معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح
"دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات "

د. أحمد حسين الصغير
أستاذ مشارك، قسم التربية، جامعة الشارقة
الشارقة، الإمارات العربية المتحدة

الخلاصة

الهدف من هذه الدراسة هو تقديم نموذج إجرائي لتقويم أداء المعلم وفق معايير واضحة، لحل بعض المشكلات التي تواجهه، وقام الباحث باختيار عينة ممثلة من المدراء والموجهين والمعلمين في المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، بلغت سبعمائة واثنين وعشرين فردا، أجابوا على استبانة تضمنت تسع وأربعين عبارة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أشارت إلى الحاجة الماسة لوجود نموذج يتضمن معايير واضحة لتقويم أداء المعلم، كما أوضحت أن هذا النموذج يمكن أن يسهم في تقليل المشكلات التي ترتبط بتقويم المعلمين في المدارس، و توصلت الدراسة إلى أن أهم مجالات تقويم أداء المعلم في المدارس تشمل (التخطيط و البيئة الصفية والتدريس والتكنولوجيا والمسؤوليات المهنية وأخلاقيات المهنة)، وفي النهاية قدم الباحث في ضوء هذه النتائج نموذجا مقترحا يمكن تطبيقه في المدارس لتفعيل عملية تقويم أداء المعلم.

ABSTRACT

The purpose of this study is to offer a practical model for teacher performance evaluation, in accordance with recognized standards, in order to help overcome problems associated with this process.. The researcher surveyed (722) participants who replied to a (49) statement questionnaire. The sample of the study included school administrators, supervisors and teachers in the Emirates. A non-probability sampling technique was applied since it was impractical to randomly select a sample representing the study population. The study findings and results provide some evidence that set guidelines for teacher evaluation are needed in order to improve teacher performance and more importantly to help overcome problems associated with this process. The researcher concludes by suggesting a model that that may be applied for effective teacher evaluation.

أولا: الإطار العام للدراسة

مقدمة

يعد المعلم بمنزلة الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، نظرا إلى أهمية دوره في الارتقاء المستمر بمستوى التلاميذ، الذي يمثل الغاية التي يسعى إليها أي نظام

تعليمي، فمهما كانت حالة المدرسة، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم، ومقومات بيئة التعلم، على الرغم من أهمية كل ذلك لضمان جودة وفاعلية الأداء المدرسي، إلا أنها تظل عديمة الجدوى، ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيف ذلك بفاعلية وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة للمدرسة. (البيلاوى وآخرون، ٢٠٠٦، ص١١٩-١٢٠)

فالمعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية وأخطرها أثرا في إعداد وتربية النشء، وهو أحد العوامل الفاعلة في تحديد نوعية مستقبل الأجيال، وعليه فان أي تحسين مدرسي مستهدف يؤسس ويبنى على الآثار التي يتركها المعلم على عقول تلاميذه وسلوكهم، والمعلم هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي تطوير مدرسي، والعناية به وتقويم أدائه وتحسين ممارساته وحل مشكلاته، هي ركائز أساسية للتحسين المدرسي، الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي عملية إعداد المعلم وتقويم أدائه وتنميته جل اهتمامها. (محمد ومتولي، ١٩٩٣، ص٣٤)

ويؤكد دعاة الإصلاح المدرسي، أن نجاح الجهود التي تبذل لتحسين وتطوير المدارس وتجديد الممارسات المهنية بها، رهن بفاعلية المعلم، وبما توافره له المدرسة من بيئة داعمة ومشجعة على العمل، ومن مداخل تقويم متنوعة ومستندة إلى معايير واضحة تتوافر فيها الموضوعية والمراجعة المستمرة، بحيث توجه أداء المعلم وتحسن من ممارساته، وتساعده على حمل أعباء ثقافة جديدة، تتجاوز مسؤولياته التقليدية وممارساته الروتينية، إلى مسؤوليات مهنية جديدة، تسهم في تفعيل مواقف التعلم، وامتلاك أدوات مناسبة لتطوير معارفه ومهاراته وتحسين مستوى أدائه. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٣٢-٢٩)

ويكتسب تقويم أداء المعلم أهمية كبيرة في هذا العصر، الذي يشهد سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل في اى حقبة سابقة من تاريخ البشرية، الأمر الذي أضفى على دور المعلم واجبات ومسؤوليات ومهام جديدة، زادت من أهمية دور المعلم، وجعلت عملية تقويم أدائه جزءاً لا يتجزأ من تحسين وتطوير الأداء المدرسي بشكل عام، وجزءاً من طبيعة المسؤوليات المهنية والممارسات العملية للمعلم بشكل خاص.

وعليه فان تقويم أداء المعلم أصبح ضرورة لا غنى عنها لتطوير وتحسين المدارس، فهو يمثل جزءاً من طبيعة الممارسة المهنية للمعلم من ناحية، كما أن المعلم

مسئول عن برنامج دراسي معين وهو في حاجة إلى التعرف على مدى ما يحققه من انجاز لبلوغ أهداف هذا البرنامج من ناحية أخرى، بل ويسهم التقويم في تبصير المعلم بما ينبغي أن يقوم به لتحسين أدائه وتحقيق الأهداف المرجوة، ومن سوء التقدير أن ما يتم في اغلب الأحيان هو تقويم شخص المعلم بدلا من تقويم أدائه وممارساته المهنية. (فريري، ٢٠٠٤، ص ٤٦)

مشكلة الدراسة:

إن استشراف نوع وحجم التحديات، التي يحملها المستقبل في القرن الحادي والعشرين، يؤكد أهمية ودور المنظمات التربوية، باعتبارها سبيل أى أمة للحاق بركب التقدم، ومواجهة العصر بكل متغيراته وتطوراته، وتأتى المدارس في مقدمة منظمات التربية التي ترسى فيها معالم الشخصية الانسانية، وتوضع أسس البناء البشرى في المجتمع، ومن ثم تخريج أجيال جديدة، تكون قادرة على العمل والإنتاج والتفاعل مع العصر، واستيعاب متغيراته ومستجداته، والمشاركة فيه.

إن إعداد هذه الأجيال بكفاءة وجودة عالية رهن بكفاءة وجودة المعلم، الذي يقود عملية التعلم ويؤثر فيها، وهو المسئول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته والتأثير في مدى اكتساب التلاميذ الخبرات والمعارف والمهارات والمواقف التي تسعى المدرسة إلى تكوينها، وتقويم أداء المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تأثيره في تعلم التلاميذ، كون ذلك التعلم هو الجزء الأكبر من رسالة المدرسة، الأمر الذي يؤكد أن هدف تقويم أداء المعلم هو تحسين الممارسات المهنية للمعلم، والتي لها علاقة مباشرة بتحسين مستوى تعلم التلاميذ، وعليه فان أيَّ تقويم للمعلم لا يؤدي إلى تحسين أدائه وممارساته يعد تقويما ناقصا وغير هادف.

و مع تحول التعلم ومعه التدريس على نحو تدريجي من وجهة النظر السلوكية، إلى وجهة نظر بنائية بدرجة كبرى، اتساقا مع نتائج البحوث المعاصرة التي اهتمت بالمفهوم البنائي، الذي يعد المعرفة شخصية وأن المعنى يمكن بناؤه من لدن المتعلم من خلال الخبرة، وأن التعلم عملية اجتماعية يقوم المتعلمون فيها ببناء المعنى، الذي يتأثر بالتفاعل مع المعرفة السابقة وحالات التعلم الجديدة، واستنادا إلى هذا المفهوم تغيرت أدوار المعلم ومسئولياته المهنية، وطور كثير من المعلمين رؤاهم الشخصية عما يعد ممارسة تدريسية جيدة، وفى بعض الحالات مال بعض المعلمين إلى الأخذ بالمداخل الجديدة بدرجة أكبر من المديرين والموجهين، وفى حالات أخرى كان العكس هو

الصحيح، وهكذا يخمن المعلمون قيم ومعايير التدريس الجيد، الأمر الذي يشير إلى افتقار الميدان لمعايير واضحة عن التدريس الجيد، وهو ما يؤثر سلبا على تقويم أداء المعلم بموضوعية. (جابر، ٢٠٠٢، ص ٢٧٠)

كما يتسم نظام تقويم المعلم بالتواصل من القمة إلى القاعدة، حيث يكون الشاهد الوحيد على أداء المعلم هو الملاحظات التي يجمعها المدير أو الموجه أثناء زيارته لحجرة الدراسة، وعادة ما يسجل المدير أو الموجه مذكرات أثناء ملاحظته، ثم يقدم تغذية راجعة للمعلم على أدائه، وفى غيبة محكات أو معايير تقويم واضحة وشفافة، كثيرا ما تكون هذه التغذية الراجعة ذاتية، لذا قد يكون لها قيمة وأثر في ممارسات المعلم، وقد لا يكون لها أثر على الإطلاق، حيث يستند تقويم أداء المعلم إلى ممارسات تقليدية تم وضعها في أوائل وأواسط السبعينات من القرن العشرين وهى تعكس ما اعتقده المربون عن التدريس في ذلك الوقت. (جابر، ٢٠٠٢، ص ٢٧٢) وهذه الممارسات وان كانت مناسبة للماضي إلا أنها لم تعد تناسب الحاضر وما يرتبط به من تغيرات وتطورات تمس جوهر عملية التقويم.

هذا فضلا عن انتشار تصور لدى معظم المعلمين بأن الغرض من التقويم هو البحث عن تصيد الأخطاء، الأمر الذي جعل عملية التقويم تمثل خبرة مؤلمة للمعلم الذي ينظر لها بعين الشك، ويبدي قليلا من الحماس تجاهها، بل يتخذ موقفاً دفاعيً من التقويم، فأغلب المعلمين ينظرون إلى التقويم بوصفه عنصر تهديد وهو غير مؤثر في تحسين أدائهم وفى نموهم المهني، وكثيرا ما يربط المعلمون التقويم بجوانب غير ايجابية، تتمثل في الذاتية وعدم الثقة والسرية التي تنطوي على عدم الشفافية، كما يرون أن التقويم يركز على تفصيلات لا صلة لها بتعلم التلاميذ. (فيفر ودنلاب، ١٩٩٧، ص ٢٤٤)

ومن هنا نبع إحساس الباحث بضرورة دراسة وتحليل، معايير تقويم أداء المعلم، والمعوقات التي تحد من فعالية التقويم، بهدف وضع نموذج مقترح يستند إلى معايير واضحة وإجراءات عملية، لتنفيذ عمليات التقويم بفاعلية في المدارس. وفى ضوء ما تقدم يمكن طرح التساؤلات الآتية:

١- ما تقويم الأداء وما أهميته التربوية للمعلم؟
٢- ما مشكلات تقويم أداء المعلم في المدارس بدولة الإمارات؟
٣- ما معايير أداء المعلم في المدارس بدولة الإمارات؟
٤- ما النموذج المقترح لتقويم أداء المعلم بفاعلية في المدارس؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١- التعرف على مفهوم تقويم أداء المعلم وأهميته التربوية.
٢- التعرف على معايير أداء المعلم وأهم مجالاته.
٣- استطلاع رأي الميدان بشأن معايير أداء المعلم وأهم مجالاته.
٤- التعرف على مشكلات تقويم أداء المعلم في المدارس بدولة الإمارات.
٥- تقديم نموذج مقترح يمكن من خلاله تقويم أداء المعلم بفاعلية في المدارس.

حدود الدراسة:

يقتصر مجال هذه الدراسة على دراسة وتحليل معايير تقويم أداء المعلم باعتباره مدخلا للتحسين المدرسي، وأهم ما يعترضه من مشكلات، في عينة من المدارس الحكومية المنتشرة بالإمارات الشمالية، " الشارقة، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة " بدولة الإمارات العربية المتحدة.

منهج الدراسة:

يستخدم في الدراسة الحالية " المنهج الوصفي " لوصف تقويم أداء المعلم ووصف أهم مجالاته وأهم معاييره، و" المنهج التحليلي " بهدف تحليل ودراسة معايير تقويم أداء المعلم في بعض المدارس الحكومية بالإمارات الشمالية. و" المنهج الاحصائى " لإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج " SPSS ".

أدوات الدراسة:

يستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

صحيفة استبانة: حيث يقوم الباحث بإعداد صحيفة استبانة، بشأن معايير تقويم أداء المعلم في المجالات المختلفة، وأهم المشكلات التي تواجه عملية تقويم أداء المعلم في الميدان.

عينة الدراسة:

نظرا إلى أن مجتمع الدراسة هو المدارس الحكومية بمختلف مراحلها، فان عينة الدراسة التي طبق عليها الاستبانة هي: عينة من مديري وموجهي ومعلمي مرحلتي

التعليم الأساسى (الابتدائي والاعدادي) والتعليم الثانوي، بالإمارات الشمالية " الشارقة، عجمان، أم القويين، رأس الخيمة ".

مصطلحات الدراسة:

المعايير: هي محكات تشير إلى مستوى الأداء الذي يصل إليه الفرد في مجال عمله.

الأداء: هو سلوك عملي يقوم به الفرد لإنجاز مهام أو أعباء الوظيفة.

تقويم الأداء:هو عملية قياس مدى تقدم الفرد في إنجاز المهام الموكلة اليه، في ضوء بعض المعايير والمتطلبات الخاصة بالوظيفة.

وفي ضوء ما سبق تتبنى الدراسة الحالية التعريف الإجرائي الآتي:

تقويم أداء المعلم: هو عملية قياس مدى تقدم المعلم في انجاز المهام الموكلة إليه، وفق متطلبات وظيفته، في ضوء بعض المعايير أو المحكات التي تشير إلى مستوى أدائه.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي يكتفي الباحث بعرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي يرى أنها أقرب الدراسات إلى مجال الدراسة الحالية، وهى مرتبة تنازليا طبقا لسنوات إجرائها:

دراسة " جينيفر وبيدرو Jennifer & Pedro " (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى تجريب طريقة مبتكرة في تقويم أداء المعلم، وتسمى peer assistance & review (PAR)، وهذه الطريقة تستند إلى تقديم المعونة والمساعدة للمعلمين من لدن زملائهم الأكثر خبرة ومهارة، وذلك على وفق خطة منظمة ومعدة على مدار العام، تنفذ فيها زيارات صفية وحوارات مهنية وتدريبات عملية، وتقويم لأداء المعلمين بهدف تحسين أدائهم، وطبقت هذه الطريقة في المدارس العامة بأوهايو، وفي عام ١٩٩٩م أقر التشريع في كاليفورنيا برنامج (PAR) متطلباً ضرورياً في جميع المدارس بالمقاطعات، وتضمن البحث مقابلات لما يقرب من مائتي مشارك " مدربين ومديرين ومعلمين "، وملاحظة ثلاثمائة ساعة لورش عمل متنوعة في المدارس المختلفة بولاية كاليفورنيا، وكان الهدف التعرف على مدى فاعلية البرنامج في تقويم ودعم أداء المعلمين المشاركين، وأثر ذلك في ممارساتهم المهنية، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه التجربة كانت فريدة من نوعها وأتاحت للمعلمين فرصاً متنوعة للنمو المهني، من خلال الحوارات والمناقشات والتفكر في ممارساتهم المهنية، كما أسهمت هذه التجربة في

تقويم أداء المعلمين، من خلال تقديم تقارير من لدن المدربين، حيث كان المدرب يحضر لكل معلم مشارك في البرنامج، حصة في الأسبوع، على أن تكون الزيارة معلنة، وذلك ساعد المديرين على إدراك وفهم أكثر لأداء المعلمين ومن ثم تيسير عمل المديرين في عملية التقويم.

دراسة لونيداز كرياكدسLeonidas Kyriakides (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى تطوير معايير لتقويم أداء المعلم، مستعينة بنماذج متنوعة وبحوث للمعلم الفاعل، وتضمنت عينة الدراسة ٢٣٧ معلماً من المرحلة الابتدائية، وزع عليهم استبانة تتضمن ستة تصنيفات، يندرج تحتها ٤٢ معيارا بشأن تقويم أداء المعلم، وتم عرض هذه المحاور على المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها تفضيل المعلمين للتقويم المستند إلى المعايير، على النماذج الأخرى للتقويم التي عرضت عليهم، وأكدت عينة الدراسة على أهمية الاستفادة من نتائج التقويم، وتوظيفها في تحسين أداء المعلم، وربطت نتائج الدراسة بين بحوث المعلمين ودورها في تطوير أساليب تقويم أداء المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير نظام تقويم أداء المعلم، من خلال تطوير أغراض التقويم Evaluation purposes، وتطوير معايير التقويم Evaluation Criteria، وتطوير مصادر جمع المعلومات Source for collecting relevant data، كما أوصت الدراسة بضرورة إشراك المعلم في بناء معايير التقويم.

دراسة " جيفري وستيفن Geoffrey Borman & Steven Kimball " (٢٠٠٥) هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين جودة أداء المعلم ودوره في تحقيق المساواة التربوية، والتعرف على أفضل معايير تقويم أداء المعلم، وطبقت الدراسة على المدارس المتوسطة، كما ركزت الدراسة على المدارس التي ترتفع فيها نسبة الفقراء وذوي التحصيل المنخفض والأقليات، وتضمنت الدراسة عرضا لأهم معايير تقويم أداء المعلم، متضمنة إطارا مفاهيميا للممارسة المهنية للمعلم، يتكون من أربعة أبعاد هي " التخطيط للتدريس والإدارة الصفية والممارسة التدريسية والمسؤوليات المهنية "، حيث أكدت الدراسة على أن نظام التقويم المستند إلى المعايير، يسهم بدور أساسي في تحديد السلوك التدريسي، والاستراتيجيات التي تحسن من تحصيل التلاميذ الفقراء، والذين ينتمون إلى الأقليات، وأكدت نتائج الدراسة على أن المعلمين ذوي المعدل العالي في التقويم، كانوا أقدر على تقليل فجوة التحصيل بين التلاميذ الذين ينتمون إلى خلفيات اجتماعية وثقافية متنوعة، وأن هناك علاقة وثيقة بين نتائج تقويم المعلم، ومستوى تحصيل التلاميذ، ودرجة التقليل من أثار الفروق الاجتماعية والثقافية بينهم.

