

جامعة البحرين



قسم علم النفس

كلية الآداب

فاعلية نظام تقويم أداء المعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين: دراسة تقييمية

أطروحة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد

شيخة علي محمد المطوع

الرقم الجامعي: 19819148

إشراف

الأستاذ الدكتور نعمان محمد صالح الموسوي

الأستاذ في القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكة البحرين

ديسمبر 2018

نموذج رقم (2)

صفحة الاعتماد من قبل لجنة التحكيم



جامعة البحرين

كلية الآداب

برنامج ماجستير:

ناقش (ت) الطالب (ة) سيفه علي محمد الخويج الرقم الجامعي ١٩٨١٩١٤٨

الاطروحة التي استكمل (ت) بها متطلبات الحصول على درجة الماجستير

في برنامج الماجستير في الفنون والتفكير التربوي

وعنوان الاطروحة فما علي نظام تفكير أدار العمل

بالمدرسة الحكومية بمملكة البحرين : دراسة تفويمية

وذلك يوم الجمعة الموافق ٢٠ ديسمبر ٢٠١٨

وتوصي اللجنة بمنحه (ا) درجة الماجستير / او الدكتوراه بتقدير : A (ممتاز)

(لجنة المناقشة)

التوقيع

الاسم

[Signature]

..... د. نفعان الموسوي مشرفاً

Latan Abdulh

..... د. فاطمة عبد الحميد ممتحناً داخلياً

[Signature]

..... د. علي مريدي ممتحناً خارجياً





استمارة إيداع البحث

اسم الباحث:	شيخة علي محمد المطوع
عنوان البحث:	فاعلية نظام تقويم أداء المعلم بالمدراس الحكومية بمملكة البحرين : دراسة تقويمية
سنة النشر :	ديسمبر 2018
الكلية:	كلية الآداب
القسم:	قسم علم النفس
رقم الاتصال:	39631216
البريد الإلكتروني:	Shaikha-88@hotmail.com

إقرار الباحث بالموافقة على الشروط التالية:

يحق لجامعة البحرين إتاحة وتوفير الرسالة أو الأطروحة المذكورة أعلاه في مكتبة الجامعة أو من خلال موقع الإسهامات البحثية للجامعة أو على نطاق أوسع في الخارج؛ كما ويمكن إعادة طباعة الرسالة إذا اقتضت الحاجة لذلك أو رقمتها مع إتاحتها على شبكة الأنترنت وذلك حسب تقدير إدارة الجامعة.

تنطبق هذه الشروط على جميع النسخ بما في ذلك النسخ الإلكترونية

تعتبر هذه الرسالة أو الأطروحة من المواد المحمية والتي تخضع إلى حقوق النشر والتأليف، ولا يجوز نشر أي اقتباس من الرسالة بدون توثيق المصدر .

توقيع الباحث:  التاريخ: ٢٠١٨/١٢/٢٣

فاعلية نظام تقويم أداء المعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين: دراسة تقويمية

المخلص

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية نظام تقييم أداء المعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين، من حيث جودة الأداء التدريسي، والتنمية المهنية، وآلية تطبيق النظام من قبل المُقيم، إضافة إلى الكشف عن وجود فروق بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغيري الخبرة التعليمية وتقييم المدرسة من قبل هيئة جودة التعليم والتدريب. وكذلك التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق نظام تقييم أداء المعلم، والمقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير تطبيقه من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (638) معلمًا ومعلمة، أي بنسبة (20.6%) من مجتمع الدراسة. واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة حيث اشتملت على أسئلة مغلقة تمثلت في (36) عبارة تناولت الثلاث محاور، الأول: جودة الأداء التدريسي، والثاني: التنمية المهنية، والثالث: آلية تطبيق النظام من قبل المُقيم، وسؤالين مغلقين تناولوا التحديات والمقترحات الخاصة بنظام تقييم أداء المعلم. كما أجرت الباحثة مقابلات مع (10) معلمين. وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات الاستجابات ونقطة الحياد لكل من المحاور الثلاثة، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن تطبيق نظام تقييم المعلم يسهم في جودة أدائه التدريسي، وفي التنمية المهنية، وكذلك يشير إلى أن القائمين على تطبيق النظام يلتزمون بآليات تطبيقه. وبيّنت الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين على المحاور الثلاثة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ووجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين على المحاور الثلاثة تعزى لمتغير تقدير هيئة جودة التعليم والتدريب للمدارس التي ينتمي إليها المعلمون، وبيّنت المقارنات البعدية لهذا المتغير وجود فروق دالة إحصائية لصالح المدارس الممتازة ضد مدارس المرضي وغير الملائم في محوري جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية، وضد المدارس غير الملائم فقط في محور تطبيق آليات النظام، كما جاءت لصالح المدارس الجيد ضد المدارس غير الملائم فقط في المحاور الثلاث، ولصالح المدارس المرضي ضد المدارس غير الملائم في محوري جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية. كما أظهرت الدراسة إن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظره والتي تتعلق أولاً بالمُقيم هي ضعف كفايات التقييم لدى المُقيم مما يؤثر سلبًا على عملية التقييم برمتها، ثانيًا: التحديات المتعلقة بمكون النظام نفسه وهي: عدم موائمة النظام مع المتطلبات الحديثة في التعليم وأهمها دفع المعلم لتطوير نفسه. وأشارت الغالبية العظمى من مقترحات المعلمين إلى الحاجة لتصميم برنامج تدريبي مستمر لرفع كفاءة المُقيم والمعلم لتطبيق أمثل للنظام وربطه بمتابعة ومراجعة مستمرة من أجل تطوير النظام وفق المستجدات التربوية.

الإهداء

إلى أُمِّي أمدّها الله بالصحة والعافية وأطال في عمرها ..

ثم إلى أُمِّي ...

ثم إلى أُمِّي ...

ثم إلى أبي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته ..

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أمدني بعونه وتوفيقه لإتمام هذا العمل، والشكر له الذي أحاطني بأناس كانوا داعمين لي ومشجعين على تجاوز كل العقبات.

أختي وحبيبتي فاطمة .. لن اجزيك حقك بكلمة شكر، فيكفيني فخراً أنك أختي ..

صديقتي الصدوق فاطمة .. أنهار شكري وفيضها إليك، ولن تكفي ..

جميع أفراد عائلتي .. شكراً لكم من أعماق قلبي ..

مجتمع التربية والتعليم في بلادي الحبيبة .. أشكركم لاتاحة فرصة استكمال دراستي العليا بجامعة البحرين، وعلى الدعم المعنوي الذي لاقيته من جميع زملاء العمل ..

الأستاذ الدكتور نعمان الموسوي.. جزيل شكري وتقديري لكم على ما قدمتموه طوال فترة الدراسة من دعم معنوي وتشجيع كان له بالغ الأثر على مواصلة طريق العلم ..

أساتذة قسم علم النفس بجامعة البحرين .. كل الشكر والتقدير لكم، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور محمد مقداد على ما قدمه من علم كان له أثر كبير في صقل خبراتنا العلمية والعملية ...

الأساتذة محكمي أداة الدراسة .. كل الشكر والتقدير لكم، وأخص بالشكر الأستاذ الدكتور خليل الخليلي والأستاذ الدكتور عبدالله الصمادي والأستاذ الدكتور أحمد سعد؛ للملاحظات القيمة التي أفدتم بها وكان لها الأثر الإيجابي على جودة الأداة والنتائج التي خرجت بها..

أعضاء لجنة المناقشة الموقرين .. كل الشكر والتقدير لكم لتفضلكم بقبول مناقشة هذه الأطروحة فأنتم بحق أهل لسد وتقويم القصور والخلل ..

والحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد، وأزكى الصلاة وأتم التسليم على رسولنا الكريم محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الاعتماد من قبل لجنة التحكيم	أ
استمارة إيداع البحث	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ط
قائمة الملاحق	ط
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	7
مصطلحات الدراسة	8
حدود الدراسة	8
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري	10
التقويم والتقييم	10
مفهوم تقييم أداء المعلم	12
أهداف تقييم أداء المعلم	13
أدوات تقييم أداء المعلم	15
اتجاهات معاصرة في تقييم أداء المعلم	21

الموضوع	رقم الصفحة
اعتبارات اختيار نظام تقييم أداء المعلم أو ممارسته	22
تجارب عالمية في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم	22
أهم تجارب دول الخليج العربي في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم	29
تقييم الأداء الوظيفي	34
نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين (نظام أداء)	35
ثانيًا: الدراسات السابقة	41
التعقيب على الدراسات السابقة	50
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	51
الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات	
منهج الدراسة	53
مجتمع الدراسة وعينتها	53
أدوات الدراسة وإجراءاتها	54
أدوات الدراسة	54
صدق الأداة	57
ثبات الأداة	57
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	58
الأساليب الإحصائية المستخدمة	59
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات	
عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها	61
خلاصة النتائج والتعقيب عليها	75
توصيات الدراسة	81
الدراسات المقترحة	82
المراجع	
المراجع العربية	83
المراجع الاجنبية	88
الملاحق	

قائمة الجداول

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
38	مستويات تقييم أهداف المعلم بنظام أداء	1
39	الأوزان التريجيحية للقدرات بنظام أداء	2
40	مستويات قدرات الموظف بنظام أداء	3
56	درجات الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي الخاص بأداة الدراسة	4
57	معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية	5
58	معدلات ثبات محاور الاستبانة	6
61	معايير تفسير متوسطات الاستجابة لعبارات الاستبانة	7
61	معايير تفسير فروق المتوسطات عن نقاط الحياد	8
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور جودة الأداء التدريسي، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية	9
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور التنمية المهنية، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية	10
66	نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين للتطوير الذاتي	11
66	المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لعبارة التطوير الذاتي	12
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور آلية تطبيق نظام تقييم أداء المعلم، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية	13
69	نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين حسب الخبرة	14
70	نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين بحسب تقدير هيئة جودة التعليم والتدريب للمدرسة التي ينتمي إليها المعلم	15
71	المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق	16

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الموضوع	رقم الصفحة
1	جودة العمليات الرئيسة لـ 50 مدرسة تمت مراجعتها في العام الدراسي 2015-2016 من الدورة الثالثة	5
2	آلية تقييم أداء المعلم بحسب التقييم المعتمد على تطوير الأداء	78

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	استمارة تخطيط وتقييم الأداء الفردي (الأهداف)	37
2	مستويات القدرات	39
3	استمارة مراجعة وتخطيط الأداء الفردي (القدرات)	39
4	استمارة تقييم خطة الأداء الفردي	40
5	أسماء المختصين ذوي الخبرات التربوية بمملكة البحرين	57
6	أسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة	57
7	أداة الدراسة (الاستبانة في صورتها النهائية)	57
8	رسالة موافقة جامعة البحرين على موضوع الدراسة	58

الفصل الأول

مدخل الدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة:

في النصف الأول من القرن العشرين، وصف عالم النفس السويسري جان بياجيه هدف التعليم بأنه "تنشئة جيل من الأفراد المبدعين والمكتشفين والمخترعين القادرين على القيام بأعمال جديدة، وليس مجرد تكرار ما فعله الآخرون، وتطوير عقول قادرة على البحث والتحقق والنقد، وليس تقبل كل ما يعرض عليها (Falk, 2002). والآن، ونحن في النصف الأول من القرن الحادي والعشرين، نجد أن ما وصفه بياجيه في مقولته السابقة لا يزال مطلب جميع أنظمة التعليم في العالم، فالك لا ينفك يسعى جاهداً لتوفير كل ما هو ممكن من أجل تحقيق هذا الهدف، ويأتي المعلم على رأس قائمة الأولويات، وليس أي معلم؛ فالمطلوب المعلم الكفاء القادر فعلاً على تحويل الرؤى والغايات إلى حقيقة على أرض الواقع.

وتُظهر الدراسات المعاصرة أن فاعلية المعلم تشكل العامل الأبرز في نجاح الطالب في المدرسة؛ فالطلبة الذين يتعلمون على يد معلم مميز مدة ثلاثة أعوام متتالية يتفوقون على نحو ملحوظ مقارنة بأقرانهم الذين لا يحظون بهذه الفرصة. كذلك تبين البحوث أن تكليف معلم بارع بتدريس مجموعة من الطلبة الأقل حظاً مدة خمس سنوات متعاقبة يمكن أن يجسر فجوة التحصيل الدراسي بين هؤلاء الطلبة وأقرانهم الأفضل حظاً (الدخيل، 2016: 32).

وتُعَدُّ كفاءة المعلم من أهم العوامل المسؤولة عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، ونجاح الممارسات التعليمية أيضاً يتوقف على استجابة المعلم لتلك الأهداف، ومدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخدمات تعليمية تعمل على إثراء عملية تعليم الطلبة ونموهم المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية (هلال وآخرون، 2010: 49).

ولأجل النهوض بالتعليم من جميع محاوره، كان لا بد من إخضاع المعلم لمساءلة مباشرة حول أدائه داخل المدرسة؛ بغية تحقيق أهداف تتعلق بالجوانب المهنية للمعلم، كرفع كفاءته، ودعم نموه المهني، بما يحسن بدوره من نتائج التعليم، الأمر الذي جعل كثيراً من الحكومات

ومؤسسات التعليم تتجه نحو تبني سياسة تقويم المعلم، وإدخالها كعنصر أساسي في العملية التربوية (المذكور والعميرة، 2016: 9).

كما أن الغرض الأساسي لتقويم المعلم هو تحقيق القيمة والاستحقاق المتعلق بالتعليم الصفّي وتدريس المعلم، وما يتفرع عنه من حماية الطلبة من المعلمين غير الأكفاء، والتأكيد للمعلم نفسه ما إذا كان يقوم بعمله التدريسي بصورة جيدة، وتوفير المعلومات الكافية للمديرين والوالدين والمسؤولين عن التعليم عن مدى صحة سير العملية التربوية باتجاه أهدافها المرسومة لها، وصنع قرارات وظيفية للمعلم، واستخدام تلك المعلومات في التطوير المعرفي والمهني للمعلم، والمدرسة ككل (الدوسري، 2009: 77). كما يمكن أن يكون تقييم أداء المعلم أحد أكثر الأدوات فاعلية لتحسين جودة التعليم في المدارس لأنه يعزز تطور الأداء التدريسي للمعلم وزيادة تعلم الطلبة (Koops & Winsor, 2005).

وقد أولت مملكة البحرين اهتمامًا كبيرًا بالمعلم منذ بداية النهضة التعليمية فيها في بداية القرن الماضي، وامتد حتى القرن الحالي تماشيًا مع المتغيرات العالمية التي ألقت بظلالها على التعليم، وأدت إلى حدوث حركة تطويرية اجتاحت الأنظمة التعليمية العالمية؛ ففي بداية الألفية الجديدة، ومع طرح جلالة الملك المفدى حمد بن عيسى آل خليفة حفظه الله ورعاه لمشروعه الإصلاحى الذى هيا الأرضية المناسبة لتطوير التعليم من خلال مبادرات سمو ولي العهد لإصلاح التعليم، حيث كان للمعلم نصيب منها تمثل في ما يأتي:

أولاً- إنشاء كلية البحرين للمعلمين، والتي يعول عليها في تخريج معلمين يمارسون التعليم بمتطلباته الحديثة.

ثانياً - تدشين برنامج تحسين أداء المدارس، والذي يضم مجموعة من المشاريع أحدها نظام إدارة الأداء (PMS) Performance Management System المختص بتقويم أداء جميع العاملين بقطاع التعليم عامة والمعلمين خاصة، والذي يعول عليه أيضًا في تطوير أداء المعلم بما يتواءم مع المتطلبات الحديثة في التعليم.

ثالثاً - تأسيس هيئة مستقلة لضمان جودة التعليم والتدريب، تنهض بمهام تقييم أداء جميع المؤسسات التعليمية بالمملكة الحكومية منها والخاصة، وأحد أهم أهدافها هو تقييم جودة المخرجات، أي الطلبة، وجودة ما يقدم لهم من جميع الخدمات التعليمية المباشرة والمساندة،

والتي يكون المعلم فيها طرفاً أساسياً ومتحكماً في ما يقدم للطالب داخل الغرفة الدراسية، ويمتد حتى يصل للبيت.

وإيماناً بأهمية المعلم في البناء المستقبلي للمملكة، أكدت رؤية مملكة البحرين 2030 في المحور الخاص بالطموحات على مستوى المجتمع في الجانب التعليمي على أهمية "حصول البحرينيين على أعلى مستوى ممكن من التعليم يستطيعون من خلاله مواصلة الحصول على المهارات المطلوبة لتحقيق طموحاتهم. ولتحقيق هذا الهدف الاستراتيجي يجب التركيز على رفع كفاءة المعلمين الذين يشكلون أهم مواردنا التعليمية من خلال تطوير معايير اختيارهم وتدريبهم، ورفع كفاءة إدارة أدائهم وتعزيز مكانتهم في المجتمع وزيادة جاذبية مهنة التدريس" (مجلس التنمية الاقتصادية، 2008: 21).

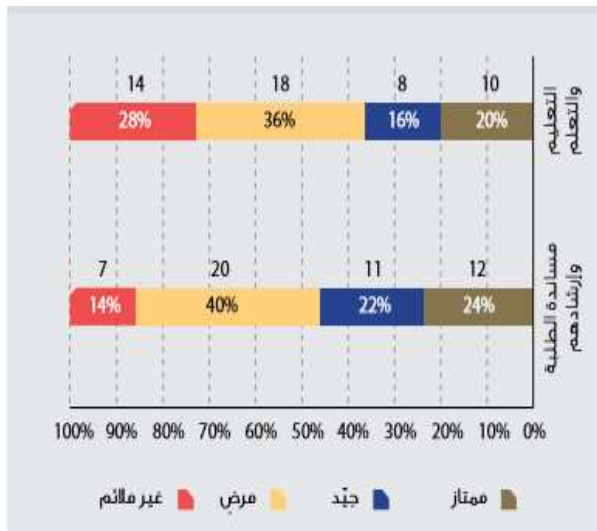
وتأتي هذه الدراسة للتعرف على مدى فاعلية نظام تقييم أداء المعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين لتتوافق مع حاجات الحركة التطويرية للتعليم محلياً وعالمياً.

مشكلة الدراسة:

تكمن أهمية تقييم أداء المعلم في أهمية دوره وخطورته في تشكيل مستقبل الأمة؛ فتقديم الدعم له خطوة استراتيجية توجهت إليها الكثير من الدول؛ فأصبحت الآن في مقدمة الركب التعليمي، وازدهرت اقتصادياً. وتقديم الدعم للمعلم لا يعني بالضرورة الدعم المادي المباشر، ولكنه يتضمن إعانته على القيام بدوره بأفضل الأساليب، وتقييم أدائه من أجل تطويره المهني ويتجنب إقصائه أو تصيد أخطائه. إن نظام تقييم أداء المعلم هو الخط الاستراتيجي الذي يتم من خلاله المساهمة مع المعلم في بلورة مستقبل أجيالنا القادمة، والمعادلة التربوية التي يجب أن نحققها هي: نظام تقييم أداء للمعلم يرفع من دافعيته ويطور أدائه للحصول على مخرجات تحقق الطموحات المستقبلية.

وأشار (Elliott, 2015: 102) إلى أنه "لطالما كان تعزيز الإنجاز وتوفير تجربة تعليمية عالية الجودة لجميع الطلبة أهم النتائج المتوقعة من المدارس، ومع وجود أدلة تشير إلى أن جودة المعلم هي المتغير الوحيد الأكثر أهمية في المدرسة والذي يؤثر في تحصيل الطلاب، وبهذا يتم الاعتراف بالدور الرئيس الذي يلعبه التدريس والمعلمون في تعزيز التحصيل". وبالنظر إلى أن تقييم المعلم يمكن أن يكون أداة رئيسة لزيادة التركيز على جودة التعليم، وأن العديد من الإصلاحات في الماضي قد فشلت، فإن فهم الجوانب المختلفة من تقييم الأداء الناجح يصبح أمراً ضرورياً (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD، 2013: 9-26).

ولا شك أن أي ضعف تتم ملاحظته في مخرجات التعليم أو أداء المعلم يكون الخل في نظام تقييم أداء المعلم أحد أهم أسبابه، ومن خلال الخبرة العملية للباحثة كمديرة مدرسة سابقاً ورئيسة مدارس حالياً، لاحظت بأن الحاجة ماسة للكشف عن فاعلية نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين في ظل تذبذب أداء المعلمين، وتحقيق نتائج دون المأمول في مراجعات هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين؛ حيث وردت في التقرير السنوي الصادر عن الهيئة عام 2016، فيما يخص مراجعة أداء المدارس الحكومية، مجموعة من البيانات والتحليلات الناتجة من مراجعة أداء (50) مدرسة خلال المرحلتين الثانية والثالثة من الدورة الثالثة حتى نهاية مايو 2016، وأوضح التقرير الذي كان بعنوان جودة العمليات الرئيسية الآتي: "إن الارتقاء بمستويات



شكل (1)

جودة العمليات الرئيسية لـ 50 مدرسة تمت مراجعتها في
العام الدراسي 2015-2016 من الدورة الثالثة
للمراجعات. المصدر: التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم
والتدريب (2016)

الطلبة الأكاديمية والشخصية لا يعد عملاً
اعتباطياً، حيث إن للمدرسة الدور الأكبر
فيه، وذلك بقيامها بالعديد من العمليات،
والتي تتضمن بصورة أساسية: التعليم
والتعلم إضافة إلى الدعم والمساندة. ويبين
الشكل رقم (1) نتائج المدارس فيما يرتبط
بهاتين العمليتين، حيث جاءت نتائج
مجال جودة عمليتي التعليم والتعلم مطابقة
تقريباً لنتائج المخرج الرئيس المرتبط بها،
وهو إنجاز الطلبة الأكاديمي، وذلك
بحصول ما يقارب ثلثي المدارس على
تقديري: "مرضٍ" و"غير ملائم". وتتخلص
أسباب حصول هذه النسبة من المدارس
على تلك التقديرات في التحديات التي

يواجهها المعلمون في عمليات رئيسة داخل الحصة الدراسية، تتمثل في عدم القدرة على
الوقوف على الإستراتيجيات الفاعلة؛ لرفع مستويات الطلبة خاصة فيما يتعلق بالمهارات
الأساسية، إضافة إلى الصعوبات المرتبطة بالقدرة على إدارة الوقت والإدارة الصفية الناجحة.
ويعود ضعف المساندة التعليمية المقدمة داخل الدروس من أبرز التحديات التي يواجهها
المعلمون، إضافة إلى قلة فاعلية أساليب التقويم، والاستفادة من نتائجه في مساندة الطلبة،
وتلبية احتياجاتهم التعليمية المختلفة في الدروس، وكذلك الأعمال الكتابية (التقرير السنوي لهيئة
جودة التعليم والتدريب للعام 2016: 50-51).

ويتضح مما جاء في التقرير السابق ضعف أداء المعلمين في معظم المدارس المُزارَة، وتأثيره السلبي على إنجاز الطلبة، وبالتالي على أداء المدرسة بوجه عام. وبناء على ما أكدته كل من (المذكور والعميرة، 2016: 10) بأنه على الرغم من اختلاف أهداف عملية تقييم أداء المعلم بين أنظمة التعليم في العالم، إلا أنها في النهاية تنصب على هدف رئيس مشترك هو تحسين مخرجات التعليم.

وتعتمد درجة فاعلية أي برنامج أو نظام على نجاح منفذه، وفهمهم لآلية التطبيق، وربطهم بين الآلية وتحقيق الأهداف المرجوة من النظام، هذا الحال ينطبق على نظام تقييم أداء المعلم، حيث يتطلب من قيادات المدارس أن تكون على درجة عالية من الوعي بأهمية هذا النظام في رفع فاعلية عملية التعليم والتعلم، وفعله المؤثر في تقديم مستويات عالية من الرعاية المتكاملة للطلبة. ولعل ما ورد في التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب للعام 2016 المشار إليه سابقاً، والذي ذكر أن هناك ضعفاً في ممارسات المعلمين في الصفوف قد انعكس بصورة سلبية على إنجاز الطلبة ونموهم الشخصي؛ أثار تساؤلاً لدى الباحثة عن فاعلية نظام تقييم أداء المعلم في هذه المدارس، وفاعلية تطبيقه من قبل قياداتها. ومن هنا تبرز مشكلة البحث، والتي تتلخص في تحديد مدى فاعلية نظام تقييم أداء المعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس للبحث فيما يأتي: "ما مدى فاعلية نظام تقييم أداء المعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين ؟". وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. إلى أي مدى يسهم نظام تقييم أداء المعلم في جودة أدائه التدريسي من وجهة نظر المعلمين؟
2. إلى أي مدى يسهم نظام تقييم أداء المعلم في تنميته المهنية من وجهة نظر المعلمين؟
3. ما مدى التزام المُقوم بتطبيق آلية نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى للخبرة التدريسية وتقدير المدرسة من قبل هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين؟
5. ما التحديات التي تواجه تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين؟
6. ما المقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على مدى مساهمة نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين في تطوير أدائه التدريسي وتنميته المهنية من وجهة نظر المعلمين.
- 2- التعرف على مدى التزام المُقيم بآلية تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين.
- 3- الكشف عن دلالة الفروق بين آراء المعلمين في فاعلية نظام تقييم أداء المعلم والتي تعزى للتفاعل بين عدد سنوات الخبرة وتقدير المدارس من قبل هيئة جودة التعليم والتدريب.
- 4- رصد تحديات تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين.
- 5- الاستفادة من مقترحات المعلمين من أجل تطبيق أمثل لنظام تقييم أداء المعلم ليحقق أهدافه.

أهمية الدراسة:

1-الأهمية النظرية:

تعد الدراسة إضافة إلى المحتوى المعرفي التربوي المحلي والعالمي عامة، وللمهتمين بشأن المعلم خاصة، حيث يعتبر عنوان البحث موضوع الساعة في كثير من الدول المتقدمة، والتي يمثل تطوير مخرجات التعليم فيها شغلها الشاغل، حيث تسعى إليه للتنافس على تصدر العالم في جميع المجالات؛ إيمانًا منها بأن تحسين مخرجات التعليم لن يتم إلا من خلال الاهتمام بكل ما له علاقة بتطوير أداء المعلم.

2-الأهمية العملية:

تكمن الأهمية العملية للبحث فيما يأتي:

- إطلاع المسؤولين في الميدان التربوي على الواقع الحالي لنظام تقييم أداء المعلم.
- إعانة المدارس على تطوير العمليات التدريسية من خلال الاستفادة من نتائج البحث.
- إعانة المعلمين أنفسهم على كيفية تطوير أدائهم.
- الاستفادة من نتائج البحث في رسم خارطة مبدئية لتطوير النظام لتحقيق أهدافه بدرجة أكبر.

وتُعدّ هذه الدراسة، في حدود علم الباحثة واطلاعاتها، الأولى من نوعها فيما يتعلق بدراسة فاعلية نظام تقييم أداء المعلم في مملكة البحرين، وبالتالي يمكن أن تشكل مصدرًا معرفيًا أساسيًا.

مصطلحات الدراسة:

1. الفاعلية: يعرف الصيرفي (2006: 18) الفاعلية بأنها مدى قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها الإجرائية من خلال ركنيها: تحقيق الهدف المنشود و إحداث التأثير الإيجابي. كما عرف عبوي (2006: 166-167) الفاعلية بأنها قدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، والتكيف مع البيئة، والمحافظة على البقاء، والقدرة على النمو والتطور باستمرار. وتعرف الباحثة الفاعلية في هذه الدراسة إجرائيا بأنها: "قدرة نظام تقييم أداء المعلم على تحقيق أهدافه المرجوة منه وفقا لما هو محدد لها".

2. تقييم أداء المعلم: عرف كل من (Coggshal & Bassett, 2008) تقييم أداء المعلم بأنه "مجموعة من الاختبارات التي تقيس جوانب مختلفة من المعلم، تمكن المقيم من الحصول على تغذية راجعة تكوينية وإجمالية تساعد في تحسين أداء المعلم". ويرى (الفالح، 2002) أن تقييم أداء المعلم هو: "الحكم على أداء معلم المدرسة؛ بناءً على تحصيله في مجموع درجات بطاقة المعلم والتي يعد محور الأداء الوظيفي للمعلم من أبرز محاورها".

وتعرف الباحثة تقييم أداء المعلم إجرائيًا بأنه: "عملية منظمة تتم بين المعلم ومسئوله المباشر خلال فترة زمنية محددة، وتتضمن مجموعة من الإجراءات التي تفضي إلى تقديم تغذية راجعة للمعلم عن أدائه؛ لتحسينه وتطويره، ويقيم المسؤول في نهاية هذه العملية مستوى أداء المعلم بناء على معايير حددها النظام".

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يختص موضوع الدراسة بنظام تقييم أداء المعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين.

الحدود البشرية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017-2018م.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

- التقويم والتقييم
- مفهوم تقييم أداء المعلم
- أهداف تقييم أداء المعلم
- أدوات تقييم أداء المعلم
- اتجاهات معاصرة في تقييم أداء المعلم
- اعتبارات اختيار نظام تقييم أداء المعلم أو ممارسته
- تجارب عالمية في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم
- أهم تجارب دول الخليج العربي في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم
- تقييم الأداء الوظيفي
- نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين (نظام أداء)

ثانياً: الدراسات السابقة

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعقيب على الدراسات السابقة
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يتناول هذا الفصل عرضاً نظرياً للموضوعات ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث وأهدافه بحسب ما وجدته الباحثة أثناء الاطلاع والبحث.

التقويم والتقييم (Assessment & Evaluation):

لاحظت الباحثة أن استخدام مصطلحي التقويم والتقييم يكون عادة على سبيل الترادف؛ فبعض النظم استخدمت مصطلح تقويم أداء المعلم، وبعضها الآخر استخدم مصطلح تقييم أداء المعلم، لذا لابد من الإشارة بوضوح إلى معنى المصطلحين لغةً واصطلاحاً، وبيان رأي التربويين فيهما.

1- التقويم والتقييم لغةً:

جاء في لسان العرب لابن منظور (496: 1994) أن الأصل الاشتقاقي لكلمة التقويم من الجذر "ق، و، م" يَقُومُ؛ بمعنى أعطى قيمة للشيء، ومنه التقويم، فيقال: قَوْمُ المعوج بمعنى: عدّله وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء بمعنى قدره ووزنه، وحكم على قيمته، واستقام اعتدل واستوى.

أما كلمة التقييم فيرى بعض النحاة أنها خطأ ولم ترد في معجم لسان العرب، ويوجبون استعمال تقويم بدلاً منها، لكن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أجاز استخدام كلمة التقييم؛ فقد ورد في المعجم الوسيط (771: 2004) قَيِّمَ الشيءَ تَقْيِيماً: قَدَّرَ قيمته. وعليه يكون الفرق بين الكلمتين هو أن التقويم بيان قيمة شيء وكذلك تعديله، أما التقييم فليبيان القيمة فحسب.

2- التقويم والتقييم اصطلاحاً:

عرف كل من قاسم وحسن (21: 2015) التقويم (Evaluation) بأنه: "عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب المتعلم لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها، وكذلك جوانب الضعف وعلاجها". أما التقييم (Assessment) فعرّفه بأنه: "عملية جمع بيانات ومعلومات عن مستوى أداء فرد معين، أو مستوى أداء مؤسسة معينة، يتم من خلالها تشخيص نقاط القوة والضعف في الأداء لتقدير مدى كفاية جوانب الأداء ودقتها وفعاليتها في ضوء مستوى أو محك أو معيار معين".

