Al-Academy Journal
Issue 112
Journal homepage: https://jcofarts.uobaghdad.edu.iq
ISSN(Online) 2523-2029/ ISSN(Print) 1819-5229
Crossref DOI: https://doi.org/10.35560/jcofarts1365

Building a model to evaluate the performance of the arts branch teacher in the preparatory stage

Alia Mohsen Abdel Hussein [a1]
[a] *Ministry of Education*

ARTICLE INFO

Article history:
Received 23 January 2024
Received in revised form 13 March 2024
Accepted 1 April 2024
Published 15 June 2024

Keywords:
Building a model
evaluate the performance
arts branch teacher

ABSTRACT

Evaluation is an important basis in the learning and teaching process because of its importance in determining the value of the work and the amount of educational goals achieved. Evaluation depends on measurement and is closely linked to it.

Evaluation includes issuing judgment in multiple educational fields. The evaluation process requires addressing the elements of weakness to improve the level, raise its level and quality, and strengthen the elements of strength, acknowledge them, and reward them. And here lies the problem of research, as evaluating the teacher's performance is one of the necessities of the educational process. It aims to achieve several goals, including achieving goals, providing important outputs for the purposes of research and development, and diagnostic, therapeutic, and preventive purposes that give the teacher feedback on his educational performance and the effectiveness of his teaching.

Educators define it as an organized process for collecting and analyzing information for the purpose of determining the degree of achieving goals and making decisions regarding them .

The importance of the current research lies in establishing scientific foundations and evaluative criteria to be a basis on which It is used to evaluate the performance of the arts branch teacher, to benefit from it in making educational decisions.

The aim of the current research is (to build a model to evaluate the performance of the arts branch teacher in middle school). In designing her research tool, the researcher relied on several areas, the most important of which are the general objectives and the theoretical framework of the research, which included the basics of the evaluation process, the types of evaluation, its approaches and levels, the stages of evaluating behavior and educational performance, and some evaluation models. In addition to the role and functions of the teacher, teaching skills, educational competencies, and the most important aspects that must be taken into account in consideration when evaluating the teacher's work.

[1]*Corresponding author.*
E-mail address: alyaa_mohsen12@yahoo.com
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: https://doi.org/10.35560/jcofarts1365
Alia Mohsen Abdel Hussein: Building a model to evaluate the performance of the arts branch teacher in the preparatory stage
Al-Academy Journal - Issue 112 -ISSN(Online) 2523-2029 /ISSN(Print) 1819-5229

بناء أنموذج لتقويم أداء مدرس فرع الفنون في المرحلة الإعدادية

أ.م.د. علياء محسن عبد الحسين[1]

الملخص:

يُعدّ التقويم أساساً مهماً في عملية التعلّم والتعليم لأهميته في تحديد قيمة العمل ومقدار ما تحققه من اهداف تعليمية تعلّمية . ويعتمد التقويم على القياس ويرتبط به ارتباطا وثيقاً .

ويتضمن التقويم إصدار الحكم في مجالات تربوية متعددة ، وتتطلب عملية التقويم معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى ورفع مستواه ونوعيته وتعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها. وهنا تكمن مشكلة البحث ، اذ يعد تقويم أداء المدرس من ضرورات العملية التربوية فهو يهدف الى تحقيق عّدة أغراض منها تحقيق الاهداف ، وتقديم مخرجات مهمة لأغراض البحث وتطويرها ، وأغراض تشخيصية علاجية وقائية تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه.

اذ يعرفه التربويين بأنه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الاهداف واتخاذ القرارات بشأنها

وتكمن اهمية البحث الحالي في وضع الاسس العلمية والمعايير التقويمية لتكون اساسا يستند اليه في تقويم أداء مدرس فرع الفنون ، للإفادة منها في اتخاذ القرارات التعليمية .

وهدف البحث الحالي الى (بناء أنموذج لتقويم أداء مدرس فرع الفنون في المرحلة الاعدادية)

اعتمدت الباحثة في تصميم أداة بحثها على مجالات عدة اهمها الاهداف العامة والاطار النظري للبحث الذي تضمن أساسيات في عملية التقويم وانواع التقويم ومداخله ومستوياته ، ومراحل تقويم السلوك والاداء التعليمي وبعض النماذج التقويمية . فضلا على دور المدرس ووظائفه ، ومهارات التدريس ، والكفايات التعليمية له ، وأهم النواحي التي يجب اخذها في الاعتبار عند تقويم عمل المدرس .

وتم بناء أنموذج لتقويم أداء المدرس لتسهيل القرارات التربوية والحصول على المعلومات المفيدة الشاملة للحكم على بدائل القرارات ، تحقيقا لهدف البحث .

وكانت اهم الاستنتاجات :

1- بالنظر الى كون التقويم عملية شاملة فانه ينبغي ان يتم تقويم المدرس من جوانبه كافة كما تم تقديمه في هذا الانموذج.
2- يسهم التقويم في تشخيص وتحليل الاطار العام الموجه لعمل المدرس .

[1] وزارة التربية

المنظور المنهجي

مشكلة البحث واهميته:

يُعدّ التقويم أساساً مهماً في عملية التعلّم والتعليم، وذلك لأهميته في تحديد قيمة العمل ومقدار ما تحققه من اهداف تعليمية تعلّمية. فضلاً عن أهمية تقويم أداء الطلبة الذي يُعدّ الركن الاساس الأهم في عملية التعلّم والتعليم.

ويعتمد التقويم على القياس بل ويرتبط به إرتباطاً وثيقاً ، ويتضح ذلك عن طريق تعريف المفهومين لتوضيح مدى العلاقة بينهما .

(ويفرق التربويون بين مفهومي القياس (Measurement) والتقويم (Evaluation) فيدل القياس على القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها الفرد المتعلم في اختبار ما. والتحصيل المدرسي الرقمي هو في الحقيقة قياس ، وعليه يصبح القياس الوصف الكمي (الرقمي) للسلوك أو الاداء او الواقع المقاس ، ولا يتضمن أحكاماً بالنسبة لقيمته أو جدواه... ولكن هذا التقدير لا يكفي بل يجب أن يبين ما تعنيه علامة الطالب ، فإذا بينا إنه جيد أو متفوق أو ممتاز ، فإننا بذلك نصدر حكماً أو إننا نقوم بعملية التقويم . ويتضمن إصدار الحكم في مجالات تربوية متعددة من حيث مدى تمثيل الطالب للمعرفة وتنفيذ النشاطات العلمية والمختبرية وممارسة العمليات العقلية في أثناء تعلمه وتمثله للقيم والاتجاهات ، والميول العملية . وتتطلب عملية التقويم معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى ورفع نوعيته وتعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها. غير ان واقع الحال يكشف عن التعاطي مع التقويم على اساس ارتجالي او على اساس معايير محددة وقاصرة دون اللجوء الى نماذج التقويم المستندة الى الاسس العلمية الموضوعية **وهنا تكمن مشكلة البحث** ، اذ يعد تقويم أداء المدرس من ضرورات العملية التربوية فهو يهدف الى تحقيق عّدة أغراض منها تحقيق الاهداف ، وتقديم مخرجات مهمة لأغراض البحث وتطويرها ، وأغراض تشخيصية علاجية وقائية تعطي المدرس تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه ، فضلاً عن قرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل والترفيع والترقية)(Al-Hila, 1999)

هدف البحث : يهدف البحث الحالي الى (بناء أنموذج لتقويم أداء مدرس فرع الفنون في المرحلة الاعدادية)

حدود البحث

يتحدد البحث ببناء انموذج لتقويم اداء مدرسي فرع الفنون في المرحلة الاعدادية الخاضعين للتقويم للعام الدراسي 2022-2023 في محافظة بغداد

التعريف الاجرائي للتقويم

يقصد به في هذا البحث عملية اصدار الحكم على اداء مدرسي فرع الفنون في المرحلة الاعدادية على وفق انموذج يلتزم بعمليات محددة موضوعية تقوم ببنائه الباحثة

المنظور النظري

التقويم:

" حَفِلَ ميدان التقويم بالعديد من المفاهيم والتعاريف مثل (القياس-التقويم-التقدير-الاختبار) فالقياس هو وصف كمّي والاختبار وسيلة من وسائله المتعددة. أما التقدير فهو الحكم على شخصية الفرد بشكلٍ عام أو الحكم على كفاية المعلم والمدرسة ككل. أما بالنسبة للتقويم فهناك عدّة تعريفات لخصائص التقويم التربوي ووظائفه ومتغيرات اخرى في أذهان واضعيها...

