أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

سامح محمد الضروس*

محمد أمين" حامد القضاة

ملخص

هدفت الدراسة إلى اقتراح أنموذج إشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (222) معلما و(298) معلمة في الفصل الدراسي الثاني (2014/2013). تم استخدام الاستبانة كأداة دراسة لجمع البيانات ثم تحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي وشيفيه لاختبار دلالة الفروق، والتحليل العاملي لقياس التشبع والشيوع للأنموذج المقترح.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم جاءت بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لأثر الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (6-10سنوات). وذوي الخبرة (10سنوات فأكثر). وتوصلت الدراسة بناء على نتائج التحليل العاملي لفقرات مجالات تقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن إلى مناسبة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الأسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتطبيق الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من قِبل وزارة التربية والتعليم.

الكلمات الدالة: أنموذج إشرافي، معلمي التربية الإسلامية، الأردن.

---

* وزارة التربية والتعليم.

تاريخ تقديم البحث: 2014/5/27م. تاريخ قبول البحث: 2014/11/12م.

A **PROPOSED SUPERVISORY MODEL FOR EVALUATING ISLAMIC EDUCATION TEACHERS AT GOVERNMENTAL SCHOOLS IN JORDAN**

Mohammad Amin"Hamed Al-Qudah

ABSTRACT

The study aimed at building a proposal supervpisory model for evaluating islamic education teachers at governmental school in Jordan. The sample consisted of (222 males) and (298 females) teachers during the second academic semester (2013/ 2014). Data were analyzed by using means, standard and Uni-variance (Scheffe) to test the significance of the differences, and the factor analysis to measure saturation and prevalence of the proposed model.

The results of the study showed that the satisfaction estimation for Islamic education teachers at governmental schools in Jordan regarding the proposed supervisory model for their evaluation was so high. In addition, the study show significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) regarding the satisfaction degree of Islamic education teachers at governmental Schools in Jordan about the proposed model which are attributed to the effect of experience. This result was for the benefit of those who posses(6- 10) and those who have(10 years and more) of experience. Based on the results of the uni factor analysis for the items of evaluating Islamic Education Teachers at governmental schools in Jordan. Accordingly, the remaining items represent the proposed supervisory model to evaluate Islamic education Teachers at governmental schools in Jordan. In the Light of the above results, the Study recommended the proposed supervisory model to evaluate Islamic tducation teachers at governmental schools in Jordan should be applied by the Ministry of Education.

Key words: Supervisory Model, Islamic Education Teachers, Jordan.

المقدمة

تعد التربية والتعليم من وسائل الارتقاء بالأمم حيث أصبحت الأمم تقاس وتصنف بحسب تقدمها العلمي، ولذلك على المؤسسات التربوية أن تتطور بسرعة وتعمل على وضع الخطط، لتحقيق أهدافها من خلال التفكير فيما يجب عمله من أجل استيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل.

إن تقدم أية أمة يتأثر بمدى التطور التعليمي الذي تصل إليه، وهذا التطور يعكس مدى كفـاءة وفاعلية أنظمتها التعليمية، ذلك أن نظام التعليم من أكثر الأنظمة ذات العلاقة والتفاعل مع أنظمة المجتمع الأخرى من حيث التأثر والتأثير، وهو نظام مفتوح يتفاعل مع معطيات المجتمع الداخلية والخارجية، ولذلك يتغير ويتطور بشكل سريع ليواكب متغيرات العصر، ويشمل هذا التغير جميع مدخلات نظام التعليم. ومن منطلق أن نظام التربية والتعليم نظام متفاعل يعتمد علـى التخطـيط والتنسيق والإشراف والتقييم كمدخلات العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها، فقد أدى هذا الرقـي في هذا النظام إلى زيادة الاهتمام بالطالب والمعلم والمنهاج (الحبيب، 1996).

ويعد الاهتمام بالمعلم وتطويره والارتقاء بالمكانة التي يشغلها له ما يبرره. فالمعلم صـاحب الدور الأساس في إنجاح العملية التربوية وتوجيه مسارها لتحقيق أهدافها، فالتطور الهائـل فـي جميع جوانب المعرفة الإنسانية وما تقدمه التكنولوجيا من تغيير وتطوير فـي دور المعلـم فـي العملية التعليمية التعلمية يضع على عاتق الأنظمة التربوية مسؤولية إعداد المعلم وتشجيعه علـى التطور سعياً وراء التجديد في العملية التربوية ومسؤولياتها المستقبلية (السنحي، 2002).

ومع تطور العملية التربوية ازدادت أهمية عمل المعلم، كما ازدادت أهمية عمليـة الإشـراف التربوي، فالتطورات التقنية والتغيرات المطلوبة في احتياجات المتعلمـين تتطلـب مـن المعلـم والمشرف التربوي القيام بأدوار جديدة، من ذلك جعل المتعلمين أكثر دراية بإسـتراتيجية الـتعلم والوصول إلى مستوى تعلم أرقى يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة (سنقر، 2008).

ونظرا لاتساع مفهوم الإشراف التربوي تطورت الواجبات الملقـاة علـى عـاتق المـشرف التربوي، وتغير الكفايات الإدارية والفنية الواجب عليه القيام بها، فأصبحت الحاجة ملحـة إلـى وجود معايير وأسس وضوابط لعملية اختيار الأفراد للعمل في هذا المجال، ليضمن القائمون على التربية والتعليم أن الشخص الذي يقوم بهذا العمل لديه المقدرة والكفاية اللازمة لذلك، فالإشـراف

التربوي يتضمن جميع النشاطات التربوية التعاونية المستمرة والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السعود، 2007).

ويعد الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويتبوأ المشرفون التربويون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم باعتبارهم خبراء ومتخصصين، ويترتب عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم (الخطيب، والخطيب 2002).

إن دور المشرف التربوي مهم في تطوير العملية التربوية وتجديدها ودفعها إلى تحقيق الأهداف، لما له من تأثير مهم وأساسي في تقويم أداء المعلم وتحسينه وتشخيص الموقف التعليمي وتحليله، وتقويمه في إطار نظرة اجتماعية نفسية عملية تشجع على التواصل البناء وتحقيق التغيير، ولدوره المهم في إثارة دافعية المعلم نحو النمو المهني المستمر وتنظيم تدريبه في أثناء الخدمة والأخذ بيده في كل ما يحتاجه في أثناء العمل (سنقر، 2008).

ويمثل التقييم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم، ونقاط القوة والضعف فيها، كما وينظر إلى التقييم التربوي من قبل متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية، على اختلاف مواقعهم في السلم الإداري إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم. فالتقييم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على مدى صحة الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعلم والتعليم، ويوفر قاعدة من المعلومات التي تبين لمتخذي القرارات التربوية مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية (دعمس، 2007).

إن عملية التقييم توضح نقاط القوة والضعف في أداء الأفراد، وتحدد المواقع والمجالات التي تحتاج إلى تحسين وتعديل، وهي من المهام الأساسية للمؤسسة التربوية؛ لأنها تساعد في اتخاذ القرارات على أسس موضوعية، وحتى تتم الفائدة من عملية التقييم يجب أن تكون العوامل التي يتم تقييمها مرتبطة بالعمل، ويمكن تقديرها وقياسها. وتبنى عملية التقييم على أسس معروفة ومحددة، وتساعد في المقارنة بين أداء العامل وبين الأهداف الموضوعة أو التوقعات أو متطلبات العمل (منسي، 2003).

ويأتي الاهتمام بمادة التربية الإسلامية لما تتميز به هذه المادة من خصائص تعكس بناء الشخصية الإسلامية والهوية الحضارية، وتؤكد حرصها على صقل القيادات التربوية لا سيما المشرفين التربويين؛ لأن مهامهم تقوم على توجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل ما هو جديد وتطويرهم مهنيا. ولكي يؤدي المشرف التربوي تقييمه للمعلمين بشكل جيد لا بد أن يمتلك مهارات فنية وإنسانية تؤهله إلى اختيار الأساليب الإشرافية التي تقود العملية التعليمية الى تحقيق النتائج والأهداف.

وهناك العديد من الممارسات لدى المشرفين التربويين تدل على ضعف في أدائهم الإشرافي، وقد أظهرت العديد من الدراسات تلك الممارسات مثل دراسة الرشيد (2000) والتي بينت الممارسات الإشرافية الفعلية وأن الزيارة الصفية من أكثر الأساليب المستخدمة لدى غالبية المشرفين التربويين. كما أظهرت دراسة الكيلاني (2002) ضعف وقصور أداء مشرفي التربية الإسلامية في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس. أما دراسة المساعيد (2004) فأظهرت أن مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان متوسطا. كما أظهرت نتائج دراسة الشريف (2000) أن مشرفي التربية الإسلامية بحاجة تدريبية للنمو المهني وتطوير المعلمين، وتطوير المناهج، وأساليب التدريس، والتقييم، والتخطيط.

وبناء على ذلك، فإن النظام الإشرافي، والإشراف على مادة التربية الإسلامية يعاني من ضعف في الأداء وعدم قدرته على مواكبة التطورات والتجديدات التربوية، كما يعد سبباً رئيساً في مشكلة ضعف أداء المعلمين، لذلك يرى الباحثان ضرورة أن يخضع الإشراف التربوي بشكل عام ومشرف التربية الإسلامية بشكل خاص للتقييم الموضوعي المستمر يشارك فيه كل من له صلة بهذه العملية، من معلم، أو من تقييم المشرف نفسه أو من تقييم المشرف من قبل المشرفين،

ومثل هذا التقييم لا بد أن يكون مبنياً في ضوء إطار نظري ومنهجية علمية. وهـذا مـا سـوغ للباحثين بناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية بالمدارس الحكومية في الأردن.

مشكلة الدراسة

يعد الإشراف التربوي عنصراً مهماً في النظام التعليمي وتوجيهه نحو تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المشرف التربوي في توجيه المعلم وتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها من خلال تطوير المناهج، وتحديث أساليب التدريس، فإن الواقع يتطلب إعادة النظر في هذا الدور في ضوء ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم من إحداث نقلة نوعية في التعليم على مستوى أداء المعلم مهنيا.

ورغم الجهود التي تبذلتها وزارة التربية والتعليم لتطوير الإشراف التربوي في الأردن إلا أن الممارسات الإشرافية لم تتطور بالشكل المطلوب، وما زالت الزيارة الصفية أسلوباً وحيداً لدى غالبية المشرفين التربويين. إن أنموذج تقييم المعلمين المعمول به حاليا، يعاني من عدم صلاحيته للتقييم وذلك لأنه قديم جدا ولم يتم تحديثه نهائيا حتى يواكب التطورات التعليميه والتكنولوجيه، وهذا ما أظهره المسح الذي قام به الباحثان للواقع الإشرافي لمادة التربية الاسلامية وذلك باستطلاع آراء (30) معلما و(30) معلمة و(20) مشرفا للتربية الاسلامية عن الأنموذج الإشرافي المعمول به لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من خلال استبانة أعدت لذلك. وتبين أن غالبية معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية والمشرفين التربويين يرون ضرورة تجديد الأنموذج الإشرافي الحالي وبنسبة 86% للمعلمين وبنسبة 70% للمشرفين التربويين. مما دعا الباحثان إلى القيام ببناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة عن السؤال التالي:

ما الأنموذج الإشرافي المناسب لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟

أسئلة الدراسة

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الآتية:

1- ما درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغير الخبرة؟

3- ما الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية معلم التربية الإسلامية الذي يجب أن يمتلك خصائص تربوية تؤهله للقيام بدوره المتميز في المجتمع. وتنبع أهمية الدراسة أيضا من أهمية دور المشرف التربوي لمادة التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين وتوجيههم وإرشادهم للقيام بالأعمال المناطة بهم لتنفيذ محتوى مادة التربية الإسلامية وتحقيق أهدافها، ومساعدة المعلمين على النمو المهني أثناء الخدمة، وربطهم بأحدث النظريات التربوية والاجتماعية، ومشاركتهم في حل مشاكلهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم وتؤثر في أدائهم. لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين على النحو الآتي:

أ- الجانب النظري: وذلك بسعيها لإقتراح أنموذج إشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

ب- الجانب العملي: وذلك بتطبيق الأنموذج الإشرافي المقترح على أرض الواقع. وعليه يؤمـل من هذه الدراسة أن تفيد في نتائجها الجهات التالية:

- مشرفو التربية الإسلامية على وجه الخصوص والمشرفون التربويون للمـواد الإنـسانية على وجه العموم في مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- معلمو التربية الإسلامية على وجه الخصوص ومعلمو المواد الإنسانية على وجه العموم بالمدارس الحكومية في الأردن، مما يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين والذي ينعكس إيجابيا على العملية التعليمية التعلمية.
- مديرو المدارس بوصفهم مشرفين مقيمين.
- مركز التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم.
- الباحثون التربويون، إذ من المؤمل أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى مشابهة.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على مجموعة من المصطلحات وفيما يلي تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً:

الأنموذج: أداة تصويرية توفر إطاراً للافتراضات التي تتحدد في نطاق المتغيرات المهمة، ويفترض علاقات معينة بين الأهداف التي سيتم دراستها(الدليمي، 2005). ويعرف سليم (1986) الأنموذج بأنه: تصور مجرد لموقف معين يأخذ بنظر الاعتبار التغير في بضعة أبعاد للموقف، ويفترض ثبات الأبعاد الأخرى، ويحدد النتائج المترتبة على التغير في الأبعاد موضوع الدراسة.

