# كفاية المعلمين في التقويم
# في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين

**د. عبدالله بن صالح السعدوي**
جامعة الملك سعود.المركز الوطني للقياس

الملخـــــص:

*هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى المعلمين ممن هم على رأس العمل في التقويم التربوي وفقا لما يتناوله معيار "تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة" في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من معارف ومهارات، وتحليل أدائهم وفقا لعدد من المتغيرات، بالإضافة إلى مقارنة أدائهم على المعيار مع أداء المعلمين قبل الخدمة. وقد تم تطبيق أداة لقياس مدى كفاية المعلمين في هذا الجانب على عينة من (٨٤٢) في ضوء متغير الخبرة التدريسية والتدريب والجنس والمرحلة الدراسية والمؤهل التعليمي. وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل الانحدار الخطي وتحليل التباين واختبار ت لدراسة دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة وكذلك بين عينة الدراسة وعينة من المعلمين المرشحين للتدريس. وأسفرت نتائج اختبار ت للمجموعات المترابطة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين تقدير المعلمين في الخدمة لمستوياتهم المعرفية والمهارية في التقويم حال تخرجهم ومستوياتهم الحالية، كما بينت نتائج تحليل الانحدار الخطي عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير الخبرة التدريسية والتدريب في درجة المعلمين ممن هم على رأس العمل بينما كان لمتغير الجنس أثر دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). وأسفرت نتائج تحليل التباين عن وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في التخصصات المختلفة وعن وجود تفاعل بين متغير الجنس وكل من متغيري المنطقة والمرحلة التعليمية. كما أسفرت نتائج اختبار ت للعينات المستقلة عن وجود فروق دالة إحصائيا على اختبار معيار التقويم بين عينة المعلمين في الخدمة والمعلمين قبل الخدمة لصالح عينة المعلمين قبل الخدمة، مما يشير إلى ضعف مستويات المعلمين في الميدان التربوي في التقويم التربوي وضعف أثر متغيري الخبرة والتدريب في التطوير المهني للمعلمين. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات والمقترحات.*

**Abstract:**

The purpose of this study is to investigate the level of in-service teachers in assessment literacy and its relationship with relevant background variables. The study also aims to compare between pre-service and in service teachers' assessment literacy. An assessment Inventory was designed and used parallel to the assessment Standards in Saudi Professional Teacher Standards. The study's sample consisted of (842) in-service teachers and (6568) pre-service teachers. Data were analyzed using t-tests, linear regression analysis and ANOVA. The study's findings revealed that based on in-service teachers' estimations there is a significant difference between their level of assessment literacy as graduates and their current level of assessment literacy. The linear regression analysis showed that the gender variable is the only reliable predictor of in-service teachers' assessment literacy, whereas ANOVA analysis indicated that there are significant differences between groups based on major and educational level, and interaction between gender and all of the variables of the region and the educational level. Significant differences were found; the pre-service teachers scored higher on the assessment tool than their in-service counterparts. Suggestions for research and practice are discussed

المقدمـــــة:

يمثل تقويم أداء الطلاب أحد أهم أبعاد الإعداد المهني للمعلمين لارتباطه بجميع عمليات التعليم والتعلم، فقد أعطت حركات الإصلاح التربوي المعاصر أدوارا جديدة للتقويم الصفي تتجاوز تطبيق الاختبارات في فترات متقطعة إلى دمج عملياته على نحو مستمر بطرق التدريس لمراقبة تقدم الطلاب وتقديم الدعم اللازم لهم، من خلال عمليات تتضمن إعداد أدوات التقويم وتطبيقها وتحليل النتائج وتوظيفها لتعزيز تعلم الطلاب وتطوير الممارسات التدريسية( Brookhart, 2011;

Miller, 2005; Popham, 2009) . ويشير مرتلر (Mertler, 2009) إلى أنه مع تعاظم دور التقويم الصفي وتزايد أهميته إلا أن المعلمين يشعرون بأنهم غير معدين على نحو ملائم لمواجهة هذه التحديات المتزايدة؛ فتأهيلهم في برامج الإعداد لم يكن كافيا لتدريبهم وتمكينهم من ممارسات المهام المتعددة التي يفترض منهم القيام بها لتقويم أداء الطلاب ومتابعة تحصيلهم الدراسي.

وفي أوائل التسعينيات من القرن الميلادي الماضي أفضى تزايد الاهتمام بالتقويم الصفي إلى بروز مصطلح المعرفة بالتقويم 'assessment literacy' وإعداد معايير كفايات المعلمين في التقويم التربوي في الولايات المتحدة (Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students,1990) المكونة من سبعة معايير، شارك في إعدادها اتحاد منظمات المعلمين الأمريكيين AFT، والمجلس القومي للقياس التربوي NCME، والجمعية القومية التربوية NEA (McMillan, 2013). وقد كانت تلك المعايير محور العديد من الدراسات التي تناولت مستويات المعلمين قبل الخدمة أو أثنائها في التقويم الصفي. ومن ذلك دراسة بلاك وإمبارا وفاجير ( Plake, Impara, & Fager, 1993) التي استخدم فيها أداة بنيت على معايير كفايات المعلمين في التقويم التربوي، سميت "استبانة معرفة المعلم بالتقويم The Teacher Assessment Literacy Questionnaire "، طبقت على عينة ممثلة من (٤٥) ولاية أمريكية وكان مجموع الاستجابات (٥٥٥)، وقد أشارت نتائجها إلى أن إعداد المعلمين كان غير كافياً لتقويم تعلم الطلاب حيث بلغ متوسط أدائهم على الأداة (٦٦%)بواقع (٢٣) إجابة صحيحة من (٣٥) سؤالا.

واستخدم كمبل وميرفي وهولت (Campbell, Murphy, & Holt, 2002) الأداة السابقة لبلاك لوصف مستوى معارف المعلمين بالتقويم قبل الخدمة، وتكونت العينة من (٢٢٠) طالبا جامعيا درسوا مقرر الاختبارات والقياس. وقد بلغ متوسط أدائهم (٢١) إجابة صحيحة من (٣٥) سؤالا أي أقل بإجابتين صحيحتين عن نتائج الدراسة السابقة لبلاك. كما قام ميرتلر (Mertler, 2003) باستخدام الأداة السابقة للمقارنة بين عينة من المعلمين قبل الخدمة (ن=٩٧) وعينة من المعلمين أثناء الخدمة (ن=١٩٧) وكان أداء المعلمين أثناء الخدمة أعلى على الدرجة الكلية للمقياس. وفي دراسة لاحقة قام ميرتلر وكمبل بدراسة ( Mertler & Campbell, 2005) استخدما فيها الأداة نفسها بعد تنقيحها للمقارنة بين مجموعتين من المعلمين قبل الخدمة(ن=١٥٢) ومعلمين أثناء الخدمة (ن=٢٤٩) وتوصلا إلى نتائج مشابهه لنتائج الدراسات السابقة. وقد توصلت دراسة لديلوسا (Delosa, 2015) باستخدام أداة مشابهة

للأداة التي استخدمها ميرتلر وطبقت على (٥٩) معلما جديدا إلى نتائج مشابهة، حيث أشارت إلى ضعف مهارات المعلمين في التقويم، وكان متوسط أداء العينة حوالي ٥٠% بواقع ١٤ إجابة صحيحة من ٢٩ سؤالا. وفي دراسة يمتم ونقوانشي ( Yamtim & Wongwanich, 2014) طبقت أداتها على (١٩) معلماً أشارت نتائجها إلى أن المعرفة بالتقويم لدى أفراد العينة كانت في مستوياتها الدنيا.