وذكر علام (13: 2007) أنه على الرغم من أن مفهوم "التقييم Assessment" يُستخدم في كثير من الأحيان مرادفًا لمفهوم التقويم، إلا أنه أكثر محدودية في معناه، ويعني "معاونة المُحكم"؛ لذلك يبدو من المناسب أن يقتصر استخدامه على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يمكن أن تستند إليها عملية إصدار الأحكام. ويعتمد التقييم على قياس متغيرات مهمة متعددة بأساليب قياس متنوعة، مثل: الاستبانات، وقوائم الملاحظة، والمقابلات، وموازن التقدير وغيرها. ومن مصادر مختلفة مثل: المعلمين، والمشرفين التربويين، والإداريين، وغيرهم.

وقد بين كل من الصمادي والدرابيع (2004) الفرق بين التقويم والتقييم من خلال توضيح العلاقة التي تربط بين القياس والتقييم والتقويم، فوجداهما علاقة تكاملية ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فعملية جمع المعلومات حول الأشياء وتحديد قيم رقمية تعبر عن مقدار ما تمتلك الأشياء من الخصائص (عملية قياس Measurement) ليست هدفًا مستقلًا بحد ذاتها، فنحن لا نجمع المعلومات فحسب بهدف جمعها، وإنما نجمعها كي تساعدنا في اتخاذ قرارات معينة بشأن الأشياء بعد إصدار الحكم (عملية تقويم Evaluation) المبني على ما تم جمعه من معلومات كمية وكيفية (عملية تقييم Assessment).

بينما أشارت (Taras, 2005, 466-467) إلى أن مصطلحي (Assessment & Evaluation) يستخدمان بصورة مشتركة في الدوائر التعليمية في المملكة المتحدة، حيث يتمثل الاستخدام الشائع لمصطلح (Assessment) في الإشارة إلى الأحكام الصادرة على عمل الطلبة، و (Evaluation) للإشارة إلى الأحكام المتعلقة بالدورات التدريبية وما يماثلها، أو العملية التي من خلالها يتم إصدار مثل هذه الأحكام. بينما يستخدم معظم الأكاديميين الأمريكيين أمثال Scriven: مصطلح (Evaluation) بمعنى (Assessment).

واستخدم أبو لبدة (57: 2008) التقييم مرادفًا لـ Evaluation، وأوضح بأن كلمتي التقويم والتقييم تقيدان بيان قيمة الشيء، حيث الأولى صحيحة لغويًا وأعم ويراد بها معان عدة، فهي تعني بيان قيمة الشيء، وتعني كذلك تعديل أو تصحيح ما أعوج، وأضاف أن التقويم في التربية يعني: "تصحيح تعلم الطالب أي تخليصه من نقاط الضعف في تحصيله، أما التقييم فيعني: "قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التربية". وكذلك أشار إلى أنه سيسعمل في كتابه المشار إليه سابقاً كلمة تقييم لتفيد قيمة الشيء؛ وذلك لأنها أكثر تحديدًا للمعنى من كلمة تقويم، وكذلك منعًا للغموض والالتباس، كما أنها أكثر شيوعًا على الألسن.

وبناءً على ماتم استعراضه من رأي التربويين حول مفهومي التقويم والتقييم، ترى الباحثة ما يأتي:

- الإشكالية تكمن في الحاجة إلى الاتفاق على مواءمة مصطلحي التقييم والتقييم بما يقابلهما باللغة الإنجليزية (Assessment, Evaluation).
- توضيح كل من الصمادي والدرايع امتاز بالشمولية والربط بين مفهوم القياس والتقييم والتقييم سواء باللغة العربية أو باللغة الإنجليزية، وهذا ما تميل إليه الباحثة.
- ستلتزم الباحثة بما جاء في المراجع التي استندت إليها، سواء تم استخدام مصطلح تقييم أو تقييم، كما ستلتزم باستخدام مصطلح تقييم أداء المعلم في جميع العناوين بحسب ما ورد في الوثائق الرسمية للنظام بمملكة البحرين.

مفهوم تقييم أداء المعلم:

استهدفت الدراسات البحثية المهمة على مدى السنوات الـ (20) الماضية المعلم الفاعل باعتباره عامل النجاح الأكثر أهمية في تحديد إنجازات الطلبة، وقد زاد التركيز بصورة كبيرة على جودة التدريس وفاعليته ضمن السياق الأوسع لتحسين جودة أنظمة التعليم، حيث تصاغ التعريفات وتتشكل بناء على ما يراى قياسه (Goe & et all, 2008). فعرف (Aguinis, 2009) تقييم أداء المعلم بأنه العملية المستمرة المستخدمة لتحديد وقياس وتطوير أداء الفرد وفقاً للأهداف الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية التي ينتمي لها، أما (Danielson & McGreal, 2000) فعرفاه بأنه ما يحدد التدريس الفعّال ويعزّزه، ويمكن اعتباره كآلية مثالية لضمان الجودة، كما عرفته (Zepeda, 2007) بأنه عملية تهدف إلى تعزيز ممارسات المعلم التدريسية والإدارية في غرفة الدرس باستخدام عدة طرق للحكم على أدائه بناءً على معايير محددة، والتي ستؤثر على ترقّيته أو الاحتفاظ بوظيفته، كما عرفه الدوسري (56: 2009) بأنه عملية معقدة تتضمن سلسلة من الأنشطة والأعمال المترابطة تبادلياً والمرتبطة بغرض محدد، فيما عرفه (Marzano & et all, 2012) بأنه العلاقة المباشرة بين السبب والنتيجة، بين الممارسات وإنجازات الطلبة؛ لمساعدة المعلمين والقادة في اتخاذ القرارات الأكثر استنارة والتي تعطي أكبر قدر من الفوائد لطلبتهم.

ومما سبق تستخلص الباحثة بأن تقييم أداء المعلم يتكون من جزئين، الأول: قياس ما يقوم به المعلم من أعمال تدخل ضمن مهامه (كفاياته المهنية) باستخدام أدوات قياس مختلفة وبناءً على معايير ومؤشرات ومقاييس أداء تضمن التمييز بين الأداءات المختلفة؛ للتعرف على جوانب القوة في أداء المعلم والجوانب التي تحتاج إلى تحسين، والثاني: يلي القسم الأول أو يتزامن معه، ويتمثل في تقديم التغذية الراجعة والتدريب والدعم وفرص التطوير المهني للمعلم، كما من الضروري أيضاً الاحتفاء بعمل المعلم والاعتراف بجهوده ومكافأته.

أهداف تقييم أداء المعلم:

يعتبر تقييم أداء المعلم أداة لاختبار عدة جوانب مختلفة في أدائه، وبالتالي فإن مكونات هذا التقييم تعتمد على أهداف محددة، تتركز في الوقوف على مدى جودة الأداء التدريسي للمعلم، وتقديم الدعم اللازم له؛ لتطوير أدائه.

وكما أوضح الدوسري (490-491: 2000)، فإن أهداف تقييم المعلم تتدرج تحت نوعين من أنواع التقييم، الأول: التقييم البنائي، والذي يهدف إلى:

- تحسين أداء المعلم وتطويره، ومساعدة المعلم على القيام بواجباته التدريسية.
- التعرف على أفضل الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد الجوانب التي ينبغي التركيز عليها للتحسين.

- تطوير نظم الإشراف التي يمكن بناؤها لمتابعة أداء المعلمين والتأكد من مناسبتها.
- توفير الحوافز المناسبة للمحافظة على مستويات الأداء الجيدة واستمراريتها.

والثاني: التقييم النهائي، والذي عادة يستخدمه المسؤولون ومتخذو القرارات؛ للأهداف الآتية:

- ترقية المعلم أو حصوله على المزايا الوظيفية.
- تقرير الأحقية للالتحاق ببرامج الدراسات العليا وغيرها من الدراسات.
- التعرف على فاعلية البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين.
- التعرف على المستويات الرديئة من الأداء وما ينتج عنه من قرارات إنهاء الخدمة في مجال التدريس وبالتالي حماية الطلبة من هذه الفئة من المعلمين.

وقد بدأت الكثير من الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة تعليمياً مع منتصف الألفية الثانية الاهتمام بتقييم أداء المعلم؛ لكونه أحد أهم الأدوات المحركة لتطوير التعليم، وبالتالي وضع تقييم أداء المعلم تحت مجهر الكثير من الدراسات والبحوث، والتي يتبين من خلالها حصر أهداف تقييم المعلم في محورين أساسيين: هما كما يأتي (Warring, 2015:703):

1- تحسين مخرجات التعليم:

ويتعلق هذا الهدف بكل ما له علاقة ببناء شخصية الطالب علمياً وسلوكياً، لذا يُركز بالتحديد على جودة الأداء التدريسي، ويمكن تسميته هنا بفن الأداء التدريسي؛ كونه يتطلب الإجابة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثيراً من البلدان، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، ركزت على هذا الهدف بشكل رئيس، وبنيت أنظمة تقييم أداء المعلم في الكثير من الولايات الأمريكية عليه، وأشهرها النظام المعتمد على قياس القيمة المضافة، والذي يشار له بالمصطلح VAM (Value Added Model) أي ربط تقييم أداء المعلم بنتائج طلبته. ونتيجة لما دار بعد ذلك من جدل كبير حول عدالة هذا النظام من جهة، وفاعليته وأثره في جودة أو تحسين المخرجات من

جهة أخرى، فقد عُدل هذا النظام بتخفيف الاعتماد الكلي على نتائج الطلبة، كما ظهرت نتيجة لهذا الجدل أنظمة تعتمد على نماذج تركز على تقييم الأداء التدريسي للمعلم بصورة أعمق مثل: نموذج (دينلسون)، ونموذج (مارزانو)، ولكل منهما فلسفته في كيفية تنفيذ الأداء التدريسي وكيفية تقييمه وربطه بتقييم أداء المعلم (مارزانو وتوث، 2014، 22-25).

2- تطوير أداء المعلم (التنمية المهنية):

تنبه المعنيون بتقييم أداء المعلم إلى أن تحسين المخرجات لن يحدث بالصورة المأمولة إلا عندما يحصل تطور في أداء المعلم؛ لذلك مالت الدراسات والبحوث التربوية مؤخرًا إلى التأكيد على أهمية ودور التنمية المهنية للمعلم، وأثرها الإيجابي في تحسين المخرجات، وضرورة ربطها بعملية تقييم أدائه، وأن يكون لها موقعًا في تصميم أي نموذج أو نظام للتقييم. فقد قام (Marzano, 2012) باستطلاع رأي (3000) شخص ممن يعملون في مجال التربية والتعليم حول نظامي تقييم المعلم القائم على قياس أدائه، والنظام القائم على تطوير أدائه، مستخدمًا مقياسًا خماسيًا يعبر فيه الرقم (1) عن أن الهدف الرئيس لنظام تقييم المعلم هو قياس أدائه، ويعبر الرقم (5) عن أن الهدف الرئيس لنظام تقييم المعلم هو تطوير أدائه، وبينما يعبر الرقم (2) عن أن هدف النظام يجب أن يكون مزدوجًا بين قياس الأداء للمعلم وتطويره، وبينما يعبر الرقم (3) عن أن هدف النظام يجب أن يكون مزدوجًا بين قياس وتطوير أداء المعلم مع الأخذ بعين الاعتبار سيادة القياس على التطوير، ويعبر الرقم (4) أيضًا عن أن هدف النظام يجب أن يكون مزدوجًا بين قياس وتطوير أداء المعلم ولكن بسيادة التطوير على القياس. وكانت الاستجابات على النحو الآتي:

- نسبة اختيار الرقمين (1) و(2) كانت ضعيفة في حدود (2%).

- (20%) من المستجيبين اختاروا الرقم (3).

- (76%) من المستجيبين اختاروا الرقم (4).

- (2%) من المستجيبين اختاروا الرقم (5).

ويتبين من النتائج أن الغالبية العظمى من المستجيبين يدركون أن نظام تقييم المعلم يجب أن يبنى على أساس قياس وتطوير أداء المعلم بصورة تشاركية، مع تأكيد أهمية التركيز أكثر على منظومة التطوير. كما أشارت كل من المذكور والعميرة (11: 2016) إلى أن النمو المهني للمعلم يُعد من الأهداف المهمة للكثير من أنظمة تقويم أداء المعلم حول العالم باعتبار أن التعليم مهنة وليس وظيفة. وكذلك أكدت دراسة (Smylie, 2014) أن عملية التقييم تعد إحدى الأدوات التي تساعد المعلمين في تحسين أدائهم، وأصبح التقييم نظامًا يدعم التعليم، وليس للمساءلة فحسب؛ فالمعلمون الذين يشاركون في نشاط كهذا يدركون أن التقييم عملية بناء بدرجة كبيرة

بالنسبة لهم، وأن له دورًا في تطوير أدائهم. هذا، ويؤكد الدوسري (501: 2000) على أن نتائج تقويم المعلم وممارسات التقويم تبقى ذاتها ممارسات روتينية لا غاية لها إذا لم ترتبط ببرامج واضحة لاستثمارها؛ لذا لا بد من البحث عن آلية للاستفادة مما يوفره التقويم من معلومات مهمة للتحسين من ممارسات التدريس وزيادة فاعليته.

أدوات تقييم أداء المعلم:

اعتبر الدوسري (161: 2009) تقويم المعلم مكونًا أساسيًا للنظام التربوي، وعلى سلم التطوير التربوي في الكثير من النظم التربوية اليوم. وعلى الرغم من أن ملاحظة تعليم المعلم في الصف وطرق تدريسه، وتقييم المعلم من جهة أخرى، قد شكلت مسؤولية كبيرة لمديري المدارس والمسؤولين عن مراقبة التعليم الصفّي للمعلم ومدى جودته، فقد أصبحت اليوم أكثر دلالة على مقدار وعمق المساءلة التربوية عن تعلم الطالب وعن مدى قدرة النظام التربوي بأسره على تحمل تلك المساءلة والمسؤولية، وصار الاهتمام المتزايد بممارسات المعلم الصفية في التعليم والتعلم تقليدًا راسخًا في المنظومة التربوية؛ نظرًا لآثارها المتعظمة في تعلم الطالب رهنًا ومستقبلًا، وصولاً إلى تحسين وتطوير جودة التعليم والتعلم الصفّي، ومن ثم الحكم على مدى فاعلية تعليم المعلم من مختلف الجوانب.

ونتيجة لسعي التربويين الدائم لإيجاد أفضل السبل لتقييم أداء المعلم، تعددت أنظمة وأساليب تقييمه بناءً على فلسفة وأهداف الأنظمة التعليمية، وتلبية لحاجة أو قصور يراه المسؤولون في الناتج التعليمي. ومن أهم هذه الأدوات ما يأتي:

1- الملاحظة الصفية المنظمة:

أشار علام (340: 2007) إلى أن هذا الأسلوب يعد أكثر الأساليب استخدامًا في تقويم فاعلية المعلم، حيث يعتمد على أحكام الاختصاصيين مثل: الموجهين أو المشرفين التربويين، أو مدراء المدارس ومساعدتهم أو المعلمين الأوائل، الذين يقومون بملاحظة المعلم أثناء زيارتهم له في الصف الدراسي وهو يقوم بعملية التدريس. ويستند هذا الأسلوب إلى افتراض أنه من الممكن لهؤلاء الاختصاصيين تعرّف التدريس الفاعل عندما يلاحظونه، والتوصل إلى أحكام. ويتم بناء هذه الأداة على أبعاد متعددة تعتبر معايير للتدريس الفاعل من منظور واضعيها، مثل: تخطيط الدروس، الإستراتيجيات المستخدمة، إدارة سلوك المتعلم، وغيرها.

ومن أهم إيجابيات الملاحظة الصفية ما يأتي:

- الدقة والموضوعية، مقارنة بأساليب التقويم التي تقوم على الملاحظة غير المنظمة، حيث أن المعلومات التي يتم جمعها تعبر عن السلوك الفعلي للمعلم كما يحدث في

الصف، ويقل فيها الاعتماد على العنصر الذاتي وما يتبقى في الذاكرة (الدوسري، 2000، 504).

- الكلفة القليلة (علام، 2007، 340).
- الحصول على معلومات إضافية لا توفرها الأدوات أو الأساليب الأخرى، فعلى سبيل المثال: يمكن للمقيم أن يلاحظ التفاعلات بين المعلم وطلابه؛ لتحديد ما إذا كان المعلم يبني علاقات إيجابية، ويعامل الطلاب باحترام، ويعالج الأسئلة بفاعلية كماتوفر الملاحظة أيضًا الفرصة لمعرفة ما إذا كان المعلم يستخدم أساليب التدريس الفاعلة، ويتحكم في فصله، ويستطيع تلبية احتياجات جميع المتعلمين.
- تقديم تغذية راجعة فورية للمعلم، فملاحظة المعلم تستخدم لأغراض تكوينية، وكذلك تقييمية. فعندما يراقب أحد المقيمين المهرة معلمًا في الصف، يمكنه تقديم ملاحظات للمعلم عن أدائه في اليوم نفسه؛ مما يؤدي إلى تحسينات أسرع وتعديلات أنجع لأسلوب التدريس. ويمكن للمعلمين ذوي الممارسات غير الفاعلة البدء في تنفيذ التغييرات اللازمة على الفور استنادًا إلى ملاحظات المقيم.
- المساهمة في التنمية المهنية للمعلم، فقد اتفق الباحثون والممارسون عمومًا على أن الاستخدام الأكثر فاعلية لملاحظة الصف الدراسي هو لتطوير أداء المعلم أي في التنمية المهنية له (Lasagabaster & Sierra, 2002, 450).

ومن أهم سلبيات الملاحظة الصفية ما يأتي:

- انحياز المقيم، ففي جميع أماكن العمل درجة من التحيز، والمدارس ليست استثناء. سواء كان التقييم يتم بواسطة المدراء أو النظراء، فإن للتحيز القدرة على إبطال النتائج. حيث يجوز للمقيم فرض معتقداته الخاصة حول التدريس على المعلم الذي تتم ملاحظته، وقد لا يتقبل شخص المعلم، أو قد يكون لديه تحيز غير واعٍ متعلق بعمر المعلم أو جنسه أو خلفيته العرقية أو الاقتصادية، وعندما يكون المقيم صديقًا للمعلم، فقد يؤثر ذلك أيضًا في التقييم.
- غير جديرة بالثقة أحيانًا، حيث أن طريقة الملاحظة في تقييم المعلم تجعل الافتراض بأن المقيم سيحصل على صورة دقيقة لفاعلية المعلم في الفصل الدراسي من خلال مراقبته خلال ساعة أو ساعتين. وعليه، ربما يصبح الكثير من المعلمين متوترين عند ملاحظتهم، وقد يتأثر أدائهم أكثر عندما يكون المقيم من المسؤولين، فقد يتغير سلوك الطلبة أيضًا؛ لخشيتهم من عواقب السلوك السيئ أمام هذا الشخص. وغالبًا ما تكون نتيجة هذه الملاحظات بيانات تحتاج إلى تدعيم.

- الملاحظة الصفية تتطلب إعداد قائمة ملاحظة مبنية على معايير التدريس المطلوبة، حيث يتم حساب الصدق والثبات لها حتى تكون جديرة بالمصادقية للأخذ بنتائجها واعتمادها.

2- اختبارات المعلمين:

تستند فكرة اختبارات المعلمين كما بين الدوسري (505: 2000) إلى كون التدريس مهنة لها متطلباتها وشروطها الخاصة بها مثل المهن الأخرى كالطب والهندسة والمحاماة وغيرها. ويتعين وفقاً لهذا ألا يسمح بمزاولتها إلا لمن يتقنها. ويمكن الاستفادة منها في تقويم المعلمين أثناء الخدمة للحصول على معلومات إضافية حول مستويات أدائهم، حيث يلاحظ أن كثيراً من العاملين في التدريس لا يملكون التأهيل العلمي والتربوي الكافي لقيامهم بأداء مهماتهم على الوجه المطلوب. كما أن بعض المعلمين يفقدون صلتهم بالمادة العلمية بمجرد تخرجهم من الجامعة أو الكلية والالتحاق بالتدريس، وقد لا تتوافر بعد الحصول على الوظيفة حوافز تدفع المعلم إلى العودة إلى مراجعة ما تعلمه فضلاً عن الاحتفاظ به على نحو يجعله وثيق الصلة به ويمكن استثماره في التدريس. إضافة إلى ذلك، فإن التغير السريع في متطلبات المهنة وما يستجد في ميدان علم النفس وطرق التدريس وما يطرأ على التخصص العلمي من تطورات تحتاج إلى ملاحظة مستمرة.

ومن أهم إيجابيات اختبارات المعلمين:

- الاستفادة من الاختبارات في تقييم المتقدمين لشغل مهنة المعلم؛ للتعرف على إمكانات قبولهم، وتحديد جوانب النقص التي يمكن العمل على تحسينها فيما بعد.
- تجديد معلومات المعلم، والمحافظة على استمرارية تعلمه، وتطوير قدراته الذاتية، وتوسيع معارفه، في حال إذا كانت هذه الاختبارات تعطى للمعلمين بصورة دورية.
- الترخيص لمهنة التدريس (التعليم)، ففي بعض البلدان يعتبر الاختبار ضمن إجراءات شهادة الترخيص للمهنة، حيث يشترط من المعلم أن يكون لديه مثل هذا الترخيص؛ حتى يحظى بفرصة أكبر للحصول على عمل في المدارس، وكذلك على راتب أعلى.

ومن أهم سلبيات اختبارات المعلمين:

- عدم اتفاق التربويين على تعريف موحد للتدريس الفاعل يجعل من الصعوبة وضع اختبار يمكن من خلاله الجزم بامتلاك شخص ما جميع الكفايات اللازمة لمزاولة مهنة التعليم؛ ولذا يتخوف الكثير من المختصين في هذا المجال من أن هذا النوع من الاختبارات قد يقصي شخصاً كان يمكن أن يصبح معلماً ناجحاً أكثر من إبقائها عليه.

3- ملف الإنجاز المهني (Portfolio):

عرف الدوسري (162: 2009) ملف أعمال المعلم بأنه: "عبارة عن مجموعة أو نماذج من أعماله وإنجازاته في التعليم والتعلم الصفي، وفي تقويم تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وتأملاته الذاتية وتفكيره التأملي في تلك الأعمال، وفلسفته في التعليم والتعلم، وما يرتبط بذلك من مهارات المعلم في التعليم والتعلم الصفي".

ومن أهم إيجابيات ملف الإنجاز المهني:

- يؤدي إنشاء ملف رقمي إلى زيادة تعلم المعلمين حول التكنولوجيا، وإعادة النظر في تعليمهم، والفهم الأفضل لتعلم الطلبة والعمليات التأملية والتقييم والتعلم المتبادل بين المعلمين والطلبة، كما أثبتته الدراسة التي أجراها (Kilbane & Milman, 2017).
- يتضمن ملف الإنجاز الأدلة التي ترتبط بمهنة التدريس بأكملها، على النقيض مما يسمى بقياس أثر الدورات التدريبية التي يجمع الأدلة المتعلقة بدورة واحدة.
- يوفر ملف الإنجاز نظرة متكاملة لتطور أداء المعلم بمرور الوقت؛ مما يساعد على رؤية التدريس بصورة أشمل وأعمق استنادًا إلى عمليات الاستفسار والتجريب والتأمل المستمر.
- يقدم ملف الإنجاز أدلة موثقة للتدريس من مصادر مختلفة - وليس تقديرات الطلبة فحسب - ويوفر سياقًا لهذا الأدلة.
- تساعد عملية اختيار المواد وتنظيمها ضمن ملف الإنجاز المعلم في التفكير في التدريس وتحسينه.

ومن أهم سلبيات ملف الإنجاز المهني:

- أشارت نتائج دراسة (Jurisevic & et all, 2012) إلى أن المعلمين كانوا قادرين على إدراك قيمة الملف، ومع ذلك فقد واجهوا أيضًا بعض الصعوبات في عملية إدارة الملف، مثل عدم استخدام إستراتيجيات التعلم الخاصة بهم، والفهم السطحي للتنظيم الذاتي. وتؤكد هذه النتيجة أهمية التحضير المسبق والمكثف للمعلم؛ مما يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين.

4- تقييم الأقران:

عرف (Peterson, 2000, 121) تقييم الأقران بأنه: "عملية يستخدم فيها المعلمون معرفتهم وخبرتهم المباشرة للفحص والحكم على جدارة وقيمة ممارسات معلم آخر. ومن العناصر الأساسية لعملية تقييم الأقران أن كلا من المقيم والمعلم الخاضع للتقييم يجب أن يكونا من مدارس مختلفة، ويكون المقيم من المعلمين ذوي الخبرة والأداء العالي، أي تكون له ممارسات تدريسية متميزة

بحيث يستطيع من أن يقدم تغذية راجعة ذات جودة وفائدة للمعلم الذي يتم تقييمه". وأكدت دراسة (Johnson & et all, 2010:121) أن المعلمين المستجدين يحتاجون إلى تعلم كيفية تحسين ممارساتهم، ويجب عليهم العمل بين الزملاء الذين يشاركون في مسئولية التحسين، ويحدث هذا باستخدام تقييم الأقران، فعندما يقدم المعلمون من ذوي الخبرة (الاستشاريون) تعليقات وتوجيهات حول دروس المعلمين المستجدين، أو عندما يقومون بممارسات تعليمية فاعلة، أو عندما يوصون بزملائهم الآخرين الذين قد يلاحظهم المستجد ويتعلم منهم. كما أن العديد من المعلمين غير المستجدين يجدون النجاح في الدعم والتوجيه الذي يقدمه المعلمون الاستشاريون.

ومن أهم إيجابيات تقييم الأقران:

- تعد مراجعة النظراء أكثر شمولاً من التقييم الإداري الأكثر شيوعاً.
- تعتبر التغذية الراجعة البناءة المقدمة للمعلم أكثر موضوعية من غيرها (Kumrow & Dahlen, 2002: 238).
- يصبح التركيز على تحسين الممارسات التدريسية هو الأولوية في عملية التقييم من خلال التقييم بالأقران.
- يمكن للمعلم الذي يتم تقييمه أيضاً الاستفادة من الممارسات التي يلاحظها أو يقوم بتقييمها، وهذا ما بينته دراسة (Rothberg & Fenner, 1991) التي أجريها على (230) معلماً تتراوح خبراتهم التعليمية ما بين (0-16) سنة، من مدارس ثماني مقاطعات في وسط فلوريدا؛ لتحديد تصوراتهم لعملية مراجعة وتقييم الأقران، حيث أفاد (80%) من المعلمين أن تقييمهم من قبل أقرانهم من المعلمين سيساعدهم في نموهم المهني وتطوير أدائهم، ورحب (77%) منهم بملاحظة المعلمين الآخرين لدروسهم، وقال (60%) أن ملاحظتهم والتغذية الراجعة المعطاة لهم ستكون أكثر موضوعية إذا جاءت من معلمين من خارج مدارسهم أو منطقتهم التعليمية.

ومن أهم سلبيات تقييم الأقران:

- يعد التقييم بالأقران أكثر كلفة من التقييم التقليدي المدار من قبل إدارات المدارس (Kumrow & Dahlen, 2002: 239).
- يفضل المعلمون تقييمهم من قبل معلمين من خارج مدارسهم ولا توجد بينهم معرفة كما جاء في نتائج دراسة (Rothberg & Fenner, 1991) التي سبقت الإشارة إليها، حيث يتطلب ذلك تنظيمات إدارية يتم فيها بذل الجهد والوقت مقارنة بتنظيم ذلك في المدرسة نفسها. وعندها سوف تنتفي ميزة وجود المعلمين المشاركين في عملية التقييم في المدرسة

نفسها، والذي سيساعد على نشر ثقافة مجتمعات التعلم، وتطوير الأداء من خلال تقديم تغذية راجعة ذات أهمية للمعلم، وهو انعكاس لأحد أهداف عملية تقييم أداء المعلم.

5-التقييم الذاتي:

التقييم الذاتي هو: "تقييم بديل مركّز على المعلم، وينطوي في جوهره على قيام المعلمين بإصدار أحكام حول أدائهم ومواقفهم بناءً على معايير أو كفايات تتعلق بعملهم. وبينما يتأمل المعلمون ويحكمون على كيفية ارتباط أدائهم بالمعايير؛ من أجل تحديد الخطوات القادمة في عملية التنمية المهنية الخاصة بهم، فإنهم يأخذون دوراً مركزياً ونشطاً في بناء معرفتهم، ويصبحون متعلمين مستقلين، يسهمون في بناء قدراتهم المهنية بكفاءة عالية" (Midraj, 2018).

ويرى جابر (301: 2011) أن المعلمين مهنيون، يمارسون مهنة معقدة مركبة ويميلون إلى أن يعرفوا نواحي قوتهم النسبية ونواحي ضعفهم وأين توجد، وحريصون على أن يدفعوا جميع جوانب ومجالات ممارستهم إلى مستويات أعلى؛ فحين يستخدمون تقييم الذات والاستقصاء الذي توجهه الذات في التنمية المهنية، يغلب أن يستمروا في تعلمهم بطرق أكثر نظامية وانضباطاً عما لو فرض عليهم أناس من الخارج مقتضيات تنمية مهنية. وحين يختار الناس مشكلتهم التي يريدون حلها، أو مشروعهم الذي يتابعونه، فإنهم يخصصون له طاقة أعظم مما لو اختار شخص آخر الموضوع.

ومن أهم إيجابيات التقييم الذاتي:

- يهدف التقييم الذاتي إلى مساعدة المعلم على تحديد مجالات القوة والضعف الخاصة به لإنشاء خطة عمل لتنفيذ التطوير.
- يساعد التقييم الذاتي المعلم على أن يصبح أكثر وعياً بذاته؛ مما يتيح له إلقاء نظرة أكثر موضوعية على سلوكه وخياراته وإجراءاته؛ لجعلها منتجة ومفيدة.
- يحسّن الوعي الذاتي أيضاً تفاعل المعلم مع الأشخاص الآخرين؛ لأنه يأخذ في الاعتبار الطريقة التي ينظر بها الآخرون إليه وكيف يتصور نفسه.
- أوضحت دراسة أجراها (Diggle, & et all, 2012) أنه يمكن للمعلمين الاستفادة من إجراء التقييم الذاتي وتحسين كفاءتهم في تدريب الطلبة على مهارات التفكير.

ومن أهم سلبيات التقييم الذاتي:

- إن الطبيعة الذاتية للتقييم الذاتي يمكن أن تجعل دقته في موضع تساؤل.
- معظم المعلمين قد يبالغون في تقدير جودة أدائهم مقارنة بالآخرين.
- الكثير من المعلمين الواثقين من تميزهم قد لا يفصحون عن هذا التميز.

اتجاهات معاصرة في تقييم أداء المعلم:

1-التقييم بالأهداف:

إن نظام التقويم الذي يعتمد أساسًا على بناء الأهداف التعليمية يركز في لبه على تكثيف مبدأ الدعوة إلى الحصول على دليل ملموس عن تعلم الطلبة، وضرورة أن يؤدي كذلك إلى المزيد من النمو المهني للمعلم. ومن المبادئ الأساسية التي تقود هذا النظام كغيره من أنظمة تقويم أداء المعلم مجالات الأداء، ومستويات أو معايير الأداء، ومؤشرات الأداء. وتنبثق مجالات الأداء من المسؤوليات الأساسية للمعلم (الدوسري، 2009، 167-168). كما يمتاز هذا النظام بإمكانية تكامله مع جهود المدرسة؛ للتحسين من أدائها من خلال توجيه أهداف المعلمين؛ لتصب في صالح رفع أداء المدرسة على الصعيد الإستراتيجي بعيد المدى أي صياغة أهداف استراتيجية، وعلى الصعيد التشغيلي قصير المدى أي صياغة أهداف تشغيلية، وبالتالي يصبح المعلم مشاركًا في تحسين أداء المدرسة، ورفع كفاءتها (Millman & Darling-Hammond, 1990: 159-160).

