المجلد 15 العدد 1 مارس 2014

درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان

د. علي محمد زكري
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة جُران
alizakari@hotmail.com

درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان

د. علي محمد زكري
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة نجران

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر، وقد تم تطبيق الاختبار على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا للعام٢٠١١/٢٠١٢. وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٠) معلم ومعلمة.واستخدم الباحث برنامج (SPSS15) لإجراء المعالجات الإحصائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر لا يساوي درجة القطع (٢٤) المحددة للاختبار، وهذا مؤشر على تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر. كما توصلت الدراسة الحالية إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات)، ويُعزي الباحث ذلك إلى تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر.

الكلمات المفتاحية: درجة، ممارسة، معلم، المرحلة الابتدائية، كفايات، التقويم المستمر.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٩/٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٢/١٠م

The Degree of Primary Teachers' Practice of Ongoing Assessment Competencies in the General Directorate of Education in Jazan Region- Sabya City

Dr. Ali M. Zakri
Faculty of Education
Najran University

Abstract

The objective of this study is to measure the degree of practicing efficiencies of continuous education by primary education teachers. The test has been applied on a sample of primary education teachers at Administration of Education, Sabya Governorate, for the year 2011/2012. The size of the sample amounted to 200 male and female teachers. The researcher used the (SPSS15) program to carry out the statistical treatment. Conclusion of the study refers that the average level of practicing efficiencies of continuous education by primary education teachers does not amount to the cutting degree of the test (24). This refers to the low level of practicing efficiencies of continuous education by primary education teachers. The present study also concluded that there is no significant difference among primary education teachers as for practicing efficiencies of continuous education that might be attributed to differences of variables (sex, qualification, specialization, experience, and courses). The researcher attributes this to the low level of practicing efficiencies of continuous education by primary education teachers.

Key words: Degree, practice, teacher, primary, competencies, ongoing assessment.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان

د. علي محمد زكري
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية - جامعة جُران

مقدمة

يُعدُّ التقويم المستمر (البنائي) Formative Evaluation هو أحد أنواع التقويم الذي يتم مُواكبًا لعملية التدريس، والهدف منه تعديل مسار عملية التعليم والتعلم من خلال التغذية الراجعة بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف مراحل تنفيذه إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي للطالب.

ويعتبر هذا الأسلوب نقله نوعية كبيرة في أسلوب تقويم الطالب بالمرحلة الابتدائية - إذا طُبِّقَ بالشكل الصحيح - بما تضمنته من إلغاء لنظام الاختبارات الدورية والنصفية والنهائية واستبدال ذلك بأسلوب التَّقويم المستمر من قبل المعلم لطلابه طوال العام الدراسي ومتابعته لهم وفق ضوابط جديدة دقيقة ومحددة كانت مُتَّبعة في السنوات السابقة في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية (اللقاني والجمل، ١٩٩٨).

ويُطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في أدبيات التربية والتعليم وهي (التقويم التكويني- التقويم البنائي - التقويم التطويري - التقويم المرحلي - التقويم الآني) وهي مسميات صحيحة وتتفق جميعا على أنه عملية مستمرة أثناء عملية التدريس يبدأ مع بدايتها حتى نهايتها.

ويعرفه الدوسري (١٩٨٩) بأنه نوع من التقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكيل تعلُّم التلميذ، ويكون هذا التقويم تصحيحًا لمسار العملية التدريسية، ومعرفة تقدم التلميذ، ولا يتم وضع علامات له، وهو عبارة عن تمارين صفية أو امتحانات قصيرة، أو وظائف بيتية ثم يُصححها المعلم في أقرب فرصة مبينًا لكل تلميذ خطأه.

ويعرفه الخطيب (١٩٩٣) بأنه ذلك النوع من التقويم الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج التربوي ويواكبه في جميع مراحل هذا البرنامج؛ للتأكد من مدى اكتساب الطالب للأهداف

التربوية التي يسعى البرنامج لإكسابها للطالب.

ويشير أبو لبدة (١٩٨٧) إلى أن أول من أطلق مصطلح التقويم المستمر على هذا الأسلوب هو "سكريفين Scriven" في عام ١٩٦٧ في معرض حديثه عن تطوير المنهج، وطوّره "بلوم وزملاؤه" Bloom et. al. عام ١٩٧١ واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلم.

ويعرفه جرادات، ذوقان، هيفاء وخيري (د. ت) بأنه "ذلك التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى مع التقدم الزمني في عملية التعليم ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم وتشخيص لنواحي القوة والضعف لدى المتعلم وتوفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم".

ويعرفه الحليبي وسالم (١٩٩٨) بأنه متابعة تقدم تعلم التلاميذ في أثناء التدريس، والاستفادة من هذه المتابعة في العلاج والإصلاح المبكر، ثم توفير التغذية الراجعة للتلاميذ وإمداد المعلم بمعلومات حول فعالية الطرق والأنشطة، والوسائل التي يستخدمها.

ويتفق كل من الناجم (٢٠٠٠)، والبحيري (٢٠٠٤) على أنه نوع من الاختبارات المستمرة المنسوبة إلى محك، وتصحح عناصره دون أن يمنح الطالب فيه درجة، ويستخدم لاستكشاف نواحي القوة وتعزيزها وتشخيص مواضع الضعف واقتراح الحلول لها، أثناء سير العملية التعليمية.

ويعرفه الصعيدي (٢٠٠٤) بأنه إجراء يرافق عمليتي التعلم والتعليم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلم.

ويتضح من التعريفات السابقة أن هذا النمط من التقويم يتسم بالاستمرارية فمن حق المتعلم أن يتم تقويمه أكثر من مرة حتى يتم إتقانه للمهارة ويستمر تقويمه إلى نهاية العام ثم يقوم نهائياً. وأن عمليتي التقويم والتدريس لا تنفصلان بل تسيران جنباً إلى جنب. كما نلاحظ أن من سمات هذا النوع من التقويم أنه لا يقف عند حد الحكم بل يقدم تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة أسباب الضعف لضمان السير المتواصل في عملية التعلم.

كما أن التعريفات السابقة تتفق على أن التقويم المستمر عملية منظمة تبدأ من أول يوم من العام الدراسي، ولا تنتهي إلا بنهاية آخر يوم فيه، بحيث يصبح التقويم نشاطاً يرافق عمليتي التعلم والتعليم في جميع مراحلها مع تقديم تغذية مرتدة لكل من المعلم والمتعلم عما تحقق من أهداف تعليمية محددة سلفًا .وهو أسلوب محدد بإجراءات وضوابط لجمع

معلومات عن تحصيل الطلاب في المواد الشفهية والتحريرية خلال العام الدراسي في المرحلة الابتدائية من التعليم العام، من خلال تسجيل الملاحظات والتقديرات عددًا من المرات بهدف توصيل الطالب إلى درجة الإتقان للمهارات المختلفة من خلال عمليتي التعليم والتعلم وتشخيص وتصحيح مستمرة ومتواصلة أي تقويم يرتكز على معايير الإتقان ويعتمد إلى مقارنة الطالب بنفسه وفق معايير إتقان مقررة لا بد أن يبلغها الطالب وفق مبدأ التعلم الإتقاني.

