البحث الرابع عشر :

واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لمجالات المعايير المهنية على ضوء متطلبات التعليم المدمج

إعداد :

د. نورة عبيد محمد الصلحاني
حاصلة على درجة الدكتوراه في تخصص القيادة والإدارة التربوية
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لمجالات المعايير المهنية على ضوء متطلبات التعليم المدمج

د. نورة عبيد محمد الصلحاني

حاصلة على درجة الدكتوراه في تخصص القيادة والإدارة التربوية

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة المملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرّف على واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل) في مجالات المعايير المهنية، من وجهة نظر أفراد العينة؛ وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي. إذ اعتمد على الاستبانة لرصد واقع آليات التقييم، تكونت الاستبانة من ٥٩ عبارة موزعة على ٣ مجالات، وهي (القيم والمسؤولية - المعرفة المهنية - الممارسة المهنية). بلغ مجتمع البحث (١٦٧٠٢)، طبقت أداة البحث على عينة من منسوبي التعليم في إدارة تعليم حائل، حيث بلغت العينة (٧٩٧) فردًا من (مشرف/ة -مدير/ة -معلم/ة). من أهم نتائج الدراسة: جاءت درجة الممارسة الفعلية لآليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل)، على ضوء متطلبات التعليم المدمج، في مجالات المعايير المهنية متوسطة، بمتوسط حسابي (3,31) وبانحراف معياري بلغ 0.74. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها التعاون المشترك بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم في تأهيل القيادات التربوية؛ وإشراك المعلمين في وضع المعايير لتقييم أدائهم.

الكلمات المفتاحية: واقع آليات تقييم أداء المعلم -التعليم العام -التعليم المدمج.

The reality of mechanisms for evaluating the performance of general education school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the requirements of integrated education in the areas of professional standards for teacher evaluation

Dr. Noura Obaid Mohammed Al Sulhani

Abstract

The research aimed to identify the reality of the mechanisms for evaluating the performance of general education school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (Hail Education Administration) in the areas of professional standards, from the point of view of the sample members. The research used the descriptive analytical method. The questionnaire was relied upon to monitor the reality of evaluation mechanisms. The questionnaire consisted of 59 statements distributed over 3 areas, namely (values and responsibility - professional knowledge - professional practice).The research population was (16,702). The research tool was applied to a sample of education employees in the Hail Education Department, where the sample reached (797) individuals from (supervisor/director/teacher). Among the most important results of the study: The degree of actual practice of mechanisms for evaluating the performance of general education school teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (Hail Education Administration), in light of the requirements of integrated education, in the areas of professional standards, reached an average degree, with an arithmetic mean of (3.31) and a standard deviation of 0.74. ; The study recommended a number of recommendations, the most

important of which is joint cooperation between the Ministry of Education and the Education Evaluation Commission in qualifying educational leaders. Involving teachers in setting standards to evaluate their performance.
Keywords: The reality of teacher performance evaluation mechanisms - general education - integrated education.

- **مقدمة البحث**:

يعد التعليم أحدَ محاور خطط التنمية المستدامة لجميع الدول، التي بدورها تكفل جودة التعليم في الحاضر والمستقبل، وبناء رأس المال البشري وتطوير معارفه (الجار الله والخريجي، ٢٠٢٠). وقد أشار خليل والنعيمي (٢٠٢١) إلى أن التعليم عبارة عن مجهود وأداء لا يقاس بذاته، إنما يقاس بآثاره؛ من هنا كان تحسين التعليم وتطويره من أهم التطلعات الوطنية في أي مجتمع، التي تسعى أغلب الدول إلى تطوير مخرجاته. فأصبح التعليم الجيد وسيلة الصناعة والقوة للدولة، فلم تعد تقاس حضارة الشعوب والدول بما تملكه من ثروات اقتصادية، بل بما تمتلكه من عقول مفكرة ومبدعة وصانعة للتغيير.

من هذا المنطلق ذكر أبو الحسن (٢٠٢١) أنَّ الأساليب التقليدية في النظم التربوية والتعليمية لا تعد استجابة جيدة لهذه التغيرات والتحديات، إنَّما تحتاج إلى فكر تربوي مغاير بأساليب تربوية حديثة، تنظر إلى المستقبل بنظرة الأهداف المتحركة؛ والمرتكزة على أساس تربوي قوي ومرن ومتجدد، معتمدة على العنصر البشري كأحد محاورها الأساسية، والقادر على التفاعل والاندماج والتطوير، وكذلك المُبتكر للحلول العلمية البناءة.

يُعدّ تقييم المعلم مؤشرًا لجودة النظام التعليمي، ودليلًا لتطور المجتمع وتقدمه. وعليه لا بُد من أدوات وآليات متطورة متقدمة ومتنوعة وفعالة لتقييم أداء المعلم. فبإصلاح أساليب التقييم لجميع مكونات التعليم، تكون قرارات التحسين موضوعية ومبنية على أسس علمية صحيحة، كما يجب إدخال القياس والتقييم الرقمي كتقنية فاعلة لإجراءات العملية التعليمية في ظل التحول الرقمي والتطور التكنولوجي (عبد الخالق وآخرون، ٢٠٢١).

عليه تبرز أهمية تقييم أداء المعلمين تقييمًا تكوينيًّا يتوافق مع التغيرات الحديثة، حيث يعد جزءًا من طبيعة الممارسة المهنية للمعلم، لما له من دور فاعل في تحقيق الجودة في النظام التعليمي الذي تسعى له المؤسسات التعليمية لتحقيق التنافسية الدولية بما يحقق الرقي لمجتمعها. في القرن الحادي والعشرن تواجهه الدول نفس التحدي يجبرها لإجراء تغييرات وإحداث تطوير في أنظمة تقييم فعالة ومتماسكة للمعلمين لي، هيل (Li, Hill. 2020). ويعكس هذا أهمية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعليم والتعلم عن بُعد بصفتها إحدى متطلبات العصر، إذ وفرت آثار جائحة كورونا على قطاعات التعليم، بيئة تعليمية مبتكرة تفاعلية وصلت إلى أعداد كبيرة من الطلاب على الرغم من اختلاف مواقعهم الجغرافية. وكان لبعض الدول ريادة في تبني التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا، وفي مقدمتها دولة الصين؛ حيث كانت تدار المدارس والمكاتب

من خلال شبكات الإنترنت والأقمار الصناعية، بحيث واصل ما يقارب ٢٠٠ مليون طفل صيني تعليمة خلال الجائحة (العدينات، ٢٠٢١).

وليست المملكة العربية السعودية بمعزل عن تطورات العصر والتحولات التكنولوجية، فقد كانت تجربتها في التعليم خلال جائحة كورونا تجربة تقنية ناجحة، إذ أصدرت منظمة اتحاد التعليم الإلكتروني (OLC) بمشاركة عدد من الجهات العالمية: البحث الدولية التوثيقة التطويرية الثانية للتعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا. وما كشفته البحث من أن "منصة مدرستي" نموذج عالمي فريد بالمقارنة مع أفضل المنصات العالمية في ١٧٤ دولة، وذلك بفضل الدعم اللا محدود في المملكة من القيادة الرشيدة – حفظها الله– للتعليم الإلكتروني، بما يسهم في تحقيق مستهدفات الرؤية الطموحة ٢٠٣٠ (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢١). هذا الدعم السخي للتعليم الإلكتروني من القيادة الرشيدة يجعل للقيادات التربوية مسؤولية أكبر في استمرارية هذا النوع من التعليم، بتطوير جميع أطراف العملية التعليمية، وتطوير المعايير ومؤشرات تقييم أدائهم.

وعلى الرغم من هذا النجاح الفريد الذي حققته المملكة العربية السعودية في التعليم عن بُعد، ونجاح منصّاتها التعليمية، سواء في التعليم العام أو الجامعي؛ فإنَّ هذ التطور التكنولوجي لا يُغني المعلم وطلابه عن الحجرات الدراسية التقليدية، فلن يكون التعليم عن بُعد بديلا كاملا عن التعليم التقليدي. لذا توجب الدمج بين هذين النوعين من التعليم والإفادة منهما بشكل أكبر، بما يثري العملية التعليمية سواءً "معلمين أو طلاب"، وإيجاد معايير ومؤشرات لتقييم أدائهم بنوعي التعليم، للوصول إلى جودة في المخرجات وتحقيق التنافس العالمي.

- **مشكلة البحث**:

تعمل الباحثة مشرفة تربوية ومن خلال الممارسات الميدانية ترى أنَّ أسلوب تقييم المعلم المطبق في نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل)؛ هو نظام من الأعلى إلى الأسفل، وذلك من خلال ما يقدمه المدير أو المشرف من ملاحظات في أثناء زيارته للمعلم داخل حجرة البحث، وتقديم تغذية راجعة للممارسات الأدائية التقليدية.وقد أكدت عدد من الدراسات كدراسة آل إدريس والعبود، ٢٠٢٠؛ والرويثي Alruwaithi, 2019؛ وأحمد Ahmed, 2015؛ وحكيم Hakim, 2015؛ والحميري، ٢٠١٢؛ والتي على أنّ العمليات الإجرائية المطبقة حاليًا لتقييم أداء المعلمين معتمدة على الملاحظة الصفية فقط؛ وهي مطبقة من قبل المديرين والمشرفين التربويين؛ كما أن بطاقة تقييم أداء المعلمين تفتقر إلى الشمولية والمشاركة؛ وتفتقر إلى معايير فعالة.

ومن زاوية أخرى أكدت دراسة الأسمري (٢٠٢٠) ودراسة الشهري (٢٠٢١) أن مستوى أداء المعلمين التدريسية لبعض التخصصات في مدارس التعليم العام بالمملكة هي بدرجة متوسطة. وفي السياق ذاته توصلت دراسة العوهلي والحربي

(٢٠٢٠) إلى أنَّ مستوى أداء معلمي الحاسب لمتطلبات التعليم المدمج جاءت بدرجة متوسطة؛ وهو دون المستوى المأمول من معلمي مدارس التعليم العام للممارسات التدريسية عامة ومتطلبات التعليم المدمج خاصة.

وعلى ذلك سعى البحث لرصد واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل) لمجالات المعايير المهنية على ضوء متطلبات التعليم المدمج

- **سؤال البحث**:

ما واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل) على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين: (القيم والمسؤولية المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية) من وجهة نظر كل من المشرف/ة، والمدير/ة، والمعلم/ة؟

- **هدف البحث**:

الكشف عن واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم حائل) على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين (القيم والمسؤولية المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية) من وجهة نظر كلٍّ من المشرف، والمدير، والمعلم.

- **أهمية البحث**:

- يصف البحث واقع آليات تقييم معلمي مدارس التعليم العام في المملكة على ضوء متطلبات التعليم المدمج، مما قد يُظهر نقاط القوة والضعف لآليات التقييم للمعنيين في التقييم (مشرف، مدير، المعلم).
- ستفيد القائمين على تطوير المعلمين وتدريبهم، بما يتوافق مع احتياجاتهم التدريبية من خلال تقييم واقع أداء المعلمين، وذلك للارتقاء ببرامج تنميتهم المهنية في أثناء الخدمة.

- **حدود البحث**:

- الحدود الموضوعية:
  - ✓ اقتصر البحث على التعرف على واقع آليات تقييم أداء معلمي المدارس التعليم العام (الابتدائي -المتوسطة -الثانوية) الحكومية بنين وبنات بمنطقة حائل، على ضوء متطلبات التعليم المدمج المتزامن وغير المتزامن، وذلك من خلال مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين المعاصر والمتضمنة (القيم والمسؤولية المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية).
  - ✓ كما اقتصر البحث على متطلبات التعليم المدمج المتعلقة بالمعلم والمهارات اللازم توافرها لتحقيقه، وكذلك متطلبات الإدارة والتنظيم- ومتطلبات التقييم.

- الحدود المكانية: طُبق البحث الحالية على مدارس التعليم العام لمراحل التعليم العام (الابتدائي -المتوسطة –الثانوية) الحكومي للبنين والبنات في منطقة حائل.
- الحدود الزمانية: طُبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- الحدود البشرية: تتمثل في مشرفي ومشرفات مكاتب تعليم مدينة حائل (شمال -شرق -جنوب -ومكاتب المحافظات)، ومديري ومديرات مراحل التعليم العام (الابتدائي -المتوسطة –الثانوية) الحكومي، ومعلمي ومعلمات مراحل التعليم العام (الابتدائي -المتوسطة –الثانوية) الحكومي.

- **مصطلحات البحث**:
- **تقييم أداء المعلمين**:

عرفه الأسمري (٢٠٢٠) بأنه: "مجموعة من الإجراءات تتم بهدف الوقوف على مستوى أداء المعلم وجودته" ص٢٢٨. ويرى محمد وعثمان (٢٠١٩) أن تقييم الأداء هو: "العملية التي تتم من خلالها معرفة نقاط الضعف، ونقاط القوة في أداء المعلم ومدى قيامه بوظيفته ومستوى أدائه لواجباته التدريسية" ص٥١. وعرفه أبو شارب (٢٠١٧) بأنَّه: "عملية قياس حجم ومستوى ما أنجزه المعلمون خلال فترة زمنية محددة استنادًا إلى المعايير العالمية للتقييم من خلال ممارسات مدير المدرسة في تقييم أدائهم من أجل اتخاذ قرار وإصدار حكم مناسب بشأنهم لغرض معالجة جوانب الضعف ودعم جوانب القوة" ص٧. وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنَّه: قياس أداء المعلم في مدارس تعليم العام بمدينة حائل ومنجزاته داخل الفصل وخارجه من خلال آليات ومؤشرات أداء مستندة إلى المعايير المهنية للتقييم بمشاركة الأطراف المعنية بشكل مستمر ودوري، وإصدار حكم يتم من خلالها تحسين وتطوير أدائهم.

- **التعليم المدمج**:

تعرفه فخري (٢٠٢١) بأنَّه: "نظام للتعليم يجمع ما بين التعليم التقليدي في القاعات الدراسية والتعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، بما يؤدي إلى تعزيز مشاركة الطلاب وزيادة كفاءتهم وتحسين فعالية التعليم". ص١٠ ويرى بلومفيلد (Bloomfield, 2016) أن التعلّم المدمج هو خليط من التعلم باستخدام الحاسوب، مع التعليم الاعتيادي بشكل متزامن ومخطط له بدقة، وبطريقة متطورة، بقصد توفير محتوى علمي جاهز لإيصاله إلى الطالب بصورة سهلة وسريعة وواضحة.

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: التعليم الذي يمزج بين ما يؤديه المعلم في مدارس التعليم العام بمدينة حائل داخل الفصل الدراسي من استراتيجيات التدريس مستخدمًا أدوات وأساليب وأنشطة، يتفاعل جسديًا وذهنيًا مع طلابه يشترك معهم بالمكان والزمان، وبين التعليم الإلكتروني (عن بعد) الذي يكون فيه الطالب بعيدًا مكانيًّا عن معلمه ويجمعه به فصل افتراضي، يتفاعل مع معلمه افتراضيًا باستخدام أدوات وأنشطة واستراتيجيات تدريسية مناسبة سواء كان متزامنًا أو غير متزامن.

- **الإطار النظري**:

- **أساليب تقييم أداء المعلم التقليدية (الحضوري)**

يرى عماد الدين (٢٠٠٣) أنَّ أساليب تقييم المعلمين متنوعة منها: المقابلات الفردية مع المعلمين، والاستبانات، والملاحظة، ودراسة التقارير، والسجلات الرسمية، وتحليل البيانات، والوظائف، إضافة إلى ملف الإنجاز الخاص بالمعلم.

ومن أبرز الأدوات التي يمكن من خلالها تقييم أداء المعلم، ما يأتي:

- الملاحظة: فيذكر التمران (٢٠٢٠) أنَّ الملاحظة يقصد بها مشاهدة سلوك التدريس الصفي للمعلمين بشكل مباشر وتقويمه. وتقسم الملاحظة: إلى الملاحظة التلقائية أي ملاحظات السلوكيات كما تحدث تلقائيًا، والملاحظة المنظمة ويجري فيها تحديد ظروف الملاحظة، كالزمان، والمكان، والمعايير الخاصة بالملاحظ. ويرى حيدر (٢٠٠٤) أنَّ الملاحظة تمثل مهارة ضرورية لكل تربوي من أجل تنمية رؤية واضحة تساعده على اتخاذ قرارات تربوية صائبة.
- التقييم الذاتي: إذ يعد أحد أهم أساليب تقييم أداء المعلم، وهو أسلوب يقيم فيه المعلم أداءه بنفسه، ويكون ذلك بعد معرفته بمعايير الأداء، وتساعد هذه الطريقة المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف في أدائه، حيث يستطيع المعلم من خلال هذا الأسلوب فحص طرقه في التدريس ونشاطاته المختلفة، وممارساته المهنية سواء داخل الصف أم خارجه، ما يؤدي إلى إحداث تغييرات جوهرية في أداء المعلم، وفي هذا الأسلوب قد يستخدم المعلم الاستفتاءات الذاتية، أو التسجيلات الصوتية والمرئية، حيث يسجل المعلم حصة أو أكثر بالفيديو، ثم يحلل سلوكه التعليمي في الصف وفق معايير معينة. (عزيز، ٢٠٠٥). وأردف شرايد والمطيري *Almutairi& Shraid* (٢٠٢٢) إلى أن التقييم الذاتي للمعلم قد يتعرض للمبالغة أو الخطأ، وهو عرضة لتغير مشاعر المعلم من يوم إلى آخر عند تقييمه لذاته، لذا عليه استخدام التسجيل الصوتي والفيديو أو تدوين الملاحظات، وما حدث داخل الفصل لاستخدامها كمصادر بيانات لتقيمه الذاتي، بأن يستخدم معايير وقوائم مراجعة واضحة ومنظمة.
- تقييم الأقران: وهو نوع من أنواع التقييم الذى يسمح للمعلمين بالعمل معًا، في تقييم أداء كل منهم للآخر، ويتم ذلك من خلال الزيارات الصفية، والحواراتٍ المهنية، ومِن خلال المراجعات التربوية لأعمالهم، وغيره مما يتيح مجالا خصبًا للمراجعة وتقديم المشورة والنصح والتغذية الراجعة، التي تساعد المعلم على تحسين أدائه، إلا أن تقييم الأقران يحتاج إلى متطلبات حتى يصبح ذا فعالية منها: الموضوعية والثقة في النفس والمرونة العقلية، وتطلب تحسين الأداء وليس تصيد الأخطاء، حتَّى يكتمل هذا الأمر لا بُد من نشر ثقافة جديدة بين المعلمين تُساعدهم على الارتقاء بمستوى تفكيرهم إلى المهنية العالية، التي تهدف في كل ممارساتها إلى البقاء وتحسين الأداء. (الصغير، ٢٠٠٨). ويؤكد المطيري وشرايد (*Almutairi& Shraid, 2022*) أنَّ

التغذية الراجعة من تقييم الأقران تمكن المعلمين من مشاركة خبراتهم ومعرفتهم بعضهم مع بعض، إلا أن تقييم الأقران يستخدم لتقييم أداء المعلم فقط في الأغراض التكوينية، وليست التلخيصية لأنه قد يؤدي إلى الانقسام، ولتجنب ذلك على الأقران أن يعملوا بعضهم مع بعض، وأن يكون هناك أداة تقييم واضحة المعايير والإرشادات.

- المقابلة: يرى الحصان (٢٠١٧) أنها عبارة عن محادثة تفاعلية تتم بين المسؤول عن التقييم والمعلم حول أداء المعلم، ويمكن من خلالها أيضًا استطلاع آراء الطلاب حول أداء المعلم شفويًا، أو طرح عدد من الأسئلة من قبل المقوم على الطلاب داخل الفصل حول الدرس؛ لمعرفة مستواهم وللتحقق من مستوى أداء معلمهم.
- الاستبيانات: يرى الحريري (٢٠١٧) أنَّه لا بُد أن تصمم الاستبانة بحيث تتضمن المهارات والممارسات التدريسية التي نريد تقييمها لدى المعلم، على أنْ يتم تقييم أداء المعلم وفاعلية تدريسه من خلال استطلاع آراء الطلاب بتعبئة الاستبانة، أو قيام المعلم بتعبئتها ذاتيًا، أو من خلال أشخاص آخرين كالمدير أو المشرف التربوي.
- ملف الإنجاز المهني: يعد ملف الإنجاز من أدوات التقييم الحديثة للمعلم، وله عدة مسميات منها ملف الأعمال، والحقيبة الوثائقية، وسجلات الأداء، وهذه الأداة تهتم بقياس أداء المعلم في عدة جوانب متعددة. وتعد وصفا دقيقا لماضي المعلم وحاضره ولما يمكن أن يقوم به مستقبلا، وهو ذو طبيعة تراكمية حتى يمكن من تطوير أداء المعلم وتفعيل دوره في العملية التعليمية (أبو دنيا وعبد الباقي، ٢٠١٧). ويؤكد العطوي (٢٠١٦) أنَّ ملف الإنجاز أداة تقييم مهمة للمعلم وكذلك إعداده، والتي قد تكون جزءًا مهمًا في المستقبل لتأهيله، وذلك لإسهامه في تطوير الممارسات التربوية لتقييم المعلم، وتعطي المديرين والمشرفين مؤشرات حقيقة وذات قيمة عالية ومركزة لمنجزات المعلم التعليمية، التي قد يستطيع المقيّم من خلال ملف الإنجاز تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تطويرها.
- المنتجات الصفية: ويرى الدوسري (٢٠٠١) أنَّ هذه المنتجات تشمل ما يعده المعلم من مواد توضيحية ومن خطط للدروس، وأنواع الواجبات التي يعطيها للتلاميذ، وكذلك الأنشطة والمهام التي ينشغل التلاميذ في إنجازها، ومداخل التقييم التي يستخدمها، سواء كانت متمثلة في الاختبارات أو أوراق العمل أو تقويم الأقران أم غيره، ولا شك أن هذه الأنشطة تلبي حاجات التلاميذ، وتسهم في تحسين أدائهم وزيادة تحصيلهم، كما تمثل هذه المنتجات أدلة موضوعية وملموسة على ممارسات المعلم المهنية، وفي الوقت نفسه أداة تساعد في تقييم أدائه.
- التقارير: من خلالها يقوم الشخص المسؤول عن التقييم بزيارة المعلم، وملاحظة أدائه في الصف، والاطلاع على إسهاماته في المدرسة، ويقوم هذا الشخص بكتابة ملاحظاته في صورة تقرير، يوضح فيها أداء المعلم عامة. وقد

يستعين المقيم بقائمة تتضمن مجموعة من العبارات ذات صلة بأداء المعلم المراد قياسها، كما يتضمن التقرير جوانب القوة في ممارسات المعلم المهنية، وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز (الصغير، ٢٠٠٨). وترى الباحثة أنَّها أكثر الأساليب المستخدمة في نظام التعليم في المملكة التي ينطوي عليها تقييم أداء المعلم وتقدير مستوى أدائه، والتي قد تعتبر حكماً ختامياً لأدائه وهو ما أكدته دراسة الرويثي (*Alruwaithi, 2019*) ودراسة آل إدريس والعبود (٢٠٢٠) إلا أن تقييم أداء المعلم من خلال بطاقة مكونة من صفحة واحدة.