دراسة كيم مارشال Kim Marshall (٢٠٠٥) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض المشكلات، التي تواجه عملية تقويم المعلم، وهي دراسة نظرية، تضمنت تحليلا لما يواجهه المعلم من مشكلات في الإشراف والتقويم، حيث تشير الدراسة إلى نقص عدد ساعات الإشراف التي يقضيها المشرفون أو المديرون مع المعلمين، فضلا عن أن زياراتهم للصفوف التي يعمل فيها المعلمون، تستغرق وقتاً قصيراً للغاية إذا ما قورن بالوقت الذي يقضيه المعلم داخل حجرات الدراسة، فإذا قدر للمشرف أو المدير، أن يزور المعلم ثلاث زيارات مدة حصة كاملة خلال العام الدراسي، فان هذه الزيارات تمثل 0.3%، من مجمل الوقت الذي يقضيه المعلم في غرفة الصف، أي أن المعلم يقضي ما يقرب من 99.7% من الوقت بدون ملاحظة، كما تشير الدراسة إلى استخدام طرق تقليدية في تقويم المعلم، فضلا عن عدم الاستفادة من نتائج التقويم، وتوصي الدراسة بضرورة تفعيل الإشراف التربوي من خلال تشكل فرق عمل من المشرفين والمعلمين، الذين يعملون معا في إطار المنهج المتكامل واستخدام طرق متنوعة في التقويم كتقويم الأداء وتقويم الأقران.

دراسة غادة خالد عيد (٢٠٠٥) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التقويم الذاتي للمعلم، وتقويم كل من رئيس القسم العلمي والطلاب له، وكانت عينة الدراسة من رؤساء الأقسام العلمية (المعلمين الأوائل)، والمعلمين والطلاب بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، وطبقت الباحثة استبانة من ثلاث صور، مختلفة الصياغة ومتشابهة المضمون، لقياس أداء المعلم في مجال كفايات التدريس والسمات الشخصية وطرح الأسئلة في الفصل وإدارة الصف، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي والتقويم الذاتي لأداء المعلم، بينما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم أداء المعلم، باختلاف الجنس أو الجنسية أو سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي أو التخصص، كما توصلت الدراسة إلى اختلاف تقويم الطلاب للمعلمين باختلاف الصف الدراسي والمنطقة التعليمية ونظام التعليم الحكومي والجنس والجنسية.

دراسة نداء عبد الرزاق الخميس (٢٠٠٤) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء المشرف الخارجي على طلبة التربية العملية، من خلال تحديد مدى قيامه بالمهام والأنشطة التي يجب أن يمارسها، أثناء عملية الإشراف بمراحلها المختلفة، وتم تطبيق استبانة على عينة من المعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين، بلغت أربعمائة وسبعاً وخمسين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن أداء المشرفين الخارجيين على درجة عالية من الجودة، بينما ينخفض مستوى التوجيه من لدن المنتدبين من الهيئة

العامة للتعليم التطبيقي، وارتفاع مستوى التوجيه من لدن المتقاعدين بمتوسط ٨٥%، يليه المنتدبون من وزارة التربية بمتوسط ٨٣% تقريبا، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج الإشراف التربوي، والإعداد المهني للطلاب المتدربين.

دراسة " إيفا ل. باكرEva L. Baker " (٢٠٠٣) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين التفكر والتقويم والتكنولوجيا، وبينت أن التفكر أحد المداخل المهمة التي تقود المعلم إلى المراجعة وتقويم الذات، كما أن التكنولوجيا تسهم بدور فاعل في تطوير مداخل التقويم، وأن كلاً من التكنولوجيا والتقويم يهدفان إلى تحسين الأداء وتعزيز فرص التعلم، كما بينت الدراسة أن التكنولوجيا لها دور أساسي في التقويم، وذلك من خلال البحث عن المعايير العالمية للتقويم من خلال الإنترنت، واختيار المناسب منها وتطويره لتقويم أداء المعلم أو التلميذ، كما تؤكد الدراسة على أن التكنولوجيا تمثل أحد المجالات المهمة، التي تقع ضمن مسؤوليات المعلم، من حيث الاستخدام والتجريب ودمجها بشكل فاعل في تيسير العملية التعلمية، والاستفادة منها في التدريس والبحث وتطوير ممارساته المهنية. وتوصلت الدراسة إلى أهمية كل من التفكر والتقويم والتكنولوجيا، في تحسين أداء المعلم، والذي ينعكس على تحسين أداء التلميذ.

دراسة ناصر عبد الرحمن الفالح (٢٠٠٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في تقويم المعلمين، في كل من المنطقة الوسطى والشرقية والغربية في المملكة العربية السعودية، وكانت عينة الدراسة من المدارس الأهلية في المناطق المذكورة، واستخدم الباحث بطاقة تقويم المعلم، المعتمدة من وزارة المعارف أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن أداء المعلمين في المرحلة الوسطى، أفضل من أداء المعلمين في المرحلة الابتدائية والثانوية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في تقويم المعلمين تعزى إلى الدرجة العلمية أو سنوات الخبرة أو المؤهل الدراسي، بينما تبين أن هناك فروقاً في متوسطات التقويم، بين المنطقة الشرقية والغربية لصالح الغربية، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة بنود بطاقة تقويم المعلم.

دراسة عبد الرزاق أحمد ظفر وأحمد السيد عبد الحميد (١٩٨٢) سعت هذه الدراسة إلى التعرف على ماهية الزيارات الصفية، وكيفية الإعداد لها وأهميتها التربوية، من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الرياضيات، استخدم الباحثان استبانة بشأن الزيارات الصفية، وطبقت على عينة عشوائية طبقية من معلمي الرياضيات بمدارس التعليم العام " الابتدائي – متوسط – ثانوي "، حيث تم اختيار اثنتي عشرة مدرسة، بمعدل أربع مدارس من كل مستوى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها إقرار المعلمين بأهمية الزيارات

الصفية لتقويم أدائهم، وأن ٧٠% من المعلمين يرون أن المشرفين يدعمون نقاط القوة ويقدمون تغذية راجعة لعلاج نقاط الضعف لدى المعلم، وأن ٨٠% من المعلمين على وعي ببنود بطاقة تقويم المعلم، وأن ٧٠% من المعلمين يفضلون الزيارة الصفية المفاجئة، وأوصت الدراسة بضرورة تحديد أهداف الزيارة، والاتفاق المسبق مع المعلم، والتركيز على جوانب معينة في الزيارة الواحدة، حتى يمكن تقديم تغذية راجعة بشأنها، وضرورة العمل على تحسين أداء المعلم من خلال تلك الزيارات.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع تقويم أداء المعلم من زوايا متعددة، وقد أفادت الدراسة الحالية في التعرف على بعض مداخل تقويم أداء المعلم وارتباطها الوثيق بتحسين الأداء المدرسي، فضلا عن معرفة بعض المشكلات التي تواجه تقويم أداء المعلم، وكذلك أفادت الدراسة الحالية في بناء الاستبانة بشأن " معايير تقويم أداء المعلم "، إلا أنه لم تتعرض واحدة من هذه الدراسات لتقديم نموذج بشأن معايير تقويم أداء المعلم في المجتمع العربي أو الخليجي، الأمر الذي يجعل إجراء الدراسة الحالية من الأهمية بمكان، بهدف معرفة المشكلات التي تواجه عملية تقويم أداء المعلم، وتقديم نموذج يحقق موضوعية التقويم من ناحية، ويسهم في تحسين الأداء المدرسي من ناحية أخرى.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة

مقدمة:

إن أنظمة التقويم المستخدمة حاليا، تم وضعها وتطويرها في أوائل وأواسط السبعينات من القرن العشرين، وتعكس ما اعتقده المربون عن التدريس في ذلك الوقت، الأمر الذي يؤكد حاجة أنظمة التقويم إلى التطوير لتتوافق وما أسفرت عنه البحوث في مجال الأدب التربوي، الذي انتقل بالعملية التربوية من مرحلة التعليم إلى مرحلة التعلم، وتحول مفهوم التعلم ومعه التدريس على نحو تدريجي من وجهة النظر السلوكية إلى وجهة النظر البنائية، فبدلا من النظر إلى المعرفة على أنها محدودة وثابتة، فان المفهوم البنائي يعد المعرفة شخصية وأن المعنى يمكن بناؤه من لدن الفرد ومن خلال الخبرة، والتعلم عملية اجتماعية يقوم المتعلمون فيها ببناء المعنى الذي يتأثر بالمعرفة السابقة. (جابر، ٢٠٠٢، ص ٢٦٩) و(أرندس، ٢٠٠٥، ص ٢٢-٢١).

هذا التطور الذي ظهر خلال العقدين الأخيرين والذي عرف بالحركة البنائية للتعليم، ارتبط بظهور ما سمي بحركة التحسين المدرسي، فمنذ ثلاثين عاما مضت أصبح التحسين

المدرسي مطلبا تربويا أساسيا في العديد من دول العالم، بل أصبح المؤثر الأقوى في كل الممارسات المهنية والسياسات التربوية، باعتباره أحد المجالات التي يمكن من خلالها تحقيق جودة التعليم، والارتقاء بمستوى مخرجاته، وإحداث التغيير المنشود في المدارس، وقد أثبتت البحوث أن أحد أهم أهداف التحسين المدرسي، هو تعزيز قدرات التلاميذ ودعم نموهم ومساعدتهم على الوصول إلي أعلى مستوى من الأداء، وانجاز هذا الهدف يرتبط ارتباطا مباشرا بتحسين مستوى أداء المعلم.(Harris, 2002, p2-10)

وتتعدد مداخل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، ويعتبر تقويم أداء المعلم أحد أهم هذه المداخل، كما أنه يمثل ركنا مهماً من أركان العملية التعليمية، حيث يمكن من خلاله التعرف على مستوى أداء المعلمين وزيادة دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، كما يسهم في دعم عمليات النمو المهني من خلال تحديد المجالات المطلوب تعزيزها لدى أعضاء المجتمع المدرسي، فضلا عن إسهام عمليات تقويم الأداء في اتخاذ قرارات بشأن الجودة والتحسين المدرسي، إلا أن تحقيق ذلك رهن بالمعلومات التي يتم استخلاصها من عمليات التقويم، فكلما كانت المعلومات تعكس الواقع الفعلي للأداء، كانت فرص تطوير وتحسين الأداء المدرسي كبيرة. وفيما يأتي يتناول الباحث بالدراسة والشرح كلاً من أداء المعلم، وتقويم أداء المعلم.

أداء المعلم:

يقصد بأداء المعلم هنا جميع سلوكيات وممارسات المعلم، التي تعبر عن مسؤولياته المهنية والأكاديمية والثقافية، التي ينبغي أن يقوم بها في مجال عمله، والتي يتم إنجازها داخل أو خارج المدرسة، والتي تتكامل فيما بينها لتشكل قوة دافعة لعمليات تعلم التلاميذ، باعتبارها الرسالة الأساسية للمدرسة، وفيما يأتي عرض لأهم جوانب الأداء المهني للمعلم.

تقويم أداء المعلم:

يتضمن تقويم أداء المعلم مجموعة من الأبعاد، منها مفهوم وأهداف وأدوات تقويم أداء المعلم، ومعايير تقويم أداء المعلم بما تتضمنه من مجالات أساسية، وفيما يأتي توضيح ذلك:

مفهوم تقويم أداء المعلم

يعد التقويم المستند إلى الأداء، أحد مداخل التقويم الأصيل في معظم المنظمات المعاصرة، ويقصد به تحليل أداء العاملين لعملهم ومسلكهم وتصرفاتهم فيه، وقياس

صلاحيتهم وكفاءتهم في النهوض بأعباء عملهم الحالي، وتحملهم لمسؤولية وظائف ذات مستوى أعلى، وتضم عملية تقويم الأداء ثلاث خطوات متمايزة وهى قياس الأداء الفعلي، ومقارنة الأداء الفعلي بأداء نموذج معين لتحديد الفرق بينهما، وتعديل الانحرافات وتصحيحها من خلال خطوات وإجراءات علاجية. (عزيز، ٢٠٠٥، ص ١١٧-١١٦). ويرتبط تقويم أداء المعلم بممارساته المهنية، التي تنعكس على عملية إشغال التلاميذ في التعلم، وفي البناء النشط للمفاهيم، وفي انجاز المهام التي تستثير تحديات العالم الحقيقي ومشكلاته، والتي تسفر عن منتج عياني أو أداء قابل للملاحظة، ويرتبط بتقويم الأداء عمليات جمع الأدلة التي تشير إلى ممارسات المعلم المهنية، سواء داخل أم خارج حجرة الدراسة.

وعليه فان مفهوم تقويم أداء المعلم، يشير إلى جمع أدلة بشأن ما يقوم به المعلم من ممارسات مهنية سواء في حجرات الدراسة أو خارجها، وهو ما يؤكده "دانيل Daniel " الذي يرى أن تقويم أداء المعلم يتضمن مجموعة من الإجراءات التي تتخذ لجمع الأدلة والمعلومات عن جودة أداء المعلم، والتي تحتاج إلى بيئة مدرسية صحية، يسودها مناخ من الثقة والاحترام المتبادل والموضوعية، فضلا عن ضرورة وضوح الهدف من تقويم أداء المعلم لدى كل من المعلم والقائمين على تقويمه، بحيث يشترك الجميع في رؤية موحدة بشأن تحسين أداء المعلم، الذي ينعكس بدوره على تحسين أداء التلاميذ(Duke 1995,p65-66)

مما سبق يمكن القول إن تقويم أداء المعلم هو عملية تقود إلى جمع المعلومات والأدلة عن أداء المعلم، للتعرف على جوانب القوة والضعف في ممارساته المهنية، ومناقشة المعلم فيها، وتعزيز جوانب القوة واقتراح طرق العلاج المناسبة لجوانب الضعف، بهدف تحسين أدائه، وذلك من خلال استخدام طرق موضوعية بعيدة عن التحيز، وضرورة توفر العلاقات الإنسانية الطيبة، التي تزيد من ثقة المعلم في نفسه، وتسهم في تحسين المناخ التعليمي، وبناء العلاقات بين المعلم والمقيمين على أساس من الاحترام المتبادل.

أهداف تقويم أداء المعلم

إن جوهر عملية تقويم أداء المعلم، يقوم على أساس الحصول على معلومات عن أداء المعلم، ومقارنتها في ضوء معايير تتحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه، ثم إصدار حكم على نوعية الأداء ومستواه تمهيدا لاتخاذ القرار المناسب، وهذا القرار يرتبط أساسا بأهداف تقويم أداء المعلم.

حيث تتفق الكتابات التربوية المعاصرة، على أن الهدف من تقويم أداء المعلم هو ضمان الجودة والتعلم المهني وتحسين الأداء، ومن ثم تحسين نوعية التدريس الذي يقدم للتلاميذ، وتوافر فرص كبرى لممارسة التعلم الحقيقي، من خلال المشاركة وانجاز المهام وإشغال التلاميذ في التعلم، ويحتل النظام المدرسي أهمية كبيرة في مجال تقويم المعلم، حيث يعكس احترام المعلمين، ويعبر عن توقعات عالية من الأداء، وينبغي أن يؤسس النظام المدرسي ويرسخ لغة مشتركة تصف التدريس الجيد،، وتساعد المعلم على التخطيط لأنشطة الخدمة التربوية، وتشجع المعلمين على المرونة والمخاطرة، وهم يحاولون تحقيق أهدافهم مع التلاميذ. (جابر، ٢٠٠٤، ص ١٠٤- ١٠٥) و(Sawa, 1995, P5-6)

كما يشير " البيلاوي وآخرون " إلى أن أهداف تقويم أداء المعلم تتمثل في تحديد نقاط القوة في أداء المعلم لتدعيمها، والتعرف على نقاط الضعف لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة، فضلا عن تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة، وحفز المعلم على تطوير ذاته مهنيا، من خلال مساعدته على التفكر في ممارساته المهنية، ومراجعة آداءاته بهدف تطويرها وتحسينها، كما يساعد تقويم أداء المعلم في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالترقية أو المكافأة أو النقل أو الالتحاق ببرامج الدراسات العليا أو غيره. (البيلاوي وآخرون،٢٠٠٦، ص١٢٠-١١٩)

ويلخص " عزيز " أهداف تقويم أداء المعلم في النقاط الآتية (عزيز،٢٠٠٥، ص ١١٧-١١٩)

- تحسين نوعية التدريس المقدم للتلاميذ، باعتباره احد مكونات العملية التعليمية، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التحسين المدرسي في شتى المجالات.
- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين، من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعلم الفعال.
- توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل أو تطوير مسؤوليات المعلم وتحسين ممارساته المهنية.
- توفير معلومات تسهم في مكافأة الأداء المتميز، أو الترقية لوظائف قيادية، أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.
- تنمية المعلم مهنيا، حتى يستطيع المساهمة بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية، أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.

