جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين

إعداد

هناء عبد الحميد الخباص

إشراف

د.عبد الكريم أيوب

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2015

درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين

إعداد

هناء عبد الحميد الخباص

نُوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2015/10/11، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
– د. عبد الكريم أيوب / مشرفاً ورئيساً	.....
– د. أحمد فتيحة / ممتحناً خارجياً	.....
– أ.د. عبد عساف / ممتحناً دخلياً	.....

الإهداء

إلى أعز الناس على قلبي أبي العزيز أدامه الله سندا لي

إلى أمي الغالية ... إلى إخوتي علاء وأمين ومحمد وأحمد ... وأختي سناء

إلى صديقاتي الصدوقات سناء دراوشة ونسرين شعبلو وهناء شرف وليال أبو زنط وعائشة

وإيمان ربايعة وإيمان عبد العزيز وإسراء

الشكر والتقدير

بدايةً أشكر الله عز وجل أن وفقني لإكمال هذه الأطروحة

كما يشرفني التقدم بخالص الشكر والعرفان والامتنان والاحترام والتقدير لمن غمرني بالفضل

وتفضل علي بقبول الإشراف على هذه الأطروحة أستاذي ومعلمي الفاضل:

الدكتور / عبد الكريم أيوب

كما أتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسة وأعضاء لتفضلهم علي

بقبول مناقشة هذه الأطروحة

وأنحني شكراً وعرفاناً إلى أبي وأمي الغاليين

وأخيراً، أتقدم بجزيل شكري لمن مدوا لي يد العون والمساعدة في أخرج هذه الرسالة على أكمل

وجه وأخص بالذكر صديقتي العزيزة سنوسي، والغالية رشا سهمود التي كان لدعمها المعنوي

الأثر في انجاز هذا الأطروحة وأخي الحبيب المهندس أمين الذي تحمل مني الكثير ولم يتذمر يوماً.

الباحثة

هناء الخباص

الإقرار

أنا الموقع/ة أدناه، الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين

أُقرُّ بأنَّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة، إنّما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة كلّها ، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة، أو لقب علميّ، أو بحثيّ لدى أية مؤسسة تعليمية، أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name: **اسم الطالبة :** هناء عبد الحميد محمد الخياط

Signature: **التوقيع :**

Date: **التاريخ:** ١١/١٠/٢٠١٥

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ت
الشكر والتقدير	ث
الإقرار	ج
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	د
قائمة الملحقات	ر
ملخص الدراسة	ز
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	9
الإطار النظري	10
الدراسات السابقة	26
التعقيب على الدراسات السابقة	41
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	44
منهج الدراسة	45
مجتمع الدراسة	45
عينة الدراسة	46
متغيرات الدراسة	47
أداة الدراسة	48

صدق الأداة	49
ثبات الأداة	49
إجراءات الدراسة	49
المعالجات الإحصائية	50
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	52
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	53
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	55
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	58
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	60
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	62
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	66
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	67
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	69
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	71
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	72
التوصيات	73
المراجع العربية	74
المراجع الأجنبية	80
الملحقات	81
Abstract	B

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
الجدول(1)	يوضح توزيع معلمي ومعلمات المدارس لحكومية في مجتمع الدراسة حسب متغيري(الجنس والمديرية)	46
الجدول(2)	يوضح توزيع معلمي ومعلمات المدارس لحكومية في مجتمع الدراسة حسب متغيري(الجنس والمديرية)	47
الجدول(3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)	49
الجدول(4)	المعيار لدرجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم	53
الجدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمشكلات الممارسات التقويمية وفروعها	54
الجدول (6)	نتائج اختبار T– test لعينة واحدة لمعرفة درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس	55
الجدول(7)	نتائج اختبار T– test لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب الجنس	56
الجدول(8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	58
الجدول(9)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب سنوات الخبرة	59
الجدول(10)	اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الاجتماعية	60
الجدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الحكومية في	61

	محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي	
الجدول (12)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب متغير المؤهل العلمي	62
الجدول(13)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب متغير المديرية	63
الجدول(14)	اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الفنية	64
الجدول(15)	اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال المشكلات التقويمية الكلية	64

قائمة الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
الملحق(1)	قائمة بأسماء لجنة المحكمين لأداة الدراسة	82
الملحق(2)	كتاب تسهيل المهمة موجه إلى مدير التربية والتعليم العام	83
الملحق(3)	أداة الدراسة قبل التحكيم	84
الملحق(4)	أداة الدراسة بصورتها النهائية	87
الملحق(5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة	91

درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين

إعداد

هناء عبد الحميد الخباص

إشراف

د.عبد الكريم أيوب

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم، وقد تم تطوير أداة لمعرفة درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم، وهي عبارة عن استبانه مكونة من(46) فقرة وزعت على عينة مكونة من(383) معلماً ومعلمة، والتي تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من مجتمع متكون من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، والبالغ عددهم(15054) معلماً ومعلمة. وكانت أبرز نتائج الدراسة: وجود مشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويم معلميهم وبدرجة كبيرة، وهذه المشكلات تتواجد لدى جميع أفراد العينة بنفس الدرجة بغض النظر عن الجنس أو المؤهل العلمي، إلا أنه توجد فروق في درجة هذه المشكلات تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5سنوات، حيث أوضحت النتائج وجود مشكلات من الناحية الاجتماعية لدى المعلمين ذوي الخبرة أقل من5سنوات بشكل أكبر من المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من 10سنوات، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير المديرية حيث اتضح من خلال النتائج بأن درجة هذه المشكلات تتفاوت تبعاً لمتغير المديرية، وتتواجد لدى معلمي محافظة قباطية بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية، فضلاً عن تواجدها لدى معلمي محافظة نابلس بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية. ومن أبرز توصيات الدراسة: ضرورة متابعة أعمال المدير بشكل مستمر من قبل الجهات المختصة وإخضاع مدير المدرسة لعدد من الدورات على عملية التقويم قبل ممارسته لها بوقت كافٍ.

الفصل الأول
مقدمة الدراسة وخلفيتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

يشهد العالم اليوم تغيرات كثيرة في العديد من المجالات والتي كان لها الأثر البالغ في سلوك العديد من البشر، وتعاملهم مع المحيط الذي يعيشون فيه، بحيث أصبحت سمة التغير اليوم من السمات الرئيسية التي تؤثر على حياة الانسان.

وفي ظل هذه التغيرات أصبح لزاماً على التربية أن تعيد توجيه أهدافها، وتجدد مضامينها، وتلعب المدرسة الدور الأول في تحقيق أهداف التربية؛ فهي المعمل الذي يتم فيه تكوين المواطن وإعداده لموجهة التغيرات الحاصلة(بشارة، 2003).

وتمثل المدرسة في النظام التربوي الحديث نظاماً متكاملاً بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، وتسعى لتحقيق الأهداف المرصودة لها من قبل وزارة التربية والتعليم، ولتحقيق هذه الأهداف لا بد في البداية من عبور المسافة بين الواقع والأهداف المنشودة، ويتم ذلك من خلال الجسر الذي يربط بينهما، ألا وهو التقويم(فرح، 2010) الذي يعد بدوره ركناً من أركان أي عملية هادفة، ويعرف بأنه العملية التي يتم من خلالها الكشف عن مدى نجاح العملية التربوبة في تحقيق الأهداف المرصودة، وتحديد المشكلات التي اعترضت مسيرة التحقيق بغرض التطوير والتحسين في العملية التربوية(عبد الهادي، 2006).

ويعد التقويم جزءاً مهماً من عمل جميع العاملين في المدرسة، وهو الوسيلة التي من خلالها يتمكن المدير من التحقق من حسن سير العملية التعليمية؛ حيث يعتبر مدير المدرسة الرأس المدبر لها والشخص المسؤول عن إدارة العملية التعليمية(فرح، 2010)، وهو القائد الذي يدير دفتها بالاتجاه المناسب، والقيادة تتطلب منه القيام بالعديد من المهام ومن أهمها قيامه بدور المقوم لجميع جوانب العملية التعليمية، ومن هذه الجوانب المعلم (الدوسري، 2009).

ويعود تاريخ تقويم المعلم بواسطة مدير المدرسة إلى فترة طويلة على اعتبار أنه المصدر الأول للحصول على بيانات عن المعلم وفاعليته(الدوسري، 2009)، ويمكن التعرف على أهمية تقويم المدير للمعلم من خلال الدور الهام الذي يقوم به المعلم، والجهود التي يبذلها في العملية التعليمية، والبصمة الواضحة التي يحدثها المعلم الناجح في هذه العملية(حجي، 2005).

إلا أن هذه العملية لم تقتصر يوماً على مدير المدرسة فحسب، بل هي مشتركة بين كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، إلا أن مدير المدرسة له النصيب الأكبر في عملية التقويم مقارنة بالمشرف التربوي؛ وذلك بحكم كونه مشرفاً تربوياً مقيماً بالمدرسة على مدار العام الدراسي، على عكس المشرف التربوي الذي يقوم بزيارة المدرسة مرتين على الأكثر خلال الفصل الدراسي(فرج، 2010).

وعلى الرغم من أهمية عملية تقويم المعلم، إلا أن مجرد لفظ تقويم المعلم يولد الخوف والتوتر في نفس المعلم، ويمتد هذا الخوف إلى الإداريين المسؤولين عن عملية التقويم، والذي يتولد بدوره من الاستمرار في تبني نفس النظرة التي كانت في السابق حول عملية التقويم، حيث اعتبروا التقويم مجرد وسيلة لتصيد الاخطاء ليس إلا، متناسين دوره كوسيلة للتحسين والتطوير، ومن هنا فإن السبيل في إزالة هذا الخوف يتمثل في أن نعيد النظر في عملية تقويم المعلم، بحيث يستفيد كل فرد في المدرسة من هذا التقويم، مع أن المشكلة الأساسية تكمن في أن كثير من المدارس والعديد من وزارات التعليم منغرسة في الأساليب التقليدية في تقويم المعلم، والتي تتمثل في ملاحظة أدائه في الحجرة الدراسية في ضوء بعض المعايير المحددة مسبقاً، ومناقشة المعلم وإصدار الحكم على أدائه بهيئة تقرير تحريري ليس إلا (جابر، 2006).

بمعنى أن أكثر أساليب تقويم المعلم استخداماً هي الاستمارة، والتي تتضمن بدورها عناصر متعددة تتعلق بأداء المعلم داخل غرفة الصف، ويتم تعبئتها من قبل المشرف التربوي ومدير المدرسة بناءً على اجتهاداتهما الشخصية؛ بحيث يقرر نوع الأداء المناظر لتقدير معين. وبذلك فإن تقويم المعلم يعتمد على انطباعات المقوم، وذاتيته دون جمع أدلة كافية عن أدائه(علام، 2003).

أتت هذه الدراسة لتسليط الضوء على المشكلات في الممارسات التقويمية السائدة لدى المدراء في تقويم معلميهم، إذ أنه وبعد مراجعة الكثير من الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، لم تعثر الباحثة على أي دراسة تتعلق بموضوع مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس في تقويم معلميهم في فلسطين، حيث لم يلق هذا الموضوع اهتماماً من الباحثين، ومن هنا ارتأت الباحثة اختيار هذا الموضوع عنواناً لدراستها، آملة أن تسهم في الكشف عن المشكلات في الممارسات التقويمية السائدة لدى مديرو المدارس في تقويم معلميهم.

وكذلك برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة من أجل توعية مديرو المدارس بمشكلات الممارسات التقويمية السائدة لديهم في تقويم معلميهم، وأهمية إتباع الأساليب المناسبة في تقويم معلميهم والتنويع فيها بما يتناسب مع الموقف التعليمي وتحسين ممارساتهم باستمرار، وتجنب الخاطئة منها؛ لأن تحسين المدير من ممارساته يؤدي إلى تحسين المعلم من ممارساته التعليمية، وذلك سينعكس إيجاباً وبشكل ملحوظ على نمو التلاميذ وتعلمهم، ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة مديرو المدارس والمعلمين و مديرو التربية والتعليم، في إعادة النظر في ممارساتهم التقويمية.

مشكلة الدراسة

غالباً ما يتم تقويم المعلم الفلسطيني من قبل المشرف التربوي؛ الذي يتابع المعلم عن طريق زيارات متفرقة في أوقات مختلفة على مدار العام الدراسي، حيث يخصص نسبة من علامة التقويم السنوي النهائي للمعلم. ولكن النسبة الأكبر تكون من نصيب مدير المدرسة، لأن المدير يتابع عمل المعلم عن كثب في جميع الأوقات على مدار العام الدراسي؛ لأنه بالإضافة إلى دوره الإداري فهو يؤدي دور فني بحكم كونه مشرف مقيم في مدرسته، ومن وظائف مدير المدرسة الفنية تقويم المعلمين(أبو شندي، 2001).

ترتكز عملية تقويم المعلم في الوقت الحالي على قيام المدير بالزيارات الصفية، وتقديم التغذية الراجعة له بناءً على هذه الزيارة، وانغماس المدير قد يتخلله العديد من الشوائب التي تكون ناتجة عن جهل المدير بأساليب وأساسيات التقويم، وذلك بسبب عدم التدريب قبل الخدمة أو أثنائها على كيفية استخدام هذه الأساليب (صليوو، 2005).

إذ أن هناك العديد من الممارسات غير السليمة تُمارس في التقويم دون أن يعي المدير ذلك، إضافة إلى قيامه بالممارسات نفسها لتقويم معلميه واكتفائه بها، دون محاولة منه لمعرفة ما إذا كانت هذه الممارسات مناسبة لجميع المعلمين أو مدى فاعليتها أو قيامه بممارسات جديدة لتقويم المعلم في ضوء التطورات الحاصلة في عملية التقويم.

لذلك أتت هذه الدراسة للكشف عن مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويم معلميهم.

وبذلك ؛ فإن مشكلة الدراسة تتلخص في الإجابة عن السؤال الآتي:

"ما درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين ؟ ".

أسئلة الدراسة

تم تقصي أثر درجة المشكلات في الممارسات التقويمية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات(الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية)؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين عند معيار كبير.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات(جنس المعلم، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية).

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة بمحاولة الكشف عن درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين وذلك من خلال ما يلي:

1. التعرف على درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

2. التعرف الى وجهات نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات(الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والمديرية) في درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويمهم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي :

1. تسليط الضوء على موضوع غاية بالأهمية وهو موضوع مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويم معلميهم.
2. إعداد إطار نظري خاص بهذه الدراسة من خلال الإطلاع على الادبيات ذات صلة والسير على خطاها لبناء الإطار العملي.
3. تطوير أداة بحثية لجمع البيانات المتعلقة بمشكلات الممارسات التقويمية في تقويم المعلم من قبل مديرو ومديرات المدارس، وتحليلها واستخراج النتائج.
4. ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وتوصيات، يمكن أن تسهم في توعية مديرو المدارس ومديرو التربية والتعليم بالمشكلات في الممارسات التقويمية السائدة لديهم في التقويم وأهمية إتباع الأساليب المناسبة والتنويع فيها بما يتناسب مع الموقف التعليمي وتحسين ممارساتهم باستمرار، وتجنب الخاطئة منها.

حدود الدراسة

إلتزمت الباحثة أثناء دراستها بالحدود الآتية:

1. المحدد البشري: معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.
2. المحدد المكاني: شملت الدراسة مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية وهي: (جنين، طولكرم، نابلس، قباطية، سلفيت، جنوب نابلس، طوباس).
3. المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2016/2015.

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

المشكلة: وهي وجود عوائق تعترض الفرد للوصول إلى هدف، وشعور الفرد بالعجز في أن يجد حلاً مباشراً. والمشكلات هي تحديات تكون عقبة في سبيل المجتمع والدور الذي تلعبه التربية لحل

هذه المشكلات لا يتمثل بما تقدمه مباشرة من حلول وإنما يتمثل في تهيئة الناس بالتصدي لهذه المشكلات على نحو معين قد يحلها(الزكي،2004، ص227).

التقويم: عملية يتم من خلالها إصدار أحكام مختلفة على الشيء المقوم بهدف الوصول إلى قرارات مناسبة ذات قيمة، بالإضافة إلى تحديد جوانب الضعف والقوة بناءً على الأهداف الموضوعة مسبقاً بغرض التحسين والتطوير (تمام،2010).

المعلم: وهو الشخص الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ وإرشادهم إلى مصادر المعرفة، ويحتل مكانة ذات أهمية كبيرة تنبع من مشاركته في تحديد نوعية التعلم وبالتالي نوعية الأجيال القادمة(بشارة، 2003).

تقويم المعلم: إصدار الحكم التشخيصي على أداء المعلم لتحديد جوانب القوة وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها بالإضافة إلى تعيين الصعوبات التي يواجهها المعلم ومساعدته على تذليلها(الحريري، 2008).

مدير المدرسة: وهو المسئول الأول عن مدرسته، وتسيير أمورها ويحمل على عاتقه الاهتمام ورعاية جميع الأفراد داخل نطاق المدرسة وخدمة البيئة المحيطة بها(العجمي، 2000).

التعريفات الإجرائية للدراسة

درجة مشكلات الممارسات التقويمية: الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس وفقاً للمقياس الذي أعدته الباحثة لقياس درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس في تقويم معلميهم وهو عبارة عن استبانه مكونة من 46 فقرة.

المشكلات: وهي عبارة عن خلل أو أخطاء في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين في تقويم معلميهم.

الممارسات التقويمية لمديرو المدارس: مجموعة من الأساليب والأعمال الإجرائية التي يقوم بها مديرو ومديرات المدارس الحكومية في محافظات شمال الصفة الغربية بشكل معتاد لتقويم معلميهم وتتمثل بملاحظة أداء المعلم، وموازين التقدير، والتقويم استناداً إلى نتائج تحصيل الطلبة وغيرها.

مدير المدرسة: الشخص المعين رسمياً في وزارة التربية والتعليم العالي، وهو المسؤول الأول في المدرسة، ويقوم بعدد من المهام ومنها تقويم المعلم.

المدرسة: المدرسة الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظات جنين و طولكرم ونابلس وجنوب نابلس و طوباس و سلفيت وقباطية.

المحافظة: المناطق الجغرافية التي تخضع مدارسها لإشراف وزارة التربية والتعليم العالي وهذه المناطق هي (جنين، طولكرم، نابلس، جنوب نابلس، طوباس، سلفيت، وقباطية).

تقويم المعلم: وهي مهمة من المهام الموكلة لمدير المدرسة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي لإصدار الحكم على أداء المعلم وإعادة توجيهه إلى المسار الصحيح.

المعلم: الشخص الذي يتم تقويمه من قبل المدير في مدارس محافظات شمال الضفة الغربية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- **الإطار النظري**
- **الدراسات السابقة**
- **التعليق على الدراسات السابقة**

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذه الفصل النظرية التي بنيت الدرسة على أساسها، مفهوم التقويم، أهميته وأهدافه وأسسه وأدواته، ومن ثم التقويم التربوي خطواته وإجراءاته ومجالاته، وتقويم المعلم كأحد مجالات التقويم التربوي، أسس تقويم المدير للمعلم، وشروط نجاح هذه العملية، فضلاً عن أساليب تقويم المعلم، ومشكلات الممارسات المتبعة في تقويم المعلم، وأخيراً الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أولاً: الإطار النظري

النظريات التي بنيت على أساسها الدراسة الحالية

أ- النظرية البنائية المعرفية:

ومن أحد رواد المدرسة البنائية المعرفية اوزويل والذي ينطلق من فكرة أن تعلم الفرد لمفردات جديدة يحدد بشكل كبير بواسطة الأفكار الموجودة لدى الفرد في السابق والتي تم تنظيمها بالبناء المعرفي لديه، والذي بدويه يؤثر على استجابات المتعلم، أي على ما يقوم بتعلمه، بمعنى أن الممارسة تؤثر على التعلم بواسطة تعديل البناء المعرفي للفرد(الشرقاوي،2001).

