

المملكة الأردنية الهاشمية



المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية
National Center for Human Resources Development

**الملاحظة الصفية المرحلة الثانية:
التعليم والتعلم المتمحور
حول الطالب في المدارس الأردنية**

إشراف

الاستاذ الدكتور عبدالله عباينة

إعداد

د. خطاب أبو لبدة

أ. د. احمد الطويسي

د. عماد عباينة

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2016/6/2581)

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر
هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى

المحتويات

2	الملخص التنفيذي بالعربي
8	الملخص التنفيذي بالإنجليزي
12	1. المقدمة
12	1.1 الخلفية والسياق
13	2.1 الدراسات السابقة ذات العلاقة والتي أجراها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية
17	3.1 أهداف الدراسة
18	4.1 أسئلة الدراسة
19	2. منهجية الدراسة
19	1.2 العينة ومجتمع الدراسة
20	2.2 أدوات القياس
23	3.2 جمع البيانات
24	4.2 محددات الدراسة
25	3. نتائج الدراسة
25	1.3 خصائص المعلمين في عينة الدراسة في مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الأخرى
29	2.3 النتائج العامة لدراسة الملاحظة الصفية
30	3.3 الإدارة الصفية
34	4.3 العملية التعليمية المتمحورة حول الطالب
48	5.3 الدافعية
51	6.3 تقييم الطلبة في الحصة الصفية
56	7.3 استخدام التكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس
60	8.3 نتائج تقويم المشرفين
66	9.3 الارتباطات بين نتائج الدراسة الوطنية لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة (NAfKE) ونتائج العملية التعليمية التعليمية المتمحورة حول الطالب SCALT
95	الملحق الأول : إحصائيات وصفية للفقرات التي تم استخدامها في القياسات المركبة

الملاحظة الصفية المرحلة الثانية: التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب في المدارس الأردنية

الملخص التنفيذي

يمثل هذا التقرير نتائج المسح الذي قام بتنفيذه المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية للتعرف إلى واقع الممارسات الصفية في المدارس الأردنية في عام 2014 ومقارنتها بالعام 2011 وهو العام الذي تم فيه إعداد الدراسة القاعدية للملاحظة الصفية ضمن مشروع الشراكة في المتابعة والتقييم الذي تم بدعم من الوكالة الأمريكية للإنماء الدولي. إن الهدف الرئيس لدراسة الملاحظة الصفية الختامية هو تقييم التغييرات في الممارسات التدريسية وخصوصاً تلك المتعلقة بالممارسات التعليمية التعليمية المتمحورة حول الطالب بين مجموعات المدارس المختلفة التابعة لوزارة التربية والتعليم (المدارس الاستكشافية، مدارس ERSP، ومدرستي) بالإضافة إلى المدارس الخاصة ومدارس الثقافة العسكرية ومدارس وكالة الغوث الدولية منذ عام 2011م. ويصف تقرير الدراسة الممارسات التعليمية لمعلمي مباحث الرياضيات والعلوم واللغة العربية في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر في الأردن، ويقدم تحليلاً مقارناً لنتائج الممارسات التعليمية والتعليمية الفعالة، ونظراً لتركيز الدراسة الحالية على قياس التغير في مدى استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب بين العامين 2011م و 2014م فقد تم استخدام نفس عينة المدارس التي شاركت في دراسة الملاحظة الصفية التي أجريت في عام 2011م، إذ تم اختيار مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية والرياضيات والعلوم في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر.

وتم اختيار 300 مدرسة من مختلف المدارس للعام الدراسي (2013م-2014م) عشوائياً مع اختيار توزيع متساوٍ للمعلمين في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر. وقد اعتمدت معايير اختيار العينة على عينة دراسة 2011 NAFKE التي اشتملت على خصائص مجتمع الدراسة الاتية: جنس المدرسة (ذكور، إناث،

مختلط)، والمنطقة الجغرافية (شمال، وسط، جنوب)، والسلطة المشرفة (حكومية، خاصة، وكالة الغوث)، وموقع المدرسة (مدينة، ريف). وتم إضافة التدخلات التربوية لهذه الخصائص كالمدراس الاستكشافية، والمدارس التي تشارك في برنامج ERSP وفي مبادرة مدرستي. ويهدف قياس التغيير في مدى استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب تم استخدام نفس أداة الملاحظة الصفية التي تم تطويرها من قبل المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية NCHRD بالتعاون مع فريق مشروع الشراكة في المتابعة والتقييم (MEP) بناءً على اهتمام المعنيين الرئيسيين بالسياسات التربوية، ومتطلبات برنامج ERfKE II، وإطار ومعايير المنهاج الوطني، والأبحاث والخبرات الدولية السابقة.

بصورة عامة، بينت نتائج التحليل وجود تغيير إيجابي في متوسطات ممارسات المعلمين في جميع المجالات: مجال الإدارة الصفية، ومجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، ومجال تقييم الطلبة، ومجال إثارة دافعية الطلبة، وارتفعت نسبة المعلمين الذين صنّفوا على أنهم من ذوي الأداء المرتفع في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب من (16.2%) عام 2011 إلى (24.3%) عام 2014 وكان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية.

من الواضح أن هناك ما يُشير إلى حصول تغيير إيجابي في ممارسات المعلمين في عام 2014 مقارنة بعام 2011. وفيما يأتي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1- يدير المعلمون صفوفهم بشكل ناجح، إذ بلغ متوسط درجاتهم في مجال الإدارة الصفية (8.14) من (10)، إذ يُعد حوالي (23.3%) من المعلمين ناجحين بشكل كبير في إدارة صفوفهم. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بحسب جنس المعلم لصالح الإناث، والوضع الوظيفي (دائم، مؤقت) لصالح المعلمين الدائمين ولكن لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بحسب موقع المدرسة (ريف، مدينة). كما تباينت الاختلافات التي تم ملاحظتها تبعاً للسلطة المشرفة وطبيعة

التدخلات التربوية (المدارس الاستكشافية ، ومدرستي ، ومشروع دعم تطوير التعليم (ERSP)، حيث كان أقل متوسط للمعلمين في مدارس مدرستي، وأعلى متوسط للمعلمين في مدارس القطاع الخاص.

2- ظهر أن ما نسبته (24.3%) من المعلمين قد حصلوا على درجات مرتفعة في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، وانخفضت نسبة المعلمين الذين حصلوا على درجات متدنية في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب عن هذه النسبة، إذ بلغت نسبتهم (14.7%). وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بحسب جنس المعلم لصالح المعلمات، والوضع الوظيفي (دائم، مؤقت) لصالح المعلمين الدائمين، وموقع المدرسة (ريف، مدينة) لصالح المعلمين الذين يعملون في مدارس المدينة.

3- كان أثر متغيرات جنس المعلم، والوضع الوظيفي للمعلم، والمشاركة بدورات انتل ذات دلالة إحصائية على درجات المعلمين في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، إذ يعد جنس المعلم المتغير الأكبر تفسيراً للتباين بين درجات المعلمين، حيث كانت المعلمات أكثر تطبيقاً لمنهجيات التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب.

4- تبين أن (22.4%) من المعلمين لا يقومون بإثارة دافعية الطلبة وأن (77.6%) منهم يعدون من ذوي الدرجات المتوسطة في مجال إثارة دافعية الطلبة، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بحسب جنس المعلم لصالح المعلمات في مجال إثارة دافعية الطلبة، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بحسب الوضع الوظيفي (دائم، مؤقت)، وموقع المدرسة (ريف، مدينة). وظهر أن معلمي الرياضيات هم الأفضل أداءاً في مجال إثارة دافعية الطلبة مقارنة بمعلمي العلوم ومعلمي اللغة العربية، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين الحاصلين

على تدريب انتل ومتوسطات نظرائهم الذين لم يحصلوا على هذا التدريب لصالح الذين حصلوا على تدريب انتل.

5- حصل أغلب المعلمين (51%) على درجات منخفضة في مجال تقييم الطلبة في عام 2014 على الرغم من إرتفاع نسبة المعلمين الذين يمارسون التقييم الصفي من (5.3%) عام 2011 إلى (12.1%) عام 2014. وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بحسب جنس المعلم لصالح المعلمات، والوضع الوظيفي (دائم، مؤقت) لصالح المعلمين الدائمين، ومتغير الحصول على تدريب ICDL لصالح المعلمين الحاصلين على تدريب ICDL، ومتغير الحصول على تدريب انتل لصالح المعلمين الحاصلين على هذا التدريب، فيما لم تكن الفروق بين متوسطات درجات معلمي مدارس المدينة ومتوسطات درجات معلمي مدارس الريف ذات دلالة إحصائية في هذا المجال.

6- بصورة عامة، أظهرت النتائج أن نسب المعلمين الذين يستخدمون وسائل ومصادر تكنولوجيا المعلومات في التدريس كانت ضعيفة، وأن احتمال إستخدام المعلمات لتلك الوسائل أكبر من إستخدام المعلمين لها.

7- يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس SCALT ونتائج الطلبة في دراسة NafKE بالنسبة للصف الخامس والصف التاسع في كل المباحث الدراسية. أما بالنسبة للصف الحادي عشر، فظهر وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما في مبحث العلوم فيما لم تكن تلك العلاقة دالة إحصائيا في مباحث الرياضيات واللغة العربية.

8- ارتفعت متوسطات المعلمين في مجال الإدارة الصفية من (7.41) عام 2011 إلى (8.14) عام 2014، وارتفعت متوسطات المعلمين في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب من (12.83) عام 2011 إلى (14.28) عام 2014 كما ارتفعت المتوسطات في مجال تقييم الطلبة

من (2.36) عام 2011 إلى (2.76) عام 2014، وكذلك ارتفعت متوسطات المعلمين في مجال
إثارة دافعية الطلبة من (3.19) عام 2011 إلى (5.17) عام 2014 .

9- كانت التغيرات إيجابية في العام 2014 مقارنة بعام 2011 في مجال الإدارة الصفية للمدارس في
جميع السلطات المشرفة والتدخلات التربوية المطبقة ولكن حجم هذه التغيرات لم يكن كبيراً، وكان
أكبره لدى المعلمين الذين يعملون في المدارس الاستكشافية. وأما في مجال التعليم والتعليم المتمحور
حول الطالب فقد كان أكبر التغيرات في ممارسات معلمي المدارس الاستكشافية وممارسات معلمي
مدارس وكالة الغوث الدولية. وفي مجال إثارة دافعية الطلبة كانت التغيرات كبيرة وذات دلالة
إحصائية لصالح عام 2014 لجميع المدارس في كافة السلطات والمبادرات. وأما في مجال تقييم
الطلبة فقد كان التغيير في متوسطات درجات ممارسات معلمي المدارس الاستكشافية ومدارس الوزارة
غير المشاركة في التدخلات التربوية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث إيجابياً وذو دلالة
إحصائية بالرغم من ضعف دلالاته العملية.

10- بلغ أكبر حجم أثر لفرق المتوسطات بين عام 2011 وعام 2014 في مجال التعليم والتعلم
المتمحور حول الطالب لمديرية تربية وتعليم الشوبك تلتها مديرية تربية وتعليم العقبة، أما أقل حجم
أثر فقد كان لمديرية تربية وتعليم الأغوار الشمالية تلتها مديرية التعليم الخاص ومديرية تربية وتعليم
بني كنانة، وهذا يشير إلى حصول تغير إيجابي ملموس في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول
الطالب في بعض المديريات.

بناء على تلك النتائج فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. الاستمرار في تدريب المعلمين على استخدام أساليب التعلم المتمحور حول الطالب بهدف زيادة نسب المعلمين المتميزين في استخدام هذا الأسلوب بصورة تدريجية.
2. العمل على إزالة الاختلافات في مستويات الأداء بين مديريات التربية والتعليم المختلفة، وضمن المديرية الواحدة وذلك من خلال خطة إشرافية متكاملة تقيم أداء المعلمين وتضع خطط علاجية لذوي مستوى الأداء المتدني.
3. بالإضافة لذلك لا بد من تشجيع تبادل المعرفة والخبرة بين مديريات التربية والتعليم وخصوصاً مع المديريات التي ارتفع أداؤها في بعض المجالات في عام 2014 مثل مديرية تربية وتعليم العقبة ومديرية تربية وتعليم الرمثا.
4. هنالك حاجة لإجراء دراسة معمقة لتحديد أسباب تفوق المعلمات على زملائهن المعلمين وتفوق المعلمين في المدارس الاستكشافية ومدارس وكالة الغوث على غيرهم من المعلمين في المدارس الأخرى في استخدام أساليب SCALT.

Classroom Observation Summative Study: Student-Centered Active Teaching and Learning (SCALT) in Jordanian Schools

Executive Summary

In 2014, the National Center for Human Resources Development (NCHRD) in Jordan, conducted a national summative study on teachers' usage of "Student-Centered Active Learning and Teaching" (SCALT) methodologies in Jordanian classrooms, and compared the findings of this study with the findings of year 2011 in which it was considered as baseline study, and it was part of the Monitoring and Evaluation partnership project with the World Education Inc., (WEI), with generous support of the United States Agency for International Development (USAID). The main objective of the study is to assess the changes in teaching practices germane to the SCALT, that is implemented at the several schools, with special focus on the projects of: Discovery Schools, ERSP Schools, and the project of Madrsati), in addition to private schools, Ministry of Defense schools, and UNRWA schools. The study describes the practices of teachers of Arabic, Math, and Science subjects, in grades 5, 9 and 11, in Jordan. That is, in order to provide a comparative analysis of the results of learning-teaching practices and effective learning. Accordingly the focus of the current study is to measure the change in teachers use of the SCALT methodologies between the years 2011 and 2014. Therefore, researchers used the same sample of schools that participated in the 2011, , which included the following characteristics of the study population: school gender (male, female, mixed), region (north, central, south), the supervising authority (government, private, and UNRWA), and the location of the school (urban, rural). In addition, some other interventions were considered in this summative study, namely; Discovery schools, and schools of the ERSP program that participate in Madrasati initiative. In order to measure the change in the teachers' use of the SCALT methodologies, the same classroom observation instrument, which was developed by the NCHRD, in collaboration with the team of the WEI.

Findings

Overall, the current study's findings revealed positive change in the mean scores of teacher practices in all domains: classroom management, Student Center Active Learning Teaching (SCALT), student assessment, and the students' motivation. However, the proportion of the teachers who are classified as with high performance scores in SCALT has risen from (16.2%) in 2011 to 24.3% in 2014, and this difference was statistically significant. Having said that, it is clear, there is a positive change in teachers' practices in 2014 compared to 2011.

The following are the main findings of the study:

1- Teachers successfully manage their classrooms, with an average grade of (8.14) out of (10), as it is about (23.3%) of the teachers were highly successful in the management of their classrooms. Moreover, there were statistically significant differences between the mean scores of the teachers, that can be attributed to the variable of teacher gender, in favor of females, and the variable of teacher employment status (permanent, temporary), in favor of permanent teachers. Whereas there were no significant differences that can be attributed to school location (rural, Urban). In addition, variance in performances were observed and can be attributed to the variables of the supervisory authority and the nature of educational interventions; the discovery schools, madrasati schools, and the ERSP schools, where the mean for teachers in Madrasati schools is less than the mean of other schoolprojects, while the highest mean was for teachers of private schools.

2- Findings revealed that (24.3%) of the teachers have high scores in practicing the SCALT, whereas (14.7 %) of teachers were considered with low scores in practicing the SCALT. In connection with that, there was significant difference between the means of male and female teachers in favor of females, also difference that can be attributed to the variable employment status (permanent, temporary) in favor of permanent teachers, and finally difference that can be attributed to the variable of school's location (Urban, Rural) in favor of teachers in urban area.

3- The effects of the variables of teacher's gender, employment status, and participation in the INTEL courses, on the teachers' scores on the SCALT statistically significant. More interestingly, the gender variable was the most explanatory variable for the variance among the scores of teachers, where female teachers were with high implementation for the methodologies of the SCALT.

4- Findings revealed that (22.4%) of teachers were not motivating students, while (77.6%) of them were considered moderate in motivating their students. Relatively, there were statistically significant differences between the teachers' mean scores that can be attributed to the variable of gender, and in favor of female teacher. Whereas, there were no significant differences that can be attributed to the variables of employment status (permanent, temporary), or the variable of school location (rural, urban). Teachers who teach Math were more likely to motivate their students than teachers who teach Arabic and Science. In addition, There were significant differences between the mean scores

of teachers holding the INTEL and their counterparts who did not get this training course, and in favor of those who attended the course.

5- Findings revealed almost half teachers (51%) have low scores in the domain of evaluation of students in 2014. Nonetheless, the percentage of teachers who engage in classroom assessment raised from (5.3%) in 2011 to 12.1% in 2014. Relatively, there were statistically significant differences between the teacher mean scores that can be attributed to the variables of; gender, in favor of females; variable of teacher employment status (permanent, temporary) in favor of the permanent teachers, and variable of training courses (ICDL and INTEL) in favor of recipients of these training courses. Whereas, there were no any statistically significant differences that can be attributed to the variable of school location (rural, Urban).

6- With regard to the utilization of the available information technology, findings revealed that the ratio of the teachers Using for the available resources is very low. Nevertheless, females still most likely use the available resources more than their counterparts the male teachers.

7- There were statistical significant correlations between teachers' utilization of SCALT methodologies in the classroom and the 5th and 9th grade students' NAFKE scores in Arabic, Math, and Science. Whereas, with regard to 11th grade students, there was statistical significant correlation between teachers' utilization of SCALT methodologies in the classroom and their students' NAFKE scores in Science, while it was not significant in Arabic and Math subjects.

8- Teachers mean score risen in four domains; classroom management, Student Center Active Learning Teaching (SCALT), student assessment, and students' motivation, respectively from (7.41) in 2011 to (8.14) in 2014, from (12.83) in 2011 to (14.28) in 2014, from (2.36) in 2011 to (2.76) in 2014, and from (3.19) in 2011 to (5.17) in 2014.

9- The positive changes, in 2014 compared to 2011, were in the domain of classroom management, in all schools of all supervising authorities and all schools of the educational interventions, however, the size of these changes ratio was not high, meanwhile it is worth noting that the most change was clear for the teachers of discovery schools. Whereas for the SCALT domain, the greatest changes were for teachers in discovery schools and UNRWA schools. With regard to the domain of students' motivation, the change in 2014, was positive with statistical significance in all schools of all supervising authorities and all schools of the educational interventions. Finally with regard to the domain of student

assessment, the change in 2014, was positive with statistical significance in teachers' mean scores, in; discovery schools, MoE schools (those excluded from the educational initiatives/interventions), Private schools, and UNRWA schools.

10- With regard to the variation between the directorates of education in the field, the most significant differences between the teachers' mean scores in the utilization of the SCALT, from 2011 to 2014, were In the Directorate of Education of Al-Shobak followed by the Directorate of Education of Aqaba. Whereas, the least impact of the SCALT utilization were in the Directorate of Education of the Northern Jordan Valley, followed by the Directorate of Education of Private Schools, and finally the Directorate of Education of Bani Kenanah. Having said that, it is more important to indicate that there were a clear positive changes in 2014.

Based on these findings, the study concluded with the following recommendations:

- 1) Continue efforts in training teachers to apply SCALT methodologies, in order to gradually increase the number of distinguished teachers of utilizing this teaching approach.
- 2) The necessity to reduce the variations on the utilization of the SCALT, both between and within several directorates. Therefore, it is suggested to establish very solid supervisory plan aim at assessing teachers training needs, analyzing it and establishing a remedial plan for those with urgent training needs to be applied accordingly.
- 3) The need to continuously encourage the exchange of knowledge and experiences between and within directorates and schools, in the utilization of SCALT in Jordan, in particular the example of the Directorates of Education of; Aqaba and Ramtha.
- 4) There is a need for in-depth study to shed further insights in the reasons for the superiority of the female teachers, and the superiority of teachers in the: discovery schools and of the UNRWA schools, in the utilization of the SCALT methodologies.

المقدمة :

1.1 الخلفية والسياق:

أطلقت الحكومة الأردنية مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (ERfKE) في بداية عام 2003 بهدف تمكين خريجي التعليم العام من امتلاك المعارف والمهارات والكفايات التي تمكنهم من المشاركة الفاعلة في عالم يقوم على الاقتصاد المعرفي، وتطوير مستقبلهم. وقد تم تنفيذ مشروع ERfKE على مرحلتين: المرحلة الأولى (ERfKE I) من (2003-2009)، إذ هدفت هذه المرحلة إلى تمكين الطلبة من المنافسة والمشاركة الفاعلة في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة. وصممت المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE II) (2010-2015) لاستكمال تحقيق أهداف المشروع/ المرحلة الأولى مع التركيز على التغييرات اللازمة في النظام التربوي لنقل التعليم نحو اقتصاد المعرفة، والتركيز على ضمان أثر هذه التغييرات (تطوير المناهج والتقييم، والتنمية المهنية للمعلمين) على نتائج التعلم في المدارس والغرف الصفية.

وتتكون المرحلة الثانية من مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE II) من خمسة مكونات هي على النحو الآتي:

- المكون الأول: تأسيس نظام وطني للتطوير قاعدته المدرسة والمديرية.
- المكون الثاني: المتابعة والتقييم والتطوير المؤسسي.
- المكون الثالث: تطوير التعليم والتعلم.
- المكون الرابع: تطوير البرامج الخاصة؛ الطفولة المبكرة، التعليم المهني، التربية الخاصة.
- المكون الخامس: تحسين البيئة التعليمية.

وتندرج دراسة الملاحظة الصفية ضمن المكون الثالث من مشروع ERfKE II المعني بتطوير التعليم والتعلم الذي يتضمن مكونين فرعيين هما: (1) سياسات التنمية المهنية للمعلمين، (2) المناهج والتقييم ومصادر التعلم بما في ذلك تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتعلم الإلكتروني.

وتعد هذه الدراسة من الدراسات المهمة التي تضمنها إطار المتابعة والتقييم لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، ويقوم بهذه الدراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية الذي يقوم بدور التقييم الخارجي للتدخلات التربوية المرتبطة بمكوناته، وفي هذا السياق قام المركز بالتعاون مع المؤسسة الدولية للتعليم Menotring (WEI)World Education Incorporation ضمن مشروع الشراكة في المتابعة والتقييم MEP)and Evaluation الذي استمر لمدة أربع سنوات (2010-2014) بإنجاز الدراسة القاعدية حول الملاحظة الصفية: التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب في المدارس الأردنية وذلك في عام 2011. وتأتي هذه الدراسة التقييمية الختامية بهدف وصف الأوضاع الحالية للممارسات التدريسية في المدارس الأردنية وقياس التغيير في ممارسات المعلمين التدريسية مقارنة بعام 2011.

2.1 الدراسات السابقة ذات العلاقة والتي أجراها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

أجرى المركز العديد من الدراسات ذات الصلة بهدف الدراسة الحالية، وجاءت هذه الدراسات على النحو الآتي:

دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (1995)، والتي هدفت إلى تحديد ممارسات وأنشطة التعليم والتعلم التي يقوم بها المعلمون داخل الغرف الصفية، وكذلك لربط التنوع في الممارسات التعليمية بمتغيرات خبرات المعلمين ومؤهلاتهم التربوية¹. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة أن المعلمين يستخدمون الأساليب التقليدية في التعليم داخل الغرف الصفية، فعلى سبيل المثال؛ لا يقوم المعلمون بتوضيح أهداف

¹ شملت العينة طلبة الصفوف الرابع والخامس في 40 مدرسة موزعة على جميع المناطق في المملكة.

الدرس ونادراً ما يربط المعلمون الخبرات السابقة للطلبة بالمواضيع التعليمية الجديدة، وكذلك استغرق المعلمون ما معدله 60% من الحصة الصفية في شرح الدرس. ومن جهة أخرى، فمن الممكن أن بعض المعلمين قام بطرح أسئلة، ولكن معظمها لم تصل إلى مستوى تحفيز تفكير الطلبة، بل كانت موجهة للحصول على المعلومات والحقائق². إضافةً لذلك، أظهرت تلك الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التربوية للمعلمين بحسب الصف والمبحث الدراسي أو بحسب المؤهلات والخبرات التربوية للمعلمين.

وفي دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2008)، والتي هدفت، كدراسة تقييمية³، إلى تقييم البرامج التدريبية المتعلقة بالمناهج المطوّرة واستراتيجيات التقييم التي يطبقها معلمو مدارس وزارة التربية والتعليم. وأشارت النتائج إلى أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين والمتعلقة بالمناهج المطوّرة و/ أو استراتيجيات التقييم كانت ناجحة على عدة مستويات مختلفة، لكنها اتصفت ببعض النقص الذي حدّ من فعاليتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن 33% من المعلمين يشجعون الطلبة على النقاش والحوار داخل الغرفة الصفية، و60% من المعلمين يربطون التعلم بالحياة، و65% منهم يحرصون على مراعاة الفروق الفردية للطلبة، وحوالي 53% منهم يطرحون على الطلبة أسئلة ذات علاقة بالمنطق لتطوير التفكير التحليلي لدى الطلبة. وبشكل خاص، تم اتباع أساليب الحوار والمناقشة من قبل 70% من المعلمين، وتم اتباع أساليب مجموعات العمل من قبل 53% من المعلمين، فيما كانت نسبة المعلمين الذين استخدموا أساليب أخرى كأساليب التعلم القائم على المشاريع، وأساليب التحليل والنقد للمواضيع التعليمية، وأساليب التعلم من خلال الورش والتعلم

² أظهرت النتائج أن 75% من وقت الحصة الصفية كان مخصصاً لحديث المعلمون والمعلمات، سواء كان ذلك في شرح الدرس أم في الإدارة الصفية، وكان 25% من وقت الحصة الصفية مخصصاً لأنشطة التفاعلية للطلبة.

³ كانت الدراسة التقييمية قائمة على نموذج Kirkpatrick لتقييم البرامج التدريبية الذي يركّز على ردود أفعال المتدربين ومستوى المهارات والمعارف التي يكتسبونها، وكذلك على اختبار النتائج الكلية للبرامج التدريبية.

