عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

"درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل"

عزام إسماعيل مرشد أبو رجب

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

١٤٣٣هـ / 2012م

"درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل"

عزام إسماعيل مرشد أبو رجب

بكالوريوس أحياء، جامعة ناصر – ليبيا

إشراف: د. محمد عبد القادر عابدين

قدم هذا المشروع استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية – جامعة القدس/ أبو ديس

١٤٣٣هـ / 2012م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية– الإدارة التربوية

إجازة رسالة

"درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل"

إعداد: عزام إسماعيل مرشد أبو رجب

الرقم الجامعي: ٢٠٩١٣٣٤٤

المشرف: د. محمد عبد القادر عابدين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ٣/١٨ /٢٠١٢ من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

١- رئيس لجنة المناقشة: د. محمد عبد القادر عابدين التوقيع:.....

٢- ممتحناً داخلياً: د. محمد عوض شعيبات التوقيع:.....

٣- ممتحناً خارجياً: د. ميسون جلال التميمي التوقيع:.....

القدس – فلسطين

١٤٣٣هـ / 2012م

الإهداء:

هـــذه الرســـالةُ بـــالأنوارِ أهـــديها ... خيـــرَ البريّـــةِ مُحييهـــا وهاديهـــا

بِهديـــهِ أشـــرقت شـــمس الهـــدى خلُقـــاً ... لـــولاه لـــم تُخلـــقِ الـــدنيا ومـــا فيهـــا

بـــالود والحـــب أُهـــديها إلـــى أمـــي ... علّـــي بـــبعض أياديهـــا أُجازيهـــا

فَتَحْـــتَ أقـــدامها بـــالبر جنـــات ... بالشـــهد أَنهارهـــا تجـــري بأيـــديها

تخشـــى علـــيّ وترعـــاني بـــلا كلـــلٍ ... نامـــت عيـــون ومـــا نامـــت مآقيهـــا

إليـــك يـــا والـــدي بـــالورد أُرســـلها ... إنَّ الأمـــاني بكـــدِّ الجهـــد تبنيهـــا

شَقَقْت دربـــي بنـــور العلـــم فـــي ثِقـــةٍ ... إلـــى المعـــالي لتحييهـــا وتُعليهـــا

من بعد أُهـــديها إلـــى زوجـــي وأهليهـــا ... ورداً يفـــوح عبيـــراً فـــي مغانيهـــا

ترعى شـــؤوني وقـــد ظلـــت تشـــجعني ... بَـــدْرٌ يســـامر أيـــامي لياليهـــا

فأمّهـــا قـــد غـــدت أمـــي، ووالـــدها ... لروحـــه فـــي جنـــان الخلـــد أهـــديها

بالود والعطف قد أضـــحت لنـــا ســـكناً ... تحنـــو وتحضـــن أزهـــاراً تُربيهـــا

هم بســـمة العمـــر فـــي الـــدنيا وأمنيـــةٌ ... أوتـــار قلبـــي بـــدقاتٍ تُغنيهـــا

لهم فؤادي ومـــا ملكـــت يـــدي وغـــدي ... فهـــم حيـــاتي وهـــم أقصـــى أمانيهـــا

من بَعدُ أهدي إلـــى الـــدكتور (عابـــدين) ... مـــا كـــلَ أو مـــلَ تـــذكيراً وتَنبيهـــا

هذي الرســـالة مـــن بصـــماته خرجـــت ... مثـــل القصـــيدة تزهـــو فـــي معانيهـــا

وفي الختام إلـــى مـــن شـــق فـــي ثقـــةٍ ... درب العلـــوم ليعليهـــا ســـأُهديها

الشاعر: شفيق صبري الرجبي

الباحث: عزام إسماعيل أبو رجب

إقـــــرار

أُقر أنا مقدم هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الرسالة، أو أي جزء منها لم يقــدم لنيل درجة لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

عزام إسماعيل مرشد أبو رجب

التاريخ: ١٨ / ٣ / ٢٠١٢م

شكر وتقدير

ولو كـــان يســـتغني عـــن الشـــكر ســـيّد لرفعـــــةِ مُلـــــكٍ أو علـــــوٍّ مكـــــان
لمـــــا أمـــــر الله العبـــــاد بِشـــــكره فقـــــال اشـــــكروني أيهـــــا الـــــثقلان

ولا يسعني في هذه الرسالة إلى أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل لكل من مدّ لي يد العون والمساعدة ولكل من ساهم في إخراجها سواء أكان بالإشراف عليها أم بتقديم النصح والمشورة أم بمناقشة الرسالة حتى خرجت على هيئتها النهائية.

وأخص بالذكر:

- الدكتور محمد عبد القادر عابدين الذي تفضل مشكوراً بالإشراف عليها.
- عضوي لجنة المناقشة.
- أعضاء لجنة التدريس في جامعة القدس – أبو ديس.
- كل من حكّم أداة الدراسة.
- الأستاذ شفيق الرجبي.
- الدكتور محمد شاهين.
- الدكتور شاكر الشلالفة.
- الأستاذ حمزة السيوري.
- الأستاذ حسن كرابلية
- مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

وإلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل

أقدم كل الشكر والاحترام والتقدير

التعريفات الإجرائية

تقييم: المتوسط الحسابي لاستجابة كلٍ من المشرف التربوي وطلبة الصف الثاني عشر على أداة الدراسة المتعلقة بالحكم على أداء المعلم في الغرفة الصفية، وفقاً لمعايير محددة سلفاً تشمل الجوانب المتعلقة بـ (التخطيط، تنفيذ التدريس، إدارة وتنظيم البيئة الصفية، التقييم).

المشرف التربوي: هو الشخص المتخصص في إحدى المواد الدراسية والمُؤهل للإشراف على معلمي تلك المادة الدراسية، ويعمل على تقييم أداء المعلم، ومساعدته في تحسين مهاراته التدريسية والعلمية التربوية في المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

المدارس الحكومية: هي مؤسسات تعليمية حكومية تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي ويتلقى فيها الطلبة العلوم في مختلف المباحث.

محافظة الخليل: إحدى المحافظات الفلسطينية، تقع في جنوب **الضفة الغربية** إلى الجنوب من مدينة **القدس** وتبعد عنها حوالي ٣٥ كم، وتعتبر أكبر المحافظات الفلسطينية من حيث عدد السكان والمساحة في الضفة الغربية، وتشمل ثلاث مديريات للتربية والتعليم هي شمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل http://www.ar.wikipedia.org/wiki (22/12/2011).

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للتربية والتعليم في محافظة الخليل، كما هدفت إلى تحديد اختلاف استجابات المشرفين التربويين حسب متغيرات الجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص وتحديد اختلاف استجابات الطلبة حسب متغيرات الجنس، والمديرية، وفرع دراسة الطالب. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثاني عشر في الفرعين العلمي والعلوم الإنسانية بمحافظة الخليل للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ والبالغ عددهم (٩٣٠١) طالباً وطالبة، وجميع مشرفي المحافظة والبالغ عددهم (٦٦) مشرفاً ومشرفة. أما عينة الدراسة فقد بلغت (٤٧٨) طالباً وطالبةً. واتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانتين بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت استبانة المشرفين من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، إدارة البيئة الصفية وتنظيمها، التقييم، أما استبانة الطلاب فقد تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: تنفيذ التدريس، إدارة البيئة الصفية وتنظيمها، التقييم، وتم التحقق من صدق الاستبانتين بعرضهما على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، كما تم التأكد من ثباتهما بوساطة استخدام معامل الثبات كرونباخ-ألفا، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٦)، كما وحللت بيانات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

كانت درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر للمعلمين متوسطة على الدرجة الكلية وجميع محاور الدراسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمديرية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات تربية محافظة الخليل، تعزى لمتغير الجنس، في مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية ومجال التقييم والدرجة الكلية، لصالح الإناث، ولمتغير المديريات في مجال التقييم، ولصالح مديرية جنوب الخليل، ولمتغير التخصص في مجال تنفيذ التدريس ولصالح معلمي العلوم الإنسانية.

أوصت الدراسة بعمل برامج تدريبية للمعلمين مركزة على عملية تنفيذ التدريس وأساليبه، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، ومهارات الاتصال والتواصل، والتقييم.

"The Degree of Supervisors' and 12th grads students' evaluation of teachers in the government schools in Hebron Governorate"

Prepared by: Azzam Ismael Aburajab
Supervisor: Dr. Mohammed Abdul Qader Abdeen

Abstract:

This study aimed at measuring the degree of supervisors' and the 12th grade students' evaluation of government secondary school teachers in the directorates of education in Hebron Governorate. It also aimed at identifying the differences in supervisors' responses according to gender, directorate of education, academic qualification, years of experience, and major specialization, and identifying the differences in students' responses according to gender, directorate of education and academic stream.

The population of the study consisted of all 12th grade students (humanities and scientific streams) in Hebron Governorate in the academic year 2011\2012 (9301 students). It also consisted of all supervisors (66 supervisors).
The sample of the study was 478 students chosen randomly from the population of the study.

The researcher used the descriptive methodology in this study. He constructed two questionnaires based on the educational literature and the previous studies. The supervisors' questionnaire consists of 44 items distributed on 4 fields: teaching planning, teachers' performance, classroom management and evaluation. The students' questionnaire consists of 36 items distributed on 3 fields: teachers performance, classroom management and evaluation. The validity of the two questionnaires was verified through judging them by a group of specialized referees. Their reliability was assured through Cronbach Alpha coefficient, which was (0.96). Means, standard deviations, t-test, one-way ANOVA and Scheffe test for the post comparisons were calculated.

The results of the study were:
The degree of the supervisors' and the 12th grade students' evaluation of teachers was medium on the whole degree and in all the fields. And there were significant differences between the means of the supervisors' evaluation of teachers referring to gender, academic qualification, major specialization, years of experience and directorate of education, and there

were significant differences in the students' evaluation of the teachers refer to gender in the field of classroom management and evaluation for the benefits of female students and refer to directorate of education in the field of evaluation for the benefit of directorate of education\South Hebron and refer to major specialization for the benefits of humanitarian stream teachers.

In the light of these results, the study recommends performing training courses for teachers focusing on teaching methodology, classroom management, communications skills and methods of evaluation.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

١.١ مقدمة الدراسة

٢.١ مشكلة الدراسة

٣.١ أسئلة الدراسة

٤.١ فرضيات الدراسة

٥.١ أهداف الدراسة

٦.١ أهمية الدراسة

٧.١ حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

١.١ مقدمة

تُعدُّ المدرسة من أهم المؤسسات في المجتمع، إذ تحتل مرتبة مرموقة في معظم المجتمعات. وتحرص الدول على نشر التعليم وتعميمه، وتوجيه سلوكيات الأفراد، وبناء منظومة القيم لديهم من خلال السياسات التعليمية المتبعة فيها. ولأهمية العملية في حياة الأمم لا بدَّ أن يكون الاهتمام بتقييم أداء العاملين فيها، لمعرفة مدى تحقيق أهدافها.

وقد أكدت فرحات (١٩٩٤) ضرورة إجراء عملية التقييم في المؤسسات التربوية وبينت أنَّ له وظيفة أساسية، فبدونه قد تعجز هذه المؤسسات عن تحقيق أهدافها. كما قد يتعذر إحداث تطوير في أيّ جانب من جوانب العملية أو أحد متغيراتها بمعزل عن التقييم، لا بل التقييم المستمر.

إنَّ تقييم العملية التعليمية لا يقتصر على تقييم تحصيل الطلبة فحسب، بل هناك جوانب ومتغيرات كثيرة ينبغي تقييمها، كتقييم أداء المعلمين في المدارس، بمعنى أن التقييم ليس مقتصراً على الطلبة فحسب، بل أصبح التقييم شمولياً في منهجيته بحيث يتناول العملية التربوية بجميع جوانبها ومتغيراتها من طلبة، ومعلمين، وغيرهم.

وتشكل عملية التقييم في أي نظام بعداً رئيساً فيه. وتستخدم عملية التقييم للوصول إلى أفضل القرارات المتعلقة بإدارة العاملين لترقيتهم أو نقلهم أو فصلهم من الخدمة، كما ويستخدم التقييم لمعرفة حاجات النظام الخاصة بالتدريب والتطوير (طوقان، ٢٠٠٢).

فالتقييم في حد ذاته يعتبر عملية مخطط لها لجمع معلومات كمية ووصفيّة باستخدام أدوات ومعايير محددة وعلمية بهدف إصدار حكم على قيمة الممارسات، والأمور الأخرى مثل البرامج، والأجهزة، وفاعلية المؤسسات، حيث يساعدنا هذا الحكم على إصدار القرار المناسب معتمدين على أسس وقواعد موضوعية (قاضي، ١٩٩٢).

ويؤكد الباحث على أن تقييم الأداء يهدف إلى تحقيق الآتي:

١ – دعم القرارات الإدارية (ترقية، نقل، فصل).
٢ – توفر مادة علمية موثقة عن تقييم الأداء.
٣ – تزويد العاملين بتغذية راجعة عن أدائهم.
٤ – الاهتمام بالعاملين وعدم إهمالهم.
٥ – استخدام القوى البشرية المناسبة وتطويرها مهنياً.

إن العملية التعليمية تضمّ عدة عناصر يؤثر كل منها بالآخر ويتأثر به، ونجاحها يعتمد على هذه العناصر مجتمعة، أي يتطلب عدداً من العمليات المتداخلة نتيجة تفاعل هذه العناصر مع بعضها البعض، فالطالب والمنهج والمعلم والمدير والعلاقات المتداخلة بين هذه العناصر لها دور مباشر على العملية التعليمية. ويعدُّ الصف الثاني عشر (التوجيهي) مرحلة مصيرية في حياة الطالب وعائلته، إذ أنَّ ما يحققه فيها من علامات يتوقف عليه مستقبله كاملاً (النجار، ٢٠٠١).

وحتى يتمكن المعلم من القيام بمهمة التدريس فلا بد أن يتم إعداده بطريقة جيدة، حتى يكون مُلماً بالمادة التي سيدرسها وأن يتم إعداده مهنياً في المواد التي لها علاقة بفن التدريس وأن يتدرب تدريباً فعلياً على التدريس قبل مزاولته (الشربيني، ١٩٨٩).

ويستحق إعداد المعلم وتدريبه كل رعاية واهتمام، فالمعلم الجيد يحقق الكثير من الأهداف المرغوبة، حتى لو كان المنهج الذي يدرسهُ متواضع الجودة، أمّا إذا لم نعطِ إعداد المعلم

وتدريبه الاهتمام الكافي فهذا يعني نتائج متواضعة، حتى لو كان المنهج الدراسي على مستوى علمي ممتاز (اللقاني، ١٩٩٥).

ومن هنا فلا بد أن نهتم بتطوير برامج تقييم أداء المعلم بشكل مستمر، وإلا فإن استخدامها سوف يكون غير مجدٍ لتقييم الأداء الحالي واقتراح سبل العلاج المناسبة لإحداث التطور المطلوب للأداء المستقبلي (Payne & Donnar, 1994).

ويرى حامد (٢٠٠٣) أنَّ المحور الرئيس للعملية التعليمية هو التفاعل المباشر بين المعلم وطلبته، وهذا العامل هو المؤثر الأكبر في الحصيلة النهائية التي تمثل مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى الطلبة.

وأوضح خضر (٢٠٠١) أن التقييم يلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية التعلمية، فهو يوفر المعلومات الأساسية اللازمة لاتخاذ القرارات التربوية، ووجد أن تقييم المعلم من خلال إدارة المدرسة لا يكفي للحكم على أدائه، وإنما يجب استخدام مصادر أخرى لتقييم المعلم وهي تقييمه من خلال وجهة نظر طلبته، والعمل على استخدام الطريقتين اي تقييم المدير والطالب معاً في نفس الوقت.

وأوضح نيفو (١٩٩٤) أنَّ الفائدة التي سيجنيها المعلمون من تقييمهم هي بعرض قدراتهم التعليمية وتطويرها، وفي تحسين أدائهم التعليمي، وفي الحصول على شهادة بقدراتهم ومهاراتهم، كما أنَّ عليهم إدراك أنهم سيحاسبون على ما يقدمونه من خدمات أمام المسؤولين، وأنَّ التقييم يجعل منهم مهنيين قادرين على تقديم الخدمات اللازمة لطلبتهم وتقييم خبراتهم بطريقة أفضل.

وقد أشار تقرير اليونسكو عام (١٩٧٩، ص ٢٠٦) إلى أنَّ المعلم هو أهم متغيرات العملية التربوية، حيث تضمن " أنَّ ما تتطلبه إستراتيجية تطوير التربية العربية من تحديث نواحي الكيف في التعليم، وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها، إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهامهم في هذا التطوير ومساهمتهم في تحقيقه".

ولا يمكن تحقيق هذه الكفايات إلا بعملية تقييم شاملة ومستمرة تكشف نقاط الضعف لعلاجها ونقاط القوة لتدعيمها. وأشار النشار (١٩٨٦) إلى أنَّ مشاركة الطلبة في تقييم معلميهم، مؤشر واضح لتطبيق مبدأ الديمقراطية في التعليم.

لكن بعض المعلمين يشككون في قدرة الطلبة على القيام بدور المُقَوّم، حيث أشاروا إلى تأثر الطالب بالعلامة المتوقعة أو العلامة التي حصل عليها ومدى تأثيرها على تقييمه للمعلم، كما أكد التقرير على ضرورة إشراك الطلبة في تقييم معلميهم بقوله: "سواء أعجبنا أم لم يعجبنا، فالطلبة هم الوحيدون الذين يقومون بملاحظة الأداء الصفي لمعلميهم يومياً، لذلك فالطلبة يعتبرون مصدراً، يفوق التقدير، في الحصول على معلومات عن تدريس معلميهم"(Seldin,1989, p89).

ولذلك لن يتطور أداء المعلم إذا لم نقدّم له المساعدة لرفع كفاءته التدريبية التي عن طريقها يستطيع أن يقدّم مادته العلمية على أُسس سليمة بعيداً عن أية اجتهادات خاطئة (العنزي، ٢٠٠٣).

كما أن الإشراف التربوي ذاته يحتاج إلى إعادة نظر في ممارساته لتصحيح ومعالجة أوجه القصور عند المعلمين وهذا يتطلب موقفاً جاداً للبدء بتصحيح آليات الإشراف التربوي الحالي، والبحث عن نموذج جديد للإشراف يعالج جوانب القصور التي برزت عبر السنوات السابقة وذلك لتحسين أداء المعلمين، ورفع كفاءتهم التدريسية لينعكس ذلك بصورة إيجابية على مستوى الطلبة في المدارس (الطراونة، ٢٠٠٠).

وقد تم تحديد هدفين أساسيين لعملية التقييم، الهدف الأول ختامي، ويدعو إلى اتخاذ حكم نهائي على فاعلية المعلم وهذا التقييم قد يؤدي إلى إنهاء خدمات المعلم أو إعادة تعيينه أو ترقيته أو تعزيزه، أما الهدف الثاني فهو تحسين العملية التعليمية من خلال التقييم التكويني الذي يهدف إلى تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في الأداء من أجل تطوير التعليم (بني خلف، ١٩٩٤).

ولما كان المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية، فأينما وجد المعلم المتميز وجد التعليم الفعّال، ولا فائدة من منهاج جيد في غياب معلم ناجح يترجمه إلى واقع ملموس في حياة الطلبة، ولذلك هناك مجموعة من الخصائص التي ينبغي توفرها في المعلم حتى يكون قادراً

على أداء دوره بفاعلية، كما أنَّ هذه الخصائص تعتبر عنصراً أساسياً في تنفيذ المعلم للأدوار والمهام الموكلة إليه لاسيما في ظل التطورات الحديثة التي طالت كافة جوانب العملية التعليمية، وتتركز الأدوار الحديثة للمعلم في إكساب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية والوظيفية، وتنميتهم في مختلف الجوانب وتهيئتهم لعالم الغد، وتحقيق مبدأ التعلم الذاتي، وتنمية قدرات الإبداع لديهم، وترسيخ أساسيات التربية البيئية لديهم، وتحقيق الضوابط الأخلاقية، وترغيبهم في العلم والتعليم، والعمل على التجديد لنفسه ولطلبته كونه مَـثلهم الأعلى، وتقديمه ثقافة المجتمع لهم، وتنظيمه النشاطات التربوية اللاصفيّة، وضبط نظام الصف (القرني، ٢٠٠٥).

كما يؤكد النجدي (٢٠٠٢) على أن دور المعلم في مجال إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية يتطلب التعامل المباشر معهم، وعرض المادة الدراسية عليهم بالطريقة التي تجعلهم يتقبلونه ويحبونه ويقبلون بتكوين علاقة طيبة معه ويعتبرونه مثلاً أعلى لهم، مما يدفعهم إلى تقبل طرق تدريسه، وبالتالي يستمتعون بمادته الدراسية، ويدركون قيمتها وأهميتها في حياتهم.

وقد شغلت مشكلة تقييم المعلمين الباحثين في التربية زمناً طويلاً، فتقييم كفاءة عضو هيئة التدريس في التعليم يعد أمراً صعباً، اختلفت فيه المعايير وثقلها النسبي ربما من بلد لآخر أو من قطاع تعليمي لآخر، وأيّاً كانت المعايير فهناك تأثير على العملية التدريسية، حيث تعتبر من أصعب المهام تقييماً، وهي تحظى بالاهتمام الأكبر في الوقت الحاضر، وتؤكد أن تقييم نوعية الأداء التدريسي عملية معقدة منذ كان هناك أعضاء هيئة تدريس، وفي أغلب الحالات يفضل أن تقاس النوعية في صورة وجهات نظر الطلبة والأقران والخريجين والإدارة والمشرفين التربويين ممن شهدوا أداء المعلم (فرحات، ١٩٩٤).

ولذلك فإن التوجهات الحديثة في التعليم والتي برزت نتيجة لتطور الفكر التربوي، فقد حدث تطور غير مسبوق في مجال تقييم أداء المعلم، فقد تنامت الدعوات إلى ضرورة تفعيل أدوات وأساليب تقييم الأداء التدريسي للمعلم وذلك بالاعتماد على عدة مصادر وتفعيل هذه المصادر انطلاقاً من مؤشرات تؤيد العملية التدريسية من خلال الكشف عن جوانب القوة وجوانب الضعف (جاد، ٢٠٠٣).

لذلك فإنَّ هناك مصادر عديدة لتقييم المعلم ومنها طلبته حيث يؤكد البعض على أهمية مشاركة الطلبة في تقييم أداء المعلم ويُقلل من دور مدير المدرسة كون الطلبة أكثر الناس

احتكاكاً بالمعلم ومعرفة له، حيث لا يستطيع مدير المدرسة الاحتكاك بالمعلم قدر احتكاك الطلبة به وذلك بحكم وظيفته، فالثاني الثانوي هي آخر مراحل التعليم المدرسي، وطلبة هذه المرحلة وصلوا إلى درجة من النضج يؤهلهم لاتخاذ قرارات صائبة، وتحديد ميولهم واتجاهاتهم والتعبير عن آرائهم بكل صراحة ووضوح، لذلك فلهم الحق أن يشاركوا في وضع القرارات التي تمس مصالحهم كونهم في مرحلة حاسمة من حياتهم، يتحدد فيها مستقبلهم المهني، في ضوء نتائج تحصيلهم ومن تلك القرارات التي تحظى باهتمام كبير تقييم أداء معلميهم (القرني، ٢٠٠٥).

كذلك فإنَّ الضرورة تقتضي بضرورة اعتماد تقييم أداء المعلم من قبل طلبته، وقد أشار (Dominguez,1995) إلى أنَّ غالبية المستجيبين للاستفتاء الذي أجراه يؤيدون وصول طلبة الصف الثاني عشر إلى مرحلة من النمو تمكنهم من أن يكونوا أحد مصادر تقييم أداء المعلم.

كما يؤكد حق المعلمين في تلقي التوجيه الذي يساعدهم في تدريسهم، فمهما بلغت جودة القدرات التدريسية لدى المعلم فإنَّه يمكن تطويرها ومهما ارتفعت فاعلية أساليبه التدريسية فإنَّه يمكن تعزيزها (Seldin, 1988).

فكثير من المعلمين يحرصون على معرفة ما إذا كان تدريسهم فعالاً لجميع الطلبة، وما إذا كان بالإمكان تحسينه، لذا فهم يحرصون على إجراء مسح لوجهة نظر طلبتهم حول جودة أدائهم التدريسي (Miller, 1988).

ولكون المعلم حجر الزاوية وقائد العملية التربوية، وأداة التعبير الحضاري في المجتمع، لذا فإنَّ عملية تطوير أدائه تحتل أولوية لها أهميتها وخطورتها، وذلك لأنَّ نوعية التعليم ومستقبل الأجيال يتحددان بدرجة كبيرة بكفاءته، وبما أنَّه من مكونات العملية التعليمية فإنَّه لا يمكن الحكم بصورة دقيقة وموضوعية على قدرة المعلم على إنجاز ما هو مطلوب منه بنجاح إلا عن طريق تقييم جوانب أدائه (القرني، ٢٠٠٥).

ووزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين كغيرها من وزارات التربية والتعليم في العالم تُقوّم أداء معلميها من خلال المشرفين التربويين، لكنَّ عملية التقييم هذه تحتاج إلى تطوير(وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١١).

إلا أنَّ المعلمين يعتقدون أنَّ نظام تقييم أدائهم لا يعكس الصورة الحقيقية لقدراتهم وأنَّ هنـــاك حاجة ملحة لمراجعة نظام تقييم أداء المعلمين، بحيث يأتي تقييم أداء المعلـــم مـــن مصـــادر متعددة غير مديري المدارس والمشرفين التربويين، إذ يشعر المعلم بالظلم من وجهة نظـــره عند تقييم أدائه من قبل هذه الجهات، إذ يمكن التفكير بإضافة بعداً آخر من أبعاد أو مصـــادر التقييم، يعتمد إضافة إلى مديري المدارس والمشرفين التربويين على الفئة المستفيدة من جهد المعلم مباشرة ألا وهم الطلبة، إذ أنَّ أداء المعلم داخل الصف هو المحك الأساسي الذي ينبغي تقييم المعلم على أساسه (القرني، ٢٠٠٥).

كما أنَّ المشرف التربوي لا يتمكن من تقييم الأداء التدريسي للمعلم إلا مرة واحدة خلال العام الدراسي أضف لهذا أن مدير المدرسة غير متخصص وزياراته للمعلم محدودة أيضاً، يبقـــى الطالب الأكثر اطلاعاً على أداء معلمه، ومن هنا أتت هذه الدراسة لتعرّف "تقييم المشـــرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديرية التربية والتعليم فـــي محافظة الخليل".

٢.١ مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث من خلال عمله في سلك التربية والتعليم معلماً ثم مشرفاً تربوياً ثم رئيساً لقسم التقنيات التربوية ومن خلال اطلاعه على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بتقيـــيم الطلبة للمعلمين، أنّ الطلبة هم الأكثر احتكاكاً بالمعلمين والأكثر قدرةً على تقييمهم ولكن لا بد لهذا التقييم من ضوابط يجب أن يلتزم بها الطلبة عند القيام بهذه العملية، ولكي نزيد من نجاح التقييم فلا بد من أن يأخذه المسؤولين على محمل الجـــد ليترتـــب عليـــه قـــرارات خاصـــة بالمعلمين، حتى نضيف طريقة أخرى هامة في تقييم المعلمين.

وتُلقى عادة مهمة تقييم المعلمين على الجهاز الإشرافي فـــي مـــديريات التربيـــة والتعلـــيم والإدارات المدرسية ذات العلاقة، ومع ذلك اعترى تلك العملية في فلسطين العديد من المآخذ، حيث أنَّ تقييم المعلم من قبل المشرف التربوي يتم على الأغلب من خلال زيارة واحدة أثناء السنة ولهذه الزيارة ظروفها وإشكالاتها الخاصة بها، حتى أنّ عملية تقييم مـــدير المدرســـة للمعلمين باعتباره مشرفاً مقيماً لا تؤدي رسالتها كما ينبغي إذ شابها إشكالات كثيرة منها أنَّ مدير المدرسة قد يكون غير متخصصٍ في المبحث الذي يُدرسه المعلم وعلى عاتقه الكثيـــر من الأعباء والمسؤوليات. لذا كثرت عمليات الشكوى والطعن في تقارير المشرفين والمديرين

خصوصاً بعد انتهاج وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين لسياسة التقرير السنوي المفتوح.

وبما أن التقييم ضرورة لا بد منها لغايات عدة كان لا بدّ من البحث عن وسيلة أخرى إضافية يمكن الاستناد على مؤشراتها في الحكم على أداء المعلم، حيث تناولت أدبيات التربية والتعليم موضوع إمكانية إشراك الفئة المستهدفة من أداء المعلم في تقييم أدائه السنوي، إذ أن الدراسات (القرني، ٢٠٠٥) بينت قدرة الطلبة على تحديد آرائهم حول أداء المعلمين. وشخصياتهم ومواقفهم واتجاهاتهم نحو المعلم وإمكانية الثقة والاعتماد على النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال استطلاع آرائهم وإشراكهم في تقييم أداء المعلمين. وتأسيساً على ما سبق، فإنّ هذه الدراسة تسعى لتبيان "درجة تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل".

٣.١ أسئلة الدراسة

استناداً إلى مشكلة الدراسة المحدّدة، يمكن تحديد السؤالين الرئيسيين الآتيين للدراسة:

١. **ما درجة تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل؟**
٢. **ما درجة تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل؟**

وقد تفرع عن هذين السؤالين مجموعة من الأسئلة الفرعية الآتية:

١ -هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المشرف التربوي؟
٢ -هل تختلف متوسطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المديريّة التي يتبع لها المشرف التربوي ؟
٣ -هل تختلف متوسطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي للمشرف التربوي؟

٤ -هل تختلف متوسطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة في الإشراف لدى المشرف التربوي؟

٥ -هل تختلف متوسطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى تخصص المشرف التربوي؟

٦ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى جنس الطالب؟

٧ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية التي ينتمي إليها الطالب؟

٨ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى فرع دراسة الطالب (علمي، علوم إنسانية)؟

٩ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المُقَوّم (مشرف، طالب)؟

٤.١ فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى جنس الطالب.

٢ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية التي ينتمي إليها الطالب.

٣ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى فرع دراسة الطالب (علمي، علوم إنسانية).

٤ -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المُقَوّم (مشرف، طالب)؟

١.٥ أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١ -قياس درجة تقييم المشرفين التربويين للمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية التابعة للتربية والتعليم في محافظة الخليل.

٢ -قياس درجة تقييم طلاب الثاني الثانوي للمعلمين في مدارسهم التابعة للتربية والتعليم في محافظة الخليل.

٣ -تحديد اختلاف استجابات المشرفين التربويين بخصوص تقييم معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل حسب متغيرات (الجنس، المديرية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص).

٤ -تحديد اختلاف استجابات طلبة الصف الثاني عشر بخصوص تقييم معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخليل بحسب متغيرات (الجنس، المديرية، فرع دراسة الطالب).

٦.١ أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تناولها لضرورة من ضرورات العمل التربوي ألا وهو موضوع التقييم، بحيث يتوقع من خلالها:

مساعدة المعنيين في وزارة التربية والتعليم في فلسطين على انتهاج أسلوب جديد في تقييم أداء المعلمين إضافة إلى الأسلوب الدارج، ومحاولة إشراك الطلبة كفئة مستفيدة في أعمال تقييم معلميهم كنمط ديمقراطي في المؤسسة التربوية، ومساعدة واضعي السياسات التربوية في فلسطين ومتخذي القرار في اتخاذ قرارات أكثر دقةً وصواباً في تقييم المعلمين وبالتالي التخفيف من عدد الشكاوى والاعتراضات من المعلمين على تقارير أدائهم السنوي، ومساعدة مديري المدارس الثانوية في القيام بمهامهم التعليمية من خلال الاستئناس بمؤشرات هامة عن أداء معلميهم وبالتالي الحكم على هذا الأداء، والتعرف على آراء طلبة الصف الثاني عشر والذين يعتبرون في مرحلة فاصلة من حياتهم لاهتمامهم بالتعلم مما يزيد من جدية

وموضوعية الطلبة، كما تبين أن هذه الدراسة هي الأولى – على حد علم الباحث – التي تتناول إضافة بعد جديد في عملية تقييم أداء المؤسسة التربوية، وتتمثل في إشراك الطلبة في تقييم أداء معلميهم، كما تثري معرفة الطالب وتكسبه خبرات جديدة وتسهم في إثراء أدبيات الإشراف التربوي.

٧.١ حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

الحدود المكانية:

- تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية لعدم وجود مدارس ثانوية تابعة لوكالة الغوث ولوجود مدرسة ثانوية خاصة واحدة فقط.

الحدود البشرية:

- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصفّ الثاني عشر من مساري العلمي والعلوم الإنسانية، إضافة إلى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من جميع التخصصات.
- استثنت هذه الدراسة مشرفي المرحلة الابتدائية، لعدم تعاملهم مع معلمي الثاني الثانوي.

