0

كلية الدراسات العليا

معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين

The Criteria of Jerusalem Public Schools' Principals ' Performance Appraisal From the Teachers and Principals'

رسالة ماجستير مقدمة من:

إيناس عبدالرحمن عباد العيسى

إشراف

الدكتور عبدالله بشارات

2012

كلية الدراسات العليا

معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين

The Criteria of Jerusalem Public Schools' Principals ' Performance Appraisal From the Teachers and Principals'

إعداد

إيناس عبدالرحمن عباد العيسى

اشراف

د.عبدالله بشارات (رئيساً)

لجنة المناقشة

د. آجنس حنانيا (عضواً)

د. حسن عبدالكريم (عضواً)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية- الادارة التربوية في جامعة بيرزيت- فلسطين

نيسان - 2012

كلية الدراسات العليا

معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين

The Criteria of Jerusalem Public Schools' Principals ' Performance Appraisal From the Teachers and Principals'

رسالة ماجستير مقدمة من:

إيناس عبدالرحمن عباد العيسى

تمت مناقشة هذه الرسالة بتاريخ **17 نيسان 2012**

لجنة المناقشة	**التوقيع**
د.عبدالله بشارات	**(رئيساً)** .....
د. آجنس حنانيا	**(عضواً)** .....
د. حسن عبدالكريم	**(عضواً)** .....

إهداء

إلى سيّدِ الخلقِ محمّد النّبيّ العربيّ الأميّ الأمين

إلى ولدي وشقيقي محمّد عديل الروحِ في زنازينِ البطولةِ

إلى زوجي محمّد رفيق عمري وصاحب الفضلِ فيما حظيتُ من صبرهِ ودعمهِ

إلى هؤلاء جميعاً أهدي ما أودعتُ من روحيَ وقلبيَ وهُداي

إيناس العيسى

شكر وتقدير

يسرني أن أتقدم بجزيل شكري وعرفاني إلى أستاذي المشرف على هذه الرسالة
الدكتور عبدالله بشارات
على ما أبدى من صبر وسعة صدر وما بذل من جهد خلال مراحل الدراسة حتى خرجت هذه الرسالة الى حيز الوجود.

كما أتقدم بشكري وامتناني إلى أستاذيَّ الكريمين عضوي لجنة المناقشة
الدكتورة آجنس حنانيا والدكتور حسن عبد الكريم
لما بذلا من جهد وما أسديا من نصح وتوجيه، لهما مني كل احترام وتقدير.

وأخص بالشكر
الأستاذ الدكتور تيسير عبدالله ووالدي الأستاذ الدكتور عبدالرحمن عباد
وكل من ساعدني في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود.

إيناس العيسى

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
قائمة المحتويات	ت
قائمة الجداول	خ
قائمة الملاحق	ذ
الملخص باللغة العربية	ر
الملخص باللغة الانجليزية "Abstract"	ش
الفصل الاول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	(1-12)
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	6
فرضيات الدراسة	7
تعريف المصطلحات	7
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة ومبرراتها	10
حدود الدراسة	11
مسلّمات الدراسة	12

الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	(13-45)
الاطار النظري	14
دراسات تناولت المعرفة والتخصص الأكاديمي والثقافة العامة	36
دراسات تناولت الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	37
دراسات تناولت التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	39
دراسات تناولت استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	40
دراسات تناولت مهنية المعلم	41
تعليق على الدراسات السابقة	44
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	(46-59)
منهجية الدراسة	47
مجتمع الدراسة	47
عينة الدراسة	49
أدوات الدراسة	50
اجراءات صدق الاستبانة	52
ثبات الادوات	53
اجراءات الدراسة	56
متغيرات الدراسة	59
المعالجة الاحصائية	59

الفصل الرابع: النتائج (60-90)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟ 61

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمدير على درجة ممارسة المدير لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟ 78

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلم على معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين؟ 82

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم؟ 89

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات (91-131)

ملخص النتائج 92

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟ 93

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمدير على درجة ممارسة المدير لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟ 114

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلم على معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين؟ 117

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم؟ 120

مقارنة بين الأداة المستخدمة في الدراسة ونتائجها، وأداة التقييم

التي يستخدمها المديرون لتقييم المعلمين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: 122

التوصيات 129

قائمة المراجع 132

المراجع العربية 133

المراجع الأجنبية 140

الملاحق 147

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	خصائص مجتمع الدراسة.	48
2	خصائص عينة الدراسة.	49
3	معاملات ثبات الأداة كرونباخ ألفا "Cronbach's Alpha" لمجالات الأداة.	53
4	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات الخمسة	62
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول: المادة التعليمية والثقافة العامة.	64
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	66
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.	70
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.	73
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس: مهنية المعلم	75
10	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير.	78

11	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير سنوات الخبرة الادارية للمدير.	80
12	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير.	81
13	نتائج اختبار(ت) Independent t-test لمتوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم.	83
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة المعلمين نحو مجالات التقييم حسب سنوات الخبرة.	85
15	نتائج تحليل التباين الاحادي لاتجاهات أفراد العينة على فقرات المحاور الخمسة بحسب متغير سنوات الخبرة التدريسية.	86
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة المعلمين نحو مجالات التقييم حسب المؤهل العلمي.	87
17	نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات أفراد العينة من المعلمين على كافة المحاور حسب المؤهل العلمي.	88
18	التكرارات والنسب المئوية لمعايير تقييم المعلم من قبل المديرين التي وردت في السؤال المفتوح والمقابلات مع المعلمين والمديرين.	90

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	توزيع المعلمين في مجتمع الدراسة في المدارس الحكومية في القدس حسب احصاءات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (2010-2011).	148
2	الاستبانة بصورتها الأولية.	152
3	خطاب موجه الى المحكمين لتحكيم الاستبانة.	159
4	استبانة المعلم بصورتها النهائية.	166
5	استبانة المدير بصورتها النهائية.	172
6	العينة الاستطلاعية.	178
7	خطاب موجه للمحكمين بهدف تحكيم أسئلة المقابلات.	181
8	اسئلة المقابلات والمجموعات البؤرية بصورتها الأولية قبل التحكيم.	183
9	اسئلة المقابلات والمجموعات البؤرية بصورتها النهائية بعد التحكيم.	185
10	خطاب من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإجراء الدراسة.	188
11	الكتاب الخاص بموافقة مديرية التربية والتعليم على توزيع الاستبانة.	190
12	رسالة من الباحثة لمديري المدارس للسماح بتوزيع الاستبانة.	192
13	أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المستخدمة من قبل المديرين.	194
14	البنود حسب ترتيبها في أداة الوزارة ، والمجال الذي وردت فيه في الدراسة الحالية	199

الملخص

معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين

اعداد

ايناس عبدالرحمن عباد العيسى

اشراف

الدكتور عبدالله بشارات

هدفت الدراسة الى الكشف عن المعايير التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين. وأثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي) للمعلم والمدير على اتجاهاتهم نحو المعايير المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في القدس للعام الدراسي 2010-2011 والبالغ عددهم 727معلماً ومعلمة، حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية مكونة من 434 منهم. اضافة الى مجتمع المديرين كاملاً والبالغ عددهم (39) مديراً ومديرة.

تم بناء استبانة مكونة من 63 بنداً موزعة في خمسة مجالات، والتأكد من صدق محتواها من خلال عرضها على 11 من التربويين، ثم التأكد من ثباتها باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.991).

تم التحليل الاحصائي الكمي وذلك باستخدام برنامج الرزم الاحصائية للدراسات الاجتماعية SPSS، والكيفي من خلال تحليل المحتوى للمقابلات والمجموعات البؤرية وأداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين.

حيث تم التوصل الى عدد من النتائج منها:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط اتجاهات المعلمين الذكور والاناث على كافة المجالات تعود لمتغير جنس المعلم، لصالح الاناث.

2. عدم وجود اختلاف دال احصائياً على كافة المجالات يعود لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلم.
3. يرى المعلمون أن المديرين يمارسون معايير تقييم المعلمين الموجودة في أداة الدراسة بدرجة متوسطة على كافة المجالات.
4. يرى المديرون أنهم يمارسون معايير تقييم المعلمين الموجودة في أداة الدراسة بدرجة كبيرة على كافة المجالات.
5. يستخدم المديرون عدداً من المعايير لتقييم المعلمين، ولكن بشكل يختلف عما هو موجود في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين والمعدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
6. هناك عدد من المعايير غير الواضحة، في اداة التقييم المستخدمة لا للمعلمين ولا للمديرين.

تم اقتراح عدد من التوصيات منها ما يتعلق بعمل مزيد من الابحاث الكمية والكيفية المتعلقة بالموضوع، اضافة الى توصيات تتعلق بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية من اعادة النظر في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، وتدريب المعلمين والمديرين على بنود التقييم المتبعة، اضافة الى دعم المعلمين وتحفيزهم على المشاركة في مؤتمرات وكتابة أبحاث، وأخيراً ما تتعلق بالمديرين من تنمية الجانب المهني للمعلم كذلك العلاقات مع المجتمع وبالتالي الاتصال و التواصل.

Abstract

The Criteria of Jerusalem Public Schools' Principals ' Performance Appraisal From the Teachers and Principals'

By

Inas Abdelrahman Abbad Aleesa

Supervising Committee

Dr. Abdullah Besharat (Major Advisor)

Dr. Agness Hanania

Dr. Hasan AbdelKareem

The purpose of this study was to investigate the extent of using the criteria practiced by public school principals in Jerusalem in evaluating teachers, from the teachers' and the principals' perspectives, considering the variables of: (gender, scientific qualifications, experience) .

A stratified random sample that consisted of (434) teachers was selected from the study population of (727) teachers, and all the (39) principals in the year 2011-2012. To accomplish the study's objectives, the researcher constructed a questionnaire consisting of (63) items, that were distributed into five domains.

To ensure the content validity of the questionnaire, it was checked by 11 experts in education. Thereafter reliability was tested according to the coefficient of internal consistency Cronbach's alpha which was (0.991).

Analysis of the aforementioned questionnaire, was done by using the statistical package for social sciences (SPSS). Furthermore content analysis of the interviews, focus groups and the evaluating tool used by principals was made; and both revealed the following results.

1. There were significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean of teachers attitudes according to teachers' gender, in the four domains and in the total score of the questionnaire.

2. There were no significant differences due to the experience, or the qualifications of teachers in all domains.

3. Teachers believe that the principals are using the criteria of evaluating teachers in the study moderately in all domains.
4. Principals believe that they use heavily the criteria of evaluating teachers of the study in all domains.
5. As it turned out, the use of principals for a number of criteria to evaluate teachers, is different from what is found in the teachers' evaluation instrument used by principals.
6. There is number of criteria that are not clear, neither for teachers nor for principals.

Based on the study findings it was recommended to: conduct other qualitative and quantitative studies in the field of evaluating teachers; review the evaluation tool prepared by the Ministry of Education and used by principals. Train teachers and principals on the usage of each criteria in the mentioned tool; in addition to supporting teachers to get involved in conferences or in conducting research. Ultimately, promote teachers' professionalism, as well as develop the relations with the community, namely communication and networking.

الفصل الأول

المقدمة

الفصل الأول

المقدمة

يلعب التقييم دوراً أساسياً في العملية التعليمية باعتباره حاجة ملحة ومن أجل توجيه دفة القيادة نحو التغيير والتحسين، فهو ظاهرة ليست بالجديدة؛ إذ كان الصينيون أول من عرف أدوات التقييم الأولى منذ أكثر من ألفي سنة قبل الميلاد - وهي الامتحانات - حيث استخدموها لتقييم موظفي الدولة، ثم جاء قدامى اليونان الذين استخدموا التقييم في عدة موضوعات مثل الفروسية والرماية (ميخائيل، 1995).

أما فيما يخص التقييم في العالم العربي؛ فقد استخدم في مواقف متعددة كان من أبرزها في الماضي أسواق الشعر كسوق عكاظ ومجالس الخلفاء، وحلقات الأدب والفلسفة والعلم في العهد الأموي والعباسي. ورغم ذلك لم يكن للتقييم تخصص واضح المعالم إلا مع ظهور الثورة الصناعية، ولم يبرز كتخصص دراسي مستقل إلا منذ عام 1972 وحتى اليوم (شعلة، 2005).

هذا وقد حظي التقييم في القرن الحادي والعشرين باهتمام واسع، ففي السنوات العشر الأخيرة كانت هناك نقلة نوعية في شكل التقييم التربوي المرتكز على دعم عملية التعلم، مع الاعتراف بوجود أزمة حقيقية تواجه عملية التقييم وأساليبه وآليات القيام به وذلك للحكم على جودة و كفاءة الأداء (Delandshere, 2002). حيث يستخدم التقييم تربويا ليشير إلى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة موضع الدراسة، مع مراعاة اتخاذه لأشكال وأنواع

مختلفة، ويرى جابر (2005) أنه لا بد للتقييم من الملاحظة والقياس والتحليل والتفسير ثم الحكم لتحديد قيمة الظاهرة المراد تقييمها.

هذا ويعتبر تقييم المعلمين من أهم وسائل الارتقاء بالتربية بصورة عامة والتعليم الصفي بصورة خاصة، لما له من دور في تعريف المعلم بجوانب هامة في عملية التعلم والتطور بجوانبه المختلفة. إضافة لكون المعايير غير الفعالة في تقييم المعلمين سبباً في تراجع قدرات المعلم وعدم تطويره مهاراته؛ اذ ان المعايير الواضحة والمعدة بشكل جيد ومدروس لها فعالية على تطوير مهارات المعلم وتوجيهه بشكل جيد نحو بيئة تربوية صحية (الدوسري، 2009).

ولعل تقييم المعلم في العالم العربي يواجه معضلة عدم الاهتمام به كموضوع بحثي قائم بذاته، حيث ينصب اهتمام االباحثين على موضوعات خاصة بتقييم الطلبة. رغم أهمية تقييم أداء المعلمين بشكل متواصل وحثيث، والوقوف على المشاكل الموجودة: تشخيصها وعلاجها، لما لذلك من أثر على تحسين أداء المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وإعطاء تغذية راجعة من شأنها تعزيز الايجابيات والحد من السلبيات التي قد تظهر خلال عمليات التقييم (الجبر، 2002).

ويعد موضوع التقييم، من الموضوعات الهامة والمستجدة على الساحة التعليمية في شرقي القدس، حيث باشرت المدارس التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية بوضع معايير خاصة بتقييم المعلمين ولاول مرة في العام 2010. في حين أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية قد وضعت عدداً من المعايير الخاصة بتقييم المعلمين. مما جعل الحاجة ملحة للبحث في تلك المعايير،

ومعايير اخرى استخدمت في دول اخرى؛ وترتيبها في أداة مناسبة ومعرفة أيها فعلاً يمارسه المديرون لتقييم المعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس، وذلك لمعرفة مدى فاعليتها في التطبيق وأيها يطبق فعلاً من وجهة نظر المعلمين والمديرين، حيث يرى الدوسري (2009) أن المعلم هو الأقدر على تقييم أداء زميله المعلم، باعتباره مختص وصاحب مهنة أو حرفة، والمدير هو في الاصل معلم سابق مما يجعله الأكثر قدرة على تقييم المعلم.

هذا وقد ظهر في تقرير لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الخاص بموضوع قطاع التعليم في القدس الشريف للعام 2008 الإشارة إلى تراجع واضح للعملية التعليمية في القدس مشيراً إلى عدد من الأمور المسببة لذلك التدهور، مثل تراجع دافعية المعلمين، وعدم معرفة مواطن القوة والضعف لدى المعلمين، إذ أن خصوصية مدينة القدس وصعوبة الأوضاع القائمة هناك تجعل المعلمين يواجهون كثيراً من التحديات اليومية؛ مثل الوصول إلى مدارسهم، والذي ينعكس بشكل واضح وربما سلبي على أدائهم اليومي وما يلحقه من ضرر على العملية التربوية، مما جعل الحاجة ماسة إلى النظر في معايير التقييم المعمول بها في تقييم أدائه، والتي تتضمن جمع معلومات وبيانات بهدف الوقوف على جوانب القوة وتدعيمها، وجوانب الضعف والعمل على علاجها (شعلة، 2005؛ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008).

ولتقييم أداء المعلمين أساليب وأدوات عديدة ومتنوعة منها: الاختبارات، وجودة التعليم الصفي، وملف أعمال المعلم؛ مثل دفتر التحضير وأوراق العمل والوسائل التعليمية، كذلك مدى مواكبته للتطور على كافة الأصعدة ونخص بها التطور التكنولوجي، كذلك من خلال قدرته على بناء

الأهداف التعليمية، ولا ننسى دور تقارير أولياء الأمور، وتقارير الطلبة أنفسهم عن المعلم، وتحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى تقييم الزملاء المعلمين وتقييم المديرين (الدوسري، 2009). وأما المعايير المتبعة في تقييم المعلمين فهي كثيرة ومتعددة، ويمكن إجمالها في مجالات أو محاور أساسية، منها: مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية، مجال التخطيط وإدارة الفصل، مجال المادة العلمية، مجال استراتيجيات التقويم، مجال المهنية (مرشود، 2003؛ طوقان، 2002؛ Haigh & Tuck, 2002).

وإن كانت الأساليب مهمة في تقييم المعلم إلا أن المعايير المحتواة في كل أسلوب من تلك الأساليب هي على قدر أكبر من الأهمية، ولا بد لكل أسلوب من معايير تحدده. من هنا ظهرت الحاجة لضرورة الوقوف على معايير التقييم باعتبارها البوصلة التي تشير إلى الاتجاه الذي لابد من السير فيه في عملية تحسين وتطوير المعلم بهدف النهوض بالعملية التعليمية ، خاصة وأن تقييم المعلمين في قطاع التعليم في القدس من قبل المديرين لم يلق الاهتمام المطلوب بالقدر الذي تلقاه غيرها من القطاعات الأخرى في المدينة، ومن هنا كان لا بد من القيام بمبادرات فردية وجمعية لتنفيذ دراسات تهدف إلى فحص معايير تقييم المعلمين المتبعة ومدى نجاعتها وتأثيرها على العملية التربوية بهدف التطوير والتحسين.

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة من مجال عمل الباحثة كمعلمة، حيث لاحظت عدم وضوح المعايير المستخدمة في تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس من قبل المديرين.

وجاءت فكرة إجراء هذه الدراسة خلال أحد مساقات ماجستير الإدارة التربوية " القيادة التربوية"، عندما قامت الباحثة بجمع معلومات بحثية من المعلمين والمديرين، من إحدى المدارس في مدينة القدس وتبين من تحليل النتائج أن المشكلة الحقيقية والأبرز في المدرسة هي الغموض في ممارسة المعايير المستخدمة لتقييم المعلمين، حيث بين المديرون ممارسة معايير واضحة ومحددة، في حين نفى المعلمون الوضوح في ممارسة المديرين لتلك المعايير المستخدمة لتقييم أدائهم.

وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على مدى ممارسة معايير التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

أسئلة الدراسة:

انبثقت عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

1. ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
2. ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمدير على درجة ممارسة المدير لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس؟
3. ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) على اتجاهات المعلمين نحو ممارسة المديرين لمعايير التقييم في المدارس الحكومية في القدس؟

4. ما اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم؟

فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤال الثالث الفرضيات الآتية، التي تسعى الدراسة لاختبارها وهي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير جنس المعلم.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تعريف المصطلحات:

- **التعريف الاصطلاحي**

التقييم: عملية منظمة تهدف إلى تحقيق الأهلية وإعطاء القيمة والأهمية إضافة لبيان القدرات المراد تقييمها. والأفضل هو ما يجمع بين الكمي والكيفي فالاعتماد على المقاييس الكمية

وحسب يخرج التقييم من سياقه الطبيعي الذي يحدث فيه؛ مما يؤدي إلى ظهور نتائج بحثية غير ملائمة وربما غير مفيدة (الدوسري، 2009).

- **التعريف الإجرائي**

التقييم: إصدار حكم على سلوك وشخصية ومعرفة وأداء وكفاءة المعلمين، من خلال جمع وتحليل المعلومات - كمية وكيفية – وسيتم قياسه من خلال الاستبانات والمقابلات الفردية مع المديرين والمجموعات البؤرية للمعلمين والملاحظات وأداة التقييم المستخدمة من قبل مديري المدارس في تقييم المعلمين والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

معيار التقييم: ويقصد به جملة موجزة تصف بصورة موجهة جانبًا رئيسًا من جوانب عمل المدرسين، وجمعها معايير، وهي في خمسة مجالات (المادة التعليمية والثقافة العامة، الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، التخطيط وإدارة البيئة التعليمية، استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة، مهنية المعلم). ويتم قياسها في الجزء الثاني من الاستبانة.

مدير المدرسة: هو المسؤول الأول إدارياً وتربوياً في مدرسته، ويشرف على جميع الشؤون التعليمية والتربوية في مدرسته، ويوجه المعلمين وفق لوائح وتعليمات.

المدارس الحكومية في مدينة القدس: هي المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والموجودة في مدينة القدس.

سنوات الخبرة الإدارية: هي عدد السنوات التي قضاها المدير في العمل الإداري، سواء في المدرسة نفسها أو في أي مدرسة أخرى، وتقاس في الجزء الأول من الاستبانة.

سنوات الخبرة التدريسية: هي عدد السنوات التي قضاها المعلم في التعليم، سواء في المدرسة نفسها أو في أي مدرسة أخرى، بغض النظر عن نسبة وظيفته، وتقاس في الجزء الأول من الاستبانة.

المؤهل العلمي: هو أعلى درجة علمية تم الحصول عليها (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وتقاس في الجزء الأول من الاستبانة.

ذوي الاحتياجات الخاصة: التعبير البديل لكلمة معاق والذي يشير إلى اختلاف عن المتوسط أو العادي وذلك في القدرات العقلية أو الجسدية أو الحسية أو اللغوية أو التعلم أو كلها مجتمعة، وهم بحاجة لرعاية خاصة وأساليب تربوية تختلف عن الطلبة العاديين (الهويدي، 2004). اضافة الى الطلبة الموهوبين.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. معايير تقييم مديري المدارس الحكومية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
2. أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) على ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
3. أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلم على اتجاهات المعلم نحو المعايير المستخدمة من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تمثل هذه الدراسة استجابة حقيقية لإحدى أبرز القضايا والتحديات الرئيسة التي يواجهها قطاع التربية والتعليم في مدينة القدس، خاصة أن الحالة السياسة وخصوصية مدينة القدس تضع العقبات الكثيرة أمام البحث العلمي بكافة أنواعه، وخاصة كل ما من دوره النهوض بالعملية التعليمية. وتكمن أهميتها البحثية في ندرة الدراسات التي تبحث في موضوع تقييم المعلمين، حيث أشار شعلة (2005) إلى أن موضوع التقييم لم يلق من الباحثين والتربويين الاهتمام الكافي الذي يستحقه. وغالباً يتم التركيز في الأبحاث على تقويم أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي وإغفال تقييم المعلم (علام، 2007أ). اضافة الى توصيات باجراء دراسة تبحث في معايير تقييم المديرين للمعلمين(أبو سمرة، 2010). ولعلها الدراسة الأولى من نوعها (في ضوء علم الباحثة) التي تبحث في المعايير التي يطبقها مديرو المدارس في تقييم المعلمين من وجهة نظر طرفي المعادلة (المعلمين والمديرين). كما وتكتسب أهميتها من الدور الهام الذي يلعبه المعلمون، وأثره في العملية التربوية، حيث يمكن للمديرين الاستفادة من نتائج البحث من أجل تطوير وتحسين معايير التقييم التي يستخدمونها.

إضافة أن هذه الدراسة قد تشجع باحثين آخرين على إجراء دراسات ذات صلة بمعايير وأسس تقييم المعلمين، ولعل نتيجة هذه الدراسات تسهم في المساعدة على تطوير المعايير المستخدمة لتصبح أكثر نجاعة وفاعلية في تقييم المعلمين.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1. **البشرية:** معلمي ومعلمات، ومديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة القدس.
2. **المكانية:** المدارس الحكومية في البلدة القديمة في القدس وضواحيها من الشمال إلى الجنوب.
3. **الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول (تشرين الأول- تشرين الثاني) من العام الدراسي 2012-2011.
4. **الموضوع:**

- معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين من وجهة نظر المعلمين.
- معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين من وجهة نظر المديرين.
- اقتراحات المعلمين للتعديلات الممكنة لتحسين معايير التقييم المطبقة في مدارسهم.

5. **الأداة:** تكونت أدوات الدراسة من:

1. استبانة: مقسمة إلى جزأين، الأول، يتضمن تعليمات الإجابة وبعض المعلومات عن المستجيب (الجنس، المؤهل الوظيفي، سنوات الخبرة) والجزء الثاني مكون من

خمسة مجالات تقيس اتجاهات المعلمين والمديرين نحو المعايير التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وهذه المجالات هي:

- المادة التعليمية والثقافة العامة.
- الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.
- التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.
- استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.
- مهنية المعلم.

2. مقابلات مع المعلمين والمديرين.
3. مجموعات بؤرية مع المعلمين.
4. أداة التقييم التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين في المدرسة، وهي الوثيقة الرسمية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ملحق رقم(13).

مسلمات الدراسة:

1. يوجد مجموعة من المعايير المستخدمة والتي يطبقها المديرون لتقييم المعلمين.
2. أدوات الدراسة المستخدمة في هذه الدراسة صادقة وثابتة.
3. المعلمون والمديرون قاموا بالإجابة عن أدوات الدراسة بشكل موضوعي.
4. عينة الدراسة عشوائية وممثلة للمجتمع.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يستعرض هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت في موضوعات ذات صلة بمعايير التقييم المستخدمة لتقييم المعلمين.

الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء التطور التاريخي لعملية التقييم، تعريفه، أنواعه، أساليبه، أهميته، أغراضه وشروطه، خطوات التقييم، مبررات تقييم المعلم، صعوبات ومشاكل تقييم المعلم. كما يسلط الضوء على معايير عربية وعالمية مستخدمة لتقييم المعلمين. إضافة إلى ذلك يقدم هذا الفصل موجزاً عن كل محور من محاور المعايير المستخدمة لتقييم المعلم في الدراسة والتي تتضمن: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، التخطيط وإدارة البيئة التعليمية، التخصص الأكاديمي والمعرفة والثقافة العامة واستراتيجيات التقويم، والمهنية.

عرف التقييم منذ القدم، فقد استخدمه الصينيون عام 2002 قبل الميلاد، بهدف تحديد كفاءة الأفراد، وبناء على نتائجه كانت تتم الترقيات أو العزل (علام، 2007ب). كما مارسه الفلاسفة أمثال أفلاطون وسقراط وأرسطو، الذين اهتموا بالتعليم الحواري و السقراطي، والذي يعتبر اليوم من أكثر طرق التعليم والتقويم فعالية (ميخائيل، 1995).

هذا وقد مر التقييم التربوي بعدد من المراحل، امتدت من عصر الإصلاح (1800-1900) وظهور الاختبارات العقلية وأساليب التعليم، ثم عصر الكفايات وظهور مشروعات التقييم التربوي والتطوير، مروراً بعصر تايلور (1930-1945) ودراسة المناهج والبرامج التعليمية، ثم الفترة (1946-1957) حيث أصبح التقييم التربوي من المقررات الأساسية؛ وعصر التوسع الذي أكد على أهمية تقييم العاملين في المجال التربوي، وبعدها عصر المهنية (1972-اليوم) حيث اتخذ التقييم شكل التخصص الدقيق أو المهنة، ومجال دراسة مستقل (شعلة، 2005؛ علام، 2007ب).