الذاتي، لا زالت دون الطموحات. وبناءً على هذه النتائج، أوصت تلك الدراسة بتصميم البرامج التدريبية التي تعزز مهارات المعلمين في التدريس لضمان الحصول على أثر واضح في تنمية المهارات الحياتية للطلبة. وفي دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2009)، والتي هدفت إلى تحليل نوعية الموارد في الغرفة الصفية، خاصة تلك المتعلقة بالطلبة والكتب المدرسية، والمواد التدريبية، والمحتوى الإلكتروني، بالإضافة إلى تقييم المهارات الجديدة المتعلقة بأساليب التدريس ومنهجيته داخل الغرفة الصفية، وتقييم استيعاب الطلبة وتحصيلهم⁴. وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

- هنالك علاقات من الدرجة المتوسطة بين استراتيجيات التعليم والتقييم ونتائج التعلم.
- لم يكن هناك اختلاف كبير بين المحتوى الإلكتروني والمادة المطبوعة -الكتاب هو نفسه ولكن بشكل الكتروني- ولكن لم يتم توظيف جميع إمكانيات الحاسوب كتكنولوجيا الوسائط المتعددة.
- كانت الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في عرض أهداف التعلم وتوقعات الطلبة قبل بدء الحصة الصفية محدودة.
- كان استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الغرفة الصفية محدوداً.
- استخدم معظم المعلمين التقييم لغايات اختبار مستوى تحصيل الطلبة القائم على الكتاب المدرسي ولكنهم لم يأخذوا جانب الاستيعاب بعين الاعتبار.

وفي دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2011)، والتي تم إجراؤها بالتعاون مع المؤسسة الدولية للتعليم (WEI) ضمن مشروع الشراكة في المتابعة والتقييم (MEP) الذي استمر لمدة أربع سنوات (2010-2014) والتي هدفت، كدراسة قاعدية، إلى تعرف الممارسات التعليمية والتعليمية في الغرف الصفية

4 شملت عينة الدراسة 117 مدرسة مقسمة إلى طبقات بحسب الجنس، وبحسب الموقع (ريف / مدن)، وبحسب السلطة المشرفة (حكومية، خاصة، وكالة الغوث). وكذلك شملت عينة الدراسة معلمين ومعلمات تم اختيارهم من عينة المدارس المختارة كما يلي: 75 معلم ومعلمة لغة عربية، 79 معلم ومعلمة رياضيات، 98 معلم ومعلمة علوم، 24 معلم ومعلمة تربية وطنية واجتماعية.

للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن⁵، وذلك من خلال ملاحظة المواقف الصفية وبالتركيز على التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب في المدارس الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها الآتي:

1. المعلمون في الأردن بشكل عام إداريون ماهرون في صفوفهم خاصة في مجالات إدارة الوقت، وتدقيق حضور الطلبة، وتقديم أهداف الدرس وخطته، وتنظيم الأنشطة الصفية بشكل منطقي، حيث تعد هذه المجالات متطلبات أساسية للمعلم داخل الغرفة الصفية بغض النظر عن منهجيات أو طرائق التدريس المتبعة. وتتميز المعلمات الإناث على نظرائهن من المعلمين الذكور في المجالات التي تم اختبارها كافة.

2. لا يستخدم جميع المعلمون في الأردن منهجيات التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب، ولكن لديهم استعدادات واضحة لتحسين ممارساتهم. ويُعد 16% فقط من المعلمين متميزون في تطبيق منهجيات التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب : Student Center Active Learning – Teaching : SCALT، في حين يُعد أداء حوالي 20% من المعلمين ضعيفاً في تطبيق هذه المنهجيات.

3. تعد المعلمات أفضل بشكل واضح من المعلمين في تطبيق منهجيات التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب في الغرفة الصفية حتى بعد ضبط جميع العوامل المؤثرة الأخرى كافة.

يستنتج أن الدراسات السابقة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالدراسة الحالية. ومن المهم الإشارة إلى أن جمع البيانات في الدراسة الحالية تم من خلال استخدام أسلوب الملاحظة الصفية وبنفس الأداة التي تم استخدامها في دراسة الملاحظة الصفية القاعدية 2011. وبالتالي فإن الدراسة الحالية ستقدم بيانات يمكن اعتمادها في

⁵ ولأغراض هذه الدراسة، فقد تم اختيار 852 غرفة صفية تابعة لـ 43 مديرية ضمن مختلف السلطات المشرفة عشوائياً.

المقارنة بنتائج الدراسة القاعدية 2011، ومعرفة مدى التقدم والتغيرات التي حصلت، وبخاصة في الممارسات ذات الصلة بالتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب في المدارس الأردنية.

3.1 أهداف الدراسة

أن الهدف الرئيس لدراسة الملاحظة الصفية الختامية هو تقييم التغييرات في الممارسات التدريسية وخصوصاً تلك المتعلقة بالممارسات التعليمية التعليمية المتمحورة حول الطالب بين مجموعات المدارس المختلفة التابعة لوزارة التربية والتعليم (المدارس الاستكشافية⁶، مدارس ERSP⁷، ومدارس مدرستي⁸) بالإضافة إلى المدارس الخاصة ومدارس الثقافة العسكرية ومدارس وكالة الغوث منذ عام 2011م. ويصف تقرير الدراسة الممارسات التعليمية لمعلمي مباحث الرياضيات والعلوم واللغة العربية في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر في الأردن، ويقدم تحليلاً مقارناً لنتائج الممارسات التعليمية والتعليمية الفعالة المتمحورة حول الطالب بين العامين 2011م، و2014م، وذلك بحسب الآتي:

(1) البرامج/التدخلات التربوية في بعض المدارس مثل؛ المدارس الاستكشافية، والمدارس التي

تشارك في برنامج ERSP وبرنامج مبادرة مدرستي؛

(2) السلطة المشرفة، مثل مدارس وزارة التربية والتعليم، ومدارس وكالة غوث اللاجئين، ومدارس

الثقافة العسكرية، والمدارس الخاصة؛

(3) المنطقة الجغرافية، شمال أم وسط، أم جنوب المملكة؛

(4) جنس المعلمين، ذكور أم إناث؛

⁶ مجموعة من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي تشرف عليها مبادرة التعليم الاردنية (JEI) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وتهدف مبادرة المدارس الاستكشافية الى تقديم مقاربات واساليب تعليمية جديدة تتضمن التكنولوجيا الصفية، وتطوير المناهج الالكترونية، والتدريب وادارة التغيير.

⁷ تهدف هذه المبادرة الى بناء قدرات التربويين في وزارة التربية والتعليم من خلال التنمية المهنية الشاملة وتركز المبادرة على التنوع والتطوير في الاساليب الادارية والتدريسية ويتضمن البرنامج ثلاثة مكونات هي: فريق تربوي متكامل، ومعاً نحو مدرسة متجددة، وبرنامج التنمية المهنية المتخصص. ويشرف على المبادرة حالياً مركز التدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم.

⁸ انطلقت هذه المبادرة في شهر نيسان 2008 وتهدف إلى تطوير أدوات وبيئة ونوعية التعليم من خلال تاهيل المدارس الحكومية ذات الحاجة الماسة للرعاية، وتجمع المبادرة شركاء من القطاع العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني.

5) مؤهلات المعلمين والتدريب الحاصلين عليه، وغيره.

6) وبحسب موقع المدرسة؛ في الريف أم المدينة.

وتهدف الدراسة إلى تشجيع الحوار والنقاش لتحديد العوامل التي تفسر التباين في استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب وعلاقة تلك المنهجيات بتحصيل الطلبة الذي تم قياسه في نتائج تقييم NAFKE، وكذلك تشجيع الحوار حول التغييرات في الممارسات الصفية منذ عام 2011.

4.1 أسئلة الدراسة

بهدف تحقيق أهداف الدراسة، قام فريق الدراسة بتطوير مجموعة من الأسئلة الرئيسية بالاعتماد على الدراسة القاعدية وبناء على هدف الدراسة الحالية. وفيما يأتي أسئلة الدراسة الستة:

1. إلى أي مدى يُطبق المعلمون في الأردن منهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب التي تتضمن مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتعلم التعاوني، والأساليب التفاعلية، وأساليب تقييم الطلبة داخل الغرفة الصفية؟

2. هل هناك تغير في مدى تطبيق المعلمين في الأردن منهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب التي تتضمن مهارات: حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتعلم التعاوني، والأساليب التفاعلية، وأساليب تقييم الطلبة داخل الغرفة الصفية مقارنة بعام 2011م؟

3. هل هناك تباين بين المعلمين في تطبيقهم لمنهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب؟ وهل يعزى هذا التباين إلى أي من متغيرات الدراسة: جنس المعلم، سنوات الخبرة، ونوعية التدريب الذي حصل عليه المعلم، والموقع الجغرافي للمدرسة، والمبحث الدراسي؟

4. هل هناك تغير في مدى تطبيق المعلمين في الأردن منهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب بحسب أيّ من متغيرات الدراسة: جنس المعلم، سنوات الخبرة، ونوعية التدريب الذي حصل عليه المعلم، والموقع الجغرافي للمدرسة، وأساليب تقييم الطلبة داخل الغرفة الصفية مقارنة بعام 2011م؟

5. هل هناك تغير في العوامل التي تفسّر التباين في استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب مقارنة بعام 2011م؟

6. كيف يرتبط استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب مع تحصيل الطلبة في الأردن والمساحة الصفية المخصصة للطلّاب بناءً على نتائج الدراسة الوطنية لتقييم مهارات اقتصاد المعرفة 2014NAfKE؟

2. منهجية الدراسة

تم تصميم منهجية الدراسة بناءً على أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

1.2 العينة ومجتمع الدراسة

نظراً لتركيز الدراسة الحالية على قياس التغير في مدى استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعّالة المتمحورة حول الطالب بين العامين 2011م و 2014م فقد تم استخدام نفس عينة المدارس التي شاركت في دراسة الملاحظة الصفية التي أُجريت في عام 2011م، حيث تم اختيار مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية والرياضيات والعلوم في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر.

وتم اختيار 300 مدرسة من مختلف المدارس للعام الدراسي (2013م-2014م) عشوائياً مع اختيار توزيع متساوٍ للمعلمين في الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر. وقد اعتمدت معايير اختيار العينة على عينة دراسة 2011 NAfKE التي اشتملت على خصائص مجتمع الدراسة الآتية: جنس المدرسة (ذكور، إناث،

مختلط)، والمنطقة الجغرافية (شمال، وسط، جنوب)، والسلطة المشرفة (حكومية، خاصة، وكالة الغوث)، وموقع المدرسة (مدينة، ريف). وتم إضافة التدخلات التربوية لهذه الخصائص كالمدراس الاستكشافية، والمدارس التي تشارك في برنامج ERSP وفي مبادرة مدرستي. سيتيح هذا الإجراء تقييم المعلمين في مختلف المدارس المشاركة في التدخلات التربوية الذين يستخدمون منهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب. ويوضح الجدول الآتي التوزيع الكلي لعينة الدراسة بحسب المبحث والصف.

وكما يظهر في الجدول رقم (1)، تمت ملاحظة (854) معلم ومعلمة بواقع حصة صفية لكل منهم وباجمالي بلغ (854) حصة صفية، وبمعدل (45) دقيقة لكل حصة، وذلك خلال فترة جمع البيانات التي تمت في أسبوعين كما يظهر الجدول رقم (1). مع الأخذ بعين الاعتبار أن مجموع الحصص التي تمت ملاحظتها (854) حصة صفية كان أقل قليلاً من العدد الأصلي الذي تم اختياره وهو (900) حصة بغرض الملاحظة الصفية. حيث تم استثناء (46) حصة لطلبة الصف الحادي عشر للفرع الأدبي لا يدرسون العلوم.

جدول رقم (1). توزيع عينة الدراسة بحسب المبحث والصف

الصف	لغة عربية	رياضيات	علوم	المجموع
الخامس	100	99	100	299
التاسع	101	98	101	300
الحادي عشر	97	100	58	255
المجموع	298	297	259	854

2.2 أدوات القياس

بهدف قياس التغيير في مدى استخدام المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب تم استخدام نفس الأداة التي تم تطويرها من قبل المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية NCHRD بالتعاون مع فريق مشروع الشراكة في المتابعة والتقييم (MEP) بناءً على اهتمام المعنيين الرئيسيين

بالسياسات التربوية، ومتطلبات برنامج ERfKE II، وإطار ومعايير المنهاج الوطني، والأبحاث والخبرات الدولية السابقة. وفيما يأتي وصفاً للأجزاء الرئيسة لأداة الملاحظة الصفية.

اعتمدت فقرات الملاحظة الصفية على معايير المنهاج الجديد الذي تم تطويره في إطار برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة ERfKE والذي يركز على التفكير الناقد، وحل المشكلات ومنهجيات التعلم التشاركية. وتشتمل فقرات الدراسة على الأجزاء الأربعة الآتية:

- الجزء الأول: معلومات عامة حول المعلمين والمدرسة.
- الجزء الثاني: الممارسات التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية والتي تعد المحور الرئيس لهذه الأداة وتشمل 59 من فقرات قائمة الرصد التي تم اختيارها بدقة ضمن المجالات الرئيسة الآتية:

✓ الإدارة الصفية واشتملت على (10 فقرات).

✓ استخدام منهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب (استراتيجيات التدريس)

واشتملت على (26) فقرة موزعة في المجالات الخمسة الفرعية الآتية: التعلم التشاركي

(4 فقرات)، حل المشكلات والاستقصاء (6 فقرات)، التعلم التعاوني (7 فقرات)، والتعلم النشط

(4 فقرات)، والتفكير الناقد (5 فقرات).

✓ استخدام أدوات التدريس ووسائل الوسائط المتعددة والتي اشتملت على (10 فقرات موزعة في

مجالين فرعيين: استخدام أجهزة الحاسوب (7 فقرات)، واستخدام الوسائط التعليمية الأخرى،

واشتملت على (3 فقرات).

✓ الممارسات التعليمية الهادفة إلى تحفيز الطلبة واشتملت على (6 فقرات).

✓ استخدام أدوات تقييم الطلبة، واشتملت على (7 فقرات).

• الجزء الثالث: التقييم النهائي من قبل المشرفين ويتم بعد الملاحظة الصفية بفترة بسيطة واشتمل

على (16) فقرة موزعة على مجالين فرعيين:

✓ الإدارة الصفية واشتمل على (8) فقرات.

✓ منهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب واستراتيجيات تقييم الطلبة، واشتمل على

(8) فقرات.

• الجزء الرابع: ملاحظات عامة حول الغرفة الصفية واشتملت على (6) فقرات لأسئلة مغلقة

ومفتوحة.

صدق أداة الملاحظة الصفية وثباتها

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها من خلال التحليل العاملي وذلك في عام 2011. بالإضافة

لذلك، تم إجراء حساب الثبات الإحصائي لجميع المجالات والمجالات الفرعية لضمان ثبات الفقرات ضمن

المجالات والمجالات الفرعية. وتم اختيار الحد الأدنى للثبات (0.70) مقاساً بمعامل الثبات كمييار لقبول

الثبات. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد جميعها ما بين (0.75 و 0.93).

بالإضافة إلى إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها التي تم تنفيذها في عام 2011، فقد تم

حساب معاملات الثبات لأبعاد الأداة جميعاً بالاعتماد على بيانات عام 2014م، حيث بينت النتائج استقرار

معاملات الثبات في عام 2014م بالمقارنة مع معاملات الثبات التي حسبت في العام 2011م، إذ تراوحت

قيمة معاملات الثبات المحسوبة بمعادلة كرونباخ ألفا للأبعاد ما بين (0.75 و 0.92)، فيما بلغ معامل

ثبات الاداة 0.96، وذلك كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2) معاملات الثبات (كرونباخ الفا) لمجالات أداة الملاحظة الصفية وللأداة الكلية

معامل كرونباخ الفا	المجال
0.75	الإدارة الصفية
0.92	التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب
0.77	إثارة الدافعية
0.78	تقييم الطلبة
0.96	الفقرات الكلية

3.2 جمع البيانات

تم جمع البيانات من قبل فريق من الملاحظين تألف من (69) مشرفاً لمباحث العلوم والرياضيات واللغة العربية في مديريات التربية والتعليم. وشارك الملاحظون في ورشة تدريبية ليوم كامل حول استخدام أداة الملاحظة وكيفية تطبيقها في الميدان. وتم اتباع الإجراءات الآتية لجمع البيانات باستخدام أداة الملاحظة الصفية:

- قام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بإرسال كتاب رسمي لوزارة التربية والتعليم لتنسيب أسماء مشرفين ومشرفات متخصصين في مجالات: العلوم والرياضيات واللغة العربية بناءً على توزيع العينة.
- شارك المشرفون والمشرفات في ورشة تدريبية عقدها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية لمدة يوم واحد حول كيفية استخدام أداة الملاحظة الصفية، وقام المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بإعداد دليل تنفيذي يتضمن نموذج تقييم لضمان تحقيق مستوى عالٍ من الاتساق بين المشرفين خلال إجراء عملية الملاحظة.
- تم توفير جدول التنفيذ لكل مشرف بناءً على توزيع العينة، وتم الطلب من المشرفين التنسيق والتواصل مع المدارس لزيارتها، حيث تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على موعد الزيارة وهدفها. واستغرقت مدة جمع

البيانات حوالي أسبوعين في الفترة (20 - 30) /4/ 2014 حيث قام كل مشرف بإجراء ملاحظتين صفتين يومياً.

- بعد القيام بإجراء الملاحظة الصفية، تمت مراجعة جميع الأدوات التي استخدمها الملاحظون لضمان دقة العمل.
- تم إعداد كتيب الترميز الخاص ببيانات الدراسة البحثية ليشتمل جميع متغيراتها وفقراتها.
- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب، ومن ثم تم تنظيفها قبل البدء بعملية التحليل.

4.2 محددات الدراسة

تم تنفيذ الملاحظات الصفية بنفس الطريقة والإجراءات التي نفذت في عام 2011، لذا فقد تسحب المحددات ذاتها على دراسة عام 2014، إذ من المعروف أن الملاحظة الصفية عادةً ما تحتاج إلى وقتٍ أطول وجهدٍ أكبر، وكذلك إلى موارد لوجستية أكثر من الدراسات التربوية الأخرى في مجال التقييم التربوي. وأثناء إجراء هذه الدراسة، تم الاستعانة بعددٍ كبير من المشرفين لإجراء الملاحظة الصفية في مدارس ومديريات المملكة. ومن التحديات التي واجهت هذه الدراسة ضمان الاتساق في عملية الملاحظة الصفية واستخدام أداة الملاحظة بشكل فعال بين جميع المشرفين حتى بعد خضوع المشرفين لورشة عمل تدريبية ليوم واحد. كما أن عينة الدراسة هي عينة الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات الاقتصاد المعرفي (نافكي) لذا تتحدد القدرة على تعميم النتائج بمدى تمثيل العينة لمجتمع المعلمين، إذ من المعروف أن دراسة نافكي تستهدف الصفوف الخامس والتاسع والحادي عشر فقط. كما أن الملاحظة الصفية هي عبارة عن مشاهدة لما دار في الغرفة الصفية أثناء الملاحظة التي اقتصرت على حصة صفية واحدة ولمرة واحدة فقط، كما تتحدد القدرة على التعميم بخصائص الصدق والثبات لأداة الملاحظة الصفية.

3. نتائج الدراسة

حالة الممارسات الصفية في المدارس الأردنية في عام 2014

في هذا الجزء من التقرير نستعرض النتائج المتعلقة بممارسات المعلمين التدريسية في المدارس الأردنية والتي تم ملاحظتها لفترة زمنية مدتها أسبوعان.

1.3 خصائص المعلمين في عينة الدراسة في مدارس وزارة التربية والتعليم والمدارس الأخرى.

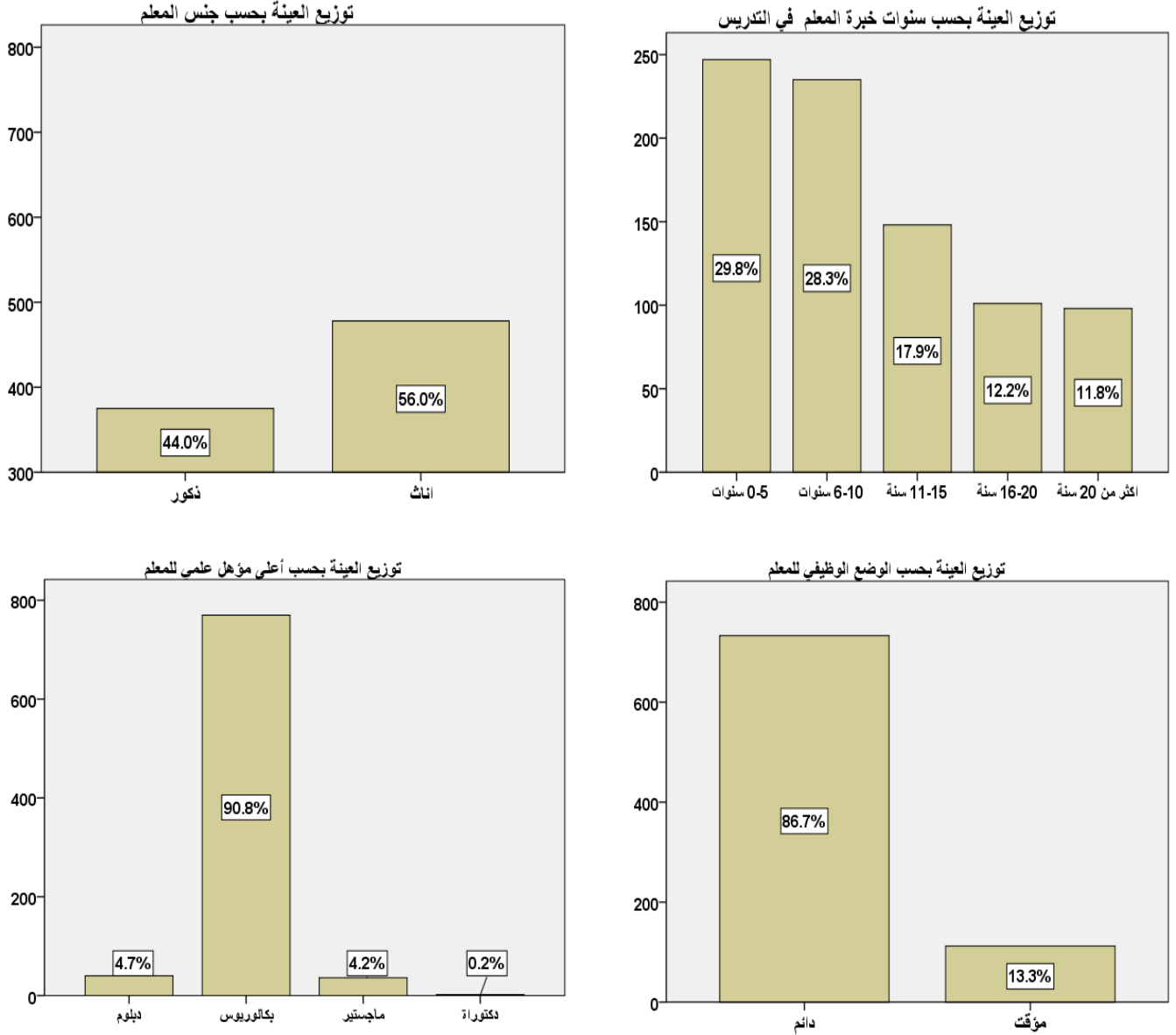
تكشف البيانات بحسب الشكل (1) عدد المعلمين الذين تمت ملاحظة ممارساتهم الصفية، والبالغ (854) معلماً ومعلمة، بلغ عدد الذكور (265) معلماً وبنسبة بلغت 44%، وبلغ عدد الإناث (489) معلمة وبنسبة بلغت 56%. ويحمل غالبية المعلمين الذين تمت ملاحظتهم درجة البكالوريوس، وبنسبة بلغت حوالي 90.8%، فيما يحمل ما نسبته 4.2% منهم درجة الماجستير، ويحمل ما نسبته 0.2% منهم شهادة الدكتوراه، كما يحمل ما نسبته 4.7% منهم شهادة دبلوم كليات المجتمع.

وفيما يتعلق بالوضع الوظيفي للمعلمين، تبين أن لدى 86.7% منهم وظائف دائمة، ولدى 13.3% منهم وظائف مؤقتة (أي عقود عمل لمدة سنة واحدة على الأقل). ولدى معظم المعلمين في عينة الدراسة خبرة تقل عن (10) سنوات، وبنسبة بلغت (58.1%)، مما يشير إلى أن أكثر من نصف المعلمين هم من حديثي التعيين/الخبرة؛ وهذا يزيد من احتمالات استمرارهم في العمل لفترة طويلة. في حين كان لدى (11.8%) من المعلمين أكثر من عشرين سنة خبرة. من ناحية أخرى فقد خضع (55.5%) من المعلمين لبرامج التنمية المهنية، وحصل (85.7%) منهم على رخصة قيادة الحاسوب الدولية (ICDL)⁹، وحصل (15.2%) منهم على تدريب INTEL¹⁰.

⁹ هي شهادة دولية معترف بها دولياً وترعاها منظمة اليونسكو وتهدف هذه الشهادة إلى تمكين المتدربين من استخدام التطبيقات الأساسية للحاسوب الشخصي.

¹⁰ هو برنامج عالمي يساعد المعلمين في توظيف التكنولوجيا في التعليم وتعزيز تعلم الطلبة ويتكون المنهاج من 40 ساعة تدريس عملي تغطي 10 وحدات وتشمل الوحدات فيما تشمل: استخدام الانترنت وتصميم صفحات الويب، والعروض التقديمية باستخدام الوسائط المتعددة.

