

تصميم مقياس مقترح لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM دراسة تجريبية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الحسكة

د. محمد خير أحمد الفوال أ. بسام محمود الصافلي

كلية التربية - جامعة دمشق

سوريا

الملخص

هدف البحث إلى تصميم مقياس لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM.

اعتمد الباحثان على بعض مبادئ نظام تصميم مقاييس الأداء واتبع خطوات إجرائية متسلسلة لتصميم المقياس، ومن ثم تجربته على عينة من مديري ومعلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة الحسكة للتأكد من تحقيقه للشروط السيكمترية للمقياس الجيد وصلاحيته للاستخدام، حيث تم التوصل إلى الصورة النهائية لمقياس الأداء. كما قدّم البحث الحالي بعض المقترحات لتطبيق هذه المقياس لتحقيق الهدف المنشود منه.

المقدمة

يشهد العصر الحالي عملية تداخل بين القطاعات المختلفة في مجال تبادل الخبرة والاستفادة من التطورات الحديثة، مما يؤكد بقوة أكثر من أي وقت مضى الحاجة إلى مواكبة تغيرات العصر، وخاصة أنّ أسواق العمل أصبحت عالمية تفتح الباب واسعاً أمام التنافس في شتى المجالات.

وتعدّ الجودة من المبادئ التي تنوعت المناقشات وتعدّدت الآراء حولها، علماً أنّ هذا المبدأ ليس وليد اليوم، وليس نتاج مجتمع أو حضارة دون أخرى،

وهو متأصل في عمق حضارتنا العربية، فالإسلام يدعو للتحسين والجودة والإتقان في العمل وجعل لمن يحسن العمل أطيب الجزاء في القرآن الكريم والكثير من الأحاديث النبوية الشريفة، مثل قوله سبحانه وتعالى ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتَقَنَ كُلُّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَيْرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾^(١)، وقوله سبحانه ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾^(٢)، ومن الأحاديث الشريفة التي تحت على تجويد العمل كقوله صلى الله عليه وسلم "إِنَّ اللَّهَ يَحِبُّ إِذَا عَمَلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يَتَقَنَهُ"^(٣). والدارس لمبادئ الجودة الشاملة في مفهومها الحديث، يجد أن كثيراً من تلك المبادئ قد اهتم بها الإسلام وعمل على ترسيخها.

ولما كان "المعلم" أبرز عناصر المنظومة التعليمية في الوطن العربي، وهو الذي يعلم النشء كونهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، وجب علينا أن نرفع مستوى أدائه الحالي إلى المستوى الذي تحدده معايير الأداء، كلما لزم أمر إعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح أقرب إلى صفات "المربي- المخطط - المتأمل- الباحث - المفكر- المقيم - المتعلم - القائد - المرشد". (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠٠٨: ٩).

والتقويم الجيد يؤدي دوراً مهماً في جودة النظام التربوي والتعليمي، فهو يقوم بدور المراقبة المستمرة لعمليات النظام بغية تحقيق تحسينه المستمر وضمان جودة مخرجاته، ولن يتحقق ذلك في العملية التعليمية من دون تقويم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. ومن هنا ظهر الاهتمام بتقويم أداء المعلم باستخدام أساليب تقويم جديدة انطلاقاً من أنّ جودة التعليم من جودة المعلم.

مما يظهر ضرورة استمرارية العمل على رفع مستوى جودة أداء المعلم من خلال تقويم أدائه وفق معايير واضحة وصولاً إلى الهدف الأهم وهو تحسين

(١) سور النمل، آية (٨٨).

(٢) سورة الكهف، آية (٣٠).

(٣) رواه البيهقي.

أدائه ورفع كفايته بحثاً عن التكيف المنشود، والوفاء بمتطلبات جودة المعلم وتحديات دوره المتغير في ضوء الغايات والمفاهيم الجديدة للتربية والتعليم.

مشكلة البحث

توصلت كثير من المؤسسات التي تعنى بإعداد وتأهيل المعلمين إلى عدد من معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي التي ينبغي أن يحققها المعلم وأن تكون الأساس في تأهيله والترخيص له بمزاولة المهنة كمعلم مؤهل.

ومن هذا المنطلق، يعدّ المعلم الذي يمتلك الكفاية ويمارسها، حجر الزاوية في عملية التطوير والتحديث التربوي ولاسيما معلم المرحلة الأساسية منها، إذ تعدّ هذه المرحلة هي الأساس اللازم لبناء المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب، للانطلاق إلى بقية المراحل بثقة وثبات، معتمداً على قدراته الذاتية، في ممارسة عملية التعلم، وحل المشكلات التي تواجهه، بعيداً عن أساليب التلقين التقليدية، التي لم تعدّ تجدي نفعاً في هذا البحر المتلاطم بشتى ألوان المعارف؛ لذلك نجد أنّ معظم الدول قد أولت معلم هذه المرحلة عناية خاصة؛ (العليمات، ٢٠١٠: ٢٦٧).

وقد بيّنت دراسة (المغربي، ٢٠٠٩) المقدّمة للمنتدى الثاني للمعلم "رؤيا جديدة نحو تطوير أداء المعلم" أنّ الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً جيداً خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني وسيتمكن من تحقيق الجودة في التعليم العام. ومن هنا بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها لتطوير التعليم، والرقى بمناهجها وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لكي تحقق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم.

كما رأت (عمامشه، ٢٠٠٧) أنّ تقويم المعلم أداة فعالة لتطوير أدائه في أثناء الخدمة ويحقّق أهدافاً كثيرة منها توجيه المعلمين لأوجه الضعف في أدائهم من خلال برامج توجيهية ولقاءات إرشادية بناء على الكشف عن تلك النقائص،

والتأكيد على الإيجابيات والإشادة بها. ووضع معايير تساعد المعلمين للارتقاء بمستوى أدائهم مواكبة للتغيرات الحادثة في المجتمع، وضرورة مواكبة آمال وطموحات المتعلمين. وتزويد المعلمين بتغذية راجعة حول سلوكهم الشخصي والوظيفي لأغراض التقويم والتوجيه الذاتي.

وقد لاحظ الباحث من خلال دراسة تحليلية لبطاقات تقويم أداء المعلم المستخدمة حالياً أنها لا تحقق النتائج المرجوة منها في تحسين جودة أدائه، ولا تتحقق من مدى جودة هذا الأداء وفق متطلبات العصر الحالي. ومن هنا جاء هذه البحث لتصميم مقياس مقترح لتقويم جودة أداء المعلم في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM.

حيث تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما المقياس المناسب لتقويم جودة أداء معلمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM؟

أهمية البحث

إن أهمية البحث الحالي تتجلى من خلال مايلي:

أولاً - أهمية تقويم جودة أداء المعلم: فالاهتمام بتقويم جودة أداء المعلم مدخل فعال لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية، فالعلاقة بين تقويم الأداء وعملية التعليم علاقة قوية راسخة ومتبادلة.

ثانياً - أهمية النتائج التي يمكن أن يصل إليها البحث الحالي ومنها:

* تطوير مهارات مديري هذه المدارس في تقويم أداء المعلمين وتعريفهم بالمعايير والأدوات اللازمة في عملية التقويم وصولاً للهدف الأهم وهو تحسين جودة أداء المعلم.

* دعم الجهود التي تقوم بها وزارة التعليم العالي السّورية لتحسين جودة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

* تقديم مقياسٍ مقترحٍ لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي يبنى على نتائج البحث، يمكن تطويره من قبل لجان مختصة ومن ثم اعتماده.

هدف البحث

يهدف البحث إلى تصميم مقياس مقترح لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM.

حدود البحث

يتناول البحث تصميم مقياس مقترح لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM وتجريبه على عينة من مديري ومعلّمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة الحسكة في الجمهورية العربية السورية، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

مصطلحات البحث وتعريفاتها الإجرائية

- المقياس: وهو مجموعة من معايير الأداء الخاصة بتقويم أداء المعلّم التي تحدد مستوى جودة أدائه والتي يمكن قياسها والتحقّق من تنفيذها.
- التقويم: عرّف ابن منظور (١٩٩٣: ١٩٢) التقويم في اللغة بأنّه "قوّم قواماً، وقوّم دراهم: أزال اعوجاجه، وأقمت الشيء وقوّمته بمعنى استقام، والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم". ويعرّف في هذه الدراسة بأنّه: العملية التشخيصية التي يمكن بواسطتها تحديد مدى جودة أداء المعلّم لمعرفة نواحي القصور فيه ومعالجتها، ومعرفة نواحي القوة فيه وتعزيزها بغية الوصول إلى رفع مستوى أدائه المستمر وفق التوجهات التربوية المستجدة والمتطورة للنظام التعليمي.

- الجودة: تختلف تعريفات الجودة باختلاف التوقعات والثقافات المتعلقة بطبيعة التعليم ووظيفته. (الطاهر، ٢٠٠٨: ٣٠). والجودة هي (الالتقان، التميز، الجودة)، والالتقان هو أحد الدلالات التي مثلت عبر عصورنا التاريخية دوافع العمل التربوي على مستوى التطهير والتطبيق معاً، (الفوال، ٢٠١٠: ١). وتأسيساً على ما سبق يمكننا تعريف الجودة في التعليم إجرائياً على أنها: مجموعة من المعايير القابلة للقياس والتي تتضمن مؤشرات تحدد مستويات الأداء التي تؤدي إلى تحقيق أقصى درجة من الالتقان في مخرجات المؤسسة التعليمية والتحسين المستمر لأدائها وفقاً للأهداف التربوية والمواصفات المنشودة بأكبر مردود وأقل جهد وتكلفة ممكنين.
- الأداء: مقياس لما تم إنجازه من عمل من قبل مؤسسة أو فريق أو شخص (الحاج وآخرون، ٢٠٠٩: ١٠). ويمكننا تعريف الأداء إجرائياً بأنه: ناتج معظم الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل وخارج غرفة الصف، و لها تأثير على فعالية الكفاءة الكلية للمدرسة، ويحدد مدى كفاية المعلم وقدرته في الوصول إلى المستوى الأفضل من المهارات التعليمية.
- المعايير: هي المواصفات النوعية التي تحدد مدى جودة أداء المعلم لتحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة.
- مدارس التعليم الأساسي: يعرف النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي هذه المرحلة بأنها: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي، تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع؛ (مرتضى وأبو النور، ٢٠٠٨-٢٠٠٩: ٢٠).
- الاعتماد الأكاديمي: هو العملية التي تقوم بها الحكومة أو وكالة ضمان الجودة لتقويم جودة المؤسسة التعليمية ككل، أو برنامج تربوي محدد لكي يعترف به

رسمياً بعد أن يحقق الحد الأدنى للمعايير أو المؤشرات المحددة مسبقاً (Florence, 2009: 12).

- نظام إدارة الجودة الشاملة TQM: هو مجموعة المعايير والخصائص الواجب توافرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسات التربوية التعليمية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع المحلي وفقاً للإمكانيات المادية والبشرية. (عليمات، ٢٠٠٤: ٩٥).

الإطار النظري

الاعتماد الأكاديمي في التربية والتعليم:

نشأ نظام الاعتماد الأكاديمي وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس تطوعي وغير حكومي، وأصبح له تأثير واسع النطاق بحيث أصبحت القرارات التي تصدرها جمعيات الاعتماد الأكاديمي تؤثر في قرارات التمويل والمساعدات المالية من قبل الجهات الحكومية الاتحادية أو المحلية والجمعيات الخيرية للمؤسسات التعليمية، والاعتراف بالشهادات الصادرة عنها، وفي تعيين الخريجين، وتوجيه الطلاب للالتحاق بالكليات والجامعات والترخيص بمزاولة المهن التي تحتاج إلى تدريب عملي بعد التخرج وتحويل الطلاب من مؤسسة تعليمية إلى أخرى؛ (عون، ٢٠١٠: ٥٩٣).

