

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً - الإطار النظري

- 1- تمهيد البحث
- 2- الأداء التدريسي
- 3- منظومة أداء المعلم
- 4- التقويم
 - أ- ماهية التقويم
 - ب- التقويم التربوي
- 5- تقويم أداء المعلم
 - أ- أهداف تقويم أداء المعلم
 - ب- أنظمة تقويم أداء المعلم
 - ج- أساليب تقويم أداء المعلم
 - د- عوامل نجاح عملية تقويم أداء المعلم
- 6- مشكلات تقويم أداء المعلم
- 7- مراحل تطور البحث في تقويم أداء المعلم
- 8- التدريس
 - أ- ماهية التدريس
 - ب- أهمية إعداد المعلم لمهنة التدريس
 - ج- ماهية المهارات التدريسية
 - د- خصائص المهارات التدريسية
 - هـ- مكونات المهارة التدريسية
 - و- أنواع المهارات التدريسية
 - ز- درس التربية البدنية
- 9- الاستراتيجيات
 - أ- مفهوم الاستراتيجية
 - ب- إستراتيجية التدريس
 - ج- العلاقة والفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس
 - د- محتويات إستراتيجية التدريس
 - هـ- كيفية تصميم الإستراتيجية
 - و- مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس
 - ز- مكونات إستراتيجية التدريس
 - ح- أهمية استخدام إستراتيجية التدريس
 - ط- معايير اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة

ثانياً - الرضا الوظيفي

- 1 - مفهوم الرضا الوظيفي
- 2 - نظريات الرضا الوظيفي
- 3 - أهمية الرضا الوظيفي
- 4 - الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي
- 5 - العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي
- 6 - العلاقة بين الأداء والرضا

7- محددات سلوك الفرد في المنظمة

8- طرق قياس الرضا الوظيفي

9- نماذج لبعض مقاييس الرضا الوظيفي

ثالثاً- الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت الاداء التدريسي

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

2- الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

3- التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها

أولاً - الاطار النظري

1- تمهيد

يتناول الباحث في هذا الفصل ماهية الأداء بصفة عامة، وماهية أداء المعلم بصفة خاصة، موضحاً منظومة أداء المعلم، كما تناول الباحث ماهية التقويم من الناحيتين اللغوية، والاصطلاحية، وماهية التقويم التربوي وأغراضه، ومجالاته، ثم ينتقل الباحث إلى عرض موضوع تقويم أداء المعلم موضحاً ماهيته، وأهدافه، وأساليبه، وأنظمتها، وعوامل نجاح عملية تقويم أداء المعلم، والمشكلات التي تواجه عملية تقويم أداء المعلم، ومراحل تطور البحث في تقويم أداء المعلم، كما تناول الباحث التدريس من حيث المهارات والإستراتيجيات التدريسية اللازمة، كما قام الباحث بالإطلاع على ما كتب عن مفهوم الرضا الوظيفي ونظرياته وطرق قياسه في المراجع العربية والأجنبية، وفيما يلي عرض لما أسفرت عنه هذه المحاولة:

وفيما يلي عرض توضيحي للموضوعات سابقة الذكر.

2 - الأداء التدريسي

يتنافس العالم اليوم من أجل تحسين وتجويد الأداء في شتى المجالات : العلمية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصناعية، ونحن في العملية التعليمية بحاجة ماسة إلى تحسين أداء كافة عناصر هذه العملية، فنحتاج معلماً أعداً إعداداً جيداً، وإدارة تعليمية جيدة تساعد في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وكذلك نحتاج مناهج مُعدة على أسس علمية وعصرية يظهر عائدها التربوي في صورة نواتج تعلم مختلفة، مما ينعكس على أداء المتعلم فيظهر في صورة معارف، وقيم واتجاهات، وعادات مرغوبة، ومهارات متنوعة فيصبح مفكراً، ومبدعاً، وقادراً على حمل راية التنمية في مجتمعه.

يعرف أحمد اللقاني وعلى الجمل (1999) الأداء بأنه " كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي، أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، وجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه قدرته، أو عدم قدرته على أداء عمل ما. (129 : 12)

ويعرفه حسام مازن (2002) كذلك بأنه " إنجاز الفرد للمهام الموكولة إليه، ويرتبط هذا الإنجاز أو الأداء بمدى اكتساب الفرد للمهارات المختلفة التي تلزم لتحقيق هذا الإنجاز. (29 : 31)

يوضح محمد السيد (2000) يقصد بالإنجاز هنا " الانجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد".

(101 : 45)

كما يرى الحسن الجعفر (1992) بأن بعض التربويين ينظرون إلى الأداء بأنه (الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعاً للمعايير الموضوعية) وفي ضوء وجهة النظر السابقة نلاحظ ثمة ربطاً بين الأداء والمهارة، حيث أن المهارة: هي الأداء المتقن الذي يعبر عن معرفة، قد يكون لفظياً، أو حركياً، أو عقلياً. (20 : 85)

كما يؤكد أحمد زكي (1999) ذلك بلأن العديد من الكتابات التربوية أجمعت على أن الأداء هو "مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس، وبذلك يكون الأداء هو ما يقاس من السلوك". (14 : 11)

ويوضح السيد إسماعيل (2002) هذا بالنسبة لمفهوم الأداء بشكل عام، أما أداء المعلم Teacher Performance فهو مصطلح يشير إلى " سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه،

ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال، واستراتيجيات في التدريس، أو في إدارته للفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق وتقديم في تعلم التلاميذ". (21 : 757)

كما يذكر أحسان خليل وماجد حمد (2002) أن مفهوم أداء المعلم ترجمة المفاهيم والتعميمات والمبادئ ذات العلاقة بالمهام التعليمية التي يناط بها المعلم إلى سلوك عملي موجه يحقق الأهداف المنشودة. (7 : 118)
ويذكر أحمد زكي (1999) " أن أداء المعلم يشمل " كل ما يقوله ويفعله في أثناء الموقف التعليمي، وما يتصل به على نحو مباشر، أو غير مباشر مثل: إدارة الفصل، وإدارة المناقشة، والإلقاء، وتوجيه الأسئلة، وتخطيط النشاط". (11:14)

3 - منظومة أداء المعلم

تتعدد المسؤوليات والمهام الأدائية التي تقع على عاتق المعلم داخل الفصل وخارجه، فالمعلم لا يُعد مقدماً لبرنامج تعليمي، أو سارداً لمقولات أدبية، أو ناقلاً للمعرفة والثقافة فحسب، ولكنه أيضاً مُرب فاضل، وراع لتنشئة تلاميذه التنشئة الاجتماعية الفعالة، ومفجر لطاقتهم الإبداعية، لذلك فمن البديهي أن تنتوع أنشطة المعلم داخل المدرسة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنوطة بالمدرسة، وتتلخص هذه الأنشطة في التالي:

- أ - تحديد الأهداف التعليمية تحديداً دقيقاً.
- ب - تخطيط المواقف التعليمية.
- ج - بناء شبكة فعالة للاتصال التربوي سواء بين المستويات المختلفة للتنظيم الإداري بالمدرسة، أو بينه وبين تلاميذه، أو بينه وبين المجتمع المحلي.
- د - توجيه التلاميذ وإرشادهم بما يحقق الأهداف التعليمية.
- هـ - تقويم البرامج الدراسية.

ويذكر شاكر محمد (1991) أن النظرة النظامية لأداء المعلم تبين أن هذا الأداء منظومة قائمة بذاتها، لها علاقات متبادلة مع المنظومات الأخرى للنظام التعليمي، وفي الوقت نفسه فإن منظومة أداء المعلم تتكون من عدة نظم فرعية متفاعلة فيما بينها، وذلك من خلال العلاقات التأثيرية المتبادلة بين هذه النظم الفرعية، وتتمثل هذه النظم في الآتي:

- أ - نظام الأهداف.
 - ب - نظام معدلات الأداء.
 - ج - نظام الصفات الشخصية.
 - د - نظام الفعالية العامة للمعلم.
- وفيما يلي عرض مختصر لهذه النظم :

(أ) نظام الأهداف:

يضم هذا النظام عدة أنواع من الأهداف هي :

1. الأهداف العامة للتربية .
2. أهداف الإشراف التربوي.
3. أهداف المنهج الدراسي .

4. أهداف الصف الدراسي.

5. أهداف الموقف التدريسي .

ورغم أهمية نظام الأهداف، وأتخذه كمحور من محاور تقويم أداء المعلم إلا أن هناك بعض التحفظات التي تثار حول مدى جدية هذا المحور ، ومدى إمكانية التطبيق الدقيق له في الواقع العملي ، وتتمثل هذه التحفظات في جانبين أساسيين هما :

الجانب الأول :

التشكيك في إمكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسي من جهة ، والمتعلقة بالموقف التدريسي من جهة أخرى .

الجانب الثاني :

التشكيك في إمكانية قياس هذه الأهداف، وقياس عمليات الإنجاز الخاصة بها ، وذلك للأسباب التالية :

1. صعوبة تحويل بعض هذه الأهداف ، أو بعض ما يتم تنفيذه الي مقاييس ، ومعايير كمية محددة.
2. صعوبة حصر المتغيرات خاصة المتغيرات السلوكية البيئية التي لها صلة بعمليات الانجاز .
3. صعوبة تحديد درجة الاهتمام التي ينبغي على الإدارة والمعلمين ، والمشرفين التربويين أن يعطوها لأهداف الإشراف التربوي ، وأهداف الصف الدراسي ، وأهداف المنهج الدراسي ، وأهداف الموقف التدريسي ، وأهداف المجتمع ، وأهداف المعلمين .

ولاشك أن هذه التحفظات ذات أهمية ، والواجب أخذها في الاعتبار ولا تُعد هذه التحفظات معوقاً في تقويم أداء المعلم ، ولكنها تفرض مزيد من التحديات أمام الجهات المعنية بتقويم أداء المعلم ، لتبذل مزيداً من الجهد لأجل أن تملك تصوراً متكاملاً عن شكل الأداء التدريسي ، وأهدافه ، ومقتضيات انجازه بالفاعلية المطلوبة . (50 : 65)

ويوضح أحمد راشد، (1991) أنه لكي يتم بناء نظام فعال للأهداف يمكن اتخاذه واحداً من معايير تقويم أداء المعلم ينبغي مراعاة الأمور التالية:

- 1 - عقد لقاءات دورية بين المشرف التربوي والمعلمين لإجراء تحليل موضوعي وعلمي للأهداف العامة للتربية، وأهداف المرحلة التعليمية، وأهداف الإشراف التربوي من أجل توحيد الفكر بين المشرف التربوي والمعلم لضمان تبنى سياسة تعليمية عامة على مستوى المجتمع.
- 2 - دراسة مختلف المناهج الدراسية كل حسب تخصصه من أجل تبين مدى التقارب بين مضمون المنهج والأهداف التي حددها له المشرف التربوي والمعلمون.
- 3 - تدريب المعلم على صياغة أهداف نوعية صفية بحيث يتبناها المعلم كأهداف تختص بصف دراسي ما دون غيره من الصفوف الأخرى، وذلك بسبب اختلاف قدرات المعلمين، وأيضاً اختلاف قدرات تلاميذ الصف عن أمثالهم في صف آخر.
- 4 - دراسة الإمكانيات المادية والبشرية داخل المدرسة وخارجها، والكفيلة بمساعدة المعلم على بلوغ أهدافه بالاشتراك مع تلاميذه.
- 5 - التخطيط والإعداد الجيد لأساليب الملاحظة التي يمكن من خلالها للمشرف التربوي أن يجمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بأداء المعلم.
- 6 - تحديد مستويات التمكن التي تعد معايير للحكم على مستوى كل معلم في الأداء التدريسي.

7 - متابعة وملاحظة المعلم في عديد من اللقاءات حتى تكون المتابعة متواصلة فتؤدي إلى إظهار صورة شاملة لأداء المعلم.

8 - تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها، والتعرف على النواحي الإيجابية والسلبية في أداء المعلم.

9 - عقد لقاءات مع المعلمين لمناقشة الاتجاهات العامة لمستويات أدائهم، ومدى اتساق هذه الاتجاهات مع النواتج المستمدة من الأهداف، ومدى جودة استخدام هذه النواتج في التقويم الذاتي لكل معلم، ومن خلال التغذية الراجعة يعدل كل معلم من أدائه، كما يمكنه تعديل النواتج المستمدة من الأهداف بناءً على الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية.

10 - يراجع المشرف التربوي والمعلمون الأهداف، والنواتج المستمدة منها في ضوء ما تكشف عنه الممارسة التطبيقية للمواقف التعليمية، وبذلك يمكن تدعيم الإيجابيات، وتلافى أوجه القصور من خلال فريق متعاون ومتكامل من المشرف التربوي والمعلمين. (17 : 78 - 79)

ب- نظام معدلات الأداء:

يذكر شاكر محمد (1991) "أنه بات من المتفق عليه بأنه لا يمكن قياس أداء المعلم دون وضع معدلات أداء لجميع المهام التي يؤديها من أجل معرفة مدى تحقق الأهداف المرجوة كماً ونوعاً ، ويقصد بمعدلات الأداء أنها " الوصف المكتوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها الفرد الأعمال المحددة التي تتضمنها وظيفته، والتي تتوقعها الإدارة منه، وذلك على وجه مُرضٍ للغاية، وفي ظل ظروف العمل الحالية فمعدلات الأداء بمثابة مقاييس تفيد في الحكم على أداء المعلم لأنشطته الفنية، والإدارية، ولابد أن يسهم المعلم بالتعاون مع رؤسائه في وضع معدلات الأداء، لأن ذلك يؤدي إلى تحويل معدلات الأداء إلى وحدات حقيقية، كما يؤدي أيضاً إلى تقبل المعلمين لهذه المعدلات، وممارستهم للتقويم الذاتي الذي يمكنهم من التعرف على مدى التقارب، أو التباعد بين هذه المعدلات والأداء الفعلي لهم". (50 : 69)

وفي ضوء التعريف السابق لمعدلات الأداء فإنه ينبغي أن تتصف بما يلي:

- 1 - أن تسجل كتابة حتى يمكن تعميمها، وحتى يتفهمها الرؤساء، والمرءوسون.
- 2 - أن تتضمن مدى الجودة التي يجب أن يؤدي الفرد بها العمل الموكول به إليه.
- 3 - أن تتضمن الأعمال المحددة للوظيفة دون المسؤوليات، والواجبات العامة غير المحددة.
- 4 - أن تصف الأداء المحقق لغاية العمل.
- 5 - أن توضع هذه المعدلات في ضوء الظروف القائمة، والتي يعمل الأفراد في ظلها، وليس في ظروف مثالية غير نموذجية وغير محققة حالياً .

ويضيف شاكر محمد (1991) إلى أن هناك أربعة أنواع من معدلات الأداء هي:

المعدات الكمية:

وهي تشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة بشكل مُرضٍ.

المعدلات النوعية:

وهي تشير إلى مدى الجودة في أداء العمل.

المعدلات الزمنية:

وهي تشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية محددة.

معدلات تتعلق بطريقة أداء العمل:

وهي تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة والفعالية المطلوبة. (70:50)

ويرى الباحث أنه ينبغي عدم الخلط بين إجراءات العمل وبين معدلات الأداء، فالإجراءات تمثل ما يقوم به المعلم فعلاً في مجال العمل، في حين أن معدل الأداء يعبر عن المقاييس التي يتم وضعها لمعرفة مستوى العمل المقبول.

وهناك بعض التحفظات التي تؤخذ على نظام معدلات الأداء وهي:

1 - التقويم على أساس معدلات الأداء يوفر قياساً وحكماً على صلاحية المعلمين والأعمال والوظائف في الحاضر إلا أن هذا التقويم غير قادر على الحكم على صلاحية المعلمين والأعمال والوظائف في المستقبل.

2 - وضع معدلات محددة للأداء يمثل مهمة صعبة، وذلك لوجود بعض الأنشطة التي يمارسها المعلم بحاجة إلى تحديد دقيق لمحتوياتها وإجراءاتها ودراسة شاملة ومباشرة لها بكل متغيرات الحركة والزمن والجودة والتكلفة.

3 - النجاح في تحقيق معدلات عالية للأداء لا يمثل مؤشراً حقيقياً عن فعالية وكفاءة المعلمين فمن الممكن أن يعزى ذلك إلى توافر الإمكانيات أو وجود مناخ تنظيمي فعال يحيط بالمعلم والتلاميذ.

ج- نظام الصفات الشخصية:

يشير شاكر محمد (1991) "أن هذا النظام يحتوى على صفات محددة تتصل بشخصية المعلم وخصائصه مثل: التعاون والالتزام والمبادأة والانتماء والصدق وقدرته على تحقيق الأهداف ودقته في الأداء وحرصه على مصلحة المنظمة التعليمية وقدرته على تحسين الوسائل التعليمية وطرق التدريس، وما شابه ذلك من الصفات تمكن المعلم من ممارسة أنشطته الإدارية والفنية على نحو أفضل وهناك بعض التحفظات التي تؤخذ على نظام الصفات الشخصية وهي:

- 1 - صعوبة تقديم حصر دقيق ومتكامل للصفات الواجب توافرها في المعلم الكفاء.
- 2 - اختلاف الأهمية النسبية لكل صفة من الصفات الشخصية من حيث علاقتها بالعمل.
- 3 - اختلاف الأهمية النسبية للصفة الواحدة من موقف لآخر.
- 4 - صعوبة عزل الصفات الشخصية للمعلم عن البيئة التي يعيش فيها أو التي يعمل فيها إذ أن البيئة عادة ما تؤثر على تلك الصفات وتوجهها وجهة معينة.

د- نظام الفعالية العامة للمعلم:

يوضح شاكر محمد (1991) أن هذا النظام يركز على مستوى الفعالية العامة لدى المعلم باعتبارها الغاية العليا التي تنشدها المنظمات التعليمية، وتتطوي الفعالية العامة للمعلم على تحقيق الأهداف التعليمية على نحو أفضل بأقل تكلفة وأقل وقت ، والحكم على أداء المعلم في ظل نظام الفعالية العامة يركز على تقديرات عامة حول الأسئلة التالية:

- 1 - ما مدى فاعلية المعلم فى تحقيق الأهداف الخاصة بوظيفته؟
- 2 - ما مدى فعالية المعلم فى تحقيق الربط بين أهدافه، وأهداف المنظمة التعليمية، وأهداف المجتمع؟
- 3 - ما مدى فعالية المعلم فى تقديم المقترحات التى تفيد فى تطوير المنظمة التعليمية؟
- 4 - ما مدى فعالية المعلم فى تطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الحالية، والمستقبلية؟

(50 : 70)

ومن العرض السابق يلاحظ الباحث أن منظومة أداء المعلم تضم عدة أنظمة فرعية ديناميكية، ومتفاعلة الأجزاء بحيث تتكامل فيما بينها لتحقيق الأهداف الكلية لهذه المنظومة، غير أن كل نظام فرعى Sub-System ينفرد ببعض الخصائص التى تميزه عن غيره من أجزاء المنظومة، وقد ساهم تفرد أجزاء منظومة أداء المعلم، وتكاملها فى ذات الوقت إلى ظهور عدة أساليب لقياس وتقييم أداء المعلم.

4 - التقييم

أ - ماهية التقييم

1 - من الناحية اللغوية:

يقصد بالتقييم لغوياً كما جاء فى قاموس لسان العرب " بيان قيمة الشئ" كما يعنى "تعديل وتصحيح ما أعوج"، فإذا قال شخص له أنه (قوم المتاع) فيعنى ذلك أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه (قوم الغصن) فيعنى ذلك أنه عدله وصححه وجعله مستقيماً. (1 : 500 - 503)

وجاء فى قاموس إنكرتا " Encarta " (2001) أن كلمة تقييم تعنى: فحص شئ ما بهدف الحكم على قيمته، أو جودته، أو أهميته، أو ظروفه". (166 : 494)

2 - من الناحية الاصطلاحية:

يشير فرج عبدالقادر (1993) إلى أنه يقصد بالتقييم من الناحية الاصطلاحية الحكم على الشئ المقوم وذلك بإرجاعه إلى إطار عام من القوى (85 : 242) ، ويضيف عبدالرحمن إبراهيم ورشاد عبدالعزيز (1996) وهو بذلك يتضمن استخدام المعايير Norms والمستويات Standards لتقدير مدى كفاية الشئ المقوم، ودقته، وفعاليتته.

حيث يعنى بالمعيار Norm عبارة تصف أو تحدد المتغير موضع الاهتمام أو الدراسة، أو خاصية معينة. بينما يشير المستوى Standard إلى كمية المتغير، أو الصفة المطلوب تقديرها وأحياناً يشير إلى درجة التميز المطلوبة لأغراض معينة، أو قياس مستوى ما يعد كافياً للأداء المطلوب عملياً واجتماعياً. (67 : 12)
وبذلك نجد أن التقييم من الناحية الاصطلاحية يعنى إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد وغيرها، وذلك لأهداف معلومة ومحددة من قبل.

ب - التقييم التربوي

يشير مجدي إبراهيم (1996) إلى أن التقييم التربوي قديم قدم المحاولات الأولى التى بذلها الإنسان القديم فى تربية أبنائه، وتعليمهم المهارات اللازمة لضروريات العيش، والبقاء، والتربويون يعدون عملية التقييم أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية بصفة عامة، وعنصراً أساسياً من عناصر المنهج بصورة خاصة، فهو الوسيلة التى يمكن بواسطتها، ومن خلالها التعرف على نواحي القوة فى أي جانب من جوانب العملية التربوية فندعمها، والتعرف على نواحي الضعف فنعالجها، وذلك لتحسين الخدمة التعليمية، ويتضمن التقييم تقديراً للتغيرات السلوكية

سواء على المستوى الفردي، أو المستوى الجماعي، والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات، وبين العوامل المؤثرة فيها. (95: 7)

كما يذكر ماك تيجي (1998) أنه يقصد بالتقويم التربوي " الجهود التي تبذل لتقويم أثر البرامج التربوية، وما يتطلبه ذلك من أنشطة، وفحص البيانات، وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة، والأهداف الخاصة. (154: 75)

ويذكر طاهر عبد الرازق (1999) أن التقويم التربوي يعني "التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، ومن ثم فهو عملية مقصودة مطلوبة يمكن من خلالها التأكد من جودة المناهج، وجودة عملية التعلم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة للتحسن". (60: 167)

كما يضيف طاهر عبد الرازق (1999) أن التقويم التربوي يركز على خمسة مجالات رئيسية هي :

1- التعلم:

ويتضمن قياس ويبحث نتائج تعلم التلميذ ومستواه وأدائه...الخ.

2- التعليم:

ويتضمن قياس وتقدير وتقييم نوعية التعلم وكفاءته، ونجاحه في ضوء مستويات التعليم، وغايته ومعايير... الخ.

3- المقررات:

ويتضمن تقييم تصميم المقررات ومحتواها، وتقييم الدعم التعليمي، وإجراءات الاختبارات، ونظم علاجها وتعديلها... الخ.

4- البرامج:

ويتضمن تقييم مناهج البرنامج، ومجموعة المقررات وتقييم تصميم البرامج من حيث كفاءتها، وفاعليتها بما في ذلك تقييم الإدارة وصلاحيات المؤسسة التعليمية، والتأثير الاجتماعي، والتكلفة.. الخ.

5- المؤسسة ونظم التربية الشاملة:

ويتضمن تقييم نظم البرامج متعددة الجوانب أو نظم التربية متعددة البيئة Multi –Site .

(60: 161)

يتضح مما سبق أن التقويم التربوي عملية منهجية تستخدم فيها المعلومات، أو البيانات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، فهي بذلك عملية تتضمن ثلاث مراحل هي:

1 - مرحلة الحصول على المعلومات، أو البيانات بالقياس.

2 - مرحلة وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات، أو البيانات.

3 - مرحلة إصدار الحكم، اتخاذ القرار المناسب في ضوء نتائج القياس، والمحك .

ويري حمدي مرسى (1995) أنه لإجراء عملية التقويم التربوي بصورة صحيحة يجب مراعاة ما يلي:

1 - تحديد الأهداف بحيث تكون واضحة، وشاملة، وسلوكية.

2 - تحديد المجالات المراد تقويمها من منهج بمكوناته، ومعلم بمشكلاته، ومتعلم بنواحي نموه المتعددة، وإدارة، وغير ذلك من مجالات.

3 - إعداد وسائل للقياس وفقاً لمجالات التقويم من اختبارات، بطاقات ملاحظة.. الخ.

4 - تحليل البيانات، وتشخيص الأخطاء، ومحاولة علاجها. (33: 97)

وعلى الرغم من أن عملية التقويم التربوي لم تعد مقصورة على مجرد تحصيل المادة العلمية فقط بل تعدت ذلك إلى قياس الاستعدادات، والميول، والمثل العليا، وطرائق التفكير، وتكوين العادات، والتكيف الشخصي، والاجتماعي، إلا أننا نجد بعض الكتابات التربوية لم تنظر إلى التقويم التربوي من جميع أبعاده، وإنما ركزت على جانب واحد، وهو تقويم المنهج.

فذكر إيزنر "Eisner" (1994) أن التقويم هو " الحكم الناقد على المنهج باستخدام الآراء والخبرات الشخصية" وهذا يتضمن جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمنهج وما يرتبط بها من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساعدة لبناء وتنفيذ هذا المنهج ثم معالجتها بطرق إحصائية مناسبة لتقرير صلاحيتها وقيمتها البنائية والإنتاجية. (133: 21)

وعرض ماك نيل "Mc Neil" (1995) مفهوم التقويم التربوي من وجهة نظر بعض التربويين مداخل المناهج المختلفة كالمنهج التقني والمدخل المادي والمدخل الاجتماعي، والمدخل الإنساني. فالمدخل التقني يرى أن التقويم يتمثل في محاولة الإجابة عن السؤالين الهامين التاليين:-

1 - هل حققت الفرص التعليمية المخططة والنشاطات المصاحبة المنظمة للبرنامج التربوي النتائج المرغوبة ؟

2 - كيف يمكن تحسين المنهج ؟

وهذا يعنى أن عملية التقويم من وجهة نظر المدخل التقني تستهدف التحقق من وصول من يقوم بتطوير المنهج، ومن ينفذه إلى الأهداف التي حددت مسبقاً، وذلك التحقق يبنى على معايير، ومحكات موثوقة . أما أنصار المدخل المادي، والمدخل الاجتماعي، والمدخل الإنساني فيحتفظون على أشكال التقويم التربوي التي تختص بقياس مخرجات التعلم فقط ، حيث يرون أن عملية التقويم التربوي يجب أن تركز على وصف البيئة التعليمية التعليمية، ونشاطاتها، والنواحي الوجدانية، والمهارات العقلية العليا أكثر من تركيزها على قياس مخرجات التعلم عند المتعلمين. (152: 164)

ومن العرض السابق لمفهوم التقويم التربوي استخلص الباحث ما يلي:

أن التقويم التربوي عملية مركبة توظف عدداً من العمليات الأخرى مثل: التقييم والتشخيص والعلاج. كما يلقي التقويم التربوي الضوء على النواحي التالية: الفرد والجماعة والبيئة . لذلك يعتمد التقويم التربوي على وسائل، وأساليب علمية موضوعية لجمع معلومات، أو بيانات دقيقة لاتخاذ قرارات سليمة تحسن بدورها من نوعية الخدمة التعليمية. لذا فإن التقويم التربوي عملية شاملة، حيث تشمل جميع ما يتعلق بعملية التعليم، والتعلم، فتشمل التلميذ ككل، وليس كذاكرة فقط، وتشمل المعلم، والمحتوى الدراسي، وطرق التعليم والتعلم، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وحتى وسيلة أو أداة التقويم نفسها.

أ- وظائف التقويم :

يشير مصطفى السايح (2001) الى ان وظائف التقويم تشمل ما يلي :-

1 - يساعد على اكتشاف نواحي القوة والضعف في عملية تنفيذ المنهاج ومن خلال ذلك يستطيع مخططو

ومنفذو المنهاج تصحيح المسار الذي يسير فيه .

2 - يُعين في الحكم على قيمة أهداف المنهاج ومدى تحقيقه .