ويعرف الأنموذج إجرائيا بأنه: المخطط الذي يقوم بجمع المعلومات عن تقيـيم أداء معلمـي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن متضمنا مجالات (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية، التقويم) بطريقة منهجية منظمة وتحليلها وفق مؤشرات ومعايير محددة وباستخدام أدوات معينة للحكم على فاعلية الإشراف ولتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

الإشراف التربوي: جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرهـا، ممـا يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السـعود، 2007).

التقييم: عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداهـا إلى وصف الخصائص والصفات وتصدر عليها أحكامـا وقرارات وفق معايير محددة (عوده، 2002). وعرف بويـن (Boyan, 1988) التقييم بأنه: عملية تخطيط وإنتاج واستخدام معلومات وصفية حكمية عن قيمة وأهلية بعض الأهداف والخطط والعمليات والنتائج من أجل أن تقود عملية صنع القرارات، واستمرارية المساءلة أو تعزيز الفهم.

ويعرف التقييم إجرائيا بأنه: عملية جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالكفايات والمهام والوسائل لمعلمي التربية الإسلامية، وإصدار حكم بشأن أدائهم لبناء أنموذج تقييمي يسهم في تطوير هذا الأداء.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على:

1. معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية (الأساسية والثانوية) في وزارة التربية والتعليم في الأردن.
2. تتحدد هذه الدراسة باستجابة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بالمدارس الحكومية في الأردن والذين هم على رأس عملهم للفصل الدراسي الثاني 2013/2012 م.

تتمثل محددات هذه الدراسة في دقة ونزاهة وموضوعية أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لفقرات أداة الدراسة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة، وفي الخصائص السايكرومترية لأداة الدراسة، ومدى كفاية عينة الدراسة وتمثيلها للمجتمع الأصلي.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أولا: الأدب النظري

يشتمل الأدب النظري على البعد النظري للإشراف التربوي من حيث مفهوم الإشراف التربوي، وتطور الإشراف التربوي في الأردن، والحاجة الى الإشراف التربوي، وأشكال الإشراف التربوي الحديث. ويشتمل الأدب النظري أيضا على البعد النظري للتقييم من حيث مفهومه وأهميته ومجالاته ومبادئه وأنواعه.

مفهوم الإشراف التربوي:

عرف السعود (2007) الإشراف التربوي بأنه: جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونيـة المستمرة، والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، ممـا يؤدي إلى تحقـيق أهداف العمليـة التعليمية التعلميـة. وعرفت سنقر(2008) الإشراف التربوي بأنه: عملية إنسانية تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، وتحرص على بناء صرح الثقة المتبادلـة بـين المـشرف التربوي وأساليب التعلم والتعليم، وأساليب التوجيه والتقويم، وتسعى إلى التوفيـق بـين الأسـس النفسية والاجتماعية للنظام التعليمي ومتطلبات تحسينه.

تطور الإشراف التربوي في الأردن:

لقد مر الإشراف التربوي في الأردن بثلاث مراحل تاريخية أساسية منذ تشكيل إمارة شرق الأردن، وحتى الآن تمثلت بما يأتي كما وضحها الخطيب والخطيب (2002):

مرحلة التفتيش (1921-1962): جاءت هذه التسمية بعد قيام الإمارة في شرق الأردن بالإشراف على العملية التعليمية وتطويرها، وقد تميزت هذه المرحلة بالمركزية، والتسلط، والاهتمام بتنفيذ القرارات، والزيارات الصفية المفاجئة، والتفتيش، وقياس مستوى تحصيل التلاميذ، وتركز التفتيش على التقويم الخارجي، ولم يهتم بالتقويم الذاتي للمعلم. ومن مسلمات هذه المرحلة أن هناك طريقة مثلى للتدريس، وأن هدف المفتش هو التأكد من حرفية ممارسات المعلم الصفية.

مرحلة التوجيه التربوي (1962- 1975): كان الإشراف التربوي موضوعا لعدد من الندوات والمؤتمرات والبرامج التطويرية التي نفذتها وزارة التربية والتعليم، بهدف تحقيق النقلة النوعية المنشودة في دور المشرف التربوي، وكان منها مؤتمر أريحا 1962 الذي أكد على أن العملية الإشرافية تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم.وقد تميز التوجيه في هذه المرحلة بالديمقراطية، ورفض التسلط، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية التعاونية بين الموجه والمعلم. ومن مسلمات التوجيه أن هناك أسلوباً مناسباً يراه الموجه، والذي يعد خبيراً في تصحيح طريقة المعلم.

مرحلة الإشراف التربوي (1975- الوقت الحاضر): إن قصور التوجيه التربوي عن تحقيق آثار بارزة في التعليم والتعلم دفع بالمسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى إعادة النظر في التوجيه التربوي، فعقد مؤتمر في مدينة العقبة في الفترة ما بين 4-7 شباط (1975) وقد نودي فيه بتطوير مفهوم التوجيه إلى مفهوم الإشراف الديمقراطي الشامل. فقد تأثرت هذه المرحلة بمبادئ نظرية النظم العامة في الإدارة، التي ترى أن الإشراف نظاماً فرعياً من النظام التربوي الأشمل.

الحاجة إلى الإشراف التربوي:

ذكر السعود (2007) أن الحاجة إلى الإشراف التربوي تبدو ماسة للأسباب الرئيسية السبعة التالية:

1- لتحسين العملية التعليمية من خلال تحديد طرق لتغيير أنظمة التعليم وبيئاته وسلوكاته أو تطوير القائم فيها.
2- لتوفير معلومات تفيد في تعديل المركز الوظيفي للمعلم كنقله إلى موقع آخر أو نقلة إلى مرحلة أخرى، أو ترفيعه.
3- لحماية التلاميذ من المعلمين غير الأكفياء.
4- لحماية المعلمين من المديرين غير المؤهلين.
5- لمكافأة الإنجاز المتفوق لبعض المعلمين.
6- لوضع أسس سليمة لعملية اختيار المعلمين والمديرين.
7- لتوفير أسس سليمة لتخطيط مهنة التعليم بشكل عام، والنمو المهني للمعلمين بشكل خاص.

أشكال الإشراف التربوي الحديث:

إن من أهم أشكال الإشراف التربوي الحديث ما يلي:

1- الإشراف التصحيحي.
2- الإشراف الوقائي.
3- الإشراف البنائي.
4- الإشراف الإبداعي.
5- الإشراف بالأهداف.

أولا: الإشراف التصحيحي:

ذكر الحماد (2000) أن الإشراف التصحيحي يعد من الأنماط التي تنظر إلى المشرف التربوي كميسر تربوي ووسيط إشرافي ينير السبل ويصحح المسار بعيداً عن الضرر، وبعيداً عن إلحاق الأذى النفسي بأي قطب من أقطاب العملية التعليمية التعلمية، وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة في أجواءٍ من الثقة والاحترام المتبادل قائمة على الحجة التربوية المقنعة التي تستند إلى العلم بعيداً عن التعصب أو التسلط، فيتم تشخيص الخطأ وتصويبه والخروج بمعادلة يكون ناتجها الربح لجميع الأطراف، وفي الإشراف التصحيحي يلاحظ المشرف التربوي لدى زيارته الميدانية للمعلمين في مدارسهم بعض الأخطاء سواء في الطرق التي ينتهجها بعض المعلمين في التدريس، أم ضعف في إدارة الصف، أم في جانب له علاقة بالعملية التعليمية - التعلمية، فيستثمر المشرف التربوي تلك الحالة أو الظاهرة ويساعد في تصحيح مثل الأخطاء بالتحاور مع المعلم. ومما يمارسه المشرف التربوي ظل هذا الإشراف ما يلي:

1- المتابعة المستمرة للمعلمين.
2- تحديد وإبراز المشكلة بالتعاون مع مدير المدرسة أو المعلم.
3- اعتماد التوثيق كإجراء مهم في عملية التصحيح.
4- بناء الخطط الإجرائية التشاركية.
5- توظيف سجلات تراكمية عن أداء المعلمين وأداء الطلاب.
6- التعاون مع إدارات المدارس في تنفيذ البرامج التصحيحية.

ثانياً: الإشراف الوقائي:

ذكر عايش (2008) أن المشرف التربوي وفقاً لهذا النمط يمتلك من السمات القيادية ما يجعله أهلاً لتبصر الظاهرة التربوية واكتشاف جوانب الخلل قبل استفحاله، فبحكم خدمته وخبرته يصبح قادراً على التنبؤ بصعوبات العمل، فقد مر المشرف التربوي بخبرات سابقة في التدريس أو في الإدارة المدرسية وذلك يمنحه القدرة على تقدير الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن يواجهها المعلم بحكم خبرته بالموقف التعليمي التعلمي. فيضع الخطط الوقائية التي تضمن ضعف احتمالات الوقوع في الأخطاء، وإن وقعت فيكون حجمها قليل وأثرها أقل، ذلك أن تجاوز

الصعوبات والمشكلات بأسلوب علمي وقائي يمنح المشرف القوة الميدانية التي تدعم خطط-ه وتمنحها طابعاً إجرائياً سهلاً يجد فيها المعلم نفسه أمام تجارب تمكنه من توظيفها في التغلب على الصعوبات الإدارية أو الفنية التي تواجهه، ومما يمارسه المشرف التربوي في ظل الإشراف ما يلي:

1- تشخيص الظاهرة تشخيصاً دقيقاً.
2- إعداد الخطط العلاجية المناسبة.
3- توثيق العمل الإشرافي الميداني.
4- توظيف التغذية الراجعة التطويرية في تقديم الخدمات الإشرافية.
5- التخطيط العلمي السليم للعمل الإشرافي.
6- الاطلاع على الوقائع حيث تحدث.

ثالثا: الإشراف البنائي:

ذكر عبدالهادي (2006) أن الإشراف التربوي هنا ينتقل من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء. البناء على الأسس المتينة التي تكفل صمود البنيان التربوي أمام مزالق العولمة والتوسع في المعلومات وتشعب المسؤوليات وتعددها، والإشراف البنائي لا يقوم على التصيد للعثور على الأخطاء واتخاذها حجة للإيقاع بالمعلمين بل هو وسيلة وليس غاية، وسيلة تمكن المعلم من تطوير نفسه والارتقاء بأدائه نحو الأفضل بعيداً عن الخوف من إرهاب المشرف وتسلطه، لذا ينبغي أن تنصب أنظار المشرف والمعلم على المستقبل لا على الماضي، وذلك بإشراك المعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الأمثل، إذ لا تقتصر أهمية الإشراف على تحديد الأخطاء والتنبيه إليها بل يتم الانتقال إلى البدائل التي يمكن إحلالها محل السلوك الخاطئ، فبموجب الإشراف البنائي يعمل المشرف التربوي على تكوين معلومات تراكمية عن أداء معلم ما فيبدأ بممارسة الإشراف البنائي مع هذا المعلم فيعمل على تطوير أدائه استناداً إلى سجله التراكمي، وبذلك يتم التعامل مع حاجات المعلم بأسلوب بنائي قائم على تلبية حاجاته وفق أولويات يضعها المشرف التربوي بالتعاون مع مدير المدرسة والمعلم. ويمكن تلخيص مهمة الإشراف البنائي كما يلي:

1- اتباع المنهج العلمي في تحديد حاجات المعلمين الإدارية والفنية تمهيداً لتلبيتها.
2- استخدام سجلات متابعة فردية للفئات المستهدفة من المعلمين.
3- استخدام أفضل الإمكانات المدرسية والبيئية في خدمة التدريس.
4- العمل على تشجيع النشاطات الإيجابية وتطوير الممارسات السائدة عند فئة من المعلمين القدامى.
5- إشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.
6- تشجيع النمو المهني للمعلمين وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

رابعا: الإشراف الإبداعي:

ذكر عايش(2008) أن الإبداع من متطلبات العصر الجديد، والإشراف التربوي أحـوج مـا يكون للإبداع، إذ يضيق عالم اليوم بغير المبدعين؛ وإلا عم الخلـل وسـاد التـأخر واستـشرى التخلف، والمشرف الإبداعي يجب أن يعمل مع الآخرين لا على الآخرين، فهو تـشاركي المبـدأ يستثمر طاقات الجماعة في تحقيق الإبداع، ويتطلب من المشرف التربـوي أن يـشحذ الهمـم، ويحرك الساكن لإخراج أحسن ما يمكن إخراجه في مجال العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين، وبينهم وبين الأقران معاً. إن الإشراف الإبداعي يعمل على تحرير الفكر والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلمين لاستثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهـداف التربويـة، وفي الإشراف الإبداعي يعتمد المشرف التربوي على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقـدراتهم على تطوير أنفسهم وإحداث نقلة نوعية وكمية في مجال العمل التعليمي التعلمي بتجريب طرائق جديدة واشتقاق وتوظيف وسائل تعليمية مميزة، وتنظيم مواقف التعلم وإجراء الاختبارات وتحليلها وتشخيص جوانب الضعف بطريقة إبداعية، ومن صفات المشرف الإبداعي ما يلي:

1- سعة الاطلاع ومرونة التفكير.
2- الدقة في العمل والصبر على المشقة واللباقة في التعامل.
3- الثقة بكفاياته الإنسانية والتربوية والمهنية.
4- التواضع وحسن التواصل.
5- الرغبة في التعلم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.
6- احترام قدرات الآخرين وإن قلت وإن صغرت.

