



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم
لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية
العليا في محافظة الخليل

موسى أحمد محمد فرج الله

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440هـ / 2019م

اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم

لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية

العليا في محافظة الخليل

إعداد :

موسى أحمد محمد فرج الله

بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية /جامعة القدس المفتوحة/ فلسطين.

المشرف : د.إبراهيم محمد عمران

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب تدريس اللغة العربية من عمادة الدراسات العليا /كلية العلوم التربوية/جامعة القدس.

1440هـ/2019 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

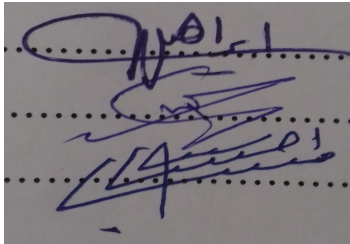
إجازة الرسالة

اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم
لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية
العليا في محافظة الخليل

اسم الطالب: موسى أحمد محمد فرج الله
الرقم الجامعي: 21710003

المشرف الدكتور إبراهيم محمد عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 8 / 6 / 2019 م من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة
أسمائهم وتوقيعهم :



التوقيع:

د. إبراهيم محمد عرمان

1. رئيس لجنة المناقشة :

التوقيع:

د. إيناس عارف ناصر

2. ممتحناً داخلياً:

التوقيع:

د. محمود أحمد الشمالي

3. ممتحناً خارجياً:

القدس - فلسطين

1440هـ/2019 م

إهداء

إلى من اشتاقت لهم أرواحنا وهم تحت التراب
إلى نبع الحنان الذي فقدته إلى والدي العزيز
إلى النور الذي يضيء دربي إلى أمي الغالية
إلى رفيقة دربي إلى زوجتي الحبيبة
إلى الذين سَطَّروا ورووا بدمائهم هذه الأرض المباركة
إلى الأسود الزائرة الصابرة المحتسبة في سجون الاحتلال
إلى أولئك الساهرين القابضين على جمر الاحتلال
إلى أطفال الحجارة الذين لم يولدوا بعد
إلى الذين سيرثون الأرض بدمائهم وبجهادهم
إلى كل الذين هَجَّروا من وطنهم المنتظرين
يوم العودة الذي سيأتي لا محالة
إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث
أهلي أولادي أصدقائي زملائي
إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث :

موسى أحمد فرج الله

إقرار

أقر أنا معد هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير, وأنها كانت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما أشير إليه حيثما ورد, وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

الاسم: موسى أحمد محمد فرج الله

التاريخ: 8 / 6 / 2019م

الشكر والتقدير

بدايةً أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور إبراهيم عرمان لما قام به من جهود كبيرة في خدمة هذا البحث، حيث لم يضمن علي بتوجيهاته وإرشاداته السديدة، ولم يتوان عن تقديم يد المساعدة لي طوال فترة عمل هذا البحث .

كما أخص بالشكر أمي وإخواني وزوجتي الغالية وأولادي الأعزاء، لصبرهم عليّ ومساندتهم لي طوال فترة دراستي وعمل هذا البحث، كما أشكر كل من ساعدني ووقف معي ولو بكلمة، وأشكر زملائي في العمل وأصدقائي الذين مدوا لي يد العون والدعم والمساندة، وأخص بالذكر منهم الأستاذ كمال منسي، ويوسف الشريف، وأحمد فسفوس، وأشرف أبو زنيد، وبلال البطران، وكذلك الدكتور محمود طميمة، والدكتور محسن عدس، والأستاذ عمر دبابسة.

والشكر الموصول لأعضاء لجنة المناقشة على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي عملت على إثراء هذا البحث وهم: الدكتور محمود الشمالي، والدكتورة إيناس ناصر، والدكتور إبراهيم عرمان.

ولا أنس أن أشكر صديقي الغائب الحاضر الذي تعب معي وساندني طوال فترة كتابة هذا البحث الدكتور ليث عثمان نصيف، حيث لم يتوان عن مد يد العون لي من عراقنا الصامد رغم بعد المسافات، كما أدعو الله أن يتغمد المرحوم الدكتور زياد قباجة بالرحمة والمغفرة الذي جزاه الله عنا كل خير، وختاماً أشكر كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث .

الباحث :

موسى أحمد فرج الله

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2019)، على عينة طبقية عشوائية، وقد تكونت من (207) معلم ومعلمة، وذلك باستخدام أداتي قياس: الأولى كانت لقياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي، وأما الثانية فكانت لقياس إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، فكانت قيمة معامل الثبات للأداة الأولى (0.96) وللأداة الثانية (0.94) .

أظهرت الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (3.68)، وبانحراف معياري (0.50)، وكذلك أظهرت الدراسة أن إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (0.56) .

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص أساليب التدريس، والمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا .

وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية .

وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية .

وأظهرت الدراسة وجود علاقة طردية مرتفعة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل .

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث : باستخدام التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم النحو والصرف، وعقد ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية تخصص الأدب العربي في التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة.

Arabic Language Teachers' Attitudes Towards Authentic Assessment and Its relation to Teachers' Perception of Modern Strategies for Upper Primary Stage at Hebron Governorate

Prepared By: Mosa Ahmad farajallah

Supervised By: Dr.Ibrahim Mohammad Arman

Abstract

The study aimed to identify Arabic language Teachers attitudes toward authentic assessment, and its relation to teachers' perceptions of modern teaching strategies for upper primary stage in Hebron Governorate. The researcher adopted the descriptive correlational approach on a random stratified sample, which included (207) teachers from both genders during the second semester in 2018/2019. The researcher used two measuring instruments. The first was to measure Arabic language teachers attitudes toward authentic assessment. The other was to measure Arabic language Teachers perception of modern teaching techniques. The instruments' validity and stability were both verified. The stability coefficient of the first instrument is (0.96) and the second instrument is (0.94).

The results revealed that Arabic language Teachers attitudes toward authentic assessment for upper primary stage are high; with an average of (3.68), and standard deviation of (0.50). In addition, the research found that teachers' perceptions about modern teaching strategies are high with an average of (3.69), and standard deviation of (0.56).

The results revealed that there are statistically significant differences in Arabic language Teachers attitudes toward authentic assessment averages attributed to the variables of major, teaching methods, qualification in favor of high studies.

The results also revealed that there are no statistically significant differences in Arabic language Teachers attitudes toward authentic assessment averages in Hebron Governorate attributed to the variables of gender, years of experience and the directorate .

The results also revealed that there are no statistically significant differences in Arabic language Teachers perceptions about modern teaching methods attributed to the variables of gender, major, qualification, years of experience and the directorate. In addition, it found a high positive correlation between Arabic language Teachers attitudes toward authentic assessment and their perceptions about modern teaching methods for the upper primary stage in Hebron district.

In the light of these results, the researcher recommended to use the qualitative evaluation and modern teaching strategies in teaching Arabic. training Arabic language teachers to use the qualitative evaluation and modern teaching strategies in grammar, also holding workshops for teachers of Arabic language specialization Arabic in the qualitative evaluation and modern teaching strategies.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 أهداف الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تتكون العملية التعليمية من عناصر عدة منها: المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي والبيئة وغيرها من العناصر التي تتفاعل معا كل يؤثر في الآخر لتحقيق الأهداف المرجوة، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التي وضعت من أجله هذه المنظومة التربوية التي تسعى في النهاية إلى إيجاد المواطن الصالح، وتقوم بالأساس على المعلم الذي يقوم بدور محوري ومهم، فهو القائد التربوي الذي يستطيع الوصول بالطالب إلى بر الأمان، وهو الذي يستطيع إنجاز هذه المنظومة برمتها، وهو الخبير الذي يستطيع التعامل مع عناصرها وإدارتها بشكل يخدمها ويخدم المتعلم، فهو القادر على إخراج المحتوى مهما كان في قالب تعليمي يستطيع المتعلم فهمه والتفاعل معه لتنمية مهاراته العليا، لذا وجب أن يكون المعلم مؤهلا جيدا وملما بكل ما يتعلق بهذه المهنة التي شرفه الله بها خصوصا في تدريس لغة القرآن، ولا بد له من مواكبة الاستراتيجيات الحديثة وأساليب التقويم وآخر ما توصل إليه الأدب التربوي ليستطيع حمل هذه الأمانة ويصل بالمتعلم إلى بر الأمان.

يقوم المعلم بدور مهم في توجيه عملية التعليم والتعلم، وعليه أن يضع جهده لخدمة الهدف العام للتربية، وهو تطوير قدرات المتعلم، ويعد اتجاهه أهم عامل في عملية التعلم والتعليم، وأقل ما يمكنه عمله هو ألا يضيف إلى الضغوط الموجودة التي تفرضها المؤسسات المختلفة اتجاها ضارا يؤدي إلى الضغط على العلاقة بين المعلم والمتعلم، بل عليه الاستفادة من القيود التي تفرض عليه من أنظمة وقوانين عليه الالتزام بها، وذلك بمساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته التي لا تخضع لسيطرة المعلم، وهو درس له قيمته بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم، لقد أصبحت الخطط طويلة المدى في إعداد المعلمين التي تستهدف تحقيق أكبر قدر من الكفاية في العلاقات الشخصية للمعلمين، التي لها دور هام في تهيئة الظروف المناسبة للرعاية وتدريبهم بما يضمن الاتجاه نحو إطالة فترة التعليم وجودته. (محمد، 2004).

ولا بد للمعلم من امتلاك الأدوات كافة التي تعينه على أداء دوره، ولم يعد الهدف من التّعليم هو السعي الحثيث نحو تحقيق الرفاهية للمتعلّمين فقط، بل صار ضرورة من ضروريات الحياة، كما استلزم التربية كمنظومة اجتماعية تمكين الفرد من القدرة على استشراق المستقبل، فأصبح النّظام التّربوي جزءا لا يتجزأ من المجتمع له برامجه وأهدافه ومناهجه، بالإضافة إلى أركانه الخاصة، التي امتلكت طرائق وأساليب كان لها أن تخلص إلى نتائج نزيهة من شأنها أن تنهض بالتعليم وتتوقف عند أبرز الصّعوبات والمساوئ التي ينبغي تجاوزها، وهذا لا يتمّ إلا بالتقويم التربوي المحكم الذي لا يكتفي بإصدار الأحكام فقط بقدر ما يسعى إلى الاتسام بالشمولية والصّرامة، وذلك في احتوائه لكلّ المعضلات التي تتعرض لها التربية والتعليم، فقد تباينت مجالاته ونطاقات استخدامه بدءاً من المعلّم والمتعلم ووصولاً إلى كل ما له علاقة بالبرامج التعليمية والمناهج التربوية. (خروف، 2018).

ويرى الحيلة (2003) أن الاتجاهات والقيم ومهارات المجال الانفعالي عموماً، يفوق في أهميته كافة المجالات الأخرى في التدريس، وذلك لأنه يترك أثراً واضحاً فيما يتعلمه المتعلم وعلى طبيعة ذلك التعلم. وقد تنبه الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر إلى ذلك حين كتب قديماً عن أن ما يحمله المرء من اتجاهات يؤثر في سلوكه، وأحكامه على الحوادث وأكثرها.

وفي أيامنا هذه أصبحت حاجة المربين لتبرير قراراتهم المهنية أكثر وضوحاً وتقبلاً مما مضى، وبخاصة في حالة المعلمين والمديرين على المستويات كافة، فالقرارات التربوية السليمة يجب أن تركز إلى تقويم سليم، وهذا التقويم السليم بدوره يجب أن يقوم على معلومات دقيقة وذات صلة بموضوع التقويم، كما أن هذه المعلومات يجب أن تتصف بالشمولية بحيث تغطي جوانب المجال الذي يجري تقويمه. من هنا يمكن القول أن الهدف النهائي من وراء دراسة التقويم النوعي هو تهيئة المعلم حتى يتمكن من صنع قرارات تدريسية ذات قاعدة سليمة عن كل متعلم بشكل منفرد، وكذلك عن المتعلمين كلهم بشكل عام، وتزويد التربويين بهذه المعلومات التي تساعد في تطوير العملية التعليمية. (جامعة القدس المفتوحة، 2006).

عندما نتحدث عن استراتيجيات التدريس ونحن على أعتاب بداية الألفية الثالثة، يتضح الدور المهم للمعلمين، نظراً للمركز الأساسي الذي وصلوا إليه في النظام التعليمي، فمع الانفجار العلمي والتكنولوجي في هذا العصر الذي أكد على ضرورة الاهتمام بالمتعلم، وجعله محور العملية التعليمية التعليمية، ولم يعد يكفي أن يتقن المعلم المادة العلمية التي تتغير أصلاً باستمرار ليقوم بعمله بفاعلية ونجاح، بل أصبح المنسق والمشجع والمحفز لتعلمهم، وبات من الضروري أن يكون متمتعاً بشخصية متكاملة مستقرة ومنفتحة، وبقدرة خلاقية، بعد إعداده جيداً علمياً وثقافياً ومهنياً، فهو القادر على فهم

احتياجات المتعلمين وخصائص نموهم، وعلى توجيههم وإرشادهم وتأمين الأجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة وتشويقهم وتحفيز تعلمهم وتنمية ميولهم وقدراتهم، وتلبية احتياجاتهم، ومساعدة نموهم المتكامل، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عمر سريع التغير، وقادر كذلك على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم المادة التي يدرسها بشكل يتلاءم مع احتياجاتهم وخصائصهم، وعلى تقويم مدى تعلمهم وتقدمهم، وتعليمهم كيف يتعلمون مع مراعاة فروقهم الفردية، بالإضافة إلى قدرته على تنمية نفسه وتجديد معلوماته باستمرار ومتابعة المستجدات، والانفتاح على المعرفة والثقافة العالمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة والمتوقع أن تصبح جزءاً أساسياً من عمله وعمل طلبته، ولا يمكن للمعلم القيام بدوره الحالي بفاعلية إلا إذا كان ملماً بطرائق التدريس واستراتيجياته جميعها. (الحيلة، 2003).

فأصبحت هناك ضرورة، لأن يمتلك هذا المعلم كل ما يحتاجه من معارف ومهارات وأدوات تمكنه من القيام بدوره على أكمل وجه، فلا بد له من مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، وأن يخرج من قلمه التقليدية نحو الإبداع والتألق، ولا يتم ذلك إلا إذا امتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، التي تمكنه من القيام بدوره بشكل فعال، فإلى جانب خبراته التربوية لا بد له من المعرفة باستراتيجيات التدريس الحديثة، وليس فقط المعرفة بل الفهم العميق لها، وكذلك قدرته على قولبة المحتوى، خصوصاً اللغوي منه وفق هذه الاستراتيجيات؛ ليستطيع الانتقال بالطالب من المعرفة السطحية إلى المعرفة العميقة فيصبح مولداً للمعرفة ممتلكاً لأدواتها؛ ليصل في تفكيره إلى ما وراء المعرفة، وليس هذا كافياً فعلى المعلم أيضاً امتلاك أدوات التقويم المناسبة التي تعينه على الحكم السليم وإصدار القرارات التربوية الخاصة في هذا المجال، ولا يتحقق ذلك إلا إذا انتقل من التقويم التقليدي إلى التقويم النوعي، وحتى يستطيع امتلاك هذه الأدوات لا بد أن يكون له اتجاهات إيجابية نحو مهنته ونحو تطوير ذاته، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحاول معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

2.1 مشكلة الدراسة

بعد قيام وزارة التربية والتعليم العالي بتغيير المناهج الدراسية، في العام الدراسي : 2018/2017 م عملت على توظيف التقويم النوعي فيها بدلاً من التقويم التقليدي، وطلبت من المعلمين تطبيقه في المدارس خصوصاً في تدريس اللغة العربية، وبحكم عمل الباحث كمعلم للغة العربية فقد رأى تمللاً ورفضاً من بعض المعلمين له وربما يكون ذلك ناتجاً عن عدم معرفتهم به، وتمسكهم بالتقويم التقليدي الذي يعرفونه، ويتقنون أدواته، في خضم هذا الأمر أحسَّ الباحث بضرورة دراسة هذا الموضوع لمعرفة

اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي، ونظرا لترباط هذا الموضوع مع معرفة استراتيجيات التدريس الحديثة وفهمها التي تعتمد كليا على التقويم النوعي، وبسبب هذا الترباط استشعر الباحث مشكلة الدراسة للتعرف على اتجاهاتهم نحو التقويم النوعي. وهل هناك علاقة بين هذه الاتجاهات وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المرحلة الأساسية في محافظة الخليل؟

3.1 أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الثالث:

ما المتوسط الحسابي لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

4.1 فرضيات الدراسة :

قام الباحث بتحويل أسئلة الدراسة: السؤال الثاني والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص".

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية".

الفرضية الصفريّة السادسة والتي تنص :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس ."

الفرضية الصفريّة السابعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص"

الفرضية الصفريّة الثامنة والتي تنص :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي."

الفرضية الصفريّة التاسعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة."

الفرضية الصفريّة العاشرة والتي تنص :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية ."

الفرضية الصفريّة الحادية عشرة والتي تنص :

"لا توجد علاقة ارتباطيه بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل."

5.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في أنها توفر مادة نظرية تفيد المعلمين وتثري الأدب التربوي في مجالي اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس وكذلك توفر أدوات يمكن استخدامها في قياس اتجاهات المعلمين، وكذلك قياس إدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

أما من الناحية العملية فتكمن أهمية هذه الدراسة في بناء أدوات تفيد التربويين والإدارات المدرسية في قياس الاتجاهات نحو التقويم النوعي، وكذلك قياس إدراكهم نحو الاستراتيجيات الحديثة، وتكمن أهميتها أيضا في أنها تقدم معلومات قيمة من الميدان لصانعي القرار حول اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وتساعدهم على رسم السياسات التربوية، ووضع الخطط الكفيلة بتحقيق الأهداف التربوية.

وأما من الناحية البحثية فتكمن أهميتها في أنها تفتح الآفاق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وتقديمهم في دراساتهم المستقبلية .

6.1 أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. التعرف إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي في تدريس المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
2. التعرف إلى مدى إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة الخليل
3. التعرف إن كانت هناك علاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وبين إدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة الخليل.

7.1 حدود الدراسة

تشتمل الدراسة على الحدود التالية :

- حدود زمنية: الفصل الثاني للعام الدراسي (2018/2019).
- حدود مكانية: جميع مدارس محافظة الخليل الحكومية .