فقد عرّفه ابن منظور : قيمة الشيء او ما يحدد لنا قيمته (Ibn Manzoor, 1955)

وعرفهُ كود : بأنه الحكم على قيمة أو كمية شيء ما عن طريق تثمينه بعناية. (Good, 1973)

ويرى نيجلي : بأنه الاسلوب الذي تستعمل فيه البيانات التي جمعت بواسطة القياس أو الوسائل الاخرى كأساس لإصدار الحكم على الاشخاص أو الاشياء المقاسة. (Muhammad, 1994, p. 15)

أما هاوس فيرى أنه العملية التي تتضمن اصدار حكم على أساس متعلق بتحقيق حالات محددة من قبل أو أهداف موضوعة (Muhammad, 1994, p. 15)

ويرى الشبلي أن التقويم ((جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها. (Al-Shibli, p. 19)

ويعرفه الشناوي وآخرون بأنه "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية وإصدار حكم قيمي على مدى ما تحقق منها (Magda Al-Saeed & others, 2001, p. 200)

أما بلوم فقد عرفه بأنه (اصدار حكم لغرض ما على قيمة الافكار ، الاعمال ، الحلول ، الطرق ، المواد... الخ. وانه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاءة الاشياء ودقتها وفعاليتها..). (Bloom & others, 1973)

(والتقويم عملية اعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل احكام تستخدم في إتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات). (Melhem, 2001, p. 428)

ويرى مدكور انه ((عملية جمع بيانات او معلومات عن ظاهرة او عمل او موقف او سلوك وتحليلها وتفسيرها وتقويمها في ضوء معايير معينة بقصد استخدامها في اصدار حكم وإتخاذ قرار... فالتقويم هو عملية تشخيص وعلاج للموقف التربوي ، ويتم وفق معايير محددة أو مستويات محددة للاداء)). (Madkour, 1997, p. 291)

ويعرفه عودة بأنه ((عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الاهداف واتخاذ القرارات بشأنها... وكذلك يعرف التقويم في مجال المدرسة بأنه عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها للبرامج المتعلقة بالطالب والمدرس والادارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم ، للتأكد من مدى تحقيق الاهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج)) (Odeh, 1985, pp. 29-30)

أما الحيلة فيرى ان التقويم التربوي ((عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن اصدار الاحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) في الواقع المقاس ، بعد موازنة المواصفات ، والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح)). (Al-Hila, 1999, p. 402)

أساسيات في عملية التقويم :

لابد من مراعاة مبادئ وأساسيات عامة تقوم عليها عملية التقويم كي تكون فعّالة ومُجدية :

1- تحديد الغرض من التقويم أو تعريف ما نريد تقويمه.
2- اختيار أدوات التقويم المناسبة للغرض ، ربما كان هناك أكثر من أداة تناسب الغرض الاّ ان هناك الانسب ولهذا تعددت ادوات التقويم.
3- الوعي بمصادر الاخطاء المحتملة في عملية التقويم والتي تعتمد على أداة التقويم ، بناءً وتطبيقاً وتفسيراً ، ومنها :
   أ- الخطأ العيني (Sempling Error) : ويقصد بها عينة الافراد أو عينة الاسئلة.
   ب- أخطاء الصدفة : مثل التخمين في الاختبارات الموضوعية والتورية في الاسئلة الانشائية.
   ت- أخطاء التحيز : التي قد تنتج عن الخلفية السابقة المتوفرة عن الشيء المقوّم.
   ث- أخطاء البُنية الشخصية : التي يتصف بعضها بالليونة أو القسوة أو الاعتدال.
4- النظر الى عملية التقويم على انها شمولية : فهي بحاجة الى تنويع في طرق التقويم وانها مستمرة اي ان نهاية مرحلة هي بداية لمرحلة اخرى. لذلك فهي وسيلة لغاية وليست غاية بحد ذاتها. وهي على الاغلب تحتاج لفريق للقيام بها ولا يستطيع المقوم ان يكون وحيداً.
5- الوعي بدرجة ثبات السمات المتماسة ببرنامج التقويم : فبعضها لا يتسم بدرجة مقبولة من الثبات مما يجعل عملية القياس والتقويم مضيعة للوقت
6- التأكد من درجة كفاية المقوم أو فريق التقويم.
7- الوعي بأن طبيعة البرنامج المقوم يخدم أهدافاً عليا ترتكز على فلسفة التربية.
8- التأكد من ان الجهة ذات العلاقة بالبرنامج المقوم مستعدة للتعاون وتقديم التسهيلات الضرورية ... والحفاظ على سرية المعلومات.
9- ضرورة احتواء تقرير التقويم على معلومات كاملة بشكل يمكن صانعي القرارات من اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين بدائل القرارات.
10- الالتزام بالتوقيت الزمني لبرنامج التقويم ، كي لا يفقد أهميته. (Odeh, 1985, pp. 31-32)
11- للعملية التقويمية زاويتان متكاملتان يجب أن ينظر اليهما المدرس ويطبقهما هما :
   أ- تقويم تعلم الطلبة : تحديد المستوى ، مدى الاستفادة من التعلم ، وذلك بموازنته بالاهداف.
   ب- التقويم الذاتي للمدرس : وهذا يعني تقويم أدائه وعمله بنفسه لإدراك مدى فاعلية تعليمه (الاهداف ، المستوى ، الطريقة ، التقويم) وتشخيص نواحي النقص للتعديل. (Al-Hila, 1999, p. 405)

أنواع التقويم :

يمكن تصنيف التقويم التربوي ضمن أربع فئات متجانسة بحسب مراحل اجرائها تشتمل على جميع المسميات التي يتضمنها الادب التربوي المتصل بالتقويم وهي :

أولا: التقويم التمهيدي :

هو الذي يتم قبل البدء في برنامج ما لتقويم المحتوى والوسائل والاهداف والظروف الاخرى المتصلة بالمدخلات والعمليات والمخرجات ويوفر هذا النوع معلومات وبيانات أساسية قبل البدء في تطبيق البرنامج المعني. ويطلق عليه التقويم العقلي (Pre-Evaluation) الذي يهدف الى تحديد مستوى استعداد الافراد المتعلمين للتعلم ومستوى البداية، ويقسمه التربويون في مجال القياس والتقويم من حيث اغراضه وغاياته الى ثلاثة أنواع فرعية هي:

أ- التقويم القبلي- التشخيص : Diagnostic Evaluation

ويهدف الى كشف نواحي الضعف أو القوة في تعليم الطلبة وكشف المشكلات الدراسية والتي تعوق هدفهم الدراسي.

ب- تقويم الاستعداد : Readiness Evaluation

ويهدف الى تحديد مستوى استعداد الطلبة لبدء التعلم في معرفة أو خبرة جديدة ، ومستوى امتلاك الطلبة للمعلومات والمهارات اللازمة.

ت- تقويم للوضع في المكان المناسب : Placement Evaluation

ويهدف الى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين أو الخريجين أو المقبولين في الكليات الجامعية لتصنيفهم بحسب قدراتهم وميولهم.

ثانيا : التقويم البنائي (التكويني) :

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعلمية خلال مسارها ويهدف بوجه عام الى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الاهداف التعليمية لغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها. ومن ادوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيل) الاسئلة المختلفة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس أو الحصة أو الامتحانات القصيرة والتمارين الصفية.

فهو يتم أثناء تطبيق البرنامج لعدة مرات ويهدف الى تطويره من خلال التغذية الراجعة.

ثالثا : التقويم النهائي (الختامي) :

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها وبالتالي يهدف الى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الاهداف التعليمية والتربوية المنشودة أو المرسومة سواء بسواء كما في تقويم اداء تحصيل الطلبة المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة... ويقوم التقويم الختامي على نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر او الفصل او السنة او وحدة تعليمية معينة.

