الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم أصول التربية

درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها

إعداد الباحثة
منيرة محمد عبد الرحمن هارون

إشراف
الأستاذ الدكتور/ محمود خليل أبو دف

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
أصول التربية – الإدارة التربوية

1434هـ -2013م

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قِيلَ لَكُمۡ تَفَسَّحُواْ فِي ٱلۡمَجَٰلِسِ فَٱفۡسَحُواْ يَفۡسَحِ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَإِذَا قِيلَ ٱنشُزُواْ فَٱنشُزُواْ يَرۡفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡعِلۡمَ دَرَجَٰتٖۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٞ ﴾

[المجادلة: ١١]

الإهـــداء

إلى البسمة التي أشرقت لها شمس أيامي

وعبقت بأريجها آفاق أحلامي

بنيَّتي نور

***

شكر وتقدير

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾﴾ [النمل: 19]

أحمد الله، واهبَ الحمد، على أن مَنَّ عليَّ بإتمام هذه الدراسة، وأشكره سبحانه حيث تأذَّن بالزيادة لمن شكره بقوله: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم:7]، فله الحمد أولاً وله الحمد آخراً.

واعترافاً لذوي الفضل بفضلهم، وتقديراً لجهودهم فإنني أتقدم بفائق الشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، وأخص منهم الأستاذ الدكتور/ **محمود خليل أبـــو دف** المشرف على هذه الرسالة، الذي منحني الكثير توجيهًا وتشجيعًا ونقدًا وإشرافًا، وعضوَي لجنة المناقشة:

الأستاذ الدكتور/ داوود حلس حفظه الله

والأستاذ الدكتور/ أحمد أبو الخير حفظه الله

لتفضلهما بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة، تقويماً وإثراءً.

كما أتقدم بجزيل شكري للسادة المحكمين على جهودهم في تحكيم الاستبانة، وأخـــص منهم أيضاً **الدكتور/ حمدان الصوفي، والدكتور/ داوود حلّس** على تكرمهمـــا بالمـــشاركة فـــي مناقشة التصور المقترح، والشكر موصول إلى وزارة التربية والتعليم العالي، ومديريات التربية والتعليم في محافظات غزة، ومديري ومديرات المدارس، والمعلمين والمعلمات، الذين ســـاهموا في تطبيق أداة الدراسة، وكل من شارك في المجموعات البؤرية التي ناقشت التصور المقترح.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير لوالديّ الكـــريمين بـــرّاً وحباً واعتزازاً، فبهما ومنهما ولهما يعود هذا الجهد، و أسمى آيات الـــشكر والتقـــدير أقـــدمها لأخويّ الحبيبين: أبي محمد سمير، وأبي محمد منير الّذين كانا لي خير عون في المواقف التـــي تحتاج إلى عون، وإلى أختي الغالية أم حسام، التي قامت بالمراجعة اللغويـــة للرســـالة، وإلـــى أخواتي الغاليات جميعهن .

كما وأتقدم بجزيل شكري وعظيم تقديري إلى زوجي العزيز الـــدكتور/ خالـــد حمـــدان إكباراً وإجلالاً واحتراماً، وإلى قرة عينيَّ أبنائي الأحبة: طلحة، حسن، محمد، صـــلاح الـــدين، نور، عبد الرحمن على ما أبدَوا من صبر على انشغالي عنهم .

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	د
قائمة الملاحق	ر
قائمة الأشكال	ر
ملخص الدراسة باللغة العربية	ز
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	ش
الفصل الأول **الإطار العام للدراسة**	
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
فروض الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
حدود الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني **الإطـــــار النظـــــري**	
المحور الأول: الإشراف التربوي المعاصر.	10
الإشراف التربوي لغة	10

الموضوع	الصفحة
مفهوم الإشراف التربوي المعاصر	10
خصائص الإشراف التربوي المعاصر	11
أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه	12
أهداف الإشراف التربوي	13
القدرات المهنية للمشرف التربوي	14
مبادئ الإشراف التربوي	15
أساليب معاصرة في الإشراف التربوي	17
أولاً : المنحى التشاركي في الإشراف التربوي	17
ثانيا : الإشراف المتنوع	18
ثالثا : الصديق الناقد	21
رابعاً : المؤتمر	22
المحور الثاني: جوانب تقويم أداء المعلم	23
المعنى اللغوي للأداء	23
المعنى الاصطلاحي للأداء	23
أداء المعلم	24
جوانب أداء المعلم	24
أولاً : التخطيط	24
أنواع التخطيط	26
ثانياً: إدارة الصف	26
مفهوم الإدارة الصفية	27
أهمية الإدارة الصفية	27
ثالثاً : التقويم	28
أشكال التقويم	29
جوانب معاصرة لأداء المعلم	30

الموضوع	الصفحة
مقومات شخصية المعلم	34
الجوانب الإدارية للمعلم	35
المحور الثالث: تقويم أداء المعلم	37
التقويم التربوي والقياس	39
مفهوم القياس	39
أنواع القياس ومستوياته	39
الفرق بين القياس والتقويم	39
مفهوم تقويم أداء المعلم	39
أهمية تقويم أداء المعلم	40
أهداف تقويم أداء المعلم	40
أساليب تقويم أداء المعلم	45
أدوات قياس أداء المعلم	54
خصائص ادوات تقويم أداء المعلم	58
بناء وتطوير أدوات القياس	59
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
أولاً: الدراسات العربية	63
ثانياً : الدراسات الأجنبية	78
التعقيب على الدراسات السابقة	87
الفصل الرابع **الطريقة والإجراءات**	
منهج الدراسة.	90
مجتمع الدراسة.	90
عينة الدراسة.	91

الموضوع	الصفحة
أداتا الدراسة	92
صدق الاستبانة	94
ثبات الاستبانة	97
الفصل الخامس **نتائج الدراسة وتفسيرها**	
الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة	100
الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة	108
الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة	118
أهداف التصور المقترح	119
الاعتبارات التي قام على أساسها التصور المقترح.	119
معايير أداء المعلم	121
أساليب تقويم أداء المعلم	122
أدوات تقويم أداء المعلم	123
التوصيات	126
مراجع الدراسة	127
أولاً: المراجع العربية.	128
ثانياً: المراجع الأجنبية.	136
ثالثاً: مواقع الإنترنت.	137
ملاحق الدراسة.	138

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1)	يوضح عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية	**90**
جدول (2)	يوضح عينة الدراسة حسب النوع	**91**
جدول (3)	يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	**91**
جدول (4)	يوضح عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة	**91**
جدول (5)	يوضح عينة الدراسة حسب التخصص العلمي	**92**
جدول (6)	يوضح عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية	**92**
جدول (7)	يوضح توزيع فقرات الاستبانة	**94**
الجدول (8)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم مع الدرجة الكلية للمجال	**95**
الجدول (9)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم " مع الدرجة الكلية للمجال	**96**
الجدول (10)	مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية	**97**
الجدول(11)	يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل	**98**
الجدول(12)	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل	**98**
الجدول(13)	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم وكذلك ترتيبها في المجال (ن =618)	**100**

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول (14)	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم وكذلك ترتيبها في المجال (ن =618)	104
جدول (15)	ترتيب المجالين تنازلياً تبعاً لدرجة ممارسة المشرف التربوي لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية	108
جدول (16)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير النوع(ذكور، إناث)	109
جدول (17)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	110
جدول (18)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	111
جدول (19)	يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول تعزى لمتغير سنوات الخدمة	112
جدول (20)	يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير سنوات الخدمة	112
جدول (21)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص العلمي.	113
جدول (22)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	114
جدول (23)	يوضح اختبار شيفيه في المجال الاول تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	115
جدول (24)	يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	116
جدول (25)	يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية	117

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (1)	الاستبانة في صورتها الأولية.	**139**
ملحق (2)	قائمة بأسماء المحكمين.	**149**
ملحق (3)	الاستبانة في صورتها النهائية.	**150**
ملحق (4)	خطاب موجه إلى وزارة التربية والتعليم	**156**
ملحق (5)	خطاب تسهيل مهمة باحث لتطبيق أدوات الدراسة	**157**
ملحق (6)	خطاب تسهيل مهمة باحث بهدف ترشيح شخصيات للمشاركة في المجموعات البؤرية	**158**

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (1)	مركز التقويم التربوي	**120**
شكل (2)	أهداف تقويم أداء المعلم	**121**
شكل (3)	أساليب تقويم أداء المعلم	**123**
شكل (4)	أدوات تقويم أداء المعلم	**124**

ملخص الدراسة باللغة العربية

درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة و سبل تفعيلها؟

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتقديم صيغة مقترحة لسبل تفعيل دلك الدور .

ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة مكونة من (50) فقرة موزعة على مجالين هما : درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم، و درجة ممارسة المشرف التربوي دوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم، وقد طبقت الباحثة الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من (618) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة للعام الدراسي (2012– 2013) بواقع (15%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وهو عبارة عن (4120) معلماً ومعلمة. كما استخدمت الباحثة المجموعات البؤرية، لتكوين تصور مقترح لتفعيل دور المشرفين التربويين، في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة .

و قد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- حصلت درجة ممارسة المشرف التربوي، لدوره في تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية على وزن نسبي مقداره 67 %، أي أنها فوق متوسطة .حيث أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم بعض جوانب أداء المعلم، قد حصلت على وزن نسبي مقداره (70%) بينما حصلت درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أدوات وأساليب تقويم أداء المعلم على وزن نسبي مقداره (64.76%) .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α > 0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغيري النوع والمنطقة التعليمية و لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى .

وبناء على النتائج سالفة الذكر في هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:.

- زيادة عدد المشرفين التربويين، وتوزيع المسؤوليات عليهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم .
- بناء معايير لأداء المعلم، وأخرى لتقويم أداء المشرف التربوى .
- الاهتمام ببرامج تقويم أداء المشرفين التربويين وبرامج تقويم أداء المعلمين سواء بسواء.
- الاهتمام ببرامج التدريب المستمر للمشرفين التربويين، وفق احتياجاتهم التدريبية، ليتمكنو من مواكبة الاتجاهات المعاصرة في التربية، وربطها بالتراث التربوي الإسلامي.
- الاهتمام بتدريب المشرفين التربويين على إستحدام وتوظيف أساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم أداء المعلم.
- تحري الدقة أثناء جمع البيانات اللازمة لتقويم أداء المعلم، وعدم الاعتماد على مصدر واحد للمعلومات .

Abstract

The degree of the practice of the educational supervisors to their role in the assessment of the performance of the secondary school teachers in the governorates of gaza and ways of activating them.

The study aimed to identify the degree of the practice of the educational supervisors to their role in assessing the performance of the secondary school teachers in the governorates of Gaza and developing a proposed formula to achieve this role.

In order to achieve the goals of the study the researcher adopted the descriptive approach and used a questionnaire as a tool composed of (50) paragraphs distributed to two fields. The degree to which the educational supervisor practices his role in the assessment of the teacher's performance aspects and the degree to which the educational supervisor practices his role in using the means and tools of the assessment of the teacher's performance. The researcher applied the questionnaire to the study sample composed of (618) male and female secondary school teachers in schools in the governorates of Gaza for the school year 2012-2013 representing (15%) of the original study population which is composed of (4120) male and female teachers.

The researcher used the focus groups to form a proposed concept for an inclusive educational centre to assess the teacher's performance processes.

The study conclusions were as follows:

1- The degree of the educational supervisor's practice to his role in the assessment of the performance of the secondary school teacher's achieved a relative weight of 67% which means that it is medium while the degree of the practice of the educational supervisor to his role in the assessment of some aspects of the teacher's performance achieved a relative weight of 70% and the degree of the practice of the educational supervisor to his role in the assessment of the tools and means of the assessment the teachers performance achieved a relative weight of (64,76%)

2- There are statistically significant differences at the significance level ($\alpha > 0.05$) among the averages of the estimations of the secondary school teachers of the degree of the practice of the educational supervisors to their role in the assessment of the performance of the secondary school teachers in the governorates of Gaza attributed to gender and educational area variables and there are no differences attributed to other variables of the study.

Based on the above conclusion of this study the researcher recommends:

1- Increase the number of the educational supervisors and distributing the responsibilities to them in accordance with their capacities and potentials in addition to providing them with continued training programmes according to their training requirements which will be determined through their assessment programmes.
2- Using modern assessment methods such as procedural researches, educational workshops, performance tests, demonstration classes and avoiding concentrating on summer visits to assess the teacher's performance.
3- Using various information resources to collect the required data to evaluate the teacher's performance avoiding dependence on one source for this purpose.

الفصل الأول

الإطـــار العـــام للـــدراســـــة

- مقـــدمـــــة.
- مشكلة الدراسة.
- فروض الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقــدمة:

إن النشاطات البشرية بمختلف أشكالها وأنواعها، نالت حظا وافرا من الدراسة والبحث العلمي، حيث تم تسجيل العديد من القواعد والنظريات، مما وفر كنزا ثمينا مــن المعلومــات والخبرات، لأهل العلم والاختصاص، فضلا عن الموروث المتكامل المتمثل في المنهج النبوي، وما يشمله من مبادئ وأساسيات، فقد أشارت الدراسات إلى أن المنهج النبــوي يعتبــر تاريخــا تعليميا يشكل سبقا في معظم جوانبه، إلا أن "الضعف المتمثل في عجز المسلم المعاصــر عــن تمثل التراث وفقهه، وعن امتلاك القدرة على الامتداد به، في ضوء فهمه للعــصر استــشرى، فأنتج عجزا عن مواكبة تقدم الأمم" (ألقانية، 1994: 9)

وعلاج ذلك الضعف، يتطلب تشخيص مواطنه، ومعرفة أسبابه بموضوعية، ودقة كمــا يتطلب التخطيط السليم ،لأن "نمو المجتمعات المعاصرة أمر لا يتم بصورة تلقائية عفوية وإنما هو أمر يجب أن يخطط له على المدى القصير وعلى المدى البعيد سواء بسواء، كذلك فقد أصبح التخطيط للتغيير معلماً بارزاً من معالم النشاط الفكري، وغدا مبحثا مهما من المباحــث، التــي يعكف على دراستها المفكرون والخبراء في كافة القطاعات في نطاق ما اصطلح على تــسميته بالتنمية" (لجنة التعليم العام والعالي، 2008 :123)

والتخطيط عملية مرهون نجاحها بالتقويم، في جميع مراحلها وحيث إن التقويم بمفهومه الحديث هو: تتبع ورصد وتوجيه للشخص موضوع التقويم، أو للعمل الذي يقوم به، أو للوسائل التي يستخدمها، فإن الأنظمة المعاصرة في مجالات العمل والإنتاجية تعتمد على عملية التقــويم الوظيفي، بهدف تكوين صورة موضوعية عن القوى البشرية العاملة، والاستعدادات الموجــودة لديها، لتوظيفها في تحسين ورفع كفاءتها الإنتاجية، والعمل على توفير الشروط ،التي تمكنها من التكيف الأفضل مع ظروف العملية الإنتاجية ومتغيرات العمل، ومتطلباته المتجددة إضافة إلى ما باتت تشعر به معظم المؤسسات من ثقل التكاليف، التي تترتب على استخدام العنصر البــشري، بشكل غير مناسب وعدم استثمار طاقاته وتوجيهها (حسن، 2008 :58)

وإذا كان ذلك هو شأن التقويم في مجالات العمل المختلفة، فإن استخدامه فــي مجــال التربية والتعليم له مسوغاته، فهو جزء من العملية التعليمية، ومكون أساس من مكوناتها، كما أنه عملية مستمرة، تبدأ مع بداية التعليم وتنتهي حيث ينتهي. وهو عملية شــاملة لجميــع جوانــب

المنظومة التعليمية، وحيث إن فاعلية أي نظام تعليمي هي في الحقيقة فاعلية أداء المعلم ،لأنه هو المُنفذ الفعلي للسياسات التربوية في المجتمع، وهو المسئول المباشر عن ترجمة القيم، والمثل والأهداف العامة لإجراءات سلوكية، تحول العملية التعليمية إلى كائن حي فعال، يحمل بصماته وروحه (جاد، 2003 :3) لذلك فإن تقويم أداء المعلم عملية جوهرية، يتم من خلالها ضمان جودة التعليم وتحقيق الفاعلية المطلوبة في تعليم الطلاب، والفاعلية هنا تشير إلى مقدار التقدم الذي يحققه الطلاب من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه، والتي تظهر آثاره في مخرجات التعليم الكمية والنوعية" (وهبي، 2002 :756)

وفي إطار البحث عن المتغيرات، والعوامل المسئولة عن الفاعلية، وتطور الدراسات والبحوث في مجال تقويم أداء المعلم، من مرحلة البحث عن الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم إلى مرحلة دراسة التفاعل الصفي، ثم الدعوة إلى تقويم أداء المعلم ذاتياً من خلال تبني مجموعة قيم ومبادئ ومقومات ضرورية، لضمان تحقيق التقدم في العملية التعليمية عرفت برامج إعداد المعلمين العديد من التطورات منها اعتماد مدخل الكفايات ،بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي أي اعتماد ما يُعرف "بالتعليم القائم على الكفايات" (C.B.T.E)، **Competency Based Teache co Education** والتي أصبحت من أبرز ملامح التربية المعاصرة، والتي عملت على إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم، وفق أحدث نظريات التربية والتعليم. (الدريج، 2006 :24)، ومنها أيضا اعتماد معايير، لتقويم الأداء تم بناؤها حسب قواعد ومبادئ تلخصت في الرؤية الكلية لفلسفة التربية والتعليم وأهدافها في كافة المجالات والمحاور، **و**التغيرات المتسارعة في القرن الحادي والعشرين، وما يتميز به من تدفق معرفي وتقني هائل تفرض تطويرا في أدوار ومسؤوليات المعلم التي من أبرزها :

- الإنتاج المتسارع للمعرفة وتقنية المعلومات.
- تعدد مصادر الحصول على المعرفة.
- التوجه نحو التعليم المستمر مدى الحياة.

كما تفرض تطويرا في الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم ليتمكن من أداء أدواره ومسئولياته بالصورة المطلوبة، والتي يجب أن تراعى كمؤشرات عند وضع برامج إعداد المعلم، ومعايير تقويم أدائه، والتي تتطلب تمهين التعليم، بحيث يصبح التعليم مهنة تمارس بعد استيفاء الكفايات المطلوبة، والقواعد التي تنظم مزاولة المهنة، والتي يتم على أساسها اختيار من يصلح لها. (لجنة التعليم العام والعالي، 2008 :125).

ومع بروز مدخل الكفايات، واعتماده في إعداد المعلم والمشرف التربوي والمدير برزت الاتجاهات المعاصرة في تقويم الأداء وذلك للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف، والبحث والتعليل، وحل المشكلات، وذلك باستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم داعمة للاختبارات المدرسية وتمثلت تلك الاتجاهات في أنواع متعددة من التقويم، أهمها ما يعرف **بالتقويم الواقعي:** Authentic Assessment الذي يعكس انجازات الفرد، ويقيسها في مواقف حقيقية، وهو تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، لا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضاً على أساليب أخرى متنوعة، مثل ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة انجازاته السابقة ، كما يشتمل على التقويم الذاتي، الذي يقوم على مقارنة ما أنجزه المتعلم بمستويات الأداء المطلوبة. (المحيسن، 2009: 4)، وقد نالت عملية التقويم حظا وافرا من الاهتمام في ديننا الحنيف، حيث إن آيات القرآن الكريم حافلة بتلك المعاني، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَأَوْفُوا۟ ٱلْكَيْلَ إِذَا كِلْتُمْ وَزِنُوا۟ بِٱلْقِسْطَاسِ ٱلْمُسْتَقِيمِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴿٣٥﴾ ﴾ [الإسراء:35]

كما أن جوانب السنة النبوية ومنهج رسولنا الكريم ﷺ في التربية مفعمة بأساسيات ذلك التقويم، عن شداد بن أوس رضي الله عنه، عن النبي ﷺقال:"الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت والعاجز من اتبع نفسه هواها وتمنى على الله" (الترمذي ،1962 : 4/638)

وحيث إن المشرف قائد تربوي يقع على كاهله التواصل مع المعلمين، وإثارة دافعيتهم وتشجيعهم على النمو المهني، وتهيئة الظروف المناسبة، لتطوير أدائهم من خلال استخدام سلطة التأثير الشخصي، التي تقوم على النزاهة والصراحة والثقة، كما أنه قائد تربوي يقع على كاهله تقويم عملية التعليم برمتها، وتقويم أداء المعلم كركن أساس في عملية التربية والتعليم. (الدريج، 2006:23)

وأهمية دور المشرف التربوي تعزى لعوامل متعددة في مقدمتها، أن التطوير التربوي يعتمد اعتمادا كبيرا على التقويم حيث يتم من خلاله تحديد مدى النجاح، ووضع حلول للمشكلات والتغلب على العقبات، وتحديد المدى الذي بلغته الأهداف أو المعايير، لذلك أكد الباحثون على ضرورة وضع معايير لاختيار المشرف التربوي و مراعاة توافر العديد من الشروط والمواصفات.

ولقد اهتمت حركة البحث العلمي في العالم العربي بموضوع تقويم الأداء، فأقامت العديد من المؤتمرات حوله مثل المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة

والإدارة التعليمية، (2003) الذي تناول نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات، والمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (2002م) حول(مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء) كذلك مؤتمر الجمعية المصرية للتنمية، (1996م) الذي تناول (تطوير المعلم وتدريبه)، كما اهتمت الدراسات العربية بتقويم أداء المعلم، حيث أجرى السيد،(2005مـــ) دراسة بعنوان: (المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم الأساس في مصر في عصر المعلومات) وقام وهبي،(2003 م) بإجراء دراسة عن الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم، وتناولت بعض الدراسات تقويم المؤسسة التعليمية مثل :-

دراسة الجحيدى،(2007م) القيادة والتقويم التطويري للمؤسسة التعليمية الرهانات التكوينية المستعصية في مجال الإدارة التربوية.

و في فلسطين فقد نشطت الدراسات حول المشرف التربوي وأدواره المختلفة، وعزت الدراسات حول دوره في التقويم. وقد اهتمت الباحثة بدور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم؛ لأنه الدور الأكثر أهمية في تقويم أداء المعلم، كذلك فإنه نظرا لكثرة الأعباء التي تقع على كاهل المشرف، وتعدد أدواره في محافظات غزة، كما أثبتت دراسة فرج (2011)، ودراسة الديراوي (2008) ودراسة المدلل (2007) فقد تداخلت تلك الأدوار، واختلطت الأمور، فلا تمييز بين التقويم والتطوير، ولامعايير حقيقية للتقويم، فأضحت عملية تقويم الأداء عملية شكلية فارغة من روحها وأهدافها، وغدت الدورات التدريبية مجرد أرقام تضاف إلى قوائم الإنجاز –وما هي بإنجاز – كما أن الترقيات والمهام الرفيعة ليست إلا امتيازات تمنح على خلفيات، لا علاقة لها بواقع الأداء. لذلك تقوم الباحثة بإلقاء الضوء على بعض جوانب هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

عملية تقويم أداء المعلم من العمليات المعقدة والحساسة، التي قلما تنتهي برضا الأطراف المعنية، كما أن نتائجه الإيجابية غير مضمونة، ونتائجه السلبية لا يمكن تجنبها، ومع تعدد الأطراف المسؤولة عن تقويم أداء المعلم، وتعدد مسؤوليات المشرف التربوي وثقل أعبائه، فقدت عملية تقويم أداء المعلم قيمتها، وأصبحت مجرد عملية روتينية لا أكثر حسب ما توصلت إليه الدراسات – دراسة عطاري والشنفري (2005) ودراسة عيسى(2004) وغيرهما، ونظرا لأهمية دور المشرف التربوي في العملية التعليمية، تقوم الباحثة بهذه الدراسة، التي تسعى من خلالها للإجابة عن التساؤلات التالية :-

1- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع ،المؤهل العلمي، سنوات الخدمة،التخصص،المنطقة التعليمية) ؟

3- ما سبل تفعيل دور المشرفين التربويين في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة ؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$ و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$ و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$ و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى ،لاختلاف سنوات الخدمة (خمس سنوات فأقل، ست إلى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$ و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى، لاختلاف التخصص(تربية إسلامية، لغة عربية، لغة انجليزية، رياضيات علوم).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05$ و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لاختلاف المنطقة التعليمية(رفح، خان يونس، الوسطى، غزة).

أهداف الدراسة :-

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية :-

1. التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقــويم أداء معلمـــي المرحلـــة الثانوية في محافظات غزة.
2. الكشف عن دلالة الفروق في تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المــشرفين التربويين ،لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص، المنطقة التعليمية) .
3. تقديم صيغة مقترحة لسبل تفعيل دور المشرفين التربويين، في تقويم أداء معلمي المرحلـــة الثانوية في محافظات غزة .

أهمية الدراسة :-

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. أهمية دور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم، وما يترتب على ذلك الدور من آثار على المعلم والطالب والعملية التعليمية برمتها وذلك بإزالة الغموض، الذي يكتنف مهام المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم، مما يساعده على تلافي أي قصور أو خلل في تلك العملية.
2. يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة المشرف التربوي، من خلال تضمين مهارات التقويم في برامج تدريب المشرفين التربويين، مما قد يؤثر بشكل إيجابي على عملية التقويم بأكملها بحيث تصبح أقرب ما تكون للصدق والدقة، وربطها ببرامج تطوير أداء المعلم، ومن خلال ربط برامج تطوير أداء المعلم بنتائج التقويم.
3. يمكن أن يستفيد منها المعلمون المعنيون، بتطوير أدائهم من خلال؛ إدراكهم لحيثيات التقويم الموضوعي وما له من أهمية في تطوير الأداء.
4. حاجة البيئة الفلسطينية لمثل هذا النوع من الدراسات.

حدود الدراسة :-

- **حد الموضوع** : تقتصر الدراسة على درجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية .
- **الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة علي معلمي المرحلة الثانوية، والمشرفين التربويين.
- **الحد المكاني:** محافظات غزة.
- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام (2012م – 2013م)

مصطلحات الدراسة :-

1. **المشرف التربوي:**

هو قائد تربوي يسعي إلي تحسين أداء المعلمين ونموهم المهني، ويتولى تطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية. **(التميمي، 2005 :14)**

وتعرفه الباحثة إجرائياً: هو قائد تربوي مؤهل علما وخبرة وميولا، لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين وعاملين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفيا لرفع فاعليتهم في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ويقصد بهم المشرفين القائمين على تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة والذين تم قياس درجة ممارستهم لتقويم أداء المعلمين من خلال الإستجابة لبنود الإستبانة.

2. **أداء المعلم : Teacher's Performance**

هو ما يصدر عن المعلم من سلوك، أثناء الموقف التعليمي ويتصل بمسار العملية التعليمية على نحو مباشر أو غير مباشر مثل إدارة الصف، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائل، توجيه الأسئلة تخطيط النشاط الصفي،إدارة التفاعل اللفظي،التقويم.**(السيد: 2005)**

3. **تقويم أداء المعلم Evaluating Teacher's Performance :**

هو إجراءProcedure تستخدم فيه المهام التي يقوم بها المعلم، للحصول على معلومات عن جودة أدائه وقدرته على تطبيق ما يمتلكه من معرفة، ومهارات في مواقف تربوية متعددة، وهو عبارة عن عملية تهدف لتقويم أداء المعلم، وتقديم التغذية الراجعة له، بما يسهم في تطوير أدائه وتجويده .

4. **التعريف الإجرائي لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية :**

هي الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدور المشرفين التربويين في تقويم أدئهم والتي تم قياسها من خلال الإستبانة التي أعدتها الباحثة.

5. **المرحلة الثانوية :-**

تعرف بأنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها سنتان، وتضم الصفين الحادي عشر والثاني عشر بفرعيهما العلمي والعلوم الإنسانية، التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي بمحافظات غزة. (وزارة التربية والتعليم، 1998 : 18)

الفصل الثاني
الإطـــار النظـــري

المحور الأول: الإشراف التربوي المعاصر.

المحور الثاني: تقويم أداء المعلم.

المحور الثالث: جوانب تقويم أداء المعلم.

أولاً : الإشراف التربوي المعاصر

الإشراف التربوي:

يتولى الإشراف التربوي مسؤولية تحسين وتطوير عملية التربية والتعليم بعناصرها المختلفة ونظرا لأهمية تلك المسؤولية، عكف الباحثون على دراسة جوانبها المختلفة، ومع تطور حركة البحث العلمي تطورت العملية الإشرافية من حيث المفهوم والأهداف والأساليب، كما حاول التربويون تلافي أوجه القصور في الأنماط السابقة للعملية الإشرافية، وإحداث التغييرات المنشودة واستخدام أساليب جديدة تعتمد مبدأ التنمية المستدامة، ومبدأ التعلم مدى الحياة .

وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية يجد المتابع أن ثمة تعريفات متعددة لمفهوم الإشراف التربوي، تعكس تباين اتجاهات ومفاهيم الخبراء التربويين ونظرتهم إليه، وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه، وتحليلهم لأطره، وتعرض الباحثة أبرز ما ورد من تعريفات .

الإشراف لغة:

ورد في لسان العرب: أشرف الشيء: بمعنى علاه، وأشرفت الشيء: علوته، وأشرفت عليه: اطلعت عليه من فوق (ابن منظور، 1995 : 2244 – 2241).

كما ورد في المعجم الوسيط:أشرف الشيء :علاه وارتفع، وأشرف عليه :اطلع من فوق، وتولاه وتعهده وقاربه، أشفق عليه، والمشرف من الأماكن العالية المطلع على غيره. (المعجم الوسيط، 1972 : 479–480).

وفي اللغة الإنجليزية نجد أن كلمة الإشراف مشتقة من الفعل(Supervision) وقد ورد في قاموس اللغة الإنجليزية (Longman, English Dictionary ، 319:2001) أن هذا الفعل يعني:

"To watch over people while they work to see that they thing are doing the right "

ويعني باللغة العربية :ملاحظة الآخرين أثناء تأديتهم لأعمالهم، لتفحص أنهم يعملون الأفضل.

المفهوم الاصطلاحي للإشراف التربوي

من أبرز التعريفات التي وردت لتترجم مفهوم الإشراف ما خلص إليه السعود، (2002: 67) الذي عرف الإشراف التربوي بأنه":النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية

، وهو بذلك عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها ومضمونها.

وعرفه طافش، (2004 : 73) بأنه"مجموعة من الأنشطة المدروسة التي يقوم بها تربويون مختصون، لمساعدة المعلمين على تنمية ذواتهم وتحسين ممارساتهم التعليمية والتقويمية داخل غرفة الصف وخارجها، وتذليل جميع الصعوبات التي تواجههم، ليتمكنوا من تنفيذ المناهج المقررة، وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك التلاميذ وطرائق تفكيرهم فيصبحوا قادرين على بناء مجتمعهم، والدفاع عن وطنهم.

ويرى بعض الباحثين بأنه عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها (الطعاني، 2005: 19)

ويجمع التربويون على أن عملية الإشراف التربوي، هي خدمة فنية متخصصة، يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه، بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم (عطوي، 2008: 231).

خصائص الإشراف التربوي المعاصر

يتميز الإشراف التربوي المعاصر بأنه :

1- عملية إنسانية وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية، لذلك يعمل المشرف التربوي من خلالها على توثيق علاقاته مع المعلمين المنوط به عملية التفاعل معهم والإشراف على أعمالهم، مما يساعده في القيام بدوره الفعال لتذليل الصعوبات والمعوقات التي قد تطرأ في الميدان بين المعلم وزميل له، أو بين المعلم والطلبة، أو بين المعلم وإدارة المدرسة، وذلك في مناخ اجتماعي سليم يسوده الود والاحترام المتبادل (طافش، 2004: 77)

2- عملية حافزة تهتم بتشجيع المعلمين والطلاب على التنمية الذاتية والتجديد والابتكار وشعاره ذلك "انطلق أيها المعلم بشرط أن يكون هذا الانطلاق عملياً ومدروساً ومبنياً على وعي وبصيرة، وفي إطار الأهداف التي تقررها القيادة التربوية العليا.

3 -عملية ديناميكية مرنة لا تقتصر على أسلوب واحد، وإنما توظف جميع الأساليب والوسائل المتاحة لتحقيق أهداف التربية وفق ما يتطلبه الموقف والهدف، كما يتميز الإشراف التربوي بالتواصل المفتوح بين المشرفين والمعلمين، ويقوم على مساعدة المعلمين في النمو المهني

ويتيح لهم الفرصة للبحث والتجريب، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على سلوك المعلمين والطلاب بما يخدم العملية التعليمية (أبو شملة، 2009 :22)

4-عملية فنية :تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم، من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المتعلم والمعلم والمشرف وكل من له أثر في تحسين العملية التعليمية.

5-عملية قيادية: تتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والمتعلمين وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية؛ لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق أهدافها.

6-عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية، وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم (وكالة الوزارة للتعليم، 2009 :13)

أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه:

يجمع التربويون على ازدياد الحاجة اليوم إلى الإشراف التربوي بفعل عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية سائدة، فيمكن التوصل إلى أهمية الإشراف التربوي على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية. ويبدو ذلك مما يأتي:

1. الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين، ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشاراً مشاركاً ومتمما له.
2. التحاق عدد من غير المؤهلين تربوياً للعمل في مهنة التدريس يتطلب وجود مدرب ومرشد. (البستان، 2003 :335)
3. التطور الكبير والسريع في مجالات المعرفة وتطبيقاتها، والحاجة إلى تطوير مجتمعنا، بحيث يكون أكثر إيماناً بالعلم والتكنولوجيا تمشياً مع الانفجار المعرفي
4. التطور الكبير في البحوث التربوية، واكتشاف الكثير من الحقائق والمفاهيم التي يمكن أن تسهم في النمو المهني للمعلمين (سيسالم وآخرون، 2007: 40)
5. تشير الملاحظة اليومية والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ. مهما كانت صفاته الشخصية. واستعداده وتدريبه، يظل في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة وذلك من أجل:
   - التكيف مع الجو المدرسي الجديد بجميع أبعاده ومسؤولياته.
   - تنمية اتجاهات وعلاقات إنسانية طيبة مع إدارة المدرسة، ومع الطلاب، ومع زملائه في العمل
   - التعرف على الصورة الكلية للمنهج الذي سيدرسه، والأهداف المطلوب منه تحقيقها.

- التغلب على مشكلات المحافظة على النظام وضبط الطلبة وعلاجها.

6. التعرف على وسائل التقويم المناسبة، وأهمية التقويم المستمر في التدريس، والتأكد من مدى تحقيق أهداف التدريس. (البستان، 2003 :335)

أهداف الإشراف التربوي

يهدف الإشراف التربوي بشكل عام إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها، وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضعها وزارة التربية والتعليم أو في ضوء الفلسفة التربوية السائدة؛ ولتحقيق الهدف العام تتنوع الأهداف الفرعية فيما بينها وتتكامل، لكنها تختلف باختلاف ظروف البيئة والمجتمع، وتعرض الباحثة مجموعة من الأهداف كما وردت في الأدب التربوي :

التأهب للتحديات Providing challenge وذلك من خلال :

1- تطوير الكفايات العلمية والعملية لدى العاملين في الميدان التربوي وتنميتها.

2- النهوض بمستوى التعليم وتقوية أساليبه للحصول على أفضل مردود للتربية.

3- تحقيق الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة بشرياً، وفنياً، ومادياً، ومالياً، حتى يتم استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد

4- تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع

تبادل التعلم Sharing learning

1- التعريف بالطرق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية ودراستها دراسة واعية، تتيح للمعلمين فرصة النمو المهني، والشعور بالكفاية والفاعلية.

2- توجيه عمليات التغيير في التربية الرسمية ومتابعة انتظامها، والعمل على تأصيلها في الحياة المدرسية وتحقيقها للآثار المرجوة .

3- تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

4- مساعدة المعلمين على تفهم أهداف المدرسة بصفة عامة وأهداف المواد الدراسية التي يدرسونها بصفة خاصة.

الريادة في التطور Champion change

من خلال رصد الواقع التربوي، وتحليله، ومعرفة الظروف المحيطة به والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية.

بناء العلاقات Building relationships

1- العمل على بناء جسور اتصال متينة بين العاملين في حقل التربية والتعليم، تساعد على نقل الخبرات والتجارب الناجحة في ظل رابطة من العلاقات الإنسانية رائدها الاحترام المتبادل بين أولئك العاملين في مختلف المواقع.

2- العمل على ترسيخ القيم والاتجاهات التربوية، لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان.