الحدود الزمانية:

- تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدوات البحث المستخدمة لجمع البيانات اللازمة وبالفترة الزمنية التي ستجرى فيها الدراسة وهو الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١١/ ٢٠١٢

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢.١ التدريس وتقييم الأداء التدريسي

٢.٢ أهمية تقييم الأداء التدريسي للمعلم

٢.٣ أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم

٢.٤ خصائص تقييم الأداء التدريسي للمعلم

٢.٥ وسائل تقييم الأداء التدريسي للمعلم

٢.٦ خطوات تقييم الأداء التدريسي للمعلم

٢.٧ الإشراف التربوي في فلسطين

٢.٨.١ الدراسات السابقة العربية

٢.٨.٢ الدراسات السابقة الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مقدمة

تعد عملية التدريس احد عناصر المنهج التعليمي (عميرة، ١٩٨٧) ، وبما أن المعلم صاحب مهنة لها أصولها وانه في ممارسته لها يجب أن يصل إلى مستوى معين من التمكن من مهاراتها، فهذا يعني أن المعلم حينما يمارس عملية التدريس يجب أن يكون أداؤه معبراً عن أسلوب إعداده لممارسة هذا العمل ويعطي فيه حصيلته إلى الطلاب بل هو أيضاً نوع من التبادل العقلي بين طرفين يستفيد كلاهما من اللقاء العقلي فائدة تصقل ذكاءه وتنمي شخصيته، كما أن التدريس لم يعد مهنة من لا مهنة له، بل أصبح علماً وفناً في آن واحد (شبر وآخرون، 2006).

١.٢ التدريس وتقييم الأداء التدريسي

مصطلح التدريس من أكثر المصطلحات شيوعاً في الممارسات التربوية اليومية، ويتداخل مع مصطلحات تربوية أخرى، مثل: المناهج، والتربية والتعليم (القرني، ٢٠٠٥).

في حين ترى وجهة النظر التقليدية التدريس على "أنَّه عملية لنقل المعلومات وأيضاً المهارات من المعلم إلى الطالب، حيث أنَّ دور المعلم فيها هو التلقين ودور الطالب فيها التلقي، كما أنَّ

التدريس قد ينتج عنه تعلُّم وقد لا ينتج عنه تعلّم، بالإضافة إلى أنَّ التعلم قد يحدث دون تدريس، وينظر إلى التدريس على أنَّه مكون من معلم وطالب ومقرر دراسي، وقد ينظر إليه على أنَّه منظومة من العلاقات والتفاعلات بين العناصر التدريسية ومكوناتها، لتحقيق أهداف معينة" (القرني، ٢٠٠٥: ص١٤).

وقد عرّفه زيتون (٢٠٠١: ص١٨) "بأنّه نشاط مهني، ينجز من خلال عمليات ثلاث رئيسة، هي: التخطيط والتنفيذ والتقييم، وهدفه مساعدة الطلبة على التعلم، بالإضافة إلى أنَّ هذا النشاط يمكن تحليله وملاحظته والحكم على جودته وبالتالي تطويره".

وعرفه شبر وآخرون (2006: ص٢٠) أنه " نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقييم شاملة ومستمرة".

وعرَّفه محمود (٢٠٠٥: ص٢٢) "إجرائياً بأنَّه عملية مقصودة ومخططة ومنظمة، تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وطلبته داخل الصف وتحت إشراف المدرسة، بهدف مساعدة الطلبة على التعلم".

فيما عرَّفه الفتلاوي (٢٠٠٤: ص١٦) "بأنَّه ما ينجزه المعلم من مهمات ومهارات وكفايات يمكن قياسها وتقييمها".

أما حامد (٢٠٠٣: ص١٢) فقد رأى بان "التدريس مهمة إنسانية تسودها علاقة فاعلة بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تَغلب فيه هذه النزعة على العلاقة بينهما يكون المعلم أكثر قدرة على أن يُعلم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا".

يرى (القرني، ٢٠٠٥) أن هناك من يعتقد أنَّ التدريس عملية يتم من خلالها نقل المعلومات من ذهن المعلم إلى أدمغة طلبته، وهذا يجعل المعلم المصدر الأساسي لمعرفة الطالب، وأنَّ دور الطالب هو المتلقي السلبي فقط، فيصبح الهدف الأساسي لعملية التدريس هو النواحي الذهنية فقط ويهمل النواحي الأخرى، ثم إنَّ عملية التدريس حياة كاملة بين المعلم والطالب من ناحية، وبينهما وبين المعرفة من ناحية أخرى، وهذا يوجب على المعلم معرفة دوره

تماماً في التدريس، وألا يقف عند حد الأداء وتقديم المعلومة، والتأكد من وصولها فحسب، وإنما هو المسؤول عن الإسهام في بناء شخصية الطالب من جوانبها المختلفة، فهو مربٍ ومعلم في آن واحد.

كما أن الفرق بين التدريس والتعليم كبير حيث أنَّ غاية التدريس أوسع مما يصبو إليه التعليم، ويحاول تحقيقه، وأنَّ التدريس يعني التربية بمعناها الكبير والواسع، أي أنَّ الهدف من التدريس لا يقتصر على مجرد معلومات تلقى ومعارف تكتسب، وإنما هي عملية متكاملة يتم فيها إعداد الفرد للحياة، فمن خلاله تتم تربية العقل والشخصية والوجدان والضمير، والأداء التدريسي لمادة معينة يتطلب من معلمها أن يمتلك اتجاهاً إيجابياً نحو مادته، أما التعليم فهو الذي يملأ العقل البشري بمختلف أشكال المعرفة، والتدريس يتعلق بالمجهود المبذول من المعلِّم من أجل مساعدة الطلبة على النمو المتكامل كلٌ حسب ظروفه واستعداداته وقدراته (إبراهيم، ١٩٩٧).

لقد ارتبطت فعالية المؤسسة التربوية ارتباطاً إيجابياً وثيقاً بإنجازات العاملين فيها، كما أنَّ تقييم العاملين يؤشر إلى الدرجة التي تُظهر مدى وصول المؤسسة التربوية إلى أهدافها المنشودة، وهذا كان له الأثر الكبير في سلوكيات الأفراد، وتحفيزهم على تلقي التغذية الراجعة، حيث أصبح المعلم أكثر حاجة إلى معرفة خصائص المعلم الجيّد، وما هي نقاط القوة ونقاط الضعف فيه، وهذا يؤكد ضرورة قياس انجازات المعلم وأدائه لأدواره بطريقة موضوعية تستند إلى أدوات تتمتع بالصدق والثبات، ولا بد من الإشارة إلى أن تقييم أداء المعلم يختلف عن تقييم أداء العاملين في القطاعات الأخرى، وذلك لأنَّه يتعلق بالتدريس وبالتالي لا يمكن العودة إلى الوراء في المهنة، ولهذا فإنَّ الطريقة الموضوعية للتقييم يجب أن تستند إلى وصف دقيق ومحدد لما يتوقع من المعلم القيام به في الميدان، لذلك فقد أصبح القائمون بالتعليم مقتنعين في هذا العصر إلى أنَّ تقييم المعلم ضرورة ملحة، وبالرغم من ذلك فما زالت عملية التقييم يشوبها الكثير من العقبات (Kocak, 2006).

هذا فان تقييم المعلم موضوعاً خلافياً قابلاً للاجتهاد والبحث، كما أنَّ وجهات النظر حوله قد تباينت، وقد تركزت هذه الاختلافات في أمرين: يتعلق الأول بما ينبغي قياسه، والثاني يتعلق بكيفية عمل ذلك بطريقة جيدة، وقد أدى هذا إلى بروز اتجاهات متعددة في تقييم أداء المعلّم انطلقت من مفاهيم عملية التدريس والخصائص الأساسية للمعلم الفعّال الجيد (شاهين وريان، ٢٠٠٧).

ونظراً لأنَّ معلمي هذا القرن يتوقع منهم توسيع أدوارهم بحيث تشمل كافة جوانب عمليتي التعليم والتعلم بالإضافة إلى التطوير الذاتي، لذلك فإنَّ الباحثين التربويين يصبّون اهتمامهم على وضع أسس ومعايير جديدة لتقييم أداء المعلم مبنية على أساس علاقة الارتباط بين فعالية المدرسة وإنجاز المعلم (Kyriakides & charalmbous, 2006).

وقد نال تقييم العاملين في الحقل التربوي اهتماماً كبيراً من المؤسسات التربوية، في كافة المراحل والمستويات، وذلك لأهميته في توفير قاعدة من المعلومات والبيانات المتعلقة بأداء المعلمين للاستناد عليها في توجيه عمليات الاختيار والإعداد والتوظيف والتطوير والمتابعة والترقية المهنية، ولما كان المعلم يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية ونظراً لتعدد أدواره ومسؤولياته فيها، فقد بذل الكثير من الوقت والجهود في محاولة تصميم أدوات قياس مناسبة لأدائه بحيث يمكن الاعتماد عليها شريطة تمتعها بدرجة مناسبة من الصدق والثبات (علام، ٢٠٠٣).

لذلك اعتبر تقييم الأداء التدريسي للمعلم من أهم المشاكل التي واجهت غالبية النظم التربوية، وذلك لأنَّ نُظم التقييم المعتمدة افتقدت إلى الجدّية واعتمدت على نظرية غير محكمة، لذلك فإنَّ معايير تقييم المعلم ينبغي أن تكون مأخوذة من أُطر محددة ونماذج نظرية بحيث تغطي الأدوار المتعددة للمعلم في بيئة التعليم (Kyriakides & charalmbous, 2006).

ويرى يوسف (٢٠٠٩) أن فاعلية العملية التربوية تعتمد بشكل أساسي على ما يحققه المعلم في الصف، فجميع المصادر التي يستخدمها المعلم سواء كانت أدوات أو تقنيات يجب أن تكون فائدتها النهائية متركزة في إحداث تغييرات في سلوك الطلاب، كما بين أهمية جمع بيانات باستخدام أدوات قياس متنوعة عن طبيعة هذه التغيرات لتقييم المعلم في ضوئها، ويرى أن المعلم مسؤول عن إحداث تغيرات سلوكية محددة لدى الطلبة، وعليه أن ينظم الخبرات التعليمية لهم بأساليب تُيسر اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية وبمختلف الأنشطة المدرسية، لذلك ينبغي تقييم عمل المعلم تقييماً بنائياً للتأكد من فاعلية تنظيمه للبيئة التعليمية بما يحقق التغيرات المرجوة في سلوك الطلاب، ومما لا شك فيه فإنَّ المعلم أقدر من يقوم بهذا التقييم، إذ يجب عليه أن يعتمد أساليب التقييم الذاتي لتحقيق ذلك، بالإضافة إلى أنَّه من الممكن أن يعتمد على ملاحظات الطلاب فيما يتعلق بالتفاعل القائم داخل الفصل الدراسي، ولجعل البيانات الناتجة عن هذه الملاحظات أكثر

موضوعية لا بد من تصميم بطاقات خاصة بعملية التقييم يسجل فيها بنود مرتبطة بمختلف الأنشطة التي ينبغي أن يوفرها المعلم، وكذلك بطبيعة التفاعل الذي يتم بين المعلم وطلابه.
وتعدُ عملية تقييم الأداء التدريسي للمعلم من العمليات المعقدة في النظم التعليمية، كما أنَّ المعلمين أنفسهم يتعاملون مع مشاكل معقدة أيضاً، لذلك يجب أن يكون التركيز في عملية التقييم موجهاً إلى تدريس المعلم وليس عليه كفرد، كما ينبغي أن تتضمن عملية التقييم التحضير المسبق والمشاهدة وجمع البيانات وإعداد التقارير والمتابعة، فتقييم المعلم يحظى بدرجة عالية من الأهمية لدوره في تطوير المدرسة (Sawa, 1995).

وقد تعددت الاتجاهات لإعداد أدوات تقييم مناسبة لأداء المعلم التدريسي، إلا أنَّها جميعها تتعرض لانتقادات من حيث مجالاتها ومضامينها بالإضافة إلى اتجاهها للكثير من السمات الهامة في عمل المعلم، كما أنَّها لا تقيس ما يتوقع منها بدرجة عالية من الصدق والثبات (Ingersoll,1996).

٢.٢ أهمية تقييم الأداء التدريسي للمعلم

يحتل تقييم الأداء التدريسي للمعلمين أهمية بالغة، ليس لتحسين الأداء فقط وإنما لاتخاذ القرارات الإدارية التي تتعلق بمنح العلاوات والترقيات (Geva, 1993).

وتكتسب عملية تقييم الأداء التدريسي للمعلم أهمية قصوى في العملية التعليمية انطلاقاً من دوره في العملية التعليمية سواءً فيما يتعلق بعملية التعليم وانجازاتها أو فيما يتعلق بدوره في تطوير العملية التعليمية وبالتالي **فإنَّ أهمية تقييم المعلم تكمن في النقاط البارزة الآتية:** (حامد، ٢٠٠٣)

١ -يُمكِّن المعلمين من تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات في أدائهم التدريسي مستفيدين من التغذية الراجعة التي يوفرها تقييم الطلبة للمعلمين.
٢ -يُشعر الطلبة بأهمية دورهم في العملية التربوية مما يرفع معنوياتهم.
٣ -يُستقى من الطلبة المعلومات المتعلقة بتحسين الأهداف التربوية، واستكشاف التواصل ودرجات الاتصال، ووجود مشكلات بين المعلمين والطلبة.
٤ -بما أن الطلبة هم الأكثر متابعة للقضايا التدريسية كالكتاب المقرر والوظائف وأسلوب التدريس ومحتوى المادة فهم أكثر المُقَوّمين تأهيلاً للحكم على نوعية ومستوى هذه القضايا.

٥ -يساعد تقييم الطلبة للمعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالأمور المادية ورواتب الموظفين وعلاواتهم.
٦ -يوفر تقييم الطلبة للمعلمين المعلومات اللازمة للمسؤولين لاتخاذ القرارات الإدارية الخاصة بتعيين المعلمين أو تجديد عقودهم.
٧ -تحسين وتطوير وضع المدارس ورفع المستوى التعليمي للطلبة في هذه المدارس وتحسين أداء المعلم وتطويره.
٨ -يساعد المعلمين على إيجاد الحلول المناسبة لما يواجهونه من مشكلات أو صعوبات في العملية التعليمية.
٩ -يساهم في تحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريس والتطوير والعلاج.
١٠ -يمكن من خلال تقييم الطلبة للمعلمين أن يتأكد المشرفون والمخططون أن الأمور تسير كما هو مخطط لها.
١١ -تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التدريسية وتعزيز نقاط القوة وإقرارها ومكافأتها وتجنب نقاط الضعف وعلاجها.
١٢ -توطيد العلاقة بين الطلبة والمعلمين، حيث يساعد هذا التواصل إلى تقدم العملية التعليمية وبالتالي رفع مستوى عملية التدريس.

٣.٢ أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم

إنَّ هناك أهدافاً متعددة لتقييم المعلم والذي يشتمل على نوعين من التقييم هما: التقييم التكويني والتقييم الختامي، فالتقييم التكويني ينصب على تقييم الممارسات والتي تشكل نموذجاً للتدريس وتحسين انجازات المعلم، والتقييم الختامي يتلخص هدفه الأساسي في تطوير أداء المعلم واستخدام المعلومات من أجل تشكيل أحكام حول أداء المعلمين، وبالتالي فإنَّ هدفي كلا النوعين من التقييم لن يكونا مختلفين كما يبدو للوهلة الأولى فإذا كان المُقَوّم يسعى إلى تقييم إجمالي لنظام المدرسة فإنَّ الحكم أو التقييم يكون تكوينياً ويتم في إطار تحسين أداء الكادر التدريسي بصورة عامة (Mc Nergney & Lmig, 2000).

ويرى مان وشيكي (١٩٩٩) أنَّ أهداف تقييم المعلم تنحصر في إطار الأبعاد الرئيسة الآتية:

١ -التطوير المهني: فتقييم الأداء التدريسي للمعلم يعتبر قلب التطوير المهني للمعلم، إذ يعطي المعلم فرصة لتقييم ما هو أفضل للقيام به.

٢ - تجويد الأداء التدريسي: تعود الفائدة من تقييم المعلم إلى المدرسة مباشرة حيث يتضح من هذا التقييم ما تتوقعه من الطلاب في ضوء ذلك التقييم بحيث يكونون قادرين على أدائه وعندما يكون التقييم خارج نطاق النظام المدرسي فإن هذا يفقد المدرسة جزءاً من مصادر قوتها.

٣ - ثقافة المهنة: حيث يعزز تقييم الأداء التدريسي للمعلم من الفهم الشامل لمحتوى مهنة التدريس والتأكيد عليها كمهنة لها معايير ومتطلبات ينبغي الوفاء بها.

ويلخص أبو عياش (٢٠٠٦) أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم في النقاط الرئيسة الآتية:

١ - التأكد من اتجاه سير العملية التعليمية ومدخلاتها (إدارة المدرسة، المعلم، المدرسة الطالب، المنهج) نحو تحقيق الأهداف المخطط لها، ومدى ما تحقق منها، والحكم على الأساليب والنشاطات المستخدمة، وبيان ما بها من قوة وضعف.

٢ - المساعدة على البحث التربوي في مجالات التعلم والتعليم، وإعداد البرامج التربوية للمعلمين استناداً إلى تحليل جوانب أدائهم المختلفة.

٣ - الحكم على فاعلية المعلم، في التخطيط لمهامه التعليمية، ومدى تنفيذها وتقييمها.

٤ - توفير تغذية راجعة للمعلم تسهم في تصحيح الأداء والارتقاء به إلى الأفضل.

٥ - الحكم على قيمة الوسائل والطرق والنشاطات، التي يستخدمها المعلمون في سبيل تحقيق الأهداف.

٦ - طمأنة الآباء على تعلم أبنائهم من خلال التأكد من أن عمليات التدريس في المدارس تسير بصورة جيدة.

٧ - تحديد ما يواجه عمليتي التعليم والتعلم من عقبات ومشكلات والوقوف على أسباب هذا القصور.

٨ - تحفيز المدير على مزيد من العمل، والمعلم على مزيد من النمو، والطالب على مزيد من التعلم.

٩ - وضع القائمين على برامج التربية تحت المساءلة في ضوء نتائج التقييم.

١٠ - اختيار المعلم الأنسب للوظائف الإدارية.

١١- منح العلاوات والدرجات والمكافآت.

بينما حدد القرني (٢٠٠٥) أهداف تقييم المعلم في محورين أساسيين هما:

١ - تحسين عملية التدريس وتطويرها.

٢ -ضمان أداء المعلمين لواجباتهم بمستوى جيد.

أما جابر (٢٠٠٠) فقد ارتأى بأن هناك خمسة أهداف لتقييم أداء المعلم التدريسي وهي:

١ -مساعدة المعلم الجديد على النمو.
٢ -تحديد المعلمين الجدد الذين لا يصلحون لعملية التدريس.
٣ -تحديد المعلمين القدامى الذين يحتاجون إلى علاج.
٤ -التنمية المهنية للمعلمين الذين ليس لديهم خبرة.
٥ -توفير مزيد من النمو المهني للمعلمين ذوي الخبرة.

أما مسيحة (٢٠٠٢) فقد أشار إلى أن أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم تتلخص في الآتي:

١ -تشجيع المشرفين التربويين والمعلمين على أن يعملوا معاً من خلال تزويدهم بالأفكار لتطوير التدريس وتعزيزه.
٢ -إيجاد بدائل لمساعدة المعلمين محدودي الأداء.
٣ -مساعدة الإدارة في اتخاذ قرارات عادلة حول الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم أو مكافأتهم.
٤ -التعرف على مدى استخدام المعلم للمعارف والمهارات التي تم اكتسابها وتطبيقها.
٥ -الارتقاء بمستوى التدريس من خلال تحديد أساليب تطوير نظم التدريس وظروفه وسلوكياته.
٦ -وضع قواعد سليمة من أجل التخطيط والتطوير المهني للمعلمين.

وأجمع التربويون على أنَّ أبرز أهداف التقييم تتمثل في تحقيق أكبر قدر من الشمولية والواقعية والاستمرارية والمشاركة بين أطراف التقييم، وكل من له علاقة بالعملية التربوية حتى الطلبة، وفي توفير كل البيانات اللازمة لاستخدامها في التغذية الراجعة التي تهدف إلى تطوير العملية التربوية انطلاقاً من أنّ عملية التقييم جزء لا يتجزأ من العملية التربوية نفسها (القرني، ٢٠٠٥).

ويرى الباحث من خلال ما تقدم تعدد وتنوع أبعاد أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم غير أن ما يجمع بينهما بشكل أساسي هو تركيزها على تطوير الأداء التدريسي للمعلم وفقا لتوقعات

المدرسة وتوفير فرص التقدم والتطور للمعلمين من خلال تشخيص حاجاتهم والعمل على تلبيتها إضافة إلى تعزيز ثقة المجتمع المحلي بالمدرسة والجهود التي تقدمها.

٤.٢ خصائص تقييم الأداء التدريسي للمعلم

تتركز خصائص تقييم الأداء التدريسي للمعلم، كما يرى يوسف (٢٠٠٩) في النقاط البارزة الآتية:

١ -الشمولية: أي لا يقتصر التقييم على ملاحظة المعلم وتقييمه وقياس تحصيل الطلاب، وإنما يشمل كل العوامل التي تدخل في التعليم والتعلم.
٢ -الاستمرارية: ينبغي أن تكون عملية تقييم المعلم عملية مستمرة، لذلك لا بد من تغيير تدريجي مستمر.
٣ -الديمقراطية: يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار رأي من له صلة بعملية التدريس.
٤ -الموضوعية: يجب الابتعاد عن التمييز والمزاجية.
٥ -الصدق: أي يجب أن يقيس ما وضع له.

وقد لخصت فرحات (١٩٩٤) خصائص تقييم الأداء التدريسي التي تهدف إلى تطوير العملية التربوية في النقاط الآتية:

١ -أن تتميز بالشمولية بحيث تستهدف جميع المتغيرات والعوامل التي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالعملية التربوية ولا تقتصر على تحصيل الطلاب.
٢ -أن تكون مستمرة وتوفر البيانات اللازمة لتطوير العملية التربوية.
٣ -أن تستخدم فيه أدوات تتسم بالصدق والثبات وسهولة الاستخدام.
٤ -أن تكون مبنية على معايير واضحة محددة تتسم بالواقعية والقابلية للتحقيق.
٥ -أن يشارك في هذا التقييم كل من له علاقة بالعملية التربوية حتى الطلاب.

٥.٢ وسائل تقييم الأداء التدريسي للمعلم

إنَّ تقييم المعلم ليس بالعملية السهلة، ولا تقتصر هذه العملية على جمع بيانات أو معلومات من خلال زيارات صفية، قد لا تعبّر عن الأداء الحقيقي للمعلم، ولكن هذه العملية تشتمل ضمن إجراءاتها على عمليات تحليل علمي قوي ورصين، ولهذا فإنَّ نجاح عملية التقييم

مرهون بتعدد مصادر وأساليب جمع المعلومات، ففي الولايات المتحدة هناك بعض التوجهات للتقييم الناجح للمعلم يتم الاستناد فيها إلى:

أ -تحصيل الطلاب في الاختبارات.
ب تقييم الطلاب للمعلم.
ت اختبارات لقياس خصائص المعلمين.

(Fioriello, 2009)

ولذا فإنَّ التقييم الناجح للأداء التدريسي للمعلم يتطلب اعتماد أدوات ووسائل تكوينية وختامية، حيث أنَّ أدوات التقييم التكويني تسعى إلى الارتقاء بأساليب تدريس المعلم بينما وسائل التقييم الختامي فإنَّها تقدم إجابات للقرارات الشخصية بغض النظر عن عمر أو مستوى نضج الطلاب وهذا بدوره يتطلب أن تكون معايير التقييم قابلة للقياس وبسيطة ويمكن فهمها من قبل الطلبة (Fioriello, 2009).

ويرى العديد من الباحثين والتربويين أنّ تقييم أداء المعلم يشمل على مجموعة من المحاور اللازمة للنظر في استراتيجيات نقل المعرفة وتطبيقها ومهارات أداء المهام وذلك بغية الوقوف على مدى قيام المعلم بأدواره بدرجة عالية من الكفاءة لا سيما في مجال التدريس، وفي مدارس الولايات المتحدة هناك خمسة أنظمة لتقييم الأداء التدريسي للمعلم وهي:

١ -برنامج إنماء المعلم.
٢ -الطرق العامة للتدريس.
٣ -نظام المكافأة المهنية.
٤ -مراجعات الزملاء.
٥ -دعم المعلمين وبرنامج التدريب.

وقد اعتبرت هذه الأنظمة واعدة في تحسين التعليم ورفع مستويات تحصيل الطلاب (Little, 2009).

وقد أشار بيرك (٢٠٠٥) إلى اثني عشر مصدراً قوياً وموجوداً للحصول على أدلة لفعالية التدريس، وهي تشمل الآتي:

١ -تقديرات الطلاب.

٢ -مراجعات الزملاء.
٣ -التقييم الذاتي.
٤ -مشاهدة أشرطة فيديو مسجلة.
٥ -نتائج تحصيل الطلاب.
٦ -تقديرات الخريجين.
٧ -تقديرات المديرين.
٨ -مخرجات التعليم.
٩ -ملف إنجاز المعلم.
١٠ -فحوصات الطلاب.
١١ -جوائز أو مكافآت التدريس.
١٢ -تقدير الموظفين.

وقد استعرض أبو عياش (٢٠٠٦) أهم وسائل تقييم الأداء التدريسي للمعلم يلخصها الباحث في النقاط الآتية:

١ -بطاقة البيانات الشخصية: تضم توثيقاً وصفياً لبيانات وتقارير عن المعلم تعطي تقريراً ملخصاً يفيد في التعرف السريع على شخصية المعلم، ومؤهلاته وخبراته.
٢ -بطاقة الملاحظة: (تقييم المدير) خاصة بالمدير حيث يسجل عليها ملاحظاته المستمرة عن المعلم في مختلف الجوانب التربوية.
٣ – تقرير الزيارة الصفية الإشرافية: وهي مجموعة من المقاييس تشمل الكفايات الشخصية والوظيفة للمعلم.

وأشار الربضي (١٩٩٠) إلى أنَّ النزعة العلمية للجهود المبذولة لتقييم أداء المعلم تقترح بأنَّ مفتاح الجهد الناجح في تقييم المعلمين هو الحصول على المعلومات الصحيحة المتوفرة لديهم سواء كان على شكل تقديرات أو وصف لممارساتهم كما يراها الطلاب أو المشرفون التربويون.

ويرى الشقيري (١٩٩١) أنَّ القيام بتقييم أداء المعلم اعتماداً على الزيارات الصفية فقط ينقصه المصداقية وتحكمه العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والمشرفين، ومع ذلك فإنَّ المشرف التربوي لا يستطيع الاستغناء عن الزيارات الصفية للمعلمين، بهدف إصدار

الأحكام على أداء المعلمين ونتائج عملهم وفق معايير محددة، تكون متفقة مع مستويات الأداء الصفي والقدرات العلمية والمهنية والمهارات التدريسية المؤدية إلى توصيل المعلومات للطلاب، لتكون أساساً للحكم على عمل المعلمين بموضوعية، وبعيداً عن الذاتية والمزاجية، كما أنَّ كتابة التقرير الصفي للمعلم في فلسطين هو الأسلوب الرسمي المتبع في الحكم على أدائه، ويتضمن الجانب العلمي والمهني لهذا الأداء، بعيداً عن الأهواء والانطباعات الذاتية التي تؤثر في التقييم، وأنَّ التقدير العام هو حصيلة لمجموع درجات الفقرات المتضمنة في التقرير وتمشياً مع أهداف كل من الإشراف التربوي والإدارة المدرسية الرامية إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، لذلك فإنَّ تقييم فاعلية المعلم وعمله أمر ضروري باعتباره جزءاً حيوياً من الموقف التعليمي الكلي.

ومن أهم المسؤوليات التي يقوم بها كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، تقييم أداء المعلم وتقدير كفاءته ومدى نجاحه في عمله وقدرته على تأدية واجباته، كما تعتبر الأنظمة التربوية العربية عملية تقييم المعلم مهنة رسمية لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، وهذه المهمة ملزمة لهم لأنها ناتجة من متطلبات الوظائف والمسؤوليات المنوطة بهما (مطاوع وحسن، ١٩٨٧).

٤- تقارير المقابلات الشخصية: يتحدث فيها المعلم عن نفسه ويتناول فيها المواقف والصعوبات الصفية التي تواجهه، واقتراح حلول لمعالجتها، وتسجيل ميوله وكفاياته وخصائصه الشخصية وتستخدم المقابلة في بداية تعيين المعلم، أو عند إخبار المعلم بتقييم تدريسه، حيث يوجه المُقَوّم عدداً من الأسئلة للمعلم، ثم يقوم بتحليل إجاباته عليها.

وأوردت جاد (٢٠٠٣) بعض الانتقادات لهذا الأسلوب مبينة أنّه غير دقيق، لأنَّه يعتمد على مهارات المقيِّم، فقد تتعدد التفسيرات لإجاباته، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن أسلوب المقابلة يعطي معدلات مرتفعة لأداء المعلم، كما أثبتت أن معامل الارتباط بين نتائج تقييم المعلم تبعاً لهذا الأسلوب، ونتائج الأساليب الأخرى لتقييم أداء المعلم يعد ضعيفاً، وهذا يشير إلى أنَّه لا يمكن لنا الاعتماد على هذا الأسلوب لمعرفة الجوانب المعرفية والمهنية والاجتماعية للمعلم.

٥- مقاييس التقييم الطلابي: مقاييس يمكن استخدامها من قبل الطلاب وهي تشبه مقاييس المشرفين التربويين تستخدم تقديرات الطلاب في تقييم معلميهم من خلال استخدام

استطلاعات الرأي والاستبانات وتشير بعض الدراسات التربويـــة أنَّ التقـــديرات التـــي يصدرها الطالب على معلمه تتأثر بما يحمله من اتجاهات وميول وقيم (Boyd, 1989).

٦ -الملاحظة المنتظمة: يقوم المقيّم بتسجيل الأحداث المهمة التي يطبقها المعلم داخل الصف وعدد مرات تطبيقها، وتعدُّ أكثر الأساليب موضوعية لتقييم الأداء التدريسي للمعلم، فهي تتيح ملاحظة سلوكه التدريسي مباشرة داخل حجرة الصف، وفي أثناء تعلم الطلبة حتى يمكن معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه، مما يساعد علـــى تطـــوير برنـــامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة، ويمكن أن تتم الملاحظات الصفية باستخدام نموذج لجمع المعلومات لأغراض التقييم ويكمن الهدف الأساسي للملاحظات الصفية في الوقوف على عينات ممثلة لسلوكيات أو إنجازات المعلم داخل الصف، والمُقَوّمون لا يمكنهم تحقيـــق هذا الهدف من خلال ملاحظة لبضع ساعات صفية أو من خلال مشاهدة صفية واحـــدة، كما أنَّ هذه المشاهدات ينبغي أن تكون مخططه حتى تحقق أهدافها (Boyd, 1989).

٧ -اختبار المعلم: يتم اختبار المعلم حتى يحدد فيما إذا كان يصلح لعمليـــة التـــدريس، مـــع الحصول على تصور عن مستوى المعلم وحاجاته التدريبية منذ دخوله لمهنة التـــدريس يجيب المعلم على أسئلة اختبار يقيس كفاءته الذاتية (الأكاديمية، التدريسية، الاجتماعية)، وتشير بعض الدراسات التربوية إلى أنَّ معامل الارتباط بين نتـــائج هـــذا النـــوع مـــن الاختبارات، وبين تقييم أداء المعلم تبعاً للأساليب الأخرى يعدُ ضعيفاً، والسبب في ذلـــك أنَّه لا يوجد اختبار يمكنه أن يقيس بكفاءة كل من التزام المعلم المهني اتجـــاه طلابـــه، وقابلية المعلم لاتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب داخل الحصـــة والمســـؤولية الاجتماعية للمعلم تجاه طلابه، وهذا الأسلوب غير ثابت في قياس الكفاءة الذاتية للمعلم، لكنه يُستبعد فيه التميز الناجم عن المقابلة الشخصية (Herman & others, 1992).

٨ -النتاجات الصفية: تخطيط المعلم، وسائله، الاختبارات والواجبات التي يعطيها للطلاب.

٩ -تقييم الزملاء (الأقران): يقوم المعلمون بملاحظة أداء بعضهم بعضاً، من حيث فحـــص خطة الدرس، ومتابعة المهارات التدريسية أثناء الحصة وأسلوب المعلم تجـــاه طلابـــه، ويعد هذا الأسلوب من أكثر أساليب التقييم نفعاً، وذلك لأنَّه يكتشف مجالاً واســـعاً مـــن أنشطة التعليم التي يتبعها المعلم، ومن عيوبه أنَّه يستغرق وقتاً طويلاً، كما أنَّه قد يحدث تضارب بين وجهات نظر الزملاء اتجاه من يقوم بتقييم الأداء، وقـــد أشـــارت بعـــض

الدراسات التربوية إلى أنَّ نقد وتقييم الزملاء لبعضهم أدى إلى تحسن ملحوظ في تحصيل الطلاب والعلاقات الإنسانية بين المعلمين (Hanson, 1992) .

