الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي وعلاقته بالفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

إعداد

د/ عصام جمعة نصار

أستاذ مساعد – علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة مدينة السادات

الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي وعلاقته بالفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية

مقدمة:

تحتل الاتجاهات مكاناً بارزاً في الكثير من الدراسات والمجالات التطبيقية، وتشغل الكثير من الباحثين في ميدان التربية وعلم النفس، وليس أدل على ذلك من أن نسبة كبيرة من المادة العلمية الموجودة في كتب علم النفس تُعالج موضوع الاتجاهات وتغييرها.

وتُعد الاتجاهات النفسية أهم نواتج عملية التنشئة والتعليم والتعلم، كما تُعتبر محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الإنساني، كما تؤدى دوراً مهما في حياة الأفراد، إذ إنها تؤثر تأثيراً مباشراً في سلوكهم، ومن ثم يتضح آثارها في الكثير من تصرفاتهم.

والاتجاه Attitude هو مفهوم فرضي، يُشير إلى نسق أو تنظيم مستقر إلى حد ما لمشاعر الفرد ومواقفه، ومعارفه، واستعداده للقيام بأعمال أو سلوكيات معينة، نحو موضوع أو موضوعات معينة، ويتمثل في درجات القبول أو الرفض لهذا الموضوع، ويُمكن التعبير عنه لفظياً أو أدائياً. فهو حالة وجدانية لدى الفرد تتكون بناءً على ما يوجد لديه من معتقدات وتصورات فيما يتعلق بموضوع ما، وتدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات نحو الموضوع (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٢، ٢٥)

مما يُشير إلى أن سلوك الأفراد يحكمه مجموعة من الاتجاهات، وهو ما يؤثر على درجة إتقانهم للعمل، وحرصهم على تحقيق جميع الأهداف المفروض الوصول إليها، ويجعلهم يُغيروا من استراتيجياتهم ويتحملوا التعب والمشقة ويبذل مزيد من الجهد، وهذا ما يتطلبه العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من اتجاهات إيجابية نحوهم، ونحو متطلبات وظيفتهم والأهداف التي يسعون نحو تحقيقها. وخصوصاً إذا كان التغير الذي يحدث لدى المتعلمين بطيئاً وبسيطاً، ويتطلب جهداً كبيراً في تحقيقه، وجهداً آخر في التحقُّق من حدوثه، وأدوات دقيقة لقياسه وتقويمه؛ مما يلقى عبئاً كبيراً على المعلم.

والتقويم عملية منهجية تتطلب من المعنيين بالعملية التعليمية جمع بيانات تتصف بالصدق والموضوعية من مصادر متعددة، وباستخدام أدوات متنوعة في ضوء مجموعة من الأهداف المحددة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يُستَند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالمتعلمين، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها تأثير كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته، وترقيه إلى مستويات أخرى أعلى مما وصل إليه.

يُعد التقويم التربوي أحد أهم المكونات في المنظومة التربوية، ويتأثر ويؤثر في المكونات الأخرى؛ فهو عنصر رئيس من عناصر المنظومة التعليمية، وهو أحد المداخل الرئيسة لتطوير عملية التعليم والتعلم (على سيد وأحمد سالم، ٢٠٠٤، ١٢).

فالتقويم لا يعُد غاية في حد ذاته لتحديد نجاح المتعلم وانتقاله إلى الصفوف الأعلى أو المراحل التعليمية اللاحقة أو الرسوب، وإنما أصبح جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلُّم وتوجيهها وتعزيزها وتصحيح مسارها، وهذا يتطلب التحول من أساليب ونظم الامتحانات (الاختبارات) التقليدية السائدة، والمحددة بنهاية الفصل أو العام الدراسي؛ والتي تعتمد على الدرجات والتقديرات الرقمية التي تقتصر على الموازنة بين أداء المتعلم وأداء أقرانه، بل تتعدى ذلك كله إلى أساليب ونظم تُنمى الشخصية المتكاملة المتوازنة للمتعلم، وما يمتلكه من مهارات وظيفية وفهم عميق لمضمون المحتوى التعليمي التي يكتسبها خلال التعلُّم وحب الاستطلاع، مما يمكنه من التعامل مع بيئته وإثرائها(صلاح علام، ٢٠٠٧، ٢٢).

ويُستَخدم التقويم وأدواته في التعرف على حالات الأطفال غير العاديين، وتشخيصهم وتحويلهم إلى البرامج والخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم، وتُستَخدم نتائجه في إعداد البرامج التربوية والتعليمية لهذه الفئات، كما يُستَخدم في التحقُّق من فاعلية البرامج التي تُقدَم لهم بهدف تنميتهم وتعديل سلوكهم.

ومما لا شك فيه أنه مع التطورات السريعة والتوجهات المعاصرة أصبحت طرق التقويم التقليدية قديمة جداً ولها من السلبيات ما يفوق مميزاتها، وأصبحت الحاجة ملحة للبحث عن طرق تقويم حقيقية جديدة تتميز بالشمول والاستمرارية وتُلبى احتياجات المتعلمين المتنوعة، وذلك من خلال وضع برامج شاملة ومستمرة للتقويم الحقيقي تتضمن مجموعة من الأدوات والأساليب والاستراتيجيات، ومن هنا فقد زاد التركيز على اشتراك المتعلم في عمليات التعليم والتعلُّم التي تُقدَّم له، بدلاً من كونه مستقبلاً سلبياً (Groulund, 2000, 45).

وعليه فإن استخدام الاختبارات الورقية كأداة للتقويم لم تعُد كافية، ولا تُسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة لدى المتعلمين وبخاصة ذوو الاحتياجات الخاصة، فيجب الاعتماد على إجراءات أخرى أكثر دقة وواقعية مثل: ملاحظة أداء المتعلم، ونقد ما يقوم به من أنشطة، وإجراء المقابلات التقويمية، وتقويم ملف الطالب، وهذا المنحى في التقويم يُطلق عليه التقويم البديل (Alternative Assessment)، حيث من الضروري أن تتناسب عملية التقويم مع قدرات المتعلم واحتياجاته، وتتناسب ونواتج التعلُّم المستهدفة.

ويُشير (أسامة البطاينة، ٢٠٠٤، ٣٣-٣٥) إلى أن معلم ذوى الاحتياجات الخاصة يجب أن تتوفر لديه الكفايات اللازمة لممارسة عمليات التقويم، والتي تتناسب

وقدرات ومهارات المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء نواتج التعلُّم المستهدفة منهم، والاستفادة من نتائج التقويم في تطوير البرامج التعليمية التي تُقدم لهم والاستراتيجيات التعليمية التي يتبنونها، مما يُعطى صورة حقيقية عن أداء المتعلم من ذوى الاحتياجات الخاصة.

ويرى (Alcala, 2000,2) أنه للوصول إلى الفاعلية القصوى لكل من المتعلم والعملية التعليمية، فإنه يجب مشاركة المتعلم، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور بالمشاركة في إجراءات التقويم التي يُمارسها المعلم، سواء كان هناك تقدم كافٍ أم لا، فالتقويم الواقعي هو أحد المواد التي تُساعد جميع المعنيين بالعملية التعليمية (المتعلمين، وأولياء الأمور، والمعلمين، والإدارة المدرسية) في التعرف على مقدار التقدم أو الإنجاز الذي يُحقِّقه المتعلم، مما يُشعر الجميع بمقدار التقدم أو الإنجاز المتحقق ويزيد من الدافعية للتعلُّم، فهو يعتمد على غمس المتعلم في مهام واقعية تُعد ذات معنى له، وتقوِّم مهارات وقدرات حقيقية لديه.

إن الفعالية الذاتية التدريسية تدفع وتُشجع المعلم على الإبداع الناجح والمفيد، فإنها تتنبأ بالكثير من المتغيرات المرتبطة بالمعلم خاصة والعملية التعليمية عامة، فاعتقاد المعلم بقدرته على أداء المهام وتحقيق الأهداف المرجوة ترتبط إيجابياً بكل من: التحصيل الدراسي، ودافعية المتعلم، ومهارات إدارة الوقت، ومقاومة الصعوبات والعمل على التغلب عليها، وتحقيق نتائج متقدمة مع قليل من بذل الجهد والتفاني في العمل، ومساعدة المتعلم في تحقيق مستوى مرتفع من التحصيل والتعلُّم (عبد الله الصالحى، ٢٠١٣، ٤٥١).

ويُشير كل من (Gibson & Dembo.1984, 571؛ Czerniak & Waldon,1991, 1-4) إلى أن المعلمين مرتفعي الفعالية الذاتية التدريسية يهتمون بعمليات التقويم للتحقُّق من مدى تقدم متعلميهم، ويختارون استراتيجيات تدريسية تعمل على تحقيق نمو وتقدم حقيقي لديهم، في حين أن المعلمين منخفضي الفعالية الذاتية التدريسية يُهملون متابعة تقدم متعلميهم، ويعتمدون على استراتيجيات تدريسية تعمل على خفض مستوى الإزعاج داخل حجرات الدراسة.

ويُشير كل من (Bandura, 2006, 33؛ Wolf, Foster, and Birkenlds, 2007, 549) إلى أن الشعور القوى بالفعالية الذاتية التدريسية أحد أهم مكونات الشخصية لدى المعلم، ويُعزى إليه تحقيق أداء أفضل، حيث يجعل المعلم يعتقد في قدرته الكامنة على التأثير في نواتج الأحداث، ويكون له تأثير عميق فيما يقوم به من

مهام، وعند أداء هذه المهام يُظهر ثقة كبيرة في قدرته على إحداث تغيير في الأمر، ولديه تحكم فيما يمر به من مواقف وأحداث ولو درجة قليلة. فالفاعلية الذاتية تؤثر على محددات السلوك مثل: الأهداف، والطموحات، وتوقع النتائج، وإدراك ما يواجهه من عوائق ومشكلات، وما يُتاح له من فرص للتغلب على هذه المشكلات. وهذا يرتبط بتأمل المعلم وتقييمه لممارساته ونتائجها، وما حققه من أهداف وما أحرزه من تقدم، وذلك من خلال استخدام أدوات لجمع المعلومات وتقييمها وإصدار حكماً مناسباً وتقويماً حقيقياً لما قدمه من ممارسات تعليمية.

ومن بين المتغيرات النفسية التي تؤثر على أداء المعلم مستوى الرضا عن العمل الذي يُمارسه، فالرضا الوظيفي **job satisfaction** له تأثير مباشر على دافعية المعلم وإنجازه وأدائه، ومعلم ذوى الاحتياجات الخاصة لابد أن يتسم بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي أكثر من غيره من المعلمين، حيث يتخطى عطاؤه التدريسي حدود التوصيف الوظيفي التقليدي، فذوو الاحتياجات الخاصة، مرتادو مدارس التربية الفكرية، يتطلعون إلى نوعية متميزة من المعلمين الذين يتسمون بالعديد من الخصائص والصفات النفسية والمهنية، فقد تتعرض العملية التعليمية برمتها للخطر إذا كان المعلمون غير راضين عن أوضاعهم الوظيفية.

ويُشير (Song, 2007, 13) إلى أن من العوامل التي تؤثر على أداء معلم ذوى الاحتياجات الخاصة هو الرضا الوظيفي، باعتباره صمام أمان أولى لضمان أداء وظيفي أفضل ولتقليل نسبة التسرب الوظيفي، أو العمل بطريقة روتينية لا تُحقق عائداً حقيقياً، وتُصبح درباً من دروب العبث وهدراً للأموال والجهد والوقت.

فمعلم ذوى الاحتياجات الخاصة يكون أكثر عرضة للضغوط إذا قورن بزملائه من معلمي الطلاب العاديين، والسبب هو زيادة الأعباء والمسؤوليات الوظيفية مثل: تشخيص الحالات تشخيصاً دقيقاً، ومراجعة التقارير والأعمال اليومية وتحديد مقدار التقدم، وصعوبات تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية والتدريبية والتحقُّق من فعاليتها، بالإضافة إلى غياب المساندة الاجتماعية، سواء من رفاق العمل أو من المديرين وأولياء الأمور؛ مما يؤدى إلى زيادة معدلات الإنهاك النفسي والسخط وعدم الرضا الوظيفي(بدر الشمري، ٢٠١٥، ٢-٣).

فالعمل بمدارس التربية الفكرية يتطلب أن يتسم المعلم بالعديد من الخصائص والسمات، والتي تجعل لديه القدرة على تحمل الضغوط المختلفة للوظيفة، والتي يُمكن أن تعوق أداءه لدوره المنشود والمتوقع منه، ويجب الاهتمام بالمتغيرات الداعمة لقدرته على المواجهة الفاعلة لجميع ظروف العمل الضاغطة، وتقوى لديه الرغبة في تحقيق إنجاز

حقيقي في عمله، ولا يُصبح معلماً روتينياً، فالاتجاهات الإيجابية لمتطلبات الوظيفة مثل التقويم الحقيقي قد تُسهم في تحقيق مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي لديهم والعكس بالعكس.

مشكلة الدراسة:

إن العمل مع تلاميذ مدارس التربية الفكرية يتطلب معلماً لديه اتجاهات مناسبة نحو وظيفته ومقتضياتها، وهذه الفئة من المتعلمين تتسم بأن مقدار التحسن في أدائها طفيف أو بسيط ويستغرق وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً لتحقيقه، وتتطلب مهارات استخدام أدوات قياس وتقويم غير تقليدية، مما يزيد العبء عليه ويجعله عرضة للضغط والضيق، كما يتطلب منه تغيير بعض الاستراتيجيات التعليمية التي قد تكون غير فعالة في تحقيق تقدم جوهري لدى المتعلمين؛ مما يجعله في حاجة إلى بذل مزيد من الجهد، وهذا الجهد الإضافي في ظل وجود بعض الظروف الضاغطة يتطلب من المعلم أن يتسم بفعالية ذاتية تدريسية مرتفعة.

وقد تزايد في الآونة الأخيرة الاهتمام بمعلم ذوى الاحتياجات الخاصة لأنه يتعامل مع تلاميذ غير عاديين؛ وأصبح له دور مهم في تعليم هذه الفئة، بهدف مساعدتهم في التغلب على الآثار النفسية والاجتماعية والدراسية، ومساعدتهم على التكيف مع إعاقتهم، وإكسابهم طرقاً جديدة في التعامل مع الآخرين. ونجاح المعلم في مهمته يعتمد إلى حد كبير على مقومات الشخصية (الاتجاهات، والفعالية الذاتية التدريسية، ومستوى الرضا الوظيفي) التي تؤهله للقيام بدوره في تعليم هذه الفئة، حيث إن هذه المقومات تؤثر سلباً على أدائه التعليمي، مما يجعل هناك حاجة ماسة في التعرف على اتجاهات معلمي مدارس التربية الفكرية نحو التقويم الحقيقي وعلاقته بكل من الفعالية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي.

حيث أشار (McDaniel, 1989, 172) منذ ثمانينات القرن الماضي إلى أهمية تقويم المعلم لتقدم المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة، وأثر هذا التقويم في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم، وأوضح أنه من الضروري استخدام القياسات المتكررة والتقويم الحقيقي المستمر لأداء المتعلم في الجوانب السلوكية والتعليمية والأدائية، واستخدام هذه البيانات في تعديل الاستراتيجيات والأداءات التعليمية المستخدمة معهم.

والجدير بالذكر أن الباحث خلال زياراته الميدانية لبعض مدارس التربية الفكرية لاحظ أن هناك عدداً لا يُستهان به من معلمي هذه الفئة لا يستخدمون أدوات التقويم الحقيقي في تشخيص وتحديد مدى تقدم تلاميذهم، أو تحديد فعالية الأساليب الاستراتيجيات التعليمية التي يتبعونها معهم، وأرجع السبب في ذلك إلى تباين آراء

واتجاهات المعلمين نحو عمليات التقويم وأدواته غير التقليدية، والتي تتطلب منهم مزيداً من الجهد المبذول، مما قد ينعكس على معتقداتهم الذاتية فيما يتعلق بكفاءتهم التدريسية، والذي يؤدى بدوره إلى ممارسات تعليمية روتينية تقليدية، وهو ما يعكس حالة من عدم الرضا الوظيفي لديهم، هذا بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي اهتمت باتجاهات معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم الحقيقي وعلاقته ببعض المتغيرات التي تؤثر فيه مثل: الفاعلية الذاتية والرضا الوظيفي. وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية. وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

- هل توجد فروق في اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وفقاً للجنس والتخصص؟
- هل توجد فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية وفقاً للجنس والتخصص؟
- هل توجد فروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية وفقاً للجنس والتخصص؟
- هل توجد علاقة بين اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وكل من الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي؟
- هل يوجد تفاعل بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي في تأثيرهما على اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية والتطبيقية من خلال بعض الركائز المهمة التي يُحددها الباحث فيما يلي:

١) تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية التقويم الحقيقي ودوره في الرقى بالعملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة منها لفئة من المتعلمين يتسمون بمستوى تقدم ضعيف جداً، ويحتاجون إلى أدوات قياس دقيقة وموضوعية ومتنوعة تتناسب وفئة المعاقين فكرياً.

