

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية

لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا

في مديرية جنوب نابلس

إعداد

إيمان رجا رشيد دويكات

إشراف

د.محمود الشمالي

د.محمود رمضان

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم
بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2020

درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية
لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا
في مديرية جنوب نابلس

إعداد

إيمان رجا رشيد دويكات

نُوقِشتْ هذه الأطروحة بتاريخ: 17 / 9 / 2020م، وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

- د. محمود الشمالي / مشرفاً ورئيساً
- د. محمود رمضان / مشرفاً ثانياً
- د. رجا سويدان / ممتحناً خارجياً
- د. بلال أبو عيده / ممتحناً داخلياً

الإهداء

قال تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾ (المجادلة: 11).

بسم الله صاعب الحول والطول نستعين به، لا استعانة إلا به ولا استزادة إلا منه، ونستهديه إلى التي هي أقوم، والحمد لله رب العالمين، اللهم انفعنا بما علمتنا وزدنا علماً وهب لنا من لدنك رحمة إنك أنت الوهاب والصلاة والسلام على نبينا محمد أشرف الخلق وسيد المرسلين ومن سار على هداه إلى يوم الدين.

إلى أمي وأبي نبع الحنان.... ونهرا من الحب الدفء ومرفاً الأمان.... وشلال
الوجدان.... إلى أغلى من في الوجود... أمد الله في عمرهم.... ورزقهم بر
أولادهم....

إلى زوجي المحب.... رفيق دربي.... من ساندني وخط معي
الخطوات... وسهل لي الصعاب.... وكان لي غير معين....

إلى إخواني وأخواتي سر سعادي رموز الرحمة وأسرار البركة وعنوان الإيتار
والوفاء... أصدقائي وزملائي ولكل من كان له عندي جميل الأثر

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباعثة: إيمان دويكات

الشكر والتقدير

لعل جهود الأخلاق يدفع بنا إلى الاعتراف بالشكر والتقدير لكل من له فضل
علينا، فلا ننسى منارة العقول الذي سعى جاهدا ليسد غطانا على
درب الاجتهاد.....

لكم مني خالص الاحترام والتقدير

د. محمود الشمالي

د. محمود رمضان

الباحثة: ايمان دويكات

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة علمية أو لقب علمي
لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
Researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's Name:

إسم الطالبة: إيمان رجا رشيد دويكات

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ: 2020/9/17

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	قائمة المحتويات
و	قائمة الجداول
ي	قائمة الملاحق
ك	الملخص
2	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها
2	المقدمة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
6	فرضيات الدراسة
7	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
11	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
31	الدراسات السابقة
38	التعقيب على الدراسات السابقة
41	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
41	منهج الدراسة
41	مجتمع الدراسة
41	عينة الدراسة
42	أدوات الدراسة
47	متغيرات الدراسة
47	المعالجات الإحصائية

49	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
49	نتائج السؤال الأول والفرضية التابعة له
51	نتائج السؤال الثاني والفرضيات التابعة له
56	نتائج السؤال الثالث والفرضية التابعة له
58	نتائج السؤال الرابع والفرضيات التابعة له
63	نتائج السؤال الخامس والفرضية التابعة له
65	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
65	مناقشة نتائج السؤال الأول والفرضية التابعة له
66	مناقشة نتائج السؤال الثاني والفرضيات التابعة له
70	مناقشة نتائج السؤال الثالث والفرضية التابعة له
70	مناقشة نتائج السؤال الرابع والفرضيات التابعة له
73	مناقشة نتائج السؤال الخامس والفرضية التابعة له
74	التوصيات
75	المصادر والمراجع
84	الملاحق
B	Abstract

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1)	خصائص العينة الديموغرافية.	42
جدول (2)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة الخاصة بتقويم التعليم البديل مع الدرجة الكلية للأداة.	44
جدول (3)	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة الخاصة بدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مع الدرجة الكلية للأداة.	45
جدول (4)	نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداتي الدراسة	46
جدول (5)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس	50
جدول (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كما توضحه فقرات الدراسة	50
جدول (7)	نتائج اختبار (T-Test) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس.	52
جدول (8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.	53
جدول (9)	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب .	53
جدول (10)	نتائج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص	54
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة، أكثر من 20 سنة).	55

56	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة، أكثر من 20 سنة).	جدول (12)
57	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس	جدول (13)
58	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس	جدول (14)
59	نتائج اختبارات للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس	جدول (15)
60	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس	جدول (16)
61	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.	جدول (17)
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حسب سنوات الخبرة.	جدول (18)
62	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.	جدول (19)
63	معامل الارتباط بيرسون الذي يوضح العلاقة بين درجة ممارسة التقويم البديل ودرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.	جدول (20)

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
84	أسماء المحكمين لأداة الدراسة	ملحق (1)
85	استنباه قياس درجة ممارسة التقويم البديل والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس	ملحق (2)
90	كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم العالي /تسهيل مهمة الباحثة	ملحق (3)
91	كتاب مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس إلى المدارس التابعة لها /تسهيل مهمة الباحثة	ملحق (4)

درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة

الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

إعداد

إيمان رجا رشيد دويكات

إشراف

د.محمود الشمالي

د.محمود رمضان

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام 2020/2019م، في ضوء متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذا الغرض استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي وتم اختيار عينة عشوائية طبقية عددها (83) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس والبالغ عددهم (145) معلما ومعلمة. وتم بناء أداة للدراسة اشتملت على فقرات درجة ممارسة التقويم البديل وتتضمن (23) فقرة بحثية حول درجة ممارسة التقويم البديل، وفقرات درجة الكفاءة الذاتية وتتضمن (30) فقرة بحثية حول درجة الكفاءة الذاتية، وبعد التأكد من صدق الدراسة وثباتها تم تطبيق الدراسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.02) وبين النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس وسنوات الخبرة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص، وأشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية

جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص، أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين تخصصهم أحياء بمتوسط حسابي (4.16) تلاه المعلمين الذين تخصصهم أساليب علوم (4.08) وتلاه معلمي الفيزياء بمتوسط حسابي (4.06) وأخيرا معلمي الكيمياء بمتوسط حسابي (3.63). ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي الذي أشار الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص. ولمعرفة الفروق تم استخراج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص حيث أشارت النتائج الى أن الفروق كانت لصالح معلمي الأحياء ثم معلمي أساليب العلوم ثم معلمي الفيزياء وأقلها كانت لصالح معلمي الكيمياء.

وأظهرت الدراسة أن درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس مرتفعة بمتوسط حسابي (4.39)، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة.

وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.43)، حيث أن ممارسة التقويم البديل بدرجة كبيرة يؤدي إلى درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وأوصت الباحثة بالاستمرارية في تعزيز مفاهيم التقويم البديل لدى معلمي العلوم في مختلف المستويات التدريسية وتطوير مفاهيم الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم وتوحيد مفاهيم ممارسات التقويم البديل لدى معلمي العلوم وفقا لتخصصاتهم العلمية وعمل دراسات معمقة حول استراتيجيات التقويم البديل وربطها بمتغيرات أخرى مثل مستوى الأداء، والهوية المهنية، وأساليب التدريس المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، الكفاءة الذاتية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

المقدمة

في القرن الحادي والعشرين، نلاحظ إدراكا متزايدا لسلسلة من التقنيات العالمية والتقدم العلمي الذي يخلق حاجة للأداء الجيد في التعليم وبكافة مستوياته وهذه التحديات من بينها العلم السريع، وزيادة استخدام تكنولوجيا المعلومات، واستمرار الحركة نحو مجتمع قائم على المعرفة وهذه كلها تسلط الضوء على الحاجة إلى التعليم العميق فأصبح هناك ضرورة لتغيير أدوار المعلم والمتعلم وأصبح للمعلم دورا في التيسير وتصميم المواقف التعليمية الهادفة التي تركز على المتعلم وتعزيز مهارات التفكير وحل المشكلات وتطوير مهارات التعلم بديلا عن التركيز على التحصيل ولا بد من ضرورة أن يشمل هذا التطوير تطوير الأهداف والمحتوى والأساليب والنشاطات والوسائل وأخيرا التقويم الذي يشكل المرحلة الأكثر أهمية لإصدار حكم على ما تم إكسابه للمتعلمين في ضوء العناصر السابقة ولتتم إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة، واتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة (حسن، 2013).

ويقوم التقويم الجديد على أساليب حديثة مبنية على مبادئ علمية وتربوية تعتمد على واقع ما تعلمه المتعلمون بشكل يضمن كفاءة العملية التعليمية ونواتجها، ويركز التقويم على المتعلم في جميع جوانب شخصيته، حيث أخذ يهتم بتحويل الأهداف التربوية إلى إجراءات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، واستخدام الأدوات اللازمة لعملية التقويم من الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة وتحليل البيانات التي جمعت عبر هذه الأدوات. وأصبح هدف التقويم هو التشخيص والعلاج. وتمتاز عملية التقويم الحديثة بأنها عملية منظمة ومتابعة متسلسلة تهدف إلى التأكد من مدى تحقق الأهداف، وتزويد المعلمين ببيانات عن نتائج أدائهم، بهدف تطوير العملية التعليمية (البشير وبرهم، 2012).

وقد ظهر التقويم البديل في أواخر القرن العشرين ليعكس انجازات المتعلم خلال اكتساب الطلاب للمعارف العلمية وبنائها، وقدرتهم على استخدامها في المواقف المختلفة، وامتلاكهم المهارات العلمية، وقياسها في مواقف حقيقية، وفي قدرتهم على مواجهة المشكلات الاجتماعية ذات العلاقة بالعلوم، وتمثيلهم للقيم والاتجاهات والميول العلمية. ويوظف التقويم البديل النظرية البنائية من خلال وجهة النظر الثقافية الاجتماعية التي ترى أن التعلم الحقيقي ينبغي أن يحدث في سياقات حياتية ذات معنى، فالنمو المعرفي للمتعلم لا يحدث بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي للمتعلم نفسه أو لمجتمع المتعلمين (زيتون، 2007).

ويقوم التقويم البديل على العديد من استراتيجيات التقويم المتمثلة في تقويم الأداء، والتقويم المعتمد على الورقة والقلم، والتقويم القائم على الملاحظة، والتقويم القائم على التواصل، والتقويم المعتمد على مراجعة الذات. ويعتمد على أدوات التقويم البديل التي تتمثل في قوائم الرصد وسلام التقدير وسلام التقدير اللفظي وسجل وصف سير التعلم والسجل القصصي (بني ياسين، 2012).

إن إيجاد البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على قدرات المعلم وكفاءته الذاتية فالمعلم الذي يمتلك الكفاءة الذاتية المرتفعة يساعد الطلاب، وينمي الدافعية والثقة بأنفسهم، والمعلم لا بد أن يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب حتى في الظروف الصعبة. ولذلك لا بد من تعزيز الكفاءة الذاتية للمعلمين لتغيير أدوارهم من نقل المعرفة إلى التنوع بالأساليب والطرق التدريسية ومهارات الاتصال والتنظيم الذاتي (الخليلة، 2011).

والكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة المرتبطة بقدرات وإمكانات الفرد وبإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوفرة، حيث يسأل الفرد عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة وليس عن قدراته فقط في ظل متطلبات الموقف، ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي من الممكن أن تواجههم. (يونس، 2018).

وأكد الظفري (2011) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين بصورتها الفردية والجماعية تؤثر في سلوك المعلم في التعامل مع الاختلافات في الموقف التعليمي وتبني الاستراتيجيات التي تراعي مستويات الطلاب واختلافاتهم وتتماشى مع طبيعة المناهج والتحديات المختلفة.

وبما أن سلوك المعلمين في ممارسة التقويم البديل في العلوم يعتمد على الأفكار التي تبني وتتشكل خلال فترة إعدادهم، وبمستوى ثقتهم بأنفسهم لذلك يجب الإعداد العلمي الجيد للمعلمين لضمان نجاحهم في أداء الرسالة لأن الثورة الهائلة في المعلومات والتكنولوجيا تفرض على المعلم التأهيل والنمو المهني للوصول إلى القدرة على التكيف واستيعاب الخبرات والتقنيات الجديدة (Bandura، 2007).

إن معرفة مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين في ممارسة التقويم البديل يساعد في تحسين أداء المعلمين واستخدام استراتيجيات التقويم البديل بشكل أفضل وفي فهم الدافعية والربط بين الجوانب النظرية والممارسات التدريسية والأداءات السلوكية للمعلم ليدعم توظيف الاستراتيجيات الجديدة وطرق وأساليب الممارسة الصحيحة عند حدوث أخطاء ومشكلات كما وتساعد في تقييم برامج إعداد المعلمين وفي تصميم أنشطة وخبرات تعليمية تسهم في تغيير معتقداتهم ورفع كفاياتهم الذاتية وإعداد معلم يمتلك الرغبة والاستعداد والقوة والقدرة على ممارسة إستراتيجية التقويم البديل لتصبح دائمة ومقاومة للتغيير.

وتأتي هذه الدراسة انطلاقاً لأهمية التقويم البديل في تحديد مواطن الضعف والقوة في جميع جوانب شخصية المتعلم وأهمية الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في توظيفها ومحاولة تطويرها وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية وضمان سير الموقف في الطريق الصحيح والاهتمام بمعلم المرحلة الأساسية من حيث التدريب والتنمية المهنية وتهيئة فرص النمو وتحسين الأداء لما لهم من دور في تأسيس وبناء المعرفة لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

أصبح التقويم البديل الذي يعكس واقع المتعلم وقدراته ومواقع القوة والضعف لديه من أجل العمل على تطوير قدرات المتعلم هو ما يواكب التطور المتسارع الذي يتطلب اعتبار الاختبارات أحد أشكال التقويم، وممارسة استراتيجيات التقويم البديل التي تزود المعلم بأساليب أخرى للتقويم مع الاختبارات (الزعيبي، 2013).

ومن المشكلات التعليمية المهمة لدى المتعلمين والمعلمين في المدارس على حد سواء، الضعف في التحصيل العلمي ويرجع ذلك لعدة أمور منها ما يتصل بالمتعلم، والمادة التعليمية، والمعلم، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم التي لا تزال يغلب عليها الطابع التقليدي وهو استخدام الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة ولتقيس حفظ الطلبة للمعلومات وهذه الطريقة غير قادرة على رفع مستوى التحصيل في العلوم ولا على تنمية دافعية المتعلمين نحو التعلم.

وترى الباحثة ومن خبرتها وممارستها لمهنة تدريس العلوم أن هناك حاجة ضرورية لتقويم الطالب بأكثر من استراتيجية لتحسين العملية التعليمية، وتحديد مواطن الضعف والقوة في جميع جوانب شخصية المتعلم وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية ، وضمان سير الموقف بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

وهناك حاجة للكشف المبكر عن الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم لأنها تعتبر من المتغيرات المرتبطة بشكل متسق مع السلوكيات والممارسات التدريسية ونواتج التعلم كما وتؤثر في جهد المعلمين الذي يبذلونه في التدريس وعلى الأهداف التي يضعونها ومستوى طموحهم. وتتحدد مشكلة الدراسة في تحديد درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس، وتحديد درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم ، وهل هناك علاقة دالة بين درجة ممارسة التقويم البديل والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية نابلس باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة) ؟

السؤال الثالث: ما درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس باختلاف متغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)

السؤال الخامس: هل يوجد ارتباط بين درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس والكفاءة الذاتية لديهم ؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص (فيزياء، كيمياء، أساليب علوم، أحياء)

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 - 20 سنوات، أكثر من 20 سنوات).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية

جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص (كيمياء،فيزياء، أساليب علوم،
أحياء).