2-التقييم بناء على مخرجات التعلم أو أداء الطالب:

يقصد بالتحصيل الدراسي: "الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار نهاية وحدة دراسية أو فصل دراسي في الامتحانات المدرسية أو الاختبارات الدولية". حيث أن كثيرًا من أنظمة التقويم المختلفة حول العالم قد أدرجت معيار التحصيل الدراسي للطالب في نظام تقويم أداء المعلم، مثل نظام تقويم المعلم الجديد في ولاية تينيسي الأمريكية، والذي تتمحور (50%) من معاييرها حول التحصيل الدراسي لطلبتها. ويعتبر التركيز على التحصيل الدراسي للطالب أسلوبًا فاعلاً في تقويم المعلم، باعتبار أنه يركز على نتائج التعلم بدلاً من عملية التعلم نفسها، وبالتالي يعد مؤشرًا صادقًا على نجاح المعلم أو إخفاقه (المذكور والعميرة، 2016: 12-13).

3-التقييم بناء على جودة الأداء التدريسي (التدريس الفاعل):

يرتكز هذا النظام على جودة الممارسات المهنية للمعلم وخاصة ما يتعلق بأدائه داخل الصف، وقد عرف الموسوي (2007: 66) الأداء التدريسي الفاعل للمعلم بأنه "مجمل السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي ينفذها المعلم بصورة منظمة ومتكاملة - سواء في قاعة الدراسة أو خارجها - بهدف تسهيل تعلم الطالب، والوصول به إلى مستويات التعلم المنشودة". وتعتمد فلسفة هذا النظام على أمرين، الأول: إن درجة فاعلية ما يقوم به المعلم سواء داخل الصف أو خارجه سوف تكون بنفس درجة الفاعلية على الطالب من جميع جوانب الرعاية سواء الأكاديمية أو الاجتماعية أو الصحية ... إلخ. الأمر الثاني: فاعلية المعلم تشمل على جانب

مهم وهو قدرة المعلم على تطوير أدائه؛ ليصبح أكثر فاعلية في ممارساته المهنية، خاصة ونحن نعيش في عالم يشهد تغيرات مستمرة وتنافسية محتدمة. وجميع نماذج التقويم التي تندرج تحت هذا النوع من الأنظمة قد صنفت الممارسات المهنية للمعلم بحسب رؤيتها وفلسفتها للتدريس الفاعل، ووضعت لها مخططات توضيحية تحتوي على مقاييس للأداء يسهل على المعلم والمقوم فهمها وممارستها بسهولة، ومن أهم هذه النماذج: نموذج دينلسون، مارزانو، ومارشال (جابر، 2011: 284-285).

اعتبارات اختيار نظام تقييم أداء المعلم أو ممارسته:

ذكر مارزانو وتوث (38-35: 2014) أن هناك عددًا من الاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان عند اختيار نظام تقييم أداء المعلم، وتتمثل فيما يأتي:

- 1- قياس نمو الطالب بعدة طرق.
- 2- جمع البيانات عن الممارسات الصفية للمعلم من مصادر متعددة، وعبر مراحل زمنية مختلفة.
- 3- أخذ سلوكيات التعليم خارج الصف بالحسبان في تقييم المعلم.
- 4- تضمين نظام تقييم المعلم وصفًا دقيقًا لمستويات الأداء بحيث يمكن للمقيم أن يفرق بين المعلمين حسب أدائهم بطريقة علمية موضوعية.
- 5- استخدام المدارس عملية التقييم؛ لاستنهاض مهارة المعلمين التعليمية التربوية.
- 6- تصميم بناء هرمي لمنظومات تقييم المعلمين، وقادة المدارس، وقادة المناطق التعليمية.
- 7- أوضح جابر (289: 2011) أنه من المهم ارتباط أنظمة التقويم على نحو مباشر برسالة المنطقة التعليمية أو وزارة التربية والتعليم أو حتى الدولة.

تجارب عالمية في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم:

أشارت الأبحاث إلى أن المعلمين الفاعلين هم العامل الأكثر أهمية في رفع إنجاز الطلبة؛ لذلك ركزت الدول المتقدمة على تقييم المعلم كعملية يمكن استخدامها لتقييم جودة التعليم وتحسينها. ولكي تحقق أنظمة التعليم في هذه الدول أهدافها في الأداء العالي وتحقيق تكافؤ الفرص، فإنها ستحتاج إلى تعليم عالي الجودة لكل طالب. ومن أجل زيادة جودة أداء المعلمين وجاذبية التدريس كمهنة، فإن هذه الدول تضع سياسات من شأنها أن تزيد من الكفاءة والمهارات المهنية للمعلمين، وتتنظر إلى أنظمة تقييم أداء المعلم على أنها وسيلة فاعلة تحقق التوقعات في تحسين التدريس وتقديم أدوار جديدة للمعلمين المتميزين (Williams, Engel, 2012).

وستوجز الباحثة بعض التجارب العالمية في تطوير أنظمة تقييم المعلم، وذلك على النحو الآتي:

1-سنغافورة:

يتواجد طلبة سنغافورة باستمرار ضمن العشرة الأوائل في التصنيف الدولي لإنجازات الطلبة في العلوم والرياضيات والقراءة، كما أن (98%) من طلبة الصف السادس في سنغافورة يحققون في الرياضيات معدلات أعلى من طلبة الصف الثامن في الولايات المتحدة بحسب اختبار التقييم الوطني للتقدم التربوي (National Assessment of Educational Progress- NAEP). ففي سنغافورة يبدو الأمر وكأنه كالاتي: يتعلم الكثير من الطلبة الأقل حظاً في مستويات أعلى من مناهج الطلبة الموهوبين في مدارس الولايات المتحدة، والتحصيل الاستثنائي للطلبة في سنغافورة هو بلا شك نتيجة للعديد من العوامل، منها: المستويات العالية من المشاركة الأبوية، إضافة إلى الإرادة الوطنية الجادة في نيل مستويات عالية من التفوق الأكاديمي عالمياً في المواد الأساسية، إلى جانب أنه لا يمكن أن يحدث ذلك دون فريق من المعلمين ذوي المهارات عالية الفاعلية، وعليه قامت سنغافورة بتطوير المعلمين من خلال إستراتيجية مدروسة، فوضعت بعناية نظاماً لإدارة أداء المعلمين مصمماً لدفع وتعزيز تميز المعلم، ففي عام 2001م قامت وزارة التربية والتعليم هناك بإصلاح نظام تقييم المعلمين واستبداله بنهج أكثر شمولية، يسمى نظام إدارة الأداء المعزز (Enhanced Performance Management System - EPMS)، ويمثل النظام الجديد تحولاً رئيساً من التركيز على ملاحظة كل ما يتعلق بالمعلم، مثل التمكن من المادة العلمية وإدارة الصف والمهارات التعليمية، إلى التركيز والتأكيد على الكفايات الأساسية للمعلم، والتي تؤدي إلى أداء استثنائي؛ فتطوير وقياس الكفايات الفردية يرتبط بنتائج التقدم في الأداء من أجل تقييم المسار المهني وصرف العلاوات للمعلمين (Steiner, 2010).

ويتميز نظام إدارة الأداء المعزز (EPMS) كما وضحه الدخيل (174-169: 2014) بما يأتي:

- تلتزم إستراتيجية التعليم العليا ببناء المعلمين بوصفهم قوة مهنية عالية الجودة، مثالية في السلوك والالتزام، ذات مهارات ومعرفة حديثة. وعلى المعلمين أن يكون لهم اطلاع مستمر على التطورات المهنية في مجالات عملهم، وأن يطبقوا بحكمة النظريات والممارسات الجديدة في الفصل الدراسي.
- تختار سنغافورة معلميه من الثلث الأفضل من خريجي المدارس الثانوية، ويقبل واحد فحسب من كل ثمانية متقدمين للقبول في برنامج إعداد المعلمين، وذلك بعد عملية انتقاء شاقة ومرهقة.
- يشكل المعلمون الجيدون وقادة المدارس الفاعلة حجر الزاوية في هذا النظام، حيث لا تحدث قوة عمل مدرسية عالية الجودة بالصدفة أو كنتيجة لاحترام ثقافي للتدريس، بل

نتيجة اختيارات سياسية مقصودة؛ فقد طورت سنغافورة نظامًا شاملاً لاختيار المعلمين والمدرّاء وتدريبهم ومكافأتهم وتطويرهم.

- يتم تقييم أداء المعلمين سنويًا من قبل عدد من الأشخاص، وبأدوات قياس متعددة من بينها قياس مساهمتهم في تطوير أداء طلبتهم الأكاديمي والشخصي، وتعاونهم مع أولياء الأمور والمجتمع، وتفاعلهم المهني مع زملائهم والمدرسة ككل. ويحصل المعلمون من ذوي الأداء المتميز على مكافأة.

- نادرًا ما ينتج عن النظام طرد المعلمين، رغم أن ذلك ممكن. وبدلاً من ذلك، يسلط نظام التقويم الضوء على مجالات التحسين، لا سيما بالنسبة للمعلمين المستجدين، حيث يتم تدريبهم بشكل مكثف من قبل معلم خبير، ويتم منحهم سنة واحدة لإظهار التحسن.

- يحق للمعلمين الحصول على (100) ساعة من التطوير المهني في العام الدراسي ينظمها المعهد الوطني للتعليم، وتركز الدورات على: المعرفة العلمية، المنهج والطريق نحو التقدم والوصول إلى القمة. فجزء كبير من التطوير المهني يجري في المدرسة، ويرأسه طاقم مطور من المدرسة نفسها، تتمثل مهمته في تلمس أين توجد نقاط الضعف في المدرسة، على سبيل المثال ضعف أداء قسم الرياضيات، أو لتقديم ممارسات جديدة مثل التعلم القائم على المشاريع أو الاستخدامات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال. وتقدم الحكومة السنغافورية دعمًا ماديًا خاصًا لكل مدرسة، ويمكن من خلاله دعم النمو المهني للمعلمين، بما في ذلك تطوير الممارسات التعليمية الجديدة والمبتكرة عن طريق السفر للخارج لدراسة موضوعات تخص الشأن التعليمي في الدول الأخرى.

- يتم تقييم المعلمين المستجدين بعد ثلاث سنوات من العمل؛ لمعرفة أي من الإمكانيات لديهم لثلاثة مسارات وظيفية مختلفة، وهي: المسار التدريسي، ومسار التخصص في المناهج الدراسية أو الأبحاث، ومسار القيادة المدرسية. وتبعا لكل مسار ينال المعلم علاوة في راتبه. ويتلقى كل معلم في أي من المسارات الثلاث تدريبًا تدريجيًا ومكثفًا، يصاحبه تقييم في كل مراحله حتى يتم التأكد من الوصول إلى مرحلة التمكن، وهذا أيضًا لا يعفي المعلم من استمرارية حصوله على التدريب والتقييم، حيث أن النظام التعليمي في سنغافورة يعتمد على القيادات التعليمية الفاعلة للحفاظ على مواقع التقدم التعليمي عالميًا والقدرة على المنافسة من خلال تشجيع الإبداع والابتكار بين المعلمين لضمان الصدارة في المستقبل.

2- فنلندا:

شهدت فنلندا على مدار العقد المنصرم تطورات هائلة في مجال التربية والتعليم، ولا سيما في القراءة والرياضيات والعلوم، إذ تعد بلدًا نموذجيًا في نظامها التعليمي، فقد حقق الطلبة الفنلنديون مراتب متقدمة في (15) عامًا متوالية في الدراسات والاختبارات الدولية، حتى صنف تقرير بيرسون عن التعليم الصادر في 2012م للدول الأعلى على مستوى العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي فنلندا في المرتبة الأولى عالميًا، بينما أتت بريطانيا في المرتبة السادسة، وتأخرت الولايات المتحدة الأمريكية إلى المرتبة السابعة عشرة. ويتميز أداء المعلمين في فنلندا بجودة استثنائية؛ نظرًا لما يتمتعون به في المدارس الفنلندية من ثقة يستحقونها، تعكس درجة عالية من الجودة في تدريبهم. لقد استطاع المعلمون الفنلنديون كسب ثقة الآباء والمجتمع كله عبر إثبات قدرتهم على حسن التصرف وإصدار الأحكام بطريقة مهنية تمكنهم من إدارة صفوفهم، والاستجابة لتحدي مساعدة الأطفال كلهم عمليًا؛ ليصبحوا متعلمين ناجحين (الدخيل، 2014: 15-33).

ومن أهم مميزات النظام التعليمي الفنلندي فيما يخص المعلم ما يأتي:

- تختار فنلندا معلمها المستقبليين من نخبة النخبة، فيجري تقييم الطلبة المتقدمين بناءً على سجلهم في المدرسة الثانوية العليا، وأنشطتهم خارج المنهج، ونتائجهم في امتحان القبول الجامعي (الذي يجري في نهاية المدرسة الثانوية العليا). وبمجرد أن يتخطى المتقدم هذه الجولة الأولى من التصفية، تجري ملاحظته في نشاط شبيه بالتدريس، ومحاورته أيضاً، ويقبل فحسب المترشحون الذين يتمتعون بالأداء الأكاديمي القوي، وبأهلية واضحة للتعليم. وقد تم نقل نظام إعداد المعلمين من كليات إعداد المعلمين إلى (11) جامعة فحسب، توجد فيها برامج إعداد للمعلمين؛ مما يسهل مراقبة الجودة وتحقيق المعايير المنسجمة مع الرؤية والأهداف الوطنية، كما تم اشتراط حصول كل المعلمين على درجة الماجستير (الدخيل، 2014: 37).
- لا تقوم وزارة التعليم والثقافة الفنلندية بأي دور في تقييم المعلم، بل يتم تعريف المبادئ التوجيهية لتقييم المعلم في العقد المبرم بين صاحب العمل (الحكومة المحلية) ونقابة المعلمين. فيُقيم المعلم تبعاً لأهداف ومحتوى المناهج الدراسية الوطنية الأساسية، وكذلك أهداف خطة التطوير السنوية للمدرسة التي ينتمي لها (تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 2013: 25).
- يحظى المعلمون ببرامج تطوير مهنية إلزامية، غالباً ما يتم استخلاصها من خطة تطوير المدرسة. وبحسب طلب من الحكومة الوطنية، تتولى المقاطعات المحلية تمويل هذه

البرامج؛ لذا لا تتدخل الحكومة في نوع التطوير المهني الذي يشارك فيه المعلم. وقد أطلقت وزارة التعليم والثقافة الفنلندية في عام 2010م برنامجًا أسمته "برنامج قادر Capable Programme" لدفع المؤسسات التعليمية لتكون مسؤولة أكثر عن أنشطة تطوير المعلمين، وتمثل الهدف الرئيس من البرنامج في أن تصبح أنظمة تطوير المعلمين جزءًا لا يتجزأ من الروتين اليومي للمدارس (تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 2013: 67-68).

- تعد رواتب المعلمين عالية مقارنة بالمهن الأخرى في فنلندا، لكنها عادية إلى حد ما بالمقارنة مع الدول الأوروبية الأخرى، ويتيح النظام التعليمي للمعلم المشاركة في إعداد المنهاج الوطني، وهذا يضمن له دخلاً إضافياً، ويعطيه حافزاً معنوياً، لكونه شريكاً في النظام التعليمي لا موظفًا فيه (الدخيل، 2016: 156).

3-شيلي:

تعد شيلي من البلدان حديثة العهد باستخدام نظام تقييم المعلم؛ حيث قامت شيلي عام 2003م بتأسيس النظام الوطني لتقويم المعلم (National Teaching Evaluation System- NTES)، وبدأ تطبيقه في عدد قليل من المناطق، ومع عام 2005م تم تطبيقه على المستوى الوطني (المذكور و العميرة، 2016: 19).

ومن أهم مميزات النظام الوطني لتقويم المعلم في شيلي ما يأتي (Taut & Sun, 2014):

- التقييم إلزامي لمعلمي المدارس العامة، ويتكون من أربعة مستويات هي: متميز (outstanding)، ذو كفاءة (competent)، أساسي (basic)، غير مرض (unsatisfactory)، والمعلمون الحاصلون على المستويين الأوليين يتم تقييمهم كل أربع سنوات، والمعلمون الحاصلون على المستوى الثالث والرابع يتم تقييمهم كل سنتين.

- يتكون من أربع أدوات: ملف الأعمال (portfolio)، مقابلة الزميل (peer interview)، تقييم المشرف (supervisor assessment)، التقييم الذاتي (self-assessment)، ولكل أداة وزن من الدرجة النهائية؛ حيث وزن ملف الأعمال (60%)، ومقابلة الزميل (20%)، وتقييم المشرف (10%)، والتقييم الذاتي للمعلم (10%).

- تنفذ خطوات النظام على المعلم على مدى عام دراسي، ويتم التصديق على النتيجة النهائية من قبل لجنة محلية للتقييم، ثم يستلم المعلم الذي تم تقييمه تقريراً وصفيًا

يشمل جميع الأدوات، كما يستلم كل من مدير المدرسة والمسئول المحلي نسخة من تقارير المعلمين.

- يجمع النظام بين أهداف التقييم التكويني والنهائي، فالمعلمون ذوو المستوى الأساسي أو الذين أداؤهم غير مرضٍ ملزمون بالدخول في برنامج تطوير مهني، وفي حالة تكرار حصول المعلمين على المستوى غير المرضي مرتين على التوالي يتم إنهاء خدماتهم أي عقودهم، كما أن المعلمين الحاصلين على مستوى ذي الكفاءة أو المستوى المتميز يمكن لهم أن يختبروا في المادة العلمية لهم والبيداغوجية (التدريسية)، وفي حال نجاحهم يتم منحهم مكافأة مادية في صورة علاوة تعتمد على مجموع نتائج تقييمهم ونتائجهم في الاختبار. وفي عام 2011م أجريت بعض التعديلات التشريعية على النظام مما أعطى للنظام طابع التقييم التكويني أكثر من الطابع الحكمي.

4- كندا:

صنفت شركة بيرسون للخدمات التعليمية في تقريرها عن التعليم عام 2014م وفقاً لبيانات وحدة الإكونوميست للمعلومات نظام التعليم في كندا في المرتبة السابعة عالمياً بين أفضل النظم التعليمية في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي، بعد أن كان في المرتبة العاشرة في مؤشر بيرسون الصادر عام 2012م، أي أنه تقدم ثلاث مراتب عالمياً في غضون سنتين فحسب، وهذا يعطي فكرة عن مدى تقدم التعليم في هذا البلد المتقدم. ويمكن القول إن كندا تقدم نموذجاً عن كيفية تحقيق النجاح التعليمي في دولة كبيرة تنتشر على رقعة جغرافية واسعة، وتضم ثقافات مختلفة. ولقد أطلق مجلس وزراء التربية والتعليم في كندا في شهر أبريل من عام 2008م رؤية جديدة وجريئة للتعلم؛ بهدف تلبية احتياجات الكنديين وتطلعاتهم في مجال التربية والتعليم أسماها "التعلم في كندا 2020" وتعد هذه المبادرة الإطار الذي سوف يستخدمه وزراء التربية والتعليم في كندا؛ لتعزيز نظم التعليم وفرص التعلم والمخرجات التعليمية الشاملة في كندا، إذ تقوم المبادرة على توفير فرص التعلم عالي الجودة مدى الحياة للكنديين جميعاً (الدخيل، 2016: 183-184).

أهم مميزات النظام التعليمي الكندي فيما يخص المعلم كما وضحتها (Taut & Sun, 2014):

- انتقاء المعلمين من نخبة الطلبة، فهي تُعين معلموها من الثلث الأول من فوج الخريجين.
- يحتاج المعلم إلى الحصول على شهادة الإجازة الجامعية، إضافة إلى سنة واحدة في برنامج لإعداد المعلمين، قبل أن يسمح له بممارسة المهنة.

- وجود اشتراطات بالنسبة للسماح للمعلمين بمزاولة مهنة التعليم، وتختلف المقاطعات الكندية في اشتراطاتها، فمنها من تشترط شهادات إضافية في التربية، وأغلب المقاطعات تشترط نمطاً آخر من التقييم يلي التعليم الأولي، إما عبر إجراء امتحان، وإما عبر التصديق على شهادات الخبرة.
- تختلف المقاطعات الكندية في الأساليب التي تستخدمها لتقييم معلميهما، ولكن تتفق جميعها على مبدأ يختص بمعايير التعليم، والتي تم سنّها من قبل الحكومة المركزية، وتنص على التزام المعلم بتنشئة الطلبة وتعليمهم؛ حيث يكرس المعلم وقته لرعايتهم ومعاملتهم بطريقة منصفة، يحترم فيها مشاعرهم، ويراعي العوامل التي تؤثر في تعليم الطلبة بشكل عام، وكل طالب كحالة فردية. أما من حيث المعرفة المهنية، يسعى المعلمون إلى تحديث معرفتهم المهنية والتعرف على علاقتهم بممارسة مهنة التعليم، ويفهمون ويفكرون في عمليات تطوير الطالب، ونظرية التعلم، وطرق التدريس، والمناهج الدراسية، والأخلاق، والأبحاث التعليمية والسياسات والتشريعات ذات الصلة بالممارسات المهنية. ومن حيث الممارسة المهنية يطبق المعلمون المعرفة والخبرة المهنية؛ لتعزيز تعلم الطلبة، فهم يستخدمون أساليب التدريس والتقييم، والموارد والتكنولوجيا المناسبة في تخطيط احتياجات الطلبة والمجتمعات التعليمية الفردية والاستجابة لها، وصقل ممارساتهم المهنية من خلال البحث المستمر والحوار والتفكير. كل ذلك إضافة إلى القيادة في مجتمعات التعلم، حيث يقوم المعلمون بنشر ثقافة التعلم، والمشاركة في إنشاء مجتمعات تعلم تعاونية وأمنة وداعمة، والاعتراف بمسؤولياتهم المشتركة وأدوارهم القيادية من أجل تسهيل نجاح الطلبة، كما يحافظ المعلمون على مبادئ المعايير الأخلاقية في هذه المجتمعات التعليمية ويدعمونها. وأخيراً التعلم المهني المستمر، حيث يدرك المعلمون أن الالتزام بالتعلم المهني المستمر جزء لا يتجزأ من الممارسة الفاعلة لتعزيز تعلم الطلبة، فيتم تعلم الممارسة المهنية والتعلم الذاتي من خلال الخبرة والبحث والتعاون والمعرفة (تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، 25: 2013).
- تدعم وزارات التربية والتعليم في المقاطعات الكندية جميعها الجهود الرامية إلى التدريب المستمر للمعلمين وتلزمهم به. وقد أسست مجموعة "طاولة العمل لتطوير المعلم" في أونتاريو، حيث عكفت منذ نشأتها على تنفيذ عدد من البرامج الجديدة؛ لتوفير الجودة والاتساق في التطوير المهني للمعلم.
- يستند نموذج مقاطعة أونتاريو لتقييم أداء المعلم (Teacher Performance Appraisal System - TPAS) على الاعتقاد بأن التعليم الجيد أمر ضروري؛

لتحسين نتائج الطلبة والحد من الفجوات في تحصيلهم، حيث يوفر هذا النظام للمعلمين التقييمات التي تشجع على التعلم والنمو المهني. فالغرض الأساسي منه هو تعزيز التطوير المهني وتوفير الفرص للحصول على دعم إضافي بحسب الحاجة. حيث تم تصميمه؛ لمساعدة المعلمين على تحقيق كامل إمكاناتهم، وبالتالي دعم هدف أونتاريو في تحقيق مستويات عالية من أداء الطلبة. ويتكون النظام من مكونين: برنامج تعريف للمعلمين المستجدين، وتقييم أداء للمعلمين ذوي الخبرة. فبالنسبة للمعلمين المستجدين يتم تقييمهم في السنة الأولى من خلال الملاحظة الصفية من قبل مدير المدرسة وأحد المعلمين من ذوي الخبرة والكفاءة، مع تقديم الدعم لهم طوال العام ثم يقدم مدير المدرسة تقريراً عن أدائهم لمجلس المقاطعة. ويستند تقييم المعلمين من ذوي الخبرة على مجموعة من بيانات الكفاءة الخاصة بمقاطعة أونتاريو، وتحديث التقييمات كل خمس سنوات وتجمع بين مكونات متعددة بما في ذلك اجتماعات التقييم؛ لتعزيز الحوار المهني بين المدير والمعلم قبل وبعد الفصول الدراسية، وتقرير موجز يستند إلى تقييم الأداء، ويصف التقرير الختامي نقاط القوة بالإضافة إلى مجالات النمو، ويستخدمه المعلم لوضع خطة التعلم السنوية الخاصة به، وفيها تحدد الاستراتيجيات وخطة التطوير المهني لسنة تقييم المعلم، كما يتم تحديث الخطة سنوياً. ويطلب من مدير المدرسة تقييم المعلم على أنه مرضٍ أو غير مرضٍ، ويتم إعطاء المعلمين ذوي الأداء غير المرضي فرصاً أخرى من خلال الحصول على دعم إضافي لمعالجة أوجه القصور لديهم.

أهم تجارب دول الخليج العربي في تطوير أنظمة تقييم أداء المعلم:

1- المملكة العربية السعودية:

تشتمل بطاقة تقويم أداء المعلم والمعتمدة من وزارة الخدمة المدنية وبعض الجهات الحكومية على ثلاثة محاور رئيسية؛ هي: الأداء الوظيفي، والصفات الشخصية، وعلاقة المعلم بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور والطلبة. ويعد محور الأداء الوظيفي هو المحور الأضخم من حيث البنود المتفرعة منه، وقد يدل ذلك على مدى أهمية هذا المحور؛ باعتباره يمثل جوهر عملية تقويم المعلم. ويتضمن محور الأداء الوظيفي (12) بنداً، تحصل أغلبها على متوسطات حسابية عالية؛ مما يدل على أن تلك العبارات تتناسب مع عملية تقويم المعلم في المدارس الأهلية. ويعتقد الباحثون السعوديون أن بطاقة تقويم الأداء الوظيفي تحتاج إلى أن يتم استثمارها في إتاحة النمو المهني للمعلم، وألا تقتصر على تشخيص جوانب القوة والضعف، وذلك يتم من خلال

إضافة بعض العناصر؛ مثل: التشجيع على الابتكار، والمظهر العام، ومهارات الاتصال؛ حتى تبتعد هذه البطاقة عن تهمة تقويم المعلم التقليدي (المذكور والعميرة، 2016: 19).

2- دولة الكويت:

بدأت وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بتحديث نظام تقويم أداء المعلم منذ عام 1988م، حيث مرت عملية التحديث بعدة مراحل وطُبقت خلالها نماذج مختلفة كان آخرها عام 2006م، الذي خضع لقواعد وأسس وإجراءات ومواعيد حددها قرار مجلس الخدمة المدنية. ويشتمل النموذج على ثلاثة محاور رئيسة هي: عوامل كفاءة الأداء الفردي، وعوامل كفاءة الأداء الجماعي، وعوامل القدرة الشخصية. ولكون النموذج يطبق على جميع الموظفين العاملين في وزارات الدولة الأخرى باستثناء شاغلي الوظائف القيادية دون مراعاة لطبيعة مهنة المعلم، أوصت كل من المذكور والعميرة (2014) بضرورة تضمين نموذج تقويم كفاءة المعلم محاور تبحث في الجانب المهني للمعلم؛ باعتبار أن أغلب بنود تقويم كفاءة المعلم تتمحور حول جوانب وظيفية عامة (المذكور والعميرة، 2016: 23-24).

3- دولة الإمارات العربية المتحدة

أصبحت دولة الإمارات العربية المتحدة في مقدمة الدول العربية في نتائج اختبارات التميز TIMSS عام 2015م (Trends in International Mathematics and Science Study) والبيرلز PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) عام 2016م، بحسب موقع هذه الاختبارات العالمية على الشبكة العنكبوتية، كما أن إمارة دبي حققت نتائج عالية تعدت فيها المتوسط المعياري العالمي (500)، وهذا يعكس الاهتمام المتزايد بنوعية التعليم المقدم للطلبة سواء على مستوى الدولة أو على مستوى إمارة دبي. وكل توجه إلى الاهتمام بتعليم الطلبة وجعله منافساً عالمياً، يمر بالضرورة عبر المعلم وتوجيه الاهتمام به؛ كونه المنفذ لأي سياسة تطوير للتعليم.

وقد بدأ تطوير تقييم أداء المعلم مع طرح نظام تقييم موظفي الحكومة الجديد عام 2012م عن طريق الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، ويستند النظام على الإدارة بالأهداف، أي إشراك الموظف في التخطيط وصنع الأهداف لكي يلتزم بالضوابط والمعايير التي تحقق الأهداف؛ حتى يشعر بأن عمله ذو قيمة ومحل تقدير من جهة الإدارة، مما يتحقق معه الرضا الوظيفي (وثيقة نظام إدارة أداء لموظفي الحكومة الاتحادية، 2012).

وفي العام الدراسي 2016-2017م بدأت وزارة التربية والتعليم تطبيق نظام إدارة الأداء الخاص بالكادر التعليمي (الدليل الاسترشادي لنظام إدارة الأداء لموظف الكادر التعليمي، 2017)، وتكمن أهمية النظام في النتائج التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها، والمستمدة من الأهداف

الاستراتيجية للوزارة وخاصة فيما يتعلق بالاستثمار الأمثل للموارد البشرية، وتجويد المخرجات التعليمية، وتعظيم قيم الابتكار والتطوع والتنمية المهنية للعاملين عن طريق موظفي الكادر التعليمي، من خلال الالتزام بالأهداف والوسائل المنطق عليها. وعلى هذا الأساس، فإن الأداء لا يعتبر هدفًا في حد ذاته وإنما وسيلة لتحقيق غاية وهي النتائج.

وتشتمل مؤشرات الأداء للمعلم في هذا النظام على ما يأتي:

- خمسة أهداف، الأول: يتعلق بتحقيق (100%) من نصاب المعلم من الحصص، الثاني: تحسين نتائج تحصيل طلبته، وينقسم إلى ثلاثة أقسام جميعها تتعلق بتحقيق الطلبة نتائج وفق المعايير الوطنية في الاختبارات الوطنية المعتمدة، أما الثالث فيختص بحضور (100%) من الساعات التدريبية المقدمة للمعلم. والرابع يتعلق بتحقيق (25) ساعة تطوعية تخدم المجتمع المدرسي، وأخيرًا الهدف الخامس الذي يتطلب تقديم عدد (3) مقترحات ابتكارية قابلة للتنفيذ في مجال العمل المدرسي.
- لكل هدف من الأهداف الخمسة وزن على النحو الآتي: الهدف الأول (35)، والهدف الثاني (40)، والهدف الثالث (10)، والهدف الرابع (10)، والهدف الخامس (5).
- لكل هدف مقياس يحتوي على معايير الأداء، يُمكن المقيم من تحديد مستوى أداء المعلم لكل هدف، ويتكون كل مقياس من أربعة مستويات وهي كالآتي: بحاجة إلى تحسين، يلبي التوقعات، يفوق التوقعات، يفوق التوقعات بشكل ملحوظ.

وتجدر الإشارة إلى أن وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة أطلقت مؤخرًا المرحلة الأولى للترخيص المهني للعاملين في قطاع التربية والتعليم، والتي تستهدف المعلمين في الحلقة الثالثة بالمدارس الحكومية والخاصة المطبقة لمناهج الوزارة (جريدة العين الإخبارية، 13 مارس 2018).