- **حدود بشرية:** جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
- **حدود إجرائية :** تحددت الدراسة بالمنهج، والأدوات من حيث صدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها، وطرق اختيار مجتمع الدراسة وعينتها.
- **حدود مفاهيمية :** اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

الاتجاه: نمط ثابت وعام ونسبي، وأنه استجابة لمنبه أو شيء أو شخص أو أمر محدد، وكلما كان المنبه أو الشيء أو الشخص أو الأمر قيماً كان الاتجاه أقوى. ونستدل على الاتجاه من خلال السلوك الظاهر الذي يقوم به الشخص. (مرعي والحيلة، 2007).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه نظرة الإنسان نحو الأشياء والظواهر والأحداث المحيطة به، سواء أكانت إيجابية أو سلبية، ويعكس تقبله لهذه الاشياء أو رفضه إياها، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

التقويم النوعي(البديل): هو تقويم بديل عما هو قائم في مدارسنا بغرض معالجة سلبيات التقويم القائم حالياً، وهو تقويم بنائي مستمر يهدف إلى التحسين أو التعديل أو التطوير من خلال التركيز أداء المتعلم .(سليمان وأبو علام، 2012).

ويعرفه الباحث إجرائياً: هو التقويم الذي يعتمد على قياس أداء المتعلمين أثناء العملية التعليمية، فيتناول الجوانب المختلفة عندهم، والتأكد من قدرتهم على تطبيق ما تعلموه، من معرفة وذلك باستخدام أدوات عدة في التقويم، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

الإدراك: عملية عقلية تتضمن تمثّل الأحداث الجديدة أو استيعابها أو فهمها، وتحديد علاقتها بما سبق اكتسابه من معرفة، كما تتضمن تقييم الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السابقة.(القيسي 2006).

ويعرفه الباحث إجرائياً: الفهم والمعرفة والمواهمة ما بين المعلومات الجديدة والقديمة من خلال تعديل البنية المعرفية للفرد في التعلم الجديد، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

استراتيجية التدريس: تحركات المعلم داخل الصف، وأفعاله ونشاطاته التي يقوم بها بشكل منظم ومترايط والتي تتكامل وتنسجم لتحقيق أهداف الدرس وتنمية قدرات الطلاب العقلية .(حمادنة وعبيدات، 2012).

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها كل ما يقوم به المعلم من إجراءات وأفعال وتحركات، وكل ما يستخدمه من أساليب ووسائل لتحقيق الأهداف التعليمية، في ضوء الأداة التي أعدها الباحث لتحقيق هذا الهدف.

المرحلة الأساسية العليا: المرحلة الدراسية المتوسطة من مراحل عملية التعليم التي تمتد من الصف الخامس إلى الصف التاسع حسب النظام التربوي الفلسطيني . وزارة التربية والتعليم العالي(2018).

محافظة الخليل: مدينة فلسطينية تقع إلى الجنوب من القدس وتعدُّ أكبر المدن الفلسطينية مساحة، سميت مدينة الخليل بهذا الاسم نسبة إلى إبراهيم الخليل عليه السلام.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 اتجاهات المعلمين والتقويم النوعي

2.2 إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

3.2 الدراسات السابقة

1.3.2: الدراسات العربية

2.3.2 الدراسات الأجنبية

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي

2.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 اتجاهات المعلمين والتقييم النوعي

تناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة العربية والاجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى محورين أساسيين انبثق عنهما محاور ثانوية عدة على النحو الآتي:

1. اتجاهات المعلمين والتقييم النوعي.

2. إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

1.1.2 المقدمة

يشهد العالم تطورا علميا وتكنولوجيا هائلا، وهذا التطور يستدعي تغييرا وتطورا في العملية التعليمية وإعادة النظر في مناهجنا الحالية، فلم تعد نظريات التعلم التقليدية المعتمدة على التلقين والحفظ قادرة على مواكبة هذا الانفجار العلمي والتكنولوجي، ولا بد من الانتقال إلى نظريات حديثة تنمي قدرات المتعلم ومهارات التفكير العليا، ومن هذه النظريات، النظرية البنائية، التي تقوم على فكرة أن التعلم الحقيقي يقوم به المتعلم نفسه، وذلك من خلال تأثره بالبيئة المحيطة به، ولكل متعلم طريقة خاصة به في فهم وتلقي المعلومات، فهو يبنيها ولا يتلقاها من المعلم، وهو محور العملية التعليمية، وكي ننمي هذه المهارات عند المتعلم، فلا بد من استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تصقل شخصية المتعلم وتنمي قدراته، وهذه الاستراتيجيات الحديثة، لا يناسبها أساليب التقييم التقليدية المعتمدة على الاختبارات، والتي تقيس التحصيل وغير قادرة على قياس نمو الطالب وتطور قدراته، لذا وجب البحث عن أساليب تقييم حقيقية تلائم هذه الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية التي هي الأساس، وتقيس كل ما يتعلق بالمتعلم، لتحقيق أهداف العملية التعليمية، لذا أرى لزاما الانتقال إلى التقييم النوعي القائم على الأداء، نظرا لتنوع أدواته واستراتيجياته التي تعطي نوعا من العدالة في تقييم المتعلم.

فيرى الحيلة(2003) أنه من الضروري إلى كل من سيتخذ التعليم مهنة له أن يتفهم المواضيع التي يركز عليها فن التدريس، وإن معرفته استراتيجيات التدريس في مقدمة المواضيع التي يجب على المعلم إتقانها والإلمام بها، لقد ولى ذلك الزمان الذي ساد فيه الاعتقاد بأن مهارات التفكير العليا لا يقدر عليها المعلم، ولا تحتاجها إلا تلك الفئة من الطلبة الناجحين الموهوبين، وجاءت نتائج البحوث التربوية والنفسية الحديثة لتثبت إمكانية تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها لدى الطلبة العاديين، شريطة توافر المنهاج الملائم والمعلم الكفاء، وبات أمراً مؤكداً أننا إذا كنا نريد لأطفالنا حياة ناجحة في عالم متقدم، فلا بد من تزويدهم بتعلم فعال ومهارات تفكير مستديمة لاكتساب المعلومات ومعالجتها والتفاعل معها ونقل آثارها، ولا يمكن أن يتأتى لنا ذلك إلا بالابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية والانتقال إلى استراتيجيات تدريسية خاصة تخدمنا في هذا المجال.

2.1.2 مفهوم الاتجاه

يُعرف الاتجاه على أنه استجابة ملازمة لموضوع معين أو حالة أو قيمة ما، ويكون ذلك مصحوباً بالأحاسيس والعواطف، ويعرف أيضاً بأنه استجابة مكتسبة الفعالية لمنبه أو مثير معين، كموقف المرء من حرب ما أو مذهب ما، وتكون هذه الاستجابة ثابتة نسبياً، ويرى آخرون بأنه موقف المرء تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية ويتميز هذا الموقف بالاستقرار النسبي (مرعي والحيلة، 2007).

ويعرفه الباحث إجرائياً : نظرة الإنسان نحو الأشياء والظواهر والأحداث المحيطة به، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ويعكس تقبله لهذه الأشياء أو رفضه إياها .

3.1.2 مكونات الاتجاه

للاتجاه ثلاثة مكونات رئيسة تتفاعل فيما بينها وهي :

أولاً : المكون المعرفي : وهو المعلومات والمعارف التي تنطوي عليها وجهة نظر، صاحب الاتجاه نحو الشيء أو الحادثة أو الفكرة ذات العلاقة بموقفه، وكلما زادت المعلومات والحقائق حول موضوع الاتجاه وكانت دقيقة وصحيحة، كان الاتجاه مبنياً على أسس علمية، فالطالب الذي يملك اتجاهها إيجابياً قويا نحو موضوع دراسي مثل الهندسة مثلاً، فلا بد أنه يعرف قيمة الهندسة بأنواعها للبشرية ودورها في خدمة المجتمع، وضرورة دراستها وتطويرها ؛ حتى تتحسن الحياة الإنسانية بشكل عام .

ثانياً : المكون العاطفي أو الوجداني : وهو الشعور العام لدى الفرد نحو الشيء أو الشخص، ويؤثر في تقبل الشيء أو الشخص أو رفضه . وليس من الضروري أن يكون هذا المكون العاطفي منطقياً،

إذ قد يشعر أحد الطلاب بحب مادة الرياضيات ويقبل على دراستها دون أن يعرف الأسباب المقنعة لذلك .

ثالثاً : المكون السلوكي أو الأدائي : وهو الفعل الذي يقوم به الفرد والذي يشير إلى اتجاهه نحو شيء معين أو شخص أو فكر معين، أي أنه ترجمة عملية لاتجاهات الفرد نحو الأشياء والأشخاص والأفكار، ويُعدُّ المكون السلوكي مؤشراً جيداً على اتجاه الطالب نحو المدرسة أو المواد الدراسية أو المعلمين، إذ أن ما يقوم به الطالب من أفعال سلوكية يدل على موقفه من هذه القضايا التربوية، ومع ذلك فإن هذه المكونات تتباين من حيث قوتها واستقلالها، فقد يتوفر لأحد الطلاب كمٌّ هائل من المعلومات والمعارف حول موضوع معين، ولكنه لا يملك الرغبة القوية في الممارسة الفعلية لهذا الموضوع، وبالتالي يعزف عن القيام بأي فعل من شأنه أن يرتبط بالموضوع (أي أن المكون الانفعالي والمكون السلوكي يكونان ضعيفين). (جامعة القدس المفتوحة، 2007).

4.1.2 خصائص الاتجاه

تنتم الاتجاهات بالثبات النسبي، فأحكام الفرد على الموضوعات أو القضايا أو الموضوعات التي تهمة ثابتة نسبياً، وكذلك الاتجاهات متعلمة أي مكتسبة وليست مورثة، وبالتالي يمكن تعديلها بالاتجاه المرغوب، وكذلك تتأثر الاتجاهات بظروف السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد، ومن خصائصه أيضاً: يتأثر بمواقف الخبرة التي مر بها الفرد، وكذلك إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة من خلال المعرفة باتجاهاته السابقة، بمعنى أن الاتجاهات تعمل كمنبئات لظواهر نفسية لها أهميتها، وكما أنها تعكس إدراك الفرد للعالم المحيط به، واستخدامه أو معالجته للمعلومات عن هذا العالم، وهناك أساليب لقياس الاتجاهات منها: أساليب الملاحظة والأساليب الإسقاطية ومقاييس الاستجابات الفسيولوجية. (سليمان وأبو علام، 2012).

وفي ضوء ما سبق أرى أن دراسة اتجاه المعلمين نحو التقويم النوعي ما هو إلا الحلقة الأولى لمعرفة استجاباتهم نحو التقويم النوعي، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وبما أن التقويم النوعي مطبق بشكل فعلي في المدارس، فيمكن تشكيل اتجاه إيجابي نحوه، وذلك إذا فهمه المعلم جيداً، ويكون ذلك من خلال توضيحه لهم، وبيان كيفية تطبيقه، وهذا كفيل بتكوين اتجاهات إيجابية ليس نحوه فقط، بل نحو عملية التدريس .

5.1.2 النظرية السلوكية والبنائية

يواجه مجتمع القرن الحادي والعشرين تحديات وتحولات عدة، في شتى المجالات بفعل الثورة التكنولوجية والمعرفية، والمجال التربوي ليس بعيداً عن هذه التأثير والتغير، فلم تعد الطرائق والوسائل والأدوات التقليدية الاعتيادية قادرة على مواكبة هذه التحديات، ما أدى إلى إعادة التفكير والتنظيم والبناء، وزيادة الحاجة إلى إصلاح التربية والمناهج الأمر الذي أدى إلى ظهور عدد من النظريات التعليمية مثل النظرية السلوكية والبنائية، فالنظرية السلوكية هي نظرية تفسّر السلوك البشري من خلال تحليل سلوكيات الفرد الذي يكتسبها من الأسرة والمدرسة، وتفترض السلوكية أن السلوك الإنساني يمكن بحثه بشكل علمي دون اللجوء إلى الحالات العقلية الداخلية، فهي تعمل على مراقبة السلوك للتحقيق في العمليات النفسية والعقلية، وهي تركز على التعليم من وجه نظر معينة حيث التغيير في السلوك الخارجي يتحقق من خلال التعزيز والتكرار للتعلم عن ظهر قلب لتشكيل سلوك الأفراد، فوجد سكينر أن السلوكيات يمكن تشكيلها عند تنفيذ التعزيز ويكافئ السلوك المرغوب، في حين يعاقب السلوك غير المرغوب، فهي تركز على الحفظ والاستظهار وتعتمد التقويم التقليدي المعتمد على الاختبارات بالدرجة الأولى، أما النظرية البنائية فتؤكد على أهمية بناء المتعلمين ثم إعادة بنائهم للمعاني الخاصة بأفكارهم المتعلقة بالعالم من حولهم. وأن الخبرة تتطلب إثارة لجميع الحواس عند المتعلم حتى يحصل على تعلم ذي معنى، فهي تعد في التربية جزءاً من التفكير الجديد الذي ينسب إلى بياجيه، فهي تركز على أن التعلم عملية تفاعل نشطة يستخدم فيها التلميذ أفكاره السابقة لإدراك معاني التجارب والخبرات الجديدة التي يتعرض لها، ويتكامل مع هذه النظرية التقويم النوعي المعتمد على الأداء الذي يهتم بالمتعلم وتنمية قدراته التعليمية. (الشرقاوي، 2012).

6.1.2 التقويم التربوي

يُعدُّ التقويم التربوي من أهم عناصر العملية التعليمية، فهو يتطلب جمع بيانات من مصادرها، تتصف بالصدق والموضوعية، وذلك باستخدام أدوات جمع البيانات المختلفة، وفق أداة محددة مسبقاً، وذلك من أجل الوصول لتقديرات معينة، يُستند إليها في إصدار الأحكام المختلفة، واتخاذ القرارات، ما ينعكس إيجابياً على أداء المتعلم وقدراته وكفاءاته. (وزارة التربية والتعليم، 2004).

وبالعودة لأصل كلمة التقويم، فإنها تعني تقويم الشيء أي تعديله وبيان قيمته، ومن هنا فإن التقويم يتضمن التحسين والتعديل أو التجديد والتطوير، (دعمس، 2008)، وهذا يعني أن التقويم يحمل في ثناياه الحكم على الشيء، ولكنه مع ذلك يتجاوز إلى التطوير والتحسين، وفي هذا قال الخليفة العادل عمر بن الخطاب-رضي الله عنه- : "من رأى فيّ اعوجاجاً فليقوّمه"، وأما في المجال التربوي فيعني

إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية، وأما معنى التقويم التربوي بشكل عام : فهو عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات وتحليلها، من أجل معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية في العملية التعليمية، واتخاذ القرارات، من أجل معالجة جوانب الضعف وذلك بوضع الخطط العلاجية المناسبة وغيرها . (الجلبي،2005).

7.1.2 التقويم النوعي

عندما كانت عملية تقويم التعلم تركز على النظرية السلوكية المعتمدة على الاختبارات التحصيلية بأنواعها، ومع الانفجار العلمي والتكنولوجي والتوجه نحو النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، شهد العالم تغييرات وتوجهات في المجال التربوي، خصوصا في التقويم، ومن هنا بدأ التركيز على العمليات التي يتم من خلالها التعلم، وعلى مهارات الطلبة ومتابعة تطورهم، مما أدى إلى ضرورة إشراكهم في عملية التقويم، وذلك من خلال ممارستهم التعلم الذاتي، فأصبحت عملية التقويم أكثر شمولية وعمق، وتتوعدت أغراض التقويم، وفي خضم هذا التطور ظهر التقويم النوعي المعتمد على أداء الطلبة.(مهيدات والمحاسنة، 2008) .

يُطلق الباحثون على هذا النوع من التقويم أسماء عديدة وهي جميعها تمثل مرادفات لمعنى واحد، ومن أمثلة ذلك :التقويم الشامل، والتقويم الأصيل، والتقويم الحقيقي، والتقويم النوعي، والتقويم البنائي، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي، والتقويم المعتمد على الأداء وغيرها من المصطلحات، وقد عرفه كينكر (Kinker, 1997) : أنه الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته، ويظهر ذلك عمليا في مواقف حياتية واقعية، أما مولر (Muller, 2003) : فيعرفه بأنه نوع من التقويم، يُطلب فيه من المتعلم أداء مهمات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفاعل للمعارف والمهارات الأساسية، ويتم تقييم أو تقدير أدائه في ميزان وصفي متدرج يبين نوعية ذلك الأداء وفقا لمستويات أداء محددة (سليمان وأبو علام،2012).

ويعرفه الباحث : أنه التقويم الذي يعتمد على قياس أداء الطلبة أثناء العملية التعليمية، ويفترض أن المعرفة يكونها ويبنيها المتعلم بنفسه، وفق فهمه لها، ولا يكون ذلك إلا بوضع الطالب في مواقف حياتية واقعية، يظهر فيها خبراته التي اكتسبها وبنائها بنفسه، من خلال تناوله الجوانب المختلفة عند الطلبة، ومدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات، وذلك باستخدام أدوات عدة .

8.1.2 أهداف التقويم النوعي

ذكر مهيديت والمحاسنة (2008)، أهدافاً عدة للتقويم النوعي، منها:

تنمية ممارسات ومهارات التقويم الذاتي عند المتعلم، الأمر الذي يعني معرفته ووعيه بما يقوم به، وتنمية قدرته على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية الحياتية، وكذلك قياس جوانب متعددة من شخصيته، بمختلف أبعادها، وأيضاً التقويم المباشر لإنجازاته من خلال ممارسة المشاريع الفردية والجماعية التعاونية، كما يؤدي لتنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين، وكذلك قياس وتقويم الكفايات الأساسية للتعلم، كما وينمي مهارات التفكير الإبداعي عنده، وأيضاً اعتماد معايير ومؤشرات واضحة لتقويم أداء المتعلم ونتائجه، وكذلك تنمية قدرته على الاستجابة، بحيث لا يقتصر دوره على مجرد الاختيار من بين عدة اختبارات تم تحديدها بشكل مسبق.

ومن أهدافه أيضاً: اختبار مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى المهارات الأساسية عنده، واستخدام بدائل متعددة لتقييم أعمال الطلاب، وكذلك تقييم المشاريع والأعمال الجماعية بشكل مباشر، وأيضاً تشجيع التعاون بين الطلبة من جهة وبين المعلم والطلبة من جهة أخرى، والمزج بين التقويم والتوجيه، فالتقويم يجب ألا يعكس معلومات دقيقة عن أدائه فقط، بل يجب أن يكون محفزاً لهم، ومسهماً في تحسين عملية التعلم.

9.1.2 خصائص التقويم النوعي

ذكر زيتون (2007) عدداً من الخصائص، منها: استناده إلى مستويات معايير ونواتج تعلم محددة تتطلب إبراز مهارات المتعلم وكفاياته، وتأملاته في إطار مناهج وبرامج تعليمية قائمة، وكذلك، فإنه يتضمن شكلاً من أشكال التعاون والتعاقد الاجتماعي، ما يفيد فيه تعلمهم ونموهم، وأيضاً يتطلب مهام واقعية حقيقية تنمي القدرات العقلية له، كما يستند إلى التقويم المباشر لسلوكه وأدائه المتوقع، ويقوم المعلم بإصدار الحكم على نتاجاته وأدائه في غرفة الصف، بالإضافة إلى التقييمات الأخرى المعتمدة في ضوء معايير أداء محددة مسبقاً، وأيضاً يتضمن عمليات تقويم مختلفة من الأداء عبر الزمن، وذلك من أجل التعرف على تقدمه في تعلمه ونموه، ويستند إلى نظام التقويم القائم على المستويات، وذلك من حيث اهتمامه الحقيقي بالتوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن (أداء) كل طالب دون مقارنته بأداء أقرانه وزملائه .