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 - 20 سنوات، أكثر من 20 سنوات).

الفرضية السابعة : لا يوجد ارتباط دال بين درجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس والكفاءة الذاتية لديهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة ممارسة التقويم البديل لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.
2. التعرف على درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ودور بعض المتغيرات (الجنس،التخصص،سنوات الخبرة) في درجتها.
3. التعرف إلى العلاقة بين درجة ممارسة التقويم البديل والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية الدراسة النظرية في توفير إطار نظري حول التقويم البديل والكفاءة الذاتية، وقد يستفيد المعلمون والمشرفون من نتائج هذه الدراسة في التعرف أكثر إلى درجة استخدام التقويم

البديل والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا. وزيادة وعي معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا بأهمية التقويم البديل وأدواته واستراتيجياته ، وأثره على تعلم الطلبة واستبقاء المعلومات.

الأهمية العملية:

قد تساعد هذه الدراسة في تطوير التقويم البديل الذي يستخدمه معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا. وقد تساعد في رفع مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

حدود الدراسة:

- الحد البشري: معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.
- الحد المكاني: المدارس الأساسية العليا من (5 - 10) في مديرية جنوب نابلس.
- الحد الزمني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2020/2019م.

مصطلحات الدراسة:

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

التقويم البديل: هو أحد أشكال التقويم الذي ينغمس فيه الطالب في مهام وأنشطة مختلفة ذات معنى له، وترتبط بحياته اليومية ومسؤولياته في العالم الحقيقي والواقعي والذي سوف يواجهه أثناء وبعد انتهاء دراسته وذلك بهدف الحصول على معلومات عن قدرات الطالب في تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف جديدة ومتنوعة ويستطيع ان يقوم ما قام به على نحو جيد (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ويعرف التقويم البديل إجرائيا بأنها مقدار الدرجة التي يحققها المعلم على مقياس درجة ممارسة استراتيجية التقويم البديل الذي تم إعداده.

الكفاءة الذاتية: هي إيمان المعلم بقدرته على أداء مهام التدريس، وإحداث تأثير إيجابي في تعلم الطلاب، وحتى لأقلهم استجابة ودافعية، وفي قدرته على ضبط العوامل البيئية المؤثرة في تعلم الطلاب والمثابرة من أجل تحقيق الأهداف وإقامة علاقات قوية مع الآخرين والبراعة في التعامل مع المواقف غير التقليدية (حمد، 2014).

وتعرف الكفاءة الذاتية اجراءيا بأنها مقدار الدرجة التي يحققها المعلم على مقياس الكفاءة الذاتية الذي تم إعداده.

معلم أو معلمو العلوم للمرحلة الأساسية العليا: كل من يقوم بتدريس مادة العلوم من الصف الخامس إلى الصف العاشر الأساسي حسب سجلات وزارة التربية والتعليم لعام (2019-2020).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل مفهوم التقويم البديل ومفهوم الكفاءة الذاتية والدراسات التي تناولت المفهومين باللغتين العربية والانجليزية.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: التقويم البديل

شهدت المجالات التربوية تغيرات وتوجهات حديثة ومنها مجال التقويم اعتماداً على الدراسات التي لفتت النظر إلى أن التقويم بشكله التقليدي لا يكشف عن أداء المتعلمين الفعلي والقدرات والمهارات التي يحتاجوها؛ لذلك تطلب توظيف التقويم الذي يركز على عملية قياس التحصيل الأكاديمي للطلبة وتقويم مدى تحسن تعلمهم وتقديمهم في ظل الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية، الأمر الذي يوجب ضرورة إشراكهم في عملية التقويم من خلال تنمية مهارات التقويم الذاتي؛ ولذلك دعا أصحاب النظرية البنائية بعدم الاكتفاء بأساليب التقويم الاعتيادية وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي (عفانة، 2011).

وقد ظهرت الحاجة إلى ما يسمى بالتقويم البديل الذي يهتم بالتوجهات الحديثة في التقويم ويشمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم إظهار كفاءته ومعارفه بتكوين أو إنشاء استجابات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه مجموعة من الإستراتيجيات التي تتراوح بين إستراتيجيات بسيطة مفتوحة يكتبها الطالب، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للطالب عبر الزمن (علام، 2004).

ويعرف مهيدات والمحاسنة (2009) التقويم البديل بأنه شكل من أشكال التقويم يطلب فيها من الطالب أداء أو إنجاز مهام حياتية واقعية تعكس بوضوح مدى تطبيقه للمعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها وتعلمها.

ويشير زيتون (2007) إلى أن التقويم البديل مرتبط بمهمات العالم الحقيقي، ويتحدد التعلم فيه بنوع الأداء الذي يظهره المتعلم عند وضعه في موقف معين ، وليس من خلال قياس ما يخزنه في ذهنه من معلومات، وهذا النوع من التقييم مرتبط بالفهم كتوجه في تدريس العلوم من أجل الفهم.

فالتقويم البديل يقوم على أساس أن المعرفة يتم تكوينها وبنائها من المتعلم وليس المعلم الذي أصبح دوره توجيهيا أكثر ما هو تلقيني. وبالتالي فإن هدف التقويم البديل هو تقديم صورة متكاملة عن جوانب تعلم الطالب (Muller, 2007).

بناء على ما سبق فقد أصبح المعلمون مطالبين باستخدام أساليب وأدوات التقويم البديل الذي يعتمد على العمليات العقلية خاصة العليا فاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ، ووعيهم بما تتضمنه كل إستراتيجية من فعاليات يجعل تقويمهم لعملية تعلم الطلبة واقعيًا، وهم أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات (البشير وبرهم، 2012).

أهداف التقويم البديل:

يهدف التقويم البديل إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف في تعلم الطلاب، وتحديد مدى نموهم المعرفي والاجتماعي والنفسي، بالإضافة لتحديد مستوى تحقيقهم للأهداف التربوية المنشودة، ومعرفة الأهداف التي تحتاج إلى تطوير وتغيير (دعمس، 2008).

ويسهم التقويم البديل في تحديد جوانب القوة والضعف عند المعلم والمنهاج وطرق التدريس المتبعة في عمليتي التعلم والتعليم. وتعتبر عملية التقويم البديل جزءا رئيسيا وهاما في عمليات التنظيم والتخطيط لكافة البرامج، لأن عملية التقويم توفر الكثير من الجهد والوقت وتتيح الفرصة لتحقيق الأهداف، وتظهر في العديد من المجالات المهنية والإعلامية والسياسية والتنظيمية والاجتماعية ويهدف التقويم البديل إلى توفير معلومات عن مستوى الرضا عن البرامج والخدمات وكمية الدعم التي يقدمها للطلاب وللمعلمين (مهيدات والمحاسنة، 2009).

ويهدف إلى إحداث تغييرات ذات معنى في فلسفة التقويم التربوي عامه وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم بصفة خاصة من خلال تقييم الفهم العلمي والعملية وزيادة ايجابية المتعلم وتنشيط دور المعلم الموجه والميسر وتنشيط التقويم الذي يسير مستمرا مع العملية التعليمية من خلال التقويم التشخيصي والتكويني والختامي وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين بدلا من التركيز على المستويات الدنيا وكما يهدف إلى الاستفادة من نتائج التقويم البديل في قياس أثر البرامج والمناهج وأساليب التدريس وتحديد مستوى فعاليتها (عفانة، 2011).

استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

تركز البيئة الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور على الاختبارات التحصيلية ونتائجها الكمية دون الاهتمام بأداء الطالب، ومع الانفجار المعرفي وتطور التكنولوجيا لا بد أن يرتقي المعلم إلى اختبار مهارات الطالب وقدراته وأفكاره باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي تركز على الأداء العملي ونشاطات التعلم التي تتطلب ممارسة مهارات التفكير العليا وحل المشكلات (Muller, 2007).

يركز التقويم البديل على الأسس والمبادئ التي تركز على مدى امتلاك الطلبة للمهارات بهدف مساعدتهم جميعا على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة، كما يهتم التقويم البديل بالعمليات العقلية ومهارات الاستقصاء والاكتشاف عند الطلبة، وذلك من خلال نشاطات تستدعي حل المشكلات، واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم. ويقضي ذلك تنوع أساليب التقويم البديل وأدواته، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم، وذلك من خلال توفير النشاطات التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب، وتشجيع التعاون بين الطلاب بدلا من المنافسة (الحسن، 2013).

وبناء على ما سبق فثمة تقنيات واستراتيجيات وأدوات متنوعة للتقويم البديل في مناهج العلوم واستراتيجيات تدريسها في ضوء ما يتم استقصاؤه من أدبيات البحث والقياس والتقويم في مناهج العلوم وتدريسها، ومن هذه الاستراتيجيات والأدوات التقييمية البديلة التي أوردتها العليان (2014)، وأبو خليفة وآخرون (2011) وهي:

1- إستراتيجيات تقويم الأداء :

تقوم على توظيف ما تعلمه المتعلم ومهاراته المكتسبة في مواقف حياتية حقيقية أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات في ضوء النتائج التعليمية المراد انجازها.

2- إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

وتتمثل في الاختبارات المعدة بإحكام والإملاء والكتابات الإبداعية وتمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، وتظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقا.

3- إستراتيجية الملاحظة:

وهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطرق تفكيره.

4- إستراتيجية التواصل:

لقاء مبرمج بين المعلم والمتعلم لتقويم التقدم الحاصل لدى المتعلم في مشروع معين، وتقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، والتعرف على طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

5- إستراتيجية مراجعة الذات (التأمل):

وفيها يتم تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا، والتمعن الجاد المقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف من حيث أسسها، وكذلك نواتجها في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة وتتضمن كل من قوائم المراجعة والتقدير الذاتي، والاستبانات الذاتية والاختبارات والتقارير.

6- إستراتيجية تقويم الأقران:

وتتضمن قيام كل طالب بتقويم أقرانه قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه. إذ يمكن للطلاب تبادل التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر.، ويتطلب ذلك تنظيماً وإعداداً، لكي يكون تقويم الأقران متسقاً والأحكام الناتجة صائبة.

أما أدوات التقويم البديل فمنها:

1. قائمة الرصد/الشطب: وهي مجموعة من الفقرات التي تصف السمة أو الشيء المرغوب قياسه، ويتم تقدير درجة الرضا عن السلوك بـ نعم أو لا ، أو ما يدل عليهما. (خير، 2015).
2. سلم التقدير: ويظهر مدى إتقان الطالب لمهارات ما، وفق سلم رقمي تدريجي مثل (1، 2، 3، 4، 5).
3. سلم التقدير اللفظي: يشتمل على سلسلة من الأوصاف المختصرة لوصف مستوى أداء الطالب، مما يوفر تقييماً تكوينياً لأداء الطالب ، وتتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير (العليان، 2014).
4. سجل سير التعلم: وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت ملاحظاته في أثناء دراسته بشكل منظم ، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه (خير، 2015).
5. ملف الإنجاز: تجميع منظم لما أنجزه الطالب من أعمال ، ويتم عرضه أمام أقران الطالب وأسرته، ويستخدم للتقويم الذاتي للمتعلم وللمعلم (خير، 2015).
6. السجل القصصي: هو وصف قصير لما يفعله الطالب في مواقف تعليمية تعليمية محددة.
7. مشاريع الطلبة: يستخدم لقياس قدرة الطلبة على الإبداع في عمل ما، وقدرتهم على التخطيط من خلال إعطاء الطالب مشروعاً مصمماً لقياس مجموعة من المهارات لديه (العليان، 2014).

خصائص التقويم البديل

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

1. الواقعية: بالاعتماد على المشكلات الحياتية الواقعية والتي تعكس قدرة الطلبة على

توظيف قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم في إيجاد حل للمشكلات التي تواجههم، والقيام بإنجازات يحتاجونها في حياتهم اليومية.

1. الديمقراطية: من خلال إتاحة الفرصة أمام الطالب لتقييم تحسنه في التعلم بنفسه ، لذا

فالتقويم الواقعي يعتبر محكي المرجع. والمساهمة في تحسين عمليتي التعلم والتعليم لما يوفره من تغذية راجعة فورية للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور أيضا.

2. إمكانية إصدار أحكام دقيقة وموضوعية عن مدى تقدم الطلبة في العملية التعليمية، ومدى جودة عناصر النظام التعليمي.

3. إتاحة استخدام أساليب ووسائل تقييمية عديدة، مما يجعل برامج التقويم ذات مستوى عالي ويزيد من جودة ونوعية عمليات التقويم، ويؤثر إيجابيا على عملية التعلم والتعليم

4. إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتدريب وممارسة التعلم بشكل فعلي ، واستخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ، والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسوه من أعمال.

5. العلمية: من خلال استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة تحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم المتعلمين.

6. يقوم قدرة المتعلم ويسمح بفرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه المتعلم من أعمال.

ويرى السواط (2013) ضرورة توافر عدد من الخصائص في التقويم البديل حتى يصبح

فعالا ومن هذه الخصائص :

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

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

3. ثبات الأحكام: ويظهر ذلك من خلال إعطاء وصف للأدوات التي تم استخدامها في التقييم، بالإضافة إلى إصدار حكم مشابه من قبل محكمين مختلفين (السواط، 2013).

ومن مما سبق يلاحظ بأن خصائص التقييم البديل تقوم على صقل مهارات الطلبة المتمثلة بالتحليل والتنفيذ والأداء، بحيث يكون الطلبة فاعلين في أدائهم بناء على المعلومات والمعارف المكتسبة، فهم يقومون بتقديم عدد من المهمات والتحديات مثل الأبحاث والمهارات الكتابية وعقد المناظرات والمشاركة فيها، ويسعى التقييم البديل إلى تحقيق الصدق والثبات من خلال توحيد معايير التقييم ومعايير الاختبار، من خلال محاكاة قدرات الطالب وحثه على اكتشاف نقاط الضعف أو الخلل في جو من التحديات الحقيقية.

مبادئ التقييم البديل:

للتقييم البديل عدد من الأسس والمبادئ الواجب إتباعها وأهمها:

- التقييم البديل ديمقراطي فهو يحترم شخصية الطالب ويشارك في إدراك غاياته ، بالإضافة إلى الإيمان بأهميته وتقبل نتائجه وتقييمه ذاتيا (خير، 2015).
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: يتفاوت الطلبة فيما بينهم في قدراتهم وطريقة تعلمهم ؛ لذا يجب توفير عدد من الأنشطة التقييمية التي تقوم بتحديد إنجاز كل طالب على حده، بتحديد نواحي القوة والضعف في الإنجاز ودرجة الإتقان الذي وصله إذا ما قورن بمحكات الأداء، ومراعاة الفروق الفردية تعتبر عملية إنتاجية تقدم للطالب فرصة تقييم ذاته بناء على محكات الأداء المعلومة لديه (محمد، 2014).

