تقويم الأداء التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة

Evaluation of Teaching Performance for Teachers According to Quality Concept

Assist. Lect. Salman A. Salman [1] م. م. سلمان عبود سلمان

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى تقويم اداء المستوى التدريسي للمعلمين على وفق مفهوم الجودة لتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم وكيفية إيجاد الحلول الملائمة. حيث تعد عملية قياس مستوى أداء المعلم في إثناء مدة مزاولته للمهنة من الخطوات الضرورية لتحديد المهارات والكفايات اللازمة للارتقاء بمستوى الأداء. تكمن مشكلة البحث بصورة عامة إلى ان هناك وجود ضعف في أداء المعلم، واستعملت الاستبانة أداة لجمع بيانات البحث، واختير مديرو المدارس الابتدائية في مديرية تربية (الرصافة الثالثة) مجتمعا للبحث وبلغ عددهم (٣٢٠) مديرا، و بلغت العينة (١٥٠) مديراً، واستخدم الباحث البرنامج الإحصائي(SPSS) النسبة المئوية، الوسط المرجح، معامل الارتباط بيرسون "وقد أسفرت هذه الأدوات عدداً من النتائج أكد معظمها على ان هناك وجود ضعف كبير في مجال استخدام أساليب التقويم المتنوعة، وكذلك عدم الاهتمام بمبدأ الدافعية وتحفيز عملية التعلم، فضلاً عن ذلك قلة متابعة التطورات العلمية في مجال تخصص المعلمين. بناءا على نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة انخراط المعلمين في ورش تدريبية لتطويرهم المهني واطلاعهم على نماذج لمعايير جودة أداء المعلمين العالمية، تطوير مهاراتهم في استخدام أساليب تقويم حديثة تحقق الأهداف التربوية للعملية التعليمية، كذلك اقترح الباحث إجراء دراسات ميدانية لتحديد أهمية تطبيق معايير الجودة في تحسين الأداء المدرسي، بناءَ برنامج تدريبي لتطوير مهارات المعلمين في ضوء معايير الجودة.

1- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ قسم ضمان الجودة.

Abstract

The aim of this publication is to measure teacher's performance according to quality standards to determine strengths and weaknesses in their performance. Measuring teaching performance for teachers during their time of service can be considered very important through determining the skills and the materials they need to help them improve their performance. The problem of this research indicated in general that there is a weakness in teachers performance.

In order to carry out this study, a survey was constructed and delivered to (150) primary school head teachers out of a total number of 320 primary school managers in Al-Rusafa Third Education Directorate. The researcher used the statistical program (SPSS) "percentage, the weighted average, Pearson correlation coefficient" for the analysis of data gathered. Results showed that there is a weakness amongst teachers in the use of various evaluation methods, lack of interest and motivation towards learning and lack in the followingof scientific developments in the field of specialty. Some of the main recommendations recommended by the researcher were to get teachers involved in a training workshopsto help them in their professional development, inform teachers of the global models to the quality standards of teacher's performance and develop their skills in the use of modern evaluation methods to achieve the educational goals of the educational process. The researcher also suggested carrying outfield studies to determine the importance of the implementation of quality standards in improving school performance, establishing a training program to develop the skills of teachers according to quality standards.

المقدمة

حظيت عملية تطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم ونالت الجودة الجانب الأكبير من هذا الاهتمام لأنها احد لإكائز الأساسية لنموذج الإدارة الناجحة الذي ظهر لمسايرة المتغيرات الدولية ومحاولة التكيف معها، وأكدت الدراسات لواقع البيئة التعليمية إن السمة الأساسية لجودة العملية التعليمية في المدارس الابتدائية مرهون بجودة أداء المعلم، لأنه حجر الزاوية للعملية التعليمية، إذ من الممكن إن يبنى منهجاً في غاية من الجودة والإتقان لكنه سيظل حبراً على ورق مالم يأتِ المعلم الجيد الذي ينفخ فيه روحه، فالمعلم هو أول خطوة لتطوير الواقع التعليمي، لما يقوم به والمسؤولية التي تقع عليه في صنع الأجيال حيث يثمر لنا أفضل الثمر بتخريجه كفاءات قادرة على تلبية متطلبات سوق العمل لمواكبة التحولات والتطورات العلمية المتسارعة من خلال تزويدهم المهارات والقابليات ذات المواصفات العالمية والتي تضاهي ما يتمتع به غيرهم من بلدان العالم الأخرى، لذا من الضروري تقييم أداء المعلمين بصورة مستمرة وتحديد نقاط القوة والضعف وتوفير البرامج التي تعمل على تطوير الكفاءة المهنية للمعلمين.

المبحث الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

شهد التعليم في السنوات الأخيرة تحولاً كبيرة في أساليب التدريس ومستجداته وأنماط التعليم ومجالاته ولما كانت مؤسسات التعليم الأساسي غير قادرة على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن معلمي تلك المرحلة، بات من الضروري السعي باتجاه تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بمسؤولياتهم ومهامهم وأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر، فضلاً عن تعزيز أثرهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم على الرغم من أن الاهتمام بإعداد المعلم ليس جديداً إلا أن برامج تقويمهم ما زالت تسير باتجاه البرامج والاساليب التقليدية وكذلك ان العامل الأساس الذي أدى إلى تدني مستوى التعليم في المدارس الابتدائية يرجع لكون أغلبية معلمي تلك المرحلة لم يعدوا إعداداً جيداً وكذلك ضعف تدريبهم في إثناء الخدمة لا يوهلهم للقيام بمهامهم [٢] واشارة (الغامدي، ٢٠٠٩) في دراسته الى قلة مشاركة المعلم في أنشطة النمو المهني التي تؤدي إلى تحسين عمله كما انه لا يحاول ان يشارك زملاءه في تبادل المعلومات والمعارف ولا يتحمل مسؤوليات مهنية. [٣]

في حين اكد (كنعان، ٢٠٠٩) ان معظم المعلمين عاجزون عن القيام بعملية التعليم الذاتي الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة المتغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث. [٤]

واكد (ابو صبحي، ٢٠١٠) أن هناك قصوراً شديداً في عملية تقويم المعلم وتطويره ويأتي هذا القصور من عدم وجود النظرة الشاملة إلى أهمية تدريب المعلم و تطوير مهاراته ومحدودية علاقته مع الجامعة بعد تعيينه، فضلاً عن وجود الكثير من الخلل في التعرف على مواصفات المعلم الضرورية والأساسية لمهنة التعليم السامية، ونظراً لمعايشتنا لعصر العولمة الثقافية والسياسية والاجتماعية والفكرية والتربوية و لضرورة مواكبة المعلم وبرامج إعداده لهذه التطورات العلمية الحديثة حتى يصبح معلماً للمستقبل بما فيه من تحديات فكرية وعلمية وثقافية وسياسية واجتماعية يستطيع التعامل معها. [٥]

لان المعلم لا يصبح معلماً جيداً منذ لحظة دخوله هذه المهنة إذ يحتاج إلى تقييم مستمر وتدريب متواصل في إثناء الخدمة لكي يصبح مربياً متمرساً في هذا الميدان، لذا من الضروري لكل من يريد أن يمتهن مهنة التعليم إن يعد إعداداً جيداً، إذ أن المعلمين الذين اعدوا ودربوا بشكل جيد سيعرفون كيفية وضع قواعد وخطط للعملية التربوية، وكيفية إدارة الصف المدرسي، وتأسيساً على ذلك فان أي إصلاح أو تجديد أو تطوير في العملية التربوية يجب إن يبدأ في المعلم لأنه المنفذ للسياسات التربوية بعد إقرارها من الخبراء والمختصين، إذ لا يمكن إحداث عملية تربوية جيدة بلا معلم جيد، لان المعلم غير الكفؤ حتى مع وجود

٢- الفتلاوي، ٢٠٠٨، ص٣١٢.
٣- الغامدي، ٢٠٠٩: ٥.
٤- كنعان، ٢٠٠٩: ٩.
٥- أبو صبحي، ٢٠١٠: ٢.