أدوات وأساليب تقويم أداء المعلم

للحصول على معلومات يمكن الاعتماد عليها، بشأن تقويم أداء المعلم، يتعين استخدام أكثر من أداة، لان الاقتصار على أداة واحدة، من شانه ألا يعطي صورة كاملة ودقيقة عن أداء المعلم، ولعل من ابرز الأدوات والأساليب التي يمكن من خلالها تقويم أداء المعلم ما يأتي:

١- الملاحظة observation: تعد الملاحظة من ابرز أدوات جمع المعلومات عن أداء المعلم، وهي عملية هادفة يقوم بها المربي بصبر وأناة بغية التعرف على أداء المعلم في حجرة الدراسة، حيث تتيح الملاحظة فرصة التعرف عن قرب على التفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتفاعل بين التلاميذ، ويستطيع الملاحظ أن يرى كيف يرتب المعلم البيئة الفيزيقية، وكيف يشغل تلاميذه في التعلم، وكيف يرسخ قواعد السلوك ويحافظ عليها، وتمثل الملاحظة مهارة ضرورية لكل تربوي من أجل تنمية رؤية واضحة تساعده على اتخاذ قرارات تربوية صائبة. (حيدر،٢٠٠٤، ص ٢٣-٢٢)

٢- التقويم الذاتي Self Assessment**:** يعد التقويم الذاتي من أهم أساليب تقويم أداء المعلم، وهو أسلوب يقوم فيه المعلم بتقويم أدائه بنفسه، بعد معرفته بمعايير الأداء، وهي طريقة تساعد المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء، حيث يفحص المعلم من خلال هذا الأسلوب طرقه في التدريس ونشاطاته المختلفة، وممارساته المهنية سواء داخل الصف أم خارجه، وهذا بدوره يؤدي إلى إحداث تغييرات جوهرية في أداء المعلم، وقد يستخدم المعلم في عملية التقويم الذاتي الاستفتاءات الذاتية، وهي تمثل أسلوباً نقدياً تقويمياً ذاتياً يقوم على أساس معايير موضوعية مستمدة من فهم مسؤوليات المعلم، وتشمل جميع مجالات التعلم، كما يمكن أن يستخدم التسجيلات الصوتية والمرئية، حيث يقوم المعلم بتسجيل حصة أو أكثر بالفيديو، ثم يحلل سلوكه التعليمي في الصف على وفق معايير معينة. (عزيز، ٢٠٠٥، ص ١٤٧-١٤١)

كما يستخدم المعلم "صحف التفكر Reflective Journal" أداة تساعده على تقويم ممارساته المهنية، وتمثل صحف التفكر أداة واسعة الانتشار في الكثير من المدارس وبخاصة في الدول المتقدمة، وذلك انطلاقا من أهميتها باعتبارها وسيلة أساسية يستخدمها المعلم، للتعرف على أوجه القوة لتعزيزها وأوجه الضعف لعلاجها، في جو من الثقة والأمان بعيدا عن القلق والتوتر الذي يصاحب عملية التقويم من لدن الآخرين، كما تعد صحف التفكر أداة للتعلم ومن ثم النمو المهني للمعلم، حيث يؤكد كل

من " تاجارت وويلسون Taggart &Wilson" أن التعلم يحدث من التفكر في الخبرة، أكثر من الخبرة ذاتها، وكتابة صحف التفكر توافر للمعلم فرص التفكر في خبراته، والنظر بعمق فيما وراءها من معتقدات وافتراضات، ومن ثم التعلم والوعي الذي يجعل ممارساته أكثر مهنية (Taggart & Wilson, 1998, p 90-91)

٣- تقويم الأقران peers Assessment: تقويم الأقران يسمح للمعلمين بالعمل معا، في تقييم أداء كل منهم للآخر، ويتم ذلك من خلال الزيارات الصفية، ومن خلال الحوارات المهنية، ومن خلال المراجعات التربوية لأعمالهم، وغيره مما يتيح مجالا خصبا للمراجعة وتقديم المشورة والنصح والتغذية الراجعة، التي تساعد المعلم على تحسين أدائه، إلا أن تقويم الأقران يحتاج إلى الخروج من دائرة العمل الشخصي الضيق إلى دائرة العمل المهني الواسع، فهو يتطلب الموضوعية وليست الذاتية، والثقة وليس الشك، والمرونة العقلية وليس الانغلاق، ويستند إلى التحسين وليس إلى تصيد الأخطاء، الأمر الذي يتطلب نشر ثقافة جديدة بين المعلمين تساعدهم على الارتقاء بمستوى تفكيرهم إلى المهنية العالية، التي تهدف في كل ممارساتها إلى البناء وتحسين الأداء.

4- ملف الإنجاز المهني professional portfolio**:** يعد ملف الانجاز المهني أحد أهم أدوات تقويم أداء المعلم في المدارس المعاصرة، ويضم أدلة ورقية والكترونية، توثق ممارسات وانجازات المعلم المهنية، من خلال وثائق وأدلة مكتوبة ومصورة ومسجلة وواقعية عن التعلم وأساليبه، وعن الخبرات والأنشطة والمهارات والمشاركات، وكذلك إدارة المعلم لسلوك التلاميذ وإدارته للإجراءات الصفية، وبشكل عام يعكس ملف الانجاز المهني بطرق متنوعة، الرؤى التربوية للمعلمين وفلسفاتهم ومعتقداتهم ومهاراتهم وطرائق تدريسهم وغيرها من الممارسات المهنية، الأمر الذي يجعل ملف الانجاز المهني، أداة مهمة وأساسية تقدم صورة واضحة عن أداء المعلم، ومن ثم تمثل مدخلا مهماً لتقويم أدائه. (Winsor & others,1999, p9-30)

5- المنتجات الصفية Artifacts: تشمل المنتجات الصفية ما يعده المعلم من مواد توضيحية ومن خطط للوحدات أو الدروس، ونوع الواجبات التي يعطيها للتلاميذ، وكذلك الأنشطة والمهام التي يشغل التلاميذ في انجازها، ومداخل التقويم التي يستخدمها، سواء كانت متمثلة في الاختبارات أو أوراق العمل أو تقويم الأقران أم غيره، من الأمور التي تسهم في توفير فرص تعلم متنوعة للتلاميذ، تلبي حاجاتهم وتسهم في تحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم، وتمثل هذه المنتجات أدلة موضوعية على ممارسات المعلم المهنية، يمكن أن تكون مدخلا يساعد في تقويم أدائه. (الدوسري، ٢٠٠٠، ص ٥٠٦)

6- التقارير Reports: حيث يقوم المقيم بعد زيارة المعلم، وملاحظة أدائه في الصف، والإطلاع على إسهاماته في المدرسة، بكتابة وشرح ملاحظاته في صورة تقرير، يوضح أداء المعلم بشكل عام، وقد يستعين المقيم بقائمة تتضمن مجموعة من العبارات ذات صلة بأداءات المعلم المراد قياسها، وقد يسجل المقيم نقاطاً ترتبط بممارسات المعلم داخل الصف أو خارجه، لتذكره لاحقا وهو يكتب التقرير بجوانب الأداء، بحيث يتضمن التقرير جوانب القوة في ممارسات المعلم المهنية، وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز.

إسنادا إلى ما سبق يمكن القول، أن هناك أدوات ووسائل كثيرة تستخدم في تقويم أداء المعلم، كالملاحظة بأنواعها والمقابلة والتسجيلات سمعية كانت أم بصرية وملفات الإنجاز، والتقارير الدورية والمذكرات اليومية، وبعض الأدلة المصورة والمنتجات الصفية ونتائج التلاميذ، فضلا عن التقويم الذاتي وتقويم الأقران وتقويم التلاميذ وتقويم أولياء الأمور.

معايير تقويم أداء المعلم:

معايير تقويم أداء المعلم هي موجهات تساعد على تقويم أداء المعلم، وتقوم على أساس مجموعة من المجالات، التي تصف عددا من أداءات المعلم المحتملة، كما تصف خصائص الأداءات التي تظهر عند مستويات مختلفة، وتتكون معايير تقويم الأداء من ثلاثة عناصر رئيسة هي **المجال** ويمثل الجوانب التي ستؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم أداء المعلم، و**المقياس** ويمثل المستويات المختلفة للأداء، وهي غالبا تتضمن أربعة مستويات " متميز، فعال، أساسي، غير مرض "، و**الوصف** وفيه يتم وصف لمستويات الأداء، ضمن كل مجال من المجالات المختلفة.وفيما يأتي عرض **لأهم مجالات تقويم أداء المعلم:**

مجالات تقويم أداء المعلم:

١- التخطيط:

يعد التخطيط مهارة مهمة في ذاتها، منفصلة ومتمايزة عن قدرة المعلم على تقديم خبرة تعليمية ناجحة للتلاميذ، ويتطلب التخطيط نوعا من التأمل والتفكر والتعمق فيما ينبغي أن يتعلمه التلاميذ، وطبيعة الموضوع وخلفية المتعلمين وميولهم ومهاراتهم، وكيف يندمج التلاميذ بطريقة لها معنى في المحتوى، ويتطلب التخطيط الماهر معرفة بالتلاميذ ومعرفة بالمحتوى، فضلا عن المعرفة البيداجوجية الخاصة بالمحتوى، أي بكيفية دمج التلاميذ على نحو له معنى، وبطرق متعمقة لتناول هذا المحتوى.

ويتضمن التخطيط، تخطيط الوحدة وهو تخطيط بعيد المدى، ويتميز بالعمومية، وتخطيط الدرس وهو تخطيط قريب المدى، ويمثل تصوراً مسبقاً للموقف التعليمي، الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة سلفا، بحيث ينظر المعلم إلى الخطة على أنها نظام متكامل، وتتضمن الخطة الدرسية الجيدة، تصورا لعملية التعليم والتعلم، وما تنطوي عليه من متطلبات للتعلم الجيد، والأنشطة التي ينتظر أن يقوم بها التلاميذ، فضلا عن وضوح الاستراتيجيات التي ستستخدم، والوقت اللازم لإنجاز الخطة الدرسية. (الحيلة، ٢٠٠٢، ص ٥٢-٥١)

كما يأتي ضمن خطة المعلم أساليب تقويم تعلم التلاميذ، نظرا لوجود حاجة مستمرة لمعرفة مدى نمو وتقدم التلاميذ، ومساعدتهم على التعلم بطريقة أكثر فاعلية، الأمر الذي يتطلب استخدام مداخل جديدة ومبتكرة في تقويم أداء التلاميذ ووضعهم على المسار الصحيح في عملية التعلم، وتوفير البيئة التربوية المناسبة لهم. ويعد التقويم جزءًا لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، وهو يسبق التدريس ويتزامن معه ويأتي بعده، بمعنى انه عملية مستمرة تأتي قبل وأثناء وبعد التدريس، فالتقويم جزء أساسي من خطة المعلم التي تسبق التدريس، كما أنه جزء أساسي من عملية التدريس ذاتها، ويأتي بعد التدريس للتعرف على ما تم إنجازه من أهداف، وللكشف عن الصعوبات والتحديات التي يواجهها التلاميذ، فالتقويم عملية ضرورية ووسيلة يومية تساعد المعلم على تعديل تدريسه المقبل، وهو تقويم يستند إلى الملاحظات والمناقشات وأداء المهام، ومراجعة الواجبات، واستخدام ملفات الإنجاز والاختبارات وتقويم الأقران، وغيرها من الأساليب التي تعطي صورة واضحة عن مدى نمو التلاميذ من ناحية، ونجاعة الأساليب التدريسية من ناحية أخرى.

ويمكن تقويم التخطيط على نحو مستقل عن التدريس، ويتضمن تقويم التخطيط أسئلة منها هل خطة الدرس تمثل مدخلا مناسبا للموضوع وتهيء له، هل الأهداف واضحة وإجرائية، وهل الأنشطة تدمج التلاميذ في فهم التصورات والمفاهيم وتطبيقها، وهل تمثل تنوعا مناسبا، وغيره مما يساعد على التثبت من مهارة المعلم في التخطيط، الأمر الذي يتطلب وصفاً لمعايير أداء يمكن من خلالها تقييم قدرة المعلم على التخطيط الجيد، ويجب مراعاة أن التخطيط مهارة مستقلة عن التدريس، بمعنى أن بعض المعلمين قد يكونون جيدين في التخطيط، ولكنهم أقل مهارة في تنفيذ خططهم، والعكس صحيح. (جابر، ٢٠٠٢، ص ٣٣٨-٣٣٩)

٢- البيئة الصفية:

إن من العوامل الرئيسة لإنجاح التعلم في الصف الدراسي، وجود بيئة صفية داعمة للتعلم، ولكي تكون البيئة الصفية ببعديها المادي والنفس اجتماعي داعمة للتعلم،

فلابد للمعلم من اكتساب مهارات متقدمة في الإدارة الصفية، والتي تتضمن كافة ممارسات المعلم الرامية لتنظيم التلاميذ والمكان والوقت والمواد لتيسير عمليتي التعليم والتعلم، وجعلها أكثر عطاء وأجود إنتاجية. (السواعي وقاسم، ٢٠٠٤، ص ٣) و(عبد الدايم، ٢٠٠٤، ص ٣-٢)

البيئة الصفية تعد أحد أهم مجالات العملية التدريسية، والتي ينبغي أن يوفي المعلم بأبعادها المختلفة، والمتمثلة في بناء بيئة من الاحترام والمودة، تساعد على إيجاد نوع من العلاقات الحميمة والسوية من خلال التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبناء ثقافة للتعلم تساعد التلاميذ على البحث والدراسة والاهتمام بما يتعلمونه، وإدارة الإجراءات الصفية بما يضمن تعلم التلاميذ بفاعلية، وذلك من خلال إدارة المجموعات التدريسية، وإدارة الوقت بفاعلية وإدارة الموارد التعليمية والتجهيزات، وإشغال التلاميذ في عملية التعلم، فضلا عن إدارة سلوك التلاميذ من خلال ملاحظة التلاميذ والاستجابة لسلوكهم وضبطه بما يضمن لهم استثمار مواقف التعلم المختلفة. (دانيلسون، ٢٠٠٣، ص ٢٠٩-١٨١)

وعليه فان إدارة البيئة الصفية، تتطلب من المعلم امتلاك مهارات متنوعة، منها مهارة تنظيم غرفة الصف، تنظيما يتناول البيئة الفيزيقية، فيعمل على تهيئة الظروف المادية المتمثلة في الأثاث والأجهزة والمعدات والوسائل التعليمية، والإضاءة والتهوية بما يتناسب والمحتوى العلمي الذي يتم تدريسه وحاجات التلاميذ المتنوعة، ومنها امتلاك الأساليب الفعالة لتنظيم البيئة الاجتماعية، تنظيما يتناول ضبط عمليات التفاعل سواء كانت بين المعلم والتلاميذ أم بين التلاميذ أنفسهم، على وفق قواعد ومعايير سلوكية يضعها المعلم والتلاميذ ويتفقون عليها، فضلا عن امتلاك المعلم لمهارات ملاحظة سلوك التلاميذ، وقدرته على إثارة دافعيتهم للتعلم، وتحفيزهم على العمل المشترك والتعلم بروح الفريق.

٣- التدريس:

يعد التدريس أحد جوانب العملية التربوية المهمة، وهو علم وفن في آن واحد، يتطلب معلماً ملماً بنظريات السلوك الإنساني، وبجوانب المادة التي يقوم بتدريسها، ويعي دوره المساند لتعلم التلاميذ من خلال إثارة تفكيرهم ودافعيتهم للتعلم، فالتدريس الفعال يحتاج إلى المعلم المبدع وهو معلم أكاديمي وتربوي وتكنولوجي وباحث ومهني، ومخطط ومنفذ ومقوم، وقادر على إيجاد بيئة تعلم نشطة، يتفاعل فيها المتعلم بكل قدراته وإمكانياته. (الحيلة، ٢٠٠٢م، ص١٧).

وتعكس عملية التدريس الجزء الأكبر من المهمة الأساسية للمدارس، والمتمثلة في تحسين تعلم التلاميذ والارتقاء بمستوى أدائهم، وهي عملية تتطلب من المعلم امتلاك مجموعة من المهارات المتنوعة، والمتمثلة في التواصل الفعال شفويا أو كتابيا، والذي يتطلب قدرا عاليا من الوضوح والدقة، فضلا عن مهارة المعلم في استخدام الأساليب والاستراتيجيات المتنوعة والتي تناسب المحتوى وحاجات التلاميذ، وكذلك قدرة المعلم على إشغال التلاميذ في التعلم ذي المعنى، بمعنى إشغال التلاميذ فكريا في المحتوى الدراسي، ومساعدتهم على البناء النشط للمفاهيم، من خلال إتاحة الفرص المتعددة للتعلم والعمل الجماعي، بالإضافة إلى دور المعلم في تقديم تغذية راجعة للتلاميذ، تساعدهم على تصحيح الأفكار وتثبيت المعلومات، على أن تقدم هذه التغذية في الوقت المناسب، وفي كل ما سبق ينبغي على المعلم أن يظهر قدرا عاليا من المرونة والاستجابة لجميع التلاميذ. (دانيلسون، ٢٠٠٣، ص ٢٣٨- ٢١٠)

٤- توظيف التكنولوجيا:

إن مدارس اليوم، تواجه تحدياً من نوع جديد يفرض على الإدارات المدرسية، ضرورة المراجعة الشاملة للأسس والأهداف التي يقوم عليها النظام التعليمي والتربوي، بحيث يتم دمج التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم، والعمل على تكثيف استخدام وتوظيف التقنيات في العملية التعليمية التعلمية داخل المدارس، وبخاصة الحاسوب، انطلاقا من دوره وأهميته في عمليات التعلم والتحصيل المدرسي، حيث أثبتت الدراسات التي قارنت بين أساليب التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب وأساليب التعليم التقليدية، أن أساليب التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب أكثر فاعلية في زيادة تحصيل التلاميذ، وفى تنمية اتجاهاتهم نحو ما يدرس لهم، وما ينشأ عن استخدامه من تعلم مصاحب، يستمر بعد تخرج التلاميذ في المدرسة. (الفار، ٢٠٠٠، ص ٢٢٧)

ونجاح المدرسة في توظيف التكنولوجيا بأدواتها المختلفة وعلى رأسها الحاسوب، رهن بوجود معلم يملك المهارات والقدرات التي تساعده على استثمار هذه الأدوات في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، الأمر الذي يتطلب قناعة من لدن المعلم بأهمية التكنولوجيا في تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ، وفي تيسير عمليات التخطيط والتواصل والبحث للمجتمع المدرسي، وهو ما أكدته دراسة كل من" بارون وبرولاردا Baron & Bruillarda " حيث تشير إلى أن التكنولوجيا أصبحت تمثل أحد أهم مقومات المدرسة المعاصرة، وأن نجاح المعلم في تطبيق التكنولوجيا يتوقف على مدى إعداده المهني، كما تضيف الدراسة أن المعلم لن ينجح في توظيف التكنولوجيا بكفاءة عالية،

إلا اذا كانت لديه قناعة بأهمية ودور التكنولوجيا في الارتقاء بمستوى الأداء، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الدراسة الجادة والتدريب المستمر على طرق توظيف التكنولوجيا، وبخاصة الحاسوب في الممارسات المهنية بالمدرسة. (Baron & Bruillarda ,1994, p 1-15)

٥- المسؤوليات المهنية:

تعد المسؤوليات المهنية للمعلم، أحد أبعاد تقويم أداء المعلم في الأدب التربوي المعاصر، وهي مسؤوليات متعددة تبين التزامات المعلم المهنية، سواء على مستوى حجرة الدراسة أم على مستوى المدرسة أم على مستوى المجتمع المحلي، فالمعلم مطالب بتحسين أداء تلاميذه وزيادة تحصيلهم، الأمر الذي يستوجب قيام المعلم بالتفكر في اداءاته، والعمل على تحسينها من خلال النمو المهني المستمر، والذي بات يمثل موقعا محوريا في سلم أولويات المدارس المعاصرة، وأصبح يمثل جزءاً من الممارسات المهنية اليومية في المدارس.