- التقييم البديل تقويماً شاملاً ومتكاملاً: يستخدم التقييم البديل عدد من الوسائل لتوضيح الرؤية من اتجاه معين ، لذا يجب أن يكون هناك ترابط وتكامل بين هذه الوسائل التقييمية المختلفة ، لكي تقدم في النهاية صورة متكاملة عن المنهج أو الطالب أو العنصر المراد تقييمه. إذن فالتقييم البديل الجيد يجب أن يستخدم وسائل متنوعة لقياس أداء الطالب ، والتي تتطلب الحصول على المعلومات من مصادرها المتنوعة ، فقد تكون هذه المعلومات كمية أو كمية وكيفية معا ، ومن وسائل التقييم المستخدمة (الملاحظة، التقييم الذاتي، وتقييم الأقران) (خير، 2015).
- التقييم البديل عملية تعاونية: يظهر ذلك من خلال إتباع أساليب التعلم التعاونية ضمن مجموعات ، يتعاون فيها الطالب القوي مع الطالب الضعيف حتى يوفر له فرصة تعليمية أفضل ، ويمكن المعلم من تقييم عمل الطلاب وتقديم المساعدة اللازمة حسب حاجة كل طالب (السواط، 2013).
- التقييم البديل عملية ترافق التعليم: فالتقييم البديل يربط بين التعلم والتعليم، حتى يتيح لكل طالب تحقيق محكات الأداء المطلوبة ، وعمل تغذية راجعة فورية حول الإنجازات التي حققها، الأمر الذي يمكنه من تصحيح مسيرته التعليمية (بني ياسين، 2012).
- التقييم البديل مستمر: يجب أن يكون التقييم البديل مستمرا بحيث يكون قبل العملية التعليمية وأثنائها وبعدها، فتقويم الطالب مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي لا يوفر له التغذية الراجعة اللازمة ليحسن وينمي تعليمه (محمد، 2014).
- التقييم البديل محكي المرجع: يتجنب التقييم البديل إجراء المقارنات المعتمدة على تحصيل الطلبة ومستوياتهم العلمية. فالطالب في التقييم البديل يوضع في موقف المنافسة مع قدراته هو نفسه وليس مع قدرات المتعلمين الآخرين (السواط، 2013).
- يمتاز التقييم البديل في تنشيط المتعلم وتحفيزه على الانجاز وتعزيز ثقته بنفسه وإمكانية استخدامه مع كافة المتعلمين باختلاف العمر والثقافة ومستوى القدرات العقلية ويساهم في تنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات التواصل والتعاون فيما بينهم ويمتاز بمرونته وقابليته للتكيف وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم، وتحقيقه لمبدأ الاستمرارية، ويسهم في توفير نتائج

ذات معنى في تشكيل الحلول للمشكلات الواقعية ووجهات النظر المنطقية للمتعلمين في المشاكل والمواقف الحياتية (محمد، 2014).

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية

تعرف الكفاءة الذاتية لغة: تعرف الكفاءة الذاتية في مجمع اللغة العربية بمعنى المماثلة في القوة والشرف والعمل والقدرة على الإدارة وحسن التصرف (مجمع اللغة العربية، 2004).

اصطلاحاً:

عرفها الربيع (2014): توقع الفرد وثقته بأنه قادر على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة. وعرفها حسن (2017) بأنها ثقة المعلم بقدرته وإمكانياته في التأثير على نتائج التعلم والتعليم ومدى اجتهاده ومثابرته في مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهه وسيطرته على انفعالاته. وتعرفها يونس (2018) بأنها الثقة والقناعة الذاتية للفرد في أداء المهمات وشعوره بالسيطرة والقدرة على التغلب على المشكلات والتحديات، وضبط سلوكه، والتخطيط السليم للحل. ومن هذه التعريفات تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية بأنها الإدراك الذاتي لمجموعة القدرات والقناعات والأحكام الخاصة بالفرد التي تمكنه من القدرة على التفكير ومواجهة المشكلات الصعبة والتخطيط والتحكم والسيطرة في إيجاد الحلول.

تعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم الهامة وهي من أبعاد الشخصية الإنسانية التي تتمثل في القناعات الذاتية والقدرة على التغلب على المشكلات التي تواجه الفرد وتشكل وظيفة موجهة للسلوك حيث تقوم على التحضير والإعداد والتخطيط له في تغيير سلوك الأفراد.

ويقوم مفهوم الكفاءة الذاتية على نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا (Bandura) التي تمثل النموذج المعاصر الأكثر شمولاً للدافعية البشرية، والأفكار، والأفعال التي يقوم بها الشخص والتي تركز على أنه لا يوجد شرح كاف لتطور نمو القلق والخوف واقتربت أن الخبرة لها دور هام في حدوث التوقع الذي ينظم ويؤثر على العمل والفعل (أبو أسعد، 2011).

إن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطريقة مؤكدة على التفتح والانفتاح على كل من الابتكارات الجديدة في المناهج وطرق التدريس وفلسفة التربية وتكنولوجيا التعليم. وتعتبر الكفاءة الذاتية المدركة من محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة بما ينجزه الفرد وما يستطيع إنجازه. فالكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقوم على التحضير والإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، ومدى المرونة في التعامل مع المواقف الصعبة ومقدار مقاومة الفشل.

ويبدأ إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في المراحل المبكرة من حياته تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة وتمتد عبر سنوات حياته كلها. وكلما أدرك الفرد بأنه ينال استحسان الآخرين لسلوكه الاجتماعي الناجح معهم كلما شعر بالقيمة والكفاية والافتقار، في حين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد للضغوط النفسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى الانجاز والنجاح لديه (اليوسف، 2013).

وتعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم التي قدمها باندورا (Bandura) عندما قدم نظرية متكاملة حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية ويرى أن الكفاءة الذاتية تعد مزايا معرفية ومؤشرات لمدى قدرة الفرد على السيطرة على أفعاله الشخصية وأعماله، ويكون أكثر قدرة وفعالية في مواجهة تحديات بيئته ووضع أهداف مستقبلية، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالقلق والاكتئاب والعجز وانخفاض تقدير الذات وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الانجاز والنمو الشخصي (متولي، 2012).

وبين باندورا (Bandura) بأن مفهوم الكفاءة الذاتية اشتق من نظرية المعرفة الاجتماعية التي أسسها، وأكد فيها بأن الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل. ومن الافتراضات النظرية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي:

1. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وهي موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، والتنبؤ، وتعتمد بشكل كبير على قدرة الفكر على عمل الرموز (اليوسف ، 2013).

2. يتعلم الفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح الاكتساب السريع للمهارات المعقدة، التي لا يمكن اكتسابها عن طريق الممارسة (Bandura, 1988).
3. لدى الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، من خلال التحكم المباشر في سلوكه، واختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك ، وبالتالي وضع المعايير الشخصية لسلوكهم ، وقيمون سلوكهم بناء على هذه المعايير، وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك (Bandura, 1988).
4. قدرة الفرد على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية تتيح التحكم الذاتي في السلوك (قطيط، 2011).
5. تتشكل قدرات الفرد من تطور البنى النفسية العصبية المعقدة التي تتفاعل لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة (اليوسف، 2013).
6. تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً في الأحداث البيئية، ومن خلال القدرة المعرفية يمارسون التحكم في سلوكهم الذاتي، والذي يؤثر على الحالات المعرفية والانفعالية (الراجح، 2017).

النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية

1- نظرية التعلم المعرفية الاجتماعية لباندورا:

تعتمد الكفاءة الذاتية على هذه النظرية التي تركز على أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه اعتماداً على معتقداته الشخصية التي تمكنه من التحكم في مشاعره وأفكاره، والقدرة على تحديد الجهد اللازم لنشاط معين أو في مواجهة المشكلات والعقبات (العلوان والمحاسنة، 2011).

2- نظرية العزو السببي (Causal Attribution):

يعد فيرتز هايدر (Firtz Heider, 1958) من مؤسسي هذه النظرية التي تشير إلى أن الأفراد يبذلون الوقت والجهد وهم يحاولون فهم حصول الأشياء أو عدم حصولها سواء المرغوبة وغير

المرغوبة. وهذه التفسيرات التي تدور في الأذهان للأحداث تدعى باسم العزو السببي وسميت بذلك لأنها اهتمت بالطرق والأساليب التي عن طريقها نعزو السلوك إلى الأسباب والعزو والاعتقاد بكفاءة الذات كلاهما يسعى لإدراك السيطرة على الأحداث المستقبلية ممكنة الوقوع وبدورها فان كفاءة الذات قد تؤثر في أسلوب العزو فالشخص ذو الكفاءة الذاتية المتدنية في إحدى النواحي سيعزو الفشل في هذه الناحية (يونس، 2018).

3- نظرية يونج

ذكر لندي وهول 1971 أن الذات المركز المنظم الذي يحقق الامتداد المستمر للشخصية ويمثل تكامل الشخصية بجوانبها الشعورية واللاشعورية وهي نقطة الوسط في الشخصية تجمع حولها الأنظمة الأخرى وتكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية ويرى يونج أن مصطلح الشعور بالكفاءة يشير الى الخبرات العقلية التي يعيها الفرد وقد يوجد تفاعل بين الخبرات العقلية والعمليات الفسيولوجية للجسم، وأن هناك ثلاث محددات تحدد الفرد وهي إعاقة أو تلف عمليات المخ وقدرة الفرد على استقبال ومعالجة المعلومات والظروف البيئية (قاسم كجوان، 2016).

مصادر الكفاءة الذاتية

يرى باندورا (Bandura) أن هناك أربعة مصادر تؤثر على الكفاءة الذاتية لدى الأفراد وهي:

1. إنجازات الأفراد أو خبرات التمكن (Accomplish ment– Performance):

ويعد هذا المصدر الأكثر تأثيراً في الكفاءة الذاتية لدى الفرد لأنه يعتمد على الخبرات التي يمتلكها الشخص، فالنجاح عادة يرفع توقعات الكفاءة بينما الإخفاق يخفضها. والمظاهر السلبية للكفاءة مرتبطة بالإخفاق، وتأثير الإخفاق على الكفاءة الشخصية يعتمد جزئياً على الوقت والشكل الكلي للخبرات. ويقود تعزيز كفاءة الذات إلى التعميم في المواقف الأخرى، ويمكن نقل الإنجازات الأدائية بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الفرد. والأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بكفاءة الذات يبتعدون عن المهام الصعبة،

ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم. والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعود سبب الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهودهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بالكفاءة الذاتية عقب الإخفاق. وعلى العكس الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يقتربون من المهام الصعبة كتحدى ويرتفع مجهودهم في المواقف الصعبة، ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بكفاءة الذات عقب الإخفاق، ويؤكد كذلك على وجود علاقة سببية بين الثقة بكفاءة الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من كفاءة الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات الأدائية، فالخبرات والإنجازات الأدائية السابقة لها تأثيرات كبيرة على كفاءة الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التي تحقق للفرد فيها النجاح (سعد، 2014).

2. الخبرات البديلة (Alternative Experiences)

وهي قدرة الفرد على القيام بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها. ويظهر هذا الأمر في المواقف التي نعتقد أن لدينا القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين. ومثال ذلك اعتقاد الطالب بإمكانية حله لمسألة رياضية صعبة عندما يحلها زميله بكل سهولة (الراجح، 2017).

3. الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion)

ويشير إلى الخبرات المتعلقة بالآخرين لمواقف مختلفة تعرضوا لها، وتأتي من قبل هؤلاء الأفراد بهدف الإقناع، وإكساب الفرد الترغيب في الأداء، والتأثير على سلوكه أثناء أدائه لمهمة ما. ويعتمد مصدر الإقناع الذاتي على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به. حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوى فاعلية الذات، الأمر الذي لا يحدث لو كان صادرا عن شخص منخفض الثقة والمصداقية. وكذلك أن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في حصة الفرد السلوكية على نحو منطقي وواقعي، وليس عملا مستحيل الأداء (قطيط، 2011).

4. الاستثارة الانفعالية (Emotional Arousal)

وهي حالة يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهام لمعرفة مصادر فاعلية ذاته، فيفسر الفرد على سبيل المثال حالة القلق أو التوتر التي تصيبه على أنها مؤشر على صعوبة المهمة التي ينوي القيام بانجازها، ومع ذلك فإن ردود الفعل اتجاه هذا المؤشر تختلف بين الأفراد. ومثال ذلك الطالب الذي يشعر بالقلق قبل الامتحان يعزي حالته هذه إلى عدم الدراسة الجيدة قبل الامتحان، ويعتقد أن أدائه سيكون ضعيفا. وبينما يفسر طالب آخر مثل هذه الحالة على أنها مؤشر جيد سيمكنه من الأداء في الامتحان بأفضل صورة (الخاليلة، 2011).

وقد تم التوصل إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي أحكام المعلم على قدرته على تنفيذ المخططات التعليمية للحصول على النتائج المطلوبة من تعليم الطلبة حتى أولئك الطلبة الذين لا يملكون دافعية للتعلم والذين يوصفون بأنهم ضعيفو التحصيل كمان أنها الثقة بالقدرة على الانجاز يكونها المعلم من خلال امتلاكه لمجموعة من المهارات في مختلف الجوانب المعرفية والاجتماعية والسلوكية التي يقوم بتنظيمها وترجمتها في صورة أعمال متكاملة ؛ لذا فان الكفاءة الذاتية هي نشاط فكري يتكون لدى الفرد من خلال الاعتقاد الثابت بأنه يمتلك القدرة لتحقيق مستوى محدد من الانجاز (قطيط، 2011).

وبين باندورا (Bandura) أن الكفاءة الذاتية تؤثر على دافعية المعلم للتدريس وعلى مستوى أدائه ومقدار الجهد المبذول ودرجة المثابرة التي يبديها لتحقيق الأهداف المتنوعة، فالأهداف ذات المستويات العالية تتبع من كفاءة ذاتية عالية ومن اجل تحقيقها تتطلب جهدا ومثابرة. وتؤثر الكفاءة الذاتية على طريقة تفكير المعلم وعلى النتائج السلوكية التي تصدر عنه وعلى ردوده الانفعالية فالمعلم ذو الكفاءة المتدنية سيحكم على نفسه بالضعف وسينعكس على تعليمه وانجازه في العمل وسيصاب بالخيبة.

ومن المصادر التي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية ما يلي:

أولاً: الخبرات الإيجابية في حياة الفرد:

وهي من أكثر المصادر تأثيراً في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية نظراً لأنها تقدم الأدلة الفعلية الحقيقية على مدى إمكانية سيطرة الفرد، أو نجاحه فيما يسعى لتحقيقه من أهداف وغايات. ويعمل النجاح على رفع اعتقادات وإدراكات الكفاءة الذاتية، وبالمقابل فإن خبرات الفشل المتكرر تؤدي إلى خفضها (الخلايلة، 2011).

ثانياً: خبرات الإنجاز الفعلي للأنشطة:

وتعمل هذه الخبرات التي يحققها الفرد بالفعل عبر مدى واسع ومتنوع من الأنشطة، والمهام إلى تنمية الاعتقاد الموجب بارتفاع مستوى كفاءته الذاتية الأكاديمية. كما أنها تسهم في مقاومة أي تأثيرات سلبية عليها كالفشل في بعض المهام، إلا أن أثر الإنجاز، أو الأداء على اعتقادات وإدراكات الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتوقف على طبيعة هذه الإنجازات، وقيمتها المدركة، ومدى تقدير المجتمع والأشخاص المهمين في حياة الفرد لهذه الإنجازات (الوطبان، 2011).

ثالثاً: القدرات الإقناعية اللفظية:

تتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد أياً كانت طبيعتها عامة، أو اجتماعية، أو أكاديمية بالقدرات اللفظية، أو عوامل الإقناع اللفظي المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية. وترتبط القدرات الإقناعية اللفظية ارتباطاً بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية، وقدرات الفهم القرائي والسمعي لدى الفرد، وبالتالي فإن امتلاك هذه القدرات سوف يسهم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية للفرد (القرشي، 2011).