3- تطوير علاقة المدرسة مع البيئة المحلية، من خلال فتح أبواب المدرسة للمجتمع للإفادة منها، وتشجيع المدرسة على الاتصال بالمجتمع لتحسين تعلم التلاميذ (العتيبي وقدح، 2010: 8)

القدرات المهنية للمشرف التربوي:

إن مكانة المشرف التربوي، وتأثيره في المجتمع التربوي، مستمدة من قوة أفكاره وموضوعيتها، ومن قدراته ومهاراته المهنية المتميزة، ومن معلوماته المتجددة وخبراته النامية المتطورة، ومن قدرته على إحداث التغيير الإيجابي في مختلف مكونات الموقف التعليمي، لقد أصبحت صفتا التغيير والتجديد مطلباً رئيساً لمواكبة التطورات المتلاحقة في بيئات التعلم المختلفة، لذلك يحتاج المشرف التربوي لقدرات مهنية خاصة تساعده على تنفيذ مهامه، بما يتناسب مع التطورات في تقنية المعلومات والاتصال واندماجها في بيئات التعلم من جهة، والتغير في النظرية التربوية التي يتعلم بها الفرد من جهة أخرى وقد أشارت الدراسات إلى مجموعة من القدرات المهنية الجديدة للمشرف التربوي أجملتها الباحثة فيما يلي :

- **التخطيط الإستراتيجي:** ويتضمن مفاهيم التخطيط الإستراتيجي، بناء الخطة الإستراتيجية والخطط التنفيذية، بناء أدوات تقدير الاحتياجات Needs Assessment Tools وتحليل سوات Situational Analysis.
- **إدارة الجودة الشاملة:** وتتضمن الإلمام بمفاهيم الجودة الشاملة في التعليم، ومعايير إدارة الجودة الشاملة في العمل الإشرافي، والقدرة على إدارة الجودة الشاملة في العمليات التربوية وبناء نظم إدارة الجودة الشاملة وهندستها في العمل الإشرافي.

- **تصميم بيئات التعلم:** وتشمل المعرفة بمفاهيم التصميم التعليمي، وتصميم بيئات التعلم المدعمة بالتقنية وبيئات التعلم البنائية، كما تشمل تصميم المواد التعليمية الرقمية وتوظيف نماذج التصميم التعليمي في العمل الإشرافي
- **نماذج الإشراف الحديثة:** وتتضمن الإشراف العيادي، الإشراف التشاركي، الإشراف التطوري، الإشراف البنائي، الإشراف عن بعد، الإشراف الإليكتروني والإشراف المتنوع. (وكالة الوزارة للتعليم، 2009 :27-33)
- **التقويم التشاركي والتقويم البديل:** وتشمل: مفاهيم التقويم التشاركي واستخدام أدواته وتحليل المواقف التعليمية باستخدام المؤشرات الكمية والنوعية وإصدار الأحكام.
- **التطبيقات الإحصائية** في التقويم ومعالجة البيانات واستخدام أدوات التقويم البديل.
- **التعلم الإليكتروني الرقمي:** تتضمن حزمة البرامج الأساسية (مايكروسوفت أوفس). استخدام الوسائط المتعددة في التدريس،أساليب دمج التقنية في التعليم، مفاهيم التعلم الإلكتروني والرحلات المعرفية عبر الإنترنت، أنواع التعلم الإليكتروني (كلي، مختلط، تعليم عن بعد، تعلم جوال...)، التدريس باستخدام تقنية الفصول الافتراضية وبناء الكائنات التعليمية واستخدامها في التعليم والتعلم واستخدام أدوات التأليف الإليكتروني في بناء المواد التعليمية.. (الغتم وآخرون، 2007 :18)
- **نماذج التدريس واستراتيجياته،** وتتضمن :

- أساليب التعلم واستراتيجياته، القوانين الأساسية لنظريات التعلم المعاصرة وطرق استخدامها.
- تنمية مهارات التفكير العليا وأساليب توظيف الذكاء المتعدد في التدريس واستراتيجيات ما قبل التدريس (خرائط المفاهيم، منظمات متقدمة، مداخل تمهيدية....).
- القيادة والاتصال :وتشمل النمو المهني وتطوير الذات، دينامية العمل الجماعي وتوزيع الأدوار، توظيف أساليب الاتصال الفاعلة في العمل الإشرافي، تطبيق مفاهيم القيادة التربوية ونظرياتها في العمل الإشرافي و توظيف الموارد البشرية والمادية (وكالة الوزارة للتعليم، 2009: 27 -30)

مبادئ الإشراف التربوي:

الإشراف التربوي عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعليم والتعلم .ومن هذا المنطلق لا بد من إرساء قواعد متينة، يقوم

عليها الإشراف التربوي ليقوم بدوره الفاعل الذي قام من أجله، وبذلك تتحقق الأهداف التي يسعى لتحقيقها في أسرع وقت، وأقل تكلفة ممكنة (طافش، 2004: 73)، ولكي يؤدي الإشراف التربوي دوره الفاعل فإنه يستند إلى عدة مبادئ:

1- الإيمان بأهمية العمل التعاوني أي تعاون جميع الأطراف من معلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي، في إطار مفهوم العمل الجماعي المشترك القائم على تبادل الخبرات.

2- توفير البيئة التربوية والتعليمية الصالحة التي تساعد على تهيئة الفرصة لنمو التلميذ نمواً متكاملاً، ويتطلب ذلك أن يكون للإشراف دور واضح في إزالة العقبات التي تواجه العملية التعليمية، وفي توفير الظروف المادية والبشرية التي تساعد على توفير البيئة الصحية.

3- مساعدة المعلم على فهم الأهداف التعليمية، ودراسة المناهج وتحليلها واقتراح وسائل تحسينها، والوقوف على أحدث الطرق التربوية، والاستفادة منها في تدريس تخصصه.

4- التنسيق بين المعلمين على أساس توزيع الكفاءات المهنية على المدارس بشكل يحقق تكافؤ الفرص بين المؤسسات التعليمية أي استفادة كل مدرسة من الخبرات المطلوبة.

5- العمل على توفير فرص النمو المهني والأكاديمي والثقافي للمعلمين، وذلك بتضافر جهود كل من إدارة المدرسة والتوجيه ونقابات المعلمين وروابطهم في عملية الإشراف (حسين وآخرون 2006: 21)

6- الاعتراف بقيمة المعلم، وإنه الحلقة الأقوى في العملية التربوية، والأقدر على تحديد قدراته، وإمكاناته الذاتية، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بتقويم ذاته، ويختار وسائله لحل المشكلات التي تعترض عمله ويحدد الأسلوب الأنجع لتلبية احتياجات الطلبة، ويقوم بمراقبة نموه المهني (سيسالم وآخرون، 2007: 95)

وترتكز العملية الإشرافية على ما يلي :

1- **التجريب العلمي:** حيث يدعو الإشراف الديمقراطي المعلمين والطلاب إلى تجريب أساليب وطرائق جديدة في العمل، ويعمل على أن يصبح هذا التوجه عادة سلوكية لديهم.

2- **التجديد والابتكار:** يحاول المشرف التربوي تغيير وتعديل في خططه ووسائله لمواكبة كل جديد.

استشراف المستقبل : يكتسب المشرف التربوي هذه السمة من خلال خبرته في الحياة، فتهبه القدرة على توقع المشكلات والصعوبات التي تواجه العمل، فيتخذ الإجراءات الوقائية التي تمكنه من تلافيها قبل وقوعها. **(طافش، 2004: 74-75)**

كما يقوم دور المشرف التربوي على مجموعة من العناصر والعمليات هي:

- **القيادة:** وتتمثل في المقدرة على التأثير في المعلمين والطلبة وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية.
- **التعاون:** يقوم على أساس تفاعل ومشاركة جميع ذوي العلاقة بالعملية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.
- **الشمول:** أي أنه يعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره، ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم، وانتهاء بالنتاجات النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.
- **العلمية** : أي يعتمد على البحث والتجريب وتوظيف نتائجها، لتحسين التعلم.
- **المرونة** : أي لا يعتمد أسلوباً واحداً، وإنما يعتمد أساليب متنوعة لتحيق هدف تربوي محدد. (عبد الهادي، 2002: 29-30)

أساليب معاصرة في الإشراف التربوي

شهد الإشراف التربوي تحولات كبيرة في العقود الأخيرة على مستوى النظرية وعلى مستوى التطبيق أيضًا. فلم يعد الإشراف هو ذلك التفتيش الذي يسعى للبحث عن العيوب أو التنبيه لها. وإنما هو عملية تنمية مهنية للمعلم تسعى لمساعدته على تطوير نفسه وتهيئة البيئة المناسبة لنموه المهني، وهو عملية مستمرة، وليس نشاطًا آنيًا سرعان ما ينتهي. وليس المهم من يقوم بعملية الإشراف بقدر ما تهم فاعلية الإشراف نفسه، وفيما يلي أهم أساليب الإشرافية المستخدمة لتطوير أداء المعلم .

أولاً : المنحى التشاركي في الإشراف التربوي (Collaborative Supervision Trend)

الإشراف التشاركي هو أسلوب يعتمد على مشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية من مشرفين تربويين ومديري مدارس ومعلمين ومتعلمين، ويتعلق هذا الأسلوب بنظرية النظم المفتوحة التي تتناول العملية الإشرافية من عدة أنظمة جزئية مستقلة ترتبط بالسلوك الإشرافي للمشرفين والسلوك التعليمي لكل من المعلمين المتعلمين.(الطعاني، 80:2005)

كما ينبثق مفهوم المنحى التشاركي للإشراف التربوي، من كونه عملية فنية مصاحبة للعملية التعليمية في المدرسة، تهدف إلى تحسين نتاجاتها، وهي بهذا المفهوم مسئولية مشتركة بين مدير المدرسة والمعلم الأول باعتبارهما قائدين تربويين ومشرفين مقيمين في المدرسة من ناحية والمشرف التربوي باعتباره خبيرًا تربويًا ومستشارًا متخصصًا من ناحية ثانية. وكلهم معًا يمكن أن يقوموا بدور تربوي فاعل ومؤثر، يتمثل في الإدارة والتنظيم والمتابعة من قبل مدير

المدرسة، وتقديم الدعم والمساندة والخبرة التربوية من قبل المعلم الأول والمشرف التربوي، ويتميز هذا المفهوم من الإشراف بروح الانفتاح والتعاون المستمر بين القائمين على عملية الإشراف التربوي والمعلم مما يتطلب القدرة الزائدة على التنسيق بين هذه الأطراف لدعم قيم المعلمين وتبنيها، والتركيز على تحقيق أهداف الإشراف التشاركي المتمثلة في تحسين نوعية التعليم في المدارس، وبناء شخصية متوازنة للمعلم والمشرف.(العمري، 2005 :6)

ثانيا : الإشراف المتنوع (Differentiated supervision)

ينطلق الإشراف المتنوع من مبدأ أن التدريس مهنة، وأن المعلمين يجب أن يكون لديهم تحكم أكبر في نموهم المهني، ضمن معايير مهنية مقبولة بشكل عام، وهو بهذا يكون أنموذجا إشرافيا يهدف إلى إيجاد مدرسة متعلمة، عن طريق توطين أنشطة النمو المهني داخل المدرسة وتفعيل دور المعلمين في هذه الأنشطة، مع مراعاة الفروق المهنية بينهم من خلال تقديم أنشطة نمو مهني متنوعة تلبي الحاجات المختلفة للمعلمين، وتقوم فكرة هذا النمط على أن المعلمين يختلفون في خبراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية، وبناء على ذلك لا يصلح أن تستخدم طريقة واحدة للإشراف معهم، وبالتحديد فإن هذا الأنموذج يركّز على الفروق الفردية بين المعلمين (البابطين، 2004 : 37)

ويمتاز الإشراف المتنوع بما يلي :

1- **المرونة**، حيث يتيح خيارات إشرافية متعددة أمام المعلم (الإكلينيكي، التعاوني، الذاتي، والإداري) لتتناسب مع الظروف التعليمية المتنوعة.

2- **الشمولية**، حيث يشتمل على بعض نشاطات النماذج الإشرافية الأخرى. ويساعد الإشراف المتنوع، بما له من مميزات، في التعامل مع التباينات المختلفة للمعلمين، فهو يقدم خيارات تلبي جميع احتياجاتهم وتمكنهم من الارتقاء بمستوى أدائهم، وتتمثل هذه الخيارات كما صنفها جلاتهورن Glatthron المشار إليه في (البابطين، 2004) التطوير المكثف (الإشراف الإكلينيكي) ويناسب 10% من المعلمين في الميدان. النمو المهني التعاوني (الإشراف التعاوني) ويناسب 20% من المعلمين في الميدان. النمو الموجه ذاتيًا (الإشراف الذاتي) ويناسب 10% من المعلمين في الميدان.

أما 60% من المعلمين فيناسبهم الإشراف الإداري، ويقوم به كل من المدير أو المدير المساعد أو المعلم الأول، وقد عُرف هذا النوع من الإشراف التربوي منذ فترة طويلة إلا أنه أخذ حديثًا مفاهيم جديدة، فأصبح إشرافًا يبنى على التخطيط الصحيح والعلاقات الإنسانية المتبادلة، ويهدف إلى تحسين أداء المعلمين، وتطوير قدراتهم العلمية والمهنية.

وفيما يلي عرض موجز لتلك الخيارات:

1- التطوير المكثف (الإكلينيكي) Intensive Development

وهو صيغة خاصة من الإشراف الصفي الإكلينيكي (العيادي)، حيث يقوم المشرف التربوي بالعمل بشكل مركز مع المعلم، لتشخيص الخلل في العملية التربوية من خلال الملاحظة الصفية وتقديم التغذية الراجعة للمعلم، مما يساعد على تطوير وتحسين العملية التعليمية، ويقدّم هذا النوع عادة لفئتين من المعلمين هما: المعلمون الجدد، والمعلمون الذين يعانون من مشكلات معقدة أثناء أدائهم للمهام الموكلة إليهم، ويتميز عن غيره من الأساليب، بأنه يركز فقط على نمو المعلم المهني، ولا يهتم بإصدار الأحكام وتقييم الأداء. كما أن المشرف التربوي في هذا الأسلوب يعمل بشكل تعاوني مع المعلم، بروح الاستكشاف والتأمل والبحث عن الحلول، مما ينمي الممارسة التأملية لدى المعلم، وهو بحد ذاته نمو مهني للمعلم.(الغتم وآخرو ن ،2007 :7)

2-النمو المهني التعاوني: Cooperative Professional Development

ويقوم هذا الأسلوب على توظيف عدد من الأساليب الإشرافية المتعددة من أجل بلوغ الأهداف، مثل: أوراق العمل، الحلقات، الاجتماعات الدراسية الفردية والجماعية، الدورات، ورشات العمل.

ويتميز هذا الأسلوب بأنه لا يتناول تطوير المعلمين وتحسين كفايتهم فقط، وإنما يتناول جميع العناصر في الموقف التعليمي، و يهتم بمعالجة مشكلات الطلاب. (نشوان، 1992 : 271)

كما يركز على إتاحة الفرصة لمجموعة صغيرة متجانسة من المعلمين للعمل معًا، من أجل تحقيق النمو المهني لجميع أفراد المجموعة، حيث إن العمل التشاركي الذي يستثمر بأكبر قدر ممكن مهارات المعلمين مهيأ أكثر، ليحدث أثرا أكبر، كما يقوي النمو المهني التعاوني الروابط بين تطور المدرسة ونمو المعلمين، فنمو المعلمين في هذا الأنموذج التعاوني لا ينظر له على أنه غاية في نفسه، ولكن بوصفه طريقة فاعلة لتحسين تعلم الطلبة من خلال تطوير التدريس (العمري، 2005 : 7)، ويقدّم هذا النوع من الإشراف للمعلمين الأكفاء المتميزين وأصحاب الخبرة النظرية والعملية، الذين يمتلكون مهارة استخدام أساليب الملاحظة الصفية المباشرة وغير المباشرة، ومهارة تحليل البيانات والمعلومات وتصنيفها ومناقشتها، من أجل التوصل إلى قرارات تخدم العملية التعليمية، ومن مزايا هذا الأنموذج إنه يمكّن المشرف التربوي من التأثير على عدد أكبر من المعلمين،، بتقديّم الدعم والخبرة اللازمة، وتوفير المصادر، والعمل مع المجموعة للتغلب على المشكلات. ومن جهة أخرى يمكّن المعلمين من التفاعل مع زملائهم ويشجعهم على تحمل مسئولية نموهم المهني، ويفتح المجال للأفكار الجديدة.

ويشتمل النمو المهني التعاوني على ثلاثة أنشطة تطويرية أساسية:

أ- تدريب الأقران:

حيث يقوم مجموعة من المعلمين بملاحظة تدريس زميل لهم بشكل منظم، وإعطائه تغذية راجعه لتطوير أدائه .(بلقيس وعبد اللطيف، 1991 : 9)

ب- التحليل الذاتي للأداء:

حيث يقوم المعلم بتسجيل أدائه بالصف بالفيديو، ثم يقوم بتحليله عن طريق نماذج يعطيها له المشرف التربوي، ثم يقوم بكتابة تقرير قصير عن أدائه، والجوانب التي ينبغي تطويرها نتيجة هذا التحليل.

ج- اللقاءات التربوية:

وتشمل كل الأنشطة التي يلتقي خلالها المعلمون، لمناقشة أو تدارس أي قضية تربوية أو مهنية ومن أهم أنواعها التدريب المخبري Laboratory Training

فقد أصبح أسلوب التدريب المخبري مستعملاً على نطاق واسع، كما أصبح ضرورة ملحة في تعليم المواد العلمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية بصورة فعالة، ويفترض التدريب المخبري أن الخبرة الأولية في المشاهدة، واستخدام المواد العلمية، كما يستخدم التدريب المخبري كوسيلة لتنمية المهارات الضرورية لمزيد من الدراسات المتقدمة والبحث العلمي. (عبيدات، 2007: 217)

3- النمو الموجه ذاتيا: Self-Directed Development

وفي هذا النموذج يعمل المعلم بشكل مستقل لتطوير ذاته، وينحصر دور المشرف التربوي على المساندة وتقديم الدعم اللازم والتغذية الراجعة، وهذا يتطلب إعداد المعلم وتدريبه مسبقًا على المهارات اللازمة، لضمان نجاحه، كوضع الأهداف، والخطط التطويرية، وتحليل التدريس، وتقييم التقدم.

ويعد هذا النوع من الإشراف مناسبًا للمعلمين الذين يتصفون بالأمانة والخبرة والكفاءة العالية والإدراك العميق لأهداف الإشراف الذاتي ومنطلقاته. وتجدر الإشارة إلى أن الإشراف المتنوع يتميز بالطابع التنموي، فكل خيار يهدف إلى تنمية المعلم المستفيد ليرتقى للخيار الذي يليه، فالغاية النهائية هي أن يصبح جميع المعلمين مهنيين وعلى كفاءة عالية.

ثالثا : الصديق الناقد Critical Friend. Supervision

نشأ هذا الأسلوب في بريطانيا، والمقصود بالصديق الناقد ليس الصديق المراقب ولكن الصديق المرجع، والصديق المصدر الذي يسعى لمساعدة الشخص الذي يسانده، في اتخاذ قرارات تربوية. على ربط البيانات لاتخاذ تلك القرارات، وعلى رؤية المعلومات المهمة من أوجهها المختلفة، وهو حذر ودقيق في أخذ جميع جوانب سياقات الموضوع قبل تقديم تغذية راجعة عنه، ورغم أن مهمته الرئيسية هي تقديم الدعم، إلا أنه لا يتردد في المواجهة بموضوعات تساعد على التعامل مع المستجدات.(مطاوع، 2010 : 3)

أسس الإشراف بوساطة الصديق الناقد

يقوم هذا الأنموذج على أسس ثلاثة:

1. أن كل شخص يقوم بتنفيذ مشروع أو برنامج يحتاج إلى مساندة ودعم ومتابعة.
2. أن هذه المساندة والدعم والمتابعة يفضل أن تكون من قبل شخص خبير له إلمام بالمشروع أو البرنامج وأهدافه وأبعاده.
3. أن يتصرف هذا الشخص الخبير تصرف الصديق الناقد.(الغتم وآخرون، 2007: 14)

ومما يزيد من فاعلية هذا النموذج أن إجراءات المتابعة والتقويم تتم خطوة خطوة، ويشارك فيها كل من الصديق الناقد والمنفذ للمشروع أو المعلم أو فريق العمل بأكمله

صفات الصديق الناقد.

- يطرح أسئلة مثيرة ويقدم البيانات بمنظار مختلف للفحص، ويطرح نقداً لعمل زملائه.
- يستغل الوقت، لفهم سياق العمل ومخرجاته فهماً كاملاً ويعمل مع الزملاء لبلوغها.
- يستمع ثم يتكلم من أجل توضيح الأفكار وتحديدها ويفهم ما يتم عرضه.
- يصدر الأحكام فقط عندما يُطلب منه ذلك.
- يتجاوب مع العمل بأمانة ونظام ويطمح للارتقاء به.
- يقدم تفسيرات عمّا يلاحظه.
- الاستخدام الماهر لأساليب الاستقصاء والتفكير التأملي وجمع الأدلة وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.
- التطبيق الفعّال للمساءلة الذكية.
- استخدام الحكمة والصبر والبصيرة والخبرة والمعرفة والمهارات، لتحسين أداء المدرسة.

- القدرة على الاتصال والتواصل الفعالين. (مطاوع، 2010 : 3)

رابعا: المؤتمر Conference

المؤتمر اجتماع منظم هادف، لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل الجديرة بالنظر، ويتكون المؤتمر من أنجح الأساليب لتدريب قدامى الموظفين الذين أصابهم الجمود، ويتحدد نجاح المؤتمر بمدى الروح الديمقراطية التي تسوده، وما تحققه الحرية الكاملة التي تسود البحث، والمناقشة وحسن التفاهم، والاحترام المتبادل بين الموظفين، وتتطلب المؤتمرات تفكيراً شخصياً بناءًا. (عبيدات، 2007: 225).

يتضح مما سبق تعدد أدوار ومسؤوليات المشرف التربوي، مما يقتضي إعدادا مناسبا، وتخطيطا دقيقا، وقد يتطلب الأمر توزيعا للمسؤوليات بحيث يتم تكليف كل مشرف بجموعة محددة من المهام، ويتم إعداده الإعداد المناسب لتلك المهام، كما يتطلب الإلمام بخصائص المعلم الذي نريد ، وتحديد مهاراته وكفاياته، ولتحقيق ذلك لا بد من الدراسة الواعية، العميقة لجوانب أداء المعلم، وتوظيف تلك الجوانب في بناء معايير الأداء المطلوب، والحرص كل الحرص على تطوير أداء

المعلم وفق تلك المعايير.

ثانيا: جوانب تقويم أداء المعلم

يعد الأداء المهني للمعلم محوراً أساسياً في العملية التعليمية، ووسيلة فعالة لبلوغ الغايات التربوية، ومن أجل ضمان تحقيق أهداف التعليم كان من الطبيعي الاهتمام بالمعلم إعداداً وتقويما وتدريباً، فهو المنفذ لسياسة التعليم، ويصاحب ذلك اهتماماً مماثلاً للجانب الإشرافي الذي استهدف مساعدة المعلم لرفع مستوى أدائه، من أجل ضمان تنفيذ برامج التعلم وفق ما خطط له فإنه من الأهمية بمكان لهذه الدراسة أن تلقي الضوء على جوانب أداء المعلم من خلال توضيح مفهومه، وتحليل مكوناته.

المعنى اللغوي للأداء:

لفظ مشتق من الفعل أدى الشيء : قام به وأدى الدين : قضاه وأدى الصلاة: قام بها في وقتها، وأدى الشهادة : أدلى بها وأدى إليه الشيء : أوصله إليه وتأدى للأمر أخذ أداءه واستعد له (المعجم الوسيط : 10)

المعنى الاصطلاحي للأداء:

يعرف الأداء بأنه كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري، وهو مستند إلى خلفية، وجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، كما يعرف بأنه إنجاز الفرد للمهام الموكلة إليه، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة، التي تلزم التحقيق هذا الانجاز. وقد عرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الأداء بأنه " الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية(جاد،2003: 34) وقد يكون الأداء لفظياً، أو حركياً، أو عقلياً (ربيع والدليمي، 181:2009). والأداء يوازي العمل في الفكر الإسلامي، و العمل في المنظور الإسلامي يتطلب الإخلاص والإتقان، ولقد ورد مفهوم العمل بمشتقاته في القرآن الكريم في (359) موضعاً.(طعيمة وآخرون، 2006 : 132). قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ **فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ۝٨** ﴾ **[الزّلزلة:7-8]**

وقد جاء عن النبي ﷺ في الحث على العمل قوله ﷺ، **إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة[1] فإن استطاع أن لا تقوم حتى يغرسها فليغرسها**" (الألباني، 180:1997)

(1) بفتح الفاء وكسر السين: نخلة صغيرة.

ويتضح مما سبق أن الأداء هو المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المنظمة في ضوء تفاعلها مع عناصر بنيتها الداخلية والخارجية، وأنه يشتمل على ثلاثة أبعاد هي:-

1- أداء الأفراد في إطار وحداتهم التنظيمية المتخصصة

2- أداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة

3- أداء المؤسسة في إطار البنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (مجيد، 2011: 16)

أداء المعلم

يعرفه متولي، (1983 :991) أنه "تنفيذ المعلم للدرس وربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريس متنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما في الكتاب المدرسي وخلاصة القول أن أداء المعلم هو ما ينجزه المعلم من مهام متعددة المهارات، وترتبط والكفايات التدريسية بشكل قابل للقياس".

جوانب أداء المعلم

تتعدد جوانب أداء المعلم، وتتغير بتغير المواقف، التي تفرضها العولمة وثورة الاتصالات والمعلوماتية والتقدم العلمي، والتطور التقني والتجديد التربوي، و حسب ما ورد في الأدب التربوي فإن هناك جوانب كثيرة لأداء المعلم المعاصر تتعدد بحسب ما تضيفه المجالات والمستحدثات التربوية التي تعد مرآة عاكسة للتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، والتي يفرزها النظام العالمي الجديد باعتبار أن النظام المحلي جزء من النظام العالمي. ولهذا ليس من السهل تحديد جوانب أدوار المعلم، التي يجب أن يؤديها لأنها متجددة ومتغيرة باستمرار، بالإضافة إلى أنها متشابكة مع بعضها البعض ويكمل بعضها البعض، وقد يقوم المعلم بأداء أكثر من جانب في وقت واحد، فيما يلي شرح لهذه الجوانب

أولاً : التخطيط

التخطيط مهمة أساسية في العملية التربوية بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص والتخطيط الجيد خطوة يؤدي إنجازها إلى ضمان النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة. فيعرف تخطيط التعليم بأنه عبارة عن تصور مسبق لما سيقوم به المعلم داخل غرفة الصف من عمليات تعليمية قبل الانخراط المباشر بها، عن طريق التحضير لها بشكل منظم ومدروس لكي يضمن تحقيق الأهداف التعليمية ضمن الفترة الزمنية المحددة لها فهذه الخطط قد تعدَ على شكل خرائط، أو أشكال، أو جداول، أو رسومات بحيث توضح بشكل مختصر مجريات العملية التعليمية منذ

دخول المعلم غرفة الصف وحتى خروجه منها وبحيث لا يتجاوز في المعدل الوقت المسموح للتدريس، حتى إذا ما نظر المشرف التربوي المختص إلى هذه الخطة، سيعرف بشكل سريع ما الأهداف العامة والخاصة التي تسعى الخطة لتحقيقها، وما الموضوع أو المحتوى التعليمي الذي سيدرسه المعلم، وما يحتويه من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق، وما الوسائل التعليمية التي سيستعملها، وما الأنشطة التربوية التي سينخرط هو والطلبة بها، وما الأسئلة التعليمية التي سيطرحها، وما الفترة الزمنية المخصصة لتنفيذها. ويمكن القول بشكل موجز أن تخطيط المعلم للدروس هو استغلال الوقت بشكل فعال ومنتج (دروزه، 2008 : 648)

وفي ضوء ذلك فإن عملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً لكونه عملاً فنياً دقيقاً، يعد التخطيط نقطة البدء المنطقية له وإن إتقان المعلم للتخطيط يعني إجادته لمهارات التعليم الأساسية مثل تحليل محتوى المادة الدراسية وصياغة الأهداف التعليمية وإعداد الامتحانات التحريرية والشفوية.

أهمية تخطيط التدريس:

1- زيادة الثقة في نفس المعلم قبل دخول الفصل الدراسي نتيجة لإلمامه بالمحتوى العلمي وتحديده للأهداف التعليمية والطرائق التدريسية والأنشطة والوسائل اللازمة لتنفيذ الدرس، ثم عمليات التقويم اللازمة.

2- تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بكل درس بعد تحقيقها بدقة.

3- اكتشاف أي قصور في المحتوى أو في عناصر المنهج الأخرى أو أخطاء طباعة أو أخطاء لغوية.

4 -يجنب المعلم الإرباك وترك الأمور تحت رحمة الصدف وتمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم التلاميذ.

5- يوجه جميع العناصر المؤثرة في المواقف التعليمية نحو الأهداف المخطط لها، ليتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المنشودة (الفتلاوي، 2004: 51)

6- إن التخطيط للتدريس يوفر للمعلم خبرة تعليمية، فيبدأ بالأهم، ويعرف متى ينتقل إلى الخطوة القادمة، وما إذا كان من الضروري إجراء أي تعديل على خطته.

أنواع التخطيط

تختلف أنواع التخطيط وفق المادة التعليمية المراد تصميمها ووفق الفترة الزمنية التي ستنفذ الخطة في إطارها، وبالرجوع إلى الأدب التربوي، يمكن القول أن هناك أربعة أنواع من التخطيط التعليمي.

1- **التخطيط اليومي Daily Planning :** وهو الإعداد الذي يقوم به المعلم يوميا لدرس تعليمي يدرس في حصة تقدر بخمس وأربعين دقيقة، كتحضير مذكرة يومية (Lesson Plan)

2- **التخطيط الشهري (Monthly Planning) :** وهو التخطيط الذي يقوم به المعلم أسبوعيا أو شهريا، والتي غالبا ما يكون لوحدة دراسية أو وحدتين حسب حجم الوحدة التعليمية التي تدرس في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن شهر.

3- **التخطيط الفصلي:(Seasonally Planning) :** وهو التخطيط الذي يقوم به المعلم مرة كل أربعة أشهر بحيث يغطي تقريبا نصف الكتاب المدرسي المقرر، كالتخطيط النصف سنوي.

4- **التخطيط السنوي : (Yearly Planning)**

وهو التخطيط الذي يقوم به المعلم مرة في السنة ويغطي كل الكتاب المدرسي المقرر.

هذا إلى جانب أن التخطيط – من حيث الأداء – قد يكون ذهنيا، (Thinking Planning يتم في فكر المعلم دون أن يكتبه على الورق وذلك عندما يكون في مرحلة الإعداد والتصور أو يكون كتابيا مطبوعا على الورق Written Planning عندما يكون في مرحلة الجاهزيَة والتطبيق أو يكون ذهنيا وكتابيا (Thinking and Written Planning)معا، كأن يفكر المعلم في تخطيط التعليم ثم يجسد ما يفكر به كتابة على الورق ,ليصبح فيما بعد جاهزا للتنفيذ. (دروزه، 2008 : 649)

ثانيا إدارة الصف:

تعد الإدارة الصفية فناً وعلماً، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الصف وخارجه، كما تعد علماً بذاته وقوانينه وإجراءاته،

وتعد الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية حيث إنها تعمل على توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوثها(عبد السميع وآخرون، 2005: 56)

لذلك فإن إدارة الصف تتطلب تحديداً دقيقاً للأدوار التي يؤديها المعلم والأدوار التي يقوم بها التلاميذ كما تتطلب تنظيم المواد والأدوات والأجهزة التعليمية بشكل ييسر عمليات التعليم إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين (بلقيس، 1987: 80)

مفهوم الإدارة الصفية:

تعرف الإدارة الصفية بأنها "مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي انفعالي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال ومنتج داخل غرفة الصف والمحافظة على استمرار يته التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطلاب، ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم(صبح، 2005: 57)

وبذلك فإن إدارة الصف تهدف إلى توفير نظام فعال، يتم من خلاله تهيئة جميع الظروف اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال، لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة.

أهمية الإدارة الصفية:

1- تعين على تعرف المسؤوليات والواجبات داخل الغرفة الصفية.

2- تزود بمهارات نقل المعرفة وغرس المهارات والقيم في النشء.

3- تعزز من أنماط التفاعل والاتصال الإيجابي وتوافر قدرة أكبر في السيطرة على مكونات الغرفة الصفية وتسخيرها في خدمة العملية التعليمية . (السعيد، 1995: 13)

2- الإجراءات والقوانين الصفية:

لكي تدار الصفوف بفاعلية لا بد من إجراءات تدار من خلالها العملية التعليمية من خلالها، وتسهل على الطلبة أن يعملوا بفاعلية أثنائها. وفيما يلي الجوانب الرئيسة ذات الصلة بهذا الأمر:

- دخول الطلبة والمعلم: بحيث تبدأ الحصة في الوقت المحدد، وعدم ضياع وقت الحصة بإعداد ترتيبات أو توزيع مواد على الطلبة، كذلك المبادرة بالتحية، وإجلاس الطلبة والبدء بالدرس.

- بدء الحصة : يحتاج المعلم إلى طريقة ما أو طرائق لبدء حصته، المهم أن يبدأها بتحديد مهمات للطلبة، وتزويدهم بتعليمات مفصلة شفوية أو مكتوبة بحيث يبقى كل طالب منشغلاً بهدوء في مقعده.
- التحدث في أثناء الحصة : على المعلم أن يقرر طبيعة الحديث في الحصة، فيسمح للطلبة أحياناً بالحديث مع بعضهم البعض بشكل هادئ. (عصفور، 1999: 89 – 90).

ويفترض أن يكون المعلم ناضجاً متكاملاً قادراً على إدارة صفه بالشكل الذي يحقق التعليم وأهداف التعليم. وقد يساعد المعلم على ذلك ما يلي:

- القدرة على تطوير اتجاهات ايجابية نحو جميع الطلبة وإظهار الثقة بأفعالهم ونواياهم.
- إظهار الود والصبر عند التواصل مع الطلبة.
- التواضع عند التعامل والتواصل مع الطلبة.
- تطوير المعرفة بخصائص وخلفيات الطلبة.
- ممارسة الاستماع الفعال.
- تقديم المعلم لصورة واثقة، وتكوين نمط مريح من الاتصال داخل غرفة الصف.
- تطوير اتجاه متفائل في الإدارة الصفية.(يوسف، 2009: 228)

ثالثاً: التقويم:

يتفق الأدب التربوي اتفاقاً عاماً على حتمية تقويم التعليم في كل مجالات المعرفة لمعرفة مدى تحقق الأهداف المتوخاة، لتعزيز عناصر القوة في عمليتي التعليم والتعلم وإقرارها ومكافأتها ومعالجة عناصر الضعف فيها، والتقويم عملية لا غنى عنها في التدريس، لأنها تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للطالب، ليتم تشخيص نقاط القوة والضعف في عملية التعلم، لذلك لا بد للمعلم أن يمتلك استراتيجيات التقويم النظامية وغير النظامية وأن يستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلي والاجتماعي، والجسمي ليضمن استمراره، وبالتالي يتمكن من اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تعديل الخطة الدراسية أو طرائق التدريس، وما إلى ذلك من قرارات (ربيع والديلمي، 2009: 48).

ويتضمن التقويم كافة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء ما أتفق عليه من معايير، وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء والوصول به إلى تحقيق الأهداف التربوية.وللتقويم مجموعة من الأهداف أهمها :

1- التأكد من مدى النجاح في تحقيق الأهداف.

2- التغذية الراجعة وإعادة النظر في أسلوب عمل المعلم في حال عدم تحقيق الأهداف.

3- تعديل الخطط ودراسة أسباب عدم تحقيق الأهداف.

4- جلب الراحة والطمأنينة للمعلم. (الخطيب وآخرون، 2003 :233).

أشكال التقويم:

لقد تطور مفهوم التقويم، فتجاوز مفهوم القياس الذي أصبح بدوره أحد جوانب التقـــويم، وقد تعددت أنواع التقويم وأشكاله تبعاً لشموليته ووقت إجرائه ونوع المعلومات التي ستجمع من خلاله والسلطة المشرفة على تطبيقه، فهو من حيث الشمولية نوعان :

1- التقويم المكبر (Macro – Eval.)

2- التقويم المصغر (Micro – Eval.)

ومن حيث وقت إجرائه أربعة أنواع هي :

1- التقويم القبلي أو التمهيدي (initial – Eval.)

2- التقويم التكويني أو البنائي (Formativ – Eval.)

3- التقويم البعدي أو النهائي (Summative – Eval.)

4- تقويم المتابعة أو الصيانة (Follow- up – Eval.)

أما من حيث المعلومات التي ستجمع من خلاله فهي نوعان:

1- تقويم كمي (Quantitive – Eval.)

2- تقويم نوعي (Qalitativ – Eval.)

أما من حيث السلطة المشرفة على تطبيقه فهي على ثلاثة أنواع هي:

1- التقويم الداخلي (Internal – Eval.)

2- التقويم الخارجي (External – Eval.)