تعريف بعملية التقييم:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التقييم، فمنها ما اعتبرته مرادفاً للتقويم وأخرى اعتبرته ملازماً ومشابهاً للقياس، ومنها ما وصفته بأنه إصدار أحكام، وهنا استعراض لعدد من التعريفات التي تناولت مفهوم التقييم.

لهذا المفهوم مصطلحان: التقييم والتقويم وان كانت كلمة التقويم أكثر عمومية فهي بيان لقيمة الشيء مع تعديله، فقيم الشيء أعطاه قيمة، وقوَمه أي عدله وصححه. وبهذا يكون التقويم أشمل من التقييم، غير أن البعض يؤكد أن المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهما، والتقييم بحد ذاته هو إصدار حكم شامل وواضح من خلال جمع المعلومات وتحليلها ومن ثم تفسيرها (عبد الهادي، 2001؛ منسي، 2002).

هذا ويشيع استخدام مصطلح التقييم Evaluation في أمريكا، بينما يقابله استخدام مصطلح Assessment في بريطانيا، مع ذات المعنى لكلا الكلمتين (مرسي، 1993). وقد عرف التقييم أنه عملية إصدار حكم تمت دراسته بعناية من أجل التحسين أو التطوير، في ضوء مجموعة من الأهداف (أبو علام، 2005؛ عطوي، 2008). وقد تم الإشارة إلى التلازم والتقارب الشديدين بين مصطلحي القياس والتقويم وكأنهما يشيران إلى نفس المفهوم، لدرجة إمكانية استخدام أحدهما بديلاً للآخر(عريفج، 1999 ؛ ميخائيل، 1995).

ويرى شعلة (2005) أن التقويم التربوي عملية منظمة وهادفة لجمع معلومات وبيانات عن جانب محدد لتحديد نقاط القوة ودعمها ونقاط الضعف ومعالجتها، موضحاً أن هناك فرقاً واضحاً بين التقييم والتقويم، فالأول يعني ما تم انجازه ولا يتبعه تشخيص أو علاج، أما الثاني فيتبعه تشخيص وعلاج.

في حين أن التقييم (Assessment) رغم استخدامه مرادفاً للتقويم؛ إلا أنه أكثر محدودية في معناه. هذا ويعتمد التقييم على جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يستند إليها لإصدار أحكام، ويعتمد التقييم على قياس متغيرات متعددة باستخدام أساليب متنوعة مثل الاستبانات والمقابلات من مصادر مختلفة مثل المعلمين والمديرين (علام، 2007ب).

التقييم: أنواعه، أساليبه ، أهدافه، شروطه، خطواته ومبرراته:

لقد أورد التربويون عدداً من أنواع التقييم المستخدمة لتقييم المعلمين منها:

1. التقييم الرسمي (موضوعي)، مقابل التقييم غير الرسمي (نتائج واراء واستنتاجات).

2. التقييم المقارن ، مقابل التقييم غير المقارن.

3. التقييم الداخلي ، مقابل التقييم الخارجي.

4. التقييم بالأهداف، مقابل التقييم غير المرتبط بالأهداف.

5. التقويم المكبر، مقابل التقويم المصغر(علام، 2007ب؛ منسي، 2002).

ومن أبرز أساليب التقييم المستخدمة في أداء المعلم: المقابلات الفردية مع المعلمين، الاستبانات، الملاحظة، كذلك دراسة التقارير والسجلات الرسمية، وتحليل البيانات والوثائق (عماد الدين، 2003؛ Chatterji, 2005). هذا إضافة إلى ملف الانجاز(البورتفوليو) الخاص بالمعلم (شعلة ،2005؛ علام، 2007أ).

وتعتبر أفضل التقييمات ما يجمع بين الدراسات الكمية والنوعية عن طريق جمع وتنظيم المعلومات من خلال المقابلات أضافة الى قائمة أسئلة ذات صلة بالمعايير واستخراج معلومات معينة من خلال البيانات الموجودة في الوثائق، حيث تبحث الدراسات الكمية في الموضوعات رقمياً وتوضح وجود العلاقات او انعدامها في حين تنظر الدراسات الكيفية في موضوعات محددة وتبحثها بعمق أكبر موضحة الاسباب ومفسرة للنتائج، في حين تدعم الوثائق جوانب وتفسر جوانب اخرى أو تدحضها (Chatterji, 2005).

ان عولمة عملية التقييم تعتبر ضرورة ملحة، من خلال اقامة معايير ومباديء، منها للدول المتقدمة واخرى للدول النامية، على أن تكون المعايير شمولية وديمقراطية وتتضمن عدالة

اجتماعية. وقد عرفت المعايير على انها اطار توجيهي لعملية التعليم. وأن الغاية من التقييم بكافة أشكاله لا بد وأن تجيب عن أربعة محاور رئيسة هي:

1. من هم المنتفعون من عملية التقييم؟ ومن هم المستهدفون منها؟

2. ما هي الجدوى من عملية التقييم، وهل كان التقييم حكيماً وعملياً ودبلوماسياً ويتجاوب مع الحالة الاجتماعية والسياسية والحياة بشكل عام، للمعلم والعملية التعليمية؟

3. ما مدى الدقة في عملية التقييم و هل هناك ضمان أن المقابلات أو الوثائق والأدوات المستخدمة سواء كانت كمية أو كيفية ذات مصداقية عالية؟

4. ما مدى كون عملية التقييم مناسبة للمعلم؟ أي أنها تسير بطريقة اخلاقية وقانونية مع مراعاة المستفيدين والمتضررين من نتائج التقييم بالمكافأة أو بالاقصاء أو غير ذلك(Chatterji, 2005).

هذا ومن أجل القيام بعملية التقييم بدقة وموضوعية لا بد من المرور عبر خطوات محددة خاصة فيما يتعلق بتقييم المعلم. حيث تمر عملية تقييم المعلم بخطوات تبدأ بتحديد الهدف من التقييم ومبرراته، يليها تحديد أدوات جمع البيانات وكمية المعلومات التي نحتاجها، ثم تصميم الأدوات المناسبة، ومن ثم تحليل تلك البيانات وتفسير النتائج للتوصل إلى حكم، ثم يلي ذلك كله عملية التقويم (أبو حويح ، 2000؛ علام، 2007ب).

وباعتبار تحديد الهدف من عملية التقييم هو الخطوة الاولى للقيام بها بدقة وموضوعية فقد ورد عدد من الأهداف لعملية تقييم المعلم، مثل دوره في الإرشاد والتوجيه للمعلمين والطلبة على حد

سواء، إضافة إلى تنظيم وتسهيل المهمات الإدارية وعلاقتها مع المعلمين، وجمع معلومات بطريقة المسح التربوي لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى المعلم، كذلك تحسين مستوى الأداء التعليمي للمعلمين والطلبة من خلال تنويع الاستراتيجيات التعليمية، وطرق تقييمه للطلبة (عبد الهادي، 2001 ؛ عطوي ،2008).

ويمكن تحديد عدد من المبررات لتقييم المعلم، حيث ارتبط تقييمه بعملية تحسين التعليم وتطوير التعلم الصفي، حيث يعمل على تحديد مستوى الأداء لدى المعلم وبالتالي يمكن العمل على تطويره وتحسينه في المجالات التي يحتاجها، كما أن لتقييم المعلم علاقة مباشرة في دعم عدد من القرارات المتعلقة بالمعلم من حيث الترقية ومزاولة المهنة أو الفصل وبالتالي اقصاء المعلمين غير المؤهلين وغير الأكفياء. كما أن لتقييم المعلم دور في زيادة المصداقية في اختيار المعلمين لمهنة التدريس، الا انه لا بد من وجود معايير واضحة ومحددة لمساعدة المعلمين على اكتساب مهارات والتطور المهني واثبات شخصيتهم وابراز المهنية في العمل من خلال الالتزام بتلك المعايير المتعلقة بتقييمهم (Mclaughlin, 1984).

وبعد تحديد أهداف عملية تقييم المعلم لا بد من تحديد الأداة، حيث أن هناك شروطاً لا بد من توافرها في أداة التقييم مثل: الموضوعية، الثبات، الصدق، التمييز، وإمكانية التنفيذ (عطوي، 2008؛ منصور والشربيني و الحشاش، 1996). إضافة إلى شروط للمعايير ذاتها ومنها: الواقعية وقابلية الممارسة، أن تكون ذات هدف و مغزى، عادلة ، كما أنها تغطي الجوانب المختلفة للتقييم (Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002).

هذا وقد واجهت عملية تقييم المعلم عدداً من الصعوبات والمشاكل، مثل عدم وجود أهداف واضحة ومكتوبة، وان وجدت فهناك فجوة بين المكتوب والمطبق، إضافة إلى الاختلاف في السياسات التربوية خاصة فيما يتعلق بالمصطلحات، مع ندرة المختصين في مجال القياس والتقويم، وعدم وجود نظرية معتمدة لتقييم وتقويم المعلم، ناهيك عن الافتقار إلى تصميمات وأدوات مناسبة، والافتقار إلى المعرفة الكافية بعمليات صنع القرار (عبد الهادي، 2001؛ علام، 2007ب).

في حين صنف الدوسري (2009) مشكلات التقييم إلى مشكلات فنية، وأخرى سوسيولوجية:

1. المشكلات الفنية: مثل تعدد الجهات صاحبة المصلحة في عملية تقييم المعلم، إضافة إلى الخلط بين أنواع التقييم في التطبيق والاستخدام وتنوع طبيعة البيانات المطلوبة بحسب درجة شمولية التقييم و مكونات التعليم، إذ ان نواتج التعليم لا تعزى جميعها للمعلم؛ فهناك الأهل والطالب و توقيت عملية تقييم المعلم، ثم تأتي قضايا الصدق والثبات.

2. المشكلات السوسيولوجية: حيث توجد مجموعة من السمات السوسيولوجية الهامة في تقييم المعلم مثل السلطة والكاريزما، الثقافة، المعلومات، القيادة، العدل، العلاقات و الثواب والعقاب، كذلك العلاقات المؤسسية من تعاون ودور اجتماعي وتقدير الآخرين.

معايير محلية وعالمية مستخدمة لتقييم المعلم من قبل المديرين و المسؤولين:

تكرر في الأدب التربوي عدد من المعايير لتقييم المعلم؛ مثل: وضوح العرض، تنويع الأنشطة، تحفيز الطلبة، مراعاة الفروق الفردية. إلا أن التطور السريع وتحول دور المعلم من ناقل

للمعرفة إلى منظم ومسهل وميسر لها أضاف عدداً آخر من الكفايات تساعده على القيام بدوره، ومنها محاور: الشخصية، والاستجابة، التقويم، العلاقات الشخصية، التطور المهني، والمسئولية الاجتماعية (علام، 2007أ).

في حين أشار عطوي (2008) إلى معايير أخرى لتقييم المعلم مثل: التخطيط و تنوع الوسائل والأساليب، استخدام لغة سليمة وإثارة التفاعل الصفي وتعزيز الطلبة ومراعاة الفروق الفردية والمبادرة وجودة التقويم والدافعية والعمل بروح الفريق والجدية والحزم واحترام الطلبة والمشاركة والعدل والانتماء إلى المهنة و التقيد بالتعليمات والقوانين و العمل على النمو المهني. هذا وقد توصل ألنيبك واخرون (Uhlenbeck, Verloop & Beijaard, 2002) إلى خمسة عشر معياراً لتقييم المعلم: ادراكات المعلم وأعماله، والمحتوى العلمي والمعرفي للمعلم، أساليب التعليم المستخدمة، والمعايير الشخصية، التخطيط للتعليم، واستخدام الاستراتيجيات المختلفة في التقييم، وتنويع طرق التدريس، القدرة على تكييف المواد التعليمية لتحقيق الأهداف، والمشاركة في الانجاز، واستخدام الحجة والمنطق والبرهان خلال الأداء، والتعاون والعمل مع الزملاء، والوضوح اللغوي، والتطور المهني، والمهنية، والانخراط في مجتمعات التعلم.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد اختلفت معايير تقييم المعلم باختلاف الولايات، وقد يكون الاختلاف في الولاية نفسها، ومنها ما أقره اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة (INTASC) "The Interstate Standard for New Teacher Assessment

"and Support Consortium والتي تمحورت حول عشرة مجالات رئيسة هي: المعرفة العلمية، مدى تطور الطالب في المستويات كافة النفسية؛ والشخصية والاجتماعية والعقلية، مراعاة المعلم للفروق الفردية، التنويع في استراتيجيات التدريس، رفع دافعية الطالب للتعلم، القدرات التكنولوجية والاتصال اللفظي وغير اللفظي، التخطيط، استراتيجيات التقييم، التطور المهني، العلاقات مع الطلاب والزملاء والاهالي والمجتمع المحلي (INTASC, 2002).

وأما بالنسبة للمجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم" National Board for Professional Teaching Standards" فقد تمحورت حول خمسة معايير: التزام المعلم نحو الطالب سلوكياً وتعليماً، المعرفة العلمية وأساليب التعليم وتنظيم وربط المحتوى بالموضوعات الاخرى، التوجيه والإرشاد وطرائق التدريس المتبعة، التفكير المنهجي والتعلم من الخبرات، والشراكة المهنية والعلاقات مع الأهالي والمجتمع (NBPTS, 2002). أما معايير المجلس القومي لاعتماد المعلمين "National Council For Accreditation Of Teacher Education " فهي ستة مجالات معيارية: المهارات والمعارف الفنية والاتجاهات الخاصة بالطلبة كمخرجات من عملية التعلم ، برامج التقييم وتطويرها، الخبرات والممارسة العملية والتدريب الميداني، تنوع أساليب التعليم، المؤهلات والأداء والتطور المهني، وإدارة الموارد المادية والتكنولوجية (NCATE, 2010). كما تم توزيع مجالات تقييم عمل المعلم إلى أربعة مجالات أساسية وهي (الإعداد والتخطيط، البيئة الصفية، التعليم، المسؤوليات المهنية) والتي احتوت ما مجموعه اثنين وعشرين معياراً وهي: إظهار المعرفة بالمحتوى التعليمي وطرائق التدريس،

إظهار المعرفة بالطلاب، تنظيم مخرجات التعلم، إظهار المعرفة بالمواد، تصميم تدريس مترابط، تصميم طرائق تقييم للطلاب، إعداد بيئة من الاحترام، تأسيس ثقافة تعلم، إدارة الصف، إدارة سلوك الطلبة، التنظيم الفيزيقي للصف، التواصل مع الطلبة، استخدام تقنيات الأسئلة والمناقشة، دمج الطلبة في عملية التعلم، استخدام التقييم في التعليم، إظهار المرونة والقدرة على الاستجابة والتأمل في التدريس، الحفاظ على سجلات دقيقة، التواصل مع الأهالي، المشاركة في مجتمعات التعليم المهني، التطور المهني، المهنية (Danielson, 2000, 2007).

أما في بريطانيا فقد وضعت مجموعة من المعايير في عدد من المقاطعات مع تباين بسيط بين كل مقاطعة واخرى، ومنها على سبيل المثال لا الحصر؛ المعايير التي وضعتها وكالة التطوير والتدريب للمدارس" Training and Development Agency for Schools "حيث اعتمدت بشكل عام على ثلاثة أبعاد رئيسة: أولها القيم والممارسات المهنية ، ثم المعرفة والفهم ، واخيراً التعليم (TDA, 2006).

أما في قارة استراليا والنظر للمعايير المستخدمة في تقييم المعلم مهنيا هناك، والتي وضعتها كلية "كوينزلاند" للمعلمين في استراليا، والتي اهتمت بعدد من المعايير مرتبة في عشرة مستويات: تصميم الخبرات التعليمية التي تمتاز بالمرونة والملائمة للتعلم الفردي والجماعي، الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها، الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلبة، الاهتمام بالوعي لأهمية الاختلاف والتنوع، استراتيجيات تقييم الطلبة، تطوير القدرات الشخصية التي تربط الطالب مع المجتمع ، عمل بيئات داعمة وامنة ومثيرة لعملية التعلم،

العلاقة مع الاهالي والمجتمع، العمل في مجموعات مهنية، التطور المهني (Professional Standards for teachers, 2005).

أما وزارة المعارف الإسرائيلية (2011) فقد طورت أداة لتقييم المعلم، احتوت على أربعة محاور: تصور الوظيفة وآداب المهنة، تمكّن المعلم من مجال عمله، سير العملية التعليمية والتربوية، الشراكة في مجموعة مهنية. أما في الاردن فقد استخدمت مجموعة من المعايير موزعة على سبعة مجالات أهمها: فهم المعلم لفلسفة التربية والتعليم في الاردن، المعرفة العلمية، ثم التخطيط، والتدريس الفعال، أساليب تقييم الطلبة، التطور المهني، وأخلاقيات المهنة (وزارة التربية والتعليم الاردنية، 2006) وفيما يخص جمهورية مصر العربية فان المعايير المستخدمة لتقييم المعلم قد اتخذت خمسة محاور تمثلت في: التخطيط ووضع الاهداف ، استراتيجيات التدريس والاستفادة من الخبرات وادارة الوقت والعدالة بين الطلبة ، المعرفة العلمية وطرائق التدريس ، تقويم المتعلمين والتغذية الراجعة، اضافة الى مجال أخلاقيات المهنة والتنمية المهنية للمعلم (الدوسري، 2009؛ الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009). فيما قامت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بوضع عشرين معياراً لتقييم المعلم دون تصنيفها في محاور رئيسة، وهذه المعايير: الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي، الالتزام بموعد الحصة، استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، الاستفادة من الاختبارات لتحسين أداء الطالب، التحضير للحصة، تصميم خطط علاجية، تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة، الاسهام في تحسين الطلبة، استخدام أدوات تقييم منوعة، بناء اختبارات جيدة، متابعة أعمال

الطلبة، التغذية الراجعة، تقبل النقد والتوجيهات، المبادرات الابداعية، يمثل قدوة حسنة، المهنية، الانتماء للمدرسة، لديه القدرة على الاتصال والتواصل، التعاون مع الزملاء، حث الطلبة على المشاركة في المسابقات (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2011أ).

التقييم الذاتي و تقييم الزملاء والمديرون

أشارت دانيلسون(Danielson, 2009) الى ثلاثة أنواع من التقييم للمعلمين : التقييم الذاتي للمعلم وتقييم الزملاء، ثم تقييم مدير المدرسة.

التقييم الذاتي للمعلم: حيث يشير إلى مدى تقدير المعلم لنفسه، وما يصدره من أحكام على أدائه وسلوكه وإدارته للصف، وتخطيطه للدروس، وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة، و تقويم الطلبة (عيد، 2005). إضافة إلى أنه لا يتم تقييم المعلم في بعض الأحيان بشكل رسمي، مما يضع على عاتق المعلم مسؤولية التقييم الذاتي (Danielson, 2001). كما ان مشاركة المعلم في وضع المعايير الخاصة بعملية التقييم يجعله طرفاً مشاركا يعمل على انجاح عملية التقييم وذلك من اجل تحسين وضعه في المدرسة، وأخذ عملية التقييم على محمل الجد واحترام القرارات المتعلقة بالمساءلة، أو بالمكافأة والثواب والعقاب، والناتجة عن عملية تقييم المدير (Mclaughlin, 1984). التعلم الحقيقي والمستمر يحدث عندما يكون المعلم عاملاً نشطاً في العملية وليس سلبياً، ويصبح أكثر نشاطاً من خلال الخبرة والحوار ، كما يمكن للمعلمين أن يصبحوا نشطين في التعليم من خلال تطبيق معايير واضحة للممارسة تتضمن السمات

الأساسية للتقييم الذاتي، التفكير والتأمل في الممارسة مع الحوار المهني (Danielson, 1996, 2007).

تقييم الزملاء: وذلك من خلال استخدام خبراتهم في فحص أداء المعلم والحكم عليه، من جودة المواد التعليمية التي يعدها أو نتاج ممارسته للمهنة وطرق تقويمه للطلبة. على أن يكون الزملاء من مدارس أخرى ولا تربطهم علاقة بالمعلم. وهذا النوع من التقييم يساعد على تبادل الخبرات وتكوين شبكة من العلاقات المهنية وطرائق التعليم (الدوسري، 2009). يمكن الاعتماد على مشاهدة الزملاء الأكثر خبرة من أجل الحصول على تقييم لأداء المعلم، كما انه من المناسب أن يقوم الزملاء القدامى بتقييم المعلمين الجدد وذلك بالتعاون مع ادارة المدرسة بهدف الحصول على دعم الزملاء الأقدم للمعلم الجديد في المدرسة على ان تكون لديهم معرفة بمعايير التقييم المتبعة في المدرسة (Danielson, 2007)

تقييم المدير: ان لمدير المدرسة دوراً فعالاً في تقييم المعلمين وتقديم النصح لهم، ويعتقد أن ترك عدد من المعلمين لمهنة التعليم في المدرسة يعود الى سلبية مديري المدارس، علماً أن التقييم الايجابي الواضح والمبرر من المدير للمعلم يعتبر سبباً لبقاء المعلمين على رأس عملهم(Grissom, 2011). هذا ويعتبر المدير بمثابة مشرف مقيم في المدرسة، فمن خلال تقييمه لأداء المعلم، يعمل على تطويره مهنياً (الدعيلج، 2009). وقد تم وضع ضوابط لمساعدة المدير في دقة التقييم مثل: وضع خطة واضحة الأهداف للتقويم، والعمل على كسب ثقة المعلمين وإقناعهم أن الالتزام بأخلاقيات المهنة وحسن الأداء، هي معايير التقييم التي

يتبعها، إضافة لمناقشة خطته لتقييم المعلمين، وتعريفهم بالمعايير المتبعة لتقييمهم (عطوي، 2008). كما يرى مكلافلين (Mclaughlin, 1984) أنه لا بد للمعلم صاحب الخبرة أو من اسماه (المعلم الخبير) من التعاون مع المدير والمشاركة في عملية وضع وانتقاء المعايير المناسبة لعملية تقييم المعلمين، ولا بد للمدير من أن يكون ذا كفاءة مناسبة لتقييم المعلم، اذ يرى بعض المعلمين ان المديرين لا يقيمون المعلمين كما يجب، ولا بد لهم من زيادة الزيارات الصفية للتقييم بشكل افضل مع معايير محددة وواضحة للمعلمين والمديرين، حيث ان ممارسة بعض المعلمين تتعارض مع الاهداف المدرسية؛ لعدم علمهم بتلك الاهداف مسبقاً. هذا ويمكن القول ان تقييم المعلم ليس هو الشيء الذي يرغب معظم مديري المدارس القيام به لان بعضهم ليس لديه القدرة أو لا يمتلك العدالة ولا الموضوعية لعدم توافر معايير واضحة؛ خاصة ان مديري المدارس يحاولون عدم الدخول في نزاعات، بل العمل على التقليل منها، وبالتالي عدم الخوض في عملية تقييم المعلمين (Mclaughlin, 1984).

في حين يرى اخرون أن على المديرين تقييم معلمي المدارس حسب قدراتهم في تطبيق أفضل الممارسات داخل صفوفهم، واستخدام أساليب تقييم حقيقية ومعايير واضحة. حيث يتم تقييم المعلمين من قبل المديرين. في (تكساس) مثلاً حسب قدرتهم على تعزيز المشاركة الفعالة والناجحة للطالب خلال التعلم. ويرون أن المساءلة للمعلم ليست بالشيء السيء، بل على المعلمين أن يكونوا مسوؤلين عما يتعلمه الطلبة ولا بد من مساءلتهم حول ما يقومون بتعليمه (Casas, 2003).

الا انه يعتقد انه لا بد من تدريب المديرين على الية تقييم المعلمين، واشراك المعلمين والمديرين في مؤتمرات وورشات تدريبية مرة كل اسبوعين مثلاً، نظراً لأهمية الممارسة والنمذجة والتدريب لاتقان عملية التقييم (Casas, 2003) .

هذا وقد ورد في دراسة جولدشتاين (Goldstein, 2009) أن الذي يقوم بتقييم الأفراد عادة ما يكون الرئيس المباشر، في حين أن التوجه الحديث يميل لوجود أكثر من شخص في عملية التقييم، إذ يرى جولدشتاين أن ذلك يعطي شفافية أكبر لعملية التقييم، إضافة لكون الفريق أكثر حكمة ودقة من فرد واحد.

وأما فيما يتعلق بتقييم المعلم في وزارة التربية الفلسطينية فان المدير يقيم المعلم من خلال أربع مراحل بما معدله مرة كل شهرين، محتفظاً بالتقييم في سجل خاص. ثم يتبع ذلك عقد اجتماع فردي مع المعلم يتم توثيقه في محضر خاص، يعمل المدير من خلاله على تقديم تغذية راجعة للمعلم من خلال التشاور مع المشرف التربوي. وفي نهاية العام هناك تقييم خاص يقوم به المدير بالرجوع الى سجل المعلم التراكمي خلال العام (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2011ب).

معايير تقييم المعلم المستخدمة في الدراسة الحالية:

في ضوء ما تقدم، ومن خلال مراجعة الاطار النظري والدراسات السابقة تم التوصل الى مجموعة من المعايير التي استند اليها لتحديد مجالات المعايير المستخدمة في الدراسة، فيما يأتي تفصيل لتلك المجالات.

1. المادة التعليمية والثقافة العامة:

يعتبر المحتوى المعرفي هو المفتاح لتعلم كيفية تدريس الموضوعات، ليتمكن المعلم من ايصالها للطالب بطريقة يستطيع الطالب فهمها واستيعابها (Lieberman&Miller,2000). كما ان المعرفة في المجال التخصصي الأكاديمي، اضافة الى احاطته بالمعلومات والمهارات اللازمة لأداء مهمته تعتبر أول وأهم الجوانب التي لا بد أن يتصف بها المعلم الناجح لما لها من تأثير على ثقة المعلم بنفسه خاصة خلال عرضه للمادة التعليمية والذي بدوره يؤثر ايجابياً على أداء الطلبة (نصر الله، 2006).

كما يجب أن لا تقتصر معلومات المعلم على المادة الدراسية التي يعلمها، مما يجعل قدراته التحليلية محدودة، حيث أن المعلم واسع المعرفة يزيد من دافعية الطلبة للتعلم والبحث والمناقشة، ويعزز ثقتهم به، وينمي معارفهم، ويجذب انتباههم. كما ان تمكن المعلم من المادة التعليمية ، ينعكس أثره ايجابياً على شخصيته وحضوره أمام طلابه، وهذا كله بالضرورة يؤثر على إدارته للصف (عقل، 2004).

ويجب عدم إغفال أهمية الثقافة العامة للمعلم، فهي تؤثر في أبعاد الشخصية وتعطيها ملامحها ومقوماتها الأساسية، ولا يمكن اعتبار المعلم مثقفاً، مهما كان عالماً في مجال تخصصه، أو حائزاً على أعلى الدرجات في مجاله تخصصه، ما لم تكن لديه رؤية وفكر متجدد، يمكنه من الخروج عن إطار التخصص العملي الضيق (فتح الباب، 1998ب).

2. الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية:

يمكن تحديد السمات الشخصية للمعلم بصفات أساسية مثل: القدوة الصالحة، إتقان العمل، العدالة، والثقة بالنفس، والتواضع والصبر، والحكمة وحسن المظهر (راشد، 1993). أما العلاقات الإنسانية في نطاق المدرسة، فهي التي تسود بين أفراد المجتمع المدرسي، وتحقق جواً من الثقة والاحترام المتبادل، والتعاون، بهدف رفع الروح المعنوية لجميع أطراف العملية التعليمية، كما تحقق العدالة والتعاطف الوجداني والمشاركة بين الجميع (فتح الباب، 1998أ). إن ما يتمتع به المعلم من سمات شخصية وجوانب إنسانية تلعب دوراً هاماً في العملية التعليمية، إذ تؤثر جوانب الشخصية في المعلم على شخصية الطالب، وقد تتجاوزه إلى ما يتعلمه من مهارات ومواضيع (Stronge, 2002). وقد حاول العلماء تقييم السمات الشخصية بثلاث طرق: قوائم وسلالم التقدير، الاستبانات المقننة، والاختبارات الاسقاطية (عريفج، 1999).