10.1.2 مبررات استخدام التقييم النوعي بدلا من التقليدي

يركز التقييم التقليدي على الاختبارات التحصيلية، فأسئلته كتابية وقد لا يكون لها ارتباط بواقع المتعلمين، حيث تكون الأسئلة إما مقالية مباشرة قصيرة، أو اختياراً من متعدد، أو إكمال عبارة أو كتابة جمل قصيرة، ويطلب من المتعلمين الإجابة عنها، بتذكر المعلومات التي سبق لهم أن درسوها وحفظوها، كأنهم يفرغون ما في عقولهم إلى أوراق الامتحان، ويستخدمون في الإجابة عنها في أغلب الأحيان مهارات التفكير الدنيا لإنجاز ما هو مطلوب، ولا يستفيدون منها في حياتهم، وهذه المهارات ترتبط بالتذكر والحفظ، إذ تأخذ الإجابة عن هذه الاختبارات مدة زمنية قصيرة، وتكون إجاباتهم عليها أو على الاختبارات فردية ويقدر أداؤهم فيها، بناء على صحة إجاباتهم، أي أن مهمة حفظ ما تعلموه ينتهي وقت الامتحان، فإذا سئلوا بعد مدة من انتهاء الاختبارات عن جزئية فيما تعلموه سابقاً، لن يستطيعوا الإجابة عنها؛ لأن المهمة بالنسبة لهم انتهت وقت الامتحان، وأما التقييم النوعي فيختلف كلياً عن التقليدي بشكل عام، فهو يقوم على شكل مهام حقيقية واقعية ينبغي على المتعلمين إنجازها، وحتى يقوموا بهذه المهام التي كُلفوا بها، فعليه تطبيق معارفهم ومهاراتهم لإتمام المهام، فيستخدمون مهارات التفكير العليا لديهم لإنجازها من تطبيق وتحليل وتركيب وتقييم، فينتقلون من مرحلة التفكير السطحي إلى العميق التي تمكنهم من الوصول إلى مراحل متقدمة إلى ما وراء المعرفة، وكذلك فإن إنجاز هذه المهام يأخذ زمناً طويلاً، قد يمتد إلى ساعات أو أيام عدة، فيبقى الطلبة في حالة يقظة ونشاط، وكذلك يمكنهم التعاون فيما بينهم لإنجاز هذه المهمات المطلوبة منهم، بالاعتماد على أساليب عدة قد تكون على شكل مشاريع أو حقائب الإنجاز وغيرها. (زيتون، 2008).

ويضيف الباحث أن التقييم التقليدي المعتمد على الاختبارات بالدرجة الأولى، قد يثبط من اتجاهات المتعلم نحو المنهج الذي يتعلمه، خصوصاً إذا كان متفوقاً في المشاركة وحل الواجبات والأنشطة التي كلفه المعلم بها، فيخفق في الاختبارات أحياناً لأسباب عدة، فيرى أن كل عمله وجهده ضاع سدى، مما يجعله يُكون اتجاهات سلبية نحو المنهج والمعلم ومن ثم نحو التعليم، وربما يكون سبباً في التسرب، أو الإخفاق فيما بعد، أما التقييم النوعي فهو على النقيض من ذلك، فالاختبار جزء من التقييم وليس كله، فهناك أنشطة يكلف بها ومهام أدائية يقوم بها، كما أسلفت سابقاً تؤدي إلى أن يصبح المتعلم مشاركاً حقيقياً في العملية التعليمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المنهج والمعلم، ويبدو ذلك واضحاً من خلال قيام وزارة التربية والتعليم، بتخصيص علامة أكبر للتقييم النوعي بنسبة 30% من كل مادة أو مقرر يدرسه، الأمر الذي يعطي العدالة للطلاب في توزيع العلامات، وربما يتم زيادة هذه النسبة، فالموضوع ليس بالدرجة الأولى هو العلامة التي تشجع الطالب، لا بل تكوين قدرات

المتعلم، والوصول به لاستخدام مهارات التفكير العليا، ليصبح فاعلا منتجا في مجتمعه، وليس متلقيا حافظا للمعلومة، يفرغها وقت الامتحان ولا يستفيد منها بعد ذلك .

11.1.2 استراتيجيات التقويم النوعي

ذكر سليمان وأبو علام(2012) استراتيجيات عدة للتقويم النوعي منها:

أولاً- ملف الانجاز: وهو عبارة عن ملف يضم مجموعة من أعمال الطالب، التي تمثل أفضل أعماله المنجزة خلال فترة زمنية، ليعطي صورة واقعية عن أدائه المدرسي، وله مميزات عدة، منها : التأكيد على أن اختبارات الورقة والقلم ليست هي الأداة الوحيدة للتقويم، التقويم يغطي فترة زمنية أطول من تلك التي تتطلبها الاختبارات التحصيلية التقليدية وبالتالي فهي أكثر مرونة في قياس الأداء، ويعطي فرصاً متعددة لتحسين الأداء التي هي غاية التعليم، وكذلك يعطي فرصة أكبر للتواصل والتفاهم بين أولياء الأمور والمدرسة، ومن مميزاته أيضا تحقيق مبادئ التقويم الأساسية الاستمرارية والشمولية والموضوعية، وكذلك شعور المتعلم بالمسؤولية تجاه أعماله.

ثانيا - السجلات التراكمية : وهي عبارة عن ملف يضم كل المعلومات عن المتعلم طيلة حياته الدراسية، ويكون مدونا عليها كل ما يخص المتعلم منذ دخوله الصف الأول حتى إنهائه المرحلة الثانوية، وتضم جوانب تفوقه، ميوله واتجاهاته ورغباته، وسلوكياته، والعقوبات التي وقعت عليه، والجوانب الصحية، وكل ما يتعلق به.

ثالثا - قياس الأداء العملي: قياس المهارات النفسحركية، فقياس الأداء من خلال الاختبارات العملية ليس بديلا عن الاختبارات التحريرية ولكنه مكمل لها، ويتم قياس الأداء العملي لزيادة فرص المشاركين في الوصول لمهارات التفكير العليا باستخدام حل المشكلات والتفكير الناقد، وكذلك لجعل قياس الأداء متكاملًا مع محتوى المنهج، وأيضا لجعل التلاميذ يستخدمون معارفهم ومعلوماتهم في مواقف واقعية، وهناك نماذج لمهارات الأداء العملي منها : مهارات عينة العمل، وهي مهارات ممثلة لمواقف واقعية من الحياة، وكذلك اختبارات الأداء الورقية، وأيضا المشاريع طويلة المدى، والعروض والتجارب والعروض الشفوية .

رابعا- بطاقة التقدير الذاتي للطالب : أو الانطباع الذاتي للمتعلم، وتعني الحكم الشخصي على ما يستحقه الطالب بجداره، كما تبدو من الاتجاهات التي يتبناها الشخص نفسه، ويتحدّد تقدير الذات جزئيا من خلال المقارنة بين صورته الحالية والمثالية المتوقعة، وقد صممت هذه البطاقة لقياس مجال

التحصيل الدراسي في نهاية كل وحدة دراسية أو أكثر ؛ لإعطاء التغذية الراجعة للمتعلم عن أدائه، وفي بعض مجالات الجانب الانفعالي(الوجداني) ؛ لمعرفة ميوله واتجاهاته نحو ما يتم طرحه من قضايا .

خامسا- تقارير الأداء التي يعدها المعلم: يدون فيها الأنشطة الصفية كافة، مثل: (العمل التعاوني، التفاعل الصفي) واللاصفية، مثل : إعداد الواجبات البيتية، كتابة التقارير، القيام بالمشروعات الفردية والجماعية.

سادسا :تقويم الأقران (الزملاء): ويقصد به إطلاق حكم من أقران الطالب عليه وعلى أدائه وتقدمه .

سابعا :أدوات الملاحظة : وتشمل قوائم الشطب، وسلام التقدير، والملاحظة العلمية تعني: المشاهدة المقصودة للظاهرة موضع البحث والدراسة، وتدوين كل ما يتعلق بها بغرض دراستها واكتشاف أسبابها، ولها مميزات عدة، منها : تسجيل السلوك أثناء حدوثه مما يقلل أثر ظاهرة النسيان، وتسمح بالحصول على معلومات دقيقة، وكذلك تستغرق وقتاً قصيراً، ولا تتطلب جهداً كبيراً، وكذلك تسمح بملاحظة سلوك الأطفال الذين لا يجيدون التعبير اللفظي عما يدور حولهم .

ثامنا- مقاييس العلاقات الاجتماعية (القياس السوسيومتري): ويقصد به قياس العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وهو وسيلة وصف درجات الألفة والمودة والصدقة، وله مجالات عدة، منها: قياس العلاقات الاجتماعية بين الجماعات الصغيرة .

تاسعا :المقابلة الشخصية : يمكن اعتبارها بمثابة استبانة شفوية، وهي من أكثر الأساليب استخداما في تقييم الشخصية؛ لأنها تزودنا بمعلومات مختلفة عن تلك التي نحصل عليها من الملاحظة، فيتحدث الفرد عن نفسه، بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوك المفحوص .

عاشرا - الاستفتاءات (الاستبيانات): هي عبارة عن قائمة بالعبارات أو الأسئلة التي يجيب عليها الفرد بغرض الحصول على معلومات عن موضوع ما يستخدم في تقويم أدائهم، ويمكن للباحث تسجيل المعلومات مباشرة من المفحوص، ولها أدوات، منها: تحديد الهدف من بنائها، وتحليل السمة إلى عناصرها الأولية، وصياغة عدد من العبارات التي تغطي عناصر السمة المراد الحصول عليها، وإخراج الاستبانة بشكلها النهائي، ومن ثم تحديد الخصائص لها، وذلك بعمل الصدق والثبات، ومن ثم تعديلها في ضوء ما نتج عن الصدق والثبات، ومن ثم تطبيقها على العينة المختارة .

بناء على ما سبق يمكن القول أن استخدام المعلم لهذه الأدوات، التي تعد معيناً له على تطبيق استراتيجيات تدريس حديثة، تعطي نوعاً من العدالة بين المتعلمين، وتوجههم نحو أداء مهامهم، الأمر الذي سيترك أثراً إيجابياً، نحو المعلم، ونحو المنهج الذي يدرسه، وهذا كفيل بإخراج المتعلم من النمطية التقليدية، إلى المشاركة الفاعلة، في العملية التعليمية، من منطلق أنه محورها، وأساسها الذي من أجله بنيت، وذلك لتطوير قدراته العقلية وتهيئته للتفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه، والوصول لنواتج التعلم المرغوبة.

2.2 إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة

1.2.2 الإدراك

الإدراك: هو عملية نفسية تسهم في وصول الفرد إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها ودلالاتها عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها، وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى (المفاهيم) وكذلك يشير مفهوم الإدراك إلى مجموعة من الإجراءات التي تسمح لنا بالتعرف على العالم المحيط وتكوين تصوراتنا الذهنية الخاصة حول هذا العالم. (فليس، 2009).

وقد ذكرت الخيري(2012) مفهوم الإدراك بالعملية الإجمالية التي تؤدي إلى فهم الأشياء والأحداث في البيئة، والإحساس بها وفهمها وتحديدها وتسميتها والاستعداد لرد الفعل نحوها .

2.2.2 عناصر عملية الإدراك

ذكر الكبيسي والخطيب(2015) مكونات أو عناصر الإدراك:

1. الإحساس: وذلك باستخدام الحواس الخمس التي تستقبل المثيرات .
2. الانتباه: وذلك بالانتباه لبعض المثيرات التي يريدها الإنسان باستخدام الحواس وتجاهل البقية لعدم الرغبة في الانتباه لها .
3. التفسير والإدراك: وذلك بتنظيم المثيرات التي نشعر بها وتفسيرها .

3.2.2 تعريف الاستراتيجية

الاستراتيجية: عرّفت بـفن استخدام الموارد المتاحة بأفضل طريقة حتى تسهم في تحقيق الأهداف المرغوبة، وأنها عملية اجتماعية ديناميكية تتضمن عمليات عقلية، والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة أو مجرد الحصول على معلومات، ويمكن إعطاء تعريف جامع لهذه التعريفات على أنها مجموعة تحركات المعلم داخل الصف الدراسي والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل بهدف تحقيق الأهداف التعليمية. (زاير وداخل، 2015)

وقد ذكر زيتون (2003) تعريفات أخرى، منها: استراتيجية التدريس هي مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم بهدف تحقيق أهداف تعليمية، وكذلك هي الخطة العامة للتدريس، وذلك بتناولها كل مكونات الموقف التعليمي من: الأهداف والطرق والوسائل والأساليب والتقويم، وعرّفها أيضا عبارة عن الإجراءات التي يقوم المعلم بتخطيطها، بحيث تساعده على تنفيذ العملية التعليمية في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التربوية .

أما الديق (2006) فقد عرّفها: بالإطار العام المخطط لها جيدا للأفعال والتحركات والممارسات والإجراءات والأساليب والوسائل، ويقودها ويديرها المعلم، وذلك بإعداد أنشطة أو تنظيم المواقف التعليمية، وكذلك تجزئة كل خطوة من خطواتها إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود، وذلك لتحقيق أهداف معينة، والوصول إلى نتائج معينة ومقصودة.

أما المسعودي وآخرون (2015)، فقد عرّفوها : بالإجراءات التي يقوم بها المعلم والمتعلم بهدف تحقيق نتائج التعلم المرجوة استنادا إلى نظريات التعلم وارتباطها بالأنشطة التعليمية .

4.2.2 عناصر استراتيجية التدريس

1. الأهداف التعليمية: تُعدُّ الأهداف التعليمية الأساس لأي نشاط تعليمي يحدد المسار الذي تسير وفقه الاستراتيجية، بحيث تلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين المعرفية والوجدانية والنفسحركية .
2. المحتوى الدراسي : وذلك بتحليل محتوى المادة التعليمية إلى عناصرها، من حقائق ومفاهيم ومهارات ومبادئ واتجاهات مع مراعاة قدرات الطلبة العقلية.

3. **الأنشطة** : البرامج والأنشطة التي تهتم بالمتعلم وتعنى بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته.

4. **التقويم**: وذلك باستخدام استراتيجيات بهدف تحديد نقاط القوة والضعف وما يجب تغييره أو تعديله أو الإبقاء عليه . (المسعودي وآخرون، 2015).

5.2.2 مميزات استراتيجيات التدريس الحديثة

مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية المهارات العقلية والقدرات لدى المتعلمين وإعطاء نوع من الحرية للمتعلمين، وتطوير اهتمامات الطلبة نحو التعلم من أجل الفهم، وتوفير بيئة آمنة من أجل نمو المتعلمين وفق قدراتهم واستعداداتهم، وربط المحتوى الدراسي بحياة المتعلم، وتشجيع المتعلمين على التعبير عن أنفسهم، واحترام آراء الآخرين .(الجهيمي، 2009).

ويضيف الباحث وجود ميزات أخرى لاستراتيجيات التدريس الحديثة، منها: شموليتها لعناصر الموقف التعليمي جميعها، وإمكانية تطبيقها في البيئة الصفية وفق الإمكانيات المتاحة للمدرسة، وقدرة المعلم على تعديلها وفق الموقف التعليمي ونوع المادة التعليمية، وارتباطها الوثيق بالأهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها، وملاءمتها لأنماط الإدارة الصفية .

6.2.2 دور المتعلم في استراتيجيات التدريس الحديثة

المتعلم هو محور العملية التعليمية وأساسها، والفاعلية والنشاط للمتعلم في اكتساب المعارف والمعلومات، فهو مرسل ومستقبل، والمشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية التي يكلف بها، ومراجعة سلوكه ومستواه وتطويره وذلك بإعطائه التغذية الراجعة الفورية، والانسجام والاستمتاع بالحصص الدراسية والتعلم التعاوني، وحل المشكلات التي يواجهها، وإصدار القرارات بما يخص تعلمه، وبنني المعرفة وفق الطريقة التي يريدها.(شاهين، 2010).

7.2.2 دور المعلم في استراتيجيات التدريس الحديثة

ذكر شاهين(2010) والخلاقي (2013)، أدوار المعلم في استراتيجيات التدريس الحديثة، منها: أنه مسهلٌ لعملية التعليم والتعلم، ويحرص على توجيه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والتعاوني، ويحرص على بناء شخصية المتعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وإدارة الصف بمهارة، وتوظيف

الأنشطة المختلفة، وتنمية قدرات المتعلم ومهاراته، وتشجيع الطلاب نحو الإبداع، وربط المدرسة بالمجتمع، و تطوير أساليب التدريس.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن هذه الأدوار الجديدة، التي يمارسها المعلم والمتعلم، في استراتيجيات التدريس الحديثة، من شأنها توفير الجو الآمن والمريح والمحبب للمتعلمين، حتى تنمو فيه قدراتهم وأحلامهم، بعيداً عن الخوف والعقاب، الأمر الذي سيؤدي إلى الوصول لنواتج التعلم التي يريدها المجتمع لنفسه.

8.2.2 العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية التدريس

أولاً- المنهاج الدراسي : يؤثر نوع المنهج المستخدم في اختيار استراتيجية التدريس، حيث تعدد أنماط المناهج مثل : منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة، منهج النشاط والمنهج المحوري و منهج الوحدات .

ثانياً- الإمكانيات المتاحة في المدرسة: وذلك بتوافر الإمكانيات المادية والبشرية، كغرف المصادر والمختبرات، والمكتبات، والبيئة الصفية، مثل: سعة غرفة الدراسة، وطبيعة المقاعد، وغيرها .

ثالثاً- طبيعة المادة الدراسية ونوعها: وذلك باختلاف نوعها ومواضيعها، فتختلف المواد الأدبية عن العلمية وفقاً لنوع المادة الدراسية .

رابعاً- مستويات الأهداف السلوكية وطبيعتها : فبعض الاستراتيجيات مناسب لمستوى الأهداف المعرفية، وبعضها مناسب لمستوى الأهداف الوجدانية، وبعضها مناسب للأهداف النفسحركية.

خامساً- مهارات المعلم وقدراته : مدى قدرته على فهم الاستراتيجيات، وإتقانها، وقدرته على تطبيقها، فامتلاك المعلم هذه المهارات يزيد من فرصه في الاستفادة من هذه الاستراتيجيات، واستفادة المتعلم منها.

سادساً - قدرات المتعلمين : هناك تفاوت في قدرات المتعلمين، فعلى المعلم مراعاة الفروق الفردية عند اختيار الاستراتيجية ؛لكي تناسب الطلاب جميعهم (لافي، 2012).