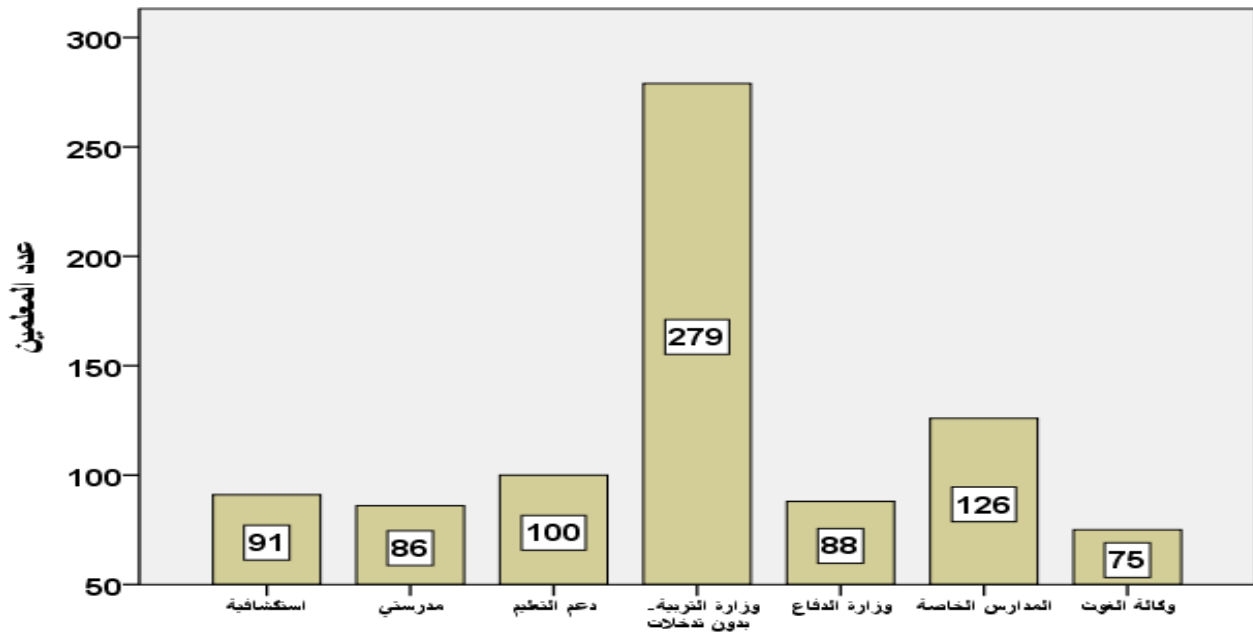
الشكل 1: خصائص المعلمين في عينة الدراسة الختامية للملاحظة الصفية



إضافةً لذلك، هنالك عدد كبير من مدارس العينة المشاركة في التدخلات التربوية أو تلك التابعة للسلطات المختلفة (وكالة الغوث، المدارس الخاصة، مدارس الثقافة العسكرية، وزارة التربية والتعليم- بدون تدخلات،

دعم التعليم (ERSP)، مدارس مدرستي، والمدارس الاستكشافية)، أنظر الشكل (2) أدناه. وتهدف الدراسة إلى مقارنة نتائج الملاحظة الصفية بحسب جميع السلطات المشرفة والتدخلات التربوية.

الشكل 2: توزيع المعلمين بحسب السلطة المشرفة ونوع التدخل التربوي



ولوحظ أن أغلب المعلمين المعيّنين على التعليم الإضافي هم من الإناث (65.2%)، وأن أغلب هؤلاء المعلمين تقل خبراتهم عن الخمس سنوات وبنسبة بلغت (64.2%)، وأن معظمهم لم يشارك في برنامج التنمية المهنية أثناء الخدمة، ودورات ICDL، ودورات انتل، وكان معظم هؤلاء المعلمين يعملون في مدارس المدن (73.1%) ومعظمهم يحمل درجة البكالوريوس (93.7%). أنظر الجدول (3).

جدول (3). خصائص المعلمين التعليم الإضافي بحسب الجنس، موقع المدرسة سنوات الخبرة،

المشاركة في برامج التنمية المهنية INTEL,ICDL,

خصائص المعلمين على التعليم الإضافي	%
جنس المعلم	ذكور 34.8
	إناث 65.2
سنوات الخبرة للمعلم في التدريس	5 سنوات فأقل 64.2
	أكثر من 5 سنوات 35.8
المشاركة ببرامج التنمية المهنية أثناء الخدمة	نعم 32.1
	لا 67.9
المشاركة بدورات IC DL	نعم 27.7
	لا 72.3
المشاركة بدورات INTEL	نعم 8.0
	لا 92.0
موقع المدرسة	مدينة 73.1
	ريف 26.9
أعلى مؤهل علمي للمعلم	دبلوم 2.7
	بكالوريوس 93.7
	ماجستير 2.7
	دكتورة 0.9
أعلى مؤهل تربوي للمعلم	دبلوم تربوية 61.5
	ماجستير 30.8
	دكتورة 7.7

2.3 النتائج العامة لدراسة الملاحظة الصفية

تضمنت أداة الملاحظة الصفية 59 فقرةً استخدمت من قبل المشرفين. وتم تصنيف هذه الممارسات تحت خمسة مجالات رئيسة وهي: الإدارة الصفية، ومنهجيات التعلم والتعليم الفعالة المتمحورة حول الطالب (التي تتضمن 5 مجالات فرعية)، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة، وأساليب تحفيز الطلبة، وأساليب تقييم أداء الطلبة. ومن أجل ملاحظة الممارسات التعليمية التي يقوم بها المعلمون في الغرف الصفية، حسبت نسب المعلمين على جميع فقرات أداة الملاحظة الصفية للتحقق من وجود الممارسات الصفية التي تم تحديدها أو عدم وجودها. وتقدم النسب على الفقرات معلومات حول نسبة المعلمين الذين استخدموا منهجيات التعلم والتعليم المحددة، وأساليب الإدارة الصفية، وأساليب تقييم الطلبة، وأساليب تحفيز الطلبة. على سبيل المثال، بالنسبة للفقرة الثالثة، فقد كان (52.7%) من المعلمين يتفقدون حضور الطلبة، بينما لم يتفقد (47.3%) من المعلمين حضور الطلبة. أما في الفقرة رقم (21) فقد قام (32.3%) من المعلمين بتقسيم الطلبة في الصف إلى مجموعات، بينما لم يقم بذلك (67.7%) من المعلمين. وبالنسبة للفقرة رقم (38) فقد استخدم (10.1%) من المعلمين الذين تمت ملاحظتهم شاشات العرض في عملية التعليم، بينما لم يستخدمها (89.9%) وقد يفسر سبب تدني نسبة المعلمين الذين يستخدمون شاشات العرض بقلة توفر شاشات العرض في مدارس العينة. (أنظر الملحق رقم (1) بعنوان الممارسات التدريسية في الغرف الصفية للتعرف على النسب المئوية لأداء المعلمين على فقرات الملاحظة الصفية).

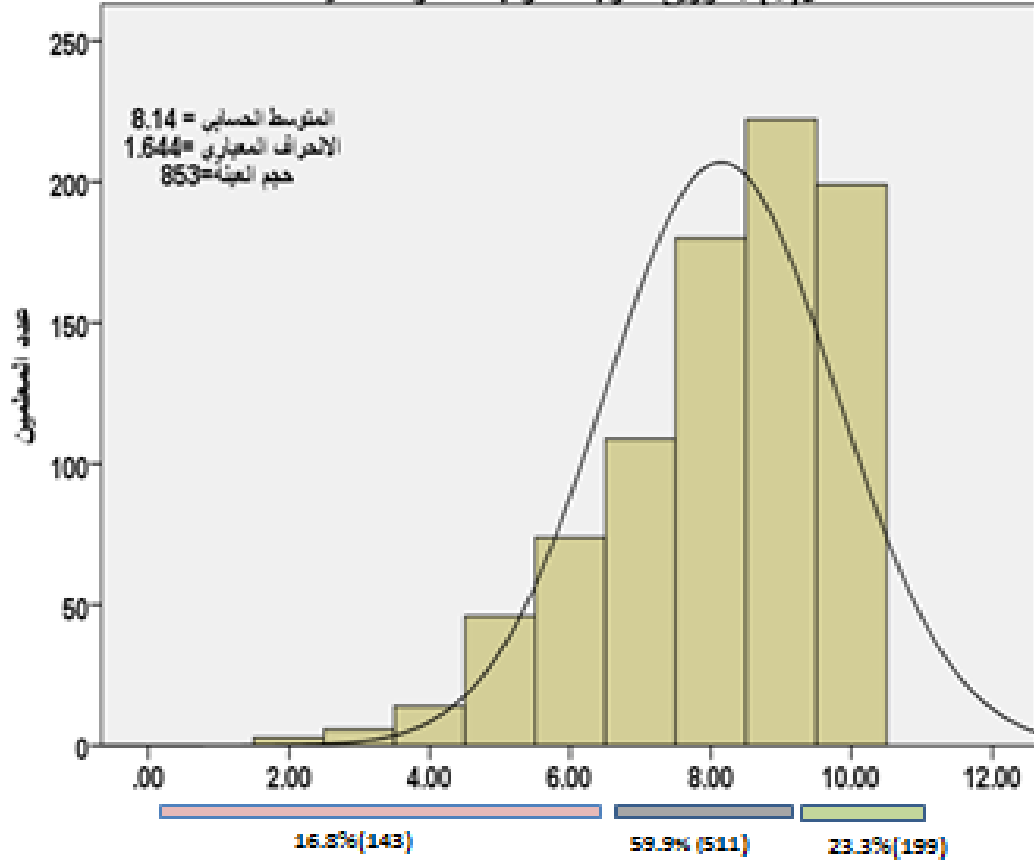
ويقدم هذا التقرير أكثر من مجرد رصد النسب المئوية للممارسات التي تمت ملاحظتها، بل يتعدى ذلك إلى تحليل أداء المعلمين ضمن المجالات التي تم تحديدها لملاحظة أدائهم خلال عام 2014 والمتمثلة في هذه الدراسة التقويمية، مما سيتيح استخدام بياناتها للتعرف على التغييرات والتوجهات وتحليلها مقارنة بعام 2011. وكذلك يقدم التقرير وصفاً حول أداء المعلمين في المجالات التي تم قياسها خلال سنة 2014.

3.3 الإدارة الصفية

تُعد الإدارة الصفية واحدة من المهام الأساسية التي ينبغي على المعلمين معرفتها معرفة تامة بغض النظر عن طرائق التدريس التي يتبعونها، فسواء كانت البيئة التعليمية متمحورة حول الطالب أم متمحورة حول المعلم، يستطيع المعلمون الذين يديرون العملية التعليمية التعليمية بفعالية أن يحققوا النتائج التربوية المنشودة بفعالية.

وبهدف قياس مهارات المعلمين في الإدارة الصفية، تم استخدام عشرة فقرات طورت ضمن أداة الملاحظة الصفية في العام 2011. وبعد إجراء اختبار الثبات، تم حساب الدرجة المركبة غير الموزونة للإدارة الصفية لمعرفة كيفية إدارة المعلمين لصفوفهم، بما في ذلك إدارة الوقت، وتدقيق حضور الطلبة، وعرض أهداف الدرس وخطته، وتخطيط مناقشة الدرس وتنظيمها. وقد تراوحت الدرجات على المقياس ما بين (صفر) الذي يشير إلى أنه لم يكن هناك امتلاك لمهارات الإدارة الصفية على الإطلاق، وحتى (10) التي تشير إلى أن مهارات الإدارة الصفية ممتازة. وبناء على هذا المقياس المكون من عشر درجات، كان متوسط الدرجات للمعلمين الذين شملتهم العينة (8.14) من (10)، بانحراف معياري بلغ (1.6). (أنظر الشكل (3) أدناه)، مما يشير بشكل عام إلى أن المعلمين إداريون ناجحون أثناء الموقف التعليمي التعليمي. وقد بينت النتائج أن (23.3%) من المعلمين يعتبروا من ذوي الأداء الرفيع في الإدارة الصفية، فيما يعتبر حوالي (60%) منهم من ذوي الأداء الجيد.

شكل (3): توزيع الدرجة المركبة للإدارة الصفية



وبالنظر لنتائج الإدارة الصفية على المستوى الوطني، فقد تمت مقارنة النتائج بين المتغيرات الثنائية مثل الذكور والإناث، والمعلمين بوظيفة دائمة أو عقود مؤقتة لتحديد الاختلافات التي تساعد في فهم العوامل التي تفسر التباينات في الأداء بين المعلمين. وفيما يأتي نتائج الدرجة المركبة بحسب مقارنة كل من المتغيرات الثنائية الآتية على حدة: جنس المعلم، الوضع الوظيفي للمعلم، وموقع المدرسة.

تشير النتائج التي يشتمل عليها جدول رقم (4) إلى أن المعلمات أفضل من زملائهن المعلمين من حيث إدارة العملية التعليمية، حيث حصلت المعلمات على (8.47) درجة بينما حصل المعلمون على (7.72) درجة، مما يشير إلى أن المعلمات يمتلكن مهارات الإدارة الصفية أكثر من زملائهن المعلمين بفرق يصل

إلى 9.7%. وهذا يشير أيضاً إلى أن المعلمات أفضل من المعلمين في إدارة الوقت داخل الغرفة الصفية، وفي تدقيق حضور الطلبة.

**جدول رقم (4). الدرجة المركبة للإدارة الصفية بحسب جنس المعلم،
الوضع الوظيفي للمعلم وموقع المدرسة**

المتوسط	حجم العينة	قيمة ت (الدلالة الإحصائية)		
7.72	375	6.86 (0.00)	ذكور	جنس المعلم
8.47	478		إناث	
8.18	733	1.97 (0.05)	دائم	الوضع الوظيفي للمعلم
7.85	112		مؤقت	
8.18	590	1.03 (0.31)	مدينة	موقع المدرسة
8.05	255		ريف	

*ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

وفي الأنشطة الصفية وتنظيمها. إضافةً لذلك، أشارت الدراسة إلى أن المعلمين الدائمين حصلوا على (8.18) درجة، بينما حصل المعلمين العاملين على حساب التعليم الإضافي مؤقتة على (7.85) درجة، وهذا يشير إلى وجود فرق بحوالي (4.2%) بين المجموعتين، مما يعني أن المعلمين الدائمين أفضل في عملية الإدارة الصفية من المعلمين العاملين على حساب التعليم الإضافي مؤقتة. ومن جهة أخرى، لم يكن هناك تبايناً دالاً إحصائياً بين المعلمين في مناطق الريف ومناطق المدن في الإدارة الصفية.

وألقت الدراسة الضوء على نتائج المقارنة بين المدارس الخاصة ومدارس الوزارة ومدارس وكالة الغوث، ومدارس الثقافة العسكرية، وكذلك المدارس المشاركة في التدخلات التربوية (المدارس الاستكشافية، ومدارستي، ومشروع دعم تطوير التعليم ERSP) وذلك بنفس الطريقة التي تم اتباعها في الدراسة القاعدية التي أجريت في عام 2011. ويشير الجدول (5) إلى نتائج درجات مقياس الإدارة الصفية بحسب السلطة المشرفة وكذلك بحسب التدخلات التربوية في مدارس الوزارة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين كبير

بين المدارس التابعة لمختلف السلطات التربوية والمشاريع (باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، قيمة ف= (4.4)، وقيمة P = (0.00)).

وقد تباينت الاختلافات التي تمت ملاحظتها من (7.69) كأقل درجة في مدارس مدرستي، إلى (8.63) في المدارس الخاصة. ومن الواضح أن درجات مدارس مدرستي ومدارس الثقافة العسكرية كانت ضمن الدرجة المتوسطة، فيما كانت درجات المدارس الاستكشافية ومدارس وكالة الغوث ومدارس مشروع دعم التعليم ومدارس وزارة التربية والتعليم منافسة لمدارس القطاع الخاص وكانت درجاتها ضمن الدرجات العالية.

جدول رقم (5). الدرجة المركبة للإدارة الصفية بحسب السلطة المشرفة

حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	
126	1.58	8.63	التعليم الخاص
91	1.44	8.35	استكشافية
75	1.49	8.27	وكالة الغوث
100	1.58	8.18	مشروع دعم التعليم
279	1.62	8.08	وزارة التربية- بدون تدخلات
88	1.69	7.73	الثقافة العسكرية
86	1.95	7.69	مدرستي

كذلك تم اختبار درجات المعلمين في الإدارة الصفية بحسب فئات متغير المؤهلات العلمية للمعلمين، وسنوات الخبرة، والمؤهلات التربوية، ولكن لم تظهر نتائج التحليل أي تباين ذي دلالة إحصائية بين هذه الفئات المتعددة.

وكذلك تم اختبار دلالة الفروق بين مستويات متغيرات برنامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة، وبرنامج ICDL، وبرنامج INTEL، ومتغير المبحث الذي يدرسه المعلم (لغة عربية، رياضيات، علوم) حيث ظهر

وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات هذه المتغيرات، والجدول الآتي يبين الدرجة المركبة للإدارة الصفية بحسب تلك المتغيرات.

جدول رقم (6). الدرجة المركبة للإدارة الصفية بحسب برامج التدريب (برنامج التنمية المهنية، ICDL، INTEL) والمبحث (لغة عربية، رياضيات، علوم).

حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط		
473	1.57	8.26	نعم	برنامج التنمية المهنية أثناء الخدمة
380	1.72	7.99	لا	
501	1.58	8.29	نعم	ICDL
351	1.71	7.92	لا	
130	1.55	8.41	نعم	INTEL
721	1.66	8.09	لا	
298	1.61	8.19	لغة عربية	المبحث
296	1.44	8.31	رياضيات	
258	1.87	7.89	علوم	

ويبدو جلياً من خلال النتائج أن المعلمين على معرفة جيدة بإدارة الأنشطة الصفية من حيث إدارة الوقت، وتدقيق حضور الطلبة، وعرض أهداف الدرس، وتخطيط الحوار وتنظيمه.

4.3 العملية التعليمية التعلمية المتمحورة حول الطالب

يُعد التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب أسلوباً تربوياً يستخدمه المعلمون داخل الغرفة الصفية لتسهيل تعلم الطلبة من خلال التفكير الناقد، وحل المشكلات، والاستقصاء التحليلي، والعمل الجماعي، ومهارات التعلم القائمة على المشاريع. وبما أنه قد تم تدريب معظم المعلمين على استخدام منهجيات التعليم والتعلم المتمحورة حول الطالب ضمن مشروع ERfKE لتطوير التعليم وتم أيضاً في بداية المشروع إعادة تصميم

المناهج المدرسية وفق منحى التعلم البنائي الذي يعتبر المتعلم محوره الأساس في عملية التعلم، لذا فإن هذا الجزء من التقرير يهدف إلى تقديم صورة حول واقع ممارسات المعلمين لهذا الأسلوب من التدريس.

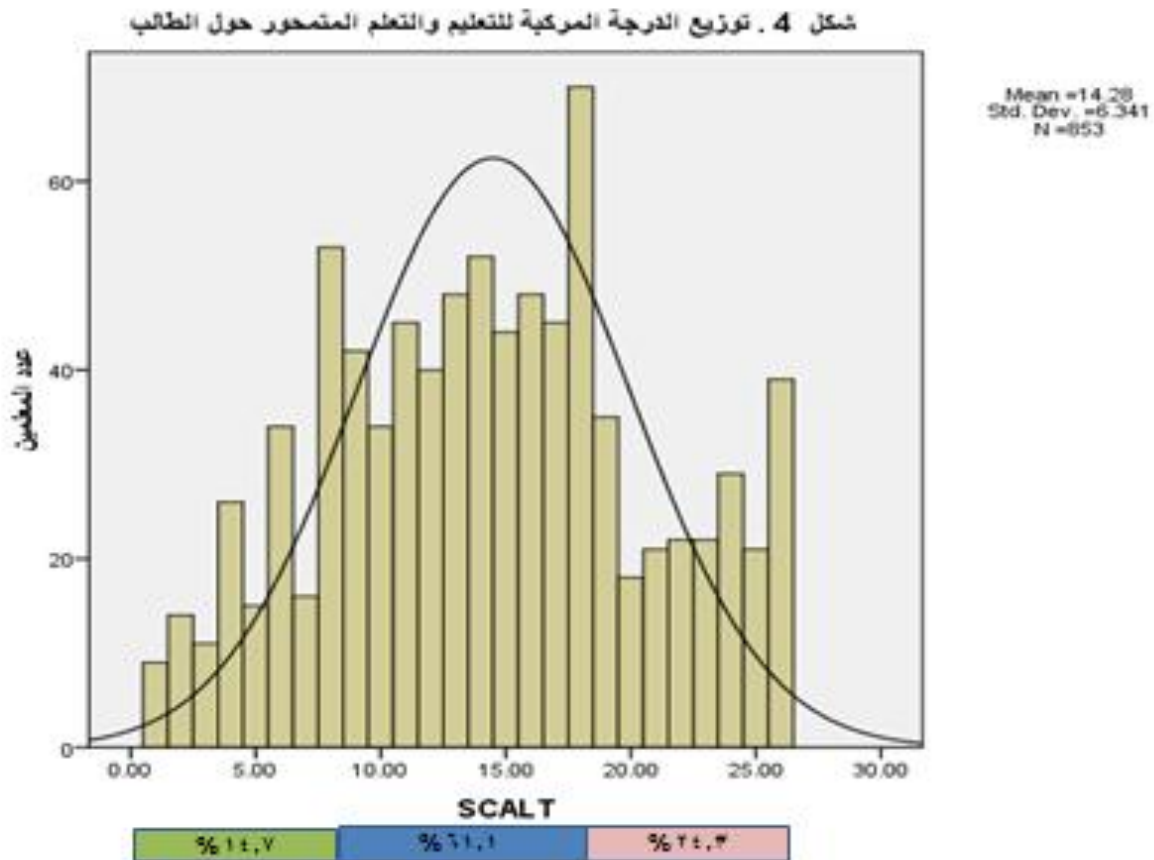
1) المقياس المركب للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب

تم في عام 2011 تطوير 26 فقرةً ضمن أداة الملاحظة الصفية لقياس بعد التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب. وضمن هذا المجال، تم تضمين المجالات الفرعية الخمسة الآتية وذلك بناءً على اهتمامات السياسات التربوية: التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعلم الجماعي، والاستقصاء التشاركي، والتعلم الفعّال. وتم التحقق من صدق وثبات المقياس من خلال إجراء التحليل العاملي وحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة كرونباخ الفا.

وفيما يلي التوزيع التكراري لدرجات المعلمين المركبة لمجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، حيث حددت العلامات المركبة التباين في أداء المعلمين في استخدامهم لمنهجيات التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب. إذ أن المعلمين الذين تقع درجاتهم في يمين التوزيع لديهم أداء مرتفع فيما يتعلق بالتعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، بينما يُعد المعلمون الذين تقع درجاتهم في يسار التوزيع ذوي أداء منخفض فيما يتعلق بالتعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب. وتم استخدام درجات القطع التي استخدمت في عام 2011¹¹ لتحديد المعلمين ذوي الأداء المتميز وذوي الأداء المتدني في هذا المجال. ويظهر في الشكل (4) أن (207) من المعلمين الذين شملتهم العينة، بنسبة (24.3%) يعدون من ذوي الأداء المرتفع في استخدام أساليب التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب حيث حصلوا على 18.4 نقطة فأكثر. ومن جهة أخرى، يُعد (125) من المعلمين، بنسبة (14.7%)، من ذوي الأداء المتدني في استخدام منهجيات التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب،

¹¹ درجة القطع لفئة الأداء المرتفع في عام 2011 هي 18.4 فأكثر، وفئة الأداء المتدني 7.26 أو أقل .

في حين كانت غالبية المعلمين في العينة والبالغ عددهم (521)، وبنسبة بلغت (61.1%) في منتصف التوزيع.



(2) التباين بحسب جنس المعلم، والوضع الوظيفي للمعلم، وموقع المدرسة، والأقليم.

في هذا الجزء، تم إلقاء الضوء على مجموعة من نتائج التحليلات لبعض المتغيرات الثنائية التي توضح فروق المتوسطات في العلامات المركبة لاستخدام أساليب التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب بين المعلمين بحسب الجنس، والوضع الوظيفي للمعلم، وموقع المدرسة (ريف، مدينة). وتشير متوسطات

الدرجات المرتفعة إلى أداء المعلمين المرتفع في استخدام أساليب التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب بينما تشير متوسطات الدرجات المتدنية إلى الأداء المتدني في استخدام هذه المنهجيات.

وعند مقارنة المعلمين مع المعلمات وبحسب النتائج التي تضمنها جدول (7) تبين أن المعلمات في المتوسط

جدول رقم (7) : الدرجة المركبة للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب بحسب المجموعات المختلفة.

متوسط الدرجات المركبة (0-26)	حجم العينة	قيمة ت (الدلالة الإحصائية)		
12.36	375	8.11(0.00)	ذكور	جنس المعلم
15.78	478		إناث	
14.55	733	3.60(0.00)	دائم	الوضع الوظيفي للمعلم
12.24	112		مؤقت	
14.70	590	3.13(0.00)	مدينة	موقع المدرسة
13.28	255		ريف	

*ذات دلالة إحصائية

حصلن على درجات مركبة في مجال التعليم والتعلم الفعال أعلى من تلك التي حصل عليها زملائهن المعلمون، حيث بلغت درجات المعلمات (15.78)، بينما بلغت درجات المعلمين (12.36)، مما يشير إلى وجود فرق مقداره (27.7%) في الدرجات المركبة لمجال التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب لصالح المعلمات. وهذا بدوره يشير إلى أن أداء المعلمات أفضل من أداء المعلمين في استخدام منهجيات التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب. ويبقى السؤال حول السبب في أن أداء المعلمات أفضل من أداء المعلمين في مجال استخدام أساليب التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب مثيراً للاهتمام مما يستدعي إجراء دراسة بحثية متعمقة بهذا الخصوص.

وكان أداء المعلمين العاملين بوظيفة دائمة أفضل من أداء المعلمين العاملين بعقود مؤقتة بفرق بلغ (18.9%)، حيث وصل الفرق المطلق في الدرجات حوالي (2.31). وعند إعادة التحقق من الوضع الوظيفي للمعلم مقابل متغيرات أخرى كالتدريب الحاصل عليه المعلم ومؤهلاته وسنوات خبرته، فقد وجدت الدراسة أن

الفرق في الدرجات المركبة في مجال التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب بين المعلمين العاملين بوظيفة دائمة والمعلمين العاملين على حساب التعليم الإضافي قد يعزى لحصول المعلمين العاملين بوظيفة دائمة على تدريب أفضل، ومؤهلات أعلى وسنوات خبرة أطول.