ويرى التربويون أنه لا بد للمعلم من استيعاب الطلبة، والرد على استفساراتهم، وتعزيز روابط المحبة والتعاون بينهم؛ فالجو الذي يسوده التعاون والاحترام المتبادل يزيد دافعية الطلبة للتعلم. بل إن علاقاته الإنسانية مع الطلبة والأهالي والزملاء هي من أهم أهداف العملية التربوية، دون إغفال دور الحزم والشدة (الدعيلج، 2009؛ عقل، 2004؛ Broughtons& Putney, 2011). كما يمكن بناء علاقات إنسانية وتطويرها من خلال الاتصال الفعال وأسلوب العمل كفريق والمشاركة في القرار (عطوي، 2008).

3. التخطيط وإدارة البيئة التعليمية:

يشير التخطيط إلى العملية التي يتم خلالها تحديد الأهداف بصورة قابلة للقياس، واتخاذ التدابير اللازمة لتحقيق ما أمكن من تلك الأهداف خلال فترة معينة، وهو الوسيلة التي يتم من خلالها حل كثير من المشكلات التربوية التي تعيق عملية التعلم (فتح الباب، 1998ج) والتخطيط يضعه المعلم ليس لتقييده بل لمساعدته على أداء عمله بسهولة، وإعطائه تصوراً عما ستكون عليه الحصة دون فوضى وعشوائية (عقل، 2004). ويضيف سعادة وعقل وأبو علي وسرطاوي (2008) أن التخطيط وتحضير المواد لعمل المجموعات الصفية، وتوزيع الأدوار على المتعلمين يساعد الطلبة على انجاز المهام، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم.

هذا ولا بد أن تتسم الخطط التربوية بصفات مثل: المرونة، وضوح الأهداف، الاستقرار، البساطة، الاستمرارية، الواقعية، مراعاة الاحتياجات وقابلية التقويم (عطوي، 2008). ويتضمن التخطيط طرائق التدريس؛ إذ يرى الشافعي والكثيري وعلي (1996) أن طرائق التدريس الجيدة، تلك التي تدفع الطلبة للمشاركة وتثير حواسهم وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتحقق أهداف التعلم، كما يمكن للمعلم تطبيقها. وقد يتم التخطيط للدروس بشكل جماعي، حيث يجتمع المعلمون ويقومون بتحديد الأهداف وتوضيح المفاهيم وآلية تعديل الدروس وتحضير البيئة المناسبة من حيث الوسائط والمواد وذلك للحصول على أفضل تعليم للطلبة (Schmoker, 2002).

أما البيئة التعليمية الصفية فقد وصفها (Danielson, 2007) بأنها كل ما يتعلق بتوفير بيئة مناسبة ومناخ ملائم للتعليم والاحترام المتبادل، اضافة الى ضبط وتدبر ما يتعلق بسلوكات الطالب وتصرفاته وثقافته. ويراها عدس (2000) بيئة صناعية تصمم خصيصاً ليتعلم فيها الطلبة كماً من المهارات والسلوكات والمعارف الجديدة، وعلى المعلم أن يعمل على تنظيمها لتكون مكاناً آمنا يحصل منه الطلبة على خبرات تعليمية مفيدة. كما أن قيام المعلم بتنظيم البيئة الصفية كمجتمع فعال، يعمل على تحقيق الفعالية الكبرى للنشاطات التعليمية المختلفة، أضافة الى خلق الاحساس بالانتماء، والمسؤولية الشخصية، اضافة الى ايمان الفرد بالتعاون والعمل الجماعي (Broughtons & Putney, 2011).

والتعلم لا يقتصر على غرفة الصف، بل يتجاوزه إلى البيئة المحلية، وعلى المعلم أن يعمق من الترابط بين الطالب وبيئته، و يدفع الطلبة إلى الاكتشاف والتحليل والتفاعل الخلاق، مما يزيد من متعة التعلم ويثري العلمية التعليمية (شاهين، 1995؛ عربيات، 2007).

4. استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة:

إن من مسؤولية المعلم تصميم أدوات لتقييم تعلم طلبته، والنظر في البدائل المجدية لإعادة التقييم (Boehm, 1973) فالتقويم مؤشر يوضح أين يتجه المعلم و الطالب. والمعلم الجيد يمارس استراتيجيات التقويم بشكل مستمر، أثناء الشرح وبعده، منذ بداية العام إلى نهايته، موضحاً لطلابه الهدف من الاختبارات، محاولاً التقليل من اثارها النفسية عليهم (عقل، 2004).

كما إن استراتيجيات التقويم التي يمكن أن يتبعها المعلمون متعددة: الاختبارات بأنواعها المقالية والموضوعية، واختبارات الميول والاتجاهات والمهارات والتقويم البنائي بأنواعه (الدعيلج، 2009). في حين ينادي سيموندس (Symonds, 1952) باستراتيجية التقييم الذاتي للطالب؛ لما لها من دور فاعل في تحسين نفسية الطلبة و انطباعاتهم عن التقييم بشكل عام.

وقد لخص أبو علام (2005) وميخائيل (1995) أهم مجالات تقويم المعلم للطالب فيما يأتي:

1. تقويم تحصيله الدراسي وتوجيه مساره وإرشاده.
2. الكشف عن مدى استعداده ومهاراته قبل البدء بالتعلم.
3. معرفة ما حقق الطالب من نمو وتطور.
4. معرفة أبعاد شخصية الطالب للتنبؤ بسلوكه في المستقبل.
5. معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطالب والمعلم على حد سواء.

وقد اعتبرت أفضل التقييمات التي يمارسها المعلمون لتقييم طلبتهم تلك التي يشارك عدد من المعلمين في وضعها، وذلك بعد النظر في نتائج الطلبة وممارساتهم التعليمية وتحليلها ومن ثم تقييمها (Schmoker, 2002).

5. مهنية المعلم:

إن مهنة التعليم تختلف عن المهن الأخرى، فان كانت بعض المهن يمكن أن يفصل الفرد فيها حياته المهنية عن الشخصية. فمهنة التعليم ليست تلك المهنة (شاهين، 1995). كما ان المعلم الذي أحب مهنة التعليم، هو الأقدر على العطاء، بل هو الأفضل من حيث البحث عن السبل

المثلى للتطور المستمر، من خلال الاشتراك بالمجلات العلمية والتربوية وقراءة المستجدات في عالم المعرفة، والتعاون مع الزملاء، واستثمار التقنيات الحديثة في تطوير قدراته وصقل مهاراته، في حين نجد ان من أوصلته الظروف إلى مهنة التعليم تراه غير قادر على التكيف مع مهنته، لا يسعى للتطور المهني، مما ينعكس سلباً على العملية التربوية (عقل، 2004).

ولا نغفل أهمية العمل في مجموعات مهنية، والتي يقوم المعلمون من خلالها بالعمل معاً والدخول في حوار مستمر لبحث ممارساتهم وأدائهم ، اضافة الى تنفيذ مهارات تعليمية أكثر فعالية في تطور الطالب، وحل المشكلات المتعلقة بعملية التعلم، والاهتمام بنقل وتبادل المعرفة والخبرات والتجارب، والتأمل في الممارسات الجديدة في سياقها المحدد، كذلك النتائج التي تم التوصل اليها مع الزملاء، كما خلقت هذه المجتمعات المعايير التي تشجع التعاون المتبادل وتدعم العمل الجماعي المشترك، وما يضيفه ذلك من خبرات تعليمية للأفراد والجماعات على حد سواء، اضافة الى العلاقات الجيدة بينهم وتبادل الآراء والأفكار والتجارب والخبرات بين الأفراد أو المجموعات (فيدر، 1966؛ Darling-Hammond & Richardson, 2009 ؛ Shulman, 2004). كما انه لا بد من توافر ثلاثة عناصر رئيسة للوصول الى التطور المهني الفعال للمعلم: أول وأهم تلك العناصر هو معتقدات وخبرات المعلمين السابقة وما لها من تأثير على ما يتعلمونه. ثانيها، الوقت كونه يشكل عنصراً هاماً عند التعلم وفق معايير جديدة. وثالثها، معرفة المحتوى باعتباره مفتاح التعلم. مع التأكيد على أن التطور المهني للمعلم يتم بطريقتين: الاولى خارجية من خلال المؤتمرات وورشات العمل ، والكتب والجرائد والمجلات

والأبحاث. والثانية داخلية من خلال تعلم المعلمين من بعضهم البعض، تبادل الأفكار، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم (Lieberman&Miller, 2000). في حين أن أفضل توجه نحو التطور المهني ، هو من خلال وجود نظام لتقييم المعلم وتوفر معايير واضحة، بدلاً من وضع ثقل التقييم على اراء المديرين (Danielson, 2001) .

ويرى البعض أن هناك مجموعة من المعايير الفضفاضة المتعلقة بالأخلاق والقيم والعدالة الاجتماعية، وأنه لا بد من تحديد تلك القيم والمبادىء وقياسها بشكل واضح قابل للتطبيق، اذ ان التصرفات والقيم على المدى البعيد أكثر اهمية من المعرفة والمهارات؛ لما لتلك القيم والالتزامات والأخلاقيات المهنية من أثر على سلوكات المعلم تجاه الطلبة والأهالي والزملاء والمجتمع (Wilkerson, 2006). هذا ويعتبر قياس التصرفات مسألة صعبة جداً بالنسبة للعديد من المعلمين في المؤسسات التعليمية، ولكن مع وجود معايير محددة بدقة، واستخدامها بشكل منتظم وملائم، يمكن لذلك ان يكون قابلاً للقياس (NCATE, 2002). هذا وقد اعتبرت العدالة أهم أخلاقيات مهنة التعليم، وعلى المعلم التعامل مع الجميع سواسية، بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية أو الاقتصادية (راشد، 2002).

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي بحثت في جانب أو أكثر من جوانب التقييم، وتناولت بعضاً من معايير التقييم، إلا أن أياً منها "حسب علم الباحثة" لم يتطرق إلى معايير تقييم المعلمين من قبل المديرين؛ كما يراها كل من المدير والمعلم، الأمر الذي يضفي أهمية خاصة على هذا البحث.

اضافة الى أن الدراسات المتعلقة بمعايير تقييم المعلم غير موجودة تقريباً في الميدان التربوي (الدوسري، 2009). لذا تم عرض مجموعة الدراسات التي تمت مراجعتها في خمسة محاور للتقييم، والمستخدمة في هذه الدراسة:

المجال الأول: دراسات تناولت المادة التعليمية والثقافة العامة.

المجال الثاني: دراسات تناولت الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

المجال الثالث: دراسات تناولت التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.

المجال الرابع: دراسات تناولت تقويم معلم للطلبة.

المجال الخامس: دراسات تناولت مهنية المعلم.

ثم جرى استعراض الدراسات التي بحثت في معايير تقييم المعلم، ومدى استخدامها.

المجال الأول: المادة التعليمية والثقافة العامة:

أظهرت الدراسات أهمية مجال الجانب المعرفي والمادة العلمية وحصوله على درجة متقدمة مقارنة بالمجالات الأخرى، خاصة معيار الدقة في إعطاء المعلومات المتعلقة بموضوع التخصص (حمدان، 2002؛ طوقان، 2002؛ نحيلي، 2010؛ Pozo, Pacheco & Ramirez, 2000) وأيدتها دراسة جولدشتاين (Goldstein, 2009) حيث كان يوصى بإعادة تعيين المعلم على أساس قوته في مجال المادة العلمية والتخصص، نظراً لأهمية هذا المجال.

أما دراسة مرشود (2003) فقد أظهرت حصول مجال المادة العلمية على الدرجة الأخيرة بين المجالات الاخرى، كما أبرزت النتائج وجود ضعف واضح لدى المعلمين في المجال المعرفي، وعدم الاهتمام بالنمو العلمي للمعلم، خاصة في معيار قيام المعلم بأبحاث تربوية وبخاصة الأبحاث الإجرائية، حيث حصل على الدرجة الأخيرة في هذا المجال (أبو عيشة، 2007؛ حسيني، 2008؛ طوقان، 2002؛ المصري، 2010؛ Haigh & Tuck, 2002). فيما حصلت معايير ربط الدرس بخبرات الطلبة السابقة، واستخدام المعلم الوسائط التعليمية والوسائل التقنية، وتصميم الوسائل التعليمية على درجة منخفضة في مجال المعرفة والتخصص (الجفري،2002 ؛ دروزة، 2007).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال المعرفي للمعلمين، يعود لسنوات الخبرة ولصالح المستوى من 5-10 سنوات (الحلو، 2007). أما دراسة سعادات (2010) فقد أظهرت أن المعلمين الذين يحملون مؤهلاً في الدراسات العليا أفضل في ادراكاتهم بشكل عام. أما دراسة بوس وفرلوب وترويل واردكر (Bos, Verloop, Terwell & Wardekker, 2003) التي أجريت على عينة من المعلمين في هولندا، أظهرت أن عملية تقييم المعلمين توفر قاعدة عريضة لتقدمهم وتطورهم المعرفي.

المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية:

أظهرت نتائج الدراسات التوجه الايجابي نحو معيار السمات الشخصية للمعلم (بقيعي والكساب، 2010؛ حمدان، 2002؛ طوقان، 2002) حيث كان مجال الصفات الشخصية والعلاقات

الإنسانية المجال الأول من حيث درجة الأهمية؛ إذ حازت معايير العدالة، والموضوعية بين الطلبة، واحترام التلاميذ، وضبط الطلبة خلال الاستراحة، على المعايير الأولى في مجال السمات الشخصية (أبو سمرة والطيطي وقاسم، 2010؛ أبو نمرة، 2002؛ المصري، 2010؛ Goldstein, 2009). في حين حاز معيار التعاون والمبادرة والإبداع على الدرجة الأولى في نفس المجال (حمدان، 2002؛ قرقش، 2000). أما دراسة مرشود (2003) فقد كان مجال العلاقات والخصائص الشخصية في مرتبة متوسطة مقارنة ببقية المجالات. هذا وقد حصل مجال العلاقات الإنسانية والاجتماعية على الدرجة الأخيرة بالنسبة للمعايير الأخرى، حيث أظهرت النتائج وجود مشكلة في العلاقات مع المجتمع، وانخفاضاً شديداً في معيار الاجتماعات الدورية مع أولياء الأمور (أبو عيشة، 2007؛ سعادات، 2010؛ نحيلي، 2010) في حين أن دراسة سيفيرون (Severson, 2012) أوضحت من خلال المقابلات أن 88% من المديرين أكد على أهمية معيار الحوار وبناء علاقات إنسانية واجتماعية.

ومن نتائج الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال السمات الشخصية تعود لمتغير جنس المعلم (عيد، 2005؛ المصري ،2010؛ Silva, Gimbert & Nolan, 2000) على عكس دراسة الحلو (2007) حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العلاقات الإنسانية تعود لمتغير الجنس و لصالح الإناث، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العلاقات الإنسانية يعود لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المستوى من 5-10 سنوات. أما دراسة عيد فقد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقييم

المعلم في مجال السمات الشخصية بين من يحملون شهادة تأهيل تربوي، ومن لا يحملون دبلوم تأهيل تربوي.

المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية:

لقد حصل مجال التخطيط، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، وإدارة الصف؛ على ترتيب منخفض من حيث الممارسة مقارنة بالمجالات الأخرى، خاصة في المعايير المتعلقة باستخدام المعلمين للوسائل التعليمية والتحضير للأنشطة الصفية وطرائق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، إضافة إلى تشجيع الطلبة على المشاركة (الجفري، 2002؛ دروزة، 2007؛ قرقش، 2000؛ المصري، 2010؛ Haigh & Tuck, 2002). هذا وتدعمها دراسة جولدشتاين (Goldstein, 2009) التي اعتمدت على المقابلات والملاحظات والمجموعات البؤرية وأشارت نتائجها إلى أن المعلمين يجدون صعوبة في التخطيط وإنشاء بيئة تعليمية فعالة. في حين حصل مجال التخطيط على درجة ممارسة متوسطة مقارنة بمجالات الدراسة الأخرى، خاصة فيما يتعلق بقدرة المعلم على وضع خطة درس محددة (طوقان، 2002؛ مرشود، 2003). على عكس دراسة حمدان (2002) التي حصل فيها مجال ممارسة الموظفين لعملية التخطيط على مرتبة متقدمة مقارنة بممارستهم لمجالات اخرى بحثتها الدراسة.

وفي دراسة على عينة من المعلمين، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المعلمين في مجال التخطيط وإدارة الفصل تعزى لمتغير الجنس (عيد، 2005؛ دروزة، 2007) وهو ما أكدته نتائج دراسة (المصري، 2010؛ الجفري، 2002) على عينة من المعلمين. في

حين أظهرت نتائج أبو عيشة (2007) على عينة من المديرين وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين ممارسة المعلمين في مجال التخطيط وإدارة الفصل تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت مشكلات التخطيط لدى الذكور أكبر منها لدى الإناث.

هذا وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال ممارسة المديرين للتخطيط تعود لمتغير سنوات الخبرة لدى المديرين ولصالح الخبرة الادارية من 5-10 سنوات (الحلو، 2007). أما في دراسة أبو نمرة (2002) وقرقش (2000) فقد كانت الفروق لصالح المديرين ذوي الخبرة الادارية أكثر من 10 سنوات. هذا وقد ظهر عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجال ممارسة المديرين للتخطيط التربوي تعزى لمتغير الخبرة الادارية أو المؤهل العلمي (أبو عيشة، 2007). أما دراسة دروزة (2007) على عينة من المعلمين فقد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التخطيط وممارسة المهام التعليمية تعزى لمتغير الشهادة العلمية.

المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة:

كان مجال التقويم التربوي من المجالات الأكثر ممارسة مقارنة بالمجالات الاخرى، خاصة فيما يتعلق بتنويع استراتيجيات التقويم والتى حصلت على أعلى معيار في مجال التقييم (مرشود، 2003). وأيدتها نتائج تحليل المقابلات في دراسة بوس وآخرون (Bos et al, 2003) حيث تبين أن 92% من أفراد عينة الدراسة يستخدمون واحدة على الأقل من ثلاث استراتيجيات للتقويم. على عكس الدراسات التي أظهرت حصول التقويم التربوي على درجة منخفضة بين المجالات الأخرى، حيث حصلت معايير التنويع في تقييم الطلبة والتنويع في

تعزيز الطلبة من خلال الرحلات والوجبات، وجعل وقت الاختبار كافياً لحل الأسئلة، ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، على مرتبة متدنية في مجال التقويم التربوي (الجفري،2002؛ سعادات، 2010؛ طوقان،2002؛ المصري، 2010)

هذا وأظهرت نتائج المقابلات مع المعلمين على مدى خمس سنوات، أهمية معيار تقديم التغذية الراجعة (Teitel, 1997) . وأيدتها دراسة سيفرسون (Severson, 2012) على عينة من المديرين حيث أكد 88% من عينة الدراسة على أهمية التغذية الراجعة المقدمة من المعلمين للطلبة.

وقد أشارت نتائج دراسة (عيد، 2005) إلى وجود فروق في التقويم التربوي للمعلم تعزى للمؤهل العلمي، لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل دراسات عليا في حين لم تشر نتائج الدراسة ذاتها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقويم المعلمين الذين يحملون شهادة تأهيل تربوي والذين لا يحملون شهادة تأهيل تربوي. أما دراسة أبو نمرة (2002) وقرقش (2000) فقد أظهرت وجود فروق في مجال التقويم تعود لمتغير سنوات الخبرة الادارية. هذا وقد عزت دراسة الحلو (2007) الفروق في التقييم لمتغير جنس المدير ولصالح الذكور.

المجال الخامس: مهنية المعلم:

أظهرت نتائج دراسة حمدان (2002) حصول مجال التطور المهني على نتيجة جيد جداً في درجة الممارسة بالنسبة للمجالات الأخرى. هذا وقد كانت معايير: تشجيع العمل الجماعي

وتقبل النقد، والاستفادة ممن هم أقدم في المهنة، والعمل في فريق، والالتزام بالوقت المحدد، وتبادل الخبرات مع الزملاء والالتزام بتعليمات العمل، والافتخار بمهنة التعليم، والمشاركة في الدورات، هي المعايير الأعلى درجة في مجال المهنية (أبو سمرة وقاسم، 2010؛ الحلو، 2007؛ حمدان، 2002؛ قرقش، 2000؛ المصري، 2010). واختلفت معها دراسة مرشود (2003) التي أظهرت أن مجال التطور المهني قد حاز على مرتبة متأخرة بين المجالات الأخرى. هذا وقد حازت معايير: الاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية، ومناداة الطلبة بأسمائهم على درجة منخفضة في مجال المهنية (الجفري، 2002؛ المصري، 2010).

كما أظهرت نتائج الدراسات وجود اتجاهات سلبية للمعلمين نحو مهنة التدريس ، وعزوف المعلمين عن حضور الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية، وعدم اهتمام المعلمين بالنمو العلمي والتطور المهني (أبو عيشة، 2007؛ بقيعي والكساب، 2010؛ حسيني، 2008؛ المصري؛ 2010). وهذا ما أيدته نتائج المقابلات في دراسة (Silva et al, 2000) حيث يفكر بعض المعلمين في البحث عن مهنة أخرى.

وقد أظهرت دراسة حمدان (2002) وجود انخفاض واضح في مجال الشراكة المهنية والتعاون بين المعلمين، على عكس دراسة سيفرسون (Severson, 2012) حيث أظهرت المقابلات مع مديري المدارس العامة في العينة وعددهم 8 بأنهم جميعاً يسعون لخلق مناخ إيجابي ومشجع للمعلم على التعاون ومتابعة التطوير المهني. وقد أوضحت دراسة سجيرر(Scherrer, 2009) وتياتل (Teitel, 1997) من خلال تحليل المقابلات والوثائق، أن ما يزيد من تطور المعلم

المهني وتعاونه في مجموعات الشراكة المهنية وجود معايير واضحة لتقييمه. هذا وقد أظهرت النتائج أن التعاون بين المعلمين هو أهم طرق التطور المهني للمعلم، يليه التعلم من خلال الخبرة والمؤتمرات وورشات العمل، على أن يكون التركيز على موضوعي ادارة الصف وأساليب التدريس (Scribner, 1999).

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التطوير المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة (الحلو، 2007 ؛ قرقش، 2000) . أما نتائج بقيعي والكساب (2010) فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

هذا وقد أظهرت بعض النتائج وجود علاقة بين سياسة الدولة ومدى دعمها للمعلمين؛ والتطور المهني لهم، واشراكهم في برامج للتنمية المهنية وتطوير قدرات المعلم في موضوعات مختلفة، مع التركيز على مواضيع مثل؛ ادارة الصف والانضباط. كذلك وجود علاقة بين الحالة الاقتصادية في المنطقة او المدرسة وبين التطور المهني للمعلم، وذلك لصالح المناطق الأكثر حظاً (Phillips, Desimone& Smith, 2011).

دراسات تناولت المعايير بشكل عام:

أظهرت دراسة حسيني (2008) ودراسة بوس وآخرون (Bos et al, 2003) على عينة من المعلمين عدم وجود معايير واضحة أو إطار عام لتقييم المعلمين. كما أن تحليل المقابلات والمجموعات البؤرية لعينة من المعلمين في دراسة مشابهة، أظهر رغبة البعض في التعرف

على المعايير المتبعة لتقييمهم؛ على أن يقوم بعملية التقييم لجنة يكون من ضمنها المدير (Goldstein, 2009).

وفي دراسة جرانت وكارفل (Grant & Carvell, 2001) على عينة من المعلمين والمديرين، أظهرت النتائج استجابات متشابهة لكل من المعلمين والمديرين لبنود معايير التقييم المتبعة لتقييم المعلمين، في حين اختلفت معها دراسة هاي وتاك (Haigh & Tuck, 2002) على عينة من "الطلبة المعلمين" والمحاضرين والمعلمين المشرفين التي أظهرت تبايناً واضحاً بين تقييم كل من المجموعات الثلاث في العينة على كافة بنود المعايير.

وفي دراسة سجيرر (Scherrer, 2009) على مجموعة من معلمي المدارس تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حجم المؤسسة ومعايير التقييم المتبعة فيها. فيما يرى اخرون أنه لا بد من اعادة النظر في معايير التقييم المستخدمة في الدول النامية بشكل خاص وتطويرها بشكل يتلائم مع الوضع العام القائم في تلك البلدان (Chatterji, 2005).

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أهمية وجود معايير واضحة لتقييم المعلمين، رغم تفاوت نتائج الدراسات المتعلقة بمعايير تقييم المعلمين، ودرجة أهمية وممارسة كل من تلك المعايير؛ إذ أظهرت بعض الدراسات أهمية معايير تقييم المعلم، وعلاقتها في تقرير بقاء المعلم في وظيفته أو عدمه. هذا وقد أوضحت عدد من الدراسات أهمية المدير ودوره في تقييم المعلم.

