

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي
المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين

محمد موسى نصرالله الحروب

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018 م

واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي
المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين

إعداد

محمد موسى نصرالله الحروب

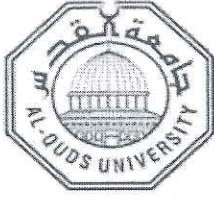
بكالوريوس - أساليب تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية - الكلية الجامعية للعلوم
التربوية - فلسطين

إشراف الأستاذ الدكتور: عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب
التدريس العامة / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القدس - فلسطين

1439هـ - 2018 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتنطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة
الأساسية الدنيا في محافظة جنين

اسم الطالب: محمد موسى نصرالله الحروب

الرقم الجامعي: 21612721

المشرف: الأستاذ الدكتور عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 10 / 7 / 2018 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

- | | | | |
|-------|----------|-------------------------|------------------------|
| ..... | التوقيع: | أ. د. عفيف حافظ زيدان | 1 . رئيس لجنة المناقشة |
| ..... | التوقيع: | د. غسان عبدالعزيز سرحان | 2 . ممتحناً داخلياً |
| ..... | التوقيع: | د. معمر حسني شتيوي | 3 . ممتحناً خارجياً |

القدس - فلسطين

1439 هـ - 2018 م

الإهداء

إلى والدي القدوة..... الذي رباني فأحسن تربيتي..... والذي زرع فيَّ حب العلم.....
وكان لي خير معلم أمدَّ الله في عمره وحفظه من كل سوء.....
إلى أمي نبع الحنان..... نهرًا من الحب الدفاق ويا مرفأ الأمان.... وشلالاً من
الوجدان.... إلى أغلى من في الوجود..... التي استقي من ينبوع حبها... وسداد رأيها.....
وصدق دعائها.... أمد الله في عمرها.... ورزقها بر أولادها
إلى زوجتي العزيزة المحبة.... رفيقة دربي..... من ساندتني وخطت معي الخطوات...
وسهلت لي الصعاب..... وكانت لي خير معين..... وضحت من أجلي لتيسر لي سبل
الراحة والعمل....
إلى من ينبض قلبي بها إلى فلذة كبدي.....
ابنتي الصغيرة ميرا
إلى إخواني وأختي الوحيدة.... سر سعادتي..... رموز الرحمة وأسرار البركة.....
وعنوان الإيثار والوفاء
أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحث

محمد موسى نصرالله الحروب

الإقرار:

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع: Mohammad
AL-Waab

الاسم: محمد موسى نصرالله الحروب

التاريخ: 2018/7/10

الشكر والعرفان

إن خير ما أستهل به حمد المولى _ عز وجل _ فالحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، وعلى آله وصحبه أجمعين، وانطلاقاً من حديث المصطفى صل الله عليه وسلم: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس". لذا لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أصحاب الفضل الذين أسهموا في انجاز هذا العمل المتواضع وإخراجه إلى حيز النور، وأخص بالذكر من سعدت بالتلمذ على يديه، لمن منحني من فكره الرشيد ورأيه السديد ما أعانني على انجاز الدراسة، والذي علمني أيضاً كيف يكون الإنسان موضوعياً متواضعاً حثيثاً في بحثه، منطلقاً في تفكيره، وصفات أخرى لا زلت في طور تعلمها إلى مشرفي الرائع الأستاذ الدكتور عفيف زيدان.

كما أزجي شكري وتقديري العميق للسادة المحكمين لما أعطوني من فكرهم، وشاركوني برأيهم ونصحهم، ولا يفوتني أن أتقدم بفائق الحب والاحترام لمدراء المدارس والمعلمين والمعلمات الذين تعاونوا معي وسهلوا علي تطبيق أدوات الدراسة داخل المدارس. وأخيراً، أتوجه بكل مشاعر الحب والامتنان لكل من ساعدني وشجعني وشاركني ولو بالدعاء في انجاز هذا الجهد المتواضع.

والحمد لله رب العالمين

الباحث

محمد موسى نصرالله الحروب

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، في ضوء متغيرات الجنس والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم اختيار عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والبالغ عددها (158) معلماً ومعلمة. (مديرية جنين: 42 ذكور و68 إناث، مديرية قباطية: 25 ذكور و23 إناث)، وتم بناءً أداة للدراسة هي استبانة اشتملت على محور التقويم الواقعي: ويتضمن (28) فقرة حول درجة استخدام التقويم الواقعي ومحور التطور المهني ويتضمن (29) فقرة حول التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية، وبعد التأكد من صدق اداة الدراسة وثباتها تم تطبيق الدراسة.

بينت الدراسة النتائج التالية: درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.63)، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة واقع استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة. .

وأظهرت الدراسة أن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كان بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.85)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات واقع التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس والمديرية والتخصص وسنوات الخبرة.

وبينت نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة، حيث أن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.

وأوصى الباحث بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين استخدام التقويم الواقعي ودرجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين على عينات أخرى مختلفة عن الدراسة الحالية وباستخدام متغيرات مختلفة، كما أوصى بضرورة إجراء المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين من أجل تطوير استخدام استراتيجيات التقويم لديهم وتنمية قدراتهم المهنية الذاتية، بالإضافة إلى اعتماد خطة تطوير مهني للمعلمين على كافة المستويات المادية والمعنوية والفنية والبحثية والتعليمية والتربوية، وإتاحة الفرصة لهم للاطلاع على النماذج العالمية واعداد بحوث تربوية الامر الذي سيؤدي إلى ارتفاع واقع التطور المهني الذاتي لديهم.

The reality of using realistic assessment and its relation to the professional development among the teachers of lower basic stage in Jenin district

Prepared by: Mohammad Mousa Nasrallah Al-hroub

Supervisor: Prof. Afif H. Zeidan

Abstract:

The aim of this study was to investigate the reality of using the realistic assessment and its relation to the professional development of the teachers in the lower basic stage in Jenin governorate, in light of the variables of gender, directorate, specialization and the years of experience.

To achieve this purpose, the study used the descriptive correlative method, a total of (158) teachers were selected from a group of low basic grade teachers in Jenin Governorate. (Jenin Directorate :42 males and 68 females, Qabatiyeh Directorate: 25 males and 23 females). A study instrument was constructed, a questionnaire included the realistic assessment axis which included 28 Paragraphs on the degree of using realistic assessment, and the professional development axis which included 29 Paragraphs on the professional development of the low basic grade teachers. The study was applied after ascertaining the validity of the study instrument and its stability.

The results showed that the degree of the degree of using the realistic assessment among the low basic grade teachers in Jenin governorate is high, where the mean of this degree reached the total score of (3.63).

The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of the degree of using the realistic assessment among the low basic grade teachers in Jenin governorate due to variables of gender, directorate, specialization and years of experience.

The study showed that the extent of professional self-development among the low basic grade teachers in Jenin governorate was high, with a total mean of

(3.85). The results also showed that there were no significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the professional self-development among the low basic grade teachers in Jenin governorate due to gender, directorate, specialization and years of experience.

The results of the study also showed a correlation between the degree of using the realistic assessment tools and the level of professional self- development among low basic grade teachers, which means that using the realistic assessment tools to a high degree leads to a high level of professional self-development of teachers.

Consequently, the researcher recommended the need for more specialized training courses for teachers to develop their skills of using assessment strategies and developing their self-employment skills, also to conduct more studies on the relationship between using the realistic assessment and the level of professional self- development of teachers in other samples, using different variables. He also recommended the adoption of a professional development plan for teachers at all levels including technical and educational levels, to learn about the global models and the preparation of educational research, which will lead to a higher level of professional self-development.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعتبر التقويم عملية منهجية تحتاج إلى جمع بيانات صحيحة وموضوعية من العديد من المصادر المختلفة والمتنوعة، وذلك باستخدام أدوات متنوعة بهدف التوصل إلى تقييمات وأدلة يمكن الاعتماد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة، فلا شك أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى المتعلم وأدائه وكفاءته في القيام بأعماله.

ويعرف التقويم بأنه: "التقويم القائم على أن تلك المعرفة التي يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، وتختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر". كما يعرف التقويم بأنه: "أساس في التقويم التربوي يقوم على وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية تحاكي الواقع" (عودة، 2015).

وهناك الكثير من المعلمين في الميدان التربوي يدمجون ويخلطون ما بين مفهومي القياس والتقويم ويعتبرونهما مترادفين، فعملية التقويم تنتهي برصد الدرجات، أما عملية القياس فهي جزء أساسي من عملية التقويم، ويعرف القياس في العملية التعليمية بإعطاء قيمة عددية لميزة أو صفة من الصفات التي ترتبط بسلوك معين، وتنتهي العملية عند إصدار تلك القيمة، ومن ثم تأتي عملية التقويم لإصدار أحكام حول هذه القيمة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة، وبالتالي يكون التقويم عملية للحكم على مدى فاعلية الخبرات التعليمية (عودة، 2015).

ويعد التقييم البديل أو الواقعي من أهم مراحل العملية التعليمية المرتبطة بالتنوير التربوي الذي يعتبر الوسيلة التي تمكن القائمين من الحكم على عملية التعلم والتعليم ومدى فعاليتها وملاءمتها لمستويات الطلبة ومهاراتهم وقدراتهم المتنوعة والمتعددة. فقد تجاوز التقييم بمفهومه الحديث الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة الذي يعتمد على قياس ومعرفة الفروق والمهارات الفردية لدى الطلبة، فهي غالباً ما تعكس النسبة الحقيقية لما يملكه الطلبة من قدرات عالية على التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات. فالتقييم الذي يراعي توجهات التقييم الحديثة يسمى بالتقييم الواقعي أو الحقيقي الذي يعكس إنجازات المتعلم وقياسها في مواقف حقيقية، فهو يجعل الطلبة ينشغلون وينغمسون في مهمات قيمة وذات معنى تمكنهم من ممارسة مهارات التفكير العليا، من أجل قدرتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات الحياتية المختلفة، ومعالجة المعلومات وتحليلها (البشير وبرهم، 2012).

ولقد أكدت بعض الاتجاهات الحديثة في التربية على أهمية نمو شخصية الطالب وإعداده، حيث يتطلب ذلك تقويماً متواصلاً ومستمراً للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فلا سيما بأن للتقدم التكنولوجي انعكاس ودور كبير على التقييم كنظام للتعليم. فخلال السنين الماضية ظهرت الحاجة إلى إجراء تعديلات في التقييم التربوي، حيث ظهر اتجاه يركز على أهداف تربوية عالية المستوى تشمل مهارات التفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرارات، وإدارة الذات والوقت...إلخ.

ومنذ ثمانينيات القرن الماضي اعتبرت عملية التقييم القضية والدعوة الأساسية لحركات الإصلاح التربوي، إذ أن عدداً كبيراً من التربويين ركزوا على إعادة النظر في أغراض التقييم، ولكي تكون القرارات التربوية صحيحة وسليمة يجب أن تستند على معلومات دقيقة وواضحة وذات علاقة بموضوع التقييم (الزعيبي، 2013).

فالتقييم البديل أو الواقعي يعد توجهها حديثاً لأنه يعالج إشكاليات التقييم الحالية في العملية التعليمية، فهو يقوم على أساس جعل التقييم جزءاً رئيسياً في التعليم والعملية التدريسية، إذ يحتاج من المعلم القيام بواجبات ومهام تحفز تفكيره من أجل حل المشكلات، مما يجعل عملية التقييم تشتمل على خبرات بنائية تمكن الطالب من استخدام مهارات التفكير العليا، بهدف تحقيق أعلى المستويات في التحصيل

العلمي، وتزويدهم بالتغذية الراجعة، وبالتالي تمكنهم ومعلميهم من تحديد وتحقيق الأهداف المرجوة لتحسين مستوى التعليم (عودة، 2015).

إذ أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، وإدراكهم لما تشمله من فعاليات، يجعل تقويمهم لعملية التعليم واقعي وحقيقي، وأكثر مقدرة على تقديم الفرص للطلبة، بهدف إظهار ما لديهم من مهارات وقدرات وحل ما يواجههم من مشكلات في المحتوى التعليمي ونشاطات التعليم، فهي تشجعهم على الفهم والتفكير، لإيجاد طلبة متميزين ومبدعين (البشير وبرهم، 2012).

ولم يقتصر التقويم الواقعي على قياس التحصيل الدراسي للطلاب بل تجاوز ذلك وأصبح يقيس المقومات الشخصية للطلاب بمختلف جوانبها، فانتسعت مجالاته وأساليبه وتنوعت. والهدف من التقويم الواقعي يتمثل في تطوير المهارات والقدرات الحياتية والعقلية العليا، تنمية الأفكار والاستجابات الجديدة، والتركيز على العمليات والمهارات في عملية التعلم، وتطوير العديد من المهارات المتكاملة، تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، وجمع البيانات التي تظهر درجة تحقيق الطلبة لنتائج التعليم، واستخدام الأدوات والاستراتيجيات اللازمة لقياس شخصية المتعلم في عدة جوانب (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ويتميز التقويم الواقعي بأنه يركز على المهارات التحليلية وتداخل المعلومات، ويعكس مهارات الحياة ويشجع الإبداع والعمل التعاوني، كما أنه يُنمّي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية، ويتوافق مع أنشطة التعليم ونتائجه، بالإضافة إلى أن التقويم الواقعي يشجع على دمج التقويم الأدائي والكتابي معاً، ويعتمد على القياس المباشر للمهارة المقصودة، إضافة إلى أنه يعزز التفكير لتعميم الإجابة الممكنة وتطوير مهارات الطالب الحياتية.

وهناك خمس استراتيجيات للتقويم الواقعي وهي، استراتيجية القلم والورقة، استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات. وتعتبر استراتيجية القلم والورقة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات محددة، إذ أنها تشكل جزءاً مهماً من برامج التقويم المدرسية، وتهدف إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات

العقلية والأدائية في النتائج التعليمية لموضوع معين (ياسين، 2012). وتتيح استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء توظيف مهارات الطلبة في المواقف الحياتية الجديدة التي تحاكي الواقع ومدى تطبيقهم لما تعلموه، ومن الأمثلة عليها التقديم، العرض التوضيحي، والمحاكاة. أما استراتيجية الملاحظة فتعد من أنواع التقويم النوعي الذي يسجل فيه سلوك المتعلم للتعرف على اهتماماتهم وميولهم، وتقسم الملاحظة إلى نوعين: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة (عودة، 2015).

وتقوم استراتيجية التقويم بالتواصل على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بطريقة تمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم وأسلوبه في حل المشكلات. بينما تقوم الاستراتيجية الخامسة استراتيجية مراجعة الذات على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك من خلال تقييم ما تعلمه الطالب سابقاً وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، وتحديد ما سيتعلمه لاحقاً، لذلك تعتبر هذه الاستراتيجية مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي لما تقدمه للمتعلم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات (البشير وبرهم، 2012).

إن التطور والتغيير في فلسفة التربية وأهدافها وفي اتجاهات عملية التربية فرض ضرورة الإعداد العلمي الجيد للمدرس، لضمان نجاحه في أداء رسالته. ولضمان نجاحه في أداء رسالته في التربية الموجهة للحفاظ على مخرجات التعليم وما يواكب ذلك من ثورة في المعلومات والوسائل والمواد التعليمية والأساليب والطرق التدريسية يفرض على المعلم حتمية التأهيل والنمو المهني الذاتي من أجل الوصول إلى القدرة على التكيف واستيعاب الخبرات والتقنيات الجديدة. وقد أصبح من الضروري التركيز على أهمية المرحلة الأساسية الدنيا في التعليم، لاعتماد المراحل التعليمية التالية عليها، ولدورها في تربية الفرد وإعداده إعداداً متكاملًا علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً، لكي يكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة. وهنا تظهر أهمية معلم المرحلة الأساسية الذي يجب أن يتمتع بالصفات الشخصية والعلمية والمهارية حتى يكون قادراً على أداء عمله على أكمل وجه، لذا يجب الاهتمام بمعلم المرحلة الأساسية من حيث التدريب والتطوير والتنمية المهنية وتهيئة فرص النمو وتحسين الأداء (نصر، 2007).

لذا ارتأى الباحث ضرورة التعرف إلى واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

2.1 مشكلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للتعرف إلى واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، حيث يلاحظ بأن النظام التربوي يشهد عملية تطور متسارعة وشاملة سواء على الصعيد العالمي أو المحلي في مجال تقويم تعلم الطلبة، وهذا يلفت انتباه القائمين على عملية التعليم وهم التربويين والمعلمين وصانعي القرارات التربوية إلى مواكبة أحدث التطورات في هذا المجال، حيث تميل الاتجاهات التربوية الحديثة إلى اعتبار الاختبارات أحد أشكال التقويم، وأنه لا بد من الوصول إلى تقويم شامل للأشكال الأخرى للتقويم، مما يعكس واقع المتعلم وقدراته، ومواقع القوة والضعف لديه، من أجل العمل على تطوير قدرات المتعلم بناءً على نتائج التقويم، إذ أن استراتيجيات التقويم الواقعي تزود المعلم بأساليب أخرى للتقويم التي تتكامل مع الاختبارات، مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية التعليمية، وحيث أن ذلك قد يكون له أثر كبير في التطور المهني الذاتي للمعلم، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية:

3.1 أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة.)؟

السؤال الثالث: ما درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى إلى المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: ما العلاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم؟

4.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة بين درجة استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم.

5.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة استخدام التقييم الواقعي.
2. التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة.) في درجة استخدام التقييم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

3. التعرف إلى درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

4. التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة.) في درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

5. التعرف إلى العلاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي والتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

6.1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد يستفيد المعلمون والمشرفون من نتائج هذه الدراسة في التعرف أكثر إلى درجة استخدام التقويم الواقعي والتطور المهني الذاتي.
- زيادة وعي معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بأهمية التقويم الواقعي وأدواته واستراتيجياته، وأثره على تعلم الطلبة واستبقاء المعلومات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تساعد هذه الدراسة في تطوير التقويم الواقعي الذي يستخدمه معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.
- قد تساعد في رفع مستوى التطوير المهني الذاتي لدى المعلمين.

7.1 حدود الدراسة:

- الحد البشري: معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.
- الحد المكاني: المدارس الأساسية الدنيا (1-4) في محافظة جنين.
- الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2018.

8.1 مصطلحات الدراسة:

التقويم: عبارة عن عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة جوانب القوة والضعف وتحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي" (عودة، 2015).

التقويم الواقعي: هو أحد أشكال التقويم الذي ينغمس فيه الطالب في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له، وترتبط بحياته اليومية ومسئوليته في العالم الحقيقي الواقعي والذي سوف يواجهه أثناء وبعد انتهاء دراسته وذلك بغرض الحصول على معلومات عن قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة (مهيدات والمحاسنة، 2009).

المهنة: وحدة من وحدات العمل تتكون من عدة أنشطة مجتمعة مع بعضها في المضمون والشكل ويمكن أن يقوم بها موظف واحد أو أكثر (الغامدي، 2013).

التطور المهني الذاتي: "كل الجهود المبذولة ذاتياً لاكتساب أو تطوير مهارات وخبرات واتجاهات ومعلومات جديدة كي يرفع من خلالها المعلم مستواه بصورة شاملة ودائمة" (نصر، 2007).