وجاءت فكرة الأخذ بفكرة التقويم الحديث (المستمر) والذي ينطلق من المنطلق الفكري الذي ينادي بان يكون التقويم سياقيا وذلك رغبة في الاستجابة لبعض المتغيرات العلمية والتقنية الحرفية التي تقتضي نوعية من الخريجين المؤهلين تأهيلاً نوعياً معيناً يستجيب لمتغيرات الظروف المحيطة ويجيد التعامل معها معرفياً ومهارياً.

وعليه فقد لخص الحارثي (٢٠٠٨) بعضا من المتغيرات والظروف والتوجيهات التي دفعت وبررت الانتقال من التقويم التقليدي – السيكو متري ـ إلى تبني تقييم سياقي واقعي عن طريق (التقويم المستمر) ومن هذه المبررات ما يلي:

- الاتجاه نحو التربية المهنية.
- التوجه نحو سياق العمل.
- دمج مهارات التفكير في العملية التربوية والتعليمية.
- ربط التقويم بما وراء المعرفة.
- مواكبة طبيعة العصر المعرفية والتقنية.
- مراعاة الفروق الفردية.
- الاهتمام بتوثيق أداء الطالب.

وتعد الكفايات بشكل عام من الأمور المهمة التي يجب أن يمتلكها العاملون، وهي تعني امتلاك الفرد لما يتطلبه عمله من معرفة ومهارات وقدرات، ويمكن حصر تعريفات الكفاية من وجهين الأول بشكلها الكامن فترى أنها القدرة التي تتضمن مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل ما بحيث يتم أداء هذا العمل بشكل مثالي، وتصاغ هذه القدرة على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، وتحدد مطالب الأداء التي ينبغي أن يمتلكها الفرد، أما الوجه الثاني فينظر إلي الكفاية بشكلها الظاهر، فيرى أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه بمعنى أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله (صبري والرفاعي، ٢٠٠٢).

كفايات المعلم التدريسية

إذا كانت الدراسة الحالية تُعنى بكفايات التقويم المستمر لدى المعلمين، فإن هذه الكفايات – من وجهة نظر الباحث – لا يمكن بأي حال من الأحوال عزلها عن الكفايات التدريسية الأخرى؛ وعلى الرغم من أن التقويم المستمر أداة ووسيلة تقويمية الإ أنه وسيلة لتعديل التدريس لأنها نتاج لممارسات المعلم داخل أو خارج الفصل وعليه فهناك كفايات تدريسية من الجدير بالذكر إيرادها في هذا المبحث والكفاية في معناها الواسع هي معرفة وإتقان المادة العلمية أو اكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية، بناء على قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة تشير إلى حسن الأداء وتشغيل الذهن والفكر بعمق لتصبح المعرفة جزءاً من سلوكه، وعملية التعليم باعتبارها من العمليات الإنسانية المعقدة.

فقد حدد زيتون (٢٠٠٥) عدة كفايات تدريسية للمعلم منها ما يلي:

أخلاقيات يلتزمها المعلم، وتتضمن هذه الكفاية الكفايات الفرعية التالية:

· أن يوضح اهتمامه بالطلاب ويسعى لمصلحتهم.

· أن يوضح اهتمامه بالطلاب، ويتفهم الفروق الفردية بينهم سواء في المظهر أو العادات، بحيث يكون اهتمامه بهم إيجابيًا.

· يشجع الاحترام المتبادل بين تلاميذه، ويتيح لاهتماماتهم ومحادثتهم وقتًا مناسبًا.

· يشجع التقويم الذاتي. وهذا ما يسعى ويركز عليه التقويم المستمر حيث يشجع المتعلم على تقويم نفسه من خلال الإطلاع على جهده التراكمي في ملف الانجاز.

· يشجع المناشط التعاونية، وذلك بحث الطلاب على المشاركة بآرائهم، بحيث يكون لهم دور فعال في التربية الذاتية والاجتماعية.

· يدرب الطلاب على تحمل المسئولية والسلطة وفن الحوار من خلال التفاوض معهم.

· التعامل مع التلاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المنهج.

كفايات التعليم المباشر

وتضم ما يلي:

· أن يقوم المعلم بجذب اهتمامات تلاميذه.

· إجراء الترتيبات الخاصة بالمكان مع التقديم الجيد للمادة.

· اختيار ما يحقق وضوح الشرح، وذلك بإثارة الأسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.

· اختيار الأمثلة المناسبة والتشبيهات المرتبطة بالإيضاحات.
· يختار المفاهيم المتصلة بالمادة، وباهتمامات الطلاب في آن واحد.
· يقدم توضيحًا لاستجابات التلاميذ المختلفة.

إدارة المواد، ويندرج تحتها الكفايات الفرعية التالية:

· لديه القدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معها.
· التأكد من وجود المواد اللازمة، وكيفية الاستخدام الأمثل بمشاركة التلاميذ.
· أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية؛ لتشجيع التلاميذ على إبراز دورهم في إدارة المواد.
· أن يحدد المواد المطلوبة والمصادر التى يمكن اللجوء إليها ويقترح المصادر البديلة.
· أن يشجع دور التلميذ في اختيار المواد، وتنظيمها وإدارتها.

كما حدد يوسف (٢٠٠٦) كفايات التدريس فيما يلي:

كفايات التخطيط

وتشتمل الكفايات النوعية التالية:

· تحديد موضوع (عنوان) الدرس.
· تحديد أهداف الدرس تحديدًا إجرائيًا (سلوكيًا).
· تحديد الوسائل التعليمية المساعدة لعرض الدرس.
· تحديد المدخل المناسب للتمهيد (لتقديم) الدرس.
· تحديد خبرات التعلم في الدرس (عناصر الدرس) وتنظيمها وترتيبها منطقيًا.
· رسم استراتيجية السير في الدرس.
· تحديد الأنشطة المصاحبة لعرض الدرس.
· تحديد وسائل وأساليب تقويم الدرس (تشخيصيًا، وبنائيًا، ونهائيًا).
· تحديد التكليفات (الواجبات) المنزلية.
· تحديد المراجع والكتب الإضافية التي تدعم محتوى الدرس.

