رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد٤- العدد٢-٢٠١٨، ص ١٩٦- ص ٢٢٥
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130

كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات

أحمد سليم المسعودي
أستاذ مشارك في التعلم والفروق الفردية- جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية
Unm3030@yahoo.com

هند عبدالله الجاسر
ماجستير في القياس التقويم- وزارة التربية والتعليم
h-m-r44@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات. وقد تم بناء أداتين: استبيان للكشف عن مدى إدراك المعلمات لكفايات القياس والتقويم، وطُبقت على (٣٥٧) معلمة في مدينة تبوك، وبطاقة ملاحظة للكشف عن مدى ممارسة المعلمات لكفايات القياس، وطبقت على (٦٠) معلمة طبقت عليهن أداة الاستبيان مسبقًا. وأُستخدم كلاً من برنامج (SPSS, AMOS)لتحليل البيانات، من أهم النتائج: درجة توافر مرتفعة لمدى إدراك المعلمة لكل معيار من معايير المقياس بشكل عام، أما بطاقة الملاحظة كانت درجة التوافر متوسطة ماعدا "كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم " كانت بدرجة قليلة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى إلى التخصص، بينما تشير إلى وجود فروق تعود إلى كل من الخبرة وعدد الدورات. وكانت أبرز التوصيات الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذ البحث كإطار مرجعي يساعد المعلمة في التقويم الذاتي لكفاءتها في القياس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: كفايات القياس والتقويم، المعايير العالمية.

المقدمة:

يحتل القياس مكانة مهمة في العلوم المختلفة، وفي مجالات الحياة الإنسانية المعاصرة. ولعل بين السمات المهمة لحضارتنا المعاصرة اعتمادها القياس أداة لدراسة الظواهر المختلفة في هذا العالم الذي يحيط بنا سعيًا وراء الكشف عن ماهيتها والوصول إلى المعرفة العلمية المنظمة والدقيقة لها، وليس من الصعب على المرء أن يلحظ التقدم الهائل الذي شهدته وتشهده البشرية في المجالات كافة في هذا العصر، والذي يعود في جانب مهم منه إلى القياس واعتماد النهج العلمي الموضوعي والكمّي في دراسة الظاهرات المختلفة. (ميخائيل، ٢٠١٦: ١١).

وكما نعلم أن روح التربية والتعليم مرتبطة بالمعلم الذي يُعَدُّ قلبها النابض ودماغها، فهو المحرّك الرئيس لكافة عناصر النظام التربوي والتعليمي وعملياتها. فمهما تعددت وتنوعت مصادر المعلومات والمعرفة يبقى المعلم مسؤولاً عن مختلف الخبرات التي يكسبها وينمّيها للطلاب في مختلف المراحل الدراسية؛ لذا فإن تنمية المعلم وتطوير أساليبه التعليمية يعتمد إلى حد كبير على عملية إعداده بشكل مناسب. (الأسدي وآخران، ٢٠١٥: ٩).

إن هذه الأهمية للدور البارز الذي يقوم به المعلم كانت وراء الاهتمام المتزايد بمؤسسات وبرامج إعداد المعلم في مختلف دول العالم؛ الأمر الذي ساعد في ظهور العديد من الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين والتي حاولت التغلُّب على نواحي القصور في برامج إعداد المعلمين التقليدية، ولعل حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات أحد أبرز هذه الاتجاهات. (محمد وحوالة، ٢٠٠٥: ٣٦).

وتُعرّف الكفاية (Competency): بأنها وصف الحد الأدنى للأداء المقبول، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية؛ فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل، أي: أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة نقول: إنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي. (راشد، ٢٠٠٥: ٥٧).

وبما أن الكفايات مشكلة شغلت فكر الباحثين والتربويين الأوائل، وأثار فيهم تساؤلات مشروعة تابعتها باهتمام وجدية الجامعاتُ وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز البحوث والدراسات النفسية والتربوية كان لا بد من أن يكون معلم المستقبل الذي نريد عارفًا لواجباته متمتعًا بالكفايات التعليمية اللازمة لعمله، وفق أسس تربوية حديثة تواكب التطور المستمر في التعليم، بحيث ينعكس أثر هذه المعرفة على مستويات تحصيل الطلبة. (الأسدي وآخران، ٢٠١٥: ٧٨).

وكان من أبرز الدراسات التي تناولت حصر الكفايات ومدى ممارستها بشكل عام :

- **دراسة المعمر (٢٠١٥)** التي هدفت إلى حصر الكفايات التدريسية اللازمة عند معلمات العلوم الشرعية، وقد استخدمت الدِراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، اختبرت عَينة عشوائية من مُعلمات العُلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في مكتب التربية والتعليم بمحافظة المزاحمية عددها (٢٥) معلمة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدّراسي(٢٠١٣/٢٠١٤م). استخدمت بطاقة ملاحظة تكونت من(٤٩)فقرة موزعة على سبعة محاور كأداة للدراسة. وأظهرت الدراسة أن درجة توافر كفاية "جودة الكفاءة العِلميَّة في التخصص" جاءت بدرجة متوسطة أي بمتوسط حسابي (٢,٩٨)،وكفاية "جودة تخطيط للدرس "بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦٣)،وكفاية" جودة تنفيذ الدرس "بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي(٢,٥٥)،وكفاية "جودة تقنيات التعليم "بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٨٩)،وكفاية" السمات الشخصية" بدرجة عاليّة بمتوسط حسابي (٣,٤٨). وأوصت الدِّراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمات حديثات التعيين حول توظيف الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في تخصص العّلوم الشرعية. وتشجيع تبادل زيارات الأقران وتوظيفها في تنفيذ خطة التحضير والقائمة على كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة الشامِلة.
- **دراسة الحصان (٢٠١١)** التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى توافر تلك الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض من مجتمع الدراسة الذي يتكون من(٩٣٢) مُعلمة، قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على (٥٩) كفاية تدريسية، وكانت أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط ،والتنفيذ، والتقويم ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥)في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من خمس سنوات إلى عشر سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية.

وتُعَدُّ كفايات القياس والتقويم في مقدمة هذه المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، والتي يجب أن تُعْطَى الاهتمام والعناية المناسبة ضمن برامج الإعداد التربوي بمؤسسات إعداد المعلمين، ذلك أن عملية التقويم التربوي تمثل ركنًا أساسيًّا من أركان العملية التدريسية؛ فأغلب القرارات والإجراءات التدريسية التي يتخذها المعلم لا بد أن تُبْنَى في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم الصفية، وكما نعلم ما للقرارات التي يتخذها المعلم في ضوء عمليات القياس و التقويم من أهمية بالغة فيما يخص سير العملية التعليمية بشكل عام ومستقبل الطالب بشكل خاص، كان هناك جهود من الباحثين في هذا المجال ومن ابرز الدراسات التي اهتمت في مجال القياس والتقويم وسائله وكفاياته :

- وفي دراسة **كاراكوس** وتوركان (**Karakus & Turkkan،2017**) التي هدفت إلى البحث عن الحاجات المرتبطة بالتعليم وجوانب القياس في مقرر القياس والتقويم ، حيث بحثت الدراسة في مقررات القياس والتقويم في قسم تعليم اللغة الإنجليزية في جامعات الجزء الجنوبي من تركيا. استخدمت طريقة الجمع السببية واشتملت عينة البحث على متطوعين بشرط أن يكونوا قد درسوا مقرر القياس والتقويم وأنهوا الفصل الثاني من السنة الثالثة في قسم تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة. وقد اشتملت عينة معلمي قبل الخدمة على سبعة من الذكور و ١٢ من الإناث. ولجمع البيانات تم إجراء مقابلات شخصية في الفترة بين يوليو وسبتمبر من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م). ولقد وجد هذا البحث أن أكثر مشكلة شيوعاً في مقررات القياس والتقويم هي الإحصاءات وكان مصدر هذه المشكلة هو معرفة ومهارات الطلبة الرياضية (الحسابية) غير الكافية. وقد كشف البحث أيضاً عن الحاجة إلى إضافة المزيد من التمارين والأمثلة والأنشطة في المقرر. وتوصل البحث إلى أن أدوات القياس الخاصة بكل تخصص بحاجة إلى إدخالها في هذا المقرر، بالإضافة إلى القواعد النظرية للمقرر والتمارين الملموسة والأمثلة التي تضمن المعرفة والمهارات الممكن استخدامها في مهنة التعليم والتي يمكن إضافتها للمقررات العلمية.
- **دراسة الرويلي (٢٠١٦)** التي هدفت تقديم تشخيص وتحليل لمهارات بناء الاختبارات لدى الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم والمتخصصين، وذلك من خلال إعداد قائمة بأهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس التربوي أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة و استخدام هذه القائمة في الكشف عن آراء الطلاب المعلمين حول درجة إتقانهم لهذه المهارات ،ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي. وكذلك استخدام اختبار من نوع (الصواب والخطأ) لقياس معرفتهم الفعلية في بناء الاختبارات التحصيلية. وقد تم تطبيق أداتي

الدراسة على عينة مكونة من (٤٧٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة متعددة المراحل من مجتمع طلاب كليات المعلمين الذين درسوا مادة التقويم التربوي. كما تم تطبيق المقياس المتعلق بتحديد درجة أهمية قائمة المهارات ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي على عينة مكونة من (١٣) أستاذاً ممن يدرسون المادة في كليات المعلمين و (٢٤) أستاذا من متخصصي القياس والتقويم التربوي الذين ينتسبون إلى عدد من الجامعات العربية في السعودية والأردن والبحرين ومصر. وأظهرت نتائج الاختبار الموجه للطلاب المعلمين بكليات المعلمين تدني معرفتهم الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعقلة ببناء الاختبارات التحصيلية وذلك بالنسبة لجميع المجالات التي تضمنها المقياس، أكد الطلاب المعلمون أنهم يرون أن درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية (متوسطة)، وأن درجة التركيز على هذه المهارات أثناء تدريس مادة التقويم التربوي كانت أيضا(متوسطة)، كما اتفقت أراء الطلاب المعلمين مع نتائج الاختبار في أن أكثر الاحتياجات التدريبية لديهم كانت في مجال إحصائيات درجات الاختبار. ومن ثَم تم اقتراح تضمين برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين مُقررا للإحصاء الوصفي كمتطلب لدراسة المادة .