خامسا: الإشراف بالأهداف (نظرية الأشراف بالأهداف):

ذكر عايش (2008) أن المشرف والمعلم يحددان الأهداف من العملية الإشرافية تشاركيا، ويتم تحديد الأدوار والمسؤوليات لكل شخص بدقة، بحيث تؤخذ هذه الأهداف كمعـايير للحكـم علـى الأداء فيما بعد، والإشراف بالأهداف يهتم بالنتاجات ويعزز جانب الضبط الذاتي تحقيقياً للجـودة في كل عمل، وفيه تتحدد الجهود من أجل الوصول إلى نهايات سعيدة وناجحة لكل مسار، ومـن إيجابياته أنه يحقق التقارب في الأفكار بين المشرف التربوي والآخرين وأنه كفيل برفع مـستوى المعلم مهنياً وعلمياً ويجعل الأهداف أكثر واقعية، ويؤدي إلى تحسين عملية التغذية الراجعة مـن خلال تحديد جوانب القوة والضعف تشاركياً وفي مناخ ديمقراطي تعـاوني تـشاوري، وهنـاك خطوات لتطبيق الإشراف بالأهداف في الميدان وهي على النحو الآتي:

1- عقد لقاءات دورية بين المشرف والمعلمين لإجراء تحليل موضوعي وعلمـي للأهـداف، ويتضمن ذلك توحيد الفكر بين المعلمين وتحديد مصادر اشتقاق الأهداف.
2- صياغة وتحديد الأهداف من قبل المشرف والمعلمين معاً ثم كتابتها.
3- تدارس الإمكانات المادية والبشرية الكفيلة بمساعدة المعلم على تحقيق الأهداف، ومعرفـة ملاءمتها للأهداف.
4- تحديد مستويات التمكن التي تعد معايير تستخدم في الحكم على أداء كل معلم.
5- التخطيط الجيد لأساليب الملاحظة، ويقتضي ذلك معرفة دور كل من المعلـم والمـشرف وجمع المعلومات اللازمة لتحقيق الأهداف.
6- تقويم عمليات التخطيط والتوجيه للمشرف.
7- متابعة وملاحظة المعلم بعدد من اللقاءات.
8- مراجعة الأهداف ويتم ذلك في حالة عدم تحقق الأهداف، بحيث يتم التأكد من مـستويات التمكن ومدى شمولية الأهداف ثم إدخال تعديلات عليها ومن ثم تكرار ما سبق.

وذكر السعود (2007) أن من مصادر الإشراف التربوي الحديث ما يلي :

أولاً: الإشراف التربوي من قبل الأقران: (تبادل الزيارات بين المعلمين):

يعد الإشراف من قبل الأقران، أو الزملاء واحداً من مصادر الإشراف التربوي الهامة، والتي تعد أسلوباً منظماً ورسمياً، يسعى لتحسين مهارات المعلمين التعليمية، وتطوير أدائهم الصفي، وتحقيق مشترك وأفضل لحاجات التلاميذ. ولعل أكثر هذه المسميات تداولاً هو تبادل الزيارات بين المعلمين، وتقييم الرفاق. ويعرفه بأنه: أسلوب في الإشراف التربوي يقوم به زميل بزيارة آخر له، لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وضمن خطة محددة، ويتعاون من المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم.

خصائص الإشراف من قبل الأقران:

إن لأسلوب" تقويم المعلمين من قبل الأقران" أو " إشراف الزملاء " أو " النمو المهني المشترك " خصائص رئيسية أربع، وهي:

1- إن العلاقة التي تربط هذا الفريق من المعلمين (اثنين أو أكثر) هي أكثر من مجرد تبادل عشوائي للزيارات الصفية، وإنما هي عملية رسمية وذات بعد مؤسسي.
2- يتفق المعلمون على زيارة صفوف بعضهم بعضاً مرتين على الأقل في السنة الدراسية الواحدة، ومن ثم عقد اجتماع بعدي (اجتماع للتغذية الراجعة) يتلو كل زيارة صفية. ويفضل أن تغطي الزيارة الصفية وقت الحصة الدراسية كاملاً.
3- إن هذه العلاقة التقويمية الإشرافية تخص المعلمين (الزملاء أو الفريق الواحد) وحدهم، وليس للمدير، أو لأي إداري آخر حق التدخل في هذه العملية. وبالرغم من أن للمدير حق تنظيم هذه العملية (عملية تقييم الرفاق)، ومراقبتها من حين لآخر، إلا أن الزيارات الصفية والاجتماعات القبلية والبعدية والنقاش وتبادل الآراء في هذه العملية تخص المعلمين فقط، ولا ينبغي تحت أي حال من الأحوال أن يشارك فيها أي إداري.
4- إن الهدف الذي تسعى إليه عمليه التقويم من قبل الأقران هو لتحسين وتطوير مهارات المعلم (الزميل) التعليمية، وليس لإطلاق أحكام تقييميه تحدد جودة مهاراته التعليمية أو

رداءتها، فغرض هذه العملية تكميلي، أي تكملة عملية التقويم التي يقـوم بهـا المـشرف التربوي أو مدير المدرس.

ثانيا: الإشراف الذاتي (المعلمون يشرفون على أنفسهم)

يقصد بأسلوب الإشراف الذاتي أو أسلوب التقويم الذاتي، تلك العملية التي يقوم بهـا المعلـم بجمع معلومات عن نفسه ومن ثم يصدر أحكامه الخاصة على نفسه فيما يتعلق بأسلوبه الخـاص في التعليم، وذلك من أجل تطوير مهاراته التعليمية وتحسين أداءه الصف.

إن غالبية المعلمين إذا مارسوا عملية الإشراف الذاتي، فإنهم سوف يعدلون، وأحيانا يغيـرون كلياً استراتيجياتهم في التعليم من أجل تطوير أنفسهم مهنياً، وبالتالي بلـوغ مـستوى المعلمـين الفعالين Effective Teachers. إن المتوقع هو أن المعلم إذا ما عـدل فـي سـلوكه الـصفي واستراتيجياته في التعليم بناء على تقويمه الذاتي لنفسه، فإن مدير المدرسة والمـشرف التربـوي سيجدان الكثير من الإيجابيات، والقليل من السلبيات خلال زياراتهما للمعلم. إن لهـذا الأسـلوب الإشرافي (الإشراف الذاتي) مجموعة من الفوائد منها:

1- إن التقويم الإصلاحي الذاتي Formative Self Evaluation هو الهدف النهـائي لأي نظام إشرافي، يرمي إلى رفع كفايات المعلم المهنية. ذلـك أن المعلمـين كغيـرهم مـن المهنيين، يرون أن الدافع الفعال والأوحد الأفضل نحو التغيير، هـو مـا صـدر عـنهم شخصيا.
2- إن استخدام المعلم لهذا الأسلوب، يدفعه لمشاركة زملائه المعلمين في البحث عن وسـائل تنمية كفاءته المهنية.
3- إن معظم المعلمين، وخصوصا تلك الفئة التي تطمح لتحسين مكانتهـا المهنيـة، يعـدون التقويم الذاتي على أنه أكثر أساليب التقويم قبولاً واستحساناً.

من الملاحظ من خلال استعراض الأدب النظري السابق المتعلق بالإشراف التربوي أنه تطور بمراحل عدة حيث انتقل من مرحلة التفتيش إلى مرحلة التوجيه حتى وصل إلى مرحلة الإشراف التربوي. وتبين أيضاً أن الإشراف التربوي عملية ذات غرض رئيس وهو تحسين عملية التعليم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب

متنوعة، لذلك تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين، ونتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب.

ذكر منسي (2003) أن البعض يخلط بين مـصطلح التقـويم Evaluation ومـصطلح التقييم Assessment، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحـسين إلـى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوم، وقوم الشيء أي عدله. أما مصطلح التقييم فيعني: تحديد قيمة الشيء أو مقداره أو إعطائـه قيمـة أو قـدراً. والتقويم هو جزء متكامل من العملية التعليمية، يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بهـا. فـالتقييم: عملية منظمة لجمع المعلومات من أجل اتخاذ القرارات القانونية والتعليمية.

مفهوم التقييم:

ذكرت مصطفى (2010) أن التقييم في الأصل اللغوي من قوم الشيء يعني أنه وضعه بـين ثلاثة أمور إما:

1- أن يقصد عدله وعالج اعوجاجه فجعله مستقيم الهيئة.
2- يقصد بذلك حدد له قيمة سواء كانت هذه القيمة مادية (كم دينار يساوي هذا الشيء)، وحدد له قيمته المعنوية (مقدار ما في الشيء من جمال أو قبح).
3- قوم الشيء بمعنى أصدر عليه حكما (مثلا هذا الشيء مفيد أو غير مفيد).

وعرف عوده (2002) التقييم بأنه: عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداها على وصف الخصائص والصفات وتصدر عليها أحكاماً وقرارات وفق معايير محددة. وعرف دعمس (2007) التقييم التربوي : بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة فـي العمليـة التربوية ومساعداً في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التـي تحـول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العمليـة التربويـة وتحقيـق أهـدافها المرغوبة.

أهمية التقييم التربوي:

أولـت المؤسـسات التربويـة الحديثـة التقييـم أهمـية كبـيرة كونـه مقومـاً أسـاسياً مـن مقومـات العملـية التعليمـية. والعملـية التـي يحكـم بهـا مـدى النجـاح فـي تحقيق الأهداف التربوية، وتكمـن أهمـية التقيـيم كما ذكرهـا منسـي (2003) بمـا يلـي:

1- أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون تقييم فاعل لن تتطور العملية التعليمية، لأن التقييم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة.
2- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، فالتقييم الجيد هو الـذي يحـدد العوامل المسؤولة عن حدوث القصور في هذه البرامج.

التقييم:

3- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي.
4- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديده.
5- تقدير حاجات المعلمين.
6- إثارة دافعية المعلمين.
7- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.
8- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة لعلاجها.

مجالات التقييم التربوي:

تعددت مجالات التقويم التربوي لتشتمل كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقييم كما وضحها منسي (2003) بما يلي:

1- تقييم التعلم Learning Evaluation:
ويتضمن تقييم التعلم تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير درجات بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.
2- تقييم التدريس Teaching Evaluation:
ويشتمل هذا النوع من أنواع التقييم على قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس ودرجة جودته ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

3- تقييم المقررات Subjects Evaluation:

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقييم على تقييم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.

4- تقييم البرامج التعليمية Educational Programs Evaluation:

ويتضمن هذا النوع قياس مدى فعالية برنامج تعليمي أو منهج دراسي معين أو تقييم مكونات برنامج تعليمي معين، وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريب.

تقييم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا:

5- ويشتمل هذا النوع على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب أو تقييم النظم السائدة وتقييم المؤسسات التعليمية القائمة مثل الجامعات والمدارس المنتشرة على المستوى القومي.

