مجلة جامعة الملك سعود، م24، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (3)، ص ص 619-652، الرياض (2012م/1433هـ)

درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم

*** حيدر إبراهيم ظاظا؛ ** مصطفى قسيم هيلات؛ *** محمد أمين القضاة**

** أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز 11942

E – mail: h.zaza@ju.edu.jo

*** أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (جامعة البلقاء) الرمز 942303

E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com

**** أستاذ مشارك، قسم الإدارة والأصول، الجامعة الأردنية*

عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز 11942

E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo

(قدم للنشر في 1430/1/21هـ؛ وقبل للنشر في 1431/11/9هـ)

الكلمات المفتاحية: المعرفة والممارسة، الاقتصاد المعرفي، استراتيجيات التدريس والتقويم، الممارسات التقويمية.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. تكونت العينة من 807 معلم ومعلمة (432معلم، 372معلمة) جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مدارس الأردن. أشارت النتائج إلى أن درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً (α < 0,05) في درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لمتغير الجنس؛ ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي تعزى لتخصص المعلم. أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً (α < 0,05) في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لسنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لجنس المعلم وتخصصه.

مقدمة

أفرزت المعرفة مصطلحات جديدة كمصطلح «مجتمع المعرفة» Knowledge Society، ومصطلح «عامل المعرفة» Knowledge Worker ومصطلح «الاقتصاد المستند إلى المعرفة» Knowledge based Economy الذي يعتمد – إلى حد كبير – على مصادر غير محسوسة، وهي: المعرفة والمعلومات، مقابل الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد على مدخلات مادية كالطاقة والموارد بمختلف أنواعها (Van Weert, 2005).

فالمفارقة بين الاقتصادين (المعرفي والتقليدي) تظهر في عدة أوجه؛ ففي الاقتصاد التقليدي تتكرر العملية الإنتاجية بهدف إنتاج المزيد من السلع، مقابل عدم وجود حاجة في ظل اقتصاد المعرفة لبذل جهد تصنيعي؛ لأنّ المنتج قابل للنسخ عشرات المرات. وفي حين يهتم الاقتصاد التقليدي بالعوائد والتكلفة المادية، فإنّ اقتصاد المعرفة يهتم بالتكلفة المادية وغير المادية والعوائد كعائد الاستثمار في التنمية البشرية بشكلٍ عام وفي التربية على وجه الخصوص (علي، 2003).

ويُعَرَّف الاقتصاد المعرفي بأنه الاقتصاد الذي يهتم بالحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة في شتى المجالات من خلال الإفادة من ثراء المعلومات، والتطبيقات التكنولوجية، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي، وتوظيف البحث العلمي لإحداث تغيير في المجال الاقتصادي ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة والتكنولوجيا (مؤتمن، 2004).

فالمقصود باقتصاد ومجتمع المعرفة إذن ليس فقط القدرة على استيراد المعلومات والاتصالات وتوفيرها لأفراد المجتمع، ولكن المهم بناء وتطوير القدرات الابتكارية والإبداعية للمجتمع وإنتاج المعرفة محلياً (زيتون، 2005).

وبما أنَّ عجلة الاقتصاد المعرفي تُدار بالإبداع والكفاءة، فإن ذلك يفرض على مدارس مجتمع المعرفة أنْ تُوجد هاتان الصفتان (الإبداع والكفاءة) لمواكبة متطلبات عصر المعلومات Information era، وهذا يُحتم على المعنيين بالعملية التربوية أنْ يمتلكوا ويمارسوا مفاهيم اقتصاد المعرفة لكي يستطيعوا تأهيل طلابهم على أكمل وجه (Hargeaves, 2003). فاقتصاد المعرفة يُوجد أفراد متعلمين مدى الحياة عن طريق تعليمهم مهارات عقلية عليا: كالتحليل، والتركيب، والتقويم بدلاً من الحفظ والاستظهار (The world Bank Group, 2009).

ولطالما كان لاقتصاد المعرفة هذا العائد في إطلاق وتطوير القدرات الإبداعية للمتعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها فقد سارعت المؤسسة التربوية الأردنية نحو تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي Education Reforms for Knowledge Economy (ERfKE) أو ما يعرف بمشروع «إرفكي»، وذلك سعياً نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يتألف مشروع ERfKE في الأردن من أربعة مكونات تستهدف سياسة وإستراتيجية التعليم، والمناهج الدراسية ورفع مستوى المعلمين، وتطوير البنية التحتية والمادية، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه

المكونات هي: إعادة توجيه السياسة التربوية (الأهداف والاستراتيجيات) من خلال الإصلاح الإداري، وبرامج تحويل التعليم والممارسات في مجالات المعرفة، وتوفير الدعم المادي والجودة في البيئات التعليمية، وتعزيز الاستعداد للتعلم (ERfKE, n.d). ويُموَّل هذا المشروع من قبل الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

انطلق مشروع تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي في الأردن ضمن مرحلتين: ركزت المرحلة الأولى منه على تضمين الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي ليضموا متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة.

أما المرحلة الثانية فكان محورها المدرسة كأساس للتغيير والتطوير بالشكل الذي يمكن أنْ يُدخل تغيراً حقيقياً على نوعية التعليم على مستوى المدرسة وعلى مستوى المديرية، والاستفادة من ذلك في تطوير التعليم المهني وتحويله إلى تعليم تكنولوجي حتى يكون خريجو هذا التعليم أكثر تجاوباً مع متطلبات سوق الإنتاج في الأردن وسوق العمل العربي (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

مما سبق، يتضح أنّ محور الاقتصاد المعرفي هو الإنسان، إذ إن وجود التكنولوجيا وحدها لا تُكوّن عصر المعرفة دون وجود العامل الإنساني، لذلك زاد الاهتمام بضرورة الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي. إذ إنَّ عملية البحث عن الأفراد في تشغيل الاقتصاد قد اختلفت وتغيرت، فبينما اعتمد الاقتصاد التقليدي على صاحب رأس المال والعمال، فإن الاقتصاد المعرفي قد اعتمد على أصحاب المهارات وأصحاب العقول الذين يرتبط نموهم وتطورهم بتزايد المعرفة وتراكمها وانتشارها (Van Weert, 2005)، (علي، 2003).

وفي المجال التعليمي يُعد المعلم العامل الإنساني المهم في اقتصاد المعرفة، إذ تقع المسؤولية الكبرى – إلى حد ما – في ظل الاقتصاد المعرفي عليه لتوفير بيئة تعليمية محفزة لطلبته، بحيث يكونون مستقلين وقادرين على حل المشكلات بدافع ذاتي، وهؤلاء المعلمون يمتازون بالتوجيه الذاتي، والرغبة في العمل الجماعي لتحسين فرص الطلبة في التعليم، وهم يُظهرون مهارات مهنية واستعداداً للتطور والنمو المهني.

وحيث إنَّ إستراتيجيات التدريس والتقويم من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فإن التعلم المنشود وفق منحنى الاقتصاد المعرفي يتطلب التحول من التعلم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى التعلم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات، بالإضافة إلى توظيف إستراتيجيات وأدوات تقويم إلى جانب الاختبارات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2005).