- **دراسة كلوي (Koloi ،2016)** بعنوان التدريب على التقييم: شرط مسبق لكفاءات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقييم الصفي ، تم توزيع استبيان على ٦٩١ مدرساً في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في بتسوانا لتحديد العلاقة بين مستوى التدريب على التقييم الذي يتلقاه المعلمون ومدى استخدامه في ممارسات التقييم الصفية. هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي: كيف أن مستوى تدريب المعلم على التقييم يتنبأ بالمدى الذي سيستخدم فيه المعلمون مهارات التقييم المختلفة؟ دلت النتائج إلى أن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقييم خلال الخدمة كان له علاقات مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقييم الصفية. ومن الناحية الأخرى فإن عدم التدريب على التقييم وعدم دراسة أي مواضيع فيه لم يظهر أي نتائج مهمة. تظهر هذه النتائج أن تدريب المعلم على التقييم يبقى جزءًا أساسيًّا من ممارسات ومهارات التقييم التي من المحتمل أن يستخدمها المعلم خلال التعليم الصفي. إن نتائج هذه الدراسة يمكن استخدامها كإطار لدفع المعلمين لإعادة التفكير في أساليب تدريبهم على التقييم والتركيز أكثر على بناء كفاءات المعلمين في التقييم.
- وفي **دراسة ماتسنوا (Matsenjwa, 2013)** هدفت إلى الكشف عن مهارات مدرسي المرحلة الابتدائية في القياس والتقييم ، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدم الاستبيان أداة للدراسة اشتملت عينة البحث على ٧٢ مُدرسا في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائياً من ٤٠ مدرسة في سوازيلاند. أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم بعض المعرفة في القياس والتقييم إلا إن المهارات تنقصهم في استخدام أساليب التقييم المختلفة. ووجدت الدراسة أيضاً أنه على الرغم من أن مدرسي المرحلة الابتدائية يرون التقييم مهماً في تطوير التعليم والتعلم إلا إنهم لا يستخدمونه في التخطيط لدروسهم. وأظهرت الدراسة أيضًا أن التقييم الشفهي والتقييم العملي تم استخدامهما بشكل متكرر في المدارس الابتدائية على الرغم من أن تقنيات الملاحظة والإسقاط استخدمت نادراً. وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يقيمون المتعلمين ليراقبوا تقدمهم بدل أن يزودوهم بخطط تعليمية لذلك. أوصت الدراسة أنه يجب على كليات وجامعات تدريب المعلمين في سوازيلاند أن تزيد في نطاق مقررات القياس والتقييم لتزود المعلمين بالتدريب الكافي.
- وفي **دراسة أوزدمير(Özdemir ,2013)** هدفت إلى البحث عن الكفاءات التدريسية لمعلم المرحلة الأساسية وحاجات التدريب على أدوات القياس والتقويم البديلة أثناء الخدمة، اتبعت هذه الدراسة الأسلوب الوصفي وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٣٧ معلمًا من المرحلة الأساسية يعملون في ١٥مدرسة أساسية حكومية و ٣ مدارس أساسية خاصة،١٥٢ من العينة كانوا مدرسي صف و ١٨٥ كانوا من مدرسي التخصص للمرحلة الأساسية، ٤٨,٧% من العينة كنَ من النساء وَ٥١,٣% كانوا من الذكور. تم جمع البيانات باستخدام أداة استبيان أعدها الباحث، وتم بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام الوسائل الرياضية مثل التردد والنسبة وغيرها. تم استخدام ANOVA أيضاً لتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف مهم تبعًا لعمر وقدم المدرسين في التعليم.

أظهرت هذه الدراسة أن المعلمين لديهم مستويات كفاءة متدنية في بعض أدوات التقييم المختلفة وبحاجة إلى التدريب عليها. ولذلك، يجب على المدارس ووزارة التعليم أن تصمم برنامجًا سنويًا ودوريًا للتدريب أثناء الخدمة حول نوعية وقيمة القياس والتقييم تبعًا للمنهج البنائي في التعليم واستخدام أدوات التقييم والقياس المختلفة.

- **دراسة فرج (٢٠١٢)** التي هدفت إلى معرفة الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. هدف البحث إلى تزويد الأساتذة بالمهام العلمية التي يحتاجونها في مواجهة مهمات القياس والتقويم في حياتهم. وقد اقتصرت حدود البحث على دراسة جودة القياس والتقويم في المهام الامتحانية التي يمارسها الأستاذ في كلية آداب وعلوم في مدينة أجدابيا الليبية للعام الدراسي(٢٠١١/ ٢٠١٠م).وكانت أهم النتائج: السبب الرئيسي في عدم كفاءة الامتحانات هو قدرة الأستاذ الجامعي على استخدام وسائل جديدة في الامتحانات ، كما يتوجب إعداد برامج تدريبية على الأساليب والطرائق الحديثة لتعليم الطلبة وتقويمهم وتنويع مصادر التعلم .
- **دراسة المطيري (٢٠١٠)** التي هدفت إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة . قام الباحث ببناء قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر اشتملت على(٨٢) ، وتم بناء ثلاث

أدوات وهي أداة استبانة اشتملت (٨٢) كفاية وقائمة ملاحظة اشتملت على (٨٢) كفاية واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (٣٥) مفردة اختبارية. تم تطبيق كل من أداة الاستبانة والاختبار على (٣٠٥) وتم تطبيق قائمة الملاحظة على(٣٥).وكان من أبرز نتائج البحث ما يلي : أن درجة التوفر لدى أفراد العينة متوسطة لجميع محاور الاستبانة في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة " لا يمارسها " من التوفر حسب قائمة الملاحظة ، وتتوفر كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة في حين لا تتوفر كفايات كل من (المهنية والملاحظة والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر . كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات ، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر .

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات إلا إننا نجد جميعها اتفقت على وجود ضعف في بعض هذه الكفايات وخاصة كفايات القياس والتقويم لذا جاء هذا البحث لوضع قائمة من كفايات القياس والتقويم تسهم في إعداد المعلم، ومساعدة المعلمين على تحسين كفاياتهم في ضوء الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لديهم، أيضًا إثراء مجال البحث التربوي في حقل الكفايات التعليمية وخاصة في مجال القياس لدى المعلمين، و مساعدة القائمين على العملية التربوية في تطويرها مستعينين بالنتائج والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث.

كما حرص الباحثان عند وضع قائمة من كفايات القياس والتقويم على الاطلاع والاستفادة من بعض النماذج العالمية الخاصة بهذا المجال ومنها:

أولاً : نموذج الولايات المتحدة الأمريكية:

عملت الجمعيات التربوية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٩٠م على تطوير قوائم من المعايير الخاصة بالكفايات التي توجب امتلاكها من قبل التربويين، وخاصة المعلمين،

وتقع المعايير الخاصة بالتقويم التي توصلت لها الجمعيات التربوية المهنية في أمريكا في سبعة مجالات هي: American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education, National Education Association ,1990).

- **المعيار الأول:** المهارة في اختيار وانتقاء أدوات وإجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية المختلفة.
- **المعيار الثاني:** المهارة في تطوير أدوات التقويم الملائمة لاتخاذ القرارات التدريسية.
- **المعيار الثالث:** النتائج التي تتمخض عن أدوات وإجراءات التقويم التي طورها أو قام الآخرون بتطويرها أو تبنها. المهارة في التطبيق والتصحيح والتفسير.
- **المعيار الرابع:** المهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية للطلاب والتخطيط للتدريس وتطوير المناهج وتحسين الأداء العام للمدرسة.
- **المعيار الخامس:** مهارة إعطاء الدرجات وإصدار الأحكام الصادقة المبنية على تقويمهم.
- **المعيار السادس:** مهارة نقل نتائج عملية تقويم للطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالتقويم.
- **المعيار السابع:** المهارة في معرفة إجراءات التقويم وتجنب الاستخدامات غير السليمة أو غير الأخلاقية لها.

ثانياً: نموذج النيوزيلاندي: (The New Zealand Qualifications Authority, (NZQA)

كما ذُكر في حسين(٢٠١١) يوجد في نيوزيلاندا بعض السلطات المختصة بوضع المعايير الأكاديمية للمعلمين في جميع المجالات التربوية، ويأتي من بينها المعايير والكفايات الخاصة بالمعلمين في مجال تقييم وتقويم الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، فيوجد لديها سلطة خاصة بالمؤهلات ووضع المعايير تعرف بسلطة المؤهلات في نيوزيلاندا (The New Zealand Qualifications Authority (NZQA) وكذلك مجلس المعلمين (The New Zealand Teachers Council (NZTC) الذي يقوم بدوره بمتابعة مدى توافر هذه المعايير من خلال المتابعة الميدانية وإرسال التقارير الخاصة بذلك إلى السلطة المختصة بالمؤهلات لوضع برامج التنمية المهنية والتدريب للمعلم وفقاً للتقارير والدراسات الميدانية المعدة لذلك.

وقد قامت سلطة المؤهلات ووضع المعايير في نيوزيلاندا بوضع المعايير التي يجب على المعلم امتلاكها في مجال القياس والتقويم التربوي وكانت كما يلي:

- **المعيار الأول:** يفهم المعلم الهدف من التقويم كمدخل لتحسين التعليم، ويتمكن من تطبيقه، واستخدام أدواته.
- **المعيار الثاني:** يتمكن المعلم من تشخيص حالات التأخر الدراسي، ويضع برامج لعلاجها.
- **المعيار الثالث:** يتمكن المعلم من اكتشاف التلاميذ المتفوقين، ويضع برامج تنمي تفوقهم.