٢) تسعى الدراسة الحالية إلى إضافة نتائج جديدة وتفسير أعمق للعلاقة بين بعض المتغيرات النفسية التي ترتبط بعمل معلم مدارس التربية الفكرية، من أجل وضع تصور شامل للعوامل التي قد تؤثر في أدائه التعليمي.

٣) إن الدراسة الحالية تهتم بالتعرف على تأثير اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، حيث إن الاتجاهات النفسية تتحكم في سلوك الأفراد ودافعيتهم لتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز.

٤) إنها تُقدم تصور للعلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين ذوى الإعاقة الفكرية وكل من الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي، في ظل متغيرات مجتمعية تضغط على هذه الفئة من المعلمين، والتي قد يمتد تأثيرها إلى بيئة العمل داخل حجرات الدراسة.

٥) تفتح الدراسة الحالية الباب أمام الباحثين لإجراء العديد من الدراسات التي يُمكن أن تتناول التقويم الحقيقي للمتعلمين ذوى الإعاقة الذهنية، وبرامج تنمية مهارات معلمي هذه الفئة في إجراء التقويم الحقيقي بهدف تحسين العملية التعليمية لهم.

٦) تُقدم الدراسة بعض أدوات القياس من إعداد الباحث لمتغيراتها مثل: مقياس في صورة مواقف لقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لمعلمي مدارس التربية الفكرية، ومقياس الرضا الوظيفي لمعلمي الفئة نفسها، حيث تتسم هذه الأدوات بخصائص سيكومترية جيدة ومناسبة لجمع بيانات دقيقة وموضوعية.

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين اتجاه المعلمين نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وكل من الفاعلية التدريسية والرضا الوظيفي لمعلمي هذه الفئة. بالإضافة إلى تحديد مدى التفاعل بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي في تأثيرهما على اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين ذوى الإعاقة الفكرية. كما تسعى للكشف عن الفروق في اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية وفقاً للجنس: (ذكور وإناث)، والتخصص: (فصل وأنشطة) نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، والتعرف على الفروق بينهم في الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي.

مصطلحات الدراسة:

(١) التقويم الحقيقي Authentic Assessment:

هو اتجاه حديث نسبياً في التقويم التربوي متعدد الأبعاد يؤكد على وضع المتعلم في مواقف تعليمية تقويمية حقيقية تُحاكى الواقع وترصد استجاباته فيها، وهو يعكس قدرة المتعلم الحقيقية في إتقان وأداء السلوك المرجو، ولا يعتمد على الاختبارات الورقية التقليدية بل يعتمد على إستراتيجيات أخرى، مثل: ملاحظة الأداء، والتعليق على النتائج، وإجراء مقابلات، ومراجعة إنجازاته وغيرها من الأنشطة التي تحاكي مواقف الحياة الواقعية أو تتشابه معها(صلاح علام، ٢٠٠٧، ١٠٥-١٠٧).

(٢) الاتجاه نحو التقويم الحقيقي:

هو شعور وجداني لدى المعلم بالقبول أو الرفض، يُعززه معتقد أو تصور نتيجة لضعف المعلومات أو خطئها، يتبعه مجموعة من الاستجابات الإيجابية أو السلبية نحو استخدام استراتيجيات وأساليب وأدوات التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين(الباحث).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين(إعداد الباحث).

الفاعلية الذاتية التدريسية Teaching self-efficacy:

هي إدراك المعلم واعتقاده بقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز التعليمي، وقدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر في أدائه التعليمي، وفي مقدار الجهد الذي يبذله ومدى مثابرته في تحدى الصعوبات التي تعوقه، وتكيفه مع مطالب بيئة وظروف العمل التي يواجهها، من خلال اعتقاده في قدرته على اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، وتكوين علاقات مع المتعلمين والزملاء وأولياء الأمور، وإدارة الموقف التعليمي، وتقويم المتعلمين(الباحث).

وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (إعداد الباحث).

الرضا الوظيفي job satisfaction:

إحساس داخلي لدى الفرد يتمثل في الشعور بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال ممارسته لوظيفته التي يعمل بها، والذي ينتج عنه نوع من الرضا والتقبل لما تُمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام (الباحث).

ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الرضا الوظيفي (إعداد الباحث).

الإطار النظري وبحوث سابقة:

التقويم الحقيقي:

إن المطلع على الأدبيات العربية والأجنبية يجد أن هناك مسميات متعددة للتقويم الحقيقيAuthentic Assessment اعتماداً على الأُطر والسياقات التي يجرى فيها التقويم، فلابد أن يكون طبيعياً وحقيقياً، فقد يُطلق عليه البعض بالتقويم البديل Alternative Assessment نظراً لأساليب التقويم البديلة عن الأساليب التقليدية المتمثلة في الاختبارات التقليدية، وقد يُسميه البعض تقويم الأداء Performance Assessment اعتماداً على الاستجابة التي يُقدمها المتعلم أثناء عمليات التقويم.

ويُشير كل من (خليل الخليلي، ١٩٩٨، ٧٨ ,Herman, 1992, 12; Wiggins 1993, 204;، ثاني خاجى، ٢٠١٣، ٣٥٤) إلى أن التقويم الحقيقي هو التقويم الذي يتطلب من المتعلم إنجاز مهام معقدة يوظف فيها معرفته السابقة، وما تعلمه والمهارات التي حققها، وخاصة المهارات الحياتية في مواقف مشابهة للمواقف الحقيقية في الحياة اليومية، مما يجعل المتعلم ينغمس في نشاطات وتكليفات ذات معنى بالنسبة له وقريبة من مهامه ومسؤولياته في العالم الحقيقي الواقعي، فهو يجعل هناك نوعاً من التفاعل بين المعلم والمتعلم وتقديم تغذية مرتدة للمعلم والمتعلم عن مستوى الأداء.

فهو يُشير إلى قيام المتعلم بالتعبير عن تعلُّمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تُحاكى المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض أو ممارسات عملية يظهر خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات في ضوء النتاجات التعليمية المراد تحقيقيها (محمد الذنيبات، ٢٠٠٧، ٣٦٠). فجوهر عملية التقويم هنا هو توظيف معارف ومهارات المتعلم في مواقف أو مشكلات حقيقية أو في سياق واقعي وليست مصطنعة (صلاح علام، ٢٠٠٤، ١٠٦).

أسس ومبادئ التقويم الحقيقي:

يُشير كل من (صلاح علام، ٢٠٠٤، ٣٠-٤٠ ؛ محمد علي، ٢٠١١، ٣٧٦ – ٣٧٧؛ خالد الرضيان، ٢٠١٢، ١٩) إلى أن التقويم الحقيقى يستند إلى مجموعة من الأسس والمبادئ هى:

١ – الاعتماد على مجموعة من الإجراءات التى تُرافق عمليتى التعليم والتعلُّم وتربطهما معاً في جميع مراحلهما، بهدف بلوغ المتعلم محكات الأداء المستهدفة.
٢ – السعى نحو استخدام المتعلم وممارسته للعمليات العقلية ومهارات التفكير والمعرفة السابقة لديه، والتأكد من اكتساب هذه المهارات والعمليات من خلال التقييم الواقعى.
٣ – الاعتماد على المهام والمشكلات والأعمال الواقعية، وربطها بالمهارات الحياتية في البيئة التي يعيشها المتعلم في حياته اليومية.
٤ – التأكيد على الفهم واستخدام المعرفة السابقة لا على الحفظ والاسترجاع، وهذا صلب التقويم الحقيقى.

٥ – التأكيد على التعاون بمختلف أشكاله ومستوياته مما يُتيح فرصاً أفضل لتعلُّم جيد، بعيداً عن المنافسة والمقارنه بين الأقران وما يترتب عليه من آثار سلبية لدى المتعلم.
٦- التأكيد على حدوث التعلُّم العميق Deep Learningمن خلال الربط بين عملية التقويم وعمليتى التعليم والتعلُّم.

خصائص التقويم الحقيقى ومهامه:

يتسم التقويم الحقيقى بالعديد من الخصائص التى تُميزه عن التقويم التقليدى الذى يعتمد فالأغلب على الاختبارات الورقية. ويُشير كل من (صلاح علام، ٢٠٠٤، ٧٧-٨٠ ؛ خالد الرضيان، ٢٠١٢، ٢٠-٢١) إلى عدد من خصائص التقويم الحقيقي يُمكن توضيحها فيما يلى:

١) ارتباط التقويم الحقيقى بعمليتى التعليم والتعلُّم في جميع المراحل من أجل التحقُّق من وصول المتعلم إلى مستوى تربوى أو توقع الأداء المرجو منه، وتقديم التغذية الراجعة، بهدف تطوير أو تعديل الاستراتيجيات والعمليات التعليمية.
٢) للمتعلم دور إيجابي وفعال في التقويم الحقيقى، حيث يُصدر العديد من الاستجابات والأداءات الواقعية أثناء تنفيذ المهام التقويمية، فمعظم هذه المهام تتطلب بذل الجهد وإعمال الفكر واستخدام المعرفة السابقة.
٣) تتنوع أساليب التقويم الحقيقى ووسائله ومراحله، فهو يستند إلى عينات من الأداء السلوكى عبر فترات زمنية مختلفة، من أجل التعرف على مدى وكيفية تقدم المتعلم ونموه، فيُعطى صورة كاملة عن النتاجات النهائية للمتعلم.
٤) التقويم الحقيقى لا يهتم بمقارنة المتعلمين معاً، ولكنه يعتمد على مستويات الكفاية ومدى تمكنهم منها، فهو يُعطى صورة واضحة عن أداء كل متعلم دون مقارنته بأداء أقرانه، وهذا من أهم متطلبات تقويم ذوى الإعاقة الفكرية، فلكل متعلم قدراته وإمكاناته الخاصة به والتى يجب تقويمه في ضوئها.
٥) ينصب اهتمام التقويم الحقيقى على تقويم سلوك المتعلم وأدائه المرجو بطريقة مباشرة وفي سياقات طبيعية أوحقيقة، بما يُبرز قدرة المتعلم وإمكاناته.

ويُشير كل من (صلاح علام، ٢٠٠٤، ١٣٤-١٣٦ ؛ رجاء أبو علام، ٢٠٠١، ١٦٧) إلى خصائص المهام الحقيقية للتقويم الحقيقى وهى:

١) الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تُطابق الطرق التى تُختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.
٢) الحكمة والتجديد: إذ يجب على المتعلم أن يُطبق المعرفة والمهارات بحكمة وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.

٣) تُقوِّم قدرة المتعلم على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارات التعامل مع مهمة معقدة، بحيث تُحفز مشاركته في عملية التقويم.
٤) السماح بالتدريب والممارسة والحصول على التغذية المرتدة لما يُمارسه من أعمال.
٥) الأهمية والمعنى بالنسبة للمتعلم والمعلم وأولياء الأمور، وتحثُّهم على إعمال التفكير قدر المستطاع.
٦) تكامل المهام فيما تطلبه من المتعلم من توظيف للمعارف والمهارات، وتُبين اتجاهاته وعاداته العقلية.
٧) عدالة المهام وخلوها من التحيز، وتُراعى قدرات المتعلم وثقافته ونوعه، والظروف الاجتماعية والاقتصادية، وتُشجع أنماط تفكير متنوعة ومختلفة بما يُعطى صورة واضحة عن محتلف قدرات ومهارات وإمكانات المتعلم.

خطوات وإجراءات التقويم الحقيقى:

يعتمد التقويم الحقيقي على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تتسم بالعلمية، من حيث اختيار المهام والأدوات المناسبة لأهداف التقويم في ضوء مجموعة من المعايير الواضحة لكل من المعلم والمتعلم. ويوضح هذه الخطوات (خالد الرضيان، ٢٠١٢، ٢١-٢٥) فيما يلي:

- تحديد الهدف من التقويم: يتحدد الهدف من التقويم الحقيقي في ضوء القرارات التي ستبنى على نتيجة التقويم أو الجهات ذات الصلة بهذه النتائج والاستخدامات المستهدفة منه، مثل: تحسين عمليات التعلُّم (التقويم البنائي)، أو إصدار حُكم على مدى إتقان المتعلم في نهاية عملية التعلُّم (التقويم الختامي).
- تحديد الأداء المطلوب تقويمة: وهو يعتمد على تحديد النطاق السلوكي، أو المحتوى التعليمي، أو المهارات أو الأداء العملي، وتتطلب هذه الخطوة تحديد معايير متميزة (مثالية) للأداء المطلوب.
- تصميم مهام وأنشطة الأداء التقويمي: ويتم بوضع مجموعة من التعليمات ووصف دقيق للأداء أو الأعمال التي يجب على المتعلم القيام بها بما يُتيح فرصة ملاحظة أدائه، ومعرفة المتعلم أنه تحت الملاحظة أم لا، وتحديد عدد المهام والمواقف التقويمية، وتحديد الوقت الكافي لأداء المهام، كما يجب أن تكون واقعية وواضحة ومرتبطة بالمهارات الحياتية اليومية، والتأكيد على إتاحة هذه المهام لمشاركة فاعلة للمتعلم، هذا بالإضافة لما تم ذكره في خصائص المهام التقويمية.

- تحديد طريقة التقدير أو الحكم على أداء المتعلم ومستوى الأداء المطلوب تحقيقه، وتحديد القائم بعملية التقدير، هل هو المعلم أم المتعلم؟ وطريقة تسجيلها.
- تحديد محكات الأداء المراد قياسه، وتحديد الجوانب ذات الأهمية للأداء، بحيث يُمكن التركيز عليها وملاحظتها، ومن الضروري أن يكون تحديد هذه المحكات في صورة إجرائية واضحة ومحددة، وإذا أمكن يتم ترتيبها بنفس طريقة ملاحظتها.

استراتيجيات التقويم الحقيقي:

يّشير (سمير عقل، ٢٠١٢، ٣٧) إلى أنه يجب أن تتعدد أساليب التقويم الحقيقى مع المعاقين فكرياً؛ فتشمل: الملاحظة، والمناقشة، والمقابلة، والأسئلة المفتوحة، والاختبارات القصيرة، وملفات الإنجاز، والمهام المدرسية الممتدة وغيرها من الأساليب التى تتضمن مجموعة من الأعمال والأنشطة التى يقوم بها المتعلم خلال فترات زمنية متنوعة.

ويتفق كل من (محمد غنيم، ٢٠٠٣، ٢٥-٣٠؛ صلاح علام، ٢٠٠٤، ١٧٣-٢١٨؛ ابتسام أبو خليفة، غازى خضر، انتصار عشا وحنان هماش، ٢٠١١، ٩٨٦) على عدد من هذه الإستراتيجيات ويُمكن عرض بعضاً منها فيما يلى:

(١) ملف الأعمال **Portfolio** : هو تجميع مركَّز وهادف لأعمال المتعلم يُبين جهوده، وتقدمه، وتحصيله في مجالات تعليمية ودراسية معينة خلال مدة زمنية معينة، استناداً إلى مجموعة من المعايير والمحكات التي يتفق كل من المعلم والمتعلم عليها. وتتميز هذه الإستراتيجية بمشاركة المتعلم في عملية التقويم، فتُعطيه فرصة للتفكير والتعليق على أعماله، كما تُسهم في تنمية عادات اجتماعية جيدة كالحوار والعمل التعاوني.

(٢) التقويم المعتمد على الأداء **Performance – based assessment** : وتتمثل في توظيف مهارات المتعلم وإمكاناته في مواقف حياتية حقيقية، ومهام واقعية متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات، مثل: التقويم المعتمد على الأداء، والحديث، والعرض، ولعب الأدوار وغيرها من الأداءات والسلوكيات التى يُظهرها المتعلم.

(٣) الملاحظة **Observation**: وتعتمد على توجه المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته أو مشاهدته في موقف نشط، وتسجيل المشاهدات والمعلومات التى تُفيد في الحكم عليه واتخاذ قرار في مرحلة لاحقة، ويُمكن استخدام أدوات مثل: قائمة الرصد، وسلالم التقدير، والدفاتر الجانبية واليومية، وتتميز هذه الإستراتيجية بمرونة عالية.

(٤) إستراتيجية التواصل: وهو لقاء مبرمج بين المعلم والمتعلم لتقويم التقدم الحاصل لدى المتعلم، ويكون التركيز هنا على تحديد مدى التقدُم المُحقَّق في فترة معينة، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة. وهو ما يتطلبة تقويم تعلُّم المعاقين فكرياً داخل مدارس التربية الفكرية.

(٥) المشروع Project: تُستخدم هذه الإستراتيجية لقياس قدرة المتعلم على إحداث التكامل بين أجزاء المعرفة، بالإضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف حياتية حقيقية.