3- التقويم الداخلي –الخارجي (Internal – External- Eval.) (أبو شملة، 2009 : 92)

جوانب معاصرة لأداء المعلم

- تنسيق المعرفة وتطويرها :

يتمثل هذا الجانب في قيام المعلم بالتنسيق بين مصادر المعرفة المختلفة المتاحة في شبكة الانترنت والمقررات الدراسية للصفوف الدراسية التي يقوم بتدريسها بحيث يصل إلى مواقع المعرفة المرتبطة بتخصصه، ثم يحدد ما يتناسب منها لموضوعات دروسه التي يلتزم بها مع طلابه ، أو يقوم بمشاركة طلابه في التخطيط لمحتواها وأنشطتها التعليمية الصفية، وغير الصفية بحيث يجمع بين موضوع الدرس المقرر في الكتاب المدرسي، وبين ما أضافه مواقع المعرفة حول هذا الموضوع، ثم يعمل على إعداد درسه بطريقة تحقق ذلك التناسق في المعرفة التي يرغب أن يكسبها لطلابه.

(حثناوي، 2009: 35)

- تنمية مهارات التفكير:

من أهم الأدوار التي يقوم المعلم بأدائها في ظل التقدم العلمي هو العناية بتعليم الطلاب كيف يفكرون، وأن يدربهم على أساليب التفكير واكتساب مهاراته حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم بنجاح فيعلمهم أنماط التفكير السليم من خلال إعادة النظر في طرائق التدريس التي يتبعها والإعتماد على طرائق متمركزة حول المتعلم، والاهتمام باستخدام أدوات التفكير الأساس، وتعلم نماذج حل المشكلات، ومواجهة التحديات التي يفرزها الواقع والتعامل مع المشكلات الحقيقة.

- توفير بيئة صفية معززة للتعلم:

لقد تقلص دور المعلم في نقل المعرفة بفضل التكنولوجيا وانصبت مسئوليته على تهيئة الطلاب للتعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية الداعمة للتعليم، وتحقيق صيغة للتفاعل بين المتعلم من ناحية ومصادر تعلمه من ناحية أخرى، فالمعلم يستخدم أفضل الأساليب لتحقيق بيئة تعليمية في الصف تعمل على تنمية الفهم والمرونة العقلية ، وتساعد على استخدام المعلومات بفاعلية في حل المشكلات وتشجع على إدراك المفاهيم التي تساعد على تكامل معرفتهم وخبراتهم الإنسانية، يمتلك القدرة على تنظيم الفرص التربوية للمتعلم واستخدام طرق التعليم التي تكلف التلاميذ بالمشاريع وتعلمهم أساليب حل المشكلات واتخاذ القرار والتحليل النقدي مما يجعل النشاط المدرسي فرصة للنمو المتكامل لطلابه، فيكمل ما نقص، ويحقق التفاعل والتكامل بين الخبرات التي يكتسبها الطلاب ويوجههم إلى الإبداع فيما هيأتهم له إمكاناتهم وقدراتهم. (عبيدات، 2007: 67-68) .

- ربط المدرسة بالمجتمع :

يعد المجتمع أساساً من الأسس المهمة التي تبني عليها المناهج الدراسية، فأساس وجود المدرسة هو رغبة المجتمع في إعداد أفراد صالحين له، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية، أوجدها المجتمع لإعداد الفرد الصالح لهذا المجتمع، وحيث أن أهداف التربية تشتق من فلسفة المجتمع، فإن على المناهج المدرسية، وعلى المعلمين وعلى كل من يعمل بالمدرسة العمل على تحقيق هذه الأهداف التربوية.

ولذا فإن دور المعلم ربط ما يدرسه لطلابه بما يوجد في مجتمعهم، أي توظيف ما يتعلمه هؤلاء التلاميذ من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية. (العنزي، 2007 : 6)

- تفريد التعليم :

نتيجة للدراسات التربوية والسيكولوجية التي أوضحت تباين القدرات والاهتمامات، اتضح أن لكل طالب سرعة خاصة في التعلم، وأن كل طالب يختلف عن غيره في قدراته الجسمية والعقلية والانفعالية، وأن كل طالب يحتاج إلى تعلم يناسب طبيعة نموه ووضعه مما دعا إلى ضرورة تفريد التعليم ليناسب كل تلميذ، وكان تفريد التعليم عملية صعبة في مدارسنا فيما مضى، بسبب زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد. ولكن في الوقت الحاضر أصبح باستطاعة المعلم أن يعتمد على تفريد التعليم من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم ليعطي كل طالب ما يحتاجه في سبيل نموه ويكتشف المتغيرات في تلاميذه، ويتابع طبيعتها وأثرها، ويصوغ من جديد مواقف تعليمية مناسبة .

(عبيدات، 2007: 67-68).

- النشاط غير الصفي :

يعد النشاط غير الصفي جزءاً رئيساً في العملية التربوية، إذ يساعد في بناء شخصية الطالب وتنميتها نفسياً، واجتماعياً وعلمياً وفنياً وحركياً، كما يعد دعامة أساسية في التربية الحديثة فهو وسيلة لإثراء المنهج من خلال إدارة الطلاب لمكونات بيئتهم بهدف إكساب الخبرات المعرفية والمهارية والقيم بطريقة مباشرة، كذلك تعزيز الجوانب التربوية والتعليمية التي يدرسها الطالب نظرياً في المقررات الدراسية وترجمتها إلى أفعال وسلوك، مما يتطلب إعطاء النشاط غير الصفي الاهتمام المناسب من التخطيط والتنفيذ والتقويم من جميع القائمين على التعليم، ومن بينهم المعلم الذي يشغل الدور الرئيس في هذا المجال. (العنزي، 2007 : 8)

- المعلم الباحث:

خبيراً في طرق البحث عن المعلومة، وليس خبيراً في المعلومة نفسها، فقد تحول المعلم من خبير يعلم كل شيء إلى ما يشبه المرشد السياحي في عالم يعج بالمعلومات فيجب على المعلم أن يعمل كباحث وأن يكون ذا صلة مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه، وفي طرق تدريسه، وما يطرأ على مجتمعه من مستجدات، وأن يظل طالباً للعلم ما استطاع، مطلعاً على كل ما يدور في مجتمعه المحلي والإقليمي والعالمي من مستحدثات، حتى يستطيع أن يلبي حاجات طلابه من استفساراتهم المختلفة، ويمد لهم يد العون فيما يغمض عليهم ويأخذ بيدهم إلى نور العلم والمعرفة، وأن يصبح المعلم نموذجاً في غزارة علمه. فقبل أن يحقق لطلابه التعلم الذاتي عليه أن يحقق هذا التعلم الذاتي في ذاته، وأن يطور نفسه باستمرار. (السيد، 2003: 316).

- الانتفاع بالمعرفة العالمية مع المحافظة على الثقافة الإسلامية :

لكي يقوم المعلم بهذا الدور، "يجب أن يميز بين أسلوبين في التعليم، التعليم من أجل الحفاظ على ما هو قائم Maintenaince Instruction، والتعليم من أجل التجديد Innovative Instruction، فالتعليم المحافظ مهم ولا غنى عنه، إلا أنه لم يعد كافياً، وأصبح التعليم من أجل التجديد واستشراف المستقبل مطلباً حيوياً إذا ما أراد إنسان هذا العصر مواجهة ما سوف يحمله له المستقبل من تحديات وأعباء وما تحمله المتغيرات السريعة من مفاجآت ".

والصمود أمام تلك التحديات يتطلب التمسك بالثقافة الإسلامية عقيدة ولغة وقيما وأخلاقا وإنجازا، ودعوة الأمة الإسلامية إلى قراءة الإسلام قراءة صحيحة من خلال مبادئه الأصيلة وقيمه الخالدة، فلابد أن يغرس في تلاميذه التمسك بالثقافة الإسلامية والاعتزاز بالتراث الثقافي والاجتماعي للأمة الإسلامية، وأن يعودهم الثقة بالنفس وتقبل الرأي الآخر، والموازنة في التعامل والمعاملة بين عناصر التأثير الداخلي وعناصر التأثير الخارجي والأخذ بالأفضل والنافع. (العنزي، 2007 : 6)

- توظيف التكنولوجيا في التعليم:

إن تكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض بل تعنى في الحقيقة إضافة جانباً جديداً في دوره يتمثل في قيام المعلم بدوره في توظيف تقنية المعلومات في التعليم تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي وعرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية كما أن توظيف تقنيات المعلومات من جانب المعلم يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه طلابه، واكتشاف مواهبهم، والتعرف على نقاط ضعفهم.كما سيعمل على تنمية المهارات الذهنية لدى الطلاب، ويزيد من قدرتهم على

التفكير المنهجي ويحثهم على التفكير المجرد، ويجعلهم أكثر إدراكاً للكيفية التي يفكرون بها، ويتعلمون من خلالها، كما يستطيع إنجاز مهامه الاجتماعية والتربوية، ويسهم في تنظيم العمليات التربوية باتجاهاتها الحديثة، ويحسن استثمار التقنيات التربوية ويستخدم مستحدثاتها بتمكن ومهارة، كالتعليم المبرمج، والتعليم المصغر، والتعليم الذاتي. (ربيع والديملي، 2009: 147).

كما إن دخول تكنولوجيا المعلومات في التعليم غيّر من أدوار المعلم، فالمعلم يتعامل مع المستحدثات التقنية باتجاهات متعددة منها:

1- الاستعانة بها في شرح المادة والمواقف التعليمية وتوضيح ما فيها من غموض.

2- تشجيع الطلبة على استخدام هذه التقنيات والتفاعل معها وتمكنهم من كيفية استخدامها للحصول على المعلومات.

3- تشجيع الطلبة على الإبداع والابتكار في استخدام التكنولوجيا ذاتياً، وابتكار البرامج التعليمية اللازمة للتعلم بالتعاون فيما بينهم من خلال المناقشات والحوار عن طريق البريد الإلكتروني.

4- استخدام شبكة الإنترنت للتعلم عن بعد اعتماداً على الحواسيب التي يمكن ربطها بالشبكة العالمية التي توفر للمتعلم فرصة الحصول على المعلومة بأساليب مختلفة فضلاً عن احتوائها كما لا يمكن حصره من المعلومات التي يحتاج إليها المتعلم. (عطية والهاشمي، 2008 :24).

5- إنتاج وتوظيف التقنيات والمواد التعليمية البسيطة ذات العلاقة بمادة التخصص وذلك من خلال:

- توظيف واستخدام الموارد والخامات المتوفرة في البيئة المحلية لإنتاج الوسائل التعليمية.
- توظيف برامج التلفزيون التربوي والإذاعة المدرسية ذات العلاقة بالتخصص لتعزيز علم الطلاب. (الخطيب، والخطيب، 2006: 86).

- ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب:

حب الوطن والشعور بالانتماء إليه والولاء له والوفاء بحقوقه من أهم القيم التي تبث في الطلاب وترسخ في نفوسهم منذ الصغر، وللمعلم دور كبير في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب، حيث تنمى فيهم مشاعر الحب والولاء لهذا الوطن، وتحثهم على الحرص عليه والدفاع عنه ضد كل معتد أثيم.

- **تعليم الطلاب لغة الحوار:**

يعد تعليم الطلاب كيفية الحوار مع الآخرين من الجوانب المهمة في دور المعلم حيث يدرب طلابه على استخدام الكلمات التي تسمح بالتواصل مع أفكار الآخرين، من خلال استخدام طرق التدريس المختلفة كالتعلم التعاوني وغيرها، ونقصد بهذه الكلمات من المحتمل، من الممكن، يبدو أن، ربما، هل عندك رأي أخر... الخ، ويعلم طلابه أيضاً ألا يكونوا أحاديي الرؤية وهكذا يتعلم الطلاب جانباً سلوكياً مهما في حياتهم. (العنزي، 2007 : 8)

مقومات شخصية المعلم:

تعد شخصية المعلم عاملاً فعالاً في نجاح أدائه لرسالته، والشخصية القوية المؤثرة لها مقومات يمكن إجمالها فيما يلي:

1- سمو الأخلاق وتقوى الله في العمل:

2- حسن القيادة ومجافاة الغضب والانفعال:

إن المعلم في العملية التعليمية يؤدي دور القائد المخطط المنظم القادر على خلق جو من التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وهذا يتطلب اتصافه بجميع عناصر القيادة الناجحة، التي تقوم على الإيجابية في الفعل ورد الفعل.

3-حدة الذكاء وسرعة البديهة وبعد النظر:

يعد الذكاء عاملاً حاسماً في العمل التعليمي، لأنه يمكن المعلم من قراءة ما بين السطور، والتنبؤ بما ستؤول إليه النتائج فضلاً عن أن الذكاء سبب في الإبداع والتجديد.

4- الحلم والرحمة المشفوعة بالحزم.

يعد الحلم من مقومات شخصية الفرد بشكل عام، والمعلم بشكل خاص، لأن المعلم يفقد صفة القيادة ما لم يكن حليماً في موضع الحلم، رحيماً في موضع الرحمة، حازماً في موضع الحزم، لأن الحلم والرحمة تشد القلوب إلى المعلم. (عطية والهاشمي، 2008: 31-32).

وتتفق نظريات السمات على أن هناك أربع عوامل أو أبعاد أساسية تتفاعل وظيفيا وهي ما تعرف

بالقطاعات الرئيسية في الشخصية، أو الفئات الأساسية للسمات حيث تنتظم فيها الأنماط السلوكية للمعلم وتشمل

أ – القطاع المعرفي (الذكاء أو القدرات)، ويشير إلى السمات المتعلقة بالمجال المعرفي كالقدرات العقلية العامة والخاصة.

ب – القطاع ألنزوعي (الخلق) أو السمات الدافعية الدينامية أو السمات الاتجاهية ومن السمات التي تتضمنها هذه الفئة السمات المتعلقة بالاتجاهات والميول والقيم والسمات المرتبطة بالدافعية.

ت – القطاع الوجداني (المزاج) : أو السمات المزاجية لدى المعلم ومن السمات التي تتضمنها هذه الفئة السمات المتصلة بالمجال الوجداني والانفعالي كالاتزان الانفعالي والانبساط، الانطواء، والثقة بالنفس والسيطرة.

ث – القطاع البدني (التكوين) أو السمات البدنية والوظائف الفسيولوجية للجسم والسمات المتعلقة بالسلوك التعبيري، وتتضمن هذه الفئة السمات الفيزيائية والمورفولوجية الخاصة ببناء الجسم (والفسيولوجية) الخاصة بوظائف الأعضاء والصحة العامة والحواس والصوت .(يوسف، 2009 : 167)

الجوانب الإدارية للمعلم:

وتشمل قدرات المعلم وإمكاناته المتعلقة بالابتكار والقدرة على القيام بأعباء أخرى (السيد، 2003: 316) كذلك المشاركة في تطوير برامج المدرسة تطويراً مستمراً، والقيام بممارسات تطال تحسين الأنظمة الإدارية، والاجتماعية، والتقنية في المدرسة على نحو تصبح معه هذه الممارسات جزء من ثقافة المدرسة.

ويمكن تحديد ملامح المعلم المهني فيما يلي :

- ممارساً مفكر في عمله ومنتج لأدوات ووسائل جديدة.
- ممارس حرفي من حيث قدرته على تحقيق المهمات المناطة به وعلى استخدام مخططات ذات علاقة بالسياق
- ممارساً مفكراً متأملاً قادراً على قياس تأثير اختياراته وأفعاله، يعمل على نحو نشط، ويبحث عن الفرص النمو المهني.
- يمتلك روح المبادرة والنزعة إلى التجريب والتجديد، واثق بنفسه، يمتلك من القدرات والمهارات والمعلومات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي.

- يتفهم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمنه ويؤدي تلك المهام في المواقف التعليمية المختلفة، وما ينشأ عنها من علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرات.
- شخص في حالة نمو، وله مشروع في مجال التنمية المهنية (ربيع، والديلمي، 2009: 48).

والمعلم المعاصر هو ذلك المعلم الذي يختار جوانب أداءه وفق الإتجاهات المعاصرة للتربية، بما يتناسب مع الثوابت الدينية والأخلاقية، وهو الذي يوظف الإمكانات المادية والمعنوية لتحقيق نتاجات التعليم المرغوبة، وعلى المشرف التربوي توظيف الوسائل والأساليب الإشرافية، لتحقيق مستويات معقولة لجوانب أداء المعلم، وتشجيع المعلم المبدع، والإستفادة من خبراته وإبداعاته في لجان المبحث كذلك الإهتمام بتحديد جوانب الأداء المطلوب، ومستوياته وتعميمها على المعلمين، وتدريبهم عليها قبل إجراء عملية تقويم أداء المعلم .

ثالثا : تقــويم أداء المعلــم

إن مجال التربية والتعليم من أخطر المجالات التي تتوقف عليها تربية الــنشء، وبنــاء الأمة، ومواكبة التقدم والتطور... والمعلم صاحب الدور الأهم في العمليــة التعليميــة، وهــو الركيزة الأساسية لتحقيق جودة التعليم والارتقاء به، والارتقاء المستمر بأداء المعلم بغض النظر عن حالة المدارس، وكثافة هجرات الدراسة، ونوعية التكنولوجيا، ومصادر التعلم التي يعتمــد عليها، ومقومات البيئة، فبالرغم من أهمية ذلك كله، لفاعلية النظام التعليمي إلا أنه سيظل عديم الجدوى، قليل الفاعلية، ما لم يتوافر المعلم القدير الذي يوظفه بفاعلية، ويوجهه بحكمة صــوب الأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها، لذلك حدثت تطورات جوهرية في دور المعلــم نتيجــة التراكم المتزايد لنتائج البحوث التربوية، والبيانات المتجمعة منها، حيث أكدت أن المعرفة الحقيقية غير منتهية ويصعب امتلاكها، ولهذا فقد تغير دور المعلم ولم يعد ناقلا للمعرفة فقط وإنما تعليم الطلبة كيفية الحصول عليها، والتحقق من صدقها، وتمثلها، واستخدامها في مزيد مــن الــتعلم، وصياغة الأهداف والأفكار وتعديلها، وصنع قرارات عقلانية. فالمعرفة كالمال، تستمد فائــدتها ووظيفتها من استخدامها كوسيلة لأداء شيء ما، أو إحداث تغييرات معينة، حيــث أن المعرفــة ديناميكية ودائمة التغير.فالمعلم ليس مسئولا عن تقديم المعرفة بقدر ما هو مسئول عــن إرشــاد الطلبة عن مصادرها، ومنظم لفرص التعلم، وموجه لأساليب وفنيات البحث والتفكيــر. وبهــذا يتحول التركيز من التدريس إلى التعلم، وتستعيد العملية التعليمية. توازنها المرجو الــذي كــان منحازا دائما لعملية التدريس(يوسف، 2009 : 36)

وتقويم أداء المعلم هو أحد المقومات الأساسية للارتقاء بأداء المعلم وعنصر أساسي من عناصر تطوير أدائه، فهو الوسيلة التي يمكن بوســاطتها التعــرف علــى نــواحي الــضعف لعلاجها، ومواطن القوة لتعزيزها وهو سبيل تحقيق النمو المستمر للمعلمين، ورفع مستوى أدائهم المهني وتحسين اتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم وقدرتهم علــى الإبــداع والتجديد، ومن ثم الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقــق طمــوحهم، واستقرارهم النفسي، ورضاهم المهني تجاه عملهم" (شوق وسعيد، 2001 : 24).

ومع تطور دور ومسؤوليات المعلم تطورت أساليب تقويمه، وظهرت مجموعــة مــن العوامل ساعدت على بروز نظام تقويمي جديد أهمها:

1 – ظهور مبادرات ترمي إلى تغيير الأدوار والمسئوليات والعلاقات القائمة بــين المعلمــين والتلاميذ وبين المعلمين والإداريين لتصبح العلاقات السائدة في المدرسة قائمة على العمل التعاوني والاشتراك في اتخاذ القرارات والعمل كفريق واحد.

2 – مساهمة الأبحاث التربوية الحديثة في الإحاطة بطبيعة نمو الأفراد التي تتطلب الاهتمام بثقافة التعاون بين الأفراد والجماعات.

3 – الوعي بأهمية التعليم وضرورة توفير نماذج فعالة لجمع المعلومات حول أداء المعلم.

4 – الوعي بأهمية تطوير مهارات وخبرات المعلمين إلى مستويات متقدمة مع التمييز بين التنمية المهنية وتقييم الأداء التدريسي.

5 – ظهور برامج في تقويم أداء المعلمين تجمع بين تقييم المعلمين وتنميتهم المهنية، وهذه البرامج ترتكز على التعليم البنائي بحيث تقدم فرصا للتفاعل الذهني والاجتماعي والوجداني مع الأفكار والمواد والزملاء الآخرين. وتظهر احتراما للمعلمين كمهنيين ومتعلمين.(أبو لبدة، 2005 : 10–11)

6- ظهور اتجاهان يعكسان التحول الطارئ في أنظمة التقويم، أولهما دعوة المعلمين إلى التفكر في ممارساتهم التعليمية بما في ذلك تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في أدائهم من أجل التحسين.وثانيهما إعطاء المعلمين فرصة الاختيار بين أنظمة التقويم وتشتمل هذه الخيارات على المساهمة في توجيه الزملاء والأقران والقيام بالأبحاث الإجرائية وتطوير ملفات الانجاز أو الأداء وتنفيذ خطط التنمية الذاتية الموجهة. وكما أن للمعلمين أساليب تدريس مختلفة فإن لهم أيضا أساليب تعلم مختلفة ومن الطبيعي أن تسمح أساليب التقويم الجديدة بظهور هذه الاختلافات. (يوسف، 2009: 53)

لذلك اهتمت الهيئات والمؤسسات المعنية بالاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين في كثير من دول العالم بتطوير نظام التقويم القائم على الأداء لإجازة هذه البرامج. وأعدت لذلك مجموعة من المستويات المهنية، بحيث يكون الحكم على جودة هذه البرامج. مستندا إلى مقاييس متعددة للأداء الفعلي للخريجين المعلمين.

والتقويم من ناحية اللغة تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته أو تعديل ما اعوج منه.

وقوّم الشيء: أي عدّله ووجّهه نحو الصواب، وقيل: قوّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة. أما التقويم من الناحية الاصطلاحية فهو: الحكم على الشيء المقوَّم، وذلك بإرجاعه إلى إطار عام من القوى والعلاقات.

كما يعرف التقويم بأنه الحكم الكيفي والوصفي ممثلاً في التقدير النوعي للأداء (مجيد، 2011: 25)، وهو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحددة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة. (أبو علام، 2001: 96)

التقويم التربوي والقياس:

مفهوم القياس:

يعرف القياس بأنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس، كما يعرف بأنه إعطاء قيمة رقمية، أو عددية لصفة من الصفات طبقاً لقواعد محددة مثل قياس ذكاء المتعلم أو تحصيله بإعطائه الدرجة (وصفاً بالأرقام). (الطعاني، 2005 : 172)

أنواع القياس ومستوياته:

يصنف القياس إلى نوعين هما:

1- القياس المباشر: وهو النوع الذي يتعلق بقياس شيء مادي بآخر مثل: الأطوال، الحجوم...إلخ.

2- القياس غير المباشر: مثل قياس درجة الحرارة، أو قياس تحصيل التلاميذ.

وللقياس مستويات تعالج من خلالها المتغيرات، وهذه المستويات هي المستويات الاسمية، والمرتبية، والفئوية، النفسية. (الحريري، 2011: 18).

الفرق بين القياس والتقويم:

1- التقويم عملية شاملة، أما القياس فهو جزئي.

2- يهتم التقويم بالحكم العام والنوعية، بينما يركز القياس على الكم.

3- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج، ومن ثم يساهم في التحسين والتطوير فيما يكتفي القياس بإعطاء أحكام محددة عن الشيء.

4- القياس ركن من أركان التقويم.

5- يرتكز التقويم على مجموعة من الأسس مثل الشمولية والاستمرارية والتنوع والتكامل. (الطعاني، 2005 : 172)

مفهوم تقويم أداء المعلم:

تعددت تعريفات مفهوم أداء المعلم وقد اختلفت في صيغتها ومظهرها إلا أنها اتفقت في فحواها وجوهرها، حيث عرفه (فلية وعبد المجيد، 2005 :287) أنه العملية التي تتضمن قياس كفاءة المعلم بهدف التعرف على أوجه القوة والضعف لديه، أو تقرير صفاته واتجاهاته السلوكية أثناء ممارسته لعمله من ناحية أخرى.

كما عرفه (عطاري والشنفري، 2005: 248) بأنه عملية مصممة تصميماً رسمياً لفحص عمل المعلم بهدف إصدار أحكام على أدائه لأغراض وظيفية (الترقية- العقوبة- منح علاوات) أو لأغراض مهنية مثل (تقديم تغذية راجعة للمعلم، تحسين أداء المعلم وتوجيهه، أو لأغراض تخطيط القوى البشرية وتتضمن عملية تقويم أداء المعلم استنتاجات من الجزء المشاهد من جوانب أداء المعلم إلى الكل غير المشاهد.

وتؤكد التعريفات المختلفة لتقويم أداء المعلم على:

- أن هذه العملية تتكون من جمع معلومات وتوفير التغذية الراجعة عن المعلم كما تشتمل على تقويم وقياس للسلوك الأدائي للمعلم.
- أنها تهدف إلى معرفة الأداء الحالي للفرد، وتعمل على تحسينه وتطويره في المستقبل
- أنه من خلال هذه العملية يتم التمييز بين الفرد المنتج والأقل إنتاجا وغير المنتج.

أهمية تقويم أداء المعلم:

يستمد تقويم أداء المعلم أهميته من ضرورة الاعتماد عليه في تقدير مدى تحقيق المعلم لأهداف العملية التعليمية، وتتلخص أهمية تقويم أداء المعلم فيما يلي:

1- يعتبر ركناً أساسياً في العملية التربوية التعليمية.

2- لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل والتلقين للمادة الدراسية، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية المعلم من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته، وتنوعت طرقه وأساليبه.

3- أصبح التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة، وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

4- التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة النتائج وكشف العيوب. (الطعاني، 2005 : 175)

أهداف تقويم أداء المعلم:

إن تقويم أداء المعلم عملية اتخاذ قرار على أساس من القياس، والملاحظة بهدف التطوير والتحسين وتتطلب تلك العملية الحصول على بيانات، أو معلومات عن أداء المعلم ومقارنتها في ضوء معايير تحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه، ثم إصدار حكم واتخاذ القرار المناسب على أن يرتبط القرار بأهداف التعليم.

ويمكن تقسيم أهداف تقويم أداء المعلم إلى نوعين من الأهداف هما:

أهداف تطويرية Developmental Objectives

وتشمل المهام التطويرية اللازمة لتمكين المعلم وتطويره ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد نقاط القوة في الأداء لتدعيمها وتعديل أو تطوير مسئوليات المعلم في ضوئها.
- تشخيص نقاط الضعف واتخاذ التدابير العلاجية المناسبة لها.
- تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة وحفز المعلم على تطوير ذاته المهنية من خلال مساعدته على التفكر في ممارساته ومراجعة أدائه انطلاقاً من الاعتماد على طرق وأساليب موضوعية في عمليات تقويم أداء المعلم. (شوق وسعيد، 2001: 214).
- ترسيخ معايير أداء متميزة للمعلم وتوفير قدر ملائم من الاحترام له وإتاحة المجال أمامه للمشاركة في عملية الإشراف التربوي وتدريبه عليها، واعتبار ذلك استثماراً للنظام التربوي، حيث أن جهود التطوير التربوي يجب ألا تقتصر على تطوير الجوانب الهيكلية والتنظيمية فقط، وإنما يجب أن تتعداها إلى التطوير السلوكي للأفراد والقائمين بالأدوار الرئيسة في العملية التربوية. (نبهان، 2007: 111).
- جعل المدرسة مكاناً يتعلم فيه كل من المعلم والمدير والمشرف التربوي عن طريق ما يتهيأ في هذا الوسط من روح التعاون والتآلف والانسجام واحترام الآراء والأفكار، والاهتمام بكل ما يؤثر في عملية التعليم والتعلم، من خلال تقويم أداء المعلم وما يؤثر عليه في البيئة التعليمية. (صليوة، 2005: 298).
- ترسيخ منطق المساهمة في حل المشكلات التي تواجه عموم المدرسة التي تتطلب الأعمال المنسقة لجميع أعضاء هيئة التدريس، والتحليل والدراسة عن طريق تنظيمهم في مجموعات مهمات على الصعيد الكلي للمدرسة لتنظر في المشكلة وتخطط للأعمال التي يجب أن تقوم بها الهيئة لحلها. (جونسون وجونسون، 2005: 59).

أهداف إدارية Administrative Objectives

وتشمل الأهداف التي تساعد في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالمعلم والتي من أهمها:

- توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز.
- تحديد أصحاب الكفاءات لتكليفهم بالأعمال والمهام المناسبة في ضوء قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم. (فليه وعبد المجيد، 2005: 268).

- اتخاذ القرارات المتعلقة بالنقل والترقية.
- توقيع الجزاءات والاستغناء والفصل (طعيمة وآخرون، 2006: 160).

وقد لخص صبري،(1999: 141) أهداف التقويم في اتخاذ خمسة أنواع من القرارات المرتبطة بالعملية التعليمية هي:

1- القرارات التشخيصية:

حيث يساعد تقويم الأداء على كشف وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والقصور تمهيداً لإصلاحها.

2- القرارات البنائية:

وتتضمن مساعدة التقويم للفرد في اتخاذ قرارات مستمرة حيال تعديل مسار العملية التعليمية عموماً بجميع عناصرها والعمل على معالجة ما قد يعترض هذا المسار من عقبات ومشكلات.

3- القرارات التجميعية:

حيث يساعد التقويم في إصدار الحكم النهائي على مدى قوة النظام التعليمي، واتخاذ قرارات نهائية بشأن عناصره.

4- القرارات الإصلاحية:

الهدف الأساس للتقويم هو العلاج والإصلاح والتطوير ولا يمكن اتخاذ أية قرارات إصلاحية لتطوير أي نظام تعليمي أو أحد عناصره، ما لم تنبع تلك القرارات من نتائج عملية تقويم متقنة.

5- القرارات الانتقالية:

وتشمل اتخاذ قرارات حيال انتقاء واختيار أكثر عناصر العملية التعليمية كفاءة وجودة.

ورغم ما حظي به تقويم المعلمين من اهتمام على مدار العصور إلا أنه لم يظهر أي نظام متكامل للتقويم حتى عقد الستينات من القرن الماضي، ثم إنه بعد ذلك وخلال الأعوام الخمسة والثلاثين الماضية أظهر الأدب التربوي أمرين مهمين أولهما بروز أهمية التقويم بالرغم من وجود نواحي الضعف في إجراءاته وأثره على المعلمين وثانيهما الاهتمام بأنظمة التقويم التي تساعد على النمو المهني للمعلم من خلال التركيز على التقويم التكويني مما أدى إلى رضا المعلمين عن عملية التقويم وإلى مزيد من ممارسات التفكر وفي نفس الوقت تحقيق متطلبات

المساءلة.(أبو لبدة، 2005: 10) فالمعلم مسئول عن إحداث تغيرات سلوكية – محددة مسبقاً– لدى الطلاب، وعليه أن ينظم الخبرات التعليمية لهم بأساليب تيسر اكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية وبمختلف الأنشطة المدرسية لذلك فمن الأهمية بمكان تقويم عمل المعلم تقويما بنائيا للتأكد من فاعلية تنظيمه للبيئة التعليمية بما يحقق التغيرات المرجوة في سلوك الطلاب.(علام، 2000 :42) وبما أن الأداء التدريسي هو ما ينجزه المعلم من مهام بشكل قابل للقياس من الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض، كما يمكن قياس نتائج أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وعلى هذا فإن تقويم أداء المعلم يهتم بما يلي:

1 – تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية للمعلمين.

2 – إبراز خصائص التقويم التربوي الجيد.

3 – التوازن بين الجوانب العملية والجوانب النظرية في العملية التعليمية.

4– التأكيد على اكتساب المعلم للمهارات التالية :

- المهارات الأدائية داخل حجرة الدرس
- مهارات العمل خارج حجرة الدراسة.
- المهارات اللغوية اللازمة لتخصص المعلم.(شوق وسعيد، 235:1995)

ويجب أن تسير عملية تقويم أداء المعلم جنباً إلى جنب مع أهداف العملية المراد تقويمها من بدايتها إلى نهايتها، فالتقويم يسعى إلى التطوير والتجديد والتطوير لا يمكن أن يتوقف عند حد كما يجب أن تتصف عملية التقويم بما يلي :

1- التناسق مع الأهداف: فمن الضروري أن تسير عملية تقويم أداء المعلم مع فلسفة المؤسسة وأهدافها.

2- الشمول: وذلك بأن يكون تقويم الأداء شاملاً لجميع عناصر الأداء التي سبق الحديث عنها.

3- الاستمرارية: فينبغي أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع العملية المراد تقويمها من بدايتها إلى نهايتها، فالتقويم يسعى إلى التطوير والتجديد والتطوير لا يمكن أن يتوقف عند حد.

4- التكامل: حيث أن الوسائل المتنوعة والمختلفة للتقويم تعطي صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه. (الحريري، 2001: 22).

5- التعاون: فلا يجب أن ينفرد بالتقويم شخص واحد، فالتقويم عملية تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها، وتقويم أداء المعلم، كما ذكر سابقاً يجب أن يشترك فيه المعلم نفسه، والمشرف التربوي، ومدير المدرسة والأقران من المعلمين والطلاب. (منصور، 2011: 42).

6- أن يبنى التقويم على أساس علمي: بحيث تكون الأدوات المستخدمة في التقويم على درجة من الصدق والثبات والموضوعية لأن الغرض من استخدامها هو إعطاء بيانات دقيقة، ومعلومات صادقة، وأن تكون متنوعة، وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاستبانات والمقابلات والاجتماعيات ودراسة الحالة.

7- أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والتكاليف: فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة، وبأقل وقت ممكن. (الحريري، 2001: 219).

8- وجود توصيف لمسئوليات المعلم: بحيث يحدد نطاق عملية وواجباته، ومثل هذا التوصيف يصلح أن يكون مرجعاً عند تحديد مجالات التقويم، كما يجب إدراك أن التقويم ليس تصيداً للأخطاء، أو اتهام أو تجريح للمعلم، وإنما هو عملية يقصد بها التعرف على نمط ومستوى أداء المعلم الفعلي، ومقارنته بالأداء المستهدف أو المفترض لتحديد ما قد يتواجد من قصور، ومساعدة المعلم على تداركه. (مصطفى، 2005: 134).

9- تقويم أداء المعلم في الجوانب العقلانية والكمية، واستخدام العمليات الاجتماعية المناسبة لتأمين الأداء الفعال للمهنة عن طريق تحرير الطاقة العاطفية للأفراد المعنيين، والتعليم بانتظام ودقة شديدة من النشاط الكلي، كما يساعد على التحسين والتجديد باستمرار، وهذا ما سيكون بدوره مناخاً عاطفياً أكثر إيجابية وطاقة أوفر وبالتالي قدرة أعظم. (غارات، 2004: 32-35).

كما أن عملية تقويم أداء المعلم عملية فنية معقدة تتضمن دراسة وتحليل أداء المعلم لعمله، وملاحظة سلوكه وتصرفاته أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحه، ومستوى كفاءته، والحكم على إمكانيات النمو والتقدم لديه، وقدرته على تحمل مسئوليات أكبر (علام، 2000: 205)

ويرى الباحثان سزيلاجي وولاسو(1980) Szilagy & wallace المشار إليهما في يوسف، (2009 :49)أن تقويم الأداء يعتبر أهم عنصر موجود للمنظمة يمكنها من تصميم

وتحقيق الأهداف، ويقترح سزيلاجي وزملاؤه أربع مراحل لدورة تقويم الأداء من خلال تصميم العمل وانجازه وهذه الخطوات هي:

1-تأسيس معايير.

2-تسجيل الأداء الفعلي.

3-مراجعة الأداء في ظل المعايير.

4-تحديد الحركة أو النشاط المحيط.

وهذه الخطوات مجتمعة مع بعضها البعض كما يرى الباحثان تشكل فعالية الرقابة وتقويم الأداء يلعب دورا هما وبارزا في الرقابة بسبب انه يخدم كأداة مراجعة ويوفر معلومات أساسية تساعد في الإدارة المباشرة لعملية الرقابة في المنظمة، وعلى ضوء مراحل وخطوات الأداء وتصميم الأهداف في المنظمات يقترح الباحثون في قياس وتقويم الأداء بعض الخطوات للمساعدة في هذه العملية، ونظرا لتعدد الآراء حول هذه الخطوات فسوف نكتفي بالخطوات التي اقترحها كل من1981 ، Lutnams & Wexly المشار إليهما في(الصباغ، 1986، 277) وهي

1- استعراض المتطلبات القانونية.

2- إجراء تحليل الوظائف.

3- تطوير أداء التقييم.

4- اختيار الملاحظين المقيمين.

5- تدريب الملاحظين المقيمين.

6- قياس الأداء.

7- تزويد الموظفين بنتائج التقويم.

8- وضع أهداف التقديم في ضوء النتائج

9- منح الثناء أو الجزاء نتيجة تقييم الأداء

أساليب تقويم أداء المعلم

نظرا لأن الوقت الذي يقضيه المشرف التربوي مع المعلم أثناء الزيارة الإشرافية غير كاف لإصدار أحكام أو تقييم له، ومع بروز نظم التقويم الحديثة، ظهرت اتجاهات متعددة في عملية تقويم أداء المعلم وأهم تلك الاتجاهات هي:

- البحث عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية.
- البحث عن العملية التدريسية باعتبارها عملية اتصال وتفاعل بين المعلم وتلاميذه، سواء كان ذلك التفاعل لفظياً، أو غير لفظي، وبذلك ظهر الاتجاه المعروف بتحليل التدريس.
- البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهم في تحديد كفاءة المعلم، ويعتمد هذا الاتجاه على الاختبارات التحصيلية للطلاب بشكل أساس في التقويم. (جاد، 2003: 34-35).