كفايات تنفيذ الدرس

وتشتمل على الآتي:

· التهيئة للدرس.
· العرض الجيد لخبرات التدريس.
· استخدام الوسائل التعليمية.

ومن هذه الكفايات ما حددها أورليش وآخرون (Orlich et. al., 2007) كفايات التدريس

ومنها:

كفايات التخطيط

وتتضمن ما يلي:

- تحديد خصائص الطلاب.
- المستويات المعيارية المخطط الوصول إليها.
- تحديد الأهداف.
- تحديد الموضوع أو الوحدة.
- الأهداف الخاصة.
- المستوى المعرفي المراد بلوغه.
- تحديد التعيينات.
- التقييم.
- إعادة التدريس إذا دعت الضرورة.

كفايات التنفيذ

وتتضمن ما يلي:

- مراعاة التتابع المخطط له من قبل.
- الاستعانة بمجموعة من الطرائق واستراتيجيات التدريس.
- المناقشة والحوار مع الطلاب.
- توضيح المفاهيم والمصطلحات.
- تنظيم الموضوع بشكل منطقي.

كفايات المعلم التقويمية

يقصد الباحث بكفايات المعلم التقويمية هي الأعمال الفنية المتعلقة بطريقة القياس والتقويم التي يستخدمها المعلم عندما يقّوم عمل الطلاب من الأعداد والتنفيذ والتوثيق بحيث يستطيع الرجوع إليه وقت الحاجة. ويعطي وصفًا للأداء الخاص بالطلاب، وردود أفعالهم. وتقديم تحليل مبرهن عليه، وذلك طبقًا للمعرفة والمهارات والاتجاهات. ومراعاة الفروق الفردية عند تقييمه لطلابه. ويربط التقويم بالمنهج والأهداف المخطط لها.

فقد حدد يوسف (٢٠٠٦) عدة كفايات المعلم التقويمية فيما يلي:

تحديد أسئلة التدريس، وتشتمل علي:

- مرتبطة بأهداف الدرس.

- مرتبطة بموضوع الدرس.
- شاملة لكل عناصر الدرس.
- شاملة لجوانب التعلم المختلفة في المتعلم.
- متوازنة في قياس معظم العمليات العقلية الدنيا والعليا لدى المتعلم.
- مناسبة لمستوى المتعلم العقلي.
- متنوعة بما يناسب المستويات العقلية المتباينة للمتعلمين.
- محفزة لتفكير المتعلمين، ومثيرة لانتباههم.
- تفتح المجال للمتعلم للمزيد من البحث والتنقيب عن خبرات التعلم.

كفاية صياغة الأسئلة

وتضم ما يلي:

- إجرائية تحدد بدقة المطلوب إنجازه من المتعلم.
- واضحة لا لبس أو تورية فيها.
- صحيحة من الناحية اللغوية والعلمية.
- موجزة قدر الإمكان.
- تراعي التنوع بين النمطين: المقالي والموضوعي.
- تراعي التنوع بين أدوات الاستفهام المختلفة (ما، لماذا، أين، متى ... إلخ).
- تراعي التوازن بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة.
- توازي بين الأسئلة البسيطة والأسئلة المركبة.
- تراعي التدرج المنطقي، والتوازن بين السهولة والصعوبة.

كفاية توجيه أسئلة الدرس

وتتضمن ما يلي:

- تنويع طرق طرح الأسئلة شفويًا وتحريريًا وعمليًا.
- تنويع مستويات الأسئلة المطروحة.
- طرح الأسئلة في الوقت المناسب.
- طرح الأسئلة في المكان المناسب من الدرس.
- التوازن في طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد الدرس.
- عدم التجاوز في الوقت المسموح به لطرح الأسئلة على حساب الزمن المحدد للدرس.
- توزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من الطلاب.

· عدم التركيز فى طرح الأسئلة على بعض الطلاب بغرض الاهتمام أو العقاب.

· عدم تجاهل أحد الطلاب، أو بعضهم من حيث توجيه الأسئلة إليه.

· تشجيع جميع الدارسين على المشاركة في الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

· تشجيع الحوار الهادف بين الدارسين خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

· التمهيد المحفز للسؤال قبل طرحه على المتعلمين.

· الابتعاد عن الأسئلة المحبطة للطلاب.

· التنويع بين طرح السؤال أولاً، ثم اختيار المجيب أو العكس.

· إتاحة الوقت الكافي للمتعلمين لاستيعاب السؤال.

· تلقي أكثر من إجابة للسؤال.

· إعطاء المتعلم بعض الكلمات المفتاحية المساعدة للتوصل للإجابة الصحيحة.

· استخدام عبارات المدح والثناء، ووسائل التعزيز الأخرى لتدعيم الإجابات الصحيحة للطلاب.

كفاية استقبال الأسئلة

وتشتمل علي ما يلي:

· تشجيع المتعلمين لطرح تساؤلاتهم عن موضوع الدرس.

· يتيح الفرصة لأي متعلم لطرح الأسئلة.

· يتجنب لوم أي متعلم يتعثر في صياغة السؤال.

· يساعد المتعلم في صياغة السؤال بشكل صحيح.

· يستخدم عبارات المدح والثناء لإثابة المتعلمين.

· يطرح السؤال على الطلاب لمشاركتهم في الإجابة.

· يقدم الإجابة المناسبة عن السؤال.

· يتجنب تقديم إجابة خطأ عن السؤال.

· تنويع المثيرات داخل حجرة الدراسة.

وركز محمد وآخرون (٢٠٠٨) على كفايات إعداد الأسئلة باعتبارها مؤشرات التقويم الجيد منها:

· واضحة سهلة العبارة.

· مرتبطة بموضوع الدرس.

· محددة، فلا يطلب السؤال الواحد شيئين معًا.

· ملائمة لسن الطلاب ومستواهم التحصيلي والعقلي.
· متنوعة ليست على وتيرة واحدة.
· مرتبة ترتيبًا منطقياً.
· تحديد الأهداف العامه لبناء الاختبار.
· تحديد الأهداف السلوكية.
· تحليل محتوي المادة الدراسية (الموضوعات الرئيسية والفرعية المرتبطة بها).
· تحديد الأوزان النسبية لكل من الأهداف التعليمية ومحتوى المادة، ويتم ذلك عن طريق جدول المواصفات.