- تحصيل الطلاب: إنّ الهدف الرئيس من عملية تقييم المعلم، هو تطوير وتحسين مهارات المعلم التدريسية التي يعود على تحصيل الطلاب بالإيجاب، أظهرت العديد من الدراسات أهمية تحصيل الطلاب كنظام لتقييم المعلمين. وقد أشار كِيس (*Case, 2016*) إلى أنَّ استخدام نماذج التقييم المعتمد على النمو، وذلك بمقارنة درجات الطلاب الحالية بدرجاتهم السابقة من أجل التنبؤ بمستويات تحصيل المستقبلية، باعتبار معدلات النمو الأكاديمي للطلاب من ضمن مؤشرات الفاعلة للمعلمين والمدرسة. بينما أشار شرايد والمطيري (*Almutairi& Shraid, 2022*) إلى اعتماد تقييم الطلاب لمعلميهم من خلال أدوات معينة، إلا أنّه قد يميل الطلاب إلى المبالغة في تقييمهم، لذا لا بُد عند أخذ تقييم الطلاب أن يكون بحذر، وألا ينظر إليها على أنها مصادر أولية وتعكس أداء المعلم بدقة، بل تستخدم لأغراض تكوينية، أو لتحديد الأنماط والميول.

ويمكن الاستخلاص مما سبق أنَّ هناك العديد من الأساليب والأدوات التي يمكن أن تستخدم لجمع المعلومات الكمية والنوعية، بشأن تقييم أداء المعلم، ويتعين استخدام أكثر مِن أداة؛ لأنَّ الاقتصار على أداة واحدة مِن شأنه ألا يعطي صورة كاملة ودقيقة عن أداء المعلم، وهو كما هو الحال في نظام تقييم أداء المعلم فِي المملكة من خلال التقارير من قبلٍ المدير والمشرف عبر بطاقة تقييم مكونة من صفحة واحد، كما ذكر سابقا. كذلك لا بُد أن تكون هذه التقييميات تكوينية ومستمرة؛ حتَّى يجري الحصول على أكبر قدرٍ مِن المعلومات، لتقييم شامل ودقيق للمعلم. كما لا بُد ألا يقتصر التقييم على مقيّم واحد؛ بل على عدة مُقيّمين يمكن من خلالهم إصدار حكم، ومن ثم تبدأ عملية التحسين والتطوير.

- **المعايير العالمية والعربية والمحلية لتقييم أداء المعلمين**

أدركت الدول على اختلافاتها كافة أهمية المعلم والدور الذي يقدمه؛ إذ إنَّ نجاح عمله سيدفع إلى نجاح العملية التعليمية، ويؤكد هذا أهمية تطويره وطرق تقييمه بأدوات ومعايير مهنية مدروسة. إذ بدأ الاهتمام بالمعايير بعد انتشار كتاب (الأمه في خطر: أمر إلزامي لإصلاح التعليم)، وهو العنوان لتقرير الرئيس الأمريكي رونالد ريغان عام ١٩٨٣ بخصوص اللجنة الوطنية للتميز التربوي؛ إذ كان هذا التقرير يعرض دراسات تشير إلى تدني التحصيل الأكاديمي الوطني

والدولي. وقد كان بداية للانطلاق لإصلاح التعليم، وعليه بنيت معايير لتحسين مستوى التعليم، وجعلها صارمة نوع ما، ومرجع رئيس لتحديد المهارات والمعارف المطلوب الوصول إليها ساهر (Scherer, 2001).

ويمكن تعريف المعايير على أنَّها "عبارات تصف وتحدد المتغير محل الاهتمام، أو البحث، أو خاصية معينة كنترا" (Centra, 1993,P:12). ويعرف التمار (٢٠٢٠) "المعايير على أنَّها عبارة تصف مستوى جودة أداء المعلم خلال تدريسه، وسلوكه أمام الطلبة، وخلال تفاعله وتعامله معهم، وتصرفاته في أثناء إدارته للصف الدراسي".

وقد درست عدد من الدراسات التربوية المعايير لتقييم أداء المعلم مثل: وضوح العرض، وتنويع الأنشطة تحفيز الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية. إلا أن التطور السريع وتحول دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى قيامه بدور المنظم والمسهل والميسر للعملية التعليمية، نجده قد أضاف عددًا آخر من الكفايات التي تساعده على أداء دوره، ومنها محاور: الشخصية، والاستجابة، العلاقات الشخصية، التطور المهني، والمسئولية الاجتماعية (علام، ٢٠٠٧).

كما توصل ألنيبك وآخرون (Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002) إلى خمسة عشر معيارًا لتقييم آداء المعلم هي: إدراكات المعلم وأعماله، المحتوى العلمي والمعرفي للمعلم، وأساليب التعليم المستخدمة، والمعايير الشخصية، والتخطيط للتعليم، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة في التقييم، وتنويع طرق التدريس، والقدرة على تكييف المواد التعليمية لتحقيق الأهداف، والمشاركة في الإنجاز، واستخدام الحجة والمنطق والبرهان خلال الأداء، والتعاون والعمل مع الزملاء، والوضوح اللغوي، والتطور المهني، والمهنية، والانخراط في مجتمعات التعلم.

- **أولاً بعض المعايير العالمية لتقييم أداء المعلم**

وقد أوضحت نتائج تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2018)، أنَّ المعلمين أهمِ مورد في مدارس اليوم، ويعزى تحسين فاعلية وكفاءة نظام التعليم -إلى حد كبير - إلى وجود أشخاص أكفاء يريدون أن يعملوا كمعلمين، وأن تدريسهم عالي الجودة يفيد في تعلم الطلاب. ويتطلب هذا وجود السياسات واللوائح، والمبادئ التي من بينها آليات التقييم الَّتي تشكل تطور المعلمين.

وفيما يلي تستعرض الباحثة بعض التجارب العالمية في وضع المعايير التي يبنى عليها تقييم المعلم:

- أستراليا: جرى وضع معايير لتقييم المعلم مهنيًا من قبل كلية كوينزلاند للمعلمين في أستراليا، التي اهتمت بعدد من المعايير وصلت إلى عشر مستويات، هي: تصميم الخبرات التعليمية التي تمتاز بالمرونة والملائمة للتعلم الفردي والجماعي، الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها، الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلبة، الاهتمام بالوعي لأهمية

الاختلاف والتنوع، واستراتيجيات تقييم الطلبة، وتطوير القدرات الشخصية التي تربط الطالب مع المجتمع، وعمل بيئات داعمة وآمنة ومثيرة لعملية التعلم، والعلاقة مع الأهالي والمجتمع، والعمل في مجموعات مهنية، والتطور المهني (*Professional Standards for teachers, 2005*). كما تستخدم أستراليا بطاقة الأداء المتوازن التي توفر مقياس أداء المعلم التي تشتمل على ثلاثة مجالات: المعرفة المهنية، والممارسة المهنية، والمشاركة المهنية، بالإضافة على نتائج الطلاب (*The National Center on Education and the Economy, 2017*)

- سنغافورة: تهدف عملية التقييم إلى مساعدة المعلمين وتلقي معلومات مهمة حول ممارساتهم المهنية. ولذا تستخدم وزارة التربية والتعليم نظام إدارة الأداء المعزز (*EPMS*)، وقد صمم هذا النظام ليكون شاملا، وقد وضع في هذا النظام الكفاءات المهنية كأساس للتقييم، ويشتمل على ثلاثة مجالات رئيسية: نتائج الطلاب وتشمل (جودة التعلم للطلاب، وتنمية شخصية الطلاب)، والنتائج المهنية وتشمل (التطوير المهني للذات، والتطوير المهني للآخرين)، والمخرجات التنظيمية، وتشمل (المساهمات في المشاريع، وعمل اللجان) (*The .National Center on Education and the Economy, 2017*)
- الولايات المتحدة الأمريكية: اختلفت معايير تقييم المعلم باختلاف الولايات، وقد يكون الاختلاف في الولاية نفسها، ومنها ما أقره اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة (*INTASC*) التي تمحورت حول عشرة مجالات رئيسة، هي: المعرفة العلمية؛ ومدى تطور الطالب في المستويات جميع النفسية والشخصية والاجتماعية والعقلية، ومراعاة المعلم للفروق الفردية، والتنويع في استراتيجيات التدريس، ورفع دافعية الطالب للتعلم، والقدرات التكنولوجية، والاتصال اللفظي وغير اللفظي، والتخطيط لاستراتيجيات التقيي، والتطور المهني، والعلاقات مع الطلاب والزملاء والأهالي والمجتمع المحلي (*INTASC, 2002*). بينما وضع المجلس الوطني عدة معايير لمهنة التعليم تمحورت حول خمسة معايير، هي:
  - ✓ التزام المعلم نحو الطالب سلوكيًا وتعليمة.
  - ✓ المعرفة العلمية وأساليب التعليم وتنظيم وربط المحتوى بالموضوعات الأخرى.
  - ✓ التوجيه والإرشاد وطرائق التدريس المتبعة، التفكير المنهجي والتعلم من الخبرات.
  - ✓ الشراكة المهنية والعلاقات مع الأهالي والمجتمع (*2002,NBPTS*).

وفي السياق ذاته وضع المجلس القومي لاعتماد المعلمين معايير لتقييم أداء المعلمين، تضمنت ستة مجالات معيارية: المهارات والمعارف الفنية والاتجاهات الخاصة بالطلبة كمخرجات من عملية التعلم، برامج التقييم وتطويرها، الخبرات والممارسة العملية والتدريب الميداني، تنوع أساليب التعليم، المؤهلات والأداء والتطور المهني، وإدارة الموارد المائية والتكنولوجية (NCATE, 2010).

- شنغهاي والصين: تعتمد عملية التقييم في شنغهاي على أشكال المدخلات والتعليقات للمعلمين؛ إذ يطلب مِن المعلمين كتابة ملخص عن عملِهم ويقوم المدير بتقييم عملهم وفقا إلى الملخص، كما يتم تقيمهم وفقا إلى تدريسهم من خلال ملاحظة الدروس بواسطة *jiaoyanzu zhang* (قائد فريق التدريس والبحث)؛ وكذلك يطلب من الطلاب تعبئة نماذج التقييم للمعلم *(The National Center on Education and the Economy, 2017)*
- المملكة المتحدة: وضعت مجموعة من المعايير لتقييم أداء المعلمين في عدد من المقاطعات مع تباىن بسيط بين كل مقاطعة وأخرى، ومنها على سبيل المثال المعايير التي وضعتها وكالة التطوير والتدريب للمدارس إذ اعتمدت بشكل عام على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: القيم، والممارسات المهنية، والمعرفة والفهم والتعليم (*TDA, 2006*).

- **ثانيا بعض المعايير العربية والمحلية لتقييم أداء المعلم**

- الإمارات العربية المتحدة: طورت الجهات المختصة بدولة الإمارات العربية معايير المعلمين بهدف التأكد من وصول المعلمين على اختلاف مستوياتهم الوظيفية إلى الكفاءات المهنية العالية، والممارسات الدولية التي تنسجم مع رؤية دولة الإمارات العربية، وهِي: السلوك المهني والأخلاقي، والمعرفة المهنية، والممارسات المهنية، والتطوير المهني (الهيئة الوطنية للمؤهلات، ٢٠٢١).
- قطر: أطلقت وزارة التربية والتعليم العالي معاييرِ المهنية وقادة المدارس نتيجة لتغذية الراجعة التي وردت من التربويين التي تضمنت ستة معايير وطنية للمعلمين متمثلة، التخطيط لتطوير أداء وتحصيل الطلبة، إشراك الطلبة في عملية التعلم وتطويرهم كمتعلمين، وتوفير بيئة تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي، وتقييم تعلم الطلبة واستخدام بيانات التقييم لتحسين تحصيلهم، وإظهار ممارسات مهنية عالية الجودة والمشاركة في التطوير المهني المستمر، والحفاظ على الشراكة الفاعلة مع أولياء الأمور والمجتمع (وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، ٢٠١٥).
- الأردن: لقد استخدمت وزارة التعليم الأردنية مجموعة من المعايير التي وزعت على سبعة مجالات أهمها: فهم المعلم لفلسفة التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة العلمية، والتخطيط، والتدريس الفعال، وأساليب تقييم الطلبة، والتطور المهني، وأخلاقيات المهنة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦).

وعلى الصعيد المحلي؛ تتكون المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من ثمانية معاىىر، مصنفة في ثلاثة مجالات متداخلة ومترابطة ومرتبطة بمهنة التعليم، وهي: مجال القيم والمسؤوليات المهنية، ومجال المعرفة المهنية، ومجال الممارسة المهنية، ويستمد التدريس ممارساته منها جميعًا؛ إذ يضم كل مجال معايير مهنية عامة، وينبثق منها عدد من المعايير الفرعية، وتشتمل هذه المعايير على تجسيد نموذج القيم الإسلامية، والتفاعل المهني مع المجتمع والتربويين، كما تصف السمات الأساسية لمهنة التدريس،

والتمكن من الممارسة، وتدرج عمقه المعرفي، والمسؤولية المهنية، عبر مجموعة واسعة من المواقف التعليمية (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٩م).

وخلاصة القول فإنّ المعايير والممارسات التي تستخدم في التقييم تختلف من بلد إلى آخر، لكنها تشترك في بعض المفاهيم، وإنْ تعددت تسميتها وتتمثل في ثلاثة أمور رئيسة:

- مهنية التعليم وما يندرج تحتها من ممارسات تصف أخلاقيات المهنة.
- ممارسة التعليم وهي تصف طريقة الأداء الفعلية لعملية التعليم واستراتيجيات التدريس والوسائل المستخدمة بما يحقق النمو الشامل للطلاب.
- النمو والتطوير وهي تصف جميع الإجراءات التي تساعد على تطور المعلم مهنيًا، ويحقق إنتاج معرفي يرقى بالعملية التعلمية. كما أن تقييم أداء المعلم جرى تصميمه لتعزيز التعلم المهني والنمو، وليس الغرض من أنظمة التقييم هو مكافأة أصحاب الأداء العالي وإبعاد أصحاب الأداء المنخفض، بل الهدف هو التعلم والتحسين وتقديم ملاحظات حول الأداء. وكذلك يرتبط تقييم المعلم بالمعايير المهنية للممارسة والتي تضمن فهم المعلمين لما يحتاجون معرفته والقدرة على القيام به. وأخيرًا يساعد تقييم المعلم بالفرص الوظيفية والتعويضات؛ إذ تساعد هذه التقييمات على معرفة ما إذا كان المعلم بإمكانه التقدم على السلم الوظيفي، وكسب رواتب أعلى وهو المعمول به في شنغهاي وسنغافورة. وتسعى وزارة التعليم في المملكة إلى التوجه ذاته، من خلال الرخص المهنية للمعلمين وربطها بالعلاوة السنوية.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية، ممثلة بهيئة تقويم التعليم، على وضع معايير لتقويم التعليم شاملة، بالإفادة من عدد من التجارب العالمية. وقد جعلتها أساسية للترخيص المهني للمعلم؛ إلا أنه حتى الآن هذه المعايير لم تدرج في الأدوات المستخدمة لتقييم المعلم في أثناء الملاحظة والتقارير، وتصنيف المعلمين؛ فجميع الرتب لها ذات المعايير والأدوات، حسب بطاقة تقييم أداء المعلم في نظام نور.

وقد أفادت البحث من المعايير العالمية والعربية والمحلية الممثلة بهيئة تقويم التعليم والتدريب في اختيار المعايير المهنية لتقييم أداء المعلمين، التي تناسب متطلبات التعليم المدمج. والتي تنحصر في ثلاثة مجالات؛ "وهي تمثل الإطار العام الذي يتضمن أبعادًا مختلفة تتصل بمهنة التعليم عامة، وتنبثق منه مجموعة من المعايير العامة ذات العلاقة" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ١٤٣٩).

- **متطلبات التعليم المدمج**:
- **أولا المتطلبات البشرية الخاصة بـ (المعلم والمتعلم)**:

ذكرت كريت (٢٠١٧) أن هناك مجموعة من المتطلبات البشرية للتحول نحو التعليم المدمج مرتبطة بالمعلم، وهي أنْ يكون لدى المعلم القدرة على:

- الاتصال وجها لوجه بفعالية مع المتعلمين.
- التعامل مع أدوات التقنية استخدامًا وتصميمًا.
- التفاعل مباشرة مع المتعلمين في جميع لغات الجسد.
- تصميم اختبارات التقييم وأدواته مطبوعة وإلكترونية.
- البحث عن معلومات من خلال مصادرها المطبوعة وغير المطبوعة.
- التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني.
- تقديم التغذية الراجعة المباشرة للمتعلم.

كما أشارت شعبان (٢٠١٨) إلى أنَّ متطلبات التحول نحو التعليم المدمج الخاصة بالمعلم تتضمن ما يلي:

- تصميم العمليات التعليمية بحيث يكون قادرًا على المتابعة والإرشاد والتقييم.
- إعداد المقرر بما يتناسب مع البيئة التقنية.
- تصميم الأنشطة التعليمية ومحتواها.
- معرفة طرق التعلم المختلفة ومتطلباتها مثل التعلم التعاوني، وطرق بناء اختبارات إلكترونية، وتقييم المتعلمين.
- معرفة الجوانب الفنية الخاصة بالبيئة الإلكترونية.

بينما ترى سمحان (٢٠٢١) أن متطلبات التحول نحو التعليم المدمج الخاصة بالطلاب ما يلي:

- المشاركة بفاعلية في العملية التعليمية.
- تهيئة الطلاب جيدًا لكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات في المقررات الدراسية.
- التواصل الإلكتروني أو وجها لوجه.
- تزويد الطلاب بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية سواء كانت مطبوعة أو إلكترونية.
- لديه القدرة على التفاعل مع المعلم ومع زملائه في الورش التدريبية الإلكترونية.
- لديه القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية؛ يمتلك أدوات الحوار والنقاش في أثناء المحاضرات.

• **ثانيًا متطلبات البيئة التقنية، والمحتوى الإلكتروني، والبنية التحتية**

- البيئة التقنية: هناك عدد من المتطلبات للبيئة التقنية للتعليم المدمج يمكن أن نذكر منها:
  - ✓ توفير عدد كافٍ من أجهزة الحاسب الآلي، ولها اتصال بالإنترنت، ومزودة بمشغلات الأسطوانات وبكاميرا رقمية وسماعات.
  - ✓ توفير البرمجيات التعليمية المناسبة لكل مادة وإمكانية الإضافة.
  - ✓ توفير برامج التقييم الإلكتروني مع توفير الفصول الافتراضية بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منها الآخر. (السبيعي، ٢٠١٩)
- المحتوى الإلكتروني: تشير شعبان (٢٠١٨) إلى أن هناك عدة متطلبات للمحتوى الإلكتروني ليتناسب مع التعليم المدمج ومنها: تحقيق السهولة

واليسر في مراجعة المحتوى، والجاذبية والتشويق؛ تحقيق الثقة في المحتوى، والمصدر، وملاءمة المحتوى لخصائص المتعلم وسماته، وارتباط المحتوى بخصائص المرحلة التعليمية ومتطلباتها، وملاءمة المحتوى لطرق التدريس والتعليم المدمج، وقابلية المحتوى لتصميم الاختبارات الإلكترونية، وتقويم العملية التعليمية بكاملها.