9.2.2 أنواع استراتيجيات التدريس الحديثة

ذكر عبيدات وأبو السميد(2009)، والسامرائي والخفاجي(2014)، وزيتون(2007) عددا من استراتيجيات التدريس الحديثة، منها:

استراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية التعليم المتمايز، واستراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية القبعات الست، واستراتيجية التعليم المدمج، واستراتيجية التخيل، واستراتيجية

التعلم البصري، واستراتيجية الخرائط المفاهيمية والذهنية، واستراتيجية الذكاءات المتعددة، واستراتيجية تدريس الاتجاهات والمفاهيم والقيم، واستراتيجية التعلم التوليدي، واستراتيجية المحطات العلمية، واستراتيجية مخطط البيت الدائري، واستراتيجية التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات دورة التعلم واستراتيجيات التغيير المفاهيمي، واستراتيجية الشكل (V) واستراتيجية فكر، زواج، شارك، واستراتيجية التساؤل الذاتي.

10.2.2 المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة

نصاب المعلمين المرتفع من الحصص وعدم توفر الإمكانيات لتنفيذ الاستراتيجيات، وعدم ملاءمة بيئة الصف لتنفيذ الاستراتيجيات، وعدم توفر الوسائل الملائمة لتنفيذ تلك الاستراتيجيات ورفض التغيير والافتناع بالتدريس التقليدي، وعدد الطلاب المرتفع في الصف، وإرهاق المعلم بالمهام الإدارية واللجان المختلفة، وحجم المادة التعليمية المقررة وطبيعتها، واحتياجها لوقت طويل في الإعداد والتنفيذ، وعزوف الطلبة عنها بسبب كثرة الأنشطة (العبد الكريم، 2011).

3.2 الدراسات السابقة

بعد قيام الباحث بمراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة والاطلاع عليها، خصوصاً تلك التي تتحدث عن اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي، وكذلك استخدامه في العملية التعليمية، وكل ما يتعلق بهذا الموضوع، فقد استقى الباحث منها ما يفيد دراسته الحالية بجوانبها كافة.

1.3.2: الدراسات العربية

تناول هذا القسم الدراسات السابقة العربية التي تحدثت اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي وكذلك الدراسات التي تحدثت عن إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

1.1.3.2 الدراسات السابقة العربية باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي

أجرى بني خالد (2018) دراسة سعت للتعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها، وقد تكونت عينة الدراسة من (207) معلم ومعلمة ممن يدرسون الطلبة في المرحلة الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس مدى استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، واتجاهاتهم نحو التقويم البديل ككل كانت إيجابية وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى للجنس ولصالح الإناث، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التدريسية .

أجرى الحروب (2018) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم اختيار عينة طبقية عنقودية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين والبالغ عددها (158) معلماً ومعلمة، وقام الباحث بإعداد استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلمي المرحلة الأساسية للتقويم الواقعي كانت بدرجة كبيرة، وأظهرت 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 وأظهرت 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 إن استخدام أدوات التقويم الواقعي بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى مرتفع من التطور المهني الذاتي لدى المعلمين.

أجرى دبوس وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (125) معلماً ومعلمة من مديرية التربية والتعليم في محافظة أريحا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة، تم التحقق من صدقها وثباتها، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين للتقويم الواقعي جاءت بدرجة متوسطة، وأن اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة أريحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وجاءت لصالح الذكور وحملة درجة الماجستير فأعلى.

أجرت شرباتي (2018) دراسة سعت إلى التعرف على التقويم البديل في مدارس محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين: الواقع والمأمول، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (640) مديراً ومشرفاً تربوياً، وقد استخدمت الباحثة العينة الطبقية العشوائية وقد بلغت (344) فرداً من مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة استبانة، تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وأظهرت النتائج تقديرات المديرين والمشرفين لواقع التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التقويم البديل تعزى لمتغير المديرية لصالح مديرية الخليل والمسمى الوظيفي لصالح المدراء والجنس لصالح الإناث ولم تظهر النتائج فروقاً في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي أما في المأمول فقد ظهرت فروق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي .

أجرى الطيبي وسعيد (2017) دراسة سعت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الأردن وإقليم كردستان العراق للتقويم البديل واتجاهاتهم نحوه والمعوقات التي تواجه استخدامه، تكونت عينة الدراسة من (113) معلماً ومعلمة من إقليم كردستان العراق والأردن حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. قام الباحثان بتطوير استبانة، قد تم التحقق من صدقها وبينت النتائج أن المعلمين من عينة الدراسة في الأردن وإقليم كردستان يستخدمون التقويم البديل بدرجة كبيرة مع وجود فرق بسيط لصالح معلمي الأردن، كما بيّنت النتائج وجود اتجاهات قوية لدى المعلمين والمعلمات في الأردن وكردستان

العراق نحو استخدام التقويم البديل، وأشارت النتائج إلى أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون في تطبيق طرق التقويم البديل، كإشغال المعلمين في مهام إدارية وتعليمية وارتفاع عدد الحصص، وازدحام الغرف الصفية بالطلبة، وعدم عقد دورات كافية للمعلمين للتدريب وتطبيق أدوات التقويم البديل، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود أثر للجنس .

أجرت التميمي(2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوادمي لأساليب التقويم القائم على الأداء، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة الحالية على بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، قد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية الحكومية بمحافظة الدوادمي البالغ عددهن (100) معلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (51) معلمة تم اختيارهن عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وتمثلت أبرز نتائج الدراسة في أن استخدام معلمات الحاسب الآلي لأساليب التقويم القائم على الأداء جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوادمي لأساليب التقويم القائم على الأداء تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية و متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق حسب متغير عدد سنوات الخبرة.

أجرى الحجيلي(2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعلم العام ومعوقات استخدامه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المملكة العربية، وقد بلغ حجم العينة (2617) معلما ومعلمة تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحث أداتين هما: الملاحظة واستبيان تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت النتائج أن درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تنسب لمتغير المؤهل، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تنسب لمتغير سنوات الخبرة، ويظهر أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الكلية لدرجة محاور الواقع الحالي لأساليب التقويم البديل التي يستخدمها معلمو الرياضيات في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية حسب المرحلة التعليمية.

أجرى الدولات والأصقة (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية،

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (280) معلمة من معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة بمدارس منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائية في استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديلة تعزى لمتغيرات: الخبرة والوظيفية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

أجرى العليان (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (37) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي. وقد أظهرت النتائج أن درجة اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة وكذلك أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير سنوات الخدمة التعليمية، وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعا لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

أجرى عمرو (2014) دراسة سعت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وكذلك دراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الاستراتيجيات، ولتحقيق هذا الهدف، استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطُوِّرت استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (63) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا باستخدام العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي كان بدرجة كبيرة، وكذلك في بعد الاتجاهات نحو التقويم الواقعي كان بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الآتية: الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية على أبعاد التقويم الواقعي جميعها .

أجرى الخالدي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات العلوم الطبيعية ومديري ومديرات المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف وتم استخدام عينة عشوائية بسيطة من مشرفي ومشرفات العلوم في مدينة الطائف بلغ عددهم (19)، كما تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مديري ومديرات المدارس وعددهم (77)، قام الباحث ببناء الأداة هي عبارة عن استبيان قد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل كان بدرجة ضعيفة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير طبيعة العمل، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي .

أجرى بني أحمد (2014) دراسة سعت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات محافظتي جرش وإربد البالغ عددهم (9859) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (276) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدمت استبانة لجمع البيانات تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، والدورات التدريبية ولصالح الذين اشتركوا بدورات تدريبية على مقياس الاتجاهات .

أجرت الزغبى (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مديرية تربية محافظة إربد الأولى ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتم استخدام العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت بدرجة متدنية، ولم تظهر النتائج أثراً لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي.

2.1.3.2 الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة

أجرى العزام (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداة لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، اشتملت العينة على (1120) معلماً ومعلمة، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وهو جميع معلمي ومعلمات مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والخبرة، كما أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى للخبرة. وأخيراً فإن النتائج أظهرت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى للمؤهل العلمي، والتخصص.

أجرى الصمادي والنقيب (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات لتمكين تلميذات المرحلة الابتدائية من الفهم العميق للمسألة الرياضية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من جميع معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، كشفت النتائج أن استخدام المعلمات لاستراتيجيات الفهم العميق للمسألة الرياضية جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فرق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية بشكل عام يعزى لمتغير المؤهل العلمي ولمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح المعلمات من حملة المؤهل العلمي بكالوريوس تربوي، ولصالح المعلمات من ذوات الخبرة القليلة (1 - 5 سنوات) مقارنة مع الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح المعلمات من ذوات الخبرة المتوسطة (5 - 10 سنوات) مقارنة مع المعلمات من ذوات الخبرة الطويلة.

أجرى خليفة والشهري (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية واتجاهاتهم نحو تدريسه. ولتحقيق ذلك، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمين أداتي البحث: استطلاع رأي المعلمين حول مشكلات تدريس المنهج المطور، واستبانة مقياس اتجاههم نحو تدريسه، تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، واشتملت عينة البحث على (34) معلماً ومعلمة. واستخدم الباحث العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج البحث أن درجة اتجاهات معلمي

ومعلمات اللغة العربية نحو تدريس المنهج المطور كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين والمعلمات على أبعاد المقياس كل على حدة، وعلى المقياس ككل. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين تقديرات المعلمين على استطلاع آرائهم حول مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور، وتقديراتهم على مقياس الاتجاه نحو تدريسه.

أجرى الرحيلي (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر طلابهم في ضوء بعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على المنهج الوصفي من خلال استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وطبقت على عينة من طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة قوامها (476) طالباً، وجامعة الأزهر بمصر قوامها (200) طالب، وتم استخدام العينة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر طلابهم جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجامعتين بشكل عام لصالح الجامعة الإسلامية. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر حسب متغير التخصص لصالح ذوي التخصص النظري، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً حسب نفس المتغير بالجامعة الإسلامية.

أجرت مستريحي (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة الموجودة في مناهج اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في اتجاهاتهم نحو هذه الاستراتيجيات، وقد طورت الباحثة الأداة (الاستبانة) لهذا الغرض وقد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، تكونت عينة الدراسة من (124) معلماً ومعلمة ممن يدرسون مناهج اللغة العربية المطورة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، خضعوا للتدريب، موزعين على المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم في محافظة الخفجي وأظهرت النتائج أن درجة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة الموجودة في مناهج اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) في الاتجاهات، تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a=0.05$) في الاتجاهات، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث في استراتيجيات التقييم الحديثة.

أجرى العمري (2012) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (172) معلماً من معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، واستخدمت العينة الطبقية العشوائية، ومن (22) طالبا معلماً من طلاب كلية المعلمين بالرياض. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مقياس مستوى إدراك المعلمين، والطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات لاستراتيجيات حل المشكلات كان بدرجة منخفضة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين والطلاب المعلمين في إدراك استراتيجيات حل المشكلات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات والذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات في إدراك استراتيجيات حل المشكلات لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية والذين لم يحصلوا على دورات، في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات. وكذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية.

أجرت عدوي (2010) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا الذين يدرسون الرياضيات والبالغ عددهم : (233) معلماً ومعلمة، وقد استخدمت الدراسة الأسلوب الوصفي حيث قامت الباحثة ببناء استمارة استبيان كأداة دراسة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة وقد أظهرت النتائج أن درجة إدراك المعلمين لاستخدام أسلوب حل المشكلات كان متوسطاً، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير سنوات الخبرة وكانت لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمستوى إدراكهم لاستراتيجية حل المشكلات تعزى لمتغير الجهة المشرفة وكانت لصالح معلمي مدارس الحكومة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول معيقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، وكذلك توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا حول معيقات استخدام استراتيجية حل المشكلات في الرياضيات تعزى لمتغير الجهة المشرفة، وكانت الفروق لصالح معلمي المدارس الخاصة.

أجريت شتات (2007) دراسة هدفت للتعرف إلى إدراك معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم العامة من الصف الأول وحتى الصف العاشر الأساسي، في المدارس الحكومية والخاصة والتابعة لوكالة الغوث في محافظة رام الله والبيرة، والبالغ عددهم (292) معلماً، و (382) معلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، حيث تكونت من (133) معلماً، و (204) معلمة، وقد استخدم الباحث استبانة كأداة لدراسته تم التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة وقد أظهرت النتائج أن درجة إدراك معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية لاستخدام الخرائط المفاهيمية بشكل عام تعزى لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، وفي مجال الإدراك لاستخدام الخرائط المفاهيمية كطريقة تدريسية لمتغير المؤهل العلمي، وفي مجال الإدراك لأهمية استخدامها كطريقة تقييمية لمتغير الجهة المشرفة، أما عند استخدام الخرائط المفاهيمية كطريقة في التخطيط والتقييم فوجدت فروق دالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وكطريقة تدريسية وتخطيطية لمتغير الجهة المشرفة ولصالح المدارس الخاصة، أما بالنسبة لإدراك المعلمين للمشاركة في دورة استخدام الخرائط المفاهيمية، فقد تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند استخدامها كطريقة تدريسية أو تقييمية مع وجود الفروق عند استخدامها في التخطيط، ولصالح المعلمين الذين شاركوا في الدورة.

2.3.2 الدراسات الأجنبية:

تناول هذا القسم الدراسات السابقة الأجنبية التي تحدثت عن اتجاهات المعلمين نحو التقييم النوعي، وكذلك التي تحدثت عن إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة.

1.2.3.2 الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو التقييم النوعي

أجريت واقيتي (Wagetti, 2017) دراسة سعت إلى التعرف على علاقة استخدام أدوات التقييم بتحصيل الطلبة، وقام الباحث باختيار عينة من المعلمين بلغت (28) معلماً من مختلف المناطق في إنجلترا، وقام برصد أدوات التقييم التي يستخدمها المعلمون، ورصد علامات الطلبة، وأظهرت نتائج

الدراسة أن المعلمين الذين ينوعون في أدوات التقييم كان مستوى تحصيل طلبتهم أفضل في المواد العلمية.

وقد قام هي كيم (Hee Kim، 2014) بدراسة هدفت إلى اكتشاف دور التقييم المستند على الأداء على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية وتعزيز مهارات التفكير والقدرة على الإنجاز العلمي، وكذلك مدى تأثير العرق والجنس والمرحلة الدراسية على ذلك، أخذ الباحث عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتم استخدام اختبار (PBAS) للإنجاز العلمي (متروبولتيان)، وكذلك تم استخدام مقياس التفكير الناقد ل (بروكن وآخرون، TCT2004) واختبار (NNAT) الشفهي، وتحديد مهمات أدائية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التقييم المستند إلى الأداء (PBA) في تلك المناهج الصارمة (ICM) تساعد على تعزيز مهارات التفكير لدى الطلاب وتزيد من القدرة على الإنجاز العلمي بشكل عام بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو مراحلهم الدراسية.

وأجرى ميتن وأوزمن (Metin and Ozmen, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين بالتقييم المعتمد على الأداء، وعلاقة ذلك بالأنوع الاجتماعي، والمادة الدراسية، حيث أجريت هذه الدراسة على (610) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية من مدينتي أرتفن ورايز في تركيا، وقد استخدم الباحثان استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين حول استخدام التقييم المعتمد على الأداء تتمثل بزيادة العلاقة بين الطلبة ومعلميهم، وزيادة فهم المعلمين لطلبتهم، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتمكين الطلبة من إتقان مهارات التقييم الذاتي، كما أظهرت وجود اتجاهات سلبية نحو التقييم الواقعي تتمثل بعدم امتلاك المعلمين للمعلومات الكافية حول التقييم المعتمد على الأداء، وعدم إلمام المعلمين بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقييم ملفات المشاريع.

وأيضاً أجرى كليسكان وكاسيكي (Caliskan and Kasikci, 2010) دراسة سعت إلى الكشف عن واقع تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للتقييم البديل، وتم استخدام الأسلوب المسحي، وقام الباحثان بتطوير استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها وأجرياها على عينة مكونة من (241) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين ما زالوا يركزون على التقييم التقليدي مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، وهناك ضعف في استخدام أدوات التقييم البديل.

2.2.3.2 الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة

أجرى أومولار (Omolara, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام إستراتيجيات التدريس التعاوني في المواد الاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (345) معلماً ومعلمة من مدارس مدينة (إيلورين) في نيجيريا. وقام الباحث ببناء الأداة وهي عبارة عن مقياس للاتجاهات تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استراتيجية التعلم التعاوني كانت مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وقام جيموي وسومب (Chemwei & Somb, 2015) بدراسة سعت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام إستراتيجية (التعلم التعاوني) في الشعر (اللغة)، تكونت العينة من (312) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الاستراتيجيات كان مرتفعاً، ووجود تحسن في مهارات الإبداع اللفظي والشكلي، ومهارات الطلاقة اللفظية، والشكلية لدى الطلبة، كما بينت نتائج الدراسة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الإستراتيجيات تعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وقام ستاندلوس وآخرون (Standslause et al 2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية الاستقصاء العلمي في تدريس الثقافة الوطنية في كينيا. تكونت عينة الدراسة من (455) معلماً ومعلمة من المرحلتين الأساسية والثانوية في مدينة (سيايا (Siaya). وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية الاستقصاء العلمي كانت مرتفعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الاستراتيجية تعزى لمتغيرات: الخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي.

كما قام أوديري (Odiri, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وهي (الاكتشاف، حل المشكلات النموذج الإبداعي) في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية. تكونت العينة من (820) معلماً ومعلمة للمرحلتين الأساسية والثانوية في مدينة (أسيللاي) في نيجيريا. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الاستراتيجيات الثلاث كانت

مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات المعلمين نحو الاستراتيجيات الثلاث تعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص.

وقام جيبسون وسوركنس (Gibson & sork,ness 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية التصور العقلي واستحضار الصور الذهنية في القراءة. وقد تكونت عينة الدراسة من (203) معلما ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو الاستراتيجية كانت مرتفعة وأن الطلبة لديهم قدرة على استحضار صور ذهنية مناسبة لكل جملة، كما أنهم قادرين على الاحتفاظ بها واسترجاعها بسهولة ويسر. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو استخدام الاستراتيجية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي

بعد استعراض الدراسات السابقة، حول موضوع الدراسة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي، يبدو واضحا أن الدراسات اختلفت في مسمى التقويم النوعي، فبعضها استخدم التقويم الواقعي وبعضها استخدم التقويم البديل، ولا ضير في اختلاف المسمى: من تقويم نوعي، أو حقيقي، أو أصيل، أو واقعي، أو معتمد على الأداء وغيرها من المسميات للتقويم نفسه .

ومن حيث الهدف، فقد تنوعت موضوعات الدراسات السابقة في تناولها التقويم النوعي، فجاء القسم الأول منها متناولا استخدامه وتطبيقه، مثل دراسة: الحروب (2018)، ودبوس وآخرون (2018)، وشرباتي(2018)، والطيطي وسعيد (2017)، والتميمي(2017)، والدولات والأصقة (2016)، وعمرو(2014)، والخالدي (2014)، والزغبى(2013)، وواقيني (Wagetti , 2017)، وكليسان وكاسيكي (Kasikci &Caliskan,2010).

