بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين

إعداد
سامر وجيه محمد حامد

إشراف
الدكتور صلاح الدين ياسين

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

1424 هـ / 2003 م

تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين

إعداد

سامر وجيه محمد حامد

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2003/12/25 م وأجيزت:

أعضاء لجنة المناقشة: التوقيع

- **الدكتور صلاح الدين ياسين (رئيسا)**
- **الدكتور محمد عسقول (ممتحنا خارجيا)**
- **الدكتور شحادة عبده (ممتحنا داخليا)**

الإهداء

إلى أمي وأبـي

إلى اخوتـي

إلى زوجتـي

إلى ابـنـتـي

اهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعـين وبعد: فإنني أتوجه بجزيل شكري، إلى الدكتور صلاح الدين ياسين. الذي أشـرف علـى هـذه الدراسة، ووقف إلى جانبي حتى إنهائها وفقه الله ورعاه.

كما أن الواجب يقتضي مني اعترافا وعرفانا بالفضل لأهل الفضل، أن أتقـدم بخـالص شكري وعظيم امتناني للمربي الفاضل، للدكتور الإنسان في رعايته وحكمته، والفكر الخلاق في الاقتداء والامتثال، والنهج الواضح في مسيرة عملي. عضو لجنة المناقشة وعميد كلية التربيـة في جامعة النجاح الوطنية الدكتور شحادة عبده على ما أحاطني به من علمه ورعايته وعلى ما قدمه لي من توجيهات ومساعدة دون كلل أو ملل في إعادة ترتيب وتنظيم هذه الدراسـة حتـى خرجت بصورتها النهائية. وأسال الله أن يديمه ذخرا لطلبة العلم والباحثين في وطننا الحبيب.

وأتوجه بالشكر الخالص الى الدكتور محمد عسقول عضو لجنة المناقشة على ما بذلـه من جهد.

وأقدم شكري لكل من أصدقائي الاستاذ يحيـى طحاينـة والاسـتاذ اسـامة شـواهنة لمساعدتهما في طباعة الدراسة، والاستاذ أحمد عاروري الذي قام بتصـحيح بعـض الاخطـاء النحوية واللغوية.

وفي الختام اشكر كل من ساهم او ساعد في اتمام هذا العمل المتواضع.

فهرس المحتويات

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين

إعداد

سامر وجيه محمد حامد

إشراف

الدكتور صلاح الدين ياسين

ملخص

هدفت الدارسة الحالية إلى معرفة تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبـتهم في محافظة جنين، وتحددت مشكلة الدراسة في الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين متوسـط أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70 %).

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير جنس الطالب.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين مـن وجهـة نظر طلبتهم تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي للطالب.

ولاختبار الفرضيات السابقة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الحالية التي بلغ حجمها (600) طالب وطالبة، ويمثلون نسبة (10%) من مجتمع الدراسة الأصلي في المدارس الحكومية في محافظة جنين، وتم استخدام أداة الدراسة بعد عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، وحساب ثباتها.

وقد استخدم الباحث لتحليل نتائج الدراسة الأساليب الاحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة من الطلبة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها، اختبار (One-sample T-test) لفحص الفرضية الأولى، اختبار تحليل التباين الأحادي، وإختبار هوتلنج وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضية الثانية والثالثة والرابعة.

وبعد تطبيق الدراسة وتحليل بياناتها، بينت نتائج الدراسة الآتي:

1- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%)، ولصالح المعيار على مجالي إجراءات التقويم (الامتحانات) والأنشطة داخل المدرسة، بينما لا يوجد فروق بينهما على باقي المجالات والدرجة الكلية.

2- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم بين الذكور والإناث ولصالح الإناث على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

4- يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم بين التخصص علمي والتخصص أدبي ولصالح التخصص أدبي على مجالي التعليم والأنشطة داخل المدرسة، بينما لا يوجد فروق على باقي المجالات وعلى الدرجة الكلية.

وقدم الباحث في ضوء تلك النتائج مجموعة من التوصيات هي: اعتماد أداة الدراسة من قبل مديريات التربية والتعليم في تقييم أداء معلمي الرياضيات من قبل طلبتهم، وعرض نتائجها على معلمي الرياضيات للإفادة منها في تحسين أدائهم، وعقد دورات لمعلمي الرياضيات لتنمية قدراتهم على عمل النشاطات المدرسية، وعقد دورات في القياس والتقويم لمعلمي الرياضيات مع التركيز على صفات الاختبار الجيد.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة

2:1 التعاريف الإجرائية

3:1 مشكلة الدراسة

4:1 أهداف الدراسة

5:1 أسئلة الدراسة

6:1 فرضيات الدراسة

7:1 حدود الدراسة

8:1 أهمية الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: خلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة:

رأى عدس (31:1996) بأن العملية التعليمية تقوم على عناصر ثلاثة هـي: المنهـاج والطالب والمعلم. فالمنهاج عند بعضهم يشبه خط التجمع، ويشبه الطالب مادة خـام ثمينـة،أما المعلم فهو الفني الماهر. ورأى شلبي (7:2000) بأن التفاعل المباشر بين المعلم وطلبته هو المحور الرئيس للعملية التربوية التعليمية، وهذا العامل هو الأكثر تأثيرا في الحصـيلة النهائيـة التي تمثل مدى تحقق الأهداف التربوية لدى المتعلمين. أما عبد العال (1997) فرأى بأن المعلم هو أحد الدعامات الهامة في العملية التعليمية بل هو أهم مدخلاتها، وأخطرها أثرا فـي تربيـة النشء، ومن ثم يحدد نوعية مستقبل الأجيال بل وحياة الأمة.

ويلعب معلم الرياضيات دورا هاما في العملية التعليمية فهو يسهم في تنمية طلابه فـي العديد من الجوانب المعرفية، والوجدانية، والقدرة على البرهان وحل المشكلات، وحتى يـؤدي معلم الرياضيات دوره على الوجه الأمثل فانه يقوم بالعديد مـن عمليـات التعلـيم المتنوعـة (حسين،1997). وقد أوضح العمر (1989) (في فني،2001)، أن التقييم يلعب دورا هاما في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التربوية، ويوفر المعلومـات الأساسـية اللازمة لاتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بهذه العملية.

وقال عبد العال (1997) أن أول من يتأثر بالمعلم هم الطلبة في الصف، ووجود علاقة بين خصائص المعلم الناجح ـ كما يدركها طلابه ـ ودافع هؤلاء الطلبة للإنجاز. إن خير مـن يحكم على عمل المعلم وإنجازه هم أولئك الذين لعمله صلة بهم وأثر واضـح علـى سـلوكهم

وتصرفاتهم وهم الطلبة، ولا بأس حتى نشجعهم على البوح بمكنونات أنفسهم وبالصـورة التـي يحملونها عنا، أن نكل إليهم عملية التقييم هذه، ولو عن طريق استبانة، أو تقريـر نعـده نحـن المعلمون يتناول ما نريد بشكل عام، وذلك من أجل تشجيعهم على الإدلاء بآرائهم ومقترحـاتهم ودون الخشية من العقاب، أو التعرض للتجريح، ويصبح الهدف مـن هـذا التقيـيم التطـوير والتحسين، مما يجعل الطالب يدلي برأيه بصراحة ووضوح، وبخاصة إذا كانت آراؤه أقرب إلى الموضوعية.

وقد خصصت موسوعة البحث التربوي فصلا يعرض تطور الأدب التربوي في العـالم والمتعلق بتقويم المعلمين (Teacher's Evaluation) الذي يعد عملية مستمرة هدفها الرئيس تحسين التعليم، وهذا يتضمن أن يكون المعلمون مشاركين وفعالين في العملية التربويـة. وقـد انصب الاهتمام على المعلم من حيث مؤهله، وخبرته، وكفاءته، وتدريبه، وتوفير السبل المعينة على رفع مستوى أدائه، ولمعرفة مستوى الأداء تطلب القيام بعمليات تقويم أداء المعلمين التـي يمكن أن تكون من قبل المديرين أو المشرفين أو مجموعات الطلبة الذين يدرسـون مـن قبـل هؤلاء المعلمين (بني خلف،1994).

أما تقويم أداء المعلمين فقد وجدت هنالك عدة آراء منها ما يراه كل من شاهلي وجنكسن وباوزل (Shahly,1979)، (Jenkins and Bausell,1974)، (في بني خلف،1994) بأنـه الأنظمة المدرسية التي تستخدم علامات فحص الطلبة كمقياس لفاعلية المعلـم. وبـالرغم مـن الأسلوب المنطقي المتضمن في هذه الطريقة ومناصرة بعض التربويين لها إلا أن المعلمين قـد رفضوا هذا الشكل من التقويم.

وقد أوضح كوالسكي (Kowalski,1987) (في بني خلف،1994) أن علامات فحص الطلبة المتدنية داخل الغرفة الصفية يمكن أن تعزى إلى مواقف صفية كثيرة ولا تعزى فقط إلى أداء المعلم. كما قدمت موسوعة البحث التربوي ملخصا أشارت فيه إلى النزعة العلمية لمعظـم الجهود المبذولة لتقييم أداء المعلمين، تقترح أن مفتاح الجهد الناجح في تقـويم المعلمـين هـو

الحصول على المعلومات المتوفرة عنهم سواء كانت تقديرات أو على شكل وصف لممارسـتهم كما يراها المشرفون أو المديرون أو الطلبة.

أما عقل (1987) (في خضر، 2001) فوجد من خلال بحثه في تقييم الطلبـة للمعلمـين وتأثير ذلك على فاعلية المعلم، أهمية تقييم الطلبة للمعلمين خصوصا إذا استعملت أدوات مناسبة وأن يتم إجراء التقييم بعناية.

ورأى سميث وجرانتـون (Smith & Granton, 1992) (فـي Geva-May, 1993) أن تقييم الطلبة للمعلمين قد أخذ دوره منذ فترة طويلة تعود إلى العقد الثاني من القـرن العشـرين، ويعتمد هذا الأسلوب على جمع المعلومات وبيانات من خلال نماذج تقييم توزع علـى الطلبـة وقبل الانتهاء من الفصل الدراسي ، ويقوم الطالب باختيار الإجابة الملائمة من عدة خيـارات لبنود النموذج المختلفة، والتي غالبا ما تتمحور حول أداء المعلم بشكل عام وطريقة تواصله مع الطلبة والأهالي، وطريقة تقييمه لطلابه، وكيفية تقديمه التغذية الراجعة لهم إضافة إلـى بنـود أخرى.

وقد أشار نيفو (Nevo , 1994) إلى أن تقييم المعلمين في الوقت الحاضـر يحتل موقعا مهما ، ويعتبر عاملا حاسما في كثير من الأنظمة التعليمية، ويتوجـب على المعلمين معرفة المزيد عنه، والاهتمام بالطرق التي يتم بها، والتي يجـب أن ينجز فيها.

ووجد كييرو (Chiero, 1996) (في خضر، 2001) أن التقييم التقليدي لأداء المعلـم من خلال إدارة المدرسة لا يكفي وحده للحكم على أداء المعلم، وإنما يجـب اسـتخدام طريقـة أخرى لتقييم المعلم وهي تقييم المعلم من وجهة نظر الطلبة، والعمل على استخدام الطريقتين في آن واحد. وأشار نيفو (Nevo, 1994) أيضا إلى إيجابيات عملية التقييم والتي يمكن أن يسـتفيد منها المعلمون في عرض قدراتهم التعليمية وتطويرها، وفي تحسين أدائهـم التعليمـي، وفـي

الحصول على اعتراف وشهادة تشهد بقدراتهم ومهاراتهم التعليمية المتميزة، وعليهم إدراك أنهم سيخضعون للمحاسبة على ما يقدمونه من خدمات تعليمية أمام المسؤولين والأهالي، وأن التقييم يجعل منهم معلمين أقدر على خدمة طلبتهم وتقديم خبراتهم بطريقة أفضل، لتعكس نتائج تعلـيم أحسن.

2:1 التعاريف الإجرائية:

أداء المعلم (Teacher performance):

هو ما يفعله أو يؤديه المعلم في الموقف التدريسي اعتمادا على كفاءته وعلى البيئـة التي يعمل بها وعلى إمكانياته في توظيف قدراته في أي مسألة وفي أي وقت مـن الأوقات (بني خلف، 1994).

وجهة نظر الطلبة:

هي تصورات و إدراكات الطلبـة لأداء معلمـي الريـاضيات الـذين يدرسـونهم مـادة الريـاضيات

(بني خلف، 1994).

التقييم :

عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظـر والإمعـان والتحقيـق والتمحـيص والتخمين للموضوع المراد تقييمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات بطريقـة صـادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها

على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص أو الإصلاح (دروزة، 1996).

التغذية الراجعة:

إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء أكانت خاطئة أو صحيحة، فإذا كانت خاطئـة العمـل على تصحيحها وإذا كانت صحيحة العمل على تعزيز الصحيح (دروزة ، 1996) .

معيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا 70%:

تم الاعتماد على معيار الأداء المستخدم في دراسة (بني خلف، 1994).

3:1 مشكلة الدراسة:

إن الآراء متضاربة حول هوية المعلم الناجح والفعال وخصائصه، وبأن نتائج الدراسات لم تتفق على هذه الخصائص ولا على طريقة الحصول عليها، كما سبق القول بأهميـة المعلـم وبأنه مفتاح التعليم الجيد الذي تسعى إليه المجتمعات. ويوجد اعتقاد بين المعلمين بأنهم قـادرون من خلال شعورهم بكفاءتهم، على تدريس الطلاب تدريسا فعالا، وعلى مساعدة الطلبة جميعـا، حتى أولئك الذين يصعب دفعهم للتعلم عن طريق صرف الوقت الكافي في تدريسهم والاعتنـاء بهم وبتحصيلهم الأكاديمي (سلامة و علاونه، 1992).

وتعتبر عملية قياس فاعلية التدريس أو فاعلية المعلم في التدريس من أهم القضايا فـي التربية، لأنها الأساس الذي تستند إليه عملية الموازنة بين مدخلات النظام التربوي ومخرجاتـه. وما لم نتعرف على فاعلية عناصر العملية التعلمية التعليمية جميعها ومنها المعلم، فلـن يكـون بمقدورنا تطوير التعليم (ربضي، 1994). وفي ضوء ما سبق فقد حـددت مشـكلة الدراسـة

الحالية بالسؤال الرئيس التالي: **(ما مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانويـة فـي محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم؟).**

4:1 أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعرف على مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جنين مـن وجهة نظر طلبتهم .

2- تحديد أثر متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص للطلبة على مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جنين.

3- إيجاد أداة لقياس فاعلية معلمي الرياضيات من قبل الطلبة بحيث تعطي وبصـورة سـريعة واقع أداء معلمي الرياضيات.

5:1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية وبشكل محدد للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبتهم في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة جنين التعليمية؟ وهل يختلف عن المعيار (70%).

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) فـي تقيـيم طلبـة المرحلة الثانوية لمستوى أداء معلمي الرياضيات في المدارس الحكوميـة فـي منطقـة جنـين التعليمية تعزى لمتغير جنس الطالب؟.

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقييم طلبة المرحلة الثانوية لمستوى أداء معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في منطقة جنين التعليمية تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب؟.

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقييم طلبة المرحلة الثانوية لمستوى أداء معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في منطقة جنين التعليمية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب؟.

6:1 فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%).

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير جنس الطالب.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

4- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب.

7:1 حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:-

1- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المـدارس الحكوميـة فـي محافظة جنين، وعلى ذلك يتوقع تعميم نتائج الدراسة على مدى تمثيل العينة لمجتمعها.

2- أداة الدراسة (الاستبانة) التي طبقت في هذه الدراسة من إعداد الباحث، لذا، فان نتائج هذه الدراسة تعتمد على مدى صدق وثبات هذه الأداة.

3- تتوقف نتائج هذه الدراسة على صدق افراد عينـة الدراسـة (الطلبـة) ومـدى تعـاونهم وموضوعيتهم في الاستجابة على أداة الدراسة.

4- تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2001/2000).

8:1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية بما يلي:-

1- يتوقع من خلال نتائج الدراسة الحالية التوصل إلى واقع الأداء التعليمي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جنين كما يراه طلبتهم، وبالتالي إفـادة العـاملين فـي قطـاع الإشراف والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم في السلطة الوطنيـة الفلسـطينية فـي التخطيط في هذا المجال وفق أساس علمي واضح لتقديم ما يحتاجه معلمي الرياضيات من أمور تحسن أداءهم إن كان ضعيفا.

2- ستساعد هذه الدراسة على بناء شخصية ديمقراطية لدى الطلبة وتحـثهم علـى أن يكونـوا موضوعيين في نظرتهم إلى الأمور، وذلك إذ تجعل منهم العنصر الفاعل فـي عمليـة تقيـيم

مستمرة، تزود معلميهم بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم الذي يؤثر بالتالي على مستوى تحصيل الطلبة.

3- تضيف الدراسة الحالية أداة سريعة يمكن الاعتماد عليها في تقييم معلمي الرياضيات مـن قبل طلبتهم بعد تقنينها.

4- يتوقع من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة في الدراسة الحالية وما ستتوصل إليـه من نتائج أن تساهم في ميلاد بحوث جديدة في مجال تقييم معلمي الرياضيات من قبل طلبتهم.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2 الإطار النظري

1:1:2 من هو المعلم

2:1:2 خصائص المعلم الجيد

3:1:2 تقييم أداء المعلم

4:1:2 تقييم الطلبة لأداء المعلمين

5:1:2 أهمية تقييم الطلبة لأداء المعلمين

6:1:2 معوقات تقييم الطلبة لأداء المعلمين

2:2 الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من المراجع والبحـوث والدراسـات السـابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته، سواء كان مصدرها من المجلات التربوية العلمية المحكمة العربيـة والأجنبية، أو من الإنترنت، أو من مصدر معلومات (ERIC) للدراسـات التربويـة، أو مـن رسائل الماجستير العربية، وقام بتصنيف ما قام بجمعه كآلاتي:-

1:2 الإطار النظري:

1:1:2 من هو المعلم:

تختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوافر في شخص ما لنطلـق عليه اسم معلم، فالدكتور (Philip Jackson) مثلا يرى أن المعلم هو صانع قرار، يفهم طلبتـه بتفهمهم. قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة اسـتيعابها يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل. أما (Hillard) فتقول: إن التدريس بالضـرورة مهمـة إنسانية حيث تسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبته، وبالقدر الذي تغلب هـذه النزعة على مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادرا على أن يعلم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة، وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المعلم. أما (Berliner) فيرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم (عدس، 1996).