وتناولت بعض الدراسات علاقة المستوى المعرفي للمعلمين في التقويم ببعض المتغيرات، فقد بحثت دراسة آوي ويودل (Oye & Ayodele, 2013) مستوى المعرفة بالتقويم لدي عينة مكونة من (٣٣٧) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية ودرجة الفروق في هذه المستويات في ضوء علاقتها بمتغيري الجنس والخبرة, وأوضحت الدراسة أن معظم المعلمين والمعلمات لديهم معرفة متدنية بإستراتيجيات التقويم، إلا أن الإناث كن أكثر معرفة من الرجال بالتقويم، بينما أظهرت الدراسة أن المعلمين من الجنسين الأكثر خبرة كانوا أعلى مستوى في المعرفة بالتقويم من قليلي ومتوسطي الخبرة. فيما توصلت دراسة بوكارسي (Buyukkkarci, 2016) التي طبقت على (32) معلماً إلى نتائج مخالفة فيما يتعلق بمتغير الخبرة، حيث أشارت إلى أن مستوى المعرفة بالتقويم للمعلمين أثناء الخدمة كان ضعيفا جدا، ولم تظهر النتائج أثر دال للخبرة والمستوى التعليمي. بينما أشارت دراسة الزعبي (٢٠١٣) التي طبقت على (٩١) معلم ومعلمة إلى عدم وجود فروق في المعرفة بالتقويم وتطبيق استراتيجياته بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل الدراسي. وقد دعمت دراسة عمرو (٢٠١٤) هذه النتائج حيث أسفرت نتائجها المستندة على عينة مكونة من (٦٣) معلم ومعلمة عن عدم وجود فروق داله إحصائيا بين المجموعات في المعرفة بمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيقه تعزى لمتغيرات الجنس والدرجة العلمية والخبرة التدريسية. فيما أشارت دراسة برصان والرويس وعبدالفتاح (٢٠١٥) التي طبقت على (٢٠٣) معلماً ومعلمة بهدف استقصاء وتحليل الممارسات التقويمية التكوينية إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، بينما لم تظهر فروقا دالة إحصائيا تعزى لمتغير حضور الدورات التدريبية.

وأظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثير لكل من متغيري التخصص والمرحلة الدراسية على مستوى المعرفة بالتقويم ودرجة ممارسته، من ذلك دراسة فري وسيكمت ( Frey & Schmitt, 2010) التي طبقت على (١٤٠) معلماً ومعلمة لبحث الممارسة التقويمية للمعلمين من الصف الثالث للثاني عشر

وتحديد أكثر أدوات التقويم استخداما بناء على أفضل الممارسات. وقد أشارت النتائج إلى أن الأسئلة المقالية والواجبات المنزلية أكثر أدوات التقويم استخداما. ومع أن التقويم المعتمد على الأداء يستخدم على نحو ملموس، إلا أن الاختبارات التقليدية للورقة والقلم لازالت طاغية، وكان التقويم المعتمد على الأداء أكثر استخداما من قبل معلمي اللغات مقارنة بمعلمي التخصصات الأخرى، كما أتضح استخدامه على نحو أكثر في الصفوف العليا، كذلك كان استخدامه لدى المعلمات أكثر من المعلمين. وفي دراسة للخروصي ( Alkharusi, 2011) هدفت التعرف على مهارات عينة الدراسة المكونة من (٢١٣) معلماً ومعلمة في التقويم من خلال أداة تقدير ذاتي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي والخبرة والتدريب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد العينة لصالح مجموعة الإناث على معظم المحاور التي تقيسها الأداة، كما كانت الفروق إيجابية ودالة إحصائيا مع زيادة الخبرة والتدريب، وأظهر معلموا العلوم مستويات تقدير بمهارات التقويم أعلى من بقية التخصصات.

في دراسة لهاليديا (Hailaya, 2014) طبقت على (٥٨٢) معلماً بهدف التعرف على أثر المعرفة بالتقويم لدى المعلمين بمستويات التحصيل الدراسي للطلاب، وأظهرت النتائج وجود مستويات منخفضة للمعرفة بالتقويم لدى عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، وكان أدنى مستوى أداء على محور تطوير طرق تقويم مناسبة للتدريس والمعرفة بصدق الاختبارات وثباتها. وفي دراسة ليوسف (Yusuf, 2015) اجريت للتعرف على مدى إلمام المعلمين بإستراتيجيات التقويم البديل ومستوى استخدامها لدى عينة شملت (٤٢٢) معلماً ومعلمة، وتبين أن معرفة أفراد عينة الدراسة بالإستراتيجيات كانت ضعيفة، ولم تظهر فروق في كل من المعرفة والاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة التدريسية.

التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

تشتمل المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية على (١٢) معيارا، حيث خصص المعيار السابع منها للتقويم – والذي يشار إليه في هذه الدراسة بمعيار التقويم– وينص على " *تقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة* بناءة ". ويقدم إطار المعايير المهنية للمعلمين وصفا لمهام المعلم في التقويم يتضمن معرفة المعلم بأن التقويم عملية مستمرة متداخلة مع عمليات التعليم والتعلم، واستخدام التقويم لأغراض بنائية ونهائية، والاستفادة منه في تحسين التعليم والتعلم، والقدرة على تطبيق إستراتيجيات تقويم متنوعة (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٥).

ويندرج تحت معيار التقويم خمسة معايير فرعية، هي:

١. يشرح المعلم مفاهيم التقويم وأنواعه وأغراضه المختلفة وأخلاقيات استخدامه.
٢. يطبق المعلم التقويم بفاعلية لمراقبة تقدم الطلاب وتعزيز تعلمهم.
٣. يشرك المعلم الطلاب في عمليات التقويم وتقويم أدائهم.
٤. يصحح المعلم بدقة أدوات التقويم ويحلل بياناته لمراقبة تقدم الطلاب وتوظيفها لتحسين عمليات التعليم والتعلم.
٥. يوثق المعلم نتائج التقويم ويعد تقاريره وفقا للأنظمة التعليمية المتبعة.

وفصلت المعايير الفرعية السابقة في (٢٥) مؤشرا تغطي الجوانب التي تناولتها تلك المعايير الفرعية، ويمثل معيار التقويم (١٣%) من محتوى اختبار المعلمين العام الذي ينفذه المركز الوطني للقياس لصالح وزارة التعليم ووزارة الخدمة المدنية كأحد متطلبات الترشح لمهنة التدريس.

مشكلة الدراسة

أوضحت الدراسات السابقة أن ضعف ممارسات التقويم تعود بالدرجة الأولى إلى تدني معارف ومهارات المعلمين في التقويم، الأمر الذي أسهم في ضعف مخرجات التعليم وحرمان الطلاب من توفر الفرص التعليمية اللازمة لتحقيق الحد الأقصى لإمكاناتهم وقدراتهم. من جهة أخرى أكدت بعض الدراسات (الشهري، ٢٠٠٧؛ مختار، ٢٠٠٩؛ إبراهيم، ٢٠١٠؛ العليان، ٢٠١٤) أن المعلمين لا يتبعون الأسس العلمية الصحيحة في استخدام أساليب التقويم وأدواته؛ مما مثل عائقا في تطبيق الاتجاهات التربوية المعاصرة وضاعف الفجوة بين الأهداف التعليمية المنشودة والمستويات التحصيلية الفعلية للطلاب.