والهدف الأساسي من عملية الاعتماد الأكاديمي هو مساعدة المؤسسات التربوية في مجال إعداد المعلمين لتطبيق الإجراءات التقييمية الفعالة التي تضمن لها تحقيق مستوى عالٍ من الجودة النوعية في البرامج التعليمية التي تقدمها وضمان الاستمرار الذي تتوق إليه هذه المؤسسات التربوية؛ (الملا، ٢٠٠٥: ١٠٥٥).

وبعد الاعتماد خطوة أساسية للمؤسسة للسير نحو التميز في إطار توافقها وانسجامها مع أفضل المعايير العالمية المعروفة وتيسير سبل الاعتراف

بها من قبل الأوساط الأكاديمية والمهنية الدولية والقدرة على التنافس مع زميلاتها. (العبيدي، ٢٠٠٩: ٢٣). ويوجد نوعان من الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم، وهما مكملان لبعضهما ولا يغني أحدهما عن الآخر، وهما:

- **الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation**: وينظر إليه على أنه اعتماد عام يُركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة. وفيه تعتمد مؤسسة التعليم ككل، بمعنى تقييم كفاءة المؤسسة كوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليمية تفي بالحد الأدنى من المعايير المتفق عليها. (النجار، ٢٠٠٧: ٨).

- **الاعتماد التخصصي Subject Accreditation**: وهو تقييم البرامج بمؤسسة ما والتأكد من جودتها ومدى تناسبها لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة. (الحاج وآخرون، ٢٠٠٨: ١١). وعند التقويم للاعتماد المؤسسي فإنّ الأداء في كلّ هذه المجالات على مستوى المؤسسة ككلّ يؤخذ في الاعتبار، بما في ذلك أخذ صورة عامة عن وضع البرامج في كلّ المؤسسة. أما بالنسبة لتقويم البرامج، فكلّ معيار ينظر إليه بما يتناسب مع طبيعة البرنامج الخاضع للتقويم؛ (الزهراني، ٢٠٠٩، ص ١٥).

نظام إدارة الجودة الشاملة TQM في التربية والتعليم:

عندما نتصفح القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة نجد ما هو أبعد من الجودة مثل الإتيان ﴿صُنِعَ اللَّهُ الَّذِي أَنْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَيْرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾^(١)، (إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه - حديث شريف)، والعمل كمصدر القيمة الإنسانية ﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾^(٢)، والمراقبة والمساءلة ﴿وَقَفُّهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾^(٣)، وكيفية الأداء وفق المعايير ﴿وَيَسْخَلْفُكُمْ فِي

(١) سورة النمل، آية (٨٨).

(٢) سورة النجم، آية (٣٩).

(٣) سورة الصافات، آية (٢٤).

الْأَرْضَ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ^(١)، والأجر مقابل الجودة ﴿إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا﴾^(٢)، والتنافس في تحسين العمل ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾^(٣)، والالتزام ببند العقد ﴿يَتَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾^(٤)، والتوثيق ﴿يَتَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَآكُتُبُوهُ وَلْيَكُتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ﴾^(٥)، والخلق والإبداع على خير مثال ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾^(٦)، وغيرها من المبادئ التي دفعت المسلمين إلى قمة المجد؛ (عامر، ٢٠٠٥: ٩٩٨-٩٩٩).

وتعدّ إدارة الجودة الشاملة من الفلسفات الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية المختلفة في دول العالم المتقدم؛ (الصرايرة والعساف، ٢٠٠٨: ٥).

وقد اعترف بأسلوب إدارة الجودة الشاملة عالمياً بسبب قدرته على تبرير الحاجة للأدوات المعاصرة للإنتاج، وكنتيجة لهذه الجهود أصبح هذا الأسلوب القصة الكبيرة الوحيدة ضمن بيئة الإنتاج؛ (Boje & Robert: 1993). والعنصر المهم لإدارة الجودة الشاملة أن تستند القرارات على البيانات ومقاييس الأداء (Babbar, 1995: 39).

ويعدّ المعلم الأساس في العملية التعليمية وأبرز عناصرها، وتطبيق الجودة الشاملة تضمن للمعلم حقوقه الوظيفية كافة، وتعمل على تطوير وتحسين أدائه على نحو مستمر وفاعل، مع الاهتمام بتطوير قدراته في مختلف الجوانب، وتشجيعه على الاهتمام بالبحث العلمي الجاد، ومشاركته في خدمة المجتمع،

(١) سورة الأعراف، آية (١٢٩).

(٢) سورة الكهف، آية (٣٠).

(٣) سورة الملك، آية (٢).

(٤) سورة المائدة، آية (١).

(٥) سورة البقرة، آية (٢٨٢).

(٦) سورة التين، آية (٤).

ومساهمته في حلّ المشكلات، وتوظيفه لمصادر التعلم من وسائل وتقنية حديثة، وإحاقه بدورات تدريبية في طرق التعليم للاستفادة منها في مجال التعليم، مع حثه على مراعاته للأنظمة واللوائح التي تخص العملية التعليمية، ونحو ذلك من مجالات تطبيق الجودة المتعلقة بالمعلم . (الغامدي، ٢٠٠٩: ١٠٤-١٠٥).

تقويم جودة أداء المعلم

يخلط الكثير من العاملين في ميدان التربية والتعليم بين مصطلحات التقويم Evaluation، والقياس Measurement، والتقييم Assessment، حيث ينظرون إليها على أنها مترادفات. وقد يعود ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين التقويم من ناحية وكلّ من القياس والتقييم من ناحيةٍ أخرى.

فالعلاقة بين القياس والتقييم والتقويم علاقة في اتجاه واحد، أي أنّ:

* القياس يصبح ضرورة للتقييم، فيساعد في تحديد قيمة الأشياء وإصدار الحكم عليها بصورة دقيقة.

* التقييم يمثل خطوة أساسية وضرورية سابقة لعملية التقويم، فالتشخيص لا بد وأن يسبق العلاج.

* كل عملية تقويم تشمل عمليتي القياس والتقييم والعكس ليس صحيح.

وغني عن البيان أنّ التقويم الحديث بمفهومه الشمولي والفعال لا بدّ أن يتناول هذا الجانب الهام من جوانب العملية التربوية، وهو أداء المعلم لا مجرد إصدار حكم على هذا الأداء والكشف عن مدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة، بل ولتشخيص جوانب القوة والضعف في هذا الأداء وتجويده ورفع مستواه سعياً وراء تحسين العملية التعليمية- التعليمية ككلّ، ورفع فعاليتها إلى الحدود القصوى وتحقيق الأهداف التي رسمتها (مخائيل، ٢٠٠٦-٢٠٠٧: ٤١٦).

ويقصد بجودة أداء المعلم إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال

تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد والحديث فيه، ليتمكن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي الذي نعيش فيه الآن، ثم تطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها، وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة ومشوقة لتلاميذه، من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة التي توفر بيئة معززة للتعلم وتفتح الحوار بينه وبين المتعلم وتسهم في تنمية التفكير فيه، ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقييم المختلفة لطلابه، فكل ذلك يعزز دافعية المتعلم في المرحلة الابتدائية للمعرفة؛ (سعيد، ٢٠٠٧: ٦).

وتساعد عملية تقويم جودة أداء المعلم المؤسسات التعليمية على تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية والحكم على مدى المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه؛ (الحكمي وآخرون، ٢٠٠٣: ١٧٩).

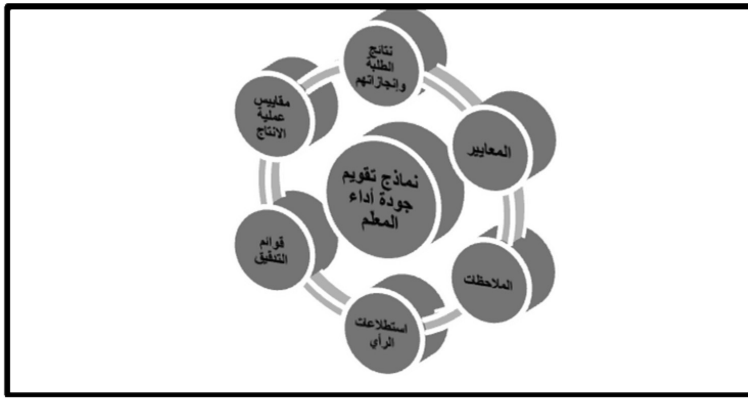
وللوصول إلى نتائج جيدة لتقويم الأداء يتحتم استخدام مؤشرات تقدم فكرة عن مستوى النشاط، ولأجل عملية المقارنة مع الذات فإن المنظمة لابد لها من معيار يمثل الأداء الذي يفترض تحقيقه وهنا يتضح الفرق بين المؤشر والمعيار؛ (المحسن وآخرون، ٢٠١٠: ٥٤٦).

والمؤشر هو نقاط للفحص، وعلامات يسترشد بها في تقويم المدخل أو العملية، وغالباً تستخدم على نحو مرادف مع المعيار؛ (Campbell & Rozsnyai, 2002: 132).

وهناك خمس مداخل لتقويم جودة أداء المعلم:

١ - مقاييس عملية الإنتاج التعليمي.

- ٢ - قوائم التدقيق.
 - ٣ - المعايير.
 - ٤ - الاستطلاعات واسعة النطاق.
 - ٥ - الملاحظات المتوفرة. (Blanton et al., 2006: 117).
- ويمكننا توضيح النماذج والمقاييس المستخدمة في تقييم جودة أداء المعلم بالشكل الآتي:



شكل رقم (١)

يوضّح النماذج والمقاييس المستخدمة في تقييم جودة أداء المعلم (تصميم الباحث)

ومن المؤكد أنّ المتغير الأهم في قضية تحقيق جودة التعليم هو العمل الدائم على تحسين مستويات المعلمين وتنمية كفاياتهم المهنية والثقافية والأخلاقية.

وإذا لم يتمتع المعلم بمستويات الكفاءة المهنية المطلوبة فلا جدوى من الحديث عن تطوير جودة التعليم. وحتى نتمكن من تحسين جودة أداء المعلم، فإنّ إحدى الخطوات الجوهرية أن تقوم المؤسسات المسؤولة عن التعليم بإعداد مواصفات الأداء التي يتطلبها العمل في مهنة التعليم. وتشمل هذه المواصفات أو المعايير ما يلي:

- ١ - الجوانب المعرفية التي يتوقع من المعلم أن يحرزها للقيام بمهنة التعليم.