إضافة إلى أن الدراسات السابقة أظهرت التباين في درجة وأهمية المحاور المختلفة والمعايير في كل مجال من تلك المجالات؛ ومنها مجال الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية؛ حيث برزت معايير العدالة والموضوعية واحترام الطالب، والحوار، إضافة إلى معايير العلاقات الإنسانية والاجتماعية، والعلاقات مع أولياء الامور. أما في مجال التخطيط وإدارة البيئة التعليمية؛ فقد برزت معايير متعلقة بالوسائل التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية، وتشجيع الطلبة على المشاركة، وصعوبات التخطيط. وبالنسبة للمجال المتعلق بالمادة العلمية والمعرفة، فقد برزت معايير دقة المعلم في إعطاء المعلومات، واهتمامه بالنمو المعرفي، والأبحاث التربوية. أما في مجال التقويم فقد أشارت الدراسات إلى معايير؛ تنويع استراتيجيات التقويم، واستخدام التعزيز، والتغذية الراجعة، وبالنسبة للمجال الخامس والمتعلق بالمهنية؛ فقد برزت في الدراسات؛ معايير التطور المهني، تقبل النقد، تبادل الخبرات، العمل ضمن فريق، المشاركة في الدورات، واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

كما تمت الإشارة إلى أثر بعض المتغيرات مثل الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وحجم المؤسسة، على عدد من المجالات والمعايير، كما أوضحت نتائج الدراسات درجة أهمية أو مستوى أو ترتيب كل مجال من تلك المجالات.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها والإجراءات التي تم اتباعها لتطوير الأدوات المناسبة لتوضيح المعايير المتبعة لتقييم المديرين لمعلميهم من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهجين:

1. المنهج الوصفي المسحي التربوي - الكمي، لمعرفة المعايير المتبعة من قبل المديرين لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
2. المنهج الكيفي الذي اعتمد على تحليل المقابلات مع المعلمين والمديرين والمجموعات البؤرية مع المعلمين، اضافة الى الأداة المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين؛ لاستيضاح معمق للمعايير المستخدمة لتقييم المعلمين، واقتراحات المعلمين والمديرين لتحسينها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية في مدينة القدس، والبالغ عددهم (727) معلماً ومعلمة موزعين على (39) مدرسة حكومية، حيث تم استثناء معلمة واحدة تحمل درجة الدكتوراة ومعلمتين اثنتين تحملان

الدبلوم العالي نظراً لقلة عددهم؛ انظر ملحق رقم (1) إضافة إلى مديري ومديرات تلك المدارس، البالغ عددهم(39) مديراً ومديرة، وذلك حسب الإحصاءات الأخيرة في العام 2011/2010 (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2011). والجدول رقم(1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

خصائص مجتمع الدراسة

المتغيرات	المستويات	المعلمون		المديرون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	146	%20.1	15	%38.5
	أنثى	581	%79.9	24	%61.5
	المجموع	727	%100	39	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	119	% 16.4	4	%10.3
	بكالوريوس	541	%74.4	16	%41
	بكالوريوس+ دبلوم تربية	25	%3.4	10	%25.6
	ماجستير	42	%5.8	9	%23.1
	المجموع	727	%100	39	%100
سنوات الخبرة	أقل من سنة	26	%3.5	4	%10.3
	من 1-5	252	%34.6	10	%25.6
	من 6-10	219	%30	9	%23.1
	من 11-15	100	%13.7	4	%10.3
	أكثر من 15	133	%18.2	12	%30.7
	المجموع	727	%100	39	%100

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية ممثلة لمجتمع الدراسة مكونة من (434) معلماً ومعلمة من (727) معلم ومعلمه في مدينة القدس، وذلك باستخدام Sample Size Calculator (بدرجة ثقة 95% و فترة الثقة 3%)، اضافة الى كامل مجتمع المديرين البالغ عددهم (39) مديراً ومديرة، كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	المستويات	المعلمون		المديرون	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	77	18.1%	13	35.1%
	أنثى	349	81.9%	24	64.9%
	المجموع	426	100%	37	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	60	14%	4	10.8%
	بكالوريوس	322	75.4%	19	51.4%
	بكالوريوس+ دبلوم تربية	17	4%	8	21.6%
	ماجستير	28	6.6%	6	16.2%
	المجموع	427	100%	37	100%
سنوات الخبرة	أقل من سنة	15	3.5%	1	2.7%
	من 1-5	156	36.5%	10	27%
	من 6-10	107	25.1%	11	29.7%
	من 11-15	56	13.1%	4	10.8%
	أكثر من 15	93	21.8%	11	29.7%
	المجموع	427	100%	37	100%

أدوات الدراسة:

تم استخدام أربعة أدوات بحثية في الدراسة :

الأداة الاولى: استبانة من صورتين، تناسب التطبيق على كل من المعلم والمدير. وهذه الاستبانة تقيس مدى ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين انظر ملحق رقم (4) والاستبانة الاخرى من وجهة نظر المديرين ملحق رقم (5).

الأداة الثانية: تم عمل مجموعات بؤرية مع (8) من المعلمين، ومقابلات مع أربعة منهم للتعرف بشكل أكثر عمقاً على المعايير المستخدمة من قبل مديري المدارس لتقييم المعلمين، ومناقشة الية التقييم المستخدمة في المدرسة والجدوى منها.

الأداة الثالثة: تم اجراء مقابلات مع (4) من المديرين، للتعرف بشكل أعمق على المعايير المستخدمة من قبل مديري المدارس لتقييم المعلمين، ومناقشة البنود الخاصة بالتقييم المستخدم فعلياً في المدارس.

الأداة الرابعة: أداة التقييم التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين في المدرسة، وهي الوثيقة الرسمية المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ملحق رقم(13).

الأداة الاولى: الاستبانة

تصميم الاستبانة: قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، خاصة دراسات دانيلسون (Danielson, 1999, 2001, 2007)، سترونج (Stronge, 2002) جرانت وكارفل (Grant & Carvell 2001) ودراسة بوزو

وباشيو ورامرز (Pozo, Pacheco & Ramirez, 2000)، كذلك دراسة كل من الدوسري (2009)، وشعلة (2005) ، ودراسة عيد (2005) والمصري (2010)، اضافة الى بعض المعايير المحلية والعالمية المستخدمة في تقييم المعلمين خاصة أداة تقييم المعلمين المستخدمة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2011) وأداة التقييم من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية (2010) ، و المجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2002). اضافة لما أقره اتحاد دعم وتقييم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة "The Interstate Standard for New Teacher Assessment and Support Consortium" (INTASC, 2011)

تكونت الاستبانة من جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المبحوث هي: الجنس، سنوات الخبرة (التدريسية للمعلم؛ الإدارية للمدير)، المؤهل العلمي.

الجزء الثاني: اشتمل على (63) فقرة، موزعة في خمسة مجالات هي:

المجال الاول : المادة التعليمية والثقافة العامة

المجال الثاني : الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

المجال الثالث : التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.

المجال الرابع : استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.

المجال الخامس : مهنية المعلم.

وطلب من المعلم و المدير الإجابة عن المجالات الخمسة من خلال وضع دائرة حول الرقم الذي يقع أمام الخانة التي يراها مناسبة، بحسب (5 points likert scale) سلم ليكرت الخماسي، وتم إعطاء الوزن لقياس اتجاهات العينة نحو درجة ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين على النحو الآتي: درجة قليلة جداً (1) درجة قليلة (2) درجة متوسطة (3) درجة كبيرة (4) درجة كبيرة جداً (5). كما شملت الاستبانة على سؤال مفتوح لمعرفة المعايير التي اقترحها المعلمون والمديرون، وذلك من أجل إتاحة المجال أمام المعلمين والمديرين لإضافة ما يرغبون به من مجالات لم تتطرق لها الإستبانة.

إجراءات صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الأداة، ومدى ملاءمتها لمجتمع الدراسة، حيث تم عرضها بصورتها الأولية، المكونة من (63) فقرة، ملحق رقم (2) على خمسة من الأساتذة الجامعيين ثلاثة يحملون مؤهل دكتوراه في التربية، واثنين يحملون ماجستيراً في التربية، من خلال خطاب موجه لكل منهم، ملحق رقم(3). كما تم عرضها على اثنين من مديري المدارس، وثلاثة معلمين، ومشرف تربوي. وقد تم أخذ آرائهم في الاستبانة وأقسامها وصياغتها ومعاييرها ووضوحها وتم إجراء التعديلات، وتغيير وإعادة صياغة للفقرات حسب ما أشاروا إليه، لتظهر بصورتها النهائية في (63) فقرة، كما هو مبين في استبانة المعلم ملحق رقم(4) واستبانة المدير بصورتهما النهائية ملحق رقم (5).

العينة الاستطلاعية:

جربت الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها 42 معلماُ ومعلمة (من معلمي المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم)، منهم (22) معلماً و (20) معلمة، وكان ثباتها مقبولاً ملحق رقم(6)

ثبات الأداة:

بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة تم حساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا "Cronbach's Alpha"، ويظهر جدول رقم (3) معاملات الثبات لمجالات الاستبانة.

جدول رقم (3)

معاملات ثبات الأداة كرونباخ ألفا "Cronbach's Alpha" لمجالات الأداة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
1	المعرفة والتخصص الأكاديمي والثقافة العامة	10	**0.933**
2	الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	13	**0.963**
3	التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	16	**0.978**
4	استراتيجيات التقويم	12	**0.970**
5	المهنية وأخلاقيات التعليم	12	**0.969**
	الدرجة الكلية	63	**0.991**

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات ثبات المجالات تراوحت بين (0.933-0.978). وهي مقبولة لأغراض الدراسة.

الأداة الثانية والثالثة: المجموعات البؤرية والمقابلات المعمقة

قامت الباحثة بتطوير أسئلة المقابلة للمرحلة الثانية من الدراسة وهي مجموعات بؤرية مع (4) من المعلمين و(4) من المعلمات، اضافة الى مقابلات مع (2) من المعلمين و(2) من المعلمات و مقابلات معمقة مع (2) من المديرين و(2) من المديرات. وقد تم عرض الأسئلة على عدد من المحكمين وهم 3 من اساتذة الجامعات ومديرة مدرسة ومشرفة تربوية من اجل فحص صدق محتوى الأداة، وذلك من خلال مكتوب خاص، انظر ملحق رقم (7) وتم اجراء التعديلات حسب ما اقترحه المحكمون.

تكونت الأداة بصورتها الأولية من أربعة أسئلة رئيسة، يندرج تحت كل سؤال عدد من الأسئلة الفرعية، انظر ملحق رقم (8). وقد تم عرضها على عدد من المحكمين منهم اساتذة جامعيين ومديرة مدرسة ومشرفة تربوية، حيث تم اقتراح أضافة وتعديل بعض الأسئلة لتصبح خمسة أسئلة، ويندرج تحتها عدد من الأسئلة الفرعية، ولمعرفة تفاصيل الأسئلة بصورتها النهائية انظر ملحق رقم (9)، وفيما يأتي أسئلة المقابلات والمجموعات البؤرية الرئيسة:

1.السؤال الأول: معلومات عامة عن المبحوث.

الهدف منه الحصول على معلومات عن المبحوث، وعملية تمهيد للحديث معه، وكسر الحاجز النفسي بين الباحثة والمبحوثين، لبناء الثقة والحصول على إجابات معمقة.

2.السؤال الثاني: ما أهم المعايير التي تعتبرها أساسية لتقييم المعلمين وعلى المديرين الاهتمام بها بشكل خاص؟

اندرج تحت هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، كان الهدف منها معرفة المعايير الأكثر أهمية لتقييم المعلمين. ومدى تغطية الاستبانة للمعايير المستخدمة في تقييم المعلمين من قبل المديرين.

3.السؤال الثالث: ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين؟

اندرج تحت هذا السؤال أسئلة فرعية، هدفت لمعرفة المعايير التي يمارسها المديرون بشكل فعلي؟ كذلك معرفة المعايير التي لا يمارسها المديرون في تقييم المعلمين.

4.السؤال الرابع: ما اقتراحاتك للمسؤولين لتحسين المعايير المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين؟ إضافة إلى مناقشة المعايير المستخدمة في عملية التقييم، وهي عبارة عن الأداة التى اعتمدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطيني لتقييم المعلمين.

هدف السؤال إلى التعرف على اقتراحات المعلمين والمديرين، لتحسين المعايير المستخدمة لتقييم المعلمين، بهدف تحسين المعايير المستخدمة فعلياً، وبيان تفصيلي لبنود المعايير المستخدمة فعلياً والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومدى ملائمتها لأغراض التقييم.

5.السؤال الخامس: مارأيك في بنود اداة التقييم المستخدمة في المدرسة من قبل المديرين لتقييم المعلمين التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؟ كيف تفسر كل بند منها من (1-20)؟

هدف هذا السؤال الى ترتيب تلك البنود في أداة الوزارة واظهار أي معايير الدراسة يتطابق معها.

6. السؤال السادس: كيف يقيم المديريون المعلمين على أساس مجموعة المعايير الآتية؟ التطور المهني للمعلم مثل اجراء أبحاث تربوية، والمشاركة في مؤتمرات والأنشطة المختلفة، والالتزام بالقوانين والأنظمة والتعليمات المدرسية، والاتصال والتواصل (مع الزملاء، الطلبة، الأهالي...) وغيرها من المعايير التي هدفت الى تسليط الضوء على عدد من المعايير لتفسير بعض النتائج.

الأداة الرابعة: أداة التقييم التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

قامت الباحثة ومن خلال استجابات المعلمين والمديرين في المقابلات والمجموعات البؤرية معهم، اضافة الى عرضها على خمسة من التربويين المختصين من اساتذة جامعات ومديري مدارس، من تفسير البنود الواردة في أداة الوزارة والمستخدمة من قبل المديرين وبالتالي معرفة ما يرادفها داخل أستبانة الدراسة الحالية، حيث تم اعطاء كل بند منها الترتيب الوارد ضمن الجداول من (4- 9)اضافة الى معرفة كل بند ما المجال الموجود فيه داخل الدراسة الحالية، ملحق رقم(14).

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الاولى

1. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لإجراء الدراسة والسماح بتطبيق أدوات الدراسة المختلفة على العينة ملحق رقم (10).
2. تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع المعلمين والمعلمات بطريقة عشوائية طبقية.
3. تم اختيار جميع مجتمع المديرين المكون من (39) مديراً ومديرة.
4. تم توزيع (500) استبانة للمعلمين و(39) استبانة للمديرين، وذلك من نهاية شهر تشرين الأول حتى منتصف تشرين الثاني من العام 2011 . وزعت على كل مدرسة بشكل شخصي باستثناء سبع مدارس تم توزيعها عن طريق وضعها في صناديق البريد الخاصة بالمدرسة والموجودة في مكتب مديرية التربية والتعليم، نظراً لوجود تلك المدارس في مناطق لم تتمكن الباحثة من الوصول اليها، وتم الاتصال بمديري تلك المدارس وابلاغهم بوجود الاستبانات في صناديق البريد، مرفقة بالكتاب الخاص بموافقة مديرية التربية والتعليم على توزيعها لكل مدرسة، ملحق رقم(11). وخطاب الباحثة لمديري تلك المدارس ملحق (12).
4. تم استرجاع (462) من الاستبانات الخاصة بالمعلم، أي ما نسبته 92.4%.
5. تم استثناء عدد من الاستبانات غير المكتملة أو غير الصالحة للتحليل وعددها(35) استبانة، مما جعل الاستبانات الصالحة للتحليل الاحصائي فقط (427) من استبانات المعلم، اي ما نسبته 92.4% من الاستبانات التي تم استعادتها.
6. تم استرجاع (37) استبانة من أصل (39) استبانة من عينة المديرين، حيث بلغت نسبة الاسترجاع 94.8%، وهي جميعاً صالحة للتحليل حيث لم تستبعد أي منها.

7. إدخال البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.17.

8. بناء على عملية التحليل الإحصائي، تم الإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها، ثم مقارنتها مع الدراسات السابقة، هذا وقد اعتبرت الدرجة 4.0-5.0 درجة كبيرة واعتبر ان هذا المعيار تتم ممارسته بشكل كبير من قبل المديرين، أي أن المستجيب الذي متوسط استجابته لأي من بنود الاستبانة 4.0-5.0 يرى ان المدير يمارس أو يطبق ذلك المعيار بدرجة كبيرة وايجابية، واعتبرت الدرجة 3.0-3.99 درجة متوسطة واعتبر ان هذا المعيار تتم ممارسته بشكل متوسط من قبل المديرين، أي أن المستجيب الذي متوسط استجابته لأي من بنود الاستبانة 3.0-3.99 يرى ان المدير يمارس ذلك المعيار بدرجة متوسطة.

9. المرحلة الثانية

1. تم اجراء مقابلات ومجموعات بؤرية مع (12) من المعلمين والمعلمات إضافة إلى مقابلات مع أربعة من المديرين والمديرات في المدارس الحكومية في مدينة القدس.
2. تحليل كيفي للبيانات الواردة في المجموعات البؤرية التي اجريت مع مجموعتين من المعلمين والمقابلات مع المعلمين والمديرين بعد تفريغها واستخراج الأفكار الرئيسة منها.
3. تحليل النتائج ومقارنتها مع معايير التقييم المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين والموجودة في أداة التقييم التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وتشمل:

الجنس: وله مستويان (ذكر، انثى).

المؤهل العلمي: أربعة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، بكالوريوس + دبلوم تربية ، ماجستير).

سنوات الخبرة التدريسية: وله خمسة مستويات (أقل من سنة، من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، من 11-15 سنة، أكثر من 15 سنة).

سنوات الخبرة الإدارية: وله خمسة مستويات (أقل من سنة، من 1-5 سنوات، من 6-10 سنوات، من 11-15 سنة، أكثر من 15 سنة).

المتغيرات التابعة وتشمل:

متوسط استجابة المبحوثين على مجالات الاستبانة، وهذه المجالات هي:

المعرفة والتخصص الأكاديمي والثقافة العامة

الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.

استراتيجيات التقويم.

مهنية المعلم.

المعالجة الاحصائية:

تم استخدام التحليل الاحصائي الكمي والكيفي، حيث استخدم في التحليل الكمي، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (Independent Sample t-test)، وتحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA)، أما التحليل الكيفي فقد استخدم لتحليل استجابة المشاركين على أسئلة المقابلة والمجموعات البؤرية وعلى الأسئلة المفتوحة الموجودة في الاستبانة.

الفصل الرابع

النتائج

الفصل الرابع

النتائج

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن:

1. المعايير التي يستخدمها مديرو المدارس الحكومية في تقييمهم للمعلمين كما يراها المعلمون والمديرون.
2. أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمديرين على ممارساتهم للمعايير المتبعة في تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس.
3. أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلمين على معايير تقييمهم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس.
4. اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم.

وتناول هذا الفصل استعراضاً للنتائج الاحصائية التي تم التوصل اليها للاجابة على أسئلة الدراسة وفحص الفرضيات المنبثقة عن هذه الأسئلة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب أسئلتها وفرضياتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال باستخدام المنهج الكمي وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على جميع مجالات الاستبانة الخمسة:

(المادة التعليمية والثقافة العامة، الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية، التخطيط وإدارة البيئة التعليمية، استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة، مهنية المعلم). والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

إضافة إلى ترتيب ورود تلك المعايير في أداة التقييم المستخدمة والمعتمدة في عملية تقييم المديرين للمعلمين انظر ملحق رقم(13)، كذلك المنهج الوصفي من خلال المقابلات التي اجريت مع المعلمين والمديرين وذلك بهدف التعمق في تحليل استجابات المبحوثين.

الجدول رقم (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من المجالات الخمسة

المجالات	المعلمون				المديرون				ترتيب هذه المجالات وعدد بنودها حسب اداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المستخدمة في تقييم المعلمين من قبل المديرين. وذلك بحسب غالبية ورود تلك البنود داخل الاداة الوزارية.
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة	427	3.62	.958	**4**	37	4.45	.598	**5**	معيارين فقط موجودين في الترتيب(الثالث)
المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	427	3.70	.986	**3**	37	4.64	.466	**1**	تسعة معايير معظمها في الترتيب (الرابع)
المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	427	3.72	.986	**2**	37	4.57	.678	**3**	أربعة معايير معظمها في الترتيب (الأول)
المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	427	3.41	1.05	**5**	37	4.51	.571	**4**	11 معيار جميعها في الترتيب(الثاني أو الثالث)
المجال الخامس مهنية المعلم	427	3.85	.964	**1**	37	4.60	.737	**2**	تسعة معايير معظمها في الترتيب (الخامس)
جميع المجالات	427	3.74	.866	**-**	37	4.53	.614	-	

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن متوسط اتجاهات المديرين أعلى من متوسطات اتجاهات المعلمين على كافة المجالات. حيت كانت متوسطات المعلمين على كافة المجالات متوسطة وتراوحت ما بين (3.41-3.85) حيث كانت (3.41 مجال استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة) و (3.85 مجال مهنية المعلم) أي أن المعلمين يرون أن المديرين يمارسون كافة المجالات بدرجة متوسطة. في حين كانت متوسطات المديرين على كافة المجالات مرتفعة وتراوحت (4.45-4.64) حيث كانت (4.45 مجال المادة التعليمية والثقافة العامة) و(4.64 مجال الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية) أي أن المديرين يرون أنهم يمارسون كافة المجالات بدرجة كبيرة. وقد حصلت مجالات (مهنية المعلم، التخطيط وادارة البيئة التعليمية، الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية) على أعلى ثلاثة مجالات عند المعلمين والمديرين. فيما حصلت مجالات (المادة التعليمية والثقافة العامة، استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة) على أقل درجة ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين. حيث حصل مجال مهنية المعلم على أعلى متوسط عند المعلمين بينما حصل مجال الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية على أعلى متوسط عند المديرين، في حين حصل مجال استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة على أقل درجة بالنسبة لاتجاهات المعلمين نحو تقييم المديرين لهم على هذا المجال، وحصل مجال المادة التعليمية والثقافة العامة على أقل درجة تقييم من وجهة نظر المديرين. علماً أن الاختلاف ليس فقط بين وجهة نظر المعلمين والمديرين في كافة المجالات بل تعداه الى اختلاف كليهما مع ترتيب أداة وزارة التربية والتعليم للمجالات كافة. ومن النتائج المثيرة للاهتمام حصول أعلى

مجالين ترتيباً من وجهة نظر المديرين كانا الأقل في أداة وزارة التربية والتعليم.كما أن أعلى مجال ترتيباً من وجهة نظر المعلمين كان أقل ترتيباً في أداة الوزارة.

أي أن المديرين يرون أنهم يمارسون معايير التقييم بدرجة أكبر مما يراها المعلمون ، وذلك في كافة المجالات. ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، للمجال الأول حسب كل فقرة، كما هو موضح في الجدول رقم(5).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول: المادة التعليمية والثقافة العامة

المجال الأول المادة التعليمية والثقافة العامة	المعلمون				المديرون				ترتيب هذه المجالات حسب اداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المستخدمة في تقييم المعلمين من قبل المديرين
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
1) تقديم معلومات دقيقة حول بنية المادة التعلمية	426	3.68	1.009	5	37	4.51	.607	4	NA
2) التحدّث بطلاقة لغوية عند عرض المادة التعليمية	427	3.69	1.007	4	37	4.49	.692	5	NA
3) التسلسل في عرض المادة التعليمية بطريقة منطقية	427	3.81	1.131	1	37	4.59	.798	2	NA
4) الإحاطة بجوانب المادة التي يعلمها	427	3.80	1.016	2	37	4.62	.639	1	NA
5) تصميم وسائط تعليمية في مجال موضوعه	427	3.58	1.061	6	37	4.38	.794	6	3
6) الربط بين المعارف السابقة للطالب والمعلومات الجديدة	427	3.72	1.089	3	37	4.54	.730	3	NA
7) القيام بإجراء أبحاث تربوية	427	3.11	1.111	10	37	3.89	1.048	10	3
8) إثراء مادته بمعلومات جديدة	427	3.53	1.120	8	37	4.38	.861	6	NA
9) تقديم معلومات خارجية في مجال تخصصه	427	3.40	1.057	9	37	4.19	.908	9	NA
10) الربط بين الموضوع الذي يدرسه والموضوعات الاخرى	427	3.57	1.069	7	37	4.38	.720	6	NA

NA : هذا المعيار غير موجود في أداة التقييم المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

يلاحظ من الجدول رقم(5) أن متوسطات المديرين أعلى من متوسطات المعلمين على كافة الفقرات. حيث كانت متوسطات استجابات المعلمين متوسطة على كافة المعايير وتراوحت

(3.11-3.81) حيث كانت (3.11 معيار القيام بأبحاث تربوية) و (3.81 هي معيار التسلسل في عرض المادة التعليمية بطريقة منطقية) في حين تراوحت متوسطات اتجاهات المديرين(3.89- 4.62) حيث كانت(3.89 معيار القيام بأبحاث تربوية) و (4.62 معيار الاحاطة بجوانب المادة التي يدرسها). وقد حصلت كل من فقرات(التسلسل في عرض المادة التعليمية، والاحاطة بجوانب المادة التعليمية، والربط بين المعرفة السابقة للطالب والمعلومات الجديدة) على أعلى ثلاثة معايير في المجال الأول مع اختلاف في الترتيب من حيث درجة ممارستها بالنسبة للمديرين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رغم أن المعايير الثلاثة غير واردة في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية. أما أقل المعايير التي يمارسها المديرون من وجهة نظر المعلمين والمديرين فقد كانت (القيام بأبحاث تربوية، وتقديم معلومات خارجية في مجال تخصصه). رغم كون معيار اجراء أبحاث تربوية موجود في الدرجة الثالثة من حيث الترتيب في أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية، ويظهر أن معيار (القيام باجراء أبحاث تربوية) هو المعيار الوحيد ضمن المجال والذي حصل على درجة ممارسة متوسطة من قبل المديرين، علماً أن جميع المعايير الاخرى حصلت على درجة ممارسة كبيرة من قبل المديرين ومن وجهة نظر المديرين.

ويتضح أن معياري (تصميم وسائط تعليمية في مجال موضوعه، القيام باجراء أبحاث تربوية) هما المعيارين الوحيدين ضمن هذا المجال والمذكورين في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل

مديري المدارس في السلطة الوطنية الفلسطينية لتقييم المعلمين والمعدة من قبل الوزارة الا أنهما حصلا على درجة متوسطة من حيث ممارسة المديرين لهما من وجهة نظر المعلمين، حيث ان ما نسبته 80% من المعايير الواردة في أداة الدراسة لم ترد في أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ومن الجدير بالملاحظة في جدول رقم(5) أن درجة ممارسة المديرين للمعايير المتعلقة بالمادة التعليمية لدى تقييمهم للمعلمين كانت في ترتيب أعلى من درجة ممارستهم للمعايير المتعلقة بالثقافة العامة وذلك من وجهة نظر المعلم والمدير.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	المعلمون				المديرون				ترتيبها في أداة التقييم المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
1) الإصغاء للطلبة - بشكل جيد	427	3.75	1.042	5	37	4.75	.484	2	NA
2) تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم	427	3.89	1.042	2	37	4.73	.450	3	NA
3) ضبط الطلبة خلال فترة الاستراحة	427	3.79	1.038	3	37	4.59	.599	9	NA
4) المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي	427	3.42	1.116	13	37	4.27	.871	12	NA
5) الإبداع في عمله	427	3.63	1.119	10	37	4.68	.530	6	3
6) المبادرة في العمل	427	3.69	1.089	7	37	4.65	.588	7	3
7) كسب احترام الطلبة	427	3.77	1.077	4	37	4.70	.520	5	4
8) ضبط النفس عند الغضب	427	3.66	1.028	9	37	4.59	.551	9	5
9) احترام التعليمات والقوانين المدرسية	427	4.00	1.016	1	37	4.73	.508	3	1
10) العدل بين الطلبة	427	3.71	1.099	6	37	4.76	.435	1	4
11) تكوين علاقات جيدة مع أولياء الأمور	427	3.53	1.197	11	37	4.24	.641	11	4
12) التواصل مع أولياء الأمور	425	3.49	1.207	12	37	4.32	.709	10	4
13) التعامل مع الطلبة بموضوعية	427	3.67	1.064	8	37	4.62	.545	8	4

NA : هذا المعيار غير موجود في أداة التقييم المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

يلاحظ من الجدول رقم(6) أن متوسطات اتجاهات المديرين أعلى من متوسطات اتجاهات المعلمين على كافة الفقرات في المجال الثاني. حيث كانت جميع متوسطات استجابات المعلمين متوسطة وتراوحت ما بين (3.42-4.00) حيث كانت (3.42 معيار المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي) و (4.00 معيار احترام التعليمات والقوانين المدرسية) المعيار الوحيد الذي كانت متوسطات استجابات المعلمين عليه مرتفعة. في حين كانت متوسطات اتجاهات المديرين جميعها كبيرة على كافة المعايير وتراوحت ما بين (4.24- 4.76) حيث كان (4.24 معيار تكوين علاقات جيدة مع أولياء الامور) وكانت (4.76 معيار العدل بين الطلبة). وقد حصلت كل من فقرات (احترام التعليمات والقوانين المدرسية، وتشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم، وضبط الطلبة خلال الاستراحة) على أعلى ثلاثة معايير في هذا المجال من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين، على الرغم من أن معياري (تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم، وضبط الطلبة خلال الاستراحة) غير موجودين في أداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. في حين أن معيار احترام القوانين والتعليمات المدرسية يوجد في الترتيب الأول في أداة وزارة التربية والتعليم. كما يلاحظ من الجدول حصول معايير (العدل بين الطلبة، والاصغاء للطلبة بشكل جيد، تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم) على أعلى درجة ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المديرين، علماً ان معايير(الاصغاء للطلبة بشكل جيد، تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم) غير موجودة في أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم.