إن التقويم المنشود وفق الاقتصاد المعرفي هو التقويم الواقعي Authentic assessment الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، ويمارس فيه الطالب مهارات تفكير عليا، ويوائم بين مدى واسع من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ قرارات، أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على

التفكير التأملي Reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي Reflexive thinking (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص 9).

ويمكن إجراء التقويم الواقعي بعدد من الاستراتيجيات (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص34) وهي:

أولاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء

تتطلب هذه الإستراتيجية إظهار المتعلم لتعلمه، وذلك من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات. فالأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجداول،... الخ، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة.

ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة

تهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية في موضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام، ومن الأمثلة على إستراتيجية التقويم هذه الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات المقالية المحددة وحل المسائل).

ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة

تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهي من أنواع التقويم النوعيَ Qualitative evaluation، تدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم.

وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات مثل: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

رابعاً: إستراتيجية التقويم بالتواصل

تُنفذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة؛ حيث يتم لقاء محدد مسبقاً بين المعلم والمتعلم يحصل المعلم من خلاله على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً. كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة وتختلف هذه عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

كما يمكن تنفيذها من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات

تُعد هذه الإستراتيجية مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقيق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات

فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المتعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

أما إستراتيجيات التدريس المنشودة وفق الاقتصاد المعرفي فتتمثل بتلك الإستراتيجيات الفاعلة التي تلبي حاجات الطلبة، وتزودهم بالعلم والمعرفة بطريقة نوعية تنمي تفكيرهم بمدى واسع من المهارات العقلية والعملية من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في البحث. ويشتمل الإطار العام للمناهج والتقويم وفق اقتصاد المعرفة على جملة من الإستراتيجيات التدريسية هي (وزارة التربية والتعليم، 2005، ص8 – 11):

أولاً: إستراتيجية التعليم من خلال التدريس المباشر

تُستخدم هذه الإستراتيجية في الحصص المحكمة البناء التي يعدها ويديرها المعلم. وهذه الطريقة تتحكم بمجال الانتباه خاصةً عند وجود قيود زمنية. إذ تُقدم المادة التعليمية من خلال طرح الأسئلة والعبارات التي تسمح بالحصول على التغذية الراجعة Feed back من الطلبة حيث توجه استجابة الطلبة المعلم Feed forward ليكيف الدرس حسب الحاجة.

ثانياً: إستراتيجية التعليم القائم على حلّ المشكلات والاستقصاء

تُعد إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية ليتم تفحصها من قبل الطلبة. وهذه الإستراتيجية تشجع مستويات أعلى من التفكير الناقد.

ثالثاً: إستراتيجية التعليم القائم على العمل الجماعي

تشجع إستراتيجية العمل الجماعي التعلم الفعال، إذ تساعد على تطوير التفاعل وعادات الإصغاء الجيد ومهارات النقاش.

رابعاً: إستراتيجية التعليم القائم على التعلُّم من خلال النشاطات

تشجع استراتيجيات التعلم القائمة على النشاط الطلبة على التعلم من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجَّه ذاتياً. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية لتفحص وضع غير مألوف، أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق.

خامساً: إستراتيجية استخدام التفكير الناقد

التفكير الناقد هو استخدام التحليل والتقييم ومراجعة الذات. ويتطلب الإبداع والاستقلالية. ويشمل التفكير الناقد مهارات ما وراء المعرفة (حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم)، ومنظِّمات بصرية (حيث يبتكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظمات البصرية)، والتحليل (يحلل الطلبة وسائل الإعلام والإحصائيات وأموراً أخرى مثل التحيز والنمطية).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على درجة المعرفة والممارسة لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن من وجهة نظرهم، واختلافها تبعاً لبعض المتغيرات، خاصةً وأنَّ موضوع الاقتصاد المعرفي يُعد من التجارب الحديثة والرائدة في مجال التعليم على جميع المستويات: العالمي،

والإقليمي، والمحلي.

فعلى المستوى المحلي سارعت وزارة التربية والتعليم إلى إعداد برامج تدريبية وفق الاقتصاد المعرفي، وتدريب المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، بهدف تهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (مؤتمن، 2004). من هنا، تولد شعور لدى الباحثين بأهمية إجراء هذه الدراسة لإلقاء الضوء على درجة المعرفة والممارسة – لإستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص – التي اكتسبها المعلمون في الدورات والبرامج التي قدمتها الوزارة لهم وفق الاقتصاد المعرفي. وتحديداً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

2-ما درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

3-هل تختلف درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

5-هل تختلف درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي.

وفيما إذا كانتا تتأثران ببعض المتغيرات. بالإضافة إلى إثراء الإطار النظري والبحثي العربي في مجال الاقتصاد المعرفي الذي يحتاج لمثل هذا النوع من الدراسات.

وتظهر أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، بالإضافة إلى توضيح الإطار الفكري لمفهوم الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يترتب عليه تمكين المهتمين بهذا الموضوع من الاطلاع على ماهيته.

ومن المؤمل أنْ تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم حول درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يُساعد وزارة التربية والتعليم في مراجعة وتقييم الخطوات التي أنجزت ضمن خطتها لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي وفي صياغة القرارات المستقبلية للمضي قدماً.

التعريفات الإجرائية

شملت الدراسة عدداً من المصطلحات يجب تحديدها وتوضيحها حسب استخدامها في الدراسة وهي:

الاقتصاد المعرفي

ويُقصد به الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من

خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي ثمين، وقد تم دراسة جانبين من جوانب الاقتصاد المعرفي هما جانب استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.

إستراتيجيات التدريس

وهي مجموعة الإجراءات التي تجعل التعلم أفعل وتستند إلى المدرسة المعرفية في علم النفس وفق الاقتصاد المعرفي، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات 1 – 15 في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

إستراتيجيات التقويم الواقعي

وهي مجموعة الإجراءات التي تستند إلى منحى التقويم الواقعي وتستخدم لقياس إنجازات المتعلم في مواقف حقيقية، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات 6 – 36 في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- درجة تقدير المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن لدرجة معرفتهم وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، ومدى ابتعادهم عن النمطية في الاستجابة على فقرات الاستبانة، ودرجة مصداقية استجاباتهم.
- دلالات الصدق والثبات التي تم توفيرها للاستبانة المستخدمة لتقدير درجة معرفة وممارسة المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

الدراسات السابقة

ركزت العديد من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الممارسات التقويمية لدى معلمي المدارس على المستويين الإقليمي والمحلي على الممارسات التدريسية والتقويمية التقليدية، وعلى مقارنة درجة معرفة واستخدام معلمي المدارس للممارسات التقويمية التقليدية مقارنةً بالممارسات التقويمية البديلة.

فقد أجرت الشرفاء (الشرفاء، 2007) دراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم.

تكونت عينة الدراسة من 140 معلماً ومعلمة من محافظة الكرك. أظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للجنس أو للمؤهل، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

كما أجرت (حنُّو، 2003) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس. قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن 81 فقرة موزعة على سبعة مجالات. أظهرت

النتائج أنَّ أعلى درجات الاستخدام كان من نصيب الاختبارات الشفوية بنسبة 84%، تلاه اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة بنسبة 75%، ثم اختبارات الإملاء والخط والنحو بنسبة 74%، تلاه البحوث والواجبات البيتية بنسبة 70%، ثم تقويم الأقران والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي بنسبة 69%، أما أسلوب المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم فكان الأدنى بنسبة 68%، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات الاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم الصف وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم.

وفي طولكرم توصل (مدلل، 2000) إلى أنَّ أكثر الأساليب استخداماً من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين هي الاختبارات الكتابية تلتها التقارير، وأنَّ أكثر أنواع الأسئلة شيوعاً هي: أسئلة الصواب والخطأ، تلتها أسئلة المقابلة والمزاوجة، وأقلها المقالية. وأن الممارسة الأكثر شيوعاً تتعلق بالتخطيط للاختبار والسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمين أثناء التدريس ووضع أسئلة لضمان نجاح الطلبة، وأنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية، وأن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة حصلوا على أعلى درجة استخدام فيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات.

وللكشف عن ممارسات التقويم الصفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في البحرين أجرى (الدوسري، 2004) دراسة شملت 600 معلم ومعلمة، واستخدم فيها استبانة تتضمن 26 فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: الممارسات، والأدوات، والمستويات المعرفية التي يستخدمها ويقيسها التقويم الصفي.

أشارت النتائج إلى أنَّ العديد من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية (الاختبارات بأنواعها) في تقويم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير علامات طلبتهم؛ مثل الجهد الشخصي للطالب والمشاركة الصفية.

في المقابل فقد حظي الأدب الأجنبي بالعديد من الدراسات التي تناولت الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة، حيث أجرى جاكسون (Jackson, 2009) دراسة للكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم التقويمية، تألفت عينة الدراسة من 145 معلماً في ولاية جورجيا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود دلائل على أنّ المعلمين يركزون على استخدام الممارسات التقويمية التقليدية بوجهٍ عام، وغالباً ما يستخدمون الاختيار من متعدد في التقويم التكويني والختامي؛ وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل: قيم المعلمين واتجاهاتهم، سهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، حاجة المعلمين للتوثيق، الاختبارات ذات الرهانات العالية High stakes tests.

كما أجرى كرو (Craw, 2009) دراسة شملت مدرسة واحدة تتضمن 11 معلماً للعلوم لمعرفة ممارستهم للتقويم الأدائي، ودرجة

استخدامهم لأساليب تقويم الأداء المختلفة، والاستراتيجيات التي يتبعونها في صفوفهم.

كشفت نتائج الدراسة أنَّ المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص، وأنهم يستخدمون بشكلٍ أكبر أساليب تقويم أداء مبنية على الإنجاز موقوتة (زمن محدد) مقارنةً بانخفاض استخدامهم للوسائل المبنية على المهمات غير المحددة بزمن (غير موقوتة)، كما أظهرت الدراسة تدني استخدام إستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي «البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، بسبب عدم كفاية الوقت.

وبعد انطلاق الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم كمتطلب عالمي، بدأت الدراسات تبحث في كافة مجالاته، ففي مجال التحصيل وفق الاقتصاد المعرفي أجرى (رياحنة، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات فيزياء طورت وفق مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدم وجود دال إحصائياً في التحصيل يعزى لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الوحدة الدراسية والجنس في مهارات عمليات العلم، ووجود أثر لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس في الاتجاهات العلمية.

وفي مجال المناهج توصل (محمد، 2006) إلى أنَّ مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل المناهج المطورة ومضمونها وفق الاقتصاد المعرفي كان إيجابياً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير الصف ولصالح معلمي الصف الثامن والعاشر، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي.

وفي مجال الكفايات أظهرت دراسة (بطارسة، 2005) أنَّ مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي متدنية. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وفي الاتجاه نفسه أجرت (الكسواني، 2005) دراسة هدفت لبناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي وفق الاقتصاد المعرفي وسوق العمل. حيث كان من أبرز هذه النتائج أنَّ متطلبات سوق العمل الأردنية تتركز في تمتع العامل بكفايات شخصية ذات علاقة بالقيم والاتصال الإنساني. وأنَّ المناهج الحالية لتخصص إنتاج الملابس لا تتماشى ومتطلبات الاقتصاد المعرفي.

وفي دراسة أجراها شوانغ (Chuang, 2002) هدفت الدراسة إعطاء تقارير حول تطوير المخطط التعليمي في هونج كونج، ليخاطب احتياجات المعلمين في الاقتصاد المعرفي، حيث تم تطوير برنامج تدريبي لمعلمي المدارس، ودُرِّب في هذا البرنامج 1200 معلم خلال سنتين. أظهرت نتائج

الدراسة أن معظم المتدربين – حينما تمت مقابلتهم – ذكروا بأنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل البرنامج وبعده.

وأشارت نتائج دراسة بول، وستيفنسون، وأكونيل (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أجريت على 893 معلماً إلى أنَّ معلمي المرحلة الأساسية أكثر ثقة واستخداماً للتقويم المستند للأداء والتقويم المستند إلى الملاحظة والتقويم البديل بشكلٍ دال إحصائياً أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى. وأنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≤20 سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة < 6 سنوات.

ولمعرفة أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل على ممارساتهم التقويمية، وارتباط الممارسات التقويمية بتغيير أساليب تدريسهم والمخرجات التعليمية اختار البيرج، وبل، وننري، وروس (Alberg, Bol, Nunnery, & Ross, 2002) 500 معلم ومعلمة وأجروا مقابلات مع 10 معلمين تم اختيارهم عشوائياً في 11 مدرسة ابتدائية خبراتها العملية في تطبيق أساليب التقويم البديل سنة واحدة، و11 مدرسة ابتدائية خبرتها أربع سنوات في تطبيق أساليب التقويم البديل من مدارس مدينة ممفيس Memphis في الولايات المتحدة الأمريكية والمطبقة لأساليب التقييم التالية: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي، أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات خبرةً، كما أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً (0,76) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً (0,34) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي (0,15) (0,179) على الترتيب. وأظهرت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم في تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر عند المدارس ذات السنوات الأربعة.

كما أجرى لانتنج (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. حيث أظهرت النتائج أنَّ المعلمين أميل إلى عدم استخدام ملف الإنجاز التراكمي للطالب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوبي الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت النتائج محدودية اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بسبب ضيق الوقت، واستخدم المعلمون دليل التصحيح لجميع البيانات وتقييم الطلبة لبعضهم البعض والتقييم الذاتي، كما ركز المعلمون في تقييم

الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة وإستراتيجيات التدريس.

مما سبق يتضح أنَّ الممارسات التقويمية التقليدية قد حظيت باهتمام الباحثين في الدراسات السابقة، بل أنَّ معظم الجهود كانت موجهة نحو المفاضلة بين الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة التي انتهت معظمها إلى نتائج متضاربة، ومتجاهلةً في الوقت نفسه ربط تلك الممارسات بالإستراتيجيات التدريسية.