وتقييم الأقران لا يمكن أن يتم بدون مشاكل، فهناك العديد من نقاط الخلل أو الضعف والتي تتمثل في الآتي (Brent & Felder, 2004):

١- إنَّ حصة تدريسية واحدة قد لا تعطي صورة كاملة وواضحة عن تدريس المعلم كما أنَّ وجود الملاحظ داخل الصف يمكن أن يؤدي إلى زيادة احتمال شذوذ الإنجاز نحو أحد احتمالين إما أن يكون جيداً أو سيئاً.
٢- وجود عدد من الملاحظين يجعل كل واحد منهم يركز على جوانب مختلفة، وهذا يُحدث إرباكاً في طرق مشاهدتهم وتقييمهم فيمكن أن يعطي أحدهم تقريراً جيداً في حين يعطي آخر تقريراً ضعيفاً.
٣- مراقبة تدريس المعلم لحصة صفية لن يزودنا بمعلومات تفصيلية حول طبيعة ودقة المحتوى التعليمي، والتعيينات والامتحانات.

١٠- تحصيل الطلاب: تستخدم نتائج الاختبارات التي تقيس ما حصله الطلبة في فترة زمنية معينة، كدليل على سلوك المعلم التدريسي مما يساعد على تقييم أداء المعلم، ويتم ذلك في ضوء ترتيب الطلاب، وفقاً لمعايير معينة، وترى بعض الدراسات التربوية أنَّ الاختبارات التحصيلية إذا طبقت على الطلاب تحت شروط معينة فإنَّ نتائجها يكون لها ارتباط ايجابي بسلوك المعلم التدريسي داخل حجرة الصف، ومن عيوب هذا الأسلوب أنَّه غير صادق، فمن الممكن أن ترتبط نتائج هذه الاختبارات ببعض المتغيرات كذكاء الطلاب أو مستوى طموحهم مما يؤثر على نتائج الاختبارات التحصيلية أكثر من ارتباط ذلك بسلوك المعلم التدريسي معهم.

أشار القرني (٢٠٠٥) أنَّه من الخطأ قياس أثر المعلم في طلبته عن طريق قياس درجة التحصيل الدراسي، لأنَّهم يكتسبون منه أيضاً عادات عقلية وصفات خُلقية ومُثلاً عليا وميولاً واتجاهات، وهذا يجعل قياس أثر المعلم في طلبته على جانب كبير من الصعوبة، ويجعل أيضاً الاعتماد في تقييم أداء المعلم على هذا الأثر غير دقيق، كما ذكر أن حصول الطلبة على درجات منخفضة في الاختبارات الصفية يمكن أن يكون سببها مواقف صفية كثيرة، وليس أداء المعلم، وأشار إلى أنَّ معظم الجهود المبذولة لتقييم أداء

المعلم ترى أنَّ مفتاح النجاح في هذا التقييم هو توفير المعلومات الصحيحة عنهم، سواء كان ذلك بوضع تقديرات لأدائهم أو بوصف ممارساتهم كما يراها المشرفون التربويون أو مديري المدارس أو الطلبة، وأورد ما رواه الجاحظ من كلام عتبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده: "وليكن أول ما تبدأ به من إصلاحِ بنيَّ إصلاح نفسك، فإنَّ أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنته والقبيح عندهم ما استقبحته".

إنَّ استخدام إنجازات الطلاب لتقييم المعلم تتطلب ما يأتي (Little, 2009):

أ- معرفة قدرات المعلمين، والأخذ بعين الاعتبار تعلم الطلاب والمخرجات ذات العلاقة بعملية التقييم.
ب- ضرورة جمع معلومات وبيانات كاملة، ومتعددة عن المعلم حتى يكون التقييم عادلاً.
ج- اعتماد طرق إضافية أخرى في تقدير انجازات الطلاب، مثل التعيينات وأعمال الطلاب.
د- التفكير بجدية في مظاهر عديدة لمخرجات التعليم والتعلم مثل التحفيز والالتزام والتطور الاجتماعي.

لا سيما وأن التطبيق الناجح والشامل للائحة تقييم المعلم من خلال إنجازات الطلبة يتطلب:

١- تحديد نظام تقييم ذو معنى وفعّال.
٢- مشاركة أصحاب علاقة متعددين في مراجعة نظام التقييم.
٣- استخدام أدوات قياس صادقة وثابتة.
٤- استخدام مصادر متعددة من أجل تقييم جوانب متعددة تقود إلى التدريس الجيد.

إنَّ عملية إدماج إنجازات الطلاب في نظام تقييم المعلم يعتبر مصدراً قوياً وهذا الأمر يحظى باهتمام أعلى المستويات في الولايات المتحدة الأمريكية (Little, 2009).

١١- التقييم الذاتي: أحد أهم المصادر لجمع المعلومات عن أداء المعلم، وذلك لأنَّ المعلم يكون على وعي بآماله، وتطلعاته، واهتماماته، وإنجازاته، وكل الأمور المتعلقة به أكثر من وعي الأشخاص الآخرين بها، ويتطلب هذا الأسلوب محاسبة النفس، واكتشاف الأخطاء والقدرة على تقدير العواقب والتخطيط لعمل أفضل، وهذا الأسلوب يتطلب

نضجاً عقلياً ونفسياً واجتماعياً وذلك لأنَّه من الصعب على الشخص الاعتراف بأخطائه، ويحاسب نفسه عليها من أجل التحسين والتطوير، إلا أنَّه من المستحيل الاعتماد على هذا الأسلوب في اتخاذ القرارات الإدارية كالترقية أو الفصل أو التعيين أو النقل (جاد، ٢٠٠٣).

ويمكن تحديد أغراض التقييم الذاتي في النقاط الرئيسة الآتية: (The Higland Council, 2010)

أ- تشجيع المعلم على التأمل في ممارساته التدريسية من أجل تنمية قدراته على التعليم.
ب- تشجيع المعلم على النمو المهني.
ج- تحسين معنويات المعلم وتحفيزه من خلال تدريبه بما يتواءم وتطوره المهني الذاتي.
د- تشجيع المعلم على المناقشة مع زملائه في ممارساته التدريسية.
هـ- دعم المعلمين ليجربوا طرق تدريس تقود جميع الطلاب إلى مستويات عليا من الإنجاز.

وفي سبيل تحقيق التقييم الذاتي للمعلم لأهدافه فإنَّ بإمكان المعلم استخدام العديد من الأدوات، ومنها: دعم الزملاء، والملاحظة، والتأمل، والتغذية الراجعة، وقوائم الرصد، وغيرها من المصادر التي تعزز آليات التوظيف الفعال لهذا النوع من التقييم.

١٢- مقاييس غير مباشرة: يمكن استخدام استمارات أو أدوات رصد لقياس السلوكات المرتبطة بالأداء ومنها حماسة المعلم أثناء الدرس، ومرح المعلم، وقدرته على إصدار أحكام موضوعية في الوقت المناسب أثناء الحصة، بوصفها اعتبارات أو مؤشرات مرتبطة بالأداء التدريسي للمعلم (Cross & Thomas, 1993).

١٣- التسجيلات المرئية (أشرطة الفيديو): تستخدم تسجيلات الفيديو للحصص الصفية مصدراً هاماً لممارسة التقييم من قبل المعلم أو من قبل جهات أخرى، فهو يساعد المعلم عند مراجعته على تطوير مهارات التأمل لديه والتي من خلالها يتمكن من تعزيز جودة أدائه التدريسي، فالتأمل لا يعدو كونه عملية تفكير يمارسها المعلم بجدية في ممارساته التدريسية من أجل تحسين كفاياته التدريسية، كما أنَّ هذه التقنية تستخدم في تطوير مهارات الطلاب المعلمين أثناء مراحل الإعداد (Kong, 2009).

١٤- ملف إنجاز المعلم: إنَّ ملف انجاز المعلم يمثل عملية جمع وتوثيق لانجازات المعلـــم، ويتم إعداد هذا الملف من قبل المعلم من أجل إبراز معارفه ومهاراته فـــي التـــدريس، كذلك فإن ملف الإنجاز يزود المعلم بالوسائل اللازمة للتأمل لأنَّه يمثل فرصة من أجل نقد عمل الفرد وتقييم فعالية التدريس والتفاعلات بينه وبين طلابـــه وبـــين الطـــلاب أنفسهم، ويتضمن ملف إنجاز المعلم (Doolittle, 1994):

١- خلفية عن المعلم.
٢- الصف الذي يُدرسه والزمن والمستوى والمحتوى التعليمي.
٣- اختبارات مكتوبة من قبل المعلم واختبارات مقننة.
٤- فلسفة المعلم التدريسية.
٥- توثيق لجهوده في سبيل تحسين تدريسه -استبانات، قوائم ... إلخ.
٦- خطط تدريسية موثقة، وملخصات وملاحظات.
٧- تقديرات لأعمال الطلاب في المشاريع والامتحانات.
٨- تسجيلات فيديو لحصص صفية.
٩- تأملات مكتوبة للتدريس.
١٠- صور لوقائع.

ويستخدم ملف إنجاز المعلم لتقييم المعلم بطريقتين:

الأولى: اعتماده كأداة لتقييم الحصص لفاعلية تدريس المعلم وقرارات التوظيف.
الثانية: تقديم تغذية راجعة للمعلمين والتي يمكن أن تساهم في تحسين تعليمهم ومستوى المهنة لديهم.

ولضمان موضوعية عملية التقييم استناداً إلى ملف إنجاز المعلم ينبغي استخدام التقييم المتدرج (نموذج تقييم متدرج) بحيث يشتمل على قائمة الكفايات، ويجب أن يهتم بجمع الفقرات في محاور.

٦.٢ خطوات تقييم الأداء التدريسي للمعلم

يمر تقييم الأداء التدريسي للمعلم في خطوات وهي على النحو الآتي:

١ -تحديد مستويات الأداء التي يجب أن يحققها المعلم.
٢ -جمع المعلومات الخاصة بالأداء الفعلي للمعلم.
٣ -القيام بتحليل النتائج للمعلومات التي جمعت، ومقارنتها بما يجب تحقيقه.

ويجب إتمام هذه الخطوات بموضوعية يتبعها المُقَوّم سواء كان المشرف، أو الأقران، أو مدير المدرسة، أو الطالب، أو المعلم نفسه، وذلك لتنمية الجوانب الشخصية، والمهنية، والأكاديمية، والاجتماعية للمعلم (جابر، ٢٠٠٢).

بما أن الطالب هو المعني المباشر بعملية تقييم تحصيله، فلا بد للمُقَوّم أن يفكر به كمصدر لجمع المعلومات اللازمة لإجراء عملية التقييم وتنفيذها (عباينه، ١٩٩٨).

تجدر الإشارة هنا إلى أنَّ تقييم الطلاب لإنجاز المعلم يعتبر واحداً من أبرز القضايا الخلافية، حيث يرى البعض أن تقييم الطلاب للمعلم يمكن أن ينجم عنه تحسين لعملية التعليم، لأنَّه يقدم تغذية راجعة للمعلم حول أدائه التدريسي، فيما يرى آخرون أنَّ لائحة تقديرات الطلاب يمكن أن تتم الاستفادة منها في اتخاذ قرارات شخصية وقد ساق Aleamoni (١٩٨٧) مبررات عديدة لاستخدام تقديرات الطلاب في تقدير انجاز المعلم وهي:

١ -أن الطالب يعتبر المصدر الرئيس للمعلومات حول بيئة التعليم، وهذه متعلقة بتقديرات المعلم على تحفيز الطلاب، ودرجة الاتصال بينه وبينهم.
٢ -أنَّ الطلبة هم أكثر منطقية في تقييم نوعية وفعالية طرق التدريس والمادة التعليمية الواجبات.
٣ -يمكن الاستفادة من تقديرات الطلاب من قبل طلاب آخرين لاختيار المعلم وزيادة فرص التميز في التعليم (Coburn, 1984).

كما أنَّ الطالب هو الطرف الأول والرئيس المعني بعملية التّدريس، كما يعتبر المصدر الطبيعي في معرفة أداء المعلم داخل حجرة الصف، وإبداء وجهة نظر حقيقية وصادقة لما يحدث داخل الصف في عملية التدريس، لذلك فإن هناك من يرى أنَّ الطالب أفضل من يقوم

بعملية التقييم للمعلم ويحدد كفاءات التدريس التي يرى أنّها موجودة في معلمه (البواردي، ١٩٩٦).

ويحتل تقييم الطلبة لأداء معلميهم أهمية بالغة، ويُرد هذا الاهتمام إلى أهمية الدور الذي يلعبه تقييم الطلبة للمعلمين، ليس فقط لتحسين الأداء وإنما لاتخاذ قرارات إدارية تتعلق بمنح العلاوات والترقيات، ويجب توخي الدقة والحذر الشديدين عند اتخاذ مثل هذا القرار لما يسببه من إحباط وإحراج عند اختيار معلم دون آخر، لذلك فإنَّ لرأي الطلبة في معلميهم أهمية عظمى، لكون دورهم في تقييم معلميهم مكملاً لتقييم المشرفين والمديرين والأقران وغير ذلك، وحتى يكون تقييم أداء المعلم موضوعياً ومتطوراً مع تقدم العملية التربوية وتطورها فإن الأمر يستدعي إجراء دراسات وأبحاث ميدانية يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر طلبتهم كون هؤلاء الطلاب الأكثر قُرباً وملازمةً لمعلميهم، حيث يتفاعلون معهم مباشرةً وعن قرب لفترة طويلة من حياتهم الدراسية (حامد، ٢٠٠٣).

١.٦.٢ موقف المعلمين من تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي:

حظي تقييم أداء المعلم باهتمام كبير في العالم نظراً لما للمعلم من دور فعّال في تطوير وتحسين العملية التعليمية حيث يعتبر تقييم أداء المعلم جزءاً أساسياً من عملية التربية بحيث يمكن أن نضع أهدافاً طموحة، وأن يكون لدينا معلمون جيدون ومواد جيدة، وأن نستخدم طرقاً ابتكاريه، وكل هذا في إطار سليم ولكن إذا أُهمل التقييم فإن جميع هذه الأشياء تفقد الكثير من فعاليتها (حامد، ٢٠٠٣).

وفي هذا الصدد يرى بعض المعلمين أنَّ عملية تقييم الطلبة لأدائهم تتأثر بعوامل خارجية، مثل عدد الطلاب بالصف، وجنس الطالب، وجنس المعلم، ووقت الحصة، وتخصص الطالب، فيما يرى آخرون أنَّ الطلبة يمتلكون حاسة قوية في تقييم معلميهم، تمكنهم من التمييز بين القدرات التدريسية المختلفة، فإذا كان المعلم مرحاً يمازح الطلبة في الصف، فإنّه سوف يتلقى من طلبته تقييماً مرتفعاً في خفة الظل واللطافة، لكن هذا التقييم المرتفع لن يكون له تأثير في حكمهم على مهارات التدريس الأخرى لهذا المعلم (القرني، ٢٠٠٥).

وبالرغم من وجهات النظر تلك فإنَّ بعض المعلمين يمتلكون اتجاهات سلبية نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل طلابهم، حيث يتخذون منه موقفاً سلبياً حتى وإن كان في صالحهم،

فبعضهم يتخوف من المعلومات المستقاة من التقييم، لاعتقادهم أنّه سوف يُساءُ استخدامها في القرارات الإدارية التي تخصهم (Aleamoni, 1987).

وتعزو فرحات (١٩٩٤) أسباب ظهور الاتجاهات السلبية لدى بعض المعلمين نحو تقييم الطلبة لممارساتهم التدريسية إلى أنَّ أدوات التقييم يتم إعدادها من قبل جهات غير مؤهلة فمن غير المقبول أنْ ترتكز القرارات الإدارية المتعلقة بالتثبيت أو الترقية أو المكافأة أو الفصل للمعلم على أقاويل أو كلمة من شخص أو اثنين من أعضاء اللجان، لذلك لا بد من إشراك الطلبة حتى يكون القرار أكثر مصداقية، ويحرص كثير من المعلمين على معرفة فيما إذا كان تدريسهم لطلبتهم فعّالاً وما هي الطريقة الممكنة لتحسينه، لذلك فهم يهتمون بمعرفة وجهة نظر طلابهم حول تدريسهم، ويرى أنَّ غالبية الطلبة يقومون بتقييم أداء المعلم بناءً على مظهره الخارجي وهم لا يعرفون محتوى ومضمون التدريس الجيد، وغالبية المتعلمين يفتقدون إلى الموضوعية في التقييم، كما يخشون أن تكشف الدرجات التي يعطونها للمعلم في تقييمه وبالتالي يخشون انتقامه.

والأسئلة المهمة تطرح نفسها وينبغي أن ننظر إلى أهميتها وهي " هل تقييم الطلاب لمعلميهم موثوق به أم لا؟ ومتى يكون الطلاب ناضجون بما فيه الكفاية للمشاركة في تقييم المعلم؟ وهل يمكن أن يتم ذلك في جميع الأعمار؟

إنَّ الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب تعديل وتوضيح المعايير، وهناك طريقان لإرساء قواعد عملية تقييم المعلم يمكن الطلبة من المشاركة فيها وهذا يتطلب:

١ - إدخال تعديلات وتطوير على العمليات، وذلك بالاعتماد على مستوى نضج الطلاب، والتعديلات يمكن إدخالها على عمليات نظام التقدير وبالتالي فإن الطلاب يجب أن يعطوا الفرصة للحكم على المعلم اعتماداً على مستوى أدائهم وبشكل فردي وأيضاً بشكل جماعي.
٢ - ضرورة تزويد الطلاب بمعايير واضحة، وبالتالي فإن السؤال المطروح هو " كيف نعمل مع الطلاب لنعلمهم كيفية تقييم الآخرين " فإدراك الطلبة للسمات المذكورة في نموذج التقييم يعد أمراً ضرورياً من أجل الوصول إلى تقدير ناجح للأداء التدريسي للمعلم، فإن بقيت بعض المعايير غير واضحة فإنَّ هذا سيؤدي إلى إصدار أحكام غير فعالة، فتقييم المعلم من قبل الطلاب يمكن أن يذهب بعيداً إلى تطوير الأداء المهني للمعلمين، كما أنَّ

استخدام وسائل وأدوات تقييم فعالة هي حتمية من أجل الوصول إلى تحليل صحيح (fioriello,2009).

إنَّ تحفظ المعلمين على قدرة الطلبة على تقييم أدائهم، أدّى إلى ظهور اتجاهات سلبية نحو نتائج التقييم، وذلك لضعف دلائل الصدق والثبات لتقديرات الطلبة للممارسات التدريسية التي وردت في أدوات التقييم المعدّة لهذا الغرض، كما أنَّ تقييم الطلبة لمعلميهم يتأثر سلباً أو إيجاباً بما يحصلون عليه من تقديرات في المقررات التي يدرسونها، حيث تبين أنَّ المعلم الذي يعطي تقديرات عالية للطلبة يتلقى في المقابل تقديرات عالية في التقييم والعكس صحيح، وهذا يزيد من صعوبة استخدام هذه الطريقة في التقييم، حيث أنَّ الاعتماد عليها لتقييم أداء المعلم يمكن أن يؤدي إلى توجه المعلم نحو استرضاء طلبته، وبالتالي يتسابق المعلمون فيما بينهم للحصول على أعلى تقدير من قبل الطلبة، كما أنَّ بعض المدرسين يرون أنَّ تقييم الطلبة لهم لا يعطي دليلاً قاطعاً على درجة فعالية الأداء التدريسي للمعلم من الناحية التدريسية وبالمقابل فإنَّ الطلبة يؤمنون بقدرتهم وأهليتهم لتقييم معلميهم، لكن المعلمين يشيرون إلى ضعف قدرة الطلبة على القيام بهذه المهمة، والمهم في الأمر أنَّ الجميع متفقون على ضرورة إجراء عملية التقييم بغض النظر عن الوسائل والمعايير (القرني، ٢٠٠٥).

هناك توجه عالمي لمشاركة الطلبة في تقييم الأداء التدريسي لمعلميهم باعتبار أنَّ الطلبة هم الأكثر متابعة للأداء التدريسي للمعلم طوال العام الدراسي، ولذلك فإن عوامل كثيرة تدفع باتجاه اعتماد تقييم الطالب للمهارات التدريسية للمعلم كأحد المصادر الهامة (Ory, 2001).

٢.٦.٢ دوافع الاهتمام بدور الطالب في تقييم الأداء التدريسي للمعلم:

إنَّ هناك العديد من الدوافع التي تفضي إلى ضرورة الاهتمام بدور الطالب في تقييم الأداء التدريسي للمعلم وهي:

١ - الخروج برؤية معمقة حول أداء المعلمين من خلال وجهة نظر الطلبة المنعكسة من اتجاهاتهم المختلفة داخل الصف الواحد.
٢ - الحكم على الإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي يعتقد أنها مناسبة لتلبية حاجات طلبته، والتي قد لا تكون مرغوبة من قبل الطلبة مثل بعض الواجبات المنزلية والاختبارات.
٣ - تزايد الاهتمام بمسؤولية الطلبة اتجاه التعليم، ولأن النجاح والإخفاق ينسب جزئياً إلى الطالب، فإنَّ إدراك الطلبة لممارسات المعلم بحاجة إلى أن تدرك (القرني، ٢٠٠٥).

كما أشار Spooren & Dimitri (2006) إلى أنَّ هناك فوائد عديدة لتوظيف تقديرات الطلاب لفاعلية التعليم وهي تتضمن:

١ -إبراز أهمية المعلمين كمُدخل وبالتالي إحداث تحسين على أدائهم التدريسي.
٢ -مكافآت المعلمين الذين يحصلون على تقديرات ممتازة.
٣ -تدفع المعلمين ذوي الأداء المنخفض إلى طلب المساعدة من ذوي الاختصاص.
٤ -يوظف الطلبة التقديرات بطريقة من أجل اقتراح التحسينات على التعليم.
٥ -توفر معلومات للطلبة لاختيار القرارات السياسية.
٦ -تحفز المعلم على تحسين أدائه التدريسي.

فالطلبة يرون أن تقديراتهم تمثل عربة التغيير.

٧.٢ الإشراف التربوي في فلسطين

يعتبر الإشراف وسيلة هامة لتطوير نوعية التعليم حيث أنّ التطوير هو الهدف الأول للإشراف التربوي، ويلعب المشرف دور المقوّم، فهو يطور المعلم ويزوده بالخبرات اللازمة، وهذا حال الإشراف الفلسطيني الذي مرّ بعدة مراحل:

١.٧.٢ مفهوم الإشراف التربوي الفلسطيني:

عرّفت الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي الفلسطينية (٢٠٠١: ص١٠) الإشراف التربوي على أنَّه " عملية فنية قيادية إنسانية شاملة غايتها تطوير العملية التعليمية والتربوية بمحاورها كافة (مشرف، معلم، متعلم، بيئة تعليمية) من أجل تحسين الظروف التعليمية وزيادة فاعلية وتحقيق أهدافه من حيث تنمية قدرات الطلبة في مجالات مختلفة ".

٢.٧.٢ مراحل تطور الإشراف التربوي في فلسطين:

مرت مراحل الإشراف التربوي الفلسطيني بمراحل مشابهة لمراحل الإشراف التربوي الأردني وذلك لأنَّ الضفة الغربية ارتبطت بالأردن في أمور كثيرة كان منها الأمور التربوية، ومع ذلك فمن الممكن إعطاء وصف مستقل لتطور الإشراف التربوي الفلسطيني

على النحو الآتي:

١ -التفتيش التربوي: كان يقوم على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب المفتش، حيث كان المفتش يزور المعلم داخل الصف ويمتحن الطلبة شفوياً وكتابياً ويكتب تقريره عن نتائج الطلبة، حيث كانت عملية التفتيش تتم على أساس تجهيز برنامج لزيارة المفتش وفي المدارس الثانوية يفتش المفتشون المختصون في المباحث التي يتخصصون بها، أما في المدارس الابتدائية فلا يلتزم المفتش بما تخصص به وذلك لضيق الوقت بل يفتش أي درس يريد، وكان يركز في تقييم المعلم على مدى فهم الطلبة للمحتوى التعليمي، ومدى التزام المعلمين بالقوانين والتعليمات، وما قطعه من المناهج حتى ذلك التاريخ ونسبته من المقرر، ومن ثم كتابة التقرير وإعطاء تقدير معين للمعلم وبسبب قلة عدد المشرفين لم يكن بمقدورهم زيارة المدارس أكثر من مرة أو مرتين في العام، إضافة إلى عدم الاهتمام بالنمو المهني للمعلمين وبالمرافق المدرسية أو المناهج الدراسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ٢٠١١).

٢ -التوجيه التربوي: يقوم به مشرفون تربويون مختصون من أجل توفير أفضل الظروف الممكنة لتطوير عمليتي التعليم والتعلم، لذا أصبحت مسؤوليات وفعاليات الموجه تقوم على عدة أمور منها:

أ -زيارة توجيهية أولى: والتي تهدف إلى تفقد أحوال المعلمين.

ب -زيارة صفية ثانية: يليها مناقشة المعلم فيما شرحه واتبعه من أساليب، وكتابة التقرير بعد الاطلاع على دفاتر التحضير والعلامات وأعمال الطلبة، وتنظيم الندوات والدورات والمحاضرات فيها، ومساعدة المعلمين في حل المشكلات التربوية التي تواجههم، ويتم التركيز في التوجيه التربوي على المعلم والطالب معاً، حيث يطّلع الموجه على مستوى تحصيلهم وأعمالهم التحريرية إلى جانب مناقشته لهم في نهاية الحصة (أبوعياش، ٢٠٠٦).

٣ -الإشراف التربوي: منذ أن تسلمت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية مهام التعليم في فلسطين عام ١٩٩٤ عمّقت النظرية الشمولية للإشراف، وشهدت العملية الإشرافية نقلة نوعية واضحة وبدلاً من أن يكون هدف الإشراف التربوي إحداث التغيير في سلوك المعلم التعليمي فقط، أصبح يهدف إلى محاولة إحداث التغيير في الموقف التعليمي بأكمله (الخطيب وإبراهيم، ٢٠٠٣).

كان أبرز ما يميز مرحلة الإشراف التربوي:

١ -صبّ اهتمام المعلم على إرضاء المشرف يدفعه إلى الاهتمام في حصة واحدة أما في الحصص الأخرى يتصرف بفردية مطلقة خاصة أنَّ عدد الزيارات قليل بسبب قلة أعداد المشرفين.
٢ -اهتمام المعلمين بالتطبيق الحرفي للقوانين وهذا يكون على حساب جودة التعليم ونوعيته.
٣ -انعدام الثقة بين المشرف والمعلم، وهذا يدفع المعلم إلى إخفاء عيوبه أمام المشرف.
٤ -غياب الدراسات التربوية والإحصائيات والبحوث العلمية.
٥ -توزيع المعلمين وفق حاجات المدارس من التخصصات.
٦ -التحديات المتعلقة بمكانة المعلم الوظيفية والتي تتصف بالتراجع نظراً لغياب حقوق المعلم المادية والمعنوية إضافة إلى غياب الأسس المهنية للتعيين.

(وزارة التربية والتعاليم العالي الفلسطينية، ٢٠١١).

من التحديات التي واجهت الإشراف التربوي الفلسطيني قبل عام ١٩٩٦ هو إصدار المشرف التربوي حكماً على المعلم من خلال زيارة إشرافية غير كافٍ وذلك للأسباب الآتية:

١ -إصدار حكم على المعلم في حصة صفية واحدة قد يترك أثراً سلبياً على العملية التعليمية بكاملها.
٢ -الحصة الصفية الواحدة غير كافية لتقييم المعلم، فمن الممكن أن يولّد ذلك إحباطاً للمعلمين، كما أنَّ الحصة الصفية غير كافية ليقوم المشرف التربوي بتقديم النصائح والإرشادات التي تكون على الأغلب غير متخصصة وعامة، وربما لا يستطيع المشرف متابعتها.
٣ -دور المشرف يتركز في الحصة الصفية على تصيد الأخطاء وعدم الاهتمام بالنقاط الإيجابية التي من شأنها تعزيز المعلم وتشجيعه.
٤ -قلة الورش التدريبية واللقاءات التربوية له مردود سلبي على معرفة المعلم وتطوره.
٥ -كثرة عدد الطلاب في الصف بسبب قلة عدد المدرسين.
٦ -تدني نوعية التعليم وتفشي ظاهرة الأميّة، وغياب الانضباط المدرسي وارتفاع معدلات التسرب.
٧ -اتسام التقييم بالارتجالية أو حتى أنَّه يغيب في بعض الأحيان.

(وزارة التربية والتعاليم العالي الفلسطينية، ٢٠١١).

مرحلة الإشراف الفلسطيني ما بين ١٩٩٦-٢٠٠٥.

تغير العمل المطلوب من المشرف التربوي لإحداث تغيير في سلوكيات المعلم الصفية وقد غلب على هذه المرحلة ما يلي:

١ -يقدّم المشرف التربوي تغذية راجعة محببة للمعلم ويهتم بنمو المعلم وتطويره ومساعدته في حل مشكلاته وهذا ينشئ علاقة صداقة طيبة بين الطرفين.

٢ -التعامل الديمقراطي.
٣ -الاهتمام بالتدريب الكمي خاصة في مشروع التطوير المدرسي.
٤ -تنظيم العملية الإشرافية وفق تعليمات مكتوبة.
٥ -دعم وتطوير مدير المدرسة لكي يقوم بدوره كمشرف مقيم.
٦ -العمل على إحداث تطوير في شكل التقارير بما ينسجم والتطوير في العملية الإشرافية.

وفي هذه المرحلة تم استحداث وظيفة مشرف مرحلة علمي ومشرف مرحلة أدبي، كما تم استحداث العمل في الإشراف العام، حيث يرافق المشرف التربوي مدير المدرسة في زيارة صفية غير تخصصية، يقدم بعدها التغذية الراجعة للمدير بناءً على مرافقته له في الحصة الصفية (وزارة التربية والتعاليم العالي الفلسطينية، ٢٠١١).

ولقد كان من التحديات التي واجهت مرحلة الإشراف التربوي:

١ -التركيز على إبراز دور المشرف التربوي كداعم ومساند للمعلم وهذا شكل صعوبة في الوقت نفسه أن يتولى المشرف التربوي نفسه دور المقيّم، وهنا برزت الحاجة لتوفير البديل أو المشرف المقيّم وفصله عن الداعم.
٢ -استحداث مراكز إشرافية جديدة كان له دور إيجابي من جهة لكنه في الوقت نفسه أوجد نوعاً من التنافس بين التدريب والإشراف من جهة أخرى.
٣ -تزايد أعداد المعلمين وتغير دور المدير " مشرف مقيم " فرض واقعاً آخر للمشرف التربوي للقيام به وزاد الأعباء الملقاة على عاتق المشرف التربوي.
٤ -تطوير شكل التقارير كان من التحديات الهامة التي ولدت الحاجة إلى المزيد من اللقاءات والورش التربوية وهذا فرض أعباءً مادية ومعنوية.

مرحلة ما بين عام ٢٠٠٦- حتى الآن

يبين الدليل المرجعي في الإشراف التربوي الفلسطيني (٢٠١١) أنَّه يمكن الحديث عن فترتين في هذه المرحلة:

الفترة الأولى: (٢٠٠٦-٢٠٠٨)

وهي التي تم فيها تعزيز دور الإشراف الصفي، حيث تم إبراز دور البرامج الآتية:

- المتابعة الشاملة: تقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية.

- المشرف الصديق (التعاوني): يُعنى بتقديم الدعم والمساعدة لمعلمي المدرسة أو فئة منهم في موضوعات أظهرت المدرسة حاجة إليها.
- الإشراف العام يعنى بدعم دور مدير المدرسة كمشرف مقيم في المدرسة:

– يقوم المشرف التربوي بمرافقة مدير المدرسة على أساس أن المدير مشرف مقيم.
– متابعة النمو المهني للهيئة التدريسية.
– متابعة المشاريع الريادية في المدرسة والوقوف على مدى الأهداف المرجوة.

الفترة الثانية: (٢٠٠٨– الوقت الحالي)

تم تطوير نظام الإشراف التربوي بهدف الانتقال من مرحلة التركيز على الإشراف الصفي التخصصي فقط إلى الإشراف التربوي المدرسي الشامل، واستحداث متخصص فيما يتعلق بالمشرف التربوي مشرفاً مقيماً والمتابعة الشاملة والإشراف التخصصي.

إنّ المتابعة الشاملة تقوم على تشخيص كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية من مصادر بشرية ومادية من خلال النظر إلى المدرسة باعتبارها وحدة واحدة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف المنشودة، غايتها متابعة العملية التعليمية بكافة محاورها من معلم ومتعلم ومدير وبيئة تعليمية، ويتكون فريق المتابعة الشاملة في فلسطين من رئيس قسم الإشراف وخمسة مشرفين في التخصصات الرئيسية وهي (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم، المرحلة الأساسية)، ويركز كل مشرف على الكشف عن تحصيل الطلبة ومتابعة كفاية المدرس وجودة التدريس ومتابعة مدير المدرسة، وبعد أن يقوم الفريق بكتابة التقرير وإرساله إلى المدرسة وتزويد أقسام المديرية بالأمور التي تحتاج إلى تطوير ولها علاقة بعملهم بهدف دعم المدرسة ومساندتها، بعدها يقوم مدير المدرسة بإعداد خطة إجرائية لتحسين واقع المدرسة ويرسلها إلى المديرية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١١).