مبادئ التقييم:

وضح عارف (2007) مبادئ التقييم وهي على النحو الآتي:

1- تحديد الغرض من التقييم، فإذا كان الغرض غير واضح فمن الصعب الحكم على جدوى التقييم، كما أنه من الصعب التأكد من صحة أية خطوة لاحقة في هذه العملية نحو اختيار أسلوب التقييم المناسب، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات والبيانات
2- اختيار وتطوير أدوات التقييم المناسب.
3- وعي المقيم أو فريق التقييم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقييم.
4- الوعي بخصائص التقييم (الشمول، التوازن، التنوع، الاستمرارية).
5- التأكد من أهمية الجانب الذي تم تقييمه ووضوح خطة التقييم والالتزام بأخلاقياته.
6- الوعي بظروف المدرسة والأفراد والجماعات ذات الصلة بعملية التقييم.
7- المعرفة باهتمامات واحتياجات المتعلمين.
8- الدقة في الحكم على الآخرين.

أنواع التقييم:

وضح الصانع (1990) أنواع التقييم وهي على النحو الآتي:

أولا: التقييم حسب القائمين به:

أي حسب الأشخاص الذين توكل إليهم عملية التقويم وهو نوعان:

1- **التقييم الداخلي:** وهو الذي يقوم به شخص أو مجموعة من الأشخاص المنفذين للبرنامج أو الذين لهم صلة أو علاقة مباشرة بالبرنامج.

مزايا التقييم الداخلي:

- المقيم الداخلي يكون على وعي وإدراك بالبرنامج منذ تنفيذه.
- يكون المقيم الداخلي على علاقة مستمرة ومتواصلة مع منفذي البرنامج والمستفيدين منه.
- يتفهم المقيم الداخلي قنوات الاتصال مع المدرسة والمجتمع المحلي.
- التقييم الداخلي تكلفته قليلة.
- يكون المقيم الداخلي ملماً بالظروف وتفاصيل البرنامج والمدرس.

سلبيات التقييم الداخلي:

- قد تكون هناك مصلحة خاصة للمقيم الداخلي بنتائج عملية التقيم للبرنامج.
- قد يظهر المقيم الداخلي تحيز نحو البرنامج والعاملين على تنفيذه.
- قد يكون المقيم الداخلي مثقلاً بأعباء أخرى وغير متفرغ لذلك.
- قد لا يمتلك المقيم الداخلي المعارف والمهارات للقيام بالتقييم بكفاءة وفاعلية.
- لا يميل المقيم الداخلي عادة إلى مشاهدة وملاحظة سلبيات البرنامج وعمليات تنفيذه، فهو لا يرى إلا الجوانب الإيجابية.

2- التقييم الخارجي: وهو المقيم الذي يتم اختياره للقيام بعملية التقييم من خارج البرنامج بحيث لا يكون له ارتباط مباشر أو غير مباشر بالبرنامج.

مزايا التقييم الخارجي:

- يتمتع بكفاءة عالية وفاعلية للقيام بعمليات التقييم وإعدادا جيدا للتقييم.
- يمتاز بالحيادية والموضوعية (عدم التحيز) لعدم وجود صلة له بأي كان.
- يتحمل العبء الأكبر في عملية التقييم ويتحمل المسؤولية بشكل كامل.
- ليس لديه مصلحة في نتائج عملية التقييم.

سلبيات التقييم الخارجي:

- يحتاج إلى وقت طويل مقارنة مع المقيم الداخلي.
- تنقصه العلاقة المباشرة والمستمرة في العمل مع الأفراد، لذلك تنقصه المعلومات والبيانات الآنية.
- ينظر إلى المقيم الخارجي على أنه غريب عن الأفراد المرتبطين بالبرنامج.
- ارتفاع تكلفة المقيم الخارجي.
- قد لا يتناسب وقت المقيم الخارجي مع وقت القائمين على تنفيذ البرنامج.

ثانيا: التقييم حسب وقت إجراءه:

يقسم إلى أربعة أقسام هي:

1- التقييم التمهيدي أو تقييم الملائمة أو التقييم القبلي:

وهو التقييم الذي يتم قبل تطبيق البرنامج أو تجريبه، وذلك من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول البرنامج ومكوناته، ويمتاز هذا النوع بما يلي:

- يساعد على معرفة جميع الظروف التي لها علاقة بالبرنامج.
- يطلق على هذا التقييم " تقييم الملائمة " وذلك لأن هذا النوع يتم استخدامه للتعرف إلى درجة ملاءمة المعلومات والبيانات على من يطبق عليهم البرنامج.
- يفيد هذا التقييم في معرفة وتحديد المهارات التي يمتلكها العاملون، مما يسهل تحديد الأدوار المطلوبة منهم لذلك يسمى " التقييم القبلي ".

2- التقييم التطويري أو التقييم البنائي أو التقويم التكويني:

يتم هذا التقييم أثناء تطبيق البرنامج وتنفيذه بشكل متسلسل ومتتابع كلما كان ضرورة له، حيث يفيدنا فيما يلي:

- تزويد العاملين بالتغذية الراجعة لإصدار أحكام يمكن توظيفها في تطوير البرامج من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف.
- يتصدى هذا التقييم لمحتويات البرنامج ومدى ملاءمة الوسائل والطرائق المستخدمة في تطبيقه (هذا يشير إلى استمرارية التقييم).
- هذا النوع من التقييم مرن ويتم داخل البرنامج، ويسمح بتطوير وتحسين الإجراء، ويبدأ من بداية البرنامج وينتهي بانتهاء البرنامج.

3- التقييم النهائي:

وهو التقييم الذي يستخدم للحكم على البرنامج ككل لاتخاذ القرار الذي يرتبط بالبرنامج وذلك لإجراء التعديلات أو الاستمرارية فيه أو إيقافه أو إلغائه. والغرض من التقييم النهائي هو "التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة من البرنامج".

4- التقييم التتبعي أو المتابعة:

وهو الذي يبحث في الآثار البعيدة والمستمرة للبرنامج، وذلك للحصول على بيانات ومعلومات تساعد متخذي القرار على تطوير البرنامج ومعرفة جوانب القوة والضعف ودرجة ملاءمته للمجتمع.

ثالثا: التقييم حسب الشمولية: ويقسم إلى:

1- التقييم المكبر أو الكلي:

وهو الذي يتناول البرنامج بشكل عام أو مجمل البرامج ككل والتي تعنى بها الإدارة التربوية، وذلك للتعرف إلـى درجـة تحقيقـا لأهدافهـا (تقييم كلي للنظام التربوي)، مثلا:

" برامج إعداد المعلمين" أو " برامج تقييم أداء المعلمين".

2- التقييم المصغر أو الجزئي:

وهو الذي يتناول جزئيات برنامج للحكم على هذه الجزئيات أو الأنظمة الفرعية للنظام التربوي مثل: "برامج الإشراف التربوي" أو "برامج المناهج".

رابعا: التقييم حسب درجته الشكلية "الجهة القائمة": ويقسم إلى:

1- التقييم الشكلي أو الرسمي:

وهو التقييم الذي يرتكز على الأسلوب العلمي والأدوات، بحيث تقوم به مؤسسة تعتمد الدقة العلمية والموضوعي.

2- التقييم غير الشكلي أو غير الرسمي:

وهو الذي يمارسه الناس، والذي يرتكز على انطباعات وآراء شخصية يدلي بها الأفراد عامة، ويمكن توظيف هذا النوع لإجراء التقويم الرسمي، وهو غير دقيق ونتائجه غير دقيقة.

خامسا: التقييم حسب المعلومات والبيانات: ويقسم إلى:

1- التقييم الكمي:

وهو التقييم الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) والتي يتم الحصول عليها باستخدام أدوات القياس مثل (الاختبارات، الاستبيانات، ...الخ) مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات.

2- التقييم النوعي:

وهو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية باستخدام أساليب أو أدوات مثل (المقابلات، الملاحظات، ...الخ) مما يمكن توظيفه في توضيح الصورة حول وسائل مبحوثة.

سادسا: التقييم حسب الامتداد المكاني أو الرقعة المكانية: ويقسم إلى:

1- التقييم الواسع:

وهو التقييم الذي يتناول البرنامج الذي يطبق وينفذ بكامل رقعته المكانية مثل " تقييم محو الأمية " في دولة ما.

2- التقييم الضيق (المحلي):

وهو التقييم الذي يتناول منطقة معينة ضمن الامتداد المكاني مثل " تقييم محو الأمية في محافظة معينة".

سابعا: التقييم حسب طبيعة معالجة البيانات: ويقسم إلى:

1- التقييم الوصفي:

وهو التقييم الذي يقوم على جمع البيانات ومعالجتها بحيث يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية، ويعمل المقيم على وصف ما يتعلق بالبرنامج معتمداً على الإحصاء الوصفي.

2- التقييم التحليلي:

وهو التقييم الذي يستخدم فيه أساليب الإحصاء التحليلي، وهو أكثر تعقيدا من التقييم الوصفي، إذ يتم تحليل نتائج البرنامج بمتغيراته ليتم التعرف إلى جزيئات أخرى قد تكون ساهمت في إنجاح البرنامج أو إضعافه.

3- التقييم المقارن:

وهو التقييم الذي يتم فيه مقارنة نتائج عملية التقييم بنتائج تقييمية أخرى لبرامج مماثلة للبرنامج نفسه لفترات سابقة مع التحليل للإيجابيات والسلبيات والتفسير والتعليل للوصول إلى صورة أكثر دقة عن البرنامج لإصدار الأحكام ومساعدة متخذي القرار من خلال هذه العمليات.

ثامنا: التقييم حسب الموقف من الأهداف: ويقسم إلى:

1- التقييم المعتمد على الأهداف:

يرتكز هذا التقييم على أن كل برنامج له أهدافه المحددة، فيسعى هذا التقييم للتأكد من درجة تحقيق البرنامج لأهدافه.

2- التقييم البعيد عن الأهداف:

يرتكز هذا التقييم على فلسفة أن البرنامج قد يحقق أهدافا ليست محددة مسبقا، سواء أكان ذلك إيجابياً أم سلبياً، وبالتالي فإنه في كثير من الأحيان تكون أهداف البرنامج ليست

واضحة إذ تكون غامضة أو أنها قد تكون فيها بعض التناقضات، لذا يجب أن نبحث في نتائج البرنامج والآثار الناتجة عنه سواء أكانت محددة بأهداف أم لا.

تاسعا: **التقييم حسب فلسفته:** ويقسم إلى:

1- التقييم التجريبي:

وهو التقليدي الذي يعتمد على الأسلوب العلمي والبحث الذي تبنى نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس وعادة يشار إليه في التجارب (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية).

2- التقييم الإجرائي (المتطور):

وهو الذي يتم فيه الحصول على استنتاجات من خلال الأفراد لتوظيفها بشكل صحيح باستخدام الأدوات التي تزودنا بها. ويمكن أن نلجأ إلى حوار بين المقيم والأفراد أو التعرف إلى الآثار الناتجة عن البرنامج، ويشتمل المعطيات الناتجة عن البرنامج لتزويد متخذي القرار بها لاتخاذ القرار.

مما سبق ذكره في الأدب التربوي المتعلق بالإشراف التربوي والتقييم، يتبين أهمية الإشراف الترب وي في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وعلى ذلك فالمشرف التربوي يجب أن يتصف بصفات المقيم الذي يطبق مبادىء التقييم الصحيحة وذلك للوقوف على نقاط القوة عند المعلم لتقويتها ونقاط الضعف لتعديلها وتحسينها وذلك حتى يتسنى للمشرف التربوي والمعلم تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: الدراسات السابقة

تم الرجوع الى مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وفيما يأتي استعراض لهذه الدراسات وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث على النحو الآتي:

الدراسات العربية

دراسة الكيلاني (2002) هدفت إلى تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته وذلك من خلال إعداد قائمة الكفايات من خلال

إجابات مشرفي التربية الإسلامية والمعلمين عليها تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمحافظة. وبلغت عينة الدراسة (30) مشرفا و(350) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة تحقق (46) كفاية موزعة على سبعة مجالات، وعدم تحقق (21) كفاية. وجاء ترتيب المجالات بحسب استجابات معلمي التربية الإسلامية على النحو الآتي: "العلاقات الإنسانية، التخطيط، والنمو العلمي والمهني للمشرف، وتنمية المعلمين مهنيا، والتقويم والامتحانات، والتدريس، وتطوير المناهج وطرائق التدريس. وضعف أداء مشرفي التربية الإسلامية في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس. وأداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على الكفايات جميعها بحسب استجابات معلمي التربية الإسلامية كان بمستوى متوسط.