وتؤكد عدد من الدراسات على أن ضعف كفاءة المعلمين في التقويم تبدأ من ضعف تأهيلهم في برامج الإعداد. فقد أشارت دراسة السعدوي (٢٠١٧) إلى أن معيار التقويم – أحد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين–مُثّل محتواه فقط بنسبة (٣٢%) في مقررات التقويم بكليات التربية، فيما أشارت دراسة سابقة (السعدوي، ٢٠١٢) إلى أن نتائج المتقدمين للتدريس على اختبار المعلمين في محور التقويم كانت أقل مقارنة بالمحاور الأخرى للاختبار. ومما يضاعف من المشكلة قلة فرص التطوير المهني للمعلمين بعد الالتحاق بالخدمة، وضعف فعالية التدريب مما ينعكس سلبا على استمرار ممارسات المعلمين الضعيفة في التقويم والتدريس لعدة سنوات (الشمراني، الدهمش، القضاة، الرشود، ٢٠١٣).

ومع أهمية الدراسات التي تناولت ممارسات المعلمين لأساليب التقويم وأنواعه، إلا أنها لم تستند على كفايات أو معايير محلية أو عالمية

بحيث تعد مرجعا للحكم على تلك الممارسات، وتسهم في تشخيص نواحي القوة والضعف في أداء المعلمين، فيما اعتمدت معظم الدراسات في جمع البيانات على الاستفتاءات القائمة على معرفة الآراء والاتجاهات، وهي لا تعكس المستوى الفعلي للكفايات التقويمية للمعلمين. من جهة أخرى لم تتسق نتائج الدراسات السابقة حول العلاقة بين المعرفة بالتقويم ومتغيرات الجنس والخبرة والتدريب؛ لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى معارف المعلمين ومهاراتهم في التقويم في ظل المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية ودراسة علاقة هذا المستوى ببعض المتغيرات المرتبطة التي تشمل الجنس والخبرة والتدريب والمؤهل الدراسي.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إلمام المعلمين ممن هم على رأس العمل بمعيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، ومقارنة أدائهم بأداء المعلمين المرشحين للتدريس، ويتفرع عن ذلك الأهداف التالية:

١. التعرف عن مدى إدراك المعلمين بمستوى تأهيلهم في التقويم قبل الخدمة وأثنائها.
٢. التعرف على مستوى المعلمين بمعيار التقويم وفقا لمتغيرات الجنس والخبرة التدريسية والتدريب.
٣. التعرف على فروق معيار التقويم بين مستوى المعلمين في الخدمة تعزى لمتغير المنطقة والمؤهل التعليمي والتخصص؟ والتفاعل مع متغير الجنس؟
٤. التعرف على فروق معيار التقويم بين مستوى المعلمين في الخدمة والمعلمين قبل الخدمة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في الخدمة بين مستويات معارفهم ومهاراتهم في التقويم قبل الخدمة وأثنائها؟ وما متوسط أدائهم الفعلي على اختبار معيار التقويم؟
٢. هل يمكن التنبؤ بدرجة المعلمين على معيار التقويم بناء على متغير الجنس والخبرة التدريسية والتدريب؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الخدمة على معيار التقويم تعزى لمتغير المنطقة والمؤهل التعليمي والتخصص؟ وهل لأي منها تفاعل مع متغير الجنس؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على معيار التقويم بين المعلمين في الخدمة والمعلمين المرشحين للخدمة على معيار التقويم؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية التقويم في عمليات التعليم والتعلم ومدى الحاجة إلى دراسة علمية تكشف عن واقع كفايات المعلمين في التقويم وفقا لأحدث التوجهات التربوية المعاصرة القائمة على المعايير. وسيفيد معرفة واقع كفايات المعلمين في التقويم إلى تحقيق الجوانب التالية:

١. الكشف عن المستويات الفعلية للمعلمين والمعلمات في مجال التقويم بناء على ما تتضمنه المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في هذا الجانب.
٢. تحديد مدى حاجة المعلمين والمعلمات لتطوير معارفهم ومهاراتهم في التقويم.
٣. توجيه البرامج التدريبية للمعلمين لرفع مستوى أدائهم وتطوير معارفهم بالتقويم.
٤. تقديم تغذية راجعة لكل من مصممي المقررات في برامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية، والقائمين على برامج التطوير المهني للمعلمين في وزارة التعليم.

مصطلحات الدراسة

**المعرفة بالتقويم** assessment literacy: تعني القدرة على التفريق بين التقويم الجيد والتقويم الضعيف، والتربويون الذين لديهم معرفة بالتقويم لديهم إلمام بالمحتوى ونواتج التعلم التي سوف تقّوم، وعلى دراية بعمليات استخدام التقويم وأفضل الطرق لتقويم معارف الطلاب ومهاراتهم، وقادرون على تطوير أدوات جيدة لتقويم أداء الطلاب، ويعرفون المترتبات السلبية لاستخدام أساليب تقويم ضعيفة وغير دقيقة(Stiggins, 1995).

**المعلمون في الخدمة:** المعلمون والمعلمات ممن يزاولون مهنة التدريس، ولديهم خبرة تدريسية لا تقل عن عام واحد، ويعملون بمدارس التعليم العام الحكومي.

المعلمون قبل الخدمة: يقصد بهم المرشحون لمهنة التدريس من الجنسين ممن اجتازوا اختبار المعلمين العام الذي ينفذه المركز الوطني للقياس ولم يلتحقوا بالخدمة بعد، وحاصلون على درجة البكالوريوس في أي من التخصصات التي تدرس بالتعليم العام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي، وذلك باستخدام أداة الدراسة التي تم إعدادها لتغطي معيار التقويم المحدد في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات التي تناولتها الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة المعلمين والمعلمات ممن هم على رأس العمل بالمدارس الحكومية السعودية وحاصلين على درجة البكالوريوس أو أعلى في التخصص، وكذلك المعلمين قبل الخدمة المرشحين للتدريس واجتازوا اختبارات المعلمين العام. واختيرت عينة المعلمين بالخدمة بالطريقة العشوائية الطبقية، و تكونت

من (٨٤٢) معلما ومعلمة، فيما سحبت عينة المعلمين قبل الخدمة من واقع اختبار المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس، ويوضح جدول (١) و(٢) أهم خصائص عينة الدراسة.

