جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

مريم محمد عبد القادر العيايدة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1445 هـ / 2023 م

فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

إعداد:

مريم محمد عبد القادر العيايدة

بكالوريوس أساليب اللغة الإنجليزية – جامعة الخليل– فلسطين

المشرف: أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة– عمادة الدراسات العليا– كليّة العلوم التربويّة– جامعة القدس

1445هـ/ 2023م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

اسم الطالبة: مريم محمد عبد القادر العيايدة

الرقم الجامعي: 22110167

المشرف: أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 8/8/ 2023 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1- رئيس لجنة المناقشة أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع:

2- ممتحنا داخليا. د. إبراهيم محمد عرمان التوقيع:

3- ممتحنا خارجيا د. سعاد فضل العبد التوقيع:

القدس – فلسطين

1445هـ / 2023 م

الإهداء

الى من انتظر وقوفي هنا... الى من وضع حجر الأساس في هذه الطريق... الى من أفتقد وجوده وتقبيل يده، وأنا على ثقة بأنه فرحٌ الآن... الى الذي كنت أتمنى حضوره... الى بسمته وصوته الذي لا يُنسى أبداً وهو يوصيني " كوني مع الله ولا تبالي" ... والدي الغالي– رحمه الله–

الى الملجأ الدائم الحنون... الى السند الذي لا يكلّ... الى من شجعني على العلم منذ صغري وصولاً لهنا... الى من تجعل لحياتي معنى ... الى من انتظرت قطاف ثمرة مجهودي... الى أمي الغالية أولاً وثانياً وثالثاً وعاشراً

الى من شهد معي تعب الدراسة، وسهر الليالي... الى من أخذ بيدي نحو ما أريد... الى من كان خير عون لي في دربي... الى رفيق العمر... زوجي الحبيب

الى من كان لهم الفضل بعد الله– عزوجل– في الوصول الى هنا... الى من جمعتني بهم الحياة... وتطيب بهم الحياة...عائلتي الثانية الحبيبة

الى عزّي في هذه الحياة... ومن تسعد عيني برؤية وجوههم... إخوتي وأخواتي الأعزاء

الى من يملؤون القلب فرحاً وسرورا...الى قرّة عيني... أبنائي محمد وكريم

أهدي هذا العمل المتواضع

الباحثة: مريم محمد عبد القادر العيايدة

إقرار

أقر أنا معدة هذه الرسالة بأنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأية جامعة، أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم الكامل: مريم محمد عبد القادر العيايدة

التاريخ: 8/ 8/ 2023م

الشكر والتقدير

في البداية الشكر والحمد لله من قبل ومن بعد، الحمد لله الذي وفقني ويّسر لي الوصول الى هذه الدرجة، وما توفيقي الا برب العالمين.

كما أتقدم بالشكر الخالص الى مشرفي وأستاذي الدكتور القدير محمد عبد الفتاح شاهين – حفظه الله ورعاه– لتفضله بقبول إشرافه المتميز على دراستي، ولعظيم جهده ووقته، والاستزادة من بحر معلوماته ونصائحه التي لم يتوانى لحظة في تقديمها والتي لولاها ما وصلت الى هذا الإنجاز.

وأتقدم بالشكر الجزيل الى عضوي لجنة المناقشة الدكتورة الفاضلة سعاد العبد والدكتور الفاضل إبراهيم عرمان، على ما قدّموه من توجيهات وإرشادات ثرية.

والشكر موصول الى جامعة القدس، والى كل من علمني حرفاً فيها، الى أعضاء الهيئة التدريسية فيها، الدكتور محسن عدس الذي ترك بصمةً في قلبي وعقلي لا تُنسى ما حييت، وللدكتور إبراهيم عرمان على ما بذله من جهود قيّمة.

كما أتقدم بالشكر الى لجنة المحكمين الكرام، لما قدموه من إرشادات وجهود في تحكيم أدوات الدراسة.

في النهاية أود أن أعبر عن امتناني للدعم الذي وجدته على مسار هذه الرحلة، وكل من قدّم لي يد العون والمساعدة والإرشاد.

الباحثة: مريم محمد عبد القادر العيايدة

الملخص

هدفت الدراسة التعرف الى فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في مديريات تربية محافظة الخليل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل والبالغ عددهم (425) معلماً ومعلمة، واختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية بلغ عددها(221) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة المكونة من استبانة فاعلية الذات التدريسية، واستبانة درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي والتحقق من صدقهما وثباتهما.

وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية الذات التدريسية جاءت عالية، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتأهيل التربوي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية، ولا توجد فروق تعزى لمتغير التقدير السنوي باستثناء مجال "إدارة الصف" والتي جاءت الفروق فيها لصالح "ممتاز". كما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي جاءت عالية، وأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس، والتأهيل التربوي، وعدد سنوات الخبرة، وجاءت الفروق دالة لمتغير التقدير السنوي ولصالح "ممتاز"، ووجود فروق ظاهرية في "استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل" لصالح "ممتاز"، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المديرية باستثناء مجال "استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات" والتي أظهرت فروق لصالح "جنوب الخليل". كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين فاعلية الذات التدريسية ودرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، كما أن فاعلية الذات التدريسية لها دور أساسي في التنبؤ بدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي.

بناءً على ما سبق توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بالمعلم بشكل أكبر، من خلال تخصيص برامج مكافآت ونظام حوافز ورفع الحقوق، وتوطيد العلاقات بين القائمين في التربية والمعلمين والمدراء والطلبة، والتعرف الى حاجاتهم الحقيقية، وتوفير بيئة آمنة للحوار والنقاش والأخذ بآرائهم النابعة عن تجربة حقيقية، والعمل على زيادة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الحقيقي من خلال الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات التدريسية، استراتيجيات التقويم الحقيقي.

Teaching Self-efficacy and it's Relationship to English Teacher Practices in the Upper Elementary School of Authentic Assessment strategies in Palestine.

Prepared by: Mariam Mohammad Al-Ayayadeh

Supervised by: Prof. Mohammad Abd Al- Fatah Shaheen

Abstract:

This study aimed to identify the degree of teaching self- efficacy and it's relationship to English teacher practices in the upper elementary schools of authentic assessment strategies in Palestine. The researcher used the correlation descriptive method, and chose a random stratified sample of (221) male and female of English teachers whom are working in the upper elementary schools from the whole population which consisted of (425). To achieve the aim of the study the researcher used two questionnaires that investigating teaching self- efficacy, and the degree of practices of authentic assessment strategies by English teachers.

The results showed that the degree of teaching self- efficacy among teacher were high, and there were no significant differences attributed to variables of gender, educational qualification, experience and directorate and there were no significant differences due to teachers' annual assessment expect the domain of "class management" in which there were differences in favor of "excellent". The results also showed that the degree of English teacher practices of authentic assessment strategies among teachers were high, and there were no significant differences due to variables of gender, educational qualification and experience while there were significant differences due to teachers' annual assessment in favor of "excellent", and there were no differences due to directorate expect the domain of "reflection assessment" which showed significant differences in favor of "south Hebron".

In addition, the findings of the study revealed that there were positive, strong relationships between teaching self-efficacy and the degree of English teacher practices of authentic assessment strategies. Also, the results showed that teaching self-efficacy has an important role in practicing English teacher of authentic assessment strategies. Based on the previous result, the researcher recommends that more attention should be pay to English teachers through allocating reward programs, an incentive system and raising wages, strengthening relations between those in charge of education, teachers, principals and students, identifying their real needs, providing a safe environment for dialogue and discussion and taking their opinions stemming from a real experience, and working to increase teachers' awareness of real evaluation strategies through training courses.

Keywords: Teaching Self-efficacy, Authentic Assessment strategies.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1. مقدمة

أثرت التطورات السريعة التي شهدها القرن الحادي والعشرون بشكل كبير على طبيعة التعليم والمؤسسات التعليمية خاصة في ظل الثورة التكنولوجية والمعرفية، فتغيّر مفهوم التربية وأصبح بطابع جديد عما كان عليه في السابق، كما طالت التغيّرات لتصل الى التعليم الذي هو أساس المجتمع، والمدرسة التي تعتبر من أهم المؤسسات التعليمية التي يحتاجها الفرد، إضافة للمعلم الذي يعتبر المدخل الرئيس في العملية التعليمية، وعليه يتطلب أن يكون إعداده على مستوى عالٍ من الكفاءة والفعالية لمساعدته على التعامل بمرونة في المواقف التعليمية وتحقيق أفضل المخرجات المتوقعة.

وقد أصبح الاهتمام بالتعليم وجودته أمراً مهماً لجميع المؤسسات التربوية، ويعتبر توفير معلمين بمهارات عالية من أهم ما تحتاجه العملية التعليمية للوصول الى الجودة المطلوبة وتحقيق النجاح في التعليم، فالتعليم هو الذي يحفز على التفكير والتنقيب والتجريب ومواكبة التطورات المستمرة، وهذا يحتاج الى معلمين مؤهلين قادرين على مواكبة أساليب التعليم العديدة، وتطبيق قواعد النظام الصفي وتوفير بيئة محفزة على التعلم للوصول لطلبة متميزين قادرين على مواجهة مواقف الحياة المختلفة (البقيعي،2016).

وتعتبر المدرسة الوسيلة الفعالة التي ينعكس من خلالها فعل التربية، وذلك عن طريق انعكاس أنشطتها على شخصية وسلوك المتعلم، فهي مؤسسة تعليمية تنسجم مع حاجات المجتمع لتنشئة وتعليم أبنائه مستعينة بجهود المعلم، والذي يستند بتلك الجهود الى فاعليته التدريسية خاصة منها في مجال

الاستراتيجيات للطلبة، وتحفيزهم، وتقويمهم، وإدارة الصف، إضافة الى كيفية إحداث المزيد من التفاعل والاتصال التي تدعم أدائه التدريسي داخل الصف (بلهامل،2015).

ويعتبر مصطلح فاعلية الذات التدريسية من مصطلحات علم النفس التي يجب على كل معلم معرفتها والإلمام بجوانبها في ظل ما يشهده التعليم من تطور معرفي، خاصة أننا في عصر تنوعت فيه مسؤوليات المعلم، والذي يعتبر حجر الأساس في العلمية التعليمية ويتوقف عليه نجاح أو فشل العملية التعليمية (العزب،2021).

لذلك فإن التدريس يحتاج الى معلمين على قدر عالٍ من الفاعلية والكفاءة من حيث خلق بيئة صفية مشجعة للعملية التعليمية، مع ضرورة امتلاكهم لمهارات إدارة الصف، والمعرفة الشاملة باستراتيجيات التعليم والتقويم، وهذا يعني أن على المعلم تنمية مهاراته التدريسية بشكل مستمر لأن مهمته لا تقتصر على الإدارة الصفية والتحفيز واستخدام الاستراتيجيات المختلفة فحسب، بل يتعدى ذلك الدور الى التركيز على تحديد الأهداف والتخطيط لها عن طريق فاعليته التدريسية التي تشمل تفعيل مدركاته لذاته، مما يترك أثراً في تقييم مهاراته وينعكس في مستوى الأداء المطلوب منه، وهذا لا يمكن لأي معلم القيام به إلا إذا كان مؤمناً بمهنته ومنتمياً لها ولديه العديد من القيم والاتجاهات والميول المعرفية التي تشجعه للقيام بدوره على أكمل وجه (إبراهيم وعبد الرحيم، 2019).

لهذا تعتبر فاعلية الذات من محددات السلوك الهامة، وهي عبارة عن أفكار المعلم وتصوراته التي تتعلق بمقدرته على الإنجاز أو الأداء، وهذه الأفكار والتصورات تقوده الى الأسلوب الذي يتبعه في حل المشكلات، وهذا يعني أن يكون المعلم نفسه قادراً على إيجاد حل مناسب لمشكلة معينة وتنفيذ الحل، إلا أنه قد يتأثر بما يمتلكه من اتجاهات وأفكار وتصورات معينة للسلوك بطريقة غير مناسبة أو أسلوب

غير ملائم، فالتصورات والاتجاهات السلبية تعمل على استبعاد الحلول المناسبة خلال المشكلة أو الموقف والتي تتطلب تقويماً من الآخرين (هادي،2019).

وينبغي أن نشير الى أن مصطلح فاعلية الذات لا يشير الى القدرات والمهارات الحقيقية التي يمتلكها المعلم فحسب، وإنما يشير الى اعتقاده بما يستطيع القيام به في موقف معين، فامتلاك المهارات والقدرات ليس كافياً لإنجاز المهمة، بل لا بد وأن يمتلك الثقة والإيمان اللازمين بمهاراته وقدرته على أداء المطلوب تحت ظروف ومعيقات صعبة، وفاعلية الذات هي الإمكانية الإجرائية المدركة التي يستطيع بها المعلم إنجاز العمل مهما توفر من مصادر، ولا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات، ففاعليته يتم الاعتماد عليها في تقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم قادرين على مواجهتها (البقيعي،2016).

وقد أشار باندورا الى فاعلية الذات التدريسية باعتبارها مجموعة من التصورات والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تنظيم قدرات المعلم وتطبيق الخطط المطلوبة، حيث أن التصورات حول الفاعلية لها تأثير عظيم على الكيفية التي يفكر بها، ويتصرف بها، ويشعر بها، وهي شعور وإدراك يعتمد على مدى تصور المعلم عن قدرته على تنفيذ المهمة المطلوبة في ظروف معينة، كما أن فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين لا يمكن قياسها الا عن طريق تقييم المعلم لقدراته بنفسه، لأنها تصور داخلي لا نستطيع مراقبته حتى من قبل المختصين (حموري،2021).

وتجدر الإشارة هنا أن الإدراك الذاتي للمعلمين لفاعليتهم الذاتية التدريسية يتم عن طريق ملاحظاتهم وآرائهم حول مادتهم واختصاصهم العلمي، وذلك من خلال الوقت الذي يمضونه في التدريس، وهذه الملاحظات والآراء ترتبط ارتباطاً واضحاً بالإنجاز وأداء المهمات، فإذا كان اعتقادهم عن ذاتهم إيجابياً وأنهم قادرون على تحقيق المهمة، تكون فرصتهم لإحراز التقدم والنجاح واضحاً وسريعاً، ولكن إذا كان إدراكهم الذاتي متدنياً، فإن الفرصة تكون قريبة من الفشل، حيث أن بعض المعلمين يضعون لأنفسهم

أهدافاً إيجابية وذات قيمة عالية، ولكن عند مقارنة أنفسهم بغيرهم وبمدى الإنجاز الذي حققوه، يرون أنفسهم بأنهم لا يمتلكون مقداراً من فاعلية الذات التي يستطيعون من خلالها تحقيق الأهداف، حتى لو حصلوا على بيانات وتقديرات عالية، يبقى شعور الفاعلية الذاتية المتدنية مسيطراً، مما يؤدي الى نتائج نفسية سيئة تؤدي الى ندرة استخدام المهارات الذهنية بشكل فعال، وينعكس على الحالة النفسية والاجتماعية التي تؤدي الى سوء التوافق النفسي والاجتماعي (هادي،2019).

إن امتلاك المعلمين لفاعلية الذات التدريسية المرتفعة يسهم إيجاباً في إيجاد طرائق تفكير مبتكرة وجديدة، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة، ومعرفة قدرات ومستوى الطلبة وتقديم المساعدة لهم بناءً على هذه القدرات، وبناء توقعات إيجابية عن طلبتهم من حيث مستوى النجاح والأداء في المستقبل، بينما المعلمين ذو الفعالية الذاتية المتدنية يميلون الى استخدام استراتيجيات تقليدية واستخدام النمط التسلطي في إدارتهم لصفهم، وبناء توقعات سلبية عن قدرات طلبتهم وعدم القدرة على إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة حتى وإن كانت سهلة (البقيعي،2016).

وبالتالي فإن تحقيق فاعلية الذات التدريسية والإنجاز والتقدم والإبداع وخلق التغيير المستمر، يحتاج الى معلمين يتمتعون بالذات السليمة الفعالة، لأن فاعلية الذات المتدنية تجعل سلوك الفرد متكاسل وتصيبه بالعجز والشلل، وهذا يدفعه للعيش على هامش الحياة، معيقاً نفسه عن أي إنجاز، مما يفقده الإحساس بالقدرة على الأداء والتقدم ومواجهة معيقات الحياة المختلفة، وإنجاز ضرورات الحياة مقنعاً نفسه بأنه لا يستطيع القيام بشيء، وقد أكد مادوكس(Maduex) أن الفرد الذي يقتنع بأن لديه فاعلية ذاتية في عمله، يعتبر ناجحاً لأن لديه فكرة إيجابية عن نفسه (هادي،2019).

إن فاعلية الذات التدريسية هي أساس القوة الإنسانية، فهي التي تعين الفرد لتحقيق أفضل أداء وهي المحفزة لسلوكه الإيجابي وتساعده على مواجهة المعيقات والتغلب عليها، فإذا كانت فاعلية الذات مهمة

بالنسبة للفرد العادي فهي أكثر أهمية بالنسبة للمعلم، بما يملكه من دور واضح في التأثير على سلوك الطلبة وشخصياتهم بما يحمله من قيم اجتماعية وإنسانية وتربوية وأخلاقية، فالمعلم ذو الفاعلية الذاتية العالية يحاول جاهداً لإحداث تغييرات سلوكية وذهنية ووجدانية لدى طلبته وإكسابهم المهارات اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة المختلفة، ولديه فهماً واضحاً لقدرات طلبته يمكّنه من توجيههم نحو الأساليب المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة على أساس من الفهم الحقيقي (سليمون،2016).

وضمن هذا السياق فإن التقويم يعتبر أساس العملية التعليمية، وجزء مهم من عملية التطوير والتحسين في التربية، فمن خلالها يمكننا معرفة مدى تحقق أهداف التعليم، وإذا كان هذا الأساس سليم يضمن نجاح كافة عناصر العملية التعليمية وتحسين فاعلية التعليم بمنهجية واضحة هدفها معرفة نقاط الضعف لكل من المعلم والمتعلم ومعالجتها، وتحديد نقاط القوة لدعمها، فالتقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه، فهو يسبقها ويسير معها ويتبعها ويستمر حتى نهايتها، لذا نادى التربويين الى إيجاد تقويم حقيقي كبديل للتقويم التقليدي الذي لم يعد يواكب تطورات النظام التربوي (الظفيري وآخرون،2021).

وإذا ما تم النظر الى التقويم بمفهوم أوسع، فهو الوسيلة التي يتم الاعتماد عليها في تغيير وتطوير التعليم، ولا يحدث هذا التغيير الا عن طريق تطبيق التقويم بمفهومه الحديث الذي يقدّم التغذية الراجعة اللازمة والتي تتطلب مجموعة من المستلزمات، منها تطبيق التقويم في ضوء منظومة الحكم الذاتي وتحسين البرامج، وعلى أساس أن العملية التعليمية منظومة واحدة حيث يؤدي استخدامها لتنمية مهارات التفكير وإكساب الطلبة الخبرات الحقيقية لمواجهة مشكلات الحياة، مما يضمن تحقيق أهم أهداف التقويم التربوي وهي تحقيق جودة العملية التعليمية ومخرجاتها من خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية (مصطفى،2016).

يتضمن التقويم الحديث استخدام استراتيجيات تقويم حديثة، تسلّط الضوء على المتعلم من كل جوانب التعلم، والتركيز على ما تعلمه بشكل حقيقي وواقعي، والاعتماد على مستوى الأداء والإنجاز الذي سيتم تقويمه باعتباره مؤشراً للتعلم والذي يتضمن الأنشطة والتدريبات لتحقيق هذا الإنجاز، وبالتالي تستند عملية التقويم الحديثة على المسلّمة التي تنظر الى العملية التربوية بأنها عملية متسلسلة ومنظمة ومتتابعة تهدف لإعطاء المتعلمين بيانات عن مدى الإنجاز الذي حققوه، والتأكد من مدى تحقق الأهداف، ويسمى التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار هذه الجوانب تقويماً حقيقياً، حيث يعتبر تقويماً حقيقياً وبديلاً عن التقويم التقليدي الذي يعكس ما يحمله الطلبة من قدرات والمعتمد على الاختبارات الموضوعية (العويضي والحريصي،2020).

وبناءً على ما سبق، فإن التقويم الحقيقي هو الطريقة الذي يُقدّم فيه للطلبة أنشطة وخبرات تعليمية حقيقية، وتكليفهم بأداء مهام تعليمية تتشابه الى حد كبير مع مواقف الحياة الواقعية، بحيث ما يتم تقويمه هو الإنجاز الحقيقي المرتبط بواقع حياة الطالب، وبالتالي يتم تقييم تعلم الطالب وتطوره الدراسي من خلال مهام وأعمال تتطلب جهداً موجهاً كممارسة التجارب والإنجاز المرتفع والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهه، كما يقيس التقويم الحقيقي أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة من الواقع قدر الإمكان، إضافة الى أن هذا التقويم يُطلق عليه التقويم الحقيقي لأنه بعيد عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات التحريرية (الشريقي،2018).

ويتمثل الهدف من التقويم الحقيقي في إكساب الطلبة للمهارات والعمليات المتعددة اللازمة لحياتهم العملية، وتنمية مهاراتهم الذهنية خاصة في المستويات العليا من تحليل، وتركيب، وتقويم، واستثارة الاستجابات والأفكار الجديدة والمبدعة، وتطوير مزيج من المهارات المتكاملة، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في تقويمهم لأدائهم الذاتي، وزيادة معرفتهم في أساليب جمع البيانات التي تبين مدى تحقيقهم لنتاجات

التعليم، واعتمادهم على أدوات تقويم متعددة لقياس شخصياتهم من عدة جوانب وهو ما يسهم في ضمان دقة التقويم وسلامة سير العملية التعليمية بالاعتماد على استراتيجيات تقويم متعددة، ويعتبر التقويم الحقيقي توجهاً حديثاً لأنه يعالج مشاكل التقويم التقليدي في العملية التعليمية، فهو يركز على جعل الطلبة ينغمسون في مهمات حقيقية تمكنهم من استخدام مهارات التفكير العليا التي تستثير تفكيرهم من أجل حل المشكلات واتخاذ القرارات، وبالتالي فهي تشمل خبرات بنائية يستخدمها الطالب لإنجاز أعلى مستويات الأداء وتقديم التغذية الراجعة لهم وتحقيق الأهداف المرجوة لتطوير التعليم (الحروب،2018).

لذلك فإن استخدام المعلمين لأدوات التقويم الحقيقي واستراتيجياته، ومعرفتهم الواعية بما تحتويه كل استراتيجية من أنشطة وخبرات يجعل عملية تقويمهم للطلبة حقيقياً يعكس مدى قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة العملية وقدرتهم على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة، كما أنهم يقدمون مواقف تعلم جديدة، ومحتوى متنوع للطلبة، لمعرفة ما لديهم من مهارات تفكير ناقد، وعرض نشاطات تعلم فردية تشجع على التفكير التأملي ومراجعة الذات تعمق الفهم لديهم (حراحشة،2016).

ومن خلال خبرة الباحثة فقد لاحظت أن الاعتماد الأساسي في التقويم يقوم على استخدام الاختبارات الكتابية البحتة في تقويم الطلاب، والتي أصبحت تشكل مصدراً غير عادل في الحكم على الطلبة وتقويم مستواهم، وبالنظر الى أهمية اللغة الإنجليزية في تشكيل شخصية المتعلم والاستفادة منها مستقبلاً، لا سيما في المرحلة الأساسية العليا التي تعد بوابة الدخول الى اتخاذ القرارات المصيرية المستقبلية في الدراسة والعمل، جاءت هذه الدراسة للتعرف الى فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين ومدى ارتباطها باستراتيجيات التقويم الحقيقي التي تركز على أداء المعلم فعلياً، ولما لها من دور فعال في تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم وتحسين التحصيل الدراسي وتحقيق أفضل المهارات واستثمارها للحصول على أفضل النتائج.

2.1 مشكلة الدراسة

شهدت التربية اختلافاً واضحاً في معظم مجالاتها في الآونة الأخيرة، وإن أي تأثير يحدث على عنصر منها يؤثر بشكل تلقائي على الآخر، وبالتالي يعتبر عنصري التدريس والتقويم من أهم العناصر ذات العلاقة بالعملية التربوية.

ويعتبر المعلم هو المحرك الأساسي لهذه العناصر والذي يستطيع أن يلعب دوراً مهماً في تكوين شخصيات طلبته وتنمية قدراتهم على التعامل مع الحياة الواقعية والتي تتطلب منهم العديد من المهارات لمواكبة تطورات الحياة المتسارعة، ويمكن لهذا الدور أن يكون جلياً من خلال البراعة والتنوع في استخدام فاعليته التدريسية والتي تسمح له بالتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.

وإن مفهومي التدريس والتقويم متداخلان بحيث يؤدي كل منها الى الآخر، فيمكن للمعلم عن طريق التقويم اصدار الأحكام على عملية التدريس وبالتالي إعادة النظر ثم التحسين، كأن يتطلب إعادة النظر في صياغة بعض الأهداف التربوية أو في استراتيجيات التدريس المتبعة أو حتى إعادة صياغة المنهج المدرسي بما يتوافق مع احتياجات الطلبة المختلفة.

وفي ظل التحديات التي يعيشها المعلم من تطورات وتغيرات مستمرة، كان لزاماً عليه ان يكون التطور في جميع مجالات تدريسه، وإذا ما كان المعلم يتمتع بفاعلية تدريسية فعالة فإنه لا يستطيع تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي وهو موضوع مستحدث يتطلب خبرات مهنية وقدرات حقيقية لاستخدامه، خاصة أن بعض الدورات التدريبية لا تؤدي المطلوب منها في ظل اعتمادها على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، ولعل ما يؤدي بالمعلمين الى أداء مهني عالٍ هو تكليفهم بمهمات حقيقية تتعلق بحياتهم الواقعية وبالتالي نقل خبراتهم الى تلاميذهم.

ومن خلال تجربة الباحثة في التدريس وانخراطي مع المعلمين تم ملاحظة عدم وجود رغبة في تطبيق التقويم الحقيقي، وانعدام ميولهم لاستخدام طرائق جديدة تساعدهم على تحسين مخرجات تعلمهم، فهم ربما يفتقدون القدرة على التعامل مع التقويم الحقيقي، أو لا يرغبون في تغيير أساليبهم المتعبة مع أن بعض المعلمين يمتلكون فاعلية تدريسية ممتازة تساعدهم على تغيير أسلوب التقويم المتبع، ومن خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات السابقة لم يقع بين يديها دراسة تتحدث عن فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات التقويم الحقيقي، مما قد يسهم في إيضاح الصورة وإيجاد فهم متكامل لفاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا، وإعطاء مؤشرات حول فاعليتهم التدريسية واستثمارها في التعليم واستخدام أساليب تقويم حديثة، ومن هنا انطلقت مشكلة الدراسة التي تمحورت في الإجابة عن السؤال التالي:

ما فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

3.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف الى درجة فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين.
2. التعرف الى درجة ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

3. فحص دلالة الفروق في متوسطات فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين وفقاً لمتغيرات الجنس، التأهيل التربوي، التقدير السنوي، عدد سنوات الخبرة، المديرية.
4. فحص دلالة الفروق في متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين وفقاً لمتغيرات الجنس، التأهيل التربوي، التقدير السنوي، عدد سنوات الخبرة، المديرية.
5. التعرف الى طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا وممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

4.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف متغير (الجنس، والتأهيل التربوي، والتقدير السنوي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطينِ؟

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين باختلاف متغير (الجنس، والتأهيل التربوي، والتقدير السنوي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا ودرجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية لفاعلية الذات التدريسية في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين؟

5.1 فرضيات الدراسة

تم تحويل السؤال الثاني والسؤال الرابع والسؤال الخامس الى فرضيات صفرية للإجابة عنها كالآتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التقدير السنوي.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المديرية (شمال الخليل، جنوب الخليل)

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير التقدير السنوي.

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الصفرية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير المديرية (شمال الخليل، جنوب الخليل).

الفرضية الصفرية الحادية عشر: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعلية الذات التدريسية ودرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

الفرضية الصفرية الثانية عشر: لا توجد قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

6.1 أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة نظرياً وتطبيقياً كالآتي:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع على درجة من الأهمية، وهو التقويم الحقيقي كمتغير حديث في تقويم تعلم الطلبة، وارتباطه بالفاعلية التدريسية والتعرف الى أهمية امتلاكها لدى المعلم الفعال باعتبارهما عنصرين أساسين في العملية التعليمية، وقد تسهم هذه الدراسة اسهاماً متواضعاً في جعل الطالب محور العملية التعليمية من خلال تنمية مهارات التفكير العليا وبالتالي محاولة تغيير الفكرة السائدة للتقويم المتبع وتنمية الاتجاهات الإيجابية للتقويم الحقيقي والتشجيع على تطبيقه وهو ما يوفر فرص حقيقية لتقويم الطالب حسب إمكانياته وقدراته.

الأهمية التطبيقية: من المتوقع أن تلفت هذه الدراسة انتباه معلمي اللغة الإنجليزية الى اتباع أساليب تقويم حقيقية وواقعية تعكس مدى تقدم مخرجات التعليم، وتضمن بقاء أثر التعلم لفترة طويلة، كما أنها ستعطي صورة واضحة عما يمتلكه المعلم من معارف وما يستطيع أداءه من مهارات إذا ما طبق التقويم الحقيقي في محاولة لتوضيح نقاط الضعف والقوة لديه، وبالتالي الوصول الى مستويات أداء عالية، كما

أن تسليط الضوء على التقويم الحقيقي يفسح مجالاً أكثر للقيام بدورات تدريبية وتنظيم دراسات تتناول موضوع التقويم الحقيقي بشكل أكبر.

7.1 حدود الدارسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: جميع مدراس المرحلة الأساسية العليا الحكومية التابعة لمديريات تربية محافظة الخليل.

الحدود البشرية: معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في مديريات تربية محافظة الخليل (شمال الخليل، جنوب الخليل).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.