اسقاط النظرية على الدراسة الحالية:

يقوم المدير بالتقويم بناءً على ما تعلمه من معلومات نظرية عن التقويم خلال الدورات التي خضع لها أي بناءً على البنية المعرفية التي تتشكل لديه أثناء خوضه لدورات التقويم، وتصوراته لآلية هذه العملية أثناء الدورة دون ممارسة حقيقية لها إلا في المدرسة، في حين قد يأتي المدير إلى المدرسة وبرأسه مفهومه الخاص عن التقويم وذلك بحكم أن الإنسان المقوم الأول لنفسه فهو يقوم بهذه الوظيفة عشرات المرات في اليوم.

إن استمرار تكرار المدير للممارسات التقويمية يكسبه الخبرة، وعند قيامه بتقويم المعلم للمرة الثانية فإنه يعتمد على خبرته السابقة و تمثيله الداخلي للمعلومات وهذا يقود المدير إلى اختيار الأسلوب المناسب لتقويم معلميه بناءً على خبرته السابقة.

والممارسة هي عبارة عن تكرار معزز(الشرقاوي، 2001)، وقد يكون التعزيز على هيئة تغذية راجعة يقدمها المدير للمعلم عن أدائه وبالتالي يلاحظ المدير بعد فترة تقليل المعلم من الأخطاء التي يرتكبها وتحسن في طريقة تدريسه، ومن هنا يمكن التوصل إلى أن فاعلية الممارسة وخلوها من المشاكل أو الأخطاء يتوقف على أسلوب التعزيز الذي بدوره يتوقف على المعطيات بعد كل عملية تقويم للمعلم من قبل المدير فقد يستجيب المدير لهذه المعطيات مما يدفعه إلى مزيد من التعزيز والتعديل، وقد لا يستجيب ويتمسك بالأسلوب الذي يتبعه دون التعديل فيه مع اختلاف المعلمين وخبراتهم فيصبح هذا الأسلوب غير مناسب فضلاً عن الممارسات التقويمية الأخرى وهذا ما أظهرته الدراسة الحالية وجود مشكلات في هذه الممارسات التقويمية التي يتبعها المدراء في تقويم معلميهم.

ب-نظرية الصراع البنائية:

تنطلق هذه النظرية من فكرة أن المحددات الفعلية للسلوك هي المزايا التي تمتلكها جماعات معينة في المجتمع بشكل غير متساوي، بحيث يكون لهذه الجماعات المستقبل المضمون في ظل عدم اعتبار المحرومين من الامتيازات أنفسهم محرومين، أو حتى إدراكهم لذلك، وذلك بفعل إقناعهم بأن ما يحصل هو عادل، في ظل التحكم بالقيم والمعايير التي يرتبط بها الناس من الناحية الاجتماعية، وذلك يمكن أن يسهم في وجود صراع بالعلاقات الاجتماعية بين الجماعات التي يوزع عليهم الامتيازات بشكل غير عادل أو غير متساوي(جونز،2010).

إسقاط النظرية على الدراسة الحالية:

لقد اعتدنا و بناءً على تكويننا الاجتماعي وثقافتنا أن ننظر إلى مدير المدرسة بأنه المسؤول عن كل شيء في بيئة المدرسة بحيث يتمتع بكافة الامتيازات، بحيث يحق له ما لا يحق لغيره في المدرسة، وبالنظر إلى المعلمين نجد بأنه تم إقناعهم بأن هذه الآلية أو المعادلة هي العادلة وتناسب الجميع، وذلك بحكم القيم والمعايير أي القواعد التي يرتبط بها الناس من الناحية الاجتماعية (الخواجة،2010).

ومن هنا يمكننا التوصل إلى أن المدير هو المسيطر على عملية التقويم كغيرها من العمليات بحيث يتفرد المشرف التربوي ومدير المدرسة بها، دون أن يكون للمعلم أو غيره كأولياء الأمور،

الطلبة دور فيها. وهذا ما بينته نتائج الدراسة، ففي حالة المعلمين الجدد تجدهم متحمسين ويناقشون المدير في الآلية أو الأساليب التي يتبعها في تقويمهم، ولكن مع مرور الوقت تتغير نظرتهم للمدير، ويخف حماسهم تدريجيا، بحيث يصبحون أكثر تقبلاً لفكرة الخضوع، ويصل المعلم بنهاية المطاف إلى قبول معرفته بهذا الشكل أي أنه مجرد تابع، فهذا الصراع بين المدير والمعلم ويتحول مع الوقت إلى خضوع وعدم اهتمام بالأساليب أو الآلية التي يتبعها المدير في التقويم.

مفهوم التقويم

لغة:

هو "تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته أو تعديل ما اعوج"(عثمان،2005).

بينما عرفه فيله والزكي (2004، ص123) " قوم المعوج: عدله وأزال عوجه، قوم السلعة وثمنها، وقوم الشيء قدر قيمته".

اصطلاحاً:

أورد باهي والأزهري(2006) تعريفاً للتقويم بأنه عملية يقوم بها فرد أو جماعة لتحديد قيمة شيء معين، وذلك من خلال جمع البيانات عن ذلك الشيء وتحليلها بطريقة منظمة واتخاذ قرار بشأنه.

وعرفه كاظم (2001) بأنه إصدار الحكم المناسب على الشيء الذي تم تقييمه واتخاذ قرار بشأنه. ويعرف أيضاً بأنه عملية يتم فيها إصدار حكم واتخاذ قرار مناسب بشأن الشيء الذي تم تقييمه، بهدف تحسين العملية التعليمية بما يحقق الأهداف المنشودة وهذا ما أشار إليه(علام، 2006؛ الكبسي،2007؛ عثمان ،2005؛الزكي ،2004).

تتفق الباحثة مع (عطوي،2001؛ العبسي،2010؛ مرزوق ومحمد، 2007) في التعريف الذي قدموه للتقويم بأنه عملية مقصودة منظمة وهادفة يتم فيها جمع المعلومات عن العملية التعليمية بهدف إصدار قرارات وأحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أوالموضوعات، وتحسين الأداء والسلوك و النتاجات وتحقيق الأهداف المرصودة.

أهمية التقويم وأهدافه

إن لعملية التقويم أهمية كبيرة، وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتظهر أهميته بشكل كبير في الميدان التعليمي، فهو يعتبر احد الجوانب الأساسية في أي عملية تربوية(علي،2010).

وأشار ملحم(2000) إلى أن أي عملية بالميدان التربوي مهما كانت فهي بحاجة إلى التقويم لكي تستمر بالسير على خطى واضحة ولتحقيق الأهداف المرصودة، فمن خلال التقويم نستطيع الكشف عما إذا كان هناك خلل أو عيب في سير العملية التعليمية، ومن ثم تقديم التوصيات للقائمين على عملية التخطيط، بغرض معالجة الخلل أو العيب وتفاديه بالمرات المقبلة.

في حين يرى عليمات(2006) بأن الهدف من التقويم يكمن في تمكيننا من تشخيص ما يصادفه التلميذ أو المدرس أو المدرسة من عقبات ومعرفة كيفية تذليلها والتغلب عليها، وتوضيح العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه.

يقود ذلك بالنهاية إلى اتخاذ القرارات المناسبة وتوفير البيانات والمعلومات المطلوبة عن جميع الأفراد، والكشف عن مواهبهم وميولهم، واختيار العمل المناسب، الذي يتلاءم مع إمكانات كل فرد وقدراته، وتحديد الأفراد الذين هم بحاجة إلى تدريب، والأفراد الذين يمكن ترقيتهم في المستقبل، مما يؤدي في النهاية إلى حسن صياغة الأهداف التعليمية، وتعديل طرق التدريس بما يتلاءم معها، وهذا سيزيد من دافعية المتعلمين نحو المزيد من الانجاز، وذلك عن طريق توضيح نقاط الضعف والقوة في أدائهم، والاستمرار في تقديم التغذية الراجعة لهم وهذا ما أشار إليه ربيع (2006) وباهي ونمر(2004).

التقويم التربوي

ويعرف التقويم التربوي بأنه أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية، ويكمن الهدف منه في إصدار الحكم على ظاهرة ما، وذلك من خلال تجميع معلومات عنها وتصنيفها والحكم عليها تمهيداً لتحديد البدائل المناسبة أمام متخذي القرار، وهذا ما أشار إليه (مرزوق ومحمد،2007؛ الهادي،1999؛ الفرج،2007).

خطوات التقويم التربوي وإجراءاته

إتفق كلاً من(مساد،2005؛ سليم ،2009؛ الخياط ،2010) بأن عملية التقويم تمر بعدد من المراحل بحيث تمثل كل منها خطوة من خطوات هذه العملية لتقويم الشيء المراد تقويمه، وتتمثل الخطوة الأولى في تحديد الهدف من عملية التقويم في ضوء أهداف التربية عامة، ثم يتم تحديد معايير أدائية لتقويم المجالات المستهدفة، وبعدها يتم تحديد وسائل وأدوات التقويم وقد يقوم المعلم أو المدرسة أو المختصون من رجال التربية بإعدادها، وبعد اختيار الأدوات لا بد من رسم خطة لتوقيت التطبيق وتحديد كمية المعلومات المطلوبة من الجوانب المحددة، لتبدأ عملية جمع المعلومات والبيانات بواسطة الأدوات التي تم اختيارها وتحليلها من خلال الأساليب الإحصائية وتفسيرها، ويؤدي ذلك بالنهاية إلى إصدار الحكم المناسب واتخاذ قرارات سليمة في ضوء هذا الحكم.

مجالات التقويم التربوي

مع تطور النظرة إلى التربية ووظائفها، تطورت النظرة إلى التقويم التربوي. فتعددت مجالاته استناداً إلى ما تمتاز به هذه العملية من شمول بحيث لم تعد تقتصر على تقويم المتعلم، بل أخذت تشمل عناصر متعددة منها: تقويم المنهاج، النشاطات التربوية، تقويم الأهداف التربوية، تقويم التدريس، تقويم المشرف ، تقويم البرنامج التدريسي، تقويم المدير الإدارة المدرسية، تقويم العمل المدرسي، الأساليب التقويمية ذاتها، الإدارة التعليمية، وتقويم المعلم وهذا ما أشار إليه(جردات وآخرون،2002؛وفرح2007).

في هذه الدراسة سيتم التركيز على مجال تقويم المعلم. والذي تنبثق أهميته من الدور الهام الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، ومن الأثر الذي يحدثه فيها (المعايطة،2007)، وهذا يقود التربويين إلى الاهتمام بالمعلم، ومن جوانب هذا الاهتمام تقويم أدائه بهدف تحسين التعليم ورفع كفاءته (اللقاني والجمل،2003،ص 139)، بحيث يتم تقويمه من جوانب مختلفة تتمثل في شخصيته وطبيعة علاقته بزملائه داخل المدرسة واتجاهاته نحو مهنة التعليم بالإضافة إلى اتجاهاته نحو التلاميذ وكفاياته التعليمية.(جردات وآخرون، 2002).

ترى الباحثة أن عملية تقويم المعلم هي عملية تطويرية يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي قام بها المعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه، حيث تُبَصر المعلم بنواحي القوة وتعزيزها ونواحي الضعف لمعالجاتها ومعرفة كيفية تفاديها مستقبلاً، حيث يمكن الرجوع إلى نتائج هذه العملية عند النظر في ترقية المعلم أو نقله وهذا ما اشار اليه (الكناني ،1995؛ القيمزي ،2011).

يتولى تقويم المعلم أحد الأطراف الرئيسة وهو المشرف التربوي أو مدير المدرسة، حيث تقوم الادارة التربوية بإعداد بطاقات التقويم الخاصة بالمعلم، والمعدة من قبل رجال التربية والتعليم ليستعين بها مدراء المدارس والمشرفين التربويين، والتي تتضمن عدداً من المعايير، بحيث يقوم المدير أو المشرف التربوي بتعبئتها بناءً على أداء المعلم الذي يتناسب مع معيار محدد في البطاقة(ملحم، 2000).

وأشار راغب (2011) بأن هذا يتطلب وجود أكثر من نموذج لتقويم المعلم أحدهما يقوم بتعبئته مدير المدرسة من خلال المتابعته المستمرة للمعلم داخل الصف وخارجه، والثاني المشرف التربوي من خلال زيارته الصفية للمعلم.

فالتقويم يعد من الأعمال الأساسية للمشرف التربوي فهو يساعد المعلم على تحديد جوانب الضعف في أدائه والتخلص منها وتعزيز جوانب القوة، وذلك من خلال الزيارات التوجيهية التقويمية التي يقوم بها المشرف بالتنسيق مع المعلم ومدير المدرسة(ملحم، 2000).

إلا أن تقويم المشرف التربوي للمعلم يكتنفه العديد من العيوب منها: أن المشرف التربوي يكتفي ببعض الزيارات الخاطفة وغير المتكررة، وتقويمه للمعلم يأتي متأخراً في نهاية العام الدراسي، وقد لا يطلع المشرف المعلم على نتائج تقويمه، وإن أطلعه عليها فهو غالباً لا يحظى بثقته. بالإضافة إلى استمرار المشرف في استخدام نفس الأساليب التي يتبعها في تقويم المعلم دون تغيير أو تجديد، فضلاً عن الذاتية والانطباعية للمشرف التربوي عند تقويمه للمعلم، بحيث يتم تقويم المعلم دون الارتكاز على أسس متفق عليها والتركيز على جوانب محددة في الأداء دون الجوانب الأخرى(حميادات، 2007؛ البدري، 2001).

أما الطرف الثاني من الاطراف المسؤولة عن تقويم المعلم هو مدير المدرسة وبحكم أنه القائد التربوي والمسئول الأول عن العملية التعليمية في مدرسته، فإنه يقع عليه عبء كبير للحصول

على أفضل النتائج الممكنة للعملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال استغلال جهود كافة المعلمين والعاملين في المدرسة (ملحم، 2000؛ مصطفى، 2007).

ويعرف مدير المدرسة بأنه القائد المسؤول عن إدارة المدرسة ومتابعة وتنظيم وتقويم أعمالها، والإشراف عليها لقياس وتحديد مدى تحقق الأهداف المرصودة (الحشاش، 2005). في حين يعرفه الأغبري (2000) بأنه الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم، ليقوم بتنفيذ الخطط الموضوعة، وفقاً للسياسات واللوائح والتعليمات الصادرة عن وزارة التربية و التعليم. يعرف أيضاً بأنه المسؤول عن إدارة المدرسة وفقاً للصلاحيات المخولة من وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2005، ص10).

وتعرف الباحثة مدير المدرسة بأنه الشخص المعين من قبل وزارة التربية والتعليم، لما يمتلكه من مؤهلات إدارية وفنية، ومن صفات ومميزات تؤهله لقيادة المدرسة وتنظيم وتقويم أعمالها، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، حيث ترى الباحثة بأن دور مدير المدرسة لم يعد يقتصرعلى الجانب الإداري فقط، بل أصبح يمتد ليشمل الجانب الإنساني، وهذا يتطلب من المدير أن يمتلك قدرات وإمكانات إدارية وفنية لكي يستطيع أن يقود مدرسته بنجاح ويحقق أهدافها، ومع التطور الحاصل في جميع مجالات الحياة، فرضت عليه معطيات العصر مهام ومسؤوليات متعددة ومتداخلة.

وأشار(عبد الهادي، 1968) بأنه و على الرغم من اختلاف العديد من الباحثين في تصنيف وتقسيم مهام ومسؤوليات مدير المدرسة فمنهم من قام بتصنيف وتقسيم مهام ومسؤوليات مدير المدرسة إلى مهام الإدارة، الإشراف، والتقويم، في حين ترى الباحثة بأن هذا التقسيم ليس ضرورياً؛ لأن هذه الواجبات متداخلة على أرض الواقع، فالمدير لا يستطيع أن يقوم بالإشراف دون أن يقوم بعملية الإدارة أو التقويم؛ لأن المدير الناجح والفعال هو الذي يستطيع أن يقوم بهذه الواجبات بشكل متوازن دون أن تطغى إحداهما على الأخرى.

إلا أن (الإبراهيم،2011؛ خميسي،2002؛ صليوو،2005؛ عايش ،2009) قاموا بتصنيف هذه المسؤوليات الى وظائف إدارية: منها إعداد الخطة الإدارية، وإعداد برنامج الدروس الأسبوعية، وقبول الطلبة وتسجيلهم، والاطلاع على دفاتر تحضير الدروس الخاصة بالمعلمين، وإدارة الشؤون المالية، وقيادة برنامج الإرشاد التربوي وغيرها الكثير.

ووظائف فنية(إشرافية) ومنها تطوير العملية التربوية في مدرسته، والتنمية المهنية للمعلمين والارتقاء بمستواهم في جانبين الأول: دعم نمو المعلم في تخصصه العلمي وذلك من خلال إثراء

مكتبة المدرسة بكل ما هو جديد في كافة المجالات، والقيام بالمشاغل والندوات. والجانب الثاني: دعم نمو المعلمين في الكفايات التربوية، وذلك من خلال إتاحة الفرصة أمام المعلمين لتجريب وسائل وأدوات جديدة والقيام بندوات وإتاحة الفرصة للمعلمين للاستفادة من خبرات زملائهم، ومن ضمن الوظائف الفنية لمدير المدرسة تقويم المعلم، ففي حين اعتقد البعض بأن التحسن في أداء المعلم ورفع كفاءته يكمن في زيادة دخله، واعتقد البعض الأخر بأن تدريب المعلم قبل الخدمة أكثر أهمية من زيادة الدخل للمعلم، وبعضهم من اعتقد أن تحسين ظروف العمل داخل المدرسة هو الأهم، إلى أن برز اتجاه رابع ويرى أن تقويم المعلم والإشراف المستمر عليه متبوعاً بتغذية راجعة من قبل مديرهم هو أكثر الوسائل لتحسين أداء المعلم وبالتالي رفع مستوى تحصيل التلاميذ.

ونظراً للحساسية الخاصة التي تكتنف تقويم المعلم، يرى كلاً من (معايطة ،2012؛عطوي ،2001) بأن على المدير أن يراعي بعض الضوابط التي قد تساعده في تقويمه لمعلميه تقويماً دقيقاً منها أن يقوم المدير في بداية العام الدراسي بوضع خطة واضحة الأهداف لعميلة التقويم وإجراءاتها وأدواتها، وأن يقوم باطلاع المعلمين عليها ومناقشتها معهم وإقناعهم بأن إتقان العمل وحسن الأداء هي المعايير التي تحكم عملية التقويم.

ومن هذه الضوابط أيضاً أن يقوم المدير بإجراء التقويم التكويني لكل معلم في أوقات مختلفة بعد أن يقوم المدير بتقسيم المعلمين إلى مجموعات متقاربة بالأداء ويقصد بالتقويم التكويني ان يتم تقويم المعلم على مدار العام وليس فقط في نهاية العام الدراسي، ويزودهم بتغذية راجعة عن أدائهم بحيث يعزز المتميزين منهم عن طريق توجيه شكر شفوي أو كتابي لهم، ويستمر في تشجيعهم على تقويم أعمالهم ذاتياً وأن يتبادلوا الخبرات والآراء فيما بينهم وبشكل مستمر،

ولكي يحقق التقويم الأهداف المتوخاه منه ينبغي على مدير المدرسة أن يأخذ بعين الاعتبار بعض الأمور الهامة تتمثل في أن الهدف الأساسي للتقويم يكمن في معرفة مدى النجاح بالوصول إلى الأهداف الموضوعة في الخطة والإشارة إلى أن هناك نوعان من التقويم الأول بنائي والذي يقوم به المدير أثناء تنفيذه للخطة أما الثاني فهو التقويم النهائي أو الختامي ويقوم به المدير في نهاية العام الدراسي ويكمن الهدف منه في معرفة النتائج النهائية للعمل في ضوء الأهداف الموضوعة، وهناك العديد من الوسائل لإجراء عملية التقويم منها الاختبارات أو الاستمارات أو الزيارات وغيرها(البدري، 2005).