رابعا : التقويم التتبعي :

ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرنامج بعيدة المدى وهذا النوع شائع في مجال التعليم المهني والتقني ويطلق عليه أحياناً تقويم الصيانة لضمان فاعلية البرنامج أطول فترة ممكنة. (Magda Al-Saeed & others, 2001, pp. 205-207)

تقويم السلوك والاداء التعليمي :

وضع كراتشول (1982) مجموعة من مراحل التقويم السلوكي هي :

1- تحديد المشكلة : ويتم فيها التركيز على تحديد السلوك المستهدف تحديداً إجرائياً واضحاً.
2- تحليل المشكلة : ويركز على السلوك المستهدف والاحداث البيئية المحيطة وهذا يساعد في طريقة التقويم المباشرة مثل المراقبة الذاتية ، والملاحظة المباشرة في تحديد السلوك المستهدف والملاحظة بالمشاركة وغير المشاركة والمراقبة الذاتية.
3- تنفيذ الخطة : ترتبط مع بيانات التقويم السابقة التي تعد أساساً في بناء معالجة معينة او ادخال معاً.
4- تقويم الخطة : الهدف من هذه المرحلة هو التعرف الى فعالية المعالج.
5- التعميم : ويكون بتحديد المدى الذي ينتقل فيه السلوك ضمن المواقف والافراد.
6- المتابعة : وتعني إعادة التقويم لثبات واستقرار المعالجة على السلوك المستهدف حيث ان التغذية الراجعة استراتيجية مهمة في تعديل السلوك. (Magda Al-Saeed & others, 2001, p. 209)
7- تجريب الحلول المقترحة : اي ينبغي ان تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاجها. (Melhem, 2001, p. 432)

مداخل التقويم ومستوياته :

هناك عدة مداخل لتقويم المخرجات، قُسّمت الى مستويات لتقويم كل مستوى بما يحقق نتائج معينة يرمي اليها أهمها :(مدخل كيرباترك - مدخل باركر - مدخل نظام بيل - مدخل كايرو)

1- مدخل كيرباترك Kirpatrick Approach :

هو من اكثر المداخل شيوعاً واستخداماً لأنه يمتاز بالبساطة والشمول وامكان تطبيقه في مواقف تدريبية متعددة. وقد حدّد اربعة مستويات للتقويم :

أ- رد الفعل : وهو يساعد على التصحيح الفوري للبرنامج.
ب- التعلم : ويهدف الى الحصول على بيانات كافية عن كمية المعلومات التي اكتسبها المتدرب.
ت- السلوك ويتضمن تقويم ما يفعله المتدربون اثناء ادائهم لأعمالهم. (Peter, Feb-1968, p. 12)

2- مدخل باركر Parker Approach : قسم باركر عملية التقويم الى اربعة مستويات هي : أ- الانجاز الوظيفي : وهذا يتم تحديد مدى مساهمة البرنامج في تحسين انجاز المشارك ومدى حاجة العاملين للتدريب ، ويتناول التقويم في هذا المستوى مخرجات العمل ونوعيتها وزمانها وهو قليل التكاليف لاعتماده على الملاحظة المباشرة.

ب- انجاز الجماعة : ويتم بجمع البيانات عن انجاز الجماعة وذلك قبل التدريب وبعده.

ت- رضا المشارك : التقويم هنا يشبه (رد الفعل) عند كيرباترك فهو يتناول رضا المشارك عن محتوى البرنامج واساليب التدريب ومن الوسائل المستخدمة في هذا المستوى الاستبانات والمقابلات.

ث- المعارف التي حصل عليها المشارك وهنا يتم تقويم ما تعلمه المشارك من حقائق ومهارات، ويفضل هنا استخدام طريقة اختبارات قبل التدريب وبعده. (Thread way, 1973, p. 61)

3- مدخل نظام بيل Bell System Approach :

ولهذا المدخل اربعة مستويات يمثل كل مستوى نوعاً من مردودات البرنامج التدريبي وهي :

أ- مردودات رد الفعل : مدى قبول المشاركين للبرنامج جزيئا او كلياً.

ب- مردودات القدرات : ما يتوقع ان يعرفه المشاركون ويفكروا به او ما ينتجوه في النهاية.

ت- مردودات الاستخدام : وهنا يبين التقويم ما يعرفه المشاركون وما يفكرون به او ينتجونه في ميدان العمل.

ث- مردودات القيمة : وهنا تقوم قيمة التدريب بحسب علاقته بالتكاليف كما ان النتائج تمثل الفوائد التي تحققها المنظمة من التدريب بالنظر الى المال والوقت والجهد. (Stephanie & Mary, 1979, pp. 8-18)

4- مدخل كايرو Giro Approach :

ويتضمن اربعة انواع للتقويم وهي :

أ- تقويم البيئة : ويتضمن جمع البيانات عن الاوضاع السائدة في البيئة او العمل واستخدامها لتحديد الحاجات والاهداف التدريبية.

ب- تقويم المدخلات : ويعنى بتجديد الاجراءات التي ينبغي القيام بها لإحداث التغيير المطلوب.

ت- تقويم رد الفعل : يتضمن الحصول على معلومات تعبر عن مشاعر المتدربين وآرائهم بإستخدام الاستبانات وعقد اللقاءات معهم.

ث- تقويم المردودات : وتتم عن طريقه معرفة مدى تحقق الاهداف بمعرفة التغيرات التي حدثت نتيجة التدريب.

ومن التصنيفات المهمة التي برزت للنماذج التقويمية هي :

أولاً- التصنيف الرباعي لماكلوسكي:الذي يصنف نماذج التقويم جميعاً في أربعة أنواع هي :

1- النماذج الكلاسيكية : التي تؤكد على تقويم البرنامج ومدى تحقيقه للاهداف مثل نموذج تايلر وهاموند.

2- النماذج المعتمدة : الذي يركز على العمليات التربوية مثل نموذج ستيك وسكرفين.

3- نماذج النظم : الذي يؤكد على البرنامج التربوي بكل عناصره وجوانبه (اهداف ، عمليات ، مخرجات) ستفلبيم.

4- نماذج التناقض : الذي يؤكد على المعايير مثل نموذج بروفوس.

ثانياً- التصنيف الرباعي لـ بوفام :

1- نماذج تحقيق الهدف.
2- نماذج اصدار الاحكام في ضوء معايير داخلية.
3- نماذج اصدار الاحكام في ضوء معايير خارجية.
4- نماذج تسهيل القرار. (Peter, Feb-1968, pp. 12-21)

النماذج التقويمية

أولاً : نموذج هاموند :

ويؤكد على ان التقويم هو معرفة مدى فعالية البرنامج التربوي وبخاصة في تحقيق الاهداف الموضوعة ، كما ويتضمن عدداً من الخطوات والاجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لأجل انجاز عملية التقويم ، وهذه الخطوات هي :

أ- تحديد وعزل الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج التربوي عن الجوانب الاخرى.
ب- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
ت- تحديد الاهداف بصيغة إجرائية.
ث- تقويم السلوك الذي تحدده الاهداف الاجرائية.
ج- تحديد النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف اجرائي.

ان اهم ما يميز هذا النموذج هو تأكيده على جو انب رئيسة ثلاثة وضعها في شكل (مكعب هاموند) الذي يتألف من ثلاثة أبعاد غير متساوية :

1- البعد الاول : ويمثل المؤثرات والمدخلات البشرية من تلاميذ ومعلمين وإداريين ومتخصصين تربويين فضلا عن العائلة والمجتمع.
2- البعد الثاني : ويمثل الجوانب ذات العلاقة بالعملية التربوية للبرنامج كالكلفة والتحيزات والطرق والمحتوى والتنظيم.
3- البعد الثالث : ويمثل انماط السلوك المعرفي والوجداني والنفسحركي والتفاعلات التي تجري بين الابعاد الثلاثة التي تنتج متغيرات وعوامل ينبغي أخذها بنظر الاعتبار في عملية التقويم .

ثانياً : نموذج ستيك :

والذي يمكن وضعه ضمن فرع نماذج اصدار الاحكام في ضوء معايير خارجية. ويؤكد على عمليتين رئيستين هما الوصف والحكم.

وقد اقترح الطريقة للتميز بين الفعاليات الوصفية في التقويم ملخص في ثلاثة أوجه للبرنامج التربوي وهي الاسبقيات والمعاملات والنتائج ، عن طريق ايجاد احتمالات الحدوث بينها وايجاد التطابق بين ما هو مقصور وما هو ملاحظ ، اذ يستطيع القائم بالتقويم مقارنة كل المدخلات الملاحظة لمعرفة مدى تطابقها ثم اجراء التعديلات المطلوبة والمناسبة في البرنامج.

ومن الجوانب المهمة التي تميز هذا النموذج هو تأكيده على استمرارية التقويم في بداية واثناء ونهاية البرنامج التربوي. ويؤكد كذلك على مقارنة البرنامج بمعايير اخرى اي ببرنامج آخر مشابه وهذا ما يسمى

المقارنة النسبية ، وأما المقارنات المطلقة بمقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج آخركما يمكن استخدام النوعين من المقارنة في تقويم البرنامج نفسه.

ثالثاً : نموذج ستفلبيم :

ويصنف ضمن نماذج تسهيل القرارات ، ويعرف بـ (CIPP) اشارة الى الحروف الاولى للانواع الاربعة للتقويم التي اقترحت في النموذج وهي :

البيئة والمدخلات والعمليات والمخرجات.