كما ترتبط الممارسة التفكرية للمعلم بالبحوث الإجرائية، فمن أولويات المسؤوليات المهنية للمعلم، اجراء هذه البحوث لحل مشكلات التلاميذ، وهو يتطلب امتلاك المعارف والمهارات اللازمة لتنفيذ البحوث الإجرائية، وتطبيق نتائجها لتعزيز أداء التلاميذ وحل مشكلاتهم، وتنبع قوة البحوث الإجرائية من كونها أسلوب تقويم ذاتي وتعاوني، هذا بالإضافة إلى أن البحوث الإجرائية تمثل أداة منهجية تساعد المعلم على تحسين ممارساته المهنية. (حيدر، ٢٠٠٤، ص ٥١) و(بارسونز وبراون، ٢٠٠٥، ص ٨).

ويتكامل مع ما سبق مسؤولية المعلم عن خدمة المدرسة والمجتمع المحيط وتفعيل عمليات الشراكة، حيث يقدم المعلم إسهامات عديدة لخدمة الحياة المدرسية، فهو عضو في مجلس الآباء، وهو مشارك في فعاليات ومناسبات المدرسة، كما أنه على علاقة جيدة بأولياء الأمور، حيث يقيم علاقات شراكة فاعلة معهم من أجل التلاميذ، كما أنه يستخدم الاستراتيجيات التعاونية في العمل مع ذوي الحاجات الخاصة، وعلى تواصل مستمر مع أولياء أمورهم، فضلا عن التعاون مع الزملاء بالمدرسة و، وتقديم خدمات متنوعة تسهم بفاعلية في تحسين الأداء المدرسي بشكل عام.

وأخيرا يعمل المعلم على توثيق إنجازاته المتنوعة، من خلال إعداد ملف الإنجاز المهني، الذي يمثل أحد مداخل تقويم أداء المعلم في المدارس المعاصرة، لأنه يقدم صورة متكاملة عن إنجازات المعلم وممارساته المهنية.، لذا أصبح بناء وتنظيم ملف الإنجاز

المهني للمعلم، يمثل أحد مسؤولياته المهنية، التي تساعده على النمو والتطور المستمر، باعتباره أداة تربوية مهمة، تساعد المعلم على تنمية قدراته التفكرية ومراجعة ممارساته المهنية، كما يقدم ملف الإنجاز دليلاً عملياً على كفاية وتطور أداءات المعلم، في الجوانب المعرفية والمهارية والثقافية، فضلا عن فلسفته ومعتقداته واتجاهاته التربوية.(Zepeda , 2002 , p83-102) و(Barry & Shannon , 1997 , p320-328)

٦- أخلاقيات المهنة

تمثل أخلاقيات المهنة أحد معايير تقويم المعلم الأساسية، انطلاقا من كون عمل المعلم وممارساته المهنية هي في جوهرها رسالة تجسد أخلاقيات مهنة التعليم، التي تقوم على مجموعة من الالتزامات التي يحرص عليها المعلم، والمتمثلة في التزام المعلم تجاه نفسه، فيحرص على النمو المهني المستمر، وتجاه التلاميذ، فيحرص على توفير فرص التعلم المتنوعة لهم، وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم، في إطار من احترام كرامتهم، ومساعدتهم على التمسك بالفضائل، وتجاه الزملاء فيحرص على إقامة علاقات إنسانية طيبة، ويعمل على بناء مجتمعات للتعلم، تزيد من قوة الروابط الإنسانية والمهنية،، فضلا عن التزام المعلم تجاه مهنته من خلال الارتقاء بالمعايير المهنية، والتزامه تجاه مجتمعه بإقامة علاقات شراكة فاعلة، ينشر من خلالها الفضائل والأخلاق الحميدة، ويحقق الأهداف التربوية المنشودة.

ثالثاً: الإطار التطبيقي للدراسة

الدراسة الميدانية

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الميدانية إلى استطلاع رأي الميدان في ما ينبغي أن يكون عليه أداء المعلم في عدد من المجالات التي تمثل الممارسات المهنية للمعلم في الميدان، بحيث تمثل العناصر المتضمنة في هذه المجالات معايير للأداء المتوقع انجازه، فضلا عن التعرف على أهم ما يواجه تقويم أداء المعلم من مشكلات.

أداة الدراسة:

من خلال قراءة وتحليل الدراسات السابقة وقراءة بعض المراجع في مجال إعداد وتقويم المعلم، وبخاصة كتاب شارلوت دانلسون بعنوان إطار للتدريس، أعد الباحث صحيفة استبانة بشأن معايير تقويم أداء المعلم، تضمنت مجموعة من المحاور هي: المحور الأول: مجال

التخطيط.، والمحور الثاني: مجال البيئة الصفية. والمحور الثالث: مجال التدريس.، والمحور الرابع: مجال التكنولوجيا.، والمحور الخامس: مجال المسؤوليات المهنية.، والمحور السادس: مجال أخلاقيات المهنة.، والمحور السابع: تضمنت الاستبانة سؤالا مفتوحا حول" أهم المشكلات التي تواجه تقويم أداء المعلم في الميدان "

صدق الاستبانة:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية، وكانت تتضمن أربعاً وخمسين فقرة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف فقرات أخرى، وفي ضوء اقتراحات السادة المحكمين أصبحت فقرات الاستبانة تسعاً وأربعين فقرة، ومن ثم أخذت الاستبانة صورتها النهائية بما يعرف باسم الصدق المنطقي.

ثبات الاستبانة:

بعد إدخال البيانات تم حساب ثبات الاستبانة، باستخدام برنامج SPSS، حيث تم حساب قيمة Cronbach's Alpha ووجد أنه يساوي 0.92 وهو ثبات عال.

عينة الدراسة:

نظرا إلى أن الهدف من الدراسة الميدانية، هو استطلاع رأي الميدان بشأن معايير تقويم أداء المعلم، وأهم ما يواجه هذا التقويم من مشكلات، في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهو ما يتطلب اختيار عينة تعطي صورة واضحة عمّا ينبغي أن يكون عليه أداء المعلم في المجالات المهنية المختلفة التي ترتبط بأدواره ومسؤولياته المتجددة، لذا تم اختيار:عينة من المديرين والموجهين والمعلمين بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي في كل من الإمارات الآتية " الشارقة وعجمان وأم القيوين ورأس الخيمة ". حيث تم اختيار عدد من المدارس الحكومية العامة بنسبة تزيد على ١٢% من المجتمع الأصلي، ووصل عدد المدارس إلى أربعين مدرسة موزعة بين مراحل التعليم المختلفة، وتم توزيع الاستبانة على عينة طبقية عشوائية من هذه المدارس بلغت سبعمائة واثنين وخمسين فردا، استبعد منها ثلاثون استبانة بعضها لم يسترد والبعض الآخر كانت الإجابة عنه غير كاملة، ومن ثم فان عدد الاستبانات الصحيحة بلغت سبعمائة واثنتين وعشرين استبانة.

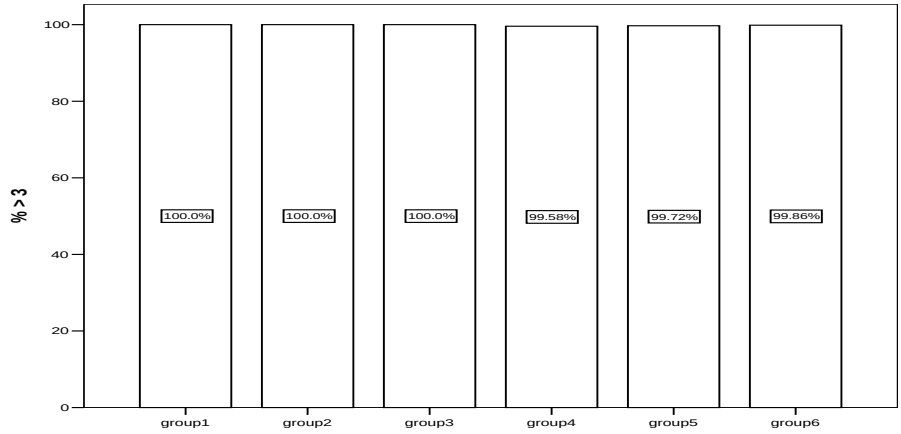
المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS إصدار رقم ١٣، وتم إدخال البيانات الأولية من كل استبانة على حدة، ثم حددت المجموعات (المحاور)،

وأدخلت الأوزان النسبية لجميع العبارات والمحاور، ثم عولجت البيانات، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

متوسط استجابة عينة الدراسة حول محاور الاستبانة:

شكل (١)

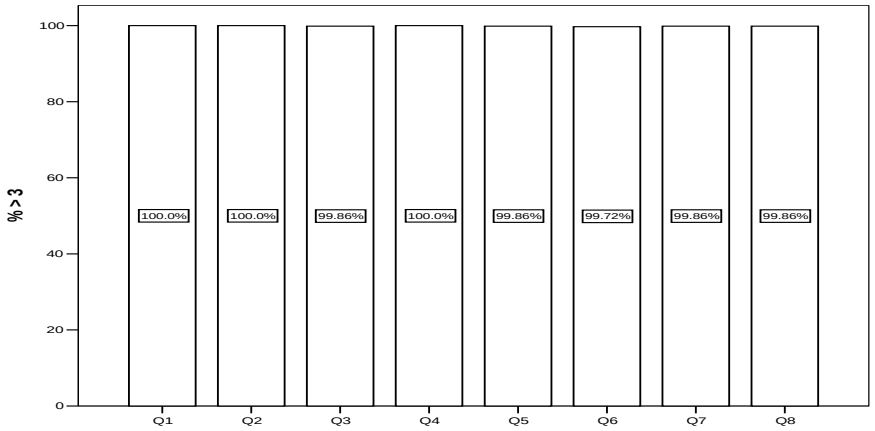


يوضح الرسم البياني السابق، مدى موافقة عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، ويلاحظ من الرسم أن نسب الموافقة على جميع المحاور والتي تزيد عن " قيمة ٣ " هي " group1 وتشير إلى مجال التخطيط بنسبة موافقة ١٠٠%، وgroup2وتشير إلى مجال البيئة الصفية بنسبة موافقة ١٠٠%، وgroup3 وتشير إلى مجال التدريس بنسبة موافقة ١٠٠%، وgroup4 وتشير إلى مجال التكنولوجيا بنسبة موافقة99.58%، وgroup5 وتشير إلى مجال المسؤوليات المهنية بنسبة موافقة 99.72%، وgroup6 وتشير إلى مجال أخلاقيات المهنة بنسبة موافقة 99.86% " حيث زادت جميع النسب عن 99.5% وهي نسب موافقة عالية جدا، على جميع محاور الاستبانة، التي تضمنت معايير تقويم أداء المعلم والمتمثلة في أهم مجالات التقويم، والعناصر المكونة لهذه المجالات، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاستبانة كانت تستطلع رأي الميدان فيما ينبغي أن يكون عليه أداء المعلم في المجالات السابقة الذكر، وفيما يأتي يتم تناول كل محور من هذه المحاور بالشرح والتحليل.

المحور الأول: مجال التخطيط

يتضمن هذا المحور ثماني عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور، حيث تشير Q إلى العبارة والرقم ١ يشير إلى رقم العبارة، والنسبة الموجودة في وسط العمود بالرسم، تشير إلى متوسط نسبة استجابة عينة الدراسة على هذه الفقرة Q1 التي تزيد على قيمة ٣ وتشير إلى نسبة الموافقة على هذه الفقرة، وينطبق هذا على جميع الفقرات الواردة في جميع الرسومات بالدراسة.

شكل (٢)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة تزيد عن 99.7%، وهي نسب مرتفعة جدا، وتشير في مجملها إلى موافقة عينة الدراسة على مجال التخطيط وما يتضمنه من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

وفيما يأتي عرض لعبارات محور التخطيط مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (١)

م	العبارة	النسبة%
Q1	يظهر معرفة واسعة بالمحتوى العلمي الذي يقوم بتدريسه.	١٠٠
Q2	يقترح أساليب تربوية تناسب المحتوى وتناسب تنوع التلاميذ.	١٠٠

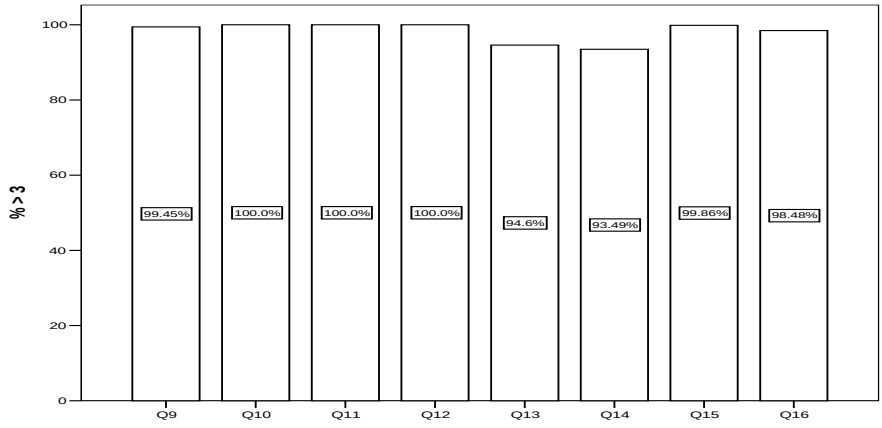
م	العبارة	النسبة%
Q4	يضمِن خطته أهدافا متنوعة المستويات، وترتبط بالمحتوى وتناسب التلاميذ.	١٠٠
Q3	يظهر معرفة جيدة بخصائص التلاميذ ومداخل تعلمهم والتنوع بينهم	99.86
Q5	يظهر معرفة بالموارد والوسائل والمعينات المتاحة في المدرسة أو المنطقة.	99.86
Q7	يصمم مهام متنوعة تشجع التلاميذ على التعلم النشط والتعلم بروح الفريق.	99.86
Q8	يصمم مداخل تقويم متنوعة تناسب كل التلاميذ، وتكشف عن مدى تعلمهم.	99.86
Q6	يظهر قدرة على تصميم خطة درسية مترابطة من حيث الأهداف والأنشطة والوسائل والتقويم.	99.72

ويفسر حصول العبارة Q6 " بظهور قدرة على تصميم خطة درسية مترابطة من حيث الأهداف والأنشطة والوسائل والتقويم" على أقل نسبة في هذا المحور بالرغم من أنها نسبة عالية إلا أن ذلك ربما لأن الخطة الدرسية في المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة تأتي جاهزة من لدن الوزارة ويكون على المعلم فقط تنفيذ أبعادها، ولكن هذه الدراسة ترنو إلى وضع معايير تحقق أعلى جودة في أداء المعلم، الأمر الذي يتطلب قيام المعلم بتصميم الخطة الدرسية المترابطة بنفسه.

المحور الثاني: مجال البيئة الصفية

يتضمن هذا المحور ثماني عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور.