أسس تقويم المدير للمعلم

أورد قرعان وحراحشه (2004) بعض الأسس التي يجب أن يستند إليها المدير في تقويمه للمعلم ومنها أساس اكتساب المعارف والمعلومات، والذي يتمثل بدوره في محتوى المادة الدراسية التي يدرسها المعلم، وطرق توصيل المعلومات للطالب ويتضمن الربط بين المعلومات السابقة المتواجدة لديه نتيجة خبراته السابقة وبين المعلومات الحالية التي يدرسها في الوقت الحاضر، وثاني هذه الأسس هو الأساس النفسي، ويتمثل في علاقة المعلم بالطالب والعواطف المتبادلة بينهما، مع الأهتمام بجو العلاقات الاجتماعية المتمثل في العلاقة بين تحصيل المدرسي وأسلوب القيادة المتبعة فيها، وآخر هذه الأسس الأساس الفني والجمالي المتمثل في طريقة عرض المعلم لدرسه ومدى قدرته على إثارة اهتمام الطلاب وجدب انتباههم.

في حين أضاف(المعايطة،2007) أساس آخر وهو النمو المعرفي ويتمثل في متعابعة واقتناء الاصدارات الحديثة في مجال التخصص العلمي، والحرص على حضور اللقاءات التربوية والاستفادة منها، فضلاً عن الاستفادة من مصارد التعلم الموجودة بالمدرسة.

أهداف تقويم المعلم

يكمن الهدف من تقويم المعلم في مساعدته بالكشف عن حاجات المعلمين الفنية عند إعداد الدروس والتعرف على مدى تمكنه من تحقيق الأهداف التربوية المحددة مسبقاً، ومدى قدرته على تحويلها إلى أنماط سلوكية ،ومعرفة الأهداف التي حققها في إطار تعرفه على الصعاب التي واجهته في تحقيقها، والطرق التي ابتكرها لمواجهة هذه الصعوبات وهذا يساعد في الكشف عن المعلمين المتميزين للاستفادة من قدراتهم في مهام وظيفية أعلى (نبهان، 2007).

فضلاً عن أن القيام بعملية التقويم للمعلم يتيح له معرفة مدى التناسق والانسجام بين الأهداف العامة وأهداف المادة التي يدرسها ومدى استيعابه للمعلومات التي تتضمنها المادة التي يدرسها، وهذا يمكن المعلم من مساعدة التلاميذ واستيعاب المعلومات التي يقدمها لهم وقدرته على إيصال مادته بالطريقة المناسبة وربطها بمختلف مجالات الحياة الواقعية(مصطفى، 2002)، وأن يعي نوع

العلاقة التي تربطه بالمعلمين في المدرسة من ناحية والتلاميذ من ناحية أخرى وبينه وبين أفراد المجتمع المحلي، والتقويم يقود المعلم إلى معرفة قدرته على مساعدة تلاميذه على الانتقال من التفكير بشكل سطحي إلى التفكير الناقد ومدى تشجيعه لهم على الاستنتاج، وقدرته على تنمية مهارات التلاميذ وقدراته واستعداداتهم ومراعاة الفروق فيما بينهم، و على إجراء الأنشطة التي تخدم المنهاج وتفيد الطلبة، وبالتالي نتمكن من الحصول على بيانات تفيد الإدارة المدرسية في مختلف المجالات والجوانب، توضح مدى امتلاك المدرسة للأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لقيام المعلم بعمله(الأسدي وإبراهيم، 2003؛الحازمي، 2004).

شروط نجاح عملية تقويم المعلم

يرى (علام ،2009؛ مساد،2005) بأنه لا بد من مراعاة عدد من الشروط كي تحقق عملية التقويم أغراضها وأولها الموضوعية ويقصد بها أن تتم عملية التقويم بعيداً عن التحيز، وذلك باستبعاد العامل الشخصي واستخدام وسائل موضوعية، واحتكام المقوم على معايير واضحة في تحليل وتفسير النتائج.

وأشار (عثمان،2005؛المعايطة،2007) إلى شرط آخر لا بد من مراعاته ويتمثل بالشمول ويقصد به أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع مستويات الأهداف وعناصر العملية التعليمية، لأنها تمثل نظاماً تؤثر أجزاؤه بعضها ببعض.

أما (مساد ،2005؛حجي2005) فقد أوردا عدداً من الشروط أولها الدقة أي أن تكون الأدوات والوسائل المستخدمة في التقويم صادقة وثابتة وتقيس ما صممت لأجله بحيث تعطي نفس النتائج تقريباً عند استخدامها على نفس المجموعة في أوقات متفاوتة، ويتم من خلالها تحديد جوانب الضعف ومعالجتها، أما ثاني هذه الشروط فيتمثل بالاستمرار بمعنى أن يتم تقويم العمل في جميع مراحل تنفيذه، بحيث لا يأتي التقويم في نهاية العام الدراسي فقط بل تتم هذه العملية بطريقة مستمرة ومنظمة، وثالث هذه الشروط التعاون ويقصد به ألا تقتصر عملية التقويم على عدد محدد من الأفراد، بل يجب أن يشارك فيها جميع الأفراد الذين لهم أثر في العملية التعليمية، وذلك لكسب الخبرات الخارجية وتشجيع المجتمع المحلي للمساهمة في نشاطات المدرسة.

وآخر هذه الشروط هو تنوع أساليب التقويم، بحيث يتم استخدام عدد من الأساليب لتقويم العمل المراد تقويمه وعدم الاكتفاء بأسلوب أو أداة معينة، لأن تنوع الأساليب يزيد المعلومات عن المجال الذي نقومه.

أساليب تقويم المعلم

أ- تبعاً لمصدر البيانات

أشار (علام ،2003؛عبد الله ،2008؛ الكناني وجابر،1995) بأن هناك عدة أساليب يمكن إتباعها في تقويم المعلم، أولها التقويم عن طريق ملاحظة أداء المعلم وهو أكثر الأساليب المستخدمة في تقويم المعلم، ويعتمد هذا الأسلوب على المشرف التربوي ومدير المدرسة اللذين يقومان بملاحظة المعلم أثناء تنفيذه حصة دراسية، ويقومان بناءً على الملاحظة بوضع التقديرات المناسبة للمعلم، ومن مميزات هذا الأسلوب أنه أكثر واقعية وأقل تكلفة في تنفيذه ولا يحتاج إلى جهد وعناء كبيرين، ثانياً أسلوب موازين التقدير وهي عبارة عن بطاقات تقويم محدد بمعايير معينة يعدها رجال التربية والتعليم لرصد وقياس أداء المعلم، حيث يقلل استخدامها من الوقت الذي يقضيه المعلم والمختصين في التقويم (كالمدير والمشرف) داخل الفصل الدراسي لإجراء ملاحظاته وتسجيلها وهذا يدفع المشرف التربوي أو مدير المدرسة إلى التركيز على ملاحظة سلوك الطلبة وأداء المعلم. ثالثاً أسلوب التقدير الذاتي للمعلم وهو أن يقوم المعلم بتقويم نفسه بنفسه، وذلك بهدف الحصول على معلومات دقيقة عن قدرته ومهاراته، فبهذه الطريقة يتمكن المعلم من الكشف عن نقاط الضعف التي قد لا يستطيع كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي الكشف عنها، غير أن الكثير من المعلمين لم يتمكنوا من الحصول على القدر الكافي من التدريب على كيفية تقويم أنفسهم، رابعاً أسلوب التقويم استناداً إلى أداء الطلبة بمعنى أن أداء المعلم في البيئة الصفية يؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة، لذلك فإن استخدام أداء الطلبة أو مخرجاتهم كمقياس لفاعلية المعلم يكون قاصراً. مما يتطلب مراعاة كيفية تفاعل التلاميذ مع عملية التعلم وخصائص المعلم.

خامساً أسلوب تقارير الطلبة عن المعلم، وهي عبارة عن استمارات معدة من قبل وزارة التربية والتعليم، يتم توزيعها على الطلبة للحصول على معلومات عن مستوى أداء معلميهم في داخل

الفصل الدراسي بشكل عام، دون دخول الطالب في أحكام حول كفاءة المعلم في المادة التعليمية التي يعلمها، فالتلاميذ هم الأكثر معرفة بالمعلم بحكم احتكاكهم به بشكل مستمر، ونقد التلاميذ للمعلم أمر غاية بالأهمية لأنه يعطي معلومات عن ردود أفعال التلاميذ تجاه ما يحصل في الفصل الدراسي، وبخاصة أن المعلم يفرض على التلاميذ ولا يكون لهم أي دور في اختياره، فمن الطبيعي أن يكون لهم الحق في إبداء رأيهم فيمن يعلمهم.

ولكن يعاب على هذا الأسلوب بأنه من الصعب قياس أثر المعلم على التلميذ في غير النواحي التحصيلية، بالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يشوبه الكثير من التحيز، فقد يكون الطلبة غير أمناء في تقديراتهم لأسباب شخصية، أو حسب علاقتهم بالمعلم، فكثير من الطلاب قد لا يأخذ عملية التقويم على محمل الجد، ويقلل من هيبة المعلم واحترامه له، وهذا الأسلوب قد يقود المعلم إلى إعطاء التلاميذ درجات إضافية من أجل الحصول على تقديرات أفضل، وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن الإفادة منه بأن يقوم المعلم بمراجعة ممارساته التعليمية بناء على تقديرات الطلبة له ويحسن منها باستمرار ويتجنب الممارسات الخاطئة (الدوسري ،2009؛ Peterson, 2000). سادساً أسلوب تقويم الزملاء هو من أساليب تقويم المعلم، ويقوم هذا الأسلوب على أن يشترك المعلمين بالمدرسة في تقويم بعضهم البعض، وذلك من خلال الزيارات الصفية المتبادلة فيما بينهم بحيث يقدم كل معلم للمعلم الذي قام بزيارته تغذية راجعة عن أدائه، ولكن يعاب على هذا الأسلوب بأن تقويم المعلمين لبعضهم البعض قد يخلق نوع من الحساسية فيما بنهم ويوثر على علاقتهم ببعضهم البعض (الحريري، 2008). إلا أن أكثر هذه الأساليب استخداماً هو أسلوب تقويم المعلم من خلال تحصيل الطالب، حيث يتم الاستفادة من نتائج التلاميذ ليحدد المدير في ضوئها كفاءة المعلم ويعاب على هذا الأسلوب بأن نمو التلاميذ ناتج عن تأثير أكثر من معلم، كما أن هذا النمو يرتبط بعوامل كثيرة لا يكون للمعلم إلا قدر محدود من التأثير(البدري، 2001).

أما الأسلوب السابع فيتمثل في تقارير الوالدين وفي هذا الأسلوب يتم تقويم المعلم بناءً على معلومات يتم الحصول عليها من الوالدين عن طريق الاستبيانات أو المقابلات، بحيث يجري ترتيب لقاءات دورية بين مدير المدرسة والوالدين والمعلم، ولكن هذا النوع من المعلومات لا

يمكن الاعتماد عليه كمصدر لتقويم جودة تعليم المعلم، وذلك بسبب التباين في وجهات النظر بين الطرفين (الوالدين والمعلم) للتعليم، وهذا التباين يزداد حسب المرحلة الدراسية للطالب وذلك بسبب اختلاف اهتمامات الوالدين من فترة إلى أخرى(الدوسري، 2009).

أما الأسلوب الأخير يتمثل في التقويم الشامل (ملف أعمال المعلم) يعتبر من الأساليب الحديثة في التقويم، وازداد الاهتمام به في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة، وهذه الملفات ليست مجرد حوافظ تجمع فيها التقارير أو الصحائف عن أعمال المعلم، وإنما هي ملفات تعد استناداً إلى نواتج تعليمية، بحيث تستخدم كدليل على مدى النمو المهني للمعلم واكتسابه للمعارف والمهارات، وحرصه على النهوض بالمستوى التعليمي للطلبة، وقدرته على توظيف التكنولوجيا والتأمل الذاتي، حيث يظهر ذلك في ممارساتهم الفعلية(كوجك، 2012؛ وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

ويعاب على هذا الأسلوب بأن كثير من المعلمين يشكون من وجود عدد كبير من الوثائق الأمر الذي يستهلك الكثير من الوقت، وبالمقابل لا يمثل قدراتهم الحقيقية(الهنداوي، 2009).

ب- البحوث الإجرائية :

في كثير من الاحيان يبحث المعلمين عن طرق ليستشعروا من خلالها مدى تأثيرهم داخل الصف أو ما إذا كانت ممارساتهم ذات جدوى في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ومن هذه الطرق أن يقوم المعلم بإجراء بحوث بالاشتراك مع تلاميذ فصله، وذلك بهدف تحسين التعلم وإدارة الفصل بالشكل السليم وعند إجراء المعلم هذا النوع من البحوث، فإنه بذلك يقوم بتقويم عمله مرحلياً حيث يجمع المعلومات والبيانات ويحللها وتتوفر بذلك دلائل كمية أو نوعية لحدوث تقدم في تحصيل التلاميذ، إلا أن نجاح هذا البحوث مرهون بمدى توافر المناخ المدرسي الملائم والخبرات الجيدة لدى الزملاء والرؤساء(وهبي، 2003).

وتتميز هذه البحوث بعدد من الخصائص أهمها أن يكون الدافع لاجرائها نابع من داخل المعلم دون أن يكون مفروضاً عليه من جهة معينة وهذا ما يسمى بالدافعية الذاتية، بحيث تقترن هذه الدافعية بالتأمل الواعي والنظامية المنهجية بمعنى أن تصبح هذه البحوث جزءاً من النظام المدرسي وأن يتم إجراؤها بشكل دوري(مدبولي، 2002).

مشكلات الممارسات المتبعة في تقويم المعلم

هناك مشكلات في الممارسات التي يتبعها المدير في تقويم معلميه، ويمكن تصنيفها في مجالين:

المجال الأول : مشكلات من الجوانب الفنية، وأولى هذه المشكلات الفنية يكمن في وجود العديد من الجهات التي لها نصيب في تقويم المعلم، وتعدد هذه الجهات بغرض الحصول على أحكام ومعلومات متعددة في عملية التقويم، بحيث تصبح كل جهة منها تطلب أنواعاً مختلفة من الأدلة عن جودة المعلم، وثاني هذه المشكلات فيتمثل في التعارض بين الإغراض البنائية والختامية للتقويم، عدم الخلط بينهما في التطبيق والاستخدام، فالتقويم التكويني يقدم للمعلم تغذية راجعة مستمرة عن أدائه أثناء التدريس وهذا يتطلب الاستمرارية في عملية التقويم، أما التقويم الختامي فالهدف منه ترقية المعلم أو مكافأته وتطويره، فلذلك من الضروري التمييز بين نوعي التقويم، ولكن بالنظر إلى المدى الذي يتحرك فيه التقويم الختامي فإنه يجب تطبيقه بشكل منظم في الواقع العملي ، ومن المشكلات الفنية أيضاً طبيعة البيانات التي يتطلبها تقويم المعلم إذ أن وجود العديد من الجهات التي تدخل في تقويم المعلم كما تم الاشارة سابقاً، وانتقال تقويم المعلم من نطاق مدير المدرسة إلى نطاق أوسع، يترتب عليه تنوع بياناتها ومصادرها التي تتطلب دقة في التوثيق وجمع البيانات وتحليلها والتحقق من صدقها وثباتها، وكل ذلك يقود إلى التركيز على الجانب الكمي على حساب النوعي الدوسري (2009).

وفي هذا الصدد لا بد من الانتباه إلى أمرين مهمين أولهما: أنه يجب على المسؤولين عن تقويم المعلم التنبه إلى أن الإعتماد على الأرقام وحدها أمر غير كافٍ وغير دقيق، والثاني: يتمثل في المصادر المتعددة لتقويم المعلم وتعدد الطرق التي يتم من خلالها جمع البيانات لأن المصدر الواحد لها لا يصلح لجميع المعلمين، ومن المشكلات ما يكمن في إيعاز جميع المسؤوليات المتعلقة بنواتج التعلم إلى جميع المعلمين بمعنى أن المعلم هو المسئول الوحيد عن تعلم الطلبة، وهذا غير صحيح لأن هناك جهات أخرى تسهم في تعلم الطالب وليس المعلم فقط ومنها: جهد الطالب نفسه، ودعم الوالدين وغيرها لذلك من المهم الأخذ بعين الاعتبار إسهام كل جهة من الجهات في تعلم الطالب، ومنها ما يكمن في توقيت تقويم المعلم حيث أن اختيار الوقت المناسب لتقويم المعلم والتخطيط المسبق لهذه العملية هو المفتاح الرئيس للنجاح في عملية التقويم، وكما

ذكر سابقاً فإن التقويم التكويني يتطلب الاستمرارية في عملية التقويم. ولكن تكرار عملية التقويم وإجراءاتها ونوع القائمين بها تتباين وسبب هذا التباين يكمن في أن تقويم المعلم المبتدى مختلف تماماً عن تقويم المعلم ذي الخبرة، فتقويم المعلم المبتدئ يجب أن يكون أكثر تكراراً على عكس تقويم المعلم غير المبتدى(الحريري، 2008).

بالإضافة إلى ضرورة التركيز على قضية أخرى مرتبطة بتوقيت تقويم المعلم وهي كمية الوقت اللازم لإجراء تقويم جيد للمعلم؛ لأن التقويم الكامل للمعلم والحكم على نوعية أداءه لا يمكن انجازه من خلال زيارة أو اثنتين يليهما تقرير عن مستوى أدائه وهذا يتطلب تكرار قياس وتقويم النشاطات المهنية لدى المعلم لكي يتمكن نظام التقويم من إصدار الحكم الصادق عن مستوى أداء المعلم، بالإضافة إلى أن الزيارات غير المحددة بموعد مسبق طريقة غير شرعية وغير مقبولة لتقدير كفاءة المعلم وتقويم أدائه الهنداوي (2009).

تتركز المشكلة الأخيرة حول الصدق والثبات في طرق التقويم في ظل ضعف الاتفاق على صلاحية محكات التقويم وملائمتها للقيام بوظيفة التقويم، فإن عملية التقويم تكون غير دقيقة، لأنه يجب أن يكون تقويم المعلم بناءً على مجموعة من المبادئ العلمية القابلة للصمود أمام النقد أو الاعتراض على أي جزء فيها، أي أن يكون التقويم دقيقاً وثابتاً من خلال استقرار النتائج التي يتم الحصول عليها إثر تطبيق أدوات التقويم كالاختبارات والمسوح وغيرها، في فترات مختلفة من قبل جهات مختلفة وفي فترات مختلفة المعايطة(2012).

المجال الثاني : المشكلات من الجوانب السوسيولوجية، وهي تجمع بين النواحي العلمية والاجتماعية وترتبط بالسياق الذي يطبق فيه تقويم المعلم ويتمثل في الحجرة الدراسية والمدرسة، والعلاقات الاجتماعية بين جميع العاملين بالمدرسة، وأولى هذه المشكلات تركز على الصف والمدرسة وتأثير كل منهما في المعلم، وتعلم الطلبة، حيث أن هناك العديد من السمات السوسيولوجية التي لها مضامين هامة في تقويم المعلم مثل الثواب، العقاب وغيرها، والتي لها تأثيرات كبيرة على جميع العاملين في المدرسة، لذلك فإن التدخلات السوسيولوجية في تقويم المعلم تحدد ما إذا كانت البنية التنظيمية للمدرسة تستحدث الدعم المتعلق بالإجراءات الفنية والأعمال المناطة بها. وهذا يدعو إلى الحاجة لتضمين التحليل السوسيولوجي في التطبيقات العلمية ضمن

نظام تقويم المعلم، حيث تتسم الممارسات الحالية في نظم التقويم بتركيزها على المساءلة التربوية عن نتائج العملية التعليمية كقضية مركزية في الدور الذي يقوم به المدير، وثاني هذه المشكلات يكمن في العلاقات المؤسسية، بمعنى أن الأدوار التي يقوم بها جميع العاملين في المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة مثلاً، تؤثر وبشكل كبير بالعلاقات بين هؤلاء العاملين، وهذه العلاقات تؤثر في وجهة نظرهم نحو المشكلات التربوية وطريقة تعاملهم معها وإيجاد الحلول المناسبة لها(علام،2003).