في حين كان ترتيب معيار العدل بين الطلبة الرابع حسب أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية.

أما المقابلات والمجموعات البؤرية التي اجريت مع المعلمين فتوضح أن المدير يهتم بشكل خاص بالقوانين والتعليمات ويقيم المعلم بشكل أساسي على مدى احترامه للتعليمات المدرسية التى يريدها المدير، علما ان من يحاول الأخذ بروح القانون او ربما عدم تطبيقه يكون معلما غير مرغوب به عادة من المدير وكثيرا ما تحدث مشاكل بخصوص عدم الالتزام بالقوانين التي يراها المدير.

هذا وأوضحت المقابلات مع المديرين انهم ليسوا من يضع القانون وهم اول من يحاسب على تقصير اي معلم الا انهم يعتقدون ان القوانين جيدة من اجل حفظ النظام ولكنهم يأخذون بروح القانون ولولا القوانين لكانت هناك فوضى وتسيب، الا انهم يرون ان العدل بين الطلبة والاصغاء لهم تحتل مكانة مرتفعة عندهم علما بأنهم يرون أن المعلمين لا يعتبرون آذاناً صاغية للطلبة.

كما يلاحظ من جدول رقم (6) حصول معايير (المشاركة في الأنشطة المحلية، التواصل مع أولياء الامور، وتكوين علاقات جيدة مع أولياء الامور) على أقل درجة ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين. علماً أن هذه المعايير حصلت على الترتيب الرابع في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلم، ما عدا معيار (المشاركة في الأنشطة المحلية) فهو غير موجود في أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم

الفلسطينية. حيث أكدت المقابلات أن كل ما يهم المدير هو أن يبقي المعلم داخل الحصة ولا يغادر المدرسة، حيث عبر أحد المعلمين قائلاً " بالنسبة للمدير أهم شسء نجي على المدرسة ولو حتى عريف على الصف". كما يلاحظ من الجدول رقم (6) عدم حصول فقرات (الابداع في عمله، المبادرة في العمل) على ترتيب متقدم سواء بالنسبة لاتجاهات المعلمين ام المديرين رغم كونها في الترتيب الثالث في الأداة المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. أما المقابلات التي اجريت مع المعلمين فقد بينت أن المدير لا يشجع المشاركة في الانشطة المحلية، أو تكوين علاقات جيدة مع الأهالي، مع عدم وجود اتصال وتواصل بشكل عام داخل المدرسة؛ سواء مع الأهالي أو المعلمين أنفسهم. وانه لا وقت لديهم لتكوين علاقات مع الاهل، خاصة ان الاهالي يتوجهون عادة للمدير مباشرة وبالتالي لا توجد علاقات بينهم وبين الاهالي. في حين بينت مقابلات المديرين ان الاهالي قلما يحضرون للمدرسة للثناء على أداء معلم وانجازاته وانما من أجل الشكوى ، وبالتالي هو يتجنب حصول مشادة بين الاهالي والمعلمين. ومن الجدير بالملاحظة في جدول رقم (6) أن درجة ممارسة المديرين للمعايير المتعلقة بالصفات الشخصية لدى تقييمهم للمعلمين كانت في ترتيب أعلى من درجة ممارستهم للمعايير المتعلقة بالعلاقات الانسانية وذلك من وجهة نظر المعلم والمدير.

الجدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية.

المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	المعلمون				المديرون				ترتيبها في أداة التقييم المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
1) تحديد أهداف الدرس بشكل جيد	427	3.82	1.034	5	37	4.68	.747	5	1
2) جذب الطلبة من خلال أسلوب عرضه	427	3.86	1.007	4	37	4.70	.661	3	NA
3) تحفيز الطلبة على المشاركة	427	3.89	1.008	3	37	4.68	.747	5	NA
4) التنويع في أساليب التدريس المستخدمة داخل الحصة	427	3.81	1.103	7	37	4.73	.652	1	1
5) التحضير للحصة بشكل جيد	427	4.02	1.021	1	37	4.73	.732	1	2
6) استثارة دافعية الطلبة	427	3.80	1.020	9	37	4.62	.681	8	NA
7) استخدام وسائل تعليمية ملائمة للموقف التعليمي	427	3.74	1.050	10	37	4.70	.676	3	1
8) استخدام التعزيز حسب الحاجة	427	3.70	1.090	12	37	4.65	.676	7	NA
9) مراعاة الفروق الفردية	427	3.73	1.121	11	37	4.51	.804	11	NA
10) مناداة الطلبة بأسمائهم الأولى	427	3.54	1.151	16	37	4.46	.730	15	NA
11) تحفيز الطلبة على الانضباط	427	3.81	1.026	7	37	4.59	.725	9	NA
12) الاهتمام بالبيئة الصفية المادية	426	3.68	1.119	13	37	4.51	.731	11	NA
13) تغطية جميع جوانب المنهاج الدراسي	427	3.82	1.070	5	37	4.51	.651	11	NA
14) إتاحة المجال للطلبة للاعتماد على النفس	427	3.60	1.005	15	37	4.51	.607	11	NA
15) ضبط الصف بشكل جيد	425	3.93	1.051	2	37	4.57	.728	10	NA
16) الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	427	3.63	1.144	14	37	4.46	.730	15	NA

NA : هذا المعيار غير موجود في أداة التقييم المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن متوسطات اتجاهات المديرين أعلى من متوسطات اتجاهات المعلمين على كافة الفقرات في المجال الثالث. حيث تراوحت متوسطات اتجاهات المعلمين (3.54-4.02) وقد كانت (3.54 معيار مناداة الطلبة بأسمائهم) وكانت (4.02 معيار التحضير للحصة بشكل جيد) في حين تراوحت متوسطات اتجاهات المديرين (4.46- 4.73) وقد كانت (4.46 معيار مناداة الطلبة بأسمائهم) وكانت (4.73 معياري التحضير للحصة

بشكل جيد و التنويع في أساليب التدريس المستخدمة داخل الحصة). وقد حصلت كل من فقرات (التحضير للحصة بشكل جيد، وضبط الصف بشكل جيد، وتحفيز الطلبة على المشاركة) على أعلى ثلاثة معايير في هذا المجال من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين، على الرغم من أن معياري(تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم، وضبط الطلبة خلال الاستراحة) غير موجودين في أداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

كما يتضح من الجدول رقم (7) حصول معايير (التحضير للحصة بشكل جيد، و التنويع في أساليب التدريس المستخدمة داخل الحصة، وجذب الطلبة من خلال اسلوب عرضه، استخدام وسائل تعليمية ملائمة للموقف التعليمي) على أعلى درجة ممارسة للمدير من وجهة نظر المديرين. في حين كانت هذه المعايير في الترتيب الاول والثاني حسب أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية، عدا جذب الطلبة من خلال اسلوب عرضه التي لم تكن مدرجة في اداة التقييم الخاصة بالوزارة. وقد ذكر أحد المديرين أن المهم هو أن يعمل المعلمون على توظيف وسائل كفيلة بحماية حقوقم.

وتؤكد المقابلات والمجموعات البؤرية التي اجريت مع المعلمين أن المدير يسأل عن دفتر التحضير بشكل مستمر مما يؤكد كونه اهم معيار، وقد اوضح البعض ان المدير لا ينظر الى محتوى الدفتر بقدر اهتمامه بالتاريخ المدون عليه، مؤكدين أن أكثر ما يهم المدير هو انضباط الصف ، وعدم وجود ضوضاء حتى لو كانت ايجابية.

كما يظهر جدول رقم (7) أن أقل المعايير التي يمارسها المدير من وجهة نظر المعلمين كانت (مناداة الطلبة بأسمائهم واتاحة الفرصة للطلبة للاعتماد على النفس). في حين كانت معايير مناداة الطلبة بأسمائهم، والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة أقل معايير ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المديرين. ويؤكد المعلمون والمديرون أن المعلمين يواجهون صعوبات في التخطيط للحصص وتفعيل بيئات التعلم وأنهم بحاجة الى دورات تدريبية كثيرة في هذا المجال.

هذا وقد كانت هذه المعايير غير موجودة في أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية. كما بينت المقابلات أنه لا المعلمين ولا المديرين يهتمون بمناداة الطلبة بأسمائهم الاولى، وقال احد المعلمين انه ينادي الطلاب احيانا باسم اخيه الاكبر او اسم العائلة ، ولم يتعرض للانتقاد لا من المدير ولا من الزملاء.

جدول رقم(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.

المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	المعلمون				المديرون				ترتيبها في أداة تقييم وزارة التربية والتعليم
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
1) استخدام أدوات تقويم مختلفة (أوراق عمل، مسابقات،...)	426	3.56	1.269	5	37	4.73	.508	1	3
2) التنويع في توقيت التقويم	427	3.56	1.065	5	37	4.57	.555	6	3
3) استخدام أسئلة تقيس مهارات تفكير الطلبة العليا	427	3.47	1.105	10	37	4.51	.692	10	3
4) الاحتفاظ بالإجابات النموذجية للأسئلة في ملف خاص	427	3.49	1.184	9	37	4.57	.647	5	2
5) تحديد نقاط القوة لدى الطلبة	426	3.53	1.072	7	37	4.57	.555	7	2
6) تحديد نقاط الضعف لدى الطلبة	425	3.58	1.113	2	37	4.54	.558	8	2
7) تقديم تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم في الاختبارات	426	3.58	1.146	2	37	4.65	.538	2	3
8) تصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات	427	3.62	1.106	1	37	4.62	.594	3	2
9) متابعة الطلبة في تنفيذ المهام	427	3.57	1.112	4	37	4.59	.498	4	NA
10) فحص تقدم الطلبة بشكل دوري	427	3.50	1.095	8	37	4.54	.650	8	2
11) وضع معيار في تقييم الأنشطة التي يقدمها الطالب في المدرسة	425	3.32	1.095	11	37	4.38	.639	11	3
12) وضع معيار في تقييمه للأنشطة الخارجية	427	3.26	1.112	12	37	4.30	.812	12	3

NA : هذا المعيار غير موجود في أداة التقييم المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن متوسطات اتجاهات المديرين أعلى من متوسطات اتجاهات المعلمين على كافة الفقرات في المجال الرابع. حيث تراوحت متوسطات اتجاهات المعلمين (3.26-3.62) حيث كانت (3.26 معيار وضع معيار في تقييم الأنشطة التي يقدمها الطالب في المدرسة) و(3.62 معيارتصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات) في حين تراوحت متوسطات اتجاهات المديرين(4.30- 4.73) حيث كانت 4.30 (معيار وضع معيار في تقييمه للأنشطة الخارجية) و4.73 (معيار استخدام أدوات تقويم مختلفة مثل أوراق عمل، مسابقات...) وقد حصلت كل من

فقرات (تصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات ، تحديد نقاط الضعف لدى الطلبة ، تقديم تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم في الاختبارات) على أعلى ثلاثة معايير في هذا المجال من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين، في حين حصلت معايير(استخدام أدوات تقويم مختلفة، أوراق عمل، مسابقات،...)، تقديم تغذية راجعة للطلبة حول أدائهم في الاختبارات، تصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات) على أعلى درجة ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم. وقد كانت هذه المعايير في الترتيب الثاني والثالث من حيث الأهمية حسب أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية.

في حين أوضحت المجموعات البؤرية من المعلمين أن المديرين " بيحاولوا يصدروا فتاوى عن المعايير" وفي توضيح للعبارة ذكرت معلمة أن المديرة تفسر المعيار بما يلائمها وما تراه مناسباً وعلى المعلم أن يتنبأ بما تريده هي. وأضافت اخرى أن المعايير رغم كونها مكتوبة الا أنها تفتقر الى الوضوح وبحاجة الى تفسير لكثير من بنودها. وفي تفسير لمعيار تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، يرى المعلمون أن المديرين لا يهتمون بنقاط القوة لدى الطالب وانما التركيز فقط على نقاط الضعف بهدف وضع خطط علاجية، وأضافت معلمة أنه لا مكان عادة للطلبة الموهوبين ونقاط القوة لدى الطالب ليس لها اعتبار أصلاً. وأكدت معلمة اخرى أن المديرين يريدون رفع مستوى الطالب الضعيف على حساب اثراء الطالب القوي. رغم أن جدول رقم (8) يوضح أن المديرين يعتقدون أنهم يمارسون معيار تحديد نقاط القوة لدى الطالب بشكل أكبر من تحديد نقاط الضعف لديه. وهو ما أكدته احدى المديرات أنها تهتم بشكل خاص بالطالبات المميزات، وتهتم أن تبرز المعلمات نقاط القوة لدى

الطالبات وأن يعملن على استغلالها بشكل ايجابي. كما يلاحظ من الجدول رقم (8) حصول فقرات(وضع معيار في تقييمه للأنشطة الخارجية، وضع معيار في تقييم الأنشطة التي يقدمها الطالب في المدرسة، استخدام أسئلة تقيس مهارات تفكير الطلبة العليا) على أقل ترتيب من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين والمديرين، حيث أكدت المقابلات مع المديرين أنهم يهتمون أن ينهي المعلم الكتاب المقرر وأنه لا يوجد متسع من الوقت للقيام بأنشطة داخلية أو خارجية بشكل كبير، رغم أن الفقرات الثلاث حصلت على الترتيب الثالث من حيث لزوم ممارسة المديرين لها كما وردت في أداة التقييم التي يستخدمها المديرون لتقييم المعلمين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

جدول رقم (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الخامس: مهنية المعلم.

المجال الخامس مهنية المعلم	المعلمون				المديرون				ترتيبها في أداة التقييم المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم
	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	
1) امتلاك اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	427	3.67	1.190	7	37	4.65	.789	1	5
2) مساعدة زملائه المعلمين في العمل	427	3.69	1.170	5	37	4.65	.824	1	5
3) استثمار التقنيات الحديثة في تطوير قدراته كمعلم	427	3.52	1.141	10	37	4.59	.798	5	NA
4) تبادل الخبرات مع زملائه	427	3.70	1.168	3	37	4.62	.794	4	5
5) المشاركة في الدورات التدريبية	427	3.69	1.163	5	37	4.54	.803	7	NA
6) الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي	427	3.96	1.135	2	37	4.65	.789	1	1
7) العمل في مجموعات مهنية	427	3.48	1.131	11	37	4.32	.915	10	5
8) المشاركة في اللجان المدرسية	427	3.70	1.132	3	37	4.54	.836	7	3
9) تطوير نفسه في مجال تخصصه	427	3.58	1.228	8	37	4.43	.959	9	NA
10) المشاركة في مؤتمرات حول التعليم	427	3.23	1.216	12	37	3.78	1.134	12	3
11) المشاركة في المسابقات التربوية	427	3.53	1.211	9	37	4.24	1.011	11	3

12) تقبل التوجيهات من قبل المدير	427	4.04	.983	1	37	4.57	.765	6	3

NA : هذا المعيار غير موجود في أداة التقييم المتبعة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

يلاحظ من الجدول رقم (9) أن متوسطات اتجاهات المديرين أعلى من متوسطات اتجاهات المعلمين على كافة الفقرات في المجال الخامس. حيث تراوحت متوسطات اتجاهات المعلمين (3.23-4.04) حيث كانت (3.23 معيار المشاركة في مؤتمرات حول التعليم) و(4.04 معيار تقبل التوجيهات من قبل المدير) في حين تراوحت متوسطات اتجاهات المديرين(3.78- 4.65) حيث كانت (3.78 معيار المشاركة في مؤتمرات حول التعليم) و(4.65 معيار الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي) وقد حصلت كل من فقرات (تقبل التوجيهات من قبل المدير ، الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي) على أعلى معايير في هذا المجال من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين، في حين حصلت معايير (امتلاك اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم، مساعدة زملائه المعلمين في العمل، الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي) على أعلى درجة ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم. وقد حاز معيار الالتزام بالدوام المدرسي على الترتيب الأول حسب أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية، في حين كانت معايير(امتلاك اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم ، مساعدة زملائه المعلمين في العمل) في الترتيب الخامس على سلم أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية.

في حين أوضحت المقابلات التي اجريت مع المعلمين أن أكثر ما يهم مديرة المدرسة على الاطلاق هو استماع المعلمات لما تقوله وتنفيذه، وعادة دون مناقشة، والمعلمة التي تناقش الموضوعات تكون محط نقمة المديرة حتى لو كان ما تقوله يعبر عن رأي الأغلبية، وبالتالي من المؤكد أن أهم معيار هو تقبل توجيهات المديرة وتنفيذها. وتقول المديرة ان البعض يميل الى الخروج عن القوانين والأنظمة، لكنها لا تسمح بذلك، ولكنها تتقبل اراء الجميع، ولكن لا يعني ذلك تطبيقها، ومع ذلك تعتقد أن التزام المعلم بدوامه وعدم اختلاق الأعذار في حال تأخره كل مرة، موضحة أن التأخر عن الدوام يخلق الكثير من المشكلات، خاصة ما يتعلق بضبط الطلبة.

كما يظهر جدول رقم (9) أن أقل المعايير ممارسة من قبل المديرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين معيار (المشاركة في مؤتمرات حول التعليم) رغم كونها تحتل الترتيب الثالث حسب أداة التقييم المستخدمة من قبل المدير لتقييم المعلم في المدارس الحكومية.

كما بينت المقابلات مع المعلمين والمديرين أنه لا يوجد أصلاً مؤتمرات تعليمية تهتم بأداء المعلم، وان وجدت فان الوزارة لا توفر للمعلم الدعم للذهاب الى تلك المؤتمرات، والمديرون لا يشجعون المعلمين على المشاركة فيها، اضافة لكونها مكلفة ولا توجد ميزانية مخصصة لذلك، والمعلم لا يستطيع تحمل عبء مادي اضافي وبالتالي هي خارج اهتمامات المعلمين والمديرين. وقد أضاف أحد المعلمين تعليقاً أنه لو اهتم وذهب ودفع للمؤتمر وحضره، سيتم معاقبته بخصم يوم غياب من راتبه بدل من تشجيعه.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمدير على درجة ممارسة المدير لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس ؟ وقد انبثق عنه الأسئلة الاتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين تعزى لمتغير جنس المدير؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير، كما هو موضح في الجدول رقم(10)

جدول رقم(10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير جنس المدير.

المتغيرات		المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة			المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية			المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية			المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة			المجال الخامس مهنية المعلم		
		N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D
الجنس	ذكر	13	4.35	0.649	13	4.66	0.388	13	4.57	0.675	13	4.56	0.441	13	4.38	0.936
	انثى	24	4.46	0.546	24	4.54	0.478	24	4.62	0.577	24	4.53	0.490	24	4.52	0.578
	المجموع	37	4.42	0.578	37	4.59	0.447	37	4.60	0.605	37	4.54	0.468	37	4.47	0.714

N: العدد

M: المتوسط الحسابي

S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم(10) أن متوسطات الذكور والاناث كانت جميعها مرتفعة على كافة المجالات حيث تراوحت بين(4.35-4.66)، علماً أن مجال المادة العلمية والثقافة العامة قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعا بالنسبة للمديرين الذكور والاناث. هذا وقد كانت متوسطات الاناث أعلى من متوسطات الذكور على كل من المجال الاول: المادة التعليمية والثقافة العامة ، المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية ، المجال الخامس: مهنية المعلم). في حين كانت متوسطات الذكور أعلى على المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية، والمجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الادارية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير سنوات الخبرة الادارية للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم(11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير سنوات الخبرة الادارية للمدير.

المتغيرات		المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة			المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية			المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية			المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة			المجال الخامس مهنية المعلم		
		N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D
–	أقل من سنة	1	4.20		1	4.31		1	4.56		1	4.42		1	4.75	

5-1	10	4.60	0.625	10	4.70	0.451	10	4.62	0.786	10	4.79	0.305	10	4.58	0.758
10-6	11	4.43	0.687	11	4.69	0.474	11	4.53	0.765	11	4.55	0.503	11	4.33	1.031
15-11	4	4.00	0.216	4	4.31	0.320	4	4.63	0.275	4	4.08	0.245	4	4.33	0.347
أكثر من15	11	4.42	0.508	11	4.51	0.461	11	4.65	0.377	11	4.50	0.531	11	4.54	0.407
المجموع	37	4.42	0.578	37	4.59	0.447	37	4.60	0.605	37	4.55	0.468	37	4.47	0.714

N: العدد

M : المتوسط الحسابي

S.D : الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (11) أن متوسطات المديرين على اختلاف سنوات خبرتهم الادارية كانت مرتفعة على كافة المجالات حيث تراوحت بين (4.00-4.79)، علماً أن مجال المادة العلمية والثقافة العامة قد حصل على أقل متوسط بالنسبة للمجالات جميعا بالنسبة للمديرين. هذا وقد كانت متوسطات المديرين (1-5) سنوات هي الأعلى في مجال استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة، والأقل في مجال مهنية المعلم. في حين كانت متوسطات المديرين(6-10) سنوات هي الاعلى في مجال الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية، والأقل في مجال مهنية المعلم. أما المديرون ذوو الخبرات الادارية (11-15) سنة فكان اعلى متوسط لمجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية، في حين أقل متوسط لمجال المادة التعليمية والثقافة العامة. اما مديرو المدارس مع سنوات خبرة (أكثر من 15) سنة فقد حصل مجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية على اعلى متوسط في حين حصل مجال المادة اتعليمية والثقافة العامة على اقل متوسط.

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير، كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول رقم(12)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات عينة المديرين على فقرات الاستبانة، حسب متغير المؤهل العلمي للمدير.

المتغيرات		المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة			المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية			المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية			المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة			المجال الخامس مهنية المعلم		
		N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D
المؤهل العلمي	دبلوم	4	4.42	0.386	4	4.48	0.467	4	4.63	0.335	4	4.31	0.502	4	4.54	0.220
	بكالوريوس	19	4.31	0.694	19	4.54	0.469	19	4.43	0.767	19	4.52	0.533	19	4.31	0.913
	بكالوريوس+ دبلوم تربية	8	4.64	0.358	8	4.80	0.334	8	4.88	0.190	8	4.69	0.336	8	4.71	0.386
	ماجستير	6	4.50	0.521	6	4.51	0.514	6	4.75	0.369	6	4.61	0.400	6	4.61	0.464
	المجموع	37	4.42	0.578	37	4.59	0.447	37	4.60	0.605	37	4.55	0.468	37	4.47	0.714

N: العدد

M: المتوسط الحسابي

S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول رقم (12) أن متوسطات المديرين على اختلاف المؤهل العلمي كانت مرتفعة على كافة المجالات حيث تراوحت بين (4.31-4.88)، علماً أن مجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية قد حصل على أعلى متوسط بالنسبة للمجالات جميعا بالنسبة للمديرين. هذا وقد كانت متوسطات المديرين الذين يحملون درجة دبلوم هي الأعلى في مجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية، والأقل في مجال استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة. في حين كانت متوسطات المديرين

الذين يحملون شهادة بكالوريوس هي الاعلى في الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية، والأقل في مجال المادة التعليمية ومهنية المعلم. أما المديرون الحاصلون على بكالوريوس مع تأهيل تربوي فقد كان أعلى متوسط هو لمجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية، في حين أقل متوسط لمجال المادة التعليمية والثقافة العامة. اما مديرو المدارس الحاصلون على ماجستير فقد حصل مجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية على اعلى متوسط في حين حصل مجال المادة اتعليمية والثقافة العامة على اقل متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلم على معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية المنبثقة عنه:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير الجنس.

استخدم اختبار (ت) t-test لفحص الفرضية الاولى، والجدول رقم (13) يوضح هذه النتيجة.

الجدول رقم(13)

نتائج اختبار(ت) Independent t-test لمتوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم

المتغيرات	ذكر			انثى			مستوى الدلالة
المجالات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجال الاول: المادة التعليمية والثقافة العامة	77	3.38	1.094	349	3.63	0.854	0.028 *
المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	77	3.59	1.063	349	3.72	0.879	0.238
المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	77	3.53	1.134	349	3.81	0.896	0.021 *
المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	77	3.23	1.201	349	3.56	0.896	0.006 *
المجال الخامس: مهنية المعلم	77	3.39	1.198	349	3.69	0.961	0.016 *
كافة المجالات	77	3.42	1.078	349	3.70	0.841	0.016 *

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)**

يتضح من الجدول رقم (13) أن الفروق بين الذكور والاناث على مجالات (المجال الأول: المادة التعليمية والثقافة العامة، المجال الثالث: التخطيط وادارة البيئة التعليمية، المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة، المجال الخامس: مهنية المعلم) دالة احصائياً، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل المباشرة.

أي أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسط اتجاهات المعلمين الذكور والاناث على كافة المجالات، باستثناء المجال الثاني (الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية) تعود لمتغير جنس المعلم، لصالح الاناث.

أي أن المعلمات الاناث يرين أن المديرين يمارسون معايير التقييم بدرجة أكبر مما يراها المعلمون الذكور، وذلك في مجالات (المادة التعليمية والثقافة العامة، التخطيط وادارة البيئة التعليمية، استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة، مهنية المعلم)، في حين لم تكن الفروق دالة احصائياً فيما يتعلق بالمجال الثاني (الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المحاور الخمسة وذلك حسب سنوات الخبرة للمعلم، جدول رقم (14).

الجدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة المعلمين نحو مجالات التقييم حسب سنوات الخبرة

المتغيرات	اقل من سنة			1-5			6-10			11-15			اكثر من15		
المجالات	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D
المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة	15	3.94	.569	156	3.49	1.01	107	3.61	.762	56	3.71	.715	93	3.58	1.00
المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	15	4.08	.658	156	3.59	.992	107	3.71	.800	56	3.90	.675	93	3.67	1.04
المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	15	4.19	.587	156	3.71	1.01	107	3.72	.882	56	3.84	.747	93	3.77	1.06
المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	15	3.93	.740	156	3.44	1.04	107	3.52	.859	56	3.43	.821	93	3.57	1.05
المجال الخامس: مهنية المعلم	15	3.87	.673	156	3.62	1.05	107	3.62	1.03	56	3.60	.880	93	3.70	1.05
كافة المجالات	15	4.02	.588	156	3.58	.981	107	3.63	.799	56	3.72	.672	93	3.67	.892

N: العدد

M: المتوسط الحسابي

S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن المتوسطات تراوحت(3.58-4.02) وكانت أعلى متوسط لصالح سنوات الخبرة أقل من سنة، في حين أقل متوسط لصالح سنوات الخبرة (1-5)سنوات. كما يتضح حصول مجال استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة على أقل متوسط بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة جميعاً عدا الخبرة أقل من سنة، فيما حصل مجال التخطيط وادارة البيئة التعليمية على أعلى متوسط بالنسبة لسنوات الخبرة جميعاً ما عدا الخبرة من (11-15).

كما يتضح من الجدول رقم (14) أن المجال الثالث (التخطيط وادارة البيئة التعليمية) قد حصل على متوسط مرتفع بالنسبة لجميع سنوات الخبرة. في حين أن المعلمين ذوي الخبرة (أقل من سنة) قد حصلوا على متوسطات مرتفعة في جميع المجالات.

ولمعرفة فيما اذا كانت الفروق أعلاه ذات دلالة احصائية، طبق اختبار تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA على استجابات العينة من المعلمين والمعلمات والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول رقم (15)

نتائج تحليل التباين الاحادي لاتجاهات أفراد العينة على فقرات المحاور الخمسة بحسب متغير سنوات الخبرة التدريسية.