ثالثاً: نموذج بريطانيا وويلز: (The Quality Assurance Agency(QAA), 2017, pp 213 – 233)

شهد العقد الماضي في المملكة المتحدة وويلز تركيزًا كبيرًا من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي، فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم ، وقد حددت سلطة المؤهلات والمناهج (Qualification and Curriculum Authority) بالمملكة المتحدة وويلز مجموعة من مبادئ التقويم للتعلم يجب أن يمتلكها المعلم وتكون ضمن الكفايات المؤهلة للتدريس ومن أهمها:

١. أن التقويم للتعلم يجب أن يكون جزءًا من التخطيط الفعال للتدريس والتعلم.
٢. محورية التقويم للممارسات داخل الصف الدراسي.
٣. اعتبار التقويم مهارة مهنية أساسية للمعلمين.
٤. الحساسية والبنائية: لعملية التقويم تأثير نفسي على المتعلم. ولذلك يجب أن يكون المعلمون على وعي كامل بتأثير ملاحظاتهم ودرجاتهم وتقديراتهم على ثقة المتعلمين بأنفسهم وحماسهم للتعلم.
٥. دافعية المتعلم: يأخذ التقويم للتعلم في الحسبان أهمية دافعية المتعلم من خلال تشجيع التعلم، وتعزيز الدافعية، والتركيز على التقدم، والإنجاز وليس الفشل.
٦. التقويم للتعلم: يجب أن يكون مشجعًا للالتزام بأهداف التعلم، وأن يقدم فهمًا مشتركًا بين جميع المعنيين بالمعايير التي يقوَّم الطالب بناء عليها.
٧. إن التقويم للتعلم يطور قدرة المتعلم على التقويم الذاتي حتى تنمو لديه مهارة التأمل وإدارة الذات.
٨. إن المتعلمين يجب أن يحصلوا على المعلومات والتوجيهات البناءة حول كيفية تحقيق التحسن في التعلم حتى يخططوا للخطوات القادمة في تعلمهم.

رابعاً: نموذج إندونيسيا كما جاءت في (Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit) Philippine Copyright 2010.

تصنف معايير الكفاءة في التعليم في إندونيسيا إلى أربعة مجالات رئيسية :الكفاءات (التربوية ،الشخصية، المهنية ،الاجتماعية)
حيث جاء من ضمن المعايير التربوية ما يخص كفايات القياس والتقويم :
يجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على تقييم عمليات التعلم والنتائج.
أي يكون لديهم:

- الخبرة في إجراءات التقويم ، واستخدام نتائج التعلم لتحسين تعلم طلابهم .
- القدرة على تطوير أدوات مختلفة للتقويم واستخدامها في خطط الدرس للحصول على نتائج جيدة.
- القدرة على تطبيق عمليات التقويم لتحديد مدى تعلم الطلاب.
- القدرة على تحليل نتائج التقويم وقدرات طلابهم.
- القدرة على تقييم نتائج التعلم والتفكير في خطة تدريسية فاعلة تسهل مهمة الطلاب في التعلم.
- القدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة بناء على نتائج التعلم لضمان الجودة العالية.

سادساً: نموذج المملكة العربية السعودية:

قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٣م ممثلة في مركز التطوير التربوي بإعداد وثيقة المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية، حيث تضمنت هذه الوثيقة ضمن طياتها الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في مجال القياس والتقويم، والتي يمكن من ضمنها أن يقوم المعلم بتقويم الطلاب باستخدام الأساليب والأدوات المناسبة في القياس والتقويم التربوي.

ويجب على المعلم لتحقيق هذا المعيار امتلاك الكفايات التالية:
المتطلبات المعرفية: يجب أن يعرف المعلم ويفهم:

- مفاهيم وأسس وفوائد القياس والتقويم.
- أنواع وأدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي وخصائص واستخدامات كل منها.
- كيفية تصميم تلك الأدوات شاملة الاختبارات بأنواعها والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومعايير ذلك.
- طرق تحليل وتفسير الدرجات والبيانات والاستفادة من نتائجها.

المبادئ التربوية: يؤمن المعلم ويثمن:

- أهمية القياس والتقويم للعملية التعليمية وفوائدها للطالب وللمعلم.
- أهمية تنويع أدوات القياس لتتوافق مع نوعية الأهداف المطلوب قياسها.
- ضرورة تفسير البيانات وأهميتها في تحليل عملية التعليم والتغذية الراجعة.

المعايير الأدائية: يعمل المعلم على:

- تشخيص مستويات طلابه للوقوف على معارفهم ومستوياتهم وخبراتهم السابقة.
- قياس تحصيل الطلاب لما يتم تقديمه في الدروس اليومية وتوظيف نتائجه.
- توضيح معايير وأساليب التقويم التي سيتم استخدامها وشرحها للطلاب.
- تنويع أدوات القياس والتقويم من اختبارات مقالية وموضوعية وشفوية وأدائية لتتوافق مع الهدف والمحتوى المطلوب قياس التحصيل فيه.
- تصميم أدوات القياس والتقويم وفق القواعد الصحيحة.
- تهيئة الأجواء المناسبة لأداء الاختبارات – وغيرها من أساليب التقويم – من النواحي الحسية والمعنوية.
- تصحيح الإجابات بطريقة علمية.
- تفسير وتحليل درجات الاختبارات وغيرها وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة عن أدائهم.
- تنمية الشعور بالتقويم الذاتي لدى الطلاب وتطوير مهاراتهم في ذلك.
- استخدام نتائج القياس والتقويم لتقويم أدائه في التدريس وتخطيط دروسه وأنشطته بطريقة أفضل. (سلمة وآخرون ، ٢٠٠٨ :٣٠-٤٧)

وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة وما أشارت إليه من وجود انخفاض في مستوى كفايات مختلفة لدى المعلمين بشكل عام وما يخص كفايات القياس والتقويم بشكل خاص، كما أنه لا يوجد دراسة سابقة تفردت بكفايات المعلمة في مجال القياس والتقويم ، وأيضاً الاطلاع على نماذج عالمية من المعايير الخاصة بالكفايات التي توجب امتلاكها من قبل المعلمين، جاءت الحاجة لهذه الدراسة والتي تهدف إلى الوصول لمعلومات عن كفايات المعلمة في مدينة تبوك في مجال القياس والتقويم أيضًا ستبحث في أثر كل من الخبرة والدورات التدريبية والتخصص على مدى ممارستها لهذه الكفايات ومن ثم التوصل إلى قائمة مفصلة ، مترابطة ومنظمة من أبرز كفايات القياس والتقويم والتي ستشكل قاعدة معلومات للتخطيط لبرامج التطوير المهني للمعلم وتحسين أدائه وتطوير مهاراته في القياس والتقويم.

مشكلة البحث وتساؤلاتها:

من خلال نتائج وتوصيات البحوث السابقة التي تناولت الكفايات لدى المعلمين بشكل عام والقياس والتقويم بشكل خاص جاءت الحاجة الملحة لتحديد كفايات القياس والتقويم لمعلمات المراحل المختلفة (ابتدائي- متوسط- ثانوي) ومن هنا جاءت مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما درجة إدراك كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟
٢. ما درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى لكل من التخصص(علمي، أدبي)، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس والتفاعل بينهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى لكل من التخصص(علمي، أدبي)، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس والتفاعل بينهم؟
٥. هل يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة إدراكها لها؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١. التحقق من درجة إدراك معلمة التعليم العام بتبوك لكفايات القياس والتقويم.
٢. التحقق من درجة ممارسة معلمة التعليم العام بتبوك لكفايات القياس والتقويم.
٣. التعرف على وجود فروق ذات دلالة بين المعلمات في درجة إدراك كفايات القياس والتقويم تعزى إلى كل من الخبرة والتخصص وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس.

٤. التعرف على وجود فروق بين المعلمات في درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم تعزى إلى كل من الخبرة والتخصص وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس.
٥. التحقق من إمكانية التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة إدراكها لها.

أهمية البحث:

وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

١. أن البحث الحالي مستمد من نماذج عالمية للكفايات المهنية للمعلم .
٢. أن البحث يسعى إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى مُعلمة التعليم العام حيث إن امتلاك المعلمة لمهارات القياس والتقويم يُحسن عملية التعليم والتعلم ويطورها.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. أنه إسهام جديد لبناء بطاقة مقننة لقياس واقع كفايات القياس والتقويم لدى المعلمة بتبوك ومعرفة أوجه القصور واقتراح العلاج المناسب
٢. تقديم مجموعة من الآليات التدريبية المقترحة المستمدة من نتائج البحث الحالي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى المعلمة بمنطقة تبوك.
٣. أهمية تقويم البرامج التربوية بصفة عامة وأساليب القياس و التقويم الحديثة بصفة خاصة حيث يقدم تغذية راجعة تساعد في عملية الإصلاح والتطوير.

مصطلحات البحث:

الكفاية Competency: القدرة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.(الأسدي وآخرون،٢٠١٥: ١٢٤)

القياس Measurement: يشير إلى عملية التقدير الموضوعي الكمي وإعطاء قيم عددية للسمة أو الخاصية المُقاسة استناداً إلى قواعد محددة تتم من خلالها المطابقة بين السمة أو الخاصية المُقاسة و الرقم الدال على درجة وجودها .(ميخائيل،٢٠١٦ : ١٥)

التعريف الإجرائي للقياس : هو عبارة عن إعطاء المعلمة قيم عددية تُعبر عن تحصيل الطالبة على الموقف التعليمي المُقوم.

التقويم Evaluation: عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات ، يتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق غرضًا اساسيًا وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية. (ميخائيل ،٢٠١٦: ١٥٣)

التعريف الإجرائي للتقويم: هو عبارة عن إجراء يتطلب من المعلمة إصدار حكم واتخاذ قرار حول أداء الطالبة للوصول إلى تحسين التعلم وتحقيق الأهداف التربوية.

التعريف الإجرائي لكفايات القياس والتقويم: هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والقدرات التي ينبغي أن تمتلكها المعلمة كي تتمكن من القيام بعمليات القياس والتقويم المتعلقة بقياس تحصيل الطالبات بدقة وكفاءة.

التعليم العام Public Education: يتضمن التعليم العام ثلاث مراحل تعليمية هي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.(الخطيب وآخرون،٢٠٠٤: ٧٦)

التعريف الإجرائي لمعلمة التعليم العام: هي المعلمة التي تقوم بتدريس مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم العام التي تتضمن المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

المعاييرStandards: تستخدم كلمة معيار بمعنى وجود قاعدة أو مستوى تحدده التوقعات المنتظرة من أفراد معينين في مواقف اجتماعية محددة، كما يعتبر هو الأساس الذي يمكننا من قياس مدى نجاح أو فشل تحقيق الأهداف المنتقاة (تركس،٢٠١٢)

التعريف الإجرائي للمعايير: مجموعة من المحكات للحكم على جودة أداء المعلمة في قياس وتقويم تحصيل الطلبات .

تعريف الإدراك: عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة ، وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية (النصير و عبدالرحيم،٢٠١٤:١١١)

التعريف الإجرائي لدرجة الإدراك : هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس المستخدم في هذا البحث.

تعريف الممارسة :يعرفها زيتون(٢٠٠٦ : ١٢) بأنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط الدرس، تنفيذه، تقويمه.