ويمكن تعريفه بأنه: التوافق الذي يصل إليه المعلم نتيجة مروره بخبرات تربوية يتمكن من خلالها تحسين أدائه وإفادة طلابه (جلس، 2010).

والنمو المهني: "هو عملية التطوير التنظيمي والذاتي والأكاديمي للمعلمين باختلاف مواقعهم ودرجاتهم الوظيفية، من خلال توفير البرامج والأساليب التي تعمل على تطوير القدرات الأكاديمية والإدارية للمؤسسات التعليمية" (حمد، 2014).

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا: كل من يقوم بتدريس الصف الأول، الصف الثاني، الصف الثالث، والصف الرابع الأساسي.

محافظة جنين: محافظة جنين محافظة تقع في شمال الضفة الغربية التابعة للسلطة الفلسطينية ومركزها مدينة جنين. تشكل المحافظة ثقلًا اقتصاديًا أكبر بكثير من حجمها السكاني. يبلغ عدد سكانها حوالي 256,000 نسمة (إبراهيم، 2011).

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 التقويم الواقعي

في الوقت الذي كانت تركز فيه عملية التعلم إلى مبادئ النظري السلوكية والتي تعتمد على الاختبارات بجميع أنواعها، بدأ التوجه إلى اعتماد النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، وتبعاً لذلك شهدت ستينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية نقلة كبيرة فيما يتعلق بالتقويم التربوي للمحتوى والأسلوب، من خلال إعادة النظر في المناهج الدراسية، إذ ظهر العديد من التربويين الذين صبّوا اهتمامهم في مجال التقويم مثل (كرونباخ وكلاسي .. إلخ)، وكان لهم فضل كبير في تحقيق تطور مهم في مجالات التقويم، والتي أصبحت في يومنا هذا محوراً رئيساً في العملية التربوية، حيث تطورت وظائفه وأنواعه واستراتيجياته (مصطفى، 2016).

1.1.1.2 تعريف التقويم الواقعي:

التقويم الواقعي هو التقويم الذي يعكس أداء الطالب وقيسه في مواقف حقيقية، بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم، فيبدو كمنشآت تعلم وليست كاختبارات (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ويعرف أيضاً بأنه: "اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع ورصد استجاباته التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات" (عودة، 2015).

2.1.1.2 أهداف التقويم الواقعي:

يسعى التقويم الواقعي إلى تنمية ممارسات التقويم الواقعي الذاتي للطلبة حتى يتمكنوا من تقييم أدائهم بشكل ذاتي، والحكم على الإنجاز بالمعايير المثلى بهدف إتقان الأداء الحقيقي والعملي، بالإضافة إلى تقييم شخصية الطالب من جوانبها المتعددة، بالاعتماد على معايير الهيئة الوطنية الأكاديمية، والهادفة إلى إكساب الطلبة المعارف النظرية والعملية والوظيفية وبالتالي تأهيلهم إلى المهن المستقبلية. كما يهدف التقويم الواقعي إلى إكسابهم مهارات البحث والتقصي وحل المشكلات ومهارات التفكير العليا (الشهري وآخرون، 2015).

يرى بني ياسين إلى أن التقويم الواقعي يهدف إلى تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والمبتكرة والمهارات العقلية العليا، بالإضافة إلى تعزيز قدرة الطلبة على التقويم الذاتي، ويسهم التقويم الواقعي في جمع البيانات اللازمة للتحقق من مدى تحقيق الطلبة لنتائج التعلم، وقياس جوانب شخصية الطلبة المتنوعة (بني ياسين، 2012).

كما يزود التقويم الواقعي الطلبة بمهارة التعاون والتواصل الإيجابي، نتيجة قيامهم بالمشاريع والأعمال الجماعية، بالإضافة لمهارة تأمل المنجزات المحققة ومراجعة الأعمال بشكل دوري. ويكسب التقويم الواقعي الطلبة التدريب العملي بصورة إجرائية وعملية محددة المعالم (الشهري وآخرون، 2015).

في حين يرى السواط أن التقويم الواقعي يهدف إلى المزج بين التقويم والتوجيه، فلا يقتصر هدف عملية التقويم على تحسين طريقة تعلم الطالب، بل أنه يختلف باختلاف الفئة التي تحتاج إليه، فمثلاً يستخدمه أصحاب القرار للتركيز على الأهداف والمعايير، ويستخدمه مديرو المؤسسات التعليمية لتحديد آثار القياس والتقويم، وتحديد نقاط القوة والضعف وتحسين البرامج والخطط التعليمية، بينما يستخدم المدرسون التقويم بهدف تسجيل ورصد علامات تقدم الطلاب وتحفيزهم وتقييم مستوى المناهج والدرجات، أما الطلاب فيستخدموا التقويم بهدف تقييم نقاط القوة والضعف لديهم. ويركز التقويم الواقعي على مهارات الطلاب على دمج ما قد اكتسبوه وتعلموه بإبداع، وقدراتهم على العمل بشكل جماعي إضافة إلى مهارات التعبير الكتابي والشفوي، فعملية التعليم تعتبر بمثابة التحصيل النهائي بالنسبة لعملية التقويم الواقعي (السواط، 2013).

ويرى دعمس (2008) أن من أهم أهداف التقويم الواقعي التعرف على نقاط القوة والضعف في تعلم الطلاب، وتحديد مدى نموهم المعرفي والاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى الكشف عن مدى تحقيقهم للأهداف التربوية المنشودة، ومعرفة الأهداف التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير، ويسهم التقويم الواقعي في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى المعلم والمنهاج وطرق التدريس المتبعة في عمليتي التعلم والتعليم. وتعتبر عملية التقويم الواقعي جزءاً رئيسياً وهاماً في عمليات التنظيم والتخطيط لكافة البرامج، لأن عملية التقويم توفر الكثير من الجهد والوقت وتتيح الفرصة لتحقيق الأهداف، وتظهر في العديد من المجالات المهنية والإعلامية والسياسية والتنظيمية والاجتماعية.. إلخ. كما يهدف التقويم الواقعي إلى توفير معلومات عن مستوى الرضا عن البرامج والخدمات وكمية الدعم التي يقدمها للطلاب وللمعلمين.

ولابد أن تكون استراتيجيات التقويم أكثر مرونة وسهولة لكي تتلاءم مع أعمال الطلاب المتنوعة والمتعددة، حيث توضح خطة التقويم جميع الطرق والأدوات والمعايير الخاصة بتطبيق العمليات، إضافة إلى الطرق والنقاط المستخدمة في مراجعة المشروع ومتابعته، بهدف الحفاظ على تعلم الطلاب بالشكل اللازم والصحيح.

كما يجب العمل على إشراك الطلاب في عمليات تحديد الأهداف وذلك من خلال اتباع الخطة المناسبة، ومراجعة مستوى التقدم العلمي والتأمل الذاتي الذي أنجزوه الطلاب أثناء تطبيق المشروع، إذ يسعى التقويم الواقعي إلى تعزيز عملية التقويم الذاتي لدى الطلاب من خلال إشراك الطلاب في معرفة نقاط القوة والضعف لديهم ومعرفة مستوياتهم واحتياجاتهم، مما يوفر لهم اثبات إمكانياتهم وقدراتهم. ونستنتج مما سبق بأنّ التقويم الواقعي يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس، وكذلك يجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه، ويوفر له التركيز والرغبة والدافعية على التعلم (المغذوي، د.ت).

3.1.1.2 خصائص التقويم الواقعي:

يتصف التقويم الواقعي بعدد من الخصائص التي من شأنها أن تبين وسائل وإجراءات وطبيعة التقويم الواقعي، ومن هذه الخصائص ما يلي (مهيدات والمحاسنة، 2009):

1. الاعتماد على المشكلات الحياتية الواقعية والتي تعكس قدرة الطلبة على توظيف قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم في إيجاد حل للمشكلات التي تواجههم، والقيام بإنجازات يحتاجونها في حياتهم اليومية.
2. إتاحة الفرصة أمام الطالب لتقييم تحسنه في التعلم بنفسه، لذا فالتقويم الواقعي يعتبر "محكي المرجع". والمساهمة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم لما يوفره من تغذية راجعة فورية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور أيضاً.
3. إمكانية إصدار أحكام دقيقة وموضوعية عن مدى تقدم الطلبة في العملية التعليمية، ومدى جودة عناصر النظام التعليمي.
4. إتاحة استخدام أساليب ووسائل تقييمية عديدة، مما يجعل برامج التقويم ذات مستوى عالٍ ويزيد من جودة ونوعية عمليات التقويم، ويؤثر إيجابياً على عملية التعلم والتعليم.
5. إتاحة الفرصة أما الطلبة للتدريب وممارسة التعلم بشكل فعلي، واستخدام المعلومات والمهارات بفاعلية، والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسوه من أعمال.

ويرى السواط (2013) ضرورة توافر عدد من الخصائص في التقويم الواقعي حتى يصبح فعالاً، وهذه الخصائص هي:

أولاً: تعدد مؤشر الجودة: تظهر الحاجة لمثل هذه الخاصية لأن الكثير من المهارات تتضمن مهارات فرعية وقدرات متنوعة، فقياس جودة الأداة باستخدام مؤشر واحد فقط لا يوفر نتيجة واضحة عن عدد القدرات والمهارات التي ساعدت الطالب في تكوين أدائه.

ثانياً: المستويات المحكية: وتتمثل هذه الخاصية بالمعايير المستخدمة في الحكم على أداء الطالب وتقويمه، وذلك عن طريق إعطاء وصف للمستويات المختلفة المتوقع من الطالب أدائها.

ثالثاً: ثبات الأحكام: ويظهر ذلك من خلال إعطاء وصف للأدوات التي تم استخدامها في التقويم، بالإضافة إلى إصدار حكم مشابهة على الطالب نفسه من قبل محكمين مختلفين (السواط، 2013).

وبحسب الفريق الوطني للتقويم (2004) فإن خصائص التقويم الواقعي تقوم على صقل مهارات الطلبة المتمثلة بالتحليل والتنفيذ والأداء، بحيث يكون الطلبة فاعلين في أدائهم بناءً على المعلومات والمعارف المكتسبة، فهم يقومون بتقديم عدد من المهمات والتحديات مثل الأبحاث والمهارات الكتابية وعقد المناظرات والمشاركة فيها، ويسعى التقويم الواقعي إلى تحقيق الصدق والثبات من خلال توحيد معايير التقويم ومعايير الاختبار، من خلال محاكاة قدرات الطالب وحثه على اكتشاف نقاط الضعف أو الخلل في جو من التحديات الحقيقية.

4.1.1.2 مبادئ التقويم الواقعي:

للتقويم الواقعي عدد من الأسس والمبادئ الواجب اتباعها وأهمها:

- **التقويم الواقعي ديموقراطياً:** يعتبر التقويم الواقعي تقويماً ديمقراطياً، فهو يحترم شخصية الطالب، ويشترك في إدراك غاياته، بالإضافة إلى الإيمان بأهميته وتقبل نتائجه وتقويمه ذاتياً.

- **مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:** يتفاوت الطلبة فيما بينهم في قدراتهم وطريقة تعلمهم، لذا يجب توفير عدد من الأنشطة التقييمية التي تقوم بتحديد إنجاز كل طالب على حده، وتقوم هذه الأنشطة أيضاً بتحديد نواحي القوة والضعف في الإنجاز ودرجة الاتقان الذي وصله الطالب إذا ما قورن بمحكات الأداء، فمراعاة الفروق الفردية يعتبر عملية إنتاجية تقدم للطالب فرصة تقييم ذاته بناءً على محكات الأداء المعلومة لديه (محمد، 2014).
- **التقويم الواقعي تقويماً متكاملًا شاملاً:** يستخدم التقويم الواقعي عدد من الوسائل لتوضيح الرؤية من اتجاه معين، لذا يجب أن يكون هناك ترابط وتكامل بين هذه الوسائل التقييمية المختلفة، لكي تقدم في النهاية صورة متكاملة عن المنهج أو الطالب أو العنصر المراد تقويمه. إذن فالتقويم الواقعي الجيد يجب أن يستخدم وسائل متنوعة لقياس أداء الطالب، والتي تتطلب الحصول على المعلومات من مصادرها المتنوعة، فقد تكون هذه المعلومات كمية أو كيفية أو كمية وكيفية معاً، ومن وسائل التقويم المستخدمة (الملاحظة، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران ... إلخ) (محمد، 2014).
- **التقويم الواقعي عملية تعاونية:** يظهر ذلك من خلال اتباع أساليب التعلم التعاونية ضمن مجموعات، يتعاون فيها الطالب القوي مع الطالب الضعيف حتى يوفر له فرصة تعليمية أفضل، ويُمكن المعلم من تقييم عمل الطلاب وتقديم المساعدة اللازمة حسب حاجة كل طالب (السواط، 2013).
- **التقويم الواقعي عملية ترافق التعليم:** فالتقويم الواقعي يربط بين التعلم والتعليم، حتى يتيح لكل طالب تحقيق محكات الأداء المطلوبة، وعمل تغذية راجعة فورية حول الإنجازات التي حققها، الأمر الذي يمكنه من تصحيح مسيرته التعليمية التعلمية (بني ياسين، 2012).
- **التقويم الواقعي مستمر:** يجب أن يكون التقويم الواقعي مستمراً طوال الفصل الدراسي، بحيث يكون قبل العملية التعليمية وأثنائها وبعدها، فنقويم الطالب مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي لا يوفر له التغذية الراجعة اللازمة ليحسن وينمي تعليمه (محمد، 2014).

- **التقويم الواقعي محكي المرجع:** يتجنب التقويم الواقعي إجراء المقارنات المعتمدة على تحصيل الطلبة ومستوياتهم العلمية(السواظ، 2013). فالطالب في التقويم الواقعي يوضع في موقف المنافسة مع قدراته هو نفسه وليس مع قدرات المتعلمين الآخرين (محمد، 2014).

5.1.1.2 استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته:

تعتبر استراتيجيات التقويم الواقعي من أهم مصادر المعلومات للطلاب والمعلم على حد سواء، فهي توفر لهم وسائل وأدوات تساعد في تحقيق فهم أعمق للموضوع، وكل استراتيجية تساعد في التعرف على مدى تقدمهم نحو نتائج التعلم المتوقعة، ويمكن تقسيم هذه الاستراتيجيات إلى خمس فئات وذلك حسب الغرض من التقويم وطريقة جمع المعلومات، وهذه الاستراتيجيات هي:

أولاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تتمثل هذه الاستراتيجية في قيام الطالب بإظهار ما تعلمه، عن طريق تقديم عدد من المؤشرات التي تدل على حدوث التعلم، وتوظيف المهارة التي تعلمها في مواقف حياتية واقعية، أو محاكاة المواقف الحقيقية، بالإضافة إلى القيام بعروض تظهر مدى اتقان المتعلم للمهارة التي اكتسبها، وفقاً لنتائج التعلم المراد إنجازها، وتتيح هذه الاستراتيجية للمتعلم إمكانية استخدام أدوات ومواد حسية مثل: (أدوات ووسائل الطباعة، زراعة النباتات، رسم الخرائط والرسم البيانية والمجسمات...إلخ) (المغدوي، د. ت).

وتتمتع هذه الاستراتيجية بالعديد من الخصائص المتمثلة في أنها استراتيجية متكاملة تركز على تقويم العمليات والنواتج، وتمكن الطالب من القيام بالتقويم الذاتي أثناء تنفيذه للمهمة أو العمل، وتتيح له البحث فرصة البحث عن المعلومات من مصادر، بالإضافة إلى إشراك الطالب والمعلم في وضع معايير التقويم ومستويات الأداء (محمد، 2014).

ثانياً: استراتيجية الملاحظة: يعتمد التقويم الواقعي على مشاهدة الطلبة وتدوين المعلومات بهدف استخدامها في مرحلة لاحقة من عمليتي التعليم والتعلم، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عدد من الوسائل مثل (قائمة الرصد وسلام التقدير والدفاتر اليومية...إلخ) (أبو خليفة وآخرون، 2011).

وتعد هذه الاستراتيجية من أنواع التقويم النوعي، الذي يتم من خلاله ملاحظة سلوك المتعلم للتعرف على اهتمامه وميوله واتجاهه، لاستخدامها في الحكم على أدائه، وتقسيم استراتيجية الملاحظة إلى الملاحظة التلقائية والهادفة إلى مشاهدة سلوك المتعلم في المواقف الحياتية، والملاحظة المنظمة والمتمثلة بمشاهدة سلوك الطالب وأفعاله بشكل مخطط له مسبقاً، مع مراعاة الزمان والمكان والمعايير الخاصة بكل ملاحظة (بني عودة، 2015).

ثالثاً: استراتيجية الورقة والقلم: تعتبر هذه الاستراتيجية من أهم استراتيجيات التقويم الواقعي، ذلك لأنها تستخدم الورقة والقلم "الاختبارات" في قياس تحصيل الطلبة الدراسي، فالطالب يمكن أن يظهر مهارته عن طريق إكمال جدول أو رسم... إلخ. وبناءً على هذه الاستراتيجية يمكن أن تظهر هناك حاجة للقيام باختبار آخر لإعادة التعليم، ويمكن للطالب أن يظهر مهارة لم يتقنها من قبل (دعمس، 2008).

ويتضح الغرض من هذه الاستراتيجية في قياس تحصيل المتعلمين وتقويم عملهم، بالإضافة إلى تقويم المنهج الدراسي ونظم التعليم وطرائقه، ومن أنواع الاختبارات المتبعة في استراتيجية الورقة والقلم الاختبارات الشفوية والتقليدية والموضوعية ووظيفة الأسئلة (دعمس، 2008).

رابعاً: استراتيجية التواصل: تعتمد هذه الاستراتيجية على اللقاء بين المعلم والطالب، بهدف التعرف على مدى تقدمه في مشروع معين، ضمن فترة زمنية محددة، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة (العمرى وشحادة، 2010). وتبرز أهمية هذه الاستراتيجية في التعرف على درجة تقدم الطالب وأسلوبه في حل المشكلات، ومن طرق استراتيجية التواصل المقابلة المباشرة بين المعلم والطالب والمحددة بشكل مسبق، للحصول على معلومات تخص الطالب من حيث أفكاره واتجاهاته، والطريقة الأخرى هي طريقة الأسئلة والأجوبة وتختلف عن الطريقة الأولى في أن الأسئلة وليدة اللحظة وليست بحاجة إلى إعداد مسبق، يقوم المعلم خلالها بطرح عدد من الأسئلة على الطالب لرصد مدى تقدمه، وتدوين بعض المعلومات عن الطالب تتعلق بطريقة تفكيره وقدراته واتجاهاته (محمد، 2014).

خامساً: استراتيجية مراجعة الذات: تتيح هذه الاستراتيجية للطلاب فرصة تطوير المهارات المعرفية لديه وتفكيره الناقد، ومهارته في حل المشكلات، بالإضافة إلى المساعدة في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطالب وتحديد حاجاته. وتكمن فوائد هذه الاستراتيجية في تعزيز قدرة الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه، وتعزيز مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد ومهارات ما وراء المعرفة لديه، بالإضافة إلى تعزيز ثقته بنفسه وتنمية مهارات حل المشكلات لديه (المغذوي، د. ت).