المناهج المتطورة لا يمكن ان يقدم شيئاً [٦]، وفي هذا المجال عقدت عدة ندوات وأقيمت مؤتمرات ونظمت حلقات نقاشية في سبيل العناية بالمعلم وإعداده وتكوينه في مؤسسات التعليم المختلفة واهمها:

- المؤتمر المنعقد في كلية التربية في جامعة حلوان عام ٢٠٠٣ م تحت عنوان"الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة".
- المؤتمر التربوي الثالث٢٠٠٧ في سلطنة عمان(نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل) خرج بتوصيات عدة منها: "وضع معايير للجودة والاعتماد لإعداد المعلمين بما يتلاءم مع التوجهات العالمية في الدول المتقدمة". [٧]

وكذلك ما اكده المؤتمر الأول الذي عقدته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في بغداد للمدة من(٢٧-٢٩ نيسان ٢٠٠٩)على ضرورة الجودة في التعليم والاهتمام بالتنمية والإبداع والابتكار وتأهيل المعلم وتزويده بما يمكنه بالجانبين العلمي والمهني (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٩) لوجود حاجة إلى تنمية مهارات ومعارف المعلم، فضلاً عن حاجته إلى الإلمام بالتقنيات الحديثة وبمناهج التفكير وبأسس نظريات المعرفة، وإدارة الصف، لان وضعه قد تغير من كونه مجرد ناقل للمعرفة إلى كونه مشاركاً وموجهاً يقدم لطلبته يد العون لإرشادهم الى مصدر المعلومات، إي أن مهنة المعلم أصبحت مزيجاً من مهام المربي والقائد والمدير الناقد والمستشار. [٨]

وهذا يعني أن عملية تقييم جودة مستوى المعلم ليست عملاً زائداً أو إضافيا، بل هي عمل أساسي لكون المعلم مسؤولاً عن إعداد وتنشئة أجيال المستقبل وكذلك تأتي أهمية التركيز على هذه العملية لاسيما في ظل الانتقادات الموجهة إلى أداء المعلمين. ومن هنا فان الغرض الأساسي هو التحسين والتعرف على نوعية المعلمين على وفق متطلبات الجودة [٩]

في ضوء ما سبق فقد حددت مشكلة البحث الحالي بالسؤال التالي:

- ما هو مستوى جودة الاداء التدريسي لدى المعلمين على وفق مفهوم الجودة؟

أهمية البحث

تفرض المرحلة الحالية على المعلم أن يتسم بالعديد من السمات والخصائص والمهارات، ونظراً لأهمية المعلم في العملية التربوية، فانه يحتاج إلى إعداد خاص والى برامج تاهيلية محددة ومدروسة بعناية، تشرف عليها مؤسسات متميزة ومتخصصة. [١٠] لأن عملية تحديد جودة مستوى المعلمين تعد خارطة طريق للمؤسسات التربوية في بناء وتحديد احتياجات متطلبات خطة جودة العملية التربوية في البرامج التدريسية التي تقدمها في إثناء الخدمة، إذ أكد الواقع للبيئة التعليمية وبشكل لا يقبل الشك أن السمة الأساسية والقاسم المشترك بين جودة العملية التربوية في بيئة العمل المتمثلة بالمدارس الابتدائية مرهون بجودة أداء المعلم وبما يحمله من خزين علمي ومعرفي ومهاري باتجاه التخصص العام والدقيق. اذ يعد التعليم في المرحلة

٦- محفوظ، ٢٠١٠: ٤.
٧- الجبوري، ٢٠١٣: ٦.
٨- محفوظ، ٢٠١٠: ٣.
٩- الأغا، ٢٠٠٤: ٩٨٧.
١٠- محفوظ، ٢٠١٠: ٤

الابتدائية من أهم مراحل تكوين المهارات الأساسية لدى الطلبة وإعدادهم للمراحل الدراسية اللاحقة او الحياة العملية. وهذا ما تم التأكد عليه من خلال توصيات المؤتمر العلمي الثالث عشر المنعقد في كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية للمدة من (٢٩-٣٠ آذار) تحت شعار "التربية نبض حي وفعل إنساني متجدد" في تحسين نوعية التعليم لاحتياجات سوق العمل ومتطلبات التربية المستدامة، وتقويم النظام التعليمي، ورفع نوعية التعليم، وتعزيز طرق التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة وتدعيم متطلبات الجودة (المؤتمر الثالث عشر للجامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية) لان العملية التربوية في جوهرها عبارة عن تفاعل عناصرها كافة ولاسيما المعلم، فالمعلم له مكانة خاصة في العملية التعليمية، بل إن نجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم، فالمعلم وما يتصف به من مهارات ورغبة وميل للتعلم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرة المناسبةلأنه يستطيع إن يجعل من عملية التعليم والتعلم ناجحة وان أثره اختلف بين الماضي والحاضر(١١).

فبات من الضروري إعادة النظر بجودة مستوى المعلمين على وفق مؤشرات وبرامج تعمل على تقليص الفجوة بين واقع المعلمين الحالي و متطلبات الجودة لمعرفة المهارات والمتطلبات الضرورية التي يزود بها المعلمين، لان عملية تقليص الفجوة هو المدخل لحل الكثير من القضايا التي تعاني منها العملية التربوية، ومعالجة تدني مستوى طلاب المدارس الابتدائية. (١٢)

وتوالت جهود المهتمين بأمور التربية بمهمة أعادة النظر في وضع مفاهيم مستحدثة لكل جوانب برامج إعداد المتعلم وأساليب متابعته في الخدمة فجاءت حركة التركيز على معايير جودة أداء المعلم. (١٣)

ويسهم البحث الحالي الى:

١. تقويم واقع الأداء التدريسي للمعلمين.
٢. تشخيص نقاط القوة والضعف في الاداء التدريسي للمعلمين.
٣. تناول البحث ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية.
٤. استخدام التقويم على وفق المفاهيم العالمية الحديثة وهو مفهوم الجودة.
٥. يركز على جودة اداء المعلمين وبما يحمله من خزين من المعرفة والمهارة العلمية باتجاه التخصص العام والدقيق.
٦. يسهم في تنمية وتطوير مهارات ومعارف المعلمين في المرحلة الابتدائية من خلال عرض التجارب العالمية لتطوير المعلمين.

هدف البحث: ـ

يهدف البحث الحالي الى

- تقويم الأداء التدريسي للمعلمين وفق مفهوم الجودة.

١١- الطلحي، ٢٠٠٧: ٢.
١٢- الصبان، ٢٠١٣: ١٩.
١٣- Popham, 2010: 14.

حدود البحث: ـ

- مديرو المدارس الابتدائية في تربية بغداد/ الرصافة الثالثة للعام الدراسي (٢٠١٥- ٢٠١٦)

المصطلحات:

أولاً: التقويم

- عرفه Good (1973) بانه عملية التحقق من اصدار حكم ما على قيمة او كمية شيء، باستخدام معيار من معايير لاصدار الاحكام بالاعتماد على قرائن داخلية اومحكات خارجية. (١٤)
- عرفه الوكيل والمفتي (١٩٩٩) بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. (١٥)

ثانياً: الأداء

- عرف Jean Yves (2000) هو مجموعة من المعايير الملائمة للتمثيل والقياس التي يحددها الباحثون والتي تمكن من إعطاء حكم تقييمي. (١٦)
- عرفه نصر (٢٠٠٢) الانجاز الناجم من ترجمة المعارف النظرية الى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل. (١٧)

ثالثاً: التدريس

- عرفه رواقة (٢٠٠٥) سلسلة الاجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم وادارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي والعلاقات المتبادلة بينه وبين التلاميذ. (١٨)
- عرفه القوي (٢٠٠٨) هي عملية استخدام بيئة التعلم واحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو اعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة او القيام بعمل أو اداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق اهداف مقصودة ومحددة (١٩)

رابعاً: الجودة

- عرفه Taylor (1997) إلى مفهوم الجودة في التعليم بأنها مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. (٢٠)
- عرفته القيسي (٢٠١٠) هي تفاعل المدخلات وهي الإفراد والأساليب والاستراتيجيات والأجهزة لتحقيق جودة عالية للمخرجات. (٢١)

١٤- Good, 1979: 220.
١٥- الوكيل، المفتي، ١٩٩٩: ١٦١.
١٦- Jean Yves,2000,p20.
١٧- نصر، ٢٠٠٢: ٩٤.
١٨- رواقة واخرون، ٢٠٠٥: ١٣٩.
١٩- القوي، ٢٠٠٨: ١٣.
٢٠- Taylor,1997,p. 24.
٢١- القيسي، ٢٠١٠: ٢٣٩.