التعقيب على تجارب الدول في تقييم أداء المعلم:

بدأت تشارلوت دانيلسون (Danielson, 2011) في أحد مقالاتها بتساؤل طرحته إحدى المعلومات معقبة على طريقة تقييمها من قبل رئيسها المباشر، حيث قدم تساؤل المعلمة لدينلسون رؤية واضحة حول كيفية تحسين تقييم المعلم، وتهيئة الظروف المناسبة؛ لجعله الأفضل لكل من تعلم المعلمين والطلبة.

وتتفق الباحثة مع النتيجة التي وصلت إليها دينلسون بناء على التغذية الراجعة التي استمعت لها من المعلمة، حيث أنه عند اختيار أو تصميم أي نظام تقييم لأداء المعلم يجب أن نعلم النظر في مدى الاستفادة التي ستعود على المعلم والطالب من هذا النظام، فبالنسبة للمعلم: هل سيرفع من أدائه ويجعله أكثر كفاءة في عمله؟، هل سيدفعه ليكون شخصًا إيجابيًا

يبحث ويتقصى من أجل تقديم الرعاية الأفضل لطلبته؟ هل سيزيد نسبة رضا المعلمين عن مهنتهم؟. وبالنسبة للطالب: هل سيكون لدينا طلبة منجذبون للتعلم داخل الصفوف وخارجها؟، هل سيكون لدينا طلبة متمكنون من المعارف والمهارات مقارنة بأقرانهم في الدول المتقدمة عالمياً في التعليم؟ ليس هذا فحسب، فالنوايا الحسنة لا تضمن النجاح، فاختيار نظام التقييم الأفضل لا يحقق الغرض منه دون تهيئة المناخ المناسب؛ فتجارب الدول التي تم استعراضها مسبقاً تقدم الكثير من الدروس التي تزيد من فرص النجاح والوصول إلى مقارنة لإيجاد أو تطوير نظام تقييم للمعلم يتواءم مع مناخنا التربوي، ومن هذه الدروس ما يأتي:

1- إن الاهتمام بالتعليم في معظم النظم السابقة نابع من اهتمام القيادات العليا في كل دولة، ويأتي ضمن رؤية واضحة يكون التعليم أحد ركائزها الأساسية، لبناء أفراد يكونون رأس المال البشري المحرك لكل عملية تنمية وازدهار لهذه الدول حاضراً ومستقبلاً؛ لذا نرى أن أي مكون من مكونات النظام التعليمي يأتي متناغماً مع المكونات الأخرى ويدعمها؛ حيث تعمل جميعها تحت مظلة أهداف إستراتيجية تخدم رؤية الدولة، وتتوافق النظم التعليمية مع ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وطبيعة مكوناته البشرية، كما هو الحال في سنغافورة وكندا وفلندا.

2- يأتي بناء النظم التعليمية - ومن ضمنها تقييم أداء المعلم - وفق حاجات الدول، أي إن هذه النظم تبنى بعد دراسات وبحوث؛ لاختيار الأفضل والأنسب.

3- تتميز النظم التعليمية في الدول المتقدمة بعمليات المتابعة والتقييم المستمرة والشفافة التي تهدف إلى تلمس مواضع التقصير والخلل لمعالجتها، وكذلك لقراءة متطلبات المستقبل وتهيئة النظام التعليمي وفق المستجدات، فالملاحظ أن واضعي السياسات التعليمية في عمل دؤوب لا يكلون ولا يملون؛ فهم يحملون على عاتقهم مستقبل شعوبهم.

4- يلاحظ أن أي إخفاق ولو كان بسيطاً تتحمله الجهات العليا في الدولة أي واضعي سياسات النظم التعليمية، ولا يتم إلقاء اللوم على معلم أو مدير مدرسة؛ فهم يدركون أنهم مسؤولون عن اختيارهم وتدريبهم؛ ولذلك تتم مراجعة عملية الاختيار وآليات التدريب وغير ذلك بصورة دورية.

5- نظام تقييم أداء المعلم في منظومات التعليم في الدول المتقدمة تعليمياً لا يعمل بشكل منفصل، حيث نجد جميع المكونات تدعم بعضها بعضاً، فمثلاً أنظمة التعليم في كل من فنلندا وسنغافورة وكندا تبدأ باختيار المعلم من أفضل الطلبة خريجي المرحلة الثانوية، ويمرون بعدها بمقابلات واختبارات صارمة لانتقاء أفضلهم وأنسبهم لمهنة التعليم، ثم يتم إلحاقهم بكليات ذات مستويات تعليمية عالية وفق برنامج أكاديمي متخصص، كما يخضع الطالب في هذه الكليات لبرامج تدريبية تحاكي ما يحدث داخل الفصول الدراسية؛

لمراقبة أداء الطالب وتطويره. كما تتميز هذه الأنظمة بقوانين صارمة في تتبع سير دراسة الطلبة المعلمين، فإذا تبين أن أي طالب لا يرتقي أدائه الأكاديمي إلى المعايير المطلوبة لمهنة التعليم يتم تحويله إلى مسارات أكاديمية أخرى، وهذا الاجراء يعتبر خطوة أولى أساسية لدعم المعلم نفسه؛ لذا نجد أن مهنة المعلم في هذه الدول تحظى بالاحترام والتقدير بين أفراد المجتمع، كما أن المسارات الوظيفية للترقى واضحة وتعتمد على الخصائص التي يمتلكها المعلم كما في النظام السنغافوري وغير متروكة للصدفة، ويرتبط نظام تقييم أداء المعلم بعنصرين مؤثرين في أنظمة إدارة الموارد البشرية عالمياً، أولهما: نظام تحفيزي وتشجيعي متكامل ومعلن يعتمد على الكفاءة في الأداء، ثانيهما: نظام تدريبي عالي المستوى ومستمر ويلبي الاحتياجات لكل أفراد المنظومة التعليمية. وهذان العنصران قائمان على مبدأي العدالة والشفافية؛ لضمان الحقوق، ولتكون بيئة عمل المعلم بيئة صحية. كذلك تهتم الدول المتقدمة بمناهجها؛ إذ تدرك أن تحسين المخرجات التعليمية لا يتم فقط من خلال مساءلة المعلم وتقييمه، فيتم إعداد المناهج لتتماشى مع الأهداف الإستراتيجية لمنظومة التعليم، ويتم تقييمها بصورة مستمرة ضمن عمليات تقييم المنظومة التعليمية. كما تمثل القيادات التربوية والمدرسية مفتاح النجاح لأي نظام تعليمي عامةً ونظام تقييم أداء المعلم خاصة، فمن يقوم بعملية التقييم في معظم الدول الآنفة الذكر هم هؤلاء القادة في المدارس، لذا وجب أن يكونوا مؤهلين ويخضعوا لتقييم وتدريب مستمرين؛ فنجاح تقييم المعلم يتأتى من نجاح تقييم من هم أعلى منه في السلم الوظيفي. وهكذا، فلسسة عمليات التقييم إن بدأت بنجاح من أعلاها انتهت بنجاح في أدناها بنسبة كبيرة.

6- الاستماع إلى صوت المعلم، وأخذ رأيه كشريك، ودعمه، والثقة في قدرته على تحمل مسؤولية تعلم طلبته، وإشراكه في إعداد المنهج؛ مما يحفز على الابتكار والابداع، كما هو ملاحظ بصورة كبيرة في النظام التعليمي الفنلندي، وقد امتدت الثقة لتشمل حتى المدارس؛ فتركت لها حرية أسلوب تقييم أداء معلمها.

7- تعدد أدوات قياس أداء المعلم عامل مهم في تحقيق العدالة، ويوازيها من الجانب الآخر مشاركة أكثر من شخص في عملية التقييم، كما هو الحال في النظام الشيلي الذي يعد من أقوى أنظمة تقييم الأداء العالمية.

8- أن يغطي النظام جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم تحقيقاً لعدالة التقييم، وليس فقط التركيز على عمله في الصف مع الطلبة، أو تقييمه فقط بناء على ما يحزره طلبته من نتائج في الامتحانات، فمثلاً نظام دولة الإمارات العربية المتحدة وضع أوزاناً لكل عمل

يقوم به المعلم مركزاً على نتائج الطلبة في الامتحانات الوطنية بإعطائها الوزن الأكبر، دون النظر للعمل الذي يقوم به داخل الصف أي الجانب التدريسي.

تقييم الأداء الوظيفي (نبذة تاريخية):

بدأ التقييم الرسمي لأداء الموظف لأول مرة خلال الحرب العالمية الأولى، عندما اعتمد الجيش الأمريكي نظاماً لتقييم أداء الأفراد العسكريين. وكان نظام تقييم الموظف حينها يسمى "تقدير الجدارة"، ومن الجيش انتقل هذا المفهوم إلى مجال الأعمال حيث كان يقتصر على الأعمال المدفوعة الأجر عن كل ساعة. وفي الأربعينيات من القرن الماضي بدأ تطوير الأساليب السلوكية باستخدام النهج التحفيزي. حيث اشتملت على مقاييس تصنيف مرتكزة على السلوك (Behavioural Anchored Rating Scales - BARS)، ومقاييس لملاحظة السلوك (Behavioural Observation Scales - BOS)، ومقاييس لتقييم السلوك (Behavioural Evaluation Scales - BES)، وأستخدمت نتائجها لوضع مستويات معايير الأداء لمهام عمل مثل خدمة الزبائن، ويتم التقييم النهائي بناءً على مقياس تقدير يتكون من (ممتاز، متوسط، بحاجة إلى تحسين، ضعيف). وقد تطورت مرحلة ما بعد عام 1945م إلى النهج الموجه نحو النتائج وأدت إلى ظهور الإدارة بحسب الأهداف (Management by Objectives - MBO) (Toppo & Prusty, 2012: 2).

وبالنظر في تاريخ تقييم أداء المعلم، اعتمد الباحثون مع بداية خمسينيات القرن الماضي على معايير للأداء تتمثل في الصفات التي يمتلكها المعلمون بشكل طبيعي، مثل الصوت، والمظهر، والاستقرار العاطفي، والدفء، والجدارة بالثقة، والحماس. واعتقد المختصون في ذلك الوقت أن المعلمين الذين يمتلكون هذه السمات أكثر قدرة على الأداء الفاعل؛ لذا أصبحت هذه الصفات عناصر مركزية في معايير تقييم المعلم المحلية، وإن لم يتوفر دليل حقيقي متاح يربط معايير الأداء هذه بالتعليم الجيد أو تعلم الطالب. وخلال الفترة ما بين 1960م و 1970م تركزت البحوث التربوية في عملية التدريس، وبالتالي أدت إلى تحول جذري في تقييم أداء المعلم؛ فقام الباحثون بتصميم أدوات لملاحظة ما يحدث في الصفوف الدراسية وتقييم المعلم من خلاله (Hughes, 2006: 27). وهكذا بدأت الدول المهتمة بالتعليم تتسابق في هذا المجال - مجال تقييم أداء المعلم- بحسب فلسفتها وتوجهاتها السياسية، وما توصي به مراكزها البحثية التي ما فتئت تعمل على إيجاد أفضل النظم؛ لتقييم أداء المعلم من أجل مخرجات تعليمية تنبؤاً مراكز الصدارة العالمية.

تعريف نظام إدارة الأداء بمملكة البحرين:

يُعرف ديوان الخدمة المدنية بمملكة البحرين نظام إدارة الأداء بأنه عملية اتصال مستمرة أساسها الشراكة وتشجيع الاتصال والحوار المنتظم بين الموظف والمسؤول المباشر، والتي من خلالها يتم تحديد الأهداف والقدرات لكل موظف، وتحديد التوقعات حول أداء المهام المناطة بالموظفين ومدى مساهمتها في تحقيق أهداف المؤسسة، وقياس الأداء وتحديد معوقات الأداء والعمل على إزالتها لتحسين الأداء الفردي والتنظيمي (الوثيقة الرسمية لنظام إدارة الأداء بمملكة البحرين، 2014). كما تعرف وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين نظام إدارة الأداء بأنه الجهود المبذولة من قبل المؤسسات التعليمية لتخطيط وتنظيم وتوجيه الأداء الفردي والجماعي، وفق معايير واضحة ومحددة، وبذل الجهود للوصول إلى نتائج متميزة ومخرجات أفضل تتناغم مع احتياجات سوق العمل. ويقوم هذا النظام على معايير عالية المستوى تتلاءم مع توقعات القيادات التربوية، وربما تتجاوز توقعاتها، من خلال رفع التقارير بشأن التقدم المحرز مقارنة بالأهداف الموضوعية، وأداء العاملين بالحقل التعليمي بشكل مستمر (الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، 2018).

تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين:

لاشك أن تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين قد حظي بالاهتمام من قبل القائمين على التربية والتعليم منذ بدء التعليم النظامي بالمملكة، ووضعت له الأطر الخاصة به من معايير ومستويات قياس. ومع بداية القرن الحادي والعشرين، ومع طرح مبادرات تطوير التعليم بالمملكة، كان لتقييم أداء المعلم نصيب من هذا التوجه ضمن برنامج تحسين أداء المدارس الذي تم تدشينه عام 2008م، وتضمن مجموعة من المشاريع كان نظام إدارة الأداء (Performance Management System - PMS) أحدها، وقد اشتمل على ثلاثة مسارات هي: التعليمي، والقيادي والتخصصي، معتمداً بالأساس على فلسفة الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى مجموعة من الأدوات التقييمية كاستمارة التقييم الذاتي للمعلم والمكونة من الكفايات الخاصة بمهنة المعلم، وملف الإنجاز، كما تم وضع معايير ومستويات أداء تتيح للمُقيم إصدار أحكامه بموضوعية.

نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين (نظام أداء):

في العام الدراسي 2015/2016 تم تطبيق نظام إدارة الأداء الوظيفي (أداء) لجميع موظفي القطاع العام بوزارات المملكة بتوجيه وتنظيم من قبل ديوان الخدمة المدنية بمملكة البحرين، ويتبع هذا النظام أنظمة التقييم بالأهداف. وبالطبع شملت مظلة نظام أداء المعلم أيضاً، فأصبح تقييم

أدائه ضمن هذا النظام، والذي من أهم أهدافه كما جاء في الوثيقة الرسمية له (الوثيقة الرسمية للنظام، 2015) :

- 1- تعزيز ثقافة الأداء لربط عمل وأداء الموظف مع التوجهات الاستراتيجية لتنظيم الخدمة المدنية.
- 2- إيجاد بيئة يكون فيها التقدم المهني والقرارات التحفيزية على أسس التميز والجدارة.
- 3- توفير إطار عادل ويتسم بالشفافية؛ لتقييم أداء الموظفين بطريقة احترافية.
- 4- توضيح توقعات نتائج الأداء.
- 5- التركيز على المساءلة.
- 6- تشجيع الاتصال والحوار المنتظم والبناء بين الرؤساء المباشرين وموظفيهم.
- 7- تعزيز التعلم والتطوير المستمر.
- 8- الاعتراف بمساهمات العمل الفردي.
- 9- تحديد وتصحيح الأداء الذي يحتاج إلى تحسين في مرحلة مبكرة.
- 10- زيادة الرضا الوظيفي والإنتاجية والالتزام لدى الموظفين.

مكونات نظام أداء :

- 1- **الأهداف:** توضع لتسليط الضوء على مجالات حاسمة في عمل المعلم، بحيث يتم ربطها بالأهداف الإستراتيجية لمدرسته، وكذلك بالتزاماته المهنية إزاء طلبته؛ أي الأهداف التشغيلية، كما يمكن وضع أهداف تغطي أية مهمة أو مشروع خاص يكلف به المعلم خارج نطاق مهامه الأصلية، مع التأكيد على ضرورة صياغة الأهداف صياغة سليمة ضمن مفهوم الأهداف الذكية (SMART).
- 2- **القدرات:** تعكس الأسلوب الذي يُمكن المعلم من تحقيق أهدافه، وقد طور ديوان الخدمة المدنية بمملكة البحرين مجموعة من القدرات القيادية والسلوكية الرئيسة التي يحتاج جميع الموظفين ومن ضمنهم المعلم إلى تطويرها وممارستها من أجل بلورة ثقافة مهنية يسعى ديوان الخدمة المدنية لترسيخها لدى موظفي الحكومة بمملكة البحرين.
- 3- **عملية التطوير:** يتحمل من خلالها المعلم مع مسئوله المباشر تحديد وتوثيق وتطوير المتطلبات التطويرية له على المدى القريب وعلى المدى البعيد.
- 4- **ربط الأداء بالإجراءات الوظيفية:** يضمن ربط الحوافز والتدرج الوظيفي والترقيات والزيادة السنوية والمكافآت التشجيعية مع الأداء الوظيفي للمعلم.

آلية العمل بنظام أداء :

1-الأهداف: مع بداية كل عام دراسي يعمل المعلم مع رئيسه المباشر؛ لوضع أهدافه الفردية في القسم المخصص لوضع الأهداف في استمارة تخطيط وتقييم الأداء الفردي (انظر ملحق رقم 1) ضمن مجموعة من الخطوات:

الخطوة الأولى: يضع المعلم ثلاثة إلى خمسة أهداف للعام الدراسي بالإتفاق مع رئيسه المباشر خلال الجلسة الأولى (جلسة التخطيط) في بداية العام الدراسي، ويجب أن تتدرج هذه الأهداف ضمن المجالات الآتية:

- هدف إستراتيجي: يتم صياغته مباشرة من الأهداف الإستراتيجية لمدرسته.
 - أهداف تشغيلية: وهذه الأهداف تتعلق بعمل المعلم، أي تتمحور حول المهام التي يقوم بها وخاصة ما يخص تعلم طلبته.
 - الهدف المتعلق بالمهمة أو المهمات الخاصة: في حالة تكليف المعلم بمهمة خاصة خارج إطار عمله الأساسي، يضع هدفًا خاصًا بهذه المهمة.
- وعند وضع الأهداف يجب مراعاة الآتي:**

- أن تكون الأهداف ذكية.
 - أن تكون ذات صلة بمهام المعلم.
- وبعدها يقوم المعلم بإشراف رئيسه المباشر بكتابة الأهداف في القسم الأول من استمارة تخطيط وتقييم الأداء الفردي.

الخطوة الثانية: تحديد واختيار مؤشرات أداء للأهداف، فبمجرد انتهاء المعلم من تحديد أهدافه مع رئيسه المباشر، يتعين عليه تحديد مؤشرات الأداء الرئيسة الخاصة به. حيث ستساعده على قياس التقدم نحو تحقيق الأهداف، ولذا ينبغي أن تكون المؤشرات على النحو الآتي:

- بسيطة وسهلة الفهم.
- تركز على قياس النتائج المرجو تحقيقها.
- قابلة للمقارنة من حين لآخر؛ حتى يمكن قياس التحسينات.
- قابلة للسيطرة، أي باستطاعة المعلم جمع المعلومات بسهولة.

الخطوة الثالثة: تحديد وزن لكل هدف، فيتعين على المعلم بالاتفاق مع رئيسه المباشر خلال هذه الجلسة تحديد وزن لكل هدف؛ بغرض التعرف على الأهمية النسبية للأهداف مقارنة ببعضها، إلى جانب إفادة المعلم عن المجالات الرئيسة من عمله، والتي يحتاج التركيز عليها، مع أهمية مراعاة ما يأتي:

- إذا كان لأحد الأهداف وزن أعلى من بقية الأهداف، فذلك يدل على أن هذا الهدف رئيس ومؤثر في مدى نجاح المعلم في عمله.
- أقل وزن للهدف هو (10%) وأكبر وزن هو (45%)، والوزن الإجمالي للأهداف هو (100%).

الخطوة الرابعة: المراجعة وتقييم الأهداف، فبعد نهاية الفصل الأول أي في منتصف العام الدراسي، يقوم الرئيس المباشر مع المعلم بمناقشة ما تم تحقيقه من أهداف المعلم المتفق عليها، ويتم تدوينه في القسم المخصص للتقييم نصف السنوي في استمارة تقييم وتخطيط الأداء الفردي. أما التقييم النهائي للأهداف والقدرات فيكون خلال شهر يونيو أي في نهاية العام الدراسي. وتساعد هذه المراجعات على ضمان تقييم أهداف الأداء بشكل مناسب، وعلى تخطيط وتنفيذ متطلبات الدعم والتطوير التنظيمي؛ لتحقيق هذه الأهداف. وفي نهاية العام الدراسي يتم تقييم أهداف المعلم على أساس المستويات الخمسة الموضحة أدناه في الجدول (1). مع ملاحظة أن المقيمين يجب أن يلتزموا بالتوزيع الاعتدالي للمستويات على جميع موظفي المدرسة، مما يقيد نوعاً ما عملية التقييم.

جدول (1)

مستويات تقييم أهداف المعلم بنظام أداء

(المصدر: الوثيقة الرسمية لنظام أداء)

الوصف	مستوى التقدير
- تجاوز كثيراً التوقعات في أهداف رئيسية - ينجز أكثر مما هو متوقع - يكمل المشروع بفعالية وقبل الوقت المحدد	تجاوز كثيراً التوقعات (تحقيق أكثر من 120% من الأهداف)
- تجاوز التوقعات في أهداف رئيسية - عادة يكمل المشروع بفعالية وفي حينه - يبادر في طلب مسئوليات إضافية	تجاوز التوقعات (تحقيق الأهداف بنسبة تتراوح من 101% إلى 120%)
- يفي بالتوقعات في جميع مجالات التقييم ويجاوز التوقعات في بعضها - ينجز بفعالية ومؤهل تماماً لإتجاز عمله - دائماً ينجز العمل بطريقة يعتمد عليها	يفي تماماً بالتوقعات (تحقيق الأهداف بنسبة تتراوح من 81% إلى 100%)
- يفي بالتوقعات في بعض مجالات التقييم ولكنه ينجز أقل مما هو متوقع في قليل منها - ينجز بشكل مقبول وغالباً ما هو مؤهل لإتجاز عمله - عادة ينجز العمل بطريقة يعتمد عليها	يفي جزئياً بالتوقعات (تحقيق الأهداف بنسبة تتراوح من 61% إلى 80%)
- ينجز أقل من التوقعات في العديد من مجالات التقييم - كثيراً ما يحتاج للمساعدة من الرؤساء و/أو الأقران - يحتاج إلى تحسين لكي يرقى إلى معايير الوظيفة في مهمته .	يحتاج إلى تحسين تحقيق الأهداف بنسبة تقل عن 60%

2-القدرات: لقد قام ديوان الخدمة المدنية بتطوير إطار للقدرات الأساسية في قطاع الخدمة المدنية، يحكم كيفية أداء العمل في جميع الجهات الحكومية في مملكة البحرين، حيث يعتمد هذا الإطار على تسع قدرات: ثلاث قيادية وست سلوكية تهتم كافة الجهات الحكومية المندرجة تحت مظلة الخدمة المدنية. ويتم تقييم أداء كل موظف على أساس (4) إلى (6) قدرات ضمن نظام تقييم الأداء. ويكون لكل قدرة أربع مستويات من الكفاءة، يتم تحديدها بحسب التسلسل الهرمي للوظيفة، وتوجد (8) مستويات وظيفية يندرج المعلم ضمن المستوى الأول منها والخاص بالمهنيين (انظر ملحق رقم 2)، ويعمل المعلم مع رئيسه المباشر ضمن الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: يختار المعلم من (4) إلى (6) قدرات للمهام الخاصة به، وذلك بالاتفاق مع رئيسه المباشر ضمن القدرات الأساسية وهي تطوير الذات، التعاون والعمل كفريق، المهنية، خدمة العميل، تحقيق النتائج وإدارة الموارد. ويتم تدوين هذه القدرات في القسم الخاص بها من استمارة مراجعة وتخطيط الأداء الفردي (انظر ملحق رقم 3).

الخطوة الثانية: تحديد أوزان ترجيحية متساوية لكل قدرة، حيث يجب تحديد أوزان ترجيحية متساوية لكل قدرة من القدرات، وذلك بعد اختيار مجموعة من القدرات التي سوف يستخدمها المعلم في نظام إدارة الأداء الوظيفي خلال العام الدراسي، حيث يكون تقرير الأوزان الترجيحية المتساوية على أساس مبدئي، وهو أن القدرات الست قد تم تحديد وزنها واختيارها كسلوكيات أساسية يتعين ممارستها من قبل جميع موظفي الخدمة المدنية على قدر متساوٍ. كما يجب أن يكون مجموع الأوزان الترجيحية في استمارة تقييم الأداء السنوي (100%)، والجدول رقم (2) يبين الأوزان الترجيحية التي يمكن تحديدها للقدرات المختارة:

جدول(2)

الأوزان الترجيحية للقدرات بنظام أداء

(المصدر: الوثيقة الرسمية لنظام أداء)

عدد القدرات	أوزان ترجيحية متساوية لكل قدرة
4	25%
5	20%
6	16.6%

الخطوة الثالثة: مراجعة وتقييم القدرات، حيث يقوم المعلم مع رئيسه المباشر بمراجعة القدرات خلال جلسة التقييم النصف سنوية، ويجري عليها تعديلات إذا تطلب الأمر، ويتناقشان حول تقدم

سير الأداء في جملة القدرات المختارة للمعلم، مع تدوين المعلم لهذا التقدم في القسم المخصص للتقييم نصف السنوي في استمارة تقييم خطة الأداء الفردي. ومع انتهاء العام الدراسي، يتم تقييم المعلم ومنحه التقدير المناسب على أساس القدرات التي مارسها بحسب مستوى القدرات المختارة في بداية العام الدراسي باستخدام خمسة مستويات، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (3)

مستويات قدرات الموظف بنظام أداء
(المصدر: الوثيقة الرسمية لنظام أداء)

مستوى التقدير	الوصف
يجاوز كثيراً التوقعات	يمارس الموظف دائماً جميع السلوكيات المطلوبة في جميع المواقف بأعلى درجات الفعالية والتأثير ويمكن إعتباره نموذجاً يحتذى به
يجاوز التوقعات	يمارس الموظف جميع السلوكيات المطلوبة بكثرة وفعالية في مواقف مختلفة ومع أشخاص مختلفين
يفي تماماً بالتوقعات	يمارس الموظف السلوكيات المتوقعة والمطلوبة باستقلالية في مواقف متكررة أو في مواقف محددة ومعروفة
يفي جزئياً بالتوقعات	يمارس الموظف جزئياً السلوكيات المطلوبة ولكن بشكل غير مستقل في مواقف متكررة أو في مواقف محددة ومعروفة
يحتاج إلى تحسين	يمارس الموظف بعض السلوكيات المطلوبة حسب المستوى ولكن ليس بشكل مستمر أو بكفاءة في مواقف محددة ومعروفة .

3-التطوير: يركز نظام إدارة الأداء الوظيفي أيضاً على تطوير المعلم، حيث أن عملية تخطيط التطوير تمنحه الفرصة للإعداد للمستقبل، كما تسمح له خطة التطوير توثيق متطلبات التطوير المهني على المدى القريب وال المدى المتوسط وال المدى البعيد. ويتعين عليه بالتشاور مع رئيسه المباشر أن يصوغ خطة التطوير الخاصة به، وعند إعدادها يتعين عليه أيضاً النظر إلى جانب الأنشطة التدريبية الرسمية في الفرص التطويرية المتوفرة مثل:

- التوجيه (التغذية الراجعة).
- المهمات الداخلية أو الخارجية خارج نطاق المهام الأساسية.
- الدورات التدريبية الداخلية والخارجية.
- التعلم الذاتي.

وتهدف خطة التطوير الفردي في استمارة تقييم خطة الأداء الفردي (انظر ملحق رقم 4) إلى توثيق الاحتياجات التطويرية للمعلم، ووضع أهداف للتطوير الشخصي تتسجم مع المتطلبات والاحتياجات المهنية. وتقع على رئيسه المباشر مسؤولية التأكد من أنه قد تم وضع مخطط للأنشطة يتواءم مع مخططات المدرسة وميزانياتها. كما يجب على المعلم مناقشة خطة التطوير الخاصة به مع رئيسه المباشر خلال فترتي التقييم نصف السنوي والتقييم النهائي، ويتم تعديلها

خلال السنة الدراسية؛ لتعكس التغيرات في المهام أو المواد التي يقوم بتدريسها أو المراحل، عن طريق تدوين التعديلات على الاستمارة الخاصة به بالتشاور مع رئيسه المباشر.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة والعلاقة بموضوع البحث، وستعرضها فيما يأتي مصنفة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية مرتبة بحسب الأقدمية.

أولاً: الدراسات العربية:

تناولت الدراسات العربية موضوع تقييم أداء المعلم من عدة جوانب، فالكثير منها تناولته من جانب تقييم الأداء بحسب معايير مختلفة مثل معايير الجودة أو المعايير المهنية المعاصرة وغيرها، والبعض الآخر اهتم بتقييم النظام من وجهة نظر المعلمين أو المديرين أو كل من له علاقة بتقييم المعلم، وفيما يأتي سيتم استعراض عددٍ من هذه الدراسات:

دراسة المدهرش (2006) هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية مهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، من وجهة نظر المعلمين. وتم استخدام استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: المجال الإنساني، والمجال الفني، والمجال الإداري. وتكونت عينة الدراسة من (474) معلمًا ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ودراسة العلي (2007) هدفت إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، وتقويم واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معايير الجودة، واستخدمت بطاقة ملاحظة طبقت على (33) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية. وكانت أبرز النتائج التي تم التوصل إليها إن الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية متوسط في ضوء معيار (القدرة على التواصل الاجتماعي، والتمكن من المادة العلمية، والكفاءة التدريسية)، وقليل في ضوء معيار (القدرة على تنمية القدرات الإبداعية للطالبات)، وكبير في ضوء معيار (امتلاك السمات الشخصية، وإدارة الذات)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير الآتية: القدرة على التواصل، وتنمية

القدرات الإبداعية للطالبات، والتمكن من المادة العلمية، والكفاءة في التدريس، والأداء التدريسي الكلي باختلاف مؤهلاتهن التعليمية.

أما دراسة هلال (2007) فهدفت إلى بناء برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته في الأردن، وتم استخدام استبانة مكونة من سبعة مجالات كأداة للدراسة. وتكوّن مجتمع الدراسة من (20) مديراً و(20) مشرفاً من مدارس الثقافة العسكرية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من الاتجاهات المعاصرة لتقويم الأداء الصفّي للمعلم وهي: التقويم التشاركي، وتقويم الطلبة، والتقويم التطويري، والتقويم الإكلينيكي، والزيارات الصفّية، والبحث الإجرائي، والورش التربوية، والملاحظة المنظمة، كما أن درجة التقويم الكلية كانت مرتفعة الدرجة في كل من: تقبل الطلبة، والإدارة الصفّية، والسمات الشخصية، والوسائل والأدوات التعليمية، بالإضافة إلى أن درجة التقويم كانت متوسطة في كل من: التقويم، والدافعية، والنمو المهني والأكاديمي.

ودراسة الحمادي (2008) هدفت إلى التعرف إلى واقع الأداء الوظيفي للمعلمين، والوقوف على الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد شملت محورين أساسيين، المحور الأول تعلق بالعوامل التي يتم من خلالها قياس أداء المعلم، وهي: التخطيط لعملية التدريس، والإدارة الصفّية، والعلاقات والتواصل، والقوانين والتعليمات التربوية، والمرافق المدرسية، والإذاعة المدرسية، والمنهاج، والاختبارات المدرسية، وإستراتيجيات وتقنيات التدريس. والمحور الثاني اختص بتوصيف الأنماط القيادية من خلال عبارات الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة من (55) مدرسة. وقد انتهت الدراسة إلى أن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمات والمعلمين في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان متوسط، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين الأداء الوظيفي للمعلمين والنمط القيادي، بالإضافة إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي عند المديرين والمديرات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية.

