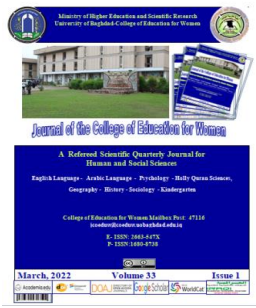
March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X



مجلة كلية التربية للبنات
مجلة فصلية علمية محكمة للعلوم الإنسانية والاجتماعية تصدرها كلية التربية للبنات-
جامعة بغداد-العراق
Journal of the College of Education for Women
A Refereed Scientific Quarterly Journal for Human and Social Sciences Issued by the College of Education for Women-University of Baghdad-IRAQ

Received: November 24, 2021
تاريخ الاستلام: ٢٠٢١/١١/٢٤
Accepted: March 23, 2022
تاريخ القبول: ٢٠٢٢/٣/٢٣
Published: March 31, 2022
تاريخ النشر الإلكتروني: ٢٠٢٢/٣/٣١
DOI: https://doi.org/10.36231/coedw.v33i1.1562

The Reality of Evaluating Teacher Performance in the Sultanate of Oman in Light of Global Models

Moza Ali Al shiyadi[1], Salim Saleem Al Ghanboosi[2], Aisha Salim Al-Harthi[3]
Sultan Qaboos[1]
Sultan Qaboos University-College of Education[2,3]
S121657@squ.edu.om[1]
ghnbousi@squ.edu.om[2]
asa@squ.edu.om[3]

Abstract

The aim of the research is to reveal the reality of teacher performance evaluation in the Sultanate of Oman in light of some global models. The study followed a qualitative descriptive research design. Seven forms of teacher formative and summative assessments were analyzed. Besides, an analytical template was developed, consisting of six areas related to the teaching performance of teachers. These included: lesson planning and preparation, learning environment, education, professional development, student academic, and community and parental partnership. The study reached a number of results; the most notable is the lack of change of forms for more than a decade despite the rapid development of the educational system in the sultanate in areas close to the teacher. It has also found that the formative evaluation focuses only on his/her rile in the classroom, such as lesson planning, preparation and learning environment. Further, it does not focus on his/her role outside the classroom, such as professional development, and community and parental partnership. Additionally, this evaluation is not based on any professional standards. Therefore, its tools, standards, and assessment need to be improved. The study has also shown that the final evaluation needs do not have sufficient standards. Additionally, both types of assessments do not relate to each other. Based on these results, the study has

واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان في ضوء بعض النماذج العالمية

موزة بنت علي الشيادية[١]، سالم بن سليم الغنبوصي[٢]، عائشة بنت سالم الحارثية[٣]
جامعة السلطان قابوس[١]
قسم الأصول والإدارة التربوية -جامعة السلطان قابوس[٢،٣]
S121657@squ.edu.om[1]
ghnbousi@squ.edu.om[2]
asa@squ.edu.om[3]

المستلخص

يهدف البحث إلى الكشف عن واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان في ضوء بعض النماذج العالمية، بتطبيق المنهج الوصفي بأسلوب المنحى النوعي؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدت بطاقة لتحليل المحتوى تتضمن ستة محاور ترتبط بأداء المعلم؛ هي: التخطيط والتحضير، والبيئة الصفية، والتعليم، والتنمية، والإنماء المهنيَّ، وتقدُّم الطلبة دراسيّاً، والشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور، وبعد تطبيق إجراءات الموثوقية من خلال المصداقية والاعتمادية، حُللت سبع وثائق رسمية تُستعمل لتقييم أداء المعلم في التقييمَيْن البنائي والختامي في ضوء تلك النماذج، وقد تم تحليل الوثائق باستعمال طريقة تحليل المحتوى أو المضمون. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: أن وثائق تقييم أداء المعلم لم يتم تغييرها منذ عقد من الزمان؛ على الرغم من التسارع في تطوير منظومة التعليم في سلطنة عمان في جوانب أخرى تتعلق بالمعلم. وأنَّ التقييم البنائي لأداء المعلم يركز على أداء المعلم التدريسي المرتبط بالموقف الصفي كالتخطيط والتحضير وإدارة البيئة الصفية، في حين أنَّه لا يركز على تقييم أداء المعلم المتعلق بأدواره المهنية خارج الغرفة الصفية، كالتنمية والإنماء المهني، والشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور؛ فضلاً عن أن هذا التقييم لا يستند إلى معايير مهنية. وأظهرت النتائج أيضاً أنَّه به حاجة إلى تطوير في أدواته ومعاييره وطرائق تطبيقه، ومن جانب آخر توصلت الدراسة إلى أنَّ التقييم الختامي لأداء المعلم لا يحتوي على معايير كافية للتقييم، فضلاً عن أن التقييمَيْن البنائي والختامي لا يرتبطان ببعضهما. وأوصت الدراسة بتطوير تقييم أداء المعلم في سلطنة عمان من خلال بعض الإجراءات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: بطاقة تحليل المحتوى، تقييم أداء المعلم، التقييم البنائي للمعلم، التقييم الختامي للمعلم

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

recommended to improve teacher performance evaluation in the Sultanate of Oman.

Keywords: Content Analysis Card, final teacher evaluation, teacher formative evaluation, teacher performance evaluation.

١-المقدمة

يُعَدُّ التعليم المحرك الأساس الذي من خلاله تتقدم المجتمعات والشعوب في شَتَّى قطاعاتها؛ إذ يُلْقَى على عاتق الحكومات المسؤولية الكبرى لتطوير جميع مجالاتها من خلال مخرجات تعليمية قوية؛ وبذلك يصبح من الصعب تحقيق التنمية الاقتصادية والبشرية في البلدان التي لا تعمل على الاهتمام بالتعليم ومدخلاته الأساسية، ويُعَدُّ المعلم من أهمِّ تلك المدخلات، فالتعليم الجيد بكل قطاعاته لا يقوم إلا على أداء المعلم عند مستوى كفاءة معيَّن؛ ولذلك حَظِيَ تقييم الأداء باهتمام كبير من الباحثين في علوم الإدارة والاقتصاد والموارد البشرية وعلم النفس.

فسياسات ونظم التقييم وأساليبه من المعايير المُهِمَّة للحكم على مستوى جودة المنتَج التعليمي؛ إذ أشارت دراسات بحثية كثيرة إلى أن أداء المعلم هو العامل الأكثر أهمية الذي يُحَدِّد مدى أهمية تعليم الطالب؛ لارتباط أداء المعلم بشكل مباشر بالمكاسب التي يُحَقِّقها الطلبة من العملية التعليمية، وبمكاسب المدرسة في تَحَقُّق أهدافها ككل (Greenberg & LoBianco, 2018)،

وبذلك يُعدُّ أداء المعلم من القضايا التربوية الأساسية عالميًّا، الذي تعقد كثيرا بتسارع التطور العالمي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابع، وقد وجد اعترافاً قوياً من علماء التربية؛ أن مهامَّ المعلم اليوم باتت كثيرة ومتنوعة؛ ففي دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (٢٠١٦) توصَّلَ الباحثون إلى قائمة مهامٍ للمعلم في الوقت الحالي، تتكون من (٢٥) خمسةٍ وعشرين صِنْفًا من المهامِّ، كما أن الكثير من الدراسات قَدَّمَتْ مهاما متنوّعةً للمعلم؛ كدراسة الحميري (٢٠١٢) وجابر (٢٠١٧) و Sieberer-Nagler (2016) وغيرها من الدراسات، وأكد الشراري (٢٠١١) على أنه: فضلًا عن مُهِمَّة المعلم في التدريس؛ فإنَّ هناك مهامَّاً أساسية زادت من أعباء المعلم، ولكنَّها ضِمْنَ الدور الرئيس للمعلم؛ كالمناوبات، وريادة الفصول، ومتابعة الأنشطة المدرسة، وغيرها.

وفي ضوء تَضَخُّمَ قائمة المهامِّ الموكَلة للمعلم حَدَا بالباحثين بشأن أداء المعلم إلى تقسيمها إلى أقسام مختلفة؛ فعلى سبيل المثال في دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (٢٠١٦) قَسَمَتْ قائمة المهامِّ المكوَّنة من (٢٥) مُهِمَّة إلى خمس مجموعات من الأدوار؛ هي: الأدوار التدريسية، والأدوار المؤسسية، والأدوار التعاونية، وأدوار التعلُّم وتكوين العلاقات. وبذلك تشكل هذه الأدوار عناصر أداء المعلم.

وقد أشار ماكجريجور وكارترايت McGregor & Cartwright (2011) إلى أنَّ أداء المعلم ما هو إلا قدرة المعلم على التواصل بشأن موضوع ما، وتَسَلْسُل ذلك التواصل بمنطقية، والمعلومات التي يمتلكها المعلم بشأن كيفية تعلُّم الطلبة. في حين يرى فاريل Farrell (2010) أن أداء المعلم، مَهْمَا تَنَوَّعَ بين الفني والإداري؛ إلا أنَّه يرتبط دائمًا بحجم ما يحصِّلُهُ الطالب من معارف وعلوم متنوعة.

وعلى الرغم من أن تقييم أداء المعلم يُعَدُّ لَبِنَةً مُهِمَّةً في أنظمة التعليم الفاعلة، إلاَّ أنَّه لا يمكن إغفال أنَّ عملية التقييم تلك ليست أمرًا سهلًا United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO,2014). ونظرًا لتلك الصعوبة يصبح من المُنْصِفِ أن نُعَزِّزَ حاجة المؤسسات التعليمية إلى تَبَنِّي نُظُم تقييم شَفَّافَة وعادلة لأداء المعلم (الحروب، ٢٠١٩)؛ تساعد في تسهيل هذه المُهِمَّة للمسؤولين وذوي الاختصاص، مما أدى إلى تصميم وتطوير العديد من النماذج العلمية التي تعتني بتقييم أداء المعلم؛ منها على سبيل الأمثلة: نموذج مورزانو (The Marzano Teacher Evaluation Model)، وغيرها، التي هدفت في مجملها إلى الوصول لمقاييس عادلة لأداء المعلم، وقد تناولت الدراسة الحالية ثلاث نماذج مختلفة لتقييم أداء المعلم؛ لم تعتمد إلى بعضها في تصاميمها إلا أنها تتشابه في بعض الجوانب، وهي: نموذج مورزانو (The Marzano Teacher Evaluation Model) (Marzano, Frontier & Livingston, 2011,pp.111-164) ، ونموذج تشارلوت دانيلسون (The Framework For Teaching Evaluation Instrument) (Danielson, 2013)، ونموذج القيمة المضافة Value- Added Measurement (VAMS) جرين (Green,2014)؛ لتشخيص واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عمان، من خلال دمج معايير النماذج الثلاثة السابقة، بهدف تشخيص الواقع واقتراح ما يناسب من توصيات لتطوير ذلك إلى الأفضل.

وعلى الرغم من أنَّ عملية تطوير نظام التعليم في سلطنة عُمَان في المدة (١٩٧٠م – ٢٠٠٠م) صُنِّفَتْ على أن ها غير مسبوقة، ولا يُشْبِهُها حِرَاكٌ تنمويٌّ في القطاع التعليمي في أيِّ بلد آخر في العالم (مجلس التعليم، ٢٠١٤)، إلا أنَّ الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم العمانية واتحاد المنظمات النيوزلندية أشارت إلى أن النتائج التي تُحَقِّقُها سلطنة عُمان على مستوى العالم في تَعَلُّم الطلبة والمستويات التحصيلية؛ دُونَ تَوَقُّعات الحكومة ودونَ المأمول بالمقارنة مع حجم الإنفاق (وزارة التربية والتعليم واتِّحَاد المنظَّمات النيوزلندية، ٢٠١٧).

ونظرًا للدور الأساسي للمعلم في تَعَلُّم الطلبة؛ فهو بذلك يتحمَّل بعض المسؤولية تِجَاهَ تلك النتائج المتواضعة التي حصل عليها الطلبة خلال الأعوام الماضية، كنتيجة السلطنة الأخيرة في الاتجاهات الدولية International (Results in Mathematics and Science) (TIMMS) في العلوم والرياضيات (٢٠١٩) للصف الثامن

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

لمادة العلوم فقد حصلت على ٤٥٧ نقطة، في حين أنَّ الدولة الأولى في التقييم ذاته هي سنغافورة التي حصلت على (٥٩٥) نقطة (تقرير الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات، ٢٠١٩)، أيْ بفارق ١٣٨ نقطة وعلى وفق ذلك تصبح متابعةُ تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان ضروريَّةً ومُهِمَّةً، في وقت يصبح التركيز فيه على تطوير المنظومة التعليمية بشكلٍ عامٍ مطلبًا مُلِحًّا، من هنا تناولت العديد من الدراسات العُمَانيَّة قضية تقييم أداء المعلم بشيء من التفصيل؛ التي أَكَّدَتْ جميعُها على ضرورةَ تطوير نظام تقييم أداء المعلم المطبَّق في المدارس العُمَانيَّة الحكومية، ومن بين تلك الدراسات دراسة اليافعي (٢٠١٠) التي كان من المُلْفِت في نتائجها التي حصلت على "أهمية عالية جِدّاً" النتيجة التي تنص على "إضافةً المشروعات والبرامج التي يشارك فيها المعلم" تضاف كمعيار لتقييم أداء المعلم، وجاءت دراسة الغافري (٢٠٠٧)، لتوضِّح أن تطوير أدوار المديرين في مجال شؤون العاملين وشؤون الطلبة في ضوء المحاسبة جاء بإمكانية متوسطة؛ مما يُفْسِح مجالاً لتطوير نُظُم التقييم والمحاسبة.

وتؤكِّد "رؤية عمان ٢٠٤٠" على تنمية القدرات الوطنية من خلال هدفين أساسيين هما: نظام تعليمي يَتَّسِم بالجودة العالية، والشراكة المجتمعية ونظام ممكِّن للقدرات البشرية في قطاع التعليم، هذا بدوره يشير أن النظام التعليمي الحالي بحاجة إلى تطوير ليتسع لتحقيق أهداف هذه الرؤية، ولا بُدَّ من تطوير معايير تقييم أداء المعلم؛ لتشتمل على معايير تتعلق بالشراكة المجتمعية، ومعايير أخرى تتعلق بتمكين القدرات البشرية (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٩).