فيما تشير العنزي (٢٠٠٧) إلى عدد من الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بدوره في جانب التقويم وهي:

· أن يتمكَّن من معرفة أنواع التقويم المختلفة ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.
· أن يتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة.
· أن يعمل على استخدام أساليب تقويم كثيرة ومتنوعة لقياس الجوانب المختلفة لدى التلميذ (المعرفية، المهارية، الوجدانية) ومن هذه الأساليب الاختبارات الشفهية والتحريرية وبطاقات الملاحظة والاستبانات وغير ذلك.
· أن يتمكَّن من تعليم التلاميذ التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.
· أن يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.
· أن يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.
· أن يتقن ربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس السلوكية والإجرائية المصاغة من قبل.
· أن يتقن توظيف التطبيقات العملية لنتائج الاختبارات كتغذية راجعة لتحسين تعلم طلابه.
· أن يتقن توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي – التكويني (البنائي) – النهائي).
· أن يعد برنامج علاجياً للتلميذ بطئ التعلم والمتأخر دراسياً ولصعوبات التعلم، وينفذه داخل حجرة الدراسة وخارجها.
· أن يتقن تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى طلابه.
· أن يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ وتوظيف تعليقات التلاميذ والاستفادة منها كتغذية راجعة.

ومن خلال العرض السابق يجد الباحث أن هناك علاقة كبيرة بين الكفايات التعليمية

وبخاصة التقويمية منها وبين التقويم المستمر موضوع البحث ومنها على سبيل المثال تشجيع الطالب على التقويم الذاتي ومنها استفادة المعلم من التغذية المرتدة إليه من الطلاب أثناء المشاركة والمناقشة لتحسين عمليات عرض الدرس ومنها إعداد وتصميم برامج إثرائية للطلاب الذين أبدوا أتقاناً سريعاً. وبرامج علاجية لمن كان عندهم بعض التأخر في إتقان المهارات.

ولما للقرارات التي يتخذها المعلمون في ضوء عمليات التقويم المستمر داخل الحجرة الدراسية من أهمية بالغة فيما يخص سير العملية التعليمية بشكل عام ومستقبل الطالب بشكل خاص فقد أولى المختصون والباحثون التربويون تقويم كفاية المعلم في مجال القياس والتقويم بشكل عام وكفاية التقويم المستمر (الصفي) بشكل خاص عناية فائقة، فأجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى تمكن المعلمين من المعارف والمهارات والكفايات المتعلقة بهذا ومنها دراسة سلوى زعزوع (١٩٨٩) التي استهدفت تحديد بعض كفايات معلمات التربية الدينية في المرحلة الابتدائية، وقياس هذه الكفايات لدى المعلمات؛ ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بهذه الكفايات، ثم بطاقة لملاحظتها لدى عينة من معلمات التربية الدينية بمنطقة جدة. وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى العام للكفايات الشخصية في أداء معلمات العلوم الدينية – عينة البحث – قد بلغت نسبتها ٨٣٪ وأن المستوى العام للكفايات العلمية في أداء معلمات العلوم الدينية قد بلغت ٧٧,١٤٪ وأن المستوى العام للكفايات التدريسية في أداء معلمات عينة الدراسة قد بلغت ٧٦,٦٠٪ وأن المستوى العام للكفايات (الشخصية، والعلمية، والتدريسية) في أداء معلمات عينة الدراسة قد بلغت نسبتها ٧٨,٧٥٪ وجميعها مستويات جيد.

وأجرى زانج (Zhang, 1996) دراسة استهدفت قياس كفاءة التقييم لدى المعلمين، وقدم لجمعية أبحاث التربية الامريكي بنيويورك ولتحقيق هدف الدراسة أعد (زانج) استمارة تضمنت ستة عناصر رئيسة تضم ٦٧ مفردة خاصة بممارسة مهام (Assessment Practices Inventory) والتي اختصرت في (API) المستخدمة أثناء الخدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون بعض كفايات الاختبارات المعيارية وكفايات التدريس وتركيب الاختبار وتفسير نتائجه بنسب تتراوح من ٣٥٪ إلي ٧٨٪.

كما أجرت البكر (١٩٩٧) دراسة للتعرف على الفروق في مستوى أداء كل من معلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض، ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة قائمة بالكفايات التعليمية المناسبة لمعلمات المرحلة الابتدائية، وضمت القائمة

المجالات (تهيئة وعرض المادة الدراسية، العلاقات الإنسانية، تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصفي، إدارة الصف، التقويم، النمو الأكاديمي والمهني للمعلمة) وتم تطبيق أداة الدراسة على ٣٠٣ من معلمات المدارس الحكومية الابتدائية، و١٦٧ معلمة بالمدارس الابتدائية الأهلية.وقد كشفت نتائج الدراسة عن قائمة بالكفايات المناسبة للمعلمات في مجال التقويم.

كما قام معاجيني (١٩٩٨) بإجراء دراسة للتحقق من القدر الكمي والكيفي لمدى أهمية وتوفر بعض الكفايات المتخصصة لدى المعلمين بدولة البحرين من خلال تحديد الكفايات (موضوعات التدريب المتخصصة) التي يرى المعلمون أنهم أكثر احتياجًا إليها؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث استبانة لتحديد الكفايات التدريبية المتخصصة للمعلمين، وتكونت الاستبانة من ٣٤ عبارة، وتم تطبيق هذه الاستبانة على ٣٨١ معلمًا ومعلمة من جميع المراحل الدراسية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة بالنسبة لجميع الأبعاد في المقياسين نتيجة لمتغير التدريب السابق للمعلم.

وأجرى روسبرج (Rosberg, 2001) دراسة استهدفت تحديد كفاءات المعلم اللازمة للتعامل مع برنامج الأطفال في كلية أيوا مونت، والتي ركزت علي التحقق من امتلاك المعلمين للكفايات عن طريق الزيارات الميدانية والملاحظات. والتسجيلات. ومقابلات مع أولياء أمور الأطفال.

كما أجرى الزهراني (٢٠٠٢) دراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في هذه الدرجة تبعا لإختلاف بعض متغيرات البحث كالمؤهل ومؤسسة إعداد المعلم والخبرة في مجال التدريس والتدريب في مجال القياس والتقويم ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة ضمت (١٠٧) عبارات موزعة على ثمانية مجالات يمثل كل منها إحدى كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية التي حددها البحث وقد تم تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات بالمدينة المنورة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تدني درجة امتلاك معلمي الرياضيات حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الدرجة (٥٢,١٪)، كما توجد فروق بين معلمي الرياضيات في درجة امتلاكهم للكفايات تعزى لمتغير المؤهل لصالح المؤهل الأعلى كما توجد فروق بين المعلمين في درجة امتلاكهم لهذه الكفايات تعود لاختلاف مؤسسات الإعداد كما لا توجد فروق بينهم تعزى للخبرة.

وفي دراسة أجراها العليمات والقطيش (٢٠٠٧) استهدفت الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في ضوء متغيرات التخصص والخبرة التدريسية والجنس؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحثان قائمة بالكفايات الأدائية، وقد شملت الأداة على (٦٨) فقرة، وتم تطبيق الدراسة على (٦٨) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في مجال التنفيذ والتقويم تعزي إلى التخصص. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات تعزى لعامل الخبرة التدريسية.