**جدول (١)** خصائص أفراد عينة المعلمين في الخدمة

| الجنس | ن | المنطقة | ن | التخصص | ن | المرحلة | ن | المؤهل | ن |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 448 | الغربية | 341 | رياضيات | ١٧٣ | ابتدائي | 313 | بكالوريوس | ٦٣٣ |
| أنثى | 394 | الوسطى | 187 | علوم | ١٧٣ | متوسط | ٢٦٣ | دبلوم عال | ١٣٩ |
| | | الجنوبية | 251 | لغة عربية | ١٥٦ | ثانوي | ٢٦٦ | دراسات عليا | ٦٥ |
| | | الشرقية | 51 | لغة إنجليزية | ٧٠ | | | | |
| | | الشمالية | 12 | تربية إسلامية | ١١٦ | | | | |
| | | | | حاسب | ٢٤ | | | | |
| | | | | علوم اجتماعية | ٦٤ | | | | |
| | | | | علوم تربوية | ٣٨ | | | | |
| | | | | أخرى | ٢٨ | | | | |

**جدول (٢)** خصائص أفراد عينة المعلمين المرشحين للتدريس

| الجنس | ن | التخصص | ن | التخصص | ن |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 799 | رياضيات | 684 | حاسب | 337 |
| أنثى | 5769 | علوم | 907 | علوم اجتماعية | 307 |
| | | لغة عربية | 423 | علوم تربوية | 2173 |
| | | لغة إنجليزية | 630 | أخرى | 349 |
| | | تربية إسلامية | 761 | | |
| **المجموع** | **6568** | | | | |

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد اختبار تألف من (٢٢) مفردة في

صورته النهائية من نوع اختيار من متعدد لقياس مستوى تحقق معيار التقويم. وتضمن الاختبار (١٠) مفردات من نسخة سابقة لاختبار المعلمين، إضافة إلى سؤالين يطلب فيهما من المستجيب تقدير مستواه المعرفي في التقويم قبل الالتحاق بالخدمة واثنائها. وتحدد المتغير التابع بالدرجة التائية المتحصلة من الإجابات الصحيحة لجميع مفردات الاختبار. كما شملت الأداة معلومات عامة عن المستجيب مثل: الخبرة التدريسية، والجنس، والمرحلة الدراسية، والتدريب التربوي. وقد بنيت مفردات الاختبار اعتمادا على البحوث والدراسات التي أجريت في هذا لمجال ولتغطي المعايير الفرعية الخمسة التي يتكون منها معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية الذي سبق تناوله وفيما يلي وصف لمتغيرات الدراسة:

١. متغير مستوى المعرفة بالتقويم: مقياس تقديري من ١-١٠ يقدر عليه المعلم مستواه في التقويم قبل الالتحاق بالخدمة وأثنائها.
٢. متغير الجنس: يشير إلى جنس المستجيب (معلم أو معلمة) من أفراد العينة.
٣. متغير الخبرة: متغير مستمر يشير إلى عدد سنوات الخدمة في التدريس.
٤. متغير التدريب: متغير مستمر يشير إلى التدريب الذي تلقاه المستجيب (معلم/معلمة) في التقويم التربوي مقدرا بعدد الأيام.
٥. متغير التخصص: يشير إلى تخصص المستجيب (معلم/معلمة) في المادة التي يقوم بتدريسها. وقد صنفت التخصصات إلى (٨) تخصصات، منها أربع مجموعات شملت أكثر من تخصص. فمجموعة العلوم شملت تخصص الأحياء والكيمياء والفيزياء، ومجموعة العلوم الاجتماعية شملت تخصص الجغرافيا والتاريخ والاجتماعيات، ومجموعة العلوم التربوية شملت التربية الخاصة والتربية البدنية والتربية الفنية ورياض الأطفال والاقتصاد المنزلي، ومجموعة أخرى شملت تخصصات ذات أعداد قليلة مثل المكتبات والإدارة.
٦. متغير المنطقة: يشير إلى الموقع الجغرافي للمستجيب من عينة الدراسة، وقد صنفت إلى خمس مناطق عامة؛ هي: المنطقة الشرقية ، المنطقة الشمالية، المنطقة الوسطى، المنطقة الغربية، المنطقة الجنوبية.
٧. متغير المرحلة الدراسية: يشير إلى المرحلة التعليمية التي يعمل بها المستجيب بالتدريس لطلابها، وتشمل: المرحلة

الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

حساب الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة

**(١) صدق الأداة**

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم إجراء أنواع الصدق التالية:

- **صدق المحتوى:** تم عرض أداة الدراسة على(٥) أساتذة جامعيين؛ (٣) مختصين في القياس والتقويم، و(٢) مختصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف التحقق من تمثيل مفردات الاختبار لمحتوى معيار التقويم ووضوحها ومقروئيتها، بالإضافة إلى مراعاتها لقواعد إعداد أسئلة اختيار من متعدد. وقد أبدى المحكمون ملاحظات ومقترحات تضمنت إعادة صياغة بعض المفردات واستبدال مفردتين لصعوبتهما. وجرى الأخذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم.
- **صدق البناء:** للتحقق من صدق الاختبار جرى استخدام النموذج المعتمد على البناء الموحد Unified Construct-based Model الذي ينسب لميسيك (Messick, 1990)، حيث عرف الصدق بأنه: "حكم تقويمي تكاملي يستند على مدى دعم وملاءمة الشواهد التجريبية والمنطلقات النظرية للاستدلالات والإجراءات المترتبة على درجات الاختبار أو أنواع أخرى من أدوات التقويم"(p. 13). ويمثل هذا التعريف الاتجاه الذي تبنته معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 1999) ، في تعريفها للصدق بأنه "يشير إلى مدى دعم الشواهد والنظرية لتفسيرات درجة الاختبار التي ينطوي عليها الاستخدام المقترح للاختبار"(p. 9). ويتضمن هذا الاتجاه تناول العديد من الجوانب منها ما يتعلق بالبناء، وهو ما تناوله الباحث لدراسة صدق الاختبار مستخدماً التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من أن الاختبار يقيس مفهومًا نظريًا واحدًا unidimensional وفقاً لما تناوله معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. وقد استبعد وفقا لهذا الإجراء ثلاث مفردات لم يكن ارتباطها دالاً على النموذج، ليتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٢) مفردة شكلت نموذجا أحادي البعد دعمته مؤشرات حسن المطابقة المبينة في جدول (٣)، والتي تمثل قيمًا مقبولة وفقاً لمحكّات مارش وآخرون (Marsh, Wen, & Hau, 2004).

**جدول ( ٣)** مؤشرات حسن المطابقة للصدق التكويني لاختبار التقويم

| | |
|---|---|
| مؤشر توكر–لويس Index: TLI Tucker-Lewis | 0.914 |

| | |
|---|---|
| 0.922 | مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI) |
| 0.015 | الجذر التربيعي لمتوسط خطا الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) |
| ١,٢٠ | بواقي الجذر الموزون لمربع المتوسطات :Weighted root mean square residual WRMR |

**(٢) الثبات**

بلغ معامل الثبات (٠,٧٦) باستخدام نمذجة المتغير الكامن latent variable modeling (LVM) مع مراعاة ثنائية الدرجة على مفردات الاختبار(صفر/١)، وتشير هذه القيمة لمعامل ثبات جية عند الأخذ بعين الاعتبار عدد الفقرات الاختبارية.

**(٣) معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين للمفردات**

يوضح جدول (٤) معالم مفردات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاستجابة للمفردة IRT، وقد حسبت باستخدام برنامج Xcalibre (4.2.2.0)، وبلغ متوسط معامل الصعوبة (P=0.440) ، ومتوسط معامل التمييز (a=0.632)، ومتوسط معامل القدرة (b=1.45)، ومتوسط معامل التخمين (c=0.237).