لا بد من الوقوف عند التقارير الإشرافية باعتبارها وسيلة هامة، تقوم بدور كبير في نقل المعارف والمعلومات إلى المستويات الإدارية، لذلك يجب أن تقتصر على المعلومات، التي يستفيد منها الأفراد، وأن تتسم بالوضوح والبساطة في التعبير، وأن تراعي هذه التقارير الإيجابية، بحيث لا تكون مجرد عرض للأخطاء، بل يجب أن تشير إلى العلاج والإصلاح وأن يوصي التقرير بتوصيات وتوجيهات إجرائية، مفيدة وقابلة للتطبيق (أسعد، ٢٠٠٥).

ويلاحظ المتتبع للأشراف التربوي في فلسطين عبر مراحل متعددة ظهور أنماط مختلفة من الإشراف، كما يلاحظ العودة أحياناً إلى الأنماط القديمة وتفعيلها، فقد تم الرجوع إلى التفتيش عن طريق ما يسمى بالمتابعة الشاملة، وقد تناول الباحث دور الإشراف في عملية التقويم.

٨.٢ الدراسات السابقة

تناول هذا القسم مجموعة من الدراسات ذات العلاقة، حيث ستكون مصنفة إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وسنعرضها من الأحدث إلى الأقدم.

١.٨.٢ الدراسات العربية:

-دراسة سليمان (٢٠١١):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشراف التربوي المختلفة من وجهتي نظر المشرفين التربويين والمعلمين، والكشف عن أثر متغيرات كلاً من الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، والمديرية، في اختلاف تقديرات المبحوثين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشراف التربوي. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمعلمين في محافظتي بيت لحم والخليل حيث بلغ عدد المشرفين (١٢٣) مشرفاً ومشرفة وعدد المعلمين (٩٢٨٨) معلماً ومعلمة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) مشرفاً ومشرفة و (٤٦٤) معلماً ومعلمة، تم اختيار العينة عن طريق العينة العشوائية الطبقية. وقامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

أظهرت نتائج الدراسة ممارسة المشرفين التربويين لنمط الإشراف التصحيحي بدرجة كبيرة، مقارنة بالأنماط الإشرافية الأخرى. وبناءً على النتائج أوصت الباحثة بضرورة حث المشرفين على تبني الأنماط الإشرافية التي تراعي الفروق الفردية بين المعلمين والتي تلبي احتياجاتهم. وإعطاء المعلمين هامشاً من الحرية ليبدعوا ويبتكروا بعيداً عن لوائح الأوامر والتعليمات من المشرفين. وعقد الاجتماعات بين المشرفين والمعلمين لخلق جو من الثقة والاحترام المتبادل ومناقشة احتياجات المعلمين وتبادل الخبرات. وإعلام المعلمين بموعد

زيارة المشرف وتجنب الزيارات المفاجئة. والتخفيف من الأعباء الموكلة لكل من المشرفين والمعلمين ليتسنى لهم استثمار طاقاتهم وجهودهم لتطوير العملية التعليمية.

-دراسة حمد (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تقديرات المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية لأداء المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين للمرحلة الثانوية في العام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨)، أما عينة الدراسة فتكونت من عينة عنقودية عشوائية شملت جميع المشرفين و (٤٦٣) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ تقديرات معلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية الفلسطينية لأداء المشرفين كانت متوسطة، في حين كانت تقديرات المشرفين التربويين لأدائهم مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لأداء المشرفين التربويين تعزى للجنس والمؤهل العلمي مع وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة. وقدمت الباحثة مجموعة من التوصيات كان منها، توضيح فلسفة الإشراف التربوي وأهدافه للمعلمين والعمل على تحسين اتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي باستخدام الوسائل الحديثة التي تؤثر إيجاباً في المعلمين.

-دراسة الرقاد (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين المشرف التربوي والمعلمين في الأردن، وقام الباحث بإعداد استبانة وزعها على عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية حيث بلغ عدد أفراد العينة (١٧٥) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ المعلمين يدركون أهمية إسهام المشرف التربوي في حل المشكلات التي قد تواجه المعلمين وتزودهم بطرق تدريسية وأساليب جديدة، وأن هناك علاقة إيجابية بين المشرف التربوي والمعلم، ويرى المعلمون أنَّ من نقاط ضعف الإشراف التربوي قلة عدد زيارات المشرف التربوي كما أنّه يركز على تصيد الأخطاء، وأوصت الدراسة بزيادة عدد مرات زيارة المشرف التربوي للمعلمين والابتعاد عن تصيد الأخطاء وإشاعة جو من الاحترام المتبادل بين المعلم والمشرف.

-دراسة أبوعياش (٢٠٠٦):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات مديري ومعلمي الثاني الثانوي في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف المتخصصة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) مديراً ومديرة أي ما نسبته ٥٠% من العدد الكلي و(٢٠٢) معلما ومعلمة أي ما نسبته ١٥% من العدد الكلي في المدارس الثانوية، وأعدّ الباحث استبانة موجهة للمديرين والمعلمين مكونة من (٦٠) فقرة موزعة على مجالين هما: تقرير الزيارات الإشرافية، والتقرير السنوي، ويضم كل مجال من مجالات الأداة (٣٠) فقرة.

وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي الثاني الثانوي في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية، كانت متوسطة وكانت اتجاهاتهم نحو التقرير السنوي أعلى منها نحو تقرير الزيارات الإشرافية، وأوصى الباحث بان يكون التقييم شاملا وموضوعيا من قبل المشرف والمشرف المقيم وتنويع الأساليب الإشرافية .

-دراسة القرني (٢٠٠٥):

هدفت الدراسة إلى إبراز أهمية إضافة جهات جديدة للمشاركة في تقييم أداء المعلمين تتمثل في الطلبة وأولياء أمورهم، وإعطاء صورة واقعية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق التعرف على وجهات نظر الطلبة وأولياء أمورهم، وتألفت عينة الدراسة من ٣٨٨٠ طالباً وطالبة و٣٨٨٠ ولي أمر وهذا يشكل ٠،٠٠٧١ من المجتمع الأصلي وقسمت العينة على خمس إدارات تربوية في المملكة العربية السعودية هي (الوسطى، الشمالية، الجنوبية، الشرقية، الغربية)، وصمم الباحث استبانتين على هيئة مقياس خماسي التقدير، وفقاً لنموذج (ليكرت) الخماسي، لتقييم أداء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية، من وجهة نظر كل من الطلبة وأولياء أمورهم.

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود تأثير لمهنة ولي الأمر في تقديره للأداء العام للمعلمين في الثاني الثانوي،وكشفت عن وجود تأثير لمدى تواصل أولياء الأمور مع المدرسة في تقديراتهم للأداء العام للمعلمين في الثاني الثانوي لصالح ذوي التواصل الدائم مع المدرسة، وبناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فقد أوصت الدراسة بالعمل على إشراك الطلبة وأولياء الأمور في عملية تقييم الأداء التدريسي للمعلمين، وفق ضوابط وآليات

مدروسة، وباستخدام أدوات مناسبة لكل فئة منهم، وموازنة نتائج تقييم الطلاب للمعلمين بنتائج تقييم مديري المدارس والمشرفين التربويين للمعلمين والعمل على تطوير معايير التقييم، لتصبح أدواته أكثر عدلاً وشمولية وموضوعية من الأدوات التي تستخدم حالياً، لئلا يتأثر الحكم على المعلمين بذاتية المُقَوّم، أو انطباعاته السابقة عن المعلم أي أن يكون المُقَوّم موضوعيا.

-دراسة حامد (٢٠٠٣):

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى أداء معلمي الرياضيات في الثاني الثانوي في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم، أعدّ الباحث استبانة بلغ عدد فقراتها (٥٦) فقرة موزعة على ستة مجالات هي (ترتيب وتنظيم الإرشادات، التعامل مع الطلبة، إجراءات التقييم، التدريس، الأنشطة داخل الصف، إدارة الصف وتنظيمه)، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة تمثل (١٠%) من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث بلغ حجم العينة (٦٠٠) طالب وطالبة.

أظهرت نتائج الدراسة أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا (٧٠%) على المجالات الستة للأداة. ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في الثاني الثانوي في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم على مجالي التعليم والأنشطة داخل المدرسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب. وأوصت الدراسة بأن تعتمد أداة الدراسة في تقييم أداء معلمي الرياضيات من قبل طلبتهم وذلك للمساعدة في تقييم معلمي الرياضيات من قبل المشرفين، وضرورة عقد دورات لمعلمي الرياضيات تنمي قدراتهم على عمل النشاطات المدرسية المختلفة لتحسين أدائهم في هذا المجال، وضرورة عقد دورات في القياس والتقييم لمعلمي الرياضيات من قبل المشرفين التربويين والتركيز على صفات الاختبار الجيد.

-دراسة طوقان (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس ومدى اختلافهم في تقييم المحاضرين، وتالف مجتمع الدراسة من (١٣٥٦) شعبة دراسية طرحت للتدريس في

جامعة النجاح الوطنية بنابلس للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٠-٢٠٠١ وقد قامت الباحثة بتوزيع استبانة بشكل عشوائي منظم حيث تم اختيار ٣-٤ طلاب من كل شعبة حسب حجمها.

وكان من نتائج الدراسة أن درجة تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة على مجالات (الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، التخصص و الثقافة العامة، إدارة البيئة التعليمية والتقييم). وقد أوصت الباحثة بضرورة تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم بتوجيه أي نقد بناء وضرورة اخذ أعضاء هيئة التدريس مقترحات الطلبة بعين الاعتبار لتحسين أدائهم.

-دراسة النجار (٢٠٠١)

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء معلمي الجغرافيا في الثاني الثانوي في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة، وتم اختيار المدارس الثانوية الكبيرة في سلطنة عُمان، كما تم اختيار عينة الدراسة من معلمي الجغرافيا الذين يقومون بالتدريس لطلبة الصف الثاني عشر الأدبي وكان عددهم في العينة (٥٢) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة عشوائية من الطلبة من جميع الشعب التي يقوم أولئك المعلمون بتدريس مادة الجغرافيا فيها، حيث بلغت عينة الطلبة (١٤٢٤) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بتوزيع استبانة تقويم أداء المعلم على عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني عشر الأدبي، واشتملت الاستبانة على (٥٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة هي: مجال مهارات تنفيذ دروس الجغرافيا (١٩) فقرة، ومجال استخدام الوسائل التعليمية في دروس الجغرافيا (١٢) فقرة، ومجال التفاعل الصفي والتواصل مع الطلبة (١٠) فقرات، ومجال تقييم دروس الجغرافيا (٩) فقرات.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة للمهارات التدريسية اللازمة لمعلم الجغرافيا بالمرحلة الثانوية تعود لمتغيرات جنس الطالب، وجنسية معلم الجغرافيا (عُماني، وافد)، والمستوى التحصيلي للطالب، والمنطقة التعليمية.

قدمت الباحثة في ضوء نتائج الدراسة توصيات كان من أهمها ضرورة تطوير برامج تدريب معلمي الجغرافيا في الثاني الثانوي أثناء الخدمة باستمرار، وتوجيه المعلمين إلى استخدام الأساليب والطرق الحديثة في تدريس الجغرافيا. وتوصلت هذه الدراسة إلى أنَّ معظم المجيبين على الاستبانة واثقون بأنَّ أغلب طلبة المدارس الثانوية وصلوا إلى مستوى كافٍ

من النمو يؤهلهم ليكونوا أحد المصادر الهامة لتقييم أداء المعلم في حالة اعتماد هذا التقييم على مصادر أخرى إلى جانبه.

- دراسة الوذناني (٢٠٠١):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى مشاركة الطلاب في القرارات الإدارية المتعلقة بالتخطيط، التنظيم، المتابعة والرقابة، التقييم في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر الهيئة الإدارية ومن وجهة نظر الطلبة، وتألف مجتمع الدراسة من الطلاب وأعضاء الهيئة الإدارية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف التعليمية، وقد بلغ عدد المدارس الثانوية (٤١) مدرسة وعدد الطلاب (١٣٣٩١) طالباً، والهيئة الإدارية (١١٣) إدارياً، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية فكان عدد الإداريين في العينة (٤٨) وعدد الطلبة (٣٠٢)، وأعد الباحث استبانة مكونة من أربعة مجالات ومحتوية على (٤٦) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: أنّ الهيئة الإدارية ترى أنَّ أهمية مشاركة الطلاب في (التخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة والتقييم) أكبر من درجة مشاركتهم فيها، وأنّ الطلاب يرون أنّ أهمية مشاركتهم في (التخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة والتقييم) أكبر من درجة مشاركتهم فيها، وقد أوصى الباحث بإضافة منهج إدارة وتخطيط إلى مناهج التعليم الثانوي في مدارس المملكة العربية السعودية لمعرفة الأصول الإدارية في التربية، وتشجيع مديري المدارس على الأخذ بمبدأ الشورى في اتخاذ القرارات المتعلقة بالطلاب وعدم التمسك بالرأي، وتكليف الطلاب بمهام إدارية وتهيئة الجو المناسب لهم، وضرورة إشراك الطلبة في المناقشات التي تختص بالقرارات المتعلقة بهم، وتوفير جو مناسب لتنمية العلاقات بين الإدارة المدرسية والطلاب.

- دراسة التمار (١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء بطاقة مقننة لتقييم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام في دولة الكويت، حيث قام الباحث ببناء بطاقة لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، قسمت إلى خمسة محاور وهي كفايات السمات الشخصية، وكفايات إعداد وتخطيط الدروس اليومية، وكفايات التدريس، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية، وكفايات التقييم. و شملت عينة الدراسة (٤٥٧) متخصصاً في مجال التوجيه وتدريس

الرياضيات، وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من خمس مناطق تعليمية بالكويت، واتفقت فئتا الذكور والإناث نحو أهمية " محور كفايات استخدام الوسائل التعليمية " بالنسبة لأداء معلم الرياضيات، يوجد اتفاق بين آراء أفراد العينة نحو أهمية الكفايات التدريسية، ظهرت بعض الاختلافات في درجة الأهمية لكل محور من محاور الكفايات التدريسية، إلا أنَّهم اتفقوا على أنَّ الكفايات التدريسية هامة لمعلم الرياضيات.

-دراسة بني خلف (١٩٩٤):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك للعام الدراسي (٩٤/٩٣) واستقصت الدراسة أثر مستوى تحصيل الطلبة وجنسهم على تقييم أداء معلمي العلوم، والعلاقة بين علامة طالب الصف العاشر الأساسي في مواد العلوم ومستوى تقييمه لأداء معلمي العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مدرسة حكومية بمستوى الصف العاشر الأساسي، اختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية من مدارس محافظة الكرك،استخدم الباحث استبانه محتوية على (٦٦) فقرة وزعت على (٩١٨) طالباً وطالبة. ولم تشر نتائج الدراسة إلى علاقة ذات دلالة إحصائية بين علامة تحصيل طالب الصف العاشر في مواد العلوم ومستوى تقييمه لأداء معلمي العلوم.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر الطلبة الإناث أفضل من مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر الطلبة الذكور، كما أنّ مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر الطلبة (ذكور، إناث) ذوي التحصيل المرتفع أفضل من مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر الطلبة ذوي التحصيل المنخفض. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى أداء معلمي العلوم، وتفعيل دور المختبرات المدرسية في توضيح المفاهيم العلمية، كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات لتقييم أداء معلمي العلوم والعلاقة بين تقييم المعلم لذاته وتقييم طلبته لأدائه.

- دراسة فرحات (١٩٩٤):

هدفت هذه الدراسة التعرف على الكيفية المتبعة حالياً في تقييم الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. واستخدمت الباحثة أداتين هما المقابلة والاستبانة وتكونت

الاستبانة من سبعة محاور وجهت إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعة، وأجريت المقابلات مع مسؤولي أربع جهات ذات اتصال وثيق بموضوع هذا البحث.

أظهرت نتائج البحث أن سبب إهمال تطبيق نظام تقييم الطلبة لكفاءة التدريس يعود إلى أن فئة من أعضاء هيئة التدريس عملت على إفشاله من خلال مقاومة تطبيقه، كما أنّ إقامة نظام تقويمي دون اتصاله بنظام تطويري يعمل على تلبية احتياجات استاذ الجامعة، غالباً ما يقابل بالمعارضة، لذا فإن كل معيار من معايير التقويم يجب أن يقابله استراتيجية من نظام التطوير، ومن أهم هذه الاستراتيجيات ندوات مستمرة في تقنيات التدريس، عقد حلقات مناقشة على مستوى الأقسام، إصدار دليل جامعي يتضمن مواصفات التدريس الناجح، عقد مناقشة مفتوحة بين المعلم وطلبته، مناقشة تقييم الطلبة مع رئيس القسم، إنشاء إدارة تقييم متخصصة بالجامعة. وأوصت الباحثة في ضوء النتائج على ضرورة تطبيق نظام تقييم الطلبة لكفاءة التدريس و توظيف نتائج هذا التقييم لتحقيق الأهداف وتشجيع عضو هيئة التدريس على إبداء الملاحظات على نتائج تقييمه في ضوء المقرر الذي يدرسه.

-دراسة الشقيري (١٩٩١):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين تقييم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي في الأردن في مديريات (الكورة، الأغوار الشمالية، بني كنانة، عجلون). وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية وقد تم اختيار ٤٣٢ معلما ومعلمة بطريقة عشوائية طبقية، أخذت لهم تقارير إشرافية وتقارير زيارة مدير المدرسة الصفية للمعلم نفسه وقد استخدم الباحث تقادير تقارير الزيارات الصفية الإشرافية وتقاد ير تقارير زيارة مدير المدرسة الصفية للمعلم نفسه، لمعرفة العلاقة بين تقييم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية منخفضة بين التقدير العام الذي يضعه المشرف التربوي لأداء المعلم الصفي والتقدير الذي يضعه مدير المدرسة لأداء المعلم نفسه، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير العام للمشرف التربوي لأداء المعلم الصفي تعزى لخبرة المعلم ومؤهله في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير العام للمشرف التربوي لأداء المعلم الصفي تعزى لأثر تدريب المعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير العام للمشرف التربوي لأداء المعلم الصفي تعزى لخبرة المعلم ومؤهله في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير العام

لمدير المدرسة لأداء المعلم الصفي تعزى لأثر تدريب المعلم. وبناء على النتائج أوصى الباحث بأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تنمية قدرة مدير المدرسة ومهاراته الإشرافية ليمارس دوره كمشرف مقيم في المدرسة، وأن تقوم وزارة التربية والتعليم باعتماد نموذج موحد لتقرير زيارة مدير المدرسة الصفية للمعلم،مثل تقرير المشرف التربوي.

-دراسة الربضي (١٩٩٠):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تطبيق نموذج اختبار أداء المعلم على أداء المعلمين وتحصيل الطلبة في مديرية التربية والتعليم للواء عجلون، وتكون مجتمع الدراسة من (١١٦) معلمة يدرسن طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مدارس عجلون الحكومية ومن (٤٦٥٥) طالباً وطالبة لنفس المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) معلمة يدرسن (٥٨) شعبة وقد تم تعينهن مناصفة في المجموعتين التجريبية والضابطة والتي اعتمد فيها الباحث على رأي المعلمات بتحديد أربعة دروس من كتاب اللغة العربية، الجزء الثاني، لطلبة الصف الثالث وأربعة دروس أخرى من كتاب اللغة العربية الجزء الثاني لتدريس طلبة الصف الرابع، وحدد الباحث المدة الكافية لتدريس الدروس الأربعة، وزوّد الباحث معلمات المجموعة التجريبية بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وترك الباحث لمعلمات المجموعة التجريبية حرية اختيار الأسلوب المناسب لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، بينما واصلت معلمات المجموعة الضابطة تدريس الدروس التي حددت بالطريقة التي اعتدن عليها، ونفذ الباحث أربعة اختبارات قبلية، بمعدل اختبار قبلي واحد لكل درس على المجموعتين التجريبية والضابطة وبنفس الوقت، ونفذ الباحث أربعة اختبارات بعدية بمعدل اختبار لكل درس، وأخرج المتوسط الحسابي لكل شعبة للاختبارات القبلية والبعدية، وتم تفريغ المتوسطات في جداول تحمل أسماء المعلمات وتم إيجاد مقدار التحسن، وتم استخدام مقدار التحسن في تحصيل الطلبة للحكم على أداء المعلمات، وتمت المقارنة بين مستوى تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة للحكم على مدى فاعلية تطبيق نموذج اختبار أداء المعلم.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة في الاختبارات القبلية تعزى الى الجنس أو الصف، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة في الاختبارات القبلية تعزى إلى طريقة التدريس، وبناءً على النتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في التقرير الإشرافي والتقرير الإداري السنوي عن المعلم

وربطها بتحصيل الطالب مع ضرورة إشعار المعلم بذلك عند تطبيقها لأول مرة، كما أوصى الباحث بضرورة تخفيض زمن الحصة للصفوف الثلاثة الأولى.

- دراسة حجي (١٩٨٨):

هدفت هذه الدراسة إلى تقدير مدى صلاحية البطاقة المطبقة حالياً في تقويم أداء معلمات الرياضيات في الصف الثاني عشر وإعداد أداة متخصصة لتقويم أداء معلمات الرياضيات في الصف الثاني عشر في حال عدم صلاحية البطاقة الحالية وتقييم أداء معلمات الرياضيات باستخدام الأداة المصممة بهدف تشخيص نواحي القوة والضعف، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات الرياضيات بالمدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات للعام الدراسي ١٩٨٨، حيث بلغ عدد المدارس الثانوية للبنات بمدينة مكة (١٥) مدرسة وتضم (٤٨) معلمة رياضيات، وشملت الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي وعددهن (٤٨) معلمة وقد قامت موجهات الرياضيات وعددهن ثلاث موجهات بتطبيق البطاقة، وصممت البطاقة على شكل مقياس للتقدير، وقد اشتملت على (٦٤) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، وطلب من موجهات الرياضيات تطبيقها مرتين: الأولى لقياس واقع أداء المعلمة، والمرة الثانية: ما ينبغي أن يكون عليه أداؤها وتم إعطاء كل فقرة من فقرات البطاقة درجة تعبر عن مدى ممارسة المعلمة لأدائها من بين الثلاث درجات الآتية: متوفرة، متوفرة إلى حد ما، غير متوفرة.

كشفت النتائج عن عدم صلاحية الأداة المطبقة حالياً في تقييم معلمات الرياضيات بالثاني الثانوي، وهذا يؤكد أنّ التقرير الذي يرفعه المشرف عن المعلم لا يعطي صورة حقيقية عن كفاءة المعلم المهنية، وأوصت الباحثة بضرورة عقد دورات للرفع من كفاية معلمات الرياضيات، ووضع حوافز مادية ومعنوية لمعلمات الرياضيات اللاتي يحصلن على تقدير جيد جداً فما فوق باستخدام بطاقة التقييم المصممة في هذه الدراسة.

٢.٨.٢ الدراسات الأجنبية:

- دراسة (Olaloye & Aanu, 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص معتقدات معلمي العلوم من المراتب العليا حول تقويم فعالية تدريسهم من قبل طلابهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من (١٢) مدرسة ثانوية في نيجيريا، وقد استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يفضلون مشاركة الطلبة في تقويم أدائهم التدريسي، كما تبين عدم وجود فروق دالة في معتقدات المعلمين وفقاً لمتغير الجنس. وأشارت الدراسة إلى أهمية تقويم الطلاب لمعلميهم وأنه يمكن أن يكون جزءاً من تقويم الأداء السنوي للمعلم.

- دراسة (Ramirez & Brawn, 2011):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص السياسات والممارسات المتعلقة بتقييم وتطوير الأداء التدريسي للمعلم في مقاطعة كولورادو الأمريكية، حيث اعتمدت الدراسة على التحليل المفاهيمي لعينة من سياسات تقييم الأداء التدريسي للمعلم والمواد العلمية من (٣٠) مدرسة في الولاية، حيث استندت هذه الدراسة على السياسة العامة المنصوص عليها في النظام الأساسي للدولة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تطوير قدرات المعلم والتركيز على السياسات والعمليات تجاه التقييم الختامي، كما أنَّ مخرجات الطلاب لاقت اهتماماً متواضعاً في هذا السياق، كما أنَّ عمليات تقييم المعلم ظهرت في سياق نظم التقييم العامة في مدارس الولاية.

- دراسة (Newman & Severin, 2011):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معتقدات الأكاديميين حول قيام طلابهم بتقييم ممارساتهم التعليمية في جنوب إفريقيا، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) محاضراً من الجامعات، وقد جمعت البيانات من أفراد عينة الدراسة عن طريق استبانة مكونة من (٢٠) فقرة وذات تدريج خماسي (مقياس ليكرت)، وقد ظهر بعد تحليل البيانات وجود معتقدات سلبية عند الأكاديميين لقيام الطلبة بتقييم أدائهم التدريسي، كما تبين أنَّه بالرغم من أنَّ الأكاديميين يبدون أحياناً توجهات إيجابية نحو استخدام النتائج لأغراض التقييم التكويني إلا أنَّهم يقاومون وبشدّة استخدام أيّة معلومات لأغراض التقييم الختامي، واقترح الباحث ضرورة وجود مصادر

للتقييم تتكامل مع تقييم الطلاب وذلك من أجل زيادة مصداقية ودقة تقييم فعالية التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

- دراسة (Mansooreh & others, 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع آراء المعلمين والطلاب حول العوامل المؤثرة في تقييم الطلاب للمعلمين، وقد تم إجراؤها في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ في مدرسة التمريض بجامعة طهران، وقد شملت عينة الدراسة (٩٥) معلماً و (٣٧٩) طالباً، وقد تم التعرف إلى وجهات نظرهم من خلال توزيع استبانتين منفصلتين كل واحدة مكونة من خمسة محاور وتم توزيع الاستبانات على الفئات المستهدفة وجمعها وتحليلها، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات آراء الطلاب والمعلمين بينما كانت هناك فروق دالة بين متوسطات آرائهم وفقاً لمتغيرات المقرر العلمي، كما تبين وفقاً للمعلمين والطلبة وجود عوامل عديدة تؤثر على تقييم المعلم، كما تبين أنَّ تقييم الطلاب للمعلم يشكل مصدراً مفيداً لتقييم أداء المعلم وأنَّه من الضروري إعطاء مزيد من الأهمية لهذا التقييم.

- دراسة (Rocak, 2006):

هدفت هذه الدراسة التحقق من حاجة نظام التقييم في تركيا إلى نظام تقويم للمعلم يركز على مصادر متعددة، وتعاونية وشفافة وموضوعية وثابتة.

وقد تمت الدراسة على (٢٦١) مدرسة عليا، وتم تطوير مقياس إنجاز المعلم من (٣٦٠) درجة وهذا المقياس تم التحقق من صدقه وثباته. وتم تطبيقه ومن ثم تم تحليل النتائج وقد أظهرت النتائج أنّ: مقياس تقويم إنجاز المعلم صادق وثابت في قياس ما وضع لقياسه والمقياس تضمن ثمانية أبعاد هي الاتصال والقيادة وتبني التغيير والعلاقات مع الآخرين والإنجاز وتدريب الآخرين والأداة والنمو المهني. وقد أجريت الدراسة عام ٢٠٠٤-٢٠٠٥ وتم التحقق من صدق الأداة باستخدام التحليل العاملي حيث حصلت (٢٣) فقرة وعلى نسبة ٧١%.

- دراسة (White, 2004):

هدفت الدراسة إلى وصف العلاقة بين التقويم العام للمعلم وعلامات طلابه في اختبارات التحليل، كما تناولت الدراسة هذه العلاقة في ضوء متغيرات الطالب الديمغرافية وأيضاً العلاقة وفقاً لخبرة المعلم.

وقد تم الحصول على البيانات اللازمة للدراسة من خلال اختبار قبلي واختبار بعدي إضافة لبيانات حول المتغيرات الديمغرافية للطلاب وخبرة المعلم، وقد قدمت اختبارات لمقاطعة بيانات مناسبة للصفوف الثاني والثالث والسادس، والمعلمين خلال الأعوام الدراسية ١٩٩٩-٢٠٠٠ و ٢٠٠٠-٢٠٠١. وقد كان عدد الطلبة (٦١٧) طالباً و (١٧٢) معلماً تم اختيارهم في العينة الأولية. أما علامات تقويم المعلمين فقد تم الحصول على مجمل علامات التقويم لـ (٧٨) معلماً وتم مقابلتها مع نتائج الامتحان الفعلي.

وقد أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أنّ هناك ارتباط بين علامات تقويم المعلم ومعدل تحليل الطلاب. واتضح أن هناك ارتباط ضعيف مع مجال القراءة كما لم يتبين وجود ارتباط دال مع نتائج الرياضيات.

- دراسة (Lamlaiwah, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص دقة أداة تطبيق لتقييم الأداء التدريسي لمعلمي الثاني الثانوي من قبل طلابهم، وقد شملت عملية التحقيق:

١ -محتوى الاستبانة وثباتها.
٢ -مدى مناسبة فقرات الأداة.
٣ -نموذج التدريس الفعّال الذي تتضمنه الاستبانة.
٤ -أهمية المعايير كما يفهمها الطلاب في عملية التقييم.

وقد استخدمت استبانة مكونة من (٢٥) فقرة، تم تطبيقها على (١٣٥) طالباً شاركوا في الدراسة من خلال عملية تقييم مستوى جودة الأداء التدريسي، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى أنَّ الثبات الداخلي للأداة عالٍ جداً، كما تبين أنّ (٨) فقرات تم اعتمادها رغم استبعاد

ثلاث فقرات بسبب تدني الثبات، وأنّ غالبية فقرات الطلبة المشاركين كانت مناسبة للاستخدام.

-دراسة (Lowe, ٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء معلمي بعض المدارس الثانوية ببعض المدارس بجنوب كاليفورنيا في أربع مجالات هي: صياغة الأهداف، وتحليل محتوى الدرس، والإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم لتحقيق هذه الأهداف، ونتائج عملية تدريسهم.

شملت عينة الدراسة (١٧٥) معلماً و (٤١) مُقَوّم لأدائهم في (١٤) مدرسة ثانوية خاصة و (٨) مدارس ثانوية عامة، وقد طبق الباحث استبانتين إحداهما للمعلمين والأخرى للمُقَوّمين، وأشارت الدراسة أن المعلمين ومُقَوّمي أدائهم قد ذكروا الأمور التي يجب مراعاتها عند إجراء تقييم المعلم وهي: الزيارات الصفية لمدير المدرسة، ومدى قدرة المعلم على ضبط الصف، وضرورة تعزيز نقاط القوة في أداء المعلم.

-دراسة (Surrtamm, 2000):

هدفت هذه الدراسة دراسة خمس حالات من معلمي الرياضيات العاملين في الثاني الثانوي في محاولة لتطبيق استراتيجيات التقييم الحقيقي لأدائهم التدريسي.

أشارت نتائج الدراسة أن اتباع التقييم الحقيقي لأداء المعلم يؤدي إلى تنمية ممارسته المهنية داخل الصف الدراسي.

أوصت هذه الدراسة بضرورة إجراء تعديلات على الممارسات التقييمية الحالية، وضرورة توافر معايير واضحة للحكم على أداء المعلم تتناول الممارسات التدريسية للمعلم داخل الصف، وضرورة معرفة التربويين بأهمية التقييم الحقيقي للمعلم والأسباب التي تؤدي إلى نجاحه والصعوبات التي تواجهه، وضرورة الاهتمام بالجانب الكيفي لأداء المعلم، وتقييم هذا الجانب من خلال الملاحظات الصفية والمقابلات الشخصية، والوثائق اليومية وتحليل نتائج هذه التقييمات.

-دراسة (Paul, 1999):

هدفت الدراسة عرض لمهارات الأداء التدريسي للمعلم وتوضيح دور التقييم الذاتي كأسلوب من أساليب تقييم الأداء، وشملت عينة الدراسة (٥٠) معلماً من معلمي الثاني الثانوي، حيث أشارت إلى عدة أمور على المعلم القيام بها حتى يحكم على أدائه بصورة أفضل وهذه الأمور هي: جمع المعلومات عن المقرر الذي يدرسه من حيث موضوعات هذا المقرر، ووصف ملخص للطرق التدريسية التي يدرس بها كل موضوع بالمقرر، وتحليل محتويات المقرر، ووصف الخطوات التي يجب أن تتبع لتحسين عملية التدريس وذلك من خلال المشاركة في حلقات العمل التدريبية، والاطلاع على الأهداف التعليمية العامة للمرحلة التي يقوم بتدريسها، وتحليل نتائج تقييم الطلاب، وقراءة التقارير التي يدونها المشرف التربوي أو الزملاء أو الطلاب ممن يقومون بملاحظة أدائه داخل الصف.

