اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي

إعداد

د. مصطفى قسيم هيلات
أستاذ مساعد/ جامعة البلقاء التطبيقية/ الأردن

أ. بهجت قسيم هيلات
مشرف تربوي/ وزارة التربية والتعليم/ الأردن

مقدمـــة:

يعد التقويم التربوي أداة لمعرفة مدى تحقق الأهداف من قبل الطلبة، والكشف عن فاعلية الجهاز التربوي، والوقوف على صحة وسلامة القرارات التي تتخذ ضمن المؤسسة التربوية. كما يعد التقويم الوسيلة التي من خلالها يمكن معرفة مدى ملاءمة البرامج للأفراد وحاجاتهم، والحصول على معلومات عن مدى الانجازات والأوضاع الراهنة. كما يسهم التقويم التربوي في تشخيص نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة، ومعرفة قدرتهم على التعلم، ويمكن من خلال التقويم تزويد المرشدين التربويين بمعلومات تسهم في إرشاد الطلبة مهنيا وتربويا، بالإضافة إلى وقوف العاملون في مجال الإدارة المدرسية على فاعلية المعلمين.

والتقويم التربوي يعد ركنا أساسيا في العملية التربوية، فله صلة بالطالب والمعلم والتدريس والمنهج والمواد التعليمية، والمناخ المدرسي والنشاطات والخدمات الطلابية والمرافق والتنظيم والإدارة والإشراف التربوي. فالتقويم مطلب أساسي لضمان نجاح العملية التربوية سواء أكانت تلك التي تجري على مدخلات هذه العملية أم مخرجاتها، والتقويم المنظم لمدخلات العملية التربوية ومخرجاتها يعد ركنا من أركان العملية التربوية، ومن دونه لا يمكن للعاملين بالمؤسسة التربوية الوقوف على ثمار جهودهم، كما لا يمكن للمجتمع معرفة نتائج استثماراته في المؤسسة التربوية، كما أن تطوير أو تحديث مدخلات البرامج التربوية وعملياتها ومخرجاتها التي تتم بمعزل عن التقويم سوف لن تخرج عن كونها تبنيا عشوائيا لتطويرات مؤقتة (البطش وآخرون ١٩٩٤).

والتقويم هو عمليــة تالية للقياس ومترتبة علية، فهو عملية تشخيص تتم في ضوء المعلومات التي يتم الحصول عليها من عملية القياس – فيما يخص التحصيل الدراسي- ويترتب عليها إصدار أحكام في ضوء معايير محددة مسبقا. والقياس هو قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من صفة أو خاصية. وبهذا فهو العملية التي يتحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها (غانم، ١٩٩٧).

لقد شهد التقويم التربوي خلال القرن الماضي تحولا كبيرا في امتداده ومحتواه. مفهوما، وفلسفة، ومنهجية، وإجراءات. وازدادت الدعوة إلى تصميم أساليب التقويم، والى تجريب أشكال بديلة عن الأساليب التقليدية فظهر التقويم الواقعي Authentic Assessment القائم على أساس الأداء باعتبار أن الأساليب التقليدية لعبت دورا أساسيا في تضييق المنهج، وتمثل قصورها في تزايد العديد من المشكلات التربوية وعدم الارتياح من مخرجات التعليم (رجب، ١٩٩٥). ويعد التقويم الواقعي شكل من أشكال التقويم الذي يقوم به الطلبة بمهمات ونشاطات حياتية حقيقية تَظهر تطبيقا ذا معنى للمعرفة والمهارات الضرورية، وتتضمن المهمات الواقعية تحليلات وجمع ملاحظات للعالم الواقعي والقيام بنشاطات، كما أن أي مقياس لصدق التقويم لا يمكن أن يكون صادقا ما لم يتوجه مباشرة إلى أهداف التعلم التي وَضع من أجل قياسها (Mueller, 2005).

