

Received on (22-06-2022) Accepted on (11-12-2022)
<https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.31.4/2023/14>

The degree of teachers Applying measurement and evaluation methods according to international educational evaluation standards from their perspective

Moataz Yassin Al-Bajq^{*1}
Ministry of Education – Jordan^{*1}

*Corresponding Author: mutazalbajaq@gmail.com

Abstract:

This study aim to know the teachers degree of apply measurement and evaluation methods according to international educational evaluation standards from their perspective, and the study sample consisted of (454) teachers in Amman. The results showed that the degree of application of measurement and evaluation methods according to the international educational evaluation standards for teachers came to a high degree, the “developing honest procedures for placing students” grades in the first rank with a high degree, and the “Knowing the inappropriate uses of evaluation that are inconsistent with the ethics of education” in the last rank in a moderat degree. The results also showed there are statistically significant differences in the degree of application of measurement and evaluation methods due to the gender variable and in favor of females, and for the variable of experience and in favor of those with experience from 6 to 10 years and those with experience from 11 to 15 years. And to the variable of the grades he studies, and the differences came in favor of the teachers of the first three grades and kindergarten, and no differences due to the educational qualification variable.

Keywords: measurement, evaluation, standards, international educational evaluation standards, realistic evaluation

درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم

معتز ياسين البجق¹
وزارة التربية و التعليم - الأردن¹

المخلص:

هدف الدراسة الحالية الى معرفة درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم، و تكونت عينة الدراسة (454) معلما ومعلمة في محافظة عمان، و لتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس درجة تطبيق المعلمين لمعايير القياس و التقييم و تم التحقق من صدقه وثباته، و اظهرت النتائج الى ان درجة تطبيق اساليب القياس و التقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية لدى معلمي محافظة عمان جاءت بدرجة مرتفعة، كما جاء بعد تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب بالرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، و جاء بعد معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقييم والتي تتنافى مع أخلاقيات التعليم بالرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، كما اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق اساليب القياس و التقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث على الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة من 6 الى 10 سنوات و ذوي الخبرة من 11 الى 15 سنة. ووجود فروق تعزى لمتغير الصفوف التي يدرسها و جاءت الفروق لصالح معلمي الصفوف الثلاث الاولى و الروضة، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق اساليب القياس و التقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كلمات مفتاحية: القياس، التقييم، المعايير، معايير التقييم التربوي العالمية، التقييم الواقعي.

المقدمة:

يُعدّ التقييم بما يقدمه من معلومات حول مدى تحقق النتائج التعليمية، ومدى ملاءمة الممارسات التي تتخذ لتحقيقها، مرحلة أساسية في عملية التعلم والتعليم، ومنطلقاً لتطويرها وتحسينها، ودافعاً يقود العاملين في أية مؤسسة تربوية لتحسين أدائهم للارتقاء بمخرجاتها إلى أعلى المستويات. كما يهدف التقييم في العملية التعليمية التعلمية إلى معرفة التغير في سلوك المتعلم، وإصدار حكم على موضوع ما، أو نشاط يتعلق بعملية التعليم والتعلم، حيث يتضمن هذا النشاط ثلاث عمليات رئيسية تبدأ بجمع المعلومات بطريقة منظمة هادفة، ثم تحديد قيمة أو معيار ينسب إليه موضوع التقييم، وإصدار حكم على موضوع التقييم.

ويعتبر التقييم ركناً أساسياً في العملية التربوية، كما أنه يمثل نمطاً سلوكياً للإنسان في نواحي حياته المختلفة، فالإنسان يُقوّم أعماله وسلوكياته، و يُقوّم أوضاعه وظروفه الاقتصادية والاجتماعية والبيئية (Aljallad, 2011).

ويكون التقييم ناجحاً إذا كان الهدف منه إصلاح الجوانب المختلفة للعملية التربوية، فمعرفة ما تم إنجازه باستخدام المدخلات المختلفة، لا يعني شيئاً بحد ذاته، فقد يكون ما تم إنجازه باستخدام الموارد المتاحة إنجازاً هامشياً ودون المستوى، وبالمقابل، لا يمكن لعملية التقييم أن تحدد لنا نسبة الإنجاز ما لم يكن هناك تحديد سابق للمستوى المطلوب، وهو الذي سيمثل المعيار الأساسي في عملية التقييم (Bou Bettana, 1986).

كما ان التطورات التكنولوجية والمعرفية الحديثة أدت إلى تطور الأنظمة التعليمية بكل مضامينها، ومن تلك المضامين عملية تقييم تعليم الطلبة، حيث أصبح المعلمون مطالبين باستخدام وسائل وآليات حديثة في تقييم تعلم الطلبة من حيث الاعتماد بشكل أساسي على عملية التفكير لدى الطالب، ومراعاة كافة العمليات العقلية التي تجري داخل عقله (Al-Bashir and Barham, 2016). وبناء عليه بدأت عملية تطوير معايير القياس و التقييم العالمية حيث اظهرت نتائج التحليل غير الرسمي انه كان زيادة واضحة لمعايير التقييم من عام (1981) الى عام (1999)، حيث بدأت معايير تقييم البرامج للجنة المشتركة The Joint Committee's Program Evaluation Standards عام (1994) ثم استمرت دول العالم في تطوير المعايير من خلال منظمات التقييم الاقليمية و الوطنية التي عملت على تطوير معايير تقييم خاصة بها بالإضافة الى المعايير التي تم بنائها من قبل الحكومات و المنظمات غير الحكومية وكان انتشار معايير التقييم ضمن فئتين: المعايير الطوعية و الإلزامية، كما تمت ملاحظة أن جهود وضع المعايير التي تقوم بها المنظمات الاقليمية و الوطنية اسفرت عن وثائق تمت الموافقة عليها و مصادقتها من قبل المنظمات المعنية (Russon, 2005). كما شهد العالم على الصعيد الدولي اهتماماً متزايداً بممارسات واساليب التقييم وبناء المعايير، حيث ازدادت عدد المؤسسات و المنظمات الاقليمية و الوطنية المتخصصة بتقييم البرامج منذ العام (1995) الى الآن من ست منظمات تقييم الى اكثر من خمسين منظمة، و تهدف هذه المنظمات جميعها الى تطوير معاييرها الخاصة أو تعديل المعايير السابقة، وعادة ما تكون معايير البرامج الخاصة باللجنة المشتركة لمعايير التقييم التربوي تستخدم في سياقها الثقافي الخاص (Russon and Russon, 2005).

وقد حدد اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين (AFT) American federations for teacher ، والمجلس القومي

للقياس التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية (NCME) The National Council on Measurement in Education ، والجمعية القومية التربوية في مجال التقييم التربوي للطلاب سبعة معايير في مجال تقييم المعلمين لطلبتهم وهي كما جاءت ذكرت في (Gray, 2011) :