أما القسم الثاني فقد تحدثت عنه وذلك بتناول الاتجاهات نحوه في عدة دراسات، مثل دراسة : بني خالد (2018)، الحجيلي(2016)، والعيان (2014)، وبني أحمد (2014). وهذا ما يتفق مع هدف هذه الدراسة .

وأما من جانب المنهج المستخدم، فقد لاحظ الباحث أن معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة، ولكن بعضها استخدم بطاقة الملاحظة مثل : الحجيلي(2016) والتميمي(2017) .

وأما نوع العينة فيها، فقد تفاوتت بين العشوائية البسيطة في بعض الدراسات ، مثل : دبوس وآخرون (2018)، والتميمي (2017)، والحجيلي(2016)، الدولات والأصقة (2016)، وعمرو(2014)، والخالدي (2014)، وبني أحمد (2014)، والزرغبي(2013)، العليان (2014)، وهي كيم (Hee Kim ,2014)، وبعضها استخدم العينة الطبقية العشوائية وهو ما يتفق مع هذه الدراسة مثل دراسة : شرباتي(2018)، وبعضها استخدم الطبقية العنقودية مثل : الحروب (2018).

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في إعداد أداة الدراسة الأولى وتطويرها وهي اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي، خصوصا دراسة العليان(2014)، وبني خالد (2018).

2.4.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة

بعد استعراض الدراسات السابقة، حول إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، يلاحظ أنها جاءت متنوعة، فمن حيث هدف الدراسة يلاحظ أن بعضها يتحدث عن واقع توظيف واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل دراسة الرحيلي (2016)، والصمادي (2017).

كما تحدث جزء منها من حيث الهدف عن اتجاهات المعلمين نحو تلك الاستراتيجيات، مثل دراسة: العزام (2017)، وخليفة والشهري (2016)، ومستريحي (2014)، وأومولار (Omolara, 2015)، وجيموي وسومب (Somb & Chemwei , 2015)، ومايتو أوشل وستاندلأوس (Maito Ochiel& Standslause, 2013)، وأوديري (Odiri, 2011) وجيبسون وسوركنس (Gibson& sork,ness 2008) . وهناك دراسات تناولت إدراك المعلمين لتلك الاستراتيجيات، مثل دراسة : العمري (2012)، وعدوي (2010)، وشتات (2007).

أما من حيث منهج الدراسة، فقد ظهر للباحث أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، وهذا ما يتفق ومنهج الدراسة الحالية، وأما من ناحية الأداة المستخدمة لجمع البيانات، فقد تنوعت فيها بين استبانة ومقابلة واستطلاع رأي، غير أن غالبية هذه الدراسات قد استخدمت الاستبانة لجمع البيانات وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية .

وأما من ناحية العينة المختارة، فقد استخدمت بعض الدراسات العينة العشوائية البسيطة، مثل دراسة : خليفة والشهري (2016)، والصمادي (2017)، ومستريحي (2014)، وبعضها استخدم العينة الطبقية العشوائية، مثل دراسة : العزام (2017)، والعمري (2012)، وشتات (2007)، وهذا ما يتفق مع العينة المختارة لهذه الدراسة .

وقد استفاد الباحث من اطلاعه على تلك الدراسات في بناء أداة الدراسة الثانية التي تقيس إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وبخاصة دراستي : عدوي (2010)، وشتات (2007).

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها- على حد علم الباحث - من أولى الدراسات التي ربطت بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 التحليل الإحصائي

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لخطوات الدراسة وإجراءاتها التي اتبعت فيها وفقاً للمنهج العلمي، وذلك بشكل مفصل لكل من: منهج الدراسة ومجتمعها، وكذلك للعينة ونوعها، وأيضاً لأداتي الدراسة من حيث، بناؤهما وصدقهما وثباتهما، وعرض لإجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها، وأخيراً المعالجات الإحصائية المتبعة، لتحليل البيانات واستخراج النتائج.

2.3 منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل بمديرياتها الأربع: (شمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ويطا) في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2019م، والبالغ عددهم: (1378) معلماً ومعلمة، منهم (635) معلماً و(734) معلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، حسب الجدول: (1.3)

الجدول: (1.3) توزيع مجتمع الدراسة على مديريات محافظة الخليل: 2018/2019م.

المجموع	الجنس		المديرية
	أنثى	ذكر	
576	335	241	الخليل
387	196	191	جنوب الخليل
245	130	115	شمال الخليل
170	82	88	يطا
1378	743	635	المجموع

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية، فقد بلغ عددها: (207) معلم ومعلمة، وذلك بنسبة (15%)، من مجتمع الدراسة الذين تم تعيينهم عشوائياً، فقد بلغ عددهم حسب النسبة المئوية لهم في مديرية الخليل: (86) معلماً ومعلمة، وفي مديرية جنوب الخليل: (59) معلماً ومعلمة، وفي مديرية شمال الخليل: (37) معلماً ومعلمة، وفي مديرية يطا: (25) معلماً ومعلمة، وذلك حسب الجدول (2.3).

الجدول: (2.3) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات .

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	94	45 %
	أنثى	113	55 %
	المجموع	207	100 %
التخصص	أساليب تدريس	82	44 %
	أدب لغة عربية	125	66 %
	المجموع	207	100 %
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	34	16 %
	من (5-10)	56	27 %
	أكثر من (10) سنوات	117	57 %
	المجموع	207	100 %
المؤهل العلمي	دبلوم	18	9 %

% 84	174	بكالوريوس	
% 7	15	دراسات عليا	
% 100	207	المجموع	
% 41	86	الخليل	المديرية
% 29	59	جنوب الخليل	
% 18	37	شمال الخليل	
% 12	25	يطا	
% 100	207	المجموع	

5.3 أدوات الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين لجمع المعلومات هما

1.5.3 أداة قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خصوصا دراسة كل من : دراسة العليان(2014)، ودراسة بني خالد (2018)، مما ساعد الباحث على بناء أداة الدراسة الأولى وصياغة فقراتها ، في صورتها النهائية من (37) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من: (1،2،3،4،5) (ملحق 1)

1.1.5.3 صدق الأداة

قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن العاملين في مجال التربية والتعليم (ملحق 3)، الذين قاموا بدورهم في اقتراح التعديلات اللازمة عليها، ومن ثم قام الباحث بتعديل الأداة (الاستبانة)، وفق تعديلات واقتراحات المحكمين، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها، فقد بلغ عدد فقراتها بعد التحكيم: (33)،(ملحق 2) .

2.1.5.3 ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (20) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، في مديرية يطا، فكان معامل كرونباخ

ألفا (Cronbach's alpha) الكلي قد بلغ : (0.96) وبذلك تكون أداة الدراسة قد تمتعت بدرجة عالية من الثبات، وتكوّن عدد فقراتها النهائي من (33) فقرة،(ملحق 2) .

2.5.3 أداة قياس إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس

ساعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خصوصا دراسة كل من: عدوي (2010)، وشتات (2007)، الباحث على بناء أداة الدراسة الثانية وصياغة فقراتها، في صورتها النهائية، حيث تكونت من (37) فقرة، وقد اعتمد الباحث مقياس ليكارت الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من:(1،2،3،4،5). (ملحق 1).

1.2.5.3 صدق الأداة

قام الباحث بعرض، الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن العاملين في مجال التربية والتعليم (ملحق 3)،الذين قاموا بدورهم في اقتراح التعديلات اللازمة عليها، ومن ثم قام الباحث بتعديل الأداة (الاستبانة)، وفق تعديلات واقتراحات المحكمين، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها، فقد بلغ عدد فقراتها بعد التحكيم:(33) فقرة،(ملحق 2).

2.2.5.3 ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها (20) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، في مديرية يطّا فكان معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) الكلي قد بلغ : (0.94) وبذلك تكون أداة الدراسة قد تمتعت بدرجة عالية من الثبات، وتكوّن عدد فقراتها النهائي من (33) فقرة،(ملحق 2).

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

أجرى الباحث الدراسة تبعا للخطوات التالية:

1. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الرسالة ومجالاتها.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من رئيس برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجه لمديريات التربية في محافظة الخليل، (ملحق 4)
3. استصدار كتب تسهيل من مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل،(ملحق 4).

4. زيارة مديريات التربية في محافظة الخليل للحصول على أسماء جميع المدارس الحكومية والخاصة التي يتم فيها تدريس المرحلة الأساسية العليا، وكذلك أعداد المعلمين في الفئة المذكورة سابقا في الفصل الثاني من العام الدراسي: 2018/2019م

5. بناء الأدوات وعرضهما على المحكمين وتعديلهما وتطبيقهما على عينة استطلاعية من المعلمين وعددهم (20) معلما ومعلمة وخارج عينة الدراسة لغرض عمل الثبات لهما .

6. عمل الصدق والثبات لأداتي الدراسة وتوزيعهما على عينة من المجتمع .

7. جمع الاستبانات من أفراد عينة البحث .

8. إدخال البيانات ومعالجتها وتحليلها إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

9. تفسير النتائج ومناقشتها وصياغة التوصيات بناء على نتائج الدراسة .

7.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1.7.3 المتغيرات المستقلة :

واشتملت على خصائص المستجيبين على النحو الآتي:

1.الجنس : وله مستويان (ذكر وأنثى) .

2.التخصص: وله مستويان (أساليب التدريس ، وأدب لغة عربية) .

3.المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا)

4.سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات ، ومن 5-10 سنوات ، وأكثر من 10 سنوات) .

5. المديرية: ولها أربع مستويات (الخليل ،وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا).

2.7.3 المتغيرات التابعة

واشتملت على:

* اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

* إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

8.3 التحليل الإحصائي

بعد قيام الباحث ببناء أدوات الدراسة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وبعد ذلك قام بتوزيع الاستبانات على عينة من المجتمع، ومن ثم جمعها، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، والتحليل الإحصائي المتقدم (LSD) (Post hoc) كل ذلك باستخدام حزمة البرنامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

9.3 مفتاح التصحيح:

استخدم الباحث مفتاح التصحيح الآتي :

الجدول 3.3 مفتاح التصحيح

درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
$\bar{X} > 3.66$	$2.33 < \bar{X} \leq 3.66$	$\bar{X} \leq 2.33$

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول

نتائج السؤال الثاني

نتائج السؤال الثالث

نتائج السؤال الرابع

نتائج السؤال الخامس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة :

يحتوي هذا الفصل على عرض كامل ومفصل لنتائج الدراسة :

1.4 نتائج السؤال الأول :

ما المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي: (3.68)، وكان بدرجة مرتفعة وانحراف معياري (0.50)، ويلاحظ أيضا أن أعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة رقم (1) والتي تنص: "يُعدُّ التقويم النوعي من الاستراتيجيات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.99) وانحراف معياري (0.77)، ثم تلتها الفقرة رقم (2) والتي تنص: "يُوفَّر التقويم النوعي للطلاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.9) وانحراف معياري (0.68) في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (10) والتي تنص: "يُساعد التقويم النوعي في تقليل صعوبة تعلم النحو والصرف"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.37) وانحراف معياري (0.95)، ثم تلتها الفقرة رقم (31) والتي تنص: "يُوفَّر التقويم النوعي الوقت والجهد أثناء الحصة" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.38) وانحراف معياري (1.02)، (معلق 5).

2.4 نتائج السؤال الثاني :

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي :

1.2.4 الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس "

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتضح في جدول (1.4):

جدول (1.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

المتغير (الجنس)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	94	3.64	0.48	205	1.06	0.48
إناث	113	3.71	0.52			

يتضح من الجدول (1.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.48) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

2.2.4 الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص "

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتضح في جدول (2.4).

جدول (2.4) : نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
أساليب	82	3.76	0.40	205	1.94	0.01
أدب	125	3.63	0.55			

يتضح من جدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.01)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

ومن خلال جدول (2.4) يتضح أن المتوسط الحسابي للأساليب وقيمته (3.76) وبانحراف معياري (0.40) والمتوسط الحسابي للأدب وقيمته (3.63) وبانحراف معياري (0.55) وعليه فإن المتوسط الحسابي لتخصص أساليب أعلى من تخصص أدب لغة عربية ، فتكون الفروق لصالح تخصص الأساليب.

3.2.4 الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي " .

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتضح في جدول (3.4).

جدول (3.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	18	3.56	0.30
بكالوريوس	174	3.67	0.52
دراسات عليا	15	3.99	0.31
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (3.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (4.4).

جدول (4.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.73	2	0.86	3.49	0.03
داخل المجموعات	50.59	204	0.24		
المجموع	52.32	206			

يتبين من جدول (4.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.03)، هي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق

ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، تم استخدام التحليل الإحصائي المتقدم (Post hoc).

جدول (5.4): الفروقات البعدية (Post hoc) (LSD) والمتوسطات الحسابية البعدية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل (i)	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم		0.106	*-0.429
بكالوريوس	0.106		*-0.323
دراسات عليا	*0.429	3.323	

* دال إحصائيا

يتضح من جدول (5.4) عند مقارنة المتوسط الحسابي بين حملة الدبلوم وعليا، كانت لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (-0.429)*، وعند مقارنة المتوسطات بين بكالوريوس ودراسات عليا، كانت أيضا لصالح حملة الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (-0.323)*، وكذلك عند مقارنة المتوسطات الحسابية بين عليا والدبلوم كانت لصالح الدراسات العليا بمتوسط حسابي قيمته (0.429)، وعليه تكون الفروق لصالح الدراسات العليا.

4.2.4 الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة "

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضح في جدول (6.4).

جدول (6.4) : الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	34	3.77	0.45
من 5 - 10	56	3.70	0.46
أكثر من 10	117	3.64	0.53
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.46	2	0.231	0.90	0.40
داخل المجموعات	51.86	204	0.254		
المجموع	52.32	206			

يتضح من الجدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.40)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.2.4 الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية " .

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، كما يتضح في جدول (8.4).

جدول (8.4) : الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	86	3.71	0.41
شمال الخليل	37	3.81	0.43
جنوب الخليل	59	3.61	0.65
يطا	25	3.54	0.44
المجموع	207	3.68	0.50

يتبين من جدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.412	3	041	1.87	0.13
داخل المجموعات	50.917	203	0.25		
المجموع	52.32	206			

يتبين من جدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.13)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

3.4 نتائج السؤال الثالث:

ما المتوسط الحسابي لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي: (3.69)، وكان بدرجة مرتفعة وبانحراف معياري (0.56)، ويلاحظ أيضاً أن أعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة رقم (12)، والتي تنص: " أعلم أن تطبيقها يزيد من عملية الاتصال والتواصل داخل الصف" حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.86) وبانحراف معياري (0.84)، ثم تلتها الفقرة رقم (26)، والتي تنص: " أدرك أن معرفتها يُكسبني مهارة تكنولوجيا التعليم"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.86)، وبانحراف معياري (0.85)، في حين كانت أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (24)، والتي تنص: " أعلم أن تطبيقها يساعدني على تصحيح المفاهيم الخاطئة لدي كمعلم" ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.46) ، وبانحراف معياري (0.94)، ثم تلتها الفقرة رقم (9) والتي تنص: " أرى أن استيعابها يساعدني على علاج ضعف الطلاب " حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.60) ، وبانحراف معياري (0.86)، (معلق 6).

4.4 نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي :

1.4.4 الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس "

لفحص الفرضية قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتضح في جدول (10.4) .

جدول (10.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	94	3.64	0.52	205	1.21	0.68
إناث	113	3.73	0.59			

يتبين من جدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.68) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس "

2.4.4 الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما يتضح في الجدول (11.4).

جدول (11.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	ت المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
أساليب	82	3.83	0.47	205	2.94	0.13
أدب	125	3.60	0.59			

يتبين من جدول (11.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.13)، هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص".

3.4.4 الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتضح في جدول (12.4).

جدول (12.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	18	3.57	0.41
بكالوريوس	174	3.68	0.57
دراسات عليا	15	3.95	0.55
المجموع	207	3.69	0.56

يتبين من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، كما يتضح من جدول (13.4).

جدول (13.4) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.307	2	0.65	2.06	0.12
داخل المجموعات	64.53	204	0.31		
المجموع	65.83	206			

يتبين من جدول (13.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.12)، هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4.4.4 الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما يتضح في جدول (14.4).

جدول (14.4): الأعداد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	34	3.73	0.56
من 5 - 10	56	3.76	0.44
أكثر من 10	117	3.64	0.61
المجموع	207	3.69	0.56

يتضح من الجدول (14.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.56	2	0.280	0.876	0.41
داخل المجموعات	65.27	204	0.320		
المجموع	65.83	206			

يتبين من جدول (15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.41) هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

5.4.4 الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المديرية، كما يتضح في جدول (16.4).

جدول (16.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	86	3.73	0.54
شمال الخليل	37	3.74	0.53
جنوب الخليل	59	3.63	0.62
يطا	25	3.61	0.54
المجموع	207	3.69	0.56

يتضح من جدول (16.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يتضح من جدول (17.4).

جدول (17.4) : نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.58	3	0.196	0.610	0.60
داخل المجموعات	65.25	203	0.321		
المجموع	65.83	206			

يتبين من جدول (17.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.60)، هي أعلى من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المديرية .

5.4 نتائج السؤال الخامس :

هل توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية صفرية على النحو الآتي :

"لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل".

لفحص هذه الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات معلمي اللغة العربية للتقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا والدرجة الكلية لكل منهما كما يتضح في جدول رقم: (18.4).

جدول (18.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة المحسوبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة معامل الارتباط (ر)	المتغيرات
0.001	0.746	اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي إدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة

• دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من جدول (18.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل .

ويلاحظ أيضا من جدول (18.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (0.746)، ما يدل على وجود علاقة طردية مرتفعة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل .

6.4 ملخص النتائج

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

1. أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (3.68)، وبانحراف معياري (0.50).
2. أن إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (0.56) .
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص أساليب التدريس، والمؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا .

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمديرية .

5. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية .

6. وجود علاقة طردية مرتفعة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول

مناقشة نتائج السؤال الثاني

مناقشة نتائج السؤال الثالث

مناقشة نتائج السؤال الرابع

مناقشة نتائج السؤال الخامس

التوصيات والاقتراحات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

هدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي في تدريس المرحلة الأساسية العليا، وكذلك التعرف على مدى إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة الخليل، وذلك باختلاف الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية، وكذلك التعرف إن كانت هناك علاقة بين المتغيرين، وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التي تمّ عرضها في الفصل الرابع .