6.1.1.2 أدوات التقويم الواقعي:

تعتمد أدوات التقويم الواقعي على نظام المعايير والمحكات، والذي يتصف بالموضوعية والبعد عن الذات، وفيما يلي توضيح لأهم هذه الأدوات:

أولاً: قائمة الرصد: تعتبر قوائم الرصد من الوسائل الفعالة في الحصول على معلومات مختصرة، خاصة عند وجود عدد من المعايير المهمة، كما أنها توفر إمكانية تحديد نقاط القوة والضعف في إتقان المهارات المطلوبة لكل من المعلم والطالب على حد سواء. ويقوم المعلم في قوائم الرصد بإعداد مهمة تتضمن مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأداء الفعال، ومن ثم استخدام هذه الأسئلة كأداة للحكم على جودة أداء الطلبة (الأحمدي وبريكيت، 2015).

ثانياً: سلم التقدير: تقوم هذه الأداة التقويمية على تجزئة المهارات التعليمية المطلوبة إلى مجموعة من المهارات، بناءً على تدرج مكون من (4-5) مستويات، متسلسلة كالتالي (انعدام وجود المهارة، موجودة بشكل قليل، وموجودة بشدة)، أو وفق تسلسل رقمي تدرجي كالتالي (1، 2، 3، 4، 5)، بهدف إظهار مدى امتلاك الطالب للمهارة المطلوبة (إبراهيم، 2017).

ثالثاً: سلم التقدير اللفظي: تشبه هذه الأداة السابقة الذكر "سلم التقدير"، إلا أنها أكثر تفصيلاً منها، فهي تشتمل على مجموعة من الأوصاف لمستوى أداء الطالب، بحيث توفر تقويماً تكوينياً لأدائه، كما أنها تمكن المعلم من التدرج بمستويات المهارة المراد تقويمها إلى عدد من المستويات (الحراشنة، 2016).

رابعاً: **سجل وصف سير التعلم:** يتطلب نجاح هذه الأداة وجود معلم كفؤ قادر على إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عما يشعرون به دون خوف أو رهبة من تأثير تحصيلهم الدراسي بما يكتبون، فتعبير الطالب كتابياً يعطي المعلم فرصة للتعرف على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصف سير تعلمهم، وربط ما تعلموه بخبراتهم السابقة (خير، 2015).

ومن خلال سجل وصف سير التعلم يقوم الطلبة بتبادل أفكارهم مع المعلم، ويشاركون في الأسئلة حول مهمة أو مهارة ما، ويفكرون في خطوات التعلم المقبلة (دعمس، 2008).

خامساً: **السجل القصصي:** تعتبر هذه الأداة عبارة عن وصف قصير من المعلم، يتطلب وقتاً طويلاً لكتابة السجل ومتابعته وتفسيره، من خلال هذه الأداة يقوم المعلم بتدوين مل يفعله الطالب وحالته عند عملية الملاحظة، فالمعلم يقوم بتدوين أكثر الملاحظات أهمية حتى يتذكرها عند كتابة التقارير، ومن الضروري أن يقوم المعلم بإعداد وتصميم نظام خاص لحفظ السجل القصصي للطالب، لنتبع الطلبة الذين تمت ملاحظتهم، وأن تتصف أحكامه بالموضوعية، وأن يكون مستعداً للكتابة في أي وقت، فدلالات النمو والتحول تظهر على الطلبة بأوقات غير متوقعة (دعمس، 2008).

كما تعتبر هذه الأداة مؤشراً صادقاً يمكن للمعلم من خلاله التعرف على شخصية الطالب وقدراته واهتماماته ومهاراته، لتوظيفها في الإرشاد والتوجيه والعلاج (خير، 2015).

7.1.1.2 أوجه الشبه والاختلاف بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي:

من أهم الأمور التي لا شك فيها أن التقويم الواقعي يعتبر مكمل على التقويم التقليدي في عملية التعليم، وتظهر مجموعة النقاط التالية أوجه الشبه والاختلاف بين التقويمين:

أولاً: اختيار الإجابة مقابل انجاز المهمة

هنا يتم توضيح أحد الفروق بين التقويمين، حيث أن التقويم التقليدي يستخدم واحدة من الأربعة وسائل المعتادة وهي ملء الفراغ أو التوصيل أو البدائل أو الصح والخطأ، بينما التقويم الواقعي يعتمد على المفاهيم والقدرات المتوفرة لدى الطلبة، حيث يمكنهم الاعتماد عليها في إنجاز مهامهم.

ثانياً: ممارسة مهارات الحياة

في التقويم التقليدي يتم استرجاع المعلومات في الاختبارات التي تستخدم لإظهار كفاءة الطلبة، بينما بالنسبة إلى التقويم الواقعي ففي غالب الأمر فإن الاختبارات تعتمد على المهارات والكفاءة لدى الطالب التي يتمتع بها خلال حياته الواقعية إذ أنه يحصل على وقت كافٍ بهدف إنجاز مهامه.

ثالثاً: التعرف على المعرفة مقابل بنائها وتطبيقها

التقويم التقليدي لا يوظف المعلومات والمهارات في الحياة الواقعية للطلبة، إذ أن الاختبارات تبين مدى قدرة الطلبة على استدعاء المعلومات التي تلقوها دون التطرق إلى واقعية فهمهم لها أو قدرتهم على توظيفها في الأمور الحياتية، بينما التقويم الواقعي يقيس قدرة الطالب على توظيف وتحليل ما يتعلمه بهدف تطبيقه في الواقع (مهيدات ومحاسنة، 2009).

رابعاً: بنى المعلم مقابل بنى الطالب

ينقسم هذا البند إلى جزأين، حيث أن الأول وهو طريقة اختيار الأسئلة يوضح أن التقويم التقليدي يعتمد بشكل كلي على المعلم في وضع أسئلة الاختبارات بينما في التقويم الواقعي يختار الطالب المهارة التي تظهر كفاءته، والثاني هو تقييم الإجابة، حيث أن المعلم في التقويم التقليدي يُقيّم إجابة الطالب بحسب النموذج المطلوب، أما التقويم الواقعي فهو الوسيلة التي تبين قدرة وطريقة التفكير لدى الطالب حتى وإن اختلفت عن الإجابة التي يتوقعها المعلم.

خامساً: مؤشر مباشر مقابل غير مباشر

يعتبر التقويم الواقعي مؤشر مباشر على أداء الطالب إذ أن التجربة الواقعية لتقديم ما يتمتع به من مهارات وكفاءة معرفية تبين الجانب الذي استخدمه في توظيف معرفته لإنجاز مهمته، بينما التقويم التقليدي لا مكن المعلم من معرفة أداء الطالب بشكل جيد إذ يعتبر مؤشر غير مباشر على أدائه لأن الطالب ربما أجاب السؤال عن طريق الحظ أو عن طريق تذكر المعلومات التي يمتلكها، على كلتا الحالتين لا يمكن أن يعتبر هذا مؤشر مباشر على أداء الطالب.

وهنا نجد الطريق الذي يدلنا على سبب أفضلية التقويم الواقعي على التقويم التقليدي، ولماذا كانت وما زالت هذه التطورات في مجال التدريس تضيف المزيد من الخبرات إلى المعلمين والطلبة على حد سواء، وتعطي المسيرة التعليمية المزيد من النمو وتحقيق كافة الأهداف التي تسمو إليها أي مؤسسة تعليمية، فهنا أشارت هذه المجموعة من أوجه الشبه والاختلاف إلى أن التقويم الواقعي هو نقطة تحول في تقوية الكفاءة وتعزيز المهارات لدى الطالب والمعلم (مهيدات ومحاسنة، 2009).

8.1.1.2 كفايات المعلم المقوم:

هنالك العديد من الكفايات التي يجب أن يتميز بها المعلم المقوم من مهارات واتجاهات ومعارف، حيث أن المعلم المقوم هو الذي يقوم بإدارة العملية التربوية، وبالتالي فإن تحقيق النتائج المخطط لها يعتمد بشكل كلي على امتلاكه التالي:

الكفايات الشخصية: وتشمل القدرة على التركيز بالإضافة إلى التقويم وعدم التحيز، أيضاً تقديم التغذية الراجعة بالطريقة الصحيحة وتوظيف التكنولوجيا في التقويم، والتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها بالإضافة إلى إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها، وأخيراً القدرة على مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه ومهنته والقدرة على التكيف معها.

الكفايات المعرفية: وتشمل المعرفة بكافة أهداف واستراتيجيات التربية والتعليم، بالإضافة إلى معرفة حقوقه وواجباته، ومعرفة محتوى المناهج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافه، إلى جانب قدرة المعلم على تحديد أهداف التقويم بوضوح.

معرفة أساليب تقويم تعلم الطلبة، والقدرة على بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، والقدرة على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها والحصول على المعلومات المطلوبة منها، والاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة النقاط التي تعتبر نقاط ضعف الطالب والعمل على تقويتها وإثرائها (برنامج تطوير المدارس ، 2013).

وهنا لابد من الانتباه إلى ضرورة تأسيس معلمين ذوي مهارات يستطيعون مواكبة التطورات التقنية والتربوية، بالإضافة إلى ضرورة التنبيه إلى تدريب المعلمين بشكل دوري وذلك لتحسين قدرتهم على التواصل وتحسين كفاءتهم، والابتعاد عن التفكير السلبي بأن المعلم غير قادر على متابعة التطور دون أن نقدم له المساعدة.

9.1.1.2 انعكاسات التقويم الواقعي على عناصر العملية التربوية:

المعلمون:

يعطي التقويم الواقعي صورة واضحة للمعلم عما يمكن للطلبة القيام به من مهارات، بالإضافة إلى الطرق التي يتوصلون فيها إلى النتائج المطلوبة وتحقيق الكفاءة المعرفية المطلوبة، حيث يمتلك تصور أوسع للمعلومات التي يحتاجونها بالإضافة إلى الطرق الأنسب لإعطائهم إياها وحتى الطريقة الأنسب التي يتمكن من خلالها الطالب من تحقيق أهداف المنهج التعليمي.

الطلبة:

إن التقويم الواقعي بما يتطلبه من أداء المهام التي تلامس الحياة اليومية للطالب، تعطيه الكثير من المهارات التي تجهزه للحياة المستقبلية وكيفية التعامل معها، بالإضافة إلى أنها تزيد من مستوى المسؤولية لديه وتزيد من قدراته وتفكيره.

الأهداف التربوية:

إن التقويم الواقعي يحقق الأهداف التربوية المرجوة، حيث أن تمكن الطالب من امتلاك المهارات الواقعية والتي تعطيه الكفاءة المعرفية الكافية للتمكن من التعايش مع الحياة اليومية، وتوظيف المهارات التي يمتلكها خلال حياته، هي من أهم الأهداف التربوية والتي تجعل الإنجازات التي يقوم بها الطالب جليلة أمام المعلم، حيث يستطيع الطالب أن يقيم نفسه بنفسه (مهيدات ومحاسنة، 2009).

وقد بينا هنا العديد من النقاط الايجابية التي ذكرها مهيدات ولكن الزعبي كان لها تفكير آخر بحيث بينت أن هذا النوع من التقويم قد يكون له انعكاسات سلبية حيث بينت التالي:

هذا النوع من التقويم يكون معتمد بشكل كلي على الأنشطة المحسوسة والملموسة، بالإضافة إلى أنه يميل إلى الأحكام الشخصية، بالإضافة إلى افتقاره إلى المعايير الموحدة مما قد يؤدي إلى حدوث أخطاء في عملية رصد العلامات ما يشكل نوع من عدم العدالة للطالب، وعدم تحقيق الأهداف التربوية، بالإضافة إلى حصول تشويش لدى المعلم (الزعبي، 2013).

ومن هنا يتبين لنا أن التقويم الواقعي هو بالفعل الأداة التي عملت على تحسين المهارات والكفاءات لدى الطالب والمعلم، ويمكننا معالجة بعض الأمور التي ربما سببت بعض المشكلات في طريقة التقويم، ولكنها لا تؤثر بحقيقة أن التقويم الواقعي هو أفضل من غيره من حيث قدرته على تقديم الخدمة والمهارات للمعلم والطالب.

10.1.1.2 تصميم التقييم الواقعي:

لقد كان للباحثين عدة آراء فيما يتعلق بتصميم التقييم الواقعي، حيث أشار (الدوسري، 2000) أن عملية التصميم تتضمن الخطوات التالية:

• غرض التقييم:

وهنا يقوم الأفراد المعنيين بالتقييم بوضع التقييم بحسب النتائج المرجوة منه وبحسب الأمور التي سوف يتم فحصها من خلاله، حيث تتخذ قرارات كثيرة على أثره مثل الترفيع والتصنيف وزيادة الدافعية، ويقوم بتحديد احتياجات الطلبة والفروق الفردية.

• تحديد المهمة:

ويتم في هذه المرحلة ما يسمى بصياغة المعايير المهمة، حيث تحدد مجموعة من الإجراءات السليمة والتي تحقق القدرة على الإنجاز وتتمكن من رصد العلامات الكلية والفرعية.

• تصميم المهمات:

وهنا يتم تسليط الضوء على الإجراءات التي يتم قياس مواصفات الانجاز من خلالها، بالإضافة إلى كونها تمثل المحاكاة والمعنى الفعلي لها، ويمكن أن تلخص هذه المرحلة على أنها تعليمات للأداء.

• تحديد أداة القياس وتصميمها:

في هذه المرحلة يتم وصف تفاصيل المستويات المتوقعة للأداء، والذي يحكم بتصميم مقياس تقدير لفظي، كونه يساعد في تقييم الأداء وبالتالي يقيم الطالب ويتم أيضاً وضع درجات فرعية وكلية مستحقة، وهنا يتحدد من سيرصد الدرجة أو من سيتحكم على الأداء وشكل الدرجة لفظي أو عددي (السواط، 2014).

إن تصميم التقويم الواقعي هو بالفعل جزء من تصميم التعليم حيث أورد البعض أن هناك علاقة بين الموضوعين، ففي المعالم الأساسية التي أوردها زيتون وزيتون (1992) والتي تبين معالم تصميم التعليم، كان لابد من وضع المحاور التي تتناسب مع التقويم الذي يتبع عملية التعليم، حيث أن المحتوى التعليمي والكفايات التعليمية وطرق التدريس والتي تنتهي بالتقويم والمهام، كانت أهم الأساسات التي بني عليها التعليم، حيث أن التقويم الواقعي يعتمد على التقويم الذاتي والتقويم التكويني. هناك العديد من استراتيجيات التقويم الواقعي وكل واحدة لها التصميم الخاص بها، والذي يعتمد على مجموعة من الأسس التي تخدم التنوع المطلوب في التقويم الواقعي على أثر المحتوى التعليمي وقدرة الطلاب على تحقيق أهداف المناهج الدراسية (السواط، 2014).

2.1.2 التنمية المهنية للمعلمين:

1.2.1.2 تعريف التنمية المهنية:

تناول العديد من الباحثين موضوع التنمية المهنية وكان لا العديد من التعريفات، حيث عرفوها كالتالي: الحربي على أنها عملية تهيئة لأعضاء التدريس من خلال بعض العمليات المؤسسية المراد بها تجديد الأداء المهني ورفع الجودة في مجالات النمو والتطوير في التدريس والبحث العلمي.

بينما عرف الصيرفي التنمية المهنية بأنها تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي في آن معاً لتطوير المجتمع وتحقيق رؤية المعلم، التي تزيد من فعالية التدريس وترفع من كفاءة البحث العلمي وتعمل على تشجيع خدمة المجتمع.

أما السالوس فقد عرف التنمية المهنية على أنها عمليات مؤسسية تهدف إلى تحسين مهارات المدرسين بهدف رفع كفاءة العملية التعليمية، ولا سيما أن دور تكنولوجيا التعليم والتقويم لها الدور الكبير والرئيسي في التدريب على مهارات البحث العلمي والتدريب على بعض المهارات الإدارية المتوقع إسنادها للمعلم.

ولابد من اتخاذ وجهة نظر بعض الباحثين الأجانب حيث يعرف SCOTT التنمية المعنية على أنها مجموعة برامج يتم تقديمها للمعلمين بهدف التطوير في مهاراتهم في إنتاج عملية تعليمية أكثر نجاحاً، وتكون عبارة عن مجموعة خطط يسهل ضمنها المعلم بهدف تطوير معارفهم ومهاراتهم، والتي تؤدي في النهاية إلى تحسين العملية التعليمية وتطوير الكفاءة الإدارية (حمد، 2014).

2.2.1.2 أهداف التنمية المهنية للمعلم:

إن لأي برنامج تنموي يراد به أي يكون فعالاً مجموعة من الأهداف التي تدعم هذا البرنامج وتوجه النشاطات والخطوات التنموية فيه، ومن هنا فقد كان للتنمية المهنية للمعلم مجموعة من الأهداف التي تحرك البرامج التنموية والنشاطات فيه وهي كالتالي (حمد، 2014):

- رفع مستوى المهارة عند المعلم: ويقصد به مستوى التدريس ومجالات البحث العلمي، بالإضافة إلى رفع مستوى المهارة وخدمة المجتمع، والتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم، وما لا يمكن تجاهله هو القدرة على التعلم الذاتي والتعليم المستمر الشيء الذي يفتح المجال أمام اكتساب المعلومات والمهارات عن التقويم، بالإضافة إلى توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس والتعرف على قدرات ودعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى.
- تطوير القدرات الإدارية والشخصية للمعلمين: ويقصد بها المساهمة في تطوير القدرات الإدارية والأكاديمية، وتدريب كافة الأفراد داخل المدرسة على القيام بالأدوار القيادية، بالإضافة إلى تمكين المعلمين من التخطيط الاستراتيجي والتعرف على احتياجات الطلبة، والقيام بإجراء الدراسات والبحوث التي تتيح الفرصة أمام رفع مستوى التعليم بالإضافة إلى تنمية الصفات الأخلاقية والفكرية والوجدانية، هذا لتعزيز الممارسات الجديدة.
- تلافى أوجه القصور في إعداد المعلم قبل التحاقه بالمهنة: ويقصد بها تغيير الاتجاهات السلبية التي يقع فيها بعض المعلمين في نظرهم تجاه مهنة التدريس، ولابد من مساعدة المعلمين الجدد في تعزيز المهنة التي تمكنهم من الحصول على الثقة بالنفس، وتعمل على تشجيعهم بهدف رفع

مستوى الأداء لديهم، والتنمية المهنية في واقع الأمر ما هي إلا إعداد للمعلمين لجعلهم قادرين على تولي المناصب الإشرافية والإدارية، والحصول على معيار الأداء المميز الذي يعتمد على الجودة (حمد، 2014).

3.2.1.2 أهمية التنمية المهنية للمعلم:

إن أي قرار أو عملية من شأنها أن تدفع إلى تطوير العملية التعليمية تعتبر قرار مهم جداً، لذلك يجب الاهتمام بكافة الأمور التي تحيط بهذا الموضوع وتناول كافة أطرافه بطريقة واضحة وبغاية الدقة، ومن هنا جاءت أهمية التنمية المهنية لما تقدمه للتعليم من دور مهم في تطوير التدريس بالإضافة إلى البحث العلمي، ولا بد من توفر خبرات كافية لدى المعلم لتحقيق الهدف المطلوب من التنمية المهنية للمعلمين.