- اختيار أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية بحيث تشمل أدوات متعددة مثل الاختبارات التحريرية والشفوية، وملفات الأعمال (البورتفوليو)، والعروض، وعينات من كتابات الطلاب، والواجبات البيتية، وسلالم التقدير، والتقويم الذاتي، وسجلات الطلاب، والملاحظات، والاستبيانات والمقابلات، والمشروعات، وينبغي على المعلم أن يكون ماهراً في اختيار الأسلوب المناسب.
 - بناء أساليب تقويم مناسبة للقرارات التعليمية لذا يجب أن تتميز هذه الأدوات بالدقة والصدق وهذا بدوره يتطلب من المعلمين تحديد جودة أدوات التقويم التي يقومون بإعدادها وتصميمها.
 - تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم الذاتي والخارجي بنوع من الدقة لذا يجب أن تستخدم الاختبارات وغيرها من أساليب التقويم استخداماً مناسباً، بحيث لا تتعارض مع أخلاقيات التقويم مثل التحفيز لبعض الطلبة أثناء عملية التقويم دون الآخرين، أو يمنحهم وقتاً أطول أو غير ذلك بما يتنافى مع تكافؤ الفرص، كما أن التصحيح يجب أن لا يتأثر بعوامل متعددة تؤثر في النتائج، كما أن النتائج بحاجة إلى تفسير لاستخلاص معلومات تفيد الطلاب والآباء إلى ما يسعون إلى معرفته، لذا التفسير يحتاج إلى تحديد الإطار المرجعي الذي تستند إليه الدرجات مثل جهود الطالب السابقة أو مستوى التمكن الذي حققه بالنسبة لنواتج تعليمية معينة أو مستواه بالنسبة إلى أقرانه.
 - استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تتعلق بالطلاب وتخطيط العملية التدريسية، وتطوير المناهج، وتجويد الأداء المدرسي، وهذا يؤكد مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية التي تؤثر في مستقبل الطلاب لذا هذه القرارات يجب أن تكون صادقة ومستندة إلى بيانات ومعلومات موسعة، وهذا يرتبط بالمساءلة على كافة المستويات التربوية.
 - تطوير إجراءات صادقة لوضع التقديرات للطلاب استناداً إلى تقويم مبني من قبل معلمين من ذوي الخبرة والمهارة.
 - إخبار الطلبة والآباء والمعنيين بنتائج الطلبة، حيث يقدم المعلم توضيحاً مناسباً لتقديرات الطلبة.
 - معرفة أساليب التقويم والاستخدامات غير المناسبة للمعلومات المستمدة من التقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم وشرعيته، فالمعلم ينبغي أن يكتسب مهارات فكرية وتطبيقية تتعلق بالقوانين والقرارات المتعلقة بمجالات معينة والتي تؤثر في الممارسات التقويمية المتعلقة بالقوانين والقرارات التي تخدم العملية التربوية وتصحيح مسارها وفق نتائج القياس والتقويم، وعليهم إدراك إن إجراءات التقويم يمكن أن يساء استخدامها أو يغالى في استخدامها مما يترتب على ذلك آثاراً سلبية.
- كما حددت منظمة ضمان الجودة البريطانية (The Quality Assurance Agency (QAA) عام(2006) بالتعاون مع سلطة المناهج و المؤهلات (qualification and curriculum authority) في ولاية ويلز مجموعة من مبادئ تقويم الطلبة التي يجب امتلاكها من قبل المعلم في تقييم التعلم ومنها (QAA, 2006):
- التقويم للتعلم: حيث يجب أن يكون التقويم مشجعاً للالتزام بأهداف التعلم وإن يقدم فهما مشتركاً بين جميع المعنيين بالمعايير التي يقوم بها الطالب بناء عليها.
 - حصول المتعلمين على المعلومات والتوجيهات البناءة التي تبين كيفية تحقيق التحسين في التعلم.
 - أن يكون التقويم للتعلم مهيباً لدافعية التعلم من خلال تشجيع التعلم و تعزيز الدافعية و التركيز على التقدم و الانجاز.
 - التخطيط الفعال للتقويم و المبني على فعالية التدريس والتعلم.
 - الحساسية و البنائية و الوعي بالتأثير النفسي لعملية التقويم على المتعلم
 - التنوع في ممارسات التقويم داخل الغرفة الصفية باعتبارها مهارة مهنية اساسية للمعلمين.

وتبعاً لذلك فقد اصدرت المجلس الوطني للقياس في التعليم معايير القياس و التقييم التربوي مع اللجنة المشتركة لمعايير الإختبارات التربوية والنفسية التابعة لرابطة البحوث التربوية الأمريكية، إن الهدف الأساسي من هذه المعايير هو تعزيز الإستخدام السليم والأخلاقي للإختبارات وتوفير أساس لتقييم جودة ممارسات الإختبار، ويمكن القول بأن هذه المعايير ليست تشريعات أو قوانين في حد ذاتها، ومع ذلك ينبغي دراستها وتنفيذها عند الاقتضاء من قبل المختصين في مجال التقييم، إذ أنه من الضروري إستخدام تلك المعايير لأن الإستخدام غير السليم للإختبارات يمكن أن يسبب أضرار كبيرة لمقدمي الإختبار والأطراف الأخرى المتأثرة بالقرارات القائمة على الإختبار، كما أن هذه المعايير تزود اختصاصي القياس والتقييم بإرشادات لتقييم وتطوير وإستخدام أدوات الإختبار، ومن هذه المعايير ما يلي: (Nitko and Brookhart, 2014; NCME, 1995)

- **اتساق أدوات التقييم مع التوجهات:** أن تكون أدوات التقييم التربوية المستخدمة لقياس أداء الطلبة تتماشى مع توجهات أنماط التعلم المطلوب إنجازها.
- **وضوح إجراءات التقييم:** يقصد بذلك أن إجراءات التقييم التربوي تكون واضحة ومحددة للطلبة عند بداية تدريس المحتوى التعليمي.
- **الصدق:** بمعنى ان التقييم في العملية التربوية يجب أن ينطلق مباشرة من أهدافه ولا يحيد عنها كما يجب أن ينصب مباشرة على عناصر العملية التعليمية المراد تقييمها هذا إلى جانب ضرورة إعتداد التقييم على إختبارات ومقاييس وأدوات أخرى صادقة أي تقيس ما وضعت لقياسه.

وقد ذكر أن من أهم معايير التقييم التربوي أن يتم تحديد الغرض من التقييم، وتحديد الأهداف التعليمية ومستويات نواتج التعلم المتوقع تحقيقها، واختيار أساليب التقييم المناسبة، وتطبيق أساليب التقييم، وتصحيح ورصد الدرجات، وتقديم التغذية الراجعة في ضوء نتائج التقييم وذلك من أجل تحسين عملية التدريس والتعليم (التمار، 2020)، ويمكن تحديد تلك المعايير على النحو التالي:

- وضوح الغرض من التقييم.
- وضوح ومناسبة الأهداف التعليمية ومستويات الأداء المتوقعة.
- ملائمة أساليب التقييم لأغراض التقييم.
- تمثيل مهام التقييم لنطاق التقييم المتمثل في المعارف والمهارات المرتبطة بالمواد الدراسية.
- دقة نتائج التقييم.

أما أساليب التقييم المنتقاة لقياس الأهداف التعليمية ومستويات مخرجات التعلم المتوقعة فيمكن تحديد معاييرها على النحو الآت.:صدق القرارات المستندة على نتائج عملية التقييم، ثبات الدرجات المستمدة من أساليب التقييم، استقلالية نتائج التقييم عن الأحكام الذاتية للمعلم، التوازن بين مقدار المهام المتضمنة في أسلوب التقييم وتلك المحددة في مخطط التقييم، شمولية أسلوب التقييم لعينة ممثلة من المهام، توفير ظروف متكافئة للطلبة عند تطبيق أسلوب التقييم، صلاحية تطبيق أساليب التقييم ضمن الوقت الصفي. (Joint committee on standards for education evaluation, 1994)

وعليه فإن ترجمة المعايير العالمية للتقييم التربوي ضمن ممارسات واساليب القياس و التقييم التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية والتي تنقسم كما جاءت في (Nitko and Brookhart, 2014; Gray, 2011) الى اجراءات بناء اساليب التقييم وتطبيقها و تصحيحها و تفسير نتائجها، و التنوع في اساليب التقييم، الاجراءات الصادقة في وضع الدرجات للطلاب و نشر نتائج التقييم