رابعاً: البنية الفسيولوجية والانفعالية:

تؤثر البنية الفسيولوجية والانفعالية تأثيراً مباشراً في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفي مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لدى الفرد. كما أن الحالات

المزاجية تؤثر على الإحساس والانتباه والتركيز، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها، وتنظيمها، وتخزينها، واسترجاعها من الذاكرة. وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية، أو الدافعية على إدراك الفرد لكفاءته، أو فاعليته الذاتية ، وعلى الأحكام التي يصدرها (سعد، 2014).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية للمعلم وتختلف عن بعضها البعض من حيث مصدرها وتأثيرها فمنها ما يتعلق بالخصائص التي يمتاز بها المعلم وبعضها من العوامل المحيطة به. ومنها عامل الجنس، حيث يختلف المعلمون والمعلمات بدرجة الكفاءة الذاتية التي يتمتعون بها، حيث تتمتع المعلمات بكفاءة أعلى مما لدى المعلمون ولهذا يمكن تفسير ميل المعلمات لمهنة التدريس في معظم الدول، وهناك عامل آخر وهو المؤهلات العلمية حيث بينت الدراسات التي أجراها (Darling frelow&Hammond,charge) عام 2002 أن المعلمين الذين يمتلكون مؤهلات علمية عليا يتمتعون بكفاءة ذاتية اكبر بالإضافة إلى أن اتجاهاتهم نحو العملية التعليمية تكون ايجابية وأشارت الدراسة التي أجراها (Anthony & Kritsonis) عام 2007 أن امتلاك المعلمين للمؤهلات العلمية تزيد من قدرتهم على تنفيذ استراتيجيات التعلم الحديثة بأسلوب أكثر إبداعا ويتفاعلون مع أفكار طلبتهم الإبداعية ويبدون الاهتمام بها، وهناك عامل آخر يؤثر في الكفاءة الذاتية للمعلمين يتمثل في المرحلة الدراسية التي يدرس فيها كما في دراسات كل من (lyons,Rogers&Swords,Edward,Green) عام 1998 التي بينت ان معلمي المرحلة الأساسية يتمتعون بكفاءة أعلى من معلمي المراحل العليا (معوض، 2008).

ومن العوامل التي تؤثر أيضا على الكفاءة الذاتية الخبرة التدريسية التي تتمثل في المدة الزمنية التي يستغرقها المعلمون في هذه المهنة فقد بينت دراسة كل من (Giallo &Little) عام 2004 ان كفاءة المعلم تزداد بزيادة عدد السنوات التي يقضيها المعلم في التدريس. ويعزو باندورا(Bandura) سبب ذلك كون المعلم ذي الخبرة العالية يكون قد خاض تجارب عملية متنوعة، والتي تعد من أهم المصادر الأساسية للكفاءة، كما بينت أن الخبرات التي يكتسبها المعلمون من خلال انجاز المهام بأنفسهم يكون لها الأثر الأكبر مقارنة مع الخبرات التي يكتسبونها من خلال ملاحظتهم لانجازات الآخرين كنوع من

الخبرات البديلة ؛ لذلك أكد باندورا (Bandura) على أهمية الإعداد والتدريب الجيد للمعلمين لتزويدهم بالخبرات التي يحتاجونها وتقديم التغذية الراجعة البناءة مما يؤثر ايجابيا في دافعيّتهم وشعورهم بالرضا ويرفع من مستوى أدائهم (الخلايلة، 2011).

أهمية الكفاءة الذاتية

تتبع أهمية الكفاءة الذاتية بالنسبة للممارسة التربوية بأنها تؤثر على الطريقة التي يفكر بها الناس فهي ترتبط بالمشاعر وتقدير الذات وتقوم الكفاءة الذاتية على فرضيات الفرد حول إمكانيات تحقيق خيارات سلوكية معينة في تقدير حجم القدرات الذاتية من اجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة، وتؤثر الكفاءة على نوع التصرف المنجز.

وأكدت الوائلي (2013) في دراسة العلاقات بين الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية وممارسات التعليم بهدف استكشاف طبيعة العلاقة لدى عينة من المعلمين في المجتمع الأردني وأن استعمال الاستراتيجيات التعليمية الفعالة مهمة في تحديد مستوى الرضا الوظيفي لكنها ليست وحدها تؤثر فيه لذلك يجب أن يشعر المعلمون بالكفاءة الذاتية لكي يشعروا بالرضا وتفترض الدراسة أن استخدام الاستراتيجيات التعليمية يرفع من الرضا الوظيفي لكن الكفاءة الذاتية تتفوق على الاستراتيجيات التعليمية في الشعور بالرضا الوظيفي؛ لذلك تتوقع أن تؤثر الكفاءة الذاتية ايجابيا في ممارسة الاستراتيجيات التعليمية الفعالة بحيث سيدرك المعلم بالنجاح في إدارة تحديات التعليم وسيكون أكثر شعورا بالرضا الوظيفي المنبثق عن كفاءتهم العالية.

وأكد المصري (2006) أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يساهم في تقييم قدرته على تحقيق مستوى محدد من الانجاز ومستوى قدرته في التحكم بالأحداث وبالتالي يستطيع تحديد طبيعة هدفه او عمله ومقدار الجهد الذي يبذله ومدى مثابرته لتحقيقه ويؤثر على نمط تفكيره وعلى مقدار التوتر والانفعال الذي سيعانيه في تحقيق تكيفه مع متطلبات واقعه ويساعد إدراك الكفاءة الذاتية في رسم الخطط المستقبلية الناجحة التي توضح الخطوات الايجابية الموصلة للانجاز.

كما ذكرت سعد (2014) أن تنعكس الكفاءة الذاتية للمعلم على مستوى الأداء بشكل عام وكفاياته المختلفة سواء الكفايات الشخصية التي تتناول التزامه بأخلاقيات المهنة واليات التعاون والتواصل مع الآخرين والكفايات المعرفية التي تنعكس في معرفته العلمية، وثقافته التربوية والأنشطة التعليمية، وإدارة الفصل والتقويم، والكفايات المهنية التي تتضح في قدرته على عرض المادة العلمية، وتوظيف الوسائل التعليمية وحسن اختيار أنشطة التهيئة والتحفيز أو الأنشطة التعليمية وإدارة الفصل والتقويم.

أنواع الكفاءة الذاتية:

يمكن تصنيف الكفاءة الذاتية إلى عدة أنواع منها:

1- الكفاءة القومية:

إن الكفاءة القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكارا ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد (عبد الله، 2006).

2- الكفاءة الاجتماعية:

ويقصد بها مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام اجتماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، ويشير باندورا (Bandura) إلى أن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة للأحداث أي تغيير فعال وإدراك الأفراد للكفاءة الجماعية يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ، والجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج ، وأن جذور الكفاءة الاجتماعية تكمن في كفاءة أفراد الجماعة (القريشي، 2011).

3- الكفاءة الذاتية العامة:

ويقصد بها القدرة على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في وقت معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الأفراد. وإصدار التوقعات الذاتية عن أدائهم المهام والأنشطة التي يقوم بها والجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (المصري، 2011).

4- الكفاءة الذاتية الخاصة:

ويقصد بها أحكام الفرد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثل الرياضيات والأشكال الهندسية، أو في اللغة العربية مثل الإعراب والتعبير (القرشي، 2011).

5- الكفاءة الأكاديمية:

تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية لمستويات مرغوب فيها، أي قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم، وهي تتأثر بعدة متغيرات منها، حجم أفراد القسم، عمر الدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (المصري، 2011).

خصائص الكفاءة الذاتية:

هناك خصائص عامة للكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية وخصائص عامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية، وهناك الخصائص العامة التي تتمثل في ثقة الفرد بنفسه في النجاح وأداء عمل ما، ووجود قدر كاف من الاستطاعة سواء كانت عقلية أو نفسية أو جسمية ، بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف المختلفة. وأن الكفاءة الذاتية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات الشخصية، وترتبط بالتوقع والتنبؤ وأنها ليست مجرد إدراك أو توقع فقط ، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق نتائج مرغوبة فيها وإمكاناته ومشاعره. وهي مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد التي تتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف وكمية الجهد ومدى مثابرة الفرد (قطيط، 2011).

أما الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية، يذكر باندورا (Bandura) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي أنهم يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس و يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع و يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين ويتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة و يملكون طاقة عالية وعندهم مستوى طموح عال، فهم يسطرون أهدافا صعبة وال يفشلون في تحقيقها وينسبون الفشل للجهد غير الكافي ويتفائلون في الأمور كلها ويخططون للمستقبل ويتحملون المسؤولية (الراجح، 2017).

وهناك سمات يتميز بها ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة الذين لا يثقون في قدراتهم وتتمثل بأنهم يخلون من المهام الصعبة ويستسلمون بسرعة ولديهم طموحات منخفضة وينشغلون بنقائصهم ويهولون المهام المطلوبة ويركزون على النتائج الفاشلة وليس من السهل أن ينهضوا من النكسات. ويقعون بسهولة ضحايا للإجهاذ والاكنتاب (قطيط، 2011).

علاقة الكفاءة الذاتية بتقدير الذات

تعرف الكفاءة الذاتية بتمتع الفرد بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة أما تقدير الذات فتعني قبول الفرد لنفسه من غير قيد وامتلاكه لشعور الجدارة وبلوغ النفس والسعادة لأنه يشعر بشأه وأهميته في الحياة وكلاهما يشعر الفرد بالرضا عن نفسه وبالتالي فان تحقيق الذات تدفع إلى توظيف الإمكانيات وتحقيقها ويرتبط ذلك بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات. ولذلك فان تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية وكفاءة الذات هي بمثابة تقييمات الفرد الذاتية لقدراته وتلك التقييمات تؤثر في سعي الفرد نحو تحقيق الذات من خلال التأثير على الدافعية لدى الفرد (شعراوي، 2000).

ثانيا: الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء الدراسات التي تناولت التقويم البديل والكفاءة الذاتية باللغتين العربية والانجليزية.

أولاً: الدراسات التي تناولت التقويم البديل

دراسة أبو دحروج، أبو حجر (2019). هدفت الدراسة الى التعرف على مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها، واقتصرت هذه الدراسة على مدارس قطاع غزة في العام الدراسي (2018/2019)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية حيث بلغ عددهم (2024) معلمة وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (31) معلمة من مدرسة بيت حانون الابتدائية واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لسلوكيات المعلمات في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في ممارسة أساليب التقويم الواقعي لمحورين هما إستراتيجية التقويم القائمة على الأداء وإستراتيجية التحقق من الذات وأظهرت ارتفاعاً في إستراتيجية الملاحظة، وأوصت الدراسة بمتابعة تنفيذ معلمات المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وعمل الدورات التدريبية المناسبة.

دراسة الدياب (Al- Diab,2017). التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي اللغة الإنجليزية في لواء بني كنانة، كما هدفت إلى التعرف على تأثير سنوات خبرة معلمي اللغة الإنجليزية ومؤهلاتهم العلمية ومستوى طلابهم التعليمي على استخدام استراتيجيات التقويم البديل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم استبانة تألفت من (19) بنداً لقياس استراتيجيات التقويم البديل المختلفة. وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من 50 معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية الذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة طبقية من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في لواء بني كنانة البالغ عددهم (185). وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم استخدام جميع استراتيجيات التقييم البديل بشكل متكرر، إستراتيجية القلم والورقة في المستوى الأول، تليها إستراتيجية التواصل وأخيراً كانت إستراتيجية الملاحظة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة الإنجليزية حول استخدام استراتيجيات التقييم البديل في المراحل التعليمية المختلفة والتي يمكن أن تساعد على تبادل الخبرات وتطبيق استراتيجيات التقييم البديل بدقة. وتوصي الدراسة أيضاً بإجراء دراسات مماثلة، بما في ذلك المناهج الدراسية الأخرى والمناطق التعليمية الأخرى في الأردن.

دراسة عودة (2015). هدفت الدراسة الى استقصاء أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم في العلوم وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الاساسي في مدارس محافظة نابلس للعام الدراسي (2015/2014) وعددهم (4781) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج أهمية استخدام التقويم البديل وأثره على التحصيل الدراسي.

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

دراسة برمول و رنفورد (2014، Bramwell & Rainford). هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام المدرسين للخرائط المفاهيمية كاستراتيجية تقييم بديلة في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم على المهارات المعرفية لدى الطالب وأثرها على مفاهيم علم الأحياء، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي واختبار قبلي وبعدي ، واستخدم الباحث أدوات لجمع البيانات اختبار المهارات البيولوجية المعرفية، والمقابلات والوثائق الشخصية للطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (106) طالب و(8) مدرسين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الخرائط المفاهيمية في صفوف البيولوجيا للمستوى المتقدم تؤدي إلى مكاسب تفوق تلك التي يمكن تحقيقها في الصفوف التي تستخدم الطريقة التقليدية.

دراسة عمرو (2013). هدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن ومفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها، وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في منطقة الزرقاء البالغ عددهم (95) معلما ومعلمة وتكونت العينة من (36) معلما ومعلمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعض الاتجاهات للتقويم كانت كبيرة.

دراسة الزعبي (2013). هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم منطقة اربد والبالغ عددهم (139) وتكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من أربعة أجزاء هدف الجزء الثاني والثالث من الاستبانة إلى درجة معرفة واستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، في حين بحث الجزء الرابع في أسباب استخدام وأسباب عدم استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم، كما تم تطوير بطاقة ملاحظة تم من خلالها مشاهدة حصص لمعلمين وهم يطبقون استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، كما أظهرت النتائج أن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم الواقعي من وجهة نظر المعلمين كانت في استفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملغاة عليهم، وزخم المنهاج. كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل، ولكن كان هناك أثر لتفاعل النوع الاجتماعي والمؤهل في الجزء المخصص لآراء المعلمين والمعلمات حول التقويم الواقعي. كان من أبرز التوصيات الاهتمام بتدريب المعلمين واستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي، مع زيادة الاهتمام والوعي بهذا النوع من التقويم.

دراسة البشير، وبرهم (2012). هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، في تقويم تعلم الرياضيات، واللغة العربية في الأردن، هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة،

بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

دراسة حمزة وصومان (2012). هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه، واتبع الباحثين المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة ، واستخدم لجمع البيانات استبانة قام الباحثين بتطويرها والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (176) معلما ومعلمة (80 معلما و96 معلمة) من 16 مدرسة في محافظة عمان (8) مدارس اناث و(8) مدارس ذكور. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم الواقعي بدرجة عالية. كما دلت النتائج على وجود اتجاهات ايجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم الواقعي.

دراسة أبو عواد وأبو سنيينة (2011). هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحثان لجمع البيانات استبانة مطورة مكونة من (44) فقرة، وتشمل على ثلاث أبعاد هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة (84) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته، وذلك على أحد مجالات أداة الدراسة أو جميعها.

دراسة العلاونه (2007). هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي تواجه المعلمين.