الحد المفاهيمي: تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

فاعلية الذات التدريسية: "إدراك المعلم واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز التعليمي وقدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر في أدائه التعليمي، وفي مقدار الجهد الذي يبذله ومدى مثابرته في تحدي الصعوبات التي تعوقه وتكيفه مع البيئة وظروف العمل التي يواجهها من خلال اعتقاده في قدرته على اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وتكوين علاقات مع المتعلمين والزملاء وأولياء الأمور وإدارة الموقف التعليمي ولتقويم المتعلمين" (نصار،2017:502).

"معتقدات المعلم حول قدرته على أداء مهام التدريس وتنفيذ الإجراءات الصحيحة التي تسهم في تحقيق النتاجات التعليمية المرغوبة لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية"(البقيعي،2016:602).

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها الخبرات والقدرات والمهارات التي تعين معلمو اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل في المواقف التعليمية المختلفة والتي تؤدي الى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والتي سيتم قياسها عن طريق استجابات المعلمين على الأداة المعدة لهذا الغرض.

التقويم الحقيقي: التقويم الذي يركز على تقييم أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية وفي سياق واقعي بحيث يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم (حراحشة،340:2016).

وعرفت الظفيري وآخرون (8:2021) التقويم الحقيقي بأنه" نمط حديث لتقويم المتعلمين يقوم على استخدام أساليب وطرق غير تقليدية كالاختبارات التي تركز على الحفظ والتذكر وانما هو قائم على الأداء وتوظيف المهارات التي يتعلموها الطلاب في مواقف واقعية".

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه شكل من اشكال التقويم المناقض للتقويم التقليدي الذي يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من المتعلم إنجازها عن طريق تطبيق معارفهم التي تعلموها ويوظفون فيها مهارات التفكير العليا، ويتم تقدير أدائهم عن طريق الاعتماد على محكات ومعايير التقدير المحددة سلفاً من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا وهي تمثل الدرجة التي سيتم الحصول عليها عن طريق استجابات المعلمين على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقدمة

تناول هذا الفصل مراجعة للأدب التربوي السابق، وتصورات وآراء التربويين حول موضوع " فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين"، كما تضمن الدارسات السابقة المتعلقة بالموضوع منها ما هو عربي والآخر أجنبي، والتعقيب على هذه الدراسات.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: فاعلية الذات التدريسية

1.1.1.2 المقدمة:

تشكل جودة المخرجات التعليمية أساساً تبنى عليها كافة الجهود الرامية الى تحقيق التحسين والتطوير المستمر لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، وللمحافظة على هذه الجودة لا بد من وجود عدد من الركائز تتمثل في البيئة التعليمية والوسائل المناسبة والكتب المدرسية والمعلم الفعّال ذو الكفاءة الشخصية، ونظراً لأهمية مفهوم الفاعلية الذاتية في التدريس، وانعكاسها على الطلبة في تكوين شخصياتهم وتحصيلهم الدراسي، تقوم الباحثة بالتطرق الى كل ما يخص الفاعلية الذاتية التدريسية من مفهومها، مصادر اكتسابها، وأهميتها، وأبعادها، والفاعلية الذاتية للمعلم، وخصائص المعلم ذو الفعالية الذاتية العالية، والنظريات التي تحدثت عن فاعلية الذات.

وتعتبر فاعلية الذات من المفاهيم المهمة التي تحدث عنها العالم (Bandura)، حيث يعد من المتغيرات المهمة التي تؤثر في سلوك الفرد وتصرفاته وأفعاله، وهو الأساس في تحديد مستوى دافعية الفرد للقيام بالأعمال والمهمات المختلفة، فالشخص الذي يكوّن فكرة عن نفسه بأنه قادر على أداء المهمة مهما كانت صعبة، يكون لديه فاعلية ذاتية عالية، وهو ما ينعكس على مدى القدرة والتحمل والجهد المبذول، والشخص الذي تنقصه الثقة في فاعليته الذاتية، سيفشل سريعاً ويقنع نفسه بأنه غير قادر على إتمام ما تبقى، وسيشعر بالإحباط والدونية، وبالتالي تعتبر فاعلية الذات من المعايير المهمة للنجاح، فهي إيمان الفرد بنفسه بأن لديه مجموعة من المهارات التي تؤثر على مجالات حياته المختلفة (اسماعيل،2022).

2.1.1.2 مفهوم فاعلية الذات التدريسية:

عرّفها (إبراهيم،6:2019) بأنها " إيمان المرء بقدرته الذاتية في التعامل بفعالية مع مختلف المواقف الضاغطة، حيث أن الفاعلية الذاتية يمكن أن تعمم من مجال لآخر، ويعتمد ذلك على المهارات السابقة".

وعرّفه (حنة،18:2018) بأنها" معتقدات الأفراد حول قدراتهم على ضبط الأحداث التي تؤثر على حياتهم، ومدى اعتقاد الأفراد واستعدادهم لتطبيق ما لديهم من مهارات معرفية وسلوكية واجتماعية من أجل التعامل مع الصعوبات ومواجهة الأحداث والسيطرة عليها".

كما عرّفتها (شاهين،6:2012) بأنها "اعتقاد الفرد الشخصي أنه يمتلك المهارات اللازمة لإنجاز أهدافه مما يؤهله للتخطيط وتحقيق الأهداف، ومثابرته في إتمام ذلك، فضلاً عن التواصل الفعال مع الآخر".

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها الخبرات والقدرات والمهارات التي تعين معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل في المواقف التعليمية المختلفة والتي تؤدي الى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والتي سيتم قياسها عن طريق استجابات المعلمين على الأداة المعدة لهذا الغرض.

وقد أشارت (شاهين،2012) الى أن الشخص العادي يميل الى المثابرة والسعي لتحقيق أهدافه خاصة إذا اعتقد بقدرته الإيجابية على تحقيق ما يريد، والقيام بمجهوداته الشخصية للوصول الى النتائج المرغوبة، وكل الطرائق والأنشطة التي يسلكها، والأهداف والخطط التي يرسمها، والمحاولة والخطأ، للوصول الى النتيجة النهائية، كل ذلك يقع تحت مفهوم فاعلية الذات لديهم، وبالتالي تعتبر فاعلية الذات التدريسية لدى المعلم من العوامل المؤثرة بشكل كبير في سلوكه وتصرفاته وأدائه داخل أو خارج الصف الدراسي، الأمر الذي ينعكس على نجاح العملية التعليمية وزيادة الدافعية والمواصلة في السعي والاستمرارية لتحقيق الهدف وبالتالي زيادة الثقة بأنفسهم وإمكانيتهم ومحاولاتهم المستمرة في تقديم الأفضل.

وفاعلية الذات التدريسية نوعان، هما فاعلية الذات التدريسية العامة وهو ما يسمى بتوقعات النتائج التي تشير الى النتائج النهائية للعملية التعليمية بالكامل وتقديراته حول السلوك الصفي لطلبته، أو ما يشير الى كفاءته في مجالات الحياة المختلفة، والفاعلية الذاتية التدريسية الخاصة وهو ما يسمى بتوقعات الفاعلية والذي يشير الى توقعات المعلم وايمانه بقدراته على تحقيق الأهداف لإحداث التغيير، من خلال الأنشطة المتنوعة والطرائق الفعالة، ومستوى الجهد والمثابرة المبذولين (مسعود،2018).

وبما أن هذه الدراسة تتناول الفاعلية الذاتية التدريسية الخاصة لدى المعلم، ترى الباحثة أن فاعلية الذات التدريسية هي نمط الاعتقاد السائد لدى المعلم نفسه عن ما يمتلكه من خبرات وقدرات تمكنه من التعامل مع مختلف المواقف التعليمية، والتي تشكل عاملاً مهماً في تكوين الدافعية لديه للاستمرار في تقديم كل ما هو جديد لطلبته، وقدرته على التنبؤ بالعديد من العوامل التي تخص كل من المعلم من حيث تصرفاته وأفعاله التي يمكن أن يقوم بها، وتتنبأ بالفترة التي سيبقى فيها المعلم في سلك التدريس، وتخص الطالب أيضاً في التنبؤ بتحصيله وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم.

وأشارت نتائج دراسة (Butt et al,2012) أن فاعلية الذات التدريسية العالية لمعلمي اللغة الإنجليزية تلعب دوراً حيوياً وفعالاً في التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث أن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية تدريسية عالية يحرصون على تحصيل الطلاب بشكل كبير، حتى لو لم يكن لدى الطلبة الدافعية والحماس للدرس، أما إذا كان المعلمين لا يمتلكون فاعلية الذات التدريسية أو إذا كانت منخفضة لديهم، حتى لو كان طلبتهم لديهم الدافعية ومتحمسين للدراسة، سيفسدون هذه الدافعية.

وتجدر الإشارة هنا الى أن فاعلية الذات التدريسية هي بناء تحفيزي يعتمد على الإدراك الذاتي للفاعلية بدلاً من المستوى الفعلي للفاعلية الذاتية، حيث يتم التنبؤ بشكل أفضل بالأفعال والتصرفات من خلال الفاعلية الذاتية بدلاً من الإنجازات الفعلية، فالمهارات والقدرات الحقيقية التي يمتلكها لا تكفي وحدها لأداء المهام، لا بد و أن يمتلك الثقة والإيمان بقدرته على القيام بالمهمة تحت أي ظروف، لذا من المفيد أن يبالغ المعلمون في تقدير أنفسهم ومهاراتهم التعليمية الحالية للاستفادة من هذه المهارات والقدرات التي يمتلكونها، (Ghasemboland& Hashim,2013).

وحسب ما أوردت دراسة (Akbar & Moradkhani,2010) فإن فاعلية الذات التدريسية لدى المعلم تنمو وتتطور داخل سياق معين، وهي تتأثر بعدة عوامل مرتبطة بهذا السياق مثل البيئة المدرسية، والقيادة الإدارية، وتوفر الوسائل التعليمية المتنوعة التي تمكنه من استخدام الاستراتيجيات المتعددة، ودعم المدير له وتوفير جو إيجابي، وطاقم تدريسي متعاون يقدم الإرشاد والتوجيهات المناسبة، إضافة الى حجم الصف وخصائص الطلاب، كل هذا يؤدي الى تكوين فاعلية ذاتية عالية لدى المعلم.

3.1.1.2 مصادر فاعلية الذات التدريسية لدى المعلمين:

وردت مصادر فاعلية الذات في العديد من الدراسات والأبحاث، وبما أن العالم باندورا يعتبر من أوائل العلماء الذين تحدثوا عن فاعلية الذات، سيتم تناول المصادر حسب ما وردت في كتابه (1997) كالتالي:

أ- الخبرات الإتقانية (Mastery Learning)

يعرفها (أبو عون ودخان،61:2014) بأنها" الإنجازات الأدائية التي تمثل أداء الفرد وخبراته السابقة الناجحة والتي تزيد من فاعلية الذات لديه، بينما الإخفاق المتكرر في ظل بذل الجهد المناسب يؤدي الى خفض درجة فاعلية الذات"

ويعتبر مصدر الخبرات الإتقانية من أكثر المصادر تأثيراً من حيث موثوقية المعلومات، لأنها توفر دليلاً حقيقياً على ما يستطيع أن يتقن الفرد، فالنجاح في أداء المهمات يُكوّن اعتقاد قوي بالفاعلية الذاتية، ويضمن له النجاح في المستقبل، بينما يؤدي الفشل الى الإحباط خاصة إذا لم ينجح من قبل ولم يشكل معتقداته حول قدراته، وبالتالي سيظل هذا الشعور يرافقه ويؤدي الى توقعات مستقبلية غير فعالة، أي ما يتعلمه الفرد من تجربته الأولى سواء نجاح أو فشل ينعكس على الشعور بالفاعلية الذاتية لديه (Bandura,1977).

وهنا يشعر المعلم بفاعلية ذاتية تدريسية عالية وثقة أكبر في قدراته إذا نجح في أداء مهمة، وهو ما يعطي مؤشراً على قدرته في إنجاز المطلوب، وتزداد ثقته بنجاح العمل (البقيعي،2016).

ب-الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)

وهو ما يسمى أيضاً بالإقناع الاجتماعي، ويشير الى ما يتلقاه الفرد من الآخرين، حيث يعزز الأفراد الناجحين ثقة الأفراد الآخرين بقدرتهم على النجاح مما يشكل لديهم فاعلية ذاتية عالية من خلال اقناعهم لفظياً ومدحهم بأنهم قادرون على الإنجاز، إضافة أنه يتضمن الإقناع اللفظي الذاتي من خلال الحديث الإيجابي مع الذات، ويستخدمه الأفراد في نطاق القدرات والخبرات التي يمتلكها الفرد، وهذا ما يؤكد وجود علاقة بين الإقناع اللفظي ومستوى الأداء في رفع الفاعلية الذاتية لدى الفرد (Bandura,1977).

وترى الباحثة أن الإقناع اللفظي يمثل مصدراً مهماً من مصادر فاعلية الذات، حيث أن الفكرة التي يكوّنها الفرد عن نفسه هي ما سيقتنع بها كلياً مع مرور الوقت، وطبيعة الأحاديث التي يجريها مع نفسه الداخلية، ويُقنع بها الآخرين أيضاً، فإذا كانت هذه الأحاديث إيجابية ولديه ثقة بنفسه وقدراته وتخطيه الصعاب، ويسعى دائما نحو النجاح فإنه يمتلك فاعلية ذاتية عالية، كما أن الإقناع اللفظي الذي نتلقاه من الآخرين مهم في تقوية الدافعية والتحفيز والاستمرارية في العمل، وقد يساعدنا في اكتشاف وتطوير قدراتنا الكامنة، ولضمان نجاح الإقناع الاجتماعي، لا بد أن يبدأ الفرد بنفسه أولاً حتى يستطيع تقبل آراء الآخرين عنه.

ج- الخبرات الإبدالية (Vicarious Experience)

وهي ما تسمى بالخبرات غير المباشرة أو التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، حيث تنشأ فاعلية الذات لدى الأفراد وتزداد عندما يلاحظوا أفراد آخرين ناجحين وهو ما يدفعهم للتقليد والقيام بالمهمة، وبالتالي يساعدهم في الحكم على أنفسهم للقيام بمهمات مشابهة، في المقابل، إن ملاحظة أشخاص يفشلون في القيام بعمل مشابه لعملك سيؤدي الى خفض الفاعلية الذاتية، وأشار (Bandura) الى أن التعلم بالنمذجة من الطرائق الفعالة لاكتساب المعلومات والخبرات البديلة، وأوضح أن الحالات النفسية الانفعالية للمعلمين تؤثر على فاعلية الذات، فرؤية إنجاز معلم آخر قد تؤدي الى إحباطه كملاحظ له، وهو ما يدخل في نطاق المقارنة أو المنافسة الاجتماعية، حيث أن بعض المعلمين يتجنبون مثل هذه المقارنات للمحافظة على مستوى فاعلية الذات لديهم.

وقد عرّفها (محفوظ وفاتح،40:2022) بأنها" الخبرات البديلة القائمة على محاكاة الذات، حيث أن الأفراد لا يثقون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى فاعلية الذات، ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة، ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة ويمكن للخبرات

البديلة أن تتيح توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة، والرغبة في التقدم والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين.

د- الحالة الفسيولوجية والانفعالية (Physiological & Affective States)

إن حالة الاستثارة الانفعالية التي يعيشها المعلم عند القيام بمهمة معينة تلعب دوراً مهما في تكوّين فاعليته الذاتية، فمن يغلب عليه شعور القلق والتوتر والخوف عند مواجهته لأداء مهمة صعبة، والاعتقاد بأن لديه فرصة ضئيلة للنجاح تصبح فاعليته الذاتية منخفضة، بينما عندما يعتقد المعلم بأنه قادر على إنجاز المهمة واستثمار ما لديه من جهود وطاقات، وأن مشاعر الارتباك والخوف يمكن السيطرة عليها، يكون لديه فاعلية ذاتية مرتفعة، مع الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المهمة ومستوى الاستثارة الانفعالية.

4.1.1.2 الفاعلية الذاتية للمعلم:

يعرفها الصالحي (475:2013) بأنها " اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية بشكل عام".

وتؤثر الفاعلية الذاتية التي يمتلكها المعلمين في العديد من الاتجاهات والنواحي المتعددة، والتي تؤدي الى نجاح العملية التعليمية بكافة جوانبها، فمعتقدات المعلمين حول فاعليتهم الذاتية وثقتهم بقدراتهم، تنعكس تلقائياً على الاستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تؤدي الى زيادة التحصيل لدى الطلبة، وعلى طريقة تنظيم الصف واختيار الأنشطة، وعلى الإدارة الصفية التي يسودها الاحترام المتبادل، كما أن البيئة التعليمية تساعد على اكتشاف مواهبهم وتطوير قدراتهم المعرفية والمهارية والفكرية وهو ما يوفر فرصة لتسهيل عملهم، ولعل مشاركة الطلبة تتم من خلال توفير المناخ الإيجابي الذي يسوده الحوار والمناقشة، وأساليب التقويم الفعالة للكشف عن مدى امتلاك هذه القدرات، إضافة الى أن فاعلية الذات لدى المعلم وكل ما يبذله من جهود لتحقيق الإنجازات يؤثر إيجاباً على الإدارة المدرسية والقيادة مما

يجعلها أكثر مرونة وإمكانية التصرف بحرية ونشاط، إضافة الى زرع روح التعاون والعمل الجماعي بين كل المعلمين والطلبة وبناء العلاقات الناجحة، بينما المعلمين الذين يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة تكون لديهم الثقة بالنفس شبه معدومة، مما يقلل من اعتقاده بقدرته على أداء المهام، ويبقى شعور اليأس والاستسلام ملازمين له (قطاي وأسماء، 2022).

5.1.1.2 صفات المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة:

يتسم المعلمون الذي يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية بمجموعة من الصفات حيث يرى كل من (مسعود،2018) و(عيسى والجمال،2021) أنهم يستخدمون استراتيجيات متنوعة للوصول الى الهدف المنشود، ويتقنون المحتوى، ويثقون بقدراتهم ويؤمنون بأنهم سيتخطون أي صعوبات تواجههم، وينظرون الى الفشل بأنه فرصة جديدة للنجاح، ويشعرون بالمسؤولية تجاه تدريس طلبتهم، ولديهم القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم بشكل جيد وإبداعي، وبذل المزيد من الجهود والوقت لتعلم الطلبة، ويمتلكون قدر عالٍ من الرضا الوظيفي مما يجعلهم يقدمون المزيد، إضافة للعمل على التغيير الإيجابي في سلوكات الطلبة، ويمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التدريس ونقلها لطلبتهم، كما أن الفاعلية الذاتية التدريسية تتطور باستمرار من خلال التفاعل الحقيقي مع المتعلمين واكتساب خبرات جديدة.

وترى الباحثة أن أهمية فاعلية الذات التدريسية تكمن في امتلاك المعلم ذوي الفاعلية العالية لهذه المميزات التي تمكنه من القيام بأدائه بشكل يميزه عن الآخرين، حيث يقومون بالاختيار الصحيح للموقف التعليمي من تخطيط واستراتيجيات تعليمية وإدارة صفية ومشاركة الطلبة في العملية التعليمية والتقويم، ولكي يصبح المعلم قائداً لصفه، قدوة لطلبته لا بد أن يمتلك فاعلية ذاتية تدريسية عالية تساعده على تطوير نفسه بشكل مستمر وفعّال.

6.1.1.2 أبعاد فاعلية الذات التدريسية:

بعد إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت أبعاد فاعلية الذات، رأت بأن الفاعلية الذاتية التدريسية تلعب دوراً مهماً في أداء المعلم وتحفيز دافعيته للاستمرار في التطوير والتحسين، بحيث ترتبط الفاعلية بمدى الجهد والوقت الذي يستثمره المعلمون في التدريس، والأهداف التي يحددونها، وإصرارهم على مواجهة العقبات، والمرونة في التعامل مع المواقف المختلفة، حيث سيعمل المعلمون ذوو الفاعلية التدريسية العالية بجدّ، وتطبيق استراتيجيات تعليمية تحفز الطلبة على التعلم تزامناً مع قدراتهم على إدارة الصف، والتعامل مع الطلبة ذوي القدرات المنخفضة ومشاركتهم في العملية التعليمية، واتباع التقويم المناسب، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد (Lap & Thao,2022).

أ- فاعلية المعلم في استخدام الاستراتيجيات التعليمية

يشكل التدريس بشكل عام عملية صعبة تتطلب خطوات منظمة ومتتابعة لتحقيق هدفها، وإن تدريس اللغة الإنجليزية بشكل خاص يمكن اعتباره من التحديات التي تواجه معظم معلمي اللغة الإنجليزية، على الرغم من إدخالها في نظام التدريس من الصف الأول وحتى الثاني عشر، الا أن الطالب يخرج بالمستوى غير المطلوب، وهذا ما يحتاج الى التفكير من قبل المعلمين في تغيير استراتيجياتهم وتعديلها بما يناسب الطلاب والمادة التعليمية، حيث يعمل المعلم على تشخيص المشكلات الأساسية التي تواجه تعلم الطلاب للغة الإنجليزية كلغة أجنبية فعالة ومعالجة الممارسات التدريسية والاستراتيجيات التعليمية المتبعة.

وتشير الاستراتيجيات التعليمية الى الطرق المستخدمة التي يتبعها المعلمون لتحقيق الأهداف الأساسية للتعليم، بأن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية ويمتلكون مستوى عالٍ من الثقة، كانوا يعملون بجد أكثر لاستخدام الاستراتيجية المناسبة في وقتها المناسب، ومراعاة مناسبتها لحاجات الطلاب وتحفيز المتعلمين إيجابياً، والمحافظة على دافعيتهم في التعليم، وبالتالي يميل المعلمون ذو الفاعلية الذاتية العالية

الى التنويع في الأنشطة التعليمية وتقديم الأمثلة الداعمة، وتحضير الدرس وما يلزمه من تمارين بدقة أكبر، وهو ما يسهم في مشاركة المتعلمين الإيجابية في نجاح هذه الأنشطة.

ب-فاعلية المعلم في الإدارة الصفية

تعرّف (سعدوني ورشيدة،53:2021) الإدارة الصفية بأنها "مجمل عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف، نحو توفير الإمكانات والوسائل الضرورية واللازمة لتوفير مناخ مناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم واستمرارها من أجل بلوغ الأهداف المخطط لها"

إن مصطلح الإدارة الصفية لا يعني التسلط والخوف والعقاب والضبط السلبي من قبل المعلم، وإنما يقصد به التزام الطلبة بالتعليمات والقوانين الصفية الموضوعة بالتعاون مع المعلم، والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم، وأن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يعملون على تشجيع الانضباط الذاتي وبناء علاقات إيجابية مرنة بينه وبين طلبته تسمح له بالتحدث والحوار في المشاكل السلوكية وإيجاد حلول لها، وهو بذلك يستبدل العقاب البدني بالانضباط الداخلي (سليمون،2016).

وبهذا الصدد فقد أظهرت نتائج دراسة (Bay,2020) أن هناك علاقة إيجابية وقوية بين الفاعلية الذاتية ومهارات إدارة الفصل الدراسي، حيث أوضحت أن الممارسات التربوية، وعمليات تنظيم الصفوف الدراسية وخلق جو دراسي آمن، يختلف باختلاف مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم، وإن إيمانه بفاعليته الذاتية له تأثير كبير على استخدام استراتيجيات الحلول المختلفة في تحديد وحل المشكلات في البيئة التعليمية، فهو يتمتع بالقدرة على إظهار مهارة الإدارة الصفية التي يمكن من خلالها تنظيم البيئة التعليمية، إضافة الى أن الاستخدام الجيد لمهارة الإدارة الصفية من قبل المعلم له تأثير إيجابي وواضح على سلوكيات المتعلمين وإنجازاتهم، حيث يقلل من سلوكهم غير المرغوب فيه، وهذا يعني أنه على

المعلم أن يكون على دراية واضحة باستراتيجيات التدخل، وأنماط الإدارة الصفية، والقدرة على اتخاذ الإجراء المناسب، واختيار طريقة التدخل المناسبة.

إن المعلمين الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية، تكون إدارتهم لصفهم الدراسي سهلة ومرنة، وذلك لأن السلوكات المشاغبة تظهر بشكل قليل بسبب استجابة الطلبة لتعليمات الإدارة الصفية والتي يكون الطالب فيها مشاركاً إيجابياً في الاتفاق عليها مع المعلم، ومن المهارات التي يمتلكها المعلمون ذو الفعالية الذاتية التدريسية العالية للإدارة الصفية، هي مهارة إدارة الوقت وما يتضمنها من وضوح القاعدة واستخدام الأمثلة التوضيحية وإجراءات التعلم الفعالة، وخلق بيئة تعليمية إيجابية من خلال تحديد الإجراءات الصفية التي تضمن اندماج الطلبة في الأنشطة (Lazarides et al., 2020).

ج- فاعلية إشراك الطلبة في العملية التعليمية

إن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية يكونون أكثر تنظيماً لمواقف التعليم، وأكثر مهارة في التدريس والشرح واستخدام مهاراته في الحصول على الأجوبة من الطلبة، والحفاظ على مستوى الحماس لطلبته أثناء إنجاز المهمة، كما أنهم يقومون بتشجيع طلبتهم على الفهم وجعلهم يشعرون بأهمية التعلم، ومعالجة حالات سوء الفهم لدى الطلبة باستخدام وسائل بصرية متنوعة مما يجعل عملية التعلم ذات مغزى ومُشجعة للطلبة، كما أنه يوفر فرصاً لمشاركة الطلبة في الحوارات والمناقشات وتوجيه الأسئلة، إضافة الى أن الطريقة التي يشرك فيها المعلمون طلبتهم في عملية التعليم تؤثر على طبيعة العلاقة بينهم، حيث أن الطلبة يستجيبون بشكل أكبر ويبذلون مزيداً من الجهد في التعليم عندما يعتقدون بأن معلميهم يهتمون بهم ويدعمونهم، وهذه العلاقة بين المعلم والطالب تتأتى من خلال الطريقة التي يعامل فيها المعلم طلبته ونوعية الخطاب الصفي (Mojavezi & Tamiz,2012).

وتشمل مشاركة الطلبة ما يبذله المعلمين من جهود في صنع بيئة صفية داعمة لتعلم الطلبة، وتفاعلهم مع أقرانهم، وسلوكاتهم الاجتماعية والعاطفية عن طريق تطبيق استراتيجيات مختلفة تركز على المعلم والطالب، ومن هذه الاستراتيجيات توفير التعزيز الإيجابي، استخدام إجراءات عقاب مناسبة، ترتيب المساحة المادية، وتعزيز التنظيم الذاتي (Poulou.et al,2019).

د- فاعلية المعلم في تنفيذ الإجراءات التقويمية

تؤثر الفاعلية الذاتية التي يمتلكها المعلم على الجودة الشاملة لتنفيذ التقويم المتبع، حيث يستخدم المعلمون ذوي الفاعلية الذاتية التدريسية العالية على الممارسات التقويمية الفعالة في التعليم، حيث يختار المعلم أساليب متنوعة وجديدة، تضمن تقويم الهدف الأساسي، ويتم تسليط الضوء على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة وتقديم حلول للتغلب عليها، وتُعد الاختبارات والأنشطة والتغذية الراجعة، والأسئلة الموجهة للطلبة، والواجبات الصفية، جزءاً من التقويم المتبع في الإجراءات التقويمية الصفية (Ahmad & Akbar,2020).

7.1.1.2 نظرية فاعلية الذات:

نظرية باندورا (Bandura,1977)

يتطلب الفهم الكامل لطبيعة الشخصية نظرية شاملة لفهم العمليات التي تعمل من خلالها والمفاهيم التي تتضمنها، وهيكلتها ووظيفتها، وآثارها المتنوعة، وتتناول نظرية فاعلية الذات كل هذه العمليات من خلال

تضمين اعتقادات الفاعلية الذاتية في نظرية معرفية اجتماعية، حيث توفر هذه النظرية إرشادات وتعليمات واضحة حول الطريقة التي يتم بها تعزيز وتطوير الفاعلية الذاتية (Bandura,1977).

ويُعتبر العالم ألبيرت باندورا أول من تحدث عن نظرية فاعلية الذات من خلال نظرية التعلم الاجتماعية (Social Learning Theory,1977)، حيث أشار فيها الى أن مصطلح الفاعلية الذاتية من المصطلحات التي تعطينا تفسيراً للطاقة الإنسانية، وأنه يمكننا فهم السلوك الإنساني من خلال العوامل الشخصية والاجتماعية والمعرفية، وأن أسلوب النجاح والمبادرة والإصرار على الإنجاز، ينطلق من اعتقاد الفرد لنفسه أولاً وأحكامه التي صدرها على نفسها ومدى التحمل والمقدرة الشخصية على تخطي الصعاب، وهو ما ينعكس على سلوكهم.

وعبّر باندورا (Bandura,1977:2) عن الفاعلية الذاتية بأنها " معتقدات الفرد وقدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة المواقف المحتملة، حيث تؤثر معتقدات الفعالية على كيفية تفكير الناس وشعورهم وتحفيزهم لأنفسهم وتصرفاتهم".

كما يمكن الحديث عن الفاعلية الذاتية بأنها الاعتقاد الذي يشكله الفرد عن نفسه، ويحققه باستخدام قدراته ومهاراته في موقف معين، وأن المبدأ الأساسي الذي يحدد هذه الفاعلية هو الأداء، حيث أن الأشخاص ذوي الفاعلية الذاتية العالية يميلون دائماً لإنجاز المهمات الصعبة، والمثابرة لبذل أقصى الجهود، ومقاومة الفشل، واستثمار الجهود في تعلم أشياء جديدة، وكأنها تقويم ذاتي للفرد، كما أن الفاعلية الذاتية العالية لا تتنبأ فقط بالمحاولات التي سيقوم بها وإنما تحدد جودة الأداء ونوعيته، بينما تؤثر الفاعلية الذاتية المنخفضة على مستوى الأداء والإنجاز والاستسلام في وجه الصعوبات (Pandee et al. ,2017).

