Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman
[3]Professor, Higher Education Administration, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman
[4]Professor, Assessment and Evaluation, Sultan Qaboos University, College of Education, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman
[1]shukeiry@gmail.com, [3]a.alomari@squ.edu.om

Received : 6/9/2020 Revised : 20/9/2020 Accepted : 27/9/2020 DOI : https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.8

Abstract: This study aims to measure the degree of effectiveness of the educational supervision experts' program at the Specialized Institute for Professional training of Teachers in the Sultanate of Oman in preparing graduates who are able to exercise their supervisory duties from the perspectives of the graduates of supervisors, in light, in light of the Stufflebeam Model for Multiple Decisions (Stufflebeam Model CIPP). They employed the descriptive approach using e-instrument, which included 48 items categorized in three main domains of the multiple decision model (context and inputs, processes and outputs). This questionnaire was applied on a sample of 103 male and female graduates' supervisors of the program. Results of study revealed that the degree of effectiveness of the educational supervision experts' program was medium, with (M=2.31), and the degree of importance was in high with (M=2.58). The "processes" domain occupied the first rank in effectiveness and importance with high degree and (M=2.46, M=2.66) respectively. while the second rank was occupied by the "input" domain with a medium degree, with (M=2.32), and the same domain obtained the third rank in terms of importance and with (M=2.51). The "output" domain was achieved with a moderate degree and obtained the third rank, with (M=2.24), while the same domain came with a high degree of importance, and occupied the second place, with (M=2.57). The study recommended a set of suggested measures to improve the program, most notably: Reconsidering the program content; And planning for the program based on the supervisory tasks of the educational supervisor, educational developments, reviewing the training of supervisors on clinical and participatory supervision, and transforming the program into an academic program with a master's degree in educational supervision.

Keywords*: Education Supervision Experts Program, Expert Supervisors Program, Stufflebeam Model.*

References:

[1] 'aysh, Ahmd Jmyl Mhmd, W'bas, Mhmd, W'yash, Amal Njaty. (2011). "Fa'lyt Brnamj Tdryby Fy Athna' Alkhdmh Fy Ttwyr Kfayat Almshrfyn Altrbwyyn Fy Wkalh Alghwth Aldwlyh Fy Alardn Mn Wjhh Nzr Almshrfyyn Altrbwyyn Anfshm". Mjlt Jam't Alnjah Llabhath: 25(5): 1187- 1212 .

[2] Al'badlh, Smr Mshrf Ebrahym. (2015). "Tqwym Brnamj Aldrasat Al'lya Fy Aljam'at Alflstynyh Fy Mhafzat Ghzh Bastkhdam Nmwdj Staflbym Cipp". [Rsalt Majystyr, Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alazhr – Ghzh.

[3] 'bd Alrhmn, Eyman Jmyl 'bd Alftah. (2011). "Anmwdj Mqtrh Lttwyr Bramj Altnmyh Almhnyh Llmshrfyn Altrbwyyn Fy Wzart Altrbyh Walt'lym Alardnyh". Drasat - Al'lwm Altrbwyh: 38(Mlhq 6): 2005- 2018.

[4] 'bd Alrhmn, Eyman Jmyl 'bd Alftah. (2013). "Drjh Fa'lyt Asalyb Bramj Altnmyh Almhnyh Llmshrfyn Altrbwyyn Fy Wzart Altrbyh Walt'lym Alardnyh Mn Wjht Nzr Almshrfyn Altrbwyyn". Drasat - Al'lwm Altrbwyh: (40): 42 – 56 .

[5] Abw 'lam, Rja' Mhmwd. (2014). Mnahj Albhth Fy Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh (T.9). Alqahrh: Dar Alnshr Lljam'at.

[6] 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2001). Altqwym Altrbwy Alm'ssy. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.

[7] 'lam, Slah Aldyn Mhmwd. (2003). Altqwym Altrbwy Alm'ssy: Assh Wmnhjyath Wttbyqath Fy Tqwym Almdars. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.

[8] Al'rby, Bn Dawd. (2014). "Almsharkh Fy Atkhad Alqrarat Wal'laqat Alensanyh Mn Rka'z Alatsal Alf'al Fy Alm'ssh". Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: (16): 167 – 180.

[9] Al'ryny, 'bd Al'zyz Bn 'bd Allh Bn 'bd Al'zyz. (2017). "Drash Ttb'yh Lbrnamj Aleshraf Altrbwy Altdryby Fy Wzart Alt'lym Balmmlkh Al'rbyh Als'wdyh". Mstqbl Altrbyh Al'rbyh: 24 (106): 475 – 508 .

[10] Alblwshy, S'wd Bn Salm Bn 'ly (2015)." Dwr Alsyasat Alt'lymyh Fy Tasys Kfa'at Bshryh (Drash Mtkhssh)". Mjls Alt'lym, Msqt. Astrj' Fy 27 Sbtmbr 2019, Mn https://www.educouncil.gov.om/downloads.php?scrollto=start&id=151

[11] Aldwsry, Ebrahym Bn Mbark. (2001). Aletar Almrj'y Lltqwym Altrbwy (T.3). Alryad: Mktbh Altrbyh Al'rby Ldwl Alkhlyj.

[12] Aldwsry, Mbark 'bd Allh Mbark. (2017). "Waq' Altnmyh Almhnyh Llmshrfyn Altrbwyyn Bmdynh Alryad Mn Wjht Nzrhm". Mjlt Klyt Altrbyh: 28(111): 500 – 522 .

[13] Ebrahym, Hsam Aldyn Alsyd Mhmd, Walshhwmy, S'yd Bn Rashd Bn 'ly. (2018). "Tahyl Almshrfyn Aledaryyn Fy Mjal Alt'lym Balwlayat Almthdh Alamrykyh Wemkanyh Alefadh Mnh Bsltnt 'man". Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma': (21): 270-312 .

[14] Aleshaqyh, Rqyh Bnt Slyman. (2017). "Mmarst Almshrf Altrbwy Lldrws Alttbyqyh Kaslwb Eshrafy W'laqth Bttwr Alada' Altdrysy: Drast Halh [Rsalt Majystyr, Jam't Nzwa]". Qa'dt M'lwmat Sh'a' Almstwd' Albhthy Al'many.

[15] Alghafry, Khmys Hmdan (2018). "Tswr Mqtrh Lttwyr Mmarysat Almshrfyn Altrbwyyn Bsltnh 'man Fy Ab'ad Dw' Mjtm'eat Alt'lm Almhnyh". [Rsalt Majystyr, Ghyr Mnshwrh]. Jam't Alsltan Qabws. Sltnt 'man.

[16]

[17] Alharthyh, Rhmh Bnt Ywsf Bn S'eyd. (2006). "Tqwym Bramj Altnmyh Almhnyh Llmshrfyn Altrbwyyn Fy Sltnt 'man [Rsalt Majystyr, Jam't Alsltan Qabws]". Qa'dh M'lwmat Dar Almnzwmh.

[18] Alhrby, Khlyl Bn 'bd Alrhmn, Wdrndry, Eqbal Bnt Zyn Al'abdyn. (2016). "Tqwym Albramj Alt'lymyh Aldwlyh Fy Almdars Alahlyh Als'wdyh Bastkhdam Nmwdj Rwsy Wzmla'h Lltqwym". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: Jam't Almlk S'ewd. 28(2): 317 – 347 .

[19] Alhsnyh, Mwzh Bnt S'yd Bn Hmd. (2014). "Bna' Ada' Ltqwym Albrnamj Thna'y Allghh Balmdars Alkhash Fy Sltnt 'man Wfq Nmwdj Alqrarat Almt'ddh Lstflybm (Cipp)" [Rsalt Majystyr, Jam't Alsltan Qabws]. Qa'dh M'lwmat Sh'a' Almstwd'e Albhthy Al'many.

[20] Aljraydh, Mhmd Slyman, Walbws'ydy, Hmd Bn Hmwd Bn Hmd. (2017). "Drjt Mmarst Almshrfyn Altrbwyyn Lasalyb Aleshraf Alebda'yh Fy Wlayh Alsyb Bmhafzh Msqt Bsltnh 'Eman". Mjlt Alm'hd Aldwly Lldrash Walbhth: 3 (9): 1 – 18.

[21] Ttrysy, Wlym. (2004). Tsmym Nzm Altdryb Walttwyr (T.3) (S'd Ahmd Aljbaly, Mtrjm). Alryad: M'hd Aledarh Al'amh.

[22] Al Kasy, 'bd Allh Bn 'ly Bn M'yd, Whwyjy, Mhmd Ahmd Ghryb Alsyd. (2019). "Waq' Almmarsat Alttbyqyh Lm'ayyr Wm'shrat Ala'tmad Alakadymy Lhy'h Msche Fy Bramj Aldrasat Al'lya Altrbwyh Bjam't Almlk Khald Bastkhdam Nmwdj Alqrarat Almt'ddh Cipp". Mjlh Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walnfsyh: Jam't Am Alqra. 10(2): 82 – 138.

[23] Abw Krym, Ahmd Fthy. (2016). "Tqwym Bramj Mrkz Tdryb Alqyadat Altrbwyh Fy Klyt Altrbyh Bjam't Almlk S'wd Mn Wjht Nzr Almtdrbyn". Mjlt Al'lwm Altrbwyh: Jam't Alemam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh. (5): 293 – 356.

[24] Alqbylat, Njwa Dyf Allh Mnswr. (2014). "Ttwyr Bnk As'lh Llkfayat Altrbwyh Llm'lmyn Fy Dw' Tqdym Brnamj Tdryb Alm'lmyn Aljdd Fy Alardn Wfq Nmwdj Staflbym" [Atrwht Dktwrah, Aljam'h Alardnyh]. Qa'dh M'elwmat Dar Almnzwmh.