- ٢ - المهارات العملية الأساسية اللازمة لممارسة التعليم.
 - ٣ - المهارات العقلية العليا التي يجب أن يتمتع بها القائمون بمهنة التعليم.
 - ٤ - المهارات الخاصة بالتخصص في المواد الأكاديمية (إتقان محتوى مادة التخصص، المهارات العملية، مهارات البحث).
 - ٥ - الجوانب الثقافية والاجتماعية والأخلاقية (الاستقلالية، والرغبة في التنمية المهنية والتعلم الذاتي، العمل في فريق، المحافظة على مبادئ أخلاقيات مهنة التعليم، إقامة علاقات إنسانية ومهنية مع أطراف العملية التعليمية بالمدسة وخارجها)؛ (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، مرجع سابق، ص١٧).
- ولذا فإنّ الجودة الشاملة في التعليم جعلت من المعلم أحد العناصر الفاعلة في تحقيق متطلباتها وضمان جودتها، وهذا يقودنا إلى التعرّف على مبررات تطبيق الجودة الشاملة على أداء المعلم، والتي منها ما يلي:
- تتابع المتغيرات العالمية المعاصرة، والتي تؤثر في جودة أداء المعلم ومنها : التقدم العلمي والانفجار المعرفي، تقدم التكنولوجيا والاتصالات، الثورة الاقتصادية.
 - المعلم اليوم هو المخطط لعملية التعليم، ومن يقوم بإدارتها وتوجيهها، بمشاركة التلاميذ والتفاعل معهم ومساعدتهم، وليس كالمعلم التقليدي الذي يهتم بنقل المعلومات وتلقينها للتلاميذ.
 - ضرورة المراجعة والتقييم المستمر لجميع الأساليب والإجراءات المرتبطة بتفعيل أداء المعلمين كطرق التعليم المتبعة، التقنيات والوسائل المستخدمة في التعليم، ومدى ملائمة الأهداف التعليمية ووضوحها، وغير ذلك من الإجراءات التي تساعد على تفعيل أداء المعلمين في المؤسسة التعليمية.
 - تزيد من وعي المعلم بمفهوم الجودة وأساليبها وأهدافها، ومتطلبات تطبيقها خاصة في ما يتعلق بأداء المعلم ومسؤولياته.
 - تحسين دافعية المعلم نحو التدريب المستمر في أثناء الخدمة، وإتاحة فرصة التحاق المعلم بالدورات التدريبية المتخصصة، وورش العمل والندوات

- والمحاضرات التي تتعلق بتخصصه، أو بتطوير الأداء وتحسينه في مجال التعليم.
- الكشف عن فاعلية المعلم، واتجاهه نحو مهنة التعليم، من خلال قياس الأداء.
 - العمل على رفع مستوى الكفاءة لدى المعلم شخصياً وعلمياً ومهنياً واجتماعياً.
 - التحفيز على الاستمرار في تطوير الأداء، ورفع الكفاءة الإنتاجية للمعلم.
 - تساعد المعلم على تقويم أدائه باستمرار في ضوء معايير الأداء، والتعرف على المشكلات والعوائق التي تعترض تقدمه، والعمل على تلافيها لتحقيق الجودة في الأداء على نحو مستمر؛ (الغامدي، مرجع سابق: ١٠٤-١٠٧).

الدراسات السابقة

الدراسات العربية:

أ - دراسة كنعان (٢٠٠٥) وهذفت هذه الدراسة إلى: وضع مقياس لدراسة واقع برامج إعداد المعلم في كلية التربية/جامعة دمشق، وتقويم واقع إعداد المعلم في كلية التربية في ضوء المعايير المقترحة وفق مبادئ الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتقديم تصوّر نهائي للمعايير المقترحة في ضوء نتائج تقويم الواقع.

وتوصلت الدراسة إلى أنّ: - مبادئ الاعتماد الأكاديمي لم تتحقق في جميع مجالات إعداد المعلم المهنية والأكاديمية والاجتماعية-الشخصية، والثقافية، ومن ثم لم تحقق رضا المستفيدين من هذه البرامج، وهناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر فيها، بما يتلائم مع متطلبات الطلاب المعلمين، وبما يساهم في تحقيق الأهداف المحددة في هذه المجالات، فما يقدم من معارف ومعلومات تبدو قاصرة في تنمية هذه المجالات وبما يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم مرشداً وموجهاً ومثقفاً ومصمماً للبيئة التعليمية. - عدم تحقق مبادئ الاعتماد الأكاديمي في مجال اختيار تقنيات التعليم وتوظيفها في العملية

التعليمية ومدى مناسبتها وكفايتها لبرامج إعداد المعلم. -عدم توافر احتياجات البرنامج من هيئة تعليمية وفنية وإدارية، وإمكانيات مادية، إضافة إلى عدم توافر المواصفات الفنية الهندسية والصحية لمبنى كلية التربية، ومدى ملائمتها للمناخ والعملية التعليمية. -عدم توافر المواصفات المهنية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية والشخصية لدى أعضاء الهيئة التعليمية، ومدى مناسبتها للأدوار الجديدة لعضو الهيئة التعليمية في عصر التقدم العلمي والتقني.

ب - دراسة الورثان (٢٠٠٧) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الأحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير، والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير، كون معرفة مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من الخطوات الضرورية في تحقيق الجودة الشاملة، حيث يصعب تحقيق النجاح دون التعرف على مدى تقبل المعنيين كون آرائهم واتجاهاتهم تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية.

وانتهت الدراسة إلى النتائج الآتية : - حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الأحساء. - حصل معيار توفير المناخ التعليمي الملائم والتقدير به والحفاظ عليه على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي، نوعه، مدة الخبرة في التدريس - المرحلة الدراسية) ماعدا متغير الجنسية فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين غير السعوديين. - حظيت جميع العوامل التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، وحصل عامل/ الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل على أعلى درجة في المتوسط الحسابي من وجهة نظر أفراد العينة.

حظيت (١٠ من ٢٠) من المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، بينما حصل اثنان من هذه المعوقات على أعلى الدرجات وهما/ ضعف فاعلية نظم المكافآت والحوافز وعدالتها، والكثافة العددية المرتفعة للطلاب داخل الفصول الدراسية.

ت - دراسة السمعة (٢٠٠٨) هدفت الدراسة إلى: بناء أداة لتقويم الطالب المعلم في التطبيق العملي في كلية التربية-عدن. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واتبعت الإجراءات الآتية: تحديد مجالات الأداة. تحديد الأهمية النسبية للمكونات. إعداد فقرات الأداة. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها: العمل على إعداد دليل يوضح كيفية تقويم الطالب المعلم في جميع المجالات. وضع معايير محددة في تقويم الطالب المعلم من قبل المشرف والمدير. إلحاق أعضاء الهيئة التعليمية (المشرفين الأكاديميين) بدورات تأهيلية. تطوير نظم التقويم بما يضمن قياس مختلف الجوانب والمستويات ويحقق تقويماً فعالاً. عقد مؤتمر سنوي تقويمي للتطبيق العملي يقف أمام الأداء السنوي ويعالج المشكلات التقويمية. وانتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات من أهمها:

- تقنين استمارة تقويم الطالب المعلم بحيث يمكن تعميمها على جميع كليات التربية. بناء استمارة تقويم الطالب المعلم من قبل مدير المدرسة وكذلك استمارة تقويم للمعلم المتعاون.
- إجراء بحوث تربوية ترافق العملية التطبيقية لتشخيص صعوبات التعلم والتعليم وسلامة أدوات القياس المستخدمة.
- إجراء دراسة حول كفايات أعضاء الهيئة التعليمية في تقويم الطالب المعلم.

ث - دراسة الغامدي (٢٠٠٩) وقد هدفت الدراسة إلى: تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الشخصي. تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين

المتعلقة بالجانب العلمي. تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب التربوي (المهني). تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية.

ومن أهم نتائج الدراسة: - حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين. - حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب العلمي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين. - حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب التربوي (المهني) بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين. - حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية بما تضمنته من مؤشرات بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

الدراسات الأجنبية:

- دراسة رايس (Rice, 2007): وهدفت هذه الدراسة التحليلية إلى استعراض مجموعة واسعة من الدراسات التجريبية التي اختبرت تأثير خصائص المعلم الشخصية على فعاليته لاستنتاج مدى الارتباط الحقيقي بين هذه الخصائص وأداء المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ نتائج تأثير هذه الخصائص تختلف كثيراً فيما بين المعلمين في مستوى المدارس الابتدائية والمعلمين في مستوى المدارس العليا. كما أظهرت أنّ الفهم الصحيح لكيفية تأثير خصائص المعلم الشخصية على أدائه عبر السياقات التعليمية المختلفة يمكن أن يساعد في تحديد خيارات السياسة التعليمية الفعّالة.

- دراسة سبرينجير... وآخرون (Springer et al., 2011) : هدفت هذه الدراسة التجريبية لمعرفة مدى تأثير راتب المعلم في أدائه التعليمي، وقد حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين: هل حوافز الأداء لوحدها تحسّن نتائج الطلبة؟ هل فرصة كسب العلاوات (المكافآت) تعدل ممارسات المعلمين التعليمية واتجاهاتهم؟

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: -عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج الطلبة الذين معلمهم محدّدين في المجموعة التجريبية، ونتائج الطلبة الذين معلمهم محدّدين في المجموعة الضابطة. - عدم وجود فروق ذات دلالة بين نتائج الطلبة في أي سنة. - هناك تأثيرات إيجابية هامة لوجود استحقاق للمكافآت في السنة الثانية والثالثة في الدرجة الخامسة. -إن أكثر من ٨٠٪ من معلمي المجموعة التجريبية متفقين على أنّ المشروع التجريبي لحوافز الأداء لم يؤثر في أدائهم على نحو فعلي بحجة أنّ مستوى أدائهم واحد قبل تطبيق هذا المشروع وبعده. بينما ربع هؤلاء المعلمين متفق على أنّ أدائهم التعليمي قد عدل بعد تطبيق هذا المشروع التجريبي. -ليس هناك ارتباط إيجابي بين ممارسات المعلمين ونتائج طلبتهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال البحث الحالي ضرورة الوقوف على أهداف التعليم وتحديد أولوياتها وآليات تحقيقها، وضرورة توفير بيئة تعليمية تسهم في تحقيق الاعتماد المهني والأكاديمي، و وضع معايير لقياس الأداء الوظيفي للمعلم، وضرورة تشكيل هيئة اعتماد أكاديمي وطنية، وضرورة وضع دليل إرشادي يضم إجراءات عملية تطبيقية لآلية التقويم بناءً على تطبيق المعايير من أجل رصد الواقع وتطويره.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرّف على مجموعة من الجوانب المنهجية منها والعلمية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها. كما استفاد

الباحث من توجهات تلك الدّراسات ومضامينها وما حوت من آراء عن مختلف جوانب عملية تقويم الأداء في المجالين النظري والعملي.

ومما تتميز به الدّراسة الحاليّة أنّها تتطّلق من الواقع الحالي لعمليات تقويم أداء المعلم وآلياته والمعايير المستخدمة في ذلك إلى المأمول تحقيقه في ظل معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشّاملة TQM لتصميم مقياس للأداء مبني على مؤشرات الأداء الحالية بالاستفادة من أهم معايير الأداء العالمية والأهداف والتوجهات التربوية والتعليمية الحديثة لنظامنا التعليمي.

منهج البحث

يرتبط المنهج الملائم للبحث ارتباطاً وثيقاً بكلّ من موضوع البحث وأهدافه، لذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

إجراءات تصميم المقياس

تعتمد عملية تصميم المقاييس في المقام الأول على القيام بعدة خطوات متسلسلة تؤدي في النهاية إلى تجنب كثير من الأخطاء وتتيح إمكانية إعداد مقياساً جيداً يعتمد عليه في المجال المعني، وهي تحتاج تدريباً خاصاً نظراً لما تستوجبه من توافر أساس نظري وعملي يعين على القيام بها على الوجه الأمثل؛ (أحمد، ٢٠٠٧: ٢-١).

وبعد المراجعة النظرية لمفهوم الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM في التربية والتعليم. والدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية لتصميم مقاييس الأداء وطرائق التحقق من صلاحيتها للاستعمال والتطبيق حاول الباحث أن يحدد خطوات إجرائية لتصميم مقياس لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، وذلك على النحو الآتي:

أولاً - تحديد مجال المقياس:

وقد اعتمد الباحث في تصميم هذا المقياس على بعض مبادئ نظام تصميم مقاييس الأداء التي ذكرها نيلي وآخرون (Neely et al., 2002: 1130) وهي:

- ١ - أن تكون المقاييس بسيطة وسهلة الاستعمال.
 - ٢ - أن تزود المقاييس تغذية راجعة سريعة.
 - ٣ - أن تصمم المقاييس لتحفيز التحسين المستمر بدلاً من المراقبة البسيطة.
- ولتحقيق هذه المبادئ اختار الباحث أسلوب تقويم أداء المعلم التقديري.