وقد بلغت عينة الدراسة (61) معلما ومعلمة يدرسون العلوم للصف الثامن الأساسي في مديرية تربية اربد الثالثة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى أن ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت فروقا دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. كما أوصت الدراسة بتطوير أداء معلمي العلوم بعقد دورات تدريبية في أساليب التقويم البديل.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية

دراسة الراجح(2017). هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وتكونت عينة الدراسة من (246) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية من إعدادها للقياس. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات الرياضيات بالمرحلتين الذي كان بدرجة مرتفعه جدا في محور إدارة الصف يتلوه محور استراتيجيات التدريس يتلوه محور تفعيل مشاركة الطالبات ولا يوجد فرق بين متوسطي استجابات معلمات المرحلتين الثانوية والمتوسطة وكذلك لا توجد فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير سنوات الخبرة.

دراسة سليمان (2016). هدفت إلى التعرف على توقعات الكفاءة الذاتية والتعرف إلى المهارات الحياتية لدى مدرسي المرحلة الإعدادية وتكونت عينة الدراسة من (460) مدرسا ومدرسة وقامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس المهارات الحياتية وتوصلت الدراسة إلى أن مدرسي المرحلة يتمتعون بمستوى جيد من توقعات الكفاءة الذاتية وأن مدرسي المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوي جيد من المهارات الحياتية.

دراسة الوائلي وعلاء الدين (2013). هدفت الى فحص العلاقات المشتركة بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية بالرضا الوظيفي لدى عينة تكونت (204) من معلمي اللغة العربية في منطقة عمان الثانية، وأشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات ارتبطت

بعلاقات إيجابية دالة إحصائياً، وأن تصورات الكفاءة الذاتية للمعلمين أسهمت بشكل فريد ومميز في تفسير التباين في الرضا الوظيفي وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلمين وممارساتهم التعليمية ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الذاتية للمعلمين تعود لمستويات الخبرة التعليمية.

دراسة أوليولا (Olayiwola, 2011). هدفت إلى التعرف على مستوى تأدية الممارسات التعليمية والكفاءة الذاتية للمعلمين في المرحلة الثانوية في ولاية أوسن بنيجيريا، وهل هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية وتكونت عينة الدراسة من (574) معلماً وتم استخدام مقياس كفاءة المعلمين TES ومقياس الممارسات التعليمية JPS وأظهرت النتائج أن المعلمين يتمتعون بمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية ، وأن المعلمين يتمتعون بمستوى منخفض من الممارسات التعليمية وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية.

الوطبان (2011). هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعاً لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لهم، وتكونت عينة الدراسة من (448) معلماً ومعلمة من منطقة القصيم. واستخدم الباحث: مقياس الكفاءة التدريسية، ومقياس توجهات الأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات. وأظهرت النتائج تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة التدريسية في التوجه نحو الاتقان، وفي التوجه نحو الأداء. وأظهرت ان المعلمون والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء.

دراسة زيدان (2010). هدفت الدراسة إلى تحليل مهنة المعلم الكفاء وتحديد صحته النفسية وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم وقامت الباحثة بعمل لقاءات دورية مع المعلمين لتوضيح معايير الكفاءة التي يجب الالتزام بها كالاهتمام بإعطاء أمثلة توضيحية للمادة وتنويع طرق التدريس ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوصلت النتائج إلى أن هناك ارتباطات إيجابية دالة بين كفاءة معلمي الرياضيات والعلوم واللغة العربية والانجليزية كلا على حدة كما أشارت إلى التقدم التحصيلي لتلاميذهم والكفاءة المناظرة لتخصص كل فئة من المعلمين.

دراسة يلماز وكافاز (Cavas & Yilmaz 2008). هدفت الدراسة الى فحص تأثير ممارسة التدريس على معتقدات إدارة الصف والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لمعلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة. استخدم أداة B-STEBI واستبيان ABCC لدراسة المعتقدات المرتبطة بالكفاءة وضبط الصف لدى أفراد العينة البالغ عددهم 185 معلماً. وأظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من المعلمين قبل الخدمة يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو نوع المدرسة الثانوية وسنوات الخبرة في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية وإدارة الصف، ولم تتغير الكفاءة الذاتية بعد التدريس العملي في حين تغيرت المعتقدات المرتبطة بضبط الصف حيث قلت الإدارة التعليمية وزادت الإدارة البشرية .

دراسة بولو (Poulou2007). هدفت الدراسة إلى فحص العوامل التي تمهد لاعتقادات الكفاءة في التعليم لدى المعلمين في اليونان، وتحدد إيمانهم بأنه يمكنهم أن يؤثرُوا في فعالية الإستراتيجيات التعليمية، وإدارة الصفوف الدراسية، ومشاركة الطلاب، وتكونت العينة من (198) معلماً متدرباً في السنة الجامعية النهائية، أكملوا قائمة شطب مصادر كفاءة المعلم ومقياس إحساس المعلمين بالكفاءة، وأشارت النتائج إلى أن عوامل كفاءة الممارسات التعليمية، والخصائص الشخصية، والدافعية للتعليم كانت العوامل الأكثر مساهمة في التنبؤ باعتقادات الكفاءة في التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة في غالبيتها إلى معرفة مدى استخدام التقويم البديل وعلى أهمية التقويم البديل والدور الإيجابي لهذا النوع من التقويم وما يوفره للطلبة والمعلمين من تعزيز لقدراتهم ورفع لمستوى أدائهم وقد بينت الكثير من الدراسات السابقة أن نسبة كبيرة من المعلمين يمارسون استراتيجيات التقويم البديل، وأن هذه الممارسة كان لها تأثيراً كبيراً على مستوى التعليم بالإضافة إلى إعطاء المعلم المزيد من الخبرات. فدراسة خير (2015) أظهرت نتائجها أن التقويم الواقعي أو البديل يزود الطلبة والمعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة لمراجعة الأداء والأعمال، بالإضافة إلى أن التقويم البديل يزود المعلمين بالمعلومات الضرورية عن الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم، ودراسة خاجي (2013) كشفت نتائجها أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل لها الأثر الكبير في تحسين

جودة التعليم لما لها من التنمية الذاتية للمعلم الناتجة عن تحسين مهاراته ومعرفته بكافة الأمور التي من شأنها أن تحسن من مهارات الطالب وترفع من كفاءة تعليمه، بالإضافة إلى دراسة الزعبي (2013) والتي أظهرت أن نسبة كبيرة من المعلمين يمارسون استراتيجيات التقويم الواقعي، والذي كان له الأثر الكبير عليهم في التحسين من مستوى التعليم.

واهتمت العديد من الدراسات العربية والأجنبية في دراسة الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بالمتغيرات المرتبطة بشكل متسق مع السلوكيات والممارسات التدريسية والرضا الوظيفي والمهارات الحياتية، ونواتج التعلم ولاحظت الدراسات أن هناك علاقة مع هذه المتغيرات كما وتؤثر في جهد المعلمين المبذول في التدريس وعلى الأهداف التي يضعونها، ومستوى طموحهم من حيث زيادة الدافعية نحو التعلم ومواجهة التحديات في استخدام استراتيجيات التدريس وإتقان استخدامها، فدراسة الراجح (2017) أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات الرياضيات بالمرحلتين الذي كان بدرجة مرتفعه جدا في محور إدارة الصف يتلوه محور استراتيجيات التدريس يتلوه محور تفعيل مشاركة الطالبات، ودراسة سليمان (2016) التي توصلت إلى أن مدرسي المرحلة يتمتعون بمستوى جيد من توقعات الكفاءة الذاتية وإن مدرسي المرحلة الإعدادية يتمتعون بمستوي جيد من المهارات الحياتية. ودراسة الوائلي وعلاء الدين (2013)، التي أظهرت نتائجها ارتباطا دالا بين متغيرات الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية للمعلم والممارسات التعليمية. وتم الاستفادة من هذه الدراسات للمحاولة في دراسة العلاقة بين استخدام التقويم البديل والكفاءة الذاتية لدراسة وتقييم برامج إعداد المعلمين وتنظيم أنشطة وخبرات تعليمية تساهم في تغيير معتقداتهم ورفع كفاءتهم الذاتية وإعداد معلم لديه الرغبة والاستعداد والقوة.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات التقويم البديل والكفاءة الذاتية إلا أن الباحثة لم تجد دراسات سابقة اهتمت بدراسة العلاقة بين استخدام التقويم البديل والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا ولهذه الندرة وغياب مثل هذه الدراسة جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى درجة استخدام التقويم البديل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لتكون نتائجها إثراء جديد للأدب التربوي.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة في إعداد المقدمة والإطار النظري للدراسة فقد استفادت الباحثة في اختيار منهج الدراسة وتحديد العينة المستخدمة والمعلومات الواردة في الدراسات في إعداد مقياس استخدام التقويم البديل ومقياس الكفاءة الذاتية وفي وضع الفروض الدراسة وتفسير النتائج ووضع المقترحات وتوصيات الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- متغيرات الدراسة
- المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ويتناول هذا الجزء من الدراسة توضيح الطرق والإجراءات التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تحديد مجتمع الدراسة وتوضيح كيفية اختيار عينة الدراسة وحجمها ونوعها وطريقة اختيارها وخصائصها، إضافة إلى تحديد الأداة المستخدمة لجمع البيانات ، ووصفها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، وبما أن الدراسة تهدف إلى الكشف عن درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس لذلك تم اعتماد هذا المنهج في الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس والبالغ عددهم (145) معلما ومعلمة وذلك حسب قوائم البيانات في مديرية التربية والتعليم في جنوب نابلس. (وزارة التربية والتعليم، 2020)

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية والبالغ عددها (83) معلما ومعلمة واستخدمت الباحثة الأعداد والنسب المئوية لمعرفة خصائص العينة .

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	27	32.0
	أنثى	56	68.0
التخصص	كيمياء	14	17
	فيزياء	19	23
	أحياء	21	25
	أساليب علوم	29	35
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	28	33.7
	10-20 سنة	47	56.6
	أكثر من 20 سنة	8	9.6

أدوات الدراسة

اعتمدت الباحثة الاستبيان المعد من قبلها والمدرج في الملحق رقم (2) من أجل جمع المعلومات في الدراسة الحالية وقد عملت على تطويرها بحيث تتضمن الأجزاء التالية:

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

الجزء الثاني: تضمن هذا الجزء

1- فقرات درجة ممارسة التقويم البديل و تتضمن (23) فقرة بحثية حول درجة ممارسة التقويم البديل وقامت الباحثة بإعداد فقرات استبيان التقويم البديل بنفسها ، بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها في كتابة الفقرات.

2- فقرات درجة الكفاءة الذاتية وتتضمن (30) فقرة بحثية حول درجة الكفاءة الذاتية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والاستفادة منها في كتابة الفقرات.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (التحكيم):

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

- شمولية الفقرات لقياس آراء المعلمين حول درجة ممارسة التقويم الواقعي وعلاقته بالكفاءة الذاتية.
- كفاية الفقرات، بحيث تغطي جميع الأنشطة التي يتطلب قياسها في مجالي ممارسة التقويم البديل ودرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.
- انتماء كل فقرة لمجالها، بحيث تكون كل فقرة في المجال الذي يراد قياسه.
- تسلسل الفقرات ووضوحها.

وبعد إبداء المحكمين لآرائهم والتعليق عليها، تم إعادة صياغتها من جديد كما هو في الملحق رقم (2)، وبذلك أصبحت الأداة صالحة لقياس ما يراد قياسه، بشهادة المحكمين.

صدق الاتساق البنائي لأداة الدراسة:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب مصفوفة ارتباط فقرات الأداة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (2) و (3) والتي بينت أن جميع قيم معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية لكل فقرة دالة إحصائياً، مما يشير إلى تمتع الأداة بالصدق العملي، وأنها تشترك معاً في قياس وممارسة التقويم البديل والكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

جدول (2): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة الخاصة بتقويم التعليم البديل مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)
1.	أكلف الطلبة بتقديم شرحا لموضوع ما مدعما بالصور والرسومات.	*0.72
2.	أوظف التقويم المعتمد على تقديم الطلبة لعرض توضيحي لمفهوم أو فكرة.	*0.72
3.	أقوم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة مثل سردهم لقصة، أو إعادة لرواية.	*0.79
4.	أستعمل التقويم المعتمد على المناظرة بين فريقين للمحاورة حول قضية ما.	*0.78
5.	أساعد الطلبة في انتقاء محتويات ملف الأعمال وفق أهداف محددة.	*0.76
6.	أحدد محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.	*0.63
7.	أستخدم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال.	*0.75
8.	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا.	*0.70
9.	أتيح للطلاب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه وتوصيبيها.	*0.70
10.	أكلف الطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من المحتوى الذي تعلمه.	*0.68
11.	أشجع الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.	*0.64
12.	أكلف الطلبة بالعمل ضمن مجموعات والتعاون لتنفيذ المهمة.	*0.82
13.	أستخدم التقويم المعتمد على ملاحظة ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.	*0.69
14.	أوظف التقويم المعتمد على السجل القصصي.	*0.70
15.	أستخدم التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم.	*0.70
16.	أستخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي.	*0.78
17.	أوظف الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات.	*0.78
18.	أطلب من الطلبة تبرير إجاباتهم.	*0.60
19.	أمنح الطلبة وقتا كافيا قبل السماح لهم بالإجابة.	*0.60
20.	أوظف الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة.	*0.69
21.	أوظف الأسئلة ذات المستويات المختلفة من التفكير.	*0.68
22.	أكلف الطلبة برسم خريطة مفهوم عام.	*0.69
23.	أكلف الطلبة باستكمال بعض البيانات الناقصة من خريطة مفهوم التي تمثل علاقات بين المفاهيم.	*0.79

• دالة عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن معظم قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

جدول (3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة الخاصة بدرجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	الفقرات	قيمة (ر)
1.	لدي العديد من الطموحات المهنية التي أسعى لإنجازها.	*0.70
2.	انا مقتنع بأن المعلم له الدور الأكبر في تحصيل طلابه.	*0.42
3.	أمتلك القدرة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم والتقويم.	*0.71
4.	أحرص على العمل بحيوية ونشاط في التعليم.	*0.75
5.	بإمكاني توظيف التكنولوجيا في التعليم.	*0.75
6.	بإمكاني توظيف مصادر أخرى للمعلومات غير الكتاب المدرسي.	*0.72
7.	أمتلك القدرة في التغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلبة .	*0.70
8.	لدي القدرة على تحديد الوسائل التعليمية التي تتناسب مع مستويات الطلبة.	*0.69
9.	أستثير دافعية الطلبة للتعلم.	*0.77
10.	أمتلك المهارات الضرورية لتدريس العلوم.	*0.80
11.	أشجع النقاش البناء بين الطلبة والمعلم.	*0.78
12.	أتعامل بكفاءة مع مستجدات التعليم.	*0.71
13.	أستطيع إدارة وقت الموقف التعليمي.	*0.82
14.	أستمر في المحاولة في تحقيق الأهداف حتى بعد الفشل.	*0.52
15.	أحرص على تخطيط وتنظيم الموقف التدريسي.	*0.67
16.	أمتلك القدرات في مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلاتهم.	*0.60
17.	أستطيع تنفيذ الخطط التعليمية التي أضعها.	*0.69
18.	أتعامل بإيجابية مع طلابي.	*0.69
19.	أستطيع مساعدة زملائي في حل معظم مشكلاتهم.	*0.64
20.	أتعامل مع المشكلات الطارئة بمهنية.	*0.77
21.	أستطيع التمييز بين ما أستطيع انجازه وما لا أستطيع انجازه.	*0.74
22.	أعمل على توفير سبل التواصل.	*0.77

23.	أوظف التغذية الراجعة من الطلبة في تحسين العملية التعليمية التعليمية.	*0.82
24.	أمتلك القدرة على شرح وتفسير التجارب العلمية.	*0.80
25.	أستطيع تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية للطلبة.	*0.70
26.	أستوعب المفاهيم العلمية بالصورة الجيدة التي تمكنني من التعليم بشكل أفضل.	*0.82
27.	أستطيع توجيه الطلبة إلى الهدف المحدد.	*0.68
28.	أستطيع إقناع الطلبة حتى لو خالفوني في الرأي.	*0.79
29.	أستطيع توجيه وضبط انفعالات الطلبة في الموقف التعليمي.	*0.71
30.	أقبل تساؤلات الطلبة.	*0.78

• دالة عند مستوى 0.05

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن معظم قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب الثبات بحساب معادلة الثبات كرونباخ وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أدوات الدراسة

قيمة ألفا	عدد الفقرات	
0.88	23	درجة ممارسة التقويم البديل
0.81	30	الكفاءة الذاتية

وبلغ ثبات أداة الدراسة للتقويم البديل (0.88) في حين بلغت هذه الدرجة لمقياس الكفاءة الذاتية (0.81) وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

شملت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

1- الجنس (ذكر، أنثى).