- البنية التحتية: وتشمل متطلبات البنية التحتية الخاصة بالتعليم المدمج: أجهزة الحاسب الآلي وملحقاته، وقاعات التدريب المناسبة لتدريب المعلمين والطلاب على استخدام التعلم الإلكتروني، وشبكات الربط الداخلية والخارجية، وشبكة الإنترنت عالية السرعة، والبرمجيات اللازمة لتشغيل الأجهزة ولتصميم التعلم الإلكتروني وإدارته، والمكتبة الإلكترونية. (سمحان، ٢٠٢١)

- **ثالثا: متطلبات خاصة بالإدارة والتنظيم:**

أشارت كريت (٢٠١٧) إلى أن وسائل الاتصال تضم كل من:

- البريد الإلكتروني: وتتيح هذه الوسيلة للمتعلمين المسجلين داخل البرنامج التعليمي وكذلك المعلم، إرسال واستقبال الرسائل البريدية فيما بينهم، وإمكانية إرسال الاستفسارات للطلبة، كما تتضمن إرسال الأنشطة والتكليفات التي يجب على المتعلم إرسالها عبر البريد الإلكتروني.
- أداة المناقشة: وتتيح هذه الأداة للمتعلمين المسجلين داخل البرنامج التعليمي تبادل وجهات النظر في المواضيع المرتبطة بالمقرر، كما تتيح هذه الأداة قدرًا من النقاش حول أفكار مرتبطة بموضوع الدرس أو مناقشة إجابات الطلبة.
- التواصل المتزامن: وهو نوع من الاتصالات التي تجري في وقتها الحقيقي، كما لا تحتاج دائمًا إلى نظام لإدارة التعلم، كالفصول الافتراضية ومؤتمرات الفيديو، وغرف المحادثة.
- التواصل غير المتزامن: وفيها يكون التعليم غير مباشر، من خلال استخدام البريد الإلكتروني أو أدوات المناقشة داخل نظام إدارة التعلم.

- **رابعا متطلبات خاصة بالتقييم:**

ذكرت سمحان (٢٠٢١) أن متطلبات التعليم المدمج الخاصة بالتقييم ما يلي:

- إرسال واجبات إلكترونية في شكل ملفات متعددة للمتعلمين.
- تحديد موعد استلام الواجبات بعد أن يحلها المتعلم على الموقع.
- المتابعة الإلكترونية للتعرف على سلوك التعلم لدى الطالب وطريقة سيره في الدروس، ومتابعة الصفحات والدروس التي زارها المتعلم، ومتابعة الدروس المنجزة ووقت إنجازها بمعايير محددة مسبقا.
- يضع المعلم ملاحظات عن مستوى تعلم الطالب.

• **كفايات المعلم في التعليم المدمج ومهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين:**

يعد المعلم محور العملية التعليمية، ومنوطًا به أدوار تتناسب مع متطلبات العصر، وذلك ليحقق أحد أهداف التعليم لإعداد جيل متكامل النمو، ومواكب لما يحتاجه سوق العمل. ولتحقيق الجودة للمعلم هو تحقيق الكفايات والمهارات الاساسية لتدريس. إذ إنَّ كثيرًا مِن أدوات تقييم المعلم في التدريس أو التدريب عن بعد تركز في المقام الأول على تصميم الدرس أو الدورة، إلَّا أن هناك كفايات على المعلم أن يمتلكها خلال التدريس عن بعد وقد أوجزها ثومس (Thomas, 2018: 102) في سبع مهام رئيسية والتي تزيد من فاعلية تدريس المعلم عن بعد: التعلم النشط، والقيادة، والتدريس النشط، وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، واللباقة في الفصول الدراسية، والكفاءة التكنولوجية، وإنفاذ السياسات.

واتفق باسيلاي وكفافادز (Basilaia, Kvavadze, 2020: 108) مع جليسة (٢٠٢٢) على أنَّ التعليم عن بعد يكون تعليمًا فاعلًا في حال قام المعلمون بعدد من الأمور، وهي:

- تنظيم المحتوى التعليمي: من خلال تصميم مادة تعليمية تحمل أهدافًا تعليمية هادفة، تحقق احتياجات المتعلمين، والوسائل المستخدمة، وأساليب قياس ما جرى تعلمة بطريقة فاعلة.
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة: باستخدام برمجية تعلمية مناسبة، وكيفة تحقيق التواصل مع المتعلمين من خلالها.
- تحديد أدوات القياس: إذْ لا بُد وأن تكون أدوات القياس متوافقة مع الأهداف التعليمية، باستخدام أدوَات تقويم تكوينية لتلافي الغش في الاختبارات عن بعد.
- تفريد التعليم: من خلال مراعاة الفروق الفردية، ومراعاة كفاياتهم التكنولوجية، والتحديات التقنية، وتلبية احتياجات التعلم وأنماطه المختلفة.
- النّمو المهني: من خلال تحسين وتطور كفايات المعلم التكنولوجية المستمر بما يحقق فاعلية التعليم.
- التعليم الذاتي: من خلال إكساب الطالب مهارات التعليم الذاتي، واختيار مصادر التعلم المناسبة وما تعود عليه بالفائدة، ووضع المسؤولية الأكبر على المتعلم وعلية أن يتعلم كيف يتعلم.

وذكر (العيد وبدوان، ٢٠٢١) أنَّ أدوار المعلم في الصفوف الافتراضية للتعليم المدمج تبدأ بأن ينشئ المعلم الصف الافتراضي، ثم يبدأ بوضع الوثائق والملفات (نصوص، فيديو، عروض تقديمية)، كذلك عليه أن ينشئ مساحات للحوار مع الطلبة أو بين الطلبة أنفسهم، وقد يضع إعلانات للطلبة، وطرق قراءة أوراق الطلبه وتقيميها.

وأشارت سليمان (٢٠٢١) إلى عددٍ مِن الكفايات التي ينبغي للمعلم امتلاكها لتحقيق التعليم المدمج وهي: كفايات تقنية؛ تتمثل في قدرة المعلم على إدارة المحتوى التعليمي وخط سير العملية التعليمة، وحل المشكلات التي قد

تواجهه، كفايات التصميم والتطبيق؛ ولا يكتفى مِن المعلم بإدارة المحتوى التعليمي بل لا بُد من القدرة على التخطيط والتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية المناسبة لهذا النوع من التعليم، ومشاركة الطلاب في ذلك، تليها كفايات التقنية والتدريب؛ وهي قدرة المعلم على توجيه الطلاب وتدريبهم على استخدام التقنية، ومهارات العرض الفعال، وكذلك مهارة التقويم والتقييم؛ لا بُد من أن يمتلك المعلم مهارات وأدوات تقييم الطلاب لقياس مدى تحقق الأهداف.

بينما حدد العبد الله (٢٠٢٢) ستة مهارات اساسية لمعلم القرن الحادي والعشرين وهي: العمل التعاوني سواء مع الزملاء أو مع الطلبة، وبناء المعرفة سواء باستخدام الأنشطة أو تطبيق المعارف في سياقات ومواقف جديدة، والتنظيم الذاتي من خلال تخطيط الطلبة لعملهم ووضع معايير مسبقة، وحل المشكلات والابتكار باستخدام أسلوب حل المشكلات كمتطلب أساسي وابتكار الحلول، واستخدام التقنية للتعلم من خلال بناء معرفة جديدة عن طريق التقنية والاتصال، وأخيرًا أساليب العرض والتواصل بمهارة.

واستطرادًا لما سبق يتضح أهمية أن يمتلك المعلم مهارات التعليم المدمج، بما فيها تمكنه من التقنية والأنشطة التعليمية المعتمدة على التقنية. وأن يكون معلمًا للقرن الحادي والعشرين التي تساعد على إعداد أفراد ناجحين، لديهم مهارة في التواصل الفعال، والقدرة على التعلم والبحث مواكبين لمتطلبات العصر. ومن أجل ذلك لا بُد من استعراض آليات تقييم المعلم في التعليم عن بعد لمعرفة مدى امتلاك المعلم للمهارات الأزمة في هذا النوع من التعليم.

- **دراسات سابقة تناولت ممارسات تقييم أداء المعلمين الحالية المحلية والعربية والأجنبية:**

هناك العديد من الدراسات التي تناولت واقع ممارسات التقييم المحلية، مثل: دراسة (آل إدريس والعبود، ٢٠٢٠؛ والرويثي Alruwaiṯhi, 2019؛ وأحمد Ahmed, 2015؛ وحكيم Hakim, 2015؛ والحميري، ٢٠١٢؛) التي تناولت ممارسات وآليات تقييم أداء المعلمين في عدد من مناطق المملكة العربية السعودية، إذ أجمعت هذه الدراسات على أنّ العمليات الإجرائية المطبقة حاليًا معتمدة على الملاحظة الصفية فقط؛ وهي مطبقة من قبل المديرين والمشرفين التربويين؛ كما أن بطاقة تقييم أداء المعلمين تفتقر إلى الشمولية والمشاركة؛ وتفتقر إلى معايير فعالة.

حيث طالبت دراسة الحميري (٢٠١٢) بتبني التصور المقترح لتقييم أداء المعلمين والمعتمد على نموذج الإشراف الإبداعي، بعد أن جاءت درجة استجابة المشرفين والمعلمين من العينة العشوائية من العاملين بجميع مراكز الإشراف التربوي بإدارة التربية والتعليم بجدة والبالغ عددهم (٩٣٦١) معلمًا ومشرفًا، لمجالات النموذج الإشرافي الإبداعي المقترح بدرجة عالية جدًّا، وقد أستخدم في الدراسة المنهج الوصفي. وأوصت هذه الدراسات بجملة من التوصيات من أهمها: تطوير بطاقة تقييم أداء شاغلي الوظائف التعليمية والإفادة من خبرات الدول،

وتدريب كلٍّ من المعلمين والمُقيّمين (المديرين -المشرفين) لآليات التقييم، واللا مركزية في أنشطة وتقييم الأداء في النظام التعليمي في المملكة مع مراعاة اعتماد المعايير العالمية للتقييم؛ ودعم تقييم الأقران بشرط أن يكون مصحوبًا بالتدريب والتوجيه، فقد يكون تدريب الأقران بديلا ناجحًا لنظام تقييم منتظم لقياس أداء المعلم.

وأردفت دراسة أحمد (Ahmed, 2015) التي بحثت في نظام تقييم أداء المعلمين في المملكة العربية السعودية على ضوء على المعايير القائمة لتقييم أداء المعلمين التي حددتها الولايات المتحدة الأمريكية ومعرفة التناقض بينها وبين معايير تقييم المعلمين في المملكة العربية السعودية، إذ أجريت الدراسة في مكتب تعليم الشمال للبنات في منطقة جدة. وكانت عينة الدراسة هي المديرات ومعلمات المدارس التابعة لمكتب شمال جدة، مستخدمة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وخلصت إلى أنَّ من أسباب عيوب إجراءات التقييم المتبعة حاليًا، هو أنه ليس للمعلمين أي دور في عمليات التقييم، وكذلك مركزية النظام التعليمي في المملكة، كما لا يوجد أي تنسيق بين السلطات المختصة وزارة التعليم العام والجامعات والمناطق التعليمية عند تطوير التعليم من أجل الإفادة من نتائج التقييم، وإصلاح الأخطاء في أداء المعلمين، وأنَّ الزيارة الوحيدة للمعلم من المقيم التي يكون خلالها المعلم مستعدًا لها، قد تفقد الهدف الأساسي من عملية التقييم وهي التطوير والإصلاح.

بينما تناولت دراسة حكيم (Hakim, 2015) فعالية استخدام عملية تقييم المعلمين بصفتها أداة للتطوير المهني بشرط إجرائه في نهج بناء، وقد شارك في هذه الدراسة مجموعة من ٣٠ معلمًا من سبع جنسيات مختلفة من ذوي المؤهلات والخبرات التعليمية المتنوعة، وطبقت هذه في معهد اللغة الإنجليزية (ELI) في جامعة الملك عبد العزيز (KAU)، المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي؛ دراسة الحالة، وذلك بإعطاء المشاركين مسحين من أجل التحقيق في مدى وعيهم بمراقبة المعلم وتقييمه والعمليات في مؤسساتهم، واعتبر مستوى تحصيل الطلاب عنصرًا أساسيًّا في تقييم المعلم، وكذلك الأدلة لأداء المعلم. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين في معهد اللغة الإنجليزية يدعمون الاعتقاد الشائع بأن عمليات تقييم المعلم يمكن أن تعزز مستوى التطوير المهني، وتؤدي إلى تحسين التعليم إذا أجريت في نهج بنّاء. إلا أنَّه في الواقع كان للمشاركين آراء مختلفة حول عملية التقييم الحالية؛ إذ أعرب المعلمون عن عدم رضاهم عن المخططات الحالية لنظام تقييم المعلمين، كما أعرب المعلمون عن استيائهم بشأن نجاح الطالب، وفشله بصفتها مؤشرات رئيسية لمستوى أداء المعلم، كون تقييم المعلمين في مؤسساتهم ليست موضوعية بما يكفي.

وقد أكدت دراسة الرويثي (Alruwaithi, 2019) أنَّ المُقيّمين (المشرفين والمديرين) يرون أهمية إعداد برنامج لتقييم المعلمين مبني على الشمولية

والتمكين والمشاركة والدقة والتطوير المستمر، الَّتي كانت تهدف إلى تحديد درجة الأهمية المرتبطة ببرنامج تقييم المعلمين الحالي، ومدى ممارسة مبادئ التقييم الشمولية، والتمكن والمشاركة والدقة والتطوير المستمر، مع الأخذ في الحسبان المتغيرات التي تؤثر على تقديرات المجيبين. وكشفت عن المعيقات التي تؤثر سلبًا على أهمية البرنامج أو تنفيذ تلك المبادئ، مستخدِمة المنهج المختلط، واستخدمت الاستبانة في الجزء الكمي من الدراسة. كما أعدت مقابلة شبه منظمة وأجريت لثمانية مشاركين وكشفت الدراسة عن أهمية التدريب لكلٍّ الأطراف المعنية بتقييم أداء المعلمين.

بينما هدفت دراسة آل إدريس، العبود (٢٠٢٠) إلى بيان كيفية تقييم أداء معلمي المدارس الأهلية بالمنطقة الشرقية، وأبرز الاختلافات في التقييم بين المدارس الأهلية في المنطقة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأداة المقابلة بصفتها أداة لجمع البيانات؛ والمكونة من ٩ فقرات؛ إذ طبقت على عينة المجتمع والتي بلغت ٢٨ قائدًا لهذه المدارس. وكان من أبرز نتائج الدراسة أنَّ عملية تقييم أداء المعلمين في المدارس الأهلية بالمنطقة متشابه إلى حد كبير في العمليات الإجرائية والمعتمدة على الملاحظة الصفية فقط. كما بينت أنه يوجد بعض الاختلافات المتفاوتة التي تخضع لسياسة المدرسة، وأوصت الدراسة بتطوير بطاقة تقييم أداء شاغلي الوظائف التعليمية والإفادة من خبرات الدول، والاستمرار في البحث في العمليات المتعلقة بالتعليم وخاصة التعليم الأهلي.

بينما بحثت دراسات، مثل: (أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ والأسمري، ٢٠٢٠؛ والعوهلي والحربي، ٢٠٢٠؛ والشهري، ٢٠٢١) عن تقييم أداء المعلم التدريسية لبعض المقررات الدراسية في مدارس التعليم العام في المملكة، كمقرر (العلوم - الرياضيات -الدراسات الاجتماعية). وقد اتفقت جميع الدراسات على أن مستوى تقييم أداء المعلمين للممارسات التدريسية لمقرراتهم كانت بدرجة متوسطة.

حيث استهدفت دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) تحليل المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، ومدى توفر هذه المعايير في أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة في محافظة ضرية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدمًا الاستبانة التي تكوّنت من (٨٩) ممارسة، حيث تكونت عينة الدراسة الميدانية من (٣٢) معلمًا ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ نسبة تحقق المعايير كانت بنسبة متوسطة بمتوسط حسابي ٦١.٦٥، كان مجال القيم والمسؤولية المهنية أعلها تلاها مجال المعرفة المهنية، وفي المرتبة الأخيرة الممارسة المهنية، وأوصت الدراسة باعتماد تقييم أداء المعلمين على أساس المعايير المهنية وتدريب المُقيّمين عليها، وتعزيز التقييم الذاتي للمعلمين.

بينما بحثت دراسة الأسمري (٢٠٢٠) تقييم أداء معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، مستخدمًا المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة

والمكونة من ٦ محاور. واشتملت عينة الدراسة على (٣٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة في منطقة عسير التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج أهمها أن درجة أداء معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي جاءت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج والدورات التدريبية لتحسين أداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية ضمن معايير الجودة.

وجاءت دراسة العوهلي والحربي (٢٠٢٠) لتقويم أداء معلمي الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المدمج من وجهة قادة المدارس بمنطقة القصيم، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة من (٤٧) مهارة فرعية توزعت على أربعة مجالات رئيسة هي: مهارات متعلقة بـ (المعلم، الطالب، المنهج، البيئة التعلمية). وتوصلت الدراسة إلى أن درجة أداء معلمي الحاسب في مدارس الثانوية بالقصيم لمتطلبات التعليم المدمج كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح تقديرات ذوي المؤهل العلمي "الدراسات العليا"، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى إلى متغير الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى إلى متغير الدورات التدريبية، وذلك لصالح تقديرات الذين التحقوا بدورات تدريبية، وأوصت الدراسة بتبني وزارة التعليم سياسة موحدة للاستخدام الأمثل لمتطلبات ومهارات التعليم المدمج في المؤسسات التعليمية.

دراسة الشهري (٢٠٢١) تقييم أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في منطقة عسير في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة أداة لجمع البيانات. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٥٣) من معلمي ومشرفي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. وبينت النتائج أنَّ درجة مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام في جميع مجالاتها. وقد أوصت الدراسة بتوجيه ممارسات الإشراف للقياس، ومُلاحظة ممارسات معلمي الرياضيات لمهارات القرن الواحد والعشرين، ودمجها ضمن المعالجات التدريسية، وتوجيه المعلمين إلى لمهارات التقييم الذاتي.

وعلى صعيد آخر بحثت دراسات عديدة ممارسات تقييم أداء المعلمين في دول عربية، ومِن هذه الدراسات: (أبو شارب، ٢٠١٧؛ وأصلان، ٢٠١٩؛ ومحمد وعثمان، ٢٠١٩) جميعها تبحث عن واقع آليات وأنظمة تقييم أداء المعلمين المطبقة في أنظمة تعليمية مختلفة. إذ أكدت دراسة أبو شارب (٢٠١٧) أن واقع ممارسات المديرين في تقييم أداء المعلمين في المدارس الثانوية الأردنية في ضوء المعايير العالمية للتقييم جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر المديرين فقط. واقترحت دليلا تربويًّا لتفعيل تلك الممارسات. واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي،

وكانت الاستبانة أداةً للدراسة إذ احتوت على ٨ معايير، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدير ومديرات المدارس الثانوية الحكومية الأردنية، والبالغ عددهم (١١٥٠) مديرًا ومديرة. واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغت (٥٦٧) مديرًا ومديرة، وأوصت الدراسة باعتماد المديرين للدليل الإداري التربوي المقترح لتفعيل ممارساتهم في تقييم أداء المعلمين، وكذلك ضرورة استخدام المدرين تقييم أداء المعلمين لتطوير العملية التربوية من خلال التدريب وتطوير أدوات التقييم والالتحاق بالدورات المختلفة.

بينما أثبتت دراسة أصلان (٢٠١٩) أنَّ درجة تأثير تقييم المهني لأداء المعلمين المطبق في الأردن على تحسين أدائهم جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، إذ هدفت الدراسة إلى معرفة دور التقييم المهني (التقارير السنوية) للمعلمين في محافظة إربد بالأردن في تحسين أدائهم، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في ضوء متغيرات الجنس والدرجة، ومعدلِ التقرير في آخر سنة، باستخدام المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة أداة لجمع البيانات. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) معلم ومعلمة من المعلمين في المدارس الحكومية في لواء الكورة بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات من أهمها: يجب ألا يكون التقييم للمدير لوحده، وأن يكون التقييم على مدار العام وإعطاء صورة لكل معلم عن أدائه بشكل شهري، لكي يتمكن المعلم من تعديل أدائه.

ورأت دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) والمطبقة في السودان أنَّ درجة تقييم أداء المعلمين والمعلمات من قبل المشرفين والمديرين جاءت بدرجة متوسطة، وأفادت أيضًا بوجود تباين في اتجاهات المعلمين العاملين في مرحلة التعليم العام حول المعايير المستخدمة من قبل المشرف التربوي ومدير المدرسة في تقييم أدائهم؛ إذ طبقت الدراسة المنهج الوصف التحليلي، باستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، ويتكون مجتمع الدارسة من جميع معلمي مرحلة التعليم العام الذين يعملون في (١٢٣) مدرسة، وعددهم (٢٤١٢) معلمًا ومعلمة، سحبت عينة عشوائية ٤٦ معلمًا ومعلمة يعملون في ٦ مدارس.

في حين بحثت دراسات ممارسات تقييم المعلمين في دول أجنبية؛ كدراسة (أبيلها وآخرون Abelha& others, 2020؛ وفيسون وآخرون Visone& others, 2021؛ وماي وكاكار Maya& Kacar, 2018؛ وفلوريس Flores, 2010). إذ توصلت دراسة فلوريس (Flores, 2010) إلى أنَّ النظام القائم في البرتغال نظام تجميعي وبيروقراطي إلى حد ما ويمكن رؤيته في اللوائح والوثائق والطرق التي يمكن بها تحقيق نتائج نظام التقييم؛ كذلك هناك ظهور واضح لعدم الاعتراف بالمعلمين ومشاركتهم في التقييم، وكذلك عدم صحة الأدوات المستخدمة للتقييم، كما أن النظام لا يدعم فرص التطور المهني للمعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج تحليل الوثائقي للحصول على البيانات.