2:1:2 خصائص المعلم الجيد:

إن المعلم الجيد يستمتع بالتعليم وله رغبة كبيرة في أن يتعلم ويريد نقل هذه الرغبة إلى الآخرين، أنه قادر على أن يرى الناس ويتقبلهم كما هم في واقعهم. ويحترم كل فرد منهم، وفي الصف يعامل كل طالب من طلبته كشخص له كيانه، ويقدر كل طالب كما يحرص على العمل الجماعي التعاوني. (الشلبي، 2000). ووجد الباحث في كل من (لبن، 1986) و (عدس، 1996) و(كبريت، 1998) و(الشلبي، 2000) بأن خصائص المعلم الجيد تنقسم إلى:

أ – الخصائص الشخصية وتتمثل في البشاشة والحيوية والحماسة والأمانة والذكاء، وأن يكون محبا لطلبته ومهنته، وأن يتحلى بالأخلاق الحميدة والعطف على طلبته والصبر والاحتمال وروح المعرفة والاستفهام وسعة الاطلاع وفصاحته وجودة نطقه، وأن يمتلك صحة سليمة من الناحية النفسية والجسمية، وتذوق النكتة والجمال والشعور بتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل.

ب- الخصائص المهنية وتتمثل في أن يكون متمكنا من مادته العلمية، والعمل على إثراء المنهاج والواجبات المدرسية والاختبارات، والقدرة على ضبط الصف ومواجهة المواقف الطارئة و قادرا على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، ولديه المعرفة بأفضل طرق التدريس التي تثير التفكير وتجذب الانتباه، ويهتم بمراعاة الفروق الفردية، وأن يكون قادرا على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة بإتقان. ويتصف بالاعتدال وعدم الإسراف في المكافأة والعقاب.

وقد حدد رذرفورد (Rutherford, 1971) خصائص المعلم الفعال (في الخزوز، 1995) بأن يكون قادرا على إتقان مهارة الاتصال والحوار مع المتعلمين، وإتقان مهارة إثارة الأسئلة، واستخدام التجريب والتطبيق العملي، وملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم.

3:1:2 تقييم أداء المعلم:

يعد تقييم أداء المعلم من ميادين التقييم التربوي الهامة، فالمعلم من أهم القوى المـؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التدريسي بصفة عامة، فكم من مـنهج لا يراعـي طبيعة النمو النفسي للطلبة قد انقلب أداة تربوية هامة في يد معلم قدير، بينما ينقلب منهج تربوي جيد في يد معلم غير كفؤ إلى خبرات مفككة لا قيمة لها. لهذا كـان تقيـيم أداء المعلـم أمـرا ضروريا لنجاح أهداف التربية (الغريب، 1987).

وقد أوردت البرغوثي (1997) أن هناك نوعان من التقييم هما:

1- التقييم التشكيلي: ويستخدم لغرض التطوير والتحسين بما يعطيه من تغذية راجعـة يسـتفيد منها المعلم، ويقوم بعملية التقييم: إما مدير المدرسة أو الزملاء أو الطلاب أو المعلم نفسه.

2- التقييم الختامي: ويستخدم لغرض اتخاذ قرار إداري بحق المعلم من أجل الترقية أو النقل أو منح العلاوة أو التنبيه، وغيرها من القرارات الإدارية.

ويعتبر تقييم أداء المعلم جزءا أساسيا من عملية التربية بحيث يمكن أن نضـع أهـدافا طموحة، وان يكون لدينا معلمون جيدون ومواد جيدة، وان نستخدم طرقا ابتكارية، وكل ذلك في إطار مهني سليم، لكن إذا ما أهمل التقييم فان جميع هذه الأشياء تفقد الكثير من فعاليتهـا.لـذلك حظي تقييم أداء المعلم باهتمام كبير في العالم نظرا لما للمعلم من دور فعال في تطوير وتحسين العملية التعليمية. (بني خلف، 1994).

ويمكن تقييم فعالية أداء المعلمين من قبـل مجموعـات مختلفـة كـالإدارة والـزملاء والمدرسين أنفسهم والطلبة. ولكن الحاجة والاهتمام بالمعلومات المتعلقة بتفاصيل ودقائق التعليم تختلف من مجموعة لأخرى. فالمدرس له نظرة تختلف عن الطالب كمستفيد من خدمة التعلـيم، كما إن نظرة الإدارة كمقدمة لهذه الخدمة تختلف عن نظرة كل من الطالب والمدرس، فـالإدارة

لا تهتم بشكل كبير بتفاصيل التدريس بقدر اهتمامها بأثر التدريس على الطلبة. ويعتبر الطلبـة المستفيدين المباشرين من مجهودات المدرس (رمضان، 1992).

4:1:2 تقييم الطلبة لأداء المعلمين:

يعتبر الطالب هو الطرف الأول والرئيس المعني بعملية التدريس، وكما يعتبر المصـدر الطبيعي في معرفة أداء المعلمين داخل الصف، وإعطاء وجهة نظر حقيقية وصادقة لمـا يـتم داخل الصف في عملية التدريس، فإنه أنسب من يقوم بعملية التقييم للمعلـم وتحديـد كفـاءات التدريس التي يرى أنها متوافرة في معلمه (البواردي، 1996). وقد أثارت عملية تقييم الطلبـة للمعلمين جدلا واسعا، فقد تحمس له البعض ورآه ضروريا ولازما، بينما تحفظ عليـه الـبعض الآخر وشككوا في مصداقيته (بطاح والسعود، 1999).

وتشير دراسة جيفا-ماي (Geva – May,1993) إلى الأهمية البالغة التي يحتلهـا تقييم الطلبة لأداء معلميهم، ويعزي الاهتمام بالموضوع إلى أهمية ودقة الدور الذي يلعبه تقيـيم الطلبة للمعلمين، ليس لتحسين الأداء فقط وإنما لاتخاذ قرارات إدارية تتعلـق بمـنح العـلاوات والترقيات. ويجب اتخاذ مثل هذا القرار بمنتهى الدقة والحذر لما يسببه من إحباط وإحراج عند اختيار معلم دون آخر.

ورأي الطلبة في معلميهم على جانب عظيم من الأهمية، كون دورهم في تقييم المعلمين مكملا لتقييم المشرفين ومديري المدارس واللجان الأخرى. وحتـى يكـون تقيـيم أداء المعلـم موضوعيا ومتطورا مع تطور العملية التربوية فان الأمر يستدعي إجـراء دراسـات وأبحـاث ميدانية يتم من خلالها تقييم أداء المعلمين من وجهة نظر الطلبة الذين يدرسهم هؤلاء المعلمـون كونهم الأكثر ملازمة لهم حيث يتفاعلون معهم مباشرة لفترة طويلة من حياتهم الدراسية (بنـي خلف، 1994).

5:1:2 أهمية تقييم الطلبة لأداء المعلمين:

تخدم عملية تقييم الطلبة لأداء المعلمين غايات متعددة من أهمها:

1- يوفر تقييم الطلبة للمعلمين تغذية راجعة تمكنهم من تعزيز الإيجابيات في تدريسهم وتلافي السلبيات.

2- يرفع معنويات الطلبة من خلال إشعارهم بدورهم في العملية التربوية.

3- الطلبة هم مصدر المعلومات فيما يتعلق بتحسين الأهداف التربوية، واستكشاف التواصـل ودرجات الاتصال، ووجود مشكلات بين المعلمين والطلبة.

4- الطلبة هم اكثر المقيمين تأهيلا للحكم على نوعية ومستوى الأمـور المتعلقـة بالتـدريس كالكتاب المقرر والوظائف وأسلوب التدريس ومحتوى المادة بحكم انهم الأكثر تعرضا لهذه الأمور (بطاح، السعود، 1999).

5- يساعد تقييم الطلبة للمعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بتعيين المعلمين أو تجديد عقود عملهم.

6- يساعد تقييم الطلبة للمعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالأمور المادية ورواتـب الموظفين وعلاواتهم.

7- تطوير وتحسين المدارس ورفع المستوى التعليمي للطلبة في هذه المدارس وتحسـين أداء المعلم وتطويره.

8- يساعد المعلمين على إيجاد الحلول لما يواجهونه من مشكلات أو صعوبات فـي العمليـة التعليمية.

9- تحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريس والتطوير والعلاج.

10- تتم ممارسة عملية تقييم الطلبة للمعلمين ليتأكد من خلالها المشـرفون والمخططـون أن الأمور تسير وفق خطوات سليمة.

11- تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافئتها. (البرغوثي، 1997)

(كساب، 1997)، (مدال، 2000)، (في فنّي، 2001).

12- يساعد تقييم الطلبة للمعلمين في توطيد العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وهذا التواصل يؤدي إلى تقدم العملية التعليمية ويؤدي إلى رفع مستويات التدريس. (Cobrun, 1984).

6:1:2 معوقات تقييم الطلبة لأداء المعلمين:

على الرغم من الإيجابيات السابق ذكرها حول تقييم الطلبة لأداء المعلمـين، إلا أن هنـاك بعض التحفظات على إشراك الطلبة في تقييم أداء المعلمين من أهمها أنـه لا يسـتطيع الطلبـة إصدار أحكام مسبقة على المعلمين بسبب عدم نضجهم، وقلة خبـرتهم، ومـزاجيتهم، ومعظـم تقديرات الطلبة ليست أكثر من مباريات حول شعبة المعلم، وصاحب الدعابة هو الفائز في كـل وقت، وقد يؤدي تقييم الطلبة للمعلمين إلى نوع من المقايضة بينهم، بحيث يعطي الطلبة تقديرات عالية للمعلمين مقابل إعطائهم علامات مرتفعة للطلبة، ويتم استخدام تقييم الطلبة بطريقة سـلبية الأمر الذي يهدد الحرية الأكاديمية للمعلمين، وتؤثر عوامل عديدة في تقييم الطلبة لأداء المعلمين مثل (حجم الصف، وجنس الطالب، واليوم الذي تدرس فيه المادة) (بطاح والسعود، 1999).

وإن غالبية الطلبة تقيم أداء المعلم بناء على مظهره الخارجي، وغالبية الطلبة لا تعرف محتوى ومضمون التدريس الجيد،ولا تقيم أداء المعلم بناء على ميولـه السياسـية أو الدينيـة، وغالبية الطلبة يفتقدون الموضوعية في التقييم، ويخشون أن تكشف الدرجات التـي يعطونهـا للمعلم في تقييمه وبالتالي يخشون من انتقامه (كساب، 1997)، (في فنّي، 2001).

وقد أشار اليامومني (Aleamoni, 1999) في دراسته التي قام بها وأورد خلالها مسحا للأبحاث المتعلقة بتقييم الطلبة لأداء المعلمين في الفترة ما بين عـامي (1924 – 1998) إلـى قدرة الطلبة على تقييم أداء المعلمين على الرغم مما يقال بأن الطلبة غير قادرين على تقييم أداء المعلمين كما ورد في التحفظات السابقة.

2:2 الدراسات السابقة:

قدم سلمان (1977) دراسة هدفت إلى معرفة تقويم فاعلية مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه، كما هدفت الدراسة إلى قياس علاقة بعض العوامل كجنس المدرس وعمره وتخصصـه وجنس الطلاب ومستواهم الدراسي وتخصصهم مع فاعلية المدرس من خـلال الإجابـة علـى الأسئلة التالية:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تعزى لمتغير جنس الطالب.

2- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تعزى لمتغير تخصص الطالب.

3- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تعزى لمتغير مؤهل المدرس.

4- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تعزى لمتغير عمر المدرس.

وقد استخدم الباحث أداة (استبانه) لتقييم طلاب معهد المعلمين لفاعلية مدرسـيهم، تـم تطويرها بالاعتماد على عدد من المقاييس المعروفة في هذا المجال. وقد تضمنت الأداة تعليمات

لمن يجيب عن فقراتها، ومجموعة من صفات المدرس، ووصفا للخصائص المميزة لتلك الصفة المطلوب تقييم المدرس على أساسها وتكونت عينت الدراسة من (650) طالبا وطالبة من طلبـة معهد المعلمين وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انه:-

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تبعا لمتغير جنس الطالب.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تبعا لمتغير تخصص الطالب.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة بفاعلية مدرسيهم تبعا لمتغير مؤهل المدرس.

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة لفاعلية مدرسيهم تبعا لمتغير عمر المدرس.

وفي سبيل دراسة العلاقة بين الخصائص الفعالة للاطلاب وتقييم المعلمين كانت دراسـة رينولدز(Reynolds, 1979). ولتحقيق هدف الدراسة حاولت الدراسة الإجابة عـن السـؤال التالي: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين تقيـيم المعلمين من قبل الطلبة تعزى لمتغير الجنس؟.

وتكونت عينة الدراسة من (48) طالبة و (18) طالبا، وقد تم تطبيـق مقيـاس روتـر للضبط الخارجي _ الداخلي، ومقياس مارلو _ كرون للمرغوبية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) فـي متوسـط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

قام بني خاف (1994) بدراسة هدفت إلى تقويم مستوى أداء معلمي العلوم من وجهـة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكوميـة التابعـة لمحافظـة الكـرك للعـام (94/93)، وتحديد مستوى الأداء ومقارنته بمعيار الأداء (70%). وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى أداء معلمي العلوم من وجه نظر طلبة الصف العاشر الأساسي فـي المـدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك ؟ وهل يختلف مستوى الأداء عن المعيار (70%)؟.

2- هل توجد فروق بين تقويم طلبة الصف العاشر الأساسي لمستوى أداء معلمي العلـوم فـي بالمدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك تعزى إلى اختلاف جنس الطلبة.

3- هل توجد فروق بين تقويم طلبة الصف العاشر الأساسي لمستوى أداء معلمي العلـوم فـي بالمدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك تعزى إلى اختلاف مستويات تحصيل الطلبـة فـي العلوم؟.

4- هل توجد فروق بين تقويم طلبة الصف العاشر الأساسي لمستوى أداء معلمي العلـوم فـي بالمدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك تعزى إلى تفاعل اثري مستويات تحصيل الطلبة في العلوم وجنسهم؟.

5- هل هناك علاقة بين علامة (تحصيل) طالب الصف العاشر في مـواد العلـوم (الفيزيـاء الكيمياء، علوم الأرض، والأحياء) ومستوى تقويمه لأداء معلمي العلوم في المدارس الحكوميـة التابعة لمحافظة الكرك؟.

تألفت عينة الدراسة من (918) طالبا وطالبة، شكلوا ما نسبته (32.87%) مـن عـدد الطلبة الكلي (2793) طالبا وطالبة في مجتمع الدراسة. استخدم الباحث لغـرض الدراسـة أداة واحدة هي عبارة عن استبانة تم إعدادها وتطويرها من قبل الباحث، وتكونت أداة الدراسة مـن

(66) فقرة واستخدم سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على الأداة، وعرض الباحث الأداة على مجموعة من المحكمين، أما بالنسبة لثبات الأداة فقد تم إيجاد ثبات الأداة من خلال استخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لفقرات الأداة (0.97) وهو معامل مرتفع جدا ومناسب لأغراض الدراسة.

استخدم الباحث، اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق بين متوسط أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي ومعيار الأداء (70%) المقبول تربويا واجتماعيا ولاختبار صحة الفرضيات الصفرية الثانية والثالثة والرابعة استخدم تحليل التباين الثنائي على التحليل العاملي (2 X 3) ومن شأن هذا الاختبار أن يبين دلالة الأثر الرئيس لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، وقد تم فحص الدلالة الاحصائية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$)، ولاختبار صحة الفرضية الصفرية الخامسة، تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين علامة (تحصيل) طالب الصف العاشر الأساسي في مواد العلوم (الفيزياء الكيمياء، علوم الأرض، والأحياء)، ومستوى تقويمه لأداء معلمي العلوم.

وكشفت نتائج الدراسة آن مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي يساوي (224.89 درجة أي 68.15%) ويقل عن معيار الأداء (231 درجة أي 70%) وكان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، كما تبين أن هناك فرقا ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقويم طلبة الصف العاشر الأساسي لمستوى أداء معلمي العلوم يعزى إلى اختلاف جنس الطلبة لصالح الإناث، بينما لم تجد الدراسة فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يمكن أن تعزى إلى اختلاف مستويات تحصيل الطلبة في العلوم أو إلى تفاعل اثري مستويات تحصيل الطلبة مع الجنس، ولم تجد الدراسة علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين علامة (تحصيل) طالب الصف العاشر في مواد العلوم ومستوى تقويمه لأداء معلمي العلوم.

ودرس كل من عبد ربه و أديبي (1994) المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المقومـات الأساسـية للخصـائص والصفات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي المفضلة من وجهة نظر طلبته، وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما المقومات الشخصية والمهنية التي يجب أن يتصف بها الأستاذ الجامعي من وجهة نظـر طلابه؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات تفضيل الطلاب للمقومات الشخصـية والمهنية للأستاذ الجامعي بين مجموعة الطلاب والطالبات؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في التباين الحادث لدرجات تفضيل الطلاب بين كليات الآداب التجارة، التربية، العلوم، والهندسة؟

تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من طلاب كليـات جامعـة البحـرين (الآداب، التجارة التربية، العلوم،الهندسة)، حيث بلغت العينة (674) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث أداة (استبانه) من (53) فقرة وصنفت إلى أربعة مجالات هي المقومات الشخصية، مقومات التفاعل الاجتماعي مقومات القدوة الحسنة، المقومات الأكاديمية والتدريسية.

وعرضت على مجموعة من المحكمين لمعرفة صدقها، ولحساب ثبات الأداة طبقت على عينه قوامها (31) طالبا وطالبة، ثم أعيد تطبيق الأداة عليهم بعد أسـبوعين وحسـب معامـل الارتباط في الحالتين وكان معامل الارتباط (0.79) وقد استخدم الباحث برنـامج SPSS فـي معالجة البيانات حيث استخدم المتوسطات الحسابية، معامل الارتباط لتقدير معامل ثبـات الأداة كما استخدم اختبار (ت) واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تفضيل الطلاب للمقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي بين الذكور والإناث ولصلاح الإناث على مجال المقومات الشخصية، ومجال مقومات الجوانب الأكاديمية والتدريسية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مقومات التفاعل الاجتماعي، ومقومات القدوة الحسنة.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تفضيل الطلاب للمقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي بين كليات (الآداب، التجارة، التربية العلوم، والهندسة).

وأجرى باخوم (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على إدراك طلبة المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي. وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:-

1-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في إدراك بيئة التعلم بين الذكور والإناث؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في إدراك بيئة التعلم بين تلاميذ الريف والحضر؟

حيث تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية في مصر. وقد استخدم الباحث مقياس يتكون من (20) فقرة موزعة على مجالات خمسة هي (مهام المعلم، المهام المدرسية، الاستمتاع بالمهام المدرسية، الاندماج في الأنشطة المدرسية، الصداقات المدرسية). وقد استخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على هذا المقياس. وقد تم حساب معامل الثبات المقياس بطريقتين، الأولى طريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل

الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية (0.64)، والطريقة الثانية طريقة معامل كرونباخ ألفـا للاتساق الداخلي للفقرات حيث كان معامل الثبات (0.69)، واستخدم الباحث صـدق التجـانس الداخلي لحساب صدق المقياس. ولفحص الفرضيات استخدم اختبار (ت) واختبار تحليل التبـاين الأحادي وبعد إجراء التحليل ظهرت النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) في إدراك بيئة الـتعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مجالي (مهام المعلم، المهام المدرسـية) بينمـا كانـت الفروق لصالح الذكور على مجال الصداقات المدرسية.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الذكور والإنـاث لصالح الإناث في مجال الاستمتاع بالمهام المدرسية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) بين الذكور والإناث في مجال الاندماج في الأنشطة المدرسية.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) فـي إدراك بيئـة التعلم بين طلبة الريف والحضر على مجال مهام المعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) فـي إدراك بيئـة التعلم بين طلبة الريف والحضر ولصالح طلبة الحضر في مجالات (المهام المدرسية، الاستمتاع بمهام المدرسة، الاندماج في الأنشطة المدرسية، الصداقات المدرسية).