2- التخصص (كيمياء ، فيزياء،أحياء،أساليب تدريس العلوم)

3- سنوات الخبرة في التدريس (أقل من 10 سنوات) ، (10 – 20 سنوات) ، (أكثر من 20 سنوات)

المتغيرات التابعة:

1- ممارسة التقويم البديل: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس درجة ممارسة التقويم البديل الذي أعد خصيصا لهذه الدراسة.

2- الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا: يقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على مقياس الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا الذي أعد خصيصا لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

لمعالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة ، أدخلت البيانات الى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) ، وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: اختبار كرونباخ ألفا (لقياس ثبات أداة الدراسة (Alpha Cronbach)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التباين الأحادي (One way Anova)، واختبار (T-Test)، واختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول والفرضية التابعة له.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني والفرضيات التابعة له.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث والفرضية التابعة له.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع والفرضيات التابعة له.

خامساً: نتائج السؤال الخامس والفرضية التابعة له.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلتها وفرضياتها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد مقياس ليكرت الوزني التالي:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1-1.80
منخفضة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
مرتفعة	3.41-4.20
مرتفعة جداً	4.21-5.00

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ما درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس وذلك كما هو موضح في الجدولين (5 ، 6) .

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المقياس
مرتفعة	0.44	4.02	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.02).

جدول(6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كما توضحه فقرات الدراسة

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
مرتفعة	0.86	3.90	أكلف الطلبة بتقديم شرحا لموضوع ما مدعما بالصور والرسومات.
مرتفعة	0.85	3.91	أوظف التقويم المعتمد على تقديم الطلبة لعرض توضيحي لمفهوم أو فكرة.
مرتفعة	0.85	3.84	أقوم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة مثل سردهم لقصة، أو إعادة لرواية.
متوسطة	1.01	3.14	أستعمل التقويم المعتمد على المناظرة بين فريقين للمحاورة حول قضية ما.
مرتفعة	0.97	3.91	أساعد الطلبة في انتقاء محتويات ملف الأعمال وفق أهداف محددة.
مرتفعة	1.00	3.66	أحدد محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.
مرتفعة	0.90	3.92	أستخدم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال.
مرتفعة	0.89	4.01	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا.
مرتفعة	0.86	3.93	أتيح للطلاب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه وتوصيها.
مرتفعة	0.86	3.92	أكلف الطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من المحتوى الذي تعلمه.
مرتفعة	0.81	4.03	أشجع الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.
مرتفعة	0.76	4.16	أكلف الطلبة بالعمل ضمن مجموعات والتعاون لتنفيذ المهمة.

مرتفعة جدا	0.81	4.21	أستخدم التقويم المعتمد على ملاحظة ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.
متوسطة	0.98	3.26	أوظف التقويم المعتمد على السجل القصصي.
مرتفعة	0.93	3.71	أستخدم التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم.
مرتفعة	1.03	3.69	أستخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي.
مرتفعة جدا	0.72	4.33	أوظف الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات.
مرتفعة جدا	0.71	4.42	أطلب من الطلبة تبرير إجاباتهم.
مرتفعة جدا	0.74	4.38	أمنح الطلبة وقتا كافيا قبل السماح لهم بالإجابة.
مرتفعة جدا	0.88	4.26	أوظف الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة.
مرتفعة جدا	0.83	4.37	أوظف الأسئلة ذات المستويات المختلفة من التفكير.
مرتفعة جدا	0.88	4.26	أكلف الطلبة برسم خريطة مفهوم عام.
مرتفعة جدا	0.83	4.37	أكلف الطلبة باستكمال بعض البيانات الناقصة من خريطة مفهوم التي تمثل علاقات بين المفاهيم.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص واختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (T-Test) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس. وذلك كما هي موضحة في جدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار (T-Test) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
الدرجة الكلية	ذكر	27	4.03	0.38	81	0.15	0.87
	أنثى	56	4.01	0.47		.	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس وذلك في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية ، حيث وجد تقارب بين كل من الذكور والإناث حول ممارسة التقويم البديل ، فقد بلغت المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية للذكور (4.03) مقابل (4.02) لدى الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حسب التخصص (كيمياء ، فيزياء ، أحياء ، أساليب علوم).

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص. وذلك كما هي موضحة في الجدولين (8، 9).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

المجالات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	كيمياء	14	3.63	0.50
	فيزياء	19	4.06	0.36
	أحياء	21	4.16	0.33
	أساليب علوم	29	4.08	0.43
	المجموع	83	4.02	0.44

تشير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص، أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين تخصصهم أحياء بمتوسط حسابي (4.16) تلاه المعلمين الذين تخصصهم أساليب علوم (4.08) وتلاه معلمي الفيزياء بمتوسط حسابي (4.06) وأخيرا معلمي الكيمياء بمتوسط حسابي (3.63). ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول (9)

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب .

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.72	3	0.91	5.35	0.002
	داخل المجموعات	13.42	79	0.17		
	المجموع	16.15	82			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص. ولمعرفة مصدر الفروق فقد تم استخراج نتائج

اختبار توكي للمقارنات الثنائية، وذلك كما هو موضح في الجدول (10)

جدول (10) نتائج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية للفروق في درجة ممارسة
التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى
متغير التخصص

المجالات	التخصص	المتوسط الحسابي	الفروق	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	كيمياء	فيزياء	$-.43^*$	0.004
		أحياء	$-.53^*$	0.000
		أساليب علوم	$-.45^*$	0.001
	فيزياء	كيمياء	$.43^*$	0.004
		أحياء	$-.10$	0.442
		أساليب علوم	$-.014$	0.909
	أحياء	كيمياء	$.53^*$	0.000
		فيزياء	$.10$	0.442
		أساليب علوم	$.08$	0.465
	أساليب علوم	كيمياء	$.450^*$	0.001
		فيزياء	$.014$	0.909
		أحياء	$-.086$	0.465

تشير نتائج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية للفروق في درجة ممارسة التقويم
البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير
التخصص أن الفروق كانت لصالح معلمي الأحياء ثم معلمي أساليب العلوم ثم معلمي الفيزياء وأقلها
كانت لصالح معلمي الكيمياء.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في
المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا
في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة،
أكثر من 20 سنة).

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الخبرة. وذلك كما هي موضحة في الجدولين (11، 12).

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حسب متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة، أكثر من 20 سنة).

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	28	4.0312	0.38
	10-20 سنة	47	4.0328	0.48
	أكثر من 20 سنة	8	3.9396	0.38
	المجموع	83	4.0233	0.44

تشير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم من 10-20 سنة بمتوسط حسابي (4.033) تلاه المعلمين الذين تخصصهم سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.031) وأخير المعلمين الذين سنوات خبرتهم أكثر من 20 سنة بمتوسط حسابي (3.94). ولمعرفة اذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول (12)

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، 10-20 سنة، أكثر من 20 سنة).

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.062	2	0.031	0.154	0.85
	داخل المجموعات	16.092	80	0.201		
	المجموع	16.154	82			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

ما درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس وذلك كما هو موضح في الجدولين (13، 14).

جدول(13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
مرتفعة جدا	0.84	4.36	لدي العديد من الطموحات المهنية التي أسعى لانجازها.
مرتفعة جدا	0.75	4.22	انا مقتنع بأن المعلم له الدور الأكبر في تحصيل طلابه.
مرتفعة جدا	0.70	4.36	أمتلك القدرة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم والتقييم.
مرتفعة جدا	0.66	4.53	أحرص على العمل بحيوية ونشاط في التعليم.
مرتفعة جدا	0.74	4.36	بإمكاني توظيف التكنولوجيا في التعليم.
مرتفعة جدا	0.74	4.36	بإمكاني توظيف مصادر أخرى للمعلومات غير الكتاب المدرسي.
مرتفعة جدا	0.69	4.38	أمتلك القدرة في التغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلبة .
مرتفعة	0.71	4.18	لدي القدرة على تحديد الوسائل التعليمية التي تتناسب مع مستويات الطلبة.
مرتفعة جدا	0.76	4.33	أستثير دافعية الطلبة للتعلم.
مرتفعة جدا	0.71	4.32	أمتلك المهارات الضرورية لتدريس العلوم.
مرتفعة جدا	0.71	4.40	أشجع النقاش البناء بين الطلبة والمعلم.
مرتفعة جدا	0.64	4.54	أتعامل بكفاءة مع مستجدات التعليم.
مرتفعة جدا	0.65	4.36	أستطيع إدارة وقت الموقف التعليمي.
مرتفعة جدا	0.64	4.41	أستمر في المحاولة في تحقيق الأهداف حتى بعد الفشل.
مرتفعة جدا	0.74	4.30	أحرص على تخطيط وتنظيم الموقف التدريسي.
مرتفعة جدا	0.61	4.37	أمتلك القدرات في مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلاتهم.
مرتفعة	0.75	4.15	أستطيع تنفيذ الخطط التعليمية التي أضعها.
مرتفعة جدا	0.69	4.37	أتعامل بإيجابية مع طلابي.
مرتفعة جدا	0.64	4.60	أستطيع مساعدة زملائي في حل معظم مشكلاتهم.
مرتفعة جدا	5.49	4.89	أتعامل مع المشكلات الطارئة بمهنية.
مرتفعة جدا	0.65	4.37	أستطيع التمييز بين ما أستطيع انجازه وما لا أستطيع انجازه.
مرتفعة جدا	0.72	4.36	أعمل على توفير سبل التواصل.
مرتفعة جدا	0.67	4.25	أوظف التغذية الراجعة من الطلبة في تحسين العملية التعليمية.
مرتفعة جدا	0.69	4.25	أمتلك القدرة على شرح وتفسير التجارب العلمية.
مرتفعة جدا	0.66	4.46	أستطيع تحديد الاحتياجات التعلمية الفردية للطلبة.

مرتفعة جدا	0.73	4.27	أستوعب المفاهيم العلمية بالصورة الجيدة التي تمكنني من التعليم.
مرتفعة جدا	0.62	4.55	أستطيع توجيه الطلبة إلى الهدف المحدد.
مرتفعة جدا	0.64	4.54	أستطيع إقناع الطلبة حتى لو خالفوني في الرأي.
مرتفعة جدا	0.64	4.42	أستطيع توجيه وضبط انفعالات الطلبة في الموقف التعليمي.
مرتفعة جدا	0.64	4.40	أقبل تساؤلات الطلبة.
مرتفعة جدا	0.47	4.39	الكفاءة الذاتية

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس عالية بمتوسط حسابي (4.39)، كما توضح المتوسطات الحسابية لفقرات الدراسة ان الاستجابة على فقرة أن أتعامل مع المشكلات الطارئة بمهنية كانت أعلى قيمة بمتوسط حسابي (4.89) ثم أستطيع مساعدة زملائي في حل معظم مشكلاتهم بمتوسط حسابي (4.6) تلاها أستطيع توجيه الطلبة إلى الهدف المحدد بمتوسط حسابي (4.55) ثم أستطيع إقناع الطلبة حتى لو خالفوني في الرأي بمتوسط حسابي (4.54).

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
مرتفعة جدا	0.478	4.39	درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا

نلاحظ من الجدول السابق ومن خلال المعطيات الواردة في الجدول أن درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كانت عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.39).

رابعا: نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة) ؟

للإجابة عن السؤال السابق تم فحص واختبار فرضيات الدراسة التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام اختبار (T-Test) للفروق في لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس وذلك كما هي موضحة في جدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار ت للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا	ذكر	27	4.3407	.33517	81	-0.68	0.49
	أنثى	56	4.4173	.53454			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=.05$) في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت هذه الدرجة الذكور (4.34) مقابل (4.42) لدى الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و نتائج اختبار (One Way Anova) للفروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص. وذلك كما هو موضح في الجدول (16، 17).

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
0.69	4.21	14	كيمياء	درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا
0.48	4.44	19	فيزياء	
0.39	4.54	21	أحياء	
0.39	4.33	29	أساليب علوم	
0.47	4.39	83	المجموع	

تشير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ، أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين تخصصهم أحياء بمتوسط حسابي (4.54) تلاه المعلمين الذين تخصصهم فيزياء بمتوسط حسابي (4.44) ومن ثم المعلمين الذين تخصصهم أساليب علوم بمتوسط حسابي (4.34) وأخيرا المعلمين الذين تخصصهم كيمياء بمتوسط حسابي (4.21). ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول (18).

جدول (17): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.063	3	.354	1.58	0.20
داخل المجموعات	17.680	79	.224		
المجموع	18.743	82			

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابقة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. هو موضح في الجدول (18، 19).

جدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حسب سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا	أقل من 10 سنوات	28	4.38	0.52
	10 - 20 سنة	47	4.36	0.48
	أكثر من 20 سنة	8	4.55	0.23
	المجموع	83	4.39	0.47

تشير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الخبرة، أن الفروق كانت لصالح المعلمين الذين سنوات خبرتهم أكثر من 20 سنة بمتوسط حسابي (4.55) تلاه المعلمين الذين سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.39) ثم الذين سنوات خبرتهم من (10-20) سنة بمتوسط حسابي (4.37) ولمعرفة اذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (20)

جدول (19): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في المتوسطات الحسابية في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.228	2	0.114	0.49	0.61
داخل المجموعات	18.515	80	0.231		
المجموع	18.743	82			

دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ، حيث كانت قيمة ف المحسوبة غير دالة إحصائياً.

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين "درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

للإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب معامل الارتباط بيرسون الذي يوضح درجة ممارسة التقويم البديل ودرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كما في الجدول (20).

جدول رقم (20): معامل الارتباط بيرسون الذي يوضح العلاقة بين درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
4.02	0.44	0.43	.000
4.39	0.48		

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.43) بمستوى دلالة (0.00) بدرجة متوسطة وعلاقة طردية، حيث تفسر هذه العلاقة بأنه كلما زادت درجة ممارسة التقويم البديل تزيد درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس، والعكس صحيح.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

- مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها

- التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً: مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وفرضياتها

تناول هذا الجزء مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة التقويم البديل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ، وبيان أثر كل من المتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة) على متغيرات الدراسة. كما يتضمن مجموعة من التوصيات والمقترحات المستندة إلى نتائج الاستجابة على أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة

الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار وفقاً لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية التي تعبر عن درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس. وكانت درجة استخدام التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس كبيرة حسب الجدول (6,5) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الدرجة على الدرجة الكلية للمقياس (4.02) مع انحراف معياري مقداره (0.44).

