

## استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل

د. حيدر إبراهيم ظاظا  
قسم علم النفس التربوي  
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. نايل درويش الشرعة  
قسم المناهج والتدريس  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

## استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو نموذج شامل ومتكامل

د. حيدر إبراهيم ظاظا  
قسم علم النفس التربوي  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

د. نايل درويش الشرعة  
قسم المناهج والتدريس  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

### الملخص

استقصت هذه الدراسة الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من ٣١٠ معلماً ومعلمة طبقت عليهم "قائمة الممارسات التقييمية"، ولإغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). أشارت النتائج بأنّ درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية ( $p > 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تبعاً لمتغيرات الدراسة: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، وطريقة المعرفة عدا متغير نوع المدرسة؛ ولصالح المدارس الحكومية. وقد تمّ توظيف النتائج في بناء نموذج شامل ومتكامل للممارسات التقييمية، وأوصت الدراسة بمجموعة توصيات لأصحاب القرار والمعلمين والباحثين

**الكلمات المفتاحية:** الممارسات التقييمية، معلمي المرحلة الأساسية، التقييم البديل، التقييم الواقعي.

## An Investigation of the Assessment Practices of Elementary School Teachers in Jordan: Towards an Integrative and Comprehensive Model

**Dr. Nayel D. Al-Shara'h**

Faculty of Educational Sciences  
University of Jordan

**Dr. Haidar I. Zaza**

Faculty of Educational Sciences  
University of Jordan

### Abstract

This study investigated elementary school teachers' assessment practices. Data collected from 310 teachers on the Assessment Practices Inventory were analyzed using a T test and ANOVA Design. The findings revealed that the degree of elementary school teachers' assessment practices was low. The findings also indicated that there were no statistically significant differences ( $p < 0.05$ ) in the degree of elementary school teachers' assessment practices attributed to the study variables: sex, experience, specialization, and knowledge method, except school type favoured to public schools. The findings of the study were implemented in building an integrative and comprehensive model. The study suggested some recommendations for decision makers, teachers and researchers.

**Key words:** assessment practices, elementary school teachers, alternative assessment, authentic assessment.

---

## استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو نموذج شامل ومتكامل

د. حيدر إبراهيم ظاظا  
قسم علم النفس التربوي  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

د. نايل درويش الشرعة  
قسم المناهج والتدريس  
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

### المقدمة

يُعدّ التقويم عملية منهجية منظمة تسير في خطوات واضحة ومحددة: تبدأ بجمع البيانات ثم تحليلها وتفسيرها ثم إصدار الأحكام وأخيراً اتخاذ القرارات، ويُجمع على هذه الخطوات معظم خبراء القياس والتقويم مثل: جرونلاند، وبوبهام، وثورندايك وهيجن (Gronlund, 1998; Popham, 1999; Thorndike & Hagen, 1979).

وتستمد هذه العملية أهميتها من الدور الذي تلعبه في تنظيم العملية التربوية وتوجيهها. ومن أهم الخصائص لهذه العملية: الاستمرارية، والشمولية (عودة، ٢٠٠٢). والتي يعتبرها علام (٢٠٠٧) من المحكات المهمة من أجل الوصول إلى نتائج متنسقة وصادقة، إذ تتحدد الشمولية في: الأسلوب، ومجال التقويم؛ فشمولية الأسلوب، تكمن في اختيار أسلوب التقويم المناسب الذي يمكن من خلاله الحصول على معلومات كاملة وشاملة، أما شمولية المجال، فتتمثل في عدم اقتصر التقويم على جانب واحد من جوانب نمو الطالب أو جوانب تحصيله. وهذا يعني أنّ التقويم يجب ألا يقتصر على تقويم التحصيل فقط، بل يجب أن يتعداه إلى جوانب أخرى ربما تكون مساوية في الأهمية كالجانب الانفعالي والجانب السلوكي. وهذا يتطلب من المعلمين وأصحاب القرار في العملية التعليمية أن يأخذوا بعين الاعتبار هذه الجوانب عند جمع البيانات وتحليلها حول أداء الطلبة وعند إصدار الأحكام واتخاذ القرارات حول تعلمهم. وفي هذا الصدد يشير علام (٢٠٠٢) إلى أنّ التحصيل يمثل أحد المتغيرات التي تتضمنها عملية تقويم الطلبة، وأنّ ثمة العديد من المتغيرات التي ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند تقويمهم، فالتحصيل الأكاديمي يرتبط بمتغيرات معرفية كالذكاء، والاستعداد بأنواعه، والأنماط المعرفية، كما يتضمن جوانب انفعالية مثل: الميول، والاتجاهات، والقيم، وغيرها.

ولقد تطورت المفاهيم حول موضوع التقويم، حيث ينادي العديد من الباحثين في مجال القياس والتقويم التربوي مثل: أندرسون وديفس وروز (Anderson, 1998; ASCD, 1995);

البديل (Alternative Assessment) مثل: التقويم المبني على الأداء (Performance Based Assessment). أو أسلوب التقويم المبني على ملف إنجاز الطالب (Portfolio Assessment). وتقويم الأقران، والعروض، والمحاكاة، وتقويم الكفاءة (proficiency Assessment) وغيرها. وعلى الرغم من هذه التوجهات الحديثة، فإن العديد من أنظمة التقويم المتبعة في المدارس ما زالت تركز بصورة مباشرة على اختبارات التحصيل كأسلوب لتقويم تعلم طلبتها. وتعطيها وزناً كبيراً؛ لكونها أشهر أدوات التقويم، وأكثرها شيوعاً واستخداماً. ولقدرتها على قياس كثير من أهداف التدريس بشكل واقعي (Gronlund, 1998). وفي هذا الصدد تشير الحجري (المشار إليها في كاظم، ٢٠٠٧) إلى أن "العديد من الدراسات الأجنبية التي أجريت لتقييم فاعلية الاختبارات كأسلوب لتقويم الطلبة قد كشفت بأن النظام التقويمي أصبح مثقلاً بالامتحانات التي تركز على قياس كمية ما حفظه الطالب من معلومات لا على نوعيتها".

وأمام هذه التوجهات الحديثة، وما يقابلها من تمسك بالأساليب التقويمية التقليدية، فإن أول خطوة لتطوير عملية التقويم تبدأ بتعريف المعلمين بالممارسات التقويمية الحديثة وكيفية تطبيقها. فقد أكد العديد من الباحثين: بوبهام، وستموكر، وثورن، ووآين وآخرون (المشار إليهم في Barney, 2010) "بأن المعلم يقف في منتصف العلاقة ما بين تقويم الطالب وبين تحصيله". وهذا من شأنه أن يحقق مبدأ المساواة وضمان حصول الطلبة على فرص متساوية لعرض مهاراتهم وقدراتهم بأفضل أسلوب (NCTM, 2000).

ومن العوامل التي أبرزت الحاجة إلى طرق التقويم الحديثة، ذلك التطور الذي حصل في إعداد المناهج، حيث أصبحت المناهج تُصمم وتطور عالمياً وفق الاقتصاد المعرفي، مما يتطلب تغييراً في أساليب التقويم؛ فأصبح التقويم البديل - الذي يعكس أداء الطالب وقيسه في مواقف واقعية يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا - هو التقويم المناسب للمناهج الجديدة، ورافق ذلك تحول النظرة العالمية من منحنى تقويم التعلم (Assessment of learning Approach) إلى منحنى التقويم من أجل التعلم (ASCD, Assessment for learning Approach) (2005). وأكدت العديد من الدراسات بأن التقويم يؤدي إلى التعلم بدرجة مساوية لخبرات التعلم المباشرة التي يتعرض الطالب لها أثناء الموقف التعليمي، فقد أشار باروتشي وكيشافارز (Barootchi & Keshavarz, 2002) بأن التقويم باستخدام ملف إنجاز الطالب (البورتفوليو) مثلاً هو أسلوب تعلم وتقييم في الوقت نفسه، وأن ثمة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين علامات