2.1.2 المحور الثاني: التقويم الحقيقي

1.2.1.2 مقدمة:

يعتبر التقويم أحد عناصر المنهاج الأربعة الأساسية، ومن المكونات الرئيسة في عمليتي التعلم والتعلم، وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي يعتبر العنصر الفعّال في تقدم التعليم بشكل خاص والنظام التربوي بشكل عام، حيث يهدف الى معرفة تقدم الطلبة في مستويات أدائهم، والتعرف الى مدى ملائمة المنهاج لمستوى الطالب وقدراته ومهاراته وتطوره، والحكم على فعالية العملية التعليمية بما تحصل عليه من نتائج وصولاً للهدف المطلوب (الشريقي،2018).

وهذا يتطلب من القائمين بعملية التعليم الحصول على بيانات ومعلومات تتصف بالصدق والموضوعية، وذلك عن طريق استخدام أدوات تساعدهم في تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة، لإصدار أحكام وقرارات مناسبة تتعلق بمستويات الطلبة، وهو ما يعطينا تصوراً كاملاً عن أداء الطالب ومدى قدرته على الإنجاز وصولاً به الى مستويات أعلى مما وصل إليها (نصار،2017).

وينبغي أن تقوم فلسفة التعليم على تحقيق الهدف الرئيس من العملية التعليمية والذي يتمثل في تمكين الطلبة من المعلومات التي يتلقوها عن طرائق تطبيقها وممارستها في الحياة الواقعية، وليس فقط تزويدهم بالمعلومات وحفظها واسترجاعها عند الحاجة، هذا يعني أن التعليم يجب أن ينعكس في المواقف الحقيقية للطلبة لتحضير الطلبة واستثارة استعداداتهم للقيام بأدوار مختلفة في المستقبل، وهو ما يتطلب الفهم الحقيقي لطبيعة مراحل العملية التعليمية ومواجهة التوقعات والتحديات الجديدة (Abu Rezeq& Abu Taha,2018).

2.2.1.2 مفهوم التقويم:

تعتبر عملية التقويم عملية منهجية مستمرة، فهو نشاط مصاحب للعملية التعليمية ومرتبط بكافة جوانب الطلبة معرفياً ومهارياً ووجدانياً، وهو وسيلة للتطوير والتغيير عن طريق معرفة نواحي القوة وتحسينها وإثرائها ومعرفة نواحي الضعف لمعالجتها، وهو ما يتطلب تطوير جميع ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم وعمليات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، للتحقق من مدى اكتساب المتعلمين المهارات والمعارف اللازمة لتطبيقها واستخدامها في مواجهة المشكلات الواقعية (الصعيدي،2020).

وعرّفه (الحريتي، 17:2019) أنه "عملية منظمة ومخططة يتم بناؤها على أداة في إصدار الحكم على السلوكات أو أعمال للطلبة وتدوينها بشكل مباشر أثناء العلمية التعليمية وتحصيلها في نهاية الفصل".

ويعرّفه (النجار،3:2018) بأنه " تصحيح مسار العملية التعليمية_ التعلمية من خلال إجراءات يتم تحديدها في ضوء قرارات متخذة بناء على نتائج عمليات القياس والتقويم".

وعرّفه الباحثان (المشاقبة وأبو قويدر،27:2020) بأنه "عملية تشخيصية علاجية وقائية هادفة وشاملة ومستمرة ومخطط لها تعتمد على رصد ظاهرة ما كمياً أو كيفياً باستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات وأدوات بهدف إصدار أحكام بالاعتماد على معايير محددة من أجل الكشف عن نقاط الضعف واقتراح الوسائل والحلول لتلافي هذا النقص والضعف من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

كما عرّفه (عبيدات،13:2016) بأنه " العملية المنظمة والمخطط لها والتي يتم في ضوءها جمع البيانات والمعلومات حول مدى تقدم الطلبة والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم بواسطة استراتيجيات التقويم المتنوعة ليتم إصدار أحكام دقيقة وموضوعية عن أداء طلبتهم واتخاذ القرار المناسب".

وترى الباحثة أنه بالرغم من تعدد التعريفات المتعلقة بالتقويم الا أنها تشترك في جمع بيانات صحيحة عن الطالب للوصول الى أحكام سليمة تتعلق بالمستوى الذي تم إنجازه، وهو بمثابة التغذية الراجعة للمعلم والطالب بهدف التطوير والتحسين والتعديل وصولاً الى تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد اقترح كيلاني وآخرون (2021) في كتابه القياس والتقويم في التعلم والتعليم تعريفاً شاملاً يتضمن الأساسيات في التقويم، حيث إن عملية إصدار الأحكام تختلف باختلاف قدرة الشخص على استخدام مهارات مثل التركيب والتحليل ورؤية العلاقات بين الأشياء وهو " الفحص المستمر لكل المعلومات المتوافرة الخاصة بالطالب والمعلم والبرنامج المدرسي والعملية التعليمية التعلمية وذلك للوقوف على درجة التغير الحاصل عند الطلبة وتكوين أحكام صادقة عنهم وعن فاعلية البرامج المدرسية التي تقدم لهم".

3.2.1.2 أهمية التقويم:

أكّد كل من (الأهدل،2021) و (مزرارة،2021) على أهمية التقويم الواضحة حيث تنعكس آثارها على العملية التعليمية والتي يمكن اختصارها كالآتي:

1. يسهم في اتخاذ قرارات مهمة عن المنهاج لمعرفة مدى جدواه وقيمته.
2. أداة مهمة لتشخيص التقدم في مستوى الهدف المطلوب ومعالجة الضعف وتقديم الدعم اللازم، وهو ما يقدم للقائمين على العملية التعليمية رؤية واضحة لطبيعة العمل، والتعديل والتغيير والتطوير بناءً على البيانات المتوفرة.
3. الكشف عن مدى تحقيق الأهداف المنشودة وتقديم التغذية الراجعة المستمرة التي يحتاج اليها الطلبة بهدف تحسين أدائهم.

4. يسهم التقويم في معرفة مدى فاعلية المعلم في التدريس والأنشطة المصاحبة للتقويم ومدى ملائمة طرق التدريس وأساليبه المستخدمة.
5. وسيلة للكشف عن جوانب القوة والضعف في الأمور الإدارية والإشراف التربوي.
6. يساعد المعلم على اكتشاف قدرات الطلبة الحقيقية والفروق الفردية بينهم، والتعرف الى مشكلاتهم ومحاولة إيجاد الحلول، كما يساهم في الكشف عن الميول والاستعدادات والمواهب وتوجيهم نحو الأنشطة التي تناسب اهتماماتهم واختيار أسلوب التقويم الأفضل.

وترى الباحثة أن أهمية التقويم في تدريس اللغة الإنجليزية تتمثل بأنه يسلط الضوء على جوانب الضعف الواضحة في مهارات اللغة من قبل الطلبة في ضوء استجابات الطلبة على اختبارات اللغة الإنجليزية المقدمة لهم، فيقوم المعلم بتعديل الخطط التعليمية لإصلاح مواطن الضعف وإثراء مواطن القوة وتحسين أدائها، ثم تحديد مستويات الطلبة في تحصيل اللغة الإنجليزية وإعطائهم درجات وتقديرات تعمل على ترفيعهم للصف التالي ومتابعة تقدم مستوى اللغة الإنجليزية في أدائهم وسلوكهم، مما ينعكس إيجاباً على عملية تطوير منهاج اللغة الإنجليزية بالتعرف الى الاحتياجات الأساسية للطلبة وبالتالي تطوير الكتب والأنشطة والوسائل التعليمية وترقية مستوى الأهداف التعليمية.

4.2.1.2 نشأة التقويم الحقيقي:

بدأ الاهتمام المتزايد بالتعليم منذ بدايات القرن الحادي والعشرين، حيث تغيرت النظرة التقليدية للتعلم المبنية على حقائق نظرية فقط، وأصبحت عبارة عن خطوات متسلسلة متكاملة وعمليات تهدف الى تنمية مهارات التفكير واستخدام المعرفة بطريقة نشطة وفعالة، وطال هذا التغيير عملية التقويم التي أصبحت تعتمد على الأدلة والشواهد والأداء والتجارب الميدانية، ويقوم المعلم من خلالها بتكييف طرائق التدريس ليتعلم الطالب من خلالها (حميد،2015).

ويعتمد التقويم الحديث بشكل كبير على المتعلم في جميع جوانب التعلم، حيث يتم التأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية عن طريق تحويلها الى أداءات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس باستخدام أدوات متعددة من اختبارات وبطاقة ملاحظة واستبانات والقيام بأداء معين، ومن ثم تحليل البيانات، وبهذا أصبح التقويم الحديث هو التشخيص والعلاج في آن واحد، حيث يقوم التقويم الحديث على المسلمة التي ترى أن العملية التعليمية تشكل منهجية واضحة في استمرارها وتتابعها وتنظيمها للتأكد من تحقق الأهداف، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن أدائهم وهو ما يؤدي الى تطوير العملية التعليمية (حراحشة،2016).

ويشير (الأهدل،2022) الى أنه نتيجة لتطور العصر الذي يتميز بالتقدم العلمي والمعرفي والمعلوماتي، كان لا بد من تطور أساليب التقويم وتحسينها لأنها ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، حيث أن عملية التقويم تقدم تغذية راجعة تمكننا من معرفة مدى تحقق أهداف العملية التعليمية والحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة، وهو ما يسهم في تطوير المنهاج وزيادة فاعليته وتحسين مخرجاته، حيث إن الهدف الرئيس من التقويم هو ضمان نتائج العملية التعليمية وجودتها عن طريق إكساب الطلاب المهارات والمعارف والاتجاهات والسلوكات التي تسهم إيجاباً في المجتمع الذي يعيش فيه والمحددة مسبقاً من خلال السياسات المنهاجية والخطط التعليمية والمناهج والبرامج والأنشطة المختلفة.

إن مفهوم التقويم ارتبط ارتباطاً واضحاً بالاختبارات، حيث تعتبر الوسيلة الأكثر انتشاراً من بين وسائل التقويم وذلك لانخفاض تكاليفها وسهولة إعدادها وموضوعيتها، إلا أن معظم التربويين انتقدوا فكرة استخدام الاختبارات المقننة كأداة وحيدة للتقويم، حيث إن هذا التقويم يقوم فقط على حفظ المعلومات واستردادها وقت الحاجة والتخلص منها لاحقاً دون فهمها أو الاستفادة منها لتطبيقها في الحياة العملية، كما أنها لا تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا، وصعوبة تحديد الأداء ونتائج التعلم التي حققها وهو

ما يؤثر سلباً على التعلم، وكأن عملية التقويم من أجل التقويم فقط وليس من أجل تنمية مهارات الطالب، ولذلك دعت الحاجة الى إيجاد تقويم حقيقي يصبح فيه الطالب مشاركاً فعالاً في تعلمه (بني عودة،2015).

وعليه، فإن الاعتماد على الاختبارات الورقية كمصدر وحيد من مصادر التقويم لم يعد كافياً، ولا يؤدي الى النواتج المطلوبة من التعلم، ولذلك لا بد من استخدام أدوات تقويم متنوعة وجديدة تتصف بالاستمرارية والتنوع بما يلائم مستويات الطلبة، وتوفر الفرص الحقيقية للطالب لاكتساب ما يلزم من مهارات ومعارف يوظفها في المستقبل، وخلق بيئات تشجع على ممارسة مهارات التفكير العليا عن طريق التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات والتشجيع على الابتكار، وهذا المنحى في التقويم يطلق عليه التقويم الحقيقي (Authentic Assessment) فمن الضروري أن تتناسب عملية التقويم مع احتياجات الطالب وقدراته وتتلاءم مع الأهداف ونواتج التعلم المقصودة (نصار،2017).

وبناءً على ما سبق، يُعّد التقويم الحقيقي من التوجهات الحديثة في العملية التعليمية وتحولاً جذرياً واضحاً للممارسات التقويمية التقليدية السائدة، حيث قام على حل الإشكالات المذكورة سابقاً، ويتطلب التقويم الحقيقي أداء مهام تثير تفكير الطالب من أجل حل المشكلات الحقيقية القريبة من الواقع وهو ما يتطلب الرجوع الى المعرفة السابقة واستخدام المعرفة الحالية للوصول الى خبرات ومهارات تفيده في المستقبل، وبذلك يقوم التعلم على خبرات بنائية تعليمية يضمن الوصول الى مستويات عالية في الجودة في الأداء والتحصيل عن طريق استخدام مهارات التفكير العليا، كما أن كل خطوة يقوم بها الطالب لأداء مهمته يتم تزويده بالتغذية الراجعة التي تتضمن عمليات التعديل والتحسين والتطوير لضمان فاعلية التعلم (بني عودة،2015).

5.2.1.2 مفهوم التقويم الحقيقي:

وعرّفه (الرداحي وعسيري،206:2022) بأنه" قدرة المتعلم على اكتساب مهارات ومعارف وتطبيق ما تعلمه لأداء أنشطة ومهام في مواقف حقيقية من الحياة الواقعية، تتطلب مهارات تفكير عليا وليست اختبارات تقليدية، ومشاركة المتعلم في تقويم ذاته وتحديد محكات يستند إليها الحكم على جودة الأداء"

وقد عرّفه (عسيري،9:2021) بأنه" توجه وفلسفة جديدة وعملية منظمة لتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية وتوظيف مهارات التفكير لأداء مهام واقعية بأساليب متنوعة مثل ملفات الأعمال، والأنشطة الصفية والبحوث والتقارير وخرائط المفاهيم واختبارات الورقة والقلم وغيرها.

كما عرّفه (مولرMuller،2:2005) بأنه "نوع من التقويم يُطلب فيه من الطالب أداء مهمات حياتية واقعية تبين قدرته على التطبيق الفعال للمعارف والمهارات الأساسية"، وتتراوح هذه المهام الحقيقية من المشاريع الكبيرة التي تحتاج جهداً كبيراً من قبل المعلم والطاب الى المهام القصيرة.

ويسمى التقويم الذي يأخذ بعين الاعتبار توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الحقيقي(Authentic Assessment)، وهو التقويم الذي يسعى لإشغال الطالب في أنشطة ومهمات حقيقية ذات معنى بالنسبة له، ويصبح التعليم عبارة عن أنشطة متعددة ومتنوعة يقوم بها بممارسة مهارات عليا للاختيار من بين المعارف ما يناسب أداءه لمهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات في حياته اليومية، وهو ما يكسبه القدرة على التفكير التأملي والقدرة على اختيار المعارف والمهارات التي تلائمه واكتساب المعلومات التي يحتاجها وهو ما يجعل عملية التعلم مستمرة (الراضي وآخرون،2019).

وبالتالي فإن التقويم الحقيقي يقوم على فكرة التعلم البنائي الذي يجعل التعلم ذا معنى وقيمة ليُستخدم في المكان المناسب، ويقوم الطالب بأداء مهام وأعمال تتطلب انشغالاً حقيقياً فيها واستخدام مهارات مثل حل المشكلات والابتكار والتحري والبحث وإجراء التجارب الميدانية لتقويم أداء الطالب (الثبيتي، 2020).

وترى الباحثة أنه على الرغم من الاختلافات اللفظية في تعريف التقويم الحقيقي الا أنها تشترك في حقيقة أن الهدف الأساس من التقويم هو تنمية جوانب شخصية المتعلم بصورة متكاملة، ومدى قدرته على تطبيق ما تعلمه من مهارات ومعارف في الحياة اليومية عند مواجهته لمشكلاته، وأنه يقوم على فكرة التقويم من أجل التعلم وليس تقويم التعلم، فالتقويم الحقيقي يوفر مجموعة من الأدوات والبدائل التي تناسب الطلبة واحتياجاتهم واهتماماتهم التي تقيس الأداء الحقيقي له، وليس فقط أسئلة تتطلب وقتاً لاسترجاعها وإهمالها بعد ذلك، أو قياس التحصيل عن طريق الاختبارات الكتابية.

وبذلك يعمل التقويم الحقيقي بشكل واضح على تحسين العملية التعليمية من خلال توفير المعرفة والتعمق فيها لأفكار وأسئلة ومهمات جديدة تدعم تعلمهم وصولاً للهدف المنشود، سواء كانت أنشطة صفية أو لا صفية، وتتعدد أساليب التقويم المستخدمة في التقويم الحقيقي وهو ما يحتاجه معلمو اللغة الإنجليزية بسبب تعدد مهارات اللغة من قراءة وكتابة واستماع ومحادثة، حيث تظهر النتائج والتقديرات ما تعلمه الطالب فعلاً من هذه المهارات من خلال أدائهم لها، إضافة الى التغذية الراجعة المستمرة من قبل المعلم، وبالتالي يكتسب الطالب مهارة تصحيح نفسه ومعرفة المسار الصحيح ومقدار إنجازه للمهمة المطلوبة وتمكنه من تقديم التغذية الراجعة فيما بينهم بشكل فعال (الظفيري والبشير،2021).

ويصنف التقويم الحقيقي من ضمن التقويمات محكية المرجع، حيث يتم من البداية اشراك الطالب في وضع معايير الأداء المطلوبة وتوضيحها لهم، مما يساعدهم على تحديد حاجاتهم وتحديد مستوى الأداء والتقدم الذي أحرزوه وتشجيعهم على إنجاز المهمات بشكل تعاوني فيما بينهم، ومن ثم يتم مقارنة أداء الطالب بالمستويات والمعايير المحددة، وخلق جو تعلم إيجابي بعيد عن المنافسات والمقارنات السلبية، مما يوفر فرص أفضل لتعلم الجميع بشكل فعّال، ويساعد المعلم على تقويم طلبته وأعمالهم في بيئة إيجابية، واستخدام أساليب تقويم متنوعة حسب قدراتهم وبما يلائم الطلبة الذين يحتاجون مساعدات بشكل

خاص بناءً على احتياجاتهم، وهو ما يتطلبه التقويم الواقعي من توافر مجموعة من المهارات والقدرات لدى المعلم لإدارة عملية التعلم داخل الغرفة الصفية بنجاح واتباع الخطوات بشكل مخطط له ومنظم ومتسلسل، والإسهام في تحسين العملية التعليمية بشكل مستمر (محفوظ وفاتح،2022).

وبذلك يتميز التقويم الحقيقي بأنه يقوم بإعداد الطالب للحياة المستقبلية حيث يحقق الاستفادة القصوى من خلال عكسه لمهارات الحياة، وزيادة القدرة على التواصل بين الأفراد وتنمية المهارات الكتابية والشفوية، ودمجه بشكل فعال في الأنشطة الصفية، وتشجيع الابتكار والعمل التعاوني بين طلبة الصف، والاعتماد على المهارات التحليلية وترابط المعلومات، والانسجام مع أنشطة التعليم ونتاجاته، بالإضافة الى أن التقويم الحقيقي يستخدم عدة استراتيجيات لقياس المهارة المقصودة، إضافة الى توفير مساحة من المرونة للإجابات التي تفتح الآفاق للإبداع وتطوير مهارات الطالب الحياتية (الحروب،2018).

وبعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي تتعلق بالتقويم الحقيقي وجدت أن له العديد من المصطلحات الشائعة التي تستخدم كمرادفات لمفهوم التقويم الحقيقي منها: التقويم البديل، التقويم الأصيل، التقويم الواقعي، والتقويم المبني على الإنجاز، التقويم المستند الى الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم الكيفي المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم المباشر والتطبيقي، ويتضمن مفهوم التقويم الحقيقي اتجاهاً جديداً لفلسفة التقويم والأدوات المستخدمة فيه واجراءاته التي تختلف تماماً عن مفهوم التقويم التقليدي الذي لم تتجاوز أساليبه الاختيار من متعدد، والصواب أو الخطأ أو اختبارات الورقة والقلم، وعلى الرغم من هذا التعدد الا أنها تتفق جميعها في إشراك الطالب بمهمات حقيقية ترتبط بواقع حياته اليومية لإبراز شخصيته والتعرف الى مواهبه، وتطويرها كبدائل عن التقويم التقليدي والاختبارات الكتابية والتقليل من رهبة وقلق الامتحانات.

6.2.1.2 أهمية التقويم الحقيقي:

يقدّم التقويم الحقيقي أنشطة ومهمات حقيقية مشوقة، يشعر فيها الطالب بأهمية تعلمه ومدى ارتباطه بحياته، وزيادة تقديره لذاته عندما يقوم بحل النشاط وإنجاز المهمات التي تتطلب مستويات عليا من التفكير، وهو ما ينعكس على تنمية جميع جوانب شخصيته على صعيد الجوانب الاجتماعية والثقافية والعلمية، مما يكون صورة إيجابية عن التعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص، وأن الأساليب المتنوعة التي يعتمد عليها التقويم الحقيقي تقلل من الضغط الناجم عن الاختبارات (الزعبي،2015).

إضافة الى ذلك، ترى الباحثة أن أهمية التقويم الحقيقي تتضح من خلال توفير فرص متساوية لجميع المتعلمين بنفس المقدار، وبطريقة تراعي احتياجاتهم واهتماماتهم ومراعاة الفروق الفردية، وتعطي أهمية لرأي الطالب من خلال إشراكه في المعايير التي سيتم تقويمه من خلالها، ويساعد على تحسين نظرة التقويم بالنسبة للآباء من خلال إشراكهم مع المعلمين للتعامل مع أساليب التقويم الجديدة والتعرف الى المستوى الحقيقي الذي يملكه أبنائهم، وينقل دور الطالب من السلبية في تلقي المعلومات الى الإيجابي النشط الذي يكتشف المعرفة بنفسه، وبالتالي تغيّر دور المعلم من ملقن للمعرفة الى الموجه والمرشد للقيام بالأنشطة المختلفة، وإكسابه خبرات جديدة في التعامل مع أساليب جديدة وهو ما يشجعه على التطور الذاتي وشعوره بالجدوى الحقيقية من التعلم وهو أكثر ما يرضي ضمير المعلم المتفاني.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن التقويم الحقيقي يقوم على قياس مدى الإنجاز الذي أحرزه الطالب في المواقف التعليمية، وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات اكتسبها في مواقف حياتية واقعية وهو ما يضمن تحقيقه لأهداف العملية التعليمية بشكل يضمن تحقيق جودة العملية التعليمية وتطويرها (عويضي وحريصي،2020).

وذكر (Festiyed,2015) في دراسته عن أهمية التقويم الحقيقي بأن الطلبة لديهم القدرة على فهم المواد التعليمية بشكل منظم يشمل جميع جوانبها، واكتساب الطلبة مهارات مثل جمع المعلومات، استخدام مصادر المعلومات، وإتقان التكنولوجيا، وتطبيق التفكير المنظم، كما يمكّن الطلبة من ربط الدروس بالمواد الأخرى ليحقق التكامل بين المواد الدراسية وهو ما يضمن استخدام الطالب لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وتحديد المشكلات والقدرة على حلها وربط السبب بالنتيجة، وربط الدروس بعالمهم الحقيقي وحياتهم في المجتمع وتطبيق التعاون في إنجاز المهمات والأنشطة.

ونتيجة لأهمية التقويم الحقيقي في التعليم، أقرت وزارة التربية والتعليم في فلسطين تطبيق التقويم الحقيقي للصفوف من الأول وحتى الرابع وذلك في مطلع السنة الدراسية 2017–2018، وإلغاء التقويم المعتمد سابقاً من الامتحانات اليومية والشهرية والفصلية، وقامت بإصدار نماذج تقويم جديدة وعممتها على المعلمين لتطبيقها، وكأي نظام جديد يتم اعتماده، أثار النظام الجديد للتقويم (التقويم الحقيقي) العديد من الجدل بين المعلمين والمشرفين والتربويين ما بين مؤيد ومعارض، وللوقوف على مدى تطبيق التقويم الحقيقي في المدارس الفلسطينية ومعرفة جدواه وتقبله كنظام جديد، والتعرف الى جوانب الضعف في تطبيقه وآراء المعارضين له، قامت بإعداد دراسة تبين من خلالها أن تعليمات النظام وإجراءاته وأدواته المستخدمة لم تكن تصل الى المعنيين بالشكل المطلوب، وهذا يعني عدم قدرة المعلمين على تطبيق التقويم الحقيقي كما يجب، وبحسب نتائج الدراسة، قام المعلمين باستخدام الاختبارات بقناع أساليب التقويم الحقيقي، وأوضحت أن هناك مشكلة حقيقية في تدريب المعلمين، كما أن هناك تخبط واضح في الرؤية التي قدمتها الوزارة من حيث الأساليب المستخدمة في التقويم، مما احدث حالة من الإرباك في المدارس (مطر وآخرون،2021).

7.2.1.2 مبادئ التقويم الحقيقي:

وردت مجموعة من المبادئ للتقويم الحقيقي في دراسات (محفوظ وفاتح،2022) و(عسيري،2021) و(فرحات وحساني،2022) التي يجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند تطبيقها وهي كالتالي:

- التقويم الحقيقي هو تقويم بنائي، يهتم بجوهر التعليم، وهو تقويم من أجل التعلم أي لا يهتم بالإجراءات والعمليات التفصيلية ما دامت ستحقق الأهداف المنشودة، ويتجنب المقارنات بين الطلبة.
- أن تكون المهمات والأنشطة ذات صلة واضحة بالحياة اليومية الواقعية للطالب، وأن تكون متعددة الأساليب والأدوات تراعي الفروق الفردية بينهم، وبهذا فإن إنجاز الطالب الحقيقي هو مادة التقويم الحقيقي وليس ما يتم تقديمه في الاختبارات الكتابية التي تقيس مدى قدرته على الحفظ والاسترجاع فهو يهتم بالعمليات العقلية العليا كحل المشكلات والاكتشاف والإبداع، وهذه المهمات يجب أن تكون في منطقة النماء القريب للطالب وقابلة للتنفيذ، وغير محددة بنهاية معينة لإفساح المجال للطالب بإنهاء المهمة بالطريقة التي تناسب قدراته واهتماماته، وتعمل على تنمية روح التعاون والاتصال بين الأفراد.
- إشراك الطلبة منذ البداية في وضع معايير الأداء المطلوبة، وهو ما يساعدهم على تقويم أنفسهم وتحديد مستوياتهم، حيث يشكل التقويم هنا أسلوباً تحفيزياً لاستمرار التعلم وتحسينه ولا يجعل منه أداة للمحاسبة والعقاب.
- يمكّن الطالب من تقويم أدائه عن طريق التغذية الراجعة المستمرة.

8.2.1.2 استراتيجيات التقويم الحقيقي:

أشار الثبيتي في دراسته (2020) أن جميع استراتيجيات التقويم الحقيقي التي يقدمها المعلمون لطلبتهم تتطلب مستويات تفكير عليا من تحليل وتركيب، وذلك بهدف تحسين جودة التعليم من خلال طلبة

يتميزون بالإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات اليومية، ويصبح التقويم حقيقياً وواقعياً، اذا استخدم المعلمون هذه الاستراتيجيات وامتلكوا قدراً كافياً من الوعي بما تتضمنه كل استراتيجية من خطوات منظمة، وهو ما يقدم فرص أكبر للمعلمين لتقديم فرص متعددة لطلبتهم بما يتلاءم مع اهتماماتهم وقدراتهم، وتقديم المحتوى المناسب واستخدام الوسائل المناسبة من نشاطات تعلم فردية تأكد الفهم لديهم، وتشجعهم على التعلم الذاتي والممارسات التأملية وتقويم أنفسهم.

وعرفها الربعي والجيش (4:2021) بأنها "الطرق والإجراءات التي يستخدمها معلم اللغة الإنجليزية لتقويم الطالب أثناء عملية التعليم والتعلم ويؤدي الطلبة من خلالها أنشطة ذات معنى لهم ويمارسون مهارات تفكير عليا، وهي خمس استراتيجيات: التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالقلم والورقة، الملاحظة، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات".

وتتعدد الوسائل والأساليب التي يتم من خلالها تقويم أداء الطلبة تقويماً حقيقياً وهي كالتالي:

أولاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Assessment)

يصنف التربويين أن التقويم المعتمد على الأداء هو أفضل أنواع التقويم وذلك لأنها تطلب من الطالب تطبيق ما تعلمه من مهارات ومعارف في مواقف حقيقية واقعية، ويحصل فيها على تغذية راجعة مستمرة لأدائه على المهمات المطلوبة، حيث إن التقويم المستمر من العوامل المهمة التي تسهم في تطوير وتحسين نتاجات العملية التعليمية، وتساعد في معرفة نقاط الضعف ومعالجتها أولاً بأول، ونقاط القوة ودعمها وتطوير مهماتها لمستويات أعلى، وهو ما يثبت أن تقويم الأداء انعكاس حقيقي لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية على صعيد الطلبة والمعلمين (العايد،2022).

وعرّفها الصعيدي (7:2020) بأنها " استراتيجية يُطلب فيها من المتعلم إظهار ما تعلمه من خلال توظيف معارفه ومهاراته في مواقف واقعية تحاكي حياته أو إجرائه للبحوث المتعلقة بموضوعات

المحتوى الرياضي أو قيامه بأنشطة وعروض يُظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات عقلية وأدائية.

وعرفها عواودة والمقابلة (5:2016) بأنها " استراتيجية يقوم فيها المتعلم بتوظيف ما تعلمه من معلومات ومهارات في حياته العملية الواقعية من خلال تنفيذ الأنشطة التالية: العرض التوضيحي، لعب الأدوار، المناقشة، والمحاكاة.

وترى الباحثة أن التقويم المعتمد على الأداء مهم في اللغة الإنجليزية، وذلك بسبب تنوع مهاراتها من (قراءة، كتابة، محادثة، استماع)، واحتوائه على العديد من الأنشطة التي تحتاج الى تقويم، وهو من أهم الاستراتيجيات التي تقدم لنا صورة واضحة عن مدى اكتساب الطالب للمهارات العملية.

ثانياً: استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم (Pencil & Paper Assessment)

تعتبر هذه الاستراتيجية من أدوات التقويم الكمي الأكثر استخداماً من قبل المعلمين، وتهدف الى قياس المهارات والمعارف عن طريق الاختبارات الكتابية، تكون معدّة بإحكام عن طريق جدول المواصفات، ويتسم الاختبار بالصدق والموضوعية والثبات، حيث يتم التوضيح للطالب أن الغرض الحقيقي من هذه الاختبارات هو الكشف عن المستوى والتحصيل وليس العقاب، إضافة الى أنه يوفر التغذية الراجعة المستمرة لكل من المعلم والطالب ويؤدي الى رفع مستوى الطالب (الشقصي،2018).