إن الكثيرين كما أشار لوغان Logan (1996) يعتقدون أن تغيير أساليب التعلم يتطلب تغيير نوعية الاختبار، وأن مؤيدي هذه الفلسفة في الإصلاح اقترحوا أن التقويم الواقعي يجب أن يحل محل التقويم التقليدي المتمثل باختبار الورقة والقلم، وأن هذه الفلسفة تتضمن في ثناياها أن التقويم جزء من التدريس، وتقوم هذه النقاشات في جزء كبير منها على نتائج الدراسات التي أكدت على أن شكل التقويم المعمول به في الصفوف يخلق ظروفا معينة وتدريسا من نوع معين واستراتيجيات تدريس معينة، وأشار لوغأن إلى تزايد الاهتمام بما قد تحدثه الاختبارات عالية الخطورة التي قد يترتب على نتائجها قرارات هامة على الطالب مقارنة مع وسائل التقويم الواقعي، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين التدريس والتقويم بحيث أن نوعا معينا من أشكال التقويم يحدد أشكالا معينة من التعلم.

ويشير كل من كوركوران ديرشمير وتيكونير Corcoran, Dershimer, Tichenor (2004) إلى أن تعلم الأطفال يتم عن طريق التجارب مع المادة المراد تعلمها، وعندما يحين الوقت لتقييم تلك المهارات فان المعلم يقيّم ذلك من خلال امتحان على الورق، وبدلا عن ذلك يمكن للمعلم أن يستخدم التقويم الواقعي لتعلم الطالب الذي يركز على مؤشرات التقدم للطالب وهذا النوع من التقويم يتضمن أشكالاً بديلة من الاختبار مثل الواجبات التي تتعلق بالأداء، والتي تسمح للطلبة بمراقبة أنفسهم، وكذلك المقابلات مع الطالب تسمح للمعلمين بتقييم عمق معرفة الطالب والكشف عن التفكير الإبداعي والنقدي.

بينما يرى ستجنز Stiggins (2004) إن الاستناد إلى التقويم كوسيلة لتحسين تعلم الطلبة يتطلب إعادة تركيز الجهود حول معتقدات جديدة في التقويم، تتضمن إجراء توازن بين الاختبارات المقننة من جهة والتقويم الواقعي من جهة أخرى. فعندما تكون أنظمة التقويم متوازنة يكون التقويم ضمن جميع المستويات مشتقا من معايير التحصيل ذاتها، إلا إن تلك المعايير يتم التعامل معها بشكل مختلف.

ويتمايز التقويم الواقعي المعتمد على الأداء عن التقويم التقليدي بما يلي (Mueller, 2005):

	التقويم الواقعي Authentic Assessment	التقويم التقليدي Traditional Assessment
١	يقوم الطالب بمهمة	يختار الطالب الإجابة
٢	التقويم يحاكي الحياة الواقعية	التقويم مبتدع
٣	الطالب يبني ويطبق	الطالب يتعرف ويتذكر ويسترجع
٤	مبني من قبل الطالب	مبني من قبل المتعلم
٥	يقدم الدليل المباشر	يقدم دليل غير مباشر

إن التقويم الواقعي جاء منسجما مع متطلبات التعليم وفق الاقتصاد المعرفي، حيث أنه لا بد من تحقيق مخرجات تعليمية تنسجم مع متطلبات التعلم وفق الاقتصاد المعرفي بحيث تركز هذه المخرجات على التميز والإتقان وتعزيز القدرة على البحث والتعلم، واستثمار الموارد البشرية؛ لضمان مساهمتها في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة، يسهم في تحقيق تنمية مستدامة تمكن المجتمع من التكيف مع متطلبات هذا العصر، وتهيئ له فرصا للمناقشة بقوة وفاعلية؛ ليكون على طريق الدول المتقدمة والمصدرة للكفاءات البشرية المتميزة إقليميا وعالميا، وهذا بالطبع يتطلب إعادة تشكيل النموذج التربوي؛ لإحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية، يؤدي إلى إيجاد مخرجات تنسجم مع هذه المتطلبات الجديدة، غير أن هذا لا يمكن له أن يتم إلا بإحداث تطوير نوعي في برامج التعلم ووسائطه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