وعلى النقيض توصلت دراسة ماي وكاكار (Maya & Kacar, 2018) إلى أن تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر المديرين في مقاطعة تشاناكالي يساعد المعلمين في تطويرهم. كما يسهم في تنمية الطلاب أكاديميًّا بشرط موضوعية التقييم؛ إذ استخدمت الدراسة المنهج النوعي وأداة المقابلة شبه المنظمة، وتألف فريق الدراسة من ١٨ مديرًا مدرسة و٦٠ معلمًا. وكان من أهم التوصيات عدم الاكتفاء بالمدير فقط لتقييم أداء المعلم، وأن يكون بصفة مستمرة، كذلك المشاركة الواسعة لجميع أصحاب المصلحة في تقييم أداء المعلمين، ولا سيما المعلمين؛ بصياغة "المعايير بطريقة تشاركية" بحيث تستند إلى المعارف القائمة بشأن التدريس الكفء.

وأكدت دراسة فيسون وآخرين (Visone & others, 2021) إلى أن تقييم أداء المعلمين في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية قلل من رأس المال الاجتماعي لديهم، وأفقد الاستقلالية لمتخذ للقرار، وزادت المنافسة بين المعلمين بشكل غير مجدٍ للتحسن، مع ابتعادهم عن التعاون، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، عن طريق سؤال المعلمين سؤال مفتوح عن التعاون.

واتفقت أيضًا مع دراسة أبيلها وآخرين (Abelha & others, 2020) بأنَّ تنفيذ نظامٍ تقييم الأداء التعليمي في مدارس تدريب المعلمين في أنغولا وبنغويلا ليس فعالًا للغاية؛ لافتقار المُقيّمين للخبرة والتدريب الكافي. كذلك يرى المعلمون أن الأنظمة التقييمية ليس لها أي آثار على التطوير الوظيفي للمعلم، واستخدمت الدراسة تصميم البحث النوعي مع المنهج الوصفي والتفسيري، وجرى جمع البيانات البحثية من خلال المقابلات شبه المنظمة، وملاحظة المشاركين، وتحليل الوثائق، التي شملت عينة من ١٣ معلمًا في مدرستين مختلفتين لتدريب المعلمين في مقاطعة بنغويلا، أنغولا.

مما سبق ترى الباحثة أن آليات وأنظمة تقييم أداء المعلمين المطبقة حاليًا (التعليم التقليدي وجهًا لوجه) سواء على الصعيد المحلي أو العربي أو العالمي، وإن تفاوتت بالكفاءة، فإنَّها لا تحقق الغاية من التقييم وهو التطوير المهني للمهارات التدريسية للمعلم، ولا تتواكب مع التحديثات المستمرة مع أنظمة التعليم، كما تفتقد أنظمة التقييم الحالية مشاركة أصحاب المصلحة (معلم– مدير –مشرف) في آليات التقييم، وأنها اقتصرت على التقييم الأحادي من المدير أو المشرف.

- **دراسات تناولت معايير تقييم أداء المعلمين**:

عند تقييم أداء المعلمين تبرز أهمية وجود معايير دقيقة وواضحة للتقييم، ليتحقق الهدف الأساسي من عملية التقييم؛ من هنا جاءت مجموعة من الدراسات توصي بضرورة وجود هذه المعايير، مثل: (دراسة محمد وعثمان، ٢٠١٩؛ ودراسة ماي وكاكار Maya & Kacar, 2018؛ ودراسة فلوريس (Flores, 2010) وأن وجود هذه المعايير الواضحة ستقلل من النزاعات وتجعل التقييم أكثر عدلا حسب رأي المعلمين والمديرين.

كما أنَّ هناك مجموعة من الأدبيات (التمار، ٢٠٢٠؛ وعبيد وعبد الستار، ٢٠٢٠؛ أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ وسميث Smith, 2016؛ وشاو Shough, 2010) اعتنت بدراسة معايير تقييم أداء المعلمين، والتي بدورها تعطي تصورًا واضحًا عن أدائهم؛ ومِن ثَمَّ التحسين المستمر والإصلاحات المحتملة لها. بحثت دراسة شاو Shough, (2010) في إمكانات التقييم الجديد القائم على المعايير بصفتها أداة للتطوير المهني وتحسين تعليم المعلمين في ولاية بنسلفانيا. استمرت الدراسة عشرة أسابيع لـ ٢٢ معلمًا، التي توصلت إلى زيادة معتدلة في درجات تقييم المعلمين عند استخدام المعايير المهنية. وأضافوا عنصر تحصيل الطلاب بما يتماشى مع المبادرات الدولية والوطنية.

بينما جاءت دراسة سميث (Smith, 2016) لمعرفة تصورات المعلمين في فيرجينيا حول إضافة معيار جديد إلى معايير تقييم أداء المعلمين في فرجينا (المعرفة المهنية - والتخطيط التعليمي- وتقدم التعليم - وتقييم وتعلم الطلاب - وبيئة التعلم المهنية). وهو ربط أداء المعلمين في التقدم الأكاديمي للطلاب، ويشكل هذا المعيار ٤٠٪ من تقييم المعلم وتصنيف أدائه، وذلك من خلال قياس تقدم نمو الطلاب بمقاييس متعددة لتعلم الطلاب وتحصيلهم. وكانت تصورات المعلمين عن هذا المعيار وربط تقييمهم بتقدم طلابهم الأكاديمي متباينة تباينًا ملحوظا بين الإيجابية من المعايير السابقة وإضافة هذا المعيار؛ وأنها قد ساعدتهم على أن يصبحوا معلمين أفضل، وبين السلبية عندما أعرب عددٌ من المعلمين عن عدم العدل من إضافة معيار تقدم الطلاب الأكاديمي ضمن تقييم أدائهم.

وهذا الاستياء من المعلمين عند إضافة معيار تقدم الطلاب أكاديميًّا يتفق مع دراسة حكيم (Hakim, 2015) عندما أعرب المعلمون في المملكة العربية السعودية عن استيائهم أيضًا حول إضافة نجاح الطالب وفشله كمؤشرات رئيسية لمستوى أداء المعلم، كون تقييم المعلمين في مؤسساتهم ليست موضوعية بما يكفي.

وجاءت دراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) لتركز على تقييم أداء معلمي العلوم ضمن المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، وحددت الدراسة ثمانية معايير مهنية، هي: (تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثقافة السعودية في عملية التعلم - التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع- معرفة الطلاب وكيفية تعليمهم - معرفة محتوى التخصص والمنهج - طرق التدريس - تخطيط وحدات التعلم والتعليم - إيجاد بيئات تعلم تفاعلية - تقويم الطلاب).

في حين ركزت دراسة التمار (٢٠٢٠) على عدد من المعايير المهنية المقترحة لمعلمي الرياضيات في الكويت، وهي: (التخطيط للتدريس - وتنفيذ التدريس - والبيئة الصفية- والاتصال والتفاعل - والأخلاقيات المهنية - والتقويم - والنمو المهني). وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، مِن خلال استبانة احتوت ثمان معايير و(٥٨) مؤشرًا، إذ طبقت على ١٤٧ معلمًا ومعلمة، و٤٩ رئيسَ

قسم، ٣٠ موجهًا فنيًّا. وكشفت الدراسة عن قبول جميع المعايير المهنية ومؤشراتها، عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد العينة لمتغير النوع والمرحلة التعليمية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة.

واعتمدت دراسة عبيد وعبد الستار (٢٠٢٠) تقنية التقييم المتعدد الأطراف ٣٦٠ في تقييم المُعلمات في بغداد على أنْ يكون الأطراف هم: (المعلم– والمشرف المختص - والمدير - والزملاء من المعلمين - والطلاب)؛ إذ أظهرت الدراسة أن رأي المسؤول الوحيد عن تقييم أداء المعلم لا يحقق النتائج المرجوة منه لاعتماد التغذية الراجعة للمعلم؛ بينما أظهرت الدراسة عند استخدام تقنية ٣٦٠ لتغذية الراجعة أنَّ هناك فجوة سالبة بين التقييم الفردي للمعلم ذاته مع التقييم من الأطراف الآخرين.

كما بحثت دراسة جيوسي (٢٠٢٠) عن العِلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدارس فلسطين. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كبديل لتَقييم لمتغيرات (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة). وقد أوصت الدراسة بضرورة الانتقال من التقييم التقليدي والبدء بتطبيق ملف الإنجاز بصفتها أداة تقييم بديل.

ويتضح مما سبق أنَّ هناك معايير أساسية لتقييم أداء المعلم، الَّتي يجب أن تكون واضحة ويدرب عليها أصحاب المصلحة، وهِي لا تخرج عن المجالات الثلاثة وتحتوي الأطر العامة معايير مهنية متعددة ذات العلاقة: (القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية للمعلمين، والممارسة المهنية للمعلمين)، بالإضافة إلى معايير أخرى كمعيار (التحصيل الأكاديمي للطلاب، والتقييم الذاتي للمعلم، وتقييم متعدد الأطراف)، الَّتي قد تخدم عملية التقييم بما يعود على أداء المعلم بالكفاءة والفاعلية.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن سؤال البحث وتحقيقا لهدفه.

- **مجتمع البحث** :

شمل مجتمع البحث (١٦٧٠٢) من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين بإدارة حائل وفقًا إلى مَا أشارت إليه إحصاءات إدارة تعليم حائل للعام الدراسي ١٤٤٤هـ

- **عينة البحث** :

تم اختيار عينة عشوائية من كل طبقة حيث تتوزع العينة كالتالي:

جدول (١) التوزيع النسبي لعينة الدراسة

الطبقة	العدد	النسبة
مشرف	١٧١	٢١.٤٦٪
مدير	٢٥١	٣١.٤٩٪
معلم	٣٧٥	٤٧.٠٥٪
العدد الكلي	٧٩٧	١٠٠٪

- **أداة البحث: الاستبانة:**

جرى تطوير أداة البحث ، وذلك من خلال عدد من الخطوات، وهِي:

- بعد تحديد الهدف من الاستبانة جرى الاطلاع على الأدب النظري، والإفادة من أدوات الدراسات السابقة.
- جرت صياغة عبارات الاستبانة، وفقًا إلى المحور والأبعاد التي تنتمي لها بناء على ما ورد في أدبيات البحث والمؤشرات التي تدل عليه.
- إرسال الاستبانة في صورتها الأولية لمجموعةٍ مِن المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري.
- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددها ٣٠ فردًا مِن أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي ومن الثبات، وذلك من أجل إخراج الاستبانة في صورتها النهائية حيث تكونت من:
  - ✓ الجزء الأول: يضم البيانات الأولية الخاصة بعينة البحث، (المسمى الوظيفي - والنوع - ومكتب التعليم - والمرحلة التعليمية - وسنوات الخدمة).
  - ✓ الجزء الثاني: واقع آليات التقييم، ويتكون من ٥٩ عبارة موزعة على ٣ مجالات، وهِي (القيم والمسؤولية - والمعرفة المهنية - والممارسة المهنية).

- **صدق الاستبانة:**

اعتمد البحث على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face Validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المختصين والخبراء في مجال تقييم الأداء، والثانية تعرف بالاتساق الداخلي (Internal Consistency)؛ إذ تقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة، والأداة كليًّا، وهي كما يلي:

- **الصدق الظاهري** (Face Validity):

وهو الصدق المعتمد على المحكمين؛ ويستخدم مصطلح الصدق الظاهري عندما يقيس الاختبار السمات المراد قياسها (عطيفة، ٢٠١٢). حيث عرض البحث الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الجامعات والبالغ عددهم ١٨ ملحق (٤)، وذلك لدراسة الاستبانة وإبداء آرائهم بما يلي:

- حول العبارات التي وردت في الاستبانة.

- مدى انتماء كل فقرة للبعد وللمحور الذي تنمي له.
- التأكد من وضوح العبارات لغويًا.
- ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح التحسينات بالحذف والإضافة، أو إعادة الصياغة كما يرونه مناسبًا.

وقد جرى تصحيح الاستبانة وفقا إلى توجيهات وملاحظات المحكمين حتى أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي، وذلك على النحو الآتي:

- إضافة سنوات الخبرة ضمن البيانات الأولية.
- تعديل عبارة رقم (٥) بتغير الفعل من تقديم إلى تزويد.
- تغير صياغة عبارة رقم (٨).
- فصل عبارة رقم (١١) إلى عبارتين.
- إضافة معيار في مجال المعرفة المهنية (الإلمام بالمهارات اللُّغوية والكمية والرقمية)، ويندرج تحتها أربعة معايير فرعية.
- في المحور الثاني جرى إضافة آلية مقترحة العبارة رقم (١٢)، كما جرى حذف الأسئلة المفتوحة لهذا المحور ملحق (٥).

• **الاتساق الداخلي** (Internal Consistency):

حُسِبَ صدق الاتساق الداخلي عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وذلك من أجل قياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، ودرجة كل بعد مع المحور الذي ينتمي إليه، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة أولية بلغ عددها ٣٠ فردًا مِن مجتمع البحث. حيث تبين أنَّ كل العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له، مَا يؤكد أن الاستبانة تقيس ما صممت له.

• **ثبات الاستبانة**:

للتحقق من ثبات الاستبانة فقد اعتُمِد على معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) حيث أكدت النتائج أن الاستبانة تتمتع بالثبات إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٢٢)

• **تصحيح الاستبانة**:

لتسهيل تفسير نتائج أسئلة الاستبانة استُخْدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة كما يلي:

جدول (٢) ترميز الاستبانة وفقًا إلى مقياس ليكرت الخماسي

الاختيار	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	لا تمارس أبدا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ومِن ثم جرى تصنيف الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة –أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاستبانة

(٥ –١) ÷٥= ٠.٨، وعليه فإن:

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

مدى المتوسطات	الوصف
من 1–1.79	لا تمارس أبداً
من 1,80–2.59	منخفضة
من 2.6–3.39	متوسطة
من 3.4–4.19	عالية
من 4.20–5	عالية جداً

- **نتائج البحث** :

نص سؤال البحث على : ما واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين: (القيم والمسؤولية المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية) من وجهة نظر كلٍّ من المشرف، والمدير، والمعلم؟

مِن أجل الإجابة عن هذا السؤال، حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، من أجل التعرف عن الممارسات الفعلية لواقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين (القيم والمسؤولية – والمعرفة المهنية – والممارسة المهنية)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات الفعلية لواقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	القيم والمسؤولية	٣.٤١	٠.٧٤	عال	١
٢	المعرفة المهنية	٣.٣١	٠.٧٧	متوسط	٢
٣	الممارسة المهنية	٣.٢١	٠.٧٠	متوسط	٣
	واقع آليات التقييم	٣.٣١	٠.٧٤	متوسط	

يلاحظ من نتائج جدول (٤) ما يلي:

أن قيمة المتوسط الحسابي للمحور ككل بلغ (3.31 وانحراف معياري بلغ 0.78)؛ ويدل هذا على أن واقع آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم مدينة حائل)، على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع عددٍ مِن الدراسات كدراسة (آل إدريس والعبود، ٢٠٢٠؛ وأحمد Ahmed, 2015؛ والحميري، ٢٠١٢؛ والرويثي Alruwaithi, 2019)؛ إذ إنَّ درجة تقييم أداء المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأنَّ إجراءات التقييم الحالي تقوم على الملاحظة الصفية فقط، وأن بطاقة تقييم الأداء تفتقر إلى الشمولية والمشاركة. وقد أكدت دراسة حكيم (Hakim, 2015) أنَّ المعلمين غير راضيين عن المخططات الحالية لنظام تقييم المعلمين. كما اتفقت نتائج البحث مع

بعض الدراسات عند تقييم ممارساتهم التدريسية؛ كدراسة (أبو ثنتين، ٢٠١٨؛ والأسمري، ٢٠٢٠؛ والشهري، ٢٠٢١)؛ إذ أوضحوا أن مستوى تقييم أداء المعلمين للممارسات التدريسية لمقرراتهم كانت بدرجة متوسطة. في حين اختلفت النتيجة مع دراسة أبو شارب (٢٠١٧) الَّتي توصلت إلى أن واقع ممارسات المديرين في تقييم أداء المعلمين في المدارس الثانوية الأردنية، في ضوء المعايير العالمية للتقييم جاءت بدرجة كبيرة؛ وقد يكون بسبب اختلاف مكان إجراء البحث والعينة.

حظيت مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين بمتوسطات تراوحت بين (٣.٢١ -٣.٤١)، تقع ضمن المدى ما بين (٢.٦ -٣.٣٩)، الذي يعكس درجة متوسطة، باستثناء مجال القيم والمسؤولية بدرجة عالية، أما قيم الانحرافات المعيارية للمجالات فقد تراوحت بين (٠.٧٠ -٠.٧٤) وهي درجات منخفضة، ويدل هذا على تجانس استجابات أفراد العينة. فقد حصل مجال القيم والمسؤولية على المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية، وذلك بمتوسط حسابي بلغ ٣.٤١ وانحراف معياري بلغ ٠.٧٤. وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المُقيّمين (المشرف/ة -المدير/ة) بمجال القيم والمسؤولية ومعاييرها المرتبطة بأخلاقيات المهنية، والتواصل والتعاون في تقييم أداء المعلمين. ويظهر ذلك في بطاقة متابعة أداء المعلم ملحق رقم (١)، التي تضمنت تقييم المسؤولية والتواصل والتعاون، وكذلك مدى أهمية هذا المجال والمنبثق من سياسة تعليم المملكة العربية السعودية، والمتمثل في الأساس الذي ينص على "احترام الحقوق العامة التي كفلها الإسلام"، وكذلك الأساس الذي نص" التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع تعاونًا ومحبة وإخاء" (الحقيل، ٢٠١٦). واستطرادًا لذلك فقد أوصت دراسة الفقيه (٢٠١٩) بضرورة التقييم وفق مجال القيم المهنية ومسؤوليات المعلمين. كما جاءت ممارسة آليات التقييم الخاصة بمجال المعرفة المهنية بالترتيب الثاني ضمن المدى المتوسط؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣.٣١ وانحراف معياري بلغ ٠.٧٧. وتدل هذه النتيجة على أنَّ هناك حاجة إلى مزيدٍ مِن الآليات لتقييم أداء معلمي في مجال المعرفة المهنية، وتأهيل المعلمين بالمهارات والمعارف سواء كان قبل الخدمة أو في أثناء الخدمة فيما يخص متطلبات التعليم المدمج. وقد يعزى ذلك إلى دخول التعليم المدمج بسرعة خصوصًا بعد أزمة كورونا، وما زالت الوزارة قائمة في عمل الإصلاحات التعليمية والمبادرات النوعية في هذا المجال. بينما في الترتيب الأخير جاء التقييم وفق الآليات الخاصة بمجال الممارسة المهنية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجال ٣.٢١ وانحراف معياري بلغ ٠.٧٠؛ وتدل على أن واقع تقييم أداء المعلمين في مجال الممارسة المهنية، والمعايير التي يتبعها فيما يخص متطلبات التعليم المدمج ما زالت دون المأمول وقد يكون بسبب حداثة هذا النوع من التعليم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ولذا كانت

الإجابات النوعية للمشتركين في المقابلة تؤكد ضرورة التركيز على هذا المجال والمعايير التابعة له لتحقيق تقييم أداء موضوعي للمعلم على ضوء متطلبات التعليم المدمج، وكون هذا المجال هو أكثر المجالات ارتباطا بنوع التعليم المدمج.

وللإجابة عن هذا السؤال بالتفصل حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وذلك لكل مجال من مجالات محور آليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية (إدارة تعليم مدينة حائل)، على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجالات المعايير المهنية لتقييم المعلمين، وقد جاءت النتائج كما يلي:

- **أولًا مجال القيم والمسؤولية**:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات الفعلية لآليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء متطلبات التعليم المدمج في مجال القيم والمسؤولية لتقييم المعلمين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	القيم وأخلاقيات المهنة	٣.٩٧	٠.٦٨	عالية	١
٢	التواصل والتعاون	٣.٦٦	٠.٧٢	عالية	٢
٣	التطوير المهني المستمر	٢.٦٠	٠.٨١	متوسطة	٣
	المتوسط الكلي للمجال	٣.٤١	٠.٧٤	عالية	

يلاحظ من نتائج جدول (٥) ما يلي:

أنَّ قيمة المتوسط الحسابي الكلي للمجال بلغ (٣.٤١ وانحراف معياري بلغ (٠.٧٤، ويدل قيمة الانحراف المعياري كونه صغيرًا على تجانس استجابات أفراد العينة لهذا المجال. كما تدل قيمة المتوسطات الحسابية على أن واقع تقييم أداء المعلمين في التعليم العام بالمملكة (إدارة تعليم حائل)، على ضوء متطلبات التعليم المدمج لمجال القيم والمسؤولية جاءت بدرجة عالية؛ واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٢٠) ودراسة أبو ثنتين (٢٠١٨) التي أظهرتا أنَّ واقع أداء المعلمين لمجال القيم والمسؤولية كان بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة الدرجة العالية لهذا المجال إلى اهتمام المُقيّمين (المشرف/ـة -المدير/ـة) بمجال القيم والمسؤولية ومعاييرها المرتبطة الوثيق بأخلاقيات المهنية، وأسس سياسة التعليم، كما أن لتطبيق المعلم لهذا المجال دورًا كبيرًا في غرس القيم لدى الطلاب، والذي يُبنى عليه النمو الشامل للطالب.