وقد تم تصنيف أساليب تقويم أداء المعلم كما يلي :-

أسلوب تقويم أداء المعلم تبعا لمصدر البيانات

وقد تعددت بناء على ذلك مصادر المعلومات التي يحصل عليها المشرف التربوي لإجراء عملية التقويم، ومن أهم تلك المصادر:

1 - التقويم الذاتي للمعلم

يرى الكثير من الباحثين التربويين بان المعلم الناجح هو الذي يستطيع تقويم عمله ذاتياً ومعرفة وفهم سلوكه مع المعلمين والزملاء وفي المجتمع المدرسي بصفة عامة حيث يقوم بالتقويم وقياس الأداء هنا الفرد نفسه ويتميز هذا الأسلوب بأنه ينمي المقدرة لدى الأفراد بالاعتماد على النفس، وتطوير الأداء. (فليه وعبد المجيد، 2005 :80).

وقد وضع (أوفيد باروني) المشار إليه في(يوسف، 2009 : 70) قائمة تقدير موجهة للمعلمين للإجابة عنها لتقييم وتقدير عملهم ومن ثم رؤية أنفسهم الذاتية بقصد التعديل والتطوير إلى الأحسن والوصول بمستوى أدائهم إلى الكفاءة والجودة المطلوبة، وفيما يلي عبارات مقياس التقدير الذاتي للمعلم لباروني:

أ- هل أنت حريص على تنويع ألوان نشاط الفصل بما في ذلك المناقشة والعرض والدراسة الهادفة وتنوع السرعة ؟

ب- هل تناقش مع المتعلمين الأسس التي تقوم عملهم عليها وأسباب تقدير الدرجات التي تعطيها ؟

ج- هل تقوم عند إعطاء واجب منزلي بمتابعته وتقويمه مع الفصل ؟

د- هل تنجح في تجنب المتناقضات غير المعقولة التي يمكن أن تثيرك فتغريك بالتهوين من شان قيم الجيل الجديد ؟

ه- هل تتمسك بنفس مستويات اليقظة والعناية بتعليمات المدرسة التي تتطلب من المتعلمين ملاحظتها؟

و- هل بابك مفتوح للمتعلمين في كل الأوقات المعقولة ؟

ز- هل تتجنب عند حث المتعلمين على العمل وصفهم بالذكاء أو بطيئي الفهم ؟

ح- هل توفق دائما بين العمل وقدرة المتعلم الفردية ؟

ط- هل أسلوبك ودي مع المتعلمين ؟

ي- عندما تضع الخطط للنشاطات اليومية هل تهتم بتقدير العوامل العديدة التي تدفع المتعلمين للتعلم ؟

ك- هل تراجع نفسك غالبا فيما يختص بعدالة تصرفاتك مع جميع المتعلمين وتصرف الوقت في التفكير فيما عساه يصدر من قرارات تتسم بالتسرع أو بتأثير التعب ؟

ل- هل تعمل على زيادة الاحترام المتبادل بينك وبين المتعلمين وزملائك من أعضاء هيئة التدريس

2- تقويم المعلم اعتمادا على آراء النظراء في العمل:

يقصد بالنظير هنا الزميل في نفس العمل والمستوى والمجموعة التي يعمل معها الفرد، ويرجع السبب في إسناد مهمة التقويم للنظراء في العمل لما قد يتوفر لديهم من معلومات كافية عن سلوك وأداء وإنجاز الفرد نتيجة احتكاكهم المستمر به. (فليه وعبد المجيد، 2005 :80).

وقبل الاعتماد على النظراء في العمل لجمع المعلومات يجب التأكد من المستوى الأخلاقي والقيمي لأفراد المؤسسة التعليمية، ومعرفة العوامل التي قد تتأثر بها عملية تقويم أداء المعلم.

3- تقويم المعلم اعتمادا على آراء المتعلمين :

قد يلجأ المشرف التربوي إلى المتعلمين أنفسهم لتقدير كفاءة معلميهم التدريسية باعتبارهم أكثر الناس احتكاكا ومعرفة بالمعلم من جهة ومن جهة أخرى يمثل المتعلمون القطب البيداغوجي في العملية التعليمية إلى جانب المعلم والمنهاج المدرسي، ويستخدم أسلوب تقديرات الطلبة للمعلم عادة في المراحل الثانوية، فالطلبة يعرفون عن معلمهم أكثر مما يعرفه الآخرون، وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يقدم معلومات مفيدة حول المعلم إلا أنه لا يمكن أن يخلو من العيوب لا سيما إذا لم يستخدم بشكل مناسب ولأغراض تعليمية، فبعض الطلبة لديهم نزعة نحو تقدير

معلمهم على عوامل غير موضوعية مثل الدرجات التي يحصلون عليها، وقد يتأثر بعضهم بآراء زملائهم مما يقلل من مصداقية التقويم. (الحريري، 2001: 163).

تقويم المعلم بالأثر الذي يحدثه في متعلميه:

ويعتمد هذا الأسلوب على ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات، نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية، ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم، أي بالتغيرات التي تطرأ على سلوكه، لكن العقبة الأساسية التي تواجهها هذه الطريقة تتجلى في عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تتناول جوانب سلوك الطلاب المختلفة. وتعود هذه الصعوبة لعدم توافر تقنيات القياس الدقيقة، ولتعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم والتي لا يمكن إخضاعها لعمليات القياس. (نشواتي، 1985: 231-232)

ولقد واجهت هذه الطريقة الكثير من النقد سواء استخدمت في قياس أثر التعلم الامتحانات المقننة أو غير المقننة أو الاستفتاءات. ويرى كوي المشار اليه في دراسة (الغريب، 1962: 59-61) أن اختبارات التحصيل طريقة لا يمكن أن يعتمد عليها ولا أن تكون مقبولة إلا إذا كان جميع المعلمين الذين يخضعون للمقارنة يقومون بتدريس مجموعات من الطلاب متساوين في القدرات العقلية والظروف الاقتصادية والنمو الوجداني ومعظمها عوامل من الصعب ضبطها تجريبيا. كذلك فإن نتائج الامتحانات لا تتأثر فقط بمجهود المعلم بل تتأثر بعوامل أخرى، مثل عادات الاستذكار والرعاية الأسرية والدروس الخصوصية، لهذا من الخطأ قياس أثر المعلم في المتعلمين عن طريق قياس درجة التحصيل الدراسي إذ أنهم يكتسبون منه عادات عقلية وصفات خلقية ومثلا عليا وميولا واتجاهات، الأمر الذي جعل قياس أثر المعلم على المتعلمين على جانب كبير من الصعوبة ويجعل .الاعتماد في تقويم المعلم على هذا الأثر غير دقيق وناقصا

تقويم المعلم اعتمادا على أنماط التفاعل الصفي :

وتتم عملية تقويم أداء المعلم بناء على أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية التعلمية ذاتها، والتي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم، مع أنماط السلوك التعلمي للطالب، وتتضح أنماط سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في شرح المادة الدراسية، وإثارة الأسئلة وإدارة الحوار والمناقشة داخل الصف، كما تتضح من خلال الأساليب التي يزاولها في إرشاد الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة وتقويم نتاجا تهم. أما الأنماط السلوكية للمتعلم فتتجلى من خلال طرق استجابته للنظام، وتركيز الانتباه، وبذل الجهد والمثابرة، والقيام بالتجارب والممارسات العملية، وأساليب إدارة الحوار وإدارة المناقشات. ولتقويم فعالية المعلم

ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك، يتم استخدام أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم في ضوء ما يجري داخل الصف(نشواتي، 1985 :232)

تقويم المعلم اعتمادا على سمات وخصائص شخصية معينة:

للمعلم دورا هاما في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى دراسة خصائص المعلم الفعال كما يدركها أفراد عدة كالطلاب والمعلمين والموجهين التربويين وغيرهم للوقوف على أهم الخصائص ذات الارتباط الوثيق بنجاح العملية التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص في فئتين، فئة الخصائص المعرفية وفئة الخصائص الشخصية، ويمكن الوقوف على هذه الخصائص بالرجوع إلى التقارير المدرسية والجامعية والمقابلات واستخدام بعض الاختبارات التي تقيس السمات العقلية وغير العقلية بالإضافة إلى المهارات والكفايات المرتبطة بالتعليم الفعال مع الأخذ الجدي بسجلات الأداء المكتوبة، ذلك لأن ما تتم ملاحظته هو عينة صغيرة من أداء المعلم، وغالباً ما تكون غير معبرة عن الأداء اليومي. (عطاري والشنفري، 2005: 244).

تقويم المعلم اعتمادا على معايير ومهام أدائية Performance Standards

إن التقويم الواقعي للأداء التدريسي يسهم في إحداث تغيرات في أسلوب التعليم، وكيفية تنفيذ برامج إعداد المعلمين. إذ لم يعد كافيا أن يقدم للطلبة مجموعة من المقررات، وتقويم مدى تذكرهم لمحتوياتها، وإعطائهم درجة كلية أو تقدير عام يستند إليه في ممارستهم لمهنة التدريس. وإنما ينبغي التركيز على الأداء الحقيقي للمتعلم، وذلك بربطه بمواقف واقعية أو قريبة من الواقع من خلال مهام ومشاريع أدائية يتفاعل معها، وتوثيق تحصيلهم وأدائهم ونتاجا تهم كما يتطلب تحويل المستويات المهنية للتدريس إلى سلوك واقعي، وتحديد مؤشرات سلوكية لكل منها، بحيث يمكن قياسها، وتوثيق النمو الذي يحدث للمعلم، كما تختلف المهام الأدائية عن التعيينات التقليدية من حيث اتساع منظورها، وواقعيتها. (يوسف، 2009: 53)

ويحتاج ذلك إلى العناية بتصميم خطة مهام الأداء التقويمية بما يعكس محتوى المقررات ومستوياتها أو نواتجها التعليمية. كما يحتاج إلى مشاركة الأقران في عملية التقويم والمراجعة لأعمال زملائهم، وتقديم تغذية راجعة لهم، مما يحث اللمعلمين على العمل التعاوني المثمر، واكتساب خبرات جماعية وظيفية، وإلى وجود قوائم معلنة لمعايير أداء المعلم، مع وضوح الدور الذي تلعبه تلك المعايير في تقويم وتطوير أداء المعلم، كذلك وجود مستويات للحكم على جودة

الأداء ووضوح المعنى الدقيق لعناصر التقويم و تحديد المهام التي يؤديها المعلم عادة في المواقف الفعلية داخل الصف المدرسي بحيث تتميز بالعمق والاتساع، و تسمح بتعميمات صادقة فيما يتعلق بالكفاءة العامة للمعلم تمكنه من القيام بأدواره المهنية الجديدة. (عطاري والشنفري، 2005: 244).

وتقويم المعلم اعتمادا على معايير ومهام أدائية يركز على الأداء الحقيقي للمعلم ويزوده بفرصة حقيقية للتقويم الذاتي وذلك بإفساح المجال له للتفكير بما يقوم به، ومراجعة أداءه باستمرار للحصول على التغذية الراجعة المستمرة والتعلم المستمر كما يراعي الفروق الفردية، ويفسح المجال للإبداع والتميز من خلال عرض مستويات التفكير العليا وإظهار مهارات متعددة في معالجة المواقف وبث روح المنافسة والعمل بروح الفريق.(البلاونة، 2010 :22-29) بحيث تدعم تلك المعايير مهارات التفكير العلمي والقدرة على تفسير الظواهر ومهارات التخطيط والتنظيم والقيادة والبحث والتعامل مع مصادر المعرفة المختلفة كما تعمل على تحويل التعليم من وظيفة إلى مهنة تقوم على تلبية احتياجات المتعلمين والإلمام بخصائص نموهم (لجنة التعليم العام والعالي، 2008: 127)

وتختلف معايير الأداء الخاصة بقياس المستويات المهنية للتدريس باختلاف مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين فقد تختلف من جامعة لأخرى، كما قد تختلف من بلد إلى آخر. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا نجد معايير لولاية كاليفورنيا وأخرى لولاية تكساس ونجد معايير مختلفة في كندا وبريطانيا واستراليا والدول العربية. وهي تعبر عن النواتج المتوقعة لبرنامج معين من برامج إعداد المعلمين الذي ينبغي أن يستند إليها في تنفيذه وتقويم نواتجه. غير أن كثيرا من هذه البرامج، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، تسترشد بالمستويات التي أعدها المجلس القومي للاعتماد واتحاد الولايات للتقويم الجديد والدعم للمعلمين وتنطبق هذه المستويات على المعلمين المبتدئين في جميع المجالات الدراسية. للمراحل التعليمية المختلفة وتنطبق هذه

المستويات على المعلمين المبتدئين في جميع المجالات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة. (علام ،2000 : 316)

أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال المهنية):

بالإضافة إلى المهام الأدائية نجد طريقة أخرى تعتبر من بين أكثر الطرق فاعلية في تقويم كفاءة التدريس من منظور شمولي وهي نظام(portfolio) ملفات الأعمال المهنية حيث ازداد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة في برامج، إعداد المعلمين، وتدريبهم أثناء الخدمة خاصة

أنها تركز أساسا وبصفة مستمرة على المستويات المهنية للتدريس . وملفات الأعمال ليست مجرد حوافظ أو تجمع من المشروعات، والتعيينات والتقارير والصحائف التي تصمم لإرضاء شخص ما أو إبهاره، وإنما ينبغي أن تنظم هذه الملفات استنادا إلى مستويات ونواتج تعليمية ذات قيمة وظيفية، بحيث تقدم أدلة قائمة على الأداء تبرهن على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالكفاءات المهنية للمعلم، من خلال تجميع وبلورة رؤيته عن التعليم والتعلم وإعادة النظر في هذه الرؤية ومراجعتها من آن لآخر وإعادة صياغتها وخلال تلك العملية يشعر المعلم بأن أفكاره تتطور وتنمو إلى الأفضل والأكثر نضجا، ويتمكن من خلال تجربته في تجميع محتويات ملفات الأعمال المهنية أن يضع لنفسه ولطلابه أهدافا لمستويات عليا من التفكير، وأن يضع الخطط المناسبة التي تمكنه وتمكن طلابه من تحقيق هذه الأهداف.(كوجك، 2012: 89)

ولملفات الأعمال المهنية وظائف متعددة يمكننا أن نوجزها فيما يلي:

- استخدام ملفات الأعمال ييسر تقويم البرامج، حيث يساعد في التعرف على مدى تحقيق برنامج إعداد المعلمين لمستوياته أو نواتجه المرجوة؛ وذلك لان هذه الملفات تبرز أنماطاً معينة لمهارات المعلمين في سياق تكوينهم لمحتوياتها..
- تساعد ملفات الأعمال في توثيق نمو المعلمين وتطور أدائهم عبر الزمن، بحيث ينتقل أثر ذلك إلى ممارستهم الفعلية، وتطوير أنفسهم طوال حياتهم المهنية.(المهيزع، 2005 : 8)
- تساعد ملفات الأعمال في إكساب المعلمين مهارات تمكنهم من ممارسة المهام والأدوار الجديدة في إطار التطورات المعاصرة التي حدثت في تنظيم بنية المدارس، وتكامل المعرفة، والتعليم متداخل الأنظمة، والتقويم البديل.
- تساعد ملفات الأعمال في جعل المعلمين أكثر قدرة على تقديم أدلة متنوعة تبين مهاراتهم وكفاءتهم في التدريس.(كوجك، 2012 : 85 – 88)
- تساعد ملفات الأعمال الجارية التي تشتمل على مشروعات لا تزال في مرحلة الإعداد أو عينات من الأعمال التي تم انجازها أو مواد تدريسية يعدها المعلم، أو غير ذلك، في التقويم البنائي لهم، وتقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين أدائهم.أما ملفات أعمال العرض التي تشتمل على عينات من الأعمال المنتقاة بعناية والمنظمة تنظيما جيدا، فإنها تقدم أدلة للحكم على كفاءة المعلم واكتسابه المهارات الوظيفية الواقعية للتدريس .(يوسف ،2009: 320)

استخدامات ملفات الأعمال المهنية Portfolio

استخدمت ملفات الأعمال المهنية في مجال تدريب وتعليم المعلمين كالآتي:

- في برامج التعليم في مرحلة ما قبل الخدمة لتسجيل النمو والتقدم خلال التدريب والخبرات الإكلينيكية، وقبل الانتقال للعمل في التعليم.
- استخدمها المشرفون لزيادة خبرات الإشراف الإكلينيكي وتوجيه الأقران على اعتبار أن المعلمين يتعلمون تعلماً أفضل وذا معنى بمشاركة الآخرين.
- استخدمت لتقييم أداء المعلم (تقويماً ختامياً) كجزء من عملية تطبيق الترخيص أو منح إجازات التعليم، بحيث يشارك المعلم في تقويم ذاته بنفسه كما استخدمت في تقويم أداء المعلم تقويماً واقعياً (إدريس، 2009 : 12)

الممارسة المتأملة

تبين الدراسات أن الإنسان لا يتعلم كثيرًا من خبراته، وإنما من تأملها والتفكير فيها، الذي يستوجب التفكير والملاحظة والتحليل. وتستوجب هذه العمليات العقلية معارف تساعدنا على التنظيم والتمييز بين المظاهر والخصائص، وعلى ربط العلاقات ووضع التساؤلات والفرضيات. (الغتم، 2007 : 18)

والممارسة المتأملة تفكير في الموقف التعليمي قبل تنفيذه وفي مختلف مكوناته وفي الأداء المرتقب، وتخطيط مسبق لهذا الموقف (Reflection– on– action) وتنفيذه ومعاودة التفكير أثناء التنفيذ(Reflection– i n– action) وتفكير إثر التنفيذ من أجل الوقوف على التباين الذي يمكن أن يحدث بين الأهداف وما تحقق منها بالفعل، على اعتبار أن التباين مشكلة مهنية يتعين تشخيصها للخروج بتصور لطريقة التعامل معها . (بحلوس، 2007 : 10)

وتحث الممارسة المتأملة على التفكير الناقد Critical Thinking وتوليد الحلول للمشاكل التي تواجه المعلم أثناء تدريسه في الغرفة الصفية، من خلال انشغال المعلم فكريًا في العمليات المعرفية Cognitive processes ، والمعلم المتأمل هو المعلم الذي يعرف: لماذا يقوم بعمل ما، والإستراتيجيات التي يستعملها للقيام به، ومدى تأثيره على طلبته، وتتضمن المعرفة المهنية سبع مجالات تتمثل في: إتقان المادة الأكاديمية، معرفة عميقة بالمنهج، معرفة شاملة بأهداف وقيم التربية، ومعرفة بيداغوجية عامة، مبادئ التعليم المخصصة لموضوع معين، وخصائص الطالب.(الغتم، 2007 : 18) وقد تم تحديد ثلاث مراحل من التأمل لفهم العملية الإشرافية، وهي:

1- التأمل التقني (Technical Reflection) : حيث يكون الاهتمام الرئيس للمعلم والمشرف هو تطبيق المعرفة التربوية بصورة فعالة ومناسبة.

2- التأمل العملي (Practical Reflection) : ترتكز أهمية هذه المرحلة في توضيح المعتقدات والافتراضات من قبل المعلم والمشرف معاً.

3- التأمل الناقد (Critical Reflection) في هذه المرحلة يأخذ المعلم والمشرف في عين الاعتبار الأمور الأخلاقية لمهنة التعليم مثل العدالة والمساواة والقناعة وتحتسب قضايا ذات علاقة بظروف التعليم والتعلم وحاجات الأفراد الذاتية Self-directed ، ويكون المعلم حريصًا على تطوير كفاياته المهنية، ولا يتأتى ذلك بشكل فاعل إلا من خلال توفير مناخ داعم، وبيئة تعليمية محببة، ونظام اتصال مفتوح يمكّن المعلمين من التواصل وطرح الأفكار والآراء والمقترحات. (الطعاني، 2005 : 110)

خامسا : البحوث الإجرائية:

ظهر البحث الإجرائي بصفة خاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، في إطار حركة أن البحث الفعل يقوم به المعلمون بالاشتراك مع طلبتهم بهدف تحسين مناهجهم التعليمية وطرائق التدريس وأساليبه وإدارة الصف، وله وظيفتان، وظيفة البحث ووظيفة التجديد والتغيير، كما أنه يعتمد على منهجية تتسم بالمرونة والتبسيط بالمقارنة ويعتمد على صرامة منهجية البحث العلمي، وحين يمارس المعلمون عملية البحث فإنهم يقومون عملهم تقويماً مرحلياً يمكنهم من صياغة أفكار وآراء، يمكن استخدامها، وغالباً ما يبدأ البحث بحب الاستطلاع ومحاولة اكتشاف النتائج عن تأثير أدائهم داخل الفصل وتنمية مهارات الملاحظة والتوثيق لديهم. (وهبي، 2003: 774).

ويحدد سومخ المشار إليه في (بحلوس، 2007 : 12) جملة من التوجهات والمبادئ لتفعيل البحث الفعل في التنمية المهنية وهي:

1- التركيز على السياق الاجتماعي في العملية التدريسية.

2- انتهاج العمل الجماعي التعاوني بين المعلمين في المدرسة أو خارجها وأيضاً مع الأكاديميين والإداريين.

3- العمل على الربط بين المعلومات والمعارف المجمعة وبين المعلومات التي تم بناءً عليها تصور النظريات والممارسات.

4- العمل على تقييم النظريات المستقرأة باختبارها على محك الممارسة الميدانية التي تم تطويرها.

5- نشر المعارف والنظريات المستقرأة بين الممارسين الباحثين من أجل التشجيع على البحث الإجرائي وضمان استمراريته

خصائص ومميزات البحث الإجرائي:

غالبا ما يبدأ البحث بحب الإستطلاع ومحاولة اكتشاف النواتج عن تأثير أدائهم داخل الفصل ويجمعون البيانات والمعلومات ويحللونها لتوفير الدلائل الكمية أو النوعية لحدوث تقدم في تحصيل الطلاب. (وهبي، 2003 : 474)

ويتميز البحث الإجرائي بعدد من المواصفات والخصائص منها:

1- **الدافعية الذاتية:** حيث إن الحافز لإجراء ذلك النوع من البحوث يكون نابعاً من المعلمين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارستهم وإحساسهم بملكية تجربتهم، وما ينتج عنها من نواتج وتطبيقات.

2- **النظامية المنهجية:** بمعنى أن تمارس البحوث وفقاً لمنطق استقصائي سليم.

3- **التأمل الواعي:** وهو الإطار الذي يحكم البحوث الإجرائية.

4- **التناوب مع الممارسة:** فالعلاقة بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي علاقة جدلية تمكن من إجراء المزيد من البحث والمزيد من الممارسات الأمر الذي يضفي على المعارف الناشئة سمات خاصة أهمها التجهيز والنسبية والاستدامة. (بحلوس، 2007: 12 - 13).

أدوات قياس أداء المعلم:

تشمل عملية تقويم أداء المعلم دراسة وتحليل أداء العاملين لعملهم، وملاحظة سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل، وذلك للحكم على مدى نجاحهم ومستوى كفاءتهم في القيام بأعمالهم الحياتية، وأيضاً للحكم على إمكانيات النمو والتقدم للفرد في المستقبل وتحمله لمسئوليات أكبر (علام، 2000: 205).ونظراً لتعقد دور ومسئوليات المعلم فإن وسائل وأدوات تقويم أدائه لا تقل عملية اختيارها صعوبة وتعقيداً عنها، ولذلك فقد تعددت الوسائل والأدوات المستخدمة في تقويم أداء المعلم، وقد قامت الدراسات بتحليلها وتوضيح مميزاتها وسلبياتها، وأهم تلك الأدوات

الاستبيانات :

الاستبيان أداة تتضمن سلسلة من الأسئلة أو المواقف التي تتضمن بعض الموضوعات النفسية أو الإجتماعية أو التربوية أو البيانات الشخصية ويطبق على الأفراد أو المجموعات

بهدف الحصول على بيانات خاصة بهم أو ببعض المشكلات التي تواجههم .فقد تكون الإجابة مفتوحة دون التقيد بإجابات محددة، وقد تكون الإجابة مقيدة وهذا النوع من الاستبيانات سهل في تطبيقه وتبويب بياناته. (منسي، 1990 :296- 297) والاستبيانات من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعا وعند كتابة بنود الإستبيان يجب أن يرتبط مضمون الفقرات بأهداف الإستبيان وتكون واضحة ذات معنى، كما يجب أن تتضمن حقائق ومعلومات محدودة عن المشكلة مدار البحث

(أبوعلام، 1998 : 381- 383) ويوجه الاستبيان عادة عند قياس كفايات المعلمين التدريسية، إلى المعنيين بالعملية التعليمية من أولياء وتلاميذ وإداريين وحتى المعلمين لتقدير كفاياتهم ومهاراتهم الذاتية، وتوجه للاستبيانات كأداة لقياس كفايات المعلم، انتقادات عديدة خاصة فيما يتعلق بتنوع البيانات والمعلومات المتجمعة منها واختلاف درجة صدقها وتمثيلها للواقع، وهذا كنتيجة لاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض بخلفياتهم ونوع ودرجة استقبالهم وإدراكهم للأشياء.

ويمكن تلخيص الاستعمالات التربوية للاستبيانات في النقاط التالية :

1. التحقق من الحالة الراهنة لعملية أو ظاهرة التدريس وذلك بوصف ما يجري فعلا بخصوصها من ممارسات أو خصائص أو مواصفات.
2. توفير البيانات الأساسية اللازمة لقياس كفاية التدريس والحكم على قيمته.
3. تأمين الآراء والميول الشخصية التي يمتلكها الأفراد المعنيون بخصوص التدريس، لتوجيهه وتطويره بعدئذ بواسطتها.(يوسف، 2009 :70)

ومن أهم الاستبيانات ا لمستخدمة في مجال قياس التدريس وفي البحوث التربوية بصفة عامة هي المقابلة الشخصية والقائمة ومقاييس التقدير والسجل القصصي والدراسة المسحية والاستبيانات الإسقاطية، وسنتطرق إلى هذه الأنواع من الاستبيانات، متناولين أهم تطبيقاتها العملية في مجالات ملاحظة وقياس التدريس:

أ - **المقابلة** : المقابلة استبيان منطوق يتضمن التفاعل المباشر مع المستجيب وهي من أكثر الأساليب المستخدمة في تقييم الشخصية، حيث إنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه، بينما، والمقابلة تستخدم في أغراض متعددة في مجالات الإرشاد والمجالات الإكلينيكية والتربوية والاجتماعية والصناعية والقانونية واستطلاع الآراء، وكذلك في اتخاذ قرارات تتعلق بانتقاء الأفراد وترقيتهم، وفي تقويم البرامج التربوية لجمع بيانات تتعلق بخلفية الطلاب وتعرف وجهة نظرهم حول برنامج معين، واستطلاع آراء المعلمين والإداريين

حول محتوى وأسلوب تنفيذ البرامج التعليمية، كما تستخدم في الأغراض البحثية تتخذ المقابلة عادة الصيغة الشفوية في استطلاع وقياس كفاية المعلم(. أبوعلام، 1998: 391-395)

ب - **الدراسة المسحية :** مسح التدريس أو جرده هو ملاحظته وعده وقياسه بواسطة معايير كمية للتعرف على درجة كفايته لتحقيق المهمات الموضوعة له. وقد يستخدم المسح في قياس أي عامل أوظاهرة تدريسية حيت يجسد حينئذ مكوناتها أو مواصفاتها مكتوبة على شكل بيان أو قائمة أو مقياس تقدير متدرج. وقد يكون المسح خاصا بشخصية المعلم حيث يسمى مسح الشخصية أو خاصا بالاهتمامات أو بالمشاكل التربوية التي قد تعترض تقدم التدريس أو بالعوامل المتوفرة أو التي يجب توفرها للتدريس في البيئة المدرسية والخارجية أو حتى بالقدرات والخصائص الإدراكية العاطفية والاجتماعية التي يمتلكها المعلم. (يوسف، 74 : 2009)

ج- **نظام القوائم: يشمل نظام القوائم عدة أنواع أهمها :-**

- **نظام القوائم المرجحة: candidate list system**

وفيه تعد قائمة تضم مجموعة كبيرة من الجمل، والأسئلة التي تصف وتبين طرائق الأداء وأنواع ومستوى السلوك لدى المعلم، ويتم إعطاء كل جملة أو سؤال وزناً أو قيمة معينة، وعند إجراء عملية تقويم الأداء يضع المقوم علامات على جميع العبارات التي تصف بدقة السلوك الخاص بالمعلمين موضع التقويم. (جاد، 2003: 42).

- **قائمة الاختيار Checklist Method**

تعتمد هذه الطريقة على قائمة مراجعة بأسئلة وعبارات محددة حول أداء الموظف حيث يقوم المدير بالإجابة عن تلك الأسئلة، ثم يقوم بعد ذلك مدير الموارد البشرية بإعطاء الأوزان لتلك الإجابات دون علم القائم بالتقويم وفقاً لأهمية ووزن كل عبارة أو سؤال. (مجيد، 2011: 78).

د- **الاختيار الإجباري: Forced Choice**

وتقوم هذه الطريقة على عدد من العبارات التي تصف أداء المعلم، حيث يتم توزيع هذه العبارات في مجموعات، وعادة ما تكون عبارات ثنائية تعبر عن نواحي إيجابية وأخرى سلبية. وتتميز هذه الطريقة بالبعد عن التحيز الشخصي، حيث يتم التقدير بواسطة جهة محايدة تعطي تقديراً معيناً لكل عبارة، دون أن يتعرف الرئيس المباشر على نوعية التقدير وأهميته في عملية التقويم. (جاد، 2005: 42).

وعلى الرغم من ذلك فإن استخدام هذه الطريقة محدوداً ويرجع ذلك للأسباب التالية:

1- صعوبة الاحتفاظ بسرية الشفرة الخاصة بتجديد العبارات.

2- عدم صلاحية هذه الطريقة للتغلب على نواحي القصور أو تطوير الأداء، حيث يتم تقويم الفرد وفقاً للأداء العام للجماعة، وتصلح هذه الطريقة للمجموعات الكبيرة فقط. (فليه، وعبد المجيد، 2005 :273)

هـ- الاستبيانات الإسقاطية :

تعد الاستبيانات الإسقاطية من المقاييس محددة البنية وواضحة الهدف بالنسبة للفرد المستجيب، كما تعد من المصادر الأساسية للحصول على بيانات ومعلومات تتعلق بالعديد من سمات الشخصية، وتستند هذه الاستبيانات إلى نظرية السمات التي تهدف إلى تحديد أهم سمات الشخصية الإنسانية وأكثرها دلالة، وابتكار أساليب لقياس هذه السمات بدقة لدى كل فرد، أما مدخل الأنماط فيهدف لتصنيف الأفراد في أنماط وفقا لتجمعات معينة من السمات، أي أن الأنماط. تعد وحدات وصفية ذات رتب أعلى من السمات إن الاستبيانات الاسقاطية التي يمكن استخدامها في استطلاع التدريس وخاصة ما يتعلق منه بالخصائص النفسية والشخصية للمعلم، متعددة الأنواع من بينها مقياس القلق للمعلم واختبار إدراك الموضوع واختبار تكملة الجمل (علام، 2000 :587)

الملاحظة

تلعب أساليب الملاحظة المباشرة لسلوك الأفراد دورا أساسيا في تقييم الأفراد سواء في الفصل المدرسي، أو مواقف العمل أو في مراكز الإرشاد أو المواقف الإكلينيكية. ويمكن الحصول على بيانات تتعلق بالأداء التدريسي للمعلم عن طريق ملاحظته في مواقف واقعية لا يتحكم فيها القائم بالملاحظة كالتدريس مع التلاميذ داخل الحجرة الصفية حيث يسجل المشرف التربوي سلوك المعلم أثناء نشاطه المعتاد دون أن يحاول التدخل أو وضع قيود أو شروط معينة على موقف معين، كما يمكن إجراء الملاحظة في مواقف تجريبية مضبوطة يتحكم فيها القائم بالملاحظة، وفي مجال تقويم أداء المعلم يمكن استعمال هذا النوع من الملاحظة أثناء تدريب الطلبة المعلمين في مرحلة التكوين ما قبل الخدمة أو أثناء الخدمة في الندوات التربوية وتختص أدوات الملاحظة بمشاهدة التدريس أي سلوك المعلم أو التلاميذ أو نماذج تفاعلها معا، أو خليطا من الثلاثة جميعا لغرض وصف ما يجري وتسجيل سيناريوهات لها للاستفادة منها بعد دراستها وتحليلها في صناعة القرارات الخاصة بتوجيه المعلم والتدريس وتطويرهما للأفضل.(يوسف، 2009 : 78)

و هناك قواعد يجب إتباعها عند استخدام الملاحظة أهمها :-

- التركيز على نوع أو نوعين من السلوك مع الحذر من بعض الأحداث غير المتوقعة والتي قد تكون هامة في فهم سلوك الفرد، كما يجب استخدام صفات واضحة غير غامضة حتى تكون الملاحظة محددة تصف السلوك وصفا سليما.
- يجب أن يكون السلوك الملاحظ مختلفا عما عداه من أنواع السلوك الأخرى، ذلك أن تداخل أنواع السلوك يجعل من الصعب وصفها وتصنيفها.
- ملاحظة نفس الفرد في أوقات وأيام مختلفة، وتسجيل الملاحظات عقب حدوثها مباشرة
- اختيار عدد محدود من الأفراد لملاحظة أدائهم في كل مرة مما يجعل الملاحظة أيسر وأسهل.
- تأجيل تفسير السلوك إلى ما بعد جمع البيانات للحفاظ على موضوعية الملاحظة.(أبوعلام، 1998 :400-401)

بطاقة الملاحظة :

هناك أسلوبان لبناء بطاقة ملاحظة أداء المعلم في أثناء التدريس، يعرف الأسلوب الأول بنظام التصنيفات أو المجموعات (category system) والأسلوب الثاني نظام القوائم السابقة الإعداد(sign system) ويستخدم الأسلوب الأول في رصد تكرار الأداء الذي يصدر عن المعلم والتلميذ في أثناء التدريس، ويعتمد ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها أداء المعلم والتلميذ إلى أنماط نوعية، ويقوم الملاحظ بتسجيل كل جانب من جوانب الأداء المحدد، وعدد مرات تكراره، وهذا العمل يتطلب درجة عالية من الكفاءة لدى الملاحظ، ليستطيع التسجيل بدقة وفي الوقت ويهدف هذا النظام إلى تحديد نمط الأداء، الذي يتميز به المعلم في التدريس، حتى يسهل التعرف على ايجابياته وسلبياته، قياسا على معايير محددة (يوسف، 2009 : 80)

خصائص ادوات تقويم أداء المعلم:

يتطلب قياس الأداء توافر المقاييس المناسبة لقياس الدافعية ومناخ العمل والقدرة على أداء العمل، حيث يساعد توافر هذه المقاييس في تحديد مستوى الأداء، وأسباب قوة أو ضعف هذا المستوى.

لذلك فإن مقاييس أداء المعلم يجب أن تتميز بالخصائص التالية:

المصداقية Validity

والمصداقية تعني أن التقويم ينطلق مباشرة من أهدافه، ولا يحيد عنها، كما ينبغـــي أن ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تحقيقها. (الحريري، 2008: 42).

العملية Practicality

- أن تكون معقولة من حيث تكاليفها المادية الخاصة بشرائها إذا كانت متـــوفرة تجاريـــا، أو بإنتاجها إذا كانت معدلة أو مصنوعة محليا.
- تغطية الأداة لأنواع السلوك التي يراد قياسها، فاستعمال وسيلة لا تحتوي مباشرة على السلوك المقصود أو تجسده جزئيا هو أمر غير عملي وغير مجد تربويا.
- إمكانية استعمال الوسيلة في المدة المسموح بها لملاحظة وقياس التدريس، حيث أن الأداة التي تنقص أو تتجاوز عن ذلك لا تقوى في العادة على إعطاء بيانات صالحة ومتكاملة تمثل واقع التدريس وحوادثه. (فليه وعبد المجيد، 2011 :266)

الثبات Reliability

ويقصد به الاستقرار والتوافق في النتائج التي يتم الحصول عليها عند قيـــاس الأداء فـــي أوقات مختلفة، أو من قبل أشخاص متباينين بنفس الأداء وفي ظروف واحـــدة. (عبـــاس، 2006: 143).

المرونة Flexibility

والمرونة تعني مواجهة ما يطرأ من تغيرات على عناصر العملية التعليمية، بحيث يجب أن يعطى التقويم بدائل مرنة غير جامدة تجعل الأداة صالحة لتقويم فئات متباينة مـــع مراعـــاة الفروق الفردية. (الحريري، 2008: 42).