(٦) إستراتيجية الورقة والقلم: وتتمثل في استخدام الاختبارات الورقية والكتابة بكافة أنواعها وأنماطها، وما تقيسه من تحصيل ومهارات الكتابة.

أدوات التقويم الحقيقى:

يُشير (خالد الباز، ٢٠٠٦، ٦٣؛ خالد عودة، ٢٠١٥، ٢٢) إلى أدوات التقويم الحقيقي ويُمكن عرض بعضا منها فيما يلى:

- قوائم الرصد Check List: وتشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم عند قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ، موافق أو غير موافق، نعم أو لا، أو ما يدل عليها.
- سُلم التقدير Rating Scale : وتقوم هذه الأداة على تجزئة المهمة المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام الجزئية بشكل يُظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، وفق سُلم رقمى تدريجى مثل: (١، ٢، ٣، ٤، ٥).
- سلالم التقدير اللفظي Rubric: يشمل سلسلة من الأوصاف المختصرة التى تُبين وصف مستوى أداء المتعلم، وتُشبة سُلم التقدير مع زيادة في التفاصيل، إذ يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء المتعلم.
- سجل وصف سير التعلُم Learning Log: وهو سجل يُدون فيه المتعلم مشاهداته وملاحظاته حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها.
- السجل القصصى Anecdotal Recons: هو وصف قصصى لما تعلمه المتعلم أو حققه في مواقف تعليمية محددة.

وفيما يخص الدراسات السابقة توجد ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالتقويم الحقيقي للمعاقين فكرياً، فقد أجرى (روحى عبدات، ٢٠١٧) دراسة استهدفت التعرُف على أثر استخدام التكنولوجيا في تقييم الأشخاص المعاقين ذهنياً، وتكونت عينة الدراسة من عشرين من المعاقين ذهنياً، حيث استخدمت الدراسة بعض التسجيلات السمعية والبصرية، وأشارت النتائج إلى ضرورة أن تتنوع أساليب التقويم لتتلاءم مع الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة، ويجب أن تُغطى كافة الأنشطة التي يقوم بها المعاق ذهنياً، وتطبيق التقييم ذي القياسات المتعددة، حيث تؤكد الدراسة أن كل ما يتعلمه المتعلم يجب تقويمه، وضرورة تنوع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقويم المعاقين ذهنياً سواء كانت سمعية أو بصرية.

كما أجرت (منى طلبة، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمات المعاقين ذهنياً لإستراتيجيات التقويم الحقيقى وأدواته، ودور هذا النوع من التقويم لتحقيق معايير الجودة والاعتماد من خلال تحسين عمليتى تعليم وتعلُّم المعاقات ذهنيا، واستخدمت استبانة لقياس درجة استخدام التقويم الحقيقى، وتم تطبيقها على (١٥) معلمة، كما أجرت مقابلات شخصية معهم. وأشارت النتائج إلى أن درجة استخدام معلمات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، في حين أن استخدام التقويم المعتمد على المقابلة، والسجل القصص، والملاحظة، والمحاكاة، ولعب الدوار، وملف الإنجاز كانت منخفضة، كما أشارت الدراسة إلى عدم تنوع الاستراتيجيات التى تستخدمها معلمات المعاقات ذهنياً في التقويم، وقد أرجعت ذلك إلى عدم وعيهن باستراتيجيات التقويم الحقيقى.

الفاعلية الذاتية التدريسية Self-Efficacy in Teaching:

تؤدي الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم دوراً مهماً في عملية التدريس، حيث إنها تُعطى له دافعية قوية في عمليتي التعليم والتعلُّم؛ فالمعلم الذي لديه فاعلية ذاتية مرتفعة يُمكنه تحفيز المتعلمين، وتعزيز قدرتهم على النمو المعرفي، ويمتلك الرغبة في التخطيط والتنظيم، ويكون أكثر انفتاحاً على الأفكار الجديدة والمبدعة، وقادراً على تفعيل الوسائل التعليمية الحديثة وتكنولوجيا التعليم، ويستطيع إشباع حاجات المتعلمين. في حين أن المعلم الذي لديه شعور منخفض بفاعليته التدريسية يعتمد على الأساليب المتحفظة التي غالباً ما تعتمد على الجزر والعقاب لحسهم على الدراسة والتعلُّم، ولا يؤثر في تعلُّمهم وتحصيلهم إلا بالقدر اليسير، ويستسلم بسهولة للمواقف الصعبة ويشعر بالانهزامية وقلة الحيلة وضيق الأفق(Ross, 1994, 383 ؛ تماره الحجايا، ٢٠١٣، ٢٢).

إن إدراك المعلم لفاعليته الذاتية التدريسية يتعلق بمعتقداته بقدرته على تحقيق مستوى معين من الإنجاز التعليمي، وقدرته على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، ففاعلية الذات التدريسية لا تتعلق فقط بالمهارات التي يمتلكها المعلم، وإنما تتعلق بما يستطيع أن يعمله بهذه المهارات التي يمتلكها، فهي تؤثر في طبيعة العمل أو الأداء والهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه، وفي مقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مثابرته في تحدى الصعوبات التي تعوقه، وعلى أسلوب تفكيره ومقدار التوتر الذي يعانيه عند تكيفه مع مطالب بيئة وظروف العمل التي يواجهها. فهي تُمثل وسيطاً معرفياً للسلوك فتوقع المعلم لفاعليته الذاتية التدريسية يُحدد طبيعة ومدى السلوك الذي يُظهره ومقدار الجهد الذي يبذله، ودرجة المثابرة في مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجهه(Bandura, 1982, 123 ؛ Anthony & Artino, 2012,78).

فتعتمد الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم على القدرة الإجرائية المدركة التي لا ترتبط بما يمتلكه المعلم من قدرات، وإنما بما يستطيع فعله مهما كانت المصادر المتاحة، فلا يُسأل عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في نفسه عند تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عمليتي التعليم والتعلُّم.

فقد أشار (عادل سرايا، ٢٠٠٩، ٣٦٩ ؛ مدحت الفقى، ٢٠١٠، ٢٤٩) إلى أن المعلمين ذوي فاعلية الذات المرتفعة يُفضلون التعامل وجدانياً مع المشكلات الصفية التي تظهر، ويستخدمون الإستراتيجيات التعليمية المتمركزة على المتعلم، ولديهم ثقة في قدرتهم علي التعامل مع الطلاب ذوي الصعوبات والاحتياجات الخاصة، كما لديهم القدرة علي تعليم وتعلُّم الطلاب الذين لا يجدون دعمًا منزلياً ويتمتعون بممارسات تدريسية ابتكارية، ودوافعهم وجهودهم أعظم، وهم أكثر مثابرة ومرونة، ولديهم دافع نحو تجريب أفكار وتطبيقات جديدة لاسيما الفنيات صعبة التنفيذ جيدة النتائج.

كما أوضح كل من (Ashton, 1984, 30 ؛ Bandura, 1993, 122 ؛ Moran & Hoy, 2001, 788 ؛ نافز بقيعى، ٢٠١٦، ٥٩٨) أن المعلمين الذين يرون أنفسهم ذوى فاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة يبذلون مزيداً من الجهد والوقت لتعليم تلاميذهم، ويُساهمون في دعم وتعزيز الدافعية الذاتية لديهم، كما أن لدى هؤلاء المعلمين إحساساً كبيراً بالإنجاز الذاتي، واتجاهات إيجابية نحو عمليتي التعليم والتعلُّم، وتوقعاتهم مرتفعة حول أداء متعلميهم، ولديهم إحساس بالمسؤولية تجاه تعلُّم تلاميذهم، ويمتلكون استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهدافهم الدراسية، ويحرصون على تقويم ما تم تحقيقه أو تعلُّمه باستمرار، ولديهم اعتقاد بمقدرتهم على التأثير في تعلُّم تلاميذهم.

أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية:

تتعدد أبعاد ومكونات الفاعلية الذاتية التدريسية التي أوردها الباحثون (Bandura, 1993, 123؛ Moran & Hoy, 2001, 789 ؛ عبد الله الصالحى، ٢٠١٣، ٤٧٠؛ نافز بقيعى، ٢٠١٦، ٦٠٣-٦٠٥) ويُمكن عرض الأبعاد التي اتفق عليها الباحثون وهى:

١) الفاعلية في إثارة دافعية المتعلم: وهى اعتقاد المعلم في قدرته على إثارة دافعيته للتعلُّم من خلال جعل التعلُّم جذاباً وشيقاً، واعتقاده بقدرته على المحافظة على مستوى مرتفع من الدافعية لأطول وقت ممكن خلال موقف التعلُّم، واعتقاده في إمكانية مراعاة احتياجات المتعلمين.

٢) الفاعلية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلُّمية: اعتقاد المعلم بقدرته على اختيار واستخدام استراتيجيات تعليمية تتناسب مع استعدادات وقدرات المتعلم، وتتناسب أيضاً مع موضوع التعلُّم، واعتقاده بقدرته على ابتكار أنشطة تعليمية تُحقِّق الأهداف التعليمية المرجوة، واعتقاده في قدرته على توفير فرص جيدة لإحداث التعلُّم لدى المتعلمين.

٣) الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور: وتتضمن اعتقاد المعلم في قدرته على التعامل بفاعلية مع أولياء الأمور واستثمار طاقاتهم وتوجيههم نحو إحداث تعلُّم فعال ومؤثر لدى المتعلمين، والتعاون مع زملائه وأولياء الأمور في تطوير وحل مشكلات التعلُّم التي تواجه المعلم والمتعلم، واعتقاده في قدرته على التعامل مع كل متعلم وفقاً لقدراته واستعداداته الفردية.

٤) الفاعلية في إدارة الموقف التعليمي: وهو اعتقاد المعلم في قدرته على تنظيم وإدارة الصف والموقف التعليمي، وتوظيف الإمكانات وقدرات المتعلم على توفير الظروف المناسبة للتعلُّم، واعتقاده في قدرته على فرض الانضباط الصفي بطريقة إيجابية .

٥) الفاعلية في تقويم التعلُّم: وتتضمن اعتقاد المعلم في قدرته على استخدام أدوات وأساليب التقويم الفعالة للتحقُّق من فاعلية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، واعتقاده في قدرته على تنظيم وتحليل البيانات للوصول إلى قرار مناسب يوضح مدى إتقان المتعلم لموضوع التعلُّم.

مصادر فاعلية الذاتية التدريسية:

إن معتقدات المعلم عن فاعليته الذاتية التدريسية تتشكل من خلال عدة مصادر وتتأثر بالعديد من المتغيرات الداخلية والخارجية، يُشير العديد من الباحثين (Bandura, 1993, 122؛ Zimmerman, 2000,83-84؛ السيد أبو هاشم، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٥؛ Britner, & Pajares, 2006, 142؛ عبد الله الصالحى، ٢٠١٣، ٤٥٤-٤٥٥) إلى أربعة مصادر يُمكن أن تُشتق منها فاعلية الذات التدريسية لدى المعلم، كما يُمكن أن تُكتسب أو تقوى أو تضعُف من خلالها وهى:

(١) الإنجازات الأدائية Performance accomplishment :

تُعد من أهم المصادر التي تؤثر في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم بسبب اعتمادها على خبرات وتجارب المعلم الشخصية التي مر بها، حيث يعتمد المعلم على

الخبرات السابقة التي مر بها، فالنجاح يُزيد من توقعاته وإحساسه بالفاعلية، في حين أن الفشل أو الإخفاق المتكرر يؤثر سلباً على الإحساس بالفاعلية، وتعزيز الفاعلية يقود المعلم إلى التعميم في المواقف الأخرى. كما أن تغيُر الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على: إدراكه المسبق لقدراته الذاتية، وصعوبة المهمة المدركة، ومقدار الجهد المبذول، وحجم المساعدات أو المساندة الخارجية، والظروف التي تُحيط بعملية الأداء أو التدريس، والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات؛ بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالفاعلية فإنها تُقلل من هذا الشعور، بالإضافة إلى الأسلوب الذي يتم به تنظيم وبناء الخبرات معرفياً في الذاكرة.

(٢) الخبرات البديلة Vicarious Experience :

وتُشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها المعلم من خلال التعلُّم بالنمذجة Modeling، أو التعلُّم بملاحظة الآخرين Observational Learning، حيث إن المعلم يكتسب ويتعلم عن طريق ملاحظة الآخر اعتماداً على أربع عمليات فرعية هي: الانتباه الانتقائي: الذي يؤثر في اختيار النموذج والتصورات السابقة عنه والتكافؤ والجاذبية والقيم والأنشطة الملاحظة. الذاكرة: من خلال تمثل المعلومات بها على هيئة قواعد وتصورات تؤثر على الفرد. إنتاج السلوك: حيث إن هناك ارتباطاً بين الفعل(السلوك) والتصورات المسبقة، فكلما امتلك المعلم العديد من المهارات الفرعية، كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج سلوك جديد. الدافعية: إن الفرد لا يقوم بكل ما تعلُّمه ولكن يتحكم في أداء السلوك الملاحظ ثلاثة أنواع من الدوافع المحفزة هي: النتائج المباشرة، والخبرات البديلة، والإنتاج الذاتي. فالمعلمون الذين يُلاحظون نماذج ناجحة يُمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فاعليتهم الخاصة.

(٣) الإقناع اللفظي Verbal persuasion:

يعتمد الإقناع اللفظي على الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قِبل الفرد، أو المعلومات التي تأتى إلى الفرد لفظياً عن طريق الآخرين، وهو ما يُسمى بالإقناع الجماعي. وبالرغم من أن الإقناع الجماعي وحدة لا يكفي لخلق حس ثابت بالفاعلية الذاتية التدريسية لكنه يُمكن أن يُساهم في النجاحات التي تتم خلال الأداء التصحيحي، فالمعلمين الذين يتلقون إقناع لفظي اجتماعي ومساندة بأنهم يمتلكون القدرات لتغلب على صعوبات المواقف التعليمية، ويتلقون المساعدة للقيام بأداء تعليمي ناجح، فإنهم يبذلون جهداً عظيماً أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، كما أن الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعال يؤدى إلى الفشل الذي يُضعف الثقة بالمقنع ويقوض الفاعلية الذاتية التدريسية المدركة لمتلقي الإقناع، وبالتالي هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي على الفاعلية الذاتية التدريسية.

(٤) الحالة النفسية والفسيولوجية (الاستثارة الانفعالية):

تتعلق بالعوامل الداخلية التي تُحدد للمعلم ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، فالاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة أو التي تتطلب مجهوداً كبيراً، وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهى مصدر أساسي لمعلومات فاعلية الذات وتؤثر عليها، كما يعتمد المعلم على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليته، فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات التدريسية، والاستثارة الانفعالية المرتفعة(خوفاً شديد أو قلقاً حاداً) عادة ما تؤدى إلى فاعلية منخفضة وتُضعِف الأداء، وترتبط الاستثارة ببعض المتغيرات مثل: مستوى الاستثارة، والدافعية المدركة للاستثارة، وطبيعة العمل من حيث السهولة والصعوبة.

خصائص المعلمون ذوى الفاعلية الذاتية التدريسية (المرتفعة – المنخفضة):

يُشير بعض الباحثين (Bandura & Wood, 1989, 807؛ Gibson & Bandura, ؛ Milner & Hoy, 2003, 264-265 ؛ Dembo, 1984, 572 1993, 124 ؛ عبد الله الصالحى، ٢٠١٣، ٤٥٦-٤٥٧ ؛ نافز بقيعى، ٢٠١٦، ٥٩٨) إلى أهم الخصائص والسمات التي يتسم بها المعلمون من ذوى الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة، والمعلمون من ذوي الفاعلية الذاتية التدريسية المنخفضة، يُمكن عرضها على النحو التالي:

(أ) ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة:

- لديهم ثقة عالية في قدراتهم وكفاءتهم التدريسية.
- يستخدمون أساليب تدريسية مفيدة وناجحة فيها كثير من التميز والإبداع.
- يحرصون على علاقات جيدة بالمتعلمين وأولياء أمورهم.
- يحرصون على تحقيق أهدافهم التعليمية ويُحملون أنفسهم مسؤولية الإخفاق فيها.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تُقابلهم أثناء عملهم.
- يهتمون بمتابعة تقدُم المتعلمين ويُقوِّمون أداءهم باستمرار، ولديهم مرونة تعليمية وأساليب متجددة.
- لديهم تصورات إيجابية نحو المتعلمين ويُقدمون المساعدة لهم.

- لديهم قدرة عالية على تحمل المسؤولية وضغوط المهمة أو العمل.
- متفائلون ومتحمسون ولديهم طاقة عالية.
- لديهم طموح مرتفع، ويتبنون أهدافاً صعبة ويحرصون على تحقيقها.
- لديهم أسلوب عزو مناسب، فغالباً ما يعزون فشلهم إلى الجهد غير الكافي.