التقييم باستخدام ملف الإجاز وعلامات الاختبارات من إعداد المعلم. لقد تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن منحى تطوير التعليم الاقتصاد المعرفي ERfKE (Education Reforms for Knowledge Economy): وذلك سعياً نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥). وفي ضوء ذلك فإن من الضروري التوجه نحو التقييم البديل الذي يتوافق مع عملية بناء النهاج، وتوظيف التقييم المنشود وفقه وهو التقييم البديل. ومن أهم الممارسات التي تستند إلى التقييم البديل: التقييم المعتمد على الأداء (Performance - based Assessment): ويمكن تنفيذه من خلال (التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة والمناظرة). والتقييم بالقلم والورقة (Pencil and Paper): ويستند إلى الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل: فقرات الصواب والخطأ، فقرات الاختيار من متعدد، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات الإنشائية المحددة وحل المسائل)، والتقييم بالملاحظة: ويعتمد هذا التقييم على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً من قبل المعلم أو المرشد التربوي أو الأقران أو ولي أمر المتعلم، وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات مثل: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة، والتقييم بالتواصل (Communication): ويُنفذ هذا التقييم من خلال المقابلة، كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة أو من خلال المؤتمر، وهو لقاء مبرمج يُعقد بين المعلم والمتعلم لتقييم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، والتقييم التأملي (Reflective evaluation): ويمكن تنفيذ هذا التقييم من خلال تقييم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

ومن خلال مراجعة الأدب النظري والتجريبي فإن العديد من الدراسات الوصفية والمسحية أجريت للتعرف على درجة معرفة واستخدام المعلمين لأساليب التقييم التقليدية والبديلة، بالإضافة إلى المتغيرات التي تؤثر في ممارسة المعلمين لأساليب التقييم. فقد أظهرت دراسة الجهني (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف إلى درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقييم تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة إلى أن مستوى معرفة المعلمين (ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات) أعلى من مستوى معرفة المعلمين (ذوي الخبرة من ٥-٩ سنوات) بالنسبة لأساليب التقييم التقليدية، وأن أعلى مستوى معرفة لأساليب التقييم البديلة كان للمعلمين (ذوي الخبرة من ٥-٩ سنوات). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة معرفة المعلمين لأساليب التقييم

التقليدية والبديلة تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، والصفوف، والخبرة، والمعرفة بأدوات التقويم. كما أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم التقليدية كان استخدام فقرات أسئلة الصواب والخطأ في حين حازت الأسئلة المقالية مفتوحة الإجابة على أدنى درجة استخدام. كما أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم البديلة استخداماً كانت الاختبارات الشفوية، وأخيراً كانت أدنى درجة استخدام لكتابة التقارير. في المقابل فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم التقليدية والبديلة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، أو متغير الصفوف بالنسبة لاستخدام أساليب التقويم التقليدية، أما بالنسبة للأساليب البديلة فكانت هناك فروق في درجة الاستخدام تعزى لمتغير الصف ولصالح معلمي الصفوف الأولية، وبتغير المعرفة بأدوات التقويم ولصالح المعلمين الذين حضروا دورات تدريبية.

وقد أظهرت دراسة صقر (٢٠٠٦) فعالية استخدام ملف إجاز الطالب الإلكتروني e-portfolio في تنمية المهارات التدريسية للطلبة المتدربين بكلية المعلمين في الجوف وأجاءاتهم نحوها، كما تبين أن استخدام ملف إجاز الطالب الإلكتروني يحقق التقييم الذاتي للطلاب المتدرب، ويجعله يتأمل في أعماله وإجازاته.

كما أظهرت دراسة زانج وبريستوك (Zhang & Burry-Stock, 2003) أن المعلمين الذين اشتركوا في برامج تدريبية في القياس حققوا مستويات عالية من مهارات التقييم المدركة ذاتياً مقارنةً بالذين لم يشتركوا في البرامج التدريبية.

وتتفق نتائج الدراسة السابقة مع دراسة كالبرستون (Culberston, 2003) التي أشارت إلى أهمية مساهمة العوامل التالية: صغر حجم الصف، والدورات التدريبية، والوقت الذي يخصصه المعلمون لكل من التخطيط والتطبيق والتأمل بالعمل في زيادة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل وتحسين أجاءاتهم نحوها، وقد ازدادت معرفة وممارسة المعلم لأساليب التقويم البديل نتيجة قراءته الذاتية، والدورات التدريبية غير الرسمية، والدعم الإداري، وتوفر المصادر، كما بينت النتائج إلى أن إعطاء المعلمين حرية اختيار تقنيات التقييم، والتحاقهم بالدورات التدريبية غير الرسمية ساهم في تغيير أساليب تقييمهم.

ولمعرفة أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل على ممارساتهم التقويمية وارتباطها بتغيير أساليب تدريسيهم والمخرجات التعليمية، قام البرج وبل ونري وروس (Alberg, Bol, Nunnery & Ross, 2002) باختيار عينة مكونة من ٥٠٠ معلم ومعلمة وإجراء مقابلات مع عينة عشوائية من ١٠ معلمين في ١١ مدرسة ابتدائية طبق

فيها التقييم البديل منذ سنة، و 11 مدرسة ابتدائية طبق فيها منذ أربع سنوات من مدارس مدينة ممفيس (Memphis) في الولايات المتحدة الأمريكية وشملت الأساليب المستخدمة: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي. أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات؛ ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات، وارتباطاً إيجابياً 0,76، بين درجة استخدام أساليب التقييم البديل والتغير في استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً 0,34، بين درجة استخدام أساليب التقييم البديل والتغير في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي التي جاءت على الترتيب 0,15، 0,179. وأظهرت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقييم البديل، وازدياد قدرتهم في تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقييم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقييم أكبر عند المدارس ذات الخبرة لمدة أربع سنوات.

كما أجرى لاننج (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقييم البديل التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. حيث أظهرت النتائج عدم استخدام المعلمين ملف الأجاز التراكمي للطلاب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوب الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت قلة اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بسبب ضيق الوقت، واستخدم المعلمون دليل التصحيح لجمع البيانات وتقييم الطلبة لبعضهم البعض والتقييم الذاتي، كما ركز المعلمون في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة واستراتيجيات التدريس. وأوصت الدراسة باستخدام أسئلة مباشرة لأغراض التشخيص وللكشف عن عمليات التفكير العليا عند الطلبة.

كما أظهرت نتائج دراسة بول وستيفنسون وأكونيل (Bol, Stephenson & O'connell, 1998) التي طبقت على 893 معلماً أنّ معلمي المرحلة الأساسية أكثر ثقة واستخداماً للتقييم المستند إلى الأداء والتقييم المستند إلى الملاحظة. وأنهم يستخدمون استراتيجيات التقييم البديل بشكل دال إحصائياً أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، وأن معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقييم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى. وأن المعلمين ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر كانوا أكثر استخداماً لممارسات



التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة أقل من 6 سنوات. وفي الأردن أجرت أبو طالب (1991) دراسة هدفت إلى معرفة الأساليب التقويمية التي يستخدمها المعلمون في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس الوكالة في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم استخداماً لدى المعلمين هي: الاختبارات الكتابية، ثم حلقات النقاش، فالمشاريع الجماعية، فالملاحظة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر أنواع الأسئلة استخداماً من قبل المعلمين هي أسئلة المقال ذات الإجابة القصيرة، ثم أسئلة التكميل. مما سبق، يتضح أن الممارسات التقويمية قد حظيت باهتمام الباحثين، وأن معظم الدراسات تناولت الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة معاً، والمقارنة بينها من حيث المعرفة والاستخدام من قبل المعلمين. كما يتضح تضارب نتائج الدراسات حول درجة معرفة واستخدام المعلمين للممارسات التقويمية التقليدية والبديلة، وأثر المتغيرات المعرفية والديموغرافية في درجة المعرفة والاستخدام. لذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للممارسات التقويمية التقليدية والبديلة.

### مشكلة الدراسة

تلخص مشكلة الدراسة الحالية بحاجة معلم المرحلة الأساسية إلى أدوات تعينه في تطبيق الممارسات التقويمية داخل الصف، وداخل المدرسة، وفي البيئة المحيطة؛ بما يضمن شمولية تقييم جوانب الطالب: المعرفية، والانفعالية، والسلوكية وفق مناحي التقويم الحديثة، ويتكامل ذلك بإيجاد نموذج كهدف أساسي له أهداف فرعية يُحققها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التي تبحث في استقصاء درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية التقليدية والبديلة. لذا، تأتي الدراسة الحالية لاستقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن.

### أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على درجة استخدام المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية بالأردن للممارسات التقويمية.
2. تحديد دور متغيرات: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وسنوات خبرته التعليمية، وطريقة تعرفه إلى الممارسات التقويمية، ونوع المدرسة في درجة استخدامه للممارسات التقويمية.

٣. تطوير أنموذج شامل ومتكامل للممارسات التقييمية يُناسب مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.

### أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية؟
٢. هل تختلف درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية باختلاف متغيرات الدراسة: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وسنوات خبرته التعليمية، وطريقة تعرفه إلى الممارسات التقييمية، ونوع المدرسة؟
٣. ما الأنموذج الشامل والمتكامل للممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية؟

### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

- اقتراح أنموذج متكامل وشامل وواقعي وموضوعي للممارسات التقييمية يسترشد به المعلمون في المرحلة الأساسية على وجه الخصوص. ويكون هذا الأنموذج موحداً على مستوى مدارس الأردن بحيث يخضع الطالب الموجود في أي مدرسة لعملية التقويم ذاتها وبالجودة نفسها؛ مما يترتب عليه منح الطلبة في المدارس المختلفة فرصاً متساوية لعرض خبراتهم، وممارساتهم، ونتائجهم، واداءاتهم أثناء عملية تقويم تعلمهم؛ الأمر الذي يزيد من ثقة الطلبة وأولياء أمورهم بمعلميهم وبالممارسات التقييمية التي يتبعونها خاصةً إذا شعروا أنّ تقويمهم يسير بشكلٍ عادلٍ ومنصفٍ.
- أهمية العملية التقييمية ذاتها التي يُستند إليها في الأحكام واتخاذ القرارات من جهة، وأهمية المرحلة الأساسية بعينها من جهة أخرى؛ كونها تمثل مرحلة دخول الطالب للمدرسة واكتسابه للمعلومات وبداية تشكل المفاهيم لديه.
- معرفة الممارسات التقييمية التي يمارسها معلمو المرحلة الأساسية بشكلٍ عام، وممارسات التقويم البديل على وجه الخصوص، سيما وأنه منحى حديث العهد في المدارس الأردنية.
- توفر الدراسة الحالية أداة خاصة بمسح آراء المعلمين والمعلمات حول درجة استخدامهم للممارسات التقييمية، مما يساهم في إجراء بحوث لاحقة في إطار مراجعة وتقييم الممارسات التقييمية المختلفة التي يمارسها المعلمون في المراحل المختلفة.

### محددات الدراسة

يقتصر تعميم النتائج في ضوء الآتي:

- تمثل عينة الدراسة معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الأولى فقط، ولم تشمل المديرات الأخرى. وذلك خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.
- نتائج الدراسة الحالية مرتبطة بمدى صلاحية الأداة ودلالات الصدق والثبات التي تم توفيرها.
- تحدد نتائج هذه الدراسة بالإجراءات التي استخدمت في عملية جمع المعلومات والاساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها.

### مصطلحات الدراسة

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي لا بد من تعريفها ومنها:

- **درجة الاستخدام:** يُقصد بها درجة استخدام المعلمين والمعلمات للممارسات التقويمية في مرحلة التعليم الأساسي والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على أداة الدراسة "قائمة الممارسات التقويمية" التي تتألف من ٣٦ فقرة، حيث تراوحت الدرجة التجميعية (Summated score) عليها ما بين ٣٦ - ١٨٠ درجة.
- **المؤهل العلمي:** ويُقصد به الدرجة العلمية التي حصل عليها معلم المرحلة الأساسية: وتمثل في: دبلوم كلية مجتمع، والبكالوريوس، والدبلوم المهني، والدراسات العليا.
- **التخصص:** يُقصد به الكلية التي تخصص فيها المعلم في دراسته الجامعية ويحمل شهادتها. ويتمثل في: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الإسلامية، والاجتماعيات، والحاسوب، والرياضيات، والعلوم.
- **المرحلة الأساسية:** يُقصد بها أول مراحل التعليم المدرسي في النظام التعليمي في الأردن، وتمتد من الصف الأول الأساسي إلى الصف السابع الأساسي.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها

#### المنهج

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي للملائمة لطبيعة الدراسة وأهدافها.

#### المجتمع والعينة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية فقد تم التعامل مع مجتمعين هما: المجتمع المستهدف

(Target Population): وتمثل في معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. والمجتمع الممكن (Accessible Population): الذي تم اختياره من المجتمع المستهدف ليمثل معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان. ووفقاً لذلك بلغ حجم عينة الدراسة ٢٩٧ معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من المجتمع الممكن: إذ تم أولاً اختيار مديرية تربية عمان الأولى عشوائياً من أصل خمس مديريات تتضمنها منطقة عمان. ثم اختيرت ١٤ مدرسة أساسية تقع ضمن مديرية عمان الأولى عشوائياً. ليتم بعد ذلك اختيار جميع المعلمين في المدارس التي وقع عليها الاختيار. فمثلت المدرسة بذلك وحدة الاختيار. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)  
توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكور	٥٦	١٨,٩
	إناث	٢٤١	٨١,١
المؤهل العلمي	دبلوم مجتمع	٤٢	١٤,١
	بكالوريوس	١٨٨	٦٣,٣
	دبلوم مهني	٤٤	١٤,٨
	دراسات عليا	٢٣	٧,٧
التخصص	لغة عربية	١١٩	٤٠,٣
	لغة انجليزية	٥٩	٢٠
	تربية إسلامية	٣٧	١٢,٥
	اجتماعيات	٢٩	٩,٨
	حاسوب	٨	٢,٧
	رياضيات	١٨	٦,١
	علوم	٢٥	٨,٥
الخبرة التعليمية	اقل من ٢ سنوات	٩٠	٣٠,٣
	٢-٥ سنوات	٦٠	٢٠,٢
	أكثر من ٥ سنوات	١٤٧	٤٩,٥
المعرفة بالممارسات التقييمية	الدراسة الأكاديمية	١٢٦	٤٢,٤
	القراءات الخاصة	٢٨	٩,٤
	الدورات التدريبية	١٤٣	٤٨,١
نوع المدرسة	حكومية	١٩١	٦٤
	خاصة	١٠٦	٣٥

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الأعداد والنسب المئوية في الجدول رقم (١) تمثل الأفراد الذين استجابوا على أداة الدراسة بشكل كامل.

تم تطوير أداة الدراسة الحالية "قائمة الممارسات التقويمية للمعلمين" بعد الرجوع إلى الأدب النظري والتجريبي. والاطلاع على الابحاث والدراسات والمصادر المتعلقة بممارسات التقويم التي يستخدمها المعلمون في العملية التدريسية بشكل عام، والاطلاع على تصنيفاتها المختلفة التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في الأردن على وجه الخصوص، والتي تُشكل في الوقت نفسه الممارسات التقويمية التي تستند إلى منحى الاقتصاد المعرفي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤).

وللحصول على صورة واضحة وشاملة للبناء المراد قياسه (الممارسات التقويمية)، فقد تم مراجعة الأبحاث والدراسات ذات الصلة؛ على اعتبار أنَّ السلوكيات التي تتم دراستها بشكل متكرر من قبل الآخرين تستخدم في تحديد البناء المراد قياسه (Crocker & Algina, 1٩٨٦). حيث جرى تجميع ٣٦ ممارسة تقويمية تُجمع عليها الدراسات النظرية والتجريبية والمصادر وكتب التقويم التربوي. وصنفت في خمسة مجالات: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة، والتواصل، ومراجعة الذات. وقد تم تأكيد هذه السلوكيات والفقرات التي تمت صياغتها من قبل المحكمين المختصين (ثلاثة محكمين من يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم)، حيث أبدوا موافقتهم حول ارتباط الممارسات الفرعية بالمجال الرئيس، وبالمجال الكلي للممارسات التقويمية؛ فتحديد الممارسات التقويمية ذات الصلة وتحديد المجالات التي يمكن أن تنطوي تحتها، والتأكد من شمول جميع تلك الممارسات يُعد دليلاً على الصدق المنطقي للقائمة.

ولتوفير دلالة صدق أخرى للقائمة (صدق المحكمين)، فقد تم عرضها على ثلاثة محكمين من يحملون درجة الدكتوراه في القياس والتقويم لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملاءمة القائمة من حيث: وضوح صياغتها اللغوية، ومقرؤيتها. وبعد استرجاع القائمة ودراسة الملاحظات تراوحت نسبة الاتفاق على صلاحية فقراتها ما بين ٩٥-١٠٠٪؛ إذ تم الأخذ بآراء المحكمين التي انحصرت في إجراء بعض التعديلات الطفيفة على مسميات الممارسات التقويمية، وقد اعتبرت موافقة المحكمين دليلاً آخر على صدق القائمة. وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ٣٦ فقرة موزعة على المجالات التالية:

- التقويم المعتمد على الأداء، وتمثله الفقرات: ١ إلى ١٥.