للأباء و المعنيين، وكيفية استخدام نتائج التقييم في اتخاذ القرارات، بالإضافة الى الاجراءات الاخلاقية و الاستخدامات المناسبة لعملية التقييم. التي يستخدمها المعلمون داخل الغرفة الصفية في تقييم طلبتهم جاءت من هنا الدراسة الحالية لمعرفة درجة تطبيق معايير التقييم العالمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر عملية القياس و التقييم التربوي من الامور الهامة التي يجب على المعلم ان يتمتع بها و التي تعمل على التأكيد على امكانيته في تقديم معلومات وتقييمات مناسبة لأداء الطلبة، ونتيجة للتطور الكبير الذي يحدث في ميدان المعرفة واكتسابها، حيث يعد عملية تطوير ونشر المعايير المتخصصة امرًا هامًا على الرغم من اهتمام معظم علماء النفس في المدارس بالمعايير من حيث صلتها بإعداد الخريجين أو الاعتماد، أو الأخلاقيات المهنية، أو الخدمات النفسية المدرسية، أشارت الرابطة الوطنية لعلماء النفس المدرسي (NASP the National Association of School Psychologists) الى معايير التقييم التربوي الى جانب المنظمات الاخرى كجمعية علم النفس و جمعية البحوث التربوية الامريكية والمجلس الوطني للقياس و التقييم، والتي اصبحت معايير وطنية ينصح بتطبيق معايير التقييم داخل المدارس (Morrison, 2017). كما أن عملية تقييم الطلاب تعتبر ضرورية لفهم ما يتعلمه الطالب وكيف يتقدم وكيف يتم تحسين أدائه، وذلك بهدف التقييم المستمر و الشامل، لذا من الضروري فهم الخصائص الاساسية والممارسات التي يستخدمها المعلم في تقييم الطلاب الملائمة و ذات الجدوى و الدقة تبعاً للمعايير العالمية في تقييم الطلاب (Binukumar & Josu, 2018). حيث اشار الأدب التربوي الى وجود العديد من الأدوات والاساليب التي يمكن ان يستخدمها المعلم في قياس تعلم الطلبة وتقييمهم مثل الملاحظة و المقابلة و اللقاءات الجماعية والفردية والتقارير و المشاريع و التقييم الذاتي و الاختبارات التحصيلية و الورقة والقلم، والتي تلزم على المعلم ان يستخدمها خلال العام الدراسي ليكتشف ما لدى الطلبة من معلومات و مهارات ومعارف، و كيفية عرض هذه النتائج و التواصل مع الاخرين واطلاعهم على نتائج التقييم ضمن المعايير العالمية للتقييم التربوي. إلا أن بعض المعلمين لا يستخدمونه في تقييم أداء طلبتهم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة التي تناولته مثل دراسة هياجنة (Hayajneh, 2007) في ميدان اللغة العربية و دراسة المسعودي و الجاسر (Masoudi and Al-Jasser, 2018) التي بينت أن ممارسة المعلم لتفسير عملية تفسير النتائج جاءت بدرجة منخفضة. ولضرورة اعطاء الطلبة واولياء امورهم نتائج صحيحة وصادقة لأدائهم التعليمي وللارتباط الكبير بين التقييم الواقعي و اجراءاته مع المعايير العالمية للتقييم التربوي الذي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية كما حددتها اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين والمجلس القومي للقياس التربوي في الولايات المتحدة (NCME)، والجمعية القومية التربوية في مجال التقييم التربوي للطلاب، بالإضافة الى عدم وجود طرق الزامية و موجة لتطبيق اساليب التقييم، فان المعايير يتم الالتزام بها عادةً والتي تتم اثناء بناء و تطبيق الاساليب، الا انه لا توجد أدلة كافية على استخدام المعايير و لضرورة معرفة درجة تطبيقها من قبل المعلمين، جاءت مشكلة الدراسة الحالية لمعرفة درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقييم وفقاً لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقييم وفقاً لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس وفقاً لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الصفوف التي يدرسها)؟

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- معرفة ما درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم.
- معرفة الفروق في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تفيد الدراسة الحالية بتعريف المعلمين بأساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية لدى معلمي محافظة عمان.
- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم من إشراف تربوي، ومناهج وامتحانات واختبارات بصورة واضحة عن درجة تطبيق المعلمين والمعلمات لأساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية بهدف إعداد دورات تدريبية في ضوء احتياجاتهم التدريبية.
- استفادة المسؤولين من نتائج الدراسة في تدريب المعلمين وكذلك المشرفين مديري المدارس وغيرهم في العمل على تحسين مستوى معرفتهم في اساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية.
- توجيه اصحاب القرار الى اتخاذ اجراءات تتعلق بتنمية اساليب القياس والتقييم التربوي وفقا لمعايير التقييم التربوي تبعا للمرحلة الصفية وجنس المعلم.

مصطلحات الدراسة:

1. **القياس:** "عملية الحصول على وصف رقمي لدرجة امتلاك الفرد لسمه معينة, وهو أوصاف كمية و/أو نوعية إضافة إلى أحكام تقييميه" (gronlund, 2000:16).
2. **التقييم:** "عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس" (Odeh, 2010:75).
3. **التعريف الاجرائي لاساليب القياس و التقييم:** تعرف اجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس اساليب القياس والتقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية

حدود الدراسة:

يتحدد تقييم نتائج الدراسة فيما يلي:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة محافظة العاصمة عمان
- **الحدود الزمانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات لوائي القويسمة و قسبة عمان

الدراسات السابقة:

قام الهياجنة (Hayajneh,2007) التي هدفت الى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقييم الواقعي وأثر برنامج تدريبي في ممارسة هذه الاستراتيجيات، ولتحقيق هذا الهدف تمت ملاحظة مدى استخدام معلمي اللغة العربية ومعلماتها

بواسطة بطاقة الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلماً ومعلمة في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية تربية إربد الأولى، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم الواقعي كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام استراتيجيات التقويم الواقعي تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح فئة (من سنة إلى 10 سنوات).

وقام كاليشكان و كاويكشز (Çalsúkan & Kaúskçs, 2010) بدراسة هدفت الى التعرف على درجة تطبيق ادوات التقويم الواقعي و التقليدية و البديلة التي يستخدمها مدرسو الدراسات الاجتماعية و تكونت عينة الدراسة من (2419 معلماً و معلمة، وتم استخدام استبانة لجمعة البيانات معد من قبل الباحثين ، و اظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون ادوات التقويم البديل و الواقعي خاصة الاختيار من متعدد و الاختبار المفتوح و الاجابة القصيرة و اختبار اكمل الفراغ بدرجة كبيرة، و أن المعلمين يفضلون استخدم طرق التقييم وادوات التقييم الواقعي بدرجة اكبر من التقليدية.

وقامت العيثم (Al-Aytham, 2012) التي هدفت الى معرفة مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم الواقعي، وقد بلغت عينة الدراسة (27) معلمة، تم ملاحظتهن باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ضعف شديد في مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات وأساليب التقويم الواقعي، حيث لم يتم استخدام أي مهارة بدرجة كبيرة، وتبين للدراسة استخدام المعلمات لمهارة واحدة من مهارات أساليب التقويم الواقعي بدرجة متوسطة، وهي مهارة (أسئلة محلولة متنوعة المستويات)، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك خمس عشرة مهارة من مهارات أساليب التقويم الواقعي قد جاءت بدرجة ضعيفة.