وتتمثل إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي (التقويم الواقعي) بالاستراتيجيات التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥):

أولا: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance- based Assessment تسعى عملية التعلم والتعليم وفق الاقتصاد المعرفي إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، ويتطلب اكتساب المتعلم لهذه النتاجات استخدام تقويم يتوافق مع هذه النتاجات، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، حيث يظهر المتعلم تعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات داله على اكتسابه لتلك المهارات. ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال (التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة، والمناقشة أو المناظرة).

ثانيا: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة Pencil and Paper؛ حيث تتمثل في الاختبارات بأنواعها، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية

المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع معين باستخدام أدوات معدة بعناية، ومن الأمثلة على إستراتيجية التقويم هذه الاختبار الذي يحوي فقرات ذات إجابة محددة مثل (فقرات الصواب والخطأ، فقرات الاختيار من متعدد، فقرات المزاوجة)، والاختبار الذي يحوي فقرات ذات إجابة موجهة مثل (فقرات التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات الإنشائية المحددة وحل المسائل).

ثالثا: إستراتيجية الملاحظة Observation، حيث تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفة وصفا لفظيا، تدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم. وتتضمن الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

رابعا: إستراتيجية التقويم بالتواصل Communication؛ ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة، أو من خلال الأسئلة والأجوبة وتختلف هذه عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجه إلى إعداد مسبق. كما ويمكن تنفيذها من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين، من خلال النقاش.

خامسا: إستراتيجية مراجعة الذات Reflection Assessment Strategy؛ حيث تعتبر مفتاحا مهما لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث أن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقيق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المتعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم، ويمكن تنفيذها من خلال تقويم الذات، ويوميات وملف الطالب.

إن المؤسسة التربوية الأردنية بادرت إلى تبني متطلبات تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي(Education Reforms For Knowledge Economy (ERFKE. وذلك سعياً إلى التقدم نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) وسارعت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تطوير المناهج بما يتلاءم والاقتصاد المعرفي، وإلى إعداد برامج تدريبية للمعلمين. وذلك لأيمانها بأن للمعلّم الدّور الأكبر في إنجاز الأهداف التعليمية، التي يجدها أي مجتمع من المجتمعات، وباعتباره الأصل في تطور أي مجتمع، ولا تقتصر مساهمة المعلمين في تحقيق هذه الأهداف بمدى الإعداد والتدريب العلمي والمسلكي للمعلمين، وإنما بمدى إيمانهم بالعملية التعليمية، وحماسهم لتحقيق أهدافها (الشرعة والباكر، ٢٠٠٠).

وفيما يخص الاتجاهات فتمثل أهمية كبيرة في مجال علم النفس، وذلك للصلة المتميزة التي تربطها بسلوك الأفراد، كما أن اتجاهات المعلمين التربوية، لها تأثير قوي وفعال في سلوك المعلمين أنفسهم، وكذلك في توجيه طلبتهم، حيث تضفي الاتجاهات النفسية على إدراك الفرد ونشاطاته معنى، ومغزى يساعده على انجاز الكثير من الأهداف (هرمز، ١٩٨٤).

ويشير قطامي (١٩٨٩) إلى أن معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد، وتعتبر وسيله لتفسير السلوك، كما إنها من المؤثرات القوية على السلوك الظاهر للفرد، إذ يتأثر الأفراد نحو

الأمور وموقفهم منها بما لديهم من اتجاهات ايجابية أو سلبية، كما إنها تشكل الإطار الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه نحو الأمور، والمواقف التي يتعامل معها.