- الجودة في التعليم: عملية التنسيق التي تتم في داخل المدرسة لغرض التغلب على ما فيها من مشكلات والمساهمة بشكل مباشر في تحقيق النتائج المرجوة وهي عملية مستمرة لتحسين الجودة في التعليم والمحافظة عليه. [٢٢]

خامساً: المعلم

- عرفه ربيع (٢٠٠٩) بانه الشخص الذي تم اعداده وتدريبه من جميع الجوانب المعرفية والتربوية والنفسية والجسمية والانسانية والاجتماعية للقيام بمهمة التربية والتعليم في المجتمع. [٢٣]
- عرفه الخزاعلة (٢٠١١) بأنه الشخص المزود بالمسؤولية لمساعدة الآخرين على التعلم والتصرف بطريقة مختلفة وجديدة. [٢٤].
- التعريف النظري: يتبنى الباحث تعريف (عطية ٢٠٠٨) تعريفاً نظرياً.
- التعريف الاجرائي: هو تقويم الاداء التدريسي للمعلمين في المرحلة الابتدائية على وفق مفهوم الجودة بناءًعلى المقياس المعد لاستجابة افراد العينة.

المبحث الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة

اولاً: الخلفية النظرية:

أ. التقويم:

مفهوم التقويم: .

يعد احد الركائز الرئيسة في العملية التربوية لأنه يشخص مسارات العملية ويكشف نواحي الخلل والقصور والقوة والضعف ثم يمكن متخذي القرار بإصدار حكم سليم وموضوعي. لأي عنصريراد تقويمه ثم محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه، فهو عملية منظمة تتضمن جمع وتحليل وتفسير المعلومات والبيانات لغرض التعرف على تحقيق الأهداف التربوية، وفي ضوء ذلك تتخذ القرارات لتحسين وتطوير العملية التربوية. [٢٥]

اهداف التقويم: .

يهدف الى تحسين الأداء وتعريف العاملين بما يقومون به. وتشكيل قاعدة بيانات لتعزيز نقاط القوة وتحديد مواطن الضعف للاحتياجات التدريبية التي حددت في ضوء التقويم. ويلزم أن يكون هناك علاقة جيدة بين المقوَّم والمقوِّم كما يجب ان يكون المقيم على دراية بمراحل التقييم، وما يتم تقييمه ويجب ان يتم إبلاغ الأشخاص الذين تم تقييمهم بكيفية عملهم على أساس مستمر، ولا يقتصر فقط على وقت التقييم، وان العامل الأساسي لنجاح تقييم الأداء هو تفاعل العاملين، ويجب ان يكون التقييم مبنياً على أساس

٢٢- عطية، ٢٠٠٨: ١١١.
٢٣- ربيع واخرون، ٢٠٠٩: ١٣.
٢٤- الخزاعلة، ٢٠١١: ٤٨٦.
٢٥- عودة، ٢٥: ١٩٩٩.

المعايير من مستويات مثالية ومستويات مقبولة، كما يجب تغييرها عندما يتغير الوقت إي عند حدوث تغيرات في طبيعة مهام العمل. [٢٦]

شروط التقويم: .

١. أن يجري بدلالة الأهداف.
٢. أن يجري بأدوات تم التأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها لقياس ما وضعت من اجله.
٣. أن يحرص على توفير الاحترام اللازم على من يقع عليهم التقويم.
٤. أن يجري في ضوء خطة عملية ولا يجري عشوائياً.
٥. أن تتم عملية التقويم بطريقة تراعي الأسس التربوية. [٢٧]

التقويم على وفق منظور الجودة:

إن التقويم على وفق منظور الجودة يركز على الجوانب الآتية:

١. العلاقة الجيدة بين المقوِّم والمقوَّم
٢. ان يكون الموظف على معرفة بما يجري تقويمه والكيفية التي يتم بها التقويم ومن ثم وعيه بآلية التقويم، قبل عملية التقويم.
٣. أن يكون الموظف على اطلاع بوجهة نظر المقوم في أدائه وبعد ذلك معرفة ما يجب تجاوزه، وان لا يتم ذلك في الوقت الذي يجري فيه التقويم فحسب، بل انها عملية مستمرة هادفة.
٤. الميل لتقويم أداء المجموعة، فضلاً عن تقويم الأداء الفردي كونهما ركيزتي النجاح. [٢٨]

ب. مفهوم إدارة الجودة:

الجودة:

تعد من المفاهيم الأكثر انتشاراً لتطوير أساليب العمل في مختلف المجالات، ويشير مفهوم إدارة الجودة بشكل مجمل إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسين المتواصل في الأداء على وفق الإغراض المطلوبة والمواصفات المنشودة بأفضل طرق واقل جهد وتكلفة ممكنين. كما يتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسؤولون عن سير المؤسسة من أساليب إدارية وأنشطة وممارسات في إطار عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والمتابعة، وذلك اعتماداً على نظم تقود الى التحسين الدائم للأداء والمحافظة على مستوى الجودة. [٢٩]

اما معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي (Federal Quality Institute).

فيرى بانها منهج تنظيمي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من اجل التحسين المستمر في العمليات والخدمات المنظمة[٣٠]

٢٦- فيلد واخرون، ٢٠٠٤: ٨٥.
٢٧- عطية، ٢٠٠٨: ٢١٩.
٢٨- التميمي، ٢٠١٠: ٣٠.
٢٩- البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢.
٣٠- Harrison and Stupak, 1993, 416.

الجودة في التعليم:

تعرف الجودة في التعليم على انها "ترجمة احتياجات توقعات الطلاب الى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة [٣١]

فهي تساعد المؤسسة التعليمية إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات ومواكبة التغيير المستمر، والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا تنحصر مهمتهم فقط في الإصغاء وإكتساب المعرفة ولكن في عملية التعامل مع المعرفة والاستفادة منها بالقدر الوافي لخدمة عملية التعليم، كما تتطلب الجودة تحولاً في مهمتة المعلم التي فرضت عليه مهام جديدة في دوره يجب عليه القيام بها لتربية الطلاب تربية تتناسب مع متغيرات العصر وتحقق معايير الجودة. [٣٢]

جودة أداء المعلم الفعال:

يمكن القول بان ثقافة الجودة في التعليم لم تزل حتى الان مغيبة في بلداننا العربية. فمن ناحية تُعد هذه الثقافة جديدة في العديد من البلدان العربية ومن ناحية ثانية قلة المؤسسات العربية التي تمنح الاعتماد Accreditationلكليات إعداد المعلمين، كما لا توجد امتحانات للترخيص او الإجازة للعمل في المهنة. بدأت في الآونة الأخيرة جهوداً حثيثة في هذا الاتجاه، من خلال تطوير برامج وخطط وسياسات إعداد المعلم في ضوء المعايير العالمية لتأهيل وتربية المعلمين. مما يمكن القول ان هذا العمل يمثل نقلة نوعية وكيفية تستهدف الوصول بممارسات المعلم إلى معايير الممارسة المهنية من منظور عالمي. وان مسؤوليات المعلم كممارس مهني تتمحور في خمسة مجالات:

١. مسؤوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم: لكونه مسؤولاً عن تكريس الجهود لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، ومن ثم توجيه وتعديل ممارسته في ضوء ميول التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، بالاستناد الى في كيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم.
٢. معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وكيفية تعليمها للتلاميذ: فالمعلم الفعال يتوافر له فهم خصب للموضوعات والمواد التي يقوم بتدريسها وبمقدوره الكشف عن هذه الموضوعات والمواد للتلاميذ كما انه يعي ما يحمله التلاميذ معهم من معارف ومدركات ومفاهيم سابقة، وباستطاعته إبداع مسارات معرفية متعددة تتناسب وتباين تلاميذه واختلافهم، ويسعى لتعليمهم كيف يحددون مشكلاتهم ويطرحونها ويبحثون عن حلول ناجحة لها.
٣. مسؤوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته: المعلم المهني مسؤول عن ابتكار أوضاع تعليمية تحافظ على ميول تلاميذه، وانه يتقن مدى واسعاً ومتنوعاً من الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة، ولديه من المعرفة والمهارات ما يمكنه من التوظيف الفعال لها في الوقت المناسب لاستثارة دوافع التلاميذ للتعلم ودمجهم فرادى وجماعات في أنشطة وخبرات تعليمية ثرية ويستخدم طرق وأساليب عديدة لمراقبة تعلم التلاميذ وقياس نموهم.