وللقيام بهذه الاستراتيجية على أكمل وجه، يقوم المعلم في البداية بتحديد المفاهيم الأساسية والكلمات في الدرس ومن ثم تصميم الاختبار بناءً على المعارف والمفاهيم الأساسية التي يجب تقويمها، والتأكد من

أن الاختبار يوضح مدى تقدم الطلبة، والعمل على بناء نماذج للاختبارات مع إرفاق نموذج للإجابة النموذجية، لمساعدة الطلبة على كيفية الدراسة والتركيز على المفاهيم الأساسية وبالتالي التغلب على قلق الاختبار وصعوبته، كما يتم توضيح كيفية توزيع العلامات للطلبة، والعمل على إعادة الشرح إذا تطلب الأمر (عبيدات،2016).

ثالثاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة (Observation Assessment)

تعتمد هذه الاستراتيجية على تسجيل الملاحظات وجمع المعلومات عن السلوكات التي يصدرها المتعلم، حيث يقوم المعلم بتوجيه حواسه المختلفة لمراقبة الطالب في موقف معين خلال أداء مهمة معينة، وملاحظة تفاعل الطالب مع أقرانه، والحصول على معلومات للحكم على الطالب وتقويم سلوكه ومعارفه (عواودة والمقابلة،2016).

وتعد الملاحظة من أول وأهم الخطوات في البحث العلمي، ومن أقدم الطرائق لجمع المعلومات لمهمة معينة، حيث تقوم بجمع بيانات يصعب الحصول عليها من خلال الاختبارات، وتتميز الملاحظة بمرونتها والقدرة على تكييفها للمواقف التعليمية المراد ملاحظتها وخصوصاً المواقف التي لا يمكن قياسها مثل التعاون وحل المشكلات، وهي من الأساليب الموضوعية والملائمة للتقويم الحقيقي التي توفر معلومات يمكن التنبؤ من خلالها بتقدم الطالب وتحسنه وتوقع مهنته في المستقبل، وتناسب جميع المواد الدراسية والمراحل العمرية ويمكن القيام بها على عدد كبير أو صغير من الطلبة، ويفتح المجال للحصول على بيانات كمية ونوعية وهو ما يجعلها عالية المصداقية، وتساهم في اكتشاف الأخطاء والمشكلات في وقتها مما يساعد على حلها أولاً بأول قبل أن تتراكم (مهيدات والمحاسنة،2009).

رابعاً: استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل (Communication Assessment)

يعرفها مهيدات ومحاسنة (128:2009) بأنها " عبارة عن جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه الطالب، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات"

تقوم هذه الاستراتيجية على تحديد المهمات المطلوبة من قبل المعلمين، ويتم بدء الحوار والمناقشة لمعرفة الطريقة التي يفكر بها المتعلم ووجهة نظره حول المهمة والقضايا المطروحة، ويستخدم المعلم بهذا الخصوص العديد من الأساليب منها، الأسئلة المخطط لها مسبقاً والتي يسعى فيها المعلم لطرح فكرة معينة يسعى لتأكيدها أو تفنيدها، ويستقبل المعلم الأسئلة من الطلبة أيضاً لجمع المعلومات عن مستوى الطالب وتقدمه وطريقته التي يستخدمها في حل المشكلات، ويستخدم أسلوب المقابلة التي تتضمن لقاء يتم الاتفاق عليه مسبقاً بين الطالب والمعلم للتعرف الى اتجاهات وأفكار الطالب حول موضوع معين، أو استخدام أسلوب المؤتمر وهو لقاء مبرمج بين المعلم والطالب لتقويم إنجاز الطالب في مهمة معينة وتقديم الاقتراحات والتعديلات لتحسين التعلم (مطر وآخرون،2021).

وأشار فرحات وحساني (2022) أن أهم ما يميز استراتيجية التقويم بالتواصل بأنها تقدم للمعلم فرصة حقيقية للتعرف على أفكار واتجاهات الطالب وأسلوبه في حل المشكلات، وهو ما ينعكس على قدرة الطالب في تطوير قدراته وتشجيعه على الفهم الحقيقي للمواضيع، وإعطاؤه فرصة لتقويم نفسه ومراجعة ذاته من خلال التغذية الراجعة والتشجيع، وبالتالي هي عملية تعاونية بين المعلم والطالب، وهي تعتبر من التقويمات البنائية أثناء التطبيق ومن التقويمات الختامية عند الانتهاء منه.

خامساً: استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات (Reflection Assessment)

عرفها مهيدات ومحاسنة(148:2009) عدة تعريفات منها:

"تحويل الخبرة السابقة الى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعمله لاحقاً"

"التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومبرراتها ونواتجها في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة"

"وعرفها أيضاً بأنها "عملية التأمل الذاتي في السلوكات والممارسات التي يقوم بها الفرد أو بالقدرات التي يمتلكها من تلك التي لا يمتلكها، وهو ما يبين بأن مراجعة الذات متكاملة مع الطالب حين يعرّف التعلم بأنه اكتساب من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة".

تعتبر هذه الاستراتيجية مهمة في تشجيع المتعلم على التعلم الذاتي المستمر الفعال، وجعل المتعلمين قادرين على تحمل مسؤولية تعلمهم وبالتالي تزيد ثقتهم بأنفسهم، وهو يُظهر مستوى المعرفة التي وصل اليها المتعلم، لأنها توفر فرصة حقيقية لنمو المهارات العليا والتفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات (محفوظ وفاتح،2022).

ويعتمد التقويم الذاتي بشكل كبير على الطالب، حيث تساعد هذه الاستراتيجية على ممارسة التأمل في تعلمه ومعرفة مستواه ومدى التقدم في التحصيل، وانعكاس هذا التأمل على حياته وتمييز الصواب والخطأ وبالتالي يصبح لديه قدرة تعبيرية عن الأشياء من خلال التعمق في خبرته، ويوفر مساحة كافية للطالب للتعبير عن ذاته وآرائه دون تقديم اعتراضات من قبل المعلم، ويصبح دوره معززاً للعمل والمهمات التي أنجزها، وهذا يؤدي الى تقوية العلاقة بين الطالب ومعلمه من خلال الحوارات والمناقشات (النصيان وعبد الكريم،2022).

9.2.1.2 تصميم التقويم الحقيقي:

ذكر مهيدات والمحاسنة (2009) في كتابه عن التقويم الواقعي بأن هناك تصميماً يتم بناؤه للحصول على الإجابة عن عدد من الأسئلة، وللإجابة عليها لا بد أن تمر بعدة مراحل كالتالي:

تحديد الأسئلة المراد الإجابة عنها كالتالي:

1. ما هو الشيء المراد التعرف عليه؟

2. ماذا على الطالب أن يعرف؟

3. ما الذي يستطيع الطالب فعله؟

بناءً على مجموعة القدرات والمهارات التي سيمتلكها الطالب تشكل...

تتكون المعايير من عدد من الشروط لإنجاز مهمة معينة ويمكن التعبير عنها كمياً أو نوعياً

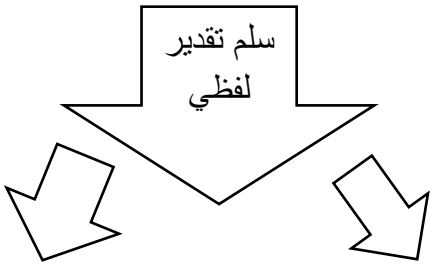
ولتحديد مدى امتلاك الطلبة لهذه المعايير فهذا يتطلب بناء وتصميم...

4. ما هي معايير ومواصفات الأداء المقبول؟

ولتحديد إذا كان الأداء المقدم من قبل الطالب على المهمة مقبول أم لا، لا بد من تحديد خصائص الأداء المقبول وهو ما يسمى...

5. ما هو الأسلوب المتبع لتقويم أداء الطالب على المهمة؟

ولمعرفة أداء الطالب الحقيقي على المهمات لا بد من استخدام الأدوات المناسبة وبناء...



تحديد الحد الأدنى للإنجاز ومستوى ومستوى الإنجاز الذي يجب أن يحققه معظم الطلبة

ما الذي يحتاج الى التطوير؟ تقديم التغذية الراجعة للمعلم والطلبة لتحسين العملية التعليمية

شكل رقم(1.2): مراحل تصميم التقويم الحقيقي

ويمكن تلخيص خطوات التقويم الحقيقي كما أشار لها (Wahyuni,2019) على النحو التالي:

1. تحديد المعايير: حيث يتم تحديد معايير الكفاءة الأساسية للطالب والمؤشرات التي تشكل الأساس والمرجع في عملية التقويم.
2. تحديد المهام الحقيقية التي ستقدم للطالب: يتم تحديدها بناءً على الكفاءات والقدرات التي سيتم قياسها، والتأكيد على ضرورة مناسبتها للعالم الحقيقي الذي يعيشه الطالب.
3. وضع معايير المهمات الحقيقية: حيث يتم الاعتماد على هذه المعايير لتقييم مدى نجاح الطالب في إنجاز المهمة ومدى تحقيقه للمعيار الموضوع.
4. إنشاء سلالم التقدير: تحتوي على المعايير التي يجب على الطالب أن ينجزها، والتي عادة تتكون من كلمات معينة تعكس ما يجب على الطالب تحقيقه.

الدراسات السابقة

تناولت الباحثة الدراسات السابقة الموزعة على محورين كالتالي:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات التدريسية.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بالتقويم الحقيقي.

1.2.3 الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات التدريسية:

دراسة محفوظ وفاتح (2022) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين فاعلية الذات وإحدى استراتيجيات التقويم البديل (استراتيجية مراجعة الذات) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد أمبارك بمدينة العامرة، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما مقياس فاعلية الذات ومقياس استراتيجية مراجعة الذات تم توزيعهما على (65) طالباً وطالبة من طلاب السنة الثالثة ثانوي، وأشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات واستراتيجية مراجعة الذات لدى طلاب المدرسة.

دراسة عبد العاطي (2022) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات التدريسية وبعض المتغيرات النفسية كالرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة شبين الكوم ومدينة قويسنا وبركة السبع ومنوف بمحافظة المنوفية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (122) معلم ومعلمة من مدارس التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة مقياس فاعلية الذات التدريسية، ومقياس الرضا الوظيفي، مقياس الضغوط النفسية، مقياس الذكاء الانفعالي، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات التدريسية والرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة.

دراسة بدر (2022) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة الارتباطية بين كل من المناخ المدرسي المدرك، وفاعلية الذات التدريسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (130) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية وذلك بواقع (79) معلماً و (51) معلمة، وأعدت الباحثة مقياس فاعلية الذات التدريسية، وتبنت مقياس المناخ المدرسي المدرك، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ المدرسي المدرك وفاعلية الذات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية.

دراسة إسماعيل (2022-أ) هدفت الدراسة التعرف الى البنية العاملية لفاعلية الذات في ضوء متغير الجنس، سنوات الخبرة والتخصص التدريسي لدى معلمي المرحلة الثانوية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية للمعلم من إعدادها، تكونت عينة الدراسة من (165) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القاهرة، أشارت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الفاعلية الذاتية للمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص التدريسي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الخبرة.

دراسة قطاي وأسماء (2022) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين التخطيط للتدريس الإبداعي وفاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، والتعرف على الفروق في العلاقة تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي ، وقد تم جمع البيانات باستخدام أداتين وهما مقياس التخطيط للتدريس الإبداعي ومقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، طبقا على عينة الدراسة المكونة من (161) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التخطيط للتدريس الإبداعي وفاعلية الذات التدريسية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التخطيط للتدريس الإبداعي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

دراسة خليف (2022) هدفت الدراسة الى تنمية الوعي بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وذلك من خلال إعداد حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي– تصميم شبه تجريبي، وأعدت الباحثة قائمة بمهارات التعلم الاجتماعي الوجداني المناسبة لمعلمي اللغة العربية، واختبار الجانب المعرفي لقياس هذه المهارات، وبطاقة ملاحظة لتقييم أداء المعلمين في ضوء مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ومقياس لفاعلية الذات التدريسية، وإعداد الحقيبة التدريبية مع الدليل، وتكونت عينة البحث من (20) معلماً ومعلمة من معلمات اللغة العربية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني الأثر الإيجابي للحقيبة المقترحة القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية.

دراسة إسماعيل (2022–ب) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين الحكمة وفاعلية الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص التدريسي لدى معلمي المرحلة الثانوية، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي

الارتباطي، واستخدمت مقياس الحكمة ومقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، تكونت عينة البحث من (165) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القاهرة، أشارت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الحكمة ودرجات الفاعلية الذاتية التدريسية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الحكمة لمعلمي المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

دراسة لاب وثاو (Lap & Thao,2022)هدفت الدراسة التعرف الى معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) نحو فاعليتهم الذاتية التدريسية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية في فيتنام، اتبع الباحثون المنهج الوصفي، حيث تم استخدام المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (46) مدرساً فيتنامياً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية في استخدام الاستراتيجيات التعليمية، حيث جاء في المركز الأول استخدام الوسائط المتعددة يليها تقنيات التقييم ثم استخدام اللغة الإنجليزية في الصف، كما أظهرت النتائج أن المعلمين لم يتمتعوا بفاعلية ذاتية تدريسية عالية وكانوا غير واثقين في استخدام استراتيجيات تقييم مستوى صعوبة المهمة، التعامل مع الطلاب غير المتحمسين، وتلبية الاحتياجات الخاصة لبعض الطلاب ممن يحتاجون الدعم.

دراسة الحربي (2021) هدفت الدراسة الى الكشف عن تأثير البرنامج التدريبي المقترح القائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية، والكيفية التي يحدث بها هذا التأثير. ولتحقيق ذلك قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير، واتبع المنهج الكمي، حيث تم استخدام مقياس فاعلية الذات التدريسية للكشف عن تأثير البرنامج على فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة، وشارك في الدراسة (20) معلماً من معلمي إحدى

المدارس المتوسطة بمنطقة القصيم، إذ اختيروا بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج وجود تأثير للبرنامج التدريبي القائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية، إذ أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية لمقياس فاعلية الذات التدريسية

دراسة سعدوني ورشيدة (2021) هدفت الدارسة التعرف الى العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية ودرجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والكشف عن الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية باختلاف الجنس والخبرة، ولتحقيق أهداف الدارسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي وأداتين وهما استبانة الفاعلية الذاتية التدريسية واستبانة درجة تطبيق شروط اختبارات التحصيل الموضوعية تم توزيعها على عينة من الأساتذة بمدرستي ورقلة وتوقرت، تكونت من (266) أستاذاً، أشارت النتائج الى وجود فروق بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية الذين يطبقون شروط اختبارات التحصيل الموضوعية، يعني أن المطبقين للشروط يتمتعون بفاعلية ذاتية تدريسية عالية، ولا توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف متغيري الجنس والخبرة.

دراسة بن فروج وبو فاتح (2021) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الأغواط في ضوء بعض المتغيرات بالاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدم مقياس فاعلية الذات التربوية على عينة مكونة من (49) أستاذا وأستاذة. وتوصلت النتائج إلى أن أساتذة الابتدائي لديهم مستوى متوسط من فاعلية الذات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى الى متغير المؤهل العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى الى متغير الصنف، وبذلك أوصت الدراسة بالاهتمام بما يرفع

مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين من خلال عقد الندوات، تخفيف الضغوط والاكتظاظ في المناهج الدراسية لزيادة كفاءة الأستاذ.

دراسة باس (Bas,2021) هدفت الدراسة التعرف الى العلاقة بين معتقدات فاعلية التدريس لدى الطلاب المعلمين والفعالية الذاتية والدافعية للتدريس، اتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (447) من الطلاب المعلمين يدرسون 3 كليات تربية في تركيا، تم استخدام مقياس الفعالية الذاتية ومعتقدات المعلم والدافعية للتدريس. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين معتقدات التدريس والفعالية الذاتية والدافعية للتدريس، كما تبين أن معتقدات التدريس والموقف تجاه التدريس تنبأ بشكل كبير بالدافعية للتدريس وأخيراً الفعالية الذاتية لعبت دور الوسيط في التفاعل بين معتقدات التدريس والموقف تجاه التدريس والدافعية للتدريس.

دراسة أحمد و أكبر (Ahmad & Akbar,2020) هدفت الدراسة الى فحص ممارسات تنفيذ المناهج الدراسية فيما يتعلق بالتقويم التكويني الذي يقوم به مدرسو اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في بنجاب، ومعرفة علاقتهم بمعتقداتهم نحو فاعلية الذات التدريسية، اتبعت الدراسة المنهج في الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتبني مقياس فاعلية الذات التدريسية وبناء استبانة حول ممارسات معلمي اللغة الإنجليزية للتقويم التكويني لتنفيذ المناهج الدراسية. طبقت أداتي الدراسة على (576) معلم ومعلمة للغة الإنجليزية من (288) مدرسة ابتدائية وثانوية، وتم اختيار العينة من خلال العينات متعددة المراحل، أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معتقدات الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية وممارسات التقويم التكويني الخاص بهم، كما أظهرت النتائج أن معلمي اللغة الإنجليزية واثقون الى حد ما في قدراتهم فيما يتعلق بممارساتهم الصفية.

دراسة هادي (2019) هدفت الدراسة التعرف الى فاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، والتعرف على الفروق في فاعلية الذات التدريسية على وفق متغير النوع (ذكور–إناث)، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار عينة الدراسة المتمثلة بأساتذة كلية التربية لأقسام اللغة العربية والتاريخ والعلوم والرياضيات ولكلا الجنسين بواقع (100) ذكر و (100) أنثى، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، قامت الباحثة ببناء مقياس فاعلية الذات التدريسية واستخرجت له الخصائص الإحصائية، وأظهرت النتائج أن أساتذة كلية التربية الأساسية لديهم فاعلية ذات تدريسية، كما أظهرت أنها توجد فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات التدريسية لصالح الذكور ، وقد أوصت الدراسة بتشجيع المدرسين ذوي الفاعلية العالية على الإبداع والتقدم، ومكافأة المدرسين ذوي الفاعلية التدريسية العالية.

دراسة إبراهيم وعبد الرحيم (2019) هدفت الدراسة التعرف الى مستوى الفاعلية الذاتية وعلاقتها بمتغيري المؤهل العلمي الأساسي والمؤهل التربوي الإضافي لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، بلغ أفراد مجتمع الدراسة (9679) معلماً اختيرت عينة مكونة من (942) فرد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولغرض جمع البيانات صمم الباحثان استبانة الفعالية الذاتية للمعلمين، وقد أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية لدى عينة البحث تتسم بالارتفاع ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفعالية الذاتية تعزى لمتغيري(المؤهل العلمي والمؤهل التربوي) وبناءً على هذه النتائج أوصى الباحثان ما يلي: اشتراط الحصول على المؤهل التربوي للراغبين في الالتحاق بوظيفة التدريس في المرحلة الثانوية، مع زيادة فرص التأهيل التربوي للمعلمين غير الحاصلين على المؤهل التربوي الأساسي.

دراسة سافيتري (safitri,2019) هدفت الدراسة التعرف الى الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) قبل البدء في التدريس، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (103) معلم ومعلمة من قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة الإسلامية في إندونيسيا، استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية جيدة في التدريس، وهو ما كان واضحاً في استخدام الاستراتيجيات التعليمية، تليها فعالية مشاركة الطلاب ثم إدارة الصف.

دراسة مسعود (2018) هدفت الدراسة للكشف عن الفروق بين المعلمين في فاعلية الذات تبعاً لبعض المتغيرات (نوع التعليم، التخصص، الخبرة التدريسية)، وأيضاً للكشف عن الفروق بين المعلمين في الأداء التدريسي تبعاً لبعض المتغيرات (نوع التعليم، التخصص، الخبرة التدريسية) وتكونت العينة من (250) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية والمشاركون في الدراسة من معلمي الأزهر في المنصورة والقاهرة وعددهم (85) معلماً، ومعلمي المدارس الحكومية وعددهم (81) معلماً، ومعلمي المدارس الخاصة وعددهم (84) معلماً، واستخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، ومقياس الأداء التدريسي، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغيري (نوع التعليم، التخصص)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة لصالح أكثر من خمسة عشر سنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي تعزى لمتغيرات (نوع التعليم، التخصص، الخبرة).

دراسة حنة (2018) هدفت الدراسة التعرف الى فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (30) أستاذ من أساتذة التعليم

المتوسط، استخدم الباحث مقياس فاعلية الذات واستبانة التوافق لمهني، أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والتوافق المهني.

دراسة شانكايا (Cankaya,2018) هدفت الدراسة التعرف الى معتقدات فاعلية الذات لمعلمي اللغة الإنجليزية الممارسين ومعلمي الطلاب، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة و (17) طالباً مدرساً متخصصين في تدريس اللغة الإنجليزية في 3 جامعات مختلفة في تركيا، وأظهرت النتائج أن المعلمين الطلاب بلغوا مستويات فاعلية ذاتية أقل من المعلمين الممارسين الذين كانوا أكثر فاعلية.

2.2.3 الدراسات المتعلقة بالتقويم الحقيقي:

دراسة النصيان و عبد الكريم(2022) هدفت الدراسة الى معرفة الممارسات التدريسية لأساليب التقويم البديل المطبقة في واقع تدريس مناهج العلوم الشرعية والكشف عن الصعوبات التي تواجه استخدام معلمات العلوم الشرعية لأساليب التقويم البديل في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج النوعي، وإعداد بطاقة ملاحظة لواقع ممارسات التقويم البديل لدى المعلمات، واستمارة مقابلة للتعرف على الصعوبات التي تواجه استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمات العلوم الشرعية وسبل تطويرها، وتكونت عينة الدراسة من (24) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بمحافظة عنيزة واللاتي تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، تم التوصل الى مجموعة من النتائج أهمها: أن الممارسات التدريسية لأساليب التقويم البديل المطبقة لدى معلمات العلوم الشرعية فيما يتعلق بالتخطيط متوافرة بدرجة كبيرة جداً، أما فيما يتعلق بأساليب التقويم البديل الأربعة فقد جاءت متوافرة بدرجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة أن من الصعوبات التي تواجه استخدام معلمات العلوم الشرعية للممارسات التدريسية لأساليب التقويم بالبديل: كثرة عدد الطالبات داخل الصف الواحد، وكثرة

الأعباء الملقاة على المعلمات، وضيق الوقت، وكثرة أنشطة التقويم البديل ومهامه المطلوبة من الطالبات، بالإضافة الى ضعف وعي الطالبات وأولياء الأمور بأهمية التقويم البديل ودوره في عملية التعليم والتعلم.

دراسة سابوترا و مارفوا (Saputra &Marfua,2022) هدفت الدراسة التعرف الى حاجات الطلبة وتطوير التقويم الحقيقي لمهارة الكتابة لطلبة الصف العاشر في مدرسة SMAN Unggul Dharmasraya في إندونيسيا، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من الصف العاشر وكان عددهم 17 طالب ، واستخدم الباحثان طريقتي البحث والتطوير (R&D) من خلال نموذج ADDIE (تحليل، تصميم، تطوير، تنفيذ وتقويم) وقد ركز هذا البحث على مرحلة التصميم فقط التي تتكون من مرحلة تصميم النماذج وتسجيل نتائج التقييم واعتمد على أداتي المقابلة والاستبانة، طبقت الاستبانة على الطلاب في حين طبقت المقابلة على معلمين الصف العاشر للتعرف أكثر على أهمية التقويم الحقيقي، من هم المتعلمين، اين ومتى يتم استخدام التقويم الحقيقي، واظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة أنواع من نماذج تسجيل نتائج التقييم وهي 1. الأسئلة المقالية، 2. أسئلة إكمال الجملة، 3. أسئلة أكمل الفراغ، 4. الصور المشفرة، هذه النماذج كانت عملية في تقييم وتطوير مهارة الكتابة لدى الطلاب، كما يمكن تطبيق نماذج التقويم الحقيقي التي تم تصميمها بشكل فعال لتقييم مهارة الكتابة لأنها بنيت على النظريات العملية التي تم تطويرها.

دراسة الجابر(2021) هدفت الدراسة التعرف الى درجة وعي وممارسة معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين، وذلك في الاستراتيجيات التالية (التقويم المعتمد على الأداء، التقويم بالورقة والقلم الملاحظة، التقويم بالتواصل، مراجعة الذات) وتم اتباع المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من (60) مشرف وتم استخدام أداة الاستبانة الموجهة للمشرفين لقياس

مستوى الوعي والممارسة للمعلمين، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة من المشرفين المكونة من (42) مشرف نحو درجة الوعي باستراتيجيات التقويم الواقعي كانت عالية.

دراسة الربعي والجيش (2021) هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في محافظات غزة. اتبع الباحثان المنهج الوصفي. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظات غزة والبالغ عددهم (967) معلما ومعلمة. طبق الباحثان الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة الانجليزية بلغ عددهم (739) معلماً ومعلمة. استخدم الباحثان الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الورقة والقلم جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي، يليها استراتيجية الملاحظة، ثم التقويم بالتواصل، يليه مراجعة الذات، ثم التقويم المعتمد على الأداء. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجيتي الوقة والقلم والملاحظة تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وهي لصالح حملة البكالوريوس فأقل. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أهم التحديات التي تواجه معلمي اللغة الانجليزية في تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي. وقد ظهر من النتائج أن العبء التدريسي للمعلم، وازدحام الصفوف بالطلاب، وعدم تفهم أولياء الأمور لدورهم في التقويم الواقعي كانت أكبر التحديات التي تواجه المعلم. وفي نهاية الدراسة اقترح الباحثان عدد من التوصيات أهمها: توفير دليل واضح ومتكامل عن التقويم الواقعي ليتمكن المعلمون من تطبيقه في إطار علمي.

دراسة الظفيري وآخرون (2021) هدف البحث التعرف الى مستوى ممارسة عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم المشتركة بعمادة السنة المشتركة لأساليب التقويم البديل في تعلميهن عن بعد إثر جائحة كورونا، كما هدف الى التعرف على أهم معوقات استخدامهن لأساليب التقويم البديل، واستخدم البحث

في ذلك المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت أداة البحث من استبانة مكونة من جزأين، الجزء الأول مقسم الى خمس محاور، الجزء الثاني مقسم الى ثلاث محاور، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (30) عضو هيئة تدريس بقسم العلوم الأساسية في عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود والتي تشكل مجتمع البحث كامل، وتوصل البحث الى أن مستوى ممارسة عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم الأساسية لأساليب التقويم البديل في تعليمهن عن بعد كانت بدرجة متوسطة وذلك للأداة بشكل عام، واحتلت ممارسة التقويم باستخدام الاختبارات والواجبات الإلكترونية أعلى رتبة وكانت أقل ممارسة لهن التقويم باستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية، كما توصل البحث أنه لا توجد فروق في ممارسة عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم الأساسية لعمادة السنة الأولى المشتركة لأساليب التقويم البديل في التعليم عن بعد تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، نوع التخصص، نوع التعليم)، كما توصل البحث الى أن هناك معوقات لاستخدام عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم الأساسية لأساليب التقويم البديل في تعلميهن عن بعد كانت بشكل كبير، حيث كانت المعوقات التي تتعلق بالمقرر قد حصل على الترتيب الأول، وجاءت المعوقات التي تتعلق بالأستاذ في الترتيب الأخير.

دراسة نازلي (Nazli,2021) هدفت هذه الدراسة التعرف الى أي أنواع التقويم الحقيقي هو الأكثر فاعلية ومن الممكن تطبيقها في مدرسة آتشيه (Acehnese school)، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من قبل الباحث وهم 3 محاضرين من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة (UIN Ar-raniry) و2 من معلمين اللغة الإنجليزية في المدرسة المهنية الإسلامية ومدرسة محمدية باندا آتشيه (Islamic Vocational School Alfata and SMP Muhammadiyah Banda Aceh) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم المعتمد على الأداء هو أفضل نوع يمكن تطبيقه والأفضل لقياس المهارات اللغوية لدى الطلاب، كما واجه المعلمون صعوبات في تطبيق التقويم الحقيقي تمثلت في أنها تأخذ وقتاً طويلاً، ويجب أن يكون مخطط لها مسبقاً.

دراسة فيلارويل (Villarroel et al.,2021) هدفت الدراسة الى تغيير بناء الاختبارات الكتابية للمعلمين حيث تم تصميم العناصر لتقييم الكفاءات لديهم في التقويم الحقيقي بطريقة صعبة وحقيقية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي- دراسة حالة، شارك فيها مجموعة صغيرة من المعلمين مكونة من 5 معلمي علم النفس من كلية علم النفس بجامعة ديل ديسارولو في تشيلي(Faculty of Psychology of Universidad del Desarrollo in Chile) شاركوا في 10 جلسات في برنامج تدريب أعضاء هيئة التدريس للتقويم الحقيقي، لتعلم كيفية تقويم كفاءات حل المشكلات للمواقف التي يواجهها المعلمون في مكان العمل، وأكد تدريب التقويم الحقيقي على دمج ثلاث خصائص رئيسية: 1. تضمين سياق واقعي، 2. قياس مهارات التفكير العليا، 3. تطوير الحكم التقييمي فيما يتعلق بجودة أدائهم، أشارت النتائج أن الاختبارات الكتابية أظهرت إجابات مفتوحة أكثر توحي الى التعقيد المعرفي العالي المستخدم، وعناصر أقل تتطلب إجابات مغلقة وتتطلب الحفظ والاسترجاع، واستخدام أكثر لنصوص حقيقية لقياس المعرفة في مواقف محددة وأخيراً تحسين مواءمة المناهج للاختبارات وزيادة الاتساق في قياس الكفاءات. هذه التطورات تؤكد صحة وفاعلية برنامج التدريب للتقويم الأصيل للحصول على تقويم كتابي أفضل.