- التقويم بالقلم والورقة، وتمثله الفقرات: ١٦ إلى ٢٣.

- التقويم بالملاحظة، وتمثله الفقرات: ٢٤ إلى ٢٥.

- التقويم بالتواصل. وتمثله الفقرات: ٢٦ إلى ٣٠.

- التقويم التأملي. وتمثله الفقرات: ٣١ إلى ٣٦.

ولتقدير ثبات الاتساق الداخلي للقائمة، جرى تطبيقها على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) مكونة من ٣٠ معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. وبناءً على البيانات المتحققة من العينة الاستطلاعية استخرجت معاملات ثبات الاتساق الداخلي محسوبة بمعادلة ألفا لكرويناخ ( $\alpha$ ) للمجالات الفرعية. فبلغ لمجال الممارسات التقويمية المعتمدة على الأداء ٠,٧٢، و٠,٥٩ للممارسات المعتمدة على القلم والورقة. و٠,٥٥ لمجال الملاحظة، في حين بلغ لمجال التواصل ٠,٥٤. ولمجال الممارسات التأملية ٠,٧٥. وفي ضوء هذه الدلالات التي جمعت حول ثبات وصدق القائمة اعتبرت القائمة ملائمة لاستخدامها لأغراض توفير بيانات للإجابة على أسئلة الدراسة.

ولرصد الاستجابات على القائمة، حُوّل التدرج اللفظي أمام كل عبارة (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً) إلى تدرج رقمي يتراوح ما بين (٥) و(١). فقد أعطيت الفقرة في حال الإجابة عليها دائماً الوزن (٥)، وغالباً (٤)، وأحياناً (٣)، ونادراً (٢)، وأبداً (١). ومن أجل تسهيل إصدار الحكم على درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية، حُسب المدى بين أعلى وأدنى فئات التدرج (٥-١). ثم تقسيم ناتج المدى على عدد فئات معيار الحكم على درجة الاستخدام (المفترضة) وعددها ٣ فئات، فكانت النتيجة:  $١,٣٣ = ٣ \div ٤$ . ثم حُسبت الأوساط الحسابية المرجحة لتحديد درجة قوة أو ضعف استخدام كل ممارسة تقويمية، وذلك بإضافة طول الفئة إلى قيمة الحد الأدنى لكل تدرج، فكانت معايير الحكم على درجة الاستخدام على النحو الآتي: متدنية (١-٢,٣٣)، ومتوسطة (٢,٣٤-٣,١١)، وعالية (٣,١٧-٥).

### الأساليب الإحصائية

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V. 15) في معالجة بيانات الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وذلك من خلال استخدام اختبار "ت" t-test لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للوقوف على دلالة تأثير متغيرات الدراسة المستقلة على المتغير التابع.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها.

## أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال على: "ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقييمية؟"  
 للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية على فقرات القائمة، ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات القائمة والمجال الكلي.

## الجدول رقم (٢)

## المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية مرتبة تنازلياً حسب درجة الاستخدام

درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي ×	الممارسات التقييمية الفرعية	الممارسات التقييمية الرئيسية
متوسطة	١,٠٧	٢,٠٧	المعارض	المتعمدة على الأداء (متوسط ٢,٢٨ انحراف معياري ٠,٤٧٣)
متوسطة	١,٢٧	٢,٨٠	كتابة تقارير بصور فردية	
متوسطة	١,١٥	٢,٦٩	كتابة تقارير ضمن مجموعة	
متوسطة	٠,٨٧	٢,٥٦	المشاريع الفردية	
متوسطة	٠,٩٣	٢,٥٢	المحاكاة/ لعب الدور	
متوسطة	١,٢٧	٢,٥٠	ملف الانجاز (Portfolio)	
متوسطة	١,٠٧	٢,٤٠	المشاريع الجماعية	
متدنية	٠,٩١	٢,٠٩	العرض التوضيحي	
متدنية	١,٠٢	٢,٠٩	المناظرة/ المناقشة	
متدنية	١,٠١	٢,٠٨	الحديث	
متدنية	٠,٨٨	١,٩٧	الأداء العملي	
متدنية	٠,٩٧	١,٧٧	الاختبارات الأدائية	
متدنية	٠,٧٥	١,٧٢	التقديم	
متدنية	٠,٩٤	١,٧١	الواجبات البيتية	
متوسطة	١,٤٢	٣,٢٢	اختبارات الكتاب المفتوح	القلم والورقة (متوسط ٢,٤٨ انحراف معياري ٠,٥٨١)
متوسطة	١,٣٢	٣,٠٢	المقالية مفتوحة الإجابة	
متوسطة	١,٣٨	٢,٦٨	اختبارات بيتية	
متوسطة	١,١٩	٢,٤٩	المقالية المحددة الإجابة	
متوسطة	١,١٩	٢,٤٥	الأسئلة المقالية القصيرة	
متدنية	١,١٧	٢,٣٣	أسئلة التكميل	

## تابع الجدول رقم (٢)

درجة الاستخدام	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي ×	الممارسات التقييمية الفرعية	الممارسات التقييمية الرئيسية
متدنية	٠,٩٧	٢,١٩	أسئلة المزاوجة (المطابقة)	القلم والورقة (متوسط ٢,٤٨ : انحراف معياري ٠,٥٨١)
متدنية	١,١٥	٢,٠٤	أسئلة الصواب والخطأ	
متدنية	٠,٩٢	١,٩٨	أسئلة الاختيار من متعدد	
متدنية	٠,٩١	٢,٢٥	التلقائية	الملاحظة (متوسط ٢,٢٠ : انحراف معياري ٠,٨٦٤)
متدنية	١,٠٩	٢,١٥	المنظمة	
متوسطة	١,٢٨	٢,٤٥	المؤتمر	التقويم بالتواصل (متوسط ٢,٤٨ : انحراف معياري ٠,٥٨١)
متدنية	١,٢٣	٢,٣٥	الاختبارات الشفوية	
متدنية	١,١٥	٢,٢٣	اجتماعات الأقران	
متدنية	١,١٦	٢,١٩	الأسئلة والأجوبة	
متدنية	١,٠٠	٢,٠٥	المقابلة	
متوسطة	١,١٠	٢,٦٠	تقويم الطلاب لزملائهم	التقويم التأملي (متوسط ٢,٤٨ : انحراف معياري ٠,٥٨١)
متوسطة	١,١٤	٢,٣٨	الصحائف الذاتية	
متدنية	١,١٠	٢,٢٧	ملف الطالب	
متدنية	١,٠٦	٢,٢٥	تقويم الطلاب لأنفسهم	
متدنية	١,٠٩	٢,٢٣	تقويم الذات	
متدنية	١,٠٢	٢,١٤	يوميات الطالب	
متدنية	٠,٣٩٧	٢,٣٣	جميع الممارسات	

\*تراوح المدى لدرجة الاستخدام بين (٥) دائماً و(١) نادراً.

يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام كانت متدنية (٢,٣٣). وبشكل أكثر تفصيلاً فقد كانت درجة استخدامهم لممارسات: الملاحظة والتواصل والتأملي متدنية في حين كانت درجة ممارستهم للتقويم المعتمد على الأداء والقلم والورقة متوسطة؛ مما يعني أنَّ أي من الممارسات التقييمية لم تصل درجة مرتفعة في الاستخدام.

أما على مستوى الممارسات التقييمية منفردة؛ فقد تبين أنَّ درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية المعتمدة على الأداء تراوحت ما بين متوسطة ومتدنية. فقد كانت درجة استخدام الممارسات التقييمية المعتمدة على الأداء (المعارض، وكتابة تقارير بصور فردية، وكتابة تقارير ضمن مجموعة، والمشاريع الفردية، والمحاكاة/ لعب الدور، وملف إنجاز الطالب (Portfolio)، والمشاريع الجماعية) متوسطة، في حين كانت درجة استخدام



الممارسات التقويمية (العرض التوضيحي، والمناظرة/المنافشة، والحديث، والأداء العملي، والاختبارات الأدائية، والتقديم، والواجبات البيتية) متدنية.

أما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بالقلم والورقة فقد تراوحت ما بين متوسطة ومتدنية. إذ كانت درجة استخدام الممارسات التقويمية (اختبارات الكتاب المفتوح، الأسئلة المقالية مفتوحة الإجابة، اختبارات بينيه، الأسئلة المقالية المحددة الإجابة، الأسئلة المقالية القصيرة) متوسطة. في حين كانت درجة استخدام الممارسات التقويمية (أسئلة التكميل، والمزاوجة، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد) متدنية.