٣١- Jeanne,1996,p. 45.

٣٢- طارق، ٢٠٠٠: ٣٣.

٤. القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارسته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة: فالمعلم المهني يملك القدرة والرغبة في فحص ممارسته بطريقة ذاتية ويسعى للحصول على مشورة ونصح الآخرين والإفادة من البحث التربوي لتعميق معرفته، وتطوير ممارسته بما يتلاءم مع ما يستجد من أفكار تربوية وسيكولوجية وما يظهر من مكتشفات علمية وتكنولوجية.
٥. الانخراط بشكل عضو في مجتمعات التعلم (Learning Communities): فالمعلم المهني يمارس عمله على نحو تعاوني مع آباء التلاميذ ويشركهم في العمل المدرسي ويسعى لاستثمار إمكانيات المدرسة والمجتمع المحلي في اثر تعلم التلاميذ. (٣٣)

ج. المبررات الفلسفية لتدريب المعلم في إثناء الخدمة:

تستند مبررات فلسفة التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين على عدة مبررات من أهمها:

١. التطور العملي والتكنولوجي: يعد التطور العلمي والتكنولوجي من أهم السمات التي تميز العصر الحديث وتعود أهمية هذا الى التطور الشامل الذي يحدث في مناحي الحياة كافة، لان هذا التطور لا يحتاج الى قوالب فكرية ثابتة، بل يحتاج إلى تدريب الفرد المتعلم على طرق وأساليب من التفكير تمكنه من مواجهة هذه التطورات والتكيف معها، بحيث يصبح إنساناً متعدد المهارات وقادراً على التعليم الدائم، الأمر الذي يفرض على المعلم ان يظل على اتصال دائم وهذا لا يأتي الا عن طريق التدريب المستمر في إثناء الخدمة.
٢. التزايد المفرط في حجم المعرفة: من أهم سمات عصرنا الحاضر هو التزايد في حجم المعرفة وقد اظهر هذا التزايد عجز الفكرة الثابتة وما ارتبط بها من إجراءات وتنظيمات واستراتيجيات فتطور المعرفة لاحدود لها، ومن هنا أصبح تقديم المعرفة في كتاب مدرسي وعلى مدى سنوات دراسية وعلى مقاعد الدراسة امراً متناقضاً مع ما تتميز به المعرفة.
٣. التغير المستمر في المناهج لتلائم حاجات العصر: اذا كانت المناهج تمثل البوتقة التي تنصهر في فلسفة التعلم وسياسته وخططه وأفكاره ومفاهيمه وتتحول الى أنشطة مدرسية يمارسها المتعلم من خلال المقررات الدراسية والأساليب التعليمة وطرائق التدريس عن طريق المعلم، وما يشملها من تغييرات دائمة ومستمرة. فهذا يفرض على المعلم إن يجدد نفسه باستمرار ولا يقف عند الحد الذي تخرج به من الكلية.
٤. التطور في طرق وأساليب التدريس: في كل يوم تظهر طرق وأساليب جديدة للتدريس تكون أكثر فاعلية، فضلاً عن ظهور إستراتيجيات حديثة في التعليم يحتاج المعلم ان يتقنها وان يتدرب علها مثل: التعلم المصغر، والتعلم المبرمج، والتعلم بالكمبيوتر، والتعلم الذاتي. هذا، فضلاً عن تطور الوسائل التعليمية مثل: الميكروفيلم، والكمبيوتر، والحاسبات الالكترونية كأجهزة مساعدة في التعليم. وهذه الأساليب والتقنيات تعد عديمة الجدوى والفائدة مالم يُعد لها معلم على وعي تام بفلسفتها وأهدافها وتطبيقاتها التربوية ولا يمكن إن يأتي ذلك إلا مكن خلال برامج محددة للتدريب على استعمال كل جديد في ميدان طرائق التدريس ووسائله.

٣٣- البيلاوي واخرون، ٢٠٠٨: ١٥٢.

٥. حاجات المعلم إلى النمو: لم يعد عمل المعلم قاصراً على نقل المعلومات الى التلاميذ بصورة أو بأخرى بل يتعدى ذلك إلى العديد من المجالات التي تقع على عاتق المعلم اتجاه تلاميذه، وفي مدرسته ونحو بيئته التي يعيش فيها. (٣٤)

د. بعض النماذج العالمية لتطوير الاداء التدريسي للمعلم:

النموذج الاسترالي

يأخذ تطوير الاداء التدريسي للمعلمين أنماطا وإشكالا مختلفة من بينها ما يكون على مستوى المدرسة، وهذا يقام في مكان العمل حيث تعمل المدرسة على إقامة دورات شاملة لجميع العاملين اذ تعمل المدرسة باستمرار على تبادل الخبرات والأفكار والمبتكرات الجديدة بين منتسبيها، وكذلك يبنى برنامج تطوير الاداء التدريسي للمعلمين على أساس الحاجة في ميدان العمل، وتتسم هذه البرامج بالتركيز على التطبيقات مثل الدورات التي تركز على "إدارة الصف، وتطوير المهارات القيادية والتنشيطية، وطرائق التدريس، وتحسين عملية التعليم وغيرها من البرامج" وان تطوير الاداء التدريسي للمعلمين في إثناء الخدمة يتم من خلال نمطين هما:

١. المراكز الممولة بشكل مباشر من هيئة إدارة المدارس والتي تعتمد على جهود المعلمين أنفسهم والخاضعة لبرنامج تدريب المعلمين ويطلق عليها "المراكز التربوية".
٢. المراكز التي تخضع لمختلف إدارات التعليم الحكومية وتسمى "مراكز المعلمين". وكلا النمطين مطلوب ومرغوب فيه على كل المستويات التعليمية المختلفة. (٣٥)

النموذج الكندي

يوجد نوعان من برامج تطوير الاداء التدريسي للمعلمين في كندا

- البرنامج الأول: برنامج تطوير الاداء التدريسي ما قبل الخدمة وهي الفترة التي تسبق الالتحاق بمؤسسة تعليمية تكون لمدة عام يقضيها المعلم، وهي عبارة عن برامج تدريبية منظمة لممارسة التدريس في المدارس.
- البرنامج الثاني: وهو تطوير الاداء التدريسي للمعلم في اثناء الخدمة من خلال تقديم برامج تعليمية وهذه البرامج تشرفُ عليها مراكز التعليم وكليات المعلمين والهيئات المهنية والوكالات الخاصة التي تقوم بوضع وتنظيم الدورات الصيفية والشتوية لتطوير اداء معلمي مدارس المرحلة الابتدائية.

حيث توجد مراكز تدريبية ومراكز رعاية علمية وحلقات التدريس، قام بإعدادها أعضاء هيئة التدريس، إذ إن هناك هيئة إدارية في معهد تدريب المعلين تقع عليها مسؤولية إعداد برنامج السنة الواحدة، وذلك في تقديم المبادئ الأساسية لمهارات التدريس والأساليب الدراسية ومسؤولية الإعداد والتنظيم للبرامج التدريبية والتخطيط لها، وان اغلب برامج تطوير الاداء التدريسي للمعلمين في كندا ترتكز على "الإلمام التام بالمادة الدراسية من حيث المضمون والشكل والحقائق والمفاهيم للمادة العلمية التي يدرسها، معرفة طرائق التدريس

٣٤- احمد، ٢٠٠٧: ١٣٠-١٣٣.