(ب) ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية المنخفضة:

- لا يستطيعون تعديل استراتيجياتهم التعليمية وفق عمليات التقويم وما يستجد من ظروف.
- لديهم طموحات متواضعة ويستسلمون بسرعة في مواجهة العقبات والصعوبات.
- يتخوفون من المهام الصعبة ويقعون بسهولة ضحايا للإجهاد والاكتئاب.
- ينشغلون بنقائصهم ويُهولون المهام المطلوبة دون مبرر، وتوقعاتهم من المتعلمين منخفضة.
- يُركزون على النتائج الفاشلة، وأسلوب إعزائهم غير مناسب، وليس لديهم قدرة على التوجيه الذاتي.
- يتواصلون بطرق غير مناسبة مع أولياء الأمور، ويُهملون التعرُّف على مدى تقدُّم المتعلمين.

وتوجد ندرة في الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية التدريسية، وسوف يعرض الباحث الحالي هذه الدراسات على النحو التالي: حيث أجرى (Blackburn, 2007) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية التدريسية وشعور المعلمين بالرضا الوظيفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلم ومعلمة، تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية عليهم ويتضمن: المشاركة في العملية التعليمية، واستخدام إستراتيجيات التدريس، وإدارة الفصل، ومقياس الرضا الوظيفي، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية التدريسية والمستوى المرتفع من الرضا الوظيفي، وتبين أن المعلمين الذكور كانوا أكثر فاعلية في إدارة الصف بينما كانوا أقل فاعلية في مشاركة المتعلمين في العملية التعليمة مقارنة بالمعلمات الإناث.

كما قام كل من (Blackburn & Robinson, 2008, 1-11) بدراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين والرضا الوظيفي، وتكونت العينة من (٨٠) معلم ومعلمة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومقياس الرضا الوظيفي، وأوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية التدريسية والشعور بالرضا الوظيفي، كما تبين عدم

وجود فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلمين ترجع إلى متغير الخبرة، كما تبين أن المعلمين الذكور أكثر فاعلية من المعلمات الإناث.

وأجرى (سعود الكثيرى، ٢٠١١، ١٦٧-١٩٣) دراسة استهدفت التعرف على تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتيجيات التدريس، وإدارة الفصل، وتنشيط المتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥٣) معلماً، تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن فاعليتهم التدريسية متوسطة وليست جيدة في كافة المحاور، وبشيء من التفصيل تبين أن تصوراتهم لفاعليتهم في استخدام استراتيجيات التعليم التعلُّم أعلى من تصوراتهم لفاعليتهم في إدارة الصف التعليمي وتنشيط المتعلمين.

كما أجرى (عبد الله الصالحى، ٢٠١٣، ٤٤٩-٤٨٦) دراسة هدفت لتعرُّف مستوى وأبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها بمستوى خبرة المعلم وتخصصه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٢) معلماً ذكراً من معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التعليم العام الأكثر خبرة يمتلكون مستوى مرتفعاً من الفاعلية الذاتية التدريسية مقارنة بزملائهم الأقل خبرة، كما أشارت النتائج إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية أعلى من زملائهم بالمراحل التعليمية المختلفة في الفاعلية الذاتية التدريسية، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية ترجع إلى التخصص.

كما أجرى (Justice, Pelatti and Dynia,Guo, 2014, 12-21) للتعرف على الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة، وعلاقتها بجودة الأداء بالفصول الدراسية، ومستوى تعلُّم الأفراد، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلم بمدارس التربية الخاصة، وتم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، والاختبار التحصيلى، ومقياس جودة الأداء التعليمي بالفصل، وقد أشارت الدراسة إلى ارتباط الفاعلية الذاتية التدريسية إيجابياً بكل من جودة الأداء داخل الفصل ومستوى تعلُّم الأفراد.

الرضا الوظيفي Job satisfaction:

الرضا الوظيفي من بين المتغيرات التي تناولها العديد من الباحثين في مجالات حياتية متنوعة، مما ترتب عليه صعوبة في تحديد تعريف شامل نظراً لاختلاف ظروف العمل ومتطلباته وبيئته والعوامل المرتبطة به.

فقد عرفه كل من (رقية اليعقوبى، ٢٠١٣، ٣٤٣ ؛ حميدة اندش، ٢٠١٦، ١٨٧١) بأنه حالة شعورية لدى الفرد تجعله يشعر بالراحة والقناعة بما يؤديه من عمل

يُشبع حاجاته ورغباته وطموحاته، ويأتى هذا الشعور من التفاعل بين مكونات شخصية الفرد والعوامل المحيطة والمرتبطة بالبيئة الوظيفية، وهذه الحالة تدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والتفاني في العمل.

وأوضح كل من (Crossman & Harris, 2006,32 ؛ إسعاد البنا، ٢٠٠٧، ٧) أن الرضا الوظيفي للمعلم هو حالة وجدانية تتسم بالسعادة، وشعور ذاتي إيجابي يشعر به المعلم عندما تزداد العوامل التي تجعله يرضى عن عمله، ويترتب عليها إشباع حاجاته ورغباته التي يأملها، وهو ناتج عن التوازن بين قدرات وميول وطموحات وسمات المعلم الشخصية، واستعداده النفسي والعلمي وتقبله لمعطيات البيئة البشرية والمادية التي يتواجد فيها.

ويتضح من تعريفات الرضا الوظيفي أنها تؤكد على مشاعر وأحاسيس المعلم تجاه العمل ومتطلباته ومكونات بيئته، وتؤكد على دور العمل في إشباع حاجات المعلم وتحقيق أهدافه وتطلعاته وآماله للحياة والوظيفة، وتُركز على طريقة تفاعل المعلم مع ظروف العمل والعوامل المؤثرة فيه، مثل: علاقات الزملاء وطرق معالجة المشكلات، والتوافق النفسي والاجتماعي والانتماء لبيئة العمل، ونوع الضغوط.

خصائص الرضا الوظيفي:

يُشير بعض الباحثين (أحمد الكردي، ٢٠١١، ١٣-١٤ ؛ Abushaira, 2012, 48-49؛ هيام أبو عجيلة، ٢٠١٧، ٨١-٨٢) إلى عدد من خصائص الرضا الوظيفي يُمكن عرضها في إيجاز على النحو التالي:

(١) متعدد المفاهيم وطرق القياس: نظراً لتعدد توجهات الباحثين ومداخلهم لدراسته، وتعدد النظريات المفسرة له والمتغيرات المرتبطة به.

(٢) تتداخل جوانب السلوك المرتبطة به: نظراً لتباين أنماطه من موقف لآخر ومن دراسة لأخرى، مما يجعل هناك حالة من التناقض والتداخل بين نتائج الدراسات والسلوكيات التي يُظهرها الأفراد.

(٣) الرضا الوظيفي عملية ديناميكية وغير مستقرة، والسبب في ذلك كثرة المتغيرات والعوامل المرتبطة به أو التي تؤثر فيه، فهو سلوك وموقف اجتماعي يتأثر بالخبرات السابقة والمواقف المختلفة.

(٤) فردى الموضوع: حيث يختلف من شخص لآخر، فالشيء المُرضى لشخص ما قد يكون غير مُرضٍ لشخص آخر، نظراً لاختلاف دوافع الأشخاص وحاجاتهم باختلاف المكان والزمان.

(٥) يرتبط بسياق العمل وتنظيمه ونظامه الاجتماعي: فهو محصلة للعديد من الخبرات المحبوبة أو غير المحبوبة المرتبطة بالعمل وجماعته وتحقيق الأهداف الشخصية أو الفشل في تحقيقها.

(٦) الرضا قد يكون جزئياً أو كلياً: فالرضا عن عنصر لا يعنى الرضا عن باقي العناصر الأخرى، مما يجعل قياسه عملية محفوفة بالمخاطر وأخطاء التفسير.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

إن الرضا الوظيفي لدى المعلمين عامة ومعلمي مدارس التربية الفكرية خاصة تعتمد على العديد من العوامل التي تؤثر في تكوينه، تتعلق بالمعلم ذاته، وأدائه، ومحتوى العمل أو الأداء، بالإضافة للمؤسسة، أوردها العديد من الباحثين (Stempien & Loeb, 2002, 259 ؛ عصام عمر، ٢٠١٥، ١٦-١٧ ؛ بدر الشمرى،٢٠١٥، ٢٧-٣١ ؛ هيام أبو عجيلة، ٢٠١٧، ٨١-٨٢) ويُمكن عرضها فيما يلي:

(١) عوامل مرتبطة بالمعلم:

- إن الفرد عندما يسعى للحصول على عمل فإنه يرغب في إشباع عدد من الحاجات، ومعلم مدارس التربية الفكرية كعامة البشر لديه العديد من الاحتياجات التي يسعى لتحقيقها وإشباعها، وكلما ساعده العمل في إشباع احتياجاته زادت درجة رضاه عن العمل.
- يوجد العديد من العوامل والسمات الشخصية التي تتحكم في الرضا الوظيفي، للمعلم تشمل: الاستعدادات، والقدرات الشخصية، والميول والحالة الصحية (النفسية والجسمية)، وأهمية العمل بالنسبة له.
- تؤثر قيم واتجاهات معلم مدارس التربية الفكرية نحو مهام العمل ومتطلباته، فعندما يستطيع المعلم تحقيق قيمه واتجاهاته أثناء العمل أو خلاله فإنه يُحقِّق الرضا الوظيفي لديه، فإذا كان هناك اتجاه سالب نحو العملية التعليمية أو أحد عناصرها، فإن هناك احتمالاً لأداء غير مُرضٍ.

- شعور معلم مدارس التربية الفكرية باحترامه لذاته وتقديرها من خلال طبيعة العمل والمساندة الاجتماعية التي تُقدم له، تقدير الآخرين لدوره، وشعوره بقيمة العمل، كل ذلك يجعله يشعر بالرضا الوظيفي تجاه عمله بمدارس التربية الفكرية.

(٢) عوامل مرتبطة بطبيعة العمل ومحتواه:

إن العمل بمدارس التربية الفكرية يتطلب قدرات ومهارات وإمكانات وخبرات وابداعات وسمات شخصية معينة، حيث إن المتعلمين لديهم قدرات وإمكانات خاصة، تتطلب من المعلم درجات مرتفعة من السيطرة الذاتية واستغلال القدرات والمهارات، وتنوع كبير في العمل، مما يؤثر على الرضا الوظيفي لديه.

(٣) عوامل مرتبطة بأداء العمل:

يتطلب أداء العمل بمدارس التربية الفكرية استخدام مهارات وقدرات وأداءات معينة تُساعد في تحقيق الأهداف المرجوة، فكلما شعر المعلم أن قدراته تتناسب مع الأداء المطلوب، والحوافز والمكافآت والأجور مناسبة مقارنة بالآخرين يزداد الرضا الوظيفي لديه.

(٤) عوامل مرتبطة بالمؤسسة (المدرسة):

إن العمل بمدارس التربية الفكرية يتسم بطبيعة وظروف خاصة، وغالباً ما يكون لهذه الطبيعة دور في الرضا الوظيفي لدى المعلمين، ومن أهم هذه العوامل: نمط الإشراف والقيادة، والمساندة التي يتلقاها المعلم من أولياء الأمور وزملائه والإدارة والمشرفين وغيرهم، وأساليب الترقي، وتوفر الإمكانات التكنولوجية والمادية، وعدد ساعات العمل بالمدرسة، ووضوح الإنتاجية.

تعددت الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي، وتنوعت مداخل دراستها بتنوع اهتمام الباحثين وأهداف دراساتهم، وسوف يعرض الباحث الحالي هذه الدراسات على النحو التالي:

أجرى (Stempien & Loeb, 2002, 258-267) دراسة هدفت للتعرف على الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمى مدارس التعليم العام ومعلمى مدارس التربية الخاصة الذين يتعاملون مع ذوى الإعاقة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلماً، (٥٦) من معلمى مدارس التربية الخاصة، و(١١٠) من معلمى مدارس التعليم العام، وطُبق عليهم استبانه الرضا الوظيفي من خلال البريد، وقد أشارت الدراسة إلى أن معلمى مدارس التعليم العام أكثر رضاً من معلمى مدارس التربية الخاصة، وأرجعت الدراسة هذه النتائج إلى المستوى المرتفع من الضغوط التى يتعرض لها معلمو مدارس التربية الخاصة.

وقد أجرى (عبد العزيز العبد الجادر، ٢٠٠٤، ٦٥-٩٥) دراسة اهتمت بالتعرُّف على الفروق في الرضا الوظيفي بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، وطبقت الدراسة استبانة الرضا الوظيفي على (١٢٧) معلماً من التعليم العام (١٢٤) معلماً من معلمي التربية الخاصة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في الرضا الوظيفي لصالح معلمي التعليم العام، كما تبين عدم وجود فروق بين المعلمين (التعليم العام، والتربية الخاصة) ترجع إلى متغيرات مثل: العمر، والخبرة، والدرجة العلمية، والتخصص.

كما أجرى (Platsidou & Agaliotis, 2008, 61-76) دراسة استهدفت الكشف عن الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي، ومصادر الإجهاد والضغوط التي يتعرض لها معلمو التربية الخاصة اليونانيون، وقد اعتمدت الدراسة على عينة تكونت من (١٢٧) معلماً بمدارس التربية الخاصة اليونانية، وتم إعداد استبانة لقياس الرضا الوظيفي، وأخرى لقياس عوامل أو مصادر الإجهاد وضغوط العمل، بالإضافة إلى مقياس الاحتراق النفسي، وقد أشارت الدراسة إلى مستوى الاحتراق النفسي لدى العينة منخفض، ولديهم مستوى مناسب من الرضا الوظيفي عن ظروف عملهم والإدارة والمؤسسة، في حين كان الرضا عن الترقي والأجور منخفض، كما أوضحت الدراسة إلى أن عوامل أو مصادر الإجهاد والضغط في العمل تتمثل في: العمل في فصول الإعاقات المتعددة، إعداد البرامج التعليمية وتنفيذها، وعمليات القياس والتقويم لتحديد مدى تقدم المتعلمين، وعدم المساندة من الإدارة وأولياء الأمور وزملاء العمل والخبراء في مجال التعلم والتعليم.

كما أجرى كل من (على الزهرانى وسرى رشدي، ٢٠٠٩، ١-٤٦) دراسة هدفت للتعرف على دور الرضا المهني في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلماً من معلمي معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة الرياض، واستخدمت الدراسة مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الذكاء الانفعالي، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، وتبين أن الرضا الوظيفي دالة على الذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة.

وأجرى (عبد المحسن القحطانى، ٢٠١١، ١٥-٤٩) دراسة هدفت للتعرف على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بالقطاع الحكومي بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت العينة من (١١٨) معلماً ومعلمة، يعملون في مجال التربية الخاصة بكافة فئاتها، وتم تطبيق استبانه الرضا الوظيفي، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستوى مناسب من الرضا الوظيفي الإيجابي لدى أفراد العينة، إلا أن رضاهم عن العوامل غير المادية أعلى، كما أن المعلمين الأكبر سناً كانوا أكثر رضاً، وكانت المعلمات أكثر رضا من المعلمين.

كما أجرى (Abushaira, 2012, 48-56) دراسة هدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وفقاً لمجموعة من المتغيرات هي: العمر والجنس وبيئة العمل، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) معلماً بمدارس التربية الخاصة (١٦ ذكور، ١٢٣ إناث) طُبق عليهم استبانة الرضا الوظيفي، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الرضا الوظيفي، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأصغر سناً والأكبر لصالح الأصغر سناً، كما أن هناك عدم رضا لدى المعلمين بسبب بيئة العمل غير المناسبة، وأوصت الدراسة إلى تحسين بيئة العمل لمعلمي مدارس التربية الخاصة.

كما أجرى (خالد الزيدان، ٢٠١٤) دراسة استهدفت التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وفاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء متغير مكان العمل، والخبرة، والراتب، والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) معلماً من معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية، وتم تطبيق مقياس الرضا الوظيفي، ومقياس فاعلية ذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي وفاعلية الذات، وكانت الفروق في الرضا الوظيفي لصالح الخبرة الأكثر من عشر سنوات، والراتب الأعلى، والمرحلة الابتدائية، في حين لم يتبين وجود فروق في التخصص، كما تبين أنه يُمكن التنبؤ بمستوى فاعلية الذات من خلال الرضا الوظيفي.

وقام كل من(Wangari & Orodh, 2014, 126-133) بدراسة استهدفت التعرف على محددات الرضا الوظيفي وعوامل استبقاء معلمي التربية الخاصة في نيروبي بكينيا، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً للتربية الخاصة بنيروبي، وتم تطبيق استبيان للرضا الوظيفي، وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين غير راضين عن شروط العمل وظروفه، ويُحتمل أن يتركوا العمل في غضون الخمس سنوات المقبلة في حالة عدم تحسن الأوضاع وظروف العمل، وتمثلت أسباب عدم الرضا الوظيفي إلى: غياب التدريب المناسب والخبرة في مجال التربية الخاصة، وعبء العمل الثقيل لزيادة عدد المتعلمين بهذه المدارس، ونقص الدعم الإداري، وعمليات التقييم المرهقة، وانخفاض الأجور.