إن الفروق الفردية موجودة لدى المعلمين تماماً كما هي موجودة بين الطلبة، فالكثير من المعلمين يختلفون في المستوى التعليمي بالإضافة إلى اختلاف الخبرات التي يمتلكونها والمهارات في التدريس، حتى في الطموحات والدوافع، وهنا تظهر الطريقة الأنسب التي نستطيع من خلالها إيجاد وإحصاء كافة الاحتياجات التي يحتاجها المعلمون كل بحسب قدراته والخبرة التي يمتلكها لخلق موهبة قادرة على مواجهة تحديات حياته العملية.

ولا بد أن هذه التحديات تظهر بصورة واضحة في ظل التطور المعرفي، بالإضافة إلى الأثر الكبير لتكنولوجيا المعلومات على حياة الإنسان والثورة المعرفية، جعل من الأهمية أن يواكب المعلم التجديدات التربوية في مجالات عمله المختلفة (حمد، 2014).

لماذا يحتاج المعلم إلى التنمية المهنية؟

هنالك جانبين لهما علاقة بحقيقة احتياج المعلم للتنمية المهنية (أبو سمرة ومعمر، 2013):

- الجانب الذي ينعكس على المعلم: بعض المعلمين لم يتلقوا الإعداد اللازم والصحيح بالجامعات، بالإضافة إلى عدم توفر التدريب المهم للمعلم قبل وبعد الخدمة الذي يحتاجونه في مسيرتهم التعليمية، والنمو المهني لا يمكن أن يتم تحقيقه للمعلم في ظل هذه الظروف، وتحدي قدرة الربط بين ما يكمن في المناهج التعليمية والمهارات التي يجب على الطالب أن يتعلمها لتؤهله لحياة ناجحة، فالتنمية المهنية بما تشمله أيضاً من تنمية في مجال التقنيات الحديثة والتكنولوجيا.
- الجانب الذي ينعكس على العملية التعليمية: إن شعور المعلم بعدم قدرته على مواكبة التطور الموجود في المناهج التعليمية، وكان لهذا الأثر الكبير في انعكاس الصورة السلبية حول العملية التعليمية وضعف قدرة المعلم على تحقيق المحور الأساسي منها وهو الحصول على المعلومة بطريقة سهلة وسريعة، الشيء الذي يحافظ على الكيان الوطني والقيم التاريخية والأخلاقية.

4.2.1.2 وسائل التنمية المهنية للمعلمين:

إن التنمية المهنية للمعلم تعتبر ذو أهمية كبيرة لأنها تقدم الكثير لعمله ومهنته، بالإضافة إلى التدريس وتطويره، هنالك العديد من الأساليب والطرق التي يتمكن من خلالها المعلم تحقيق التنمية المهنية، مثل حلقات النقاش والدورات التدريبية بالإضافة إلى الزيارات الميدانية والدراسات العليا، تعتبر كفيلة لإبقاء المعلم ضمن إطار التنمية المهنية، ولا بد أن هذه الأساليب تحقق أغراض التنمية، إذ تم افتراض:

- إن هذه الخطوات تعمل على زيادة العائدات لدى المدارس وبالتالي زيادة العائد على المعلم، مما يحقق له التنمية المهنية في مجال عمله.
- إن البحوث والدراسات إلى جانب حلقات النقاش تؤدي بالغالب إلى تحسين الأداء.
- إن العمل على فهم وتحليل نتائج هذه الخطوات التي لا بد من القيام بها بهدف التطوير، يؤدي إلى تقدير مدى فاعليتها.

وقد كانت العملية التربوية معتمدة بشكل دائم على الإضافات التي يعطيها المعلم للعملية التدريس نتيجة لما يمتلكه من مؤهلات وخبرات في مجال عمله، ولا سيما إتقانه لوسائل تكنولوجيا التربية بالإضافة إلى التقنيات المستخدمة في التقييم والتدريس (نصر، 2007).

5.2.1.2 أنواع برامج التنمية المهنية للمعلم:

تختلف أنواع التنمية المهنية تبعاً للهدف المرجو منها، وتبعاً لظروف المعلم ورغبته في تلقي هذه البرامج، فهناك التنمية المهنية الاختيارية والتي تكون في غالب الأحيان للمعلمين الذين لديهم الخبرة الكافية، ولكنهم يرغبون بالتطوير المستمر بهذه الخبرات والمهارات والتنمية، والتنمية المهنية الإجبارية والهادفة إلى الحفاظ على المسيرة التعليمية للمعلم وتحسين مهاراته، وفي الغالب تكون واحدة من شروط المؤسسة التي يعمل بها للحفاظ على وظيفته (الغامدي، 2013).

هنالك العديد من البرامج التي يخضع لها المعلم بهدف التنمية المهنية وهي كالتالي:

- البرامج التأهيلية: تهدف إلى إكساب المهارات والخبرات الكافية لمتطلبات الأداء المتقن للعمل، بالإضافة إلى زيادة تحمل المسؤولية.
- البرامج العلاجية: تهدف إلى معالجة النص الموجود لدى البعض أثناء تقديمه للخدمة والحرص على قيامه بالواجبات والمسؤوليات المفروضة عليه.
- برامج التجديد: تهدف إلى تعريف المعلمين بالتطورات والنظريات التربوية الحديثة والمعارف التي تخص مجال عملهم.
- برامج الترقى: تهدف إلى إعطاء الخبرات الكافية والمهارات التي يتطلبها شغل منصب معين، ولهذا يقوم المعلم بحضورها للحصول على الترقية.
- برامج عامة: وتهدف إلى تقديم خبرات تؤدي إلى تنمية كفايات عامة لدى المعلم، كالتعريف بالدور المنوط به أو الأنشطة التي يجب عليه القيام بها، ولا ترتبط بتخصص معين (الغامدي، 2013).

6.2.1.2 التقويم الواقعي والجودة في التربية:

إن التقويم هو أحد أهم الوسائل التي يتم من خلالها تحسين جودة التدريس بالإضافة إلى تحقيق التقدم نحو الأهداف التي تخدم تطوير العملية التربوية بما يحقق المعايير الداخلية والخارجية، ولذلك فقد حققت التحسين والتطوير على المستويات التالية:

- مستوى التخطيط: هنالك دائماً ضرورة لتحديد الأهداف والمعايير المطلوب الوصول إليها.
- مستوى الأداء: قياس الأداء الفعلي هو من أهم الخطوات التي يجب مراعاتها.
- مستوى الدراسة: يتم فيها مقارنة الأداء الفعلي مع الأهداف والمعايير للتعرف على الفجوة أو المشكلة الموجودة.
- مستوى التصرف: يتحتم القيام بالمهام المطلوبة لإغلاق الفجوة وإجراء كافة التحسينات والخطوات الضرورية التي تخدم هذا الشأن (خاجي، 2013).

إن استراتيجيات التقويم البديل تهدف إلى إبراز القوة لدى الطلبة، وتعزيز هذه النقاط بحيث يطورون من مهاراتهم وكفاءتهم المعرفية والعلمية، والتقويم الصفي هو عملية من شأنها أن تكون بمثابة تغذية راجعة للطالب بحيث تساعده على تعزيز المعلومات التي يستخدمها، بالإضافة إلى جعلها أكثر فاعلية في حياته العملية لإعطائها قيمة أكبر.

ومن هنا فإن المعلم بهذه الطريقة يصبح لديه منظور واضح حول تقدم الطالب والطرق التي تتناسبه بشكل أفضل مما يعطيه الحافز لتطوير مهاراته، واستخدام كافة الخبرات التي يتمتع بها لمواكبة إنجازات الطلبة وتقديمهم.

وبالتالي فهي تؤدي إلى ما يسمى بالتنمية المهنية للمعلم الشيء الذي يحثه على زيادة التواصل مع الطلبة، بالإضافة إلى الاستعانة بالخبرات المحيطة به من المعلمين وأصحاب الخبرة، وهذا يمنح المعلم المزيد من التطور في العديد من الجوانب سواء بطرق التدريس أو استخدام التقنيات الحديثة.

إن ما سبق يعزز ويشجع على تبني استخدام التقويم البديل واستراتيجياته لتطوير المعلم ودعمه وتحسين العملية التعليمية بشكل شمولي، كأهم المدخلات والعمليات لمنظومة التعليم، لتخريج طالب قادر على الاستقلالية بتعلمه، ولديه مهارات التفكير المختلفة التي تساعد على الإبداع والتميز، والجودة في التعليم والتربية (خاجي، 2013).

7.2.1.2 كيف تتحقق التنمية المهنية عن طريق التقويم الواقعي:

يعتمد تحقيق التنمية المهنية على التقويم الواقعي بطريقة غير مباشرة، حيث أن التنمية المهنية للمعلم تحتاج إلى الكثير من النشاطات التنموية التي من شأنها أن ترفع من مستوى الكفاءة لديه، ومن هنا فقد كان التقويم الواقعي كخطوة لزيادة كفاءة الطالب والمعلم معاً، فعندما ذكرنا سابقاً عن حقيقة الانعكاسات التي يسببها التقويم الواقعي على عدة جوانب تطرقنا إلى جانب المعلم، ووجدنا أن المعلم يتمكن من تحسين خبراته ومهاراته من خلال التقويم الواقعي (مهيدات ومحاسنة، 2009).

إن التقويم الواقعي يعطي المعلم المزيد من الفرص ليخلق جواً من التواصل بينه وبين الطالب، ومن خلال هذا يصبح المعلم أكثر قدرة على معرفة الطرق الأنسب التي يتمكن من خلالها أن يطور ويحسن من المهارات الموجودة لدى الطالب، وهذا نفسه يؤدي ببعض المعلمين إلى إنشاء بعض حلقات النقاش للاستفادة من الخبرات التي يكتسبها كل منهم خلال عمله.

إن التقويم الواقعي يدل المعلم على أساليب واستراتيجيات يتمكن من خلالها من أن يحسن من أسلوبه، وبالتالي يصبح أكثر انفتاحاً على واقع المشكلات أو نقاط الضعف أو القوة التي يعاني منها الطالب ويمنحه الفرصة لتحسين هذه النقاط والعمل على الاستفادة منها والابتعاد عن إعادة الوقوع في نفس الخطأ للمرات القادمة.

جميع هذه الأمور تؤكد أن التقويم الواقعي والمهارات المخططة التي يكسبها المعلم إلى جانب التعلم الخفي للكثير من الأمور التي يتدرب عليها المعلم، من خلال تعليمه للطالب، تزيد من فرص تحقق التنمية المهنية للمعلم (مهيدات ومحاسنة، 2009).

2.2 الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

1.2.2 الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الواقعي:

درس خير (2015) الدور الإيجابي للتقويم التربوي البديل في قياس تحصيل الطلبة وتقويم أدائهم في المراحل التعليمية المختلفة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الواقعي أو البديل يزود الطلبة والمعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة لمراجعة الأداء والأعمال، بالإضافة إلى أن التقويم الواقعي يزود المعلمين بالمعلومات الضرورية عن الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم، مما يؤثر إيجاباً في عملية التعلم وتطوير المناهج. وقد خرجت الدراسة بالتوصيات التالية: ضرورة إقناع المعلمين باستخدام التقويم البديل، وضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين تتعلق بأساليب التقويم البديل وأدواته واستراتيجياته.

أما دراسة خاجي (2013) والتي هدفت إلى معرفة إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعليم، بحيث أن كل من الأطراف المعنية بالعملية التعليمية سواء الطالب أو المعلم، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من عدة فقرات بهدف جمع البيانات وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات، وقد كانت العينة عشوائية من معهد إعداد المعلمين في بعقوبة، وقد كانت نتائج الدراسة تدل على أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل لها الأثر الكبير في تحسين جودة التعليم لما لها من التنمية الذاتية للمعلم الناتجة عن تحسين مهاراته ومعرفته بكافة الأمور التي من شأنها أن تحسن من مهارات الطالب وترفع من كفاءة تعليمه، وقد أوصى الباحث بضرورة إعداد برامج تدريبية لتدريب المعلمين في كافة التخصصات على استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته واعتمادها ضمن المقررات، والعمل على توعية أهالي الطلبة بمدى الإضافة التي يحققها التقويم البديل لتحسين مهاراتهم والرفع من كفاءتهم العلمية، وما تقدمه من تحسين في أسلوب المعلم.

وسعت دراسة الزعبي (2013) إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي، حيث أن هذه الدراسة كانت تعطي فكرة واضحة عن أثر هذه الاستراتيجيات على كل من الطالب والمعلم، حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من 91 معلماً في مديرية محافظة إربد في الأردن، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد بينت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي، وقد كان له الأثر الكبير عليهم في التحسين من مستوى التعليم بالإضافة إلى إعطاء المعلم المزيد من الخبرات، مما يؤدي إلى تحقيق التنمية الذاتية للمعلم، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى زيادة الاهتمام بتطبيق هذا النوع من التقويم في المدارس، والعمل على توعية الطلبة بمدى الفائدة التي يحققها هذا النوع من التقويم، بالإضافة إلى رفع مستوى المهارات والقدرات التي يتمتعون بها، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وكذلك هدفت دراسة حمزة وصومان (2012) إلى معرفة مدى استخدام معلمي المدارس الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، وقد تكونت عينة الدراسة من 176 معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقام الباحثان بتطوير استبانة وتطبيقها على أفراد العينة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات التي تم تجميعها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين يستخدمون التقويم الواقعي يتطورون بشكل أفضل في فهم ومعرفة كيفية تنمية مهارات الطلبة مما ينتج لديهم ما يسمى بالتنمية الذاتية، بالإضافة إلى معرفتهم بالطرق الحديثة والتقنيات التي تخص العملية التربوية، كما أن للتقويم الواقعي دور كبير في تطوير مهارات كل من المعلم والطالب على حد سواء، وقد أوصت الدراسة بالتالي: ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التقويم الواقعي وأدواته إلى جانب استخدامه في كافة التخصصات في المدارس، والعمل على توعية

المعلم بمدى أهمية هذا النوع من التقويم لتحقيق التنمية الذاتية لدى المعلم مما يحقق التنمية المهنية بالمحصل.

وأجرى **بني ياسين (2012)** دراسة كشفت عن مدى تأثير استراتيجيات التقويم التربوي الحديث في العملية التعليمية وعلى المعلم والطالب، حيث أن لها دور في تنمية مهارات المعلم والطالب، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات التي تم جمعها، وقد توصل الباحث إلى أن ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة ما هي إلا وسيلة لتطوير مهارات الطالب جنباً إلى جنب مع مهارات المعلم، حيث أن هذه الاستراتيجيات تعمل على التنمية الذاتية للمعلم عن طريق معرفته بأساليب جديدة وطرق وتقنيات حديثة في التعليم، وقد أوصى الباحث بالتوصيات التالية: ضرورة إنشاء ورش لتدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، بالإضافة إلى استخدام هذه لاستراتيجيات في كافة التخصصات، بالإضافة إلى ضرورة تشجيع الطلبة على هذا النوع من الاستراتيجيات والتي يقع على رأسها التقويم الواقعي، ومعرفة دوره الكبير في رفع مهارة الطلبة ودعم كفاءتهم.

وقام **البشير وبرهم (2008)** أيضاً بتصميم دراسة هدفت إلى معرفة درجة التزام معلمي الرياضيات باستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، بحيث أن لها الدور الكبير في تطوير وتحسين الأداء لديهم، وقد تم استخدام استبانة على عينة بلغ عددها 86 معلماً، وقد تم إجراء مقابلات شخصية مع 20 معلماً، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل له دور في تحسين مهارات المعلمين بالتالي زيادة التنمية الذاتية لهم، وتنمية مهارات الطلبة، وقد أوصت الدراسة بالتالي: العمل على تعريف المعلمين وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات التي تخص التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى استخدامها في العديد من التخصصات، والعمل على إجراء دراسات مماثلة لعدد أكبر من المعلمين بهدف التحقق من درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (1-5) سنوات، بالإضافة إلى

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

2.2.2 الدراسات التي تناولت التطور المهني الذاتي:

درست حمد (2014) علاقة ممارسات المدراء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين، حيث أن العديد من المعلمين يتأثرون بعدة مؤثرات لتحقيق التنمية المهنية، وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية، حيث أن الباحثة اختارت عينة من 548 معلماً عن طريق استبانة مكونة من 55 فقرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد دلت النتائج أن العديد من الممارسات لها الدور في التنمية المهنية للمعلمين ومن أهمها ممارسة المدراء لدورهم الإشرافي إلى جانب استخدام عدة أساليب للتنمية الذاتية منها أساليب التقويم البديل واستراتيجياته، وقد أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات: أهمها متابعة المعلمين لكافة الأمور التي تعمل على التنمية المهنية لديهم والتي تنشأ بفعل التنمية الذاتية للمعلم، والتأكيد على ضرورة تنظيم الدورات التي تشجع على أساليب التدريس الحديثة والتي تتمثل بالتقنيات الحديثة إلى جانب التقويم الواقعي وغيرها. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين حول علاقة ممارسات المدراء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين حول علاقة ممارسات المدراء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغيري المحافظة لصالح المحافظات الوسطى، ومتغير سنوات الخبرة لصالح من تقل خبرتهم عن 5 سنوات.

أما دراسة الغامدي (2013) فقد هدفت إلى معرفة بعض المعايير التي تخص النمو المهني للمعلمين، حيث أن العديد من المعلمين يحتاجون إلى برامج تدريبية بهدف معرفة كيفية الوصول إلى التنمية المهنية، وقد استهدفت الدراسة 27 معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، بحيث تم الاستعانة لجمع البيانات باستبانة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية لبيان الأمور التي

تحقق لهم التنمية المهنية، وذلك من خلال التنمية الذاتية واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم ومنها أساليب التقويم الحديثة مثل التقويم الواقعي وغيرها من الأمور، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على زيادة عدد البرامج التدريبية لما لها من دور كبير في تحقيق التنمية المهنية للمعلم وزيادة الثقة في مسيرته المهنية. وضرورة توضيح الأساليب الحديثة في العملية التربوية والتي لها الدور في التحسين من التنمية الذاتية للمعلم مثل التقويم الواقعي، بالإضافة إلى تدريب المعلمين على استخدام التقويم الواقعي وأدواته إلى جانب استخدامه في كافة التخصصات في المدارس، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والإدارة التعليمية "المديرية".

كما هدفت دراسة حلس (2010) إلى التعرف على واقع الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين، وقد تم أجريت الدراسة على عينة من المعلمين الذين يعملون شرق وغرب محافظة غزة وبلغ عددهم 290 معلماً، وقد تم استخدام استبانة في جمع البيانات وقد تكونت من أربع مجالات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل البيانات التي تم جمعها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام العديد من التقنيات الحديثة في التعليم لدى المعلمين يفتح المجال أمام نتيجة أفضل للطلبة لتنمية مهاراتهم، كما أن المعلمين الذين يلتزمون باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم ومن ضمنها أساليب التقويم الحديثة كالتقويم البديل لديهم فرصة أفضل في الحصول على نتيجة إشرافية جيدة مما يساعدهم في تحقيق التنمية الذاتية التي بدورها تحقق التنمية المهنية، وقد أوصى الباحث بضرورة متابعة لكافة الأمور التي تعمل على التنمية المهنية لديهم والتي تنشأ بفعل التنمية الذاتية للمعلم، بالإضافة إلى العمل على توعية المعلم بمدى أهمية هذا النوع من التقويم لتحقيق التنمية الذاتية لدى المعلم مما يحقق التنمية المهنية بالمحصل.