ويعد التقويم على وفق هذا الانموذج، عملية الحصول وتجهيز المعلومات للحكم على بدائل القرار، والهدف من الاجراء هو خدمة متخذي القرارات ويضم ثلاث خطوات اساسية وهي :

أ- التخطيط : اي التركيز على تحديد وتعريف المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار.

ب- الحصول : ويعني جمع وتنظيم وتحليل المعلومات بإستخدام الاساليب الفنية في الاحصاء والقياس.

ت- التجهيز : اي تنظيم المعلومات بشكل يؤدي الى الادارة القصوى منها في عملية التقويم،ويمكن استخدام هذه الخطوات في اي نوع من الانواع المقترحة للتقويم وهي:

1- البيئة : ويعد النوع الرئيس للتقويم التربوي ومهمته توفير اساس نظري لتحديد الاهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة بالبرنامج ، وتحديد العناصر ذات العلاقة بالبيئة والتي تساعد بدورها على تحديد المشكلات والاحتياجات.

2- المدخلات : ويهدف الى توفير المعلومات اللازمة لاستخدام الامكانيات المتاحة لتحقيق الاهداف ، ويتولى المقوم مهمة اختيار البدائل وتحديد المتطلبات الضرورية لكل بديل منها سواء كانت متوفرة داخلياً أم تهيئتها من خارج البرنامج.

3- العمليات : والغرض منه تحديد النواقص في الخطوات التنفيذية ومعرفة مدى صلاحية تصميم البرنامج للواقع العملي (التنفيذ) ومهمة المقوم هنا وصف النشاطات والفعاليات لتحقيق الاهداف وملاحظة نواقصها وما تتطلبه من تغيير وتطوير.

4- المخرجات : وفيها تجري محاولة لقياس وتفسير ما تم تحقيقه من أهداف ولا تقتصر محاولة القياس والتفسير هذه على المخرجات بعد انتهاء البرنامج وإنما تجري خلال سير البرنامج قدر الامكان.

وهذه الانواع الاربعة تشكل جميعاً نموذجاً متكاملاً لتقويم اي برنامج تربوي.

رابعاً : نموذج بروفوس :

ويعد ممثلاً لنوع التعارض ، وهو يشترط ان التقويم يجب أن يتضمن ما يأتي :

أ- الاتفاق على معايير محددة للبرنامج التربوي.

ب- تقرير فيما اذا كان هناك اي تناقض أو تعارض بين جوانب البرنامج.

ت- استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها حول التناقض لتجديد نقاط الضعف فيه.

ويميز بين نوعين من المعايير أحدهما معايير المحتوى الثاني معايير التطوير.

ان محتوى البرنامج يصنف من قبل محللي النظم اعتماداً على المفهوم الذي يقول إن الفعاليات البشرية هي مدخلات لإنتاج مخرجات جديدة. أما تطوير البرنامج فيتم في ضوء معرفة التناقض الموجود بين معايير المحتوى ومعايير التطور. وهناك أربع مراحل تطويرية كل مرحلة تتضمن ثلاثة جوانب تتعلق بالمحتوى يمكن تجزئتها الى تسعة عشر والمراحل الاربعة هي : أ- التحديد أو التحريف ب- التأسيس جـ- العملية د- الانتاج (المخرجات).

خامساً : نموذج التقويم التربوي المستمر:

ان عملية التقويم المستمر لأي برنامج تربوي لابد أن تجيب عن الاسئلة الآتية :

1- ما الاهداف التي توخّى تحقيقها من البرنامج ، ووضوحها وقابلية قياسها؟
2- ما الخطة التي وضعت لتحقيق الاهداف ، وكيف يمكن تعديلها؟
3- هل تمثل عملية تنفيذ البرنامج التربوي تطبيقاً حقيقياً للخطة الموضوعة ؟ وما هي التغييرات التي تتطلبها هذه العملية؟
4- هل استطاع البرنامج التربوي في ضوء الخطة والعملية التنفيذية والتطوير الحاصل نتيجة التغذية الراجعة المستمرة من تحقيق الاهداف الاجرائية الموضوعة ؟

هذه الاسئلة تعّبر عن شيئين مهمين للنموذج هما :

أ- ان تخطيط وتنفيذ وتطوير اي برنامج تربوي يتطلب اهدافاً محددة وخطة تفصيلية لتحقيق تلك الاهداف ، ثم العملية التنفيذية التي حددتها الخطة. ومن هنا فهناك أربع خطوات متسلسة تبدأ بالاهداف ثم الخطة ثم العملية التنفيذية ثم المخرجات.

ب- ان أي تقويم للبرنامج التربوي يجب ان يأخذ هذه العناصر وتفاعلاتها بنظر الاعتبار ويكون مستمراً من خلال التغذية الراجعة التي تمثل الحلقة الرئيسة في جعل التقويم مستمراً. (Abdul-Jabbar, 1983, pp. 113-129)

سادساً : نموذج سكريفن / 1967 :

طور سكريفن نموذجاً للتقويم يقوم على الافتراض الآتي :

" ان التقويم أساساً هو عملية اختصار المعلومات التي يمكن الحصول عليها وتشكيلها في وضعية يمكن ان تعود الى حكم عام على اهمية الشيء المقوم وقيمته ".

وقد حدد تسع خطوات في تقويم البرنامج أو المنهج :

1- توصيف طبيعة البرنامج.
2- تحديد طبيعة الاستنتاجات المطلوب التوصل اليها.
3- تحديد العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة.
4- اجراء مراجعة عامة للتثبت من الاتساق في جوانب البرنامج.
5- تحديد محكات لأهمية البرنامج من جوانبه المختلفة.
6- تقدير كلفة البرنامج.

7- تحديد البرامج المنافسة الاخرى وقياسها.

8- تحديد التأثيرات الاساسية للبرنامج.

9- التوصل الى الاستنتاجات حول اهمية البرامج وقيمته. **والخطوات الست الاولى تحاول توصيف طبيعة البرنامج اما الثلاثة الاخيرة فهي لإختبار، صدق البرنامج.** (Screven, 1967, pp. 101-213)

10- **سابعاً : نموذج وولف :**

ويؤكد على ضرورة اشتراك القائمين على بناء البرنامج والمتأثرين به في عملية التقويم. ويحدد وولف مميزات نموذجه بالآتي :

أ- ان يوفر حججاً تجعل عملية التقويم صادقة ودقيقة.

ب- انه يوفر مرحلة الاستماع التي يتضمها النموذج والتي يتم فيها طرح الحجج والادلة من المشاركين في عملية التقويم الفرصة لتقويم أشمل ولاكتشاف التعقيدات في الامورالتربوية.

ت- يوفر شبكة من الاتصالات والتنسيق بين القائمين بالبرنامج والمتأثرين به لإثراء التغذية الراجعة.

ث- يوفر معلومات متنوعة ذات علاقة بالموضوع المقدم ومن مصادر متعددة. (Wolf, 1975, p. 185)

المدرس

دوره ، وظائفه ، سماته ، مهارات التدريس ، تقويمه

تتمثل النظرة الحديثة للتربية في انها عملية ديناميكية تهدف الى توفير البيئة المناسبة التي تساعد على تشكيل الشخصية الانسانية لافراد المجتمع.

والمدرسة هي اساس للتربية ، والمدرس هو المفوض في التعامل مع مجموعات الطلبة الذين يشكلون عينات عشوائية من المجتمع. وحتى يكون قادراً على أداء واجبه على اكمل وجه فقد أصبح دوره ان يقوم بجميع الوظائف الموجودة في المجتمع وتتمثل في الآتي :

- **قائد مجموعة :** فهو يساعد على اكتساب مهارة العمل الفردي والجماعي من خلال مجموعة من المواقف التعليمية والانشطة التي يقوم بها بقصد التأثير في سلوك التعلم.
- **مدير مشروع :** الادارة هي اتمام العمل عن طريق الاخرين ، فهو مدير لمشروع التعلم بتجديده الاهداف واختيار المحتوى وتخطيط المواقف ورسم الاستراتجيات والتعرف على قدرات المتعلم وخصائصه... فهو مرشد وموجه وميسر للعملية التعليمية.
- **باحث في الشخصية** : اي انه يتعامل مع الانسان الذي يختلف في سماته من شخص لآخر فإن دوره في مواجهة الفروق الفردية بين الطلبة بحيث يوفر لكل متعلم مكاناً مناسباً.
- **حل المشكلات :** فعليه التعرف الى المشكلات أولاً ثم ايجاد الحلول المناسبة لها من خلال التفكير الواعي والسلوك الذكي في اطار الموضوعية والبحث العلمي ، وتدريب الطلبة على الموضوعية في التفكير...