**جدول (٤) معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين لمفردات الاختبار**

| رقم المفردة | P | a | b | c |
|---|---|---|---|---|
| .١ | 0.208 | 0.507 | 2.963 | 0.116 |
| .٢ | 0.447 | 0.405 | 0.921 | 0.122 |
| .٣ | 0.518 | 0.317 | 1.489 | 0.282 |
| .٤ | 0.531 | 0.502 | 0.739 | 0.248 |
| .٥ | 0.575 | 0.297 | 0.691 | 0.259 |
| .٦ | 0.264 | 0.817 | 3.511 | 0.247 |
| .٧ | 0.588 | 0.534 | 0.338 | 0.257 |
| .٨ | 0.286 | 0.708 | 2.960 | 0.243 |
| .٩ | 0.549 | 0.546 | 0.481 | 0.236 |
| .١٠ | 0.614 | 0.537 | 0.106 | 0.251 |
| .١١ | 0.473 | 0.610 | 1.042 | 0.242 |
| .١٢ | 0.523 | 0.649 | 0.694 | 0.248 |
| .١٣ | 0.481 | 0.638 | 1.034 | 0.252 |
| .١٤ | 0.499 | 0.983 | 0.716 | 0.247 |
| .١٥ | 0.349 | 0.784 | 2.184 | 0.262 |
| .١٦ | 0.454 | 0.550 | 1.589 | 0.275 |
| .١٧ | 0.394 | 0.785 | 1.343 | 0.226 |
| .١٨ | 0.527 | 0.558 | 0.682 | 0.243 |
| .١٩ | 0.452 | 0.845 | 0.918 | 0.227 |
| .٢٠ | 0.335 | 0.869 | 2.108 | 0.253 |
| .٢١ | 0.380 | 0.609 | 2.379 | 0.280 |
| .٢٢ | 0.230 | 0.851 | 2.898 | 0.209 |

**إجراءات جمع بيانات الدراسة ووصف متغيراتها**

وزعت أداة الدراسة بالتعاون مع الإدارة العامة للتقويم بوزارة التعليم على مختلف إدارة التعليم وطبقت على عينة الدراسة بإشراف مشرفي التقويم بالإدارات التعليمية. وقد بلغ عدد الاستجابات التي تم جمعها (١٠٠٥) استجابة، استبعد منها (١٤٨) للأفراد حاملي درجة الدبلوم الثانوي والمتوسط لعدم تحقق أحد خصائص العينة المتعلق بالمؤهل الدراسي. كما استبعد عدد (١٥) استجابة لعدم اكتمال الإجابة على معظم مفردات الأداة.

نتائج الدارسة

**سيتم عرض النتائج وفقا لأسئلة الدراسة.**

**السؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المعلمين في الخدمة بين تقدير مستوى معارفهم ومهاراتهم في التقويم قبل الخدمة وأثنائها؟ وما متوسط أدائهم الفعلي على اختبار معيار التقويم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت ) للعينات المترابطة Paired Samples T-test، وأسفرت النتائج الموضحة بجدول (٥) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقدير المعلمين لمعرفتهم بالتقويم عند التخرج (M=6,66, SD=1.56)، ومتوسط تقديرهم لمعرفتهم الحالية في التقويم (M=8.26, SD=156)، حيث بلغت قيمة ت (t=21.88) عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05) مما يشير إلى أن مستوى تأهيل المعلمين في التقويم وفقا لتقديراتهم كان ضعيفا. وبلغ متوسط الأداء المعلمين على اختبار معيار التقويم (٩,٦٨) درجة خام وانحراف معياري (٣,٥١) وهو ما يمثل ٤٤% من الدرجة الكلية للاختبار.

**جدول(٥)** اختبار ت للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين متوسطي تقدير المعلمين لمعرفتهم بالتقويم

| التقدير | المتوسط | الفرق بين التقديرين | الانحراف المعياري | متوسط الخطأ المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| حاليا | 8.260 | 1.60 | 2.12 | ٠,٦٦٧ | 21.88 | 841 | ٠,٠٠ |
| عند التخرج | 6.659 | | | | | | |

**السؤال الثاني:** هل يمكن التنبؤ بدرجة المعلمين على معيار التقويم بناء على متغيرات: الخبرة التدريسية والتدريب والجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث تحليل الانحدار الخطي لدراسة أثر المتغيرين المتصلين (الخبرة، التدريب) حيث تراوحت قيم متغير الخبرة بين (١، ٣) سنة، فيما تراوحت قيم متغير التدريب بين (١، ١٣٠) يوما تدريبيا، إضافة إلى المتغير الاسمي (الجنس).ويوضح الجدولان (٧،٦) وصفا

للعينة في متغيري التدريب والخبرة بعد تصنيفهم في فئات لسهولة العرض. وقد بلغ متوسط متغير التدريب(٥,٥٤) يوم، ومتوسط متغير الخبرة التدريسية (١٣,٤٨) سنة.

وتشير نتائج التحليل الموضحة بجدول (٨) إلى وجود علاقة بين القيمة المتنبأ بها والقيم الملاحظة للمتغير، حيث بلغت قيمة R (٠,٢٨٨)، وقد أظهرت بيانات المتغيرات المستقلة إلى عدم دلالة القدرة التنبؤية لمتغير الخبرة والتدريب على درجة معيار التقويم، فيما كانت القدرة التنبؤية للجنس دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). كما بلغ مربع الفرق $R^2$ (٠,٠٨٣) وهو ما يعني أن 8% من التباين يحدث نتيجة لمتغير الجنس.

**جدول (٦)** التدريب على التقويم التربوي بالأيام

| الفئة الزمنية بالأيام | العدد | التكرار | التكرار الجمعي |
|---|---|---|---|
| 0 | 208 | 24.7 | 24.7 |
| 1-5 | 386 | 45.8 | 70.5 |
| 6-10 | 129 | 15.3 | 85.9 |
| 11-15 | 64 | 7.6 | 93.5 |
| 16-20 | 24 | 2.9 | 96.3 |
| 21-25 | 11 | 1.3 | 97.6 |
| 26-30 | 11 | 1.3 | 98.9 |
| >30 | 9 | 1.1 | 100.0 |
| | 842 | ١٠٠ | |

**جدول (٧) الخبرة التدريسية بالسنوات**

| الفئة | التكرار | النسبة | التكرار المتجمع |
|---|---|---|---|
| 1-5 | 116 | 13.8 | 13.8 |
| 6-10 | 224 | 26.6 | 40.4 |
| 11-15 | 157 | 18.6 | 59.0 |
| 16-20 | 196 | 23.3 | 82.3 |
| 21-25 | 104 | 12.4 | 94.7 |
| >25 | 45 | 5.3 | 100.0 |
| | 842 | 100.0 | |

**جدول (٨)** معامل الانحدار الخطي للتنبّؤ بالدرجة على معيار التقويم

| المتغير | B معامل الانحدار | الخطأ المعياري | معاملات الانحدار المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الثابت | 40.387 | 1.358 | | 29.732 | .000 |
| الخبرة | .074 | .048 | .052 | 1.542 | .123 |
| التدريب | -.004 | .041 | -.004 | -.106 | .915 |
| الجنس | 5.883 | .679 | .294 | 8.662 | .000 |
| ن=٥٨٦٢ | R=0.288 | R2 = 0.083 | | | |

**السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الخدمة على معيار التقويم تعزى لمتغيرات: المنطقة والمؤهل التعليمي والتخصص والمرحلة**

**التعليمية؟ وهل لأي منها تفاعل مع متغير الجنس؟**

استخدم للإجابة عن هذا السؤال تحليل التباين، بعد التحقق من شروط استخدامه، حيث أظهر اختبار ليفن Levene's Test لتساوي التباين عدم دلالة الفروق ما يشير إلى تجانس العينة (F(8,833)=1,80, p=0.073). وتوضح نتائج التحليل المبينة في جدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة على المتغير التابع (الدرجة التائية لمتغير التقويم) تعزى للتخصص F=(8,589)=4,29 ومتغير المؤهل الدراسي6.10=(2,589 )=Fعند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05)، فيما كانت نتائج متغيري المنطقة والمرحلة التعليمية غير دالة إحصائيا. كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين متغير الجنس وكل من متغير المنطقة F=(2,589)=10.76 ومتغير المرحلة التعليمية F=(2,589)=4.27 عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05).