يتكون هذا المجال من ثلاثة معايير، وهي (التواصل والتعاون -القيم وأخلاقيات المهنة -التطوير المهني المستمر)، وقد حظيت هذه المعايير على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢.٦٠ -٣.٩٧)، وهي في المدى العالي ما عدا معيار التطوير المهني المستمر في المدى المتوسط، والانحرافات المعيارية ما بين (٠.٦٨ -٠.٨١)، وهي انحرافات معيارية صغيرة أي إن استجابات أفراد العينة

متجانسة. إذ كان معيار القيم وأخلاقيات المهنة الأعلى ترتيب بمتوسط حسابي٣.٩٧ وانحراف معياري ٠.٦٨ وهي في المدى العالي، يليها معيار التواصل والتعاون بمتوسط حسابي ٣.٦٦ وانحراف معياري ٠.٧٢ وهو في المدى العالي. وفي المرتبة الأخيرة معيار التطوير المهني المستمر بمتوسط حسابي ٢.٦٠ وانحراف معياري ٠.٨١، وهو في المدى المتوسط. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة التمار (٢٠٢٠) الّتي كانت نتيجة معيار الأخلاقيات المهنية بدرجة عالية جدًّا، بينما التطوير المهني المستمر جاءت بدرجة متوسطة. واختلفت مع دراسة (البدر، ٢٠١٧) إذ حصل معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية جاء بدرجة متوسطة لدى المعلمين.

وفيما يلي تفصيل للمعايير الخاصة بالتقييم وفق مجال القيم والمسؤولية.

- **أولًا: معيار القيم وأخلاقيات المهنة**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار القيم وأخلاقيات المهنة حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار إذ رُتِّبَتْ إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (٦) واقع الممارسة الفعلية في أثناء التقييم لمعيار القيم وأخلاقيات المهنة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٣	يعتز المعلم/ـة بالهوية الوطنية من خلال ممارساته التدريسية	٤.٠٧	٠.٦٦	عالية	١
١	يطبق المعلم/ـة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات المهنة	٣.٩٧	٠.٦٩	عالية	٢
٢	يلتزم المعلم/ـة بمسؤوليات العمل	٣.٨٨	٠.٧٠	عالية	٣
	المتوسط الحسابي	٣.٩٧	٠.٦٨	عالية	

يلاحظ من نتائج جدول (٦) ما يلي:

أنَّ قيمة المتوسط الحسابي الكلي للمعيار بلغ (٣.٩٧ وانحراف معياري بلغ (٠.٦٨، ويدل قيمة الانحراف المعياري كونه صغير القيمة على تجانس استجابات أفراد العينة. كما جاءت قيمة المتوسط الحسابي لمعيار القيم وأخلاقيات المهنة ضمن المدى العالي، إذ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة التمار (٢٠٢٠) الّتي كانت نتيجة معيار الأخلاقيات المهنية بدرجة عالية جدًّا، واختلفت مع دراسة (البدر، ٢٠١٧) درجة معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية جاء بدرجة متوسطة لدى المعلمين.

يتكون هذا المعيار من ثلاثة عبارات، إذ جاءت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المعيار تتراوح بين (٣.٨٨ -٤.٠٧) وانحرافات معيارية بين (٠.٦٦ -٠.٧٠) وهي انحرافات صغيرة تدل على تجانس استجابات أفراد العينة لعبارات هذا المعيار.

جاء بالترتيب الأول رقم العبارة (٣) الّتي تنص "يعتز المعلم/ـة بالهوية الوطنية من خلال ممارساته التدريسية" بمتوسط حسابي بلغ ٤.٠٧ وانحراف

معياري بلغ ٠.٦٦، وهي ضمن المدى العالي؛ وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٢٠) إذ جاءت قيمة تعزيز الهوية الوطنية بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام كل من المُقيّمين (المشرف/ـة -مدير/ـة)، وكذلك المعلم بأهمية الاعتزاز بالهوية الوطنية، وإظهارها خلال ممارسته التدريسية سواءً المنهجية واللا منهجية، ويأتي هذا الاهتمام أيضًا لاعتبار الاعتزاز بالهوية الوطنية ضمن مهام المعلم والمسؤوليات الوظيفية حسب ما ورد في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (وزارة التعليم، ٢٠٢١)؛ حيث نص على "تعزيز قيم الانتماء والمواطنة والاعتزاز بالدين الإسلامي والحفاظ على أمن الوطن"، حيث شدد عليه وزارة التعليم عندما أصدرت تعميم ٤٤٠٠٠٣٣٨٢٧/١، بتاريخ ١٤٤٤/١/٢٠هـ إلى جميع الإدارات التعليمية، بشأن الاحتفاء باليوم الوطني للبلاد (وزارة التعليم، ١٤٤٤هـ).

وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (١) وتنص على: "يطبق المعلم/ـة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات المهنة" بمتوسط حسابي ضمن المدى العالي، إذ بلغ ٣.٩٧ وانحراف معياري بلغ ٠.٦٩ وهو ما يدل على وجود حرص من المُقيّمين على تقييم المعلم وفق تطبيقه لقواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات المهنة، إذ جرى إعداد المعلم قبل الخدمة بذلك، ولما لذلك من أهمية إذ إن المعلم يعد قدوة يحتذي بها الطلاب. وجاءت بالمرتبة الأخيرة عبارة رقم (٢) وتنص على: "يلتزم المعلم/ـة بمسؤوليات العمل"، بمتوسط حسابي ٣.٨٨ وانحراف معياري بلغ ٠.٧٠ وهو ضمن المدى العالي؛ وتعزو الباحثة النتيجة إلى اهتمام المُقيّمين، وكذلك المعلمين بأهمية تطبيق اللوائح والأنظمة ومسؤوليات العمل، باعتباره مؤشرًا مهمًّا لتقييم أداء المعلمين.

- **ثانيًا: معيار التواصل والتعاون**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار التواصل والتعاون حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار إذ جرى ترتيب إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (٧) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم معيار التواصل والتعاون

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٧	يتعاون المعلم/ـة مع المدرسة في تفعيل الأيام الوطنية والعالمية	٤.١٧	٠.٥٠	عالية	١
٦	يلتزم المعلم/ـة بآداب الحوار	٤.١٢	٠.٨٧	عالية	٢
٥	يزود المعلم/ـة أولياء الأمور بالمعلومات الكافية حول مستوى تقدم أبنائهم	٣.٢٥	٠.٦٩	متوسطة	٣
٤	يتعاون المعلم/ـة مع المجتمع المحلي	٣.٠٩	٠.٨١	متوسط	٤
	المتوسط الحسابي	٣.٦٦	٠.٧٢	عالية	

يلاحظ من نتائج جدول (٧) ما يلي:

جاء معيار التعاون والتواصل في المرتبة الثانية من الممارسة الفعلية التي يقوم بها المقيمون فِي مجال القيم والمسؤولية؛ إذ بلغت قيمة المتوسط

الحسابي للمعيار ٣.٦٦ والانحراف المعياري بلغت قيمته ٠.٧٢، وهي ضمن مدى الدرجة العالية. كما يشير الانحراف المعياري إلى تجانس إجابات أفراد العينة حول فقرات هذا المعيار. وهذه النتيجة اختلفت مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) التي جاءت نتيجة دراسته في مجال السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية التي تضم معايير التواصل والتعاون بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك كل مِن المُقيّمين (مشرف/ـة ومدير/ـة) وكذلك المعلم، بمدى تكامل دور المعلم داخل المدرسة وخارجها، ولما يحمله المجتمع السعودي من التعاون والتواصل الاجتماعي النابع من تعاليم الدين الإسلامي.

يتكون هذا المعيار من أربع عبارات، إذ تراوحت إجابات أفراد العينة لعبارات هذا المعيار في المدى ما بين عالٍ ومتوسط، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.١٧ -٣.٠٩)، وانحراف معيارٍي بين (٠.٥٠ -٠.٨٧).

جاءت عبارة رقم (٧) وتنص على: "يتعاون المعلم/ـة مع المدرسة في تفعيل الأيام الوطنية والعالمية" في الترتيب الأول، وذلك ضمن مدى الموافقة العالية إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٤.١٧، وبلغت قيمة الانحراف المعياري ٠.٥٠، مَا يعني تجانس آراء العينة حول إجابتهم لهذه العبارة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص المُقيّمين (مشرف/ـة ومدير/ـة) وكذلك المعلم، على الالتزام بالمسؤولية اتجاه الوطن، والتعاون الإيجابي مع المدرسة كاحتفال المدرسة باليوم الوطني ويوم التأسيس والأيام العالمية كيوم المعلم وغيرها، التي تعزز المفاهيم والقيم الوطنية والعالمية في النشء. وجاءت عبارة رقم (٦) وتنص على: "يلتزم المعلم/ـة بآداب الحوار "في الترتيب الثاني من الممارسات الفعلية في تقييم أداء المعلم، بمتوسط حسابي بلغ ٤.١٢، وانحراف معياري ٠.٨٧ وهو ما يؤكد الاهتمام بالتقييم الفعلي لمدى التزام المعلم بالحوار الفعال والمثمر مع الطالب، لما له من دور في الخروج بأفكار جديدة والتشجيع على الإبداع والثقة بالنفس، كما أن هذا المعيار جاء بوضوح في بطاقة متابعة المعلم.

وفي الترتيب قبل الأخير جاءت عبارة رقم (٥) وتنص على: "يزود المعلم/ـة أولياء الأمور بالمعلومات الكافية حول مستوى تقدم أبنائهم" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٥، وهي ضمن المدى المتوسط، وبلغت قيمة الانحراف المعياري ٠.٦٩ ويدل هذا على تجانس استجابات أفراد العينة حول إجابتهم لهذه العبارة. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) حيث جاء متوسط الحسابي لمعيار يتواصل المعلم مع أولياء أمور الطلاب في أمور تخص أبنائهم بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلي ضعف وجود آلية محددة ورسمية في كيفية تواصل المعلم مع أولياء الأمور التي تمكن المقيم من الاطلاع عليها وتقيم المعلم بناء على ذلك، إذ إنَّ أغلب طرق التواصل بين المعلم وأولياء الأمور، إما من خلال رسائل الواتس أب الشخصية للمعلم، أو زيارة ولي الأمر

للمدرسة الَّتي قد لا تكون دورية. بينما جاءت عبارة رقم (٤) وتنص على: "يتعاون المعلم/ـة مع المجتمع المحلي" في الترتيب الأخير، وذلك ضمن المدى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.٠٩ وبلغ الانحراف المعياري ٠.٨١، وهي تتوافق أيضًا مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) إذْ جاء متوسط الحسابي لمعيار "يُشارك المعلم في أنشطة المجتمع المحلي" بدرجة متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) الَّتي جاءت بمتوسط حسابي متوسط لمعيار التفاعل المهني مع التربويين وأفراد المجتمع. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف وعي أفراد المدرسة إلى حد ما بما فيهم المديرين والمشرفين والمعلمين بأهمية الشراكة المجتمعية وخدمة المجتمع، والاكتفاء بدور المعلم داخل أسوار المدرسة. وقد أوضحت ذلك دراسة فقيه (٢٠١٩) بأنَّ دور المعلم لا يقف عند حد التعامل مع الطلاب داخل المدرسة، بل يمتد ليشمل التعرف على مشكلات المجتمع والتعاون في حلها، كما تعوي كذلك لعدم وجود مؤشرات واضحة يمكن قياس أداء المعلم في التقييم الحالي لهذا المؤشر.

- **ثالثًا: معيار التطوير المهني المستمر**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار التطوير المهني المستمر حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ جرى ترتيب إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (٨) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم معيار التطوير المهني المستمر

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٠	يشارك المعلم/ـة في مجتمعات التعلم المهنية وتبادل الزيارات للإثراء المعرفي والأكاديمي	٣.٣٧	٠.٩٤	متوسطة	١
١٣	يتابع المعلم/ـة المستجدات التربوية	٣.٣٥	٠.٩٥	متوسطة	٢
١١	يبني المعلم/ـة خطة النمو المهني وفق احتياجاته التدريبية	٣.٣٤	٠.٦٢	متوسطة	٣
١٤	يطور المعلم/ـة خبراته حسب المستجدات التكنولوجية	٢.٤٣	٠.٧٦	منخفضة	٤
١٢	يحدث المعلم/ـة خطة نموه المهني باستمرار	٢.٣٤	٠.٧٥	منخفضة	٥
٩	يشارك المعلم/ـة مع المقيم في تقدير الاحتياجات التدريبية	٢.١٢	٠.٨٢	منخفضة	٦
١٥	يسعى المعلم/ـة لإكساب مهارات البحث العلمي للطلبة	٢.٠٦	٠.٧٢	منخفضة	٧
٨	يستخدم المعلم/ـة أدوات التقويم الذاتي لأدائه	١.٧٨	٠.٩٠	أبدا	٨
	المتوسط الحسابي	٢.٦٠	٠.٨١	متوسطة	

يلاحظ من نتائج جدول (٨) ما يلي:

جاءت الممارسة الفعلية لتقييم معيار التطوير المهني المستمر بشكل كلي في المدى المتوسط وتقترب من المدى المنخفض، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٢.٦٠، وبلغ الانحراف المعياري ٠.٨١ وهو ما يبين تجانس إجابات أفراد العينة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Flores,2010) الَّتي أكدت في نتائجها أن النظام القائم في البرتغال لا يدعم فرص التطوير المهني للمعلمين، بينما

اختلفت مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) إذ حصل معيار التفاعل المهني مع التربويين وأفراد المجتمع على درجة متوسطة أقرب للعالية. وتعزو الباحثة هذه الإجابة إلى أنه ما زال هناك ضعف نوع ما لاهتمام من جانب المُقيّمينٍ وكذلك المعلمين أنفسهم، في أداء أدوارهم في التقييم الفعلي للمعلم وفقا إلى معيار الالتزام بالتطوير المهني المستمر للمعلمين، على الرغم من اهتمام وزارة التعليم بملف التطوير المهني للمعلمين. وقد أكدت ذلك دراسة تمار (٢٠٢٠) إذ بينت أهمية معيار النمو المهني وجاءت درجة الأهمية بدرجة عالية، من خلال أهمية تحديث المعلم لمهاراته بما يتوافق مع مستجدات العصر، وكذلك تحديث برامج التدريب المقدمة لمساعدة المعلم على التطور، وأن يتبادل المعلم الخبرات المهنية مع زملائه المعلمين وأصحاب الخبرة.

يتكون معيار التطوير المهني المستمر من ثماني فقرات، تراوحت متوسطات الحسابية ما بين (١.٧٨ -٣.٣٧) وانحرافات معيارية بين (٠.٦٢ -٠.٩٤) وهو يدل على تجانس إجابات أفراد العينة.

جاء في الترتيب الأول عبارة رقم (١٠) وتنص على: "يشارك المعلم/ـة في مجتمعات التعلم المهنية وتبادل الزيارات للإثراء المعرفي والأكاديمي" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٧ وانحراف معياري بلغ ٠.٩٤ وهي ضمن المدى المتوسط. وهي تتفق مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) حيث بينت أنَّه يجري تقييم المعلم وفق تبادله الخبرات التعليمية والتربوية مع زملائه بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف تدريب المُقيّمين (مشرف/ـة - ومدير/ـة) على مؤشرات النمو المهني للمعلم، ومدى أهمية مجتمعات التعلم المهنية، على الرغم من وجود هذا المعيار بشكل واضح في بطاقة تقييم أداء المعلم، واهتمام المُقيّمين فقط على أداء المعلم داخل حجرة الصف. كما جاءت عدة عبارات بمتوسط حسابي منخفض، ورقم العبارات على التوالي (١٤ -١٢ -٩) وتنص على: "يطور المعلم/ـة خبراته حسب المستجدات التكنولوجية" وعبارة" يحدث المعلم/ـة خطة نموه المهني باستمرار "وعبارة " يشارك المعلم/ـة مع المقيم في تقدير الاحتياجات التدريبية". ويؤكد هذا أنه ما زال هناك ضعف في مؤشرات التطوير المهني ومدى تطوير المعلم مع مستجدات العصر التكنولوجية والأكاديمية، كما جاءت عبارة رقم (١٥) التي تنص "يسعى المعلم/ـة لإكساب مهارات البحث العلمي للطلبة" ؛ في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي منخفض، حيث بلغت قيمته ٢.٠٦ وانحراف معياري بلغ ٠.٧٢ . وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّه لا يتم تقييم المعلم مباشرة على مهارة إكساب الطلاب مهارات البحث العلمي؛ وإنْ كانت موجودة ضمنيًّا فِي استمارة تقييم أداء المعلم في معيار الإنتاج المعرفي، والذي تعني حسب التعميم المركز الوطني للتطوير المنهي التعليمي، برقم ٩١١٩٢، بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٦، بشأن رصد ساعات التطوير المهني المتحققة لشاغلي

الوظائف التعليمية خلال مدة خدمتهم السابقة، والمتضمن على أهم أشكال الإنتاج المعرفي وهي؛ الأوراق العلمية، والبحوث الإجرائية، والمؤلفات التخصصية، والحقائب التدريبية. ويبين هذا أن المعلم يُقيم على مدى إنتاجه المعرفي (وزارة التعليم، ١٤٤١هـ). ولم يرد في التعميم على مدى إكساب الطلاب مهارات البحث العلمي. وعلى الرغم من أن مهارات البحث العلمي وإكسابها للطلاب له من الأهمية في تشجيعهم على التعلم الذاتي، كما يساعد في صقل خبرات الطالب ومهاراته. وأخيرًا جاءت عبارة رقم (٨) وتنص على: "يستخدم المعلم/ـة أدوات التقويم الذاتي لأدائه" بمتوسط حسابي بلغ ١.٧٨، وانحراف معياري بلغ ٠.٩٠ وهي ضمن المدى لا يتم تطبيقها أبدًا، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة أبو ثنين (٢٠١٨) في أن معيار استخدام المعلمين لتأمل ممارساته التدريسية أقل متوسط حسابي. واختلفت مع دراسة شارب (٢٠١٩) إذ جاء واقع تقييم المديرين لتقييم أداء المعلمين لمعيار التقييم الذاتي للمعلمين بدرجة كبيرة، وقد تعزو هذا الاختلاف إلى اختلاف المكان والعينة المطبقة. كما تعزو الباحثة النتيجة لهذا المعيار (في لا يمارس أبدًا)، إلى حداثة مفهوم التقويم الذاتي وتأملات التدريس سواء للمُقيّمين أو للمعلم نفسه، والاعتقاد بأن التقييم من مهام المشرف والمدير فقط، وهو ما يبين الحاجة إلى منح المعلم لمزيد من الاستقلالية والثقة في النفس بالشكل الذي يجعله يُقوّم ذاته، ويثق في نتائج هذا التقييم. وقد أوصت كل من دراسة الشهري (٢٠٢١) ودراسة أبو ثنين (٢٠١٨) بضرورة توجيه المعلمين لمهارات التقييم الذاتي، ويعد التقييم الذاتي للمعلم أحد الممارسات المناسبة لتقيم أداء المعلم في أثناء التدريس عن بعد ثوماس (Thomas, 2018).

- **ثانيًا: مجال المعرفة المهنية**

تكوّن مجال المعرفة المهنية من ثلاث معايير، وهِي (الإلمام بالمهارات اللُّغوية والكمية والرقمية -المهارات الأكاديمية التخصصية -المعرفة بالمتعلمين). وللتعرُّف على مستوى الممارسة الفعلية في أثناء التقييم لهذا المجال فقد حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير المجال، وقد جاءت النتائج مرتبة تنازليًّا كالتالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات الفعلية لآليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء متطلبات التعليم المدمج لمجال المعرفة المهنية.

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢	المهارات الأكاديمية التخصصية	٣.٦٠	٠.٩٢	عالية	١
٣	المعرفة بالمتعلمين	٣.٢٢	٠.٧١	متوسطة	٢
١	الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية	٣.١٠	٠.٦٧	متوسطة	٣
	المتوسط الكلي للمجال	٣.٣١	٠.٧٧	متوسطة	

ويلاحظ من نتائج جدول (٩) ما يلي:

أنَّ الممارسة الفعلية لواقع آليات تقيم أداء المعلم لمجال المعرفة المهنية؛ جاء بمتوسط حسابي ٣.٣١ وانحراف معياري ٠.٧٧، وهو ضمن المدى المتوسط، واتفقت هذه النتيجة مع كل مِن دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) ودراسة الفقيه (٢٠١٩) ودراسة الشمري (٢٠٢٠) بنتائج متوسطة لمعيار المعرفة المهنية، في حين اختلفت مع دراسة التمار (٢٠٢٠) حيث حصل معيار التخصص العلمي على درجة عالية.