أما بالنسبة للمعلمين في مناطق المدن ومناطق الريف، فقد بلغ الفرق المطلق بين مجموعة المعلمين والمعلمات من مناطق المدن ومجموعة المعلمين والمعلمات من مناطق الريف (1.42) وبفرق نسبي بلغ (10.6%)، ولصالح معلمي مدارس المدن، وهذه النتيجة كانت مخالفة لما توصلت إليه الدراسة القاعدية التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدن ومعلمي الأرياف وقد يعود ذلك للتدخلات التربوية التي تنفذها وزارة التربية والتعليم والجهات الأخرى.

وبخصوص المعلمين في الأقاليم، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة المركبة للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب حسب الأقليم، حيث بلغ أعلى فرق مطلق بين معلمي إقليم الوسط ومعلمي إقليم الجنوب بقيمة (2.42) نقطة وبفرق نسبي بلغ (21.8%) ولصالح معلمي إقليم الوسط، وبنفس الوقت كان أداء معلمي إقليم الشمال أفضل من أداء معلمي الجنوب، وهذا بطبيعة الحال يستلزم بذل جهود إضافية في مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب لرفع مستوى تطبيقهم لمهارات SCALT . أنظر الجدول (8) .

جدول رقم (8). الدرجة المركبة الدرجة المركبة للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب حسب الأقليم

الأقليم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف (الدلالة الإحصائية)
شمال	14.52	6.33	*(0.001)6.56
وسط	14.60	6.37	
جنوب	12.16	5.84	

* دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

لقد تم تحليل الدرجات المركبة لمجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب بحسب السلطة المشرفة وطبيعة التدخلات التربوية المشاركة فيها المدارس، إذ بينت نتائج التحليل أن مدارس وكالة الغوث أعلى بشكل واضح من المدارس الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها البنك الدولي " التعلم في مواجهة الشدائد"¹² حول مدارس وكالة الغوث والتي بينت وجود مجموعة من العوامل السياقية التي فسرت الفروق بين متوسط تحصيل طلبة مدارس وكالة الغوث ومتوسط تحصيل طلبة المدارس الحكومية باستخدام بيانات الدراسة الدولية تيمس 2011 (TIMSS2011)، والتي أظهرت الأثر الدال لبعض المتغيرات التي ترتبط بالممارسات التدريسية للمعلمين ومنها: تكرار الواجبات المنزلية، ومشاركة الاهل في الأنشطة المدرسية، ونسبة الوقت الذي يقضيه المعلم في حل المشكلات العلمية، وتقييم الطلبة.

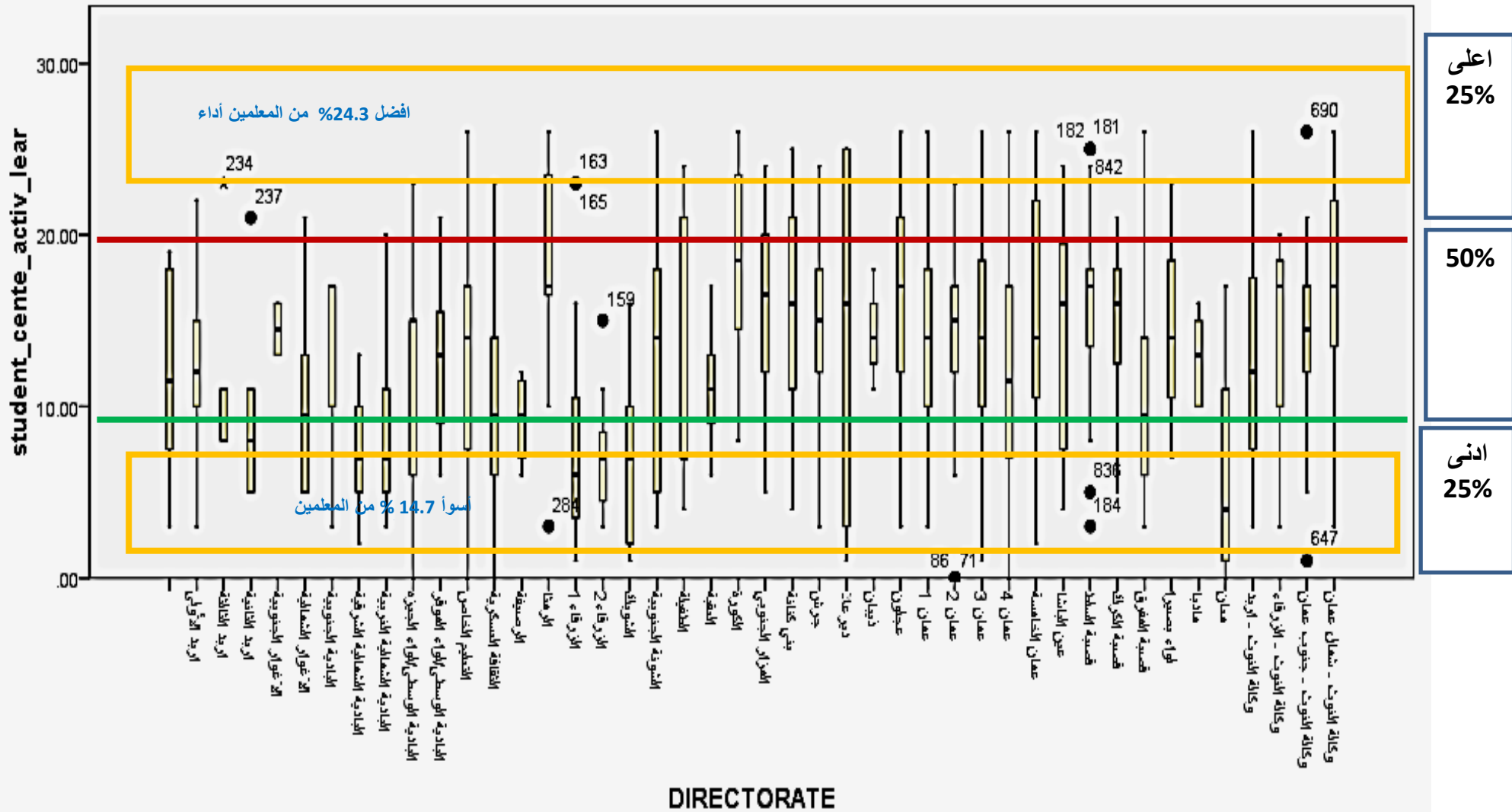
لقد جاءت المدارس الاستكشافية في الترتيب الثاني والمدارس المشاركة في برنامج ERSP في الترتيب الثالث، وكانت درجات مدارس وكالة الغوث أعلى بـ (5.2%) من المدارس الاستكشافية في مجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب. فيما كان متوسط مدارس وكالة الغوث أعلى من متوسط مدارس الثقافة العسكرية التي حلت في المرتبة الأخيرة بحوالي (46.2%) كما يشير إليه الجدول رقم (9). وهذا يعني أن المعلمين في مدارس وكالة الغوث والمدارس الاستكشافية أظهروا تقدماً واضحاً في استخدام منهجيات التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، فيما كانت المدارس المشاركة في برنامج دعم التعليم (ERSP) أعلى من المدارس الأخرى في عام 2011، كما تراجعت المدارس الخاصة عن ترتيبها في عام 2011 لتحل محلها المدارس الإستكشافية التي تتبع وزارة التربية والتعليم.

جدول رقم (9). الدرجة المركبة للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب

حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	
75	6.38	16.32	وكالة الغوث
91	5.72	15.52	استكشافية
100	6.60	14.93	مشروع دعم التعليم
86	5.86	14.36	مدرستي
279	6.52	14.16	وزارة التربية – بدون تدخلات
126	6.37	14.10	التعليم الخاص
88	5.39	11.16	الثقافة العسكرية

(3) التباين في مجال التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب على مستوى المديريات

يوضح الشكل أدناه توزيع الدرجات المركبة للمعلمين في مجال التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب واختلاف التوزيع لمدارس المديرية الواحدة وبين مديريات التربية والتعليم المختلفة، ويلاحظ من التحليل وجود تباين بين المديريات، حيث تشير المعلومات في الجهة اليمنى من الشكل إلى أن المربع في الوسط يمثل (50%) من أداء المعلمين المتوسط في تلك المديرية. ويشير الخط أعلى المربع إلى (25%) من أداء المعلمين المتدني في تلك المديرية، بينما يشير الخط أسفل المربع إلى (25%) من أداء المعلمين المتدني في تلك المديرية.



وتشير المربعات في أعلى الشكل إلى درجة ارتفاع علامات استخدام المعلمين لمنهجيات التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب، وعلى سبيل المثال في مدارس مديرية تربية الرمثا مديرية تربية الكورة، وتشير المربعات أسفل الشكل إلى درجة انخفاض علامات استخدام المعلمين لهذه المنهجيات، (وعلى سبيل المثال مدارس مديرية تربية معان ومديرية تربية الشوبك). إضافةً لذلك، يشير الخطان الأفقيان إلى نقطتي القطع في العلامات المركبة ويظهر الشكل وجود تبايناً واضحاً بين المديریات وكذلك ضمن المديرية الواحدة، أي أن هناك تبايناً واضحاً في درجات أداء المعلمين في استخدامهم للتعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب في المديرية الواحدة، وكذلك يتفاوت المعلمون بشكل واضح بين مديريات التربية والتعليم. وبناء على ذلك يتضح وجود تباينات في الأداء على مستوى المديرية وبين المديریات في استخدام أساليب التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب.

خصائص المعلمين بحسب أدائهم في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب

تشير نتائج التحليل لخصائص المعلمين بحسب تصنيفهم (ذوي أداء مرتفع، ذوي أداء متدني) إلى أن العلامات شكلن ما نسبته 83.8% من المعلمين ذوي الأداء المرتفع مقابل 16.2% فقط ذكور، وكان معظم المعلمين من فئة المعلمين الدائمين، اذ شكلوا 94.1% من المعلمين ذوي الأداء المرتفع، وكان أغلب المعلمين من ذوي الخبرة التي تزيد عن خمس سنين (73.9%). وظهر أن 75.3% من المعلمين ذوي الأداء المرتفع هم من معلمي المدن وأن 89.6% منهم من حملة درجة البكالوريوس. كما بينت النتائج أن 63.6% من المعلمين ذوي الأداء المرتفع هم ممن تدربوا على الـ ICDL، فيما بلغت نسبة الذين شاركوا بدورات انتل 20.8%. (أنظر جدول 10).

وأما فيما يتعلق بخصائص المعلمين ذوي الأداء المتدني فقد كانت النسبة الأكبر منهم من الذكور (61.0%)، ومن المعلمين الدائمين (79.9%)، ومن ذوي الخبرة التي تزيد عن خمس سنوات (56.2%)، ومن معلمي المدن (63.1%)، ومن غير الذين شاركوا في دورة الـ ICDL، ودورة انتل. (أنظر جدول 10).

جدول (10): خصائص المعلمين ذوي الأداء المرتفع وذوي الأداء المتدني في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب

الأداء المتدني %	الأداء المرتفع %	خصائص المعلم	
60.8	23.7	ذكور	جنس المعلم
39.2	76.3	إناث	
80.0	90.3	دائم	الوضع الوظيفي للمعلم
20.0	7.7	مؤقت	
43.8	26.1	5 سنوات فأقل	سنوات الخبرة للمعلم في التدريس
56.2	73.9	أكثر من 5 سنوات	
45.3	56.5	نعم	المشاركة ببرنامج التنمية المهنية أثناء الخدمة
54.7	43.5	لا	
44.7	63.6	نعم	المشاركة بدورات ICDL
55.3	36.4	لا	
10.1	20.8	نعم	المشاركة بدورات INTEL
89.9	79.2	لا	
65.9	74.1	مدينة	موقع المدرسة
34.1	25.9	ريف	
4.0	4.4	دبلوم	أعلى مؤهل علمي للمعلم
91.9	89.3	بكالوريوس	
4.0	6.3	ماجستير	
-	-	دكتورة	
83.3	84.1	دبلوم تربوية	أعلى مؤهل تربوي للمعلم
16.7	15.9	ماجستير	
-	-	دكتورة	
25.0	36.1	لغة عربية	التخصص في البكالوريوس
31.7	27.2	رياضيات	
37.5	33.7	علوم	
5.8	3.0	اخرى	

4) العوامل التي تفسر التباين في الدرجات لمجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب

لقد أظهرت التحليلات السابقة وجود تبايناً في الدرجات على مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب. وقد اختبرت الدراسة عدداً من العوامل التي تفسر هذا التباين. على سبيل المثال، هل من الممكن أن تفسر خصائص المعلمين التباين في الدرجات المركبة لمجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، وإلى أي مدى؟ هل من الممكن أن يفسر التدريب بعضاً من هذا التباين؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة، تم إجراء تحليل الانحدار.

أن المتغير التابع هو الدرجات لمجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، ويتراوح ما بين (0-26)¹³، بينما تعد المتغيرات الآتية متغيرات مستقلة:

أ. جنس المعلم

ب. مؤهلات المعلم

ج. الوضع الوظيفي للمعلم

د. سنوات الخبرة

هـ. المبحث الدراسي (رياضيات / علوم / لغة عربية)

و. المشاركة في دورة الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب ICDL

ز. المشاركة في دورة INTEL

ح. مناطق الريف ومناطق المدن

ط. الصفوف (الخامس والتاسع والحادي عشر)

13 يمثل المدرج التكراري للعلامات توزيعاً طبيعياً مثالياً، وبذلك يمكن إجراء تحليل الانحدار المتعدد نظراً لتحقق شرط التوزيع الطبيعي للمتغير التابع

جدول رقم (11): تحليل الإنحدار الدرجة المركبة للتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب

المؤشر	المعامل غير المعايير b	المعامل المعايير	الخطأ المعياري ي (β)	قيمة ت (الدلالة الإحصائية)
الثابت	8.72		0.86	0.00)10.08 (
جنس المعلم (ذكر=0، أنثى=1)	3.69	0.28	0.45	(0.00)8.20
الوضع الوظيفي للمعلم (دائم=1، مؤقت=0)	2.35	0.11	0.74	(0.00)3.19
سنوات الخبرة للمعلم في التدريس (5 سنوات فأقل =0، أكثر من 5 سنوات =1)	0.48	0.03	0.56	(0.39)0.86
الرياضيات (رياضيات=1، علوم ولغة عربية =0)	0.60-	0.04-	0.53	(0.25)1.15
العلوم (علوم=1، رياضيات ولغة عربية =0)	0.18-	0.01-	0.54	(0.75)0.32
المشاركة بدورات ICDL (نعم=1، لا=0)	0.76	0.06	0.52	(0.15)1.46
المشاركة بدورات INTEL (نعم=1، لا=0)	2.02	0.11	0.65	(0.00)3.11
موقع المدرسة (مدينة=0، ريف=1)	0.64-	0.04-	0.49	(0.20)1.29
الصف الحادي عشر (الصف =11=1، الصف 9 والصف 5 =0)	1.01-	0.07-	0.56	(0.07)1.81
الصف التاسع (الصف =9=1، الصف 11 والصف 5 =0)	0.04	0.00	0.53	(0.94)0.08

$R^2 = 0.130$

قيمة (ف) = 11.9

الدلالة الإحصائية = 0.00

وقد اتضح من نتائج تحليل الإنحدار، كما في جدول (11)، أن هناك ثلاثة عوامل دالة إحصائياً وتساعد في

توضيح التباين في الدرجة المركبة للتعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب (وهذه العوامل هي: جنس

المعلم، الوضع الوظيفي للمعلم، والدورات التدريبية التي شارك بها)، إضافةً إلى سبعة عوامل أخرى غير دالة

إحصائياً. وقد بلغت نسبة التباين المفسر 13%، وهي دالة إحصائياً وإن كانت متدنية، وهذا بدوره يشير إلى إمكانية وجود عوامل أخرى يمكن أن تتناولها دراسات مستقبلية.

يعد جنس المعلم العامل الأكثر تفسيراً للتباين في درجات المعلمين للتعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب. وبلغ المعامل المرتبط بجنس المعلم (3.69)، مما يشير إلى أن حجم التباين في الدرجات (المتغير التابع) بين المعلمين يفسر أكثر ما يفسر بجنس المعلم (T-stats=8.20, P-value=.000). وقد حصلت المعلمات، اللواتي تمت الإشارة لهن بالرمز (1) في حين تمت الإشارة للمعلمين بالرمز (0)، على درجات أعلى كثيراً في مجال التعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب في المتوسط من زملائهن المعلمين، حتى بعد ضبط العوامل التسعة الأخرى في النموذج.

وقد أظهر اختبار الوضع الوظيفي للمعلم (دائم - مؤقت) أن المعلم الذي يعمل بعمل دائم مرتبط بمعامل أنحدار غير معياري (2.35) وذلك بعد ضبط العوامل الأخرى (T-stats=3.19, P-value=.00). بالإضافة لذلك، يشير المعامل المرتبط بحضور دورات انتل إلى أن المعلمين الحاصلين على تدريب انتل يميلون إلى إحراز درجات أعلى من نظرائهم المعلمين الذين لم يحصلوا على مثل هذه الدورات، إذ بلغ معامل الإنحدار لهذا العامل (2.02)، ويمكن أن يفسر وجود أثر لمتغير حضور دورات انتل في عام 2014 مقارنة بعام 2011 على أساس الاختلاف في خصائص المتدربين، والمدرّبين وظروف التدريب، وإتساع قاعدة الممارسة العملية للمهارات الحاسوبية والتكنولوجية الحديثة، بسبب أنتشار ثقافة استخدام الحاسوب والتكنولوجيا في الآونة الأخيرة وبخاصة من قبل الأفراد.

أما بالنسبة لباقي العوامل، وهي الحصول على تدريب ICDL، وسنوات الخبرة والمبحث (لغة عربية، علوم، رياضيات)، وموقع العمل (المدينة، الريف)، والصفوف التي يدرسها المعلمون، فلم يكن لها أي أثر كبير

على الدرجة بعد ضبط جميع المتغيرات الأخرى في النموذج حيث كانت p-values تساوي (0.15)،
0.30، 0.25، 0.75، 0.20، 0.07، 0.94) على الترتيب.

وتشير نتائج تحليل الإنحدار المتعدد إلى ما يأتي:

1. يعد جنس المعلم المتغير الأكبر تفسيراً للتباين بين درجات المعلمين في مجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، حيث كانت المعلمات أكثر تطبيقاً لمنهجيات التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب من زملائهن المعلمين.

2. يعد الوضع الوظيفي للمعلم (مؤقت/ دائم) ذا أثر إيجابي على درجات المعلمين في مجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب، حيث كان المعلمون الدائمون هم الأكثر تطبيقاً للتعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب.

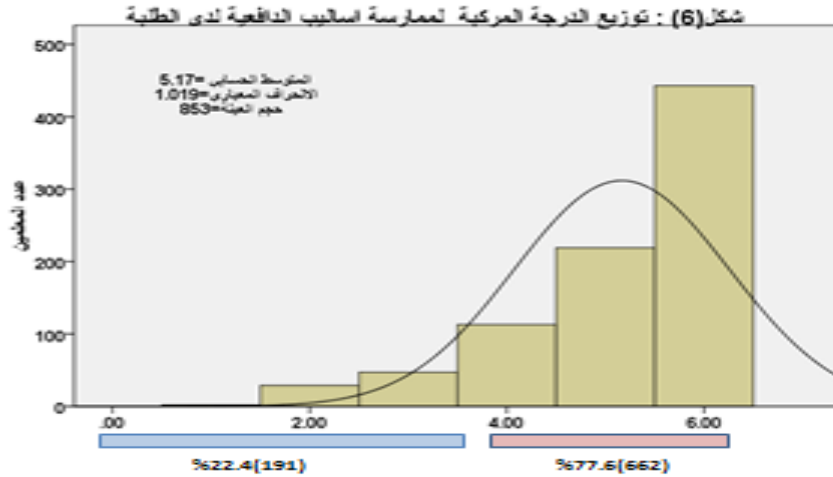
3. يعد الحصول على تدريب انتل INTEL من العوامل التي تفسر التباين في درجات المعلمين في مجال التعلم والتعليم الفعّال المتمحور حول الطالب.

4. لم يكن لمتغيرات سنوات خبرة المعلم، والمبحث، والحصول على تدريب ICDL والموقع (ريف، مدينة) والصفوف (الخامس، التاسع، والحادي عشر) وموقع العمل (المدن مقابل الريف)، أي أثر على درجات المعلمين في مجال التعليم والتعلم الفعّال المتمحور حول الطالب بعد أخذ أثر العوامل الأخرى بعين الاعتبار.

وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج التحليل عام 2011، يظهر أن بعض العوامل حافظت على قدرتها على تفسير التباين في درجات المعلمين، وهذه العوامل هي (جنس المعلم، والوضع الوظيفي للمعلم)، فيما تراجعت قدرة متغير تخصص المعلم عن تفسير التباين في درجات المعلمين ليحل محله متغير الحصول على تدريب انتل.

5.3 الدافعية

تم تطوير ست فقرات في أداة الدراسة لقياس مدى إثارة المعلمين لدافعية الطلبة، وتم حساب مجموع التقديرات لهذا المجال والتي تراوحت بين صفر (حيث لا يوجد أدنى قيمة لدافعية الطلبة على المقياس)، إلى 6 (أعلى قيمة لدافعية الطلبة على المقياس). وتم تحديد درجة قطع في توزيع الدرجات عند النقطة (5)، وذلك لتحديد نسب المعلمين الذين وصلوا للدرجة (5) أو (6) والذين يستخدمون أساليب تحفيز الطلبة داخل الغرفة الصفية. وبناءً على هذا المقياس ذي الـ (6) درجات، فقد وجد أن متوسط درجات جميع المعلمين الذين شملتهم العينة (5.2) من المجموع الكلي للنقاط الستة (بانحراف معياري مقداره 1). أنظر الشكل أدناه.



وبهدف تحديد المعلمين "الأكثر كفاءة"، و"الأقل كفاءة" في إثارة دافعية الطلبة، ومن خلال التحليل فقد تم تقسيم عينة المعلمين إلى ثلاث مجموعات من خلال تقسيم مقياس الدرجات بجمع انحراف معياري واحد إلى وسط الدرجات وطرح انحراف معياري واحد من الوسط، وجدت الدراسة أنه لا يوجد معلمين في العينة المشمولة في الدراسة فعالين في إثارة دافعية الطلبة، فيما تبين أن (22.4%) منهم لا يقومون بالكثير لإثارة دافعية الطلبة، و(77.6%) يعدون متوسطي الأداء في هذا المجال. وبناءً على هذه النتائج، فقد خلصت الدراسة إلى أنه على المعلمين في الأردن

تحسين طرقهم في إثارة دافعية الطلبة كواحدة من أهم مسؤوليات المعلم داخل الغرفة الصفية. وهذا يتطلب تدريب متخصص للمعلمين حول كيفية تحفيز الطلبة للتعلم.

تمت مقارنة درجات المعلمين على مقياس الدافعية بين عدة متغيرات ثنائية مثل جنس المعلم، والوضع الوظيفي للمعلم وموقع المدرسة للتأكد من وجود أية اختلافات دالة قد تساعد في فهم العوامل التي ترتبط بتدخلات السياسات التربوية والتخطيط. وفيما يلي نتائج الدرجات المركبة لمقارنة المتغيرات الثنائية: جنس المعلم، والوضع الوظيفي للمعلم، وموقع المدرسة على الترتيب. حيث يشير جدول (12) إلى أن المعلمات، أفضل وبدلالة إحصائية من المعلمين في إثارة دافعية الطلبة، ففي المتوسط حصلت المعلمات على (5.33) نقطة على المقياس بينما حصل المعلمون على (4.95) نقطة، مما يشير إلى أن المعلمات يبذلن جهداً أكثر قليلاً لتحفيز الطلبة من المعلمين، وذلك بفرق حوالي (8%). وهذا بدوره يشير إلى أن المعلمات أفضل في المتوسط في تعزيز أعمال الطلبة وأقل احتمالاً للسخرية من أخطاء الطلبة ويقمن بتشجيع الطالبات على المشاركة وإبداء الرأي في الغرفة الصفية. وفيما عدا ذلك أظهر التحليل بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال إثارة دافعية الطلبة بين المعلمين الدائمين والمعلمين المؤقتين، كما لا يوجد فروق في هذا المجال بين المعلمين الذين يعملون في المدن والمعلمين الذين يعملون في الأرياف.

جدول رقم (12). الدرجة المركبة لممارسة أساليب إثارة الدافعية لدى الطلبة بحسب جنس المعلم، الوضع الوظيفي للمعلم وموقع المدرسة

المتوسط	حجم العينة	قيمة ت (الدلالة الإحصائية)
ذكور	375	5.13 (0.00)
إناث	478	
دائم	733	0.61 (0.54)
مؤقت	112	
مدينة	590	0.36 (0.72)
ريف	255	

*ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

وكذلك فقد حلت درجات المعلمين المركبة في مجال إثارة دافعية الطلبة وذلك بحسب فئات المتغيرات الأخرى (أكثر من فئتين) كسنوات الخبرة¹⁴، وأعلى مؤهل تربوي، وأعلى مؤهل علمي¹⁵، والمباحث الدراسية، وتدريب ICDL أو تدريب INTEL. ويبين جدول (13) نتائج الدرجات المركبة.

جدول رقم (13). الدرجات المركبة لإثارة دافعية المعلمين للطلبة بحسب مؤهلات المعلمين، وسنوات الخبرة، والمباحث الدراسية، والتدخلات التربوية، وتدريب INTEL أو تدريب ICDL

متوسط العلامات (المركب من 0-6)	ن	ف، مستوى الدلالة الإحصائية		
5.28	136		دبلوم	أعلى مؤهل تربوي
5.14	29	0.29 (0.75)	درجة الماجستير	
5.40	5		درجة الدكتوراه	
5.14	247		(5-0) سنوات	سنوات الخبرة
5.26	235		(10-6) سنة	
5.19	148	0.66 (0.62)	(15-11) سنة	
5.19	101		(16-20) سنة	
5.06	98		أكثر من (20) سنة	
4.95	298		اللغة العربية	المباحث الدراسية
5.30	296	9.43 (0.00)*	الرياضيات	
5.26	258		العلوم	
5.23	501	1.95 (0.052)	نعم	تدريب ICDL
5.08	351		لا	
5.33	130	2.11 (0.04)*	نعم	تدريب INTEL
5.14	721		لا	

*ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

وبينت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بحسب المؤهل التربوي، وكذلك بين المعلمين بحسب سنوات الخبرة، وفي المقابل ظهر أن معلمي الرياضيات هم الأفضل أداء في مجال إثارة دافعية الطلبة مقارنة بمعلمي العلوم ومعلمي اللغة العربية الذين كانوا الأضعف في هذا المجال، وهذا يشير

14 تم إعادة حساب سنوات الخبرة كمتغير مستمر ضمن خمس فئات للمتغيرات بإعطاء درجة واحدة لسنوات الخبرة من (0-5)، ودرجتين لسنوات الخبرة من (6-10)، وثلاث درجات لسنوات الخبرة من (11-15)، وأربع درجات لسنوات الخبرة من (16-20)، وخمس درجات لسنوات الخبرة أكثر من (20).