وبحث فضة (Fadda,1997) في تصورات الطلبة لصفات المدرس الجامعي المثـالي حيث هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى هذه التصورات والتعرف على اثر متغيرات جنس الطلبة

ونوع الكلية والمستوى الدراسي للطالب على تلك التصورات. وسعت الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تعزى لمتغير جنس الطالب. (طالب، طالبة).

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تعزى لمتغير نوع الكلية (علمية، إنسانية).

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب (السنة الثالثة، السنة الرابعة).

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (153) طالبا وطالبة من طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، حيث طبق الباحث إستبانة لقياس صفات المدرس المثالي، وقد اشتملت الاستبانة على (35) فقرة وزعت على ثمانية مجالات هي (مجال الصفات الشخصية، مجال العلاقات مع الطلبة، مجال التحضير والعرض للمادة الدراسية، مجال أساليب التدريس، مجال العلاقات الشخصية مع الطلبة، مجال الاهتمام بآراء الطلبة، مجال تقويم الطلبة، مجال المشاركة الأكاديمية والتفاعل مع المجتمع). ومن أجل فحص الفرضيات استخدم الباحث التحليل العاملي، وتحليل التباين الاحادي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تبعا لمتغير جنس الطالب. (طالب، طالبة).

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تبعا لمتغير نوع الكلية، حيث كانت الفروق بين طلبة الكليات العلمية والكليات الإنسانية ولصالح الكليات الإنسانية.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات الطلبة للمدرس المثالي تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت الفروق بين طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة ولصالح طلبة السنة الرابعة.

وقام كل من موسى و الأكلبي (1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على توقعات الضبط الخارجي _ الداخلي وعلاقتها بتقدير أداء المعلمين كما يدركه الطلبة وقلق الامتحان وفحصت الدراسة الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر متغيري الجنس (ذكور وإناث) وتوقعات الضبط (ضبط خارجي مرتفع – ضبط داخلي مرتفع) في تقدير أداء المعلمين كما يدركه الطلاب.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر متغيري الجنس (ذكور وإناث) وتوقعات الضبط (ضبط خارجي مرتفع – ضبط داخلي مرتفع) في قلق الامتحان.

وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من الصف الثاني من المرحلة الثانوية حيث طبق الباحثان الأدوات التالية على عينة الدراسة.

1- مقياس نويكي – ستراليكلاند (Nowicki and Strickland, 1973) للضبط الخارجي – الداخلي الصورة المختصرة والمكونة من (21) عبارة.

2- مقياس كوسجروف (Cosgrove, 1959) لتقويم فعالية الأداء التعليمي للمعلمين بالمدارس الثانوية والكليات الجامعية، وهذا المقياس مقسم إلى أربعة مجالات للأداء هي (المعرفة وتنظيم المادة الدراسية، كفاية العلاقات مع الطلبة في الفصل، كفاية الخطط والإجراءات في الفصل الحماس في العمل مع الطلبة).

3- اختبار سبيلبرجر (Spielperger, 1978) لاختبار قلق الامتحان، وقد استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (2 x2)، واختبار (ت)، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرسم البياني ومعادلة توكي، وكشفت نتائج الدراسة ما يلي:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر متغيري الجنس (ذكور وإناث) وتوقعات الضبط (ضبط خارجي مرتفع – ضبط داخلي مرتفع) في تقدير أداء المعلمين كما يدركه الطلاب.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر متغيري الجنس (ذكور وإناث) وتوقعات الضبط (ضبط خارجي مرتفع – ضبط داخلي مرتفع) في قلق الامتحان.

وأجرى عبد العال (1997) دراسة بعنوان خصائص المعلم الناجح وعلاقتها ببعض الدوافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين الصفوف الدراسية في مدى تقديرهم لخصائص المعلم الناجح ودراسة العلاقة بين خصائص المعلم الناجح ودافعية طلاب المرحلة الثانوية للإنجاز.

وفحصت الدراسة الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب صفوف المرحلة الثانوية في إدراكهم لخصائص المعلم الناجح.

2- توجد علاقة دالة إحصائيا بين خصائص المعلم الناجح_ كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية_ ودافعية الطلاب للإنجاز.

وتكونت عينة الدراسة من (210) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية من مدرسة الشيخ ماجد بن خميس بولاية الحمراء ومدرسة بلعرب بولاية بهلاء في العام الدراسي (1997-1998). واستخدم الباحث الأدوات التالية في دراسته:

1- قائمة خصائص المعلم الناجح: وهي من إعداد الباحث وتكونت من (60) عبـارة موزعـة على خمسة أبعاد هي (الخصائص التدريسية، الخصائص الاجتماعية، الخصـائص الشخصـية الخصائص الإدارية، خصائص خاصة بالامتحانات والتقويم). واستخدم سـلم ليكـرت الثلاثـي للاستجابة على القائمة.

وقد عرض الباحث قائمة خصائص المعلم النـاجح علـى مجموعـة مـن المعلمـين والموجهين لمعرفة مدى إمكانية توافر الخصائص اللازمة للمعلم الناجح، كما وعرضـها علـى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية للمعلمين بنزوى وجامعة السلطان قابوس وكان ثبات الأداة للأبعاد الخمسة كما يلي (0.76، 0.81، 0.64، 0.84، 0.61)، واسـتخرجت هـذه المعاملات عن طريق تطبيق القائمة وإعادة تطبيقها، وبناء على ما سبق يمكن القول بأن القائمة تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات والصدق.

2-مقياس الدافع للإنجاز تم اقتباسه من مقياس الدافعية للإنجاز إعداد (صفاء الأعسـر، 1983) حيث تكون هذا المقياس من الأبعاد والتالية (توجه العمل، مفردة القلق المعوق، قلق التحصـيل الموجب، عدم الخوف من الفشل، الاستقلال، المنافسة، الاستغراق في العمل)، وتكون المقيـاس من (60) فقرة واستخدم سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على المقياس. وكـان معامـل ثبـات المقياس (0.77) حيث استخدمت طريق الاختيار وإعادة الاختبار.

وقد استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي واختبار شـيفيه للمقارنـات البعديـة وكشفت نتائج الدراسة عما يلي:

1- لا توجد فروق دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بـين طـلاب الصـفوف الثلاثة في الخصائص التدريسية والاجتماعية والشخصية وأنه توجد دالة بـين الصـفوف فـي الخصائص الإدارية وفي الخصائص الخاصة بالامتحانات والتقويم. حيث كانت الفـروق بـين طلاب الصف الأول والصفين الثاني والثالث ولصالح طلاب الصف الأول.

وقام الصباطي (1997) بدراسة هدفت إلى التعـرف علـى إدراك طـلاب وطالبـات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات (الجنس، والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي).

وسعت الدراسة لفحص الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الطلاب والطالبات في إدراك السلوك التدريسي لمعلم العلوم.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين طلبة الريف وطلبة الحضر في إدراك السلوك التدريسي لمعلم العلوم.

3- لا يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمتغير المستوى الدراسي (أول/ ثاني/ثالث) في إدراك السلوك التدريسي لمعلم العلوم.

تكونت عينت الدراسة من (480) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في السنوات الدراسية الثلاث، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة من بعض المدارس الثانوية في منطقة الهفوف بالسعودية اختيارا عشوائيا طبقيا. واستخدم الباحث استبانة السلوك التدريسي التي قام بإعـدادها مينس (Menis, 1988) وتكونت هذه الاستبانة من (24) عبارة واستخدم سلم ليكـرت ثلاثـي للاستجابة وقد تم حساب الصدق العاملي للإستبانة وبلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.81) واستخدم الباحث اختبار توكي، طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج، تحليل التبـاين (3X2X2)، وأظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في إدراك السلوك التدريسـي لمعلـم العلوم حيث كان الفرق لصالح الطالبات.

2- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طلبة الريف وطلبة الحضر في إدراك السلوك التدريسـي لمعلم العلوم ولصالح طلبة الريف.

3- يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي(أول/ثـاني/ثالـث) فـي إدراك السـلوك التدريسي لمعلم العلوم، حيث أظهرت نتائج اختبار شيفيه أن الفرق كان لصالح طلبة المسـتوى الدراسي الثالث.

وأجرت البرغوثي (1997) دراسة بعنوان دراسة مقارنة بين تقيـيم طلبـة المرحلـة الثانوية لمعلميهم، وتقييم المعلمين لذواتهم. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة المقارنة بين تقيـيم الطلبة لأداء معلميهم، وتقييم المعلمين لذاتهم.

وسعت الدراسة لفحص الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة للمعلمين ومتوسط تقييم المعلمين لأنفسهم.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مجالات التقييم الأربعة.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقيـيم الطلبة للمعلمين تعزى لمتغير جنس الطلبة.

وتكونت عينة الدراسة من (605) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي والثـاني ثانوي تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وقد اسـتخدمت أداة واحـدة لتقييم الطلبة لمعلميهم ولتقييم المعلمين لأنفسهم واحتوت الاستبانة على أربعة مجالات هي:-

(إدارة البيئة التعليمية، استراتيجية التعليم، التواصل الشخصي، التنظيم). واستخدم اختبـار (ت) لفحص الفرضيات واختبار تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة باستخدام الإحصائي ولكـس لامبدا. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تقييم الطلبة للمعلمين، ومتوسط تقييم المعلمـين لأنفسهم ولصالح المعلمين.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجالات التقييم الأربعة.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم الطلبة للمعلمين تبعا لجنس الطالب.

وقامت كساب (1998) (في فنّي،2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على الممارسـات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها أعضاء هيئـة التـدريس وطلبتهم. وسعت الدراسة لفحص الفرضيات التالية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين اسـتجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلبتهم على استبانة الممارسات التربوية.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين اسـتجابات الطلبة على استبانة الممارسات التربوية تعزى لمتغير جنس الطلبة.

3- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين اسـتجابات الطلبة على استبانة الممارسات التربوية تعزى لمتغير التخصص (كليات علمية، كليات إنسانية).

وقد أعدت الباحثة استبانة تكونت من (66) فقرة شملت ثلاث مجالات هي (الممارسات التربوية الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية). وقد عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمـين لمعرفة صدقها وكان معامل الثبات لها المستخرج بطريقة كرونباخ ألفا (0.92). وتكونت عينـة الدراسة من فئتين هما فئة أعضاء هيئة التدريس وعددهم (234) عضوا في كافة التخصصـات

وفئة الطلبة وعددهم (620) طالبا وطالبة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وأظهرت نتـائج الدراسة ما يلي:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلبتهم في الجامعة الإسلامية بغزة على استبانة الممارسات التربوية ولصالح أعضاء هيئة التدريس وذلـك في المجالات الثلاثة: الأكاديمية، النفسية، والاجتماعية والدرجة الكلية.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات طلبة الجامعـة الإسـلامية علـى اسـتبانة الممارسات التربوية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) على المجالين النفسي والاجتمـاعي والاستبانة الكلية، ولصالح الإناث في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بـين اسـتجابات الذكور والإناث على المجال الأكاديمي.

3- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات طلبة الجامعـة الإسـلامية علـى اسـتبانة الممارسات التربوية تعزى إلى متغير التخصص (كليات علمية، كليات إنسانية) ولصالح طلبـة الكليات العلمية على المجالين الأكاديمي والاجتماعي والدرجة الكلية بينما لا توجد فـروق ذات دلالة احصائية على المجال النفسي.

وتقدم كل من بطاح و السعود (1999) بدراسة عنوانهـا تقيـيم الفعاليـة التدريسـية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم، وهدفت هذه الدراسة إلى تقيـيم مستوى الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة في الأردن من وجهـة نظـر طلبتهم وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- كيف يصنف طلبة جامعة مؤتة مؤشرات فعالية أعضاء هيئة التدريس في الجامعـة حسـب أهميتها؟.

2- هل يختلف تقييم طلبة جامعة مؤتة لفعالية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختلاف جنسهم؟.

3- هل يختلف تقييم طلبة جامعة مؤتة لفعالية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختلاف كلياتهم؟.

اشتملت عينة الدراسة على (1119) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من جميع كليات الجامعة. واستخدمت استبانة خاصة تكونت من (23) فقرة تناولت ابرز مؤشرات الفعالية التدريسية لعضو هيئة التدريس. وقد استخدم سليم ليكرت الرباعي للاستجابة على فقرات الاستبانة وتم عرض الأداة على مجموعة من أستاذة الجامعات الأردنية لمعرفة صدقها وكان ثبات الأداة (0.86) وقد استخرج هذا المعامل عن طريق تطبيق الأداة وإعادة تطبيقها واستخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الاحادي لمعالجة البيانات إحصائيا وكشفت نتائج الدراسة عما يلي:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم طلبة جامعة مؤتة لفعالية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بين الذكور والإناث.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم طلبة جامعة مؤتة لفعالية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة باختلاف كلياتهم.

أما عن علاقة مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم وعلاقته بالممارسات التربوية من وجهة نظر الطلبة فقد أجرى فنّي (2001) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التربوية للمعلمين ومفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة طولكرم من وجهة نظر الطلبة، وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم؟

2- ما درجة الممارسات التربوية لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم من وجهة نظر الطلبة؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في الممارسات التربوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة طولكرم تعزى لمتغيرات (الصف الجنس، التخصص، مكان السكن، المعدل الدراسي) عند الطلبة؟

وأجريت الدراسة على عينة قوامها (1200) طالبا وطالبة من الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي في محافظة طولكرم وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية منظمة.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين هما:

الأداة الأولى: مقياس بيرس – هارس لمفهوم الذات وذلك بالاستعانة باستبانة دراسة جاد الله (2000).

الأداة الثانية: استعان الباحث باستبانة أعدها الباحث الصليبي (1999) للممارسات التربوية وقد عمل الباحث على تطوير الأداتين لتناسب مجتمع الدراسة بعرضها على لجنة محكمين لمعرفة صدقها واستخدم سلم ليكرت الثلاثي للاستجابة عليها. وكان معامل الثبات الكلي لهذه الأداة (0.93) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ومن اجل معرفة البيانات استخدم الباحث برنامج SPSS حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة واختبار سيداك للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية. وكشفت نتائج الدراسة عما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الممارسات التربوية للمعلمين تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات افراد عينة الدراسة على استبانة الممارسات التربوية للمعلمين تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت الفروق بين مستوى أول ثانوي ومستوى ثاني ثانوي ولصالح طلبة مستوى ثاني ثانوي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات افراد عينة الدراسة على استبانة الممارسات التربوية للمعلمين تبعا لمتغير التخصص، حيث كانت الفروق بين المستوى علمي والمستوى أدبي لصالح المستوى علمي.

قام خضر (2001) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر الطلبة وأثر متغيرات جنس الطالب والمستوى الدراسي للطالب وتخصص الطالب ومعدل الطالب ومكان المدرسة والمادة الدراسية على فاعلية المعلم وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية المعلم ودافعة الإنجاز للطلبة. وسعت الدراسة لفحص الفرضيات التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية معلم المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة جنين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير جنس الطلبة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية معلم المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة جنين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في فاعلية معلم المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة جنين من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير تخصص الطالب.

وتكونت عينة الدراسة من (622) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية واستخدم الباحث أداتين في هذه الدراسة وهما:

1- أداة قياس فاعلية المعلم من وجهة نظر الطلبة.

2- أداة قياس دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

حيث قام الباحث ببناء الأداة التي تقيس فاعلية المعلم من وجهة نظر الطلبة وتكونت من (70) فقرة موزعة على الأبعاد التالية (الاتصال والتواصل مع الطلبة، طريقة التدريس، انتماء المعلم لمهنته، تمكن المعلم من المادة التي يدرسها، الصفات الشخصية للمعلم، تفاعل المعلم مع المجتمع المحلي، طريقة المعلم في التقويم، إيمان المعلم بالسياسية التربوية) ومن اجل التأكد من صدق الأداة تم عرضها على ثمانية محكمين من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية وكان معامل الثبات لها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.91) واستخدم الباحث اختبار دافعية الإنجاز الذي ترجمه واعده للبيئة العربية الدكتور عبد الفتاح موسى وحصل على درجة عالية من الصدق وبلغ معامل ثباته (0.86) واستخدم الباحث المعالجات الاحصائية التالية:- المتوسطات الحسابية، النسب المئوية، اختبار (ت) معامل ارتباط بيرسون،تحليل التباين الاحادي اختبار شيفيه، للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، تحليل التباين متعدد القياسات المتكررة باستخدام اختبار ولكس لامبدا واختبار سيداك للمقارنات الثنائية بين المتوسطات.

وأظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي، حيث كانت الفروق بين المستوى أول ثانوي والمستوى ثاني ثانوي لصالح طلبة المستوى ثاني ثانوي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط استجابات إفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي.

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة تبين تنوع الدراسات السابقة التي أجريت حول تقييم الطلبة لمعلميهم، ومست المستويات الأكاديمية المختلفة بدأ بالمرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية فالمرحلة الجامعية. وبينت نتائج هذه الدراسات أن الطلبة قادرين على تقييم معلميهم على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الأكاديمية وتخصصاتهم، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها إلى ما يلي:

أولا: تناولت بعض الدراسات متغير الجنس ومنها:

دراسة (بني خلف، 1994)، (عبد ربه و أديبي، 1994)، (باخوم، 1996)، (موسى و الأكلبي، 1997)، (الصباطي، 1997)، (كساب 1998). والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث. وكذلك دراسة (سلمان، 1977)، رينولدز (Reynolds, 1979)، فضة (Fadda, 1997)، (البرغوثي 1997)، (بطاح والسعود، 1999)، (فنّي، 2001)، (خضر، 2001). والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

ثانيا: تناولت بعض الدراسات متغير المستوى الدراسي ومنها:

دراسة فضة (Fadda, 1997) (عبـد العـال، 1997)، (فنّـي، 2001)، (خضـر، 2001). والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين المسـتويات الدراسـية المختلفة. ودراسة كل من (بطاح، السعود، 1999) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية المختلفة.

ثالثا: تناولت بعض الدراسات متغير التخصص الأكاديمي ومنها:

دراسة فضة(Fadda, 1997)، (كساب، 1998)، (فنّي، 2001). والتي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة. ودراسة (خضر، 2001). والتـي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة.

إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة في كونهـا درسـت تقيـيم طلبـة المرحلة الثانوية لمعلمي الرياضيات وهي الدراسة الأولى حسب علم الباحث التي أجريت فـي فلسطين على معلمي الرياضيات حيث أخذت الدراسة متغيرات الجنس والتخصص والمسـتوى الدراسي للطلبة، مما سيقدم لوزارة التربة والتعليم صورة عن أداء معلمي الرياضيات كما يراها الطلبة ولتكون هذه الدراسة بداية لأخذ رأي الطلبة في معلميهم وفي جميع تخصصات المعلمين.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1:3 منهج الدراسة

2:3 مجتمع الدراسة

3:3 عينة الدراسة

4:3 أداة الدراسة

5:3 صدق الأداة

6:3 ثبات الأداة

7:3 إجراءات وخطوات الدراسة

8:3 تصميم الدراسة

9:3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، مجتمعها وعينتها، والأداة التـي اسـتخدمها الباحث، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، خطوات إجـراءات الدراسـة، وصـفا لتصـميم الدراسة، والمعالجات الاحصائية التي اتبعت في تحليل النتائج.

1:3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

2:3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية فـي محافظـة جنين، وقد بلغ عدد المدارس الحكومية التي أجريت الدراسة فيها (60) مدرسة ممن يوجد بهـا طلبة في المرحلة الثانوية، وهي موزعة على مكتب تربية جنين ومكتب تربيـة قباطيـة كمـا يوضحها الجدول (1):

الجدول (1) *

أعداد المدارس الحكومية التي أجريت الدراسة فيها وتوزيعها على مكتب تربية جنين ومكتب تربية قباطية

مكتب التربية والتعليم	عدد المدارس	مدارس الذكور	مدارس الإناث
جنين	27	15	12
قباطية	33	16	17
المجموع	60	31	29

* قسم الإحصاء في مكتب تربية جنين وقسم الإحصاء في مكتب تربيـة قباطيـة للفصـل الأول مـن العـام الدراسـي (2001/2000م).

وبلغ عدد الطلبة في مجتمع الدراسة (5916) طالبا وطالبة، وذلك طبقا للسجلات الرسمية في مركز الإحصاء في مكتب تربية جنين ومركز الإحصاء في مكتب تربية قباطية في الفصل الأول من العام الدراسي (2001/2000م)، والجدول (2) يوضح توزيع مجتمع الدراسة من الطلبة:

الجدول (2)*

توزيع مجتمع الدراسة من الطلبة على مكتب تربية جنين ومكتب تربية قباطية

مكتب التربية والتعليم	أول ثانوي أدبي	ثاني ثانوي أدبي	أول ثانوي علمي	ثاني ثانوي علمي
جنين	1050	964	419	340
قباطية	1219	1041	473	410
المجموع	2269	2005	892	750

*قسم الإحصاء في مكتب تربية جنين وقسم الإحصاء في مكتب تربية قباطية للفصل الأول من العام الدراسي (2001/2000م).

يتضح من الجدول (2) أن عدد طلبة أول ثانوي أدبي في مكتب التربية والتعليم في جنين بلغ (1050)، بينما بلغ عددهم في مكتب التربية والتعليم في قباطية (1219)، وكان مجموع طلبة أول ثانوي أدبي في المكتبين (2269)، ويتضح كذلك أن عدد طلبة ثاني ثانوي أدبي في مكتب التربية والتعليم في جنين بلغ (964)، بينما بلغ عددهم في مكتب التربية والتعليم في قباطية (1041)، وكان مجموع طلبة ثاني ثانوي أدبي في المكتبين (2005)، ويتضح كذلك أن عدد طلبة أول ثانوي علمي في مكتب التربية والتعليم في جنين بلغ (419)، بينما بلغ عددهم في مكتب التربية والتعليم في قباطية (473)، وكان مجموع طلبة أول ثانوي علمي في المكتبين (892)، ويتضح كذلك أن عدد طلبة ثاني ثانوي علمي في مكتب التربية والتعليم في جنين بلغ (340)، بينما بلغ عددهم في مكتب التربية والتعليم في قباطية (410)، وكان مجموع طلبة ثاني ثانوي علمي في المكتبين (750).

3:3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من الطلبة تمثل ما نسبته (10%) مـن مجتمـع الدراسـة الأصلي، حيث بلغ حجم العينة (600) طالبا وطالبة، وروعي أثناء اختيار العينـة المتغيـرات المستقلة (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص الأكاديمي). وبعد جمع الاستبيانات تم تحليـل (547) استبانة، واستبعد (28) استبانة لعدم استكمال شروط الاستجابة على جميع فقراتهـا، أو عدم تعبئة البيانات الشخصية، و لم تعد (25) استبانة، فأصبحت عينة الدراسة (9.24%) مـن مجتمع الدراسة.

ويبين الجدول (3) وصفا لعينة الدراسة تبعا لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (3)

توزيع افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس/المستوى الدراسي/التخصص الأكاديمي

الجنس	المستوى الدراسي	التخصص الأكاديمي		المجموع
		علمي	أدبي	
ذكور	أول ثانوي	44	88	132
	ثاني ثانوي	33	88	121
إناث	أول ثانوي	75	110	185
	ثاني ثانوي	29	80	109
المجموع		181	366	547

يتضح من الجدول (3) أن عدد الطلبة الذكور في أول ثانوي علمي بلغ (44)، بنما بلغ عدد الطلبة الذكور في أول ثانوي أدبي (88)، ويتضح أن عدد الطلبة الذكور في ثاني ثـانوي علمي بلغ (33)، بينما بلغ عدد الطلبة الذكور في ثاني ثانوي أدبـي (88)، ويتضـح أن عـدد الطلبة الإناث في أول ثانوي علمي بلغ (75)، بينما بلغ عدد الطلبة الإناث في أول ثانوي أدبـي (110) ويتضح أن عدد الطلبة الإناث في ثاني ثانوي علمي بلغ (29)، بينما بلغ عدد الطلبـة الإناث في ثاني ثانوي أدبي (80)، بينما بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة (547) طالبا وطالبة.

4:3 أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وتطويرها بنفسه بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات السابقة ذات العلاقة. وقد اعتمد الباحث على هذه الاستبانة في التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية. وبناء على المعلومات التي توفرت لدى الباحث، فقد قام بتصنيف مجالات تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين إلى ستة مجالات رئيسية، وقد بلغ عدد الفقرات فيها (56) فقرة موزعة على المجالات الآتية: ترتيب وتنظيم الإرشادات (8) فقرات، التعامل مع الطلبة (10) فقرات، إجراءات التقويم (9) فقرات التدريس (14) فقرة، الأنشطة داخل المدرسة (7) فقرات، إدارة الصف وتنظيمه (8) فقرات.

والملحق (1) يوضح أداة الدراسة قبل القيام بعرضها على عينة استطلاعية من الطلبة لإبداء الرأي حول فقراتها ومدى تفهمهم لها، وبعد عرض الاستبانة على العينة الاستطلاعية ومناقشة الباحث أفراد العينة حول فقراتها، تم تعديل بعض الفقرات كما في الفقرة (3) من البعد الأول إذ كان نصها (يركز على المادة الأكاديمية)، فأصبح (يركز معلم الرياضيات على موضوع الدرس في الحصة)، والفقرة (7) من البعد الأول أيضا حيث كان نصها (يسمح بالتدريب)، فأصبحت (يسمح معلم الرياضيات للطلبة بحل أسئلة على الدفتر بعد الشرح). وبعد تعديل الاستبانة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين إذ اصبح عدد فقراتها (55) فقرة. والملحق (2) يوضح أداة الدراسة قبل عرضها عليهم، وبعد عرضها على المحكمين تم تعديل بعض الفقرات كما في الفقرة (8) من البعد الأول إذ كان نصها (يقوم معلم الرياضيات بالدوران حول الطلبة لمساعدتهم)، فأصبح (يقوم معلم الرياضيات بالمرور بين مقاعد الطلبة من اجل مساعدتهم)، والفقرة (5) من البعد الرابع إذ كان نصها (يقول معلم الرياضيات ويكتب القواعد الرياضية على اللوح)، فأصبح (يكتب معلم الرياضيات القوانين الرياضية على السبورة). وبعد تحكيم الاستبانة من جانب المحكمين أصبح عدد فقراتها بشكلها النهائي (51) فقرة.

وقد استخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي للاستجابة على الاستبانة وقد ضم المستويات الخمسة التالية: بدرجة كبيرة جدا (5 درجات)، بدرجة كبيرة (4 درجات)، بدرجة متوسطة (3 درجات)، بدرجة قليلة (2 درجة)، بدرجة قليلة جدا (درجة واحدة)، وكانت جميع فقرات الاستبانة مصاغة بطريقة إيجابية.

5:3 صدق الأداة:

عرضت الأداة (الاستبانة) بعد بنائها من قبل الباحث وتعديلها وعرضها على العينة الاستطلاعية على مجموعة من المحكمين المختصين. وقام الباحث بناء على رأي المحكمين بالأخذ بالملحوظات والتعديلات لفقرات الاستبانة، سواء من حيث الصياغة اللغوية أو حذف بعض الفقرات أو تعديلها. وبعد الأخذ بملحوظات المحكمين، تم إعداد الاستبانة بشكلها النهائي وقد اصبح عدد فقراتها (51) فقرة موزعة على مجالات الأداة الستة كآلاتي: مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، (5) فقرات، من (1 - 5)، مجال التعامل مع الطلبة، (11) فقرة، من (6 - 16)، مجال إجراءات التقويم، (الامتحانات)، (9) فقرات، من (17 - 25)، مجال التعليم (14) فقرة، من (26 - 39)، مجال الأنشطة داخل المدرسة، (7) فقرات، من (40 - 46) مجال إدارة الصف وتنظيمه، (5) فقرات، من (47 - 51).

والملحق (3) يوضح أداة الدراسة في صورتها النهائية، والملحق (4) يوضح أسماء السادة المحكمين.

6:3 ثبات الأداة:

قام الباحث بإيجاد معامل الثبات لأداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا إذ طبق الأداة على عينة قوامها (20) طالبا وطالبة، ولم تدخل هذه العينة في الحسابات النهائية لعينة الدراسة والجدول (6) يبين معاملات الثبات للمجالات الستة وللاستبانة ككل.

الجدول (4)

توزيع معاملات الثبات على المجالات الستة وعلى الاستبانة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

الرقم	المجالات	معامل الثبات
1	ترتيب الإرشادات وتنظيمها	0.82
2	التعامل مع الطلبة	0.84
3	إجراءات التقويم (الامتحانات)	0.76
4	التعليم	0.87
5	الأنشطة داخل المدرسة	0.76
6	إدارة الصف وتنظيمه	0.68
	الدرجة الكلية	0.94

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات للمجالات تراوحـت بـين (0.68 - 0.87) بينما كان الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.94) وجميعها مناسبة لأغراض الدراسة.

7:3 إجراءات وخطوات الدراسة:

قام الباحث بإجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

1 – الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

2- بناء وتصميم أداة الدراسة من جانب الباحث.

3- إيجاد الصدق للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.

4- اخذ الموافقة المسبقة من جامعة النجاح الوطنية، ورفع كتاب إلى وزارة التربيـة والتعلـيم الفلسطينية لتسهيل مهمة إجراء الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة جنين، والملحق (5) (أ) يوضح هذا الكتاب.

5- اخذ الموافقة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتسهيل مهمة إجراء الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة جنين، والملحق (5) (ب) يوضح هذا الكتاب.

6- اخذ الموافقة من مكتب تربية جنين ومكتب تربية قباطية بتسهيل مهمة إجراء الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لها، والملحق (5) (ج) والملحق (5) (د) يوضحان ذلك.

7- حساب معامل الثبات لأداة الدراسة.

8- توزيع أداة الدراسة على المدارس الحكومية التي تحتوي على المرحلة الثانوية في مكتـب تربية جنين، ومكتب تربية قباطية. وذلك بالتعاون مع مكتبي التربية والتعليم في كل من جنـين وقباطية، حيث كان عدد الاستبيانات التي وزعت (600) استبانة عاد منها (575) استبانة معبأة وتم استبعاد (28) استبانة منها فاصبح العدد النهائي القابل للتحليل(547) استبانة.

9- تحليل البيانات من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك باستخدام الحاسوب.

8:3 تصميم الدراسة :

هذه الدراسة وصفية مسحية هدفت إلى معرفة تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين، واشتملت على المتغيرات التالية:

أ – المتغيرات المستقلة: -

1- **الجنس:** وله مستويان (ذكر، أنثى).

2- **المستوى الدراسي:** وله مستويان (أول ثانوي، ثاني ثانوي).

3- **التخصص الأكاديمي:** وله مستويان (علمي، أدبي).

ب – المتغير التابع:

يتمثل في استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة.

9:3 المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) من اجل معالجة البيانات إحصائيا، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على الاستبانة ككل وعلى كل فقرة من فقراتها.

2- اختبار (ONE – WAY ANOVA) وذلك لفحص الفرضيات الأولى والثانية والثالثة.

3- اختبار (Hotellings) لمقارنة متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة.

4- اختبار (Multivariate K-Sample Test) لفحص الفرضيات المتعلقة بمجالات الاستبانة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

3:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

4:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

5:4: النتائج العامة للدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها حول تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين، حيث سيتم عرض هذه النتائج كما يلي:

1:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%).

ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط كل فقرة وكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، ونتائج الجداول (5)، (6)، (7)، (8)، (9)، (10) تبين ذلك، فيما يبين الجدول (11)، ترتيب مجالات الاستبانة والدرجة الكلية مرتبة تنازليا حسب درجة الأداء الأكبر.

1:1:4: مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها:

يشتمل هذا المجال على خمسة فقرات تصف كل فقرة الإرشادات التي يقوم بها معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية عند إعطاء الحصة الصفية للطلبة وكيف ينظمها، والجدول (5)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أداء معلمي الرياضيات من وجهـة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها

الجدول (5)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا (70%) لمجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
1	3.76	0.88	6.93	0.0001	مقبول
2	4.13	0.98	15.20	0.0001	مقبول
3	4.43	0.87	24.96	0.0001	مقبول
4	4.41	0.89	23.78	0.0001	مقبول
5 ×	3.36	1.34	2.34	0.02	غير مقبول
الدرجة الكلية	4.02	0.63	19.34	0.0001	مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالـة إحصـائيا على الفقرات (1، 2، 3، 4) بين المعيار المقبول تربويا (70%)، - استخدم هذا المعيـار لان المعلم الذي يحصل على اقل من (70%) عند إجراء التقييم له في التربية والتعليم يأخذ درجـة جيد ناقص وهذا يعني انه يعتبر غير مقبول تربويا - واستجابات افراد عينة الدراسة، لصـالح استجابات افراد العينة وكانت جميع المتوسطات مقبولة تربويا ما عدا متوسط الفقرة (5) حيث وصل متوسط الاستجابة إلى (3.36) والفرق دال إحصائيا لصالح المعيار المقبول تربويا. وفيما يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (4.02) وهو اكبر من المعيـار المقبـول تربويا (3.5) وبدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.0001).

2:1:4: مجال التعامل مع الطلبة:

يشتمل هذا المجال على (11) فقرة تصف كيفية تعامل معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية مع الطلبة من حيث العلاقات التي يقيمها معهم، وطريقة تعامله أثناء الحصة الصفية وتقبل آرائهم والاستماع لمشاكلهم، والجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال التعامل مع الطلبة.

الجدول (6)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) لمجال التعامل مع الطلبة

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
6	3.59	1.07	2.08	0.037	مقبول
7	4.31	0.87	21.64	0.0001	مقبول
8	3.93	1.06	9.51	0.0001	مقبول
×9	2.50	1.32	17.50	0.0001	غير مقبول
10	4.06	1.08	12.17	0.0001	مقبول
11	3.63	1.23	2.46	0.014	مقبول
12	4.51	0.83	28.54	0.0001	مقبول
×13	3.23	1.24	4.95	0.0001	غير مقبول
14	4.19	0.99	16.39	0.0001	مقبول
15	3.83	1.10	7.20	0.0001	مقبول
16	4.09	0.93	14.88	0.0001	مقبول
الدرجة الكلية	3.81	0.62	11.72	0.0001	مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول (6) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالة إحصائيا على الفقرات (6، 7، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 16) بين المعيار المقبول تربويا (70%)

واستجابات افراد عينة الدراسة لصالح استجابات افراد العينة، وكانت جميع المتوسطات مقبولة تربويا ما عدا متوسط الفقرتين (9، 13) حيث وصل متوسط الاستجابة للفقرة (9) إلى (2.50) وللفقرة (13) إلى (3.23) والفرق دال إحصائيا لصالح المعيار المقبول تربويا. وفيما يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (3.81) وهو اكبر من المعيار المقبول تربويا (3.5) وبدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0001).

3:1:4: مجال إجراءات التقويم (الامتحانات):

يشتمل هذا المجال على (9) فقرات تصف كل فقرة الإجراءات التي يقوم بها معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية، عند إعطاء الامتحانات من حيث نوعية هذه الامتحانات وكيفية القيام بها، وهل تتم إعادة أوراق الامتحانات، وهل تراعي هذه الامتحانات الاستمرارية، والجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال إجراءات التقويم (الامتحانات).

الجدول (7)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) لمجال إجراءات التقويم (الامتحانات).

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
×17	2.73	1.28	13.90	0.0001	غير مقبول
18	4.43	0.93	23.54	0.0001	مقبول
×19	3.28	1.22	4.11	0.0001	غير مقبول
×20	2.80	1.38	11.77	0.0001	غير مقبول
×21	3.01	1.51	7.46	0.0001	غير مقبول
22	3.85	1.15	7.24	0.0001	مقبول
×23	3.37	1.13	2.51	0.012	غير مقبول
24	3.77	1.33	4.74	0.0001	مقبول
×25	2.90	1.45	9.56	0.0001	غير مقبول
الدرجة الكلية ×	3.35	0.70	4.85	0.0001	غير مقبول

*أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالة إحصـائيا على الفقرات (18، 22، 24) بين المعيار المقبول تربويـا (70%) واسـتجابات افـراد عينـة الدراسة لصالح استجابات افراد العينة، وكانت جميع المتوسطات مقبولة تربويا ما عدا متوسـط الفقرات (17،19،20،21،23،25) حيث وصل متوسـط الاسـتجابات إلـى (2.73)، (3.28)، (2.80)، (3.01) (3.37)، (2.90) والفرق دال إحصائيا لصالح المعيار المقبول تربويا. وفيمـا يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (3.35)، وهو اقل من المعيـار المقبـول تربويا (3.5) وبدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.0001).

4:1:4: مجال التعليم:

يشتمل هذا المجال على (14) فقرة تصف كل فقرة أسلوب معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية عند إعطاء الحصة الصفية للطلبة من حيث تحديده لأهداف الدرس والتسلسل في الشرح وهل يستخدم أساليب متنوعة في شرح المادة، كذلك ربط الدرس بالدروس السـابقة، والجـدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أداء معلمي الرياضـيات مـن وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال التعليم.