٣٥- http: // esraa-2009. ahamountada. com /t 3488-topic.

الحديثة المختلفة، مراحل نمو المتعلم ومبادئ التعليم واهدافه وكيفية إدارة الفصل، ستراتيجية التعلم التي سيختارها، الوسائل التعليمية التي تمكنهم من الحصول على المعرفة والمهارة. [٣٦]

النموذج الفرنسي

يتمتع المعلمون في حياتهم الوظيفية برصيد تفرغ اختياري مدته (٣٦) أسبوعا يُكرس لغرض تطوير الاداء التدريسي للمعلمين ويوجد في كل منطقة في فرنسا مركز لتطوير الاداء التدريسي للمعلمين والمشرفيين التربويين ومديري المدارس. يتم تحديد نوع البرامج المقدمة اعتماداً على حاجة المتدربين، حيث تبعث استبانة توزع على كل المعلمين يوضحون فيها نوع الدورات التي يحتاجون إليها. ويضع المركز اعتماداً على تحليله للاستبيانات المعدة من المعلمين دليلاً للبرامج التطويرية، يبعث الى المدارس ويوزع على المعلمين. وتركز الدورات التي يقدمها المركز على طرائق التدريس الحديثة، والوسائل التعليمية وكيفية استخدامها والتغلب على المشكلات الطارئة في عملية التعلم. ويقوم بالتدريب في هذه البرامج أساتذة من الجامعات ومفتشون تربويون ومعلمون متميزون. ولا يشكل حضور المعلم هذه الدورة مشكلة لوجود معلمين احتياط في المدارس الابتدائية. حيث ان معلم الابتدائية هو معلم صف يقوم بتدريس المواد جميعها إلا في حالة نادرة. وليس هناك اي مقابل مادي او ترقية وظيفية للمتدربين، ولكن الهدف الأول والأخير من هذه الدورات هو رفع مستوى المعلم وهو على رأس العمل ليواكب التطورات الحديثة في عملية التعلم والتعليم. [٣٧]

النموذج الانكليزي

ان برامج تطوير الاداء التدريسي للمعلمين في إثناء الخدمة في انجلترا في غالبها برامج تقدم للمعلمين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس وتُعنى هيئات كثيرة بتقديم مثل هذه البرامج مثل السلطات التعليمية المحلية ومراكز المعلمين والروابط المهنية والجامعات فتقدم فرصا عديدة في شكل برامج، ويمكن تصنيف برامج تطوير الاداء التدريسي للمعلمين في إثناء الخدمة في انجلترا إلى:

١. البرامج القصيرة: وتنظمها كليات التربية والسلطات التعليمية المحلية ومنظمات العاملين مثل الاتحاد القومي للمعلمين. وهذه البرامج تختلف في مدتها من محاضرة واحدة الى محاضرات تستغرق أسبوعا او أسبوعين، وبعضها على هيئة اجتماعات مسائية أسبوعية تمتد لعدة شهور وربما لعام كامل.
٢. البرامج التجديدية: وهي تهدف الى تجديد الجوانب المهنية للمعلم بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله.
٣. البرامج المبنية على العمل المدرسي School based training وتهدف هذه البرامج الى تلبية الاحتياجات التدريبية الخاصة بهيئة التدريس بالمدرسة حتى يتحقق رفع كفاءتهم المهنية.
٤. برامج مراكز المعلمين وهي خليط بين النظرية والتطبيق ففي الجانب النظري يتم الاهتمام بالدراسات المهنية مع التأكيد على المهارات الأساسية، إما في الجانب التطبيقي فيتم التركيز على إعداد الوسائل التعليمية.
٥. برامج الوظيفة الجديدة، تتطلب من المعلم الإلمام ببعض المعارف والخبرات الجديدة [٣٨]

٣٦- http: // esraa-2009. ahamountada. com /t 3488-topic.
٣٧- https: //enecrypted-tbno. gstatic. com/lmages.
٣٨- http: //t-p-uqu. blogspot. com/2013/03/blog-post_1362. html.

ثانياً: الدراسات السابقة

١. دراسة (الجبوري، ٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء مدرسي مادة الأحياء في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بتحصيل طلبتهم وثقافتهم البايولوجية تم الاعتماد على المنهج الوصفي، بلغ مجتمع البحث الحالي(٣٢) مدرسة تضمنت (٣٢) مديراً أما مدرسو مادة الأحياء فقد بلغ عددهم (٣٥) مدرساً ومُدرسة لمادة الأحياء، المؤهلين تربوياً الذين لأتقل خدمتهم عن ثلاث سنوات الذين يدرسون طلاب الصف الأول متوسط وبلغ عدد طلاب هؤلاء المدرسين للعام الدراسي(٢٠١٢/٢٠١٣) (٣١٢٥) طالباً. تم إعداد أداتين الأولى تمثلت باستمارة الملاحظة لقياس الأداء التدريسي داخل الصف تضمنت (٦٩) فِقرةً موزعة بين(١٤) معياراً فكانت ضمن سبعة مجالات، ووضع خمسة بدائل في أمام كل فقرة (تقدير خماسي) وهذه البدائل أما الأداة الثانية إعداد استبيان لقياس الأداء التدريسي في خارج الصف وقد تضمنت (٦٩) فِقرة موزعة بين(٨) معايير في ضمن ثلاثة مجالات، ووضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل وللتحقق من الهدف الثاني تم إعداد اختبار تحصيل موضوعي من نوع الاختيار من المتعدد بأربعة بدائل مؤلف من(٤٠) فقرة على وفق المستويات الأربع الأولى من تصنيف بلوم. أما التحقق من الهدفين الثالث والرابع فقد تم بناء اختبار للثقافة البايولوجية، صيغت فقرات الاختبار على نمط الاختبار من متعدد بأربعة بدائل، تضمن(٣٨) فقرة موزعة على ستة مجالات لقياس قضايا الثقافة البايولوجية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

١- لا يمتلك (مدرسو الأحياء) جودة الأداء التدريسي بناءً على بطاقة الملاحظة.
٢- يمتلك (مدرسو الأحياء) الجودة الشاملة المتعلقة بالجانب (الشخصي والتربوي والاجتماعي).
٣- العلاقة ضعيفة بين الأداء التدريسي لمدرسي الأحياء وتحصيل طلبتهم.
٤- العلاقة متوسطة بين الأداء التدريسي لمدرسي الأحياء والثقافة البايولوجية لطلبتهم.
٥- طلاب الصف الأول متوسط يمتلكون مستوىً متدنياً من الثقافة البايولوجية.

وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث التوصيات المناسبة، كما اقترح إجراء دراسة لاحقة استكمالاً لهذا البحث.

٢. دراسة السلمي(٢٠٠٩)

"كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توفرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة" هدفت الدراسة إلى رصد أهم الكفايات التي يجب ان تتوفر في معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توفر هذه الكفايات لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمحافظة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) مشرفاً ومديراً تمثلوا في (٢٣)مشرفاً و(٢٢٧) مديراً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مسحية تمثل الكفايات التدريسية وقد أظهرت نتائج الدراسة: كفايات التخطيط والعرض والتنفيذ وادارة الصف والوسائل التعليمية والأنشطة وكفايات مبادىء التعليم والتقويم بدرجة قليلة لدى المعلمين، فضلاً عن إن النتائج أظهرت توفر كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية وكفايات أخلاقيات مهنة التعليم لدى

المعلمين بدرجة متوسطة، كما بينت العينة عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، الموهل العلمي، سنوات الخدمة)

الدراسات الاجنبية: .