شكل (٣)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة تزيد على 93%، وهي نسب مرتفعة جدا، وتشير في مجملها إلى موافقة عينة الدراسة على مجال البيئة الصفية وما يتضمنه من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

وفيما يأتي عرض لعبارات محور البيئة الصفية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (٢)

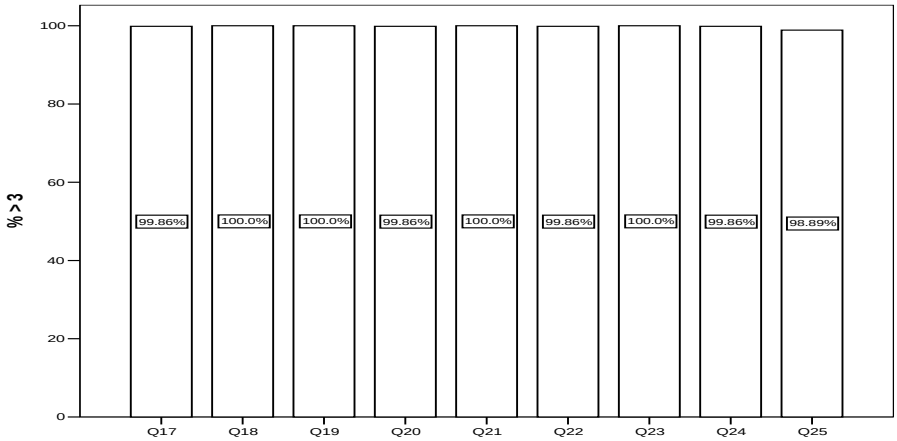
م	العبارة	النسبة%
Q10	يحرص على سلامة التلاميذ وعدم تعريضهم للمخاطر عند استخدام الأدوات والأجهزة التعليمية.	١٠٠
Q11	يبني علاقات ودية ومعايير سلوكية، تزيد من التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.	١٠٠
Q12	يشجع التلاميذ على البحث والدراسة والاعتزاز بما يتعلمونه.	١٠٠
Q15	يوظف الموارد والأجهزة التعليمية، في تعلم المهارات المرتبطة بالمحتوى.	99.86
Q9	تهيئة البيئة الفيزيقية بما تتضمنه من أثاث وأجهزة، لتناسب أنشطة المحتوى وحاجات التلاميذ.	99.45
Q16	يستجيب لأسئلة واستفسارات التلاميذ، بطريقة تشجعهم على المشاركة.	98.48
Q13	يضع توقعات عالية، ويحث التلاميذ على تحقيقها ببذل أقصى جهد لديهم.	94.6
Q14	يقود التعلم القائم على المجموعات التدريسية، بما يضمن مشاركة جميع التلاميذ.	93.49

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع العبارات حازت على نسب موافقة تزيد على 98% وهي نسب عالية جدا، ما عدا عبارة Q13 " يضع توقعات عالية، ويحث التلاميذ على تحقيقها ببذل أقصى جهد لديهم" حازت على نسبة 94.6% وهي وان كانت عالية، إلا أن الموافقة عليها تشير إلى أنها غير مطروقة بقوة في الميدان. أما عبارة " يقود التعلم القائم على المجموعات التدريسية، بما يضمن مشاركة جميع التلاميذ." فقد حازت على نسبة موافقة 93.49% وهي نسبة عالية تشير من ناحية إلى أهمية العبارة معياراً للأداء المتوقع، ولكن وجودها في أدنى المستوى يشير إلى أن التعلم القائم على المجموعات غير واسع الانتشار، وهناك عدم اهتمام به من لدن بعض العاملين في مجال التربية والتعلم.

المحور الثالث: مجال التدريس

يتضمن هذا المحور تسع عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور.

شكل (٤)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة تزيد عن 98%، وهي نسب مرتفعة جدا، وتشير في مجملها إلى موافقة عينة الدراسة على مجال التدريس وما يتضمنه من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

فيما يأتي عرض لعبارات محور التدريس مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (٣)

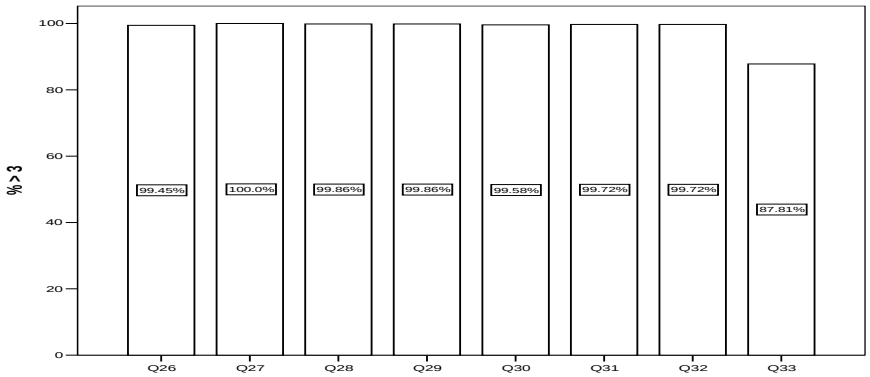
م	العبارة	النسبة%
Q18	يستخدم لغة شفوية وكتابية صحيحة ومعبرة ومناسبة لمستوى التلاميذ.	١٠٠
Q19	يطرح أسئلة جيدة، ويعطي التلاميذ وقتاً كافياً للإجابة عنها..	١٠٠
Q21	يحرص على أن يكون صوته واضحا ومفهوما، ويحث التلاميذ على ذلك	١٠٠
Q23	يقدم أنشطة ومهام تشغل التلاميذ ذهنيا في تعلمها، والمبادرة بتطويرها وتجديدها.	100
Q17	يعطي تعليمات وإرشادات واضحة وصريحة، لا يسيء التلاميذ فهمها.	99.86
Q20	يسند إلى التلاميذ مسؤولية ادراة الحوار، ويحثهم على المشاركة بفاعلية.	99.86
Q22	يقدم المحتوى بطريقة تناسب خبرات ومعارف التلاميذ، ويشجعهم على تقديمه لزملائهم	99.86
Q24	يشرك التلاميذ في مجموعات عمل، ويكلفهم بمسؤوليات فردية وجماعية لإنجازها.	99.86
Q25	يعدل طريقة تدريسه، بناء على أسئلة التلاميذ وحاجاتهم ومداخل تعلمهم.	98.89

يشير الجدول السابق إلى نسب موافقة مرتفعة جدا على عبارات مجال التدريس، وهو ما يؤكد أهمية هذه العبارات باعتبارها عناصر معيارية تمثل أفضل أداء يمكن أن يقوم به المعلم من وجهة نظر عينة الدراسة، في هذا المجال الحيوي الذي تقوم عليه العملية التربوية.

المحور الرابع: مجال التكنولوجيا

يتضمن هذا المحور ثماني عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور.

شكل (٥)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة تزيد على 99%، ما عدا عبارة واحدة حازت على نسبة موافقة 87.81%. وهي نسب مرتفعة جدا، وتشير في مجملها إلى موافقة عينة الدراسة على أهمية مجال التكنولوجيا، وما يتضمنه من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

فيما يأتي عرض لعبارات محور التكنولوجيا مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (٤)

م	العبارة	النسبة%
Q27	يظهر معرفة بمصادر التكنولوجيا المتاحة بالمدرسة لدعم التدريس والتعلم.	١٠٠
Q28	يملك مهارات استخدام التقنيات وتوظيفها بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم.	99.86

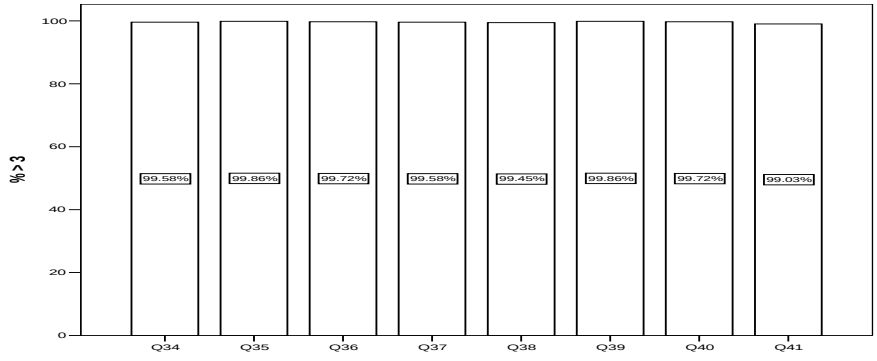
م	العبارة	النسبة%
Q29	يختار التقنيات المناسبة، ويدمجها بطريقة تحقق الأهداف التربوية.	99.86
Q31	يوظف الحاسوب في تعزيز عمليات التعلم والبحث والتواصل مع التلاميذ.	99.72
Q32	يشجع التلاميذ على إنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيفها لدعم التدريس	99.72
Q30	يوظف التكنولوجيا في تصميم برامج تعليمية لتعزيز عمليات التدريس.	99.58
Q26	يظهر قناعة واضحة بأهمية التكنولوجيا في تحسين أداء التلاميذ.	99.45
Q33	يسهم في بناء مجتمعات تعلم افتراضية مع التلاميذ والزملاء من خلال الانترنت.	87.81

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات المحور حازت على نسب موافقة أعلى من 99%. ما عدا عبارة واحد Q33 " يسهم في بناء مجتمعات تعلم افتراضية مع التلاميذ والزملاء من خلال الانترنت. "، حازت على نسبة موافقة 87.81%، وان كانت مرتفعة إلى حد ما إلا أنها جاءت أقل نسبة موافقة، بالرغم من أهمية هذه العبارة التي ترتبط بتنمية المعلم مهنيا من ناحية، وبتواصله من خلال شبكة الانترنت مع الآخرين من ناحية أخرى، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى احتمال عدم فهم بعض أفراد العينة لما تقصده العبارة وبخاصة "المجتمع الافتراضي".

المحور الخامس: مجال المسؤوليات المهنية

يتضمن هذا المحور ثمانية عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور.

شكل (٦)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة تزيد على 99%. وهي نسب مرتفعة جدا، وتشير في مجملها إلى موافقة عينة الدراسة على أهمية مجال المسؤوليات المهنية، وما يتضمنه من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

فيما يأتي عرض لعبارات محور المسؤوليات المهنية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (٥)

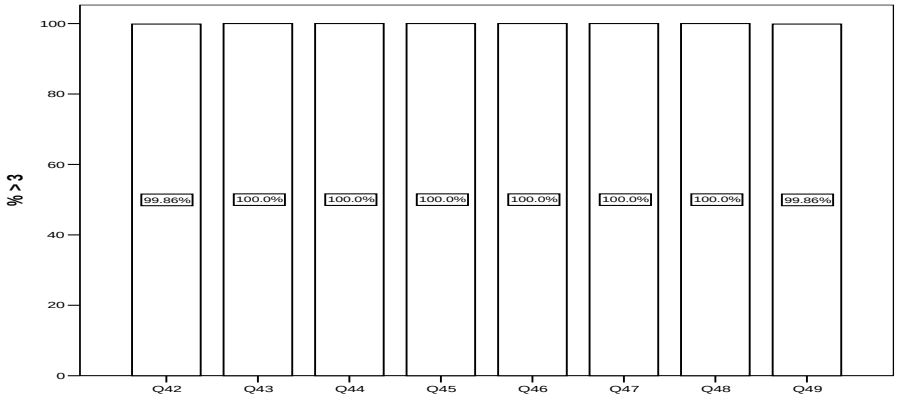
م	العبارة	النسبة%
Q35	يشارك في مجلات علمية وورش عمل ودورات تدريبية، بهدف النمو المهني.	99.86
Q39	يطلع أولياء الأمور باستمرار على المعلومات المتعلقة بمدى تقدم التلاميذ.	99.86
Q36	يساعد التلاميذ على بناء ملفات إنجاز، توافر صورة واضحة عن مدى تقدمهم.	99.72
Q40	يشارك بدور ريادي في الأنشطة والمشاريع المدرسية المختلفة.	99.72
Q34	يتفكر في جدوى الأساليب التدريسية وممارساته المهنية وأثرها في تعلم التلاميذ.	99.58
Q37	يحتفظ بأعمال ومعلومات التلاميذ في سجلات يمكن الرجوع إليها في أي وقت.	99.58
Q38	يقدم للآباء المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل مناسب ومستمر.	99.45
Q41	يقوم بعمل بحوث إجرائية تزيد من معارفه ومن قدرته على حل مشكلات تلاميذه.	99.03

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات المحور حازت على نسب موافقة أعلى من 99% وهي نتيجة تشير إلى وعي عينة الدراسة بأهمية مجال المسؤوليات المهنية للمعلم، باعتباره مجالاً متعدد الجوانب ويتطلب ممارسات مهنية متنوعة سواء داخل المدرسة أم خارجها، ومن ثم الموافقة على تضمين هذا المجال بما يتضمنه من عناصر تعبر عن ممارسات متوقعة، ضمن معايير تقويم أداء المعلم.

المحور السادس: مجال أخلاقيات المهنة

يتضمن هذا المحور ثماني عبارات، والرسم البياني الآتي يوضح نسبة الموافقة على كل عبارة من عبارات المحور.

شكل (٧)



يلاحظ من الرسم البياني السابق أن جميع العبارات، حازت على نسب موافقة مرتفعة جدا، حيث حازت ست عبارات من ثمانية على نسبة 100%، والعبارتان المتبقيتان حازتا على نسبة عالية أيضا وهي في كل منهما 99.89%، وهي نتيجة تؤكد الأهمية القصوى لمحور أخلاقيات المهنة من وجهة نظر عينة الدراسة، وما يتضمنه هذا المحور من عناصر تمثل معايير للأداء المتوقع، أحد المجالات المهمة في تقويم أداء المعلم.

فيما يأتي عرض لعبارات محور أخلاقيات المهنة مرتبة ترتيبا تنازليا حسب نسب الموافقة عليها:

جدول (٦)

م	العبارة	النسبة%
Q43	يمثل القدوة والنموذج الأخلاقي الملتزم بالفضائل الإسلامية.	100
Q44	يحافظ على علاقات مهنية مع زملائه ورؤسائه وكل العاملين بالمدرسة.	100
Q45	يصون خصوصية المهنة ويؤدي مسؤولياته تجاه زملائه وتلاميذه.	100
Q46	يحافظ على أسرار تلاميذه باستمرار، ما لم تكن مطلوبة لدواعٍ قانونية أو مهنية.	100
Q47	يحترم التنوع بين التلاميذ وما لدى كل منهم من حاجات خاصة.	100
Q48	يتصف في عمله اليومي بالصدق والعدل والأمانة والالتزام بالقيم السامية.	100
Q49	يلتزم بالقواعد والقوانين المعمول بها في المدرسة والمنطقة التعليمية.	99.86
Q42	يلتزم بمساعدة جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الحاجات الخاصة.	99.86

يشير الجدول السابق إلى اهتمام عينة الدراسة بمحور أخلاقيات المهنة، وموافقتهم على عناصره باعتبارها من المعايير الأساسية التي ينبغي أن تتضمنها معايير تقويم أداء المعلم في الميدان، بدليل موافقتهم على ست عبارات بنسبة 100%، وعبارتين بنسبة 99.86%.

المحور السابع: مشكلات تقويم أداء المعلم

اشتملت الاستبانة على سؤال مفتوح بشأن " مشكلات تقويم أداء المعلم "، وقد ذكرت عينة الدراسة أن هناك مشكلات عديدة تواجه عملية تقويم أداء المعلم في المدارس، وقد تمت معالجة هذا المحور بطريقة كيفية، حيث تم حصر كل المشكلات التي ذكرتها عينة الدراسة، ثم صيغت هذه المشكلات بلغة واضحة لتعبر عن آراء العينة مع ملاحظة حذف المشكلات المكررة والاكتفاء بذكر واحدة منها، وترتيب هذه المشكلات حسب كثرة ورودها في الجزء المخصص لها بالاستبانة، ولم يقارن الباحث بين المشكلات التي ذكرها المديرون أو الموجهون أو المعلمون، انطلاقا من أن الهدف المرجو تحقيقه هو معرفة وحصر المشكلات والمعوقات التي تواجه تقويم أداء المعلم في بعض المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، وفيما يأتي خلاصة الإجابة عن هذا السؤال:

١- عدم وجود آلية واضحة وموضوعية، متفق عليها لتقويم أداء المعلم.

٢- محدودية الأدوات المستخدمة في تقويم أداء المعلم، والتي تعتمد في مجملها على الملاحظة الصفية لبعض الحصص.

٣- الاستفادة من نتائج التقويم محدودة للغاية، بل تكاد تكون منعدمة، لعدم وضوح الهدف الحقيقي من التقويم.

٤- ارتباط التقويم بالشك وعدم الثقة والضرر وتصيد الأخطاء التي يقع فيها المعلم.

٥- غياب المعايير الموضوعية لتقويم أداء المعلم، وذلك يقلل من مصداقية نتائج التقويم.

٦- استناد تقويم المعلم إلى رؤى ونظريات قديمة وفهم محدود لما يؤلف التدريس الجيد.

٧- قصور كفاءة بعض القائمين على عملية تقويم أداء المعلم.

٨- توقع كل المعلمين، أن يحصلوا على تقدير امتياز، بغض النظر عن جودة أدائهم.

٩- قلة الزيارات الميدانية من لدن الموجهين، وذلك يجعل التقويم غير موضوعي وشخصياً.

١٠- مطالبة المعلم باستخدام التكنولوجيا، في حين أنها غير متوافرة في حجرات الدراسة.

١١- إرهاق المعلم بالأعمال الإدارية والمشروعات وكثرة الأعباء التي تصرف جل وقته بعيدا عن عملية التدريس وذلك يؤثر على أدائه ومن ثم على تقويمه.

١٢- زيادة كثافة الفصول في كثير من الأحيان تؤثر سلبا في أداء المعلم ومن ثم في تقويمه.

١٣- تقويم أداء المعلم من خلال حصتين في الغالب حصة في الفصل الأول وأخرى في الفصل الثاني وهو ما لا يمثل دليلا حقيقيا على أداء المعلم في الصف الدراسي.

١٤- سرية التقويم ونادرا ما تتم مناقشة المعلم في جوانب الأداء وبخاصة ما يحتاج منها إلى تحسين.

نموذج مقترح لمعايير تقويم أداء المعلم

مقدمة:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية، من موافقة عينة الدراسة بنسب مرتفعة جدا، بشأن معايير تقويم أداء المعلم، بما تضمنته من مجالات وعناصر، وفي ضوء ما قدمه الإطار النظري من رؤية واضحة بشأن كيفية بناء معايير تقويم أداء المعلم، وما تتضمنه من مجالات متنوعة، ومقاييس تمثل المستويات المختلفة من الأداء، ووصف لمستويات الأداء لكل مجال من المجالات، وبخاصة ما جاء في كتاب "شارلوت دانيلسون Charlotte Danielson " في كتاب لها بعنوان: " Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching "، يسعى الباحث إلى وضع نموذج مقترح لتقويم أداء المعلم، استنادا إلى معايير واضحة ومتكاملة وتحيط بأهم أداءات المعلم سواء داخل المدرسة أم خارجها.

أهداف النموذج

يهدف هذا النموذج إلى تحسين الأداء المدرسي، من خلال تحسين أداء المعلم، الذي ينعكس بشكل مباشر على تحسين أداء التلاميذ، والمخرجات التعليمية، وذلك من خلال:

١- وضع معايير وأسس واضحة لتقويم أداء المعلم.

٢- زيادة فاعلية نظام تقويم المعلمين بالمدارس.