وانطلاقا مما سبق وبناءً إلى دراسة بحثية تاريخية أَجْرَاها الفريق البحثي ذاته بعنوان " التطور التاريخي لتقييم أداء المعلم في سلطنة عمان" المنشورة في ٢٠٢١م، التي تَتَبَّعَتِ التطوُّر التاريخي لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، وأوصتْ بضرورة الكشف عن الواقع الحالي؛ من أجل تطوير استراتيجيات جديدة لتقييم أداء المعلم، وتبعا لذلك يمكن تحديد الفجوات البحثية التي تعمل الدراسة الحالية على سَدِّها فيما يلي:

- علميا، تسعى الدراسة الحالية إلى سَدِّها من خلال تناول ستة محاور جمعت بين محاور التقييم التي تَبَنَّاها نموذج مورزانو **(The Marzano Teacher Evaluation Model)** (Marzano, Frontier & Livingston **2011)** ونموذج تشارلوت دانيلسون **(The Framework For Teaching Evaluation Instrument) Danielson, 2013)**، ونموذج القيمة المضافة **Value- Added Measurement (VAMS)** جرين **(Green,2014)** لتظهر بصفتها معايير شاملة للنماذج الثلاثة؛ لتحليل استمارات تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، ومدى تطابقها والتوجهات العالمية، وإمكانية تطوير تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان بناءً على ذلك.
- تطبيقيا ومكانيا، تعمل الدراسة على سَدِّها من خلال تطبيق معايير النماذج الثلاثة معاً؛ على مجتمع الدراسة في سلطنة عُمَان بوصفها تجربةً أولى من نوعها - على حَدِّ علم الفريق البحثي.

وبذلك جاء البحث ليكشف عن واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان؛ من خلال تحليل الوثائق التي تُعْنَى بتقييم أداء المعلم، وعليه تحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي:

- ما واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية؟

عليه، يهدف البحث إلى الكشف عن واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان من خلال تحليل وثائق تقييم أداء المعلم المستعملة في المدارس العُمَانية الحكومية، سواءً أكانت تُستعمل للتقييم البنائي أم التقييم الختامي، والكشف عن المعايير والمؤشرات التي من خلالها تتم معرفة درجة كفاءة المعلم، والعمل على وضع مجموعة من التوصيات تفيد المجال ذاته.

كما وتتمثل أهمية البحث علميا بطرح فكرة دَمْج معايير ثلاثة نماذج عالمية لتقييم أداء المعلم، بطريقة تفيد في تطوير معايير لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، هذا يُلَبِّي الحاجة إلى وجود قائمة معايير لتقييم أداء المعلم، كما ذكرت دراسة نجيب (٢٠١٤)، كما أن الدراسة تأتي تلبية لتوصيات عدد من الدراسات المحلية والعالمية؛ كدراسة البادي، و أبو سريع، و أبو هلال (٢٠١٤)، والمعولية والفهدي (٢٠١٨) محليا ودراسة ألو وألوكا **(**Aloo & Aloka, 2017**)** عالميّاً. و تكمن الأهمية التطبيقية في نقل صورة واضحة عن واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، الذي سيسهم بشكل فاعل في توجيه صُنَّاع القرار والمُشَرِّعين في اتخاذ القرارات التي من شأنها تطوير عمليات الإشراف التربوي بشكل عام، وتقييم أداء المعلم بشكل خاص.

٢- الاطار النظري

٢-١ *مصطلحات البحث*

٢-١-١ أداء المعلم **(Teacher Performance)**

يُعَرَّفُ أداء المعلم اصطلاحيا بأنه قدرة المعلم على التواصل بشأن موضوع وتسلسل ذلك التواصل بمنطقية، والمعتقدات التي يمتلكها المعلم بشأن كيفية تعلُّم الطلبة، وتأثيرات المؤسسة على الروتين اليومي لذلك المعلم، ودرجة تحمُّله لذلك التأثير، والممارسات الدائمة للمعلم، والقِيَم المتكاملة التي يمتلكها **(McGregor & Cartwright, 2011).** في حين يعَرِّفُ البحث الحالي أداء المعلم إجرائيّاً على أنه: أداء المعلم مهامه المتنوعة التي تشمل الأداء التدريسي والأداء المهني، ودرجة فَهْمِهِ لدوره واختصاصاته، وعادةً يكون هذا الدور محدَّداً كَمِّيّاً وعند مستوى جودة معيَّن، ويُؤَدَّى بناءً إلى المعايير العامة للعمل.

و يلاحظ أنَّ أغلب الموضوعات التي تناولت تقييم أداء المعلم؛ لم تطرح تعريفًا مباشرًا لأداء المعلم، ولكنَّها أشارت بشكل عام إلى ممارسات المعلم في المدرسة بشأن

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

طلبته، واستعرضت ذلك الأداء بناءً على العمل الذي يقوم به، من دون وَضْع تعريفٍ مُحَدَّدٍ ومباشرٍ لذلك الأداء، فأشار باين Bain (2004) أن أداء المعلم هو مزيج بين حِرْفَة التدريس والتقنيات التي يستعملها المعلم والقدرات البدنية التي يمتلكها. كما أشارت الحريري (٢٠١٢) حين تحدثت عن أداء المعلم ضِمْنَ موضوع تقويم أداء المعلم؛ أن هذا الأداء يرتبط بمسارَيْن مُهِمَّيْن يجب عدم إهمالهما؛ الأول: هو أداء المعلم الفردي الذي يشمل قدراته على التدريس وتفاعله مع طلابه، وتحقيقه لأهداف المدرسة، وقدرته في التواصل، وغيرها. أَمَّا الثاني: فهو ما يقوم به المعلم ضِمْنَ المجموعة؛ أي الدور الذي يقوم به ضمن الفريق الذي يعمل معه. أَمَّا هاريسون وأوبريان(2014) Harrison & O'Bryan فحين تَنَاوَلَا أداء المعلم رَكَّزَا في وصفهما على الجانب المتعلق بالتدريس في القاعة الصفية، ورَكَّزَا بذلك على الأداء التدريسي؛ الذي يشمل كلَّ التفاعلات بين المعلم والطالب والمادة العلمية التي يطرحها للنقاش.

وعلى الرغم من ندرة التعريفات، إلا أننا نَسُوقُ بعض التعريفات الدقيقة بشأن أداء المعلم؛ منها تعريف طُرِحَ في ثمانينيات القرن الماضي قَدَّمَهُ متولي (١٩٨٣) بقوله: "إن أداء المعلم هو ما ينجزه المعلم من مهامَّ متعددة المهارات، وترتبط والكفايات التدريسية بشكل قابل للقياس" (ص. ١٩٩). كما قَدَّمَ ماكجريجور وكارترايت McGregor & Cartwright (2011) تعريفًا لأداء المعلم على أنَّه قدرة المعلم على التواصل بشأن موضوع وتسلسل ذلك التواصل بمنطقية، والمعتقدات التي يمتلكها المعلم بشأن كيفية تعلُّم الطلبة وتأثيرات المؤسسة على الروتين اليومي؛ لذلك المعلم، ودرجة تحمُّله؛ لذلك التأثير والممارسات الدائمة للمعلم، والقِيَم المتكاملة التي يمتلكها.

في ضوء ما سَبَقَ؛ يؤكد البحث الحالي استنتاجَ أساسَيْ فيما يتعلق بتناول تعريفات سابقة لأداء المعلم؛ وهُو أن الباحثين قد وصفوا أداء المعلم بأداءَيْن متداخلين ببعضهما، ويُكَمِّل كُلٌّ منهما الآخر؛ وهُمَا: الأداء التدريسي (١)، والأداء المهني (٢). ويتداخل المفهومان بوصفهما أداءً واحدًا في المُجْمَل، لذلك فهو من غير المنصف فكريًّا الفصل بينهما أو تَبَنِّي أحدها من دون الآخر، عند تناول أداء المعلم للبحث أم الدراسة.

٢-١-٢ تقييم أداء المعلم (Teacher Performance Evaluation)

عَرَّفَ عاطف (٢٠٠٩) تقييم أداء المعلم على أنه كل الإجراءات التي من خلالها يتم إصدار أحكام عن مدى الإنجاز الذي تَحَقَّقَ من الأهداف المقصودة في مُدَّة محدَّدة.

ويعرفه البحث الحالي إجرائيا أنَّه رَصْدٌ كَمِّيٌّ لِمَا يقوم به المعلم من جهود ومهامَّ باستعمال أدوات واضحة ومحدَّدة المعايير، في سِتَّة محاور أساسية هي: الإعداد والتخطيط والبيئة الصفية، والتعلُّم، والتنمية والإنماء المهنيّ، وتَقَدُّم الطلبة دراسيّاً، والعلاقة مع المجتمع وأولياء، إذ يجري عملية التقييم تلك أشخاص يمتلكون صلاحية محدَّدة؛ بهدف تحديد مستوى المعلم خلال مُدَّة زمنية محدَّدة.

و عُرِّفَ تقييم أداء الموظف عند ربايعة (٢٠٠٣) أنَّه عملية قياس كفاءة العاملين، ومدى مساهمتهم في إنجاز الأعمال المَنُوطَة بهم، وكذلك الحكم على سلوكياتهم وتصرُّفاتهم في أثناء العمل، وعَرَّفَهُ مستراكسسز وآخرون Masteralexis, Barr, and Hums (2011) على أنه مدى نجاح الموظف أو إخفاقه في تحقيق معايير الأداء. ويمكن مناقشة تعريف أداء المعلم ورَبْطه بتقييم أداء الموظف؛ من حيث أهمية التركيز على حجم المنتَج، والقيام بالمهامِّ بالشكل الصحيح، أو الرَّبْط بالمعايير المرتبطة بمهنة المعلم؛ حيث عَرَّفَ الآغا (٢٠٠٤) تقييم أداء المعلم على أنه: "العملية التي يتم فيها إصدار حكم بشأن أداء المعلم من الناحية المهنية. ويقوم بإجراء هذه العملية كُلٌّ من: المديرين، والمعلمين الأوائل، والمُوَجِّهين؛ لِلتَّأَكُّد أَنَّ النُّمُوَّ المهني مُتحقق لديه" (ص. ٩٨٥)، وعَرَّفَهُ فليه وعبد المجيد (٢٠٠٥) أنه "مقارنة الأداء الفعلي بمؤشِّرات محدَّدة مُقَدَّمًا. كما عَرَّفَهُ دارلينج-هاموند وآخرون Darling-Hammond & Lieberman (2013) أنه العملية التي من خلالها يتم مراقبة أداء المعلم خلال عمله، وشَرْحه للدروس، ويتم ذلك من خلال رئيسه في العمل أو من خلال الأقران؛ باستخدام أدوات ومقاييس.

ومن الملفت في الدراسات العمانية التي تناولت قضية تقييم أداء المعلم، والتي هدفت إلى بناء نماذج أو اقتراح تصورات تتعلق بأداء المعلم، بأنها جميعا استعملت مصطلح (التقويم) ولم تستعمل مصطلح (التقييم)، ففي دراسة المعولية والفهدي (٢٠١٨، ص.١١)، عرف الباحثان عملية تقويم أداء المعلم على أنها: "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المدير أو المعلم الأول أو المشرف التربوي بهدف الكشف عن مواطن القوة ومجالات التطوير، في أداء المعلم بجوانبه جميعها، فنيا وإداريا وإنسانيا وفقا لنماذج معتمدة لتقويم الأداء"، والمتأمل لهذا التعريف على وفق التعريفات التي فرقت بين مفهومي التقييم والتقويم، يجد أنَّ استعمال مصطلح التقويم هنا يتطلب إعادة نظر، لا سيما أنَّ التعريف لم يوضح الخطوات التي تأتي بعد التشخيص والتي تحدد مسار الإصلاح والتطوير، والتي تشكل الفارق بين مصطلحي التقييم والتقويم.

٢-١-٣ أهداف تقييم أداء المعلم

لتقييم أداء المعلم أهداف مُهِمَّة للمنظومة التعليمية، حَدَّدَها البوهي، والمصري، وماجد، وعبد الرحيم (٢٠١٩)؛ حيث اعتقدوا أن ذلك يحقق تطويرا لعلاقات عامة وممارسات جيدة، ويستهدف تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف، كما أنه يهدُف إلى تطوير الأداء، وفي هذه الحالة يكون التقييم ذَا هدف مستقبلي؛ إذْ يستهدف تحقيق التحسُّن بصرف النظر عن الخبرة الذاتية للمعلم. كما أنه قد يهدُف إلى تقديم المعلومات عن سياسة الإنماء المهني والتخطيط لها، ثم تحديد احتياجات المعلم من الإنماء المهني مستقبلاً، ويستهدف التقييم أحياناً أخرى تقديم بيانات تفيد مُتَّخِذِي القرار، ويكون وسيلةً لتشخيص الاحتياجات.

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

٢-١-٤ معايير أداء المعلم

لقد فرضت التحوُّلات التعليمية على علماء التربية والباحثين التربويّين ضرورة تَبَنِّي، معايير تتعلق بأداء المعلم وبنائها، بوصفها تلك المعايير المِحَكَّ الذي من خلاله يمكِن الحكم على ذلك الأداء، ففي عام ١٩٨٠ عَرَضَ سيزلاقي ووالاس دَوْرَة تقويم الأداء التي تقوم على أربع مراحل؛ هي: (١) تأسيس المعايير، (٢) تسجيل الأداء الفعلي، (٣) مراجعة الأداء، (٤) تحديد الحركة والنشاط المحيط (سيزلاقي ووالاس، ١٩٨٠/ ١٩٩١)، وعلى الرغم من قِدَم هذا المخطَّط؛ إلا أنَّه يشير إلى بدايات تبنِّي فكرة استعمل المعايير للحكم على أداء الموظفين، وتعرف معايير أداء المعلم على أنها "التوقعات المتعلقة بمعارف المعلم وكفاءاته وسماته والمستوى المرغوب للأداء" (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٥، ص. ٦٦).

وتَنَاوَلَ أحمد وزيدان (٢٠٠٤) فكرة أن هناك ثلاثة أنواع من المعايير؛ يجب أن يُتَبَنَّى واحدٌ منها، أو جميعها لتقييم أداء المعلم، وترتبط هذه المعايير في الغالب بمهامّ المعلم وقائمة أعماله المكلَّف بها، وقد طُرِحَا فكرة أنه بالإمكان تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أنواع؛ أَوَّلُهَا: المعايير المطلَقة؛ هذه المعايير مُسَبَّقَة الإعداد في قوائم معروفة من أطراف علمية التقييم مُسَبَّقًا، وثانيها: المعايير النسبية؛ بمعنى أن يتم التقييم بالمقارنة بين أداء المعلمين بأقرانهم ، وثالثها: التقييم بالأهداف؛ بمعنى أن يتم التقييم بناءً على تحقيق المعلم لمجموعة من الأهداف تم تحديدها مُسَبَّقًا، وفي النوع الأخير؛ تتحول الأهداف الموضوعة مُسَبَّقًا إلى معايير من خلالها يتم الحكم على أداء المعلم من خلال تحقُّقها.