وقام الشرعة وضاظا (Al-Sharaa and Zaza, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الأولى، وتضمنت عينة الدراسة (310) معلماً ومعلمة طبقت عليهم قائمة الممارسات التقييمية، وقد بينت نتائج الدراسة بأن درجة استخدام المعلمين للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الدراسة المتمثلة بالجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة، وطريقة المعرفة باستثناء متغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية.

وقام الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) بدراسة هدفت الى التعرف على مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في اساليب القياس و التقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (103) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في محافظة اربد، و اظهرت النتائج أن درجة توافر معايير التقويم التربوي العالمية في اساليب القياس و التقويم جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت مجالات معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم و التي تتنافى مع اخلاق التقويم و مجال الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والاباء و تطبيق وتصحيح و تفسير نتائج التقويم واستخدام نتائج التقويم في اتخاذ القرارات بدرجة مرتفعة و جاءت مجالات التنوع في اساليب التقويم و تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب و بناء اساليب التقويم بدرجة متوسطة، كما اظهرت النتائج وجود فروق في تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في مجال الاخبار بنتائج التقويم للطلاب والاباء و لصالح الاناث في باقي المجالات و الاداة ككل، ووجود فروق في مجالات استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات و تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب و الاخبار بنتائج التقويم للطلاب تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة من 6-13 سنة.

كما قام ريان (Rayan, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل، وهدفت الدراسة أيضاً إلى للكشف عن الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من 221 معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات في مديريات تربية الخليل، وظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم كانت مرتفعة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح من تراوحت خبرتهم بين (5-10 سنوات)، وممن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، بينما لم تجد الدراسة فروقاً تُعزى لمتغيري الجندر والمؤهل العلمي.

و قامت لاتينا (Letina, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة تطبيق معلمي العلوم و الدراسات الاجتماعية للأصناف المختلفة من طرق التقويم في التدريس، و استخدمت الباحثة نتائج البحث التجريبي و المسح بين معلمي المدارس في محافظة زغرب في كرواتيا، وتكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة (58%) منهم من حملة الماجستير و (42%) منهم من حملة البكالوريوس، وتم تطبيق مقياس اكتشاف طرق التقويم التي يستخدمها المعلمين، وظهرت النتائج إلى أن أساليب التقويم الواقعي نادر ما يتم استخدامها في تدريس العلوم والدراسات الاجتماعية في مدارس تلك المدينة، بالرغم من رأي المعلمين بأنه يُعتبر فرصة لتحسين عملية التعليم، وظهرت النتائج بأن استخدام طرق التقويم البديلة كانت أكبر من طرق استخدام الطرق التقليدية و بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق تُعزى للمؤهل العلمي و اوصت الدراسة بالتنفيذ الفعال لطرق التقويم في مواد العلوم و الدراسات الاجتماعية.

وأجرى كلوي (koloji, 2016) دراسة بعنوان "التدريب على التقويم: شرط مسبق لكفاءات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقويم الصفّي"، حيث تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم توزيع الاستبانة على (691) مدرساً في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في بنسوانا لتحديد العلاقة بين مستوى التدريب على التقويم الذي يتلقاه المعلمون ومدى استخدامه في ممارسات التقويم الصفية، ودلت النتائج إلى أن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقويم خلال الخدمة كان له علاقة مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقويم الصفية، ومن الناحية الأخيرة فإن عدم التدريب على التقويم وعدم دراسة أي مواضيع فيه لم يظهر أي نتائج مهمة.

وقام مسعودي و الجاسر (Masoudi and Al-Jasser, 2018) بدراسة هدفت إلى تحديد كفايات القياس و التقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفقاً للمعايير العالمية وتكونت عينة الدراسة من (357) معلمة في مدينة تبوك، و أظهرت النتائج أن درجة توافر المعايير العالمية جاءت بدرجة مرتفعة لمدى ادراك المعلمة لكل معيار من المعايير بشكل عام، كما أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أن درجة التوافر جاءت بدرجة متوسطة باستثناء معيار كفاية تفسير نتائج عملية القياس و التقويم التي جاءت بدرجة منخفضة، و أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في ادراك الكفايات تُعزى لمتغير الخبرة و التخصص و الدورات التي تم أخذها ، و عدم وجود فروق في درجة ممارسة المعلمات لكفايات القياس و التقويم تُعزى لمتغير التخصص ووجود فروق تُعزى لمتغير الخبرة والدورات.

يتضح من الدراسات السابقة اعتمادها على أساليب التقويم الواقعي و تحديد كفايات القياس و التقويم تبعاً للمعايير العالمية للقياس والتقويم التربوي، كما ان استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته لها بالغ الأثر في تحسين أداء الطلبة التعليمي ولكن أن استخدام المعلمين لها ليس بالمستوى المطلوب، حيث ان معظم المعلمين التي أجريت عليهم الدراسات يميلون عادةً إلى استخدام التقويم المعتمد على الاختبارات، وهذا ما أكدته دراسات العيثم (2012) والهيابنة (2007) ودراسة (Letina, 2015)،

ودراسة (koloji, 2016)، وتتميز الدراسة الحالية من حيث المتغيرات التي تم استخدامها حيث تم إضافة متغيرات الجنس و الخبرة والمؤهل العلمي بالإضافة الى المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها حيث لم يوجد أي دراسة تناولت المرحلة الدراسية كمتغير منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال توزيع استبانة الكترونية لقياس درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقاً لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم وتحديد فيما إذا كانت هناك فروقاً في درجة استخدامهم تبعاً لمتغيرات الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي والجنس والصفوف التي يدرسها مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في لوائي (القويسمة و قسبة عمان) في محافظة عمان في المملكة الاردنية الهاشمية والبالغ عددهم (6931) معلماً، موزعين على (2447) معلماً و (4484) معلمة، بحسب إحصائيات وزارة التربية و التعليم الاردنية للعام (2022/2021).

عينة الدراسة:

اتبع الباحث لاختيار عينة الدراسة العينة العشوائية من لوائي القويسمة و قسبة عمان من محافظة عمان، بحيث بلغت عينة الدراسة (454) معلماً ومعلمة. والجدول التالي يمثل أعداد هؤلاء المعلمين والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين على الجنس و المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، و الصفوف التي يدرسها

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة على المتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	انثى	340	74.9%
	ذكر	114	25.1%
المؤهل العملي	بكالوريوس	314	69.2%
	دراسات_عليا	140	30.8%
الخبرة	5 سنوات فأقل	82	18.1%
	من 6 الى 10	100	22.0%
	من 11 الى 15	128	28.2%
	اكثر من 15 سنة	144	31.7%
الصفوف التي يدرسها	الصفوف الثلاث الاولى والروضة	246	54.2%
	من الصف الرابع الى العاشر	130	28.6%
	الاول ثانوي و الثاني ثانوي	78	17.2%
	المجموع	454	100%

أداة الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث تم الرجوع إلى اتحاد منظمات المعلمين الأمريكي (AFT)، والمجلس القومي للقياس التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية (NCME)، والجمعية القومية التربوية في مجال التقويم التربوي للطلاب التي حددتها في سبعة معايير في مجال تقييم المعلمين لطلبتهم (Gray, 2011) وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت هذه المعايير في تقييم المعلمين تم استخدام مقياس درجة تطبيق المعلمين لمعايير القياس و التقويم العالمية المطور من قبل الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) تكونت في صورتها النهائية من (49) فقرة موزعة على سبعة أبعاد شملت معايير القياس والتقويم العالمية وهي: 1- التنوع في أساليب التقويم، 2- بناء أساليب التقويم، 3- تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم، 4- استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات، 5- تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب، 6- الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء والمعنيين، 7- معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التعليم.