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	قيمة F	الدلالة الاحصائية
المجال الاول: المادة التعليمية والثقافة العامة	بين المجموعات	4	1.28	.279
	داخل الالمجموعات	422		
المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	4	1.93	.105
	داخل الالمجموعات	422		
المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	بين المجموعات	4	1.01	.400
	داخل الالمجموعات	422		
المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	بين المجموعات	4	1.13	.342
	داخل الالمجموعات	422		
المجال الخامس: مهنية المعلم	بين المجموعات	4	313.	.869
	داخل الالمجموعات	422		
كافة المجالات	بين المجموعات	4	971.	.423
	داخل الالمجموعات	422		

يلاحظ من الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييم المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وبذلك ترفض الفرضية المباشرة وتقبل الصفرية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المجالات نحو المعايير حسب المؤهل العلمي ، انظر الجدول رقم (16).

الجدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة المعلمين نحو مجالات التقييم حسب المؤهل العلمي

المتغيرات	دبلوم			بكالوريوس			بكالوريوس مع تأهيل تربوي			ماجستير		
المجالات	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D	N	M	S.D
المجال الاول المادة التعليمية والثقافة العامة	60	3.45	1.02	322	3.56	914.	17	3.70	678.	28	3.81	.604
المجال الثاني الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	60	3.74	874.	322	3.67	953.	17	3.74	693.	28	3.91	.621
المجال الثالث التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	60	3.69	1.09	322	3.75	959.	17	3.93	653.	28	3.97	.533
المجال الرابع استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	60	3.39	1.14	322	3.50	969.	17	3.58	642.	28	3.70	.590
المجال الخامس مهنية المعلم	60	3.40	1.24	322	3.67	991.	17	3.71	771.	28	3.81	.786
كافة المجالات	60	3.51	1.04	322	3.65	897.	17	3.75	634.	28	3.85	.538

N : العدد

M: المتوسط الحسابي

S.D: الانحراف المعياري

يلاحظ من جدول (16) أن متوسطات اتجاهات المعلمين نحو مجالات التقييم حسب المؤهل العلمي تراوحت بين (3.39-3.97) حيث كانت متوسطة لدى عينة المعلمين الذين يحملون

درجة (دبلوم، بكالوريوس)، في حين كانت مرتفعة لدى عينة المعلمين حملة (بكالوريوس مع تأهيل تربوي، ماجستير).

كما يلاحظ من الجدول رقم (16) أن درجة ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين كانت مرتفعة لدى حملة الماجستير في كافة المجالات. وبالنظر الى (المجال الثالث: التخطيط وادارة البيئة لتعليمية) نجد أن متوسطات اتجاهات عينة المعلمين كانت مرتفعة باختلاف المؤهل العلمي لهم.

ولمعرفة ما اذا كانت الفروق أعلاه ذات دلالة احصائية، طبق اختبار تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA على استجابات العينة من المعلمين والمعلمات والجدول رقم (17) يوضح ذلك.

جدول رقم (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات أفراد العينة من المعلمين على كافة المحاور حسب المؤهل العلمي.

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	قيمة F	الدلالة الاحصائية
المجال الاول: المادة التعليمية والثقافة العامة	بين المجموعات	3	1.127	.338
	داخل الالمجموعات	423		
المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	3	.611	.608
	داخل الالمجموعات	423		
المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	بين المجموعات	3	.787	.502
	داخل الالمجموعات	423		
المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	بين المجموعات	3	.708	.548
	داخل الالمجموعات	423		
المجال الخامس: مهنية المعلم	بين المجموعات	3	1.604	.188
	داخل الالمجموعات	423		
كافة المجالات	بين المجموعات	3	1.035	.377
	داخل الالمجموعات	423		

يلاحظ من الجدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييم المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك ترفض الفرضية المباشرة وتقبل الصفرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم؟

تم الاجابة عن هذا السؤال باستخدام المنهج الوصفي، من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من السؤال المطروح في الاستبانة ومن خلال المقابلات التي اجريت مع المعلمين والمديرين، بهدف الحصول على أكبر قدر ممكن من اراء المعلمين والمديرين واقتراحاتهم.

لقد قام (48) من أفراد العينة من أصل (464) معلماً ومديراً بالاجابة على السؤال المفتوح الموجود في الاستبانة، أي ما نسبته 10.3% من العينة. علماً أن النسبة العظمى من الاستجابات كانت من المعايير المذكورة أصلا في الاستبانة، وبعضها امور عامة تهم المعلم ولكنها ليست معايير مقترحة لتقييم المعلمين من قبل المديرين. كما تم جمع الاجابة عن السؤال من خلال المقابلات مع المعلمين والمديرين وتدويينها حسب وجودها في المجال وتكراراتها ونسبتها المئوية، انظر جدول رقم (18).

جدول رقم(18)

التكرارات والنسب المئوية لمعايير تقييم المعلمين من قبل المديرين التي وردت في السؤال المفتوح والمقابلات مع المعلمين والمديرين.

المجال	الفقرات التي اقترحها المعلمون والمديرون ضمن هذا المجال	تكرار الفقرة
المجال الاول: المادة التعليمية والثقافة العامة	1.تحصيل الطلبة في الامتحانات الوزارية	1
المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الإنسانية	1.تقبل الطلبة للمعلم 2. المظهر العام للمعلم 3. ابتعاد المعلم عن العنف مع الطلبة	3 5 1
المجال الثالث: التخطيط وإدارة البيئة التعليمية	1.استخدام وسائل تكنولوجية حديثة	1
المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة	-	-
المجال الخامس: مهنية المعلم	1.عدم التغيب عن الحضور المدرسي	2

يلاحظ من الجدول رقم(18) أن المعلمين اقترحوا ستة معايير جديدة يمكن اضافتها للاستبانة الخاصة بمعايير تقييم المديرين للمعلمين التي قامت الباحثة باعدادها، ثلاثة من تلك المعايير تتعلق بالصفات الشخصية والعلاقات الانسانية، علماً أنه لم يتم اقتراح أي معيار يتعلق باستراتيجيات تقويم المعلم للطلبة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

التوصيات

الفصل الخامس

ملخص النتائج وتفسيرها ومناقشتها والتوصيات

ملخص النتائج

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن المعايير التي يستخدمها المديرون في تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

كما هدفت الى الكشف عن أثر بعض المتغيرات مثل الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي للمدير، على ممارسته لمعايير تقييم المعلم؛ كذلك أثر كل من متغيرات الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي للمعلم على اتجاهات المعلمين نحو معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين. والى الكشف عن اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة صيغت أربعة أسئلة بحثية انبثقت منها ثلاث فرضيات وتمت الاجابة عن هذه الأسئلة وفحص الفرضيات من خلال جمع البيانات و تحليلها باستخدام الأدوات البحثية التي شملت: الاستبانة الموجهة للمدير، والاخرى الموجهة للمعلم ، كذلك المقابلات مع المعلمين والمديرين ، والمجموعات البؤرية من المعلمين، اضافة الى أداة التقييم المعمول بها في المدارس الحكومية في القدس، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

بعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل الى النتائج الاتية:

- هناك اختلاف في ترتيب درجة ممارسة المديرين لكافة المجالات المستخدمة في الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- يرى المعلمون أن المديرين يمارسون معايير تقييم المعلمين الموجودة في أداة الدراسة بدرجة متوسطة على كافة المجالات.
- يرى المديرون أنهم يمارسون معايير تقييم المعلمين الموجودة في أداة الدراسة بدرجة كبيرة على كافة المجالات.
- يستخدم المديرون عدداً من المعايير لتقييم المعلمين، ولكن بشكل يختلف عما هو موجود في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في القدس.
- هناك عدد من المعايير غير الواضحة، لا للمعلمين ولا للمديرين، وذلك في الاداة المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمستخدمة من قبل المديرين.
- يوجد عدد من المعايير التي حصلت على ترتيب متدن من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين أو المديرين، رغم وجودها في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والعكس صحيح.
- اهتمامات المديرين تبدو فنية وشكلية أكثر من كونها جوهرية وذات قيمة كبرى لما يتعلق بتعلم الطالب وزيادة تحصيله.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع التقييم المستخدم من قبل مديري المدارس الحكومية في القدس لتقييم المعلمين، من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، في حين يرى المديرون أن درجة ممارستهم لتلك المعايير كانت بدرجة كبيرة، وذلك في المجالات كافة. اضافة الى ذلك فقد اختلف المعلمون والمديرون في ترتيب المجالات حسب درجة ممارستها من قبل المديرين، كما اختلفت نتائج المعلمين والمديرين مع ترتيب المجالات في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. أي أن المديرين يرون أنهم يمارسون معايير التقييم بدرجة أكبر مما يراها المعلمون وكلاهما لا يتفق مع ترتيبها في أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم لتقييم المعلم وذلك في كافة المجالات.

ولعل السبب في ذلك يعود الى عدم وضوح المعايير بالنسبة للمعلمين وربما المديرين على حد سواء، فالمعلمون لا يعرفون تماماً ممارسات المدير في تقييمهم، والمديرون لا يستطيعون ترجمة أداة التقييم المعدة من قبل الوزارة والتي عليهم استخدامها لتقييم المعلمين، حيث أوضحت المقابلات مع عينة من المديرين أنهم يرون المعايير التي أعدتها الوزارة متداخلة وغير واضحة في كثير من بنودها، بل ان بعض البنود لا يتم النظر اليها ولا يجري اعتمادها.

لقد حصل مجال (الصفات الشخصية للمعلم والعلاقات الانسانية) على الترتيب الأول من حيث ممارسة المديرين له، من وجهة نظر المديرين انفسهم، وعلى الترتيب الثالث من وجهة نظر المعلمين.

وبهذا تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة طوقان(2002) حيث حصل هذا المجال على الدرجة الاولى من حيث ترتيب المجالات.

أما مجال (مهنية المعلم) فقد حصل على أعلى ترتيب من حيث ممارسة المديرين له، عند تقييم المعلم، وذلك من وجهة نظر المعلمين، بينما حصل على الترتيب الثاني من وجهة نظر المديرين مما يوضح أن المعلمين يرون أن المديرين يركزون في تقييمهم بالدرجة الاولى على مهنية المعلم، وهو ما اشارت اليه دراسة كل من (أبو سمرة، 2010؛ المصري، 2010؛ Teitel, 1997) من حيث أهمية مجال المهنية للمعلمين وحصوله على مرتبة متقدمة. في حين اختلفت مع دراسات اخرى مثل (بقيعي والكساب، 2010؛ Silva,Gimbert& Nolan, 2000) حيث كانت اتجاهات المعلمين نحو معيار مهنية المعلم سلبية جداً. وفي السياق ذاته، فان حصول مجال (المادة العلمية والثقافة العامة) على الترتيب الرابع بالنسبة لممارسة المديرين له عند تقييم المعلم من وجهة نظر المعلمين، وعلى الترتيب الثالث من وجهة نظر المديرين أنفسهم وما يتناقض مع دراسة نحيلي (2010) التي حصل فيها على الترتيب الأول، والتي هي أقرب الى ما يراه المديرون، ولعل السبب أن دراسة نحيلي اجريت على عينة من المديرين، وبالتالي تظهر آراء مديري المدارس وليس المعلمين. علماً أن المقابلات التي اجريت على عينة من المعلمين

في دراسة جولدشتاين (Goldstein, 2009) أظهرت أن أهم مجال هو المعرفة العلمية، حتى انه كان يتم تعيين المعلمين على أساس من خبرته وتمكنه من المعرفة العلمية والمادة التعليمية.

في حين وقع المجال ذاته على الترتيب الثالث في أداة التقييم المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولعل ذلك يعتبر مؤشراً هاماً باعتبار أن المادة التعلمية والثقافة العامة للمعلم من أولويات العملية التعليمية. ولقد أظهرت المقابلات مع المعلمين والمديرين أن عدداً من المعلمين ممن يحمل شهادة في تخصص ما ويدرس مادة اخرى، كما أظهرت عدم اهتمام المعلمين لمتابعة الدراسة لمن يحمل مؤهلات بكالوريوس أو أقل. ولعل السبب في عدم اهتمام المعلمين بالنمو المعرفي، هو سعيهم لتلبية احتياجات الحياة أكثر من سعيهم للتطور العلمي؛ بدليل أن نسبة المعلمين الحاصلين على دبلوم تأهيل تربوي في المجتمع لم تتجاوز3.4% والذين يحملون درجة ماجستير5.8%. وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة مرشود (2003) حيث حصل مجال المادة العلمية على الترتيب الأخير بين المجالات.

أشارت نتائج الدراسة الى حصول مجال (التخطيط وادارة البيئة التعليمية) على ترتيب متقدم من حيث ممارسة المديرين له في تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وهو ما تؤيده دراسة سفرسون (Severson, 2012) من خلال المقابلات مع عينة من المديرين، كذلك تؤكده دراسة حمدان(2002) عن واقع أداء الموظفين حيث تبين ان التخطيط قد حصل على درجة كبيرة جداً من أداء الموظفين. وبهذا يمكن القول ان التخطيط من الممارسات التي يهتم بها المديرون وبالتالي يقيمون المعلمين على أساسها بشكل رئيس.

وقد حصل المجال (استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة) على ترتيب متدن بين المجالات من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين. رغم كون هذا المجال من أهم مجالات التعليم، وهو تقييم نتاجات التعلم لدى الطالب، ولعل السبب يعود الى ما ذكرته احدى المعلمات بأن المديرين لا يطلعون على نتائج الطلبة؛ الا اذا جاءت شكوى من الأهالي تتعلق بتحصيل الطالب أو رسوبه في اختبار معين. رغم تأكيد المعلمين استخدامهم لواحدة من استراتيجيات التقويم؛ بهدف تحسين أداء الطلبة.

وتتفق بذلك مع طوقان (2002) من حيث حصول مجال تقويم الطلبة على مرتبة متدنية مقارنة ببقية المجالات. أما في دراسة مرشود (2003) فقد حصل التقييم على مرتبة متوسطة من حيث أهمية ممارسته كمعيار لاختيار المعلمين من وجهة نظر المديرين.

هذا وقد أوضحت المقابلات التي اجريت مع عينة من المعلمين في دراسة بوس وفرلوب وترويل واردكر (Bos, Verloop, Terwell, & Wardekker, 2011) أنهم يستخدمون واحدة على الأقل من استراتيجيات التقييم؛ بهدف تحسين أداء الطلبة، لكنهم بحاجة الى تحسين طرق التقييم لتحسين اداء الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الأول: (المادة العلمية والثقافة العامة)

لقد أبرزت نتائج هذه الدراسة افتقار أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الى (80%) من المعايير الواردة ضمن هذا المجال، والموجودة في اداة الدراسة. اضافة الى التقارب بين استجابات المعلمين والمديرين؛ من حيث ترتيب المعايير، رغم

أن استجابات المعلمين على كافة المعايير داخل المجال كانت بدرجة متوسطة، في حين كانت استجابة المديرين بدرجة كبيرة، الا أن ذلك ربما يدل على أن المديرين يعتقدون أنهم يمارسون عملية التقييم بدرجة أفضل من رؤية المعلمين لهم، ولعل السبب يعود الى أن الأفراد يميلون الى تقييم ممارستهم بصورة أكثر ايجابية، وبشكل أفضل مما يراها الآخرون.

أما فيما يتعلق بالمعايير فقد حصل معيار" الاحاطة بجوانب المادة التي يعلمها" و"التسلسل في عرض المادة التعليمية بطريقة منطقية" على أعلى معيارين داخل المجال مع اختلاف في الترتيب من وجهة نظر المعلمين والمديرين، بالرغم من عدم وجودهما في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولعل ذلك يدل على عدم تطبيق تلك الأداة بشكل فعلي من قبل المديرين أو عدم فهمهم أو اهتمامهم ببعض المعايير.

أما معيار "تصميم وسائل تعليمية في مجال موضوعه" و "الربط بين الموضوع الذي يدرسه المعلم والموضوعات الاخرى" فقد حصل على ترتيب متأخر من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

ويمكن تفسير ذلك بعدم توفر الدعم المادي لتمكين المعلم من تصميم وسائل تعليمية، وبالتالي لا يقوم المدير بتقييم المعلم بناء على ذلك المعيار علماً منه بتقصير المدرسة في توفير ما يلزم من مواد مساندة للتعلم. وانعدام عمل المعلمين ضمن مجموعات مهنية، وهو ما أفرزته نتائج

الدراسة حول مهنية المعلم، مما يجعل من المتعذر عليهم معرفة ما تعلمه الطلبة خلال العام من موضوعات.

واتفقت النتيجة مع دراسة الجفري (2002) التي بينت ضعف المعلمين في تصميم وسائل تعليمية، والضعف في المكاملة بين المواد.

كما أظهرت النتائج حصول معيار "القيام باجراء أبحاث تربوية" على أقل درجة ممارسة من قبل المديرين في تقييم المعلمين من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين، كما انه المعيار الوحيد ضمن المجال الذي حصل على درجة ممارسة متوسطة من قبل المديرين عند تقييمهم للمعلمين. ولعل هذا مؤشر سلبي، رغم وجوده في الترتيب الثالث ضمن أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وربما يدل ذلك على وجود مشكلة تتمثل في عدم اهتمام المديرين بالأبحاث التربوية. فالمديرون يقرون أنهم لا يقيمون المعلمين بناءً على معيار اجراء أبحاث تربوية، والمعلمون على دراية بأنه لا يتم تقييمهم على أساس قيامهم بأبحاث تربوية؛ وهذا يقلل من دافعيتهم للبحث التربوي.

كما أظهرت المقابلات عزوف المعلمين عن القيام بابحاث تربوية لانعدام التشجيع وانعدام الوقت الكافي لذلك، بل ان بعضهم أعترف بأنه يمارس عملاً آخر بعد نهاية الدوام المدرسي؛ بسبب ظروف المعيشة الصعبة في مدينة القدس، وانه ليس لديه الوقت الكافي لاستكمال دراسة دبلوم التربية، كمثال على النمو المهني.

وقد اتفقت النتائج السابقة مع دراسة أبوعيشة (2007) التي اجريت على عينة من المديرين والتى كان من نتائجها ضعف المعلم في البحث التربوي، كذلك دراسة طوقان (2002) على عينة من طلبة الجامعة التي أظهرت عدم اهتمام بالنمو العلمي للمعلم؛ خاصة معيار القيام بأبحاث تربوية، حيث حصل على الدرجة الأخيرة في المجال. اضافة الى دراسة حسيني (2008) التي اظهرت عدم تفرغ المعلمين للقيام بالدراسة والبحث التربوي. علماً بأن المعيار قد حصل على ترتيب متوسط في دراسة حمدان (2002).

وبالنظر الى المجال بشقيه يمكننا القول ان درجة ممارسة المديرين للمعايير المتعلقة بالمادة التعليمية لدى تقييمهم للمعلمين كانت في ترتيب أعلى من درجة ممارستهم للمعايير المتعلقة بالثقافة العامة وذلك من وجهة نظر المعلمين والمديرين، لعل السبب يعود الى أن المادة التعليمية ومعرفة المعلم بالكتاب المقرر المعد من قبل الوزارة هي الأهم للتركيز عليها ووتقييم المعلم على اساسها في حين ان الثقافة العامة هي امر ثانوي أو اضافة أقل أهمية.

مناقشة المعايير المتعلقة بالمجال الثاني: (الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية)

حصل معيارا " العدل بين الطلبة" و " الاصغاء للطلبة" على أعلى ترتيب من حيث ممارسة المديرين لهما، عند تقييم المعلم من وجهة نظر المديرين، فيما حصل كلا المعيارين على ترتيب متوسط من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. كذلك فان معيار الاصغاء للطلبة لم يرد في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مطلقاً، ولعل هذا

دليل اضافي على مستويات التناقض بين وجهات نظر كل من المعلمين، المـــديرين، والقـــائمين على عملية تقييم المعلمين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

ولعل السبب يعود الى احساس المديرين بقيمة العدل بين الطلبة؛ لانهم ربما ينظرون الى الصف والمعلم بموضوعية دون تحيز لطالب أكثر من غيره، والمديرون هم الذين يلجأ الـــيهم الطلبـــة وأولياء الامور في حال ورود شكوى حول أحد المعلمين للبحث فيها. وربما أصغى المـــديرون للمعلمين ولكن بدرجة قليلة ، مما قد يعطي المعلمين شعوراً بعدم اهتمام المديرين بهم سواء قـــام المعلمون بالإصغاء للطلبة أم لا، وبالتالي قد ينعكس اصغاء المديرين لمعلمـــيهم علـــى اصـــغاء المعلمين لطلبتهم.

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسة مرشـــود (2003) ومقـــابلات المعلمـــين فـــي دراســـة جولدشتاين (Goldstein, 2009) ودراسة جرانت (Grant, 2001) التـــي أظهـــرت أهميـــة ممارسة العدالة بين الطلبة بالنسبة لعينة المعلمين والمديرين، كما حصلت العدالة بين الطـــلاب على المرتبة الاولى من حيـــث الممارســـة والأهميـــة فـــي دراســـة (Pozo,Pacheco & Ramirez, 2000).

كما اتفقت مع دراسة الحلو (2007) التي أظهرت اهتماماً متوسطاً مـــن المـــديرين بالاصـــغاء للمعلمين.

أما من وجهة نظر المعلمين فقد حصل معيار "احترام التعليمـــات والقـــوانين المدرســـية" علـــى الترتيب الأول من حيث ممارسة مديري المدارس له لدى تقييمهم للمعلمين مـــن وجهـــة نظـــر

المعلمين، وعلى الترتيب الثالث من وجهة نظر المديرين، ولعل السبب في ذلك يعود الى اعتقاد المعلمين بأن التعليمات والقوانين فوقية وضعية ولا مجال الا تنفيذها، وقد أكدت المقابلات التي اجريت مع مديري المدارس انهم ليسوا من يضع القوانين ولكنهم أول من يسأل في حال عدم تنفيذها، ولعل هذا واضح للمعلمين. وهو ما تؤكده دراسة حمدان (2002) من حصول معيار تنفيذ القوانين والالتزام بالتعليمات المتعلقة بالعمل على درجة ممارسة كبيرة جداً.

وللمفارقة فان معياري "تكوين علاقات جيدة مع أولياء الامور" و "التواصل مع أولياء الامور" قد حصلا على أقل درجة ممارسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رغم وجودها في الترتيب الرابع ضمن أداة تقييم المعلمين المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وقد أظهرت المقابلات أن المديرين لا يشجعون على تواصل المعلمين مع الأهالي وعلى تكوين علاقات جيدة معهم، مبررين ذلك بأن الأهالي يتوجهون غالباً الى المدير بهدف الشكوى من المعلمين وليس العكس. حيث قال أحد المديرين " نفسي يجي ولي أمر يشكر في معلم...الا بس شكاوي". وبهذا يدفع المديرون والمعلمون باتجاه عدم تكوين علاقات مع الاهالي او التواصل معهم.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع المصري (2010) التى اظهرت أن استقبال المعلمين لأولياء الامور والتواصل معهم حصل على أدنى مرتبة ضمن المجال، اضافة الى دراسة سعادات (2010) التي أظهرت أن وتيرة الاجتماعات الدورية للمديرين مع أولياء الامور منخفضة جداً، وهي بذلك تتفق مع دراسة أبو عيشة (2007) التي أظهرت ضعف المعلمين في التفاعل مع

المجتمع، في حين اختلفت مع دراسة سيفرسون (Severson, 2012) التي أوضحت من خلال المقابلات أن 88% من المديرين وقد أكدوا على أهمية معيار الحوار وبناء علاقات إنسانية واجتماعية.

وبالنظر الى المجال بشقيه يمكننا القول ان درجة ممارسة المديرين للمعايير المتعلقة بالصفات الشخصية لدى تقييمهم للمعلمين كانت في ترتيب أعلى من درجة ممارستهم للمعايير المتعلقة بالعلاقات الانسانية وذلك من وجهة نظر المعلمين والمديرين، لعل السبب يعود الى أن الصفات الشخصية للمعلم هي الأهم للتركيز عليها ووتقييم المعلم على أساسها في حين ان العلاقات الانسانية هي أقل أهمية ربما لصعوبة قياسها أو ربما لأن الصفات الشخصية تؤثر بشكل مباشر أكبر على الطلبة داخل المدرسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الثالث: (التخطيط وادارة البيئة التعليمية)

يتضح أن 75% من المعايير المستخدمة في الدراسة والموجودة في هذا المجال مفقودة في اداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم. الأمر الذي ربما يعني أن أداة تقييم المعلمين المعدة من قبل وزراة التربية والتعليم لا تولي أهمية ذات قيمة للتخطيط والبيئة التعليمية، وهذا الأمر يسترعي الإنتباه نظراً لأهمية هذا المعيار.

نرى حصول معيار " التنويع في أساليب التدريس المستخدمة داخل الحصة" على الترتيب الأول؛ من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييمهم للمعلمين، من وجهة نظر المديرين، وعلى الترتيب الأول في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية

والتعليم العالي، الا انه حصل على ترتيب متوسط من حيث ممارسة المديرين لدى تقييم المعلمين له، من وجهه نظر المعلمين، وفي دراسة هيغ وتك (Haigh & Tuck, 2002) حصل هذا المعيار على ترتيب منخفض من حيث ممارسة المعلمين له، ولعل السبب يعود الى اختلاف عينة الدراسة بين المعلمين في الميدان والمعلمين الطلبة، كما في الدراسة المشار اليها، الا ان النتيجة أقرب ما تكون الى ما يقوله المعلمون لا الى ما يقوله المديرون.

هذا وقد حصل معيار" ضبط الصف بشكل جيد" على درجة متقدمة جداً في ممارسة المديرين لدى تقييمهم للمعلمين من وجهة نظر المعلمين انفسهم؛ حيث أظهرت نتائج المجموعات البؤرية مع المعلمين أن اهتمامات المدير تنصب في موضوع ضبط الصف؛ وقد عبر أحد المعلمين عن هذا قائلاً " لما اجاني التعيين ودخلت على المدير حكي لي اهم اشي انك تمسك الصف وبعدين التعليم بيجي" ولعل المعلمين يستشعرون استياء المديرين من عدم ضبط المعلم لصفه وبالتالي يعتقدون أنها من المعايير الهامة جداً لدى تقييمهم كمعلمين.

كما تتفق النتيجة مع فيليبس وديزمون وسميث (Phillips, Desimone & Smith, 2011) التى أظهرت اهتمام وتركيز المعلمين على موضوعات مثل: ادارة الصف والانضباط.

في حين حصل معيار "ضبط الصف بشكل جيد" في الدراسة الحالية على درجة منخفضة جداً من وجهة نظر المديرين، وقد يعود السبب الى أن هذا المعيار لم يرد ضمن أداة التقييم التي يستخدمها المديرون لتقييم المعلمين. وقد انسجمت النتيجة السابقة مع دراسة أبو عيشة (2007) التي أظهرت أن المديرين يواجهون مشكلة كبيرة تتمثل في ضعف المعلم في ضبط الصف.

أما معيار "تحفيز الطلبة على المشاركة الصفية" فقد حصل على ترتيب متقدم في الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمديرين ، حيث أظهرت المقابلات مع المعلمين أن المديرين عندما يحضرون لمشاهدة حصة فانهم يعلقون على مدى مشاركة الطلاب وكذلك على اسلوب المعلم في الشرح، وبهذا يبدو أن المعلمين يرون بأنه يجري تقييمهم من المديرين بناءً على هذا المعيار وبالتالي فانهم يعملون على تحفيز الطلبة على المشاركة والتفاعل. وبهذا تتفق هذه النتيجة مع دراسة دروزة (2007) حيث حصل معيار تشجيع الطلبة على التفاعل الصفي على مرتبة متقدمة مقارنة ببقية مجالات الدراسة.