وحيث أن إستراتيجيات التقويم تعد من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي، وذلك لتقديم تغذية راجعة حول مدى إيمان المعلمين واتجاهاتهم نحو ذلك.

مشكلة الدراسة:

لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للطالب في المواد المختلفة بل تعداه لقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالات التقويم وتنوعت طرائقه وأساليبه، إن هذا الأتساع في مجالات التقويم والتنوع في طرائقه وأساليبه جاء منسجما مع متطلبات تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي يوجب على المعلمين تغيير طرق التقويم التقليدية التي يستخدمونها واستبدالها بطرق تقويم حديثة تركز على التميز والإتقان وتعزيز القدرة على البحث والتعلم، واستثمار الموارد البشرية، وقد سارعت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى تطوير المناهج وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي، كما عملت على إعداد برامج لتدريب كوادرها وفق متطلبات ذالك التطوير، والذي شمل نواح متعددة من بينها التدريب على استراتيجيات التقويم وأدواته وفق الاقتصاد المعرفي، وهي بذلك قامت بإعداد المعلمين ليكونوا قادرين على استخدام تلك الاستراتيجيات داخل غرفة الصف، إلا أن تبني استراتيجيات التقويم الحديثة يحتاج إلى استعدادات داخلية واتجاهات ايجابية وإيمان بها والذي سينعكس على الممارسة ودرجة الإتقان داخل غرفة الصف. من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي ستجيب عن الأسئلة التالية:

١- ما اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٢- هل تختلف اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، ومؤهله العلمي، والتخصص الذي يدرسه؟

أهمية الدراسة:

١- حداثة الدراسة وأصالتها، إذ لا توجد دراسات – في حدود علم الباحثان- بحثت في مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها.

٢- ستقدم الدراسة الحالية معرفة حول اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم نحو استراتيجيات التقويم، وهذا بالطبع مؤشر على مدى إيمان المعلمين بهذه الاستراتيجيات والأدوات، وهذا الإيمان بدورة ينعكس على الممارسة ودرجة الإتقان داخل غرفة الصف.

٣- من المؤمل أن تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار بخصوص اتجاهات المعلمين نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

التعريفات الإجرائية:

- **استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي Authentic Assessment: وهي الاستراتيجيات، التي تقيس إنجازات المتعلم في مواقف حقيقية، وتعنى بتقويم جوانب المتعلم بهدف بناء شخصيته المتكاملة، وتراوح مدى درجاته ما بين(٢١- ١٠٥) درجة.**

محددات الدراسة:

- **معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن.**
- **الخصائص السيكومترية التي تتمتع بها أداة الدراسة.**
- **الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م.**

الدراسات السابقة:

قام كل من فري وسكيمنت Frey& Schmitt (2007) بدراسة هدفت إلى مراجعة الأدب والدراسات التي تناولت التقويم في الغرفة الصفية. تشير إلى أن معظم الدراسات السابقة تناولت بشيء من التفصيل التقويم المعتمد على الأداء وأكدت على أنه مرادف للتقويم الواقعي، وهو مهم من أجل اتخاذ القرارات الصحيحة داخل غرفة الصف. أكدت النتائج على الاختلاف المهم بين تشكيل التعليم وتشكيل السلوك أو الإستراتيجيات التي تساهم في رقي التعلم. وأوصت الدراسة لتَفادي التشويش على ضرورة تقييم الغرف الصفية بناء على هدف التقييم المقصودَ.

وقام جوست Gosset (2007) بدراسة هدفت إلى تقويم مهاراتِ التربية البدنية في مدارس نيوفيلد في مدينة ستانفرد الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التقويم الواقعي المعتمد على الأداء مع الأطفال في المهارات الرياضية، وانسجامه مع النمو والاستعداد الطبيعيين، حيث تم اختيار بعض المهارات التي تنسجم مع الاستعداد الطبيعي للأطفال ومن ثم تم ممارستها من قبل الأطفال وتم تسجيلها بواسطة شريط فيديو في مواقف واقعية من قبل الآباء ومن ثم عرضت على المدرسة للتقويم من خلال مشاهدة الفيديو، وبينت الدراسة أن التقويم الواقعي الذي ظهر من خلال تسجيل شريط الفيديو يعمل على تقديم تغذية راجعة للأغراض المستقبلية للطلاب، ويحقق لهم المتعة، ويضع المدراء في مسؤولياتهم، ويزيد الوعي عند الآباء.