15 هنالك ثلاث فئات في مؤهلات المعلمين: الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه. ويحمل 4 معلمين فقط شهادة الدكتوراه و23 معلم شهادة الماجستير. لذا قرر فريق الدراسة أن البيانات الإحصائية غير موثوقة للاستخدام.

تساؤل حول العوامل التي تفسر التمايز في الأداء بحسب المبحث، وظهر وجود فرق في الأداء بين المعلمين الحاصلين على تدريب انتل وبين نظرائهم الذين لم يحصلوا على هذا التدريب، ولكن لم يظهر هذا الفرق بين المعلمين الحاصلين على تدريب ICDL ونظرائهم الذين لم يحصلوا على هذا التدريب.

وقد بينت نتائج التحليل أنه لا يوجد فروقات دالة إحصائياً بين الممارسات التعليمية لإثارة دافعية الطلبة في المدارس بحسب السلطات المشرفة أو التدخلات التربوية. (أنظر الجدول 14).

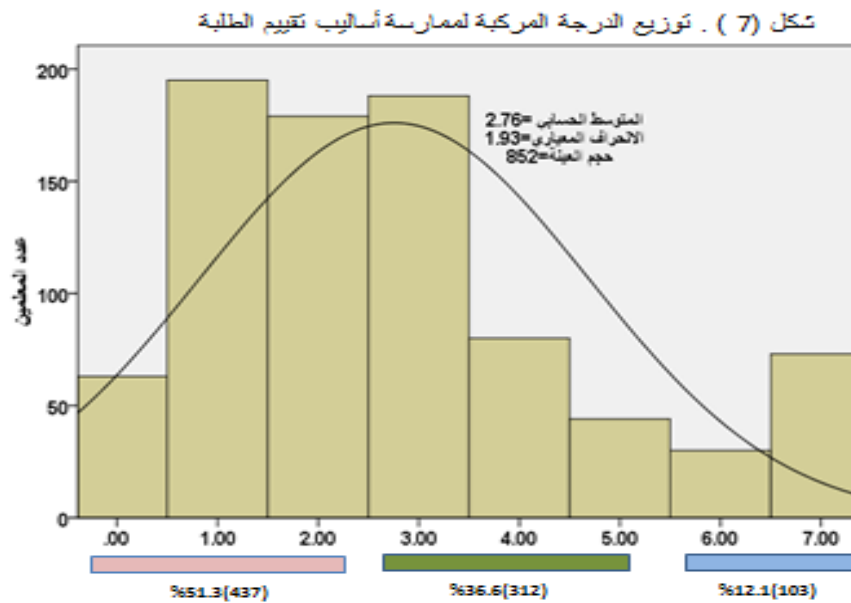
جدول رقم (14). الدرجة المركبة لممارسة اساليب الدافعية لدى الطلبة

حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	
100	1.03	5.41	مشروع دعم التعليم
86	0.98	5.33	مدرستي
126	1.04	5.29	التعليم الخاص
75	1.01	5.20	وكالة الغوث
279	1.14	5.09	وزارة التربية – بدون تدخلات
91	1.05	5.09	استكشافية
88	1.19	4.84	وزارة الدفاع

6.3 تقييم الطلبة في الحصاة الصفية

بغرض قياس استخدام المعلمين لأساليب التقييم الصفي، تم تطوير سبع فقرات لقياس سلوكيات تقييم الطلبة في أداة الملاحظة الصفية عام 2011. إذ تقيس هذه الفقرات المجال الفرعي لممارسات المعلمين للتقييم الصفي. تم تطوير الدرجة المركبة لتحديد مدى استخدام المعلمين لأساليب تقييم الطلبة في الغرفة الصفية. حيث تتراوح الدرجات بين صفر (أدنى قيمة على المقياس)، إلى (7)، (أعلى قيمة على المقياس). وبناءً على هذا المقياس المكون من (7) نقاط، أظهر التحليل، وكما هو موضح في الشكل (7) أن متوسط درجات المعلمين في العينة بلغ (2.76) من 7 نقاط، بانحراف معياري (1.93). ويشير متوسط الدرجات هذا إلى أنه نادراً ما يستخدم المعلمون أدوات التقييم الصفي. ولتحديد نسب المعلمين بحسب مستوى أدائهم تم

تصنيف المعلمين الحاصلين على الدرجات (6 أو 7) بأنهم الأكثر فعالية في هذا المجال، حيث وصلت نسبتهم إلى (12.1%) من المعلمين، وحصل (51.3%) من المعلمين على علامات (2-0)، مما يشير إلى أنهم لم يستخدموا أساليب التقييم الصفي، وهذا يعد أداءً منخفضاً للغاية، وعلى الرغم من ذلك، فقد ارتفعت نسبة المعلمين الذين يمارسون التقييم الصفي للطلبة من (5.3%) عام 2011 إلى (12.1%) عام 2014، وهذا يشير إلى إمكانية زيادة نسبة المعلمين الذين يستخدمون أساليب التقييم الصفي بصورة منتظمة في الحصص الصفية بصورة أكبر في المستقبل.



وتم إجراء مقارنات إضافية بين فئات المتغيرات المتعددة الآتية: المعلمون العاملون بعمل دائم أو مؤقت، ومناطق المدن ومناطق الريف، والتدريب على ICDL/INTEL (يوجد تدريب/ لا يوجد تدريب)، والمباحث الدراسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)، ومشاركة المدارس في التدخلات التربوية. وفيما يلي نتائج الدرجات المركبة بحسب المتغيرات:

كشفت نتائج الدراسة، وكما هو مبين في الجدول (15)، أن المعلمات أفضل من زملائهن المعلمين من حيث استخدام أساليب التقييم الصفي وبدلالة إحصائية. ففي المتوسط، حصلت المعلمات على (3.01) نقطة، بينما حصل المعلمون على (2.43)، مما يشير إلى أن المعلمات أكثر احتمالية لاستخدام أساليب التقييم الصفي من المعلمين. وعلى الرغم من الدرجات الفعلية المنخفضة، فقد بلغ الفرق بين المعلمين في الدرجات (24%)، مما يشير إلى أن المعلمات في المتوسط أكثر احتمالية من المعلمين في استخدام قوائم التحقق وسلام التقدير لتقييم أداء الطلبة، وتشجيع تقييم الطلبة بعضهم لبعض، ومناقشة الواجبات البيتية داخل الغرفة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة حول أدائهم داخل الغرفة الصفية.

جدول رقم (15). الدرجة المركبة لاستخدام أساليب تقييم الطلبة بحسب جنس المعلم، الوضع الوظيفي للمعلم وموقع المدرسة وتدريب INTEL , ICDL والمباحث الدراسية

المتوسط	حجم العينة	قيمة ت (الدلالة الإحصائية)		
2.43	375	4.39 (0.00)	ذكور	جنس المعلم
3.01	477		إناث	
2.79	733	1.96 (0.05)	دائم	الوضع الوظيفي للمعلم
2.41	111		مؤقت	
2.77	590	0.23 (0.82)	مدينة	موقع المدرسة
2.74	254		ريف	
2.94	501	3.33 (0.00)	نعم	تدريب ICDL
2.49	350		لا	
3.25	130	3.16 (0.00)	نعم	تدريب INTEL
2.67	720		لا	
2.77	298		اللغة العربية	المباحث الدراسية
2.95	296	3.36 (0.04) = ف	الرياضيات	
2.52	257		العلوم	

*ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

بالإضافة لذلك، لوحظ أن معلمي اللغة العربية والرياضيات والعلوم حصلوا على درجات متفاوتة في هذا المجال. ففي حين حصل معلموا الرياضيات على (2.95) علامة، فقد حصل معلموا اللغة العربية على (2.77)، وحصل معلموا العلوم على (2.52)، مما يشير إلى وجود تباين تنازلي وبدلالة بين المباحث الثلاثة على الترتيب. وهذا بدوره يشير إلى أن معلموا الرياضيات يستخدمون أساليب التقييم الصفي أكثر من معلمي اللغة العربية، بينما حصل معلمو ومعلمات العلوم على أقل الدرجات.

أما بالنسبة لباقي المجالات، فقد كشفت النتائج عن أن المعلمين الحاصلين على التدريب، أكثر احتمالاً لاستخدام أساليب التقييم الصفي من المعلمين غير الحاصلين على هذا التدريب وبدلالة إحصائية. وقد حقق المعلمون الحاصلون على ICDL علامات أفضل قليلاً من المعلمين غير الحاصلين على تدريب ICDL، حيث حصلوا على (2.94)، بينما حصل المعلمون غير الحاصلين على هذا التدريب على (2.49)، بفرق يصل إلى (18%). وهذا بدوره يشير إلى أن المعلمين الحاصلين على تدريب ICDL أفضل في المتوسط في استخدام أساليب التقييم الصفي من المعلمين غير الحاصلين على هذا التدريب. وفيما يتعلق بتدريب INTEL، فقد وصل متوسط الأداء للمعلمين الحاصلين على INTEL إلى (3.25)، بينما وصل متوسط أداء المعلمين غير الحاصلين على هذا التدريب على (2.67) بفرق يصل إلى (58%) وهذا يشير إلى أن المعلمين الحاصلين على تدريب INTEL هم أفضل من المعلمين غير الحاصلين على تدريب INTEL في مجال تقييم الطلبة.

وعلى صعيد متصل، أظهرت النتائج أن المعلمين الدائمين هم أكثر احتمالية لاستخدام أساليب التقييم الصفي من المعلمين المؤقتين، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين الدائمين (2.79) مقابل متوسط (2.41) للمعلمين المؤقتين، ولم تظهر البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المدينة ومعلمي الريف.

وعند تحليل استخدام المعلمين لأساليب التقييم الصفي بحسب السلطة المشرفة والتدخلات التربوية، أظهرت النتائج، وكما هو مبين في جدول (16) أن مدارس وكالة الغوث كانت الأعلى إذ حصلت على متوسط (3.35) تلتها مدارس وزارة التربية والتعليم بدون تدخلات وحصلت على (2.89)، بينما جاء أداء معلمي مدارس الثقافة العسكرية الأقل حيث حصلت على (2.05)..

جدول رقم (16). العلامات المركبة لاستخدام أساليب التقييم الصفي بحسب السلطة المشرفة والتدخلات التربوية

حجم العينة		الانحراف المعياري		متوسط العلامات		السلطة المشرفة والتدخلات التربوية
2011	2014	2011	2014	2011	2014	
89	91	1.59	1.81	2.08	2.82	المدارس الاستكشافية
89	86	1.63	1.60	2.38	2.35	مبادرة مدرستي
93	100	1.67	2.08	2.77	2.79	ومبادرات مشروع دعم تطوير التعليم (ERSP)
281	279	1.63	1.99	2.25	2.89	مدارس الوزارة غير المشاركة في التدخلات التربوية
86	88	1.56	1.55	2.37	2.05	مديرية الثقافة العسكرية
130	126	1.69	1.94	2.33	2.84	المدارس الخاصة
75	74	1.49	2.14	2.63	3.35	مدارس وكالة الغوث

وقد تغير الترتيب النسبي للمدارس بحسب المبادرات في عام 2014 مقارنة بعام 2011، إذ إحتلت مدارس وكالة الغوث المرتبة الأولى في عام 2014 فيما كانت المدارس المشاركة في مبادرة دعم التعليم ERSP الأعلى في عام 2011، وكان متوسط درجات المدارس الاستكشافية هو الأقل في عام 2011 فيما ظهر أن متوسط درجات مدارس الثقافة العسكرية هو الأقل عام 2014، وهذا ينسجم مع واقع النتائج المتعلقة بمدارس وزارة الدفاع (الثقافة العسكرية).

7.3 استخدام تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة

لقد استمرت وزارة التربية والتعليم والسلطات الأخرى في توفير أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس وذلك بالنظر إلى التزايد المستمر في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم على نطاق عالمي.

يحاول هذا الجزء من التقرير رصد المدى الذي يتم فيه استخدام المصادر التكنولوجية من قبل المعلمين. وتوضح النتائج التي يشتمل عليها الجدول (17) أن نسبة المعلمين الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خلال الموقف الصفّي كانت ضعيفة وبشكلٍ ملحوظ، وذلك بالرغم من الجهود، التي تبذلها وزارة التربية والتعليم والسلطات المشرفة على المدارس الأخرى، في تدريب المعلمين على استخدام تلك الوسائل.

جدول رقم (17). نسب المعلمين الذين يستخدمون مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خلال الحصة الصفية بحسب جنس المعلم والموضوع

الفقرة	الذكور	الإناث	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم
يستخدم المعلم الحاسوب في شرح الدرس	2.7%	15.9%	8.1%	7.4%	15.5%
يستخدم المعلم شاشة العرض عند تدريسه	2.7%	15.7%	8.1%	6.4%	16.7%
يستخدم المعلم الحاسوب في تقييم تعلم الطلبة	4.0%	9.0%	6.0%	5.4%	9.4%
يستخدم المعلم المحتوى الإلكتروني من منظومة EduWave في تعليم الطلبة	2.4%	8.6%	3.4%	4.7%	10.1%
يستخدم الطلبة الحاسوب في التعلم أثناء الحصة الصفية	1.9%	9.6%	5.4%	5.7%	7.8%
يوظف المعلم البوربوينت PowerPoint والإكسل Excel في التعليم	2.4%	12.1%	7.7%	6.1%	10.5%
يستخدم المعلم جهاز الحاسوب المحمول (Laptop) أثناء تدريسه	2.1%	7.8%	6.1%	2.7%	7.4%

وفي السياق ذاته تكشف النتائج أن نسبة المعلمات اللواتي يوظفن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس أعلى، وبشكل واضح، من نظرائهن من المعلمين الذكور. من ناحية أخرى، كشفت النتائج أن نسبة معلمي العلوم الذين يوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أعلى، وعلى كل الفقرات، من زملائهم معلمي الرياضيات واللغة العربية. وكان معلمو الرياضيات الأقل توظيفاً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس.

ولفحص الفرضية التي تقول أن نسب المعلمين الذين يستخدمون وسائل تكنولوجيا أثناء الحصة الصفية ترتفع في حالة توفر مثل هذه الوسائل في المدارس، فقد تم ايجاد نسب معلمي وزارة التربية والتعليم الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية بحسب توفر مختبرات الحاسوب في المدرسة كمؤشر على جاهزية المدرسة من الناحية التكنولوجية، بينت النتائج، كما تظهر في جدول (18)، أن نسب المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية المختلفة تزداد في حالة توفر مختبر حاسوب او اكثر في المدرسة، فقد ارتفعت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الحاسوب في شرح الدرس من (4.1%) في المدارس التي لا يوجد بها مختبر حاسوب إلى (33.3%) في حالة توفر أربعة مختبرات حاسوب، واما فيما يتعلق باستخدام المعلم للمحتوى الإلكتروني من منظومة Eduwave فقد تبين بأن المعلمين الذين لا يوجد مختبرات حاسوب في مدارسهم لا يستخدمون هذه المنظومة وكما هو متوقع، ولكن بالمقابل ارتفعت نسبة المعلمين الذين يستخدمون هذه المنظومة في المدارس التي يوجد بها أربعة مختبرات إلى (26.70%). لقد تذبذبت نسب المعلمين الذين يستخدمون مختلف الوسائل التكنولوجية باختلاف عدد مختبرات الحاسوب المتوفرة في المدرسة، ولكن نستطيع الجزم بأن هذه النسب أعلى من نسب المعلمين في المدارس التي لا يوجد بها مختبرات حاسوب.

جدول رقم (18). نسب المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية خلال الحصة الصفية بحسب عدد مختبرات الحاسوب في مدارس وزارة التربية والتعليم

الفقرة	لا يوجد مختبر حاسوب	مختبر حاسوب واحد	مختبري حاسوب	ثلاث مختبرات حاسوب	اربع مختبرات حاسوب
يستخدم المعلم الحاسوب في شرح الدرس	4.1	10.7	10.1	6.5	33.3
يستخدم المعلم شاشة العرض عند تدريسه	4.1	10.2	9.5	6.5	33.3
يستخدم المعلم الحاسوب في تقييم تعلم الطلبة	2.7	7.5	8.3	7.6	6.7
يستخدم المعلم المحتوى الالكتروني من منظومة EduWave في تعليم الطلبة	-	5.3	4.2	5.4	26.7
يستخدم الطلبة الحاسوب في التعلم أثناء الحصة الصفية	4.1	7.5	7.1	4.3	13.3
يوظف المعلم البوربوينت PowerPoint والإكسل Excel في التعليم	4.1	7.0	8.9	7.5	26.7
يستخدم المعلم جهاز الحاسوب المحمول (Laptop) أثناء تدريسه	1.4	3.8	6.5	2.2	13.3

وعلى نحو متصل بينت نتائج الدراسة، وكما يظهر في الجدول (19) أن المعلمين ما زالوا يستخدمون الوسائل التعليمية التقليدية في الحصص الصفية، وهذا يفسر تدني نسب المعلمين الذين يستخدمون الوسائل التكنولوجية كمصادر إضافية لتعليم الطلبة، والجدول الآتي يبين نسب المعلمين بحسب الجنس والمبحث.

جدول رقم (19). نسبة المعلمين الذين يستخدمون وسائل تعليمية أخرى خلال الحصة الصفية بحسب

جنس المعلم والموضوع

العلوم		الرياضيات		اللغة العربية		الإناث		الذكور		الفقرة
2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014	2011	2014	
40.6	51.9	28.7	28.8	39.2	44.0	42.9	53.1	27.4	25.7	يستخدم المعلم وسيلة تعليمية غير حاسوبية(الكرتون،الخرائط،...) في تدريب الطلبة على مهارة معينة
33.5	40.6	20.6	31.9	36.0	38.6	40.3	49.1	16.8	21.5	يوزع المعلم أوراقا ومواد تعليمية على الطلبة: تقارير، بطاقات تدريب، أوراق عمل
42.7	56.8	26.7	30.3	35.4	41.4	43.1	53.3	24.0	28.5	يجيب المعلم عن استفسارات الطلبة حول الوسيلة التعليمية

ومن الجدير بالذكر أن المعلمات هن أكثر احتمالية لاستخدام الوسائل التعليمية داخل الغرفة الصفية من المعلمين سواء الوسائل ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أم الوسائل التعليمية التقليدية، وهذا يتفق مع جميع النتائج في هذه الدراسة.

ولدى مقارنة نسب المعلمين عام 2014 مع النسب التي تم رصدها في عام 2011 يظهر بعض الاختلاف ارتفاعاً وهبوطاً في مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم؛ إلا أن النمط العام الذي استخلصته الدراسة ظل واحداً خلال عام 2011 وعام 2014 ، فالمعلمات أكثر استخداماً للوسائل التكنولوجية من المعلمين، ومعلمو العلوم أكثر استخداماً لها من معلمي اللغة العربية ومعلمي الرياضيات.

8.3 نتائج تقييم المشرفين

بالإضافة إلى البيانات التي اشتملت عليها أداة الملاحظة الصفية، فقد قَدّم كل مشرفٍ (مطبق لأداة الدراسة وملاحظاً للمواقف الصفية) ملخصاً حول رأيه/ رأيها في أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية، وذلك بهدف إتاحة المجال للمشرفين لتوفير معلومات كليّة حول المجالات التي لاحظوها، وكذلك لربط آراء المشرفين بالأدلة التي تمت ملاحظتها والتحقق من مدى مواعمتها مع نتائج الملاحظة. فقد طُلب من المشرفين في أداة الملاحظة إعطاء درجة للمجالات الآتية ذات العلاقة: الإدارة الصفية، أساليب التعلم والتعليم الفعّال المتمحورة حول الطالب، استخدام أدوات ووسائل التعليم، وإثارة دافعية الطلبة، والتقييم البديل، لتقييم أداء المعلمين بحسب رأي المشرفين وذلك على مقياس من أربعة مستويات، كانت على النحو الآتي: بعجز كبير، بدرجة تحتاج إلى تحسين، بدرجة مرضية، وب نجاح كبير.

الإدارة الصفية

تم إعطاء المشرفين الفقرات الأربعة الآتية لترتيبها بحسب درجات المقياس التي ذكرناها، والفقرات الأربعة هي: يدير المعلم الوقت خلال الحصة الصفية بفاعلية، يتعامل المعلم مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة بفاعلية، تتسم علاقة المعلم بطلبته بالمودة والاحترام، ينفذ المعلم الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً. وكشفت النتائج، كما هو مبين في جدول (20)، عن مؤشرات إيجابية في أداء المعلمين في هذا المجال، وعلى النحو الآتي: بالنسبة للفقرة التي تنص على: يدير المعلم الوقت خلال الحصة الصفية بفاعلية، فيرى المشرفون أن ما نسبته (40.2%) من المعلمين يمارس إدارة الوقت بدرجة نجاح كبير وأن ما نسبته (44.3%) من المعلمين يديرون الوقت خلال الحصة الصفية/الموقف التعليمي بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (14.9%) من المعلمين يمارس إدارة الوقت بدرجة تحتاج إلى التحسين و أن ما نسبته (0.6%) من

المعلمين اعتبروا غير ناجحين (يعانون من عجز كبير في إدارتهم للوقت في الموقف التعليمي). وبالنسبة للفقرة التي تنص على: "يتعامل المعلم مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة بفاعلية"، يرى المشرفون أن ما نسبته (47.1%) من المعلمين يتعاملون مع المشكلات السلوكية للطلبة بدرجة نجاح كبيرة، وأن ما نسبته (44.1%) من المعلمين يتعاملون مع المشكلات السلوكية للطلبة بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (7.9%) من المعلمين يتعاملون مع المشكلات السلوكية للطلبة بدرجة "تحتاج للتحسين"، وأن ما نسبته (1%) يتعاملون مع المشكلات السلوكية للطلبة بدرجة عجز كبير. أما بالنسبة للفقرة ذات الصلة بالتفاعل بين المعلم والطالب القائم على الاحترام المتبادل، يرى المشرفون التربويون بأن ما نسبته (60.6%) من المعلمين يحرصون على التفاعل مع الطلبة من خلال الاحترام المتبادل بدرجة نجاح كبير، وما نسبته (34.6%) من المعلمين يحرصون على التفاعل مع الطلبة من خلال الاحترام المتبادل بدرجة مرضية، وما نسبته (4.2%) من المعلمين يتفاعلون مع طلبتهم بدرجة "تحتاج للتحسين"، ونسبة قليلة بلغت (1.3%) لديها عجز كبير في التفاعل مع الطلبة. أما فيما يتعلق بفقرة: "ينفذ المعلم الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً"، يرى المشرفون أن ما نسبته (37.6%) من المعلمين ينفذون الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً بدرجة نجاح كبير، وما نسبته (45.4%) من المعلمين ينفذون الحصة الصفية بدرجة مرضية، وما نسبته (16.3%) من المعلمين ينفذون الحصة الصفية بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن ما نسبته (0.7%) من المعلمين لديهم عجز كبير عن تنفيذ الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً.

جدول رقم (20). تقييم الملاحظ الختامي للإدارة الصفية

بنجاح كبير	بدرجة مرضية	بدرجة تحتاج إلى تحسين	بعجز كبير	الفقرة
40.2%	44.3%	14.9%	0.6%	يدير المعلم الوقت خلال الحصة الصفية بفاعلية
47.1%	44.1%	7.9%	1.0%	يتعامل المعلم مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة بفاعلية
60.6%	34.6%	4.2%	0.6%	تنتم علاقة المعلم بطلبته بالمودة والاحترام
37.6%	45.4%	16.3%	0.7%	ينفذ المعلم الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً

التعلم والتعليم الفعال المتمحور حول الطالب

تم إستقصاء آراء المشرفين حول مضامين الفقرات الثلاث الآتية لتقييم التعلم والتعليم الفعال المتمحور حول الطالب تبعاً للمقياس المكون من النقاط الأربعة:

1. يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة.
2. تعتبر الحصة الصفية نموذج جيد على التعليم المتمركز حول الطالب
3. يتيح المعلم الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم.

أما بالنسبة لاستخدام أساليب التدريس المتنوعة، فقد كشفت نتائج الدراسة، وكما هو مبين في جدول (21)، بأن، المشرفين التربويين يرون أن ما نسبته (36.9%) من المعلمين يستخدمون أساليب التدريس المتنوعة بدرجة مُرضية، وأن ما نسبته (10.4%) من المعلمين يستخدمون أساليب التدريس المتنوعة بدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (43.2%) من المعلمين يستخدمون أساليب التدريس المتنوعة بدرجة "تحتاج للتحسين"، وأن ما نسبته (9.6%) عاجزون بشكلٍ كبير عن استخدام أساليب التدريس المتنوعة، مما يؤكد أن هناك نسبة

كبيرة من المعلمين تحتاج إلى التحسين في استخدام أساليب التدريس المتنوعة. أما بالنسبة لفقرة: "تعتبر الحصة الصفية نموذج جيد على التعليم المتمركز حول الطالب"، فقد أظهرت النتائج أن المشرفين التربويين يرون أن ما نسبته (12.8%) من المعلمين كانت حصصهم نموذجاً جيداً للتعليم المتمركز حول الطالب وبدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (42.2%) من المعلمين يمكن اعتبار حصصهم نموذجاً جيداً للتعليم المتمركز حول الطالب بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (38.0%) من المعلمين كانت حصصهم كنموذج للتعليم المتمركز حول الطالب بدرجة "تحتاج للتحسين"، وأن ما نسبته (7.1%) من المعلمين عاجزون بدرجة كبيرة عن تقديم حصص يمكن إعتبارها نموذجاً جيداً للتعليم المتمركز حول الطالب. وبالنسبة للفقرة التي تنص على: "يتيح المعلم الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم"، يرى المشرفون التربويون أن ما نسبته (16.0%) من المعلمين يتيح الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم وبدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (47.4%) من المعلمين يتيح الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (31.7%) من المعلمين يتيح الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم ولكن بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن ما نسبته (4.9%) من المعلمين عاجزين بدرجة كبيرة عن إتاحة الوقت الأكبر لطلبتهم أثناء.