أما معيار"استخدام التعزيز حسب الحاجة" فقد حصل على ترتيب منخفض جداً بين المعايير في المجال؛ من حيث ممارسة المديرين له عند تقييمهم للمعلم من وجهة نظر المعلمين ومتوسط من وجهة نظر المديرين، ولعل السبب في ذلك يعود الى عدم وجود هذا المعيار في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، وبالتالي لا يهتمون به لدى تقييمهم للمعلمين.

وبهذا تتفق النتيجة مع دراسة سعادات (2010) حيث أظهرت حصول تعزيز الطلبة على درجة منخفضة جداً من ممارسة المديرين، وهو ما أكدته دراسة مرشود (2003) حيث حصل معيار اهتمام المديرين عند تقييم المعلمين؛ بناءً على معيار التعزيز على درجة منخفضة مقارنة ببقية المعايير، مما يؤكد عدم اهتمام المديرين بهذا المعيار لدى تقييمهم للمعلم.

اما معيار "استخدام وسائل تعليمية ملائمة للموقف التعليمي" فقد حصل على مرتبة متأخرة جداً مقارنة ببقية المعايير في المجال؛ وذلك من حيث درجة ممارسة المديرين له، لدى تقييمهم

للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ولعل المعلمين لا يستخدمون الوسائل التعليمية؛ لاعتقادهم بانه لا يتم تقييمهم من المديرين بناءً على أستخدامها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دروزة (2007) التى اظهرت حصول هذا المعيار على أدنى درجة من ممارسة المعلم، وهو ما تؤكده نتائج دراسة مرشود (2003) حيث حصل معيار" استخدام وسائل تعليمية" على الدرجة الأخيرة من اهتمام المديرن لدى اختيارهم للمعلمين، وبالتالي عند تقييمهم لهم. ومن المستغرب أن يحصل معيارا التعزيز وإستخدام الوسائل التعليمية على هذه المرتبة المتأخرة، اذ ان لهما أهمية كبرى في العملية التعلمية التعليمية في غرفة الصف (Darling-Hammond, 2004).

أما بالنسبة لمعيار"مراعاة الفروق الفردية" فقد حصل على مرتبة متأخرة من حيث ممارسة المديرين له، لدى تقييمهم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين. ومن الجدير الاشارة اليه هو أن وزارة التربية والتعليم لم تهتم بهذا المعيار أيضاً من خلال عدم وروده في اداة التقييم المستخدمة لتقييم المعلمين، والمستخدمة من قبل المديرين. وان كان المديرون لا يهتمون بهذا المعيار والمعلمون يدركون ذلك ولا يمارسونه، ومن الواضح أن هنالك اشكالية معينة نظراً لأهمية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وبهذا تتفق مع دراسة الجفري (2002) حيث أوضح الطلبة عدم مقدرة المعلمين على مراعاة الفروق الفردية لدى طلبتهم.

هذا وقد حصل كل من معايير"الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة" و "اتاحة المجال للطلبة للاعتماد على النفس" و "الاهتمام بالبيئة الصفية" و "مناداة الطلبة بأسمائهم الاولى" على ترتيب منخفض جداً في المجال؛ من حيث ممارسة المديرين لها لدى تقييمهم للمعلمين من وجهة نظر

المعلمين والمديرين، ولعل السبب يعود الى عدم ورود أي من تلك المعايير في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، علماً بأن المقابلات مع المعلمين أظهرت أن المدارس غير مجهزة لاستيعاب هؤلاء الطلبة، رغم مناداة الوزارة بعملية الدمج والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الرعاية والاهتمام بهم، اذ أن اهمال ذلك يؤدي الى انعكاسات سلبية على الطلبة وعلى المجتمع بشكل عام.

وقد أيدتها دراسة الجفري (2002) حيث لاحظ الطلبة أن المعلمين لا يقومون بمناداتهم باسمائهم الاولى، وحصل هذا المعيار على ترتيب منخفض.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الرابع: (استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة)

أظهرت نتائج جدول رقم (8) حصول ممارسة المديرين لتقييم المعلمين في هذا المجال على درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، بينما حصلت على درجة ممارسة كبيرة من وجهة نظر المديرين على كافة المعايير داخل المجال.

فعلى سبيل المثال فإن معيار "استخدام أدوات تقويم مختلفة مثل أوراق عمل، مسابقات،...." حصل على الترتيب الأول من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المديرين، ولعل السبب يعود الى كون هذا المعيار يأتي في المرتبة الثالثة من أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة مرشود (2003) حيث حصل على أعلى معيار ضمن المجال، من حيث اهتمام المديرين بممارسته، لدى اختيارهم المعلمين وتقييمهم. اما في دراسة المصري (2010) فقد حصل معيار التنويع في ادوات التقويم على

مرتبة متدنية ولعل السبب يعود الى كون عينة دراسة المصري هي مجموعة من المعلمين الطلبة، مما يجعلها اقرب الى وجهة نظر المعلمين من وجهة نظر المديرين في الدراسة الحالية.

أما معيار "تقديم تغذية راجعة للطلبة" فقد حصل على الترتيب الثاني، ضمن هذا المجال؛ من حيث ممارسة المديرين له، عند تقييمهم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، والترتيب الثالث ضمن أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ والمستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين، ولعل السبب يعود الى وجوده ضمن معايير التقييم التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وكونه معياراً محورياً في عملية تعلم الطلبة، وهو أمر يبدو أن المديرين يدركونه بشكل واضح. وقد اتفقت دراسة سفرسون (Severson, 2012) مع النتيجة السابقة؛ حيث أوضح المديرون خلال المقابلات أهمية التغذية الراجعة المقدمة للطلبة من قبل المعلمين، ودراسة تياتل (Teitel, 1997) حيث أظهرت المقابلات مع المعلمين مدى أهمية معيار التغدية الراجعة للطلبة، في حين اختلفت مع دراسة الجفري (2002) حيث كان معيار ممارسة التغذية الراجعة ضعيفاً، ولعل السبب يعود الى اختلاف حدود الدراسة البشرية والمكانية والزمانية.

أما بالنسبة لمعيار"تحديد نقاط القوة لدى الطالب" فقد حصلت على ترتيب متوسط من حيث ممارسة المديرين له، عند تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، في حين حصل معيار "تحديد نقاط الضعف لدى الطالب" على مرتبة متقدمة من وجهة نظر المعلمين، ومتوسطة من وجهة نظر المديرين. علماً بأن هذين المعيارين قد وردا كمعيار واحد مدمج ضمن بند واحد

في أداة التقييم المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولعل ذلك يفسر ممارسة المديرين لهما بنفس الدرجة من وجهة نظر المديرين في حين اختلفت رؤية المعلمين لهما.

وقد اتفقت النتيجة مع مقابلات المدرين في دراسة سفرسون (Severson, 2012)، حيث اظهر المديرون اهتماماً بمعرفة المعلم لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة.

أما بالنسبة لمعيار "تصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات" فقد حصلت على ترتيب مرتفع مقارنة ببقية المعايير داخل المجال؛ من حيث ممارسة المدير لها لدى تقييم المعلم من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ولعل ذلك يؤكد وجهة نظر المعلمين؛ من أن المديرين يهتمون بنقاط الضعف أكثر من نقاط القوة؛ بدليل حصول معيار"تصميم خطط علاجية بناءً على نتائج الاختبارات" على ترتيب مرتفع بين المعايير، ولعل الاهتمام بنقاط الضعف والاهتمام الأقل بنقاط القوة من وجهة نظر المعلمين يفسر النتيجة السابقة.

كما حصل معيارا "وضع معايير في تقييم الأنشطة التي يقدمها الطالب في المدرسة" و "وضع معيار في تقييمه للأنشطة الخارجية" على أقل ترتيب من حيث ممارسة المديرين لها لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رغم وجودها في الترتيب الثالث في أداة الوزارة.

وقد برر المديرون ذلك من خلال المقابلات حيث ذكروا أن الأنشطة الخارجية محدودة جداً داخل مدينة القدس؛ بسبب كون مدارسهم تابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية وعليها قيود، أما خارج القدس فإن التكلفة وظروف الحواجز العسكرية هي السبب في عدم ممارسة تلك النشاطات خاصة في المدارس الاعدادية. وهذه النتيجة تنسجم مع دراسة طوقان (2002) من حصول

معيار المشاركة في الأنشطة على أقل معيار في المجال، كما أظهرت دراسة المصري (2010) أن المعلمين يمارسون الأنشطة الخارجية بدرجة أقل من الأنشطة داخل الصف، اما دراسة الجفري (2002) فقد أشارت الى اغفال المعلمين التحضير للانشطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالمجال الخامس (مهنية المعلم)

أما بالنسبة لمعيار (الالتزام بالوقت خلال العمل المدرسي) فقد حصل على مرتبة متقدمة جداً من حيث ممارسة المديرين له؛ عند تقييم المعلم، من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وان كان المعلمون يهتمون بدرجة كبيرة جداً بمعيار الالتزام بالمواعيد ربما لاعتقادهم انه يتم تقييمهم بناءً على هذا المعيار. علماً أن المقابلات مع المعلمين قد اكدت أن المعلم قد يوجه له انذار من المدير في حال تأخره عن موعد الدوام، مما يعزز اهمية هذا المعيار في تقييم المديرين لمعلميهم. وهذه تتفق مع نتيجة المصري (2010) حيث حصل معيار الالتزام بالوقت على المرتبة الاولى في تقييم معلمي التربية الرياضية، كما تتفق مع دراسة أبو سمرة وقاسم (2010) حيث حصل معيار الوصول في الوقت المحدد على مستوى عال من ممارسات المدير واهتماماته المرتبطة بعمل المعلم. كذلك اتفقت مع نتائج مرشود (2003) حيث حصل معيار ادارة الوقت على ترتيب متقدم جداً من حيث اهتمام المديرين به لدى اختيارهم وتقييمهم للمعلمين.

كما حصل معيار "امتلاك اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم" على الترتيب الاول من حيث ممارسة المديرين له، لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المديرين، وعلى ترتيب متوسط من

حيث ممارسة المديرين له لدى تقييمهم للمعلمين، وذلك من وجهة نظر المعلمين، كما أن المجموعات البؤرية من المعلمين أظهرت امتعاضهم من الوضع المهني للمعلم في المجتمع وذكر أحدهم أنهم يتعلمون أربع سنوات وربما أكثر، ويبذلون الجهد وينفقون المال ولا يوجد مردود اقتصادي يذكر من مهنة التعليم مقارنة مع مهنة موظف البنك أو الصيدلاني الذين قضوا المدة نفسها في التعليم تقريباً. في حين ذكر أحدهم "ان شوفير سيارة أو عامل تنظيفات في بلدية القدس عنده فرصة يتزوج ويشتري سيارة وراتب محترم بآخر الشهر أحسن منا". وقال البعض ان هذا ما يجيدون عمله، ولو انهم عثروا على مهنة اخرى لما ظلوا في التعليم يوماً واحداً. في حين عبر المديرون عن استيائهم من ممارسات بعض المعلمين السلبية وتمنوا لو كان لديهم معلمون راغبون بمهنة التعليم، وأنها ليست مجرد وسيلة أو عمل يتقاضون عليه أجراً.

والنتيجة السابقة تنسجم مع دراسة أبو سمرة وقاسم (2010) من حصول فقرة الافتخار بمهنة التعليم على مستوى عال من ممارسة المديرين المرتبطة بعمل المعلم. كما اتفقت نتائج المجموعات البؤرية مع ما جاءت به نتيجة دراسة بقيعي والكساب (2010) من أن المعلمين يشعرون انهم أقل شأناً من غيرهم، ودراسة سيلفا وجمبرت ونولان (Silva, Gimbert & Nolan, 2000) حيث أظهرت المقابلات مع المعلمين وجود اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم حتى أن البعض يفكر بالبحث عن مهنة اخرى.

كما حصل معيار"تبادل الخبرات مع زملائه" على مرتبة متقدمة بالنسبة لممارسة المديرين له لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين. علماً بأنه حصل على الترتيب الرابع في

أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلم، والمعدة من قبل وزارة التربيـــة والتعلـــيم الفلسطينية، ولعل مدى الاستفادة التي يحصل عليها المعلم من تبادل الخبرات مع الزملاء جعلـــت المعيار يحصل على اهتمام وممارسة كبيرة من قبل المديرين، ولعل هـــذا ملاحـــظ مـــن قبـــل المعلمين، حيث عبر أحد المعلمين خلال المقابلات أن المدير كثيراً ما يوجهه الى الاستفادة من المعلم الذي يعلم الصفوف الاعلى من الصفوف التي يدرسها وذكر البعض عن تبادل الاختبارات وأوراق العمل. وقد اتفقت النتائج مع دراسة المصري (2010) فقد حصل معيار الاستفادة ممن هم أقدم في المهنة على أعلى معيار في المجال، كذلك دراسة سفرســـون (Severson, 2012) حيث اكدت المقابلات مع المديرين على حصول معيار تبادل الخبرات بين الزملاء على درجـــة ممارسة واهتمام كبيرة من قبل المديرين.

الا انها اختلفت مع دراسة أبونمرة (2002) حيث حصل معيار الاهتمام بتبادل الخبـــرات بـــين المعلمين على درجة منخفضة من اهتمام المديرين، ولعل السبب يعـــود الـــى اخـــتلاف عينـــة الدراسة، حيث كانت عينة أبو نمرة منصبة على معلمي التربية الرياضية فقـــط، وربمـــا يهـــتم المديرون بدرجة اقل بموضوع تبادل الخبرات بين معلمي التربية الرياضية. واختلفت مع دراسة حمدان (2002) ولعل السبب يعود الى أن عينة الدراسة كانت عن موظفي الشركات وليس على معلمي المدارس.

أما فيما يتعلق بمعيار"تطوير نفسه في مجال تخصصه" فقد حصل على ترتيب متوسط من حيـــث ممارسة المديرين له لدى تقييمهم للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رغم عدم وجوده

في أداة تقييم المعلم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. هذا وقد بينت المقابلات التي اجريت مع المعلمين، والتي اكدت على انعدام الحوافز لتطورهم بأن سياسة وزارة التربية والتعليم، لا تدعم فكرة التطور المهني، كما أن بعض الملاحظات التى كتبت على الاستبانة أوضحت اعتراض المعلمين على عدم احتساب الدورات التي يلتحقون بها كنقاط تضاف الى رواتبهم؛ مما يحفز المعلم على التطور بشكل يحقق لديه الرضا الوظيفي، واتفقت النتيجة مع دراسة فيليبس وديزمون وسميث Phillips, Desimone & Smith, (2011) من أن هناك ارتباطاً بين سياسة الدولة وتشجيع المعلم على المشاركة في التطور المهني الفعال، كذلك دراسة مرشود (2003) حيث حصل معيار التطور المهني على مرتبة متوسطة من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييم واختيار المعلمين.

ومن المعايير المثيرة للاهتمام معيار "المشاركة في مؤتمرات حول التعليم" والذي حصل على درجة ممارسة متوسطة، وعلى الترتيب الأخير بالنسبة للمعايير الاخرى داخل المجال من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، كما أظهرت المقابلات مع المعلمين والمديرين أنه لا يوجد أصلاً مؤتمرات تعليمية تهتم بأداء المعلم، وان وجدت فان الوزارة لا تدعم المعلم للمشاركة في المؤتمرات، كما أن المديرين لا يشجعون المعلمين على المشاركة فيها، عوضاً عن كلفتها وعدم وجود ميزانية مخصصة لذلك. والمعلم لا يمكنه تحمل أعباء مادية اضافية؛ مما يجعل هذا المعيار خارج دائرة اهتمامات المعلمين والمديرين. كما أضاف أحد المعلمين تعليقاً "أنه لو اهتم وذهب ودفع للمؤتمر وحضره، سيتم

خصم اليوم من راتبه بدلاً من تشجيعه". وقد اتفقت النتيجة مع دراسة حسيني (2008) من عزوف المعلمين عن المشاركة في المؤتمرات. أما في دراسة الحلو (2007) فقد حصل على مستوى متوسط من حيث ممارسة المديرين له، مقارنة بالمعايير الاخرى.

اما معيار "العمل في مجموعات مهنية" فقد حصل على ترتيب منخفض من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين، ولعل السبب يعود الى عدم تقبل فكرة العمل الجماعي بين المعلمين أو مجموعات العمل المهني، وفرق العمل المتخصصة كما هي الحال في دول العالم المتقدمة. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة المصري (2010) حيث حصلت فقرة التعاون في مجموعات مهنية على الدرجة الأخيرة في المجال. في حين اختلفت مع نتائج دراسة سفرسون (Severson, 2012) التي بينت ممارسة المديرين واهتمامهم بهذا المعيار لدى المعلمين، ولعل سبب الاختلاف يعود الى الاختلاف في طبيعة التعليم وآلية عمل المعلمين بين مدينة القدس وبين ولاية ماساتشوستس التي أجريت فيها الدراسة المشار إليها هنا.

علماً أن معايير "تطوير المعلم في مجال تخصصه" و"المشاركة في مؤتمرات" و"العمل في مجموعات مهنية" هي غاية في الأهمية، حيث أن عدم حصولها على الأهمية الكافية لدى المعلم يضعف فرص تطوره المهني ومشاركته في مجموعات العمل المهنية، التي من شأنها التأثير على أدائه وبالتالي تنعكس على تحصيل الطلبة Darling-Hammond, (1985,1989).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة الإدارية، المؤهل العلمي) للمدير على درجة ممارسة المدير لمعايير تقييم المعلمين في المدارس الحكومية في القدس ؟ وقد انبثق عنه الأسئلة الاتية:

1. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين تعزى لمتغير جنس المدير.**

أظهرت نتائج جدول رقم (10) أن متوسطات المديرات الاناث أعلى من متوسطات ممارسة المديرين الذكور على مجالات (المادة العلمية والثقافة العامة، التخطيط وادارة البيئة التعليمية، مهنية المعلم)، في حين كانت متوسطات المديرين الذكور أعلى من متوسطات الاناث على مجالات (الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية، استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة)، ولعل السبب يعود الى اهتمام الاناث أكثر بعملية التعلم والطالب، كما أن الاناث ربما يستخدمن معايير التقييم بدرجة مختلفة عن المديرين الذكور وهي تتفق جزئياً مع دراسة أبو عيشة (2007) حيث مشكلات التخطيط التربوي في مجال المعلمين كانت المشكلات الاكبر لدى المديرين الذكور. ولكنها اختلفت مع دراسة الحلو (2007) حيث كانت جميع الفروق لصالح الذكور، عدا العلاقات الانسانية لصالح الاناث. كما اختلفت مع دراسة أبو سمرة وقاسم (2010) حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الادارية لمديري مدارس منطقة القدس تعزى لمتغير الجنس، في حين كانت جميع الفروق لصالح الاناث في دراسة (مرشود، 2003). ويظهر من الدراسات أن اياً منها لم

تتفق معاً ولا مع الدراسة الحالية ولعل السبب يعود الى اختلاف خصائص عينة الدراسة، اضافة الى صغر حجم عينة المديرين في الدراسة الحالية.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة الادارية؟

أظهرت النتائج من خلال الجدول رقم (11) أن استجابة المديرين لفقرات الاستبانة حسب متغير الخبرة كانت جميعها بدرجة كبيرة، حيث كان أعلى متوسط في مجال (التخطيط وادارة البيئة التعليمية) في حين حصل مجال (المادة التعليمية والثقافة العامة) على أقل متوسط بين المجالات.

أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين ذوي الخبرة من 1-5 سنوات هم أكثر الفئات ممارسة في كل المجالات عدا مجالي (التخطيط وادارة البيئة التعليمية، مهنية المعلم) . في حين أن المديرين ذوي الخبرة من 11-15 سنوات هم أقل الفئات ممارسة في كل المجالات عدا مجال (التخطيط وادارة البيئة التعليمية).

ولعل ذلك يظهر أن دافعية المديرين في السنوات الاولى تكون عالية لممارسة مهامهم الادارية بشكل جيد وبالتالي التركيز على كافة جوانب تقييم المعلم، ثم تأخذ بالتناقص مع مرور الزمن.

وقد اختلفت النتيجة مع دراسة الحلو (2007) حيث أظهرت وجود فروق دالة احصائياً في مجال ممارسة المديرين لكفاياتهم الاشرافية على المعلمين داخل المدرسة، حيث أن المديرين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات هم أكثر الفئات ممارسة على كافة المجالات. في حين أظهرت

دراسة مرشود(2003) وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ودرجة ممارسة المعـــايير المقترحة من قبل المديرين لتقييم المعلمين ولصالح الخبرة الادارية لصالح أكثر من 15 سنة.

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ممارسة المديرين لمعايير تقييم المعلمـــين تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمدير.

أظهرت النتائج من جدول رقم (12) أن استجابة المديرين لفقرات الاستبانة حسب متغير المؤهل العلمي للمديرين، كانت جميعها بدرجة كبيرة، حيث أن أعلى متوسط كان في مجال (التخطـــيط وادارة البيئة التعليمية) في حين كان أقل متوسط في مجال (المادة التعليمية والثقافة العامة).

ويبدو أن المديرين الذين يحملون مؤهل بكالوريوس مع دبلوم تربية قد حصـــلوا علـــى أعلـــى متوسطات في المجالات جميعها؛ مما يجعلهم أكثر الفئات ممارسة في كل المجالات. في حـــين أن المديرين الذين يحملون درجة دبلوم فقط؛ هم أقل الفئات ممارسة فـــي مجـــالي (الصـــفات الشخصية والعلاقات الانسانية) و (استراتيجيات تقويم المعلم للطلبـــة). أمـــا المـــديرون الـــذين يحملون مؤهل بكالوريوس فقط فقد كانوا أقل الفئات ممارسة فـــي مجـــالات(المـــادة العلميـــة والثقافة العامة) و(التخطيط وادارة البيئة التعليمية) و (مهنية المعلم).

ولعل السبب يعود الى أهمية وضرورة التأهيل التربوي للمديرين، والذي بدوره يـــؤثر ايجابيـــاً على ممارساتهم الادارية، خلال تقييم المعلمين، وربما يضيف دبلوم التأهيل التربوي الكثير مـــن المعلومات والقدرات في المجالات المختلفة، في حين أن من يحملون مؤهـــل دبلـــوم فقـــط، لا يمتلكون قدرات في مجال التخطيط والمادة العلمية، وبالتالي لا يقومون بتقييم المعلمين بناءً على

أي منها. وبهذا تتفق مع دراسة مرشود (2003) التي أظهرت أن المديرين الذين يحملون بكالوريوس مع تأهيل تربوي قد حصلوا على أعلى درجة بالنسبة للمعايير المقترحة لاختيار المعلمين من خلال تقييمهم.

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما أثر كل من متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي) للمعلم على معايير تقييم مديري المدارس الحكومية في القدس للمعلمين؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم فحص الفرضيات الآتية المنبثقة عنه:

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الجدول رقم (13) أن استجابة المعلمين حسب متغير الجنس نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم كانت بدرجة متوسطة على كافة المجالات.

وقد تبين وجود فروق دالة احصائياً لصالح الاناث على كافة مجالات الاستبانة، عدا مجال (الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية). ولعل السبب هو كون المعلمات أكثر تفرغاً وتفانياً لمهنة التعليم، خاصة ان المعلمات ليس لديهن عمل آخر بعد انتهاء الدوام المدرسي لاعالة اسرهن، وبالتالي فان المعلمة تكون أقرب من المعلم الى معرفة درجة ممارسة مدير أو مديرة

المدرسة للمعايير المتبعة لتقييمها. والمعلمات بالضرورة أكثر وعياً وممارسة لتلك المعايير من الذكور لعلمهن بأنه يجري تقييمهن بناءً عليه وبهذا يقمن بالاستعداد بشكل أفضل من المعلمين، وهو ما تؤكده دراسة بقيعي والكساب (2010) التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، تعود لمتغير الجنس، ولصالح الاناث. كما تؤكده دراسة المصري (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الاناث في مجالات التعليم الجيد والأنشطة. وقد اختلفت مع نتائج الحلو (2007) حيث كانت جميع الفروق لصالح الذكور عدا (العلاقات الانسانية) لصالح الاناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الجدول رقم (14) أن استجابة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم كانت بدرجة متوسطة على كافة المجالات عدا الفئة ذات الخبرة أقل من سنة حيث كانت درجة الممارسة كبيرة (4.02)، في حين لم تكن تلك الفروق ذات دلالة احصائية. وهو ما تؤكده نتائج دراسة الحلو(2007) حيث لم تكن سنوات الخبرة للمعلمين دالة احصائياً، الا في مجال واحد؛ هو مجال التخطيط ولصالح الخبرة من 5-10 سنوات. ولعل هناك ما يقوله المعلمون في ذلك، وهو أنه بغض النظر عن سنوات خبرتهم التدريسية الا أنهم ينظرون الى تقييم المديرين لهم بنفس المنظار، ويعتقدون أن ممارسات

المديرين لمعايير التقييم في المجالات هي بدرجة متوسطة، عدا ذوي الخبرة التي تقل عن سنة، وربما يعود السبب الى قلة خبراتهم مقارنة بغيرهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط اتجاهات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييمهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن استجابة عينة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي للمعلم كانت بدرجة متوسطة على كافة المجالات. اذ حصل مجال (استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة) على أقل درجة ممارسة ، في حين حصل مجال (التخطيط وادارة البيئة التعليمية) على أعلى درجة ممارسة من قبل المديرين لدى تقييمهم للمعلمين من وجهة نظر المعلمين بحسب المؤهل العلمي عدا حملة درجة الدبلوم. أي أن المعلمين، بصرف النظر عن مؤهلاتهم العلمية يرون أن المديرين يهتمون بشكل أكبر بمجال التخطيط وإدارة البيئة التعليمية، فيما يقل اهتمامهم بامور محورية متعلقة بالطالب مثل استراتيجيات التقويم المتعلقة بالطالب. في حين لم تكن الفروق ذات دلالة احصائية في استجابات المعلمين نحو درجة ممارسة المديرين للمعايير المتبعة لتقييم المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وهذه النتيجة تنسجم مع نتيجة دراسة عيد (2005) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مجالات(السمات الشخصية، ادارة الفصل، التقويم) تعود لمتغير المؤهل العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما اقتراحات المعلمين والمديرين لتحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم؟

اقترح المعلمون والمديرون عدداً من الوسائل التي من شأنها تحسين معايير التقييم المتبعة في مدارسهم، انطلاقاً من اعادة النظر بتلك المعايير وصياغتها بشكل قابل للقياس من قبل المديرين. اضافة الى ذلك اقترح المعلمون في المجموعات البؤرية أن يتم اطلاعهم ومناقشتهم في التقييم الذي يوضع لهم وتبريره، وأنهم لا يحصلون على الوقت الكافي لاستيعاب عملية تقييمهم. ولعل المديرين أيضاً لا يرون أن هناك جدوى في العديد من تلك المعايير التى اطلق عليها أحد المديرين"المبهمة"، كما اقترح المعلمون اضافة عدد من المعايير الغائبة عن اداة التقييم بالاضافة لتلك الموجودة في أداة الدراسة؛ مثل استخدام وسائل تكنولوجية حديثة، وقد اقترح أحد المعلمين أن يكون هناك طرف ثانٍ وثالث يقوم بتقييم المعلم مثل معلمي المدرسة من ذوي الخبرة الطويلة أو من حملة الشهادات العليا وفي نفس مجال تخصص المعلم. وهو بذلك يعتقد أن عملية التقييم قد تصبح أكثر موضوعيةً عندما يمارسها طرف آخر إلى جانب المدير.