١. دراسة (Dumma,2003)

بعنوان "دراسة حالة التغيير في كفايات معلمي المدارس الابتدائية" هدفت الى تقييم مدى امتلاك كفايات التدريس لدى مجموعة صغيرة من المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة المباشرة والمقابلة لجمع البيانات اللازمة للدراسة وقد تمت ملاحظة إفراد العينة في غرفة التدريس إثناء الأداء، وذلك في حصر الكفايات التي يمتلكها هؤلاء المعلمون، وتلخيص نقاط التشابه والاختلاف في الأداء تبعاً لثلاثة معايير هي: التخطيط للدروس، نشاطات المعلمين الفعلية لتهيئة الطلاب للتعلم، ردود فعلهم بعد التدريس والتقييم. وقد أظهرت نتائج الدراسة على ان إفراد العينة على الرغم من اختيارهم كمتميزين لم تصل الى درجة من المهارة لتطوير نشاطات وتوضيحات التي من شانها ان تعزز من فهم التلاميذ للمفاهيم، وأظهرت كذلك ضعفاً في مقدرات أفراد العينة على التقييم الذاتي لنشاطاتهم التدريسية.

المبحث الثالث: منهجية البحث واجراءاته:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق هدف الدراسة، كونه المنهج الذي لا يقف عند وصف الظاهرة أو تحديد عناصرها وإنما تسير خطواتها نحو محاولة الفهم والتنبؤ والتحكم. [٣٩]

ولأجل تحقيق هدف البحث تم اتباع سلسلة من الإجراءات المتمثلة في وصف مجتمع البحث وعينته وكذلك الأداة المعتمدة وإجراءات بنائها وتحقيق صدق الأداة ثم الإجراءات التطبيقية وعرض المعالجات الإحصائية.

أولا: مجتمع البحث:

يعرف مجتمع البحث بأنه جميع الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة المقصودة في الدراسة[٤٠]

يتمثل مجتمع البحث بمديري المدارس الابتدائية / تربية بغداد / الرصافة الثالثة، للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) والبالغ عددهم (٣٢٠) مديراً.

ثانيا: عينة البحث

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث تم تحديد عينة البحث، ويجب أن تكون ممثلة لمجتمعها. [٤١]

اذ تم تحديد عينة البحث باسلوب الطبقة العشوائية، وبنسبة (٥٠٪) من مجتمع الدراسة حيث شملت (١٥٠) مديراً من مدراء مدارس تربية بغداد/الرصافة الثالثة.

٣٩- داوود وعبد الرحمن، ١٩٩٠: ١٦٣.

٤٠- Babble, 1986, 106.

٤١- الحسن وزويني، ١٩٨٨: ١٩.

ثالثا: أداة البحث:

تم استخدام الاستبانة كأداة للبحث، لأنها تعد وسيلة مهمة لتعريف المستجيبين لمثيرات مختارة ومرتبة بعناية بقصد جمع البيانات. (٤٢).

وفي ضوء ذلك تضمنت الأداة (٣٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي كما موضحة في الجدول (١)، وقد اعتمد الباحث مقياسا خماسيا متدرجا لفقرات الاستبانة جدول (٢)

الذي يطلب فيه من المستجيبين أن يحددوا الخيار الذي يرونه مناسبا للإجابة لأنه يعطي حكماً أكثر دقة ويسمح للمستجيب أن يؤشر شعوره بشكل واسع ويعطي تبايناً واضحاً (٤٣).

الجدول (١) يوضح توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

ت	المجالات	عدد الفقرات
١	العلمي(التخصص)	٧
٢	التخطيط	١١
٣	التنفيذ	١٣
٤	التقويم	٤
المجموع		٣٥

جدول (٢) يوضح درجات المقياس وبدائل الإجابة عن فقراتها

البدائل	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	إطلاقاً
الدرجات	٥	٤	٣	٢	١

رابعا: صدق الأداة:

يعد الصدق من الشروط الواجب توفرها في أداة البحث كونه يحدد فيما إذا كانت الأداة تقيس فعلاً ما وضع لقياسه، فضلا عن ملاءمة فقراتها للغرض الذي وضعت من أجله. (٤٤).

ومن أكثر أنواع الصدق الذي يعتمد عليه في هذا المجال هو الصدق الظاهري والذي يقصد به (علاقة كل فقرة من فقرات الأداة بالهدف الذي وضعت من أجل تحقيقه). (٤٥)

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المحكمين المختصين والبالغ عددهم (١٨) محكماً في مجال الإدارة التربوية والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وتم تحليل الإجابات بالاعتماد على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر من آراء الخبراء حداً للقبول.

٤٢- فان دالين، ١٩٨٤: ٣٩٥.
٤٣- Mehrens, 1989. 244.
٤٤- الغريب، ١٩٨٥: ٢٧١.
٤٥- Allen, 1979, 95.

خامسا: ثبات الأداة

ينبغي أن تتصف أداة البحث بالثبات للحصول نتائج حقيقية. [٤٦]

ويراد بالثبات انه مؤشر لمدى الاتساق، أو الثبات الذي يقيس به الاختبار ما صمم من اجل قياسه. [٤٧].

ولغرض التاكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار (Test Re-Test)، تم تطبيق الاداة على عينة من مجتمع البحث البالغ عددهم (٢٠) شخصاً من مجتمع الدراسة، وبعد مدة أسبوعين من التطبيق الاول تم اعادة تطبيق الاداة على العينة نفسها، وتم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لاجابات افراد العينة في المرتين. وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠. ٨٩) وهي نسبة مرتفعة للغاية، وبهذا أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق على مجتمع الدراسة مصدر يبين نسبة الثبات

سادساً: تطبيق الأداة النهائي

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث وعينته والتأكد من صدق الأداة وثباتها أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق، قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة البحث، حيث تم توزيع (١٦٠) استمارة وتم استرجاع (١٥٠) استمارة على مجتمع البحث

سابعاً: الوسائل الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات على الحاسوب بواسطة الحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات واستخراج النتائج:

١. معامل ارتباط بيرسون: لحساب معامل الثبات
٢. الوسط المرجح لكل فقرة من فقرات الاستبيان
٣. الوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبيان

المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

المجال الأول: العلمي(التخصص)

يتكون المحور من (٧) فقرات تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٦) و (٢. ٣٥) ووزن مئوي ما بين (٨١٪) و (٤٧٪).

- بلغ عدد الفقرات المتحققة (٤) فقرات تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٦) و (٣. ٧٠) إذ بلغت قوة الفقرة العليا (٤. ٦) وسطاً مرجحاً و(٨١٪) وزناً مئوياً من خلال تحليل إجابات أفراد العينة والخاصة بفقرة (الإلمام بمادة التخصص).
- بلغ عدد الفقرات غير المتحققة (٣) فقرات إذ حصلت فقرة (التمييز بين الحقائق والمفاهيم والتعليمات المرتبطة بمادة التخصص) على وسط مرجح (٢. ٣٥) ووزن مئوي (٤٧٪). إما فقرة (الاستفادة من نتائج البحوث في طرح مادة التخصص) فقد حصلت على وسط مرجح (٢. ٣٦) ووزن مئوي

٤٦- أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧، ص١٠٠.
٤٧- دوران، ١٩٨٥، ص١٣١.

(٤٧٪) كما ان فقرة (الاطلاع على ما يستجد في مادة التخصص) حصلت على (٢. ٤٠) وسط مرجح ووزن مئوي (٤٨٪) فنالت هذه الفقرات درجة حدة دون الوسط الفرضي، فكانت ضمن الفقرات غير المتحققة.

- يتضح من هذه النتيجة وجود ضعف لدى المعلمين في بعض فقرات المجال. منها ضعف في قدرته على التمييز بين الحقائق والمفاهيم والتعليمات، وعدم الاستفادة من نتائج البحوث في مادة التخصص لقلة اطلاعه على ما يستجد فيها. مثلاً في طرائق وأساليب التدريس، الإضافات العلمية للمادة، الوسائل التعليمية، إدخال التكنولوجيا في إيصال المادة التعليمية، أساليب التقويم الحديثة وتنوعها وطرق استخدامها، وغيرها.

والجدول (٣) يوضح الرتب والأوساط المرجحة والاوزان المئوية لمجال العلمي(التخصص).