ثانياً - اختيار معايير الأداء ومؤشراتها:

- إن معايير الأداء يجب أن تكون:
 - مختارة من أهداف المؤسسة.
 - يمكن مقارنتها مع مؤسسات أخرى تعمل في نفس المجال.
 - غرض كل معيار أداء يجب أن يكون واضحاً (Neely et al., 2002: 1128).
- ومعايير الأداء خمسة أنواع، وهي: معايير المدخلات ومعايير المخرجات ومعايير المحصلات أو النتائج، ومعايير الكفاية، ومعايير الجودة. والنوع الذي تم اعتماده في هذا المقياس هو معايير الجودة، حيث تم اختيار هذه المعايير بعد الاطلاع على:

- * الأهداف والمهام العامة لكليات التربية في الجمهورية العربية السورية.
- * الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي.
- * دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- * دليل معايير جائزة المعلم المتميز للعام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ في المدارس السعودية.

- * المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.
- * البطاقة التقويمية لأداء معلّم الصف في مادة اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية.
- * مقياس تقويم برنامج إعداد المعلّم وفق مبادئ الجودة والاعتماد الأكاديمي للباحث أحمد كنعان.
- * مقياس تقويم كفايات المعلّم الأدائية في التعليم العام في الجمهورية اليمنية.
- * معايير مجلس الاعتماد القومي لتعليم المعلّم (NCATE) في الولايات المتحدة الأمريكية.
- * مقياس تقويم أداء المعلّم الصادر عن الهيئة التعليمية لولاية فرجينيا الغربية.
- * مقياس تقويم أداء المعلّم الصادر عن مدارس كامبريدج العامة.
- * معايير التعليم المهنية لمدينة نيويورك (PTS) والتعليم لجميع الطلاب.
- * معايير كاليفورنيا لمهنة التعليم (CSTP) والتعليم لجميع الطلاب.
- * معايير أداء معلّمي ومديري مدارس العامة في ولاية ألاسكا الأمريكية.
- * المعايير المهنية لمعلّمي المدارس الصادرة عن وزارة التربية: جمعية أوصياء مدرسة نيوزيلندا.
- * المعايير المهنية الخاصة بأداء المعلّم (الإعداد والشهادة) الصادرة عن مجلس المعايير المهنية التعليمية لولاية كنتاكي الأمريكية (KEPSB).
- * المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد.

ثالثاً - تصميم المقياس بصورته الأولى:

وبعد اختيار معايير الأداء ومؤشراتها قام الباحث بتصميم الصورة الأولى

لمقياس تقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، وذلك بالاستفادة من المقاييس المحلية والعربية والعالمية الآتية الذكر.

رابعاً - تقويم جودة الصورة الأولية لمقياس الأداء:

ولتقويم جودة المقياس ومدى صلاحيته للاستخدام لتحقيق الأهداف المنشودة منه قام الباحث بما يلي:

- التحقق من صدق المقياس وثباته:

ويقصد بصدق المقياس مدى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها أو بمعنى آخر هل يقيس المقياس فعلاً ما أعدّ لقياسه؟ ومن الواضح أنّ المقياس الذي ينقصه الصدق لا يمكن الاعتماد عليه حتى ولو كان مرتفع الثبات؛ (أحمد، ٢٠٠٧: ٧).

ولا يوجد معيار عددي وحيد للصدق (الحمصي، ٢٠٠٨-٢٠٠٩: ١٢٥)، وقد تعددت أنواع معامل الصدق في الأدبيات التربوية، ولاحظ الباحث عدم وجود تحديد دقيق لبعض هذه الأنواع بالإضافة لاختلاف وجهات النظر في طريقة التحقق من توفرها، ولكن هناك اتفاق على أن يكون المقياس بالحد الأدنى صادق ظاهرياً، لذلك حاول الباحث أن يصنّف^(١) معاملات الصدق بحسب مجالاتها لنوعين أساسيين هما (الصدق الوصفي، والصدق التجريبي).

- الصدق الوصفي للمقياس:

وتمّ التحقق من الصدق الوصفي (الظاهري- المحتوى - المنطقي) للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكّمين للإفادة من خبراتهم وملاحظاتهم في تطوير وتعديل بنوده.

وتمّ إجراء هذه الخطوة الإجرائية بعدة أساليب كما يلي:

(١) هذا التصنيف إجرائي لتسهيل عملية التحقق من صدق المقياس.

- المراسلة العادية (المباشرة وغير المباشرة): حيث راسل الباحث مجموعة من المختصين، مع مراعاة التنوع في الاختصاصات، التربوية والنفسية والاجتماعية والعلمية والإدارية... وغيرها.
- المراسلة عن طريق البريد الإلكتروني E-mail: حيث راسل الباحث مجموعة من المختصين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي في سوريا وبعض الدول العربية، والذين لهم إنجازات مميزة في مجال البحث الحالي، وقد تهيأ للباحث معرفة ذلك من خلال السيرة الذاتية المنشورة للباحثين على المواقع الأكاديمية الموثوقة، وعناوين بريدهم الإلكتروني المرفقة مع أبحاثهم العلمية المنشورة.
- مقابلات المسار الموَّجه (Leitfaden interviews): وبعد تعديل الصورة الأولية للمقياس، بناءً على ملاحظات واقتراحات المحكِّمين التقى الباحث -إفرادياً وجماعياً- مع مجموعة من الموجهين التربويين، والموجهين الاختصاصيين، ومديري المدارس، والمعلِّمين. وذلك باستخدام مجموعة من المقابلات ذات المسار الموَّجه "أيّ توجَّه المقابلة بناءً على مواضيع وأسئلة وأفكار معينة" (عرايبي، ٢٠٠٧: ٢٠٠)، حيث تمّ مناقشتهم بالصورة الأولية للمقياس المعدّلة في ضوء ملاحظات المحكِّمين. وساعد كلّ ذلك على زيادة الصّدق المنطقي للمقياس.
- وقد تمحورت مجمل الإجراءات السّابقة في هذا الجانب من جوانب تقييم جودة هذا المقياس على النقاط الآتية:
- مدى مناسبة مقدمة المقياس.
- مدى مناسبة المؤشرات الكمية وسلامة صياغتها اللغوية.
- اقتراح مؤشرات كمية أخرى.
- ملاحظات أخرى حول المؤشرات الكمية.
- مدى مناسبة كلّ معيار من معايير الأداء ومدى سلامة تفسيره الوصفي.
- اقتراح معايير أداء أخرى.

- ملاحظات أخرى حول معايير الأداء.
 - مدى مناسبة المؤشرات النوعية لكل معيار وسلامة صياغتها اللغوية.
 - اقتراح مؤشرات نوعية أخرى.
 - ملاحظات أخرى حول المؤشرات النوعية.
 - مدى مناسبة نوع المقياس ومستويات قياس الأداء فيه.
 - اقتراح أنواع أخرى من المقاييس.
 - ملاحظات عامة حول المقياس.
 - اقتراح أدوات أخرى لتحقيق أهداف البحث.
- ومن أهم الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكّمين والمشاركون في المقابلات ذات المسار الموجّه مايلي :
- إعادة ترتيب بعض المؤشرات الكمية.
 - إعادة ترتيب بعض معايير الأداء.
 - إضافة مؤشرات كمية أخرى مثل (منطقة المدرسة، الكثافة الصفية، عدد الدورات التدريبية، المستوى الاقتصادي للبيئة المدرسية، المستوى الثقافي للبيئة المدرسية، المستوى الاجتماعي للبيئة المدرسية، التخصص الفرعي).
 - بعض المؤشرات النوعية بحاجة إلى إعادة صياغة.
 - إعادة ترتيب بعض المؤشرات النوعية.
 - حذف بعض المؤشرات النوعية.
 - دمج بعض المؤشرات النوعية.
 - إعادة صياغة بعض معايير الأداء.
 - إضافة معايير الأداء الآتية: (التمية المهنية المستدامة-العمل الجماعي وروح الفريق).

- إضافة بعض المؤشرات النوعية: (علاقة المعلم بالبيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة، اشتراك المعلم مع مدير المدرسة بتنظيم بعض الأنشطة اللاصفية، ومدى قيام المعلم بالدور الإرشادي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يربط الخبرة التي اكتسبها التلاميذ بواقع حياتهم، يكون اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ.. وغير ذلك).

- تحليل تقارير الموجهين التربويين السنوية عن أداء المعلمين.
- استخدام بطاقة الملاحظة للتعرف على مدى جودة أداء المعلم.
- تحديد الغاية والهدف بعبارات محدّدة وواضحة في التفسير الوصفي لمعايير الأداء.

وبناءً على هذه الملاحظات السابقة أُجريت التعديلات والإجراءات التصحيحية اللازمة، ومن ثم عرضت الصورة قبل النهائية للمقياس على ثلاثة محكمين آخرين لإعطاء رأي نهائي بشأن مدى صلاحية المقياس للتطبيق التجريبي. حيث أُجريت بعض التعديلات فتم بذلك التحقق من معامل الصدق الوصفي في هذا المقياس.

- تقنين المقياس Standardization:

يقوم مصمم المقياس في هذه الخطوة بتطبيقه على عينة التقنين الأساسية، وهي عينة ينبغي أن تكون صادقة التمثيل للفئة التي يعدّ المقياس من أجلها، فهي العينة التي يتم من خلالها الاطمئنان إلى صلاحية المقياس من كافة الوجوه، وهي التي تستخدم في تقنين المقياس (أحمد، ٢٠٠٧: ٦-٧):

وقد تكون المجتمع الأصلي من مستويين هما:

فئة المديرين: وتألّف من مديري مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في مدينة الحسكة والقائمين على رأس عملهم في العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١م، والبالغ عددهم (٦٣) مديراً. وقد بلغ عدد أفراد عينة التقنين (٣٥) مديراً أي بنسبة (٥٦٪) من مجتمع المديرين.

فئة المعلمين: وتألّف من معلّمي هذه المدارس القائمين على رأس عملهم، والبالغ عددهم (٩٩١) معلّماً، كما بلغ عدد أفراد عينة التقنين (٣٤٧) معلماً أي بنسبة (٣٥٪) من مجتمع المعلمين.