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول :

ما المتوسط الحسابي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي: (3.68)، وبانحراف معياري : (0.50)، ويعزو الباحث ذلك إلى تطبيق التقويم النوعي في المدارس، وذلك من خلال توجه وزارة التربية لتطوير التعليم واستخدام أساليب التقويم الحديثة التي تركز على أداء المتعلم، ورغبة المعلمين في تجديد أساليب التقويم، وكذلك تغيير نمطه من خلال قيام الوزارة بتغيير تعليمات النجاح والرسوب، وإضافة بند التقويم النوعي، وإعطائه نسبة 30 % من علامات الطلبة ، ناهيك عن عدالة هذه النوع من التقويم ، وكذلك قدرته على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة ، من خلال تكليفهم بمهام أدائية تجبر الطالب على تطبيق

كل ما تعلمه على أرض الواقع الأمر الذي سينمي شخصيته ويصبح عضوا فاعلا في المجتمع مستقبلا ، كما أراد المجتمع وهو بناء المواطن الصالح.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة بني خالد (2018)، والحروب (2018)، ودبوس وآخرون (2018) والطيطي وسعيد (2017)، وعمرو (2014)، بينما اختلفت مع دراسة شرياتي (2018)، والحجيلي (2016)، والدولات والأصقة (2016)، والعليان (2014)، والخالدي (2014)، وبني أحمد (2014)، والزغبى (2013)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف ثقافة المجتمع ، والظروف التي تم فيها تطبيق الأدوات ، وكذلك نوع العينة والمجتمع.

2.2.5 مناقشة السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية ؟).

الفرضية الصفرية الأولى :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس."

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام المعلمين من كلا الجنسين بالتقويم النوعي؛ لعدالته في وضع العلامات المناسبة للمتعلمين، بعيداً عن أساليب التقويم التقليدية، وتأهيل الجنسين بنفس المستوى ونفس الظروف وخضوعهم لبرامج التأهيل التي تعدها الوزارة، بالاشتراك مع الجامعات الفلسطينية حول التقويم النوعي، وقد أدى ذلك إلى تكوين اتجاهات إيجابية ومرتفعة لدى المعلمين الأمر الذي ينعكس إيجاباً على المتعلمين .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الحروب (2018)، والطيطي وسعيد (2017)، والحجيلي (2016)، وعمرو (2014)، والزغبى (2013)، بينما اختلفت مع دراسة بني خالد (2018)، ودبوس وآخرون

(2018)، وشرياتي (2018)، وبنى أحمد (2014)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف بسبب الظروف التي طبقت فيها تلك الدراسات ، كاختلاف المجتمع ونوع العينة .

الفرضية الصفريّة الثانية :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل التخصص "

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص ولصالح أساليب التدريس.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة الدراسة في الجامعة لكل من تخصص الأدب وأساليب التدريس، فتخصص اللغة العربية في الأدب يركز على المواد الأدبية، ولا يعطى الطلبة المعلمون أية مواد تربوية تتعلق بأساليب التدريس، ما يجعلهم أقل خبرة ودراية بالتقويم النوعي والأساليب التربوية الأخرى، على عكس الطلبة المعلمين الذين يدرسون الأساليب ويتم تأهيلهم تربوياً أثناء الدراسة، وقد اختلفت مع دراسة الحروب (2018)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف المجتمع، وكذلك نوع العينة ، فقد استخدم الحروب (2018) العينة التطبيقية العنقودية .

الفرضية الصفريّة الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ."

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح الدراسات العليا .

ويعزو الباحث ذلك إلى تركيز مساقات الماجستير في الجامعات على أساليب التدريس والتقويم الحديثة، خصوصاً برنامج أساليب التدريس، وكذلك خضوعهم كطلاب دراسات عليا لهذا النوع من التقويم، الأمر الذي جعلهم يدركون أهمية وعدالة التقويم النوعي، مما انعكس إيجابياً على اتجاهاتهم

نحوه، وتوجههم نحو تطبيقه على طلبتهم في المدارس وقد اتفقت هذه الدراسة مع دبوس وآخرون (2018)، والتميمي (2017)، وقد اختلفت مع دراسة شرياتي (2018)، والحجيلي (2016)، والدولت والأصقة (2016)، وعمرو (2014)، والزغبى (2013)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف المجتمع ونوع العينة، فقد تناولت بعضها مجتمع المشرفين والمديرين، وبعضها تناول المجتمع ككل، وكذلك اختلاف الثقافة السائدة.

الفرضية الصفريّة الرابعة :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة".

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما يتميز به التقويم النوعي من مصداقية في تقويم المتعلمين، وذلك بسبب حرص المعلمين جميعاً وإن اختلفت سنوات عملهم في التعليم على العدالة بين المتعلمين في توزيع العلامات، ووضوح التعليمات والتعميمات والنشرات التي تصدرها وزارة التربية والتعليم حول التقويم النوعي وتطبيقه، وتحديثها باستمرار، الأمر الذي جعل المعلمين يلتزمون بها جميعاً وفق ما نصت عليه هذه التعليمات والنشرات، بغض النظر عن سنوات الخبرة أو الخدمة فالكل مطالب بتنفيذ هذه التعليمات، ومتابعة المشرفين التربويين ومديري المدارس لتطبيقها، وقد اتفقت هذه الدراسة مع بني خالد (2018)، والحروب (2018)، والتميمي (2017)، وعمرو (2014)، والزغبى (2013)، وقد اختلفت مع دراسة العليان (2014)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة، فقد تناولت دراسة العليان (2014)، معلمي الرياضيات في حين تناولت هذه الدراسة معلمي اللغة العربية، وكذلك اختلاف البيئة التي طبقت فيها هذه الدراسة، مع البيئة السعودية في دراسة العليان (2014).

الفرضية الصفريّة الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية".

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

ويعزو الباحث ذلك إلى تعليمات وزارة التربية والتعليم لمديريات الوطن كافة، بضرورة تطبيق التقويم النوعي، وقيامها بتعميم أسس النجاح والرسوب ونسبة التقويم النوعي فيها، وكذلك عقد دورات وورشات عمل حول التقويم النوعي للمشرفين في المديريات كافة، الذين قاموا بعقد دورات للمعلمين حول التقويم النوعي وتدريبهم عليه، الأمر الذي انعكس على عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي يعزى لمتغير المديرية .

3.2.5 مناقشة السؤال الثالث:

ما المتوسط الحسابي لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا مرتفع، بمتوسط حسابي: (3.69)، وبانحراف معياري : (0.56)، ويعزو الباحث ذلك إلى الخلفية النظرية لهم حول استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقها، التي قاموا بدراستها في الجامعات، واستخدام أساتذة تلك الجامعات لها وتطبيقها، الأمر الذي جعلهم يعرفون أهميتها، ما أدى إلى إلمامهم بالمفاهيم الخاصة بها، وطرق إعدادها وتطبيقها، الأمر الذي زاد من إدراكهم لها، والعمل على تطبيقها في الصفوف، ويرجع ذلك إلى الدور المهم لوزارة التربية والتعليم من خلال برامج إعداد المعلمين، التي ركزت على التقويم النوعي وتطبيقه .

ويرجع ذلك أيضا إلى تركيز المناهج الفلسطينية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقها، خصوصا في مناهج اللغة العربية ؛ لما لها الأثر الأكبر على زيادة دافعية الطلبة نحو تلك المناهج، خصوصا دروس العلوم اللغوية المتمثلة في النحو والصرف والبلاغة بأنواعها، التي تتطلب من المعلم الإعداد الجيد لها، واعتمادها على أساليب التدريس الحديثة، الأمر الذي جعل معلم اللغة العربية يسعى باستمرار لإتقانها، ما زاد من إدراكهم لها، وقد اتفقت هذه الدراسة مع العزام (2017)، ومستريحي (2014)، وشتات (2007)، وأومولار (Omolara, 2015)، وجيموي وسومب (Somb & , 2015)، وChemwei (، ومايتو أوشل وستاندلأوس (Maito Ochiel, & Standslause 2013)، وأوديري

(Odir, 2011) ، وجيبسون وسوركنس (Gibson& sork,ness 2008)، وقد اختلفت مع الصمادي والنقيب (2017)، وخليفة والشهري (2016)، والرحيلي (2016)، والعمري (2012)، وعدوي (2010) ، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف ثقافة المجتمع ، والظروف التي تم فيها تطبيق الأدوات ، وكذلك نوع العينة والمجتمع .

4.1.5 مناقشة السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية)؟

الفرضية الصفرية السادسة :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس ."

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحث ذلك إلى تعرض كلا الجنسين من المعلمين والمعلمات إلى الظروف نفسها، سواء بالمهام الموكلة إليهم أو بنصاب الحصص، وكذلك بيانات التدريس عند المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا، وسعيهم إلى تطوير قدراتهم في التدريس، سواء من خلال البحث في المراجع والمصادر، أو من خلال سعيهم للالتحاق ببرامج إعداد المعلمين ؛ لتركيز المناهج الدراسية عليها، الأمر الذي جعلهم يدركون هذه الاستراتيجيات، وتطبيقها بما يخدم العملية التعليمية .

وقد اتفقت هذه الدراسة مع شتات (2007)، وجيموي وسومب (Somb & Chemwei , 2015)، ومايتو أوشل وستاندلأوس (Maito Ochiel, & Standslause 2013)، وأوديري (2011) ، (Odiri)، وجيبسون وسوركنس (Gibson& sork,ness 2008)، وقد اختلفت مع العزام (2017)، ومستريحي (2014)، وعدوي (2010)، وأومولار (Omolar, 2015)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى في ظروف تطبيق الأداة والدراسة ككل .

الفرضية الصفريّة السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين في كافة المديرية، وباختلاف مؤهلاتهم العلمية يسعون لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وتنمية قدرات المتعلمين، ولا يكون ذلك إلا إذا استخدمت الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، التي تحقق تلك الأهداف وتنمية قدرات المتعلمين، وهذا ما يشتركون به جميعاً، رغم اختلاف المديرية، الأمر الذي جعلهم جميعاً ورغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية يسعون لفهم وتطبيق تلك الاستراتيجيات، ما جعلهم يدركونها، وقد اتفقت هذه الدراسة مع العزام (2017)، ومستريحي (2014)، وجيموي وسومب (Somb & Chemwei, 2015)، ومايتو أوصل وستاندلأوس (Maito Ochiel, & Standslause 2013)، وأوديري (Odiri, 2011)، وجيبسون وسوركنس (Gibson & sork,ness 2008)، وقد اختلفت مع الصمادي والنقيب (2017)، وأومولار (Omolara, 2015)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف المجتمع، فمثلاً في دراسة الصمادي والنقيب (2017)، تم اختيار المجتمع من جميع المعلمات فقط، وقد تم استثناء مجتمع المعلمين، أما الاختلاف مع دراسة وأومولار (Omolara, 2015)، فيرجع إلى اختلاف الثقافة والمجتمع.

الفرضية الصفريّة الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن معرفة وإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة، ومن ثم تطبيقها على أرض الواقع يحتاج من المعلمين الإلمام بالمحتوى الدراسي في اللغة العربية للصفوف الدراسية، وبأساليب واستراتيجيات التدريس التي تخدم ذلك المحتوى بشكل يجعل المتعلم قادرا على فهمه، وكذلك تنمية قدراته العقلية، وهذا الهدف يسعى له كل معلمي اللغة العربية، سواء أكان تخصصهم في الأدب العربي أو أساليب التدريس، وذلك ناتج من اشتراك كلا التخصصين في برامج تأهيل وإعداد تأهيل المعلمين من خلال الدورات التي تعقدها التربية، الأمر الذي انعكس إيجابا على المتعلم بالدرجة الأولى، وقد اتفقت هذه الدراسة مع العزام (2017)، وشتات (2007)، وجيموي وسومب (2015) ، (Somb & Chemwei)، وأوديري (Odiri, 2011) ، وجيبسون وسوركنس (Gibson & Sorkness, 2008) .

.الفرضية الصفرية التاسعة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة" .

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن قدرة معلمي اللغة العربية على إدراك استراتيجيات التدريس الحديثة ومن ثم تطبيقها داخل الصفوف، لتحقيق الأهداف التعليمية لا تعتمد على الخبرة بالدرجة الأولى، ولكنها تعتمد على التدريب والمران المستمر عليها، فالخبرة لا تقاس بعدد سنوات الخبرة في التدريس، فقد يكون المعلم جديدا ولكنه قد يمتلك خبرة تزيد عن أمضوا سنوات طويلة في التعليم ؛ وقد يكون ذلك مرجعه إلى سعة إطلاع ذلك المعلم ورغبته في تطوير قدراته باستمرار، وقد اتفقت هذه الدراسة مع العزام (2017)، ومستريحي (2014)، وشتات (2007)، وجيموي وسومب (Somb & 2015)، وChemwei (، ومايتو أوشل وستاندلأوس (Maito Ochiel, & Standslause 2013)، وأوديري (Odiri, 2011) ، وقد اختلفت مع الخليفة والشهري (2016)، والعمري (2012)، وعدوي (2010)، وأومولار (Omolar, 2015)، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى نوع الأدوات المستخدمة وظروف تطبيقها، وكذلك نوع العينة المستخدمة .

الفرضية الصفريّة العاشرة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية ."

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لإدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية .

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في كافة مديريات الوطن على استراتيجيات التدريس الحديثة، وبالظروف نفسها، الأمر الذي انعكس على إدراكهم لها وتطبيقها على أرض الواقع ، لذلك كانت النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة في إدراك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المديرية، وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسات تناولت المديرية كمتغير، لمقارنتها مع نتائج هذه الفرضية .

5.1.5 مناقشة السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

الفرضية الحادية عشرة:

"لا توجد علاقة ارتباطية بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل".

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية وجود علاقة طردية مرتفعة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وهذه العلاقة طردية أي كلما زادت اتجاهاتهم زاد إدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

ويعزو الباحث هذا الترابط بين استراتيجيات التدريس الحديثة والتقويم النوعي إلى أن التقويم النوعي يعد جزءاً أصيلاً في العملية التعليمية، يعطي المعلم صورة عن مدى تقدم وتطور أداء وقدرات المتعلمين، باستخدام تلك الاستراتيجيات.

وفي حدود علم الباحث تعد هذه الدراسة أول دراسة ربطت بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي ، مع إدراك استراتيجيات التدريس الحديثة، لذا لا يوجد دراسات لمقارنتها مع هذه الفرضية .

2.5 التوصيات والاقتراحات :

بناء على نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. استخدام التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس اللغة العربية .
2. تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة في تعليم النحو والصرف .
3. عقد ورشات عمل لمعلمي اللغة العربية تخصص الأدب العربي في التقويم النوعي واستراتيجيات التدريس الحديثة .
4. استخدام استراتيجيات التدريس التي تساعد المعلم في الكشف عن الأخطاء المفاهيمية وعلاجها .
5. تشجيع وزارة التربية والتعليم معلمي اللغة العربية على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، من خلال توفير منح دراسية لهم في الجامعات الفلسطينية أسوة بباقي التخصصات .
6. إضافة مساقات تربوية في الجامعات الفلسطينية لتخصص اللغة العربية في الأدب العربي .
7. إجراء دراسات مماثلة على عينات أكثر وفي موضوعات وتخصصات أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.
8. ضرورة استكمال وزارة التربية والتعليم برنامج تأهيل المعلمين خصوصا تخصص الأدب العربي.

المراجع :

أولا :المراجع العربية :

بني أحمد، أيمن عبد الرحمن (2014).اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم، مجلة رسالة المعلم، المجلد 51، العدد 2، ص ص 22-25 الأردن .

بني خالد، نزيه سليمان(2018). مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير(غير منشورة).جامعة آل البيت، الأردن.

التميمي، خلود(2017). درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي في محافظة الدوادمي لأساليب التقويم القائم على الأداء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 33، ص ص 93-102، جامعة بابل، العراق.

جامعة القدس المفتوحة (2007) .طرائق التدريس والتدريب العامة . منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جامعة القدس المفتوحة.(2006).القياس والتقويم .منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الجلبي، سوسن شاكر(2005).أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، سوريا.

الجهيمي، أحمد (2009) معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (12)، ص ص 96-155،السعودية.

الحجيلي، محمد بن عبد العزيز (2016). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعلم العام ومعوقات استخدامه، مجلة العلوم التربوية، العدد2،المجلد 24، ص ص 207-261، جامعة الملك سعود، السعودية .

الحروب، محمد موسى نصر الله (2018). واقع استخدام التقويم الواقعي وعلاقته بالتطور المهني الذاتي لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة جنين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

حمادنة، محمد محمود ساري؛ عبيدات، خالد حسين محمد (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

الحيلة، محمد محمود (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. ط3. دار الكتاب الجامعي. العين الإمارات العربية المتحدة.

الخالدي، عادي بن عبد الكريم (2014). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل، مجلة كلية التربية عين شمس، العدد 38، المجلد 3، ص 463 - 415. مصر .

خروف، سماح (2018). التقويم التربوي ودوره في ترقية المنظومة التعليمية التعلمية المفهوم والأهداف، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد 39، ص 117-125، لبنان.

الخالقي، عادل محمد موسى (2013). الأدوار الجديدة للمعلم بمملكة البحرين في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة .

خليفة، حمادة فهمي؛ الشهري، محمد بن علي (2016). مشكلات تدريس منهج اللغة العربية المطور في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحو تدريسه، مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)، المجلد 11، العدد 2، ص 279-298، السعودية.

الخيرى، أروة محمد (2012). علم النفس المعرفي، مكتبة عدنان، بغداد، العراق .

دبوس، محمد طالب؛ سويدان، رجاء روجي؛ عساف، محمد محي الدين (2018). درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في محافظة اربحا للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. العدد 2، ص 86 - 110. المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا.

دعس، مصطفى نمر (2008). استراتيجيات التقويم الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

الدولت، عدنان سالم؛ الأصفة، حصة محمد (2016). درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديلة في تدريس العلوم في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. دراسات، العلوم التربوية، مجلد 43، العدد 1.الأردن.

الديب، محمد مصطفى (2006). استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

الرحيلي، محمد بن سليم الله بن رجاء الله (2016). واقع تطبيق أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة من وجهة نظر طلابهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد 170 ، جزء 4، 792 – 890. جامعة بغداد، العراق.

زاير، سعد علي ؛ داخل، سماء تركي (2015). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان الأردن .

الزغبى، أمال أحمد (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 3، ص ص 165 – 197، غزة، فلسطين.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر .

زيتون، عايش محمود(2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن .

زيتون، حسن(2008). أصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات الصوتية، الرياض، السعودية .

السامرائي، قصي محمد؛ الخفاجي، رائد ادريس (2014).الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، منشورات دار حجلة، عمان الاردن.

سليمان، أمين علي محمد؛ أبو علام، رجاء محمود(2012).القياس والتقويم في العلوم الانسانية، ط2، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر .

شاهين، عبد الحميد حسن (2010) استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة الاسكندرية .

شحات،سلطان شعيب محمد (2007). إدراكات معلمي العلوم العامة في المرحلة الأساسية لاستخدام الخرائط المفاهيمية ومعوقات استخدامها من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة القدس، فلسطين.