- 3 - يقدم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية أثناء تنفيذ وحدات المنهاج .
- 4 - يساعد في إعطاء المتعلمين قدراً من التعزيز والإثابة لزيادة دافعيتهم للمزيد من التعلم أثناء تنفيذ المنهاج .
- 5 - يعين المعلم في معرفة مدى كفاءة أساليب التدريس المستخدمة على تحقيق الأهداف .
- 6 - يساعد على التعرف على مدى تحقيق الخبرات والأنشطة التي يضمها المنهاج .
- 7 - تحديد مستوى أداء المتعلم وما حصله من نتائج التعلم.
- 8 - يساعد على التعرف على النواحي السلبية والإيجابية في مختلف وحدات المنهاج . (111: 224)

ب- مجالات التقويم التربوي:

يذكر أحمد صيداوى (1995) أن التقويم التربوي يعد أحد المداخل الرئيسية لتنمية الأداء بصفة عامة، لذلك تعددت مجالات التقويم التربوي مثل: تقويم الهدف، وتقويم المنهج، وقياس نمو الفرد، قياس نمو الجماعة، وقياس تأثير المدرسة على المجتمع، وتقويم أداء المعلم، وفيما يلي عرض موجز لهذه المجالات.

• تقويم الهدف:

يتم تقويم الهدف على عدة مستويات هي:

- أ - علاقة الهدف بالتلميذ، والمجتمع، وطبيعة المادة.
- ب - مدى إجرائية تحقق الهدف.
- ج - تصنيف الأهداف، وترتيبها.
- د - مدى تدخل أهمية منهج معين مع أهداف منهج آخر.
- هـ - مدى وضوح الهدف.
- و - كيفية تسلسل الأهداف، ومراعاتها لمستويات النمو.

• تقويم المنهج:

يتم تقويم المنهج من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- أ - هل يرتبط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟
- ب - ما مدى ترابط عناصر المحتوى وتكاملها ؟
- ج - ما مدى منطقية التسلسل في المحتوى؟
- د - هل يسمح المحتوى المقترح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؟
- هـ - ما مدى استخدام البيئة كمصدر للخبرات في المنهج؟

• قياس نمو الفرد:

يتم تقويم قياس نمو الفرد من خلال تقويم النمو المعرفي (التحصيلي) للفرد، وقياس النمو في التكيف الشخصي، والاجتماعي، وتقويم نمو الاتجاهات.

أ- تقويم النمو المعرفي (التحصيلي):

ويتم عن طريق الاختبارات الشفوية، والتحريرية، والموضوعية، واختبارات الأداء.

ب- قياس النمو في التكيف الشخصي، والاجتماعي:

هناك بعض الوسائل التي يمكن الاستعانة بها في قياس النمو في التكيف الشخصي، والاجتماعي منها:

1 - السجل القصصي وهو أحد الوسائل الخاصة بالملاحظة المقصودة، حيث يتم وصف سلوك التلميذ وشخصيته في ضوء ملاحظات متكررة، ووافية يقوم بها المعلم، وهذه الملاحظة تفيد في جمع عينات وافية عن نمو شخصية التلميذ في النواحي الانفعالية، والوجدانية، ونمو العادات الصحيحة في التعامل مع زملائه، وغيرها من جوانب شخصية التلميذ.

2 - رأى التلاميذ في زملائهم، وفي هذه الآراء توضح علاقاتهم الاجتماعية، ويمكن أن تتم بواسطة الاستفتاءات التي توزع على التلاميذ.

3 - تقارير أولياء الأمور، فعن طريقها يمكن معرفة الكثير عن بعض النواحي المتعلقة بالتكيف الشخصي، والاجتماعي للتلاميذ.

4 - تقويم النمو في الميول حيث أنه من ضمن أهداف التعليم إنماء ميول التلاميذ، لذا يلزم تقويم هذا الجانب، ومن الميول التي يمكن أن تقوم: ميول التلاميذ نحو الناس، والكتب، والألعاب، والمدرسة، والمواد الدراسية، وهناك عدة طرق لتقويم هذه الميول منها: الاستفتاء المعدة، والملاحظة الدقيقة، وتحليل الكتب، والموضوعات التي يفضلها التلاميذ.

ج- تقويم نمو الاتجاهات:

من أهم الأمور التي تعنى بها التربية تكوين الاتجاهات، أو تعديلها، ومن هذه الاتجاهات اتجاهات التلميذ نحو المدرسة، ونحو زملائه، ومعلميه وهذه الاتجاهات مرتبطة إلى حد بعيد بصحته النفسية، وتؤثر فيما يتعلم، وما يتذكر، وما يفكر فيه ويعلمه. لذلك فقياس الاتجاهات أمر مهم، ويتم بواسطة الاختبارات المعدة، أو الاستفتاءات، أو بملاحظة أعمال التلميذ، ومناقشاته.

• قياس نمو الجماعة:

إن التربية عملية جماعية، إذ يشترك عدة مجموعات من الأفراد في رسم الأهداف العامة المرسومة للتربية، ومن البديهي أن يتم تقويم المنهج الدراسي في ضوء النتائج التي وصلت إليها كل مجموعة، وهناك وسائل عدة لهذا القياس منها:

أ - تقويم الجماعة لعملها، وتتم عن طريق المقابلة، أو الإجابة عن الأسئلة مثل: ما أهم مظاهر عمل المجموعة؟ وما العقبات التي تعوق عمل الجماعة؟

ب - تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة، وهذه تكشف عن نوع القيادة في المجموعة ومدى تقبل أعضاء المجموعة لبعضهم.

• قياس تأثير المدرسة على المجتمع:

يتم قياس تأثير المدرسة على المجتمع من خلال:

أ - تتبع خريجي المدرسة في مواقع العمل، ومعرفة مدى استفادتهم من المنهج الدراسي في الحياة العملية.
ب - آراء المواطنين أو المشرفين على الأعمال، وذلك من أجل معرفة رأى المواطنين أو المسؤولين على الأعمال في مدى صلاحية الخريجين للأعمال التي عهدت لهم، وما المهارات التي تتقنهم في ميدان العمل.

ج - قدرة المدرسة على الاحتفاظ بتلاميذها حتى التخرج، وقد أوضحت دراسات عديدة بأن هناك علاقة بين تسرب التلاميذ، وبين طبيعة المنهج الذي تقدمه المدرسة. (16: 66)

5 - تقويم أداء المعلم

يذكر صلاح الدين علام (2000) إن تقويم عمل المعلم، وأداؤه ناتج من الأهمية البارزة لدور المعلم في العملية التعليمية، ويرى المتتبع للتطور التربوي أن تقويم أداء المعلم سار في اتجاهات ثلاثة هي:

أ - البحث عن خصائص المعلمين كمعيار لكفاءة التدريس سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية، أو مهنية.

ب - البحث عن العملية التدريسية باعتبارها عملية اتصال، وتفاعل بين المعلم، وتلاميذه ومعرفة ما يتم فيها من سلوك المعلم، والتلميذ، واهتم هذا الاتجاه بالتفاعل بين المعلم، والتلميذ سواء اللفظي أو غير اللفظي، واعتبره أساس التعلم بمعناه الواسع، وهو بذلك مؤثر صادق لكفاءة التدريس، وبذلك ظهر الاتجاه المعروف باسم تحليل التدريس من خلال الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم، والتلميذ، ومن أشهر المهتمين بهذا الاتجاه "مورك"، و"فلاندرز"، و"يراون"، و"أدسكار".

ج - البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهم في تحديد كفاءة المعلم، ويركز هذا الاتجاه على العائد (المخرجات)، وتحلل اختبارات التحصيل مركز الصدارة كأدوات للتقويم عند أصحاب هذا الاتجاه. (58:

(97

ويعد تقويم الأداء سواء للأفراد أو للجماعات من الممارسات الواسعة الانتشار في كل المجتمعات، وهذا التقويم إما أن يقوم على أساس نظام رسمي واضح يطبق خلال فترات زمنية معينة، وضمن شروط محددة، أو يقوم على أساس نظام غير رسمي كجزء من الممارسات العملية اليومية، وفي جميع الأحوال ترتبط نتائج عملية تقويم الأداء بقرارات هامة ومختلفة سواء على مستوى الفرد، أو على مستوى المؤسسة التي يعمل بها مما يساعد على تحسين مستوى الأداء بصفة عامة.

ويشير فؤاد أحمد وشاكر محمد (1991) الى أنه يقصد بتقويم الأداء هو "تحليل أداء العاملين لعملهم، ومسلكتهم، وتصرفاتهم فيه، وقياس صلاحيتهم، وكفاءتهم في النهوض بأعباء عملهم الحالي، وتحملهم لمسئولية وظائف ذات مستوى أعلى . (88: 145)

ويضيف فؤاد أحمد (1991) أن بعض الدراسات التي اهتمت بعملية تقويم الأداء ذكرت أنه يمكن النظر إلى عملية تقويم الأداء على أنها تضم ثلاث خطوات منفصلة، ومتميزة هي:

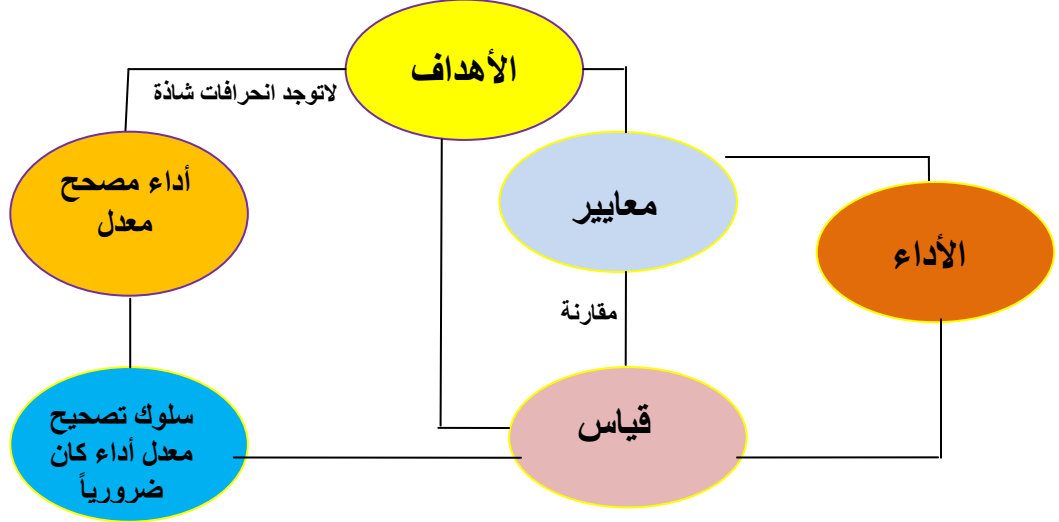
1 - قياس الأداء الفعلي.

2 - مقارنة الأداء الفعلي بأداء نموذج معين لتحديد الفرق بينهما.

3 - تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها وذلك من خلال خطوات وأفعال علاجية.

(87 : 33)

وقد أوضحت هذه الدراسات عملية تقويم الأداء ووصفت كيفية السير من الأهداف والمعايير عبر القياس والمقارنة والتعديل أو التصحيح والشكل رقم (1) يوضح رسماً تخطيطياً لعملية تقويم الأداء كما وصفته هذه الدراسات.



شكل رقم (1) رسماً تخطيطياً لعملية تقويم الاداء

ويشير فؤاد أحمد (1991) الى أن المعلم هو الركن الرئيس في صلب العملية التعليمية، كما أنه العامل الفاعل للارتقاء بالواقع التربوي اهتمت معظم الكتابات التربوية بمصطلح تقويم أداء المعلم، وقد مر مصطلح تقويم أداء المعلم بثلاث مراحل تطويرية.

المرحلة الأولى:

وهي المرحلة التي أشارت إلى أن تقويم أداء المعلم مرادفاً للقياس، وبذلك تم تطوير العديد من الاختبارات المقننة لقياس تحصيل التلاميذ، وقياس تكيفهم، وشخصيتهم، وما إلى ذلك، كما حدث توسع ليشمل أدوات الملاحظة، والاستبيانات، وغيرها من الأدوات التي كانت غايتها إنتاج بيانات كمية، أو رقمية تتعلق بجوانب معينة في العملية التربوية، ثم يتم التعامل مع هذه البيانات الكمية، أو الرقمية إحصائياً .

المرحلة الثانية:

وهذه المرحلة أوضحت أن عملية تقويم أداء المعلم هي : " عملية مطابقة بين الأداء، والأهداف، والغاية من هذا التقويم جمع البيانات للوصول إلى معلومات تتعلق بمدى تحقيق النظام التربوي لأهدافه المرسومة".

المرحلة الثالثة:

هذه المرحلة أشارت إلى أن تقويم أداء المعلم هو : " الحكم القائم على خصائص المعلم المهنية والتخصصية" وقد أثارت هذه المرحلة العديد من التساؤلات حول مدى صدق وموضوعية هذه الأحكام وبالتالي مدى صدق وموضوعية نتائج عملية التقويم. (87 : 25 - 26)

ويذكر راشد حماد (2001) أن بعض الكتابات التربوية الحديثة ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم ترى أن عملية تقويم أداء المعلم هي : "مجموعة الاستراتيجيات اللازمة لتطبيق المعرفة، والمهارات، وعادات العمل من خلال أداء المعلم لمهام Tasks محددة ينفذها بشكل عملي، ومرتبطة بالحياة. (35 : 215)

أ- أهداف تقويم أداء المعلم

تتطلب عملية التقويم في جوهرها الحصول على بيانات أو معلومات عن أداء المعلم، ومقارنتها في ضوء معايير تتحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه، ثم إصدار حكم على نوعية الأداء، ومستواه تمهيداً لاتخاذ القرار المناسب.

ويشير السيد إسماعيل (2002) الى أن القرارات التربوية في هذا المجال عديدة منها التعليمية التي تتعلق بمختلف جوانب العملية التعليمية، ومنها الإرشادية لتوجيه المعلم وإرشاده مهنياً، ومنها إدارية تتعلق بالترقية، أو المكافأة على إنجاز، أو تطوير، أو للاختيار ضمن بعثات خارجية، وهذه القرارات ترتبط أساساً بأهداف تقويم أداء المعلم وهي:

- 1 - تحسين نوعية المقدم للتلاميذ باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير، أو التحسن المدرسي سواء كانت في طريقة التدريس، أو في بيئة التعلم، أو في مصادر التعليم.
- 2 - تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة، والضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقويماً مرحلياً، وغالباً ما يتسم بالوصف أكثر منه حكماً، أو تقيماً للأداء المدرسي.
- 3 - توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل، أو تطوير مسؤوليات المعلم، أو وضعه في وظيفة أخرى، أو إنهاء خدمته.
- 4 - توفير معلومات، أو بيانات تساهم في مكافأة الأداء المتميز، أو الترقية لوظائف قيادية أو مهام تدريسية، أو بعثات خارجية.
- 5 - تنمية مهارات، ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي. (21: 857 - 859)

يذكر راشد حماد (2001) أن العمل على تحقيق الأهداف السابقة يتم من خلال نوعين من التقويم هما:

1- التقويم المرحلي Formative Evaluation:

حيث يعني هذا النوع من التقويم بملاحظة أداء المعلم على فترات منتظمة أثناء العام الدراسي، ومن خلاله أيضاً يتم تشخيص جوانب القوة، والضعف للمعلم، وتوفير التغذية الراجعة، والطريقة المناسبة لتوجيه التلاميذ.

2- التقويم التجميعي Summative Evaluation:

ويعنى هذا النوع من التقويم بإصدار حكم، وتقدير كمي عن مستوى أداء المعلم، حيث يتم تقويم أداء المعلم في نهاية العام الدراسي، ومن خلاله يتم معرفة التحسن الملاحظ في أداء المعلم، ومدى اكتسابه للمهارات التدريسية اللازمة، ومدى استفادته من التغذية الراجعة التي قدمت له.

(35: 216)

ب- أنظمة تقويم أداء المعلم:

يشير فؤاد أحمد (1991) إلى أن النظم المستخدمة في تقويم أداء المعلم يمكن حصرها في النظم التالية:

- 1 - نظام التقدير.
- 2 - نظام المقارنة، وتتضمن:
 - أ - الترتيب.

- ب - التوزيع الإجباري.
- 3 - نظام الوقائع الحرجة.
- 4 - نظام القوائم ويتضمن:
- أ - القوائم المرجحة.
- ب - الاختيار الإجباري.
- 5 - نظام المراجعة الميدانية.
- 6 - نظام التقارير الوصفية.
- 7 - نظام التقويم بالنتائج.

وفيما يلي عرض مختصر لهذه النظم:

1- نظام التقدير:

يعد هذا النظام من أقدم أنظمة تقويم أداء المعلم، وأكثرها انتشاراً، وتستخدم فيه مجموعة من المقاييس التي تتضمن عدداً من الخصائص التي يجب قياسها لدى المعلم، وهذه الخصائص عادة ما تنصب على القدرات التحليلية للمعلم، وقدراته الابتكارية، كما تتضمن بعض الخصائص الأخرى كالحسم، والقيادة، ونوعية الأداء التدريسي أثناء الدرس، ويتم قياس كل خاصية من هذه الخصائص باستخدام مقياس مكون من عدد من النقاط يمثل أحد أطرافه الحد الأدنى ويمثل الطرف الآخر الحد الأقصى، ويتميز هذا النظام بسهولة الفهم، والتطبيق، كما أن هذا النظام يتميز عن غيره بسهولة، وإمكانية التحليل الإحصائي لنتائجه، وإجراء مقارنات بين مختلف المعلمين، ونتائج هذا النظام قد تكون مضللة لاستخدامه المتوسط العام في الحكم على أداء الفرد، فهو يصلح لإعطاء الصورة الإجمالية عن أداء المعلم، ولكنه لا يصلح في إعطاء صورة تفصيلية عن هذا الأداء.

2- نظام المقارنة:

ويتضمن هذا النظام كل من:

أ- طريقة الترتيب:

وفيها يتم مقارنة أداء المعلم بأداء بقية زملائه، ثم ترتيبه مع زملائه في ضوء تلك المقارنة، ولطريقة الترتيب عدة أساليب هي:

ترتيب الاستحقاق

وفيه يتم ترتيب الأفراد وفقاً لمستوى أداء كل منهم ترتيباً تنازلياً، ويخول هذا الأسلوب المقوم سلطة تقديرية واسعة لأنه يحكم على الفرد كوحدة واحدة بغض النظر عن الفروق المختلفة التي قد توجد بينهم في كل صفة.

الترتيب التبادلي

يتطلب الترتيب التبادلي تزويد المقوم بقائمة بأسماء الأفراد المقرر قياس أدائهم، حيث يستبعد الأفراد الذين لا تتوفر لديه معلومات كافية عنهم، كما يتم تزويد المقوم بنموذج مقسم إلى قسمين أحدهما مخصص لأسماء الأفراد الأكفاء، والثاني مخصص لأسماء غير الأكفاء، ويخول هذا الأسلوب أيضاً المقوم سلطة تقديرية واسعة، فضلاً عن أن صعوبة التمييز تبلغ أقصاها عندما يصل المقوم إلى الأفراد ذوي الأداء المتوسط حيث تصبح الفروق بين كل فردين غير واضحة وغير حاسمة لتحديد أيهما ينبغي إدراجه في القسم الأول، وأيها ينبغي إدراجه في القسم الثاني من النموذج المستخدم.

المقارنة الثنائية

وفيها يقوم المُقوم بمقارنة أداء كل فرد بجميع الأفراد الآخرين كلاً على حده، ثم يقارن أداء كل فرد بجميع الأفراد الآخرين كلاً على حدة ليبين إذا كان أفضل منهم، ثم يجرى الترتيب على أساس عدد المرات التي قيم فيها الفرد بأنه أعلى كفاءة من الآخرين، وهذا الأسلوب يتطلب عملاً وجهداً أكبر، وإن كانت نتائجه أكثر دقة ويعيب أسلوب المقارنة الثنائية:

- 1 - صعوبة استخدامها كلما زاد عدد الأفراد، وحيث تزداد عدد المقارنات كلما زاد عدد الأفراد.
- 2 - يركز على ترتيب الأفراد ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً حسب أدائهم إلا أنه لا يقيس الفروق بينهم، فعلى سبيل المثال قد يكون الفرق بين الأول والثاني أقل أو أكبر من الفرق بين الثاني والثالث.
- 3 - يركز على التقويم الإجمالي وليس التفصيلي لأداء الفرد.

ب- طريقة التوزيع الإجمالي

وفيها يتم تقويم أداء المُقوم للمعلمين بشكل يتفق مع منحنى التوزيع الطبيعي، وتشير الدراسات الإحصائية للتوزيع الطبيعي أنه في المجموعة العادية من المعلمين تتفاوت القدرات بالنسب التالية:

10% من مجموعة المعلمين تتوافر لديهم قدرات عالية بدرجة كبيرة.

20% من مجموعة المعلمين تتوافر لديهم قدرات عالية بدرجة أقل.

40% من مجموعة أفراد المعلمين متوسطي القدرة.

20% أقل من المتوسط.

10% منخفضوا القدرة.

ويعاب على هذه الطريقة أن المعلمين العاملين في مؤسسة تعليمية ما، قد لا يخضعون للتوزيع الطبيعي، وذلك لأن التوزيع الطبيعي يقوم على أساس الاختيار العشوائي بينما المعلمين في أي مؤسسة تعليمية يمثلون عينة مختارة، وليست عشوائية.

3- نظام الوقائع الحرجة

تبعاً لهذا النظام من نظم تقويم الأداء يسجل المقوم الأحداث البارزة في أداء المعلم سواء تلك الأحداث الإيجابية، أو السلبية في سجل معد لهذا الغرض مع توثيق تاريخ كل منها.

وقد خضع هذا النظام للتطوير بحيث تتولى مجموعتين من المقومين مهمة تقويم أداء المعلمين، فتتولى المجموعة الأولى تحديد الوقائع المؤثرة في أداء المعلم بشرط ألا يقل عددها عن خمس وقائع، ولا يزيد عن عشرة واقعة، وتعد هذه الوقائع بمثابة الأبعاد اللازمة للأداء المطلوب، وتتولى المجموعة الثانية جميع الأحداث الإيجابية، والسلبية أثناء أداء المعلم، وكذلك الوقائع المؤثرة في الأداء، والتي حددها المجموعة الأولى، وتعتمد الأحداث التي يتفق عليها من 50% إلى 80% من أفراد المجموعتين.

4- نظام القوائم

وفيه تعد قائمة تضم مجموعة كبيرة من الجمل، ويتضمن هذا النظام كل من:-

أ- طريقة القوائم المرجحة

وفيه تعد قائمة تضم مجموعة كبيرة من الجمل، والأسئلة التي تصف، وتبين طرائق الأداء، وأنواع ومستوى السلوك لدى المعلم، ويتم إعطاء كل جملة أو سؤال وزناً، أو قيمة معينة، وعند إجراء عملية تقويم الأداء يضع المقوم علامات على جميع العبارات التي تصف بدقة السلوك الخاص بالمعلمين موضوع التقويم، ثم يتم تصنيف هذه العبارات، أو الجمل في شكل مجموعات متدرجة حسب مستوى الأداء من المستوى الضعيف إلى المستوى الممتاز.

ب- طريقة الاختيار الإيجابي

تتطلب هذه الطريقة عمل نموذج خاص لكل مجموعة من الوظائف بحيث تتضمن مجموعات من العبارات، والتي عادة ما تتكون كل منها من أربعة عبارات بحيث تبدو عبارتان إيجابيتين، وتبدو العبارتان الباقيتان سلبيتين، ويتم مقارنة الصفات التي اختارها المقوم بالصفات الإيجابية المعتمدة للأداء، وسلوك الرشدين، والتي تمثل نصف مجموع الصفات التي يتم تزويد المقوم بها، وتتولى هيئة إدارة الأفراد والتي تحتفظ بالصفات الإيجابية بصورة سرية إجراء مقارنة بين ما اختاره المقوم من صفات، وبين الصفات المعتمدة بهدف تحديد التقدير النهائي للمعلم.

وإذا ما قارنا هذه الطريقة بطريقة الترتيب التي سبق ذكرها نجد أنها أقل تحيزاً، وأكثر دقة، إلا أن هذه الطريقة تتصف بالصعوبة، وبضرورة توافر المعرفة المتخصصة في الإعداد لها.

5- نظام المراجعة النهائية

وفيه يتم عمل مقابلات لمن يعهد إليه مهمة تقويم الأداء من جانب أحد المسؤولين في إدارة الأفراد، حيث تنصب المقابلة على الاستفسار عن كافة المعلومات الخاصة بكل فرد مثل كيفية الأداء، وما إلى غير ذلك.

6- نظام التقارير الوصفية

فيم يكتب المقوم تقريراً وصفيّاً يصف أداء، وسلوك المعلم، ويتسم هذا النظام بالبساطة، ولكنه يفتقد أي أساس موضوعي للحكم على أداء المعلم.

7- نظام التقويم بالنتائج

يركز هذا النظام على تقويم النتائج المرتبطة بالأهداف الموضوعية، وليس على الحقائق، والخصائص، والسمات الفردية للفرد موضع التقويم ويمكن تلخيص خطوات هذا النظام فيما يلي:

- أ - يجتمع كل من المُقوم، ومن يقوم أدائه للاتفاق على واجبات الوظيفة، وسلطاتها.
 - ب - يتعاون كل من المُقوم، ومن يقوم أدائه في وضع الأهداف المرتبطة بالأداء، والتي تتفق مع قدرات الفرد موضع التقويم، واحتياجات المؤسسة التي يعمل بها.
 - ج - يتفق كل من المُقوم، ومن يقوم أدائه على معايير الأداء، وطريقة قياسها.
 - د - يتم متابعة تحقيق الأهداف من وقت لآخر.
- ويعاب على هذا النظام في تقويم الأداء أنه قد يسعى الفرد موضع التقويم إلى تحديد أهداف أقل من إمكاناته، بهدف إنجازها بالكامل، وإثبات نجاحه أمام الآخرين.(87: 35 - 41)

ج- أساليب تقويم أداء المعلم

إن عملية تقويم أداء المعلم عملية شاقة، فهي ليست مجرد تجميع للمعلومات، والشواهد الخاصة بأداء المعلم، وإنما تتضمن أيضاً التحليل العملي الرصين لتلك المعلومات، والشواهد في ضوء أهداف محددة سلفاً.

وتتخلص خطوات تقويم أداء المعلم في الآتي :

- 1 - تحديد مستويات الأداء التي يجب أن يحققها المعلم.
- 2 - تجميع المعلومات الخاصة بالأداء الفعلي للمعلم.
- 3 - تحليل النتائج التي أسفرت عنها هذه المعلومات الفعلية، ومقارنتها بما يجب تحقيقه وتحديد مصادر الفروق.

ويؤكد ذلك شبل بدران وسعيد سليمان (2009) أن الخطوات السابقة يجب أن تتم في ضوء أساليب أو طرق موضوعية معينة يتبعها المقيم سواء كان المدرس الأول، أو الموجه، أو زملاء العمل، أو مدير المدرسة، أو مسئول التعليم بالمدرسة، أو لجان المتابعة، أو التلاميذ، أو المعلم نفسه، وذلك لتنمية الجوانب الشخصية، والمهنية، والأكاديمية، والاجتماعية للمعلم، وهذه الأساليب هي:

- 1- التعليق على المواقف .
- 2- المذكرات اليومية .
- 3- تقويم الأقران .
- 4- المستوى التحصيلي للتلاميذ .
- 5- تقويم التلاميذ للمعلم .
- 6- لمحات عن الأشخاص والمواقف .
- 7- الأدلة المصورة.
- 8 - مقابلة المعلم.
- 9 - الاختبارات.
- 10 -الملاحظة بالمشاركة .
- 11 -الملاحظة المقننة.
- 12 -التسجيلات المسموعة والبصرية.
- 13 -التقارير الدورية .
- 14 -تقويم أولياء الأمور . (51: 262 - 263)

وفيما يلي عرض مختصر لبعض أساليب تقويم أداء المعلم:

1. مقابلة المعلم

يستخدم هذا الأسلوب عادة في بداية تعيين المعلمين، أو عند إخبار المعلمين ذوي الخبرة بنتائج عملية تقويم أدائهم التدريسي، وتبعاً لهذا الأسلوب يوجه المقيم عدداً من الأسئلة المتنوعة للمعلم، ثم يحلل إجاباته عليها، وأسلوب المقابلة في حد ذاته لا يعد دقيقاً وفعالاً في جمع المعلومات حيث أنها تعتمد بشكل كبير على مهارات الشخص الذي يعهد إليه بالمقابلة، فإذا قام عدة أشخاص بمقابلة نفس المعلم، فإن كل واحد منهم يخرج بانطباعات مختلفة تماماً عن المعلم، وهذا التباين ينشأ بسبب اختلاف الأسئلة التي توجه إليه، واختلاف الاهتمامات التي يتبعها كل واحد منهم، ويؤكد عليها، كما قد ينشأ هذا التباين نتيجة الاختلافات في تفسير، وتقييم الاستجابات التي تصدر عن المعلم.