التعريف الإجرائي لدرجة الممارسة : هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

الحدود المكانية : اقتصر البحث على معلمات المراحل (الابتدائي –المتوسط – الثانوي) في المدارس التابعة لإدارة التعليم في مدينة تبوك.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٧-٢٠١٨

الحدود الموضوعية : اقتصر البحث على أبرز كفايات القياس والتقويم وفق الاتجاهات المعاصرة دون غيرها من الكفايات التربوية.

منهجية البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وبيانات البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات بمدارس التعليم العام داخل مدينة تبوك (ابتدائي – متوسط - ثانوي)، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك- مركز إشراف تبوك في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، والبالغ عددهن ٥١١٤ معلمة بناءً على البيانات التي حصل عليها الباحثان من إدارة تقنية المعلومات (بنات) عام ٢٠١٧/٢٠١٨. وقد توزع مجتمع الدراسة على ٢٦٠ مدرسة للبنات.

عينة البحث :

يستهدف البحث عينة من جميع المعلمات بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك تم اختيارها باتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية .

أداة البحث :

لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث استخدم الباحثان كلاً من :

١) استبانة كفايات القياس والتقويم ، ٢) بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم .

١. استبانة كفايات القياس والتقويم

أ) بناء الاستبانة :

١. تحديد الغرض من الاستبانة:

الغرض من الاستبانة هو وضع قائمة من كفايات القياس والتقويم تسهم في إعداد المعلم في البرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات التربية والبرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة.

٢. الاطلاع على مجموعة من المعايير العالمية :

اطلعت الباحثة على مجموعة من المعايير المهنية العالمية العامة والمعايير الخاصة بالقياس والتقويم ،واستخلصت الكفايات التي من الممكن أن تسهم في إعداد المعلم وتطوير كفاياته في القياس والتقويم, وأهم هذه المعايير :

١. نموذج المعايير المهنية الأمريكية.
٢. نموذج المعايير المهنية في نيوزيلاندي.
٣. نموذج المعايير المهنية في بريطانيا وويلز.
٤. نموذج إندونيسيا .
٥. نموذج استراليا .
٦. نموذج المملكة العربية السعودية.

٣. صياغة وبناء فقرات الاستبانة:

مرت عملية بناء أداة الاستبانة بعدة مراحل بدأت بمراجعة الإطار النظري للبحث والذي شمل الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التعليمية عامة وكفايات القياس والتقويم خاصة وايضًا بعد الاطلاع على المعايير العالمية كما ذُكر سابقًا أعد الباحثان الأداة بصورتها الأولية من خلال صياغة عدد من العبارات التي تمثل كفايات القياس والتقويم مع مراعاة شروط الصياغة وهي :أن تكون العبارات موضوعية، بسيطة ومكتوبة بلغة سهلة ومفهومة وواضحة لا تحتمل اللبس، متسلسلة منطقيًا. (الزعبي وآخرون ،٢٠١٣: ٨٠) ايضًا مراعاة ما يناسب المناهج في البيئة السعودية وتطويرها. وقد اشتملت القائمة على خمسة معايير تضم (٨٢) كفاية .

ثم صُممت الاستبانة موضح فيها عنوان البحث والهدف منه، و مخاطبة معلمة التعليم العام بأن تضع أمام كل عبارة ما يتوافق مع درجة إدراكها للكفاية بكل دقه وموضوعية وفق (مقياس ليكرت الخماسي) ،(بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا أدركها)،

وتأكيد الباحثان أن المعلومات سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، كما أنها موضع اهتمام الباحثان و ذُيل الخطاب بشكر المبحوث سلفاً لتعاونها واهتمامها بالموضوع، كما اشتملت الاستبانة على بعض البيانات الشخصية للمبحوث وهي : المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس –ماجستير) ، المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي – مشترك (مجمع تعليمي))، التخصص قسم إلى (تخصصات علمية وتخصصات أدبية) ، وتحديد سنوات الخبرة في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات ،أكثر من عشر سنوات) ، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات ،أكثر من ١٠ دورات) .

ثم تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، لإبداء الرأي حول شمول المعايير والكفايات لموضوع الدراسة، وطريقة صياغتها. ووضوحها ومدى ملاءمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه، و بعد الأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم حول إخراج الأداة في صورتها النهائية والتي تضم (٤٨) كفاية موزعة على خمسة معايير كما يلي:

- المعيار الأول :الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم (٨ كفايات)
- المعيار الثاني :كفاية التخطيط للقياس والتقويم(١٠ كفايات)
- المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم(١٣كفاية)
- المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس و التقويم (١٠ كفايات)
- المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات (٧كفايات)

التجريب والتطبيق الأولي للاستبانة على العينة الاستطلاعية :

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي سيوجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بالمنطقة (ابتدائي – متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة الدراسة حيث تم تجريب الأداة على العينة الاستطلاعية(عشوائية طبقية) ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٤٥ معلمة بهدف تجريب العبارات وتحديد مدى وضوحها وتحديد صدقها وثباتها، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٨/٢٠١٧،الجدول (١) يوضح العينة الاستطلاعية للاستبانة .

جدول(١): عدد المدارس ومعلمات العينة الاستطلاعية للاستبانة

المرحلة / الفئة	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
المدارس	١	١	١	٣
المعلمات	١٥	١٥	١٥	٤٥

صدق الاستبانة :

١. صدق المحكمين :

بعد أن تم عرض الأداة على (١٢) من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي وطُلب من كل منهم أن يبدي رأيه في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها للمجال(البعد) الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها، ومدى سلامة صياغتها اللغوية وأي تعديل أو إضافة على القائمة وبعد تحليل آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوئها فتم حذف العبارات التي أجمع علي حذفها ٨٠% من المحكمين إضافة بعض الكفايات وإعادة صياغة بعضها الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٤٨)كفاية موزعة على خمسة معايير رئيسية

٢. صدق البناء (المفهوم) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :

تم بناء الأداة (الاستبيان)الخاص بكفايات القياس والتقويم بصياغة (٤٨) كفاية موزعة على خمسة معايير :

المعيار الأول (F1) بعنوان (الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم) ، وفيه (٨) كفايات أخذت أرقام التسلسل من A8-A1.

المعيار الثاني (F2) بعنوان (كفاية التخطيط للقياس والتقويم) ، وفيه (١٠) كفايات أخذت أرقام التسلسل من B18-B9

المعيار الثالث(F3) بعنوان (كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم) ، وفيه (١٣) كفاية أخذت أرقام التسلسل من C31-C19

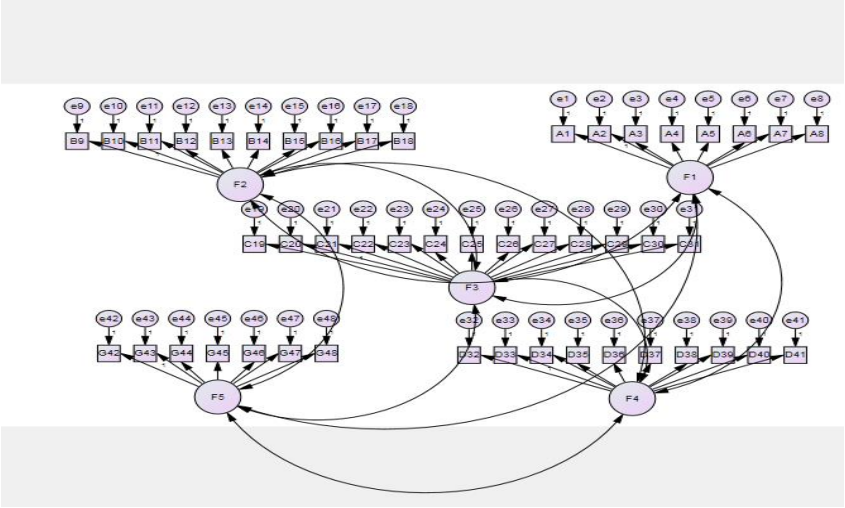
المعيار الرابع (F4) بعنوان (كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم) ، وفيه (١٠) كفايات أخذت ارقام التسلسل من D41-D32

المعيار الخامس (F5) بعنوان (كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم) ، وفيه (٧) كفايات أخذت أرقام التسلسل من G48-G42

ودخلت العبارات (٤٨) بالمحاور الخمسة مرحلة التحليل الإحصائي على النحو الآتي:

•فحص صدق التكوين العاملي للأداة بدءًا بالنموذج البنائي الفرضي model Hypothetical كما هو موضح في الشكل(١) .

الشكل (١): النموذج البنائي الفرضي model Hypothetical لاستبانة كفايات القياس والتقويم



أُدخل هذا النموذج الفرضي في برنامج أموس AMOS للتحليل العاملي التوكيدي Confirmator Factor Analysis (CFA) لتصفية العبارات وفق ثلاثة معايير إحصائية أهمها:

١. أن تكون جميع معاملات تحميل المتغيرات المشاهدة على العوامل الكامنة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٠١)
٢. أن تكون جميع معاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights المقدرة بنموذج القياس لعينة الدراسة الميدانية، والتي تعبر عن معاملات تشبع المتغيرات المشاهدة الداخلية على العوامل الكامنة ، أكبر من أو تساوى القيمة (٠,٢٥).
٣. بعد التدوير تكون العوامل قد اتصفت بخاصية البنية البسيطة التي تجعلها قابلة للتأويل. وعملية تأويل العوامل تتمثل في البحث عن عنوان أو تسمية للمعنى المشترك بين الفقرات أو المتغيرات ذات التشبعات المقبولة، أو التي تحقق حداً أدنى من التشبع المقبول على العوامل .هذا الموضوع عرف تبايناً كبيراً بين المختصين . كثيراً من البحوث تستعمل الحد الأدنى من التشبع بحيث ينبغي أن يكون التشبع يساوي أو أكبر من ٠,٣٠ .(أمحمد،٢٠١٢ : ٧٧)
٤. وفي هذا البحث أعتمد الباحثان على أن مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations وهي متوسطات نسبة التباين المُفسر (AVE) للمتغيرات الكامنة ألا تقل عن القيمة(٠,٢٥) أي يصل التشبع الى ٠,٥٠، حيث أن قيم التشبعات المرتفعة دليلاً على الصدق التقاربي Convergent Validity لأداة الدراسة.