-دراسة (Wozny, ١٩٩٨):

هدفت هذه الدراسة تقييم أداء معلمي العلوم بمدارس مدينة البرتا بكندا، وشملت عينة الدراسة ثمانية معلمين طبق عليهم استبانة لمعرفة مدى رضاهم عن عملية تقييم الأداء المتبعة، وصمم الباحث معياراً للحكم على أداء معلم العلوم في ضوء خمسة مجالات أساسية وهي: أساسيات علم الإلكترونيات، ومهارات استخدام المجهر، وقوانين الحركة، والكثافة، والمعيارية، وأبدى المعلمون استحسانهم لعملية تقييم أدائهم بناءً على هذا الأسلوب.

-دراسة (Wiggins & Tighe, ١٩٩٨):

هدفت هذه الدراسة معرفة فعالية أسلوب التقييم الذاتي للمعلم على تحسين أداء الطلبة وتحليل طرق التدريس التي يجب أن يتبعها المعلم أثناء الحصة ورصد استجابات الطلبة اتجاه كل طريقة تدريسية.

وقد شملت الدراسة عينة من معلمي المدارس المتوسطة وطلبتهم وذلك بمعدل معلم لكل خمسة طلاب.

أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية أسلوب التقييم الذاتي للمعلم في تحسين أدائه التدريسي وتنمية مهاراته التدريسية، واختلفت استجابات الطلاب باختلاف طريقة التدريس التي اتبعها المعلم، وسوف يكون أداء المعلم أفضل إذا كان على علم مسبق باستجابات الطلاب اتجاه كل أسلوب تدريسي.

-دراسة (Brualdi, ١٩٩٨):

هدفت الدراسة بيان اثر التقييم القائم على الأداء في تحسين أداء كل من المعلم والطالب.

قام الباحث بتصميم معيار لمساعدة المعلم على تقييم أدائه التدريسي وفي تقييم أداء الطلاب وشمل هذا المعيار المجالات الآتية (التخطيط، المادة العلمية، أساليب التدريس، مهارات الاتصال، ضبط الصف، الواجبات المنزلية، تنظيم الصف، مدى تحقق أهداف تعليم الطلاب)، حيث أشارت الدراسة أن قيام المعلم بتقييم أدائه التدريسي أدى إلى تحسين هذا الأداء مما انعكس على أداء الطلاب بصورة إيجابية.

أوصت هذه الدراسة بضرورة تحديد الهدف من عملية التقييم، واختيار الأنشطة المساعدة لإجراء هذا التقييم بصورة موضوعية.

- دراسة (Peter & Arlen, 1997):

هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ -ما اثر التقييم الذاتي للمعلم في تحسين أدائه التدريسي؟

٢ -كيف يمكن أن يُقَوِم المعلم أداءه التدريسي؟

٣ -ما معايير التقييم الذاتي لأداء المعلم؟

شملت الدراسة مجموعتين متماثلتين من المعلمين من حيث الخبرة، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ووضع الباحثان معايير تساعد المعلم على تقييم أدائه التدريسي وهي: معايير تتعلق بضبط الطلاب داخل الصف، ومعايير تتعلق باستراتيجيات التعليم.

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ التقييم الذاتي للمعلم له أثر دال على تحسين أداء المعلم، ووجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة لأداء معلمي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة قيام المعلمين بتسجيل وثيقة يومية يدونون فيها انطباعاتهم عن الأداءات التدريسية التي يقومون بها وهل يشعرون بالرضا عنها أم لا، وكيفية الوصول إلى أداء أفضل.

- دراسة (Ostrandar, 1996):

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين نتيجة تقييم أداء المعلم لأدائه ذاتياً والتقييمات الأخرى من مشرف تربوي، ومدير مدرسة، والطلبة، وأولياء أمورهم، في مدارس مدينة فرجينيا، حيث أظهرت الدراسة أنَّ الدرجات التي أعطاها المديرين للمعلمين في التقييم أعلى من تقديرات المعلمين لأنفسهم، وأنَّ تقدير الآباء للمعلمين كان أعلى من تقدير الطلبة للمعلمين، وهذا يشير إلى أنَّ تقييم أداء المعلم من قبل عدة محكمين يعطي نتائج تقييم أكثر عدلاً وشمولاً.

- دراسة (Laughran & Northfield, 1995):

هدفت هذه الدراسة إظهار أثر المقابلات الشخصية التي تعقد مع المعلمين في تحسين وتنمية أدائهم التدريسي.

اشتملت عينة الدراسة على (٥٠) معلم رياضيات من العاملين في مدارس استراليا الثانوية.
وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لهذه المقابلات في تحسين وتنمية أداء المعلم خصوصاً إذا قام المعلم بتحرير وثيقة يومية يسجل فيها أداءه وما قابله من مواقف أثناء الحصة ثم يقوم بمراجعتها ومناقشتها مع زملائه.

- دراسة (Kounba, 1994):

هدفت الدراسة تقديم مساعدات للمعلمين قبل الخدمة لتنمية اداءاتهم التدريسية والتعرف على فعالية تقييم المعلم لأدائه التدريسي في ضوء المساعدات التي تمت سابقا.

شملت عينة الدراسة ٧٨ معلما لمادة الرياضيات يعملون في المدارس الثانوية.
شملت عينة الدراسة سبعة وثمانين معلماً للرياضيات يشتغلون بالمدارس الثانوية وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّه عند تقديم بعض المساعدات الممثلة في خرائط المفاهيم، والاستماع النقدي لهم، وتحليل شرائط الفيديو المسجل عليها اداءاتهم الصفية، والتحليلات المباشرة للملاحظات الصفية حدث تقدم ملحوظ في أداء المعلم في معرفته بالمنهاج، وايجابيتهم اتجاه طلابهم واستعدادهم لتدريس الأفكار الرياضية بطرق غير تقليدية، والتنويع في طرق تدريسهم.

٢. ٨. ٣ التعليق على الدراسات السابقة:

استناداً لما عرضه الباحث من دراسات سابقة تناولت بشكل عام موضوع تقييم الأداء التدريسي للمعلمين يمكن للباحث إجمال القضايا الأساسية الآتية:

١ -أبرزت الدراسات السابقة أهمية ورود تقييم الأداء التدريسي للمعلم في تطوير العملية التعليمية، بحيث يتم تطوير أدوات التقييم وتنوع مصادره وذلك من أجل إجراء تقييم عادل وموثوق وذلك من خلال الاستناد إلى مشاركة الطلبة وأولياء الأمور والمشرفين التربويين ومديري المدارس مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التركيز على الممارسات الأكثر أهمية في الأداء التدريسي ومن هذه الدراسات دراسة (سليمان، ٢٠١١) و (الرقاد، ٢٠٠٨) و (أبو عياش، ٢٠٠٦) و (القرني، ٢٠٠٥) و (الوذناني، ٢٠٠١) و (الربضي، ١٩٩٠) و (حجي، ١٩٨٨) و (Ramirez & Brawn, 2011) و (Newman & Severin, 2011) و (Mansooreh etal, 2010) و (Surrtam, 2000) و (Paul, 1999) و (Brualdi, 1998).

٢ -هناك دراسات ركزت على ضرورة مشاركة الطلاب في تقييم المعلم، وأبرزت دور هذا المصدر في تعزيز الأداء التدريسي، وموضوعية التقييم ، وانعكاساته على العملية التعليمية ومعتقدات المعلمين حوله ومن هذه الدراسات دراسة (حامد، ٢٠٠٣) و (طوقان، ٢٠٠٣) و (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤) و (Mansooreh etal, 2010) و (Ostrandar, 1996).

٣ -بعض الدراسات أوضحت أن هناك فروقاً في درجات التقييم الممنوحة للمعلمين وفقاً لبعض المتغيرات، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (حامد، ٢٠٠٣) و (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤) و (فرحات، ١٩٩٤).

٤ -تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تتناول تقييم الأداء التدريسي للمعلم من قبل الطالب والمشرف ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في التقييم ولعل أقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة (Ostrandar, 1996).

٥ -استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة ومنهجيتها وإطارها النظري.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

١.٣ منهج الدراسة

٢.٣ مجتمع الدراسة

٣.٣ عينة الدراسة

٤.٣ أداتا الدراسة

٥.٣ خطوات بناء الأداتين

٦.٣ صدق الأداتين

٧.٣ ثبات الاستبانة Reliability

٨.٣ إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

٩.٣ متغيرات الدراسة

١٠.٣ المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١١.٣ المعوقات التي واجهها الباحث

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

مقدمة:

تضمن هذا الفصل توضيحاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته، بدءاً من منهج الدراسة المتبعة فيه، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة وأداتها المستخدمة (الاستبانة) في جمع البيانات المتعلقة بتقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر للمعلمين في محافظة الخليل، كما تضمن وصفاً لكيفية إعداد هذه الأدوات، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها إضافة إلى الإجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق الأدوات، وإخراج هذه الدراسة بصورتها النهائية، وتحديد لمتغيرات الدراسة التابعة والمستقلة، وتضمن كذلك إجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث في تحليل النتائج.

وفيما يأتي توضيح ذلك مفصلاً:

١.٣ منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع المنهج الوصفي؛ لأنه يتناسب مع الدراسة الحالية، حيث يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها، والربط بين مدلولاتها للوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع وتطويره.

٢.٣ مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني عشر (العلمي والعلوم الإنسانية) بمحافظة الخليل للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ والموزعين على المدارس الحكومية، وجميع المشرفين التربويين المكلفين بمتابعة معلمي الصف الثاني عشر (العلمي والعلوم الإنسانية) بمحافظة الخليل وتفصيل ذلك كالآتي:

١. الطلبة: بلغ عدد الطلبة المسجلين للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢م (٩٣٠١) طالبًا.
٢. المشرفون التربويون: بلغ عدد المشرفين الذين هم على رأس عملهم للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ (٦٦) مشرفاً.

والجدول(١.٣) الآتي يبين توزيع طلبة الصف الثاني عشر (علمي، علوم إنسانية) في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل حسب الجنس والتخصص والمديرية للعام ٢٠١١-٢٠١٢.

جدول رقم ١.٣: توزيع مجتمع الدراسة للطلبة حسب الجنس والتخصص والمديرية:

	طالب علمي			طالب علوم إنسانية			المجموع الكلي
جنس الطالب	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
شمال الخليل	٢٨٣	٢٨٩	٥٧٢	٨٤١	١١٤١	١٩٨٢	٢٥٥٤
الخليل	٣٩٢	٤٥٥	٨٤٧	٩١١	١٤٢٧	٢٣٣٨	٣١٨٥
جنوب الخليل	٤٢٦	٤٣٢	٨٥٨	١١٢٢	١٥٨٢	٢٧٠٤	٣٥٦٢
المجموع	١١٠١	١١٧٦	٢٢٧٧	٢٨٧٤	٤١٥٠	٧٠٢٤	٩٣٠١

يلاحظ من الجدول (١.٣) أن عدد الطلبة الذكور (٣٩٧٥) مقابل (٥٣٢٦) من الإناث، وأن عدد طلبة الفرع العلمي (٢٢٧٧) مقابل (٧٠٢٤) علوم إنسانية.

والجدول(٢.٣) الآتي يبين عدد المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل حسب الجنس والتخصص والمديرية.

جدول رقم ٢.٣: توزيع مجتمع الدراسة للمشرفين حسب الجنس والتخصص والمديرية:

	علوم علمية			علوم أدبية			المجموع الكلي
جنس المشرف	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
شمال الخليل	٧	٢	٩	٧	٤	١١	٢٠
الخليل	٣	٣	٦	٥	٧	١٢	١٨
جنوب الخليل	٥	٦	١١	١٠	٧	١٧	٢٨
المجموع	١٥	١١	٢٦	٢٢	١٨	٤٠	٦٦

يلاحظ من الجدول (٢.٣) أنّ عدد المشرفين التربويين من الذكور (٣٧) مقابل (٢٩) من الإناث، وأن عدد مشرفي الفرع العلمي (٢٦) مقابل (٤٠) مشرفاً من العلوم الإنسانية.

٣.٣ عينة الدراسة

قام الباحث باختيار عيّنة طبقيّة من طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة الخليل بما يعادل ما نسبته (٥%) من المجتمع الأصلي من مدارس المرحلة الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل وهي شمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل. وقد تم الحصول على قوائم الطلبة بحسب مدارسهم في العيّنة المختارة، ثم تم تحديد نسبة كل مدرسة من عيّنة الدراسة، وتعامل الباحث معهم بطريقة الطبقات لجمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة. وحدّد الباحث بهذه الطريقة عدد (٤٧٨) طالباً – من الجنسين – ووزعت عليهم أداة الدراسة ونظراً لقيام الباحث بتوزيع الاستبانات على الطلبة ومتابعة ذلك بنفسه فقد تمكن من استرجاع كافة الاستبانات الموزعة. أما بالنسبة للمشرفين فقد تم توزيع الاستبانة على جميع المشرفين والبالغ عددهم (٦٦)، وبلغت الاستبانات العائدة منهم (٥٩)، أي نقص (٧) استبانات، منها (٥) لم يتم استرجاعها من المشرفين، و (٢) ينقصها البيانات الأولية، أي أن نسبة العائد من الاستبانات ٨٩,٤%.

والجدول (٣.٣) الأتي يبين توزيع العينة الخاصة بالطلبة.

جدول رقم ٣.٣: توزيع عينة الدراسة للطلبة حسب الجنس والتخصص والمديرية:

المديرية	التخصص/ الجنس						
	علمي		علمي إجمالي	علوم إنسانية		علوم إنسانية إجمالي	الإجمالي الكلي
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
شمال الخليل	٢٦	١٦	٤٢	٣٤	٦٠	٩٤	١٣٦
الخليل	٢٠	٢٤	٤٤	٤٧	٧٥	١٢٢	١٦٦
جنوب الخليل	٢٣	٢٤	٤٧	٥٣	٧٦	١٢٩	١٧٦
الإجمالي الكلي	٦٩	٦٤	١٣٣	١٣٤	٢١١	٣٤٥	٤٧٨

يلاحظ من الجدول (٣.٣) أن عدد أفراد عينة الدراسة من الذكور هو (٢٠٣) مقابل (٢٧٥) من الإناث، وأن عدد طلبة الفرع العلمي في العينة (١٣٣) مقابل (٣٤٥) من العلوم الإنسانية.

والجدول(٤.٣) الآتي يبين توزيع خصائص العينة الخاصة بالمشرفين

جدول رقم ٤.٣: توزيع الدراسة للمشرفين حسب الجنس والتخصص والمديرية:

	مشرف علمي			مشرف أدبي			المجموع الكلي
جنس المشرف	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	
شمال الخليل	٥	٣	٨	٧	٤	١١	١٩
الخليل	٢	٣	٥	٦	٥	١١	١٦
جنوب الخليل	٤	٦	١٠	٨	٦	١٤	٢٤
المجموع	١١	١٢	٢٣	٢١	١٥	٣٦	٥٩

يلاحظ من الجدول (٣. ٤) أن عدد أفراد الدراسة من المشرفين التربويين الذكور هـــو (٣٢) مقابل (٢٧) من الإناث، وأن عدد مشرفي المواد العلمية (٢٣) مقابل (٣٦) للعلوم الإنسانية.

٤.٣ أداتا الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانتين لإجراء الدراسة، واحدة للمشرفين التربويين والأخرى لطلبة الصف الثاني عشر.

٥.٣ خطوات بناء الأداتين

لبناء الأداتين قام الباحث بما يأتي:

١. الإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، واستبانة مترجمة عن دراسة أجنبية ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة ملحق رقم (٧)، وقد استفاد منها الباحث جميعها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
٢. تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانتين.
٣. صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
٤. إعداد استبانة المشرفين التربويين في صورتها الأولية وقد تكونت من (٤٦) فقرة موزعة على (٤) مجالات، وإعداد استبانة الطلبة في صورتها الأولية وقد تكونت من (٣٨) فقرة موزعة على (٣) مجالات.
٥. عرض الاستبانة على (17) شخصاً لتحكيمها وإبداء الرأي فيها، وهؤلاء من أعضاء هيئة التدريس في كل من: جامعة القدس (أبو ديس)، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة الخليل، ومن المشرفين التربويين العاملين في مديريات التربية والتعليم. والملحق رقم (٣) يبين أسماء السادة الذين قاموا بتحكيم الاستبانة.
٦. بعد استعادة الاستبانات المحكمة من الأساتذة المحكمين ودراسة ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تمّ إجراء التعديلات اللازمة التي أوصوا بها، وبإشراف المشرف على الدراسة، وذلك من حيث:

أ -حذف بعض الفقرات واستبدالها بأخرى.
فقد حذفت فقرة كان نصها (ينوع في وسائل تقييم طلابه) ووضع مكانها فقرة نصها (يحرص على تقييم الطلبة باستمرار اثناء الحصة) كما حذفت فقرة اخرى نصها (ينظم مناخا صفيا داعما لعمليتي التعليم والتعلم) ووضع مكانها فقرة اخرى نصها (يظهر علاقات انسانية مع الطلبة (يوفر مناخا صفيا انسانيا وإيجابيا لطلابه)).
ب -دمج بعض الفقرات وإعادة صياغتها.

فقد أعيد صياغة فقرة كان نصها (يستخدم اساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي) بفقرة أخرى نصها (يقدم للدرس بطريقة مشوقة) كما تم إعادة صياغة فقرة كان نصها (يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي من خلال تقاسم الأدوار مع الطلبة) بفقرة اخرى نصها(يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي).

ت -تجزئة بعض الفقرات المركبة لتقيس هدفاً واحدًا فقط.

تم تجزئة فقرة كان نصها (حريص على تشويق وتعزيز طلابه بين الحين والآخر) إلى فقرتين هما (يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس) و (ينوع في التعزيز الذي يُقدمه للطلبة).

ثم استقرت الاستبانة الخاصة بالمشرف في صورتها النهائية على (٤٤) فقرة موزعة على (٤) مجالات.

أما استبانة الطالب فقد استقرت في صورتها النهائية على (٣٦) فقرة موزعة على (٣) مجالات. وقد قُسمت كل واحدة من الاستبانتين إلى قسمين على النحو الآتي:

١.٥.٣ بيانات شخصية عن المستجيب:

١. المشرف التربوي: وتشمل البيانات: الجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص.
٢. الطلاب: وتشمل البيانات: الجنس، و فرع دراسة الطالب، والمديرية.

٢.٥.٣ فقرات الاستبانة:

استبانة المشرف التربوي: تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وإدارة البيئة الصفية وتنظيمها، والتقييم).

استبانة الطالب: تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: (تنفيذ التدريس، وإدارة البيئة الصفية وتنظيمها، والتقييم) وجاءت استبانة الطلبة مشابهة لاستبانة المشرفين مع حذف مجال التخطيط فقط ؛ لأن الطلبة غير مطلعين على سير مجالات التخطيط .

٣.٥.٣ مقياس ليكرت الخماسي:

يقوم المستجيبون من المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر بالإجابة على فقرات الاستبانة وفق تدرج خماسي وهو (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)

٦.٣ صدق الأداتين

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانتين بطريقتين:

١.٦.٣ صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاستبانتين في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين التربويين، حيث تألفت من (١٧) محكماً من ذوي الخبرة والدراية في الإشراف التربوي والبحث العلمي والملحق رقم (٣) يبين أسماء السادة محكمي الاستبانتين.

وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم في مدى وضوح فقرات الاستبانتين، ومدى ملاءمة كل فقرة لقياس ما وضعت لأجله، ومدى انتماء كل فقرة للمجال الخاص بها، هذا بالإضافة إلى إدخال أية تعديلات على صياغة فقرات الاستبانتين أو حذف بعضها أو الإضافة اليها، والدمج بينها، وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، وذلك بإجراء تعديلات على بنية الاستبانتين وفقراتهما كما تم بيانه سابقاً.

ويوضح الجدولان (٦.٣) و (٧.٣) الآتيان عدد فقرات الاستبانتين الخاصتين بالطلبة والمشرفين حسب كل مجال من مجالاتهما بعد إتمام التعديلات:

جدول: ٥.٣: توزيع عدد الفقرات حسب المجالات في استبانة المشرف التربوي:

المجال	عنوان المجال	عدد فقرات المجال
الأول	التخطيط للتدريس	8
الثاني	تنفيذ التدريس	19
الثالث	إدارة البيئة الصفية وتنظيمها	10
الرابع	التقييم	7
مجموع فقرات الاستبانة		44

جدول: ٦.٣: توزيع عدد الفقرات حسب المجالات في استبانة الطالب:

المجال	عنوان المجال	عدد فقرات المجال
الأول	تنفيذ التدريس	19
الثاني	إدارة البيئة الصفية وتنظيمها	10
الثالث	التقييم	7
مجموع فقرات الاستبانة		36

٢.٦.٣ صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للاستبانة. وقد قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، باستخدام البرنامج الإحصائي "الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS). وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استبانة الطالب مع الدرجة الكلية ما بين (٠,٣٨-٠,٦٥)، أي أن جميع فقرات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات استبانة الطالب مع الدرجة الكلية التي اتضح أنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة معقولة من الاتساق الداخلي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول ٧.٣: يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالطالب مع الدرجة الكلية للمقياس:

المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأول: تنفيذ التدريس	٠,٩٤	٠,٠٠
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	٠,٩٠	٠,٠٠
المجال الثالث: التقييم	٠,٨٤	٠,٠٠

وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات استبانة المشرفين مع الدرجة الكلية ما بين (٠,٢٧-٠,٨٠)، أي أن جميع فقرات الاستبانة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات استبانة المشرفين التربويين مع الدرجة الكلية، التي اتضح أنها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) جميعها وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول ٨.٣: يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي مع الدرجة الكلية للمقياس:

المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
المجال الأول : التخطيط للتدريس	٠,٦٤	٠,٠٠
المجال الثاني : تنفيذ التدريس	٠,٩٥	٠,٠٠
المجال الثالث : إدارة وتنظيم البيئة الصفية	٠,٩١	٠,٠٠
المجال الرابع : التقييم	٠,٨٧	٠,٠٠

الجدول ٣. ٩: يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة الخاصة بالطالب مع الدرجة الكلية للمجال الذي يحتويها:

الرقم	المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
١.	يقدم للدرس بطريقة مشوقة.	0.52	0.00
٢.	يستخدم لغة تدريسية سليمة.	0.53	0.00
٣.	ملم بالمادة التعليمية التي يدرسها.	0.50	0.00
٤.	قادر على إثراء المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم.	0.50	0.00
٥.	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم.	0.52	0.00
٦.	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.	0.55	0.00
٧.	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة.	0.55	0.00
٨.	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية.	0.58	0.00
٩.	ينمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي.	0.59	0.00
١٠.	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس.	0.52	0.00
١١.	ينوع في التعزيزات التي يقدمها للطلبة.	0.54	0.00
١٢.	يعزز مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة.	0.58	0.00
١٣.	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم.	0.65	0.00
١٤.	ينمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية.	0.62	0.00
١٥.	يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي.	0.43	0.00
١٦.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	0.52	0.00
١٧.	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة.	0.46	0.00
١٨.	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم.	0.60	0.00
١٩.	يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم.	0.62	0.00
٢٠.	يهيئ مناخا نفسيا مريحا للتعلم.	0.65	0.00
٢١.	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم.	0.68	0.00
٢٢.	يتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف.	0.66	0.00
٢٣.	متمكن من ضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم.	0.66	0.00
٢٤.	يستثمر وقت الحصة كاملا في التعليم الصفي.	0.49	0.00
٢٥.	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي.	0.63	0.00
٢٦.	يظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخ صفي إنساني وإيجابي لطلابه).	0.67	0.00
٢٧.	يتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه.	0.58	0.00
٢٨.	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلاتهم التحصيلية.	0.60	0.00
٢٩.	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب.	0.53	0.00

٣٠.	يحرص على تقويم الطلبة باستمرار أثناء الحصة.	0.65	0.00
٣١.	ينوع في أساليب تقويم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة).	0.66	0.00
٣٢.	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة.	0.68	0.00
٣٣.	يعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقويم.	0.79	0.00
٣٤.	يعزز لدى الطلبة مهارات التقويم الذاتي.	0.72	0.00
٣٥.	يشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة.	0.72	0.00
٣٦.	يقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة.	0.71	0.00

الجدول ٣. ١٠: يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي مع الدرجة الكلية للمجال الذي يحتويها:

الرقم	المجال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
١.	يعد خطة سنوية متكاملة العناصر	0.71	0.00
٢.	يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي	0.66	0.00
٣.	يصوغ أهداف تعليمية في مستوى يراعي حاجات المتعلمين النمائية والمعرفية	0.70	0.00
٤.	يُضمّن خططه التدريسية أنشطة متنوعة ذات مغزى	0.59	0.00
٥.	تنسجم خططه التدريسية مع طبيعة المحتوى التعليمي الذي يدرسه	0.65	0.00
٦.	يراعي التكامل بين التخطيط اليومي والسنوي	0.64	0.00
٧.	تتصف خططه التدريسية بالمرونة	0.69	0.00
٨.	يحلل المحتوى التعليمي في ضوء أنواع المعرفة	0.58	0.00
٩.	يقدم للدرس بطريقة مشوقة	0.60	0.00
١٠.	يستخدم لغة تدريسية سليمة	0.41	0.00
١١.	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها	0.53	0.00
١٢.	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم	0.64	0.00
١٣.	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم	0.60	0.00
١٤.	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي	0.73	0.00
١٥.	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة	0.60	0.00
١٦.	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية	0.64	0.00
١٧.	يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي	0.62	0.00
١٨.	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس	0.74	0.00
١٩.	يُنوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة	0.63	0.00
٢٠.	يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة	0.64	0.00

٢١.	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم	0.69	0.00
٢٢.	يُنمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية	0.66	0.00
٢٣.	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي	0.61	0.00
٢٤.	يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة	0.61	0.00
٢٥.	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة	0.62	0.00
٢٦.	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم	0.59	0.00
٢٧.	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم	0.66	0.00
٢٨.	يُهيئ مناخاً نفسياً مريحاً للتعلم	0.69	0.00
٢٩.	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم	0.77	0.00
٣٠.	يُتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف	0.77	0.00
٣١.	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم	0.73	0.00
٣٢.	يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي)	0.71	0.00
٣٣.	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي	0.79	0.00
٣٤.	يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)	0.82	0.00
٣٥.	يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه	0.64	0.00
٣٦.	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية	0.78	0.00
٣٧.	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب	0.82	0.00
٣٨.	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة	0.65	0.00
٣٩.	يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة)	0.67	0.00
٤٠.	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة	0.86	0.00
٤١.	يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	0.70	0.00
٤٢.	يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي	0.70	0.00
٤٣.	يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	0.78	0.00
٤٤.	يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة	0.83	0.00

٧.٣ ثبات الاستبانة Reliability

يقصد بثبات الاستبانة: أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى: أن ثبات الاستبانة يعني: الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ الفا (Cronbach Alpha). حيث حصل على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالطالب، وكذلك للأداة ككل كما في الجدول(١١.٣) الآتي:

الجدول ١١.٣: يوضح معاملات كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالطالب وكذلك البنود بشكل عام:

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: تنفيذ التدريس	١٩	٠,٨٧
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	١٠	٠,٨٢
المجال الثالث: التقييم	٧	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٣٦	٠,٩٣

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.93) وهذا يدل على أن استبانة الطالب تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.
كما قام الباحث بحساب قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي وكذلك للأداة ككل كما في الجدول(١٢.٣) الآتي:

الجدول ١٢.٣: يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي وكذلك البنود بشكل عام:

المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجال الأول: التخطيط للتدريس	٨	٠,٨٠
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	19	٠,٩١
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	10	٠,٩١
المجال الرابع: التقييم	7	٠,٨٦
الدرجة الكلية	44	٠,٩٦

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.96) وهذا يدل على أن استبانة المشرف التربوي تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على مجتمع الدراسة.

٨.٣ إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

بعد التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، قام الباحث بتطبيق الأداتين وفقا للإجراءات الآتية:

١ -إخراج أداتي الدراسة بصورتهما الأولية.
٢ -التحقق من معاملي الصدق والثبات لأداتي الدراسة.
٣ -حصر مجتمع الدراسة، والعيّنة في مديريات التربية والتعليم الثلاث التابعة لمحافظة الخليل.
٤ -إخراج أداتي الدراسة بصورتهما النهائية.
٥ -تم توجيه كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية ومديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل.
٦ -تم توجيه كتاب رسمي من مديريات التربية والتعليم الثلاث في الخليل إلى المدارس لتسهيل مهمة الباحث.
٧ -قام الباحث بتوزيع استبانة الطلبة من خلال الذهاب شخصيا إلى المدارس وتوزيعها داخل الصفوف وهذا ما يفسر الحصول على العينة كاملة.
٨ -قام الباحث بتوزيع الاستبانة للمشرفين التربويين بإرسالها بوساطة البريد إلى المديريات الثلاث، ومن ثم استلامها منهم، خلال فترة زمنية مدتها سبعة أيام، وطلب منهم الاهتمام بها ومتابعة جمعها.
٩ -بلغ عدد الاستبانات المعبأة من قبل الطلبة (٤٧٨) استبانة، من أصل (٤٧٨) استبانة تم توزيعها، أي أن العائد (١٠٠%) من الاستبانات التي تم توزيعها؛ لأن الباحث قام بنفسه بالدخول إلى الصفوف وإعطاء التعليمات اللازمة لتعبئة الاستبانة وجمع الاستبانات، وبلغ عدد الاستبانات المعبأة من قبل المشرفين التربويين (59) استبانة، من أصل (66) استبانة تم توزيعها، أي نقص (7) من عدد الاستبانات، منها (5) لم يتم استرجاعها من المشرفين، و (2) ينقصها البيانات الأولية. أي أن عدد الاستبانات بلغ (59) استبانة، من أصل (66) استبانة أي بنسبة (89.4%)، وبالتالي تم التعامل مع استبانات المشرفين العائدة بصفتها عينة.
١٠ -بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بإدخالها إلى الحاسوب بعد مراجعتها وتدقيقها، وقد تم إدخال جميع البيانات للحاسوب بعد ترميزها باعطائها أرقامًا معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة دائمًا (٥) درجات، وغالبًا (٤) درجات، وأحيانًا (٣) درجات، ونادرًا (٢) درجة، وأبدًا (١) درجة، وذلك في فقرات الدراسة الموجبة وقد تم عكس هذه الدرجات في الفقرات السالبة عند إدخالها إلى الحاسوب.
١١ -تمت معالجة البيانات المدخلة إلى الحاسوب إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

٩.٣ متغيرات الدراسة

١.٩.٣ المتغيرات المستقلة وتشمل على المتغيرات الآتية:

١. المشرف التربوي:

١) الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
٢) المديرية وله ثلاثة مستويات: (شمال الخليل، الخليل ، جنوب الخليل).
٣) المؤهل العلمي وله مستويان: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
٤) سنوات الخبرة وله مستويان: (من ١٠ سنوات أو أقل، أكثر من ١٠ سنوات).
٥) التخصص في الإشراف وله مستويان: (مواد أدبية، مواد علمية).

٢- الطالب:

١) الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
١) المديرية وله ثلاثة مستويات: (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل).
٢) التخصص وله مستويان: (علمي، علوم إنسانية).

٢.٩.٣ المتغير التابع:

ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة المشرفين التربوين وطلبة الصف الثاني عشر على فقرات الاستبانة.

١٠.٣ المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم إجراء المعالجات الاحصائية للبيانات المتجمعة من استبانات الدراسة، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها في هذا الفصل.

كما تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات على النحو الآتي:

١. استخراج الأعداد والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢. اختبار (t-test) في فحص فرضيات أرقامها ١، ٣، ٤.

٣. تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) في فحص الفرضية رقم٢.
٤. معامل الارتباط (Pearson Correlation).
٥. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach,s Alpha).
٦. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق.

وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) .

ويشار إلى أنّه تم اعتماد الآتي لتحديد (درجة) تقييم المبحوثين للمعلمين بحسب قيمة المتوسط الحسابي.

ويحدد اتجاه العبارة كما في الجدول الآتي:

جدول ١٣.٣: كيفية تحديد اتجاه فقرات الدراسة:

مفتاح / معيار تفسير المتوسطات الحسابية	
يكون التقييم " عالياً " إذا كان المتوسط الحسابي	٣,٦٨ – ٥,٠٠
يكون التقييم " متوسطاً " إذا كان المتوسط الحسابي	٢,٣٤ – ٣,٦٧
يكون التقييم " منخفضاً " إذا كان المتوسط الحسابي	١,٠٠ – ٢,٣٣

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن طول الفترة المستخدمة هي: (٥/٤) أي حوالي (٠,٨)، وقد حسبت طول الفترة على أساس أن الأرقام الخمسة (١) و (٢) و (٣) و (٤) و (٥) قد حصرت فيما بينها (٤) مسافات. وعليه يكون الاتجاه لكل فترة متدرجاً حسب الاتجاه الوارد في الجدول (أبداً أو نادراً أو أحياناً أو غالباً أو دائماً).