٣- توفير رؤية مشتركة لفريق التقويم بشأن " معايير تقويم أداء المعلم "

٤- بناء علاقة وثيقة بين تقويم أداء المعلم، وتحسين الأداء المدرسي من خلال تحسين أداء المعلم.

٥- توفير الموضوعية والبعد عن الذاتية في تقويم أداء المعلم.
٦- التخفيف من المشكلات المصاحبة لتقويم أداء المعلم.
٧- توفير إجراءات عملية لتقويم أداء المعلم، يمكن استخدامها في المدارس.

كيفية استخدام النموذج:

لكي يتم تطبيق النموذج بنجاح في المدارس، هناك مجموعة من التعليمات التي ينبغي اتباعها منها:

١- تدريب القائمين على عملية تقويم أداء المعلم، على كيفية استخدام المعايير وما تتضمنه من وصف للأداء.

٢- يستخدم النموذج في التقويم البنائي خلال العام الدراسي لتحسين أداء المعلم، وفي التقويم النهائي لإصدار حكم على أداء المعلم واتخاذ القرارات المناسبة.

٣- يتم تطبيق النموذج أكثر من مرة خلال العام الدراسيي، ثم تحول التقديرات الوصفية إلى تقديرات كمية، ثم حساب المتوسطات التي يتحدد من خلالها التقدير النهائي للمعلم.

٣- تعريف المعلمين بالنموذج وما يتضمنه من معايير، حتى يعرف ما هو متوقع منه، وما يجب عليه أن يقوم به.

٤- الدقة في جمع المعلومات والأدلة، عن أداء المعلم من مصادر متنوعة، ثم مقارنة الأداء الفعلي للمعلم بالمعايير الموضوعة.

٥- عرض نتائج التقويم على المعلم أولا بأول، سواء كانت ترتبط بالتقويم البنائي خلال العام الدراسي، أم ترتبط بالتقويم النهائي في نهاية العام، ومناقشة نتائج التقويم مع المعلم.

٦- يشترك كل من المعلم والمشرفين عليه في اتخاذ القرارات المناسبة، لتحسين أداء المعلم أو ترقيته أو غير ذلك.

أبعاد النموذج:

يتضمن نموذج تقويم أداء المعلم، مجموعة من المجالات، التي تجمع أهم الممارسات المهنية للمعلم وفقا لنتائج الدراسة الميدانية، وكل مجال يتضمن مجموعة من العناصر التي وافقت عليها عينة الدراسة بنسب مرتفعة جدا، وكل عنصر يتضمن وصفا لمستويات الأداء وهى " متميز، فعال، أساسي، ضعيف " وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولا: مجال التخطيط

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- يظهر معرفة واسعة بالمحتوى العلمي الذي يقوم بتدريسه.	يظهر المعلم في خطته معرفة واسعة وعميقة بالمحتوى العلمي، ويجدد هذه المعرفة باستمرار، ويربط بينها وبين أجزاء التخصص العلمي والتخصصات الأخرى.	يظهر المعلم في خطته معرفة واسعة بالمحتوى العلمي، ويجدد هذه المعرفة، ويربط بينها وبين أجزاء التخصص العلمي.	يظهر المعلم في خطته معرفة بأساسيات المحتوى العلمي، دون ربط الدرس بأجزاء المادة أو المواد الأخرى.	خطة المعلم بها أخطاء علمية، وتتضمن غموضاً في بعض جوانبها.
٢- يقترح أساليب تربوية تناسب المحتوى وتناسب تنوع التلاميذ.	تظهر خطة المعلم معرفة واسعة وعميقة بالأساليب التربوية، وقدرة كبيرة، على اختيار ما يناسب منها المحتوى والتنوع القائم بين التلاميذ، ويعرف ما يمكن أن يواجه التلاميذ من صعوبات في المحتوى العلمي.	تظهر خطة المعلم معرفة واسعة بالأساليب التربوية، وقدرة على اختيار ما يناسب منها المحتوى والتنوع القائم بين التلاميذ.	تظهر خطة المعلم معرفة بالأساليب التربوية المناسبة للمحتوى.	تظهر خطة المعلم معرفة قليلة بالأساليب التربوية المناسبة للمحتوى وتنوع التلاميذ.
٣- يظهر معرفة جيدة بخصائص التلاميذ ومداخل تعلمهم والتنوع بينهم.	تظهر خطة المعلم معرفة واسعة وعميقة بخصائص نمو التلاميذ، ومداخل تعلمهم والتنوع بينهم، واهتماماتهم ومعارفهم، والخلفية الثقافية لكل منهم، بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة.	تظهر خطة المعلم معرفة تامة بخصائص نمو التلاميذ، ومداخل تعلمهم والتنوع بينهم، بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة.	تظهر خطة المعلم معرفة بخصائص نمو التلاميذ،وطرق تعلمهم بشكل عام، دون معرفة بالتنوع القائم بينهم.	تظهر خطة المعلم معرفة محدودة بخصائص نمو التلاميذ، وعدم دراية بمداخل تعلمهم وما يوجد بينهم من تنوع.
٤- يضمِن خطته أهدافا متنوعة المستويات، وترتبط بالمحتوى وتناسب التلاميذ.	يضمن المعلم خطته أهدافا ذات قيمة ومتنوعة المستويات، وترتبط بالمحتوى، وتناسب حاجات التلاميذ،	يضمن المعلم خطته أهدافا متنوعة ومرتبطة بالمحتوى ومناسبة لمعظم التلاميذ،	تظهر خطة المعلم أهدافا متوسطة الوضوح، وملائمة إلى حد ما لمعظم التلاميذ، ويسمح بعضها بوضع	تتضمن خطة المعلم أهدافا ليست ذات قيمة ولا تعكس تعلماً ذا أهمية للتلاميذ، وهي غير

	ومصاغة في صورة واضحة وإجرائية، وتسمح بوضع أساليب تقويم ناجحة.	ومعظمها واضح، ويسمح بوضع أساليب تقويم مناسبة.	أساليب تقويم ناجحة.	واضحة ولا تناسب التلاميذ، ولا تسمح بوضع أساليب تقويم ناجحة.
٥- يظهر معرفة بالموارد والوسائل والمعينات المتاحة في المدرسة أو المنطقة.	يظهر المعلم معرفة تامة بالموارد والوسائل والمعينات المتاحة، في المدرسة أو المنطقة أو المجتمع المحلي، ويسعى إلى البحث عن موارد ووسائل أخرى لتحسين التدريس، ويساعد التلاميذ على المشاركة في إنتاج بعض الوسائل المعينة.	يظهر المعلم معرفة بالموارد المتاحة في المدرسة والمنطقة، ويسعى إلى البحث عن موارد أخرى لتحسين التدريس، ويساعد بشكل محدود التلاميذ على إنتاج بعض الوسائل المعينة.	يظهر المعلم معرفة محدودة بالموارد والمعينات المتاحة على مستوى المدرسة والمنطقة.	يظهر المعلم جهلا تاما بالموارد والمعينات، ولا يربط بينها وبين تحسين التدريس أو حاجة التلاميذ.
٦- يظهر قدرة على تصميم خطة درسية مترابطة من حيث الأهداف والأنشطة والوسائل والتقويم.	يظهر المعلم قدرة عالية على تصميم خطة درسية مترابطة ومناسبة للزمن المخصص وذات بنية واضحة، تتضمن أهدافا قيمة، وأنشطة واضحة ومتسلسلة ومناسبة للتلاميذ.	يظهر المعلم قدرة جيدة على تصميم خطة درسية مترابطة ومناسبة إلى حد معقول للزمن المخصص وذات بنية واضحة ومناسبة لمعظم التلاميذ، وتتضمن أهدافا قيمة.	تتضمن خطة المعلم بنية ليست قوية ولكن مناسبة إلى حد ما للزمن المخصص، وأنشطة بعضها مناسب للتلاميذ ولأهداف التدريس، وبعضها غير منظم.	يظهر المعلم قدرة ضعيفة على تصميم خطة درسية مترابطة، حيث تتضمن أنشطة غير مناسبة للتلاميذ أو لأهداف التدريس، والزمن المحدد غير مناسب.
٧- يصمم مهام متنوعة تشجع التلاميذ على التعلم النشط والتعلم بروح الفريق.	يظهر المعلم قدرة عالية على تصميم مهام وأنشطة متنوعة ومتسلسلة ومنظمة ومناسبة للمحتوى وتناسب حاجات التلاميذ، وتساعدهم على الانشغال في تعلم ذي معنى، وتشجعهم على	يظهر المعلم قدرة تامة على تصميم أنشطة تناسب المحتوى وتناسب حاجات التلاميذ وتساعدهم على التعلم ذي المعنى، من خلال العمل الجماعي.	يظهر المعلم قدرة جيدة على تصميم أنشطة تناسب المحتوى وتناسب حاجات بعض التلاميذ.	يظهر المعلم قدرة ضعيفة على بناء المهام والأنشطة المتسلسلة، وهي لا تشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى، ولا تشجع على التعلم بروح الفريق.

	العمل بروح الفريق.			
٨- يصمم مداخل تقويم متنوعة تناسب كل التلاميذ، وتكشف عن مدى تعلمهم	يصمم المعلم خطة تقويم تستند إلى معايير واضحة، وتتوافق تماما مع الأهداف التدريسية، وتسمح بمشاركة التلاميذ في عملية التقويم بعد الإطلاع عليها، وتبين كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين التدريس.	يصمم المعلم خطة تقويم تستند إلى معايير واضحة، وتتوافق مع بعض الأهداف التدريسية، وتسمح بمشاركة بعض التلاميذ في عملية التقويم، وتبين إلى حد ما كيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين التدريس	يصمم المعلم خطة تقويم تستند إلى معايير غير واضحة، ومناسبة لتقويم بعض الأهداف، وتساعد إلى حد ما في مشاركة التلاميذ في التقويم.	يصمم المعلم خطة تقويم لا تتناسب مع الأهداف التدريسية، ولا تتضمن معايير أو مستويات قياس، ولا تشير إلى إمكانية الاستفادة منها في تحسين التدريس.

ثانيا: مجال البيئة الصفية

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- تهيئة البيئة الفيزيقية بما تتضمنه من أثاث وأجهزة، لتناسب أنشطة المحتوى وحاجات التلاميذ.	يهيئ المعلم الأثاث في حجرة الدراسة بمهارة عالية وبطريقة تناسب أنشطة الدرس وتسمح للتلاميذ بالتفاعل وجها لوجه، ويقرر مع التلاميذ ما يناسب المحتوى من تنظيم فيزيقي لحجرة الدراسة.	ينظم المعلم أثاث حجرة الدراسة، بطريقة تيسر تفاعل التلاميذ وتناسب أنشطة الدرس.	ينظم المعلم حجرة الدراسة بطريقة تيسر تفاعل التلاميذ وتناسب بعض أنشطة الدرس.	تنظيم الأثاث في غرفة الدراسة لا يتناسب مع أنشطة المحتوى ولا يوافر للتلاميذ فرصة العمل التعاوني.
٢- يحرص على سلامة التلاميذ وعدم تعريضهم للمخاطر عند استخدام الأدوات والأجهزة التعليمية.	ينظم المعلم موارد التدريس بمهارة عالية، تضمن وصول التلاميذ للأجهزة والأدوات بسهولة وبطريقة آمنه، متخيرا منها ما يناسب أنشطة الدرس ويجعل التعلم ممكناً لجميع التلاميذ.	ينظم المعلم موارد التدريس، بطريقة تضمن وصول التلاميذ إلى الأجهزة والأدوات بسهولة وأمان، وتضمن تعلم جميع التلاميذ.	ينظم المعلم موارد التدريس، بطريقة تضمن وصول التلاميذ إلى الأجهزة والأدوات بسهولة وأمان.	الموارد والمعينات غير منظمة، ويمكن أن تعرض التلاميذ لمخاطر، وبيئة الصف الفيزيقية غير آمنة.

٣- يبني علاقات ودية ومعايير سلوكية، تزيد من التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.	يحترم المعلم جميع التلاميذ أفراداً ولا يفرق بينهم ويقيم معهم علاقات ودية تشعر كل تلميذ بكيانه وقيمته، فيظهر التلاميذ احتراما لمعلمهم وتفاعلا معه، والاحترام والتفاعل فيما بينهم.	يظهر المعلم في تفاعله مع التلاميذ قدرا كبيرا من الاحترام والمودة التي تزيد من تفاعل التلاميذ مع المعلم وفيما بينهم.	يتفاعل المعلم مع التلاميذ بشكل مناسب ولكن في بعض الأحيان قد يسلك طريقة لا تحترم التلاميذ، كما أن احترام التلاميذ للمعلم يظهر في حده الأدني، وتفاعل التلاميذ واحترام بعضهم بعضاً يظهر في حده الأدنى.	يتفاعل المعلم مع التلاميذ بسلبية وبطريقة لا تحترم كرامتهم وانما يهينهم بطريقة تجعلهم لا يحترمونه، بل يؤثر هذا المناخ على التلاميذ فتتصف تفاعلاتهم بالإحباط والكراهية.
٤- يشجع التلاميذ على البحث والدراسة والاعتزاز بما يتعلمونه.	يظهر المعلم اهتماما كبيرا بموضوع الدرس، ويشجع التلاميذ على الاشتراك النشط في التعلم، وينمي لديهم حب البحث والاستطلاع والمشاركة الفعالة، فيظهر التلاميذ اهتمامهم واعتزازهم بما يتعلمونه، ويبادرون بتحسينه وتطويره بشكل مستمر.	يظهر المعلم اهتماما بموضوع الدرس، ويشجع التلاميذ على الاشتراك النشط في التعلم، وينمي لديهم حب الاستطلاع والمشاركة الفعالة، فيظهر التلاميذ اعتزازهم بما يتعلمونه.	يظهر المعلم اهتماما ظاهريا بموضوع الدرس، ويشارك التلاميذ بقدر من التقبل ولا يظهرون مسؤولية كافية للعمل والبحث ويستثمرون قليلاً من طاقتهم في الدراسة.	يظهر المعلم اتجاهات سلبية تجاه المحتوى، فيبدو غير ذي أهمية، مما يقلل من رغبة التلاميذ في الدراسة ويخفض من دافعيتهم للعمل.
٥- يضع توقعات عالية، ويحث التلاميذ على تحقيقها ببذل أقصى جهد لديهم.	يظهر المعلم توقعات مرتفعة لجميع التلاميذ من خلال الأهداف والأنشطة الصفية واللاصفية، مع مراعاة التنوع بينهم وما تمكنهم قدراتهم من بلوغه، ويشجع جميع التلاميذ على بلوغ هذه التوقعات، مقدما لهم خطوات عملية تساعدهم على تحقيق ذلك	يظهر المعلم توقعات مرتفعة للتلاميذ، تبدو من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية، ويشجعهم على تحقيقها من وقت لآخر.	يظهر المعلم توقعات جيدة لبعض التلاميذ، وتشير التفاعلات الصفية إلى عدم ثبات توقعات المعلم من التلاميذ.	يظهر المعلم توقعات تحصيل متواضعة للتلاميذ، دون تشجيع يذكر لتحقيق مزيد من التعلم.
٦-يقود التعلم القائم على المجموعات التدريسية، بما	يشرف المعلم على جميع المجموعات بشكل منتج، ويشجع التلاميذ على تحمل المسؤولية في بناء	ينظم المعلم المجموعات، ويشرف عليها بمهارة، بحيث	ينظم المعلم المجموعات بشكل جزئي، وذلك يؤدي في بعض	العمل الجماعي غير منظم وغير منتج، والتلاميذ يضيعون معظم

يضمن مشاركة جميع التلاميذ.	وإدارة هذه المجموعات، وتطبيق مهارات العمل الجماعي،واستثمار الوقت بأفضل ما يمكن، لتحقيق أفضل تعلم ممكن لجميع التلاميذ.	يشترك جميع التلاميذ في تعلم ذي معنى من خلال أداء مهام واضحة، مع استثمار الوقت بشكل جيد.	الأحيان إلى إهدار الوقت، والانشغال المحدود بالتعلم، كما أن مسؤولية التلاميذ ليست واضحة تماما وان كانت موجودة.	الوقت بعيدا عن التعلم الحقيقي.
٧- يوظف الموارد والأجهزة التعليمية، في تعلم المهارات المرتبطة بالمحتوى	يوظف المعلم الموارد والأجهزة التعليمية بفاعلية كبيرة في تعلم المهارات المتنوعة المرتبطة بالمحتوى، وبطريقة مشوقة للتلاميذ وتستثمر وقتهم فيما هو مفيد.	يوظف المعلم الموارد والأجهزة التعليمية بفاعلية كبيرة في تعلم المهارات المتنوعة المرتبطة بالمحتوى.	يوظف المعلم التجهيزات بطريقة جيدة، وتساعد التلاميذ على تعلم بعض المهارات المرتبطة بالمحتوى.	يتعامل المعلم مع الموارد والتجهيزات بشكل غير فعال ولا يساعد التلاميذ على الاستفادة منها.
٨- يستجيب لأسئلة واستفسارات التلاميذ، بطريقة تشجعهم على المشاركة.	يستجيب المعلم لأسئلة واستفسارات التلاميذ، بطريقة تحترم ذاتهم وتعلي من قدرهم، وذلك يشجعهم على مزيد من الاستفسارات والمشاركة بفاعلية في جميع أنشطة الدرس.	يستجيب المعلم لأسئلة واستفسارات التلاميذ، بطريقة تشعرهم إلى حد كبير بالاحترام، وذلك يشجعهم على مزيد من المشاركة بفاعلية في أنشطة الدرس.	يستجيب المعلم لبعض أسئلة واستفسارات التلاميذ، بطريقة مناسبة، وذلك يشجع بعض التلاميذ على المشاركة في أنشطة الدرس.	تتصف استجابة المعلم لاستفسارات التلاميذ وأسئلتهم بعدم الثبات والسلبية وذلك يدفع التلاميذ إلى الإحجام عن المشاركة.