دراسة الخوالدة (2002) هدفت بيان دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وبلغت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المادة في مدارس لواء الجامعة التابعة لمديرية عمان الثانية والبالغ عددهم (165) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت درجة النسبة المئوية على جميع المجالات لدور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (0,64). وعلى مجال إدارة الصف (0,71) وعلى مجال التقويم (0,66) وعلى مجال التخطيط (0,64) وعلى مجال الأساليب والوسائل والأنشطة (0,58). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق لدور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة عيده (2003) هدفت التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين. بلغت عينة الدراسة من (173) مشرفا تربويا و(318) مديراً ومديرة و(882) معلما ومعلمه، وأظهرت نتائج الدراسة ضعفا في استخدام بعض الأساليب والمهام الإشرافية مثل: التعلم عن بعد، قلة عدد الزيارات الإشرافية المخطط لها، قلة عدد اللقاءات الدورية بين المعلمين والمشرفين، قلة إجراء بحوث ميدانية للمشكلات التربوية، وجاءت أبعاد الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً وحسب الأهمية كما يلي: الإشراف التربوي في المرتبة الأولى، أسس اختيار المشرفين في

المرتبة الثانية، أبعاد تدريب المشرفين التربويين والتنظيم في المرتبة الثالثة، ومهام المشرف التربوي في المرتبة الأخيرة.

دراسة العابدين (2006) هدفت إلى قياس درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهماتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة الزرقاء. بلغت عينتها (500) معلماً ومعلمة، وجميع المشرفين والمشرفات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية التربوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات متوسطة في جميع المجالات. وأن درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظرهم مرتفعة في جميع المجالات عدا المجال الإداري فكانت درجة ممارسته متوسطة.

دراسة القطابري (2006) هدفت إلى التعرف مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للأساليب الاشرافية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (169) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المجالات مرتبة تنازليا كما يلي: "أسلوب التدريس، التقويم والامتحانات، العلاقات الإنسانية، النمو العلمي المهني للمشرف، التخطيط للتدريس، تنمية المعلمين مهنيا، تطوير المناهج وطرائق التدريس". وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة على أي مجال من مجالات الدراسة.

دراسة العجمي (2007) هدفت إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. بلغت عينة الدراسة (300) مشرفاً و(925) معلما، وأظهرت نتائج أن واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت تميز بدرجة متوسطة في توافر الكفايات المهنية للمشرفين وفي قيامهم بمهامهم وممارستهم لأساليب الإشراف، وفي مدى

رضاهم عن مركزهم الإداري. وأن واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت تميز بدرجة عالية في الالتزام بأسس اختيار المشرفين التربويين.

دراسة الهاجري (2007) هدفت الى التعرف إلى دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة المعلمين. بلغت عينة الدراسة (198) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية.

دراسة أبو شرار (2009) هدفت إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن لتطوير العملية التربوية بناء على وجهة نظر المعلمين. بلغت عينة الدراسة (455) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة على الأداة ككل. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث تُعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، وتبعاً لمتغير طبيعة المادة الدراسية ولصالح المعلمين الذين يدرسون المواد العلمية.

دراسة مجدلاوي (2011) هدفت إلى التوصل إلى بناء أنموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وبناء أدواته الخاصة به. بلغت عينة الدراسة (2061) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من بين المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات الصعوبة للفقرات المتضمنة بمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم تراوحت ما بين (0.1- 0.79)، في حين تراوحت معاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة بالدرجة على المعيار الخاص بها ما بين (0.2- 0.79)، ومعاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل ما بين (0.11 – 0.76). إن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت ما بين (0.37) في حالة معيار النمو المهني و(0.69) في حالة معيار القياس والتقييم.

الدراسات الأجنبية

دراسة ماكونـي(McConney, 2003) بهدف فحـص برنامـج (BCPSS) (Baltimore City Public School System) في تقييم أداء المعلمين وسبل تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وذلك بالاستفادة من هذا البرنامج لبناء أدوات تقييم الأداء والوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم بهدف تحسين أدائهم. بلغت عينة الدراسة (183) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود نتائج سلبية من قبل المعلمين الذين أجابوا عن فقرات الاستبيان نحو استخدام برنامج (BCPSS) لتقييم الأداء حيث اعتبره 26% من المعلمين أنه محفز للعمـل في حين اعتبره 47% منهم أنه ليس كذلك بل إنه سبب يمثل خروج المعلمين من المهنة. وأن ما نسبة 24% من المعلمين غير مؤهلين في المجال الذين يقومون به، أي أنهم يدرسون مواد ليست من تخصصاتهم.

وجاءت دراسة أيفز ورولي (Ives & Rowley, 2005) بهدف بيان تطور الإشراف التربوي وأثر ذلك التطور على العملية الإشرافية في أستراليا، بلغت عينة الدراسة (21) مشرفا يحملون درجة الدكتوراه و(12) طالبا من الطلبة الذين يدرسون الإشراف في أستراليا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة أبدوا ارتياحهم إلى طرق التدريس المقدمة والطرق التدريسية التي أسهمت في زيادة كفاءتهم التوجيهية. وأن اختيار المشرف للبدء بالعملية الإشرافية تتم من خلال مقدرة المشرف التربوي على اختيار المواضيع التي تقترن بالعملية الإشرافية، ووجود الخبرة التربوية والمقدرة على تطوير علاقات جيدة بين المشرفين والمعلمين، وإحراز التقدم الواضح في المجالات الأخرى للعملية التوجيهية، كما بين هؤلاء المشرفون أن هذه المقدرات تقترن في أغلب الأحيان بالمشرفين من ذوي الخبرة.

وقام ميراندا (Miranda, 2006) بدراسة في ولاية كاليفورنياعنوان هدفت إلى تحري النظام الحالي لتقويم المعلم وأثره على ممارسات المعلم، ومدى إدراك الإداريين والمعلمين لفعالية تقييم المعلمين في المدارس الثانوية ذات الأداء العالي. وتضمن مجال البحث معلومات عن خلفية المعلم، وتقييم المعلم، والتقويم المستمر للمعلم والجهد المدرسي، والثقافة المدرسية، والفعالية الشخصية

الالتزام تجاه التعليم. وبعد الاطلاع على الوثائق الموجودة لدى الولاية والمقاطعة، وكذلك الموجودة في المدرسة، تم تحليل (18) من أصل (19) مسحاً للمعلمين، وافق (14) معلماً على إجراء مقابلات، وتم إجراء مقابلة مع إداري واحد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود عدة عوامل غير عامل عملية تقويم المعلمين كان لها تأثير في نجاح المدرسة، ومن ضمن هذه العوامل: "القيادة لدى المعلم، والتعاون المشترك ما بين الطلاب والمعلمين، والمهارات والانضباط المعتمد على التعلم من المشاريع، والتركيز على إنجازات الطالب وعلى المجتمع التعليمي الصغير". وأشارت المعطيات إلى أن التحسن في ممارسات المعلم وانجازات الطالب في هذه المدرسة لا يمكن أن يعزى لعملية تقويم المعلم.

وهدفت دراسة بوكاما (Bouchahamma, 2007) إلى تقديم وصف لنماذج الإشراف التي يفضلها المعلمون في كندا. بلغت عينة الدراسة (382) معلماً في سبع مناطق جغرافية في كندا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في هذه المناطق الجغرافية السبع يفضلون نماذج مختلفة للتقييم. وأن المعلمين في منطقة مونتريال يفضلون عدم وجود تقييم على عكس المعلمين في المناطق الاخرى. فيما يفضل معلمي منطقتي وينبغ وتورنتو التقييم بوساطة مديري المدارس.

أما دراسة كايريس والميدا (Caires & Almeida, 2007) "هدفت التعرف إلى تصورات المعلمين في لشبونة في البرتغال عن الجوانب الإيجابية للممارسات الإشرافية في أثناء قيامهم بممارسة التدريس. بلغت عينة الدراسة (244) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقات الإنسانية بين المعلم والمشرف التربوي تعد من الجوانب الرئيسة في العملية الإشرافية. وأن وجود التفاعل الايجابي بين المعلم والمشرف التربوي يؤدي إلى تحسن في أداء المعلم في غرفة الصف وبخاصة في مجال مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها من خلال عملهم في مهنة التدريس.

أما دراسة اوغوفبو (Oghuvbu, 2007) هدفت الكشف عن النتائج السلبية الناتجة عن الإشراف غير الفعال، والايجابيات الناتجة عن الإشراف الفعال في المدارس. بلغت عينة الدراسة (645) معلما و (855) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن نقص الإشراف التربوي أدى إلى ظهور جوانب سلبية عند الطلاب والمعلمين نحو المدرسة مما أثر على الانضباط المدرسي، وعلى أداء المعلمين، كارتفاع ظاهرة التسرب من المدارس من قبل الطلاب والمعلمين نتيجة لعدم

وجود الرقابة عليهم، بالإضافة الى ارتفاع نسبة الشغب عند الطلاب، والانحطاط في القيم الأخلاقية عندهم، والتخريب في ممتلكات المدرسة. وبينت الدراسة أن هذا النقص ربما يعود إلى نقص في الإمكانيات المادية والإمكانيات البشرية في قسم الإشراف في وزارة التربية. وبينت النتائج أن الإشراف الفعال يحسن من تأثير المعلمين والمديرين ومن تحسن أداء الطلاب الأكاديمي حيث يساهم في إيجاد سلوكيات منظمة من قبل المعلمين والطلاب، وإيجاد بيئة مدرسية يسودها الاحترام، وبيئة تعليمية صحيحة، كما يساهم في إيجاد علاقات اجتماعية ودية بين المعلم والطالب، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف المدرسية المرجوة.

أما دراسة كل من براندت، وماثرس، وأوليفا، وبراون، وهيس (Brandt, Mathers, Oliva, Brown, & Hess, 2007) هدفت إلى دراسة آراء المديرين حول أنظمة التقييم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية لأداء المعلمين. تم اختيار (216) منطقة جغرافية من الغرب الأوسط حيث قام (140) مشارك بتزويد الدراسة بأبحاث عن السياسات والطرق المتبعة في تقييم المعلمين، إذ تم ترميز السياسات والطرق باستخدام (13) سؤالاً معتمدا على تقييم أداء المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تم التميز بين سياسات التقييم بين المعلم الجديد والمعلم الخبير. تغيب العديد من السياسات التقييمية الناجحة كنتيجة منطقية للتقييم غير المرضي. معظم تقارير التقييم تمثل التقييم المرحلي الذي يستخدم لدعم قرارات التثبيت في العمل أو إنهاء الخدمة أكثر من استخدامها في التطوير المهني. القليل من سياسات التقييم تبنى على التدريب للتقييم. مصطلحات التقييم الغامضة فتحت المجال لترك العديد من سياسات التقييم بحاجة للتفسير.

أما دراسة لانسمان (Lansman, 2007) هدفت إلى بيان فيما إذا كانت عملية تقويم المعلم تؤثر على أداء المعلم لصالح الطالب في مدرسة ثانوية في إحدى المناطق الحضرية، وذلك من خلال تحديد أثر عملية التقويم التي تربط ما بين تقويم المعلم وفعالية المعلم وانجازات الطالب. وأجريت الدراسة في المدارس الابتدائية المتقدمة في مقاطعة لوس انجلوس جنوب ولاية كاليفورنيا. بلغت عينة الدراسة (190) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أنه إذا كانت هناك قيادة قوية، وتعاون، ومساءلة، كانت عملية التقويم فعالة في تحسين ممارسة المعلم. لم يكن هناك ارتباط ما بين القصد والممارسة فيما يخص التطبيق الكامل لتصميم عملية تقويم المعلم المتبعة في المقاطعة.

وجاءت دراسة سميث وتيلما (Smith & Tillema, 2007) بهدف استخدام معايير تقييم المعلمين باستخدام البورتفوليو Portfolio (الحقائب التعليمية للمعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نوعين من الأدوات لجمع البيانات وهي: الاستبيان والمقابلة المفتوحة. بلغت عينة الدراسة (350) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في عملية تصنيف الحقائب واستخدام المعايير في تقديم الحقائب. أهمية اتباع التقييم للحقائب بالمقابلة المفتوحة الأمر الذي يفتح المجال للمعلمين لتبرير جودة ونوعية الحقيبة.

وقام تامارا وكارول (Tamara & Carol, 2008) بدراسة عنوانها "تدريب المشرفين في لندن" هدفت الدراسة إلى معرفة الطرق الإشرافية الحديثة التي يتبعها المشرفون التربويون في لندن للإشراف على المعلمين. بلغت عينة الدراسة (177) متدربا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أداء المشرفين الذين التحقوا بالدورة التدريبية أفضل من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالبرنامج التدريبي.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتضح من خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة مدى الأهمية التي يحظى بها موضوع الإشراف التربوي، وأهمية دوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية. ويتضح أيضاً من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك تنوعاً في المواضيع والأهداف والنتائج المتحصلة بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من هذه الدراسات، ويرى الباحثين أن إجراءات الدراسات السابقة تتوافق والمنهجية العلمية، فجاءت العينات ممثلة للمجتمعات الاصلية، وجاءت الأدوات مناسبة لطبيعة البحث. وبخصوص موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فهي وإن تشابهت معها في الموضوع إلا أنها تعد الوحيدة، في حدود معرفة الباحثان، والتي قامت ببناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: ستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بهدف تعرف واقع تقييم مشرفي التربية الإسلامية أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية العاملين بالمدارس الحكومية في الأردن والبالغ عددهم (4752) معلما ومعلمة منهم (2113) معلما و (2639) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2013/2012م.