ويذكر كروز وتوماس Cross & Thomas (1993) أن بعض الدراسات التربوية ذات الصلة بتقويم أداء المعلم قد أشارت إلى أن أسلوب المقابلة يعطي معدلات مرتفعة لأداء المعلم، كما أثبتت أن معامل الارتباط بين نتائج تقويم المعلم تبعاً لهذا الأسلوب، ونتائج الأساليب الأخرى لتقويم أدائه يعد ضعيفاً. (130: 63)

وهذا يعنى أنه لا يمكن الاعتماد كلية على أسلوب المقابلة لمعرفة الجوانب المعرفية، والمهنية، والاجتماعية للمعلم.

2. اختبار كفاءة / مقدرة المعلم

وفيه يجيب المعلم عن أسئلة اختبار يقيس كفاءته الذاتية (الأكاديمية، الكفاءة في التدريس، والكفاءة الاجتماعية) حيث يذكر هرمان Herman (1992) "أن بعض الكتابات التربوية ذات الصلة بتقويم أداء المعلم تشير إلى أن معامل الارتباط بين نتائج هذا النوع من الاختبارات، وبين نتائج تقويم أداء المعلم تبعاً للأساليب الأخرى يعد ضعيفاً، ويعزى ذلك إلى أنه لا يوجد اختبار يمكنه أن يقيس كفاءة كل من التزام المعلم المهني تجاه تلاميذه، وقابلية المعلم لاتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب داخل الحصة، والمسؤولية الاجتماعية للمعلم تجاه تلاميذه". (139: 25)

3. الملاحظة الصفية

يشير محمد المفتي (1996) الى أن الملاحظة الصفية تعد من أكثر أساليب تقويم أداء المعلم شيوعاً، وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في مجال إعداد المعلم أن الملاحظة المنظمة التي تستخدم فيها بطاقات الملاحظة تعد من أكثر الأساليب موضوعية لتقويم الأداء التدريسي للمعلم، فهي تتيح ملاحظة سلوكه التدريسي مباشرة أثناء تنفيذ الدرس ، وفي أثناء تعلم التلاميذ حتى يمكن معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه مما يساعد على تطوير برامج الإعداد، والتدريب أثناء الخدمة، ويوجد نظامان يمكن استخدامهما في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلمين أثناء التدريس وهما:

أ- نظام القوائم سابقة الأعداد

ويستخدم هذا النظام في ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس عن طريق تحديد أنماط السلوك التدريسي مسبقاً أي قبل بدء عملية الملاحظة في ضوء تصور الأداء، ثم رصد ما حدث منها أثناء الدرس، بحيث تحدد وتصاغ هذه الأنماط في شكل عبارات سلوكية تتضمن الأفعال التي تصدر عن المعلم أثناء التدريس، وفي ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على عبارات تصف السلوك المتوقع من المعلم أثناء عملية التدريس.

ب- نظام التصنيفات أو المجموعات

ويستخدم هذا النظام في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس، ففيه يتم رصد تكرار الأداء الذي يصدر عن المعلم، والتلميذ أثناء التدريس، ويعتمد في ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها أداء المعلم، والتلميذ إلى أنماط نوعية بالإضافة إلى رصد السلوك المشترك، ويهدف هذا النظام إلى تحديد نمط الأداء الذي يتميز به المعلم في التدريس حتى يسهل تعرف إيجابياته وسلبياته قياساً على معايير محددة. (102 : 38 - 42)

ويذكر محمد عبد الرؤوف (2000) أن بعض الكتابات التربوية ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم تشير الى أن تقويم الأداء التدريسي للمعلم يتطلب أن ننظر إلى التدريس في سياقاته المتعددة، وبطريقة ديناميكية، وأن تعدد مصادر جمع المعلومات عنه، ومن ثم فإن أسلوب الملاحظة الصفية بمفرده لا يعطى صورة كاملة لما يفعله المعلم في أثناء الدرس . (313: 105)

4. تقديرات التلاميذ

وفيه يستخدم تقديرات التلاميذ في تقويم معلمهم من خلال تطبيق بعض استطلاعات الرأي، والاستبيانات المفتوحة، أو المقيدة.

حيث يذكر عبدالرحمن المحبوب ورشاد عبدالعزيز (1996) أن بعض الدراسات التربوية أشارت إلى أن التقديرات التي يصدرها المتعلم على معلمه تتأثر بالتكوين الإدراكي لكل منهما، وبما يحمله من اتجاهات، وقيم، وقد يكمن الفرق الأساسي بين المعلم، والمتعلم في هذا المجال في كون المعلم، وبحكم دوره التعليمي أثناء تنفيذ الدرس أكثر قدرة من المتعلم على ترجمة اتجاهاته وقيمه إلى سلوك فعلي أثناء الدرس، فيحكم على تلاميذه في ضوء تفضيلاته القيمية، ويتفاعل معهم على هذا الأساس. (67: 74 - 93)

5. نقد الزملاء

تبعاً لهذا الأسلوب يقوم زملاء العمل من المعلمين بملاحظة أداء بعضهم البعض، من حيث فحص خطة الدرس، ومتابعة المهارات التدريسية أثناء الحصة، وأساليب المعلم لتلاميذه. ويعد أسلوب نقد الزملاء من أكثر أساليب تقويم الأداء نفعاً، لأنه يكشف مجاًلاً واسعاً من أنشطة التعليم التي يتبعها المعلم، إلا أنه يستغرق وقتاً طويلاً، ومن الممكن أن يحدث تضارب بين وجهات نظر الزملاء تجاه من يقومون بتقويم أداؤه.

ويشير هensen Hanson (1992) إلى أن نتائج بعض الدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم قد أشارت إلى أن نقد، وتقويم الزملاء لبعضهم البعض أدى إلى تحسين ملحوظ في كلاً من:-
أ - تحصيل التلاميذ.

ب - اتجاهات المعلمين نحو بعضهم البعض، ونحو تقويم الأداء بصفة عامة.

ج - العلاقات الإنسانية بين المعلمين. (138: 131 - 138)

6. تحصيل التلاميذ

تذكر إيناس محمد (2003) أن بعض الكتابات التربوية تشير إلى أن نتائج اختبارات التلاميذ الشخصية ، هي تلك الاختبارات التي تقيس ما حصل عليه كل تلميذ في فترة زمنية معينة كدليل على سلوك المعلم التدريسي مما يساعد على تقويم أداؤه، ويتم ذلك في ضوء ترتيب التلاميذ، أو الفصول الدراسية طبقاً لمعايير معينة، وترى بعض الدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم أن الاختبارات التحصيلية إذا ما طبقت على التلاميذ تحت شروط معينة، فإن نتائجها يكون لها ارتباط إيجابي بسلوك المعلم التدريسي أثناء الدرس . ويعاب على هذا الأسلوب أنه غير صادق، فمن الممكن أن ترتبط نتائج الاختبارات التحصيلية ببعض المتغيرات كذكاء التلاميذ مثلاً، أو مستوى طموحهم مما يؤثر على نتائج الاختبارات التحصيلية أكثر من ارتباط ذلك بسلوك المعلم التدريسي معهم. (23: 47)

7. التقويم الذاتي

يذكر عبدالرحمن عبدالسلام (2000) “ إلى أن هذا الأسلوب يعد أحد أهم المصادر لجمع المعلومات عن أداء المعلم، حيث أن المعلم يكون على وعى بآماله، وتطلعاته، واهتماماته، وإنجازاته، والأمور المتعلقة به أكثر من وعى الآخرين بها، ويتطلب التقويم الذاتي محاسبة النفس، واكتشاف الأخطاء، وتقدير العواقب والنتائج، والتخطيط لعمل أفضل، كما يتطلب هذا الأسلوب من التقويم أيضاً نضجاً عقلياً، ونفسياً، واجتماعياً، وذلك أنه ليس من اليسير على غير الناضج أن يعترف بأخطائه، ويلوم نفسه عليها ابتغاء التحسين، والوصول إلى الأفضل”. (68: 174)

كما يشير مجدي عزيز (2002) الى أنه يمكن الاعتماد على هذا الأسلوب بمفرده في اتخاذ بعض القرارات المسؤولة كالترقية، أو الفصل، أو التعيين، أو النقل، وحتى يستطيع المعلم أن يقوم أدائه التدريسي يجب أن يكون مائلاً في ذهنه مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال، ومن هذه الأسئلة ما يلي:

- ما أهداف الدرس؟
- ما المطلوب من المتعلم تحقيقه في ضوء الأهداف التي سبق إعدادها؟
- ما أسلوب (أو أساليب) التدريس المناسب لتحقيق الهدف؟ وما السلوك التدريسي الذي يجب أن يتبعه المعلم لتحقيق ذلك الهدف.
- ما خطوات التسلسل المنطقي لتعليم الدرس؟ وكيف يرتب المعلم المواد التعليمية التي يقدمها في ضوء ذلك التسلسل؟
- كيف ينظم المعلم تلاميذ الفصل أثناء الأنشطة الحرة؟
- ما الأسباب المناسبة لتحفيز المتعلم على العمل؟ وكيف يتم تقديم التغذية الراجعة المناسبة ؟
- كيف يمكن خلق المناخ التعليمي المناسب لممارسة التفكير والإبداع؟ وكيف يمكن استغلال ذلك المناخ في تحقيق التفاعل الاجتماعي، وتأكيد المشاعر الطيبة؟
- ما السبيل ليعرف ما إذا كان مشاركة التلاميذ قد حققت جميع الأهداف المعدة سلفاً؟ أم حققت بعضها فقط ؟
- كيف يعرف المعلم أن الحدث (أو الأحداث) الذي وقع أثناء سير الدرس متناسقاً مع ما كان يقصده قبل الحصة؟ (98: 112 – 113)

8. مقاييس غير مباشرة: Indirect Measures

يشير كروز وتوماس Cross & Thomas (1993) الى أن هناك بعض الأمور التي لا تستخدم بشكل مباشر، وبصورة جادة في عملية تقويم أداء المعلم، وهذه الأمور تؤثر على تحصيل التلاميذ، وعلى مدى تقبلهم النفسي للمعلم مثل حماسة المعلم أثناء الحصة، ومرح المعلم، وقدرة المعلم على إصدار أحكام موضوعية في الوقت المناسب أثناء الدرس ، ودقة المعلم، ومرونة المعلم في التعامل مع التلاميذ. (130: 60)

د- عوامل نجاح عملية تقويم أداء المعلم:

إيماناً بأن المعلم إنسان ينبغي احترام شخصيته، والعمل على تحقيق ذاته، وتدعيم حريته، وإرادته، وانطلاقاً من أن التدريس مهنة لها أصولها العلمية، ومهاراتها الفنية، وإطارها الثقافي، ودستورها الأخلاقي هذا بالإضافة إلى أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه، وتقويمه، فقد سعت العديد من الكتابات التربوية ذات الصلة بتقويم أداء المعلم إلى تحديد بعض العوامل التي تساعد في نجاح عملية التقويم، حتى نضمن تقويماً فعالاً لأداء المعلم.

وقد لخص كروز وتوماس Cross & Thomas (1993) هذه العوامل في النقاط التالية:

- 1 - مراعاة المتطلبات الاجتماعية، والمعايير المحلية.
- 2 - توضيح الهدف من التقويم للمعلم موضع التقويم.
- 3 - مناسبة أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المعلنة لتقويم الأداء.
- 4 - استمرارية عملية تقويم الأداء.
- 5 - شمولية عملية تقويم الأداء.

- 6 - ضرورة أن تتم عملية تقويم الأداء وفق برنامج زمني محدد.
 - 7 - ضرورة أن تكون الأدوات المستخدمة لتقويم أداء المعلم ثابتة، وصادقة، وفعالة.
 - 8 - مراعاة العدالة في تقويم أداء المعلم.
 - 9 - مراعاة السرية التامة.
 - 10 - مراعاة نتائج التقويمات السابقة للمعلم.
 - 11 - ضرورة تشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لأداء اتهم التدريسية.
 - 12 - مناقشة المعلمين فيما أسفرت عنه عملية تقويم الأداء.
 - 13 - ضرورة مشاركة كل من الموجه الفني، ومدير المدرسة، ومسئول التعليم بالمدرسة والزملاء، ولجان المتابعة، والتلاميذ في تقويم أداء المعلم.
 - 14 - ضرورة إخبار المعلم بنتائج عملية التقويم، وتوقيعه على التقرير النهائي.
 - 15 - ضرورة منح المعلم موضع التقويم وقتاً مناسباً لتنفيذ ما جاء في التقرير النهائي من توصيات.
 - 16 - يمكن تسجيل بعض المواقف التدريسية للمعلم على شريط فيديو Video Taping Teachers وتحليلها ومناقشة المعلم موضوع التقويم فيها. (130 : 61)
- 6 - مشكلات تقويم أداء المعلم**

يذكر سو وبرايس Seo & price (1998) أن مشكلات تقويم أداء المعلم تنلخص في أربع مشاكل رئيسة هي :

- أ - مشكلة الهدف من التقويم .
 - ب - مشكلة اختلاف أيديولوجيات التقويم.
 - ت - مشكلة خبرة المقومين .
 - ث - مشكلة المسؤولية عن التقويم . (164 : 3)
- تذكر إيناس محمد (2003) أن بعض الكتابات التربوية ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم أشارت إلى أن مشكلة تقويم أداء المعلم تكمن في أننا نقوم أداء المعلم في ضوء معايير سلوكية محددة سلفاً لنحكم بها على مدى امتلاكه لمهارات تدريسية معينة أو مدى توظيفه لها بصورة سليمة أثناء الموقف التعليمي وهذا غير منطقي حيث أن المعلمين الأكفاء المبتكرين من الممكن أن يتعاملوا مع الموقف التعليمي بأساليب غير تقليدية لا يمكن التنبؤ بها ولا تفسيرها ولا تخضع في بعض الأحيان لتلك المعايير السلوكية. (23 : 46)
- وأشار فؤاد أحمد (1991) الى أن من المشكلات التي تواجه عملية تقويم أداء المعلم وقوع المُقوم في بعض الأخطاء، والتي قد تؤثر على القياس الكمي الدقيق لأداء المعلم، مما يتعذر في ضوءها إصدار حكم موضوعي عن أداء المعلم، وهذه الأخطاء هي:

1- خطأ التساهل:

وتعني درجة التساهل التي ينظر من خلالها المُقوم للأداء.

2- خطأ الهالة:

وتعني ميل المُقوم للتأثر ببعض جوانب المعلم، وبما يرتسم حوله من هالة، أو سمعة أو دعاية.

3- خطأ التشابه:

قد تتشابه بعض صفات المعلم الشخصية مع الصفات الشخصية للمُقوم، وبذلك قد يميل المُقوم لتفضيل هذه الصفات من غيرها، وإعطائها بعض الاعتبارات الخاصة.

4- خطأ التوجه التضخمي:

نتيجة لظهور التضخم في السنوات الأخيرة في العديد من جوانب حياتنا كتضخم الأسعار، تضخم الرواتب، أثر ذلك في طريقة تقويمنا للأمور بصفة عامة.

5- الحلول الوسط:

يميل بعض المُقومين إلى عدم تقويم المعلمين عند طرفي المقياس المستخدم، وبذلك ينحازون في عملية التقويم عند المنطقة المتوسطة من القياس، حتى لا يغضب كلاً من المعلمين، والإدارة المدرسية، وحتى يكونوا في منطقة الأمان، أو عدم المؤاخذه من كلا الطرفين.

6- التحفيز:

لا شك أن شعور المُقوم تجاه من يُقوم أداءه يؤثر بشكل كبير على تقويمه له، ويتضح مثل هذا التحيز بشكل خاص في حالة ما إذا كان الأسلوب المستخدم في التقويم غير موجود أصلاً، أو غير واضح المعالم.

7- المؤثرات التنظيمية:

تتأثر التقديرات التي يعطيها المقوم تبعاً للسياسة التي تتبعها الإدارة العليا بالنسبة للانتفاع بهذه التقديرات، إذ أن المُقوم يأخذ في الاعتبار تأثير تقديراته على الأفراد الذين يُقوم أداءهم، فإذا أدرك المُقومون أن نتيجة التقويم تبنى عليها الترقية، والزيادة في الأجر نجدهم يميلون إلى إعطاء تقديرات عالية، كما أنه قد تسوء العلاقات بين المُقوم، وبين من يقوم بتقويم أداءهم فيؤثر ذلك على مستوى تقديره لهم. (87: 45)

ويشير فؤاد أحمد (1991) أنه وعلى الرغم من تعذر القضاء على جميع هذه الجوانب السلبية بصفة مطلقة إلا أنه يمكن الحد منها بأساليب عديدة منها:

- 1 - تدريب من تسند اليه مهمة تقويم أداء المعلم على عملية التقويم، ويستلزم ذلك تزويدهم بأهداف تقويم أداء المعلمين، وشرح أسلوب التقويم المستخدم، وأدواته، والأخطاء الشائعة التي يرتكبها المقومون.
- 2 - مقارنة تقديرات المقوم بالتقديرات السابقة للمعلمين، لتحديد أوجه التشابه، والاختلاف، وما إذا كان لها ما يبررها في السجلات.
- 3 - إتاحة فرصة التظلم للمعلم من عملية تقدير أدائه، على أن يكون التظلم مستندات على حقائق ثابتة عن أداء المعلم.
- 4 - مساءلة المدرس الأول، والموجه الفني، ورئيس القسم، ومسئول التعليم بالمدرسة عن الأداء الضعيف للمعلم لأنهم لم يبذلوا جهداً منذ البداية لتحسين أداء المعلم، من خلال التوجيه المناسب، وتوفير التدريب اللائم له. (87: 46)

7 - مراحل تطور البحث في تقويم أداء المعلم

يشير السيد إسماعيل (2002) إلى أن البحث في مجال تقويم أداء المعلم قد بدأت منذ حوالي قرن، وعلى مدى القرن الماضي كان هناك العديد من الأبحاث، والدراسات لمحاولة الوصول إلى تعميمات عن المعلم الفاعل، أو المعلم الأقل فاعلية، ومرت هذه البحوث والدراسات بمراحل مختلفة أمكن تصنيفها إلى ثلاث مراحل من خلال رصد التحولات الجوهرية التي حدثت في انتقال محور الاهتمام الرئيس للباحثين من مرحلة إلى أخرى في

إطار تقويم أداء المعلم بحثاً عن الفاعلية، وهذه المراحل متداخلة، وليس بينها نقاط زمنية فاصلة، وهذه المراحل هي:

1- مرحلة الدراسات المبكرة:

ظهرت هذه الدراسات في أوائل القرن الماضي في محاولة لاكتشاف خصائص المعلم الشخصية، والمهنية المعبرة عن الفاعلية بحيث يمكن التمييز بين المعلم الأكثر فاعلية، والمعلم الأقل فاعلية، وقرر العديد من الباحثين أنه حتى عام 1953م لا يوجد معلم فاعل بحث Pure بحيث يمكن رصد أدائه في التدريس بطريقة واضحة تماماً، وقابلة للتحليل والدراسة العلمية فأوضحت هذه الدراسات أن المعلم الفاعل هو خيال Fiction في عقول الناس، ولا يوجد معلم أكثر فاعلية من غيره من المعلمين سوى ما يقرره شخص آخر ذو خبره في هذا المجال.

وقد يعكس هذا الفكر على عدد من البحوث التي تناولت موضوع تقويم أداء المعلم خلال العامين التاليين حيث كان العدد ضئيلاً نسبياً، وقد تعرضت معظم البحوث في هذه المرحلة لانتقادات عديدة تتعلق بالصدق، والثبات، ومدى الموضوعية في إصدار الحكام عن أداء المعلم.

2- مرحلة دراسات (العملية- المنتج):

ظهرت هذه الدراسات في أواخر الستينات، واتجهت إلى دراسة ما يجرى أثناء تنفيذ الدرس من اتصال لفظي أو غير لفظي ومن أشهر دراسات هذه المرحلة دراسات فلاندرز Flanders حول تحليل الأداء أثناء عملية التدريس وتمثل هذه المرحلة تحولاً نوعياً في البحث عن عناصر الفاعلية في تقويم أداء المعلم، وبدأت محاولات التعرف على المتغيرات، والعوامل المختلفة في المواقف التعليمية وتصنيفها وتحديد بدقة لإمكان قياسها أو ملاحظاتها بطريقة أكثر موضوعية عن ذي قبل، وفي هذا الإطار استخدمت قياسات لعدد من المدخلات الجوهرية في عملية "التعليم والتعلم"، ومنها على سبيل المثال: قياس كفاءة المعلم، وقياس الأداء، ومستويات التحصيل السابق للتلاميذ، ومتغيرات البيئة التعليمية، ومستويات التحصيل بعد التدريس. (21 : 772)

وتمكنت دراسات هذه المرحلة من إيجاد العلاقة بين قياسات الأداء، وغيرها من المدخلات مع قياسات المنتج، Product measures وهي نواتج أداء التلاميذ على اختبارات التحصيل المقننة، وقد تم حساب ما يعرف بالدرجات المكتسبة Gain Scores ويذكر جود وماك كلين Good & Mc Coolin (1992) أنه قد تم حصر أكثر النواتج تكراراً على نطاق واسع من الأبحاث، والتي تتعلق بخصائص أداء المعلم التي يمكن أن تظهر أقوى درجات تحصيلية مكتسبة من جانب تلاميذه، ومن هذه الخصائص ما يلي: إحساس المعلم بالمسؤولية، وحسن إدارة الفصل، وإعطاء الوقت الكافي للتعلم، وتدريب نشط يظهر المهارة في توضيح المفاهيم، والسير في المنهج بخطوات متوازنة، والتدريس إلى مستوى الإتقان، وتوفير بيئة دراسية تشجع التعلم. وأوضحت نتائج أبحاث ودراسات هذه المرحلة أن خصائص المعلم (عمره، خبرته، اتجاهاته،....) نادراً ما تسهم في درجات التحصيل لتلاميذه، كما أوضحت نتائج هذه الدراسات أيضاً أن نوعية أو جودة التعليم المدرسي تسهم بمقدار 25% على الأقل من التباين الكلي في قياسات التحصيل المتعلقة به. (134 : 1373 - 1386)

3- مرحلة تقويم الأداء ذاتياً:

بدأت هذه المرحلة في إطار برامج التدريب على مهارات التدريس حيث يلاحظ الطلاب المؤهلين لمهنة التدريس زملاءهم، ويبدون بعض أوجه النقد التي يمكن أن تساعد في تحسين هذه المهارات، ثم طورت دراسات هذه المرحلة مع ظهور برامج التدريس المصغر Micro-Teaching باستخدام الوسائل السمعية، والبصرية المعروفة، ثم انتقلت إلى الممارسة أثناء الخدمة، وخاصة من جانب المعلمين المبتدئين لرصد أحداث التدريس.

وبمراجعة عدد من البحوث المتصلة بتقويم المعلمين لأدائهم من خلال أساليب، ووسائل مختلفة لوحظ أن المعلمين لم يراعوا طريقتهم في التدريس عند تقويمهم أداءهم ذاتياً، كما أنهم لم يراعوا الدقة في تقدير الوسائل المناسبة للحكم على التلاميذ، وأن قدرة المعلمين على التعلم من الخبرة السابقة محدودة، ولكن بالتدريب والتغذية الراجعة يمكن أن يغيروا أحكامهم على أداءهم المهني ويحسنوه، وبذلك دخل التقويم الذاتي للأداء منعطفاً جديداً حيث يكون المعلم مسؤولاً عن أدائه شخصياً مع الالتزام بتوفير الأدلة على أن الأفعال Actions، أو الأعمال Tasks كان لها الفاعلية في أداء التلاميذ، وفي هذا الاتجاه يشير ماك نف Mc Niff (2002) إلى أن تقويم أداء المعلم ذاتياً في إطار أهداف، ومنهجية، بحث العمل "والذي يعتمد في إجراءاته العملية على الفكر، والتأمل الذي يؤدي إلى فعل، أو مجموعة أفعال تحسن الأداء اليومي في العمل. (153 : 1)

تذكر زينب على ويسان خالد (1992) أن تقويم المعلم من حيث النماذج المستخدمة قد مر بثلاث

مراحل هي:

التقويم الموجه نحو الوسائل

وهو أقدم أنواع التقويم، وأكثرها انتشاراً، ويهدف إلى تقويم العمل داخل حجرات الدراسة، ويركز المقوم على وجود، أو عدم وجود بعض الطرق، أو الأساليب المحددة مسبقاً لما يسمى بالتدريس الفعال.

التقويم الموجه نحو الغايات

وفيه يتم تحديد أهداف تعليمية معينة، ويهدف هذا الأسلوب إلى تحديد المستوى الذي وصل إليه التلاميذ لبلوغ هذه الأهداف، ومن ثم يقوم المقوم بمساعدة المعلمين حتى يتمكنوا من مساعدة التلاميذ لتحقيق الأهداف الموضوعية في حالة وجود مشاكل أو صعوبات.

نموذج اهتمامات المعلم

يعطى هذا النموذج المعلم حق تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها، والوسائل التي تحقق هذه الأهداف، ويراعى هذا النموذج بالدرجة الأولى اهتمامات المعلم المتعلقة بتلاميذه، وتقويمه لمستواهم التعليمي، ويقوم بحل بعض المشاكل التي قد تواجه المعلم أثناء التدريس. (41 : 219)

4- التقويم الذاتي للمعلم:

يمر العالم اليوم بالعديد من التحولات، والتطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية وهذا بالطبع ألقى على عاتق المعلم العديد من الأدوار بجانب أدواره المهنية، والتعليمية، والتدريسية، والاجتماعية، وقد أدى تعدد هذه الأدوار وتداخلها إلى تغيير أساليب الحكم على كفاءته، والدعوة إلى إكسابه الوعي التربوي Educational Consciousness عن هذه الأدوار. وقد أكدت أساليب إعداد المعلم، وبخاصة مدخل الإعداد القائم على أسس الأداء الإجرائي Competency-Based- Teacher Education على مسئولية المعلم وضرورة مشاركته في تقويم أدائه التدريسي، وفهم أبعاد دوره المهني والتربوي.

ويشير فايز محمد (1991) الى أن الوعي بأهمية التقويم الذاتي يرتبط برغبة المعلم، ومبادرته الفردية في الحكم على مستوى أدائه في العملية التعليمية، والتعرف على كفايته الشخصية، والوظيفية للقيام بمسؤوليات التدريس، مما يعد مؤشراً للنضج المهني يمكن المعلم من إبداء رأيه في بعض القضايا التربوية، والنفسية التي تتعلق بمجال عمله، واتخاذ موقف حيالها، ويؤدي الاعتماد على أسلوب التقويم الذاتي كنوع من التقويم الداخلي إلى زيادة فهم المعلم للمهارات التدريسية، مما ينعكس على طرائقها التعليمية كما أنه قد يساهم بدور فعال في تطوير المنهج، وتحسينه. (83 : 67)

وحيث أن البحث الحالي يهدف الى التعرف على الأداء التدريسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية ، والتي تعتمد على آراء الموجهين كمحكمين لملاحظة وتقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية البدنية فأن الباحث يرى أن مصطلح تقويم أداء المعلم في البحث الحالي والذي يقصد به " عملية إصدار الحكم على السلوك الذي يؤديه المعلم أثناء تنفيذ الدرس ، وذلك بما يتصل بعملية التدريس ، والذي يمكن ملاحظته ،وقياسه " .

7 - التدريس

التدريس لغة:

تشق كلمة التدريس من الفعل (دَرَسَ) (فيقال دَرَسَ الكتاب ونحوه أى قام بتدريسه وتدارس الكتاب ونحوه: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه . (122 : 225)

ويعرف قاموس أكسفورد Oxford (2000) بأن الفعل درس (Teach) فى اللغة الإنجليزية أن تعطى دروسا لطلاب على تعلم شئ ما بإعطائهم معلومات عنه (159 : 1332)

وعلى الرغم من أن التعليم كمنظومة يتضمن العديد من العلاقات القائمة وتبادلية التأثير بين جميع أطراف العملية التعليمية والتربوية من (معلم ومتعلم وإدارة مدرسة وبيئة تعليمية ونظم ولوائح تعليمية.. الخ)، فإن التعليم فى حد ذاته بمثابة أحد الأهداف المهمة وتحقيقها من خلال التدريس.

فالتربية والتعليم هما أهم المردودات المهمة للتدريس، إذ من خلال عملية التدريس التى يقوم بها المعلم يمكن إعطاء بعض المعلومات والمعارف وإكساب بعض المهارات، ومن ثم يتعلم التلميذ مما يقوم المعلم بتدريسه، بدأ تتم عملية تعليم التلاميذ بهذا المفهوم الضيق للتدريس كان طبيعياً أن يعتقد البعض خطأ ان عملية التدريس بمثابة العملية التى من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى عقول التلاميذ الفارغة ليستوعبونها ويحصلونها، وهذا الاعتقاد الخاطئ يجعل المعلم المصدر الأساسي والرئيسي للمعرفة، ويجعل المتعلم مستقبلاً سلبياً لها.