ومنذ عام ١٩٩٠؛ كانت الولايات المتحدة الأمريكية تَتَّجِه نحو بناء معايير ترتبط بالعملية التعليمية بالمُجْمَل، وتتعلق بالمعلم بشكل مباشر، دارلينج هاموند وليبرمان (Darling-Hammond & Lieberman, 2013). ولاقى ابتكار معايير لتقييم أداء المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ترحيبًا واسعًا من أطراف العملية التعليمية حين وُضِعَ من قِبَل الولايات التابعة لمجلس رؤساء المدارس الحكومية Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) للمعلمين المبتدئين والمجلس الوطني (Hargreaves et al., 2014) كذلك الحال في دراسة دي ألميدا De Almeida (2017) حيث أشار الى أن تَبَنِّي المعايير وربطها بأداء المدارس وأداء معلميها؛ إنَّمَا هو يُعَدُّ عملًا احترافيًّا تتبنَّاه في الغالب المؤسسات المتميزة في الأداء، ويرى دي ألميدا أن وجود تلك المعايير ينعكس بالفائدة العظمى على الطلبة والمعلمين والمدرسة.

إن الجميع سيتمُّ تأطير أداءاهم ضِمْنَ مستوًى معيَّنٍ، كما سيقلِّل ذلك من التوترات التي ترافق الأداء غير المرتبط بمعايير مُسَبَّقَة.

وسَعَتِ الكثير من الدول إلى وَضْع معايير ترتبط بأداء المنظومة التعليمة ككل؛ التي من خلالها يمكِن وَضْعُ معايير لأداء المعلم، حيث كشفت دراسة روبرتو ومادريجال Roberto and Madrigal (2018) التي طبقت في جمهورية الفلبين إلى أنَّ هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى كفاءة معايير التدريس وأداء المعلم. كذلك الحال في دراسة وولف Woolf (2015) التي ركَّزت على تطوير أداء معلمي التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية في ضوء تَبَنِّي معايير تعمل على رَبْط أداء المعلم بأداء الطلبة. يمكننا من خلال هذه الدراسة عَرْض بعض النماذج العلمية التي صممت مجموعة من المعايير ترتبط بأداء المعلم، ونستعرضها على النحو الآتين:

أولا: النموذج القائم على معايير الجودة الشاملة

يُعْتَبَرُ النموذج القائم على معايير الجودة الشاملة من النماذج الأكثر انتشارًا، لاسِيَّمَا في الوطن العربي، وذلك لتوافُق ظهور مفهوم الجودة الشاملة، وعليه فإن الكثير من الدراسات قد تناولت معايير الجودة الشاملة لربطها بأداء المعلم، كما قدَّمت جميعها مقترحات لمعايير تطوَّرت خلال السنوات الأخيرة، ففي دراسة محمود وغانم وعثمان (٢٠١٨)، كذلك في دراسة المجلاد (٢٠١٧)؛ قدمتْ جميعها مقترَحًا لتطوير أداء المعلم في ضوء معايير الجودة باعتبارها متطلَّبًا عالميًّا حديثًا. كذلك تناوَلَ بوردن Burden (2020) مجموعة من معايير الجودة الشاملة في وضع بعض المقترحات لتطوير أداء المعلم في بعض الممارسات التدريسية، وفي إطار نتائج تلك الدراسات؛ يمكِن إجمال المعايير المرتبطة بالجودة الشاملة في ١٥معيارًا: (١) معيار أداء المعلم لدوره في جانب تنسيق المعرفة وتطويرها. (٢) معايير أداء المعلم لدوره في جانب تنمية مهارات التفكير. (٣) معيار أداء المعلم لدوره في جانب توفير بيئة صفية معزِّزة للتعلُّم. (٤) معايير أداء المعلم لأداء المعلم لدوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم. (٥) معايير أداء المعلم لدوره في جانب تفريد التعليم. (٦) معايير أداء المعلم لدوره باحثًا. (٧) معايير أداء المعلم لدوره في جانب رَبْط المدرسة بالمجتمع. (٨) معايير أداء المعلم لدوره في جانب المحافظة على الثقافة الإسلامية مع الانتفاع بالمعرفة العالمية. (٩) معايير أداء المعلم لدوره في جانب العناية بأساليب التقويم. (١٠) معايير أداء المعلم لدوره في جانب النشاط غير الصفي. (١١) معايير أداء المعلم لدوره في جانب ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة. (١٢) معايير أداء المعلم لدوره في جانب الدعوة للإيمان بالله عَزَّ وجَلَّ. (١٣) معايير أداء المعلم لدوره في جانب في الدعوة للتسامح والسلام. (١٤) معايير أداء المعلم لدوره في جانب تعليم الطلبة لغة الحوار. (١٥) معايير أداء المعلم لدوره في الدعوة للعمل.

ثانيًا: معايير التدريس الأساسية لنموذج The Intec Model Core Teaching Standards: (Intec)

تُرْجِمَ هذا النموذج إلى المعايير المهنية لاتِّحَاد دَعْم المعلمين الجُدُد بالولايات المتحدة الأمريكية، وقُدِّمَ النموذج من قِبَلَ للولايات التابعة لمجلس رؤساء المدارس الحكومية (INTASC) لمعلمين المبتدئين والمجلس الوطني

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

(Hargreaves et al., 2014) احتوى هذا النموذج على عشرة معايير أساسية بُنِيَتْ على أساس الشمولية ومواكبة المتطلَّبات العالمية في ظل تطلُّعات العالم الجديدة، وتَمَيَّزَتْ تلك المعايير بالعصرية والشمول، وهي كما أَوْضَحَها ريس و تانينباوم وكوكو Reese, Tannenbaum, and Kuku (2015): (١) مادة التخصص، (٢) تعلُّم الطلبة، (٣) تنوُّع المتعلمين، (٤) استراتيجيات التعليم، (٥) بيئة التعلُّم، (٦) الاتصال، (٧) التخطيط للدرس، (٨) التقييم، (٩) التفكير والنُّمُوُّ المهني، (١٠) التعاون، والأخلاقيات، والعلاقات.

وفي ضوء ما سَبَقَ يتضح أنَّ من أهم المرتكزات الأساسية التي لابد أن تتبناها نظم تقييم أداء المعلم، هو وضع معايير مرجعية يرتكز عليها ذلك التقييم، كما أن هذه المعايير في الغالب يتم تبنيها من قبل المؤسسات المسؤولة عن تقييم أداء المعلم وفق احتياجات وأهداف تلك المؤسسات، فبدراسة النموذجين السابقين يلاحظ أنَّ تلك المعايير في الغالب ترتبط بالمهام، وتشير إلى الدور الحقيقي للمعلم في أثناء عمله، هنا لابد من أن تشتمل المعايير على فلسفة التعليم في تلك الدولة، وكذلك الأهداف العامة لها، ولا تخرج أيضا من سياق رؤيتها وتطلعاتها وأهدافها العامة؛ ولذلك من الأهمية بمكان العمل على بناء معايير ذات جودة شاملة من خلالها يتمكِن المُشَرِّعين إيجاد نُظُم قوية ذات جودة عالية لتقييم أداء المعلم.

٢-١-٥ مستويات تقييم أداء المعلم.

صَنَّفَ الباحثون في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي كالصالحي (٢٠١٢)، وصوص والجوارنة (٢٠١٤)؛ أن تقييم أداء المعلم إلى مستوَيْين رئيسَيْن: المستوى الأول؛ التقييم البنائي، وهو التقييم الذي يتم طوال العام الدراسي لأداء المعلم، فذَكَرَ الصالحي (٢٠١٢) أنَّه من خلال التقييم البنائي يتم رصد أداء المعلم في جوانب ثلاثة هي: الكفاءة المعرفية، والكفاءة الأدبية، والكفاءة الإنتاجية. والمستوى الثاني؛ التقييم الختامي، وقد اتفق وصوص والجوارنة (٢٠١٤) على أن التقييم الختامي؛ هو التقييم الذي يقيس أداء المعلم بعد مُدَّة دورية محدَّدة كعام دراسي أو عام ميلادي، وفي الغالب يستقي هذا التقييم معلوماته الكَمِّيَّة والكيفيَّة من التقييم البنائي المستمر.

٢-١-٦ بعض النماذج العالمية لتقييم أداء المعلم

تناولت الدراسة الحالية ثلاث نماذج مختلفة لتقييم أداء المعلم؛ لم تعتمد إلى بعضها في تصاميمها إلا أنَّها تتشابه في بعض الجوانب، وهي: نموذج مورزانو (The Marzano Teacher Evaluation Model) (Marzano, 2011) ونموذج تشارلوت دانيلسون (The Framework For Teaching Evaluation Instrument) (Danielson, 2013)، ونموذج القيمة المضافة Value- Added Measurement (VAMS) جرين (Green, 2014).

قَدَّمَ الباحث التربوي روبرت مورزانو في الولايات المتحدة الأمريكية و Marzano, Frontier & Livingston (2011). نموذجًا لتقييم أداء المعلم، (The Marzano Teacher Evaluation Model) وقد جاء هذا النموذج بناءً إلى سلسلة نماذج مُسَبَّقَة قَدَّمَها مورزانو أيضاً في المجال ذاته، ويُعَدُّ نموذج مورزانو من النماذج التي شَاعَ استخدامها في تقييم أداء المعلم بصفته نموذجاً عادلاً نسبيّاً (الأحمري، ٢٠١٣)؛ فهو يقيس أداء المعلم في مستوَيَيْهِ البنائي؛ والختامي، ومن خلاله ناقش مورزانو أهمية الإدارة الصفية الفاعلة، والعلاقة المنهجية بين المعلم والمتعلِّم، والتدخلات التأديبيَّة، والعلاقة بين الإدارة المدرسية والإدارة الصفية. ويَعْرِضُ النموذج في تصميمه أربعة مجالات؛ هي: الاستراتيجيات، والسلوكيات الصفية، والإعداد والتخطيط للدرس، والتفكير الناقد في التدريس، والزمالة والمهنية. ويُصَنِّفُ هذا النموذج المعلِّمين إلى أربعة مستويات؛ هي: معلِّم مبتدِئ، ومعلِّم محترف، ومعلِّم مستشار، ومعلِّم خبير (Marzano, Frontier & Livingston, 2011).

شَابَهَ نموذج مورزانو بمجالاته الأربعة نموذجًا آخرَ لتشارلوت دانيلسون؛ اشتملَ على مجموعة من المعايير التي بواسطتها يمكن تقييم أداء المعلِّم في المدارس، وسُمِّيَ هذا النموذج "نموذج دانيلسون الرباعي لتقييم أداء المعلم". (The Framework for Teaching Evaluation Instrument) (Danielson, 2013) وقد تناولتْ دانيلسون تقييم أداء المعلم التدريسي في سياقِ قائمة من المعايير الأساسية، لها مؤشِّرات ضمنية ترتبط بممارسات المعلم التدريسية وتُحَدِّد جودتها؛ وبذلك تناول نموذج دانيلسون تقييم أداء المعلم في أربعة مجالات أساسية؛ هي: التخطيط، وبيئة الفصل الدراسي، والقوانين المنظِّمة للعمل، والمسؤوليات المهنية.

ظهرتْ فكرة الحُكْم على فاعلية المعلم بناءً إلى المكاسب التي حَقَّقَها الطلبة عام ١٩٧١ من قِبَل إيرك هانشوك (Hanushek,1971)، سُمِّيَ "نموذج القيمة المضافة Value-Added Measurement"(VAMs) (Green,2014)، ويُعَدُّ مفهوم "القيمة المضافة" من المفاهيم الحديثة نسبيّاً؛ فقد نَشَأَ في القطاع الاقتصادي أَوَّلاً لِيَتِمَّ الاستفادة منه لاحقًا في قطاعات الأخرى منها قطاع التعليم، والقيمة المضافة هنا؛ هي مدى قدرة المؤسسة في تطوير معارف ومهارات وقدرات المتعلِّم (عيد، ٢٠١٤).

في ضوء ما طرحت النماذج السابقة من استراتيجيات علمية لتقييم أداء المعلم عالميا، وبناء على البحث المنظم في أداء المعلم ومعاييره، عملت الدراسة الحالية على الاستفادة من ذلك في بناء أداة البحث التي ستعتمدها للحصول على المعلومات من مجتمع الدراسة، بِمَا يتوافق والتوجهات العالمية، لذلك تبنت الدراسة الحالية ستة محاور رئيسة على ضوئها ستسير خطوات البحث والدراسة الميدانية، ويشتمل كل محور منها على معايير تتناسب وذلك المحور ويمكننا عرضها كالآتي: التخطيط والتحضير، البيئة الصفية، التعليم، التنمية والإنماء المهنيين، تَقَدُّم الطلبة دراسيّاً، الشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور.

٢-٢ الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات تقييم أداء المعلم، كدراسة الشهرى وآخرين (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

درجة استعمال مديري مدارس النماص لمدخل القيمة المضافة في تقييم الاستبانة بوصفها أداة لتعرف على ذلك، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٢٥٣) معلما، وكانت عينة الدراسة (٣١٠) من المعلمين، وأظهرت النتائج أن هؤلاء المديرين يستعملون مدخل القيمة المضافة بدرجة متوسطة لتقييم معلميهم، وكان أهم ما أوصت به هذه الدراسة هو ضرورة تدريب مديري المدارس للاستفادة من مدخل القيمة المضافة كأداة مهمة لتقييم أداء المعلمين.

وهدفت دراسة المعولية والفهدي (٢٠١٨) إلى اِلتَّعَرُّف إلى نسبة القيمة المضافة في أداء معلِّمي الرياضيات بمدارس محافظة شمال الباطنة في سلطنة عُمَان وتحديد مدى تأثير متغيرات الخبرة والجنس والولاية على نسبة القيمة المضافة، واقتراح إجراءات؛ لتطوير أداء المعلم في ضوء مدخل القيمة المضافة؛ واستعمل فيها المنهج الوصفي، وتم إعداد برنامج إحصائي لتحليل المحتوى، إذ تكوَّن مجتمع الدراسة من معلِّمي الرياضيات للصف العاشر جميعهم بالمدارس الحكومية في محافظة شمال الباطنة والبالغ عددهم (١٦١)، وطلاب الصف العاشر البالغ عددهم (٩٧٧١) في محافظة شمال الباطنة، وطبقت الدراسة على مجتمع الدراسة بالكامل، وأظهرت النتائج وجود قيمة مضافة تقدر بنسبة ٧,٥٧% على متوسط أداء الطلبة لكل المعلمين في عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة البادي (٢٠١٤) إلى تطوير أداتَيْن لتقويم أداء معلم الدراسات الاجتماعية بمدارس سلطنة عُمَان، واستعمل فيها المنهج الوصفي شبه تجريبي، وتم فيها تطوير أداتين تُوَجَّه إحداهما لمديري المدراس والمعلمين والمعلمات الأوائل والأخرى للطلبة؛ وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٤٨) من مديري ومديرات المدارس، و(٧١٩) من الطلبة، وكان من أهمِّ نتائجها أن الأداتين المطورتين تتمتَّعان بمواصفات سيكومترية جيدة.