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى الدورات التدريبية لممارسة التقويم البديل التي يخوضها المعلمون. حيث وأصبح المعلمون أكثر اهتماماً بالتقويم البديل وزادت ممارسته واعتماده في المدارس وفي كافة المراحل الدراسية لأهمية هذا التقويم ، حيث يقع على المعلمين الدور الكبير في التغيير

نحو الأفضل، وذلك نتاج شعورهم بثقل الأمانة الملقاة عليهم. فالمعلمون في مجتمع الدراسة يقومون بتقويم طلبتهم باستخدام الملاحظة المنظمة ويستخدمون التقويم المعتمد على الأداء، كما أنهم يشجعون طلبتهم على ممارسة التقويم الذاتي والقائم على المناقشة ، ويقومون بممارسات أخرى تندرج تحت بند التقويم.

كما أن قسم الإشراف في النظام التربوي من خلال تواصله مع المعلمين ومدرء المدارس، يعزز ويشجع على استخدام التقويم البديل في المدارس، والذي يعد في عملية التعلم والتعليم جزءا أساسيا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدياب (2017)، ودراسة حمزة وصومان (2012)، ودراسة البشير وبرهم (2012)، التي بينت أن المعلم يقوم باستخدام جميع استراتيجيات التقويم البديل بشكل متكرر والتي يمكن أن تساعدهم على تبادل الخبرات وتطبيق استراتيجيات التقويم البديل بدقة وعلى وجود اتجاهات ايجابية قوية لدى المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقويم البديل وأن المعلم يقوم باستخدام استراتيجيات التقويم البديل لما لها من دور في تحسين مهاراته وبالتالي زيادة التنمية الذاتية لديه وتنمية مهارات الطلبة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مع دراسة أبو دحروج، أبو حجر (2019)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة العلاونه (2007) التي أظهرت انخفاضا في ممارسة بعض أساليب التقويم البديل، وأن أكثر الأسباب التي تحد من استخدام أسلوب التقويم البديل من وجهة نظر المعلمين كانت في استنفادها الوقت والجهد، وكثرة الأعباء الملقاة عليهم، وزخم المنهاج، وأوصت الدراسات بمتابعة تنفيذ معلمات المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم البديل وعمل الدورات التدريبية المناسبة .

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص و سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السؤال السابق تم فحص واختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس.

أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس وذلك في جميع مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية، حيث وجد تقارب بين كل من الذكور والإناث حول ممارسة التقويم البديل ، فقد بلغت المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية للذكور (4.03) مقابل (4.02) لدى الإناث

وقد يكون السبب في ذلك إلى حصول المعلمين ذكورا وإناثا على نفس الدورات التدريبية والأنشطة الإثرائية التي تقدم للمعلمين من خلال مديريات التربية والتعليم من جهة، ومن جهة أخرى هو التطور التكنولوجي السريع الذي أتاح استخدام أدوات التقويم البديل، والانفتاح المعرفي الذي يحتم على المعلمين ذكورا وإناثا العمل على تنمية قدراتهم ومهاراتهم التعليمية ، وبالتالي استخدام استراتيجية التقويم البديل للوصول إلى ذلك.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة البشير وبرهم (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس.

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

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

أشارت النتائج في الجدولين (8، 9) للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص ، وتم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص. ولمعرفة مصدر الفروق فقد تم استخراج نتائج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية، وذلك كما هو موضح في الجدول (10) حيث أشارت نتائج اختبار توكي (Post Hoc) للمقارنات الثنائية للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص كانت لصالح معلمي الأحياء ثم معلمي أساليب العلوم ثم معلمي الفيزياء وأقلها كانت لصالح معلمي الكيمياء.

ومن الممكن ان يكون السبب في وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير التخصص إلى أن المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة وعلى اختلاف تخصصاتهم لا يمرون بنفس الظروف الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية، ومن الممكن أنهم لا يخضعون للدورات التدريبية لهذه الاستراتيجيات كل وفق اختصاصه ولا يتابعون المستجدات والتطورات في العملية التعليمية واختلاف المعلمين في إدراكهم لأهمية التقويم البديل من دور وأهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وبالنسبة لهم أيضا وطبيعة المادة التعليمية التي قد تحكم استخدام استراتيجية دون الأخرى.

وانتقلت هذه الدراسة مع دراسة العلوانه (2007) التي أظهرت فروقا دالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل تبعا لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي. كما أوصت الدراسة بتطوير أداء معلمي العلوم بعقد دورات تدريبية في أساليب التقويم البديل.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة أبو عواد وأبو سنيينة (2011)، ودراسة البشير وبرهم (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وأشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هي موضحة في الجدولين (11، 12) للفروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ، ولمعرفة اذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك كما هو واضح من الجدول (12) الذي أشار بعدم وجود فروق في درجة ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وقد يكون السبب في ذلك إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم ميل نحو تطوير أساليب التدريس والتقويم ومواكبة التوجهات التربوية الحديثة وحصولهم على الدورات التدريبية الكافية على اختلاف سنوات خبرتهم ، كما أن غالبية عينة الدراسة كانوا من ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات ومن 10 إلى 20 سنوات مما زاد من قوة أثر متغير الخبرة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الدياب (2017)، ودراسة أبو عواد وأبو سنيينة (2011) ودراسة العلاونه (2007)، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

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

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية

العليا في مديرية جنوب نابلس؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس وذلك كما هو موضح في الجدولين (13، 14) وكانت درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس مرتفعة بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.49).

ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين في منطقة الدراسة في مديرية جنوب نابلس يتمتعون بدرجة كبيرة من الكفاءة الذاتية، وقد يكون ذلك عائداً إلى الإعداد الأكاديمي المناسب وطبيعة الدورات التدريبية المتخصصة التي يتعرضون لها بشكل مكثف وكذلك لوجود إشراف ومتابعة حثيثة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين، بالإضافة إلى اطلاع هؤلاء المعلمين على أساليب التدريس الحديثة المتطورة نتيجة انفتاحهم على وسائل المعلومات المتعددة، مما أدى إلى وجود درجة كبيرة من الكفاءة الذاتية لديهم.

واتفقت النتائج مع نتائج دراسة الراجح (2017)، و دراسة الوائلي وعلاء الدين (2013)، ودراسة يلماز وكافاز (2008) التي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمين.

واختلفت مع دراسة أوليولا (2011) التي أظهرت أن المعلمين يتمتعون بمستوى منخفض من الكفاءة الذاتية والممارسات التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تختلف درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة

الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس باختلاف متغيرات (الجنس والتخصص وسنوات الخبرة)

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في

المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس.

وأشارت المعطيات الواردة في جدول (15) عدم وجود فروق في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت هذه الدرجة الذكور (4.34) مقابل (4.42) لدى الإناث.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاعتقاد بأن النجاح يخضع للرغبة والجهد والالتزام وليس لنوع الجنس، وأن هناك عوامل بيئية وشخصية تؤثر على الدافعية والتنظيم الذاتي، وبالتالي على كفاءة المعلمين الذاتية وتنمية قدراتهم المهنية الذاتية يساعدهم في ذلك التطور التكنولوجي وتوفير المعلومات ووسائل الاتصال والمعرفة والانفتاح على ما يتعلق بتطوير العملية التعليمية، مما جعلهم يتمتعون بدرجة كبيرة من الكفاءة الذاتية.

واتفقت النتائج مع نتائج دراسة يلماز وكافاز (2007) التي أظهرت عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

أشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك كما هو موضح في الجدول (16)، (17) للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص . ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائية، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك كما هو واضح من الجدول (17) وأشار الى عدم وجود فروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير التخصص.

وتعزو الباحثة السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى لمتغير التخصص إلى أن المعلمين والمعلمات في مجتمع الدراسة وعلى اختلاف تخصصاتهم يمرون بنفس الظروف الخاصة بالعملية التعليمية التعليمية، ويخضعون للدورات التدريبية كل وفق اختصاصه، وكذلك هم يتابعون على

اختلاف اختصاصاتهم المستجدات والتطورات في مجال التعليم الحديث، من حيث تطور طرق التدريس وأهميتها ومزايا كل استراتيجية من استراتيجيات التعليم وهم يدركون على اختلاف تخصصاتهم أن طبيعة المرحلة تحتم عليهم أن يكونوا بمستوى جيد من الكفاءة الذاتية ليتمكنوا من مواكبة التطورات والمستجدات وهم يدركون ما لذلك من أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب وبالنسبة لهم أيضا كمعلمين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أشارت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الجدولين (18، 19) للفروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وأشارت المعطيات الواردة في الجدول (19) أنه لا توجد فروق في درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف المحسوبة غير دالة إحصائيا.

وقد يكون السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة إلى أن المعلمين على اختلاف سنوات خبرتهم لديهم ميل نحو تطوير أساليب التدريس لديهم وتوجهات الوزارة، مما أدى إلى وجود مستوى كبير لاستخدام أساليب وأدوات التقويم الحديث ومواكبة التطورات التربوية والمهنية.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الراجح (2017) ودراسة يلماز وكافاز (2008) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية وإدارة الصف.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس.

أشارت النتائج في الجدول (20) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة التقويم البديل و درجة الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.430) بمستوى دلالة (0.000)، حيث تفسر هذه العلاقة بأنه كلما زادت درجة ممارسة التقويم البديل تزيد درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس، والعكس صحيح.

ومن الممكن أن يكون وجود علاقة ارتباطية متوسطة وطردية بين درجة استخدام أدوات التقويم البديل وبين درجة الكفاءة الذاتية لدى المعلمين والمعلمات أفراد عينة الدراسة، حيث أن استخدام أدوات التقويم البديل بدرجة كبيرة يؤدي إلى وجود مستوى عالي من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى أن المعلمين الذين يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل يعملون على ربط المجتمع بالعلم وحاجاته، وعلى اكتساب احتياجاتهم المهنية وتطوير عملهم المهني، كما أنهم يحددون أولويات احتياجاتهم المهنية ويستخدمون طرقاً مختلفة لحل مشكلات المادة التعليمية، وهم أيضاً يطورون مهاراتهم في التواصل مع الطلاب وأولياء الأمور ويستخدمون الانترنت في الحصول على دروس نموذجية. إلا أن استخدام الاستراتيجيات والنماذج والأساليب الخاصة بالتقويم البديل تحتاج إلى قدرات ومهارات وإلى بحث وتدريب، مما يساهم في رفع الكفاءة الذاتية لدى المعلم، كما أن التحديات التعليمية وزيادة أعداد الطلبة وضيق وقت الحصة الصفية، يتطلب من المعلمين تطوير أساليبهم وتحسينها لتواكب التغيرات المتسارعة.

ثانيا: التوصيات

لقد أظهرت الدراسة أن ممارسة التقويم البديل لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس ودرجة الكفاءة الذاتية لديهم كانت عالية، كما أظهرت الدراسة على العلاقة الارتباطية الايجابية بين ممارسات التقويم البديل والكفاءة الذاتية لديهم، في ولقد أظهرت التقارب بين كل من المعلمين الذكور والإناث نحو ممارسات التقويم البديل والكفاءة الذاتية لديهم، في حين ظهر بعض التباين في مجالات الدراسة نحو الممارسة والكفاءة الذاتية وفقا لمتغير التخصص وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، فإن الباحثة توصي بما يأتي:

على هذه النتائج فإن هذه الدراسة تقدم مجموعة من التوصيات منها:

1. الاستمرارية في تعزيز مفاهيم التقويم البديل لدى معلمي العلوم في مختلف المستويات التدريسية.
2. تطوير مفاهيم الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم.
3. توحيد مفاهيم ممارسات التقويم البديل لدى معلمي العلوم وفقا لتخصصاتهم العلمية.
4. تطوير المفاهيم الإشرافية في مجال التقويم البديل آخذة بعين الاعتبار الفروق في العمر والاهتمامات المرتبطة بسنوات الخبرة.
5. الوقوف عند استراتيجيات التقويم البديل والتي بحاجة إلى مجهود أكبر والعمل على تيسيرها للمعلمين.
6. بناء مفاهيم الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم.
7. عمل دراسات معمقة حول استراتيجيات التقويم البديل وربطها بمتغيرات أخرى مثل مستوى الأداء، والهوية المهنية، وأساليب التدريس المختلفة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو اسعد، أحمد (2011). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية ط2. عمان - مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- أبو دحروج، ايمان نواف، أبو حجر، الهام جميل حسن (2019). *مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها*. مجلة كلية التربية الإسلامية للعلوم التربوية والإنسانية. العراق. ع.(42).
- أبو عواد، فريال محمد، أبوسنينة، عودة عبد الجواد (2011). *معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - الأردن، ع24، ص229-266.
- البشير، أكرم؛ وبرهم، أريج (2012). *درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (1)، 241-270.
- الخلايلة، هدى (2011). *الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية، الأردن.
- الراجح، نوال محمد (2017). *الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى*. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين.(18)، ع1، ص489-515.
- الربيع، فيصل خليل (2014). *التفكير الخرافي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك بالأردن*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات -فلسطين. ع(3)، ص47-72.

- الزعبي، أحمد (2014). *فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأردن*. مجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، مجلد ١٠، عدد ٤.
- الزعبي، آمال، (2013). *درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، 21 (3)، 165 - 191.
- السواط، سامي، (2013). *درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في تقويم طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف*، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الشحات، أمل، سعد، حافظ (2014). *برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء المتعلم لتنمية الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي الرياضيات لذوي الإعاقات البسيطة المدمجين بالمرحلة الابتدائية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع56، ص247-278.
- الظفيري، سعيد بن سليمان (2011). *اثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية للمعلمين بسلطنة عمان*. العلوم التربوية جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية (19)3، ص147-176.
- الشعراوي، علاء (2000). *فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*، مجلة كلية التربية بالمنصور، ع44، ص287-325.
- العلوانة، هشام، (2007). *ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن*، والصعوبات التي تواجهها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العلوان، أحمد، المحاسنة، رندة (2011). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (7)4، ص399-418.

- الفريق الوطني للتقويم، (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته. إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.
- المصري، محمد عبد المجيد (2006). علاقة الندم الموقفي بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، مجلد 9 عدد 2.
- الوائلي، سعاد، علاء الدين، جهاد (2013). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين، مجلة دراسات، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، المجلد 40، العدد 2.
- الوطبان، محمد بن سليمان (2011). توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات. المجلة التربوية - الكويت، (25) 98، ص 101-143.
- اليوسف، رامي (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.
- بني ياسين، عمر، (2012). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد الثالث، ص 514 - 553.
- حسن، ابراهيم، (2013). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم. دراسه عربية في التربية وعلم النفس العدد 29 الجزء الثاني 174-202.
- حسونة، سامي، (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني.