وقد يعتقد البعض خطأ أن التدريس " مهنة من لا مهنة له " بمعنى أن أى شخص يملك قدراً من المعرفة وليس لديه أى وظيفة يعمل بها فيمكنه القيام بالتدريس.

وقد يعتقد البعض أن التدريس فنا والبعض يره علماً والبعض الآخر يره استعداداً فطرياً.

إذا ما التدريس؟ نقل المعرفة؟ أم مهنة؟ أم فناً؟ أم علماً؟ أم استعداداً فطرياً؟

التدريس عملية إنسانية أصلية تحدث أثراً معيناً فى القائمين فيها، فهى عملية حياة وتفاهم كاملين بين معلم ومتعلم، أو بين معلم ومتعلمين، أو بين متعلم ومتعلمين، من ناحية، وبينهما وبين المعرفة والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتكنولوجيا وغير ذلك من ناحية أخرى، وهذه العملية الديناميكية المعقدة تمتد إلى مصادر أرحب وأشمل من المادة الدراسية المقررة، كما لا تقتصر على قاعات الدراسة، وإنما تشمل كل ما فى

المدرسة، وكل ما في خارج المدرسة لتتضمن مصادر التعلم في البيئة الخارجية، وفي عصر السماوات المفتوحة، والإنترنت تتسع لتتضمن مصادر التعلم في العالم.

إذاً فإن عملية التدريس عملية تفاهم واتصال بين طرفين، أو أكثر من طرف - وفقاً لنظرية الاتصال - فلا بد أن يوجد مرسل (معلم) يرسل رسالة بطريقة معينة، وأن تصل هذه الرسالة إلى من يستقبلها مستقبل (متعلم)، وعن طريق وسيط معين، وعلى ذلك لا يمكننا القول أن أي معلم قام بعملية تدريس ناجحة إذا لم يوجد من تعلم منه شيئاً، ولا يمكن وصف التدريس دون الحديث في نفس الوقت عن التعلم، بمعنى أن التعلم لا يتوقف حدوثه على "التدريس" فهناك أشياء كثيرة مما نتعلمها في حياتنا، إنما نتعلمها دون مساعدة معلم أو كما يقال نتعلمها من الحياة نفسها، أو بالتجربة، أو المحاولة والخطأ، أو بالصدفة، أو دون معلم فمثلاً الآباء والأمهات "يعلمون" أبنائهم، وجماعة الرفاق يعلمون بعضهم البعض العادات والألفاظ، ويتعلم الشاب من صديق أساليب التعامل والتعاون والإخاء والمشاركة .. وقد يتعلم أشياء نافعة أو أشياء ضارة، وكذلك يتعلم الآباء من أبنائهم مفاهيم ومعان جديدة كالتعبير عن النفس، وتقبل الأفكار، والقيم المتغيرة والمخالفة لقيمهم وأفكارهم ... وبعض هذا التعلم يكون تعلماً مقصوداً وإعياً، وبعضه الآخر يحدث بدون عمد، أو دون وعي أو بدون تخطيط، ومهما كان الأمر فقد وجد من علم الفرد شيئاً ما... وقد نتجاوز قائلين لقد وجد معلماً.

موضوعنا هنا هو التدريس الذي يتم بوعي ويعتمد، وبناء على تخطيط مسبق، والاهتمام هنا يتركز على المعلم، وما يتضمنه عمله من مسؤوليات ومهارات، والذي نستطيع من خلاله قياس الأداء الفعلي للمعلم.

أ - ماهية التدريس

يشير صلاح الدين عرفه (2005) إلى أن مفهوم التدريس يختلف وفقاً للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين، أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي، والآخرى يطلق عليه الاتجاه التقدمي، والاتجاه التقليدي بنظر إلى التدريس على أنه " مجرد إعطاء معلومات وإكساب معارف للتلاميذ"، أما الاتجاه التقدمي فقد أصبحت النظرة من خلاله إلى التدريس على أنه كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة التلاميذ على النمو المتكامل ككل تبعاً لظروفه واستعداداته وقدراته. (5 : 57)

ويذكر فايز دندش والأمين عبد الحفيظ (2003) أن مصطلح التدريس يشير إلى العملية المركبة التي تؤدي إلى تعلم فعال، أو أنه إجراءات معينة تمثل إحدى سلوكيات المدرس بمعنى أن سلوك المدرس، يتضمن سلوك التدريس، وسلوك التدريس باعتباره جزءاً من سلوك المدرس العام هو كل ما يصدر من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية بهدف تعديل سلوك المتعلمين. (84 : 97)

ويذكر محمد المفتي (1996) أن التدريس هو جزء من سلوك المدرس الذي يتضمن الأداءات التي تحدث أثناء عملية التعليم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر على أداء التلاميذ. (102 : 52)

ويشير على سليمان (2004) إلى أن التدريس عملية إعداد أو تحسين في السلوك عن طريق مواقف منظمة، معدة وهادفة يقوم المعلم من خلالها بإعداد وتجهيز المواقف التعليمية التي تؤدي إلى اكتساب سلوك معين أو التعديل في السلوك القائم تبعاً للخطة التعليمية. (78 : 51)

قد تباينت وتعددت وجهات النظر بين التربويين حول ماهية التدريس حيث يذكر مجدي عزيز (1997) أن التدريس "فن" من حيث اهتمامه الكبير بإيجاد متغيرات في السلوك الإنساني، وبأحداث تغييرات في المعرفة والمهارة

والميول والاتجاهات والمثل ، وفن التدريس يمكن المعلم من أن يعرف .. كيف يدرس، وأين ومتى وكيف يستخدم طرق وأساليب التدريس المتنوعة. (12:96)

ويضيف صلاح الدين عرفة (2005) بأن بعض المتخصصين من التربويين والسيكولوجيين يرون أن التدريس علم من حيث أنه علم قائم على مجموعة من الأسس العلمية والدراسات والبحوث التربوية والسيكولوجية، وبذلك لا تقتصر على مجرد إكساب المعلومات بل تتعدى ذلك المبحث وتشمل شتى متغيرات عملية التدريس. (12 :57)

وخلاصة القول أن التدريس "فن"، و "علم" يعنى استخدام عدد من التقنيات الفعالة واستخدامها استخداماً صحيحاً ومتروياً أي الاستخدام الماهر للعمليات التربوية المختارة على أساس من الفهم الذكي الواعي لنواحي القوة ونواحي القصور فيها وللمبادئ العلمية التي تقوم عليها.

ومن وجهة النظر الحديثة الشاملة للتدريس فهو ليس عملية نقل المعلومات وتوصيلها للتلاميذ، ولكنه عملية نشاط وإجراءات مخططة، أو نظام يهدف إلى تحقيق مخرجات أو نواتج تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ، حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة عملية التدريس وتوجيهها.

ويعنى هذا أن هناك أدواراً جديدة لكل من المعلم والمتعلم ومن هذه النظرة الحديثة إلى عملية التدريس، فالمعلم لن يقتصر دوره على إلقاء المعلومات وشرحها، والتلاميذ لم يقتصر دورهم بالتالي إلى حفظ تلك المعلومات واسترجاعها.

وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات ضرورة الاهتمام بنشاط المتعلم ومشاركته وإيجابيته في عملية التعلم، وهو ما يؤكد عبد السلام مصطفى (2000) إلى أن زيادة الدور الذي نتوقع من المتعلم أن يقوم به في مقابل تغيير دور المعلم إلى التخطيط والإشراف والتوجيه والمساعدة. (70 : 16).

ولقد تناول الكثير من التربويين تعريف التدريس من وجهات نظر مختلفة ومتباينة، وفيما يلي نستعرض تلك الآراء:

فيعرف محمد البغدادي (1998) التدريس بأنه مجموعة من الأنشطة ذات جوانب وأبعاد متعددة، فإنه لا يتضمن فقط المعلومات، ولكنه يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير والاستماع والتشجيع والمناقشة والاقتناع وحشد من النشاطات الأخرى.

(103 : 15)

ويعرفه فؤاد أبو الهيجاء (2001) بأنه عملية معقدة عناصرها مرتبطة متداخلة في خطوات متتابعة كل خطوة تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها. (89 : 122)

بينما ترى سامية فرغلي ونادية عبدالقادر (2002) بأن التدريس يختلف مفهومه باختلاف الأهداف التربوية واختلاف طرق التدريس حيث يتضمن التدريس كل الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف معين، والإجراءات التي يتخذها لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف المحددة لهذا الموقف. (43 : 61)

ومن التعريفات السابقة التي تناولت التدريس يمكننا القول بأن التدريس يعني : مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم سواء كانت تلك النشاطات داخل الفصل أو خارجه، أي كافة المؤثرات التي يتناولها المعلم، والتي تهدف إلى مساعدة المتعلم على النضج واكتساب المهارات والمعلومات والمعارف، بهدف تحقيق أهداف تربوية محددة .

ب - أهمية إعداد المعلم لمهنة التدريس

إن التدريس مهنة لها أصولها العملية والنظرية، كما أنه هو سلسلة من اتخاذ القرارات حيث أن المدرس في هذا العصر أكثر احتياجاً للإعداد الفني الطويل ولم تعد وظيفته مقصورة فقط على تزويد التلاميذ بالخبرات وإنما هي تربية الشخص وإعداده ليصبح قادراً على المساهمة في حياة المجتمع والعمل على تطويره وتقديمه (156 : 13)

ويذكر مجدي عزيز (1997) أن عملية التدريس تتطلب إجابة إدراك المدرس بفهم ودقة لمجموعة متنوعة من مستويات السلوك التعليمي من خلال عملية التدريس ذاتها، أن يؤدي بكفاءة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل حقيقي بينه وبين التلاميذ . (96 : 14)

ويشير أبو النجا عز الدين (1992) إلى أن مهنة التدريس تعتمد أساساً على إلمام المعلم بمجموعة متنوعة من المهارات التدريسية الضرورية والهامة للقيام بالتدريس الفعال . (48 : 4)

بينما تشير ياسمين زيدان (1995) الى أن المعلم يجب عليه القيام بأنواع مختلفة من النشاطات إذا ما قرر أنه سيدرس لتلاميذ هشيناً ما فعليه أن يحدد الأهداف التي يقصد تحقيقها ثم عليه أن يختار الإجراءات والمحتوى والطرق التي تلائم هذه الأهداف وعليه أن يجعل تلاميذه يتفاعلون مع المادة الدراسية على أساس مبادئ التعلم وعليه أن يقوم أداء التلاميذ وفقاً للأهداف التي حددها . (123 : 29)

ويضيف عبد الحميد شرف (2000) أن العملية التدريسية لا يمكن أن تكون ذات فاعلية كبيرة ومؤثرة إلا في وجود معلم معد أعداداً متكاملأ، ملماً بكل المستحدثات والأحداث التي تمر بها العملية التدريسية .

(64 : 37)

ويرى عايش زيتون (1994) أن الرؤية المعاصرة للموقف التدريسي تؤكد على الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم في عصر التقنيات التربوية، أصبح التدريس عملية تعليمية - تعليمية - تتطلب جهداً إبداعياً وفكراً علمياً سليماً مخططاً ومنظماً يوصل بفاعلية إلى الأهداف المرجوة التي تتميز بالشمول والتنوع . (62 : 29)

ويؤكد تلك الأدوار الجديدة لكل من المعلم والمتعلم أحمد اللقاني وفارعة حسن (1993) حيث أشاروا الى أن دور المعلم في عملية التدريس ليست فقط في نقل المعارف الى التلاميذ، ولكن المعلم في عملية التدريس مطالب بتنمية مهارات وأساليب تعلم هؤلاء التلاميذ، وتنمّل الأدوار الأساسية للمعلم في الآتي :

- توجيه أنظار التلاميذ إلى مشكلات تستحق الدراسة
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف المهارات اللازمة لدراسة هذه المشكلات
- تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار
- العمل على رفع مستويات الدافعية لدى التلاميذ
- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الناقد (13 : 10-11)

ويشير بيترسون Peterson (1980) إلى أنه يجب إعداد المعلم إعداداً يتماشى مع متطلبات العصر ومتطلبات مهنة التدريس حتى يؤدي المعلم الوظائف الملقاة على عاتقه وحتى يساعده على أداء مهامه في هذا المجتمع على درجة عالية من الجودة والإتقان . (160 : 46-48)

وتعد التربية البدنية والرياضة من أهم الميادين التربوية الحديثة ، ولقد جاءت الأبحاث لتؤكد على أهمية إعداد معلم مادة التربية البدنية والرياضية الإعداد العلمي التربوي السليم، لذا يجب أن تهتم كليات التربية البدنية والرياضية

بتدريب طلابها على مهارات التدريس ويتوقف نجاح معلم التربية البدنية والرياضية كثيراً على إعداده قبل التخرج حيث لم تعد مهمة معلم مادة التربية البدنية والرياضية في الألفية الثالثة قاصرة على الشرح وأداء النموذج للحركات وإتباع الأساليب التقليدية في التدريس بل أصبحت مسئولية الأولى تعتمد على رسم مخطط لإستراتيجية الدرس تعمل فيه أساليب التدريس الحديثة والوسائل التعليمية المستخدمة من خلالها لتحقيق الأهداف المرجوة. (176)، (177)، (178)، (179)

ويتفق هذا مع ما ذكره كل من عبد الحميد شرف (2000) وعبد الوهاب محمد (1995) ومصطفى سيد (1994) أن كليات التربية الرياضية يقع على عاتقها مسئولية تخريج معلمين قادرين على العمل في إطار نظام عصري للتدريس يعتمد في المقام الأول على أسس علمية واضحة ومهارات مهنية محددة، ولابد أن تهئ له دراسته الفرص للتدريب على مهارات التدريس وإتقانها إلى حد جيد حتى نضمن نجاح وتقدم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة. (64: 18)، (73: 17)، (112: 226)

ويؤكد ذلك عبد السلام مصطفى (2000) الى أننا بحاجة إلى معلمين أكفاء مؤهلين تأهيلاً عالياً يستطيعون توجيه ومساعدة تلاميذهم، وترك انطباعات جيدة في سلوكهم ويدركون مسئولياتهم وواجباتهم إدراكاً صحيحاً. (24: 70)

ج - ماهية المهارات التدريسية

إن لكل مهنة مهاراتها الفنية Technical Skills التي تمكن صاحبها من ممارستها بنجاح وفاعلية، فلمهنة الطب العديد من المهارات التي يمارسها الطبيب منها مهارة قياس درجة الحرارة، والضغط والنض، والكشف عن حالة القلب بالسماعة، وتطهير الجروح، وغير ذلك من المهارات الطبية... وكذلك مهنة الهندسة المعمارية لها مهاراتها الفنية مثل : عمل القياسات المعمارية ... ووضع المخططات الهندسية، وتقدير التكلفة وتقييم مدى جودة مواد البناء إلى غير ذلك من تلك المهارات.

ويذكر حسن زيتون (2004) أن لمهنة التدريس العديد من المهارات التي يتعين على المعلم التمكن منها حتى يستطيع ممارسة التدريس بنجاح وفاعلية وإلا تعرض للفشل في ذلك، مما قد تكون له عواقب وخيمة ليس عليه وحده، وإنما على التلاميذ الذين يدرس لهم. (30: 3)

ويرى كل من الشناوي عبد المنعم ونصر الله محمد (1991) أنه يتوقف نجاح عملية التدريس إلى حد كبير على الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، ولكي يقوم المعلم بأداء دوره بنجاح فلا بد أن تتوفر لديه المهارات التدريسية، هذا بالإضافة الى تحليه ببعض السمات الشخصية كالاتزان الانفعالي وقوة الشخصية والصبر وغيرها، كما ينبغي أن تتوفر لديه مجموعة من المعارف التي تجعله قادراً على النهوض بأعبائه المهنية، لذلك لابد من اكتسابه مجموعة من المعارف والمهارات التدريسية اللازمة للنجاح في العملية التعليمية.

(22: 115)

ويضيف أحسان خليل وعبد الله عبد المنعم (1990) أن امتلاك المعلم للمهارات الأساسية في التدريس من المقومات الضرورية للمعلم الكفاء الذي يحرص على تهيئة الأسباب اللازمة لتوفير البيئة الصالحة لتلميذ داخل الفصل وخارجه دون ضياع في الوقت والجهد. (6: 637)

ويؤكد ذلك كل من ، رشدي طعيمة (1999) ، أحمد اللقاني وأحمد الجمل (1996) ، عبد الله إبراهيم (1990) حيث أشاروا إلى أن النجاح في عملية التدريس يستلزم التمكن من المهارات التدريسية وإتقانها وذلك لقيادة

الموقف التعليمي نتيجة مرور الطالب المعلم ببرنامج دراسي معين قبل قيامه بممارسة مهنة التدريس كمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم لتساهم في الارتقاء بأدائه التدريسي أثناء ممارسته للمهنة .

(215:38) ، (54:12) ، (706:71)

ويشير كل من عبد السلام مصطفى (1993)، و محمد نجيب ومصطفى عطية (1991) إلى أن المهارات التدريسية عبارة عن مجموعة من السلوكيات التدريسية المعرفية، النفس حركية - الانفعالية، التي يظهرها الطالب المعلم في نشاطه وتعامله مع التلاميذ خلال تسلسل مميز وهي سلوكيات بسيطة مقصودة يتكرر أدائها أثناء الممارسة طبقاً لمتطلبات عملية التدريس كما أنها تتميز بالدقة والسرعة التي تناسب الموقف التعليمي، لكي تتم العملية التعليمية بنجاح .

(62:110) ، (33:69)

ويعرفها أحمد البهي (2002) بأنها مجموعة من الإمكانيات أو القدرات التي يطمح المربون في أن تتوفر لدى المعلم الجيد ويمكن ملاحظتها وقياسها، والتي تجعله قادراً على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة. (6:11)

وتعرفها سامية فرغلي ونادية عبدالقادر (2002) بأنها قدرة المعلم على عمل شئ يتصل بعملية التعلم بمستوى معين، يتسم بالكفاءة والفاعلية. (64:43)

ويعرف حسن زيتون (2004) مهارات التدريس بأنها القدرة على أداء العمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية - الحركية - الاجتماعية ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف في المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحديثه من خلال البرامج التدريبية (12:30).

أما رزق حسن (1998) فيوضح المهارات التدريسية بأنها تعني قدراً من الخصائص المهنية المختلفة التي يقوم بأدائها المعلم وتتضمن بُعدين أساسيين :-

- البعد المعرفي: يرتبط بالمدرجات والمفاهيم المعرفية.
- البعد السلوكي : يتضمن مجموعة من الأداءات الإجرائية التي يجب على المعلم أن يتقنها ويسهل ملاحظتها وقياسها. (67:37)

بينما يرى لأمار Lamar (1983) بأنها قيام المعلم بعدد من الأعمال المحددة تحديداً إجرائياً وذلك للمساعدة على حدوث عملية التعلم وهي تنمو عن طريق الإعداد المناسب والمرور بالخبرات المناسبة

(237:125)

وتوضح وفيقة سالم (1998) أن المهارات التدريسية عملية متعددة الاتجاهات لها متطلبات كثيرة وهي تتم من خلال ثلاث مراحل هي :-

- مرحلة التخطيط: ما قبل الدرس وأعداد الدروس اليومية .
- مرحلة التنفيذ: والتي تحتوي على الغرض - الملاحظة - ضبط النظام - استخدام الأدوات - الوسائط التعليمية.
- مرحلة ما بعد التنفيذ أو المتابعة: بغرض تقويم العائد من التدريس (439:122)

ويعرفها إسماعيل الدر ديري (2000) بأنها مجموعة الخبرات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة تدريبه بواسطة برنامج يوجه سلوكه ويرقى بأدائه إلى مستوى الإتقان . (19:293)
أما صلاح الدين عرفة (2004) يشير الى أن من أبرز ما جاء من تعريف المهارات التدريسية ما يلي :

المهارات التدريسية تعني " القدرة على المساعدة في حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات المناسبة " .

وهي " نمط من سلوك التدريس الفعال في تحقيق أهداف محددة، والذي يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وهي مهارة اجتماعية تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلميذ ، وهي مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الأفراد لها لقواعد تعلم المهارات المختلفة " .
والمهارات التدريسية تعرف أيضاً بأنها "أداء المعلم الذي يتم من خلاله عملية التعليم ويختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية، وطبيعتها، وخصائصها، وأهداف تعليمها وتعلمها .
كما تعرف بأنها مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت، بغرض تحديد أهداف تنظميه محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرار .

(56: 31 - 380)

ويعرفها أبو النجا عز الدين (2001) بأنها جميع أنواع السلوك التي يقوم بها معلم التربية الرياضية داخل الملعب وخارجه بهدف إنماء الأداء وإحداث التعلم المرغوب. (5: 25)
ومن التعاريف السابقة التي تناولت المهارات التدريسية هناك وجهات نظر مختلفة ومتباينة لعدد من التربويين، يمكن للدارس أن يعرف المهارات التدريسية بأنها:

" سلسلة متصلة ومتتالية من الإجراءات والأداءات السلوكية، التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية "التدريسية" بهدف تحقيق اللوائح التعليمية المرجوة بناء على الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً " .

د - خصائص المهارات التدريسية

يتفق كل صلاح الدين عرفة (2004) ، وأبو النجا عز الدين (2001) على أن المهارات التدريسية تنتم بصفة عامة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى وتلك الخصائص هي:

أ. **العمومية** : معنى أن تتصف مهارات التدريس في التربية الرياضية بالشمول وعدم الاقتصار على مهارة تدريسية واحدة.

ب. **متغيرة** : أي أن المهارات التدريسية ليست مستقرة ثابتة، ولكن ديناميكية متطورة وفقا لتطور المنهاج.

ج. **الاكتساب** : ويتم ذلك من خلال الممارسات التقليدية لمقرر التربية العملية.

د. **التداخل** : وتعني أن المهارات التدريسية متكاملة ، ولا يمكن فصل بعضها عن بعض لأن هناك مهارات رئيسية مثل التخطيط - التنفيذ - والتقييم، كما أن هناك مهارات تدريسية أخرى مثل :

(مهارة عرض الدرس - تصنيف الأسئلة - صياغة وتوجيه الأسئلة - إثارة الدافعية - التعزيز - مهارة الاتصال - استراتيجيات إدارة الفصل - مشكلات إدارة الفصل).

(56 : 30) ، (52 : 5)

3: المكون النفسي:

ويتمثل في رغبة الطالب المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم ليقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية .

وهذه المكونات الثلاثة تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء التدريس أثناء الموقف التعليمي بحيث تبدو المهارة في صورة مجملية ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتقنيات التي تتناسب مع المهارة التدريسية (56: 29) .

و - أنواع المهارات التدريسية

أفق كل من وفؤاد حسن (2001) ومجدي عزيز (2000) جابر عبد الحميد وسليمان الخصري وفوزي زهير (1996) ومحمد عبد الرحيم (1996) على أن المهارات التدريسية الضرورية للمعلم تتدرج تحت عدة محاور أهمها:

1. مهارات خاصة بالتخطيط The Planning Phase الأهداف السلوكية، لقاءات خاصة بالأنشطة وكفاءات خاصة بالتقنيات والوسائل التعليمية .
2. مهارات خاصة بالتنفيذ The Implementing Phase ، المدخل إلى الدرس ثم طريقة التدريس ثم استخدام الوسائل ثم إجادة المادة الدراسية، ثم مهارات الأداء الشخصي كإدارة الفصل وضبطه واستغلال صوته والتزامه بالعدل والموضوعية والعمل الجماعي وغير ذلك .
3. مهارات خاصة بالتقويم The Evaluation Phase في طريقة استخدام الأسئلة وصياغتها وأداء الواجبات المنزلية، وتحليل نتائج الامتحانات أو الاختبارات ومعرفة نواحي القوة والضعف والقصور وما شابه ذلك ، (89: 111) (97: 31) ، (25: 23) ، (106: 165) ويذكر زين محمد شحاته (1995) بأن المهارات التدريسية تتمثل في :

- مهارة التمهيد للدرس
- مهارة التساؤل
- مهارة استخدام المعينات التعليمية
- مهارة إدارة الفصل
- مهارة ختم الدرس. (40: 57)
- كما تشير حنان عبد اللطيف (2000) الى أن المهارات الواجب توافرها في مدرس التربية البدنية هي:
- تخطيط الدرس وتحضيره .
- صياغة الأهداف التربوية والسلوكية .
- تقديم وعرض الدرس .
- تنوع المثبرات والتحفيز للتعلم .
- إدارة الفصل وضبط النظام .
- إعداد وتجهيز مكان الدرس .
- استخدام الوسائل التعليمية . (34: 195)

وترى شبيخة الخشلان وفوزية محمد (1997) بأن التخطيط لعملية التدريس يأتي في مقدمة المهارات التدريسية التي يتوقع أن يكون الطالب المعلم بالكليات قادراً على أدائها بإتقان، ذلك أن إتقان المعلم لمهارات التخطيط للتدريس إلى جانب أنها تكسبه الثقة والأمان النفسي فإنها تمكنه من تصميم استراتيجيات التعلم المناسبة وتهيئة البيئة التربوية الملائمة لتحقيق الأهداف المأمولة من عملية التدريس بفاعلية. (53 : 199)

كما تشير ياسمين زيدان (1995) إلى أنه يمكن تحليل مهارات التدريس وتصنيفها وتوصيف الخبرات والأنشطة التي يمكن عن طريقها تعلم واكتساب هذه المهارات التدريسية هي:

- مهارة بداية الدرس .
- مهارة عرض الدرس .
- مهارة تنفيذ الدرس .
- مهارة إدارة الفصل .

- مهارة المساهمة في النشاط . (123 : 50)

وتصنيف سامية فرغلي ونادية عبدالقادر (2002) إلى إن المهارات التدريسية هي :

أ - مهارة إعداد الدرس .

ب - مهارة تنفيذ الدرس .

ج - مهارة النمو العلمي والمهني .

د - مهارة النظام والعلاقات الإنسانية .

هـ - مهارة التنظيم. (43 : 65)

ويذكر أبو النجا عزالدين (2001) أن جامعة ستانفورد أجريت دراسة كمشروع تربوي عن المهارات

التدريسية وتوصلت إلى سبع مهارات تدريسية رئيسية هي :

- مهارة التعزيز .

- مهارة تنوع المثيرات.

- مهارة إلقاء المحاضرة واستخدام الوسائل التعليمية .

- مهارة توضيح واستخدام الأمثلة (التدريبات - التنفيذ) .

- مهارة مبادأة التلاميذ بالأسئلة (التقويم) .

- مهارة عرض المادة والتهيئة لها (التخطيط). (5 : 53)

وتوصي كوثر كوجك (2001) أنه إذا أردنا أن نعد معلماً ناجحاً قادراً على تحقيق الأهداف التربوية

والتعليمية، فإنه من الضروري أن يتقن مجموعة مهارات أدائية، يتكون من مجموعها قدرته على تنفيذ طرق التدريس

المختلفة وبالتالي تنفيذ الأنشطة التعليمية التي يخطط لها، وتلك المهارات التدريسية تتمثل في :

- مهارة تقديم الوحدة أو الدرس وتهيئة التلاميذ

- مهارة الشرح

- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس.

- مهارة تعزيز استجابات التلاميذ.

- مهارة إعطاء التعليمات

- مهارة إدارة المناقشة

- مهارة تقديم بيان علمي
ويذكر محمد عبد القادر (1995) أن المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها في المعلم هي :

(1) حيوية الدرس :

- إشارات المعلم
- حركات المعلم داخل الفصل
- وفقات المعلم
- التغير في الصوت والنبرات
- مشاركة التلاميذ
- الانتقال بين مراكز التركيز الحسية للتلاميذ
- حركة التلاميذ

(2) المهارة في طرح الأسئلة .

(3) مهارة وضوح الشرح والتفسير .

(4) مهارة تفاعل المدرس الإيجابي مع أفكار التلاميذ .