إن التغيير في نظام تقويم المعلم يتطلب تغييراً في هذه الأدوار والعلاقات الاجتماعية في المدرسة، وبالنظر إلى العلاقات القائمة حالياً بين مدير المدرسة والمعلم نجد بأنها معقدة جداً فنجد المعلمين يعتمدون على مدير المدرسة في كل شيء تقريباً مما يحد من حركة المعلم وحريته ومن جانب أخر نجد نزعة طبيعية فطرية لدى المعلم نحو الاستقلال عن مدير المدرسة، ولكن عندما يدرك المعلم أن المدير هو المسؤول الأول عن تقويمه يكون أكثر تحفظاً في علاقته معه، أما بالنسبة لعلاقة المعلم بالمعلمين الآخرين في المدرسة فإنه يحتاج إلى اعتراف المعلمين بقدراته واهتمامهم به واحتوائهم له، وبالنسبة لعلاقته بالوالدين فالمعلم ينظر إلى هذه العلاقة بإعتباره المسؤول الأول عن تعلم التلاميذ وليس الوالدين، ولكن اشتراك الوالدين في عملية تقويم المعلم يغير من طبيعة تلك العلاقة يجعلها أكثر دفئاً وإنسانية (الدوسري،2009).

ويمكن تعريف عملية التقويم المعلم بأنها عملية إصدار حكم على أداء المعلم، ويمكن التوصل لأهمية هذه العملية من خلال الأثر الذي يحدثه المعلم في العملية التعليمية، وبالرغم من تنوع الأساليب المتبعة في تقويم المعلم، ترى الباحثة بأن عملية التقويم لا تكون صحيحة إلا إذا اعتمد المدير على هذه الأساليب مجتمعة كمصدر لتقويم معلميه، دون أن يركز على أسلوب معين ويتجنب الآخر، لأن ذلك يؤدي إلى تهميش جانب من جوانب أداء المعلم، كما يحصل في المدارس الحكومية في فلسطين فمن خلال مقابلة الباحثة لعدد من المعلمين وحديثها مع بعض مديرو المدارس وهي في طريقها لإعداد أداة الدراسة، تبين أن بعض هذه الأساليب غير مستخدمة على أرض الواقع وإنما هي أساليب نظرية فقط مثل استخدام تقارير الوالدين كمصدر لتقويم المعلم وأيضا أسلوب تقارير التلاميذ عن معلميهم.

ثانياً: الدراسات السابقة

نظراً لتنوع الدراسات وعدم وجود دراسات ذات ارتباط مباشر في موضوع الدراسة فقد قامت الباحثة بتصنيف الدراسات السابقة في أربعة أبواب وحسب التسلسل الزمني لها من الأحدث إلى الأقدم وهي كالتالي:

الباب الأول: الدرسات التي تناولت موضوع الممارسات التقويمية.

الدراسات العربية :

دراسة الصمادي(2013) وحملت عنوان " تقويم جودة الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران" حيث هدفت الدراسة إلى تقويم جودة الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظرهم. حيث تكونت أداة الدراسة من (54) فقرة موزعة على أربعة مجالات: مهارات التخطيط للتدريس، التنفيذ للتدريس، تقويم تعلم الطلبة، مهارات الاتصال والتواصل حيث طبقت على (260) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة. أظهرت النتائج تحقيق مستوى الجودة لإجمالي المهارات ولجميع المجالات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في مجالي تقويم تعلم الطلبة ومهارات الاتصال والتواصل على متغيري النوع الاجتماعي لصالح الإناث والمؤهل الأكاديمي لصالح حملة الدكتوراه. كما وجدت فروق في مجال التخطيط للتدريس والأداة ككل على متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة المرتفعة(10سنوات فأكثر) أما بالنسبة لمتغير نوع الكلية فقد ظهرت فروق في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية.

دراسة هارون (2013) وحملت عنوان " درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة، وتقديم صيغة مقترحة لسبل تفعيل ذلك الدور، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة مكونة من(50) فقرة موزعة في مجالين هما: درجة ممارسة

المشرف التربوي لدوره في تقويم جوانب أداء المعلم، ودرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في استخدم أساليب وأدوات تقويم أداء المعلم، ولقد طبقت الباحثة الاستبانة على عينة مكونة من 618 معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس محافظة عزة للعام الدراسي 2012-2013 بواقع 15 % من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد استخدمت الباحثة المجموعات البؤرية. وقد أظهرت الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الثانوية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين، لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة تعزى لمتغيري النوع والمنطقة التعليمية ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى.

دراسة الشرعية وظاظا (2013) وحملت عنوان " استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن : نحو أنموذج شامل ومتكامل" حيث استقصت هذه الدراسة الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من 310 معلماً ومعلمة طبقت عليهم قائمة الممارسات التقويمية. ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم اختبار(ت) وتحليل التباين الأحادي. وأشارت النتائج بأن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بشكل عام متدنية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة، وطريقة المعرفة عدا متغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية. وقد تم توظيف النتائج في بناء نموذج شامل ومتكامل للممارسات التقويمية، وأوصت الدراسة بمجموعة توصيات لأصحاب القرار والمعلمين والباحثين.

دراسة الصعيدي(2010) وحملت عنوان " الممارسات التقويمية للمعلمين في ضوء مفهوم التقويم المستمر " حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات المتصلة بمبادئ التقويم المستمر التي يقوم بها معلمو الصفوف المبكرة فضلاً عن كشف الممارسات المتصلة بالنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر التي يقومون بها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة

أداة لجمع المعلومات حيث قام الباحث بتوزيعها على مجتمع الدراسة بالكامل ويتمثل في جميع المشرفين التربويين الذين يشرفون على معلمي الصفوف المبكرة في الإدارات التعليمية التابعة لمنطقة مكة المكرمة. من أبرز نتائج الدراسة ضعف ممارسات المعلمين في تنفيذ خطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي بالإضافة إلى وجود ضعف في ممارسات المعلمين للنشاطات المترتبة على نتائج التقويم المستمر خصوصاً تلك المتصلة بتقديم التغذية الراجعة، ومن أبرز توصيات الدراسة ضرورة إعادة النظر من قبل المسؤولين في الإدارة العامة للقياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم في الاستمارات المعمول بها حالياً لإبلاغ ولي الأمر بمستوى التلميذ، والعمل على إيجاد آلية فاعلة لاطلاعه على النتائج وإشراكه في عملية التقويم.

دراسة سليمان (2010) وحملت عنوان " ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات " حيث هدفت إلى التعرف على ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم، تم استطلاع أراء طلاب الجامعة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتقييم، بأداة أعدت لهذه الدراسة تكونت من (52) فقرة تتضمن خمسة محاور هي: ممارسات التقييم ضمن خطة المقرر، وأسلوب المدرسين في التقييم، وممارسات المدرسين في تقييم الأبحاث والتقارير، وممارسات المدرسين في تقييم مشاركات الطلاب، وممارسات المدرسين في تقييم الاختبارات، وتم تطبيق عينة الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الجامعة وعددهم 517 طالباً، ومن أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تعزى للتخصص(فروع علمية، وفروع أدبية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات ممارسات أعضاء هيئة التدريس تعزى للمستوى الدراسي(سنة أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

دراسة الدوسري (2004) وحملت عنوان " الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين، وتكونت عينة البحث من (600) معلم ومعلمة اختيروا عشوائياً من المدارس الثانوية ؛وقد طبقت عليهم استبانه مكونة من (26) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن كثيراً من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم، كالاختبارات

بأنواعها، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكل كبير في تقدير درجة طلبتهم كالمشاركة الصفية، كما دلت نتائج البحث على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي، وأوصى الباحث بإجراء مزيد من البحوث حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي باستخدام أدوات أخرى غير الاستبيانات، كالملاحظة المباشرة لتقويم المعلم، وإجراء مقابلات مع المعلمين.

الدراسات الأجنبية:

دراسة آرمث (Aramath ،2014) وحملت عنوان " الممارسات المثبتة بحثياً حول أنظمة تقييم المعلم متعددة الأبعاد في مدارس ميشيغان" حيث هدفت هذه الدراسة إلى فحص ووصف كيف أن مدرستين عامتين في ميشيغان تحاولان بناء نظام تقويم للمعلمين متعدد الأبعاد يشمل تفويض ميشيغان الجديد لإدماج دلائل على تعلم الطلبة عنصر حيوي في أنظمة مراجعة أداء المعلم.
واستخدم الباحث المنهج المسحي لإجراء هذه الدراسة، فضلاً عن استخدم مقياس لبكرت مقسم من(4-1) مع وجود خيار (لا اعرف)، وتركزت أسئلة الدراسة حول استكشاف تصورات المعلم نحو استخدام نظام التقويم، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين العاملين في المدرستين حيث تبين من وجهة نظرهم أن هناك عيوب في نظام التقويم والممارسات المتبعة أثناء تنفيذ هذه العملية، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة إعادة النظر في عملية التقويم وضرورة التخطيط والإعداد لها بشكل مناسب.

دراسة سميث (Smith ،1990) وحملت عنوان " اتجاهات المعلمين نحو الزيارة الإشرافية كأسلوب لتقويمهم" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الإشرافية كأسلوب لتقويمهم، حيث تم اختيار خمس متغيرات مستقلة وهي المؤهل العلمي للمعلم، سنوات الخبرة، عدد الزيارات الصفية، طول مدة الزيارات الصفية، والمرحلة التي يدرس فيها المعلم، حيث تم فحص هذه المتغيرات المستقلة على ثماني مجالات للمتغيرات التابعة وهي: المساعدة في تقويم المعلم، قيمة الاجتماع القبلي، وضوح طريقة التقويم ودقة المعلومات المسجلة، طول فترة

الزيارة الصفية، أهمية وفاعلية الاجتماع البعدي، وقد تكونت الاستبانة من (22) فقرة. من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الزيارات الصفية، وصدق التقويم عن طريقها، فاعلية الاجتماع البعدي تعزى للمرحلة التعليمية.

دراسة كينث (Kenneth ,1986) كما هو مشار اليها في دراسة أبو سمرة(2006): والتي حاولت معرفة مدى تطابق تقويم المديرين في مدارس شيكاغو الابتدائية مع الممارسات التقويمية المفضلة عند المعلمين على عينة مكونة من(81) مديرا يستخدمون(28) خاصية تقويمية مفضلة عند المعلمين في البرامج التقويمية،وأهمية كل خاصية للنظام المثالي. ومن أبرز النتائج التي أشارت إليها هذه الدراسة وجود فروق بين مفاهيم المديرين حول الأنظمة التقويمية الحالية بأنها غير تشخيصية ولا تركز على تحسين عملية التعلم. كما أن المديرين يميلون إلى استخدام أساليب تقويمية تنسجم مع الأساليب التي يفضلها المعلمون.

الباب الثاني: الدرسات التي تناولت موضوع اتجاهات و آراء نحو عملية التقويم.

الدراسات العربية:

أجرى أبو سمرة وآخرون (2006) دراسة حملت عنوان " درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة " حيث هدفت الدراسة التعرف إلى درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة، فضلاً عن التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقييمي كل منهما لأداء المعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (1180) معلماً ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانه لقياس درجة رضا إفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى التقارير السنوية (التقييم) التي يعدها المشرف التربوي ومدير المدرسة لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجتي التقييم. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم المشرف التربوي ومدير المدرسة كانت

متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ومرتفعة ودالة إحصائياً بين درجة تقييم المشرف التربوي ودرجة تقييم مدير المدرسة لأداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.

دراسة عبد الرازق (2006) وحملت عنوان " اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم " حيث هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود نحو طرق تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ،ويعتبر تقويم عضو هيئة التدريس من المجالات التي يجب الاهتمام بها مما يساعد على تحسين وتطوير أدائه المهني وزيادة الفاعلية الخاصة به، وكذلك تجنب السلبيات التي تنجم عن تدني هذا الأداء وتدعيم ما به من ايجابيات مما يعود بالفائدة على عضو هيئة التدريس ذاته، وكذلك على جميع العناصر المستفيدة من هذا الأداء، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(93) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن مقياس يهتم بقياس الاتجاهات نحو أساليب وطرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس ،ولتحليل البيانات تم استخدام (spss). وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق وأساليب التقويم بين الذكور والإناث إلا في طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس فوجدت فروق لصالح الإناث، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في بعد التقويم الذاتي تبعا لمتغير القسم ولصالح قسم المناهج وطرق التدريس

دراسة فلاته (2002) وحملت عنوان " تقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء لائحة تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر معلمي المدرسة الثانوية بالمدينة المنورة في الممارسات الإدارية والفنية والإنسانية لمدير المرحلة، واقترح بعض الأساليب العلمية والعملية لتقويم مدير المدرسة الثانوية، والكشف عن جوانب التباين بين الأنماط الإدارية في الميدان التربوي.

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بإعداد استبانتين، وتم توزيعهما على عينة الدراسة وعددها (131) معلماً، و(22) مساعدا إدارياً، و(6) مدراء. ومن أهم النتائج : تغليب مديري المدارس

الثانوية للبعد الإداري على البعدين الفني والإنساني، في حين أن الاعتماد على تقييم مديري المدارس الثانوية في ضوء عناصر اللائحة المجملة، يعطي فرصة أكبر للتخمين، وتجاوز بعض البنود، فضلاً عن أن بعض مفاهيم ومصطلحات عناصر تقويم الأداء الوظيفي سواء على مستوى الإداريين أو المعلمين بحاجة إلى تفسير.

دراسة النابة(1991) وحملت عنوان " المسؤوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة ميدانية " حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة على السؤال التالي " هل يرضيك الأسلوب الذي يقومك بموجبه المسئولين؟ "، أما الهدف الأخر فتمثل في التعرف على قدر التوازن بين الصلاحيات المخولة والمسؤوليات المسندة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد استبانه مكونة من(22) سؤالاً وتم التحقق من صدقها عن طرق عرضها على عشرين مديراً وخمسة محكمين، ثم تم توزيعها على عينة الدراسة والتي تمثل 40 % من حجم المجتمع (مديري ومديرات المدارس الابتدائية في الإمارات العربية المتحدة).ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن 25% من مجموع العينة قد أجاب بالنفي، بينما أجاب بالرضا 50%، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في الأساليب المتبعة في التقويم وجعلها تستند على أسس ومبادئ موضوعية لضمان سلامة التقويم.

الدراسات الأجنبية:

دراسة علي(Ali،1990) وحملت عنوان " اتجاهات المعلمين نحو نظام التقويم الحالي" حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو نظام التقويم الحالي واقتراح نموذج لتقويم أدائهم. حيث أشارت الدراسة إلى اتجاه سلبي في التقويم الحالي للمعلمين، وعدم رضا أفراد عينة الدراسة إزاء نظام التقويم الحالي. وقد اقترح الباحث نموذجاً لتقويم أداء المعلمين في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وتطرقت الدراسة إلى وصف دور المشرف التربوي، ومدير المدرسة، ومدير مكتب التربية والتعليم وزملاء المعلم، واقرأنه والطلبة والمعلم المقوم نفسه في عملية التقويم. كما حدد النموذج المعايير التي يجب استخدامها في برنامج تقويم المعلم، أما النموذج المقترح فيشمل القيام بالعديد من النشاطات منها: العمل الميداني لممارسة عملية التقويم، يتعلق

بالأسلوب الذي سيتم إتباعه عند إجراء تقويم المعلم، ويشمل النشاطات التالية: تحديد الأهداف،حيث يقوم المعلم بمساعدة المدير بكتابة الأهداف السلوكية والتعليمية للمادة ولكل وحدة أو فصل على حدا، فضلاً عن جمع البيانات عن المعلم المقوم، من مختلف المصادر، وبشتى الأساليب مثل المشاهدة الصفية، التقويم الذاتي للمعلم، وجمع معلومات عن طريق الاستبانه من الطلبة وأقران المعلم.

الباب الثالث: دراسات تناولت موضوع مشكلات تقويم المعلم.

الدراسات العربية:

دراسة شريف (2013) وحملت عنوان " تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير " حيث هدفت الدراسة إلى تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير، والتعرف إلى مشكلات التقويم بالجامعة، ونشر ثقافة التقويم الأصيل، وتعرف الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس والمرتبطة بعملية التقويم. ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التقويمي للبحوث والذي يتناول جامعة القاهرة في صورتها الشاملة، وبالاعتماد على عينة تمثل مختلف الفئات ذات العلاقة بعملية التقويم و المتمثلة في عضو هيئة التدريس والطالب، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، حيث قام بإعداد استبانتين استبانه لأعضاء هيئة التدريس والأخرى للطلاب. ومن أهم النتائج ما يلي: فبالنسبة للجزء الخاص بمدى الالتزام بأسس ومبادئ التقويم فقد أظهرت النتائج في مجملها ضعف هذه الممارسات.

أما بالنسبة للاستبانه الخاصة بأهمية توفير بعض الآليات لتحسين عملية التقويم الجامعي أظهرت النتائج موافقة أعضاء هيئة التدريس وبدرجة كبيرة على استخدام التقويم المتكرر لتشخيص جوانب الضعف والقوة واستخدام ملفات الانجاز كوسيلة مكملة للامتحانات.

أما فيما يخص استبانه الطلاب فجاء الجزء الأول منها بهدف التعرف على آرائهم عن مدى التزام عملية التقويم بأسس ومبادئ التقويم، وكانت الموافقة التامة على ضعيف توافرها، وأظهرت النتائج وجود وعي لدى الطلاب بمشكلات التقويم وعدم رضاهم عن أسلوب تقويمهم.

دراسة الصغير(2008) وحملت عنوان " معايير تقويم أداء المعلم : نموذج مقترح : دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات " حيث هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج إجرائي لتقويم أداء المعلم وفق معايير واضحة، لحل بعض المشكلات التي تواجهه، وقام الباحث باختيار عينة ممثلة من المدراء والموجهين والمعلمين في المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، بلغت(722) فرد، أجابوا على الاستبانة التي تضمنت (49) عبارة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أشارت إلى الحاجة الماسة لوجود نموذج يتضمن معايير واضحة لتقويم أداء المعلم، كما أوضحت أن هذا النموذج يمكن أن يسهم في تقليل المشكلات التي ترتبط بتقويم المعلمين في المدارس، وتوصلت أيضا إلى أن أهم مجالات تقويم أداء المعلم في المدارس تشمل (التخطيط، البيئة الصفية، التدريس، التكنولوجيا، المسؤوليات المهنية، وأخلاقيات المهنة)، وفي النهاية قدم الباحث في ضوء هذه النتائج نموذجاً مقترحاً يمكن تطبيقه في المدارس لتفعيل عملية تقويم أداء المعلم.

دراسة عيد (2005) و حملت عنوان " تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي " حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التقويم الذاتي، وتقويم كل من رئيس القسم العلمي والطلاب لأداء المعلم، بالإضافة إلى دراسة أثر بعض المتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، نظام التعليم، ولغة المدرسة في تقويم أداء المعلم، فضلاً عن الكشف عن العلاقة بين تقويم الطلاب لأداء المعلمين وبعض المتغيرات: جنس الطالب، جنسية الطالب، الصف الدراسي، المنطقة التعليمية، ونظام التعليم الثانوي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من رؤساء الأقسام العلمية والمعلمين والطلاب بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت ،بحيث قامت الباحثة بإعداد استبانه من ثلاثة صور مختلفة الصياغة ومتشابهة في المضمون لتناسب التطبيق، وذلك لقياس أداء المعلم في عدة جوانب، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من(52) عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقويم الطلاب وتقويم كل من رئيس القسم العلمي والتقويم الذاتي لأداء المعلم، وعدم اختلاف تقويم أداء المعلم باختلاف الجنس، الجنسية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص، نظام التعليم، ولغة

المدرسة. كما بينت نتائج الدراسة أيضاً اختلاف تقويم الطلاب لأداء المعلمين باختلاف الصف الدراسي، المنطقة، نظام التعليم الحكومي، الجنس، والجنسية.