وقامت محمد (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن. توصلت الدراسة إلى أن مستوى اتجاهاتهم نحو المناهج المطورة وفق الاقتصاد المعرفي كان إيجابيا بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥) لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، فيما لم تظهر فروق دالة في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة.

وفي دراسة أجرتها سهيرتزر Schertzer (2001) بهدف مقارنة اتجاهات معلمي المدارس الثانوية والأساسية نحو التغير التعليمي في مدرسة ويسترن اونتاريو. أظهرت النتائج بان اتجاهات المعلمين الذين يشعرون بأن لهم دوراً عاليا في التغير كانت ايجابية، وبالمقابل فأن المعلمين الذين يشعرون بأن لهم دوراً قليلا في التغير كانت اتجاهاتهم سلبية نحو التغير، كما أن المعلمين يريدون المشاركة في التغير بحيث يصبحوا مشاركين في مبادرة التغير لكي يتحملوا المسؤولية لتطبيق وتقويم العملية، مما يؤدي إلى الاتجاهات الايجابية نحو التغير.

وقامت جاكسون Jackson (2000) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين فيما يختصص بتطبيق المناهج المعتمدة على الأداء ومتطلبات التقويم في مدارس مونتسوري. والتعليم في غرفة الصف، وتفحص العوامل التي تكون مسئولة على التأثير على اتجاهات المعلمين في عملية تطوير المنهاج الجديدة، المعتمدة على أهداف أدائية، لتناسب مقاييس مدارس المونتسوري. أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو المنهاج المعتمد على الأداء ومتطلبات التغير كانت ايجابية، ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق منهاج الأداء، بحيث تعزى لمتغير المرحلة الدراسية للمدرسة سواء كانت مدرسة أساسية أو ثانوية.

إن الدراسة الحالية تتميز عن سابقاتها من الدراسات أنها جمعت عدة متغيرات لم يسبق أن تناولتها الدراسات السابقة مجتمعة، بالإضافة إلى اختيارها لعينة مختلفة في الخصائص عن عينات الدراسات السابقة سواء أكان على مستوى المكان أم الزمان.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث تم اختيار (٦) مديريات تربية من أصل (٣٦) مديرية. ثم جرى اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث بشكل عشوائي من كل مديرية تربية. وبذلك أصبحت المدرسة وحدت الاختيار، فكان مجموع ما تم اختياره (٢٤) مدرسة. والجدول (١) يبين توزيع العينة.

الجدول (١) توزيع أفراد العينة تبعا للمؤهل العلمي والتخصص الذي يشرف علية المشرف

		العدد	النسبة ٪
الجنس	ذكور	٢٩٢	٤٨
	إناث	٣٠٨	٥٢
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٥١٩	٠,٨٦
	دراسات عليا	٨١	٠,١٤
التخصص	علمي	٢٥٤	٤٢
	أدبي	٣٤٦	٥٨
المجموع الكلي		٦٠٠	

أداة الدراسة:

استبانة اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي (ملحق (١))؛ حيث قام الباحثان ببناء أداة الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري حول استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي، وذلك بهدف صياغة فقرات مناسبة لهدف الدراسة. وتتألف الاستبانة بصورتها النهائيّة من (٢١) فقرة، أمام كل فقرة تدريج خماسي، مكون من (موافق تماما، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق تماما)، تقيس اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي، وتبدأ رقمياً من خمس درجات للاستجابة موافق تماما، ودرجة واحدة للاستجابة غير موافق تماما للفقرات الإيجابية، ويتم عكس ذلك في حالة الفقرات السلبية، بحيث تعكس كل استجابة اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي، وتراوح مدى الدرجات على فقرات الاستبانه بين (٢١-١٠٥) درجة. وتم اعتماد المعيار التالي للحكم على اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي: اتجاهات ضعيفة (١- ٢,٣٣)، واتجاهات متوسطة (٢,٣٤- ٣,٦٧)، واتجاهات مرتفعة (٣,٦٨- ٥).

صدق الاستبانة: تم استخراج دلالات الصدق من خلال عرض الاستبانة على عشر محكمينً ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وخمسة خبراء مناهج في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد اعتمد الباحثان اتفاق ثلاثة عشر محكماً لاعتماد الفقرات؛ أي ما نسبته (٨٥٪)، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية الفقرات وملاءمتها لأغراض الدراسة.

ثبات الاستبانه: تم حساب الثبات باستخراج معامل كرونباخ ألفا كمؤشر للاتساق الداخلي لفقرات الاستبانه جميعها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (٤٢) معلم ومعلمة، إذ بلغ معامل كرونباخ ألفا للاستبانة (٠,٨٢).

متغيّرات الدراسة: تتضمّن الدراسة المتغيرات التالية:

أولا: المتغيرات المستقلة: الجنس: ذكر، أنثى. والمؤهل العلمي: بكالوريوس وأقل، دراسات عليا. وتخصص المعلم الذي يدرسه: علمي، أدبي.

ثانياً: المتغيّر التابع: اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي مقاسة بالدرجة الكلية على الاستبانة المعدة لذلك.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانه جميعها، والجدول (٢) يظهر تلك النتائج.

جدول(٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانه

رقم الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	مستوى الاتجاهات
١٦	٢,٥٢	١,١٣	متوسطة
١١	٢,٧٠	١,١٦	متوسطة
٢٠	٢,٩٨	١,٣٢	متوسطة
١٥	٣	١,٢٤	متوسطة
١٢	٣,٠٨	١,٢٩	متوسطة
١٩	٣,١٢	١,٣٨	متوسطة
٧	٣,١٢	١,١٣	متوسطة
٨	٣,١٥	١,٢٣	متوسطة
٤	٣,٣٣	١,٣٣	متوسطة
٣	٣,٤٧	١,٣٢	متوسطة
١٠	٣,٥٠	١,٠٥	متوسطة
١٣	٣,٥٦	١,١٤	متوسطة
٥	٣,٧٤	١,٠٥	مرتفعة
١٤	٣,٧٧	١,٠٦	مرتفعة
٩	٣,٨٤	١,٠٥	مرتفعة
٦	٣,٨٦	١,٠٦	مرتفعة
٢١	٣,٨٧	١,٠٧	مرتفعة
١٧	٤,١	٠,٨٨	مرتفعة
١٨	٤,٢٣	٠,٨٦	مرتفعة
٢	٤,٢٨	١,٨٠	مرتفعة
١	٤,٤٠	٠,٨١	مرتفعة
الكلي	٣,٤٧	٠,٣٩	متوسطة

يتضح من جدول (٢) أن متوسطات استجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانه جاءت إيجابية متوسطة في أغلبها ومرتفعة في بعض منها بناء على المعيار الذي أعتمد في ذلك وهو: (٢,٣٤- ٣,٦٧) اتجاهات متوسطة، و(٣,٦٨- ٥) اتجاهات مرتفعة. وهذا يشير إلى أن اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم نحو استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي بشكل عام جاءت متوسطة في أغلبها.