يتضح من الجدول (8) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالة إحصـائيا على الفقرات (26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39) بين المعيـار المقبول تربويا (70%) واستجابات افراد عينة الدراسة لصالح استجابات افراد العينـة، وكانـت جميع المتوسطات مقبولة تربويا ما عدا متوسط الفقرة (32) حيث وصل متوسط الاستجابة إلـى (3.46) والفرق دال إحصائيا لصالح المعيار المقبول تربويا. وفيما يتعلق بالفرق علـى الدرجـة الكلية وصل المتوسط إلى (3.96) وهو اكبر من المعيار المقبـول تربويـا (3.5) وبدلالـة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0001).

الجدول (8)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) لمجال التعليم.

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
26	4.07	0.96	13.90	0.0001	مقبول
27	3.66	1.14	3.39	0.001	مقبول
28	3.52	1.21	0.54	0.58	مقبول
29	4.51	0.72	32.72	0.0001	مقبول
30	4.71	0.63	44.69	0.0001	مقبول
31	4.31	0.89	21.22	0.0001	مقبول
32×	3.46	1.34	0.65	0.51	غير مقبول
33	3.61	1.10	2.37	0.018	مقبول
34	3.75	1.13	5.16	0.0001	مقبول
35	4.45	0.87	25.71	0.0001	مقبول
36	3.54	1.12	0.89	0.37	مقبول
37	3.84	1.19	6.65	0.0001	مقبول
38	3.75	1.10	5.47	0.0001	مقبول
39	4.23	0.96	17.72	0.0001	مقبول
الدرجة الكلية	3.96	0.64	16.88	0.0001	مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

5:1:4: مجال الأنشطة داخل المدرسة:

يشتمل هذا المجال على (7) فقرات تمثل ما يقوم به معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية من أعمال داخل المدرسة متصلة بالرياضيات مثل مشاركته بالمعارض العلمية ومجلات الحائط المتعلقة بالرياضيات، أو من حيث المسابقات العلمية إذا كان يقوم بها ومشاركته في الإذاعة الصباحية، والجدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال الأنشطة داخل المدرسة.

الجدول (9)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) لمجال الأنشطة داخل المدرسة.

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
×40	1.66	0.94	45.67	0.0001	غير مقبول
×41	1.97	1.14	31.33	0.0001	غير مقبول
×42	1.77	1.09	36.77	0.0001	غير مقبول
×43	2.81	1.46	10.90	0.0001	غير مقبول
×44	2.46	1.39	17.33	0.0001	غير مقبول
×45	2.55	1.34	16.53	0.0001	غير مقبول
×46	1.83	1.09	35.61	0.0001	غير مقبول
الدرجة الكلية ×	2.15	0.85	36.67	0.0001	غير مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول (9) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالة إحصائيا على الفقرات (40، 41، 42، 43، 44، 45، 46) بين المعيار المقبول تربويا (70%)، واستجابات افراد عينة الدراسة لصالح المعيار المقبول تربويا، وكانت جميع المتوسطات غير مقبولة تربويا حيث وصل متوسط الاستجابات إلى (1.66)، (1.97)، (1.77)، (2.81)، (2.46)، (2.55)، (1.83)، والفرق دال إحصائيا لصالح المعيار المقبول تربويا. وفيما يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (2.15) وهو اقل من المعيار المقبول تربويا (3.5) وبدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.0001).

6:1:4: مجال إدارة الصف وتنظيمه:

يشتمل هذا المجال على (5) فقرات تصف كيفية إدارة معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية الحصة الصفية من حيث ضبط الصف وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة من تهوية وإضاءة وكيفية معالجته للمشاكل إن وجدت، والجدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

ومستوى أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين لمجال إدارة الصـف وتنظيمه.

الجدول (10)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) لمجال إدارة الصف وتنظيمه.

3.5 = %70					
رقم الفقرة	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
47	3.58	1.21	1.60	0.11	مقبول
48	3.66	1.14	3.26	0.001	مقبول
49	4.17	0.99	15.95	0.0001	مقبول
50	4.18	1.01	15.80	0.0001	مقبول
51	3.89	1.06	8.79	0.0001	مقبول
الدرجة الكلية	3.90	0.76	12.27	0.0001	مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول (10) أن جميع قيم (ت) المحسوبة لعينة واحدة كانت دالة إحصـائيا على الفقرات (47، 48، 49، 50، 51) بين المعيار المقبول تربويا (70%) واستجابات افـراد عينة الدراسة لصالح استجابات افراد العينة، وكانت جميع المتوسطات مقبولة تربويـا. وفيمـا يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (3.90) وهو اكبر من المعيـار المقبـول تربويا (3.5) وبدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.0001).

7:1:4: المجالات الستة والدرجة الكلية لأداة الدراسة:

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسـوبة ومستوى الدلالة الاحصائية ودرجة الأداء مرتبة ترتيبا تنازليـا حسـب درجـة الأداء الأكبـر للمجالات الستة والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

الجدول (11)

نتائج اختبار (one – sample T-test) لدلالة الفروق بين متوسط الفقرات والمستوى المقبول تربويا(70%) للمجالات الستة والدرجة الكلية مرتبة تنازليا حسب درجة الأداء الأكبر.

3.5 = %70						
الرقم	المجـالات	المتوسط الحسابي *	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة * *	درجة الأداء
1	ترتيب الإرشادات وتنظيمها	4.02	0.63	19.34	0.0001	مقبول
2	التعليم	3.96	0.64	16.88	0.0001	مقبول
3	إدارة الصف وتنظيمه	3.90	0.76	12.27	0.0001	مقبول
4	التعامل مع الطلبة	3.81	0.62	11.72	0.0001	مقبول
5×	إجراءات التقويم (الامتحانات)	3.35	0.70	4.85	0.0001	غير مقبول
6×	الأنشطة داخل المدرسة	2.15	0.85	36.67	0.0001	غير مقبول
	الدرجة الكلية	3.53	0.54	1.47	0.14	مقبول

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) × متوسط الفقرة اقل من المعيار

يتضح من الجدول السابق (11) أن مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها كان لـه اكبـر أداء يليه مجال التعليم ثم مجال إدارة الصف وتنظيمه ثم مجال التعامل مع الطلبة حيـث كانـت الفروق دالة إحصائيا لصالح أداء المعلمين، ثم مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) ثـم مجـال الأنشطة داخل المدرسة حيث كانت الفروق دالة إحصائيا لصالح معيار الأداء المقبول تربويـا. وفيما يتعلق بالفرق على الدرجة الكلية وصل المتوسط إلى (3.53) ولم يكن الفرق دال إحصائيا حيث كانت الدلالة الاحصائية (α =0.14) وهذا يعني قبول الفرضية الأولى.

2:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلـة الثانويـة فـي المـدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير جنس الطالب.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة (الاستبانة) الستة مجتمعة تبعا لمتغير جنس الطالب، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضية على مجالات أداة الدراسة. والجدول (12) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المجالات الستة والدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير جنس الطالب.

أظهرت نتائج الجدول (12) ما يلي:

1- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها قد بلغ (3.87)، وبانحراف معياري قدره (0.72)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الإناث (4.15)، وبانحراف معياري قدره (0.50). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.28)، لصالح الإناث.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة الستة والدرجة الكلية تبعا لمتغير جنس الطالب.

جنس الطالب	ذكر (ن = 253)		أنثى (ن = 294)	
المجالات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
ترتيب الإرشادات وتنظيمها	3.87	0.72	4.15	0.50
التعامل مع الطلبة	3.70	0.64	3.90	0.58
إجراءات التقويم (الامتحانات)	3.15	0.72	3.52	0.62
التعليم	3.77	0.68	4.12	0.55
الأنشطة داخل المدرسة	2.03	0.90	2.25	0.80
إدارة الصف وتنظيمه	3.80	0.76	3.98	0.74
الدرجة الكلية	3.39	0.59	3.65	0.46

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

2- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على مجال التعامل مع الطلبة قـد بلـغ (3.70)، وبانحراف معياري قدره (0.64)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبـة مـن الإناث (3.90)، وبانحراف معياري قدره (0.58). ويلاحظ مـن هـذه البيانـات أن المتوسـط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.20)، لصالح الإناث.

3- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة مـن الـذكور علـى مجـال إجـراءات التقـويم (الامتحانات) قد بلغ (3.15)، وبانحراف معياري قدره (0.72)، فيما بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة من الإناث (3.52)، وبانحراف معياري قدره (0.62). ويلاحـظ مـن هـذه البيانات أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للـذكور بحـوالي (0.37)، لصالح الإناث.

4- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على مجال التعلـيم قـد بلـغ (3.77)، وبانحراف معياري قدره (0.68)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبـة مـن الإنـاث (4.12)، وبانحراف معياري قدره (0.55). ويلاحظ من هذه البيانـات أن المتوسـط الحسـابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلـف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.35)، لصالح الإناث.

5- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على مجال الأنشطة داخل المدرسة قـد بلغ (2.03)، وبانحراف معياري قدره (0.90)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الإناث (2.25)، وبانحراف معياري قدره (0.80). ويلاحظ مـن هـذه البيانـات أن المتوسـط

الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.22)، لصالح الإناث.

6- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على مجال إدارة الصف وتنظيمه قد بلغ (3.80)، وبانحراف معياري قدره (0.76)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الإناث (3.98)، وبانحراف معياري قدره (0.74). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.18)، لصالح الإناث.

7- ويتضح من الجدول (12) أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الذكور على الدرجة الكلية قد بلغ (3.39)، وبانحراف معياري قدره (0.59)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من الإناث (3.65)، وبانحراف معياري قدره (0.46). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى منه للذكور، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف جنس الطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي للإناث عن المتوسط الحسابي للذكور بحوالي (0.26)، لصالح الإناث.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة من الذكور والإناث على الدرجة الكلية كان دالا احصائيا، حيث بلغت قيمة F (F = 34.401, P = 0.001)، وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والإناث على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.39)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي للإناث (3.65)، وكان الفرق لصالح الإناث ويظهر الجدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير جنس الطالب.

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبتهم على الدرجة الكلية تبعا لمتغير جنس الطالب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	9.626	1	9.626	34.401	*0.001
داخل المجموعات	152.502	545	0.280		
المجموع	162.129	546			

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

واستخدم اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة الستة تبعا لمتغير جنس الطالب، ويبين الجدول (14) نتائج هذا الاختبار.

الجدول (14)

نتائج اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة مجتمعة تبعا لمتغير جنس الطالب.

قيمة F المحسوبة	قيمة F التقديرية	درجات الحرية المفترضة	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة*
0.118	10.61	6	540	*0.001

* دال إحصائيا عند مستوى (α =0.05)

أظهرت نتائج اختبار هوتلنج في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة على المجالات الستة مجتمعة تبعا لمتغير جنس الطالب، ولتحديد أي من مجالات أداة الدراسة اسهم في الفروق الإيجابية الدالة إحصائيا، استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضية الثانية على المجالات الستة لأداة الدراسة. ونتائج الجدول (15) تبين ذلك.

الجدول (15)

نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة على المجالات الستة لأداة الدراسة تبعا لمتغير جنس الطالب

المجالات	مجموع المربعات المفترض	مجموع مربعات الخطأ	متوسط المربعات المفترض	متوسط مربعات الخطأ	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة *
ترتيب الإرشادات وتنظيمها	10.635	207.675	10.635	0.381	27.908	*0.001
التعامل مع الطلبة	5.077	205.616	5.077	0.377	13.458	*0.001
إجـ ـ ـراءات التقـ ـ ـويم (الامتحانات)	19.008	248.632	19.008	0.456	41.666	*0.001
التعليم	16.586	207.262	16.586	0.380	43.612	*0.001
الأنشطة داخل المدرسة	6.930	395.389	6.930	0.725	9.553	*0.002
إدارة الصف وتنظيمه	4.147	313.483	4.147	0.575	7.209	*0.007

* دال إحصائيا عند مستوى (α =0.05)

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ما يلي:

1- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال ترتيب الإرشـادات وتنظيمها كـان دالا إحـصائـيا إذ بلغت قيمة F ($F = 27.908, P = 0.001$) وهـي قيمـة دالـة إحـصائـيا عنـد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويوضح الجـدول (15) نتـائج تحليـل الفرضية الثانية على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، وبذلك ترفض الفرضية الثانيـة علـى مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية بـين متوسـطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها تعزى لمتغيـر جـنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (4.15)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.87)، كما جاء في الجدول (12).

2- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال التعامل مع الطلبة كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F ($F =13.458, P = 0.001$) وهي قيمة دالـة إحصـائيا عنـد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية علـى مجـال

التعامل مع الطلبة، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال التعامل مع الطلبة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال التعامل مع الطلبة تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.90) مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.70)، كما جاء في الجدول (12).

3- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) كان دالا إحصائيا إذ بلغت قيمة F (F = 41.666, P = 0.001) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) تعزى لمتغير جنس الطالب ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.52)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.15)، كما جاء في الجدول (12).

4- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال التعليم كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 43.612, P = 0.001) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال التعليم، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال التعليم، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال التعليم تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (4.12)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.77)، كما جاء في الجدول (12).

5- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال الأنشطة داخل المدرسة كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 9.553, P = 0.002) وهي قيمة دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال الأنشطة داخل المدرسة، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال الأنشطة داخل المدرسة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال الأنشطة داخل المدرسة تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (2.25)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (2.03)، كما جاء في الجدول (12).

6- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال إدارة الصف وتنظيمه كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F ($F = 7.209, P = 0.007$) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال إدارة الصف وتنظيمه وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال إدارة الصف وتنظيمه، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال إدارة الصف وتنظيمه تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.98)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.80)، كما جاء في الجدول (12).

3:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 = α) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة (الاستبانة) الستة مجتمعة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضية على

مجالات أداة الدراسة. والجدول (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على المجالات الستة والدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة الستة والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب

المستوى الدراسي للطالب	أول ثانوي (ن = 317)		ثاني ثانوي (ن = 230)	
المجالات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
ترتيب الإرشادات وتنظيمها	4.01	0.62	4.04	0.64
التعامل مع الطلبة	3.79	0.60	3.83	0.64
إجراءات التقويم (الامتحانات)	3.30	0.70	3.42	0.69
التعليم	3.94	0.64	3.99	0.63
الأنشطة داخل المدرسة	2.12	0.86	2.19	0.84
إدارة الصف وتنظيمه	3.88	0.78	3.92	0.73
الدرجة الكلية	3.50	0.54	3.56	0.54

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

أظهرت نتائج الجدول (16) ما يلي:

1- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها قد بلغ (4.01)، وبانحراف معياري قدره (0.62)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى ثاني ثانوي (4.04)، وبانحراف معياري قدره (0.64). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثانوي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمستوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.03)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

2- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على مجال التعامـل مـع الطلبة قد بلغ (3.79)، وبانحراف معياري قدره (0.60)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى ثاني ثانوي (3.83)، وبانحراف معياري قدره (0.64). ويلاحظ مـن هـذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثانوي، وربما يعـزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمسـتوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.04)، لصالح مسـتوى ثـاني ثانوي.

3- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) قد بلغ (3.30)، وبانحراف معياري قدره (0.70)، فيما بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة من المستوى ثاني ثانوي (3.42)، وبانحراف معياري قدره (0.69). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثانوي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسـط الحسـابي لمستوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.12)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

4- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على مجال التعليم قد بلـغ (3.94)، وبانحراف معياري قدره (0.64)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبـة مـن المستوى ثاني ثانوي (3.99)، وبانحراف معياري قدره (0.63). ويلاحظ من هذه البيانـات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثـانوي، وربمـا يعـزى هـذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمسـتوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.05)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

5- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثـانوي علـى الأنشـطة داخـل المدرسة قد بلغ (2.12)، وبانحراف معياري قـدره (0.86)، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة من المستوى ثاني ثانوي (2.19)، وبانحراف معياري قدره (0.84). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثانوي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسـط الحسـابي لمستوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.07)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

6- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على مجال إدارة الصـف وتنظيمه قد بلغ (3.88)، وبانحراف معياري قـدره (0.78)، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة من المستوى ثاني ثانوي (3.92)، وبانحراف معياري قدره (0.73). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثانوي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسـط الحسـابي لمستوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.04)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

7- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي على الدرجة الكلية قد بلـغ (3.50)، وبانحراف معياري قدره (0.54)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبـة مـن المستوى ثاني ثانوي (3.56)، وبانحراف معياري قدره (0.54). ويلاحظ من هذه البيانـات أن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي أعلى منه لمستوى أول ثـانوي، وربمـا يعـزى هـذا الاختلاف إلى اختلاف المستوى الدراسي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمسـتوى أول ثانوي عن المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي بحوالي (0.06)، لصالح مستوى ثاني ثانوي.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة من المستوى أول ثانوي والمستوى ثاني ثانوي على الدرجة الكلية كان غير دالا إحصائيا، حيث بلغت قيمة F (F = 1.655, P = 0.199)، وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) وبذلك تقبل الفرضية الثالثة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي مستوى أول ثانوي ومستوى ثاني ثانوي على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى أول ثانوي (3.50)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي (3.56)، ويظهر الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبتهم على الدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	0.491	1	0.491	1.655	0.199
داخل المجموعات	161.129	545	0.297		
المجموع	162.129	546			

* دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)

واستخدم اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة الستة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب، ويبين الجدول (18) نتائج هذا الاختبار.

أظهرت نتائج اختبار هوتلنج في الجدول (18) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة على المجالات الستة مجتمعة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة على مجالات أداة الدراسة

الستة تبعا لمتغير المستوى الدراسي، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسـطي مستوى أول ثانوي ومستوى ثاني ثانوي على مجالات أداة الدراسة الستة.

الجدول (18)

نتائج اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة مجتمعة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

قيمة F المحسوبة	قيمة F التقديرية	درجـات الحريـة المفترضة	درجـات الحريـة الخطأ	مستوى الدلالة*
0.009	0.816	6	540	0.558

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

4:4: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلـة الثانويـة فـي المـدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب.

ولفحص الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، واختبار هوتلنج للمقارنـة بـين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة (الاستبانة) الستة مجتمعة تبعا لمتغيـر التخصص الأكاديمي للطالب، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضـية علـى مجالات أداة الدراسة. والجدول (19) يبين المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاستجابات الطلبة على المجالات الستة والدرجة الكلية لأداة الدراسة تبعـا لمتغيـر التخصـص الأكاديمي للطالب.

أظهرت نتائج الجدول (19) ما يلي:

1- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها قد بلغ (4.01)، وبانحراف معياري قدره (0.61)، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم أدبي (4.02)، وبانحراف معياري قدره (0.64). ويلاحظ من

هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحوالي (0.01)، لصالح من تخصصهم أدبي.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة الستة والدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب

التخصص الأكاديمي للطالب	علمي (ن = 181)		أدبي (ن = 366)	
المجالات	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
ترتيب الإرشادات وتنظيمها	4.01	0.61	4.02	0.64
التعامل مع الطلبة	3.79	0.66	3.81	0.59
إجراءات التقويم (الامتحانات)	3.34	0.68	3.35	0.71
التعليم	3.88	0.64	4.00	0.63
الأنشطة داخل المدرسة	1.99	0.74	2.23	0.89
إدارة الصف وتنظيمه	3.89	0.78	3.90	0.75
الدرجة الكلية	3.48	0.54	3.55	0.54

* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات

2- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال التعامل مع الطلبة قد بلغ (3.79)، وبانحراف معياري قدره (0.66)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم أدبي (3.81)، وبانحراف معياري قدره (0.59). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحوالي (0.02)، لصالح من تخصصهم أدبي.

3- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال إجراءات التقـويم (الامتحانات) قد بلغ (3.34)، وبانحراف معياري قدره (0.68)، فيما بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم أدبي (3.35)، وبانحراف معياري قدره (0.71). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربمـا يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسـابي لمن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحوالي (0.01)، لصالح مـن تخصصهم أدبي.

4- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال التعليم قـد بلـغ (3.88)، وبانحراف معياري قدره (0.64)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممـن تخصصهم أدبي (4.00)، وبانحراف معياري قدره (0.63). ويلاحـظ مـن هـذه البيانـات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربمـا يعـزى هـذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلـف المتوسـط الحسـابي لمـن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحـوالي (0.12)، لصـالح مـن تخصصهم أدبي.

5- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال الأنشـطة داخـل المدرسة قد بلغ (1.99)، وبانحراف معياري قـدره (0.74)، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم أدبي (2.23)، وبانحراف معياري قدره (0.89). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربمـا يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسـابي لمن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحوالي (0.24)، لصالح مـن تخصصهم أدبي.

6- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجـال إدارة الصـف وتنظيمه قد بلغ (3.89)، وبانحراف معياري قـدره (0.74)، فيمـا بلـغ المتوسـط الحسـابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم أدبي (2.23)، وبانحراف معياري قدره (3.90). ويلاحظ من هذه البيانات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربمـا يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلف المتوسط الحسـابي لمن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحوالي (0.01)، لصالح مـن تخصصهم أدبي.

7- أن المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي على مجال الدرجة الكلية قـد بلغ (3.48)، وبانحراف معياري قدره (0.54)، فيما بلغ المتوسط الحسابي لاسـتجابات الطلبـة ممن تخصصهم أدبي (3.55)، وبانحراف معياري قدره (0.54). ويلاحظ من هذه البيانـات أن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي أعلى منه لمن تخصصهم علمي، وربمـا يعـزى هـذا الاختلاف إلى اختلاف التخصص الأكاديمي للطالب، حيث اختلـف المتوسـط الحسـابي لمـن تخصصهم أدبي عن المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي بحـوالي (0.07)، لصـالح مـن تخصصهم أدبي.

الجدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبتهم على الدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات مجموع المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	0.574	1	0.574	1.937	0.165
داخل المجموعات	161.555	545	0.296		
المجموع	162.129	546			

* دال إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسـطي اسـتجابات الطلبـة ممـن تخصصهم علمي و ممن تخصصهم أدبي على الدرجة الكلية كان غير دالا إحصائيا، حيث بلغت قيمة F (F =1.937, P = 0.165)، وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالـة (α = 0.05) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انـه لا يوجـد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي من تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي (4.01)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي (4.02)، وكان الفرق لصالح من تخصصهم أدبي ويظهر الجدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الأكـاديمي للطالب. واستخدم اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة علـى مجـالات أداة الدراسة الستة تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ويبين الجدول (21) نتائج هذا الاختبار.

الجدول (21)

نتائج اختبار هوتلنج للمقارنة بين متوسطات استجابات الطلبة على مجالات أداة الدراسة مجتمعة تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب

قيمة F المحسوبة	قيمة F التقديرية	درجات الحرية المفترضة	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة*
0.038	3.402	6	540	*0.003

* دال إحصائيا عند مستوى (α =0.05)

أظهرت نتائج اختبار هوتلنج في الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة احصائية عنـد مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة على المجالات الستة مجتمعة تبعـا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ولتحديد أي من مجالات أداة الدراسة اسهم فـي الفـروق الإيجابية الدالة إحصائيا، استخدم اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لفحص الفرضـية الرابعة على المجالات الستة لأداة الدراسة. ونتائج الجدول (22) تبين ذلك.

الجدول (22)

نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة على المجالات الستة لأداة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب

المجالات	مجموع المربعات المفترض	مجموع مربعات الخطأ	متوسط المربعات المفترض	متوسط مربعات الخطأ	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة *
ترتيب الإرشادات وتنظيمها	0.015	218.294	0.015	0.401	0.039	0.84
التعامل مع الطلبة	0.051	210.642	0.051	0.386	0.133	0.716
إجراءات التقويم (الامتحانات)	0.007	267.632	0.007	0.491	0.016	0.900
التعليم	1.652	222.196	1.652	0.408	4.053	*0.045
الأنشطة داخل المدرسة	7.098	395.221	7.098	0.725	9.787	*0.002
إدارة الصف وتنظيمه	0.024	317.605	0.024	0.583	0.043	0.837

* دال إحصائيا عند مستوى (α =0.05)

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ما يلي:

1- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F ($F = 0.039, P = 0.84$) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (4.01)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (4.02)، كما جاء في الجدول (19).

2- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال التعامل مع الطلبة كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 0.133, P = 0.716) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال التعامل مع الطلبة، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال التعامل مع الطلبة ، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال التعامل مع الطلبة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.79)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (3.81)، كما جاء في الجدول (19).

3- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 0.016, P = 0.900)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.34)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (3.35)، كما جاء في الجدول (19).

4- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال التعليم كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 4.053, P = 0.045)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال التعليم، وبذلك ترفض الفرضية الرابعة على مجال التعليم، أي انه يوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال التعليم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ولصالح من تخصصهم أدبي حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.88)، مقابل ذلك كان المتوسـط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (4.00)، كما جاء في الجدول (19).

5- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال الأنشطة داخل المدرسة كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمـة F (F = 9.787, P = 0.002) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتـائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال الأنشطة داخل المدرسة ، وبذلك ترفض الفرضـية الرابعـة على مجال الأنشطة داخل المدرسة ، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال الأنشطة داخل المدرسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ولصالح من تخصصهم أدبي حيث بلـغ المتوسـط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (1.99)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (2.23)، كما جاء في الجدول (19).

6- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال إدارة الصف وتنظيمه كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 043, P = 0.837) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجـدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال إدارة الصف وتنظيمه ، وبذلك تقبل الفرضية الرابعـة على مجال إدارة الصف وتنظيمه، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال إدارة الصف وتنظيمه تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلـغ المتوسـط الحسـابي لاسـتجابات مـن تخصصهم علمي (3.89)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصـهم أدبـي (3.90)، كما جاء في الجدول (19).

5:4: النتائج العامة للدراسة:

أظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%) على المجالات الستة لأداة الدراسة.

* لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%) على الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم

على مجالات أداة الدراسة الستة وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير جنس الطالب.

* لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم على مجالات أداة الدراسة الستة وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

* لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم على مجالات التالية: ترتيب الإرشادات وتنظيمها، التعامل مع الطلبة، إجراءات

التقويم(الامتحانات)، إدارة الصف وتنظيمه، وعلى الدرجة الكلية تعـزى لمتغيـر التخصـص الأكاديمي للطالب.

* يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بـين متوسـط تقيـيم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم على مجالي التعليم والأنشطة داخل المدرسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5:5 مناقشة عامة لنتائج الدراسة

6:5 التوصيات

7:5 المقترحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتي تهدف إلى تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبتهم في محافظة جنين، وكذلك وضع التوصيات المناسبة المنبثقة عن الدراسة، وقد تم ترتيب مناقشة النتائج تبعا لفرضيات الدراسة كما يلي:

1:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم ومعيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا (70%).

دلّت نتائج الجدول (11) أن مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها كان له اكبر متوسط استجابة يليه مجال التعليم ثم مجال إدارة الصف وتنظيمه ثم مجال التعامل مع الطلبة، حيث كانت الفروق دالّة إحصائيا لصالح أداء المعلمين.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من خضر (2001) فيما يتعلق بمجالي التعليم والتعامل مع الطلبة، فني (2001) لمجال فهم الطلبة و مجال العلاقات مع الطلبة. وتعارضت مع دراسة كل من فني (2001) فيما يتعلق بمجال سلوك المعلم في العملية التعليمية التعلمية.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يلي:

1- طبيعة مادة الرياضيات بحاجة إلى تسلسل في المعلومات وطريقة عرضها، وكون هذه المادة منظمة انعكس هذا التنظيم على مدرسيها ولذلك جاءت درجة الأداء مقبولة فيما يتعلق بمجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها.

2- جاءت كذلك درجة الأداء مقبولة على مجال التعليم لان مادة الرياضيات تحتاج إلى أساليب تتناسب مع خصوصيتها ويجب أن يكون في هذه الأساليب مرونة بحيث يستطيع التوسع في طرق تدريس الطلبة وفي الأمثلة المطروحة سواء أكانت من داخل الدرس أو من خارجه وهذا لا نجده في المواد الأخرى.

3- جاءت كذلك درجة الأداء مقبولة على مجال إدارة الصف وتنظيمه لان مادة الرياضيات بحاجة إلى أن يشغّل الطالب عقله وتفكيره في الفهم أو الحل وذلك يتطلب منه قدرا كبيرا من الانضباط الذاتي وخاصة في المرحلة الثانوية.

4- جاءت درجة الأداء مقبولة على مجال التعامل مع الطلبة لان الطلبة بحاجة إلى التفاعل مع معلم الرياضيات بسبب صعوبة المادة على أكثرهم، فهم ينظرون إلى معلم الرياضيات على انه الشخص الوحيد الذي يستطيع أن يساعدهم في فهم المادة لذلك تكون العلاقة معه اكثر ودية بالمقارنة بين معلمي المواد الأخرى. ورأى فني (2001) أن العلاقة الإيجابية والاحترام المتبادل، لهما دور كبير في أن يكسب المعلم احترام الطلبة له وبالتالي ينال حبهم وتقديرهم.

كما دلت نتائج الجدول (11) أيضا أن درجة الأداء للمعلمين على مجالي إجراءات التقويم (الامتحانات) والأنشطة داخل المدرسة كانت الفروق فيها دالة إحصائيا لصالح معيار الأداء المقبول تربويا واجتماعيا.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من باخوم (1996) فيما يتعلق بمجال الاندماج بالأنشطة المدرسية، وخضر (2001) فيما يتعلق بمجال طريقة المعلم في التقويم. وتعارضت مع دراسة كل من عبد العال (1997) فيما يتعلق بمجال خصائص خاصة بالامتحانات والتقويم وفضة (1997) فيما يتعلق بمجال تقويم الطلبة.

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يلي:

1- جاءت درجة الأداء غير مقبولة على مجال إجراءات التقويم (الامتحانـات) وذلـك بسـبب صعوبة محتوى مادة الرياضيات بالنسبة لأكثر الطلبة وهذا ينعكس علـى صـعوبة إجـراءات التقويم (الامتحانات) مما أدى إلى أن يأخذ أداء المعلمين على هذا المجال درجة غير مقبولة، و يمكن أن يعود السبب في ذلك أيضا كما رأى خضر (2001) إلى عدم فاعليـة دورات القيـاس والتقويم التي يتلقاها المعلم من قبل قسم الإشراف في مديريات التربية والتعليم.

2- جاءت درجة الأداء غير مقبولة على مجال الأنشطة داخل المدرسة وذلك بسـبب العـبء التدريسي الكبير الملقى على معلم الرياضيات حيث تصل حصصه الأسبوعية إلى في كثير مـن المدارس إلى (26) حصة مما يؤدي إلى عدم اهتمـام المعلـم الرياضـيات بالأنشـطة داخـل المدرسة.

ومثل هذه النتيجة تتعارض مع شلبي (15:2000) حيث رأى بأن عمل المعلم في مجال الأنشطة المدرسية، المصاحبة والحرة، لا يقل أهمية عن عمله داخل غرفة الصف فـي تقـديم المـادة الدراسية لأن هذه الأنشطة تؤلف رافدا من الروافد الأساسية في تعلّم الطالب واكتسابه الخبرات المربية معرفية كانت أو وجدانية أو مهارية وفي تشويقه وتحفيزه وجذبه إلى المدرسة.

3- غياب الحوافز المشجعة لمعلم الرياضيات عند القيام بمثل هذه الأنشطة سواء من قبل إدارة المدرسة أو من المسؤولين في التربية.

كما دلت نتائج الجدول (11) إلى أن درجة أداء المعلمين على الدرجة الكلية للاسـتبانة كانت مقبولة حيث لم يكن الفرق دال إحصائيا وبالتالي تم قبول الأداء على الدرجة الكلية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسـة كـل مـن ، فنيـي (2001)، خضـر (2001) وتعارضت مع دراسة بني خلف (1994).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية لا يسمح له بتدريس هذه المرحلة إلا بعد أن يمر بخبرة ليست قليلة في التدريس، كما أن مدرس المرحلة الثانوية لا يدرس هذه المرحلة إلا إذا كان حاصلا على الدرجة الجامعية الأولى، وهذا اتضح من خلال تقييم طلبتهم لهم، وبعد مناقشة الفرضية الأولى كما سبق فانه تم قبول هذه الفرضية.

2:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير جنس الطالب.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة من الذكور والإناث على الدرجة الكلية كان دالا إحصائيا، حيث بلغت قيمة F ($F = 34.401, P = 0.001$) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الذكور والإناث على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.39)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي للإناث (3.65)، وكان الفرق لصالح الإناث ويظهر الجدول (13) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير جنس الطالب.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ما يلي:

1- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها كان دالا إحصائيا إذ بلغت قيمة F ($F = 27.908, P = 0.001$) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (4.15)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.87)، كما جاء في الجدول (12).

2- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال التعامل مع الطلبة كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F =13.458, P = 0.001) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال التعامل مع الطلبة، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال التعامل مع الطلبة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال التعامل مع الطلبة تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.90) مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.70)، كما جاء في الجدول (12).

3- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) كان دالا إحصائيا إذ بلغت قيمة F (F = 41.666, P = 0.001) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) تعزى لمتغير جنس الطالب ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.52)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.15)، كما جاء في الجدول (12).

4- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال التعليم كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 43.612, P = 0.001) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال التعليم،

وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال التعليم، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال التعليم تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (4.12)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.77)، كما جاء في الجدول (12).

5- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال الأنشطة داخل المدرسة كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 9.553, P = 0.002) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال الأنشطة داخل المدرسة، وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال الأنشطة داخل المدرسة، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال الأنشطة داخل المدرسة تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (2.25)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (2.03)، كما جاء في الجدول (12).

6- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، الذكور والإناث، على مجال إدارة الصف وتنظيمه كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 7.209, P = 0.007) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (15) نتائج تحليل الفرضية الثانية على مجال إدارة الصف وتنظيمه وبذلك ترفض الفرضية الثانية على مجال إدارة الصف وتنظيمه، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة الذكور والإناث على مجال إدارة الصف وتنظيمه تعزى لمتغير جنس الطالب، ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (3.98)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (3.80)، كما جاء في الجدول (12).

وعند المقارنة بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثانية وبين نتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت مع دراسة كل من (بني خلف، 1994)، (عبد ربه، اديبي 1994)، (باخوم، 1996)، (موسى، ألأكلبي، 1997)، (الصباطي، 1997)، (كسـاب، 1998). وتعارضـت مـع دراسـة كـل مـن (سـلمان، 1977)، رينولـدز (Reynolds,1979) فضة (Fadda, 1997)، (البرغوثي، 1997)، (بطاح، السعود، 1999)، (فنّي، 2001) (خضر، 2001).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يلي:

1- طبيعة العلاقة بين الطالبة ومعلمتها أقوى من طبيعة العلاقة بين الطالب ومعلمه وذلك بسبب عاطفة الطالبات وذلك ظهر بتقييم الطالبات لمعلماتهن.

2- طبيعة مهنة التعليم قريبة من طبيعة الفتاة حيث إنها بحاجة إلى الصبر وتعتبر من المهـن التي تطمح الفتاة العمل بها لما فيها من راحة بالنسبة لوقت العمل الذي تقضيه خارج البيت والبيئة التي تعمل بها، لذلك تنظر الطالبات إلى معلماتهن كقدوة فأعطينهن تقييما افضل من الذكور.

3- قلة المجالات المسموح بها للفتاة لكي تعمل تجعل المعلمة اكثر حرصا من المعلـم علـى تقديم الأفضل والتفاني بالعمل وتكون نشيطة ومهتمة بالتدريس اكثر من المعلم .

4- لا ينظر الطلبة الذكور إلى مهنة التدريس كطموح لهم بسبب تدني أجور مهنة التعليم ممـا انعكس على تقييم أداء معلميهم.

5- طبيعة شخصية الإناث في هذه المرحلة العمرية تميل إلى الطاعة والانتباه لـذلك تـدرك الأداء التعليمي لمعلماتهن اكثر من الذكور الذين تميل شخصيتهم في هذه المرحلة العمريـة إلى التمرد وعدم الانتباه جيدا لما يقوم به المعلمون.

رأى بني خلف(1994)، أن طبيعة التعامل الذي تقوم به المعلمة نحو طالباتها يغلب علية طابع الأمومة والحنان والحرص على انضباط سلوك الطالبات كونه يشكّل الجانب الهـام فـي حياتهن الاجتماعية والأسرية، ويمكن الاستدلال على لطف المعاملة من خلال تدني القـرارات الخاصة بالعقوبات التأديبية في مدارس الإناث بشكل عام، وعلى النقيض من ذلك، فقد يلاحظ أن طبيعة التعامل الذي يقوم به المعلم نحو طلابه يغلب عليه طابع السـلطة والأمـر والمحاسـبة، فالمعلم ينظر إلى نفسه موقع الأب وقد يغلب عليه طابع الخشونة أحيانا والقسوة أحيانا أخـرى، وقد يتعارض هذا السلوك للمعلم مع منظور الطلبة لأنفسهم بأنهم اصبحوا كبارا وخاصة في هذه المرحلة وهذا ما ينفّر الطلبة من معلميهم وربما أدى ذلك إلى إعطاء تقديرات تقويميـة متدنيـة للذكور عن تقديرات الإناث. كذلك رأى كل من موسى والاكلبي (1997) أن الطالبات في هـذه المرحلة العمرية يكن أكثر نضجا على المستوى العقلي والاجتماعي، وأكثر شعورا بالمسـؤولية نحو التحصيل الدراسي مقارنة بالذكور، كما يولد هذا الشعور لديهن القدرة على الحكم عامـة، وتقدير أداء المعلمة على وجه الخصوص.

3:5 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلـة الثانويـة فـي المـدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسطي اسـتجابات الطلبـة مـن المستوى أول ثانوي والمستوى ثاني ثانوي على الدرجة الكلية كان غير دالا إحصائيا، حيـث بلغت قيمة F ($F=1.655, P=0.199$)، وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مسـتوى الدلالة (α =0.05) وبذلك تقبل الفرضية الثالثة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انـه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي مستوى أول ثانوي ومستوى ثاني ثانوي على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمستوى أول ثانوي (3.50)، مقابـل

ذلك كان المتوسط الحسابي لمستوى ثاني ثانوي (3.56)، ويظهر الجدول (17) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب.