كما قام المخلافي (٢٠٠٨) بدراسة للتعرف على مستوى الكفايات التدريسية الأدائية التي يمارسها معلمو الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في مدينة تعز باليمن، وترتيب هذه الكفايات وفقًا لمستوى ممارستهم لها؛ ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بالكفايات التدريسية المناسبة لمعلمي الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلمًا ومعلمة بواقع (٤٧) معلمًا، و(٤٠) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن مستوى الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وممارستهم لها كان متوسطًا، وأن مستوى الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية التي تضمنتها قائمة الكفايات كان مقبولاً في (٣٧) كفاية من أصل (٤٤) كفاية، وأن أدنى مستوى لأداء معلمي الرياضيات وفقًا لمجالات قائمة الكفايات كان في مجال التدريس والتفاعل الصفي.

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى :

١- معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر.

٢- الكشف عن الفروق في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر باختلاف متغيرات: الجنس- المؤهل - التخصص - الخبرة - الدورات.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

١ – هل المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يساوي درجة القطع (٢٤) المحددة للاختبار؟

٢ – هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر باختلاف متغيرات: الجنس– المؤهل – التخصص – الخبرة – الدورات؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول الكشف عن نواحي الضعف والقصور لدى معلمي المرحلة الابتدائية لدرجة امتلاكهم لكفايات التقويم المستمر، كما تتطرق هذه الدراسة لمعلمي المرحلة الابتدائية لكون هذه المرحلة قاعدة التنشئة العلمية اللاحقة للتلاميذ مما يتوجب على المعلمين استخدام نظام حديث من التقويم يحسّن عملية التعليم والتعلم ويطورها، كما تساعد هذه الدراسة المسئولين ومتخذي القرار بعامة والمعلمين بالمرحلة الابتدائية بخاصة لكونها تزودهم بالكفايات اللازمة للتقويم المستمر والمتوقع أن يمتلكها كل منهم وتحقق لهم ممارسته بكل إتقان. ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة ومقترحاتها في مساعدة الباحثين وفتح الطريق أمامهم لبحوث مستقبلية في هذا المجال.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

أولاً: الحدود المكانية: جميع معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية النهارية (بنين/ بنات) في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا.

ثانياً: الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٢/٢٠١١.

مصطلحات الدراسة

التقويم المستمر: وهو نوع من التقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكل تعلم التلميذ ويكون

تصحيحاً لمسار العملية التدريسية ومعرفة تقدم التلميذ ويتم عن طريق تمارين صفية وامتحانات قصيرة ووظائف بيتية (الدوسري، ١٩٨٩).

كفايات التقويم المستمر: هي مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي ينبغي أن يتقنها معلمو المواد الدراسية المتنوعة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتمثل الحد الأدنى من التوفر المرغوب فيه عند تقويم تلاميذهم قبل بدء الدرس، وفي أثنائه، وبعد الانتهاء منه (المطيري، ٢٠١٠).

درجة القطع: هي النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز الاختبار الذي استجاب على بنوده (منسي وصالح، د. ت). وفي هذه الدراسة فإن درجة القطع المحددة للاختبار كلل هي (٢٤).

المرحلة الابتدائية: هي المرحلة الأولى في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وتتكون من ست سنوات – الحلقة الأولى ويطلق عليها الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) والحلقة الثانية ويطلق عليها الصفوف العليا وهي (الرابع والخامس والسادس) وتستهدف الفئة العمرية من(٦ سنوات إلى ١٢سنة) وينقل الطالب/الطالبة بعد إنهائها إلى المرحلة المتوسطة.

معلمي المرحلة الابتدائية: هو كل (معلم/معلمة) يتعامل مع نظام التقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية عن طريق المادة التي يدرسها في أحد التخصصات "دراسات إسلامية، اللغة العربية، الاجتماعيات، العلوم، الرياضيات".

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا للعام٢٠١١/٢٠١٢. وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة الحالية (٢١١٥) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة

بلغ حجم عينة الدراسة (٢٠٠) معلم ومعلمة، وهم يشكلون (١٠٪) تقريباً من مجتمع

الدراسة، وقد قام الباحث بدراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر قبل التعامل مع العينة كمجموعة واحدة، وفي سبيل ذلك تحقق الباحث من مدى تجانس العينة، وتم ذلك باستخدام اختبار "t" للعينات المستقلة لحساب الفروق بين المعلمين والمعلمات لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١)
اختبار "t" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر

المقياس	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "t"	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	معلم	١٠٠	١٦,٧٩	٦,٢٧	-١,٦١	٠,١١ "غ. د"
	معلمة	١٠٠	١٨,٢٢	٦,٣١		

غ. د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات لدرجة ممارستهم لكفايات التقويم المستمر، حيث بلغت قيمة "t" (- ١,٦١) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,١١)، لذلك تعامل الباحث مع العينة كمجموعة واحدة.

أداة الدراسة

قام الباحث في الدراسة الحالية استخدام اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد (أربع بدائل) لقياس درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر إعداد (المطيري، ٢٠١٠).

ويتكون الاختبار من سبعة أبعاد أساسية تقيس ٣٥ فقرة وهذه الأبعاد هي:

- الكفايات المهنية: ويتكون هذا البعد من (٤) فقرات من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (١-٢-٣-٤).
- كفايات التخطيط والبناء: ويتكون هذا البعد من (٦) فقرات من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (٥-٦-٧-٨-٩-١٠).
- كفايات التفاعلات الصفية: ويتكون هذا البعد من (٧) فقرات من مجموع فقرات الاختبار،

وهي الفقرات ذات الأرقام: (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧).

· كفايات الملاحظة: ويتكون هذا البعد من (٤) فقرات من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (١٨-١٩-٢٠-٢١).

· كفايات الواجبات: ويتكون هذا البعد من (٢) فقرة من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (٢٢-٢٣).

· كفايات التحليل والتفسير: ويتكون هذا البعد من (٧) فقرات من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠).

· كفايات ملف الانجاز: ويتكون هذا البعد من (٥) فقرات من مجموع فقرات الاختبار، وهي الفقرات ذات الأرقام: (٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥).