- **صانع قرارات ويصدر حكماً :** يتطلب منه ان يكون صانعاً مستمراً للقرارات المتنوعة مثل تصميم المواقف التعليمية او الاستجابة لاحتياجات الطلبة او اصدار حكم معين والتقويم المستمر. وعلى المعلم الناجح ان يمتلك عدداً من الكفايات التعليمية التعلمية هي :

التخطيط للدرس ،استثارة الدافعية ،العرض والتواصل ،طرح الاسئلة تفريد التعليم ،العلاقات الانسانية ،استثارة تفكير الطلبة وتوظيفه ،ادارة الصفوف وحفظ النظام ،التقويم. (Al-Hila, 1999, pp. 90-95)

خصائص مدرس الصف :

يعدّ المدرس عنصراً اساسياَ ومهماً في العملية التعليمية وتلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دوراً بارزاً في فعالية هذه العملية فإن حصيلة المعلم المعرفية وقدراته العقلية وأساليب التعليم التي يتبعها تمثل عوامل مهمة في استشارة الطلبة وتوجيههم نحو عملية التعلم. وتشمل الاعداد الاكاديمي والمهني للمعلم واتساع المعرفة واهتماماته في مجال تخصصه وتكوين معلومات عن طلابه ، واستخدام استراتيجيات تجعل التعلم ذا معنى.

وهناك خصائص اخرى مثل الاتزان والدفء والمودّة والصبر والمظهر الشخصي والحس الفكاهي واستخدام الثواب والعقاب ومراعاة الفروق الفردية والمرونة والعدل وعدم التحيز والاهتمام بمشكلات التلاميذ والحماس والانسانية ، وغيرها... (Melhem, 2001, pp. 381-382)

ويعد المدرس من أهم مدخلات العملية التعليمية فهو الذي يحدد اهداف الموقف التعليمي وعناصر المحتوى ويشرف على الطلبة وينظمها ويحدد خطوات الدرس ويركز على التفكير ويضع المتعلم في حيرة وارتباك من اجل توليد الافكار الجديدة وينمي قدرة المتعلم على النقد البناء ويستخدم التقويم بهدف التشخيص لا بهدف اصدار احكام نهائية ويشجع طلابه على طرح الافكار الجديدة ويساعدهم على اختيارها ولا يقلل من شأنها.(Al-Titi, 2001)

وقد اكدت الدراسات ان التأثير القوي للمعلم داخل الصف على التعليم بالرغم من ان الاعداد السابق للمعلم له التأثير الاقوى فيما يتعلمه التلميذ ، الاّ انه يوجد عامل آخر لا يمكن التحكم فيه وهو التعلم السابق ، لذلك فإن افضل طريقه التأثير في تعلم التلميذ يكون من خلال دراسة وتعديل اداء المعلم. (Suleiman, 1999, p. 160)

ويجب ان يكون المعلم ذو شخصية قوية من الناحية الاجتماعية والنفسية والمهنية قادراً على ايصال المعلومات يتمتع باحترام الطلبة بحيث يؤثر فيهم بشكل ايجابي ، وهذا ما يحقق التعليم الفعّال. (Hadi, 2000, p. 174) ويتناول الدور النشط للمعلم عدّة مهام منها تشخيص صعوبات المتعلم وتوفير الوسائل المناسبة وتصميم ادوات مناسبة للتقويم والاشراف على عمل الافراد المعاونين في البرنامج التدريسي. (Kemp, 1987, p. 194)

الكفايات التعليمية للمدرس :

ومعنى الكفايات هي مجموعة القدرات والمهارات التي يجب ان يمتلكها المدرس والتي تمكنه من القيام بدوره على أحسن وجه ، وهي بنوعين كفايات عامة يتقنها اي مدرس ، وكفايات تخصصية يجب ان يتقنها المعلم المتخصص بتدريس مادة معينة.

ونورد فيما يلي نموذجاً للكفايات العامة التي يجب يتقنها المدرس : ويتألف من ثلاث مجموعات رئيسة هي : كفاية التخطيط للدرس ، كفاية تنفيذ الدرس ، كفاية إدارة الفصل.

1- كفاية التخطيط للدرس : وتتضمن سبع كفايات فرعية :

أ- تحديد خبرات التلاميذ السابقة ومستوى نموهم العقلي.

ب- تحديد المواد التعليمية والوسائل المتاحة للتدريس.

ت- تحليل محتوى المادة العلمية للدرس وتحديد مستوى التعلم.

ث- صياغة أهداف التعلم.

ج- تصميم استراتيجية لتحقيق أهداف التعلم.

ح- اختيار وتصميم اساليب تقويم نتائج التعلم وكتابة خطط الدروس.

2- كفاية تنفيذ التدريس : وتتضمن ثمان كفايات فرعية هي :

أ- التمهيد للتدريس.

ب- استخدام الاسئلة.

ت- استخدام الوسائل التعليمية.

ث- استخدام اللغة العربية.

ج- التعزيز.

ح- تنويع الحركة والصوت.

خ- التقيد بالخطة الزمنية.

د- تنسيق اجراءات تنفيذ الدرس.

3- كفاية ادارة الفصل : هما كفايتين : الانتباه لسلوك التلاميذ ومعاملة التلاميذ. (Al-Husri & Al-Enezi, 2000, pp. 265-270)

4- كفاية العلاقات الانسانية : هناك كفايات اخرى مهمة جداً تحاول توفير افضل الشروط الصفية التي تمكن من حدوث نشاط تعليمي فعّال وهي العلاقات الانسانية. ويقصد بها في مجال التعليم ضرورة الاهتمام بالطلاب بصفتهم كائنات انسانية تتمتع بحاجات جسمية وروحية ونفسية واجتماعية ومعرفية والتأكيد على اشباع هذه الحاجات لمساعدتهم على انجاز تحصيلي افضل وتحقيق ذواتهم على النحو المرغوب فيه... وقد بدأ الاهتمام منذ ظهور حركة التربية الانسانية المفتوحة التي تهدف الى :

أ- جعل المتعلم أكثر مسؤولية في تحديد ما ينبغي تعلمه.

ب- جعله مستقلاً وقادراً على التوجه الذاتي نحو تحقيق الذات.

ت- التأكيد على النشاطات المُغَيرة للقدرات الابتكارية لدى المتعلمين.

ث- تحرير المعلم وجعله شريكاً مساوياً للطلبة. (Melhem, 2001, pp. 389-390)

5- كفاية تقويم المدرس : ويشمل قدرة المعلم على :

أ- اعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية قبل التعليم وبعده.

ب- تقويم مدى صدق اي اختبار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائجة.

ت- تقويم اداء الطلبة لمدى تحقيق الاهداف التعليمية.

ث- تحليل بنود الاختبارات لمعرفة مدى صدقها وثباتها باستخدام اجراءات احصائية.

ج- تنظيم وتلخيص البيانات المتعلقة باختبارات الطلبة لتفسيرها.

ح- استخدام اجراءات متنوعة لتقويم جميع جوانب تعلم الطلبة.

خ- اعلام الطلبة بالأُسس التي سيتم بموجبها تقويم تحصيلهم الدراسي.

د- طرح اسئلة تتطلب استخدام التفكير المنطقي.

ذ- اختيار اختبارات معيارية مناسبة.

ر- اعتماد اجراءات للتقويم تسمح بتقدير مستمر لمدى تقدم الطلبة.

ز- استخدام فنون الملاحظة المنظمة لطلبة الصف بغية تحليل انماط التفاعل الصفي.

س- استخدام اختبارات تحصيلية تقوّم اداء المعلم من اجل تنمية تحصيل الطلبة (Al-Hila, 1999, pp. 95-96)

أهم النواحي التي يجب اخذها في الاعتبار عند تقويم عمل المدرس :

أولاً : الصفات الذاتية المتعلقة بالشخصية : وتشمل بالنواحي الجسمية التي تتضمن الحيوية والنشاط والخلو من العاهات ، والقدرة على التعبير والاهتمام بالمظهر العام. وكذلك الصفات العقلية كالذكاء والقدرة على التصرف والاتزان الانفعالي والصفات الخلقية المرغوبة ، كالاخلاص في العمل والتمسك بالمبادئ والمُثل العليا.

ثانياً : التكوين المهني والقدرة على التدريس : وتتضمن إلمام المدرس بمادته العلمية ومدى حرصه على زيادة معلوماته فيها ، والاهتمام بما يستجد من المعلومات. وتشمل أيضاً طريقة تدريسه ، وقدرتهُ على توصيل المعلومات ، واستخدامه الوسائل التعليمية ، واستجابته للتوجيه وتجريب الجديد من طرائق التدريس.