(5) تشجيع التلاميذ وتعزيز تعلمهم . (107 : 55)

ويوضح صلاح الدين عرفة (2005) أن مهارات التدريس اللازمة للطلاب المعلمين هي :

- مهارة إنهاء الدرس
- مهارة تقديم الدرس
- مهارة صياغة الأسئلة
- مهارة حيوية المدرس
- مهارة المناقشة
- مهارة التعاون مع إدارة المدرسة
- مهارة استخدام الكتاب المدرسي
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية
- مهارة استخدام السبورة الطباشيرية . (57 : 222-229)

كما يشير جابر عبد الحميد (1998) أن مهارات التدريس تتمثل في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم:

أ- وتشمل مهارة التخطيط على ما يلي :

- تخطيط الدرس
- تحليل خصائص المتعلم
- تحليل المحتوى
- الأهداف التعليمية

ب) وتشمل مهارة التنفيذ على ما يلي :

- صياغة وتوجيه الأسئلة
- تصنيف الأسئلة الصفية
- مهارات عرض الدرس
- مهارات الاتصال
- التعزيز
- إثارة الدافعية

- مشكلات إدارة الفصل
- استراتيجيات إدارة الفصل (26 : 12)

ج) مهارة التقويم للدرس :

يشير حسن زيتون (2004) إلى كثير من الاجتهادات التي تختص بتحديد مهارات التدريس وتجميعها في عدة محاور أو تقسيمات ، ومن أبرز هذه الاجتهادات تلك التي قسمت هذه المهارات إلى ثلاث مجموعات يختص كل منها بإحدى مراحل عملية التدريس الثلاث، التخطيط و التنفيذ و التقويم ، وهذه المجموعات هي :

المجموعة الأولى: مهارات التخطيط :

وهذه تشمل العديد من المهارات و من أهمها المهارات التالية : تحليل المحتوى و تنظيمه وتتابعه وتحليل خصائص المتعلمين ، واختيار الأهداف التدريسية و تحديد إجراءات التدريس واختيار الوسائل التعليمية و تحديد أساليب التقويم و تحديد الواجب المنزلي .

المجموعة الثانية : مهارات التنفيذ

وهي تتضمن المهارات العامة التالية :

- مهارة تهيئة غرفة الصف
- مهارة إدارة للقاء الأول
- مهارات الشرح
- مهارة إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد
- مهارة تنفيذ العروض العملية
- مهارة التهيئة الحافزة
- مهارة طرح الأسئلة
- مهارة التدريس الاستقصائي
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية
- مهارة استثارة الدافعية للتعلم
- مهارة التعزيز
- مهارة الاستحواذ على الانتباه
- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية
- مهارة ضبط النظام
- مهارة تلخيص الدرس
- مهارة تعيين الواجبات المنزلية و معالجتها

المجموعة الثالثة : مهارات التقويم

وتتطوي على العديد من المهارات منها إعداد أسئلة التقويم الشفهية، وإعداد الاختبارات وتصحيحها، و تشخيص أخطاء التعليم و علاجها، رصد الدرجات و تفسيرها، إعداد بطاقات التقويم المدرسية.

(13-12: 30)

وتذكر عفاف حماد (1992) أن مهارات التدريس الخاصة للمعلم لكي ينجح في أداء مهنته وينجح في تنفيذ عملية التدريس بفاعلية أفضل ، تتمثل في النقاط التالية :

- تحديد وصياغة أهداف الدرس
- العرض و التواصل في التدريس
- استثمار تفكير التلاميذ و توظيفه
- تقسيم الوقت و تنظيمه حسب الدرس
- اختيار الأنشطة التعليمية و تحقيق أهداف التربية
- ممارسة المهارات الاجتماعية و العلاقات الإنسانية
- مهارة تنويع المثيرات
- اختيار وتعميم أساليب تقويم ناتج التعليم
- التمكن من المادة الدراسية
- الكفاءة العلمية و النمو المهني
- التعرف على صعوبات الفهم لدى التلاميذ
- مراعاة بنية المادة الدراسية (76 : 220)

يشير محمد البغدادي (1998) إلى ثلاث محاور للمهارات التدريسية وهي :

- المحور الأول: مهارات التمهيد للدرس و عرضة للاستماع
- المحور الثاني: مهارات إلقاء الأسئلة و توزيعها - إجابات التلاميذ
- المحور الثالث: مهارات المشاركة في المناقشة (103 : 107)

ويوضح محمد زغلول ومصطفى السايح (2001) ، أن التدريس في التربية الرياضية المدرسية عملية متشعبة و تتطلب مهارات عديدة لأداء مهامها وهذه المهارات تمثل المهارات العامة للتدريس و التي يمكن تصنيفها إلى :

- 1 - تخطيط الدرس و تحضيره
- 2 - صياغة الأهداف التربوية والسلوكية
- 3 - إعداد و تجهيز مكان الدرس
- 4 - تقويم وعرض الدرس
- 5 - استخدام الوسائل التعليمية
- 6 - تنوع المثيرات و التحضير للتعليم
- 7 - استمرارية الدرس
- 8 - مبادئ وطرق التدريس
- 9 - إدارة الفصل و ضبط النظام
- 10 - التقويم

وعلى المعلم أن يراعى تلك المهارات المختلفة ويتدرب عليها حتى يستطيع تطوير نفسه و الوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة التدريسية . (103 : 150)

ومن خلال العرض السابق للمهارات التدريسية المختلفة وما تتضمنه من محاور وأبعاد يتضح لنا مدى أهمية المهارات التدريسية و ضرورة توافرها لدى معلم مادة التربية البدنية وذلك من اجل تنفيذ الدرس بكفاءة وفاعلية ، لذا تناولت الكثير من الدراسات والأبحاث في مجال التدريس بالبحث في هذا المجال وذلك بهدف الوصول إلى أكثر المهارات التدريسية تأثيراً على تحقيق فاعلية الدرس و الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة منه بأقل جهد من قبل المعلم و المتعلمين .

ز - درس التربية البدنية

تظهر واجبات ومحتويات طرائق وأساليب العملية التربوية والتعليمية في أهداف محددة بناء على نتائج العمل التعليمي والتربوي الذي يتم من خلال درس التربية البدنية أن الهدف الأسمى للعمل التربوي والتعليمي في التربية البدنية هو تكوين الشخصية المتكاملة للمجتمعات المتطورة ، أما بالنسبة للمجتمعات النامية بصفة خاصة تعتبر التربية الشاملة للفرد مسألة حيوية ويتأسس عليها ارتقاء المجتمع ككل . وقد عرفت ناهد محمود ونيللي رمزي (1998) درس التربية البدنية على أنه الشكل الأساسي الذي يتم فيه عملية التربية والتعليم بدنياً من خلال ثلاثة (مفاهيم المعارف، القدرات، والمهارات)، (116: 59 - 63) واتفق معظم الخبراء في تدريس التربية البدنية على ضرورة وجود خطة للدرس، تعتبر تلخيصاً لمحتواه ولأنشطة التعليم والتعلم التي تحقق أهدافه ، حيث أكدت نوال شلتوت وميرفت خفاجة (2002) على أن خطة الدرس تشمل ثلاثة وظائف هي (مساعدة المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها ، سجل نشاط التعليم والتعلم من جانب المعلم، ومتابعة الدرس وتقييمه). (118: 54 - 55) وترى سهير بدير و بدور المطوع (1996) أن درس التربية البدنية يعتبر الوحدة الأساسية للمنهج ، ويمثل أصغر جزء من المادة الدراسية بل ويجمع كل خواصها ، إذ تمثل الأنشطة الحركية التي تقدم للمتعلمين في وقت يتم تحديده لهم مسبقاً في الجدول المدرسي أثناء اليوم الدراسي ، ويجبرون على حضوره إلا من أعفي بسبب يستوجب الإعفاء ، كما يعمل الدرس على تحقيق أهداف المنهج العام للتربية البدنية (46: 87 - 88)

أهمية درس التربية البدنية :

يرى محمد الحماحي (1996) أن أهمية دروس التربية البدنية يمكن تحديدها في عدة نقاط وهي كما يلي :

-يساهم درس التربية البدنية في تحقيق أهداف برامج التربية البدنية ، وذلك بالاهتمام بتحقيق النمو البدني والمهاري والاجتماعي والعقلي والنفسي للمتعلمين .

-إكساب المتعلمين المهارات الحركية و تزويدهم بأنواع من المعرفة المرتبطة بتعلم تلك المهارات المكتسبة، وتكوين لديهم القيم والاتجاهات التربوية.

-إعداد جيل يتميز بقوة البنية واللياقة البدنية ليكون قادراً على بذل المجهودات ومواصلة العمل وذلك من خلال الاهتمام بقوام المتعلمين وتنمية لياقتهم البدنية ومعالجة بعض الانحرافات القوامية ورفع كفاءة الأجهزة الحيوية للجسم.

-إعداد جيل يتميز بالصحة النفسية والعقلية وذلك من خلال تهيين المواقف التي تشبع حاجات المتعلمين إلى تحقيق الذات والأمان والنجاح و إشباع الميل للحركة والهواية وإتاحة المواقف التربوية لتفريغ الانفعالات المكبوتة وتحقيق الاتزان النفسي ، وكذلك من خلال تنمية القدرات العقلية كالانتباه والإدراك والتصور والإبداع والابتكار والتفكير واتخاذ القرارات السليمة.

-استثمار أوقات الفراغ ، إذ أن لدرس التربية البدنية دور تربوي مهم في تزويد المتعلمين بمهارات أوقات الفراغ واستغلالها وتنمية ميولهم الإيجابية نحو الترويح وذلك من خلال تنويع أوجه النشاط لتتنق مع ميول المتعلمين وتوفير الإمكانات حتى يتاح لهم الفرصة لممارسة أوجه النشاط التي تتمشي مع احتياجاتهم .

(100: 98 - 101)

أهداف درس التربية البدنية

تشير عنايات فرج (1998) إلى أن لدرس التربية البدنية العديد من الأهداف أهمها هي :

1 - الأهداف التعليمية لدرس التربية البدنية وتتضمن ما يلي :

- تنمية الصفات البدنية والمهارات الحركية ، إذ تعد تنمية الصفات البدنية أولى أهداف دروس التربية البدنية كالقوة العضلية ، والسرعة والتحمل ، والرشاقة ، والمرونة ، وكذلك تنمية المهارات الحركية الأساسية والقدرات الحركية الرياضية.

- اكتساب المعارف والمعلومات الرياضية والصحية ، حيث يساهم درس التربية البدنية في تعريف المتعلمين بالقواعد الصحية الأساسية ، مثل العناية بصحتهم البدنية ووقايتهم الصحية وتجنب الحوادث ومعرفة مبادئ التغذية الصحية ، وكذلك الصحة البدنية.

2 - الأهداف التربوية لدرس التربية البدنية وتتضمن ما يلي:

- إكساب المتعلمين حب العمل الجماعي والتعاون والارتقاء بمستوى العمل الجماعي من خلال استخدام الأساليب التنظيمية في درس التربية البدنية أو باستخدام محتوى الدرس.

- إكساب المتعلمين الميول والاتجاهات الإيجابية نحو التربية البدنية والرياضية من خلال المعارف والمعلومات التي يحرص الدرس على تنميتها لديهم.

- تكوين شخصية المتعلمين من خلال إكسابهم السمات النفسية الإيجابية وذلك من خلال المواقف التربوية في درس التربية البدنية ، كالنظام والطاعة والشجاعة والاستقلال والاعتماد على النفس.

- تنمية القدرات العقلية للمتعلمين عن طريق التفكير الواعي أثناء تعلم المهارات الحركية أو ممارسة النشاط البدني أو عند تنفيذ خطط اللعب.

- يساهم درس التربية البدنية في تشكيل القوام الجيد الذي يزود المتعلمين بالوعي والشكل أو المظهر الجمالي ، كما انه يعمل على تنمية القيم الجمالية من خلال الأداء الابتكاري للتمرينات البدنية أو التعبير الحركي.

(80 : 12 - 16)

تشير عنايات فرج (1998) إلى أنه يجب النظر إلى عملية التدريس على أنها وحدة تتضمن (الهدف، المحتوى، والطريقة). وأن الدرس يرتبط ككل أو كأجزاء ارتباطاً وثيقاً بهذه العوامل الثلاثة وقد أشار بعض المختصين في مجال طرق تدريس التربية البدنية إلى أن محتوى درس التربية البدنية يشمل المكونات التالية:

- مجموعة مركبة من التمرينات والأنشطة الرياضية والألعاب والمسابقات والمنافسات.

- مجموعة مركبة من القيم والمثل والاتجاهات.

- مجموعة مركبة من المفاهيم والمعايير والحقائق.

- مجموعة من أساليب الأداء الرياضي.

تقسيم الدرس في التربية البدنية:

إن الدرس ومدته تتراوح بين (40-50) دقيقة لا يمكن تصورها أن تسير على وتيرة واحدة وعادة يتم تقسيم الدرس إلى عدة أقسام بناءً على واجبات الدرس المحددة، ومع أخذ ما سبق في الاعتبار فهناك تقسيم متفق عليه وهو الدرس ينقسم بشكل عام إلى جزء تمهيدي ثم جزء رئيسي ثم جزء ختامي وفيما يلي شرح للأجزاء الثلاثة وواجباتها.

واجبات ومحتوى الجزء التمهيدي للدرس:

يجب أن يحقق الجزء التمهيدي (المقدمة) لدرس التربية البدنية ثلاثة واجبات (عمل موقف تربوي ، إعداد بدني، والاستعداد للتمرين)، ويتم ذلك من النظام في إجراءات التهيؤ للدرس :

- الحضور والالتزام في الحصة.
- الحفاظ على التشكيلات.
- تنظيم الأدوات.
- البدء المنظم في الدرس.
- رفع درجة حرارة الجسم لتحسين كفاءة الأجهزة الحيوية.
- التدرج في رفع الحمل.
- توضيح الهدف من الدرس للطلاب.

واجبات ومحتوى الجزء الرئيسي للدرس :

يجب أن يحقق جميع الواجبات الموضوعية والمطلوبة من درس التربية البدنية مثل تنمية الصفات البدنية، أو تعلم النواحي الفنية، أو النواحي الخططية، أو توصيل واكتساب المعارف والمعلومات الرياضية وتكوين الشخصية، مع المرونة في تحديد الحمل الواقع على أجزاء الجسم المختلفة ليناسب الهدف من الدرس.

واجبات محتوى الجزء الختامي للدرس :

يجب أن يحقق الجزء الختامي لدرس التربية البدنية ما يلي:

- 3 - تهدئة الجسم أو الوصول مرة أخرى إلى حمل عالي الشدة لفترة قصيرة جداً.
- 4 - أن يتناسب الختام مع الشعور بأن يبعث البهجة سواء كان الحمل عالي أو منخفض لتأكيد قوة الإرادة وتوعية الطالب للمستوى الذي وصل إليه.
- 5 - عمل ختام ذي قيمة تربوية بأن يتم ترتيب الأدوات وتنظيمها مع مراعاة الهدوء والتركيز مع مراعاة وقت تغيير الملابس متبعاً ذلك كله كلام المدرس النهائي الذي يجب أن يكون قصيراً. (80: 10- 18)

8 - استراتيجيات التدريس

أ - مفهوم الإستراتيجية

يشير كمال زيتون (2003) أن كلمة إستراتيجية: كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية إستراتيجية وتعنى: فن القيادة ولذا كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المعلقة" التي يمارسها كبار القادة، واقتصر استعمالها على الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لا بد من التأكيد على ديناميكية الإستراتيجية، حيث أنه لا يقيد تعريف واحد جامع، فالإستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحروب ويتفق الجميع في:

1 - اختيار الأهداف وتحديدها.

2 - اختيار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها.

3 - وضع الخطط التنفيذية.

4 - تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك.

ويضيف أن الإستراتيجية لم يعد استخدامها قاصراً على الميادين العسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قاسم مشترك بين كل من النشاطات في ميادين العلوم المختلفة. (90: 291 - 292)

ويذكر محمد السيد (2000) أن الإستراتيجية هي فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

- الإستراتيجية خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة. (101: 279-280).

ب - إستراتيجية التدريس

يرى كمال زيتون (2003) أن الإستراتيجية هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي بينها، وبأقصى فاعلية ممكنة. (90 : 292)

بينما ترى هدى محمود (1993) أن الإستراتيجية هي المنحى أو الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو / معرفي أو ذاتي / نفسي أو اجتماعي أو نفسي / حركي أو مجرد الحصول على معلومات .

(120 : 101)

ويعرف حسن زيتون (2001) أن إستراتيجية التدريس "هي في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة ، وفي ضوء الإمكانيات المتاحة".

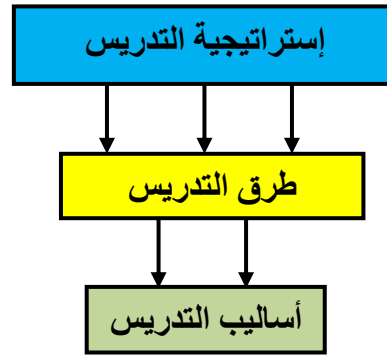
(31 : 281).

كما يرى محمد السيد (2000) أن مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل العناصر التالية:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيّر وفقاً لها في تدريسه.
- إدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية.
- استجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها. (102 : 133)

ج - العلاقة والفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس العلاقة بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب:

يذكر إبراهيم بن عبد الله (2005) أن البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم كما بالمخطط التالي:



شكل (2) توضيح الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأساليب

يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأساليب في أن إستراتيجية التدريس أشمل من الطريقة فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

إذاً فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى تلاميذه ، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) والإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس، فالطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائص مختلفة، والإستراتيجية مفهوم أشمل من الاثنين فالإستراتيجية يتم انتقاؤها تبعاً لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقاً لعوامل معينة.

الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس

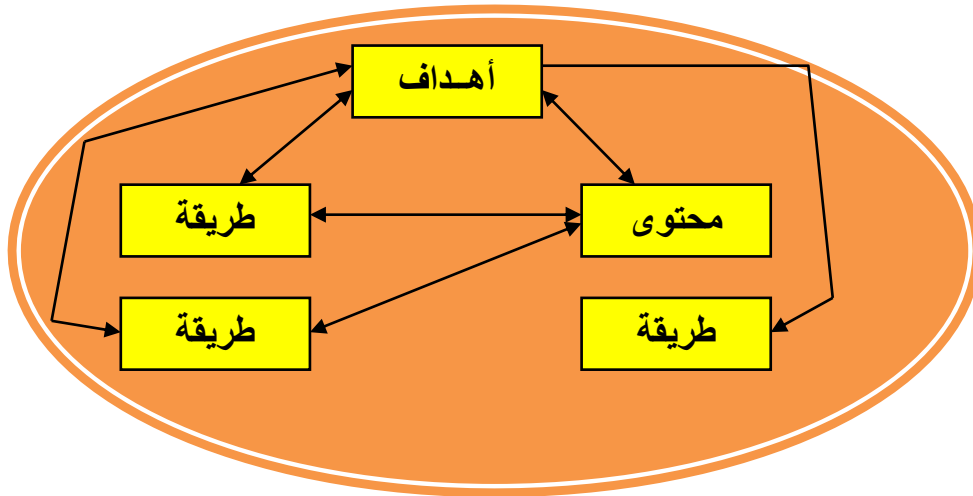
المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	فصلية - شهرية - أسبوعية
الطريقة	تنفيذ التدريس بجميع عناصره أثناء الحصة	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم	موضوع مجزأ على عدة حصص - حصة واحدة - جزء من حصة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع التلاميذ	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

شكل (3) الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس

ومن الشكل التوضيحي رقم (3) تكون إستراتيجية التدريس أعم واشمل من طريقة التدريس، حيث أن الإستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الإستراتيجية، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد. (2 : 55-56)

والشكل التالي يوضح محتويات إستراتيجية التدريس

د - محتويات إستراتيجية التدريس



شكل (4) محتويات إستراتيجية التدريس

طريقة التدريس:

عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتبدو أثارها على ما يتعلمه التلاميذ.

إستراتيجية التدريس:

فهي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم (العرض - التنسيق - التدريب - النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً. وبالتالي فإن إستراتيجية التدريس تحتوى على مكونين أساسيين هما الطريقة والإجراءات اللذين يشكلان معاً خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.

(90: 289 - 219)

وحدد كمال زيتون (2003) مكونات إستراتيجية التدريس بشكل عام وهي :

- 1 - الأهداف التدريسية.
 - 2 - التحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسير وفقاً لما في تدريسه.
 - 3 - الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.
 - 4 - الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة.
 - 5 - استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.
- وبالتالي فإن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في اختيار المعلم لإستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية، وتتلاءم واحتياجات تلاميذه من ناحية أخرى، حيث يعج الميدان التربوي باستراتيجيات عديدة، قد يتداخل بعضها البعض، وقد يتشابه البعض منها في تنفيذ بعض الإجراءات لذا فإن المعلم الجيد يمكنه تطبيق مزيجاً من هذه الاستراتيجيات معاً، أو استخدام أحدها طبقاً لطبيعة محتوى الدرس.
- ويتمثل القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون التلميذ هو:

- محور العملية التعليمية.
- فاعل في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً فحسب لها.
- القائم على ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.
- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل.
- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- المفكر الدائم في البحث عن المعارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- بناء للمعرفة، يسعى لمزيد من التعلم واكتساب المهارات.
- كما تتطلب الاستراتيجيات الجيدة من المعلم أن يكون:
- ميسراً لعملية التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة.
- حريصاً على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه.
- حريصاً على بناء الشخصية المتكاملة لهم.
- مراعيّاً للفروق الفردية فيما بينهم. (90 : 290-292)

هـ - كيفية تصميم الإستراتيجية

تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوى على جزئيات تفصيلية منتظمة ومتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعيًا في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس.

و - مواصفات الإستراتيجية الجيدة في التدريس

- 1 - الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- 2 - المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر.
- 3 - أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
- 4 - أن تعالج الفروق الفردية بين التلاميذ.
- 5 - أن تراعى نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي).
- 6 - أن تراعى الإمكانيات المتاحة بالمدرسة. (175 : 1)

ز - أهمية استخدام إستراتيجية التدريس

- تذكر أحلام الباز (2004) أن هناك فوائد متعددة لذلك نذكر منها:
- إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوى المناهج.
 - زيادة التواصل في أثناء الدرس بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ وبعضهم البعض، الأمر الذي يسهم في بناء مجتمع التعلم.
 - تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع، والاتجاه الإيجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلالية في التعلم وثقة كل من التلميذ والمعلم بالنفس.
 - تنمية الجوانب المهارية لدى كل من التلاميذ والمعلمين، حيث تسمح الإستراتيجية بممارسة كل تلميذ على حده لهذه المهارات وإتقانه لها.
 - الاندماج النشط في عملية التعلم.
 - تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه على نحو صحيح. (8 : 9-8)

ح - معايير اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة

يشير كمال زيتون (2003) الى إن اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم وهذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب:

- 1 - تدبير الزمن.
 - 2 - اختيار ما تسهم به.
 - 3 - معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر؟ وكيف؟
 - 4 - تحديد الأولويات الصحيحة.
 - 5 - الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة.
- وحين يتخذ المعلم قراراً بإستراتيجية التدريس، فإنه ينبغي أن تؤخذ ككل هذه النقاط في الاعتبار.

ويمكن القول: بأن المعلم أن يستخدم ثلاث محكات لكي يتخير على أساسها، أو في ضوءها الإستراتيجية المناسبة وهي:

- 1 - طبيعة أهداف التعليم التي يراد تحقيقها.
 - 2 - الحاجة إلى ثراء خبرة التعلم، بحيث تروض الدافعية الداخلية المنشأ والدافعية الخارجية المنشأ.
 - 3 - قدرة التلاميذ المنغمسين في العمل.
- والقرار الفعلي عن الإستراتيجية التي ينبغي استخدامها يصدر عن التفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة، والأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي نحقق التوازن بين مطلب وآخر.

(90 : 326-327)

كما يشير حسن زيتون (2001) إلى إنه يوجد العديد من إستراتيجيات التدريس لكل منها إجراءاتها التدريسية المميزة، ومن أهم هذه الاستراتيجيات: العرض الشفهي (المحاضرة)، التسميع، الأسئلة والأجوبة، المناقشة، العروض العلمية، الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، التعلم لاتقاني، التعلم التعاوني، التعلم بالكمبيوتر الشخصي (الحاسوب)، التعلم بالتلفزيون، التعلم الخصوصي السمعي، التعلم بالمحاكاة، التعليم المبرمج، الدراسة المستقلة، المشروع، لعب الأدوار، التعلم باللعب، التعليم بالحقائب التعليمية. (31 : 281)

مما سبق عرضه يرى الباحث أن المهارات التدريسية وأستراتيجيات التدريس وعملية التقويم تعتبر من أهم العوامل المساعدة للمعلم للرفع من مستوى أدائه التدريسي ، بالإضافة الى الدور الذي يلعبه الموجهون في الرفع من مستوى المعلم وتعريفه بنواحي القوة والضعف لديه ، حتى يتمكن من الاستفادة من نواحي القوة والتغلب على نواحي الضعف وتجنبها . وخاصة إذا ما كان المعلم على قناعة من أن وظيفته أولديه ما يسمى بالرضا الوظيفي .

ثانياً - الرضا الوظيفي

يعتبر العمل ضرورة مادية للحصول على الأجر اللازم للممارسة الحياة الأسرية والاجتماعية وأيضاً لتحقيق الذات والشعور بالإنتاج والمساهمة الفعالة في تطور المجتمع وفي تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على المستوى القومي والمستوى الشخصي فالنجاح في العمل بهذا المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده أن هذا النجاح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بدرجة رضا الفرد عن وظيفته ومدى اقتناعه بها وحبها لها ، ويشير صبري أبو العز (2008) إلى أن العمل في المجتمعات المتحضرة يعتبر محور الحياة النفسية للأفراد ومن وسائل إشباع حاجات الإنسان ورغباته، ويسهم العمل الذي يقوم به الفرد من خلال الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقه في بناء شخصيته وتكوين خصائص وأنماط سلوكه ، كما يلعب العمل دوراً مهماً في تكيفه ومدى النجاح الذي يستطيع إحرازه . (55: 10)

1 - مفهوم الرضا الوظيفي:

يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي من المفاهيم المركبة التي تتطوي على العديد من الجوانب المتداخلة والمتراصة ، والتي يؤثر كل جانب منها في بقية الجوانب الأخرى ، ومن هنا فقد تعددت الآراء والنظريات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي إذ يرى العلماء أن إشباع حاجات العاملين هو أهم محددات تحقيق هذا الرضا ، بينما يعطي آخرون أهمية خاصة للعلاقات الاجتماعية التي تربط العاملين بعضهم ببعض ، ويرجعه البعض إلى

موقف المرؤوسين من رؤسائهم، وطبيعة ونمط الإشراف الذي يخضعون له ، ويرى فريق آخر أن الاعتبارات الخاصة بالشخصية ومدى تكاملها في محيط العمل لها فضل في تحقيق هذا الرضا .

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت ظاهرة الرضا الوظيفي في مجالات متعددة ولكن لوحظ أن هناك قصوراً واضحاً في القدرة على تعريف موحد للرضا الوظيفي.

حيث أهتم علماء النفس بتعريف الرضا الوظيفي منذ أن بدأت دراسة هذه الظاهرة فيذكر هيبوك Hippock (1935) أن الرضا الوظيفي يعني " مجموعة من الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل المرء على القول بصدق " (142: 47)، ويرى فروم Vroom (1964) أن الرضا هو " المدى الذي توفر معه الوظيفة لشاغلها نتائج ذات قيمة إيجابية ". (167 : 100)

أما لولر Lowlre (1973) فيرى أن كافة نظريات الدوافع والخوافز وبعض نظريات الحاجات تعتبر أن حصول المرء على مزيد مما كان يريد أن يجعله أكثر قناعة ورضا . (148: 60)

ويعتبر كل من لاندي وترامبو Landy & Trumbo (1980) أن اصطلاح الرضا الوظيفي يستخدم للدلالة على مشاعر العاملين تجاه العمل بنفس الطريقة التي تستخدم بها عبارة (نوعية الحياة المعيشية) لوصف ردود فعل أو انطباعات الفرد عن الحياة بشكل عام . (147 : 387)

ويرى كاتزل Katzil (1964) أن درجة الرضا تمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلاً وما يطمح إلى تحقيقه . (146: 341)

كما يعرف مورس Morce (1950) الرضا الوظيفي بأنه " حصيلة التفاعل بين مدى إشباع حاجاته في موقف معين ومدى النقص في إشباع هذه الحاجات " . (155: 52)

ويلاحظ أن التعريفان قريبان من بعضهما حيث أنهما تصورا افتراض وجود دوافع يسعى الفرد إلى إشباعها ، فيحدث بذلك صراع داخلي لإشباع هذه الحاجات مما ينتج عنه توتر داخل الفرد حتى تشبع الحاجات الأكثر إلحاحاً.