جدول (٣) يوضح الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية للمجال العلمي (التخصص)

الرتبة	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١	الإلمام بمادة التخصص	٠٦ .٤	٨١٪
٢	٥	اختيار الأمثلة المناسبة لمادة التخصص	٩١ .٣	٧٨٪
٣	٢	الربط بين المفاهيم الرئيسة لمادة التخصص	٨٤ .٣	٧٧٪
٤	٤	التمييز بين الحقائق العلمية والآراء الشخصية	٧٠ .٣	٧٤٪
٥	٦	الاطلاع على ما يستجد في مادة التخصص	٤٠ .٢	٤٨٪
٦	٧	الاستفادة من نتائج البحوث في طرح مادة التخصص	٣٦ .٢	٤٧٪
٧	٣	التمييز بين الحقائق والمفاهيم والتعليمات المرتبطة بمادة التخصص	٣٥ .٢	٤٧٪

المجال الثاني: التخطيط

يتكون المحور من (١١) فقرة تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٣١) و (٢. ٤) ووزن مئوي ما بين (٨٦٪) و (٤٨٪).

- بلغ عدد الفقرات المتحققة لهذا المحور(٨) فقرات تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٣١) و(٣. ٣٩) إذ حصلت الفقرة العليا على (٤. ٣١) وسط مرجح و (٨٦٪) وزن مئوي من خلال تحليل إجابات أفراد العينة والخاصة بفقرة (مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ).
- بلغ عدد الفقرات غير المتحققة (٣) فقرات إذ حصلت فقرة (تنويع أهداف الموضوع (المعرفية-المهارية-الوجدانية)) على وسط مرجح (٢. ٤) ووزن مئوي (٤٨٪). اما فقرة (تحديد طرائق التدريس المناسبة للموضوع) فقد حصلت على وسط مرجح (٢. ٤٥) ووزن مئوي (٤٩٪) كما ان فقرة (تحديد أساليب تقويم مناسبة) حصلت على (٢. ٤٨) وسط مرجح ووزن مئوي (٥٠٪) فنالت هذه الفقرات درجة حدة دون الوسط الفرضي، فكانت ضمن الفقرات غير المتحققة.

تعزى هذه النتائج إلى ضعف المعلم في تنويع أهداف الموضوع إلى مهارية ومعرفية ووجدانية، فضلاً عن قلة الخبرة في استخدام وتنوع طرائق التدريس وعدم التنوع في أساليب التقويم.

والجدول (٤) يبين الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التخطيط.

الرتبة	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	١١	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	٣١ .٤	٨٦٪
٢	١٨	مراعاة التوزيع الزمني المناسب للموضوع	٢ .٤	٨٤٪
٣	١٧	شمولية الخطة لعناصر الموضوع	٤٩ .٣	٧٩٪
٤	١٣	ربط محتوى الموضوع بالأهداف	٩٣ .٣	٧٨٪
٥	١٢	تحليل محتوى الموضوع إلى مكوناته	٨١ .٣	٧٦٪
٦	١٥	اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للموضوع	٦٦ .٣	٧٣٪
٧	٨	تحديد خبرات التلاميذ السابقة	٤٣ .٣	٦٩٪
٨	١٠	تحديد أهداف سلوكية قابلة للقياس.	٣٩ .٣	٦٧٪
٩	١٦	تحديد أساليب تقويم مناسبة	٤٨ .٢	٥٠٪
١٠	١٤	تحديد طرائق التدريس المناسبة للموضوع	٤٥ .٢	٤٩٪
١١	٩	تنويع أهداف الموضوع (المعرفية- المهارية- الوجدانية)	٤ .٢	٤٨٪

جدول (٤)الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التخطيط

المجال الثالث: التنفيذ

يتكون هذا المحور من (١٣) فقرة تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٣) و (٢. ٤١) ووزن مئوي ما بين (٨١٪) و (٤٨٪).

- بلغ عدد الفقرات المتحققة لهذا المحور(١٠) فقرات تراوحت أوساطها المرجحة بين (٤. ٣) و(٣. ٣٣) إذ حصلت الفقرة العليا على (٤. ٣) وسط مرجح و (٨١٪) وزن مئوي من خلال تحليل إجابات أفراد العينة الخاصة بفقرة (تنظيم السبورة).
- بلغ عدد الفقرات غير المتحققة (٣) فقرات إذ حصلت فقرة (تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارة التعليم الذاتي) على وسط مرجح (٢. ٤١) ووزن مئوي (٤٨٪). اما فقرة (استخدام أساليب تعزيز مناسبة) فقد حصلت على وسط مرجح (٢. ٤٢) ووزن مئوي (٤٨٪) كما ان فقرة (طرح الموضوعات بطريقة مثيرة للتفكير) حصلت على (٢. ٤٤) وسط مرجح ووزن مئوي (٤٩٪) فنالت هذه الفقرات درجة حدة دون الوسط الفرضي، فكانت ضمن الفقرات غير المتحققة.

تعزى هذه النتائج إلى ضعف المعلم في آلية تنمية مهارة التعليم الذاتي لدى الطلبة وقصور في تنويع أساليب التعزيز وكذلك الاعتماد بشكل كبير في طرح الموضوعات على أسلوب التلقين وإهمال الطرق التي تثير تفكير الطالب.

والجدول (٥) يبين الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التنفيذ.

جدول (٥) الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التنفيذ

الرتبة	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٢٣	تنظيم السبورة	٣ .٤	٨١٪
٢	٢١	التحدث بلغة صحيحة واضحة	٨٢ .٣	٧٦٪
٣	٢٧	الالتزام بالخطة المعدّة للموضوع	٨٢ .٣	٧٦٪
٤	٢٠	استعمال وسائل وأساليب تعبيرية أثناء الدرس	٧٣ .٣	٧٥٪
٥	٢٨	معالجة السلوكيات الخاطئة(غير المرغوبة) بطرق تربوية	٥٦ .٣	٧١٪
٦	٢٤	استخدام تدريبات تشجع على العمل التعاوني	٥٣ .٣	٧١٪
٧	٢٢	استعمال الطرائق والنشاطات التعليمية المناسبة	٥٣ .٣	٧١٪
٨	٢٩	تلخيص العناصر الأساسية للموضوع	٥٠ .٣	٧٠٪
٩	١٩	التمهيد للموضوع	٤٢ .٣	٦٨٪
١٠	٢٦	اختيار التوقيت المناسب لعرض الوسيلة التعليمية	٣٣ .٣	٦٧٪
١١	٣١	طرح الموضوعات بطريقة مثيرة للتفكير	٤٤ .٢	٤٩٪
١٢	٢٥	استخدام أساليب تعزيز مناسبة	٤٢ .٢	٤٨٪
١٣	٣٠	تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارة التعليم الذاتي	٤١ .٢	٢٨٪

المجال الرابع: التقويم

يتكون المحور من (٤) فقرة تراوحت أوساطها المرجحة بين (٣. ٧٦) و (٢. ٤٢) ووزن مئوي ما بين (٧٥٪) و (٤٨٪).

- بلغ عدد الفقرات المتحققة لهذا المحور فقرة واحدة حصلت على (٣. ٧٦) وسط مرجح و (٧٥٪) وزن مئوي من خلال تحليل إجابات أفراد العينة وهي فقرة (إتاحة الفرص للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة).

- بلغ عدد الفقرات غير المتحققة (٣) فقرات إذ حصلت فقرة (طرح أسئلة تقيس مستويات معرفية متنوعة) على وسط مرجح (٢. ٤٢) ووزن مئوي (٤٨٪). أما فقرة (توجيه أسئلة مرتبطة بأهداف الموضوع) فقد حصلت على وسط مرجح (٢. ٤٤) ووزن مئوي (٤٩٪) كما إن فقرة (طرح أسئلة تقيس المجال المهاري) حصلت على (٢. ٤٩) وسط مرجح ووزن مئوي (٥٠٪) فنالت هذه الفقرات درجة حدة دون الوسط الفرضي، فكانت ضمن الفقرات غير المتحققة.