١١.٣ المعوقات التي واجهها الباحث

١. تذمر بعض المعلمات من إضاعة وقت الحصة في تعبئة الاستبانة خصوصًا أن الشريحة المستهدفة هي طلبة الصف الثاني عشر.
٢. تأخر وصول الاستبانات الخاصة بالمشرفين التربويين عن الموعد المحدد لانشغال المشرفين بالإشراف المقيم، حيث لا يعودون إلى المديرية إلا نادرًا، فهم يذهبون من منازلهم مباشرة إلى المدارس.

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

١.٤ خصائص العينة

٢.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول

٣.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني

٤.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

٥.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

٦.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

٧.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

٨.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

٩.٤ عرض نتائج فحص الفرضيات

الفصل الرابع

تحليل نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وتم تصنيفها حسب أسئلة الدراسة.

١.٤ خصائص العينة:

تضمن عدد المشرفين التربويين ونسبتهم حسب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، المديرية)، كما تضمنت أعداد طلبة الصف الثاني عشر ونسبتهم حسب (الجنس، فرع الدراسة، المديرية).

١.١.٤ المشرفون التربويون:

تضمن دراسة مجتمع المشرفين التربويين كاملاً حسب (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، المديرية).

حيث تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لتوزيع أفراد مجتمع المشرفين التربويين بحسب خصائصهم الديموغرافية كما يوضح الجدول رقم (١.٤).

جدول رقم ١.٤: خصائص المجتمع من المشرفين التربويين:

المتغيرات	البدائل	العدد	النسب المئوية %
الجنس	ذكر	32	54
	أنثى	27	46
	المجموع	59	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	41	69
	ماجستير فأعلى	18	31
	المجموع	59	100
سنوات الخبرة	من ١٠ سنوات أو أقل	4	7
	أكثر من ١٠ سنوات	55	93
	المجموع	59	100
التخصص	مواد أدبية	36	61
	مواد علمية	23	39
	المجموع	59	100
المديرية	شمال الخليل	19	32
	الخليل	16	27
	جنوب الخليل	24	41
	المجموع	59	100

يلاحظ من الجدول السابق أنه فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد شكلت فئة (ذكر) ما نسبته ٥٤% من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، و شكلت فئة (أنثى) ما نسبته ٤٦ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين. فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد شكلت فئة (بكالوريوس) ما نسبته ٦٩ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، وشكلت فئة (ماجستير فأعلى) ما نسبته ٣١ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين. فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة فقد شكلت فئة (من ١٠ سنوات أو أقل) ما نسبته ٧ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، وشكلت فئة (أكثر من ١٠ سنوات) ما نسبته ٩٣ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين. فيما يتعلق بمتغير التخصص فقد شكلت فئة (مواد أدبية) ما نسبته ٦١ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، وشكلت فئة (مواد علمية) ما نسبته ٣٩ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين.

فيما يتعلق بمتغير المديرية فقد شكلت فئة (شمال الخليل) ما نسبته ٣٢ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، و شكلت فئة (الخليل) ما نسبته ٢٧ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين، و شكلت فئة (جنوب الخليل) ما نسبته ٤١ % من إجمالي حجم مجتمع المشرفين.

٢.١.٤ طلبة الصف الثاني عشر:

تضمن دراسة عينة طبقية من طلبة الصف الثاني عشر نسبتها ٥% وذلك حسب (الجنس، فرع الدراسة، المديرية).

تم استخراج الأعداد والنسب المئوية لأفراد العينة بحسب خصائصهم الديموغرافية كما يوضحه الجدول رقم (٢.٤).

جدول رقم ٢.٤: خصائص العينة الديمغرافية لطلبة الصف الثاني عشر (ن=٤٧٨):

المتغيرات	البدائل	العدد	النسب المئوية %
الجنس	ذكر	203	42
	أنثى	275	58
	المجموع	478	100
فرع دراسة الطالب	علمي	133	28
	علوم إنسانية	345	72
	المجموع	478	100
المديرية	شمال الخليل	136	28
	الخليل	166	35
	جنوب الخليل	176	37
	المجموع	478	100

يلاحظ من الجدول السابق أنه فيما يتعلق بمتغير الجنس فقد شكلت فئة (ذكر) ما نسبته ٤٢% من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (أنثى) ما نسبته ٥٨ % من إجمالي حجم العينة. فيما يتعلق بمتغير فرع دراسة الطالب فقد شكلت فئة (علمي) ما نسبته ٢٨ % من إجمالي حجم

العينة، وشكلت فئة (علوم إنسانية) ما نسبته ٧٢ % من إجمالي حجم العينة. فيما يتعلق بمتغير المديرية فقد شكلت فئة (شمال الخليل) ما نسبته ٢٨ % من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (الخليل) ما نسبته ٣٥ % من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة (جنوب الخليل) ما نسبته ٣٧ % من إجمالي حجم العينة.

جدول رقم ٣.٤: خصائص العينة الديمغرافية للعينة الكلية:

المتغيرات	البدائل	العدد	النسب المئوية %
الجنس	مشرف تربوي	59	11
	طالب ثاني ثانوي	478	٨٩
	المجموع	537	100

يلاحظ من الجدول السابق أن عينة الدراسة الكلية اشتملت على ما نسبته ١١ % مشرفين تربويين من إجمالي حجم العينة، وشكلت فئة طلاب الثاني الثانوي ما نسبته ٨٩ % من إجمالي حجم العينة الكلية.

٢.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول

والذي ينص على: "**ما درجة تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل؟**"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بهذا السؤال.

إذ يبين الجدول (٤. ٤) المتوسطات الحسابية للمحاور والدرجة الكلية بشكلٍ عام:

الجدول ٤.٤: التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة المشرف التربوي وكذلك ترتيبها (ن =٥٩):

المجالات	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: التخطيط للتدريس	٨	**3.54**	**0.42**	**70.8%**	١
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	١٩	**3.27**	**0.44**	**65.4%**	٣
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	١٠	**3.34**	**0.60**	**66.8%**	٢
المجال الرابع: التقييم	٧	**3.17**	**0.59**	**63.4%**	٤
الدرجة الكلية	**44**	٣,٣٢	**0.43**	**66.4%**	

يتضح من الجدول السابق (٤.٤) أن الوزن النسبي للمجموع الكلي للاستبانة (٦٦,٤ %) كما تبين أن "مجال التخطيط للتدريس" قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٠,٨%) يليه "مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية " حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (٦٦,٨%) ثم جاء "مجال تنفيذ التدريس" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٦٥,٤%) وأخيراً جاء "مجال التقييم" في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٦٣,٤%)، ويستنتج من تقييمات المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل أن درجة تطبيقهم وممارستهم فيما يتعلق بالتخطيط للتدريس أنها كانت عالية أما فيما يتعلق بالتقييم أو تنفيذ التدريس أو إدارة وتنظيم البيئة الصفية فقد كانت درجة تطبيقهم لها متوسطة.

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين في مجال التخطيط فيبينها الجدول رقم (٥.٤).

جدول رقم ٥.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشـــرفين التربويين فيما يتعلق بمجال التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١	يعد خطة سنوية متكاملة العناصر	4.05	0.57	عالٍ
٥	تنسجم خططه التدريسية مع طبيعة المحتوى التعليمي الذي يدرسه	3.86	0.54	عالٍ
٢	يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي	3.84	0.71	عالٍ
٦	يراعي التكامل بين التخطيط اليومي والسنوي	3.59	0.58	متوسط
٧	تتصف خططه التدريسية بالمرونة	3.55	0.65	متوسط
٣	يصوغ أهداف تعليمية في مستوى يراعي حاجات المتعلمين النمائية والمعرفية	3.36	0.61	متوسط
٤	يُضمّن خططه التدريسية أنشطة متنوعة ذات مغزى	3.23	0.67	متوسط
٨	يحلل المحتوى التعليمي في ضوء أنواع المعرفة	2.86	0.88	متوسط
	الدرجة الكلية	3.54	0.42	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (٥.٤) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتقييم المشرفين التربويين للمعلمين جاء متوسطاً، حيث بلغ (٣,٥٤) مع انحراف معياري مقداره (٠,٤٢) مما يدل على انخفاض التشتت في آراء المبحوثين مما يشير إلى زيادة وتقارب الآراء.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وقد جاء في مقدمة هـذه الفقرات: الفقرة (يعد خطة سنوية متكاملة العناصـر) بمتوسـط حسـابي مقـداره (٤,٠٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٧)، الفقرة (تنسجم خططه التدريسية مع طبيعـة المحتـوى التعليمي الذي يدرسه) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٦) وانحراف معياري مقـداره (٠,٥٤)، الفقرة (يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي) بمتوسـط حسـابي مقـداره (٣,٨٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٧١)، الفقرة (يراعي التكامل بين التخطـيط اليـومي والسنوي) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٨).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يحلل المحتوى التعليمي في ضوء أنـواع المعرفـة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٨)، الفقرة (يُضمّن خططـه التدريسية أنشطة متنوعة ذات مغزى) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٣) وانحراف معيـاري مقداره (٠,٦٧)، الفقرة (يصوغ أهداف تعليمية في مستوى يراعي حاجات المتعلمين النمائية

والمعرفية) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١)، الفقرة (تتصف خططه التدريسية بالمرونة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٥).

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لتقييم المشرفين التربويين للمعلمين في مجال تنفيذ التدريس فيبينها الجدول رقم (٦.٤).

جدول رقم ٦.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بتنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
١١	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها	3.85	0.58	عالٍ
٢٥	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة	3.73	0.64	عالٍ
١٠	يستخدم لغة تدريسية سليمة	3.69	0.53	عالٍ
٢٦	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم	3.63	0.76	متوسط
١٢	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم	3.49	0.70	متوسط
٢٢	يُنمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية	3.44	0.75	متوسط
٢٣	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي	3.44	0.70	متوسط
٢٤	يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.39	0.64	متوسط
٩	يقدم للدرس بطريقة مشوقة	3.32	0.68	متوسط
٢٧	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم	3.31	0.75	متوسط
١٩	يُنوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة	3.27	0.69	متوسط
١٤	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي	3.19	0.71	متوسط
١٣	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم	3.17	0.65	متوسط
٢١	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم	3.15	0.87	متوسط
١٥	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة	3.08	0.62	متوسط
١٨	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس	2.83	0.67	متوسط
١٦	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية	2.78	0.74	متوسط
١٧	يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي	2.68	0.78	متوسط
٢٠	يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة	2.63	0.86	متوسط
	الدرجة الكلية	3.27	0.44	متوسط

يلاحظ من الجدول (٦.٤) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.85) و (2.63) ويشير المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الوارد في الجدول أن تقييم المشرفين التربويين كان متوسطاً، حيث بلغ (٣,٢٧) مع انحراف معياري مقداره (٠,٤٤) مما يدل على انخفاض التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٨)، الفقرة (يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٤)، الفقرة (يستخدم لغة تدريسية سليمة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٥٣)، الفقرة (يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٦).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦)، الفقرة (يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٨)، الفقرة (يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٤)، الفقرة (يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٧).

وحول تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل فيما يتعلق بإدارة وتنظيم البيئة الصفية، فيبين ذلك الجدول (٧.٤)

جدول رقم ٧.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بإدارة وتنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٣١	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم	3.69	0.70	عالٍ
٣٢	يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي)	3.61	0.85	متوسط
٣٤	يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة(يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)	3.44	0.82	متوسط
٢٩	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم	3.41	0.83	متوسط
٢٨	يُهيئ مناخاً نفسياً مريحاً للتعلم	3.37	0.72	متوسط
٣٠	يُتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف	3.32	0.84	متوسط
٣٥	يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه	3.27	0.85	متوسط
٣٧	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب	3.21	0.78	متوسط
٣٣	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي	3.02	0.75	متوسط
٣٦	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية	3.00	0.85	متوسط
	الدرجة الكلية	3.34	0.60	متوسط

يلاحظ من الجدول (٧.٤) أنَّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الواردة في الجدول كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (٣,٣٤) مع انحراف معياري مقداره (٠,٦) مما يدل على توسط التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٩) وانحراف معياري مقداره (٠,٧)، الفقرة (يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦١) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٥)، الفقرة (يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٢)، الفقرة (يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤١) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية) بمتوسط حسابي مقداره (٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٥)، الفقرة (يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٥)، الفقرة (يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢١) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٨)، الفقرة (يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٥).

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بمجال التقييم فيعرضها الجدول (٨.٤).

جدول رقم ٨.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بالتقييم مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٣٨	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة	3.44	0.75	متوسط
٣٩	يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة)	3.41	0.83	متوسط
٤١	يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	3.25	0.76	متوسط
٤٤	يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة	3.25	0.86	متوسط
٤٠	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة	3.03	0.76	متوسط
٤٣	يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	3.03	0.79	متوسط
٤٢	يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي	2.80	0.78	متوسط
	الدرجة الكلية	3.17	0.59	متوسط

يلاحظ من الجدول (٨.٤) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين **(3.44)** و**(2.80)**، ويشير المتوسط الحسابي للدرجة الكلية الواردة في الجدول أن تقييم المشرفين التربويين كان

متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (٣,١٧) مع انحراف معياري مقداره (٠,٥٩) مما يدل على توسط التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب الأهمية، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٥)، الفقرة (يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات، اختبارات، أسئلة للطلبة)) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤١) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣)، الفقرة (يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٦)، الفقرة (يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٨)، الفقرة (يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٩)، الفقرة (يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٣) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٦)، الفقرة (يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦).

٣.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني

والذي ينص على: " **ما درجة تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بهذا السؤال.

إذ يبين الجدول رقم (٩.٤) المتوسطات الحسابية للمحاور والدرجة الكلية بشكل عام.

الجدول ٩.٤: التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة الطالب وكذلك ترتيبها (ن =٤٧٨):

المجالات	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: تنفيذ التدريس	١٩	3.34	0.66	66.8%	٢
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	١٠	3.33	0.78	66.6%	٣
المجال الثالث: التقييم	٧	3.37	0.89	67.4%	١
الدرجة الكلية	36	٣,٣٤	٠,٦٧	66.8%	

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي للمجموع الكلي للاستبانة (٦٦,٨ %) كما تبين أن "مجال التقييم" قد احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٦٧,٤%) يليه "تنفيذ التدريس " حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي (٦٦,٨%) وأخيراً جاء "مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية" في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (٦٦,٦%)، ويستنتج من تقييمات طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل أن درجة تطبيقهم وممارستهم فيما يتعلق بالتقييم أو تنفيذ التدريس أو إدارة وتنظيم البيئة الصفية هي درجة متوسطة.

جدول رقم ١٠.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات طلبة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بتنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٣	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها.	3.95	1.08	عالٍ
٢	يستخدم لغة تدريسية سليمة.	3.85	1.01	عالٍ
٧	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة.	3.76	1.19	عالٍ
١٨	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم.	3.75	1.13	عالٍ
١٧	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة.	3.68	1.23	عالٍ
٤	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم.	3.59	1.12	متوسط
٥	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم.	3.49	1.17	متوسط
٦	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.	3.40	1.17	متوسط
١	يقدم للدرس بطريقة مشوقة.	3.33	1.02	متوسط
١٤	ينمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية.	3.28	1.25	متوسط
١٩	يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم.	3.28	1.33	متوسط
٩	ينمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي.	3.15	1.23	متوسط
٦	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.12	1.34	متوسط
١٠	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس.	3.06	1.20	متوسط
١٣	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم.	3.06	1.25	متوسط
١٢	ينمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة.	3.05	1.24	متوسط
١١	ينوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة.	2.97	1.25	متوسط
١٥	يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي.	2.96	1.35	متوسط
٨	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية.	2.80	1.29	متوسط
	الدرجة الكلية	3.34	0.66	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١٠.٤) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية الواردة في الجدول تشير إلى أنَّ تقييم الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (٣,٣٤) مع انحراف معياري مقداره (٠,٦٦) مما يدل على توسط التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (مُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠٨)، الفقرة (يستخدم لغة تدريسية سليمة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٥) وانحراف معياري مقداره (١,٠١)، الفقرة (يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٦) وانحراف معياري مقداره (١,١٩)، الفقرة (يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٥) وانحراف معياري مقداره (١,١٣).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨) وانحراف معياري مقداره (١,٢٩)، الفقرة (يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٦) وانحراف معياري مقداره (١,٣٥)، الفقرة (ينوع في التعزيزات التي يقدمها للطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٧) وانحراف معياري مقداره (١,٢٥)، الفقرة (يعزز مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٥) وانحراف معياري مقداره (١,٢٤).

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لتقييم طلبة الصف الثاني عشر للمعلمين في مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية فيبينها الجدول رقم (١١.٤)

جدول رقم ١١.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات طلبة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بإدارة وتنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٢٤	يستثمر وقت الحصة كاملا في التعليم الصفي.	3.79	1.25	عالٍ
٢٧	يتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه.	3.58	1.27	متوسط
٢١	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم.	3.57	1.27	متوسط
٢٣	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم.	3.47	1.23	متوسط
٢٢	يتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف.	3.42	1.32	متوسط
٢٦	يظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخ صفي إنساني وإيجابي لطلابه).	3.31	1.20	متوسط
٢٩	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب.	3.30	1.35	متوسط
٢٥	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي.	3.21	1.18	متوسط
٢٠	يهيئ مناخا نفسيا مريحا للتعلم.	3.02	1.32	متوسط
٢٨	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلاتهم التحصيلية.	2.61	1.35	متوسط
	الدرجة الكلية	3.33	0.78	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١١.٤) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية الواردة في الجدول تشير إلى أنَّ تقييم الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (٣,٣٣) مع انحراف معياري مقداره (٠,٧٨) مما يدل على ارتفاع التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (يستثمر وقت الحصة كاملا في التعليم الصفي) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٩) وانحراف معياري مقداره (١,٢٥)، الفقرة (يتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٨) وانحراف معياري مقداره (١,٢٧)، الفقرة (يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٧) وانحراف معياري مقداره (١,٢٧)، الفقرة (متمكن من ضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٧) وانحراف معياري مقداره (١,٢٣).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يتعاون مع أولياء أمـــور الطلبـــة لحـــل مشـــكلاتهم التحصيلية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦١) وانحراف معياري مقداره (١,٣٥)، الفقرة (يهيئ مناخا نفسيا مريحا للتعلم) بمتوسط حسابي مقـــداره (٣,٠٢) وانحـــراف معيـــاري مقـــداره (١,٣٢)، الفقرة (يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي) بمتوسط حسابي مقـــداره (٣,٢١) وانحراف معياري مقداره (١,١٨)، الفقرة (يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقـــاً لقواعد الثواب والعقاب) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣) وانحراف معياري مقداره (١,٣٥).

وفيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية لتقييم طلبة الصف الثاني عشر للمعلمين في مجال التقييم فيبينها الجدول رقم (١٢.٤)

جدول رقم ١٢.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اســـتجابات طلبـــة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بالتقييم مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	التقييم
٣١	ينوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة).	3.69	1.18	عالٍ
٣٢	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة.	3.59	1.18	متوسط
٣٠	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة.	3.54	1.24	متوسط
٣٥	يعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم.	3.25	1.34	متوسط
٣٦	يقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة.	3.19	1.35	متوسط
٣٤	يعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي.	3.18	1.23	متوسط
٣٣	يشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة.	3.13	1.32	متوسط
	الدرجة الكلية	3.37	0.89	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١٢.٤) أنَّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية الواردة في الجدول تشير إلى أن تقييم الطلبة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (٣,٣٧) مع انحراف معياري مقداره (٠,٨٩) مما يدل على ارتفاع التشتت في آراء المبحوثين.

ورتبت فقرات الاستبانة ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (ينوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٩) وانحراف معياري مقداره (١,١٨)، الفقرة (يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٩) وانحراف معياري مقداره (١,١٨)، الفقرة (يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٤) وانحراف معياري مقداره (١,٢٤)، الفقرة (يعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (١,٣٤).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (يشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٣) وانحراف معياري مقداره (١,٣٢)، الفقرة (يعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي) بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٨) وانحراف معياري مقداره (١,٢٣)، الفقرة (يقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة) بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩) وانحراف معياري مقداره (١,٣٥)، الفقرة (يعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم) بمتوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) وانحراف معياري مقداره (١,٣٤).

٤.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى جنس المشرف التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٣.٤) يوضح ذلك:

جدول ١٣.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين حسب الجنس:

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال الأول: التخطيط للتدريس	ذكر	32	3.55	0.47
	أنثى	27	3.53	0.36
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	ذكر	32	3.31	0.51
	أنثى	27	3.21	0.34
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	ذكر	32	3.37	0.68
	أنثى	27	3.29	0.51
المجال الرابع: التقييم	ذكر	32	3.26	0.65
	أنثى	27	3.07	0.49
الدرجة الكلية	ذكر	32	3.36	0.50
	أنثى	27	3.27	0.35

يلاحظ من الجدول السابق (١٣.٤) انه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجالات التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، إدارة وتنظيم البيئة الصفية، التقييم وعند مجال الدرجة الكلية، حيث اتضح من خلال قيم الأوساط الحسابية بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة حسب متغير الجنس بأوساط حسابية مقدارها (٣,٥٥، ٣,٥٣) لصالح الذكور، ودرجة تقييمهم عند مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة حسب متغير الجنس بأوساط حسابية مقدارها (٣,٣١، ٣,٢١) لصالح الذكور، وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة حسب متغير الجنس بأوساط حسابية مقدارها (٣,٣٧، ٣,٢٩) لصالح الذكور، وعند مجال التقييم كانت متوسطة حسب متغير الجنس بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢٦، ٣,٠٧) لصالح الذكور، وعند الدرجة الكلية كانت متوسطة حسب متغير الجنس بأوساط حسابية مقدارها (٣,٣٦، ٣,٢٧) لصالح الذكور.

٥.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المديرية التي يتبع لها المشرف التربوي؟

لإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٤.٤) يوضح ذلك:

جدول رقم ١٤.٤: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين بخصوص تقييمهم لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية:

المجال	**المديرية**	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
التخطيط للتدريس	شمال الخليل	19	3.55	0.43
	الخليل	16	3.49	0.41
	جنوب الخليل	24	3.58	0.44
تنفيذ التدريس	شمال الخليل	19	3.22	0.27
	الخليل	16	3.30	0.39
	جنوب الخليل	24	3.28	0.57
إدارة وتنظيم البيئة الصفية	شمال الخليل	19	3.23	0.54
	الخليل	16	3.41	0.46
	جنوب الخليل	24	3.37	0.73
التقييم	شمال الخليل	19	3.22	0.48
	الخليل	16	3.13	0.53
	جنوب الخليل	24	3.17	0.71
الدرجة الكلية	شمال الخليل	19	3.28	0.34
	الخليل	16	3.33	0.37
	جنوب الخليل	24	3.34	0.54

يلاحظ من الجدول السابق (١٤.٤) أنه توجد فروق في تقييم المشرفين التربـــويين لمعلمـــي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديريـــة عند مجالات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، والتقييم وعند مجال الدرجة الكلية، حيث يتضح من الجدول السابق بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت في مديرية جنوب الخليل أعلى من مديريـــة شـــمال الخليـــل والخليل بوسط حسابي مقداره (٣,٥٨) مقابل (٣,٥٥، ٣,٤٩) لشمال الخليل والخليل، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال تنفيذ التدريس كانت في مديرية الخليل أعلى من شـــمال الخليل بوسط حسابي مقداره (٣,٣٠) مقابل (٣,٢٢، ٣,٢٨) لشمال الخليل وجنوب الخليـــل، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية في مديريـــة الخليـــل أعلى من شمال الخليل وجنوب الخليل بوسط حسابي مقداره(٣,٤١) مقابل (٣,٢٣، ٣,٣٧) لشمال الخليل وجنوب الخليل، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التقييم كانت فـــي مديرية شمال الخليل أعلى من الخليل وجنوب الخليل بوسط حسابي مقداره (٣,٢٢) مقابـــل (٣,١٣، ٣,١٧) للخليل وجنوب الخليل، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند الدرجة الكلية في مديرية جنوب الخليل أعلى من شمال الخليل والخليل بوسط حسابي مقداره (٣,٣٤) مقابل (٣,٢٨، ٣,٣٣) لشمال الخليل والخليل.

٦.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية فـــي مـــديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي للمشرف التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـــة والجدول (١٥.٤) يوضح ذلك:

جدول ١٥.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين حسب المؤهل العلمي:

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال الأول: التخطيط للتدريس	بكالوريوس	41	3.57	0.43
	ماجستير فأعلى	18	3.48	0.41
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	بكالوريوس	41	3.27	0.49
	ماجستير فأعلى	18	3.26	0.32
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	بكالوريوس	41	3.37	0.64
	ماجستير فأعلى	18	3.25	0.52
المجال الرابع: التقييم	بكالوريوس	41	3.17	0.64
	ماجستير فأعلى	18	3.17	0.46
الدرجة الكلية	بكالوريوس	41	3.33	0.47
	ماجستير فأعلى	18	3.28	0.34

يلاحظ من الجدول السابق (١٥.٤) أنّه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مجالات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، وعند الدرجة الكلية ولا يوجد فروق عند مجال التقييم، حيث يتضح من الجدول السابق بأن درجة تقييم المشرفين عند مجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة حسب متغير المؤهل العلمي بأوساط حسابية مقدارها (٣,٥٧، ٣,٤٨) لصالح البكالوريوس، ودرجة التقييم عند مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة حسب متغير المؤهل العلمي بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢٧، ٣,٢٦) لصالح البكالوريوس، ودرجة التقييم عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة حسب متغير المؤهل العلمي بأوساط حسابية مقدارها (٣,٣٧ ، ٣,٢٥) لصالح البكالوريوس، و درجة التقييم عند مجال التقييم كانت متوسطة حسب متغير المؤهل العلمي بأوساط حسابية مقدارها (٣,١٧، ٣,١٧) ودرجة التقييم عند الدرجة الكلية كانت متوسطة حسب متغير المؤهل العلمي بأوساط حسابية (٣,٣٣، ٣,٢٨) ولصالح حملة البكالوريوس.

٧.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع

هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى سنوات الخبرة في الإشراف لدى المشرف التربوي؟

لإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٦.٤) يوضح ذلك:

جدول ١٦.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات المشرفين التربويين حسب سنوات الخبرة:

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال الأول: التخطيط للتدريس	من ١٠ سنوات أو أقل	4	3.28	0.46
	أكثر من ١٠ سنوات	55	3.56	0.42
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	من ١٠ سنوات أو أقل	4	3.12	0.29
	أكثر من ١٠ سنوات	55	3.28	0.45
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	من ١٠ سنوات أو أقل	4	2.85	0.51
	أكثر من ١٠ سنوات	55	3.37	0.60
المجال الرابع: التقييم	من ١٠ سنوات أو أقل	4	2.89	0.32
	أكثر من ١٠ سنوات	55	3.19	0.60
الدرجة الكلية	من ١٠ سنوات أو أقل	4	3.05	0.28
	أكثر من ١٠ سنوات	55	3.34	0.44

* نظراً لأنّ الفئة الأولى أقل من ٥ سنوات شخص واحد فقط وأنّ الفئة الثانية ثلاثة أشخاص تم ضم الفئة الأولى إلى الفئة الثانية.

يلاحظ من الجدول السابق (١٦. ٤) أنه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند مجالات التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، إدارة وتنظيم البيئة الصفية، التقييم وعند الدرجة الكلية حيث يتضح بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢٨، ٣,٥٦) لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال تنفيذ التدريس كانت

متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة بأوساط حسابية مقدارها (٣,١٢، ٣,٢٨) لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة بأوساط حسابية مقدارها (٢,٨٥، ٣,٣٧) لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التقييم كانت متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة لمتوسطات حسابية مقدارها (٢,٨٩، ٣,١٩) لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند الدرجة الكلية كانت متوسطة حسب متغير سنوات الخبرة بأوساط حسابية (٣,٠٥، ٣,٣٤) لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

٨.٤ النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس

هل تختلف متوسّطات تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى تخصص المشرف التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٤. ١٧) يوضح ذلك:

جدول ١٧.٤: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجة استجابات المشرفين التربويين حسب التخصص:

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المجال الأول: التخطيط للتدريس	مواد أدبية	36	3.53	0.46
	مواد علمية	23	3.56	0.36
المجال الثاني: تنفيذ التدريس	مواد أدبية	36	3.29	0.51
	مواد علمية	23	3.23	0.32
المجال الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	مواد أدبية	36	3.36	0.66
	مواد علمية	23	3.29	0.50
المجال الرابع: التقييم	مواد أدبية	36	3.10	0.68
	مواد علمية	23	3.29	0.39
الدرجة الكلية	مواد أدبية	36	3.32	0.50
	مواد علمية	23	3.32	0.32

يلاحظ من الجدول السابق (١٧.٤) انه لا توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص

على الدرجة الكلية، بينما كان هناك فروق بين المتوسطات في المجالات الفرعية وهي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، والتقييم. بأوساط حسابية (٣,٥٣، ٣,٥٦) في مجال التخطيط للتدريس لصالح المواد العلمية، ودرجة تقييمهم عند مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة حسب متغير التخصص بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢٩، ٣,٢٣) لصالح المواد الأدبية، ودرجة تقييمهم عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة حسب متغير التخصص بأوساط حسابية مقدارها (٣,٣٦، ٣,٢٩) لصالح المواد الأدبية، ودرجة تقييمهم عند مجال التقييم كانت متوسطة حسب متغير التخصص بأوساط حسابية مقدارها (٣,١٠، ٣,٢٩) لصالح المواد العلمية.

٩.٤ عرض نتائج فحص الفرضيات

١.٩.٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسّطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لجنس الطالب.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" والجدول (٤. ١٨) يوضح ذلك:

جدول ١٨.٤: نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة حسب الجنس:

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
المجال الأول: تنفيذ التدريس	ذكر	203	3.30	0.65	-1.32	476	0.19
	أنثى	275	3.38	0.66			
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	ذكر	203	3.23	0.83	-2.47	476	* 0.01
	أنثى	275	3.40	0.73			
المجال الثالث: التقييم	ذكر	203	3.16	0.89	-4.45	476	* 0.00
	أنثى	275	3.52	0.86			
الدرجة الكلية	ذكر	203	3.25	0.69	-2.64	476	* 0.01
	أنثى	275	3.41	0.64			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول السابق (١٨.٤) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ت = ٢,٤٧) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (أنثى) بوسط حسابي مقداره (٣,٤) مقابل الفئة (ذكر) بوسط حسابي مقداره (٣,٢٣)، كما تبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال التقييم حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ت = ٤,٤٥-) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (أنثى) بوسط حسابي مقداره (٣,٥٢) مقابل الفئة (ذكر) بوسط حسابي مقداره (٣,١٦)، كما تبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال الدرجة الكلية حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ت = ٢,٦٤-) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (أنثى) بوسط حسابي مقداره (٣,٤١) مقابل الفئة (ذكر) بوسط حسابي مقداره (٣,٢٥).

ويلاحظ من الجدول السابق (١٨. ٤) أيضاً انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال تنفيذ التدريس حيث أن قيمة (ت) بلغت -١,٣٢ وهي غير دالة إحصائيا لذلك عند الدرجة الكلية نرفض الفرضية الصفرية.

٢.٩.٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية التي ينتمي إليها الطالب. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA .

جدول ١٩.٤: نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجة استجابات الطلبة حسب المديرية:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة
المجال الأول: تنفيذ التدريس	بين المجموعات	1.40	2	0.70	1.63	0.20
	داخل المجموعات	205.07	475	0.43		
	المجموع	206.47	477			
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	بين المجموعات	3.60	2	1.80	2.97	0.052
	داخل المجموعات	288.03	475	0.61		
	المجموع	291.63	477			
المجال الثالث: التقييم	بين المجموعات	5.16	2	2.58	3.30	* 0.04
	داخل المجموعات	371.59	475	0.78		
	المجموع	376.75	477			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.29	2	1.15	2.60	0.08
	داخل المجموعات	209.49	475	0.44		
	المجموع	211.78	477			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول السابق (١٩.٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند الدرجة الكلية والمجالات جميعها ما عدا مجال التقييم، حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٤) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ف = ٣,٣) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه البعدي والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول ٢٠.٤: يوضح اختبار شيفيه في المجال الثالث" التقييم " تعزى لمتغير المديرية:

المديرية	شمال الخليل م= ٣,٢١	الخليل م= ٣,٣٨	جنوب الخليل م=٣,٤٧
شمال الخليل م= ٣,٢١	0	−0.17	−0.26
الخليل م= ٣,٣٨	0.17	0	−0.09
جنوب الخليل م=٣,٤٧	0.26	0.09	0

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في تقييمات مديرية جنوب الخليل وبين مديرية شمال الخليل لصالح مديرية جنوب الخليل، ولم يتضح فروق بينها وبين مديرية الخليل . مما يؤكد رفض الفرضية عند مجال التقييم، وهذا يشير إلى وجود تأثير لهذا المتغير على تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل فيما يتعلق بالتقييم.