بناء وتطوير أدوات القياس :-

إن تطوير أداة القياس التي يتطلبها التدريس للتعرف على درجة صلاحيته العامة وكفايته هي عملية مركبة وحاسمة في آن واحد. لا يستطيع القيام بها في العادة سوى من يمتلك درجـــة عالية من التخصص، فصحة الأداة ومدى صلاحيتها يحددان مباشرة صلاحية ونـــوع البيانـــات القياسية المتجمعة بها، والتي بدورها توجه صناعات القرارات الخاصة بالحكم علـــى التـــدريس

وتخطيط الاستراتيجيات التربوية الضرورية بعدئذ لتحسينه وتطويره. ويجب عند تطوير أداة قياس :كفاية المعلم والتدريس بصفة عامة مراعاة واحترام الخطوات والمبادئ التالية (الصراف، 2002 :45)

1- تحديد أغراض التقويم:

يجب أن يقوم المشرف بتحديد الهدف من التقويم مسبقا، فقد يكون التقويم لتحسين فعالية التدريس أو لتطوير خاصية أو سلوك شخصي للمعلم، أو لأغراض إدارية محضة متمثلة في الترقية أو الترفيع في الرتبة أو التسريح من مهنة التدريس لعدم تمكن المعلم من إتقان المهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس. وفي هذا الصدد ينبغي على المقيم أن يحدد الموضوع أو العامل التدريسي الذي يهم من عملية القياس أو التقويم ونوع المعلومات المطلوبة بخصوصه، ثم طرق جمعها أو الحصول عليها هل عن طريق الملاحظة المنظمة أو استطلاع الآراء أو مراجعة خصائص المعلم الشخصية. (يوسف، 2009 :96)

2- تحديد محتوى التقويم:

أي تحديد العناصر والمكونات التي ستكون موضوع التقويم في العملية التدريسية، فإذا كان موضوع القياس هو الأسلوب التدريسي للمعلم أي أداء المعلم الصفي، فالمطلوب عندئذ تحديد بدقة المكونات السلوكية للأداء التدريسي والبيئة الصفية التي سيتم فيها ملاحظة هذا السلوك. (حمدان، 1982: 116-119).

ومن المعلوم أنه لا يكفي من القائم بتطوير أداة القياس والتقويم أن يقوم بتحديد الأسلوب التدريسي ومكوناته السلوكية العامة، بل يجب عليه الحصول على تطوير ناجح للأداة المطلوبة القادرة على تخصيص أنواع المهمات التي تنضوي تحت كل سلوك، والتي يتوقع من المعلم في الأحوال التربوية العادية أن يقوم بها داخل حجرة الدرس تحت ظروف وشروط تربوية معينة وفي نفس الوقت يتمكن المشرف التربوي من ملاحظتها وإعدادها والحكم على مدى صلاحيتها وكفايتها. (يوسف، 2009 :96)

3- التحقق من صلاح الأداة لقياس أنواع السلوك المختارة :

وفي هذه الخطوة يجب على القائم ببناء أداة القياس أو تطويرها أن يتحقق من تمثيل وسيلة القياس وما تحتويه من أنماط سلوكية أو خصائص أو صفات مقترحة لما يكون عليه بالفعل موضوع التدريس، وفي هذا الإطار ينبغي ملاحظة الأداء التدريسي للعديد من المعلمين أثناء قيامهم بالتدريس في أماكن وأوقات مختلفة وهذا بهدف عد وحصر المهام والمبادئ التي يتكون منها السلوك.

4- تحديد شروط وظروف وأحكام الاستعمال الخاصة بأداة القياس الجديدة :

وتعتبر آخر خطوة حيث ينبغي للشخص القائم بعملية تعديل أو تطوير أداة القياس تحديد الخصائص الشخصية والوظيفية للشخص الذي يقوم باستعمال الأداة والأهداف العامة والخاصة التي يمكن تحقيقها على الصعيد التربوي من خلال استعمال الوسيلة أو الأداة والأحكام الخاصة بكل نمط من أنماط السلوك موضوع القياس والبيئة التعليمية المناسبة لاستعمال الوسيلة ومختلف الشروط الفنية والتقنية التي ينبغي اعتبارها عند استعمال الأداة. (حمدان، 1982: 59 -60)

وترى الباحثة أن التمييز بين العمليات الإشرافية وعملية تقويم أداء المعلم عملا في غاية الأهمية كما ترى أن المشرف الذي يقوم بعملية التقويم يجب أن يكون مشرفا مختصا بالتقويم، متفرغا له، باحثا في جوانبه، بل وربما كان لزاما علينا تفنيد الإختصاصات إلى تقويم الأفراد، وتقويم البرامج، وتقويم المؤسسات والسياسات التربوية .ذلك أن عملية التقويم بمثابة قاعدة للعمليات الإشرافية الأخرى، وبذلك يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم، والبرامج الإشرافية الملائمة لتلك الإحتياجات، وكذلك فإن من الأهمية بمكان إعتماد الوسائل والأدوات المختلفة لتقويم أداء المعلم.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات حول تقويم أداء المعلم، وحول مهام المشرف التربوي، إلا أن دراسة دور المشرفين في تقويم أداء المعلم لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام . وفيما يلي عرض ملخص لبعض تلك الدراسات حيث تم تقسيمها إلى دراسات عربية، وأخرى أجنبية، وقد تم عرض كل مجموعة منها وفقًا للتسلسل الزمني كما يلي:-

أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة فرج (2011): بعنوان "تقويم أداء المشرفين التربويين بعشبة الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية".

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء المشرفين التربويين والتعرف على الفروق في مستوى أداء المشرفين التربويين بشعبة الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم، التي تعود لمتغير المرحلة التعليمية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم استمارة مكونة من 36 عبارة موزعة على 6 مجالات ، لتقويم أداء المشرف التربوي، وطبق الأداة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بشعبية الجبل الأخضر في ليبيا.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء المشرفين التربويين بعشبةالجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية لم يصل إلى المستوى المرضي.وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المشرفين التربويين .

وقد أوصى الباحث بما يلي:

- توجيه اهتمام المشرفين لتقويم أداء المعلم بمعناه المعاصر والمساهمة في تنميتهم مهنياً.
- العمل على تطوير الإشراف التربوي .
- توفير الحوافز المادية والمعنويةللمشرفين التربويين.

2- دراسة يوسف (2009): بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية"

تناولت هذه الدراسة موضوع تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، وهدفت إلى معرفة أثر متغيرات جنس الأساتذة وخبرتهم

المهنية ومؤهلاتهم العلمية وكذلك تخصصاتهم الأكاديمية ومؤسسة تكوينهم على ممارستهم لكفايات التدريس، كما هدفت إلى التعرف على أكثر الكفايات ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات وأهم المعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي. وقام الباحث ببناء مقياس تقويم الكفايات التدريسية ومقياس تقدير معوقات الأداء التدريسي وتطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة شملت (122)أستاذ وأستاذة يعملون بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل خلال الموسم (2009)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الجنس باستثناء كفايات الاتصال والتفاعل الإنساني والاجتماعي حيث توجد فروق لصالح الأساتذة الذكور.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير الخبرة المهنية باستثناء كفايات تنفيذ الدرس حيث توجد فروق دالة لصالح الأساتذة ذوي خبرة مهنية تفوق 14 سنة.
- عدم وجود فروق في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير المؤهل العلمي باستثناء كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال حيث توجد فروق دالة بين الأساتذة حاملي شهادة ليسانس والأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة لصالح الأساتذة حاملي شهادة مهندس دولة. وكذلك وجود فروق دالة في ممارسة الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة، لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس.
- عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة أساتذة الرياضيات لكفايات التدريس تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي باستثناء وجود فروق في ممارسة كفايات تنفيذ الدرس لصالح الأساتذة حاملي شهادة ليسانس، وكذلك وجود فروق في درجة ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال لصالح الأساتذة من التخصصات الأخرى.
- أكثر الكفايات التدريسية ممارسة من طرف أساتذة الرياضيات بالتعليم الثانوي، الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي لمادة الرياضيات وكفايات تنفيذ الدرس. بينما نجد أن أقل الكفايات التدريسية ممارسة كفايات تكنولوجيات الإعلام والاتصال.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة الرياضيات للمعوقات المؤثرة على أدائهم التدريسي ترجع لجنسهم (ذكور – إناث)، أو خبرتهم المهنية أو مؤهلاتهم العلمية أو تخصصاتهم الأكاديمية أو مؤسسة تكوينهم.

- كما توصلت الدراسة إلى أن انعدام الدافعية لدى التلاميذ للدراسة وكثافة البرنامج الدراسي بالمقارنة مع الوقت المخصص من أكثر المعوقات التي تؤثر على أدائهم التدريسي.

3- دراسة أبو شمله (2009): بعنوان "فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها"

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية بعض الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرفون التربويون في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة، وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بتتبع الأدب التربوي والدراسات السابقة، وإجراء دراسة استطلاعية تم من خلالها تحديد الأساليب الإشرافية الأكثر شيوعاً واستخداماً لدى مشرفي وكالة الغوث الدولية بغزة، ثم قام بتصميم استبانه مكونة من 61 فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط، تنفيذ الدروس، الإدارة الصفية، التقويم، وبعد التأكد من صدق الاستبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (276)معلماً ومعلمة، (165) معلماً، و(110) معلمات اللغة العربية والرياضيات في محافظات غزة، للعام الدراسي2008- 2009 م .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- اتسمت الأساليب الإشرافية بالفعالية في تحسين أداء معلمي وكالة الغوث الدولية بغزة حيث بلغ الوزن النسبي العام (75%) وهي نسبة عالية.
2- كانت فعالية الأساليب الإشرافية متفاوتة في محاور أداء المعلم، حيث حصل مجال التخطيط المركز الأول بوزن نسبي (76%)، وجاء مجال تنفيذ الدروس في المركز الثاني حيث حصل على وزن نسبي (75%)، في حين حصل مجال التقويم على المركز الثالث بوزن نسبي (74%) بينما جاء مجال الإدارة الصفية في المركز الرابع بوزن نسبي (72%)
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على فقرات الاستبانه حول فعالية بعض الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير التخصص لصالح معلمي اللغة العربية.
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على فقرات الاستبانه حول فعالية بعض الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس (ذكر-أنثى).
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات المعلمين على فقرات الاستبانة حول فعالية بعض الأساليب الإشرافية تعزى لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

6- خرج الباحث بتصور مقترح لتطوير الأساليب الإشرافية من خلال إعادة هيكلة مركز التطويرالتربوي، وتنمية القدرات المهنية للمشرفين التربويين.

وقد أوصي الباحث بما يلي:

1- ضرورة تنويع المشرفين التربويين في الأساليب الإشرافية، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الإشراف، وأن يكون تنويع هذه الأساليب حسب طبيعة الأهداف المراد تحقيقها.

2- ضرورة خضوع الأساليب الإشرافية إلى التقويم المستمر والتطوير كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

3- قيام المشرفين التربويين وبالتنسيق مع مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث الدولية في وضع خطط لمعالجة المشكلات التي تواجه المعلمين.

4- عقد دورات تدريبية للمشرفين وتدريبهم على استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة بفاعلية وعلى رأسها القيام بالبحوث الإجرائية وتنفيذ الدروس التوضيحية، المشاغل التربوية، والقراءات الموجهة، وعدم التركيز على الزيارات الصفية.

4- دراسة الديراوي (2008) بعنوان: "دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، والوقوف على أثر كل من الجنس، والمنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية، على واقع الممارسات الإشرافية الوقائية من وجهة نظر عينة الدراسة، والبالغ عددها (293) معلم ومعلمة من الذين تم تعيينهم عامي(2006- 2007 م)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفاً استبانة واحدة كأداة للدراسة مكونة من (51) فقرة، موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط للدرس، الإجراءات التعليمية التعلمية، الضبط الصفي، التقويم، وإضافة إلى سؤال مفتوح حول أثر ممارسة الإشراف الوقائي على أداء وتفاعل المعلمين الجدد في الجوانب المتعلقة بمهنتهم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف نسبي في درجة الممارسات الإشرافية الوقائية تجاه المعلمين الجدد في مجالي التقويم والتخطيط بينما كانت درجة الممارسات الإشرافية الوقائية تجاه المعلمين الجدد في مجالي الضبط الصفي والإجراءات التعليمية متوسطة.

- بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً ترجع إلى متغيرات الدراسة " الجنس، المنطقة التعليمية، والمرحلة الدراسية "باستثناء وجود فروق بين محافظتي الوسطى وخان يونس في متغير المنطقة التعليمية

وقد أوصت به الدراسة ما يلي:

- ضرورة إعادة النظر في منظومة الإشراف التربوي وأنواعه وأساليبه المستخدمة تجاه المعلمين وخاصة الجدد منهم وممارسة الأنواع الحديثة للإشراف التربوي وفي مقدمتها الإشراف الوقائي.
- ضرورة تفعيل الإشراف الوقائي كبداية للممارسات الإشرافية تجاه المعلمين الجدد خاصة في مجالات الدراسة.

5- دراسة الحلاق (2008) بعنوان: "متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الثانوية والتعرف على متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية، ومعرفةأثر متغيرات الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي وسنوات الخدمة على درجة تطبيق الاتجاهات المعاصرة للإشراف، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.وتكونت عينة الدراسة من (78) مشرفا ومشرفة و (112) مديرا ومديرة، وقامت الباحثة ببناء وتطوير أداة دراسة واحدة وهي استبانه مكونة من (78) فقرة موزعة على خمسة مجالات تمثل متطلبات تطوير الإشراف التربوي في محافظات غزة هي: أهداف الإشراف التربوي، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي اختيار وتعيين المشرف التربوي، وتدريب المشرفين التربويين.أظهرت الدراسة أن هناك استجابة جيدة من أفراد العينة لكل مجال من مجالات الدراسة الخمس، وكانت الدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبيان الخمس جيدة عند مستوى 72.7%، وجاءت مجالات الإشراف التربوي مرتبة تنازليا كما يلي: -

تعيين واختيار المشرفين التربويين، مهام الإشراف التربوي، أساليب الإشراف التربوي، تدريب المشرفين التربويين وأخيرا أهداف الإشراف التربوي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الإشراف التربوي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والوظيفة وسنوات الخدمة.

وأوصت الباحثة بما بلي :

1- ضرورة تدريب المشرفين على أساليب إشرافية معاصرة.

2- ترتيب زيارات للمشرفين التربويين إلى دول أخرى للإطلاع على تجربتها في مجال الإشراف التربوي.

6- دراسة أبو قمر، مصالحة (2007): بعنوان " مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، واتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدما مقياساً خاصاً بذلك مكوناً من ستة مجالات تمثل معايير الجودة الواجب توافرها في برامج الإشراف التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) مشرفاً من مجتمع أصلي يقدر عدده (132) مشرفاً وأظهرت نتائج الدراسة توافر هذه المعايير المتضمنة في المقياس، كما أظهرت النتائج عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين باختلاف متغيري المرحلة الدراسية ونوع المبحث الدراسي .

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة تعزيز الأخذ بمعايير الجودة في جميع عناصر العملية التعلمية.
- ضرورة إشراك المشرفين التربويين في جميع مناحي تحسين عمليات التعليم.
- مراعاة التوازن في مشاركة مشرفي محافظات غزة في تصميم وتطوير المناهج الدراسية.

7- دراسة صالح (2007) بعنوان "تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة"

هدفت إلى تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة من خلال التعرف على الأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي أن يقوم بها في الإشراف على المدرسة، ومعرفة مدى ممارسة المشرف للأدوار المطلوبة منه من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ووضع مقترحات وتوصيات لتحسين دور المشرف التربوي، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وفي ضوء هذا المنهج قامت بإعداد قائمة بالأدوار الإشرافية المطلوبة من المشرف التربوي في ضوء مفهوم الجودة، وتم تطبيق الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من معلمي ومديري المدارس الأساسية العليا بمحافظة غزة (168) معلماً ومديراً، وتوصلت الدراسة إلى أن المشرف التربوي يمارس جميع مجالات دوره المهني بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المشرف التربوي للأدوار الإشرافية المطلوبة منه تعزى لمتغير الدراسة، المهنة (مدير – معلم)، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، ولقد خرجت الدراسة

بتصور مقترح لتحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

ومن أهم التوصيات لهذه الدراسة:

- ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بجودة الخدمات الإشرافية في مجال توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية.
- تحسين جودة ممارسة المشرف التربوي للأدوار الإشرافية المطلوبة، من خلال زيادة عدد المشرفين التربويين، تطوير مهارات المشرف التربوي بما يجعله قادراً على القيام بهذه الأدوار بجودة عالية، وإعفاءه من المهام الإدارية البعيدة عن دوره الإشرافي.

8- دراسة صيام (2007) بعنوان: " دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة"

هدفت إلى التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، والكشف عن التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين، وتحديد مدى الفروق بين التقديرات المتوقعة لأساليب الإشراف التربوي وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخدمة، التخصص، ولقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التخطيط – تنفيذ التدريس – الإدارة الصفية – التقويم) ، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (226) معلماً ومعلمة، العاملين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أن مجال التخطيط حصل على المرتبة الأولى، بينما حصل مجال تنفيذ الدروس المرتبة الثانية وحصل مجال الإدارة الصفية على المرتبة الثالثة ومجال التقويم على المرتبة الرابعة وجميع النسب كانت متوسطة.
- لا توجد فروقاً في التقديرات المتوقعة لدور الأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل الأكاديمي والتخصص في مجال التخطيط وتنفيذ الدروس والإدارة الصفية والتقويم.
- لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية في التقديرات المتوقعة لدور أساليب الإشراف في تطوير الأداء المهني للمعلمين تعزى لمتغير الخدمة وذلك في مجال التخطيط وتنفيذ التدريس والتقويم.

- بينما توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة في مجال الإدارة الصفية وذلك لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات).

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بنظام الإشراف التربوي، وتنمية قدرات العاملين.
- تطوير الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي والاتجاه نحو الاتجاهات الحديثة تربوياً.
- ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بالمهارات المهنية التي دلت النتائج على أن المعلم يمارسها بدرجة متوسطة.

9- دراسة المدلل (2007) بعنوان: " تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة في ضوء الفكر الإداري المعاصر"

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة في ضوء الفكر الإداري المعاصر بما يتلاءم مع سياستنا وفلسفتنا التربوية، كما هدف الدراسة للتعرف على واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الإعدادية ومعلميها العاملين بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ووكالة الغوث الدولية – للعام الدراسي (2006 – 2007)

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم إعداد استبانة الإشراف التربوي اشتملت على ثلاث محاور هي :الأول مدخلات الإشراف التربوي، والثاني عمليات الإشراف التربوي والثالث مخرجات الإشراف التربوي، وإجراء مقابلات شخصية لعدد من الخبراء والمسئولين التربويين العاملين في السلك التعليمي .وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين بالمدارس الإعدادية في محافظات غزة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية من مشرفين تربويين، مديري المدارس الإعدادية، معلمي المدارس الإعدادية، حيث بلغ عددهم (203)مشرفاً ومشرفة، و (164) مديراً ومديرة، و(4941) معلماً ومعلمة، تم اختيار عينة عشوائية تكونت من(96) مشرفاً ومشرفة، و (79) مديراً ومديرة، و (331)معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- حصلت مدخلات الإشراف التربوي على المرتبة الأولى، والمخرجات على المرتبة الثانية، أما العمليات فقد حصلت على المرتبة الثالثة، وحصل واقع نظام الإشراف التربوي على درجة متوسطة لجميع مجالات الدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لـصالح الجنس، أو عدد سنوات الخبرة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الوظيفة والمؤسسة التي يعملون بها.

أما نتائج المقابلات الشخصية فقد خلصت الباحثة إلى أنه من أبرز المعوقات التي تواجه النظام الحالي كثرة أعباء المشرفين التربويين الإدارية والفنية، وقلة التسهيلات المادية والحوافز المتوفرة للمشرفين التربويين وصعوبة المواصلات، وأن الاتصال والتدريب والتقويم في النظام

10- دراسة الشاعر (2006) بعنوان: "واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون التربويون في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء، ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة(275)معلماً موزعين على النحو التالي (141) معلماً في المرحلة الابتدائية، (53)معلماً في المرحلة المتوسطة، (81) معلماً في المرحلة الثانوية. وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة زيادة اهتمام المسئولين التربويين بالإشراف التربوي.
- تنويع المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية، وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في الإشراف.
- عقد دورات تدريبية للمشرفين وتدريبهم على استخدام الأساليب الإشرافية كالتعلم التعاوني والدروس التطبيقية، والمشاغل التربوية.

12- دراسة المقيد (2006) بعنوان: "واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره".

هدفت إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويره، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم استبانة مكونة من(60) فقرة، موزعة على خمسة مجالات هي (التركيز على المستفيدين- التركيز على جودة أداء المعلمين – الاهتمام بالعمل الجماعي – القيادة التربوية الفاعلة – التحسن المستمر والتميز)، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين ومديري المدارس بوكالة الغوث بغزة (58) مشرفاً و (178)مديراً ومديرة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- أن مستوى الممارسات الإشرافية كان عالياً، كما أظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات كل من المشرفين والمديرين في مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين لصالح المشرفين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات كل من المشرفين والمديرين لمستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس ومتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة. وقد أوصت الدراسة بما يلي:
- ضرورة تطوير نظام الإشراف التربوي بفلسطين في ضوء مبادئ الجودة الشاملة.
- تحسين أداء المعلم المبتدئ في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين بفلسطين.

13- دراسة عطاري والشنفري (2005) بعنوان: "دراسة عوامل مختارة مؤثرة في تقويم أداء المعلمين في سلطنة عُمان"

استهدفت هذه الدراسة التعرف على إدراك المشاركين من معلمين ومديري مدارس ومساعدي مديرين ومشرفين تربويين لبعض العوامل المؤثرة في تقويم أداء المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان.

وكانت أداة الدراسة استبانه مكونة من 31 عبارة تمثل عددا من العوامل التي يحتمل أن تؤثر في تقويم أداء المعلمين، أظهرت النتائج أن هناك أربعة محاور تؤثر إلى حد ما في تقويم أداء المعلمين، وتلك المحاور هي : "مراعاة القائمين بالتقويم مصلحة المدرس" و"تشجيعه" و"الشعور بصلة ما معه" و"الإعجاب به " وتمت مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة.

وانتهت الدراسة بتوصيات للبحث والممارسة من بينها:

1- إعادة إجراء الدراسة باستخدام أدوات أخرى ومناهج أخرى، وكذلك إجراء دراسات مماثلة.

2- إثارة الوعي بالطابع السياقي المعقد للتقويم، وإدخال العوامل السياقية المؤثرة في التقويم في برامج إعداد وتدريب وتطوير أداء المشرفين والمديرين.

3- الاهتمام بالمنظومة القيمية والثقافية في برامج التدريب والاهتمام بما يعرف بالجانب المظلم في الحياة التنظيمية ودور عوامل التجاذب وصراع القوى في المدارس وتأثيرها على تقويم الأداء.

4- التدريب على المكاشفة والتفكير التأملي لدفع العوامل المؤثرة في تقويم الأداء من دائرة اللاوعي إلى دائرة الوعي

14- دراسة السيد (2005 م) بعنوان: "المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم الأساس في مصر في عصر المعلومات".

هدفت الدراسة إلي الوقوف علي طبيعة المؤشرات التربوية ومجالاتها بما يخدم العملية التعليمية في مراحل التعليم الأساسي، الوقوف علي أساليب تقويم أداء معلم التعليم الأساسي في ضوء المؤشرات التربوية، بيان سلبيات وإيجابيات تقويم معلم التعليم الأساس في مصر، وتطوير أساليب تقويم أداء معلم التعليم الأساسي من خلال استخدام المؤشرات التربوية.

وقد اقتصرت الدراسة على- المؤشرات التربوية وأنواعها ووظائفها ومجالاتها، عصر المعلومات ومميزاته، أدوار المعلم وأهمية موقع التعليم الأساسي من المنظومة التعليمية في هذا العصر وأهمية تقويم أداء المعلم من خلال عرض المهارات الأساسية لمعلم التعليم الأساسي ومعايير تقويم الأداء لمعلم التعليم الأساسي والمشكلات المرتبطة بها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي ما يلي :

1- أن المؤشرات التربوية عبارة تربوية قد تخص قضايا أو أحكام أو مقدمات لأكثر من قضية وقد تمت إعادة صياغتها وتفصيل استخدامها بعد أن تبينت جدواها وأهميتها.

2- ضرورة استخدام تلك المؤشرات في العملية التعليمية.

3- وضع الباحث تصور مقترح لإطار يستوعب المؤشرات التربوية بحيث يمكن تطبيقها في عملية تقويم أداء معلم التعليم الأساسي.

15- دراسة صبح (2005) بعنوان: "تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها مديرو المدارس الثانوية في ست محافظات هي نابلس وسلفيت وجنين وطولكرم وقباطية وقلقيلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (127) مديرا ومديرة بنسبة % 20 من مجتمع المديرين، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (481) بنسبة % 5 من مجتمع المعلمين والمعلمات.

اقتصرت أداة الدراسة على استبانة واحدة قام الباحث ببنائها وهي موجهة للمديرين والمعلمين على حد سواء وتكونت من أربعة مجالات هي: دور المشرف التربوي في التخطيط للمدخلات، ودوره في التخطيط للعمليات، والنتائج الناجمة عن دوره في التخطيط للمخرجات، وأخيرا دوره في التخطيط للتغذية الراجعة.

وأظهرت النتائج ما يلي:

1- أن الدرجة الكلية لقيام المشرف التربوي بدوره وفقا لمجالات المدخلات والعمليات والمخرجات كانت متوسطة بينما كانت كبيرة لمجال التغذية الراجعة.

2- أن تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين لبعد المعلمين جاء بدرجة كبيرة بينما لبعد الطلاب وبعد المناهج جاء بدرجة متوسطة في حين جاء لبعد الإمكانات المادية والعلاقة مع المجتمع المحلي بدرجة ضعيفة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقويم التخطيط للإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين كما يراها المعلمون في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى متغير الجنس ومكان الإقامة والمؤهل العلمي والخبرة والتخصص.

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

1- ضرورة إدخال أنظمة إدارية تطويرية في مختلف مستوياتها التنظيمية.

2- تطبيق مبدأ الأولوية في تنفيذ الخطط التربوية بالاستناد لدراسات علمية وكيفية.

16- دراسة (عيسى: 2004) بعنوان: "دراسة تقويم الأداء وبرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية".

هدفت إلى دراسة نظام تقويم الأداء الخاص بمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية الحكومية ومقارنته بنظام تقويم الأداء الخاص بمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية الخاصة، دراسة برامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية الحكومية ومقارنتها ببرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية الخاصة، والتحقق ما إذا كانت برامج النمو المهني الموجهة لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية قد سبقها تقويم لأدائهم للاستدلال به في تكوين تلك البرامج. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي العميق وقام بتطبيق أدوات الدراسة وهي استبانتان الأولى طبقت على معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية والثانية طبقت على المعلمين الأوائل ورؤساء أقسام تعليم اللغة الإنجليزية، كما وجه الباحث

استمارات مقابلة شبه مقننة لثلاث فئات هي مديرو المدارس الثانوية، اختصاصيو المناهج، مشرفو اللغة الإنجليزية.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- نظام التقويم المستخدم في المدارس الثانوية الحكومية ومعظم المدارس الثانوية الخاصة نظام شكلي غير فعال ولا يميز بين مستويات الأداء المختلفة.
- لا يرتبط نظام التقويم بإجراءات لاحقة يجب أن تبنى على عملية التقويم.لذلك هي غير فعالة في تحسين الأداء.

وقد أوصت الدراسة بما يلي :

1- ضرورة بناء نظام تقويم أداء فعال للمعلم وفقا للاتجاهات المعاصرة للتربية.

2- أن يرتبط نظام تقويم الأداء ببرامج النمو المهني للمعلم.

3- تخطيط برامج تدريب المعلمين وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

4- تعديل كادر المعلم الوظيفي بناء على نتائج تقويم أداءه.

17- دراسة الرهيط (2004م) بعنوان: "العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، في المملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة للمعلمين المتميزين وفق أداة فلاندرز ومعرفة الفرق – إن وُجِد – في نسب التفاعل اللفظي لأداة فلاندرز بين المعلمين الحاصلين على التقدير(100%) في تقويم الأداء الوظيفي والمعلمين الحاصلين على التقدير الأقل من (100%) كما هدفت إلى معرفة الفرق – إن وُجِد – بين نسب التفاعل اللفظي للمعلمين المتميزين والنسب القياسية للتفاعل اللفظي لدى فلاندرز، دراسة العلاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين المتميزين ونسب التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و(المنهج الوصفي الارتباطي) والذي يقتصر هدفه على معرفة وجود العلاقة أو عدمها، وإذا كانت توجد فهل هي طردية أو عكسية، سالبة أو موجبة.

وتوصلت الدراسة إلى :-

أنه توجد علاقة بين درجات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين المتميزين، وبين نسب التفاعل اللفظي التي حصلوا عليها في كلٍ من فئات التفاعل اللفظي ومجالات التفاعل اللفظي.

وأوصى الباحث بما يلي:-

1- إقامة دورات تدريبية للمعلمين المتميزين من أجل استخدام أداة فلاندرز كتغذية راجعة لتحسين التفاعل اللفظي لديهم، وذلك من خلال رفع النسب المتدنية وخفض النسب العالية، حيث إن المعلم المتميز قدوة للمعلمين في أدائه الصفي.

2- تعريف المعلمين في الميدان التربوي بأداة فلاندرز، واستخدامها كتغذية راجعة من أجل قياس تفاعلهم اللفظي داخل الصف.

3- إعداد المديرين والمشرفين التربويين وتدريبهم على كيفية توظيف أداة فلاندرز لتقويم الأداء الوظيفي، إضافة إلى استخدام أدوات أخرى تقيس التفاعل غير اللفظي.

4- القيام بدراسة واسعة وشاملة على مستوى المملكة العربية السعودية وعلى جميع مستويات المعلمين من أجل إيجاد نسب قياسية سعودية تناسب المنهج السعودي بجميع عناصره

18- دراسة الديب (2004) "واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في محافظة غزة"

هدفت إلى التعرف إلى واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد تمثلت الأداة باستبانة واحدة لكل من المعلمين والمشرفين التربويين بمحافظة غزة وشمالها، وتكونت من جزأين: الأول: يتمثل في مهام الإشراف التربويين والمكونة من (70) بنداً وتمثلت في ثلاثة مجالات وهي النمو المهني، العلاقات الإنسانية وحل المشكلات التربوية، مكونات المنهج والجزء الثاني: يتضمن الصعوبات التي تحد من فعالية الإشراف التربوي ويتكون من (25) بنداً .

ولقد توصلت الدراسة إلى أن استجابة المشرفين التربويين في النمو المهني والعلاقات الإنسانية ومكونات المنهج أعلى قليلاً مقارنة باستجابة المعلمين، وأن أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي تتمثل في :انخفاض المستوى الأكاديمي لبعض المشرفين التربويين، واهتمام المشرف التربوي بالمظهر لا بالجوهر، وعدم انتظام المشرف في حضور الدورات التدريبية.

ومن أهم ما توصيات الدراسة:

- الاهتمام بإعداد المشرفين التربويين وفقاً لفلسفات وآليات الإشراف قبل العمل في الميدان.
- مساعدة المعلمين من قبل المشرفين التربويين نحو تحسين الأداء بعيداً عن تصيد الأخطاء.
- تزويد المعلمين بالنشرات التعليمية والتربوية التي تساعدهم على تحسين أدائهم وتطويره.

19- دراسة البنا (2003) بعنوان: " الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة "

فقد هدفت إلى التعرف على الدور المهني الذي يجب أن يمارسه المشرف التربوي لتحسين العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال دوره تجاه عناصرها، وهم : المعلمون، المتعلمون، المنهاج، بيئة التعلم، الإمكانات المادية، البيئة المحلية، وذلك من وجهة نظر المعلمين الذين يشرف عليهم في مدارس محافظة غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة تناولت مجلات تمثل الدور المهني للمشرف التربوي تجاه العناصر المؤثرة في العملية التعليمية، وتألفت عينة الدراسة من معلمي و معلمات مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة غزة وعددهم (422) معلماً ومعلمة.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- أن المشرف التربوي يمارس دوره المهني بدرجة عالية من الممارسات.
- أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى ممارسة المشرف التربوي لدوره المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بنظام الإشراف التربوية، وتنمية قدرات المعلمين.
- تطوير الأساليب الإشرافية، والاتجاه نحو الأساليب الحديثة تربوياً.
- ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بالمهارات المهنية التي دلت النتائج على أن المعلم يمارسها بدرجة متوسطة.

20- دراسة وهبي (2003م) بعنوان: "اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم"

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء علي أهداف تقويم المعلم ومشكلاته وتطوراته المختلفة والتعرف على الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم.

وقد ربط الباحث بين الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم وبين حركة الإصلاح العامة في التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية والتي نادت بتمهين التدريس مع لا مركزية القرارات التربوية، وقد أشار الباحث إلي عدد من المبادئ التي تحدد أساسيات مهنة التعليم والتي منها المعرفة الأكاديمية الاهتمام بالمتعلم، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

ثم وضح الباحث الاتجاهات المعاصرة في أداء المعلم والتي ظهرت في إطار عملية تمهين التعليم ومنها:- المعلم الباحث، مستويات المهنة، مؤشرات الأداء، حافظة تقويم المعلم.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود موروث نظري ينمو بسرعة كبيرة، بينما الممارسات على أرض الواقع المدرسي تسير ببطء شديد، لذلك فإن هناك حاجة ماسة للتعاون المشترك لبناء إطار نظري متكامل حول تطوير أداء المعلم، ينطلق من واقع الممارسات اليومية،

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

1- مراعاة حاجات وميول واتجاهات ومشكلات المعلمين بجانب الاهتمام بنتاجات التعلم المدرسي.

2- ضرورة اهتمام المعلم بمسؤولياته عن الأداء المتميز.

3- تقويم أداء المعلم من المنظور المعاصر يتطلب مراحل مختلفة للتقويم ولكل مرحلة أهدافها وأدواتها وإجراءاتها.

4- تحليل حافظة تقويم المعلم وما تحويه من مؤشرات ضرورة من ضرورات التنمية المهنية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

1- دراسة آريون (2011),Arion بعنوان: "مبادئ توجيهية لتقييم التدريس"

Guidelines for the assessment of teaching

هدفت الدراسة إلى ترسيخ بعض المبادئ الأساسية في تقويم المعلم أو هيئة التـــدريس، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف نظم تقويم أداء المعلمين، وتوصلت إلى بعض المبادئ أهمها:

1- استخدام أساليب متعددة ومصادر بيانات مختلفة.

2- يجب أن تتسم معايير تقويم الأداء بالمصداقية والمرونة ويجب أن تكون نابعة من معـــايير التدريس الفعال.

3- يجب أن يكون التقويم أولاً في الفصول الدراسية ومن ثم وضع إضافات.

كما اقترحت الدراسة بعض البيانات لتقويم التدريس مثل: تصويب الطلاب على أن يكون ذلك من خلال استمارات مكتوبة، والبيانات المقارنة والنظراء في العمل، كما أكدت الدراسة على أهمية التأمل الذاتي وملفات التدريس، والخطط التي يقوم المعلم بإعدادها، والامتحانات وأوراق العمل، والمشاريع وأعمال الطلبة ومهام المختبر.

كما أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول عملية تقويم أداء المعلم، للوصول إلى التدريس الفعال.

2- دراسة جلازرمان Glazerman,(2011) بعنوان: "تقييم نظم تقييم المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية"

Evaluation of teacher evaluation systems, Mathematical Policy Research

هدفت الدراسة إلى وصف جيل جديد من أنظمة تقييم المعلم يسعى إلى جعل قياس الأداء أكثر فعالية وفائدة، أنظمة تتضمن مصادر متعددة للمعلومات مثل مقاييس الملاحظات الصفية المنهجية، المسوحات، تدابير الكفاءة المهنية مدى الالتزام في المجتمع المدرسي ونتيجة اختبار الطلاب في الفصول الدراسية، كما تشتمل تلك النظم على مجموعة متنوعة من الضوابط الإحصائية للفروق بين المعلمين تعرف بالقيمة المضافة، تقدر قيمة الفرد أي المعلم إضافة إلى النمو الأكاديمي لطلابها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات القيمة المضافة للمعلمين تتقلب من عام إلى آخر، ويمكن أن تتأثر بعدة عوامل مثل درجة استخدام التقنية المحيطة أو طبيعة السلوك البشري المعقد وتوصلت الدراسة إلى أنه هناك توافق في الآراء حول كيفية تحديد نظام تقييم ناجح في مواجهة تلك العيوب واتخاذ الآراء بشأن الدرجة التي ينبغي الحكم على أداء المعلم من خلالها.

وأوصت الدراسة بما يلي:-

1- تصميم نظام تقييم لمستوى المعلمين الذين يشعرون بأن لديهم نفوذ حقيقي.

2- تقديم مكافآت للفئة المميزة من المعلمين،

3- تحقيق معيار موحد للحصول على نظام تقييم موحد في جميع الولايات.