تعزى هذه النتائج إلى ضعف المعلم في مجال التقويم بشكل كبير اذ ان طرق التقويم تقليدية، وإهمالها لاستخدام الأسئلة التي تعنى بتنمية الجانب المعرفي وقياسة، وكذلك محدودية الأسئلة التي ترتبط بتلخيص أهداف الموضوع الرئيسة التي وضعت في خطة الدرس فضلا عن قلة التركيز على أسئلة قياس الجانب المهاري، في الوقت الذي ينبغي التركيزفيه بشكل كبير جداً في تنمية مهارات الطلاب المتعددة التي تعد الهدف الاسمي للعملية التربوية والتعليمية.

والجدول (٦) يبين الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التقويم.

جدول (٦) الرتب والأوساط المرجحة والأوزان المئوية لمجال التقويم

الرتبة	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	٣٥	إتاحة الفرص للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة	٣. ٧٦	٧٥٪
٢	٣٤	طرح أسئلة تقيس المجال المهاري	٢. ٤٩	٥٠٪
٣	٣٢	توجيه أسئلة مرتبطة بأهداف الموضوع	٢. ٤٤	٤٩٪
٤	٣٣	طرح أسئلة تقيس مستويات معرفية متنوعة	٢. ٤٢	٤٩٪

المبحث الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات

١. وجود ضعف كبير لدى المعلمين في مجال استخدام اساليب التقويم المتنوعة.
٢. عدم اهتمام المعلمين بمبدا الدافعية والتحفيز للتعلم.
٣. عدم متابعة التطورات العلمية في مادة التخصص من قبل المعلمين.
٤. الاعتماد على اسلوب التلقين.
٥. استخدام الطرق التقليدية في التدريس والوقوف عندها وقلة تطويرها.

ثانياً: التوصيات

١. اقامة ورشة تدريبية لتطويراداء المعلمين المهني واطلاعهم على نماذج عالمية لمعايير الجودة.
٢. تامين مشاركة المعلمين في اعداد البرامج التدريبية.
٣. تحسين ظروف المهنة وتطويرها.
٤. تطوير مهارات المعلمين في استخدام أساليب تقويم حديثة تحقق الاهداف التربوية للعملية التعليمية.

ثالثاً: المقترحات:

١. إجراء دراسة لتحديد معوقات تطبيق الجودة في تحسين الاداء المدرسي للمعلمين.
٢. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على مراحل التعليم الأخرى.
٣. بناء برنامج تدريبي للمعلمين في المراحل الابتدائية في ضوء معايير الجودة.

المصادر

١. أحمد، حافظ فرج (٢٠٠٧). الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار ابناء هبه وحسان، القاهرة.
٢. البيلاوي وآخرون، حسن حسين (٢٠٠٨). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار الميسر للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان – الأردن.
٣. بسترفيلد، ويل وآخرون (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة، دار النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
٤. أبو حطب، فؤاد. وآخرون (١٩٩٧). التقويم النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٥. ابو صبحي (٢٠١٠) معوقات تطوير المعلم في ظل التطورات التربوية الحديثة، جمعية اللد، مدونة التنمية والتطوير.
٦. الجبوري، قحطان عدنان محمود (٢٠١٣) تقويم أداء مدرسي مادة الإحياء في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بتحصيل طلبتهم وثقافتهم البايلوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
٧. دوران، رودني (١٩٨٥) القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد وآخرين، دار الأمل، الأردن – عمان.
٨. دوار، يوسف (٢٠١٣) المشكلات والمعضلات التي تواجه إعداد المعلم في عمله، موسوعة التدريب والتعليم.
٩. داود، عزيز حنا وعبد الرحمن، أنور سعيد (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق – بغداد.
١٠. رواقة، غازي ضيف الله، واخرون (٢٠٠٥) تقويم الاداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، مجلة جامعة دمشق – المجلد ٢١– العدد الثاني ٢٠٠٥.
١١. ربيع هادي مشعان، واخرون (٢٠٠٩) معلم القرن الحادي والعشرين أسس اعداده وتاهيلة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ط ١.
١٢. الوكيل، المفتي أمين(١٩٩٩) المناهج المفهوم والعناصر والأسس والتنظيمات، التطوير، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٣. الحسن، إحسان محمد وزويني عبد الحسين (١٩٨٨). الإحصاء الاجتماعي، مطبعة الموصل –العراق.
١٤. الطلحي، عامل أبو بكر، أبو زيد، زينب (٢٠٠٧) المعلم ودوره في المؤسسات التعليمية الالكترونية في البلدان العربية رؤية مستقبلية.

١٥. كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩) تقييم برامج تدريب المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهه نظر طلبة السنة الرابعة وأعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٣٥).
١٦. محفوظ، سامح (٢٠١٠)، سمات المعلم الفعال إعداده وتأهيله، منتديات اليسر العامة، المنتدى العام للمكتبات والمعلومات.
١٧. نصر، محمد (٢٠٠٢) تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الاداء. المجلد الاول، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٨. السلمي، ثامر بن مطيع(٢٠٠٩) كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري الابتدائية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
١٩. عطية، محسن علي (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر، عمان – الاردن.
٢٠. عودة، أحمد سليمان، (١٩٩٩): القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، دار الأمل، أربد.
٢١. الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٨). الجودة في التعليم المفاهيم المعايير المواصفات، دار الشروق للنشر، عمان – الأردن.
٢٢. الفاخري، سالم عبد الله سعيد (٢٠٠٧) معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام، المؤتمر العلمي الرابع، مصر.
٢٣. فان دالين ويوبولد (١٩٨٤). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٢٤. الصبان، خديجة (٢٠١٣) الملائمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
٢٥. القيسي، هناء محمود (٢٠١٠) الادارة التربوية مبادئ – نظريات – اتجاهات حديثة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.
٢٦. القوي، مصطفى محمد عبد(٢٠٠٨) التدريس مهارته واستراتيجياته، دارالفكرالعربي للنشر والتوزيع.
٢٧. التميمي، عواد جاسم (٢٠١٠) إدارة الجودة الشاملة في التعليم.
٢٨. الخزاعلة، محمد سلمان فياض (٢٠١١) دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة الزرقاء الخاصة وال البيت، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدوريات الإنسانية.
٢٩. الغامدي، عادل مشعل (٢٠٠٩). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٣٠. الغريب، رمزية (١٩٨٥). التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٣١. الأغا، عبد المعطي رمضان (٢٠٠٤)اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم، المؤتمر العلمي السادس عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، جامعة عين شمس.
٣٢. طارق، حجي (٢٠٠٠) الثقافة أولا وأخيرا، دار المعارف، سلسلة اقرأ، العدد (٦٥٣)، القاهرة.
٣٣. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٩) المؤشر الأول للتعليم العالي والبحث العلمي.

٣٤. المؤتمر الثالث عشر كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية (٢٠١٢).

35. Allen, mary. J. & ren wendy M. (1979). Introduction to measurement Theory, California, Book Cole.

36. Babble. Earl (1986), The Practice of Socail Resarch, thed, wad sworth Belmont, Calif.

37. Popham, W. J: Classroom Assessment: What Teachers Need to Know? Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. 2010.

38. Dumma C. Mapolelo " Case studies of changes of beliefs of two in-service primary school teachers " University of Bostwana. South African Journal of Education. Volume 23. Lssue 1. 2003

39. Good, Garter. R. ed (1973). Dictionary of Education, MC, Graw, Hill Book, inc. New York.

40. Jean Yves saulquin,"Gestion des resources humaines et performance des services ;les cas des etabliss –ements socio-sanitaire" Revue de gestion des Ressource Humaines n, Editions Eska,paris, 2000.

41. Jeanne Houghton: Academic Accreditation Who What, When,and Why. Parks and Recreation, Vol. 31,No. 2,1996.

42. Mehrens, and lehren (1989). Measurement and Eraluation in Edu Cation psychological Testing, New York, Hall.

43. Taylor, Steve and Bogdan, Robert, (1997). Introduchion to Qualitarire Research methods, New York: dohn wiley sons.

44. http: //t-p-uqu. blogspot. com/2013/03/blog-post_1362. html

45. http: // esraa-2009. ahamountada. com /t 3488-topic

46. https: //enecrypted-tbno. gstatic. com/lmages