ثالثاً : أثر المدرس في الجو المدرسي العام : ويشمل مدى مشاركة المدرس في نواحي النشاط المدرسي المختلفة وترحيبه بالقيام بما يكلف به من اعمال خارج نصابه في التدريس ، كالمشاركة في العمل الاداري وعلاقته بمدير المدرسة وبزملائه وبتلاميذه وبأولياء الأمور. ليجعل وجوده في الجو المدرسي له أثر ملموس.

رابعاً : احترام المدرس للمواعيد وحرصه على وقت التلاميذ : وتأدية عمله في المواعيد المقررة ، ويشمل حرصه على البقاء اكبر وقت في المدرسة.

خامساً : صفات اخرى مثل القدرة على التنظيم والترتيب : وأن يكون له هواية خاصة يستطيع ان يكون رائداً للطلبة ، ومزاولة النشاط الرياضي والاجتماعي وقدرته على حل المشكلات بما يكسبه تقديرهم واحترامهم. (Barakat, 1987, pp. 382-383)

اجراءات تقويم المدرس

يتم تقويم المدرس بوسائل وطرائق متعددة منها :

1- تقدير كفاءة المعلم من حيث الاثر الذي يحدثه من تحصيل طلبته للمعرفة والاتجاهات والقيم والسلوك.
2- تقدير الطلبة لمدرسيهم.
3- تقديرات الزملاء والمسؤولين والخبراء لكفاءة المدرس.
4- دراسة الدافعية للعمل والرضا عنه والاتجاهات نحو المهنة.
5- دراسة دوافع اختيار مهنة التدريس.
6- تحليل عمل المدرس.
7- تحديد الخصائص الشخصية والمهنية للمدرس. (Al-Imam & others, 1990, p. 28)

وقد قامت عدّة دراسات لتحليل الخصائص الشخصية والمهنية للمدرسين بغرض تعيين السمات التي يحسن ان يتحلى بها المدرسون وتخصيص نواحي القصور... لفهم الاساليب الفنية المتعددة التي استخدمت في جمع البيانات...

1- دراسة عمل المدرسين اي تحديد المؤهلات الواجب توفرها في المدرس.
2- اسلوب سؤال التلاميذ عن الصفات المتوفرة في المدرسين والتي يعجبون بها.
3- تحليل تواريخ حياة المدرسين المشهورين : لكسب الفهم بخصائص التدريس.
4- دراسة وظائف التربية ، فإن قياس الخبرة التي يمرّ بها بحسب اهداف التربية.
5- قوائم المقتضيات لرجال التربية : المبنية على خبراتهم كمدرسين وملاحظين وغالباً ما تصاغ في مقاييس للتقدير تستخدم في تقييم عمل المدرس في المدرسة.

وقام مجلس كلية التربية بكاليفورنيا بنشر قائمة لخصائص العاملين بالتدريس تتضمن :

المدرس القادر على تعليم الطلبة ، وتتضمن عدة فقرات (نذكر منها ما يخص موضوع البحث)

1- يضع الخطط بطريقة فعّالة :

أ- يساعد على تحديد الاهداف.
ب- ينظم تدريسه باختياره خبرات تعليمية مناسبة .
ت- يختار مواد متنوعة للتعليم مثل (الكتب والمجلات والصور والاذاعة) ويستخدمها .
ث- يفيد من المصادر الموجودة في مكتبة المدرسة والمجتمع المحلي.
ج- يعمل في مستوى مهني.
ح- يساعد التلاميذ على فهم وتقدير الميراث الثقافي.

خ- يساهم بفعالية في أوجه نشاط المدرسة.

د- يساعد على تكوين علاقات طيبة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

2- **يرشد ويوجه الطلبة بحكمة** : (أي مجال العلاقات الانسانية) ويتضمن :

أ- يستخدم الاسس النفسية المتعلقة بتقدم الاطفال ونموهم في توجيه الافراد والجماعات.

ب- يحافظ على الموضوعية عند معالجة السلوك العدواني او غير السوي.

ت- يعمل تعديلات في المنهج الدراسي وفي المكونات الاخرى في ضوء حاجات الطلبة.

ث- يضمن علاقة طيبة كافية مع الطلبة بحيث يأتون متطوعين للاستشارة.

ج- يحافظ على علاقات فعّالة مع الآباء ، وتعاونهم معه لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم.

ح- يفسر حاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ومشاكلهم ، لآبائهم.

خ- يجمع ويستخدم البيانات الجوهرية في الاستشارة .

د- يطبق اختبارات الاستعداد والذكاء، ويفسر نتائجها .

ذ- يستخدم النتائج في الاستشارة مع طلابه.

ر- يحافظ على علاقات مناسبة مع اخصائي التوجيه ، وحدود مهارته وقدرته.

3- يستخدم عمليات صالحة لتقييم تحصيل الطلبة :

أ- يستخدم عمليات التقييم غير الرسمية (استبيان- مقابلة شخصية) لجمع وتفسير البيانات المطلوبة.

ب- يستخدم الاختبارات التحصيلية المقننة (يألف أكثر الاختبارات شيوعاً-يختار ويجري ويفسر نتائج الاختبارات).

ت- يستخدم اختبارات المدرس (ينشئ اختبارات مناسبة بمهارة-يفسر النتائج ويستخدمها في التخطيط).

ث- يحتفظ بسجلات دقيقة وكافية مثل الحالات المدروسة والسجلات المجمعة.

ج- يعمل تقارير وافية للطلبة والآباء فيما يتعلق بتقدم الطلبة في نموهم (Ahmed, 1981, pp. 371-387)

بطاقة تقويم المدرس :

قام الدكتور أحمد زكي صالح التدريسي بكلية التربية بإعداد بطاقة تقويم المدرس وكراس تعليمات سنة 1959 وقد تضمنت الخطوات الآتية :

1- تحليل العمل : اذ طلب من حوالي سبعين أخصائياً في التربية والتعليم ، وصف العمل الذي يقوم به المدرس ثم أُعدّت بطاقة لوصف العمل.

2- حصر الصفات اللازمة للنجاح في عمل المدرس عُرّفت الصفات المختلفة بطريقة إجرائية ، ثم عرضت على مجموعة من المحكّمين المختصين في التربية والتعليم يبلغ عددهم حوالي (80 محكّم) وطلب منهم تقدير درجة لكل صفة من هذه الصفات ، يعطي في صورة رقمية من عشر درجات ، وقد استبعدت أي

صفة كان متوسطهما أقل من خمسة ، وهكذا بلغ عدد الصفات خمس وعشرون صفة اضيفت لها خمس عشرة صفة اخرى تبين ان البطاقة كانت تنقصها بوصفها الاول وهكذا بلغ مجموع الصفات اربعين صفة.

3- تحديد الصفات : جمعت الصفات ووجد إنها تتميز الى مجموعتين كل منها عشرين صفة ، المجموعة الاولى هي الصفات الشخصية والثانية هي الصفات المهنية. ووضعت امام كل صفة خمس درجات تكون سلماً مصاغة في اسلوب وصفي يمكن تحويله الى أرقام. واستخرجت الدرجات المعيارية بطريقة ليكرت.

وهذه بعض فقرات البطاقة :

الصفة	الدرجة	الصفة	الدرجة
1- القدرة على اتباع التعليمات		5- الدقة في اعداد الدروس	
2- العلاقة بالرؤساء		6- الدقة في تعبير الشفوية	
3- الاتزان الانفعالي		7- الدقة في الاعمال التحريرية	
4- ادراكه للبيئة المحلية		8- اتجاهاته ازاء الآراء الحديثة	
مجموعة الدرجات في الصفات الشخصية		مجموعة الدرجات في الصفات المهنية	

وطريقة تقدير هذه الصفات : ممتاز- جيد- متوسط - أقل من المتوسط – ضعيف

أو التعبير عن الدقة في التعبيرات : دقيق جداً ، واضح ، يحتاج الى شيء من التوجيه ، لا يحسن التعبير ، يخطئ في التعبير. (Ahmed, 1981, pp. 397-399)

منهج تنظيمي لتحليل سلوك الاداء :

يمكن الافادة من التحليل الوظيفي في تعريف الوصف العام للوظيفة وتعريف مسؤوليات الاداء العامة... ان ما يُراد معرفته وعمله من قبل المدرس (أو أي اداء كان) هو الربط بين متطلبات الاداء للمنظمة والحلول التي تختارها المنظمة للتطبيق. لذا يجب أن يكون التركيز حول تحليل الاداء الخاص الذي يتطلب عاملاً منافساً.

ويحدث السلوك الادائي في ثلاثة أنماط :

1- يُبنى الاداء على العامل بذاته ويمكن ملاحظته.