وهدفت دراسة الحميري (٢٠١٢) إلى التعرف على أهم عناصر تقويم أداء المعلم في ضوء أنموذج الإشراف الإبداعي في مجال (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، التخطيط، تنفيذ الموقف الصفي، التقويم، الأنشطة غير الصفية) من وجهتي نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وإلى التعرف على الفروق بينهما في تقييم تلك العناصر، وقد أستعمل فيها المنهج الوصفي، إذ أعد الباحث مقترحاً بطاقة تقويم أداء المعلمين على وفق النموذج الإشرافي، ثم طبقها على عينة عشوائية من العاملين بجميع مراكز الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم بجدة بلغ حجمها (١٦٣٩) معلما ومشرفا توزعت بواقع (١٣٩٢) معلما، (٢٤٧) مشرفا تربويا، بنسب ٨٥%، ١٥% على التوالي، وأظهرت الدراسة أنَّ: المتوسط الحسابي العام من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين عالي جدا وذلك في أبعاد (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، التخطيط، تنفيذ الموقف الصفي) أمَّا في بعد (التقويم) فكان مستوى المتوسط الحسابي العام من وجهة نظر المعلمين عالي، أما من وجهة نظر المشرفين التربويين فكانت المستوى عالي جدا، وفي بُعد (الأنشطة غير الصفية) كان المستوى متوسط بحسب رأي المعلمين ، بينما جاء عالي جدا بحسب رأي المشرفين. فضلاً عن أنَّ النتائج كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين والمشرفين التربويين حول الأبعاد التالية (الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، التخطيط، تنفيذ الموقف الصفي، التقويم) بينما كانت الفروق بينهم دالة في بُعد الأنشطة غير الصفية وجاء الفرق لصالح المشرفين التربويين. وقد أوصى الباحث بعدة توصيات أهمها اعتماد وتطبيق البطاقة الحالية من قبل المشرفين التربويين في الميدان التربوي لتقويمها.

وهدفت دراسة آلو وألوكا (Aloo & Aloka,2017) تحديد تأثير سياسة تقييم أداء المعلمين (Teachers Performance Appraisal) (TPA) على فَعَّالِيَّة تقييم المناهج (فاعلية طرائق تقييم المادة العلمية والمهارات والقِيَم المقدَّمة للطالب) في المدارس الثانوية العامة في كينيا، واستعمل فيها المنهج الوصفي الكمي، وتم إعداد الاستبانات المنظمة لجمع البيانات من المعلمين، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على (٣٣٤) مديراً للمدارس الثانوية العامة في مقاطعة كيسي، وقد بحثت الدراسة في تأثير تقييم أداء المعلم على الفَعَّالِيَّة في تقييم المناهج، وقد أظهرت النتائج تأثيرًا قويًّا وإيجابيًّا كبيرًا في تنفيذ سياسة تقييم أداء المعلم على تقييم المناهج في المدارس الثانوية العامة؛ فقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنَّ الزيادة في تنفيذ نتائج TPA تؤدي إلى تحسين المعلمين تقييم المناهج من قبل المعلمين.

وهدفت دراسة سوكنسيف وآنغوانيش و بيرومومبات (Suknaisith, Wongwanich & Piromsombat, 2013) إلى تطوير أداء المعلم من تجربة التقييم الذاتي، واستعمل فيها المنهج الوصفي النوعي، إذ أُعدَّ دليل للمقابلات، اشتمل على مجموعة من الأسئلة غير المقننة وقد اشتمل مجتمع الدراسة على مديري المدارس والمعلمين جميعهم، أخذ من مجتمع الدراسة (١٠) من المعلمين ومديري المدارس، أجري البحث على خمس خطوات من خلالها يتم الكشف عن فاعلية التقييم الذاتي للمعلم، وأظهرت النتائج أنَّ استراتيجيات التقييم الذاتي أظهرت أن المعلمين تعلموا أفضل واستفادوا بشكل اكبر من تقييمهم لأنفسهم ضمن سياق تقييم أداء المعلم.

من خلال عرض الدراسات السابقة نستخلص ما يلي:

١. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في التركيز على تقييم أداء المعلم، إلاَّ أنَّ هذه الدراسة قد اختلفت في تناولها لعينة الدراسة، إذ إنَّها ركزت على الوثائق المتعلقة بتقييم أداء المعلم بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان.
٢. اتفقت الدراسة الحالية في الأداة مع دراسة المعولية والفهدي (٢٠١٨) والتي استعملت برنامج لتحليل المحتوى، فقد صممت الدراسة الحالية بطاقة لتحليل المحتوى كذلك.

استفادت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تأسيس الإطار النظري للدراسة، كما استطاعت من خلال

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

دراسة البادي (٢٠١٤) ودراسة المعولية والفهدي (٢٠١٨) ودراسة نجيب (٢٠١٤) تحديد الفجوة البحثية في سياق البحوث العمانية والمتوقع سدها من خلال الإطار العملي.

٣- الإطار العملي

٣-١ *منهجية البحث*

استعمل البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوب المنحى النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال تصميم بطاقة لتحليل المحتوى، الذي يتَّصف بنقاط قوة تُمَيِّزها عن باقي الأدوات في البحث النوعي؛ من حيث إنَّ "البيانات الواردة في الوثائق ليست بيانات عفوية، بل مقصودة وبوعي مِمَّنْ كَتَبَها" (كريسويل، ٢٠١٤/ ٢٠١٩).

٣-٢ *مجتمع البحث*

تكوَّنَ مجتمع البحث من كل الوثائق التي يتم استخدامها في تقييم أداء المعلم في التقييمَيْن البنائي والختامي، البالغ عددها (٧) استمارات؛ سِتٌّ منها لتقيم البنائي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢/ ٢٠١٣)، واستمارة واحدة لتقييم الختامي بمدارس سلطنة عُمَان الحكومية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦/ ٢٠١٧).

٣-٣ *عينة البحث*

واشتملت عيِّنة البحث على مجتمع الدراسة بأكمله، وذلك لأن عددها قليل كما أنَّها شاملة لكل فئات المعلمين العاملين المدارس العمانية الحكومية، جدول (١).

جدول١

استمارات التقييم البنائي

م	عنوان الاستمارة	عدد البنود (*المعايير*)
١	استمارات زيارة إشرافية لمعلم مجال/ مادة	١٦ بند (معيار) + ٣ معايير للمدارس المطبِّقة لبرنامج التعليم التكاملي
٢	استمارة زيارة إشرافية معلم لغة إنجليزية	من٧ بنود (معايير)
٣	استمارة زيارة إشرافية لمعلِّمي المهارات الفردية (رياضة مدرسية/ فنون تشكيلية/ مهارات موسيقية)	١٧ بنداً (معياراً)
٤	. زيارة إشرافية لمعلم التربية الخاصة (إعاقة سمعية/ إعاقة ذهنية/ إعاقة بصرية)	١٨ بنداً (معياراً)
٥	استمارة زيارة إشرافية لمعلم صعوبات التعلُّم	١٦ بنداً (معياراً)
٦	استمارة زيارة إشرافية لمعلم مادة تقنية المعلومات (١- ٤)	١١ بنداً (معياراً)

٣-٣-١ استمارات التقييم البنائي: تشترك الاستمارات المُسَبَّقة جميعها في أنها تتكون من جزئين يتم من خلالها كتابة تقرير بشأن أداء المعلم على وفق مؤشرات محدَّدة؛ لوصف جوانب الإجادة في الأداء، والجوانب التي تحتاج إلى تطوير.

٣-٣-٢ التقييم الختامي: يحتوي على استمارة واحدة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦/ ٢٠١٧)؛ إذ تُطَبِّقُ وزارة التربية والتعليم انموذجا خاصّاً لتقييم المعلمين بوصفهم موظفين منتسِبين لوزارة الخدمة المدنية؛ هو نموذج تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي وظيفة معلم بالهيئة التدريسية، الذي تم اعتماده في العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦/٢٠١٧)، ويُستَعمل إلى وقتنا الحالي، ويحتوي النموذج على ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول يشتمل على البيانات الأساسية، ثم الجزء الثاني من التقرير يحتوي على جدول يتكون من ١٥ معياراً لها مجموع نهائي من ١٠٠، وتتوزَّع تقديرات المعلم في خمسة مستويات؛ هي: ممتاز من ٩٠ إلى ١٠٠، جَيِّد جِدّاً من ٨٠ إلى أقل من ٩٠، جَيِّد من ٧٠ وأقل من ٨٠، متوسط من ٥٥ إلى أقل من ٧٠، ضعيف هو الحاصل على أقل من ٥٥ درجة؛ يقوم بتعبئة هذا الجدول بحسب الوثيقة كُلٌّ من: مدير المدرسة أو مساعد مدير المدرسة، والمعلم الأول، أو مشرف المجال/ المادة (في حالة عدم وجود معلم أول بالمدرسة)، والجزء الثالث يتكون من ملحوظات يضعها الرئيس الأعلى بشأن المعلم يَتْبَعُهَا اسم الرئيس وتوقيعه. وبذلك يصبح عدد الاستمارات القليل هو المُسَوِّغ الأساس من اختيار مجتمع الدراسة بالكامل بوصفها عيِّنةً للدراسة.

٣-٤ *أداة البحث*

يُعْد تحديد موقعُ الباحث ضِمْنَ الدراسات النوعية مُهِمّاً جِدّاً وبذلك يعتبر هو أداة البحث الرئيسة، وكذلك النظرية البنائية التي يستند إليها البحث النوعي تُؤَكِّدُ بشكل ضروري تحديد موقع الباحث من البحث، وتُؤَكِّدُ أهمية توضيح تحيُّزات الباحث وتصوُّراته تِجَاهَ الظاهرة التي يعمل على دراستها، وهي تَعْد "الذاتيةَ" (Subjectivism) التي تُشَكِّلُ خبراتِ الباحث وقِيَمَهُ وتجارِبَه؛ جزءاً مُهِمّاً لبناء النتائج والمعنى، وهنا أيضاً لا بُدَّ أن يتضح بشكلٍ كافٍ أن دور الباحث في البحث النوعي لا يكون محايداً، لاسِيَّمَا أنَّه يُشَكِّلُ جزءاً من مجتمع الدراسة (Leavy, 2014). كما يَعدُّ كريسويل (2014/ 2019) الباحثَ أداةَ الدراسة في البحوث النوعية، ويمكن عرض دور الفريق البحثي في هذا البحث بوصفهم أداةً للبحث من خلال الآتي: يعمل أعضاء الفريق البحثي في مجال علم الإدارة والأصول التربية، كما أنَّ أحد أعضاء الفريق طالب في الدكتوراه دراسة حول تقييم أداء المعلم.

تُمَثِّلُ بطاقة تحليل المحتوى أداة جمع المعلومات للدراسة؛ بهدف الوقوف عند واقع تقييم أداء المعلم، وقد بُنِيَتْ هذه الأداة بالاستفادة من نموذج مورزانو (Marzano,2011) وتشارلوت دانيلسون (Danielson,2013) ونموذج القيمة المضافة (VAMs) (Green,2014)؛ ومن خلال هذه البطاقة تم استقراء مدى تطابُق بنود التقييم في الوثائق الموجودة في الواقع العُمَاني

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

لتقييم أداء المعلم مع التوجُّهات العالمية التي جمعتها الاستمارة في المحاور الستة، من خلال قياس مدى تَوَفُّر كل جزئية.

وقد اشتملت على سِتَّة محاور هي: التخطيط والتحضير، والبيئة الصفية، التعليم، والتنمية والإنماء المهنيَّ، وتَقَدُّم الطلبة دراسيّاً، والشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور؛ إذ تَكَوَّنَ المحور الأول من سِتَّة معايير هي: إظهار المعرفة بالمحتوى وطرائق التعليم، وإظهار المعرفة بالطلبة، وتحديد النتاجات التعليمية، وإظهار المعرفة بالمصادر، وتصميم تعليم متماسك، وتصميم تقويمات الطلبة، وتم اشتقاق هذا المحور ومعاييره من مقياس تشارلوت داينلسون الرباعي لقياس الأداء التدريسي، ثم المحور الثاني الذي يحتوي على أربعة معايير هي: إرساء ثقافة التعلُّم، وإدارة الإجراءات الصفية، وإدارة سلوك الطلبة، وتنظيم البيئة المكانية؛ إذ شتق هذا المحور ومعاييره من مقياس تشارلوت داينلسون الرباعي لقياس الأداء التدريسي أيضاً. يأتي بعد ذلك المحور الثالث؛ الذي يتكوَّن من خمسة معايير هي: التواصل مع الطلبة، واستخدام تقنيَّات طرح الأسئلة والمناقشة، وجَعْل الطلبة منغمِسين في التعلُّم، واستعمال التقويم في التعليم، وإظهار المرونة والاستجابة، كما تم اشتقاق هذا المحور ومعاييره من مقياس تشارلوت داينلسون الرباعي لقياس الأداء التدريسي أيضاً. ثم المحور الرابع الذي تم اشتقاق معاييره من مقياسَيْ تشارلوت داينلسون ومورزانو في أجزاءٍ منه، ويتكوَّن من سِتَّة أجزاء هي: المشاركة الفاعلة، وحضور المعلم في برامج التنمية المهنية المختلفة المقدَّمة من الوزارة والمديرية، والمشاركة بتقديم أوراق عمل للزملاء في البرامج المهنية المختلفة المقدَّمة على مستوى المدرسة وخارجها، ثم تطوير المعلم لنفسه ذاتيّاً، يَليه التقدُّم المعرفي للمعلم في مجال تخصصه، ثم المشاركة في المشروعات المدرسية، وختاماً درجة تطوُّر المعلم في البحث العلمي. بعد ذلك يأتي المحور الخامس الذي تم بناء معاييره من القراءات النظرية؛ بناءً على دراسة جرين Added Measurement (VAMS) (Green,2014)، وتَكَوَّنَ المحور من ثلاثة معايير هي: التقدُّم الدراسي لنتائج الطلبة التحصيلية من عام الى آخر، وتُعْطِي مؤشِّرات بشأن أداء المعلم التعليمي من خلال نتائج طلابه، ومدى توفير المعلم لتغذية راجعة عن تقدُّم الطلبة تحصيليّاً. ثم المحور الأخير الذي يتكوَّن من خمسة معايير هي: تَمَكُّن المعلم من إبقاء أولياء الأمور على اطِّلاع بشأن الأنشطة وتَقَدُّم أداء الطلبة والسياسات التعليمية، ثم تَمَكُّن المعلم من التعامل مع أولياء الأمور بوصفهم شركاءَ للمدرسة في العملية التعليمية، يليه تشجيع المعلم لأولياء الأمور؛ للمشاركة في فعَّاليَّات المدرسة، ثم استفادة المعلم من المؤسسات الخارجية لدعم العملية التعليمية، يأتي بعد ذلك تَمَكُّنُ المعلم من العمل بشكل تعاوني مع أولياء الأمور، وقد تم بناء هذا المحور بالاستفادة من نموج داينلسون الرباعي.