دراسة الفالح (2002) وحملت عنوان " تقويم المعلم في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية " حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في تقويم المعلمين في المنطقة الوسطى والشرقية والغربية في المملكة العربية السعودية، حيث تم اخذ عينة الدراسة من المدارس الأهلية فقط في المناطق الوسطى والشرقية والغربية بطريقة عشوائي، وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً بين الوسطى والغربية ولصالح الغربية، كذلك هناك فروق بين المنطقة الشرقية والعربية لصالح الغربية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقويم المعلمين تعزى لمتغيرات الدرجة العلمية، الخبرة، التخصص (علمي، أدبي)، والمؤهل (تربوي– غير تربوي)، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقويم المعلمين تعزى إلى النصاب التدريسي في الأداء الوظيفي وكذلك الصفات الشخصية للمعلمين.

دراسة الحمدان (1998) وحملت عنوان " تقويم المعلم في دولة الكويت " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر كل من المدرسين والموجهين والنظار تجاه تقويم المعلم في مدارس التعليم العام الثانوية في الكويت بشقيها البنين والبنات، وكذلك معرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين استجابات المشاركين في الدراسة تجاه برنامج تقويم المعلم، حيث اختار الباحث عينة عشوائية من المدارس الثانوية في المناطق التعليمية الخمس، تكونت من(604) مدرساً، و(32) ناظراً، و(104) موجهاً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانه مكونة من (35) فقرة، موزعة على ثلاثة أقسام تناولت أدوات تقويم المعلم، ولتحليل البيانات تم الاستفادة من برنامج الرزم الإحصائية الاجتماعية (spss) للحصول على التكرارات والنسب. وأظهرت الدراسة بأن تقويم المعلم في المدارس الثانوية يحتاج إلى تعديلات معينة تم الإشارة إليها في الدراسة.

الدراسات الاجنبية:

دراسة هاموند(2010، Hammond) وحملت عنوان " تقويم المعلم الفعال في الولايات المتحدة الأمريكية " حيث هدفت الدراسة إلى تقديم نهجاً واعداً لكيفية قياس فاعلية المعلمين على وجه التحديد، فهي تصف طرق تقييم أداء المعلم، وطرق تحسين الإعداد والتوجيه والتطوير المهني والتي يمكن ان تعكس نجاح المعلمين كما توضح التقدم المحرز في مجال تقييم المدرسين والسياسات التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين نوعية التعليم في الولايات المتحدة. وتوصلت الدراسة بإجماع آراء واضعي سياسات التعليم والممارسين، وعامة الناس على أن تحسين نوعية المدرسين هي واحدة من أكثر الاستراتيجيات المباشرة لتحسين نتائج التعليم العام في الولايات المتحدة، كما وجدت الدراسة أن الاختلافات في تحقيق مكاسب للطلاب الذين كان معلميهم أكثر تأهيلا أكبر من الاختلافات الناتجة عن العرق والأصل، كما انه لم يتم تطوير نظام وطني لدعم التقييم الوظيفي والتطوير المستمر لفاعلية المعلمين في الولايات المتحدة، وقد كان هناك اهتمام متزايد في تجاوز المقاييس التقليدية لمؤهلات المدرسين، مثل عدد الدرجات العلمية، وسنوات الخبرة من أجل تقييم أداء المعلمين كأساس لاتخاذ القرارات حول التوظيف، وحيازة الترخيص، والمشكلة الرئيسية هي أن التدابير الحالية والمحلية لتحديد وقياس نوعية المدرسين تعتمد تقريباً على ملاحظات مديري المدارس وعلى اختبارات الأكاديمية الأساسية وموضوع المعرفة المسألة التي تنبئ بضعف الفاعلية في الفصول الدراسية في وقت لاحق.

دراسة جايكوب ولفجرين (2008) وحملت عنوان "هل يمكن للمدراء التعرف على المعلمين الفاعلين؟ دلائل حول تقييم الأداء الموضوعي في التعليم" حيث قام الباحثان بدراسة قدرات المدراء على التعرف على قدرات المعلمين في رفع التحصيل في القراءة والرياضيات، حيث اعتمد الباحثون على الأدبيات السابقة باستخدام تقييمات المدراء التي تتوافق والأهداف القياسية تحت الاختبار، وقد أخذ الباحثون بعين الاعتبار قياس الخطأ في الأهداف القياسية وحقيقة أن تقييمات المدراء هي تصنيفية وقد لا يكون لها تفسيرات قيمة، وقد وجد الباحثون أن المدراء بعامة فاعلون في التعرف على أفضل وأسوء المعلمين، وفي المتوسط، هم غير قادرين على تمييز المعلمين في وسط توزيع التحصيل، وهناك دليل على أن المدراء قلقين على تحصيل الطلبة ذوي القدرات

المنخفضة أكثر من الطلبة ذوي القدرات العالية، وقد يعتمدون على مستويات التحصيل أكثر من القيمة المضافة لتقييم المعلمين. بناءً على نتائج الدراسة أوصى الباحثان صانعي السياسات بضرورة إشراك تقييمات المدراء في أنظمة تعويض وتطوير المعلمين، وعند مقارنة تقييمات المعلمين بالمحددات التقليدية لتعويض المعلم – التعليم والخبرة – وجد الباحثان أن تقييمات المدراء الموضوعية للمعلمين هي على وجه الخصوص مؤشر أفضل على تحصيل الطالب في المستقبل.

دراسة كيم مارشال (2005، Kim Marshall) وحملت عنوان " لقد حان الوقت لإعادة التفكير بالمعلم من ناحية الإشراف والتقويم " حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض المشكلات التي تواجه عملية تقويم المعلم، وأشارت الدراسة إلى نقص عدد ساعات الإشراف التي يقضيها المشرفون أو المديرون مع المعلمين، فضلاً عن أن زيارتهم للصفوف التي يعمل فيها المعلمون، تستغرق وقتاً قصيراً لغاية إذا ما قورن بالوقت الذي يقضيه المعلم داخل حجرات الدراسة، كما أشارت الدراسة إلى استخدام الطرق التقليدية في تقويم المعلم، وعن عدم الاستفادة من نتائج التقويم.

الباب الرابع: دراسات تناولت موضوع ممارسات مدير المدرسة.

الدراسات العربية:

دراسة الطعاني (2012) وحملت عنوان " درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن " حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية ومدى تنفيذهم لها. وتكون مجتمع الدراسة من(3200)معلم ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من(201) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير أداة لقياس ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية تكونت من أربعة مجالات تشتمل على 36 فقرة واستخرجت دلالات الصدق بعرضها على عدد من المحكمين والمتخصصين، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، ومن أبرز نتائج الدراسة أن ترتيب مجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية كانت كالتالي: تطوير العلاقات

الإنسانية ،التخطيط، النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة لكل من الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل العلمي ومن أبرز توصيات الدراسة، عقد دورات تدريبية لمديري المدارس تتعلق بتحليل وتطوير المناهج.

دراسة حلس(2010) وحملت عنوان " الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عزة في ضوء معايير الجودة " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة، فضلاًعن التعرف على أثر متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، والإدارة التعليمة، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الممارسات الإشرافية والنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة، وقد تكونت عينة الدراسة من (290) معلماً ومعلمة يعملون في شرق وغرب محافظة عزة. وقام الباحث ببناء وتطوير أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانه الممارسات الإشرافية واستبانه النمو المهني وقد شملت الأداة الأولى على أربعة مجالات وهي العلاقات الإنسانية، أساليب الإشراف التربوي، المنهاج، والتقويم. في حين تكونت الاستبانة الثانية من ثلاث مجالات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وللتأكد من صدق الأدوات تم عرضها على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص، ومن ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل كرومباخ ألفا، حيث كانت قيمة الثبات (.96)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك استجابة جيدة لكل مجال من مجالات الممارسات الإشرافية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والإدارة التعليمية (شرق، غرب).

دراسة العمرات(2008) وحملت عنوان " درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره الفني في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان" حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره الفني من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة ممارسة المشرف التربوي لدوره

الفني تعزى للجنس أو المديرية أو المؤهل العلمي أو الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة معان والبالغ عددهم(150) مديراً ومديرة للعام الدراسي 2006-2007، وقد تم وضع استمارة لتحليل البيانات. وبينت النتائج إن ممارسة المشرف التربوي لدوره الفني كانت بدرجة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى كثرة المهمات والمسؤوليات الملقاة على عاتق المشرف التربوي، مما يعيق متابعته لدوره الفني بشكل فعال. كما أظهرت نتائج التحليل لمستويات متغيرات الجنس، المديرية، والمؤهل العلمي، والخبرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمختلف المجالات ما عدا مجال النمو المهني للمعلمين والذي أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل والجنس والخبرة والمديرية.

دراسة الحلو (2007) وحملت عنوان " مستوى ممارسة مديرو المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لكفايتهم الإشرافية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستوى ممارسة الكفايات الإشرافية تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديرية التي يدرس فيها المعلمون. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها(250) معلماً ومعلمة، وهي تعادل ما نسبته 5% من مجتمع الدراسة البالغ(4913) معلماً من أجل تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانه من(80)كفاية موزعة على تسعة مجالات إشرافية، تضمنت مقياساً لتقدير مستوى ممارسة المديرين لكفايتهم الإشرافية وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد بينت الدراسة أن أكثر الكفايات ممارسة كانت على التوالي في مجالات: العلاقات الإنسانية، إدارة البيئة الصفية، والتقويم التربوي، في حين كان أقلها ممارسة مجال المناهج وطرائق التدريس، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل المجالات ولصالح الذكور، فيما عدا مجال العلاقات الإنسانية والذي كان لصالح الإناث، وبين أصحاب سنوات الخبرة المختلفة في مجالات: التخطيط والتطوير، والعلاقات الإنسانية، والنمو المهني للمعلمين.

دراسة أبو سمرة (2007) و حملت عنوان " واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهات نظر المعلمين " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهات نظر المعلمين، والتعرف الى دور متغيرات الدراسة في واقع هذه الممارسات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي 2006/2005 والبالغ عددهم 1269 معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (228) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء استبانه مكونة من (45) فقرة، موزعة في ستة مجالات: التخطيط والمنهاج الدراسي، النمو المهني والتدريبي، الزيارة الصفية، العلاقات الإنسانية، والتقويم، حيث تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها بالطرق التربوية الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (.50 ≥ a) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغيري: المديرية، ولصالح مديرية جنوب الخليل، وسنوات خبرة المعلم ولصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبراتهم عن 15 سنة.

الدراسات الاجنبية:

دراسة أندرسون (Anderson، 2003) وحملت عنوان " المهام التي يمارسها مديرو المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية " حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المهام التي يمارسها مديرو المدارس في ولاية فلوريدا الأمريكية، والتأكد من حجم الممارسات الإدارية والتعليمية التي يقوم بها هؤلاء المديرين، من أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن مديري المدارس في فلوريدا يهتمون بتطوير التعليم والإشراف على الطلبة ويأتي اهتمامهم بالعلاقة مع المجتمع المحلي في المرتبة الثالثة، أما المجالات التي لم تنل اهتمام المديرين بدرجة كبيرة فكانت الإشراف على المعلمين، وتنميتهم مهنياً ثم ممارسة الأعمال الإدارية والمالية، ثم الإشراف على الأثاث المدرسي، وقد أظهرت الدراسة صعوبة يواجهها المدير في ممارسة بعض المهمات كالإشراف على المعلمين، وقد أوصت الدراسة بتوجيه الاهتمام نحو المعلمين والطلبة في ممارسة مدير المدرسة لمهامه اليومية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية نجد أن عدداً منها ركز على الممارسات التقويمية مثل دراسة الدوسري (2004) والتي تناولت ممارسات المعلمين في التقويم الصفي ودراسة هارون (2013) والتي من أهدافها استقصاء الممارسات التقويمية للمشرف التربوي ودراسة سميث المشار إليها في عبد الله (2011) والتي تناولت موضوع اتجاهات المعلمين نحو الزيارات الإشرافية كأسلوب لتقويمهم، حيث تعتبر الزيارة الإشرافية من الممارسات التقويمية، ودراسة الصمادي(2013) وتناولت موضوع الممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الشرعية وظاظا (2013) والتي تناولت الممارسات التقويمية لمعلمي المدارس، ودراسة سليمان (2010) والتي تناولت ممارسات أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل طلابهم ودراسة الصعيدي(2010)والتي تناولت الممارسات التقويمية للمعلمين.

وهناك دراسات اهتمت بآراء نحو التقويم، مثل دراسة علي (1990) والتي درست اتجاهات المعلمين نحو نظام التقويم وقد أظهرت النتائج عدم رضاهم عنه ،ودراسة فلاته (2002) والتي هدفت التعرف على وجهة نظر المعلمين في الممارسات الإدارية والفنية لمدير المدرسة وتعتبر عملية تقويم المعلم من الممارسات الفنية لمدير المدرسة، ودراسة أبو سمره وآخرون (2006) وتناولت مدى رضا المعلمين عن تقويم كل من المدير والمشرف التربوي لهم، ودراسة النابة (1996) وتناولت مسؤوليات الإدارية والفينة لمدير المدرسة حيث يعتبر التقويم من المسؤوليات الفنية للمدير ومن ضمن أهداف هذه الدراسة استقصاء مدى رضا المعلمين عن الأسلوب الذي يقومهم به المسئولون.

وقسم من هذه الدراسات أهتم بمشكلات تقويم المعلم مثل: دراسة هاموند(2010) وأشارت نتائجها إلى أن أهم مشاكل تقويم المعلم يكمن في الممارسات المتبعة في تقويمه والتي تتركز حول ملاحظات مدير المدرسة والاختبارات المدرسية دون الاهتمام بباقي الأساليب وهذا يشير إلى وجود مشاكل في الممارسات المتبعة في تقويم المعلم من قبل مدير المدرسة،ودراسة جايكوب ولفجرين(2008) ومن نتائجها أن المدراء يعتمدون على تحصيل الطلاب في تقويمهم لمعلميهم بغض النظر عن أدائهم وهذه النتيجة من المشكلات التي تتناولها هذه الدراسة، ودراسة

فلاته(2002) والتي هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين في ممارسات المدراء الفنية ومن نتائجها اقتصار عملية التقويم على المشرف التربوي ومدير المدرسة وهذه النتيجة هي إحدى المشكلات في الممارسات التقويمية التي تتناولها الدراسة الحالية. ودراسة كيم مارشيل (2005)والتي أشارت نتائجها إلى وجود مشاكل في عملية تقويم المعلم وهي مشكلات في الممارسات المتبعة في التقويم، ودراسة شريف (2013) وتناولت موضوع المشكلات في تقويم أداء المعلم، ودراسة الصغير (2008) وتمحورت حول معايير تقويم المعلم والتي أشارت إلى وجود مشكلات في تقويم المعلم وقدمت بدورها نموذجاً للتغلب عليها، ودراسة الفالح (2002)، ودراسة حمدان (1998)، ودراسة علي و العازمي (2013)، ودراسة عيد (2005) تناولت موضوع أساليب تقويم المعلم.

من هذه الدراسات ما تناول موضوع ممارسة مدير المدرسة لمهامه الإشرافية حيث يعتبر تقويم المعلم من هذه المهام مثل دراسة أندرسون (2003) وأشارت النتائج إلى أن المدراء لم يولوا الإشراف الأهمية الكافية وهذا يقودنا بدوره إلى أنهم لم يولوا أهمية كافية لعملية التقويم لان القيام بعملية التقويم يتطلب القيام بعملية الإشراف أولا،ودراسة الطعاني (2012) والتي هدفت إلى معرفة مدى تنفيذ مدير المدرسة لمهامه الإشرافية ويعد تقويم المعلم إحداها، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة حلس(2010)، ودراسة العمرات (2008) التي تناولت ممارسة المشرف لدوره الفني ومن ضمنها التقويم، كذلك دراسة الحلو (2007) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مدير المدرسة لكفاياته الإشرافية ومنها التقويم.

تنوعت الدراسات السابقة وذلك بسبب عدم وجود دراسات سابقة ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة – حسب علم الباحثة – حيث أن موضوع مشكلات ممارسات مديرو المدارس التقويمية لم ينل العناية الكافية حيث لم تعثر الباحثة على دراسات سابقة تتناول هذا الموضوع سواء على مستوى فلسطين أو على المستوى العربي، وجاءت هذه الدراسة لتسد هذه الثغرة، واختارت الباحثة أن تطبق هذه الدراسة على المعلمين وذلك بحكم تعاملهم اليومي مع المدير واحتكاكهم به باستمرار فهم الأقدر من غيرهم على إصدار الحكم على الممارسات التي يتبعها في تقويمهم كمعلمين.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

- تحديد منهج وأداة الدراسة،كدراسة هارون(2013).
- كيفية تحديد العينة واختيارها،مثل دراسة أبو سمرة وآخرون(2007).
- الاستفادة مما قدمته بعض الدراسات السابقة من توصيات ومقترحات، ومعرفة الآلية التي تصاغ بها هذه التوصيات.
- بناء الأداة التي استخدمت لجمع البيانات ، المتمثلة بالاستبانة ،حيث قامت الباحة ببناء أداة الدراسة عن طريق الاستعانة بأداة هارون (2013) ،إلى أن كونت أداة خاصة بدراستها.
- التعرف على التدريج المناسب لأداة الدراسة من خلال دراسة كل من الحلو(2007) وعيد(2005).
- معرفة الآلية التي تصاغ بها مقدمة الدراسة مشكلتها وأسئلتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات المجمعة بواسطة أداة الدراسة والتوصل إلى النتائج كدراسة الطعاني (2012).
- التعرف إلى الكيفية المتبعة في مناقشة نتائج الدراسة بعد القيام بتحليل البيانات.

مميزات الدراسة :

تميزت الدراسة عن الدراسات السابقة بما يلي:

- لم تهتم أيا من الدراسات السابقة بالممارسات التقويمية لمدير المدرسة كما الدراسة الحالية.
- أنها قدمت أداة تقيس درجة المشكلات في الممارسات المتبعة بالتقويم على عكس هذه الدراسات التي درست آراء عينة كل منها في التقويم أو الممارسات التقويمية واتجاهاتهم نحوها دون أن تتطرق لدراسة درجة المشكلات فيها.
- تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- صدق أداة الدراسة
- ثبات أداة الدراسة
- إجراءات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3: مقدمة

يشمل الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعت في الدراسة والتي تتضمن مجتمع الدراسة وعينتها، ووصفاً لأدواتها وإجراءاتها التي تمت وفقها، فضلاً عن المعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج لمعرفة درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء هذه الدراسة، نظراً لملاءته لطبيعة الدراسة وأهدافها وأسئلتها.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2015 والبالغ عددهم الكلي(15054) معلماً ومعلمة مقسمين (6947) معلماُ و(8107)معلمة، وذلك بحسب مصادر وزارة التربية والتعليم للعام 2013/2012.