صدق وثبات الصورة الأصلية للأداة:

وتم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على (15) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ممن يدرسون في كليات التربية و (10) معلمين من مدارس وزارة التربية والتعليم وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة مناسبة ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه وحذف بعض الفقرات غير المناسبة. وتم حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية والخاصة من غير أفراد عينة الدراسة حيث أعطى كل ويعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها مرة ثانية، حيث حصل الفرد على الرقم نفسه الذي حصل عليه في المرة الأولى ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (0.84 - 0.91). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل، إذ تراوح (0.73 - 0.90)، واعتبرت هذه النسب مناسبة.

تدرج الأداة:

تم تدرج الاداة وفقا لسلم ليكرت الخماسي في الاستجابة عنه (بدرجة كبيرة جدا وتعطى (5)، بدرجة كبيرة وتعطى (4)، بدرجة متوسطة وتعطى (3)، بدرجة قليلة وتعطى (2)، بدرجة قليلة جدا وتعطى (1))

صدق المقياس في الدراسة الحالية: تم التحقق من صدق المحكمين و صدق البناء

1- صدق المحكمين: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الصدق الظاهري، بعرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس والتقويم والمناهج التربوية في الجامعات الأردنية وتم إجراء التعديلات التي تم طرحها، حيث تم دمج الفقرتين 10 و 11 في بعد بناء اساليب التقويم بحث اصبحت " أقوم بعملية تحليل المحتوي في عملية بناء الاختبار واعداد جدول المواصفات". واصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من (48) فقرة موزعة على سبعة أبعاد :
البعد الأول: الفقرات (1 - 8) تقيس بُعد التنوع في أساليب التقويم.

البعد الثاني: الفقرات (9 - 18) تقيس بُعد بناء أساليب التقويم.

البعد الثالث: الفقرات (19 - 27) تقيس بُعد تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم.

البعد الرابع: الفقرات (28 - 31) تقيس بُعد استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات

البعد الخامس: الفقرات (32 - 35) تقيس بُعد تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب.

البعد السادس: الفقرات (36 - 40) تقيس بُعد الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء والمعنيين.

البعد السابع: الفقرات (41 - 48) تقيس بُعد معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التعليم.

2- **صدق البناء:** تم التحقق من صدق البناء باستخراج معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له و الدرجة الكلية للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلما ومعلمة من لوائي القويسمة و قسبة عمان ومن خارج عينتها، بعد الانتهاء من اجراءات صدق المحكمين، حيث تم اعداد المقياس بصورة الكترونية باستخدام نماذج جوجل google drive لجمع البيانات من المعلمين و المعلمات، و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والبعد المنتمية له والدرجة الكلية للمقياس

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
.486**	.758**	33	.598**	.618**	17	.539**	.769**	1
.793**	.743**	34	.487**	.694**	18	.479**	.666**	2
.533**	.845**	35	.595**	.780**	19	*.359	.627**	3
.614**	.798**	36	.543**	.771**	20	.583**	.782**	4
.548**	.764**	37	.487**	.704**	21	.669**	.571**	5
*.663	.637**	38	.544**	.749**	22	.573**	.810**	6
.383*	.635**	39	.373*	.670**	23	.689**	.759**	7
*.328	.759**	40	.515**	.842**	24	.521**	.683**	8
.400*	.844**	41	.722**	.807**	25	.376*	.581**	9
.476**	.728**	42	.709**	.819**	26	.579**	.732**	10
.493**	.655**	43	.562**	.585**	27	.367*	.572**	11
*.318	.732**	44	.668**	.821**	28	.393*	.571**	12
.424*	.745**	45	.547**	.881**	29	.646**	.669**	13
.453*	.749**	46	.648**	.795**	30	.555**	.562**	14

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	رقم الفقرة
.474**	.827**	47	.684**	.821**	31	.615**	.636**	15
.462*	.756**	48	.420*	.726**	32	.542**	.588**	16

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 **دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01

يبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية للبعد المنتمية له لمقياس اساليب القياس و التقييم وفقا لمعايير التقييم التربوي العالمية لدى معلمي محافظة عمان حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.571 و 0.881) و تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات و الدرجة الكلية للمقياس بين (0.318 و 0.793) وجاءت جميع المعاملات دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01، مما يدل على صدق البناء للمقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق الاتساق الداخلي لفقراتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية واستخراج معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، و الجدول التالي يبين هذه النتائج.

الجدول (3) معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

الرقم	الابعاد	ثبات كرونباخ ألفا
1	التنوع في أساليب التقييم	0.855
2	بناء اساليب التقييم	0.824
3	تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقييم	0.897
4	استخدام نتائج التقييم في اتخاذ قرارات	0.850
5	تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	0.760
6	الأخبار بنتائج التقييم للطلاب والآباء المعنيين	0.763
7	معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقييم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقييم	0.890
	المقياس ككل	0.940

يبين الجدول (3) معاملات الثبات المستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.940) و تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية بين (0.760 و 0.897). وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات المقياس.

وتكون المقياس بالصورة النهائية من (48) فقرة موزعة على سبعة أبعاد وفق تدرج ليكرت الخماسي كالآتي:

البعد الأول: ثمان فقرات مرقمة من (1- 8) تقيس بُعد التنوع في أساليب التقييم، وتتراوح درجته بين (8 الى 40).

البعد الثاني: عشر فقرات مرقمة من (9- 18) تقيس بُعد بناء أساليب التقويم، وتتراوح درجته بين (10 الى 50).
البعد الثالث: تسع فقرات مرقمة من (19 - 27) تقيس بُعد تطبيق وتصحيح وتفسير نتائج أساليب التقويم، وتتراوح درجته بين (9 الى 45).
البعد الرابع: اربع فقرات مرقمة من (28 - 31) تقيس بُعد استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات، وتتراوح درجته بين (4 الى 20).
البعد الخامس: اربع فقرات مرقمة من (32 - 35) تقيس بُعد تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب، وتتراوح درجته بين (4 الى 20).
البعد السادس: خمس فقرات مرقمة من (36 - 40) تقيس بُعد الإخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء والمعنيين، وتتراوح درجته بين (5 الى 25).
البعد السابع: ثمان فقرات مرقمة من (41 - 48) تقيس بُعد معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التعليم، وتتراوح درجته بين (8 الى 40).
وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (48 و 240).

متغيرات الدراسة:

-المتغيرات المستقلة:

الجنس وله فئتان : ذكر , انثى

المؤهل العلمي وله مستويان: بكالوريوس فما دون، و دراسات عليا

الصفوف التي يدرسها وله ثلاثة مستويات: الصفوف الثلاث الاولى والروضة، من الصف الرابع الى العاشر، و الاول ثانوي و الثاني ثانوي.

الخبرة ولها أربعة مستويات: من 1- 5 سنوات ، من 6-10سنوات، من 11 الى 15 ، أكثر من 15 سنة

-المتغير التابع

درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية وأبعاده الفرعية.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الرباعي المتعدد و اختبار تحليل التباين الرباعي، و اختبار شافيه للمقارنات البعدية

المعيار المستخدم للحكم على المتوسطات:

تم استخدام المعيار التالي = (القيمة العليا للبدل - القيمة الدنيا للبدل) / عدد المستويات

$$\text{الدرجة} = \frac{5}{(1-5)} = 0.80$$

وبذلك تم تصنيف مستويات إجابات أفراد العينة لكل فقرة من فقرات المقياس على النحو التالي:

الدرجة المنخفضة جدا : (1- 1.80).

الدرجة المنخفضة: (1.81-2.60)

الدرجة المتوسطة: (2.61 - 3.40).