٣-٥ *الموثوقية في البحث*

تقوم البحوث النوعية إلى النظرية البنائية؛ التي تُؤَكِّدُ أن المعرفة متعددة وقائمة إلى التشارك بين أفراد المجتمع، وبذلك فهي لا تُشْبِهُ الفلسفة الوضعية التي يقوم عليها البحث الكَمِّي الذي يَتَّبِعُ إجراءاتٍ صارمةً لتحقيق الصدق والثبات. وقد وَضَعَ لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) أربعة معايير أساسية لضمان موثوقية البحوث النوعية؛ هي: المصداقية Credibility؛ التي يقابلها في البحث الكَمِّي مصطلح الصدق الداخلي، وإمكانية النقل والتعميم Transferability؛ وتعني الصدق الخارجي في البحث الكَمِّي، والاعتمادية Dependability، ويقابلها الثبات في البحث الكَمِّي، والتأكيدية Confirmability؛ التي تقابلها الموضوعية (الزهراني، 2020).

لقد استعمل الفريق البحثي عددًا من الاستراتيجيات التي وضعها كريسويل Creswell (2014) لضمان جودة وموثوقية البحث؛ من خلال مجموعة من الإجراءات، هي: (1) استعمل مصادر مختلفة لتفسير نتائج الدراسة. (2) التَّأَكُّد من صحة النتائج؛ من خلال إعادة التحليل. (3) عَرْض الرأي والرأي المعارِض لفريق البح، فيما توصَّلت إليه الدراسة. (4) عَرْض انحياز الفريق البحثي وارتباطه بموضوع الدراسة. (5) مراجعة الأقران.

٣-٥-١ المصداقية

لِلتَّأَكُّد من مصداقية بطاقة تحليل الوثائق تم تحديد وحدات التحليل تحديداً تامّاً، كما تمَّتْ مراجعة الوحدات مراجعةً دقيقةً والتَّأَكُّد من صحتها وملاءَمتها وإعداد قائمة نهائية بها، ثم التحقق من صدق بطاقة تحليل المحتوى من خلال عرضها على لجنة تحكيم مكوَّنة من (٥) محكِّمين؛ للحصول على التعديلات المناسبة للبطاقة.

٣-٥-٢ الاعتمادية

اعتمد الفريق البحثي على مجموعة من الإجراءات لضمان اعتمادية تحليل المحتوى؛ من خلال العمل على تلخيص مضمون ما انطوَتْ عليه الاستمارات بالنقد الداخلي والخارجي للوثائق ثم بالتحليل الاستقرائي (درويش، ٢٠١٨)، كذلك العمل على حساب الثبات من خلال إعادة تحليل المحتوى نفسه بالأدوات ذاتها بواسطة فاحِص خارجي، ثم حساب نسبة الثبات وفق الآتي: الثبات = عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)؛إذ تمَّتْ إعادة تحليل الوثائق بالكامل -بعد عام ميلادي- وتم حساب الثبات وفق الآتي: ٧٦/ (٧٦+ ١٤) = ٨٤%، وهذا يشير إلى معدَّل ثباتٍ عالٍ؛ كما ذكر ذلك غنيم والجهني (٢٠٠٩)، وبذلك اعتمد البحث الحالي التحليل الثاني لمناقشة نتائج الدراسة.

٣-٦ *إجراءات البحث*

من أجل تحقيق هدف البحث، اتبع الفريق البحثي تطبيق الإجراءات الآتية:

١. تحديد وثائق التحليل من خلال الاطِّلاع على الأدب النظري والرجوع إلى البوابة التعليمية، بوزارة التربية والتعليم.
٢. الاطِّلاع على الأدب النظري والدراسات المُسَبَّقَة للاستفادة منها في تصميم بطاقة تحليل المحتوى بِمَا يتناسب والوثائق التي تَحَصَّلَ عليها الفريق البحثي.

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

٣. التحقُّق من الاعتمادية من خلال قياس الثبات بإعادة التحليل.
٤. تطبيق التحليل الخارجي والداخلي للوثائق، وتطبيق التحليل الاستقرائي.
٥. الاستفادة من المراجع الإحصائية لتحويل نسبة التَّوَفُّر إلى مستوى التَّوَفُّر؛ من خلال تحويلها إلى أربعة مستويات بناءً إلى المعادلة التالية (أبو عقيل، ٢٠١٢): طول المُدَّة = (الحَدُّ الأعلى البديل – الحَدُّ الأدنى البديل)/ عدد المستويات = (١٠٠-٠) / ٤ = ٢٥، وبذلك أصبح الحُكْم على نسبة التَّوَفُّر عند تحليل محتوى وثائق تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان وفق جدول (2).

جدول ٢
معيار الحكم على نسبة التَّوَفُّر

م	النسبة المئوية	مستوى التَوَفُّر
١	٧٥% - ١٠٠%	عالية
٢	٥٠% - أقل من ٧٥%	متوسطة
٣	٢٥% - أقل من ٥٠%	ضعيفة
٤	أقل من ٢٥%	ضعيفة جِدّاً

٣-٧ استنتاجات البحث ومناقشاتها وتفسيرها.

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نَصَّ على: **"ما واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان في ضوء بعض النماذج العالمية؟"**؛ درس الفريق البحثي وثائق التحليل ضمن السياق العُمَاني والاطِّلاع والبحث عن الوثائق المتعلقة بموضوع تقييم أداء المعلم كافة، وتم ذلك في ضوء الأدب النظري عن الموضوع على السياقَيْنِ العربي؛ والعالمي.

تم تحليل الوثائق–استمارات تقييمَ أدائي المعلم البنائي والختامي- في ضوء بنود بطاقة تحليل المحتوى، إذ حُدِدَ ما يدلُّ على وجود كل معيار من معايير المحور الواحد الذي تبنته الدراسة؛ في استمارات تقييم أداء المعلم البنائي والختامي التي تستعمل لتقييم أداء المعلم في المدارس الحكومية العمانية، ويوضح جدول (٣) نتيجة التحليل، بمعنى أن التكرار يشير إلى عدد الاستمارات التي وُجِدَ بها المعيار، فعلى سبيل المثال يدلُّ ٦/ ٦ على أنَّ الاستمارات جميعها احتوتْ على هذا المعيار، و٥/ ٦ تعني أن هناك ٥ استمارات يُوْجَد بها هذا المعيار من أصل ٦ استمارات، وهكذا بالنسبة لجميع المعايير. ثم تم تحويل هذه التكرارات إلى نِسَب مئوية، يليه تحويل النسبة المئوية إلى مستوى تَوَفُّر كما أوضحتها إجراءات الدراسة، ويعرِض الجدول (3) النِّسَب مرتَّبةً من الأعلى إلى الأضعف في كل محور من المحاور. أمَّا بالنسبة للتقييم الختامي فهو استمارة واحدة فقط تُشير نتيجتها إلى وجود ما يشير إلى المعيار من عدمه.

جدول ٣
نتائج تحليل الوثائق باستعمال بطاقة تحليل المحتوى

المحور الرئيس	المعايير	استمارات التقييم البنائي (العد=٦)			استمارة التقييم الختامي (العدد=١)	
		عدد التكرارات لكل لمعيار	*نسبة التَّوَفُّر*	*مستوى التَّوَفُّر*	*ظهور المعيار في الاستمارة*	*متوفِّر/ غير متوفِّر*
المحور	تصميم تعليم متماسك	٦ /٥	%٨٣	عالٍ	١/٠	غير متوفِّر
الأول:	تصميم تقويمات الطلبة	٦/٥	%٨٣	عالٍ	١/٠	غير متوفِّر
التخطيط	إظهار المعرفة بالطلبة	٦/٥	%٨٣	عالٍ	١/١	متوفِّر
والتحضير	تحديد النتاجات التعليمية	٦/٤	%٦٦,٦	متوسط	١/٠	غير متوفِّر
	إظهار المعرفة بالمصادر	٦ /٣	%٥٠	متوسط	١/٠	غير متوفر
	إظهار المعرفة بالمحتوى وطرائق التعليم	٦ /١	%١٦	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفِّر
المحور	إدارة سلوك الطلبة	٦/٥	%٨٣	عالٍ	١/١	متوفِّر
الثاني:	تنظيم البيئة المكانية	٦/٥	%٨٣	عالٍ	١/١	متوفِّر
البيئة الصفية	إرساء ثقافة التعلّم	٦/٤	٦٦,٦	متوسط	١/٠	غير متوفِّر
	إدارة الإجراءات الصفية	٦/٤	%٦٦,٦	متوسط	١/٠	غير متوفِّر
المحور	استعمال التقويم في التعليم	٦/٤	%٦٦,٦	متوسط	١/٠	غير متوفِّر
الثالث:	إظهار المرونة والاستجابة	٦/٤	%٦٦,٦	متوسط	١/١	متوفِّر
التعليم	التواصل مع الطلبة	٦/٣	%٥٠	متوسط	١/١	متوفِّر
	استعمال تقنيات طرح الأسئلة والمناقشة	٦/١	%١٦	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفِّر
	جَعْل الطلبة منغمسِين في التعلّم	٦/١	%١٦	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفِّر4

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

المحور الرئيس	المعايير	استمارات التقييم البنائي (العد=٦)	استمارة التقييم الختامي (العدد=١)	المحور الرئيس	المعايير	استمارات التقييم البنائي (العد=٦)
	تطوير المعلم لنفسه ذاتيًّا	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/٠	غير متوفّر
المحور	درجة تطوُّر المعلم في البحث العلمي	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/٠	غير متوفّر
الرابع:	المشاركة الفاعلة وحضور المعلم في برامج	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/١	متوفّر
التنمية	التنمية المهنية المختلفة المقدَّمة من الوزارة					
والإنماء	والمديرية					
المهنيَّيْن	المشاركة بتقديم أوراق عمل للزملاء في	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/٠	غير متوفّر
	البرامج المهنية المختلفة المقدَّمة على مستوى					
	المدرسة وخارجها					
	التقدم المعرفي للمعلم في مجال تخصُّصه	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/٠	غير متوفّر
	المشاركة في المشروعات المدرسية	٦/٢	%٣٣	ضعيف	١/٠	غير متوفّر
المحور	التقدُّم الدراسي لنتائج الطلبة التحصيلية من عام	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفّر
الخامس:	إلى آخر.					
تقدُّم الطلبة	تعطي مؤشِّرات بشأن أداء المعلم التعليمي من	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفّر
دراسيّاً	خلال نتائج طلابه.					
	مدى توفير المعلم لتغذية راجعة عن تقدُّم الطلبة	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/٠	غير متوفّر
	تحصيليًّا.					
المحور	تمكَّن المعلم من إبقاء أولياء الأمور على اطِّلاع	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/١	متوفّر
السادس:	بشأن الأنشطة، وتقدُّم أداءات الطلبة والسياسات					
الشراكة مع	التعليمية.					
المجتمع	تمكَّن المعلم من التعامل مع أولياء الأمور	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/١	متوفّر
وأولياء	بوصفهم شركاء للمدرسة في العملية التعليمية.					
الأمور	تشجيع المعلم لأولياء الأمور للمشاركة في	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/١	متوفّر
	فعَّاليَّات المدرسة.					
	استفادة المعلم من المؤسسات الخارجية لدعم	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/١	متوفّر
	العملية التعليمية.					
	تمكَّن المعلم من العمل بشكل تعاوني مع أولياء	٦/٠	صفر%	ضعيف جِدّاً	١/١	متوفّر
	الأمور.					

٣-٧-١ النتائج المتعلقة باستمارات التقييم البنائي

- **المحور الأول: التخطيط والتحضير**

اشتمل هذا المحور على سِتَّة معايير، وحصلت معايير: تصميم تعليم متماسك وتصميم تقويمات الطلبة وإظهار المعرفة بالطلبة على مستوى تَوَفُّر عالٍ، بينما حصل معياريْ: تحديد النتاجات التعليمية؛ وإظهار المعرفة بالمصادر على مستوى توفُّر متوسط، في حين حصل معيار: إظهار المعرفة بالمحتوى وطرائق التعليم على مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً، وفي المتوسط حَقَّقَ هذا المحور مستوى تَوَفُّر متوسط بنسبة ٦٣,٦%.

- **المحور الثاني: البيئة الصفية**

اشتمل هذا المحور على أربعة معايير؛ حصل معيار: إدارة سلوك الطلبة؛ ومعيار تنظيم البيئة المكانية على مستوى تَوَفُّر عالٍ، في حين حصل معيار: إرساء ثقافة التعلُّم وإدارة الإجراءات الصفية على مستوى تَوَفُّر متوسط، وبصفة عامة في المتوسط حَقَّقَ هذا المحور مستوى تَوَفُّر عالٍ.

- **المحور الثالث: التعليم**

اشتمل هذا المحور على خمسة معايير؛ حصلت المعايير الثلاثة: (استعمال التقويم في التعليم؛ وإظهار المرونة والاستجابة؛ والتواصل مع الطلبة) على مستوى تَوَفُّر متوسّطٌ. في حين أن المعياريْن: استعمال تقانات طرح الأسئلة والمناقشة، وجَعْل الطلبة منغمسِين في التعلُّم؛ فقد حَصَلَا على مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً. لذلك يُعْطَى المحور في المتوسط مستوى تَوَفُّر ضعيف.

- **المحور الرابع: التنمية والإنماء المهنيّ**

اشتمل هذا المحور على سِتَّة معايير هي: تطوير المعلم لنفسه ذاتيًّا، ودرجة تطوُّر المعلم في البحث العلمي، والمشاركة الفاعلة، وحضور المعلم في برامج التنمية المهنية المختلفة المقدَّمة من الوزارة والمديرية، والمشاركة بتقديم أوراق عمل للزملاء في البرامج المهنية المختلفة المقدَّمة على مستوى المدرسة وخارجها، والتقدُّم المعرفي للمعلم في مجال تخصُّصه، والمشاركة في المشروعات المدرسية. وقد حصلت جميع هذه المعايير على مستوى تَوَفُّر ضعيف. ويعطي هذا المحور في المتوسط مستوى تَوَفُّر ضعيف.

- **المحور الخامس: تقدُّم الطلبة دراسيًّا**

اشتمل هذا المحور على ثلاثة معايير؛ يُظْهِرُ الجدول السابق أن المعايير الثلاثة التي وُضِعَتْ لقياس درجة التَّوَفُّر في تقدُّم الطلبة دراسيًّا قد حصلت جميعها على مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً، هي: التقدُّم الدراسي لنتائج الطلبة التحصيلية من عام إلى آخر، وتعطي مؤشِّرات بشأن أداء المعلم التعليمي من خلال نتائج طلابه، ومدى توفير المعلم

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

لتغذية راجعة عن تقدُّم الطلبة تحصيليًّا؛ ما يعطي مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً في المتوسط العام للمحور.

- **المحور السادس: الشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور**

اشتملَ هذا المحور على أربعة معايير؛ من الملحوظ أنَّ المعايير جميعها قد حصلت على مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً؛ إذ إنَّ هذه المعايير لم تَظْهَرْ سوى في استمارة التقييم الختامي لأداء المعلم.