أما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية بالتواصل فقد تراوحت ما بين متوسطة ومتدنية؛ فقد كانت درجة استخدامهم للمؤتمرات متوسطة، في حين كانت درجة ممارستهم للاختبارات الشفوية، واجتماعات الأقران، والأسئلة والأجوبة، والمقابلة متدنية.

وفيما يتعلق بدرجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية التأملية فقد تراوحت ما بين متوسطة ومتدنية؛ حيث كانت درجة الاستخدام لممارسات تقويم الطلاب لزملائهم والصحائف الذاتية متوسطة، في حين كانت درجة استخدام الممارسات: ملف الطالب، وتقويم الطلاب لأنفسهم، وتقويم الذات، وبيومات الطالب متدنية.

ويمكن عزو ذلك إلى أنّ وزارة التربية والتعليم قد بدأت حديثاً بتدريب المعلمين على الممارسات التقويمية بشكل عام، والممارسات التقويمية وفق الاقتصاد المعرفي على وجه الخصوص باعتباره أحد أهداف مشروع تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي (ERfKE) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥). ما يجعل المعلمين في هذه الفترة على دراية ضعيفة بهذه الممارسات التقويمية، وتدني درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية على وجه الخصوص لهذه الممارسات. كما يمكن عزو تدني درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية إلى تدني معرفة معلمي المرحلة الأساسية بأساليب التقويم البديل كونها حديثة الدخول إلى بيئة التدريس الجامعي وإعداد المعلمين، بالإضافة إلى طبيعة المرحلة الأساسية وموادها الدراسية التي من الصعب في بعض الأحيان استخدام تلك الممارسات فيها دون تدريب المعلم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Bol, Stephenson & O'connell, 1998) التي أظهرت أنّ ممارسات التقويم البديل أكثر استخداماً من التقويم التقليدي، في حين تتفق مع دراسة الجهني (٢٠٠٦) التي أظهرت أنّ أساليب التقويم التقليدية كانت أكثر استخداماً لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية على وجه الخصوص.

وقد تتفق نتيجة الدراسة الحالية حول تدني درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية المستندة إلى الملاحظة مع دراسة أبو طالب (١٩٩١). حيث سجلت الملاحظة أدنى الممارسات التقويمية استخداماً من قبل المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن. في المقابل اختلفت مع دراسة (Bol, Stephenson & O'connell, 1998) التي أظهرت أنّ المعلمين في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً للأداء والتقويم المستند إلى الملاحظة. ويمكن تفسير تدني درجة استخدام الملاحظة إلى تدني معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالملاحظة واجراءاتها وكيفية استخدام الأدوات المخصصة لرصد السلوكيات أو استجابات الطلبة عند تنفيذ الملاحظة على الرغم من أهمية الملاحظة في هذه المرحلة وإمكانية استخدام الأدوات المختلفة لرصدها كقوائم الشطب وسلالم التقدير.

أما فيما يتعلق بالممارسات التقويمية بالتواصل، فيمكن تفسير تدني درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية لها إلى تدني معرفتهم بالمسميات الفنية لأساليب التقويم البديل على الرغم من ممارستهم لها في داخل الصفوف، بالإضافة إلى استخدامهم لبعض تلك الممارسات مثل: الأسئلة والأجوبة بشكل روتيني لكن دون إدراك تلك الممارسة على أنها ممارسة تقويمية.

ويمكن عزو تدني درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية التأميلية إلى تدني معرفتهم بأساليب التقويم البديلة، بالإضافة إلى طبيعة المرحلة الأساسية التي يصعب أحياناً تطبيق مثل هذه الأساليب فيها لأسباب لوجستية تتعلق بتوفير التجهيزات والأدوات. كما يمكن عزو ذلك أيضاً إلى تدني معرفة معلمي المرحلة الأساسية بالمسميات الفنية لأساليب التقويم البديل على الرغم من ممارستهم لها في داخل الصفوف.

### ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال على: "هل تختلف درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية باختلاف متغيرات الدراسة: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وطريقة تعرفيه إلى الممارسات التقويمية؟"

١. اختلاف درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية باختلاف جنس المعلم  
حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية على كل مجال من المجالات المكونة للاستبيان، ولعزوة دلالة الفروق بين الجنسين، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T test كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)  
نتائج اختبار (ت) لفحص أثر متغير الجنس على درجة ممارسة معلمي  
المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية

الممارسات التقويمية	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	«ت»	القيمة الاحتمالية
المتعمد على الأداء	ذكر	٢,٢٩	٠,٥٢	٢٩٥	٠,٠٧٥	٠,٩٤٠
	أنثى	٢,٢٨	٠,٤٦			
القلم والورقة	ذكر	٢,٤٢	٠,٦٤	٢٩٥	٠,٧٤٦-	٠,٤٥٦
	أنثى	٢,٥٠	٠,٥٧			
الملاحظة	ذكر	٢,٣٠	٠,٩٦	٢٧٧	٠,٩٧٠	٠,٣٣٣
	أنثى	٢,١٧	٠,٨٢			
التواصل	ذكر	٢,٢٦	٠,٧٣	٢٧٦	٠,١٣٧	٠,٨٩١
	أنثى	٢,٢٥	٠,٧٠			
التأملي	ذكر	٢,٢٣	٠,٧٦	٢٧١	٠,٨٥٩-	٠,٣٩١
	أنثى	٢,٣٣	٠,٧٣			

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(p > 0.05)$  في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقويمية المختلفة تعزى لجنس المعلم. فمن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يتضح أنَّ متغير الجنس لم يعط أهمية كبيرة لدراسة أثره على درجة معرفة أو استخدام المعلمين للممارسات التقويمية. ما يعني أنَّ هذه النتيجة بحاجة لدراسات لاحقة للتحقق من أثر الجنس على درجة استخدام الممارسات التقويمية.

٢. اختلاف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية باختلاف المؤهل العلمي.

لمعرفة فيما إذا كانت درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية تختلف تبعاً لتغير المؤهل العلمي تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ولفحص فيما إذا كانت درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقويمية تختلف تبعاً لتغير المؤهل العلمي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول رقم (٤) يظهر هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)  
نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المؤهل العلمي للمعلم  
على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية

الممارسات التقييمية	المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
التقييم المعتمد على الأداء	دبلوم مجتمع	٢,٢٤	٠,٢٨	٠,٨٨٦	٠,٤٤٨
	بكالوريوس	٢,٢٩	٠,٤٨		
	دبلوم مهني	٢,٣٥	٠,٤٩		
	دراسات عليا	٢,١٧	٠,٥١		
القلم والورقة	دبلوم مجتمع	٢,٢٨	٠,٤٧	١,٥٨١	٠,١٩٤
	بكالوريوس	٢,٥٧	٠,٦٧		
	دبلوم مهني	٢,٤٦	٠,٥٧		
	دراسات عليا	٢,٥٨	٠,٥٧		
الملاحظة	دبلوم مجتمع	٢,٣٠	٠,٥٢	٠,٦٥٢	٠,٥٨٢
	بكالوريوس	٢,٤٨	٠,٥٨		
	دبلوم مهني	٢,٠٤	٠,٨١		
	دراسات عليا	٢,٢٤	٠,٩٠		
التواصل	دبلوم مجتمع	٢,١٦	٠,٧٥	٠,٢٠٢	٠,٨٢٤
	بكالوريوس	٢,١٥	٠,٥٩		
	دبلوم مهني	٢,٢٠	٠,٨٥		
	دراسات عليا	٢,٢٤	٠,٧٩		
التأملي	دبلوم مجتمع	٢,٢٥	٠,٦٨	٠,٩٠٩	٠,٤٢٧
	بكالوريوس	٢,٢٠	٠,٧٦		
	دبلوم مهني	٢,٣٧	٠,٦١		
	دراسات عليا	٢,٢٥	٠,٧٠		

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $p < 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقييمية المختلفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي الذي يحمله المعلم. فالمؤهل الذي يحمله المعلم لم يلعب دوراً كبيراً في إحداه فرق بين المعلمين، فرما يعزى ذلك الى ما وراء مستوى المؤهل العلمي وهي مواد البرامج الدراسية التي يدرسها المعلم ومحتواها وعدد ساعاتها في الجامعات في مستويات البكالوريوس، والدبلوم المهني، والدراسات العليا أو في كليات المجتمع (الدبلوم) باعتبارها هي التي تصنع الفرق في درجة معرفة المعلمين بالممارسات التقييمية ودرجة استخدامها أكثر من المؤهل العلمي ذاته الذي يحمله المعلم، وقد يُعزز هذا التأكيد معرفة أن جميع المعلمين الذين خضعوا لهذه الدراسة ليسوا بالضرورة خريجي كليات تربوية، وهذا ما تؤكدته النتائج

المتعلقة بدرجة اختلاف ممارسة المعلمين للممارسات التقويمية باختلاف تخصص المعلم. ٣. اختلاف درجة استخدام المعلمين للممارسات التقويمية باختلاف تخصص المعلم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية على كل مجال من المجالات المكونة للقائمة، ولفحص فيما إذا كانت درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقويمية تختلف تبعاً لمتغير التخصص فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجداول رقم (٥) يظهر هذه النتائج.

#### الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر تخصص للمعلم على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية

القيمة الاحتمالية	قيمة (ف)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	الممارسات التقويمية
٠,٩٤٠	٠,٢٩٢	٠,٤٨	٢,٢١	لغة عربية	المعتمد على الأداء
		٠,٤٧	٢,٢٨	لغة انجليزية	
		٠,٥٠	٢,٢٠	تربية إسلامية	
		٠,٤٩	٢,٢٦	اجتماعيات	
		٠,٥٢	٢,٢٢	حاسوب	
		٠,٤٠	٢,٢٢	رياضيات	
		٠,٤٧	٢,٢٧	علوم	
٠,٨٢١	٠,٤٨٢	٠,٦١	٢,٤٥	لغة عربية	القلم والورقة
		٠,٥٥	٢,٥٥	لغة انجليزية	
		٠,٥٥	٢,٥٥	تربية إسلامية	
		٠,٥١	٢,٥٢	اجتماعيات	
		٠,٧٥	٢,٥٠	حاسوب	
		٠,٤٨	٢,٣٤	رياضيات	
٠,٧٩١	٠,٥٢٢	٠,٦٤	٢,٥١	علوم	الملاحظة
		٠,٩١	٢,٢٥	لغة عربية	
		٠,٨٢	٢,١٢	لغة انجليزية	
		٠,٩٠	٢,٢١	تربية إسلامية	
		٠,٦٩	٢,٢٠	اجتماعيات	
		١,٠٠	١,٧٥	حاسوب	
		٠,٦١	٢,٢٥	رياضيات	
٠,٤١٩	١,٠١٠	٠,٨١	٢,١٧	علوم	التواصل
		٠,٧٢	٢,٢٤	لغة عربية	
		٠,٧٦	٢,٣٤	لغة انجليزية	
		٠,٧٠	٢,١٤	تربية إسلامية	

تابع الجدول رقم (5)

القيمة الاحتمالية	قيمة (ف)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	الممارسات التقييمية
٠,٤١٩	١,٠١٠	٠,٥٦	٢,٢٥	اجتماعيات	التواصل
		٠,٦٥	١,٨٥	حاسوب	
		٠,٤٥	٢,٢٠	رياضيات	
		٠,٧٩	٢,٤٢	علوم	
٠,٤٥٢	٠,٩٦٠	٠,٧٥	٢,٣٧	لغة عربية	التأملي
		٠,٧٧	٢,٣٢	لغة انجليزية	
		٠,٦٢	٢,٠٩	تربية إسلامية	
		٠,٨٢	٢,٣٢	اجتماعيات	
		٠,٧٨	٢,٠١	حاسوب	
		٠,٥٦	٢,٢٠	رياضيات	
		٠,٧٢	٢,٤١	علوم	

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $p < 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقييمية المختلفة تعزى لتخصص المعلم. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية، فإذا كان من المفترض وجود فروق في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تعزى لتخصص المعلم فيجب أن تصنعها معرفة المعلمين خريجي كليات التربية؛ كون تلك الكليات تتضمن مواد (مباحث) إجبارية واختيارية في القياس والتقييم التربوي والتقييم الصفّي وغيرها، ولطالما كانت تخصصات المعلمين التي جرت المقارنة بينها في الدراسة الحالية ليست تابعة لكليات التربية في الجامعات، فإن التخصصات المختلفة لمعلمي المرحلة الأساسية لم تلعب دوراً مهماً في صنع فروق في الممارسات التقييمية بين المعلمين. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الجهني، ٢٠٠٦؛ Bol, Stephenson & O'connell, 1998).

٤. اختلاف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية باختلاف سنوات خبرة المعلم ولعلاقة فيما إذا كانت درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تختلف تبعاً لتغير سنوات خبرة المعلم تم أولاً استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لتغير سنوات خدمة المعلم. ولفحص فيما إذا كانت درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقييمية تختلف تبعاً لتغير سنوات خبرة المعلم فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول رقم (٦) يظهر هذه النتائج.

## الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير سنوات خبرة المعلم على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية

القيمة الاحتمالية	قيمة (ف)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	سنوات الخبرة	الممارسات التقويمية
٠,١٨٩	١,٦٧٥	٠,٤٥	٢,٢٥	٢ <	المتعمد على الأداء
		٠,٤٥	٢,٢٢	٥ -٢	
		٠,٤٨	٢,٢٧	٥ >	
٠,٣٥٨	١,٠٣٢	٠,٥٨	٢,٥٥	٢ <	القلم والورقة
		٠,٥٣	٢,٤١	٥ -٢	
		٠,٥٩	٢,٤٨	٥ >	
٠,٤٧٩	٠,٧٣٩	٠,٨١	٢,٢٤	٢ <	الملاحظة
		٠,٨٤	٢,٠٨	٥ -٢	
		٠,٨٦	٢,٢١	٥ >	
٠,٣٧٩	٠,٩٧٤	٠,٦٥	٢,٣٣	٢ <	التواصل
		٠,٧٤	٢,٢٧	٥ -٢	
		٠,٧١	٢,١٩	٥ >	
٠,٤٨٠	٠,٧٣٥	٠,٧٧	٢,٣٧	٢ <	التأملي
		٠,٦٨	٢,٣٥	٥ -٢	
		٠,٧٣	٢,٢٥	٥ >	

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $p < 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية المختلفة تعزى لتغير سنوات الخدمة. ربما يمكن تفسير هذه النتيجة في عامل آخر وهو حداثة طرح الممارسات التقويمية البديلة داخل صفوف المرحلة الأساسية في نظام التعليم في الأردن. وهذا يعني أن المعلم الخريج من الجامعات الأردنية حتى وإن تعرض لخبرة الممارسات التقويمية أثناء دراسته لبعض المواد (المباحث) الجامعية المتخصصة في القياس والتقوم الصفوي إلا أن هذه الخبرة غالباً لا تُوظف وتبقى في المستوى النظري؛ وقد يعزى ذلك إلى الفجوة الكبيرة بين التنظير المتعلق بالممارسات التقويمية البديلة ومتطلباتها (من حيث أعداد الطلبة والتجهيزات والأدوات والإعداد الأكاديمي) وبين الواقع الفعلي الذي يتعرض له المعلم حديث الخبرة لجرد دخوله الغرفة الصفية: الأمر الذي يجعله يُحجم عن استخدام هذه الممارسات التقويمية (البديلة) فيتنسأوى في ذلك مع المعلمين الذين لديهم سنوات خدمة طويلة.

٥. اختلاف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية باختلاف طريقة التعرف بالممارسات التقويمية

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية تبعاً لمتغير طريقة التعرف إلى الممارسات التقييمية. ولفحص فيما إذا كانت درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقييمية تختلف تبعاً لمتغير طريقة التعرف إلى الممارسات التقييمية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجداول رقم (٧) يظهر هذه النتائج.