وأجرى الشريف (2009) دراسة سعت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي لملائمته لأغراض الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في مدينة الطائف، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: أن البرنامج التدريبي فعال في تنمية الجوانب المعرفية

والأدائية لمهارات التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، بالإضافة للتأثير الإيجابي لتدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات التقويم البديل لديهم. وأوصت الدراسة بضرورة عمل ورش تدريبية للمعلمين حول أساليب استخدام التقويم البديل، وإدخال مقرر أساليب التقويم البديل في المقررات الجامعية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

درس ساهن وتاسكن (Sahin- Taskin, 2017) آثار بيئات التعلم النشط المدعومة بالتقييم الذاتي والأقران والاكتفاء الذاتي للمدرسين قبل الخدمة، أجريت الدراسة في جامعة كاناكالي- تركيا، وقد تم استخدام تصميم بحث شبه تجريبي (اختبار قبلي/ اختبار بعدي) مع مجموعة تحكم في هذه الدراسة البحثية. وقدمت هذه الدراسة أول دليل عملي على تأثيرات ممارسات التعلم النشط التي تدعمها أساليب التقييم البديل على التطوير المهني للمعلمين قبل الخدمة. وتساهم نتائج هذا البحث في النقاش حول التعليم الفعال للمعلمين.

دراسة الذياب (Al- Diab, 2017) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في لواء بني كنانة، كما هدفت إلى التعرف على تأثير سنوات خبرة معلمي اللغة الإنجليزية ومؤهلاتهم العلمية ومستوى طلابهم التعليمي على استخدام استراتيجيات التقويم البديل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة تألفت من 19 بنداً لقياس استراتيجيات التقويم البديل المختلفة، وتم التحقق من صحة الاستبيان والموثوقية. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من 50 معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية الذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة طبقية من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في لواء بني كنانة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم استخدام جميع استراتيجيات التقييم البديل بشكل متكرر، استراتيجية القلم والورقة في المستوى الأول، تليها استراتيجية التواصل وأخيراً كانت استراتيجية الملاحظة. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة استخدام استراتيجيات التقييم البديل من قبل معلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وفي ضوء

النتائج أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة الإنجليزية حول استخدام استراتيجيات التقييم البديل في المراحل التعليمية المختلفة والتي يمكن أن تساعدهم على تبادل الخبرات وتطبيق استراتيجيات التقييم البديل بدقة. وتوصي الدراسة أيضا بإجراء دراسات مماثلة، بما في ذلك المناهج الدراسية الأخرى والمناطق التعليمية الأخرى في الأردن.

وكذلك جاءت دراسة ديوجوب (Djoub, 2017) بعنوان تقييم القراءة والكتابة: ما وراء ممارسة المعلم والتي أكدت على أنه ينبغي لمعلمي اللغة في الوقت الراهن أن يتكيفوا مع مطالب المجتمع المتغيرة والصعبة التي تتطلب مزيدا من المرونة في التقييم من أجل دعم التعلم. والواقع أن التقييم لم يعد يستخدم لقياس نتائج التعلم فحسب بل أيضا لخلق المزيد من فرص التعلم. ولدعم تحقيق هذا الهدف، تزايد الاهتمام بتطوير تقييم المعلمين للقراءة والكتابة من خلال دورات التدريب والتطوير المهني. وعليه، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على هذه العملية من خلال دراسة كيفية تأثير تقييم المعلمين للقراءة والكتابة على وجهات النظر والممارسات المتعلقة بتقييمهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق ذلك تم تقديم استبيان لـ 45 من معلمي اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم خلال شهري أبريل ومايو 2014. وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين لم يتلقوا التدريب اللازم في التقييم التعليمي من أجل تعظيم فعاليته، كما أنهم لم يذهبوا إلى دورات التطوير المهني خلال حياتهم المهنية. وتعكس معتقداتهم وآراءهم بشأن ما يعنيه التقييم بالنسبة لهم بوجه عام وما يشكل تقييما سليما على وجه الخصوص النقص لديهم في تقييم معرفة القراءة والكتابة.

أما دراسة تران (Tran, 2015) فقد ناقشت ثلاثة نماذج لتقييم التدريس استناداً إلى نموذج بيغ 3P للتعليم والتعلم، وهذه النهج هي: تركيز الطالب، تركيز التعليم وتركز التعلم. كل نهج يتبنى اعتقادا خاصا حول المعرفة، إدراك التدريس، والتركيز المتميز لتقييم التدريس. أجريت الدراسة في أستراليا، واعتمدت المنهج التجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن اعتماد نهج يركز على التعلم في تقييم التعليم هو ضروري في تطوير تقييم الطالب للتعليم؛ لأن هذا سوف يوفر التغذية الراجعة لجميع الأطراف المشاركة في التعليم والتعلم (المعلمين، والإداريين، والطلاب) حول ما يجب على كل طرف القيام به لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة.

أما دراسة سرين (Serin, 2015) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين للتقويم البديل في الصفوف الدراسية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، أجريت الدراسة في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أهمية التقويم البديل للمعلم والطالب وللمنهج الدراسي، إلا أن هناك عدداً قليلاً من المعلمين استخدموا التقويم البديل وذلك لعدة أسباب أهمها قلة الوقت وازدياد أعداد الغرف الصفية، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية الهادفة لتزويد المعلمين بأساليب واستراتيجيات التقويم البديل. وقد أوصت الدراسة بضرورة إدراج مادة التقويم البديل أو الواقعي في المنهاج الدراسية، وعقد دورات تدريبية للمعلمين حتى يتمكنوا من استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية التعلمية.

وأوضحت دراسة كليموفا (Klimova, 2014) أن التقييم هو جزء مكمل وغير منفصل عن أي عملية تعليمية، حيث يلعب دوراً مهماً وحاسماً في أي عملية تعلم للطلبة. وهدفت هذه الدراسة إلى مناقشة كيف يمكن أن تعزز أساليب التقييم المختلفة تعلم الطلاب، وخاصة في دورة الكتابة الأكاديمية والتي تدرس كموضوع اختياري في كلية المعلوماتية وإدارة جامعة هراديك كراوف في الجمهورية التشيكية. حيث ناقشت الدراسة مصطلح التقييم، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، إذ تم استكشاف أساليب التقييم المختلفة المستخدمة في الدورة مع التركيز بشكل خاص على المقالات التأمل الذاتي، والتي تساعد كل من المعلم في عمله والطلاب في تعلمهم. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام التقييم الواقعي لتقديم أمثلة ملموسة.

وذكرت دراسة ديلوسيا وآخرون (Deluca & etal., 2012) أن عملية تقييم التعلم تعتبر من أهم الأساليب التربوية الواعدة لتعزيز تعلم الطلاب، أجريت الدراسة في كندا وأشارت إلى أن إشراك الطلبة في تقييم التعلم يساعد على تحسين إنجازهم، وتطوير ما وراء المعرفة ودعم دوافع التعلم والإدراك الذاتي الإيجابي. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الإيجابيات، كانت هناك عوائق ملحوظة تعرقل استخدام المعلمين لتقييم التعلم في الفصول الدراسية. وكان من التحديات بالغة الأهمية في تعزيز تنفيذ تقييم التعلم في الفصول الدراسية: الوقت وحجم الصف، والمفاهيم المتعلقة بتقييم التعلم؛ وعدم الاتساق بين أولويات النظام وممارسات التقييم الصفي بالإضافة إلى عدم وجود نماذج فعالة للتطور المهني في

مجال التقييم. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود عدة فوائد لاستخدام الأساليب الحديثة للتعليم المهني للمعلمين التي تعالج الثغرات والتحديات التي تواجه تنفيذ تقييم التعلم.

وأجرى براون (Brown, 2004) دراسة سعت إلى التعرف على مدى فهم المعلمين لمفاهيم التقييم من حيث اتقاقهم أو عدم اتقاقهم مع أربعة أغراض يمكن تقييمها (أ) تحسين التعليم والتعلم؛ (ب) المساءلة المدرسية؛ (ج) مساءلة الطلاب؛ (د) معالجة التقييم على أنه غير ذي صلة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استكمل 50 من مدرسي ومديري المدارس الابتدائية في نيوزيلندا استبيان مفاهيم المعلمين للتقييم (COA-III 50). تم تحليل (COA-III)، استناداً إلى أربعة مفاهيم محددة الغرض من التقييم، مع النمذجة المعادلة الهيكلية، وأظهرت النتائج أن المشاركين اتفقوا مع مفاهيم التحسين ومفهوم المساءلة المدرسية، في حين رفضوا الرأي القائل بأن التقييم غير ذي صلة. كما أظهرت النتائج أهمية التقويم في تحسين وتطوير تعلم الطلبة، وناقشت الدراسة الآثار المترتبة على استخدام (COA-III) في تنفيذ السياسات والتطوير المهني للمعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فهم المعلمين لمفاهيم التقييم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

أمّا دراسة لينغو (Lianghuo, 2002) والتي شارك فيها 59 معلم رياضيات للمرحلة الأساسية من المشاركين في التدريب أثناء الخدمة في التقييم البديل الذي طُرح حديثاً في سنغافورة. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي لدراسة آثار التدريب أثناء الخدمة والتحقق في القضايا ذات الصلة في تعزيز استخدام المعلمين للتقييم البديل في الغرف الصفية. تم جمع البيانات بشكل رئيسي من خلال استبيان استطلاعات الرأي، وعمل المشاركين في مهمة تقييم بديل واقعي، والملاحظات الميدانية للتدريب. وأشارت النتائج إلى أن التدريب المنهجي في التقييم البديل ضروري بشدة لمعلمي المدارس، ويمكن للتدريب أثناء الخدمة أن يكون وسيلة فعالة لتعزيز نموهم المهني في هذا المجال، لا سيما من خلال دمج مهام التقييم البديل الواقعي في التدريس الفعلي للفصول الدراسية كجزء من التدريب. وبالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة أن المناهج الدراسية الحالية لا تعكس بشكل جيد التطور الجديد للتقييم وبالتالي هناك حاجة لدمج مفهوم ومحتوى التقييم البديل في المناهج المدرسية لتسهيل استخدام المعلمين للتقييم البديل في الفصول الدراسية.

وكذلك دراسة فوكس وآخرون (Fuchs & etal., 1999) فقد هدفت إلى دراسة آثار تقييم الأداء في الغرفة الصفية (PA). أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، حيث حضر (16) معلماً مشاركاً ورشة العمل وأداروا 3 مناطق للاختبار على مدى عدة أشهر، والتقوا مع الزملاء ليسجلوا نتائج الاختبار وتبادل الأفكار لتقديم التغذية الراجعة والتعليم للطلاب، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين حول تقييم الأداء زاد من تحول منهجهم نحو حل المشكلات. وبالمقارنة مع الطلاب الذين لم يكونوا في تقييم الأداء، أظهر الطلاب في الصفوف العليا المشاركين في تقييم الأداء قدرة أكبر في حل المشكلات في جميع المقاييس. وتمت مناقشة ضرورة التنمية المهنية لتعزيز حل المشاكل الرياضية بين جميع الطلاب.

وأخيراً أجرى روبرتس وولسون (Roberts & Wilson, 1998) دراسة في كاليفورنيا أشارت إلى أن التقييم المحلي، الذي يعد عملية معايرة للتقييمات البديلة، هو العنصر الرئيسي في نظام التقييم المتكامل، الذي يستخدم كوسيلة لتغيير معلمي العلوم. وقد هدفت الدراسة إلى وصف نظام التقييم وقدمت ملخصاً للأدبيات حول العوامل التنظيمية التي تتوسط التطوير المهني للمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والطرق النوعية وتحليل الميزات لقياس الفروق عبر مراكز تطوير التقييم. أشارت النتائج إلى أن القيادة والدعم المؤسسي وقرب وتعاون المعلمين كانت السمات الهامة التي ساهمت في إحداث اختلافات حول تغيير المعلمين في مستوى نجاحهم مع تطبيق نظام التقييم المتكامل. وبينت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييمات البديلة التي يستخدمها معلمو العلوم تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييمات البديلة التي يستخدمها معلمو العلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن 5 سنوات.

3.2 التعليق على الدراسات السابقة:

تبين أن هذه الدراسات هدفت في غالبيتها إلى التعرف على مدى استخدام التقويم الواقعي وعلى أهمية التقويم الواقعي (البديل) والدور الإيجابي لهذا النوع من التقويم وما يوفره للطلبة والمعلمين من تعزيز لقدراتهم ورفع لمستوى أدائهم، وقد بينت الكثير من الدراسات السابقة أن نسبة كبيرة من المعلمين يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي، وأن هذه الممارسة كان لها تأثيراً كبيراً عليهم على مستوى التعليم بالإضافة إلى إعطاء المعلم المزيد من الخبرات وصولاً إلى تحقيق التنمية الذاتية للمعلم، فقد بينت نتائج بعض الدراسات أن المعلمين الذين يستخدمون التقويم الواقعي يتطورون بشكل أفضل في فهم ومعرفة كيفية تنمية مهارات الطلبة مما يؤدي إلى التنمية الذاتية، بالإضافة إلى معرفتهم بالطرق الحديثة والتقنيات التي تخص العملية التربوية، وأن للتقويم الواقعي دور كبير في تطوير مهارات كل من المعلم والطالب على حد سواء. كما بينت الدراسات السابقة أن التقويم الواقعي يزود المعلمين بقدرات واتجاهات تعمل على تحسين أدائهم وتطويرهم مهنيًا، فبينت بعض الدراسات أن المعلمين يتأثرون بعدة مؤثرات لتحقيق التنمية المهنية، حيث أن ممارسات التقويم الواقعي لها دور في التنمية المهنية وتحسين مهارات المعلم وتطوير معرفته وبالتالي تحسين جودة التعليم. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تم تقسيمها إلى قسمين:

أولاً: الدراسات التي تناولت التقويم الواقعي:

وهي دراسات كل من خير (2015) وهي دراسة وصفية أظهرت نتائجها أن التقويم الواقعي أو البديل يزود الطلبة والمعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة لمراجعة الأداء والأعمال، بالإضافة إلى أن التقويم الواقعي يزود المعلمين بالمعلومات الضرورية عن الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم، ودراسة حاجي (2013) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت نتائجها أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل لها الأثر الكبير في تحسين جودة التعليم لما لها من التنمية الذاتية للمعلم الناتجة عن تحسين مهاراته ومعرفته بكافة الأمور التي من شأنها أن تحسن من مهارات الطالب وترفع من كفاءة تعليمه، بالإضافة إلى دراسة الزعبي (2013) والتي استخدمت المنهج الوصفي وأظهرت أن نسبة كبيرة من المعلمين

يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي، والذي كان له الأثر الكبير عليهم في التحسين من مستوى التعليم.

كما اتبعت دراسة حمزة وصومان (2012) المنهج الوصفي وأظهرت أن المعلمين الذين يستخدمون التقويم الواقعي يتطورون بشكل أفضل في فهم ومعرفة كيفية تنمية مهارات الطلبة، مما ينتج لديهم ما يسمى التنمية الذاتية، ودراسة بني ياسين (2012) أيضاً اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة وكان من أهم نتائجها أن ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة ما هي إلا وسيلة لتطوير مهارات الطالب جنباً إلى جنب مع مهارات المعلم، ودراسة البشير وبرهم (2008) استخدمت المنهج الوصفي وبينت أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل له دور في تحسين مهارات المعلمين وبالتالي زيادة التنمية الذاتية لهم. كما قام (Al- Diab, 2017) في دراسته باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبينت نتائجها أن أهم استراتيجيات التقويم المستخدمة هي استراتيجية القلم والورقة في المستوى الأول، تليها استراتيجية التواصل وأخيراً كانت استراتيجية الملاحظة. بالإضافة لدراسة (Brown, 2010) التي اعتمدت المنهج الوصفي وأظهرت أن التقويم مهم في تحسين وتطوير تعلم الطلبة.

أما دراسة (Tran, 2015) فقد استخدمت المنهج التجريبي لملائمته لأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج بأن اعتماد نهج يركز على التعلم في تقييم التعليم هو ضروري في تطوير تقييم الطالب للتعليم، ودراسة (Serin, 2015) أيضاً استخدمت المنهج التجريبي وكشفت نتائج الدراسة عن أهمية التقويم البديل للمعلم والطالب وللمنهج الدراسي، إلا أن هناك عدد قليل من المعلمين استخدموا التقويم البديل وذلك لعدة أسباب أهمها قلة الوقت وازدياد أعداد الغرف الصفية، بالإضافة إلى دراسات كل من (Klimova, 2014) و (Deluca & etal., 2012) والتي استخدمت أيضاً المنهج التجريبي وبينت أن أساليب التقييم تساعد كل من المعلم في عمله والطلاب في تعلمهم.

ثانياً: الدراسات التي تناولت التطور المهني الذاتي

دراسة حمد (2014) والذي اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج دراسته أن العديد من الممارسات لها الدور في التنمية المهنية للمعلمين ومن أهمها ممارسة المدراء لدورهم الإشرافي إلى جانب استخدام عدة أساليب للتنمية الذاتية منها أساليب التقويم البديل واستراتيجياته، كما قام الغامدي (2013) في دراسته باعتماد المنهج نفسه الذي اتبعه الحمد، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم مهمة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، كما اعتمد حلس (2010) في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لأغراض الدراسة، وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يلتزمون باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم ومن ضمنها أساليب التقويم الحديثة كالتقويم البديل لديهم فرصة أفضل في الحصول على نتيجة إشرافية جيدة، مما يساعدهم في تحقيق التنمية الذاتية التي بدورها تحقق التنمية المهنية، بالإضافة إلى دراسة الشريف (2009) التي اعتمدت المنهج التجريبي وأظهرت نتائجها أن البرنامج التدريبي فعال في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة.

ودراسة (Sahin- Taskin, 2017) والتي استخدمت أيضاً المنهج نفسه الذي اعتمده الشريف وأكدت على أهمية أساليب التقويم البديل في التطوير المهني للمعلمين، كما اعتمدت دراسة ديجوب (Djoub, 2017) المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم لم يعد يستخدم لقياس نتائج التعلم فحسب بل أيضاً لخلق المزيد من فرص التعلم، ودراسة (Roberts & Wilson, 1998) التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وكشفت نتائجها عن مساهمة تطبيق التقويم المتكامل في إحداث اختلافات حول تغيير المعلمين في مستوى نجاحهم. ، ودراسات كل من (Lianghuo, 2002)، و(Fuchs & etal.,1999)، اعتمدتا المنهج التجريبي وأظهرت نتائج دراسة Lianghuo أن التدريب المنهجي في التقويم البديل ضروري بشدة لمعلمي المدارس، فهو وسيلة فعالة لتعزيز نموهم المهني، وبينت نتائج دراسة (Fuchs & etal.,1999) أن معرفة المعلمين حول تقييم الأداء زاد من تحول منهجهم نحو حل المشكلات.