٣-٧-٢ النتائج المتعلقة باستمارة التقرير الختامي

من خلال الجدول (٣) اتَّضَحَ أنَّ استمارة التقييم الختامي التي تُستعمل لتقييم أداء المعلم سنويّاً، تحتوي على مجموعة من البنود، التي كشفت عنها بطاقة تحليل المحتوى كما في الآتي: في محور التخطيط والتحضير حقَّقت استمارة التقييم الختامي معايير تصميم تقويمات الطلبة وإظهار المعرفة بالطلبة، في حين أنَّها لم تحتوِ على معايير تصميم تعليم متماسك وإظهار المعرفة بالمصادر وإظهار المعرفة بالمحتوى وطرائق التعليم. وفي محور البيئة الصفية؛ كشف التحليل أنَّ استمارة التقييم الختامي تحتوي على معايير إدارة سلوك الطلبة وتنظيم البيئة المكانية وإرساء ثقافة التعلُّم، في حين أنَّها لا تحتوي على معيار إدارة الإجراءات الصفية. بالنسبة للمحور الثالث (التعلُّم)؛ فقد كشف التحليل أنَّ استمارة التقييم الختامي تحتوي على معيارَيِ التواصل مع الطلبة؛ وَجعْل الطلبة منغمسِين في التعلُّم، في حين أنَّها لا تحتوي على معايير استعمال التقويم في التعليم، واستعمال تقانات طرح الأسئلة والمناقشة، وإظهار المرونة والاستجابة، وفي محور التنمية والإنماء المهني، حقَّقَتِ الاستمارة معياراً واحداً فقط هو معيار المشاركة الفاعلة وحضور المعلم في برامج التنمية المهنية المختلفة المقدَّمة من الوزارة والمديرية، أَمَّا في محور تقدُّم الطلبة دراسيًّا؛ فهي لم تحقِّقْ أيّاً من المعايير، في حين أنَّها حقَّقتْ معياراً واحداً في المحور المتعلق بالشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور، في ضوء ذلك وصلت نسبة تَوَفُّر ٤٤,٨%، بمستوى ضعيف.

٣-٨ تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث من التحليل الاستقرائي لاستمارات التقييمَيْن البنائي والختامي يفسر البحث الحالي تلك النتائج في الآتي:

- **المحور الأول: التخطيط والتحضير**

في ضوء عَرْض نتائج كل معيار من هذه المعايير؛ فإن التحليل يشير إلى أن واقع تقييم أداء المعلم في محور التخطيط والتحضير يُعْطِي مستوى تَوَفُّر متوسط، وهذه النتيجة تَتَّفِقُ مع التركيز على عنصرَيِ التخطيط والتحضير؛ بوصفهما معيارين مُهِمَّينِ يرتبطان بالأداء التدريسي للمعلم، إذْ إنَّ التخطيط والتحضير الجيِّدَيْن بمختلف مستوياتهما- السنوية، الفصلية، اليومية- يُعَدَّانِ من الممارَسات الأساسية التي تقوم إليها وظيفة المعلم؛ إذ إنَّ دليل مهامّ الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمَدة لها؛ قد أَوْضَحَ أنَّ من المهامّ الأساسية للمعلم أَنْ "يقوم بإعداد الخطة السنوية للمنهاج الدراسي والتحضير اليومي للدروس" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص.٢٠)، وعَدَّهَا الكثير من الباحثين في هذا المجال؛ من صميم عمل المعلم المهني (عسيري، ٢٠١٦).

كما يمكن تفسير ذلك من خلال الطفرة الكبيرة التي ارتبطت بتطوُّر التعليم في سلطنة عُمَان هي التي أَوْجَدَتْ بعض المعايير المنطقية التي استعمالها صُنَّاع القرار في وضع نظام تقييم أداء للمعلم، كما أنَّ التَّتَبُّع التاريخي لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، التي مَرَّ بها تَطَوُّر تقييم أداء المعلم؛ نجد من خلاله أنَّ التخطيط والتحضير كَانَا من المعايير المُهِمَّة التي قُيِّمَ عليها أداء المعلم في كل الاستمارات التي اسْتُخْدِمَتْ لتقييم أداء المعلم، وتُعَدُّ متابعة التخطيط والتحضير من مهامّ المشرفين التربويّين ومديري المدارس والمعلمين الأوائل؛ كما أوضحَها دليل مهامّ الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمَدة لها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥).

ويُعَدُّ التخطيط والتحضير من أهمّ المهارات التي يكتسبها القادة والمُشَرِّعون ويعملون على التسويق لها؛ فهي دائمًا في رأس قائمة المعايير التي تُوْضَع لتقييم أَيِّ موظف في أَيِّ قطاع من القطاعات، لاسِيَّمَا المعلم واتفقت هذه النتيجة ومجموعة من الدراسات المُسَبَّقَة، ففي دراسة البادي (٢٠١٤) أوضحت نتائجها أنَّ المعايير الحالية من ضمنها التخطيط والتحضير؛ تُعْدُ جيدة لكنَّها ليست كافية، كما أَكَّدَتْ دراسة الحميري (٢٠١٢) ذلك، وتناولت دراسة اليافعي (٢٠١٠) التقييم الختامي للمعلم - سلطنة عُمَان- واقترحت بعض المعايير لتطويره مستندةً إلى بعض النماذج الإقليمية؛ إلَّا أن التخطيط والتحضير بَقِيَا كما هما في جميع النماذج المُسَبَّقة، وربطت دراسة آلو وألوكا (Aloo & Aloka 2017) بين أهمية التقييم العادل للمعلم وتأثيره على نتائج الطلبة، وجودة تلك النتائج، وبالطبع أَكَّدَتْ أهمية تقييم أداء المعلم التدريسي؛ لاسِيَّمَا قدرته على التخطيط، والتحضير.

أَمَّا المستوى ضعيف جدا الذي حصل عليه معاير إظهار المعرفة بالمحتوى وطرائق التعليم (معيار ضمن بطاقة التحليل من تصميم الباحثة)، فربما يعزى عدم اشتمال كل الاستمارات ما عدى استمارة واحدة على مؤشرات تكشف مدى معرفة المعلم بمحتوى المادة وطرائق التعليم المتنوعة؛ وربما لم تركز تلك الاستمارات على هذا المؤشر؛ لعدم تطوير هذه الاستمارات، ومن ثَمَّ لم تدخل معايير جديدة تكشف أداء المعلم المتعلق بالمحتوى وطرائق التعليم.

- **المحور الثاني: البيئة الصفية**

في ضوء عرض نتائج كل معيار من هذه المعايير، فإن التحليل يشير إلى أنَّ واقع تقييم أداء المعلم في محور إدارة البيئة الصفية؛ يُعطي مستوى تَوَفُّر عالٍ، وظهرت هذه النسبة المتوسطة لوجود بَنْد (الإدارة الصفية) الذي من خلاله يتم تقييم أداء المعلم في كل الممارسات التي تتعلق بإدارته للصف، ويحتوي هذا البَنْد على أربعة مؤشِّرات هي: يُحَسِّن إدارة الوقت واستثماره، يُوَزِّع العمل والنقاش بشكل متكافِئٍ بين الطلبة، يَحْرِصُ على الاحترام المتبادَل بينه والطلبة وبين

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

الطلبة وبعضهم، يَسْتَعمل الأساليب التربوية في ضبط وتقويم سلوكيات الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١/ ٢٠١٢)، قد تكون المسابقات التربوية المتعلقة بالبيئة الصفية كـ "مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية"، ثم تطويرها إلى "جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسة" قرار وزاري (٣/ ٢٠١٨) التي تناولت البيئة الصفية المكانية والتنظيمية؛ من الرواسخ الثابتة التي أَصَّلَتْ قناعات المعلمين، بِقَطْع النظر إنْ كانت سلوكيات بعضهم لا تدلُّ على ذلك، كما أن البرامج التدريبية المستمرة التي يتلقاها المعلمين في سنوات الإعداد الأولى لهم في المعهد التخصصي، تركز أيضا بشكل كبير على البيئة الصفية وإدارتها؛ ولذلك تعدُّ دائما من أولويات التقييم لقياس جودة أداء المعلم.

وقد تناولت مجموعة من الدراسات البحثَ في إدارة البيئة الصفية لكونها معيارًا مُهِمًّا من خلاله يمكن تقييم أداء المعلم؛ فوضعت دراسة إيجبيرج Egeberg, McConney, and Price (2016) إدارة الفصول الدراسية؛ ضِمْنَ أُطُر الأداء التدريسي الفعَّال. في حين وضعت دراسات أخرى مقترحات يمكن من خلالها تطوير هذا المعيار وقياسه بشكل أَدَقَّ كدراسة أحمد (٢٠٠٩)؛ التي طَوَّرَتْ معيار الإدارة الصفية من خلال وضعها خمسة مؤشِّرات دقيقة يتضمنها هذا المعيار هي: أَوَّلًا؛ تخطيط وتنظيم البيئة الفيزيقية (الطبيعية)، ثانيًا؛ وَضْعُ قواعد الضبط الصفي، ثالثًا؛ تخطيط وتَوَفُّر الإجراءات الصفية، رابعًا؛ توليد الدافعية لدى الطلبة، خامسًا؛ الاتصال بالوالدين، أو بأولياء الأمور. وفي هذا المجال اتَّفَقَتْ مع الدراستَيْن السابقتين؛ دراسة بابادجانوفا Babadjanova (2020)التي رأت فيها الباحثة أنَّ الإدارة الفاعلة للفصول مُهِمَّةٌ للغاية بوصفها تُوَفِّرُ بيئة تدريسية صحية.

- **المحور الثالث: التعليم**

في ضوء عرض النتائج المُسَبَّقَة؛ فإن محور التعليم قد حصل على مستوى تَوَفُّر ضعيفًا، ورُبَّمَا يُعْزَى هذا التَّدَنِّي إلى أنه لم يتم تطوير الاستمارات المستعملة لتقييم أداء المعلم منذ العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢حتى الآن فلا يظهر بها المعايير العالمية التي تبنتها الدراسة الحالية التي تحقق محور التعليم، ثانيًا؛ استمارة زيارة إشرافية لمعلم مادة تقانة المعلومات (١- ٤)، لم تُقَيِّم الأداء التدريسي للمعلم بشكل جيد، واهتمَّت بشكل كبير بتنظيم المكان والتركيز على مصادر التعلُّم الإلكترونية، والتقانات الحديثة في الحاسب الآلي، والعهدة، وغيرها، ولكنها لم تُقَيِّم الأداء التدريسي لمعلم هذه المادة.

كما تُعْد المعايير التي تم وضعها في هذا البحث من المعايير الحديثة لتقييم أداء المعلم على المستوى العالمي، التي قد تكون غير مُضَمَّنة في استمارات التقييم المستعملة في الوقت الحالي في سلطنة عُمَان، الذي يُعْد سبباً آخرَ يفسِّر حصول هذا المحور على مستوى ضعيف من التَّوَفُّر، وقد أوصت الدراسة المشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي (وزارة التربية والتعليم العمانية، ٢٠١٢) بضرورة الاستفادة من المعايير الدولية والنماذج العالمية التي من شأنها التطوير في أداء المعلم داخل الغرفة الصفية.

وتناولتِ الكثير من الدراسات الأداء التدريسي (التعليمي)، وممارسات المعلم التدريسية داخل الغرفة الصفية بالكثير من العمق من أجل التشخيص الحقيقي للجوانب التي تحتاج إلى تطوير؛ كدراسة المحيميد (٢٠١٦)، التي تناولت الفكرة ذاتها، وجاءت ضِمْنَ نتائجها القيِّمة المهمَّة أن الأداء التدريسي للمعلم بحاجة إلى تطوير أكثر في مجموعة من المعايير التي من خلالها يتم إكساب الطلبة المعرفة، وربطت دراسة المحيميد (٢٠١٦) الممارسات التدريسية بالنظرية البنائية.

- **المحور الرابع: التنمية والإنماء المهني**

بناءً إلى نتائج المعايير في هذا المحور؛ فإن المتوسط العام يُشير إلى مستوى تَوَفُّر ضعيف، ويمكن تفسير ذلك من خلال مجموعة من الأسباب؛ أهمُّها أن النظام الحالي المتعلق بتقييم أداء المعلم لا يَعْتَدُّ بالتطوُّر المهني للمعلم بوصفه معيارًا لتقييم أدائِهِ، على الرغم من أنَّ هناك الكثير من الممارسات التي يقوم بها المُقَيِّمُون للمعلم لمتابعة تطوُّره المهني، في حين أنَّ وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمَان تُوْلِي التنمية والإنماء المهني الاهتمام البالغ، ففي دليل مهامِّ الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمَدة لها من وزارة التربية والتعليم (٢٠١٥)؛ قد وَضَعَ من مهامِّ المعلم مُهِمَّتَيْن من المهامِّ المتعلقة بالتنمية والإنماء المهني هُمَا: "يشارك معلِّمي مادته/ مجاله؛ في وضع برامج الإنماء المهني لمادته/ مجاله، ويقوم بتنفيذها"، و"يشارك في إعداد البحوث والدراسات الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠-٢١)؛ إلَّا أن تقييم أداء المعلم لم يرتبط بتلك المهامِّ، فالمهامُّ الموجودة في هذا الدليل شاملة لمهامِّ الأداء التدريسي والمهني، في حين أنَّ معايير تقييم المعلم في التقييم البنائي؛ لم ترتبط بها كثيرًا، ورُبَّمَا من الأسباب الرئيسة التي تفسِّر عدم إدراج معيار التنمية والإنماء المهني لتقييم أداء المعلم البنائي؛ هو قِدَم وثيقة التقييم المُعْتَدِّ بها حاليًّا لتقييم أداء المعلم، حيث إنها صَدَرَتْ في العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢.

وتُعَدُّ التنمية والإنماء المهني، من أهمِّ المباحث العلمية التي تم تناوُلها بالبحث المفصَّل من الجوانب جميعها ، ففي دراسة كان وروكوف وستايجر Kane, Rockof, and Staiger (2008)، أَوْضَحَ الباحثون أنَّ التنمية المهنية للمعلم بجميع أشكالها تُعْد من أهمِّ عوامل تقدُّم الطلبة دراسيًّا، كما اتفقت ودراسة بادين وزامارو Buddin & Zamarro, (2009)؛ حيث خَلُصَتْ إلى أن تأثير تطوُّر مُؤَهِّل المعلم إيجابي بنسبة ٨,٥% على مستويات الطلبة.