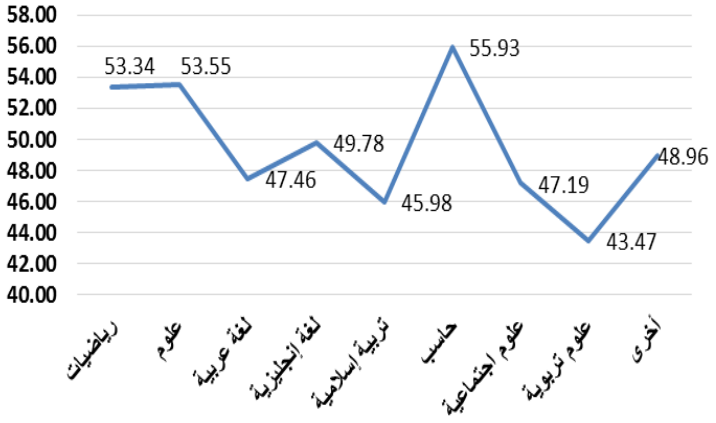
**جدول (٩)** تحليل التباين ANOVA لدلالة الفروق بين المجموعات على متغير التخصص والمنطقة والمرحلة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مربع المتوسطات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **النموذج المصحح** | **40977.099[a]** | **252** | **162.608** | **2.221** | **.000** |
| **الميل** | **316964.356** | **1** | **316964.356** | **4329.30** | **.000** |
| **المنطقة** | **231.900** | **4** | **57.975** | **.792** | **.531** |
| **التخصص** | **1782.206** | **8** | **222.776** | **3.043** | **.002** |
| **المؤهل الدراسي** | **892.003** | **2** | **446.002** | **6.092** | **.002** |
| **المرحلة التعليمية** | **110.029** | **2** | **55.014** | **.751** | **.472** |
| **المنطقة* الجنس** | **1576.051** | **2** | **788.025** | **10.763** | **.000** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس* المرحلة التعليمية | 624.462 | 2 | 312.231 | 4.265 | .014 |
| الخطأ | 43122.901 | 589 | 73.214 | | |

a. R Squared = .487 (Adjusted R Squared = .268)

ونظرا لأن نتائج التحليل أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية للفروق بين المجموعات على الدرجة التائية لمعيار التقويم في متغير التخصص، فقد تم إجراء مزيد من التحليل للتعرف على اتجاه الفروق وفقا للتخصص التدريسي للمعلمين. ويوضح شكل (١) قيم المتوسطات بحسب التخصص. وقد كان أعلى متوسط لتخصص الحاسب حيث بلغ (٥٥,٩٣) يليه تخصصا العلوم والرياضيات بقيم متقاربة بلغت (٥٣,٥٥) و(٥٣,٣٤) على التوالي، فيما كان أقل المتوسطات لتخصصات العلوم التربوية والتربية الإسلامية واللغة العربية حيث بلغت على التوالي (٤٣,٤٧)، (٤٥،٩٨)، ٤٧,٤٦). ولتحديد دلالة اتجاه الفروق بين المجموعات على معيار التقويم وفقا للتخصص تم إجراء اختبار توكي وأظهرت نتائجه الموضحة بجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معظم المجموعات لصالح معلمي تخصصات الحاسب والعلوم والرياضيات.



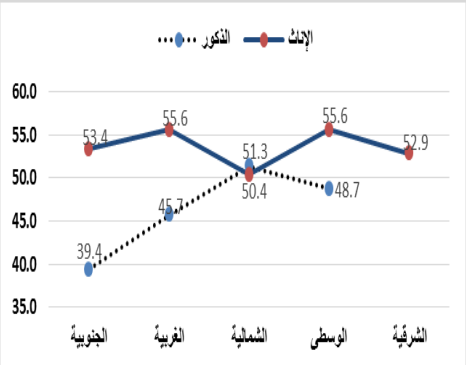

**شكل (١)** المتوسطات الحدية المقدرة للدرجة التائية وفقا للتخصص

**جدول (١٠)** اختبار توكي لتبيان اتجاه الدلالة الإحصائية بين المجموعات على متغير التخصص

| م | البيان | تخصص (ب) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دلالة الفرق بين المتوسطات (أ- ب) | | | | | | | | |
| | تخصص(أ) | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ |
| .١ | رياضيات | | -.216 | *٥,٨٨ | ٣,٥٦ | *٧,٣٥ | -٢,٦٠ | 6.15* | 9.86* | 4.38 |
| .٢ | علوم | | | 6.10* | 3.77 | 7.57* | -2.38 | 6.37* | 10.08* | 4.60 |
| .٣ | لغة عربية | | | | -2.32 | 1.48 | -8.47 | .27 | 3.99 | -1.50 |
| .٤ | لغة إنجليزية | | | | | 3.79 | -6.15 | 2.59 | 6.31* | .825 |
| .٥ | دراسات إسلامية | | | | | | -9.94* | -1.20 | 2.51 | -2.97 |
| .٦ | حاسب | | | | | | | 8.74* | 12.45* | 6.98 |
| .٧ | علوم اجتماعية | | | | | | | | 3.72 | -1.77 |
| .٨ | علوم تربوية | | | | | | | | | -5.48 |
| .٩ | أخرى | | | | | | | | | - |

**دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥)**

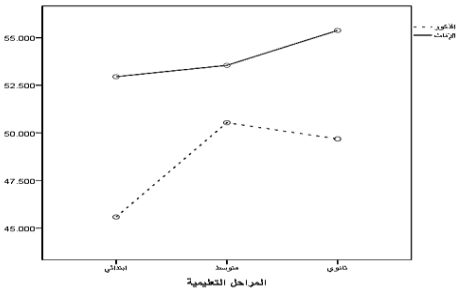
ولتحديد اتجاه التفاعل بين متغيري المنطقة والجنس أظهرت البيانات الموضحة في شكل (٢) أن أعلى الفروق بين الجنسين على معيار التقويم كانت في المنطقة الجنوبية، حيث بلغ متوسط درجة الإناث (٥٣,٤) مقابل (٣٩,٤) للذكور يليها المنطقة الغربية بفارق (٩,٩) درجة لصالح الإناث يليها المنطقة الوسطى بفارق (٦,٩) درجة فيما تتقارب درجات الجنسين في المنطقة الشمالية وربما يعزى ذلك لصغر العينة، فيما لا يوجد عينة مشاركة من الذكور من المنطقة الشرقية.




**شكل (٢)** المتوسطات الحدية المقدرة للدرجة التائية وفقا لمتغيري المنطقة والجنس

ويشير شكل (٣) إلى أن متوسط درجات الإناث على معيار التقويم أعلى من متوسط

درجات الذكور في جميع المراحل التعليمية، وأعلى فرق بين الجنسين في المرحلة الابتدائية، يليها المرحلة الثانوية.