عينة الدراسة: تكونت عينتة الدراسة من معلمي التربية الاسلامية في مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان وهي سبع مديريات (لواء قصبة عمان، لواء الجامعة، لواء القويسمة، لواء سحاب، لواء ماركا، لواء وادي السير، لواء ناعور) وذلك لكونها تضم أكبر عدد من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وتعتبر هذه المديريات السبع في العاصمة عمان العينة المتوفرة في مجتمع الدراسة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغ عدد عينة الدراسة (520) معلما ومعلمة، منهم (222) معلما و(298) معلمة. وذلك بنسبة 10% من أفراد عينة الدراسة، ويظهر في الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة.

جدول(1) توزع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الخبرة

فئة المتغير	أقل من6 سنوات	6 - 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	الكلي
العدد	59	216	245	520

أداة الدراسة:

قام الباحثان بتطوير استبانة لتقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلمي المدارس الحكومية في الأردن، وذلك بالرجوع للأدب النظري والاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة الهاجري (2006) ودراسة القطابري (2006) ودراسة الخوالدة (2000). واشتملت الاستبانة على (43) فقرة، أعطي لكل فقرة من فقراتها وزناً مدرجاً وفقاً لسلم (ليكرت) الخماسي. وأعطي أعلى تدرج للاستجابة خمس درجات، وهي أوافق بدرجة كبيرة جداً، وأدنى درجة للاستجابة درجة واحدة، وهي أوافق بدرجة قليلة جداً. واستخدام التدريج التالي لأغراض تصنيف المتوسطات الحسابية على أداة الدراسة ومجالاتها وفقراتها، بهدف إصدار الحكم على استجابات المعلمين: المتوسطات

الحسابية من 1 – 2.33 تقابل درجة تطبيق ضعيفة. المتوسطات الحسابية من 2.34 – 3.67 تقابل درجة تطبيق متوسطة. المتوسطات الحسابية من 3.68 - 5 تقابل درجة تطبيق كبيرة.

صدق أداة الدراسة:

تم اعتماد صدق المحتوى لهذه الأداة من خلال عرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم ومن مشرفين تربويين في مديريات التربية والتعليم، وذلك لإبداء رأيهم في كل فقرة من ناحية (مناسبة الفقرة، وضوح الصياغة، وانتماء الفقرة). وتم تعديل الفقرات رقم (8،4،2) من المجال الأول، والفقرات رقم (1، 2، 3، 6، 7، 9) من المجال الثاني، والفقرات رقم (3، 4) من المجال الرابع، والفقرات رقم (3، 4، 5) من المجال الخامس، ومن ثم صياغة الاستبانة بصورتها النهائية. بعد أن تم الإبقاء على الفقرات التي نالت (80%) من موافقة المحكمين، وبذلك أمست الأداة بصيغتها النهائية مكونة من (43) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي التخطيط، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، والتقويم.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة بلغ عددهم (40) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول (2) قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة. وهي قيم تشير إلى صلاحية أداة الدراسة للتطبيق.

جدول(2) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	معامل الثبات
التخطيط	0.83
تنفيذ الدرس	0.84
إدارة الصف	0.82
الوسائل التعليمية	0.83
التقويم	0.78
الكلي	0.87

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: وتمثل بالخبرة وهي ثلاث فئات: (أقل من 6 سنوات)، (6 – 10 سنوات)، (10سنوات فأكثر).

المتغير التابع: درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل مجال وفقرة.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وتحليل التباين الأحادي المتعدد. واختبار شيفيه للكشف عن دلالات الفروق.

للإجابة عن السؤال الثالث: تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس. وتم تعرف درجة ملاءمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن وذلك من خلال عرضه على خبراء متخصصين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الاجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم؟ وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الدراسة، والجداول التالية تبين نتائج ذلك، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجالات أداة الدراسة والكلي:

للاجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم للمجالات و(الكلي) مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
2	تنفيذ الدرس	4.47	0.33	1	مرتفع
4	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	4.46	0.40	2	مرتفع
3	إدارة الصف	4.46	0.38	2	مرتفع
1	التقويم	4.43	0.45	4	مرتفع
5	التخطيط	4.43	0.37	4	مرتفع
	الكلي	4.45	0.26		مرتفع

يتبين من الجدول (3) أن تقدير جميع مجالات أداة الدراسة كان مرتفعا، وأكبر تقدير كان لمجال "تنفيذ الدرس" وبلغت قيمة متوسطه الحسابي (4.47) وبانحراف معياري (0.33)، وربما يعزى ذلك إلى تركيز اهتمام المعلمين على تنفيذ الدرس لأنه الهدف الأساسي لعملية التدريس وهو إيصال المعلومة إلى الطالب والتأكد من وصولها وفهمها. وكان أقل تقدير لمجالي "التخطيط والتقويم "حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (4.43) وبانحراف معياري (0.37) و (0.45) على التوالي، وربما يعزى ذلك إلى اعتقاد عينة الدراسة أن مجال التخطيط والتقويم ليس بأهمية باقي المجالات لذلك كان تقديرهم مرتفعا لهذين المجالين غير أنه جاء بالمرتبتين الأخيرتين. وجاء التقدير الكلي لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم مرتفعاً، وكان متوسطه الحسابي (4.45) وبانحراف معياري (0.26). وهذا يدل على رضا عينة الدراسة عن الأنموذج المقترح.

واتفقت النتيجة السابقة لهذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهاجري (2007) والتي تمثلت في أن دور مشرفي التربية الإسلامية في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة مرتفعة. واختلفت النتيجة السابقة لهذه الدراسة مع نتيجة دراسة العابدين (2006) والتي كانت نتيجتها بأن درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية التربوية من وجهة نظر المعلمين متوسطة في جميع المجالات.

ثانياً: نتائج إجابات المعلمين عن كل مجال من مجالات الدراسة:

1- مجال تنفيذ الدرس:

للاجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم	4.62	0.52	1	مرتفع
12	يركز على تنمية القيم والاتجاهات بين الطلبة.	4.56	0.50	2	مرتفع
5	يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.	4.56	0.54	2	مرتفع
6	يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.	4.56	0.56	2	مرتفع
7	يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.	4.50	0.62	5	مرتفع
4	يقدم تغذية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.	4.46	0.56	6	مرتفع
3	ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى	4.45	0.58	7	مرتفع
8	يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.	4.42	0.55	8	مرتفع
9	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات	4.42	0.60	8	مرتفع
2	يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل إلى الأصعب.	4.39	0.54	9	مرتفع
10	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.	4.38	0.62	10	مرتفع
11	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.	4.32	0.59	11	مرتفع

يتبين من الجدول (4) أن جميع الفقرات كانت درجة تقديرها مرتفعة، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (1) وهي (يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.62) وبانحراف معياري (0.52)، وربما يعود ذلك إلى أهمية التمهيد للدرس وأهميـة إثـارة دافعية الطلبة نحو التعلم، حتى يكون للطلبة الحب والرغبة في التعلم وسرعة الفهم والاسـتيعاب وتحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية في ايجاد جيل واع ومتسلح بسلاح العلم. وكان أقل تقدير للفقرة رقم (11) وهي (يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة) وبلغت قيمـة متوسـطها الحسابي (4.32) وبانحراف معياري (0.59). وربما يعزى ذلك إلى تركيز المعلم علـى إنهـاء المنهاج الدراسي وشرحه وتوضيحه للطلبه ليتمكنوا من فهمه بالشكل الصحيح؛ لأن المعلم مقيـد بوقت محدد خلال الفصل الدراسي. وإذا كان لدى المعلم زيادة في الوقت خلال الفصل الدراسـي فعليه أن يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.

2- مجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية:

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.	4.56	0.58	1	مرتفع
5	يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.	4.52	0.62	2	مرتفع
2	يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.	4.43	0.55	3	مرتفع
4	يستثمر البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.	4.34	0.60	4	مرتفع
3	يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات...) في الموقف الصفي	4.30	0.75	5	مرتفع

يتبين من الجدول (5) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (1) وهي (يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.56) وبانحراف معياري (0.58)، وربما يعزى ذلك إلى التطور والتقدم التكنولوجي في جميع نواحي الحياة، والذي شمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية التي انتقلت من مرحلة التلقين إلى مرحلة التفكير، ومن مرحلة النظري إلى مرحلة العملي والمتمثلة باستخدام الأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية والتي بدورها تشجع على ترسيخ المعلومة عند الطلبة، وتشويقهم وجذب انتباههم إلى تلقي المعلومة بشتى الوسائل والأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية. وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية التأكيد على معلميهم بتفعيل استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية. وكان أقل تقدير للفقرة رقم (3) وهي (يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات...) في الموقف الصفي)، وربما يعزى ذلك إلى تركيز المعلم على أسلوب المحاضرة في الحصة، ولكن على المعلم أن يتنبه إلى أهمية توظيف تكنلوجيا المعلومات في العملية التعليمية التعلمية، وإلى أهمية إشراك الطلبة في استخدامها مما يساعد على تثبيت المعلومة في أذهان الطلبة.

3- إدارة الصف:

للاجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إدارة الصف مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
9	يستخدم عبارات وألفاظ ملائمة مع الطلبة داخل الصف.	4.62	0.54	1	مرتفع
1	يعمل على ايجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.	4.55	0.53	2	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
8	يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف	4.48	0.54	3	مرتفع
6	يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.	4.45	0.56	4	مرتفع
5	يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.	4.44	0.56	5	مرتفع
4	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.43	0.56	6	مرتفع
7	يحافظ على خطوط اتصال إنسانية مع الطلبة.	4.41	0.61	7	مرتفع
3	يمتلك القدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.	4.39	0.62	8	مرتفع
2	يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.	4.35	0.54	9	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (6) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة (9) وهي (يستخدم عبارات وألفاظ ملاءمة مع الطلبة داخل الـصف) وبلغـت قيمـة متوسـطها الحسابي (4.62) وبانحراف معياري (0.54)، ويعزى إلى أن هذا أمر طبيعي من معلم التربيـة الإسلامية صاحب الخلق والقدوة الحسنة لطلبته والنموذج في تعامله الراقي مع طلبته ومع الناس أجمعين، وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية توجيه معلميهم نحو انتقاء الألفـاظ الحـسنة والملائمة مع الطلبة داخل وخارج الصف وحتى عند ملاقاتهم خارج المدرسة، أو في المسجد أو في أي مكان آخر. وهذا الخلق لا يقتصر فقط على معلم التربية الإسلامية بل على جميع المعلمين الإتصاف بهذا الخلق الطيب في تعاملهم مع طلبتهم. وكان أقل تقدير للفقرة رقم (2) وهي (يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة) وبلغت قيمة متوسـطها الحـسابي (4.35) وبـانحراف معيـاري (0.54). وربما يعزى ذلك إلى اهتمام معلم التربية الإسلامية بنشر المودة والمحبة بـين الطلبـة حتى يكونوا كالجسد الواحد في علاقاتهم فيما بينهم، وحتى لا ينتـشر بيـنهم الحقـد والكراهيـة والبغضاء والحسد، وحتى لا يشعر أي الطالب بالنقص بين زملائه وهذا ما يدعو إليه مجال ديننا الحنيف دائما من المحبة والمودة والأخوة والصداقة الطيبة. وتعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة ليس أمر خاص بمعلم التربية الإسلامية دون غيره، ولكن على جميع المعلمين في المدرسـة أن يهتموا بذلك لما سبق ذكره آنفا. وهذا يدل على أن اهتمام مشرفي التربية الإسلامية يجـب أن لا يقتصر فقط على إعطاء الدرس بكفاءة وتميز، والاطلاع على سجلات المعلم فقط، فلا بـد مـن

التركيز على تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة لما في ذلك من نشر المودة والمحبة والاحترام بين الطلبة. وربما جاء تقدير هذه الفقرة أقل لأن اهتمام المعلمين والمشرفيهم ينصب على المـادة الدراسية من خلال توضيحها وتبسيطها للطلبة ثم الاهتمام بالعلاقات الانسانية بين الطلبة.