وأجرى (بدر الشمرى، ٢٠١٥) دراسة هدفت للتعرف على علاقة الصلابة النفسية بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل، والتعرف على الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تُعزى إلى متغيرات مثل: المرحلة الدراسية التي يعمل بها، وسنوات الخبرة، ومقدار الدخل الشهري، والتخصص؛ والتنبؤ بدرجة إسهام الصلابة النفسية في الرضا الوظيفي لدى المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) معلماً من معلمي مدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتم

تطبيق مقياس الصلابة النفسية ومقياس الرضا الوظيفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين كل من الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي لصالح المعلمين المتخصص وذوى الخبر الكبيرة والدخل المرتفع والمراحل التعليمية العليا، كما تبين أنه كلما زادت الصلابة النفسية كان هناك رضا وظيفي مرتفع.

فروض الدراسة:

بعد استعراض الباحث الأُطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط منها بالعلاقة بين متغيرات الدراسة، فقد رأى الباحث صياغة الفرض البحثي التالي:

"يختلف كل من الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، والفاعلية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي باختلاف الجنس والتخصص، وتوجد علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وكل من الفاعلية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي، ويوجد تفاعل بين كل من الفاعلية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي في تأثيرهما على الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين لدى معلمي مدارس التربية الفكرية".

ويُمكن صياغة مجموعة من الفروض الإحصائية الصفرية المتعلقة بالفرض البحثي على النحو التالي:

(١) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية).

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية).

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية).

(٤) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية).

(٥) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية).

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية).

(٧) لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقى لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)، ودرجات كل من مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومقياس الرضا الوظيفي(المحاور والدرجة الكلية).

(٨) لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي في تأثرهما على اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين ذوى الإعاقة الفكرية؟

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة الحالية بعدة إجراءات وخطوات بدأت باختيار المشاركين، وإعداد أدوات الدراسة التي تضمنت إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، ومقياس الفعالية الذاتية التدريسية، ومقياس الرضا الوظيفي، والتحقُّق من خصائصهم السيكومترية، وانتهت الدراسة بتطبيق الأدوات وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً وتفسير ومناقشة النتائج. ويُمكن عرض هذه الإجراءات بالتفصيل على النحو التالي:

أولا: المشاركون:

شارك في الدراسة الحالية عدد (٨٠) من المعلمين بمدارس التربية الفكرية، علماً بأن العدد الإجمالي للمعلمين بمدارس التربية الفكرية بمحافظة المنوفية (٢٦٠) معلماً ومعلمة، أي أن نسبة المشاركين من إجمالي مجتمع الدراسة هي ٣٢,٥%، ويُمكن توضيح توزيع المشاركين بجدول (١) التالي:

جدول رقم (١)

توزيع المشاركين في الدراسة وفقاً للجنس والتخصص

الجنس			التخصص		
ذكور	إناث	المجموع	معلم الفصل	معلم الأنشطة	مجموع
٣٥	٤٥	٨٠	٣٠	٥٠	٨٠

ثانياً: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات التي تتناسب مع عينة وهدف الدراسة، ويُمكن إيجازها على النحو التالي:

١- مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي.

٢- مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية.

٣- مقياس الرضا الوظيفي.

أولاً: مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي:

قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو التقويم الحقيقي في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة في هذا المجال، ونظراً لعدم وجود مقياس لهذا الغرض فقد اعتمد المقياس في صورته النهائية على شكل مواقف يُحدد المعلم موقفه من كل منها. بهدف التعرف على اتجاهه نحو التقويم الحقيقي، وقد تضمن المقياس (٣٣) موقفاً تم توزيعها على أربعة محاور هي:

١- وضوح مفهوم وثقافة التقويم الحقيقي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

ويُقصد به المعرفة التي توجد لدى المعلمين والخاصة بمفهوم التقويم الحقيقي، ومدى حرصهم على فهم نظمه وأساليبه وأدواته، وانتشار ثقافته بينهم وكيفية تفعيله، والاهتمام بحضور الدورات والندوات واللقاءات التي تُسهم في زيادة وعيهم وثقافتهم بأهميته، ومدى قدرتهم على تفعيله باستخدام الوسائل والأساليب المناسبة، ومتابعة الجديد فيه. ويُقاس هذا المحور بالعبارات التالية:(١، ٥، ٩، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٣).

٢- وضوح أهمية التقويم الحقيقي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية:

ويُقصد به مدى وعى المعلمين بأهمية التقويم الحقيقي في مدارس التربية الفكرية، ومدى قناعتهم بأهمية تطبيقه بشكل فعَّال، ومدى قناعتهم بأهمية دور المعلم في تفعيل التقويم الحقيقي، وأهمية التثقيف ونشر الوعي بأهميته بالنسبة للمعلم والمتعلم

والعملية التعليمية. ويُقاس هذا المحور بالعبارات التالية: (٢، ٦، ١٠، ١٥، ١٩، ٢٤، ٢٨).

٣- وضوح دور المعلمين في تفعيل التقويم الحقيقي:

يُقصد به وعى المعلم وقناعته بأهمية دوره في تفعيل التقويم الحقيقي، وسعيه الدءوب لتحقيقه وتفعيل دوره على مستوى المدرسة وحجرات الدراسة والأنشطة، وأن تطبيق التقويم الحقيقي في العملية التعليمية لا يُمثل عبءً على المعلم، بل يُسهم في تطوير أدائه ومهاراته ويُبرز دوره الفاعل في تحقيق نهضة تعليمية، ووعى المعلم بأهمية التواصل مع المتعلم وزملائه والإدارة المدرسية وأولياء الأمور لتحقيق التقويم الحقيقي. ويُقاس هذا المحور بالعبارات التالية: (٣، ٧، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٥، ٢٩، ٣٢).

٤- وضوح الجدوى والعائد والفائدة من تفعيل التقويم الحقيقي لدى المعلمين:

يُقصد به مدى انتشار تفعيل التقويم الحقيقي بمدارس التربية الفكرية، والاستفادة من تطبيقه بشكل ناجح ودوره في تطوير العملية التعليمية، وما يتطلبه من تدريب واستعدادات، ودرجة شعور المعنيين بالعملية التعليمية بالتحسين في الأداء التعليمي وتحقيق نواتج التعلُّم. ويُقاس المحور بالعبارات التالية:(٤، ٨، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٦، ٣٠).

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٣٣) موقفاً يلي كل موقف ثلاثة اختيارات، وعلى المستجيب أن يقرأ كل موقف ويُحدد أحد الاختيارات التي تُعبر عن موقفه منها، وتتضمن هذه الاختيارات اختياراً يُعبر عن الاتجاه الموجب، والثاني يُعبر عن الاتجاه السالب، أما الثالث فيُعبر عن الاتجاه المحايد. وتعتمد طريقة التصحيح على إعطاء درجة واحدة للاختيار الذي يُعبر عن الاتجاه السالب، ودرجتين للاختيار الذي يُعبر عن الاتجاه المحايد، وثلاث درجات للاختيار الذي يُعبر عن الاتجاه الموجب، والدرجة الكلية للمقياس (٩٩) درجة، وتُعبر عن الاتجاه الموجب نحو التقويم الحقيقي، كما أن الدرجة الصغرى للمقياس (٣٣) درجة، وتُعبر عن الاتجاه السالب، بينما تُعبر الدرجة (٦٦) عن الاتجاه المحايد نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) الصدق التكويني للمقياس:

لقد عُرض المقياس على ثمانية من المتخصصين في التربية وعلم النفس لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيته ومناسبة المواقف والاختيارات التي تلي كل موقف

للمشاركين، ومناسبة عدد المواقف في كل محور لقياسه، وقد تبين وجود مستوى مناسب من الاتفاق حول المواقف والاختيارات وكفايتها لقياس كل محور، مع اقتراح بعض التعديلات في صياغة الفقرات والمحاور، وقد تم مراعاتها. كما تم عرض المقياس على عدد ١٠ معلمين لتحديد مدى مناسبة ووضوح صياغة المواقف للمشاركين، وقد تم تعديل صياغة العبارات وفق توجيهاتهم وآرائهم.

(ب) التجانس الداخلي:

اعتمد الباحث في حساب التجانس الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً ومعلمة.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والمحاور التي تحتويها وبين درجات المحاور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي(ن=٢٥)

رقم الفقرات للمحور الأول	معامل الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثاني	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثالث	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الرابع	معاملات الارتباط
١	٠.٧٢٥**	٢	٠.٧٣٣**	٣	٠.٧١٥**	٤	٠.٧٠٤**
٥	٠.٦٨٩**	٦	٠.٧٨٢**	٧	٠.٧٦٩**	٨	٠.٦٨٩**
٩	٠.٦٥٩**	١٠	٠.٦٨٩**	١١	٠.٧٠١**	١٢	٠.٧٠١**
١٣	٠.٧٩٢**	١٥	٠.٧٠٩**	١٦	٠.٧٦٢**	١٧	٠.٦٨٨**

١٤	٠.٧٦٦**	١٩	٠.٦٩٨**	٢٠	٠.٨١١**	٢١	٠.٧٣٢**
١٨	٠.٧٨٨**	٢٤	٠.٧٥٤**	٢٥	٠.٧٩٠**	٢٦	٠.٧٢٥**
٢٢	٠.٧٠٩**	٢٨	٠.٧٦١**	٢٩	٠.٧٢٠**	٣٠	٠.٧٠٢**
٢٣	٠.٦٨٩**			٣٢	٠.٧٠١**		
٢٧	٠.٧٨٧**						
٣١	٠.٦٩٣**						
٣٣	٠.٧٢٥**						
المحور		معامل الارتباط		المحور		معامل الارتباط	
الأول		٠.٧٥٤**		الثالث		٠.٧٩٦**	
الثاني		٠.٦٨٩**		الرابع		٠.٧٤٣**	

** دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط سواء بين درجات الفقرات والمحاور الذي تنتمي إليها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، مما يُشير إلى ارتباط فقرات المقياس بمحاورها، كما أن معاملات ارتباط جميع المحاور والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع بتجانس داخلي مناسب.

(ج) ثبات المقياس:

نظراً لصعوبة إعادة تطبيق المقياس على المعلمين بعد فاصل زمني، فقد اعتمد الباحث في التحقُّق من ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ويُمكن توضيحهما فيما يلي:

أ- طريقة ألفا كرونباخ:

تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل. وجدول (٣) يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف الفقرة على النحو التالي:

جدول (٣)

قيم معامل ألفا بحذف درجة الفقرة

رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٥٦٢	١٠	٠,٦٩٠	١٩	٠,٦٩٢	٢٨	٠,٤٩١
٢	٠,٧٠١	١١	٠,٦٢١	٢٠	٠,٧٤٢	٢٩	٠,٤٦٧
٣	٠,٥٣٤	١٢	٠,٦٩٧	٢١	٠,٥٩٠	٣٠	٠,٥٨١
٤	٠,٥٩٨	١٣	٠,٤٩٨	٢٢	٠,٥٦٨	٣١	٠,٦١٣
٥	٠,٥٢٢	١٤	٠,٤٠٥	٢٣	٠,٥٣١	٣٢	٠,٥٨١
٦	٠,٦١٢	١٥	٠.٦١٥	٢٤	٠,٥٧٦	٣٣	٠,٥٠٧
٧	٠,٧١٢	١٦	٠,٥٤٩	٢٥	٠,٤٩٨		
٨	٠,٤٩٨	١٧	٠,٤٠٠	٢٦	٠,٥٩٠		
٩	٠,٦٥٤	١٨	٠,٥٢٩	٢٧	٠,٧٢٤		

وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل=٠.٧٨٣

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل ألفا لجميع الفقرات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف الفقرة في معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض الفقرات، ولم يتخطى معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع فقرات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين، حيث قسَّم كل محور إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، يوضح النتائج جدول (٤) التالي:

جدول (٤)

يوضح معامل الارتباط بين نصفي كل محور ونصفي المقياس ككل (ن=٢٥)

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المقياس ككل
معامل الارتباط	٠,٦٢٣**	٠,٦٥٩**	٠,٦٢٣**	٠,٦٧٥**	٠,٦٧٨**

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن ثبات المقياس ككل ومحاوره بشكل مستقل مرتفع، حيث إن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بمحاوره يتسم بالثبات.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية:

قام الباحث بالرجوع إلى الأدبيات العربية والأجنبية المتعلقة بالفاعلية الذاتية التدريسية بهدف تطوير مقياس يتناسب وعينة الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون في صورته النهائية من (٤٠) فقرة، تتطلب من المستجيب (المعلم) تحديد درجة انطباقها عليه وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع الفقرات على خمسة محاور هي:

- الفاعلية في إثارة دافعية المتعلم: ويُقصد بها اعتقاد المعلم في قدرته على استخدام أساليب متنوعة في جذب انتباه المتعلمين وتعزيزهم،، والسعي لتوفير بيئة تعلُّم جذابة، ويستخدم استراتيجيات متنوعة لإثارة دافعية المتعلم، والاعتقاد في قدرته على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

  الفقرات الموجبة: ١، ٦، ١١، ١٦، ٢٢.

  الفقرات السالبة: ٢١، ٢٤، ٤٠.

- الفاعلية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلُّمية المناسبة: ويُقصد بها اعتقاد المعلم بأنه يستطيع تطبيق ما تعلمه من نظريات واستراتيجيات تعليمية، ويستطيع اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لقدرات المتعلمين، واعتقاده بقدرته على تصميم مواقف وأنشطة تعليمية مناسبة للمتعلمين، ويُمكنه استغلال الإمكانات المتاحة بطريقة مُثلى. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

  الفقرات الموجبة: ٢، ٧، ٢٣، ٢٧، ٣٩.

  الفقرات السالبة: ١٢، ١٧، ٣٣.

- الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور: ويُقصد بها اعتقاد المعلم بقدرته على تكوين علاقات جيدة مع كل من زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور، واعتقاده في قدرته على التأثير في المتعلمين وتحقيق مستوى مناسب من التعلُّم، والعمل على مشاركة جميع الأطراف المعنية في تحقيق الأهداف

التعليمية. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

الفقرات الموجبة: ٣، ١٣، ١٨، ٢٥، ٢٨.

الفقرات السالبة: ٥، ٣٤، ٣٨.

- الفاعلية في إدارة الموقف التعليمي: ويُقصد بها اعتقاد المعلم بأنه يستطيع إدارة الموقف التعليمي واستغلال الوقت لتحقيق مستوى تعليمي جيد، ولديه اعتقاد بأنه يستطيع مواجهة كافة المواقف والمشكلات الصعبة التي تواجهه أثناء العمل بالمدرسة، وقدرته على السيطرة على سلوكيات المتعلمين غير المرغوبة. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

الفقرات الموجبة: ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٣٦.

الفقرات السالبة: ٨، ٢٩، ٣١.

- الفاعلية في تقويم التعلُّم: ويُقصد بها اعتقاد المعلم بقدرته على استخدام أساليب متنوعة في تقويم المتعلمين، ويستطيع مشاركة زملائه وأولياء الأمور في نشاطات التقويم وأدواته المختلفة، ولديه اعتقاد بأنه يستطيع تحديد الأهداف التي تحققت والتي لم تتحقق، والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين الأداء التعليمي وإصدار الحكم المناسب. ويُقاس هذا المحور بعدة فقرات موجبة وأخرى سالبة على النحو التالي:

الفقرات الموجبة: ١٠، ٢٦، ٣٠، ٣٥، ٣٧.

الفقرات السالبة: ١٥، ٢٠، ٣٢.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٤٠) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هي: "دائماً، غالياً، أحياناً، نادراً"، وعلى المستجيب (المعلم) أن يقرأ كل فقرة بعناية، ويضع علامة في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، (غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتين، و(نادراً) درجة واحدة، أما الفقرات السالبة فيكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة، و(غالباً) درجتين، و(أحياناً) ثلاث درجات، و(نادراً) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٦٠) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى فاعلية ذاتية تدريسية مرتفعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) الصدق التكويني للمقياس:

تم عرض المقياس على ثمانية من المتخصصين في التربية وعلم النفس لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيته ومناسبة أسلوب الاستجابة للمشاركين، ومناسبة عدد الفقرات كل محور لقياسه، وقد تبين وجود مستوى جيد من الاتفاق حول كفاية الفقرات لقياس كل محور، وتم اقتراح بعض التعديلات في الصياغة، وقد تم مراعاتها. كما تم عرض المقياس على عدد (١٠) معلمين لتحديد مدى مناسبة ووضوح صياغة الفقرات لعينة الدراسة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات وفق توجيهات وآراء المعلمين.