الدرجة المرتفعة: (3.41 - 4.20).

الدرجة المرتفعة جدا: (4.21 - 5).

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بالإجراءات التالية:

- الرجوع إلى أدبيات الموضوع والدراسات السابقة لجمع المعلومات المنشورة ذات الصلة بالمعايير العالمية للتقويم التربوي و القياس والتقويم.
- تطوير أداة الدراسة وعرضها على المحكمين وتطبيقها على العينة الاستطلاعية واستخراج دلالات الصدق والثبات الملائمة لغايات الدراسة الحالية
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة المتمثلة بمعلمي ومعلمات لوائي القويسمة و قسبة عمان خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021.
- تم جمع البيانات خلال ثلاثة أسابيع وتفرغها على برنامج التحليل الاحصائي SPSS والقيام بعملية التحليل الاحصائي للبيانات المستخرجة.
- عرض النتائج ضمن جداول منظمة وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم عدد من التوصيات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم، والجدول التالي يبين النتائج:

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	تطوير إجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب	4.01	.861	مرتفعة
2	4	استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات	3.99	.877	مرتفعة
3	3	تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم	3.89	.713	مرتفعة
4	2	بناء اساليب التقويم	3.82	.718	مرتفعة
5	1	التنوع في أساليب التقويم	3.62	.709	مرتفعة
6	6	الأخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين	3.47	.640	مرتفعة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الابعاد	الرقم	الرتبة
متوسطة	.613	3.22	معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم	7	7
مرتفعة	.558	3.69	المتوسط الكلي لدرجة التطبيق		

يبين الجدول (4) أن المتوسط الكلي لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم بلغ (3.69) وانحراف معياري (0.558) و بدرجة مرتفعة, في حين جاءت المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية بدرجة متوسطة ومرتفعة تراوحت بين (3.22 و 4.01) , حيث جاء تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.01) و بانحراف معياري (0.861) و بدرجة مرتفعة, تلاه بعد استخدام نتائج التقويم في اتخاذ قرارات بمتوسط حسابي (3.99) و بانحراف معياري (0.877) و بدرجة مرتفعة, ثم بعد تطبيق وتصحيح نتائج أساليب التقويم بمتوسط حسابي (3.89) و بانحراف معياري (0.713) و بدرجة مرتفعة, ثم بعد بناء اساليب التقويم بمتوسط حسابي (3.82) و بانحراف معياري (0.718) و بدرجة مرتفعة, ثم بعد التنوع في أساليب التقويم بمتوسط حسابي (3.62) و بانحراف معياري (0.709) و بدرجة مرتفعة, و ثم بعد الأخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين بمتوسط حسابي (3.47) و بانحراف معياري (0.640) و بدرجة متوسطة, في حين جاء بعد معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (3.22) و بانحراف معياري (0.613) و بدرجة متوسطة. كما يلاحظ انخفاض الانحراف المعياري بالنسبة للمتوسط الكلي للمقياس ولأبعاد الفرعية, ويدل انخفاض الانحراف المعياري على اتساق وتجانس استجابات عينة الدراسة و أن فقرات وابعاد المقياس مفهومة ومقروءة بالنسبة للمعلمين حيث ان الانحراف المعياري يدل على مدى انحراف درجات العينة عن المتوسط, وبالتالي اقترابهم من المتوسط. ويعزو الباحث ان درجة التطبيق جاءت مرتفعة الى درجة التزام المعلمين في محافظة عمان على تطبيق اساليب التقويم الحديث المبنية على المعايير العالمية للقياس و التقويم, كما ان الدورات وورش العمل التي يقدمها المشرفين التربويين كان لها دور في تطبيق الاساليب, كما يعزو الباحث مجيء بعد تطوير اجراءات صادقة لوضع تقديرات الطلاب, لمدى حرص المعلمين على اعطاء كل طالب حقه من الدرجات, بالإضافة هدفهم للوصول الى معرفة ما لدى الطالب من معلومات ومهارات وخبرات بطرق متعددة وعدم الاكتفاء بنتائج الطلبة من خلال التقييمات الورقية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مسعودي و الجاسر (Masoudi and Al-Jasser, 2018) ودراسة ريان (Rayan,2015), و دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) التي جاءت فيها درجة التطبيق بدرجة مرتفعة, وتختلف مع دراسات العيثم (2012) و دراسة الشرعة ظاها (Al-Sharaa and Zaza, 2013) و دراسة لاتينا (Letina, 2015) التي جاء فيها درجة التطبيق منخفض ومتدنية, ودراسة الهياجنة (Hayajneh,2007) التي جاءت بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث مجيء ابعاد التنوع في أساليب التقويم و الأخبار بنتائج التقويم للطلاب والآباء المعنيين, و معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم بدرجة متوسطة الى الأعمال الكثيرة التي يكلف بها المعلمين والمعلمات في عملية تقييم الطلبة مما يضطرهم الى الاكتفاء ببعض اساليب التقويم و عدم التنوع في الاساليب المستخدمة في تقويم الطلبة, وتتفق مع دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) التي جاءت بدرجة متوسطة, و بناء عليه فإن

عملية اخبار الاباء و المعنيين بنتائج التقويم في المدارس الحكومية بشكل كبير تقتصر على من يسأل عن النتائج، حيث يعمل المعلم على تبليغ الطلبة بنتائج التقويم بشكل عام دون التطرق الى التفاصيل في تقييمه، ويقوم باعطاء التفاصيل لأولياء الامور الذين يقومون بمراجعة المعلم في المدارس، من ذلك جاءت بدرجة متوسطة لعدم قيام العديد من اولياء الامور من متابعة ابنائهم في المدرسة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) التي جاءت بدرجة مرتفعة. اما عن مجيء بعد معرفة الاستخدامات غير المناسبة للتقويم والتي تتنافى مع أخلاقيات التقويم بالرتبة الاخيرة فيعزو الباحث هذه النتيجة الى كون المعلمين لا يتطرقون الى استخدامات غير مناسبة للتقويم، حيث تمتعهم بالنزاهة و الشفافية و الموضوعية في عملية التقويم للطلبة بأساليبها و تنوعها من أجل أن يحصل الطالب على النتيجة الحقيقية له و التي تدل على مدى اكتسابه للمعرفة بأكثر من طريقة، بالإضافة الى الخبرات التي اكتسبها من التدريب و الدورات التي مكنتهم من تلافي الاستخدامات غير المناسبة للتقويم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) التي جاءت بدرجة مرتفعة وبالرتبة الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس وفقاً لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير (الجنس - المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الصفوف التي يدرسها)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقاً لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها والجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقويم وفقاً لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات المتغير	المتغير
.522	3.78	340	انثى	الجنس
.580	3.42	114	نكر	
.559	3.68	314	بكالوريوس	المؤهل العملي
.557	3.73	140	دراسات_عليا	
.666	3.47	82	5 سنوات فأقل	الخبرة
.472	3.82	100	من 6 الى 10	
.547	3.81	128	من 11 الى 15	
.508	3.62	144	اكثر من 15 سنة	
.517	3.81	246	الصفوف الثلاث الاولى والروضة	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستويات المتغير	المتغير
.606	3.52	130	من الصف الرابع الى العاشر	الصفوف التي يدرسها
.513	3.60	78	الاول ثانوي و الثاني ثانوي	

يبين الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء اختبار تحليل التباين الرباعي، و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الرباعي للدرجة الكلية لدرجة تطبيق اساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية لدى معلمي محافظة عمان من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والصفوف التي يدرسها