وتتم اختيار عينة التقنين بطريقة غير عشوائية حصصية (Quota Sample)، وهي "العينة التي يتم اختيارها من خلال تقسيم المجتمع إلى مجموعات أو مستويات واختيار عدد من الأفراد في كلّ مستوى بطريقة غير عشوائية، فيختار الباحث الأفراد كما يريد، دون استخدام الأسلوب العشوائي ودون وضع أي شرط، فالباحث له الحرية في اختيار من يريد من الأفراد في كلّ مستوى. (عباس وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٣١). وقد تم اختيار مديري ومعلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي لأنهم من أهم عناصر إدارة جودتها. كما أنّ اختيار هذه العينة قد يعطي بيانات أكثر دقة وواقعية، كما أنّ تحسين جودة العملية التعليمية - التعلّمية لا يتم على نحو فعّال إلا نتيجة الجهود المشتركة للمقوّمين الخارجيين والمعلمين أنفسهم (خليل، ٢٠٠٦: ٢٤). وبعد اختيار عينة التقنين قام الباحث باختبار الصدق الإحصائي والثبات للمقياس، والذي يعتمد على تحليل نتائج المقياس بعد تجربته، وذلك على النحو الآتي:

- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي للفقرات حُسبت معاملات الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي للفقرات (بركات، ٢٠٠٧: ١٧٧)؛ حيث تم اختبار معامل صدق الاتساق الداخلي، وذلك عن طريق استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك باستخراج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس (معايير الأداء) فيما بينها كمحكات (صدق المحك) فتراوحت قيم هذه المعاملات بالنسبة لعينة المديرين ما بين (٠,٨٢٨، ٠,٢٤٢). أما معاملات الارتباط بين كل معيار والمقياس ككل (صدق التكوين) فكانت تتراوح بين (٠,٩٢٢، ٠,٣٧٢). كما تراوحت قيم هذه المعاملات بالنسبة لعينة المعلمين ما بين (٠,٦٧٣، ٠,١٤٦). أما معاملات الارتباط بين كل معيار والمقياس ككل فكانت تتراوح بين (٠,٦٧٣، ٠,٩٠٧). ويمكننا تبيان النتائج التفصيلية لمعامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس بالجداول الآتية:

جدول رقم (١)

يبين معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس بالنسبة لعينة المديرين:
معامل الارتباط بيرسون

المعايير	المعيار١	المعيار٢	المعيار٣	المعيار٤	المعيار٥	المعيار٦	المعيار٧	المعيار٨	المعيار٩	المعيار١٠
معامل ارتباط بيرسون	١	٠,٧٣٤	٠,٧٧٤	٠,٧٨٨	٠,٢٦٨	٠,٦٣٢	٠,٦٧٨	٠,٦٩٤	٠,٨٤٨	٠,٨٤٨
مستوى الدلالة		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٣٤	١	٠,٧٩٧	٠,٦٧٣	٠,١٤٦	٠,٦٩٢	٠,٦٤٤	٠,٥٨٣	٠,٧٩١	٠,٧٩١
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٧٤	٠,٧٩٧	١	٠,٧٧٢	٠,٢٩١	٠,٧٤٨	٠,٧٢٣	٠,٦٧٩	٠,٨٩٢	٠,٨٩٢
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٨٨	٠,٦٧٣	٠,٧٧٢	١	٠,٣٥٧	٠,٧٢٧	٠,٨٠٠	٠,٧٧٨	٠,٩٢٢	٠,٩٢٢
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٦٨	٠,١٤٦	٠,٢٩١	٠,٣٥٧	١	٠,٢٣٥	٠,٢١١	٠,١٦٩	٠,٣٧٢	٠,٣٧٢
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٣٢	٠,٦٩٢	٠,٧٤٨	٠,٧٢٧	٠,٢٣٥	١	٠,٧٩٤	٠,٧٠٥	٠,٨٦٥	٠,٨٦٥
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٧٨	٠,٦٤٤	٠,٧٢٣	٠,٨٠٠	٠,٢١١	٠,٧٩٤	١	٠,٨٢٠	٠,٩٠٢	٠,٩٠٢
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٩٤	٠,٥٨٣	٠,٦٧٩	٠,٧٧٨	٠,١٦٩	٠,٧٠٥	٠,٨٢٠	١	٠,٨٥٤	٠,٨٥٤
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧

تابع/ جدول رقم (١)

يبين معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس بالنسبة لعينة المديرين:
معامل الارتباط بيرسون

المعايير	المعيار١	المعيار٢	المعيار٣	المعيار٤	المعيار٥	المعيار٦	المعيار٧	المعيار٨	المقياس ككل
المقياس ككل	معامل ارتباط بيرسون	٠,٨٤٨**	٠,٧٩١**	٠,٨٩٢**	٠,٩٢٢**	٠,٣٧٢**	٠,٨٦٥**	٠,٩٠٢**	٠,٨٥٤**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧

جدول رقم (٢)

يبين معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس بالنسبة لعينة المعلمين:
معامل الارتباط بيرسون

المعايير	المعيار١	المعيار٢	المعيار٣	المعيار٤	المعيار٥	المعيار٦	المعيار٧	المعيار٨	المقياس ككل
المعيار١	معامل ارتباط بيرسون	١	٠,٧٣٤**	٠,٧٧٤**	٠,٧٨٨**	٠,٢٦٨**	٠,٦٣٢**	٠,٦٧٨**	٠,٦٩٤**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
المعيار٢	معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٣٤**	١	٠,٧٩٧**	٠,٦٧٣**	٠,١٤٦**	٠,٦٩٢**	٠,٦٤٤**	٠,٥٨٣**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
المعيار٣	معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٧٤**	٠,٧٩٧**	١	٠,٧٧٢**	٠,٢٩١**	٠,٧٤٨**	٠,٧٢٣**	٠,٦٧٩**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
المعيار٤	معامل ارتباط بيرسون	٠,٧٨٨**	٠,٦٧٣**	٠,٧٧٢**	١	٠,٣٥٧**	٠,٧٢٧**	٠,٨٠٠**	٠,٧٧٨**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
المعيار٥	معامل ارتباط بيرسون	٠,٢٦٨**	٠,١٤٦**	٠,٢٩١**	٠,٣٥٧**	١	٠,٢٣٥**	٠,٢١١**	٠,١٦٩**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢
	العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧

تابع/ جدول رقم (٢)

يبين معامل الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس بالنسبة لعينة المعلمين
معامل الارتباط بيرسون

المعايير	المعيار١	المعيار٢	المعيار٣	المعيار٤	المعيار٥	المعيار٦	المعيار٧	المعيار٨	المقياس ككل
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٣٢	٠,٦٩٢	٠,٧٤٨	٠,٧٢٧	٠,٢٣٥	١	٠,٧٩٤	٠,٧٠٥	٠,٨٦٥
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٧٨	٠,٦٤٤	٠,٧٢٣	٠,٨٠٠	٠,٢١١	٠,٧٩٤	١	٠,٨٢٠	٠,٩٠٢
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٦٩٤	٠,٥٨٣	٠,٦٧٩	٠,٧٧٨	٠,١٦٩	٠,٧٠٥	٠,٨٢٠	١	٠,٨٥٤
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠		٠,٠٠٠
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧
معامل ارتباط بيرسون	٠,٨٤٨	٠,٧٩١	٠,٨٩٣	٠,٩٢٢	٠,٣٧٢	٠,٨٦٥	٠,٩٠٢	٠,٨٥٤	١
مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	
العينة	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧	٣٤٧

وبصفة عامة يمكن القول أنّ هناك ارتباطاً إيجابياً بين معايير الأداء في المقياس يتراوح ما بين قوي إلى متوسط القوة بين المعايير والمقياس ككل، مما يدلّ على صدق المقياس في قياس ما وضع لأجله.

ثبات المقياس Reliability:

ويقصد بثبات المقياس أو الاختبار مدى إعطاء المقياس نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد بعد فترة مناسبة يعطيك تقريباً الدرجة التي أعطاه في المرة الأولى، وتوجد عدة طرق لحساب ثبات المقياس أو الاختبار من بينها (ثبات إعادة الاختبار) وفيها يتم إعادة تطبيق المقياس أو

الاختبار على نفس الأفراد بعد مدة مناسبة، ثم يحسب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وكلما كان معامل الارتباط موجباً ومرتفعاً دل ذلك على ثبات المقياس، (أحمد، ٢٠٠٧: ٧).

وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS والذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال (مؤشر) حيث يتم حذف السؤال (المؤشر) الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب؛ (بركات، ٢٠٠٧: ١٧١). وقد تبين أن قيمة معامل ثبات Cronbach Alpha ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS لعينة المديرين يساوي (٠,٩٦٦) وهو معامل ثبات مقبول. كما تبين أن قيمة معامل ثبات Cronbach's Alpha ألفا كرونباخ لعينة المعلمين يساوي (٠,٩٧٢) وهو أيضاً معامل ثبات مقبول. ويستحسن حذف الفقرات (المؤشرات) ذات معامل تمييز موجب منخفض أقل من (٠,١٩) أو الفقرات (المؤشرات) التي معامل تمييزها سالب لكي نحصل على معامل ثبات قوي؛ (بركات، مرجع سابق، ص١٧٧). ولإيجاد معامل الثبات مرة أخرى بعد حذف المؤشرات التي معامل تمييزها منخفض أو سالب سنجده يساوي (٠,٩٧١) لعينة المديرين، و(٠,٩٧٤) لعينة المعلمين. ونلاحظ أن حذف هذه المؤشرات لا يؤثر على نحو كبير على مدى معامل الثبات الكلي للمقياس بالنسبة لكلا عيّنتي الدراسة التجريبية، لذلك لم يتم حذفها من المقياس نظراً لأهميتها البحثية.

جدول رقم (٣)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس

م	معامل	معامل	م	معامل	معامل	م	معامل	معامل	م	معامل	معامل
م	المديرين	المعلمين	م	المديرين	المعلمين	م	المديرين	المعلمين	م	المديرين	المعلمين
١٣	٠,٢٨٢	٠,٥٢٦	١	٠,٥٥٨	٠,٦٢٧	١٨	٠,٧٠١	٠,٦٨٠	م١- تخطيط الدّرس وتصميّمه:		
١	٠,٣٠٦	٠,٤٦٦	١٤	٠,٦٠٨	٠,٥٣٠	٢	٠,٤٨٣	٠,٦٠٧	م٨- تقويم التعليم والتعلّم:		
٢	٠,٥٨١	٠,٥٨٢	١٥	٠,٤٦٥	٠,٤٧٦	٣	٠,٤٨٨	٠,٦١٢	١	٠,٦٦٤	٠,٧٣١

تابع/ جدول رقم (٣)
يبين لنا معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس

م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين
٣	-،١٤٥	،٣٣٤	١٦	،١٧٦	،٦٠٧	٤	،٥٠٨	،٦٠٩	٢	،٧٢٠	،٦٩٠
٤	،٥٠٣	،٦١٧	١٧	-،١١٨	،٥٢٥	٥	،٦٩٨	،٥٩١	٣	،٧٥٩	،٧١٢
٥	،٥٩٨	،٥٢٩	م٤- تنفيذ التعليم وإدارته:			٦	،٥٦٠	،٤٩١	٤	،٦٧٧	،٦١٠
٦	،٣٨١	،٥٥٩	١	،٠٨٩	،٦٢٤	٧	،٥٣٤	،٢٦٠	٥	،٣١١	،٦٤١
٧	،٢٤١	،١٧٤	٢	-،٠١٣	،٦٤٢	٨	،٤٨٩	،٥٣٠	٦	،٦٤٣	،٥٧٥
٨	،٢٨٥	،٣٦٠	٣	-،٣٣٠	،٥٨٢	٩	،٧٥٢	،٥٥٩	٧	،٢٢٧	،٥١٧
٩	،٦١٣	،٤٩٣	٤	،٧١١	،٦٦٦	١٠	،٤٠١	،١٧٤	٨	،٥٦٨	،٦٠١
١٠	،٢٨٣	،٥٨٩	٥	،٦٨٧	،٥٠٢	١١	،٥٣٨	،٣٩٠	٩	،١٢٥	،٤٧٠
١١	،٣١٠	،٥٧٢	٦	،٣٠٨	،٣٩٢	١٢	،٧١٥	،٥٧١	١٠	،٤٣٣	،٣٩٨
م٢- معرفة المحتوى:											
١	،٤٨٥	،٥٦٦	٨	،٤٦٧	،٥١٣	١٤	،٥١٢	،٤١٤			
٢	،٤١٨	،٥٤٥	٩	،٦١٣	،٥١٦	م٧- التنمية المهنية المستدامة:					
٣	،٣٤٧	،٤٧٤	١٠	،٧٠٩	،٦٨٦	١	،٦٠٣	،٥٧٩			
٤	،٣٩٢	،٤٣١	١١	،٦٣٦	،٤٥٢	٢	،٦٠٠	،٦٦٦			
٥	،٥٣١	،٤٨٧	١٢	،٧٥٧	،٤٩١	٣	،٦٤٦	،٦١٣			
٦	،٧٠٠	،٥٨٤	١٣	،١٦٢	،٣٥٤	٤	،٧٨٤	،٥٩٩			
م٣- المناخ التعليمي التعلّمي:											
١	،٦٤٠	،٥٤٧	١٥	،٤٦٤	،٥٦٣	٦	،٧٢٩	،٦٣٩			
٢	،٥٦٩	،٥٤٨	١٦	،٧٣٣	،٥٠١	٧	-،٠٢٩	،٤٢٤			
٣	،٢١٦	،٣٧٣	١٧	،٤٨٦	،٥٠٤	٨	،١٧٤	،٥٤٩			
٤	،٥٩٥	،٦٣٤	م٥- توظيف التقنية:			٩	،٥١٨	،٥٥٢			
٥	،٤١٣	،٤١٢	١	،٢٠٤	-،٠٤٨	١٠	،١٥٩	،٥٠٥			
٦	،٥٧٤	،٤٢٥	٢	،٦٣٤	،٢٢١	١١	،٦٨٧	،٦٠٨			
٧	-،٢٦٩	،٢٩٦	٣	،٥٦٧	،٢٥١	١٢	،٨١٥	،٦٢٠			