وقد أجرى الصغير (2008) كذلك دراسة هدفت إلى تقديم نموذج إجرائي لتقويم أداء المعلم وفق معايير واضحة لمعرفة الصعوبات التي تواجه تقويم أداء المعلم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وتم استخدام استبانة استطلع من خلالها رأي (722) من مدراء المدارس والموجهين التربويين والمعلمين في نظام التقويم الحالي بالمدارس الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود حاجة ماسة لإعداد نموذج يتضمن معايير واضحة لتقويم أداء المعلم، وإمكانية إسهام النموذج في تقليل المشكلات التي ترتبط بتقويم المعلمين بالمدارس،

كما أوضحت إن أهم مجالات تقييم أداء المعلم في المدارس تشمل: التخطيط، والبيئة الصفية، والتدريس، التكنولوجيا، المسؤوليات المهنية، أخلاقيات المهنة.

وتناولت دراسة الدهش (2009) تقييم أداء معلمي الرياضيات بمدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، وتم إعداد استبانة وبطاقة ملاحظة وفق المعايير المهنية العالمية، حيث طبقت على (45) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بنين بمنطقة الرياض. وخلصت الدراسة إلى أن معيار التنمية المهنية وتحسين الأداء لدى معلمي الرياضيات ضعيفاً بالرغم من أهميته، ومعرفة معلمي الرياضيات بطبيعة الرياضيات كعلم وكمادة دراسية ضعيفة، كما أن قدرة المعلمين على توفير بيئة صفية مشجعة على التعلم ضعيفة، وتخطيط المعلمين بطرق غير تقليدية ضعيف، وأخيراً كشفت عن وجود مجموعة من المعلمين ما زالوا يخشون من تقييم أدائهم ذاتياً، ويكتفون بما يقدم عنهم من تقارير سنوية تقليدية.

ودراسة الطراونة وآخرون (2010) هدفت إلى التعرف على فاعلية أساليب تقييم أداء المعلم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في منطقة جنوب الغور الأردني من وجهة نظر المعلمين، باستخدام استبانة مكونة من ستة محاور، تم تطبيقها على (156) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في منطقة جنوب الغور الأردني. وأشارت النتائج إلى أن تقدير مجالي العمل الإداري والكتابي جاء بدرجة عالية، بينما جاءت المجالات الأخرى بدرجة متوسطة، كما كشفت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير الخبرة، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغيري الجنس والمستوى التعليمي.

وسعت دراسة صوالحة (2012) إلى بناء أداة تقييم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن، حيث صممت استبانة وطبقت على (29) مديراً ومديرة، و(479) معلماً ومعلمة، و(21) مشرفاً ومشرفة. وأظهرت النتائج إن تقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية في المجالات المختلفة جاء في المستوى المرتفع، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد أجرى اليعمدي (2013) أيضاً دراسة هدفت إلى معرفة الصعوبات والمعوقات التي واجهت الأشخاص الذين نفذوا تقييم المعلم في سلطنة عمان، وتم الاعتماد على المنهج النوعي

(عينة قصدية)، حيث أجريت مقابلات مع مجموعة من التربويين من سبع مدارس مكونة من (9) معلمين، و(2) من المشرفين التربويين، و(3) مدراء. وأوضحت نتيجة المقابلات أن الصعوبات التي ذكرها المشاركون تتمثل في: نقص التعزيز، وعدم كفاية تدريب المقومين، وضغط وثقل الأعمال الإدارية الملقة على عاتق القائمين بالتقويم، والصلاحيات المحدودة الممنوحة للمقومين، وضعف التزام كل من المعلم والمقوم تجاه نظام التقويم، كما أشارت إلى أهمية توفير المساعدة اللازمة لكل من المعلم والمقوم؛ حتى يتم تنفيذ عملية التقويم بشكل فاعل يسهم في نمو المعلم وتطوير أدائه.

وهدفنا دراسة الأحمري (2013) إلى اقتراح بطاقة لتقويم أداء معلم اللغة الانجليزية في ضوء نموذج (مارزانو) لتقويم المعلم من وجهة نظر المختصين ومشرفي اللغة الانجليزية ومعلميها، وصممت استبانة اعتماداً على نموذج (مارزانو) لتقويم المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (7) مختصين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الطائف، وكذلك (20) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة الانجليزية بمدينة الطائف ومدينة مكة المكرمة، و(90) معلماً للغة الانجليزية بمدينة الطائف. وخلصت الدراسة إلى أن درجة أهمية توافر المهارات التدريسية في معلم اللغة الانجليزية كانت في مستوى مهم جداً ومهم من وجهة نظر عينة الدراسة، كما بينت وجود فروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير طبيعة العمل، في مجالي: الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية، والتفكير الناقد في التدريس، والاستبانة ككل لصالح المختصين، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمشرفين تبعاً لمتغير طبيعة نوع المؤهل في مجال الإستراتيجيات والسلوكيات الصفية لصالح ذوي المؤهل التربوي.

أما دراسة الغسرة (2013) فهدفت إلى بناء مقياس لتقويم أداء معلمي الرياضيات للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين في ضوء المعايير العالمية، وقد استخدم مقياس مكون من (5) محاور تناول تخطيط وتصميم المواقف التعليمية، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، والمادة العلمية، والتقويم، وتنمية القدرات المهنية للمعلم. وتكونت عينة الدراسة من (57) معلماً و(89) معلمة من المدارس الإعدادية الحكومية بمملكة البحرين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات على مقياس تقويم أداء معلم الرياضيات يمكن أن يعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات على مقياس تقويم أداء معلم الرياضيات يمكن أن تعزى للخبرة التدريسية للمعلم.

ودراسة الراجحية (2014) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، وذلك من خلال استبانة تم توزيعها على (480) معلمًا ومعلمة في (18) مدرسة تعليم ما بعد الأساسي في محافظة الداخلية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في جميع المحاور لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري المسمى الوظيفي والمؤهل العلمي، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة في جميع المحاور لصالح المعلمين الأقل خبرة (1-5).

وتناولت دراسة الرميحي (2014) قياس التقويم الذاتي وأثره في الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الخبر، والتعرف على مستوى تطبيق التقويم الذاتي لديهم، وتكونت عينة البحث من (20) معلمًا، طبقت عليهم استبانة مكونة من (31) فقرة، كما تم الاعتماد على الدراسة الميدانية بجانب الاستبانة. وأشارت النتائج إلى ميل المسؤولين بمدارس التعليم العام إلى الأساليب التقليدية في التقويم، حيث جاءت أكثر أساليب التقويم المتبعة حاليًا فقرة "يتم إعطائي تقريرًا عن أدائي من المشرف التربوي" في المرتبة الأولى كأعلى أساليب التقويم المتبعة، ثم فقرة "يتم إطلاعي على استمارة تقويم الأداء في بداية العام الدراسي" في المرتبة الثانية، يليها "يتم عقد اجتماع من قبل المشرف التربوي/ مدير المدرسة؛ لمناقشة أدائي بعد الزيارة" في المرتبة الثالثة، كما بينت وجود تفاوتت تقديرات معلمي المرحلة الثانوية من أفراد عينة البحث في مدينة الخبر حول أهمية التقويم الذاتي، فقد جاءت فقرة "القصور في تطبيق التقويم الذاتي للمعلم يؤدي إلى ضعف في المخرجات التعليمية" في المرتبة الثانية، تليها فقرة "التقويم الذاتي يساعدني في مراجعة إستراتيجيات تعليمي الصف" في المرتبة الثالثة، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين كل من درجات التقويم الذاتي وأداء المعلم لدى عينة البحث.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

تولي الدول الأجنبية المهمة بتطوير التعليم أنظمة تقييم أداء المعلم أهمية قصوى؛ فتوجه وتشجع المراكز البحثية والمعاهد العلمية والمؤسسات التربوية والجامعات على تناول هذا الموضوع ضمن خططها البحثية؛ حتى تستطيع من خلال نتائج هذه الدراسات التعرف على السلبيات لمعالجتها، والايجابيات لتعزيزها والمضي قدمًا في عملية التطوير. وفيما يأتي سيتم استعراض عدد من هذه الدراسات:

دراسة Hughes (2006) هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسات تقييم أداء المعلم ورضاه الوظيفي، وتم تطبيقها على جميع معلمي المدارس المتوسطة في الوسط الغربي لولاية ميسوري الأمريكية، واستخدمت استبانة تم من خلالها التعرف على آراء المعلمين، وأكدت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسات المُقيم والرضا الوظيفي للمعلم.

وهدف دراسة Beimers (2008) إلى معرفة إن كانت عملية تقييم أداء المعلم تؤدي إلى تحسين أدائه أو ممارساته المهنية في مدرسة (FVC) (Fraser Valley Christian High School)، وقد تمت خلالها دراسة حالة (3) معلمين مروا جميعهم بعملية تقييم الأداء خلال (12) شهرًا، وأثرها في ممارساتهم المهنية. وتطبق مدرسة (FVC) نظام تقييم تكاملي يهدف إلى تحسين أداء المعلم من خلال التركيز على المحاور الآتية: التخطيط للدرس والإعداد له، التدريس الصفّي، تكوين مجتمع تعليمي تعليمي داخل الصف، المسؤوليات المهنية، أثر الرؤية والرسالة على الممارسات التدريسية. ويتم تحقيق هذه المحاور من خلال نظام تقييم أداء المعلم المتمثل في: الحوارات المهنية، التأملات المهنية اليومية، القراءات، الزيارات الصفية التبادلية، استطلاع آراء الطلبة وأولياء أمورهم، التقييم النهائي. وتبين أن نجاح عملية تقييم أداء المعلم يعتمد على الكثير من العوامل، منها: إيمان المعلم بأنه شريك في عملية تقييم أدائه، والعلاقة الإيجابية بين المُقيم والمعلم المبنية على الثقة المتبادلة، والمناخ الإيجابي السائد في المدرسة، والذي يجعل عملية التقييم أقل رهبة وخوفًا.

وأجرى Batchelor (2008) دراسة لتحديد ماهية المواقف والمفاهيم لدى المعلمين حول فاعلية نظام تقييم أدائهم، حيث تم تطبيق استبانة على (87) من معلمي المدارس الثانوية. وخلصت الدراسة إلى وجود اتفاق بين المعلمين على أن برامج التقييم الخاصة بهم فاعلة، كما أظهرت وجود اختلاف بين المعلمين فيما يتعلق ببرامج التوجيه وبرامج التطوير المهني.

وتناولت دراسة Daley, Kim (2010) فاعلية نظام تقييم أداء المعلم الذي تستخدمه (10) من الولايات الأمريكية، والمسمى بـ (TAP) أي (Teacher Advancement Program)، والذي يتكون من: الملاحظات الصفية، ومقاييس نمو تحصيل الطلبة، ويوفر هذا النظام تغذية راجعة للمعلم؛ لتحسين أدائه وتدعيم التنمية المهنية المقدمة له، وكذلك توفير مقاييس للأداء. وتم تحليل بيانات تقييم (3262) من المعلمين من (104) مدرسة. وبينت الدراسة أن النظام يقدم تغذية راجعة متميزة للمعلمين، ويتضح ذلك في الارتباط الإيجابي بين درجات الملاحظة الصفية ونمو تحصيل الطلبة، كما كشفت عن تطور الأداء التدريسي للمعلمين في المستويات المختلفة

من الملاحظة مع مرور الوقت، واحتفاظ مدارس العينة بالمعلمين الأكفاء بحسب نتائجهم في (TAP).

ودراسة Heyde (2013) هدفت إلى البحث والتحقيق في كيفية قيام مسؤولي التعليم بالمدارس الابتدائية في إدارات مقاطعات ضواحي مدينة شيكاغو بتعديل نظم التقييم الحالية الخاصة بهم امتثالاً لقانون بيرا الجديد (PERA) (Performance Evaluation Reform Act) وكيفية استخدامهم لنظم تقييم المعلمين المعدلة لتحسين جودة التعليم بطرق تزيد من تعلم الطلبة. وركزت الدراسة على ثلاث مدارس ابتدائية من ثلاث مناطق، اعتماداً على مجموعة من طرق جمع البيانات كالمقابلات والاستبانات للمعلمين والمسؤولين وتحليل الوثائق، وبينت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين من المديرين والمعلمين أبدوا ارتياحهم لنظام تقييم المعلم الحالي رغم أنه لا يمايز بين المعلمين، كما رأى المسؤولون والمعلمون أن نظام التقييم الحالي عادل، ويمدهم بتغذية راجعة مفيدة، وأن هناك اختلافات كبيرة بين المعلمين، وحتى الإداريين، فيما يتعلق بالتغييرات المقبلة لنظم تقييم أداء المعلمين التي تتطلبها القوانين الجديدة للولاية، مما يتطلب تهيئة المعنيين وإيجاد لغة تواصل تشاركية فيما بينهم.

كما أجرت Gutmann (2014) دراسة تحليلية هدفت إلى معرفة مدى تأثير سياسات أنظمة تقييم أداء المعلم في المعلمين أنفسهم. وخلصت الدراسة إلى أن تطوير الهوية المهنية للمعلم مفهوم مركب وذو أوجه عدة، ففهم المعلم للأدوار أو المهام المنوطة به تتأثر بعدة عوامل مثل المعتقدات الشخصية للمعلم وخبرته، وخصوصية المدرسة، وبالعوامل تتعلق ببيئة المدرسة التعليمية مثل: القيادة المدرسية، ودرجة التعاون مع الزملاء. كل هذه العوامل تؤثر في كفاءة ما يقدمه المعلم في الغرفة الصفية، لذلك فعلى واضعي سياسات نظام تقييم أداء المعلم مراعاة هذه العوامل عند تطبيقه.

وبينت دراسة Smylie (2014) التحليلية التي هدفت لدراسة أثر تقييم أداء المعلم على التطوير المهني أنه بالرغم من أن أغلب الولايات الأمريكية تستخدم أو قامت بتطوير أنظمة لتقييم أداء المعلم، فإن هذه الأنظمة تعاني من الكثير من المشاكل، وأكثر هذه المشكلات جدية هو عدم إيلائها الاهتمام الكافي لعملية التطوير المهني للمعلم.

وكذلك هدفت دراسة Aramath (2014) إلى التحقق ووصف محاولة (2) من المدارس العامة في ولاية ميشغان الأمريكية بناء نظام تقييم متعدد الأبعاد للمعلمين، والذي يشمل على أدلة على تعلم الطلبة باعتبارها عنصراً جوهرياً وهاماً في نظام مراجعة أداء المعلم. واستخدم المنهج الكيفي (دراسة حالة)، وأشارت النتائج إلى أنه عند تصميم أنظمة جديدة لتقييم أداء المعلم

لا بد من التأكد من مراعاتها لتمايز المعلمين، ويصبح المعلمون أكثر تفاعلاً وتحملًا للمسؤولية مع أنظمة التقييم متعددة الأبعاد؛ لأنها توفر لهم خيار انتقاء أدوات التقييم التي تتناسب مع خبراتهم والكفايات التي يحتاجونها، كما ينبغي أن تشتمل أنظمة التقييم على سياسات واضحة ومبادئ توجيهية يتم تقديمها لقادة المدارس والمعلمين عبر دورات تدريبية متعددة ومستمرة، ويتوجب أيضًا على المسؤولين قضاء بعض الوقت في تطوير وتجريب المبادئ التوجيهية لأنظمة التقييم؛ لجعلها أكثر وضوحًا وتعزيزها بالأمثلة والأدلة المرئية والمخططات الانسيابية.

ودراسة Smith (2015) هدفت إلى التعرف على أثر النظرة السلبية للمعلمين تجاه أثر نظام تقييم الأداء في تحصيل الطلبة وكفاءة المعلم في مدارس مقاطعة شمال ولاية كاليفورنيا الأمريكية، وذلك بتحليل بيانات (5) مصادر: الوثيقة الرسمية لنظام تقييم أداء المعلم والذي يطلق عليه (PAR) أي (Peer Assistance Review)، واستبانة موجهة للمعلمين، ونتائج تقييم أداء المعلمين، ومقابلات فردية، وأخرى جماعية للمعلمين. وكشفت النتائج عن وجود تنافر بين أهداف النظام كما جاء في الوثيقة والأدلة الناتجة بعد تطبيقه، كما أنه لتطبيق النظام تأثير سلبي على صحة المعلمين، كما بينت وجود غموض في سياسة نظام تقييم أداء المعلم (PAR) أدت إلى سوء تطبيقه على المستوى المحلي.

وتناولت دراسة Mulligan (2015) استكشاف الظروف التي من خلالها يعزز تقييم أداء المعلم التنمية المهنية على المستوى الفردي والجماعي، وأجريت هذه الدراسة الكيفية (دراسة حالة) على إحدى مدارس (IB PYP) أي (International Baccalaureate Primary Years Program). وقد خلصت الدراسة إلى أن التنمية المهنية المستمرة وذات القيمة يمكن إدراجها ودعمها خلال عملية تقييم المعلم، وأن هناك حاجة إلى هيكلتها وفق عمل منظم متضمنة تغذية راجعة مستمرة، وتقصي للأثر، وحوارات وتعاونًا فيما بين المعلمين ومسؤوليهم؛ من أجل تكوين آلية للمتابعة والرصد، ولإشعارهم بضرورة وأهمية ما يقومون به لدعم استمراريته، كما أكدت الدراسة على أهمية إعادة تعريف وتعميق مفاهيم التحسين لدى القيادات المعنية بالتنمية المهنية، وضرورة التركيز على أهداف محددة، وربط الأقران بأهداف مماثلة؛ مما يشجع على الالتزام بجهود المدرسة الرامية للتحسين والتطوير.

وهدف دراسة Moss (2015) إلى معرفة تصور المعلمين فيما يتعلق بممارسة مدرستهم لنظام (دانيلسون) لتقييم أداء المعلم، وتحديدًا مدى إيمان هؤلاء المعلمين بأهمية هذا النظام في تشكيل وتحسين ممارساتهم التعليمية. وأجريت هذه الدراسة الكيفية على (15) معلمة من إحدى المدارس الثانوية بولاية نيوجرسي الأمريكية، وبينت الدراسة إن المعلمات اللاتي تمت مقابلاتهن

يرين أنه في حال إعطاء المعلمين فرصة للتفكير بعمق في ممارساتهم من خلال إطار مشترك مثل إطار (دانيلسون) يمكن للمعلمين تحديد نقاط القوة والضعف، وتحديد أهداف يمكن تحقيقها، كما أن المشاركة الإيجابية في عملية التقييم، والتغذية الراجعة القائمة على الأدلة، والمناقشات المهنية بين المعلمين ومشرفيهم تفيد المدرسة والمعلمين؛ حيث تجعلهم أكثر تركيزًا على التنمية المهنية المرتبطة بما يحدث داخل الصف، وإن المبالغ المالية الطائلة التي تنفق حاليًا، والجهود المبذولة من قبل المدرسة لإصلاح نظام تقييم أداء المعلمين سوف تضمن التحسين المستمر للتعليم والتعلم في حال كان تعلم المعلم جزءًا من تقييمه، إضافة إلى أنه إذا لم يكن هناك نظام تقييم أداء يسعى لتقديم تغذية راجعة مستمرة، ودعم مميزات للمعلمين، فيجب على قادة المدارس العمل على إيجاد لغة تواصل إيجابية؛ لكسب ثقة معلميه، وتعزيز إيمانهم بأن النمو المهني للمعلم هو أحد أهم أهداف عملية تقييم الأداء.

وعملت دراسة Reid (2017) على معرفة العوامل التي تؤثر في قرارات مديري المدارس بشأن تغيير سياسة تقييم أداء المعلم، وكيف تؤثر هذه العوامل في عملية اتخاذ القرار من قبل المديرين، وكذلك الطرق التي يتم بها تنفيذ هذه السياسات. وتم استخدام المنهج الاستكشافي لدراسة حالة (6) مدرء من المدارس العامة بولاية ميتشيغان بالولايات المتحدة الأمريكية، وخلصت الدراسة إلى أن غالبية المدرء قالوا إنهم يفتقدون الثقة في سياسة المنطقة التعليمية في تقييم أداء المعلمين، سواءً من حيث المعايير الخاصة بملاحظة الدروس، أو من حيث مقياس نمو أداء الطلبة الذي يمثل جزءًا من التقييم النهائي للمعلمين. كما أنهم لا يشعرون أن سياسة المنطقة التعليمية في تقييم أداء المعلمين تمثل تمثيلًا دقيقًا فاعلية المعلم أو جودة تدريسه، ويعتقدون أن السياسة غير موضوعية إلى حد كبير. ونتيجة لما سبق، اعتمد المدرء على معتقداتهم الخاصة حول ما يشكل تعليمًا فاعلاً في عملية تقييم أداء المعلمين، وليس بالضرورة ما تمليه سياسة المنطقة التعليمية، كما أفاد المديرون أن ليس لديهم ثقة في أن أقرانهم من مدرء المدارس الأخرى يقيمون معلميهم بدقة، مما حدا بهم إلى إعطاء معلميهم نتائج أعلى مما يستحقون خلال عملية تقييمهم؛ لأنهم يعلمون أن هذه الدرجات ستقارن بين المناطق التعليمية عند اتخاذ قرارات التوظيف.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، اتضح لما يأتي:
- 1- استشعار جميع الدراسات أهمية موضوع تقييم أداء المعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعليمية، والاهتمام به أساس تقدم البلدان ورفيها، حيث ربطت أغلب الدراسات وخاصة الأجنبية جودة التعليم بجودة أداء المعلم.
 - 2- اتجهت معظم الدراسات العربية إلى بناء أداة تقيس أداء معلم مادة دراسية معينة بحسب اتجاهات مختلفة مثل: المعايير العالمية (الغسرة، 2013)، نموذج مارزانو (الأحمري، 2013)، معايير إدارية (صوالحة، 2012)، المعايير المهنية المعاصرة (الدهش، 2010)، الواقع والاتجاهات المعاصرة (هلال، 2007)، معايير الجودة (العلي، 2007).
 - 3- ركزت الدراسات الأجنبية في معظمها على تقويم أنظمة تقييم أداء المعلم المعمول بها في بلدانهم كما في دراسة كل من (Moss, 2015)، و (Gutmann, 2014)، و (Daley, Kim, 2010)، و (Batchelor, 2008)، و (Beimers, 2008).
 - 4- ربطت الدراسات الأجنبية تقييم أداء المعلم بكفاءته التدريسية، ونواتج التعلم إلى جانب بيان أهمية التنمية المهنية للمعلم التي أعطيت الاهتمام الأكبر في أنظمة التقييم كما في دراسة (Smylie, 2014) ودراسة (Mulligan, 2015).
 - 5- انتهجت معظم الدراسات العربية المنهج الوصفي الذي يقوم على معرفة وجهة نظر المعلمين أو المختصين حول تقييم أداء المعلمين باستخدام أداة بحثية واحدة وهي الاستبانة، بينما اعتمدت معظم الدراسات الأجنبية المنهج الكيفي الذي يقوم على دراسة الحالة بأدوات بحثية متعددة؛ بغية الوصول إلى فهم أفضل للواقع.
 - 6- اتفقت الدراسات العربية والأجنبية على أن التحديات التي تواجه نظم تقييم أداء المعلمين تتمثل في الآتي:
 - عدم امتلاك المقيمين لكفايات التقييم؛ مما يؤثر سلباً على النتائج المرجوة من عملية تقييم المعلم.
 - حاجة التنمية المهنية إلى هيكلة عمل منظمة، متضمنة تغذية راجعة مستمرة تتقصى الأثر، وحوارات وتعاون بين المعلمين ومسؤوليهم؛ من أجل تكوين آلية للمتابعة والرصد، ولإشعارهم بضرورة وأهمية ما يقومون به لدعم استمراريته.
 - عدم التزام الأطراف المشاركة في التقييم، سواء المُقيم أو المقوم، بالآلية المعتمدة في التقييم.

- عدم وضوح المعايير الخاصة بالنظام تؤدي إلى خلل في تطبيقه.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تتلخص أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

- 1- التأكد من أهمية البحث في موضوع تقييم فاعلية نظام تقييم أداء المعلم بمملكة البحرين.
- 2- تحديد أداة البحث المناسبة لموضوع الدراسة.
- 3- تحديد محاور أداة البحث بحسب الدور الحديث لأنظمة التقييم المتطورة.
- 4- وضع الإطار العام لإجراءات الدراسة ومنهجيتها.
- 5- أهمية التعرف على وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بنظام تقييم أدائهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة وعينتها
- أدوات الدراسة وإجراءاتها
- الأساليب الإحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ الدراسة؛ تحقيقًا لأهدافها، وذلك بتوضيح منهج الدراسة، ووصف مجتمعها، وكيفية اختيار أفراد العينة، والأدوات التي تم استخدامها، وإجراءات تطبيقها، إضافة إلى بيان الأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المقارن باعتباره الأنسب لأغراض الدراسة وأهدافها، وأشار كل من مايلز وايرسيان (2012: 355) إلى أن هذا النوع من المناهج تحاول تحديد العلة، أو السبب لفروق موجودة في السلوك أو حالة مجموعة من الأفراد.

مجتمع الدراسة وعينتها:

1-مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية ذكورًا وإناثًا بالمدارس الحكومية في مملكة البحرين في الفصل الأول من العام الدراسي 2017-2018م، والبالغ عددهم (3097) معلمًا ومعلمة، بواقع (681) معلمًا، و(2416) معلمة، وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2017-2018م.

وقد اختارت الباحثة معلمي المرحلة الابتدائية؛ لأنها مرحلة دراسية مهمة في حياة الطلبة، حيث يتم فيها بلورة شخصياتهم أكاديميًا وسلوكيًا؛ لذا يتوجب أن يكون المعلمون فيها على قدر عالٍ من الكفاءة والمهنية. كما يستلزم من الجانب الآخر وعلى صعيد القيادات المدرسية لهذه المرحلة التعامل مع عملية تقييم المعلم بحرفية ومهنية دقيقة وصادقة؛ لتمكينه من القيام بمهامه ومسؤولياته الوظيفية ذات الخصوصية على أكمل وجه.

كما أن اختيار الباحثة المعلمين - بشكل خاص - لمعرفة وجهة نظرهم دون غيرهم من التربويين كان على أساس كونهم الشريحة الأهم والأكبر في المجال التعليمي، وسماع رأيهم في شأن تقييمهم يعد الطريق الأسرع للكشف عن إيجابيات وسلبيات التقييم بصورة عامة، وللكشف عن ممارسة المقيمين وربطها بتجويد الممارسة التدريسية للمعلم ورفع كفاءته المهنية بصورة خاصة، كما أنه من المهم أيضًا معرفة اتجاهات المعلمين نحو عملية التقييم ومدى

تأثيرها على ممارساتهم داخل الصف مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات هيئة جودة التعليم والتدريب.

2- عينة الدراسة:

بلغ عدد أفراد العينة المطلوبة (342) معلمًا ومعلمة بحسب موقع (Raosoft)، أي ما نسبته (11%) من مجتمع الدراسة، حيث تم التواصل مع أفراد مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين عن طريق الشبكة العنكبوتية، وذلك بوضع أداة الدراسة في موقع (Google Form)، ومن ثم إرسال الرابط إلى جميع المعلمين والمعلمات، وقد شارك (638) معلمًا ومعلمة في الإجابة عن جميع أسئلة الاستبانة الإلكترونية، أي بنسبة (20.6%) من المجتمع الكلي.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

1- أدوات الدراسة:

أ. استبانة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة تهدف إلى التعرف على وجهة نظر المعلمين في نظام تقييم أدائهم المعمول به حاليًا في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وقد تكونت من ثلاثة أقسام على النحو الآتي:

القسم الأول: تضمن معلومات شخصية، وهي: سنوات الخبرة للمستجيب، وتقدير مدرسته وفق التقييم الأخير لهيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين.

القسم الثاني: تضمن أسئلة مغلقة تمحورت في (36) عبارة، ركزت فيها الباحثة على المحاور الثلاثة التالية:

- المحور الأول: جودة الأداء التدريسي، وعدد عباراته (20).
 - المحور الثاني: التنمية المهنية، وعدد عباراته (10).
 - المحور الثالث: آلية عملية التقييم، وعدد عباراته (6).
- وقد تم اختيار هذه المحاور بناءً على الأسباب الآتية:
- تهدف الغالبية العظمى من الأنظمة العالمية لتقييم أداء المعلم إلى تجويد الأداء التدريسي للمعلم ورفع كفاءته المهنية.
 - تركز عملية مراجعة أداء المدارس من قبل هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين على جودة المعلم في أدائه التدريسي، وتنميته المهنية.

- تهتم الدراسة وتركز على ممارسات المقيم، من حيث تنفيذه لآليات تطبيق النظام بشكل مباشر، وجودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية للمعلم بشكل غير مباشر.

القسم الثالث: تكون من سؤالين مفتوحين؛ الهدف من السؤال الأول معرفة وجهة نظر المعلمين فيما يتعلق بالتحديات التي تواجههم في نظام تقييم الأداء الحالي، والهدف من السؤال الثاني جمع مقترحات المعلمين من أجل تطبيق أمثل لهذا النظام.

وقد اعتمدت الباحثة في الاستبانة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وبناءً على رأي الأساتذة المحكمين استخدمت للمحورين الأول والثاني تقديرات مختلفة عن المحور الثالث، وتعني بدائل التدرج في هذين المحورين ما يأتي:

كبيرة جدًا (5 درجات): يُسهم النظام في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، أو رفع الكفاءة المهنية للمعلم، بدرجة كبيرة جدًا.

كبيرة (4 درجات): يُسهم النظام في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، أو رفع كفاءته المهنية بدرجة كبيرة.

متوسطة (3 درجات): يُسهم النظام في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، أو رفع كفاءته المهنية متوسطة.

منخفضة (درجتان): يُسهم النظام في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، أو رفع كفاءته المهنية بدرجة منخفضة.

منخفضة جدًا (درجة واحدة): يُسهم النظام في تجويد الأداء التدريسي للمعلم، أو رفع كفاءته المهنية بدرجة منخفضة جدًا.

وفيما يتعلق بالمحور الثالث، فبدائله تعني ما يأتي:

دائمًا (5 درجات): يتم تنفيذ الممارسات والإجراءات بصورة مستمرة، بحيث تكون أنموذجًا وآلية عمل متبعة في المدرسة دائمًا.

غالبًا (4 درجات): يتم تنفيذ الممارسات والإجراءات في معظم الأوقات في المدرسة.

أحيانًا (3 درجات): يتم تنفيذ الممارسات والإجراءات في مرات قليلة، أو تكون غير مكتملة ولا يمكن اعتبارها أنموذجًا في المدرسة.

نادرًا (درجتان): يتم تنفيذ الممارسات والإجراءات في مرات قليلة جدًا، أو تكون غير مكتملة غالبًا ولا يمكن اعتبارها أنموذجًا في المدرسة.

لا يحدث (درجة واحدة): لا يتم تنفيذ الممارسات والإجراءات في موضعها، كما أن هناك تباينًا جوهريًا في الممارسات، وتفتقد الإجراءات الثبات عند تطبيقها.

وتنوه الباحثة إلى أن بعض عبارات الاستبانة صيغت بصورة سلبية للمعاونة في التعامل مع "الاتجاهات العقلية في الاستجابة"، فقد تبين أن بعض الأفراد يميلون إلى الموافقة على المفردات بغض النظر عن محتواها، وعليه يجب أن تعكس درجات العبارات التي تصاغ سلبياً كما أشار هويت وكارمر (2016، 375-376)، والجدول رقم (4) يوضح درجات الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي.