جدول رقم (21). تقييم الملاحظ الختامي للتعليم المتمحور حول الطالب

الفقرة	بعجز كبير	بدرجة تحتاج إلى تحسين	بدرجة مرضية	بنجاح كبير
يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة	9.6%	43.2%	36.9%	10.4%
تعتبر الحصة الصفية نموذج جيد على التعليم المتمركز حول الطالب	7.1%	38.0%	42.2%	12.8%
يتيح المعلم الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم	4.9%	31.7%	47.4%	16.0%

لقد أشارت الدراسة إلى أن تقييم المشرفين للتعليم والتعلم الفعال المتمحور حول الطالب كان متوائماً تقريباً مع نتائج التحليل بناءً على الدرجات المركبة للنقاط الستة والعشرين لمجال التعلم والتعليم الفعال المتمحور حول الطالب. فقد أشارت نتائج التحليل إلى أن (18.1%) من المعلمين الذين تمت ملاحظتهم قد حصلوا على درجات عالية وتم اعتبارهم الأفضل في استخدام أساليب التعلم والتعليم الفعال في الغرفة الصفية.

إثارة دافعية الطلبة

استخدم المشرفون الفقرات الثلاث الآتية لتقييم إثارة دافعية الطلبة:

1. يحرص المعلم على رفع مستوى دافعية الطلبة.

2. يظهر المعلم حماساً واستعداداً لتعليم الطلبة.

3. يظهر الطلبة حماساً واستعداداً للتعلم.

لقد بينت نتائج التحليل، كما هو مبين في جدول (22)، بالنسبة لفقرة إظهار المعلم الحرص على رفع مستوى دافعية الطلبة، أن ما نسبته (27.1%) من المعلمين تم تقديرهم من قبل المشرفين بأنهم يحرصون على رفع مستوى دافعية الطلبة بدرجة "نجاح كبيرة"، وأن ما نسبته (50.1%) من المعلمين يحرصون على رفع مستوى دافعية الطلبة بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (20.4%) من المعلمين يحرصون على رفع مستوى دافعية الطلبة بدرجة "تحتاج للتحسين"، وأن ما نسبته (2.4%) من المعلمين يعانون من عجز كبير في رفع مستوى دافعية الطلبة. أما بالنسبة لإظهار المعلم الحماسة والاستعداد لتعليم الطلبة، يرى المشرفون أن ما نسبته (39.9%) من المعلمين يظهرون الحماسة والاستعداد لتعليم الطلبة بدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (47.3%) من المعلمين يظهرون الحماسة والاستعداد لتعليم الطلبة بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (11.3%) من المعلمين يظهرون الحماسة والاستعداد لتعليم الطلبة بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن (1.4%) من

المعلمين يعانون من عجز كبير في اظهار الحماسة والاستعداد لتعليم الطلبة. وفي المقابل وفيما يتصل باظهار الطلبة الحماسة والاستعداد للتعلم، يرى المشرفون التربويون أن ما نسبته (22.4%) من الطلبة يظهرون الحماسة والاستعداد للتعلم بدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (50.2%) من الطلبة يظهرون الحماسة والاستعداد للتعلم بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (24.9%) من يظهرون الحماسة والاستعداد للتعلم بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن ما نسبته (2.5%) من الطلبة عاجزون بدرجة كبيرة عن اظهار الحماسة والاستعداد للتعلم.

جدول رقم (22). تقييم المراقب الختامي لتحفيز الدافعية لدى الطالب

الفقرة	بعجز كبير	بدرجة تحتاج إلى تحسين	بدرجة مرضية	بنجاح كبير
يحرص المعلم على رفع مستوى دافعية الطلبة	2.4%	20.4%	50.1%	27.1%
يظهر المعلم حماساً واستعداداً لتعليم الطلبة	1.4%	11.3%	47.3%	39.9%
يظهر الطلبة حماساً واستعداداً للتعلم	2.5%	24.9%	50.2%	22.4%

استخدام التقييم الصفي

تم توجيه السؤالين الآتيين للمشرفين حول تقييمهم لأداء المعلمين:

1. ينوع المعلم في أساليب التقويم

2. يوظف المعلم نتائج التقويم في تحسين تعلم الطلبة.

بينت النتائج، كما هو في جدول (23)، بالنسبة للتنوع في استخدام أساليب التقييم، يرى المشرفون التربويون أن ما نسبته (7.5%) من المعلمين تنوع في استخدام أساليب التقييم بدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته

(24.5%) من المعلمين تتوع في استخدام أساليب التقييم بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (48.9%) من المعلمين تتوع في استخدام أساليب التقييم بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن ما نسبته (19.1%) من المعلمين عاجزة وبدرجة كبيرة عن التنوع في استخدام أساليب التقييم. أما بالنسبة لتوظيف المعلم نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة، يرى المشرفون أن ما نسبته (9.3%) من المعلمين توظف نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة بدرجة نجاح كبير، وأن ما نسبته (30.9%) من المعلمين توظف نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة بدرجة مرضية، وأن ما نسبته (39.8%) من المعلمين توظف نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة بدرجة "تحتاج للتحسين"، في حين أن ما نسبته (20%) من المعلمين عاجزة بدرجة كبيرة عن توظيف نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة.

جدول رقم (23). تقييم الملاحظ الختامي لتوظيف نتائج تقييم الطلبة

الفقرة	بعجز كبير	بدرجة تحتاج إلى تحسين	بدرجة مرضية	بنجاح كبير
ينوع المعلم في أساليب التقييم	19.1%	48.9%	24.5%	7.5%
يوظف المعلم نتائج التقييم في تحسين تعلم الطلبة	20.0%	39.8%	30.9%	9.3%

9.3 الارتباطات بين نتائج الدراسة الوطنية الشاملة لتقويم مهارات اقتصاد المعرفة (NAfKE) ونتائج مقياس الملاحظة الصفية (SCALT)

في هذا الجزء من التقرير سيتم مناقشة الارتباطات بين نتائج الطلبة في اختبارات الدراسة التقييمية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة (NAfKE2014) التي تم تطبيقها بالتزامن مع هذه الدراسة مع درجات المعلمين على مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب (SCALT).

يوضح الجدول (24) متوسطات نتائج أداء الطلبة في NAFKE ودرجات المعلمين في SCALT بحسب المباحث الدراسية والصفوف. وتشير الدرجات المرتفعة إلى الأداء المرتفع والدرجات المتدنية إلى الأداء المتدني في هذه الصفوف والمباحث. حيث تراوحت درجات NAFKE من (0 - 100)، بينما تراوحت نتائج SCALT من (0 - 26).

جدول رقم (24). متوسط علامات الطلبة في دراسة NAFKE 2014 ومتوسط درجات المعلمين في مقياس SCALT بحسب المباحث الدراسية والصفوف

عدد المعلمين	علامات المعلمين في SCALT M(SD)	عدد الطلبة	علامات الطلبة في NAFKE M(SD)	الصفوف	المباحث الدراسية
91	14.1(6.1)	715	30.5(14.1)	الخامس	الرياضيات
98	13.7(6.0)	847	36.0(14.0)	التاسع	
91	14.2(5.5)	849	28.7(13.3)	الحادي عشر	
92	14.8(7.1)	732	46.1(18.7)	الخامس	العلوم
99	15.1(7.0)	868	41.7(16.0)	التاسع	
56	12.6(6.1)	613	35.1(17.3)	الحادي عشر	
94	14.8(6.6)	733	41.3(19.3)	الخامس	اللغة العربية
99	15.3(6.4)	857	43.4(15.7)	التاسع	
91	13.6(5.7)	862	48.8(16.1)	الحادي عشر	

لقد تراوحت متوسطات علامات الطلبة في NAFKE 2014 بحسب المباحث الدراسية والصفوف لعينة المدارس التي تم ملاحظتها من (28.7) إلى (48.8)، وهذا بطبيعة الحال يشير إلى تدني متوسطات الأداء في NAFKE، إذ لم يصل أعلى متوسط إلى متوسط التدرج للاختبارات وهو 50. وأما بالنسبة لعلامات المعلمين في مقياس التعلم والتعليم المتمحور على الطالب SCALT، فقد كانت معظم علامات المعلمين تقع

في وسط التدريج. وقد وجدت الدراسة أن أدنى علامات SCALT كانت بين معلمي الرياضيات، وبالتحديد في الصف التاسع، حيث بلغت متوسط العلامات (13.7)، مما يشير إلى أن معلمي الرياضيات هم الأقل احتمالية في استخدام SCALT. وقد لوحظ أن أعلى متوسط لدرجات المعلمين في استخدام التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب كان بين معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم للصف التاسع.

ولدى تحليل الارتباطات بين درجات الطلبة في اختبار نافكي ودرجات المعلمين في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، أظهرت النتائج المبينة في الجدول (25) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس SCALT ونتائج الطلبة في دراسة NafKE بالنسبة للصف الخامس والصف التاسع في كل المباحث الدراسية. أما بالنسبة للصف الحادي عشر، فظهر وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما في مبحث العلوم، فيما لم تكن تلك العلاقة دالة إحصائياً في مباحث الرياضيات واللغة العربية، وهذا يشير إلى إمكانية تحسين تحصيل الطلبة عند استخدام المعلمين لأسلوب التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب.

جدول رقم (25). مصفوفة الارتباطات بين علامات الطلبة في NafKE2014 ودرجات المعلمين المركبة في مقياس SCALT

نتائج ومباحث NafKE			
مستوى الصف	SCALT - العلوم	SCALT - الرياضيات	SCALT - اللغة العربية
الصف الخامس	*0.081	**0.170	**0.116
الصف التاسع	*0.076	**0.174	*0.083
الصف الحادي عشر	**0.106	0.067	0.050

ملاحظة: تشير ** إلى أن الارتباط دال إحصائياً عند $\alpha = 0,01$ وتشير * إلى أن الارتباط دال إحصائياً عند $\alpha > 0,05$

وبالرغم من أن حجم ارتباطات النتائج صغير نسبياً ومتباينة بحسب المباحث، فإن النتائج المتعلقة بالصف الحادي عشر يشير إلى أن الوزارة يمكنها تدريب معلمي الرياضيات واللغة العربية على هذا الأسلوب من التعليم لزيادة فرص تحسن تحصيل الطلبة.

الارتباط بين المساحة التي يشغلها الطلبة ونتائج NafKE، ونتائج SCALT على مستوى مدارس وزارة التربية والتعليم

أ. المعلومات الوصفية حول نتائج الاختبار الوطني لمهارات اقتصاد المعرفة (NafKE) وأساليب التعليم والتعلم الفعالة المتمحورة حول الطلبة (SCALT) بحسب الصف والمبحث الدراسي في مدارس وزارة التربية والتعليم.

يشير الجدول رقم (26) إلى المعلومات الوصفية حول تحصيل الطلبة في الاختبار الوطني لمهارات اقتصاد المعرفة (NafKE) وعلامات المعلمين في أساليب التعليم والتعلم الفعالة المتمحورة حول الطلبة (SCALT) بحسب الصف والمبحث الدراسي لمدارس وزارة التربية والتعليم حيث تراوحت درجات NafKE من (0-100)، وتراوحت درجات SCALT من (0-26)، وكما بينا سابقاً، تشير الدرجات الأعلى إلى الأداء الأعلى بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى الأداء الضعيف في هذه المباحث، وكما يشير إليه الجدول أدناه، يتراوح متوسط علامات الطلبة في NafKE في جميع الصفوف والمباحث الدراسية في مدارس وزارة التربية والتعليم ما بين (29.3 - 44.3).

أما بالنسبة لعلامات المعلمين في SCALT، فقد كانت علامات معظم معلمي وزارة التربية والتعليم في منتصف العلامات المركبة SCALT (حوالي 50% من مجموع العلامات الممكنة)، ومن جهة أخرى، فقد حصل معلمو المواد المختلفة على علامات مختلفة في SCALT مما يشير إلى أن استخدام أساليب التعلم

والتعليم المتمحورة حول الطلبة SCALT في الفصول الدراسية يختلف بحسب المبحث الدراسي وبحسب الصف، وقد حصل معلمو الرياضيات على أدنى متوسطات درجات SCALT في الصفين التاسع والحادي عشر حيث بلغت (13.2) و (12.9) على الترتيب، بينما حصل معلمو اللغة العربية والعلوم للصف التاسع الأساسي على أعلى متوسطات العلامات التي بلغت (14.8) و (14.4) على الترتيب.

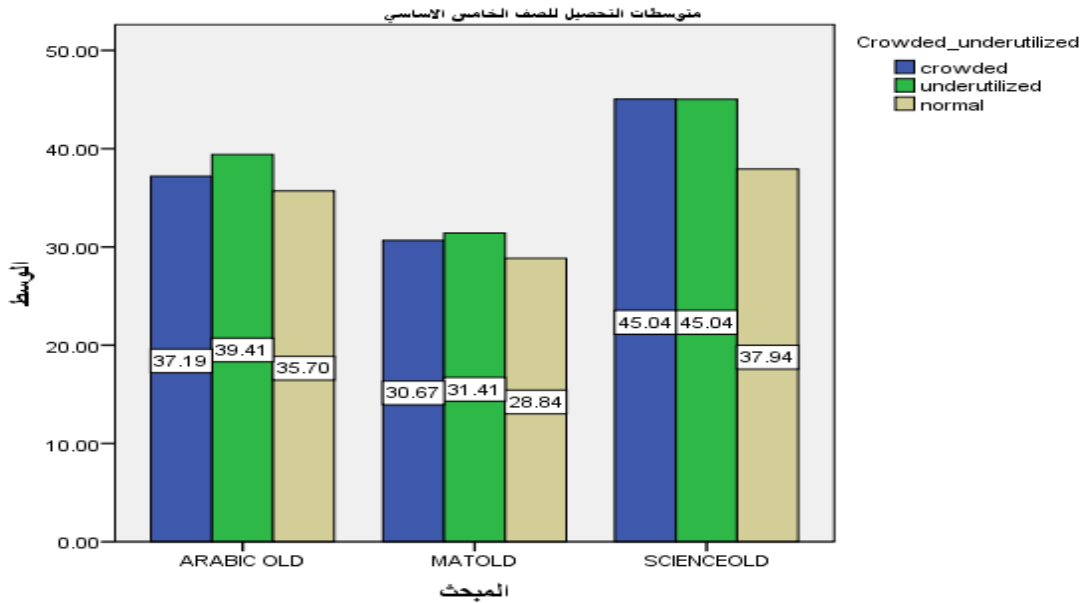
الجدول رقم (26). متوسطات علامات الطلبة في NafKE ومتوسطات علامات المعلمين في SCALT في مدارس وزارة التربية والتعليم بحسب الصف والمبحث

العدد	علامات المعلمين في SCALT المتوسط (الانحراف المعياري)	العدد	علامات الطلبة في NafKE المتوسط (الانحراف المعياري)	الصفوف الدراسية	المباحث الدراسية
57	12.4 (6.2)	911	30.6 (12.6)	الخامس الأساسي	الرياضيات
66	13.2 (6.1)	884	35.8 (13.3)	التاسع الأساسي	
73	12.9 (5.6)	742	29.3 (12.0)	الحادي عشر	
57	14.3 (6.2)	919	44.3 (19.12)	الخامس الأساسي	العلوم
68	14.4 (6.6)	901	39.4 (15.3)	التاسع الأساسي	
38	13.2 (6.7)	743	37.7 (15.5)	الحادي عشر	
57	14.1 (5.9)	911	37.7 (19.2)	الخامس الأساسي	اللغة العربية
67	14.8 (6.3)	891	43.1 (14.8)	التاسع الأساسي	
73	13.9 (5.8)	750	48.1 (16.0)	الحادي عشر	

ب. التباين في متوسطات علامات NAFKE وعلامات SCALT بحسب الصف الدراسي والمبحث الدراسي في المدارس المكتظة وغير المستغلة والمدارس العادية¹⁶ التابعة لوزارة التربية والتعليم.

تم استخدام معيار وزارة التربية والتعليم مساحة (1.2م²) لكل طالب في الغرفة الصفية بهدف تصنيف المدارس، ويشير الشكلان رقم (9) ورقم (10) إلى أن هناك بعض الاختلاف في درجات NAFKE في فئات المدارس الثلاث (المكتظة، وغير المستغلة، والعادية) بحسب المبحث الدراسي، وفي الشكل رقم (9)، الذي يمثل علامات طلبة الصف الخامس في NAFKE، يمكن ملاحظة تفوق طلبة المدارس غير المستغلة والمدارس المكتظة على طلبة المدارس العادية في المباحث الدراسية جميعها، وكانت أعلى الفروقات في نتائج NAFKE بين طلبة المدارس العادية من جهة وطلبة كل من المدارس غير المستغلة والمدارس المكتظة من جهة أخرى في مبحث العلوم حيث بلغت حوالي 7 نقاط.

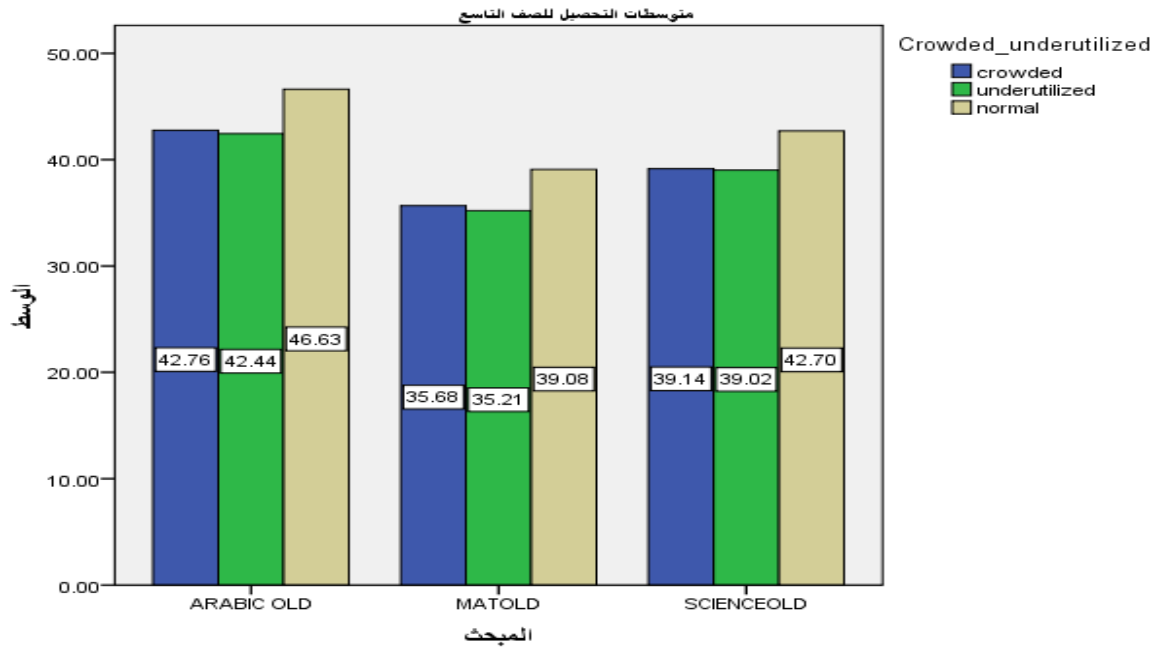
الشكل رقم (9)



¹⁶ تعتبر المدرسة مكتظة عندما تقل المساحة الصفية المخصصة للطلاب عن (1.2م²)، بينما تعتبر المدرسة غير مستغلة عندما تزيد المساحة الصفية المخصصة للطلاب عن (1.2م²)، وتعتبر المدرسة عادية عندما تصل المساحة المخصصة للطلاب إلى (1.2م²).

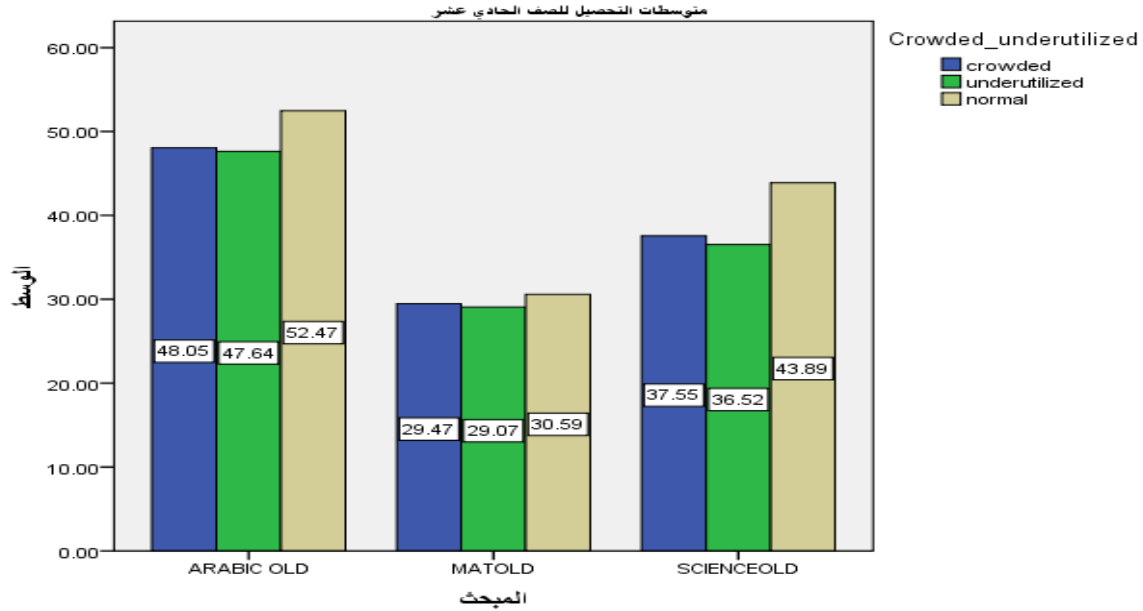
ولكن هذا النمط لم ينسحب على علامات الطلبة في الصف التاسع، إذ كان أداء طلبة المدارس العادية أعلى من أداء طلبة المدارس المكتظة والمدارس غير المستغلة (أنظر الشكل 10)، حيث كانت أعلى الفروقات بين علامات طلبة المدارس العادية وطلبة المدارس المكتظة في مبحث اللغة العربية (3.89)، بينما كان أداء الطلبة في جميع المباحث في المدارس المكتظة والمدارس غير المستغلة متشابهاً.

الشكل رقم (10)



أما بالنسبة للصف الحادي عشر، فقد استمر طلبة المدارس العادية بالتفوق على طلبة المدارس المكتظة وغير المستغلة في جميع المباحث، ومن جهة أخرى، كانت علامات الطلبة في المدارس المكتظة أعلى قليلاً من علامات الطلبة في المدارس غير المستغلة.

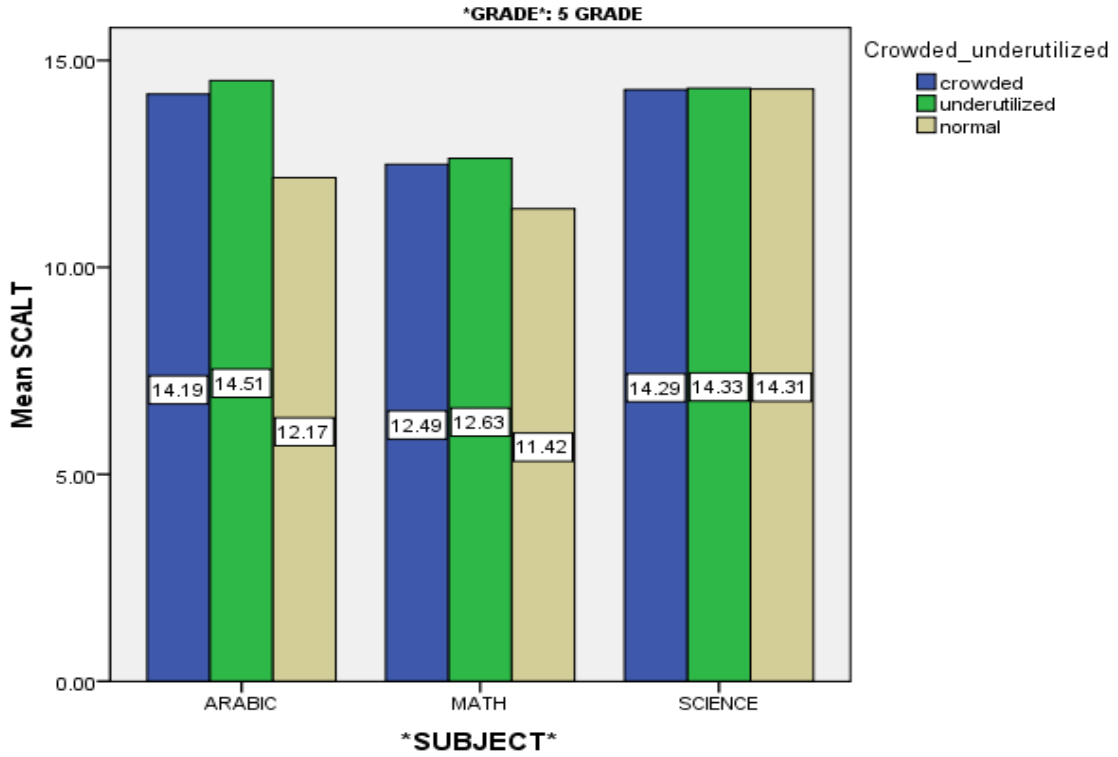
الشكل رقم (11)



وتشير الأشكال (12، 13، 14) إلى أن هناك بعض الفروقات في علامات المعلمين في SCALT في فئات المدرسة الثلاث (المكتظة، غير المستغلة، والعادية)، بينما لا توجد أنماط ثابتة بين المعلمين في استخدام SCALT بحسب إشغال المدرسة في الصفوف والمواضيع المختلفة، مرة أخرى تم استخدام معيار وزارة التربية والتعليم (1.2م²) لكل طالب في الغرفة الصفية.