صدق وثبات الاختبار

يتضح من دراسة المطيري (٢٠١٠) أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وللتأكد من ذلك قام الباحث في الدراسة الحالية بما يلي:

١- للتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث ما يلي:

- إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)
يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الكفايات المهنية	١	٠,٦٦**	كفايات التفاعلات الصفية	١١	٠,٦٣**	كفايات الواجبات	٢١	٠,٥٨**	كفايات ملف الانجاز	٣٠	٠,٥٩**
	٢	٠,٧١**		١٢	٠,٥٨**						
	٣	٠,٧٣**		١٣	٠,٣٤**		٢٢	٠,٨٤**		٣١	٠,٥٥**
	٤	٠,٦٣**		١٤	٠,٤٦**		٢٣	٠,٥٤**		٣٢	٠,٤٠**
				١٥	٠,٣٤**					٣٣	٠,٤١**

تابع الجدول رقم (٢)

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
كفايات التخطيط والبناء	٥	٠,٥١**		١٦	٠,٥٦**	كفايات التحليل والتفسير	٢٤	٠,٥٣**		٣٤	٠,٦٣**
	٦	٠,٦٥**		١٧	٠,٤٤**		٢٥	٠,٥٧**		٣٥	٠,٦٢**
	٧	٠,٦٢**					٢٦	٠,٦٣**			
	٨	٠,٦٨**	كفايات الملاحظة	١٨	٠,٤٨**		٢٧	٠,٥١**			
	٩	٠,٤٢**		١٩	٠,٦٤**		٢٨	٠,٤٦**			
	١٠	٠,٦٧**		٢٠	٠,٢٩**		٢٩	٠,٤٩**			

** دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معظم قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١).

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
يبين قيم معاملات الارتباط الداخلية بين الدرجة على الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار

المقياس الفرعي	معامل الارتباط	قيمة مستوى الدلالة
الأول	٠,٧٥**	٠,٠٠٠
الثاني	٠,٧٦**	٠,٠٠٠
الثالث	٠,٦٩**	٠,٠٠٠
الرابع	٠,٤١**	٠,٠٠٠
الخامس	٠,٦١**	٠,٠٠٠
السادس	٠,٨١**	٠,٠٠٠
السابع	٠,٦٦**	٠,٠٠٠

** دالة عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠,٤١ - ٠,٨١)، وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام الاختبار في الدراسة الحالية.

٢- للتحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقتين:

- معامل ثبات ألفا كرونباخ.
- التجزئة النصفية.

وفيما يلي جدول رقم (٤) يوضح قيم الثبات.

الجدول رقم (٤)
يوضح قيم معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاختبار كفايات التقويم المستمر

قيم معاملات الثبات		
ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
٠,٨٣	معامل النصف الأول	٠,٧٥
	معامل النصف الثاني	٠,٦٩
	سبيرمان- براون	٠,٨٢
	جتمان	٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٨٣)، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات النصف الأول (٠,٧٥) وبلغت قيمة ثبات النصف الثاني(٠,٦٩)، وكانت قيمة ثبات سبيرمان- براون (٠,٨٢)، وبطريقة جتمان (٠,٨١)، أي أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة، وهذا يعني إمكانية استخدام الاختبار في الدراسة الحالية باطمئنان.

تحديد الدرجة الفاصلة (درجة القطع):

تعرف الدرجة الفاصلة بأنها النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز الاختبار الذي استجاب على بنوده (منسي وصالح، د. ت) ، ولتحديد الدرجة الفاصلة في هذا الاختبار فقد اعتمد الباحث على الدراسات السابقة.

وقد وضح علام (١٩٨٩) أن العديد من علماء القياس أشاروا بأنه لا توجد طريقة محددة لتحديد الدرجة الفاصلة، لأن تحديدها يتوقف على مستخدم الاختبار، فهو الذي يحددها طبقاً لما تشير به ظروف مجتمعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وقد استخدم الزهراني (٢٠٠٢) في دراسته طريقة تعتمد على تقديرات المحكمين والخبراء، حيث عرض مفردات الاختبار على مجموعة من المحكمين وطلب منهم أن يحددوا من وجهة نظرهم نسبة المعلمين الذين يستطيعون الإجابة إجابة صحيحة على كل مفردة من المفردات، ثم

حسب متوسط النسب من استجابات المحكمين، واعتبر هذا المتوسط درجة القطع للاختبار (مستخدماً طريقة اجْوف)، وقد أظهرت النتيجة أن متوسط المتوسطات للنسب المئوية (٨٠٪)، وفي دراسة المطيري (٢٠١٠) فإن الدرجة الفاصلة لكل بعد فرعي من الابعاد وللاختبار ككل على النحو الآتي:

١- الكفايات المهنية	٣,٤
٢- كفايات التخطيط والبناء	٣,٤
٣- كفايات التفاعلات الصفية	٣,٤
٤- كفايات الملاحظة	٣,٤
٥- كفايات الواجبات	٣,٤
٦- كفايات التحليل والتفسير	٣,٤
٧- كفايات ملف الانجاز	٣,٤
٨- المقياس ككل	٢٤

إجراءات تطبيق الدراسة

قام الباحث بإتباع الخطوات الإجرائية التالية:

- إعداد الخطة الأولية ثم التأكد من إمكانية الحصول على عينة ممثلة من معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا، والذين سوف يجيبون على فقرات الاختبار.
- إخراج الاختبار بالصورة الجيدة التي تخدم أغراض التطبيق.
- تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.
- تفريغ البيانات تبعاً لمتغيرات الدراسة.
- استخدام البرامج والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.
- تفريغ النتائج الإحصائية وجدولتها.
- تفسير النتائج ومناقشتها واستخلاص التوصيات والمقترحات المناسبة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

قام الباحث بعرض نتائج الدراسة، ثم مناقشة وتفسير نتائجها ضمن المبادئ والقواعد المرعية في القياس والتقويم. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، وتفسيرها وفقاً لأسئلتها:

ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

١ - هل المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يساوي درجة القطع (٢٤) المحددة للاختبار؟

٢ - هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر باختلاف متغيرات: الجنس- المؤهل - التخصص - الخبرة - الدورات؟

أولاً: نتائج السؤال الأول

أشار التساؤل الأول إلى الآتي: "هل المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يساوي درجة القطع (٢٤) المحددة للاختبار؟"

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب الآتي:

١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للابعاد الفرعية وللاختبار ككل.

٢- قيمة t للفرق بين متوسط الأداء على الدرجة الكلية للاختبار ودرجة القطع المحددة للاختبار.

٣- قيمة t للفرق بين متوسط الأداء لكل بعد من الابعاد الفرعية ودرجة القطع المحددة له.