جدول (٢): توزيع تكراري للكفايات في الأداة الخاصة بكفايات القياس والتقويم حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الفرضي

مربعات معاملات الانحدار في الفئات	عدد العبارات في الفئة	أرقام تسلسل العبارات المحذوفة
٠,٢٥ فأقل	٤	٣، ٥، ١٩، ٢٠
٠,٢٥١-٠,٣٩	١٧	
٠,٤٠-٠,٤٩	٩	
٠,٥٠-٠,٥٩	٣	
٠,٦٠ – ٠,٦٩	٦	
٠,٧٠ فأكثر	٩	

وتوزعت العبارات المحذوفة الآتية(المشار إليها في الجدول حسب المعيار المعتمد للحذف):

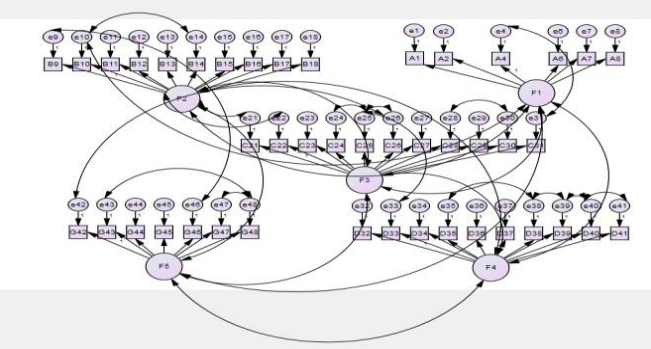
١. ينبغي أن تفسر نتائج القياس والتقويم، بناءً على أُسس علميّة.
٢. الحرص على الموضوعية عند تطبيق أدوات القياس والتقويم، وعند تقدير درجاتها، وتفسير نتائجها.
٣. اختيار مواعيد التقويم بما يتناسب مع ظروف الطالبات.
٤. توظيف أدوات التقويم؛ لقياس مختلف مستويات المخرجات التعليمية.

وكانت أرقام الفقرات المحذوفة في المحاور حسب التسلسل الرقمي لها في المقياس عند التطبيق على النحو الآتي:

- من المعيار الأول (F1) : 3، 5
- من المعيار الثالث(F3) : 19،20

- أُدخلت العبارات المتبقية من جديد في تحليل عاملي توكيدي مع عمل ربط للأخطاء ، وكانت النتيجة الحصول على نموذج مُعدّل Parsimonious Model كما هو واضح في الشكل (٢).

الشكل (٢): النموذج البنائي المعدل Parsimonious Model لاستبانة كفايات القياس والتقويم .



وباعتماد معيار مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations ومعاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights المستخلصة كانت جميع العبارات المتبقية في المحور الواحد محققة لذلك المعيار وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية.

جدول (٣): توزيع تكراري للعبارات في مقياس السلوكيات حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المعدّل

رقم المحور	رمزورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمزورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المعدل	مربعات معاملات الارتباط	الأوزان الإنحدارية المعيارية	رقم المحور	رمزورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمزورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المعدل	مربعات معاملات الارتباط	الأوزان الإنحدارية المعيارية
F1	A1	Q1	٠,٢٥	٠,٣٢	F4	D32	Q28	٠,٦٩	٠,٨٣
F1	A2	Q2	٠,٢٦	٠,٥١	F4	D33	Q29	٠,٤٨	٠,٦٩
F1	A4	Q3	٠,٣٤	٠,٥٩	F4	D34	Q30	٠,٦٦	٠,٨١
F1	A6	Q4	٠,٣٤	٠,٧٢	F4	D35	Q31	٠,٦٧	٠,٨٢
F1	A7	Q5	٠,٣٤	٠,٥٩	F4	D36	Q32	٠,٧٤	٠,٨٦
F1	A8	Q6	٠,٣٢	٠,٥٧	F4	D37	Q33	٠,٦١	٠,٧٨
F2	B9	Q7	٠,٢٧	٠,٥٢	F4	D38	Q34	٠,٨٥	٠,٩٢
F2	B10	Q8	٠,٣٠	٠,٤٥	F4	D39	Q35	٠,٧٩	٠,٨٩
F2	B11	Q9	٠,٣٢	٠,٤٧	F4	D40	Q36	٠,٧٣	٠,٨٦
F2	B12	Q10	٠,٣٧	٠,٥٧	F4	D41	Q37	٠,٧٩	٠,٨٩
F2	B13	Q11	٠,٣٣	٠,٥٧	F5	G42	Q38	٠,٣٩	٠,٦٢
F2	B14	Q12	٠,٣١	٠,٤٦	F5	G43	Q39	٠,٥٣	٠,٧٣
F2	B15	Q13	٠,٣٣	٠,٤٨	F5	G44	Q40	٠,٤٨	٠,٦٩
F2	B16	Q14	٠,٤١	٠,٦٤	F5	G45	Q41	٠,٥١	٠,٧١
F2	B17	Q15	٠,٢٩	٠,٥٤	F5	G46	Q42	٠,٤٧	٠,٦٨
F2	B18	Q16	٠,٤٨	٠,٦٩	F5	G47	Q43	٠,٣٩	٠,٦٣
F3	C21	Q17	٠,٣٩	٠,٦٢	F5	G48	Q44	٠,٤١	٠,٦٤
F3	C22	Q18	٠,٤٢	٠,٦٥					
F3	C23	Q19	٠,٢٦	٠,٤٩					
F3	C24	Q20	٠,٤٩	٠,٦٩					
F3	C25	Q21	٠,٤٢	٠,٦٤					
F3	C26	Q22	٠,٦٥	٠,٨١					
F3	C27	Q23	٠,٦٨	٠,٨٣					
F3	C28	Q24	٠,٨٥	٠,٩٢					
F3	C29	Q25	٠,٥٣	٠,٧٣					
F3	C30	Q26	٠,٨٩	٠,٩٤					
F3	C31	Q27	٠,٧٧	٠,٨٨					

ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات كل معيار من معايير استبانة كفايات القياس والتقويم و الثبات الكلي لها عن طريق حساب معامل (الفاكرونباخ - Cronbach Alpha)والتجزئة النصفية عن طريق حساب معامل (سبيرمان براون –Spearman Brown ،وجتمان-Guttman) على العينة الاستطلاعية .

جدول (٤): ثبات كل محور من محاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

المعيار		قيم معامل الثبات			
		عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
١.	الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٦	٠,٧٥	٠,٧٦	٠,٧٥
٢.	كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨٣
٣.	كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم	١١	٠,٨٤	٠,٦٧	٠,٥٦
٤.	كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٢
٥.	كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٠,٩١	٠,٨٩	٠,٨٨
	الاستبانة ككل	٤٤	٠,٩٥	٠,٨٥	٠,٨٥
ن = ٤٥					

ويتضح من الجدول (٤) أعلاه أن الثبات الكلي للاستبانة وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (٠,٩٥) وامتدت قيمته للمحاور بين (٠,٧٥) للمحور الأول و (٠,٩١) للمحور الخامس .وأن معامل الثبات الكلي حسب سبير مان براون كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٨٥) وامتد بين(٠,٦٧) للمحور الثالث و(٠,٨٩) للمحور الخامس .كما يتضح في الجدول أن المعامل الكلي حسب جتمان كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٨٥)وبالنسبة للمحاور فقد امتد بين (٠,٥٦) للمحور الثالث و(٠,٨٨) للمحور الخامس .كما نلاحظ أن نتيجة معامل الثبات الكلي مرتفعة في جميع الطرق التي حسبناها.

٢. بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم:

(أ) بناء بطاقة الملاحظة :

١. تحديد الغرض من بطاقة الملاحظة :

الغرض من بطاقة الملاحظة هو التحقق من مدى ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم وبالتالي التوصل إلى نتائج تسهم في إعداد المعلم في البرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات التربية والبرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة.

٢. الاطلاع على مجموعة من المعايير العالمية :

بعد الاطلاع على مجموعة من المعايير المهنية العالمية العامة والمعايير الخاصة بالقياس والتقويم، تم استخلاص الكفايات التي من الممكن أن تسهم في إعداد المعلم وتطوير كفاياته في القياس والتقويم, وأهم هذه المعايير :

١. نموذج المعايير المهنية الأمريكية.
٢. نموذج المعايير المهنية في نيوزيلاندي.
٣. نموذج المعايير المهنية في بريطانيا وويلز.
٤. نموذج إندونيسيا كما جاءت في.
٥. نموذج استراليا .
٦. نموذج المملكة العربية السعودية.

٣. صياغة وبناء فقرات بطاقة الملاحظة :

مرت عملية بناء بطاقة الملاحظة بنفس الخطوات السابقة التي مرت بها عملية بناء الاستبانة إلا أن الفرق كان في اختيار العبارات التي يكون فيها ممارسة من قبل المعلمة ويمكن قياسها، ايضاً الاختلاف في التعليمات حيث اشتملت تعليماتها على الهدف من أداة الملاحظة وهو ملاحظة أداء المعلمة داخل الصف والاطلاع على السجلات الخاصة بالمعلمة مثل سجل المتابعة وسجل الإنجاز وسجل تحضير الدروس، وقد اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية والتي تضم (٤٣) كفاية موزعة على خمسة معايير كما يلي:

- المعيار الأول :الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم (٥ كفايات)
- المعيار الثاني :كفاية التخطيط للقياس والتقويم(١٠ كفايات)
- المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم(١١كفاية)
- المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس و التقويم (١٠ كفايات)
- المعيار الخامس: كفاية اصدار الحكم واتخاذ القرارات (٧كفايات)

حيث تم تحديد المعلمة المستهدفة بالملاحظة ومن ثَم زيارتها في الحصة الدراسية والتسجيل في بطاقة الملاحظة ما تم ملاحظته من أداء المعلمة وتسجيل مدى ممارستها الفعلية لكفايات القياس والتقويم في بطاقة التقدير وفق تدريج ليكرت الخماسي وأُعطيت الدرجة من ١ إلى ٥ كالتالي : (بدرجة كبيرة جداً(٥)، بدرجة كبيرة(٤) ، بدرجة متوسطة(٣)، بدرجة قليلة(٢)،لا تدركها(١)). كما اشتملت بطاقة الملاحظة على بعض البيانات الشخصية للمبحوث وهي : المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس –ماجستير) ، المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي – مشترك (مجمع تعليمي))، التخصص قسم إلى (تخصصات علمية وتخصصات أدبية) ، وتحديد سنوات الخبرة في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات ،أكثر من عشر سنوات) ، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات ،أكثر من ١٠ دورات) .