جدول (4)

درجات الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي الخاص بأداة الدراسة

الدرجات					العبارات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	في المحورين الأول والثاني: العبارات (من 1 إلى 30)
1	2	3	4	5	العبارات (16، 28، 30)
5	4	3	2	1	المتبقي من العبارات
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث	في المحور الثالث: العبارات (من 31 إلى 36)
1	2	3	4	5	العبارة 36
5	4	3	2	1	المتبقي من العبارات

- وقد مر بناء أداة الدراسة هذه بعدد من الخطوات المهمة التي يمكن للباحثة إيجازها كالآتي:
- الاطلاع على كتب ودوريات ومجلات علمية، إلى جانب أدبيات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، إضافة إلى الرجوع إلى الوثائق التي تضمنت معلومات عن نظام التقييم للموظفين الحكوميين (أداء) الصادر عن ديوان الخدمة المدنية بمملكة البحرين، ودليل مراجعة أداء المدارس في مملكة البحرين الصادر عن هيئة جودة التعليم والتدريب (2015).
 - تصميم الاستبانة، وإصدارها كمسودة.
 - اختيار مقياس ليكرت (Likert) الخماسي؛ نظراً لدقته، ومناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

- توزيع الأداة بصورتها الأولية على عدد من المختصين ذوي الخبرات التربوية بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين (انظر ملحق رقم 5)، حيث قاموا بتدوين ملاحظاتهم وآرائهم من حيث:
 - تحديد مدى وضوح وملاءمة عبارات الأداة.
 - حذف أو إضافة أو دمج أو إعادة صياغة أو تجزئة بعض العبارات.
 - إبداء الملاحظات والمقترحات الخاصة؛ لتحسين الأداة.

صدق الأداة:

- **صدق المحتوى:** عُرضت الأداة على عدد من الأساتذة المحكمين من جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي (انظر الملحق رقم 6)؛ للتحقق من صدقها والتأكد من وضوح الصياغة، وملاءمة العبارات للغرض الذي أعدت من أجله. وقد تم إجراء التعديلات في ضوء الآراء والملاحظات التي أوصوا بها، حيث استقرت الأداة في صورتها النهائية المبينة في (الملحق رقم 7).
- **صدق البناء:** تم حساب معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة فيما بينها، وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح بالجدول رقم (5).

جدول (5)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية

الدرجة الكلية	المحور
0.970 **	جودة الأداء التدريسي
0.918 **	التنمية المهنية
0.741 **	آلية تطبيق النظام من قبل المُقيم

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01)، ومما سبق يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق جيد.

ثبات الأداة:

لقياس ثبات أداة الدراسة، طبقت الباحثة الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (39) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، موزعين على ثلاث مدارس ابتدائية، اثنتان للبنات وواحدة

للبنين، بواقع (13) فردًا من كل مدرسة. وتم استخراج الثبات لمحاول الاستبانة وفق معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach's Alpha) وجاءت قيم معدلات الثبات مرتفعة سواءً لمحاول الأداة كل على حدة، أو المحاول مجتمعة، وهي موضحة في الجدول رقم (6).

جدول (6)

معدلات ثبات محاول الاستبانة

م	محاول الاستبانة	معدل الثبات
1	جودة الأداء التدريسي	0.970
2	التتمية المهنية	0.890
3	آلية تطبيق النظام من قبل المقيم	0.870
4	جميع المحاول	0.971

وبناءً على ما سبق، فإن نتائج صدق الأداة وثباتها أعطت مؤشرات مناسبة ومقبولة، الأمر الذي سمح باستخدامها في هذه الدراسة.

ب. المقابلات الفردية:

لتدعيم إجابات المعلمين على السؤالين المغلقين اللذين تم إدراجها في الاستبانة، أجرت الباحثة كذلك مقابلات فردية مع (10) معلمين (8 من الإناث و 2 من الذكور)، ومن مدارس حاصلة على تقدير جيد ومرضٍ وغير ملائم، حيث تم طرح السؤالين عليهم شفويًا وتدوين إجاباتهم.

2- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

طبقت أدوات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- استلام رسالة موافقة جامعة البحرين على موضوع الدراسة (انظر ملحق رقم 8).
- تحديد مجتمع الدراسة، ونسبة العينة المطلوبة (العدد المطلوب).
- تطبيق الدراسة، وذلك بوضع الاستبانة في موقع (Google Form) وإرسالها إلى أفراد الدراسة.
- تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها.
- استخلاص النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري.
- إجراء مقابلات فردية مع عدد من قيادات المدارس بالمرحلة الابتدائية.

- كتابة التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. الإحصاء الوصفي:

- المتوسط الحسابي: لمعرفة نقطة التوازن في توزيع القيم.
- الانحراف المعياري: لمعرفة مدى تباعد القيم عن بعضها.

2. الإحصاء التحليلي:

- اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample T-Test) لمعرفة دلالة فرق المتوسطات عن نقطة حياد التوزيع.
- تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لمقارنة متوسطات مجموعتين أو أكثر.
- المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe Test) لمعرفة إلى أي المجموعات تميل فروق المتوسطات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها
- خلاصة النتائج والتعقيب عليها
- توصيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل نتائج الدراسة في ضوء ما تم جمعه من بيانات، ووفقاً لتسلسل الأسئلة، كما يتناول مناقشة النتائج استدلالاً بالدراسات السابقة، والإطار النظري، إلى جانب عرض التوصيات، ومقترحات لدراسات مستقبلية، وكل ذلك على النحو الآتي:

عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وقد فسرت النتائج في ضوء المعايير في الجدولين (7،8) الآتيين:

جدول (7)

معايير تفسير متوسطات الاستجابة لعبارات الاستبانة

العبارة الواحدة	جودة الأداء التدريسي (20 عبارة)	التنمية المهنية (10 عبارات)	تطبيق آلية النظام (6 عبارات)	المدى
منخفض جداً	1.00-1.80	20.00-36.00	6.00-10.80	
منخفض	1.81-2.60	36.01-52.00	10.81-15.60	
متوسط	2.61-3.40	52.01-68.00	15.61-20.40	
مرتفع	3.41-4.20	68.01-84.00	20.41-25.20	
مرتفع جداً	4.21-5.00	84.01-100.00	25.21-30.00	

جدول (8)

معايير تفسير فروق المتوسطات عن نقاط الحياد

العبارة الواحدة	جودة الأداء التدريسي (20 عبارة)	التنمية المهنية (10 عبارات)	تطبيق آلية النظام (6 عبارات)	المدى
منخفض	قل المتوسط عن 3 بدلالة	قل المتوسط عن 30 بدلالة	قل المتوسط عن 18 بدلالة	
متوسط	لم يختلف المتوسط عن 3	لم يختلف المتوسط عن 30	لم يختلف المتوسط عن 18	
مرتفع	زاد المتوسط عن 3 بدلالة	زاد المتوسط عن 30 بدلالة	زاد المتوسط عن 18 بدلالة	

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ينص السؤال الأول على " إلى أي مدى يسهم نظام تقييم أداء المعلم في جودة أدائه التدريسي؟ "

لإجابة هذا السؤال صيغت الفرضية الصفرية الآتية:

لا يختلف متوسط استجابات المعلمين كمؤشر على مدى إسهام نظام تقييم أداء المعلم في جودة أدائهم التدريسي عن نقطة الحياد (3 لكل عبارة، 60 للمحور) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على هذا المحور وعلى كل عبارة من عباراته التي تحمل التسلسل من 1-20. كما استخرجت قيم (ت) ودلالاتها لفروق المتوسطات عن نقطة الحياد في كل عبارة من العبارات وعلى المحور بشكل عام والجدول رقم (9) يبين النتائج.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور جودة الأداء التدريسي، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية

تسلسل	العبارة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	فرق المتوسطات عن نقطة الحياد Mean Difference (3)	درجة الحرية DF	قيمة (ت) T	الدالة Sig. (2-tailed)
1	تعميق معرفتي بمحتوى المنهج المدرسي	3.31	1.164	0.307	637	6.664	0.001
2	امتلاك المهارات اللازمة لتطوير طرق التدريس الملبيه لاحتياجات الطلبة على اختلاف فئاتهم	3.47	1.028	0.470	637	11.556	0.001
3	امتلاك القدرة على اختيار الأساليب المناسبة لتقييم تعلم الطلبة	3.51	1.043	0.506	637	12.256	0.001
4	امتلاك مهارة تقديم التغذية الراجعة المستمرة للطلبة	3.51	1.043	0.514	637	12.447	0.001
5	التمكن من تقديم الدروس العلاجية في حينها للتغلب على ما يواجهه الطلبة من صعوبات في أثناء تعلمهم (مثال: وضع الخطط العلاجية)	3.40	1.045	0.404	637	9.774	0.001
6	امتلاك مهارات التفاعل الإيجابي مع الطلبة (مثال: تفاعل المعلم مع إجابات الطلبة وتعزيزها)	3.58	1.045	0.575	637	13.901	0.001
7	امتلاك مهارات التواصل الإيجابي مع الطلبة (مثال: علاقة الاحترام المتبادلة بين المعلم والطلبة، مهارة الإنصات أو الاستماع للطلبة)	3.56	1.129	0.558	637	12.488	0.001
8	امتلاك مهارات الإدارة الصفية الفاعلة (مثال: إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم باستخدام أنشطة جانبية تتناسب مع الميول المختلفة للطلبة)	3.63	1.053	0.629	637	15.070	0.001
9	تنمية مهارتي في تصميم خطط الدروس بحيث تتفق أهدافها مع احتياجات الطلبة	3.64	1.080	0.638	637	14.916	0.001
10	إتقان توظيف استراتيجيات تعليم وتعلم فاعلة	3.57	1.043	0.566	637	13.705	0.001
11	تطوير مهارة إدارة الدروس بصورة منظمة ومنتجة. (مثال: إتقان الغالبية العظمى من الطلبة لكفايات الدرس)	3.58	1.036	0.578	637	14.102	0.001
12	إتقان مهارات دمج تقنيات الحاسوب والإنترنت في دروسي	3.52	1.052	0.516	637	12.378	0.001
13	زيادة درجة فعالية استخدام المصادر التعليمية (مثال: استخدام الأفلام، المجلات، الكتب، ... إلخ)	3.47	1.070	0.467	637	11.030	0.001

تسلسل	العبارة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	فرق المتوسطات عن نقطة الحياد (3) Mean Difference	درجة الحرية DF	قيمة (ت) T	الدالة (Sig. (2-tailed)
14	زيادة استخدامي لأساليب تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	3.65	1.038	0.646	637	15.719	0.001
15	زيادة قدرتي على توظيف التمايز في الدروس بصورة فاعلة أكثر	3.60	1.028	0.597	637	14.670	0.001
16	انخفاض درجة فاعلية استخدام المصادر التعليمية (مثال: الأفلام، الكتب،... إلخ)	3.64	1.153	0.639	637	14.007	0.001
17	زيادة استخدامي لأنشطة تتحدى قدرات الطلبة (مثال: قيام المعلم بتطبيق أنشطة ينخرط فيها طلبته بحيث ينتقلون إلى مستويات أعلى من التعلم)	3.54	1.013	0.544	637	13.555	0.001
18	زيادة استخدامي لأساليب تنمي القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة	3.67	1.040	0.669	637	16.252	0.001
19	زيادة استخدامي لأساليب تنمي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة	3.65	1.059	0.652	637	15.548	0.001
20	امتلاك المهارة في توظيف أساليب تربوية تعزز ثقة الطلبة بأنفسهم	3.61	1.040	0.613	637	14.880	0.001
	جودة الأداء التدريسي (نقطة الحياد = $20 * 3 = 60$)	71.09	16.950	11.09	637	16.53	0.001

يتبين من خلال النتائج في الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات المعلمين على العبارات تراوحت بين (3.31 إلى 3.67) وأن متوسطي العبارتين (1،5) وقعا في المدى المتوسط، ومتوسطات بقية العبارات العشرين وقعت في المدى المرتفع على المعيار الأول للتفسير، في حين وقعت متوسطات جميع العبارات في المدى المرتفع وفقاً للمعيار الثاني. من هنا يتبين أن الغالبية العظمى لمتوسطات العبارات وقعت في المدى المرتفع وفقاً للمعيارين معاً.

وبالنظر إلى نتائج المحور بشكل عام نجد أن متوسط استجابات المعلمين عليه بلغ (71.09) من الدرجة القصوى $100(5*20)$ ، وهذا المتوسط يقع في المدى المرتفع وفقاً للمعيارين؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن تطبيق نظام تقييم المعلم يسهم في جودة أدائه التدريسي بشكل عام.

وتتفق نتائج السؤال الأول مع نتائج دراسة Heyde (2013)، التي أوضحت أن المعلمين أبدوا ارتياحهم لنظام تقييم أداء المعلم الحالي بالرغم من أنه لا يمايز بينهم. وكذلك دراسة Ndlovu (1997)، التي بينت نتائجها أن المعلمين يرون أن لعملية تقييمهم تأثير إيجابي على

عملهم التدريسي، وفهمهم لكل ما يتعلق بعملية التعليم والتعلم، بينما رأى المديرون ومفتشو التعليم بأن لعملية التقييم تأثيراً بسيطاً على تطوير أداء المعلم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على " إلى أي مدى يسهم نظام تقييم أداء المعلم في التنمية المهنية للمعلمين؟"

لإجابة هذا السؤال صيغت الفرضية الصفرية على النحو الآتي:
لا يختلف مستوى التنمية المهنية للمعلمين في ظل تطبيق نظام تقييم أداء المعلم عن مستوى الحياد (3 لكل عبارة، 30 للمحور) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على هذا المحور وعلى كل عبارة من عباراته التي تحمل التسلسل من 21-30. كما استخرجت قيم (ت) ودلالاتها لفروق المتوسطات عن نقطة الحياد في كل عبارة من العبارات وعلى المحور كما في الجدول رقم(10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور التنمية المهنية للمعلمين، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية

تسلسل	العبارة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	فرق المتوسطات عن نقطة الحياد Mean (3) Difference	درجة الحرية DF	قيمة (ت) T	الدلالة Sig. (2-tailed)
21	زيادة مشاركتي مع زملائي في مجموعة التعلم المستدامة (مثال: يتعاون المعلم مع زملائه بتكوين مجتمعات تعلم فاعلة ومستمرة)	3.56	1.058	0.558	637	13.319	0.001
22	تطوير ذاتي (مثال: القراءات الخارجية المتعلقة بمجال عملي)	3.38	1.121	0.382	637	8.616	0.001
23	زيادة مشاركتي في الجلسات التطويرية مع زملائي من المعلمين	3.56	1.032	0.563	637	13.766	0.001
24	صقل مهارتي في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة	3.46	1.053	0.464	637	11.126	0.001
25	الانتظام في البرامج التدريبية المقدمة لي (مثال: المدرسة، إدارة التدريب، الإدارة التعليمية)	3.52	1.096	0.524	637	12.065	0.001
26	تطبيق ما تعلمته أثناء التدريب والجلسات التطويرية داخل الغرفة الصفية	3.66	0.999	0.655	637	16.560	0.001
27	زيادة تعاوني مع الجهات المسؤولة عن تحقيق جودة التعلم الصفي(مثال: التعاون مع الإشراف التربوي/ فريق التحسين)	3.58	1.086	0.575	637	13.374	0.001
28	قلة مشاركتي في الجلسات التطويرية مع زملائي من المعلمين	3.69	1.176	0.687	637	14.742	0.001
29	دعم مبادرتي خارج نطاق التدريس (مثال: المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها)	3.51	1.088	0.511	637	11.867	0.001
30	الامتناع عن الانتظام في البرامج التدريبية المقدمة لي (مثال: المدرسة، إدارة التدريب، الإدارة التعليمية)	3.80	1.168	0.799	637	17.294	0.001
	التنمية المهنية للمعلمين (نقطة الحياد = $10 \times 3 = 30$)	35.72	7.722	5.718	637	18.703	0.001

يتبين من خلال النتائج في الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات المعلمين لعبارات هذا المحور تراوحت بين (3.38 إلى 3.80)، وبناءً على المعيار الأول للتفسير فإن جميع هذه المتوسطات تقع في المدى المرتفع باستثناء متوسط الاستجابات للعبارة (22) التي تبين مدى إسهام نظام تقييم المعلم في تطويره الذاتي، فإنه يقع في المدى المتوسط. ووفقاً للمعيار الثاني للتفسير فإن جميع متوسطات الاستجابات لهذه العبارات تقع في المدى المرتفع، ومن هنا يتبين أن الغالبية العظمى لمتوسطات الفقرات وقعت في المدى المرتفع وفقاً للمعيارين معاً.

وبالنظر إلى نتائج المحور بشكل عام نجد أن متوسط استجابات المعلمين بلغ (35.72) من الدرجة القصوى $50(5*10)$ ، وهذا المتوسط يقع في المدى المرتفع وفقاً للمعيارين؛ وعليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن تطبيق نظام تقييم المعلم يساهم في التنمية المهنية للمعلم.

وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج كل من دراسة Sheppard (2013) والتي أشار فيها عدد كبير من المعلمين إلى ما كان لعملية التقييم في نظامهم من تأثير قوي على الممارسات المهنية، ودراسة Jacques & Fireside (2016) حيث أفاد معظم المعلمين أنهم ينظرون إلى عملية التقييم بصفة عادلة ومفيدة، مما يتيح للمسؤولين تقديم ملاحظات مفيدة، ومساعدة المعلمين في التفكير في ممارساتهم وتحسينها. كما تختلف نتائج السؤال الثاني مع دراسة Sixel (2013) التي أظهرت أن خطط التطوير المهني المقررة لم تكن عوامل محفزة لتحسين تعلم المعلمين؛ إذ أظهرت النتائج أن التحفيز الذاتي عامل مهم لتحسين مهارات المعلمين ومساعدة طلبتهم على النجاح، بالإضافة إلى التعاون فيما بينهم والوقت المتاح لهم؛ لذلك كانت هذه عوامل ضرورية لتطوير أساليب التدريس والتأثير في تعلم الطلبة.

وبالنسبة إلى عبارة رقم (22) التي تبين مدى إسهام نظام تقييم أداء المعلم في التطوير الذاتي له، والتي وقعت في المدى المتوسط، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)؛ لمعرفة مصدر التباين في الاستجابات للعبارة وفقاً لتقديرات المدارس في تقرير هيئة جودة التعليم والتدريب، والجدول رقم (11) يبين نتيجة التحليل التي تظهر وجود دلالة إحصائية.

جدول (11)

نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين للتطوير الذاتي

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	مصدر التباين	العبارة
الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0.001	7.784	9.482	3	28.445	Between Groups	التطوير الذاتي
		1.218	634	772.238	Within Groups	
			637	800.683	Total	

ولمعرفة الاتجاه الذي تميل إليه المتوسطات، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Scheffe) كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12)

المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بالنسبة لعبارة التطوير الذاتي

Sig.	Std. Error	Mean Difference	J	I	العبارة
الدلالة	الخطأ المعياري	فرق المتوسطات (I-J)			
0.029	0.146	0.439 ^a	مرض	ممتاز	التطوير الذاتي
0.001	0.178	0.835 ^a	غير ملائم		
0.01	0.147	0.501 ^a	غير ملائم	جيد	
0.034	0.134	0.396 ^a	غير ملائم	مرض	

من الملاحظ حسب ما جاء في الجدول (11) أن النتائج جاءت باتجاه المدارس الحاصلة على تقدير (ممتاز) ضد المدارس الحاصلة على تقدير (مرض) و(غير ملائم)، وكذلك باتجاه المدارس الحاصلة على تقدير (جيد) ضد المدارس الحاصلة على تقدير (مرض) و(غير ملائم)، وهذه النتائج تؤكد أن معلمي المدارس الحاصلة على تقدير (ممتاز) و(جيد) يتفوقون على نظرائهم في المدارس الحاصلة على تقدير (مرض) و(غير ملائم) في قدرتهم على تطوير ذاتهم، حيث يتلقون الدعم المعنوي من قادتهم أو مسؤوليهم المباشرين، ولذلك تأثير في أدائهم داخل الصفوف، وبالتالي تطوير أداء طلبتهم (التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب للعام 2017، 22).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "ما مدى التزام المقيمين بتطبيق آلية نظام تقييم أداء المعلم؟" لإجابة هذا السؤال صيغت الفرضية الصفريّة على النحو التالي:

لا يختلف مستوى التزام المقيمين بتطبيق آلية نظام تقييم أداء المعلم عن المستوى الاعتيادي (الحياد) (3 لكل عبارة، 18 للمحور) عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لهذا المحور ولكل عبارة من عباراته ذات التسلسل من 31-36. كما استخرجت قيم (ت) ودلالاتها لفروق المتوسطات عن نقطة الحياد في كل عبارة من العبارات وعلى المحور بشكل عام كما في الجدول رقم (13).

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على عبارات محور آلية تطبيق نظام تقييم أداء المعلم، وقيم ت لفروق المتوسطات ودلالاتها الإحصائية

تسلسل	العبارة	الوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	فرق المتوسطات عن نقطة الحياد (3) Mean Difference	درجة الحرية DF	قيمة (ت) T	الدلالة Sig. (2-tailed)
31	يناقشني في مدى توافق أهدافي وقدراتي مع الأهداف العامة لنظام الأداء خلال الجلسة الأولى في بداية العام الدراسي	3.81	1.166	0.81	637	17.554	0.001
32	يناقشني في مدى توافق مؤشرات الأداء لأهدافي مع مؤشرات الأداء لأهداف المدرسة	3.77	1.156	0.774	637	16.916	0.001
33	يشاركني في وضع خطة التنمية المهنية الخاصة بي لتتوافق مع احتياجاتي التدريبية	3.44	1.251	0.437	637	8.829	0.001
34	يزودني بالتغذية الراجعة في أثناء جلسة المراجعة نصف السنوية	3.72	1.224	0.721	637	14.879	0.001
35	يناقشني في التقييم النهائي بتقديم الأدلة الكافية والمقنعة بمستوى أدائي	3.66	1.220	0.655	637	13.564	0.001
36	يوجب عني نتيجة التقييم النهائي لمستوى أدائي	3.93	1.350	0.934	637	17.476	0.001
	مدى الالتزام بآلية التطبيق (نقطة الحياد = $3 \times 6 = 18$)	22.33	5.750	4.330	637	19.046	0.001

يتبين من خلال النتائج في الجدول أعلاه أن متوسطات استجابات المعلمين على عبارات هذا المحور تراوحت بين (3.44) و (3.93). وبناءً على المعيار الأول للتفسير، فإن متوسط الاستجابات وقع في المستوى المرتفع، واتفق المعيار الثاني للتفسير مع ما ظهر في المعيار الأول كذلك بالنسبة للعبارات؛ إذ ظهر متوسط جميع الاستجابات في المدى المرتفع.

وبملاحظة النتائج المتعلقة بالمحور بشكل عام نجد أن متوسط استجابات المعلمين عليه بلغ (22.33) من الدرجة القصوى 30 (5*6)، وهذا المتوسط يقع في المدى المرتفع وفقاً للمعيارين؛ وعليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن القائمين على تطبيق النظام يلتزمون بآليات تطبيق النظام.

وتتفق نتائج السؤال الثالث مع نتائج كل من دراسة المدهرش (2006) التي خلصت إلى أن درجة امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين، ودراسة الراجحية (2014) التي أكدت أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان جاءت بدرجة كبيرة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على "هل توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغيري الخبرة التعليمية وتقييم المدرسة؟"

لإجابة هذا السؤال صيغت الفرضيتان الصفريتان على النحو الآتي:

الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية للمعلم عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير تقدير المدرسة من قبل هيئة جودة التعليم والتدريب عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لاستجابات المعلمين على المحاور الثلاثة وفقاً لمستويات متغير الخبرة، والجدول رقم (14) يوضح النتائج.

جدول (14)

نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين حسب الخبرة

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	مصدر التباين	البعد
الدالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0.731	0.313	88.613	2	177.226	بين المجموعات Between Groups	جودة الأداء التدريسي
		282.752	635	179547.735	خلال المجموعات Within Groups	
			637	179724.961	المجموع Total	
0.886	0.121	7.223	2	14.446	بين المجموعات Between Groups	التنمية المهنية
		59.796	635	37970.770	خلال المجموعات Within Groups	
			637	37985.216	المجموع Total	
0.637	0.451	12.841	2	25.682	بين المجموعات Between Groups	الالتزام بآليات النظام
		28.485	635	18087.916	خلال المجموعات Within Groups	
			637	18113.599	المجموع Total	

يتبين من الجدول أعلاه أن قيم (ف) لمحاور: جودة الأداء التدريسي، والتنمية المهنية للمعلمين، والالتزام المقومين بتطبيق آليات نظام تقييم المعلم وفقاً لخبرات المعلمين كانت على الترتيب (0.313، 0.121، 0.451)، وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية الأولى التي تشير إلى عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين تعزى لخبراتهم التدريسية.

وتتفق نتائج السؤال الرابع وفقاً لخبرات المعلمين مع نتائج دراسة المدهرش (2006) والتي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين استجابات المعلمين، ودراسة الطراونة وآخرون (2010) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير الخبرة، وكذلك دراسة صوالحة (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين إجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بتقييم المديرين لأداء معلمي المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الخبرة، وأخيراً دراسة الغسرة (2013) التي خلصت إلى أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات على مقياس تقويم أداء معلم الرياضيات يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة التدريسية للمعلم.

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استُخدم تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لاستجابات المعلمين على المحاور الثلاثة وفقاً لمستويات متغير تقدير المدرسة، والجدول رقم (15) يوضح النتائج.

جدول (15)

نتائج تحليل تباين استجابات المعلمين بحسب تقدير هيئة جودة التعليم والتدريب للمدرسة التي ينتمي إليها المعلم

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	مصدر التباين	البعد
الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0.001	9.990	2704.142	3	8112.425	بين المجموعات Between Groups	جودة الأداء التدريسي
		270.682	634	171612.536	خلال المجموعات Within Groups	
			637	179724.961	Total المجموع	
0.001	8.463	487.519	3	1462.556	بين المجموعات Between Groups	التنمية المهنية
		57.607	634	36522.660	خلال المجموعات Within Groups	
			637	37985.216	Total المجموع	
0.001	7.568	208.751	3	626.254	بين المجموعات Between Groups	الالتزام بآليات النظام
		27.583	634	17487.345	خلال المجموعات Within Groups	
			637	18113.599	Total المجموع	

يتبين من الجدول رقم (14) أن قيم (ف) لمحاور: جودة الأداء التدريسي، والتنمية المهنية للمعلمين، والالتزام المُقيمين بتطبيق آليات نظام تقييم أداء المعلم وفقاً لتقديرات هيئة جودة التعليم والتدريب للمدارس التي ينتمي إليها المعلمون كانت على الترتيب (9.990، 8.463، 7.568)، وجميع هذه القيم دالة إحصائية؛ وعليه تُرفض الفرضية الصفرية التي تشير إلى عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين في المحاور الثلاثة تعزى لمتغير تقدير هيئة جودة التعليم والتدريب للمدارس التي ينتمي إليها المعلمون. وللتأكد من مصادر الفروق، أُجريت المقارنات البعدية بطريقة شافيه (Scheffe) التي يوضحها الجدول رقم (16).

جدول (16)

المقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق

المحاور	I	J	Mean Difference فرق المتوسطات (I-J)	Std. Error الخطأ المعياري	Sig. الدلالة
جودة الأداء التدريسي	ممتاز	جيد	4.81	2.36	0.244
		مرضٍ	7.81 [*]	2.17	0.005
		غير ملائم	13.56 [*]	2.65	0.001
	جيد	مرضٍ	2.99	1.59	0.316
		غير ملائم	8.75 [*]	2.20	0.001
	مرضٍ	غير ملائم	5.76 [*]	2.00	0.041
التنمية المهنية للمعلم	ممتاز	جيد	2.44	1.09	0.170
		مرضٍ	3.21 [*]	1.00	0.017
		غير ملائم	5.99 [*]	1.22	0.001
	جيد	مرضٍ	0.77	0.73	0.775
		غير ملائم	3.55 [*]	1.01	0.007
	مرضٍ	غير ملائم	2.78 [*]	0.92	0.029
الالتزام بآليات النظام	ممتاز	جيد	0.15	0.75	0.998
		مرضٍ	1.47	0.69	0.211
		غير ملائم	3.14 [*]	0.85	0.003
	جيد	مرضٍ	1.33	0.51	0.079
		غير ملائم	2.99 [*]	0.70	0.001
	مرضٍ	غير ملائم	1.67	0.64	0.079

يتبين من الجدول أعلاه أن هناك فروقاً دالة إحصائية في تقديرات المعلمين في محوري جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية للمعلم بين المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (ممتاز) والمعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (مرضٍ) أو (غير ملائم) باتجاه معلمي المدارس الحاصلة على تقدير (ممتاز)، كما يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (جيد) وتقديرات المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (غير ملائم) باتجاه معلمي المدارس الحاصلة على تقدير (جيد).

أما في محور الالتزام بآليات النظام، فيتبين من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (ممتاز) والمعلمين الذين

ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (غير ملائم) باتجاه معلمي المدارس الحاصلة على تقدير (ممتاز)، كما يتبين وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (جيد) وتقديرات المعلمين الذين ينتمون إلى مدارس حاصلة على تقدير (غير ملائم) باتجاه معلمي المدارس الحاصلة على تقدير (جيد).

وترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد ما جاء في التقارير السنوية لهيئة جودة التعليم والتدريب بالنسبة لمراجعات المدارس الحكومية، والذي وضح أسباب حصول المدارس على تقدير (مرض) أو (غير ملائم)، والتي من أهمها أن المدارس الحاصلة على تقدير (مرض) أو (غير الملائم) تواجه قصوراً في آليات تقييم أداء المعلمين، وآليات الوقوف على أثر البرامج التي قدمت لهم من حيث: تطوير أدائهم خلال المواقف التعليمية، وبيان أثر هذا التطوير على أداء الطلبة (التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب للعام 2016، 50).

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على "ما التحديات التي تواجه تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين؟"

تم توجيه هذا السؤال المفتوح ضمن أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك خلال المقابلات الفردية مع (10) معلمين، وفيما يأتي سنستعرض أكثر الاجابات تكراراً والتي بلغت نسبة ذكرها ما يزيد عن 50%، مصنفة بحسب التحديات المتعلقة بالنظام، والتحديات المتعلقة بالمُقيم.

1- التحديات المتعلقة بالنظام:

- النظام لا يحفز المعلم لتقديم أداء أفضل، وخاصة المعلم المتميز.
- النظام غير مرتبط بالتريقات أو الحوافز والمكافآت، أو المحاسبة؛ مما يؤدي إلى عدم جدية بعض المُقيمين في التعامل معه.
- استخدام المنحنى الاعتدالي في تحديد نسب التقييمات لكل مدرسة يحد من دافعية المعلم؛ حيث يراها في كثير من الأحيان محبطة وغير منصفة، كما تُصعب عمل المُقيم وتجعله يلجأ إلى وضع الشريحة الأكبر من المعلمين في وسط المنحنى بغض النظر عن مستواهم الحقيقي.
- مجالات الأهداف غير محددة، وغير مرتبطة بصورة أوضح وأدق بعمل المعلم داخل الصف؛ مما يضعف من أثر التقييم في تطور أداء المعلم التدريسي.

- عمومية النظام في كثير من جوانبه تجعل من السهل تحكم ذاتية المُقيم في نتائجه من جهة، واختلاف عملية التقييم برمتها من مدرسة إلى أخرى.