يتكون هذا المجال من ثلاثة معايير، وهي (الإلمام بالمهارات اللُّغوية والكمية والرقمية - والمهارات الأكاديمية لتخصصية - والمعرفة بالمتعلمين)، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعايير بين (٣.١٠ -٣.٦٠) وانحرافات معيارية بين (٠.٦٧ -٠.٩٩) وهي ضمن المدى بين عالية ومتوسطة.

جاء في الترتيب الأول معيار المهارات الأكاديمية التخصصية وبدرجة عالية؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي له ٣.٦٠ بانحراف معياري بلغ ٠.٩٢، وجاء في الترتيب الثاني معيار المعرفة بالمتعلمين؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي له ٣.٢٢ بانحراف معياري بلغ، ٠.٩٢ ثُمَّ في الترتيب الثالث الإلمام بالمهارات اللُّغوية والكمية والرقمية بدرجةٍ موافقة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.١٠ بانحراف معياري بلغ ٠.٠٧١

وفيما يلي تفصيل للمعايير الخاصة للمجال المعرفة المهنية:

- **أولاً: معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ جرى ترتيب إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٠) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١٦	يتحدث ويقرأ المعلم/ـة بلغة صحيحة وسليمة	٣.٥٧	٠.٦٨	عال	١
١٧	يكتب المعلم/ـة عبارات صحيحة مراعيًا النواحي الإملائية والنحوية	٣.٥١	١.٠٨	عالٍ	٢
١٩	يمتلك المعلم/ـة مهارات تقنية (أدوات وأنظمة وموارد إلكترونية تُنشئ البيانات أو تخزنها أو تعالجها)	٣.٣٤	٠.٨٤	متوسط	٣
١٨	يمتلك المعلم/ـة مهارة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها	١.٩٩	٠.٠٩	منخفض	٤
	المتوسط الحسابي	٣.١٠	٠.٦٧	متوسطة	

يلاحظ من جدول (١٠) ما يلي:

جاءت الممارسة الفعلية لتقييم معيار الإلمام بالمهارات اللُّغوية والكمية والرقمية ككل، ضمن المدى المتوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.١٠، بانحراف معياري بلغت قيمته ٠.٦٧، ويدل هذا على تجانس استجابات أفراد العينة لهذا المعيار. واتفقت هذه البحث مع دراسة الشمري (٢٠٢٠) إذ حصل معيار المعرفة الأكاديمية والعمليات الحسابية بدرجة متوسطة.

يتكون هذا المعيار من أربع عبارة، تراوحت الإجابات عن فقرات المعيار في المدى ما بين عالٍ ومنخفض، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٥٧ - ١.٩٩) وانحرافات مَعيارية (٠.٠٩ -١.٠٨).

قد جاء في الترتيب الأوّل عبارة رقم (١٦) تنص "يتحدث ويقرأ المعلم/ـة بلغة صحيحة وسليمة" بمتوسط حسابي ضمن المدى العالي، بلغت قيمته ٣.٥٧، وانحراف معياري بلغ ٠.٦٨. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) التّي بينت أنَّ المُقيّمين من المديرين والمشرفين يهتمون لتقييم درجة تحدث المعلم بطلاقة لغوية بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المُقيّمين لأهمية أن يكون المعلمين نموذجًا قرائيًّا جيداً أمام الطلاب، لما له من دور في تعليم الطلاب القراءة والكتابة الصحيحة. كما جاءت في الترتيب الثاني عبارة رقم (١٧) وتنص على: "يكتب المعلم/ـة عبارات صحيحة مراعيًا النواحي الإملائية والنحوية" بمتوسط حسابي عالٍ بلغت قيمته ٣.٥١ وانحراف معياري بلغ ١.٠٨. ويؤكد هذا أيضا أهمية هذا المعيار لدى المُقيّمين والمعلم في أن يكون قدوة لطالبه في سلامة الكتابة اللغوية والإملائية. وفي الترتيب قبل الأخير جاءت عبارة رقم (١٩) وتنص على: "يمتلك المعلم/ـة مهارات تقنية (أدوات وأنظمة وموارد إلكترونية تنشئ البيانات أو تخزنها أو تعالجها)" بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٣٤ وانحراف معياري بلغ ٠.٨٤.

وتعزى هذه النتيجة إلى قلة وعي وإدراك المُقيّمين والمعلمين بأهمية اكتساب المعلم للمهارات التقنية، على الرغم من التطورات السريعة في المجال التكنولوجي، فأدوار المعلم التقليدية تغيرت وأصبح هناك حاجة إلى إكسابه أدوار جديدة تتناسب مع متطلبات التعليم المدمج، والمهارات التقنية في إنشاء البيانات وتخزينها، والحاجة للتدريب للمُقيّمين وكذلك المعلمين، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة (Long, 2020) بأن المعلمين في ولاية ميسوري أقل ثقة في معرفة المحتوى التربوي فيما يتعلق بالجزء التكنولوجي، وأنَّ توافر الأجهزة والبنية التحتية والمواد الرقمية ليست كافية لتنفيذ التعليم المدمج؛ بل لا بُد أن يكون المعلم خبيرًا فِي مجاله ولديه المهارات لإدارة التكنولوجيا. كما توافقت مع دراسة جلاد وآخرين (٢٠٢١) أن من التحديات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج عدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في استخدام التكنولوجيا وتوظيف البرامج الإلكترونية المختلفة.

وقد ركزت دراسة أركامبولت وآخرين (Archambault & others, 2022) في أهم الركائز للتدريس عن بعد؛ منها إضافة طابع شخصي على عملية التعليم ينفرد فيها المعلم بالتصميم والإبداع، التي يمكن أن يقيم أداء المعلمين بناء عليها. وأخيرًا وبدرجة منخفضة جاءت عبارة رقم (١٨) وتنص على: "أن المعلم يمتلك المعلم/ـة مهارة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها"؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ١.٩٩، وانحراف معياري بلغ ٠.٠٩ وهو قيمة صغيرة جدًّا يبين مدى تجانس استجابات أفراد العينة بدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أكثر المُقيّمين (المشرف/ة والمدير/ة) وكذلك المعلمين -إلى حد ما- هم من أصحاب التخصصات الأدبية، وربما لم يتدربوا على المهارات الحسابية وتحليلها، التي من خلالها يستطيع المعلم التنبؤ بنتائج الطلاب، ومعرفة نقاط القوة والضعف للمهارات التعليمية. وقد حدد المجلس الوطني لجودة المعلمين في الولايات المتحدة ثلاثة أنواع من المهارات، التي يلزم على المرشحين لوظائف التعليم، وهي تقييم المهارات في القراءة والكتابة، وذلك لمقدرته على قياس الطلاب؛ تليها مهارات التحليلية، وهي تحليل بيانات أداء الطلاب؛ المهارات المرتبطة باتخاذ القرارات، لاستخدام البيانات لغرض الاسترشاد بها في التعليم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٧).

- **ثانيًا: التقييم وفق معيار المهارات الأكاديمية التخصصية**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار المهارات الأكاديمية التخصصية حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار إذ جرى ترتيب إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١١) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم معيار المهارات الأكاديمية التخصصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢١	يلم المعلم/ـة بالأسس العلمية للتخصص	٤.٢١	١.٠٢	عالية جدًا	١
٢٠	يمتلك المعلم/ـة معرفة أكاديمية دقيقة بالتخصص	٣.٩٢	٠.٨٩	عالية	٢
٢٣	يربط المعلم/ـة بين محتوى مادة تخصصه بمواقف الحياة الواقعية بطريقة جاذبة لطلابه	٣.٤٥	١.٠٧	عالية	٣
٢٤	يفعل المعلم/ـة دور المتعلمين باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة تحسن من تعلمهم.	٣.٣٤	٠.٧٠	عالية	٤
٢٢	يربط المعلم/ـة بين محتوى مادة تخصصه والمواد الأخرى	٣.٠٩	٠.٩٤	متوسطة	٥
	المتوسط الحسابي	٣.٦٠	٠.٩٢	عالية	

يُلاحظ مِن نتائج جدول (١١) ما يلي:

حصل واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار المهارات الأكاديمية التخصصية، على درجة ضمن مدى الموافقة العالية؛ إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار 3.60، وبلغت قيمة الانحراف المعياري 0.92، وهي تتوافق مع دراسة التمار (٢٠٢٠) بمتوسط حسابي عالية في التخصص العلمي، ومختلفة مع

دراسة كلٍّ مِن محمد وعثمان (٢٠١٨) ودراسة أو ثنين (٢٠١٨)، وكذلك دراسة الأسمري (٢٠٢٠) التي جاءت درجة محور المجال التعليمي والثقافة العامة للمعلّم والمتعلق بالمهارات الأكاديمية، والتمكن من المادة العلمية بدرجة متوسطة.

يتكون هذا المعيار من خمس عبارات، تراوحت الإجابات عن فقرات هذا المعيار في المدى بين الموافقة عالية جدًّا والمنخفضة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٢١ -٣.٠٩)، وانحرافات معيارية بين (٠.٧٠ -١.٠٧)، وتعزى هذه الإجابة عن أهمية امتلاك المعلم الفعال إلى المهارات الأكاديمية التخصصية، والتي يمكن قياسها خلال الزيارة الصفية، محققة بذلك جودة عملية التعليم.

جاء في الترتيب الأول وبدرجة عالية جدًّا عبارة رقم (٢١) وتنص على: "يلم المعلم/ـة بالأسس العلمية للتخصص" حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤.٢١ وانحراف معياري بلغ ١.٠٢. يليها في الترتيب الثاني عبارة رقم (٢٠) وتنص على: "يمتلك المعلم/ـة معرفة أكاديمية دقيقة بالتخصص" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٩٢ وانحراف معياري بلغ ٠.٨٩، وهي ضمن مدى الموافقة العالية. وقد اتفقت مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) من أن المُقيّمين يهتمون بتقييم مدى إلمام المعلم بالمادة التي يدرسها بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة للعبارتين إلى أهميتهما في تقيم أداء المعلم، من خلال تمكن المعلم بمادة تخصصه، التي جرى تدريبه عليها قبل الخدمة، بما لا يقل عن أربعة سنوات وحصوله على درجة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي.

وفي الترتيب قبل الأخير جاءت عبارة رقم (٢٤) وتنص على: "يفعل المعلم/ـة دور المتعلمين باستخدام استراتيجيات تعلم فعالة تحسن من تعلمهم" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٣٤ وهي ضمن المدى العالي، وانحراف معياري بلغ ٠.٧٠. وتعزى هذه النتيجة لمدى أهمية هذا المعيار في تقييم المعلم، بفعيله للاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وقد ظهرت مؤشرات هذا المعيار بشكل واضح في بطاقة تقييم أداء المعلم، وهذا المؤشر يعتبر ركيزة في تقيم المعلم عند التدريس عن بعد كما أشار إلى ذلك دراسة أركامبولت وآخرون Archambault and others,2022) في أهم الركائز للتدريس عن بعد، ومنها دمج التعلم النشط؛ الإفادة من مهارات المتعلم.

وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة رقم (٢٢) وتنص على: "يربط المعلم/ـة بين محتوى مادة تخصصه والمواد الأخرى" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٠٩، وانحراف معياري بلغ ٠.٩٤، وهي ضمن المدى المتوسط. وقد تعزو الباحثة ذلك لعدم إدراك المُقيّمين والمعلمين لأهمية التكامل بين العلوم واعتباره مؤشر لتقييم أداء

المعلمين، فمِن أهم المداخل الحديثة الواعدة في التربية العلمية مدخل STEM وهو تمحور أربعة عناصر وهي العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وقد ثبت فاعليته في بعض الدول المتقدمة. وقد أشارت دراسة عبد السلام (٢٠١٩) إلى أنَّ (STEM) يساهم في تحسين مستوى الطلاب، وزيادة المعارف، وغرس صفا حميدة لدى الطلاب. وهذا يبين مدى ترابط التخصصات فيما بينها، وأهمية أنْ يقيم المعلم على هذا المعيار ويقاس على ذلك التكامل في العلوم الأخرى.

- **ثالثًا: التقييم وفق معيار المعرفة بالمتعلمين**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار المعرفة بالمتعلمين حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ رُتِّبت إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٢) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم المعرفة بالمتعلمين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢٧	يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين في طرق التواصل اللفظية وغير اللفظية	٣.٢٤	٠.٧٧	متوسطة	١
٢٦	يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين لتلبية احتياجاتهم	٣.٢٢	٠.٧٥	متوسطة	٢
٢٥	يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين في اختيار الأنشطة التعليمية والتعلم التي تراعي الفروق الفردية بينهم.	٣.٢٠	٠.٦٠	متوسطة	٣
	المتوسط الحسابي	٣.٢٢	٠.٧١	متوسطة	

يلاحظ من نتائج جدول (١٢) ما يلي:

أن واقع الممارسة الفعلية لمعيار المعرفة بالمتعلمين في أثناء عملية التقييم، تتم بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار ٣.٢٢ وانحراف معياري بلغت قيمته ٠.٧١، وهو ما يبين أن هناك تجانسًا في إجابات أفراد العينة حول هذا المعيار. واتفقت مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) إذ جاءت درجة الممارسة لمعيار معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم بدرجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع الشمري (٢٠٢٠) حيث جاءت نتيجة البحث لمعيار خصائص النمو وأثرها بدرجة ضعيفة.

يتكون هذا المعيار من ثلاث عبارات، تراوحت الإجابات عن فقرات المعيار ما بين (٣.٢٤ -٣.٢٠) حيث كانت جميع الإجابات بدرجة متوسطة، وانحراف معياري صغير بين (٠.٦٠ -٠.٧٧)، ويدل هذا على قلة إدراك المُقيّمين والمعلمين لأهمية المعرفة بالمتعلمين ونموهم، وهي أيضًا من ضمن مهام ومسؤوليات المعلم كما وردت في الدليل التنظيمي لمهام التعليم العام (٢٠٢١) التي نصت على "أن المعلم لا بُد أن يتفهم الخصائص النفسية للمرحلة العمرية التي يقوم

بتدريسها. وأن يعد الأنشطة والمهام الأدائية التي تتوافق مع الاحتياجات الفردية للطالب حتى يتمكن من فهمها"، وقد اقتصر تقيم المُقيّمين على أداء المعلم وفق معيار قيام المعلم بطرح أسئلة صفية على الطلاب تناسب الفروق الفردية كما ورد في بطاقة تقييم أداء المعلم.

جاء في الترتيب الأول عبارة رقم (٢٧) وتنص يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين في طرق التواصل اللفظية وغير اللفظية بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٤، وانحراف معياري بلغ ٠.٧٧ ؛ إذ كانت درجة الموافقة بالمدى المتوسط. وقد تعزو النتيجة إلى ضعف تدريب المُقيّمين على أدوات التواصل اللفظي وغير اللفظي في تدريس المعلم، كمقياس فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي. وقد أوضح العشي (٢٠٠٨) أنَّ هناك ممارسات تُعين المعلم على إيجاد التفاعل الصفي، ومنها توظيف مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وتوظيف عمليات تفريد التدريس، وتنويع مصادر التعلم لتحفيز المتعلمين. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّه لا يجري بشكل مكثف إعداد المعلمين على خصائص المتعلمين ومراحلهم التدريسية سواء قبل الخدمة أو بعدها؛ إلا من خلال دراسة تربوية لعلم النفس، في حين يوجد تخصيص في الدول المتقدمة لمعلم الابتدائي وكيفية تدريسه لهذه المرحلة، مغايرة عن معلم المراحل المتقدمة؛ إذ أشارت دراسة تان (Tan, 2016) إلى أن بعضٍ الدول المتقدمة تقوم على إعداد المعلم لتعليم مرحلة دراسية معينة، فمثلًا في فلندا يوجد برامج لإعداد المعلم المرحلة الابتدائية، وأخرى للمرحلة الثانوية في موضوع أكاديمي متخصص.

كما جاء في الترتيب الثاني عبارة رقم (٢٦) وتنص على: "يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين لتلبية احتياجاتهم" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٢ بانحراف معياري بلغ ٠.٧٥ وهي درجة متوسطة، وذلك لنفس السبب السابق. وأخيرًا جاءت عبارة رقم (٢٥) وتنص على: "يوظف المعلم/ة فهمه لخصائص نمو المتعلمين في اختيار الأنشطة التعليمية والتعلم التي تراعي الفروق الفردية بينهم" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٠ بانحراف معياري بلغ ٠.٦٠. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن وجود معرفة متعمقة بخصائص المتعلمين ستجعل من المعلمين ذوي معرفة بالأنشطة المناسبة للمرحلة، إلا أنه يظهر اهتمام المُقيّمين لاستخدام المعلم للأنشطة التعليمية، دون أهمية مراعاتها لمناسبته المرحلة وخصائص المتعلمين.

- **ثالثًا: مجال الممارسة المهنية**

وللتعرف على مستوى الممارسة الفعلية في أثناء التقييم لهذا المجال؛ فقد حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير المجال وقد جاءت النتائج مرتبة تنازليا كالتالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الممارسات الفعلية لآليات تقييم أداء معلمي مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على ضوء متطلبات التعليم المدمج لتقييم المعلمين.

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
١	التخطيط	٣.٧١	٠.٦٣	عال	١
٤	بيئة التعلم	٣.٢١	٠.٦٨	متوسط	٢
٣	تقويم التعليم	٣.٠٢	٠.٧٦	متوسط	٣
٢	تنفيذ عمليات التعليم والتعلم	٢.٩٢	٠.٦١	متوسط	٤
	المتوسط الكلي للمجال	٣.٢١	٠.٧٠	متوسط	

يلاحظ من نتائج جدول (١٣) ما يلي:

أن المتوسط الحسابي الكلي لواقع الممارسة الفعلية للتقييم في مجال الممارسة المهنية، كان ضمن المدى المتوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٢١ بانحراف معياري بلغ ٠.٧٠ وهو منخفضٍ؛ مَا يعني أن هناك تجانسًا فِي إجابات أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة أبو ثنين (٢٠١٨)، ودراسة محمد وعثمان (٢٠١٩)، ودراسة الشمري (٢٠٢٠)، والأسمري (٢٠٢٠) إذ جاءت درجة مجال الممارسة المهنية وتنفيذ التدريس بدرجة متوسطة، بينما اختلفت مع دراسة تمار (٢٠٢٠) بدرجة عالية جدًّا في معيار الممارسة المهنية وتنفيذ التدريس.

يتكون المجال من أربعة معايير، وهي: (التخطيط - تنفيذ عمليات التعلم والتعليم - تقويم التعلم - بيئة التعلم)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعايير ما بين (٣.٧١ -٢.٩٢)، وانحرافات معيارية بين (٠.٦١ -٠.٧٦)، وهي انحرافات صغيرة تدل على تجانس إجابات أفراد العينة، بلغت أعلى هذه المعايير من حيث درجة الممارسة التخطيط، وأقلها معيار تنفيذ عمليات التعلم والتعليم.

وفيما يلي تفصيل للمعايير الخاصة للمجال الممارسة المهنية:

- **أولًا: التقييم لمعيار التخطيط**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار التخطيط حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ رُتِّبت إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٤) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٢٨	يخطط المعلم/ة لدراسة بشكل جيد	٣.٧١	٠.٦٣	عال	١
	المتوسط الحسابي	٣.٧١	٠.٦٣	عال	

يُلاحظ من نتائج جدول (١٤) ما يلي:

أن المتوسط الحسابي لواقع الممارسة الفعلية لتقييم أداء المعلم لمعيار التخطيط، جاءت ضمن المدى العالي، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي ٣.٧١، وانحراف معياري بلغ ٠.٦٣ وهو صغير يدل على تجانس إجابات أفراد العينة لهذا

المعيار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البدر (٢٠١٧) الَّتي نتجت عن توافر معيار التخطيط التدريسي بدرجة كبيرة. كما اتفقت مع دراسة الأسمري (٢٠٢٠)، ودراسة الشمري (٢٠٢٠) بحصولهم على درجة عالية جدًّا في معيار تخطيط التدريس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص المُقيّمين (المشرف/ـة -المدير/ـة) وكذلك المعلمين، على أهمية التخطيط قبل التدريس، وما له مِن أثر في جودة الممارسة التدريسية. كما أن مدة الخدمة للمُقيّمين والمعلمين تزيد من مدى معرفتهم للتخطيط الدرس، ومدى أهميته، كون أكثر أفرد العينة ممن تزيد خدمتهم على عشر سنوات بنسبة ٦٢٪. وقد أشارت دراسة بولخيوط (٢٠١٧) إلى أن الخبرة تؤدي دورًا فاعلًا في طبيعة تخطيط الدرس.