بعد ذلك عُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي ، لإبداء الرأي حول شمول المعايير والكفايات لموضوع البحث، وطريقة صياغتها. ووضوحها ومدى ملاءمة العبارة للبعد الذي تنتمي إليه، و بعد الأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم تم إخراج الاداة في صورتها النهائية .

٤. التجريب والتطبيق الأولي لبطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي سيوجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بالمنطقة (ابتدائي –متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة ومساعدتها وهي مشرفة تربوية متخصصة في القياس والتقويم لتطبيق أداة البحث، تم تجريب الأداة على العينة الاستطلاعية(عشوائية طبقية) ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٤٥ معلمة بهدف تجريب العبارات وتحديد مدى وضوحها وتحديد صدقها وثباتها عن طريق ملاحظة أداء المعلمة داخل الصف والاطلاع على السجلات الخاصة بالمعلمة مثل سجل المتابعة وسجل الإنجاز وسجل تحضير الدروس ومن ثم تعبئة البطاقة بالاتفاق بين الملاحظتين على الدرجة المعطاة لكل عبارة ، الجدول التالي يوضح العينة الاستطلاعية للملاحظة .

جدول(٥): عدد المدارس ومعلمات العينة الاستطلاعية للملاحظة

المرحلة / الفئة	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
المدارس	١	١	١	٣
المعلمات	١٥	١٥	١٥	٤٥

(ب) صدق بطاقة الملاحظة :

١. صدق المحكمين :

كما مر بنا فإن فقرات بطاقة الملاحظة مُستقاه من فقرات الاستبانة والتي تم تحكيمها من عدد من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي كما تم الأخذ بجميع توجيهاتهم ومقترحاتهم من الحذف والتعديل والإضافة.

(ج) ثبات بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات كل معيار من معايير بطاقة الملاحظة كفايات القياس والتقويم و الثبات الكلي لها عن طريق معامل (الفاكرونباخ -Cronbach Alpha)والتجزئة النصفية عن طريق معامل (سبيرمان براون –Spearman Brown ،وجتمان-Guttman) على العينة الاستطلاعية .

جدول (٦): ثبات كل محور من محاور بطاقة الملاحظة والثبات الكلي لها

المعيار	قيم معامل الثبات			
	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون	جتمان
١. الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٥	٠,٩٤	٠,٩١	٠,٨٧
٢. كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٠,٩٤	٠,٨٨	٠,٨٦
٣. كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم	١١	٠,٩٢	٠,٨٢	٠,٨٠
٤. كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٧٤
٥. كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٠,٩٨	٠,٩٦	٠,٩٤
بطاقة الملاحظة ككل	٤٣	٠,٩٨	٠,٩٤	٠,٩٤
ن = ٤٥				

ويتضح من الجدول (٦) أعلاه أن الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ للملاحظة ككل(٠,٩٨) وامتدت قيمته للمعايير بين (٠,٨٤) للمعيار الرابع و (٠,٩٨) للمعيار الخامس. وأن معامل الثبات الكلي حسب سبيرمان براون كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٤) وامتد بين(٠,٩٦) للمعيار الخامس و(٠,٨٢) للمعيار الثالث. كما يتضح في الجدول أن المعامل الكلي حسب جتمان كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٤)وبالنسبة للمحاور فقد امتد بين (٠,٧٤) للمعيار الرابع و(٠,٩٤) للمعيار الخامس .كما نلاحظ أن نتيجة معامل الثبات الكلي مرتفعة في جميع الطرق التي حسبناها.

رابعاً : تطبيق أدوات الدراسة:

تطبيق الاستبانة وبطاقة الملاحظة على العينة الأساسية :

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي وجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بمدينة تبوك (ابتدائي –متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة البحث حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٣٥٧ معلمة، وكان من ضمن عينة البحث التي طُبق عليها الاستبانة ٦٠ معلمة طبقت عليهم ايضًا بطاقة الملاحظة بغرض التحقق من ممارسة المعلمات للكفايات الخاصة بالقياس والتقويم على أرض الواقع حيث تم تحديد المعلمة المستهدفة بالملاحظة ومن ثم زيارتها داخل الحصة الدراسية ومشاهدة الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية القياس والتقويم وايضاً الاطلاع على كل من سجل متابعة الطالبات وسجل التحضير وسجل إنجاز المعلمة ومن ثم رصد ما تم ملاحظته وفق تدريج بطاقة الملاحظة ، وذلك في نهاية شهر صفر خلال العام الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي نصه " ما درجة إدراك كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟"

بناء على استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات القياس والتقويم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تم الحكم على درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم وفق المستويات التالية :

- بدرجة كبيرة جداً : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢٠ إلى ٥)
- بدرجة كبيرة : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)
- بدرجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)
- بدرجة قليلة : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠)
- لا تدركها : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١ إلى أقل من ١,٨٠)

تم بعد ذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الاستبيان الكلي والمعايير، وكذلك على مستوى الكفاية الواحدة في المعيار الواحد :

١. **على مستوى الأداة ككل :** تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات كما في الجدول(٧).

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات

رقم المعيار	المعيار	العدد	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الالتواء	درجة التوافر
الأول	الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٦	٤,١٢	١	٠,٦٧	-٠,٩٧	كبيرة
الثاني	كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٤,٠٢	٤	٠,٧٣	-٠,٦٩	كبيرة
الثالث	كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم	١١	٤,٠٣	٣	٠,٨٨	-٠,٧٥	كبيرة
الرابع	كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٣,٦٩	٥	٠,٨٤	-٠,٣١	كبيرة
الخامس	كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٤,٠٥	٢	٠,٧٨	-٠,٧٦	كبيرة
الكــل		٤٤	٣,٩٧		٠,٦٨	-٠,٧٢	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط استجابة عينة الدراسة على أداة الاستبيان على جميع المعايير قد امتدت بين(٤,١٢) و(٣,٦٩) حيث حصل المعيار الأول والذي ينص على " الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم "على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٢) بدرجة توافر كبيرة. في حين حصل المعيار الرابع والذي ينص على " كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم" على أقل متوسط حسابي بقيمة (٣,٦٩) بدرجة توافر كبيرة، كما نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب المعيار الثالث والذي ينص على "كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم" وهذا دليل على اختلاف المعلمات في كيفية تنفيذ عملية القياس والتقويم، في حين حصل المعيار الأول والذي ينص على "الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم" على أقل تشتت وهذا يدل على اتفاق المعلمات في إدراك هذه الكفايات وأهميتها بالنسبة لعملية القياس والتقويم .

٢. على مستوى الكفاية الواحدة بالنسبة للمعيار الذي تنتمي له:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الأول : الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم

المعيار الأول :الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q1	أن أدوات القياس و التقويم ماهي إلا وسائل: لتحسين التعلم وليست غاية في حد ذاتها .	٣,٨٨	٥	٠,٩٩	كبيرة
Q2	أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس.	٣,٦٥	٦	١,٠٢	كبيرة
Q3	ضرورة التعامل مع المعلومات، والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة.	٤,١٤	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q4	التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز.	٤,٥٠	١	٠,٧٦	كبيرة جداً
Q5	قياس السلوك عند المتعلمين في مناخ إنساني مُفْعَمٌ بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر.	٤,٢٠	٣	٠,٩٦	كبيره جداً
Q6	الحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات أثناء العملية التعليمية	٤,٣٦	٢	٠,٨٧	كبيرة جداً

يُلاحظ من الجدول (٨) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الأول قد امتد بين (٤,٥٠) و(٣,٦٥) حيث حصلت الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز " على أعلى متوسط بقيمة (٤,٥٠) ويقع في فئة "كبيرة جداً" وحصلت الكفاية رقم (٢) والتي تنص على " أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس" على أدنى متوسط وهو (٣,٦٥) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢) والتي تنص على " أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس" وهذا دليل على أن المعلمات يتمايزن في طرق التدريس من حيث الإبداع والمهارة. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز " وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن على إدراك أهمية الموضوعية في الأحكام والبعد عن التحيز .

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثاني: كفاية التخطيط للقياس والتقويم

المعيار الثاني :كفاية التخطيط للقياس والتقويم.					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q7	المعرفة بأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي .	٤,٠٨	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q8	الربط بين طرائق التدريس المستخدمة، وأساليب القياس.	٣,٩٨	٦	٠,٩٣	كبيرة
Q9	إعداد خطط واضحة وشاملة العناصر؛ لعملية القياس.	٣,٩٠	٧	٠,٩٣	كبيرة
Q10	أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم .	٤,١٧	١	٠,٨٨	كبيرة
Q11	مراعاة حاجات الطالبات، وخصائصهم النمائية عند التخطيط في غرفة الصف، وأثناء العمليّة التعليمية.	٤,١٦	٢	٠,٩٠	كبيرة
Q12	الحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من:(معارف، مهارات، قيم، اتجاهات) .	٤,١٧	١	٠,٩٠	كبيرة
Q13	جدول المواصفات بمثابة الدليل في عملية بناء الاختبار.	٣,٧٩	٩	١,٠٣	كبيرة
Q14	القدرة على الاستفادة من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة .	٣,٨٢	٨	١,٠٣	كبيرة
Q15	القدرة على تحديد نوع الفقرة الاختبارية التي ستدرج في الاختبار (مقال، اختيار من متعدد، صح أو خطأ) ، وذلك في ضوء العوامل المحددة لاستخدام كل نوع .	٤,١٠	٣	٠,٩٣	كبيرة
Q16	تحديد مستوى الصعوبة المقبولة للفقرات عند بناء الاختبار .	٤,٠٢	٥	٠,٩٢	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (٩) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثاني قد امتد بين (٤,١٧) و(٣,٧٩) حيث حصلت الكفايتين رقم (١٠) والتي تنص على " أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم " والكفاية رقم (١٢) والتي تنص على " الحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من: (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات) "على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٧) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (١٣) والتي تنص على " جدول المواصفات بمثابة الدليل في عملية بناء الاختبار " على أدنى متوسط وهو (٣,٧٩) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب كل من الكفاية رقم (١٣) و (١٤) أيضًا وهذا دليل على أن المعلمات يختلفن في استخدام جدول المواصفات عند بناء الاختبار. في حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (١٠) بقيمة (٠,٨٨)والتي تنص " أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم " وهذا يدل على اتفاق المعلمات على أهمية هذه الكفاية.

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم

المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q17	إعداد وتجهيز كل ما يلزم لعملية القياس؛ لتسهل طرق تنفيذه.	٣,٩٨	٧	٠,٨٩	كبيرة
Q18	اختيار أساليب التقويم المناسبة لظروف الموقف التقويمي، وذلك بحسب العوامل المحددة لذلك.	٣,٩٥	٨	٠,٨٩	كبيرة
Q19	استخدام أساليب التقويم المتنوعة : كالشفوية، التحريرية، العملية، التقارير البحثية، السجلات التراكمية؛ وذلك لمتابعة تقدم الطالبات.	٤,١٨	٢	٠,٨٨	كبيرة
Q20	الإلمام بأهمية استخدام أساليب التقويم، التي تركز على الأداء مثل: (ملفات أعمال الطالبات، الملاحظة، الأنشطة المنزلية ...)	٤,٠٥	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q21	التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة) .	٤,٣٦	١	٠,٧٨	كبيرة جداً
Q22	الموازنة بين مزايا، وعيوب الأشكال المختلفة من فقرات الاختبار (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة) .	٤,١٤	٣	٠,٨١	كبيرة
Q23	تشجيع الطالبات على التقويم الذاتي.	٤,١٠	٤	٠,٨٩	كبيرة
Q24	التحقق من صدق و ثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة بصدق الاختبار وثباته	٣,٧٠	١١	١,٠٩	كبيرة
Q25	كتابة إرشادات محددة؛ لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها.	٣,٩١	١٠	١,٠٠	كبيرة
Q26	المهارة في إخراج أداة التقويم بصورتها النهائية .	٣,٩٩	٦	٠,٩٣	كبيرة
Q27	أهمية إعداد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم.	٣,٩٣	٩	١,٠١	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثالث قد امتد بين (٤,٣٦) و(٣,٧٠) حيث حصلت الكفاية رقم (٢١) والتي تنص على " التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل ، مزاوجة)" على أعلى متوسط بقيمة (٤,٣٦) ويقع في فئة "كبيرة جداً" وحصلت الكفاية رقم (٢٤)التي تنص على " التحقق من صدق و ثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة بصدق الاختبار وثباته " على أدنى متوسط وهو (٣,٧٠) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢٤) والتي تنص على " التحقق

من صدق و ثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة بصدق الاختبار وثباته " بقيمة (١,٠٩) وهذا دليل على أن اختلاف المعلمات في مدى إدراك الأساليب الإحصائية للتحقق من الصدق والثبات للاختبار. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٢١) والتي تنص على " التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة) " بقيمة (٠,٧٨) وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن في أهمية التنوع في أسئلة الاختبار.

جدول (١١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الرابع : كفاية تفسير نتائج عملية القياس و التقويم

المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q28	الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطلبة.	٤,٠٦	١	٠,٩٣	كبيرة
Q29	الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس.	٤,٠٥	٢	٠,٩٠	كبيرة
Q30	تحليل نتائج الاختبار للاستفادة منها في تصحيح مسار تدريس المقرر.	٣,٩٤	٤	٠,٩٥	كبيرة
Q31	تفسير نتائج القياس التي تم التوصل إليها، طبقًا لمعايير و محكات محددة.	٣,٩٧	٣	١,٠٤	كبيرة
Q32	حساب قيم معامل صعوبة فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة لهذا الغرض .	٣,٣٩	٦	١,١٥	متوسطة
Q33	حساب قيم معامل تمييز فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة لهذا الغرض .	٣,٣٦	٧	١,١٦	متوسطة
Q34	حساب قيم معامل تخمين فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية)خاصة لهذا الغرض .	٣,٣١	٨	١,١٩	متوسطة
Q35	حساب فاعلية المموهات في فقرات الاختيار من متعدد باستخدام (أساليب إحصائية))خاصة لهذا الغرض .	٣,٣٩	٦	١,١٩	متوسطة
Q36	الاستفادة من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها إما؛ لتعديلها أو حذفها، أو الإبقاء عليها .	٣,٧٥	٥	١,٠٢	كبيرة
Q37	تزويد إدارة المدرسة، أولياء الأمور، والطالبات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل إليها.	٣,٩٧	٣	١,٠١	كبيرة

يُلاحظ من الجدول(١١) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الرابع قد امتد بين (٤,٠٦) و(٣,٣١) حيث حصلت الكفاية رقم (٢٨) والتي تنص على " الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطلبة" على أعلى متوسط بقيمة (٤,٠٦) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفايات رقم(٣٢)،(٣٣)،(٣٤)،(٣٥) التي تشير إلى حساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين وايضًا فاعلية المموهات بأساليب إحصائية على قيم متوسط متقاربة حيث امتدت بين (٣,٣٩) و(٣,٣١) وتقع في فئة "متوسطة "كما أنها حصلت على أعلى قيم للانحراف المعياري وهذا دليل على أن إدراك هذه المفاهيم واساليبها الإحصائية مختلف لدى المعلمات، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٢٩) والتي تنص على" الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس "بقيمة(٠,٩٠) وهذا دليل على اتفاق المعلمات على أهمية الموضوعية في تفسير النتائج وهذا يتفق مع ما سبق الحصول عليه في المعيار الأول في أهمية الأمانة والبعد عن التحيز.

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات

المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q38	تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة .	٤,١٩	١	٠,٨٥	كبيرة
Q39	تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات، والتوصل إلى نقاط القوة، والضعف لديهن.	٤,١٥	٢	٠,٨٨	كبيرة
Q40	تشخيص حاجات الطالبات، واقتراح الأساليب العلاجية المناسبة للمتأخرات؛ لتصحيح مسارهن.	٤,٠٩	٣	٠,٨٩	كبيرة
Q41	دقة التقديرات، وجودة الأحكام التي تعطى للطالبات أثناء عملية القياس والتقويم.	٣,٩٧	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q42	التحقق من فاعلية وسائل التقويم مناسبة ، أو غير المناسبة.	٣,٩٧	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q43	تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة .	٣,٩٧	٥	٠,٩٢	كبيرة
Q44	توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والاثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن.	٤,٠١	٤	٠,٩٣	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (١٢) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الخامس قد امتد بين (٤,١٩) و(٣,٩٧) حيث حصلت الكفاية رقم (٣٨) والتي تنص على " تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة " على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٩) ويقع في فئة "كبيرة " وحصلت الكفايات رقم (٤١)،(٤٢)،(٤٣) على قيم متوسط متساوية بقيمة (٣,٩٧) وتقع في فئة "كبيرة "، في حين كان أعلى قيم للانحراف المعياري من نصيب الكفاية رقم (٤٤) والتي تنص على " توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والاثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن" دل ذلك على اختلاف المعلمات في إدراك كيفية توظيف ما يتوصلن له من نتائج لتحسين مستوى الطالبات. في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٣٨) والتي

تنص على" تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة " بقيمة (٠,٨٥) وهذا دليل على اتفاق المعلمات في إدراك تحديد ما تتوصل إليه الطالبة وما تتقنه من المهارات المطلوبة .

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الثاني والذي نصه " ما درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟"

بناء على استجابات عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تم الحكم على درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم وفق المستويات التالية :

- بدرجة كبيرة جداً(٥) : إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢٠ إلى ٥)
- بدرجة كبيرة (٤): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)
- بدرجة متوسطة(٣): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)
- بدرجة قليلة(٢): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠)
- لا تدركها(١): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١ إلى أقل من ١,٨٠)

بعد ذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى بطاقة الملاحظة الكلي والمعايير ، وكذلك على مستوى الكفاية الواحدة في المعيار الواحد :

١. على مستوى الأداة ككل :

أولاً تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة الخاصة بجميع معايير بطاقة الملاحظة لكفايات القياس والتقويم كما في الجدول ١٠

جدول (١٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة الخاصة بجميع معايير بطاقة الملاحظة لكفايات القياس والتقويم

رقم المعيار	المعيار	العدد	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الالتواء	درجة التوافر
الأول	الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٥	٣,٣٦	١	١,٠٣	-٠,٥٧	متوسطة
الثاني	كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٣,٢٥	٢	٠,٩٧	-٠,٩٩	متوسطة
الثالث	كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم	١١	٣,٠٣	٤	٠,٨٨	-١,١٨	متوسطة
الرابع	كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٢,٢٩	٥	٠,٦٦	-١,٠٦	قليلة
الخامس	كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٣,٢٤	٣	١,١٩	-٠,٥٢	متوسطة
الكـــل		٤٣	٢,٩٨		٠,٨٧	-٠,٩٧	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٣) أن متوسط استجابة عينة الدراسة على أداة بطاقة الملاحظة على جميع المحاور قد امتدت بين(٣,٣٦) و(٢,٢٩) حيث حصل المعيار الأول والذي ينص على " الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم "على أعلى متوسط بقيمة (٣,٣٦) بدرجة توافر متوسطة . في حين حصل المعيار الرابع والذي ينص على " كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم" على أقل متوسط حسابي بقيمة (٢,٢٩) بدرجة توافر قليلة، كما نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب المعيار الثالث والذي ينص على "كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم" وهذا دليل على اختلاف المعلمات في كيفية تنفيذ عملية القياس والتقويم، في حين حصل المعيار الخامس والذي ينص على " كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات " على أقل تشتت وهذا يدل على اتفاق المعلمات في ممارسة هذه الكفاية من إصدار الحكم على نتائج الطالبات واتخاذ القرارات المناسبة لهذه النتائج.

جدول (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الأول : الكفايات الأخلاقية القياس والتقويم

المعيار الأول :الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q1	تُوظف عملية القياس والتقويم للإبداع في طرائق التدريس.	٣,٤٩	٣	١,٢٥	كبيرة
Q2	تتعامل المعلمة مع المعلومات والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة.	٣,٣٨	٤	١,١١	متوسطة
Q3	تتحلي المعلمة بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز.	٣,٤٩	٣	١,٠١	كبيرة
Q4	تقيس السلوك عند الطالبات في مناخ إنساني مُفْعَمٌ بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر.	٣,٥٦	١	١,١١	كبيره
Q5	تحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات أثناء العملية التعليمية	٣,٥٣	٢	١,٠٦	كبيرة

يلاحظ من الجدول (١٤) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الأول قد امتد بين (٣,٥٦) و(٣,٣٨) حيث حصلت الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " تقيس السلوك عند الطالبات في مناخ إنساني مُفْعَمٌ بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر" على متوسط بقيمة (٣,٥٦) ويقع في فئة "كبيرة وحصلت الكفاية رقم (٢) والتي تنص على " تتعامل المعلمة مع المعلومات، والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة " على أدنى متوسط وهو (٣,٣٨) ويقع

في فئة متوسطة . وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (١) والتي تنص على " تُوظف عملية القياس والتقويم للإبداع في طرائق التدريس " وهذا دليل على أن المعلمات يتمايزن في طرق التدريس من حيث الإبداع والمهارة . وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٣) والتي تنص على " تتحلي المعلمة بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز " وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن على أدراك أهمية الموضوعية في الأحكام والبعد عن التحيز وهذا يتفق مع النتائج التي تم الحصول عليها من تحليل أداة الاستبيان .