ثالثا: مجال التدريس

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- يعطي تعليمات وإرشادات واضحة وصريحة، لا يسيء التلاميذ فهمها.	يقدم المعلم للتلاميذ تعليمات وإرشادات واضحة تماما، ومشفوعة بتفاصيل ضرورية، متوقعا إمكانية إساءة التلاميذ لفهمها.	إرشادات المعلم وتعليماته واضحة إلى حد كبير، وتحتوي على مستوى مناسب من التفاصيل.	إرشادات المعلم وتعليماته مشوبة ببعض الغموض والإرباك للتلاميذ، وذلك يدفعه إلى تقديم تفاصيل كثيرة.	إرشادات المعلم وتعليماته غير واضحة ومربكة لجميع التلاميذ.

٢- يستخدم لغة شفوية وكتابية صحيحة ومعبرة ومناسبة لمستوى التلاميذ.	يتواصل المعلم مع التلاميذ بمهارة عالية مستخدما لغة شفوية وكتابية صحيحة ومعبرة، والمفردات المستخدمة يتم اختيارها بعناية ومناسبة لعمر التلاميذ واهتماماتهم، وتثري عملية التعلم.	يتواصل المعلم مع التلاميذ بمهارة عالية مستخدما لغة شفوية وكتابية صحيحة ومعبرة، والمفردات المستخدمة يتم اختيارها بعناية.	يتواصل المعلم مع التلاميذ مستخدما لغة شفوية وكتابية صحيحة ومعبرة، ومفردات سليمة إلا أنها محدودة وأحيانا لاتناسب عمر التلاميذ.	لغة المعلم الشفوية والكتابية غير واضحة، وتحتوي على أخطاء نحوية وتراكيب غامضة ولا تناسب عمر التلاميذ، وتؤدي إلى إرباكهم وعدم فهمهم.
٣- يطرح أسئلة جيدة، ويعطي التلاميذ وقتاً كافياً للإجابة عنها.	يطرح المعلم أسئلة ذات نوعية جيدة، ويعطي للتلاميذ وقتاً كافياً للإجابة عنها، وطرح الاستفسارات اللازمة والمرتبطة بهذه الأسئلة.	يطرح المعلم أسئلة معظمها جيد، ويعطي وقتاً مناسباً إلى حد كبير للإجابة عنها.	يطرح المعلم أسئلة بعضها جيد وبعضها ضعيف وبعضها يثير التلاميذ للبحث عن الإجابة.	معظم أسئلة المعلم ذات نوعية ضعيفة، ولا تشجع التلاميذ على التعلم.
٤- يسند إلى التلاميذ مسؤولية ادراة الحوار، ويحثهم على المشاركة بفاعلية.	يعطي التلاميذ مسؤوليات متنوعة لإدارة الحوار والمناقشة بشأن موضوع الدرس، ويشجع جميع التلاميذ باستمرار على المشاركة الايجابية بالأفكار والأسئلة التي تثري حوارهم وتشغلهم في تعلم ذي معنى.	يكلف التلاميذ بإدارة الحوار، ويتابع مناقشاتهم، ويشجعهم علي الانشغال في التعلم.	يحاول المعلم إشراك بعض التلاميذ في حوار جماعي، دون تشجيع جميع التلاميذ للمشاركة في الحوار والتعلم.	المشاركة من التلاميذ تكاد تكون معدومة، ويغلب على المعلم الإلقاء وعلى التلاميذ الاستماع.
٥- يحرص على أن يكون صوته واضحا ومفهوما، ويحث التلاميذ على ذلك.	صوت المعلم واضح ومفهوم تماما لدى جميع التلاميذ، ويستخدم التواصل الشفهي بمهارة عالية، ويشجع التلاميذ على التحدث بصوت مرتفع	صوت المعلم واضح ومفهوم إلى حد كبير لدى معظم التلاميذ، ويستخدم التواصل الشفهي بشكل جيد، ويشجع بعض التلاميذ على التحدث بصوت مرتفع وواضح	صوت المعلم واضح ومفهوم إلى حد ما لدى كثير من التلاميذ، ويشجع بعض التلاميذ على التحدث بصوت مرتفع وواضح.	صوت المعلم ليس واضحا أو مفهوما، وذلك يؤثر سلبا على متابعة التلاميذ ومن ثم انصرافهم عن التركيز في موضوع الدرس.

	وواضح وفي صلب موضوع الدرس.	وفي موضوع الدرس.		
٦- يقدم المحتوى بطريقة تناسب خبرات ومعارف التلاميذ، ويشجعهم على تقديمه لزملائهم.	يقدم المعلم محتوى الدرس بطريقة مناسبة جدا لقدرات وامكانات التلاميذ، ويراعي حاجاتهم ومداخل تعلمهم والتنوع بينهم، ويكلفهم بتقديم بعض أجزاء الدرس لزملائهم، ويشجعهم على التفاعل مع أنشطة الدرس.	يقدم المعلم محتوى الدرس بطريقة مناسبة إلى حد كبير لقدرات التلاميذ، ويراعي معظم حاجاتهم، ويكلفهم بتقديم بعض أجزاء الدرس لزملائهم، ويشجعهم على التفاعل مع أنشطة الدرس.	يقدم المعلم محتوى الدرس بطريقة متذبذبة، حيث يكون مناسب في جزء منه لحاجات التلاميذ، وغير مناسب في أجزاء أخرى، ويتسم أحيانا بالمهارة وأحيانا أخرى بالصعوبة.	يقدم المعلم محتوى الدرس بطريقة غير مناسبة لقدرات التلاميذ، والدرس غير واضح، والأمثلة ضعيفة.
٧- يقدم أنشطة ومهام تشغل التلاميذ ذهنيا في تعلمها، والمبادرة بتطويرها وتجديدها.	يبني المعلم مهام ويعد أنشطة وثيقة الصلة بالدرس ومناسبة، ويساعد جميع التلاميذ على الاندماج الذهني فيها، ويشجعهم على إبداء رأيهم وتطويرها ويتيح لهم فرص المبادأة وتقديم مهام وأنشطة تشغلهم في التعلم.	يبني المعلم أنشطة ومهام ترتبط بالدرس ويشجع معظم التلاميذ على الاندماج الذهني فيها، والعمل على تطويرها.	يبني المعلم أنشطة ترتبط إلى حد كبير بالدرس، وبعضها مناسب للتلاميذ وبعضها غير مناسب، ويحث بعض التلاميذ على الاندماج فيها والتعلم منها.	الأنشطة المقدمة للتلاميذ غير مرتبطة بالدرس وغير مناسبة ولا تشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى.
٨- يشرك التلاميذ في مجموعات عمل، ويكلفهم بمسؤوليات فردية وجماعية لإنجازها.	ينظم التلاميذ في مجموعات عمل غير متجانسة، ويعين قائداً لكل مجموعة، ويحثهم على توزيع المهام فيما بينهم، ويشجعهم على العمل بروح الفريق، مع تكليف كل فرد في	ينظم التلاميذ في مجموعات عمل، ويعين قائداً لكل مجموعة، ويحثهم على توزيع المهام فيما بينهم، ويشجعهم على العمل بروح الفريق.	ينظم التلاميذ في مجموعات، ويعين قائداً لكل مجموعة، ويوزع عليهم مهام بعضها مناسب للعمل الجماعي وبعضها الآخر غير مناسب.	لا يشرك التلاميذ في المجموعات ولا يشجعهم على العمل بروح الفريق، ولا يكلفهم بأية أدوار جماعية.

	المجموعة بأدوار متنوعة فردية وجماعية.			
٩- يعدل طريقة تدريسه، بناء على أسئلة التلاميذ وحاجاتهم ومداخل تعلمهم.	يهتم المعلم بأسئلة التلاميذ واستفساراتهم ويعدل طريقة تدريسه وفقا لمداخل تعلم التلاميذ والتنوع القائم بينهم، ووفقا لحاجاتهم وقدراتهم ومدى ما وصلوا اليه من نمو وتعلم.	يهتم المعلم بمعظم أسئلة التلاميذ واستفساراتهم ويعدل طريقة تدريسه وفقا لمداخل تعلم بعض التلاميذ والتنوع القائم بينهم، ووفقا لحاجاتهم وقدراتهم ومدى ما وصلوا اليه من نمو وتعلم.	يهتم المعلم إلى حد ما بأسئلة التلاميذ واستفساراتهم ويعدل أحيانا طريقة تدريسه وفقا لحاجات وقدرات بعض التلاميذ، ومدى ما وصلوا اليه من نمو وتعلم.	لا يعير المعلم أسئلة واستفسارات التلاميذ أية أهمية، ولا يربط بينها وبين طريقة تدريسه.

رابعا: مجال التكنولوجيا

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- يظهر قناعة واضحة بأهمية التكنولوجيا في تحسين أداء التلاميذ.	يظهر المعلم قناعة تامة وواضحة بأهمية التكنولوجيا في تحسين أداء التلاميذ، فيدلل على اتجاهاته ورؤيته لدور التكنولوجيا بشكل إجرائي وعملي يشير إلى دافعية المعلم الكبيرة لتوظيف التكنولوجيا ودمجها بفاعلية في ممارساته المهنية.	يظهر المعلم قناعة واضحة بأهمية التكنولوجيا في تحسين أداء التلاميذ، فيدلل على اتجاهاته ورؤيته لدور التكنولوجيا بشكل عملي يشير إلى دافعية المعلم لتوظيف التكنولوجيا ودمجها في عمليات التدريس.	يظهر المعلم قناعة إلى حد ما بأهمية التكنولوجيا في تحسين أداء التلاميذ، فيدلل أحيانا على اتجاهاته وقناعته بالتكنولوجيا بشكل يشير إلى رغبة محدودة لتوظيف التكنولوجيا ودمجها في ممارساته المهنية.	يظهر المعلم عدم قناعة بأهمية التكنولوجيا في تحسين ممارساته المهنية، ودورها المحدود في تحسين أداء التلاميذ، ويعتبرها مضيعة للوقت وغير مفيدة، ويبرهن على ذلك بعدم استخدام التكنولوجيا في عملية التدريس
٢- يظهر معرفة بمصادر التكنولوجيا المتاحة بالمدرسة لدعم التدريس والتعلم.	يظهر المعلم وعيا كبيرا بمصادر التقنية التي يمكن استثمارها في العملية التعليمية التعلمية والمتوافرة في المدرسة أو	يظهر المعلم وعيا بمصادر التقنية التي يمكن استثمارها في العملية التعليمية التعلمية والمتوافرة في المدرسة أو	يظهر المعلم وعيا بمصادر التقنية التي يمكن استثمارها في العملية التعليمية التعلمية والمتوافرة في المدرسة.	المعلم وعيه محدود للغاية بمصادر التقنية، وليس لديه دراية بما هو متوافر منها سواء على مستوى المدرسة أم

	المنطقة التعليمية، ويبحث باهتمام في المجتمع عن مصادر ومواد جديدة ليدعم التدريس والتعلم.	المنطقة التعليمية.		المنطقة.
٣- يملك مهارات استخدام التقنيات وتوظيفها بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم.	يملك المعلم القدرة على استخدام وتوظيف التقنيات بمهارة عالية في عمليات التعليم والتعلم، ويستثمرها في تشجيع التلاميذ على توظيفها من خلال البحث والتطبيق على المادة العلمية.	يملك المعلم القدرة على استخدام وتوظيف التقنيات بمهارة جيدة في عمليات التعليم والتعلم، ويستثمرها في تشجيع بعض التلاميذ على توظيفها من خلال التطبيق على المادة العلمية.	يملك المعلم قدرة متوسطة على استخدام وتوظيف التقنيات في عمليات التعليم والتعلم، ويبدي بعض المهارات في استثمار التقنيات في عمليات التعلم.	لا يملك المعلم مهارات استخدام التقنيات وتوظيفها.
٤- يختار التقنيات المناسبة، ويدمجها بطريقة تحقق الأهداف التربوية.	يملك المعلم قدرة عالية ومهارات كبيرة تمكنه من اختيار الأجهزة والأدوات والمعينات، المناسبة للمحتوى، ويدمجها بطريقة تحقق أهداف الدرس وتحسن من أداء التلاميذ.	يملك المعلم مهارة جيدة تمكنه من اختيار المعينات، المناسبة للمحتوى، ويدمجها بطريقة تحقق إلى حد كبير أهداف الدرس وتحسن من أداء بعض التلاميذ.	يملك المعلم مهارة متوسطة تمكنه من اختيار المعينات، المناسبة للمحتوى، ويدمجها بطريقة تحقق إلى حد ما أهداف الدرس.	لا يملك المعلم قدرة على اختيار أدوات التقنية الملائمة لدعم تعلم التلاميذ.
٥- يوظف التكنولوجيا في تصميم برامج تعليمية لتعزيز عمليات التدريس.	يملك المعلم مهارات عالية في توظيف التقنيات من خلال بناء وتصميم برامج تعليمية ترتبط بمادة تخصصه، وتسهم بشكل فاعل في تحسين ودعم تحصيل تلاميذه، كما تزيد من معلومات ومعارف المعلم التي يدمج	يملك المعلم مهارات جيدة في توظيف التقنيات من خلال تصميم برامج تعليمية ترتبط بمادة تخصصه، وتسهم بشكل كبير في تحسين ودعم تحصيل تلاميذه، ورفع أدائهم.	يملك المعلم مهارات متوسطة في توظيف التقنيات من خلال تصميم برامج تعليمية ترتبط بمادة تخصصه، وتسهم إلى حد ما في تحسين ودعم تحصيل تلاميذه، ورفع أدائهم.	المعلم لا يبادر بتوظيف التكنولوجيا في تصميم برامج تخدم العملية التدريسية.

	من خلالها بين التدريس والتقنيات.			
٦- يوظف الحاسوب في تعزيز عمليات التعلم والبحث والتواصل مع التلاميذ.	يملك المعلم قدرة كبيرة ومهارة فائقة في استخدام وتوظيف الحاسوب في عمليات البحث واكتساب المعلومات والتعلم من مصادر متعددة، فضلا عن مهارته في توظيف الحاسوب في عمليات التواصل مع الأسر والتلاميذ، وإطلاع الأسر باستمرار بمدى تعلم ونمو أبنائهم.	يملك المعلم قدرة جيدة على توظيف الحاسوب في عمليات البحث والتعلم من مصادر متعددة، فضلا عن مهارته في توظيف الحاسوب في عمليات التواصل مع بعض الأسر والتلاميذ، وإطلاع الأسر بمدى تعلم ونمو أبنائهم.	يملك المعلم قدرة متوسطة في توظيف الحاسوب في عمليات البحث والتعلم من مصادر متعددة، فضلا عن مهارته المتوسطة في توظيف الحاسوب في عمليات التواصل مع بعض الأسر والتلاميذ.	لا يوظف المعلم الحاسوب في تعزيز عمليات التعلم والبحث، ولا يستخدمه في التواصل مع التلاميذ.
٧- يشجع التلاميذ على إنتاج الوسائل التعليمية، وتوظيفها لدعم التدريس.	يشجع المعلم جميع تلاميذه على إنتاج الوسائل المعينة ويحثهم على أن تكون مرتبطة بالمحتوى العلمي الذي يدرسونه، ويكافئ المتميزين منهم ويظهر دور الوسائل التي أنتجوها في دعم عملية التدريس والتعلم.	يشجع المعلم تلاميذه على إنتاج الوسائل المعينة ويحثهم على أن تكون مرتبطة بالمحتوى العلمي الذي يدرسونه، ويكافئ بعض التلاميذ على ما قدموه من وسائل.	يشجع المعلم بعض تلاميذه على إنتاج الوسائل المعينة ويحثهم على أن تكون مرتبطة بالمحتوى العلمي الذي يدرسونه.	المعلم لا يهتم بمشاركة التلاميذ في إنتاج بعض الوسائل المعينة، ولا يشجعهم على ذلك.
٨- يسهم في بناء مجتمعات تعلم افتراضية مع التلاميذ والزملاء من خلال الانترنت.	يوظف المعلم مهاراته في الانترنت لدعم عمليات التعلم والنمو المهني من خلال بناء مجتمعات تعلم افتراضية على الانترنت، وهى تجمعات يتم الاتفاق	يوظف المعلم مهاراته في الانترنت لدعم الكثير من عمليات التعلم والتدريس من خلال بناء مجتمعات تعلم افتراضية على الانترنت مع التلاميذ أو	يوظف المعلم مهاراته في الانترنت لدعم بعض جوانب التعلم والتدريس من خلال بناء مجتمعات تعلم افتراضية على الانترنت مع التلاميذ أو الزملاء.	لا يستثمر المعلم الانترنت، ولا يسهم في بناء مجتمعات تعلم افتراضية سواء مع التلاميذ أم مع الزملاء.

	عليها من لدن المعلم مع الآخرين وباستخدام برمجيات معينة يمكن دخول عدد من الدارسين أو المعلمين معا وتبادل الآراء والأفكار بشأن موضوعات تهم الجميع.	الزملاء.		