في حين تمحورت اقتراحات المديرين حول تقييم المعلم على أساس نتائج تحصيل الطلبة في الامتحانات الوزارية، أو عدم تغيب المعلم عن دوامه المدرسي. كما اعتبر المديرون المعايير الموجودة في أداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية غير واضحة، وكثيراً ما يعجزون عن تحديد تقدير المعلم خلال تقييمه بسبب تعارض النتائج المتعلقة بالبند الواحد، وانهم بحاجة الى دورة تدريبية على آلية تقييم المعلم، وذلك بعد تعديل المعايير، لتكون صالحة كأداة تقييم. ومثال ذلك

ما أشار اليه احد المديرين، حول معيار رقم (11) في أداة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الذي ينص على " المعلم يتقبل وينفذ توجيهات المشرف ومدير المدرسة"، هناك من لهم علاقات ممتازة مع المشرفين ولا اعرف ان كانوا يتقبلون التوجيهات أو يتم اعطاؤهم توجيهات أصلاً، وهناك معلمون علاقاتهم غير جيدة مع المشرفين ولكنهم في المدرسة يتقبلون التوجيهات الادارية وليس لديهم مشكلة معهم، وبالتالي كيف أضع لهم تقييماً على هذا البند؟ اضافة الى مشكلة أن التباين بين علامة المدير والمشرف يجب أن لا تزيد عن 10 درجات ، كذلك أكد بعض المعلمين في المجموعات البؤرية بأن التداخل بين البنود يجعلها غير عادلة في تقييم المعلم. كما يعتقد بعض المعلمين بان المديرين يقومون بوضع تقديرات تتماشى أحيانا مع توجهاتهم الشخصية ودون موضوعية، وهو عادة ما ينطبق على المشرف الذي يميل الى وضع علامة تتناسب مع رؤية المدير. وبالتالي لا يعتقدون بعدالة التقييم، وحتى عندما يحاولون النظر اليها بموضوعية؛ فانهم يجهلون آلية وضع العلامة؛ بسبب تداخل المعايير في بند واحد وعلامة محددة.

مقارنة بين الأداة المستخدمة في الدراسة ونتائجها، وأداة التقييم التي يستخدمها المديرون لتقييم المعلمين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية:

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هنالك تبايناً واضحاً بين المعايير الوزارية المستخدمة من قبل المديرين من حيث الأهمية، وبين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ولعل هذه النتيجة

المثيرة للاهتمام تستحق تسليط الضوء على مساحات التناقض، أو ربما التوافــق، التـــي ســيتم مناقشتها هنا.

المجال الأول: المادة التعليمية والثقافة العامة

افتقرت المعايير الخاصة بأداة التقييم الخاصة بالوزارة الى 80% من المعايير الموجودة في هذا المجال، مما يعطي مؤشراً على عدم اهتمام الوزارة بهذا المجال. علماً بأن المعيارين الوحيدين اللذين تضمنتهما أداة التقييم الوزارية هما معيارا (تصميم وسائط تعليمية في مجال موضــوعه، القيام باجراء أبحاث تربوية) وقد حصلا على درجة ممارسة متوسطة من قبل المــديرين لــدى تقييمهم للمعلمين. في حين ان المعايير الاخرى لم يرد أي منها في الاداة الخاصة بالوزارة ومــع ذلك فقد حصلت تلك المعايير على درجة ممارسة كبيرة من قبل المديرين وعلى ترتيب متــأخر بين المعايير الاخرى في المجال. في حين أن معايير "التسلسل في عــرض المــادة التعليميــة بطريقة منطقية" و " الإحاطة بجوانب المادة التي يعلمها" و " الربط بين المعارف السابقة للطالب والمعلومات الجديدة" قد حصلت على أعلى ثلاثة معايير في المجال من حيث ممارسة المــديرين لها لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين؛ رغم عدم ورود أي منهــا فــي أداة التقييم الوزارية.

المجال الثاني: الصفات الشخصية والعلاقات الانسانية

احتوت المعايير الخاصة بأداة التقييم الخاصة بالوزارة على 69% من المعايير الموجودة في هذا المجال ضمن أداة الدراسة. مثلاً معيار "الإصغاء للطلبة بشكل جيد" و " تشجيع الطلبة على القيام

بواجباتهم" حصلت على الترتيب الثاني والثالث من حيث ممارسة المديرين لها لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المديرين؛ علماً بأن أياً منهما لم يرد في أداة التقييم الوزارية. كما حصل معيارا "تشجيع الطلبة على القيام بواجباتهم" و "ضبط الطلبة خلال فترة الاستراحة" على الترتيب الثاني والثالث من حيث ممارسة المديرين لهما، لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين علماً بأن أياً من المعيارين لم يرد في أداة التقييم الوزارية.

المجال الثالث: التخطيط وادارة البيئة التعليمية

افتقرت المعايير الخاصة بأداة التقييم الخاصة بالوزارة الى 75% من المعايير الموجودة في هذا المجال، مما يعطي مؤشراً الى عدم ايلاء هذا المجال الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. هذا وقد كانت معايير" ضبط الصف بشكل جيد" و "تحفيز الطلبة على المشاركة" و"جذب الطلبة من خلال أسلوب عرضه" و"تغطية جميع جوانب المنهاج الدراسي" من المعايير التى حصلت على درجة متقدمة جداً من حيث ممارسة المديرين لها من وجهة نظر المعلمين"جذب الطلبة من خلال أسلوب عرضه" و "تحفيز الطلبة على المشاركة" رغم عدم ورود أي منها في الأداة الوزارية.

المجال الرابع: استراتيجيات تقويم المعلم للطلبة

احتوت المعايير الخاصة بأداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على 92% من المعايير الموجودة في هذا المجال ضمن أداة الدراسة وهذا مؤشر على اهتمام الوزارة باستراتيجيات تقويم المعلمين للطلبة، والمعيار الوحيد

الذي لم يرد في أداة التقييم الوزارية هو معيار " متابعة الطلبة في تنفيذ المهام" رغم حصوله على مرتبة متقدمة من حيث ممارسة المديرين له لدى تقييم المعلمين من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

المجال الخامس: مهنية المعلم

احتوت المعايير الخاصة بأداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين لتقييم المعلمين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على 75% من المعايير الموجودة في هذا المجال ضمن أداة الدراسة.

ويمكن التوصل الى نتيجة مفادها افتقار أداة التقييم الخاصة بتقييم المعلمين من قبل المديرين والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الى عدد لا بأس به من المعايير التي يراها المعلمون والمديرون هامة لتقييم المعلمين. كما تبين أن هناك عدداً من المعايير غير الواردة في أداة التقييم الوزارية رغم أهميتها وممارستها بدرجة كبيرة من قبل المديرين لدى تقييمهم للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أو من وجهة نظر المديرين أو من وجهة نظر كليهما. في حين هناك عدد آخر من المعايير الموجودة في أداة التقييم الوزارية، ومع ذلك حصلت على ترتيب منخفض جداً مقارنة بالمعايير الاخرى داخل المجال.

وقد كان السؤال: ما هو تفسير اهتمام المديرين وممارستهم لعدد لا بأس به من المعايير المستخدمة في أداة الدراسة وغير الموجودة في معايير أداة الوزارة؟ او عدم اهتمامهم، وبالتالي عدم ممارستهم لمعايير موجودة في أداة تقييم الوزارة؟

من الممكن تفسير النتيجة بعدم فهم المعلمين والمديرين لمعايير التقييم التي وضعتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لتقييم المعلمين والمستخدمة من قبل المديرين. وهو ما اوضحه المعلمون والمديرون خلال المقابلات والمجموعات البؤرية. وسنحاول تسليط الضوء على عدد من المعايير الموجودة في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ التي توضح الصورة انظر ملحق رقم (13).

احتوت الأداة التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على (20) بنداً اعطي كل منها علامة من (3-7) حسب أهمية البند من وجهة نظر وزارة التربية والتعليم؛ بما مجموعه 100 علامة للبنود جميعاً.

- تم اعطاء 14% من العلامة في تقييم المدير للمعلم على الالتزام بوقت الدوام الرسمي من خلال البندين (1-2) المتعلقين بالتزام المعلم بالوقت؛ وقد علق المديرون: أن هذا ربما مبالغ فيه، وأن مجرد التزام المعلم بوقت الحصة كافٍ ومفهوم ضمنيا دون الحاجة الى ذكر(الالتزام بالدوام؛ حضور ومغادرة)، (الالتزام بمواعيد الحصص) وذلك في بندين منفصلين.
- أما بالنسبة للبند الثالث (يوظف استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع الأهداف والمواقف التعليمية) فقد اعطيت عدداً لا بأس به من التفسيرات المتنوعة والمختلفة حول هذا البند سواء المديرين أو المعلمين، ومنها: ادارة الصف، تفعيل الطلبة، محاور التدريس، وضوح الأهداف، والبعض قال أن المقصود هو الحصة بشكل عام، وآخرون

اهتموا بطرائق التدريس؛ ولعل تلك الاجابات مجتمعة تؤكد أن هذا البند لم يكن واضحا كما يبدو؛ لا للمديرين ولا للمعلمين، وبالتالي يقوم المديرون بممارسته بحسب قناعاتهم الخاصة أو معتقداتهم الشخصية حوله؛ ومن المقترح تقسيمه وتوضيحه في عدد من المعايير التي تحمل معنىً واحداً وهدفاً واحداً ومحدداً.

- البند الرابع (يستفيد من تحليل الاختبارات في تحسين أداء الطلبة) ربط المديرون هذا البند بالخطط العلاجية، على الرغم من وجودها في البند رقم (6).
- أما البند الخامس فهو بند مركب ولا بدّ من وضعه في بندين منفصلين، بالرغم من تأكيد المديرين أنهم لا يقيّمون المعلم على مدى اهتمامه بالسجلات الرسمية، لانه عمل مفروغ منه بالنسبة للمعلمين، ولم يحدث أن معلماً لم يتابع سجلات الحضور والغياب والجداول في نهاية العام.
- البند المتعلق بنقاط القوة ونقاط الضعف والخطط العلاجية أيضاً بند مركب وهو ما أفرزته نتائج الدراسة من وجود اختلاف بين ممارسة واهتمام المديرين عند تقييمهم للمعلمين بنقاط القوة ونقاط الضعف، واعداد الخطط العلاجية. حيث وردت في أداة الدراسة في ثلاثة معايير منفصلة، وحصلت على نتائج مختلفة مما يؤكد ضرورة فصلها.
- أما البند السابع (يسهم في تحسين تحصيل الطلبة) فهو عام جداً وبحاجة الى عدد من المعايير لتفسيره؛ اذ فسره المديرون وكذلك المعلمون من زوايا مختلفة تماماً مثل:

أوراق عمل، واجبات، وسائل تعليمية، دعم، تقوية، وظائف، أنشطة خارجيـــة، تقـــويم مستمر، تغذية راجعة، حصص اضافية، متابعة صفية، اثراء) على الرغم من أن عدداً من تلك المعايير قد وردت في بنود اخرى من الأداة؛ مما يستدعي ضرورة تفسيره.

- البند التاسع يفترض مسبقاً أن المعلمين على دراية بمبادئ القياس والتقـــويم رغـــم أن نسبة المعلمين الحاصلين على دبلـــوم التأهيـــل التربـــوي فـــي مجتمـــع الدراســـة لا يتجاوز(3.4%).
- (يتقبل وينفذ توجيهات، وإرشادات المشرف ومدير المدرسة) هنا لا بد من الفصل بـــين دور المدير وعلاقته بالمعلم، ودور المشرف وعلاقته، وعدم الافتـــراض مســـبقاً أنهـــا متشابهة، وتقيّم بنفس الدرجة .
- البند المتعلق بالمبادرات الإبداعية (أبحاث، معارض، مجلات، عضو لجنـــة، منســـق مشروع، مبادرة تربوية، مهرجانات...).نتائج الدراسة أوضحت أنه لا بد من الاهتمـــام أكثر بالأبحاث التربوية، وبالتالي لا بد من التعامل معها كمعيار منفصـــل عـــن بقيـــة المعايير، وكذا الحال بالنسبة لبقية أجزاء البند.
- (يطرح أفكاراً جديدة ويتقبل آراء الآخرين ومبادراتهم) وماذا لو كان المعلـــم يطـــرح أفكاراً جديدة ولكنه لا يتقبل آراء الآخرين؟ فماذا يكون تقييمه؟
- (تتصف تصرفاته وألفاظه بالقدوة الحسنة ويهتم بمظهره العام) أيضا لا بد من وضـــع هذا البند في معايير منفصلة.

- اعطيت بنود مهنية المعلم في البنود (16، 17، 19) 10% فقط من علامة تقييم المعلم في أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين، والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية؛ مما يعني أنها في نهاية سلم اهتمامات وزارة التربية والتعليم على ما يبدو، رغم حصولها على ترتيب متقدم من حيث ممارسة المديرين لها، لدى تقييمهم لمعلميهم من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

من الواضح مما سبق أن البنود التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والتي يستخدمها المديرون لدى تقييم معلميهم، كانت متداخلة ومركبة وغير واضحة في كثير من بنودها، بشكل لا يقبل مجالاً للشك.

التوصيات

توصي الدراسة بما يأتي:

وفقاً للنتائج التي توصلت اليها:

1. تشجيع المعلمين والمديرين على المشاركة في المؤتمرات من خلال الحوافر والترقيات.
2. اشراك المديرين والمعلمين معا في ورشات تدريبية؛ نظراً لاهمية النمذجة في عملية التقييم.
3. توفير الموارد اللازمة خلال عملية التقييم؛ لان المدير يقيم المعلم لكنه يفتقر الى الموارد الضرورية للرد على المشاكل المحددة في عملية التقييم.
4. الربط بين نتائج تقييم المعلمين ونظام الترقية والحوافز الخاص بالمعلمين، ونظام العقوبات.

توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية

1. توصي الدراسة بالعمل على تحسين أداة التقييم المستخدمة من قبل المديرين والمعدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لتلافي التناقضات التي أظهرتها نتائج هذه الدراسة.
2. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية؛ تقوم فيها بتوضيح المعايير المستخدمة في تقييم المعلمين من قبل المديرين.
3. توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعقد مؤتمر سنوي حول التطور المنهي يعرض ابداعات المعلم خلال العام، سواء ابحاثه الاجرائية او كتاباته او انجازاته.

4. تفعيل نظام الحوافز؛ من خلال تكريم أفضل معلم في كل مجال من مجالات التقييم.
5. اعطاء المعلمين حوافز لاجراء ابحاث تربوية، وتوفير الدعم اللازم لهم مادياً ومعنوياً.

توصيات بدراسات مستقبلية:

1. اجراء دراسة مشابهة تشمل جميع المدارس الحكومية والخاصة ووكالة غوث اللاجئين.
2. اجراء أبحاث كيفية مع عينة دراسة أكبر لاستيضاح المعايير المتبعة بصورة أكثر عمقاً في تقييم المعلمين.

توصيات متعلقة بالمديرين:

1. توثيق أواصر الأتصال بين المجتمع المحلي والمدرسة، من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي، التواصل مع اولياء الامور، وتكوين علاقات جيدة معهم.
2. ضرورة زيادة اهتمام المديرين بعدد من المعايير لدى تقييمهم للمعلمين، والتي لها علاقة بنفسية الطالب وحبه للمدرسة مثل مراعاة الفروق الفردية، مناداة الطلبة بأسمائهم الاولى، الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، استخدام التعزيز، وضع معيار لتقييم الأنشطة التي يقدمها الطالب في المدرسة وخارج المدرسة.
3. تشجيع المعلم وخلق بيئة من المهنية من خلال زيادة الاهتمام بمعايير (العمل في مجموعات مهنية، المشاركة في المؤتمرات، المسابقات).
4. اتباع الموضوعية خلال تقييم المعلم واعطائه الفرصة لابداء وجهة نظره واطلاعه على تقييمه خلال العام؛ لما له من دور في مساعدة المعلم في التغلب على مشكلاته وذلك من خلال ادراكها ومناقشتها.

قائمة المراجع

`

المراجع العربية

أبو حويح، مروان (2000). المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها (ط1)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو سمرة، محمود والطيطي ، محمد وقاسم، جميلة (2010) . واقع الممارسات الإدارية لدى مديري المدارس في منطقة القدس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 18، 116 -150.

أبو عيشة، غيداء (2007). مشكلات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو علام، رجاء (2005). تقويم التعلم، (ط1). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو نمرة، خميس (2002). اتجاهات مديري المدارس في وكالة الغوث الدولية في الأردن نحو برنامج التربية الرياضية المدرسية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 16 (2) ،411-440.

بقيعي، نافز و الكساب، على (2010). اتجاهات معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (2)، 433-461.

جابر، جابر (2005). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، (ط1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي

الجبر، زينب (2002). الادارة المدرسية الحديثة من منظور علم النظم، (ط1). بيروت، لبنان: الفلاح للنشر والتوزيع.

الجفري، إبتسام (2002). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، المجلة التربوية، 16 (64)، 149-109.

حسيني، صلاح الدين (2008). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي العام، مجلة مستقبل التربية العربية، 14 (50)، 399 -448.

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)، 21 (4)، 951 -1002.

حمدان، عاصم (2002). واقع تقييم أداء موظفي الشركات التجارية الفلسطينية في محافظة رام الله والبيرة من وجهة نظر الموظفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

دروزة، أفنان (2007). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 11، 196-155.

الدعيلج، إبراهيم (2009). الإدارة العامة والإدارة التربوية (ط1)، عمان، الأردن: دار الرواد للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد (2009). تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة (ط1)، دمشق، سورية: دار كيوان.

راشد، علي (1993). شخصية المعلم وأداؤه(ط1)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

راشد، علي (2002). خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه – تدريبه(ط1)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

سعادات، موفق (2010). دور مديري المدارس في الإشراف على مبحث التربية الرياضية والنشاط الرياضي في المدرسة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (6)، 1631- 1654.

سعادة، جودت وعقل، فواز وأبو علي، علي وسرطاوي، عادل (2008).التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات ودراسات)(ط1)،عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشافعي، إبراهيم والكثيري، راشد وعلي، سر الختم (1996) .المنهج المدرسي من منظور جديد(ط1)، الرياض: مكتبة العبيكان.

شاهين، فؤاد (1995). إعداد المعلمين (ط1)، مترجم عن ميالاريه، غاستون، بيروت، لبنان: دار منشورات عويدات.

شعلة، الجميل (2005) التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات (ط1)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

طوقان، أريج (2002). تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من قبل الطلبة وبيان مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية فيها في جامعة النجاح الوطنية في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي(ط2)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

عدس، محمد (2000). المعلم الفاعل والتدريس الفعال (ط1)، عمان ، الاردن: دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع.

عربيات، بشير (2007). ادارة الصف وتنظيم بيئة التعليم (ط1)، عمان، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عريفج، سامي و مصلح، خالد (1999). في القياس والتقييم (ط4)، عمان، الأردن: دار المجدلاوي للنشر.

عطوي، جودت (2008). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها(ط1)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عقل، خالد (2004). المعلم بين النظرية والتطبيق (ط1) ، عمان، الاردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين (2007أ). التقويم التربوي البديل اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (2007ب). التقويم التربوي المؤسسي، اسسه و منهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

عماد الدين، منى (2003). إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير" النمط القيادي المنشود في القرن 21"(ط1)، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

عيد، غادة (2005). تقويم أداء معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة مقارنة للتقويم الذاتي، وتقويم الطلاب، وتقويم رئيس القسم العلمي، المجلة التربوية، 19(76)، 79 -150.

فتح الباب، عبد الحليم (1998أ). موسوعة سفير لتربية الأبناء،1، الرياض، المملكة العربية السعودية، الرياض: سفير للنشر.

فتح الباب، عبد الحليم (1998ب). موسوعة سفير لتربية الأبناء،2، الرياض، المملكة العربية السعودية، الرياض: سفير للنشر.

فتح الباب، عبد الحليم (1998ج). موسوعة سفير لتربية الأبناء،3، الرياض، المملكة العربية السعودية، الرياض: سفير للنشر.

فيدر، روث (1966). ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يطورون برنامج التوجيه الجمعي، ترجمة. مجاور، محمد، القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

قرقش، حسني (2000). نموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مرسي، محمد (1993). المعلم وميادين التربية، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

مرشود، جمال (2003). تطوير معايير تربوية مقترحة لاختيار معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر مديريهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

المصري، وائل (2010). التقويم الذاتي للطلاب المعلمين لكفاءاتهم التدريسية في التربية الرياضية بجامعة الأقصى، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 24 (10)، 2917 -2948.

منسي، حسن (2002). التقويم التربوي(ط1)، اربد، عمان: دار الكندي للنشر.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا و الحشاش، عبد اللطيف (1996). التقويم التربوي: الأسس والتطبيقات (ط1)، القاهرة، مصر: دار الأمين.

ميخائيل، أمطانيوس (1995). التقويم التربوي الحديث (ط1) ، الجماهيرية العربية الليبية الاشتراكية العظمى: جامعة سبها.

نحيلي، على (2010). دور مديري المدارس في رفع كفاية المعلمين، مجلة جامعة دمشق، 26، (1)، 137 -173.

نصر الله، عمر (2006). مبادئ التعليم والتعلم في مجموعات تعاونية (ط1)، عمان، الأردن: دار الأوائل للنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد (2004) الإبداع ماهيته اكتشافه وتنميته: دار الكتاب الجامعي.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(2009) وثيقة المستويات المعيارية لمعلمي التعليم قبل الجامعي، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم الاردنية (2006). المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، عمان، الاردن.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2011أ). الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، تقرير زيارة إشرافية خاص بالمدير، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2011ب). اجراءات تقييم أداء المعلمين، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008). قطاع التعليم في القدس الشريف، فلسطين.

وزارة المعارف الاسرائيلية. (2011). أداة لتقييم المعلم، اسرائيل.

المراجع الأجنبية

Boehm, A. (1973). Criterion- referenced assessment for the teacher, *Teachers College, Columbia University*, *75*(1), 117-126 **.** Retrieved February 19, 2011 from http://www.tcrecord.org

Bos, J., Verloop, N., Terwell, J., & Wardekker, W. (2003) Reconciling the pedagogical goal and the measurement goal of evaluation: The perspective of teachers in the context of national Standards, *Teachers College, Columbia University*, *105*(3), 344-374**.** Retrieved, February, 4, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Broughtons, S & Putney,L. (2011). Developing collective classroom efficacy: The teacher's role as community organizer. Journal of Education. 62(1), 93-105

Casas, M. (2003). The use of standardized tests in assessing authentic learning – A contradiction indeed, *Teachers College, Columbia University*, Retrieved, February, 16, 2011, from http://www.tcrecord.org

Chatterji, M. (2005) Applying the Joint Committee's 1994 standards in international contexts: A case study of education evaluations in Bangladesh, *Teachers College, Columbia University*, *107*(10), 2372-2400**.** Retrieved, May, 20, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Danielson, C. (June, 2009). A Framework for Learning to Teach, *Educational Leadership,66*(5), 12-15.

Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A frame work for teaching (2nd ed.). Alexandria, VA:ASCD.

Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational leadership*. EBSCO Publishing .

Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (1985). Valuing teachers; the making of a profession. *Teachers College Record, 87*(2), 205—218.

Darling-Hammond, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record, 91*(1), 59—80.

Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 106*(6), 1047—1085.

Darling-Hammound,L.&Richardson,N.(February 2009). Teacher learning: What matters*? Educational Leadership, 66*(5), 46-53.

Delandshere, G. (2002). *Assessment as inquiry*, *Teachers College, Columbia University, 104*(7), 1461-1481**.** Retrieved, April, 3, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Goldstein, J. (2009). Designing transparent teacher evaluation: The role of overnight panels for professional accountability, *Teachers College, Columbia University, 111*(4), 893-933**.** Retrieved February 20, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Grant, S.,& Carvell, R. (2001). A survey of elementary school principals and teachers: Teacher evaluation criteria, *Education, 100* (3), 222-228.

Grissom, J. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged School? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard- to- staff environments. *Teachers College, Columbia University, 113*(11), ID Number: 16144**.** Retrieved, May, 20, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Haigh, M. & Tuck, B. (2002). *Assessing student teachers performance practicum*. Auckland College of education, New Zealand.

Interstate new teacher assessment & support consortium(INTASC). (2002). Retrieved July 20, 2011, from http://www.intascstandards.net.

Lieberman,A. & Miller,L. (2000).Teaching and teacher development : Anew synthesis for a new century. In Ronald S. Brandt(ed), *Education in a new era*. ASCD yearbook 2000. Alexandria, VA:ASCD.

Mclaughlin, M. (1984). Teacher evaluation and school improvement, *Teachers College, Columbia University*, *86*(1),194-207 **.** Retrieved February 16, 2011 from http://www.tcrecord.org.

National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS). *What teachers should know and be able to do*. (2002). Retrieved February 19, 2011, from http://www.nbpts.org.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), *the Standard of Excellence in teacher Preparation*. (2010). Retrieved, February 4, 2011, from http://www.ncate.org.

Phillips, K.,Desimone, L. ,& Smith, T. (2011). Teacher participation in content- focused professional development & The role of state policy. *Teachers College, Columbia University*, *13*(11), 11-55 Retrieved, February 13, 2011, from http://www.tcrecord.org

Pozo, C.,Pacheco,E. ,& Ramirez, B. (2000). The "Ideal Teacher". Implications for student evaluation of teacher effectiveness, *Assessment & Evaluation in Higher Education, 25,* (3), 253-263.

Professional Standards for Teachers "Guidelines for Professional Practice" July 2005. Retrieved, June11, 2011, from http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/profstandards.pdf

Scherrer, R. (2009). *Evaluating public school teachers in western Pennsylvania: How and why has it changed since NCLB?*(Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

Scribner,J. (1999). Professional development: Untangling the influence of work context on teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.

Severson, E. (2012). New opportunities for principal leadership: shaping school climates for enhanced teacher development.

Teachers College, Columbia University, Retrieved, February 11, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Silva, D., Gimbert, B.& Nolan, J. (2000). Sliding the door: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership, *Teachers College, Columbia University, 102*(4), 779-80 **.** Retrieved February 19, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Schmoker, M. (2002). How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning. *Association for supervision and curriculum development.* USA Virginia: Alexandria.

Shulman, L. S. (2004). The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach. San Francisco. Jossey-Bass.

Stronge, J. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria, Virginia, ASCD.

Symonds, P. (1952). Pupil evaluation and self-evaluation, *Teachers College Record, Columbia University, 54*(3),138-149 **.** Retrieved February 20, 2011 from http://www.tcrecord.org.

Teitel, L. (1997). Changing teacher education through professional development school partnerships: A five-years follow-up Study,

Teachers College, Columbia University, 99(2), 311-334**.** Retrieved February 18, 2011, from http://www.tcrecord.org.

Training and Development Agency for Schools(TDA). (2006). Retrieved August 16, 2011,from http://www.tda.gov.uk/training

Uhlenbeck, A. , Verloop, N. ,& Beijaard, A. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers: Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College, Columbia University, 104*(2),242-272 **.** Retrieved February 20, 2011 from http://www.tcrecord.org.

Wilkerson, R. (2006). Measuring teacher dispositions: Standards-based or morality- based ? , *Teachers College, Columbia University,* ID Number:12493 , *104*(2), Number:12493 Retrieved February 20, 2011 from http://www.tcrecord.org.