يدرسها

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
*.000	38.381	10.029	1	10.029	الجنس
.363	.828	.216	1	.216	المؤهل العلمي
*.000	10.092	2.637	3	7.911	الخبرة
*.001	6.602	1.725	2	3.450	الصفوف التي يدرسها
		.261	446	116.542	الخطأ
			453	141.282	الكلية

*دال إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

يبين الجدول (6) ان قيمة "ف" لدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس بلغت (38.381) بمستوى دلالة احصائية (0.000) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بمتوسط حسابي (3.78) أعلى من الذكور (3.42) ، أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الاناث حيث جاء المتوسط الحسابي للاناث أعلى من المتوسط الحسابي للذكور. ويعزو الباحث دلالة الفروق لصالح الاناث الى أن المعلمات اكثر التزاما للتعليمات المدرسية و اكثر تطبيقها لها، و كذلك التدريب من قبل المشرفين سواء قبل التعيين أو اثناء التعيين على اساليب التقويم المبنية على المعايير العالمية والتزامهم بها بدرجة أكبر من الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015) التي اظهرت وجود الفروق لصالح الاناث، وتختلف مع دراسة ريان (Rayan, 2015) و دراسة الشرعة ووظا (Al-Sharaa and Zaza, 2013) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

ويبين الجدول (6) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي بلغت (0.828) وبمستوى دلالة احصائية (0.363) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحث عدم وجود المتغير تبعا للمؤهل العلمي الى ان جميع المعلمين و المعلمات يتعرضوا الى نفس الظروف في الغرفة الصفية و التي من خلالها يتم تقييم الطلبة ووضع الدرجات و تفسيرها ويتم متابعتهم من قبل الادارة والمشرفين بنفس الظروف و الوسائل و التي تنمي لديهم هذه المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ريان (Rayan,2015) و دراسة الشرعة ووظاها (Al-Sharaa and Zaza, 2013) التي اظهرت عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

ويبين الجدول (6) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة بلغت (10.092) وبمستوى دلالة احصائية (0.000)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (7): اختبار شافيه للمقارنات البعدية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي

العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	من 6 الى 10	من 11 الى 15	اكثر من 15 سنة
5 سنوات فأقل	3.47	*0.43-	*0.35-	0.15-
من 6 الى 10	3.82		0.01	*0.20
من 11 الى 15	3.81			*0.19
اكثر من 15 سنة	3.62			

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة وجاءت الفروق بين ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) والخبرة (من 6 الى 10 سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (من 6 الى 10 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل) والخبرة (من 11 الى 15 سنة) ولصالح ذوي الخبرة (من 11 الى 15 سنة)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة من 6 الى 10 سنوات (والخبرة (اكثر من 15 سنة) ولصالح ذوي الخبرة (من 6 الى 10 سنوات)، ووجود فروق بين ذوي الخبرة من 11 الى 15 سنة (والخبرة (اكثر من 15 سنة) ولصالح ذوي الخبرة (م من 11 الى 15 سنة)، أي ان الفروق تبعا لاختبار شافيه للمقارنات البعدية جاءت لصالح ذوي الخبرة (من 6 الى 10 سنوات و ذوي الخبرة من 11 الى 15 سنة). ويعزو الباحث دلالة الفروق الى ان زيادة الخبرة لدى المعلمين

والمعلمات تساعدهم على اختيار وتنفيذ اساليب التقويم المتعددة والتي تساعد وبشكل صادق على تقييم الطلبة بأفضل طريقة، بالإضافة الى درجة المعرفة لذوي الخبرة الاكبر بخصائص الطلبة الجسمية و النفسية والعقلية تكون اكثر من ذوي الخبرة الأقل بسبب الالتحاق بالعديد من الدورات وبرامج التأهيل التربوي و الورشات التدريبية. تتفق هذه النتيجة بدرجة كبيرة مع دراسة الهياجنة (Hayajneh,2007) و دراسة الضمور و عوض وابو علام (Damour, Awad, and Abu Allam, 2015)، و دراسة ريان (Rayan,2015) ، وتختلف مع دراسة الشرعة وضاظا (Al-Sharaa and Zaza, 2013) و دراسة مسعودي و الجاسر (Masoudi and Al-Jasser, 2018) التي اظهرت عدم وجود فروق لصالح الخبرة.

ويبين الجدول (6) ان قيمة "ف" لدرجة للدرجة الكلية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصفوف التي يدرسونها بلغت (6.602) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 أي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصفوف التي يدرسونها ، ولمعرفة لمن تعود الفروق تم اجراء اختبار شافيه للمقارنات البعدية و الجدول التالي يبين هذه النتائج:

الجدول (8): اختبار شافيه للمقارنات البعدية لدرجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي

العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصفوف التي يدرسونها

الاول الثانوي و الثاني الثانوي	من الصف الرابع الى العاشر	المتوسط الحسابي	الصفوف التي يدرسونها
*0.21	*0.29	3.81	الصفوف الثلاث الاولى و الروضة
0.08-		3.52	من الصف الرابع الى العاشر
		3.60	الاول الثانوي و الثاني الثانوي

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الصفوف التي يدرسونها، وجاءت الفروق بين معلمي الصفوف الثلاث الاولى و الروضة وبين معلمي الصفوف من الرابع الى العاشر و لصالح معلمي الصفوف الثلاث الاولى والروضة، ووجود فروق بين معلمي الصفوف الثلاث الاولى والروضة وبين معلمي الصفوف من الاول الثانوي و الثاني الثانوي و لصالح معلمي الصفوف الثلاث الاولى والروضة، وعدم وجود فروق بين معلمي الصفوف من الرابع الى العاشر و معلمي الاول الثانوي و الثاني الثانوي. ويعزو الباحث الى ان معلمي الصفوف الثلاث الاولى والروضة يلتزمون بدرجة كبيرة في تطبيق اساليب التقويم المتنوعة المبنية على المعايير العالمية وذلك لطبيعة الفئة العمرية التي يتعاملوا معهم وخصائصهم النمائية والتعليمية، والتي تقتضي ان يتم تفصيل بشكل اكبر لأداء الطلبة و تقديم نتائج دقيقة تساعد على اتخاذ القرارات، كما ان التدريب الذي يحصل عليه معلمي الصفوف الثلاث الاولى و الروضة يمتاز بنوع من الخصوصية لأن خصائص الطلبة مختلفة بالإضافة الى ان هذه المرحلة يحتاج الى ان يصل بالطلبة الى

درجة اتقان المهارات الاساسية والتي تلزم على المعلم التنوع في اساليب التقويم للتأكد من تحقيق الاهداف باكتساب المعارف والمهارات التي تلزم الطالب.