تكون معيار التخطيط من عبارة واحدة، جاءت بمتوسط حسابي ضمن المدى العالي جدًّا بلغ ٣.٧١، وبلغ الانحراف المعياري ٠.٦٣، وهو ما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة حول هذه العبارة، مَا يشير إلى حرص المُقيّمين على تقييم المعلم بدرجة عالية وفق مهارته للتخطيط، إذ إنَّ التخطيط الجيد يجعل المعلم منظمًا فِي عمله، كذلك يساعده على أن يختار الطريقة والوسيلة المناسبة لشرح الدروس، ويمكنه من ربط المعلومات والدروس بعضها ببعض. وقد أكد التمار (٢٠٢٠) أن التخطيط للتدريس يساهم في تحسين أداء المعلم. وكذلك توصلت دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) إلى إن التدريس يستند إلى التخطيط وهو ركن أساسي للمعلّم في عمله التدريسي ومن دونه تسير العملية التدريسية بعشوائية، ولا تحقق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

- **ثانيًا: التقييم لمعيار بيئة التعلم**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار بيئة التعلم حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ رُتِّبت إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٥) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم بيئة التعلم.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٥٨	يشجع المعلم/ـة الطلاب إيجابيًا ويظهر التعاطف معهم.	٣.٤٧	٠.٦٦	عالٍ	١
٥٩	يحافظ المعلم/ـة على القواعد والضوابط التى تبنى علاقات إيجابية مع المتعلمين.	٣.٤٣	٠.٦٥	عالٍ	٢
٥٥	يوفر المعلم/ـة بيئة آمنة وصحية تدعم التعلم المتنوع	٣.١٥	٠.٧٦	متوسط	٣
٥٧	يحفز المعلم/ـة إبداعات وابتكارات المتعلمين	٣.٠٢	٠.٦٨	متوسط	٤
٥٦	يوظف المعلم/ـة مصادر التعلم المتنوعة لدعم تعلم المتعلمين (المختبرات المدرسية-المختبرات الافتراضية-مصادر التعلم-معامل الحاسب).	٢.٩٤	٠.٦٦	متوسط	٥
	المتوسط الحسابي	٣.٢١	٠.٦٨	متوسط	

يلاحظ من نتائج جدول (١٥) ما يلي:

أن الممارسة الفعلية للتقييم وفق معيار بيئة التعلم جاءت ضمن مدى المتوسطة، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار ٣.٢١، وذلك بانحراف معياري بلغ ٠.٦٨؛ ما يعني وجود تجانس في إجابات أفراد العينة حول هذا المعيار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل مِن دراسة أبو ثنين (٢٠١٨)، ودراسة الشمري (٢٠٢٠) بدرجة متوسطة لمعيار بيئة التعلم.

يتكون هذا المعيار من خمس عبارات، تراوحت متوسطات إجابات أفراد العينة على عبارات هذا المعيار في المدى ما بين عالية ومتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (٣.٤٧ -٢.٩٤)، وانحرافات معيارية ما بين (٠,٦٥ -٠.٧٦)؛ ما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة.

إذ جاء في الترتيب الأول عبارة رقم (٥٨) وتنص على: "يشجع المعلم/ة الطلاب إيجابيًّا ويظهر التعاطف معهم" وذلك بمتوسط حسابي بلغ ٣.٤٧ بانحراف معياري، بلغت قيمته ٠.٦٦، وهو ضمن مدى الممارسة العالية لتقييم المعلم، ويعزى إلى أهمية الاحترام القائم بين المعلم وطلابه. وكذلك جاءت بالمرتبة الثانية عبارة رقم (٥٩) وتنص على: "يحافظ المعلم/ة على القواعد والضوابط التي تبني علاقات إيجابية مع المتعلمين"، وهو أيضًا ضمن المدى العالي بمتوسط بلغ ٣.٤٣، والانحراف المعياري ٠.٦٥، وهي تتفق مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) في تحقق نسبة عالية لنفس العبارة. وتعزو الباحثة النتيجة العالية للعبارتين إلى أهمية الاحترام بين المعلم وطلابه، كونها نابعة أولا من تعاليم ديننا الحنيف، وما ينعكس ذلك في تعامل الأفراد مع الآخرين، وكذلك من كون أفراد العينة مجتمعًا تربويًا، يعزز التعاطف والاحترام المتبادل؛ ومِن ثَمَّ جاء ذلك من خلال حرص المُقيّمين والمعلمين على أهمية هذه المؤشرات.

وفي الترتيب قبل الأخير جاءت عبارة رقم (٥٦) وتنص على: "يحفز المعلم/ة إبداعات وابتكارات المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ ٣.٠٢ وانحراف معياري بلغ ٠.٦٨، وهو ضمن المدى المتوسط. وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف وعي المُقيّمين والمعلمين إلى حد ما بأهمية تحفيز المعلم للطلاب للإبداع والابتكار، ومدى صلاحيتها كمؤشر لتقييم أداء المعلم، الذي يساعد على تحقيق جودة في المخرجات التعليمية، وكذلك لكثرة أعباء المُقيّمين والمعلمين التي أبعدتهم عن الإبداع وتحفيز الطلبة عليه.

وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة رقم (٥٦) وتنص على: "يوظف المعلم/ة مصادر التعلم المتنوعة لدعم تعلم المتعلمين (المختبرات المدرسية - المختبرات الافتراضية -مصادر التعلم -معامل الحاسب)"؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي ٢.٩٤ وانحراف معياري بلغ ٠.٦٦، وذلك ضمن المدى المتوسط. وهي تتفق مع دراسة الأسمري (٢٠٢٠) باستخدام الوسائل التعليمية ومنصات

التعليمية المتنوعة بدرجة متوسطة، وتعزى إلى أن المُقيّمين والمعلمين لم يتلقوا التدريب المناسب والجيد لاستخدام لأساليب المتنوعة والمنصات التعليمية، التي على غرارها يمكن تقيم أداء المعلم من خلالها، وهذه الوسائل والمصادر تحقق أحد متطلبات التعليم المدمج. وقد أكدته دراسة جلاد وآخرين (٢٠٢١) التي بينت وجود تحديات تواجه المعلمين في تطبيق التعليم المدمج تتعلق بعدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في استخدام التكنولوجيا وتوظيف البرامج الإلكترونية المختلفة. كما أكدت دراسة ماهاراج (Maharaj, 2014) أنَّ غالبية أفراد العينة (مديرين ووكلاء مدارس) لم يحصلوا على تدريب مكثف حول عملية تقييم أداء المعلمين، والتدريب الذي حصلوا عليه لم يكن مفيدًا لهم.

- **ثالثًا: تقييم معيار تقويم التعلم**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار تقويم التعلم حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن هذا المعيار إذ رُتِّبت إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٦) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم تقويم التعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٤١	يقوم المعلم/ة بمتابعة المتعلمين بانتظام وبدقة	٣.٥٦	٠.٩١	عالٍ	١
٥٣	يقيم المعلم/ـة مستوى تحصيل الطلبة داخل الحجرة الصفية أو الافتراضية	٣.٥٥	٠.٩١	عالٍ	٢
٤٥	يزود المعلم/ة الطلاب بإرشادات واضحة لمواعيد تسليم الواجبات والمتطلبات	٣.٤٢	٠.٨٦	عالٍ	٣
٥٤	يقيم المعلم/ة مستوى تحصيل الطلاب النهائية (الاختبارات المدرسية-الوزارية).	٣.٤١	٠.٩٩	عالٍ	٤
٥٢	ينوع المعلم/ة في واجبات منزلية بما يتناسب مع الموقف التعليمي، عبر المنصة أو الكتاب المدرسي	٣.٤١	١.٠٧	عالٍ	٥
٤٢	ينوع المعلم/ة أساليب التقويم الصفية لدعم تعلم المتعلمين	٣.١٧	٠.٧٢	متوسط	٦
٤٧	يعطي المعلم/ة تغذية راجعة دقيقة وبناءة وفي الوقت المناسب للمتعلمين.	٣.٩٦	٠.٥٣	متوسط	٧
٥٠	يراعي المعلم/ة الفروق الفردية في أثناء تقويم المتعلمين	٢.٩٦	٠.٧٩	متوسط	٨
٤٩	يضع المعلم/ـة خطة لتحسين نقاط الضعف والفاقد التعليمي للمتعلمين	٣.٨٩	٠.٥٣	متوسط	٩
٤٨	يشارك المعلم/ـة أولياء الأمور في تقديم تغذية راجعة عن المتعلمين عبر منصة مدرستي	٢.٧٧	٠.٤٣	متوسط	١٠
٤٣	يستخدم المعلم/ـة منصة التعليم لتقويم المتعلمين	٢.٦٧	٠.٧٥	متوسط	١١
٥١	يحلل المعلم/ـة نتائج المتعلمين (الاختبارات الصفية- الاختبارات في المنصة) لتقويم أثر التدريس	٢.٥٤	٠.٧٢	منخفض	١٢
٤٤	يوازن المعلم/ة بين التقويم الصفي وعبر المنصة التعليمية	٢.٥١	٠.٩٥	منخفض	١٣
٤٦	يزود المعلم/ـة الطلاب بإرشادات النزاهة الأكاديمية عند تقديم المتطلبات	٢.٤٨	٠.٥٠	منخفض	١٤
	المتوسط الحسابي	٣.٠٢	٠.٧٦	متوسط	

يلاحظ من نتائج جدول (١٦) ما يلي:

أن المتوسط الحسابي لمعيار تقويم التعلم ككل جاء ضمن المدى المتوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمعيار ٣.٠٢، بانحراف معياري بلغ ٠.٧٦، وهي تختلف مع دراسة الفقيه (٢٠١٩) الّتي وضحت أن تقويم الطلاب وتعلمهم جاء بدرجة قليلة. واتفقت مع دراسة العصيمي (٢٠١٧)، ودراسة أبو ثنين (٢٠١٨)، ودراسة الأسمري (٢٠٢٠) حيث بلغت درجة معيار تقييم المتعلمين بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود مؤشرات في هذا المعيار تقيس تقييم المتعلمين عبر المنصات التعليمية، وما يخدم التعليم المدمج، وهي من المؤشرات غير الموجودة حاليًا في تقييم أداء المعلم. وأكد ذلك الإجابات النوعية في أداه المقابلة، حيث بيّن ٧٠٪ من أفراد العينة أن مدى وجود معايير تُقيم أداء المعلم في التعليم المدمج في بطاقة تقييم أداء المعلم الحالية؛ يعد ضعيفاً أو منعدمًا.

يتكون هذا المعيار من ١٤ عبارة، وتأتي زيادة عدد العبارات في هذا المعيار لأهميته ومدى تطبيق المعلم للمهارات الأساسية في تقويم تعلم الطلاب، إذ جاءت متوسطات الحسابية لعبارات هذا المعيار تتراوح بين (٢.٤٨ -٣.٦٥) وهي ضمن المدى ما بين العالي والمنخفض، والانحرافات المعيارية تتراوح بين (٠.٤٣ -١.٠٧) وهي انحرافات صغيرة تدل على تجانس إجابات أفراد العينة.

جاءت الخمس عبارات الأولى على متوسط حسابي ضمن المدى العالي، وهي العبارات ذات الأرقام على التوالي (٤١ -٥٣ -٤٥ -٥٤ -٥٢) وهما على التوالي "يقوم المعلم/ـة بمتابعة المتعلمين بانتظام وبدقة" و"يقيم المعلم/ـة مستوى تحصيل الطلبة داخل الحجرة الصفية أو الافتراضية" و"يزود المعلم/ـة الطلاب بإرشادات واضحة لمواعيد تسليم الواجبات والمتطلبات" و"يقيم المعلم/ـة مستوى تحصيل الطلاب النهائية (الاختبارات المدرسية -الوزارية)" و"ينوع المعلم/ـة في واجبات منزلية بما يتناسب مع الموقف التعليمي، عبر المنصة أو الكتاب المدرسي الترتيب"، على التوالي بمتوسط حسابي (٣.٦٥ - ٣.٤١) وهي متوسطات حسابية متقاربة، وتعزى إلى اهتمام المشرفين والمديرين لتفعيل منصة مدرستي، وذلك لرفع نسب تفعيل المنصة، الذي يرفع أداء المدرسة والمكتب في نظام نور؛ إذ أضافت وزارة التعليم مؤشرات قياس أداء المدارس والمكاتب في نظام نور ومن ضمنها مؤشر "نسبة العناصر التعليمية المسندة من قبل المعلمين على منصة مدرستي (موقع وزارة التعليم، ١٤٤٤. كما أكدت عدة دراسات أهمية متابعة المعلمين لمستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي، ويعد عنصرًا أساسيًّا لتقييم أداء المعلمين، كدراسة حكيم (Hakim, 2016 ودراسة سميث Smith, 2016).

بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارات ذات الأرقام التالية على التوالي (٥١ - ٤٤ -٤٦) "يحلل المعلم/ـة نتائج المتعلمين (الاختبارات الصفية -الاختبارات في المنصة) لتقويم أثر التدريس"، و"يوازن المعلم/ـة بين التقويم الصفي وعبر

المنصة التعليمية" و"يزود المعلم/ـة الطلاب بإرشادات النزاهة الأكاديمية عند تقديم المتطلبات" وبمتوسطات حسابية (٢.٥ -٢.٤٨) وهي متوسطات ضمن المدى المنخفض، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة وير (Wear, 2021) في أنَّ أغلبية المعلمين في ولاية تنيسي يفتقرون إلى المعرفة المفاهيمية بالتعلم المدمج؛ مَا قد يؤثر على مدى معرفتهم التشغيلية بكيفية التنفيذ الفعال للتدريس لمثل هذا النمط من التعليم في فصولهم الدراسية. وتعزو الباحثة ذلك إلى أنَّ المُقيّمين والمعلمين كذلك لم يخضعوا إلى البرامج التدريب الكافية للتعامل مع المنصات التعليمية، وما له علاقة بالأمن الفكري، وكيفية تقييم الطلاب من خلالها. وعلى أثر ذلك يتم تقييم أداء المعلمين؛ حيث توصلت دراسة سرحان (٢٠٢٠) إلى وجود مستوى مرتفع لمعوقات استخدام الإدارة الإلكترونية في تقييم أداء المعممين، وأن أهم الحلول للتغلب على هذه كانت وضع سياسات لتدريب وتأهيل مديري المدارس في مجال الإدارة الإلكترونية، لتقييم أداء المعلمين. كما أكدت دارسة سلام (٢٠١٨) أنَّه لا بُد عند تقييم المعلم وفق مدى استخدامه أساليب متنوعة عند تقويم الطلاب عبر الأنظمة التعليمية المختلفة.

- **رابعًا: تقييم معيار تنفيذ عمليات التعليم والتعلم**

للتعرف على الممارسة الفعلية للمُقيّمين لمعيار تنفيذ عمليات التعليم والتعلم حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على هذا المعيار؛ إذ رُتِّبت إجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (١٧) واقع الممارسة الفعلية للمُقيّمين في أثناء تقييم تنفيذ عمليات التعليم والتعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
٣٩	يهتم المعلم/ـة بانضباط وحضور الطلاب في الحجرة الصفية والافتراضية	٣.٥٣	٠.٧٦	عالٍ	١
٣١	يراعي المعلم/ـة التسلسل المنطقي للمنهج.	٣.٥٢	٠.٥٧	عالٍ	٢
٣٦	يستخدم المعلم/ـة أدوات مصادر التعليم المناسبة للحجرة الصفية أو الافتراضية.	٣.١٧	٠.٦٣	متوسط	٣
٢٩	يحضر المعلم/ـة لدرسه تحضيرًا إلكترونيًا مستوفي العناصر.	٣.٠٣	٠.٧٤	متوسط	٤
٣٢	يدير المعلم/ـة الحوار مع المتعلمين بشكل جيد داخل حجرة الصف أو الافتراضية	٢.٩١	٠.٧٨	متوسطة	٥
٤٠	ينوع المعلم/ـة من أساليب التواصل موظفا جميع الاستراتيجيات الممكنة بما يضمن تكافؤ الفرص للطلاب	٢.٨٩	٠.٣٢	متوسط	٦
٣٤	يطبق المعلم/ـة استراتيجيات التدريس بما يخدم الدرس ونوع التعلم (حضوري-عن بعد).	٢.٧٧	٠.٤٨	متوسطة	٧
٣٧	يصمم المعلم/ـة محتوى تعليميًا جذابًا سهلَ الوصول إليه عبر المنصة.	٢.٧٦	٠.٤٣	متوسطة	٨
٣٠	يمهد المعلم/ـة لدرسه مع مراعاة التكامل الرأسي والأفقي.	٢.٦٨	٠.٥٠	متوسطة	٩
٣٣	يستخدم المعلم/ـة الاتصال الفعال مع المتعلمين، (لغة سليمة-لغة الجسد-تواصل بصري-تواصل سمعي-تنوع نبرات الصوت)	٢.٦٦	٠.٩٢	متوسطة	١٠
٣٨	يقدم المعلم/ـة أنشطة تدريس فعالة تنمي مهارة التفكير الناقد	٢.٦٦	٠.٥٥	متوسطة	١١
٣٥	يوظف المعلم/ـة كفايات التعلم الذاتي للطلبة عبر منصات التعليم (منصة مدرستي)	٢.٤٢	٠.٦١	منخفض	١٢
	المتوسط الحسابي	٢.٩٢	٠.٦١	متوسطة	

يلاحظ من نتائج جدول (١٧) ما يلي:

إنَّ واقع ممارسات الفعلية للتقييم لمعيار تنفيذ عمليات التعليم والتعلم، جاءت ضمن المدى المتوسط، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعيار ٢.٩٢ بانحراف معياري بلغ ٠.٦١ وهو منخفض؛ مَا يعني تجانس إجابات أفراد العينة لعبارات هذا المعيار. وهي تتفق مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) والأسمري (٢٠٢٠) والشهري (٢٠٢١)؛ إذ جاء متوسط درجة معيار تخطيط وحدات التعليم والتعلم وتطبيقها، وممارسات التدريسية بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة النتيجة إلى وجود عبارات تخدم متطلبات التعليم المدمج، ومدى الإفادة منها بصفتها مؤشرات لتقييم أداء المعلمين في نظام التعليم المدمج، ومدى الحاجة إلى تدريب المُقيّمين والمعلمين على آليات التقييم الجديد، حيث أكدت الحميري (٢٠١٢) أهمية تطوير بطاقة تقييم أداء شاغلي الوظائف التعليمية، وأوصت بأهمية تدريب كل من المعلمين والمُقيّمين على آليات التقييم.

يتكون هذا المعيار من ١٢ فقرة، وتأتي زيادة عدد العبارات في هذا المعيار نتيجة أهميته ومدى تطبيق المعلم للمهارات الأساسية في عمليات التعليم والتعلم؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة ضمن المدى ما بين عالٍ إلى منخفض، تراوحت المتوسطات بين (٣.٥٣ -٢.٤٢)، جاءت أغلب العباراتً بدرجة متوسطة فيما عدا عبارتين بدرجة عالية وعبارتين بدرجة منخفضة.

جاءت عبارة رقم (٣٩) وتنص على: "يهتم المعلم/ـة بانضباط وحضور الطلاب في الحجرة الصفية والافتراضية" في الترتيب الأول بمتوسط ضمن المدى العالي، بلغت قيمته ٣.٥٣، وانحراف معياري بلغت قيمته ٠.٧٦. وقد اختلف مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) في متوسط حسابي متوسط لمعيار يحفز الطلاب على الاهتمام بالبيئة المدرسية والانضباط، وقد يكون هذا الاختلاف بسبب اختلاف مكان تطبيق البحث، واقتصار العينة على المشرفينِ والمديرين دون المعلمين. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام كل مِن المُقيّمين والمعلمين بالانضباط، وكيفية إدارة الصف والحضور سواء للحجرة الصفية أو الافتراضية. وأنَّه يعزز من مدى التدريس الفعال وزيادة مستوى التحصيل الطلابي. وقد أكدت ذلك دراسة العصلاني (٢٠١٩) أن الغياب له أثر السلبي على التحصيل الدراسي، وأوصت بالاهتمام بالأنشطة المتنوعة لزيادة دافعية التعلم.

في الترتيب الثاني جاءت عبارة رقم (٣١) وتنص على: "يراعي المعلم/ـة التسلسل المنطقي للمنهج" بمتوسط حسابي ضمن المدى العالي، إذ بلغت قيمته ٣.٥٢ وبانحراف معياري بلغ ٠.٥٧، وهو ما يدل على أنَّ تجانس إجابات العينة حول هذه العبارة، وهي تتفق مع دراسة محمد وعثمان (٢٠١٩) بدرجة عالية لمعيار يعمل المعلم على تغطية المنهج وفق تسلسل، وتعزى إلى كون المعرفة تراكمية. وتبعًا إلى ذلك يهتم المعلم في أثناء الممارسة المهنية بتقديم تسلسل منطقي للمعرفة، وعلية يقيم أداء المعلم من خلال ربطه بمهارات

المعارف السابقة واللاحقة. وفي الترتيب قبل الأخير وبدرجة موافقة ضمن المدى متوسطة.

جاءت عبارة رقم (٣٨) وتنص على: "يقدم المعلم/ة أنشطة تدريس فعالة تنمي مهارة التفكير الناقد" بمتوسط حسابي بلغ ٢.٦٦ وانحراف معياري بلغ ٠.٥٥، وهي تتفق مع دراسة أبو ثنين (٢٠١٨) ودراسة سلام (٢٠١٨) بمتوسط حسابي متوسط، لتدريس المعلم باستخدام أنشطة تدريس تنمي مهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الناقد. وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام كل من المُقيّمين (مشرف/ة - مدير/ة) وكذلك المعلمين لتحقيق أهداف التدريس المعرفية، وما يحقق مهارة التذكر والذي يحقق درجات مرتفعة في اختبارات الطلاب والبعيدة عن مهارات التفكير العليا. على الرغم من أهميتها وتبني وزارة التعليم لمهارة التفكير الناقد، بإضافة مقررات التفكير الناقد. وقد أشار أبو ثنين (٢٠١٨) إلى أنَّ معيار المعلم الناجح كما يراه بعض القيادات أو أولياء الأمور هو الذي يحقق طلابه درجات عالية، بعض النظر عن المهارات المكتسبة، وهو أمر غير صحيح وسينعكس على ممارسات مهنية أقل.