أما دراستي الحالية فهي تبحث في واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، في ضوء عدد من المتغيرات وهي (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. ويتناول هذا الجزء من الدراسة توضيح الطرق والإجراءات التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تحديد مجتمع الدراسة وتوضيح كيفية اختيار عينة الدراسة وحجمها ونوعها وطريقة اختيارها وخصائصها، إضافة إلى تحديد الأداة المستخدمة لجمع البيانات من المبحوثين، ووصفها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

1.3 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وهو "المنهج الذي يقوم على توفير البيانات والحقائق عن المشكلة أو الظاهرة موضوع البحث، ويفسرها تفسيراً كاملاً" (الشناوي، 2003). وكون الدراسة تهدف إلى الكشف عن واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، لذا استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يحقق هذا الهدف.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مديرتي التربية والتعليم في جنين وقباطية، والبالغ عددهم (1567) معلماً، (1095) معلماً في مديرية تربية جنين (415) ذكور و(680) إناث، و(472) معلماً في مديرية تربية قباطية (245) ذكور و(227) إناث، وذلك حسب قواعد البيانات في مديرتي التربية والتعليم في جنين وقباطية.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العنقودية والبالغ عددها (158) معلماً ومعلمة. والجدول (1.3) يوضح ذلك:

جدول (1.3): المتغيرات الديموغرافية مع توضيح توزيع أفراد العينة حسب هذه المتغيرات.

الرقم	المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	67	42.4
		انثى	91	57.6
2	المديرية	جنين	110	69.6
		قباطية	48	30.4
	التخصص	تخصص علوم انسانية	109	69.0
		تخصص علمي	49	31.0
3	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	26	16.5
		من 5-10 سنوات	39	24.7
		أكثر من 10 سنوات	93	58.9

4.3 أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث الاستبيان كأداة لجمع المعلومات في الدراسة الحالية وقد عمل على تطويره بحيث تضمن الاجزاء التالية:

الجزء الأول: معلومات وبيانات شخصية عن أفراد العينة من حيث (الجنس، المديرية، التخصص، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: فقرات درجة استخدام التقييم الواقعي وفقرات درجة التطور المهني الذاتي.

أولاً: فقرات درجة استخدام التقييم الواقعي: وتتضمن (28) فقرة بحثية حول درجة استخدام التقييم الواقعي

قام الباحث بإعداد فقرات استبيان التقييم الواقعي بنفسه، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها في كتابة الفقرات، وهي دراسة (أبو خليفة وآخرون، 2011) ودراسة (الحراشنة، 2016) بالإضافة إلى دراسة (الزعيبي، 2013).

1.4.3 صدق أداة التقييم الواقعي:

بعد إعداد الاستبيان بصورته الأولية، قام الباحث بعرضه على المحكمين (مختصين ومشرفين أكاديميين) كما هو موضح في الملحق (1)، وذلك للتأكد من أنها تقيس ما صممت لأجله، وللتأكد من ما يلي:

- شمولية الفقرات لقياس آراء المستطلعين حول درجة استخدام التقييم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي.
- كفاية الفقرات، بحيث تغطي جميع الأنشطة التي يتطلب قياسها في مجالي استخدام التقييم الواقعي ودرجة التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية.
- انتماء كل فقرة لمجالها، بحيث تكون كل فقرة في المجال الذي يراد قياسه.
- تسلسل الفقرات ووضوحها.

وبعد إبداء المحكمين لآرائهم والتعليق عليها، تم إعادة صياغتها من جديد، حيث تم بناء عدد من الفقرات الجديدة وحذف أخرى، بسبب عدم الوضوح أو التكرار، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وبذلك أصبحت الأداة صالحة لقياس ما يراد قياسه، بشهادة المحكمين.

2.4.3 صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو واضح في الجدول (2.3) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العاملي، وأنها تشترك معاً في قياس درجة استخدام التقويم الواقعي. كما هو موضح في الجدول (2.3).

جدول (2.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات ارتباط درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية.

درجة استخدام التقويم الواقعي		
الفقرات	قيمة ر	الدالة الإحصائية
1	.372**	.000
2	.441**	.000
3	.456**	.000
4	.368**	.000
5	.379**	.000
6	.434**	.000
7	.574**	.000
8	.480**	.000
9	.646**	.000
10	.648**	.000
11	.535**	.000
12	.416**	.000
13	.560**	.000
14	.582**	.000

.000	.365 **	15
.000	.592**	16
.000	.633**	17
.000	.519**	18
.000	.537**	19
.000	.553**	20
.000	.512**	21
.000	.468**	22
.000	.386**	23
.000	.448**	24
.000	.443**	25
.000	.526**	26
.000	.436**	27
.000	.490**	28

** دالة إحصائية

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعدها (درجة استخدام التقويم الواقعي لمعلمي المرحلة الأساسية) دالة إحصائية، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالي وأنها تشترك معاً في قياس درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

3.4.3 ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات أداة التقويم الواقعي تم قياس ثبات فقرات الأداة واتساقها الداخلي، باستخدام مقياس معامل الثبات كرونباخ ألفا وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3.3): معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة التقويم الواقعي:

المجال	قيمة كرونباخ ألفا
استخدام التقويم الواقعي	0.881

ثانياً: الجزء الخاص بالتطور المهني ويتضمن (29) فقرة بحثية حول التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية.

قام الباحث بإعداد الجزء الخاص بالتطور المهني من الاستبيان بنفسه، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها في كتابة الفقرات، وهي دراسة (الغامدي، 2013) ودراسة (سمور، 2006).

4.4.3 صدق أداة التطور المهني:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (التحكيم):

بعد إعداد الاستبيان بصورته الأولية، قام الباحث بعرضه على المحكمين (مختصين ومشرفين أكاديميين) كما هو موضح في الملحق (1)، وذلك للتأكد من أنها تقيس ما صممت لأجله، وللتأكد مما يلي:

- شمولية الفقرات لقياس آراء المستطلعين حول درجة استخدام التقييم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي.
- كفاية الفقرات، بحيث تغطي جميع الأنشطة التي يتطلب قياسها في مجالي استخدام التقييم الواقعي ودرجة التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية.
- انتماء كل فقرة لمجالها، بحيث تكون كل فقرة في المجال الذي يراد قياسه.
- تسلسل الفقرات ووضوحها.

وبعد إبداء المحكمين لآرائهم والتعليق عليها، تم إعادة صياغتها من جديد، حيث تم بناءً على رأي المحكمين إضافة بعض فقرات جديدة، وحذف بعض فقرات بسبب عدم الوضوح أو التكرار، وإعادة تركيب بعض فقرات بسبب عدم الوضوح، وبذلك أصبحت الأداة صالحة لقياس ما يراد قياسه، بشهادة المحكمين.

5.4.3 صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العاملي، وأنها تشترك معاً في قياس واقع التطور المهني لدى معلمي المرحلة الأساسية.

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات ارتباط درجة التطور المهني لدى معلمي المرحلة الأساسية.

درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية		
الفقرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
1	.509**	.000
2	.538**	.000
3	.635**	.000
4	.666**	.000
5	.571**	.000
6	.589**	.000
7	.623**	.000
8	.644**	.000
9	.597**	.000
10	.468**	.000
11	.578**	.000
12	.566**	.000
13	.555**	.000
14	.646**	.000
15	.583**	.000
16	.564**	.000
17	.656**	.000
18	.693**	.000
19	.663**	.000
20	.584**	.000

.000	.672**	21
.000	.588**	22
.000	.526**	23
.000	.514**	24
.000	.540**	25
.000	.511**	26
.000	.524**	27
.000	.429**	28
.000	.438**	29

** دالة إحصائية

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لبعدها (درجة التطور المهني لمعلمي المرحلة الأساسية) دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بصدق عالي وأنها تشترك معاً في قياس التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين.

6.4.3 ثبات الأداة:

جدول (5.3): معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة التطور المهني للمعلمين

المجال	قيمة كرونباخ ألفا
درجة التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية	0.92

يتضح مما سبق أن أدوات الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يجعلها صالحة للاستخدام في جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة.

5.3 متغيرات الدراسة:

شملت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- ❖ الجنس (ذكر، أنثى) .
- ❖ المديرية (جنين، قباطية)

❖ التخصص (علوم إنسانية، علوم طبيعية)

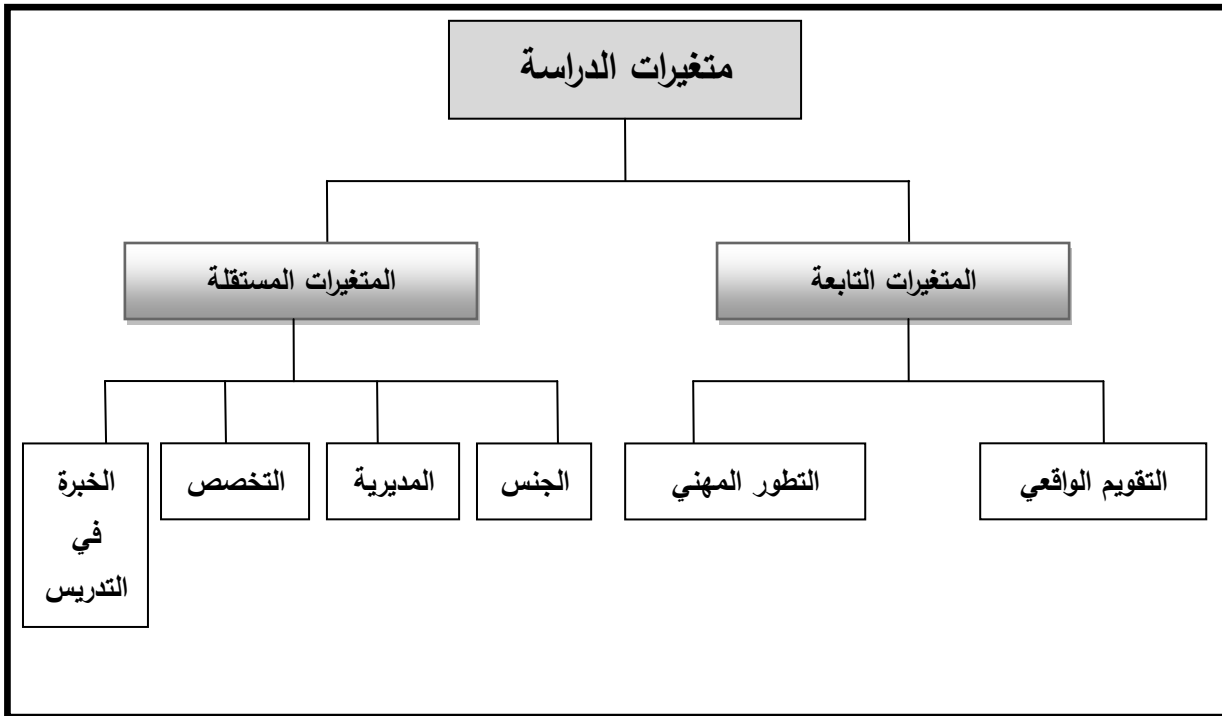
❖ الخبرة في التدريس (أقل من 5 سنوات، 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

المتغيرات التابعة:

استخدام التقويم الواقعي: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة درجة استخدام التقويم الواقعي التي اعدت خصيصا لهذه الدراسة.

التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة التطور المهني الذاتي لدى معلمي التي اعدت خصيصا لهذه الدراسة.

1.5.3 نموذج الدراسة



6.3 المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة، تم الاستعانة بجهاز الحاسوب، حيث استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام الاختبارات الاحصائية التالية:

- اختبار كرونباخ الفا (لقياس ثبات أداة الدراسة (Cronbach Alpha).
- مصفوفة الارتباط.
- مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت (الوسط الحسابي والانحراف المعياري) للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- اختبار التباين الاحادي (One Way Anova) لفحص الفرضية المتعلقة بسنوات الخبرة.
- اختبار (T-Test) لفحص الفرضيات حسب متغيرات الجنس، المديرية، التخصص.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال إجابة أفراد العينة على الفقرات المتضمنة في أداة الدراسة المتعلقة بقياس درجة استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وعلاقة (الجنس، المديرية، التخصص، وسنوات الخبرة)، بدرجة استخدام التقويم الواقعي والتطور المهني الذاتي.

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المقياس الوزني التالي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
قليلة جداً	1-1.80
قليلة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
كبيرة	3.41-4.20
كبيرة جداً	4.21-5.00

2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

4. 2. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: "ما درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي

المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟"

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والجدول (1. 4) يوضح ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، مرتبة حسب الأهمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	أقوم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة.	4.18	0.764	كبيرة
10	أستخدم التقويم المعتمد على التواصل.	4.00	0.848	كبيرة
2	أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.	3.98	0.761	كبيرة
11	أستخدم التقويم المعتمد على المناقشة.	3.97	0.996	كبيرة
25	أقوم بتقويم الاعمال الكتابية داخل غرفة الصف.	3.96	1.108	كبيرة
15	أستخدم التقويم المعتمد على أوراق العمل.	3.91	0.895	كبيرة
26	أستخدم الأسئلة الشفوية أداة تقويمية.	3.88	0.970	كبيرة
5	أستخدم الاختبارات الكتابية في تقويم أداء طلبتي.	3.86	1.018	كبيرة
3	أستخدم أسلوب المقابلة الفردية في تقويم أداء طلبتي.	3.81	0.830	كبيرة
9	أستخدم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي.	3.79	0.865	كبيرة
8	أستخدم سلالم التقدير في تقويم أداء طلبتي.	3.78	0.973	كبيرة
12	أستخدم الملاحظة التلقائية أثناء التقويم.	3.76	1.065	كبيرة
16	أستخدم التقويم المعتمد على أسلوب التعاون لإنجاز المهمة.	3.75	0.726	كبيرة
19	أكلف الطالب بشرح موضوع ما مدعماً بالصور.	3.74	0.828	كبيرة
20	أستخدم التقويم المعتمد على نشاط تمثيلي.	3.68	0.931	كبيرة
18	أستخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي.	3.58	0.965	كبيرة
28	أوظف يوميات الطالب (السجل القصصي) في التقويم.	3.55	1.043	كبيرة

كبيرة	1.062	3.55	أستخدم الخرائط المفاهيمية في التقويم.	27
كبيرة	1.126	3.55	أستخدم الاختبارات القصيرة.	21
كبيرة	0.908	3.50	أستخدم ملف الطالب (الانجاز) كأداة تقييمية.	1
كبيرة	1.037	3.44	أستخدم التقويم المعتمد على المقابلة الجماعية.	17
متوسطة	0.989	3.31	أستخدم التقويم المعتمد على سجل المواهب للطلبة.	14
متوسطة	1.241	3.31	أفوض الطلبة بتقويم أنشطة زملائهم.	24
متوسطة	1.116	3.25	أستخدم قوائم الشطب في تقويم أداء طلبتي.	7
متوسطة	1.038	3.24	أترك للطالب حرية اختيار الأسئلة التي يرغب بالإجابة عنها.	23
متوسطة	1.144	3.20	أستخدم المناظرة حول موضوع معين.	22
متوسطة	1.116	3.14	أستخدم التقويم المعتمد على المشاركة في المعارض.	13
متوسطة	1.091	3.07	أستخدم طريقة المشروع في تقويم أداء طلبتي.	6
كبيرة	0.482	3.63	الدرجة الكلية	

يوضح الجدول (4. 1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان التي تقيس درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول أن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.63) مع انحراف معياري مقداره (0.48) وبالتالي استنتج بأن درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة.

ورتبت فقرات الاستبيان ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (أقوم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة) بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وانحراف معياري مقداره (0.76).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (أستخدم طريقة المشروع في تقويم أداء طلبتي) بمتوسط حسابي مقداره (3.07) وانحراف معياري مقداره (1.09).

4. 2. 2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى إلى المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة).؟"

وللإجابة عن هذا السؤال بشكل شمولي تم الاستناد إلى نتائج الاستجابة على الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس والجدول (4. 2) يوضح ذلك.

الجدول (2.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	67	3.71	0.488	156	1.767	0.079
أنثى	91	3.58	0.472			

يتبين من خلال الجدول (2.4) أن قيمة t تساوي (1.76) وأن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.07) وهذه القيمة أكبر من قيمة الدلالة الاحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً عليه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية والجدول (3. 4) يوضح ذلك.

الجدول (3.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية.

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
جنين	110	3.66	0.481	156	1.093	0.276
قباطية	48	3.57	0.482			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) للدرجة الكلية (1.09) ومستوى الدلالة (0.27) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص والجدول (4. 4) يوضح ذلك.

الجدول (4.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
تخصص علوم	109	3.64	0.493	156	0.180	0.857
تخصص علمي	49	3.62	0.463			

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) للدرجة الكلية (1.18) ومستوى الدلالة (0.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفرية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والجدول (5. 4) يوضح ذلك.

الجدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	26	3.72	0.452
5 - 10 سنوات	39	3.64	0.449
أكثر من 10 سنوات	93	3.61	0.505
المجموع	158	3.63	0.482

يلاحظ من الجدول رقم (5.4) وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (6.4):

الجدول (6.4): نتائج تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.259	2	0.129	0.552	.577
داخل المجموعات	36.291	155	0.234		
المجموع	36.550	157			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.55) ومستوى الدلالة (0.57) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم

الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

3.2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "ما درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟"

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والجدول (7. 4) يوضح ذلك.

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، مرتبة حسب الأهمية

رقم الفقرة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
1	كبيرة جدا	0.708	4.24	أتأمل ممارساتي التدريسية نهاية كل فصل.
2	كبيرة جدا	0.726	4.24	أحرص على استشارة زملائي المدرسين بهدف تطوير العمل المهني.
29	كبيرة	0.848	4.19	أعمل على ربط العلم بالمجتمع وحاجاته.
5	كبيرة	0.678	4.18	أعمل على اكتساب احتياجاتي المهنية.
6	كبيرة	0.766	4.15	أتأمل بشكل ناقد محتوى المنهج الدراسي.
4	كبيرة	0.769	4.13	أحدد أولويات احتياجاتي المهنية.
3	كبيرة	0.832	4.13	أشارك في الاجتماعات المهنية العلمية داخل المدرسة وخارجها.
18	كبيرة	0.870	4.07	أستخدم طرقاً مختلفة لحل مشكلات المادة العلمية.
16	كبيرة	0.842	4.06	أطور من استخدامي للتقنيات والوسائل التعليمية.
17	كبيرة	0.755	4.05	أطور مهارات الحوار والعمل الجماعي.
22	كبيرة	0.872	4.05	أتواصل مع الأهالي لتقويم جودة تعليمي.
26	كبيرة	0.966	3.95	أبحث في الإنترنت عن دروس نموذجية
21	كبيرة	0.989	3.94	أتفحص التغذية الراجعة من المشرفين التربويين.
11	كبيرة	0.962	3.93	أحرص على الاستفادة من المصادر الإلكترونية العلمية.