2- يُبنى الاداء على النظام والعامل ويلاحظ جزئياً ، فالعامل (المدرس) هو الذي يوجد الخطأ ضمن المنظومة (العملية التعليمية). ثم العمل عكسياً اي الاسترجاع (التغذية الراجعة) لتحديد الخطأ.

3- اداء فكرة غير قابلة للملاحظة ، أي استخدام المدرس معطيات فكرية ذهنياً ثم يقرر الاجراء الذي يتخذه. (Richard, 1986, pp. 9-10)

وتتم اجراءات التحليل بثلاث خطوات :

1- الخطوة الاولى – المراقبة (الملاحظة).

2- الخطوة الثانية – اجراءات تحليل الواجب (الوظيفة).

3- الخطوة الثالثة – تنقيح البيانات المفصلة الخاصة باداء الشخص. (Richard, 1986, p. 45)

تقويم المدرس في مرحلة الاعداد :

استحدثت اساليب وطرائق لتقويم المدرس في اثناء التدريس بالفصل تقوم على تحليل الموقف التعليمي والتفاعل بين المدرس والتلاميذ ومن هذه الطرائق :

1- طريقة الدرس المصغر:

وفيها يعطي المدرس عدداً قليلاً من التلاميذ وموضوعاً محدداً وقصيراً ، وتقوم اللجنة بملاحظة المدرس ، مكونة من احد اساتذة التربية وبعض زملاء المدرس ويُسجل الدرس على شريط فيديو على أن يعرض للنقد والتحليل وتقويم مدى نجاح الدرس.

2- طريقة تحليل التفاعل بين المدرس والتلاميذ :

اذ تقوم لجنة ملاحظة المدرس اثناء تدريسه بتحليل المناقشة التي تدور بين المدرس وتلاميذه ، من حيث اسئلة المدرس وأجوبة التلاميذ واتباع طريقة الحوار ومدى استجابة التلاميذ لأوامر المدرس وتوجيهاته وقد وضع فلاندرز استمارات يسترشد بها اعضاء لجنة التقويم في تسجيل الملاحظات ، لتكون أساساً للحكم على درجة نجاح المدرس.

3- تقدير الطلبة لمدرسهم (تقويم المدرس عن طريق آراءه تلاميذه) :

اذ تكون آراؤهم ذات دلالة كبيرة على مدى نجاح المدرس او فشله معهم ، فهم يرونه على طبيعته في المواقف المختلفة ويلمسون عن قرب مدى اهتمامه بعمله وما يعانيه من متاعبهم وما يتمتع به من صفات مزاجية او خلقية. فمن الممكن ان يسأل التلاميذ للاجابة عن استفتاءات تتعلق بالمدرسين من غير كتابة اسمائهم ومن تحليل النتائج يمكن الحصول على وجهة نظرهم في مدرستهم . (Barakat, 1987, pp. 374-376)

أمثلة في تقويم المدرس في مجال الكفايات التدريسية في مجال الاعداد للدرس

1- يحدد اهداف الدرس بوضوح.
2- يطبق الخطة الدراسية كاملة.
3- يربط محتوى الدرس بأهدافه.
4- يراعي توزيع الوقت على جوانب الدرس المختلفة.
5- يعتمد على مصادر متنوعة في تحضير الدرس.
6- ملم بأهداف منهج المادة التي يدرّسها.
7- يلتزم بالتحضير المسبق لمادة الدرس.
8- يصوغ الاهداف التعليمية بشكل اهداف سلوكية.
9- يحدد الانشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة.
10- يعد خطة تعليمية مرنة.
11- يضع خطوات لتقويم تحقق الاهداف السلوكية.

12- يوزع مفردات المنهج على أشهر السنة الدراسية.
13- يعد الخطة اليومية التدريسية النموذجية.
14- يهيء البيئة الصفية المناسبة للدرس.

أما في مجال العلاقات الانسانية والاجتماعية داخل الصف :

1- يقيم علاقات طيبة مع طلابه.
2- يهتم بمشكلات الطلبة.
3- يشارك في حل مشكلاتهم.
4- يتعاون مع زملائه المدرسين لحل مشكلات الطلبة.
5- ينمي ثقة الطلبة بأنفسهم.
6- يستخدم الثواب أكثر من العقاب.
7- يعزز الانضباط الذاتي لدى الطلبة.
8- يتابع غياباتهم.
9- عادلٌ في تعامله معهم.
10- يحترم مشاعرهم.
11- يبدي اهتماماً بهم وحباً لهم.
12- يحسن توجيه روح التنافس العلمي بينهم.
13- يهتم بالناحية الصحية للطلبة.
14- يهتم بمعرفة الوضع الاجتماعي لهم ويتجنب الاستهزاء والسخرية بهم.

وفي مجال التقويم :

1- يجيد توجيه الاسئلة المناسبة الى الطلبة.
2- يحاول إشراك أكبر عدد منهم من خلال الاسئلة المطروحة.
3- ينّوع في صياغة الاسئلة.
4- يطرح اسئلة شاملة لجميع جوانب الموضوع.
5- ينّوع في وسائل التقويم.
6- يتمكن من تعديل أو تغيير صياغة السؤال الذي لم يفهمه الطلبة.
7- يحتفظ بمعلومات مدونة عن انجازات الطلبة.
8- يخبر الطلبة بمستويات تعلمهم ونتائج تحصيلهم.
9- يحل الاسئلة الامتحانية امامهم ويطلعهم على الاجوبة الصحيحة.
10- يوزع الدرجات على الانشطة المختلفة. (Behnam, 1993, pp. 188-191)

DOI: https://doi.org/10.35560/jcofarts1365
Alia Mohsen Abdel Hussein: Building a model to evaluate the performance of the arts branch teacher in the preparatory stage
Al-Academy Journal - Issue 112 -ISSN(Online) 2523-2029 /ISSN(Print) 1819-5229

المنظور الاجرائي

بناء انموذج تقويم مدرس فرع الفنون

تحقيقا لهدف البحث ، واستنادا الى ما جاء في الاطار النظري ، تم بناء الأنموذج المقترح في تقويم مدرس فرع الفنون ، لتقويم أداءه ولتسهيل القرارات التربوية والحصول على المعلومات المفيدة الشاملة للحكم على بدائل القرارات ، بإتباع ثلاث خطوات اساسية في عملية التقويم هي :

1- **التخطيط وتحديد الاهداف :** اي تحديد وتعريف المعلومات المطلوبة عن المدرس لتعرف اي جانب حوله سيتم التقويم وذلك من خلال آراء تلاميذه ، او عن طريق رأي مدير المدرسة ، او عن طريق الكفايات التعليمية، التي يتميز بها مدرس فرع الفنون من الناحيتين العملية والاكاديمية بمختلف مجالات الفنون الجميلة ...) (وذلك بعمل استفتاءات او التوجه بسؤال مفتوح).

2- **تحليل المعلومات :** وتعني جمع وتحليل وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من الخطوة الاولى وتنظيمها باستخدام وسائل الاحصاء والقياس والحصول على الصدق والثبات وبعد عرضها على الخبراء المتخصصين.

3- **تفريغ البيانات:** اي تنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من الخطوتين الاولى والثانية لتصبح جاهزة للإفادة منها في عملية التقويم.

يتم استخدام هذه الخطوات في كل نوع من الأنواع الاربعة المقترحة للتقويم وهي :

1- **تقويم المحتوى:** يتم هذا التقويم بعد تحديد الاهداف التربوية والاهداف السلوكية الخاصة بتقويم المدرس . وتحديد الكتب المستخدمة (من كتب فرع الفنون المتخصصة) وطبيعة المدرسين وكل المعلومات التي تساعد على تحديد الفقرات التي تُقرّر لتقويم المدرس . وتعتمد هذه الطريقة على الاسلوب الوصفي إذ يتم ملاحظة المدرس في أثناء الدرس مثلاً ، ويتولى المقوم التربوي وصف الوضع الذي يلاحظه من سلوك وعملية تدريس وغيرها...