في المقابل فإن الدراسات السابقة التي اهتمت بمنحى الاقتصاد المعرفي تناولته في مجالات معينة: كالتحصيل، والاتجاهات، وبناء النماذج، إلا أنَّ الملاحظ – وحسب دراية الباحثين – لم يتم تناول الممارسات التدريسية والتقويمية وفق الاقتصاد المعرفي على المستوى المحلي والإقليمي، وأنَّ غالبية الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التقويمية تناولتها فقط من جانب واحد وهو الممارسة دون المعرفة؛ مما يعطي الدراسة الحالية ميزة كونها تناولت الجانبين (المعرفة والممارسة) للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية في الاقتصاد المعرفي.

الطريقة والإجراءات

المنهجية

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي في جميع البيانات والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم في الأردن البالغ عددهم 134950 معلم ومعلمة للعام الدراسي 2007 – 2008 (وزارة التربية والتعليم، 2009).

أما عينة الدراسة فتكونت من 807 معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث جرى تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، وسط، جنوب) وتم اختيار ست مديريات عشوائياً من أصل 36 مديرية منتشرة في الأقاليم الثلاثة، ثم اختيرت ست مدارس بشكل عشوائي من كل مديرية تربية تم اختيارها. وبذلك أصبحت المدرسة وحدة الاختيار، فكان مجموع ما تم اختياره 36 مدرسة. ثم جرى توزيع 920 استبانة على المعلمين والمعلمات فيها أُستلم منها 807 استبانة، ليكون نسبة المسترد من الاستبيانات 88%، علماً بأنه أسقطت بعض الحالات لعدم اكتمال الاستجابات أو المعلومات. وتوزع أفراد العينة على متغيرات الدراسة على النحو التالي: الجنس؛ ذكور435 (53,9 %)، إناث 372 (46,1%). والخبرة؛ خمس سنوات فأقل 294 (36,4%)، أكثر من خمس سنوات513 (63,6%). وتخصص المعلم؛ علمي 279 (34,6 %)، أدبي 528 (65,4%). والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

الجدول رقم (1). توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة ومجال تخصصه.

	سنوات الخبرة	التخصص	المجموع

			علمي	أدبي	
الجنس	ذكر	≥ 5	42	66	435
		< 5	114	213	
	أنثى	≥ 5	66	120	372
		< 5	57	129	
المجموع			279	528	
			807		

أداة الدراسة

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة معرفة إستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (الملحق رقم 1 ص 648)، فقد صُممت الاستبانة بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالاقتصاد المعرفي بشكلٍ عام، واستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص، وذلك بهدف التعرف على المجالات التي يمكن دراستها، وصياغة الفقرات المناسبة لها، وقد تمت صياغة 36 فقرة موزعة على مجالين: الأول هو مجال إستراتيجيات التدريس وعدد فقراته 15 فقرة، والثاني مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وعدد فقراته 21 فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية. وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على 15 محكماً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وخمسة خبراء مناهج في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقياسها لمضمون المعرفة والممارسة الذي يفترض أنْ تقيسهما، وقد اعتمد الباحثون اتفاق 13 محكماً لاختيار الفقرة؛ أي ما نسبته 85٪، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية العبارات وملاءمتها لأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha بعد تطبيق الاستبانة على 98 معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، إذ يتضح من الجدول رقم (2) أنَّ معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) بلغت 0,81 و0,83 للمجالين الرئيسيين على الترتيب. وتُعد هذه المعاملات مرتفعة ومناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

كما اعتبرت الإجراءات التي تم من خلالها بناء الأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين دليلاً على صدقها.

الجدول رقم (2). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها ومعاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لها.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	ألفا (α)
استراتيجيات التدريس		15	0.81

استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	7	21	0.80	0.83
	القلم والورقة	6		0.78	
	الملاحظة	2		0.65	
	التواصل	3		0.68	
	مراجعة الذات	3		0.71	

ولتصحيح الاستجابات واستخراج الدرجات الفرعية والكلية على الاستبانة فقد حُول سلم الإجابة اللفظي أمام كل فقرة (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة) إلى تدريج رقمي على النحو التالي: ثلاث درجات (3) للاستجابة بدرجة كبيرة، ودرجتين (2) للاستجابة بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة (1) للاستجابة بدرجة ضعيفة؛ ولمَّا كان عدد العبارات في المجالين الرئيسيين مختلفاً، ولتسهيل إصدار الأحكام فقد اعتمدت المعايير التالية للحكم على درجة معرفة وممارسة المعلمين في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي: درجة ضعيفة (< 1,66)، ودرجة متوسطة (1,67 – 2,33)، ودرجة كبيرة (> 2,33).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المعلمين وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم. وللوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين t – test.

النتائج ومناقشتها

أولاً: درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال استراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

الجدول رقم (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعرفة
إستراتيجيات التدريس		15	2.29	0.36	متوسطة
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	7	2.34	0.36	كبيرة

	القلم والورقة	6	2.43	0.40	كبيرة
	الملاحظة	2	2.38	0.50	كبيرة
	التواصل	3	2.21	0.43	متوسطة
	مراجعة الذات	3	2.22	0.55	متوسطة
	التقويم الواقعي	21	2.31	0.31	متوسطة
التدريس والتقويم الواقعي معاً		36	2.30	0.30	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (3) أنَّ درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره 2,30، وبمتوسط 2,29 لإستراتيجيات التدريس على حدة، وبمتوسط مقداره 2,31 لإستراتيجيات التقويم الواقعي.

وبشكلٍ تفصيلي فقد كانت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي 2,34، 2,43، 2,38. في حين جاءت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية 2,21، 2,22 على التوالي.

ويمكن إرجاع ذلك بشكلٍ عام إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي – وهي خبرة حديثة العهد بالنسبة للمعلمين – الأمر الذي يجعلهم على دراية بدرجة متوسطة بمتطلبات الاقتصاد المعرفي، وكما هو معروف فإن وزارة التربية والتعليم عند تطوير المناهج دربت كوادرها وفق متطلبات هذا المنحى (الاقتصاد المعرفي).

ويُعد هذا عملاً مهماً تقوم به مديريات التدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، وهو في الوقت نفسه مؤشر لنجاح العملية التربوية؛ فاستمرار اطلاع المعلمين على مستجدات العملية التعليمية يؤمن نجاحها ويحقق الأهداف المرجوة.

وهذه النتيجة تتفق ودراسة شوانغ (Chuang, 2002) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين الذين تلقوا تدريباً وفق الاقتصاد المعرفي ذكروا أنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل الانخراط في برنامج الاقتصاد المعرفي وبعده.

كما يمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة معرفتهم للممارسات التقويمية (الأداء، القلم والورقة، والتواصل) إلى المتابعة المستمرة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس للتأكد من قيامهم بتنفيذ التقييم اليومي والشهري حسب تعليمات الوزارة، باعتبار أنَّ هذه الممارسات تقوم على الملاحظة وسهلة التنفيذ من قبل المعلمين والمعلمات، الأمر الذي يجعلهم يكونون على دراية كبيرة بها، مع الأخذ بعين الاعتبار – عند اعتماد هذا التبرير – أنَّ تقديرات درجة المعرفة هذه تمثل وجهة نظر المعلمين أنفسهم،

والتي قد تكون عرضة في بعض الأحيان للتزييف بهدف الظهور بصورة إيجابية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (بطارسة، 2005) التي أشارت إلى تدني مستوى معرفة أفراد العينة لكفايات الاقتصاد المعرفي.

ويمكن تفسير هذا التباين بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (بطارسة، 2005) إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراستان، فحين أجريت دراسة البطارسة لم يكن قد مضى على بداية تطوير المناهج وفق الاقتصاد المعرفي سوى عامين ولم يكن المعلمون قد تدربوا على متطلبات الاقتصاد المعرفي، بينما أجريت الدراسة الحالية بعد تدريب معظم المعلمين – إن لم يكن جميعهم – على متطلبات الاقتصاد المعرفي.

ثانياً: درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

يوضح الجدول رقم (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال إستراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

الجدول رقم (4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

المجال	المجال الفرعي	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
إستراتيجيات التدريس		15	2.32	0.33	متوسطة
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	7	2.31	0.35	متوسطة
	القلم والورقة	6	2.38	0.39	كبيرة
	الملاحظة	2	2.34	0.49	كبيرة
	التواصل	3	2.14	0.41	متوسطة
	مراجعة الذات	3	2.14	0.52	متوسطة
	التقويم الواقعي	21	2.25	0.29	متوسطة
التدريس والتقويم الواقعي معاً		36	2.27	0.28	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (4) أنَّ درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي مجتمعةً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره 2,27 وتتفق هذه النتيجة مع درجة معرفتهم لتلك الإستراتيجيات التي كانت متوسطة أيضاً. وكانت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس على حدة متوسطة إذ بلغ متوسطها 2,32، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة إذ بلغ متوسطها 2,25، وبشكل تفصيلي فقد جاءت ممارستهم لإستراتيجيتي التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة

بمتوسطات حسابية 2,38، 2,34 على التوالي. في حين جاءت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية 2,31، 2,14،2,14 على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة جاكسون (Jackson, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلم لإستراتيجية التقويم، من مثل: قيم المعلم واتجاهاته، وسهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات عليها، وحاجة المعلم للتوثيق، ونوعية الاختبارات التي يستخدمها، ولعل حصول إستراتيجيتي القلم والورقة والملاحظة لتقدير كبير يؤكد ذلك؛ فاستخدام المعلم لهاتين الإستراتيجيتين أصبح عملاً يوميًّا روتينيًّا لسهولة تطبيقهما ورصد العلامات عليهما، وهذا يتفق مع درجة معرفتهم لهاتين الإستراتيجيتين التي جاءت بدرجة كبيرة أيضاً. كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت متقاربة إلى حد كبير مع نتائج درجة معرفة المعلمين الواردة في الجدول رقم (3) إلى تأثر تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم بتقديرهم لدرجة معرفتهم التي ظهرت جنباً إلى جنب في الاستبانة والتي ربما حرص بعض المعلمين على أنْ تكون تقديراته لدرجة معرفته وممارسته للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية متسقة إلى حدٍ ما، وهذا ما أظهرته قيم معاملات الارتباط بين درجة المعرفة للإستراتيجيات ودرجة ممارستها، وكما هو موضح في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5). قيم معاملات الارتباط بين درجات معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (ن= 807).

المجال الفرعي		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس		0.72	*0.000
استراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	0.64	*0.000
	القلم والورقة	0.59	*0.000
	الملاحظة	0.55	*0.000
	التواصل	0.57	*0.000
	مراجعة الذات	0.79	*0.000
	التقويم الواقعي	0.66	*0.000
التدريس والتقويم الواقعي معاً		0.74	*0.000

*** دالة إحصائيا عند $\alpha < 0.05$**

يتضح من الجدول رقم (5) أنَّ الارتباط بين درجة معرفة معلمي وزارة التربية

والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً وفق الاقتصاد المعرفي وبين درجة ممارستهم لها جاءت مرتفعة؛ إذ كانت جميع قيمها أعلى من 0,55مما يؤكد فرضية تأثر تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي بتقديرهم لدرجة معرفتهم.

ثالثاً: الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة المعرفة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المجالات (استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم الواقعي، استراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1. **الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.**

يتضح من خلال الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى مجال إستراتيجيات التقويم الواقعي ومجال إستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط مقداره 2,25 بينما الإناث بلغ متوسطهن 2,16. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، وإستراتيجيات الملاحظة.

ويمكن عزو الفروق في جميع الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية (ما عدا التواصل) لصالح الإناث إلى أنَّ المعلمات أكثر اهتماماً وتطبيقاً لما يتم التدرب عليه بعكس المعلمين؛ فالمعلمة تحاول التميز في التدريس من خلال تطبيق ما تتلقاه أثناء التدريب داخل الغرفة الصفية، وهذا ما لاحظه بعض الباحثين (في الدراسة الحالية) أثناء إشرافهم على طلبة التدريب الميداني في فصل التطبيق الميداني؛ إذ يجدون اهتماماً وعناية أكبر من قبل الطالبات – المعلمات بتطبيق ما تعلمنه من قواعد ومبادئ تربوية أثناء التدريب مقارنةً بالطالب – المعلم.

أما وجود فروق في التقويم بالتواصل ولصالح المعلمين الذكور؛ فيمكن تفسيره بأنهم أي المعلمين في طبيعتهم أكثر تواصلاً مع طلبتهم من المعلمات بأي زمان وأي مكان داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي يسهل اللقاء بين المعلم وطلبته. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في إستراتجيات التقويم الواقعي (الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة) باعتبار أنَّ معرفة هذه الممارسات تُعد من الأمور البديهية في نظر بعض المعلمين والمعلمات كونها لا تتطلب معرفة عالية المستوى، الأمر الذي يلغي أثر جنس المعلم في إيجاد فروق في معرفته لإستراتيجيات التقويم سابقة الذكر.

وحول اتفاق واختلاف نتائج هذا السؤال مع الدراسات السابقة يمكن القول إنَّ غالبية الدراسات السابقة: (الشرفاء، 2007)، و(حنُّو، 2003)، و(الدوسري، 2004)، و(رياحنة، 2006) فحصت أثر جنس المعلم في تباين درجة استخدامه للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية ودون الالتفات إلى الفروق في درجة معرفته لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

الجدول رقم (6). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي تبعاً للجنس.

المجال		الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		ذكر	2.26	0.39	805	2.85 –	*0.00
		أنثى	2.30	0.31			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	ذكر	2.32	0.41	805	1.90 –	0.050
		أنثى	2.33	0.29			
	القلم والورقة	ذكر	2.42	0.43	805	0.88 –	0.370
		أنثى	2.45	0.37			
	الملاحظة	ذكر	2.37	0.49	805	1.07 –	0.280
		أنثى	2.40	0.49			
	التواصل	ذكر	2.25	0.44	805	2.89	*0.004
		أنثى	2.16	0.41			
	مراجعة الذات	ذكر	2.18	0.56	805	2.65 –	*0.008
		أنثى	2.28	0.53			
	التقويم الواقعي	ذكر	2.28	0.34	805	2.31 –	*0.012
		أنثى	2.33	0.27			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		ذكر	2.27	0.34	805	2.76 –	*0.006
		أنثى	2.33	0.25			

***دالة إحصائيا عند α <0,05**

2. **الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.**

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <0,05 في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ 5 سنوات. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية مراجعة الذات تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، 2000)، ودراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson,

(O'Connell, 1998 & اللتين أشارتا إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم وخاصةً من كانت خبرتهم أكثر من 6 سنوات. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة (بطارسة، 2005) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

أمَّا حول تبرير عدم وجود فروق في درجة معرفة إستراتيجية التقويم (مراجعة الذات) تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، فيمكن القول أنَّ هذه الإستراتيجية تُنفذ من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب وهذه الممارسات جميعها تشكل محور اهتمام المعلم اليومي خلال مسيرته التعليمية في المدرسة، والتي قد يترجمها بعض المعلمين بمعرفته بالواجبات البيتية والواجبات الصفية مما يجعل أثر عامل سنوات الخدمة في التعليم يتساوى في تأثيره على معرفة المعلم بهذه الممارسات.

في المقابل اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (محمد، 2006) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي. ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال في ضوء دراسة (محمد، 2006) انطلاقاً من أنَّ البعد المعرفي هو مكون أساسي في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى جانب البعدين الانفعالي والسلوكي، وعليه يمكن القول إنَّ بعد المعرفة بإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء وتقويم مراجعة الذات لدى المعلمين الذي لم يؤثر فيه متغير الخبرة – سواء كانت أقل من خمس سنوات أم أكثر – أدى دوراً بارزاً، الأمر الذي ترتب عليه تكون اتجاهات غير مكتملة البنية نحو إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي.

الجدول رقم (7). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

المجال		خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		5 >	2.24	0.33	805	3.35 –	*0.001
		5 ≤	2.32	0.37			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	5 >	2.30	0.35	805	2.02 –	*0.043
		5 ≤	2.36	0.37			
	القلم والورقة	5 >	2.39	0.39	805	2.41 –	*0.016
		5 ≤	2.46	0.41			
	الملاحظة	5 >	2.28	0.52	805	4.48 –	*0.000
		5 ≤	2.44	0.47			
	التواصل	5 >	2.17	0.42	805	2.22 –	*0.026
		5 ≤	2.24	0.43			
	مراجعة الذات	5 >	2.22	0.57	805	0.02 –	0.977

		5 ≤	2.22	0.53			
	التقويم الواقعي	5 >	2.26	0.30	805	2.75 –	*0.006
		5 ≤	2.33	0.32			

تابع الجدول رقم (7).

المجال	خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
التدريس والتقويم الواقعي معاً	5 >	2.26	0.28	805	3.26 –	*0.001
	5 ≤	2.33	0.31			

***دالة إحصائيا عند α <0.05**

3. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

يتضح من الجدول رقم (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <0,05 في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم الواقعي بشكلٍ عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

وقد تبدو هذه النتيجة عكس الواقع الذي يفترض أنْ تكون معرفة المعلمين ذوي التخصصات العلمية بالتقويم المعتمد على الأداء أكثر مقارنةً بالمعلمين ذوي التخصصات الأدبية كما تؤكد ذلك دراسة كرو (Craw, 2009).

وقد يكون المبرر وراء اختلاف النتيجة لما هو متوقع بسوء الفهم لمعنى التقويم المعتمد على الأداء لدى معلمي التخصصات الأدبية. فمفهوم تنفيذ هذه الإستراتيجية (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) قد يجعل البعض منهم يعتقد أنها الأقرب إلى التخصصات الأدبية وأنها أكثر مناسبة للموضوعات الأدبية منها إلى العلمية.

أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الإستراتيجيات ما عدا التقويم المعتمد على الأداء فيمكن تفسيره بأن بعض المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم لديهم معرفة بالإستراتيجيات التدريسية والتقويمية باعتبار أنَّ الإستراتيجيات التدريسية عبارة عن مجموعة أفعال يمارسها المعلم لجعل التعلم أفْعل، إضافة إلى أنَّ المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم يميلون إلى استخدام أدوات التقويم الواقعي إلى جانب الاختبارات التقليدية، وهذا من شانه أنْ يجعل الفروق في ممارسة الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية تبعاً لتخصص المعلم غير ذات دلالة معنوية.

الجدول رقم (8). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف تخصص المعلم.

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		علمي	2.30	0.37	805	0.346	0.729
		أدبي	2.29	0.36			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	علمي	2.27	0.41	805	4.102 –	*0.000
		أدبي	2.38	0.33			
	القلم والورقة	علمي	2.40	0.44	805	1.615 –	0.107
		أدبي	2.45	0.38			
	الملاحظة	علمي	2.35	0.53	805	1.393 –	0.164
		أدبي	2.40	0.48			
	التواصل	علمي	2.20	0.46	805	0.308 –	0.758
		أدبي	2.21	0.41			
	مراجعة الذات	علمي	2.22	0.54	805	0.254 –	0.799
		أدبي	2.23	0.55			
	التقويم الواقعي	علمي	2.28	0.32	805	1.90 –	0.110
		أدبي	2.32	0.31			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		علمي	2.29	0.31	805	0.899 –	0.369
		أدبي	2.31	0.30			

*دالة إحصائيا عند $\alpha < 0,05$

رابعاً: الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم وسنوات خبرته ومجال تخصصه.

لمعرفة الفروق في درجة الممارسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن المجالات (إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم الواقعي، إستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

1. **الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.**

يتضح من خلال الجدول رقم (9) وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط مقداره 2,19، بينما بلغ متوسط الإناث 2,08. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة

معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة الإستراتيجيات ذاتها؛ فالإستراتيجيات التي يطغى عليها جانب الملاحظة ظهر فيها الفرق لصالح الإناث وقد يكون المبرر وراء ذلك حرص المعلمات على استخدام الإستراتيجيات ذات النتائج الملموسة والتي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر مقارنةً بالإستراتيجيات التي تعد – من وجهة نظرهن – تقليدية. وتتفق نتيجة هذا السؤال في بعض جوانبها مع دراسة (الشرفاء، 2007) التي أظهرت أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لا تختلف باختلاف جنس المعلم. في المقابل فهي تختلف مع نتائج دراسة (محمد، 2006) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل ومضمون المناهج المطورة وفق الاقتصاد المعرفي.

الجدول رقم (9). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.

المجال		الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		ذكر	2.30	0.35	805	0.63 –	0.528
		أنثى	2.30	0.30			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	ذكر	2.23	0.35	805	1.65 –	0.098
		أنثى	2.34	0.35			
	القلم والورقة	ذكر	2.38	0.40	805	0.10 –	0.913
		أنثى	2.38	0.38			
	الملاحظة	ذكر	2.30	0.48	805	2.52 –	*0.012
		أنثى	2.39	0.50			
	التواصل	ذكر	2.19	0.42	805	3.80	*0.000
		أنثى	2.08	0.40			
	مراجعة الذات	ذكر	2.10	0.51	805	2,15 –	*0.031
		أنثى	2.18	0.53			
	التقويم الواقعي	ذكر	2.23	0.29	805	1.99 –	*0.047
		أنثى	2.27	0.29			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		ذكر	2.26	0.29	805	1.58 –	0.113
		أنثى	2.29	0.27			

*دالة إحصائيا عند $\alpha < 0.05$

2. **الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم**

وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha <$ 0,05 في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ 5 سنوات.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال المتعلقة باختلاف درجة ممارسة إستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم مع نتيجة اختلاف درجة معرفتهم لإستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن من يتقن معرفة هذه الإستراتيجية (مراجعة الذات) فإنه يتقن استخدامها، وبعكس إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لها تبعاً لاختلاف سنوات خبرتهم مقارنةً بوجود فروق في درجة استخدامهم لها تبعاً لسنوات خبرتهم ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

وهذا يعني أنَّ الفرق يظهر في ممارسة هذه الإستراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء) يكون لصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات.

ومن ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، 2000) التي أظهرت نتائجها أنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم (التقارير والأسئلة والموضوعية)، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية.

كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≤20 سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة < 6 سنوات.

في المقابل فإن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (بطارسة، 2005) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

الجدول رقم (10). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.

المجال	خبرة المعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس	5 >	2.26	0.31	805	4.17 –	*0.000
	5 ≤	2.35	0.34			

إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	5 >	2.30	0.34	805	0.77 –	0.437
		5 ≤	2.32	0.35			
	القلم والورقة	5 >	2.33	0.34	805	2.72 –	*0.007
		5 ≤	2.41	0.42			
	الملاحظة	5 >	2.26	0.52	805	4.17 –	*0.000
		5 ≤	2.39	0.47			
	التواصل	5 >	2.03	0.37	805	0.77 –	*0.000
		5 ≤	2.20	0.42			
	مراجعة الذات	5 >	2.12	0.54	805	2.72 –	0.470
		5 ≤	2.15	0.51			
	التقويم الواقعي	5 >	2.21	0.27	805	3.53 –	*0.000
		5 ≤	2.28	0.30			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		5 >	2.22	0.25	805	5.99 –	*0.000
		5 ≤	2.31	0.29			

***دالة إحصائيا عند $\alpha < 0,05$**

3. **الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.**

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha < 0,05$ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة المواد العلمية عن المواد الأدبية، فتنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعارض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) من وجهة نظر المعلمين في المواد الأدبية يكون أسهل من تنفيذها في المواد العلمية التي تعتمد غالباً على المختبرات العلمية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كرو (Craw, 2009) التي كشفت نتائجها أنَّ معلمي الأحياء يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء نشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص مقارنةً بتدني استخدامهم لإستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي «البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. كما تختلف نتيجة هذه السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أظهرت أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة التي تعتمد على اختبارات ذات إجابة منتقاة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، واختبارات تحوي فقرات ذات إجابة مصاغة مثل فقرات التكميل، وفقرات الإجابة القصيرة، والأسئلة المقالية المحددة وحل المسائل. أما حول عدم وجود فروق في درجة

ممارسة إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم الواقعي(ما عدا التقويم المعتمد على الملاحظة والقلم والورقة) وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين وبغض النظر عن تخصصاتهم يستخدمون الإستراتيجيات التدريسية المختلفة لتحقيق أهدافهم التدريسية في الصفوف المختلفة، إضافة إلى ممارستهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي القائم على الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات انطلاقاً من أنَّ هذه الإستراتيجيات تقوم معظمها على الملاحظة، والاتصال المباشر من خلال المقابلات والمؤتمرات، وتقويم الذات، وملف الطالب وهي ممارسات يستخدمها المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم وبعكس التقويم المعتمد على الأداء الذي يعتقد بعض المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية أنه خاص بهم كونه يعتمد على العروض ولعب الدور والمناقشة والمناظرة.

الجدول رقم (11). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
إستراتيجيات التدريس		علمي	2.32	0.33	805	0.17	0.865
		أدبي	2.32	0.33			
إستراتيجيات التقويم	المعتمد على الأداء	علمي	2.28	0.34	805	1.97 –	*0.049
		أدبي	2.33	0.35			
	القلم والورقة	علمي	2.32	0.38	805	3.26 –	*0.001
		أدبي	2.41	0.39			
	الملاحظة	علمي	2.34	0.50	805	0.21 –	0.829
		أدبي	2.35	0.49			
	التواصل	علمي	2.10	0.44	805	1.80 –	0.072
		أدبي	2.16	0.39			
	مراجعة الذات	علمي	2.17	0.49	805	1,12	0.261
		أدبي	2.13	0.53			

تابع الجدول رقم (11).

المجال		التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	التقويم الواقعي	علمي	2.23	0.27	805	1.60 –	0.109
		أدبي	2.27	0.31			
التدريس والتقويم الواقعي معاً		علمي	2.26	0.26	805	0.98 –	0.324
		أدبي	2.29	0.29			

***دالة إحصائيا عند $\alpha < 0,05$**

الاستنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استنتاج الآتي:

1-جاءت درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس ولإستراتيجيات التقويم الواقعي ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً متوسطة. وكذلك الحال بالنسبة لدرجة ممارستهم لتلك الإستراتيجيات.

2-وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى المجال الكلي لإستراتيجيات التقويم الواقعي والمجال الكلي لاستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، ولصالح الإناث.

3-وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم بالتواصل ولصالح الذكور.

4-وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ 5 سنوات.

5-وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي.

6-وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام ولصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

7-عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

8-وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ أوصت الدراسة بمجموعة توصيات على النحو الآتي:

- إطلاع وزارة التربية والتعليم المعلمين لديها على نتائج هذه الدراسة وخاصة ما يتعلق بدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. وضرورة التوصية بتفعيل المزج بين المعرفة والممارسة أثناء تدريب المعلمين على مثل هذه الإستراتيجيات.

- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين في مجال أساليب التدريس على وجه العموم، ومجال إستراتيجيات التقويم على وجه الخصوص من خلال اقتصاد المعرفة، بحيث يكون هنالك تقييم قبلي لمستويات معرفتهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

- أنْ تعقد وزارة التربية والتعليم وعلى

مستوى مديريات التربية المختلفة ندوات لبحث وتقييم مدى التقدم الذي يحرزه المعلم عند استخدام إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي وذلك من خلال إجراء تقييم قبلي وبعدي للمشاركين في الندوات.

- أنْ تتبنى الوزارة فكرة قياس الأثر للتدريب Impact بعد خضوع المعلم للدورة التدريبية في إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من خلال تطبيق قوائم متابعة المتدرب.

- إجراء المزيد من الدراسات لتقييم واقع الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية، واتجاهات المعلمين نحو الاقتصاد المعرفي؛ باعتبار أن الاتجاهات تتضمن ثلاثة مكونات: معرفية، وانفعالية، وسلوكية.