كبيرة	0.829	3.91	أفترح طررقاً لتطوير المنهج المدرسي.	7
كبيرة	0.944	3.88	أشارك في البرامج التدريبية على مستوى المدرسة والمديرية.	19
كبيرة	0.953	3.75	أحرص على استشارة المشرفين التربويين بهدف تطوير عملي المهني.	20
كبيرة	0.955	3.72	أحرص على حضور حصص لزملائي المميزين.	25
كبيرة	0.840	3.70	أستخدم المدونات لتقويم مدى تطوري مهنيًا.	23
كبيرة	0.959	3.70	أقرأ الكتب والدوريات والمجلات العلمية المتخصصة بالمهنة.	9
كبيرة	1.043	3.67	أشارك في تقييم المتدربين (الطلبة المتدربين).	12
كبيرة	0.938	3.64	أقوم بمتابعة نتائج البحث العلمي في العلوم وفي التربية والتعليم.	15
كبيرة	0.957	3.60	أشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية لتطوير العمل المهني.	8
كبيرة	1.061	3.56	أقوم بمتابعة التطورات العلمية الإقليمية والعالمية في وسائل الإعلام.	14
كبيرة	1.138	3.48	أساهم في نشر التقارير والأبحاث والمقالات العلمية.	10
كبيرة	1.024	3.43	أقوم بإجراء البحوث الإجرائية بهدف الاستفادة منها مهنيًا.	24
كبيرة	1.136	3.43	أحرص على حضور الدورات الخاصة بتعليم الموهوبين.	28
كبيرة	1.180	3.43	أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.	27
متوسطة	1.144	3.31	أتواصل مع الجامعات ومراكز البحث.	13
كبيرة	0.526	3.85	الدرجة الكلية	

يوضح الجدول (4. 7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان التي تقيس درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وتشير الدرجة الكلية الواردة في الجدول أن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كان كبيراً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.85) مع انحراف معياري مقداره (0.52) وبالتالي تم الاستنتاج أن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيراً. ورتبت فقرات الاستبيان ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، وقد جاء في مقدمة هذه الفقرات: الفقرة (أتأمل ممارساتي التدريسية نهاية كل فصل) بمتوسط حسابي مقداره (4.24) وانحراف معياري مقداره (0.70).

في حين كانت أدنى الفقرات: الفقرة (أتواصل مع الجامعات ومراكز البحث) بمتوسط حسابي مقداره (3.31) وانحراف معياري مقداره (1.14).

4. 2. 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: "هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى إلى المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال بشكل شمولي تم الاستناد إلى نتائج الفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس والجدول (8. 4) يوضح ذلك.

الجدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	67	3.81	0.544	156	0.674	0.501
أنثى	91	3.87	0.514			

يتبين من خلال الجدول (8.4) أن قيمة t تساوي (0.674) وأن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.50) وهذه القيمة أكبر من قيمة الدلالة الاحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً عليه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية والجدول (9.4) يوضح ذلك.

الجدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية

مستوى الدلالة	قيمة "t"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المديرية
0.08	1.76	156	0.513	3.87	67	جنين
			0.545	3.73	91	قباطية

يتبين من خلال الجدول (9.4) أن قيمة t تساوي (1.76) وأن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.08) وهذه القيمة أكبر من قيمة الدلالة الاحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً عليه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص والجدول (10.4) يوضح ذلك.

الجدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t"	مستوى الدلالة
تخصص علوم	109	3.85	0.536	156	0.02	0.98
تخصص علمي	49	3.84	0.509			

يتبين من خلال الجدول (10.4) أن قيمة t تساوي (0.02) وأن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.98) وهذه القيمة أكبر من قيمة الدلالة الاحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، وبناءً عليه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفرية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والجدول (11.4) يوضح ذلك.

الجدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	26	4.04	0.44
5 - 10 سنوات	39	3.81	0.44
أكثر من 10 سنوات	93	3.81	0.57
المجموع	158	3.85	0.52

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرة في درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (12.4):

الجدول (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.12	2.10	0.575	2	1.149	بين المجموعات
		0.274	155	42.422	داخل المجموعات
			157	43.571	المجموع

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.10) ومستوى الدلالة (0.12) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

4. 2. 5. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ونصه: "ما العلاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحويله إلى الفرضية الآتية:

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم.

تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم والجدول (4. 13) يبين ذلك:

جدول رقم (13.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
درجة التطور المهني	0.66	0.00
درجة استخدام التقويم الواقعي		

يلاحظ من الجدول (13.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.66)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه فإنه توجد علاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم لذا يتم رفض الفرضية القائلة "لا توجد علاقة إيجابية بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم".

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأدوات المتعلقة بدرجة استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، وبيان أثر كل من المتغيرات (الجنس، المديرية، التخصص، سنوات الخبرة) على متغيرات الدراسة. وكذلك الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات المستندة إلى نتائج الاستجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

1.5 مناقشة النتائج:

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1.1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار وفقا لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية التي تعبر عن درجة

استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. وكانت درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين كبيرة حسب الجدول (1.4) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.63) مع انحراف معياري مقداره (0.48).

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى التركيز على الدورات التي تتناول هذا النوع من التقويم حيث أصبح المعلمون أكثر انفتاحاً وإدراكاً لأهمية هذا التقويم، ولذلك أصبح سلوكاً يمارسونه في مدارسهم ومع طلابهم، حيث يقع على المعلمين الدور الكبير في التغيير نحو الأفضل، وذلك نتاج شعورهم بثقل الأمانة الملقاة عليهم. فالمعلمين في مجتمع الدراسة يقومون بتقويم طلبتهم باستخدام الملاحظة المنظمة ويستخدمون التقويم المعتمد على التواصل، كما أنهم يشجعون طلبتهم على ممارسة التقويم الذاتي، ويستخدمون التقويم المعتمد على المناقشة، وهم أيضاً يقومون بممارسات أخرى تتدرج تحت بند التقويم الواقعي وبدرجة كبيرة. كما أن قسم الإشراف في النظام التربوي من خلال تواصله مع المعلمين ومدراء المدارس، يعزز ويشجع على استخدام التقويم الواقعي في المدارس، والذي يعد جزءاً أساسياً في عملية تقييم المعلمين للطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الزعبي (2013) والتي بينت أن نسبة كبيرة من المعلمين يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي، لما لها من أثر كبير عليهم في التحسين من مستوى التعليم وتحقيق التنمية الذاتية للمعلم، ودراسة البشير وبرهم (2008) والتي أكدت أن المعلم يقوم باستخدام استراتيجيات التقويم البديل لما لها من دور في تحسين مهاراته وبالتالي زيادة التنمية الذاتية لديه وتنمية مهارات الطلبة. ودراسة (Al- Diab, 2017) والتي بينت أن المعلم يقوم باستخدام جميع استراتيجيات التقويم البديل بشكل متكرر والتي يمكن أن تساعدهم على تبادل الخبرات وتطبيق استراتيجيات التقييم البديل بدقة.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الغامدي (2013) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية في أساليب استخدام التقويم الواقعي وغيرها، لما لها من دور كبير في تحقيق التنمية

المهنية للمعلم وزيادة الثقة في مسيرته المهنية. ودراسة (Djoub, 2017) والتي أظهرت نتائجها أن المشاركين لم يتلقوا التدريب اللازم في التقييم التعليمي من أجل تعظيم فعاليته، كما أنهم لم يحصلوا على دورات في التطوير المهني خلال حياتهم المهنية. وتعكس معتقداتهم وآراءهم بشأن ما يعنيه التقييم بالنسبة لهم بوجه عام وما يشكل تقييماً سليماً على وجه الخصوص النقص لديهم في تقييم معرفة القراءة والكتابة. بالإضافة إلى اختلافها مع نتائج دراسة (Serin, 2015) والتي بينت أن هناك عدد قليل من المعلمين استخدموا التقييم البديل وذلك لعدة أسباب أهمها قلة الوقت وازدياد أعداد الغرف الصفية، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية الهادفة لتزويد المعلمين بأساليب واستراتيجيات التقييم البديل.

2.1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى إلى المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة). ؟

تم تحويل السؤال الثاني إلى فرضيات:

ونصت الفرضية الأولى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) $\alpha \leq$ في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقييم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.07) وهذه القيمة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق

في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى حصول المعلمين ذكوراً وإناثاً وبنفس المستوى على الدورات التدريبية والأنشطة الإثرائية التي تقدم للمعلمين من خلال مديريات التربية والتعليم من جهة، ومن جهة أخرى هو النضج العقلي لدى الطلاب في مجتمع الدراسة نتيجة التطور التكنولوجي السريع، والانفتاح مما يحتم على المعلم العمل على تشجيعهم وتنمية قدراتهم، وبالتالي استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي للوصول إلى ذلك.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس.

واختلفت مع دراسة الزعبي (2013) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

ونصت الفرضية الثانية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (3.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.27) وهي قيمة أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في

المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن مديريات التربية والتعليم على اختلافها واختلاف المناطق التي توجد فيها تقدم للمعلمين دورات تدريبية مكثفة، وكذلك لوجود إشراف تربوي ومتابعة من قبل مديرتي تربية جنين وقباطية، وذلك دعماً للمسيرة التعليمية ورغبة في النهوض بالعملية التعليمية، لذلك لم تكن هناك فروق دالة احصائياً في درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

ولم تتناول أي من الدراسات السابقة التي أوردها الباحث في بند الدراسات التي تناولت استخدام التقويم الواقعي متغير المديرية، حيث كانت الدراسة الحالية هي الأولى - في حدود علم الباحث - التي تناولت هذا المتغير.

ونصت الفرضية الثالثة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.85) وهي قيمة أكبر من قيمة الدلالة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص إلى أن المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة وعلى اختلاف تخصصاتهم يمرون بنفس الظروف الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية، فهم يخضعون للدورات التدريبية كل وفق اختصاصه وكذلك هم يتابعون المستجدات والتطورات في العملية التعليمية، من حيث تطور أدوات التقويم، فالتقويم الواقعي استراتيجية وأسلوب تقويمي يصلح لكل المراحل وكل المواد الدراسية والمناهج التعليمية، وهم يدركون على اختلاف اختصاصاتهم ما للتقويم الواقعي من دور وأهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وبالنسبة لهم أيضاً كمعلمين.

والتقت هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير التخصص.

ونصت الفرضية الرابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الصفيرية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث تبين من الجدول (6.4) أن قيمة F للدرجة الكلية (0.55) ومستوى الدلالة (0.57) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وبذلك تم قبول الفرضية الصفيرية.

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم ميل نحو تطوير أساليب التدريس والتقويم ومواكبة توجهات الوزارة، كما أن غالبية عينة الدراسة كانوا من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات ومن 5 إلى 10 سنوات مما أضعف أثر متغير الخبرة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزعبي (2013) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (2008) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة من (1-5) سنوات. ودراسة (Al- Diab, 2017) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3.1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب الأعداد، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار وفقاً لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية التي تعبر عن درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين. وكانت درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين بدرجة كبيرة حسب الجدول (7.4) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (3.85) مع انحراف معياري مقداره (0.52).

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمين في منطقة الدراسة في مديرتي جنين وقباطية يتمتعون بدرجة كبيرة من التطور المهني، وقد يكون ذلك عائداً إلى طبيعة الدورات التدريبية المتخصصة التي يتعرضون لها بشكل مكثف وكذلك لوجود إشراف ومتابعة حثيثة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين، بالإضافة إلى اطلاع هؤلاء المعلمين على أساليب التدريس الحديثة المتطورة نتيجة انفتاحهم على وسائل المعلومات المتعددة، مما أدى إلى وجود درجة كبيرة من التطور المهني الذاتي لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمد (2014) والتي أكدت على أن العديد من الممارسات لها الدور في التنمية المهنية للمعلمين ومن أهمها ممارسة المدراء لدورهم الإشرافي إلى جانب استخدام عدة أساليب للتنمية الذاتية منها أساليب التقويم البديل واستراتيجياته. وكذلك دراسة حلس (2010) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام العديد من التقنيات الحديثة في التعليم لدى المعلمين يفتح المجال أمام نتيجة أفضل للطلبة لتنمية مهاراتهم، كما أن المعلمين الذين يلتزمون باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم ومن ضمنها أساليب التقويم الحديثة كالتقويم البديل لديهم فرصة أفضل في الحصول على نتيجة إشرافية جيدة، مما يساعدهم في تحقيق التنمية الذاتية التي بدورها تحقق التنمية المهنية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Tran, 2015) إذ بينت نتائجها بأن اعتماد نهج يركز على التعلم في تقييم التعليم هو ضروري في تطوير تقييم الطالب للتعليم؛ لأن هذا سوف يوفر التغذية الراجعة لجميع الأطراف المشاركة في التعليم والتعلم (المعلمين، والإداريين، والطلاب) حول ما يجب على كل طرف القيام به لتحقيق مخرجات التعلم المقصودة. ودراسة (Brown, 2010) التي أظهرت أهمية التقويم في تحسين وتطوير تعلم الطلبة، وناقشت الدراسة الآثار المترتبة على استخدام (COA-III) في تنفيذ السياسات والتطوير المهني للمعلمين.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Deluca & etal., 2012) والتي أظهرت وجود عوائق ملحوظة تعرقل استخدام المعلمين لتقييم التعلم في الفصول الدراسية. وكان من التحديات بالغة الأهمية في تعزيز تنفيذ تقييم التعلم في الفصول الدراسية: الوقت وحجم الصف، والمفاهيم المتعلقة بتقييم التعلم؛ وعدم الاتساق بين أولويات النظام وممارسات التقييم الصفي بالإضافة إلى عدم وجود نماذج فعالة للتطور المهني في مجال التقييم.

4.1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى إلى المتغيرات (الجنس. المديرية. التخصص. سنوات الخبرة)؟

تم تحويل السؤال الرابع إلى فرضيات:

ونصت الفرضية الخامسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.50) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى اتجاه المعلمون والمعلمات على حد سواء إلى تنمية قدراتهم المهنية الذاتية يساعدهم في ذلك التطور التكنولوجي وتوفر المعلومات ووسائل الاتصال والمعرفة والانفتاح على ما يتعلق بتطوير العملية التعليمية، فهم في منطقة الدراسة يتمتعون بدرجة كبيرة من التطور المهني الذاتي نتيجة للأسباب التي ذكرت، وكذلك نتيجة تعاملهم وتفاعلهم مع طلاب منفتحين نوعاً ما، وهذا النوع من الطلاب يحتاج إلى معلمين ومعلمات لديهم درجة كبيرة من التطور المهني الذاتي، مما شكل حافزاً لكل من المعلمين والمعلمات للتطور والنمو المهني.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حمد (2014) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين حول علاقة ممارسات المدرء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس. ودراسة (Brown, 2010) التي أظهرت نتائجها عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فهم المعلمين لمفاهيم التقييم تعزى لمتغير الجنس. بالإضافة إلى دراسة (Roberts & Wilson, 1998) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييمات البديلة التي يستخدمها معلمو العلوم تعزى لمتغير الجنس.

ونصت الفرضية السادسة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.08) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير المديرية، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود اختلاف في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية، إلى أن المعلمين في منطقة الدراسة سواء كانوا تابعين لمديرية تربية جنين أو لمديرية تربية قباطية يمرون بنفس الظروف بالنسبة للعملية التعليمية وبالنسبة لعملية الإشراف التربوي على إنجازاتهم، وكذلك كونهم يخضعون لدورات تدريبية متشابهة ويواجهون طلاباً يشتركون في ثقافتهم وبيئتهم، مما أدى إلى عدم وجود فروق دالة بينهم بالنسبة لدرجة التطور المهني الذاتي لديهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (2013) والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة تعزى لمتغير المديرية.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة حمد (2014) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين حول علاقة ممارسات المدراء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير المحافظة لصالح المحافظات الوسطى.

ونصت الفرضية السابعة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

لفحص هذه الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف فيما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص.

بينت نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة من خلال الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة يساوي (0.98) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص، وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير التخصص إلى أن المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة وعلى اختلاف تخصصاتهم يمرون بنفس الظروف الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية، ويخضعون للدورات التدريبية كل وفق اختصاصه، وكذلك هم يتابعون على اختلاف اختصاصاتهم المستجدات والتطورات في مجال التعليم الحديث، من حيث تطور أدوات التقويم

وأهميتها ومزايا كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم وهم يدركون على اختلاف اختصاصاتهم أن طبيعة المرحلة تحتم عليهم ان يكونوا بمستوى جيد من التطور المهني الذاتي ليتمكنوا من مواكبة التطورات والمستجدات وهم يدركون ما لذلك من أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وبالنسبة لهم أيضاً كمعلمين .

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Brown, 2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فهم المعلمين لمفاهيم التقييم تعزى لمتغير التخصص.

ونصت الفرضية الثامنة على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث تبين من الجدول (12.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.10) ومستوى الدلالة (0.12) وهي أكبر من مستوى الدلالة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) أنه لا توجد فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

ويعزو الباحث السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم ميل نحو تطوير أساليب التدريس لديهم، وإلى استخدام أساليب وأدوات التقويم الحديث ومواكبة توجهات الوزارة، مما أدى إلى وجود مستوى كبير من التطور المهني الذاتي لديهم، كما أن غالبية عينة الدراسة - كما ذكر سابقاً - كانوا من ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات ومن 5 إلى 10 سنوات مما أضعف أثر متغير الخبرة.

وانتقلت هذه الدراسة مع دراسة الغامدي (2013) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة حمد (2014) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات المعلمين حول علاقة ممارسات المدراء المقيمين بالتنمية المهنية للمعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من تقل خبرتهم عن 5 سنوات. بالإضافة إلى اختلاف نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Roberts & Wilson, 1998) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقييمات البديلة التي يستخدمها معلمو العلوم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن 5 سنوات.

5.1.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما العلاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى

معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم؟

وهذا السؤال انبثقت عنه الفرضية التاسعة التي تنص على انه: "لا توجد علاقة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم"

ولاختبار هذه الفرضية تم حساب قيمة معامل الارتباط (بيرسون "r") والدلالة الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم. وتبين من الجدول (13.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.66)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً، لذا يتم قبول الفرضية القائلة توجد علاقة إيجابية بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم.

ويؤكد الباحث وجود علاقة ارتباطية بين درجة استخدام أدوات التقويم الواقعي وبين درجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة، حيث أن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التقويم الواقعي يعملون على ربط المجتمع بالعلم وحاجاته، وعلى اكتساب احتياجاتهم المهنية وتطوير عملهم المهني، كما أنهم يحددون أولويات احتياجاتهم المهنية ويستخدمون طرقاً مختلفة لحل مشكلات المادة التعليمية، وهم أيضاً يطورون مهاراتهم في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور ويستخدمون الانترنت في الحصول على دروس نموذجية. إلا أن استخدام الاستراتيجيات والنماذج والأساليب الخاصة بالتقويم الواقعي تحتاج إلى قدرات ومهارات وإلى بحث وتدريب، مما يساهم في النمو والتطور المهني لدى المعلم، كما أن التحديات التعليمية وزيادة أعداد الطلبة في الشعب الصفية وضيق وقت الحصة الصفية، يتطلب من المعلمين تطوير أساليبهم وتحسينها لتواكب التغيرات المتسارعة. لذا اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حمد (2014) والتي أكدت نتائجها على أن العديد من الممارسات لها دور في التنمية المهنية والذاتية للمعلمين، أهمها استخدام التقويم البديل واستراتيجياته. بالإضافة إلى دراسة الغامدي (2013) والتي أكدت على أن استخدام التقنيات الحديثة في التعليم ومنها أساليب التقويم الحديثة مثل التقويم الواقعي تحقق التنمية المهنية للمعلمين. كما بينت دراسة حلس (2010) أن المعلمين الذين يلتزمون باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم كالتقويم البديل، يمكنهم من تحقيق التنمية الذاتية والتي بدورها تحقق لهم التنمية المهنية.

وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها (Tran, 2015) أن التقويم في التعليم يوفر تغذية راجعة لكافة أطراف العملية التعليمية التعليمية (المعلمين، الإداريين، الطلبة)، بالإضافة إلى تحقيق التنمية الذاتية للمعلمين. وكذلك دراسة (Lianghuo, 2002) والتي بينت نتائجها أن استخدام أساليب التقويم البديل تعتبر وسيلة فعالة لتعزيز نمو المعلمين المهني، وأكد على ذلك (Deluca & etal, 2012) في دراستهم التي بينت نتائجها أن استخدام المعلمين لوسائل التقويم الحديثة يساهم في التطوير المهني للمعلمين.

2.5 التوصيات والمقترحات:

وبناءً على النتائج السابقة فإن الباحث يوصي بما يلي:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين استخدام التقويم الواقعي ودرجة التطور المهني الذاتي لدى المعلمين على عينات أخرى مختلفة عن الدراسة الحالية وباستخدام متغيرات مختلفة.
2. إجراء المزيد من الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين من أجل تطوير استخدام استراتيجيات التقويم لديهم وتنمية قدراتهم المهنة الذاتية.
3. اعتماد خطة تطوير مهني للمعلمين على كافة المستويات المادية والمعنوية والفنية والبحثية والتعليمية والتربوية، وإتاحة الفرصة لهم للاطلاع على النماذج العالمية في مجال التقويم وإعداد بحوث تربوية الامر الذي سيؤدي إلى ارتفاع درجة التطور المهني الذاتي لديهم.
4. تخصيص جوائز للمعلمين المبدعين من خلال تقييم المشرفين التربويين لدرجة التطور المهني لدى هؤلاء المعلمين.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول نفس الموضوع على متغيرات أخرى.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، خالد. (2017). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظة سوهاج نموذجاً. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مج27، ع1، مصر.

إبراهيم، هالا. (2011). الأوضاع الإدارية والاقتصادية والاجتماعية في لواء جنين 1214-1247هـ/ 1799-1831م، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس- فلسطين.

أبو سمرة، محمود، ومعمر، مجدي. (2013). دور الإشراف التربوي في دعم المعلم الجديد في فلسطين. مجلة جامعة النجاح (للأبحاث والعلوم الإنسانية)، 27 (2)، 273 - 310.

الأحمدي، رشا وبريكيت، أكرم. (2015). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين الفصول المقلوبة والتقويم البديل في تنمية المهارات النحوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع58، السعودية.

البشير، أكرم وبرهم، أريج. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13 (1)، 241 - 270.

بني ياسين، عمر، (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد الثالث، ص 514 - 553.

برنامج تطوير المدارس، (2013). التقويم الصفّي الواقعي، مشروع الملك عبدالله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، المملكة العربية السعودية.

الحراشنة، كوثر، (2016). واقع استخدام معلمي العلوم الاستراتيجياتية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 22 (4)، 335 - 371.

حلس، ماجد، (2010). الممارسات الإشرافية وعلاقتها بالنمو المهني لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستي غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

حمد، إلهام، (2014). درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.

حمزة ، محمد وصومان، أحمد، (2012). مدى استخدام معلمي الدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، مجلة جامعة الخليل، العدد 1، ص 265 - 283.

خاجي، ثاني حسين، (2013). اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Alternative Evaluation) في تحسين جودة التعليم، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق العدد 14، ص 352 - 363.

أبو خليفة، ابتسام، غازي، خضر، هماش، انتصار، إسماعيل، حنان، (2011). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان - الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، مجلة العلوم التربوية، 38 (1)، 984 - 1002.

خير، النور، (2015). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية-30 (2)، 1 - 29 .

دعمس، مصطفى، (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

الدوسري، إبراهيم، (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الزعبي، آمال، (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، 21 (3)، 165 - 191.

زيتون، حسن، وزيتون، كمال، (1992). البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي، ط1، منشأة المعارف، الإسكندرية.

سمور، رياض، (2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، 14 (2)، 463 - 503 .

السواط، سامي، (2013). درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشريف، فهد، (2009). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - مصر .

الشناوي، علي (2003). المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، المكتبة المصرية للتوزيع والنشر، القاهرة.

الشهري، محمد وزكري، علي وقلان، يحيى، (2015). استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي. الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

العمرى، وصال، وشحادة، فواز، (2010). درجة رضا معلمي العلوم عن توظيف أساليب التقويم الواقعي في تقويم العملية التدريسية، مجلة كلية التربية، ع34، ج1، جامعة عين شمس - مصر .

عودة، خالد، (2015). أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير، نابلس - فلسطين.

الغامدي، حامد، (2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية.

الفريق الوطني للتقويم، (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته. إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

محمد، هبه، (2014). تأثير استخدام التقويم الواقعي في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات التفكير الجمعي والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع59، ص 77 - 120.

مصطفى، أشرف، (2016). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة- فلسطين.

المغذوي، عادل، (د.ت). أساليب التقويم في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة.

مهيدات، عبد الحكيم، المحاسنة، ابراهيم، (2009). التقويم الواقعي، مملكة البحرين، دار جرير للنشر والتوزيع.

نصر، سميحة، (2007). دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

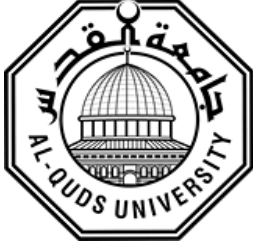
- Al-Diab, N. (2017): **The degree of using alternative evaluation strategies among English teachers in BaniKinana according to some demographic variables.** Language Center, Irbid, Jordan Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Brown, G. (2004): Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. **Assessment in Education: Principles, Policy, and Practices**, 11 (3), pp. 301 - 318
- Deluca, C. Luu, K. Sun, Y & Klinger, D. (2012): Assessment for learning in the classroom: Barriers to implementation and possibilities for teacher professional learning. **Assessment Matters**. No 5, p 5 - 29
- Djoub, Z. (2017): Assessment Literacy: Beyond Teacher Practice. **Revisiting EFL Assessment: Critical Perspectives**. DOI 10.1007/978-3-319-32601-6. P 9 - 28
- Fuchs, L. Fuchs, D. Karns, K. Hamlett, C & Kataroff, M. (1999): Mathematics performance assessment in the classroom: Effects on teacher planning and student problem solving. **American Educational Research Journal**, Vol. 36, No. 3, PP. 609-646.
- Klimova, B. (2014): Evaluation methods as an effective tool for the development of students' learning. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. 152.P.112 – 115.
- Lianghuo, F. (2002): In- service training in alternative assessment with singapore mathematics teachers. **The Mathematics Educator**. Vol. 6, No.2 77-94.
- Roberts, L & Wilson, M. (1998): **An integrated assessment system as a medium for teacher change and the organizational factors that mediate science teachers' professional development.** University of California.

Sahin-Taskin, C. (2017): Effects of active learning environments supported with self- and peer assessment on pre-service teachers' pedagogical and self-efficacy beliefs. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**. P. 1-20.

Serin, G. (2015): **Alternative assessment practices of a classroom teacher: Alignment with reform- based science curriculum**, Anadolu University, Turkey.

Tran, N. (2015): Reconceptualization of approaches to teaching evaluation in higher education. **Issues in Educational Research**, 25(1) 50 – 61.

الملحق (1)



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة على جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علماً بأن جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

الباحث: محمد الحروب

القسم الأول:

المعلومات العامة: الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لوضعك.

الجنس : ذكر أنثى

المديرية: جنين قباطية

التخصص: تخصص علوم إنسانية تخصص علمي

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات 5 – 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

أولاً: درجة استخدام التقويم الواقعي

الرقم	الفقرة	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1	أستخدم ملف الطالب (الانجاز) كأداة تقييمية.				
2	أشجع الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.				
3	أستخدم أسلوب المقابلة الفردية في تقييم أداء طلبتي.				
4	أقوم أداء طلبتي باستخدام الملاحظة المنظمة.				
5	أستخدم الاختبارات الكتابية في تقييم أداء طلبتي.				
6	أستخدم طريقة المشروع في تقييم أداء طلبتي.				
7	أستخدم قوائم الشطب في تقييم أداء طلبتي.				
8	أستخدم سلالم التقدير في تقييم أداء طلبتي.				
9	أستخدم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي.				
10	أستخدم التقويم المعتمد على التواصل.				
11	أستخدم التقويم المعتمد على المناقشة.				
12	أستخدم الملاحظة التلقائية أثناء التقويم.				
13	أستخدم التقويم المعتمد على المشاركة في المعارض.				
14	أستخدم التقويم المعتمد على سجل المواهب للطلبة.				
15	أستخدم التقويم المعتمد على أوراق العمل.				
16	أستخدم التقويم المعتمد على أسلوب التعاون لإنجاز المهمة.				
17	أستخدم التقويم المعتمد على المقابلة الجماعية.				
18	أستخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي.				
19	أكلف الطالب بشرح موضوع ما مدعماً بالصور.				
20	أستخدم التقويم المعتمد على نشاط تمثيلي.				
21	أستخدم الاختبارات القصيرة.				
22	أستخدم المناظرة حول موضوع معين.				
23	أترك للطالب حرية اختيار الأسئلة التي يرغب بالإجابة عنها.				
24	أفوض الطلبة بتقويم أنشطة زملائهم.				
25	أقوم بتقويم الاعمال الكتابية داخل غرفة الصف.				
26	أستخدم الأسئلة الشفوية أداة تقييمية.				
27	أستخدم الخرائط المفاهيمية في التقويم.				
28	أوظف يوميات الطالب (السجل القصصي) في التقويم.				

ثانياً: درجة التطور المهني الذاتي لمعلمي المرحلة الأساسية

الرقم	الفقرة	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة قليلاً جداً
1	أتأمل ممارساتي التدريسية نهاية كل فصل.				
2	أحرص على استشارة زملائي المدرسين بهدف تطوير العمل المهني.				
3	أشارك في الاجتماعات المهنية العلمية داخل المدرسة وخارجها.				
4	أحدد أولويات احتياجاتي المهنية.				
5	أعمل على اكتساب احتياجاتي المهنية.				
6	أتأمل بشكل ناقد محتوى المنهج الدراسي.				
7	أقترح طرقاً لتطوير المنهج المدرسي.				
8	أشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية لتطوير العمل المهني.				
9	أقرأ الكتب والدوريات والمجلات العلمية المتخصصة بالمهنة.				
10	أساهم في نشر التقارير والأبحاث والمقالات العلمية.				
11	أحرص على الاستفادة من المصادر الإلكترونية العلمية.				
12	أشارك في تقييم المتدربين (الطلبة المتدربين).				
13	أتواصل مع الجامعات ومراكز البحث.				
14	أقوم بمتابعة التطورات العلمية الإقليمية والعالمية في وسائل الإعلام.				
15	أقوم بمتابعة نتائج البحث العلمي في العلوم وفي التربية والتعليم.				
16	أطور من استخدامي للتقنيات والوسائل التعليمية.				
17	أطور مهارات الحوار والعمل الجماعي.				
18	أستخدم طرقاً مختلفة لحل مشكلات المادة العلمية.				
19	أشارك في البرامج التدريبية على مستوى المدرسة والمديرية.				

درجة					الفقرة	الرقم
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					أحرص على استشارة المشرفين التربويين بهدف تطوير عملي المهني.	20
					أتفحص التغذية الراجعة من المشرفين التربويين.	21
					أتواصل مع الأهالي لتقويم جودة تعليمي.	22
					أستخدم المدونات لتقويم مدى تطوري مهنيًا.	23
					أقوم بإجراء البحوث الإجرائية بهدف الاستفادة منها مهنيًا.	24
					أحرص على حضور حصص لزملائي المميزين.	25
					أبحث في الإنترنت عن دروس نموذجية	26
					أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.	27
					أحرص على حضور الدورات الخاصة بتعليم الموهوبين.	28
					أعمل على ربط العلم بالمجتمع وحاجاته.	29

- انتهت الاستبانة -

الملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	المؤسسة العلمية
1	د. محسن عدس	جامعة القدس
2	د. فتحي عناية	جامعة خضوري
3	د. سهيل صالحه	جامعة النجاح الوطنية
4	د. مازن ربايعه	جامعة القدس المفتوحة
5	د. محمود الشمالي	جامعة النجاح الوطنية
6	د. علي حبايب	جامعة النجاح الوطنية
7	د. محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية
8	د. نضال عبد الغفور	جامعة القدس المفتوحة
9	أ. إباء عبد الحق	جامعة القدس المفتوحة
10	د. نبيل رمانه	الكلية الجامعية للعلوم التربوية/ الوكالة
11	أ. فراس كوانين	الكلية الجامعية للعلوم التربوية/ الوكالة

الملحق (3) كتاب تسهيل المهمة (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 5 / 12 / 2017

كتاب تسهيل
المهمة
6.12.2017

حضرة مدير التربية والتعليم / جنين المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب: محمد موسى الحروب ورقمه الجامعي (21612721)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين ".
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساتيب الكاريس

الملحق (4) كتاب تسهيل المهمة (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 2017 / 12 / 5

حضرة مدير التربية والتعليم / قباطية المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب: محمد موسى الحروب ورقمه الجامعي (21612721)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان " واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتنظير المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين ".
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساتيب المدرسين


10.12.17

الملحق (5) كتاب تسهيل المهمة (3)

State Of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & Higher Education
Qabatia



وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي
قباطية

الرقم: ق/ 4 / 46 / 3210
التاريخ: 2017/12/10م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين
تحية وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

أرجو تسهيل مهمة الطالب (محمد موسى الحروب) بإجراء دراسته الميدانية بعنوان " واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين" وذلك بتعبئة الاستبانة المعدة لهذه الغاية، شريطة أن لا يؤثر ذلك سلباً على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام، ، ،

أ. محمد زكارنة

مدير التربية والتعليم العالي



ع.ع. / ٢٠١٧

الملحق (6) كتاب تسهيل المهمة (4)

State of Palestine
Ministry of Education & H.E
Directorate of Education & H.E - Jenin



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي - جنين

الرقم: ٤٠١٤ / ٤٤٤٤

التاريخ: 2017/12/10م

الموافق: 1439/03/22هـ

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم/ة
تحية طيبة وبعد ؟؟؟

الموضوع: الدراسة الميدانية

أوافق على قيام الدارس (محمد موسى نصر الله الحروب) بإجراء دراسته الميدانية بعنوان (واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين).
راجياً تسهيل مهمته على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الإحترام

مدير التربية والتعليم العالي
أ. طارق علاونة



أ. غ.

التعليم العام

04/2 503 503



32 جنين ✉

04/2 438 567,

04/2 501 138 ,

04/2 501 061 ☎

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الرقم
93	الاستبانة	1
97	قائمة بأسماء المحكمين	2
98	كتاب تسهيل المهمة (1): من جامعة القدس إلى مديرية التربية في جنين	3
99	كتاب تسهيل المهمة (2): من جامعة القدس إلى مديرية التربية في قباطية	4
100	كتاب تسهيل المهمة (3): من التربية في قباطية إلى المدارس التابعة لها	5
101	كتاب تسهيل المهمة (4): من التربية في جنين إلى المدارس التابعة لها	6

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1.3	المتغيرات الديموغرافية مع توضيح توزيع أفراد العينة حسب هذه المتغيرات	48
2.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات ارتباط درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية.	50
3.3	معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة التقويم الواقعي.	51
4.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات ارتباط درجة التطور المهني لدى معلمي المرحلة الأساسية.	53
5.3	معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة التطور المهني للمعلمين.	54
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، مرتبة حسب الأهمية.	58
2.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس.	60
3.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية.	61
4.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص.	62
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	63
6.4	نتائج تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لاستجابة أفراد العينة على درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	63

64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، مرتبة حسب الأهمية.	7.4
66	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير الجنس.	8.4
67	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير المديرية.	9.4
68	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير التخصص.	10.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	11.4
70	نتائج تحليل التباين الأحادي "One Way Anova" لاستجابة أفراد العينة على درجة التطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.	12.4
71	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين درجة استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والتطور المهني الذاتي لديهم.	13.4

فهرس المحتويات

الصفحة	المبحث	الرقم
أ	..... الإقرار	
ب	..... الشكر والعرفان	
ج	..... الملخص	
هـ	..... ملخص الدراسة بالإنجليزية	
1	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1	..... مقدمة	1.1
5	..... مشكلة الدراسة	2.1
5	..... أسئلة الدراسة	3.1
6	..... فرضيات الدراسة	4.1
7	..... أهداف الدراسة	5.1
8	..... أهمية الدراسة	6.1
8	..... حدود الدراسة	7.1
9	..... مصطلحات الدراسة	8.1
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
11	..... الإطار النظري	1.2
11	..... التقويم الواقعي	1.1.2
12	..... تعريف التقويم الواقعي	1.1.1.2
12	..... أهداف التقويم الواقعي	2.1.1.2
14	..... خصائص التقويم الواقعي	3.1.1.2
15	..... مبادئ التقويم الواقعي	4.1.1.2
17	..... استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته	5.1.1.2
19	..... أدوات التقويم الواقعي	6.1.1.2
20	..... أوجه الشبه والاختلاف بين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي	7.1.1.2
22	..... كفايات المعلم المقوم	8.1.1.2
23	..... انعكاسات التقويم الواقعي على عناصر العملية التربوية	9.1.1.2
25	..... تصميم التقويم الواقعي	10.1.1.2
26	..... التنمية المهنية للمعلمين	2.1.2

26	تعريف التنمية المهنية	1.2.1.2
27	أهداف التنمية المهنية للمعلم	2.2.1.2
28	أهمية التنمية المهنية للمعلم	3.2.1.2
29	وسائل التنمية المهنية للمعلمين	4.2.1.2
30	أنواع برامج التنمية المهنية للمعلم	5.2.1.2
31	التقويم البديل والجودة في التربية	6.2.1.2
32	كيف تتحقق التنمية المهنية عن طريق التقويم الواقعي	7.2.1.2
33	الدراسات السابقة	2.2
33	الدراسات السابقة التي تناولت التقويم الواقعي	1.2.2
36	الدراسات التي تناولت التطور المهني الذاتي	2.2.2
43	التعليق على الدراسات السابقة	3.2
47	الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	
47	مقدمة	
47	منهج الدراسة	1.3
48	مجتمع الدراسة	2.3
48	عينة الدراسة	3.3
48	أدوات الدراسة	4.3
49	صدق أداة التقويم الواقعي	1.4.3
50	صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	2.4.3
51	ثبات الأداة	3.4.3
52	صدق أداة التطور المهني	4.4.3
53	صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة	5.4.3
54	ثبات الأداة	6.4.3
54	متغيرات الدراسة	5.3
56	المعالجة الإحصائية	6.3
57	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
57	تمهيد	1.4
58	نتائج أسئلة الدراسة	2.4
58	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.4
60	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4

64	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	3.2.4
66	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	4.2.4
70	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....	5.2.4
72	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
72	..... مناقشة النتائج.....	1.5
72	..... مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.....	1.1.5
72	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	1.1.1.5
74	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	2.1.1.5
78	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	3.1.1.5
80	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	4.1.1.5
84	..... النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....	5.1.1.5
86	..... التوصيات والمقترحات.....	2.5
87	..... قائمة المراجع.....	
102	..... فهرس الملاحق.....	
103	..... فهرس الجداول.....	
105	..... فهرس المحتويات.....	