3- دراسة تايلور (2011) Tyler: بعنوان " تأثير التقييم على الأداء : شواهد من البيانات الطولية لتحصيل الطلاب في منتصف الحياة المهنية للمعلمين في ماليزيا"

Impact on performance Evaluation: Evidences from longitudinal data of student in the mid-career teachers achievemen

تناولت الورقة تأثير التقييم التقليدي، وتقييم أداء الموظف على العملية التعليمية وفي سياق المشكلة الرئيسة تمت دراسة عينة من نصف المعلمين في المدارس العامة حيث تم النظر في أثر التقييم بنوعيه في هاتين العينتين بشكل منفصل.

وأشارت الدراسة إلى أن تقييم الموظف من المواضيع البارزة وخاصة في المدارس العامة حيث فعالية المعلمين تتفاوت تفاوتا كبيرا، وحيث تقييم المعلم نفسه هو محل اهتمام متزايد في مقترحات السياسة العامة .

وتوصلت إلى أن نوعية الفصول الدراسية القائمة على الملاحظة وتدابير تقييم الأداء يمكن أن تحسن الأداء الوظيفي خلال فترة التقييم، وفي السنوات اللاحقة، بما يتفق مع استثمار رأس المال البشري .ومع التحسينات المقدرة خلال التقييم بالإضافة إلى ذلك، فالآثار المترتبة تمثل مكسبا كبيرا في تكاليف الرعاية نظرا لبرامج التدريب المستخدمة بناء" على تقييم الأداء غير التقليدي.

4- دراسة دوهرتي، وآخرون (2011) Doherty, et al : المبادئ والسياسات والممارسات لقياس وتقويم المعلم

Galmpadi and policies and practices for measuring and evaluating Amwalimzh

هدفت الدراسة إلى معرفة النهج الأكثر بنائية في التعليم وإلقاء الضوء على مهارات العمل الجماعي للطلاب، ومهارات التحدث والاستماع، والمميزات الأكثر بروزا في علم أصول التدريس، والمناهج الدراسية والتقييم. وقدمت الدراسة تقريرا عن دراسة لاثنتين من الدورات في تخصصات السنة الأولى في الجامعات الأسترالية مع توجهات صناعية واضحة ونسب عالية من الطلاب الدوليين. بالاعتماد على الملاحظات الصفية والمقابلات مع المحاضرين، فإن هذه الورقة تحقق مخططات تربوية هامة.

كما وجدت الدراسة أن مهام التقييم الحديث القائم على (مشروع جماعي وعرض مجموعة عن طريق الفم) واردة في كل من الدورات ولكن دورتين عاملتا الطلاب بشكل

مختلف، بسبب التناقض بين تصاميم التقييم الثنائية، والمعايير المستخدمة لتقييم الأداء، والتصورات حول مدى أهمية التقييم الحديث

5- دراسة هاموند (2010) Hammond : تقويم المعلم الفعال في الولايات المتحدة الأمريكية"

Evaluating Teachers Effectivenes

هدفت الدراسة إلى تقديم نهجا واعدا لكيفية قياس فعالية المعلمين .على وجه التحديد، فهي تصف طرق تقييم أداء المعلم، وطرق تحسين الإعداد والتوجيه والتطوير المهني والتي يمكن أن تعكس نجاح المعلمين .كما توضح التقدم المحرز في مجال تقييم المدرسين والسياسات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم في الولايات المتحدة. وقد أشارت إلى أن الإصلاح المدرسي يعتمد على المعلمين ذوي المهارات العالية لنجاحه حيث يحتاج المعلمون لقدرات أكثر تطورا من أجل تدريس مناهج أكثر تعقيدا لعدد متزايد من طلاب المدارس الحكومية.

وتوصلت الدراسة بإجماع آراء واضعي سياسات التعليم والممارسين، وعامة الناس على أن تحسين نوعية المدرسين هي واحدة من أكثر الاستراتيجيات المباشرة لتحسين نتائج التعليم العام في الولايات المتحدة، كما وجدت الدراسة أن الاختلافات في تحقيق مكاسب للطلاب الذين كان معلميهم أكثر تأهيلا أكبر من الاختلافات الناتجة عن العرق والأصل، كما إنه لم يتم تطوير نظام وطني لدعم التقييم الوظيفي والتطوير المستمر لفعالية المعلمين في الولايات المتحدة، وقد، كان هناك اهتمام متزايد في تجاوز المقاييس التقليدية لمؤهلات المدرسين، مثل عدد الدرجات العلمية، وسنوات الخبرة من أجل تقييم أداء المعلمين كأساس لاتخاذ القرارات حول التوظيف، وحيازة الترخيص، وأن المشكلة الرئيسية هي أن التدابير الحالية والمحلية لتحديد وقياس نوعية المدرسين تعتمد تقريبا على ملاحظات مديري المدارس وعلى اختبارات المهارات الأكاديمية الأساسية وموضوع المعرفة المسألة التي تنبئ بضعف الفعالية في الفصول الدراسية في وقت لاحق.

وتصف الدراسة معيار أكثر فائدة لمهنة التعليم ونظام لتقييم الأداء وتحسين الممارسة المهنية وفرص التعلم وتطوير التعليم كما تصف نظام موثوق به لتقييم الأداء بناء على معايير مشتركة تقوم على توفير الاتساق في قياس فعالية المعلمين وتتبع سير العملية التعليمية ووضع معايير للحصول على رخصة المعلم الوطني التي من شأنها أن تسمح للمعلم التنقل بين الدول والمناطق التعليمية الأكثر احتياجا للمعلم الفعال الذي يمكن أن يحدث تقدم في تعلم الطلاب.

6- دراسة برانت (Burant,(2009: بعنوان: "العلاقة بين الإشراف التعليمي والمهني في مجتمعات التعلم كحافز للنمو المهني".

"The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth".

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الروابط بين التعلم المهني وممارسة الرقابة التعليمية كحافز للنمو المهني الأصيل، حيث لم يكن هناك بحوث كبيرة في الإشراف التعليمي والمهني في مجتمعات التعلم ولكن لم يتم عمل الكثير بشأن الاتصال والآثار المترتبة على هذه الأنشطة المهنية على بعضها البعض.

ركزت أسئلة الدراسة على الجمع بين مستوى الاتفاق بين المعلمين والإداريين في المدرسة فيما يتعلق بصفات الإشراف التعليمية الفعالة والناجحة في مجتمعات التعلم المهنية، أيضا ركزت على معايير نجاح مجتمعات التعلم المهني فيما يتعلق بالممارسة الفعالة الإشرافية التعليمية.

استخدمت الدراسة في منهجية البحث لجمع المعلومات شعبة دراسية واحدة، واستخدمت مسح لجميع تصورات المعلمين والإداريين في المدارس بشأن نجاح مجتمعات التعلم المهنية والإشراف التعليمي الفعال.

تم تحليل البيانات التي تم جمعها من المسح، واحد يتكون من المعلمين والآخر يتكون من مسؤولين في المدرسة، ومن التحليل الذي قدمه فريقي وبيانات المسح التي تم جمعها، تبين أن من تصورات المعلمين والإداريين في النظام المدرسي في مجتمعات التعلم المهنية يمكن أن تحتوي على الصفات المحددة التي تدعم الإشراف التعليمي الفعال ويمكن الجمع بين هذين النشاطين المهنيين لتصبح حافزاً للنمو المهني للمعلمين والإداريين في المدرسة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة تسلط الضوء على شروط مسبقة منها: أنه يلزم لبيئة أو منطقة النمو المهني استخدام لمجتمعات التعلم المهني لدعم الإشراف التعليمي.

واستنادا إلى النتائج الرئيسة للدراسة هناك نتائج فرعية منها:

1. الحاجة إلى إدارة الوقت بفعالية.
2. توفير موارد كافية لدعم الإشراف التعليمي من خلال مجتمعات التعلم المهنية.
3. النظام المدرسي يحتاج أيضا إلى تنمية ثقافية متواجدة إلى فهم مشترك للإشراف التعليمي والمهني في مجتمعات التعلم.
4. وجود الملكية والقيادة المشتركة ضرورة لخلق بيئة يمكن أن تبني ثقافة تعاونية لازمة لمجتمعات التعلم المهنية الناجحة والإشراف التعليمي الفعال.

7- دراسة أيدي وزبيدة (2007)Eady & Zeped :
التقويم والإشراف وتطوير المعلمين
Evaluation, supervision and development of teachers

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الإصلاح الإلزامي على التقييم والإشراف وتطوير العاملين، حيث تم بحث تصورات ثلاثة مديرين مدارس متوسطة ريفية بينما كانوا يطبقون قانون الإصلاح التربوي لعام (2000) وقد استخدم منهج دراسة الحالة باستخدام تحليل كل من داخل الحالة وعبر الحالة، وأجريت ثلاث مقابلات مع كل من المشاركين الثلاث بمجموع تسع مقابلات، وأظهرت البيانات خمس تصورات وهي:

- يتم تقييم كفاءة المعلم فقط بواسطة نتائج الاختبارات القياسية.
- يتم الإشراف عن طريق زيارات فصلية.
- تؤثر الريفية على تطوير العاملين.
- التمويل المحدود يحد من فعالية تقييم المعلمين.
- تطبيق القانون بصورة عكسية على جدول المدرسة المتوسطة التقليدي.

8- دراسة تشنج يانج(2006)Chongde Yongh بعنوان: النظرية والممارسة في تقييم الأداء في الصين

Theory and practice in the performance evaluation

هدفت الدراسة إلى توضيح أهمية تقييم أداء المدرس في إصلاح العاملين في مجال التعليم، وقد توصلت إلى ما يلي:

1- أن عملية التقييم مهمة صعبة في إصلاح التعليم

2- قصور التقييمات السابقة للمعلمين عن التمييز الدقيق بين القدرة والإنجاز والفعالية.

3- أن تقويم الأداء كان مقتصرا على تقويم أداء المهمة، مع إهمال الأبعاد الأخرى للأداء.

وأوصت الدراسة بما يلي:

1- تقييم أداء المعلم ينبغي أن يرتكز على الثوابت النظرية في أداء المعلمين .بعد إجراء مراجعة للأدب التربوي، ودراسة حالة حرجة، والمقابلة الحاسمة، والبحث النوعي،

2- تقترح بناء مدرسة جديدة لتقييم الأداء وتقديم التحليل اللازم للبناء.

9- دراسة أوفاندو وهوكاستين (Ovando & Huckestein,(2003 بعنوان: "تصورات حول دور مشرفي المكتب المركزي في المدارس النموذجية لمقاطعات تكساس"

Perceptions Of The Role Of The Central Office Supervisors In Exemplarytexas School Districts

هدفت هذه الدراسة إلى بيان تصورات مشرفي المكتب المركزي بخصوص الممارسات الإشرافية الملحة داخل البيئة اللامركزية، وأدائهم لدورهم في المدارس النموذجية في المقاطعات بالإضافة إلى المساهمات التي يقدمونها لتحسين تقدم الطالب أكاديميا.

وتكونت عينة الدراسة من(59) مشرفا ومشرفة في المدارس النموذجية لمقاطعات تكساس منهم (36) ذكرا و(23) أنثى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهما كما استخدما طريقة تحليل المضمون.

وقد أعد الباحثان استبانة لتحقيق غرض الدراسة تضمنت (12) بعداً للممارسات الإشرافية تضمن كل بعد(48) فقرة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان:

- هناك مستوى عال من الاتفاق بخصوص الأبعاد المتعلقة بالممارسات الإشرافية الملحة كما تعكسها الممارسات الحالية وكانت أعلى ثلاثة أبعاد هي :الاتصالات، التخطيط، والتغيير، وكان أقلها: تنمية العاملين، المناهج، الملاحظات والاجتماعات.
- أظهر المستجيبون أربعة أدوار للمشرف وهي، المسهل، ومطور العاملين، ومخطط المنهج، ومزود بالمصادر.
- يساهم مشرفو المكتب المركزي في تقدم الطلاب بالعمل في مدى واسع من الأعمال التي تهدف لمساعدة المدارس والمعلمين منها، إدارة تنمية العاملين، وزيارة المدارس، وتخطيط الأنشطة.

10- دراسة جوردون (Gordon, (2000 بعنوان: "أثر اسلوب الاشراف التطوري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات".

" Supervision of Instruction, A Developmental Approach"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أسلوب الاشراف التطوري في تطوير تفاعل المشرفين التربويين مع المعلمين والمعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (16) مشرفاً تربوياً تم تدريبهم

على أسلوب الاشراف التربوي التطوري في لقاءين، مدة كل لقاء ثلاث ساعات، وكلف كل مشرف بتشخيص المستوى الادراكي لثلاثة معلمين، ومن ثم تحديد النمط الاشرافي المناسب لكل منهم. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

كانت درجة اتفاق المشرفين التربويين باستخدام الاشراف التربوي التطوري كبيرة، وحقق المعلمون والمعلمات مستوى كبيراً من التطوير في مجال العملية التعليمية، واستطاع المشرفون التربويون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر، والذين استخدموا النمط الاشرافي التشاركي، والذين استخدموا النمط الاشرافي غير المباشر، من النجاح في التعامل مع المعلمين والمعلمات الذين يتصفون بدرجة منخفضة الإدراك، ومتوسطة الإدراك، وعالية الإدراك على التوالي.

11- دراسة سميث (Smith,(1991 بعنوان: "اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الصفية كأسلوب لتقويمهم

Teachers' attitudes towards classroom visits as a way to their calendar

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الصفية كأسلوب لتقويمهم، حيث تم اختيار خمس متغيرات مستقلة وهي المؤهل العلمي للمعلم، وسنوات الخدمة في التعليم، وعدد الزيارات الصفية، وطول مدة الزيارات الصفية، والمرحلة التي يدرس فيها المعلم.

وتم فحص هذه المتغيرات المستقلة على مجالات للمتغيرات التابعة وهذه المجالات هي: المساعدة في تقويم المعلم، وقيمة الاجتماع القبلي، ووضوح طريقة التقويم ودقة المعلومات المسجلة، وطول فترة الزيارة الصفية، وأهمية وفعالية الاجتماع البعدي، وشملت الاستبانة التي طورها (22) فقرة.

ومن أهم نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الزيارات الصفية، وصدق التقويم عن طريقها، وكذلك فعالية الاجتماع البعدي تعزى للمرحلة التعليمية.

12- دراسة فليجرينت (1991)، legarten ب بعنوان: "أثر استخدام نمط الاشراف بالنمذجة على الممارسات التعليمية للمعلم".

"Testing New Supervisory Process For Improving Instruction"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نمط الاشراف بالنمذجة على الممارسات التعليمية للمعلم، وذلك عن طريق المقارنة بين نمط الاشراف التقليدي المكون من

الاجتماع القبلي، والمشاهدة الصفية، والاجتماع البعدي والنموذج الاشرافي الجديد يعتمد على فرضيات في التعليم، حيث يقوم المشرف بتدريس الدرس نفسه لشعبة أخرى ويسجل المعلم ملاحظاته، والفروق بين الدرسين، ثم يجتمع بعده المعلم ليناقش فيه الملاحظات والفروق بين الدرسين.

وقد طبقت الدراسة على (24) مشرفاً في مجموعتين إحداهما تجريبية طبق عليها النموذج الإشرافي الجديد والأخرى ضابطة طبق عليها النموذج الاشرافي التقليدي.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة بين اداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك الى نموذج الإشراف بالنمذجة.

13- دراسة باجاك Pajak, (1990) : بعنوان"أبعاد الاشراف التربوي"

"Dimensions Of Supervision"

هدفت الدراسة الى تحديد أبعاد الاشراف التربوي كما هدفت الى التعريف الى اهمية المهام الإشرافية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1629) مختصاً في مجال الاشراف التربوي، وقام الباحث بتطبيق الدراسة باستخدام استبيان وقد تضمن (300) فقرة تندرج في اطار اثني عشر مجالاً اشرافياً، وقد جاء ترتيب هذه المهام كما يلي: التواصل (89%)، الزيارات الصفية (77%)، المنهاج (73%)، اتخاذ القرار (73%)، خدمة المعلمين (73%)، النمو المهني (71%)، العلاقات مع المجتمع(64%)، والأبحاث وبرامج التقييم(57%)، كما أشار الباحث إلى أهمية هذه النتائج بالنسبة للبحث والتدريب والممارس.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح ما يلي:

1. أهمية موضوع التقويم وكثرة جوانبه وكثافة فروعه وتشعباته.
2. ندرة الدراسات الميدانية الخاصة بدور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم.
2. اتفقت الدراسات على أن عملية تقويم أداء المعلم تفتقر للدقة والموضوعية، حيث أشار إلى ضعف مصادر جمع البيانات عن المعلم وضعف طرق وأساليب التقويم المتبعة، كما اتفقت على ضرورة وجود معايير ملائمة تشتمل على مؤشرات أداء واضحة لكل نظام تعليمي بحيث تنبع تلك المعايير من ثقافة المجتمع وترتبط باحتياجاته ، ووضحت العوامل التي قد تؤثر في تقويم أداء المعلم، كما اتفقت على ضعف الإرتباط بين تقويم أداء المعلم وبرامج التنمية المهنية له.

أوجه الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات الميدانية في منهج البحث حيث استخدم معظمها المنهج الوصفي التحليلي، وفي عينة الدراسة وهي المعلمين غير أن بعض الدراسات أجريت على مدراء المدارس والمشرفين التربويين بالإضافة إلى المعلمين والمعلمين الأوائل.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور عديدة منها:

1. إبراز مشكلة الدراسة، ومفردات الإطار النظري وتحديد منهج وأدوات الدراسة.
2. بناء فكرة الدراسة، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن واقع تقويم أداء المعلم يعتريه الضعف والقصور مما يعكس خللا واضحا في نتاجات التعليم، وسبل تحسينها أو التخطيط لتحسينها من خلال تحسين الأداء المهني للمعلم
3. الاستفادة مما قدمته الدراسات السابقة من توصيات ومقترحات ولا سيما التي أوصت بضرورة تنويع أساليب التقويم وأدواته والتي أشارت إلي معايير تقويم أداء المعلم المعاصر وأهمية بناءها واستخدامها في تحديد جوانب الأداء التي يجب قياسها أثناء عملية التقويم، وتلك الدراسات التي حددت أهداف عملية تقويم أداء المعلم وأشارت إلى ضرورة ربطها بأساليب وأدوات التقويم، وتحديد البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين ومنح المشرفين حرية

إجراء البحوث الإجرائية، مثل دراسة الديب التي قامت باستخلاص المهارات التي يمارسها المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم و دراسة صيام التي أوصت بتطوير الأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي, وتبني الاتجاهات الحديثة في التربية.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

تختلف الدراسة الحالية، عن الدراسات السابقة فيما يلي:

1. دراسة دور المشرف التربوي في تقويم أداء معلم المرحلة الثانوية في محافظات غزة.
2. تم تطبيق الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة.
3. إعداد تصور مقترح لتفعيل دور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم.
4. تميزت الدراسة في استخدام المجموعات البؤرية لمناقشة التصور المقترح الذي أعدته الباحثة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

أولاً- منهج الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة.

ثالثاً- عينة الدراسة.

رابعاً- أداتا الدراسة.

خامساً- صدق الإستبانة.

سادساً- ثبات الاستبانة.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الإستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

أولاً: منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة(ملحم، 2000: 324)

فقد حاولت الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة **(درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية وسبل تفعيلها)** وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة للعام الدراسي 2012-2013 والبالغ عددهم (4120) معلماً ومعلمة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

يوضح عينة الدراسة حسب الجنس والمنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	ذكر	انثى	المجموع
شمال غزة	313	347	660
شرق غزة	231	343	574
غرب غزة	355	425	780
الوسطى	367	413	780
غرب خان يونس	433	408.5	841.5
رفح	228.5	254.5	483
المجموع	**1928**	**2192**	**4120**

ثالثاً- عينة الدراسة:

1- العينة الاستطلاعية للدراسة:

وتكونت من (40) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غـزة للعام الدراسي 2012-2013 تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليتم تقنين أداة الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

2- العينة الأصلية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأصلية من (618) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظات غزة للعام الدراسي 2012- 2013 بواقع (15%) من مجتمع الدراسـة تـم اختيـارهم بالطريقة العنقودية، والجداول التالية توضح عينة الدراسة حسب النوع، والمؤهل العلمي، سـنوات الخدمة، التخصص العلمي، المنطقة التعليمية :

جدول (2)

يوضح عينة الدراسة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	289	46.76
أنثى	329	53.24
المجموع	**618**	**100**

جدول (3)

يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	515	83.33
ماجستير	100	16.18
دكتوراه	3	0.49
المجموع	**618**	**100**

جدول (4)

يوضح عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
اقل من خمس سنوات	142	22.98
من 5-10 سنوات	188	30.42
اكثر من 10 سنوات	288	46.60
المجموع	**618**	**100**

جدول (5)

يوضح عينة الدراسة حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة المئوية
تربية اسلامية	94	15.21
لغة عربية	172	27.83
لغة انجليزية	107	17.31
رياضيات	85	13.75
علوم	160	25.89
المجموع	**618**	**100**

جدول (6)

يوضح عينة الدراسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
شمال غزة	99	16.02
شرق غزة	87	14.08
غرب غزة	117	18.93
الوسطى	117	18.93
غرب خان يونس	126	20.39
رفح	72	11.65
المجموع	**618**	**100**

رابعاً: أداتا الدراسة :

أ- الاستبانة .

ب- المجموعات البؤرية **F0CUS GROUP**

وتعرف المجموعات البؤرية بأنها مجموعات منتخبة يجمعها الباحثون كطريقة منهجية منطرق الأسلوب الكيفيفي البحث العلمي تستخدم بهدف جمع معلومات كيفية حول موضوع محدد للوصول إلى تصورات وادراكات واتفاقات جماعية من خلالها يمكن الوصول إلى حلول قد لا يصل إليها الباحث بالأدوات التقليدية .

قامت الباحثة باستخدام استبانة لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقــويم أداء معلمي المرحلة الثانوية:

ولقد تم بناء الاستبانة ضمن الخطوات التالية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرســمي قامــت الباحثةبما يلي:

- تحديد المجالات الرئيسة التي شملتها الإستبانة.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية والتي شملت (50) فقرة والملحق رقــم (1) يوضــح الإستبانة في صورتها الأولية.
- عرض الاستبانة على المشرف من أجل تحديد مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
- تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
- عرض الاستبانة على (13) محكماً من المحكمين التربويين بعضهم أعضاء هيئة تــدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، وجامعة القدس المفتوحة، والملحق رقم (2) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلــغ عدد فقرات الإستبانة بعد صياغتها النهائية (50) فقرة موزعة على مجالين، حيث أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلــة جــداً) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) بذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة ما بــين (50، 250) درجة والملحق رقم (3) يبين الإستبانة في صورتها النهائية.

وصف المقياس:

تتضمن الاستبانة (50) فقرة للتعرف على **درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية** والجدول (7) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على المجالات:

جدول (7)

يوضح توزيع فقرات الاستبانة

م	المجال	العدد
1	المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	25
2	المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	25
	المجموع	**50**

خامساً: صدق الإستبانة:

قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدقها كالتالي:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الإستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة (50)

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

الجدول (8)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يقيس قدرة المعلم على إعداد الخطة السنوية والفصلية واليومية.	0.481	دالة عند 0.01
2	يقدّر درجة تمكن المعلم من المحتوى العلمي لمجال تخصصه.	0.655	دالة عند 0.01
3	يحكم على مدى توظيف المعلم لطرق وأساليب التعليم المختلفة.	0.717	دالة عند 0.01
4	يحدد درجة إثارة المعلم لاهتمام المتعلمين.	0.727	دالة عند 0.01
5	يقدّر درجة توظيف المعلم لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة التعليمية.	0.578	دالة عند 0.01
6	يقيس قدرة المعلم على إدارة المواقف التعليمية المختلفة.	0.776	دالة عند 0.01
7	يحدد قدرة المعلم على ربط المحتوى الدراسي ببيئة الطالب.	0.735	دالة عند 0.01
8	يقيس قدرة المعلم على تحليل المحتوى الدراسي	0.755	دالة عند 0.01
9	يقوّم درجة استخدام المعلم لمهارات البحث الإجرائي.	0.469	دالة عند 0.01
10	يحكم المشرف التربوي على مدى مساهمة المعلم في تطوير البيئة والمجتمع.	0.725	دالة عند 0.01
11	يلاحظ درجة التزام المعلم بالقيم والأعراف الاجتماعية.	0.832	دالة عند 0.01
12	يقدّر درجة إلمام المعلم بمهارات الإدارة والقيادة الناجحة.	0.790	دالة عند 0.01
13	يقيس درجة امتلاك المعلم لمهارات التقويم الذاتي.	0.834	دالة عند 0.01
14	يحدد قدرة المعلم على تطوير المعارف والمهارات لدى المتعلم.	0.766	دالة عند 0.01
15	يقوّم درجة تمكن المعلم من تعزيز التعلم الفردي للطلاب.	0.678	دالة عند 0.01
16	يحكم على درجة استخدام المعلم لأساليب التقويم المناسبة للمواقف التعليمية.	0.734	دالة عند 0.01
17	يلاحظ قدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم المناسبة لمخرجات التعليم المختلفة.	0.730	دالة عند 0.01
18	يقدّر مهارات المعلم في إعداد الخطط العلاجية بناء على نتائج التقويم.	0.684	دالة عند 0.01
19	يقيس قدرة المعلم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد لدى التلاميذ.	0.670	دالة عند 0.01
20	يحدد قدرة المعلم على تصحيح السلوك غير المرغوب فيه للمتعلم.	0.721	دالة عند 0.01
21	يقوّم مدى تمكن المعلم من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس.	0.751	دالة عند 0.01
22	يحكم على إمكانات المعلم في غرس اتجاهات الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.	0.766	دالة عند 0.01
23	يقدّر درجة تمكن المعلم من الانتفاع بالمعرفة العالمية مع المحافظة على الثقافة الإسلامية	0.791	دالة عند 0.01
24	يحدد قدرة المعلم على ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة.	0.806	دالة عند 0.01
25	يقوم تمكن المعلم من استخدام أساليب وطرائق تدريس متمركزة حول الطالب	0.688	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

الجدول (9)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم " مع الدرجة الكلية للمجال

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	يعقد المشرف التربوي لقاءات فردية مع المعلم قبل الزيارة الإشرافية.	0.485	دالة عند 0.01
2	يتفق مع المعلم على نوع الأداة التي سيستخدمها لتقويم أدائه.	0.578	دالة عند 0.01
3	يشرك المعلم في تحديد أهداف تقويم أدائه.	0.767	دالة عند 0.01
4	يعتمد على معايير أداء نوعية عند تقويم أداء المعلم.	0.807	دالة عند 0.01
5	يستخدم مؤشرات كمية لأداء المعلمين أثناء عملية التقويم.	0.753	دالة عند 0.01
6	يختار أسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي.	0.735	دالة عند 0.01
7	يفعل الورش التربوية في تقويم أداء المعلم.	0.842	دالة عند 0.01
8	يوجه المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أدائه.	0.827	دالة عند 0.01
9	يستخدم أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال) في تقويم أداء المعلم.	0.541	دالة عند 0.01
10	يلاحظ أداء نفس المعلم في أوقات وأيام مختلفة.	0.756	دالة عند 0.01
11	يستخدم أنماط التفاعل الصفي في عملية تقويم أداء المعلم.	0.729	دالة عند 0.01
12	يعتمد على رأي المتعلمين أنفسهم لتقدير كفاءة معلميهم التدريسية.	0.697	دالة عند 0.01
13	يقوم المعلم بناءا على سمات وخصائص شخصية معينة.	0.489	دالة عند 0.01
14	يستخدم تقويم المعلم لذاته كمصدر للمعلومات اللازمة لتقويم أداء المعلم	0.542	دالة عند 0.01
15	يقيس أنواع السلوك المراد قياسها بواسطة أدوات متنوعة عملية سهلة الاستخدام	0.630	دالة عند 0.01
16	يتحقق من صلاحية أدوات التقويم ً قبل استخدامها لتقويم أداء المعلم.	0.636	دالة عند 0.01
17	يستخدم أدوات تعطي نتائج ثابتة ومستقرة في الأوقات المختلفة لتقويم أداء المعلم	0.877	دالة عند 0.01
18	يوظف الاستبيانات بأنواعها في تقويم أداء المعلم.	0.758	دالة عند 0.01
19	يستخدم مقاييس تقدير السلوك في تقويم شخصية المعلم.	0.763	دالة عند 0.01
20	يفعل اختبارات الأداء المعيارية لتقويم أداء المعلم	0.720	دالة عند 0.01
21	يستخدم المشرف التربوي أساليب الاستقصاء والتفكير التأملي لتقويم أداء المعلم.	0.648	دالة عند 0.01
22	يلتفت عند قياس أداء المعلم إلى أن أداءه يختلف من درس إلى آخر	0.828	دالة عند 0.01
23	يوظف المشرف التربوي البحوث الإجرائية لتقويم أداء المعلم.	0.784	دالة عند 0.01
24	يتم توفير توصيف وظيفي للمعلم لتحديد نطاق عمله وواجباته قبل تقويم أدائه.	0.678	دالة عند 0.01
25	يكتشف العناصر البشرية المتفوقة من المعلمين من خلال عملية تقويم أدائهم.	0.593	دالة عند 0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع الفقرات ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمجالات قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

مصفوفة معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى للاستبانة وكذلك مع الدرجة الكلية

	المجموع	المجال الأول	المجال الثاني
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	0.961	1	
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	0.964	0.854	1

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

يتضح من الجدول السابق أن جميع المجالات ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

سادساً: ثبات الاستبانة:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الإستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1- طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني

من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11)

يوضح معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

الأبعاد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	25*	0.931	0.932
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	25*	0.904	0.906
المجموع	50	0.854	0.921

***تم استخدام معادلة جتمان لان النصفين غير متساويين**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.921) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	25	0.960
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	25	0.956
المجموع	**50**	**0.976**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.976) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقترحات الدراسة، وتوصياتها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على : " **ما درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح ذلك:

المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم

الجدول (13)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم

وكذلك ترتيبها في المجال (ن =618)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يقيس قدرة المعلم على إعداد الخطة السنوية والفصلية واليومية.	2295	3.714	0.956	74.27	9
2	يقدّر درجة تمكن المعلم من المحتوى العلمي لمجال تخصصه.	2423	3.921	0.915	78.41	1
3	يحكم على مدى توظيف المعلم لطرق وأساليب التعليم المختلفة.	2384	3.858	0.898	77.15	3
4	يحدد درجة إثارة المعلم لاهتمام المتعلمين.	2365	3.827	0.873	76.54	4
5	يقدّر درجة توظيف المعلم لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة التعليمية.	2129	3.445	1.011	68.90	21
6	يقيس قدرة المعلم على إدارة المواقف التعليمية المختلفة.	2316	3.748	0.940	74.95	7
7	يحدد قدرة المعلم على ربط المحتوى الدراسي ببيئة الطالب.	2300	3.722	0.941	74.43	8
8	يقيس قدرة المعلم على تحليل المحتوى الدراسي	2168	3.508	0.968	70.16	18
9	يقوّم درجة استخدام المعلم لمهارات البحث الإجرائي.	1944	3.146	1.051	62.91	24
10	يحكم المشرف التربوي على مدى مساهمة المعلم في تطوير البيئة والمجتمع.	1895	3.066	1.061	61.33	25

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
11	يلاحظ درجة التزام المعلم بالقيم والأعراف الاجتماعية.	2158	3.492	1.075	69.84	20
12	يقدّر درجة إلمام المعلم بمهارات الإدارة والقيادة الناجحة.	2263	3.662	1.019	73.24	10
13	يقيس درجة امتلاك المعلم لمهارات التقويم الذاتي.	2250	3.641	1.017	72.82	13
14	يحدد قدرة المعلم على تطوير المعارف والمهارات لدى المتعلم.	2329	3.769	0.918	75.37	6
15	يقوّم درجة تمكن المعلم من تعزيز التعلم الفردي للطلاب.	2190	3.544	0.912	70.87	16
16	يحكم على درجة استخدام المعلم لأساليب التقويم المناسبة للمواقف التعليمية.	2340	3.786	0.942	75.73	5
17	يلاحظ قدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم المناسبة لمخرجات التعليم المختلفة.	2263	3.662	0.908	73.24	11
18	يقدّر مهارات المعلم في إعداد الخطط العلاجية بناء على نتائج التقويم.	2219	3.591	1.034	71.81	15
19	يقيس قدرة المعلم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد لدى التلاميذ.	2112	3.417	1.047	68.35	23
20	يحدد قدرة المعلم على تصحيح السلوك غير المرغوب فيه للمتعلم.	2167	3.506	1.036	70.13	19
21	يقوّم مدى تمكن المعلم من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس.	2398	3.880	0.924	77.61	2
22	يحكم على إمكانات المعلم في غرس اتجاهات الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.	2225	3.600	1.012	72.01	14
23	يقدّر درجة تمكن المعلم من الانتفاع بالمعرفة العالمية مع المحافظة على الثقافة الإسلامية	2114	3.421	1.033	68.41	22
24	يحدد قدرة المعلم على ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة.	2188	3.540	1.078	70.81	17
25	يقوم تمكن المعلم من استخدام أساليب وطرائق تدريس متمركزة حول الطالب.	2254	3.647	0.989	72.94	12
	الدرجة الكلية للمجال	**55689**	**90.112**	**17.384**	**72.09**	

اعتبرت الباحثة أن 60% الحد الأدنى لقبول درجة ممارسة المشرف التربوي لـــدوره حـــسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وذلك وفقا للمعيار التالي:

أقل من 60% تعتبر درجة الممارسة ضعيفة .

60 % إلى أقل من 70 % تعتبر درجة الممارسة مقبولة

من 70 % إلى أقل من 80 % تعتبر درجة الممارسة جيدة .

من 80 % إلى أقل من 90 % تعتبر درجة الممارسةعالية.

90 % فأكثر تعتبر درجة الممارسةعالية جدا.

و يتضح من الجدول السابق :

أن أعلى أربع فقرات هذا المجال كانت كما يلي:

- احتلت الفقرة الثانية التي نصت على" يقدّر درجة تمكن المعلم من المحتوى العلمي لمجـــال تخصصه " المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (78.41%) وتعزو الباحثة ذلك إلـــى تقـــدير المشرفين التربويين لأهمية المحتوى العلمي في العملية التعليمية، وينطبق ذلك على مشرفي جميع المباحث في المدارس الثانوية.
- واحتلت الفقرة الحادية والعشرون التي نصت على" يقوّم مدى تمكن المعلم مـــن اســـتخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس " المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (77.61%) وقد تم إرجاع هذه النتيجة إلى أهمية عنصر الوقت ومدى اهتمام المشرفين التربويين به.
- وبالنسبة للفقرة الثالثة وهي "يحكم على مدى توظيف المعلم لطرق وأساليب التعليم المختلفة" فقد احتلت المرتبة الثالثة.بوزن نسبي قدره (77.15%) وتعزو الباحثة ذلك لأهميـــة هـــذا الجانب من الأداء حيث إن لتنويع طرق وأساليب التعليم أهمية بالغة في توصيل المعلومات للطالب وإضفاء الحيوية والمتعة على أجواء الدراسة.
- أما الفقرة الرابعة "يحدد درجة إثارة المعلم لاهتمام المتعلمين" فقد احتلت المرتبـــة الرابعـــة بوزن نسبي قدره (76.5%) وقد تم إرجاع ذلك لاهتمام المشرفين بهذا العنصر مـــن الأداء على اعتبار أن المعلم يقدم المعرفة والطالب هو المستقبل لها، وبشكل عام فإن الجوانب آنفة الذكر التي حظيت بالمراكز الأربعة الأُول جميعها عناصر تقليدية تتوارثها الأجيال من حيث الاهتمام والرعاية.

ويتضح من الجدول السابق **أن أدنى أربع فقرات هذا المجال كانت : -**

- الفقرة العاشرة التي نصت على" يحكم المشرف التربوي على مدى مساهمة المعلم في تطوير البيئة والمجتمع " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (61.33%).مما يؤكد على أن هناك قصور في دور المؤسسة التعليمية وأثرها علي المجتمع رغم أهمية هذا الجانب، وقد تم إرجاع ذلك إلى اقتصار التقويم على جوانب أداء المعلم التقليدية .

-الفقرة (التاسعة) التي نصت على" يقوّم درجة استخدام المعلم لمهارات البحث الإجرائي " احتلت المرتبة الرابعة والعشرون بوزن نسبي قدره (62.91%). فالبحوث الإجرائية لم تحظ باهتمام المشرفين كما أن البرامج التدريبية لم توظف في هذا المجال وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم مواكبة الإتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم.

- الفقرة التاسعة عشر" يقيس قدرة المعلم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد لدى التلاميذ".احتلت المرتبة الثالثة والعشرون بوزن نسبي قدره (68.35) ويتفق ذلك مع واقع نتاجات التعليم وهي استظهار المادة ثم نسيانها بعد الإمتحان .

الفقرة الثالثة والعشرون " يقدّر درجة تمكن المعلم من الانتفاع بالمعرفة العالمية مع المحافظة على الثقافة الإسلامية احتلت المرتبة الثانية والعشرون بوزن نسبي قدره (68.4%) وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم الإهتمام بعناصر الأداء غير التقليدية التي يجب استحداثها تمشيا مع متطلبات العصر وربما يرجع إلى خلو معايير تقويم أداء المعلم من هذا الجانب في الأداء.