وأخيرًا جاءت عبارة رقم (٣٥) وتنص على: "يوظف المعلم/ة كفايات التعلم الذاتي للطلبة عبر منصات التعليم (منصة مدرستي)" وهي ضمن المدى المنخفض، وذلك بمتوسط حسابي بلغ ٢.٤٢ وانحراف معياري بلغ ٠.٦١. وتعزو الباحثة ذلك إلى ضعف المؤشرات التي تقيس أداء المعلم في التعليم المدمج وضرورة تدريب كل من المُقيّمين والمعلمين وكذلك الطلبة لكيفية التعلم الذاتي؛ إذ أوصت فخري (٢٠٢١) بضرورة تطوير أداء أعضاء التدريس على المنصات التعليمية وطرق إدارة الفصول الافتراضية، ومتطلبات تتعلق بتهيئة الطلاب وتدريبهم.

- **نتائج الأسئلة المفتوحة**:
- **السؤال الأول**: **وينص على**: **ما أكثر معيار يتم التركيز عليه في أثناء تقييم أداء المعلمين؟**

مِن خلال إجابات أفراد العينة نجد أنهم اتفقوا على عدد من المعايير التي يتم التركيز عليها في أثناء تقييم أداء المعلمين وقد جرى توزيع تلك الإجابات في الجدول (١٨): ويلاحظ من نتائج الجدول ما يلي:

من خلال نسبة تكرار نتائج أفراد العينة القيم وأخلاقيات المهنة والالتزام، وجودة العمل هي ذات التكرار الأكبر، الذي يجري التركيز عليه من قبل المُقيّمين، وهي تتفق مع البيانات الكمية عند دراسة واقع الممارسات الفعلية لتقييم أداء المعلمين، وكان مجال القيم والمسؤولية المنهية هو أعلى معيار في التركيز عليه من قبل المُقيّمين. وفي الترتيب الثاني جاء معلومات المعلمين عن المادة، التي تندرج ضمن مجال المعرفة المهنية، ومدى تمكنهم منها حيث بلغت النسبة التكرارات ٨.٧٪. وفي الترتيب الثالث استخدام استراتيجيات مناسبة وتنوع طرق التدريس وتوظيف الاستراتيجيات وتنوع الوسائل التعليمية، والتقييم بنسبة تكرار ٨,٣٪، وهي ضمن مجال الممارسة المهنة.

جدول (١٨) المعايير التي يتم التركيز عليها في أثناء تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر العينة

المعيار	النسبة
استخدام استراتيجيات مناسبة وتنوع طرق التدريس وتوظيف الاستراتيجيات وتنوع الوسائل التعليمية	٨.٣٪
محتوى الدرس من خلال الإلمام الشديد بالمحتوى الدراسي وطرق تدريسه	٣.٦٪
معلوماتهم عن المادة وتمكنهم منها	٨.٧٪
اللغة العربية	٣.١٪
التقييم	٨.٢٪
تحصيل الطلاب	٧.٢٪
تنفيذ عمليات التعليم والتعلم	٣.٦٪
القيم وأخلاقيات المهنة والالتزام بالوسطية	١١.٢٪
بيئة التعلم	٦.٧٪
الحوار بين المعلم والطالب	١.٠٪
الممارسة المهنية	٣.١٪
تقبل التوجيهات	١.٠٪
التخطيط والخطة الدراسية	٣.١٪
التنويع ومراعاة الفروق الفردية	٤.١٪
جودة العمل	١١.٣٪
النمو والتطوير المهني	٥.١٪
الانضباط والمواظبة بالحصص	١.٥٪
المعلومات الخاصة بتخصصه وطريقة إيصالها	٦.٧٪
أخرى	٢.٦٪

- **السؤال الثاني الذي ينص على: هل هناك معايير أخرى يجري استخدامها من قبل المقيم في أثناء تقييم أداء المعلمين غير المعايير في بطاقة تقييم أداء المعلمين، فضلًا اذكرها مع ذكر درجة الممارسة لها؟**

كانت إجابات أفراد العينة حسب الجدول التالي:

جدول (١٩) المعايير الإضافية التي يستخدمها المقيم في أثناء تقييم أداء العاملين

المعيار	النسبة
الإنجاز العلمي	٢٪
حركات الجسد	٥٪
الأنشطة الإبداعية	٥٪
انضباط الصف	٧٪
التقيد بالمنهج	٨٪
لا يوجد	٨١٪

يلاحظ من نتائج جدول (١٩) ما يلي:

أنَّ أغلب أفراد العينة متفقين على أنَّه لا توجد معايير أخرى يجري استخدامها من قبل المقيم في أثناء تقييم أداء المعلمين، إذ بلغت النسبة ٨١٪ من العينة، ويدل هذا على أنَّه لا يوجد معايير إضافية لتقييم أداء المعلم، خاصة في الممارسة المهنة والمعرفة المهنية المتعلقة في متطلبات التعليم المدمج، بينما أقل اتفاق من أفراد العينة على الإنجاز العلمي بنسبة ٢٪، ويعزى ذلك إلى وجود معيار في بطاقة تقييم أداء المعلم وهو الإنتاج المعرفي وقد يدخل من ضمنها أهم الإنجازات للمعلم. ويتفق هذا مع كل من دراسة (آل إدريس والعبود، ٢٠٢٠؛ وأحمد Ahmed, 2015؛ وحكيم Hakim, 2015؛ والحميري، ٢٠١٢؛ والرويثي Alruwaithi, 2019) في أن بطاقة تقييم أداء المعلمين تفتقر إلى معايير فعالة، ولأدوار المعلم الجديدة.

- **التوصيات**:

- التكامل الفعّال بين جهود وزارة التعليم العام، وهيئة تقويم والتدريب التعليم في تأهيل القيادات التربوية، والمجتمع التعليمي، فيما يخص آليات تقييم أداء المعلمين في ضوء المعايير المهنية.
- عقد دورات تدريبية مستمرة، لكلٍّ مِن المشرفين والمديرين والمعلمين حول تقييم أداء المعلمين، وفق المعايير المهنية، والمتوافقة مع متطلبات التعليم المدمج.
- إعادة النظر في مهام المعلم، وتخفيف الأعمال الإدارية، بما يحقق تكثيف ساعات العمل على النمو المهني وتطوير الممارسات المهنية، وفق مستجدات العصر.
- تفعيل دور المجتمعات المهنية داخل المدرسة وخارجها، ورفع تقارير دورية لأداره التعليم، مع قياس أثر المجتمعات المهنية من خلال الشواهد.
- نشر ثقافة التقويم الذاتي لأداء المعلم، والتأمل لممارساته التدريسية الَّتي تخدم التعليم المدمج، وتدريب كلِّ المعلمين والمشرفين والمديرين على آليات التقييم الذاتي الموضوعي.
- تفعيل رتب المعلمين؛ بإشراف المعلم الخبير على زملائه داخل المدرسة أو مدارس أخرى في نطاق مدرسته، مع تخفيف نصابه.
- الاعتماد على التقنية في تقييم أداء المعلمين، وحفظ أعمال المعلمين من خلال منصات معتمدة يمكن الرجوع لها وتجديدها دون الحاجة للتعامل الورقي.
- إشراك المعلمين في وضع المعايير التي تتعلق بتقييم أدائهم، والتي قد تساهم في وضع معايير وأهداف تتوافق طبيعة ونوع التعليم، وهو ما يساهم في تحقيقها بشكل أكبر، ومِن ثَمَّ تصبح عملية التقييم أكثر فاعلية.

- **المقترحات**:

- دراسة تقويمية لواقع أداء مديري المدارس لآليات تقييم أداء المعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير العالمية والمحلية لتقييم أداء المعلمين.
- دراسة تقويمية لواقع أداء المشرفين التربويين لآليات تقييم أداء المعلمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير العالمية والمحلية لتقييم أداء المعلمين.

- **المراجع**:

- أبو الحسن، فاطمة. (٢٠٢١). معوقات ممارسة الأشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات في مدينة أبها الحضرية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ١ (١)، ٢٧٧-٣١٦.
- أبو ثنتين، نواف. (٢٠١٨). تقويم أداء معلم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضريه في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٣٤٤-٣٧٥.
- أبو دنيا، نادية وعبد الباقي، سلوى. (٢٠١٧). *القياس والتقويم النفسي والتربوي للأطفال من النظرية إلى التطبيق*. الدمام: مكتبة المتنبي.
- أبو شارب، سليمان. (٢٠١٧). *دليل إداري تربوي مقترح لتفعيل ممارسات المديرين في تقييم أداء المعلمين في المدارس الثانوية الأردنية في ضوء المعايير العالمية للتقييم* [دراسة دكتوراه غير منشور]. الجامعة الأردنية.

- الأسمري، فايز. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*،٢١ (٢)، ٢٢٤-٢٥٤.
- أصلان، عمر. (٢٠١٩). دور التقييم المهني (التقارير السنوية) للمعلمين في محافظة إربد بالأردن في تحسين أدائهم من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٢٨)، ١٨٥-١٦٦.
- آل إدريس، حميد والعبود، محمد. (٢٠٢٠). تقويم أداء معلمي المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بنها*، ٣ (١٢٢)، ١٢٨-١٦٣.
- البدر، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠١٧). مدى توافر المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٣ (١).
- بولخيوط، حياة صيفور. (٢٠١٧). تقييم عملية التخطيط للدرس من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (السنة الأولى+ السنة الثانية) في ظل الإصلاحات الجديدة.
- التمار، محمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح للمعايير المهنية لمعلمي الرياضيات بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤(٤٤)، ١٦٩-٢٢٠.
- التمران، عمر بن سعد(٢٠٢٠). واقع تقويم أداء المعلم من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية ببنها*،١٢٤(١)،٧-٤٤.
- الجار الله، سليمان، الخريجي، عبد الله. (٢٠٢٠). استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا(كوفيد-١٩). *مجلة الإدارة العامة*، ٦٠ (خاص)، ٨٧٣-٩٢٨.
- جلاد، سها، قشوع، عبير، أبو حمد، لينا، جعيدي، براءة. (٢٠٢١). واقع التعليم المدمج من وجهة نظر المعلمين بمديرية تربية قلقيلية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣)، ٧٣١-٧٤٦.
- جليسة، سمر. (٢٠٢٢). التحديات الثقافية والاجتماعية في ظل التعلم عن بعد من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*. ٢(١)،٤٠٥-٤٣٢.
- جيوسي، مجدي. (٢٠٢٠). اتجاهات المعلمين نحو استخدام ملف الإنجاز كأداة تقييم بديل في مدراس جنوب نابلس. *دراسات العلوم التربوية جامعة خضوري*، ١٤ (٤)، ٦٠-٨٦.
- الحريري، رافده عمر. (٢٠١٧). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحصان، أماني محمد. (٢٠١٧). *المدخل التأسيسي للمناهج وطرق التدريس*. مكتبة الرشد.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (٢٠١٦). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. ط ١٧
- الحميري، عبد القادر. (٢٠١٢). بطاقة مقترحة لتقويم أداء المعلمين في ضوء أنموذج الإشراف الإبداعي. *جامعة أم القرى-كلية التربية*، ٤(٢)، ١٧-٦١.
- حيدر، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٤). *البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها*. دار القلم
- خليل، هدى، النعيمي، لمى. (٢٠٢١). تقويم المهارات التدريسية للمطبقين في قسم الرياضيات/ كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*،١٧ (١)، ١٥١-١٧٢.
- الدوسري، راشد حماد(٢٠٠٩). تقويم المعلّم مقاربات جديدة أساليب حديثة. دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

- رؤية المملكة العربية السعودية. (٢٠٣٠). برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥. https://www.vision2030.gov.sa/ar/
- الرويثي، إيمان، والرؤساء، تهاني. (٢٠١٣). تقويم أداء معلمات العلوم وتدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. *رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٤٢)، ٦-١٩٤.
- السبيعي، على وسام هاجد، (٢٠٢٠). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٢١(٢).
- سرحان، شروق. (٢٠٢٠). *معوقات استخدام الإدارة الإلكترونية في تقييم أداء المعلمين في المدارس الخاصة في لواء ماركا والحلول المقترحة للتغلب عليها* [دراسة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.
- سلام، باسم صبري. (2018). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. المجلة التربوية، ج (55)، 342-303.
- سليمان، هناء. (٢٠٢١). متطلبات تنمية جدارات التعليم المدمج لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمياط. *مجلة كلية التربية-بورسعيد*، ٣٤ (٣٤)، ١٦٧-٢١٤.
- سمحان، منال فتحي (٢٠٢١). متطلبات التحول نحو التعلم المدمج بالتعليم قبل الجامعي المواجهة تحديات جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية*، ١(١)، ١-٧٦.
- شعبان، أماني عبد القادر محمد. (٢٠١٨): معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣(١)،
- الشمري، سلمى غيث. (٢٠٢٠). تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة*، (١١٠)، ١٣٦٧-١٤٠٢.
- الشهري، مانع. (٢٠٢١). تقييم مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٨٦(٨٦)، ١١٣٩-١١٨١.
- عبد الخالق، سامح؛ حسن، نجوى؛ محمد، نانسي؛ عبد الحميد، شيماء؛ ومحمد، أسماء.(٢٠٢١). توجهات حديثة في التقويم التربوي من أجل التحول الرقمي (تقويم المرحلة الثانوية في مصر نموذجًا). *مجلة العلوم التربوية*،٢٩(١)، ١٠١-١٢٢.
- عبد السلام، أماني. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٥(٥)، ٣١٤-٣٥٩.
- العبد الله، عبد المنعم. (٢٠٢٢). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٥(١)،١٨٥-٢٠٧.
- عبيد، أسيل، وعبد الستار، لمياء. (٢٠٢٠). تقييم الأداء الوظيفي لمدرسات التربية الرياضية باستخدام تقنية ٣٦٠. *مجلة الرياضة المعاصرة*، ١٩(١)١-١٧.
- العدينات، جميلة. (٢٠٢١). تكنولوجيا الاتصال عن بعد في مدارس دول العالم خلال جائحة كورونا. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٢٢)،٢٣٧-٢٦١.
- عزيز، مجدي (٢٠٠٥). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها. القاهرة: عالم الكتب.

- العشي، نوال. (٢٠٠٨). إدارة التعلم الصفي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- العطوي، سليم، حجاز، طارق. (٢٠١٦). مدى استخدام مديري المدارس لملف الإنجاز في تقويم أداء المعلمين بمدينة ينبع: دراسة ميدانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/810088
- العوهلي، خالد، والحربي، عبد الله. (٢٠٢٠). تقويم أداء معلمي الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التعليم المدمج من وجهة نظر قادة المدارس بمنطقة القصيم. *مجلة كلية التربية*، ١٧(٩٧)، ٣٧ -٦١.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). التقويم التربوي المؤسسي، أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عماد الدين، منى(٢٠٠٣). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، النمط القيادي المنشود في القرن الحادي والعشرين. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- العيد، وئام وبدوان، خديجة. (٢٠٢١). تقييم توظيف الصفوف الافتراضية في التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في محافظات غزة في ظل جائحة كوفيد-١٩. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤(٢٩).
- فخري، مديحة (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،١٥ (١)، ٢٥٧-٣٦٧.
- الفقيه، أحمد حسن. (2019). تقييم برنامج إعداد المعلمين بجامعة الباحة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، (17)، 262-277.
- كريت، نادين، (٢٠١٧). ما هو التعليم المدمج؟، متاح على-موقع تعليم جديد / https www.new-educ.com، تاريخ الدخول ٢٠٢٢/٧/٢٧
- محمد، محمد حبيب بابكر، وعثمان، إبراهيم عثمان حسن (٢٠١٩). المعايير المستخدمة لتقييم أداء معلم التعليم العام بالمدارس الحكومية السودانية: ولاية القضارف نموذجا. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ع ٤٣، ٤٩- ٦٧
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني.*(٢٠٢١)عن المركز*. https://nelc.gov.sa/about
- المعشر، زياد، الطراونة، مجدولين. (٢٠١٢). أثر موضوعية نظام تقييم الأداء في الثِّقة التنظيمية"دراسة تطبيقية على المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*،٨(٤)، ٦٢٤-٦٥٢.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٧). التقرير العالمي لرصد التعليم، المساءلة في مجال التعليم، اليونسكو الطبعة الثانية.
- الهيئة الوطنية للمؤهلات. (٢٠٢١). معايير المعلمين في دولة الإمارات العربية المتحدة، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- هيئة تقويم التعليم العام (٢٠١٦). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٣٩). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية*. مكتبة الملك فهد الوطنية. https://2u.pw/f1Mio
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠٠٦، مايو١٦-١٨). *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا*، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.(٢٠١٥). المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس، دولة قطر.
- وزارة التعليم (١٤٤١هـ). تعميم وزير التعليم رقم ٩١١٩٢، بتاريخ ١٤٤١/٩/٢٦هـ. المركز الوطني للتطوير المهني.
- وزارة التعليم (١٤٤٤هـ). تعميم وزير التعليم رقم ٤٤٠٠٣٣٨٢٧/١، بتاريخ ١٤٤٤/١/٢٠هـ. وكالة الوزارة للبرامج التعليمية، الإدارة العامة للنشاط الطلابي.
- وزارة التعليم (٢٠٢١).الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، الإصدار الرابع١٤٤٣-٢٠٢١، شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- Abelha, M., Jesus, P., Fernandes, S., Albuquerque, A. S., & Vidal, A. (2020). Teacher performance appraisal as a formative experience: a case study in two teachers' training schools in Benguela, Angola. Africa Education Review, 17(5), 132-156.
- Ahmed, hanaa. (2015). The Teacher Evaluation evaluation system in SAUDI ARABIA: a descriptive study of educators' perceptions in the female schools in one Saudi Arabian school district [A Dissertation Doctor, Saint Louis University]. Published by ProQuest LLC.
- Almutairi, T. S., & Shraid, N. S. (2021). Teacher Evaluation by Different Internal Evaluators: Head of Departments, Teachers Themselves, Peers and Students. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(2), 588-596.
- Alruwaithi, Hamdi. (2019). Evaluating Teacher Evaluation Program through its Main Principles (A case study of Badr Educational District, Saudi Arabia). The Arab Journal of Educational and Human Sciences Studies and Research, (16), 1-34.
- Archambault, L., Leary, H., & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. Educational Psychologist, 57(3), 178-191.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5(4).
- Bloomfield, G. (2016). *Senior Secondary School Students Engagement within a blended Learning Course ،an exploratory case study* [A thesis master ،at Massy University Palmerston North]. Published by ProQuest LLC.

- Case, K. H. (2016). Teacher perceptions of the impact of the North Carolina teacher evaluation process on teacher effectiveness, professional growth, and attitudes toward teaching. Gardner-Webb University
- Centra, J. A. (1993) Reflective Faculty Evaluation, San Francisco: Jossey – Bass.
- Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: The (im) possibilities of a contested model. Mediterranean Journal of Educational Studies. 15(1), 41-60.
- Hakim, B, M. (2015). Teacher Evaluation as a Tool for Professional Development: A Case of Saudi Arabia. Advances in Language and Literary Studies. 6 (5), 97-103.
- Li J., Hill Y.Z. (2020) Teacher Evaluation System: An Issue Overview and Global Practices. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals. Springer International Publishing.
- Long, S. G. (2020). A Mixed Study Investigating Readiness Factors and Barriers in Blended Learning Classrooms [Doctoral dissertation, Evangel Universit]. Published by ProQuest LLC.
- Maharaj, S. (2014). Administrators' Views on Teacher Evaluation: Examining Ontario's Teacher Performance Appraisal. Canadian Journal of Educational Administration and Policy.
- Maya, I., & Kacar, Y. (2018). School Principals' and Teachers' Views on Teacher Performance Evaluation. International Journal of Progressive Education, 14(5), 77-88.
- National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). What teachers should know and be able to do. (2002). Retrieved February 19, 2011, from http://www.nbpts.org.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), the Standard of Excellence in teacher Preparation. (2010). Retrieved, February 4, 2011, from http://www.ncate.org
- OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en
- Professional Standards for Teachers "Guidelines for Professional Practice" July 2005. Retrieved, June11, 2011, From http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf

- Shough, L. L. (2010). Standards-based teacher evaluation: A professional development tool for improving instruction [A Dissertation Doctor, Arizona State University]. Published by ProQuest LLC .
- Smith, B. Y. (2016). Urban Teachers' Perceptions of the Implementation of the Virginia Guidelines for Uniform Performance Standards and Evaluation Criteria for Teachers [A Dissertation Doctor, The College of William and Mary]. Published by ProQuest LLC.
- Tan, O. S. (2016). Teacher polices: Global Best Practices for Developing the teaching profession. National of Education, Singapore.
- Thomas, J. E. (2018). *Current state of online teaching evaluation processes in post-secondary institutions*. Brigham Young University.
- Uhlenbeck, A., Verloop, N.,& Beijaard, A. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. Teachers College, Columbia University, 104(2),242-272.
- Visone, J. D., Mongillo, M. B., & Liu, Y. (2021). Teachers' perceptions of collaboration within an evolving teacher evaluation context. Journal of Educational Change, 1-30.
- Wear, J. (2021). Middle School Teachers' Perceptions of Professional Development for Blended Learning Implementation [Doctoral dissertation, Lincoln University].Published by ProQuest LLC.

❋❋❋❋❋