ويمكن إرجاع النتيجة الحالية إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في إقناع وتدريب القائمين على العملية التعليمية على استراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي، مما يجعل المعلمين مؤمنين بمتطلبات الاقتصاد المعرفي ومالكين لها، ومنها استراتيجيات التقويم، وكما هو معلوم فإن وزارة التربية والتعليم في حالة تطوير المناهج تدرب كوادرها وفق متطلبات هذا التطوير، وهو مؤشر لنجاح العملية التربوية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي كانت إيجابية بدرجة عالية، كما تتفق مع دراسة جاكسون Jackson (2000) التي أظهرت اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو المنهاج المعتمد على الأداء.

وتعتبر هذه النتيجة منطقية ومنسجما مع الأدب النظري في وقت تسير فيه الاتجاهات العالمية في التربية نحو المزيد من التركيز على مضمون التعليم، والعمل على تحسين جودته، ولا بد من أن يكون المضمون موجها من حيث الأهداف والبناء والنتيجة نحو صياغة إنسانية، تستطيع أن تتعامل مع العصر بما فيه من تحديات وتطورات، وهذا يعني التركيز على المدرسة بكل ما فيها من عناصر ضرورية للعملية التعليمية (الشراح، ٢٠٠٢).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل تختلف اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، ومؤهله العلمي والتخصص الذي يدرسه؟

بخصوص الجنس: تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف الجنس، والجدول (٤) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	٢٩٢	٣,٤٢	٠,٣٩	٢,٨٢	٥٩٨	*٠,٠٠٥
أنثى	٣٠٨	٣,٥١	٠,٣٨			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\propto \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٤) أن قيمة "ت" تساوي (٢,٨٢) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف الجنس، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (٣,٥١) بانحراف معياري (٠,٣٨).

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث أكثر اهتماماً وتطبيقاً لما تم التدريب عليه بخلاف الذكور؛ فالمعلمة تحاول التميز بالتدريس بتطبيق ما تتعلمه وتتدرب عليه داخل الغرفة الصفية، وهذا ما يلاحظه الباحثون في الميدان؛ إذ يجدون أن اهتمام وعناية المعلمات بتطبيق ما تعلمنه من قواعد ومبادئ تربوية أثناء تدربهن أكثر من الذكور.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة محمد (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

بخصوص المؤهل العلمي: تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف المؤهل العلمي، والجدول (٥) يبين النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
بكالوريوس فأقل	٥١٩	٣,٤٥	٠,٣٩	١,٩٧	٥٩٨	*٠,٠٤٨
دراسات عليا	٨١	٣,٥٥	٠,٣٨			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\propto \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة "ت" تساوي (١,٩٧) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف المؤهل العلمي، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروق كانت لصالح الدراسات العليا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٥) بانحراف معياري (٠,٣٨).

وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث يغلب على المعلمين من ذوي الدراسات العليا أنهم يحملون تخصصات عليا في التربية، والاقتصاد المعرفي أصبح الآن من أولى المجالات تناولا ودراسة وتركيزا أثناء الدراسة في التخصصات التربوية. بالإضافة إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا لديهم انفتاح أكبر على المعرفة بالتجديدات التربوية والجذور التربوية الأمر الذي يجعلهم قادرين على تمثل هذه التجديدات وينعكس ذلك على اتجاهات أفضل نحو الموضوعات التي يتلقونها ونحو المستجدات التربوية.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق دالة في اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي تعزى للمؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا.

بخصوص التخصص الذي يدرسه المعلم: تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف التخصص الذي يدرسه المعلم، والجدول (٧) يبين النتائج.

جدول (٧)

نتائج اختبار "ت" لفحص دلالات الفروق في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف التخصص الذي يدرسه المعلم

التخصص الذي يدرسه المعلم	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	٢٥٤	٣,٤	٠,٣٩	٣,٥٨	٥٨٩	*٠,٠٠٠
أدبي	٣٤٦	٣,٥٢	٠,٣٨			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٧) أن قيمة "ت" تساوي (٣,٥٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن نحو إستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف التخصص الذي يدرسه المعلم، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروق كانت لصالح الأدبي حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٢) بانحراف معياري (٠,٣٨).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة المواد العلمية عن المواد الأدبية، فسهولة تنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المواد الأدبية أسهل منه في المواد العلمية والتي تعتمد على المختبرات العلمية أكثر من الطرق الأخرى.