وعرف ناصر العديلي (1995) الرضا الوظيفي بأنه " الشعور النفسي بالقناعة والارتياح لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات مع العمل نفسه (محتوى العمل) وبيئة العمل مع الثقة والولاء والانتماء للعمل مع العوامل ومع المؤثرات الداخلية والخارجية ذات العلاقة " . (114 : 28)

ويلاحظ أن هذا التعريف قد تضمن تحديداً للعوامل المسببة للرضا الوظيفي مثل محتوى العمل والبيئة الداخلية والخارجية ولكنه لم يتعرض للعوامل الشخصية الخاصة بالفرد والتي تساعد بدورها في تدعيم الرضا مثل (أهمية العمل بالنسبة للفرد، درجة استقرار الفرد في حياته، مدة خدمة الفرد) .

ويعرف سيزلافي وآخرون (1991) Cyzlafy. Etal الرضا عن العمل بأنه هو " التطابق بين الحاجات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من وظيفته وبين الإشباع الفعلي لهذه الحاجات " . (44 : 74)

وتشير سلوى عبد الباقي (2005) إلى أن الرضا هو " حصيلة تفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه بالفعل " . (254 : 45)

ويذكر أحمد صقر (1997) أن الرضا العام يتكون من مجموع الرضا عن الجوانب الجزئية التي تتكون منها مشاعر الفرد (الرضا عن الأجر - الرضا عن الإشراف - الرضا عن نوع ومحتوى البرنامج المقدم وغيرها) وفق الوزن والأهمية النسبية لكل نوع من المشاعر في إسهامها لدرجة الرضا والمشاعر الكلية، أما الرضا لجانب

معين من جوانب الخدمات فهو محصلة لنوع وقوة حاجات الفرد التي يشبعها هذا الجانب المعين فمثلاً مشاعر الفرد أو درجة رضاه عن الأجر هي محصلة لقوة النواحي الاقتصادية (المادية).

(15: 28)

ويذكر أحمد عرفه وسمية شلبي (2000) أنه كلما تراكمت وقويت المشاعر المتعلقة بالرضا كلما كان الاحتمال أكبر في أن تظهر هذه المشاعر عنها في صورة سلوك خارجي ظاهر، والكثير من المؤسسات الترويحية الخدمية تستخدم مؤشرات مثل معدل التأخير والغياب ومشاعر الاستياء كمقاييس تعكس المشاعر الكلية للأفراد تجاه الخدمات وكلما انخفضت هذه المؤشرات كان هذا دليلاً على ارتفاع الرضا عن الخدمة ، وكلما ارتفعت كان هذا دليلاً على انخفاض الرضا. (18 : 28 - 29)

ويفسر ذلك أحمد صقر (1997) أن الفرد الراضي عن العمل بالمؤسسة يكون أكثر ولاء لها بأن يكون أكثر ارتباطاً بها وأكثر حرصاً على التواجد فيها حيث يعطيه العمل إشباع أكبر لحاجاته ورغباته وميوله أكثر من الفرد غير الراضي، فهذا الأخير نتيجة لانخفاض الأشباع التي يعطيه العمل له، يكون أقل ارتباطاً وأقل رغبة في التواجد بداخل المؤسسة ، ولكن استخدام هذه المؤشرات ينبغي أن يكون هكذا على أية حال، لأن السلوك الظاهر الذي تعكسه لا يبديه الفرد إلا بعد الوصول إلى مستوى عالي من قوة المشاعر الضمنية التي يعبر عنها هذه المؤشرات. (15 : 29)

2 - نظريات الرضا الوظيفي

لقد تعددت النظريات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي والتي يلاحظ أن معظمها يدور حول الدوافع التي تحرك سلوك الإنسان كما أنها تتناول الرضا الوظيفي كمظهر إشباع لتلك الدوافع. حيث تفترض معظم تلك النظريات أن العامل المحرك لدافعية الأفراد لأداء العمل هو درجة رضائهم عن هذا العمل، بمعنى أنه كلما زادت هذه الفوائد التي يحصل عليها الفرد من العمل كلما زاد حماس الفرد لبذل الجهد . وأن أهم النظريات التي تناولت موضوع الرضا الوظيفي عن العمل ما يلي:

1- نظرية ماسلو Maslow (1954) للحاجات:

أن نظرية ماسلو Maslow (1954) للتدرج الهرمي للحاجات تفترض أن الأفراد في محيط العمل يدفعون للأداء بالرغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الذاتية، ويعتمد إطار (ماسلو) على ثلاث افتراضات أساسية.

أ- تؤثر احتياجات الأفراد على سلوكها والحاجات غير المشبعة فقط هي التي تؤثر في السلوك أما الحاجات المشبعة فلا تصبح دافعة للسلوك.

ب- ترتيب حاجات الإنسان حسب أهميتها في تدرج هرمي، فتبدأ بالحاجات الأساسية (مثل الطعام والمأوى) إلى المركبة (مثل الذات والإنجاز).

ج- يتقدم الإنسان للمستوى التالي من الهرم أو من الحاجات الأساسية للمركبة فقط عندما تكون الحاجة الدنيا قد تم إشباعها.

أي أن الفرد يركز أولاً على إشباع الحاجة المتعلقة بالأمان في الوظيفة قبل أن يتم توجيه السلوك المدفوع نحو إشباع حاجة إنجاز العمل بنجاح، واقترح (ماسلو) خمس فئات للحاجات مثل ترتيب الأهمية بالنسبة للفرد، وقد تم تحديدها على هذا النحو:

(الفسولوجية حاجات السلامة والأمن، الحاجة الاجتماعية والائتمان ، حاجات الذات والمركز والاحترام، تأكيد الذات) ، فبرغم من أن كثيراً من الآراء فشلت في تأييد نظرية ماسلو (وشككت في وضوحها الفكري، إلا أنها مازالت تجد قبولاً حسناً لدى المسئولين ، إذ أن النظرية بسيطة وذات علاقة وأهمية للمسئولين والباحثين، لأن الحاجات الفردية، مهما كان تعريفها عوامل هامة وخطيرة في فهم السلوك. (52: 94)

2- نظرية هيرزبرج (نظرية العاملين) Herzberg two Factors Theory

كما توجد نظرية أخرى شائعة للدافعية، ذات صلة وثيقة بنظرية (ماسلو) لتدرج الحاجات اقترحها هيرزبرج (1968) وقد صادفت هذه النظرية التي يطلق عليها نظرية العاملين أو نظرية الدافعية والوقاية قبولاً وتطبيقاً واسع النطاق من قبل المختصين والباحثين المهتمين بدافعية العاملين.

تتناول هذه النظرية عاملين أساسيين يؤثران في دافعية الفرد تعرف الأولي بالعوامل التي تسبب الرضا والإشباع الوظيفي والتي تدفع إلى العمل والأداء الجيد، وقد أطلق على هذه المجموعة من العوامل اسم المحركات Motivators، وهي تتعلق بمحتوى العمل نفسه حيث يطلق عليها اسم عوامل الرضا وتشمل:

تحقيق الأهداف والاعتراف بأهمية العمل الذي يقوم به الفرد وطبيعة العمل وما يحمله من تحدي لقدرات الفرد والمسؤولية واتساعها وتنوعها والإنجاز والنمو والتتمية الذاتية نتيجة لهذا العمل (التقدم الوظيفي).

أما المجموعة الثانية من العوامل فهي التي يؤدي غيابها إلى الشعور بعدم الرضا، وقد أطلق على هذه المجموعة من العوامل اسم العوامل الصحية Hygiene Factors ، حيث أنها أساسية للحفاظ على مستوى عدم السخط لدى العاملين، ومن ثم فإن دورها يقتصر على الناحية الوقائية فقط، وتتعلق هذه العوامل بمحيط الوظيفة والمتمثلة في الأجور وظروف العمل والسياسات الإدارية والقيادة ومستوى العلاقات والترابط مع الزملاء والمشرفين والمروسين ومستوى نمط الإشراف والأمان الوظيفي . (52: 149)

3- نظرية الدرفير فرست Alder first theory (1972)

تعتبر نظرية الدرفير (1972) من أحدث نظريات الدافعية وهي تقوم على اختصار الحاجات الإنسانية إلى ثلاث حاجات فقط هي:

أ- الحاجة إلى الإبقاء على الوجود الإنساني.

ب- الحاجة إلى الاتصال الاجتماعي.

ج- الحاجة إلى النمو والتقدم.

ويرمز إلى هذه النظرية بالأحرف (ERG) نسبة إلى الأحرف الأولي من اسم كل حاجة من الحاجات الثلاثة السابقة باللغة الإنجليزية.

وتعني الحاجة إلى الإبقاء على الوجود الإنساني، حاجة الفرد إلى إشباع الحاجات التي تحفظ له كيانه المادي في الحياة وتحافظ على حالته الصحية، مثل حاجته إلى الطعام والشراب والمأوى، وتشمل هذه الحاجات في محيط العمل الحاجة إلى الأجر، وظروف العمل ، والمزايا العينية، وتقابل هذه الفئة الحاجات الفسيولوجية وبعض حاجات السلامة عند (ماسلو).

ويقصد بالحاجة إلى الاتصال والتفاعل الاجتماعي كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة مع الآخرين في مجال العمل، والمشاركة وتبادل المنفعة مع الآخرين لتحقيق الرضا والإشباع ، وتشبه هذه الفئة من الحاجات ما اسماء (ماسلو) بالحاجات الاجتماعية، وتشمل الحاجة إلى النمو على كل حاجات الفرد أو تطلعاته إلى الإبداع والخلق

والابتكار ، وتظهر هذه الحاجة في مجال العمل عندما يتطلب الموقف استخدام بعض المهارات التي لا يحتاجها العمل العادي، حيث يظهر من خلال الموقف قدرة الفرد على الإبداع والابتكار لحل المشاكل التي يفرضها الموقف غير المتوقع.

ونظراً لحداثة هذه النظرية فإن أوجه النقد التي وجهت إليها قليلة نسبياً، ويرى كثيراً من العلماء السلوكيين أن نظرية الدرفير هي أكثر النظريات الحالية قوة، وتعتبر مجالاً خصباً لدراسات الباحثين في موضوع الدافعية. وتقوم نظرية الدرفير على ثلاث فروض رئيسية هي:

أ- كلما انخفض مستوى إشباع الحاجة كلما زادت الرغبة في إشباعها (فمثلاً كلما كان الأجر قليلاً كلما زادت الرغبة في زيادته بإشباع تلك الحاجة).

ب- كلما تم إشباع حاجات الدنيا زادت الرغبة إلى إشباع مستوى أعلى من الحاجات (فمثلاً إذا تم إشباع الحاجة إلى الأجر زادت الرغبة في الحاجة إلى الاتصال والتفاعل الاجتماعي).

ج - كلما قل إشباع الحاجات العليا كلما ظلت الرغبة في إشباع الحاجات الدنيا قائمة .

(124: 142 - 144)

4- نظرية أدوين لوك (1968) Adwin Lock تصميم الهدف:

قام لوك (1968) بتطوير في نظرية الدافعية تتعلق بأهداف المهام، اسمها (نظرية تصميم الهدف) ويعتقد في نظريته هذه أن الموظفين لديهم أهداف أكيدة يضعونها لأنفسهم، كما أن هناك من الأفراد من لديه القدرة في التأثير في هذه الأهداف وتحقيقها في السلوك الوظيفي، هذا ويعتمد لوك في نظريته على بعض التنبؤات أو الفرضيات التي أيدها الكثير من الباحثين في دراساتهم وهي:

أ- أن الأهداف الصعبة تقود إلى أداء عال أكثر من الأهداف الأقل صعوبة.

ب- الأهداف المحددة تقود إلى أداء عال أكثر مما تقود إليه الأهداف العامة (أي غير المحددة، مثل: أعمل أحسن مالدك).

ج- أن المشاركة في عمليات تصميم ووضع الأهداف أكثر فاعلية من تحديدها.

د- أن المشاركة تزيد من الولاء والقبول.

هـ- أن الأهداف تدفع الأفراد إلى أداء عال عندما تكون مقبولة.

ويمكن تحديد جوانب هذه النظرية فيما يلي:

أ- أهداف المهمة: تعني بعض معايير الأداء.

ب- الأهداف أو النوايا: تعني ما يعمل الأفراد من أجله.

ج- الحافز: يعني النتائج ذات الخاصية الإيجابية أو السلبية.

د- قبول الهدف: يعني كمية الجهد المبذول لتحقيق الهدف. (149: 137)

5- نظرية لاندي وترامبو (Landy & Trambo 1980) عملية المقاومة

قد استخدم كل من لاندي وترامبو (Landy & Trambo 1980) طريقة لقياس الرضا الوظيفي سماها نظرية المقاومة ، وتعني هذه النظرية أن رضا الفرد عن مكافأة محددة سوف يتغير بطريقة منتظمة مع مرور الزمن، برغم أن هذه المكافأة نفسها تبقى ثابتة، فمثلاً تكون الوظيفة أكثر متعة في الأسبوع الأول أكثر منها بعد ست سنوات من ممارسة هذه الوظيفة ذاتها.

ويرى لاندي وترامبو (Landy & Trambo) أن ثمة عوامل إليه في تكوين الفرد تساعد على المحافظة على التوازن في حالته العاطفية ولأنه ينظر إلى الرضا وعدم الرضا على أنهما من الظواهر العاطفية - ولو جزئياً على الأقل - لابد أن تلعب عوامل التوازن هذه دورها في تحقيق الرضا الوظيفي.

كما يرى لاندي وترامبو (Landy & Trambo) أن هناك عمليات مقاومة للعوامل العاطفية فعندما نكون سعداء جداً، يحاول عامل ذاتي بتلقائية الحفاظ وعدم خروج هذه العادة من الحد المعقول، والعكس صحيح، وعندما نكون غير سعداء، يقاوم عامل ذاتي تلك الحاجة العاطفية ويحاول أبعادها عن هذا الحزن ونقلنا إلى حالة حيادية بعض الشيء، كما لاحظ لاندي أن هذا العامل الذاتي يبذل من الأمور الروحانية الباطنية التي يدركها المرء بالعقل لا بالحواس، ولكنه يؤكد أن هذا العامل هو في الواقع من الوظائف المركزية للجهاز العصبي. وتتطلب نظرية لاندي وترامبو (Landy & Trambo) من فرضية تقول بأن الحالات العاطفية المفرطة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، تؤدي الفرد، ويحاول ذلك العامل ذاتي التوازن أن يحمي الفرد من تلك الحالات العاطفية المفرطة، ويعتقد لاندي أن وظيفة الحماية هذه هي المسئولة عن اختلاف الأفراد في مستويات الرضا الوظيفي.

(147 : 156)

6- نظرية ماك ليلاند (McClelland 1967) الإنجاز:

أقترح ماك ليلاند (McClelland 1967) نظرية في الدوافع عرفت بنظرية الإنجاز، حيث يرى من خلال هذه النظرية أن لدى الفرد ثلاث حاجات رئيسية هي:

أ- الحاجة إلى القوة.

ب- الحاجة إلى الإنجاز.

ج- الحاجة إلى الانتماء .

ويشرح هذه الحاجات كما يلي:

أ - الأفراد الذين لديهم (حاجة القوة) يبحثون عن فرص كسب المركز والسلطة، وهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم فرص كسب القوة.

ب - الأفراد الذين لديهم (حاجة الإنجاز) يبحثون عن فرص حل مشكلات التحدي والتفوق، وهؤلاء في رأي ماك ليلاند (McClelland) يتحلون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهلهم لتحمل المسئولية الشخصية في حل المشكلات واتخاذ القرارات ووضع الأهداف.

ت - الأفراد الذين لديهم (حاجة الانتماء) يجدون في العمل فرص لتكوين علاقات صداقة جديدة، وهؤلاء يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل المتكرر مع زملاء العمل. (151: 28)

7- نظرية آدمز Adams (1962) العدالة (المساواة):

إن العدالة والمساواة في معاملة الفرد في عمله الوظيفي هي الفكرة الأساسية التي قامت عليها نظرية العدالة، التي قدمها آدمز Adams (1962) حيث يرى أن المحدد الرئيسي لجهود العمل وأدائه والرضا عنه هو درجة العدالة والمساواة أو عدم العدالة وعدم المساواة التي يدركها الفرد في وظيفته. فدرجة العدالة تعرف بأنها نسبة مدخلات الفرد (مثل مستوى الجهد في العمل) للمخرجات (مثل الدخل أو الراتب) مقارنة بنسبة متشابهة بالنسبة للآخرين، ونظراً لهذه المقارنة تدعى هذه النظرية أيضاً "نظرية المقارنة الاجتماعية".

وتتمثل نظرية العدالة في الدوافع والرضا الوظيفي عندما يشعر الموظفون بأن مكافأة العمل (كالراتب والاعتراف والتقدير) موزعة بالتساوي بينهم، وفقاً لجدارتهم (أي درجة استحقاق لكل واحد منهم) وتعتمد هذه النظرية - كما أسلفنا - على فكريتي المدخلات والعوائد بالنسبة للفرد.

فالمدخلات تعني جدارة الفرد مثل العمر ومستوى التعليم والمهارة ومقدار الجهد المبذول في العمل، بمعنى آخر المدخلات تعني تلك العوامل التي تشعر الموظفين بأهليتهم للحصول على الجزاء والمكافأة. أما العوائد فهي الجزاءات أو المكافآت التي يحصل عليها الشخص مثل الدخل والراتب والفوائد والمميزات الأخرى والاعتراف والتقدير والترقية ويرى الباحث أنه كلما اقتربنا من العدالة أو المساواة، كلما زادت درجة الرضا الوظيفي للفرد. (114: 176)

8- نظرية فروم Vroom (1964) التوسل:

قدم فيكتور فروم Vroom (1964) نظريته أو نموذج في الدافعية، الذي يقوم على مسلمة هي أن سلوك أداء الفرد تسبقه عملية مفاصلة بين عدة بدائل، قد تتمثل في القيام بعملية السلوك أو عدم القيام بها، كما أنها تتمثل في بدائل أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد، وهذه المفاضلة تتم على أساس قيمة المنافع (العوائد) المتوقعة من بدائل السلوك المتعلقة بالأداء.

فدافعية الشخص لأداء عمل معين تتحكم فيها منافع العوائد المتوقعة الحصول عليها من أداء هذا العمل، ودرجة هذا التوقع لدى الشخص وتتمثل هذه النظرية في الفرض التالي:

الدافع للأداء = قوة الجذب X التوقع

ويرى فروم أن الدافع هو محصلة التفاعل بين قوة الجذب الكامنة فيما يحصل عليه الشخص من عوائد، ودرجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء، ويعتبر متغير قوة الجذب ممثلاً للمنفعة التي يحصل عليها الفرد من مختلف العوائد التي يتيحها له الأداء.

أما المتوقع فهو يمثل تقدير الفرد لاحتمال هذه المنفعة كنتيجة لقيامه بالأداء، ويتمثل هذا الفرض في المعادلة التالية:

الدافع للأداء = منفعة العوائد × احتمال تحقق العوائد

ويعرف فروم تكافؤ النتيجة للفرد بأنه قوة تأقلمه العاطفي سلبياً أو إيجابياً نحو هذه النتيجة، فالتكافؤ يتعلق بالرضا المتوقع المقترن بتحقيق نتيجة ما، والذي يمكن تمييزه من قيمة النتيجة، أما الرضا الفعلي فهو الذي ينجم عن تحقيق النتيجة، والتكافؤ هو العنصر الذي يصف قدرات الجذب أو الطرد للعناصر النفسية في البيئة، فالمال الذي

يحققه الشخص من العمل يقدم تكافؤ إيجابياً بالنسبة لمعظم الأفراد، أما ظروف العمل السيئة والخطرة فمن شأنها أن تنطوي على تكافؤ سلبي تجاه الوظيفة. (167: 110)

9- نظرية سكينر Skinner (1969) تدعيم السلوك:

تعتبر نظرية تدعيم السلوك إحدى نظريات السلوك الإنساني والتعلم التي طورها عالم النفس الشهير سكينر Skinner (1969) وتتعلق هذه النظرية من منطلق مفاده أن السلوك الإنساني هو نتيجة للعلاقة بين المثير والاستجابة.

وهذا يعني أن السلوك هو نتيجة لمثيرات العوامل البيئية المحيطة بالإنسان، سواء كانت البيئة العامة بكل عواملها ومثيراتها أو البيئة الخاصة كالعمل الوظيفي والبيئة الإدارية، والسلوك في نظرية التدعيم يعتمد على ما يتعرض له الفرد من مثيرات، كما أن نتائج هذا السلوك تعتمد عليها نتائج أو سلوكيات مستقبلية ومتكررة. وتعتمد هذه النتائج على نوع المثيرات أو الحوافز (المكافأة) المقدمة لها، فإذا كانت هذه الحوافز (المكافأة) إيجابية فسيتمتع بها الفرد أو تثبت سلوكي، وهذا أمر يقود إلى تكرار هذا السلوك، أما إذا كانت الحوافز (المكافأة) غير إيجابية أو أن الفرد (الموظف) لم يمكنه الحصول عليها، فسيتمتع عن ذلك تثبت وعدم تشجيع أو عدم تكرار لمثل هذا السلوك ولا شك في أن الأفراد يفضلون دائماً تكرار السلوك والأداء الذي يقود إلى الإشباع والرضا، ويتعدون عن السلوك والأداء الذي لا يحقق الإشباع والرضا المطلوب. (114: 178)

10- نظرية Z - وليم أوشي William Ouchi (1981):

قام البروفيسور وليم أوشي William Ouchi (1981) أستاذ إدارة الأعمال بجامعة كاليفورنيا - لوس أنجلوس - بإجراء عدة بحوث ودراسات ميدانية خلال السبعينات في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية، وذلك للتعرف على سر نجاح الإدارة اليابانية وكفاءة المنظمات الاقتصادية فيها.

وقد توصل في النهاية إلى نموذج جديد في الإدارة أسماه (نظرية Z)، وقد شرحها في كتابه (نظرية Z: كيف يقابل الأمريكيون التحديات اليابانية) الذي صدر في عام 1981م.

أن (نظرية Z) في أساسها تقوم على الاهتمام بالجانب الإنساني للعامل أو الموظف، حيث لاحظ (أوشي) أن قضية إنتاجية العامل لن تحل من خلال بذل المال أو الاستثمار في البحوث والتطوير، هذه الأمور لا تكفي وحدها دون تعلم كيفية إدارة الأفراد العاملين بطريقة تجعلهم يشعرون بفاعلية روح الجماعة والرضا عن العمل، ومن أهم الدروس التي يرى أوشي Ouchi (نظرية Z) اليابانية تقدمها، ثلاثة دروس أساسية وبسيطة هي:

- 1- الثقة
- 2- الخدمة والمهارة
- 3- الألفة والمودة

بينما يرى أن المبادئ الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الإدارة في اليابان هي:

- 1 - الوظيفة مدى الحياة.
- 2 - التقييم والترقية البطيئة.
- 3 - عدم التخصص في المهنة.
- 4 - عملية المراقبة الذاتية.
- 5 - طريقة اتخاذ القرارات الجماعية.
- 6 - الاهتمام الشامل بالأفراد.

جدول رقم (1) مقارنة بين النموذج الياباني والنموذج الأمريكي في الإدارة

المنظمات اليابانية	المنظمات الأمريكية
1- توظيف مدى الحياة	1- توظيف لفترة قصيرة
2- تقويم وترقية بطيئة	2- تقويم وترقية سريعة
3- اهتمام كلي بالعاملين	3- اهتمام جزئي بالعاملين
4- عدم التخصص في المهنة	4- تخصص في المهنة
5- رقابة ذاتية	5- رقابة من الإدارة
6- قرارات جماعية	6- قرارات فردية

ويعتقد أوشي Ouchi (1981) أن تطبيق (نظرية Z) في المنظمات الأمريكية كما هو الحال في منظمات اليابان، سوف ينتج عنه تحقيق أهداف الأفراد العاملين وأهداف المنظمة على حد سواء، والتي تتمثل في الآتي:

أ- زيادة الثقة والمودة والتفاعل في العمل.

ب- زيادة الرضا الوظيفي.

ت- زيادة الاستقلال والحرية للعاملين.

ث- زيادة الإنتاجية والفعالية (158 : 47)

نموذج مورس Morce (1950) لمفهوم الرضا الوظيفي:

يشير مورس Morce (1950) الى أن الرضا الوظيفي يزداد وفقاً لمدى اختزال التوتر الفرد، ويقل وفقاً لكمية التوتر المتبقية، وأن رضا الفرد ينتج من حصيلة هذين العاملين ومن ثم فقد تقدم مورس بنموذج لمفهوم الرضا الوظيفي مؤداه أن الإنسان له حاجات ورغبات يشعر بها وتسبب له حالة من التوتر تزداد بقوة الحاجات، وهناك أشياء مادية واجتماعية وأن كل شيء يتمكن من تخفيض التوتر الذي يشعر به الفرد يمكنها تخفيض ذلك التوتر، وأن كل شيء يؤدي إلى تخفيض التوتر الذي يشعر به الفرد يمكن اعتباره مصدراً للرضا ومستوى الرضا الذي يشعر به الفرد هو حصيلة التفاعل بين مدى إشباع حاجاته في موقف معين، ومدى النقص في إشباع حاجاته .

ويضيف مورس Morce (1950) أن الشعور بالرضا هو عبارة عن حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلاً في موقف معين. (155 : 39 - 97)

كما عرف كل من جريتر وآخرون Gritez etal (1996) الرضا عن العمل من خلال أنواع ثلاثة هي:

الرضا الداخلي: ويأتي هذا النوع من الرضا من مصدرين هما:

1 - السعادة المشتقة من العمل الجذاب.

2 - الإحساس بالإنجاز الذي يأتي بالخبرة من مقابلة المستويات الاجتماعية الناجحة والتحقق الشخصي للقدرات من خلال الإنجاز.

الرضا الخارجي: ويرتبط هذا النوع من الرضا بالملئفآت المحسوسة في العمل (مرتبات - علاوات - حوافز - ترقية).

الرضا الذاتي: ويرتبط هذا النوع من الرضا بالظروف النفسية والطبيعية لعمل الفرد، وهو يمثل العمل في المكان النظيف والهواء الطلق والاستمتاع بالتعاون بين العاملين المنتمين لعمل من طبيعة واحدة .

(135 : 440)

نموذج بورتر - لولبير في الدوافع والأداء و الرضا الوظيفي (1968):

وإذا كان هرزبرج وآخرون Herzber et al عام (1959) لم يهتم في دراسته للرضا الوظيفي بالعلاقة ما بين الرضا الوظيفي والأداء، فإن ليتمان بورتر Porter وزميله أدوارد لولير Lowler عام (1968) قد اهتموا في دراستهما للدوافع والأداء الوظيفي بهذه العلاقة، ففي نموذجهما عن الدوافع بدأ بورتر ولولير بالفكرة القائلة أن الدوافع (الجهد أو الضغوط) لا تساوي الرضا أو الأداء - في رأيهم - متغيرات مختلفة وعلاقتها بعضها ببعض ليست كما يعتقد أصحاب النظريات التقليدية التي ترى أن الرضا الوظيفي يقود إلى أداء وإنتاجية.

فالجهد (الضغوط والدوافع) لا يقود مباشرة إلى أداء لأنه يتوسط ما بين القدرات أو السمات الشخصية وبين ادراكات الدور، أن الشيء المهم في نموذج بورتر - لولير عن الدوافع هو ما يحدث بعد الأداء الوظيفي أي الجزاء أو المكافأة التي تنتج، لأن طريقة إدراكها تحدد الرضا، وهذا يعني أن الأداء - في رأيهم - يقود إلى الرضا الوظيفي.

أن بورتر ولولير في هذا النموذج يتفقان مع فروم Vroom في نموذجيه للدافعية (1964) في أن الدوافع هي عملية توقع يعتمد أساسا على مفاهيم، مثل: التقييم ، التكافؤ - الإدراك ، هذا ويمكن توضيح هذا النموذج في الدوافع والأداء والرضا الوظيفي من خلال أبعاده الأربعة وهي: الجهد والأداء والمكافأة والرضا.

ويعتقد بورتر ولولير أن الرضا الوظيفي هو أحد المتغيرات الناتجة عن مدى قصر المكافآت الفعلية على مقابلة إدراك الشخص لعدالة مستوى المكافأة ، فالموظف يكون راضياً عندما تقابل المكافأة إدراكه لعدالتها أي (توقعاته) ويكون هذا الموظف غير راضي عندما تكون هذه المكافأة الفعلية أدنى من إدراكه لعدالتها.

وخلاصة القول أن نموذج بورتر ولولير في الدوافع والرضا الوظيفي ، يختلف عن النظرة التقليدية إلى ظاهرة الرضا الوظيفي من ناحيتين:

الأولي: أن الرضا الوظيفي يمكن تحديده بالمكافأة الفعلية التي تم الحصول عليها، وأنه يعتمد على شعور الفرد بما ينبغي على المنظم - الإدارة أن تعطيه من مكافأة مقابل مستوى الأداء المنجز .