وأن الدرجة الكلية للمجال حصلت على وزن نسبي (70.09%) فتكون بذلك درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم بعض جوانب أداء المعلم جيدة،

- لم تظهر النتائج نسبة مئوية متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جداً لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أي جانب من جوانب أداء المعلم التي تبنتها الاستبانة.

- كذلك لم تظهر النتائج نسبة مئوية مرتفعة لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أي جانب من جوانب أداء المعلم التي تبنتها الاستبانة حيث حصلت أعلى الفقرات على 78.41%).وهي نسبة جيدة . وهذه النتائج تتفق بشكل جزئي مع دراسة فرج (2011)، ودراسة يوسف (2009)

المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم

الجدول (14)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم وكذلك ترتيبها في المجال (ن =618)

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	يعقد المشرف التربوي لقاءات فردية مع المعلم قبل الزيارة الإشرافية.	1968	3.184	1.331	63.69	15
2	يتفق مع المعلم على نوع الأداة التي سيستخدمها لتقويم أدائه.	2287	3.701	1.060	74.01	1
3	يشرك المعلم في تحديد أهداف تقويم أدائه.	2056	3.327	1.190	66.54	8
4	يعتمد على معايير أداء نوعية عند تقويم أداء المعلم.	2124	3.437	1.071	68.74	5
5	يستخدم مؤشرات كمية لأداء المعلمين أثناء عملية التقويم.	2054	3.324	1.040	66.47	9
6	يختار أسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي.	2180	3.528	1.034	70.55	3
7	يفعل الورش التربوية في تقويم أداء المعلم.	2048	3.314	1.166	66.28	10
8	يوجه المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أدائه.	1931	3.125	1.166	62.49	18
9	يستخدم أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال) في تقويم أداء المعلم.	2025	3.277	1.076	65.53	11
10	يلاحظ أداء نفس المعلم في أوقات وأيام مختلفة.	1923	3.112	1.201	62.23	19
11	يستخدم أنماط التفاعل الصفي في عملية تقويم أداء المعلم.	2139	3.461	1.118	69.22	4
12	يعتمد على رأي المتعلمين أنفسهم لتقدير كفاءة معلميهم التدريسية.	1883	3.047	1.202	60.94	21
13	يقوم المعلم بناءا على سمات وخصائص شخصية معينة.	2006	3.246	1.103	64.92	13
14	يستخدم تقويم المعلم لذاته كمصدر للمعلومات اللازمة لتقويم أداء المعلم	2060	3.333	1.086	66.67	7

رقم الفقرة	الفقرة	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
15	يقيس أنواع السلوك المراد قياسها بواسطة أدوات متنوعة عملية سهلة الاستخدام	2016	3.262	0.944	65.24	12
16	يتحقق من صلاحية أدوات التقويم قبل استخدامها لتقويم أداء المعلم.	1986	3.214	1.086	64.27	14
17	يستخدم أدوات تعطي نتائج ثابتة ومستقرة في الأوقات المختلفة لتقويم أداء المعلم	1966	3.181	1.050	63.62	16
18	يوظف الاستبيانات بأنواعها في تقويم أداء المعلم.	1758	2.845	1.231	56.89	25
19	يستخدم مقاييس تقدير السلوك في تقويم شخصية المعلم.	1906	3.084	1.084	61.68	20
20	يفعل اختبارات الأداء المعيارية لتقويم أداء المعلم	1843	2.982	1.169	59.64	23
21	يستخدم المشرف التربوي أساليب الاستقصاء والتفكير التأملي لتقويم أداء المعلم.	1852	2.997	1.108	59.94	22
22	يلتفت عند قياس أداء المعلم إلى أن أداءه يختلف من درس إلى آخر	2072	3.353	1.103	67.06	6
23	يوظف المشرف التربوي البحوث الإجرائية لتقويم أداء المعلم.	1807	2.924	1.166	58.48	24
24	يتم توفير توصيف وظيفي للمعلم لتحديد نطاق عمله وواجباته قبل تقويم أدائه.	1945	3.147	1.150	62.94	17
25	يكتشف العناصر البشرية المتفوقة من المعلمين من خلال عملية تقويم أدائهم.	2190	3.544	1.105	70.87	2
	الدرجة الكلية للمجال	**50025**	**80.947**	**20.098**	**64.76**	

يتضح من الجدول السابق:

أن أعلى أربع فقرات في هذا المجال كانت:

- الفقرة الثانية التي نصت على" يتفق مع المعلم على نوع الأداة التي سيستخدمها لتقويم أدائه "احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (74.01%).وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المشرف التربوي يعرض أداة التقويم على المعلم وهي أداة وحيدة تتمثل في بطاقة الملاحظة التي يقوم بتعبئتها بعد الزيارة الإشرافية.

- الفقرة الخامسة والعشرون التي نصت على" يكتشف العناصر البشرية المتفوقة من المعلمين من خلال عملية تقويم أدائهم " احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (70.87%). وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية تحقيق عمليات التقويم لأهدافها والتي من أهمها اكتشاف العناصر البشرية المتفوقة من المعلمين.
- الفقرة السادسة" يختار أسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي "احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (70.5%) وتعكس هذه النسبة التنوع في أساليب التقويم، وعدم خضوع جميع المعلمين (المبتدئ و الخبير أو المبدع) لنفس أسلوب و أداة التقويم وقد تم إرجاع ذلك إلى التفاوت في أداء المعلمين الذي يفرض التباين في التقويم.
- الفقرة الحادية عشرة "يستخدم أنماط التفاعل الصفي في عملية تقويم أداء المعلم "احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (69%). وتعزو الباحثة ذلك إلى أن هذا الجانب يترك للسجية، ولا يتم الإلتفات إليه من الناحية العلمية ولا تستخدم أي أداة من أدواته.

وأن أدنى أربع فقرات في هذا المجال كانت:

- الفقرة الحادية والعشرون" يستخدم المشرف التربوي أساليب الاستقصاء والتفكير التأملي لتقويم أداء المعلم". احتلت المرتبة الثانية والعشرون بوزن نسبي قدره (59%). وقد تم إرجاع ذلك إلى زهد بعض المشرفين التربويين في الارتقاء بالمعلم ومساعدته على النمو أو إلى ما يعرف بالجوانب المظلمة في المؤسسة التعليمية.
- الفقرة العشرون" يفعل اختبارات الأداء المعيارية لتقويم أداء المعلم "احتلت المرتبة الثالثة والعشرون بوزن نسبي قدره (58.4%).وإختبارات الأداء المعيارية تحدد الأثر الذي يحدثه المعلم في التلاميذ بحيث تتغلب علي المعيقات التي قد تحول دون تحديد ذلك الأثر، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تلك الإختبارات تحتاج إلى كوادر مدربة على القياس والتقويم وإلى افتقار المؤسسة لتلك الكوادر.
- الفقرة الثالثة والعشرون " يوظف المشرف التربوي البحوث الإجرائية لتقويم أداء المعلم" احتلت المرتبة الرابعة والعشرون بوزن نسبي قدره (58.48%). مما يؤكد على أنه رغم الأهمية البالغة للبحث الإجرائي في تشخيص مواطن الخلل إلا أن تطبيقه ضعيف وتعزو الباحثة ذلك إلى كثرة أعباء المشرف التربوي التي تحول دون استخدام البحوث في عملية تقويم أداء المعلم.
- الفقرة الثامنة عشرة " يوظف الاستبيانات بأنواعها في تقويم أداء المعلم " احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.89%).، وقد تم إرجاع ذلك إلى أن الإستبانات يتم بناءها

من خلال معايشة المشكلة والإحساس بها وضعف استخدامها يشير إلى عدم الشعور بأي مشكلة، وأن الدرجة الكلية للمجال حصلت على وزن نسبي (64.76%) وهي درجة متوسطة وتتفق

- لم تظهر النتائج نسبة مئوية منخفضة أو منخفضة جداً لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أي أسلوب أو أداة من أساليب أو أدوات تقويم أداء المعلم التي تبنتها الاستبانة
- كذلك لم تظهر النتائج نسبة مئوية مرتفعة لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم التي تبنتها الاستبانة حيث حصلت أعلى الفقرات على 74.01%).وهي نسبة جيدة لكنها لا ترتقي لأكثر من ذلك. وتعزو الباحثة ذلك إلى: المعوقات التي تواجه المشرف أثناء عملية تقويم أداء المعلم وتشمل المعوقات التي تتعلق بنظام التقويم والمعوقات الناجمة عن الأخطاء التي قد يقع فيها المشرف التربوي أثناء عملية التقويم. وتتمثل المعوقات التي تتعلق بنظام تقويم أداء المعلم فيما يلي :

الافتقار إلى منهجية واضحة أو آلية موحدة لتنفيذ عملية التقويم؛ كذلك الافتقار للتخطيط الجيد القائم على أهداف محددة، والأساليب والأدوات المناسبة لعملية التقويم والتي يتطلب بناءها كفاءات متخصصة ربما تكون نادرة، كما تتطلب وقت وجهد وتكلفة مرتفعة، وضعف القوائم المعلنة لمعايير أداء المعلم، و الدور الذي تلعبه تلك المعايير في تقويم وتطوير أداء المعلم، والحاجة إلى مستويات للحكم على جودة الأداء، كذلك التباس المعنى الدقيق لبعض عناصر التقويم وتغير أداء الأفراد من فترة لأخرى، وقلة الأخذ الجدي بسجلات الأداء المكتوبة، حيث إن ما يتم ملاحظته هو عينة صغيرة من أداء المعلم، وغالباً ما تكون غير معبرة عن الأداء اليومي و ضعف عملية تدريب الرؤساء والمشرفين على عملية التقويم و على الأدوات المستخدمة و متابعتهم لعملية تقويم أداء المعلم وضعف الرقابة على هذا الجانب رغم أهميته، والأخطاء التي قد يقع فيها المشرف التربوي أثناء عملية التقويم.

جدول رقم (15)

ترتيب المجالين تنازلياً تبعاً لدرجة ممارسة المشرف التربوي لتقويم أداء معلم المرحلة الثانوية

المجال	عنوان المجال	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
الأول	درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	55689	90.112	17.384	72.09
الثاني	درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	50025	80.947	20.098	64.76
	درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أداء المعلم	52857	85.5295	18.741	68.43

وقد بلغت النسبة المئوية للدرجة الكلية للاستبانة **68.43** مما يدل على درجة فوق متوسطة لممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أداء المعلم، وتعزو الباحثة ذلك إلى جوانب الأداء المعاصرة التي تم قياسها وإلى أساليب وأدوات التقويم التي شملها المقياس، والتي تعكس عدم مواكبة الإتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم . وقد اتفقت تلك النتائج الدراسة مع نتائج دراسة صبح (2005)

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على : **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، التخصص العلمي، المنطقة التعليمية)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تحققت الباحثة من خمسة فروض كانت كما يلي:

التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة:

ينص الفرض الأول على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05 و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لاختلاف النوع (ذكر، أنثى).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "T. test" والجدول (15) يوضح ذلك:

جدول (16)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير النوع(ذكور، إناث)

المجال	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	ذكر	289	88.353	17.934	2.366	0.018	دالة عند 0.05
	أنثى	329	91.657	16.761			
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	ذكر	289	82.183	20.848	1.435	0.152	غير دالة إحصائياً
	أنثى	329	79.860	19.383			
الدرجة الكلية	ذكر	289	170.536	36.740	0.344	0.731	غير دالة إحصائياً
	أنثى	329	171.517	34.009			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (616) وعند مستوى دلالة (0.05) = 1.96
قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (616) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.58

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في المجال الثاني، والدرجة الكلية للمقياس وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث).

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في المجال الأول، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث) ولقد كانت الفروق لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة ذلك إلى ميل المرأة إلى الحذر في إبداء رأيها فهي أقل صراحة من الرجل كما تغلب عليها العاطفة.

كما أن المعلمين الذكور في المرحلة الثانوية أكثر خبرة من المعلمات وذلك لممارستهم التدريس أكثر من المعلمات، كذلك فإن شخصية الرجل أقوى من شخصية المرأة مما يقلل من فرصة الخطأ في التقويم، سواء كانت الأخطاء مقصودة، كتلك الناجمة عن طبيعة الصراع في الحياة التنظيمية داخل المدرسة، أوغير مقصودة كالأخطاء الناجمة عن عدم الدقة في جمع المعلومات وغيرها

التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثاني على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05 و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).**

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova.

جدول (17)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	بين المجموعات	221.243	2	110.622	0.365	0.694	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	186230.053	615	302.813			
	المجموع	186451.296	617				
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	بين المجموعات	1097.228	2	548.614	1.360	0.258	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	248138.010	615	403.476			
	المجموع	249235.238	617				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1659.665	2	829.833	0.666	0.514	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	766612.238	615	1246.524			
	المجموع	768271.903	617				

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.63

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وذلك لأن عملية التقويم والدورات التدريبية والترقيات لا تخضع لاعتبار المؤهل العلمي، وقد يكون ذلك سببا في عدم الاختلاف في الاستجابة لبنود الاستبانة .

التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة:

ينص الفرض الثالث على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 05 و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).**

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova.

جدول (18)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	بين المجموعات	3563.913	2	1781.957	5.992	0.003	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	182887.383	615	297.378			
	المجموع	186451.296	617				
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	بين المجموعات	1285.720	2	642.860	1.595	0.204	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	247949.518	615	403.170			
	المجموع	249235.238	617				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9121.465	2	4560.732	3.695	0.025	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	759150.438	615	1234.391			
	المجموع	768271.903	617				

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.63

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الثاني، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في المجال الأول والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (19)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الأول: تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	اقل من خمس سنوات 94.028	من 5-10 سنوات 87.404	اكثر من 10 سنوات 89.948
اقل من خمس سنوات 94.028	0.000		
من 5-10 سنوات 87.404	*6.624	0.000	
اكثر من 10 سنوات 89.948	4.080	2.544	0.000

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخبرة الاقل من خمس سنوات ومن 5-10 سنوات لصالح الأقل من خمس سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى

جدول (20)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية: تعزى لمتغير سنوات الخدمة

	اقل من خمس سنوات 177.401	من 5-10 سنوات 166.824	اكثر من 10 سنوات 170.694
اقل من خمس سنوات 177.401	0.000		
من 5-10 سنوات 166.824	*10.577	0.000	
اكثر من 10 سنوات 170.694	6.707	-3.870	0.000

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الخبرة الاقل من خمس سنوات ومن 5-10 سنوات لصالح الاقل من خمس سنوات، ولم يتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى وتعزو الباحثة ذلك إلى روتين العملية الإشرافية كاملة مع المعلمين القدامى حيث يكون المعلم قد أجاد الأداء في الموقف التعليمي، وينحصر أداءه فيما أجاد، فلا مجال للتغيير، كذلك لافتقار أهداف التقويم لهدف تمكين المعلم.

التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة:

ينص الفرض الرابع على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05 و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير التخصص العلمي (تربية إسلامية، لغة عربية، لغة انجليزية، رياضيات، علوم).**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova.

جدول (21)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص العلمي.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	بين المجموعات	2675.375	4	668.844	2.231	0.064	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	183775.922	613	299.798			
	المجموع	186451.296	617				
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	بين المجموعات	1259.545	4	314.886	0.778	0.539	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	247975.692	613	404.528			
	المجموع	249235.238	617				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	6653.121	4	1663.280	1.339	0.254	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	761618.782	613	1242.445			
	المجموع	768271.903	617				

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.63

ف الجدولية عند درجة حرية (2، 617) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة اقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص العلمي. وتعزو الباحثة ذلك إلى الوتيرة الموحدة التي يقوم عليها العمل الإشرافي في جميع المباحث، حيث أن جميع مشرفي المباحث يستخدمون الملاحظة الصفية، وتتم عملية الملاحظة بنفس الآلية، وتتم تعبئة بطاقة الملاحظة ذاتها لجميع المباحث.

التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض الدراسة:

ينص الفرض الخامس على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 05 و0) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة، شرق غزة، غرب غزة، الوسطى، خان يونس، رفح).**

وللتحقق من صحة هذا من الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (22)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم	بين المجموعات	11332.207	5	2266.441	7.921	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	175119.089	612	286.142			
	المجموع	186451.296	617				
المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم	بين المجموعات	17742.187	5	3548.437	9.381	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	231493.051	612	378.257			
	المجموع	249235.238	617				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	57363.350	5	11472.670	9.876	0.000	دالة عند 0.01
	داخل المجموعات	710908.553	612	1161.615			
	المجموع	768271.903	617				

ف الجدولية عند درجة حرية (5، 617) وعند مستوى دلالة (0.01) = 3.04

ف الجدولية عند درجة حرية (5، 617) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2.22

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

ولمعرفة اتجاه الفروق قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (23)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الاول: تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة 88.929	شرق غزة 89.678	غرب غزة 82.419	الوسطى 95.427	خان يونس 92.246	رفح 92.389
شمال غزة 88.929	0.000					
شرق غزة 89.678	0.749	0.000				
غرب غزة 82.419	6.510	7.259	0.000			
الوسطى 95.427	6.498	5.749	*13.009	0.000		
غرب خان يونس 92.246	3.317	2.568	*9.827	3.181	0.000	
رفح 92.389	3.460	2.711	*9.970	3.038	0.143	0.000

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة غرب غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، وبين غرب غزة ورفح لصالح رفح، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى

جدول (24)

يوضح اختبار شيفيه في المجال الثاني: تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة 78.677	شرق غزة 80.678	غرب غزة 71.547	الوسطى 87.658	خان يونس 83.548	رفح 84.208
شمال غزة 78.677	0.000					
شرق غزة 80.678	2.001	0.000				
غرب غزة 71.547	7.130	9.131	0.000			
الوسطى 87.658	8.981*	6.980	16.111*	0.000		
غرب خان يونس 83.548	4.871	2.869	12.001*	4.111	0.000	
رفح 84.208	5.532	3.530	12.661*	3.450	0.661	0.000

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شمال غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، وبين غرب غزة ورفح لصالح رفح، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى

جدول (25)

يوضح اختبار شيفيه في الدرجة الكلية: تعزى لمتغير المنطقة التعليمية

	شمال غزة 167.606	شرق غزة 170.356	غرب غزة 153.966	الوسطى 183.085	خان يونس 175.794	رفح 176.597
شمال غزة 167.606	0.000					
شرق غزة 170.356	2.750	0.000				
غرب غزة 153.966	13.640	*16.391	0.000			
الوسطى 183.085	15.479	12.729	*29.120	0.000		
خان يونس 175.794	8.188	5.437	*21.828	7.292	0.000	
رفح 176.597	8.991	6.241	*22.631	6.488	0.804	0.000

*دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين منطقة شرق غزة وغرب غزة لصالح شرق غزة، وبين غرب غزة والوسطى لصالح الوسطى، وبين غرب غزة وخان يونس لصالح خان يونس، وبين غرب غزة ورفح لصالح رفح، ولم يتضح فروق في المناطق الأخرى

وقد يعود السبب في ذلك إلى الاضطراب وعدم الاستقرار الذي عانت منه مديرية غرب غـزة والذي تمثل ميما يلي :

- الإرتباك وعدم الإستقرار في مديرية غرب غزة .
- التفاوت في مستوى أداء المشرفين التربويين في محافظات غزة، واختلاف مستوى الحماسة لديهم .
- اختلاف طبيعة المعلمين في المناطق وربما كان المعلمون في محافظة غرب غزة هم الأكثر موضوعية ودقة في استجابتهم لبنود الإستبانة.

-التفكك في البنيان التنظيمي لمؤسسة الإشراف التربوي وضعف ارتباط ذلك البنيان بالمركز الرئيس في وزارة التربية والتعليم العالي في غزة، لذلك فقد تختلف برامج المديريات من مديرية إلى أخرى.

الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

ما سبل تفعيل دور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم

أبدت نتائج الدراسة الحالية نقصاً في درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم بعض جوانب أداء المعلم، وفي استخدام المشرف التربوي لأساليب وأدوات التقويم وتنويعها، ولتفعيل دور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم لا بد من وجود معايير لتحديد جوانب الأداء المطلوب، بحيث تشتمل تلك المعايير على مستويات واضحة، وكذلك يجب التنويع في أساليب التقويم وأدواته، كما يجب تحري الدقة في عملية القياس وجمع المعلومات، لتتمكن عملية تقويم أداء المعلم من تحقيق أهدافها ،ولكي يتم ذلك قامت الباحثة بتكوين **تصور مقترح وقد استندت الباحثة في تصورها إلى ما يلي:**

1. الدراسة العميقة لموضوعي الإشراف التربوي المعاصر، وتقويم أداء المعلم.
2. نتائج الدراسة الحالية.
3. نتائج الدراسات السابقة والتي وردت في الفصل الثاني من هذه الدراسة.
4. الإطّلاع على وسائل تقويم أداء المعلم المستخدمة في وزارة التربية والتعليم في محافظات غزة .
5. إطّلاع الباحثة وخبرتها بصفتها معلمة في المرحلة الثانوية وباحثة في هذا المجال.

ثم عرضت الباحثة ذلك التصور على نخبة من خبراء الإشراف التربوي والتقويم في مجموعات بؤرية، ضمت عددا من الأساتذة الجامعيين وعددا آخر من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين حيث قامت الباحثة بتوجيه (20) دعوة إلى رؤساء الأقسام والمشرفين التربويين، بعد الحصول على إذن رئيس قسم الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم، وتمت مناقشة بنود التصور وإجراء التعديلات المناسبة للخروج بالصورة النهائية للتصور .

أهداف التصور المقترح:

1. الخروج من النمط التقليدي لعملية تقويم أداء المعلم إلى النمط المعاصر (الحديث) الـذي يتميز بدرجة أعلى من المصداقية والثبات والشمول.
2. إعطاء عملية تقويم أداء المعلم ما تستحقه من اهتمام حيث إنّه من خلالها يتم تـصنيف المعلمين وتحديد احتياجاتهم التدريبية، ومن خلالها يتم تحديد الكفاءات التربوية ومجالات إبداعها لتوظيفها و الاستفادة منها من خلال ما يلي :-

أ- ربط عملية تقويم أداء المعلم بأهدافها الإدارية والتطويرية.

ب- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين من خلال عملية التقويم.

ج- استمرارية عمليتي التقويم والتدريب لأن التنمية المهنية مستمرة على مدى الحيـاة والعملية.

3. الاهتمام بإنشاء معايير لتقويم أداء المعلم الفلسطيني بحيث تشمل جوانب أدائية نابعة من الواقع الفلسطيني واحتياجاته العلمية والروحية والسياسية، وذلك لترسيخ مبادئ الحفـاظ على الثوابت الدينية والوطنية والأخلاقية .

الاعتبارات التي قام على أساسها التصور:

أعدت الباحثة تصورها لنظام تقويم أداء المعلم بناءً على الاعتبارات التالية:

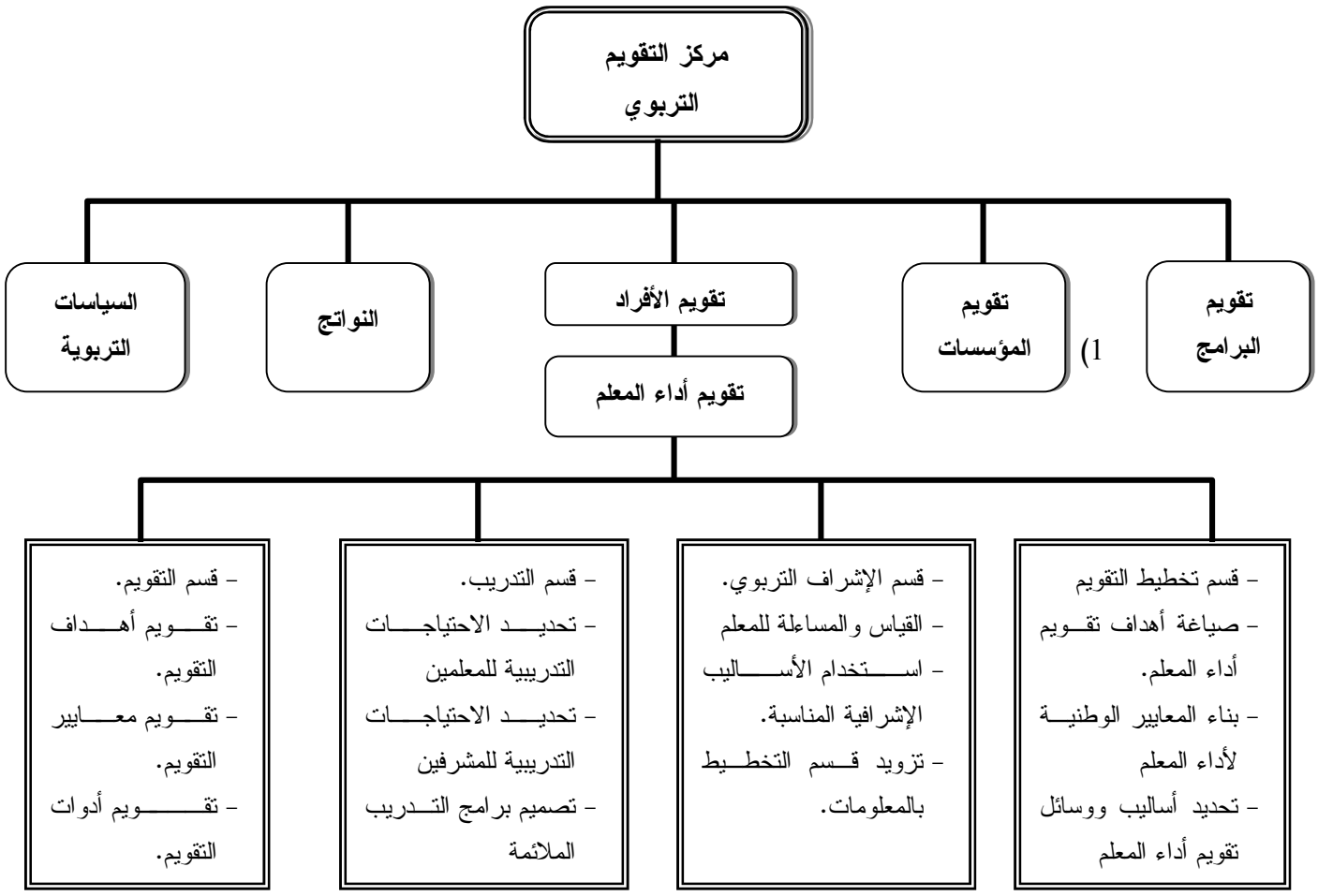
1. أن المعلم عندما اختار أن يكون معلماً، اختار أمانة ثقيلـة تـنهض أو لا تـنهض بفعلهـا الشعوب، وأن المشرف التربوي عندما اختار أن يكون مشرفاً تربوياً اختار أمانة أثقل مـن الأمانة التي اختارها المعلم.
2. أن المعلم يميل إلى النمو والتطور المستمر بطبعه ويسعى دوماً إلى التقدم والارتقـاء فـي عمله، تلك هي القاعدة، وما عداها هو الشواذ.
3. أن عملية تقويم أداء المعلم هي شهادة بحقه، وللشهادة أعباءها، وآثارها، ومقتضياتها.
4. أن الشهادة التي يدليها المشرف التربوي بحق المعلم قد تؤدي إلى توليه أمراً هو كفء لـه أو قد تؤدي إلى عكس ذلك وأن تبعات ذلك الأمر سواء كانت شراً أم خيراً تقع على كاهـل ذلك المشرف.
5. أن معلم المرحلة الثانوية له اعتبارات خاصة عند تقويم أدائه، وأن تلك الاعتبارات تقتضى أساليب وأدوات خاصة به، وذلك لخطورة المرحلة الثانوية، وأهميتها بالنسبة للمجتمع.

التصور المقترح لتفعيل دور المشرف التربوي في تقويم أداء المعلم

إقامة مركز لتقويم أداء المعلم.

ويوضح الشكل رقم (1) الهيكل التنظيمي للمركز

شكل رقم (1)



1)

و يشمل المركز الفروع التالية:

أولا : قسم تخطيط التقويم:

مهام قسم تخطيط التقويم

1-تحديدأهداف التقويم .

2-بناء المعايير الوطنية لتقويم أداء المعلم .

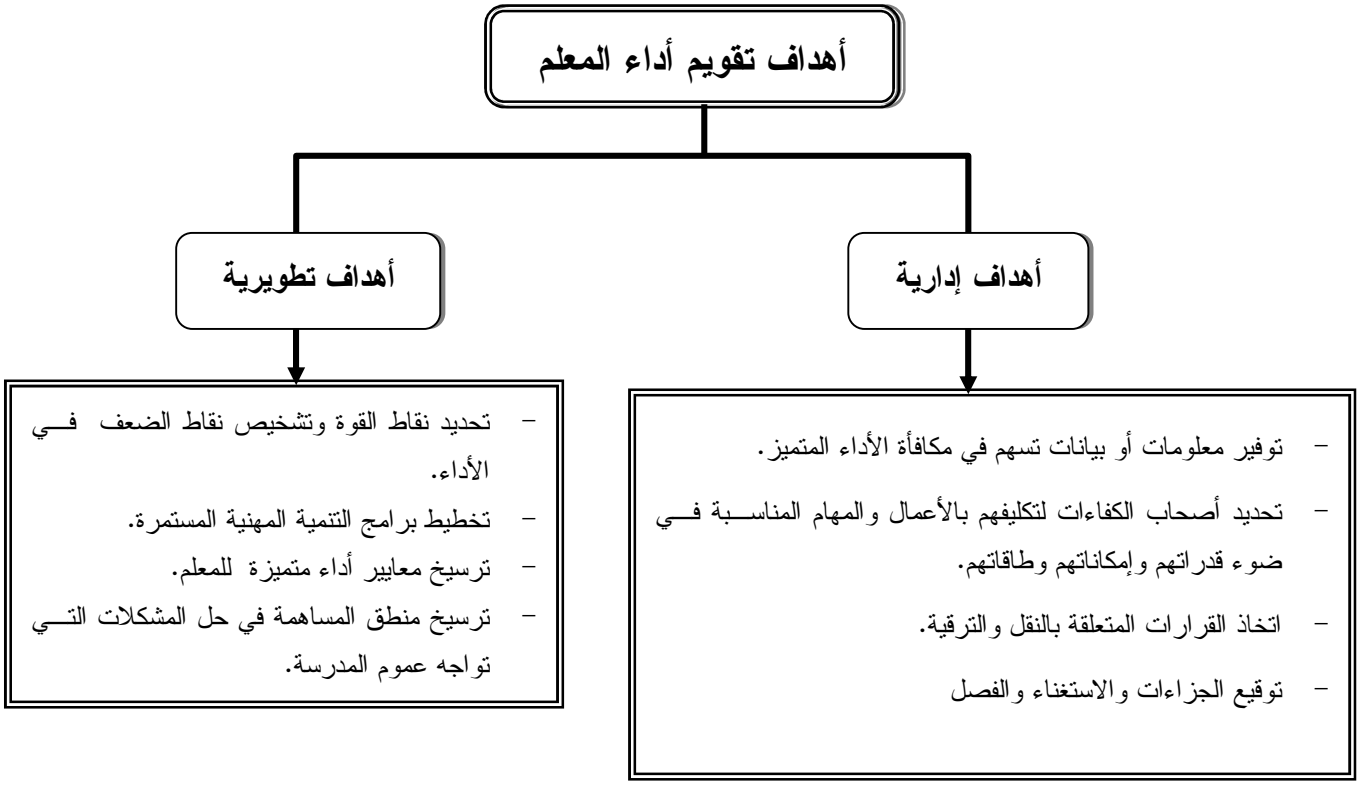
3-تحديد أساليب التقويم.

4-بناء أدوات التقويم

1- **أهداف التقويم :**

ويوضح الشكل التالي أهم أهداف تقويم أداء المعلم

شكل رقم (2)



2- المعايير الوطنية لتقويم أداء المعلم:

يتم بناءها في قسم تخطيط التقويم مع مراعاة ما يلي

تشتمل معايير تقويم أداء المعلم على ما يلي:

- معايير لتقدير الإدراك وتقويمه
- معايير لتقدير الأداء والسلوك التعليمي وتقويمه
- معايير لتقدير نتاجات التعليم وتقويمه.

أ- معايير تقدير الإدراك وتقويمه:

وهي المعايير التي تحدد مدى امتلاك المعلم للمهارات اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على التقويم.

ب- معايير التقدير لأداء السلوك التعليمي وتقويمه:

تحدد هذه المعايير قدرات المعلم في ممارسة مهارات التعليم المتعددة.

ت- معايير تقدير نتاجات التعليم وتقويمه:

تشير إلى درجة امتلاك المعلم للقدرة على إحداث التغيرات في سلوك المتعلمين.

أهم مجالات معايير التقويم

- **تنسيق المعرفة وتطويرها**

وتشمل المعرفة العلمية والثقافة التربوية

- **الصفات الشخصية:**

وتشمل أخلاقيات المهنة وقدرة المعلم على التعاون والتواصل.

- **الخصائص المهنية:**

وتتمثل في التهيئة الحافزة، عرض المادة، لغة المعلم، الأسئلة الصفية، الوسائط التعليمية، (الفروق الفردية) تفريد التعليم،إثارة الدافعية، توفيربيئة صفية معززة للتعليم والتقويم الواقعي.

- **التنمية المهنية :**

وتشمل التدريب والتنمية الذاتية.

- **الكفاية الإنتاجية وتضمن:**

تنمية مهارات التفكير والأداء لدى الطلاب، تنمية القيم والاتجاهات، الابتكار والإسهام في التطوير.

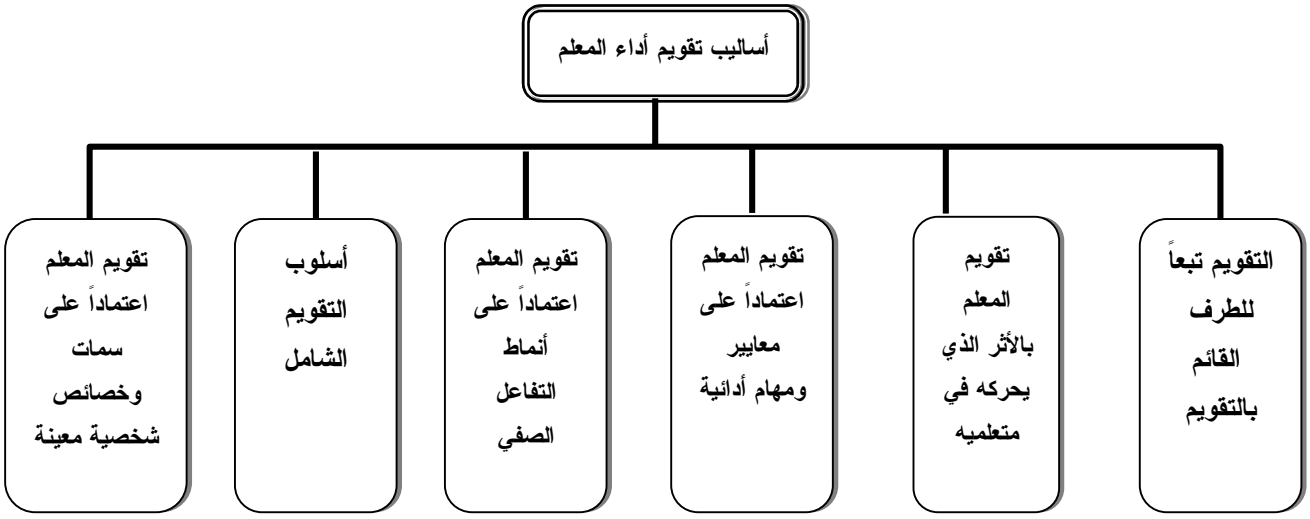
الأنشطة والمشروعات الصفية واللاصفية.

3- أساليب تقويم أداء المعلم

يتم تحديدالأساليب الملائمة للتقويم وفق الإتجاهات المعاصرة لتقويم الأداء بحيث تعكس تقويماً واقعياً لأداء المعلم.

ويوضح الشكل رقم (3) أهم الأساليب المستخدمة في تقويم أداء المعلم:

شكل رقم (3)



و للحصول على نتائج أفضل للتقويم لا بد من الإهتمام بأساليب تقويم أداء المعلم التاليـــة :إلـــى جانب الأساليب آنفة الذكر .

1. ملفات الإنجاز.
2. البحث الفعل (البحوث الإجرائية)
3. الممارسة المتأملة.