شرباتي، عرين عبد الهادي(2018). التقويم البديل في مدارس محافظة الخليل من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين : الواقع والمأمول. رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة القدس، فلسطين.

الشرقاوي، أنور محمد (2012).التعلم نظريات وتطبيقات ،مكتبة الانجلو المصرية.

الصمادي، محارب علي محمد؛ النقيب، رحاب منصور (2017). الاستراتيجيات التي تستخدمها معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية لتمكين التلميذات من الفهم العميق لبنية المسألة الرياضية اللفظية، مجلة دراسات وأبحاث، العدد 26، ص ص 70-91، جامعة جلفة، الجزائر.

الطيبي، مسلم يوسف؛ سعيد، شوان فرج (2017) . مدى استخدام معلمي العلوم في الاردن واقليم كردستان العراق للتقويم البديل في تنفيذ المنهج واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه،مجلة جامعة كرميان، المجلد 4،العدد4،ص ص 334-356،كردستان،العراق.

العبد الكريم، راشد بن الحسين(2011). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد 23، العدد2، ص ص 391-409، السعودية .

عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (2009). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، دييونو للنشر والطباعة والتأليف، عمان، الأردن.

عدوي، نعمة عبد الرحمن (2010). مدى إدراك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات ومعيقاتها في محافظة بيت لحم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

العزام، عماد فيصل هلال (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في محافظة إربد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 20، ص ص 152-163، فلسطين.

العليان، فهد بن عبد الرحمن(2014). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 45، ص ص 53-77، الرياض .

عمرو، أيمن محمد (2014) . درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد1، ص ص 81-109، غزة، فلسطين.

العمرى، ناعم بن محمد (2012) . إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات .رسالة التربية وعلم النفس، العدد39، ص ص 223 - 265، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

فليس، خديجة (2009). أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك الذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الكتابة والرياضيات)، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الإخوة، منتوري، قسطينة، الجزائر .

- القيسي، نايف (2006). **المعجم التربوي وعلم النفس**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد، الخطيب، حيدر حامد (2015). **السرعة الإدراكية والبديهية ومستويات التفكير**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان الأردن .
- لافي، سعيد عبد الله (2012). **أساليب التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر .
- محمد، جاسم محمد. (2004). **سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مرعي، توفيق أحمد؛ الحيلة، محمد محمود (2007). **طرائق التدريس العامة**. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مستريحي، قطنة أحمد هزاع (2014) **اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة الموجودة في مناهج اللغة العربية المطورة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الخفجي، رسالة التربية وعلم النفس**. العدد 47، ص ص 89-102، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
- المسعودي، محمد حميد؛ الجبوري، عارف حاتم؛ الجبوري، مشرق محمد (2015). **بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس ميثاق قيمي**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- مهيدات، عبد الحكيم علي، المحاسنة، إبراهيم محمد (2008). **التقويم الواقعي**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- وزارة التربية والتعليم (2004). **استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)** . منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم العالي (2018). **دليل معلم اللغة العربية**، مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

ثانيا :المراجع الأجنبية

Caliskan, H & Kasikci, Y.(2010) The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Vol.2, Issue 2.PP.4152-4156.

Chemwei & Somb, A.(2015). Teacher perspectives and experience with use of settings. **International Journal of current cooperative learning in poetry classroom Research**, 6(4): 6141-2 b- 6153.

Gibson, L & Soreness, H (2008). Effective teaching strategies for engaging native American students. **Journal of Science and Education**, 63(2): 231-246.

Hee Kim, Kyung (2014). Assessing Science Reasoning and Conceptual Understanding in the Primary Grades Using Standardized and Performance-Based Assessments. **Sage Journal of Advanced Academics**, 25 (1), PP 47-66.

Metin, M. and OZmen, H. 2011. investigation of Teacher About performance Assessment with respect to the gender and Branch Variobles, **Journal of Turkish Science Education**, 8 (4): 3-17.

Odori, O.(2011). The influence of teacher's attitudes on students leaning of social studies in Nigerian secondary schools. **Journal of Research in Education and society**, 2(1): 15-37.

Omolara, Sh.(2015). Teacher's attitudes: A great influence on teaching and learning of social studies. **Journal of Science and Education**, 131-147: 42(1).

Standslause. O, Maito. L , Ochiel.O, Teacher's attitude towards applied national education strategies in secondary schools in siaya country. **Asian Journal of science and education**, 2(3): 116-123.

Wagetti, R. (2017) , Beyond Simple Participation: Providing a Reliable Informal Assessment Tool of Student Engagement for Teachers, Education, **Academic Journal Article Education**, 137(4), p393-397.

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولى



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

حضرة الأستاذ / الدكتورالمحترم.

تحية طيبة وبعد،،،،،

الموضوع : تحكيم استبانة

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وذلك استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس، ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، لذا يرجى التكرم بتحكيمها، وإبداء رأيكم ومقترحاتكم فيها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

موسى أحمد فرج الله



استبانة

أخي المعلم /أختي المعلمة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص أساليب التدريس في جامعة القدس .

ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكونة من ثلاثة محاور :المحور الأول يتعلق بمعلومات عامة عنك، والمحور الثاني يقيس :اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي والمحور الثالث يقيس: إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا،لذا أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بصدق وموضوعية بوضع إشارة (×) في عمود الإجابة المناسب أمام كل فقرة، علماً بأن الدراسة ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث

موسى أحمد فرج الله

المحور الأول : معلومات شخصية وعامة

الرجاء وضع إشارة (×) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسباً :

الجنس : ذكر أنثىسنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات من 5 - 10 أكثر من 10سنواتالتخصص : أساليب تدريس أدب لغة عربيةالمؤهل العلمي : دبلوم بكالوريوس دراسات عليا .المديرية : وسط الخليل شمال الخليل جنوب الخليل يطا .

المحور الثاني :

اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

الرقم	الفقرات	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
1	يعتبر التقويم النوعي من الاتجاهات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية.			
2	يوفر التقويم النوعي للطلاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام			
3	يحقق التقويم النوعي التعلم الفعال.			
4	يثير استخدام التقويم النوعي الفوضى داخل الصف الدراسي.			
5	إعداد أساليب التقويم النوعي من مهام المعلم.			
6	يركز استخدام التقويم النوعي على ربط التعلم بالحياة.			
7	يقدم التقويم النوعي للمعلم تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.			
8	يفتقر التقويم النوعي إلى الموضوعية .			
9	يخضع استخدام التقويم النوعي لمزاج المعلم.			
10	تحتاج عملية التقويم النوعي إلى وقت طويل لتنفيذها.			
11	يكشف التقويم النوعي عن حالات صعوبات التعلم لدى الطلاب.			
12	يزيد استخدام أساليب التقويم النوعي من القدرة اللغوية على تعبير الطلاب عن أنفسهم .			
13	يساعد استخدام أساليب التقويم النوعي الطلاب على تطوير ذواتهم .			
14	أرى عدم الجدوى لاستخدام أساليب التقويم النوعي في تقويم أداء الطلاب.			
15	يقدم التقويم النوعي صورة دقيقة وحقيقية عن تحصيل الطلاب وإنجازهم			
16	يوفر التقويم النوعي بيئة آمنة تشجع الطلاب على الحوار اللغوي .			
17	يحقق استخدام أساليب التقويم النوعي العدالة بين الطلاب			
18	ينمي التقويم النوعي قدرة الطلاب على التقويم الذاتي .			
19	أرغب بالالتحاق بدورات تدريبية حول استخدام التقويم النوعي .			
20	يشكل استخدام التقويم النوعي عبئاً إضافياً على المعلم.			
21	يميل التقويم النوعي إلى الرتابة والملل.			
22	يتلاءم استخدام التقويم النوعي مع طبيعة المقرر الدراسي.			
23	ينمي التقويم النوعي القدرات العقلية العليا لدى الطلاب.			
24	أرغب في معرفة المزيد حول التقويم النوعي وأساليبه.			

25	أرى أن التقويم النوعي معقد وصعب التطبيق داخل الصف الدراسي.		
26	أرى أن التقويم النوعي يقضي على روح التنافس بين الطلاب.		
27	يتطلب التقويم النوعي تعلم الطلاب في مجموعات متعاونة.		
28	يراعي التقويم النوعي الفروق الفردية بين الطلاب .		
29	التدريب في مجال التقويم النوعي غير محلي ولا يمكن نقل أثره إلى الصف الدراسي.		
30	يساهم التقويم النوعي برفع دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية .		
31	يساهم التقويم النوعي في تطبيق المفاهيم المكتسبة.		
32	يزيد استخدام أساليب التقويم النوعي المهارات المكتسبة في حياة الطلاب اليومية.		
33	يساعد التقويم النوعي في تقليل صعوبة اللغة العربية لدى الطلاب		
34	تسمح خطة تدريس اللغة العربية باستخدام أساليب التقويم النوعي.		
35	يهدف استخدام أساليب التقويم النوعي إلى إرضاء المشرفين التربويين.		
36	يهدف استخدام أساليب التقويم النوعي إلى إرضاء مدراء المدارس		
37	استخدام أساليب التقويم التقليدية أفضل من أساليب التقويم النوعي.		

المحور الثالث : إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

الرقم	الفقرات	ملائمة	غير ملائمة	التعديل
	استراتيجيات التدريس الحديثة :			
1	تساعدني على تنمية قدراتي العلمية.			
2	تزيد من ثقفي بنفسي .			
3	تزيد من دافعتي نحو التدريس.			
4	تمكّني من أداء مهامي بشكل أفضل.			
5	تساعدني على تحقيق الأهداف التعليمية .			
6	تساعدني على إيصال المحتوى بشكل أفضل .			
7	تمكّني من تشخيص جوانب الضعف في المنهاج .			
8	تمكّني من عمل دروس إجرائية للمحتوى .			
9	تساعدني في علاج ضعف الطلبة في اللغة العربية .			
10	تسهم في زيادة خبرتي التدريسية .			
11	تسهم في زيادة دافعية الطلبة للتعلم.			

			12	تزيد من عملية الاتصال والتواصل داخل الصف.
			13	تساعدني على التميز والإبداع في التدريس .
			14	تمكني من تدريس فروع اللغة العربية بفاعلية أكبر.
			15	تساعدني على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
			16	تساعدني على تحديد الأنشطة المناسبة .
			17	تساعدني على تحديد الوسائل المناسبة للحصص.
			18	تساعدني على اختيار أساليب التقويم المناسبة .
			19	تمكني من ربط المحتوى بالأهداف .
			20	تساعدني على تجاوز العقبات التي تواجهني في التدريس
			21	تزيد من العبء الدراسي علي كمعلم.
			22	تساعدني على بناء الخطط العلاجية .
			23	تساعدني في إعطاء تغذية راجعة عن عملية التدريس.
			24	تواجهني صعوبات في تطبيقها .
			25	تحتاج إلى وقت كبير في إعدادها .
			26	تمكني من زيادة تحصيل الطلبة .
			27	تظهر الموهبة عند الطلاب .
			28	تساعدني على تصحيح المفاهيم الخاطئة عند الطلبة
			29	تساعدني على تصحيح المفاهيم الخاطئة لدي كمعلم .
			30	تنمي لدي مهارات التفكير التأملي.
			31	تكسبني مهارة التعامل مع تكنولوجيا التعليم
			32	تزيد من قدرتي على حل المشكلات التي تواجهني في التدريس .
			33	تمكني من تنمية مهارتي البحث والاستقصاء عند الطلاب .
			34	تساعدني على ربط الخبرات السابقة بالتعلم الجديد عند الطلاب.
			35	تساعدني على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب .
			36	تساعدني على تنمية مهارات التعلم الذاتي عند الطلبة
			37	تمكني من تطبيق التعلم التعاوني بين الطلبة .

ملحق (2)

الاستبانة بصورتها النهائية



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أخي المعلم/ أختي المعلمة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: اتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص أساليب التدريس في جامعة القدس.

قام الباحث بإعداد استبانة مكوّنة من ثلاثة محاور: أمّا الأول فيشتمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وأمّا الثاني فيتعلّق باتّجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو التقويم النوعي، وأمّا المحور الثالث فيتعلّق بإدراك معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسيّة العليا، لذا أرجو من حضرتكم التكرمّ بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بموضوعيّة وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام كلّ فقرة، علماً بأنّ البيانات التي سينتم الحصول عليها ستحاط بالسريّة التامة، وستستخدم لأغراض البحث العلميّ فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: موسى أحمد فرج الله

المحور الأول: معلومات شخصية وعامة.

الرجاء وضع إشارة (√) في داخل مربع الإجابة الذي تراه/ ترينه مناسباً:

الجنس: ذكر أنثى.

التخصّص: أساليب تدريس أدب لغة عربيّة.

سنوات الخبرة: أقلّ من (5) سنوات من (5 - 10) أكثر من (10) سنوات.

المؤهل العلميّ: دبلوم بكالوريوس دراسات عليا.

المديريّة: الخليل شمال الخليل جنوب الخليل يطّا.

المحور الثاني: اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

الرقم	التقويم النوعي:	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	يُعدُّ من الاستراتيجيات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية.					
2	يُوفّر للطلاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام.					
3	يُحقّق التعلّم الفعّال.					
4	يُساعد على تصنيف الطلبة وفق قدراتهم.					
5	أعتقد أنّ استخدامه أفضل من استخدام التقويم التقليديّ.					
6	يُركّز استخدامه على ربط التعلّم بالحياة.					
7	يُقدّم للمعلم تغذية راجعة عن أدائه التدريسيّ.					
8	يُساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.					
9	يهدف إلى تحقيق جودة التعليم.					
10	يُساعد في تقليل صعوبة تعلّم النحو والصرف.					
11	يكشف عن صعوبات التعلّم لدى الطلاب.					
12	يُساعد الطلاب في التعبير عن أنفسهم.					
13	يُساعد الطلاب في تطوير ذواتهم.					
14	يكشف عن ميول الطلاب واتجاهاتهم.					
15	يُقدّم صورة دقيقة وحقيقية عن تحصيل الطلاب وإنجازهم.					
16	يُوفّر بيئة آمنة تُشجّع الطلاب على الحوار اللغوي.					
17	يُحقّق استخدامه العدالة بين الطلاب.					
18	يُنمّي قدرة الطلاب على التقويم الذاتي.					
19	يتمحور حول المتعلّم.					
20	يُمكن استخدامه في تدريس اللغة العربية.					
21	يُنسّم بالموضوعيّة.					
22	يُتلاءم استخدامه مع طبيعة المقرّر الدراسيّ.					
23	يُنمّي القدرات العقلية العليا لدى الطلاب.					
24	أرغب في معرفة المزيد حول التقويم النوعيّ وأدواته.					
25	أظنّ أنّه سهل التطبيق داخل الصف.					
26	أعتقد أنّه ينمي التنافس بين الطلاب.					
27	يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب.					
28	يُمثّل عملية بناء حقيقية لخبرات المتعلّم.					

					يرفع دافعية الطلاب لتعلم اللغة العربية.	29
					يعزز تطبيق المفاهيم المكتسبة.	30
					يوفر الوقت والجهد أثناء الحصص.	31
					يحقق الرضا عن أدائي التدريسي.	32
					أعتقد أنه يشجع على العمل التعاوني .	33

المحور الثالث: إدراك معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

الرقم	استراتيجيات التدريس الحديثة:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أدرك أنّ تطبيقها يُساعدني على تنمية قدراتي العملية داخل الصف.					
2	أرى أنّ معرفتها يزيد من ثقتي بنفسي.					
3	أعلم أنّ استخدامها يزيد من دافعيّتي نحو التدريس الصفي.					
4	أدرك أنّ نجاحي في التدريس يكون أفضل كلما طبّقتهَا.					
5	أرى أنّ معرفتها يُساعدني على تحقيق الأهداف التدريسية.					
6	أعرف أنّ تحليلها يساعدني على اختيار الوسائل المناسبة.					
7	أعلم أنّ فهمي لها يزيد من قدراتي التشخيصية في المنهاج.					
8	أدرك أنّ فهمي لها يمكّني من عمل دروس إجرائية للمحتوى.					
9	أرى أنّ استيعابها يساعدني على علاج ضعف الطلاب.					
10	أعرف أنّ فهمها يمكّني من تحليل قدرات الطلاب.					
11	أرى أنّ تطبيقها يُسهم في زيادة دافعية طلابي للتعلم.					
12	أعلم أنّ تطبيقها يزيد من عملية الاتصال والتواصل داخل الصف.					
13	أرى أنّي معلم متميّز لأنني أستخدمها .					
14	أدرك أنّ تطبيقها يمكّني من تدريس اللغة العربية بفاعلية أكبر.					
15	أعرف أنّ فهمها يُساعدني على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.					
16	أرى أنّ تحليلها يساعدني على تحديد الأنشطة المناسبة للتدريس.					
17	أعلم أنّ التمييز بينها يمكّني من اختيار أساليب التقويم المناسبة.					
18	أدرك أنّ معرفتها يمكّني من ربط المحتوى بالأهداف.					
19	أعرف أنّ تطبيقها يمكّني من تجاوز عقبات التدريس التي تواجهني.					
20	أعرف أنّ استخدامها يساعدني على تنمية التفكير الإبداعي عند الطّلاب.					
21	أدرك أنّ تطبيقها يجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية.					
22	أرى أنّ فهمها يمكّني من تحسين تحصيل الطلاب.					
23	أعرف أنّ تطبيقها ينمّي تحمّل المسؤولية لدى الطلاب.					
24	أعلم أنّ تطبيقها يساعدني على تصحيح المفاهيم الخطأ لديّ كمعلم.					
25	أرى أنّ فهمها ينمّي لديّ مهارات التفكير التأملي.					