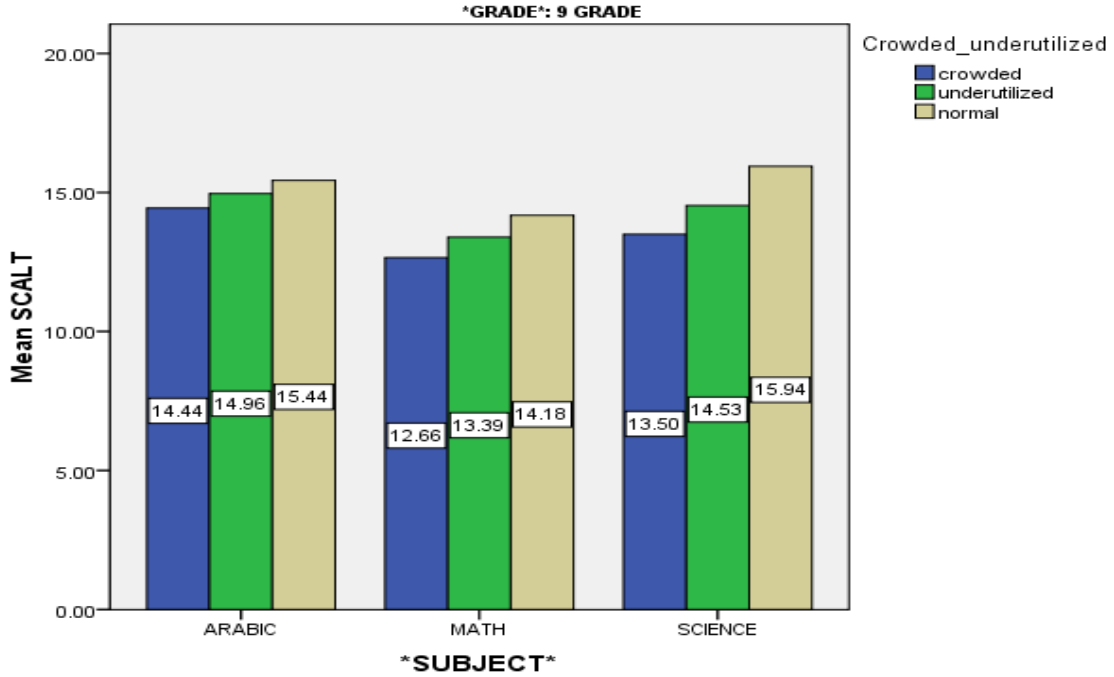
ويشير الشكل رقم (12) إلى أن معلمي الرياضيات واللغة العربية والعلوم للصف الخامس في المدارس غير المستغلة قد حصلوا على علامات أعلى على مقياس SCALT من المعلمين في المدارس المكتظة والعادية.

الشكل رقم (12)



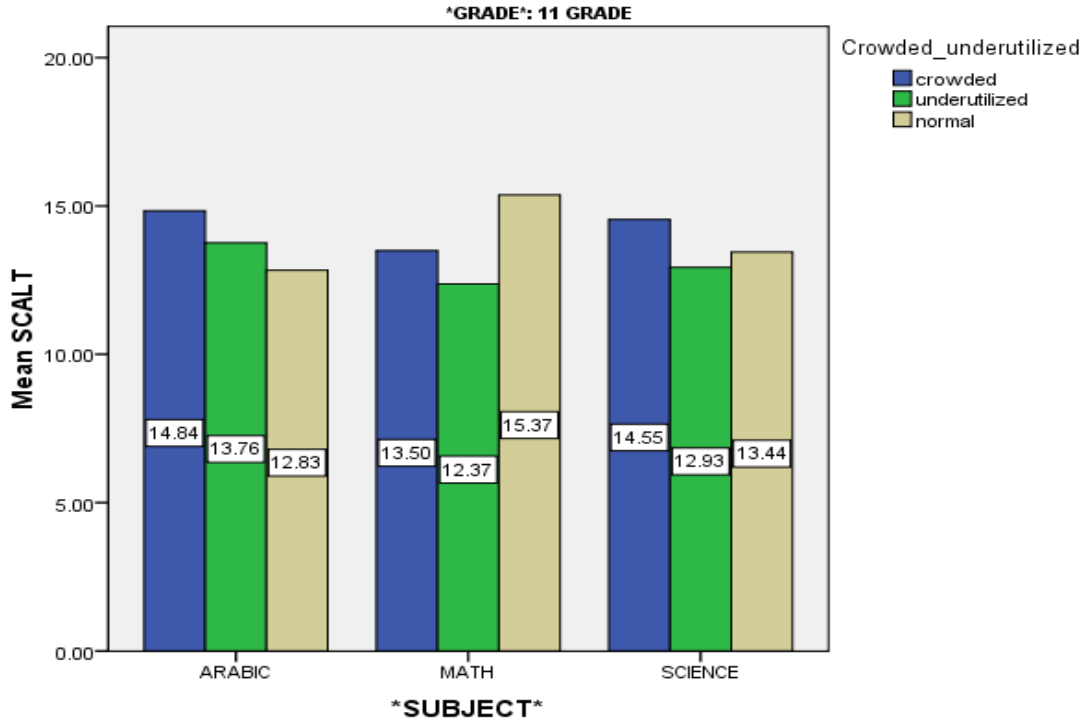
ويشير الشكل رقم (13) إلى أن معلمي اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف التاسع في المدارس العادية قد حصلوا على متوسطات أعلى في تطبيق منهجيات SCALT من زملائهم في المدارس غير المستغلة والمدارس المكتظة ويمكن ملاحظة أعلى فرق في متوسطات علامات معلمي العلوم في المدارس العادية والمدارس المكتظة حيث بلغ هذا الفرق (2.44) نقطة.

الشكل رقم (13)



وكذلك، استمر التباين في استخدام أساليب SCALT في جميع فئات المدارس للصف الحادي عشر، ولكن يمكن ملاحظة أن معلمي الرياضيات في المدارس العادية حصلوا على متوسط علامات أعلى من المعلمين في المدارس المكتظة والمدارس غير المستغلة وإن معلمي العلوم واللغة العربية في المدارس المكتظة حصلوا على متوسط علامات أعلى من نظرائهم في المدارس غير المستغلة والمدارس العادية. وبلغ أعلى فرق بين متوسط علامات معلمي اللغة العربية في المدارس العادية والمدارس المكتظة، إذ بلغ الفرق (2.01) نقطة.

الشكل رقم (14)



ج) الارتباطات بين علامات الطلبة في NafKE وعلامات المعلمين في SCALT والمساحة التي يشغلها الطلبة بحسب الصف والمبحث الدراسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

السؤال الرئيس الذي يحتاج إلى إجابة هو، هل يوجد أي ارتباط بين علامات المعلمين في SCALT وعلامات الطلبة في NafKE والمساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية؟ وبشكل أكثر تحديداً:

- 1) هل ترتبط علامات الطلبة في NafKE مع المساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية؟
- 2) هل يرتبط تطبيق أساليب SCALT في الغرف الصفية في مدارس وزارة التربية والتعليم مع المساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية؟

تحدد الارتباطات العلاقات من عدمها بين المتغيرات, وفي التحليل الحالي، يشير الجدول رقم (27) إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين علامات الطلبة في NAFKE والمساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية في مختلف الصفوف والمباحث الدراسية باستثناء وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المساحة المخصصة للطلاب وعلامات الطلبة في العلوم للصف الحادي عشر , وبعبارة أخرى، لا يوجد دليل ملموس على أن التحاق الطلبة بالمدرسة العادية أو المكتظة أو غير المستغلة له أثر على علامات الطلبة.

جدول رقم (27). الارتباط بين علامات الطلبة في NAFKE مع
المساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية

المباحث			علامات الطلبة في NAFKE / المساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية
اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	
0.001-	0.01	0.05-	الصف الخامس
0.009	0.011-	0.035	الصف التاسع
0.007-	0.033-	*0.082-	الصف الحادي عشر

*:نو دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

وعلى غرار النتائج المذكورة أعلاه، فقد لوحظ، كما هو مبين في جدول (28)، عدم وجود أية علاقة ذات دلالة إحصائية بين علامات المعلمين في SCALT والمساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية في مختلف الصفوف والمباحث الدراسية باستثناء العلاقة بين علامات معلمي الرياضيات للصف الحادي عشر، إذ لوحظ وجود علاقة سلبية قيمتها (-0.271)، وتشير هذه النتائج إلى أن تطبيق أساليب التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب في الغرف الصفية قد لا يكون مرتبطاً بالمساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية.

جدول رقم (28). الارتباط بين علامات المعلمين في SCALT مع المساحة التي يشغلها
الطلبة في الغرفة الصفية

المباحث			علامات المعلمين في SCALT / المساحة التي يشغلها الطلبة في الغرفة الصفية
اللغة العربية	الرياضيات	العلوم	
0.015	0.026-	0.09	الصف الخامس
0.027-	0.061-	0.062-	الصف التاسع
0.017	*0.271-	0.092-	الصف الحادي عشر

*الارتباط دال احصائياً عند $\alpha = 0.05$

4. التغيير في الممارسات الصفية في المدارس الأردنية بين العامين 2011 ، 2014

في هذا الجزء من التقرير، سيتم مقارنة المؤشرات الرئيسية للملاحظة الصفية بين دورتي الدراسة للعامين 2011، 2014 لرصد مقدار واتجاه التغيير الذي حصل خلال تلك الفترة في مجالات الإدارة الصفية، والتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب، والدافعية، وتقييم الطلبة.

أشارت النتائج، وكما هو مبين في جدول (29) إلى أن المتوسط الحسابي لأداء المعلمين في مجال الإدارة الصفية قد ارتفع من (7.41) عام 2011 إلى (8.14) عام 2014 وكان الفرق بين هذين المتوسطين ذا دلالة إحصائية، ولكن وعلى الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلا أن حجم الأثر¹⁷ (الدلالة العملية) كان ضعيفاً، حيث بلغ 0.45، كما تبين أن التباينات بين أداءات المعلمين لم تختلف بين العامين 2011، 2014، وعلى الرغم من ذلك فإنه يمكن الاستنتاج أن مستوى أداء المعلمين الأردنيين في إدارة صفوفهم كان مرتفعاً في عام 2014 .

¹⁷ يعد حجم الأثر قليلاً إذا كان أقل من 0.5 ومتوسطاً إذا كان بين 0.5 و 0.79 ، فيما يعد كبيراً إذا كان أكبر من 0.80.

وفي مجال التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب حدث تغير على مستوى أداء المعلمين بين العامين 2011، 2014، إذ كانت الفروق بين متوسطات الأداء ذات دلالة إحصائية، . وأما في مجال إثارة دافعية الطلبة، فقد ظهر تحسن واضح على درجات المعلمين في هذا المجال، إذ ارتفع متوسطهم من (3.19) عام 2011 إلى (5.17) في عام 2014 وبفارق (62%) وكان حجم الأثر كبيراً حيث بلغ 1.83، كما ظلت التباينات في الأداء بين المعلمين مستقرة مما يعني أن مستوى التجانس في أداء المعلمين ظل على حاله خلال فترة المقارنة ، لذا فإنه من المفيد الاستمرار في دعم قدرات المعلمين في هذا المجال لما له من أثر في تحسين مردود الممارسات التعليمية في المدارس الأردنية.

وفي مجال تقييم الطلبة، كانت الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بين العامين 2011، 2014 ذات دلالة إحصائية، إذ بلغ متوسط درجات المعلمين في عام 2011 (2.36) وفي عام 2014 (2.76) بفارق (16.9%) ولكن هذا الفرق كانت دلالاته العملية ضعيفة حيث بلغ حجم الأثر 0.22، وأشارت النتائج إلى ارتفاع تباين درجات المعلمين عام 2014 مقارنة بعام 2011، لذا فإن هناك ضرورة لزيادة الاهتمام بجوانب تقييم الطلبة في الغرفة الصفية بسبب تواضع درجات المعلمين من جهة ولضعف التغير الذي حصل خلال الثلاثة أعوام الماضية على أداء المعلمين في هذا المجال من جهة أخرى، وارتفاع التباين بين المعلمين في عام 2014.

جدول رقم (29). مقارنة التغير في متوسطات وتباينات درجات المعلمين على مجالات أداة الملاحظة الصفية بين العام 2011م والعام 2014م .

المجال	السنة	المتوسط	الانحراف المعياري	دلالة الفروق في الانحرافات المعيارية قيمة ف-الدلالة الاحصائية	دلالة الفروق في المتوسطات قيمة ت-الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
الإدارة الصفية	2011	7.41	1.62	0.04 (0.85)	9.3 (0.00)*	0.45
	2014	8.14	1.64			
التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب	2011	12.83	5.57	25.5 (0.00)	1.45 (0.00)*	0.24
	2014	14.28	6.34			
إثارة الدافعية	2011	3.19	1.06	0.40 (0.53)	37.8 (0.00)*	1.83
	2014	5.17	1.09			
تقييم الطلبة	2011	2.36	1.63	17.8 (0.00)	4.5 (0.00)*	0.22
	2014	2.76	1.93			

*ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$

كما أشارت نتائج الدراسة، كما هو مبين في الجدول (30)، إلى أن نسب المعلمين الذين صنفوا على أنهم من ذوي الأداء المرتفع قد ارتفعت في مجالين وأنخفضت في مجالين، فقد ارتفعت في مجال التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب من (16.2%) عام 2011 إلى (24.3%) عام 2014 وكان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية، كما ارتفعت في مجال تقييم الطلبة إرتفاعا ملحوظا من (5.3%) عام 2011 إلى (12.1%) عام 2014 وكان هذا الارتفاع ذو دلالة إحصائية، فيما إنخفضت نسب المعلمين الذين صنف أدائهم بأنه مرتفع في مجالين هما: الإدارة الصفية، وإثارة دافعية الطلبة.

جدول رقم (30). مقارنة نسب المعلمين بحسب مستويات الأداء على مجالات أداة الملاحظة

بين العامين 2011م ، 2014م

الفرق	2014 (%)	2011 (%)	مستوى الأداء	المجال
*4.1	16.8	12.7	ضعيف	الإدارة الصفية
0	59.9	59.9	متوسط	
*4.1-	23.3	27.4	مرتفع	
*5.2 -	14.7	19.9	ضعيف	التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب
*2.8 -	61.1	63.9	متوسط	
*8.1	24.3	16.2	مرتفع	
0.2	22.4	22.2	ضعيف	الدافعية
*1.8	77.6	75.8	متوسط	
*2.0 -	0	2.0	مرتفع	
*7.2 -	51.3	58.5	ضعيف	التقويم
0.4	36.6	36.2	متوسط	
*6.8	12.1	5.3	مرتفع	

*الفرق دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

لقد تناول التحليل رسداً للتغيرات التي حدثت في مجالات الممارسات التعليمية التعليمية بما فيها مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب بين العامين 2011 و 2014 وفقاً لمتغيرات: جنس المعلم، وموقع المدرسة، والسلطة المشرفة والمبادرات التي تنفذ في المدارس. حيث أظهرت النتائج، كما هو مبين في جدول (31)، أن تغيراً إيجابياً وذا دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين والمعلمات قد حصل في عام 2014 مقارنة بالعام 2011 في جميع المجالات، ومن المفيد القول أن حجم الأثر للتغيرات كان كبيراً في مجال إثارة دافعية

الطلبة وذلك بالنسبة للمعلمين والمعلمات، ومن الملاحظ أن حجم التغير لدى المعلمات كان أكبر من حجم التغير لدى المعلمين.

جدول رقم (31). حجم الأثر لفرق متوسطات درجات المعلمين في مجال الإدارة الصفية والتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب و إثارة دافعية الطلبة وتقييم الطالب بين العام 2011 والعام 2014 بحسب جنس المعلم

تقييم الطلبة			إثارة دافعية الطلبة			التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب			الإدارة الصفية			جنس المعلم
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.21	*2.43	2.07	1.57	*4.95	3.11	0.20	12.36	11.32	0.35	*7.72	7.11	ذكور
0.23	*3.01	2.60	2.12	*5.33	3.26	0.29	15.78	14.04	0.56	*8.47	7.65	إناث

* دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

وبينت النتائج أن تغيراً إيجابياً قد حصل على متوسطات ممارسات المعلمين في جميع المجالات لدى المعلمين الذين يعملون في مدارس المدن والمعلمين الذين يعملون في مدارس الريف على الرغم من أن حجم التغير في متوسطات ممارسات معلمي المدن كان أكبر من التغير في متوسطات ممارسات معلمي الريف بين العامين 2011 و 2014 في هذه المجالات. والجدول (32) يتضمن مقارنات للمتوسطات في كافة المجالات بين العامين 2011 و 2014 لدرجات ممارسات المعلمين الذين يعملون في مدارس المدن ونظرائهم الذين يعملون في مدارس الريف.

جدول رقم (32) حجم الأثر لفرق متوسطات درجات المعلمين في مجال الإدارة الصفية والتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب وإثارة دافعية الطلبة وتقييم الطالب بين العام 2011 والعام 2014 بحسب موقع المدرسة

تقييم الطلبة			إثارة دافعية الطلبة			التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب			الإدارة الصفية			موقع المدرسة
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.19	*2.74	2.41	1.81	*5.15	3.24	0.11	13.28	12.59	0.41	*7.39	7.43	ريف
0.24	*2.77	2.34	1.83	*5.17	3.18	0.30	14.73	12.91	0.47	*8.18	8.05	مدينة

* دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

لقد تم تحليل البيانات بحسب السلطة المشرفة وطبيعة التدخلات التي تشارك فيه المدارس لملاحظة مقدار واتجاه التغيرات في ممارسات المعلمين بين العامين 2011 و 2014، حيث يلاحظ، وكما هو مبين في جدول (33)، أن التغيرات كانت إيجابية في مجال الإدارة الصفية للمدارس في جميع السلطات المشرفة والتدخلات التربوية المطبقة ولكن حجم هذه التغيرات لم يكن كبيراً، وكان أكبره لدى المعلمين الذين يعملون في المدارس الاستكشافية. وأما في مجال التعليم والتعليم المتمحور حول الطالب فقد كانت التغيرات، في مدارس وكالة الغوث الدولية والمدارس الاستكشافية ومدارس وزارة التربية والتعليم بدون تدخلات، ذات دلالة إحصائية وكان حجم الأثر متوسطاً لمدارس وكالة الغوث الدولية والمدارس الاستكشافية وضعيفاً لمدارس وزارة التربية والتعليم بدون تدخل. وفي مجال إثارة دافعية الطلبة كانت التغيرات كبيرة وذات دلالة إحصائية لصالح عام 2014 لجميع المدارس في كافة السلطات والمبادرات. وأما في مجال تقييم الطلبة فقد كان التغير في متوسطات درجات ممارسات معلمي المدارس الاستكشافية ومدارس الوزارة غير المشاركة في التدخلات

التربوية والمدارس الخاصة ومدارس وكالة الغوث إيجابياً وذو دلالة إحصائية بالرغم من ضعف دلالاته العملية.

جدول رقم (33). حجم الأثر لفرق متوسطات درجات المعلمين في مجال الإدارة الصفية والتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب وإثارة دافعية الطلبة وتقييم الطالب بين العام 2011 والعام 2014 بحسب السلطة المشرفة

تقييم الطلبة			إثارة دافعية الطلبة			التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب			الإدارة الصفية			السلطة المشرفة
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.44	*2.82	2.08	1.85	*5.09	3.14	0.50	*15.52	12.60	0.74	*8.35	7.22	المدارس الاستكشافية
0.02	2.35	2.38	1.97	*5.33	3.07	0.26	14.36	12.70	0.22	*7.69	7.29	مبادرة مدرستي
0.01	2.79	2.77	2.15	*5.41	3.25	0.08	14.93	14.39	0.49	*8.18	7.43	مبادرات مشروع دعم تطوير التعليم (ERSP)
0.35	*2.89	2.25	1.75	*5.09	3.16	0.24	*14.16	12.53	0.50	*8.08	7.23	مدارس الوزارة غير المشاركة في التدخلات التربوية
0.21	2.05	2.37	1.40	*4.84	3.30	0.02	11.16	11.72	0.15	7.73	7.49	مديرية الثقافة العسكرية
0.28	*2.84	2.33	1.94	*5.29	3.29	0.14	14.10	13.21	0.50	*8.63	7.86	المدارس الخاصة
0.49	*3.35	2.63	1.96	*5.20	3.21	0.56	*16.32	12.93	0.49	*8.27	7.48	مدارس وكالة الغوث

* دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

وعند النظر إلى التغييرات في ممارسات المعلمين على مستوى مديريات التربية والتعليم، يُلاحظ أن مديرية تربية وتعليم الرمثا سجلت أعلى حجم أثر في مجال الإدارة الصفية (مستوى الدلالة العملية للتغير في متوسطات الأداء بين عام (2011 وعام 2014) حيث بلغ (1.96) تلتها مديرية تربية وتعليم العقبة بحجم أثر لفرق المتوسطات بلغ (1.28). فيما كان أقل حجم أثر لفرق المتوسطات لمديرية التربية والتعليم للواء

الجامعة ومديرية التربية والتعليم لمنطقة عين الباشا، وهذا يشير بطبيعة الحال إلى أن هناك تحسناً ملحوظاً حصل على متوسطات هذه المديريات في عام 2014 في مجال الإدارة الصفية.

وأما في مجال التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب فقد كشفت النتائج، وكما هو مبين في جدول (34)، عن أن أكبر حجم أثر لفرق المتوسطات بين عام 2011 وعام 2014 لمديرية تربية والتعليم الشوبك تلتها مديرية تربية والتعليم العقبة، أما أقل حجم أثر فقد كان لمديرية تربية والتعليم الأغوار الشمالية تلتها مديرية التعليم الخاص ومديرية تربية والتعليم بني كنانة، وهذا يشير إلى حصول تغير إيجابي ملموس في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب في هذه المديريات.

جدول رقم (34). حجم الأثر لفرق متوسطات درجات المعلمين في مجال الإدارة الصفية والتعليم والتعلم المتمحور حول الطالب بين العام 2011 والعام 2014 بحسب مديريات التربية والتعليم

حجم الأثر	التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب		الإدارة الصفية			المديرية
	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.37	▲ 12.36	10.56	0.83	▲ *8.09	7.03	اربد الأولى
0.57	▼ 11.60	14.50	1.66	▲ *8.60	6.25	اربد الثالثة
0.39	▲ 9.67	7.75	0.43	▲ 7.00	6.25	اربد الثانية
-	▲ 14.50	11.00	-	▲ 8.00	7.00	الأغوار الجنوبية
0.03	▲ 10.50	10.33	0.97	▲ 7.33	5.00	الأغوار الشمالية
0.10	▲ 12.33	11.67	0.40	▼ 7.67	8.33	البادية الجنوبية
1.07	▼ *7.35	12.71	0.03	▲ 7.76	7.71	البادية الشمالية الشرقية
0.45	▼ 8.62	11.45	0.85	▲ 8.77	7.36	البادية الشمالية الغربية
0.48	▲ 12.22	9.25	0.27	▲ 8.00	7.63	البادية الوسطى/لواء الجيزه
0.54	▲ 12.75	9.88	0.64	▲ 8.75	8.00	البادية الوسطى/لواء الموقر
0.04	▼ 13.13	13.36	0.51	▲ *8.64	7.87	التعليم الخاص

التعليم والتعلم المتحور حول الطالب			الإدارة الصفية			المديرية
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.37	▼ *9.82	11.72	0.15	▲ 7.73	7.49	الثقافة العسكرية
0.42	▼ 9.25	11.33	0.32	▼ 7.00	7.67	الرصيفة
0.65	▲ *18.55	14.80	1.96	▲ *9.15	7.05	الرمثا
0.73	▼ *8.38	13.06	0.10	▲ 7.69	7.50	الزرقاء 1
0.57	▼ 7.00	9.73	0.11	▼ 7.55	7.73	الزرقاء 2
1.51	▼ *7.20	15.60	0.19	▲ 8.20	8.00	الشوبك
0.19	▲ 13.33	11.83	0.91	▲ 8.67	6.83	الشونة الجنوبية
1.05	▼ 12.60	19.11	0.10	▼ 8.00	8.11	الطفيلة
1.37	▼ 11.20	17.60	1.28	▼ 7.20	9.20	العقبة
0.43	▲ 18.42	16.36	0.92	▲ *8.58	7.09	الكورة
0.05	▼ 15.67	16.00	0.68	▼ 7.17	7.83	المزار الجنوبي
0.04	▼ 15.41	15.64	0.42	▲ 8.53	7.71	بني كنانة
0.72	▲ *15.40	11.52	0.50	▲ 7.72	6.96	جرش
0.47	▲ 14.33	10.50	0.24	▲ 7.33	6.83	ديرعلا
0.46	▲ 14.33	11.00	0.83	▲ 8.33	5.67	ذيبان
0.32	▲ 15.81	14.00	0.58	▲ *8.38	7.58	عجلون
0.62	▲ *14.08	10.72	1.12	▲ *8.42	6.74	عمان 1
0.09	▼ 14.25	14.79	0.02	▼ 7.59	7.64	لواء الجامعة
0.24	▼ 14.45	15.91	0.06	▲ 7.89	7.77	عمان 3
0.16	▲ 11.87	10.91	0.50	▲ *7.63	6.74	عمان 4
0.39	▲ 15.00	12.85	0.60	▲ *8.63	7.67	عمان الخامسة
0.16	▼ 14.93	15.92	0.02	▼ 7.67	7.69	عين الباشا
0.27	▲ 16.59	15.09	1.15	▲ *8.97	7.34	قصبه السلط

التعليم والتعلم المتحور حول الطالب			الإدارة الصفية			المديرية
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.59	▲ 14.81	11.17	1.07	▲*8.06	6.67	قصبة الكرك
0.06	▼ 10.80	11.18	0.40	▲ 7.90	7.27	قصبة المفرق
1.09	▼ 14.67	22.00	0.27	▼ 7.67	8.00	لواء بصيرا
0.56	▲ 12.83	10.67	0.31	▲ 8.17	7.67	مادبا
0.45	▼ 6.60	9.20	0.47	▼ 7.20	8.00	معان
0.21	▲ 12.67	11.47	0.29	▲ 7.80	7.33	وكالة الغوث - اربد
0.10	▲ 13.33	12.67	0.26	▲ 8.00	7.67	وكالة الغوث - الزرقاء
0.30	▲ 14.06	12.22	1.03	▲*8.78	6.72	وكالة الغوث - جنوب عمان
0.60	▲*17.21	13.85	0.26	▲ 8.23	7.87	وكالة الغوث - شمال عمان

*: دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

مفتاح الألوان : اللون الأصفر يشير إلى حجم أثر كبير ، واللون الأخضر يشير إلى حجم أثر متوسط ، بينما يشير اللون الأزرق إلى حجم أثر صغير.