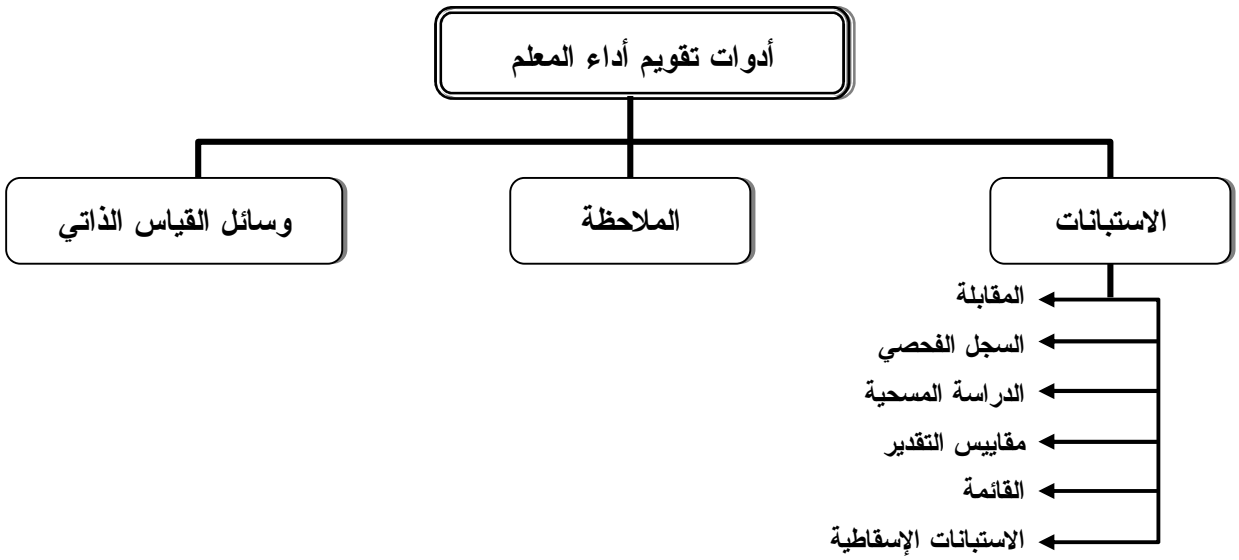
4-أدوات تقويم أداء المعلم:

يتم بناء أدوات تقويم أداء المعلم على الأسس التالية :

- أن تلائم أهداف التقويم التي أعدت من أجلها .
- أن تتفق مع أساليب التقويم المستخدمة في عملية التقويم فالإستبانة تتفق مـــع البحـــث الإجرائـــي وهكذا.
- أن تتسم أدوات التقويم بالصدق والثبات والعملية والمرونة والموضوعية.

ويوضح الشكل رقم (4) أهم تلك الأدوات

شكل رقم (4)



ثانيا :قسم الإشراف الميداني :

مهام قسم الإشراف الميداني :

يتولى القسم المسؤوليات التالية :-

أ- جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمعلم من خلال استخدام أساليب وأدوات التقويم التي تم إعدادها في قسم التخطيط مع الالتزام بمعايير التقويم المتفق عليها.

ب-تزويد قسم التخطيط بكافة المعلومات والبيانات التي تم التوصل إليها بعد القيام بتقـــويم أداء المعلم، وفق مواصفات وخصائص تقويم الأداء التي أقرها قسم التخطـــيط التـــابع لمركز التقويم.

ج- استخدام الأساليب الإشرافية المناسبة للمعلمين، والأدوات التي تتلاءم معها

2) قسم التدريب:

يتولى قسم التدريب المهام التالية:

أ- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم بناء على نتاجات التقويم التي تم تجميعها في قـــسم التخطيط

ب- إعداد البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وفق تلك الاحتياجات .

ج- استخدام البرامج التدريبية التي تم إعدادها في تدريب المعلمين .

د- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف بناء على المهام المنوط بها.

ه- تدريب لمشرفين التربويين وفق احتياجاتهم التدريبية كما يتم تدريبهم علـــى إســـتخدام أساليب وأدوات التقويم المختلفة .

ويجب أن يقوم على قسم التدريب نخبة من الخبراء الفنيين والإداريين الحاصلين على رخـــصة التدريب

4) قسم التقويم:

حيث يتم تقويم أهداف التقويم، معاييره، أساليبه، أدواته، إجراءاته ، للوقوف على مـــدى فاعلية ومصداقية عملية التقويم، وتحديد الأخطاء ومواطن الخلل فيها.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وبالإستناد إلى الأدب التربوي توصي الباحثة بما يلي:.

- بناء معايير لتقويم أداء المعلم وأخرى لتقويم أداء المشرف التربوي
- زيادة عدد المشرفين التربويين، وتوزيع المسؤوليات عليهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- الإهتمام ببرامج التدريب المستمر للمشرفين التربويين، وفق احتياجاتهم التدريبية، ليتمكنوا من مواكبة الاتجاهات المعاصرة في التربية، وربطها بالتراث التربوي الإسلامي.
- إعداد برامج تدريبية للمشرفين التربويين، لتمكينهم من مواكبة الاتجاهات المعاصرة وتطورها في الميدان التربوي .
- الاهتمام بتدريب المشرفين التربويين على استحدام وتوظيف أساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم أداء المعلم، وتحري الدقة أثناء جمع البيانات اللازمة لتقويم أداء المعلم، وعدم الاعتماد على مصدر واحد للمعلومات.

كما توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية :

- تقويم برامج قسم الإشراف والتأهيل التربوي الإشرافية في وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
- درجة استخدام المشرفين التربويين لاستراتيجيات التقويم البديل في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة.

مراجع الدراسة

المـــراجـــع

القرآن الكريم تنزيل العزيز الرحيم

أولاً: المراجع العربية

1. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد، 13/ 270 تحقيق: محمد عوامة، طبعة الدار السلفية .

2. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (1995) **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة.

3. أبو شملة، كامل عبد الفتاح (2009): فعالية الأساليب الإشرافية في تحسين أداء معلمي مدارس وكالة الغوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غز.

4. أبو علام، رجاء محمود (1998): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات.

5. أبو قمر، باسم ومصالحة، عبد الهادي (2007): مدى توافر معايير الجودة في برامج الإشراف التربوي المقدمة في وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث "**الجودة في التعليم العام الفلسطيني (مدخل للتميز)** الجامعة الإسلامية بغزة.

6. أبو لبدة، عبد الله يونس، (2005) :الاتجاهات الحديثة في تقويم المعلمين، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث "**حول الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم**،" جامعة الإمارات العربية المتحدة، كلية التربية.

7. اجحيدى، إدريس(2007): القيادة والتقويم التقويم التطويري للمؤسسة التعليمية الرهانات التكوينية المستعصية في مجال الإدارة التربوية، مجلة **علوم التربية**، المغرب، ع 35 ص ص(17 –36)

8. إدريس، رغدة (2009) **أساليب إشرافية فاعلة وأدوار معاصرة للمشرف التربوي**، معهد التربية، عمان.

9. الأغا، إحسان، الديب، ماجد (2002) : دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير

أداء المعلم، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الرابع " **مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء** " جامعة عين شمس .

10. أقلا نية، المكي(1991): **النظم التعليمية عند المحدثين في القرون الثلاثة الأولى،** وزارة الأوقاف، الدوحة.

11. الألباني، محمد ناصر الدين (1997) صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري، باب اصطناع المال، حديث رقم: 370 / 478، مكتبة الدليل .

12. بابطين، عبدالعزيز (2004) : **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي،** مكتبة العبيكان، الرياض.

13. البستان، أحمد عبد الباقي، وآخرون(2003م): **الإدارة والإشراف التربوي،** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، غزة .

14. بلقيس، أحمد وعبد اللطيف، خيري(2002) :**الزيارات الصفية والدروس التوضيحية في إطار الاستراتيجيات الإشرافية،** معهد التربية التابع للأونروا، عمان .

15. البنا، محمد (2003): الدور المهني للمشرف التربوي ومدى ممارسته له من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة غزة"، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

16. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (1962) **سنن الترمذي،** تحقيق: إبراهيم عطوة عوض4 / 638 كتاب صفة القيامة، باب 25، حديث رقم: 2459، حديث حسن ، مصطفى البابي الحلبي – مصر

17. جاد، إيناس (2003) : تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي، **رسالة ماجستير،** كلية التربية، دمياط .

18. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (2001) :**الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي،** دار المناهج، عمّان، الأردن.

19. جونسون، ديفيد، جونسون روجر (2005): **قيادة المدرسة التعاونية،** دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

20. حثناوي، واثق (2009): دور المعلوماتية في تنمية الأداء المهني للمعلمين المهنيين في المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين من وجهة نظر المديرين والمعلمين، **رسالة ماجستير**، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين.

21. حجي، أحمد إسماعيل (1998) **الإدارة التعليمية والمدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

22. الحريري، رافدة (2008) : **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.

23. حسين، سلامة، عوض الله عوض (2006) **الإشراف اتجاهات حديثة في التربوي**، دارالفكر، عمان، الأردن

24. الحلاق، دنيا (2008) : متطلبات تطوير الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، **رسالة ماجستير**. جامعة الأزهر، غزة

25. الحماد، إبراهيم ، وآخرون (2005) : الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي الإدارة المدرسية بالمملكة العربية السعودية، **دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي** السعوديـــة، ع 97، ص(89– 104).

26. حمدان، محمد زياد (1992) :**الإشراف التربوي في التربية والمعاصرة**، دار التربية الحديثة، عمان.

27. الخطيب، إبراهيم وآخرون(2003) : **الإشراف التربوي فلسفته وأساليبه وتطبيقاته**، دار قنديل، الرياض.

28. دروزه، أفنان (2008):الجودة والاتساق في عمليات تخطيط التعليم كأداة لتقييم أداء المعلم وتطويره، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية** .(مجلد 2)

29. الدريج، محمد (2006) : كفايات المشرف التربوي وأساليب تطويرها من أجل تأسيس علمي لنموذج للإشراف بالكفايات. **تواصل** – عمان ع 4، ص (22 – 35).

30. الديب، ماجد (2004): واقع الإشراف التربوي ومتطلبات التغيير في ضوء المناهج الفلسطينية الجديدة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بمحافظة غزة"، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول، **التربية في فلسطين وتغيرات العصر**، الجامعة الإسلامية

31. الديراوي، إسماعيل(2008): دور الإشراف الوقائي في تحسين أداء المعلمين الجدد في المدارس الحكومية بمحافظات غزة" ، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

32. الرهيط، بن فهد، عبد الرحمن، (2004م): العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميِّز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، **رسالة ماجستير** جامعة الملك سعود، السعودية.

33. الزواوي، خالد محمد (2003): **الجودة الشاملة في التعليم**، مجموعة النيل العربية.

34. السعود، راتب (1993): **معوقات العمل الإشرافي** في الأردن كما يراها المشرفون التربويين، مجلة دراسات الجامعة الأردنية مج(21)، (445 ،462).

35. السعود، راتب (2002): **الإشراف التربوي اتجاهات حديثة**، عمان، الأردن.

36. سعيد، (2005) "مفهوم الإشراف التربوي الحديث وكفاياته واتجاهاته."حولية كلية المعلمين في أبها، الرياض ع 8

37. السعيد، تغريد لطفي عطا (1998) الدور الفني للمشرف التربوي الفعال كما يقدره معلمو الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء"، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

38. السيد، مختار عبد الجواد (2003) : المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم الأساس في مصر في عصر المعلومات، المؤتمر السنوي الحادي عشر، **نظم تقويم الأداء المدرس في الوطن العربي**، مصر ص(271 – 357).

39. سيسالم، روضة وآخرون (2007) :**الإشراف التربوي في فلسطين**، الطبعة الأولى، مكتبة آفاق ،غزة.

40. صالح، نجوى (2007): تحسين دور المشرف التربوي في مدارس محافظة غزة في ضوء مفهوم الجودة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث "الجودة في التعليم العام الفلسطيني" الجامعة الإسلامية، غزة.

41. الصباغ، دره(1986) : **إدارة القوى البشرية منحى نظمي**، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان،

42. صبيح، عمر وآخرون (2002) :"**برنامج المدرسة وحدة تدريب** "الإشراف التربوي " وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، فلسطين.

43. الصراف، قاسم علي (2002): **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث.

44. صليوو، سهى نونا (2005) : **الإشراف والتنظيم التربوي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

45. الصمادي، عبد الله، الدرابيع، ماهر(2004م): **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

46. صيام، محمد (2007) : دور أساليب الأشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

47. طافش، محمود (2004) :**الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**، دار الفرقان، عمان

48. الطعاني، حسن (2005) :**الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه**، عمان.

49. طعيمة، رشدي، أحمد وآخرون (2006): **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

50. عبد اللطيف، خيري (1998م): **المنحى الإشرافي الشامل وتطبيقاته العملية**، معهد التربية، وكالة الغوث الدولية، اليونسكو، عمان.

51. عبد الهادي، جودت (2002) :**الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

52. عبيدات، ذوقان (2005):الإشراف التشاركي هل هو الحل؟ ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الثالث، **الإشراف التربوي إدارة لجودة التعليم**، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة .

53. عصفور، وصفي(1999) :**المرشد إلى إدارة غرفة الصف**، معهد التربية التابع للأونروا، عمان.

54. عطاري، عارف، عبدالله، الشنفري دراسة العوامل المحددة التي تؤثر على تقييم المعلمين الأداء في سلطنة عمان، مجلة دراسات، **العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية المجّلد32 ، العدد 2005 ص (243 -257)

55. عطوي، جودت (2008) الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

56. عطية، محسن علي، الهاشمي عبد الرحمن (2008): التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57. عقل، أنور(2001م) **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

58. علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة .

59. عليمات، عبد الرحمن عبد السلام (2001): **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم، واكتسابها بالتعلم الذاتي**، دار المناهج، عمان.

60. العنزي، بشرى (2007) :تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

61. عيسى، محمد عباس (2004م) : دراسة تقويم الأداء وبرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية، **رسالة دكتوراه**، جامعة بومبي، الهند.

62. الغريب، رمزية (1962): **التقويم والقياس في المدرسة الحديثة**، دار النهضة العربية، القاهرة.

63. الفتلاوي، سهلية كاظم، (2004) : **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله .

64. فرج، فتحي عيسى (2011): **تقويم أداء المشرفين التربويين بشعبة الجبل الأخضر في ضوء كفاياتهم المهنية**، كلية الآداب، جامعة عمر المختار.

65. فليه، فاروق عبدو، عبد المجيد ،محمد (2005) : **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**، دار المسيرة، عمان، الأردن .

66. فوزي، مؤيد (2005): **تقويم العملية التدريسية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

67. كوجك، كوثلا حسين (2012) : **البورتفليو في التعليم والتعلم، رؤيا شاملة**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة .

68. متولي، مصطفى (1983): **الإشراف الفني في التعليم**، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية

69. مجيد، سوسن شاكر (**2011**): **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

70. المدلل، نعيمة (2007): "تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمدارس الإعدادية بمحافظات غزة في ضوء الفكر الإداري المعاصر"، **رسالة دكتوراة**، معهد البحوث، القاهرة.

71. المساد، محمود (1986) :**الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح**، دار الأمل، إربد.

72. مصطفى، يوسف عبد المعطي (2005): **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، دار الفكر العربي، القاهرة.

73. المقيد، عاهد (2006) : واقع الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين بوكالة الغوث بغزة في ضوء مبادئ الجودة الشاملة وسبل تطويرها"، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .

74. ملحم، سامي محمد (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

75. منسي، محمود (1990) : **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

76. منصور، السيد كامل الشربيني (2011): **الاتجاهات الحديثة في تشخيص وتقويم العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

77. المهيزع، فهد (2008): **تقويم المعلم عن طريق أساليب التقويم البديلة**

78. نبهان، محي محمد، (2006م) : **الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن .

79. نشواتي، عبد المجيد (1985) :**علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفرقان، بيروت.

80. نشوان، جميـــل (1998): **إدارة السلوك التنظيمي في منظومة الإشراف التربوي بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة**، مجلة جامعة الأقصى، المجلد 10، العدد 1، (ص1-40).

81. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005) **المادة التدريبية لدليل الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف التأهيل التربوي، رام الله.

82. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2007) **دليل في الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل، فلسطين.

83. وهبي، السيد إسماعيل (2003): اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم، المؤتمر العلمي الرابع عشر. **مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، مصر مجـــ 2 (ص755 - ص786).

84. يوسف، حديد(2009): تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي، **رسالة دكتوراه**، جامعة منتوري – قسنطينة، الجزائر .

85. يونس، نزيه حسن حسين، (2009) : توظيف التخطيط الاستراتيجي في تطوير الإشراف التربوي في محافظات غزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية – غزة

ثانيا : المراجع الأجنبية :-

1. Arion, Avy.an (2011) Guidelines for the assessent of teaching, center for pesearchon learning and teaching university of Michican.

2. Cay: 2006،Lin- Chongde، -Yonghon4 : Theory and Practice on erPerformanceEvaluation.... DCSIMG. ERIC: Education Resources Information Center Skip main navigation. J851376: http://www.springerlink.com

3. CK Eady, SJ Zepeda - Rural Educator, (2007) Development under Mandated Reform: The Perceptions and Practices of Rural Middle School Principals

4. Edward Pajak, Dimensions of Supervision, University of Georgia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1990.

5. Gerald. Elgarten, Testing New Supervisory Process For Improving Instruction, The city university of new York, Journal of curriculum and supervision, Vol.6, No.2, 1991.

6. Glazerman Steven: k (2011) Evaluation of teacher evaluation systems, Mathematical Policy Research The Brookings Brown Center Task Group on Teacher Quality

7. Glickman, C.D., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J. (2004). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.

8. Good, G (1973) Dictionary of Education, 3rd Education, N.Y.Mc, Graw-Hill, p.539.

9. Linda Darling-Hammond : 2010 w Evaluating Teachers Effectiveness canprogress.org, http://www.americanprogress.org/issues/

10. Ovando , Martha N. & Huckestein , Ma. Luisa S. (2003): "Perceptions of the role of the Central Office Supervisors in Exemplary Texas School Districts " , Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference , Chicago , Illinois.

11. Scott E. Burant, The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth, University of Saskatchewan, Saskatoon, 2009.

12. Smith, J.A.(1990) "Teacher Attitudes Towards Classroom Observation ameans of their evaluation "ED. D, University of Georgia Dissertation Abstracts International, vol., 52-30A.

13. Tyler John : H2011 Impact on performance evaluation: Evidence from longitudinal data of student in the mid-career teachers achievemen. Brown University Tubman Center for Public Policy, National Bureau of Economic Research (NBER)

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

1- العتيبي، سميرة، قدح، وئام (2010) : **الإشراف التربوي مفهومه، .خصائصه، أهدافه ....** www.themegallery.com

2- العمري عطية: **رؤية جديد للإشراف التربوي**

http://www.sef.ps/vb/multka36467/

3- الغتم، نورة أحمد (2007): **المؤتمر التربوي السنوي الحادي والعشرون التعليم الإعدادي تطوير وطموح من أجل المستقبل**، رؤية جديدة للإشراف التربوي

http://www.sef.ps/vb/multka36467/

4- المحيسن، إبراهيم عبد الله، (2009) التقويم البديل

http://www.mohyssin.com

5- مجلوس، بهاء (2007) النمو المهني للمعلمين، أنوار 17 سبتمبر

www.edunet.tn/crefoc.

6- مطاوع، بسام فضل (2010): دور المشرف التربوي في إطار ضمان الجودة

http://www.sef.ps/vb/mutka36467

7- المهيزع، فهد بن عبد الرحمن (2005): تقويم المعلم عن طريق أساليب التقويم البديلة.

www.almarefh.org

مـــلاحـــق الـدراســـة

ملحق رقم (1)

الاستبانة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراســـات العليا

كليـــة التربيـــــة

قســـم أصول التربية – إدارة تربوية

تحكيم استبانة

حفظه الله _____

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،، ،

تقوم الباحثة بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بعنوان " درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانويـــة وســـبل تفعيلها " وتهدف الدراسة إلى معرفة تقديرات معلمي المرحلـــة الثانويـــة لدرجـــة ممارســـة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء المعلمين.

لذا يرجى من سيادتكم.إبداء رأيكم في الاستبانة، وذلك من خلال

1-التكرم بحذف أو إضافة ما ترونه مناسباً لتأخذ الاستبانة شكلها النهائي

2-تعديل ما ترونه مناسباً لتأخذ الاستبانة شكلها النهائي.

ولكم جزيل الشكر والامتنان على حسن تعاونكم

الباحثة / منيرة محمد هارون

سمات التقويم وأهدافه

م	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
-1	لا تتأثر عملية تقويم أداء بما يرتسم حوله من هالة أو سمعة أو دعاية.					
-2	ترتبط عملية تقويم أداء المعلم بالواقع حيث يتم تقويم ما يمارسه المعلم فعلياً في حياته العملية.					
-3	يتم توفير توصيف لمسئوليات المعلم لتحديد نطاق عمله وواجباته قبل تقويم أداءه.					
-4	يتم بناء عملية تقويم أداء المعلم على أسس اقتصادية في نفقاتها، بحيث تكون بأقل تكلفة مادية ممكنة، وفي أقل وقت ممكن					
-5	تعطي عملية التقويم صورة واضحة ودقيقة عن أداء المعلم.					
-6	تتفق عملية تقويم أداء المعلم مع فلسفة المؤسسة وأهدافها					
-7	تتفادى عملية تقويم أداء المعلم إعطاء المعلمين تقديرات تتراوح حول المتوسط، دون مراعاة ما بينهم من تفاوتات.					

م	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
-8	تتجنب عملية تقويم أداء المعلم تضخيم الميزات والصفات الحسنة أو العيوب والسلبيات للمعلم.					
-9	تسير عملية تقويم أداء المعلم جنباً إلى جنب مع أهداف العملية المراد تقويمها.					
-10	تشمل عملية تقويم أداء المعلم جميع جوانب أداء المعلم.					
-11	تستمر عملية تقويم أداء المعلم من بداية العملية المراد تقويمها إلى نهايتها.					
-12	تعطي عملية تقويم أداء المعلم صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع المراد تقويمه.					
-13						
-14						
-15						
-16						

المجال الأول: جوانب تقويم أداء المعلم:

	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
1-	يقيس المشرف التربوي قدرة المعلم على إعداد الخطة السنوية والفصلية واليومية.					
2-	يقدر المشرف التربوي درجة تمكن المعلم من المحتوى العلمي لمجال تخصصه.					
3-	يحكم المشرف التربوي على مدى توظيف المعلم لطرق وأساليب التعليم المختلفة.					
4-	يحدد المشرف التربوي درجة إثارة المعلم لاهتمام المتعلمين.					
5-	يلاحظ المشرف التربوي درجة استخدام المعلم للوسائل التعليمية في الموقف التعليمي.					
6-	يقدر المشرف التربوي درجة توظيف المعلم لتكنولوجيا التعليم في الأنشطة التعليمية.					
7-	يقيس المشرف التربوي قدرة المعلم على إدارة البرامج التعليمية المختلفة.					
8-	يحدد المشرف التربوي قدرة المعلم على تطوير البرامج التعليمية.					

	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
9-	يقوم المشرف التربوي درجة استخدام المعلم لمهارات البحث العلمي.					
10-	يحكم المشرف التربوي على مدى مساهمة المعلم في تطوير البيئة والمجتمع.					
11-	يلاحظ المشرف التربوي درجة التزام المعلم بالقيم والأعراف الاجتماعية.					
12-	يقدر المشرف التربوي درجة إلمام المعلم بمهارات الإدارة والقيادة الناجحة.					
13-	يقيس المشرف التربوي درجة امتلاك المعلم لمهارات التقويم الذاتي.					
14-	يحدد المشرف التربوي قدرة المعلم على تطوير المعارف والمهارات لدى المتعلم.					
15-	يقوم المشرف التربوي درجة تمكن المعلم من تعزيز التعليم الفردي للطلاب					
16-	يحكم المشرف التربوي على درجة استخدام المعلم لأساليب التقويم المناسبة للمواقف التعليمية.					

	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
17-	يلاحظ المشرف التربوي قدرة المعلم على استخدام أدوات التقويم المناسبة لمخرجات التعليم المختلفة.					
18-	يقدر المشرف التربوي مهارات المعلم في إعداد الخطط العلاجية بناء على نتائج التقويم.					
19-	يقيس المشرف التربوي درجة تمكن المعلم من صياغة الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي الناقد لدى التلاميذ.					
20-	يحدد المشرف التربوي قدرة المعلم على تصحيح السلوك غير السوي للمتعلم.					
21-	يقوم المشرف التربوي مدى تمكن المعلم من استخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس.					
22-	يحكم المشرف التربوي على إمكانات المعلم في غرس اتجاهات الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
23-	يقدر المشرف التربوي درجة تمكن المعلم من المحافظة على الثقافة الإسلامية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية					

	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
-24	يحدد المشرف التربوي قدرة المعلم على ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلاب.					
-25	يقوم المشرف التربوي مدى تمكن المعلم من بناء شخصية المتعلم بناءً متوازناً.					
-26						
-27						
-28						
-29						
-30						

المجال الثاني: أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم

م	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
-1	يعقد المشرف التربوي لقاءات فردية مع المعلم قبل الزيارة الإشرافية.					
-2	يطّلع المشرف التربوي على الخطط السنوية والشهرية واليومية التي يعدها المعلم.					
-3	يشرك المشرف التربوي المعلم في تحديد أهداف التقويم.					
-4	يعتمد المشرف التربوي على معايير أدائية عند تقويم أداء المعلم.					
-5	يستخدم المشرف التربوي مؤشرات ملموسة لأداء المعلمين أثناء عملية التقويم.					
-6	يختار المشرف التربوي أسلوب التقويم وفقاً لخصائص شخصية المعلم وإمكاناته.					
-7	يفعل المشرف التربوي الورشة التدريبية في تقويم أداء المعلم.					
-8	يوجه المشرف التربوي المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أداءه.					
-9	يستخدم المشرف التربوي أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمال) في تقويم أداء المعلم.					

م	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
10-	يلاحظ المشرف التربري أداء نفس المعلم في أوقات وأيام مختلفة.					
11-	يجعل المشرف التربوي عملية تقويم أداء المعلم عملية تعلم لكل من المشرف التربوي والمدير والمعلم.					
12-	يستخدم المشرف التربوي أسلوب التفاعل الصفي في عملية تقويم أداء المعلم.					
13-	يقوم المشرف التربوي المعلم بناءا على سمات وخصائص الشخصية كأسلوب من أساليب تقويم أداء المعلم.					
14-	يستخدم المشرف التربوي تقويم المعلم لذاته كمصدر للمعلومات اللازمة لتقويم أداء المعلم					
15-	يقوم المشرف التربوي بتحديد أغراض تقويم أداء المعلم قبل بناء أدوات التقويم.					
16-	يراعي المشرف التربوي ثبات واستقرار نتائج تقويم أداء المعلم في الأوقات المختلفة للتقويم.					
17-	يتحقق المشرف التربوي من صلاحية أدوات التقويم بتجريبها ميدانياً قبل تقويم أداء المعلم.					

م	الفقرة	انتماء الفقرة للمجال		سلامة اللغة		التعديل المطلوب
		تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
-18	يحدد المشرف التربوي محتوى التقـويم قبل القيام ببناء أدواته.					
-19	يقيس المشرف التربوي أنواع السلوك المراد قياسـها بواسـطة أدوات عمليـة سـهلة الاستخدام.					
-20	يوظف المشرف التربوي أدوات متنوعة لتقويم أداء المعلم					
-21	يستخدم المشرف التربوي أساليب الاستقصاء والتفكير التأملي لتقويم أداء المعلم.					
-22	يتخذ المشرف التربوي التدابير العلاجيـة لنقاط ضعف أداء المعلم.					
-23	يوظـف المـشرف التربـوي البحـوث الإجرائية لتقويم أداء المعلم.					
-24	يقوم المشرف التربوي بإعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين وفقاً لمستويات أداءهم					
-25						
-26						

ملحق رقم (2)

أعضاء لجنة التحكيم

م	الاسم	مكان العمل
1.	أ. د. فؤاد العاجز	الجامعة الإسلامية – غزة
2.	أ. د. عليان الحولي	الجامعة الإسلامية – غزة
3.	أ. د. فتحية اللولو	الجامعة الإسلامية – غزة
4.	د. إبراهيم الأسطل	الجامعة الإسلامية – غزة
5.	د. حمدان الصوفي	الجامعة الإسلامية – غزة
6.	د. داوود حلس	الجامعة الإسلامية – غزة
7.	د. إياد الدجني	الجامعة الإسلامية – غزة
8.	د. عبد الكريم فرج الله	جامعة الأقصى
9.	د. باسم أبو قمر	جامعة الأقصى
10.	د. أنور نصار	جامعة القدس المفتوحة
11.	د. مروان المصري	جامعة القدس المفتوحة
12.	د. جابر أبو شاويش	جامعة القدس المفتوحة
13.	د. ماجد تربان	جامعة القدس المفتوحة
14.	د. خليل حماد	وزارة التربية والتعليم

ملحق رقم (3)
الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراســـات العليا
كليـــة التربيـــــة
قســـم أصول التربية – إدارة تربوية

الموضوع/ تطبيق استبانة

أخي المعلم الفاضل أختي المعلمة الفاضلة ،،، وفقكم الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،

تقوم الباحثة بتطبيق استبانة كأداة لجمع المعلومات لإعداد دراسة ميدانية بعنوان: "درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية وسبل تفعيلها" كبحث مقدم لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، لذا يرجى منكم الاستجابة بكل موضوعية لبنود الاستبانة المرفق وذلك بوضع علامة (✓) تحـــت التقدير المناسب لكل بند من بنود الاستبانة كما هو في الواقع وليس كما تود أن يكون.

ولكم جزيل الشكر والامتنان على حسن تعاونكم

الباحثة
منيرة محمد هارون

أولاً: البيانات الأساسية:

1- النوع:

☐ ذكر ☐ أنثى

2- المؤهل العلمي :

☐ بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه

3- سنوات الخدمة:

☐ أقل من خمس سنوات ☐ من 5- 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

4- التخصص العلمي:

☐ تربية إسلامية ☐ لغة عربية ☐ لغة إنجليزية

☐ رياضيات ☐ علــوم

5- **المنطقة التعليمية:**

☐ شمال غزة ☐ شرق غزة ☐ غرب غزة

☐ الوسطى ☐ جنوب غزة

ثانياً: مقياس لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم أداء المعلم

المجال الأول: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم

م	الفقــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-1	يقيس قدرة المعلم على إعــداد الخطــة الــسنوية والفصلية واليومية.					
-2	يقدّر درجة تمكن المعلم مــن المحتــوى العلمــي لمجال تخصصه.					
-3	يحكم على مدى توظيف المعلم لطــرق وأســاليب التعليم المختلفة.					
-4	يحدد درجة إثارة المعلم لاهتمام المتعلمين.					
-5	يقدّر درجة توظيف المعلم لتكنولوجيا التعليم فــي الأنشطة التعليمية.					
-6	يقيس قدرة المعلم على إدارة المواقــف التعليميــة المختلفة.					
-7	يحدد قدرة المعلم على ربط المحتــوى الدراســي ببيئة الطالب .					
-8	يقيس قدرة المعلم على تحليل المحتوى الدراسي					
-9	يقوّم درجة اســتخدام المعلــم لمهــارات البحــث الإجرائي.					
-10	يحكم المشرف التربوي على مدى مساهمة المعلــم في تطوير البيئة والمجتمع.					
-11	يلاحظ درجة التــزام المعلــم بــالقيم والأعــراف الاجتماعية.					
-12	يقدّر درجة إلمام المعلم بمهارات الإدارة والقيــادة الناجحة.					

م	الفقــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-13	يقيس درجة امتلاك المعلم لمهارات التقويم الذاتي.					
-14	يحدد قدرة المعلم على تطوير المعارف والمهارات لدى المتعلم.					
-15	يقوّم درجة تمكن المعلم من تعزيز التعلم الفــردي للطلاب.					
-16	يحكم على درجة استخدام المعلم لأساليب التقــويم المناسبة للمواقف التعليمية.					
-17	يلاحظ قدرة المعلم على اســتخدام أدوات التقــويم المناسبة لمخرجات التعليم المختلفة.					
-18	يقدّر مهارات المعلم في إعداد الخطــط العلاجيــة بناء على نتائج التقويم.					
-19	يقيس قدرة المعلم على تنميــة مهــارات التفكيــر الإبداعي الناقد لدى التلاميذ.					
-20	يحدد قدرة المعلم على تــصحيح الــسلوك غيــر المرغوب فيه للمتعلم.					
-21	يقوّم مدى تمكن المعلم من استخدام الوقت بفاعليــة لتحقيق أهداف الدرس.					
-22	يحكم على إمكانات المعلم في غــرس اتجاهــات الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
-23	يقدّر درجة تمكن المعلم مــن الانتفــاع بالمعرفــة العالمية مع المحافظة على الثقافة الإسلامية					
-24	يحدد قدرة المعلم علــى ترســيخ حــب الــوطن والانتماء إليه لدى الطلبة.					
-25	يقوم تمكن المعلم من استخدام أســاليب وطرائــق تدريس متمركزة حول الطالب .					

المجال الثاني: درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدام أســاليب وأدوات تقــويم أداء المعلم

م	الفقــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-1	يعقد المشرف التربوي لقاءات فردية مع المعلم قبل الزيارة الإشرافية.					
-2	يتفق مع المعلم على نوع الأداة التي سيــستخدمها لتقويم أدائه.					
-3	يشرك المعلم في تحديد أهداف تقويم أدائه.					
-4	يعتمد على معايير أداء نوعيــة عنــد تقــويم أداء المعلم.					
-5	يستخدم مؤشرات كمية لأداء المعلمين أثناء عملية التقويم.					
-6	يختار أسلوب التقويم بما يتناســب مــع الموقــف التعليمي .					
-7	يفعل الورش التربوية في تقويم أداء المعلم.					
-8	يوجه المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أدائه.					
-9	يستخدم أسلوب التقويم الشامل (ملفات الأعمــال) في تقويم أداء المعلم.					
-10	يلاحظ أداء نفس المعلم في أوقات وأيام مختلفة.					
-11	يستخدم أنماط التفاعل الصفي في عملية تقويم أداء المعلم.					
-12	يعتمد على رأي المتعلمين أنفسهم لتقدير كفــاءة معلميهم التدريسية.					
-13	يقوم المعلم بناء على سمات وخصائص شخــصية معينة.					

م	الفقــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
-14	يستخدم تقويم المعلم لذاتــه كمــصدر للمعلومــات اللازمة لتقويم أداء المعلم					
-15	يقيس أنواع السلوك المراد قياسها بواســطة أدوات متنوعة عملية سهلة الاستخدام					
-16	يتحقق من صلاحية أدوات التقويم ً قبل استخدامها لتقويم أداء المعلم.					
-17	يستخدم أدوات تعطي نتائج ثابتة و مــستقرة فــي الأوقات المختلفة لتقويم أداء المعلم					
-18	يوظف الاستبيانات بأنواعها في تقويم أداء المعلم .					
-19	يستخدم مقاييس تقدير السلوك في تقويم شخــصية المعلم.					
-20	يفعل اختبارات الأداء المعيارية لتقويم أداء المعلم					
-21	يستخدم المشرف التربــوي أســاليب الاستقــصاء والتفكير التأملي لتقويم أداء المعلم.					
-22	يلتفت عند قياس أداء المعلم إلى أن أداءه يختلــف من درس إلى آخر					
-23	يوظف المشرف التربوي البحوث الإجرائية لتقويم أداء المعلم .					
-24	يتم توفير توصيف وظيفي للمعلم لتحديــد نطــاق عمله وواجباته قبل تقويم أدائه .					
-25	يكتشف العناصر البشرية المتفوقة من المعلمين من خلال عملية تقويم أدائهم.					

ملحق رقم (4)

خطاب موجه إلى وزارة التربية والتعليم العالي

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
عمادة الدراســات العليا
كليــة التربيـــة
قســم أصول التربية – إدارة تربوية

السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي **حفظه الله**

الرجاء تزويدي بالمعلومات التالية:

1- معايير تقويم أداء المعلم الممارس لعمله.
2- أدوات تقويم أداء المعلم التي يستخدمها المشرف التربوي.
3- عينات من اختبارات الأداء لأغراض الترقية.
4- عينات من اختبارات الأداء لأغراض الحصول على وظائف نائب مدير، مدير، مشرف تربوي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة
منيرة محمد هارون

ملحق رقم (5)

خطاب تسهيل مهمة باحث لتطبيق أدوات الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

ع س ع/35/
الرقم ..... Ref 2012/12/01م
التاريخ ..... Date

الأخ الدكتور / وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بالموافقة للطالبة/ **منيرة محمد عبدالرحمن هارون** ، برقم جامعي **220090265** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في دراستها والمعنونة:

درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورها في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا
أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (6)

خطاب تسهيل مهمة باحث بهدف ترشيح شخصيات للمشاركة في المجموعات البؤرية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

عمادة الدراسات العليا — هاتف داخلي: 1150

الرقم ..... ج س غ/35/ ... Ref
التاريخ ..... 2013/03/02م Date

الأخ الدكتور / وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بالموافقة للطالبة/ **منيرة محمد عبدالرحمن هارون** ، برقم جامعي **220090265** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **أصول التربية – الإدارة التربوية**، وذلك بهدف ترشيح مجموعة من الشخصيات للمشاركة في المجموعات البؤرية وذلك لمناقشة التصور المقترح الذي خرجت به الباحثة من دارستها والمعنونة:

درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورها في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine ص.ب 108 الرمال غزة فلسطين Tel: +970 (8) 286 0700 تلفون Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps