

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

في مجال تقييم تعلم الطلبة

أ. بسام يونس محمد جرجيس

بكالوريوس حاسوب/ ماجستير قياس وتقويم تربوي

مشرف تربوي في مديرية تربية الرصيفة - الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق في متوسطات تقديراتهم والتي يمكن عزوها لمتغيرات الدراسة (جنس المعلم، وعدد سنوات خدمته، والمؤهل العلمي)، وقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أغراض الدراسة، تم بناء استبانة مكونة من (45) فقرة تمثل مؤشرات على الالتزام بالمعايير الثمانية لمجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم، وتم تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغت (404) معلماً ومعلمة في محافظة الزرقاء. وأظهرت النتائج ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم بالمعايير، وأشارت النتائج المتعلقة بآثار الجنس إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث، أما بالنسبة لآثار عدد سنوات الخدمة فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخدمة الأكثر من (10) سنوات، في حين لم يظهر أثر لمتغير المؤهل العلمي.

The Degree Zarqa Governorate Teachers Comply with National Teacher Standards in Evaluating Students' Learning

Abstract: The paper aimed at identifying (a) the degree of complying with national teacher standards in assessing students' learning by teachers of Zarqa Governorate from their viewpoint, and (b) any significant differences among their achievement estimation attributed to gender, experience and education. The study adopted the descriptive approach, developed a questionnaire, comprising 45 items, and covering the 8 standards of assessing instruction and students' learning. The instrument was administered to a sample of (404) teachers in the Zarqa Governorate. The findings revealed a high degree of teachers' assessment of their compliance with the National Standards. With regards to gender's effect, there were significance differences attributed to this variable, in favor of female teachers. The effect of experience made significance differences attributed to this variable in favor teachers with more than 10 years in this regard. However, there was no significant effect attributed to the variable of education.

المقدمة

في ظل التطور التكنولوجي والمعرفي الهائل الذي شهدته نهايات القرن العشرين، بدأت متطلبات سوق العمل وطبيعة الحياة تفرض على النظم التربوية ضرورة تنفيذ برامج إصلاح

أ. بسام جرجيس

وتطوير لرفع مستوى مخرجاتها لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي؛ لذلك اهتمت معظم دول العالم بإعداد المعلم ونموه المهني، باعتباره أداة نجاح العملية التعليمية، ووضعت الكفايات والمعايير التي يُفترض توافرها فيه لكي يصبح قادراً على أداء عمله، فتتوعدت هذه المعايير لتشمل جميع جوانب أداء المعلم، بما فيها التخطيط، والتدريس، والتقويم وغيرها من الجوانب.

وقد أصبح التعليم القائم على المعايير Standards Based Education بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية التي تؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلبة، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب (EdSource, 2010).

ويرى كثير من الباحثين في المجال التربوي أنّ بداية حركة المعايير ترجع إلى عام (1983) بعد نشر التقرير الأمريكي "أمة في خطر" (Nation at risk) الذي وضح فيه ضعف مستوى المدارس الأمريكية في تلك الفترة، وضعف أداء طلاب المدارس الثانوية في المواد الأكاديمية الأساسية (Marzano, 1998). كما أوصى التقرير بضرورة إعداد المعلم وتطويره، وجعل مهنة التدريس أكثر احتراماً، من خلال إعداد المعلمين في ضوء المعايير التربوية السائدة لكي يتمكنوا من التدريس بكفاءة، بالإضافة إلى تقويم الكليات والجامعات التي تقدم برامج لإعداد المعلم من خلال تحقيق خريجها لتلك المعايير (National Commission on Excellence in Education, 1983).

إن التقويم القائم على المعايير يتطلب رصد مجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على أداء معين، أو إنتاج معين، وتتضمن إرشادات واضحة لما يجب النظر إليه عند القيام بالتقويم، وتسمى هذه الأدلة مؤشرات الأداء. ويُعرف عباس (2007) مؤشرات الأداء بأنها عبارات متفق عليها تصف المعيار وترسم حدوده المرغوبة وتفاصيله المنتمية بما يساعد على التأكد من مدى تحقق المعيار.

ولمّا كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية فقد كان من الضروري رفع مستوى أدائه، الأمر الذي يتطلب إعداد معايير لممارساته في الجوانب التربوية جميعها. فقد أظهرت دراسة شوج (Shough, 2010) أنّ أداء المعلمين قد تحسن مع استخدام تقييم أداء المعلمين المستند إلى المعايير، إذ أيقن مدرء المدارس أنّ معايير الأداء توفر تغذية راجعة للمعلمين ذات مصداقية عالية مقارنةً بأساليب التقييم التقليدية السابقة.

وقد بذلت مؤخراً جهوداً تشاركية بين اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين والمجلس القومي للقياس التربوي والجمعية القومية التربوية من أجل تطوير قائمة بالمعايير لكفايات المعلمين في مجال التقويم التربوي (علام، 2007). وضمن اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

للعلوم التربوية (جستن) في أيار 2007 بعنوان "الجودة في التعليم العام" قدمت العنزي (2007) بحثاً بعنوان "تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام"؛ حيث اقترحت معايير الجودة لأداء المعلم في خمسة عشر جانباً من جوانب العملية التربوية، ومنها جانب العناية بأساليب التقويم.

وفي بريطانيا وضعت وكالة التدريب والتطوير للمدارس Training and Development Agency for schools (TDA, 2009) قائمة معايير لأداء المعلم تغطي فئات المعلمين في خمس مراحل مهنية، بدءاً من المعلم المستجد New Teacher وانتهاءً بالمعلم المحترف Professional Teacher، وتكونت المعايير الأساسية من (41) معياراً توزعت في ثلاث مجموعات مترابطة هي: السمات، والفهم والمعرفة، والمهارات، وقد حظي مجال تقييم التعلم بسبعة معايير.

أماً على المستوى العربي، فقد توجهت العديد من الدول العربية نحو تطوير معايير لأداء المعلم؛ ففي عام (2005) انطلق مشروع تطوير التعليم في السعودية بهدف بناء اقتصاد معرفي (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، 2005). وقام فريق من التربويين السعوديين بوضع أربعة عشر معياراً مهنيّاً لأداء المعلم، بالإضافة إلى معايير أدائية متوقع أن يعمل بها (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2007)، وقد غطى المعيار الحادي عشر مجال التقويم، وتالياً نصه: "يقوم المعلم تعلم الطلبة باستخدام الأساليب والأدوات المناسبة في القياس والتقويم التربوي".

وفي دولة قطر نظم المجلس الأعلى للتعليم ملتقى المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في عام (2007)، بهدف إيجاد مرجعية مشتركة لتوصيف الإجراءات والأمور التي ينبغي على المعلمين وقادة المدارس معرفتها وفهمها، وقد بُنيت هذه المعايير بشكل تراكمي بدءاً من المعلم المستجد وانتهاءً بموظفي الإدارة العليا، وتتألف معايير المعلمين من اثني عشر معياراً مترابطاً تغطي مراحل نموهم المهني، والأداء المتوقع منهم في كل مرحلة، وجاء المعيار السابع من المعايير المهنية للمعلم القطري في مجال تقييم تعلم الطلبة (المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، 2007).

ومحلياً، فقد شهد الأردن عدة مشاريع لتطوير التعليم، ففي عام (1987م) عقد مؤتمر التطوير التربوي الأول، وجرى تنفيذ توصياته على مرحلتين؛ بدأت الأولى منه عام (1988م) وكان هدفها موجهاً نحو بلورة البنية الأساسية والقاعدية للتعليم، أما المرحلة الثانية فبدأت عام (1996م) وانتهت عام (2000م) وهدفت إلى التعمق في تحسين الأثر النوعي لعملية التطوير، ورفع القدرة

أ. بسام جرجيس

والكفاءة في العمليات التربوية. وفي عام (2003م) بدأ مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي- المرحلة الأولى (ERfKE) Education Reform for Knowledge Economy بهدف إحداث تغيير وتحول في النظام التربوي في المراحل التعليمية كافة لتهيئة خريجين مؤهلين بالمعرفة والمهارات والكفايات المطلوبة من أجل الاقتصاد المعرفي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2003).

وقد تبنت وزارة التربية والتعليم في الأردن ضمن مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERfKE) الاتجاه نحو التقويم الواقعي الذي يعكس أداء الطالب وقيسه في مواقف حقيقية، ويجعل الطلبة ينغمسون في مهام ذات قيمة يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2005).

ولتحقيق ذلك تبنت الوزارة استراتيجيات وأدوات تقويم متنوعة لرصد كيفية ومدى تحقق النتائج التعليمية لدى الطلبة، وهذه الاستراتيجيات هي: التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة، والتقويم بالتواصل، ومراجعة الذات. وتسجيل نتائج التقويم في جميع الاستراتيجيات اعتمدت وزارة التربية والتعليم الأدوات التالية: قائمة الشطب أو الرصد، وسلم التقدير، وسلم التقدير اللفظي، وسجل وصف سير التعلم، والسجل القصصي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2005).

وضمن مشروع ERfKE عُقد في عمان عام (2006م) مؤتمر المعايير الوطنية المهنية للمعلمين حيث تم مناقشة وإعداد قائمة معايير مهنية للمعلم الأردني تكونت من (56) معياراً موزعة على سبعة مجالات رئيسية، ويبدأ وصف كل مجال بجملة عامة تتضمن نوع الأداء الذي على المعلم إظهاره، دون أن تشير بوضوح إلى مستوى هذا الأداء، وتُشكل هذه الجملة العامة المعيار الرئيس للمجال، ثم فصل هذا المعيار الرئيس إلى معايير فرعية على النحو الآتي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2006):

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن، ويتضمن (7) سبعة معايير فرعية.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، ويتضمن (5) خمسة معايير فرعية.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس، ويتضمن (6) ستة معايير فرعية.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس، ويتضمن (6) ستة معايير فرعية.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة، ويتضمن (8) ثمانية معايير فرعية.

المجال السادس: التطوير الذاتي، ويتضمن (10) عشرة معايير فرعية.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم، ويتضمن (11) أحد عشر معياراً فرعياً.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عملت وزارة التربية والتعليم في الأردن على وضع خطة إجرائية لتنفيذ هذه المعايير وغرسها لدى المعلمين، وتضمنت الخطة إجراء تقييم ذاتي للأداء المهني الحالي للمعلمين في ضوء المعايير الوطنية. ولكن هذا الجزء من الخطة لم يتم تنفيذه حسب علم الباحث؛ لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف معرفة درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في واحدٍ من المجالات السبعة الرئيسة، وهو مجال "تقييم تعلم الطلبة".

وبشكل أكثر تحديداً تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم؟
 2. هل تختلف استجابات أفراد الدراسة من المعلمين حول رؤيتهم لدرجة التزامهم بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الدراسة: جنس المعلم، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات خدمته؟
- أهمية الدراسة:**

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

1. توفير أداة لقياس درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة .
2. مساعدة متخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم في تقدير درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية من أجل الحكم على كفاءتهم وتحديد نقاط الضعف والقوة لديهم.
3. تزويد وزارة التربية والتعليم بتغذية راجعة حول مجال التقويم ضمن منظومة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين، الأمر الذي يترتب عليه وضع الخطط اللازمة لرفع المستوى المهني للمعلمين وزيادة اقتربهم من المعايير. كما أن هذه الدراسة ستعزز من جهود وزارة التربية والتعليم في تنفيذ الخطة الإجرائية لتطبيق المعايير التي تمخضت عن مؤتمر المعايير الوطنية.

أ. بسام جرجيس

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم.
2. فحص إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة تعزى لاختلاف جنس المعلم، وعدد سنوات خبرته، ومؤهله العلمي.

مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:

- **التقييم:** منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة نوعية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلبة وبعملية التعليم (علام، 2007).
- **المعايير الوطنية:** ويقصد بها القائمة التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية متضمنة معايير وطنية للتطوير المهني للمعلمين الأردنيين في المجالات السبعة الآتية: (التربية والتعليم في الأردن، المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقييم تعلم الطلبة، التطوير الذاتي، أخلاقيات مهنة التعليم)

الطريقة والإجراءات:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء البالغ عددهم (8400) معلماً ومعلمة تقريباً حسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التربية والتعليم. أما عينة الدراسة فتكونت من (404) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم الاستناد إلى التقسيم التربوي لمحافظة الزرقاء المتضمن ثلاث مديريات (الزرقاء الأولى، والزرقاء الثانية، ولواء الرصيفة)، واختيرت ست مدارس أساسية عشوائياً من كل مديرية ليكون عدد المدارس التي جرى اختيارها (18) مدرسة أساسية، وأخيراً جرى اختيار جميع معلمي المرحلة الأساسية في كل مدرسة اختيرت لتشكّل المدرسة بذلك وحدة الاختيار.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

أداة الدراسة:

تم بناء سلم تقدير لقياس درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال واحد فقط من مجالات المعايير السبعة التي ورد ذكرها سابقاً؛ وهو مجال تقييم تعلم الطلبة حيث تضمن ثمانية معايير فرعية؛ هي:

1. فهم العلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.
2. اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقديمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال - واستخدامها بفعالية.
3. توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقديمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه.
5. التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقديمهم فيه.
6. إشراك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.
7. تحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه.
8. تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.

ولإعداد مؤشرات على التزام المعلمين بهذه المعايير جرى صياغة مجموعة كبيرة من الفقرات، وذلك بعد الاطلاع على الخطوط العريضة للمعايير الوطنية التي تمخضت عن مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في عام (2006)، بالإضافة إلى منشورات وزارة التربية والتعليم في مجال التقويم، وبالإفادة من المعايير العالمية لمهنة التعليم، وكذلك الأدب النظري والتجريبي، والدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التقويم الصفي وممارساته. ثم جرى مناقشتها مع مجموعة من المشرفين التربويين ومدراء المدارس والمعلمين ذوي الخبرة للأخذ بأرائهم ومقترحاتهم، حيث تم حذف فقرات وإضافة وتعديل أخرى، وتم الانتهاء إلى مجموعة فقرات تمثل المعايير على النحو الآتي: الأول (5) فقرات، والثاني (9) فقرات، والثالث (4) فقرات، والرابع (6) فقرات، والخامس (6) فقرات، والسادس (5) فقرات، والسابع (6) فقرات، والثامن (4) فقرات، ليصبح المجموع الكلي للفقرات (45) فقرة. وبعد ذلك تم وضع المعايير والفقرات في سلم تقدير، وأُتبع الفقرات بتدريج إجابة لفظي خماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) لتقدير درجة الالتزام بها من وجهة نظر المعلمين كما هو مبين في الملحق (1).

أ. بسام جرجيس

وقد اعتمدت المعايير التالية للحكم على درجة التزام المعلمين بالمعايير: متدنية جداً (أقل من 1.5)، متدنية (1.5-2.5)، متوسطة (أكبر من 2.5-3.5)، عالية (3.5-4.5)، وعالية جداً (أكبر من 4.5)، ويشار هنا أنه تم تقسيم الدرجة إلى خمسة مستويات: اثنان منها دون الوسط (أقل من أو يساوي 2.5)، وثلاثة فوق الوسط (أكبر من 2.5).

الخصائص السيكمترية للاستبانة:

لتحقيق دلالة صدق للاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين ممن يحملون درجة الماجستير كحد أدنى في تخصص علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج، من أساتذة جامعات، ومشرفي القياس والتقويم في وزارة التربية والتعليم، ومشرفين تربويين، حيث طلب منهم التأكد من مطابقتها للهدف الذي صممت لقياسه، ووضوح الفقرات، ومدى تمثيل كل فقرة للمعيار الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية. وبناءً على استجابات المحكمين تم إجراء تعديلات لغوية قليلة على بعض فقرات الاستبانة، وقد اعتبرت موافقة المحكمين دليلاً على الصدق الظاهري للأداة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم تجربتها على (49) معلماً (من غير عينة الدراسة) في إحدى مدارس لواء الرصيفة. وتم احتساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ Cronbach's Alpha (α) ويوضح الجدول (1) قيم معامل الاتساق الداخلي للمعايير الفرعية.

الجدول (1)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (a) للمعايير الفرعية

رقم المعيار	نص المعيار	عدد الفقرات	قيمة a
1	فهم العلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.	5	0.72
2	اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقديمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال - واستخدامها بفعالية.	9	0.66

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

رقم المعيار	نص المعيار	عدد الفقرات	قيمة a
3	توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقديمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4	0.28
4	التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه.	6	0.87
5	التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقديمهم فيه.	6	0.66
6	إشراك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	5	0.69
7	تحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه.	6	0.70
8	تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	4	0.81

وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة.

الدراسات السابقة:

أجرى الغامدي (2010) دراسة هدفت إلى استخلاص قائمة بالمعايير الواجب توافرها لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي لاستخلاص قائمة بالمعايير الواجب توافرها لدى معلمي العلوم في المجالات الآتية: (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، مهنية المعلم). واستخدم بطاقتي الملاحظة والمقابلة للتعرف على درجة ممارسة المعلمين لهذه المعايير. تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً من منطقة الباحة في السعودية. توصلت الدراسة إلى أن ممارسة المعلمين لجميع مجالات المعايير وفي مجال التقييم كانت بدرجة ضعيفة. وأظهرت الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات: نوع المؤهل، التخصص، النصاب التدريسي، والدورات التدريبية في درجة ممارسة المعلمين لجميع مجالات المعايير، في حين ظهر أثر لمتغير الخبرة في جميع مجالات المعايير في بطاقة الملاحظة ولصالح المعلمين ذوي الخدمة الأكثر من (12) سنة مقارنة بالمعلمين ذوي الخدمة (أقل من 7 سنوات) و(7-12 سنة).

وأجرى جاكسون (Jackson,2009) دراسة للكشف عن الممارسات التقييمية لمعلمي المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم في مجال التقويم، وتكونت عينة الدراسة من (145) معلماً في ولاية جورجيا Georgia. استخدم الباحث سلم تقدير لمعرفة ممارسات المعلمين التقييمية، واستبانة أخرى مخصصة لإجراء مقابلات معمقة مع (11) معلماً من عينة الدراسة بهدف معرفة ممارسات المعلمين التقييمية من خلال أسئلة مفتوحة الإجابة وقابلة للتعديل والإضافة خلال المقابلة. وقد وجد من خلال مراجعته للأدب النظري والدراسات السابقة أن التقويم التكويني يوجه التعليم ويحسن تحصيل الطلبة، في حين أن الاختبارات الختامية المقننة لها أثر قليل على تعلم الطلبة. أظهرت نتائج الدراسة وجود دلائل على أن المعلمين يركزون على استخدام الطرق التقليدية في التقويم بوجه عام، وغالباً ما يستخدمون اختبار الاختيار من متعدد في التقويم التكويني والتقويم الختامي، وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة. كما أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل: قيم المعلمين واتجاهاتهم، سهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، وحاجة المعلمين للتوثيق، والاختبارات ذات الرهانات العالية (High Stakes Tests).

وأجرى كرو (Craw,2009) دراسة نوعية في مدرسة واحدة شملت (11) معلماً من معلمي العلوم للوقوف على ممارسات التقويم الأدائي، وللكشف عن مدى استخدامهم لأساليب تقويم الأداء المتنوعة، والاستراتيجيات التي يتبعونها في صفوفهم. كشفت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء، بما فيها أساليب متعددة لتقويم الأداء داخل مختبر العلوم، وأن المعلمين يستخدمون بشكل أكبر أساليب تقويم أداء مبنية على الإنجاز في زمن محدد (موقوتة) مقابل استخدامهم القليل للأساليب غير المحددة بزمن (غير موقوتة)، كما أظهرت الدراسة تدني استخدام استراتيجيات ملف إنجاز الطالب البورتفوليو (Portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، بسبب عدم كفاية زمن الحصة. وبينت الدراسة أن تقويم أداء الطلبة داخل مختبر العلوم يزود المعلمين بمعلومات قيمة لتعديل طرق التدريس والمنهاج.

وأجرى الزهراني (2008) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بالمعايير المهنية لأداء معلمي الرياضيات في السعودية، والتعرف على درجة توافر هذه المعايير لدى عينة من المعلمين. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: تدني درجة توافر المعايير المهنية في الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية حيث بلغت النسبة (55,38%)، أما بالنسبة لمعايير مجال التقويم فقد كانت كالتالي: تقييم الطلبة (73,3%)، التقييم الذاتي (62,3%)، تحليل معلومات التقويم (65,1%). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الأداء الكلي

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

للمعلمين وفي مجال التقييم تعزى للاختلاف في سنوات الخدمة، والنصاب الأسبوعي من الحصص، وكثافة الطلبة في الصف. بينما ظهرت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أداء المعلمين الكلي وفي مجال التقييم تعزى لاختلاف الصف الدراسي ولصالح معلمي الصف الثالث الثانوي. كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين أداء المعلمين ومتوسط التحصيل الدراسي لطلابهم في مادة الرياضيات.

كما أجرت الشرفاء (2007) دراسة للتعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من (140) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للجنس أو المؤهل، في حين أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاستخدام تعزى للتدريب؛ ولصالح المعلمين الذين اشتركوا في دورة تدريبية في مجال تقويم الأداء. وبينت الدراسة ارتفاع تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم أثناء استخدامهم لإستراتيجية التقييم المعتمد على الأداء.

وللكشف عن الممارسات التقييمية للمعلمين في ولاية أوهايو Ohio أجرى ميرتشر (Mertler, 2000) دراسة هدفت بالتحديد إلى معرفة درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم التقليدي مقابل استخدامهم لأساليب التقييم البديل واختلافها تبعاً لمتغير جنس المعلم، والمرحلة التي يُدرّسها، وعدد سنوات خبرته في التعليم، وموقع المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (625) معلماً ومعلمة من مناطق ومراحل تعليمية مختلفة. وقد صمم الباحث لهذه الغاية استبانة مكونة من 47 فقرة. وقد خلصت الدراسة إلى أن المعلمين لا يبذلون جهداً كافياً في تحليل بيانات التقييم.

أما بالنسبة للممارسات التقييمية فقد ظهر أن معلمي المرحلتين المتوسطة والعليا يستخدمون أساليب التقييم التقليدي بشكل أكبر من معلمي المرحلة الابتدائية، بينما كان معلمو المرحلة الابتدائية يستخدمون أساليب التقييم البديل بشكل أكبر. كما أظهرت النتائج أن المعلمين في مناطق الضواحي يستخدمون أساليب التقييم البديل أكثر من معلمي المناطق النائية. وبالنسبة لأثر سنوات الخدمة فقد كشفت الدراسة أن المعلمين ذوي الخدمة المحدودة (1-5 سنوات) يميلون لاستخدام أساليب التقييم البديل أكثر من المعلمين ذوي الخدمة (30) سنة فما فوق. أما بالنسبة لأثر الجنس فقد تبين عدم وجود أثر للجنس في درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم التقليدية، في حين ظهر أثر في درجة استخدام المعلمين لأساليب التقييم البديل ولصالح الإناث.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تنوعت الدراسات السابقة من حيث المنهجية؛ فمعظمها كانت وصفية، باستثناء دراسة (Craw,2009) كانت منهجيتها نوعية، أما الدراسة الحالية فاتبعت المنهج الوصفي. وتلتقي الدراسة الحالية مع بعض الدراسات (الغامدي، 2010؛ الزهراني، 2008) في موضوعها حول معايير أداء المعلم، بينما كانت معظم الدراسات الأخرى تبحث في نوعية ودرجة استخدام الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون في المواقف التعليمية، وأثر المتغيرات المختلفة عليها. وفي المقابل فقد اختلفت الدراسات في نتائجها من حيث أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، والتدريب على ممارسات المعلمين لأساليب التقويم، فقد ظهر عدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي في دراسة (الغامدي، 2010)، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فقد ظهر أثر له في دراسات (الغامدي، 2010؛ Jackson,2009) ولم يظهر أثر لمتغير الخبرة في دراسة (الزهراني، 2008)، أما بالنسبة لمتغير التدريب الذي خضع له المعلم فقد ظهر له أثر في دراسة (الشرفاء، 2007). كما أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة المذكورة في هذه الدراسة أو غيرها - حسب علم الباحث - إلى بحث موضوع معايير أداء المعلم الأردني التي أفرزها مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا في عام (2006) الذي جاء ضمن مشروع تطوير التعليم في الأردن ERfKE، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات، حيث هدفت إلى معرفة درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة من خلال توزيعها على المدارس التي تم اختيارها بشكل مباشر، ومن خلال الاستعانة بالمشرفين التربويين لتوزيعها على معلمي المدارس البعيدة في قرى المحافظة خلال جولاتهم الميدانية عليها، وتم إعطاء مهلة يوميين للمعلمين للاستجابة عليها لينتج بعد ذلك جمعها. حيث بلغ عدد الاستبانات التي تم توزيعها (480)، استرجع منها (404) فقط، ونسبة (84.2%) بعد استبعاد الاستبانات غير مكتملة الإجابة.

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة: ثلاثة وهي: جنس المعلم، وعدد سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، والمؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالٍ، دراسات عليا).
2. المتغير التابع: درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

المعالجات الإحصائية:

أدخلت البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج SPSS، وللإجابة عن السؤال الأول حُسبت الدرجات الكلية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين. وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين Independent Samples t-test، واختبار (ف) لفحص دلالة الفروق في متغير الدراسة التابع تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، واستخدام المقارنات البعدية post hoc في حال تبين وجود فروق دالة إحصائية.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة الحالية بالآتي:

1. اقتصرت عينة الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء للعام الدراسي 2009-2010. لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج عند اختيار معلمين من محافظات أخرى ومراحل دراسية مختلفة.

2. تحددت نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة وما تم توفيره من دلالات صدق وثبات لها.

3. اقتصر النتائج على مجال واحد فقط من المجالات السبعة الرئيسة للمعايير الوطنية للمعلمين وهو مجال تقييم تعلم الطلبة.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظرهم.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ولكل معيار، والجدولان (2) و (3) يوضحان ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمؤشرات الدالة على المعايير الوطنية في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات

رقم الفقرة (المؤشر)	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
15	أثبتت العلامات التي حصل عليها الطلبة في سجل العلامات الرسمي.	4.76	0.56	عالية جداً

رقم الفقرة (المؤشر)	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
16	أدخل علامات الاختبارات بعد اعتمادها إلى شبكة الوزارة (الإيدوييف).	4.69	0.71	عالية جداً
25	أنظم جدول علامات نهاية الفصل وأسلمه إلى إدارة المدرسة في الموعد المحدد.	4.67	0.65	عالية جداً
36	أصحح أوراق الاختبار وأرصد علامات الطلبة بموضوعية لإشعارهم بالعدالة.	4.67	0.61	عالية جداً
26	أحافظ على جاهزية سجل العلامات الرسمي وأسلمه لإدارة المدرسة باستمرار عند الطلب.	4.65	0.68	عالية جداً
27	أسلم أوراق الاختبارات لإدارة المدرسة بعد تصحيحها، مع الإجابة النموذجية المعتمدة.	4.49	0.81	عالية
37	أناقش الطلبة بإجاباتهم على أسئلة الاختبار وأصحح أخطاءهم لتقديم تغذية راجعة لهم.	4.45	0.77	عالية
2	أكتب الخطة التدريسية الفصلية موضحاً فيها النتائج العامة للمبحث واستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.	4.41	0.75	عالية
7	أنوع بين الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية في الاختبار.	4.37	0.75	عالية
13	أحتفظ بنماذج من أسئلة لاختبارات يومية وشهرية وفصلية.	4.37	0.81	عالية
1	أكتب الخطة التدريسية اليومية موضحاً فيها النتائج الخاصة بالدرس واستراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.	4.33	0.79	عالية
39	أراجع إجابات الطلبة على الواجبات الصفية والبيتية وأصحح أخطاءهم.	4.19	0.89	عالية
31	أشجع الطلبة على تنفيذ التقويم الذاتي الموجود في نهاية كل درس أو وحدة من الكتاب المدرسي.	4.15	0.91	عالية
12	أنظم سجل جانبي لرصد أداء الطلبة.	4.07	0.94	عالية
3	أحاول التوفيق بين استراتيجيات التقويم ونتائج التعلم التي أسعى لتحقيقها.	4.06	0.76	عالية

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

رقم الفقرة (المؤشر)	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
6	أنوع في أدوات تقويم الطلبة، بما يضمن قياس الفروق الفردية في التعلم.	4.04	0.85	عالية
8	أستخدم الحاسوب في تصميم وطباعة الاختبارات.	3.97	1.16	عالية
30	أناقش المشرف التربوي المختص الذي يزورني للإفادة من ملاحظاته حول تقييم أدائي في الموقف التعليمي.	3.97	1.05	عالية
5	أتأمل نتائج الاختبارات للكشف عن مستوى تحقق النتائج.	3.95	0.88	عالية
18	أقارن نتائج تقييم الطلبة باستمرار لمتابعة تقدمهم في التعلم.	3.95	0.9	عالية
42	أعدل الخطط التدريسية أو الأنشطة التدريسية بناء على نتائج التقويمات المستمرة خلال التدريس.	3.81	0.97	عالية
11	أستخدم أساليب تقويم بديلة: كالملاحظة والمقابلة والعروض وتقويم الأقران للحكم على مدى تحقق النتائج التعليمية.	3.8	0.94	عالية
44	أراعي أن تكون الأنشطة العلاجية أو الإثرائية ذات مستويات متعددة تلائم مستويات الطلبة وتراعي الفروق الفردية.	3.8	0.9	عالية
40	أراجع التقويم الذاتي الذي يقوم به الطلبة وأحدد جوانب الضعف التي أشاروا إليها من أجل معالجتها.	3.79	0.99	عالية
41	أدقق أوراق العمل التي أنجزها الطلبة قبل حفظها في ملفات إنجازهم وأقيمها وأقدم تغذية راجعة لهم.	3.79	1.02	عالية
28	أبلغ إدارة المدرسة عن الطلبة ضعاف التحصيل أولاً وأولاً من أجل متابعتهم.	3.76	1.03	عالية
45	أجري تقويمات بنائية بشكل دوري ومستمر خلال التدريس للتأكد من تقدم الطلبة في التعلم.	3.76	0.93	عالية

أ. بسام جرجيس

رقم الفقرة (المؤشر)	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
10	أرتب السلوكات المكونة للمهارة حسب تسلسل حدوثها أو بحسب تنفيذها من قبل الطلبة عند تصميم قائمة رصد أو سلم تقدير.	3.68	0.88	عالية
38	أجري تحليل إحصائي لنتائج الاختبار، مثل: المتوسط الحسابي ومعامل الصعوبة، ونسب الإجابة، وغيرها للإفادة منها في اتخاذ القرارات.	3.68	1.15	عالية
43	أنفذ برامج أو أنشطة علاجية للطلبة ضعاف التحصيل بناء على نتائج الاختبارات والتقويمات.	3.66	0.97	عالية
32	أعقد لقاءات تفاعلية مع الطلبة لمناقشة نتائج الاختبارات وآلية التقويم وملاحظات الطلبة وآرائهم.	3.65	1	عالية
9	أحدد معايير تقويم ملفات إنجاز الطلبة وأشرك الطلبة في ذلك.	3.63	0.97	عالية
29	أزود المرشد التربوي بمعلومات عن تعلم الطلبة تساعد على إرشاد الطلبة مهنيًا وتربويًا.	3.63	1.11	عالية
19	أطلع أولياء أمور الطلبة على ملفات إنجاز أبنائهم وأشكال التقويم ومعاييرهم.	3.53	1.07	عالية
4	أعد جدول مواصفات للاختبار لربط نتائج التعلم بمستويات الأهداف المعرفية.	3.52	1.06	عالية
33	أشرك الطلبة في وضع معايير تقييم أعمالهم وملفات إنجازهم.	3.48	1.02	متوسطة
22	أشارك بفعالية في مجالس الآباء والمعلمين لمناقشة مدى تقدم الطلبة في التعلم.	3.41	1.18	متوسطة
35	أشجع الطلبة على وضع أسئلة وتبادلها مع زملائهم لاختبار أنفسهم.	3.35	1.1	متوسطة
17	أستخدم أداة السجل القصصي لتوثيق أهم الملاحظات عن تعلم الطلبة وتقديمهم فيه، ورصد سلوكيات الطالب وتفسيرها.	3.26	1.24	متوسطة

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

رقم الفقرة (المؤشر)	الفقرة (المؤشر)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
34	أستخدم أسلوب تقييم الأقران (يقوم الطلبة بتصحيح إجابات زملائهم).	3.17	1.22	متوسطة
24	أدعو أولياء أمور الطلبة للمشاركة في النشاطات المدرسية لجعلهم يطلعون على أداء أبنائهم في التعلم	3.11	1.23	متوسطة
20	أرسل تقارير إلى أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وسلوكهم.	3.03	1.15	متوسطة
23	أشرك أولياء أمور الطلبة في وضع الخطط العلاجية أو الإثرائية لمساعدة أبنائهم على التعلم.	3.01	1.26	متوسطة
14	أجري اختبارات محوسبة باستخدام برمجيات متنوعة.	2.83	1.33	متوسطة
21	أستخدم شبكة الوزارة (الإيديوف) في تسجيل ملاحظات عن تعلم الطلبة وسلوكهم كي يتمكن أولياء الأمور من الاطلاع عليها.	2.62	1.33	متوسطة

يلاحظ من الجدول (2) أنّ المتوسطات الحسابية لدرجة التزام المعلمين بالمؤشرات الدالة على المعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة تراوحت ما بين 2.62-4.76؛ حيث كان أدنى متوسط للفقرة (21): أستخدم شبكة الوزارة -الإيديوف- في تسجيل ملاحظات عن تعلم الطلبة وسلوكهم كي يتمكن أولياء الأمور من الاطلاع عليها). ويمكن عزو ذلك إلى أن شبكة الإيديوف كثيراً ما تتعطل، وخصوصاً أثناء ازدحام الاستخدام عند إدخال العلامات؛ مما يدفع المعلمين إلى الإحجام عن التعامل معها في قضايا غير أساسية بالنسبة لهم مثل تسجيل ملاحظات عن تعلم الطلبة، بالإضافة إلى أن الوزارة لم تعقد دورات خاصة لجميع المعلمين حول استخدام شبكة الإيديوف، مما دعا المعلمين إلى الاعتماد على معلمي الحاسوب وقيمي مختبرات الحاسوب لإدخال العلامات وبيانات الطلبة بالنيابة عنهم، وبالتالي لا يوجد لديهم مقدرة كافية في التعامل مع جميع خدمات الشبكة.

كما أظهرت النتائج أن أعلى متوسط جاء للفقرة (15): أثبت العلامات التي حصل عليها الطلبة في سجل العلامات الرسمي؛ وهذه النتيجة تُعد منطقية لأن مهمة تثبيت العلامات في السجلات

أ. بسام جرجيس

الرسمية تعتبر من الواجبات الأساسية للمعلمين التي تخضع للمتابعة باستمرار من قبل جميع المسؤولين، ولذلك يحرص المعلمون على الالتزام بها. وبلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تحقيقها عالية جداً (5) فقرات، وبلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تحقيقها عالية (30) فقرة، وبلغ عدد الفقرات التي كانت درجة تحقيقها متوسطة (10) فقرات، بينما لم تحصل أي فقرة على تقدير دون المتوسط. وحصلت (16) فقرة على متوسط حسابي (أكبر من 4)، وحصلت 27 فقرة على متوسط حسابي (أكبر من 3 - 4)، في حين حصلت فقرتان فقط على متوسط حسابي (أكبر من 2-3).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات

رقم المعيار	المعيار	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
5	التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقديمهم فيه.	6	4.19	0.63	عالية
3	توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقديمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4	4.16	0.58	عالية
7	تحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه.	6	4.09	0.66	عالية
1	فهم العلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة.	5	4.05	0.61	عالية
2	اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقديمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة -بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- واستخدامها بفعالية.	9	3.86	0.62	عالية

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

رقم المعيار	المعيار	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
8	تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	4	3.76	0.79	عالية
6	إشراك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه.	5	3.56	0.82	عالية
4	التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه.	6	3.12	0.93	متوسطة
	المجال الكلي	45	3.85	1.04	عالية*

* تم الحكم على درجة التزام المجال الكلي بعد قسمة المتوسط الحسابي للمجال الكلي على 8 ليصبح الناتج نسبة إلى 5 مثل المعايير الفرعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي بعد التحويل 3.85. يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة جاءت جميعها عالية باستثناء المعيار الرابع، وتراوحت ما بين (3.12-4.19)، فالمعايير (1، 3، 5، 7) حققت متوسطات متقاربة في الدرجة (4.05، 4.16، 4.19، 4.09) على التوالي، في حين حققت المعايير (2، 6، 8) متوسطات متقاربة تراوحت ما بين (3.56 و 3.86)، وكان أعلى متوسط من نصيب المعيار الخامس وهو: (التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقديمهم فيه). وكان أدنى متوسط من نصيب المعيار الرابع وهو: (التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقديمهم فيه) مما يدل على قلة تواصل المعلمين مع أولياء أمور الطلبة لإبلاغهم بتعلم أبنائهم وتقديمهم فيه، ويمكن عزو ذلك إلى أسباب منها: قلة حضور أولياء أمور الطلبة لمجالس الآباء والمعلمين إما لانشغال الآباء بأعمالهم، أو لعدم وعي الكثيرين منهم بأهمية زيارة المدرسة ومتابعة تعلم أبنائهم، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فقد يعزى تدني تواصل المعلمين مع أولياء الأمور إلى ضعف رسالة المدرسة في توعية الآباء بأهمية زيارة المدرسة، فالمدارس تعتمد غالباً على الطلبة في إيصال الدعوات إلى أولياء أمورهم، شفويّاً أو كتابياً، وكثيراً ما ينسى الطلبة أو يتجاهلون توصيل تلك الدعوات إلى أولياء أمورهم وخاصة الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

أما بالنسبة لارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة التزامهم لبقية المعايير فإنه يمكن عزو ذلك إلى أسباب عديدة منها: المتابعة المستمرة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس

أ. بسام جرجيس

للتأكد من قيام المعلمين بتنفيذ التقويمات اليومية والشهرية حسب تعليمات الوزارة، كما أن هذه التقديرات تمثل وجهة نظر المعلمين أنفسهم التي هي موضع تساؤل، فعادة ما يلجأ بعض الأفراد إلى تزيف استجاباتهم على الاستبانة بحيث تعطي صورة معينة عن أنفسهم محاولين الظهور بصورة إيجابية، إلى جانب النمطية في الاستجابة التي من الصعب الكشف عنها أحياناً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشرفاء (2007) التي أظهرت أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية كانت متوسطة، ويحتمل أن يكون هذا الاختلاف مرده إلى اختلاف أداة الدراسة، فالدراسة الحالية اعتمدت على سلم تقدير لقياس معايير الأداء في ثمانية معايير لتقييم تعلم الطلبة، بينما كانت دراسة الشرفاء تبحث في درجة استخدام المعلمين لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء فقط التي تمثل أسلوباً واحداً يندرج تحت المعايير المذكورة في الدراسة الحالية.

وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الزهراني (2008) التي أظهرت تدني درجة توافر المعايير المهنية لدى معلمي الرياضيات في السعودية. ويرى الباحث أن مردد هذا الاختلاف يرجع أيضاً إلى اختلاف الأداة؛ فدراسة الزهراني شملت معايير الأداء للمعلم في أربعة مجالات (التخطيط، التدريس، التقويم، الصفات والمسؤوليات المهنية) في حين تضمنت الدراسة الحالية مجالاً واحداً هو تقييم تعلم الطلبة ، ويُحتمل أن يكون لاختلاف مجتمع الدراسة أثر في اختلاف النتائج؛ فدراسة الزهراني بحثت في معايير الأداء لمعلمي الرياضيات فقط بينما بحثت الدراسة الحالية في معايير الأداء لمعلمي جميع المباحث.

وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة الغامدي (2010) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم لجميع مجالات المعايير وفي مجال التقييم كانت ضعيفة. ويمكن رد هذا الاختلاف إلى اختلاف الأداة؛ فدراسة الغامدي شملت معايير أداء المعلم في مجالات متعددة بينما تضمنت الدراسة الحالية مجالاً واحداً فقط هو تقييم تعلم الطلبة ، كما أن دراسة الغامدي كانت موجهة لمعلمي العلوم فقط في حين كانت الدراسة الحالية موجهة نحو معلمي جميع المباحث.

ثانياً: الفروق في درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (4) يوضح تلك النتائج.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص أثر الجنس على درجة التزام

المعلمين بالمعايير الوطنية

المعيار	ذكور (ن=173)		إناث (ن=231)		قيم (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
1	3.79	0.68	4.17	0.51	4.81-	402	*0.000
2	3.89	0.64	3.91	0.60	1.93-	402	0.055
3	4.12	0.61	4.20	0.55	1.30-	402	0.193
4	3.17	0.89	3.08	0.96	0.97	402	0.331
5	4.08	0.73	4.28	0.53	3.30-	402	*0.001
6	3.47	0.87	3.62	0.78	1.87-	402	0.063
7	3.96	0.69	4.19	0.62	3.53-	402	*0.000
8	3.64	0.87	3.85	0.71	2.65-	402	*0.008
المجال الكلي	30.12	4.79	31.31	3.98	2.73-	402	*0.019

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بالنسبة للمعايير: الأول والخامس والسابع والثامن والمجال الكلي، مما يعني وجود أثر لمتغير الجنس على درجة التزام المعلمين بالمعايير الأولى والخامس والسابع والثامن والمجال الكلي ولصالح الإناث؛ إذ أن متوسطات الإناث (4.17، 4.28، 4.19، 3.85، 31.31) أعلى من متوسطات الذكور (3.79، 4.08، 3.96، 3.64، 30.12) في هذه المعايير على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي: المعيار (1- فهم العلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة): تعد عملية الربط بين النتائج التعليمية والتدريس والتقييم مطلباً ضرورياً لإعداد الخطط التدريسية اليومية والفصلية، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في الإشراف التربوي أن المعلمات أكثر التزاماً بتنظيم هذه الخطط بشكل متقن، وربما يرجع ذلك إلى خصائص الإناث من حيث ميلهن إلى إظهار أعمالهن بأفضل صورة. أما المعيار (5- التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طليته وتقديمهم فيه): لاحظ الباحث من خلال خبرته

أ. بسام جرجيس

في المدارس أن كثيراً من مديرات المدارس أكثر تشدداً من المديرين في التعامل مع المعلمات، ولذلك تسعى كثير من المعلمات لزيادة التواصل مع مديراتهن من أجل الحصول على الانطباع الحسن.

أما المعيار (7- تحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقديمهم فيه): تحتاج عملية تحليل أداء الطلبة إلى صفاء ذهن وفسحة من الوقت، وبما أن المعلمين الذكور هم في الغالب أرباب أسر وعليهم تقع مسؤولية إعالة أسرهم فإنهم يقضون أوقاتهم بعد الدوام الرسمي في أعمال إضافية سعياً لكسب الرزق، مما لا يترك لهم وقتاً مناسباً ولا ذهنًا صافياً للقيام بعملية تحليل أداء الطلبة وبالتالي لا يقومون بعملها نهائياً، أو ينجزونها بسرعة وبدون إتقان.

المعيار (8: تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقديمهم فيه): بناءً على ما ورد في البند السابق؛ ولأن تصميم النشاطات التعليمية في ضوء نتائج تقييم الطلبة مبنية على نتائج تحليل أداء الطلبة؛ فإذا لم يتم المعلم بتحليل أداء الطلبة بشكل مناسب فإنه لن يقوم بتصميم نشاطات تعليمية مناسبة.

والمجال الكلي: لاحظ الباحث من خلال زيارته الميدانية للمعلمين والمعلمات في مدارسهم ومتابعة أدائهم تفوق المعلمات على المعلمين بشكل عام في الالتزام بالواجبات المطلوبة منهم، وإقبالهن على المبادرة والإبداع والتميز، وهذا واضح في غلبة عدد الإناث على الذكور في نتائج جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز للأعوام السابقة. ويمكن عزو ذلك لخصائص الجنس فالإناث أكثر ميلاً للترتيب والتنظيم من الذكور، وللوصول إلى سبب علمي مقنع فالأمر يحتاج إلى دراسة متخصصة تهدف إلى إبراز الفروق في الخصائص بين الجنسين.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة الشرفاء (2007) التي أظهرت عدم وجود أثر للجنس على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية.

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية المعلمين في مجال تقويم تعلم الطلبة وتقويم التدريس، والجدول (5) يوضح ذلك.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين

في مجال تقييم تعلم الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المعيار	دبلوم كلية مجتمع (ن=42)		بكالوريوس (ن=313)		دبلوم عالي (ن=31)		دراسات عليا (ن=18)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4.15	0.46	4.05	0.62	4.03	0.52	3.90	0.85
2	3.91	0.45	3.86	0.62	3.93	0.60	3.61	0.82
3	4.30	0.47	4.17	0.57	4.06	0.52	3.93	0.95
4	3.40	0.82	3.11	0.94	2.98	0.88	2.85	1.06
5	4.33	0.41	4.18	0.65	4.29	0.43	4.05	0.94
6	3.55	0.71	3.59	0.81	3.35	0.92	3.33	1.00
7	4.16	0.46	4.11	0.65	3.96	0.75	3.92	0.98
8	3.92	0.66	3.75	0.79	3.69	0.88	3.67	0.97
الدرجة الكلية	31.72	3.13	30.82	4.31	30.3	4.69	29.26	6.75

ويلاحظ من الجدول (5) اختلاف المتوسطات الحسابية للمعلمين تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، ولفحص دلالة هذا الاختلاف تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المؤهل العلمي

المعيار	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	0.86	3	0.29	0.77	0.51
	داخل المجموعات	148.65	400	0.37		
	الكلية	149.51	403			
2	بين المجموعات	1.37	3	0.46	1.21	0.31
	داخل المجموعات	151.51	400	0.38		
	الكلية	152.88	403			

أ. بسام جرجيس

المعيار	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
3	بين المجموعات	2.11	3	0.70	2.11	0.10
	داخل المجموعات	133.48	400	0.33		
	الكلية	135.59	403			
4	بين المجموعات	5.22	3	1.74	2.02	0.11
	داخل المجموعات	344.70	400	0.86		
	الكلية	349.92	403			
5	بين المجموعات	1.48	3	0.49	1.25	0.29
	داخل المجموعات	158.04	400	0.40		
	الكلية	159.52	403			
6	بين المجموعات	2.64	3	0.88	1.31	0.27
	داخل المجموعات	270.06	400	0.68		
	الكلية	272.71	403			
7	بين المجموعات	1.37	3	0.46	1.05	0.37
	داخل المجموعات	173.94	400	0.44		
	الكلية	175.31	403			
8	بين المجموعات	1.44	3	0.48	0.77	0.51
	داخل المجموعات	249.21	400	0.62		
	الكلية	250.65	403			
المجال الكلية	بين المجموعات	86.02	3	28.67	1.50	0.21
	داخل المجموعات	7638.51	400	19.09		
	الكلية	7724.53	403			

يظهر من الجدول (6) أن قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشرفاء (2007) التي أظهرت عدم وجود أثر للمؤهل العلمي على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية.

وعند النظر إلى المعايير جميعها فإنه يمكن ملاحظة الآتي:

- بالنسبة للمعايير (3: توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، 4: التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه، 5: التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه، 6: إشراك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه) فإنها تشترك بصفاتها أنها مهارات يمكن اكتسابها من خلال العمل والممارسة، ولا يتعرض لها المعلم خلال إعداده في الجامعة، فمن الطبيعي أن لا يظهر أثر لمستويات المؤهل العلمي على درجة التزام هذه المعايير.

- أما بالنسبة للمعايير (1: فهم العلاقات بين النتائج التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة، 2: اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال - واستخدامها بفعالية، 7: اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال - واستخدامها بفعالية، 8: تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه) فهي مهارات متضمنة في المساقات التي تدرس في كليات التربية في مختلف المستويات، ولكن مستوى هذه المساقات يختلف بشكل بسيط باختلاف مستوى المؤهل العلمي؛ وبالتالي لا ينعكس بالضرورة على المهارات اللازمة لإجراء التقويمات الصفية على مستوى المدرسة. كما أن المعلمين حملة شهادة دبلوم كلية المجتمع هم من المعلمين القدامى؛ إذ لا يوجد تعيينات جديدة في وزارة التربية والتعليم لمعلمين دون شهادة البكالوريوس، مما يعني أن الخبرة قد زودت ذوي المؤهلات الأدنى بمهارات جعلتهم في مستوى حملة المؤهلات العليا، وهذا يتفق مع ما سيرد لاحقاً في هذا الفصل من وجود أثر للخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات.

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة ، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التزام المعلمين بالمعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة

عدد سنوات الخدمة						المعيار
أكبر من 10 (128)		10 - 5 (115=ن)		أقل من 5 (161=ن)		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.53	4.21	0.63	3.96	0.63	3.99	1
0.55	4.01	0.57	3.78	0.68	3.81	2
0.51	4.27	0.54	4.08	0.65	4.14	3
0.92	3.22	0.92	2.95	0.94	3.16	4
0.55	4.30	0.70	4.18	0.63	4.12	5
0.76	3.62	0.84	3.44	0.86	3.59	6
0.58	4.13	0.66	4.09	0.72	4.07	7
0.78	3.85	0.84	3.64	0.76	3.77	8
3.96	31.62	4.33	30.12	4.65	30.64	المجال الكلي

يلاحظ من الجدول (7) اختلاف المتوسطات الحسابية للمعلمين تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخدمة، ولفحص دلالة هذا الاختلاف تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) والجدول (8) يوضح ذلك.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير عدد سنوات الخدمة

المعيار	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	5.00	2	2.50	6.94	*0.001
	داخل المجموعات	144.51	401	0.36		
	الكلي	149.51	403			
2	بين المجموعات	3.90	2	1.95	5.25	*0.006
	داخل المجموعات	148.98	401	0.37		
	الكلي	152.88	403			
3	بين المجموعات	2.43	2	1.22	3.66	*0.027
	داخل المجموعات	133.16	401	0.33		
	الكلي	135.59	403			
4	بين المجموعات	5.07	2	2.54	2.95	0.053
	داخل المجموعات	344.85	401	0.86		
	الكلي	349.92	403			
5	بين المجموعات	2.53	2	1.26	3.23	*0.041
	داخل المجموعات	156.99	401	0.39		
	الكلي	159.52	403			
6	بين المجموعات	2.26	2	1.13	1.67	0.189
	داخل المجموعات	270.45	401	0.67		
	الكلي	272.71	403			
7	بين المجموعات	0.28	2	0.14	0.32	0.723
	داخل المجموعات	175.03	401	0.44		
	الكلي	175.31	403			
8	بين المجموعات	2.71	2	1.36	2.19	0.113
	داخل المجموعات	247.94	401	0.62		

المعيار	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	الكلية	250.65	403			
المجال الكلي	بين المجموعات	143.56	2	71.78	3.797	*0.023
	داخل المجموعات	7580.97	401	18.91		
	الكلية	7724.53	403			

* دال إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$

ويظهر من الجدول (8) أن قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بالنسبة للمعايير (1، 2، 3، 5، والمجال الكلي) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التزام المعلمين للمعايير (1، 2، 3، 5، والمجال الكلي) من المعايير الوطنية للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم إجراء المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات باستخدام اختبار شيفيه Scheffe test، حيث أظهرت النتائج ما يلي:

- المعيار (1): الفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (>5 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات)، والفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (5-10 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات).
- المعيار (2): الفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (>5 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات)، والفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (5-10 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات).
- المعيار (3): الفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (5-10 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات).
- المعيار (5): الفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (>5 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات).
- المجال الكلي: الفرق بين المعلمين ذوي الخدمة (5-10 سنوات) و(<10 سنوات) ولصالح ذوي الخدمة (<10 سنوات).

بالنسبة للمعايير التي ظهر أثر للخبرة في درجة الالتزام بها وهي (1): فهم العلاقات بين النتاجات التعليمية والتدريس وتقييم تعلم الطلبة، 2: اختيار و/أو تصميم أدوات ملائمة ومتنوعة

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

لتقييم تعلم الطلبة وتقدمهم فيه وفق النتائج التعليمية المقصودة - بما في ذلك أدوات ووسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال- واستخدامها بفعالية، 3:توثيق سجلات دقيقة عن ظروف الطلبة وتقدمهم في التعلم وفق النتائج التعليمية المقصودة مستخدماً وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، 5:التواصل مع إدارة المدرسة ومديرية التربية حول تعلم طلبته وتقدمهم فيه) فإنه يلاحظ أن المعايير (1، 2، 3) تتكامل فيما بينها، فهي تبرز كفايات يفترض توافرها لدى المعلم ليصبح قادراً على أداء عمله بالشكل الصحيح، وهي تبين معرفة المعلم بكيفية بناء واستخدام أساليب التقويم المتنوعة، مما يشكل إنجازاً يتوقع من المعلم إيرازه لمديره ومشرفه التربوي (كما في المعيار الخامس)، وتصل هذه المهارات بالممارسة والخبرة مما يفسر التفاوت في درجة التزام هذه المعايير بين المعلمين باختلاف خبراتهم، وحيث إن التفاوت في التصور المفاهيمي للتقويم ومهارات بناء أدواته يقود إلى تفاوت في سوية التصميم والإنجاز، فكلما حصل المعلم على تدريب وممارسة أكثر كلما كان أدائه أفضل، وهذا يوضح أثر الخبرة على درجة التزام هذه المعايير. وتأكيداً لذلك قامت بعض الدول مثل بريطانيا (TDA.2009) وقطر (المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر، 2007) بتصنيف المعلمين إلى فئات حسب سنوات خبرتهم ومهاراتهم، بدءاً من المعلم المستجد وانتهاءً بالمعلم المحترف، ولا ينتقل المعلم من فئة إلى التي أعلى منها إلا بعد مضي سنوات من الخبرة وإتقان مهارات محددة.

أما بالنسبة لبقية المعايير التي لم يظهر أثر للخبرة في درجة التزامها وهي (4: التواصل مع أولياء أمور الطلبة حول تعلم أبنائهم وتقدمهم فيه، 6: إشراك الطلبة في تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه، 7: تحليل أداء الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم عن تعلمهم وتقدمهم فيه، 8:تصميم نشاطات تعليمية ملائمة للنهوض بتعلم الطلبة في ضوء نتائج تقييم تعلمهم وتقدمهم فيه) فالمعيار (4) هو عبارة عن مهارات في التواصل الاجتماعي يمتلكها الفرد في مراحل حياته المختلفة منذ الصغر، ويتقنها حتى لو لم تمر عليه سنوات من الخبرة في التعليم. أما المعايير (6، 7، 8) فإن الواقع الملاحظ في المدارس عدم تركيز كثير من الإدارات المدرسية على متابعتها وذلك لاهتمامهم بالتركيز على القضايا الأساسية من تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وتوثيق السجلات، ولذلك لا يتجه كثير من المعلمين نحو تنفيذها إلا وفق مفاهيمهم الشخصية واجتهاداتهم ورغبتهم في التميز بغض النظر عن سنوات خبرتهم.

وبشكل عام يلاحظ أن المعلم ذو الخدمة أقل من 5 سنوات يواجه عادة صعوبات في استخدام أدوات واستراتيجيات التقويم، ويلجأ حينئذ إلى طلب مساعدة زملائه الأكثر خبرة والمشرف

أ. بسام جرجيس

التربوي، وتنمو لدى هذا المعلم مهارات التقويم بتكرار العمل من سنة إلى أخرى، فمن المنطقي والطبيعي أن تزداد قدراته ومهاراته بعد مرور (10) سنوات من العمل في التعليم.

التوصيات:

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

توصيات لأصحاب القرار:

- 1- نشر المعايير الوطنية للمعلم في جميع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، مع توفير دليل إرشادي لتوضيحها وتفصيلها.
- 2- عقد دورات تدريبية خاصة باستخدام شبكة الإيديوف تشمل جميع المعلمين، وتزويدهم باستمرار بكل ما يستجد عليها من تعديلات.
- 3- عقد دورات إنعاشية سنوياً للمعلمين في مجال تقييم تعلم الطلبة من خلال المدرسة وبالتعاون مع المشرفين التربويين.
- 4- توزيع جوائز جائزة الملكة رانيا للمعلم المتميز بالتساوي بين الذكور والإناث لحث الجميع على التميز والإبداع.

توصيات للمعلمين:

- 1- الاطلاع على منشورات وزارة التربية والتعليم المتعلقة باستراتيجيات التقويم باستمرار والعمل بما جاء فيها.
- 2- ضرورة مراجعة المهارات التي تدرب عليها المعلمون في دورة ICDL باستمرار، واستخدامها في عملهم.
- 3- الاتجاه نحو تطبيق الممارسات التقويمية التي لم يألفها المعلمون من قبل، ومحاولة التدرب عليها، وعدم التركيز على الممارسات التقويمية التقليدية.

مقترحات الدراسة:

إجراء المزيد من الدراسات حول المعايير الوطنية للمعلم في المجالات الأخرى (غير مجال تقييم تعلم الطلبة) للوصول إلى دليل إرشادي شامل ومفصل يوضح درجة تحقيق جميع المعايير، والذي يمثل أحد أهداف مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا وهو متابعة مدى تحقق المعايير المنشودة.

درجة التزام معلمي محافظة الزرقاء بالمعايير الوطنية للمعلم

المصادر والمراجع

1. الزهراني، محمد بن مفرح (2008): واقع أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية المعاصرة وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
2. الشرفاء، إيناس عودة الله (2007): مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
3. علام، صلاح الدين محمود (2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة.
4. العنزي، بشرى بنت خلف (2007): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم، بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) من 15-16 مايو 2007 بعنوان الجودة في التعليم العام، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
5. الغامدي، سعيد بن عبد الله بن جار الله (2010): تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
6. المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر (2007): المعايير المهنية الوطنية وقادة المدارس في دولة قطر، هيئة التعليم، دولة قطر.
7. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (2005): أهداف مشروع تطوير التعليم، استرجعت بتاريخ 1-10-2009 من موقع المشروع على الانترنت: <http://www.tatweer.edu.sa/Pages/home.aspx>
8. وزارة التربية والتعليم الأردنية (2003): تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي، عمان، الأردن.
9. وزارة التربية والتعليم الأردنية (2005): استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، عمان، الأردن.
10. وزارة التربية والتعليم الأردنية (2006): مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، عمان، الأردن.

11. وزارة التربية والتعليم السعودية (2007): معايير المعلم في السعودية، استرجعت من موقع الوزارة على الانترنت www.moe.gov.sa/quality/taqweem_8.htm بتاريخ 2009-10-1.
12. Craw, K. G. (2009): Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburban High School Setting, Doctoral Study, Columbia University, Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.
13. EdSource. (2010): Standard Based Education, Retrieved July 5, 2010 from http://www.edsource.org/iss_sta.html,
14. Jackson, M. (2009): Elementary classroom assessment practices: Method, Application, and Influence, Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA, Retrieved August 23, 2009 from ProQuest,
15. Marzano, R. J. (1998): Models of standards implementation: Implications for the classroom, Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning, Retrieved June 4, 2010 from the internet at <http://www.mcrel.org/topics/products/92/>.
16. Mertler, C.A. (2000): Assessing student performance- a descriptive study of the classroom assessment practices of OHIO teachers, Bowling Green State University, U.S.A. Retrieved August 23, 2009 from EBSCO.
17. National Commission on Excellent in Education.(1983): A nation risk: The impetrative of educational reform, Washington, DC: U.S. Department of Education.
18. Shough, L. (2010): Standards-based teacher evaluation: A professional development tool for improving instruction, Ed,D, dissertation, Arizona State University, Retrieved July 4, 2010 from ProQuest.
19. Training and Developing Agency for schools (TDA).(2009): Professional Standards for Teachers – Core, Retrieved August 23,2009 from www.tda.gov.uk/standards.