تابع/ جدول رقم (٣)
معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس

م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين	م	معامل المديرين	معامل المعلمين
٨	,٦٦٣	,٤٦٠	٤	,١٣١	- ,٢٦١	١٣	,٦٦٦	,٥٢٤			
٩	,٥٥٠	,٥٦٤	٥	,٤٠٨	,١٦٥	١٤	,٧١٥	,٥٢٥			
١٠	,٣٨٠	,٥٥٨	٦	,٥٣٨	,٣٨٢	١٥	,١٦٩	,٦٢٩			
١١	,٤٨٤	,٥٣١	٧	,٤٨٧	,٤٩٦	١٦	,٢٧٨	,٥٨٣			
١٢	,٤٢٠	,٥٢٨	٦م- العمل التعاوني:			١٧	,٣٤٢	,٦٠٥			

الصدق الذاتي للمقياس:

وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. (السيد، ١٩٧١: ٤٥٢). ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = (\text{معامل ثبات الاختبار})^{2/1}$$

معامل الثبات لعينة المديرين يساوي (٠,٩٦٦) وجذره التربيعي يساوي (٠,٩٨٣). ومعامل الثبات لعينة المعلمين يساوي (٠,٩٧٢) وجذره التربيعي يساوي (٠,٩٨٦). ومما يُلاحظ في هذه النتائج الإحصائية أنّ الصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات في المقياس.

ويستنتج مما سبق أنّ مقياس الأداء قد حقق الشروط السيكمومترية للمقياس الجيد، وأنّه صالح للاستخدام لتحقيق الهدف المنشود منه.

١١ - نتائج البحث ومناقشتها

إنّ تجريب المقياس في مراحل إعدادهِ وتطبيقهِ وتعديله عدة مرات، رفع من درجة صدقه، وذلك بتتقيقهِ من العوامل المؤثرة فيه، وبذلك يقترب المقياس في مجالاته وأهدافه التي وضع من أجل قياسها إلى درجة كبيرة من الصدق

والثبات. وبناءً على ما سبق من إجراءات لتصميم هذا لمقياس أصبح المقياس بصورته النهائية مكوّناً مما يلي:

تسمية المقياس: ويمكننا تسمية المقياس بحسب الغاية التي يستخدم لتحقيقها: (مقياس تقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM). وبإمكاننا إيجاد اختصار لهذه التسمية من خلال ترجمته إلى اللغة الإنكليزية^(١) ومن ثم أخذ أهم أوائل الكلمات فيه لتكوين تسمية مختصرة للمقياس، وذلك على النحو الآتي: (M T P ATQMS).

تعليمات الاستعمال: وهي التي تظهر الهدف الأساسي من المقياس، ومكونات المقياس وتعريفاتها الإجرائية، ونصائح وإرشادات الاستخدام.

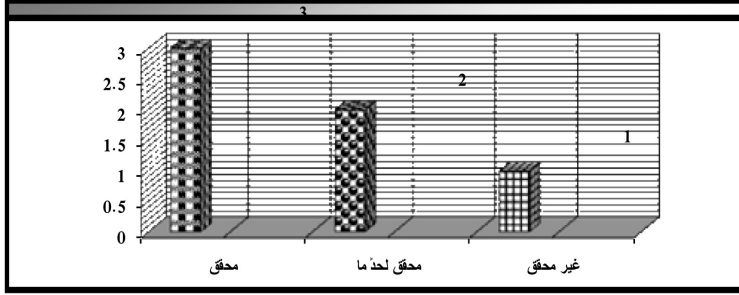
معايير الأداء ومؤشراتها: المعيار الأول - تخطيط الدّرس وتصميمه (١١ مؤشراً). المعيار الثاني - معرفة المحتوى (٦ مؤشرات). المعيار الثالث - المناخ التعليمي التعلّمي (١٧ مؤشراً). المعيار الرابع - تنفيذ التعليم وإدارته (١٧ مؤشراً). المعيار الخامس - توظيف التقانة لتحسين جودة التعلّم (٧ مؤشرات). المعيار السادس - العمل التعاوني وروح الفريق (١٤ مؤشراً). المعيار السابع - التنمية المهنية المستدامة (١٨ مؤشراً). المعيار الثامن - تقويم التعليم والتعلّم (١٠ مؤشرات).

مستويات قياس الأداء:

وهي التي تصف مدى تحقق معايير الأداء. وقد تمّ اختار مستويات المقياس المتدرج ذي الأبعاد الثلاثية لبيان مستوى جودة أداء المعلّمين. وذلك بناءً على رأي أغلبية المحكّمين. ويحتوي هذا المقياس على الفئات التعبيرية الآتية

(١) A Measure to Evaluate the Teachers Performance Quality of the First Cycle Schools at Basic Education in the Light of Academic Accreditation and Total Quality Management Standards.

(محقق، محقق لحدّ ما، غير محقق)، وقد تمّ إعطاء كلّ فئة تعبيرية من فئات قياس مدى تحقق الجودة المنشودة قيمة رقمية، ويمكننا توضيح مستويات الأداء في المقياس الحالي بالمخطط البياني الآتي:



يبين الفئات الرقمية المعطاة لكل فئة تعبيرية من فئات مقياس الأداء

وفي ضوء النتائج النهائية يمكن الثقة في استخدام هذا المقياس لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة الحسكة وفق معايير الاعتماد الأكاديمي ونظام إدارة الجودة الشاملة TQM، وفيما يسفر عن ذلك من نتائج.

مقترحات البحث

وفي ضوء النتائج السابقة فإنّ البحث الحالي يقترح تطبيق هذا المقياس في تقويم أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتحقيق الأهداف الآتية:

* التعرف على جوانب القوة والضعف الموجودة في أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي تزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم التربوي والتعليمي بما يدفعهم لتخطي الصعوبات وبلوغ الأهداف.

* تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلّمي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء نتائج تقويم جودة أدائهم.

* دراسة بعض المتغيرات المستقلة التي من الممكن أن يكون لها تأثير في مدى جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي ومنها على سبيل المثال (الجنس - المؤهل العلمي - عدد سنوات الخبرة التعليمية - المستوى الاقتصادي للبيئة المحيطة - المستوى الثقافي الاجتماعي للبيئة المحيطة - الكثافة السكانية - عدد الدورات التدريبية).

* تطوير مهارات مديري هذه المدارس في تقويم أداء المعلّمين وتعريفهم بالمعايير والأدوات اللازمة في عملية التقويم وصولاً للهدف الأهم وهو تحسين جودة أداء المعلّم ورفع كفاءته، وتنسيق الجهود المشتركة لكل من مدير المدرسة والمعلّم الرامية إلى تطوير أدائهم المهني في ضوء المستجدات التربوية.

* تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في تقويم جودة أداء المعلّمين؛ وذلك لرفع كفاية وفاعلية نظام التقويم الحالي.

* ضرورة تشكيل هيئة اعتماد أكاديمي وطنية تضع استراتيجية موحدة لتقويم جودة أداء معلّم الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي.

كما يقترح كخطوة مكملة لهذا المقياس المقترحات الآتية:

* تطوير هذا المقياس بإشراف لجان مختصة لتصميم مقياس وطني لتقويم جودة أداء معلّم الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي.

* إنشاء مكتب لضمان الجودة في مديريات التربية بإشراف خبراء في جودة التربية والتعليم تناط به مسؤولية وضع معايير ضمان الجودة المناسبة لواقعنا الحالي وإمكاناتنا ومنظومتنا القيمية.

* نشر ثقافة الجودة في مختلف المؤسسات التربوية من خلال المؤتمرات والندوات وغيرها من وسائل الاتصال الأخرى، وإظهار مدى ارتباطها العميق بتراثنا العربي الإسلامي والمسيحي وتأصلها.

* عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي للمعلمين لتطوير أدائهم التعليمي في ضوء مفاهيمها ومبادئها.

- * عقد دورات متابعة للخريجين أثناء ممارستهم المهنة من قبل الجامعة ومديرية التربية لتزويدهم بمستجدات التربية والتعليم وتدريب الموجهين التربويين على التعامل مع معلّم الصف الجديد.
- * إجراء دراسات لاحقة تكمل الدّراسة الحالية، وتعالج الجوانب التي لم تتناولها.

Developing a Measure for First-Cycle Basic Education Teachers Quality Performance Evaluation - in the Light of Academic Accreditation Standards and T Q M System

Dr. Mohamed Kh. Al-Fawwal

College of Education
Damascus University
Syria

Bassam M. Al-Safetly

Abstract:

The study aims at designing a measure to evaluate quality performance of school teachers in the first cycle at basic education in the light of the academic accreditation standards and total quality management system.

The process is based on some principles of system design performance measures and following the procedural steps sequence for the design of this measure, and its standardization on a sample of managers and teachers of schools of the first cycle at basic education in the AL-Hassakeh city. The current research also provided some suggestions for application of this measure to achieve the desired goal.

المراجع

- ١ - ابن منظور (١٩٩٣). لسان العرب. دار إحياء التراث، بيروت.
- ٢ - أحمد، محمد ربيع (٢٠٠٥). الاعتماد الأكاديمي: فلسفته ومؤسساته ونظمه. المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي، ١١-١٣/٤/٢٠٠٥، كلية التربية، جامعة البحرين، ص: ٦٢٠-٦٢٨.
- ٣ - أحمد، محسن لطفي (٢٠٠٧). كيفية تصميم المقاييس. الندوة العلمية الثانية عشر للخدمة الاجتماعية، الجودة والقياس في الخدمة الاجتماعية، ٢٢ - ٢٣ أكتوبر.
- ٤ - الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠٠٨). اللقاء الأول عن المعلم العربي: وضع معايير استرشادية للأداء. القاهرة: ٢٥-٢٨ أكتوبر ٢٠٠٨م، قطاع الشؤون الاجتماعية، إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي.
- ٥ - بركات، نافذ محمد (٢٠٠٧). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. الجامعة الإسلامية، قسم الاقتصاد والإحصاء التطبيقي.
- ٦ - الحاج، فيصل عبد الله وآخرون (٢٠٠٨). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، مجلس ضمان الجودة والاعتماد.
- ٧ - الحكمي، علي صديق وآخرون (٢٠٠٣). اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين. اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي المنعقد في مدينة جازان خلال الفترة من ١-٣/١/١٤٢٤هـ، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ص ١٧٧-٢٠٤.
- ٨ - الحمصي، أنطون (٢٠٠٨-٢٠٠٩). أصول البحث في علم النفس، ط٦. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مطبعة ابن حيان.
- ٩ - خليل، محمد الحاج (٢٠٠٦). التقويم الذاتي في التربية، ط١. بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

- ١٠ - الزهراني، سعد (٢٠٠٩). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- ١١ - السبع، سعاد سالم وغالب، أحمد حسان، عبده وسماح عبد الوهاب علي (٢٠١٠). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، صنعاء، ٣(٥)، ٩٦-١٣٠.
- ١٢ - السحبياني، ابتهاج سليمان والمشيقح، بدرية عبد الكريم (٢٠٠٦). تقويم الأداء الوظيفي (وفق اللائحة الجديدة). الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- ١٣ - سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب (٢٠٠٧). فعالية "جودة" أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. اللقاء السنوي الرابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية السعودية (جستن) بعنوان "الجودة في التعليم العام" ١٥-١٦ أيار ٢٠٠٧، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- ١٤ - سليمان، سعيد أحمد وعبد العزيز، صفاء محمود (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. برنامج جوائز الامتياز المدرسي.
- ١٥ - السمعة، أحمد محمد (٢٠٠٨). بناء أداة لتقويم الطالب المعلم في كلية التربية - عدن. مجلة كليات التربية، جامعة عدن، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، الجمهورية اليمنية، ٩، ١٤٩-١٨١.
- ١٦ - السيد، فؤاد البهي (١٩٧١). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٢. مصر: دار الفكر العربي.
- ١٧ - الصرايرة، خالد أحمد، العساف، ليلى (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، صنعاء، ١(١)، ٤٦-١.