[25] Alqla, Fkhr Aldyn Wnasr, Ywns. (2001). Aswl Altdrys, Aljz' Alawl (T7). Klyt Altrbyh, Jam't Dmshq.

[26] Ray, Lysly. (2001). Kyfyt Qyas Altdryb (Hmzh Sr Alkhtm, Mtrjm). Alryad: M'hd Aledarh Al'amh.

[27] Alrb'any, Ahmd Bn Hmd Bn Hmdan. (2006). "Tqwym Brnamj Dblwm Aleshraf Waltwjyh Altrbwy Bklyt Altrbyh Bjam't Alsltan Qabws Mn Wjhh Nzr Khryjy Albrnamj". Mjlt Alqra'h Walm'rfh: Jam't 'yn Shms. (59): 70 – 82 .

[28] Alrwahyh, Bdryh Bnt 'bdallh" .(٢٠١٤) Tswr Mqtrh Ltf'yl Almmarsat Alqyadyh Alda'mh Lmjtm'at Alt'lm Almhnyh Bmdars Alt'lym Alhkwmyh Fy Sltnh 'uman". [Rsalt Majystyr, Jam't Alsltan Qabws]. Qa'dh M'lwmat Dar Almnzwmh.

[29] Rwsy, Bytr Wlybsy, Mark Wfryman, Haward. (2008). Altqwym: Altryqh Almnzmh Walmbsth Lfhmh Wttbyqh. (Eqbal Zyn Al'abdyn Mhmd Drndry, Mtrjm). Alryad: Jam't Almlk S'wd. (Al'ml Alasly Nshr Fy 2004).

[30] Als'dyh, Hmdh Bnt Hmd Bn Hlal. (2010). "Altdryb Altrbwy Fy Sltnt 'man: R'yh Mstqblyh Ltnmyt Almward Albshryh." Aledary: M'hd Aledarh Al'amh. 32 (121): 87 – 105 .

[31] Alshmrany, Shr'a' 'ly 'bd Allh. (2019). "Drjt Esham Mrkz Altdryb Altrbwy Fy Ttwyr Al'mlyh Aleshrafyh". Almjlh Al'rbyh Lltrbyh Alnw'yh: (8), 111 – 143 .

[32] Alshhwan, 'bd Al'zyz. (2010). "Fa'lyt Aldwrh Altdrybyh Llmshrfyn Altrbwyyn Wmdyry Almdars Mn Wjht Nzr Almtdrbyn". Mjlt Rabth Altrbyh Alhdythh: 3 (7): 257-327 .

[33] Alshhwmy, S'yd Bn Rashd Bn 'ly. (2018). "Tqwym Fa'lyt Albramj Altdrybyh Bmrkz Altdryb Altrbwy Bmhafzh Alzahrh Fy Sltnh 'man Mn Wjht Nzr Alm'lmyn". Mjlt Alfnwn Waladb W'lwm Alensanyat Walajtma'e: (32): 239 – 260.

[34] Alswa, Ghazy Hsn, Whmad, Wlyd 'bd Allh. (2004). "Tqwym Albramj Walsyasat Alajtma'yh: Alass Alnzryh Walmnhjyh". Alryad: M'hd Aledarh Al'amh.

[35] Altmymy, Khald Bn Hsn Bn 'mr Bn Shyban. (2008)." Tqwym Alkhth Aldrasyh Aljdydh Llt'lym Althanwy Fy Mdars Albnyn Alhkwmyh Bmhafzh Jdh Fy Dw' Nmwdj Tqwym Tysyr Alqrarat Almt'ddh "Cipp" [Atrwht Dktwrah, Jam't Am Alqra]. Qa'dh M'lwmat Dar Almnzwmh .

[36] Twfyq, 'bd Alrhmn. (2008). Altdryb Alf'al Balahdaf Walnta'j. Alqahrh: Mrkz Alkhbrat Almhnyh Lledarh.

[37] Alzamly, 'ly Jasm, Walsarmy, 'bd Allh Mhmd, Wkazm, 'ly Mhdy. (2009). Mfahym Wttbyqat Fy Altqwym Walqyas Altrbwy. Alkwyt: Mktbt Alflah Llnshr Waltwzy'.

[38] Alzghwl, Eyman Mhmwd Nayl, Wslamh, Kayd. (2016). "Fa'lyt Bramj Tdryb Almshrfyn Altrbwyyn Fy Mmarsh Dwr Alesnad Altrbwy Fy Wzart Altrbyh Walt'lym Alardnyh Mn Wjht Nzr Almshrfyn Almsandyn". Mjlt Almnarh Llbhwth Waldrasat: 22 (4): 161- 198 .