الثانية: أن الرضا الوظيفي يعتمد على الأداء (الإنجاز) أكثر من اعتماد الأداء على الرضا الوظيفي، يعني أن الأداء يقود إلى رضا وظيفي، وأن الرضا الوظيفي لا يقود إلى الأداء. (140 : 52)

ويرى الباحث أنه من الصعب وضع تعريف محدد للرضا الوظيفي، حيث تختلف محدداته من مهنة لأخرى، فهو عملية فردية تتسم بالثبات النسبي، وتختلف من فرد لآخر، بل تختلف لدى الفرد نفسه باختلاف نوع المهنة التي يشغلها الفرد، ويرجع ذلك إلى مدى إشباع هذه المهنة لحاجاته .

كما يرى الباحث أن الظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية وظروف البيئة والجوانب المهنية ودور الإدارة المباشرة والعليا هي محاور أساسية وهامة ولها دور رئيسي في تحقيق الرضا الوظيفي لمعلم مادة التربية البدنية للوصول إلى الإنجاز في العمل لكل المهام الموكلة إليه بنجاح وإبداع.

3 - أهمية الرضا الوظيفي:

يعتبر الرضا الوظيفي أحد الموضوعات التي حظيت باهتمام الكثير من علماء النفس وذلك لأن معظم الأفراد يقضون جزءاً كبيراً من حياتهم في العمل وبالتالي من الأهمية أن يبحثوا عن الرضا الوظيفي ودوره في حياتهم الشخصية والمهنية، كما توجد وجهة نظر مفادها أن الرضا الوظيفي قد يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ويترتب عليه الفائدة بالنسبة للمؤسسات والعاملين مما زاد من أهمية دراسة هذا الموضوع.

وبالتالي كثرت البحوث والدراسات في مجال علم النفس الإداري حول موضوع الرضا الوظيفي وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب عن أن الأفراد الراضين وظيفياً يعيشون حياة أطول من الأفراد غير الراضين وهم أقل عرضه للقلق النفسي وأكثر تقديرًا للذات وأكبر قدرة على التكيف الاجتماعي ويؤكد البعض إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي، أي بمعنى أن الراضين وظيفياً راضين عن حياتهم والعكس صحيح.

ومن المسلم به أن لرضا الأفراد أهمية كبيرة حيث يعتبر في الأغلب مقياساً لمدى فاعلية الأداء، إذ كان رضا الأفراد الكلي مرتفعاً فإن ذلك سيؤدي إلى نتائج مرغوب فيها تضاهي تلك التي تتويها المنظمة عندما تقوم برفع أجور عملها أو بتطبيق برنامج المكافآت التشجيعية أو نظام للخدمات، ومن ناحية أخرى فإن عدم الرضا يسهم في التغيب عن العمل وإلى كثرة حوادث العمل والتأخير عنه وترك العاملين للمؤسسات التي يعملون بها والانتقال إلى مؤسسات أخرى ويؤدي إلى تفاقم المشكلات العمالية وزيادة شكاوي العمال من أوضاع العمل وتوجههم لإنشاء اتحادات عمالية للدفاع عن مصالحهم كما أنه يتولد عن عدم الرضا مناخ تنظيمي غير صحي.

وذكر "ليكرت" Likert أنه قد يصعب تحقيق مستوى إنتاج رفيع على مدى طويل من الزمن في ظل عدم الرضا، كما أشار إلى أن الجمع بين زيادة الإنتاج وعدم الرضا في آن واحد لا بد أن يؤدي إلى تسرب العناصر الرفيعة المستوى في المنظمة إضافة إلى تدني مستوى منتجاتها ومن ثم فإن ثمة نوعاً من الاتفاق بأن من أوضح الدلالات على تدني ظروف العمل في منظمة ما يتمثل في انخفاض مستوى الرضا لدي العاملين.

(155)

ويتفق فاروق عثمان (1997) مع ما سبق بأنه كلما تحقق رضا الفرد شعر بالارتياح النفسي والأمن وزادت قدرته الإنتاجية وارتفعت شدة فاعليته وولائه للعمل. (81 : 82)

4 - الأسباب الداعية إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي

- 1 - أن ارتفاع درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة غياب الموظفين.
- 2 - أن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الموظفين في المؤسسات المختلفة.
- 3 - أن الأفراد ذوي درجات الرضا الوظيفي المرتفع يكونون أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم وكذلك أكثر رضا عن الحياة بصفة عامة.
- 4 - أن الموظفين الأكثر رضا عن عملهم يكونون أقل عرضه لحوادث العمل.
- 5 - توجد علاقة وثيقة بين الرضا الوظيفي والإنتاج في العمل فكلما وجد درجة عالية من الرضا أدى ذلك إلى زيادة الإنتاج.

وعموماً يعتبر الرضا الوظيفي للموظفين من أهم مؤشرات الصحة والعافية للدائرة ومدى فاعليتها على افتراض أن الدائرة التي لا يشعر الموظفون فيها بالرضا سيكون حظها قليل من النجاح مقارنة بالتي يشعر فيها الموظفون بالرضا، مع ملاحظة أن الموظف الراضي عن عمله هو أكثر استعداداً للاستمرار بوظيفته وتحقيق أهداف المنظمة

كما أنه يكون أكثر نشاطاً وحماساً في العمل وأهم ما يميز أهمية دراسة الرضا الوظيفي أنه يتناول مشاعر الإنسان إزاء العمل الذي يؤديه والبيئة المحيطة له. (155)

ويعتبر فاروق التركي (1998) أن الرضا الوظيفي ضروريا وهام بالنسبة للفرد والمنظمة والمجتمع وذلك لما يلي:

أ- أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للفرد:

- يعتبر الرضا عن العمل مسألة مهمة للأفراد لكونهم يحققون التوافق النفسي والاجتماعي وهو الأساس الأول للفرد في عمله ، ويؤدي إلى نجاحه في حياته الأسرية والاجتماعية.
- يؤدي الرضا عن العمل إلى إشباع الحاجات مما يجعل الفرد أكثر سعادة وإيجابية، وبالتالي تهيئة الظروف التي تضمن حسن استغلاله لقدراته وإمكاناته مما يزيد من قدرته على الأداء.
- أن الأفراد الذين يمتلكون درجات الرضا عن العمل المرتفعة أكثر رضا عن وقت فراغهم وخاصة مع عائلاتهم.

وترجع أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للفرد أيضاً لأن الأفراد الذين يرتفع لديهم الشعور بالرضا عن وظائفهم ترتفع لديهم القدرة على الابتكار والإبداع ويرتفع لديهم الدافع إلى الإنجاز وتحسين الأداء، والقدرة على تحقيق التوافق مع البيئة التي يعملون بها، ويرتفع لديهم مستوى الطموح، ويرتفع لديهم الرضا عن الحياة بصفة عامة. (82: 166)

ب- أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للمنظمة:

يذكر كايا Kaya (1995) أن المنظمة التي تسعى إلى تحقيق مستوى عال من الرضا وزيادة شعور العاملين بها بالرضا عن وظائفهم تتمتع بارتفاع الإنتاجية، انخفاض معدلات دوران العمل والتأخير عن مواعيد العمل الرسمية، ارتفاع انتماء ولاء العاملين بالمنظمة، ارتفاع مستوى الكفاءة والفاعلية للمنظمة، ويؤدي زيادة شعور العاملين بالرضا عن وظائفهم داخل المنظمة إلى انخفاض مستوى الصراعات بين الإدارة والعاملين ، وتتمكن المنظمة من اجتذاب العاملين من خارجها والمحافظة على الموجودين بها. (132 : 20 - 25)

ج- أهمية الرضا الوظيفي بالنسبة للمجتمع:

ويرى ماجد النعيمي (2000) بأن المجتمع الذي يتمتع أفراداه بالرضا عن وظائفهم ترتفع به معدلات الإنتاجية والكفاءة الاقتصادية، ترتفع به معدلات التنمية والتطوير للمجتمع، انخفاض معدلات ترك العمل ما يؤدي إلى الاستقرار الأسري وتماسك المجتمع وتقدمه. (93 : 71)

5 - العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي

تذكر سالي محمد (2002) أن من العوامل التي تؤثر في تحقيق الرضا أو عدم تحقيقه ، تلك العوامل التي تتفاعل مع بعضها وتتكامل بحيث يصعب إرجاع الرضا إلى إحداها ومن أهم تلك العوامل هي:

أ- العوامل الشخصية (الذاتية)

وهي ترتبط بذاتية وشخصية الفرد، إذ ترتبط بالسن في الإطار النسبي والخبرة ومستوى الأداء المهني، ودرجة التعليم وباستعدادات وقدرات ومهارات الفرد، كما ترتبط بمستوي ذكاء الفرد ومستوى طموحه وينمط شخصيته.

ب- العوامل التنظيمية (العمل):

تلك العوامل التي ترتبط بنوع التنظيم السائد في العمل، وبمستوى ومحتوى الوظيفة وكذلك بإطار ونطاق الوظيفة، بما تمثله الوظيفة لشاغلها من إثراء وظيفي وكذلك ترتبط بالعلاقات الوظيفية وبطبيعة حجم العمل وظروفه الطبيعية والمادية وباللوائح والنظم السائدة.

ج- العوامل البيئية:

تلك العوامل التي ترتبط بالإطار البيئي وثقافة المجتمع ومكانة المهنة والخدمات المقدمة بالمجتمع.

د- العوامل التي تتعلق بالمنظمة:

مثل (ساعات العمل- ظروف العمل المادية، أساليب إجراءات العمل، نظم الاتصال في المنظمة، تكنولوجيا المنظمة، نمط الإشراف...) . (42: 71)

المصادر الخاصة للرضا عن العمل:

يوجد العديد من مصادر الرضا الوظيفي للأفراد في وظائفهم، فمنها ما هو متعلق (بالمحيط الداخلي العام للمنظمة) ومنها ما هو متعلق (بمحيط العمل المباشر) ومنها ما هو متعلق (بمحتوى الوظيفة) وفيما يلي عرضاً موجزاً لهذه العوامل:

أ- العوامل المتعلقة بالمحيط الداخلي العام للمنظمة:

1- الأجر:

يشير سيو وبريس Seo & Price (2004) إلى أن الأجر يعتبر حافزاً هاماً للعاملين طالما حظي بالبحث والدراسة في المنظمات وقد أكدت الإدارة العلمية على أن الأجر يعتبر أهم وسيلة يمكن بها دفع الموظفين للعمل بجدية في حين قلل البعض من هذا العنصر وعلى الرغم من أن الأجر قد لا يكون على نفس الدرجة من الأهمية التي تقترحها نظرية الإدارة العلمية إلا أنه يعتبر محدداً جيداً لاتجاهات العمل والسلوك التنظيمي. (164 : 446)

ويضيف صابر إسماعيل (2000) وطبقاً لنظرية العدالة فإنه كلما شعر الفرد بأن الأجر الذي يتقاضاه عادلاً لمقدار ما يبذله من جهد ومتساوياً مع ما يحصل عليه زملائه في نفس العمل داخل المنظمة أو في منظمات متشابهة زاد ذلك من درجة رضائه، في حين تتخفف درجة رضائه إذا شعر بعدم عدالة ما يحصل عليه مقابل ما يحصل عليه الآخرون. (54: 190)

ويرى عبد الحميد العباسي (2004) أن المقصود بالأجر هو ما يحصل عليه الفرد من وظيفته ومدى تناسبه مع نفقات المعيشة، ومدى موضوعية نظام الأجر المعمول به في المنظمة، ومدى اشتراك العامل في الحصول على المكافآت التي تمنحها المنظمة للعاملين، ومدى تناسب الأجر مع الجهد المبذول في العمل.

(63 : 872)

2- فرص الترقية:

يذكر رجب رفاعي (2004) أن فرص الترقية ومدى توافرها داخل المنظمة تعتبر من العوامل المرتبطة بالحوافز المستقبلية لدى الموظف ومن خلالها ينظر الأفراد إلى المستقبل بأمل ويفضلون أن يكون لهم أفضل من الحاضر وبناءً على ذلك فإن فرص الترقية في العمل مهمة جداً في تحقيق رضا الأفراد عن أعمالهم وفي زيادة كفاءتهم الإنتاجية، فالفرد غالباً ما يبعد عن عمل ذي أجر عال ليأخذ عملاً آخر يبدأ بأجر أقل ولكنه يتيح فرص مؤكدة للتقدم بعد أوقات محددة.

3- هيكل التنظيم:

كما يرى رجب رفاعي (2004) أن الهيكل التنظيمي هو الإطار أو الوعاء الذي تمارس داخله العملية الإدارية بتعقيدها وعلاقتها المتشابكة التي تؤدي من أجل بلوغ الهدف المحدد. ويوجد بعض خصائص الهيكل التنظيمي المؤثرة على الرضا عن العمل فاللامركزية التي يتم من خلالها السماح للأفراد بالمشاركة بحرية في عملية اتخاذ القرارات تساهم في شعورهم بنوع من الرضا عن العمل كونها تقودهم إلى الاعتقاد بأن لهم تأثيراً على التنظيم وعلى العكس من ذلك فإنه في حالة المركزية في اتخاذ القرار بين مجموعة قليلة فإنه من المحتمل أن يشعر الموظفون بأنهم مجردون من السلطة وأنه لا توجد لديهم الفعالية وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى شعورهم بعدم الرضا عن العمل. (36: 125-200)

4- التكنولوجيا:

ويذكر سيو وبريس Seo & Price (2004) أن هذه الكلمة تشير إلى أي شيء يتضمن أيًا من العمليات الميكانيكية أو الفكرية والتي يمكن من خلالها تحويل تنظيم المدخلات (المواد الخام إلى مخرجات أو منتجات جاهزة) وذلك في إطار أهداف التنظيم، وأن قيام الأفراد بالعمل مع الماكينات كعناصر متعاونة لتكنولوجيا التنظيم، يتطلب أن يبقى العمل الذي يقوم به الأفراد على درجة كبيرة من الدافعية إذا تحول الأمر إلى مشكلة في المواقف التي تبسط فيه التكنولوجيا الأعمال حيث يشعر العاملون بالملل والاغتراب مما يؤدي إلى أداء منخفض الجودة، كما لا يهتم العاملون بأداء عمل جيد عندما يكون عملهم مجرد الوقوف ومشاهدة الماكينات للقيام بإصلاحها. (164: 484)

ب- العوامل الخاصة بمحيط العمل المباشر:

1- نمط الإشراف:

يشير سيو وبريس Seo & Price (2004) إلى أنه يقصد بنمط الإشراف القدرات الإدارية والتقنية للمشرفين، والمدى الذي يضعونه في اعتبارهم من إعطاء الأولوية والاهتمام بالرعاية للموظفين. (164: 88)

2- جماعة العمل:

ويرى توس Tosi et al (2002) أنها تعني التوافق والانسجام بين العامل وزملائه، ومدى تشجيع الزملاء بما يدفعه للاجتهاد والتقدم في العمل، ومدى توافر الخصائص الشخصية للزملاء مثل (الذكاء، النشاط، الطموح، الإخلاص، وغيرها) ومدى السرور والفرحة التي يشعر بها العامل في علاقته بزملائه في العمل، وتعتبر جماعة العمل مصدراً قوياً للرضا عندما يحمل أفرادها قيماً واتجاهات متشابهة يترتب على أثرها قلة الاحتكاكات اليومية، كما أن شعور الفرد بأنه شخص ذو قيمة وأهمية من خلال الجماعة يرتبط أيضاً بالرضا عن العمل، بالإضافة إلى أن جماعة العمل المتماسكة أكثر رضا عن أعضاء جماعة العمل الأقل تماسكاً ومصدر هذا الرضا

الشعور بالصدقة بين الأعضاء، والإحساس بالنجاح ، وأهمية التفاعل والحماية من الآخرين، كما يرتبط حجم الجماعة بدرجة الرضا عن العمل حيث يكون أعضاء جماعة العمل الأقل حجماً أكثر رضا، نظراً لما يترتب على اتساع حجم الجماعة من انخفاض في فرص المشاركة ، وصعوبة في التفاعل وإبداء الرأي .

(168: 258)

3- ظروف العمل المادية:

يشير رجب رفاعي (2004) إلى أنه يقصد بها العوامل الطبيعية مثل الإضاءة ودرجة الرطوبة والضوضاء... الخ والتي تؤثر في أداء الفرد والرضا عن العمل . (36: 83)

ويؤكد هذا المضمون لوثانز Luthans (1995) إلى أن ظروف العمل تعتبر من العوامل المتوسطة التأثير في الرضا عن العمل، فإذا كانت ظروف العمل جيدة على سبيل المثال (نظيفة، والظروف المحيطة بها جذابة) فإن الفرد سوف يجد سهولة في القيام بعمله، أما إذا كانت ظروف العمل رديئة وكانت ظروف البيئة المحيطة عالية الحرارة وبها ضوضاء مرتفعة فأن الشخص سوف يواجه صعوبة في تنفيذ عمله والعكس إذا كانت ظروف العمل جيدة فإنه لن يكون مشكلة فيما يتعلق بالرضا عن العمل، أما إذا كانت ظروف بيئة العمل رديئة فسوف ينخفض الرضا عن العمل لدى العاملين. (150: 27)

ج- العوامل الخاصة بمحتوي الوظيفة:

1- درجة تنوع المهام:

يذكر سيو وبريس Seo & Price (2004) أن إعادة تصميم الوظيفة في ظل حركة الإدارة العلمية لم يميل إلى الإثراء الوظيفي، ولكنه كان يهدف إلى تبسيط وتجزئة المهام، حيث كان يسود اعتقاد أنه كلما كانت المهام والواجبات المطلوبة من الفرد بسيطة، كلما كان الإنتاج أكثر وأعظم، وعلى الرغم مما يحققه تبسيط وتجزئة المهام من مزايا، إلا أن معظم الأبحاث أوضحت أن التخصص والتكرارية يقود لعدم الرضا.

(164: 136)

كما يضيف عبد المحسن نعلاني (2000) أن تنوع المهام وتأثيرها على الرضا عن العمل يرجع لعنصر الإثارة الذي يوفره ذلك التنوع، حيث وجود كميات معتدلة من الإثارة في العمل نتيجة تنوع المهام تؤدي إلى ارتفاع الرضا عن العمل لدى العاملين، في حين تقضي التكرارية في العمل على عنصر الإثارة وتقود إلى الإعياء النفسي والإجهاد الجسماني، وانخفاض الرضا عن العمل . (72: 54)

2- درجة السيطرة على طرق العمل:

كما يعتبر سيو وبريس Seo & Price (2004) أن استقلالية العامل في أداء العمل الذي يؤديه محدداً مهماً من محددات الرضا عن العمل بمعنى أنه كلما زادت استقلالية وحرية العامل في أداء العمل الذي يؤديه ، كما ترتب على ذلك زيادة شعوره بالرضا عن العمل. (164: 493)

3- غموض الدور وصراع الدور:

ويشير شو وآخرون Chu et al (2003) إلى أنه يحدث غموض الدور وصراع الدور عندما لا يمتلك الفرد المعلومات الكافية عن دوره في المنظمة مثل المعلومات الخاصة بحدود سلطته ومسؤولياته، والمعلومات الخاصة بسياسات وقواعد العمل وطرق تقييم الأداء أما صراع الدور فإنه يشير إلى واجبات العمل المتناقضة أو الدرجة التي تصبح عندها طلبات العمل أكثر متناقضة أو غير متوقعة. (129: 167)

4- خبرات النجاح والفشل في العمل:

يري عبد المحسن نعساني (2000) أن أثر خبرات النجاح والفشل يتوقف على الرضا عن العمل، على درجة تقدير واعتزاز الفرد بذاته، فكلما كان تقدير واعتزاز الفرد بذاته عالياً زاد أثر خبرات النجاح والفشل في الرضا، وكلما كان تصور الفرد أن العمل يتطلب القدرات التي يتمتع بها والتي يعطيها قيمة عالية، كلما زاد خبرات النجاح والفشل على مشاعر الرضا لديه. (72: 131)

6 - العلاقة بين الأداء والرضا

أوضحت العديد من الدراسات أن الاعتقاد الشائع في أن الاتجاه النفسي للعاملين أو رضاهم عن العمل يؤثر على إنتاجهم وأدائهم للعمل وكذلك على جوانب أخرى من سلوكهم في العمل، أما الرضا فيتحدد بناء على قيمة ما يحصل عليه الفرد من عوائد وتقديره لمدى عدالة هذه الفوائد، وقد اختلفت وجهات النظر حول العلاقة بين كل من الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي وحول تحديد نوعية هذه العلاقة بدرجة كبيرة من الدقة ، ولقد تناولت العديد من الدراسات الخاصة لتحديد العلاقة بين الرضا والأداء ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي قام بها جرين Green وميز فيها بين اتجاهات ثلاثة أساسية في دراسة العلاقة بين الرضا من جانب والأداء من الجانب الآخر كما يلي:

- الرضا يؤدي إلى الأداء.

- الأداء يؤدي إلى الرضا.

- المكافأة كمتغير ثالث على كل من الرضا والأداء.

وفي هذا الصدد توجد ثلاثة اتجاهات، الاتجاه الأول يؤكد أن الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية ، والاتجاه الثاني يرى أنه لا توجد علاقة بين الرضا عن العمل والأداء، والاتجاه الثالث يؤكد أن الرضا عن العمل هو نتيجة حصول العامل على مكافآت عادلة وهذه المكافآت العادلة نتيجة ربطها بضرورة القيام بأداء معين.

الاتجاه الأول: هذا الاتجاه ظهر نتيجة تجارب وأبحاث "هوثورن" في الثلاثينيات حيث تم التركيز على العلاقات الإنسانية وزاد الاهتمام بالعاملين من خلال سماع شكاوهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم المادية والمعنوية وتم تشجيع العاملين للمشاركة في الإدارة، وكان الهدف من ذلك هو رفع روحهم المعنوية التي بدورها تؤدي إلى زيادة الإنتاجية وقد أظهرت نتائج التجارب أن الإنتاجية ارتفعت وأن العوامل التي تم إدخالها في العمل أدت إلى زيادة الدافعية للعمل، وهذه العلاقة السببية بين الرضا عن العمل والأداء التي أسهمت به مدرسة العلاقات الإنسانية قدمت أساليب متعددة للعلاقات الإنسانية بهدف زيادة الرضا الوظيفي لدى العاملين وهذه الأساليب مثل المشاركة في الإدارة والإشراف المتساهل والنصح والإرشاد.

الاتجاه الثاني: فيؤكد أنه لا توجد علاقة مباشرة بين الرضا والأداء حيث أكدت نتائج بعض الأبحاث في الخمسينات والستينات أن ثمة حالات ومواقف يكون فيها العاملون على درجة كبيرة من الروح المعنوية غير أنه يكونوا أقل إنتاجاً كما ظهرت مواقف عكس ذلك حيث يكون العاملون على درجة منخفضة من الروح المعنوية غير أن إنتاجيتهم تكون عالية وأكد أنه يمكن زيادة إنتاجية الفرد بالضغط أو استخدام الأسلوب الدكتاتوري بالإدارة وبذلك يكون الإنتاج مرتفع والرضا الوظيفي متدني.

الاتجاه الثالث: يرى أن الرضا الوظيفي يحقق الأداء العالي القبول بعوائد إيجابية (حوافز) مثل الأجر والترقية والعلاقات الطيبة في حالة إدراك العامل أن هذه العوائد مرهونة بمستوى معين من الأداء.

وبوجه عام عندما يكون الموظف غير راضي عن عمله فإن ذلك ينعكس على سلوكه فيقل التزامه بالعمل الذي يؤديه ويضعف ولاءه للمنظمة التي يعمل بها فينتج عن ذلك انسحاب الموظف من عمله من خلال شرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة أو ينسحب جسماً من خلال التأخر عن العمل والخروج مبكراً أو تمديد أوقات الاستراحات والغياب وتعطيل العمل وقد يصل سلوك الموظف الغير راضي إلى محاولة الانتقام من المنظمة. (173)

7 - محددات سلوك الفرد في المنظمة:

يضيف أحمد صقر (1997) إن محددات سلوك الفرد في المنظمة كالآتي:

أ. محددات الأداء:

إن سلوك الأداء الذي يقوم به الفرد يحدده ثلاثة عوامل رئيسية هي الجهد المبذول والقدرات والخصائص الفردية وإدراك الفرد لدوره الوظيفي. والجهد المبذول يعكس في الواقع درجة حماس الفرد لأداء العمل فبمقدار ما يكتف جده بمقدار ما يعكس هذا درجة دافعيته لأداء العمل فالجهد المبذول يمثل حقيقة دافعية الفرد للأداء أما العنصر الثاني فهو يمثل قدرات الفرد الحالية وقدراته السابقة التي تحدد درجة فاعلية الجهد المبذول وإدراك الفرد لدوره الوظيفي يعني تصورات وانطباعاته عن السلوك والأنشطة التي يتكون منها عمله عن الكمية التي ينبغي أن يمارس بها دوره في المنظمة حيث يعد أداء الفرد في العمل هو محصلة تفاعل دافعيته للأداء مع قدرته على الأداء مع إدراكه لدوره الوظيفي.

ب. محددات الرضا:

يتحدد الرضا بتأثير العوائد التي يحصل عليها الفرد من وظيفته في المنظمة وما تحققه من اشباعات وأيضاً إدراكه لعدالة هذه العوائد ومدى مناسبتها للمجهود الذي يبذله الفرد في أداء عمله، وإذا كان معيار الأداء هو العوائد فإن توقعات الفرد للحصول على مزايا ومكافآت بناء على ما يبذله من جهد وما ينتج عن هذا الجهد من أداء، ستكون بالطبع توقعات عالية. وتتحقق اشباعات الفرد من عمله من خلال مصادر متعددة مثل الأجر الذي يحصل عليه ومحتوى العمل الذي يقوم به وفرص الترقى، بالإضافة إلى نمط المعاملة التي يلقاها من مرؤوسيه . (15: 59 - 65)

8 - طرق قياس الرضا الوظيفي

اعتمد كثير من الباحثين والدارسين لموضوع الرضا الوظيفي في قياسهم لهذا الرضا على التعريفات التي انطلقوا منها في دراستهم فيذكر ناصف عبدالخالق (1981) أن العالم هيبوك Hippock (1935) لجأ إلى أسلوب المقابلة، حيث كان يسأل العمال مباشرة عن مدى رضائهم أو عدم رضائهم الوظيفي. كما استخدم كل من روثليزبرج وديسكون Roethlisberg & Dickson (1939) أسلوب الملاحظة المباشرة لسلوك العاملين، ليقوما باستخلاص بعض الملاحظات حول مواقف ومشاعر وحوافز ودوافع هؤلاء العاملين في ضوء ما تم ملاحظته من جوانب سلوكهم. (115: 135)

أما هرزبرج Herzberg (1959) فقد اعتمدوا في بحثهم على مقابلات أجروها مع مائتين من المهندسين والمحاسبين في مدينة بتسبرج بولاية بنسلفانيا، وقد استخدموا طريقة المقابلة الشخصية المدعمة باستبيان يسجلون فيه الوقت الذي يشعر فيه الفرد بالسعادة الغامرة أثناء العمل (الرضا التام)، وكذلك ذكر الوقت الذي يشعر فيه الفرد

بعدم السعادة (عدم الرضا) عن أعمالهم سواء كانت أعمالهم الحالية أو أي عمل مارسوه في الماضي، ومن ثم يصفون الظروف التي قادتهم إلى تلك المشاعر. (141: 62)

أما بورتر Porter (1961) فقد طور أسلوب قياس الرضا الوظيفي من خلال الربط بين الظروف الفعلية والظروف التي يعتبرها الفرد مثالية، فقط طلب من الموظفين بيان الفوائد التي ينبغي أن تعود على الموظف والقدر الذي يعود عليهم فعلاً، وقام بورتر بقياس مدى الرضا الوظيفي لدى هؤلاء الموظفين باحتساب الفروق بين الإجابتين. (114 : 137)

أما كاتزل Katzil (1964) فيرى أن درجة الرضا تمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلاً وما يطمح إلى تحقيقه، ويفترض كاتزل أنه ينبغي قسم هذا الفرق على مقدار العمل الذي يطمح إلى تحقيقه من العمل وقد عبر عن مقدار هذا الرضا بالمعادلة التالية:

$$\frac{ح}{ط} = \text{الرضا}$$

حيث تمثل (ح) المقدار الفعلي المتحقق من أداء العمل، بينما تمثل (ط) المقدار الذي يطمح الموظف في تحقيقه نتيجة قيامه بالعمل. (146: 341)

ويرى لوك Lock (1968) أن تحديد الرضا الوظيفي يتم من خلال التعرف على الفرق بين الشيء الذي يريده المرء وبين الشيء الذي يعتقد أنه قد حصل عليه فعلاً، ويعني ذلك أن شعوره بالرضا أو عدم الرضا مرتبط بتحقيق رغباته. (149: 137)

أما هولين Hulin (1965) وهولين وسميث Hulin & Smith (1966) وسميث وكاندال وهولين Smith, Kendal & Hulin (1969) قد استخدموا طريقة الفهرست الوصفي للوظيفة في قياس الرضا الوظيفي، حيث أشار الباحثون أن الرضا الوظيفي عبارة عن مشاعر تجاه الجوانب التي يمكن تمييزها وتحديدتها من الموقع الوظيفي ككل، ويعتقدون أن هذه المشاعر ترتبط بالفروق التي يمكن ملاحظتها بين المتوقع الحصول عليه وما يحصل عليه الفرد بالفعل من العمل. (165: 239)

ويؤكد الباحثون أن مقاييس الرضا الوظيفي قد تتأثر بالفروق بين الوضع الحالي للعمل وبين توقعات الأفراد وأمالهم وتتجدد هذه الفروق طبقاً لمقدار تجاربهم وخبراتهم في العمل.