- ١٨ - الطاهر، محمد سعيد (٢٠٠٩). الجودة في التعليم العالي: رؤية وأبعاد- إشارة إلى جامعة النيلين، المؤتمر العربي الأول (الجامعات العربية: التحديات والآفاق المستقبلية) ٩-١٣/ كانون الأول، ٢٠٠٩، الرباط، المملكة المغربية.
- ١٩ - عباس، محمد خليل... وآخرون (٢٠٠٩). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢. عمان، دار المسيرة.
- ٢٠ - العبيدي، سيلان جبران (٢٠٠٩). ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي: "المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع في الوطن العربي" ٦-١٠ كانون الأول ٢٠٠٩م، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٢١ - عرابي، عبد القادر (٢٠٠٧). المناهج الكيفية في العلوم الاجتماعية، ط١. دمشق، دار الفكر.
- ٢٢ - العليمات، حمود محمد (٢٠١٠). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، وزارة التربية والتعليم، غزة، فلسطين، ١٨(٢)، ٢٦٥-٢٩٨.
- ٢٣ - عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. جامعة اليرموك، عمان، دار الشروق.
- ٢٤ - عماشه، سناء حسن (٢٠٠٧). معايير الجودة في مدارس التعليم العام: معايير الجودة الشاملة لتقييم المعلم في مدارس التعليم العام. جامعة الطائف، قسم الاقتصاد المنزلي.
- ٢٥ - العنزي، بشرى بنت خلف (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية السعودية (جستن) بعنوان "الجودة في التعليم العام" ١٥-١٦ أيار ٢٠٠٧م، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، القصيم.

- ٢٦ - عون، وفاء (٢٠١٠). دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود. ندوة التعليم العالي للفتاة..الأبعاد والتطلعات ٤-٦-٢٠١٠م، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- ٢٧ - الغامدي، عادل مشعل عزيز آل هادي (٢٠٠٩). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ٢٨ - الفوال، محمد خير أحمد (٢٠١٠). مدى تحقق جودة نظام التعليم الافتراضي في الجامعة الافتراضية السورية - دراسة ميدانية لآراء الطلبة واتجاهاتهم. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب ١٢-١٤ نيسان ٢٠١٠: كلية التربية، قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود.
- ٢٩ - كنعان، أحمد علي (٢٠٠٥). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول: دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق - برنامج إعداد المعلم أنموذجاً". المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي ١١-١٣/٤/٢٠٠٥، كلية التربية، جامعة البحرين، ص: ٦٤-١٢٨.
- ٣٠ - المحسن، محمد عبد الزهرة (٢٠١٠). إيجاد معادلة لتقييم الأداء في شركات وزارة الإسكان والتعمير. مجلة الهندسة والتكنولوجيا، ٢٨(١١)، الجامعة التكنولوجية، بغداد، ٥٤٤-٥٥٦.
- ٣١ - مخائيل، امطانيوس (٢٠٠٦-٢٠٠٧). القياس والتقويم في التربية الحديثة، ط٥. كلية التربية، جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- ٣٢ - مرتضى، سلوى؛ وأبو النور، حسناء (٢٠٠٨-٢٠٠٩). الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي(١)، ط٢. منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- ٣٣ - المغربي، محمد محمد عباس (٢٠٠٩). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد

المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، المنتدى الثاني للمعلم "رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم". قسم علم النفس، كلية التربية الأساسية، الكويت.

٣٤ - الملا، فيصل حميد (٢٠٠٥). ملامح مشروع الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة البحرين: آفاق الواقع وتصورات المستقبل، المؤتمر التربوي الخامس لجودة التعليم الجامعي، ١١-١٣/٤/٢٠٠٥. كلية التربية، جامعة البحرين، ١٠٥٢-١٠٧٤.

٣٥ - النجار، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - جستن (الجودة في التعليم العام، ١٥ - ١٦ أيار ٢٠٠٧ م، القصيم).

٣٦ - الورثان، عدنان أحمد راشد (٢٠٠٧). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم. اللقاء السنوي الرابع عشر لجمعية العلوم التربوية والنفسية السعودية (جستن) بعنوان "الجودة في التعليم العام" ١٥-١٦ أيار ٢٠٠٧. وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، القصيم.

37 - Babbar, Sunil(1995). Applying total quality management to educational instruction, A case study from a US public university. **International Journal of Public Sector Management**, 8(7), 35-55, MCB University.

38 - Blanton, Linda; Sindelar, Paul T. & Correa, Vivian I. (2006). Models and Measures of Beginning Teacher Quality. **The Journal Of Special Education**, College of Education, Florida International University, 40(2), 115-127.

39 - Boje, David M. & Robert D. Winsor (1993). The resurrection of Taylorism: Total quality management's hidden agenda. **Journal of Organizational Change Management**. 6 (4), 57-70., Retrieved in 6/12/2007, from website: <http://cbae.nmsu.edu/~dboje/papers/> <<http://cbae.nmsu.edu/~dboje/papers/>> restoring_reengineering_1997.htm

- 40 - Campbell, Carolyn & Rozsnyai, Christina (2002). **Quality Assurance and the Development of Course Programmes**. Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe, Bucharest.
- 41 - Florence, K.L. (2009). Accreditation and Quality Assurance in Higher Education in Kenya: The Role of The Commission for Higher Education, NAIROBI, Commission for Higher Education.
- 42 - Neely, Andy & Bourne, Mike & Kennerley, Mike (2002). Performance measurement system design: developing and testing a process-based approach, **International Journal of Operations & Production Management**, 20(10), 1119-1145.
- 43 - Rice, Jennifer King (2007). **Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes**. Economic Policy Institute, University of Maryland, USA.
- 44 - Springer, Matthew G. et al. (2011). Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching. (POINT, SREE Conference).

الصورة النهائية لمقياس الأداء

زميلتي^(١) زميلي، من بعد طيب التحية والسلام:

نضع بين أيديكم مقياساً لتقويم جودة أداء معلّمي مدارس الحلقة الأولى في التعليم الأساسي يتضمن مايلي:

* المؤشرات الكمية: وهي المتغيرات أو المتحولات الخاصة بمن يقوم بعملية التقويم والتي قد تؤثر في نتائج تقويم أداء المعلم.

* تفسير وصفي للمعايير: ويتضمن الغاية والهدف التربوي الذي يتوقع من المعلم تحقيقه.

* معايير الأداء: وهي المواصفات النوعية المعتمدة كأساس لتقدير مستوى جودة ما أنجزه المعلم من أعمال لتحقيق الغايات والأهداف التربوية المنشودة.

* مؤشرات الأداء النوعية: وهي أمثلة عن السلوكات النوعية القابلة للملاحظة والقياس، والتي تعتبر بمثابة نقاط ضبط لمراقبة مدى تقدّم المعلم نحو تحقيق معايير الأداء.

* مستويات الأداء: وهي التي تصف مدى تحقق معايير الأداء ومؤشراتها النوعية.

يرجى التكرم بالإجابة عن بنود هذا المقياس بوضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن مدى تقديرك. إنّ الدقة والأمانة في الإجابة هي مساعدة جلية في سبيل تحقيق الهدف من هذا المقياس بكل موضوعية، علماً أنّ إجابتك ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لهذا الهدف حصراً.

وشكراً لتعاونكم الصادق

(١) وهنا قد يكون المقوم المعلم ذاته، أو المدير، أو الموجه التربوي أو الطالب أو غيرهم ممن قد يكون له علاقة بتقويم جودة أداء المعلم.

أولاً - المؤشرات الكمية^(١): على سبيل المثال إذا كان المقوم هو المعلم ذاته (تقويم ذاتي) قد تكون هذه المؤشرات كمايلي:

الجنس	ذكر	أنثى			
١					
٢	المؤهل العلمي	أهلية تعليم	إجازة	دبلوم وما فوق	
٣	عدد سنوات الخبرة التعليمية	٥-١	١٠-٦	١١ وما فوق	
٤	المستوى الاقتصادي للبيئة المحيطة	مرتفع	متوسط	منخفض	
٥	المستوى الثقافي الاجتماعي للبيئة المحيطة	مرتفع	متوسط	منخفض	
٦	الكثافة الصفية (عدد التلاميذ في الصف)	٢٥ - ٢١	٣٠ - ٢٦	٣٥ - ٣١	٣٦ وما فوق
٧	عدد الدورات التدريبية	٣ - ١	٧ - ٤	١١ - ٨	١٢ وما فوق
					لا يوجد

ثانياً - تفسير وصفي للمعايير:

المعيار الأول - تخطيط الدرس وتصميمه:

الغاية: توفير أجواء التعليم والتعلم المنتظم والهادف بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية والتحقق منها.

الهدف: ضمان أن المعلم يمتلك مهارات التخطيط الدرسى المنظم والهادف.

المعيار الثاني - معرفة المحتوى:

الغاية: تصميم خبرات تعليمية تجعل المادة التعليمية ذات معنى للتلاميذ من خلال ربطها بواقعهم ومشكلاتهم الحياتية بما يضمن جودة تعلمهم.

الهدف: ضمان أن المعلم يمتلك المعارف الأكاديمية ومهارات البحث العلمي التي تساعد على التمكن من تخصصه واكتساب مهارة التعليم الوظيفي.

(١) ليس لهذه المؤشرات عدد محدد، كما أنها تختلف بحسب من يقوم بعملية التقويم إن كان معلماً أو مديراً أو موجهاً أو طالباً.....الخ

المعيار الثالث-المناخ التعليمي التعلّمي:

الغاية: توفير البيئة الحافزة للتعليم والتعلّم والمناسبة لمستوى التلاميذ واهتمامهم، بما يضمن إثارة دافعيّتهم الذاتية للتعلّم والتفاعل الإيجابي.

الهدف: ضمان أنّ المعلّم يمتلك القدرة الكافية على توفير البيئة التعليمية الغنية بمثيرات وحوافز التعلّم والنشط والمستمر.

المعيار الرابع - تنفيذ التعليم وإدارته:

الغاية: استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التعليمية المتنوعة، والتي تناسب كافة مستويات التلاميذ التحصيلية والثقافية والاجتماعية بما يضمن إدارة التفاعل الصّفي وتطوير قدرات التلاميذ، وتشجيعهم على التفكير العلمي الناقد وحلّ المشكلات، وتنمية السلوكات المرغوب فيها.