**شكل (٣)** المتوسطات الحدية المقدرة للدرجة التائية وفقا لمتغيري المراحل التعليمية والجنس

**السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على معيار التقويم بين المعلمين في الخدمة والمعلمين المرشحين للخدمة على معيار التقويم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام بيانات المفردات الاختبارية المشتركة بين أداة الدراسة واختبار المعلمين التي تقيس معيار التقويم وعددها (١٠) أسئلة، واستخدم اختبار ت للمجموعات المستقلة لدراسة دلالة الفروق بين مجموعة المعلمين قبل الخدمة (ن=٦٥٦٨)، ومجموعة المعلمين بالخدمة (ن=٨٤٢). وتشير النتائج الموضحة بجدول (١١) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح مجموعة المعلمين قبل الخدمة وفقا لقيمة (ت) t(1042) =24.83 في حال عدم تساوي تباين المجموعتين، عند مستوى دلالة ($\alpha$ =0.05).

**جدول (١١)** اختبار ت للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي المعلمين بالخدمة وقبل الخدمة على معيار التقويم

| عينة | المتوسط | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | متوسط الخطأ المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلمين قبل الخدمة | 51 | 9.51 | 9,10 | 0.367 | 24.83 | ١٠٤١,٩٥ | ٠,٠٠ |
| المعلمين أثناء الخدمة | 41.93 | 10.08 | | | | | |

مناقشة النتائج

تناولت الدراسة الحالية التعرف على مستوى المعلمين ممن هم على رأس العمل في التقويم التربوي وفقا لما يتناوله معيار التقويم في المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من معارف ومهارات. وقد حاولت الدراسة من خلال أسئلتها الربط بين مستوى كفاية المعلمين في التقويم بعد إنهاء دراستهم الجامعية وبين مستواهم الحالي وفقا لما يقدرونه على مقياس عشاري. وقد أسفرت

نتائج تحليل بيانات الإجابة عن السؤال عن اعتقاد المعلمين بأن مستواهم الحالي في التقويم أعلى وبفارق دال إحصائيا عن مستواهم حال تخرجهم مما يمكن تفسيره بأن مستوى تأهيلهم في مرحلة الإعداد لم يكن كافيا وفقا لما خبروه بعد التحاقهم بالتدريس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي ميرتلير وبوبهام (Mertler, 1999; Popham, 2003) التي أظهرت نتائجهما اعتقاد المعلمين في الخدمة بضعف تأهيلهم في برامج الإعداد. ومع اعتقاد المعلمين بأن مستوياتهم الحالية في التقويم أفضل مما كانت عليه حال تخرجهم إلا أن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن ضعف كبير لديهم؛ حيث كان متوسط أدائهم ٤٤% بواقع ١٠ أسئلة صحيحة من ٢٢ سؤالا. وهذه النتيجة مشابهة لنتائج دراسة (Campbell et al., 2002) ودراسة (Delosa, 2015) وإن كانت أكثر ضعفا مع الأخذ بعين الاعتبار صعوبة المقارنة لاختلاف طبيعة الأداة المستخدمة في كل دراسة.

وأسفرت نتائج تحليل بيانات الإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بأثر متغيرات الخبرة التدريسية والتدريب والجنس على درجة المعلم على معيار التقويم عن وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس، وربما يرتبط عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والتدريب بعدة عوامل منها قلة الفرص التدريبية للمعلمين فكما تظهر النتائج في جدول (٦) أن ربع أفراد العينة لم يتلق تدريبا مطلقا فيما لم تتجاوز فترة التدريب خمسة أيام لحوالي نصف العينة، وهذا ما ينعكس بدوره على الخبرة التدريسية التي تفتقر للتطوير المهني مع الأخذ بعين الاعتبار عامل التوجيه والإشراف الذي يفترض أن يلعب دورا في تطوير الممارسات المهنية للمعلم، غير أن معظم المشرفين هم في الواقع قادمون من نفس البيئة التعليمية التي يندر فيها التدريب الفعال وتفتقر لنظام محاسبي يدفع المعلمين إلى تطوير ممارساتهم. ومن ثم فإن كل هذه المعطيات تقدم تفسيرا لما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج لم تتسق حيالها نتائج الدراسات السابقة، فمن الدراسات التي دعمت نتائجها نتائج الدراسة الحالية، دراسة بوكارسي (Buyukkkarci, 2016) ودراسة عمرو(٢٠١٤) ودراسة برصان وآخرين (٢٠١٥)، فيما توصلت دراسة آوي ويودل (Oye & Ayodele, 2013) وكذلك دراسة الخروصي (Alkharusi, 2011) إلى نتائج مخالفة، وربما يعزى عدم الاتساق بين نتائج الدراسات لكون متغيري الخبرة التدريسية والتدريب يرتبطان بمستوى التطوير المهني المكتسب منهما أكثر من ارتباطه بالفترة الزمنية، فيما دعمت بعض الدارسات السابقة ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ترتبط بمتغير الجنس وتفوق الإناث على الذكور، من ذلك دراسة آوي ويودل (Oye & Ayodele, 2013) ودراسة

برصان وآخرين (٢٠١٥)، فيما لم تتفق معها نتائج دراسة الزعبي (٢٠١٣).

وتبين من نتائج تحليل بيانات الإجابة عن السؤال الثالث لدراسة دلالة الفروق بين أفراد العينة تبعا لمتغيرات المنطقة والتخصص والمرحلة التعليمية والمؤهل الدراسي وتفاعلهم مع متغير الجنس، وجود فروق دالة إحصائيا في درجات المعلمين تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل الدراسي، وأن التفاعل بين متغير الجنس ومتغيري التخصص والمنطقة دال إحصائيا. ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعات تعزى لمتغير المرحلة التعليمية والمنطقة إلى كون برامج إعداد المعلمين لا تميز بين معلم مرحلة تعليمية وأخرى فجميع من يلتحقون بكليات التربية وفق النظام التكاملي يدرسون برامج موحدة بغض النظر عن المرحلة الدراسية التي يتوقع أن يدرسوها وكذلك الأمر بالنسبة لخريجي الكليات غير التربوية؛ يدرسون دبلوم تربوي لا يراعي في الغالب المراحل التعليمية، وربما ساعد على ذلك عدم وجود تصنيف في وزارة الخدمة المدنية لمعلمي المراحل التعليمية حيث تصنف الوظائف على التخصصات وليس على المراحل التعليمية. أما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا تبعا للمنطقة فيمكن تفسيره بعاملين: الأول يتعلق ببرامج إعداد المعلمين المرتبطة بعدد محدود من الجامعات قبل التوسع في السنوات الأخيرة في افتتاح جامعات جديدة، الأمر الآخر يتعلق بمركزية النظام التعليمي فجميع إدارات التعليم ترتبط في سياساتها التطويرية وغيرها بوزارة التعليم مما أضفى طابعا يكاد يكون موحدا بين تلك الإدارات. وفيما يتعلق بدلالة الفروق بين المجموعات بناء على متغير التخصص فيمكن تعويل ذلك إلى طبيعة التخصصات وما تشهده من تطوير فتخصصات الرياضيات والعلوم والحاسب التي تمثل التخصصات العلمية تشهد تطورا مستمرا في مناهجها مما انعكس إيجابا على الممارسات التدريسية والتقويمية لمعلمي تلك التخصصات. وتدعم دراسة الخروصي (Alkharusi, 2011) وفري وسكيمت (Frey & Schmitt, 2010) وهاليلا (Hailaya, 2014) هذه النتائج بينما توصلت دراسة يوسف (Yusuf, 2015) إلى نتائج مخالفة.