- إجراء دراسة تجريبية حول إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الاقتصاد المعرفي ولكن من خلال استخدام أدوات أخرى لقياس درجة الممارسة كاستخدام الملاحظة بدلاً من الاستبانة.

الملحق رقم (1)

المعلم العزيز

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على درجة معرفتك وممارستك لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي، لذا نرجو منكم التعاون والإجابة عن عبارات الاستبيان بأقصى قدر ممكن من الموضوعية، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

- **الجنس**: ذكر ( ) أنثى ( )
- **عدد سنوات الخبرة**: 5 سنوات فأقل ( ) أكثر من 5 سنوات ( )
- **التخصص الذي تدرسه**: علمي ( ) أدبي ( )

أولاً: مجال إستراتيجيات التدريس

الرقم	العبارات	أعرف المفاهيم المتصلة بإستراتيجيات التدريس بدرجة			أمارس المفاهيم المتصلة بإستراتيجيات التدريس بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	أسلوب التعليم بالعمل (التعلم من خلال النشاطات)						
2	مهارات حل المشكلات والاستقصاء في التدريس						
3	مهارات اتخاذ القرار في التدريس						
4	مهارات الاتصال في التدريس						
5	مهارات البحث العلمي كأسلوب تدريس						
6	التكنولوجيا في التدريس						
7	مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم						
8	مهارات الدراسة لدى المتعلم						
9	مهارات التفكير الناقد في التدريس						
10	التطبيق الفعال والأمثل للمعرفة						
11	التخطيط في جميع شؤون حياة المتعلم						
12	التقويم الشامل لجوانب الشخصية لدى المتعلم						
13	المنهج العقلاني والمنطق الرشيد في التدريس						
14	أسلوب التعلم في المجموعات						
15	الوسائل المتعددة في التدريس(كتب، برمجيات، مشاريع.)						

ثانياً: مجال أساليب التقويم الواقعي

الرقم	العبارات	أعرف المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة			أمارس المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
16	التقديم						
17	العرض التوضيحي						
18	الأداء العملي						
19	الحديث						
20	المعارض						
21	المحاكاة/ لعب الدور						
22	المناظرة/ المناقشة						
23	الصواب والخطأ						
24	الاختيار من متعدد						
25	المطابقة						
26	التكميل						
27	الإجابة القصيرة						
28	الإنشائية المحددة مسبقاً وحل المسائل						
29	الملاحظة التلقائية						
30	الملاحظة المنظمة						
31	المقابلة						
32	الأسئلة والأجوبة						
33	المؤتمر						
34	تقويم الذات						
35	يوميات الطالب						
36	ملف الطالب						

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بطارسة، منيرة. *بناء برنامج قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالأردن.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، 2005م.

حنُّو، رقية عبد الرزاق. *مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2003م.

الدوسري، راشد حماد. «الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية». *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة 24، العدد (90)، 2004م.

رياحنة، محمد سليمان. *أثر تدريس وحدات فيزياء طورت وفق الاقتصاد المعرفي على التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الثانية.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2006م.

زيتون، محيا. *التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق.* بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2005م.

الشرفاء، إيناس عودة الله. *مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، 2007م.

علي، نبيل. «الوطن العربي في سياق مجتمع المعرفة». *المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*، دمشق، (2003م).

الكسواني، عبير. *بناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردني.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن، 2005م.

محمد، رولا. *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث.* رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن، 2006م.

مدلل، بلال صابر محمود. *أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية للعام الدراسي 1999/1998.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2000م.

مؤتمن، منى. «دور النظام التربوي الأردني في

التقدم نحو الاقتصاد المعرفي». *رسالة المعلم*، المجلد 43، العدد (1)، (2004م)، ص 12 – 21.

وزارة التربية والتعليم. *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري.* الأردن: إدارة الامتحانات والاختبارات: مديرية الاختبارات، 2004م.

_____، *الإحصاءات التربوية للعام الدراسي 2008/2009م.* عمان:د.ن، 2009م.

_____، *المبادرة الملكية لتطوير التعليم.* ورقة مستمدة من الموقع: http://www.moe.gov.jo/school/Qatraneh/sub3.htm

_____، *دليل التدريب (نسخة أولية).* الأردن: إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، 2005م.

_____، *دليل المعلم: لمباحث اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة، الحاسوب.* الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2005م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alberg, M, S., Bol, L., Nunnery, J., & Ross, S. «A Comparison of Teachers Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation». *Journal of Education for Students at Risk*, 7(4) (2002), 407–423.

Bol, L., Stephenson, P., & O'Connell, A. «Influence of Experience, Grade Level a*nd Subject Area on Teachers' Assessment Practices*». *Journal of Educational Research*, Vol. 91(1998).

Chuang, W. «An Innovative Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web – Based Reflection System (Electronic Version)», *British Journal of Education Technology*, 33 (2002), 229 – 232.

Craw, K. G. «Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburban High School Setting». Doctoral Study, Columbia University, (2009), Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Hargeaves, A. *Teaching in the Knowledge Society*. New York, published by Teacher college press, (2003).

Jackson, M. «Elementary classroom assessment practices: Method, Application, and Influence». Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA (2009). Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

Lanting, A, Y. «*An Empirical Study of District – Wide K – 2 Performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results*». Dissertation Abstracts, PH*D*, University of Illinois At Urbana – Champaign, USA, (2000).

Supporting Jordan's Education. ERfKE Components, Retrieved from http://www.erfke.ca/?q =node/6. (n.d).

The world Bank Group [World Bank]. «*Constructing Knowledge Societies Direction in Development*». Washington DC, Retrieved from http //:www.1/world Bank. Org/ Education/Lifelong – Learning /overview.asp on 20 – 12 – 2009.

Van Weert, T. Lifelong learning in knowledge society: Implications for education. In T. J. van Weert (Ed.), Education and the knowledge society: Information technology supporting human development (pp. 15 – 25). Boston: Kluwer Academic Publishing (2005).

Knowledge of Instruction and Evaluation Strategies Based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and Practicing these Strategies as Perceived by Ministry of Education Teachers in Jordan

*** Haidar I. Zaza; ** Mustafa Q. Heilat; *** Mohammed A. Al – qudah**
**Assistance Professor, Educational Dept, The University of Jordan*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942
E – mail: h.zaza@ju.edu.jo
***Assistance Professor, Educational Dept, AL – balqa Applied University*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:942303
E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com
****Associate Professor, Educational Foundation & Administration Dept, The University of Jordan*
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942
E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key words: Knowledge & Practicing, Knowledge Economy, Instruction & Evaluation Strategies, Assessment Practices.
Abstract. This study aimed at showing Knowledge of instruction and evaluation strategies based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and practicing these strategies by Ministry of Education Teachers in Jordan. The sample consists of 807 teachers (435 male, 372 female) were selected randomly by clustered sampling. The findings revealed that the degree of teacher Knowledge and practicing of instruction and evaluation strategies is moderate. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to sex and experience favored to female and teachers who have 5 years and more. But there were no statistical differences in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to experience favored to teachers who have 5 years and more. However, there were no statistical differences in the total degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization and sex.