الجدول رقم (٥)
يوضح الدرجة العظمى ودرجات القطع والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم t للاختبار ككل والابعاد الفرعية

البعد	عدد الأفراد	الدرجة العظمى	درجة القطع	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة "t"	قيمة الدلالة الإحصائية
الكفايات المهنية	٢٠٠	٤	٣,٤	٢,٣٢	٥٨,٠٠٪	١,٢٨	٢٥,٧٣	٠,٠٠ **
كفايات التخطيط والبناء	٢٠٠	٦	٣,٤	٢,٩٦	٤٩,٣٣٪	١,٧١	٢٤,٥٣	٠,٠٠ **
كفايات التفاعلات الصفية	٢٠٠	٧	٣,٤	٣,٥٠	٥٠,٠٠٪	١,٥٧	٣١,٥٤	٠,٠٠ **
كفايات الملاحظة	٢٠٠	٤	٣,٤	١,١٥	٢٨,٧٥٪	٠,٩٠	١٨,١٧	٠,٠٠ **
كفايات الواجبات	٢٠٠	٢	٣,٤	٠,٧٦	٣٨,٠٠٪	٠,٥٧	١٨,٦٨	٠,٠٠ **
كفايات التحليل والتفسير	٢٠٠	٧	٣,٤	٤,١٥	٥٩,٢٩٪	١,٨٠	٣٢,٥٢	٠,٠٠ **
كفايات ملف الانجاز	٢٠٠	٥	٣,٤	٢,٦٨	٥٣,٦٠٪	١,٢٣	٣٠,٧٢	٠,٠٠ **
الاختبار ككل	٢٠٠	٣٥	٢٤	١٧,٥١	٥٠,٠٣٪	٦,٣١	٣٩,٢٢	٠,٠٠ **

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على درجة الاختبار الكلية يساوي (١٧,٥١)، وذلك يعادل ٥٠,٠٣٪ من الدرجة الكلية للاختبار، وبانحراف معياري (٦,٣١). كما يلاحظ أن متوسط درجات ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار لم يتجاوز درجة القطع المحددة للاختبار(٢٤).

كما يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار وبين درجة القطع عند مستوى دلالة (α =٠,٠١) أي أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر أقل من درجة القطع المقررة للاختبار، وكذلك يلاحظ أن قيمة t المحسوبة دالة إحصائيا بين متوسطات درجات ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار ككل والأبعاد الفرعية ودرجات القطع المحددة لها، أي أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر أقل من درجة القطع المحددة لأغلب الابعاد الفرعية، كما يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن أعلى متوسط لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر كان على البعد الفرعي السادس (كفايات التحليل والتفسير) حيث بلغ ٤,١٥ وبنسبة ٥٩,١٥٪ بينما كان أدنى متوسط لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر كان على البعد الفرعي الرابع (كفايات الملاحظة) حيث بلغ ١,١٥ وبنسبة تساوي ٢٨,٧٥٪.

وبالتالي فإنه يمكن الإجابة على التساؤل الأول بالنفي أي أن "المتوسط العام لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر لا يساوي درجة القطع (٢٤) المحددة للاختبار".

وهذا مؤشر على تدني مستوى معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:

أشار التساؤل الثاني إلى الآتي: "هل تختلف درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر باختلاف متغيرات: الجنس- المؤهل - التخصص - الخبرة - الدورات؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "t"، واختبار تحليل التباين الاحادي "F" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية إزاء أداة الدراسة، واختبار شيفيه Scheffe في حالة دلالة الفروق في نتيجة تحليل التباين.

٢-١ متغير الجنس

تم استخدام حساب اختبار "t" للمقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أداة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير الجنس. ويوضح الجدول رقم (٦) نتيجة اختبار "t" كما يلي:

الجدول رقم (٦)
اختبار"t" لدلالة الفروق بين متوسط استجابات معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير الجنس

البعد	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	معلم	١٠٠	١٦,٧٩	٦,٢٧	-١,٦١	٠,١١ غ. د
	معلمة	١٠٠	١٨,٢٢	٦,٣١		

* غ. د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير الجنس (معلم - معلمة)، حيث بلغت قيمة "t" (- ١,٦١) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,١١)، مما يجعلنا هنا نجيب بالنفي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات معلمي المرحلة الابتدائية لممارسة كفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغير الجنس. ويعزي الباحث ذلك إلى أن درجة ممارسة أغلب معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر متقاربة.

٢-٢ متغير المؤهل

تم حساب تحليل التباين الأحادي "F" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير المؤهل. ويوضح الجدول رقم (٧) نتيجة تحليل التباين كما يلي:

الجدول رقم (٧)
يبين قيمة "F" للتباين بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير المؤهل

البعد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	F قيمة	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	بين المجموعات	٥	٢٣٥,٧٧	٤٧,١٥	١,١٩	٠,٣٢ غ . د
	داخل المجموعات	١٩٤	٧٦٩٢,٢٣	٣٩,٦٥		
	الكليــة	١٩٩	٧٩٢٨,٠٠			

* غ.د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الستة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار الكلي وفقاً لمتغير المؤهل، حيث بلغت قيمة "F" (١,١٩) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,٣٢)، مما يجعلنا هنا نجيب بالنفي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغير المؤهل. ويعزي الباحث ذلك إلى أن درجة ممارسة أغلب مؤهلات معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر متقاربة.

٢-٣ متغير التخصص

تم حساب تحليل التباين الأحادي "F" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير التخصص، ويوضح الجدول رقم (٨) نتيجة تحليل التباين كما يلي:

الجدول رقم (٨)
يبين قيمة "F" للتباين بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير التخصص

المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	بين المجموعات	٥	٣٢٢,٠٥	٦٤,٤١	١,٦٤	٠,١٥ غ.د
	داخل المجموعات	١٩٤	٧٦٠٥,٩٥	٣٩,٢١		
	الكليـة	١٩٩	٧٩٢٨,٠٠			

* غ.د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الستة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار الكلي وفقاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "F" (١,٦٤) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,١٥)، مما يجعلنا هنا نجيب بالنفي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغير التخصص.

ويعزي الباحث ذلك أيضا إلى أن درجة ممارسة أغلب تخصصات معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر متقاربة.

٢-٤ متغير الخبرة

تم حساب تحليل التباين الأحادي "F" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير الخبرة، ويوضح الجدول رقم (٩) نتيجة تحليل التباين كما يلي:

الجدول رقم (٩)

يبين قيمة "F" للتباين بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير الخبرة

المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	بين المجموعات	٣	٢٤٩,٥٨	٨٣,١٩	٢,١٢	٠,١٠ غ.د
	داخل المجموعات	١٩٦	٧٦٧٨,٤١	٣٩,١٨		
	الكليــة	١٩٩	٧٩٢٨,٠٠			

* غ.د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار الكلي وفقاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة "F" (٢,١٢) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,١٠)، مما يجعلنا هنا نجيب بالنفي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغير الخبرة. ويعزي الباحث ذلك أيضا إلى أن درجة ممارسة أغلب الخبرات من معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر متقاربة.