المحور الخامس: تقدُّم الطلبة دراسيًّا

إنَّ التَّوَجُّهَ إلى الربط بين أداء المعلم ومستوى تقدُّم طلابه يُعْد من التوجُّهات العالمية الحديثة، ليس على مستوى السلطنة فحسب؛ إنَّمَا على مستوى العالم بأكمله. وهذا يفسِّر لِمَا لم تشتمل استمارات تقييم أداء المعلم - المعدة قبل ١١

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

March 31, 2022 [Vol. 33(1)]
P-ISSN: 1680-8738; E-ISSN: 2663-547X

عام- على معايير من خلالها يتم تقييم أداء المعلم فيما يسمى "بالقيمة المضافة"، ولذلك حصل هذا المحور على مستوى تَوَفُّر ضعيف جِدّاً. واتفقت هذه النتيجة في هذا المحور والكثير من الدراسات المُسَبَّقة التي بحثت في واقع رَبْط أداء المعلم بأداء طلابه، وقد اتفقت دراسات كثيرة وهذا التَّوَجُّه العالمي -الجديد- فدارسة (المعولية والفهدي، ٢٠١٨)، أوصتْ بضرورة تطوير نُظُم لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان؛ من خلال رَبْط أداء المعلم بأداء طلابه، وكذلك دراسة كان وروكوف وستايجر Kane, Rockof, and Staiger (2008)، رَبَطَتْ تطوُّر أداء المعلم المهني بتطوُّر تعلُّم الطلبة، وهنا أَكَّدَتْ أهمية الربط بين الأدائين، وهذا ما اتَّفَقَتْ معه دراسة بادين وزامارو Buddin and Zamarro (2009)؛ إذ وَجَدَ هذا البحث أن مُؤَهِّلات المعلمين ذات تأثير إيجابي على تحصيل الطلبة بنسبة ٨,٥ %، كذلك دراسة هانشيك وريفيكن Hanushek and Rivkin (2010)، أَوْضَحَتْ أن أفضل المعايير التي من خلالها يمكن استبدال المعلم بمعلم آخر من أجل رفع مستويات الطلبة التحصيلية؛ هو نتائج الطلبة.

في ضوء ما سَبَقَ، يتضح بأنه من الأهمية بمكان تطوير النظام الحالي لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان؛ من خلال إضافة (القيمة المضافة) باعتبارها معيارًا مُهِمًّا، يتم الربط من خلاله بين أداء المعلم وتقدُّم أداء طلابه، وهذا المعيار بطبيعة الحال، لا بُدَّ أن يشتمل على مؤشِّرات واضحة؛ من خلالها يستنِد المُقَيِّم إليها ليستطيع إطلاق حكم عادل على أداء المعلم.

- **المحور السادس: الشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور**

يمكن تفسير مستوى التَّوَفُّر الضعيف جِدّاً في تقييم أداء المعلم في هذا المحور لأسباب؛ منها: تركيز الاستمارات التي وُضِعَتْ لتقييم أداء المعلم تَرْصُدُ الموقف الصفي، فهي استمارات زيارات صفية، وهي لا تضع معايير من خلالها يتم تقييم ما يحدث خارج الغرفة الصفية، وإذ إنَّ الشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور ليست من المواقف الصفية؛ فلذلك هي من الممارسات التي لا يتم رصدها أو تقييمها، كما هو الحال مع كل الممارسات الأخرى المشابهة لها، على الرغم من أنَّ دليل المهامّ الصادر من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمَان (٢٠١٥) قد حَدَّدَ مُهِمَّتَيْن من مهامّ المعلم تتعلقان بالشراكة مع المجتمع وأولياء الأمور؛ هُمَا: "أَنْ يوثِّق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي؛ فيما يتعلق بمجال عمله بإشراف إدارة المدرسة"، و"يلتقي بأولياء أمور الطلبة لمناقشة أوضاع أبنائهم التعليمية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص ص. ٢٠- ٢١)، وقد نَظَّمَتْ وزارة التربية والتعليم هذا التواصل القائم بين المجتمع والمعلم؛ بمجموعة من المهامّ المحدَّدة.

كما أَكَّدَتِ الأهداف الاستراتيجية للخطة الخمسية العاشرة عليه لإيجاد "نظام تعليمي يتَّسم بالجودة العالية والشراكة المجتمعية" (وزارة الاقتصاد، ٢٠٢١، ص٧)؛ ما يعني أنَّ هناك حاجة تطويرية في هذا المجال ضِمْنَ معايير تقييم أداء المعلم، وترى نظرية الأرصدة المعرفية أنَّ تعاون المدرسة بأطرافها جميعها مع أولياء أمور الطلبة من خلال الاستفادة من الرصيد المعرفي لَوَلِيِّ الأمر يُعْد من أهمّ الطرائق الحديثة التي تعود بالفائدة على المدرسة والمعلم والطالب كما وَضَّحَها غونزاليس ومول وأمانتي (González, Moll & Amanti, 2006)، كما أن بازانو وآخرون (Bazzano et al., 2015)اقترح ضرورة توفير كفاءات قادرة على إيجاد هذا النوع من التواصل، مُوَضِّحًا أن هذا التواصل لا ينجح إنْ لم يمتلك المعلم القدرة والكفاية والمهارة الحقيقية في بناء قنوات تواصُل ناجحة. ومن الدراسات الحديثة التي أَكَّدَتْ أن دَوْرَ أولياء الأمور مُهِمٌّ وحَيَوِيٌّ في تفعيل التعلُّم الإلكتروني والتعلُّم عن بُعْد بمساعدة المعلم دراسة أينارسدوتير ويونسدوتير Einarsdottir & (Jónsdóttir, 2019).

٣-٨-١ العلاقة بين استمارات التقييمَيْن البنائي، والختامي؛ للمعلم

من خلال تحليل استمارات التقييمين البنائي والختامي لتقييم أداء المعلم، اتَّضَحَ أن التقييمين غير مرتبطين ببعضهما؛ فقد اعتمدت استمارات التقييم البنائي بنود تقييم تختلف عن استمارات التقييم الختامي، كما أنَّ استمارات التقييم البنائي قد ركَّزت على الأداء التدريسي للمعلم، وعلى الرغم من أن هذه الاستمارات -التقييم البنائي- لم ترتبط بالتقييم الختامي كثيراً؛ إلا أنها قد اشتملت على مجموعة من البنود حَقَّقَتْ معايير الحُكْم التي اعتمدها البحث الحالي في بعض المحاور، كمحور البيئة الصفية، ومحور التخطيط والتحضير، في حين أنَّ استمارة التقييم الختامي قد تناولت مجموعة من البنود التي يُقَيَّم بها المعلم بعيداً عن المهنية، فركَّزت على عمل المعلم بصفته موظَّفاً ينتمي إلى وحدة من الوحدات التابعة لوزارة الخدمة المدنية بالدولة، دون الأخذ في الاعتبار خصوصية مهنة التعليم، وتُفَسِّرُ الدراسة عدم ارتباط التقييمين البنائي والختامي لأداء المعلم؛ لكون التقييم البنائي يَتْبَعُ عادةً دائرة الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم، ولذلك تُصَاغ بنودُهُ وتُوْضَعُ أُسُس العمل به من وزارة التربية والتعليم، في حين أنَّ التقييم الختامي للمعلم يَتْبَع وزارة الخدمة المدنية، ومن الظاهر أن معايير الوزارتَيْن لتقييم أداء المعلم تُوْضَع على وفقَ اعتبارات مختلفة، كما تشير الممارسات العالمية في هذا المجال إلى أن العالَمَ أصبح اليوم يَتَوَجَّه إلى تقييمات متكاملة دَمَجَتْ بين التقييمَيْن البنائي والختامي في تقييم واحد يمتدُّ من بداية العام حتى نهايته، كما هو الحال في سنغافورة (Al Ali, 2021)، وجمهورية كوريا الجنوبية (وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا الكورية الجنوبية،٢٠٢١).

٣-٩ التوصيات والمقترحات

على مدى العقود العديدة الماضية؛ شَهِدَ الاهتمام بأداء المعلم الكثيرَ من التطوُّرات والتحوُّلات الكبيرة، وكان ضِمْنَ ذلك الاهتمام الطموح ببناء نُظُم تقييم أداء عادلة ومُنْصِفَة للمعلم؛ ما أَدَّى إلى تَبَنِّي أساليب جديدة ونماذج

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

علمية من خلالها يمكن تحقيق ذلك المطمح. فبحث البحث الحالي في قضية أساسية تتعلق بتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، كما أنها تعرَّفت على تفاصيل واقع تقييم أداء المعلم من خلال استمارات التقييم التي تُطَبَّق في المدارس العُمَانية، مع الأخذ بالحسبان أنَّ هذا البحث جاءت استكمالاً لبحوث أخرى سَبَقَتْه تَتَبَّعَ التطوُّر التاريخي لتقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان، متأمِّلةً أن تُكْمِلَ سلسلة البحث إلى ما بعد ذلك.

يوثق البحث الحالي مجموعة من النتائج المثيرة للاهتمام؛ أَوَّلُها: لم يتم تغيير وثائق نظام تقييم أداء المعلم منذ عِقْدٍ من الزمان، على الرغم من التسارع في تطوير منظومة التعليم في سلطنة عُمَان في جوانب أخرى تتعلق بالمعلم، ثانيًا: على الرغم أن الاستمارات متعددة ومتنوعة في تقييم أداء المعلم في المدارس العمانية؛ إلا أنَّ هذا التقييم لا يستند إلى معايير معيَّنة منها المعايير العالمية التي تم ذِكْرُها مُسبَقاً. ثالثاً: التقييم الختامي لأداء المعلم لا يحتوي معايير كافية للتقييم، كما أنَّ التقييمَيْن البنائي والختامي لا يرتبطان ببعضهما. وقدِ انْصَبَّ التركيز النهائي في الدراسة على محاولة تحديد درجة تَوَفُّر المعايير العالمية في استمارات التقييم الحالية، وفي ضوء ذلك اتَّضَحَ أن هذه الاستمارات تُحَقِّقُ بعض المحاور ولا تُحَقِّقُ محاور أخرى، وبذلك يمكن العمل على تطويرها في بعض الجوانب مع الإبقاء على الآخر منها.

٣- ٩- ١ التوصيات

بالنظر إلى نتائج البحث الحالي؛ يمكن التوصية بالآتي:

- الاهتمام وزارة التربية والتعليم ببناء معايير واضحة ومحدَّدة لأداء المعلم.
- التركيز على شمولية تقييم أداء المعلم بوصف أداء المعلم متنوّع بناءً إلى تَعَدُّد أدواره سواءٌ داخل الغرفة الصفية أم خارجها.
- الاستفادة من النماذج العالمية لتقييم أداء المعلم، كنموذج داينلسون ونموذج مورزانو، ونموذج القيمة المضافة؛ لتطوير تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان.
- المقارنة بين واقع تقييم أداء المعلم في سلطنة عُمَان وواقع تقييم المعلم في الدول التي حَقَّقَتْ تفوُّقاً في المجال ذاته، بالاستفادة من المؤشِّرات العالمية بوصفه مؤشِّر المعرفة العالمي، ومؤشِّر الابتكار العالمي وغيرها؛ من أجل تطوير الواقع إلى الأفضل.

٣-٩-٢ المقترحات

- الكشف عن واقع تقييم أداء المعلم في المدارس العمانية.
- المقارنة المرجعية بين تقييم أداء المعلم في سلطنة عمان وبعض الخبرات العالمية.

المصادر العربية

الأغا، ع. (٢٠٠٤). اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم. المؤتمر *العلمي السادس عشر - تكوين المعلم: جامعة عين شمس- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٢ ، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٩٨٤ - ١٠٠٠. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/32485

أحمد، ش. م. و زيدان، هـ. ب. (٢٠٠٤). *التربية المقارنة: المنهج الأساليب و التطبيقات*. مصر: مجموعة النيل العربية.

أحمد، ن. (٢٠٠٩). مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق: جامعة الزقازيق - كلية التربية، (٦٢)*، ١-٤٣. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com/Record/112981

أبو عقيل، أ. (٢٠١٢). *مبادئ في الإحصاء*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الأحمري، ص. (٢٠١٣). *بطاقة مقترحة لتقييم أداء معلم اللغة الإنجليزية في ضوء نموذج مورزانو للتقييم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية. متاح عبر الرابط http://thesis.mandumah.com/Record/134980

البادي، ب. ب.، أبو سريع، أ. س.، و أبو هلال، م.م. (٢٠١٤). *تطوير أدوات لتقويم فاعلية أداء معلم الدراسات الاجتماعية في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/959128

البوهي، ر.، المصري، ا. ج.، ماجد، ا. م. و عبد الرحيم، م.ا. (٢٠١٩). *الجودة الشاملة في التعليم*. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

تقرير الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات. (٢٠١٩). (TIMSS) (*International Results in Mathematics and Science*). متاح عبر الرابط /https://timssandpirls.bc.edu/timss2019

جابر، ر. (٢٠١٧). *إدارة الصف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*. المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية. *جامعة المدينة العالمية - كلية التربية، سيلانجور*، ٢، ٥٦٠ - ٥٦٦. http://search.mandumah.com/Record/1051666

الحروب، ز. (٢٠١٩). *أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

الحريري، ر. (٢٠١٢). *التقويم التربوي*. عمان: دار المنهج.
الحميري، ع. (٢٠١٢). بطاقة مقترحة لقويم أداء المعلمين في ضوء نموذج الإشراف الإبداعي. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، ٤ (٢)، ١٧- ٦١.
ربايعة، ع. (٢٠٠٣). *إدارة الموارد البشرية*. الأردن: دار الصفا للنشر والتوزيع.
الزهراني، م. (٢٠٢٠). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة *الدولية للدراسات التربوية والنفسية: مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٨ (٣)*، ٦٠٥-٦٢٢. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com/Record/1100740
درويش، م. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مصر: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.
سيزلاقي، ا. و والاس، م. (١٩٩١). *السلوك التنظيمي والأداء*. (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). الرياض: معهد الإدارة العامة- مركز البحوث.
الشراري، خ. (٢٠١١)، *المشكلات التربوية التي تواجه أقطاب العملية التعليمية*. الأردن: دار الكتاب الثقافي.
الصالحي، ن. (٢٠١٢). *استراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة*. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
عاطف، ز. (٢٠٠٩). *الرقابة على الأعمال الإدارية*. عَمَّان: دار الراية للنشر والتوزيع.
عسيري، ع. (٢٠١٦). مدى تمثيل عمليات العلم في تحضير دروس العلوم لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا - كلية التربية*، ٦٤ (٤)، ٤٦٧- ٥١٢. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/861477
عيد، ع. (٢٠١٤). *القيمة المضافة مدخل لتطوير أداء المنظمات التعليمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
الغافري، ز. (٢٠٠٧). *تطوير مهام مدير المدرسة في سلطنة عمان في ضوء المحاسبية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/962923
غنيم، إ. و الجهمي، ا. ي. (٢٠٠٩). *الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
فليه، ف.، وعبد المجيد، ا.م. (٢٠٠٥). *السلوك التنظيمي في إدارة المنظمات التعليمية*. عمان: دار المسيرة.
كريسويل، ج. (٢٠١٩). *تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية* (ترجمة عبد المحسن عايض القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
متولي، م. (١٩٨٣). *الإشراف الفني في التعليم*. الرياض: دار المطبوعات الجديدة.
المجلاد، إ. (٢٠١٧). تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ٤٩*، ٤٠٤-٤٤٢. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/887042
مجلس التعليم. (٢٠١٤). *رحلة التعليم في سلطنة عمان*: ملخص تنفيذي. عمان: إصدارات مجلس التعليم في سلطنة عمان.
المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٩). *الوثيق الأولية لرؤية عمان ٢٠٤٠*. مسقط: مكتب الرؤية.
محمود، ش. س. غانم، ا. م. و عثمان، م. ش.. (٢٠١٨). تطوير أداء معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمصر على ضوء معايير جودة أداء المعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية- كلية التربية*، ٤ (١٠)، ١-٤٤. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1036737
المحيميد، س. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة: دراسة تشخيصية على منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية - كلية التربية*، ٣١ (٢)، ٩٠- ١١١. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com/Record/969649
المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (٢٠١٦). الدور المتغير للمعلم. *مجلة مستقبليات تربوي*- الكويت، ٢ (٦)، ٩-٢٣.
المعولية، هـ. والفهدي، ر.ب. (٢٠١٨). *توظيف مدخل القيمة المضافة في تقويم أداء المعلم بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط. متاح عبر الرابط http://search.mandumah.com/Record/963921
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠١٥). *دليل إعداد السياسات الخاصة بالمعلمين*. فرنسا: اليونيسكو.
نجيب، ك. (٢٠١٤). تقويم أداء المعلم وتطويره في الدول العربية: الواقع والطموحات. *التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة*، ٣١ (٩٦)، ١٢٥- ١٧٩. متاح عبر

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

Agha, A. (2004). *Contemporary trends in teacher evaluation*. The Sixteenth Scientific Conference - Teacher Training. Cairo: Ain Shams University. Retrieved from http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/ Record/32485.