دراسة الظفيري والبشير(2021) هدفت الدراسة للتعرف على درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته ضمن منهج الكفايات العامة بدولة الكويت من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها، اتبع الباحثان المنهج الوصفي، اشتمل مجتمع الدراسة على جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسوا اللغة العربية وفق منهج الكفايات لمرحلتي التعليم الابتدائية والمتوسطة في محافظة الجهراء بدولة الكويت، وتم تطبيق أداتي الدراسة المقابلة والاستبانة على (387) معلماً ومعلمة، أشارت النتائج الى أن استراتيجية التقويم بالقلم والورقة احتلت المرتبة الأولى بينما جاءت استراتيجية التقويم القائمة على مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة

المعلمين لمقياس درجة توظيفهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى للخبرة لصالح الفئة من 1-15 سنة، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية يعزى للجنس.

دراسة عسيري (2021) هدفت الدراسة التعرف الى واقع استخدام معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محايل عسير. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (28) معلم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل، وتم التوصل إلى نتائج إيجابية وهي ضرورة التركيز على الأفكار الرئيسية للدرس حتى يتم التمكن من التقويم، وأهمية التقويم البديل للمتعلم، والاهتمام بمشاركة المتعلم في التجارب العملية(المخبرية)، فيما كانت النتائج المعيقة هي تأييد أغلبية المعلمين أن هذا النوع من التقويم يزيد الأعباء الملقاة على المعلم، وأن هذا النوع من التقويم يحتاج إلى إمكانيات مادية. وقد أوصى الباحث بقيام وزارة التعليم بإعداد أدلة للمعلمين تتضمن أساليب التقويم البديل وأدواته.

دراسة بوتري وآخرون(Putri et al.,2021) هدفت الدراسة التعرف الى مدى تطبيق معلمي اللغة الإنجليزية لأساليب التقويم الحقيقي أثناء التعليم الإلكتروني في سيغاراجا في إندونيسيا SMP Negeri (6 Singaraja)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واستخدمت المقابلات ودراسة المستندات وقوائم المراجعة كأدوات لجمع البيانات، تم تطبيقها على (3) معلمين للغة الإنجليزية، وتم تحليل البيانات على 3 خطوات: تقليل، تصنيف، تحليل البيانات، رسم الاستنتاجات والتحقق من البيانات، بعد تحليل البيانات استخدم معلمو اللغة الإنجليزية 5 أنواع من التقويم الحقيقي متمثلة في التقويم المعتمد على الملاحظة، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم المعتمد على الأقران، التقويم القائم على المشروع، تقويم ملفات الإنجاز. أظهرت النتائج أن معلمو اللغة الإنجليزية لم يستخدموا كافة أنواع التقويم الحقيقي المذكور في

تدريسهم، فبعض المعلمين استخدموا التقويم المعتمد على الملاحظة والأداء لقياس مهارتي الكتابة والمحادثة بينما خطط معلمين آخرين لاستخدام التقويم القائم على المشروع وتقويم الأقران وانتهى به الأمر بعدم تطبيقه، مع الأخذ بعين الاعتبار الصعوبات التي واجهت المعلمين في التطبيق.

دراسة القحطاني والمالكي (2020) هدف البحث التعرف الى واقع استخدام معلمي اللغة العربية أساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبانة لأهمية التقويم البديل في تقويم تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مكونة من (73) مهارة، وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو)، والتقويم بالورقة والقلم). وتمثلت عينة البحث من (200) معلما، وأظهرت النتائج أن المتوسط الكلي للأساليب في استبانة التقويم البديل بلغ (3.71) وبدرجة مهمة. وجاء أسلوب التقويم البديل المعتمد على الأداء في المرتبة الأولى، وفي ضوء النتائج يوصي البحث بإعداد دليل إجرائي للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل، تأخذ وزارة التعليم بالاعتبار أساليب التقويم البديل عند تصميم وتطوير مناهج اللغة العربية وإثراء البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية بما يعزز من أساليب التقويم البدل وأدواته.

دراسة العويضي والحريصي (2020) هدف الدراسة التعرف الى نسبة كل من المؤيدين والمعارضين للتقويم البديل، والكشف عن أسباب كل من التأييد والمعارضة للتقويم البديل من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة البحث من (1500) معلما ومعلمة وقامت الباحثتان بإعداد استبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن نسبة (70.67%) من إجمالي عينة البحث مؤيدون للتقويم البديل، في حين أن نسبة (29.33%) من إجمالي

عينة البحث معارضون للتقويم البديل. وبالنسبة لأسباب التأييد للتقويم البديل فكان أهمها: أن التقويم البديل يقوم على وضع الطالب في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها، ويحقق العدالة في تقييم الطلاب، ويتيح فرص متعددة لإتقان الطالب للمادة الدراسية، ويجعل الطالب يستخدمون مهاراتهم ومعارفهم لإنجاز أي مهمة، ويتيح استمرارية التعلم. أما أسباب المعارضة للتقويم فكان أهمها: أن التقويم البديل غير مناسب نظراً لكثافة الطلاب وطبيعة المقررات الخاصة باللغة العربية. ويصعب تطبيقه تطبيقاً صحيحاً وفق قواعده، وأنه يجهد الطالب نظراً لكثرة الاختبارات.

دراسة الصعيدي(2020) هدفت الدراسة التعرف الى واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في محافظة المنوفية، اتبع الباحث المنهج الوصفي، اشتملت عينة البحث على(96) معلماً ومعلمة رياضيات بالمرحلة الثانوية، وتمثلت أداة الرسالة في استبانة مكونة من (38) فقرة للاحتياجات التدريبية المستخدمة في استراتيجيات التقويم البديل حيث تضمن الاستبانة (5) استراتيجيات تمثلت فيما يلي: استراتيجية التقويم القائم على الأداء، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية التقويم بالورقة والقلم، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية التقويم بالأقران، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير(سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)، وأوصى البحث بضرورة توفير خطط تعليمية وبرامج تدريبية تسهم في تطوير قدرات معلمي الرياضيات على ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

دراسة المشاقبة وأبو قويدر (2020) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. تكون أفراد الدراسة من معلمي الصفوف

الثلاثة الأولى الحكومية ومعلماتها في لواء الجامعة في العاصمة عمان في الاردن، وبلغ عددهم (412) معلماً ومعلمة ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء استبانة تكونت من (33) فقرة. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: كانت الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر كل من متغيري الجنس والمؤهل العلمي في مستوى الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بعدد من التوصيات منها: ضرورة تشجيع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى باستمرار على توظيف استراتيجيات التقويم البديل.

دراسة جمال الدين (2020) هدفت الدراسة التعرف الى تحديد درجة ممارسة هيئة التدريس بكلية التربية بنات بجامعة سطام بن عبد العزيز لاستراتيجيات التقويم الواقعي : التقويم المعتمد على الأداء ، والتقويم بالورقة والقلم ، والتقويم بالملاحظة ، والتقويم بالتواصل ، والتقويم الذاتي بالإضافة للتعرف على أثر متغيرات الدراسة : المؤهل العلمي ، الخبرة التعليمية ، العبء الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استخدام هيئة التدريس لاستراتيجيات التقويم الواقعي تقدير الذات وواقع مهارات سوق العمل لدى الطالبات واتبعت الباحثة المنهج لوصفي الارتباطي ، وتم تطوير استبانة لقياس ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي على عينة تكونت من (57) من هيئة التدريس بكلية التربية بنات ، وتم استخدام مقياس تقدير الذات على عينة تكونت من(587) طالبة من تخصصات كمية التربية المختلفة ، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام هيئة التدريس لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتفعة ، في حين كانت درجة استخدام لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة ، بينما كانت استخدام استراتيجية مراجعة الذات ، واستخدام أدوات التقويم الواقعي ضعيفة . بينما أظهرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دالة إحصائية ترجع الى الخبرة التعليمية لصالح هيئة التدريس الذين تقل

خبرتهم عن (5) سنوات، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر المؤهل العلمي، بينما أظهرت فروق ذات دالة إحصائية ترجع لأثر استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وتقدير الذات لدي الطالبات وواقع تصورهم عن مهارات سوق العمل نتيجة استخدام أدوات التقويم الواقعي في واقع عمليات التعلم.

دراسة وادي (2019) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام معلمي الجغرافيا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (73) معلماً ومعلمةً من معلمي مادة الجغرافيا. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة، تم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعممين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن أكثر ما يعيق استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين يتمثل في صعوبة تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الواقعي في مدارسنا، وندرة وجود أدلة للمعلم تساعده على تخطيط وتنفيذ التقويم الواقعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة .وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بإعداد دليل يحتوي على توصيف لأساليب التقويم الواقعي، وأمثلة تطبيقية وتقديمها للمعلمين، وتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وكيفية توظيف أدواته وتوفير الإمكانات اللازمة لتنفيذ التقويم الواقعي في مدارسنا الفلسطينية.

دراسة الزعبي (Al-Zoubi,2019) هدفت الدراسة إلى التحقق من درجة استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقية من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تعليم الكورة في الأردن. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من (39) من معلمي اللغة الإنجليزية من الذكور والإناث تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام استبيان يتألف من 28 شكلا من أشكال استراتيجيات وأدوات التقويم الحقيقية. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات تقييم

حقيقية كانت معتدلة. وأظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات تقييم حقيقية تتعلق بنوع الجنس. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بتأثير الخبرة التدريسية لصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية وبأثر الدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين لديهم أكثر من 3 دورات تدريبية.

دراسة أبورزق وأبوطه(Abu-Rezeq &Abu-Taha,2018) هدفت الدراسة التعرف الى درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تم استخدام أداة الاستبانة وزعت على (90) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة الإنجليزية للمرحلة الإعدادية. وتم إجراء مقابلات شخصية مع (25) معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية لنفس المرحلة. وتوصلت الدراسة الى أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل كان متوسطاً، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية يعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأوصت الدراسة الى أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات لمدرسي اللغة الإنجليزية من أجل تدريبهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل.

النجار(2018) هدفت الدراسة التعرف الى مدى توظيف المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في المدارس الحكومية لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن. اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء استبانة وزعت على عينة من (100) معلم ومعلمة من مختلف التخصصات. وأظهرت نتائج البحث أن درجة اعتماد المعلمين على استراتيجيات التقويم الواقعي المعتمد على التواصل، الملاحظة، الورقة والقلم، والتقويم الذاتي كانت الأعلى توظيفاً لدى المعلمين. كما أظهرت تائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية لاستراتيجيات التقويم الواقعي.

إبراهيم (2017) هدفت الدراسة التعرف الى درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام الباحث ببناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة تكونت من (324) معلماً ومعلمة ومن معلمو محافظة سوهاج بجمهورية مصر العربية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتفعة، في حسن كانت درجة استخدامهم لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، بينما كانت درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل ضعيفة، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل تعزى لمتغيرات التخصص وسنوات الخبرة والدورات التدريبية.

2.4 التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الباحثة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين)، حيث تم إدراج (19) دراسة عربية وأجنبية تناولت متغير فاعلية الذات التدريسية و (20) دراسة عربية وأجنبية تناولت متغير التقويم الحقيقي، وبعد الاطلاع على هذه الدراسات تبين الآتي:

تعتبر هذه الرسالة (على حد علم الباحثة) أنها من أول الدراسات التي جمعت بين متغيري فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها باستراتيجيات التقويم الحقيقي، حيث في حدود علمي لموضوع البحث وبعد البحث طويلاً تبين لي أنه لا يوجد دراسات عربية أو أجنبية تحدثت عن هذه المتغيرات، فمعظم الدراسات تحدثت عن فاعلية الذات التدريسية وارتباطها بمتغيرات أخرى مثل: الرضا الوظيفي، المناخ المدرسي، التحصيل ، والتقويم الحقيقي تم تناوله بشكل عام عن مدى تطبيقه ودرجة استخدامه من قبل المعلمين، ما عدا دراسة واحدة تناولت فاعلية الذات وعلاقتها بواحدة من مجالات التقويم الحقيقي وهي (استراتيجية مراجعة الذات) وهي دراسة (محفوظ وفاتح، 2022).

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فهدفت دراسة (الربعي والجيش،2021) التعرف الى درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي، واتفقت معها دراسة (الظفيري والبشير،2021) حيث هدفت الدراسة التعرف الى درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته، وكذلك دراسة (Abu-Rezeq &Abu-Taha، 2018) التي هدفت التعرف الى درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل، وأيضاً دراسة (إبراهيم،2017) التي هدفت التعرف الى درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة كدراسة (محفوظ وفاتح،2022)، ودراسة (عبد العاطي،2022)، ودراسة (جمال الدين،2020)، ودراسة (قطاي وأسماء،2022)، ودراسة (سعدوني ورشيدة،2021).

واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة بمتغيرياتها المستقلة وعلى مستوى الدراسات الأجنبية والعربية بما يتعلق باستخدام المنهج الوصفي بشكل عام، مثل دراسة(إسماعيل،2022)، ودراسة(lap.et al،2022)، ودراسة(بن فروج وفاتح،2021)، ودراسة (safitiri،2019)، ودراسة (هادي،2019)،ودراسة (الجابر،2021)،ودراسة (Nazli،2021)،ودراسة (Akbar& Ahmad،2020)، ودراسة (Villarroel،2021)، فمنها ما هو مسحي وواحدة منها كانت دراسة حالة، واختلفت في دراستين فقط اتبعت المنهج التجريبي وهما دراسة (خليف،2022) ودراسة (الحربي،2021).

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة في قياس الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين، حيث أن معظم الدراسات تبنت المقياس العالمي للفاعلية الذاتية التدريسية، حيث قمت بترجمة هذا المقياس وتبني ما هو مناسب للدراسة مع القيام بالتعديلات اللازمة، مثل دراسة (سعدوني

ورشيدة، 2021)، ودراسة (بن فروج وبن فاتح،2021)، ودراسة (Akbar & Ahmad)، ودراسة (مسعود،2018).

واتفقت ايضاً من حيث الأداة المستخدمة لقياس استراتيجيات التقويم الحقيقي وهي الاستبانة مثل دراسة (الربعي والجيش،2021)، ودراسة(الظفيري وآخرون، 2021)، ودراسة(القحطاني والمالكي،2020).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة الذي اقتصر على معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية في المدارس مثل دراسة(إبراهيم وعبد الرحيم،2019) ودراسة (حنة،2018)، ودراسة(الصعيدي،2020)، واختلف المجتمع مع دراسات تناولت أعضاء هيئة تدريس في جامعات مختلفة مثل دراسة (جمال الدين، 2020) ودراسة (هادي، 2019) ودراسة (Safitri،2019)، واختلفت أيضاً مع دراسة (الجابر ،2021) حيث تكون المجتمع من المشرفين لمعرفة درجة وعي المعلمين باستخدام استراتيجيات التقويم الحقيقي.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الآتي:

1. إثراء الإطار النظري والتعرف على مجالات كل من متغيرات الدراسة.
2. الاستفادة من إعداد أدوات الدراسة حيث تم تبني أداة استبانة فاعلية الذات التدريسية من المقياس العالمي لباندورا وتعديله بما يناسب البيئة الفلسطينية، وبناء أداة الاستبانة لاستراتيجيات التقويم الحقيقي من العديد من الدارسات.
3. التعرف الى المنهج المناسب لتحقيق الهدف من الدراسة.
4. استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتوصل الى نتائج الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة

3. 3 عينة الدراسة

3. 4 أدوات الدراسة

3. 5 صدق الأدوات

3. 6 ثبات الأدوات

3. 7 متغيرات الدراسة

3. 8 إجراءات الدراسة

3. 9 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت.، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، والبالغ عددهم (425)، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (2023/2022). والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري: متغيري الجنس، والمديرية.

جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		شمال الخليل	جنوب الخليل	المجموع
الجنس	ذكر	61	114	175
	أنثى	85	165	250
المجموع		146	279	425

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، فقد بلغ حجم العينة (221) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، ويمثلون (52%) من مجتمع الدراسة والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية:

جدول (2.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		شمال الخليل	جنوب الخليل	المجموع
الجنس	ذكر	32	59	91
	أنثى	44	86	130
المجموع		76	145	221

وقد وزعت الباحثة أداتي الدراسة على (221) من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، حسب التوزيع المطلوب وفقاً لمتغيري الجنس، والمديرية، كان المسترد منها (198)، والجدول (3.3) يوضح توزيع عينة الدراسة المستردة، كما يوضح الجدول (4.3) عينة الدراسة حسب المتغيرات متغيراتها المستقلة:

جدول (3.3) توزيع عينة الدراسة المسترد حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		شمال الخليل	جنوب الخليل	المجموع
الجنس	ذكر	28	52	80
	أنثى	39	79	118
المجموع		67	131	198

الجدول (4.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة:

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	80	%40.4
	أنثى	118	%59.6
	المجموع	198	%100.0
التَّأهيل التَّربويُّ	مُؤهَّل	159	%80.3
	غير مُؤهَّل	39	%19.7
	المجموع	198	%100.0
التَّقدير السَّنويُّ	جيِّد	21	%10.6
	جيِّد جدًّا	128	%64.6
	ممتاز	49	%24.7
	المجموع	198	%100.0
سنوات الخبرة	أقلُّ من 5 سنوات	64	%32.3
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	72	%36.4
	أكثر من 10 سنوات	62	%31.3
	المجموع	198	%100.0
المديرية	شمال الخليل	67	%33.8
	جنوب الخليل	131	%66.2
	المجموع	198	%100.0

4.3 أدوات الدراسة

لأغراض جمع بيانات الدراسة، اعتمدت الباحثة على أداتين لجمع البيانات، هما استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة، واستبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ، كما يلي:

أولاً: أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى عدد من مقاييس فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة ني لاو ليو (Nie, Lau & Liau, 2012)، ودراسة باندورا غير مؤرخ (Bandura, n.d) قامت الباحثة بتطوير استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة استناداً إلى تلك الدراسات.

ثانياً– أداة ممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الادب التربوي والدراسات السابقة وعلى عدد من مقاييس ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة القحطاني والمالكي (2020)، ودراسة الشريقي (2018)، ودراسة البشير وبرهم (2012)، قامت الباحثة بتطوير استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ استناداً إلى تلك الدراسات.

5.3 صدق أداتي الدراسة

الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لأداتي الدراسة وهما: استبانة فاعلية الذات التدريسية، واستبانة درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، عُرضت الأداتين في صورتهما الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات الفلسطينية، وقد بلغ عددهم (12) محكماً، كما هو موضح في ملحق رقم (5)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات انتهاءً بالصورة النهائية من أداتي الدراسة كما هو موضح في ملحق رقم (2).

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة: استبانة فاعلية الذات التدريسية، واستبانة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة خارج عينة الدراسة مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية محافظات الخليل، وكانت النتائج كالآتي:

1) صدق البناء (Construct Validity)

تم استخّدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاستبانة فاعلية الذات التدريسية واستبانة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للأدوات، والجدول (5.3)، (6.3) يوضح ذلك:

جدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
استراتيجيات التَّدريس			إدارة الصَّفِ			التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة			التَّقويم		
1	.682**	.746**	11	.724**	.589**	22	.751**	.573**	29	.822**	.684**
2	.690**	.766**	12	.693**	.666**	23	.606**	.534**	30	.833**	.658**
3	.450**	.308*	13	.339**	.397**	24	.688**	.595**	31	.815**	.604**
4	.630**	.440**	14	.669**	.574**	25	.789**	.482**	32	.729**	.625**
5	.749**	.675**	15	.586**	.673**	26	.535**	.440**	33	.777**	.717**
6	.750**	.538**	16	.523**	.535**	27	.693**	.526**	34	.511**	.506**
7	.822**	.707**	17	.581**	.389*	28	.568**	.455**	-	-	-
8	.667**	.551**	18	.659**	.766**	-	-	-	-	-	-
9	.478**	.376*	19	.664**	.451**	-	-	-	-	-	-
10	.639**	.639**	20	.712**	.566**	-	-	-	-	-	-
-	-	-	21	.574**	.610**	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للبُعد **.87			درجة كلية للبُعد**.92			درجة كلية للبُعد **.78			درجة كلية للبُعد **.85		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.01)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.308-.833)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة.

جدول (6.3): قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء			استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم			استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة		
1	.759**	.692**	5	.655**	.591**	9	.820**	.547**
2	.767**	.528**	6	.808**	.576**	10	.687**	.456**
3	.892**	.692**	7	.838**	.740**	11	.891**	.761**
4	.805**	.603**	8	.811**	.721**	12	.892**	.724**
-	-	-	-	-	-	13	.753**	.538**
درجة كلية للبُعد .78**			**درجة كلية للبُعد .85****			**درجة كلية للبُعد .74****		
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	ا	–	–
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل			استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات			----------		
14	.825**	.616**	18	.555**	.675**	-	-	-
15	.590**	.597**	19	.922**	.600**	-	-	-
16	.760**	.607**	20	.852**	.392**	-	-	-
17	.716**	.587**	21	.912**	.575**	-	-	-
درجة كلية للبُعد .83**			**درجة كلية للبُعد .66****			----------		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.392-.922)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30- أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات الأداة.

6.3 ثبات أدوات الدراسة

أولاً: ثبات أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة

للتأكد من ثبات أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها، وزعت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد استخراج الصدق (34) فقرة، والجدول (7.3): يوضح ذلك:

جدول (7.3): قيم معامل ثبات أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
استراتيجيات التَّدريس	10	.85
إدارة الصَّفِّ	11	.83
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	7	.78
التَّقويم	6	.84
الدرجة الكلية	**34**	.93

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة تراوحت ما بين (.78-.85)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.93). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

ثانياً: ثبات أداة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ

للتأكد من ثبات أداة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ، وُزِّعت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ، والجدول (8.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ، كما في الآتي:

جدول (8.3): معاملات ثبات استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ وفق كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	4	.82
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	4	.78
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	5	.84
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	4	.68
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	4	.84
الدرجة الكلية	21	.91

يتضح من الجدول (8.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة ممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تراوحت ما بين (.68–.84)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (.91). وتعد هذه القيمة مقبولة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح أداتي الدراسة:

أولاً: استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة: تكونت استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في صورتها النهائية بعد استخراج الصدق من (34) فقرة موزعة على أربع مجالات كما هو موضح في ملحق رقم (2)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشدَّة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، أعارض (2) درجتان، أعارض بشدَّة (1)، درجة واحدة.

ثانياً: استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ: تكونت استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في صورتها النهائية بعد استخراج الصدق من (21)، فقرة، موزعة على خمس مجالات كما هو موضح في ملحق رقم (2)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي. وقد طُلب من المستجيب

تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة عالية جدًّا (5) درجات، بدرجة عالية (4) درجات، بدرجة متوسِّطة (3) درجات، بدرجة منخفضة (2) درجتان، بدرجة منخفضة جدًّا (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث درجات: عالية، ومتوسطة ومنخفضة، على النحو الآتي:

جدول (9.3): درجات احتساب فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ

درجة منخفضة	**2.33 فأقل**
درجة متوسطة	**3.67 – 2.34**
درجة عالية	**5 -3.68**

7.2.متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

المتغيرات المستقلة(Independent Variables)

1. **الجنس:** وله مستويان هي: (ذكر، أنثى).
2. **التَّأهيل التَّربويُّ:** وله مستويان هي: (مُؤهَّل، غير مُؤهَّل).
3. **التَّقدير السَّنويُّ:** وله ثلاثة مستويات هي: (جيِّد، جيِّد جدًّا، ممتاز).
4. **سنوات الخبرة:** ولها ثلاثة مستويات هي: (أقلُّ من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10سنوات).
5. **المديرية:** ولها مستويان هي: (شمال الخليل، جنوب الخليل).

المتغيرات التابعة (Dependent Variables)

1. فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في فلسطين.
2. ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين.

8.3 إجراءات الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة وجمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل(شمال الخليل، جنوب الخليل)
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، وذلك لقياس فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في مديريات تربية محافظة الخليل، وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي للمرحلة الأساسية العليا.
5. تحكيم أدوات الدراسة من قبل مجموعة من المختصين والتربويين في المجال.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية شملت (30) معلماً ومعلمة في مديريات تربية محافظة الخليل، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من الجامعة، ملحق رقم (3) من منسق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.
8. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير العلمي (بعد عناءً طويل)، كما هو في ملحق رقم (4).

9. تطبيق أدوات الدراســـة على العينة الأصـــلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صـــدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، حيث تم توزيع جزء منها الكترونياً، والجزء الآخر ورقياً وهو ما قوبل بالرفض أحياناً.
10. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28).
11. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

9.3 المعالجة الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test).
4. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).
5. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).
6. اختبار بيرسون (Pearson Correlation).
7. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضيتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول: ما درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وعلى الأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	استراتيجيات التَّدريس	4.31	0.440	عالية
2	3	التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	4.21	0.444	عالية
3	4	التَّقويم	4.21	0.457	عالية
4	2	إدارة الصَّفِّ	4.20	0.430	عالية
		درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة	4.24	0.364	عالية

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ككل بلغ (4.24) جاء بدرجة عالية، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة تراوحت ما بين (4.20–4.31)، وجاء مجال " استراتيجيات التَّدريس" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.31) وبدرجة عالية، بينما جاء مجال "إدارة الصَّفِّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.20) وبدرجة عالية. وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) استراتيجيات التَّدريس

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات التَّدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	أبذل قصارى جهدي لتقديم الأمثلة والتَّوضيحات لجعل التَّعلُّم ذا معنى.	4.47	0.625	**عالية**
2	6	أقدِّم المحتوى التَّعليميَّ بلغة مناسبة ومفهومة من قبل الطَّلبة.	4.42	0.685	**عالية**
3	8	أستطيع توظيف لغة الجسد للتَّعبير عن بعض الأفكار بوضوح.	4.35	0.749	**عالية**
4	1	أُكيِّف إجراءاتي التَّدريسيَّة بما ينسجم مع حاجات الطَّلبة.	4.33	0.568	**عالية**
5	5	متمكِّن من ربط محتوى الدُّروس اللاحقة بالسَّابقة.	4.30	0.724	**عالية**
6	9	أُولي اهتمامًا بالإجابة عن أسئلة الطَّلبة أثناء الحصَّة.	4.29	0.680	**عالية**
7	2	أُطبِّق العديد من الاستراتيجيَّات التَّدريسيَّة الَّتي تتناسب مع أهداف التَّدريس.	4.28	0.586	**عالية**
8	7	يمكنني توظيف الأنشطة المرتبطة ببيئة الطَّالب لتأكيد التَّعلُّم.	4.27	0.743	**عالية**
9	10	قادر على توظيف العديد من مصادر التَّعلُّم للطَّلبة.	4.21	0.721	**عالية**
10	4	أستطيع تقديم العديد من الأنشطة لتلبية قدرات الطَّلبة المتميِّزين.	4.17	0.684	**عالية**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيات التَّدريس تراوحت ما بين (4.17–4.47)، وجاءت فقرة " أبذل قصارى جهدي لتقديم الأمثلة والتَّوضيحات لجعل التَّعلُّم ذا معنى " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.47) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أستطيع تقديم العديد من الأنشطة لتلبية قدرات الطَّلبة المتميِّزين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.17) وبدرجة عالية.

2) التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	22	أبذل قصارى جهدي لجعل الطَّلبة يُقدِّرون أهميَّة التَّعلُّم.	4.34	0.553	**عالية**
2	25	أحرص على تحفيز الطَّلبة الَّذين يُظهرون قليلًا من الاهتمام بالأعمال المدرسيَّة.	4.27	0.708	**عالية**
3	24	أوظِّف أساليب التَّعزيز المناسبة في أوقات مختلفة من الحصَّة.	4.26	0.685	**عالية**
4	23	أساعد الطَّلبة في ممارسة أنواع التَّفكير المختلفة.	4.20	0.703	**عالية**
5	26	أبذل جهدًا مضاعفًا؛ لتحسين مستوى فهم الطَّلبة الَّذين لم يحالفهم الحظُّ في النَّجاح.	4.19	0.661	**عالية**
6	27	أشجِّع فرص توجيه الطَّلبة للأسئلة.	4.15	0.666	**عالية**
7	28	أشجِّع الطَّلبة على توظيف اللُّغة الإنجليزيَّة في المناقشة والحوار.	4.10	0.797	**عالية**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة تراوحت ما بين (4.10–4.34) وهي بدرجة عالية، وجاءت فقرة " أبذل قصارى جهدي لجعل الطَّلبة يُقدِّرون أهميَّة التَّعلُّم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.34) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أشجِّع الطَّلبة على توظيف اللُّغة الإنجليزيَّة في المناقشة والحوار" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبدرجة عالية.

3) التَّقويم

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التَّقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	30	أتمكَّن من تقديم واجبات صفيَّة للطَّلبة؛ لاختبار فهمهم للمادَّة الدِّراسية.	4.29	0.581	**عالية**
2	31	أُقدِّم للطَّلبة تغذية راجعة إيدجابيَّة.	4.26	0.637	**عالية**
3	32	أُنوِّع في وسائل تقويم تحصيل الطَّلبة.	4.25	0.635	**عالية**
4	29	أستطيع توظيف الأسئلة الصَّفِّيَّة؛ لقياس مدى تحقيق الطَّلبة لأهداف الدَّرس.	4.23	0.618	**عالية**
5	34	متمكِّن من تشخيص نقاط الضَّعف ونقاط القوَّة لدى الطَّلبة.	4.16	0.741	**عالية**
6	33	أستطيع مساعدة الطَّلبة على ممارسة آليات التَّقويم الذَّاتيّ.	4.08	0.740	**عالية**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التَّقويم تراوحت ما بين (4.08–4.29)، وجاءت فقرة " أتمكَّن من تقديم واجبات صفيَّة للطَّلبة؛ لاختبار فهمهم للمادَّة الدِّراسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.29) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أستطيع مساعدة الطَّلبة على ممارسة آليات التَّقويم الذَّاتيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وبدرجة عالية.