4- مجال التقويم:

للاجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
8	يركز على استمرارية التقويم.	4.61	0.55	1	مرتفع
7	يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.	4.60	0.57	2	مرتفع
1	يتابع واجبات الطلبة ويصححها بدقة.	4.52	0.56	3	مرتفع
6	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.	4.45	0.58	4	مرتفع
3	يفعل التقويم الذاتي لدى الطلبة.	4.41	0.60	5	مرتفع
5	يستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.	4.40	0.57	6	مرتفع
4	يحلل نتائج الاختبارات كميا ونوعيا ويفسرها.	4.37	0.64	7	مرتفع
2	يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة.	4.35	0.56	8	مرتفع

يتبين من الجدول (7) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعـاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (8) وهي (يركز على استمرارية التقويم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.61) وبانحراف معياري (0.55)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (2) وهي (يراعي التقويم التكويني والختامي في

الحصة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.35) وبانحراف معياري (0.56). وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مجال "التقويم "كان تقديرها "مرتفعاً "، وأكبر تقدير كان للفقرة (8) وهي (يركز على استمرارية التقويم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.61)، وربما يعزى ذلك إلى أهمية استمرارية التقويم، وتقديم تغذية راجعة لبيان مدى استيعاب الطلبة للمعلومات المقدمة، وترسيخ المعلومات في أذهان الطلبة، وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية ضرورة التأكيد على ملعميهم بتطبيق استراتيجيات التقويم المناسبة لتتحقق الأهداف الخاصة للحصة ولموضوع الدرس. وكان أقل تقدير للفقرة رقم (2) وهي (يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.35) وهو تقدير مرتفع، وربما يعزى ذلك إلى أهمية هذين التقويمين أثناء عرض الدرس وفي نهايته أيضا، لما في ذلك من تقديم تغذية راجعة للمعلم عما قدمه وقام بشرحه للطلبه أثناء الحصة، وأيضا يقف المعلم على مدى استيعاب الطلبة للمعلومات والدرس الذي تم شرحه، ويقيس المعلم بذلك ما تم إنجازه في الحصة، والوقوف على ما لم يستوعبه الطلبه حتى يقوم بإعادته بطريقة أخرى، حتى يتسنى للطلبه فهم جميع عناصر الدرس وبذلك تترسخ المعلومات في أذهان الطلبة بفضل هذين التقويمين

5- مجال التخطيط:

للإجابة عن فقرات هذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر.	4.59	0.63	1	مرتفع
9	يواكب المستجدات التربوية خاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.	4.48	0.61	2	مرتفع
3	يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل الوضوح والشمول والزمن المناسب.	4.48	0.63	2	مرتفع
5	ينوع في النتاجات التعليمية.	4.47	0.56	4	مرتفع

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
4	ينوع في استراتيجيات التدريس.	4.44	0.54	5	مرتفع
6	يوزع وقت الحصة توزيعا مناسبا يراعي نتاجات الدرس واستراتيجياته.	4.44	0.55	5	مرتفع
2	يعد خطة واضحة تنسجم مع النتاجات التربوية والتعليمية.	4.38	0.58	6	مرتفع
8	يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.	4.37	0.56	7	مرتفع
7	يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.	4.26	0.52	8	مرتفع

يتبين من الجدول (8) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (1) وهي (يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.59) وبانحراف معياري (0.63)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية التخطيط اليومي لكل درس ولكل حصة من قِبل المعلم، وذلك حتى يتسنى للمعلم تحديد الأهداف الخاصة لحصته وعدم الخروج بعيداً عن موضوع الدرس. وكان أقل تقدير للفقرة رقم (7) وهي (يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (4.26) وهو تقدير مرتفع، وبانحراف معياري (0.52). وربما يرجع ذلك إلى اهتمام مشرفي التربية الإسلامية بالخطط العلاجية التي تعالج ضعف الطلبة، مما ينعكس على المعلمين وذلك بامتلاكهم المهارة الكافية واللازمة لعمل خطط لمعالجة ضعف الطلبة، وهذا يدل على ضرورة الاهتمام بالطلبة الضعاف وعدم إغفالهم وذلك لأنهم يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام والمتابعة المستمرة والتدرج معهم حتى يتمكنوا من الاستيعاب والفهم أسوة بزملائهم في الصف وهذا من باب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغير الخبرة)؟ وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية

بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب الخبرة، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 6 سنوات	4.31	0.44
	6 – 10 سنوات	4.43	0.35
	10 سنوات فأكثر	4.47	0.36
	الكل	4.43	0.37
تنفيذ الدرس	أقل من 6 سنوات	4.37	0.41
	6 – 10 سنوات	4.46	0.29
	10 سنوات فأكثر	4.50	0.33
	الكل	4.47	0.33
إدارة الصف	أقل من 6 سنوات	4.29	0.58
	6 – 10 سنوات	4.48	0.34
	10 سنوات فأكثر	4.48	0.35
	الكل	4.46	0.38
الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	أقل من 6 سنوات	4.30	0.53
	6 – 10 سنوات	4.44	0.42
	10 سنوات فأكثر	4.46	0.46
	الكل	4.43	0.45
التقويم	أقل من 6 سنوات	4.32	0.44
	6 – 10 سنوات	4.49	0.38
	10 سنوات فأكثر	4.47	0.40
	الكل	4.46	0.40
الأداة ككل	أقل من 6 سنوات	4.32	0.36
	6 – 10 سنوات	4.46	0.24
	10 سنوات فأكثر	4.48	0.25
	الكل	4.45	0.26

يتبين من الجدول (9) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة قيمة ولكس لامدا 0.96	التخطيط	1.15	2	0.58	4.24	*0.02
	تنفيذ الدرس	0.85	2	0.43	3.90	*0.02
	إدارة الصف	1.80	2	0.90	6.10	*0.00
	الوسائل التعليمية	1.18	2	0.59	2.82	0.06
	التقويم	1.38	2	0.69	4.30	*0.01
	الأداة ككل	1.15	2	0.56	8.17	*0.00
الخطأ	التخطيط	70.39	517	0.14		
	تنفيذ الدرس	56.53	517	0.11		
	إدارة الصف	76.45	517	0.15		
	الوسائل التعليمية	108.25	517	0.21		
	التقويم	82.99	517	0.16		
	الأداة ككل	36.48	517	0.07		
المجموع	التخطيط	71.54	519			
	تنفيذ الدرس	57.38	519			
	إدارة الصف	78.25	519			
	الوسائل التعليمية	109.43	519			
	التقويم	84.37	519			
	الأداة ككل	37.63	519			

يتبين من الجدول (10) أن الفروق في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم كانت على جميع المجالات ما عدا مجال (الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية)، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شيفيه، والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

جدول (11) نتائج اختبار شيفيه لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

المجال	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من 6 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.16	0.02
تنفيذ الدرس	أقل من 6 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.13	0.02
إدارة الصف	أقل من 6 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.18	0.01
		6 – 10 سنوات	0.19	0.00
التقويم	أقل من 6 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.15	0.03
		6 – 10 سنوات	0.16	0.02
الأداة ككل	أقل من 6 سنوات	10 سنوات فأكثر	0.15	0.00
		6 – 10 سنوات	0.14	0.00

يتبين من الجدول (11) ما يلي:

بالنسبة لمجالي (التخطيط وتنفيذ الدرس): كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) وبين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر). وربما يعزى ذلك إلى أن ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) هم أصحاب خبرة في تدريس مادة التربية الإسلامية، ويمتلكون مقدرة في التخطيط وتنفيذ الدرس، فهم يمتلكون الدافعية والنشاط في عطائهم وتدريسهم لمادة التربية الإسلامية مطبقين استراتيجيات التدريس والتقويم بكفاءة عالية أكثر من ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات)، فهم قدوة لغيرهم في التخطيط المبني على الأسس العلمية والمنهجية الصحيحة، والتميز في تنفيذ الدرس بكفاءة. وكذلك فهم قد تعرضوا لمرات عديدة من التقييم على الأنموذج الإشرافي القديم، وبالتالي فهم الأقدر بحكم خبرتهم على معرفة مثالب هذا

الأنموذج ومعرفة إيجابيات الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

بالنسبة لمجالي (إدرة الصف والتقويم): كانت الفروق بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) وبين ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (6 – 10 سنوات) وبين ذوي الخبرة(اقل من 6 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (6 – 10 سنوات). إن إدارة الصف والتقويم هي أعمال تحتاج جهد ونشاط ليس له مثيل فهما أعباء ثقيلة وذوي الخبرة (6 – 10 سنوات) هم أهل لحمل هذه الأعباء من ضبط الطلبة في الصف والمقدرة على متابعة واستمرارية التقويم الذي يحتاج إلى نشاط وذهن صافي أكثر من غيرهم من ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) وذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر).

بالنسبة للأداة ككل يتبين من الجدول (11) أن الفروق كانت بين ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر) وبين ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (10 سنوات فأكثر)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (6 – 10 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أقل من 6 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (6 – 10 سنوات). ويمكن أن يعزى ذلك إلى مناسبة الأنموذج المقترح لأصحاب الخبرات الأعلى، مما يشير لصلاحية النموذج كون أصحاب الخبرات الأعلى قد تعرضوا لمرات عديدة من التقييم على الأنموذج الإشرافي القديم، وبالتالي فهم الأقدر بحكم خبرتهم على معرفة مثالب الأنموذج المعمول به في وزارة التربية والتعليم الأردنية، ومعرفة إيجابيات الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟ للإجابة عن السؤال تم إجراء التحليـل العـاملي بطريقة المكونـات الرئيـسية (Principal Component Analysis) لبحـث العوامـل المسؤولة عن الأداء على المقياس (الأنموذج المقترح)، والجدول (12) يبين قـيم الجـذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للعوامل

جدول (12) الجذور الكامنة و نسبة التباين المفسر للعوامل على المقياس

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين التراكمية %
1	9.24	21.49	21.49
2	3.32	7.72	29.21
3	2.87	6.67	35.87
4	2.21	5.140	41.01
5	1.96	4.56	45.57
6	1.63	3.79	49.36
7	1.45	3.37	52.72
8	1.35	3.13	55.85
9	1.19	2.76	58.62
10	1.12	2.60	61.21
11	1.09	2.52	63.73
12	1.06	2.47	66.20
13	.934	2.18	68.38
14	.89	2.07	70.45
15	.86	1.10	72.45
16	.76	1.76	74.20
17	.74	1.71	75.91
18	.69	1.60	77.51
19	.66	1.54	79.05
20	.62	1.44	80.49
21	.57	1.32	81.81
22	.54	1.26	83.06
23	.52	1.20	84.27
24	.50	1.17	85.43
25	.46	1.06	86.49
26	.45	1.04	87.53
27	.43	.99	88.53
28	.42	.98	89.51
29	.49	.97	90.48
30	.39	.92	91.40
31	.37	.87	92.26
32	.37	.85	93.12

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين التراكمية %
33	.35	.81	93.92
34	.31	.73	94.65
35	.31	.71	95.36
36	.30	.69	96.05
37	.28	.66	96.71
38	.28	.66	97.37
39	.28	.64	98.01
40	.25	.57	98.58
41	.24	.56	99.14
42	.21	.50	99.64
43	.16	.37	100.00

يلاحظ من الجدول (12) أن (12) عاملا كانت قيم الجذر الكامن لها ذات دلالة (أكبر من واحد صحيح)، كما يلاحظ أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (9.24)، وأن نسبة التباين المفسر للعامل الأول تساوي (21.49%)، والجدول (13) يبين قيم تشبع الفقرات على العوامل.