التوصيات

- يوصي الباحثان وزارة التربية والتعليم الأردنية بضرورة العمل بشكل دائم على الاستمرار في تطوير وتدريب المعلمين وتأهيلهم، ووضعهم بصورة المستجدات التربوية العالمية.
- من المؤمل أن تنعكس اتجاهات المعلمين نحو الاقتصاد المعرفي على أداء المعلمين والطلبة داخل الغرفة الصفية، فتضحي الغرفة الصفية معملا حيا للتفكير والكشف والتجريب والإبداع.

المراجـــع

١- **البطش، محمد وليد، وسواح، وهاله** (١٩٩٤). تقويم الأنشطة التقويمية الواردة في كتب الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بدولة البحرين، ورقة بحث مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية، التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم، في الفترة ما بين ٢-٥ مايو ١٩٩٤.

٢- **رجب، مصطفى** (١٩٩٥). التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية لمجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٥ (٢)، ١٢١-١٣٠.

٣- **الشراح، يعقوب** (٢٠٠٢). التربية وأزمة التنمية المهنية، (ط١)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٤- **الشرعة، حسين والباكر، جمال** (٢٠٠٠). اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديمغرافية، مجلة الكويت: المجلة التربوية، ١٤، (٥٦)، ١٥٥-١٨٤.

٥- **غانم، محمود محمد** (٢٠٠١). القياس والتقويم، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، السعودية.

٦- **قطامي، يوسف** (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

٧- **هرمز** (١٩٨٧). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الموصل نحو مهنة التدريس، المجلة العربية للعلوم الإنسانية بجامعة الكويت، ٧، (٢٥)، ١١٤-١١٥.

٨- **محمد، رولا مصطفى** (٢٠٠٦). اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٩- **وزارة التربيـــة والتعلـــيم**، (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، إدارة الامتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات.

10- **Corcoran, A. & Dershimer, E. & Tichenor, S.(2004).** A teachers Guide to Alternative Assessment ,Taking the first steps. The Clearing House, 77(5), 213-210.

11- **Frey, B. B., Schmitt, V. L. (2007).** Coming to Terms With Classroom Assessment. Journal of Advanced Academics, Spring, V. 18, Issue 3, P402-423.

12- **Gosset, M. (2007).** Skill Assessment in Elementary Physical Education: An Appropriate Progression. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Jan, V. 78, Issue 1, P14-15.

13- **Grabringer,.(1994).** Authentic Assessment: The Complete Learning Picture Retrieved April 3 , 2006 from Http://coe.sdsu.edu\articles\authassess\start.htim.

14- **Jackson, A. (2000).** An Investigation of Teachers Perceptions Concerning the Implementation of Performance-based Curriculum and State Assessment Requirement Throughout Southeast Missouri School Districts. Dissertation Abstracts International, A 61\05, P. 1692, Nov.

15- **Logan , C. (1996).** The relationship between interesting and assessment. Dissertation abstracts International, ID: 739330311**.**

16- **Mueller,J. (2005).** Authen٤tic Assessment Tool box What is Authentic Assessment? Retrieved March 4, 2006 from.

http://jonathan.Mueller.Location.noctrl.edu\todbox \what is it.htm.

17- **Schertzer, D. E. (2001).** Comparison of South-Western Ontario Secondary School Teachers and Elementary School Teachers Attitudes Educational Change. Dissertation Abstracts International, MAI39\02, P. 320, Apr.

18- **Stiggins,R. (2004).** New Assessment Beliefs Lord a New School Mission. Phidelta Kappan, September, 22-27.