2- التحديات المتعلقة بالمقيم:

- قلة خبرة بعض المُقيمين أو عدم فهمهم لآليات تطبيق النظام يؤديان إلى عدم تمكنهم من تطبيقه بالصورة المطلوبة؛ مما يؤثر سلبًا على نتائج التقييم.
- تهاون بعض المُقيمين في تقديم تغذية راجعة منتظمة بحسب آليات النظام، والاكتفاء بوضع ملاحظات عامة في نهاية العام الدراسي.
- تنفيذ التقييم أحيانًا من قبل المُقيم والمعلم بصورة شكلية، حيث يهتم المُقيم بتدوين التقييم في الاستمارات دون مناقشة المعلم، وفي الجانب الآخر يكتفي بعض المعلمين بنسخ ما وضعوه السنة السابقة، ونسبته للسنة الحالية، وهكذا بالنسبة للسنوات اللاحقة.
- قيام بعض المُقيمين بصياغة الأهداف وفرضها على المعلم.
- تدخل العلاقات الشخصية في عملية التقييم؛ مما يؤثر على موضوعية نتائج التقييم.

سادسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

ينص السؤال السادس على " ما المقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين؟"

تم توجيه هذا السؤال المفتوح ضمن أداة الدراسة (الاستبانة)، وكذلك خلال المقابلات الفردية مع (10) معلمين، وفيما يأتي سنستعرض أكثر الاجابات تكرارًا والتي بلغت نسبة ذكرها ما يزيد عن 50%، مصنفة بحسب المقترحات المتعلقة بالنظام، والمقترحات المتعلقة بالمقيم.

1- المقترحات المتعلقة بالنظام:

- ربط آليات نظام التقييم بمسارات واضحة للترقيات والحوافز والمكافآت، وكذلك ربطها بقواعد السلوك الوظيفي؛ لردع المعلمين المتقاعسين.
- رصد أداء المعلم عبر الرسوم البيانية والجداول الإحصائية؛ من أجل أن تُقدم تغذية راجعة مستمرة للمعلم، وبمؤشرات واضحة ودقيقة عن أدائه.
- إشراك جميع الفئات التربوية، ومن ضمنها المعلم في مراجعة وتطوير النظام بناءً على دراسة واقع المدارس.
- مراعاة إيلاء النظام لجانب التنمية المهنية للمعلم حيزًا أكبر من المعمول به حاليًا.
- تصميم نظام خاص لمهنة التعليم يراعي خصوصية المهنة ومتطلباتها.

- مراعاة عدد ساعات تمهين المعلم في عملية التقييم.
- مراجعة توزيع نسب التقييم بحسب المنحنى الاعتدالي؛ حيث يجعل الغالبية العظمى من المعلمين في قالب واحد (يفي بالتوقعات).
- تضمين النظام بنداً يتعلق بالتقييم الذاتي للمعلم.
- اعتماد سجل أداء تراكمي للمعلم.
- جعل مقياس التقييم ذا دلالة رقمية إلى جانب الدلالة اللغوية.

2- المقترحات المتعلقة بالمقيم:

- تدريب المقيمين على آليات تطبيق النظام بصورة دورية؛ ليصبحوا أكثر احترافية وموضوعية.
- تدريب المعلمين على صياغة الأهداف ووضع المؤشرات الخاصة بها بشكل دوري من قبل اختصاصيين في هذا الشأن.
- متابعة تطبيق المدارس لآليات النظام من قبل إدارات التعليم بوزارة التربية والتعليم وبصورة منتظمة.
- تقييم المعلم بصورة تشاركية من قبل كل من المعلم الأول أو المنسق، والمدير المساعد، ومدير المدرسة؛ لتقليل تأثير الذاتية على نتيجة التقييم.
- تنظيم حلقات نقاشية للمعلمين تتناول نتائج وملاحظات التقييم واستعراض إنجازات المعلمين الحاصلين على تقدير يفوق التوقعات.
- متابعة المُقيم للمعلم في تنفيذ توصيات التغذية الراجعة وربطها بعملية التقييم.
- تحسين مستوى جلسات التقييم من ناحية انتقاء الألفاظ التربوية بحيث لا تمس كرامة المعلم أو شخصه، مع تهيئة مكان لهذه الجلسات بحيث تُراعى فيه الخصوصية وفق برنامج زمني يلتزم به المُقيم والمعلم.
- اعتماد الشفافية والعدالة والموضوعية في إصدار التقييم النهائي، وذلك من خلال مناقشة المعلم والاستماع له، والاعتماد على الأدلة والمؤشرات في وضع التقييمات.
- اهتمام المُقيم بالتنمية المهنية للمعلم وبنائها وفق احتياجاته.

خلاصة النتائج والتعقيب عليها:

أولاً: خلاصة النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج ومن أهمها:

1. عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات للمحور الأول (جودة الأداء التدريسي) ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن تطبيق نظام تقييم المعلم يسهم في جودة أدائه التدريسي بشكل عام.
2. عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات للمحور الثاني (التنمية المهنية للمعلم) ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن تطبيق نظام تقييم المعلم يسهم في التنمية المهنية للمعلم.
3. عدم وجود فرق بين متوسطات الاستجابات للمحور الثالث (تطبيق آليات النظام من قبل المُقيم) ونقطة الحياد، إذ أن متوسط الاستجابات ارتفع عن نقطة الحياد بدلالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن القائمين على تطبيق النظام يلتزمون بآليات تطبيقه.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين على المحاور الثلاثة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. ووجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمين على المحاور الثلاثة تعزى لمتغير تقدير هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب للمدارس التي ينتمي إليها المعلمون، وبينت المقارنات البعدية لهذا المتغير وجود فروق دالة إحصائية باتجاه المدارس الحاصلة على تقدير (ممتاز) ضد المدارس الحاصلة على تقدير (مرضٍ) و(غير ملائم) في محوري جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية، وضد المدارس الحاصلة على تقدير (غير الملائم) فحسب في محور تطبيق آليات النظام، كما جاءت باتجاه المدارس الحاصلة على تقدير (جيد) ضد المدارس الحاصلة على تقدير (غير ملائم) فحسب في المحاور الثلاثة، وباتجاه المدارس الحاصلة على تقدير (مرضٍ) ضد المدارس الحاصلة على تقدير (غير ملائم) في محوري جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية.
5. إن من أهم التحديات التي تواجه تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلم فيما يتعلق بالمُقيم هو ضعف كفايات التقييم لدى المُقيم؛ مما يؤثر سلباً على عملية التقييم برمتها، أما ما يتعلق بالتحديات المتعلقة بمكون النظام نفسه فهي عدم مواءمة النظام مع المتطلبات الحديثة في التعليم، وأهمها دفع المعلم إلى تطوير نفسه.

6. أشارت الغالبية العظمى من مقترحات المعلمين إلى الحاجة لتصميم برنامج تدريبي مستمر يرفع من كفاءة المُقيّم والمعلم؛ لتطبيق أمثل للنظام وربطه بمتابعة ومراجعة مستمرة من أجل تطوير النظام وفق المستجدات التربوية.

ثانيًا: التعليق على النتائج:

بغض النظر عن مدى فاعلية نظام تقييم أداء المعلم، لن يحدث تحسين للتعليم ما لم يكن هناك قبول وتفاعل كبير من المعلمين، ولن يحدث التغيير على نطاق المنظومة إلا إذا كان هناك بناء لقدرات المعلم وتشريك له وثقة فيه كجزء من العملية. ومن المهم توفير البيئة الآمنة لعملية التقييم، حيث يجب أن يكون المعلمون جزءًا من عملية اتخاذ القرار؛ فيتم سماع أصواتهم، ودمج ملاحظاتهم في عملية التنفيذ، بالإضافة إلى خلق ثقافة الكادر التعليمي المتعلم من خلال رؤية مشتركة تركز على التطوير التنظيمي. ويرى (Phillips, Balan & Manko, 2014) أنه من خلال التعاون ومجتمعات التعلم المهنية، تحدث مناقشة مستمرة، ويجب أن يشعر المعلمون بأنهم هم الدافع وراء عملية التقييم، وأن يثقوا في العملية، ويكتسبوا ملكة النمو والتنمية الشخصية، ويجب أن يكون لدى المعلمين درجة من الاختيار في كيفية تقييمهم ومن سيقوم بتقييمهم. كما أشار (White, & others, 2012) إلى ضرورة تخصيص الوقت الكافي لتدريب المُقيّمين سواء كانوا مدرّاء مدارس أو غيرهم، ويجب أن يحدث التدريب في وقت مبكر من عملية التقييم ويستمر طوال فترة التنفيذ، ويستطيع الملاحظون المدربون تدريبًا جيدًا التعرف على نمو المعلمين بسهولة.

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة الآتي:

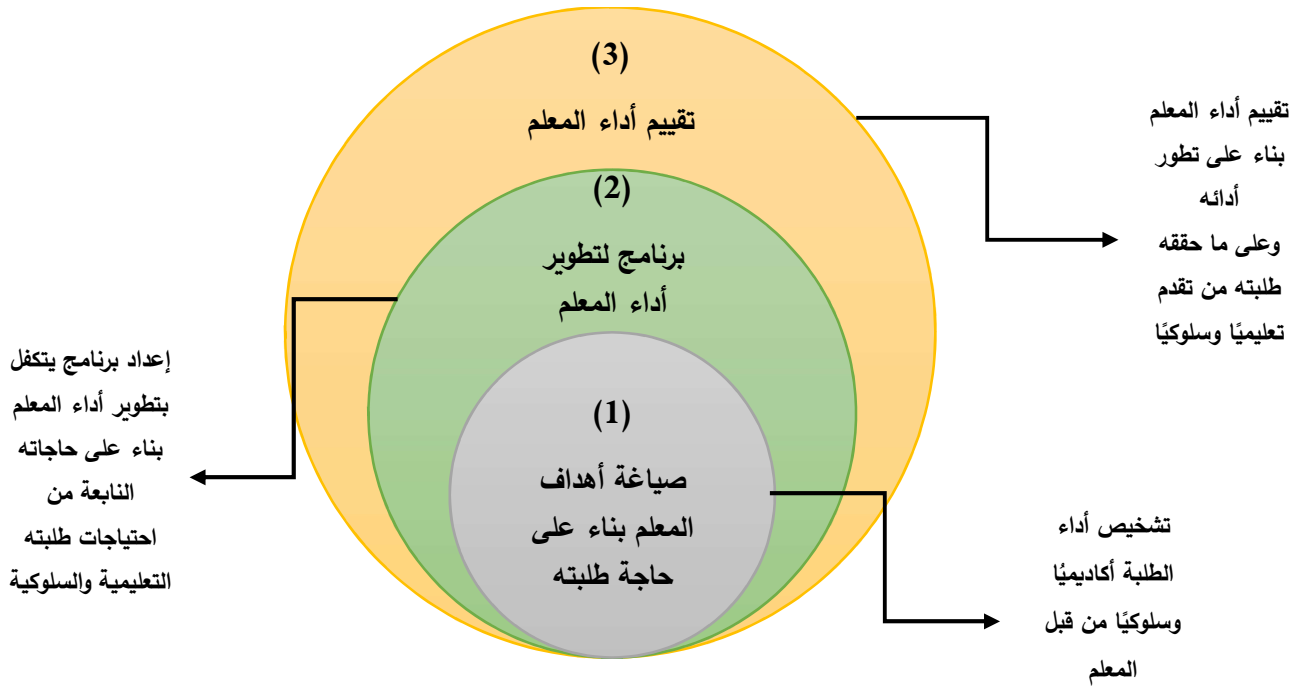
1. إجراء تعديلات على النظام الحالي بحيث يتواءم مع المتطلبات الحديثة لمهنة التعليم

مع مراعاة الأمور الآتية:

- الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في التعليم والتي تطبق نظام إدارة الأداء لتقييم أداء المعلم.
- أن يكون للنظام دليل استرشادي رسمي، يفسر بالأمثلة كيفية تطبيقه بالطريقة المثلى، وموجه للفئتين: المعلمين والمُقيّمين.
- أن يحتوي هذا الدليل على معايير للأداء واضحة، وترتبط بالوصف الوظيفي للمعلم، وتراعي كذلك المتطلبات الحديثة في أدائه التدريسي.

- أن يكون لمقاييس الأداء شرح مفصل مرتبط بمهام المعلم، وخاصة التدريسية منها.
- أن ترتبط مقاييس الأداء بمسار واضح للحوافز والمكافآت؛ من أجل تشجيع وتحفيز تطوير أداء المعلم. فوفقًا لمارزانو (Marzano Centre, 2012: 5) ، فإن نظام تقييم أداء المعلم الفاعل هو نظام شامل ومحدّد، يشمل مقياسًا تنمويًا، ويعترف بالنمو الذي يحققه المعلم ويكافئه. ولا ينبغي أن يكون الغرض من تقييم أداء المعلم قياس نموه فحسب ولكن أيضًا تعزيز تطويره.
- أن ترتبط مقاييس الأداء بمسارات الترقى الوظيفي، مع توضيح الكفايات المطلوبة في كل وظيفة مستقبلية.
- إعادة النظر في توزيع الأوزان بحيث يتم تثبيتها، ومن ثم إعطاء المجال التدريسي النصيب الأكبر من الوزن؛ باعتباره لب مهام المعلم ومرتبطة بجودة المخرج التعليمي.
- كتابة توصيف لكل قدرة؛ لتوضيح الكفايات الوظيفية الخاصة بكل منها، وكذلك النظر في تثبيت توزيع الأوزان بحسب أهمية كل قدرة من ناحية ارتباطها بالمهام الأساسية للمعلم.
- أن يتضمن النظام آليات تختص بتقييم أداء المعلم التدريسي داخل الصف (الملاحظة الصفية).
- أن يتضمن النظام أدوات مختلفة للتقييم؛ للتقليل من ذاتية المُقيم.

2- العمل على أن يكون التوجه في المرحلة المقبلة لتقييم أداء المعلم معتمدًا على التقييم المرتكز على التطوير (Evaluation Based on Development)، أي أن تكون فلسفة التقييم قائمة على تطوير أداء المعلم؛ مما له الأثر الإيجابي في تعلم الطلبة. مثلاً: أن تستهدف أهداف التقييم الخاصة بالمعلم تطوير أدائه بناءً على احتياجات طلبته بعد أن يقوم بتشخيصهم أكاديميًا وسلوكيًا، وبالتالي يقوم مع رئيسه المباشر أو إدارة المدرسة بالبحث في كيفية رفع كفاءته بناءً على احتياجاته المهنية النابعة من احتياجات طلبته بحسب الشكل رقم (2) المُعد من قبل الباحثة.



شكل (2)

آلية تقييم أداء المعلم بحسب التقييم المعتمد على تطوير الأداء

حيث يرى (Smylie, 2014) أن المشكلة في علاقة التنمية المهنية بأنظمة تقييم أداء المعلم ذات بعدين: الأول: ما يسمى بمشكلة الارتباط الضعيف، والثاني: مشكلة ضعف الجودة. وتتمثل مشكلة الارتباط الضعيف في أنه على الرغم من الفهم الراسخ لأهمية التطوير المهني لفاعلية التقييم كوسيلة للتحسين، فإن معظم أنظمة تقييم المعلمين بما في ذلك تلك التي تم تطويرها خلال العقد الماضي لا ترقى إلى المستوى المنشود؛ حيث أعطت أدلة غامضة وضعيفة على أهمية التطوير المهني، أو تركته بحسب استجابات المعلمين أو مدارسهم لتفعيل هذه الروابط بأنفسهم. وتكمن مشكلة الجودة الضعيفة في أنه حتى لو كانت أنظمة التقييم تنص على وضع روابط أقوى لفرص التعلم والتطوير المهني، فإن تلك الفرص قد تكون ذات نوعية رديئة، وبالتالي تُخرج قيمة ضئيلة في تحسين الممارسة. كما أكدت الدراسة التي قامت بها الجمعية الوطنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية (NEA) (National Education Association, 2010) على أن انخراط المعلمين المستمر في التعلم واكتساب المهارات، وتنقيحات الممارسة تعد أموراً ضرورية لتلبية احتياجات تعلم الطلبة، وبالتالي يجب أن يكون الغرض الأساسي من تقييم أداء المعلم هو تعزيز المعرفة والمهارات والممارسات الصفية للمعلمين. وأخيراً وجد مارزانو (Marzano Centre, 2012: 5) أن نموذج التقييم المثالي هو نموذج التطوير المهني: فهو

يعتمد على الملاحظات المتكررة عبر مختلف الدروس والفئات المختلفة من مستويات الطلبة، ويوفر فرصاً وافرة لتغذية راجعة مركزة؛ ويبني خبرة المعلم بمرور الوقت.

3- التطوير المهني ذاتي التوجيه (Self Directed Professional Development):

يعرف (Mushayikwa & Lubben, 2009) التطوير المهني ذاتي التوجيه بأنه التطوير المهني الذي ينشأ عن مبادرة ذاتية من المعلم، ويمكن له أن يتخذ عدة أشكال، ويشمل كذلك جهوداً تعاونية مع المعلمين الآخرين سواء كانوا من المدرسة نفسها أو من مدارس أخرى. وأكدت الدراسات الحديثة على أهمية التطوير المهني ذاتي التوجيه للمعلم، حيث بين (Hargreaves, 2007) أن المعلمين سيقودون بأنفسهم دفعة التطوير المهني الخاص بهم، باستخدام دليل موضوعي لمساعدتهم على التحسين دون إغفال أهمية خبراتهم وتجاربهم التي مروا بها نتيجة لذلك. ولن تكون مجتمعات التعلم الاحترافية أماكن لوضع حلول سريعة الإصلاح للبيانات المزعجة التي تتعرض لها نتائج الاختبارات المدرسية، بل أماكن يتفاعل فيها المعلمون المتمرسون من ذوي الكفاءة مع بعضهم البعض بشأن معارفهم المتراكمة باستخدام مجموعة واسعة من البيانات -وليس اختبار النتائج فحسب-؛ لوضع إستراتيجيات أكثر قوة تساعد جميع الطلبة على التعلم. كما أجريت العديد من الدراسات الحديثة لبيان مدى استخدام المعلمين وفهمهم لهذا النوع من التطوير المهني، وأثره على أدائهم وتعلم طلبتهم؛ فقد أشارت نتائج دراسة (Fraser-Seeto, Howard & Woodcock, 2015) إلى نقص في المعرفة والاستيعاب لدى المعلمين بالنسبة للتطوير المهني ذاتي التوجيه، على الرغم من الرغبة العارمة في الاضطلاع بهذا النمط من التعلم المهني لديهم. وبينت دراسة (Govender, 2015) أنه بينما يتعلم المعلمون التغيير من خلال ممارسات تعلم ذاتية التوجيه، فإنهم يطورون أنفسهم كمفكرين تحويليين، وهو أمر ضروري لإعادة العمل في المدارس العامة في جنوب إفريقيا. وقد حددت (Govender) في دراستها مواصفات المعلمين الذين ينتهجون التطوير المهني ذاتي التوجيه؛ حيث يكونون مثقفين تحويليين لأنهم مفكرون؛ فهم يسألون أسئلة عن كيف وماذا يتعلمون، ويتحدون الخطابات السائدة داخل مدارسهم؛ حيث يخلقون فضاءات لتعلمهم، وهم أيضاً "ممارسون تأمليون" يتخذون قرارات خاصة فيما يتعلق بتعلمهم، ويتحملون مسؤولية ما يتعلمون، وكيف يتعلمون، وأين يتعلمون، ومع من يتعلمون. ومن أجل أن يعمل المعلمون كمفكرين تحويليين، يجب أن تسمح الظروف في المدارس للمعلمين "بتأمل ومشاركة عملهم مع الآخرين، وإنتاج مواد المناهج الدراسية، وعرض إنجازاتهم على المعلمين وغيرهم داخل وخارج مدارسهم.

وأخيراً أشارت نتائج دراسة (Weir, 2017) إلى أن المعلمين المشاركين في الدراسة - والتي كانت بعنوان " فهم التطوير المهني ذاتي التوجيه لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية: دراسة فيمولوجية" - كانوا متحمسين لتدريس الرياضيات من خلال التطوير المهني ذاتي التوجيه؛ فقد استخدم المعلمون المشاركون مجموعة متنوعة من الأنشطة الرسمية وغير الرسمية؛ لتسهيل تعلمهم في تعليم الرياضيات، وأدى تفاعل المعلمين مع التطوير المهني ذاتي التوجيه إلى التفكير الإيجابي في ممارساتهم في تعليم الرياضيات. وقد شارك المعلمون سواء كانوا مبتدئين أم من ذوي الخبرة، في أنشطة تعليمية مهنية تهدف إلى توفير خبرات تعليمية ذات معنى لأنفسهم ولطلابهم، وقدم التطوير المهني ذاتي التوجيه للمعلمين المشاركين خبرات متمكنة ومستقلة حيث قاموا بإصدار أحكام مهنية بشأن الوقت والسياق ومحتوى تجارب التعلم الاحترافية.

وبناءً على ما تقدم، تؤكد الباحثة على أهمية التركيز في الخطوة القادمة من خطوات التطوير في التعليم في مملكة البحرين على التطوير المهني ذاتي التوجيه للمعلم بوجه خاص، والكادر التعليمي بوجه عام، وربطهما بتقييم الأداء؛ لما له من مردود ايجابي على مهنية المعلم من جهة، وتعلم الطالب من جهة أخرى.

4- الربط ما بين تقييم أداء المعلم وتقييم أداء المدرسة: قد يأخذنا التركيز المفرط على تقييم أداء المعلم بشكل فردي بعيداً عن المناطق التي تؤثر بشكل كبير في تعلم الطلبة؛ فلا يتم تركيز الحوار بنفس القدر حول الموارد والتمويل وحجم الفصل وظروف التدريس التي لها تأثير مهم أيضاً؛ لذا يجب على أنظمة تقييم أداء المعلم أن تعطي للمدارس المعلومات التي تحتاجها لبناء أقوى فرق تعليمية ممكنة. ويحذر دارلينج هاموند (Darling-Hammond) من أن "المعلم الممتاز قد لا يكون قادراً على تقديم تعليم عالي الجودة في سياق مناهج ضعيفة أو بيئة تعليمية فقيرة الموارد. وبالمثل، قد يكون المعلم الجيد ضعيفاً عندما يُطلب منه التدريس في ظروف تدريس سيئة، كأن لا تتوفر مصادر تعليمية مناسبة، أو يكون التعليم في صفوف دون المستوى المطلوب ومزدحمة بالطلبة أو مع القليل من الوقت" (2013: 12). ويؤكد (الدوسري، 2000: 507) على أن التحسين من أداء المعلم سيتحقق بصورة أفضل إذا تم ضمن تقييم شامل لمؤسسة المدرسة، وهذه الشمولية في التقييم تقتضي مشاركة كل المتأثرين بنتائج التقييم في عملية التقييم، ضمن تنظيم ينطلق من اعتبار المعلم جزءاً من التقييم الشامل لمنظومة المدرسة. ولذا ترى الباحثة أن تدرج هيئة جودة التعليم والتدريب بمملكة البحرين (Education & Training Quality Authority) تقييم أداء المعلم ضمن منظومة تقييم أداء المدارس بصورة

عامة والمدارس الحكومية على وجه الخصوص؛ لما لعملية تقييم أداء المعلم من تأثير على مخرجات المدرسة، وبالتالي على أداء المدرسة، والذي سيساهم بدوره في دفع وتطوير منظومة التعليم بمملكة البحرين والذي يعتبر أحد أهم الأهداف التي تسعى الهيئة إلى تحقيقها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، توصي الباحثة بالآتي:

1. وزارة التربية والتعليم:

- الأخذ بعين الاعتبار النتائج التي أسفر عنها البحث من أجل تطوير النظام الحالي؛ ليقوم على مفهوم التقييم القائم على التطوير (Evaluation Based (on Development).
- وضع آلية لمتابعة ومراجعة النظام الحالي، أو أي نظام يتم اقراره مستقبلاً.
- تصميم برنامج مستمر لتدريب المقيمين والمعلمين على تطبيق آليات النظام بالطريقة التي تضمن نجاحه.
- ربط نظام تقييم أداء المعلم بنظام للحوافز والمكافآت، وببرنامج للترقيات، وتنمية مهنية قائمة على احتياجات المتعلمين.
- تصميم برنامج تدريبي مستمر لقيادات المدارس العليا والوسطى في كيفية تقديم الدعم الفني للمعلم (مثلاً: إدارة الجلسات المهنية، تحليل نتائج الطلبة وربطها باحتياجاتهم، التطوير المهني الذاتي، ..إلخ)؛ من أجل تدعيم التدريب والتطوير المهني داخل المدارس، ولتلبية متطلبات هذا الجانب في نظام تقييم أداء المعلم.
- عقد مؤتمرات دورية تناقش نتائج تقييم أداء المعلم على مستوى جميع المراحل الدراسية، وتربطها بنتائج تقييم المدارس؛ للخروج بحلول ومقترحات من شأنها دعم تطوير التعليم في مملكة البحرين.
- إجراء البحوث التي تتناول موضوع تقييم أداء المعلم ودعمها؛ من أجل دعم قرارات المسؤولين، وتوضيح الرؤى المستقبلية لتطوير التعليم في مملكة البحرين.

2. قيادات المدارس بمملكة البحرين:

- اتخاذ نظام تقييم أداء المعلم منطلقاً لتطوير أدائه.
- تشجيع المعلمين على التنمية المهنية الذاتية.

- عقد جلسات مهنية يتم فيها مناقشة علاقة نتائج التقييم بالتنمية المهنية للمعلم، وعلاقته بنتائج المدرسة بشكل عام.
- إعطاء المعلمين فرصاً للتعبير عن آرائهم في تقييمهم.
- الاستفادة من آليات النظام لإعطاء المعلمين تغذية راجعة مفيدة ذات أثر إيجابي على تعلم الطلبة.

الدراسات المقترحة:

يعتبر نظام تقييم أداء المعلم أحد أهم الموضوعات التربوية التي يمكن إجراء البحوث فيها، ومن الدراسات المقترحة إجراؤها:

- دراسة تقييمية للنظام الحالي من وجهة نظر المُقيم.
- دراسة تقييمية للنظام الحالي من وجهة نظر معلمي مرحلتي الإعدادي والثانوي.
- دراسة تبحث العلاقة بين نتائج تقييم أداء المعلم ونتائج تقييم أداء المدارس.
- دراسة تقييمية لبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين من وجهة نظرهم ونظر قادة المدارس.
- دراسة واقع التنمية المهنية ذاتية التوجيه في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.
- دراسة مقارنة بين الأنظمة المعمول بها في دول مجلس التعاون الخليجي والربط بينها وبين نتائج هذه الدول في الامتحانات المقننة العالمية.
- دراسات كيفية (نوعية) للتعرف عن كثر على آلية تطبيق النظام الحالي في المدارس.
- دراسات كيفية (نوعية) لمعايشة وضع المعلم مع تطبيق النظام عليه.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو لبده، سبع محمد. (2008). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ابن منظور، محمد. (1994). لسان العرب (الطبعة الأولى، المجلد الثاني عشر). بيروت: دار صادر.

التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب. (2015). هيئة جودة التعليم والتدريب: مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30 مارس 2016م من الموقع الإلكتروني الآتي:
<http://www.bqa.gov.bh>

التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب. (2016). هيئة جودة التعليم والتدريب: مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30 ابريل 2017م من الموقع الإلكتروني الآتي:
<http://www.bqa.gov.bh>

التقرير السنوي لهيئة جودة التعليم والتدريب. (2017). هيئة جودة التعليم والتدريب: مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30 مارس 2018م من الموقع الإلكتروني الآتي:
<http://www.bqa.gov.bh>

الاحمري، صالح. (2013). بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الانجليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم (رسالة ماجستير، جامعة أم القرى)، المملكة العربية السعودية.

جابر، جابر عبد الحميد. (2011). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.

جريدة العين الاخبارية. "التربية والتعليم" الإماراتية تطلق المرحلة الأولى من "رخصة المعلم". دولة الإمارات العربية المتحدة. 13 مارس 2018م.

الحمادي، عيسى بن صالح بن علي. (2008). الأداء الوظيفي للمعلمين وعلاقته بالنمط القيادي لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة الباطنة جنوب في سلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية)، الأردن.

الدخيل، عزام بن محمد. (2014). تعلمهم: نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم عبر تعليمهم الأساسي (الطبعة الثالثة). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الدخيل، عزام بن محمد. (2016). مع المعلم. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الدهش، عبدالله أحمد عبدالعزيز. (2009). تقويم أداء معلمي الرياضيات بمدارس منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الثاني عشر، القاهرة.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك. (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدوسري، راشد حماد. (2009). تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة. سوريا: دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

الراجحية، شريفة بنت عبدالله بن زهران. (2014). درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لمهارات تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان (رسالة ماجستير، جامعة نزوى). سلطنة عمان.

الرميحي، جمعة ماجد جاسم. (2014). التقويم الذاتي للمعلم وأثره في أدائه التدريسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الخبر (رسالة ماجستير، جامعة البحرين). مملكة البحرين.

الصغير، أحمد حسين. (2008). معايير تقويم أداء المعلم: نموذج مقترح "دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 5، (2).

الصمادي، عبدالله و الدرايع، ماهر. (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

صوالحة، فتحي محمد مصطفى. (2012). بناء أداة تقويم إدارية لأداء معلم المرحلة الثانوية في الأردن (رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية). الأردن.

الصيرفي، محمد. (2006). بحوث إدارية محكمة 3. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

عبوي، زيد منير. (2006). التنظيم الإداري: مبادئه وأساسياته. عمان: دار أسامة.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

العلي، ريم. (2007). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي (رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود). المملكة العربية السعودية.

الغسرة، علي محمد حسن. (2013). بناء مقياس لتقويم أداء معلمي الرياضيات للمرحلة الاعدادية بمملكة البحرين في ضوء المعايير العالمية (رسالة ماجستير، جامعة البحرين). مملكة البحرين.

الطراونة، صبري وآخرون (2010). فاعلية أساليب تقويم أداء المعلم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية التابعة للمنطق التعليمية بجنوب الغور الأردني من وجهة نظر المعلمين. مجلة التعليم والتدريب. www.iiste.org (7) 2 .

الفالح، ناصر بن عبدالرحمن. (2002). تقويم المعلم في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 2 (18)، 356-308.

قاسم، مجدي عبدالوهاب، وحسن، أحلام الباز. (2015). التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي "ممارسات تطبيقية متميزة". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مارزانو، روبرت، وتوث، مايكل. (2014). التقويم الفعال للمعلم. (ترجمة محمد بلال الجيوسي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج (تاريخ النشر الأصلي 2013).

مايلز، جيفري، وايرسيان، بيتر. (2012). *البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات*. (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (تاريخ النشر الأصلي 2009).

مجلس التنمية الاقتصادي. (2008). *رؤية مملكة البحرين 2030*. مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 11 ابريل 2016م من الموقع الإلكتروني الآتي: https://issuu.com/economicdevelopmentboard/docs/bahrain_vision_2030

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (الطبعة الرابعة). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية. المدهرش، حابس عبدالله جدعاف. (2006). *مدى امتلاك مديري المدارس في محافظة طريف لمهارات تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك). الأردن.

المذكور، مريم أحمد، والعميرة، ريم فهد. (2016). *تقويم أداء المعلم*. الكويت: دار المسيلة. الموسوي، نعمان محمد. (2007). *بناء أداة لقياس التدريس الجامعي الفعال*. *المجلة التربوية* (جامعة الكويت)، 83 (21)، 96-61.

هلال، إيمان محمد. (2007). *برنامج مقترح لتقويم الأداء الصفّي لمعلمي مدارس الثقافة العسكرية في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة وقياس فاعليته* (أطروحة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا). الأردن.