جدول (13) تشبع الفقرات على العوامل المستخلصة للمقياس

المجال	رقم الفقرة	العوامل											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الضغوط	1	0.36	0.19	0.38	-0.05	0.20	0.13	-0.04	-0.48	0.09	0.07	-0.04	0.39
	2	0.47	0.06	0.41	0.03	0.03	0.23	0.04	0.14	0.24	-0.10	-0.22	0.38
	3	0.41	0.16	0.39	0.10	0.21	0.16	-0.18	-0.22	0.19	0.03	-0.07	0.30
	4	0.57	0.04	0.13	0.08	0.22	0.12	-0.23	0.15	0.21	-0.07	0.19	-0.17
	5	0.51	-0.03	0.34	-0.02	0.16	0.07	-0.29	0.14	0.10	0.01	0.12	-0.21
	6	0.43	-0.00	0.52	0.02	0.17	0.10	-0.14	0.07	-0.08	-0.13	0.03	-0.33
	7	0.42	0.10	0.40	-0.03	0.10	0.17	0.05	-0.02	-0.37	0.23	-0.06	-0.22
	8	0.42	-0.00	0.34	0.26	0-.05	0.13	0.12	0.04	-0.55	-0.03	-0.09	0.03
	9	0.42	0.11	0.20	0.370	-0.22	0.29	0.20	-0.09	-0.26	0.05	-0.26	-0.06
نقص في مهارات التدريس	1	0.32	-0.10	0.13	0.24	0.09	-0.41	-0.10	-0.11	-0.00	0.43	0.26	0.09
	2	0.37	-0.11	0.17	0.28	-0.05	-0.47	0.03	0.30	-0.05	-0.02	0.14	0.15
	3	0.45	-0.07	0.11	0.35	0.02	-0.40	0.13	0.19	-0.05	0.01	0.23	0.04
	4	0.46	-0.19	0.06	0.42	-0.04	-0.23	0.22	0.00	0.05	-0.05	0.00	0.16
	5	0.46	-0.13	0.00	0.48	-0.26	-0.10	0.23	-0.21	0.18	-0.18	-0.08	-0.13
	6	0.47	-0.16	.00	.36	-0.35	-0.16	0.13	-0.27	0.22	-0.22	-0.11	-0.14
	7	0.54	-0.04	0.07	-0.30	-0.26	-0.14	-0.11	-030	0.12	0.20	0.03	-0.19
	8	0.47	-0.18	0.18	-0.20	-.42	-0.07	-0.15	0.16	0.21	-0.09	0.09	0.03
	9	0.55	-0.11	0.11	-0.31	-0.42	-0.09	-0.03	-0.09	-0.00	0.09	-0.05	0.07
	10	0.50	-0.29	0.08	-0.42	-0.36	0.02	0.00	0.07	-0.12	0.01	-0.06	0.09
	11	0.50	-0.16	0.07	-0.38	-0.35	-0.00	-0.06	0.00	-0.18	0.07	0.11	0.02
	12	0.47	-0.26	-0.07	-0.14	-0.45	0.13	-0.17	0.07	0.05	-0.01	-0.01	-0.02
إدارة الصف	1	0.45	0-.24	-0.18	-0.04	0.34	-0.08	0.09	-0.16	0.19	0.40	-0.06	-0.23
	2	0.48	-0.34	-0.14	-0.04	0.25	0.08	0.11	0.37	0.16	0.23	-0.22	-0.02
	3	0.50	-0.45	-0.12	-0.15	0.23	0.01	0.14	0.19	0.06	0.05	-0.18	0.03
	4	.56	-0.40	-0.21	-0.09	0.23	0.00	0.04	0.04	0.00	0.11	-0.18	0.01
	5	0.56	-0.42	-0.18	-0.07	0.30	0.03	0.04	-0.09	-0.14	-0.10	-0.08	0.01
	6	0.45	-0.47	-0.20	-0.10	0.25	0.08	0.08	-0.09	-0.16	-0.24	0.15	-0.02
	7	0.56	-0.36	-0.19	-0.11	0.18	0.17	-0.03	-0.22	-0.08	-0.24	0.26	0.07
	8	0.46	-0.26	-0.24	0.08	0.14	0.21	0.02	-0.16	0.02	-0.33	0.36	-0.02
	9	0.45	-0.17	-0.30	0.17	-0.08	0.24	0.10	0.10	0.16	0.12	-0.10	0.13

المجال	رقم الفقرة	العوامل											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الوسائل التعليمية	1	0.44	0.42	0.03	-0.28	0.05	-0.15	0.27	-0.22	0.08	0.04	0.13	0.11
	2	0.35	0.33	0.09	-0.25	.060	0.01	0.35	0.36	0.08	-0.13	0.14	0.16
	3	0.39	0.47	0.03	-0.34	0.05	-0.02	0.45	-0.01	0.05	0.10	0.08	-0.08
	4	0.42	0.48	-0.06	-0.18	0.09	0.01	0.35	0.07	-0.02	-0.08	0.17	-0.04
	5	.462	.450	-.141	.080	-.111	.221	.247	.020	.121	-.013	.033	-0.31
التدريس	1	0.48	0.33	-0.18	-0.09	0.20	-0.30	-0.21	-0.21	-0.01	-0.05	-0.08	-0.12
	2	0.53	0.30	-0.12	-0.02	0.08	-0.19	-0.25	0.24	0.13	-0.22	-0.18	-0.08
	3	0.56	0.39	-0.22	-0.01	0.13	-0.20	-0.19	-0.02	-0.04	-0.16	-0.26	-0.08
	4	0.51	0.36	-0.23	-0.05	0.06	-0.20	-0.17	-0.02	-0.20	-0.13	-0.30	0.06
	5	0.53	0.31	-0.27	-0.05	0.03	-0.15	-0.23	0.03	-0.17	-0.08	-0.03	0.15
	6	0.42	0.24	-0.37	0.06	-0.06	0.15	-0.24	0.12	-0.21	0.15	0.26	0.19
	7	0.51	0.29	-0.36	0.29	-0.13	0.36	-0.17	0.08	0.05	0.22	0.11	-0.02
	8	0.45	0.31	-0.40	0.36	-0.11	0.30	-0.18	0.06	0.11	0.14	0.14	0.03

يلاحظ من الجدول (13) أن (38) فقرة تشبعت على العامل، وباقي الفقرات الخمس الأخرى كانت قيم تشبعها على العامل الأول أكبر من (0.3) ولكن تشبعت على عوامل أخرى بدرجة أكبر حيث تشبعت الفقرة (1) من البعد الأول على (العامل الثاني عشر)، وتشبعت الفقرة رقم (6) من البعد الأول على (العامل الثالث)، وتشبعت الفقرة رقم (2) من البعد الرابع على (العامل الثامن)، والفقرتين (3،4) من البعد الرابع تشبعتا على (العامل الثاني). وبناء على ذلك تم اعتماد (أنموذج الإشراف المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن)، وقد تم عرض الأنموذج على محكمين مختصين من أساتذة الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية ومن مشرفين تربويين، وقد طلب منهم تحكيم الأنموذج المقترح والحكم على (مدى انتماء الفقرة للمجال، وشمولية المجال الواحد ووضوح الفقرات وسلامتها اللغوية والعلمية، وإضافة)، وقد اتفق المحكمون على صلاحية الأنموذج المقترح لتقييم معلمي المدارس التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وعليه فإن الدراسة الحالية تقترح الأنموذج التالي لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن:

الرقم	المجال الأول: التخطيط	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط
1	يعد خطة واضحة تنسجم مع النتاجات التربوية والتعليمية.				
2	يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل: (الوضوح والشمول والزمن).				
3	ينوع في استراتيجيات التدريس.				
4	ينوع في النتاجات التعليمية.				
5	يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.				
6	يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.				
7	يواكب المستجدات التربوية وخاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.				

المجال الثاني: تنفيذ الدرس					
1	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم.				
2	يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل الي الاصعب.				
3	ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى.				
4	يقدم تغذية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.				
5	يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.				
6	يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.				
7	يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.				
8	يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.				
9	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات.				
10	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.				
11	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.				
12	يركز على تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة.				

المجال الثالث: إدارة الصف					
1	يعمل على إيجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.				
2	يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.				
3	يمتلك المقدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.				
4	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.				
الرقم	**المجال الأول: التخطيط**	**ممتاز**	**جيد جداً**	**جيد**	**متوسط**
5	يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.				
6	يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.				
7	يحافظ على خطوط اتصال انسانية مع الطلبة.				
8	يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف.				
9	يستخدم عبارات وألفاظا ملائمة مع الطلبة داخل الصف.				
المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية					
1	يستخدم الأدوات والأجهزة االمتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.				
2	يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.				
3	يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات....) في الموقف الصفي.				
4	يستثمر البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.				
5	يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.				
المجال الخامس: التقويم					
1	يتابع واجبات الطلبة ويصححها بدقة.				
2	يستخدم استراتيجيات تقويم وأدوات متنوعة تتناسـب مـع النتاجات التعليمية للدرس.				
3	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.				
4	يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.				
5	يركز على استمرارية التقويم.				

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- تطبيق الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من قِبل المعنيين في وزارة التربية والتعليم من مشرفي التربية الإسلامية بعد تطبيقه لأكثر من مرة للإطمئنان إلى درجة ثباته.
- توعية المعلمين وبخاصة معلمي التربية الاسلامية بهذا الانموذج وتعريفهم بالمهام الموكلة إلى المشرفين التربويين والمهمات التعليمية التي ينبغي التركيز عليها.
- إجراء دراسات أخرى تتصل بالموضوع من قبيل التحقق من أثر المؤهل التعليمي في درجة تقدير المعلمين لهذا الأنموذج.

المراجع

الحبيب، فهد إبراهيم (1996) التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، دراسة نحو إعداد دليل التوجيه في دول الخليج العربي، الرياض/السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحماد، سعاد إبراهيم(2000) معوقات فاعلية الإشراف التربوي لمديـنة الريـاض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل (2002) الإشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته، (ط1)، عمان، دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر(2002) دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهـة نظـر المعلمـين أنفسهم، دراسات،29(2)، 41-65.

دعمس، مصطفى نمر(2007) استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان، الأردن: دارغيداء للنشر والتوزيع.

الدليمي، عبدالرزاق (2005) في اقتصاديات التعليم، (ط3)، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

الرشيد، خالد ارشيد (2000) تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمـ ـة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس البادية الشمالية، رسالة ماجستيـر غير منشـورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

السعود، راتب (2007) الاشراف التربوي: مفهومـ ـ ـه ونظرياتـه وأساليبـه، عمان، طـارق للخدمات المكتبية.

سليم، محمد حامد (1986) الاستراتيجيات الإدارية، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

السنحي، خالد (2002) ملامح من الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، مجلة التربية، 3(4)، 52-92.

سنقر، صالحة (2008) الإشراف التربوي، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

الشريف، محمد (2000) الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الإسلامية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصانع، محمد عبدالله (1990) تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، الكويت، الكويت: المركـز العربي لبحوث التربية لدول الخليج.

العابدين، محمد زين (2006) درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عارف، سامي(2007) أساسيات الوصف الوظيفي، عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد جميل (2008) تطبيقات قي الإشراف التربوي، ط1، عمان، الأردن: دار المـسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالهادي، جودة (2006) الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس، عمان، الأردن: دار الثقافة.

العجمي، فلاح ضويحي (2007) أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عوده، أحمد(2002) القياس والتقويم في العملية التدريسية، عمان، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عيده، محمد سليمان عبدالله (2003)، واقع الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة دراسة استطلاعية لواقعه وأهميته وأبعاده، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القطابري، خالد محمد يحيى(2006) مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستر غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

الكيلاني، أحمد (2002) تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

مجدلاي، جمانا عيسى موسى (2011) أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المساعيد، أحمد (2004) مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقته بمستوى الكفايات التعليمية والروح المعنوية لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

منسي، محمود عبدالحليم (2003) التقويم التربوي، (ط3)، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

الهاجري، عبدالله سعيد(2007) دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

Brandt, CH, Mathers,C, Oliva, M, &Hess,J(2007), Examining district guidance to school on teacher evaluation policies in the Midwest Region, REL Midwest Regional Educational Laboratory At Learning Point Associates, Rel 2007- No.030.

Bouchamma, Yamina, (2007), Evaluating Teaching Personnel, Which Model of Supervision do Canadian Teacher Prefer? School Administration, Vol.8(4).p11-34.

Boyan, Norman J. (Editor) (1988), Handbook of Research on Educational Administration. New York: Longman.

Caires, S. & Almedia (2007), Positive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers Perspective. European Journal of Psychology of Education, 22(4):515-528.

Ives, Glenice & Glenn Rowley. (2005), Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: Ph. D. Students Progress and Outcomes School of Nursing & Midwifery Monash University Australia, Victorian Curriculum and Assessment Authority, Australia Studies in Higher Education. Vol 30(5), pp 535-555.

Lansman, Roberta Rosalin (2007), A Case Study of Teacher Evaluation and Supervision at aHigh – achieving Urban Elementary School. Ed,D University of Southern California, California, USA

McConney, Andrew, (2003), Quest for Quality, Recruitment, Retention, Professional Development, and Performance Evaluation of Teacher and Principals in Baltimora Citys Public School, Florida Gulf coast University. Evaluaation and Research Group Office (ERGO).

Miranda, Denise,A. (2006), A case Sutdy of the California Teacher Evalution System and Impact Upon Teacher Practice in an Alternative Education High- performing Urban High School. Ed.D, University of Southern California, California, USA.

Oghuvbu, Enamiroro, Patrick (2007), Determinants of Effective and Ineffective Supervision in School: Teachers Perspectives. Department of Educational Administration and Policy Studies Delta State University.

Smith, K, & Tillema, H, (2007), Use of Criterria in Assessing Teaching Portfolios: Gudgemental Practices in Summative Evaluation Scandinavian: Journa Educational Research, Vol.51. pp103-140.

Tamara L. Kaiser, Carol F. Kuechle r. (2008), Training Supervisors of Parishioners: Analysis of Efficacy. Clinical Supervisor. 27(1). P76-96