(ب) التجانس الداخلي:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً ومعلمة. وجدول (٥) يوضح قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والمحاور التي تحتويها وبين درجات المحاور والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (ن=٢٥)

رقم الفقرات للمحور الأول	معامل الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثاني	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثالث	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الرابع	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الخامس	معاملات الارتباط
١	٠.٧٩٧**	٢	٠.٧٤٦**	٣	٠.٧٨٨**	٤	٠.٧١٢**	١٠	٠.٧٧٢**
٦	٠.٧٥٩**	٧	٠.٧٣٥**	٥	٠.٧٦٥**	٨	٠.٧٠٩**	١٥	٠.٧٢٧**
١١	٠.٧٠٧**	١٢	٠.٧٧٨**	١٣	٠.٧٣٩**	٩	٠.٧٢٤**	٢٠	٠.٧١٠**
١٦	٠.٧٥٨**	١٧	٠.٧٥٦**	١٨	٠.٧٧٨**	١٤	٠.٧٦٥**	٢٦	٠.٧٧١**
٢١	٠.٧٣١**	٢٣	٠.٧٠٠**	٢٥	٠.٧١٤**	١٩	٠.٧٨٣**	٣٠	٠.٧٦٠**
٢٢	٠.٧٣٣**	٢٧	٠.٧٣٣**	٢٨	٠.٧٠٩**	٢٩	٠.٧٩١**	٣٢	٠.٧٢٠**

٢٤	٠.٧١٢**	٣٣	٠.٧٤٥**	٣٤	٠.٧٨١**	٣١	٠.٧٥٩**	٣٥	٠.٧٦٣**
٤٠	٠.٧٨١**	٣٩	٠.٦٩٩**	٣٨	٠.٧٣٤**	٣٦	٠.٧٤٠**	٣٧	٠.٧٩٠**

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
الأول	٠.٧٧٩**	الثالث	٠.٧٣٥**	الخامس	٠.٧٥٩**
الثاني	٠.٧٢٦**	الرابع	٠.٧٧١**		

** دالة عند ٠.٠١

ويتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، مما يعنى وجود ارتباط مرتفع بين هذه الفقرات ومحاورها، كما أن قيم معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على أن المقياس يتمتع بتجانس داخلي مناسب.

(ج) ثبات المقياس:

يعتمد تحديد ثبات درجات المقياس على طريقتي: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، نظراً لصعوبة إعادة تطبيق المقياس على المعلمين بعد فاصل زمني، ويُمكن عرض تفصيلات هاتين الطريقتين على النحو التالي:

أ- **طريقة ألفا كرونباخ**: اعتمد الباحث على حساب معامل ألفا للمقياس ككل بعد استبعاد درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. وجدول (٦) التالي يُبين قيم معاملات ألفا كرونباخ بعد حذف الفقرة على النحو التالي:

جدول (٦) قيم معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة

رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٦٣٢	٩	٠,٧٣٤	١٧	٠,٥٧٦	٢٥	٠,٦٧٩	٣٣	٠,٦٢١
٢	٠,٦٥٨	١٠	٠,٨١٥	١٨	٠,٦٧٣	٢٦	٠,٦٧٧	٣٤	٠,٥٤٩
٣	٠,٧٢٣	١١	٠,٨٢٢	١٩	٠,٧٦٦	٢٧	٠,٧٩٠	٣٥	٠,٦٧٤

٤	٠,٨٠٠	١٢	٠,٧٥١	٢٠	٠,٦٤٥	٢٨	٠,٧٩٨	٣٦	٠,٦٥٩
٥	٠,٧٩٢	١٣	٠,٧٩١	٢١	٠,٦٩٨	٢٩	٠,٦٥١	٣٧	٠,٧١٩
٦	٠,٥٧٧	١٤	٠,٥٧٩	٢٢	٠,٨١١	٣٠	٠,٦٩٩	٣٨	٠,٦٩٥
٧	٠,٦٤٥	١٥	٠.٧٥٩	٢٣	٠,٦٧٢	٣١	٠,٧٢٣	٣٩	٠,٦١٢
٨	٠,٦٠٩	١٦	٠,٧٨٢	٢٤	٠,٧٠٩	٣٢	٠,٦٢٤	٤٠	٠,٧٨١

وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل=٠.٨٢٣

يوضح جدول (٦) قيم معامل ألفا لفقرات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بعد حذف الفقرة وتُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات في معظم المقياس، في حين لم يتغير وظل ثابتاً عند حذف بعض الفقرات، والجدير بالذكر أنه لم يتخطى قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، مما يُشير إلى أن جميع فقرات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً علي ثباته، مما يدل على أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع يتناسب وأهداف الدراسة الحالية.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

سعى الباحث لحساب ثبات درجات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية بطريقة التجزئة النصفية، فقد قام الباحث بتقسيم المقياس إلى نصفين، حيث قسَّم كل محور إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين في المحاور والدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة (٢٥)، ويوضح النتائج جدول (٧) التالي:

جدول رقم (٧)

يوضح معامل الارتباط بين نصفي كل محور ونصفي مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ككل (ن=٢٥)

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المقياس ككل
معامل الارتباط	٠,٧٢١ **	٠,٧٠١ **	٠,٧٣٥ **	٠,٧٢٨ **	٠,٧٣٦ **	٠,٧٩١ **

**** دالة عند ٠.٠١**

يوضح جدول (٧) أن نصفي المقياس ككل ومحاوره بشكل مستقل يتمتع بثبات مرتفع، فجميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يدل على أن درجات المقياس بمحاوره تتسم بدرجة من الثبات المناسب لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً: مقياس الرضا الوظيفي:

سعى الباحث إلى تطوير مقياس للرضا الوظيفي يتناسب وأهداف الدراسة الحالية، حيث اهتم ببعض أبعاد الرضا الوظيفي التي تؤكد عليها الدراسة الحالية، والتي تؤثر في أداء معلم مدارس التربية الفكرية، فقد تم بناء مقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٢) فقرة، تتطلب من المستجيب (المعلم) تحديد درجة انطباقها عليه، وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع الفقرات على أربعة محاور هي:

(١) الرضا عن القدرات الذاتية والإنتاجية: ويُقصد به رضا المعلم عن مستوى أدائه وقدراته التي تؤهله للعمل بمدرسة التربية الفكرية، ورضاه وشعوره بالسعادة للعمل مع المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة، وشعوره بقيمته وتقدير ذاته مرتفع، ولديه تطلعات في عمله. ويُمكن قياس هذا المحور بالفقرات الموجبة والسالبة التالية:

الفقرات الموجبة: ١، ٩، ١٧، ٢١، ٢٨.

الفقرات السالبة: ٥، ١٣، ٢٥.

(٢) الرضا عن طبيعة العمل وظروفه وأجره: ويُقصد به رضا المعلم وشعوره بالسعادة لعمله بمدرسة التربية الفكرية، وشعوره بالبهجة والسعادة عندما يكون بين المتعلمين، ويتفهم طبيعتهم وقدراتهم الخاصة، ويتعامل مع المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمهم بصدر رحب دون مضايقة أو شعور باليأس، يشعر بالرضا عن مرتبه ويرغب في الاستمرار في العمل بالمدرسة. ويُمكن قياس هذا المحور بالفقرات الموجبة والسالبة التالية:

الفقرات الموجبة: ٢، ٦، ١٤، ٢٩، ٣٢.

الفقرات السالبة: ١٠، ١٨، ٢٢.

(٣) الرضا عن المساندة من الإدارة والزملاء وأولياء الأمور: ويُقصد به رضا المعلم عن مقدار التعاون الذي يقدمه كل من زملائه، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، ومساعدته في التغلب على المشكلات التعليمية والسلوكية التي تواجهه، ومشاركته في تحقيق مستوى تعليمي متميز. ويُمكن قياس هذا المحور بالفقرات الموجبة والسالبة التالية:

الفقرات الموجبة: ٣، ١١، ١٩، ٢٣، ٢٦.

الفقرات السالبة: ٧، ١٥، ٣٠.

(٤) الرضا عن الإشراف والتنمية المهنية: ويُقصد به رضا المعلم عن أسلوب الإشراف والمتابعة، وارتياحه عن أسلوب توجيه النصائح وتحسين أدائه التعليمي، ومشاركته بارتياح في الدورات التدريبية، لشعوره أنها تنمى قدراته ومهاراته التدريسية، وتُساعده في تحسين أدائه داخل حجرات الدراسة. ويُمكن قياس هذا المحور بالفقرات الموجبة والسالبة التالية:

الفقرات الموجبة: ٤، ٨، ٢٠، ٢٤، ٣١.

الفقرات السالبة: ١٢، ١٦، ٢٧.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٣٢) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هى: "دائماً، غالياً، أحياناً، نادراً"، وعلى المستجيب (المعلم) أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات الموجبة بإعطاء (دائماً) أربع درجات، (غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتين، و(نادراً) درجة واحدة، في حين أن الفقرات السالبة يكون تقديرها معكوساً (دائماً) درجة واحدة، و(غالباً) درجتين، و(أحياناً) ثلاث درجات، و(نادراً) أربع درجات، والدرجة الكلية للمقياس (١٢٨) درجة، وهى تُشير إلى رضا وظيفي مرتفع، والدرجة (٣٢) تُعبر عن مستوى رضا وظيفي منخفض.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(أ) صدق التكويني للمقياس:

اعتمد الباحث في التحقق من الصدق التكويني للمقياس على عرضه على ثمانية من المتخصصين في التربية وعلم النفس لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحيته ومناسبة أسلوب الاستجابة للعينة، ومناسبة عدد فقرات كل محور لقياسه، وقد تبين وجود مستوى مناسب من الاتفاق بين المحكمين، وقد تم اقتراح بعض التعديلات في الصياغة راجعها الباحث. كما عُرض المقياس على عدد (١٠) من المعلمين لتحديد مدى مناسبة ووضوح صياغة الفقرات لهم، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات وفقاً لوجهات نظرهم.

(ب) التجانس الداخلي:

اعتمد الباحث في حساب التجانس الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، ودرجة المحور والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً ومعلمة.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والمحاور التي تحتويها وبين درجات المحاور والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي(ن=٢٥)

رقم الفقرات للمحور الأول	معامل الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثاني	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الثالث	معاملات الارتباط	رقم الفقرات للمحور الرابع	معاملات الارتباط
١	٠.٦٣٥**	٢	٠.٧٥١**	٣	٠.٦٥١**	٤	٠.٦٧٧**
٥	٠.٦٩٨**	٦	٠.٧٠٢**	٧	٠.٦٤٣**	٨	٠.٧٠١**
٩	٠.٦٧١**	١٠	٠.٦٩٨**	١١	٠.٦٥٩**	١٢	٠.٦٩٨**
١٣	٠.٧٠٩**	١٤	٠.٦٧٥**	١٥	٠.٦٩٩**	١٦	٠.٦٧٨**
١٧	٠.٦٤٣**	١٨	٠.٧٢١**	١٩	٠.٦٣٢**	٢٠	٠.٦٩٥**
٢١	٠.٦٩٠**	٢٢	٠.٦٧٧**	٢٣	٠.٧١٠**	٢٤	٠.٦٩٠**
٢٥	٠.٦٩١**	٢٩	٠.٦١٨**	٢٦	٠.٧٦٦**	٢٧	٠.٦٨٩**
٢٨	٠.٧٢١**	٣٢	٠.٦٩٩**	٣٠	٠.٦٩١**	٣١	٠.٦٦٩**

المحور	معامل الارتباط	المحور	معامل الارتباط
الأول	٠.٧٢٢**	الثالث	٠.٧١١**
الثاني	٠.٦٩٨**	الرابع	٠.٧٠٢**

** دالة عند ٠.٠١

يعرض جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وجميعها دال إحصائياً، مما يعنى وجود ارتباط مرتفع بين هذه الفقرات ومحاورها، كما تبين أن قيم الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهذا يدل على أن المقياس يتسم باتساق داخلي جيد ويصلح لأغراض الدراسة الحالية.

(ج) ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس بطريقتي: ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، ويمكن عرضهما تفصيلاً على النحو التالي:

أ- **طريقة ألفا كرونباخ:** حساب معامل ألفا للمقياس ككل بعد استبعاد درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. ويُكمن توضيح القيم بالجدول التالي:

جدول رقم (٩) قيم معامل ألفا لمقياس الرضا الوظيفي بعد حذف درجة الفقرة

رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا	رقم الفقرة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٢٢	٩	٠,٧٢٢	١٧	٠,٦٣٦	٢٥	٠,٦٩٧

٢	٠,٧١٨	١٠	٠,٧٠٠	١٨	٠,٦٧٩	٢٦	٠,٦٠٩
٣	٠,٦٢١	١١	٠,٦٧٥	١٩	٠,٧٠١	٢٧	٠,٦٨٨
٤	٠,٦٩١	١٢	٠,٦٥٤	٢٠	٠,٦١١	٢٨	٠,٥٩٨
٥	٠,٧٠١	١٣	٠,٥٩١	٢١	٠,٦٠١	٢٩	٠,٦٤٥
٦	٠,٦٥٤	١٤	٠,٦٥٠	٢٢	٠,٧٠٢	٣٠	٠,٦٨١
٧	٠,٦٩٨	١٥	٠.٦٦٦	٢٣	٠,٥٤٣	٣١	٠,٦٩٥
٨	٠,٦٤٣	١٦	٠,٧١٩	٢٤	٠,٦٧٧	٣٢	٠,٦٧٧

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٧٨٦

يعرض جدول (٩) قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات مقياس الرضا الوظيفي بعد حذف الفقرة، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات في معظم المقياس، مما يدل على أن جميع فقرات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً علي ثبات المقياس، مما يدل على أن درجات المقياس تتسم بثبات مرتفع.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتقسيم المقياس إلى نصفين، حيث قسَّم كل محور إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين في المحاور والدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة (٢٥)، ويُمكن توضيح النتائج بجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) يوضح معامل الارتباط بين نصفي كل بعد ونصفي مقياس الرضا الوظيفي ككل (ن=٢٥)

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المقياس ككل
معامل الارتباط	٠,٦٩١**	٠,٦٨٧**	٠,٧٠٣٥**	٠,٦٩٠**	٠,٦٧٩**

**** دالة عند ٠.٠١**

يوضح جدول (١٠) أن نصفي المقياس ككل وكل محور من محاوره بشكل مستقل يتمتع بثبات مرتفع، حيث إن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على أن درجات المقياس ودرجات محاوره تتسم بالثبات مناسب.

التحليلات الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث عدة أساليب إحصائية للتحقق من فروض الدراسة الحالية هي:

(أ) اختبار T-test

(ب) معامل ارتباط بيرسون

(ج) تحليل التباين ثنائي الاتجاه Two-way ANOVA

نتائج الدراسة والتحقُّق من فروضها:

نظراً لأن فروض الدراسة جميعاً فروض مدمجة ومركبة فإن الباحث يحرص على عرض نتيجة التحقُّق من الفرض في كل جزئية من النتائج وفقاً لطريقة عرضها حتى لا يحدث تكرار أثناء العرض والمناقشة.

الفرض الإحصائي الأول:

ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١١) التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)

المحاور	المجموعات	عدد المعلمين	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
لأول: وضوح مفهوم وثقافة التقويم	المعلمين	٣٥	٢١.٣١	١.٢٥	٧٨	٠.٧٥٣	غير دالة
	المعلمات	٤٥	٢١.٥١	١.٠٧			

الحقيقي							
الثاني: وضوح أهمية التقويم الحقيقي	المعلمين	٣٥	٢٠.٢٥	١.٨٨	٧٨	١.٧٨١	غير دالة
	المعلمات	٤٥	١٩.٤٤	٢.١٢			
الثالث: وضوح دور المعلمين في تفعيل التقويم الحقيقي	المعلمين	٣٥	٢١.٥٤	٠.٨٥٢	٧٨	١.٣٥٠	غير دالة
	المعلمات	٤٥	٢١.١٥	١.٠٨			
الرابع: وضوح الجدوى والعائد والفائدة من تفعيل التقويم الحقيقي	المعلمين	٣٥	٢١.٥٤	١.١٤	٧٨	٠.٩٧٤	غير دالة
	المعلمات	٤٥	٢١.١٥	٢.١٢			
الدرجة الكلية	المعلمين	٣٥	٨٤.٥٤	٣.٢٠	٧٨	١.٤٩	غير دالة
	المعلمات	٤٥	٨٣.٣٠	٣.٧٧			

يتضح من جدول (١١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية (الذكور والإناث) في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٠.٧٥٣ و ١.٧٨ وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يعنى قبول الفرض الصفري.