					أدرك أنّ معرفتها يُكسبني مهارة تكنولوجيا التعليم.	26
					أعلم أنّ معرفتها يزيد من قدرتي على حلّ المشكلات.	27
					أرى أنّ استخدامها ينمي مهارتي البحث والاستقصاء عند الطلاب.	28
					أعلم أنّ تطبيقها ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	29
					أعرف أنّ تطبيقها يساعدني على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.	30
					أعلم أنّ معرفتها يمكنني من تنمية مهارات التعلّم الذاتي عند الطلاب.	31
					أرى أنّ استخدامها يُمكنني من تطبيق التعلّم التعاوني بين الطلاب.	32
					أدرك أنّ تطبيقها يُساهم في إظهار الموهبة عند الطلاب.	33

شكرًا لتعاونكم

ملحق (3) أسماء المحكمين

أسماء المحكمين لمقياسي اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	أ.د.محمد شاهين	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
2	د.إبراهيم المصري	دكتوراة	جامعة الخليل
3	د.خالد كتلو	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
4	د.عبد الله النجار	دكتوراة	جامعة الخليل
5	د. ليث عثمان	دكتوراة	جامعة ديالى/ العراق
6	د.محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس
7	د.محمود الشمالي	دكتوراة	جامعة النجاح
8	د. محمود طميمة	دكتوراة	جامعة فلسطين الأهلية
9	د.ناصر طميمة	دكتوراة	معلم لغة عربية
10	أ.إبراهيم قرعيش	ماجستير	جامعة الخليل /نائب مدير التربية الفني/بطا
11	أ.كمال منسي	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة/مدير مدرسة
12	أ.نواف القرب	ماجستير	جامعة الخليل
13	أ.وجيه العدرة	ماجستير	جامعة البوليتكنيك

ملحق (4)

كتب تسهيل المهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 2019/1/20

حضرة مدير التربية والتعليم العالي / الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب موسى أحمد محمد فرج الله ورقمه الجامعي (21710003)، بدراسة بعنوان
" اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة
للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ".
وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس من جامعة القدس .
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس

د. إبراهيم عثمان

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus





التاريخ: 2019/1/20

حضرة مدير التربية والتعليم العالي / جنوب الخليل المحترم

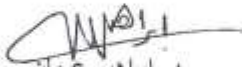
الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب موسى أحمد محمد فرج الله ورقمه الجامعي (21710003)، بدراسة بعنوان
" اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة
للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ".
وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس من جامعة القدس .
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس


د. إبراهيم عرقان

الدراسات العليا / حرم نورا
Higher Studies/ Dura campus





التاريخ: 2019/1/20

حضرة مدير التربية والتعليم العالي / شمال الخليل المحترم

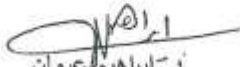
الموضوع: تسهيل مهمة

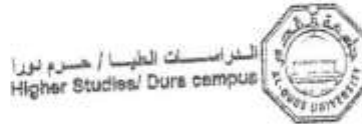
تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب موسى أحمد محمد فرج الله ورقمه الجامعي (21710003)، بدراسة بعنوان
" اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة
للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ".
وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس .
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس


د. إبراهيم عرمان



بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برنامج الدراسات العليا

التاريخ: 2019/1/20

حضرة مدير التربية والتعليم العالي / بيطا المحترم

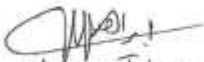
الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب موسى أحمد محمد فرج الله ورقمه الجامعي (21710003)، بدراسة بعنوان
' اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة
للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ' .
وهي متطلب للحصول على درجة الماجستير في اساليب التدريس من جامعة القدس .
يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المتكور أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج أساليب التدريس


د. إبراهيم عثمان

الدراسات العليا / حرم دورا
Higher Studies/ Dura campus





الرقم: ت.خ/ 30 / 60 / 53348

التاريخ: 2019/ 01 / 24

الموافق: 1440 / 05 / 18

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ، ويرجى تسهيل مهمة الطالب/ة " موسى أحمد محمد فرج الله" من جامعة القدس من أجل الحصول على معلومات لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس بعنوان " اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل " وذلك بما لا يؤثر على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. عاطف جبرين الجمل

مدير التربية والتعليم العالي



م. ب. م. / التعليم العام

State of Palestine

Ministry of Education & Higher Education

Directorate of Education & Higher Education /North

Hebron



وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي

مديرية التربية والتعليم العالي / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/ 2644/1/30

التاريخ: 2019/01/28م

الموافق: 1440/05/22هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين .

الموضوع: تسهيل مهمة / (توزيع استبيان)

تُهدىكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه، أرجو السماح للدارس: (موسى احمد محمد فرج الله) بتوزيع استبيان بعنوان ' اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ' ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ . محمد جديع الفروخ

مدير التربية والتعليم العالي



أ.ع/م.ع (التعليم العام)

التاريخ: 2019/01/28م

الرقم: ج خ/4/48/2866

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

المبحث: الدراسة الميدانية

بعد التحية،،،

لا مانع من تسهيل مهمة الطالب/ة " موسى احمد محمد فرج الله " والذي يقوم بدراسة بعنوان "اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لإستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل" على ان لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

،،،،، مع الاحترام،،،،،

مدير التربية والتعليم العالي
أ. خالد أبو شرار



قسم التعليم العام
م. م. م. م.

حضرات مديري المدارس ومديراتها المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع المذكور أعلاه، أرجو تسهيل مهمة الباحث موسى أحمد محمد فرج الله من جامعة القدس، بإجراء دراسة بعنوان "اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي وعلاقته بإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل"، حيث سيتم تقديم هذه الدراسة لاستكمال درجة الماجستير .

مع الاحترام*

ياسر صالح
مدير التربية والتعليم العالي



ملحق (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلّمي اللغة العربيّة نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسيّة العليا، مرتبة ترتيباً تنازلياً والدرجة الكلية للفقرات، حسب المتوسطات الحسابية .

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات اتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي	الرقم
مرتفعة	0.77	3.99	يُعدُّ من الاستراتيجيات الحديثة في تقويم تعلم اللغة العربية.	1
مرتفعة	0.68	3.92	يُوفّر للطلاب خبرات نشطة مثيرة للاهتمام.	2
مرتفعة	0.78	3.87	يُساعد الطلاب في تطوير ذواتهم.	13
مرتفعة	0.81	3.86	أعتقد أنه يشجع على العمل التعاوني .	33
مرتفعة	0.78	3.85	يتمحور حول المتعلم.	19
مرتفعة	0.84	3.84	يكشف عن ميول الطلاب واتجاهاتهم.	14
مرتفعة	0.77	3.83	يُساعد الطلاب في التعبير عن أنفسهم.	12
مرتفعة	0.89	3.80	أرغب في معرفة المزيد حول التقويم النوعي وأدواته.	24
مرتفعة	0.86	3.79	يُمكن استخدامه في تدريس اللغة العربية.	20
مرتفعة	0.87	3.78	أعتقد أنه ينمي التنافس بين الطلاب.	26
مرتفعة	0.83	3.75	يُحقّق التعلّم الفعّال.	3
مرتفعة	0.85	3.75	يُساعد على تصنيف الطلبة وفق قدراتهم.	4
مرتفعة	0.82	3.75	يُراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	27
مرتفعة	0.89	3.72	يُنمّي القدرات العقلية العليا لدى الطلاب.	23
مرتفعة	0.76	3.72	يُركّز استخدامه على ربط التعلّم بالحياة.	6
مرتفعة	0.73	3.71	يُسهّم في تحقيق الأهداف التعليمية.	8
مرتفعة	0.80	3.71	يُنمّي قدرة الطلاب على التقويم الذاتي.	18
مرتفعة	0.87	3.69	يُوفّر بيئة آمنة تُشجّع الطلاب على الحوار اللغوي.	16
مرتفعة	0.89	3.68	يُتلاءم استخدامه مع طبيعة المقرر الدراسي.	22
مرتفعة	0.82	3.67	يُعزّز تطبيق المفاهيم المكتسبة.	30
متوسطة	0.89	3.63	يُمثّل عملية بناء حقيقية لخبرات المتعلم.	28
متوسطة	0.89	3.62	يُرفع دافعية الطلاب لتعلّم اللغة العربية.	29
متوسطة	1.01	3.59	أظن أنه سهل التطبيق داخل الصف.	25
متوسطة	0.99	3.58	يُحقّق استخدامه العدالة بين الطلاب.	17
متوسطة	0.90	3.57	يُنسّم بالموضوعية.	21
متوسطة	0.89	3.57	يُقدّم للمعلم تغذية راجعة عن أدائه التدريسي.	7
متوسطة	0.92	3.57	يحقق الرضا عن أدائي التدريسي.	32
متوسطة	0.82	3.57	يُهدف إلى تحقيق جودة التعليم.	9
متوسطة	0.94	3.51	أعتقد أن استخدامه أفضل من استخدام التقويم التقليدي.	5
متوسطة	0.91	3.51	يُكشف عن صعوبات التعلّم لدى الطلاب.	11
متوسطة	0.98	3.46	يُقدّم صورة دقيقة وحقيقية عن تحصيل الطلاب وإنجازهم.	15
متوسطة	1.02	3.38	يوفر الوقت والجهد أثناء الحصص.	31
متوسطة	0.95	3.37	يُساعد في تقليل صعوبة تعلم النحو والصرف.	10
مرتفعة	0.50	3.68	الدرجة الكلية	

ملحق (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا، مرتبة ترتيباً تنازلياً والدرجة الكلية للفقرات، حسب المتوسطات الحسابية .

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فقرات إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة	الرقم
مرتفعة	0.84	3.86	أعلم أنّ تطبيقها يزيد من عملية الاتصال والتواصل داخل الصف.	12
مرتفعة	0.85	3.86	أدرك أنّ معرفتها يُكسبني مهارة تكنولوجيا التعليم.	26
مرتفعة	0.79	3.79	أرى أنّ تحليلها يساعدي على تحديد الأنشطة المناسبة للتدريس.	16
مرتفعة	0.84	3.78	أرى أنّ استخدامها يُمكنني من تطبيق التعلم التعاوني بين الطلاب.	32
مرتفعة	0.81	3.77	أعلم أنّ التمييز بينها يُمكنني من اختيار أساليب التقويم المناسبة.	17
مرتفعة	0.84	3.77	أدرك أنّ معرفتها يمكّني من ربط المحتوى بالأهداف.	18
مرتفعة	0.89	3.77	أدرك أنّ تطبيقها يُساهم في إظهار الموهبة عند الطلاب.	33
مرتفعة	0.78	3.76	أدرك أنّ تطبيقها يساعدي على تنمية قدراتي العملية داخل الصف.	1
مرتفعة	0.77	3.76	أرى أنّ معرفتها يزيد من ثقتي بنفسي.	2
مرتفعة	0.89	3.75	أدرك أنّ تطبيقها يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.	21
مرتفعة	0.90	3.71	أعلم أنّ استخدامها يزيد من دافعيّتي نحو التدريس الصفي.	3
مرتفعة	0.79	3.71	أعرف أنّ فهمها يمكّني من تحليل قدرات الطلاب.	10
مرتفعة	0.89	3.71	أعرف أنّ استخدامها يساعدي على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب.	20
مرتفعة	0.84	3.71	أعلم أنّ معرفتها يزيد من قدرتي على حلّ المشكلات.	27
مرتفعة	0.88	3.71	أرى أنّ تطبيقها يُساهم في زيادة دافعية طلابي للتعلم.	11
مرتفعة	0.86	3.70	أعلم أنّ تطبيقها ينمي المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.	29
مرتفعة	0.83	3.70	أعلم أنّ معرفتها يمكّني من تنمية مهارات التعلم الذاتي عند الطلاب.	31
مرتفعة	0.91	3.69	أرى أنّ استخدامها ينمي مهاراتي البحث والاستقصاء عند الطلاب.	28
مرتفعة	0.89	3.68	أدرك أنّ تطبيقها يمكّني من تدريس اللغة العربية بفاعلية أكبر.	14
مرتفعة	0.88	3.68	أعرف أنّ فهمها يساعدي على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	15
مرتفعة	0.80	3.67	أدرك أنّ فهمي لها يمكّني من عمل دروس إجرائية للمحتوى.	8
متوسطة	0.91	3.66	أرى أنّي معلّم متميز لأنني أستعملها .	13
متوسطة	0.87	3.65	أعرف أنّ تطبيقها ينمي تحمّل المسؤولية لدى الطلاب.	23
متوسطة	0.88	3.64	أرى أنّ فهمها ينمي لديّ مهارات التفكير التأملي.	25
متوسطة	0.88	3.64	أعرف أنّ تطبيقها يساعدي على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.	30
متوسطة	0.85	3.63	أعرف أنّ تحليلها يساعدي على اختيار الوسائل المناسبة.	6
متوسطة	0.86	3.62	أعرف أنّ تطبيقها يمكّني من تجاوز عقبات التدريس التي تواجهني.	19
متوسطة	0.94	3.61	أدرك أنّ نجاحي في التدريس يكون أفضل كلما طبقتها.	4
متوسطة	0.90	3.61	أعلم أنّ فهمي لها يزيد من قدراتي التشخيصية في المنهاج.	7
متوسطة	0.93	3.61	أرى أنّ معرفتها يساعدي على تحقيق الأهداف التدريسية.	5
متوسطة	0.94	3.61	أرى أنّ فهمها يمكّني من تحسين تحصيل الطلاب.	22
متوسطة	0.86	3.60	أرى أنّ استيعابها يساعدي على علاج ضعف الطلاب.	9
متوسطة	0.94	3.46	أعلم أنّ تطبيقها يساعدي على تصحيح المفاهيم الخاطئة لديّ كمعلم.	24
مرتفعة	0.56	3.69	الدرجة الكلية	

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
41	توزيع مجتمع الدراسة على مديريات محافظة الخليل	1.3
42	توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات	2.3
42	مفتاح التصحيح	3.3
49	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.	1.4
50	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.	2.4
51	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي .	3.4
51	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	4.4
52	الفروقات البعدية (LSD) (Post hoc) والمتوسطات الحسابية البعدية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	5.4
53	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة .	6.4
53	نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة	4.7
54	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية	8.4

- 9.4 نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي
للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية . 55
- 10.4 نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لإدراك معلمي اللغة
العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل
تعزى لمتغير الجنس. 56
- 11.4 نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لإدراك معلمي اللغة
العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل
تعزى لمتغير التخصص. 57
- 12.4 الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية
لأستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير المؤهل العلمي . 58
- 13.4 نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية
لأستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير المؤهل العلمي. 58
- 14.4 الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية
لأستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير سنوات الخبرة . 59
- 15.4 نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية
لأستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير سنوات الخبرة . 59
- 16.4 الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي اللغة العربية
لأستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير المديرية . 60

- 17.4 نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لإدراك معلمي اللغة العربية 61
لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى
لمتغير المديرية .
- 18.4 معامل ارتباط بيرسون والدلالة المحسوبة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم 62
النوعي وإدراكهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة
الخليل.

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
89	الاستبانة بصورتها الأولىة .	1
93	الاستبانة بصورتها النهائية.	2
98	أسماء المحكمين.	3
99	كتب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا والتربية والتعليم.	4
107	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلّمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي للمرحلة الأساسية العليا، مرتبة ترتيبيا تنازليا والدرجة الكلية للفقرات، حسب المتوسطات الحسابية	5
108	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا، مرتبة ترتيبيا تنازليا والدرجة الكلية للفقرات، حسب المتوسطات الحسابية .	6

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار.....
ب	الشكر والتقدير.....
ج	الملخص.....
هـ	Abstract.....
	الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها
2	1.1 المقدمة.....
4	2.1 مشكلة الدراسة.....
5	3.1 أسئلة الدراسة . ..
6	4.1 فرضيات الدراسة.....
7	5.1 أهمية الدراسة.....
8	6.1 أهداف الدراسة.....
8	7.1 حدود الدراسة.....
9	8.1 مصطلحات الدراسة.....
	الفصل الثاني :الإطار النظري والدراسات السابقة
12	1.2 اتجاهات المعلمين والتقويم النوعي.....
12	1.1.2 المقدمة.....
13	2.1.2 مفهوم الاتجاه.....
13	3.1.2 مكونات الاتجاه.....
14	4.1.2 خصائص الاتجاه.....
14	5.1.2 النظرية السلوكية والبنائية.....
15	6.1.2 التقويم التربوي.....
16	7.1.2 التقويم النوعي.....
16	8.1.2 أهداف التقويم النوعي.....
17	9.1.2 خصائص التقويم النوعي.....
17	10.1.2 مبررات استخدام التقويم النوعي بدلا من التقليدي.....
18	11.1.2 استراتيجيات التقويم النوعي.....
21	2.2 إدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة.....

21	.....الإدراك 1.2.2
21	.....عناصر عملية الإدراك 2.2.2
21	.....تعريف الاستراتيجية 3.2.2
22	.....عناصر استراتيجية التدريس 4.2.2
22	.....مميزات استراتيجيات التدريس الحديثة 5.2.2
23	.....دور المتعلم في استراتيجيات التدريس الحديثة 6.2.2
23	.....دور المعلم في استراتيجيات التدريس الحديثة 7.2.2
24	.....العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجية التدريس 8.2.2
24	.....أنواع استراتيجيات التدريس الحديثة 9.2.2
25	.....المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة 10.2.2
26	.....الدراسات السابقة 3.2
26	.....:الدراسات العربية 1.3.2
26	.....الدراسات السابقة العربية باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي 1.1.3.2
31	.....الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة 2.1.3.2
34	.....الدراسات الأجنبية: 2.3.2
34	.....الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي 1.2.3.2
36	.....الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة 2.2.3.2
37	.....التعقيب على الدراسات السابقة 4.2
37	.....التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات المعلمين نحو التقويم النوعي... 1.4.2
38	.....التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بإدراك المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة 2.4.2

الفصل الثالث : طريقة الدراسة وإجراءاتها

41	.....المقدمة 1.3
41	.....منهج الدراسة 2.3
41	.....مجتمع الدراسة 3.3
42	.....عينة الدراسة 4.3
43	.....أداتا الدراسة 5.3
43	.....أداة قياس اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو التقويم النوعي 1.5.3
43	.....صدق الأداة 1.1.5.3
43	.....ثبات الأداة 2.1.5.3

43	.....2.5.3: أداة قياس إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس
44	.....1.2.5.3 صدق الأداة
44	.....2.2.5.3 ثبات الأداة
44	.....6.3 إجراءات تطبيق الدراسة
45	.....7.3 متغيرات الدراسة
46	.....8.3 التحليل الإحصائي
46	.....9.3 مفتاح التصحيح
	نتائج الدراسة
48	.....1.4 نتائج السؤال الأول
48	.....2.4 نتائج السؤال الثاني
49	.....1.2.4 الفرضية الصفرية الأولى
49	.....2.2.4 الفرضية الصفرية الثانية
50	.....3.2.4 الفرضية الصفرية الثالثة
52	.....4.2.4 الفرضية الصفرية الرابعة
54	.....5.2.4 الفرضية الصفرية الخامسة
55	.....3.4 نتائج السؤال الثالث
56	.....4.4 نتائج السؤال الرابع
56	.....1.4.4 الفرضية الصفرية الأولى
57	.....2.4.4 الفرضية الصفرية الثانية
57	.....3.4.4 الفرضية الصفرية الثالثة
59	.....4.4.4 الفرضية الصفرية الرابعة
60	.....5.4.4 الفرضية الصفرية الخامسة
61	.....5.4 نتائج السؤال الخامس
62	.....6.4 ملخص النتائج
	الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات
65	.....1.5 المقدمة
65	.....1.2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول :
66	.....2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني
69	.....3.2.5 مناقشة السؤال الثالث
70	.....4.1.5 مناقشة السؤال الرابع

73	.....مناقشة السؤال الخامس 5.1.5
74	.....التوصيات 2.5
75	.....المراجع
75	.....المراجع العربية
81	.....المراجع الأجنبية
83	.....الملاحق
104	.....فهرس الجداول
107	.....فهرس الملاحق
108	.....فهرس المحتويات

تم بحمد الله