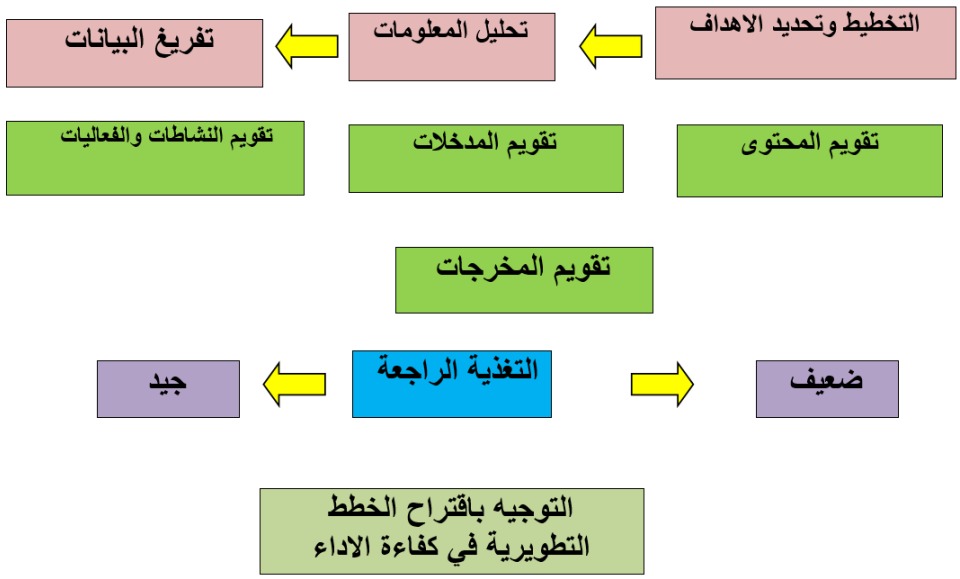
2- **تقويم المدخلات :** يتضمن توفير المعلومات اللازمة لتحقيق الاهداف ، اي اختيار البدائل وتحديد المتطلبات سواء كانت متوفرة داخلياً مثل (هل للمدرس خدمة طويلة ، أم قليلة ، أم لديه تشكرات كثيرة أم قليلة وطبيعة الدرس هل هو طويل أم درس قصير ؟...) أم يتطلب تهيئتها خارج البرنامج (أي من خلال رأي مدير المدرسة).

3- **تقويم النشاطات والفعاليات :** الغرض من هذا التقويم هو تحديد النواقص في خطوات التنفيذ ومعرفة مدى صلاحية المدرس للتدريس الجيد ، وهذا الامر يضطلع به المقّوم التربوي الذي يقوم بوصف النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المدرس والطالب معاً من خلال تحليل التفاعل بين المدرس والطالب عبر استخدام طريقة الحوار ومدى استجابتهم لأوامر المدرس وتوجيهاته. وتأثير نواحي النقص أو ما تتطلبه العملية من تغيير أو تطوير.

4- **تقويم المخرجات :** تجري هنا محاولة قياس ما تم تحقيقه من اهداف في الدرس من قبل المدرس ، ويمكن استخدام هذا النوع من التقويم بعد كل وحدة تعليمية أي بعد كل درس. وكذلك بعد سير

البرنامج أي في نهاية كل فصل ، مثلاً يراقب المشرف مدى تحقيق المدرس للاهداف التعليمية للدرس قدر الامكان.

الوصف البصري لانموذج تقويم الاداء



الإجراءات الوصفية لتنفيذ عملية تقويم أداء المدرس:

اولا: تعيين مجتمع البحث والعينة .(يقصد بهما فئة المدرسين الذين يبنى الانموذج لتقويم ادائهم)

ثانيا: تصميم اداة البحث (مثل تعرف الكفايات اللازمة للتدريس أوتصميمها من خلال انموذج معين والقيام بتعديله حسب البيئة الملائمة. فإما أن تكون بشكل استمارة تقويم أو قائمة الكفاءة ويمكن الاشارة الى ان بعض الدراسات اعتمدت على استبيان جمع المعلومات ليتيح فرصة أكبر للمبحوثين للتعبير عن آرائهم ثم تصنيفها لتصميم اداة البحث، وبعضها اعتمد المقابلة الشخصية لجمع المعلومات ثم تحليل البيانات.

ثالثا : صدق الاداة وثباتها : بعد تصميم الأداة يتم التأكد من صدقها وقرار مدى صلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح والشمولية لكونها توصيفا دقيقا للاداءات المراد ملاحظتها ، إذ يتم عرضها على مجموعة الخبراء مختصين ، ثم حساب الثبات باستخدام الوسائل الاحصائية المتوافقة .

رابعا : تطبيق اداة البحث أو استمارة التقويم والتي هي بمثابة استمارة الملاحظة من خلال ، متابعة اداء المدرس والتأشير في مقاييس التقدير لتقويمه.

خامسا : بعد تفريغ وتحليل البيانات يتم حصر النتائج النهائية في تقويم المدرس وتفسيرها.

الاستنتاجات :

1- هناك اساليب عديدة في تقويم المدرس ومن وجهات نظر متعددة ، أي من وجهة نظر المشرفين أو من وجهة نظر طلبتهم .

2- يعد هذا الانموذج انموذجا شاملا ،لكونه يتم فيه تقويم المدرس من جوانبه كافة

3- يعد انموذج التقويم انموذجا شاملا من خلال تركيزه على الكفايات التدريسية متعددة الأوجه والدلالات .

4- يسهم التقويم في تحليل عمل المدرس من الزوايا التي تحيط بمهماته كاملة .

Conclusions:

1. There are many methods for evaluating the teacher and from multiple points of view, that is, from the point of view of supervisors or from the point of view of their students.
2. This model is considered a comprehensive model, because it evaluates the teacher in all its aspects
3. The evaluation model is considered a comprehensive model through its focus on teaching competencies with multiple facets and meanings-.
4. Evaluation contributes to analyzing the teacher's work from the angles that fully encompass his tasks.

References:

1. Abdul-Jabbar, T. (1983). *Research and Models of Educational Evaluation, (Lectures on Educational Evaluation).* Arab Education Library for the Gulf States.
2. Ahmed, M. A. (1981). *Psychological and Educational Measurement* (12 ed., Vol. 1). Cairo: Egyptian Nahda Library.
3. Al-Hila, M. M. (1999). *Educational Design, Theory and Practice* (1 ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
4. Al-Husri, A. M., & Al-Enezi, Y. (2000). *General Teaching Methods* (1 ed.). Kuwait: Al-Falah Library for Publishing and Distribution.
5. Al-Imam, M. M., & others. (1990). *Evaluation and Measurement.* Baghdad: Dar Al-Hekma for Printing and Publishing, Ibn Rushd College, fourth year.
6. Al-Shibli, I. M. (n.d.). *Curriculum Evaluation Using Models.* Al-Ma'arif Press.
7. Al-Titi, M. H. (2001). *Developing Creative Thinking Abilities* (1 ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
8. Barakat, M. K. (1987). *Educational Psychology, Psychometrics and Educational Evaluation* (3 ed., Vol. 2). Kuwait: Dar Al-Qalam for Printing, Publishing and Distribution.
9. Behnam, F. S. (1993). *systematic evaluation of the preparation of male and female teachers in light of professional competencies, (comparative study), doctoral thesis in education and psychology.* Baghdad: Ibn Rushd.

10. Bloom, B., & others. (1973). *Handbook on Fromative and Summative Evluation Student Learning.*
11. Good, C. (1973). *Dictionary of Education* (3 ed.). New York.
12. Hadi, N. A. (2000). *Contemporary Educational Models* (1 ed.). amman: Wael Publishing House.
13. Ibn Manzoor, A. a.-F.-D. (1955). *Lisan al-Arab* (Vol. Part 3). (T. E. Translation, Trans.) Cairo: The Egyptian General Institution for Authorship.
14. Kemp, J. (1987). *Designing Educational Programs.* (A. K. Kazem, Trans.) Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
15. Madkour, A. A. (1997). *Theories of Educational Curricula* (1 ed.). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
16. Magda Al-Saeed, O., & others. (2001). *Basics of Teaching Design* (1 ed.). Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.
17. Melhem, S. M. (2001). *The Psychology of Learning and Teaching, Applied Theoretical Foundations* (1 ed.). Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
18. Muhammad, A. J. (1994). *Curriculum Evaluation, Rabat.* Baghdad: Ministry of Education.
19. Odeh, A. S. (1985). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process.* Yarmouk University.
20. Peter, w. (Feb-1968). *Evaluation Management Training Personal.*
21. Richard, A. (1986). *Swanson performance AT work, ASyste matic Program for Analyzing work Behavior Awiley-interscieuce publication,.* John Wiley & som, New York.
22. Screven, M. (1967). *The methodology of evaluation in R.* (Vol. 1). Chicago, Rand McNally,: yler, M. Cagen and M. Scriven (Eds). Perspection of curriculum evaluation AERA.
23. Stephanie, J., & Mary, D. (1979). *Designing Guidelines for Evaluation The out comes of Management Training.*
24. Suleiman, A. A.-S. (1999). *Future Minds, a strategy for educating the gifted and developing creativity.* Riyadh: cairo University, King Saud University, Mental Pages Library.
25. Thread way, G. (1973). *Evaluation the forgotten final of training personal.* New York: john Wiley and sons, Inc.
26. Wolf, R. (1975). A New Evaluation method in pti Delia kappar. *training and Development Journal*, *57*(3).