الهدف: ضمان أنّ المعلّم يمتلك مهارات التعليم الفعّال وإدارة التفاعل الصّفي النشط.

المعيار الخامس - توظيف التقانة لتحسين جودة التعلّم:

الغاية: استخدام التقانة لدعم عملية التعليم والتعلّم والحصول على البيانات المطلوبة ومعالجتها لتحسين تعلّم التلاميذ، والاتصال والتعاون مع الزملاء والأهل والمجتمع.

الهدف: ضمان أنّ المعلّم يمتلك مهارات استخدام الفعّال والناجح للتقانات المتطورة.

المعيار السادس - العمل التعاوني و روح الفريق:

الغاية: التعاون بين مختلف العاملين في مهنة التعليم وأولياء الأمور و ذوي العلاقة بهذه المهنة من أجل التحسين المستمر في خبرات التلاميذ التعليمية بما يساهم في بناء مجتمع تعليمي تعاوني والعمل الجماعي من خلاله.

الهدف: ضمان أن المعلم يمتلك مهارات الاتصال الفعال مع رؤوسائه ووزملائه والتلاميذ وأولياء أمورهم والمجتمع.

المعيار السابع - التنمية المهنية المستدامة:

الغاية: تقويم المعلم لأدائه العام وتنمية المهارات والكفايات التعليمية اللازمة، ووضع خطة لتطويره المهني، والتعاون مع الزملاء وأولياء التلاميذ وسائر الجهات الأخرى في المجتمع في تصميم التعليم والتعلم وتنفيذه ودعمه، والاندماج في عمليات تفكيرية للنمو المهني وتحسين نوعية التعليم والتعلم والعمل بالمدرسة.

الهدف: ضمان أن المعلم يمتلك مهارات التطوير المهني والتقويم الذاتي المستمر لجودة أدائه.

المعيار الثامن - تقويم التعليم والتعلم:

الغاية: تقديم التغذية الراجعة المستمرة في كافة المراحل التعليمية التعليمية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، ونقل نتائجها إلى التلاميذ وغيرهم لضبط جودة أدائهم.

الهدف: ضمان أن المعلم يمتلك مهارات الاستخدام الفعال لاستراتيجيات التقويم التربوي الشامل للتعليم والتعلم.

ثالثاً - معايير الأداء ومؤشراتها النوعية:

رجاءً، ضع إشارة (✓) في الخانة التي تعبر عن تقديرك لكل مؤشر:

مستويات الأداء			معايير الأداء ومؤشراتها
غير محقق	محقق	محقق	معياري ١: (تخطيط الدرس وتصميمه) إلى أي مدى المعلم:
			١- يراعي تنفيذ الخطة الدراسية السنوية للمنهاج.
			٢- يمتلك مهارات صياغة الأهداف التعليمية بطريقة سلوكية.
			٣- يصمم أنشطة تعليمية تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتي.
			٤- يخطط لإدارة سلوك التلاميذ الصفّي بفاعلية.

			٥- يحرص على التخطيط الدّرسى المنتظم.
			٦- يثري تخطيطه بأنشطة تعليمية تعلّمية تناسب جميع المتعلمين.
			٧- يصمم التقنيات التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.
			٨- يقدّم خبرات تعليمية تحفز المتعلّم بشكل فعال.
			٩- يصمم مواقف تعلم تنمي روح المبادرة وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين.
			١٠- يختار طرائق التعليم وفقاً لطبيعة الأهداف التي يراد تحقيقها.
			١١- يضمن عمليات التقييم المناسبة.
محقق	محقق	غير محقق	معيّار ٢: (معرفة المحتوى) إلى أيّ مدى المعلّم:
			١- يطبق بفعالية أساليب التقييم التي تتصل بمحتوى المادة التعليمية.
			٢- يربط محتوى المادة التعليمية بمواقف الحياة اليومية.
			٣- يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها.
			٤- يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه.
			٥- يربط الخبرة التي اكتسبها التلاميذ بواقع حياتهم.
			٦- يحدد المهارات والمفاهيم الأساسية التي يمكن تعلّمها.
محقق	محقق	غير محقق	معيّار ٣: (المناهج التعليمي التعلّمي) إلى أيّ مدى المعلّم:
			١- ينظم بيئة التعليم والتعلّم الفيزيائية لمساعدة التلاميذ على التفاعل الصفّي.
			٢- يؤمن للتلاميذ أجواء الاستقرار النفسي والشعور بالأمن والأمان.
			٣- ينظم المواد والأجهزة لخلق بيئة غنية بالوسائل التعليمية.
			٤- يحفز التلاميذ على المشاركة بأساليب فاعلة.
			٥- يستخدم التعزيز المادي و المعنوي بدرجة مناسبة.
			٦- ينوع في الأنشطة التعليمية مراعيّاً مستويات للتلاميذ.
			٧- ينمي مهارات الإبداع والابتكار لدى الموهوبين.

			٨- ينمي شعور المسؤولية نحو الذات والآخرين.
			٩- ينمي استعداد التلاميذ لتقبل التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية.
			١٠- يساعد المتعلمين على تعرّف مشكلاتهم واقتراح الحلول المناسبة لها.
			١١- يشجع التلاميذ على العمل الجماعي.
			١٢- يوجّه التلاميذ لاحترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم.
			١٣- يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي.
			١٤- يساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية.
			١٥- ينمي الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ لتقبل أقرانهم من ذوي صعوبات التعلّم.
			١٦- ينمي النواحي الذوقية والجمالية لدى التلاميذ.
			١٧- يعزّز الشعور بالانتماء وحبّ الوطن لدى التلاميذ.
محقق	محقق	محقق	معيّار ٤: (تنفيذ التعليم وإدارته) إلى أيّ مدى المعلّم:
محقق	محقق	محقق	١- يحقق الأهداف المحددة للتعلّم.
			٢- يهيئ تدابير التعليم المناسبة لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين.
			٣- يقوم بالدور الإرشادي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.
			٤- يتحدّث اللغة العربية الفصحى البسيطة في إدارة التفاعل الصّفي.
			٥- يستخدم طرائق تعليمية مناسبة لمستوى التلاميذ.
			٦- يستخدم التقنيات التعليمية المناسبة لمحتوى الدّرس.
			٧- يستخدم استراتيجيات الحوار المناسبة لتنشيط مستوى التفكير العلمي للتلاميذ.
			٨- يظهر مهارات العمل بالفريق.
			٩- يحسن توزيع الوقت على فعاليات الموقف التعليمي والتعلّمي.
			١٠- يزوّد التلاميذ بالتغذية الراجعة المستمرة.
			١١- يعمل على تنمية المفردات اللغوية عند التلاميذ بطرق مختلفة.
			١٢- يعرض المادة العلمية في تسلسل منطقي مترابط.
			١٣- يُثري مادة الكتاب المدرسي بالاستعانة بالمراجع والمصادر العلمية.
			١٤- يقدّم أنشطة صفية تتناسب مع كافة مستويات التلاميذ التحصيلية.
			١٥- يمتلك مهارات إدارة التفاعل الصّفي.

			١٦- يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.
			١٧- يوفر طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تعلّمهم.
غير محقق	محقق لحدّ ما	محقق	معيّار ٥: (توظيف التقانة لتحسين جودة التعلّم) إلى أيّ مدى المعلّم:
			١- يستخدم الوسائط المتعددة للحاسوب وتوابعه.
			٢- يستخدم مصطلحات التقانة بشكل مناسب في الاتصال الشفوي والكتابي.
			٣- يستخدم وسائل التكيف والطرائق المساعدة المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
			٤- يبتكر العروض باستخدام الوسائط المتعددة، والمساحات الضوئية، والكاميرات الرقمية وكاميرات الفيديو.
			٥- يطبّق التعلّم الذاتي عن طريق استخدام التقانة.
			٦- يوجّه التلاميذ إلى الاستخدام الأخلاقي والقانوني للتقانة.
			٧- يستخدم الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق أهداف الدرس.
غير محقق	محقق لحدّ ما	محقق	معيّار ٦: (العمل التعاوني وروح الفريق): إلى أيّ مدى المعلّم:
			١- يقدّم تقارير علمية وسلوكية عن التلاميذ حسب الحاجة.
			٢- يحرص على تكوين جو اللقاء والمناقشة الايجابية مع أولياء أمور التلاميذ.
			٣- يوازن بين العلاقات الإنسانية والواجبات الوظيفية.
			٤- يبني علاقات إيجابية مع زملاء يسودها الاحترام والتعاون والثقة المتبادلة.
			٥- ينمي علاقة التواصل والتفاعل مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة.
			٦- يمثل القدوة الحسنة للتلاميذ.
			٧- يشارك المرشد في توجيه المتعلمين ومعاونتهم في حلّ مشكلاتهم الشخصية.
			٨- يتمثّل آداب وأخلاقيات المجتمع.
			٩- يسهم في المحافظة على البيئة.
			١٠- يشترك بالمعارض العلمية والفنية داخل المدرسة وخارجها.
			١١- يساعد التلاميذ في التعرف على المصادر والمراجع من المكتبات وغيرها.

			١٢- يشجع التلاميذ على التأمل والتفكير في حياتهم وخبراتهم الشخصية.
			١٣- يستمع إلى وجهات النظر المختلفة من زملائه والاختيارات البديلة.
			١٤- يلتزم بالقيام بالأعمال المسندة إليه من قبل رؤسائه لما تقتضيه مصلحة العمل.
محقق	محقق	غير محقق	معيار ٧: (التنمية المهنية المستدامة) إلى أي مدى المعلم:
			١- يشارك في أنشطة التنمية المهنية المناسبة له بصورة مستمرة.
			٢- يواكب ما يستجد من نظريات وممارسات تربوية.
			٣- يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقويم أدائه.
			٤- يمتلك المهارات اللغوية المناسبة لمستوى التلاميذ.
			٥- يتصف بأناقته وحسن مظهره الخارجي.
			٦- يمتلك مستوى ثقافياً في مجال الحياة الاجتماعية.
			٧- يشترك مع إدارة المدرسة بتنظيم بعض الأنشطة اللاصفية.
			٨- يلتزم بأهداف التربية في سوريا.
			٩- يتعامل بحكمة واتزان عند المواقف المختلفة.
			١٠- يقبل النقد بصدر رحب.
			١١- يحرص على تنفيذ التوجيهات بدقة وأمانة.
			١٢- يتبادل الخبرات التربوية مع الزملاء بما يخدم المصلحة التعليمية والتربوية.
			١٣- يشارك بفعالية في أنشطة تطوير المدرسة.
			١٤- يستخدم نتائج النجوم لتحسين أدائه.
			١٥- يحدد احتياجاته التدريبية ويعمل على تحقيقها.
			١٦- يمتلك مهارات العمل ضمن فريق.
			١٧- يتقيد بالأنظمة والقوانين النازمة للعمل المدرسي.
			١٨- يسعى إلى زيادة ثقافته في مجال تخصصه.
محقق	محقق	غير محقق	معيار ٨: (تقويم التعليم والتعلم): إلى أي مدى المعلم:
			١- يراعي استمرارية التقويم.

			٢- يوظف نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين.
			٣- يعدّ التدابير المناسبة لعمليات التقويم التي تراعي الفروق الفردية.
			٤- يقوم أداء التلاميذ بدقة وفقاً للأهداف التعليمية.
			٥- يشجّع التلاميذ على التقويم الذاتي.
			٦- شخص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.
			٧- يشرك الأسرة في تقويم التلاميذ بهدف تحسين تعلّمهم وأدائهم.
			٨- يقوم التلاميذ بصورة شمولية وبموضوعية.
			٩- يوثق نتائج تقويم التلاميذ في سجلات خاصة.
			١٠- يقوم أداء التلاميذ وفق بطاقة التقويم المخصصة لذلك.