ويُمكن تفسير هذه النتائج بأن جميع المعلمين والمعلمات يتم إعدادهم بنفس الطريقة الأكاديمية، حيث إن معظمهم من خريجي كليات التربية، مما جعل هناك تشابه في الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين المعاقين، على الرغم من ضعف هذا الاتجاه وعدم إيجابيته، مما يُشير إلى عدم ارتباط الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي بالجنس لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

الفرض الإحصائي الثاني:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي (المحاور والدرجة الكلية)

لمحاور	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"
الأول: وضوح مفهوم وثقافة التقويم الحقيقي	معلم فصل	٣٠	٢١.٣٠	١.٢٣	٧٨	٠.٧٤٧
	معلم نشاط	٥٠	٢١.٥٠	١.١١		
الثاني: وضوح أهمية التقويم الحقيقي	معلم فصل	٣٠	٢٠.٢٦	٢.٠١	٧٨	١.٩٤*
	معلم نشاط	٥٠	١٩.٤٠	١.٨٨		
الثالث: وضوح دور المعلمين في تفعيل التقويم الحقيقي	معلم فصل	٣٠	٢١.٦٠	٠.٨٩٤	٧٨	٥.٦٦**
	معلم نشاط	٥٠	٢٠.٢٨	١.٠٦		
الرابع: وضوح الجدوى والعائد والفائدة من تفعيل التقويم الحقيقي	معلم فصل	٣٠	٢١.٥٠	١.١٦	٧٨	٢.٠٦*
	معلم نشاط	٥٠	٢٠.٧٤	١.٨٠		
الدرجة الكلية	معلم فصل	٣٠	٨٤.٥٤	٣.١٦	٧٨	٢.٧٢**
	معلم نشاط	٥٠	٨٢.٢٢	٤.١٨		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول(١٢) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في محاور (وضوح أهمية التقويم، ووضوح دور المعلمين في تفعيل التقويم، ووضوح الجدوى والعائد الفائدة من تفعيل التقويم) والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، لصالح معلمي الفصل، حيث تراوحت قيم "ت" بين ١.٩٤ و٥.٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في محور وضوح مفهوم وثقافة التقويم الحقيقي، مما يُشير إلى ضعف مستوى ثقافة معلمي مدارس التربية الفكرية فيما يخص مفهوم التقويم الحقيقي. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص كل من: وضوح أهمية التقويم، ووضوح دور المعلمين في تفعيل التقويم، ووضوح الجدوى والعائد الفائدة من تفعيل التقويم، والدرجة الكلية، في حين أنه يُمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص محور وضوح مفهوم وثقافة التقويم الحقيقي.

وترجع هذه النتائج إلى أن طبيعة عمل معلمي الفصل تُساعدهم في استخدام بعض أساليب التقويم مع المتعلمين، ويشعر معلمو الفصل بأهمية التقويم الحقيقي في التعرف على مدى تحقُّق الأهداف التعليمية المرجوة، ولديهم اتجاه إيجابي ووعى مناسب لدورهم في تفعيل التقويم، انطلاقاً من الفوائد التي تعود على المعلم والمتعلم، في حين أن ضعف مستوى ثقافة معلمي المدارس التربية الفكرية المرتبطة بمفهوم التقويم الحقيقي، يرجع إلى عدم شيوع هذا المفهوم في مقررات كليات التربية التي تُعد منوطة بإعداد المعلمين لهذه الفئة من المتعلمين، كما أن الدورات التدريبية التي تُقدَّم لهم تكاد تخلوا من مفهوم التقويم الحقيقي، مما يجعلهم في حاجة ملحة لتنمية مهنية في هذا المجال. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من سمير عقل، ٢٠١٢، ومنى طلبة، ٢٠١٧، وروحي عبدات، ٢٠١٧ التي أشارت جميعها إلى أهمية استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين المعاقين، وأن المعلمين في حاجة إلى تنمية مهنية في هذا المجال.

الفرض الإحصائي الثالث:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية)".

ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية)

المحاور	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"
الأول: الفاعلية في إثارة دافعية المتعلُّم	المعلمين	٣٥	٢٢.٥١	١.٢٢	٧٨	٣.٠٧**
	المعلمات	٤٥	٢١.٤٦	١.٧٠		
الثاني: الفاعلية في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلُّمية المناسبة	المعلمين	٣٥	٢٣.٣١	١.٤٩	٧٨	٦.٩٩**
	المعلمات	٤٥	٢٠.٩١	١.٥٤		
الثالث: الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور	المعلمين	٣٥	٢٠.٤٥	١.٥٥	٧٨	٠.٧٦٦
	المعلمات	٤٥	٢٠.٧٣	١.٦٢		
الرابع: الفاعلية في إدارة	المعلمين	٣٥	٢٢.٤٢	١.٣٩	٧٨	٥.٥٤**

الموقف التعليمي	المعلمات	٤٥	٢٠.٢٠	٢.٠٢٩		
الخامس: الفاعلية في تقويم التعلُّم	المعلمين	٣٥	٢٣.١٤	١.٤٥	٧٨	٥.٢٣**
	المعلمات	٤٥	٢١.٥٧	١.٢١		
الدرجة الكلية	المعلمين	٣٥	١١١.٨٦	٣.٥٠	٧٨	٧.٥٥**
	المعلمات	٤٥	١٠٤.٨٩	٤.٤٩		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يوضح جدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية (الذكور والإناث) في جميع محاور مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والدرجة الكلية لصالح المعلمين الذكور، فيما عدا المحور الثالث، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٣.٠٧ و٧.٥٥ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين (الذكور والإناث) في المحور الثالث: الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور، حيث كانت قيمة "ت" ٠.٧٦٦. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص جميع محاور مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والدرجة الكلية، في حين أنه يُمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص محور الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور.

ويُمكن تفسير النتائج بأن المعلمين الذكور لديهم الفاعلية الذاتية في إثارة دافعية المتعلمين المعاقين ذهنياً نظراً لقدرتهم على السيطرة عليهم وتوجيههم نحو التعلُّم باختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للمتعلمين، وإدارة الموقف التعليمي وتقويم التعلُّم، حيث إن إحداث تغير لدى متعلمي هذه الفئة يتطلب بذل مجهود كبير وثقة بالنفس وفاعلية ذاتية مرتفعة، نظراً لأن أعمارهم كبيرة وتبدوا عليهم بعض المشكلات السلوكية التي قد تُعيق الممارسات التعليمية داخل حجرات الدراسة والأنشطة، مما يجعل المعلمات يشعرن ويواجهن صعوبات متعددة قد تؤثر على الفعالية التدريسية لديهن، كما أن المعلمين الذكور والإناث لديهم فاعلية ذاتية متساوية عند التعامل مع المتعلمين وزملائهم وأولياء الأمور، نظراً لاعتماد مدارس التربية الفكرية على بعض اللوائح والقوانين التي تُحدد طريقة التعامل مع المتعلمين وتنظم العلاقات بين المعلمين بعضهم البعض، وجميعهم يتعامل بطرق متقاربة مع أولياء الأمور. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Blackburn, 2007)، ودراسة (Blackburn & Robinson, 2008).

الفرض الإحصائي الرابع:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الفاعلية الذاتية

التدريسية (المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية)

المحاور	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"
الأول: الفاعلية إثارة دافعية المتعلُّم	معلم فصل	٣٠	٢٢.٤٦١	١.٣٠	٧٨	٢.٤٣**
	معلم نشاط	٥٠	٢١.٦٠	١.٦٦		
الثاني: الفاعلية اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلُّمية المناسبة	معلم فصل	٣٠	٢٣.٣٠	١.٦٠	٧٨	٥.٦٦**
	معلم نشاط	٥٠	٢١.١٦	١.٦٥		
الثالث الفاعلية: العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور	معلم فصل	٣٠	٢٠.٣٠	١.٥٥	٧٨	١.٣٦
	معلم نشاط	٥٠	٢٠.٨٠	١.٦٠		
الرابع: الفاعلية إدارة الموقف التعليمي	معلم فصل	٣٠	٢٢.٤٠	١.٣٥	٧٨	٤.٥٣**
	معلم نشاط	٥٠	٢٠.٤٤	٢.١٢		
الخامس: الفاعلية في تقويم التعلُّم	معلم فصل	٣٠	٢٣.١٣	١.٤٥		٤.٣٦**
	معلم نشاط	٥٠	٢١.٧٤	١.٣٣		
الدرجة الكلية	معلم فصل	٣٠	١١١.٦٠	٣.٥٣	٧٨	٥.٥٧**
	معلم نشاط	٥٠	١٠٥.٧٤	٥.٠٦		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يتبين من جدول(١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية في جميع محاور مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والدرجة الكلية لصالح معلمي الفصل، فيما عدا

المحور الثالث، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢.٤٣ و٥.٦٦ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠١، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في المحور الثالث: الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور، حيث كانت قيمة "ت" ١.٣٦ وهى غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥. مما يُشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص جميع محاور مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية والدرجة الكلية فيما عدا المحور الثالث، في حين أنه يُمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص المحور الثالث: الفاعلية في العلاقات مع زملائه والمتعلمين وأولياء الأمور.

ويتضح جلياً الفروق بين معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في طبيعة العمل مع طلاب مدارس التربية الفكرية، حيث إن ممارسة الأنشطة يجعل المتعلمين يشعرون بالراحة والإقبال على الأنشطة، مما يوفر الكثير من العناء لدى معلمي الأنشطة في إثارة دافعية المتعلم واختيار استراتيجيات متنوعة في التعلُّم، ويجعل إدارة الموقف التعليمي سهلاً، كما أنهم غير مهتمين بتقويم نواتج التعلُّم، مما جعل معلمي الفصل يتفوق عليهم في هذه المحاور، في حين لم تتضح فروق جوهرية بينهم في الفاعلية الذاتية عند التعامل مع المتعلمين وزملائهم وأولياء الأمور، نظراً لتفعيل المدارس للوائح والقوانين التي تُحدد طبيعة العمل والعلاقات المختلفة.

الفرض الإحصائي الخامس:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)

المحاور	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"
الأول: الرضا عن القدرات الذاتية والإنتاجية	المعلمون	٣٥	٢٢.٠٨	١.٨٠	٧٨	٢.٠٢*
	المعلمات	٤٥	٢١.١١	٢.٣٦		
الثاني: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه وأجره	المعلمون	٣٥	٢٢.٤٠	١.٨٠	٧٨	٣.١١**
	المعلمات	٤٥	٢١.٠٨	١.٩١		
الثالث: الرضا عن المساندة من الإدارة	المعلمون	٣٥	٢١.٠٢	١.٨٢	٧٨	٠.١٤٢
	المعلمات	٤٥	٢١.٠٨	١.٩٢		

والزملاء أولياء الأمور						
الرابع: الرضا عن الإشراف والتنمية المهنية	المعلمون	٣٥	٢١.٧١	١.٧٠	٧٨	٣.٧٤**
	المعلمات	٤٥	٢٠.٣٧	١.٤٨		
الدرجة الكلية	المعلمون	٣٥	٨٧.٢٥	٣.٧٦	٧٨	٣.٢٧**
	المعلمات	٤٥	٨٣.٦٦	٥.٥٦		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يوضح جدول (١٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي مدارس التربية الفكرية (الذكور والإناث) في جميع محاور مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية، فيما عدا المحور الثالث، لصالح المعلمين الذكور، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢.٠٢ و٣.٧٤ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمين (الذكور والإناث) في المحور الثالث: الرضا عن المساندة من الإدارة والزملاء أولياء الأمور، حيث كانت قيمة "ت" ٠.١٤٢ وهى غير دالة إحصائياً، وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص جميع محاور مقياس الرضا الوظيفي والدرجة الكلية، وقبول الفرض الصفري فيما يخص محور الرضا عن المساندة من الإدارة والزملاء أولياء الأمور.

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء السياق الوظيفي بمدارس التربية الفكرية، حيث إن المعلمين الذكور لديهم رضا عن قدراتهم ومستوى إنتاجيتهم، حيث إنهم يتمتعون بقدرات مناسبة تؤهلهم في التغلب على مشكلات العمل وتحقيق مستوى مناسب من التقدم لدى المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة أكثر من زملائهم الإناث، كما أنهم على وعى ودراية ورضا بطبيعة عملهم، فالأجر تُحدده اللوائح والقوانين المنظمة للعمل والتي لا تخضع إلا لسياسات الدولة المصرية في تحديد أجور موظفيها، فهذا الجزء لا يُعد مميز للرضا بين الذكور والإناث من المعلمين، في حين أن الجزء المميز هو التوافق والرضا عن طبيعة العمل مع هذه الفئة، فالمعلمون الذكور لديهم القدرة على التوافق مع طبيعة العمل بمدارس التربية الفكرية أكثر من المعلمات اللائي يجدون مشقة في التعامل مع المتعلمين، مما يجعل رضاهم عن طبيعة العمل منخفض مما أثر على درجة المحور. ويتوافق مع هذه النتائج رضا المعلمين الذكور عن الإشراف والتنمية المهنية، فالمعلمات لديهن العديد من المشكلات التي يواجهنها مع المتعلمين الذكور تحديداً مثل المشكلات الجنسية والسلوك التخريبي أو إيذاء الذات وغيرها من المشكلات التي تُعانى المعلمات منها والتي لا يستطيع الإشراف الفني والتنمية المهنية التي تُقدم لهم حلها أو التغلب عليها، في حين يتساوى المعلمون الذكور والإناث في ضعف رضاهم عن المساندة التي تُقدم لهم من الإدارة المدرسية والزملاء وأولياء الأمور، فهذا الأمر يُعانى منه جميع معلمي مدارس التربية الفكرية لضعف الوعي بأهمية هذه المساندة والدعم من جميع الأطراف

المعنية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Stempien & Loeb, 2002، ودراسة عبد العزيز العبد الجادر، ٢٠٠٤، ودراسة Platsidou & Agaliotis, 2008. في حين تختلف هذه النتائج جزئياً مع دراسة عبد المحسن القحطانى، ودراسة Abushaira, 2012، ودراسة Wangari & Orodh, 2014.

الفرض الإحصائي السادس:

ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل، ومعلمي الأنشطة بمدارس التربية الفكرية في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "T-test" وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار "T-test" للفروق بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)

المحاور	المجموعات	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"
الأول: الرضا عن القدرات الذاتية والإنتاجية	معلم فصل	٣٠	٢١.٩٣	١.٨٩	٧٨	١.٢٦
	معلم نشاط	٥٠	٢١.٣٠	٢.٣٢		
الثاني: الرضا عن طبيعة العمل وظروفه وأجره	معلم فصل	٣٠	٢٢.٤٠	١.٨٨	٧٨	٢.٦٩**
	معلم نشاط	٥٠	٢١.٢٢	١.٨٩		
الثالث: الرضا عن المساندة من الإدارة والزملاء أولياء الأمور	معلم فصل	٣٠	٢٠.٩٦	١.٩٠	٧٨	٠.٣٥٣
	معلم نشاط	٥٠	٢١.١٢	١.٨٦		
الرابع: الرضا عن الإشراف والتنمية المهنية	معلم فصل	٣٠	٢١.٤٦	١.٦٩	٧٨	٢.٠٨*
	معلم نشاط	٥٠	٢٠.٦٦	١.٦٦		

الدرجة الكلية	معلم فصل	٣٠	٨٦.٨٠	٣.٧٥	٧٨	*٢.١٤
	معلم نشاط	٥٠	٨٤.٣٠	٥.٦٦		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يتبين من جدول(١٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في مقياس الرضا الوظيفي في محوري الرضا عن طبيعة العمل وظروفه وأجره، والرضا عن الإشراف والتنمية المهنية والدرجة الكلية، لصالح معلمي الفصل، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢.٠٨ و٢.٦٩ وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١، في حين أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة في محوري الرضا عن القدرات الذاتية والإنتاجية، والرضا عن المساندة من الإدارة والزملاء أولياء الأمور، حيث كانت قيمة "ت" على الترتيب ١.٢٦ و ٠.٣٥٣ وهى قيم غير دالة إحصائياً. مما يُشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص المحور الثاني والرابع والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، في حين أنه يُمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص المحور الأول والثالث.

ويُمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الفروق في متطلبات العمل وطبيعة بين معلمي الفصل ومعلمي الأنشطة، حيث إن معلمي الأنشطة يشعرون بمستوى منخفض من الرضا عن طبيعة العمل وظروفه في إطار النظرة المختلفة داخل المجتمع المدرسي لمعلم الأنشطة، حيث إن دوره ثانوي ولا يحظى باهتمام كافة الأطراف المعنية، ويرتبط بهذا الأمر ضعف مستوى رضاهم عن الإشراف والتنمية المهنية، حيث إنه من وجهة نظرهم يقتصر دور الإشراف على المتابعة فقط ولا يتم تقديم تنمية مهنية حقيقية لهم تُثرى مهاراتهم العملية وتُطور من أدائهم بمدارس التربية الفكرية. في حين يتساوى معلمي الأنشطة مع زملائهم معلمي الفصل في ضعف الرضا عن قدراتهم الذاتية ومستوى الإنتاجية والمساندة من الزملاء والإدارة وأولياء الأمور، فهذا الأمر يُعانى منه جميع معلمي مدارس التربية الفكرية لضعف الوعي بأهمية هذه المساندة والدعم من جميع الأطراف المعنية.