وأوضحت نتائج تحليل بيانات الإجابة عن السؤال الرابع باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة وجود فروق دالة بين مجموعة المعلمين قبل الخدمة ومجموعة المعلمين في الخدمة على درجة معيار التقويم لصالح المجموعة الأولى مما يشير إلى أن مستوى معارف ومهارات المعلمين ممن هم على رأس العمل في التقويم التربوي وفقا لمعيار التقويم في المعايير الوطنية أقل من مستوى المعلمين حديثي التخرج الذين لم يلتحقوا بالخدمة. ولا

تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن مستوى المعرفة بالتقويم لدى المعلمين بالخدمة أعلى من مستواها عند المعلمين قبل الخدمة ومن ذلك دراسة كل من ( Mertler, 2003; Mertler & Campbell, 2005). وقد يعزى عدم الاتفاق إلى أن التطوير المهني للمعلمين في الدول الأجنبية يستحوذ على اهتمام أكبر ويرتبط على نحو مباشر بالمسار الوظيفي للمعلمين. من جهة أخرى تتسق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه نتائج السؤال الثاني من عدم دلالة أثر متغيري الخبرة والتدريب على المعرفة المهنية بالتقويم مما يؤكد على أن سنوات العمل بالتدريس لا تسهم في التطوير المهني للمعلم. ومما يساعد على جمود التطوير المهني للمعلمين بالإضافة إلى ما ذكر عن التدريب الجمود الوظيفي لمهنة التدريس؛ فالمعلم منذ التحاقه بالتعليم إلى أن يتقاعد يظل بمسمى واحد ويقضي مساره المهني بوتيرة واحده يتساوى فيها المجد وغير المجد مما أضعف من دافعية المعلمين للتطوير وأسهم في خلق ثقافة مهنية تدعو إلى الاستكانة ورفض التطوير.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقدم المقترحات التالية:

١. إعداد نظام لتقويم أداء الطلاب قائم على أحدث التوجهات التربوية مع دعمه بالأدلة والمواد العلمية لنشر ثقافة التقويم في الميدان التربوي وتبيان أهميته.
٢. الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين في مجال التقويم التربوي من خلال إعداد برامج تدريبية متخصصة يستخدم لتطبيقها أساليب غير تقليدية.
٣. التحقق من جودة البرامج التدريبية المقدمة في التقويم التربوي وقياس مدى فعاليتها.
٤. إقرار نظام رتب مهنية للمعلمين يدفعهم إلى تطوير مهاراتهم ويحفزهم لتجديد خبراتهم، وينمي ثقافة التمايز الوظيفي المبني على مبادئ الجدارة والعدالة.
٥. إجراء مزيد من الدراسات في مجال التقويم التربوي مع استخدام عدد من الأدوات القائمة على تقويم الأداء الفعلي للمعلمين وتشخيص نواحي القوة والضعف لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

المراجـــــع:


- برصان، إسماعيل سلامة؛ الرويس، عبدالعزيز أحمد؛ عبدالفتاح، فبصل أحمد (٢٠١٥). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١٦)، عدد (٢)، ٩٤-١٢٢.
- التويجري، عبدالعزيز عبدالرحمن (٢٠١٣). مجلة العلوم الإنسانية

والإدارية، جامعة المجمعة. عدد(٣)،١-١٢٠.
- دبوس، محمد طالب (٢٠١٣). درجة استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ نظرية القياس والتقويم التقليدية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة جامعة، مجلد (١٧)، عدد(١)، ٣٧- ٨٠.
- الزعبي، أمال أحمد (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد(٢١)، عدد (٣)، ١٦٥-١٩٧.
- السعدوي (٢٠١٧) دراسة تقويمية لمقررات التقويم التربوي في كليات التربية في ضوء المعايير الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد (٥٥)، ١-٢٢.
- السعدوي، عبدالله.(٢٠١٢). دور المعايير المهنية والاختبارات في تحسين برامج إعداد المعلمين وتطوير أدائهم. ورقة مقدمة في المعرض والمنتدى الدولي للتعليم من ٨-١٢ ربيع الثاني ١٤٣٤هـ الموافق١٨-٢٢ فبراير ٢٠١٢، الرياض.
- الشمراني، سعيد؛ الدهمش، عبدالولي؛ القضاة، باسل؛ الرشود، جواهر (٢٠١٣). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة رسالة الخليج العربي، عدد (١٢٦)، ٢١٥-٢٩٠.
- الشهري، بندر سالم. (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العليان، فهد عبدالرحمن (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد(٤٥)، ٢٠- ٧٦.
- عمرو، أيمن محمد (٢٠١٤). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢(١)، ٨١- ١٠٩.
- مختار، ضياء الدين محمد (٢٠٠٩). تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والإنجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها

بالجامعات السودانية. مجلة العلوم والثقافة، ٥(١٠)، ١٤٢-١٨٣

- المركز الوطني للقياس. (٢٠١٥). إطار المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض.
- AERA, APA, & NCME. (1999). The Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: AERA Publications Sales.
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence Of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-service Assessment Training. Journal of Turkish Science Education, 8(2), 39-48 .
- Brookhart, S. M. (2011). Grading and Learning: practices that supprt student achievement. IN: Solution Tree.
- Buyukkkarci, K. (2016). Identifying the Areas for English Language Teacher Development: A Study of Assessment Literacy. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 6(3), 333-346 .
- Campbell, C., Murphy, J. A., & Holt, J. K. (2002). Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH .
- Delosa, J. G. (2015). Assessment Literacy of Pre-Service Teachers and the NCBTS Domain. IAMURE International Journal of Education, 13(January), 1 .١٣-
- Frey, B. B., & Schmitt, V. L. (2010). Teachers' Classroom Assessment Practices. Middle Grades Research Journal, 5(3), 107-117 .
- Hailaya, W. M. (2014). Teacher Assessment Literacy and Students Outcomes in the Province of Tawi-Tawi, Philippines. P.hD ,The University of Adelaide .
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. Psychological Methods, 9, 275-300 .
- McMillan, J. H .(2013).Why We Need Research on Classroom Assessment. In J. H. McMillan (Ed.), Research on Classroom Assessment. Los Angeles SAGE Publications.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance:A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. Education, 120, 285-296 .
- Mertler, C. A. (2003). Preservice Versus Inservice Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, OH .
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. Improving Schools, 12(2), 101-113 .
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). Measuring Teachers' Knowledge & Application of Classroom Assessment Concepts: Development of the Assessment Literacy Inventory. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal, Quebec, Canada .
- Messick, S. (1990). Validity of Test Interpretation and Use (Vol. ED 395031): Educational Testing Service.
- Miller, M. (2005). Assessment: A Literature Review. Midlothian, Scotland: Scottish Qualifications Authority.

Fundamental? Theory Into Practice, 48, 4 .١١-
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. Phi Delta Kappan, 77(3), 238-245 .
- Yamtim, V., & Wongwanich, S. (2014). A study of classroom assessment literacy of primary school teachers. Social and Behavioral Sciences 116, 2998 .٣٠٠٤ -
- Yusuf, H. T. (2015). Teachers' classroom Assement Strategies and Curriculum Implementation in Nigerian secondary Schools. Malaysian Online Journal of Educational Management, 3(4), 50-62 .
- Oye, S., & Ayodele, J. (2013). Assessing Assessment Literacy of Science Teachers in Public Secondary Schools in Ekiti State. Journal of Education and Practice, 4(28), 56-63 .
- Plake, B. S., Impara, J. C., & Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(4), 10-12 .
- Popham, J. (2003). Seeking redemption for our psychometric sins. . Educational Measurement: Issues and Practice, 22(1), 8-45 .
- Popham, J. ( 2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or