الجدول (1): يوضح توزيع معلمي ومعلمات المدارس لحكومية في مجتمع الدراسة حسب متغيري(الجنس والمديرية)

المديرية	عدد المعلمين والمعلمات حسب الجنس		العدد الكلي للمديرية
	معلمين / ذكور	معلمات / إناث	
جنين	1270	1377	2647
جنوب نابلس	684	855	1539
نابلس	1360	1663	3023
سلفيت	519	685	1204
طولكرم	1163	1378	2541
قلقيلية	709	853	1562
قباطية	885	873	1758
طوباس	357	423	780
المجموع	6947	8107	15054

4.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من(383) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية: جنين، نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، طولكرم، قلقيلية، قباطية، طوباس، وتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية ، حيث تم تقسيم عدد المعلمين في المحافظة على عدد جميع معلمي محافظات شمال الضفة الغربية مضروباً بعدد العينة ولذلك للتوصل إلى عدد المعل مين المطلوب التوزيع عليهم من كل محافظة ، حيث قامت الباحثة بتوزيع (400) استبانه على أفراد العينة، وبعد الانتهاء من جمع الاستبيانات بلغت حصيلة الجمع (391) و تم استبعاد (8) استبيانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي وبذلك كانت الحصيلة النهائية لعدد الاستبيانات المجمعة من العينة و الصالحة للتحليل الإحصائي (383). والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية).

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المديرية)

المتغيرات المستقلة	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	188	49.1
	أنثى	195	50.9
	المجموع	383	100
المؤهل العلمي	دبلوم	74	19.3
	بكالوريوس	269	70.2
	ماجستير فأعلى	40	10.4
	المجموع	383	100
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	103	26.9
	من 5-10 سنوات	131	34.2
	أكثر من 10 سنوات	149	38.9
	المجموع	383	100
المديرية	جنين	66	17.2
	جنوب نابلس	39	10.2
	نابلس	77	20.1
	سلفيت	30	7.8
	طولكرم	65	17
	قلقيلية	40	10.4
	قباطية	46	12
	طوباس	20	5.2
	المجموع	383	100

5.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة والتابعة:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله مستويان: 1. ذكر 2. وأنثى .

2. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: 1. دبلوم 2. بكالوريوس 3. ماجستير فأعلى.
3. سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات: 1. اقل من خمس سنوات 2. من 5-10 سنوات 3. أكثر من 10سنوات.
4. المديرية وله ثمانية مستويات: 1. جنين 2. قباطية 3. طولكرم 4.نابلس 5. جنوب نابلس 6. قلقيلية 7. طوباس 8. سلفيت.

المتغير التابع:

ويتمثل في استجابات المعلمين على مجالات أداة الدراسة والتي تقيس درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

6.3 أداة الدراسة

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق هدفها المتمثل بالتعرف على درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الحكومية في تقويم معلميهم، قامت الباحثة بتصميم وتطوير استبانه وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، حيث استعانت الباحثة باستبانة هارون (2013)، إلى أن توصلت إلى إعداد استبانه خاصة بدراستها.

تضمنت الاستبانة بصورتها النهائية قسمين:

الأول أحتوى على بيانات أولية عن العينة قيد البحث مثل: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديرية، أما القسم الثاني فتكون من عدد من الفقرات التي تقيس درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويم معلميهم، وقد تم تقسيمه إلى مجالين الأول: مشكلات من الجوانب الفنية وتضمن(29) فقرة وهي من(1-29)، أما الثاني: مشكلات من الجوانب الاجتماعية، وتضمن(17) فقرة وهي من(30- 46)، تقيس درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين، ولقد تم تصميم المقياس على أساس مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة وهي بصورتها الأولية من(50) فقرة على(10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة القدس المفتوحة في جنين ،وجامعة القدس المفتوحة في طولكرم كما هو مبين في الملحق (1)، بهدف التحقق من مدى ملائمة أداة الدراسة لما أعدت له، وقامت الباحثة بناءً على رأي المحكمين بتعديل فقرات الاستبانة، سواء من حيث الصياغة اللغوية أو حذف بعض الفقرات أو إضافتها، واعتمدت الباحثة على إجماعهم المحكمين كمؤشر على الصدق الظاهري لمحتوى الاستبانة وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (46) فقرة كما هو مبين في الملحق(3).

ثبات الأداة

قامت الباحثة بحساب معامل الثابت باستخدام معادلة كرومباخ ألفا حيث بلغ معامل الثابت للأداة ككل (0.866)، في حين بلغ معامل الثابت لمجال المشكلات من الجوانب الفنية (0.812)، أما مجال المشكلات من الجوانب الاجتماعية بلغ معامل الثبات(0.824)، والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للأداة ومجالاتها باستخدام معادلة كرومباخ ألفا.

الجدول (3) : معاملات الثبات للأداة ومجالاتها باستخدام معادلة كرومباخ ألفا

المجالات	معاملات الثبات
مشكلات من الجوانب الفنية	0.812
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	0.824
الدرجة الكلية	0.866

7.3 إجراءات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات التالية :

- قامت الباحثة في بداية الأمر بالاطلاع على الكثير من الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، وذلك بهدف التوصل إلى موضوع ومشكلة الدراسة.
- قامت الباحثة بتحديد الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، وتمثلت بالاستبانة.

- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانه على عينة الدراسة وفي نفس الوقت تم التوسع في إعداد الإطار النظري للدراسة.
- جمع الاستبيانات من أفراد عينة الدراسة.
- تفريغ الاستبيانات، حيث تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
- التوصل إلى النتائج ومناقشتها ووضع توصيات بناءً على النتائج.

8.3 المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة وإدخالها إلى الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية،ومن أجل معالجة هذه البيانات تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية :

1. معادلة كرومباخ ألفا لحساب ثبات مجالات الاستبانة.
2. التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
3. لاختبار السؤال الرئيسي (ما درجة استخدام مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية للممارسات التقويمية؟) تم استخدام one sample T-test.

1. للإجابة عن سؤال (هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟) تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- test).
2. لاختبار السؤال (هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟) تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVAs.
3. لاختبار السؤال (هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟) تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVAs.

4. لاختبار سؤال (هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية؟) تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVAs.

تضمن هذا الفصل عرضاً لمجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وعددهم (15054)، وعينتها التي تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية و تتكون من(383) معلماً ومعلمة، فضلاً عن أداة الدراسة المتمثلة باستبانة مكونة من (46) فقرة، والتحقق من صدقها عن طريق عرضها على عدد من المختصين في بعض الجامعات الفلسطينية كما هو مبين في ملحق(1)، وفحص ثباتها من خلال معادلة كرومباخ ألفا حيث بلغ معامل الثابت للأداة ككل (0.866)، فضلاً عن المعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات المجمعة بواسطة أداة الدراسة لمعرفة درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة.**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف لا بد من تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الدراسة، وهذا الفصل يتضمن عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، وقد تم استخدام المفتاح التالي في تفسير نتائج الدراسة(الحلو،2007) كما هو مبين بالجدول(4):

الجدول (4): المعيار لدرجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم.

المتوسط الحسابي(1-5)	حدة المشكلات
أقل من 1.81	قليلة جداً
من 1.81-2.60	قليلة
من2.61-3.40	متوسطة
من 3.41- 4.20	كبيرة
4.21 فما فوق	كبيرة جداً

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول :

ما درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمشكلات الممارسات التقويمية وفروعها

المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المشكلات
مشكلات من الجوانب الفنية	0.42403	3.53	كبيرة
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	.53323	3.89	كبيرة
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	.02031	3.66	كبيرة

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين، قد بلغ (3.66) بانحراف معياري قدره (0.020)، وهذا يدل على أن مشكلات الممارسات التقويمية متوفرة بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة.

وفيما يتعلق بترتيب المجالات، فقد حصل مجال مشكلات الجوانب الاجتماعية على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي(3.89) وانحراف معياري(.53) بينما حصل مجال مشكلات الجوانب الفنية على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.42).

ولمعرفة ما إذا كان ذلك ينطبق على المجتمع تم فحص الفرضية الأولى المنبثقة عن سؤال الدراسة الأول والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين عند معيار كبير.

وللاجابة عن سؤال الدراسة الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار t-test لعينة واحدة (One Sample t- test)، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار t- test لعينة واحدة لمعرفة درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس

3.4 = معيار أداة الدراسة						
	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مشكلات من الجوانب الفنية	383	3.53	0.42403	6.388	382	.000
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	3853	3.89	.53323	18.086	382	.000
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	383	3.66	.02031	13.266	382	.000

يتضح من الجدول رقم (6) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجات مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين بفرعيها المشكلات من الجوانب الفنية و المشكلات من الجوانب الاجتماعية عند المعيار (3.4)، حيث أظهر اختبار One Sample T-test أن مستوى الدلالة لجميع مجالات المشكلات كانت (0.00) أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق لصالح عينة الدراسة بالمقارنة مع مجتمع الدراسة، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن المشكلات الجوانب الاجتماعية أكبر من مشكلات الجوانب الفنية و أكبر من الدرجة الكلية لمشكلات الممارسات التقويمية على الترتيب.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثاني :

هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

لاختبار فرضية هذا السؤال(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس).

تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين من أجل استخراج المتوسطات الحسابية والانحرفات المعيارية وقيمة(ت) المحسوبة و قيمة الدلالة الإحصائية والجدول رقم (7) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (7) نتائج اختبار t- test لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب الجنس

	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مشكلات من الجوانب الفنية	ذكر	188	3.5609	.40946	1.021	380.664	.308
	أنثى	195	3.5167	.43757			
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	ذكر	188	3.9384	.54890	1.644	377.250	.101
	أنثى	195	3.8489	.51527			
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	ذكر	188	3.7004	.39338	1.502	381	.134
	أنثى	195	3.6395	.39996			

وبالنظر إلى الجدول الجدول (7) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

ويتضح أن نتائج الانحراف المعياري لمشكلات الجوانب الفنية للذكور تبلغ قيمته(0.40) أقل من الانحراف المعياري للإناث(0.43) وهذا يعني أن مقدار التشتت لمشكلات الجوانب الفنية عند الذكور عن الوسط الحسابي أقل، علماً بأن الوسط الحسابي للذكور في يساوي(3.56) وقيمته أكبر من الوسط الحسابي للإناث والذي يساوي(3.51)، ويتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية

في اختبار t كانت تساوي(1.021) وقيمة درجات الحرية التي تبلغ(380.6) و مستوى الدلالة الذي يساوي(0.308)، يُستنتج أن الاختبار غير دال إحصائياً أي يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي يمكن القول أن مشكلات الممارسات التقويمية من الجوانب الفنية توجد لدى الذكور بنفس النسبة التي توجد لدى الإناث في مجتمع الدراسة.

يتضح من الجدول (7) أن نتائج الانحراف المعياري لمشكلات الجوانب الاجتماعية للذكور تبلغ قيمته(0.54) أقل من الانحراف المعياري للإناث(0.51) وهذا يعني أن مقدار التشتت لمشكلات الجوانب الاجتماعية عند الذكور عن الوسط الحسابي أقل، علما بأن الوسط الحسابي للذكور يساوي(3.9) وقيمته أكبر من الوسط الحسابي للإناث والذي يساوي(3.8)، ويتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية في اختبار t كانت تساوي(1.644) وقيمة درجات الحرية التي تبلغ(377) ومستوى الدلالة الذي يساوي(0.101)، يُستنتج أن الاختبار غير دال إحصائياً أي يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات المشكلات في الممارسات التقويمية من الجوانب الاجتماعية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي يمكن القول أن مشكلات الممارسات التقويمية من الجوانب الاجتماعية توجد لدى الذكور بنفس النسبة التي توجد لدى الإناث.

أيضا يتضح من الجدول(7) أن نتائج الانحراف المعياري مشكلات الممارسات التقويمية الكلية للذكور تبلغ قيمته(0.393) أقل من الانحراف المعياري للإناث(0.399) وهذا يعني أن مقدار التشتت لمشكلات الممارسات التقويمية الكلية عند الذكور عن الوسط الحسابي أقل، علماً بأن الوسط الحسابي للذكور يساوي(3.7) وقيمته أكبر من الوسط الحسابي للإناث والذي يساوي 3.6، ويتضح من الجدول السابق أن الدرجة الكلية في اختبار t كانت تساوي(1.5) وقيمة درجات الحرية التي تبلغ(381) ومستوى الدلالة الذي يساوي(0.134)، يُستنتج أن الاختبار غير دال إحصائيا أي يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات

درجات المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وبالتالي يمكن القول أن مشكلات الممارسات التقويمية الكلية توجد لدى الذكور بنفس النسبة التي توجد لدى الإناث.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

الجدول (8) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة مشكلات الممارسات التقويمية (سنوات الخبرة)	أقل من 5 سنوات	103	3.698	0.38
	5-10 سنوات	131	3.694	0.39
	10 سنوات فأكثر	149	3.62	0.409

يتضح من الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للممارسات لمستوى أقل من 5 سنوات(3.698) والانحراف المعياري (0.38)، ولمستوى 5-10 سنوات بلغ المتوسط الحسابي(3.694) والإنحراف المعياري (0.39)، أما 10 سنوات فأكثر فقد بلغ متوسطه الحسابي(3.62) والإنحراف المعياري(0.409) ولمعرفة درجة

انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة والموضحة في الجدول (9).

لاختبار فرضية هذا السؤال(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة). تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One way ANOVA) والجدول رقم (9) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (9) نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب سنوات الخبرة.

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات من الجوانب الفنية	بين المجموعات	.543	2	.271	1.514	.221
	داخل المجموعات	68.141	380	.179		
	المجموع	68.683	382			
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	بين المجموعات	1.827	2	.913	3.250	.040
	داخل المجموعات	106.789	380	.281		
	المجموع	108.616	382			
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	بين المجموعات	.428	2	.214	1.357	.259
	داخل المجموعات	59.899	380	.158		
	المجموع	60.327	382			

من خلال الجدول (9) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية والمشكلات التقويمية من الجوانب الفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إلا أنه تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات المشكلات في الممارسات التقويمية من الجوانب الاجتماعية حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية في هذا المجال (0.04) وهي نسبة أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، ولتحديد طبيعة الفروق أجرت الباحثة اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الفنية وذلك لتحديد لصالح أي سنة خبرة كانت تلك الفروق والجدول (10) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (10) : اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الاجتماعية

	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		.13095	.16924*
من 5- 10 سنوات			.03829

يتبين من الجدول(10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي خبرة اقل من 5سنوات والمعلمين ذوي خبرة أكثر من 10سنوات وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات بحيثت تواجد المشكلات التقويمية من الناحية الاجتماعية لدى المعلمين ذوو خبرة أقل من 5 سنوات بشكل أكبر من المعلمين ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظرالمعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

الجدول (11) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة المشكلات في الممارسات التقويمية	دبلوم	74	3.666	0.348
	بكالوريوس	269	3.663	0.414
	ماجستير فأعلى	40	3.712	0.367

يتضح من الجدول(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية لمستوى دبلوم(3.666) والانحراف المعياري(0.348)، ولمستوى البكالوريوس بلغ المتوسط الحسابي(3.663) والإنحراف المعياري(0.414)، أما ماجستير فأعلى فقد بلغ متوسطه الحسابي(3.712) والإنحراف المعياري(0.367) ولمعرفة درجة انطباق هذه النتائج على مجتمع الدراسة تم فحص الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة والموضحة في الجدول(12).

لاختبار فرضية هذا السؤال(لا توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي) تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول رقم (12) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (12) نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب متغير المؤهل العلمي

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات من الجوانب الفنية	بين المجموعات	.121	2	.060	.335	.716
	داخل المجموعات	68.563	380	.180		
	المجموع	68.683	382			
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	بين المجموعات	.485	2	.242	.852	.427
	داخل المجموعات	108.131	380	.285		
	المجموع	108.616	382			
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	بين المجموعات	.090	2	.045	.284	.753
	داخل المجموعات	60.237	380	.159		
	المجموع	60.327	382			

من خلال الجدول (12) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية والمشكلات التقويمية من الجوانب الاجتماعية والفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالاجابة عن السؤال الخامس:

هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية؟

لاختبار فرضية هذا السؤال (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية) تم استخدام اختبار التباين الأحادي (One way ANOVAs) والجدول رقم (13) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (13) نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق بين درجات مشكلات الممارسات التقويمية حسب متغير المديرية

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مشكلات من الجوانب الفنية	بين المجموعات	3.935	7	.562	3.255	.002
	داخل المجموعات	64.749	380	.173		
	المجموع	68.683	375			
مشكلات من الجوانب الاجتماعية	بين المجموعات	6.633	7	.948	3.484	.001
	داخل المجموعات	101.982	375	.272		
	المجموع	108.616	382			
مشكلات الممارسات التقويمية الكلية	بين المجموعات	4.375	7	.625	4.189	.000
	داخل المجموعات	55.952	375	.149		
	المجموع	60.327	382			

من خلال الجدول(13) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجة المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية والمشكلات التقويمية من الجوانب

الاجتماعية والجوانب الفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية في مجال المشكلات في الجوانب الفنية (.002) وبلغ في مجال مشكلات الجوانب الاجتماعية (.001) أما في المشكلات التقويمية الكلية (.000) وهي كلها نسب أقل من مستوى الدلالة (α=0.05)، ولتحديد طبيعة الفروق أجرت الباحثة اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الفنية وذلك لتحديد لصالح أي مديرية كانت تلك الفروق والجدول (14) والجدول (15) يوضحان نتائج هذا الاختبار.

الجدول (14) : اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال الجوانب الفنية

المشكلات الفنية	قباطية	قلقيلية
قباطية		0.38190*
قلقيلية	-0.38190*	

يتبين من الجدول(14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي محافظة قباطية ومعلمي محافظة قلقيلية حيث أن المشكلات التقويمية من الجوانب الفنية تتواجد لدى معلمي محافظة قباطية بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية.

الجدول (15) : اختبار Scheffe للمقارنة البعدية على مجال المشكلات التقويمية الكلية

المشكلات التقويمية الكلية	قباطية	نابلس	قلقيلية
قباطية			0.38429*
نابلس			0.28894*
قلقيلية	-0.38190*	-0.28894*	

يتبين من الجدول(15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي محافظة قباطية ومعلمي محافظة قلقيلية حيث أن المشكلات التقويمية الكلية تتواجد لدى معلمي محافظة قباطية بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية.

فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي محافظة نابلس ومعلمي محافظة قلقيلية حيث أن المشكلات التقويمية الكلية تتواجد لدى معلمي نابلس بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية.

نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس في تقويم معلميهم وبدرجة كبيرة، وهذه المشكلات تتواجد لدى جميع أفراد العينة بنفس الدرجة بغض النظر عن الجنس أو المؤهل العلمي، إلا أنه توجد فروق في درجة هذه المشكلات تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من 5سنوات، حيث أوضحت النتائج وجود مشكلات من الناحية الاجتماعية لدى المعلمين ذوي الخبرة أقل من5سنوات بشكل أكبر من المعلمين ذوي الخبرة الأكثر من 10سنوات، وكذلك الأمر بالنسبة لمتغير المديرية حيث اتضح من خلال النتائج بأن درجة هذه المشكلات تتفاوت تبعاً لمتغير المديرية، وتتواجد لدى معلمي محافظة قباطية بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية، فضلاً عن تواجدها لدى معلمي محافظة نابلس بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة.**
- **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس للدراسة.**

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين، يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في الفصل السابق، ووضع التوصيات، حيث اعتمدت الباحثة على ملحق رقم (5) في تفسيرها لنتائج الدراسة.

1:5 مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين ؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين بفرعيها؛ المشكلات من الجوانب الفنية والمشكلات من الجوانب الاجتماعية، حيث أظهر اختبار One Sample T-test أن مستوى الدلالة لجميع مجالات المشكلات كانت (0.00) أقل من (0.05)، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن مشكلات الجوانب الاجتماعية تتواجد بدرجة أكبر من مشكلات الجوانب الفنية ومشكلات الممارسات التقويمية الكلية على الترتيب، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال مشكلات الجوانب الاجتماعية (3.89) وإنحراف معياري(.53) بينما بلغ المتوسط الحسابي لمجال مشكلات الجوانب الفنية على(3.53) وإنحراف معياري(0.42) أما المتوسط الحسابي لدرجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين، قد بلغ(3.66) بإنحراف معياري قدره (0.020).