4) إدارة الصَّفِّ

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إدارة الصَّفِّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	أحرص على مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة.	4.41	0.652	**عالية**
2	11	أتمكَّن من ضبط السُّلوك الفوضويّ للطَّلبة داخل غرفة الصَّفِّ بطريقة فاعلة.	4.29	0.615	**عالية**
3	17	أهتمُّ ببناء بيئة صفِّيَّة تشجِّع على تفاعل الطَّلبة في الاتجاهات جميعها.	4.26	0.685	**عالية**
4	16	أُناقش مع الطَّلبة المشاكل السُّلوكيَّة مع الطَّلبة لمعرفة وجهات نظرهم.	4.24	0.699	**عالية**
5	20	يمكنني تنظيم وقت الحصَّة وإدارته بفاعليَّة.	4.22	0.692	**عالية**
6	12	يمكنني استخدام التَّدابير الممكنة كافَّة؛ لضمان استجابة الطَّلبة لقواعد النِّظام الصَّفِّيّ.	4.17	0.630	**عالية**
7	14	يمكنني بناء توقُّعات واضحة عن سلوكيَّات الطَّلبة داخل الغرفة الصَّفِّيَّة.	4.13	0.693	**عالية**
8	18	يمكنني متابعة سلوك الطَّلبة جميعًا داخل الصَّفِّ.	4.13	0.780	**عالية**
9	19	أُجيد التَّعامل مع تحدِّيات الطَّلبة الَّذين يتَّصفون بالجرأة.	4.13	0.799	**عالية**
10	13	قادر على تطبيق إجراءات صفِّيَّة تَحُول دون إفساد الطَّلبة المشاغبين للحصَّة.	4.12	0.751	**عالية**
11	15	أُحدِّد الإجراءات الصَّفِّيَّة الَّتي تضمن اندماج الطَّلبة في الأنشطة.	4.11	0.656	**عالية**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال "إدارة الصَّفِّ" تراوحت ما بين (4.11–4.41)، وجاءت فقرة " أحرص على مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.41) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أُحدِّد الإجراءات الصَّفِّيَّة الَّتي تضمن اندماج الطَّلبة في الأنشطة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.11) وبدرجة عالية.

2.1.4.نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف متغير (الجنس، والتأهيل التربوي، والتقدير السنوي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه كالآتي:

1.2.1.4 نتائج الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية الصفرية الأولى تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t–test)، كما تبين في الجدول (6.4):

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجيات التَّدريس	ذكر	80	4.26	0.416	196	1.175	.241
	أنثى	118	4.34	0.456			
إدارة الصَّفِّ	ذكر	80	4.17	0.429	196	0.798	.426
	أنثى	118	4.22	0.432			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	ذكر	80	4.17	0.430	196	1.171	.243
	أنثى	118	4.25	0.453			
التَّقويم	ذكر	80	4.15	0.425	196	1.483	.140
	أنثى	118	4.25	0.475			
الدرجة الكلية	ذكر	80	4.19	0.340	196	1.346	.180
	أنثى	118	4.27	0.379			

يتبين من الجدول (6.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها(.180)على أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$)،وعليه تُقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

2.2.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ".

لفحص الفرضية الصفرية الثانية تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

الجدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ

المجالات	التَّأهيل التَّربويُّ	العدد	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجيات التَّدريس	مُؤهَّل	159	4.32	0.459	196	0.696	.487
	غير مُؤهَّل	39	4.26	0.356			
إدارة الصَّفِّ	مُؤهَّل	159	4.22	0.441	196	1.021	.308
	غير مُؤهَّل	39	4.14	0.381			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	مُؤهَّل	159	4.23	0.457	196	1.236	.218
	غير مُؤهَّل	39	4.14	0.381			
التَّقويم	مُؤهَّل	159	4.24	0.464	196	1.851	.066
	غير مُؤهَّل	39	4.09	0.410			
الدرجة الكلية	مُؤهَّل	159	4.25	0.377	196	1.358	.176
	غير مُؤهَّل	39	4.17	0.302			

يتبين من الجدول (7.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها(0.176) على أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تُقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ.

3.2.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التَّقدير السَّنويُّ، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير التَّقدير السَّنويُّ. والجدولان (8.4) و(9.4) يبينان ذلك:

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التَّدريس	جيِّد	21	4.29	0.392
	جيِّد جدًّا	128	4.30	0.400
	ممتاز	49	4.35	0.553
إدارة الصَّفِّ	جيِّد	21	4.09	0.529
	جيِّد جدًّا	128	4.16	0.386
	ممتاز	49	4.35	0.467
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	جيِّد	21	4.19	0.558
	جيِّد جدًّا	128	4.18	0.395
	ممتاز	49	4.31	0.505
التَّقويم	جيِّد	21	4.18	0.596
	جيِّد جدًّا	128	4.18	0.385
	ممتاز	49	4.31	0.550
الدرجة الكلية	جيِّد	21	4.18	0.443
	جيِّد جدًّا	128	4.21	0.305
	ممتاز	49	4.33	0.452

يتضح من خلال الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة اتجاه الفروق، أُستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجيات التَّدريس	بين المجموعات	0.114	2	0.057	0.292	.747
	داخل المجموعات	38.101	195	0.195		
	المجموع	38.216	197			
إدارة الصَّفِّ	بين المجموعات	1.494	2	0.747	4.162	.017*
	داخل المجموعات	35.009	195	0.180		
	المجموع	36.504	197			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	بين المجموعات	0.549	2	0.275	1.399	.249
	داخل المجموعات	38.280	195	0.196		
	المجموع	38.829	197			
التَّقويم	بين المجموعات	0.685	2	0.342	1.649	.195
	داخل المجموعات	40.491	195	0.208		
	المجموع	41.176	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.619	2	0.310	2.363	.097
	داخل المجموعات	25.547	195	0.131		
	المجموع	26.167	197			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.097) على أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها باستثناء مجال: (إدارة الصَّفِّ) لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين الذي تبين وجود فروق فيه تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال (إدارة الصَّفِّ) لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (10.4) يوضح ذلك:

جدول (10.4): نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (إدارة الصَّفِّ) لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ

المتغير	المستوى	المتوسط	جيّد	جيّد جدًّا	ممتاز
إدارة الصَّفِّ	جيّد	4.09			.257*
	جيّد جدًّا	4.16			.185*
	ممتاز	4.35			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)**

يتبين من الجدول (10.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) على مجال (إدارة الصَّفِّ) لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ بين (ممتاز) من جهة وكل من (جيّد) و(جيّد جدًّا) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز).

4.2.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤ 0.05) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. والجدولان (11.4) و(12.4) يبينان ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيات التَّدريس	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.33	0.366
	من 5–10 سنوات	72	4.28	0.408
	أكثر من 10سنوات	62	4.32	0.542
إدارة الصَّفِّ	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.11	0.427
	من 5–10 سنوات	72	4.21	0.386
	أكثر من 10سنوات	62	4.28	0.470
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.22	0.407
	من 5–10 سنوات	72	4.16	0.429
	أكثر من 10سنوات	62	4.27	0.495
التَّقويم	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.17	0.443
	من 5–10 سنوات	72	4.19	0.413
	أكثر من 10سنوات	62	4.28	0.515
الدرجة الكلية	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.21	0.330
	من 5–10 سنوات	72	4.22	0.333
	أكثر من 10سنوات	62	4.29	0.428

يتضح من خلال الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة

استراتيجيات التَّدريس	بين المجموعات	0.083	2	0.042	0.213	.808
	داخل المجموعات	38.132	195	0.196		
	المجموع	38.216	197			
إدارة الصَّفِّ	بين المجموعات	0.936	2	0.468	2.565	.080
	داخل المجموعات	35.568	195	0.182		
	المجموع	36.504	197			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	بين المجموعات	0.432	2	0.216	1.097	.336
	داخل المجموعات	38.397	195	0.197		
	المجموع	38.829	197			
التَّقويم	بين المجموعات	0.513	2	0.256	1.229	.295
	داخل المجموعات	40.663	195	0.209		
	المجموع	41.176	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.265	2	0.132	0.996	.371
	داخل المجموعات	25.902	195	0.133		
	المجموع	26.167	197			

يتبين من الجدول (12.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها(0.371) على أداة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

5.2.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المديرية(شمال الخليل، جنوب الخليل).

ومن أجل فحص الفرضـية الخامسـة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المديرية، تم اسـتخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (13.4) تبين ذلك:

الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى إلى متغير المديرية

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجيات التَّدريس	شمال الخليل	67	4.29	0.523	196	0.424	.672
	جنوب الخليل	131	4.32	0.394			
إدارة الصَّفِّ	شمال الخليل	67	4.26	0.502	196	1.403	.162
	جنوب الخليل	131	4.17	0.387			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	شمال الخليل	67	4.28	0.505	196	1.524	.129
	جنوب الخليل	131	4.18	0.407			
التَّقويم	شمال الخليل	67	4.23	0.528	196	0.350	.727
	جنوب الخليل	131	4.20	0.418			
الدرجة الكلية	شمال الخليل	67	4.27	0.439	196	0.842	.401
	جنوب الخليل	131	4.22	0.321			

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب والتي قيمتها (0.401) لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها كانت أكبر من قيمة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ومجالاتها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

3.1.4 نتائج السؤال الثالث:

ما درجة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	**استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء**	4.07	0.535	**عالية**
2	3	**استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة**	4.06	0.497	**عالية**
3	2	**استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم**	4.06	0.547	**عالية**
4	4	**استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل**	4.04	0.494	**عالية**
5	5	**استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات**	4.03	0.563	**عالية**
ممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ			4.05	0.402	**عالية**

يتضح من الجدول (14.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ ككل بلغ (4.05) وبدرجة عالية، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تراوحت ما بين (4.03-4.07)، وجاء مجال "استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.07) وبدرجة عالية، بينما جاء مجال " استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.03) وبدرجة عالية.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أُقيّم تعلُّم طلبتي من خلال توضيحهم للمعلومات والمعارف الَّتي يقدمونها أمام زملائهم.	4.12	0.622	**عالية**
2	3	أُقيّم تعلُّم طلبتي أثناء قيامهم بلعب أدوار للشَّخصيَّات الواردة في الدَّرس ومحاكاتهم لسلوكات تلك الشَّخصيَّات.	4.09	0.682	**عالية**
3	4	أُقيّم تعلُّم طلبتي باستخدام طريقة المناقشة الحرَّة.	4.09	0.742	**عالية**
4	2	أُتيح لطلبتي فرصة توظيف موادٍ حسِّيَّة كالحاسوب والوسائل التَّعليميَّة؛ لتقويم مهاراتهم في العرض والتَّقديم.	3.98	0.799	**عالية**

يتضح من الجدول (15.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء تراوحت ما بين (3.98–4.12)، وجاءت فقرة " أُقيّم تعلُّم طلبتي من خلال توضيحهم للمعلومات والمعارف الَّتي يقدمونها أمام زملائهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.12) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أُتيح لطلبتي فرصة توظيف موادٍ حسِّيَّة كالحاسوب والوسائل التَّعليميَّة؛ لتقويم مهاراتهم في العرض والتَّقديم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبدرجة عالية.

2) مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	10	أستخدم الملاحظة الصَّفِّيَّة المباشرة؛ لتقويم مهارات التَّفاعل الصَّفِّيّ للطَّلبة.	4.13	0.647	**عالية**

2	11	أستخدم الملاحظة؛ لتقويم مدى استجابة طلبتي للأفكار المطروحة في الدَّرس.	4.10	0.637	**عالية**
3	12	أُقيم تقدُّم طلبتي اللُّغوي اعتمادًا على الملاحظة الصَّفِّيَّة.	4.10	0.712	**عالية**
4	9	أُعْلِمُ طلبتي بمعايير تقويمهم من خلال الملاحظة الصَّفِّيَّة.	4.01	0.653	**عالية**
5	13	أُقيِّم تعلُّم طلبتي من خلال ملاحظة السُّلوكات اللَّفظيَّة الَّتي يظهرونها في الغرفة الصَّفِّيَّة.	3.96	0.760	**عالية**

يتضح من الجدول (16.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة تراوحت ما بين(3.96–4.13)، وجاءت فقرة " أستخدم الملاحظة الصَّفِّيَّة المباشرة؛ لتقويم مهارات التَّفاعل الصَّفِّيّ للطَّلبة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.13) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أُقيِّم تعلُّم طلبتي من خلال ملاحظة السُّلوكات اللَّفظيَّة الَّتي يظهرونها في الغرفة الصَّفِّيَّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.96) وبدرجة عالية.

3) مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	أستخدم الاختبارات الكتابيَّة القصيرة لتقويم طلبتي.	4.16	0.684	**عالية**

2	7	أوظِّف الواجبات البيتيَّة الكتابيَّة الورقيَّة في تقويم تحصيل طلبتي.	4.10	0.754	**عالية**
3	5	أُعدُّ اختبارات كتابيَّة تعتمد على جدول المواصفات.	4.06	0.681	**عالية**
4	8	أُقيِّم أعمال الطَّلبة من خلال كتابة مقالات أو موضوعات تعبيريَّة.	3.92	0.906	**عالية**

يتضح من الجدول (17.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم تراوحت ما بين(3.92–4.16)، وجاءت فقرة " أستخدم الاختبارات الكتابيَّة القصيرة لتقويم طلبتي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.16) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أُقيِّم أعمال الطَّلبة من خلال كتابة مقالات أو موضوعات تعبيريَّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبدرجة عالية.

4) مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	أُثير أسئلة صفِّيَّة سابرة مثيرة للتَّفكير.	4.15	0.679	**عالية**
2	15	أستخدم الحوار والمناقشة في تقويم أفكار الطَّلبة.	4.13	0.671	**عالية**
3	17	أُوظف وسائل التَّواصل الاجتماعيّ لتقويم تعلُّم الطَّلبة.	3.94	0.791	**عالية**
4	14	أُقيم تقدُّم الطَّلبة في اللُّغة الإنجليزيَّة باستخدام طريقة العمل في مجموعات.	3.94	0.814	**عالية**

يتضح من الجدول (18.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل تراوحت ما بين (3.94–4.15)، وجاءت فقرة " أُثير أسئلة صفِّيَّة سابرة مثيرة للتَّفكير" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.15) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أُقيم تقدُّم الطَّلبة في اللُّغة الإنجليزيَّة باستخدام طريقة العمل في مجموعات." في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.94) وبدرجة عالية.

5) مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة

1	18	أُشرك الطَّلبة في ممارسة استراتيجيَّات التَّقويم الذَّاتي من خلال نماذج من أعمالهم.	4.08	0.648	**عالية**
2	21	أشجع الطَّلبة على التأمُّل الذَّاتي في ممارساتهم.	4.06	0.762	**عالية**
3	20	أراجع مع الطَّلبة ملفات إنجازهم وأناقشهم بالخطوات اللاحقة.	4.01	0.787	**عالية**
4	19	أكلِّف الطَّلبة بكتابة آرائهم ومقترحاتهم حول موضوعات الدُّروس.	3.97	0.805	**عالية**

يتضح من الجدول (19.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات تراوحت ما بين(3.97–4.08)، وجاءت فقرة "أُشرك الطَّلبة في ممارسة استراتيجيَّات التَّقويم الذَّاتي من خلال نماذج من أعمالهم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.08) وبدرجة عالية، بينما جاءت فقرة " أكلِّف الطَّلبة بكتابة آرائهم ومقترحاتهم حول موضوعات الدُّروس" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.97) وبدرجة عالية.

4.1.4 نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين باختلاف متغير: (الجنس، التأهيل التربوي، التقدير السنوي، عدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه كالتالي:

1.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص الفرضـية الصـفرية السـادسـة، تم اسـتخدام اختبار (ت) للعينات المسـتقلة (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (20.4) تبين ذلك:

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تعزى لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	80	4.04	0.532	196	0.531	.596
	أنثى	118	4.08	0.538			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	ذكر	80	4.00	0.536	196	1.277	.203
	أنثى	118	4.10	0.553			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	ذكر	80	4.07	0.481	196	0.211	.833
	أنثى	118	4.05	0.510			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	ذكر	80	3.98	0.517	196	1.474	.142
	أنثى	118	4.08	0.475			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	ذكر	80	3.96	0.588	196	1.441	.151
	أنثى	118	4.08	0.543			
الدرجة الكلية	ذكر	80	4.01	0.380	196	1.130	.260
	أنثى	118	4.08	0.417			

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها(0.260) على أداة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ ومجالاته كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تعزى لمتغير الجنس.

2.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ.

ولفحص الفرضـــية الصـــفرية الســـابعة، تم اســـتخدام اختبار (ت) للعينات المســـتقلة (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (21.4) تبين ذلك:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ

المجالات	التَّأهيل التَّربويُّ	العدد	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	مُؤهَّل	159	4.10	0.532	196	1.472	.143
	غير مُؤهَّل	39	3.96	0.538			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	مُؤهَّل	159	4.09	0.545	196	1.269	.206
	غير مُؤهَّل	39	3.96	0.552			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	مُؤهَّل	159	4.05	0.511	196	0.583	.561
	غير مُؤهَّل	39	4.10	0.440			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	مُؤهَّل	159	4.06	0.490	196	1.304	.194
	غير مُؤهَّل	39	3.95	0.504			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	مُؤهَّل	159	4.06	0.553	196	1.558	.121
	غير مُؤهَّل	39	3.90	0.592			
الدرجة الكلية	مُؤهَّل	159	4.07	0.404	196	1.247	.214
	غير مُؤهَّل	39	3.98	0.392			

يتبين من الجدول (21.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.214) لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ ومجالاته كانت أكبر من قيمة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية، وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ.

3.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

ومن أجل فحص الفرضية الصفرية الثامنة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التَّقدير السَّـنويُّ، ومن ثم اسـتخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق لمتغير التَّقدير السَّنويُّ. والجدولان (22.4) و(23.4) يبينان ذلك:

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	جيِّد	21	4.07	0.501
	جيِّد جدًّا	128	4.05	0.542
	ممتاز	49	4.13	0.536
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	جيِّد	21	4.12	0.491
	جيِّد جدًّا	128	4.00	0.537
	ممتاز	49	4.20	0.577
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	جيِّد	21	4.04	0.554
	جيِّد جدًّا	128	4.02	0.463
	ممتاز	49	4.19	0.543
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	جيِّد	21	4.01	0.533
	جيِّد جدًّا	128	3.99	0.493
	ممتاز	49	4.19	0.457
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	جيِّد	21	4.02	0.617
	جيِّد جدًّا	128	3.97	0.546
	ممتاز	49	4.17	0.569
الدرجة الكلية	جيِّد	21	4.05	0.462
	جيِّد جدًّا	128	4.00	0.381
	ممتاز	49	4.18	0.412

يتضح من خلال الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (23.4) يوضح ذلك:

جدول (23.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	0.241	2	0.121	0.419	0.658
	داخل المجموعات	56.097	195	0.288		
	المجموع	56.338	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	بين المجموعات	1.614	2	0.807	2.742	0.067
	داخل المجموعات	57.393	195	0.294		
	المجموع	59.007	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	بين المجموعات	1.072	2	0.536	2.196	0.114
	داخل المجموعات	47.580	195	0.244		
	المجموع	48.652	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	بين المجموعات	1.532	2	0.766	3.211	0.042*
	داخل المجموعات	46.525	195	0.239		
	المجموع	48.058	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	بين المجموعات	1.399	2	0.699	2.236	0.110
	داخل المجموعات	60.997	195	0.313		
	المجموع	62.396	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.070	2	0.535	3.383	0.036*
	داخل المجموعات	30.837	195	0.158		
	المجموع	31.907	197			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.036) لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ ومجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل)، كانت أقل من قيمة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تم رفض الفرضية الصفرية وذلك لوجود فروق بين متوسطات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ ومجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل)، تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.

وللكشف عن اتجاه الفروق بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ ومجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل)، تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ، أُجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (24.4) يوضح ذلك:

جدول (24.4): نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين ومجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل)، تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ

المتغير	المستوى	المتوسط	جيّد	جيّد جدًّا	ممتاز
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	جيّد	4.01			
	جيّد جدًّا	3.99			.207*
	ممتاز	4.19			
الدرجة الكلية	جيّد	4.05			
	جيّد جدًّا	4.00			.174*
	ممتاز	4.18			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05)**

يتبين من الجدول (24.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ فلسطين تبعاً لمتغير التَّقدير السَّنويُّ بين (جيّد جدًّا) و (ممتاز)، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز).

4.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية الصفرية التاسعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. والجدولان (25.4) و(26.4) يبينان ذلك:

جدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.03	0.543
	من 5-10 سنوات	72	4.12	0.514
	أكثر من 10سنوات	62	4.05	0.554
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.07	0.487
	من 5-10 سنوات	72	3.99	0.580
	أكثر من 10سنوات	62	4.14	0.565
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.05	0.499
	من 5-10 سنوات	72	4.05	0.468
	أكثر من 10سنوات	62	4.08	0.533
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.03	0.537
	من 5-10 سنوات	72	4.03	0.463
	أكثر من 10سنوات	62	4.06	0.489
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	أقلُّ من 5 سنوات	64	3.95	0.597
	من 5-10 سنوات	72	4.06	0.522
	أكثر من 10سنوات	62	4.08	0.572
الدرجة الكلية	أقلُّ من 5 سنوات	64	4.03	0.402
	من 5-10 سنوات	72	4.05	0.403
	أكثر من 10سنوات	62	4.08	0.407

يتضح من خلال الجدول (25.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول (26.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير عدد لسنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	0.293	2	0.146	0.509	.602
	داخل المجموعات	56.045	195	0.287		
	المجموع	56.338	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	بين المجموعات	0.759	2	0.380	1.271	.283
	داخل المجموعات	58.248	195	0.299		
	المجموع	59.007	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	بين المجموعات	0.047	2	0.024	0.095	.909
	داخل المجموعات	48.604	195	0.249		
	المجموع	48.652	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	بين المجموعات	0.050	2	0.025	0.102	.903
	داخل المجموعات	48.008	195	0.246		
	المجموع	48.058	197			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	بين المجموعات	0.665	2	0.332	1.050	.352
	داخل المجموعات	61.731	195	0.317		
	المجموع	62.396	197			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.098	2	0.049	0.301	.741
	داخل المجموعات	31.809	195	0.163		
	المجموع	31.907	197			

يتبين من الجدول (26.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.741) لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تُقبل الفرضية الصفرية، وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5.4.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير المديرية (شمال الخليل، جنوب الخليل)

ومن أجل فحص الفرضـية العاشـرة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المديرية، تم اسـتخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (27.4) تبين ذلك:

الجدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في فلسطين لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ تعزى لمتغير المديرية

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط	الانحراف	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	شمال الخليل	67	3.98	0.575	196	1.709	.089
	جنوب الخليل	131	4.11	0.509			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	شمال الخليل	67	4.09	0.625	196	0.466	.642
	جنوب الخليل	131	4.05	0.505			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	شمال الخليل	67	4.10	0.578	196	0.699	.485
	جنوب الخليل	131	4.04	0.452			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	شمال الخليل	67	4.02	0.562	196	0.370	.712
	جنوب الخليل	131	4.05	0.457			
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	شمال الخليل	67	3.92	0.709	196	2.005	.046*
	جنوب الخليل	131	4.09	0.464			
الدرجة الكلية	شمال الخليل	67	4.02	0.481	196	.719	.473
	جنوب الخليل	131	4.07	0.357			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)**

يتبين من الجدول (27.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها(0.473) لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ ومجالاته باستثناء مجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات) كانت أكبر من قيمة ألفا ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية، وذلك لعدم وجود فروق بين متوسطات ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل

لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ ومجالاته باستثناء مجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات) تعزى لمتغير المديرية والتي جاءت الفروق فيها لصالح **جنوب الخليل**.

4.1.5.نتائج سؤال الدراسة الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين ودرجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في مديريات تربية محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم اختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عنه كالتالي:

1.5.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ودرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي.

للإجابة عن الفرضية الحادية عشر، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) لاختبار العلاقة بين فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، والجدول (28.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (28.4) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي(ن=198)

	فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة				
	استراتيجيات التَّدريس	إدارة الصَّفِّ	التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	التَّقويم	فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ككل

ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ	معامل ارتباط بيرسون				
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء	.383**	.481**	.461**	.457**	.537**
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم	.352**	.429**	.444**	.510**	.513**
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة	.381**	.422**	.451**	.450**	.509**
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل	.382**	.455**	.517**	.480**	.546**
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)
استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات	.143*	.394**	.424**	.362**	.388**
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)
الدرجة الكلية	.427**	.568**	.598**	.589**	**.649****
قيمة الدلالة المحسوبة	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)	(α ≤ 0.01)

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.01)**

يتضح من الجدول (28.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.649)، وأن العلاقة بين فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة و ممارسة معلمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ازدادت درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية.

6.1.4 نتائج السؤال السادس:

هل توجد قدرة تنبؤية لفاعلية الذات التدريسية في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين؟

وللإجابة عن السؤال السادس تم اختبار الفرضية المنبثقة عنه كالتالي:

1.6.1.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عشر:

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

من أجل قياس مدى اسهام (إبعاد فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة) في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (29.4) يوضح ذلك :

جدول (29.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي

النموذج	المعاملات غير المعيارية		قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	التباين المفسر	معامل الارتباط

	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	المعاملات المعيارية بيتا β			(R)	R^2	المعدل
الثابت	1.768	.220		8.038	<.001			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	.542	.052	.598	10.443	<.001	.598[a]	.357	.354
الثابت	1.318	.226		5.829	<.001			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	.340	.063	.375	5.375	<.001			
التَّقويم	.309	.061	.351	5.024	<.001	.657[b]	.431	.425
الثابت	**1.108**	.234		4.728	<.001			
التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة	**.277**	.066	.305	4.173	<.001			
التَّقويم	**.226**	.067	.257	3.357	<.001			
إدارة الصَّفِّ	**.197**	.070	.211	2.804	.006	.673[c]	**.453**	.445
قيمة "ف" المحسوبة للتَّحفيز ومشاركة الطَّلبة = 109.054 دالة عند مستوى دلالة <.001								
قيمة "ف" المحسوبة للتَّحفيز ومشاركة الطَّلبة و التَّقويم= 73.887 دالة عند مستوى دلالة <.001								
قيمة "ف" المحسوبة للتَّحفيز ومشاركة الطَّلبة و التَّقويم و التَّحفيز وإدارة الصَّفِّ= 53.611 دالة عند مستوى دلالة <.001								

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (29.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) لمجالات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، ويلاحظ أن مجالات: (التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة، التَّقويم، إدارة الصَّفِّ) قد وضحت (45.3%)، من نسبة التباين في درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، أما فيما يتعلق بمجال (استراتيجيات التَّدريس)، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأربعة قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (Y= a+bx)

(y= **1.108** + .**277** + .**226** + .**197**)، أي كلما تغير مجال التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمقدار (.277)، وكلما تغير مجال التَّقويم درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمقدار(.226). وكلما تغير مجال إدارة الصَّفِّ درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي بمقدار (.197).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

3.5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات التي تتمحور حول **فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.**

2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

1.2.5. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته والذي ينص على:

" ما درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن متوسطات استجابات عينة الدراسة على مجالات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين جاءت مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى بين المجالات هو " استراتيجيات التدريس" وبدرجة مرتفعة، يليها مجال "التحفيز ومشاركة الطلبة"، ومن ثم " التقويم" وأخيراً " إدارة الصف".

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن فاعلية الذات التدريسية تأثرت بشكل كبير وإيجابي بالتأهيل التربوي الذي قُدّم لمعظم المعلمين، وما تضمنه من أساليب واستراتيجيات جديدة لم يكن المعلم على دراية بها من قبل، الأمر الذي أدى الى زيادة ثقة المعلم بنفسه وبقدرته الفعالة على استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة، وإن جميع الأساليب المتبعة في الصف هي وثيقة الصلة ببعضها بعضاً، حيث أن استخدام استراتيجيات ملائمة للمستوى النمائي والعمري للطلبة يساهم في زيادة إشراك الطلبة في العملية التعليمية وزيادة

دافعيتهم وحماسهم للتعليم، الأمر الذي يؤدي الى التقليل من سوء سلوك الطلبة واندماجهم مع بعض في التعليم، وبهذا يتوفر لدى المعلم معلومات يستطيع من خلالها الحكم على الطلاب، وبهذا يصبح المعلم أكثر رضا عن مهنته وعن ما يقدمه للطالب، وهو ما يكوّن موقف إيجابي للمعلم تجاه التعليم بشكل عام، وتشجيعهم على التدريس والإنجاز بفعالية، وهو ما يتطلب أيضاً من وزارة التربية والتعليم التشجيع المستمر للمعلم على التقدم والإنجاز ومكافأتهم لما له من تأثيرات إيجابية تنعكس على الطلبة.

وعلى الرغم من النقص في تقديم أبسط حقوق المعلم والمماطلة في تشجيعه وتقديم الحوافز، وأن ليس المعلمين جميعهم قُدّم لهم التأهيل التربوي، إلا أن المعلم استطاع الاعتماد على نفسه وتطوير ذاته للحفاظ على تقدم الطلبة وتحسن وتطوير العملية التعليمية.

وتتفق النتيجة المذكورة سابقاً مع نتائج دراسات كل من (lap.elt,2022)، ودراسة (Akbar & Ahmad,2022)، ودراسة (هادي،2019)، ودراسة (Safitri,2019)، ودراسة (إبراهيم وعبد الرحيم،2019)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات الى أن مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية مرتفعة.

واختلفت النتيجة مع دراسة بن فروج وبو فاتح (2021) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من فاعلية الذات التدريسية على العينة المختارة.

2.2.5. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته والذي ينص على:

" هل تختلف متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين باختلاف متغير: (الجنس، عدد سنوات الخبرة، التقدير السنوي والتأهيل التربوي، ومديريات تربية محافظة الخليل)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات التالية:

1.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية على قدر من الاجتهاد في تأدية الواجب التعليمي، والإحساس بالمسؤولية تجاه تعليم طلبتهم، وعدم إصدار أحكام مسبقة على طلبتهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التدريس والطلبة، والخروج بهم الى معرفة الأمور الأساسية في اللغة الإنجليزية، كما أن لديهم دافعية واضحة لتطوير أنفسهم وتحسين مهاراتهم وخبراتهم لتقديمها لطلبتهم، فالمعلمين الذين يتسمون بالفاعلية الذاتية سواء كانوا ذكوراً أم إناث، لديهم القدرة على التعامل مع المشكلات الصعبة وحلها، وبالتأكيد أن هذه السمات ليس حصراً على نوع واحد فقط ولا فرق في تحقيقها بين الذكور والإناث، إضافة الى أن دور الإشراف التربوي في العديد من المدارس أدى الى الرقي بالجودة التعليمية للغة الإنجليزية كلغة أساسية ومتطلب عصري في الوقت الحالي، والإشادة بإنجازات بعض المعلمين وتقديرهم

أمام زملائهم، ولا بد من الإشارة الى أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية الذكور والإناث منها يتلقون التدريبات نفسها، ويعملون في بيئات مدرسية متشابهة الى حد ما، وهذا يتفق مع نتائج دراسة قطاي وأسماء(2022) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى الى الجنس، ودراسة إسماعيل (2022–أ)، ودراسة سعدوني ورشيدة (2021)، ودراسة بن فروج وبو فاتح (2021).