ومن خلال استعراض الجدول السابق (١٩.٤) تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند مجال تنفيذ التدريس حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٢) أكبر من ٠,٠٥، وقيمة (ف = ١,٦٣) وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، كما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) أكبر من ٠,٠٥، وقيمة (ف = ٢,٩٧) وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، كما تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند مجال الدرجة الكلية حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٨) أكبر من ٠,٠٥، وقيمة (ف = ٢,٦) وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث يتضح بأن درجة تقييم الطلاب عند مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة حسب متغير المديرية بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢٦، ٣,٣٦، ٣,٣٩) للمديريات الثلاثة، وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة

حسب متغير المديرية بأوساط حسابية مقدارها (٣,٢، ٣,٤٢، ٣,٣٥) لذلك تقبل الفرضية الصفرية عند الدرجة الكلية.

جدول رقم ٢١.٤: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات الطلبة بخصوص تقييمهم لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية:

المجال	**المديرية**	العدد	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية
تنفيذ التدريس	شمال الخليل	**136**	**3.26**	**0.67**
	الخليل	**166**	**3.36**	**0.60**
	جنوب الخليل	**176**	**3.39**	**0.69**
إدارة وتنظيم البيئة الصفية	شمال الخليل	**136**	**3.20**	**0.77**
	الخليل	**166**	**3.42**	**0.75**
	جنوب الخليل	**176**	**3.35**	**0.81**
التقييم	شمال الخليل	**136**	**3.21**	**0.89**
	الخليل	**166**	**3.38**	**0.90**
	جنوب الخليل	**176**	**3.47**	**0.87**
الدرجة الكلية	شمال الخليل	**136**	**3.23**	**0.66**
	الخليل	**166**	**3.38**	**0.63**
	جنوب الخليل	**176**	**3.40**	**0.70**

٣.٩.٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى فرع دراسة الطالب (علمي، علوم إنسانية).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" والجدول (٢٢.٤) يوضح ذلك:

جدول ٢٢.٤: نتيجة اختبارات (ت) للفروق بين متوسطات درجة استجابات الطلبة حسب فرع الدراسة:

المجالات	فرع الدراسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة
المجال الأول: تنفيذ التدريس	علمي	133	3.19	0.67	-3.23	476	* 0.00
	علوم إنسانية	345	3.40	0.65			
المجال الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية	علمي	133	3.29	0.77	-0.70	476	0.48
	علوم إنسانية	345	3.34	0.79			
المجال الثالث: التقييم	علمي	133	3.34	0.88	-0.38	476	0.70
	علوم إنسانية	345	3.38	0.89			
الدرجة الكلية	علمي	133	3.25	0.67	-2.00	476	* 0.046
	علوم إنسانية	345	3.38	0.66			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من الجدول السابق (٢٢.٤) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير فرع دراسة الطالب عند مجال تنفيذ التدريس حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ت = ٣,٢٣-) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (علوم إنسانية) بوسط حسابي مقداره (٣,٤) مقابل الفئة (علمي) بوسط حسابي مقداره (٣,١٩)، كما تبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير فرع دراسة الطالب في مجال الدرجة الكلية حيث أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٤٦) أقل من ٠,٠٥، وقيمة (ت = ٢-) وهي دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (علوم إنسانية) بوسط حسابي مقداره (٣,٣٨) مقابل الفئة (علمي) بوسط حسابي مقداره (٣,٢٥) لذلك نرفض الفرضية الصفرية عند الدرجة الكلية.

٤.٩.٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

والتي تنص على انه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المُقَوّم (مشرف، طالب).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث باستخدام اختبار "t-test" لمجموعتين مستقلتين والجدول (٢٣.٤) يوضح ذلك:

جدول ٢٣.٤: المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المقيم (مشرف تربوي، طالب):

الصفة الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مشرف تربوي	59	3.32	0.43	-0.29	535	0.77	غير دالة إحصائياً
طالب	478	3.34	0.67				

يلاحظ من الجدول السابق (٢٣. ٤) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المُقَوِّم حيث كانت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٧٧) أكبر من ٠,٠٥، وقيمة (ت=-٠,٢٩) وهي غير دالة إحصائيا على وجود فروق أو اختلافات بين تقييمات المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وبالتالي يتم قبول الفرضية. ويتضح من خلال قيم الأوساط الحسابية بأن كلا الفئتين كانت تقييماتهم الكلية متوسطة، فقد كان مقدار الوسط الحسابي لفئة المشرفين (٣,٣٢) وللطلاب (٣,٣٤) لذلك نقبل الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيراتها والتوصيات:

١.٥ النتائج

١.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

٢.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

٣.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

٤.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

٥.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

٦.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

٧.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

٨.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

٩.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

٢.٥ التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتفسيراتها والتوصيات:

١.٥ مناقشة النتائج:

١.١.٥ مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الأول:

ما درجة تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل.

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وهي: مجال التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، والتقييم.

حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاستجابات المبحوثين على مجالات الاستبانة الأربعة كما هو مبين في الجدول رقم (٤,٤) أنّ تقييم المشرفين التربويين للمعلمين كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي تراوح بين (٣,٣٤) إلى (٣,١٧) ما عدا مجال التخطيط للتدريس الذي كانت درجته متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٥٤).

أما الدرجة الكلية لتقييم المشرفين التربويين للمعلمين وعلى جميع المجالات فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها (٣,٣٢).

وعند إلقاء نظرة شمولية دقيقة لاستجابات المشرفين على فقرات الاستبانة في جميع مجالاتها كما في ملحق (٥) نجد أنّ أعلى خمس تقييمات والتي كانت متوسطها يتراوح بين (٤,٠٥) و (٣,٧٣) هي كما يلي:

١ -"يعد خطة سنوية متكاملة العناصر" وبمتوسط حسابي (٤,٠٥).
٢ -"تنسجم خططه التدريسية مع طبيعة المحتوى التعليمي الذي يدرسه" وبمتوسط حسابي (٣,٨٦).
٣ -"يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها" وبمتوسط حسابي (٣,٨٥).
٤ -"يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي" وبمتوسط حسابي (٣,٨٤).
٥ -"يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة" وبمتوسط حسابي (٣,٧٣).

ويلاحظ أن ثلاثة تقييمات من الخمسة السابقة كانت ضمن مجال التخطيط للتدريس والذي حصل على درجة تقييم متوسطة، وكان أيضاً تقييمين من الخمسة السابقة ضمن مجال تنفيذ التدريس والذي حصل على درجة تقييم متوسطة.

أما أدنى خمسة تقييمات فكانت:

١ -"يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس" وبمتوسط حسابي (٢,٨٣).
٢ -"يعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي" وبمتوسط حسابي (٢,٨٠).
٣ -"يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية" وبمتوسط حسابي (٢,٧٨).
٤ -"ينمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي" وبمتوسط حسابي (٢,٦٨).
٥ -"ينمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة" وبمتوسط حسابي (٢,٦٣).

يلاحظ أنّ أربعة تقييمات تقع ضمن مجال تنفيذ التدريس وواحدة ضمن التقييم.

حيث يلاحظ أيضاً أنّ أعلى التقييمات كانت تقع ضمن مجال التخطيط وهذا يدل على زيادة الاهتمام بهذا المجال من تدريب وغيرها، وأنّ أربعة من أدنى الفقرات تقع ضمن تنفيذ التدريس وهذا يدل على افتقار المعلمين لبعض المهارات في هذا المجال، ولا بد من تأهيل وتدريب المعلمين في هذا المجال.

وهذه النتائج تتفق مع دراسات كل من (حامد، ٢٠٠١)، و (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤) و (فرحات، ١٩٩٤) و (حامد، ٢٠٠٣)، وتختلف مع نتائج دراسة (حمد، ٢٠٠٩).

٢.١.٥ مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الثاني:

ما درجة تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية بمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل؟

وللاجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة وهي: مجال تنفيذ التدريس، وإدارة وتنظيم البيئة الصفية، والتقييم.
حيث أظهرت نتائج التحليل الاحصائي لاستجابات المبحوثين على مجالات الاستبانة كما هو مبين في الجدول (١٠,٤) إن تقييم الطلبة للمعلمين كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي تراوح بين (٣,٣٧) إلى (٣,٣٣).

أما الدرجة الكلية لتقييم الطلبة للمعلمين وعلى جميع المجالات فكانت متوسطة حيث بلغ متوسطها (٣,٣٤).

وعند إلقاء نظرة شمولية دقيقة لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة في جميع مجالاتها كما في ملحق (٦) نجد أن أعلى خمس تقييمات والتي كان متوسطها يتراوح بين (٣,٩٥) و (٣,٧٥) هي كالتالي:

١. "ملم بالمادة التعليمية التي يدرسها" وبمتوسط حسابي (٣,٩٥).
٢. "يستخدم لغة تدريسية سليمة" وبمتوسط حسابي (٣,٨٥).
٣. "يستثمر وقت الحصة كاملاً في التعليم الصفي" وبمتوسط حسابي (٣,٧٩).
٤. "يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة" بمتوسط حسابي (٣,٧٦).
٥. "يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم" وبمتوسط حسابي (٣,٧٥).

ويلاحظ أن أعلى أربع تقييمات كانت ضمن مجال تنفيذ التدريس والخامسة ضمن مجال تنظيم البيئة الصفية.

أما أدنى خمسة تقييمات فكانت:

١. "يهيئ مناخاً نفسياً مريحاً" وبمتوسط حسابي (٣,٠٢).
٢. "ينوع في التعزيزات التي يقدمها للطلبة" وبمتوسط حسابي (٢,٩٧).
٣. "يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الوارده في المحتوى التعليمي" وبمتوسط حسابي (٢,٩٦).
٤. "يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية" وبمتوسط حسابي (٢,٨٠).
٥. "يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلاتهم التحصيلية" وبمتوسط حسابي (٢,٦١).

ويلاحظ أن ثلاث فقرات تقع ضمن تنفيذ التدريس وفقرتين ضمن تنظيم البيئة الصفية، حيث يلاحظ أن أعلى التقييمات كانت ضمن مجال تنفيذ التدريس وأدنى ثلاث فقرات أيضاً تقع ضمن تنفيذ التدريس، وتجدر الإشارة إلى أن تقييم الطلبة اتفق مع تقييم المشرفين في الفقرة التي تنص على "يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية"، وقد كان تقييمها متوسطاً في الاستبانتين فقد كانت ضمن آخر ثلاث فقرات وحصلت على متوسط (٢,٧٨) في استبانة المشرفين و (٢,٨٠) في استبانة الطلبة، وهذا يشير إلى أنّ المشرفين التربويين والطلبة اتفقوا على أنّ المعلمين يواجهون مشكلة في توظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد يعود ذلك إلى خلل في قدرة المعلمين على استخدام الأدوات التكنولوجية أو عدم توفرها في مدارسنا ومن خلال اطلاع الباحث وذلك لطبيعة عمله فإنّ هذه الأجهزة متوفرة ولكن يجب تدريب المعلمين على استخدامها بناء اتجاهات إيجابية لديهم للتعامل معها.

كما يلاحظ أنّ أدنى التقييمات كانت لعدم تهيئة المعلم مناخاً نفسياً مريحاً، وقد يعود ذلك إلى الضغوط النفسية التي يواجهها المعلم نفسه، والتي تنعكس على طلبته ومن المعروف أنّ المعلم المضطرب لا يستطيع أن يريح الآخرين أو حتى يعززهم أو يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة أو حتى يتعاون مع أولياء الأمور، لذلك لا بد من العمل على إيجاد الوسائل المناسبة لرفع الروح المعنوية للمعلم حتى ينعكس ذلك على طلبته.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسات كل من (حمد، ٢٠٠٩) و (Ostrander, 1996)، وتختلف مع كل من (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤) و (حامد، ٢٠٠١).

٣.١.٥ مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الأول:

تبين انه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال التخطيط للتدريس وعند مجال تنفيذ التدريس و عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية وكذلك عند مجال التقييم بالإضافة إلى مجال الدرجة الكلية، حيث تبين بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت متوسطة حسب متغير الجنس لصالح الذكور، ودرجة تقييمهم عند مجال تنفيذ التدريس كانت متوسطة لصالح الذكور، وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية وعند مجال التقييم كانت متوسطة أيضا لصالح الذكور.

وهذه النتائج تتفق مع دراسات كل من (حامد، ٢٠٠١) و (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (حمد، ٢٠٠٩).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل ومنها:
أنَّ المشرفين التربويين من كلا الجنسين يخضعون لنفس البرامج التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، في بداية التعيين ولكن فيما بعد تعقد ورشات عمل ودورات في رام الله تكون اختيارية، لذلك يكون حضور الذكور فيها أعلى من الإناث وذلك لسهولة تنقلهم وغيابهم عن بيوتهم، لذلك من الممكن أن يمتلك المشرف التربوي رؤية تختلف عن تلك الموجودة عند المشرفة كما أن المشرفات قد يركزن على التفاصيل الدقيقة عند القيام بعملية التقييم على عكس المشرفين الذين يركزون على المهارات الأساسية.

٤.١.٥ مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الثاني:

تبين انه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند مجال التخطيط للتدريس، وعند مجال تنفيذ التدريس وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية، وعند مجال التقييم، وكذلك عند مجال الدرجة الكلية، حيث اتضح بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت في جنوب الخليل أعلى من شمال الخليل والخليل حسب متغير المديرية،

ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال تنفيذ التدريس كانت في الخليل أعلى من شمال الخليل وجنوب الخليل حسب متغير المديرية ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت في الخليل أعلى من شمال الخليل وجنوب الخليل، ودرجة تقييمهم عند مجال التقييم كانت في شمال الخليل أعلى من الخليل وجنوب الخليل حسب متغير المديرية، ودرجة تقييمهم عند الدرجة الكلية كانت في جنوب الخليل أعلى من شمال الخليل والخليل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (النجار، ٢٠٠١).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين في المرحلة الثانوية في جميع المديريات متقاربين في مستويات أدائهم وذلك انطلاقاً من طبيعة المرحلة التدريسية وأهميتها في حياة الطالب واهتمام مديريات التربية بأداء المعلمين في هذه المرحلة، إضافة إلى أنّ معلمي المديريات الثلاث كانوا سابقاً يخضعون لإدارة مديرية واحدة من حيث التدريس والإشراف وتبادل الخبرات وأنّ فصل المديريات الذي تم مؤخراً هو لتسهيل الإجراءات الإدارية أكثر منه لتحقيق التميز، ولكن لما أصبح لكل مديرية مديراً مختلفاً له رؤيا مختلفة ظهرت بعض الاختلافات في سياسة كل مديرية، فمثلاً قامت مديرية الخليل بجمع طلبة العلمي الذكور في مدرسة واحدة والإناث في مدرسة واحدة وكذلك بالنسبة لطلبة العلوم الإنسانية، وذلك ليسهل على المشرفين التربويين التركيز على هذه الفئة من الطلبة.

٥.١.٥ مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الثالث:

تبين انه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي عند مجال التخطيط للتدريس، وعند مجال تنفيذ التدريس، وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية، بالإضافة إلى الدرجة الكلية ولا يوجد فروق عند مجال التقييم، حيث اتضح بأن درجة تقييم المشرفين عند مجال التخطيط للتدريس كانت لصالح البكالوريوس حسب متغير المؤهل العلمي لكلا المؤهلين، ودرجة التقييم عند مجال تنفيذ التدريس كانت لصالح البكالوريوس وكذلك درجة التقييم عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت لصالح البكالوريوس وكذلك درجة التقييم عند الدرجة الكلية كانت لصالح البكالوريوس.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت له دراسة (فرحات، ١٩٩٤) وتختلف مع نتائج دراسة (حمد، ٢٠٠٩).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المشرفين التربويين الذين يحملون درجة البكالوريوس يكونون أقرب إلى المعلم سواء من ناحية المؤهل العلمي أو الأساليب التي يستخدمونها، لذلك تكون تقييماتهم أعلى من حملة الماجستير فأعلى، كما أن المشرف الحامل لدرجة الماجستير فأعلى يعرف أساليب جديدة ومفصلة أكثر وتكون متطلباته لوضع تقييمات عالية أكبر حيث أصبحت رؤيته أوسع وأشمل للعملية الإشرافية وأصبح على دراية أكبر بماهية هذه العملية وتحقيقه أهدافها.

٦.١.٥ مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الرابع:

تبين انه توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند مجال التخطيط للتدريس، وعند مجال تنفيذ التدريس، وعند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية، وعند مجال التقييم بالإضافة إلى مجال الدرجة الكلية، حيث اتضح بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت حسب متغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال تنفيذ التدريس كانت حسب متغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت لصالح أكثر من ١٠ سنوات، وكذلك عند مجال التقييم كانت لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ودرجة تقييم المشرفين التربويين عند الدرجة الكلية كانت لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (حمد، ٢٠٠٩) ودراسة فرحات حول الخبرة التدريسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ الخبرات تكون دائماً مجدية وفعّالة في الإشراف التربوي لأنّها تكون محصلة تجارب ومواقف وإجراءات يستفيد منها المشرف التربوي في تطوير أدائه، وأن المشرف يمتلك الحرية والمرونة في تطوير طريقة إشرافه، كما أنّه على دراية وقدرة على ممارسة جميع الأنماط الإشرافية ويهتمون أكثر برفع كفاءة المعلم ويبتعدون عن تصيد الأخطاء، كما أنّ للخبرة الطويلة أثر أكثر فاعلية في مد المعلمين بالأفكار التي تطور من أدائهم التدريسي.

٧.١.٥ مناقشة نتيجة السؤال الفرعي الخامس:

تبين انه لا توجد فروق في تقييم المشرفين التربويين لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص عند الدرجة الكلية بينما كان هناك فروق بين المتوسطات في المجالات الفرعية وهي: مجال التخطيط للتدريس، ومجال تنفيذ التدريس، ومجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية، ومجال التقييم، حيث اتضح بأن درجة تقييم المشرفين التربويين عند مجال التخطيط للتدريس كانت لصالح المواد العلمية، ودرجة تقييمهم عند مجال تنفيذ التدريس كانت لصالح المواد الأدبية، وهي كذلك عند درجة تقييمهم عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت لصالح المواد الأدبية، وعند مجال التقييم كانت لصالح المواد العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حامد، ٢٠٠٣).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التخصص السابق للمشرف التربوي (علمي، علوم إنسانية) حيث أن مجال التخطيط ومجال التقييم تحتاج إلى قدرات عقلية عليا وتتطلب القدرة على الربط والتحليل و معلمو المواد العلمية ومن خلال تدريسهم للمواد العلمية المجردة قد تتطور عندهم القدرات العقلية العليا في تلك المجالات وهذا ما يظهره سلم بلوم حيث يقع التخطيط والتقييم في أعلى درجات السلم، أما بالنسبة لمعلمي العلوم الإنسانية فإن تدريسهم للمواد الأدبية بطريقة المحاضرة قد لا ينمي التفكير عندهم وينعكس على المعلمين فهم يعتمدون على الحفظ والاستظهار، لذلك تميزوا في مجالات تنفيذ التدريس وإدارة وتنظيم البيئة الصفية.

٨.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أشارت النتيجة أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية و عند مجال التقييم بالإضافة إلى مجال الدرجة الكلية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث مقابل الذكور، في حين تبين انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس عند مجال تنفيذ التدريس حيث كانت درجة تقييمات الطلبة عند مجال تنفيذ التدريس متوسطة حسب متغير الجنس.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة (النجار، ٢٠٠١) و (بني خلف، ١٩٩٤)، بينما اتفقت مع نتائج دراسة (حمد، ٢٠٠٩).

وهذا يعزى من وجهة نظر الباحث إلى العاطفة التي تغلب على الطالبات مما يجعلهن أكثر قدرة على تنظيم بيئة صفية إنسانية تفاعلية من الطلاب، وأكثر تعاوناً مع المعلمات من تعاون الطلبة الذكور، وتبين من نتائج الاختبارات الوطنية والتوجيهي لعدة سنوات أنّ نتائج الطالبات الإناث أعلى من الذكور وهو أحد العوامل المحركة للانجذاب نحو التعليم وبالتالي التعاون مع المعلمة أكثر من الذكور.

٩.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت نتيجة الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية عند الدرجة الكلية ومجالات تنفيذ التدريس وإدارة وتنظيم البيئة الصفية بشكل عام واتضح وجود فروق في التقييمات لصالح مديرية جنوب الخليل عند مجال التقييم.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة (النجار، ٢٠٠١).

وهذا يعزى من وجهة نظر الباحث إلى جملة من الأسباب والعوامل والتي ربما تتعلق بمستويات أداء المعلمين في مديرية الجنوب وبالطبيعة الأكثر شعبية للعلاقة بين المعلم وطلابه، وبالتالي هناك أنماط اتصال وتواصل أفضل بين المعلم وطلابه مما ينعكس إيجاباً على تقييم الطلبة للمعلمين.

١٠.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير فرع دراسة الطالب عند مجال تنفيذ التدريس وعند مجال الدرجة الكلية، حيث كانت هذه الفروق لصالح الفئة (علوم إنسانية) مقابل الفئة (علمي)، في حين تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم طلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير فرع دراسة

الطالب عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية وعند مجال التقييم، حيث اتضح أن درجة تقييم الطلاب عند مجال إدارة وتنظيم البيئة الصفية كانت متوسطة حسب متغير فرع دراسة الطالب ودرجة تقييمهم عند مجال التقييم كانت متوسطة أيضا حسب متغير فرع دراسة الطالب.

وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة (حامد، ٢٠٠١).

وهذا يعزى من وجهة نظر الباحث إلى أنّ التدريس في العلوم الإنسانية أكثر سلاسة وتفاعلية ويوجد مجال للتفاعل والتعبير دون وجل أكبر بين الطلبة والمعلم، بحكم طبيعة المواد الأدبية نفسها، وبالتالي فإنّ تقييم الطلبة للمعلمين في مجال تنفيذ التدريس لصالح معلم العلوم الإنسانية أكثر منها لمعلمي العلوم الطبيعية إضافة إلى الاعتبارات المتعلقة بطبيعة المواد الأدبية أنها أيسر للتفكير والتفاعل، أما المواد العلمية فهي أصعب في المحتوى وطريقة التنفيذ وأنواع المعرفة التي تتناولها.

١١.١.٥ مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تبين بعد الفحص انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى إلى متغير المُقيم، وبالتالي يتم قبول الفرضية. كما اتضح بأن كلا الفئتين كانت تقييماتهم الكلية متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Ostrander, 1996).

وهذا يعزى من وجهة نظر الباحث إلى أنّ التقارب يدلل على أنّ أداء المعلمين في هذه المرحلة وتقديره يفهم من قبل الطلبة، وأنّ الطلبة قادرين على تقييم المعلمين وفق معايير محددة يفهمونها والتي في نهاية المطاف تنعكس على تحصيلهم الدراسي وبالتالي فإنّ تقييم الطلبة والمشرفين ما دام قد استند على مؤشرات موحدة، ففي تقدير الباحث أنّ الطلبة يملكون النضج الكافي والمعرفة التي تؤهلهم لتقييم مدرسيهم.

٢.٥ الاستنتاجات والتوصيات:

وفي نهاية هذه الدراسة ومن خلال الأدبيات لتي تم استعراضها، ومن خلال الدراسة العملية والنتائج التي تم التوصل إليها فإنَّ الباحث خلص إلى الاستنتاجات والتوصيات الآتية:

١ -كانت النتيجة أن مجال التخطيط كان دائماً مرتفعاً وأنّ المعلمين قادرين عليه بشكلٍ كافٍ، وبناءً عليه توصي الدراسة بإيلاء الجوانب الأخرى اهتماماً مناسباً في عمليات التدريب.

٢ -كانت النتيجة أنّ تقييمات المشرفين التربويين والطلبة في أساليب التدريس والتقييم متوسطة، وبناءً عليه التوصية هي: تنفيذ برامج تدريبية للمعلمين مركزة على أساليب التدريس وكذلك مجال التقييم.

٣ -كانت النتيجة أنّ تقييم طلبة العلمي لمعلميهم أقل من تقييم طلبة العلوم الإنسانية لمعلميهم، وبناءً عليه التوصية هي: عمل برامج تدريبية للمعلمين مركزة على مهارات الاتصال والتواصل لما لذلك من أثر إيجابي على تقييم الطلبة لمعلميهم بصورة أفضل وبالذات لمعلمي المواد العلمية والذي يسهم بدوره في تحسين تحصيل الطلبة.

٤ -كانت النتيجة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في تقييم المشرفين التربويين للمعلمين، وبناءً عليه التوصية هي: اختيار المكان والتوقيت المناسبين لعقد الدورات التدريبية حيث تبين أنها كانت تناسب الذكور من الهيئة التدريسية أكثر من الإناث، حيث انعكس ذلك على تقييم المشرفين للمعلمين.

٥ -كانت النتيجة وجود فروق تعزى إلى المديرية في تقييم المشرفين التربويين للمعلمين، وكان مجال التخطيط لصالح مديرية جنوب الخليل ومجالات تنفيذ التدريس وإدارة وتنظيم البيئة الصفية لصالح مديرية الخليل ومجال التقييم لصالح مديرية شمال الخليل، وبناءً عليه التوصية هي: عقد دورات للمعلمين في مديرية شمال الخليل تركز على التخطيط وإدارة وتنظيم البيئة الصفية وتنفيذ التدريس وعقد دورات في مديرية الخليل تركز على التخطيط والتقييم، وعقد دورات في مديرية جنوب الخليل تركز على تنفيذ التدريس وتنظيم البيئة الصفية والتقييم.

٦ -إجراء دراسة حول تقييم المعلمين والطلبة لمديري المدارس.

٧ -إجراء دراسة حول تقييم المعلمين للأداء الإشرافي للمشرفين التربويين.

٨ -ضرورة انتهاج وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لسياسات تقييم جديدة لأداء موظفيها، تقوم على إشراك المرؤوسين والفئات المستفيدة في عملية التقييم.

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

١ -إبراهيم، مجدي .(١٩٩٧). **مهارات التدريس الفعال**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة، مصر.

٢ -أبو عياش، شفيق. (٢٠٠٦). **اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل نحو تقارير الإشراف التخصصية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٣ -أسعد، وليد .(٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية**. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

٤ -بني خلف، حسن. (١٩٩٤). **تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٥ -البواردي، محمد .(١٩٩٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**. ٨(١). ١١٥-١٧٩.

٦ -التمار، جاسم .(١٩٩٦). بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بدولة الكويت، **مجلة مستقبل التربية العربية**. **٢**(٧). ٧٥-٧٩.

٧ -جابر، جابر .(٢٠٠٢). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

٨ -جابر، جابر .(٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعّال**. (المهارات والتنمية المهنية) دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

٩ -جاد، إيناس .(٢٠٠٣). **تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

١٠ -حامد، سامر .(٢٠٠٣). **تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١١ -حلمي، فؤاد .(١٩٩١). **المتطور الإداري لمهام المعلم وتقويم أدائه داخل الصف وخارجه.** المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة، مصر.

١٢ -حمد، نهى .(٢٠٠٩). **تقديرات المشرفين التربويين ومعلمي المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية لأداء المشرفين التربويين في ضوء الاتجاهات الإشرافية الحديثة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

١٣ -حجي، هند .(١٩٨٨). **دراسة تقويمية لأداء معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر الموجهات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

١٤ -خضر، خالد .(٢٠٠١). **مدى فاعلية معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٥ -الخطيب، أمل والخطيب، إبراهيم .(٢٠٠٣). **الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه، تطبيقاته.** دار قنديل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

١٦ -الربضي، سمعان .(١٩٩٠). **دراسة تقويمية لأداء المعلمين اعتماداً على مستوى تحصيل طلابهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٧ -الرقاد، هناء .(٢٠٠٨). **العلاقة بين المشرف التربوي ومعلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

١٨ -زيتون، حسن .(٢٠٠١). **مهارات التدريب رؤية في تنفيذ التدريس**. عالم الكتب: القاهرة، مصر.

١٩ -سليمان، منال .(٢٠١١). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لأنماط الإشراف المختلفة من وجهتي نظر المشرفين التربويين والمعلمين في محافظتي بيت لحم والخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

٢٠ -شاهين، محمد و ريان، عادل .(٢٠٠٧). **معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد**. جامعة القدس المفتوحة، الخليل، فلسطين.

٢١ -شبر، خليل و جامل، عبد الرحمن و أبو زيد، عبد الباقي .(٢٠٠٦). **أساسيات التدريس**. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

٢٢ -الشربيني، محمد عبد الغني .(١٩٨٩). **عوامل الكفاية الإنتاجية**. دار المعارف: الإسكندرية، مصر.

٢٣ -الشقيري، يوسف .(١٩٩١). **العلاقة بين تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة لأداء المعلم الصفي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٢٤ -الطراونة، خلف .(٢٠٠١). معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون، **مجلة كلية التربية**. أسيوط، (٩). ٣٤٦-٣٦٢.

٢٥ -طوقان، أريج .(٢٠٠٢). **تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من قبل الطلبة وبيان مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية فيها في جامعة النجاح الوطنية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢٦ -عباينة، محمد .(١٩٩٨). **تقويم طلبة جامعة اليرموك لممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقييم تحصيل طلبتهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٢٧ -علاّم، محمود .(٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي**. دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

٢٨ -عميره، إبراهيم .(١٩٨٧). **المنهج وعناصره**. دار المعارف: القاهرة، مصر.

٢٩ -العنزي، سليمان .(٢٠٠٣). **واقع إسهام المشرف التربوي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في منطقة الحدود الشمالية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٠ -الفتلاوي، سهيلة .(٢٠٠٤). **تقرير التعليم في إعداد وتأهيل المعلم** (أنموذج في القياس والتقويم التربوي). دار الشروق: عمان، الأردن.

٣١ -فرحات، سهير .(١٩٩٤). **تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٢ -قاضي، مبارك .(١٩٩٢). **دراسة تقويمية لبطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والإداريين والموجهين**. بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٣٣ -القرني، ناصر .(٢٠٠٥). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن، بريطانيا.

٣٤ -اللقاني، أحمد حسين .(١٩٩٥). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. عالم الكتب: القاهرة، مصر.

٣٥ -محمود، صلاح الدين .(٢٠٠٥). **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**. دار عالم الكتب: القاهرة، مصر.

٣٦ -مرسي، محمد منير .(٢٠٠١). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**. عالم الكتب: القاهرة، مصر.

٣٧ -مسيحة، ماهر .(٢٠٠٢). **تقويم أداء معلمي التدريبات المهنية بالمدارس الثانوية الفنية الصناعية**. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: القاهرة، مصر.

٣٨ -مطاوع، إبراهيم و حسن، أمينة .(١٩٨٧). **الأصول الإدارية للتربية**. دار المعارف: القاهرة، مصر.

٣٩ -النجار، ليلى .(٢٠٠١). **تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية من وجهة نظر الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

٤٠ -النجدي، أحمد .(٢٠٠٢). **تدريس العلوم في العالم المعاصر**. دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.

٤١ -النشار، محمد .(١٩٨٦). **الإدارة الجامعية التطوير والتوقعات**. مطابع الإعلانات الشرقية: القاهرة، مصر.

٤٢ -الوذناني، خلف .(٢٠٠١). **أهمية مشاركة الطلاب في القرارات الإدارية التي تتعلق بهم في مدينة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

٤٣ -وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠١١). **الدليل المرجعي في الإشراف التربوي**. الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، رام الله.

٤٤ -وزارة التربية والتعليم العالي .(٢٠١١). **الدليل المرجعي في المتابعة الشاملة**. الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي، رام الله.

٤٥ -يوسف، حديد .(٢٠٠٩). أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين، **مجلـــة العلوم الإنسانية، (٣١)**. ٨٣-٩٩.

٤٦ -اليونسكو .(١٩٧٩). **متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربـــي**. عمـــان، الأردن.

المصادر والمراجع الأجنبية:

1- Aleamoni, L.M. (1987). **Typical faculty concerns about student evaluation of teaching**: New directions for Teaching and Learning, No. 31. Jossey- Bass: San Francisco.

2- Berk, R. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness, **International Journal of Teacher and Learning in Higher Education**. **17**(1), 48-62.

3- Boyd, R. T. (1989). **Improving teacher Evaluation**. Office of Educational Research and Improving, Washington, ERIC Document Reproduction Service No. ED 315431.

4- Brent, R. & Felder, R. (2004). A protocol for peer review of teaching, proceedings of the (2004) **American scouity for Engineering Education Annual conference & Exposition**.

5- Brualdi, Amy .(1998). **Implementing performance assessment in the classroom, particle assessment Research and Evaluation**, Eric Document Reproduction service: ED508312?

6- Coburn, L .(1984). **Student evaluation of teacher performance**, ERIC Identifier: ED289887.
http//www.ericdigests.org/pre-927/student.htm.