وقد يعزى ذلك إلى عدة أسباب وهي أن أغلب مديرو المدارس يركزون على القيام بوظائفهم الإدارية على حساب الوظائف الفنية ،وذلك لأن المدير لا يزال يؤدي دوره كمدير للمدرسة ليس إلا متناسياً دوره كقائد يبحث وبشكل مستمر عن الالية التي يطور بها مدرسته وهذا ما اشارت اليه نتائج الدراسة فقد حصلت الفقرة التي تشير الى هذه النتيجة على المرتبة(22) من حيث تواجدها كمشكلة كما هو مبين في ملحق (5)،وقد يكون السبب الاستمرار في الاكتفاء بالأساليب التقليدية للقيام بعملية التقويم دون البحث عن أية مستجدات في مجال التقويم أو محاولة التنويع في الاساليب التي يستخدمها لتقويم معلميه، فضلاً عن عدم التركيز على عملية التقويم بكونها عملية أساسية بل عملية ثانوية بمعنى أنهم يهتمون بالتقويم كمجرد وظيفة من الوظائف المكلفين بها بشكل روتيني دون الإهتمام بما يجري فيها وما ينتج عنها وحتى التغذية الراجعة التي يقدمها المدير للمعلم تكون مجرد توصيات شكلية ليس إلا وذلك بسبب عدم إمتلاكه المهارات الكافية اللازمة للقيام بعملية التقويم أوعدم خضوعه للتدريب على الآلية التي ينفذ بها التقويم قبل تطبيقه بوقت كافٍ، وإفتقاره للمؤهلات العلمية والكفاءة التربوية للقيام بعملية التقويم بالشكل المناسب فضلاً عن إستغلال بعض مديرو لمراكزهم بشكل سيء ويمكن السبب في إنعدام ثقة المدير بنفسه، وقناعته بأنه يتميزعن المعلم فهو صاحب القرار فيما يتعلق بحياة المعلم الوظيفية، وذلك في ضوء غياب الثقة المتبادلة بين المعلم ومدير وتغييب دور الجهات التي من المفترض أن يكون لها دور فاعل في تقويم المعلم المتمثلة في الطلبة واولياء أمورهم دون إقتصارها على المشرف التربوي والمدير فقط كما هو مبين في ملحق (5).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاموند(2010)، كيم مارشيل(2005)، علي(1990)، ودراسة النابة(1991).

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن دراسة كينث(1986) المشار إليها في أبو سمرة (2006)، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراسة في الدراسة الحالية عن دراسة كينث(1986) والذي تكون من المداراء، فضلاً عن الاختلاف في حجم العينة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق في درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟

تبين النتائج في عينة الدراسة أن مشكلات الممارسات التقويمية الكلية بفرعيها مشكلات الجوانب الفنية ومشكلات الجوانب الاجتماعية توجد لدى الذكور بنفس الدرجة التي توجد فيها لدى الإناث، وتبين نتائج مجتمع الدراسة من خلال اختبار(ت) للعينات المستقلة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وقد يعزى السبب إلى التشابهه في الاجراءات التي يتبعها مديرو ومديرات المدارس في تقويم معلميهم بإختلاف الجنس، وإكتفاءهم باستخدام الأساليب التقويمية ذاتها في تقويم معلميهم دون التنويع فيها، فضلاً عن عدم اشراك المدير المعلم في اختياره لادوات التقويم وهذا ما اشرات اليه نتائج الدراسة كما هو مبين في الملحق (5) .

وتتفق الدراسة مع دراسة كلاً من الطعاني(2012) أبو سمرة(2007) حلس(2010) ودراسة الحلو(2007) وعيد(2005) ودراسة الشرعية وظاظا(2013) الذين أظهرت نتائجهم عدم وجود فروق في ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من العمرات(2008) وهارون(2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة ذلك إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة ففي دراسة العمرات(2008) تمثل المجتمع في المدراء، فضلاً عن الاختلاف في حجم العينة بين الدراسة الحالية و دراسة هارون(2013)، واختلاف محتوى أداة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق في درجة المشكلات في الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

تبين النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطات درجة مشكلات الممارسات التقويمية الكلية والمشكلات التقويمية من الجوانب الفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، إلا أنها تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجات المشكلات في الممارسات التقويمية من الجوانب الاجتماعية حيث كانت لدى المعلمين ذوي خبرة أقل من 5 سنوات أكثر من المعلمين ذوي خبرة أكثر من عشر سنوات.

وقد يعزى السبب إلى أن مدير المدرسة لا يكثف من جلساته الارشادية والتقويمية للمعلم الجديد كما هو موضح في الملحق(5)، وقد يعزى السبب إلى أن المعلمين ذوي خبرة أقل من 5سنوات ليست لديهم الخبرة الكافية في ممارسات المديرين التقويمية(أساليب وإجراءات التقويم) أو قد يكون المعلمون حديثو التوظيف على مواكبة بالإتجاهات المعاصرة في عملية التقويم على عكس معلمي ذوي الخبرة أكثر من 10سنوات حيث يقودهم الروتين الوظيفي مع مرور السنين إلى عدم الاهتمام بما هو جديد في جميع المجالات وليس التقويم فقط في ظل غياب الحوافز وأقلها أن يقوم المدير برفع الروح المعنوية للمعلمين بناءً على نتائج التقويم حيث احتلت هذه المشكلة المرتبة (20) من حيث تواجدها كما هو مبين في ملحق(5).

بالإضافة إلى أن المعلمين ذوي خبرة أقل من خمس سنوات قد يكونون أكثر ملاحظة ووعياً بالأساليب والأدوات التي من المفترض أن يستخدمها المدير في التقويم وذلك بحكم تشربهم من المناهج الجامعية الحديثة التي لا تكاد تخلو من ذلك على إختلاف التحصصات.

فضلاً عن أن المعلمين ذوي خبرة أقل من خمس سنوات يكونون حديثي العهد في المدرسة وعلاقاتهم مع مدرائهم وزملائهم قد تكون غير طيبة او غير وطيدة على عكس المعلمين ذوي خبرة

أكثر من 10 سنوات وهذا يدفعهم إلى أن يكونوا أكثر موضوعية ودقة في الإجابة على فقرات الاستبانة دون المحاولة لإخفاء الأخطاء في ممارسات مديريهم للمحافظة على علاقات طيبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العميرات(2008)، ودراسة أبو سمرة (2007)، ودراسة علي والعازمي(2013)، ودراسة الشرعية وظاظا(2013) والفالح(2002) وعيد(2005)، الذين أظهرت نتائجهم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف الدراسة مع دراسة الطعاني(2012) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في حجم العينة ما بين الدراسة الحالية ودراسة الطعاني ، فضلاً عن الاختلاف محتوى أداة الدراسة.

مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق في درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسط درجة المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية والمشكلات التقويمية من الجوانب الاجتماعية والفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويمهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى السبب إلى استخدام مديرو المدارس الأساليب والاجراءات ذاتها في تقويم جميع المعلمين بإختلاف مؤهلاتهم العلمية والاكتفاء باستخدام أساليب معينة دون استخدام أساليب أخرى مثل: البحوث الاجرائية، تقويم الطلبة للمعلم، وتقاريير الوالدين وغيرها كما هو مبين في ملحق(5).

وتتفق الدراسة مع دراسة كلاً من أبو سمرة (2007) حلس(2010) والفالح (2002) وعيد (2005) الذين أظهرت نتائجهم عدم وجود فروق في ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف الدراسة مع دراسة كلاً من الطعاني (2012) وعلي والعازمي(2013) الذين أظهرت نتائجهم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى ذلك إلى اختلاف في حجم عينة الدراسة الحالية مقارنة بعينة دراسة كلاً من الطعاني(2012) والعلي والعازمي(2013)، فضلاًعن اختلاف محتوى أداة الدراسة.

مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق في درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية ؟

يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط درجات المشكلات في الممارسات التقويمية الكلية و المشكلات التقويمية من الجوانب الاجتماعية والجوانب الفنية التي يتبعها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المديرية حيث أن المشكلات التقويمية من الجوانب الفنية لدى المعلمين قي محافظة قباطية أكبر من المشكلات الفنية لدى معلمي محافظة قلقيلية والمشكلات التقويمية الكلية تتواجد بدرجة اكبر لدى معلمي محافظة قباطية من معلمي محافظة قلقيلية، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في نابلس و قلقيلية حيث أن المشكلات التقويمية الكلية لدى المعلمي محافظة نابلس تتواجد بدرجة أكبر من معلمي محافظة قلقيلية.

وقد يعزى السبب إلى التفاوت في مستوى ممارسة مديرو المدارس للممارسات التقويمية التي يجب ممارستها وعدم تطبيق التعليمات المرتبطة بعملية التقويم بدرجة متشابهة نوعاً ما وهذا يشير إلى أن بعض مديرو المدارس يتبعون أساليب وممارسات حديثة ومتنوعة في تقويمهم لمعلميهم، فضلاً عن الاختلاف في طبيعة المعلمين باختلاف المناطق التي ينتمون لها فربما كان معلمو محافظة قباطية ومحافظة نابلس الأكثر موضوعية من غيرهم وبذلك بفضل الحرية الممنوحة لهم من قبل مدرائهم في التعبير عن آرائهم دون تردد أو مجاملة.

وتتفق الدراسة مع دراسة كل من العميرات(2008)، أبو سمرة(2007) وهارون(2013) والفالح(2002) الذين أظهرت نتائجهم عدم وجود فروق في ذات دلالة احصائية تعزى المديرية.

وتختلف الدراسة مع دراسة كل من حلس(2010) والحلو(2007) الذين أظهرت نتائجهم وجود فروق في ذات دلالة احصائية تعزى المديرية، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في حجم عينة الدراسة الحالية عن عينة كل من حلس والحلو، فضلاً عن الاختلاف في ظروف التطبيق بين الدراسة الحالية ودراستهما.

التوصيات

- ضرورة تطوير جهاز فني متخصص يتابع ويراقب الآلية التي تنفذ فيها عملية التقويم، وتزويد المدراء بنشرات دورية عن كل ما هو جديد في مجال التقويم.
- ضرورة إهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بنشر ثقافة التقويم بين المعليمن والمدراء وتزويدهم بكل ما هو جديد في هذا المجال، بالإضافة إلى تقديم بعض الحوافز والترقيات للمعلمين مقابل كل نتيجة متميزة يحصل عليها في تقويمه.
- إخضاع مدير المدرسة لعدد من الدورات بغرض التدريب على عملية التقويم قبل ممارسته لها بوقتٍ كافٍ، فضلاً عن زيادة عددها وإستمرارها على مدار العام الدراسي، وبذلك يستطيع إختيار الأسلوب المناسب لتقويم المعلم دون استخدام الأساليب نفسها لجميع المعلمين لأن كل معلم مختلف عن الاخر في أدائه لأعماله.
- ضرورة إعداد وزارة التربية والتعليم العالي لجدول زيارات ميدانية، تكون متبادلة بين مديراء المدارس وعدم اقتصارها على المعليمن فقط، فضلاً عن تنسيق ورشات عمل تتناول موضوع التقويم بحيث تجمع هذه الورشات بين مدير المديرسة ومعلمي مدرسة اخرى، وبذلك يتعرف المدير على الأساليب والممارسات التي يتبعها مدراء المدارس الاخرى وهذا يقوده الى التعديل والتحسين من ممارساته.

المصادر والمراجع

- الإبراهيم، عدنان بدري. (2011). **الإدارة التربوية والمدرسية والصفية**، دروب للنشر والتوزيع، عمان.
- إبراهيم، مروان عبد المجيد و الاسدي، سعيد جاسم. (2003). **الإرشاد التربوي مفهومه وخصائصه**، دار العلمية والدولية للنشر والتوزيع، عمان.
- أبو سمرة، محمد احمد و العسيلي، رجاء زهير و أبو هليل، فوزي.(2007). ***واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين*، مجلة جامعة الخليل للبحوث: مجلة العلوم الطبيعية**، مج (3)، ع(1)، ص ص:77-120 .
- أبو سمرة، محمود احمد وزيدان، عفيف حافظ والعواودة ، انتصار.(2006). ***درجة رضا معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل عن تقويم كل من المشرف التربوي و مدير المدرسة*، مجلة جامعة الأزهر في غزة: سلسلة العلوم الإنسانية**، مج(8)،ع(2)، ص ص:141-170.
- باهي، حسين؛ الأزهري. احمد. (2006). **أدوات التقويم في البحث العلمي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- البدري، طارق عبد الحميد. (2001). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي**،(ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- بشارة، جبرائيل. (2003). **المعلم في مدرسة المستقبل**، (ط1)، دار الرضا للنشر.
- تمام، شادية عبد الحليم(2010). **تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي**، المكتبة العصرية.
- جابر، عبد الحميد جابر. (2006). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- جرادات، عزت؛ عبيدات، ذوقان؛ أبو غزالة، هيفاء؛ عبد اللطيف، خيري. (2002). **مبادئ القياس والتقويم**، جهينة للنشر، عمان.
- جونز، فيليب.(2010).**النظريات الاجتماعية والممارسات البحثية** (ترجمة محمد ياسر الخواجه).مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

- الحازمي، عبد العزيز سليمان. (2004). ***دور مدير المدرسة في متابعة وتقويم المعلمين*، مجلة التربية، البحرين**، ع(11)، ص30.
- حجي، احمد إسماعيل. (2005). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حراحشة، محمد عبود. (2003). ***تقويم فاعلية أداء مدير المدرسة لأدواره المتوقعة من وجهة نظر مديري مدارس محافظة المفرق*، كلية التربية المجلة العلمية**، ع(1)، مج (19)، ص ص: 886-919.
- الحريري، رافده. (2008). **التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- حلس، ماجد يوسف. (2010). **الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة عزة في ضوء معايير الجودة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الحلو، غسان(2007). ***مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفايتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مج(21)، ع (4)، ص ص:955-1002.
- حمادات، محمد حسن(2007). **الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة**، (ط1)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- حمدان، جاسم محمد(1998). ***تقويم المعلم بدولة الكويت*، المجلة التربوية**، مج(12)، ع (47)، ص238.
- الخميسي، السيد سلامة. (2002). **قراءات في الإدارة المدرسية أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعلمية**، (ط1)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- الخواجه، محمد ياسر. (2010). **النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية**، مصر العربية للنشر والتوزيع.
- الدوسري، راشد. (2004). ***الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين*. مجلة رسالة الخليج العربي**، ع(90)، ص102.
- الدوسري، راشد حماد. (2009). **تقويم المعلم : مقاربات جديدة وأساليب حديثة**، دار كيوان للطباعة والنشر، دمشق.

- راغب، راغب احمد. (2011). **الإدارة التربوية في القطاع المدرسي**، (ط1)، دار البداية ناشرون وموزعون.
- سليم، حسين مختار. (2009). **الإشراف الفني في التعليم من منظور الجودة الشاملة**، مكتبة بيروت، القاهرة.
- سليمان، شاهر خالد. (2010). ***ممارسات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك في تقييم تحصيل طلابهم في ضوء بعض المتغيرات "دراسة تقويمية "***، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، مج(2)، ع(2)، ص ص: 353-417.
- الشرعية، نائل درويش؛ ظاظا، حيدر إبراهيم. (2013). ***استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل***، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج(14)، ع(2)، ص ص: 73-104.
- الشرقاوي، أنور محمد. (2001). **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الانجو المصرية.
- شريف، نادية محمود. (2013). ***تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير***، **مجلة العلوم التربوية**، ع(2)، ص ص: 92-110.
- الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد. (2010). ***الممارسات التقويمية للمعلمين في ضوء التقويم المستمر***، **مجلة عالم التربية**، مج(11)، العدد(31)، ص ص: 230 -278.
- صليوو،سهى نونا. (2005). **الإشراف والتنظيم التربوي**، (ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الصمادي، مروان صالح. (2013). ***تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران***، **المجلة التربوية المتخصصة**، مج (2)، ع(8)، ص ص:732-753.
- الطعاني، حسن احمد. (2012). ***درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن***، **مجلة جامعة دمشق**، مج(28)، ع(2)، ص ص: 453-489.
- عبد الله، عبد الرحيم صالح. (2008). **تطوير الأدوار التربوية للمعلم والإدارة المدرسية والبيئة الاجتماعية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** ،(ط1). الأردن.

- عبد الهادي، جودت عزت. (2006). **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- العجمي، محمد حسنين. (2000). **الإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- العجمي، محمد حسنين. (2008). **الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عطا الله، احمد عبد الباري. (2011). **الممارسات الإشرافية الإبداعية لدى المشرفين التربويين كما يراها معلمو مدارس الغوث الدولية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، عزة.
- عطوي، جودت عزت. (2001). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، (ط1)، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- علام ، صلاح الدين محمود. (2003). **التقويم التربوي المؤسسي " أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس"**، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علي، عماد احمد. (2009). **القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق**، دار السحاب للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، ياسر عبد الحفيظ؛ العازمي، عبد الله سالم. (2013). ***تقويم أداء معلم التعليم الأساسي في ضوء ومعايير المجتمع المدرسي والمحلي***، **المجلة التربوية**، ج(1)، ع (106)، ص ص: 55-99.
- العميرات، محمد سالم. (2008). ***درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره الفني في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان***، **مجلة العلوم التربوية**، ع(3)، ص ص:63-89.
- عبد الرازق، وفاء محمود. (2006). ***اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب وطرق تقويم أدائهم***، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)**، اللقاء السنوي الثالث عشر، ص ص: 202-257.
- عيد، غادة خالد. (2005). ***تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت " دراسة مقارنة للتقويم الذاتي وتقويم الطلاب وتقويم رئيس القسم العلمي*** "، **المجلة التربوية**، مج (19)، ع(76)، ص ص: 71-92.

- الفالح، ناصر بن عبد الرحمن. (2002). ***تقويم المعلم في المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية*، مجلة كلية التربية بأسيوط**، مج (18)، ع(2)، ص ص: 309-356.
- فرج، عبد اللطيف حسين. (1993). ***الجوانب الأساسية في تقويم المعلم من وجهة نظر الموجهين التربويين ومدراء المدارس في مكة المكرمة*، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية**، ج(1)، ص ص: 73-110.
- الفرح، وجيه. (2007). **أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي** ،(ط1)، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- فرح، وجيه. (2010). **قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية**، (ط1)، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- فلاته، أحمد محمد. (2002). ***تقييم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في ضوء لائحة تقويم الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين*، اللقاء السنوي العاشر (القياس والتقويم التربوي والنفسي)**، السعودية.
- فليه، فاروق عبده؛ الزكي، احمد عبد الفتاح. (2004). **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- قرعان ، أحمد خليل؛ حراحشة، إبراهيم محمد. (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان.
- القيمزي، حمد بن عبد الله. (2011). **تقويم الأداء الوظيفي للمعلم بناء على آراء الطلاب**، http://faculty.mu.edu.sa/halgomaizy/Performance%20evaluation%20for %20the%20teacher ، مسترجعة بتاريخ 25-8-2014 .
- كاظم، علي مهدي. (2001). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**، دار الكندي للنشر، إربد.
- كوجك، كوثلا حسين. (2012). **البورتفليو في التعليم والتعلم** "**رؤيا شاملة** "، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- القاني، احمد حسين؛ الجمل، علي احمد. (2003). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة.
- مساد، عمر حين. (2005). **الإدارة المدرسية** ،(ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، (ط1)، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2012). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، (ط1)، دار وائل للنشر والتوزيع.
- منسي، محمود عبد الحليم. (2003). **التقويم التربوي**، (ط2)، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- النابه، نجاة عبد الله. (1991). ***المسؤوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة***، **مجلة الدراسات التربوية**، مج(7)، ع(12)، ص ص:175-208.
- هارون، منيرة محمد. (2013). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لدورهم في تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة وسبل تفعيلها**، رسالة ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، عزة.
- الهنداوي، ياسر فتحي. (2009). **إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة**، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- وزارة التربية والتعليم العالي(2014). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة**، الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم(2005). **الإدارة التعليمية في التجربة الفلسطينية**، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية :

- Ali, M. (1990). Educational Administration, **Dissertation Abstracts International** .Vol. 41 No. 09.
- Anderson .R., (2003). Tasks Practiced by Florida Principals **.Educational Leader Ship**. 44,9-11
- Aramath, G. A. (2014). **Investigating Practices of Research-Proven Multidimensional Teacher Evaluation Systems in Michigan Schools**. Unpublished doctoral dissertation , Western Michigan University.
- Blakely, C. (1986). Roger. A**.** Survey of Teacher and Administration **. Attitudes Toward Teacher Evaluation practices in selected class** 2 nd., 3rd Schools of Nebraska ،.**and 4th**
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2008). Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. **Journal of labor Economics**, 26(1), 101-136.
- Linda Darling – Hammond: 2010 w **Evaluating Teachers Effectiveness Canprogress**. Http: //www.americanprogress. Org/issues.
- Smith, J.A.(1990) "Teacher Attitudes Towards Classroom Observation ameans of their evaluation "ED. D, **Dissertation Abstracts International**, University of Georgia , vol., 52-30A.
- Marshall, Kim (2005). It's Time to rethink teacher supervision and Evaluation. **Phi Kaplan**. Vol. 86, No. 10, p 727-735.
- Peterson ,K.D., Wahlquist ,C. ,&Bone,K.(2000). Student surveys for school teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in Education**. Vol. 14 .No .2 ,P135-153.