الفرض الإحصائي السابع:

ينص على أنه "لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)، ودرجات كل من مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية ومقياس الرضا الوظيفي(المحاور والدرجة الكلية)". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي (المحاور والدرجة الكلية) وكل من مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)

الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي						
		وضوح المفهوم والثقافة	وضوح الأهمية	وضوح دور المعلم	وضوح الجدوى والعائد	الدرجة الكلية
الفعالية الذاتية التدريسية	إثارة دافعية المتعلم	٠.٥٣٢**	٠.٤٠٩**	٠.٣٣٩**	٠.٢٦٢*	٠.٢٦٤*
	اختيار الاستراتيجيات المناسبة	٠.٢٧٤*	٠.٥٦٣**	٠.٥٢١**	٠.٢٤٠*	٠.٢٧٢*
	العلاقات مع المتعلمين والزملاء وأولياء الأمور	٠.٥٩٨**	٠.٤١١**	٠.٥٤٨**	٠.٤٢١**	٠.٤٧٧**
	إدارة الموقف التعليمي	٠.٤٢١**	٠.٤٤١**	٠.٤٢٩**	٠.٤٣٩**	٠.٣٩٧**
	تقويم التعلُّم	٠.٣٢٢**	٠.٥٣٥**	٠.٣٩٧**	٠.٤٧٧**	٠.٣٨٩**
	الدرجة الكلية	٠.٢٥١*	٠.٤٦٧**	٠.٤٦٧**	٠.٤٢٢**	٠.٢٦١*
الرضا الوظيفي	القدرات الذاتية والإنتاجية	٠.٤٣٨**	٠.٢٢١*	٠.٢١٩*	٠.٢٣٩*	٠.٣٢١**
	طبيعة العمل وظروفه وأجره	٠.٤٢٢**	٠.٤٢١**	٠.١٢٩	٠.٣٥٦**	٠.٢٧١*
	عن المساندة من الإدارة والزملاء أولياء الأمور	٠.٤٨٧**	٠.٣٧١**	٠.١٣١	٠.٣٩٥**	٠.٣٤٨**
	الإشراف والتنمية المهنية	٠.٤٣٩**	٠.٤٣٣**	٠.١٢٢	٠.٤١١**	٠.٣٢٩**
	الدرجة الكلية	٠.٣٧٦**	٠.٣٨٩**	٠.١٣٢	٠.٢٧٥*	٠.٢٧٦*

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يوضح جدول (١٧) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع المحاور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي وجميع المحاور والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية التدريسية، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين ٠.٢٥١ و٠.٥٩٨ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جميع المحاور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي عدا محور وضوح دور المعلم في التقويم، وجميع المحاور والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون بين ٠.٢١٩ و٠.٤٨٧ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ و٠.٠١.

مما يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يخص العلاقة بين درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية)، ودرجات مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية (المحاور والدرجة الكلية)، كما يُمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل فيما يتعلق بالعلاقة بين درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين (المحاور والدرجة الكلية) عدا محور وضوح دور المعلم، ودرجات مقياس الرضا الوظيفي (المحاور والدرجة الكلية)، في حين يُمكن قبول الفرض الصفري فيما يخص العلاقة بين محور وضوح دور المعلم في التقويم وجميع المحاور والدرجة الكلية بمقياس الرضا الوظيفي عدا محور الرضا عن القدرات الذاتية والإنتاجية. وبصفة عامة فإن الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين يرتبط ارتباطاً موجباً بالفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي.

الفرض الإحصائي الثامن:

ينص على أنه "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي في تأثرهما على اتجاه معلمي مدارس التربية الفكرية نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين ذوى الإعاقة الفكرية". وللتحقُّق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل التباين في اتجاهين للمتغير التابع والمتغيرين المستقلين وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨) التالي:

جدول (١٨)

نتائج تحليل التباين في اتجاهين للتفاعل بين المتغيرين المستقلين في المتغير التابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"
المتغير الأول (الفاعلية الذاتية التدريسية)	٥٧٢.٦٢٧	١٧	٣٣.٦٨٤	٥.١٧١**
المتغير الثاني (الرضا الوظيفي)	٢٨١.٩٠٥	١٩	١٤.٨٣٧	٢.٥٧٨*
تفاعل المتغيرين	٦٢٧.٩٤٤	٢٧	٢٣.٢٥٧	٣.٥٧٠**
الخطأ	٧٨.١٦٧	١٢	٦.٥١٤	
المجموع	١٥٦٠.٦٤٣	٨٠		

* دالة عند ٠.٠٥ و ** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) أن الفاعلية الذاتية التدريسية كمتغير مستقل بمفرده له تأثير في درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، حيث إن قيمة "ف" ٥.١٧١ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١، كما أن الرضا الوظيفي كمتغير مستقل أيضاً بمفردة له تأثير في درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، حيث إن قيمة "ف" ٢.٥٧٨ وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥. كما تبين وجود تأثير مشترك لكل من الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي في درجات مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، حيث إن قيمة "ف" ٣.٥٧ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يُشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

خلاصة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مدارس التربية الفكرية الذكور والإناث لا يختلفون فيما بينهم في الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، في حين يختلف معلمو الفصل عن معلمي الأنشطة في تلك المدارس في الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، حيث يوجد اتجاه موجب نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين لدى معلمي الفصل أكثر من معلمي الأنشطة.

كما أشارت النتائج إلى أن معلمي مدارس التربية الفكرية الذكور والإناث يختلفون فيما بينهم في الفاعلية الذاتية التدريسية لصالح المعلمين الذكور، كما يختلف معلمو الفصل عن معلمي الأنشطة في الفاعلية الذاتية التدريسية لصالح معلمي الفصل. ويختلف معلمو مدارس التربية الفكرية الذكور والإناث فيما بينهم في الرضا الوظيفي لصالح المعلمين الذكور، ويختلف معلمو الفصل عن معلمي الأنشطة في الرضا الوظيفي لصالح معلمي الفصل.

وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كل من: الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي من جانب وبين الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين من جانب آخر، في حين لم يتبين وجود علاقة بين محور وضوح دور المعلم في مقياس الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وجميع أبعاد الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

كما تبين وجود تأثير مستقل لكل من الفاعلية الذاتية التدريسية والرضا الوظيفي، والتفاعل بينهما في التأثير على الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين. وبذلك يمكن قبول الفرض البحثي للدراسة والذي يُشير إلى أنه "يختلف كل من الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين، والفاعلية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي باختلاف الجنس والتخصص، وتوجد علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين وكل من الفاعلية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي، ويوجد تفاعل بين كل من الفعالية الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي في تأثيرهما على الاتجاه نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين لدى معلمي مدارس التربية الفكرية".

أهم توصيات الدراسة:

١. الاهتمام بنشر ثقافة التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين بمدارس التربية الفكرية، مما يعمل على تكوين اتجاهات موجبة نحو استخدام التقويم الحقيقي لأداء المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة مما يعمل على تحسين العملية التعليمية.

٢. توفير الدعم والإشراف المناسب الذي يُساعد في تفعيل التقويم الحقيقي بمدارس التربية الفكرية، وتوفير كادر من المتعلمين لديهم القدرة على استخدام التقويم الحقيقي بفاعلية.

٣. الاهتمام بتطوير الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي مدارس التربية الفكرية الذكور والإناث ومعلمي الفصل ومعلمي الأنشطة على حد سواء، بما يُحقق نتائج جيدة من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة وعلاقات جيدة بين المعنيين بالعملية التعليمية.

٤. الاهتمام بتوفير مستوى مناسب من الرضا الوظيفي لمعلمي مدارس التربية الفكرية سواء من جانب التنمية المهنية وتطوير القدرات التعليمية أو طبيعة وظروف العمل والمساندة والدعم المناسب، حيث إن هذه المدارس تتميز بنوع من المتعلمين لديهم احتياجات خاصة.

المراجع:

ابتسام أبو خليفة وغازي خضر وانتصار عشا وحنان هماش (٢٠١١): درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان–الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٨، ملحق (٣)، ٩٨٤-١٠٠٢.

أسامة البطاينة (٢٠٠٤): تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوى الحاجات الخاصة في شمال الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، سوريا، المجلد ٢، العدد ١، ٣١-٤٩

إسعاد عبد العظيم محمد البنا(٢٠٠٧): الرضا عن العمل وعلاقته بزملة التعب المزمن لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد(٦٥)، الجزء الأول، ٢-٤٥.

السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥): مؤشرات التحليل البعدى Meta-Analysis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي.

بدر بن عودة بن نهير الشمرى(٢٠١٥): الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التربية الخاصة بمنطقة حائل. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

تماره محمد قاسم الحجايا (٢٠١٣): علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ثاني حسين خاجى(٢٠١٣): استراتيجيات التقويم البديل (Evaluation Alternative) في تحسين جودة التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (١٤)، ٣٥١- ٣٦٣.

حميدة التهامي محمد اندش(٢٠١٢): الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة الليبية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الرابع، (١٣)، ١٨٦٧-١٨٩٢.

خالد إبراهيم سليمان الرضيان(٢٠١٢): أثر استخدام أساليب التقويم الحقيقي في مادة العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خالد بن زايدات بن سليمان الزيدان(٢٠١٤): الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمنطقة حائل. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خالد رشاد سعد بنى عودة(٢٠١٥): أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس.

خالد صلاح الباز(٢٠٠٦): فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقييم البديل. مجلة التربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الثاني، ٥١-٨٨.

خليل الخليلي(١٩٩٨): التقويم الحقيقي في التربية، مجلة التربية، جامعة قطر، العدد ١٢٦، ١١٨-١٣٢.

رقية محمد حامد اليعقوبى (٢٠١٣): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، العدد الرابع، الجزء الأول، ٣٣٩-٣٦١.

رجاء أبو علام (٢٠٠١): النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. ورقة عمل، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

روحى عبيدات (٢٠١٧): استخدام التكنولوجيا في تقييم الأشخاص المعاقين ذهنياً http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=13&id=1084

سعودي الكثيرى (٢٠١١): مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس (TSES). مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، العدد١٢، الجزء الرابع، ١٦٨-١٩٣.

سمير عقل(٢٠١٢): التدريس لذوى الإعاقة. عمان: دار المسيرة.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤): التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧): التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومناهجه وتطبيقاته في التقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر العربي.

عادل السيد سرايا (٢٠٠٩): تصميم برنامج مقترح قائم على مدخل مجموعات التدريب التشاركي، وأثره على تنمية مهارات استخدام المنظمات الرسومية، والكفاءة الذاتية لدى معلمي مدارس الدمج التربوي بالسعودية. مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٠)، ٣٥٧ – ٣٨٥.

عبد العزيز بن محمد العبد الجبار(٢٠٠٤): الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (٥)، الرياض، ٦٥-٩٥. http://www.gulfkids.com/pdf/Reda-wdefy.pdf

عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٢): سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم – والقياس – والتغيير). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الله بن سليمان الصالحى(٢٠١٣): أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقاً لمستوى خبرة المعلم و تخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها. مجلة العلوم العربية والإنسانية، كلية التربية، جامعة القصيم، المجلد السابع، العدد(١)، ٤٤٩-٤٨٦.

عبد المحسن عايض القحطانى(٢٠١١): قياس واقع الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة الحكومية بدولة الكويت: دراسة في التحليل العاملى والتنبؤ والتباين.المجلة التربوية، كلية التربية، الكويت، المجلد ٢٦، العدد (١٠١)، ١٥-٤٩.

عصام عبد اللطيف عمر (٢٠١٥): الرضا الوظيفي ومهارات إدارة ضغوط العمل. القاهرة: نيولينك للنشر والتدريب.

على بن حسن الزهرانى وسرى محمد رشدي (٢٠٠٩): الرضا المهني كمنبئ للذكاء الانفعالي لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، http://www.gulfkids.com/pdf/Reda_Zahrany.pdf

على سيد وأحمد سالم (٢٠٠٤): التقويم في المنظومة التربوية. الرياض: مكتبة الرشد.

محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم(٢٠٠٣): الاتجاهات الحديثة في مشكلات تقويم التحصيل الدراسي. بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، www.gulfkids.com، ١-٤١

محمد السيد علي (٢٠١١): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان: دار المسيرة.

محمد عبد الرحمن الذنيبات(٢٠٠٧): أثر استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في مادة الثقافة الإسلامية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني، ٣٥٣-٣٨٦.

مدحت عبد المحسن الفقي (٢٠١٠): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي وفاعلية الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلتين الابتدائية، والثانوية بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية ، جامعة بنها، مصر، المجلد الحادي والعشرون، العدد (٨٣)، ٢٣٢ – ٣١٥.

منى حلمي عبد الحميد طلبة(٢٠١٧): التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنياً من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (٤)، الجزء الثاني، ١٢٥-١٥٥.

نافز أحمد عبد بقيعى (٢٠١٦): الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة غوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٤٣، العدد (٢)، ٥٩٧- ٦١٨.

هيام سلامة عبد العظيم أبو عجيلة (٢٠١٧): المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى المعلمين مرتفعي ومنخفضي السعادة بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة مدينة السادات.

Abushaira, M. (2012): Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. International Interdisciplinary Journal of Education, Vol. 1, No. (3), 48-56.

Alcala, A. (2000): A framework for developing an effective instructional program for limited English proficient students with limited formal schooling,Practical Assessment, Research and Evaluation,Online, Available:http://www. PAREonline.net/getun.asp.

Anthony, R. and Artino, J. (2012): Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice, Perspectives on Medical Education, 1(2): 76- 85.

Ashton, P. (1984): Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education, Journal of Teacher Education,Vol. 35, No. (5), 28- 32.

Bandura, A. (1982): Self-efficacy, Mechanism in Human Agency. Amercan Psychologist, Vol. 37, No. (2), 122-147.

Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, Vol. 28, No.(2), 117-148.

Bandura, A. (2006): Self Efficacy Beliefs Of Adolescents, New Yourk, Information Age Publishing.

Bandura, A. & Wood, R. (1989): Effect of perceived on self - regulation of complex decision making. Journal of personality and Social Psychology,Vol. 56, No.(5), 805-814.

Blackburn, J. (2007): Assessment of teacher self-efficacy and job satisfaction of early career Kentucky agriculture teacher. Unpublished master thesis, University of Kentucky UK knowledge.

Blackburn, J. & Robinson, J. (2008): Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky, Journal of Agricultural Education, Vol. 49, No.(3), 1- 11.

Britner, L. & Pajares, F. (2006): Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. Journal of Research in Science Teaching, Vol.43, No.(5). 134- 155.

Crossman, A.& Harris, P. (2006): Job satisfaction of secondary school teachers. Educational Management, Administration & Leadership, Vol. 34, 29-46.

Czeriniak C, & Schriver-Walden, M. (1991): A study of science teaching efficacy using qualitative and quantitative research methods. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching,, Lake Geneva, Wis.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984): Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology,Vol. 76, 569-582.

Groulund, E (2000): Measurement and Evaluation in Teaching, 7th ed,New York, McMillan co.

Guo, Y. ;Dynia, J. ; Pelatti, C.; Justice, G.(2014): Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to

classroom quality and children's learning for children with language impairment. Teaching and Teacher Education, Vol. 39, 12-21.

Herman, J. (1992): A Practical Guide to Assessment. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

McDaniel, R. (1989): enhancing teacher efficacy in special education through the assessment of student performance. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10534512 8902500205

Milner, H. & Hoy, A. (2003): A case study of an african american teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. Teaching and Teacher Education, Vol. 19 , 263–276.

Moran, M. and Hoy, A.W. (2001): Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, Teaching and Teacher Education, 17(7): 783-805.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008): Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 55, No. (1), 61–76.

Ross, J. (1994): The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education, Vol. 10, No.(4), 381-394.

Song, H. (2007): Literature review of teacher job satisfaction. Chinese Education & Society, Vol.40, 11-16.

Stempien & Loeb, (2002): Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers Implications for Retention. Remedial and Special Education, Vol. 23, No.(5), 258–267.

Wangari, N. & Orodho, J. (2014): Determinants of Job Satisfaction and Retention of Special Education Teachers in Primary Schools in Nairobi County, Kenya. Journal Of Humanities And Social Science, Vol. 19, No. (6), 126-133.

Wiggins, G. (1993): Assessment: authenticity, context, and validity. Phi Delta Kappan,Vol. 75,No. (3), 200-214.

Wolf, K. J.; Foster D.; and, Birkenlds R. (2007): Agricultural Education, Students Teachers' Self Efficacy In Classroom Management. paper presented to AAAE Research Conference . 547- 560.

Zimmerman, B.(2000): Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. Contemporary Educational Psychology, Vol. 25, 82–91.