7- Cross, P. & Thomas. A. (1993). **Classroom assessment techniques**, San Francisco CA: jossey-Bass.

8- Dominguez. M. (1995). Attitudes of Superintendents regarding the use of student evaluation of instruction in the secondary school teacher Evaluation Process, **Dissertation Abstract International**, DAI- A 56/05, P175.

9- Doolittle. P. (1994). Teacher portfolio assessment, Clearinghouse.

10- Hanson, K. Mar Jorie. (1992). Peer Evaluation among Teachers: Acceplance of Alternative Roles, Paper **Presented at the annual Meeting of the American Educational Research**, San Francisco.

11- Herman, L. , Aschbacher, R. and Winters, Lynn. (1992). **A practical Guide to Alternative Assessment**, Alexandna, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

12- Highland Council Education, Culture and sport services (2010). Teacher Self Evaluation.
http://www.highlandschools-virtualib.org.uk/lttlifelong/teacher-self.htm.

13- Fioriello, p .(2009). Suggestions for Successful teacher evaluation by Students.
http://www.depfconsult.com/snggestions-for-successful-Teacher-evaluation-by-Students.

14- Geva, M. (1993). **Do Student questionnaire responsrs reflect actual active Study in instruction evaluation**, Studies in Educational Evaluation, 19: 383-396.

15- Ingersoll, R. (1996). **National assessment of Teacher quality**, Department of sociology University of Georgia and American institution for Research, Washington.

16- Kocak, R .(2006). The validity and reliability of the teachers performance evaluation seale, **Educational Suince: Thearg and practice**, **6**(3). 799-808.

17- Kong, S & Shroff, R. & Hung, H. K .(2009). Aweb enabled video system for self reflection by Student teachers using a guiding formwork, **Australasian Journal of Educational Technology**. **25**(4). 544-558.

18- Kounba, L. (1994). Implementing the Professional Standards for Teaching Mathematics: Self- evaluating as an Act of Teaching, **Eric Document Reproduction Service**.

19- Kyriakids, L. & charalmbous, C .(2006). Generation criteria for evalvation Teachers through teacher effectiveness research, **Educational Research**, **48**(1). 1-20.

20- Laughran, J. & Northfield. J. (1995). Research as Teacher: Particle Inquiry and Formal Research, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco.

21- Lamlaiwah. M. (2003). **Student Evaluation of Teaching in Hongkong Secondary School**, Master thesis of Education, Hongkong University.

22- Little, O .(2009). **Teacher Evaluation system**, The windows for opportunity and Reform, National Education Association.

23- Low. (2000). A study of the Evaluation of secondary school Teachers in Selected schools in southern California as Perceived by Secondary school Teachers and Evaluators, **Dissertation Abstract International 61**(5). 85-93.

24- Man, L & Kelly, L & checkley, K .(1999). New goals for teacher evaluation, Education update, vol. 41, No. 2 **http://www.ascd.org/publications/newsletters/education-update/mar99/vol 41/numo2/Ne**

25- Mansooreh, A. & Zahra, M. & Naser, B. (2010). Factors Afficting Students Evaluation of teachers comparing viewpoint of Teachers and Students, **Iranian Journal of Medical Education**, **10**(2). 186-194.

26- Mcnergney, R. & Imig, S. & Pearlman, M .(2000). Teacher evaluation – Overview, methods. **http:/www.education.stateuniversity.com/page/2482/Teacher-Evaluation.htm.**

27- Miller, A. (1988). **Student assessment of teaching in higher education**, Higher Education, Kluwer Academic Publishers, Vol. 17. Nether Lands.

28- Nevo, D. (1994). **How teachers benefit from teacher evaluation**, journal of Personal Evaluation in Education, **8** (2). 109-149.

29- Newman, W. & Severin. M. (2011). University Teachers Perceptions of Students Evaluation of Their Instructional Practices, **Anthropologies**, **13** (3). 167-174.

30- Olatoye, R. & Aanu, E.(2011). Senior Secondary School Since teachers, perceptions of using students to Evaluate teaching effectiveness. **Journal of Emerging Trends in Educational Research and policy studs**, **2**(3). 164-170.

31- Ory, J.(2001). **Faculty perception of the quality and usefulness of three lypas of evaluation information**. Research in Higher Education. 15: pp 271-282.

32- Ostrandar. L. (1996). **Multiple Judges of Teacher Effectiveness: Comparing Teacher self- Assessments with Perceptions of Principals, Students, and Parents,** Paper Presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

33- Paul. D. (1999). A view into Performance Assessment in science, **Dissertation Abstract international**, 49(7). 124-127.

34- Payne, B & Donna. A. (1994). **Development and Validation of competency Areas and Associated Tasks for Public High School Teachers**, DAI- A 56/03p. 846.

35- Peter, W. & Arlen, R.(1997). **Teacher self- evaluation Toolkit**, **Eric Document Reproduction service**.

36- Ramires, A. & smith, J. & Braun, S. (2011). Teacher development and Evaluation: A study of Policy and practice in Colorado, **Management in Education**, **125**(3). 95-99.

37- Rocak, R. (2006). The validity and Relability of teachers Performance Evaluation scale, **Educational Seince, Theory and Practice**, **6**(3). 799-808.

38- Seldin, P. (1988). **Evaluating College Teaching**, New Directions for Teaching and Learning, No. 33. jossey Bass, San Francisco.

39- Seldin, P. (1989). **Using Student Feedback to Improve Teaching and Learning**, The Department chair Person's Role in Enhancing College Theaching. No. 37, 89-97.

40- Spooren, P & Dimitri, M .(2006). Teacher professionalism and student evaluation of Teaching: will better teachers receive higher ratings and will better Students gine higher ratings, **Educational Studies**. **32**(2). 201-214.

41- Surrtamm, Christine Aune. (2000). Peliefs, Practices and Concerns about Authentic Assessment: Five Case Studies of secondary Mathematices, Teachers, **Dissertation Abstract International**, **61**(1). 68-75.

42- Swa, R .(1995). Teacher Evaluation policies and practice: Summary of theses. Foom: **http://www.sacksschoolboards.ca/research/instruction/qs-04.htm.**

43- Wiggins, G and Tighe, J. (1998). **Evaluating your Teaching Methods**, Association for supervision and curriculum Development, Alexandria.

44- White, B. (2004). **The Relation ship Between Teacher Evaluation Scores and student's Achievement Evidence from conventry**. RI.

45- Wozny, P. (1999). A **view into Performance Assessment in Science**, Dissertation Abstract international, **49** (7). 127-136.

مراجع الإنترنت:

1- http://www.ar.wikipedia.org/wiki (22/12/2011).

الملحق رقم (١)

تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/11/9/234/46
التاريخ: 2011/9/10

حضرة الاستاذة وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب : عزام اسماعيل مرشد ابو رجب ورقمه الجامعي (20913344)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

" تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه، ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الاول 2012/2011.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. محمود ابو سمرة
منسق برنامج الادارة التربوية / كلية العلوم التربوية

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

الملحق رقم (٢) استبانة المشرف:

أخي المشرف / أختي المشرفة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل** "، وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس / أبو ديس، وفيما يلي مجموعة من الأبعاد والفقرات لكل بعد، يرجى تعبئة الاستبانة بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب، علماً بأن المعلومات التي تقدمها ستبقى سرية وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم معنا لما فيه خير البحث التربوي.

الباحث: عزام إسماعيل أبو رجب

جامعة القدس / أبو ديس

معلومات عامة: ضع إشارة (×) في المكان المناسب

- الجنس: □ ذكر □ انثى .
- المؤهل العلمي: □ بكالوريوس □ ماجستير فأعلى.
- سنوات الخبرة : □ أقل من ٥ سنوات □ من ٥ – ١٠ سنوات □ أكثر من ١٠ سنوات.
- التخصص (في الإشراف):

□ مواد أدبية (لغة إنجليزية، لغة عربية، تربية إسلامية، اجتماعيات،...)

□ مواد علمية: (رياضيات، فيزياء، كيمياء، أحياء، تكنولوجيا،...).

- المديرية: □ شمال الخليل □ الخليل □ جنوب الخليل.

تقييم المعلم

رقم المؤشر	المؤشر	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المعيار الأول: التخطيط للتدريس						
١-	يعد خطة سنوية متكاملة العناصر					
٢-	يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي					
٣-	يصوغ أهداف تعليمية في مستوى يراعي حاجات المتعلمين النمائية والمعرفية					
٤-	يُضمّن خططه التدريسية أنشطة متنوعة ذات مغزى					
٥-	تنسجم خططه التدريسية مع طبيعة المحتوى التعليمي الذي يدرسه					
٦-	يراعي التكامل بين التخطيط اليومي والسنوي					
٧-	تتصف خططه التدريسية بالمرونة					
٨-	يحلل المحتوى التعليمي في ضوء أنواع المعرفة					
المعيار الثاني: تنفيذ التدريس						
٩-	يقدم للدرس بطريقة مشوقة					
١٠-	يستخدم لغة تدريسية سليمة					
١١-	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها					
١٢-	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم					
١٣-	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم					
١٤-	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي					
١٥-	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة					
١٦-	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية					
١٧-	يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي					
١٨-	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس					
١٩-	يُنوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة					
٢٠-	يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة					
٢١-	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم					

رقم المؤشر	المؤشر	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٢-	يُنمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية					
٢٣-	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي					
٢٤-	يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
٢٥-	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة					
٢٦-	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم					
٢٧-	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم					
المعيار الثالث: إدارة وتنظيم البيئة الصفية						
٢٨-	يُهيئ مناخاً نفسياً مريحاً للتعلم					
٢٩-	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم					
٣٠-	يُتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف					
٣١-	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم					
٣٢-	يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي)					
٣٣-	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي					
٣٤-	يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)					
٣٥-	يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه					
٣٦-	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية					
٣٧-	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب					
المعيار الرابع: التقييم						
٣٨-	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة					
٣٩-	يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة)					
٤٠-	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة					
٤١-	يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم					
٤٢-	يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي					
٤٣-	يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم					
٤٤-	يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة					

الملحق رقم (٣) استبانة الطالب:

أخي الطالب / أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **تقييم المشرفين التربويين وطلبة الصف الثاني عشر لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل** "، وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة القدس / أبو ديس، وفيما يلي مجموعة من الأبعاد والفقرات لكل بعد، يرجى تعبئة الاستبانة بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب، علماً بأن المعلومات التي تقدمها ستبقى سرية وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم معنا لما فيه خير البحث التربوي.

الباحث: عزام إسماعيل أبو رجب

جامعة القدس / أبو ديس

معلومات عامة: ضع إشارة (×) في المكان المناسب

معلومات عامة:

- الجنس: □ ذكر □ انثى
- التخصص (الفرع الدراسي): □ علمي □ علوم إنسانية
- المديرية: □ شمال الخليل □ الخليل □ جنوب الخليل

تقييم المعلم

رقم المؤشر	المؤشر	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المعيار الأول: تنفيذ التدريس						
١.	يقدم للدرس بطريقة مشوقة					
٢.	يستخدم لغة تدريسية سليمة					
٣.	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها					
٤.	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم					
٥.	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم					
٦.	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي					
٧.	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة					
٨.	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية					
٩.	يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي					
١٠.	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس					
١١.	يُنوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة					
١٢.	يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة					
١٣.	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم					
١٤.	يُنمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية					
١٥.	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي					
١٦.	يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
١٧.	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة					
١٨.	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم					
١٩.	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم					
المعيار الثاني: إدارة وتنظيم البيئة الصفية						
٢٠.	يُهيئ مناخاً نفسياً مريحاً للتعلم					
٢١.	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم					
٢٢.	يُتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف					
٢٣.	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم					

رقم المؤشر	المؤشر	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٤.	**يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي)**					
٢٥.	**يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي**					
٢٦.	**يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)**					
٢٧.	**يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه**					
٢٨.	**يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية**					
٢٩.	**يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب**					
المعيار الثالث: التقييم						
٣٠.	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة					
٣١.	يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة)					
٣٢.	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة					
٣٣.	يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم					
٣٤.	يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي					
٣٥.	يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم					
٣٦.	يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة					

الملحق رقم (٤)

أسماء السادة محكمي الاستبانة:

الرقم	الاسم	مكان العمل
١.	أ.د. أحمد فهيم جبر	جامعة القدس – أبو ديس
٢.	د. عفيف حافظ زيدان	جامعة القدس – أبو ديس
٣.	د. محسن محمد عدس	جامعة القدس – أبو ديس
٤.	د. محمد عوض شعيبات	جامعة القدس – أبو ديس
٥.	د. محمود أحمد أبو سمره	جامعة القدس – أبو ديس
٦.	د. إبراهيم عرمان	جامعة القدس – أبو ديس
٧.	د. إيناس ناصر	جامعة القدس – أبو ديس
٨.	د. عادل ريان	جامعة القدس المفتوحة
٩.	د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
١٠.	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة
١١.	د. رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة
١٢.	أ. غنام محمد مصطفى غنام	الجمعية الخيرية الإسلامية – البيرة
١٣.	د. شاكر الشلالفه	مديرية التربية والتعليم – الخليل
١٤.	أ. عزيزه الخلايله	مديرية التربية والتعليم – الخليل
١٥.	أ. نائلة الداعور	مديرية التربية والتعليم – الخليل
١٦.	أ. منى طهبوب	مديرية التربية والتعليم – حنوب الخليل
١٧.	د. غانم أبو عياش	وزارة التربية والتعليم العالي

ملحق رقم (٥)

المتوسط الحسابي والدرجة والمجال لكل فقرة من فقرات استبانة المشرف التربـــوي مرتبـــة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	التقييم	المجال
١.	يعد خطة سنوية متكاملة العناصر	4.05	عالٍ	التخطيط للتدري
٢.	تنسجم خططه التدريسية مع طبيعة المحتوى التعليمي الذي يدرسه	3.86	عالٍ	التخطيط للتدريس
٣.	يُلم بالمادة التعليمية التي يدرسها	3.85	عالٍ	تنفيذ التدريس
٤.	يعد خطة يومية تتناسب مع متطلبات الموقف الصفي	3.84	عالٍ	التخطيط للتدريس
٥.	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة	3.73	عالٍ	تنفيذ التدريس
٦.	يستخدم لغة تدريسية سليمة	3.69	عالٍ	تنفيذ التدريس
٧.	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم	3.69	عالٍ	تنظيم البيئة الصفية
٨.	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم	3.63	عالٍ	تنفيذ التدريس
٩.	يستثمر وقت الحصة كاملا في (التعليم الصفي)	3.61	عالٍ	تنظيم البيئة الصفية
١٠.	يراعي التكامل بين التخطيط اليومي والسنوي	3.59	عالٍ	التخطيط للتدريس
١١.	تتصف خططه التدريسية بالمرونة	3.55	عالٍ	التخطيط للتدريس
١٢.	يثري المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم	3.49	عالٍ	تنفيذ التدريس
١٣.	يُنمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية	3.44	عالٍ	تنفيذ التدريس
١٤.	يُشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي	3.44	عالٍ	تنفيذ التدريس
١٥.	يُظهر علاقات إنسانية مع الطلبة(يوفر مناخاً صفياً إنسانياً وإيجابياً لطلابه)	3.44	عالٍ	تنظيم البيئة الصفية
١٦.	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة	3.44	عالٍ	التقييم
١٧.	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم	3.41	عالٍ	تنظيم البيئة الصفية
١٨.	يُنوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة)	3.41	عالٍ	التقييم
١٩.	يُراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.39	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٠.	يُهيئ مناخاً نفسياً مريحاً للتعلم	3.37	متوسط	تنظيم البيئة الصفية
٢١.	يصوغ أهداف تعليمية في مستوى يراعي حاجات المتعلمين النمائية والمعرفية	3.36	متوسط	التخطيط للتدريس
٢٢.	يقدم للدرس بطريقة مشوقة	3.32	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٣.	يُتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل	3.32	متوسط	تنظيم البيئة الصفية

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	التقييم	المجال
	الصف			
٢٤.	يُعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم	3.31	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٥.	يُنوع في التعزيز الذي يقدمه للطلبة	3.27	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٦.	يُتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه	3.27	متوسط	تنظيم البيئة الصفية
٢٧.	يُشخص نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	3.25	متوسط	التقييم
٢٨.	يُقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة	3.25	متوسط	التقييم
٢٩.	يُضمّن خططه التدريسية أنشطة متنوعة ذات مغزى	3.23	متوسط	التخطيط للتدريس
٣٠.	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب	3.21	متوسط	تنظيم البيئة الصفية
٣١.	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي	3.19	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٢.	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم	3.17	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٣.	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم	3.15	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٤.	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة	3.08	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٥.	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة	3.03	متوسط	التقييم
٣٦.	يُعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم	3.03	متوسط	التقييم
٣٧.	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي	3.02	متوسط	تنظيم البيئة الصفية
٣٨.	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات الطلبة التحصيلية	3.00	متوسط	تنظيم البيئة الصفية
٣٩.	يحلل المحتوى التعليمي في ضوء أنواع المعرفة	2.86	متوسط	التخطيط للتدريس
٤٠.	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس	2.83	متوسط	تنفيذ التدريس
٤١.	يُعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي	2.80	متوسط	التقييم
٤٢.	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية	2.78	متوسط	تنفيذ التدريس
٤٣.	يُنمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي	2.68	متوسط	تنفيذ التدريس
٤٤.	يُنمي مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة	2.63	متوسط	تنفيذ التدريس

ملحق رقم (٦)

المتوسط الحسابي والدرجة والمجال لكل فقرة من فقرات استبانة الطالب مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	التقييم	المجال
١.	ملم بالمادة التعليمية التي يدرسها.	3.95	عالٍ	تنفيذ التدريس
٢.	يستخدم لغة تدريسية سليمة.	3.85	عالٍ	تنفيذ التدريس
٣.	يستثمر وقت الحصة كاملا في التعليم الصفي.	3.79	عالٍ	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
٤.	يقدم للطلبة أمثلة واقعية تمكنهم من نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة.	3.76	عالٍ	تنفيذ التدريس
٥.	يستخدم لغة تدريس سليمة ذات دلالة لمفاهيم خبرات التعلم.	3.75	عالٍ	تنفيذ التدريس
٦.	ينوع في أساليب تقييم الطلبة (واجبات،اختبارات،أسئلة للطلبة).	3.69	عالٍ	التقييم
٧.	يربط معارف الطلبة اللاحقة بالسابقة.	3.68	عالٍ	تنفيذ التدريس
٨.	قادر على إثراء المادة التعليمية في ضوء متطلبات التعلم.	3.59	عالٍ	تنفيذ التدريس
٩.	يطرح أسئلة تحفز أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة.	3.59	عالٍ	التقييم
١٠.	يتابع تنفيذ الواجبات الصفية والمنزلية لطلابه.	3.58	عالٍ	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
١١.	يحرص على تنظيم الغرفة الصفية لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم.	3.57	عالٍ	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
١٢.	يحرص على تقييم الطلبة باستمرار أثناء الحصة.	3.54	عالٍ	التقييم
١٣.	يربط المحتوى التعليمي ببيئة المتعلم.	3.49	عالٍ	تنفيذ التدريس
١٤.	يضبط الصف بصورة تسهل عمليتي التعليم والتعلم.	3.47	عالٍ	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
١٥.	يتيح فرص الحوار والنقاش البناء بينه وبين الطلبة داخل الصف.	3.42	عالٍ	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
١٦.	يستخدم أساليب تدريس متنوعة وفقا لمتطلبات الموقف التعليمي.	3.40	عالٍ	تنفيذ التدريس
١٧.	يقدم للدرس بطريقة مشوقة.	3.33	متوسط	تنفيذ التدريس
١٨.	يظهر علاقات إنسانية مع الطلبة (يوفر مناخ صفي إنساني وإيجابي لطلابه).	3.31	متوسط	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
١٩.	يعالج مشكلات الانضباط الصفي وفقاً لقواعد الثواب والعقاب.	3.30	متوسط	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
٢٠.	ينمي لدى الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية.	3.28	متوسط	تنفيذ التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسطات الحسابية	التقييم	المجال
٢١.	يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم عند قيامهم بتنفيذ المهام المطلوبة منهم.	3.28	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٢.	يعالج نقاط الضعف عند الطلبة في ضوء نتائج التقييم.	3.25	متوسط	التقييم
٢٣.	يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي.	3.21	متوسط	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
٢٤.	يقدم للطلبة تغذية راجعة بأنواعها المختلفة.	3.19	متوسط	التقييم
٢٥.	يعزز لدى الطلبة مهارات التقييم الذاتي.	3.18	متوسط	التقييم
٢٦.	ينمي لدى الطلبة مهارات التعلم الذاتي.	3.15	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٧.	يشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة.	3.13	متوسط	التقييم
٢٨.	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.12	متوسط	تنفيذ التدريس
٢٩.	يستخدم مثيرات متنوعة لتشويق الطلبة أثناء الدرس.	3.06	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٠.	يعرض المحتوى التعليمي مراعياً التنظيم المنطقي والنفسي لخبرات التعلم.	3.06	متوسط	تنفيذ التدريس
٣١.	يعزز مهارات حل المشكلات والاكتشاف والاستقصاء لدى الطلبة.	3.05	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٢.	يهيئ مناخا نفسيا مريحا للتعلم.	3.02	متوسط	إدارة وتنظيم البيئة الصفية
٣٣.	ينوع في التعزيزات التي يقدمها للطلبة.	2.97	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٤.	يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة الواردة في المحتوى التعليمي.	2.96	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٥.	يوظف تكنولوجيا التعليم جيداً في ممارساته التدريسية.	2.80	متوسط	تنفيذ التدريس
٣٦.	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لحل مشكلاتهم التحصيلية.	2.61	متوسط	إدارة وتنظيم البيئة الصفية

الملحق رقم (٧)

الاستبانة الأجنبية

Teacher Evaluation by Students

Teacher's name: _____ **Your name:** _____

The number rating stands for the following: **1** = rarely **2** = once in a while **3** = sometimes **4** = most of the time **5** = almost always
If it doesn't apply, leave it blank. Circle the answer that fits with your experience of this teacher for each item.

	EXPLICIT CURRICULUM: How well does the teacher teach the core subject?						**If you circled #1:** Write why Write the core class
1	Teacher is prepared for class.	1	2	3	4	5	
2	Teacher knows his/her subject.	1	2	3	4	5	
3	Teacher is organized and neat.	1	2	3	4	5	
4	Teacher plans class time and assignments that help students to problem solve and think critically. Teacher provides activities that make subject matter meaningful.	1	2	3	4	5	
5	Teacher is flexible in accommodating for individual student needs.	1	2	3	4	5	
6	Teacher is clear in giving directions and on explaining what is expected on assignments and tests.	1	2	3	4	5	
7	Teacher allows you to be active in the classroom learning environment.	1	2	3	4	5	
8	Teacher manages the time well.	1	2	3	4	5	
9	Teacher returns homework in a timely manner.	1	2	3	4	5	
10	Teacher has clear classroom procedures so students don't waste time.	1	2	3	4	5	
11	Teacher grades fairly.	1	2	3	4	5	
12	I have learned a lot from this teacher about this subject.	1	2	3	4	5	
13	Teacher gives me good feedback on homework and projects so that I can improve.	1	2	3	4	5	
14	Teacher is creative in developing activities and lessons.	1	2	3	4	5	
15	Teacher encourages students to speak up and be active in the class.	1	2	3	4	5	

	IMPLICIT CURRICULUM: How well does the teacher model the core values through how he/she behaves with students and with other staff persons?						**If you circled #1:** Write why Write the core class
16	Teacher follows through on what he/she says. You can count on the teacher's word.	1	2	3	4	5	
17	Teacher listens and understands students' point of view; he/she may not agree, but students feel understood.	1	2	3	4	5	
18	Teacher respects the opinions and decisions of students.	1	2	3	4	5	
19	Teacher is willing to accept responsibility for his/her own mistakes.	1	2	3	4	5	
20	Teacher is willing to learn from students.	1	2	3	4	5	
21	Teacher is sensitive to the needs of students.	1	2	3	4	5	
22	Teacher's words and actions match.	1	2	3	4	5	
23	Teacher is fun to be with.	1	2	3	4	5	
24	Teacher likes and respects students.	1	2	3	4	5	
25	Teacher helps you when you ask for help.	1	2	3	4	5	
26	Teacher is consistent and fair in discipline.	1	2	3	4	5	
27	I trust this teacher.	1	2	3	4	5	
28	Teacher tries to model what teacher expects of students.	1	2	3	4	5	
29	Teacher is fair and firm in discipline without being too strict.	1	2	3	4	5	

What is one thing that your teacher does well?

_____

What is one thing that you can suggest to help this teacher improve?

_____

Thank you for taking the time to think through the items carefully and write down your thoughts honestly.

Source: 2005 National Schools of Character: Award Winning Practices.
Published and distributed by the Character Education Partnership

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١-	تسهيل مهمة	١٢٨
٢-	استبانة المشرف	١٢٩
٣-	استبانة الطالب	١٣٢
٤-	أسماء السادة محكمي الاستبانة	١٣٥
٥-	المتوسط الحسابي والدرجة والمجال لكل فقرة من فقرات استبانة المشرف التربوي مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي.	١٣٦
٦-	المتوسط الحسابي والدرجة والمجال لكل فقرة من فقرات استبانة الطالب مرتبة تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي.	١٣٨
٧-	الاستبانة الأجنبية	١٤٠

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
٣. ١	توزيع مجتمع الدراسة للطلبة حسب الجنس والتخصص والمديرية	٦٠
٣. ٢	توزيع مجتمع الدراسة للمشرفين حسب الجنس والتخصص والمديرية	٦١
٣. ٣	توزيع عينة الدراسة للطلبة حسب الجنس والتخصص والمديرية	٦٢
٣. ٤	توزيع الدراسة للمشرفين حسب الجنس والتخصص والمديرية	٦٢
٣. ٥	توزيع عدد الفقرات حسب المجالات في استبانة المشرف التربوي	٦٦
٣. ٦	توزيع عدد الفقرات حسب المجالات في استبانة الطالب	٦٦
٣. ٧	يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالطالب مع الدرجة الكلية للمقياس	٦٧
٣. ٨	يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي مع الدرجة الكلية للمقياس	٦٧
٣. ٩	يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة الخاصة بالطالب مع الدرجة الكلية للمجال الذي يحتويها	٦٨
٣. ١٠	يوضح معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي مع الدرجة الكلية للمجال الذي يحتويها	٦٩
٣. ١١	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالطالب وكذلك البنود بشكل عام	٧١
٣. ١٢	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الأداة الخاصة بالمشرف التربوي وكذلك البنود بشكل عام	٧١
٣. ١٣	كيفية تحديد اتجاه فقرات الدراسة	٧٤
٤. ١	خصائص المجتمع للمشرفين التربويين	٧٧
٤. ٢	خصائص العينة الديمغرافية لطلبة الصف الثاني عشر	٧٨
٤. ٣	خصائص العينة الديمغرافية للعينة الكلية	٧٩
٤. ٤	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة المشرف التربوي وكذلك ترتيبها	٨٠
٤. ٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المشرفين التربويين فيما يتعلق بمجال التخطيط للتدريس مرتبة تنازلياً	٨١
٤. ٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بتنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً	٨٢
٤. ٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بإدارة	٨٤

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	وتنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازلياً	
٤. ٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين فيما يتعلق بالتقييم مرتبة تنازلياً	85
٤. ٩	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات استبانة الطالب وكيفية ترتيبها	٨٧
٤. ١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بتنفيذ التدريس مرتبة تنازلياً	٨٨
٤. ١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بإدارة وتنظيم البيئة الصفية مرتبة تنازلياً	٩٠
٤. ١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الصف الثاني عشر فيما يتعلق بالتقييم مرتبة تنازلياً	٩١
٤. ١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حسب الجنس	٩٣
٤. ١٤	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين بخصوص تقييمهم لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية	٩٤
٤. ١٥	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حسب المؤهل العلمي	٩٦
٤. ١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حسب سنوات الخبرة	٩٧
٤. ١٧	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين التربويين حسب التخصص	٩٨
٤. ١٨	نتيجة اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية للطلبة حسب الجنس	٩٩
٤. ١٩	نتيجة تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات الطلبة حسب المديرية	١٠١
٤. ٢٠	يوضح اختبار شيفيه في المجال الثالث" التقييم " تعزى لمتغير المديرية	١٠٢
٤. ٢١	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة بخصوص تقييمهم لمعلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية	١٠٣
٤. ٢٢	نتيجة اختبارات (ت) للفروق بين متوسطات استجابات الطلبة حسب فرع الدراسة	١٠٤
٤. ٢٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المقيم (مشرف تربوي، طالب)	١٠٥

قائمة المحتويات:

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
	إقرار	أ
	الشكر والتقدير	ب
	التعريفات	ج
	الملخص بالعربي	د
	الملخص بالإنجليزي	هـ
	الفصل الأول: موضوع الدراسة وخلفيتها	
١. ١	المقدمة	٢
١. ٢	مشكلة الدراسة	٨
١. ٣	أسئلة الدراسة	٩
١. ٤	فرضيات الدراسة	١٠
١. ٥	أهداف الدراسة	١١
١. ٦	أهمية الدراسة	١١
١. ٧	حدود الدراسة	١٢
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
٢. ١	التدريس وتقييم الأداء التدريسي	١٤
٢. ٢	أهمية تقييم الأداء التدريسي للمعلم	١٨
٢. ٣	أهداف تقييم الأداء التدريسي للمعلم	١٩
٢. ٤	خصائص تقييم الأداء التدريسي للمعلم.....	٢٢
٢. ٥	وسائل تقييم الأداء التدريسي للمعلم	٢٢
٢. ٦	خطوات تقييم الأداء التدريسي للمعلم	٣١
٢. ٦. ١	موقف المعلمين من تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي	٣٢
٢. ٦. ٢	دوافع الاهتمام بدور الطالب في تقييم ألأداء التدريسي للمعلم	٣٤
٢. ٧	الإشراف التربوي في فلسطين	٣٥
٢. ٧. ١	مفهوم الإشراف التربوي الفلسطيني	٣٥

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
٢. ٧. ٢	مراحل تطور الإشراف التربوي في فلسطين	٣٥
٢. ٨	الدراسات السابقة	٤٠
٢. ٨. ١	الدراسات العربية	٤٠
٢. ٨. ٢	الدراسات الأجنبية	٥٠
٢. ٨. ٣	التعليق على الدراسات السابقة	٥٧

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

٣. ١	منهج الدراسة	٥٩
٣. ٢	مجتمع الدراسة	٦٠
٣. ٣	عيّنة الدراسة	٦١
٣. ٤	أداتا الدراسة	٦٣
٣. ٥	خطوات بناء الأداتين	٦٣
٣. ٥. ١	بيانات شخصية عن المستجيب	٦٤
٣. ٥. ٢	فقرات الاستبانة	٦٤
٣. ٥. ٣	مقياس ليكرت الخماسي	٦٥
٣. ٦	صدق الأداتين	٦٥
٣. ٦. ١	صدق المحكمين	٦٥
٣. ٦. ٢	صدق الاتساق الداخلي	٦٦
٣. ٧	ثبات الأداة	٧٠
٣. ٨	إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	٧١
٣. ٩	متغيرات الدراسة	٧٣
٣. ٩. ١	المتغيرات المستقلة	٧٣
٣. ٩. ٢	المتغير التابع	٧٣
٣. ١٠	المعالجات الإحصائية	٧٣
٣. ١١	المعوقات التي واجهها الباحث	٧٤

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة

٤. ١	خصائص العينة	٧٦

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
٤. ١. ١	المشرفون التربويون	٧٦
٤. ١. ٢	طلبة الصف الثاني عشر	٧٨
٤. ٢	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول	٧٩
٤. ٣	النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني	٨٦
٤. ٤	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول	٩٢
٤. ٥	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني	٩٤
٤. ٦	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث	٩٥
٤. ٧	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع	٩٧
٤. ٨	النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس	٩٨
٤. ٩	عرض نتائج فحص الفرضيات	٩٩
٤. ٩. ١	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	٩٩
٤. ٩. ٢	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	١٠٠
٤. ٩. ٣	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	١٠٣
٤. ٩. ٤	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	١٠٥

الفصل الخامس: مناقشة النتائج وتفسيراتها والتوصيات

١.٥	مناقشة النتائج	١٠٧
١.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الأول	١٠٧
٢.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الرئيسي الثاني	١٠٩
٣.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول	١١١
٤.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني	١١١
٥.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث	١١٢
٦.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع	١١٣
٧.١.٥	مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس	١١٤
٨.١.٥	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	١١٤
٩.١.٥	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	١١٥
١٠.١.٥	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	١١٥

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
١١.١.٥	مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	١١٦
٢.٥	التوصيات	١١٧
	المراجع	١١٨
	فهرس الملاحق	١٤١
	فهرس الجداول	١٤٢
	فهرس المحتويات	١٤٤