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة هادي (2019) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات التدريسية لصالح الذكور.

2.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التأهيل التربوي.

وتعزو الباحثة النتيجة الى التقارب الكبير في مستويات المعلمين التعليمية، والتعاون الحقيقي بين المعلمين في تبادل الخبرات والمهارات والأنشطة والأساليب المتبعة، إضافة الى أن الانفتاح الكبير على منصات التواصل الاجتماعي وإمكانية الاستفادة من المحتوى التعليمي وتطبيقه في الصفوف الدراسية وسهولة الوصول اليه، يدفع المعلم الى المثابرة والاستمرار في تطوير نفسه وتقديم أفضل ما لديه خاصة في ظل العصر المليء بالتغييرات، وأن المعلمين الذين لديهم الفاعلية الذاتية بإمكانهم الوصول الى الكتب

والمواقع التي تفيدهم وتجعلهم متمكنين من التدريس بفعالية، وهم مدركون بأن التعليم الحقيقي لا يكمن وراء الشهادة التي يمتلكها والدرجات التي كان يحصل عليها، بل هو مؤمن بأن التعليم الفعال يبدأ بمعلم لديه الثقة بنفسه، يحب عمله، يقدر طلابه ويحترمهم، ومتمكن من تخصصه، وامتلاكه لصفات شخصية واجتماعية وعلمية تؤهله للقيام بعمله بشكل فعال.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة إبراهيم وعبد الرحيم (2019) التي أشارت الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الفعالية الذاتية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

3.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير التقدير السنوي، باستثناء مجال "إدارة الصف" والتي جاءت الفروق فيه لصالح (ممتاز).

وتعزو الباحثة النتيجة المذكورة الى أن جميع المعلمين يسعون دائماً الى تقديم الأفضل في تعليمهم لطلبتهم، والى تطوير ذواتهم وتطوير الأساليب التي يتبعونها في التدريس ابتداءً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم وما يتخللها من عمليات أساسية يقوم بها جميع المعلمين على اختلاف تقديراتهم السنوية، ومن خلال تجربة الباحثة المتواضعة في إحدى المدارس، وجدت أن من يحصل على تقدير سنوي ممتاز، يتشكل لديه فاعلية ذاتية عالية في تقديم الأفضل دائما وإثبات نفسه، وأن من يحصل على تقدير جيد

جداً، يبدأ في وضع خطة جديدة لتطوير ذاته، وأن من يحصل على تقدير جيد تتشكل لديه الدافعية في مراجعة نفسه، ومعرفة نقاط الضعف والبدء في تحسينها.

ويمكن تفسير سبب الفروق في مجال "إدارة الصف" ولصالح " ممتاز"، أن إدارة الموقف الصفي تحتاج الى خبرة ومرونة في التعامل من قبل المعلم، ولعله يعتبر من أصعب المهارات لدى المعلمين وذلك يرجع الى اختلاف ثقافات الطلبة، وهو يتعامل مع عدد ليس بقليل من الطلبة المختلفين عن بعضهم بشكل كامل، الأمر الذي ينعكس على سلوكات الطالب في صفه، ويأتي هنا دور المعلم في قدرته على إدارة الصف، واكتساب مهارات تساعده على تجنب المشاكل الصفية، واستخدام استراتيجيات مناسبة تساعده على إدارة الوقت الصفي وتوجيه عمليات التفاعل بإحكام، وبناء علاقات ودية مع الطلبة، كلها مهارات تعبر عن فاعلية المعلم الذاتية في إدارة الصف، إضافة الى شعور المعلم بتقدير جهوده من خلال الدرجة التي يستحقها من قبل الإشراف، ترفع من مستوى فاعليته الذاتية الأمر الذي ينعكس إيجاباً على إنشاء بيئة صفية داعمة ومعززة للتعلم.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة بن فروج وبن فاتح (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغير الصنف.

4.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية ومجالاتها لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن المعلمين باختلاف سنوات خبرتهم يسعون دائماً الى بذل الجهد والوقت لتحقيق ما يفيد المتعلمين، ومحاولتهم المستمرة في تطوير أنفسهم واستخدام أساليب وطرائق متنوعة للتدريس والتقويم، ومواكبة تعليمات وتوجيهات الوزارة على الرغم من تخبط الوزارة نفسها في بعض قراراتها.

كما أن الإجراءات التي تتخذها وزارة التربية والتعليم عند تعيين المعلمين الجدد، ابتداءً من الدورات التربوية التأهيلية لتدريبهم على استخدام المهارات وبدء تطبيق المعارف التي تعلموها بشكل فعال، ومن ثم الدورات التدريبة الخاصة بتخصص اللغة الإنجليزية وكيفية تدريبهم على مهاراتها جميعها تساهم في رفع مستوى فاعلية الذات التدريسية، وأيضاً المشاريع والأعمال التي يُطلب من المعلم تنفيذها للتأكد من مدى امتلاكه لهذه المهارات، وانتهاءً بدور المشرف التربوي والزيارات الصفية الحقيقية للتحقق من مدى سير الحصة الدراسية بشكل يضمن تحقيق الأهداف والتأكد من أن المعلم قادر على إدارة حصة صفية بجميع جوانبها، الأمر الذي يؤكد اهتمام القائمين على العملية التعليمية بكل ما يخص المعلم، واتباع سياسة واضحة تهدف الى رفع فاعلية المعلم.

إضافة الى المشاريع التربوية المستمرة التي تقوم عليها الوزارة من حيث مواكبة تطورات العصر الحالي، والحرص على تقديمها بشكل مستمر بغض النظر عن مستوى الخبرة التي يمتلكها المعلم، لأن الهدف الأساس منها هو زيادة قدرة المعلم على القيام بدوره كما يجب من حيث التخطيط للدرس بشكل متقن، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة، وإدارة الصف بشكل فعال وبطريقة تعاونية مع الطلبة، وإقامة علاقات

إيجابية مع الطلبة والأهالي الأمر الذي يسهل عليه القيام بمهمته، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى طلبته نحو التعلم وحثهم على التفكير وإكسابهم مهارات حياتية، واتباع التقويم المناسب.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سعدوني ورشيدة (2021)، ودراسة إسماعيل (2022) اللتان أشارتا نتائجها الى عدم وجود فروق بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى الى سنوات الخبرة.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة مسعود (2018) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة لصالح أكثر من خمسة عشر سنة.

5.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى لمتغير المديرية"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في فلسطين تعزى الى متغير المديرية.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أنه على الرغم من اختلاف المناطق وتقسيم المديريات، الا أن جميعها تتبع نفس السياسة التي تقوم عليها وزارة التربية والتعليم وهي تابعة لها، وتقوم بنفس الإجراءات من دورات تدريبية، وإشراف التربوي، وأن المعلمين سواء في مديرية تربية الشمال أو مديرية تربية الجنوب يمرون بنفس الظروف وبيئاتهم المدرسية متشابهة الى حد ما، وهو ما أدى الى عدم وجود فروق في فاعليتهم التدريسية.

3.2.5. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته والذي ينص على:

" ما درجة ممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين؟"

أظهرت النتيجة أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة استراتيجيات التقويم الحقيقي جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي (4.05)، وأن أعلى متوسط حسابي جاء لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، يليها استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة، ثم استراتيجية التقويم المعتمدة على الورقة والقلم، واستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل، وجاء في المرتبة الأخيرة استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن هناك توجه داخل الوزارة بالكف عن التقويم التقليدي والعمل على توظيف البدائل الموجودة في التقويم الحقيقي بأساليبه المختلفة، حيث بدأت الوزارة بتطبيق التقويم الحقيقي للمرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول وحتى الرابع، والتي تعتمد على معايير وأنشطة وأوراق عمل للخروج بتقديرات للطلبة، وهو ما بدأت الوزارة بتطبيقه بشكل تدريجي لطلبة المرحلة الأساسية العليا من خلال إدراج ما يسمى بالتقويم الأصيل، حيث يتم توزيع العلامات فيها على الفترات الأربعة للفصل الدراسي بموجب 10 علامات للفترة الأولى، 10 علامات للفترة الثانية، 15 علامة للفترة الثالثة، و 15 علامة للفترة الرابعة، يقوم المعلم بوضع العلامة المناسبة للطالب بناءً على معايير منها: سلوك الطالب في الصف، مشاركته في الأنشطة الصفية وتفاعله مع زملائه، واشتراكه بمسابقات علمية، وإمكانية استخدام الكلمات الجديدة لكتابة فقرة عن قصة معينة، واستخدامها في تكوين جمل جديدة وإجراء محادثات باللغة الانجليزية بين أقرانه للتعرف الى مستوى المحادثة لديه، وأيضاً قيام الطالب بأنشطة إضافية مثل إحضار البطاقات للكلمات الجديدة في الدرس، وقيامه بمشاريع مميزة.

إضافة الى ذلك، ترى الباحثة أن استجابة المعلم ومواكبته لتغيرات العصر الحالي، ومحاولة ملائمة أساليب التقويم المتبعة مع التطورات في المجال التربوي، والاستجابة الى القوانين من قبل السلطات التربوية، وقيامه بالتخطيط المتقن لأساليب التقويم المتبعة في درسه، تجعله أكثر ادراكاً لأهمية استخدام أساليب التقويم الحقيقي في التدريس، وعلى الرغم من تطبيق بعض أساليب التقويم الحقيقي، إلا أنه مع مرور الوقت سيصبح التوجه لاستخدامه متطلباً أساسياً في العملية التعليمية، وهو ما نادى به متخصصون وخبراء في التربية بضرورة الاهتمام بالتقويم الحقيقي في المدراس الفلسطينية، وتطوير برامج تدريب للمعلمين والمشرفين على أساليب التقويم الحديثة، وتوظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي بشكل جيد للوصول لتعليم نوعي يكون فيه المتعلم محوراً للعملية التعليمية.

وعلى الرغم من وجود عدد من الصعوبات التي تتعلق بالمجتمع الفلسطيني في تطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي بمفهومه الصحيح، وتخبط قرارات الوزارة حول التقويم الحقيقي مثل تطبيق ملف الإنجاز ومن ثم الغائه، الا أن المعلم أظهر براعته وفعاليته في التعامل مع المواقف الجديدة والتكيف معها، وتخطي العقبات.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة القحطاني والمالكي (2020)، والتي أظهرت نتائجها أن المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التقويم البديل كانت مرتفعة، وأن استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء جاءت في المرتبة الأولى.

واختلفت مع دراسة وادي (2019) والتي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته كانت متوسطة.

4.2.5. نتائج الإجابة عن سؤل الدراسة الرابع ومناقشته والذي ينص على:

"هل تختلف متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين باختلاف متغير: (الجنس، التأهيل التربوي، التقدير السنوي، وعدد سنوات الخبرة، والمديرية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضيات التالية:

1.4.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين تعزى لمتغير الجنس"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن معلمي اللغة الإنجليزية من كلا الجنسين، يسعون الى تحقيق أفضل نتائج للتعلم، وحرصهم على زيادة تحصيل طلبتهم، وتحقيق أكبر قدر من الاستفادة الممكنة لطلبتهم من خلال التطوير المستمر لأساليب تقويمهم، ومواكبة توجهات وزارة التربية الحديثة، كما يمكن تفسير هذه النتيجة من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين لديهم دور كبير في حث المعلمين ذكوراً وإناثاً على تطبيق بعض استراتيجيات التقويم الحقيقي، ولفت نظرهم الى أهميته وجدوى استخدامه كأسلوب تقويم، وتقديم دليل ومعلومات كافية تتيح للمعلم استخدامه، والتركيز على الأنشطة التي تفيد الطالب في حياته الواقعية.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الظفيري والبشير(2021)، Abu- Rezeq &Abu-Taha(2018)، Al-Zoubi(2019)، دراسة وادي (2019)، دراسة المشاقبة وأبو قويدر (2020).

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الربعي والجيش (2021)، التي أشارت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق استراتيجية الورقة والقلم واستراتيجية الملاحظة تعزى لمتغير الجنس وهي لصالح الإناث.

2.4.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن المعلمين في مدارسنا مؤهلين تربوياً بما يكفي لتطبيق استراتيجيات حديثة اذا ما توفرت الظروف المناسبة لذلك، وذلك بسبب التدريب الذي يتلقاه طلبة الجامعات قبل التخرج، حيث يبدأ الطالب بأخذ المساقات التربوية في البداية في محاولة لتطبيقها في بالسنوات الأخيرة، ويسهم التدريب الميداني بإعطاء فرصة للطالب لكسب ثقته بنفسه وتنفيذ ما تعلموه، ومن المهم أن تبدأ الدورات التدريبية منذ التحاق الطالب بالجامعة، ووضعه في مواقف حقيقية بالتدرج حتى يصل التدريب الى فصل كامل، إضافة الى الدورات التي ينفذها المشرفين التربويين لجميع المعلمين عند تعيينهم.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عسيري (2020)، التي أشارت نتائجها الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً حول واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل تعزى للمؤهل التربوي.

3.2.4.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ."

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى لمتغير التقدير السنوي، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز).

وتعزو الباحثة سبب الفروق لصالح ممتاز، ربما لأنهم الأكثر تأهيلاً من الناحية التربوية، ولديهم دافعية عالية للتعليم، فهم محبين للمهنة، حريصون على القيام بواجبهم على أكمل وجه، إضافة الى وعي المعلمين في أن التقدير السنوي يشكل عاملاً مهماً يمكن أن يدفع بالمعلم نحو الأمام والاستمرار في تقديم الأفضل اذا ما توافر الإشراف والإدارة المتعاونة التي تعطي توجيهاتها على شكل تغذية راجعة لمعرفة ما سيصلحه من أخطاء وما سيضيفه من أساليب، حيث يقوم المشرف بمتابعة سلوكات المعلم على مدار السنة من خلال الزيارات الميدانية للمعلم، والحكم على مدى تطور الشخص في اتباع الأساليب التدريسية الملائمة، وهو بالتالي يحاول دوماً رفع همة المعلم وتوجيهه بطريقة إيجابية، وربما يلمس المشرف التربوي تطبيق المعلم لأساليب التقويم الحقيقي، وتقديمه ما يلزم لطلبته، وربما يكون جزء من استحقاقه للتقدير وما تم الأخذ بعين الاعتبار من قبل المشرف، وهذا التقدير يكون بالتعاون مع مدير المدرسة من خلال التزامه بالقوانين التي تفرضها الوزارة بتعليمات تقييم أداء المعلمين باعتباره مشرف

مقيم في المدرسة، وتوفير المناخ المدرسي الإيجابي، كما يمكن تفسير هذه النتيجة الى أن المعلمين الذين يحملون تقدير ممتاز هم أكثر دراية ولديهم حب استطلاع على كل ما يخص تطوير أساليب التقويم، إضافة لحرصهم على الحفاظ بتقديرهم خلال السنوات التالية، وبذلك هم يعلمون جيداً ما هو التقويم الحقيقي وكيف يطبقونه على طلبتهم.

4.2.4.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة ومناقشتها والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن المعلم بطبيعته ميال الى التطور والتحسين في جميع أساليبه المتبعة من تخطيط واستراتيجيات وأساليب تقويم، حيث أن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة (أكثر من 10 سنوات)، وذوي الخبرة المتوسطة (من 5–10 سنوات)، يكتسبون مهارات أكثر في التعامل مع الطلبة واستخدام أساليب التقويم التي تناسب طلبتهم، وهم يستفيدون من أخطائهم السابقة بتعديلها وتجريب الصحيح منها، أما أصحاب الخبرة الذين هم (أقل من 5 سنوات) يكونون في مرحلة الحماس للعمل، وحب الاستطلاع وتطوير الذات للتعرف على كل ما هو جديد في العملية التعليمية ومحاولة تطبيقها على طلابهم ، كما أنهم يكونون أكثر دراية بها من خلال دراستهم الجامعية، وهو بالتالي يأثر على ممارساتهم التدريسية وأساليب تقويم طلابهم، إضافة الى الدورات التدريبية التي تعقدها التربية باستمرار أدت الى التقليل من

الفجوة بين المعلمين الأكثر خبرة والمعلمين الأقل خبرة، إضافة الى أن جميع المعلمين يخضعون لنفس التعليمات والإجراءات بغض النظر عن خبراتهم.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عسيري (2020)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة وادي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطات استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة الظفيري والبشير (2021)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ممارسات المعلمين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة من (1−15 سنة)، ودراسة الصعيدي (2020) والتي أظهرت نتائجها الفروق فيها لصالح (10 سنوات فأكثر)، ودراسة جمال الدين (2020) التي أظهرت الفروق فيها لصالح الذين(تقل خبرتهم عن 5 سنوات، ودراسة إبراهيم (2017) التي أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

5.24.5.نتائج اختبار الفرضية الصفرية العاشرة ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ في فلسطين تعزى لمتغير المديرية"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية العاشرة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين تعزى

لمتغير المديرية، باستثناء مجال " استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات" والتي أظهرت فروق دالة إحصائياً لصالح (جنوب الخليل).

وتعزو الباحثة النتيجة الى أن جميع معلمي اللغة الإنجليزية يتلقون نفس الورشات التدريبية والدورات، كما أنهم جميعاً تابعين لوزارة التربية والتعليم العالي التي تصدر قراراتها على جميع المديريات بدون استثناء، وأنهم تحت المتابعة المستمرة من المشرفين ويتلقون نفس التعليمات، وتلقيهم الإشراف من قبل المدير أيضاً الذي يقوم بدروه بإعلام المعلم عن جميع المستجدات التي يجب ان يكون على دراية بها، وهو ما أدى الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً يعزى لمتغير المديرية.

ويمكن تفسير سبب الفروق في مجال " استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات" لصالح مديرية " جنوب الخليل" الى وعي المجتمع المحلي من مشرفين ومدراء ومعلمين وطلاب وأولياء الأمور بأهمية استراتيجية التقويم المعتمد على الذات، حيث تقدم هذه الاستراتيجية فرصة حقيقية لتأمل الطالب في تعلمه، فهي تبدأ بالمشرفين من حيث لفت نظر المدراء والمعلمين الى استخدامها مع الطلبة، حيث يقوم المعلم بالتعاون مع المدير بالتخطيط لتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلّم وحثهم على تكوين آرائهم الشخصية، وعمل تغذية راجعة لنفسه من خلال معرفة ما تعلمه، وما الذي يحتاج الى أن يتعلمه، وماذا استفاد من تعلمه، وهو ما يتطلب من المعلم التخطيط الجيد لهذا النوع من التقويم عن طريق تحديد العوامل والمتغيرات المراد قياسها لدى الطلبة.

5.2.5. نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس ومناقشته والذي نص على:

" هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة فاعلية الذات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا ودرجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في مديريات تربية محافظة الخليل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية التالية:

1.5.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشر ومناقشتها والتي تنص على:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة ودرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين."

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الحادية عشر وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات التدريسية وممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين، والعلاقة هنا جاءت طردية موجبة، أي أنه كلما ازدادت فاعلية الذات التدريسية ازدادت ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن فاعلية الذات تتضمن سعي المعلم الى رفع مستوى أدائه في كافة جوانب العملية التدريسية، ومنها التقويم، كما أن التقويم يشكل أحد عناصر فاعلية الذات التدريسية.

وحسب ما ذكر باندورا في كتابه عن الفاعلية الذاتية، عن الإنجازات الأدائية والتي تشكل مصدراً مهماً من مصادر فاعلية الذات، بأن فاعلية الذات لدى الفرد تزداد بازدياد قدرته على إنجاز المهمات الصعبة وتخطيها وإيجاد الحلول لها، والجهد المبذول لإنجازها، ومستوى الخبرة لدى المعلم، كل هذه العوامل تعتبر من الخصائص الرئيسية للتقويم الحقيقي، لأن تطبيقه ينطوي تحت صعوبات تعيق استمرار المعلم في تأدية مهامه، وهذا يعني تأثير الفعالية الذاتية في اختيار أسلوب التقويم، وهو ما يفسر طبيعة العلاقة الإيجابية بين فاعلية الذات التدريسية واستخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الحقيقي.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة محفوظ وفاتح (2022) التي أشارت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات التدريسية وإحدى استراتيجيات التقويم البديل (استراتيجية مراجعة الذات).

6.2.5.نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة السادس ومناقشته والذي نص على:

"هل توجد قدرة تنبؤية لفاعلية الذات التدريسية في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال، تم اختبار الفرضية الصفرية التالية:

1.6.2.5 نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية عشر والتي تنص على:

"لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين"

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثانية عشر وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لفاعلية الذات التدريسية في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، مما يعني أن فاعلية الذات التدريسية تلعب دوراً مهماً في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي، كما أشارت الى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وهو ما يؤكد وجود قدرة تنبؤية إيجابية طردية، أي أنه كلما تغير مجال التحفيز ومشاركة الطلبة درجة واحدة، يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين بمقدار(.227)، وكلما تغير مجال التقويم درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين بمقدار(.226). وكلما تغير مجال إدارة الصَّفِّ درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين بمقدار (.197).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن التقويم يشكل إحدى مجالات فاعلية الذات وبالتالي فإن فاعلية الذات تشكل أحد المتنبئات بتطبيق استراتيجيات التقويم الحقيقي، وأن الفاعلية الذاتية التدريسية بمجالاتها تعتبر المحرك الأساسي الذي يدفع بالمعلم للقيام بأعماله التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Bas,2021) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين معتقدات التدريس والفاعلية الذاتية والدافعية للتدريس، كما تبين أن معتقدات التدريس والموقف تجاه التدريس تنبأ بشكل كبير بالدافعية للتدريس، وأخيراً لعبت الفاعلية الذاتية دور الوسيط في التفاعل بين معتقدات التدريس والموقف تجاه التدريس والدافعية للتدريس.

3.5. التوصيات

1. رفع مستوى فاعلية الذات لدى المعلمين من خلال تخصيص برامج مكافآت وجوائز حسب معايير محددة ومعدة مسبقاً من قبل الوزارة، ورفع الأجور.
2. زيادة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم الحقيقي من خلال الدورات التدريبية والتي تتضمن مفهومه وأساليبه وتقديم دليل شامل لكيفية تطبيقه، وتوفير الوسائل اللازمة لتطبيقها في إطار عملي.
3. العمل على توطيد العلاقات بين القائمين في التربية والمعلمين والمدراء والطلاب، والتعرف على حاجاتهم الحقيقية، وتوفير بيئة آمنة للحوار والنقاش في جو يسوده العدالة والمساواة.
4. إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة حول التقويم الحقيقي، للكشف عن أهمية تطبيقه في المدارس والجامعات لتحسين نوعية التعليم في فلسطين.
5. القيام بدراسات مشابهة حول فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل دافعية الإنجاز، واتجاهات المعلمين نحو مهنتهم.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية

إبراهيم، خالد أحمد عبد العال. (2017). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإسكندرية، **27**(1): 73-90.

إبراهيم، صالح عبد الله رمضان وعبد الرحيم، نجده محمد. (2019). مستوى فعالية الذات وعلاقتها بمتغيري المؤهل العلمي الأساسي والمؤهل التربوي الإضافي لدى معلمي المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 20(2): 1-14.

أبو عون ضياء يوسف حامد ودخان، نبيل كامل محمد. (2014).**الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة**. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

إسماعيل، منال زكي محمد. (2022-أ). البنية العاملية لمقياس الفاعلية الذاتية لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان 28(3): 58-106.

إسماعيل، منال زكي محمد. (2022-ب). الحكمة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية في ضوء مجموعة من المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي المرحلة الثانوية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان 28(3): 75-143.

الأهدل، سميح عبده سعيد. (2021). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلتين الأساسية والثانوية في محافظة لحج. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، جامعة عدن، ع(19): 239- 270.

بدر، هبة بدر عبد السميع. (2022). المناخ المدرسي المدرك وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، 37(2): 361-394.

البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربية والنفسية**، جامعة البحرين، 13(1):241-270.

البقيعي، نافز أحمد عبد. (2016). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية**، الأردن، 43(2) :597-599.

بلهامل، خديجة. (2015). **تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. جامعة محمد خيضر – بسكرة.

بن فروج، هشام وبو فاتح، محمد. (2021). فاعلية الذات لدى أساتذة التعليم الابتدائي بولاية الأغواط. **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي**، 8(1): 659- 671.

بني عودة، خالد رشاد سعد. (2015). **أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس**. جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الثبيتي، عمر عواض. (2020). مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض. **مجلة كلية التربية ببنها**، 1(124): 167-214.

الجابر، عبد الرحمن بن محمد. (2021). درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمدينة الرياض لاستراتيجيات التقويم الواقعي من وجهة نظر المشرفين. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (131): 147-171.

جمال الدين، جيهان علي محروس. (2020). أساليب التقويم الواقعي وعلاقته بواقع المهارات اللازمة لسوق العمل وتقدير الطلبة لذاتها بكلية التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز. **المجلة العلمية**، جامعة أسيوط، 36(9):290-315.

حراحشة، كوثر. (2016). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة المنارة**، الأردن، 22(4): 335-371.

الحربي، الحميدي بن سالم بن حامد. (2021). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نموذج هيرمان لأنماط التفكير في تنمية فاعلية الذات التدريسية لدى معلمي المرحلة المتوسطة. **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، جامعة الملك سعود، 3(2): 65-110.

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

الحريتي، خالد محمد نصار. (2019). **واقع استخدام معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لأساليب التقويم الحديثة في المرحلة المتوسطة**، جامعة آل البيت. الكويت.

حموري، خالد. (2021). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي الطلبة الموهوبين. **مجلة الترانج**، جامعة الملك خالد، 3(3):179-200.

حميد، حيدر نافع. (2015). **مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل بالمرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار**. جامعة آل البيت، الأردن.

حنة، عبد القادر. (2018). **فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بوضياف-المسيلة، الجزائر.

خليف، سامية سامي محمد. (2022). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، 19(113): 571-654.

الراضي، محمد والبصري، حسن وزين الدين، نور حميمي. (2019). مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، 33(11):1780-1808.

الربعي، عائد عبد اللطيف والجيش، سماح إسماعيل. (2021). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي في المدراس الحكومية في محافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية**، الجامعة الإسلامية، 29(4): 197-221.

الرداحي، هند صالح تركي وعسيري، محمد عبد الله محمد. (2022). أثر التقويم الحقيقي في التحصيل الدراسي لمادة الحاسب وتقنية المعلومات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة تبوك، 11(1): 204-223.

الزعبي، إبراهيم أحمد. (2015). **مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل المرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار**، جامعة آل البيت، الكويت.

سعدوني، سناء ورشيدة، زروقي. (2021). **درجة تطبيق شروط اختبارات التخصيل الموضوعية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

سليمون، ريم مهيوب. (2016). فعالية الذات وعلاقتها بأنماط الضبط الصفي لدى الطلبة المعلمين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية في جامعة طرطوس. **مجلة جامعة**

تشرين للبحوث والدراسات العلمية- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طرطوس، 38(6): 189-206.

شاهين، هيام صابر صادق. (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة دمشق**، جامعة عين شمس، 28(4): 147-201.

الشريقي، معاذ فواز محمد. (2018). **درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقويم البديل في تدريس مواد التربية الإسلامية ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم في محافظة المفرق**. جامعة آل البيت، الكويت.

الشقصي، أحمد بن عبدالله. (2018). **استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، سلطنة عُمان.

الصالحي، عبد الله بن سليمان. (2013). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقاً لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**، 7(1): 1-75.

الصعيدي، منصور سمير السيد. (2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. **مجلة تربويات الرياضيات**، 23(3): 56-70.

الظفيري، آمنة تركي؛ السرواني، سهام مشعل؛ الملاء، نورة عبد الله؛ الغيث، أمل صالح. (2021). واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة أساليب التقويم

البديل في تعليمهن عن بعد في ظل جائحة كورونا. **المجلة العلمية لكلية التربية**، 37(6): 333-391.

الظفيري، محمد دهيم والبشير، أكرم عادل. (2021). درجة توظيف استراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في منهج الكفايات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بدولة الكويت. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 15(1): 27-48.

العايد، يوسف عطية عبد. (2022). استراتيجية تقييم الأداء بديلاً عن الاختبار المدرسي وأثره في جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الحكمة للدراسات والأبحاث**، 2(6): 17-53.

عبد العاطي، إيمان عاطف عبد المحسن. (2022). العلاقة بين فاعلية الذات التدريسية وبعض المتغيرات النفسية (الرضا الوظيفي والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي) لدى معلمي التربية الخاصة. **مجلة كلية التربية**، 37(1): 491-530.

عبيدات، محمد عدنان علي. (2016). **استراتيجيات التقويم الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، جامعة اليرموك. الأردن.

العزب، رحاب أمين مصطفى. (2021). فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بالضغوط المهنية المدركة لدى معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية (النظام التعليمي الجديد) في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (69): 257-321.

عسيري، عبد الرحمن بن يحي بن أحمد شيبان. (2021). واقع استخدام معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم البديل في محافظة محايل عسير. **مجلة شباب الباحثين**، (7): 296-337

عواودة، إسماعيل عبد حمدان و المقابلة، محمد قاسم محمد. (2016). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، 11(1): 43-59.

العويضي، وفاء بنت حافظ و الحريصي، جالية بنت حسن زيدان. (2020). قضية التقويم البديل في تعليم اللغة العربية بين مؤيد ومعارض من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 43(4): 81-101.