- حسين, ابراهيم محمد عبد الله (2017). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين*. مجلة كلية التربية جامعة بنها. (28) 110، ص 103-154.
- حمزة، محمد عبد الوهاب، صومان، أحمد إبراهيم (2012). *مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه*. مجلة جامعة الخليل للبحوث-ب، مج 7، ع 1، ص 265-283.
- خاجي، ثاني حسين، (2013). *اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Evaluation Alternative) في تحسين جودة التعليمية* ، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق العدد 14، ص. 363 - 352
- خير، النور، (2015). *التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية*، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية (2) 30، ص. 29 - 1
- دعمس، مصطفى، (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.
- زيتون، عايش، (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. دار الشروق: عمان.
- سليمان، شروق كاظم، عبد الله، مروة أحمد (2016). *توقعات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية*. مجلة كلية التربية للبنات جامعة بغداد. (27) 5، ص 163-187.
- عامود، بدر الدين، (2003). *علم النفس في القرن العشرين*، دمشق، سوريا: اتحاد الكتاب العرب.
- عبد الله، جابر (2006). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغط لدى معلمي المرحلة الابتدائية*، دراسات عربية في علم النفس، مجلد 5، عدد 3.

- عبد السلام، محمد، (2002). *طبيعة فعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة*. المؤتمر العلمي السنوي العاشر، كتاب البحوث، جامعة حلون، حلوان، مصر، 421-385-421.
- عفانة، محمد، (2011). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- علام، صلاح الدين، (2004). *التقويم التربوي البديل*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عودة، خالد، (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية*، رسالة ماجستير، نابلس - فلسطين.
- قريشي، فيصل (2011). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية*. رسالة ماجستير. جامعة الحج خضر. باتنة. الجزائر.
- قطيط، غسان، (2011). *الفاعلية الذاتية لمعلمي المرحلة الأساسية في دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الأردن*، مجلة اتحاد الجامعات العربية أنماط التعليم الجامعي الحديث تجاوب ورؤى مستقبلية في الدول العربية.
- كجوان، قاسم خلف (2016). *الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة*. مجلة اداب الفراهيدي - جامعة تكريت. (1)، ص 309-329.
- معوض، ليلي، (2008). *فاعلية برنامج في طرق التدريس قائم على استراتيجيات الاستقلال الذاتي لمعلمي العلوم حديثي التخرج في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس*، مجلة التربية العلمية 11(3). 197-245.
- مهيدات، عبد الحكيم، المحاسنة، إبراهيم، (2009). *التقويم الواقعي*، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

- هذاب، الجوبان،(2003). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك الانفعالي والاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود قسم التربية وعلم النفس.
- يونس، ياسمينا محمد محمد (2018). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طالبات معلمات رياض الاطفال. المجلة التربوية -مصر. (52)،ص360-558.

- Al-Diab, N. (2017): **The Degree of Using Alternative Evaluation Strategies Among English Teachers in BaniKinana According to Some Demographic Variables.** Language Center, Irbid, Jordan Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Bandura, A. (2000). *Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy.* **Current Directions in Psychological Science**, 9.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control.** NY: Freeman. 5.
- Bandura, A. (2007). *Much Ado Over a Faulty Conception of Perceived self-efficacy Grounded in Faulty Experimentation.* **Journal of Social and Clinical Psychology**, 26.
- Bramwell-Lalor & Rainford, M. (2014). *The Effects of Using Concept Mapping for Improving Advanced Level Biology Students' Lower- and HigherOrder Cognitive Skills.* **International Journal Of Science Education**, 36(5). (839-864).
- Cheng, H. (2006). *Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong.* **Implications for Mathematics and Technology Education.** 6 (3), 227 – 243.

- El-Deghaidy, H. (2006). *An investigation of Preservice Teacher's Self Efficacy and Self- image as a Science Teacher in Egypt*. APFSLT, Volume 7, Issue 2, Article2.
- **Journal of Educational and Psychological Sciences** 2012 Vol.13 Issue 1, pp.241-270.
- Muller, J. (2007). **Authentic Assessment Toolbox, Muller's Glossary of Authentic Assessment Terms.**
- Olayiwola. 2011: *Self efficacy as predictor of Job performance of public Secondary School Teachers in Osun State*. IFE Psychology: An International Journal, 19 (1): 441-455.
- Poulou, M. (2007). *Personal Teaching Efficacy and its Sources: Student Teachers' Perceptions*. Educational Psychology, 27 (2. (
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). *Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms*, South African Journal of Education, 30, 591 – 604.
- Serin, G. (2015): **Alternative Assessment practices of a Classroom Teacher: Alignment with reform- based science curriculum**, Anadolu University, Turkey.
- Tekkaya,C. Cakiroglu,G.& Ozcan,O.(2004).*Turkish preservice Science teachers' understanding of Science and their confidence in teaching it*. **Journal of Education for Teaching** 30,1, 58-66. 33.

- Tschannen-Moran, M. & Holy, A. (2001). ***Teacher efficacy: Capturing an elusive construct***. **Teaching and Teacher Education**, 17,783-805
- Wikstrom, N. (2007). **Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education**. The Stockholm Institute of Education. Thesis 15 Ec Ts.
- Yilmaz. H.; Turkmen. H., Pedersen, J.,Cavas,P.(2007). ***Evaluation of preservice Teachers' Images of Science Teaching in Turkey***. **APFSLT**, Volume 8, Issue 2, Article1.

الملاحق

ملحق (1): أسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم	جهة العمل
1	أ.د غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية
2	د.عبد الغني الصيفي	جامعة النجاح الوطنية
3	د.صلاح ياسين	جامعة النجاح الوطنية
4	د.محمود رمضان	جامعة النجاح الوطنية

ملحق (2): أداة الدراسة (الاستبانة)

جامعة النجاح الوطنية

عمادة الدراسات العليا

استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،،

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها " درجة ممارسة إستراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب نابلس"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم من جامعة النجاح الوطنية

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

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة: ايمان دويكات

القسم الأول:

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

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ كيمياء ☐ فيزياء ☐ أحياء ☐ أساليب علوم

سنوات الخبرة: ☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 - 20 سنوات ☐ أكثر من 20 سنوات

أولاً: درجة ممارسة التقويم البديل

الرقم	الفقرة	الدرجة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أكلف الطلبة بتقديم شرحاً لموضوع ما مدعماً بالصور والرسومات.				
2	أوظف التقويم المعتمد على تقديم الطلبة لعرض توضيحي لمفهوم أو فكرة.				
3	أقوم الطلبة عن طريق حديثهم عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة مثل سردهم لقصة، أو إعادة لرواية.				
4	أستعمل التقويم المعتمد على المناظرة بين فريقين للمحاورة حول قضية ما.				
5	أساعد الطلبة في انتقاء محتويات ملف الأعمال وفق أهداف محددة.				
6	أحدد محكات الحكم على محتويات الملف بمشاركة الطلاب.				

					7	أستخدم ملفات أعمال الطالب لتحديد مستوى أدائه التي تبرزها تلك الأعمال.
					8	أكلف الطالب بتصويب أدائه الكتابي ذاتيا.
					9	أتيح للطالب تقويم تعلمه ذاتيا باكتشاف أخطائه وتوصيها.
					10	أكلف الطلبة باشتقاق مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من المحتوى الذي تعلمه.
					11	أشجع الطلبة على تقويم أنشطة زملائهم داخل الصف ونقدها بموضوعية.
					12	أكلف الطلبة بالعمل ضمن مجموعات والتعاون لتنفيذ المهمة.
					13	أستخدم التقويم المعتمد على ملاحظة ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل حجرة الصف.
					14	أوظف التقويم المعتمد على السجل القصصي.
					15	أستخدم التقويم المعتمد على سجل وصف سير التعلم.
					16	أستخدم التقويم المعتمد على سلم التقدير اللفظي.
					17	أوظف الأسئلة الشفوية بلغة مألوفة لتقويم فهم الطلبة للحقائق والمعلومات.
					18	أطلب من الطلبة تبرير إجاباتهم.
					19	أمنح الطلبة وقتا كافيا قبل السماح لهم بالإجابة.
					20	أوظف الأسئلة المقالية قصيرة الإجابة.
					21	أوظف الأسئلة ذات المستويات المختلفة من التفكير.
					22	أكلف الطلبة برسم خريطة مفهوم عام.
					23	أكلف الطلبة باستكمال بعض البيانات الناقصة من خريطة مفهوم التي تمثل علاقات بين المفاهيم.

ثانيا: درجة الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	لدي العديد من الطموحات المهنية التي أسعى لانجازها.					
2	انا مقتنع بأن المعلم له الدور الأكبر في تحصيل طلابه.					
3	أمتلك القدرة على توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم والتقويم.					
4	أحرص على العمل بحيوية ونشاط في التعليم.					
5	بإمكاني توظيف التكنولوجيا في التعليم.					
6	بإمكاني توظيف مصادر أخرى للمعلومات غير الكتاب المدرسي.					
7	أمتلك القدرة في التغلب على الصعوبات التي يواجهها الطلبة .					
8	لدي القدرة على تحديد الوسائل التعليمية التي تتناسب مع مستويات الطلبة.					
9	أستثير دافعية الطلبة للتعلم.					
10	أمتلك المهارات الضرورية لتدريس العلوم.					
11	أشجع النقاش البناء بين الطلبة والمعلم.					
12	أتعامل بكفاءة مع مستجدات التعليم.					
13	أستطيع إدارة وقت الموقف التعليمي.					
14	أستمر في المحاولة في تحقيق الأهداف حتى بعد الفشل.					
15	أحرص على تخطيط وتنظيم الموقف التدريسي.					
16	أمتلك القدرات في مساعدة الطلبة في التغلب على مشكلاتهم.					

					17	أستطيع تنفيذ الخطط التعليمية التي أضعها.
					18	أتعامل بإيجابية مع طلابي.
					19	أستطيع مساعدة زملائي في حل معظم مشكلاتهم.
					20	أتعامل مع المشكلات الطارئة بمهنية.
					21	أستطيع التمييز بين ما أستطيع انجازه وما لا أستطيع انجازه.
					22	أعمل على توفير سبل التواصل.
					23	أوظف التغذية الراجعة من الطلبة في تحسين العملية التعليمية التعلمية.
					24	أمتلك القدرة على شرح وتفسير التجارب العلمية.
					25	أستطيع تحديد الاحتياجات التعليمية الفردية للطلبة.
					26	أستوعب المفاهيم العلمية بالصورة الجيدة التي تمكنني من التعليم بشكل أفضل.
					27	أستطيع توجيه الطلبة إلى الهدف المحدد.
					28	أستطيع إقناع الطلبة حتى لو خالفوني في الرأي.
					29	أستطيع توجيه وضبط انفعالات الطلبة في الموقف التعليمي.
					30	أقبل تساؤلات الطلبة.

ملحق (3): كتاب كلية الدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم /تسهيل مهمة

Faculty of Educational
Sciences and Teacher Training
Department of Primary Education



كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين
قسم معلم المرحلة الأساسية

التاريخ : 2020/1/26

السيد نصر أبو كرش المحترم

مدير عام التربية والتعليم / جنوب نابلس

تحية طيبة وبعد،

الموضوع : كتاب تسهيل مهمة للطالبة
ايمان رجا رشيد دويكات (11750601)

يرجى من حضرتكم التكرم بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالبة ايمان رجا رشيد دويكات (11750601) وذلك لإجراء دراسة بعنوان (درجة ممارسة استراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، في مديرية جنوب نابلس) حيث تتطلب الدراسة تطبيق، وعمل اختبارات، حول موضوع الدراسة.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير،،،

منسق برنامج أساليب تدريس العلوم



نابلس - ص.ب. 7، 707 - هاتف / 2345113/5/6/7، 2344114، 2341003(09)(972)، فاكس 2345982(09)(972)
Nablus - P.O.Box 7, 707 - Tel. (972)(09)2341003 - 2344114 - 2345113/5/6/7 - Fax (972)(09)2345982
Home Page: www.najah.edu E-mail: info@najah.edu

ملحق (4): كتاب مديرية التربية والتعليم جنوب نابلس الى المدارس / تسهيل مهمة

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم / جنوب نابلس

الرقم: م.ج.ن 1/13/358
التاريخ: 2020/2/26
الموافق: 9/ جمادى الآخرة 1441هـ

السادة مديرو/ات المدارس الأساسية الحكومية المحترمون/ات

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية
الإشارة كتاب جامعة النجاح الوطنية بتاريخ 2020/1/26م

نهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه ، نعلمكم أن لا مانع من التعاون مع الطالبة إيمان رجا رشيد دويكات من جامعة النجاح الوطنية وتعبئة استبانتها من قبل معلمين/ات العلوم بعنوان "درجة ممارسة استراتيجية التقويم البديل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، في مديرية جنوب نابلس" ووضعها في صندوق بريد مدرسة حوارة الأساسية للبنات على أن لا يتعارض ذلك مع سير العملية التعليمية .

مع الاحترام،،،

أ. ناصر أبو عكرش
مدير التربية والتعليم

نسخة/ السيد مدير الدائرة الفنية احترام
ص.ع.م.ع

Email: snablos@moche.gov.ps Fax: (+970-02)62591006

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**The Degree to which an Alternative
Evaluation Strategy is Practiced and its
Relationship to Self-Efficacy for Science
Teachers for The Upper Basic Stage in the
Southern Nablus Directorate**

By

Eman Raja Rasheed Dweikat

Supervisor

Dr. Mahmoud Al Shamali

Co-Supervisor

Dr. Mahmoud Ramadan

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Methods of Teaching Science, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University in Nablus, Palestine.**

2020

**The Degree to which an Alternative Evaluation Strategy is Practiced
and its Relationship to Self-Efficacy for Science Teachers for The
Upper Basic Stage in the Southern Nablus Directorate**

By

Eman Raja Rasheed Dweikat

Supervisor

Dr. Mahmoud Al Shamali

Co-Supervisor

Dr. Mahmoud Ramadan

Abstract

The study aimed to know the degree of alternative evaluation practice and its relationship to self-efficacy among science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate in the second semester of 2019/2020, in the light of gender, specialization and years of experience. To achieve this purpose, the study used the descriptive approach, and a stratified random sample was chosen from the (145) male and female teachers of the upper basic stage in the South Nablus district. The degree of the practice of alternative evaluation, and the paragraphs of the degree of self-efficacy and it includes (30) research paragraphs on the degree of self-efficacy, and after confirming the validity of the study and its consistency, the study was applied.

The results of the study showed that the degree of alternative evaluation practice among science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate was high, where the arithmetic mean for the total score was (4.02) and the results showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha= 0.05$) in the arithmetic means of the degree of practice The alternative evaluation for science teachers for the

upper basic stage in the South Nablus Directorate is attributed to the gender variable and years of experience, and the presence of statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the degree of practicing the alternative evaluation for science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate attributed to a variable Specialization.

The study showed that the degree of self-efficacy among science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate is high with an average arithmetic (4.39), and showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the self-efficacy of science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate Attributed to gender, specialization, and years of experience.

The results of the study showed a correlation between the degree of alternative evaluation practice and the degree of self-efficacy among science teachers for the upper basic stage in the South Nablus Directorate, where the value of the Pearson correlation coefficient reached (0.43), where the practice of alternative evaluation to a large degree leads to a high degree of self-efficacy For teachers, the researcher recommended continuity in enhancing the concepts of alternative evaluation for science teachers at various levels of teaching, developing concepts of self-efficacy among science teachers, unifying concepts of alternative evaluation practices for science teachers according to their scientific specializations and conducting in-depth studies on alternative evaluation strategies and linking them to other

variables such as the level of performance, Professional identity, and different teaching methods.

Key words: Alternative evaluation, Self-efficacy