أظهرت نتائج اختبار هوتلنج في الجدول (18) انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات الطلبة على المجالات الستة مجتمعة تبعا لمتغير المستوى الدراسي للطالب، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة على مجالات أداة الدراسة الستة تبعا لمتغير المستوى الدراسي، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي مستوى أول ثانوي ومستوى ثاني ثانوي على مجالات أداة الدراسة الستة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالفرضية الثالثة مع دراسة (بطاح،السعود،1999) وتعارضت مع دراسة كل من فضة(Fadda,1997)، (عبد العال،1997)، (فني،2001)، (خضر،2001).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ما يلي:

1- إن المدرس الذي يقوم بتدريس هذين الصفين عادة لا يتغير ويبقى ثابتا في أسلوب تعليمه لذلك جاءت نتائج التقييم من قبل الطلبة لا يوجد بها اختلاف. وراى عبد العال (1997) أن طلبة هذين الصفين اعتادوا على المعلم وخصائصه وشخصيته.

2- النضج الذي وصل إليه طلبة الصف الأول ثانوي وطلبة الصف الثاني ثانوي جعلهم ثابتين في تقييمهم لمعلميهم حيث اقتربوا من نهاية المرحلة الدراسية واصبحوا يقظين لما يقدمه لهم المعلمون وكذلك لا يوجد فرق في الاهتمامات بين طلبة هذين الصفين مما جعلهم يعطون نفس التقييم تقريبا.

4:5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على انه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسط تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي و ممن تخصصهم أدبي على الدرجة الكلية كان غير دالا إحصائيا، حيث بلغت قيمة F(F=1.937, P=0.165)، وهي قيمة ليست ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي من تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمن تخصصهم علمي (4.01)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لمن تخصصهم أدبي (4.02)، وكان الفرق لصالح من تخصصهم أدبي ويظهر الجدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية تبعا لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة ما يلي:

1- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 0.039, P = 0.84) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال ترتيب الإرشادات وتنظيمها تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط

الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (4.01)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (4.02)، كما جاء في الجدول (19).

2- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال التعامل مع الطلبة كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 0.133, P = 0.716) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال التعامل مع الطلبة ، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال التعامل مع الطلبة ، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال التعامل مع الطلبة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.79)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (3.81)، كما جاء في الجدول (19).

3- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي، على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 0.016, P = 0.900)، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات)، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال إجراءات التقويم (الامتحانات) تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.34)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (3.35)، كما جاء في الجدول (19).

4- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصـهم أدبـي، على مجال التعليم كان دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 4.053, P = 0.045)، وهي قيمـة ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضـية الرابعة على مجال التعليم، وبذلك ترفض الفرضية الرابعة على مجال التعليم، أي انـه يوجـد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبـة ممـن تخصصـهم علمـي ومـن تخصصهم أدبي على مجال التعليم تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ولصـالح مـن تخصصهم أدبي حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.88)، مقابـل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (4.00)، كما جاء في الجدول (19).

5- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصـهم أدبـي، على مجال الأنشطة داخل المدرسة كان دالا إحصائيا، إذ بلغـت قيمـة F (F = 9.787, P = 0.002)

وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتـائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال الأنشطة داخل المدرسة ، وبذلك ترفض الفرضـية الرابعـة على مجال الأنشطة داخل المدرسة ، أي انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بـين متوسـطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي علـى مجـال الأنشـطة داخـل المدرسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، ولصالح من تخصصهم أدبي حيـث بلـغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (1.99)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسـابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (2.23)، كما جاء في الجدول (19).

6- أن الفرق بين متوسطي استجابات الطلبة، ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبـي، على

مجال إدارة الصف وتنظيمه كان غير دالا إحصائيا، إذ بلغت قيمة F (F = 043, P = 0.837) وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويوضح الجدول (22) نتائج تحليل الفرضية الرابعة على مجال إدارة الصف وتنظيمه ، وبذلك تقبل الفرضية الرابعة على مجال إدارة الصف وتنظيمه، أي انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات الطلبة ممن تخصصهم علمي ومن تخصصهم أدبي على مجال إدارة الصف وتنظيمه تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي للطالب، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم علمي (3.89)، مقابل ذلك كان المتوسط الحسابي لاستجابات من تخصصهم أدبي (3.90)، كما جاء في الجدول (19).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (خضر،2001) وتعارضت نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة فضة (Fadda, 1997)، (كساب، 1998)، (فني،2001).

ويعزو الباحث سبب ذلك إلى :

1. سهولة منهج الفرع الأدبي مقارنة بمنهج الفرع العلمي مما يجعل المعلمين أكثر تمكنا في الشرح والتعليم. لذاك كان الفرق لصالح الفرع الأدبي.
2. اهتمام طلبة الفرع العلمي يكون أكثر في مادة الرياضيات لصعوبتها مقارنة بالفرع الأدبي. ولذاك يكون اهتمام من يدرس الرياضيات لطلبة الفرع العلمي من المعلمين بالأنشطة المدرسية قليلا مما انعكس على تقييم الطلبة لهم.

5:5: مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

بينت نتائج الدراسة أن تقييم أداء الطلبة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية كان مقبولا على مجالات ترتيب الإرشادات وتنظيمها، والتعامل مع الطلبة، والتعليم، وإدارة الصف وتنظيمه. وهذه المجالات يقوم بها معلم الرياضيات بسبب طبيعة مادة الرياضيات المنظمة والتي

تدور حصتها بشكل منطقي ومتسلسل وكذلك لان حصة الرياضيات وبالذات في المرحلة الثانوية مليئة بحل الأسئلة لذلك لا يكون صعبا على معلم الرياضيات إدارة الصف وتنظيمه.

وبين نتائج هذه الدراسة أن تقييم الطلبة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانويـة كـان غير مقبولا على مجالي إجراءات التقويم (الامتحانات)، والأنشطة داخل المدرسـة وذلـك لان الامتحانات في هذه المرحلة تكون صعبة نتيجة قرب الطلبة من امتحانـات الشـهادة الثانويـة العامة. وينفتحون على أسئلة كثيرة من خارج المنهاج ومن أسئلة السنوات السـابقة لامتحانـات الثانوية العامة. وفي هذه المرحلة يكون معلم الرياضيات مهتما بتدريس الطلبة أكثر من اهتمامه بالأنشطة التي تكون داخل المدرسة.

كما بينت نتائج الدراسة أن الطالبات قيمن معلمات الرياضيات بطريقة أفضل من تقيـيم الطلاب لمعلميهم على جميع المجالات والدرجة الكلية لأداة الدراسة. وربما يعزى ذلك إلى قرب الطالبات من معلماتهن والنظر إلى مهنة التدريس كمهنة مناسبة لطبيعة المرأة وربما كذلك إلـى أن معلمات الرياضيات يدرسن بطريقة افضل من المعلمين وذلك لانشغالهم بالحياة العامة اكثـر من المعلمات. وبين نتائج الدراسة أن تقييم طلبة المستوى الدراسي الأول والمستوى الدراسـي الثاني في المرحلة الثانوية لمعلمي الرياضيات كان متقاربا على جميع المجالات وعلى الدرجـة الكلية ويعزى ذلك إلى أن معلم الرياضيات لهذين المستويين عادة لا يتغير وبالتالي يعتاد الطلبة على أسلوب التعليم الذي يتبعه وكذلك تنشأ علاقة جيدة بين الطلبة ومعلميهم.

كذلك بينت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تخصصهم علمي والذين تخصصهم أدبي كان تقييمهم لمعلمي الرياضيات متقاربا على مجالات ترتيب الإرشادات وتنظيمها، التعامل مع الطلبة إجراءات التقويم(الامتحانات)،إدارة الصف وتنظيمه وعلى الدرجة الكلية. بينما كان تقييم الطلبة الذين تخصصهم أدبي لمعلمي الرياضيات أفضل من تقييم الطلبة الذين تخصصهم علمي علـى مجالي التعليم والأنشطة داخل المدرسة، وربما يعزى ذلك لسهولة منهج الفرع الأدبـي وذلـك

يجعل معلم الرياضيات أقدر على تعليم المادة لهم مقارنة بالفرع العملي، كذلك يكـون اهتمـام معلمي الفرع العلمي بالأنشطة داخل المدرسة قليلا مما انعكس ذلك على تقييم الطلبة لهم.

6:5: التوصيات:

استنادا إلى النتائج التي حصل عليها الباحث من الدراسة الحالية فان الباحث يوصي بالآتي:

أولا: أن تعتمد أداة الدراسة من قبل مديريات التربية والتعليم في تقييم أداء معلمي الرياضـيات من قبل طلبتهم وذلك للمساعدة في تقييم أداء معلمي الرياضيات من قبل المشرفين.

ثانيا: عرض نتائج الدراسة الحالية على معلمي الرياضيات لمعرفة الفقرات والمجـالات التـي أظهرت أن هناك عدم قبول لأداء المعلمين عليها من وجهة نظر الطلبة ومحاولة إعادة النظـر من قبل المعلمين في أدائهم وذلك لمصلحة العملية التعليمية.

ثالثا: ضرورة عقد دورات لمعلمي الرياضيات تنمي قدراتهم على عمل النشـاطات المدرسـية المختلفة لتحسين أدائهم في هذا المجال .

رابعاً: ضرورة عقد دورات في القياس والتقويم لمعلمي الرياضيات من قبـل قسـم الإشـراف التربوي والتركيز على صفات الاختبار الجيد.

7:5: المقترحات:

أولاً: إجراء المزيد من الدراسات حول تقييم أداء معلمي الرياضيات مـن قبـل طلبـتهم فـي المحافظات الأخرى بغية التأكد من فعالية تقييم الطلبة لمعلميهم.

ثانياً: إجراء المزيد من الدراسات حول تقييم أداء معلمي الرياضيات من قبـل طلبـتهم بأخـذ متغيرات مستقلة غير موجودة في هذه الدراسة لمعرفة أثرها في تقييم أداء معلمي الرياضـيات من قبل طلبتهم.

المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

المراجع

المراجع العربية:

- باخوم، رأفت عطية (1996). إدراك تلاميذ المرحلة الإعدادية لبيئة التعلم وأثره على التحصيل الدراسي، **مجلة مركز البحوث التربوية،** جامعة قطر، 10(5) قطر.

- البرغوثي، سلوى (1997). **دراسة مقارنة تقييم طلبة المرحلة الثانوية وتقييم المعلمين لذاتهم،** أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت، بير زيت، فلسطين.

- بطاح، أحمد السعود، راتب، (1999). تقييم الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة دراسات تربوية،** 26 (2). 472 ـ 482.

- بني خلف، محمود حسن مصطفى (1994). **تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي،** أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- البواردي، عبد العزيز محمد (1996). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة، **مجلة جامعة الملك سعود (8) للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية** (1). 115ـ179.

- حسين، جابر عبد الله (1997). أهم أنشطة عمليات التعليم التي لا يشيع إجراؤها من قبل الطلاب المعلمين عند تدريسهم الرياضيات للمجموعات الكبيرة وأسباب عدم

شيوعها، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصـر، (34) مـايو، 143 ـ 189.

- الخزوز، وفاء عيسى (1995). **الفروق بين المعلم الفعال والمعلم غيـر الفعـال فـي الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع المشكلات الصفية**، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- خضر، خالد حسن الحاج محمود(2001). **مدى فاعلية معلمي المرحلة الثانويـة فـي المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها بدافعيـة الإنجاز لدى الطلبة**، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنيـة ، نابلس، فلسطين.

- دروزة، أفنان نظير (1996). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، الطبعـة الثانيـة، نابلس: فلسطين.

- ربضي، يوسف مفضي سعيد (1994). **تطوير أداة لقياس فاعلية معلم العلـوم فـي مرحلة التعليم الأساسي في التـدريس**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- رمضان، صايل (1992). تقويم فعالية التدريس من وجهة نظر الطلبة : دراسة ميدانية على قسم المحاسبة في جامعة اليرموك، **مجلة مؤتة للبحـوث والدراسـات**، 7 (3). 69 ـ 88

- سلامة، كايد، وعلاونة، شفيق (1992). خصائص المعلم الناجح كما يراها المشـرفون والمديرون والمعلمون والطلبة، **مجلة دراسات تربوية**، 43 (7). 279 ـ 298

- سلمان، محمد سلمان (1997). **تقييم فاعلية مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه**، أطروحة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- الشبلي، إبراهيم مهدي (2000). التعليم الفعال والتعلم الفعال. أربد : دار الأمل.

- الصباطي، إبراهيم سالم (1997). إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس، والخلفية الثقافية، والمستوى الدراسي **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، 12(6). 171 ـ 187.

- عبد العال، السيد محمد (1997). خصائص المعلم الناجح وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصر، (34) مايو، 63 ـ 92.

- عدس، محمد عبد الرحيم (1996). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

- علي، علي عبد ربه، وأديبي، عباس (1994). المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، **مجلة رسالة الخليج العربي**، (49) 97 – 138

- الغريب، رمزية (1987). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فني، احمد محمد أمين (2001). **مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة طولكرم وعلاقته بالممارسات التربوية من وجهة نظر الطلبة**، أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- كبريت، سمير محمد (1998). **منهاج المعلم والإدارة التربوية**. بيروت: دار النهضة العربية.

- لبن، علي أحمد (1986). **زاد المعلم في مبادئ التدريس وإعداد الـدروس للمعلمـين وطلاب التربية العملية والدعاة**. المنصورة: دار الوفاء.

- موسى، رشاد علي عبد العزيز، الأكلبي، فهـد عبـد الله (1997). توقعـات الضـبط الخارجي _ الداخلي وعلاقتها بتقدير أداء المعلمين كما يدركه الطـلاب وقلـق الامتحان، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، 32، كانون ثاني.

المراجع الأجنبية:

- Aleamoni, L. M.(1999). "Student **Rating Myths versus Research Facts from 1924 to 1998**". Journal of Personal Evaluation in Education, 13 (2).153-166.

- Fadda, A. N.(1997). "Student's **Perceptions of the Ideal Professor**". Unpublished M.ED Thesis, an Najah National University, Nablus, Palestine.

- Geva, May, I. (1993). " **Do student questionnaire responses reflect actual active behavior study in instruction evaluation**". Studies in Educational Evaluation, 19.383-396.

- Hamond, D.L (1986). "Aproposal **for evaluating in the teaching profession**".The Elementary School Journal, 86(4), 531-551.

- Louisa,C.(1984). "Student **Evaluation of Teacher Performance**" (Eric Document Reproduction No.ED289887).

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

- Reynolds,W.M.(1997). "Relationship **of Affective Characteristics of Student to their Evaluations of Instructors**". Educational and Psychological Measurement, 39 (4), 965-970.

الملحق (1)

أداة الدراسة قبل عرضها على عينة استطلاعية من الطلبة.

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبـتهم فـي محافظة جنين)، وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضـيات، وفيما يلي مجموعة من الأبعاد والفقرات لكل بعـد، يرجـى تعبئـة الإسـتبانة بكـل صـدق وموضوعية، علما بان الإجابة ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، كمـا ويرجـو الباحـث وضع الملاحظات على الفقرات التي لا تستطيع فهم المقصود منها.

الباحث: سامر وجيه حامد

جامعة النجاح/نابلس

البعد الأول: ترتيب وتنظيم الإرشادات			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات المـقـتـرحـة
1	يبدأ التعليمات بسرعة.		
2	يوزع المادة بطريقة منظمة وبالترتيب		
3	يركز على المادة الأكاديمية.		
4	يطرح أسئلة بشكل متكرر.		
5	يستمع إلى الإجابات ويقولها بصوت عال ويصححها.		
6	يعطي تشـجيع جيـد ومحـدد للإجابـة الصحيحة.		
7	يسمح بالتدريب.		
8	يقوم بالدوران حول الطلبة لمساعدتهم.		

ملاحظات:

البعد الثاني: التعامل مع الطلبة			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات المـقـتـرحـة
1	يقيم صلة مريحة مع الطلبة بسرعة.		
2	يساعد بكل سـرور عنـدما تطلـب منـه المساعدة.		
3	يحافظ على هدوئه واتزانه خلال الظـروف غير العادية.		
4	ينقل لأولياء أمورنا صورة واضحة ودقيقـة عن إمكانياتنا.		
5	يكون عادلا وإيجابيا ووديا عندما يتعامل مع الطلبة.		
6	يتجنب جرح مشاعر الطلبة المقصرين أمام بقية الطلبة.		
7	يتقبل كل سؤال حول المادة مهمـا كانـت أهميته.		
8	يستخدم النكتة والدعابة وروح المرح بشكل معقول.		
9	ينمي ثقتي بقدرتي العلمية.		
10	يفسح المجال للطلبة لإبداء آرائهم.		

ملاحظات:

البعد الثالث: إجراءات التقويم			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـتـرحـة
1	يقوم بإجراء امتحانات قصيرة عن الدرس السابق.		
2	يقوم بإجراء امتحان في نهاية كل وحدة.		
3	يعيد لنا أوراق الامتحان بسرعة.		
4	يكتب لنا الإجابة الصحيحة علـى ورقـة الإجابة.		
5	يحتفظ بسجل يتابع فيه مواظبة الطلبة على الواجبات البيتية.		
6	يطلب منا حل التدريبات الصفية والتمارين داخل الحصة.		
7	يراعي استمرارية التقويم.		
8	يحضر لنا أسئلة خارجية.		
9	ينوع في أسئلة الامتحانات.		

ملاحظات:

البعد الرابع: التدريس			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـتـرحـة
1	يخبرنا بأهداف الدرس لتكون واضحة لنا.		
2	يعرض الدرس بطريقة تجعل الدرس يعلق في الذهن.		
3	يجعل مادة الرياضيات ذات معنى في الحياة اليومية.		
4	يركز على النقاط المهمة.		
5	يقول ويصيغ القواعد الرياضية.		
6	يناقش السبب والنتيجة.		
7	يستخدم الوسائل التعليمية.		
8	يجعل حصة الرياضيات حصة نقاش.		
9	يقودنا لاكتشاف المفهوم أو القانون.		
10	يتراجع عن الخطأ الأكاديمي.		
11	يشرح الدرس بأكثر من طريقة.		
12	يراعي الفروق الفردية في الشرح.		
13	يطرح أسئلة محددة ومثيرة للتفكير.		
14	يستغل خبرات الطلبة السابقة.		

ملاحظات:

البعد الخامس : الأنشطة داخل المدرسة			
الرقم	نـ ـ ـ ـ ـ ـص الفـ ـ ـ ـقـ ـ ـ ـ ـرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـتـرحـة
1	يشترك في المناوبة.		
2	يهيئ فرصا لنشاطات متصلة بالدرس (قراءات، رحلات، استخدام الحاسوب).		
3	يتابع نشاطات الطلبة.		
4	يشارك في الإذاعة الصباحية.		
5	يعطي حصصا إضافية داخل المدرسة.		
6	يقوم بتوجيه الطلبة لعمل مجلة حائط خاصة بالرياضيات.		
7	يحث الطلبة على عمل وسائل تعليمية.		