#### الجدول رقم (٧)

#### نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير طريقة التعرف إلى الممارسات التقييمية على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية

القيمة الاحتمالية	قيمة (ف)	الانحراف المعياري	المتوسط	طريقة التعرف	الممارسات التقييمية
٠,٣٣٦	١,٠٩٦	٠,٤٥	٢,٣٢	الدراسة الأكاديمية	التقويم المعتمد على الأداء
		٠,٥٣	٢,٣٠	القراءات الخاصة	
		٠,٤٧	٢,٢٤	الدورات التدريبية	
٠,٥٥٢	٠,٥٩٦	٠,٥٥	٢,٥٢	الدراسة الأكاديمية	القلم والورقة
		٠,٦٢	٢,٢٦	القراءات الخاصة	
		٠,٥٩	٢,٤٩	الدورات التدريبية	
٠,٥١٥	٠,٦٦٥	٠,٨٣	٢,٢٥	الدراسة الأكاديمية	الملاحظة
		٠,٨٨	٢,٠٦	القراءات الخاصة	
		٠,٨٥	٢,١٨	الدورات التدريبية	
٠,٥١٥	٠,٦٦٥	٠,٧١	٢,٣٠	الدراسة الأكاديمية	التواصل
		٠,٧٢	٢,٢٢	القراءات الخاصة	
		٠,٦٨	٢,٢٠	الدورات التدريبية	
٠,٨١٩	٠,٢٠٠	٠,٧٥	٢,٣٢	الدراسة الأكاديمية	التأملي
		٠,٦٠	٢,٢٢	القراءات الخاصة	
		٠,٧٤	٢,٢٢	الدورات التدريبية	

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $p > 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية المختلفة تعزى لمتغير طريقة المعرفة بالممارسات التقييمية. وقد تبدو هذه النتيجة منطقية أيضاً كون الممارسات التقييمية قد بدأت مؤخراً تأخذ حيزاً في مجال التدريب والتأهيل المهني للمعلمين. حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية التدريب للمعلمين. فقد أظهرت دراسات (Zhang & Burry-Stock, 2003; Culberston, 2003) أن التدريب على الممارسات التقييمية مهم جداً. وكما أظهرت دراسة الجهني (٢٠٠٦) وجود فروق في درجة الاستخدام لأساليب التقويم التقليدية والبديلة تعزى لوسيلة المعرفة بالممارسات التقييمية؛ ولصالح المعلمين الذين



التحقوا بدورات تدريبية.

٦. اختلاف درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية باختلاف نوع المدرسة حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية على كل مجال من المجالات المكونة للاستبيان. ولعرفة دلالة الفروق بين المدرستين الحكومة والخاصة، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T test) كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)  
نتائج اختبار (ت) لفحص أثر متغير نوع المدرسة على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقويمية

الممارسات التقويمية	نوع المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	القيمة الاحتمالية
المعتمد على الأداء	حكومة	٢,٣٠٨	٠,٤٤٥	٢٩٥	١,٢٤	٠,٢٢
	خاصة	٢,٢٢٧	٠,٥٢٠			
القلم والورقة	حكومة	٢,٥٤٠	٠,٥٥٧	٢٩٥	٢,٢٨	×٠,٠٢
	خاصة	٢,٣٨١	٠,٦١٢			
الملاحظة	حكومة	٢,٢٠٧	٠,٧٩٤	٢٧٧	٠,٣٢	٠,٧٥
	خاصة	٢,١٧٤	٠,٩٣٩			
التواصل	حكومة	٢,٣١٩	٠,٦٨٨	٢٧٦	٢,٢٥	×٠,٠٣
	خاصة	٢,١٢٢	٠,٧١٤			
التأملي	حكومة	٢,٣١٧	٠,٧٤١	٢٧١	٠,٢٤	٠,٨١
	خاصة	٢,٢٩٤	٠,٧٣٤			

×دالة احصائياً عند  $\alpha > ٠,٠٥$

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $p < 0.05$ ) في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية في منطقة عمان للممارسات التقويمية المختلفة تعزى لنوع المدرسة (حكومية، وخاصة) عدا الممارسات التقويمية (القلم والورقة، والتواصل)؛ ولصالح المدارس الحكومية إذ بلغت متوسطات الاستخدام ٢,٣١٩، ٢,٣١٩ على التوالي. فالمدارس الحكومية ما زالت تستخدم الاختبارات التقليدية بشكل أكبر مقارنة بالمدارس الخاصة، وربما يكون سببه أن أعداداً كبيرة من المدارس الحكومية لم تُغط بالدورات التدريبية التي من شأنها زيادة وعي ومعرفة المعلمين بممارسات التقويم البديل. وكذلك الحال بالنسبة للممارسات التقويمية المستندة إلى التواصل التي تظهر أنها أكثر استخداماً في المدارس الحكومية مقارنة بالمدارس الخاصة، وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسة معلمي المدارس

الحكومية لهذه الممارسات التقييمية يتم دون الالتفات إلى المعنى العلمي والفني الذي تتضمنه هذه الممارسات وكيفية تطبيقها.

### الأنموذج الشامل والمتكامل للممارسات التقييمية

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من استنتاجات، تم اقتراح أنموذج شامل ومتكامل يتضمن قائمة بالممارسات التقييمية التي لا بد أن يستند إليها معلمو المرحلة الأساسية وفق منحى التقييم من أجل التعلم (Assessment for learning). وذلك على النحو الآتي:

بناء الأنموذج استناداً إلى مجموعة من المصادر

- الدراسات السابقة التي ورد ذكرها في الإطار النظري لهذه الدراسة، والدراسات ذات العلاقة بمعايير اختيار الممارسات التقييمية.

- طبيعة المرحلة الأساسية، والخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة بحيث يتم اختيار ممارسات تقييمية تتناسب وحاجات الطلبة النمائية (المعرفية، والسلوكية، والأخلاقية، والثقافية)، والسيكولوجية، وميولهم.

- نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت تدني درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الأساسي للممارسات التقييمية البديل بشكل عام، وفي هذا تأكيداً ضمنياً على عدم تحقيق خصائص التقييم المتعلقة بشمولية الأسلوب وشمولية مجال التقييم باعتبار أن ممارسات التقييم البديل قادرة على تغطيتها.

يعتمد هذا النموذج على المبادئ الأساسية الآتية

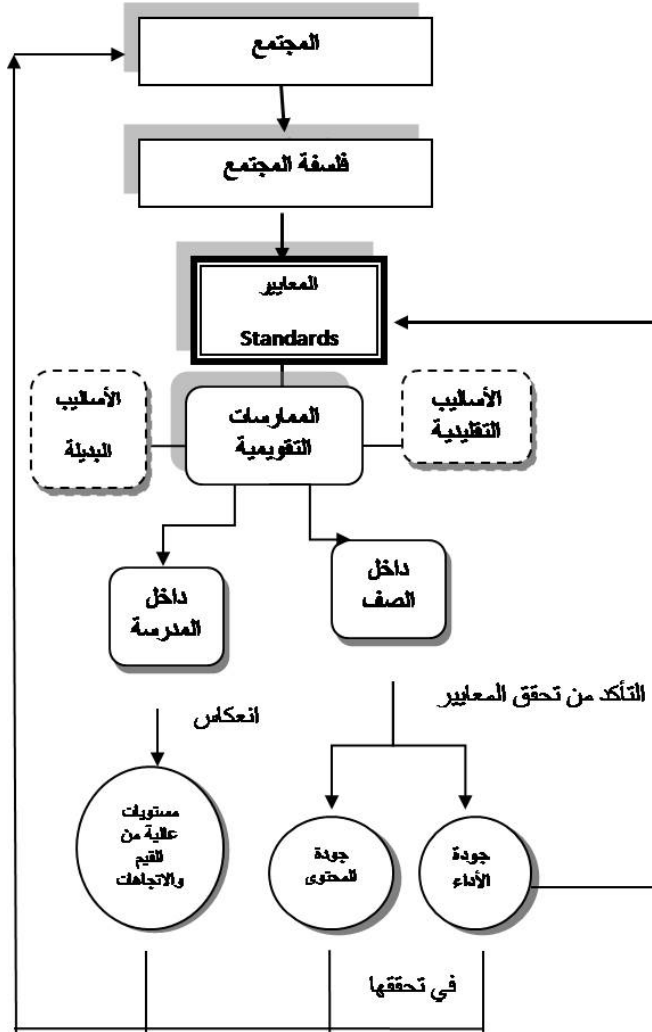
أ. النظر إلى أن المعايير ترتبط ارتباطاً مباشراً ودائماً بفلسفة المجتمع، وبالتالي لا بد من الاستناد إلى فلسفة المجتمع عند وضعها.

ب. المعايير حركة عالمية تجاوزت الأهداف والنتائج التعليمية التي ركزت عليها النماذج التقليدية، بحيث تتحرك وتتفق مع التغيرات والتطورات التي تحدث في المجتمع وخاصةً المعرفية منها.

ج. الإتيان مطلب عالمي، لذا لا بد من النظر إلى أداء الأفراد بمعياري جديد دون الاكتفاء بالتنفيذ، مما يُحتم الاهتمام بجودة مستوى الأداء مقارنةً بالمعايير الداخلية والخارجية، بالإضافة إلى جودة محتوى ذلك الأداء.