خامسا: مجال المسؤوليات المهنية

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- يتفكر في جدوى الأساليب التدريسية وممارساته المهنية وأثرها في تعلم التلاميذ.	يتفكر المعلم في مدى مناسبة الأساليب المستخدمة للأهداف والمحتوى وأثرها على تعلم التلاميذ، وكذلك يتفكر بعمق في ممارساته المهنية ومدى تطورها والخروج بنتائج إجرائية تساعده على اختيار أفضل الطرق والأساليب التي يستخدمها مستقبلا كما يبذل مزيداً من الجهد لتنمية نفسه مهنيا.	يتفكر المعلم في مدى مناسبة الطرق المستخدمة وأثرها في تعلم التلاميذ، وكذلك يتفكر في أدائه الصفي ومدى تطوره والخروج بنتائج إجرائية تساعده على اختيار بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها مستقبلا كما يبذل مزيداً من الجهد لتنمية نفسه مهنيا.	يتفكر المعلم في مدى مناسبة بعض الطرق المستخدمة وأثرها في تعلم التلاميذ، والخروج بنتائج إجرائية تساعده على اختيار بعض الطرق والأساليب التي يستخدمها مستقبلا.	لا يمارس المعلم عملية التفكر في أدائه ولا فيما يستخدمه من طرق، ولا يجدد من ممارساته المهنية.
٢- يشارك في مجلات علمية وورش عمل ودورات تدريبية، بهدف النمو المهني.	يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنيا، لذا يشارك في بعض المجلات العلمية، وورش العمل والدورات التدريبية بفاعلية	يحرص المعلم على تنمية ذاته مهنيا، لذا يشارك في بعض ورش العمل والدورات التدريبية، ويحرص على تطبيق ما	يحرص المعلم إلى حد ما على تنمية ذاته مهنيا، فيشارك في الدورات التدريبية، ويطبق بعض ما تعلمه في ممارساته المهنية.	المعلم يشارك في بعض الدورات التدريبية المفروضة عليه فقط، ولا يربط بينها وبين ممارساته المهنية

	كبيرة، ويحرص على تطبيق ما تعلمه في ممارساته المهنية، ويتطلع باستمرار لمزيد من التعلم.	تعلمه في ممارساته المهنية.		في الصف أو خارجه.
٣- يساعد التلاميذ على بناء ملفات إنجاز، توافر صورة واضحة عن مدى تقدمهم.	يعمل المعلم مع جميع التلاميذ ويساعدهم على بناء ملفات إنجاز ويعلمهم كيفية الاحتفاظ بالمهام التي أنجزوها وتبويبها بطريقة علمية، بحيث توافر صورة واضحة عن مدى نمو وتقدم التلاميذ خلال العام الدراسي.	يساعد المعلم معظم التلاميذ على بناء ملفات إنجاز للاحتفاظ بأعمالهم، بحيث توافر صورة واضحة عن مدى نمو وتقدم بعض التلاميذ خلال العام الدراسي.	يساعد المعلم بعض التلاميذ على بناء ملفات إنجاز للاحتفاظ بأعمالهم، بحيث توافر صورة ما عن بعض أعمالهم خلال العام الدراسي.	المعلم لا يهتم بملفات إنجاز التلاميذ، ولا يساعدهم على كيفية بنائها أو تصنيفها.
٤- يحتفظ بأعمال ومعلومات التلاميذ في سجلات يمكن الرجوع إليها في أي وقت.	يحتفظ المعلم بجميع أعمال التلاميذ في سجلات ورقية والكترونية، وينظمها بمهارة عالية تيسر عملية الرجوع إليها والإطلاع عليها في أي وقت وبسرعة كبيرة.	يحتفظ المعلم بجميع أعمال التلاميذ في سجلات ورقية والكترونية، وينظمها بطريقة تيسر عملية الرجوع إليها والإطلاع عليها.	يحتفظ المعلم بأعمال التلاميذ في سجلات ورقية، وينظمها بطريقة تيسر إلى حد ما عملية الرجوع إليها والإطلاع عليها.	لا يحتفظ المعلم بأعمال ومعلومات التلاميذ في سجلات ورقية أو الكترونية تيسر عملية الرجوع إليها.
٥- يقدم للآباء المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل مناسب ومستمر.	يسهم المعلم بدور كبير في تفعيل الشراكة مع الأسر بطرق متعددة، حيث يقدم لأولياء الأمور المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل واضح ومناسب ومستمر ويحثهم على المشاركة فيه.	يسهم المعلم بدور مهم في تفعيل الشراكة مع الأسر، حيث يقدم لأولياء الأمور المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل واضح ومناسب ومستمر.	يشارك المعلم في تقديم بعض المعلومات لأولياء الأمور عن البرنامج التدريسي.	لا يقدم المعلم أية معلومات متعلقة بالبرنامج التدريسي لأولياء الأمور.
٦- يطلع أولياء الأمور باستمرار	يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء	يتواصل المعلم باستمرار مع أولياء	يتواصل المعلم بشكل مؤقت مع	لا يطلع المعلم أولياء الأمور على

على المعلومات المتعلقة بمدى تقدم التلاميذ.	الأمور بشأن مستوى أبنائهم ومدى تقدمهم وما يعانونه من مشكلات سلوكية أو أكاديمية وما يحتاجونه من مساعدة في الجوانب المختلفة.	الأمور بشأن مستوى أبنائهم ومدى تقدمهم وما يعانونه من مشكلات سلوكية أو أكاديمية.	أولياء الأمور بشأن مستوى أبنائهم ومدى تقدمهم ونموهم.	مدى تقدم ونمو أبنائهم في العملية التعليمية.
٧- يشارك بدور ريادي في الأنشطة والمشاريع المدرسية المختلفة.	يبادر المعلم بالمشاركة في كل الأنشطة والمشاريع المدرسية وله حضور وبصمات واضحة في هذه الأنشطة والمشاريع، ويقود العمل فيها محققا مساهمات إبداعية يشيد بها الجميع.	يبادر المعلم بالمشاركة في معظم الأنشطة والمشاريع المدرسية ويحقق من خلالها إسهامات قيمة.	يشارك المعلم في الأنشطة والمشاريع المدرسية عندما يطلب منه ذلك.	لا يشارك المعلم بأي دور في الأنشطة والمشاريع المدرسية.
٨- يقوم بعمل بحوث إجرائية تزيد من معارفه ومن قدرته على حل مشكلات تلاميذه.	يقوم المعلم ببحث إجرائي على الأقل سنويا ويتابع تطبيق نتائجه على التلاميذ لحل مشكلاتهم، فضلا عن تنمية نفسه مهنيا من خلال البحث العلمي واستقصاء المعلومات من مصادر متنوعة.	يقوم المعلم ببحث إجرائي سنويا ويتابع تطبيق نتائجه على بعض التلاميذ لحل مشكلاتهم، فضلا عن تنمية نفسه مهنيا من خلال البحث.	يقوم المعلم ببحث سنويا دون أن يكون له تطبيق على التلاميذ لحل مشكلاتهم، لكنه يسهم في تنمية نفسه مهنيا من خلال هذا البحث.	لا يقوم المعلم بأية بحوث خلال العام الدراسي، ولا ينمو مهنيا نتيجة لذلك.

سادسا: مجال أخلاقيات المهنة

العنصر	مستويات الأداء			
	متميز	فعال	أساسي	ضعيف
١- يلتزم بمساعدة جميع التلاميذ، بمن فيهم ذوو الحاجات الخاصة.	يلتزم المعلم بمساعدة جميع التلاميذ، ويراعي ما بينهم من فروق فردية ويعمل	يلتزم المعلم بمساعدة معظم التلاميذ، ويراعي ما بينهم من فروق فردية ويعمل على	يساعد المعلم بعض التلاميذ، ويراعي ما بينهم من فروق فردية ويعمل على	لا يلتزم المعلم بمساعدة التلاميذ بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة.

	باستمرار على احترام قدراتهم وتحسين أدائهم، فيتحدى الموهوبين بدمجهم في عمليات التعلم وإبعادهم عن الملل، ويأخذ بيد الضعاف بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة لتحقيق أفضل ما تمكنهم قدراتهم	احترام قدراتهم وتحسين أدائهم بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة.	تحسين أدائهم بما في ذلك ذوو الحاجات الخاصة.	
٢- يمثل القدوة والنموذج الأخلاقي الملتزم بالفضائل الإسلامية.	يتصف المعلم بالفضائل الإسلامية في سلوكه ويلتزم بمكارم الأخلاق في القول والفعل باستمرار، ويشهد له بالإخلاص في العمل، ويمثل القدوة والمثل والنموذج الذي يقتدى به من التلاميذ وغيرهم.	يتصف المعلم بالفضائل الإسلامية في سلوكه ويلتزم بمكارم الأخلاق في القول والفعل في معظم الأحيان، ويمثل القدوة والمثل والنموذج الذي يقتدى به من التلاميذ.	يحاول المعلم أن يلتزم بمكارم الأخلاق وأن يكون مخلصا في عمله ولكنه في بعض الأحيان لا يستطيع التغلب على نفسه وأهوائه.	يؤدي عمله بشكل روتيني ولا يحرص على الفضائل الأخلاقية، ولا يلتزم بالصدق والأمانة والعدل بين تلاميذه.
٣- يحافظ على علاقات مهنية مع زملائه ورؤسائه وكل العاملين بالمدرسة.	يقيم المعلم علاقات شخصية ومهنية متميزة مع زملائه ورؤسائه بالمدرسة، حيث يعمل باستمرار على مد أواصر الصلة بينهم وإيجاد مناطق مشتركة للحوار والتفاعل الذي يعود بالنفع على الجميع.	يقيم المعلم علاقات مهنية جيدة مع زملائه ورؤسائه بالمدرسة، حيث يعمل على مد أواصر الصلة بينهم وإيجاد مناطق مشتركة للحوار والتفاعل الذي يعود بالنفع على الجميع.	يقيم المعلم علاقات مهنية مع بعض زملائه ورؤسائه بالمدرسة، ويبحث عن إمكانية الاستفادة منها.	لا يقيم أية نوع من العلاقات الشخصية أو المهنية مع الزملاء أو الرؤساء.
٤- يصون خصوصية المهنة ويؤدي مسؤولياته تجاه زملائه	يصون المعلم باستمرار خصوصية المهنة ويحافظ على	يصون المعلم خصوصية المهنة ويحفظ لها مكانتها، ويلتزم	يعمل المعلم على صيانة وحفظ خصوصية المهنة، والالتزام	لا يصون المعلم خصوصية المهنة وأسرارها، ولا يلتزم بمسؤولياته

وتلاميذه.	أسرارها ويحفظ لها مكانتها، ويلتزم بأداء مسؤولياته كاملة تجاه زملائه فيحترمهم ويتواصل معهم ويعلمهم ويتعلم منهم، كما يلتزم بمسؤولياته تجاه جميع تلاميذه فيوثق علاقاته بهم بهدف مساعدتهم على النمو والتعلم والتحسن المستمر.	بأداء مسؤولياته تجاه زملائه فيحترمهم ويتواصل معهم، كما يلتزم بمسؤولياته تجاه معظم تلاميذه لتحقيق التعلم والنمو.	بمسؤولياته تجاه الزملاء وتجاه الطلاب، لكنه أحيانا يخفق في التزاماته ولا يحققها بشكل جيد.	تجاه الزملاء أو تجاه التلاميذ.
٥- يحافظ على أسرار تلاميذه باستمرار، ما لم تكن مطلوبة لدواعٍ قانونية أو مهنية.	يحتفظ بأسرار تلاميذه باستمرار ويقدر أهمية ذلك، ولا يفشي هذه الأسرار أبدا إلا إذا كانت مطلوبة لدواعي قانونية أو مهنية.	يحتفظ بأسرار تلاميذه في معظم الأحيان ويقدر أهمية ذلك، ولا يفشي هذه الأسرار إلا إذا كانت مطلوبة لدواعٍ قانونية أو مهنية.	يعي أهمية الاحتفاظ بأسرار تلاميذه وضرورة ذلك للعملية التربوية، إلا أنه لا ينجح دائما في الاحتفاظ بجميع أسرار تلاميذه.	لا يحتفظ بأسرار تلاميذه.
٦- يحترم التنوع بين التلاميذ وما لدى كل منهم من حاجات خاصة.	يحترم المعلم الفروق الفردية بين جميع التلاميذ والتنوع القائم بينهم ويتفهم أسبابه سواء كانت شخصية أم بيئية، ويتعامل معهم من منطلق أنهم متنوعون ويقدر ما لدى كل منهم من امكانات وما يناسبهم من حاجات خاصة.	يحترم المعلم الفروق الفردية بين معظم التلاميذ، وما لدى كل منهم من قدرات وامكانات وما يناسبها من حاجات خاصة.	يحاول المعلم احترام ما لدى التلاميذ من قدرات وامكانات، ويعمل على تفهم أسباب ذلك إلا أنه لا يلتزم بذلك في جميع المواقف التدريسية.	لا يحترم المعلم قدرات تلاميذه والفروق الفردية بينهم، ولا يتفهم حاجاتهم الخاصة.
٧- يتصف في عمله اليومي بالصدق والعدل والأمانة والالتزام بالقيم السامية.	المعلم مشهود له بالصدق والأمانة والعدل والتفاني في العمل والالتزام بالقيم الأخلاقية السامية وتطبيقها	يتصف سلوك المعلم بالاعتدال والصدق والالتزام بالقيم في معظم مواقف التعلم اليومية في	يعمل المعلم على تطبيق قيم الصدق والأمانة في مواقف التعلم، إلا أنه يخفق في بعض الأحيان ولا	لا يتصف عمل المعلم اليومي بالصدق والأمانة والالتزام بالقيم الأخلاقية.

	في جميع مواقف التعلم داخل المدرسة ومع الآخرين خارج المدرسة.	المدرسة.	يطبقها بشكل مستمر.	
٨- يلتزم بالقواعد والقوانين المعمول بها في المدرسة والمنطقة التعليمية.	يلتزم المعلم باستمرار بجميع القواعد والضوابط والقوانين المعمول بها في المدرسة والمنطقة التعليمية.	يلتزم المعلم معظم الوقت بجميع القواعد والضوابط والقوانين المعمول بها في المدرسة.	يلتزم المعلم ببعض القواعد والضوابط والقوانين الضرورية المعمول بها في المدرسة.	يلتزم المعلم فقط بالقواعد والقوانين التي يؤدي عدم الالتزام بها إلى الفصل من العمل.

المراجع العربية:

- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٠). تربويات الحاسوب. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. ط٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- فيفر، ايزابل ودنلاب، جين(١٩٩٧).الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. ط٢، ترجمة محمد عيد ديرانى.عمان:روائع مجدلاوي.
- فريري، باولو (٢٠٠٤).المعلمون بناة ثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة. ترجمة حامد عمار وعبد الرحمن إبراهيم ولمياء محمد احمد.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جابر، جابر عبد الحميد(٢٠٠٤). نحو تعليم أفضل: انجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦).الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بارسونز، ريتشارد وبراون، كيمبرلي (٢٠٠٥). المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي. ترجمة على رشيد الحسناوي. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- أرندس، ريتشارد ل. (٢٠٠٥). الوظائف التفاعلية والتنظيمية للتعليم. ترجمة فايد رشيد رباح. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- دانيلسون، شارلوت (٢٠٠٣). إطار للتدريس تعزيز الممارسات المهنية. ترجمة عبد الله علي أبو لبدة. الإمارات العربية المتحدة: منشورات جامعة الإمارات.
- ظفر، عبد الرزاق أحمد وعبد الحميد، أحمد السيد (١٩٨٢). الزيارات الصفية من وجهة نظر معلمي الرياضيات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة. سلسة البحوث التربوية والنفسية. السعودية: جامعة أم القرى.ص ٩٥-١.
- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤). البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها. دبي: دار القلم.

- السواعي، عثمان وقاسم، محمد جابر (٢٠٠٤). البيئة الصفية في التعليم الابتدائي. جامعة الإمارات العربية المتحدة: كلية التربية.
- عيد، غادة خالد (٢٠٠٥). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت " دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي ". المجلة التربوية – جامعة الكويت. العدد ٧٦، المجلد ١٩، ص ١٥٠-٧٩.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٥). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الدايم، محمد أحمد (٢٠٠٤). الإدارة الصفية وتحسين بيئة التعلم. الإمارات العربية المتحدة: منشورات جامعة الإمارات.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢).مهارات التدريس المصغر.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الفالح، ناصر عبد الرحمن (٢٠٠٢). تقويم المعلم في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط. المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص ٣٥٦-٣٠٩.
- الخميس، نداء عبد الرزاق (٢٠٠٤). دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة الكويت. المجلة التربوية – جامعة الكويت. المجلد الثامن عشر، العدد ٧٠، ص ١٩٦-١٦٠.
- عبد الجواد، نور الدين محمد ومتولي، مصطفى محمد (١٩٩٣).مهنة التعليم في دول الخليج.الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المراجع الأجنبية:

- Baker, Eva L. (2003). Reflection on Technology – enhanced assessment. Assessment in Education. Vol. 10, No. 3, p 421-424.
- Barry, N.H. & Shannon, D. M. (1997). Portfolios in teacher: A malter of perspective. The Educational forum. vol. 61, No.4. p 320-328.
- Borman, Geoffrey D. & Kimball, Steven M. (2005). Teacher Quality and Educational Equality: Do teachers with higher standards–based evaluation ratings close student achievement gaps? The Elementary school journal.Vol.106, No.1,p3-20.
- Charlotte Danielson (1996). Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Duke, L. Daniel (1995). Teacher Evaluation Policy: from accountability to professional development. U.S.A. State University of New York press.
- G-L.Baron & E. Bruillarda. (1994). Information technology: Informatics and pre-service teacher training. Journal of computer assisted learning, Vol.10, No.1.p1-15.
- Goldstein, Jennifer & Noguera, Pedro A.(2006). A thoughtful Approach to Teacher Evaluation. Educational Leadership, Vol. 63, No. 6, p 31-37.

- Harris, Alma (2002). School improvement: what's in it for school?. London: Routledge. Falmer.
- Kyriakides, Leonidas & Others (2006).Generating Criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. Educational Research.Vol.48, No.1,p1-20.
- Marshall, Kim (2005). It’s Time to rethink teacher supervision and evaluation. Phi Kappan. Vol. 86, No. 10, p 727-735.
- Sawa, Rick (1995). Teacher Evaluation Policies and Practices. SSTA Research Center.
- Taggart, Germanie L. & Wilson, Alfred P (1998). Promoting Reflective Thinking in Teachers. Califonia: Corwin press, Inc.
- Winsor, Pamela J. & Others (1999). Portraying professional development in preserves teacher education: can portfolio do the job?. Journal of teachers and teaching: theory and practice. Vol.5, No.1.p9-30.
- Zepeda, sally j. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: a case study. Journal of curriculum and supervision. vol. 18, No. 1.p 83-102.