الملحقات

ملحق (1): قائمة بأسماء لجنة المحكمين لأداة الدراسة.

ملحق (2): كتاب تسهيل المهمة موجه إلى مدير التربية والتعليم العام.

ملحق (3): أداة الدراسة قبل التحكيم.

ملحق(4): أداة الدراسة في صورتها النهائية.

ملحق(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة.

ملحق (1)

قائمة بأسماء لجنة المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الأسماء	مكان العمل
1	**د. أشرف الصايغ**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
2	**د. سهيل صالحة**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
3	**د. صلاح ياسين**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
4	**د. عالية العسالي**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
5	**أ.د. عبد عساف**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
6	**د. فاخر الخليلي**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس
7	**د. كفاح حسن**	جامعة القدس المفتوحة /طولكرم
8	**د. مازن ربايعة**	جامعة القدس المفتوحة /جنين
9	**د. محمد ربايعة**	جامعة القدس المفتوحة /طوباس
10	**د. معروف الشايب**	جامعة النجاح الوطنية /نابلس

ملحق (2)

كتاب تسهيل المهمة موجه إلى مدير التربية والتعليم العام

ملحق (3)

أداة الدراسة قبل التحكيم

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حضرة المعلم /ة المحترم/ ة ،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان **" درجة الممارسات التقويمية يتبعها مدراء المدارس الثانوية الحكومية في تقويم معلميهم ومشكلاتها من وجهة نظر المعلمين " .**

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات ، من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة ، وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة ، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة ، علماً بأن جميع إجاباتك ، سوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط .

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحثة : هناء الخباص

القسم الأول : البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب :

1. الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2. المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3. سنوات الخبرة : اقل من 5 سنوات ☐ 5 -10 سنوات ☐ 10سنوات فأكثر ☐

4. المديرية : جنين ☐ قباطية ☐ طولكرم ☐ نابلس ☐

قلقيلية ☐ طوباس ☐ سلفيت ☐

القسم الثاني : مشكلات ممارسات المدراء التقويمية .

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول : مشكلات من الناحية الفنية						
1	يعتمد المدير على التقويم الختامي في تقويمه للمعلم .					
2	لا يجمع المدير بيانات عن اداء المعلم في اوقات وايام مختلفة .					
3	يركز المدير على الجانب الكمي في تقويم المعلم على حساب الجانب النوعي .					
4	يعتمد المدير على المصادر نفسها في تقويم جميع المعلمين .					
5	يعتمد المدير على تحصيل التلاميذ بشكل أساسي في تقويم المعلم .					
6	لا ينوع المدير في الاساليب التي يتبعها لتقويم معلميه .					
7	لا يكثف المدير جلساته الارشادية والتقويمية للمعلم الجديد .					
8	لا يتفق المدير مع المعلم على موعد معين لتقويمه .					
9	يقوم المدير بتقويم المعلم بناءً على زيارة صفية غير مخطط لها مسبقا					
10	يكتفي المدير بعدد قليل من الزيارات الصفية لتقويم المعلم .					
11	لا يتفق المدير مع المعلم على نوع الاداة التي سيستخدمها في تقويمه					
12	لا يوضح المدير للمعلم ما هي المجالات التي سوف يستهدفها في تقويمه لادائه .					
13	لا يقدم المدير للمعلم تغذية راجعة عن ادائه .					
14	لا يطلع المدير المعلم على نتائج تقييمه .					
15	لا يدفع المدير المعلم الى ممارسة التتأمل لتقويم ادائه .					
16	يغفل المدير النشاطات اللامنهجية للمعلم عند تقويمه .					
17	لا يعتمد المدير على معايير متفق عليها مع المعلم عند تقويم ادائه .					
18	لا يختار المدير اسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي .					
19	لا يقوم المدير بمتابعة نتائج التقويم .					
20	اداة القياس التي يستخدمها المدير غير شاملة ولا تقيس جوانب مختلفة من اداء المعلم .					
21	لا يراعي المدير في تقويمه الفروق الفردية للمعلمين .					
22	يركز المدير على الجوانب الثانوية وليست الأساسية في تقويمه للمعلم					
23	يميل المدير إلى مقارنة معلم بآخر عند تقويمه له .					
24	لا يستخدم المدير ادوات متنوعة في تقييمه للمعلم .					
25	لا يشمل تقويم المدير جميع مجالات عمل المعلم .					
المجال الثاني : مشكلات من الناحية العلمية .						
26	لا يشرك المدير المعلمين في المدرسة في عملية التقويم					
27	اقتصار عملية تقويم المعلم على المدير والمشرف التربوي .					
28	لا يشرك المدير الطلبة في تقويم المعلم .					
29	لا يشرك المدير المجتمع المحلي في تقويم المعلم .					
30	يركز المدير على كونه مديراً للمدرسة وليس قائداً اثناء عملية التقويم .					
31	يقوم المدير المعلم من خلال زيارة صفية قصيرة المدى					

32	يستخدم المدير زيارة لا تستهدف جميع الحصة الصفية بل جزء يسير منها لتقويم المعلم .					
33	لا يعزز المدير المعلمين ذوي التقييم المرتفع .					
34	لا يشرك المدير المعلم في تحديد الهدف من تقويمه .					
35	لا يعتمد المدير تقويم المعلم لذاته كجزء من تقييمه الكلي .					
36	لا يشرك المدير المعلمين في اختياره لادوات التقويم .					
37	لا يستخدم المدير البحوث الاجرائية في تقويم المعلم .					
38	لا يستخدم المدير ملف انجاز كوسيلة لتقويم المعلم .					
المجال الثالث : مشكلات من الناحية الاجتماعية						
39	تقييم المديرللمعلم يؤثر سلبا في علاقته معه .					
40	تقييم المدير للمعلم متحيز .					
41	تقييم اولياء الامور للمعلم يترك اثر سلبي في العلاقة الاجتماعية بينهم					
42	لا يبرر المدير للمعلمين قراراته التي يتخذها بسبب نتائج التقييم .					
43	تقييم الاقران للمعلم يخلف مشاكل بين المعلمين .					
44	يعتبر المعلم ان دور المدير في التقييم هو هيمنة اجتماعية .					
45	لا يسهم المدير في رفع الروح المعنوية للمعلمين بناء على نتائج التقويم .					
46	يعتمد المدير على غيره في تقييمه للمعلمين .					
47	يقلل المدير من اداء المعلم بشكل دائم .					

ملحق(4)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

كلية الدراسات العليا

قسم الإدارة التربوية

حضرة المعلم /ة المحترم/ ة ،،،

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " **درجة مشكلات الممارسات التقويمية التي يتبعها مدراء المدارس الثانوية الحكومية في تقويم معلميهم من وجهة نظر المعلمين** " .

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات، من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة ، وذلك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة، وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة.

وشكراً لكم لحسن تعاونكم

الباحثة : هناء الخباص

القسم الأول : البيانات الشخصية

يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب :

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. المؤهل العلمي: دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ ماجستير فأعلى ☐

3. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ 5 –10 سنوات ☐ 10سنوات فأكثر ☐

4. المديرية : جنين ☐ قباطية ☐ طولكرم ☐ نابلس ☐

قلقيلية ☐ طوباس ☐ سلفيت ☐ جنوب نابلس ☐

القسم الثاني : مشكلات ممارسات المدراء التقويمية .

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول : مشكلات من الناحية الفنية						
1	يعتمد المدير على التقويم الختامي في تقويمه للمعلم .					
2	لا يجمع المدير بيانات عن أداء المعلم في أوقات وأيام مختلفة .					
3	يركز المدير على الجانب الكمي في تقويم المعلم على حساب الجانب النوعي .					
4	لم يخضع المدير لأي دورة أو تدريب على التقويم					
5	يعتمد المدير على تحصيل التلاميذ بشكل أساسي في تقويم المعلم .					
6	لا ينوع المدير في الأساليب التي يتبعها لتقويم معلميه .					
7	لا يكثف المدير جلساته الإرشادية والتقويمية للمعلم الجديد .					
8	لا يتفق المدير مع المعلم على موعد معين لتقويمه.					
9	يقوم المدير بتقويم المعلم بناءً على زيارة صفية غير مخطط لها مسبقا.					
10	يكتفي المدير بعدد قليل من الزيارات الصفية لتقويم المعلم.					
11	لا يتفق المدير مع المعلم على نوع الأداة التي سيستخدمها في تقويمه.					
12	لا يوضح المدير للمعلم ما هي المجالات التي سوف يستهدفها في تقويمه لأدائه.					
13	لا يقدم المدير للمعلم تغذية راجعة عن أدائه.					
14	لا يطلع المدير المعلم على نتائج تقييمه .					
15	لا يدفع المدير المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أدائه .					
16	يغفل المدير النشاطات اللامنهجية للمعلم عند تقويمه .					
17	لا يعتمد المدير على معايير متفق عليها مع المعلم عند تقويم أدائه .					
18	لا يختار المدير أسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي .					
19	لا يقوم المدير بمتابعة نتائج التقويم .					

20	أداة القياس التي يستخدمها المدير غير شاملة ولا تقيس جوانب مختلفة من أداء المعلم.					
21	يركز المدير على الجوانب الثانوية وليست الأساسية في تقويمه للمعلم.					
22	يميل المدير إلى مقارنة معلم بآخر عند تقويمه له.					
23	يعتمد المدير على تقييم المعلمين الصادر عن احد الزملاء فقط.					
24	لا يشمل تقويم المدير جميع مجالات عمل المعلم .					
25	يركز المدير على كونه مديراً للمدرسة وليس قائداً أثناء عملية التقويم.					
26	يستخدم المدير زيارة لا تستهدف جميع الحصة الصفية بل جزء يسير منها لتقويم المعلم.					
27	لا يعتمد المدير تقويم المعلم لذاته كجزء من تقييمه الكلي.					
28	لا يستخدم المدير البحوث الإجرائية في تقويم المعلم.					
29	لا يستخدم المدير ملف الانجاز كوسيلة لتقويم المعلم.					
المجال الثاني : مشكلات من الناحية الاجتماعية						
30	تقييم المدير للمعلم يؤثر سلبا في علاقته معه.					
31	لا يشرك المدير المعلمين في المدرسة في عملية التقويم.					
32	لا يشرك المدير الطلبة في تقويم المعلم.					
33	لا يشرك المدير المجتمع المحلي في تقويم المعلم.					
34	لا يشرك المدير المعلمين في اختياره لأدوات التقويم.					
35	لا يشرك المدير المعلم في تحديد الهدف من تقويمه.					
36	اقتصار عملية تقويم المعلم على المدير والمشرف التربوي.					
37	تقييم المدير للمعلم متحيز.					
38	تقييم أولياء الأمور للمعلم يترك اثر سلبي في العلاقة الاجتماعية بينهم.					
39	لا يبرر المدير للمعلمين قراراته التي يتخذها بسبب نتائج التقييم.					
40	تقييم الأقران للمعلم يخلف مشاكل بين المعلمين.					
41	يعتبر المعلم أن دور المدير في التقييم هو هيمنة اجتماعية.					
42	لا يعزز المدير المعلمين ذوي التقييم المرتفع .					
43	لا يسهم المدير في رفع الروح المعنوية للمعلمين بناء					

	على نتائج التقويم.					
44	يعتمد المدير على غيره في تقييمه للمعلمين.					
45	يقلل المدير من أداء المعلم بشكل دائم.					
46	يطلع المدير المعلمين الآخرين على نقاط ضعف زملائهم بهدف التهكم.					

ملحق(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة مرتبة تنازلياً

	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	اقتصار عملية تقويم المعلم على المدير والمشرف التربوي.	4.37	0.923	1
	لا يشرك المدير المجتمع المحلي في تقويم المعلم.	4.26	0.936	2
	لا يشرك المدير الطلبة في تقويم المعلم.	4.21	0.914	3
	يعتمد المدير على التقويم الختامي في تقويمه للمعلم .	4.19	1.037	4
	تقييم أولياء الأمور للمعلم يترك اثر سلبي في العلاقة الاجتماعية بينهم.	4.16	0.807	5
	لا يشرك المدير المعلمين في المدرسة في عملية التقويم.	4.14	0.838	6
	تقييم الأقران للمعلم يخلف مشاكل بين المعلمين.	4.08	0.864	7
	لا يشرك المدير المعلمين في اختياره لأدوات التقويم.	4.05	1.121	8
	لا يشرك المدير المعلم في تحديد الهدف من تقويمه.	4.04	1.034	9
	لا يبرر المدير للمعلمين قراراته التي يتخذها بسبب نتائج التقييم.	4	0.999	10
	يكتفي المدير بعدد قليل من الزيارات الصفية لتقويم المعلم.	3.96	0.891	11
	لا يستخدم المدير البحوث الإجرائية في تقويم المعلم.	3.95	0.903	12
	لا يدفع المدير المعلم إلى ممارسة التأمل لتقويم أدائه .	3.93	1.008	13
	تقييم المدير للمعلم يؤثر سلبا في علاقته معه.	3.93	1.187	14
	يعتبر المعلم أن دور المدير في التقييم هو هيمنة اجتماعية.	3.92	1.086	15
	لا يتفق المدير مع المعلم على نوع الأداة التي سيستخدمها في تقويمه.	3.91	0.818	16
	أداة القياس التي يستخدمها المدير غير شاملة ولا تقيس جوانب مختلفة من أداء المعلم.	3.88	0.968	17
	لا يكثف المدير جلساته الإرشادية والتقويمية للمعلم الجديد .	3.84	0.992	18
	يقلل المدير من أداء المعلم بشكل دائم.	3.75	0.972	19
	لا يسهم المدير في رفع الروح المعنوية للمعلمين بناء على نتائج التقويم.	3.73	1.15	20
	يغفل المدير النشاطات اللامنهجية للمعلم عند تقويمه .	3.68	1.084	21
	يركز المدير على كونه مديراً للمدرسة وليس قائداً أثناء عملية التقويم.	3.67	1.12	22
	لا يقوم المدير بمتابعة نتائج التقويم .	3.63	1.102	23
	لا يعتمد المدير تقويم المعلم لذاته كجزء من تقييمه الكلي.	3.6	1.028	24

	يركز المدير على الجوانب الثانوية وليست الأساسية في تقويمه للمعلم.	3.58	1.115	25
	لا يعتمد المدير على معايير متفق عليها مع المعلم عند تقويم أدائه .	3.57	1.013	26
	يقوم المدير بتقويم المعلم بناءً على زيارة صفية غير مخطط لها مسبقا.	3.56	1.124	27
	يميل المدير إلى مقارنة معلم بآخر عند تقويمه له.	3.56	1.037	28
	يركز المدير على الجانب الكمي في تقويم المعلم على حساب الجانب النوعي .	3.55	1.057	29
	يطلع المدير المعلمين الآخرين على نقاط ضعف زملائهم بهدف التهكم.	3.55	1.172	30
	لا يختار المدير أسلوب التقويم بما يتناسب مع الموقف التعليمي .	3.53	1.05	31
	لا يستخدم المدير ملف الانجاز كوسيلة لتقويم المعلم.	3.53	1.053	32
	يعتمد المدير على تحصيل التلاميذ بشكل أساسي في تقويم المعلم .	3.51	1.123	33
	لا ينوع المدير في الأساليب التي يتبعها لتقويم معلميه .	3.51	1.048	34
	تقييم المدير للمعلم متحيز.	3.5	1.153	35
	لا يوضح المدير للمعلم ما هي المجالات التي سوف يستهدفها في تقويمه لأدائه.	3.47	1.04	36
	لا يقدم المدير للمعلم تغذية راجعة عن أدائه.	3.47	1.089	37
	لا يشمل تقويم المدير جميع مجالات عمل المعلم .	3.44	1.138	38
	لم يخضع المدير لأي دورة أو تدريب على التقويم	3.39	0.969	39
	لا يجمع المدير بيانات عن أداء المعلم في أوقات وأيام مختلفة .	3.26	1.276	40
	لا يعزز المدير المعلمين ذوي التقييم المرتفع .	3.24	1.234	41
	يعتمد المدير على غيره في تقييمه للمعلمين.	3.22	1.177	42
	يعتمد المدير على تقييم المعلمين الصادر عن احد الزملاء فقط.	3.06	1.057	43
	لا يتفق المدير مع المعلم على موعد معين لتقويمه.	2.8	1.153	44
	يستخدم المدير زيارة لا تستهدف جميع الحصة الصفية بل جزء يسير منها لتقويم المعلم.	2.8	1.159	45
	لا يطلع المدير المعلم على نتائج تقييمه .	2.77	1.18	46

AN-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

The Degree of Problems of Assessment Practices Followed by Public School Head teachers (Northern West Bank Governorates) in Assessing Teachers:from Teachers Perspective

By

Hana' Abdul-Hamid Al-Khabas

Supervisor

Dr. Abdul-Karim Ayyob

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2015

The Degree of Problems of Assessment Practices Followed by Public School Head teachers (Northern West Bank Governorates) in Assessing Teachers : from Teachers Perspective

By
Hana' Abdul-Hamid Al-Khabas
Supervisor
Dr. Abdul-Karim Ayyob

Abstract

This study aimed at exploring the degree of the problems of teachers' evaluative procedures, which were followed by the principals of the governmental schools in the West Bank. A 46-point questionnaire was prepared and employed to assure the attainment of the purpose of the study.

It was selected sample of 385 teachers, who were selected through a stratified random sample, of the component of 15054 teachers in the government schools in the West Bank community.

One of the main results of the study was the existence of real problems in the evaluative procedures, which were followed by the principals in evaluating their teachers. Thus, such problems were with all the members of the sample in the same degree regardless the factors of gender or qualifications. Although there were differences in the degree of the problems according to the variable of experience, the results were for the best interest of teachers, who had less than 5 years of experience.

The results showed that the teachers, who had less than 5 years of experience, had social problems more than the ones who had more than 10 years of experience. In addition, the degree of the problems was affected

by the factor of the directorate. In other words, it turned out that the degree of problems with the teachers of Qabatia directorate was more than Qalqilya directorate. In addition, the degree of problems with the teachers of Nablus directorate was more than Qalqilya directorate.

The main recommendations of the study: the need to follow the work of the director on an ongoing basis by the competent authorities and the placement of the school director for a number of courses on the evaluation process before exercising them well in advance.