Ahmed, Sh. & Zidane, H. B. (2004). *Comparative education: Curriculum, methods and applications*. Egypt: Arab Nile Group.

Ahmed, N. (2009). Teachers' classroom management skills and their role in improving the learning environment: An analytical study. *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*: University - Faculty of Education, pp. 62, 1-43. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/112981

Al-Ahmari, S. (2013*). A proposed card to evaluate the English language teacher performance in the light of the Morzano evaluation model***.** (An Unpublished Master Thesis). College of Education. Umm Al Qura University, Kingdom Saudi Arabia. Retrieved from http://thesis.mandumah.com/Record/134980

Al-Badi, B.B., Abu Saree, A.S. & Abu Hilal, M.M. (2014). *Developing tools to evaluate the effectiveness of social studies teacher performance in Al-Dhahirah Governorate***,** Sultanate of Oman (An Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Muscat. Retrieved from http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/959128

El-Bouhy, R. Al-Masry, A. G., Maged, A. M., & Abdel Rahim, M.a. (2019). *Comprehensive quality in education*. Egypt: Al-Ilm and Al-

الرابط http://search.mandumah.com/Record/875669

وزارة الاقتصاد. (٢٠٢١). *مجلد البرامج الاستراتيجية للخطة الخمسية العاشرة (٢٠٢١ - ٢٠٢٥)*. وزارة الاقتصاد.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم العمانية. (٢٠١٢). *التعليم في سلطنة عمان المضي قدماً في تحقيق الجودة (دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي)*. سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم واتحاد المنظمات التربوية النيوزلندية. (٢٠١٧). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان لصفوف (١ - ١٢)*. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا الكورية الجنوبية. (٢٠٢١). *نظام تقييم تطور كفايات المعلم*. جمهورية كوريا الجنوبية: وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا الكورية الجنوبية.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١١/ ٢٠١٢). وثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية. سلطنة عمان: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦/٢٠١٧). *تقويم الأداء الوظيفي بوظيفة معلم بالهيئة التدريسية*. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

وصوص، د. م. و الجوارنة، ا.س.. (٢٠١٤). *الإشراف التربوي ماهيته-تطوره - أنواعه-أساليبه*. الأردن: دار الخليج.

وزارة التربية والتعليم واتِّحَاد المنظَّمات التربوية النيوزلندية. (٢٠١٧). *تقييم النظام التعليمي لسلطنة عمان لصفوف (١ - ١٢)*. وزارة التربية والتعليم -سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

اليافعي، ش. (٢٠١٠). *نموذج مقترح لتقييم الأداء الوظيفي للمعلم في سلطنة عُمان في ضوء بعض النماذج العالمية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس. متاح عبر الرابط https://platform.almanhal.com/GoogleScholar/Details/?ID=2-94834

Translated References

Abu Aqil, A. (2012). *Principles in Statistics*. Jordan: Osama House for Publishing and Distribution.

Darwish, M. (2018). *Research methods in the human sciences.* Egypt: The Arab Nation Foundation for Publishing and Distribution

Al-Sharari, K. (2011). *The educational problems facing the poles of the educational process*. Jordan: Cultural Book House.

Al-Salihi, N. (2012). *School management strategies in light of contemporary trends.* Jordan: Al Janadriyah for Publishing and Distribution.

Asiri, A. (2016). *The extent to which science processes are represented in the preparation of science lessons for science teachers at the intermediate stage***.** *Journal of the Faculty of Education*: Tanta University - Faculty of Education, *64*(4), pp. 467-512. Retrieved from http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/861477

Atef, Z. (2009). The *control over the administrative work*. Amman: Al-Raya House for Publishing and Distribution.

Seslaki, A. O. & Wallace, M. J. (1991). *Organizational behavior and performance*. (Translated by Jaafar Abu al-Qasim Ahmad). Riyadh: Institute of Public Administration-Research Center.

Al-Ghafri, Z. (2007). *Developing the school principal`s tasks in the Sultanate of Oman in the light of accountability* (An Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Muscat. Retrieved from http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/962923

Criswell, J. (2019). *Quantitative, qualitative, and mixed research design.* (Translated by Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani). Kuwait: Al Messila for Publishing and Distribution.

Eid, A. (2014). *The Added value as an introduction to improving the performance of educational* Iman House for Publishing and Distribution.

Al-Himyri, A. (2012). A suggested card for evaluating teachers' performance in the light of the creative supervision model. *Journal of Studies in Curriculum and Educational Supervision*, *4*(2) 17- 61.

Jaber, R. (2017). *Class management and its relationship to academic achievement*. The First International Educational Conference for Educational and Psychological Studies: Towards a Modern Vision of the Reality of Educational and Psychological Challenges. Al-Madinah International University - College of Education, Selangor: Al-Madinah International University - College of Education, *2*, pp. 560 - 566. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1051666

International Trends in Mathematics and Science Report (TIMSS). (2019). Retrieved from https://2u.pw/14z5L. May 16, 2021, at 2:15 pm.

Al-Huroob, Z. (2019). *Modern methods of evaluating teacher performance*. Amman: Ghaida House for Publishing and Distribution.

AL-Hariri, R. (2012). *Educational calendar*. Amman-Jordan: Al-Manhaj Publishing House.

Rabaia, A. (2003). *Human resource management*. Jordan: Al Safa House for Publishing and Distribution.

Al-Zahrani, M. (2020). Criteria for assessing the quality of qualitative research in the humanities. International *Journal of Educational and Psychological Studies*, Refad Center for Studies and Research, *8*(3), pp. 605-622. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1100740

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

Batinah Governorate in the Sultanate of Oman (An Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University, Muscat. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/963921

Mahmoud, Sh. S., Ghanem, A. M., & Osman, M. Sh. (2018). Developing the performance of teachers of the second cycle of basic education in Egypt in light of the standards of quality teacher performance. Fayoum University *Journal of Educational and Psychological Sciences*- College of Education, *10*(4), 1-44. Retrieved from http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/1036737

The Arab Center for Educational Research for the Arab Gulf States. (2016). The changing role of the teacher. *Educational Futures Journal*- Kuwait, *2*(6), 9-23.

Najeeb, K. (2014). Evaluating teacher performance and developing it in the Arab countries: The reality and ambitions. Contemporary Education: *The Association of Modern Education*, p. *31*(96), 125-179. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/875669

The Ministry of Economy. (2021). *The Tenth-Five Year Development Plan (2021-2025)*. UNESCO: The Ministry of Economy.

Al-Yafei, Sh. (2010). *A proposed model for evaluating the job performance of the teacher in the Sultanate of Oman in the light of some international models* (An Unpublished Master Thesis). Sultan Qaboos University. Retrieved from **https://platform.almanhal.com/G**

organizations. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Fleeh, F. & Abdel Meguid, A.M. (2005). *Organizational behavior in the management of educational organizations*. Amman: Al-Masira Publishing House.

Ghoneim, I. & Al-Jahmi, A.I. (2009). *Teaching competencies in light of educational models*. Cairo: Anglo-Egyptian Library

Al-Mujlad, I. (2017). Evaluating the performance of social studies teachers in the primary stage in light of quality standards. *Educational Journal*- Sohag University - College of Education, Retrieved from 49, 404-442. http://search.mandumah.com.squ.idm.oclc.org/Record/887042

Education Council. (2014). *The Education Journey in the Sultanate of Oman*: Executive summary. Oman: Publications of the Education Council in the Sultanate of Oman.

Metwally, M. (1983). Technical supervision in education. Riyadh: The New Publications House.

Supreme Council for Planning. (2019). *Initial document of Oman vision 2040. Muscat***:** Al-Ruwaia Office.

Al-Muhaimid, S. (2016). The reality of the constructivist teaching practices of English language teachers in the intermediate stage: A diagnostic study on Al-Qassim region. *Journal of the College of Education*- Menoufia University - College of Education, *31*(2), 90-111. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/969649

Al-Mawali, H. & Al-Fahdi, R.B. (2018). *Employing the value-added approach in evaluating teacher performance in the North Al*

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

teacher performance evaluation? *Teacher Education and Special Education*, *38*(4), 276-290. https://doi.org/10.1177%2F0888406414557284

Al Ali, M. (2021). *Singapore's high quality educational performance as reflected in its teacher evaluation system: A benchmark for educational reform in the GCC*. Retrieved from *Reading and Knowledge Magazine: Ain Shams University - College of Education - Egyptian Association for Reading and Knowledge, pp. 2*(32), *1-24.* http://search.mandumah.com/Record/1119913

Aloo, J. O., Ajowi, J. O., & Aloka, P. J. O. (2017). Influence of teacher performance appraisal on effectiveness in curriculum evaluation in Kenyan public secondary schools. *Academic Journal HGJVFDM of Interdisciplinary Studies*, *6*(3), 77. Retrieved from https://www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/view/10130 Doi: 10.1515/ajis-2017-0024

Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, *1*(7), 281-285.

Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C., & Lehrer, D. (2015). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities: a community-based approach. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(2), 298-308. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9836-9

Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary oogleScholar/Details/?ID=2-94834

Ministry of Education and the Federation of New Zealand Educational Organizations. (2017). *Evaluation of the educational system of the Sultanate of Oman for grades (1-12)*. Ministry of Education in the Sultanate of Oman: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2015). *School job assignments guide and the approved teaching hours*. Sultanate of Oman: Ministry of Education.

Ministry of Education. (2012). *Education in the Sultanate of Oman: Moving forward in achieving quality* (a joint study between the Ministry of Education and the World Bank). Sultanate of Oman Ministry of Education.

Ministry of Education. (2011/2012). *Document forms for follow-up and evaluation of the performance of the members of the teaching, administrative and supervisory bodies*. Sultanate of Oman: School Performance Development Department.

Ministry of Education. (2016/2017). *Evaluation of job performance as a teacher in the faculty*. Sultanate of Oman: Ministry of Education.

Wassous, D. M. & Al-Juwarna, A.S. (2014). *Educational supervision: nature, development, types, and methods*. Jordan: Alkhaleej Publishing House.

Foreign References

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. USA: Harvard University Press.

Woolf, S. B. (2015). Special education professional standards: How important are they in the context of

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

Green, E. (2014). *Building a better teacher: How teaching works (and how to teach it to everyone)*. USA: WW Norton & Company.

Greenberg, J., & LoBianco, J. (2018). *Organization and Administration of Physical Education: Theory and Practice*. USA: Human Kinetics.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. USA: Routledge.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (Eds.). (2014). *International handbook of educational change: Part two* (Vol. 5). USA: Springer.

Harrison S. D., & O'Bryan, J. (Eds.). (2014). *Teaching singing in the 21st Century*. Netherlands: Springer.

Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, *61*(2), 280-288.

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, *100*(2), 267-71. Retrieved from https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.100.2.267. DOI: 10.1257/aer.100.2.267.

Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education review*, *27*(6), 615-631. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775707000775

schools. *Journal of Urban Economics*, *66*(2), 103-115. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0094119009000291. https://doi.org/10.1016/j.jue.2009.05.001

Burden, P. (2020). *Classroom management: Creating a successful K-12 learning community*. USA: John Wiley & Sons.

Danielson, C. (2013). *The Framework of Teaching Evaluation Instrument*. USA: Danielson Grope

Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.). (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. London: Routledge.

de Almeida, J. C. (2017). Teacher performance evaluation: The importance of performance standards. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, *8*(1), 2973-2981. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2017.0404

Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Routledge.

Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(7). Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss7/1/ DOI: 10.14221/ajte.2016v41n7.1

Einarsdottir, J., & Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power. *Early Years*, *39*(2), 175-189. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2017.1358700

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi

ublication/273537964_Development_of_Teacher_Performance_in_Educational_Measurements_and_Evaluation_through_Self-monitoring_Strategies. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.456

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). (2014). *Teaching and learning: achieving quality for all. Education for All Global Monitoring Report*. UNESCO: https://en.unesco.org/gem-report/report/2014/teaching-and-learning-achieving-quality-all

Masteralexis, L., Barr, C., & Hums, M. (Eds.). (2011). *Principles and practice of sport management*. USA: Jones & Bartlett Publishers.

https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.005

Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria VA: Ascd.

McGregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers: A guide for beginning teachers*. UK: McGraw-Hill Education.

Reese, C. M., Tannenbaum, R. J., & Kuku, B. (2015). Alignment between the praxis performance assessment for teachers (PPAT) and the interstate teacher assessment and support consortium (InTASC) model core teaching standards. Research Memorandum No. RM-15-10). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Roberto, J., & Madrigal, D. (2018). Teacher quality in the light of the Philippine professional standards for teachers. *Philippine Social Science Journal*, *1*(1), 67-80. DOI: https://doi.org/10.52006/main.v1i1.13 .

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, *9*(1), 163-172. DOI: https://eric.ed.gov/?id=EJ1087130

Suknaisith, A., Wongwanich, S., Piromsombat, C. (2013). *Development of teacher performance in educational measurements and evaluation through self-monitoring strategies*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116 (2014), 1683 – 1688. Retrieved from https://www.researchgate.net/p

The corresponding author: Moza Ali Al shiyadi