وأظهرت النتائج، وكما هو مبين في جدول (35) أن أكبر حجم أثر لفرق المتوسطات في مجال إثارة دافعية الطلبة بين العام 2011 والعام 2014 كان في مديرية تربية وتعليم الرمثا تلتها مديرية تربية وتعليم العقبة ، فيما كان أقل حجم أثر لفرق المتوسطات بين العامين المذكورين لمديرية تربية وتعليم لواء بصيرا ومديرية تربية وتعليم معان. وأما أعلى حجم أثر لفرق المتوسطات في مجال تقييم الطلبة بين العامين 2011 و 2014 فقد كان في مديرية تربية وتعليم العقبة تلتها مديرية تربية وتعليم الكورة ، فيما كان أقل حجم أثر لفرق المتوسطات في مجال تقييم الطلبة لمديرية تربية وتعليم المزار الجنوبي ومديرية تربية وتعليم البادية الشمالية الشرقية ومديرية تربية وتعليم ومديرية تربية وتعليم وكالة الغوث _ الزرقاء الأولى.

جدول رقم (35). حجم الأثر لفرق متوسطات درجات المعلمين في مجال إثارة دافعية الطلبة وتقييم الطالب بين العام 2011 والعام 2014 بحسب مديريات التربية والتعليم.

تقييم الطلبة			إثارة دافعية الطلبة			المديرية
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.26	▲ 1.73	1.44	2.88	▲*5.18	2.71	اربد الأولى
1.61	▼*1.20	3.00	2.33	▲*5.40	3.25	اربد الثالثة
0.64	▲ 2.67	1.50	1.35	▲*4.67	2.75	اربد الثانية
-	▲ 2.50	0.00	-	▲ 5.00	3.00	الاغوار الجنوبية
1.20	▲ 3.00	1.33	1.18	▲ 4.67	2.67	الاغوار الشمالية
0.17	▲ 3.00	2.67	0.62	▲ 4.67	4.00	البادية الجنوبية
0.00	▼ 2.00	2.00	1.46	▲*4.76	2.94	البادية الشمالية الشرقية
1.77	▲*3.92	1.55	2.61	▲*5.85	3.09	البادية الشمالية الغربية
0.17	▲ 2.44	2.25	2.66	▲*5.56	3.38	البادية الوسطى/لواء الجيزه
0.45	▼ 2.50	3.13	1.56	▲*4.88	3.50	البادية الوسطى/لواء الموقر
0.35	▲ 2.91	2.28	2.03	▲*5.32	3.31	التعليم الخاص
0.21	▼ 2.05	2.37	1.40	▲*4.84	3.30	الثقافة العسكرية
0.96	▲ 1.75	0.67	2.16	▲*5.00	2.67	الرصيفة
0.91	▲*4.65	2.85	1.14	▲*5.90	3.25	الرمثا
0.37	▲ 1.94	1.56	1.82	▲*4.69	2.50	الزرقاء 1
0.80	▼ 2.09	0.91	2.38	▲*4.27	2.00	الزرقاء 2
1.34	▼ 1.40	2.60	2.00	▲*5.00	4.00	الشوبك
0.15	▲ 2.67	2.33	0.90	▲ 5.00	3.50	الشونة الجنوبية
0.56	▼ 2.20	3.11	0.52	▲ 4.60	3.89	الطفيلة
0.98	▼*2.40	5.40	4.13	▲*5.60	4.00	العقبة
1.82	▲*5.42	2.45	4.02	▲*5.92	3.27	الكورة
0.00	2.67	2.67	2.10	▲*5.50	3.17	المزار الجنوبي

تقييم الطلبة			إثارة دافعية الطلبة			المديرية
حجم الأثر	2014	2011	حجم الأثر	2014	2011	
0.10	▲ 3.94	3.71	2.68	▲*5.47	3.21	بني كنانة
0.03	▲ 2.32	2.28	2.46	▲*5.56	2.68	جرش
0.06	▲ 3.00	2.83	1.31	▲*4.83	3.50	ديرعلا
1.54	▲*3.00	1.33	1.96	▲ 5.33	2.33	ذيبان
0.02	▲ 2.85	2.81	1.81	▲*5.38	3.42	عجلون
0.67	▲ 3.00	1.77	2.21	▲*5.11	2.91	عمان 1
0.26	▼ 2.56	3.00	2.08	▲*5.38	3.15	عمان 2
0.06	▲ 2.82	2.72	1.38	▲*5.14	3.60	عمان 3
0.34	▲ 2.24	1.66	1.39	▲*4.63	2.77	عمان 4
0.48	▲ 3.22	2.48	1.62	▲*5.16	3.39	عمان الخامسة
0.07	▲ 3.07	2.92	2.34	▲*5.07	3.62	عين الباشا
0.46	▼ 2.75	3.53	2.45	▲*5.59	3.72	قصبه السلط
0.63	▲ 3.00	2.06	3.65	▲*5.63	3.39	قصبه الكرك
0.93	▲*3.70	2.27	1.88	▲*5.10	3.09	قصبه المفرق
1.70	▼ 2.00	4.50	0.35	▲ 4.33	4.00	لواء بصيرا
0.13	▼ 2.17	2.33	3.12	▲*5.67	3.50	مادبا
0.59	▼ 1.20	2.00	0.37	▲ 4.00	3.40	معان
0.19	▼ 2.21	2.53	2.23	▲*5.20	3.13	وكالة الغوث - اربد
0.00	2.33	2.33	-	▲ 6.00	4.00	وكالة الغوث - الزرقاء
0.75	▲*3.39	2.22	1.43	▲*4.83	3.28	وكالة الغوث - جنوب عمان
0.48	▲*3.82	2.87	2.08	▲*5.31	3.15	وكالة الغوث - شمال عمان

*: دال إحصائياً عند $\alpha = 0,05$

مفتاح الألوان: اللون الأصفر يشير إلى حجم أثر كبير، واللون الأخضر يشير إلى حجم أثر متوسط، بينما يشير اللون الأزرق إلى حجم أثر صغير.

5. الاستنتاجات

يأتي إعداد هذه الدراسة التقييمية حول الملاحظة الصفية لفهم الوضع الحالي للممارسات الصفية في المدارس الأردنية، وقياس التغيرات في الممارسات الصفية للمعلمين بين العام 2011 والعام 2014. وعلى وجه التحديد تحاول الدراسة تقديم صورة واضحة حول ما يأتي:

1. الممارسات الصفية الحالية في المدارس الأردنية.
2. مدى إتقان المعلمين لمنهجيات التعلم والتعليم المتمحورة حول الطالب والمنهجيات الأخرى في الغرفة الصفية.
3. التباين في الأداءات الرئيسة للسلوك التعليمي في الغرفة الصفية بحسب المديرية وبحسب مجموعات المقارنة الأخرى.
4. العوامل المتعلقة بخصائص المعلمين والتي توضح مدى التباين في استخدام الأنشطة التعليمية التعليمية المتعلقة بخصائص المعلمين حول الطالب.
5. رصد التغيرات التي حصلت بين العام 2011 والعام 2014 في ممارسات المعلمين في مجالات الإدارة الصفية، والتعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، وإثارة دافعية الطلبة، وتقييم الطلبة.

استخدمت هذه الدراسة نفس أداة الملاحظة الصفية للدراسة القاعدية ونفس عينة المدارس وذلك بهدف التمكن من مقارنة نتائج التحليل في عام 2011 بنتائج عام 2014.

وبالإضافة لذلك، فقد تم إدماج بيانات الملاحظة الصفية مع بيانات نتائج الطلبة في تقييم الدراسة الوطنية الشاملة لمهارات اقتصاد المعرفة NafKE بالإضافة إلى المساحات الصفية المخصصة للطلبة لتقديم صورة

عن مدى ارتباط منهجيات التعليم والتعلم المتمحورة حول الطالب بتحصيل الطلبة وبالمساحات الصفية المخصصة لهم.

تشير نتائج الدراسة إلى حصول تغير نحو الأفضل في الممارسات الصفية للمعلمين في المدارس الأردنية منذ عام 2011 وذلك في مجال الإدارة الصفية، وفي مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، ومجال إثارة دافعية الطلبة، ومجال تقييم الطلبة، وتشير هنا إلى أن مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب يُعد المجال الأبرز الذي تحاول دراسة الملاحظة الصفية رصده؛ ذلك أن المناهج والكتب المدرسية في الأردن تم بناؤها أساساً وفق منظور النظرية البنائية التي ترى المتعلم مسؤولاً عن تعلمه وتصمم عمليات التعلم والتعليم بطريقة تجعل الطالب هو المحور الأساسي فيها. حيث ارتفعت نسبة المعلمين ذوي الأداء المرتفع على هذا المجال بمقدار (8.1%)، إذ ارتفعت النسبة من (16.2%) عام 2011 إلى (24.3%) عام 2014، وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم فقد ظهر تبايناً في التغيرات التي حصلت على ممارسات المعلمين فيها تبعاً للمجال؛ إلا أنه يمكن القول أن تغيراً إيجابياً قد حصل في أغلب مديريات التربية والتعليم في كل المجالات. وأظهرت الدراسة أنه بالإمكان تحسين وتطوير استخدام منهجيات التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، ودمج التكنولوجيا في التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة من خلال تقييم الطلبة داخل الغرفة الصفية. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أنه يوجد نسبة لا بأس بها من المعلمين المتميزين في المجالات التي تم قياسها، في مديريات التربية والتعليم المختلفة. وعلى الرغم من التغيرات الإيجابية التي تم تسجيلها في مختلف المجالات؛ إلا أن نسب المعلمين المتميزين لا زالت قليلة، فقد بلغت أعلى نسبة للمعلمين المتميزين في التعليم والتعلم المتمحور حول الطالب، حيث وصلت إلى (24.3%)، وكانت أقل نسبة في مجال تحفيز الطلبة، إذ لم يصل أي معلم إلى المستوى المتميز في هذا المجال، وهذا يعني أن أجندة التطوير في مجال الممارسات الصفية سوف تتضمن بنوداً تعالج الضعف في بعض الجوانب المتعلقة

بممارسات المعلمين ومنها تدريب المعلمين على الاستراتيجيات المناسبة لتحفيز الطلبة والتي تتضمن فيما تتضمن: امتداح الطلبة، وربط التعلم الجديد بالتعليم السابق، وعدم السخرية اللفظية او المعنوية من الطلبة، وعدم التهكم على الصف إذا كان أداء الطلبة غير مرض.

ولدى مقارنة ممارسات المعلمين تبعاً لجنسهم تبين أن متوسط درجات المعلمات أعلى من نظرائهن المعلمين لذا فإنه من المفيد أن يتم تبادل الخبرات بين مدارس الإناث ومدارس الذكور، إذ يمكن أن تقوم وزارة التربية والتعليم بما يأتي:

أ) تمكين بعض المعلمات المتميزات في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب من عرض تجاربهن في هذا المجال على نظرائهن المعلمين في المدارس المجاورة لمدارسهن.

ب) عقد ورش عمل تهدف إلى مناقشة أفضل الطرق لتطبيق منهجيات التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب وذلك داخل مديرية التربية والتعليم الواحدة، وبين مديريات التربية والتعليم في المناطق المختلفة.

ج) عقد اجتماعات فنية منتظمة لمجموعات تركيز من مدارس الذكور ومدارس الإناث مهمتها اقتراح اليات تاخذ بعين الاعتبار ظروف المدارس وخصوصية المباحث لتطبيق منهجيات التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب في المدارس.

وأظهرت النتائج أن ممارسات المعلمين في المدارس التي تتبع بعض المبادرات كانت أفضل من بعضها الآخر فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن المدارس الاستكشافية كانت أفضل من مدارس المبادرات الأخرى في مجال التعلم والتعليم المتمحور حول الطالب، وقد يعزى ذلك إلى التدريب الذي قامت به مبادرة التعليم الاردنية في مدارسها على مهارات القرن الحادي والعشرين، وإدارة التغيير والتي تتمحور حول تمركز التعليم

على الطالب وتعزيز المهارات عبر بيانات تعليمية تفاعلية، والسؤال: كيف يمكن لوزارة التربية والتعليم أن تتعاون مع مبادرة التعليم الاردنية لتطبيق مثل هذه البرامج التدريبية في المدارس الاخرى؟ وعلى وجه العموم، فإنه يمكن دراسة العوامل التي ترتبط بالأداء المتميز في بعض المبادرات للاستفادة منها والنظر في إمكانية تعميم تجربتها، كما يمكن لمديرية الثقافة العسكرية أيضاً الاستفادة من هذه التجربة وخصوصاً أن معلمها كانوا الأقل استخداماً لمنهجيات SCALT. ويبدو أن التدريب على انتل يزيد من فرص المعلمين في الأداء الجيد في استخدام منهجيات SCALT على الرغم من أن هذا البرنامج لم يكن له أثر في عام 2011، وقد يكون للتدقيق الجيد في انتقاء المدربين ومتابعة المتدربين أثناء وبعد التدريب تأثير ايجابي على مهارات المعلمين في استخدام أساليب تعتمد على الأنشطة الصفية والاستقصاء وحل المشكلات واستخدام الوسائل والأساليب التكنولوجية.

وعلى مستوى السلطات بينت النتائج أن معلمي وكالة الغوث كانوا الافضل في استخدام منهجيات SCALT، وفي هذا الاطار اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي أجراها البنك الدولي " التعلم في مواجهة الشدائد" حول مدارس وكالة الغوث والتي بينت وجود مجموعة من العوامل السياقية التي فسرت الفروق بين متوسط تحصيل طلبة مدارس وكالة الغوث ومتوسط تحصيل طلبة المدارس الحكومية باستخدام بيانات الدراسة الدولية تيمس 2011 (TIMSS2011)، والتي أظهرت أثراً دالاً لبعض المتغيرات التي ترتبط بالممارسات التدريسية للمعلمين ومنها: تكرار الواجبات المنزلية، ومشاركة الأهل في الأنشطة المدرسية، ونسبة الوقت الذي يقضيه المعلم في حل المشكلات العلمية، وتقييم الطلبة. لذا فإنه يمكن لوزارة التربية والتعليم أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة في تطوير خطط وتحديد أولويات العمل لتعزيز قدرات المعلمين البيداغوجية.

ومن جهة أخرى، ايدت النتائج الفرضية التي تقول بأنه "لا يوجد علاقة بين المساحة المخصصة للطالب وبين درجات المعلمين على مقياس SCALT"، باستثناء وجود علاقة عكسية بين المساحة المخصصة

للطالب واستخدام منهجيات SCALT لمعلمي الرياضيات للصف الحادي عشر، لذا فإن الأولوية بالنسبة لوزارة التربية والتعليم في مجال الممارسات الصفية سوف تكون تدريب المعلمين على منهجيات SCALT ومتابعة تطبيق المعلمين لها وليس توفير المساحات الصفية لتمكينهم من تطبيقها.

وبناءً على النتائج التي تم استعراضها فإن الدراسة توصي بما يأتي:

1. الاستمرار في تدريب المعلمين على استخدام أساليب التعلم المتمحور حول الطالب بهدف زيادة نسب المعلمين المتميزين في استخدام هذا الأسلوب بصورة تدريجية.
2. العمل على إزالة الاختلافات في مستويات الأداء بين مديريات التربية والتعليم المختلفة، وضمن المديرية الواحدة وذلك من خلال خطة إشرافية متكاملة تقيم أداء المعلمين وتضع خطط علاجية لذوي مستوى الأداء المتدني.
3. بالإضافة لذلك لا بد من تشجيع تبادل المعرفة والخبرة بين مديريات التربية والتعليم وخصوصاً مع المديريات التي ارتفع أداؤها في بعض المجالات في عام 2014 مثل مديرية تربية وتعليم العقبة ومديرية تربية وتعليم الرمثا.
4. كما توصي الدراسة بضرورة التأكد من حصول المعلمين الذين يعملون في مدارس مديريات التربية بإقليم الجنوب على التدريب المناسب في مجال منهجيات SCALT.
5. هنالك حاجة لإجراء دراسة معمقة لتحديد أسباب تفوق المعلمات على زملائهن المعلمين وتفوق المعلمين في المدارس الاستكشافية ومدارس وكالة الغوث على غيرهم من المعلمين في المدارس الأخرى في استخدام أساليب SCALT، وعلى وجه الخصوص، فإن هناك حاجة لجمع بيانات نوعية حول معوقات استخدام منهجيات SCALT في المدارس الاردنية.

الملحق رقم (1) : إحصائيات وصفية للفقرات التي تم استخدامها في القياسات المركبة
الممارسات التدريسية (ترصد أثناء تنفيذ الموقف الصفّي)

لا	نعم	الفقرة
%1.3	%98.7	1. بدأت الحصة بموعدها المحدد
%4.8	%95.2	2. إنتهت الحصة بموعدها المحدد
%47.3	%52.7	3. يتفقد المعلم الطلبة من حيث الحضور والغياب بداية الحصة
%10.8	%89.2	4. ينظم المعلم الصف في بداية الحصة الصفية
%9.2	%90.8	5. يخاطب المعلم الطلبة بأسمائهم
%1.3	%98.7	6. يتفاعل المعلم مع الطلبة بأدب واحترام
%36.0	%64.0	7. يعرض المعلم للطلبة أهداف الحصة الصفية (كتابيا أو شفويا)
%24.2	%75.8	8. ينفذ المعلم مناقشات جماعية بطريقة منظمة
%12.6	%87.4	9. يوقف المعلم بنجاح الطلبة الذين يسيئون التصرف في الصف
%27.2	%72.8	10. يظهر أن معظم الطلبة(على الأقل 90% منهم) منهمكين في المهمات الموكلة لهم
%6.5	%93.5	11. يطرح المعلم أسئلة على الطلبة دائما(على الأقل 5 أسئلة)
%11.4	%88.6	12. يعطي المعلم الطلبة الوقت الكافي للإجابة عن أسئلته (ينتظر على الأقل 5 ثواني)
%9.3	%90.7	13. يستخدم المعلم الأمثلة لتوضيح مفهوم او نظرية
%17.0	%83.0	14. يتيح المعلم الفرصة للطلبة للتدرب على المهارات التي تم تناولها في الدرس
%28.5	%71.5	15. يثير المعلم أسئلة مفتوحة تمكن الطلبة من المساهمة في النقاشات
%18.4	%81.6	16. يشجع المعلم الطلبة على طرح الأسئلة أو التعبير عن آرائهم

لا	نعم	الفقرة
%28.9	%71.1	17. يشجع المعلم الإجابات البديلة أو تعدد الإجابات للسؤال الواحد
%41.9	%58.1	18. يطرح المعلم مشكلة ويترك المجال للطلبة لمناقشتها من أجل التوصل إلى حل لها
%48.7	%51.3	19. يتيح المعلم لطلبته التفاعل فيما بينهم حول القضية موضوع البحث
%54.0	%46.0	20. يتيح المعلم لطلبته الفرصة لاستخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات من أجل الوصول إلى استنتاجات
%67.7	%32.3	21. يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات عمل
%81.7	%18.3	22. يحدد المعلم الأدوار لأفراد المجموعة مثل (اختيار قائد للمجموعة، كيفية لعب الأدوار،...)
%81.9	%18.1	23. يتيح المعلم للطلبة اختيار قائدا للمجموعة ومسؤولية الأدوار الأخرى
%70.2	%29.8	24. يناقش المعلم المجموعات بأعمالهما وإنجازتهما
%69.1	%30.9	25. يتجول المعلم بين المجموعات أثناء عملهما ويتأكد من توزيع الأدوار بينهما
%70.4	%29.6	26. يسمح المعلم لمجموعات الطلبة بعرض نتائج عملها
%70.2	%29.8	27. يقدم المعلم التغذية الراجعة للمجموعات بعد عرض أعمالها
%80.7	%19.3	28. يستخدم المعلم أسلوب المناظرة في التعلم
%41.9	%58.1	29. يتيح المعلم للطلبة تقديم وجهات نظر أو أفكار أو حلول مختلفة
%87.6	%12.4	30. يتيح المعلم للطلبة استخدام الألعاب لأغراض التعليم
%82.8	%17.2	31. يكلف المعلم الطلبة إعداد مشاريع هادفة تتطلب تنظيم مواد تعليمية مختلفة
%43.6	%56.4	32. يطرح المعلم قضايا تتطلب تقديم آراء مختلفة
%35.7	%64.3	33. يتيح المعلم الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم بالقضايا المطروحة

لا	نعم	الفقرة
%33.6	%66.4	34. يتقبل المعلم آراء الطلبة حول القضايا المطروحة
%43.2	%56.8	35. يلخص المعلم وجهات نظر الطلبة حول القضية المطروحة
%52.2	%47.8	36. يتيح المعلم الفرصة للطلبة لتقييم الآراء المطروحة
%89.9	%10.0	37. يستخدم المعلم الحاسوب في شرح الدرس
%89.9	%10.1	38. يستخدم المعلم شاشة العرض عند تدريسه
%93.2	%6.8	39. يستخدم المعلم الحاسوب في تقييم تعلم الطلبة
%94.1	%5.9	40. يستخدم المعلم المحتوى الالكتروني من منظومة EduWave في تعليم الطلبة
%93.8	%6.2	41. يستخدم الطلبة الحاسوب في التعلم أثناء الحصة الصفية
%92.1	%7.9	42. يوظف المعلم البوربوينت PowerPoint والإكسل Excel في التعليم
%94.7	%5.3	43. يستخدم المعلم جهاز الحاسوب المحمول (Laptop) أثناء تدريسه
%58.9	%41.1	44. يستخدم المعلم وسيلة تعليمية غير حاسوبية (الكرتون، الخرائط،...) في تدريب الطلبة على مهارة معينة
%63.1	%36.9	45. يوزع المعلم أوراقا ومواد تعليمية على الطلبة: تقارير، بطاقات تدريب، أوراق عمل
%57.6	%42.4	46. يجيب المعلم عن استفسارات الطلبة حول الوسيلة التعليمية
%14.6	%85.4	47. يمدح المعلم الطالب على استجابته ومشاركته في الأنشطة التي تعبر عن وجهة نظره
%33.3	%66.7	48. يمدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن
%2.7	%97.3	49. يتهم المعلم على الصف بأكمله إذا كان أداؤه غير مرض
%2.6	%97.4	50. يسخر المعلم من الطالب الذي يصدر عنه خطأ او سلوك غير مقبول

لا	نعم	الفقرة
%12.9	%87.1	51. يراجع المعلم الطلبة بالتعلم السابق
%11.5	%88.5	52. يربط المعلم التعلم الجديد بالتعلم السابق
%10.7	%89.3	53. يقدم المعلم تغذية راجعة مستمرة للطلبة
%82.6	%17.4	54. يقدم المعلم "قائمة رصد" للطلبة لغايات التقييم الذاتي
%78.5	%21.5	55. يطلب المعلم من الطلبة تقييم تعلم أقرانهم على عمل محدد
%78.8	%21.2	56. يستخدم المعلم قائمة رصد لتقييم تعلم الطلبة
%76.4	%23.6	57. يستخدم المعلم سلالمة التقدير لتقييم تعلم الطلبة
%57.2	%42.8	58. يناقش المعلم الطلبة في الواجبات البيتية
%38.9	%61.1	59. يعين المعلم واجباً بيتياً للطلبة من أجل تسليمه في الحصة القادمة للمعلم

القسم الثالث: التقييم الختامي (يعبأ بعد الموقف الصفي)

بنجاح كبير	بدرجة مرضية	بدرجة تحتاج إلى تحسين	بعجز كبير	الفقرة
40.2%	44.3%	14.9%	0.6%	1. يدير المعلم الوقت خلال الحصة الصفية بفاعلية
47.1%	44.1%	7.9%	1.0%	2. يتعامل المعلم مع المشكلات السلوكية لدى الطلبة بفاعلية
60.6%	34.6%	4.2%	0.6%	3. تتسم علاقة المعلم بطلبته بالمودة والاحترام
37.6%	45.4%	16.3%	0.7%	4. ينفذ المعلم الحصة الصفية بطريقة منظمة تنظيماً جيداً
34.5%	39.2%	21.3%	5.1%	5. لا يوجد تفاعل في الغرفة الصفية على الإطلاق
10.4%	36.9%	43.2%	9.6%	6. يستخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة
8.8%	34.7%	44.0%	12.4%	7. يميل المعلم في تدريسه إلى الاستراتيجيات غير المباشرة
16.0%	47.4%	31.7%	4.9%	8. يتيح المعلم الوقت الأكبر لطلبته أثناء التعلم
12.8%	42.2%	38.0%	7.1%	9. تعتبر الحصة الصفية نموذج جيد على التعليم المتمركز حول الطالب
13.6%	32.4%	45.4%	8.6%	10. يستخدم المعلم جميع الوسائل والأدوات المتاحة للتعليم
15.8%	36.6%	38.0%	9.7%	11. يستخدم المعلم الوسائل والأدوات التعليمية بمهارة عالية
27.1%	50.1%	20.4%	2.4%	12. يحرص المعلم على رفع مستوى دافعية الطلبة
39.9%	47.3%	11.3%	1.4%	13. يظهر المعلم حماساً واستعداداً لتعليم الطلبة
22.4%	50.2%	24.9%	2.5%	14. يظهر الطلبة حماساً واستعداداً للتعلم
7.5%	24.5%	48.9%	19.1%	15. ينوع المعلم في أساليب التقويم
9.3%	30.9%	39.8%	20.0%	16. يوظف المعلم نتائج التقويم في تحسين تعلم الطلبة