د. الهدف من الممارسات التقييمية التحقق من مدى الاقتراب من المعايير المحددة مسبقاً، والعمل على طلب الجودة وعدم الاكتفاء بالوصول إلى تلك المعايير فقط.

هـ التقوم عملية شاملة، يجب أن تأخذ بعين الاعتبار البيئة الداخلية والخارجية للمتعلم؛ فالتقوم يجب أن يكون داخل المدرسة وداخل الصف، إذ ينعكس تحققهما إيجاباً على تطور المجتمع. و في حال شعور المجتمع أن يحقق تلك المعايير التي عمل عليها خلال فترة معينة، يطمح بالمزيد من التطور ويرفع من معاييرهِ، ويزيد من جودة منتجاته؛ ما يترتب عليه ارتقاء المجتمع والمنافسة عالمياً، ويقدم الشكل رقم (1) نموذجاً شمولياً وتكاملياً للممارسات التقومية.



الشكل رقم (1) نموذجاً شمولياً وتكاملياً للممارسات التقومية

هذا، وقد تم التحقق من النموذج وضبطه من خلال عرضه على 15 محكماً متخصصاً في القياس والتقييم للتحقق من مدى شمولية الأنموذج وتكامله وكفايته للممارسات التقييمية. وقد بلغت نسبة الاتفاق عليه بين المحكمين 80٪، وبذلك يمكن الاعتماد على هذا الأنموذج عند النظر إلى الممارسات التقييمية في ظل الاقتصاد المعرفي وجوهر التعلم. وأخيراً يمكن القول أن الأنموذج الحالي قد تم اقتراحه لتكون الممارسات التي في متناول المعلم شاملة ومتكاملة ومتعددة الجوانب سواء الجانب الأدائي أم الجانب الانفعالي. وتماشى والمناحي العالمية التي من شأنها جويد العملية التعليمية.

### الاستنتاج والتوصيات

أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام كانت متدنية. وأن درجة استخدامهم لممارسات: الملاحظة والتواصل والتأمل متدنية في حين كانت درجة ممارستهم للتقييم المعتمد على الأداء والقلم والورقة متوسطة. كما أظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة: جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وطريقة تعرفه إلى الممارسات التقييمية لم يكن لها أثر ذو دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية. في حين ظهر أثر لنوع المدرسة في الممارسات التقييمية (القلم والورقة، والتواصل): ولصالح المدارس الحكومية انطلاقاً من كون المدارس الحكومية ما زالت تستخدم الاختبارات التقليدية بشكل أكبر مقارنةً بالمدارس الخاصة. وقد استطاع الأنموذج المقترح من الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن متدنية، وأن إعادة النظر في الممارسات التقييمية لا يكون فقط في تكثيف الممارسات التقييمية من قبل المعلمين وإنما في تحقيق أهداف بعيدة المدى تتمثل في شمولية الممارسات التقييمية واستمراريتها لضمان جودة المحتوى والأداء للمكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى الطلبة داخل الصف وداخل المدرسة وحتى في البيئة المحيطة، ما ينعكس إيجاباً على المجتمع ويصبح التقييم موقف تعلم بدلاً من أن يكون موقف تقويم فقط.

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يقدم الباحثان مجموعة توصيات لأصحاب القرار، والمعلمين، والباحثين على النحو الآتي:

### توصيات لأصحاب القرار

- زيادة عدد الدورات التدريبية المتخصصة للمعلمين التي تتناول موضوعات القياس والتقييم

- التربوي بشكل عام، والممارسات التقييمية على وجه الخصوص.
- تكثيف عدد المساقات المتخصصة في أساليب التقويم التربوي البديل للطلبة المعلمين الذين يتخرجون من الكليات التربوية.
  - إدخال مادة واحدة في التقويم التربوي على الأقل في الخطط الدراسية لخريجي الكليات غير التربوية.
  - تبني النموذج المقترح لتطوير العملية التقييمية في المدارس بشكل عام والمرحلة الأساسية على وجه الخصوص.

### توصيات للمعلمين

- الانخراط في الدورات التدريبية المتخصصة في التقويم التربوي التي تعقدها الوزارة بالتعاون مع الجامعات المحلية.
- الانطلاق نحو تطبيق الممارسات التقييمية التي لم يألفها المعلمون من قبل ومحاولة التدرب عليها، وعدم التركيز على استخدام الممارسات التقييمية التقليدية.

### توصيات للباحثين

- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية في المراحل الأخرى من غير المرحلة الأساسية، والتركيز على الممارسات المستخدمة باختلاف المواد الدراسية.
- إجراء دراسة لأثر نوع التخصص (تربوي / غير تربوي) في درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية في المراحل الأخرى من غير المرحلة الأساسية.
- وأخيراً، توصي الدراسة بتبني النموذج المقترح والعمل على بناء نماذج جديدة في مجال التقويم التربوي.

### المراجع

- أبو طالب، جهاد (١٩٩١). أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث العلوم العامة في الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الجهني، عوض (٢٠٠٦). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية واستخدامهم لأساليب تقويم تعلم طلاب المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صقر، محمد (٢٠٠٦). فعالية استخدام ملفات التقييم الالكترونية على تنمية المهارات التدريسية للطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف وإجاءاتهم نحوها. *مجلة التربية العملية*. (٣٨). كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٢١-١٥٦.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. الأردن: دار المسيرة.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد (٢٠٠٢). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. (ط٥). أربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

كاظم، علي (٢٠٠٧). *إجاءات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور نحو التقويم التكويني وعلاقتها بدوره للالتحاق بالتعليم العالي وعالم العمل*. *مجلة كلية التربية*. (٢٤)٢٤. (٤١-٧٩).

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). *«دليل التدريب (نسخة أولية)»*. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، المملكة الأردنية الهاشمية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري*. إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات، المملكة الأردنية الهاشمية.

Alberg, M., Bol, L., Nunnery, J., & Ross, S. (2002). A comparison of teachers' assessment practices in school restructuring models by year of implementation. *Journal of Education for Students at Risk*, 7(4), 407-423, Retrieved on March 13, 2009, from: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ658535](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ658535)

Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade: the shift from traditional assessment to alternative assessment, in changing the way we grade student performance: *Classroom assessment and the new learning paradigm*, 74, 5-16, Retrieved on March 13, 2009 from: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno).

Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD]. (1995). *Performance based learning and Assessment*, Alexandria, VA: The author.

Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD]. (2005). *Association for Supervision and Curriculum Development. Lexicon of learning*. Retrieved on April 13, 2009 from: [http://www.ascd.org/Publications/Lexicon\\_of\\_Learning/Lexicon\\_of\\_Learning.aspx](http://www.ascd.org/Publications/Lexicon_of_Learning/Lexicon_of_Learning.aspx).

- Barootchi, N., & Keshavarz, M. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teacher made tests. *Educational Research*, 44(3), 279-288.
- Bol, L., Ross, S., Nunnery, J., & Alberg, M. (2002). A comparison of teachers' assessment practices in school restructuring models by year of implementation. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 7(4), 407-423.
- Bol, L., Stephenson, P., & O'Connell, A. (1998). Influence of experience, grade level and subject area on teachers' assessment practices. *Journal of Educational Research*, 91. Retrieved on March 13, 2009 from: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=97820106>
- Braney, B. (2010). An examination of fourth grade teachers' assessment literacy and its relationship to students' reading achievement. Ed.D. *dissertation*, University of Hartford, United States -- Connecticut. Retrieved on March 17, 2011, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3434570).
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*, New York: Hot, Rinehart and Winston.
- Culberston, L. (2003). *Alternative assessment: primary grade literacy teacher's knowledge, attitudes, and practices*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Davies, M, A. (1999). Alternative assessment: new directions in teaching and learning, *Contemporary Education*, 71(1), 39-45.
- Gronlund, N, E. (1998). *Assessment of students' achievement*, (6<sup>th</sup> ed). MA: Allyn & Bacon.
- Lanting, A, Y. (2000). An empirical study of district- wide k-2 performance assessment program: teacher practices, information gained, and use of assessment results, *Dissertation Abstracts*, PHD, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.
- Popham, W. J. (1999). *Classroom assessment: what teachers need to know?* (2<sup>nd</sup> ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Rose, E, W. (1996). The role of portfolio evaluation in social studies teacher education. *Social Education*, 60, 162-166.
- Thorndike, R. L. & Hagen, E (1979). *Measurement and evaluation in psychology and education*. (4<sup>th</sup> ed). New York: Wiley

Zhang, Z. & Burry-Stock, J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 23-342.