الخاتمة والتوصيات:

قامت هذه الدراسة بالتعرف على درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس و التقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية من وجهة نظرهم، ومن خلال نتائج الدراسة اتضح أن درجة التطبيق جاءت بدرجة مرتفعة لبعض الابعاد ومتوسطة لأبعاد اخرى، بينت ايضا أن درجة التطبيق تختلف باختلاف الجنس ولصالح الاناث، مما يستنتج أن الاناث يعملن على تطبيق الاساليب بشكل اكبر من الذكور، بالإضافة الى عدم وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي، حيث أن حملة درجة البكالوريوس و الدراسات العليا لهم نفس الخبرات داخل الغرفة الصفية فيما يتعلق بتطبيق اساليب القياس و التقويم، بينما بالنسبة لمتغير الخبرة فإن المعلمين من ذوي الخبرة من 6 الى 15 عام كان الافضل حيث أن اكتسابهم للخبرات اثر على قدراتهم على التطبيق بشكل اكبر ممن هم اقل أو اكثر خبرة، و بينت أن معلمي الصفوف الثالث الاولى والروضة يطبقوا اساليب التقويم بشكل اكبر من غيرهم وذلك بسبب خصوصية المرحلة لصغر الطلبة وضرورة استخدام اكثر من طريقة أو أسلوب للتقييم للتأكد من تحقيق الطلبة للأهداف و اكتسابهم للمهارات اللازمة للصفوف التالية، وبناء على ما سبق توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- العمل على اعتماد مقررات تربوية تدريبية في الموضوعات الاساسية في اساليب التقويم وفقا للمعايير العالمية للقياس التقويم المتعلقة بالتنوع في اساليب التقويم و الاستخدامات غير المناسبة للتقويم المنافية لأخلاقيات التقويم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين تنمي لديهم القدرة على التنوع في اساليب التقويم وفقا للمعايير العالمية، وخصوصا المعلمين الجدد.
- إجراء المزيد من الدراسات حول درجة تطبيق المعلمين لأساليب القياس والتقويم وفقا للمعايير العالمية على عينات تشمل مناطق اخرى في المملكة الاردنية الهاشمية.

البحوث المستقبلية المقترحة:

- درجة تطبيق معلمي غرف مصادر التعلم لأساليب القياس والتقويم وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية.
- درجة تطبيق معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لأساليب القياس والتقويم التربوي وفقا لمعايير التقويم التربوي العالمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البشير، أكرم و برهم، أريج، (2016)، استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج13، ع(1)، ص241-ص270.
- بو بطانة، عبد الله، (1986). دور التقويم في تطوير العملية التربوية، *مجلة التربية الجديدة*، منظمة اليونسكو، السنة 13 العدد 39 : 5-17.

- التمار، جاسم (2020). تصور مقترح للمعايير المهنية بدولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (44)، 169-220.
- الجلاد، ماجد ، (2011). *تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمية*، ط3، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ريان، عادل، (2015)، ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج23، ع(1)، ص272-300.
- الشرعة، نايل و ظاظا، حيدر، (2013)، استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن نحو نموذج شامل ومتكامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج14، ع(2)، ص74-104.
- الضمور، سالم و عوض، رضا وابو علام، رجاء. (2015). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في اساليب القياس و التقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمملكة الاردنية الهاشمية من وجهة نظرهم، المؤسسة العربية للاستشارات العلمي وتنمية الموارد البشرية، 16، ع15 : 1-34.
- علام، صلاح الدين، (2009)، *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
- عودة، أحمد (2010). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*، ط4، إربد، الاردن، دار الامل للنشر و التوزيع.
- العيثم، ندى، (2012)، *مدى استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب التقويم البديل*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بن سعود، السعودية.
- المسعودي، احمد و الجاسر، هند (2018). *كفايات القياس و التقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات*، المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية، مج (4) ع (2): 196 -225.
- هياجنة، أحمد، (2007)، *مدى استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجيات التقويم البديل وأثر برنامج تدريبي في ممارستهم هذه الاستراتيجيات*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ثانيا: المراجع المرومنة:

- Al-Aytham, Nada, (2012), *The extent to which Arabic language teachers use alternative assessment methods in the primary stage* (In Arabic). Unpublished master's thesis, Muhammad bin Saud University, Saudi Arabia
- Al-Bashir, Akram and Barham, Areej, (2016), Using alternative assessment strategies and tools in evaluating the learning of mathematics and Arabic in Jordan (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, . 13,(1). 241- 270.
- Aljallad, Maged, (2011). *Teaching Islamic Education, Theoretical Foundations and Scientific Methods* (In Arabic), 3rd Edition, Amman, Jordan, Dar Al Masirah Publishing.
- Allam, Salah El-Din, (2009), *The alternative educational evaluation, its theoretical and methodological foundations and its field applications* (In Arabic), Cairo Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Sharaa, Nile and Zaza, Haidar, (2013), an investigation of the assessment practices of primary school teachers in Jordan towards a comprehensive and integrated model, (In Arabic), *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14,(2),74-104.

- Al-Tamar, Jassim (2020). A proposed perception of professional standards in the State of Kuwait in the light of contemporary global trends (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 1(44),169-220.
- Bou Bettana, Abdullah, (1986). The Role of Evaluation in Developing the Educational Process (In Arabic), *New Education Journal*, UNESCO, Year 13, Issue 39: 5-17.
- Damour, Salem and Awad, Reda and Abu Allam, Raja. (2015). The availability of international educational evaluation standards in the methods of measurement and evaluation used by mathematics teachers in the Hashemite Kingdom of Jordan from their point of view (In Arabic), *The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development*, 16 (15)1-34.
- Hayajneh, Ahmed, (2007), *The extent to which Arabic language teachers use alternative assessment strategies and the effect of a training program on their practice of these strategies* (In Arabic), unpublished doctoral thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Masoudi, Ahmed and Al-Jasser, Hend (2018). Measurement and evaluation competencies of a general education teacher in Tabuk according to international standards in the light of some variables (In Arabic), *International Journal of Educational and Psychological Studies*, .4, (2): 196-225.
- Odeh, Ahmed (2010). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process* (In Arabic), 4th Edition, Irbid, Jordan Dar Al-Amal for Publishing.
- Rayan, Adel, (2015), Assessment Practices for Learning (AFLP) for primary stage mathematics teachers in Hebron public schools from their point of view (In Arabic), *The Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 23 (1). 272 -300

ثالثا: المراجع الأجنبية:

- Binukumar, S & Josu, S (2018). Improving Evaluation of Students: A Metaevaluation Study on CCE From the Perspective of Students Evaluation Standards. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 8(2), 131–146.
- Caliskan, H. & Kasikci. Y. (2010), The Application of Traditional and Alternative Assessment, and Evaluation Tools By Teachers in Social Studies, *Procardia-Social and behavioural Sciences*. 2(2), 4152-4156.
- Çalsúkan, H & Kaúskçs, Y(2010), The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* .2(2), 4152-4156
- Gray D. Phye (2011). *Handbook of classroom assessment: Learning, Adjustment, and Achievement*, Massachusetts, USA, Academic press.
- Gronlund, A (2000). *Measurement, and Evaluation in teaching*, 7th ed. New York. USA Mcmillan co.
- Joint committee on standards for education evaluation (1994). *The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs*, thousand oaks, CA: sage.
- Koloi S.(2016). Assessment training: A precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. *International Journal of Training and Development*, 20(2), 107-123
- Letina, Alena, (2015), Application of Traditional and Alternative Assessment in Science and Social Studies teaching, *Croatian Journal of Education*, Preliminary communication, .17(1). 137-152
- Morrison, J. (2017). NASP's Strategic Partnership With the Joint Committee on Standards in Educational Evaluation. *National Association of School Psychologists*, 45 (6), 35-36
- National Council on Measurement in Education (NCME) (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*, Washington, dc: author.

- Nitko, Anthony and Brookhart, Susan, (2014). *Educational Assessment of Students* (6ed), Pearson New International Edition, Pearson Education Limited
- Russon, C. (2005). Cross-cutting issues in international standards development, *New Directions for Evaluation*, Wiley Periodicals, Inc 104, 89-93.
- Russon, C. and Russon, G. (2005). international Perspectives on Evaluation Standards: New Directions for Evaluation, *New Directions for Evaluation*, Wiley Periodicals, Inc 104, 89-93.
- The National Evaluation Team, (2004), *Evaluation Strategies and Tools (Theoretical Framework)* (In Arabic), Amman: Examinations Directorate, Jordanian Ministry of Education
- The Quality Assurance Agency. (2006). *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education*. Retrieved from: //http://www.qaa.ac.uk