ويرى لولير Lawler (1973) أنه يبدو أن الباحثين قد أجمعوا على أن الرضا يتم تحديده من خلال ما يتوقع المرء الحصول عليه، وليس من واقع ما يريد أو يشعر بضرورة الحصول عليه، ويؤكد أن ما كتب عن موضوع الرضا الوظيفي في حينه يشير إلى وجود ثلاث طرق لقياس الفرق بين الواقع الفعلي والإرادة هي:

أ- الطريقة الأولى: تنظر إلى رغبات العاملين.

ب- الطريقة الثانية: تأخذ بمشاعر العاملين حول ما يحصلوا.

ج- الطريقة الثالثة: ما يتوقع العاملين للحصول عليه.

وقد طور لولر Lowler مقياسه ليشمل الجوانب المتعددة لقياس الرضا الوظيفي، من خلال عوامل وظيفية تتراوح بين عامل الراتب ونوعية الإشراف وانتهاءً بالرضا عن العمل لأجل العمل ذاته. (148: 60)

9 - نماذج لبعض مقاييس الرضا الوظيفي

1- مقياس ليكرت (طريقة ليكرت) Likert (1959):

اقترح ليكرت Likert (1959) طريقة لقياس الاتجاهات تقوم على اختيار عدد من العبارات تتناول الاتجاه المطلوب قياسه، بحيث يطلب من أفراد عينة البحث أن يدلوا بإجاباتهم ، وتتدرج الموافقة على العبارات بين موافقون بشدة أو موافقون أو غير متأكدين أو يعارضون أو يعارضون بشدة، والفرد يشارك في هذا المقياس يحصل على درجات موزعة كما يلي:

موافق بشدة	موافق	غير متأكد	معارض	معارض بشدة
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

(135 :114)

2- مقاييس الاتجاهات والميول نحو العمل:

استخدمت عدة مقاييس واختبارات لقياس واتجاهات وميول العاملين في المؤسسات المختلفة لمعرفة آرائهم واتجاهاتهم نحو أعمالهم ودوافعهم والرضا الوظيفي وغير ذلك من جوانب العمل الأخرى، ومن أشهر هذه المقاييس، الدليل الوصفي للعمل والذي يعتبر من أشهر مقاييس الرضا الوظيفي الخاص.

أ- فهرس وصف العمل:

يعرف هذا المقياس بـ (KDI)، وقد صممه بات سميث وآخرون Pat Smith et al (1969) وهذا المقياس طبق على العاملين لمعرفة آرائهم واتجاهاتهم نحو أعمالهم ورضائهم الوظيفي عن خمسة جوانب في العمل هي : (ظروف العمل، الراتب، الترقيات، الإشراف، زملاء العمل).

فالموظف يضع كلمة (نعم ، لا ، ؟) وميزة هذا المقياس أنه يستطيع أن يحدد بدقة درجات الرضا أو عدم الرضا الوظيفي في أي جزء من أجزاء العمل، وهذا بدوره يساعد الإدارة على اتخاذ القرارات المناسبة حيال هذه الاتجاهات وتعديل ما تراه مناسباً. (165: 243)

ب- مقياس مينسوتا للرضا الوظيفي:

ويعرف هذا المقياس بـ M.S.O وقد صممه كل من ويز وداوس وإنجلاند ولوفجويست Weiss, Dawis, England and Lofguist (1967) ويستهدف قياس اتجاهات العاملين وميولهم نحو الرضا الوظيفي، ويشتمل المقياس على خمس استجابات متدرجة من راضي جداً إلى غير راضي إطلاقاً واستجابات المقياس كما يلي:

راضي جداً	راضي	غير متأكد	غير راضي	غير راضي إطلاقاً
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

وقد قام العديلي (1995) بإعداد صورته العربية، كما قام بتقنيته وتطبيقه على عينة سعودية وتشتمل أسئلة المقياس على مختلف مكونات العمل الوظيفي مثل : الراتب ، الإشراف ، ظروف العمل، العمل نفسه، الإنجازات. (138 :114)

ج- مقياس بورتير ولولير Porter and Lowler:

قام كل من بورتير ولولير Porter and Lowler (1968) بإعداد استبيان لقياس الرضا الوظيفي واتجاهات العاملين وأدائهم الوظيفي. وقد قام العديلي بترجمته إلى اللغة العربية.

ويشتمل المقياس على مدرج استجابات خماسي ، يتدرج من أوافق بشدة إلى غير موافق إطلاقاً، ويتضمن ثلاثة محاور رئيسية هي:

الزيادة في المرتب يعني أنني متقدم في وظيفتي، الزيادة التي تسلمتها كانت بمثابة مكافآت عن أدائي الجيد، الراتب في عملي هو شكل من أشكال الاعتراف بأداء الوظيفة على خير ما يرام وكانت استجابات المقياس على النحو التالي:

أوافق بشدة	أوافق	غير مقرر	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

(106 :148)

3- مقياس هاكمان واولدهام للرضا الوظيفي العام:

Huckman & Oldham Job Diagnostic Survey

قام بإعداده هاكمان، واولدهام Hackman and Oldam (1975) بهدف قياس مدى رضا العاملين عن الأعمال التي يقومون بها، ويشتمل هذا المقياس على خمس عبارات، ثلاثة منها إيجابية ، واثنان سلبية ، ويتضمن المقياس مدرج استجابات سباعي يتراوح بين الموافقة الشديدة وبين عدم الموافقة الشديدة ، توزع درجاته من 7 إلى 1 على الترتيب وتعكس هذه الدرجات في العبارات السلبية ، وقد تراوح معدل الارتباط بين هذا المقياس وكل من أبعاد المحك من 0.42 إلى 0.69 بينما بلغ الاتساق الداخلي للمقياس 0.77 ومعامل الثبات 0.76 (136:159)

4- مقياس وور، وكوك ، وول للرضا الوظيفي العام Warr, Cook and Woll

قام وور وكوك وول (1979) بإعداد مقياس الرضا الوظيفي العام لقياس الرضا الوظيفي العام لدى العاملين في المؤسسات والشركات من حملة المؤهلات المتوسطة (أصحاب الياقات الزرقاء) بالمملكة المتحدة. وقد اشتمل المقياس على خمسة عشر عبارة تتدرج تحت مدرج استجابات سباعي يبدأ من راضي للغاية وينتهي بغير راضي على الإطلاق وتوزيع الدرجات من 7 درجات إلى درجة واحدة على الترتيب وتعكس هذه الدرجات السلبية، وللمقياس درجة كلية الحد الأقصى لها 1.5 درجة والحد الأدنى 15 درجة فقط. (129:169)

5- مقياس الرضا الوظيفي الخاص Facet – Specific job satisfaction

قام كل من كينين وستانيز Quninn and Stanies (1977) بتصميم هذا المقياس للتوصل إلى مدى رضا العاملين عن ستة جوانب رئيسية للعمل هي:

(الراحة Comfor 7 عبارات، تحدي العمل لقدرات الفرد الذاتية Challenge 6 عبارات، العوائد المادية Finacial Rewards 3 عبارات، العلاقات مع الزملاء Relation with co workers 3- عبارات، مصادر الكفاءة Resource Adquace 11 عبارة، فرص الترقى Promotions 3 عبارات، وقد تم التوصل إلى هذه التوزيعات المختلفة باستخدام التحليل العاملي، ويقوم الفرد بالاستجابات على كل عبارة من خلال مدرج استجابات رباعي يتراوح بين حقيقي جداً وبين ليس حقيقياً بالمرة وتتدرج الدرجة المعطاة من 4 درجات إلى درجة واحدة على الترتيب . (23:161)

مما سبق عرضه يستخلص الباحث أن المعلم يعتبر من أهم أركان العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فهو يسهم بدور فعال حين يقوم بوظيفته التعليمية والتربوية، خاصة فيما يتعلق

بتحقيق تكامل شخصية التلميذ بأبعادها: الجسمية والعقلية والاجتماعية، والانفعالية. كما أن المعلم له حاجاته، واتجاهاته، وميوله، وقدراته، وآماله، وطموحاته، وله حياته بشقيها الشخصي والاجتماعي وهو ليس تابعاً بصورة مثالية غيبية مجردة من الزمان والمكان، ولكنه محصلة لعوامل كثيرة تتمثل في سيكولوجية عضو هيئة التدريس، وإمكاناته الذاتية والبشرية المحيطة به، والعلاقات التي يخضع لها، والتنظيمات التي يعمل فيها، ويكاد يكون هناك شبه إجماع من علماء النفس والتربية على أن المعلم الجيد المتوافق نفسياً واجتماعياً ومهنياً، يكون أكثر عطاءً، ويمكن أن يحدث أثراً طيباً في سلوك تلاميذه. ومهما حدث من تقدم علمي فلا يمكن الاستغناء عن المعلم الكفاء. ولذلك لا بد من الاهتمام بدراسة مشكلاته واتجاهاته وميوله ومدى توافقه الشخصي والاجتماعي والمهني. حيث يعتبر المعلمون شريحة مهمة للغاية من شرائح المجتمع انطلاقاً من الأدوار المميزة التي يقومون بها، فهم يشكلون حجر الزاوية في المؤسسات التعليمية التي يعملون بها.

من هنا فالمعلم هو العماد الرئيسي في تحقيق الأهداف الأخلاقية والاجتماعية، والمعلم يكتسب مكانته باعتباره قائد في الموقف التعليمي، فهو الذي يهيئ الظروف اللازمة، حيث تقع عليه مسؤولية تعليم وتدريب التلاميذ على السلوك الاجتماعي المتوافق مثل التعاون والاحترام والمشاركة من خلال العملية التعليمية. كما يوجه ويساعد المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها، ويعتبر بذلك قدوة صالحة لهم، يساعد في عملية التوجيه العام والإصلاح الاجتماعي ومحاربة مظاهر الانحراف المختلفة، كما أنه يشارك في النهضة الثقافية لمجتمعه.

والمعلم الناجح الكفاء يتصف بصفات أهمها الرضا عن العمل، والقدرة على القيام برسائلته التي تأتي بعد رسالة الأنبياء والمرسلين.

وإذا أردنا لمخرجات التعليم أن تكون جيدة وأن تكون العملية التعليمية مستمرة العطاء، فإن الواجب يحتم استمرارية الاعتناء بالمعلم، فالاستقرار المادي والاجتماعي والنفسي والتأهيل التربوي والتنمية المهنية للمعلم والتنظيم الإداري مهم جداً.

سيعرض الباحث عدد من الدراسات السابقة وتنقسم الى دراسات وأبحاث تتعلق بالتدريس (الأداء التدريسي) ، ودراسات وبحوث تتعلق بالرضا الوظيفي وهي باللغة العربية واللغة الانجليزية ، كما تناول البحث التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية . وقد تم ترتيب الدراسات والأبحاث السابقة وفق الترتيب الأبجدي والتي صنفها الى صنفين هما :

- 1 - الدراسات التي تناولت الأداء التدريسي
- 2 - الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي
- 3 - التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية

ثالثاً- الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تناولت الاداء التدريسي

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

2- الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

3- التعليق على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها

ثالثاً - الدراسات السابقة

1 - الدراسات التي تناولت الاداء التدريسي

أ - الدراسات العربية :-

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الاهداف	العينة	النتائج
1	إحسان خليل الأغا وماجد حمد الديب (7)	دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم	2002	الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس	هدفت الدراسة الى تحديد المهام التي تتمثل في دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم ، وتقويم مدى ممارسة المشرف لمهام الاشراف التربوي	45 مشرفاً 50 مديراً 98 معلماً	أبرزت الدراسة أهمية دور المشرف التربوي في النهوض بالعملية التعليمية بجميع عناصرها .
2	عبدالحليم الزعبي (66)	الصعوبات المهنية التي يواجهها معلمو ومعلمات التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن	1992	جامعة الأردنية عمان - الأردن	هدفت الدراسة الى التعرف على الصعوبات وتحديد ما من قبل المعلمين والمعلمات والتعرف على الفروق في درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات تبعاً لبعض المتغيرات مثل الجنس والمؤهل ونوع المدرسة وسنوات الخبرة	478 معلماً ومعلمه للتربية الرياضية	أظهرت النتائج أن هناك عدة صعوبات تواجه المعلم كما توجد فروق معنوية في بعض المتغيرات نسبة الى تلك الصعوبات مثل المؤهل ونوع المدرسة بينما لم تظهر فروق إحصائية دالة تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة
3	محمد عبدالروءف خميس (105)	أثر تصميم طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص (فلسفة وأجتماع) للتعليم من منظور الاعتمادية في تنمية الأداء التدريسي لديهم	2002	الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس	هدفت الدراسة الى معرفة أثر تصميم طلاب الدبلوم العام في التربية نظام السنة الواحدة تخصص فلسفة وأجتماع لتعليم الدراسات الاجتماعية من منظور الاعتمادية على تنمية الأداء التدريسي لديهم	50 طالباً	توجد فروق إحصائية بين نتائج القياسات القبليّة والبعديّة لعينة البحث في اختبار التدريس وبطاقة ملاحظة تنفيذ التدريس لصالح القياسات البعديّة

ب - الدراسات الأجنبية:-

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الاهداف	العينة	النتائج
4	برالدي ، أمى Brualdi , Amy (128)	(تنفيذ تقييم الأداء التدريسي في الفصل الدراسي)	1998	الولايات المتحدة الأمريكية	تهدف الدراسة الى بيان أثر التقييم القائم على الأداء في تحسين أداء كل من المعلم والتلاميذ		صمم الباحث معيار لمساعدة المعلم في تقييم أدائه التدريسي ، وفي تقييم أداء التلاميذ يشمل المعيار الاتي : 1. تخطيط واعداد 2. المادة العلمية 3. تقديم الدرس وأساليب 4. مهارات الاتصال والدافعية 5. ضبط الفصل 6. الواجبات المنزلية 7. تنظيم الفصل 8. مدى تحقق أهداف التدريس تعليم التلاميذ وأشارت نتائج الدراسة الى أن أداء المعلم لأدائه التدريسي أدى الى تحسن هذا الأداء مما انعكس ذلك على أداء التلاميذ بصورة ايجابية وأوصت الدراسة بضرورة تحديد الهدف من التقييم ، واختيار الأنشطة المساعدة لاجراء هذا التقييم بصورة موضوعية
5	هارمان وآنى Harman and Anne (137)	تقويم الأداء التدريسي بغرض الإصلاح في النظام التربوي	2001	الولايات المتحدة الأمريكية	هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي للمدرسين بغرض الإصلاح فى النظام التربوى	1600 مدرس	أظهرت الدراسة بأنه يجب تطوير الأداء التدريسي كل فترة والذي يعد فرصة لتطوير أداء المدرسين

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الاهداف	العينة	النتائج
6	يوست وأخرون Yost & Others (171)	العلاقة بين الأداء التدريسي وتحصيل الطلبة	2009		هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأداء التدريسي وتحصيل الطلبة، قام الباحثون بتطبيق نموذج تدريب المعلم والذي يركز على تحسين الأداء التدريسي، على عينة من المعلمين والطلبة بإحدى المدارس المتوسطة	المعلمين والطلبة بإحدى المدارس المتوسطة	وأظهرت الدراسة أنه كلما خصصنا وقتاً أكبر لتنمية الصفات المهنية للمعلم كلما كان التدريس أكثر فعالية، وتحصيل الطلبة أفضل.

2 - الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي

أ - الدراسات العربية :-

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الاهداف	العينة	النتائج
1	هانم حامد (119)	"مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية".	1993	مصر	هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية في مجتمع مكة المكرمة وهي: المرحلة التعليمية، والحالة الاجتماعية، والخبرة بالتدريس، والتخصص الدراسي، والمؤهل التربوي.	(160) معلمة من المراحل التعليمية الثلاث	أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين درجة ضغط المعلم والإحساس بالطمأنينة، فكلما زاد ضغط المعلم كلما قل الإحساس بالطمأنينة لديه. كما أن مستوى ضغط المعلم لا يختلف باختلاف الخبرة بالتدريس والتخصص ، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط يرجع إلى المرحلة الابتدائية أعلى من المرحلتين الأخريين، والمتزوجات كن أكثر إدراكاً للضغوط وأكثر تعرضاً لها مقارنة بغير المتزوجات، كما أن مستوى الضغط

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الاهداف	العينة	النتائج
							ينخفض عند ذوات المؤهل التربوي مقارنةً بذوات المؤهل غير التربوي
2	عبد الحميد عبد القادر الدسوقي (65)	تأثير المناخ النفسي الإجتماعي كما يدركه المعلمون على رضاهم عن عملهم واتجاهاتهم نحو الابتكار في المرحلة الثانوية	2001	جامعة المنصورة	هدفت إلى تحديد الفروق بين المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية ذوى التخصصات الأكاديمية المختلفة (فنى نظرى - فنى عملى - ثقافى)، والمعلمين العاملين فى المدارس الثانوية العامة فى أبعاد المناخ النفسى الاجتماعى السائد بمدارسهم كما يدركونها، وفى أبعاد رضاهم عن عملهم واتجاهاتهم نحو ابتكارية طلابهم	1901 معلماً ومعلمة	وجود علاقة سلبية بين أبعاد المناخ النفسى الاجتماعى وأبعاد رضا المعلمين عن عملهم

ب - الدراسات الأجنبية:-

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الأهداف	العينة	النتائج
3	نيمان Neuman (157)	الرضا الوظيفي والتوافق في العمل	1997	مقاطعة سبريان	هدفت الدراسة الى بحث العلاقة بين التوافق في العمل والرضا الوظيفي وكذلك الرضا عن مهنة التدريس ومدى التوافق في	333 معلم من 4 مدارس	توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: - أن مستوى الرضا عامة بين المعلمين كان منخفض - أن الرضا الوظيفي ينشط إيجابياً بالدافعية للعمل وأيضاً بالتوافق في العمل - توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الأهداف	العينة	النتائج
					المهنة		والتوافق النفسي
4	كيرتس وآخرون Curtis et al (131)	الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية	1999		التعرف على الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين في ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية	125 مرشداً	1- وجود رضا وظيفي عام لدى أفراد العينة بالنسبة لطبيعة العمل والعلاقة مع الإشراف 2- وجود رضا وظيفي منخفض لدى أفراد العينة بالنسبة الي (الراتب ، فرص الترقية) 3- أن المرشدين الذين يتقاضون راتباً أعلى لديهم رضا وظيفي أكثر من المرشدين الذين يتقاضون راتباً أقل .
5	راثمان Rathmann (162)	العوامل المتصلة بالرضا الوظيفي بين المعلمين في مدارس ليسيران	1999	مقاطعة ليسيران	هدفت الدراسة الى تحديد مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ليسيرون وتأثير المتغيرات الديموجرافية والعوامل الأخرى المتصلة برضا المعلم	350 معلماً	وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : - أشارت النتائج لمستوى عالي من الرضا الوظيفي لدى عينة البحث مع دورهم المهني - أن الأشراف - علاقات العمل - المشاركة - الدعم الإداري كلها ذات دلالة إحصائية ومتصلة بالرضا الوظيفي
6	بروان Brown (127)	العلاقة بين مناخ المدرسة والرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الإعدادية الحضريين في مدارس	2001	مقاطعة نيفادا الأمريكية	هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين مناخ المدرسة والرضا الوظيفي في مدارس كلارك بمقاطعة نيفادا	285 معلماً من 19 مدرسة	وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : - توجد علاقة دالة إحصائياً بين المناخ المدرسي والرضا الوظيفي - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجنس وسنوات الخبرة و مستوى التعليم والرضا الوظيفي

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الأهداف	العينة	النتائج
		كلارك بمقاطعة نيفادا					
7	زهانج Zhang.et al (172)	العلاقة بين القيادة والرضا الوظيفي للمعلمين	2001	شانج الصين	هدفت الدراسة الى دراسة العلاقة بين القيادة والرضا الوظيفي للمعلم كما توضح مدى تقدم المعلم في الفصل	461 معلماً	وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : - وجود علاقة دالة إحصائية بين القيادة والرضا الوظيفي . - أن الرضا الوظيفي يؤثر تأثيراً قوياً على مهنة التدريس والعلاقة مع الزملاء .
8	ويثيريل Wetherill (170)	نمط القيادة الرئيسي والرضا الوظيفي	2002	ولاية نيوجرسي الأمريكية	هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية بولاية نيوجرسي الأمريكية وكذلك مدى تأثير الرضا الوظيفي ببعض المتغيرات الديموغرافية	396 معلماً من معلمي المدارس الابتدائية	وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : - وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ونمط القيادة . - وجود علاقة دالة إحصائية إيجابية بين الرضا وسنوات الخبرة . - لا توجد علاقة دالة إحصائية بالنسبة لأختلاف السن والجنس . - أن من أهم عوامل الرضا الوظيفي لدى المعلم هو الراتب
9	جوزيف Joseph (144)	الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الإعدادية	2003	ثلاثة مقاطعات أمريكية	هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي ومستوى التأهيل العلمي وسنوات الخبرة وكان الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي في المدارس	3 معلمي مدارس من ثلاثة مقاطعات وكان قوام العينة 112 معلم	وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : - توجد علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي وسنوات الخبرة ومستوى التأهيل العلمي . - توجد علاقة دالة إيجابية بين الرضا الوظيفي ونظام العمل - العلاقات بالعمل والعلاقة مع التلاميذ

رقم	الاسم	العنوان	السنة	مكان النشر	الأهداف	العينة	النتائج
					الإعدادية		
10	جيبسون وفورست Jepson and forrest (143)	العوامل المساهمة في إجهاد المعلم وعلاقتها بالإنجاز والالتزام المهني	2006	المجلة البريطانية لعلم النفس التربوي	هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المساهمة في إجهاد المعلم وعلاقتها بالإنجاز والالتزام المهني	95 معلماً	وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يتعرضون لضغوط العمل يعانون من الإجهاد المحسوس بدرجة واضحة , كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين الإجهاد المحسوس والالتزام المهني كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك النوعي , والإنجاز الشخصي , والإجهاد المحسوس

3- التعليق على الدراسات السابقة :

سوف يقوم الباحث بمناقشة الدراسات السابقة من حيث الأهداف ، والمنهج المستخدم ، والعينة ، والقياسات المستخدمة ، وأهم النتائج المستخلصة من الدراسات السابقة بهدف عرض أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي وكذلك لتحديد مدى الاستفادة من هذه الدراسات لتحقيق أهداف البحث الحالي .

من حيث الموضوع:

- هناك دراسات تناولت الأداء التدريسي كدراسة أحسان الأغا ، ماجد الديب (2002) (7) ، ودراسة محمد خميس (2002) (105) ودراسة عبدالحليم الزعبي (1992) (66) ودراسة برالدي Brualdi (1998) (128) ، ودراسة هارمان وأني (2001) (137) ، ودراسة Yost & Others (2009) (171).
- هناك دراسات تناولت الرضا الوظيفي كدراسة عبدالحميد الدسوقي (2001) (65) ، ودراسة نيومان Neuman (1997) (157) ، ودراسة كيرتس وآخرون (1999) (131) ، ودراسة راثمان (1999) (162) ، ودراسة برون (2001) (127) ، ودراسة زهانج وآخرون (2001) (172) ، ودراسة ويثريل (2002) (170) ، ودراسة جوزيف (2003) (144) ، ودراسة جيبسون وفورست (2006) (143) .
- هناك دراسات تناولت الضغط للدلالة على عدم الرضا كدراسة هانم حامد (1993) (119)

من حيث الأهداف :

- هناك دراسات هدفت الى تقويم الأداء التدريسي كدراسة هارمان وأني (2001) (137) .
- ودراسات هدفت الى معرفة العلاقة بين الأداء التدريسي وتحصيل الطلبة كدراسة Yost & Others (2009) (171) .
- كما أن هناك دراسات قامت بدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي ومتغيرات أخرى كدراسة نيومان (1996) (157) ، ودراسة راثمان (1999) (162) ، ودراسة برون (2001) (127) ، ودراسة زهانج وآخرون (2001) (172) ، ودراسة ويثريل (2002) (170) ، ودراسة جوزيف (2003) (144) ، ودراسة جيبسون وفورست (2006) (143) .

من حيث المنهج المستخدم :

- اتفقت جميع الدراسات على استخدام المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة كل دراسة .

من حيث العينة :

- طبقت الدراسات على عينات متفاوتة العدد ، كان أقلها عدداً دراسة محمد خميس (2002) (105) حيث بلغ حجم العينة (50) وكان أكثرها عدداً هي دراسة عبدالحميد الدسوقي (2001) (65) حيث بلغ حجم العينة (1901) وذلك في البيئة العربية ، أما في البيئة الأجنبية فكانت أقلها عدداً هي دراسة جيبسون وفورست (2006) (143) حيث بلغ حجم العينة (95) ، وكان أكثرها عدداً هي دراسة هارمان وأني (2001) (137) حيث بلغ حجم العينة (1600) .
- معظم الدراسات طبقت على عينة من المعلمين كدراسة هانم حامد (1993) (119) ، ودراسة نيومان (1996) (157) ، ودراسة برالدي (1998) (128) ، ودراسة راثمان (1999) (162) ، ودراسة هارمان وأني (2001) (137) ، ودراسة عبدالحميد الدسوقي (2001) (65) ، ودراسة عبدالحليم الزعبي (1992) (66) ، ودراسة برون (2001) (127) ، ودراسة زهانج وآخرون (2001) (172) ، ودراسة ويثريل (2002) (170) ، ودراسة جوزيف (2003) (144) ، ودراسة جيبسون وفورست (2006) (143) ، ودراسة Yost & Others (2009) (171) .
- كما أن هناك دراسات طبقت على عينة من المرشدين النفسيين كدراسة كيرتس وآخرون (1999) (131) .

من حيث أدوات جمع البيانات :

- استخدمت جميع الدراسات السابقة الاستبيانات كاداه أساسيه فى جمع البيانات .

من حيث النتائج :

- اختلفت النتائج التى توصلت اليها الدراسات السابقة وفقاً للهدف من كل دراسة .

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

1. التعرف على أنواع الوسائل المستخدمة في عملية تقويم أداء المعلم .
2. تم تحديد الأهداف الرئيسية للبحث .
3. تم تحديد المنهج المستخدم فى البحث وهو المنهج الوصفي بالطريقة المسحية حيث أن البحث الحالي يبعى للتعرف على العلاقة بين الأداء التدريسي والرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في مدارس مدينة طرابلس - ليبيا . فالمنهج الوصفي بالطريقة المسحية أكثر مناسبة لطبيعة البحث الحالي .
4. تم تحديد واختيار عينة البحث من بين معلمي ومعلمات التربية البدنية في مدارس مدينة طرابلس - ليبيا على أن يراعى كبر حجم عينة البحث .
5. تم تحديد أدوات جمع البيانات فعلى الرغم من تنوع الدراسات والأبحاث التى تناولت موضوعات الأداء التدريسي والرضا الوظيفي فلم يتوصل الباحث الى دراسة واحدة قامت ببناء مقياس للأداء التدريسي والرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في مدارس مدينة طرابلس - ليبيا بهدف تحديد وقياس العلاقة بين الأداء التدريسي والرضا الوظيفي لديهم مما دفع الباحث فى البحث الحالي الى بناء مقياسين للأداء التدريسي والرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في مدارس مدينة طرابلس - ليبيا .