ملاحظات:

البعد السادس : إدارة الصف وتنظيمه			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـتـرحـة
1	يهيـئ بيئـة تعليميـة مناسـبة(تهويـة، إضاءة،....).		
2	يواجه المواقف الطارئة.		
3	يحافظ على نظافة الصف.		
4	يحدد السلوك المرغوب به من قبل الطلبـة والسلوك غير المرغوب به.		
5	يجعل الصف بيئة تعليمية من بداية الحصة حتى نهايتها.		
6	يكون حازما من غير عنف ولينا من غيـر ضعف.		
7	يحاول عدم تضخيم المشكلة داخل الصف.		
8	يكون متحمسا للعمل.		

ملاحظات:

الملحق (2)

أداة الدراسة قبل عرضها على مجموعة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد المحكم :- ..... المحترم.

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " تقييم أداء معلمي الرياضيات من وجهة نظر طلبـتهم فـي محافظة جنين"، وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في أساليب تـدريس الرياضـيات، وفيما يلي مجموعة من الأبعاد والفقرات لكل بعد ، يرجى إبداء الـرأي فـي مـدى صـلاحية الفقرات وانتمائها لبعدها بوضع درجة من (10) درجات لكل فقرة، وإضافة الفقرات التي تقترح إضافتها لكل بعد .

علما بأن الصورة النهائية للأداة (الاستبانة) ستكون كما يلي :-

	البعد الأول:.....	**درجـة الممـارسة**				
الرقم	نـــــص الفـــــقـــرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا

الباحث:- سامر وجيه حامد

جامعة النجاح/ نابلس

البعد الأول: ترتيب وتنظيم الإرشادات			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات المقترحة
1	يبدأ معلم الرياضـيات بإعطـاء التعليمـات بسرعة.		
2	يوزع معلم الرياضيات المادة بطريقة منظمـة وبالترتيب في حصته.		
3	يركز معلم الرياضيات على موضوع الـدرس في الحصة.		
4	يطرح معلم الرياضيات أسئلة بشكل متكرر.		
5	يستمع معلم الرياضيات إلى الإجابات ويقولها بصوت عال ويصححها.		
6	يعطي معلم الرياضيات تشجيع جيـد ومحـدد للإجابة الصحيحة.		
7	يسمح معلم الرياضيات للطلبة بحل أسئلة على الدفتر بعد الشرح.		
8	يقوم معلم الرياضيات بالدوران حول الطلبـة لمساعدتهم.		

البعد الثاني: التعامل مع الطلبة			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات المقتـرحـة
1	يقيم معلم الرياضيات صلة مريحة مع الطلبـة بسرعة.		
2	يساعد معلم الرياضيات بكل سـرور عنـدما تطلب منه المساعدة.		
3	يحافظ معلم الرياضيات على هدوئه واتزانـه عند حدوث مشكلة في الصف.		
4	ينقل معلم الرياضيات لأولياء أمورنا صـورة واضحة ودقيقة عن إمكانياتنا.		
الرقم	**نـــــص الفـــقـــرة**	الدرجة من (10)	التـعـديلات المـقترحة
5	يكون معلم الرياضيات عادلا وإيجابيا ووديا عندما يتعامل مع الطلبة.		
6	يتجنب معلم الرياضيات جرح مشاعر الطلبة المقصرين أمام بقية الطلبة.		
7	يتقبل معلم الرياضيات كل سؤال حول المادة مهما كانت أهميته.		
8	يستخدم معلم الرياضيات النكتة والدعابة وروح المرح بشكل معقول.		
9	يشجع معلم الرياضيات الطلبة على الدراسة والمثابرة.		
10	يفسح معلم الرياضيات المجال للطلبة لإبداء آرائهم.		

البعد الثالث: إجراءات التقويم (الامتحانات)			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمقترحة
1	يقوم معلم الرياضـيات بـإجراء امتحانـات قصيرة عن الدروس السابق.		
2	يقوم معلم الرياضيات بإجراء امتحان في نهاية كل وحدة.		
3	يعيد معلم الرياضيات لنـا أوراق الامتحـان بسرعة		
4	يكتب معلم الرياضيات لنا الإجابة الصـحيحة على ورقة الإجابة.		
5	يحتفظ معلم الرياضيات بسـجل يتـابع فيـه مواظبة الطلبة على الواجبات البيتية.		
6	يطلب معلم الرياضيات منا حـل التـدريبات الصفية والتمارين داخل الحصة.		
7	يعطي معلم الرياضـيات امتحانـات بشـكل مستمر.		
8	يحضر معلم الرياضيات لنا أسئلة خارجية.		
9	ينوع معلم الرياضيات في أسئلة الامتحانات.		

البعد الرابع: التدريس			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمقـتـرحة
1	يخبرنا معلم الرياضيات بأهـداف الـدرس لتكـون واضحة لنا.		
2	يعرض معلم الرياضيات الـدرس بطريقـة تجعـل الدرس يعلق في الذهن.		
3	يجعل مادة الرياضيات ذات معنى في الحياة اليومية.		
4	يركز معلم الرياضيات على النقاط المهمة.		
5	يقول معلم الرياضيات ويكتب القواعد الرياضية على اللوح.		
6	يناقش معلم الرياضيات السبب والنتيجة عنـد حـل المسالة		
7	يستخدم معلم الرياضيات الوسائل التعليمية مثل (طباشير ملونة،أشكال،مجسمات).		
8	يجعل معلم الرياضيات حصة الرياضـيات حصـة نقاش.		
9	يقودنا معلم الرياضيات لاكتشاف المفهوم أو القانون.		
10	يتراجع معلم الرياضيات إذا أخطأ في حل مسالة.		
11	يشرح معلم الرياضيات الدرس بأكثر من طريقة.		
12	يراعي معلم الرياضيات اختلاف مستويات الطلبة في الفهم عند الشرح.		
13	يطرح معلم الرياضيات أسئلة محددة ومثيرة للتفكير.		
14	يستغل معلم الرياضيات معلومات الطلبـة السـابقة ويربطها بالدرس الجديد.		

البعد الخامس : الأنشطة داخل المدرسة			
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـترحة
1	يشترك معلم الرياضيات في المناوبة.		
2	يهيئ معلم الرياضيات فرصا لنشاطات متصـلة بالدرس مثل (قراءات، رحلات، استخدام الحاسوب).		
3	يتابع معلم الرياضيات نشاطات الطلبـة مثـل (احتفالات ، مسابقات، معارض، مباريات، مجلات حائط).		
4	يشارك معلم الرياضيات في الإذاعة الصباحية.		
5	يعطي معلم الرياضيات حصصا إضـافية داخـل المدرسة.		
6	يقوم معلم الرياضيات بتوجيه الطلبة لعمل مجلـة حائط خاصة بالرياضيات.		
7	يحث معلم الرياضيات الطلبة على عمل وسـائل تعليمية.		

البعد السادس : إدارة الصف وتنظيمه			
الرقم	نـ ـ ـ ـ ـ ص الفـ ـ ـ ـقـ ـ ـ ـ رة	الدرجة من (10)	التـعـديلات الـمـقـترحة
1	يهيئ معلم الرياضيات بيئة تعليمية مناسبة مثل (تهوية، إضاءة،....).		
2	يحافظ معلم الرياضيات على نظافة الصف.		
3	يحدد معلم الرياضيات السلوك المرغوب به مـن قبل الطلبة والسلوك غير المرغوب به.		
4	يجعل معلم الرياضيات الصف بيئة تعليمية مـن بداية الحصة حتى نهايتها.		
5	يكون معلم الرياضيات حازما من غير عنف ولينا من غير ضعف.		
6	يحاول معلم الرياضيات عدم تضـخيم المشـكلة داخل الصف.		

الملحق (3)

أداة الدراسة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ أختي الطالبة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان (تقييم أداء معلمي الرياضيات مـن وجهـة نظـر طلبتهم في محافظة جنين)، وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في أسـاليب تـدريس الرياضيات في جامعة النجاح الوطنية، وفيما يلي مجموعة من الأبعاد والفقرات لكل بعد، يرجى تعبئة الإستبانة بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع شارة (x) في المكان المناسب علما بـان المعلومات التي تقدمها ستبقى سرية وستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم معنا لما فيه خير البحث التربوي

الباحث: سامر وجيه حامد

جامعة النجاح/نابلس

معلومات عامة: ضع شارة (x) في المكان المناسب:

1- الجنس: ذكر أنثى

2- المستوى الدراسي: أول ثانوي ثاني ثانوي

3- التخصص الأكاديمي: علمي أدبي

مثال على الإجابة:

الرقم	نـــــص الـفـقـرة	درجة الممارسة				
		بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	يعيد معلم الرياضيات أوراق الامتحانات بالسرعة الممكنة	X				

البعد الأول: ترتيب الإرشادات وتنظيمها		درجة الممارسة				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـــرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـــة جدا
1	يعطـي معلـم الرياضـيات التعليمـات المناسبة بسرعة.					
2	يوزع معلم الرياضيات المادة التعليميـة بطريقة منظمة وبالترتيب في حصته.					
3	يركز معلم الرياضيات على موضـوع الدرس في الحصة.					
4	يستمع معلم الرياضيات إلـى الإجابـات ويصحح الخاطئ منها.					
5	يقوم معلم الرياضيات بالمرور بين مقاعد الطلبة من أجل مساعدتهم.					

البعد الثاني: التعامل مع الطلبة		درجة الـممارسة				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـــرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـــة جدا
6	يقيم معلم الرياضيات علاقة وديـة مـع الطلبة بسهولة.					
7	يساعد معلم الرياضيات بطيـب خـاطر عندما يطلب منه الطلبة المساعدة.					
8	يحافظ معلم الرياضيات علـى الهـدوء والاتزان عند حدوث مشكلة في الصف.					
9	ينقل معلم الرياضـيات لأوليـاء أمـور الطلبة صورة واضـحة عـن أوضـاع أبنائهم.					

10	يراعي معلم الرياضـيات العـدل عنـد تعامله مع الطلبة.					
11	يتجنب معلم الرياضيات جرح مشـاعر الطلبة المقصرين أمام زملائهم.					
12	يتقبل معلم الرياضيات الإجابة عـن أي سؤال حول المادة.					
13	يشيع معلم الرياضيات المـرح بشـكل معقول داخل الحصة.					
14	يشجع معلم الرياضـيات الطلبـة علـى المثابرة في الدراسة.					
15	يفسح معلم الرياضيات المجـال للطلبـة لإبداء آرائهم بحرية.					
16	يشجع معلم الرياضيات الطلبة جيدا عند الإجابة.					

البعد الثالث: إجراءات التقويم (الامتحانات)		درجة الممارسة				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـــرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـــة جدا
17	يقوم معلم الرياضيات بإجراء امتحانـات قصيرة في الموضوع السابق.					
18	يقوم معلم الرياضيات بإجراء امتحان في نهاية كل وحدة دراسية.					
19	يعيد معلم الرياضيات أوراق الامتحـان بالسرعة الممكنة.					
20	يكتب معلم الرياضيات ملحوظات مفيـدة على ورقة الإجابة.					
21	يحتفظ معلم الرياضيات بسجل يتابع فيه مواظبة الطلبة على الواجبات البيتية.					

22	يطلب معلم الرياضيات حل التـدريبات الصفية داخل الحصة.					
23	يعطي معلم الرياضيات امتحانات بشكل مستمر.					
24	يحل معلم الرياضيات أسئلة خارجية.					
25	ينوع معلـم الرياضـيات فـي أسـئلة الامتحانات. مثل: (إنشائية و اختيار مـن متعـدد و تكملة فراغات)					

البعد الرابع: التعليم		**درجة الممارسة**				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـة جدا
26	يحدد معلم الرياضيات أهـداف الـدرس لتكون واضحة.					
27	يعرض معلم الرياضيات الدرس بطريقة مشوقة.					
28	يجعل معلم الرياضيات مادة الرياضيات ذات معنى في الحياة اليومية.					
29	يركز معلم الرياضـيات علـى النقـاط المهمة.					
30	يكتب معلم الرياضيات القوانين الرياضية على السبورة.					
31	يناقش معلم الرياضيات السبب والنتيجـة عند حل المسائل.					
32	يسـتخدم معلـم الرياضـيات الوسـائل التعليمية					

	مثل:(الطباشير الملونـة و الأشـكال و المجسمات و الرسوم).					
33	يشجع معلم الرياضيات النقاش في حصة الرياضيات.					
34	يقود معلم الرياضيات الطلبة لاكتشـاف المفهوم أو القانون.					
35	يتراجع معلم الرياضيات إذا أخطأ فـي حل مسالة.					
36	يشرح معلم الرياضيات الدرس بطـرق متنوعة.					
37	يراعـي معلـم الرياضـيات اخـتلاف مستويات الطلبة في الفهم عند الشرح.					
38	يطرح معلم الرياضيات أسئلة محددة تثير للتفكير.					
39	يربط معلم الرياضيات الـدرس الجديـد بالمعلومات السابقة للطلبة.					

البعد الخامس : الأنشطة داخل المدرسة		**درجة الممارسة**				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـة جدا
40	يهيئ معلم الرياضيات فرصـا لأنشـطة متصلة بالدرس مثل: (قـراءات ورحـلات واسـتخدام الحاسوب).					
41	يتابع معلم الرياضيات أنشـطة الطلبـة مثل:(احتفالات ومسابقات و مباريات و معارض ومجلات حائط).					

42	يشارك معلم الرياضيات في الإذاعة الصباحية.					
43	يعطي معلم الرياضيات حصصا إضافية داخل المدرسة عند الحاجة.					
44	يقوم معلم الرياضيات بتوجيه الطلبة لعمل مجلة حائط خاصة بالرياضيات.					
45	يحث معلم الرياضيات الطلبة على عمل وسائل تعليمية.					
46	ينظم معلم الرياضيات مسابقات علمية في مادة الرياضيات لمختلف الصفوف.					

البعد السادس : إدارة الصف وتنظيمه		درجة الممارسة				
الرقم	نـــــص الفـــقـــرة	بدرجة كبيـــرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلـــة جدا
47	يهيئ معلم الرياضيات بيئة تعليمية مناسبة مثل:(تهوية و إضاءة،....).					
48	يحافظ معلم الرياضيات على نظافة الصف.					
49	يحدد معلم الرياضيات السلوك المقبول من السلوك غير المقبول.					
50	يكون معلم الرياضيات حازما أحيانا ولينا أحيانا أخرى حسب متطلبات المواقف التعليمية.					
51	يعالج معلم الرياضيات المشكلة حال حدوثها.					

الملحق (4)

أسماء السادة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. صلاح الدين ياسين	أساليب تدريس رياضيات	مركز المناهج الفلسطينية
2	د. جودت سعادة	تربية	جامعة النجاح الوطنية
3	د. فطين مسعد	أساليب تدريس رياضيات	جامعة بير زيت
4	د. غسان الحلو	إدارة تربوية	جامعة النجاح الوطنية
5	د. علي حبايب	تربية ابتدائية	جامعة النجاح الوطنية
6	د. عبد عساف	إرشاد نفسي	جامعة النجاح الوطنية
7	أ. ريما الكيلاني	إرشاد نفسي	مكتب التربية والتعليم / نابلس
8	أ. جمال طريف	رياضيات	مكتب التربية والتعليم / جنين
9	محمد حلمي نجم	رياضيات	مكتب التربية والتعليم / جنين

الملحق (5)

الإجراءات الإدارية والتنظيمية لتطبيق الدراسة

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

Evaluation of performance of Mathematics Teacher's from The point of View of Their Students in Jenin District

By

Samir Wajeeh Mohammed Hamed

Supervisor

Dr. Salah Edeen Yassin

Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Sciences in Methods of Teaching Mathematics, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2003

Evaluation of performance of Mathematics Teacher's from The point of View of Their Students in Jenin District

Prepared by

Samir Wajeeh Mohammed Hamed

Supervised by

Dr. Salah Al deen Yassin.

Abstract

The present study aimed at knowing the evaluation of the performance of the mathematics teachers from the point of view of their students in Jenin district. The problem of the study is limited to the following hypothesis.

- There is no statistical difference at (α = 0,05) in the main of performance of the mathmatics teachers at the secondary level in government schools of Jenin district from the point of view of their students and the acceptable performance standard educationally and sociologically(70%)

- There is no statistical difference at (α = 0,05) in the main of evaluation of the performance of the mathematics teacher at the secondary level at the government schools in Jenin district from the point of view of their students due to their gender.

- There is no statistical difference at ($\alpha = 0,05$) in the main of evaluation of the performance of the mathematics teacher at the secondary level at the government schools in Jenin district from the point of view of their students due to their stream (scientific , literary)

- There is no statistical difference at ($\alpha = 0,05$) in the main of evaluation of the performance of the mathematics teacher at the secondary level at the government schools in Jenin district from the point of view of their students due to their level of study.

To examine the previous hypothesis, the researcher distributed the questionnaire to the sample of the study which was (600) students male and female. They present 10% of the original community of the study in the government school in Jenin district. The questionnaire was distributed after being shown to a group of specialized jury of experts and the reliability of the questionnaire was calculated.

The researcher used the following statistical methods to analyze the data:

- Averages and standard deviation for the answers of the members of the sample of the study for the questionnaire as a whole and for every item of it.

- One - sample T- test to examine the first hypothesis

- One- Way Anova analysis and Hotlellings test and Multivariate K-Sample test to examine 2^{nd},3^{rd}, 4^{th}, hypothesis.

After the implementation of the study the results of the study show the following :

- There was a statistical deference at ($\alpha = 0,05$) in the mean of the evaluation of the performance of the mathmatics teachers at the secondary level in the government school of Jenin district from the point of view of their students and acceptable performance standard educationally and sociologically (70%) in favor of acceptable standard on fields of evaluated procedures (examination) and the activities inside the school.

But there was no difference between them on the other fields and the whole degree.

- There was statistical difference at ($\alpha = 0,05$) in the mean of the evaluation of the performance of the mathematics teachers at the secondary level in the government school of Jenin district from the point of view of their students between males and females and it was in favor of females at the all fields and the whole degree.

There was no statistical difference at ($\alpha = 0,05$) in the mean of the evaluation of the performance of the mathematics teachers at the secondary level in the government school of Jenin district from the point of view of their students between the eleventh and twelfth grade

- There was statistical difference at ($\alpha = 0,05$) in the mean of the evaluation of the performance of the mathematics teachers at the secondary level in the government school of Jenin district from the point of view of their students between scientific stream and literary stream in favor of literary stream on the fields of teaching and the activities inside school, But there was no difference between them on the other fields and the whole degree.

The researcher provided, upon these results, some recommendations such as:

The Directorates of Education have approved this study in the mean of the evaluation of the performance of the mathmatics teachers from the view of their students. Thus, distribution the results of this study to Mathmatics teachers to improve their performances and held courses for them to develop their abilities of school activities, and also courses on evaluation and measurements concentrated on the fields of good level of study (good test).