عيسى، ماجد محمد عثمان و الجمال، رضا مسعد أحمد. (2021). نمط إدارة الصف كمنبئ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات الطفولة المبكرة. **المجلة التربوية**، 2(87): 606-659.

فرحات، أحمد وحساني، محمد. (2022). التقويم الواقعي كاستراتيجية داعمة للتقويم التقليدي في العملية التعليمية التعلمية. **مجلة المجتمع والرياضة**، 5(1): 393-406.

القحطاني، عادل بن عبدالله. المالكي، إبراهيم بن محمد. (2020). أهمية أساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 4(34):16-36.

قطاي، فاطمة وأسماء، فاطمة. (2022). **علاقة التخطيط للتدريس الإبداعي بالفاعلية الذاتية التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الكيلاني ، عبدالله زيد و عدس، عبدالرحمن و التقي، أحمد و علاونة، معزوز.(2021). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم**. عمان- جامعة القدس المفتوحة.

محفوظ، تلي و فاتح، رمضاني. (2022). **فاعلية الذات وعلاقتها بإحدى استراتيجيات التقويم البديل (استراتيجية مراجعة الذات) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. جامعة الجيلالي بو نعامة، الجزائر.

مزرارة، نعيمة. (2021). التقويم التربوي وفنيات بناء الاختبارات التحصيلية عرض نموذج كيفية تصميم اختبار في وحدة "مدخل الى علوم التربية". **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، 3(2): 257-280.

مسعود، عبد الرحمن محمد عبد الرحمن. (2018). فعالية الذات والأداء التدريسي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية**، 71(3): 554-592.

المشاقبة، فرحان و أبو قويدر، إيمان. (2020). الممارسات التربوية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(6):725-743.

مصطفى، أشرف عطية فؤاد. (2016). **واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة**. الجامعة الإسلامية، غزة.

مطر، محمود أمين و الأسطل، إبراهيم حامد و الناقة، صلاح احمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتاجات تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 29(3): 1-27.

مهيدات، عبد الحكيم علي و المحاسنة، إبراهيم محمد .(2009). **التقويم الواقعي**. ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، الأردن.

النجار، يسرى عبد الرحيم يوسف. (2018). توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في منطقة الزرقاء الأولى– الأردن. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، 2(2): 1–19.

نصار، عصام جمعة. (2017). الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي وعلاقته بالفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي لدى مدارس التربية الفكرية. **مجلة كلية التربية** ،174(3):495–557.

النصيان، عبد الرحمن بن محمد و عبد الكريم، تهاني بنت حمد. (2022). واقع الممارسات التدريسية لأساليب التقويم البديل لدى معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية**، 1(4): 1-84.

هادي، ابتسام راضي. (2019). فاعلية الذات التدريسية لدى أساتذة كلية التربية الأساسية. **مجلة الآداب**. 129: 356–331.

وادي، أكرم سعدي. (2019). درجة استخدام معلمي الجغرافيا لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته ومعيقات تطبيقها من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية**، 2(2): 37–70.

Refrences:

Abu- Rezeq, Khalil Abdullah Khalil & Abu- taha, Mustafa Ahmad shaker. (2018). **The level of using alternative assessment strategies among English language teachers in the preparatory stage in government schools in Gaza**, the Islamic university- Gaza, Palestine.

Ahmad, Iftikhar & Akbar, Rafaqat Ali .(2020) . Examining Relationship between Self-efficacy Beliefs of Elementary Level English Teachers and their Implementation Practices

of Formative Assessment in Punjab, **review of education, administration and law journal,** 3(2)**:** 123-134.

Akbari, Ramin & Moradkhani, Shahab. (2010). Iranian English teachers' self-efficacy: do academic degree and experience make a difference? .**pazhuhesh-e zabanha-ye khareji journal**, 56:25-47.

Al-Zoubi ،Samer. (2019). Classroom Authentic Assessment Strategies and Tools used by English Language Teachers in Jordan. **International journal of language and linguistics** ، 6(4)

Bandura, Albert. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 48(2):191-215.

Bas, Gokhan .(2021). Effect of student teachers teaching beliefs and attitudes towards teaching on motivation to teach: mediating role of self-efficacy. **Journal of education for teaching**, 48(3):348-363.

Bay, Dondu Neslihan. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy belief and classroom management skills of preschool teachers with other variables. **Journal of elementary education**.12(4):335-348.

Butt, Muhammad Naeem & Hayat, khan & Jehan, Shah. (2012). Impact of English Teachers' self-efficacy beliefs on students' performance. **world applied sciences journal,** 20(7): 1031-1035.

Chankaya, Pinar. (2018). The exploration of the self-efficacy beliefs of English language teachers and student teachers, **journal of language and linguistic studies**, 14(3):12-23.

Festiyed, asrizal. (2015). **Development of authentic assessment for supporting the inquiry learning model in basic electronics 1 course**, university of Padang, Indonesia.

Garcia, E.(2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Ghasemboland, farimah & Hashim, Fatimah binti. (2013). Teachers' self-efficacy and their English language proficiency: a study of nonnative EFL teachers in selected language centers, **social and behavioral sciences** (103):890-899.

Lap, trench Quoc & Thao, le Thanh. (2022). English as a foreign language teachers' perception of their self-efficacy in using instructional strategies. **European journal of educational research**, 11(3):1865-1875.

Lazarides, Rebecca & watt, helen & Richardson, paul. (2020). Teachers classroom management self-efficacy, precieved classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career**. Learning and instruction journal**, 69: 1-14.

Mojavezi, Ahmad & tamiz, Marzieh poodineh. the impact of teacher self-efficacy on the student's motivation and achievement. (2012). **Theory and practice in language studies.** 2(3): 483-491.

Mueller, Jon. (2005). The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development. **Journal of online learning and teaching**, 1(1).

Nazli, Atthariqah Dhuhariasya .(2021). **Understanding authentic assessment used by teachers in improving students' language skills**. Universitas Islam Negeri Ar-Raniry Banda Aceh. Indonesia.

Nie, Youyan & Lau, Shun & Liau, Albert. (2012). The teacher efficacy scale: a reliability and validity study. **The Asia-pacific education researcher,** 21(2):414-421.

Pandee, manthana & jantarach, vachira & chalong, phonlawat & chukaeo, orawan. (2017). Exploring thai efl pre-service teachers' level of self-efficacy and its sources**. Veridian E-journal**, 10(4):190-208.

Poulou, Maria & reddy, linda & dudek, Christopher .(2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices**: a preliminary investigation school psychology international,** 40(1): 25-48.

Putri ،Ni Wayan Astri Monika & Artini ،Luh Putu & Dewi ،Ni Luh Putu Eka Sulistia & Paramartha ،A.A. Gede Yudha & Wahyuni ،Luh Gede Eka. (2021) . The Implementation of English Teachers' Authentic Assessment in Junior High School During Online Learning. **Journal of Educational Research and Evaluation,**5(2) :216-222.

Safitri, Devina Eka. (2019). **The sense of self-efficacy of EFL pre-service English teacher: a survey study**. Islamic university of Indonesia, Indonesia.

Saputra، Riyadi & Marfuah, Lidiah (2022). Designing Authentic Assessment For Writing Skill At The Tenth Grade Of Sman Unggul Dharmasraya. **Eltin journal: journal of English language teaching in Indonesia**,10(1):65-79.

Villarroel ،Verónica & Bruna ،Daniela & Brown ،Gavin T. L. & Bustos ،Claudio . (2021).Changing the Quality of Teachers' Written Tests by implementing an Authentic Assessment Teachers' Training Program**. International Journal of Instruction**. 14(2): 987-1000.

Wahyuni, Yolanda. (2019). **An analysis on teachers' authentic assessments in English teaching at smp in khairunnas in academic year2018/2019**. Islamic state institute of Bengkulu, Negeri.

الملاحق

ملحق رقم(1): أدوات الدراسة في صورتها الأولية

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أساليب تدريس

استبانة

أخي المعلم الكريم / أختي المعلمة الكريمة

تحية طيبة وبعد..

يطيب لنا أن نضع بين أيديكم استبانة تتعلق بدراسة بعنوان:

فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس عامة_ من جامعة القدس، لذا يرجى منكم التعاون بقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها بكل شفافية ودقة وموضوعية، **ثم وضع علامة (X) مع الفقرة التي تتفق مع وجهة نظرك، كونك معلماً للغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا للصفوف من الخامس وحتى العاشر.**

علماً أن البيانات التي سيتم جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: مريم محمد عبد القادر العيايدة

المشرف: ا.د. محمد عبد الفتاح شاهين

القسم الأول: البيانات الأولية

1.	**الجنس**	☐ **ذكر**	☐ **أنثى**	
2.	**التأهيل التربوي**	☐ **مؤهل**	☐ **غير مؤهل**	
3.	**التقدير السنوي**	☐ **ممتاز**	☐ **جيد جداً**	☐ **جيد**
4.	**سنوات الخبرة**	☐ **اقل من 5 سنوات**	☐ **من 5-10 سنوات**	☐ **أكثر من 10سنوات**

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

أولاً-استبانة فاعلية الذات التدريسية:

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المحور الأول: استراتيجيات التدريس						
1.	قادر على تكييف إجراءاتي التدريسية بما ينسجم مع حاجات الطلبة.					
2.	يمكنني تطبيق العديد من الاستراتيجيات التدريسية التي تتناسب مع أهداف التدريس.					
3.	أبذل قصارى جهدي لتقديم الأمثلة والتوضيحات لجعل التعلم ذا معنى.					
4.	أستطيع تقديم العديد من المتطلبات لتلبية قدرات الطلبة المتميزين.					
5.	متمكن من ربط محتوى الدروس اللاحقة بالسابقة.					
6.	أقدم المحتوى التعليمي بلغة مناسبة ومفهومة.					
7.	يمكنني توظيف الأنشطة المرتبطة ببيئة الطالب لتأكيد التعلم.					
8.	أستطيع توظيف لغة الجسد للتعبير عن بعض الأفكار بوضوح.					
9.	أولي اهتماما بالإجابة عن أسئلة الطلبة أثناء الحصة.					
10.	قادر على توظيف العديد من المصادر للطلبة.					
المحور الثاني: إدارة الصف						
11.	أتمكن من ضبط السلوك الفوضوي للطلبة داخل الصف بطريقة فاعلة.					
12.	يمكنني استخدام كافة التدابير الممكنة لاستجابة الطلبة لقواعد النظام الصفي.					

.13	قادر على تطبيق إجراءات صفية تحول دون افساد الطلبة المشاغبين للحصة.					
.14	يمكنني بناء توقعات واضحة عن سلوكيات الطلبة داخل الصف.					
.15	لدي القدرة على تحديد الإجراءات الصفية التي تضمن اندماج الطلبة في الأنشطة.					
.16	أحرص على مناقشة المشاكل السلوكية مع الطلبة لمعرفة وجهات نظرهم.					
.17	يمكنني متابعة سلوك الطلبة جميعاً في الصف.					
.18	أجيد التعامل مع تحديات الطلبة الذين يتصفون بالجرأة.					
.19	يمكنني تنظيم وإدارة وقت الحصة بفاعلية.					
.20	أحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					
المحور الثالث: التحفيز ومشاركة الطلبة						
.21	أبذل قصارى جهدي لجعل الطلبة يقدرون أهمية التعلم.					
.22	أساعد الطلبة في ممارسة أنواع التفكير المختلفة.					
.23	أوظف أساليب التعزيز المناسبة في أوقات مختلفة من الحصة.					
.24	أحرص على تحفيز الطلبة الذين يظهرون القليل من الاهتمام بالأعمال المدرسية.					
.25	أبذل جهداً مضاعفاً لتحسين مستوى فهم الطلبة الذين لم يحالفهم الحظ في النجاح.					
.26	أشجع فرص توجيه الأسئلة للطلبة.					
.27	أشجع الطلبة على توظيف اللغة الإنجليزية في المناقشة والحوار.					
المحور الرابع: التقويم						
.28	أستطيع توظيف الأسئلة الصفية للتحقق من فهم الطلبة.					
.29	أتمكن من تقديم واجبات صفية للطلبة لاختبار فهمهم للمادة الدراسية.					
.30	أقدم للطلبة تغذية راجعة إيجابية.					
.31	أنوع في وسائل التقويم للطلبة.					
.32	أستطيع مساعدة الطلبة على تقويم ذواتهم.					
.33	متمكن من تشخيص نقاط ضعف وقوة الطلبة.					

ثانياً- استبانة درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المحور الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء						
.1	أقيم تعلم طلبتي من خلال توضيحهم للمعلومات والمعارف التي يقدمونها أمام زملائهم.					
.2	أُتيح لطلبتي فرصة توظيف مواد حسية كالحاسوب والوسائل التعليمية لتقويم مهاراتهم في العرض والتقديم.					
.3	أُقيم تعلم طلبتي اثناء قيامهم بلعب أدوار للشخصيات الواردة في الدرس ومحاكاتهم لسلوكات تلك الشخصيات.					
.4	أُقيم تعلم طلبتي باستخدام طريقة المناقشة الحرة.					
المحور الثاني: استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم						
.5	أُعد اختبارات كتابية تعتمد على جدول المواصفات.					
.6	أستخدم الاختبارات الكتابية القصيرة لتقويم طلبتي.					
.7	أوظف الواجبات البيتية الكتابية الورقية في تقويم تحصيل طلبتي.					
.8	أُقيم أعمال الطلبة من خلال كتابة مقالات أو موضوعات تعبيرية.					
المحور الثالث: استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة						
.9	أُعلم طلبتي بمعايير تقويمهم من خلال الملاحظة الصفية.					
.10	أستخدم الملاحظة الصفية المباشرة لتقويم مهارات التفاعل الصفي للطلبة.					
.11	أستخدم الملاحظة لتقويم مدى استجابة طلبتي للأفكار المطروحة في الدرس.					
.12	أُقيم تقدم طلبتي اللغوي اعتماداً على الملاحظة الصفية.					
.13	أُقيم تعلم طلبتي من خلال ملاحظة السلوكات اللفظية التي يظهرونها في الغرفة الصفية.					
المحور الرابع: استراتيجية التقويم المعتمد على التواصل						
.14	أُقيم تقدم الطلبة في اللغة الإنجليزية باستخدام طريقة العمل في مجموعات.					
.15	أستخدم الحوار والمناقشة في تقويم أفكار الطلبة.					
.16	أُثير أسئلة صفية سابرة مثيرة للتفكير.					

.17	أُوظف وسائل التواصل الاجتماعي لتقويم تعلم الطلبة.					
المحور الخامس: استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات						
.18	أساعد الطلبة في ممارسة استراتيجيات التقويم الذاتي من خلال نماذج من عملهم.					
.19	أكلف الطلبة بكتابة آرائهم ومقترحاتهم حول موضوعات الدروس.					
.20	أراجع مع الطلبة ملفات إنجازهم وأناقشهم بالخطوات اللاحقة.					
.21	أشجع الطلبة على ممارسة تقويم الأقران.					

ملحق رقم(2) أدوات الدراسة في صورتها النهائية

جامعة القدس

كليَّة الدِّراسات العليا

أساليب تدريس عامَّة

أخي المعلِّم الكريم / أختي المعلِّمة الكريمة

تحيَّة طيِّبة وبعد:

فيطيب لي أن أضع بين أيديكم استبانة حول:

" فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وعلاقتها بممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيِّ في فلسطين"

وذلك استكمالًا لمتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في تخصُّص أساليب تدريس عامَة_ جامعة القدس، لذا يُرجى منكم التَّعاون بقراءة فقرات أدوات الدِّراســـة، والإجابة عنها بكلِّ شـــفافيَّة ودقَّة وموضـوعيَّة، وذلك بوضـع علامة (X) مع الفقرة الَّتي تتَّفق ووجهة نظرك، كونك معلِّمًا للُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا للصُّفوف من الخامس حتَّى العاشر.

علمًا أنَّ البيانات الَّتي سيتمُّ جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرِّيَّة تامَّة، ولن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلميِّ فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتَّقدير

الباحثة: مريم محمَّد عبد القادر العيايدة

المشرف: أ.د. محمَّد عبد الفتَّاح شاهين

القسم الأوَّل: البيانات الأوليَّة

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. التَّأهيل التَّربويُّ: مُؤهَّل ☐ غير مُؤهَّل ☐
3. التَّقدير السَّنويُّ: ممتاز ☐ جيِّد جدًّا ☐ جيِّد ☐
4. سنوات الخبرة: أقلُّ من 5 سنوات ☐ من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات ☐

القسم الثَّاني: أدوات الدِّراسة

الأداة الأولى: فاعليَّة الذَّات التَّدريسيَّة

الرَّقم	الفقرة	أوافق بشدَّة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدَّة
المحور الأوَّل: استراتيجيات التَّدريس						
.1	أُكيِّف إجراءاتي التَّدريسيَّة بما ينسجم مع حاجات الطَّلبة.					
.2	أُطبِّق العديد من الاستراتيجيَّات التَّدريسيَّة الَّتي تتناسب مع أهداف التَّدريس.					
.3	أبذل قصارى جهدي لتقديم الأمثلة والتَّوضيحات لجعل التَّعلُّم ذا معنى.					
.4	أستطيع تقديم العديد من الأنشطة لتلبية قدرات الطَّلبة المتميِّزين.					
.5	متمكِّن من ربط محتوى الدُّروس اللاحقة بالسَّابقة.					
.6	أقدِّم المحتوى التَّعليميَّ بلغة مناسبة ومفهومة من قبل الطَّلبة.					
.7	يمكنني توظيف الأنشطة المرتبطة ببيئة الطَّالب لتأكيد التَّعلُّم.					
.8	أستطيع توظيف لغة الجسد للتَّعبير عن بعض الأفكار بوضوح.					
.9	أُولي اهتمامًا بالإجابة عن أسئلة الطَّلبة أثناء الحصَّة.					
.10	قادر على توظيف العديد من مصادر التَّعلُّم للطَّلبة.					
المحور الثَّاني: إدارة الصَّفِّ						
.11	أتمكَّن من ضبط السُّلوك الفوضويّ للطَّلبة داخل غرفة الصَّفِّ بطريقة فاعلة.					
.12	يمكنني استخدام التَّدابير الممكنة كافَّة؛ لضمان استجابة الطَّلبة لقواعد النِّظام الصَّفِّيّ.					

.13	قادر على تطبيق إجراءات صفِّيَّة تَحُول دون إفساد الطَّلبة المشاغبين للحصَّة.					
الرَّقم	الفقرة	أوافق بشدَّة	أوا فق	محايد	أعار ض	أعار ض بشدَّة
.14	يمكنني بناء توقُّعات واضحة عن سلوكيَّات الطَّلبة داخل الغرفة الصَّفِّيَّة.					
.15	أُحدِّد الإجراءات الصَّفِّيَّة الَّتي تضمن اندماج الطَّلبة في الأنشطة.					
.16	أُناقش مع الطَّلبة المشاكل السُّلوكيَّة مع الطَّلبة لمعرفة وجهات نظرهم.					
.17	أهتمُّ ببناء بيئة صفِّيَّة تشجِّع على تفاعل الطَّلبة في الاتجاهات جميعها.					
.18	يمكنني متابعة سلوك الطَّلبة جميعًا داخل الصَّفِّ.					
.19	أُجيد التَّعامل مع تحدِّيات الطَّلبة الَّذين يتَّصفون بالجرأة.					
.20	يمكنني تنظيم وقت الحصَّة وإدارته بفاعليَّة.					
.21	أحرص على مراعاة الفروق الفرديَّة بين الطَّلبة.					
المحور الثَّالث: التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة						
.22	أبذل قصارى جهدي لجعل الطَّلبة يُقدِّرون أهميَّة التَّعلُّم.					
.23	أساعد الطَّلبة في ممارسة أنواع التَّفكير المختلفة.					
.24	أوظِّف أساليب التَّعزيز المناسبة في أوقات مختلفة من الحصَّة.					
.25	أحرص على تحفيز الطَّلبة الَّذين يُظهرون قليلًا من الاهتمام بالأعمال المدرسيَّة.					
.26	أبذل جهدًا مضاعفًا؛ لتحسين مستوى فهم الطَّلبة الَّذين لم يحالفهم الحظُّ في النَّجاح.					
.27	أشجِّع فرص توجيه الطَّلبة للأسئلة.					
.28	أشجِّع الطَّلبة على توظيف اللُّغة الإنجليزيَّة في المناقشة والحوار.					
المحور الرَّابع: التَّقويم						
.29	أستطيع توظيف الأسئلة الصَّفِّيَّة؛ لقياس مدى تحقيق الطَّلبة لأهداف الدَّرس.					
.30	أتمكَّن من تقديم واجبات صفيَّة للطَّلبة؛ لاختبار فهمهم للمادَّة الدِّراسية.					
.31	أُقدِّم للطَّلبة تغذية راجعة إيجابيَّة.					
.32	أُنوِّع في وسائل تقويم تحصيل الطَّلبة.					
.33	أستطيع مساعدة الطَّلبة على ممارسة آليات التَّقويم الذَّاتيّ.					

.34	متمكِّن من تشخيص نقاط الضَّعف ونقاط القوَّة لدى الطَّلبة.					

الأداة الثَّانية: درجة ممارسة معلمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ:

الرَّقم	الفقرة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسِّطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
المحور الأوَّل: استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء						
.35	أُقيّم تعلُّم طلبتي من خلال توضـيحهم للمعلومات والمعارف الَّتي يقدمونها أمام زملائهم.					
.36	أُتيح لطلبتي فرصة توظيف موادٍّ حسِّيَّة كالحاسوب والوسائل التَّعليميَّة؛ لتقويم مهاراتهم في العرض والتَّقديم.					
.37	أُقيّم تعلُّم طلبتي أثناء قيامهم بلعب أدوار للشَّـــخصـــيَّات الواردة في الدَّرس ومحاكاتهم لسلوكات تلك الشَّخصيَّات.					
.38	أُقيّم تعلُّم طلبتي باستخدام طريقة المناقشة الحرَّة.					
المحور الثَّاني: استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم						
.39	أُعدُّ اختبارات كتابيَّة تعتمد على جدول المواصفات.					
.40	أستخدم الاختبارات الكتابيَّة القصيرة لتقويم طلبتي.					
.41	أوظِّف الواجبات البيتيَّة الكتابيَّة الورقيَّة في تقويم تحصـــيل طلبتي.					
.42	أُقيِّم أعمال الطَّلبة من خلال كتابة مقالات أو موضـــوعات تعبيريَّة.					
المحور الثَّالث: استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة						
.43	أُعْلِمُ طلبتي بمعايير تقويمهم من خلال الملاحظة الصَّفِّيَّة.					
.44	أستخدم الملاحظة الصَّفِّيَّة المباشرة؛ لتقويم مهارات التَّفاعل الصَّفِّيّ للطَّلبة.					
.45	أســتخدم الملاحظة؛ لتقويم مدى اســتجابة طلبتي للأفكار المطروحة في الدَّرس.					
.46	أُقيم تقدُّم طلبتي اللُّغوي اعتمادًا على الملاحظة الصَّفِّيَّة.					
.47	أُقيِّم تعلُّم طلبتي من خلال ملاحظة السُّـلوكات اللَّفظيَّة الَّتي يظهرونها في الغرفة الصَّفِّيَّة.					
المحور الرَّابع: استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل						
.48	أُقيم تقدُّم الطَّلبة في اللُّغة الإنجليزيَّة باسـتخدام طريقة العمل في مجموعات.					
.49	أستخدم الحوار والمناقشة في تقويم أفكار الطَّلبة.					

الرَّقم	الفقرة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسِّطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
.50	أُثير أسئلة صفِّيَّة سابرة مثيرة للتَّفكير.					
.51	أُوظف وسائل التَّواصل الاجتماعيّ لتقويم تعلُّم الطَّلبة.					
المحور الخامس: استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات						
.52	أُشـرك الطَّلبة في ممارسـة اسـتراتيجيَّات التَّقويم الذَّاتي من خلال نماذج من أعمالهم.					
.53	أكلِّف الطَّلبة بكتابة آرائهم ومقترحاتهم حول موضـــوعات الدُّروس.					
.54	أراجع مع الطَّلبة ملفات إنجازهم وأناقشـــهم بالخطوات اللاحقة.					
.55	أشجع الطَّلبة على التأمُّل الذَّاتي في ممارساتهم.					

ملحق رقم (3) كتاب تسهيل المهمة من الجامعة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 7/2/ 2023

السادة مركز البحث والتطوير المحترمين

وزارة التربية والتعليم ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة مريم العيايدة ، ورقمها الجامعي(22110167) بإجراء دراسة بعنوان:

فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الاساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكوره أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ث / ١٢٨/١/١٣

التاريخ: 27 /2023/02 م

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"مريم محمد عيد القادر العيايدة"

من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" فاعلية الذات التدريسية وعلاقتها بممارسات معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الاساسية العليا لاستراتيجيات التقويم الحقيقي في فلسطين".

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدارس المديريات التالية: "الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل".
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- سترسل العينة لإيميل الباحثة للتواصل عبر الإيميل مع مدراء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

تنويه: مركز البحث غير مسؤول عن جودة أدوات الدراسة.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر

/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
السادة المديرون العامون في مديريات: "الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل" المحترمون.
أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين /المحترم/ة المشرف/ة على الدراسة- بريد الكتروني: shaheenmohammed213@gmail.com

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (pcerd@moe.edu.ps)

ملحق رقم (5) قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ.د. عفيف زيدان	أساليب التدريس	جامعة القدس
أ.د عادل ريان	فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة
د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
د. إبراهيم عرمان	أساليب التدريس	جامعة القدس
د. خالد كتلو	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
د. نبيل المغربي	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
د. حازم بدر	أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة الخليل
د. جنان أبو جودة	فلسفة مناهج وطرق تدريس	مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل
د. ابتسام خلاف	مناهج وأساليب تدريس	مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل
د. يوسف الطيطي	أساليب تدريس	مشرف تربوي / مديرية وسط الخليل
مها محيسن	ترجمة تحريرية وشفوية	مشرفة تربوية/ مديرية شمال الخليل
ميرفت عابدين	أساليب تدريس لغة إنجليزية	مشرفة تربوية/ مديرية وسط الخليل

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية	70
2.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية	71
3.3	توزيع عينة الدراسة المسترد حسب متغيري الجنس، والمديرية	71
4.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	72
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=30)	74
6.3	قيم معاملات ارتباط فقرات استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):	75
7.3	قيم معامل ثبات مقياس فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة بطريقة كرونباخ ألفا	76
8.3	معاملات ثبات استبانة ممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّg وفق كرونباخ ألفا	77
9.3	درجات احتساب فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ	78
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وعلى الأداة ككل مرتبة تنازلياً	81
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيات التَّدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	82

3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التَّحفيز ومشاركة الطَّلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	83
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التَّقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	84
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إدارة الصَّفِّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	85
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس	87
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ	88
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ	89
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ	90
10.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال (إدارة الصَّفِّ) لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ	91

11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	92
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	93
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية	94
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات ممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	95
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الأداء مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي	96
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	97
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	98

18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	99
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على مراجعة الذَّات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	100
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير الجنس	101
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسات معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير التَّأهيل التَّربويُّ	102
22.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.	103
23.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير التَّقدير السَّنويُّ.	104
24.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة	105

	الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ ومجال: (استراتيجيَّة التَّقويم المعتمد على التَّواصل)، تعزى إلى متغير التَّقدير السَّنويُّ	
25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.	106
26.4	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة	107
27.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لممارسة معلِّمي اللُّغة الإنجليزيَّة في المرحلة الأساسيَّة العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيَّات التَّقويم الحقيقيّ تعزى لمتغير المديرية	108
28.4	قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة لفاعلية الذَّات التَّدريسيَّة وممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي(ن=198)	110
29.4	نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام أبعاد فاعلية الذَّات التَّدريسيَّة في التنبؤ بممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل لاستراتيجيات التقويم الحقيقي	112

فهرس الأشكال

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
1	شكل رقم (1) مراحل تصميم التقويم الحقيقي	46

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	أدوات الدراسة في صورتها الأولية	149
2	أدوات الدراسة في صورتها النهائية	154
3	كتاب تسهيل المهمة من الجامعة	159
4	كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير العلمي	160
5	قائمة بأسماء المحكمين	161

فهرس المحتويات

المحتويات

الإهداء .....

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

الملخص ..... ج

Abstract: ..... د

الفصل الأول .....

خلفية الدراسة وأهميتها 1

1.1المقدمة 1

2.1 مشكلة الدراسة 8
3.1 أهداف الدراسة.....9
4.1 أسئلة الدراسة.....10
5.1 فرضيات الدراسة:.....11
6.1 أهمية الدراسة: 15
7.1 حدود الدارسة 14
8.1 مصطلحات الدراسة.....14
الفصل الثاني.....
1.2الإطار النظري والدراسات السابقة.....16
1.1.2المحور الأول: فاعلية الذات التدريسية.....16
1.2.1المحور الثاني: التقويم الحقيقي.....29
الدراسات السابقة 47
1.2.3 الدراسات المتعلقة بفاعلية الذات التدريسية: 47
2.2.3 الدراسات المتعلقة بالتقويم الحقيقي: 55
2.4 التعقيب على الدراسات السابقة.....66
الفصل الثالث.....70
الطريقة والإجراءات.....70
1.3منهجية الدراسة 70
2.3 مجتمع الدراسة.....70
3.3 عينة الدراسة 71
4.3 أدوات الدراسة 72
5.3 صدق الأدوات 73
6.3 ثبات أدوات الدراسة 76
7.3.متغيرات الدراسة.....78
8.3 إجراءات الدراسة.....79
9.3 المعالجة الإحصائية.....80
الفصل الرابع.....
1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة.....90
2.4النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة 86
الفصل الخامس .....
مناقشة النتائج والتوصيات 114
1.5 المقدمة.....114
2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة 114
3.5. التوصيات.....132

قائمة المراجع والمصادر:.....132
Refrences: 141
الملاحق 148
فهرس الأشكال.....167
فهرس الملاحق 167
فهرس المحتويات.....167