٢-٥ متغير الدورات

تم حساب تحليل التباين الأحادي "F" لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول أداة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير الدورات، ويوضح الجدول رقم (١٠) نتيجة تحليل التباين كما يلي:

الجدول رقم (١٠)
يبين قيمة "F" للتباين بين استجابات معلمي المرحلة الابتدائية على الدرجة الكلية للاختبار تبعاً لمتغير الدورات

المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة الإحصائية
كفايات التقويم المستمر	بين المجموعات	٣	١٢٨,٣٣	٤٢,٧٨	١,٠٨	٠,٣٦ غ.د
	داخل المجموعات	١٩٦	٧٧٩٩,٦٦	٣٩,٧٩		
	الكليــة	١٩٩	٧٩٢٨,٠٠			

*غ.د غير دالة

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الأربعة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر على الاختبار الكلي وفقاً لمتغير الدورات، حيث بلغت قيمة "F" (١,٠٨) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,٣٦)، مما يجعلنا هنا نجيب بالنفي أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر يمكن إرجاعها إلى اختلاف متغير الدورات. ويعزي الباحث ذلك إلى أن دورات التقويم المستمر المقدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية غير كافية.

التوصيات

من خلال النتائج وتفسيرها؛ توصي الدراسة بالآتي:

- نشر ثقافة التقويم المستمر عبر وسائل الإعلام المختلفة لتصحيح الرؤية حوله والوصول بذلك إلى المجتمع الخارجي لتوعية أولياء الأمور.
- تعميم نشرات تعريفية خاصة بكفايات التقويم المستمر على معلمي المرحلة الابتدائية.
- توفير الإمكانات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لهذا النمط من التقويم.
- وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات المعلمين والمعلمات في مجال التقويم التربوي بعامة والتقويم المستمر بخاصة في الميدان التربوي.
- إدراج مادة جديدة ضمن مقررات كليات التربية تعنى بتدريس لوائح ونظم وزارة التربية والتعليم وخاصةً ما يتعلق بلائحة تقويم الطالب (مصطلحاتها، طريقة تنفيذها).
- إدراج تدريس مفاهيم التقويم المستمر ومتطلباته ضمن مقررات التقويم التربوي وطرق التدريس المقررة على طلاب كليات التربية.

· إعادة تأهيل العاملين في الميدان التربوي (مشرفين- مديرين - معلمين - طلاب) حول مفهوم التقويم المستمر. وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل.

· تدريب طلاب كليات التربية والعلوم والآداب أثناء التربية الميدانية على كفايات التقويم المستمر، وإدراجها ضمن استمارة تقويم التربية الميدانية لأداء الطلاب.

· قيام كليات التربية بعقد دورات لمعلمي المرحلة الابتدائية خاصة في كفايات التقويم المستمر.

· إجراء دراسة حول درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية لكفايات التقويم المستمر.

· استخدام أداة الدراسة الحالية كأداة مقننة للكشف عن نقاط القوة والضعف في كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بالمملكة.

· استخدام أداة الدراسة الحالية كمحك إضافي عند تقييم الأداء التدريسي لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة بالمملكة.

المراجع

أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٧). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، (ط٥). عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

البحيري، محمد بن حامد محمد (٢٠٠٤). **مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

البكر، فوزية بنت بكر (١٩٩٧). مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، ١٠(٢)،٢١٥ - ٢٥٧.

جرادات، عزت، عبيدات، ذوقان، أبوغزالة، هيفاء وعبداللطيف، خيري (د. ت). **مبادئ القياس والتقويم**، (ط٣)، عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.

الحارثي، صلاح ردود (٢٠٠٨). **التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق**. جدة: مكتبة الملك فهد.

الخليبي، عبد اللطيف بن حمد، وسالم، مهدي محمود (١٩٩٨). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس**. الرياض: مكتبة العبيكان.

الخطيب، نور أحمد محمود (١٩٩٣). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها علي تقويم طلبة التعليم العام .**المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

الدوسري، سعد محمد (١٩٨٩). **القياس والتقويم التربوي**. الندوات واللقاءات التربوية، جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.

زعزوع، سلوى بنت صالح محمد (١٩٨٩). **تحديد وقياس بعض الكفايات لمعلمات العلوم الدينية في المرحلة الابتدائية بمنطقة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، سفر بن حسن بن سعد (٢٠٠٢). **العلاقة الارتباطية بين التقويم المستمر والاختبار التحصيلي في الحكم علي مستوى التلاميذ العلمي في الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥). **التدريس: نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

صبري، ماهر إسماعيل، والرفاعي، محب محمود كامل (٢٠٠٢). **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

الصعيدي، عمر بن سالم بن محمد (٢٠٠٤). **ممارسة معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٩). تصميم وتجريب نموذج تعليمي نسقي لكفايات الإحصاء السيكولوجي بالاستعانة بمدخل التقويم محكي المرجع. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ١٧(٣)، ١٣٧ – ١٦١.

العليمات، علي مقبل، والقطيش، حسين مشوح (٢٠٠٧). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، ١٩(٢)، ١٥٣ – ٢٠٣.

العنزي، بشرى بنت خلف (٢٠٠٧). **تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام**. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، في الفترة من ٢٨ – ٢٩ من ربيع الآخر.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد (١٩٩٨). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

محمد، وائل صلاح، وأبو سيف، حسام أحمد، ورادي، زين حسن (٢٠٠٨). **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي: نماذج تطبيقية**. القاهرة: مطبعة إيتراك.

المخلافي، عبدالسلام خالد (٢٠٠٨). الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة تعز، دارسة تقويمية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٣٧، ١٠٣-١٢٢ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

معاجيني، أسامة حسن محمد (١٩٩٨). الكفايات التدريبية التعليمية للمعلمين بدولة البحرين للعمل مع الطلاب المتفوقين. **المجلة التربوية بالكويت**، ١٩(٤٣)، ١٥٣ – ٢٠٤.

منسي، محمود عبدالحليم، وصالح، احمد (د. ت). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

الناجم، محمد بن عبد العزيز بن عبد المحسن (٢٠٠٠). **واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد (٢٠٠٦). **التدريس مبادؤه ومهاراته**. الرياض، مكتبة الرشد.

المطيري، عيسى بن فرج (٢٠١٠). **الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Orlich, C., Harder, J., Callahan, C., Trevisan, S., Brown, H. & Miller, E (2007). *Teaching strategy: A guide to effective instruction*. New York: Houghton Mifflin Company.

Rosberg, M. (2001). *Competency-based early childhood teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the world congress of l' organization mondiale pour l' education prescolaire, Santiago, Chile, August, 13.

Zhang, Z. (1996). *Teacher assessment competency: A rasch model analysis*. Paper presented at the annual meeting of American educational research association, New York, April, 143-150.