هلال، عصام الدين علي، والمنوفي، محمد، والقطب، سمير، والجندى، ياسر، وغازي، رجاء، وعطا، راضي. (2010). *المعلم ومهنة التعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هويت، دنيس و كارمر، دانكن. (2016). *مقدمة لطرائق البحث في علم النفس*. (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون (تاريخ النشر الأصلي 2011).

الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية. (2012). نظام إدارة الأداء لموظفي الحكومة الاتحادية. دولة الإمارات العربية المتحدة. تم استخراج الموضوع بتاريخ 17 يوليو

2017م من الموقع الإلكتروني الآتي: <https://www.fahr.gov.ae>

هيئة جودة التعليم والتدريب. (2015). دليل مراجعة أداء المدارس. مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30 مارس 2016م من الموقع الإلكتروني الآتي:

<http://www.bqa.gov.bh>

وزارة التربية والتعليم. (2017). الدليل الاسترشادي لنظام إدارة الأداء لموظف الكادر التعليمي 2016-2017. دولة الإمارات العربية المتحدة. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30

أغسطس 2018م من الموقع الإلكتروني الآتي: <https://www.moe.gov.ae>

وزارة التربية والتعليم. (2018). المصطلحات التربوية المتداولة في وزارة التربية والتعليم. مملكة البحرين. تم استخراج الموضوع بتاريخ 30 أكتوبر 2018م من الموقع الإلكتروني الآتي:

http://www.moe.gov.bh/pdf/Definition_of_Terms.pdf

اليحمدي، حمد. (2013). تقويم المعلم في سلطنة عمان: السياسات والتنفيذ والتحديات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 7 (3) 513-524.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aguinis, H. (2009). An expanded view of performance management. In J.W. Smither & M. London (Eds.), *Performance: Putting research into action*. pp.41-44. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Aramath, G. (2014). *Investigating Practices of Research-Proven Multidimensional Teacher Evaluation Systems in Michigan Schools* (Doctoral dissertation, Western Michigan University). Michigan, United States. Retrieved from <http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/233>
- Batchelor, J. (2008). *Does Standards-Based Teacher Evaluation Improve Schools? An Investigation of Teacher Perceptions of Appraisal Systems* (Master Theses, Cedarville University). Ohio, United States. Retrieved from http://digitalcommons.cedarville.edu/education_theses/44
- Beimers, N.M. (2008). *Integrative Approach: A Teacher Evaluation Process to Improve Practice at Fraser Valley Christian High School* (Master Theses, Dordt College). Iowa, United States. Retrieved from http://digitalcollections.dordt.edu/med_theses
- Coggshal, J., Max, J., & Bassett, K. (2008). *Key Issue: Using performance-based assessment to identify and support high quality teachers*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Daley, G., & Kim, L. (2010). *A teacher evaluation system that works* (Working Paper). Santa Monica, CA: National Institute for Excellence in Teaching. Retrieved from http://www.tapsystem.org/publications/wp_eval.pdf
- Danielson, C. (2011). Evaluations That Help Teachers Learn. *Educational Leadership Journal*, 68(4), 35-39.

- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*. New York: Teachers College Press.
- Diggelen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2012). How teachers assess themselves: A characterization of teachers' self-assessment processes. In A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Non satisscire: to know is not enough, AERA 2012 annual meeting program book; 13-17 april 2012 Vancouver, Canada* (pp. 43-43). Washington, DC: AERA.
- Elliott, K. (2015). Teacher Performance Appraisal: More about Performance or Development? *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n9.6>
- Falk, B. (2002). Standards-based reforms: Problems and possibilities in the U.S.A. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 612-20.
- Fraser-Seeto, K., Howard, S., & Woodcock, S. (2015). An Investigation of Teachers' Awareness and Willingness to Engage with a Self-Directed Professional Development Package on Gifted and Talented Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n1.1>
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington, DC. Retrieved from <https://www.wested.org/wp-content/uploads/goe-research-synthesis.pdf>
- Govender, R. (2015). Practices of Self-Directed Professional Development of Teachers in South African Public Schools. *World Academy of Science*,

Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 9(2).

Gutmann, L. (2014). How teacher evaluation shapes conceptions of good practice: Policy intention, implementation & interpretation (*Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill*). North Carolina, United States. Retrieved from <https://cdr.lib.unc.edu>

Hargreaves, A. (2007). Five flaws of staff development and the future beyond. *Journal of Staff Development*, 24(3), 37–38.

Heyde, C. (2013). Teacher and administrator perception of the effectiveness of current teacher evaluation practices and the impact of the new Illinois performance evaluation reform act of 2010 (PERA) (*Doctoral dissertation, National Louis University*). Retrieved from <https://digitalcommons.nlu.edu/pe/2>

Hughes, V. (2006). Teacher Evaluation Practices and Teacher Job Satisfaction (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia), Columbia, MO.

Jacques, C., & Fireside, D. (2016). *Educator Perceptions of Educator Evaluation in South Carolina*. American Institutes for Research. Retrieved from www.air.org

Johnson, S., Papay, J., Fiarman, S., Munger, M., & Qazilbash, E. (2010). Teacher to Teacher: Realizing the Potential of Peer Assistance and Review. *Center for American Progress*. Retrieved from www.americanprogress.org

Jurisevic, M., Enever, J., & Pizorn, K. (2012). Triple Tool Effect: Professional Portfolios in Teaching Foreign Languages. *PortaLinguarum*. (21), 7-24.

Kilbane, C., & Milman, N. (2017). Examining the Impact of the Creation of Digital Portfolios by High School Teachers and Their Students on Teaching and Learning. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 101-109.

- Koops, J., & Winsor, K. (2005). Creating a professional learning community through faculty evaluation, *The Journal of Education*, 186(3), 61-70.
- Kumrow, D., & Dahlen, B. (2002). Is Peer Review an Effective Approach for Evaluating Teachers?. *The Clearing House*, 75(5), 238-241.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*. 34 (4), 449-463.
- Marzano, R., Toth, M., & Schooling, P. (2012). *The role of teacher evaluation in raising student achievement; contemporary research base for the marzano causal teacher evaluation model [White paper]*. Learning Sciences Marzano Center, Learning Sciences International. Retrieved from <http://www.marzanocenter.com/files/MC-White-Paper-20120605.pdf>
- Marzano, R. (2012). Teacher Evaluation: What's Fair? What's Effective?. *Educational Leadership Journal*, 70(3), 14-19.
- Midraj, J. (2018). Self-Assessment. Wiley Online Library. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0331>
- Millman, J., & Darling-Hammond, L. (1990). *The new handbook of teacher evaluation assessing elementary and secondary school teachers*. Newbury park, California: Corwin Press.
- Moss, J. (2015). *The Danielson Model of Teacher Evaluation: Exploring Teacher Perceptions Concerning Its Value in Shaping and Improving Instructional Practice* (Doctoral Dissertation, Seton Hall University). New Jersey, United States. Retrieved from <http://scholarship.shu.edu/dissertations/2090>
- Mulligan, S. (2015). *Teacher evaluation as a tool to support on-going teacher development and improvement within the context of IB PYP schools* (Doctoral Dissertation, University of Bath). Somerset, United Kingdom.

- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development—Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 375-382.
- National Education Association. (2010). *Teacher Assessment and Evaluation [White paper]*. Washington, D.C. <http://www.nea.org/home/41858.htm>
- Ndlovu, S. (1997). *Teacher Evaluation and Professional Development: A Comparative Analysis of The Perceptions of Teachers, Principals and Inspectors of Education* (Doctoral Dissertation, University of Zulzland), KwaZulu-Natal, South Africa.
- Organization for economic co-operation and development (OECD). (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing.
- Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices* (2nd Edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Phillips, K., Balan, R., & Manko, T. (2014). Teacher Evaluation: Improving the Process. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 7(3).
- Raosoft. (2004). *Sample size calculator*.
<http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Reid, D. B. (2017). U.S. Principals' Interpretation and Implementation of Teacher Evaluation Policies. *The Qualitative Report*, 22(5), 1457-1470. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss5/19>
- Rothberg, R., & M. Fenner. (1991). Teacher perceptions of teacher assessment. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*. 64(4): 272-75.

- Sheppard, D. (2013). *Perceptions of Teachers and Administrators Regarding the Teacher Evaluation Process* (Doctoral Dissertation, Georgia Southern University). <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/852>
- Sixel, D. (2013). *Teacher Perceptions of Professional Development Required by the Wisconsin Quality Educator Initiative* PI 34 (Doctoral Dissertation, University of Wisconsin Milwaukee). Wisconsin, United States. Retrieved from <http://dc.uwm.edu/etd>
- Smith, A. (2015). *Negative Impacts of Teacher Evaluation Reform: The Role of Federal Policy in Student Achievement and Teacher Quality* (Doctoral Dissertation, University of Nevada). Las Vegas suburb of Paradise, Nevada. Retrieved from <http://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2431>
- Smylie, M. (2014). Teacher evaluation and the problem of professional development. *Mid-Western Educational Researcher*, 26(2), 97-111.
- Steiner, L. (2010). Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence: Lessons from Singapore. *Public Impact, Chapel Hill, NC*. www.opportunityculture.org
- Taras, M. (2005). Assessment-Summative and Formative Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taut, S., & Sun, Y. (2014). The Development and Implementation of a National, Standards-based, Multi-method Teacher Performance Assessment System in Chile. *Education Policy Analysis Archives (epaa)*, 22(71) Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>
- Toppo, L., & Prusty, T. (2012). From Performance Appraisal to Performance Management. *Journal of Business and Management*, 3(5), 1-6.
- www.iosrjournals.org

- Warring, D. (2015). Teacher Evaluation: Use or Misuse?.*Universal Journal of Education Research*, 3(10), 703-709.
- Weir, C. (2017). *Understanding self-directed professional development in mathematics for elementary teachers: A phenomenographical study* (Doctoral Dissertation, Western University). Ontario, Canada.
<https://ir.lib.uwo.ca/etd/5110>
- White, B., Cowhy, J., Stevens, D., & Spote, S. (2012). *Designing and implementing the next generation of teacher evaluation systems: lessons learned from case studies in five Illinois districts*. Retrieved from ERIC database. ED542563
- Williams, J., & Engel, L. (2012). How Do Other Countries Evaluate Teachers?.*Phi Delta Kappan Magazine*, 94(4), 53-57.
- Zepeda, S. (2007). *The Principal As Instructional Leader: A Handbook for Supervisors* (2nd edition). Larchmont, New York: Eye on education.

الملاحق

ملحق (1)

استمارة تخطيط وتقييم الأداء الفردي

(الأهداف)

أهداف الأداء السنوي (هدف استراتيجي وآخر تشغيلي على الأقل)	الأوزان 10%-45%	1- 2 مؤشرات أداء أساسية	ملاحظات التقييم	تغيير الأداء السنوي
0 استراتيجي 0 تشغيلي 0 مهمة خاصة (حدد الهدف)			ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي	0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
0 استراتيجي 0 تشغيلي 0 مهمة خاصة (حدد الهدف)			ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي	0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
0 استراتيجي 0 تشغيلي 0 مهمة خاصة (حدد الهدف)			ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي	0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
0 استراتيجي 0 تشغيلي 0 مهمة خاصة (حدد الهدف)			ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي	0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
0 استراتيجي 0 تشغيلي 0 مهمة خاصة (حدد الهدف)			ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي	0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين

ملحق (2)

أوصاف القدرات السلوكية الأساسية (المهنيون)

1- تطوير الذات	2- التعاون والعمل الجماعي	3- المهنية
التعريف: القدرة على تطوير واكتساب المهارات والقدرات المتعلقة بالوظيفة، والتمتع بمهارات التواصل والتعامل مع الآخرين بفعالية والقدرة على التعلم المستمر من أجل النمو مهنيًا في المؤسسة والتكيف مع مختلف السيناريوهات ذات الصلة بالوظيفة.	التعريف: القدرة على العمل بفعالية مع الآخرين من خلال تبادل المعلومات، والتعاون مع أعضاء الفريق وإدارة المنازعات بفعالية، وضمان توجيه فعال للفريق من أجل العمل بشكل ودي وفعال ضمن الفريق لتحقيق الأهداف المشتركة.	التعريف: القدرة على العمل باحترافية من خلال انجازه العمل المكلف به، احترام الوقت وساعات العمل بفعالية، تقبل المساعدة عن النتائج، تنفيذ السياسات والإجراءات التنظيمية باستمرار، التحلي بالأمانة والصدق، مواجهة المشاكل وحلها في النهاية، يظهر الالتزام بتحقيق النجاح للمؤسسة بإنجاز المهام والواجبات بدون تأخير، والاهتمام بالآخرين من خلال سلوكيات إيجابية.
مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يسعى إلى ويتقبل الملاحظات عن نقاط القوة والقيود وكيف ينظر إليه من قبل الآخرين. - قادر على التواصل باحترافية ويتعامل بفعالية مع النظراء وأصحاب المصلحة في العمل. - يسعى إلى ويستخدم مصادر متعددة للمعلومات والبيانات لمعالجة المشاكل ولاتخاذ القرارات. - يتعلم من المخرجات والمواد المتعلقة بالعمل ويقدمها بنجاح وبطريقة واضحة وموجزة ومجدية.	مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يتعاون مع أعضاء الفريق بإظهار تعاطفه واحترامه. - يقدم المساعدة من خلال تبادل المعلومات ودعم الآخرين لبناء أو المحافظة على علاقات جيدة معهم. - يسعى إلى فرص للعمل مع أعضاء الفريق بشكل إيجابي. - يتجنب الصراعات بإظهار حساسية واحترام تجاه وجهات نظر وآراء الآخرين.	مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يفهم الأدوار والمسؤوليات ويقدم النتائج المتوقعة. - يتقيد بوضوح بمعايير وأنظمة المؤسسة. - يتخذ الإجراءات اللازمة عند ارتكابه الأخطاء ويعيد تركيز جهوده عند الإقتضاء. - يظهر الأمانة والالتزام بالتقيد الفعال بقيم المؤسسة وبالمواعيد المحددة ويساعات العمل.

4- تلبية خدمة العميل	5- تحقيق النتائج	6- إدارة الموارد
التعريف: القدرة على تلبية احتياجات العملاء من خلال أخذ المبادرة وتقدير آراء العملاء والتواصل معهم واتخاذ الإجراء اللازم لضمان تقديم خدمات ذات جودة عالية وفي الوقت المناسب، لتلبية احتياجات العملاء بشكل فعال.	التعريف: القدرة على تقديم نتائج إيجابية باستمرار من خلال كفاءة التخطيط، ومتابعة ومراقبة الأنشطة، وطلب التغذية الراجعة من المستفيدين بصفة مستمرة من أجل تحقيق الغايات المرغوبة، والحفاظ على التركيز وتحسين النتائج والتأكد من تماشي جميع الأنشطة مع الأهداف المخططة لها.	التعريف: القدرة إدارة وزيادة الموارد المؤسسية بفعالية مثل الأفراد والأموال وذلك وفقًا للسياسات والإجراءات المؤسسية من أجل تحقيق الغايات والاستراتيجيات المؤسسية بفعالية وتقديم خدمات ناجحة وفعالة للمستخدمين من حيث التكلفة.
مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يستعرض قدرته لتوسيع نطاق تواصله مع العملاء بشكل مستمر. - يبادر في تطوير سياسات وإجراءات جديدة والتي ينتج عنها تحسين خدمة العملاء. - يطلب التغذية الراجعة من العملاء لضمان رضاهم ويتبادل النتائج من أجل اتخاذ إجراء فوري. - يرصد أنشطة تقديم الخدمات من أجل تحقيق أهداف إدارته.	مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يناقش سير وأداء العمل ويعطي تغذية راجعة فعالة للفريق. - ينفذ خطط وأهداف الإدارة لتحقيق نتائج العمل الضرورية. - يتابع المبادرات الجديدة التي تهدف إلى تحسين مستويات الأداء والإنتاجية. - يضع معايير الأداء ويرصد سير تقدم الفرق ويضمن توافق النتائج مع الجودة والأطر الزمنية الموضوعية.	مواصفات (مؤشرات) السلوك الرئيسية - يضمن توفر المصادر المطلوبة لتأدية الأنشطة المخطط لها في المؤسسة. - يضع ويطور ميزانية الإدارة لضمان برامج فعالة من حيث التكلفة. - يتابع الخطط الموضوعية لإدارة الموارد لضمان التوافق مع الأهداف المؤسسية.

ملحق (3)

استمارة مراجعة وتخطيط الأداء الفردي
(القدرات)

نوع القِدرَة	القِدرات (إختر 6 من أصل 12)	المستوى المطلوب 0 إثنان 0 متقدم 0 متوسط 0 مبتدئ	تقييم التقدم ملاحظات، أدلة سلوكية	الأوزان	التقدير السنوي
أساسية					0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
أساسية					0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
أساسية					0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
أساسية					0 يتجاوز التوقعات كثيراً 0 يتجاوز التوقعات 0 يفي بالتوقعات 0 يفي بالتوقعات جزئياً 0 يحتاج إلى تحسين
أساسية					
أساسية					

ملحق (4)

استمارة تقييم خطة الأداء الفردي

(التطوير)

مجال التطوير (مثال: مهارات التواصل، لازمة المشاريع، تكتبة المعلومات)	الربط بأهدافي، بقدراتي أو بتنظيمي (مثال: كيف يتم ربط احتياجي التطويرية بالاحتياجي الوظيفية/ المؤسسية، الخ)	مخطط الأنشطة التطويرية (مثال: برنامج تدريبي، مهمات خاصة، مهام إبتدائية، فصول درسية، ورش عمل، تدريب، قراءات، الخ)	النتائج المتوقعة (مثال: القدرة على قيادة فرق بفعالية)	المخطط الزمني للإنجاز (مثال: قصير الأجل، متوسط الأجل من 2-6 أشهر، طويل الأجل ما يزيد عن 6 أشهر، الخ)
تقييم التقدم في الأداء/ خاتمة الملاحظات (مثال: تقدم الأنشطة التطويرية، الخ)				
التقييم السنوي (مثال: تم تطويره، يحتاج لوقت أكثر، الخ)				
ملاحظات التقييم نصف السنوي ملاحظات التقييم السنوي				

ملحق (5)

أسماء المختصين من ذوي الخبرات التربوية بوزارة

التربية والتعليم بمملكة البحرين

(لمراجعة الاستبانة بصورتها الأولية)

م	الاسم	المسمى الوظيفي
1	د. منار إبراهيم زيد	رئيس قسم البحوث العلمية والتقنية
2	الأستاذة منى بوجيري	رئيس مدارس
3	الأستاذة فتحية بوزيد	رئيس مدارس
4	الأستاذة سميرة شاهر	رئيس مدارس
5	الأستاذة مريم محمد العيد	رئيس مدارس

ملحق (6)

أسماء المحكمين

(صدق الأداة)

م	الاسم	الوظيفة	جهة العمل
1	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	أستاذ	كلية المعلمين - جامعة البحرين
2	أ.د/عبدالله عبد الغفور الصمادي	أستاذ	قسم صعوبات التعلم - جامعة الخليج العربي
3	د. أحمد سعد جلال	أستاذ مشارك	قسم علم النفس - كلية الآداب جامعة البحرين
4	د. السيد سعد الخميسي	أستاذ مشارك	قسم صعوبات التعلم - جامعة الخليج العربي
5	د. تيسير محمد الخزعلي	أستاذ مشارك	قسم التعلم عن بعد - جامعة الخليج العربي
6	د. عبدالعزيز محمد جودة	أخصائي الوسائط المتعددة	قسم التعلم عن بعد - جامعة الخليج العربي

ملحق (7)

أداة الدراسة

(الاستبانة في صورتها النهائية)

فاعلية نظام تقويم أداء المعلم بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين

الأستاذة/الفاضلة/معلمة/المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين المحترمة ..

تقوم الباحثة بدراسة فاعلية نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؛ لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم من جامعة البحرين، حيث تهدف الدراسة إلى تحسين وتطوير آليات تطبيق النظام؛ لما له من أثر ايجابي على تطوير أداء المدرسة (تجويد مخرجات التعليم) بشكل خاص وتقديم التعليم بمملكة البحرين بشكل عام.

وتتكون الاستبانة من:

أولاً: البيانات العامة

ثانياً: الأسئلة المفتوحة وتتكون من الآتي:

➤ 33 عبارة تتمحور حول مدى إسهام الممارسات التي يقوم بها المسؤول المباشر أثناء عملية تقييم أداء

المعلم في كل من المحورين الآتيين :

- جودة الأداء التدريسي.
- التنمية المهنية للمعلم.

((ويتم الاختيار وفق مقياس متكون من: كبيرة جداً / كبيرة / متوسطة / منخفضة / منخفضة جداً))

➤ 6 عبارات تتمحور حول مدى تفعيل المسؤول المباشر لآليات عملية التقييم .

((ويتم الاختيار وفق مقياس متكون من: دائماً / غالباً / أحياناً / نادراً / لا يحدث))

ثالثاً: الأسئلة المغلقة وتتكون من الآتي:

➤ ما تحديات تطبيق نظام تقييم أداء المعلم من وجهة نظرك؟

➤ ما مقترحاتك من أجل تطبيق أمثل لنظام تقييم أداء المعلم ليحقق أهدافه؟

لهذا ارجو التكرم بالإجابة عن جميع العبارات المبينة تحت محاور الاستبانة بصدق وموضوعية وأمانة،
علماً بأن المعلومات التي سوف تحصل عليها الباحثة ستكون في سرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فحسب.

مع شكري وتقديري ..

الباحثة: شيخة علي المطوع

أولاً: البيانات العامة

1. الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
2. سنوات الخدمة	☐ 1-5 سنوات	☐ 6-10 سنوات
3. نتيجة المدرسة في آخر زيارة للجودة:	☐ ممتاز	☐ جيد
	☐ مرضي	☐ غير ملائم

ثانياً: فاعلية تطبيق نظام تقييم أداء المعلم

يرجى وضع إشارة (✓) في المستوى الذي يتفق مع وجهة نظرك

#	الممارسات (العبارات)	يسهم بصورة..				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
يسهم تقييمي من قبل مسؤولي المباشر في:						
1	تعميق معرفتي بمحتوى المنهج المدرسي					
2	امتلاك المهارات اللازمة لتطوير طرق التدريس الملبيه لاحتياجات الطلبة على اختلاف فئاتهم (المتفوقين، الموهوبين، متوسطي التحصيل، منخفضي التحصيل)					
3	امتلاك القدرة على اختيار الأساليب المناسبة لتقييم تعلم الطلبة					
4	امتلاك مهارة تقديم التغذية الراجعة المستمرة للطلبة					
5	التمكن من تقديم الدروس العلاجية في حينها للتغلب على ما يواجهه الطلبة من صعوبات في أثناء تعلمهم (مثال: وضع الخطط العلاجية)					
6	امتلاك مهارات التفاعل الإيجابي مع الطلبة (مثال: تفاعل المعلم مع إجابات الطلبة وتعزيزها)					
7	امتلاك مهارات التواصل الإيجابي مع الطلبة (مثال: علاقة الاحترام المتبادلة بين المعلم والطلبة، مهارة الإنصات أو الاستماع للطلبة)					
8	امتلاك مهارات الإدارة الصفية الفاعلة (مثال: إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم باستخدام أنشطة جاذبة تتناسب مع الميول المختلفة للطلبة)					
9	تنمية مهارتي في تصميم خطط الدروس بحيث تتفق أهدافها مع احتياجات الطلبة					
10	إتقان توظيف استراتيجيات تعليم وتعلم فاعلة					
11	تطوير مهارة إدارة الدروس بصورة منظمة ومنتجة. (مثال: إتقان الغالبية العظمى من الطلبة لكفايات الدرس)					
12	إتقان مهارات دمج تقنيات الحاسوب والإنترنت في دروسي					
13	زيادة درجة فعالية استخدام المصادر التعليمية (مثال: استخدام الأفلام، المجلات، الكتب،... إلخ)					
14	زيادة استخدامي لأساليب تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (مثال: قدرة المعلم على تحفيز تفكير الطلبة من خلال الأسئلة المتشعبة وتشجيعهم على تبرير إجاباتهم، وتفسيرها)					

15	زيادة قدرتي على توظيف التمايز في الدروس بصورة فاعلة أكثر				
16	انخفاض درجة فاعلية استخدام المصادر التعليمية (مثال: الأفلام، الكتب،... إلخ)				
17	زيادة استخدامي لأنشطة تتحدى قدرات الطلبة (مثال: قيام المعلم بتطبيق أنشطة ينخرط فيها طلبته بحيث ينتقلون إلى مستويات أعلى من التعلم)				
18	زيادة استخدامي لأساليب تنمي القيم الأخلاقية الإسلامية لدى الطلبة				
19	زيادة استخدامي لأساليب تنمي قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة				
20	امتلاك المهارة في توظيف أساليب تربوية تعزز ثقة الطلبة بأنفسهم				
21	زيادة مشاركتي مع زملائي في مجموعة التعلم المستدامة (مثال: يتعاون المعلم مع زملائه بتكوين مجتمعات تعلم فاعلة ومستمرة)				
22	تطوير ذاتي (مثال: القراءات الخارجية المتعلقة بمجال عملي)				
23	زيادة مشاركتي في الجلسات التطويرية مع زملائي من المعلمين				
24	صقل مهارتي في حل المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة				
25	الانتظام في البرامج التدريبية المقدمة لي (مثال: المدرسة، إدارة التدريب، الإدارة التعليمية)				
26	تطبيق ما تعلمته أثناء التدريب والجلسات التطويرية داخل الغرفة الصفية				
27	زيادة تعاوني مع الجهات المسؤولة عن تحقيق جودة التعلم الصفّي (مثال: التعاون مع الإشراف التربوي/ فريق التحسين)				
28	قلة مشاركتي في الجلسات التطويرية مع زملائي من المعلمين				
29	دعم مبادراتي خارج نطاق التدريس (مثال: المشاركة في الأنشطة داخل المدرسة وخارجها)				
30	الامتناع عن الانتظام في البرامج التدريبية المقدمة لي (مثال: المدرسة، إدارة التدريب، الإدارة التعليمية)				

يقوم مسؤولي المباشر بمتابعة عملية التقييم بحيث:

#	الممارسات (العبارات)	تكرار حدوث الممارسة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
31	يناقشني في مدى توافق أهدافي وقدراتي مع الأهداف العامة لنظام الأداء خلال الجلسة الأولى في بداية العام الدراسي				

يقوم مسؤولي المباشر بمتابعة عملية التقييم بحيث:

#	الممارسات (العبارات)	تكرار حدوث الممارسة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
32	يناقشني في مدى توافق مؤشرات الأداء لأهدافي مع مؤشرات الأداء لأهداف المدرسة				
33	يشاركني في وضع خطة التنمية المهنية الخاصة بي لتتوافق مع احتياجاتي التدريبية				

					يزودني بالتغذية الراجعة في أثناء جلسة المراجعة نصف السنوية	34
					يناقشني في التقييم النهائي بتقديم الأدلة الكافية والمقنعة بمستوى أدائي	35
					يخفي عني نتيجة التقييم النهائي لمستوى أدائي	36

ثالثاً: أذكر من وجهة نظرك تحديات تطبيق نظام تقييم أداء المعلم

	-1
	-2

رابعاً: للأهمية القصوى، ومن أجل تطبيق أمثل لنظام تقييم أداء المعلم ليحقق أهدافه، اذكر مقترحاتك

	-1
	-2

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (8)

رسالة موافقة جامعة البحرين على موضوع الدراسة

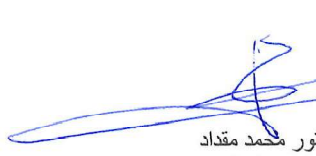
2017/10/31

تسهيل مهمة باحث

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد:

يرجى من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة شيخة علي محمد المطوع ذات الرقم الجامعي (19819148) المسجلة في برنامج القياس والتقويم التربوي في القيام بتطبيق الإداة المذكورة في المدارس المعنية، وبما يحقق أهداف البحث وأغراضه وعنوانها "فاعلية نظام تقويم أداء المعلم بمدارس مملكة البحرين الحكومية"، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي الجاري 2018/2017.

وتفضلوا بقبول وافر التحية والاحترام،،


الدكتور محمد مقداد
رئيس قسم علم النفس



Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of the Teacher Performance Evaluation System of government primary schools teachers in the Kingdom of Bahrain, from their own perspective; in terms of teaching performance quality, professional development, and the mechanism of implementing the system by evaluators. It also aims to explore differences between the teachers' estimations due to the variables of experience educational and school assessment by Education and Training Quality Authority. As well as, to identify the challenges facing the implementation of the Teacher Performance Evaluation System (TPES), and suggestions that could develop its application based on teachers point of view. The sample of the study consisted of (638) male and female teachers, (20.6%) of the study population. The researcher relied on the descriptive and comparative method, in which the main instrument used was a questionnaire that included closed questions represented in (36) sentences dropped in three dimensions. First: the quality of teaching performance, second: Professional development and the third: system implementation mechanism by evaluators, in addition, two closed questions addressed the challenges of proposals related to TPES. The researcher enhanced interviews with a number of teachers. This study has reached a set of results including: the lack of difference between the averages of responses and the point of neutrality for each of the three dimensions, since the average responses raised from neutral point statistically. This indicates that the implementation of the teacher evaluation system contributes in raising the quality of the teaching performance, professional development, and shows that those who supervise the system are committed to mechanisms implementation. It also specifies that there were no statistical significant differences in teachers' estimations for the three dimensions, due to teaching experience variable, and the presence of the significant difference within the teachers' estimation on the three dimensions, due to Education and Training Quality Authority estimation variable, that teacher belongs to. The dimensional comparisons of this variable shows an existence of statistically significant differences for the benefit of the excellent schools against satisfactory and inadequate schools in both dimensions teaching performance quality and professional development and against inadequate schools in system implementation mechanism dimension. It came in favor of good schools against inadequate schools, in the perspective of three dimensions, and for the benefit of satisfactory schools against inadequate schools, in the dimension of teaching performance quality and professional development. The study also showed that the most important challenges that face the implementation of teacher performance evaluation system, from the teacher perspectives are: 1) weakness of evaluator; which negatively affects the overall evaluation process. 2) The challenges of system component itself where it does not meet the educational quality requirements, in which self-directed professional development considered the major factor in the improvement process. The majority of teachers recommend that in order to have a better implementation of the system; there is a need to design continuous professional training program to improve teaching efficiency and evaluation process for both teachers and evaluators.

University of Bahrain

College of Arts



Department of Psychology

Effectiveness of Teacher Performance Evaluation System in Government Schools in The Kingdom of Bahrain: Evaluation Study

Thesis submitted in Partial fulfilment of the Requirements for the Master
Degree in Educational Measurement and Evaluation

Submitted By
Shaikha Ali Mohamed Almutawa

University Number: 19819148

Supervised By
Prof. Numan Mohamed Saleh Al-Musawi
Professor of Educational Measurement and Evaluation
University of Bahrain

Kingdom of Bahrain
December 2018

Filename: الرسالة بعد المناقشة - 2
Directory: C:\Users\شيخة علي المطوع\Documents
Template: C:\Users\شيخة علي المطوع\AppData\Roaming\Microsoft\Templates\Normal.dotm
Title:
Subject:
Author: شيخة علي المطوع
Keywords:
Comments:
Creation Date: 23/12/2018 10:25:00
Change Number: 20
Last Saved On: 28/12/2018 14:39:00
Last Saved By: شيخة علي المطوع
Total Editing Time: 354 Minutes
Last Printed On: 28/12/2018 14:44:00
As of Last Complete Printing
Number of Pages: 126
Number of Words: 27,294 (approx.)
Number of Characters: 155,578 (approx.)