جدول (١٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثاني :كفاية التخطيط للقياس والتقويم

المعيار الثاني :كفاية التخطيط للقياس والتقويم.					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q6	تخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي .	٣,٧٨	١	٠,٨٥	كبيرة
Q7	تربط بين طرائق التدريس المستخدمة، وأساليب القياس.	٣,٦٠	٣	١,٠١	كبيرة
Q8	تُعد خطط واضحة وشاملة العناصر: لعملية القياس.	٣,٤٤	٧	١,٢٤	كبيرة
Q9	تحدد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم .	٣,٥٨	٤	١,٠٣	كبيرة
Q10	تراعي حاجات الطالبات، وخصائصهم النمائية عند التخطيط في غرفة الصف، وأثناء العمليّة التعليمية.	٣,٥١	٥	١,٠٣	كبيرة
Q11	تحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من:(معارف، مهارات، قيم، اتجاهات) .	٣,٦٠	٣	٠,٨٤	كبيرة
Q12	تستخدم جدول المواصفات كدليل في بناء الاختبار.	٢,٨٢	٩	١,٠٥	متوسطة
Q13	تستفيد من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة .	٢,٩٠	٨	١,٢٤	متوسطة
Q14	تستطيع تحديد نوع الفقرة الاختبارية التي ستدرج في الاختبار (مقال، اختيار من متعدد، صح أو خطأ) ، وذلك في ضوء العوامل المحددة لاستخدام كل نوع .	٣,٧٦	٢	٠,٩٣	كبيرة
Q15	تستطيع تحديد مستوى الصعوبة المقبولة للفقرات عند بناء الاختبار	٣,٤٧	٦	٠,٩٧	كبيرة

يلاحظ من الجدول (١٥) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثاني قد امتد بين (٣,٧٨) و(٢,٨٢) حيث حصلت الكفاية رقم (٦) والتي تنص على " تُخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي " على أعلى متوسط بقيمة (٣,٧٨) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (١٢) والتي تنص على " تستخدم جدول المواصفات كدليل في عملية بناء الاختبار" على أدنى متوسط وهو (٢,٨٢) ويقع في فئة متوسطة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (١٣) والتي تنص على " تستفيد من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة" وأيضًا في الكفاية رقم (٨) والتي تنص على " تُعد خطط واضحة وشاملة العناصر؛ لعملية القياس" وهذا دليل على أن المعلمات يختلفن في استخدام جدول المواصفات في تحديد أسئلة الاختبار وأيضًا في إعداد الخطط لعملية القياس. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (١١) بقيمة (٠,٨٤) والتي تنص "تحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من:(معارف، مهارات، قيم، اتجاهات) ". وأيضًا في الكفاية رقم (٦) بقيمة (٠,٨٥) والتي تنص على " تُخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي" وهذا يدل على أن المعلمات لديهن خبرة جيدة في مجالات التعلم وينعكس ذلك على تقويمهن للطالبات أيضًا لديهن معرفة بأنواع التقويم .

جدول (١٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثالث :كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم

المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم					
الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q16	تُعد وتُجهز كل ما يلزم لعملية القياس: لتسهل طرق تنفيذه.	٣,٦٠	٤	٠,٩٢	كبيرة
Q17	تقوم باختيار أساليب التقويم المناسبة لظروف الموقف التقويمي، وذلك بحسب العوامل المحددة لذلك.	٣,٦٠	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q18	تستخدم أساليب التقويم المتنوعة : كالشفوية، التحريرية، العملية، التقارير البحثية، السجلات التراكمية: وذلك لمتابعة تقدم الطالبات.	٣,٦٤	٢	٠,٩٨	كبيرة
Q19	تستخدم أساليب التقويم، التي تركز على الأداء مثل: (ملفات أعمال الطالبات، الملاحظة، الأنشطة المنزلية ...)	٣,٦٤	٢	٠,٩٨	كبيرة
Q20	تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، اكمال، مزاوجة) .	٣,٨٤	١	٠,٨٢	كبيرة
Q21	تُوازن بين مزايا، وعيوب الأشكال المختلفة من فقرات الاختبار (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، اكمال، مزاوجة) .	٣,٦٢	٣	٠,٨٩	كبيرة
Q22	تشجع الطالبات على التقويم الذاتي.	٢,٦٧	٨	١,٠٠	متوسطة
Q23	تتحقق من صدق و ثبات أداة التقويم.	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q24	تكتب إرشادات محددة؛ لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها.	٣,١٨	٦	١,١١	متوسطة
Q25	تستطيع إخراج أداة التقويم بصورتها النهائية	٣,٥٣	٥	٠,٩٤	كبيرة
Q26	تُعد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم.	٢,٩٨	٧	١,٣٩	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (١٦) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثالث قد امتد بين (٣,٨٤) و(١,١٨) حيث حصلت الكفاية رقم (٢٠) والتي تنص على " تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة) " على أعلى متوسط بقيمة (٣,٨٤) ويقع في فئة "كبيرة " وحصلت الكفاية رقم (٢٣)التي تنص على " تتحقق من صدق و ثبات أداة التقويم " على أدنى متوسط وهو (١,١٨) ويقع في فئة "لا تمارس". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢٦) والتي تنص على" أهمية إعداد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم. " بقيمة (١,٣٩) وهذا دليل على اختلاف المعلمات في درجة ممارسة هذه الكفاية .وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٢٠) والتي تنص على " تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة) " بقيمة (٠,٨٢) وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن في أهمية التنوع في أسئلة الاختبار وهذا يتفق مع ما تم التوصل إليه في أداة الاستبيان .

جدول (١٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم

المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم .					
الرقم	العبـارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q27	تتحرى الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطالبات.	٣,٥٦	٢	١,٠٩	كبيرة
Q28	تحرص على الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس.	٣,٥٨	١	٠,٩٤	كبيرة
Q29	تقوم بتحليل نتائج الاختبار للاستفادة منها في تصحيح مسار تدريس المقرر.	٣,٣٦	٣	١,١١	كبيرة
Q30	تقوم بتفسير نتائج القياس التي تم التوصل اليها، طبقًا لمعايير و محكات محددة.	٣,١٦	٥	١,٠٩	متوسطة
Q31	تحسب قيم معامل صعوبة فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض .	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q32	تحسب قيم معامل تمييز فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض .	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q33	تحسب قيم معامل تخمين فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض.	١,٢٠	٨	٠,٨٤	لا تمارس
Q34	تحسب فاعلية المموهات في فقرات الاختيار من متعدد باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض .	١,٥٨	٧	١,٠٣	لا تمارس
Q35	تستفيد من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها إما: لتعديلها أو حذفها، أو الإبقاء عليها .	٢,٨٩	٦	١,٠٧	متوسطة
Q36	تقوم بتزويد إدارة المدرسة، أولياء الامور، والطالبات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل اليها.	٣,٢٩	٤	١,١٢	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (١٧) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الرابع قد امتد بين (٣,٥٨) و(١,١٨) حيث حصلت الكفايتين رقم (٢٧) والتي تنص على "تتحرى الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطالبات " ورقم (٢٨) والتي تنص على " الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس" على أعلى متوسط بقيمتين متقاربتين (٣,٥٦)و(٣,٥٨) ويقع في فئة "كبيرة " وحصلت الكفايات رقم (٣١)،(٣٢)،(٣٣)،(٣٤) التي تشير إلى حساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين وأيضًا حساب فاعلية المموهات بأساليب إحصائية على قيم متوسط متقاربة حيث امتدت بين (١,١٨) و(١,٥٨) وتقع في فئة "لا تمارس " في حين نجد أن أعلى قيم للانحراف المعياري للكفاية (٣٦) والتي تنص على " تقوم بتزويد إدارة المدرسة، أولياء الأمور، والطالبات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل إليها" بقيمة (١,١٢) ، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفايات (٣١)،(٣٢)،(٣٣) حيث امتد بين (٠,٨٣) و(٠,٨٤) هذا دليل على الاتفاق أن هذه الكفايات لا تمارس بالنسبة للمعلمات.

جدول (١٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات

المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات					
الرقم	العبـارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q38	تُحدد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة .	٣,٦٠	١	١,١٢	كبيرة
Q39	تُشخص صعوبات التعلم لدى الطالبات، للتوصل إلى نقاط القوة، والضعف لديهن.	٣,٤٠	٤	١,١٩	كبيرة
Q40	تُشخص حاجات الطالبات، وتقترح الأساليب العلاجية المناسبة للمتأخرات: لتصحيح مسارهن.	٣,٤٩	٢	١,٢٥	كبيرة
Q41	تحرص على دقة التقديرات، وجودة الأحكام التي تعطى للطالبات أثناء عملية القياس والتقويم.	٣,٤٠	٤	١,١٢	كبيرة
Q42	تتحقق من فاعلية وسائل التقويم مناسبة ، أو غير المناسبة.	٣,٣٦	٥	١,١٥	متوسطة
Q43	تستطيع تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة .	٣,٤٢	٣	١,٠٩	كبيرة
Q44	توظف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطالبات إلى أفضل مستوى ممكن.	٣,٢٩	٦	١,٢٩	متوسطة

يُلاحظ من الجدول(١٨) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الخامس قد امتد بين (٣,٦٠) و(٣,٢٩) حيث حصلت الكفاية رقم (٣٨) والتي تنص على " تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة " على أعلى متوسط بقيمة (٣,٦٠) ويقع في فئة "كبيرة " وحصلت الكفاية رقم (٤٤) على أقل قيمة متوسط بقيمة (٣,٢٩) وتقع في فئة "متوسطة "، في حين كان أعلى قيم للانحراف المعياري من نصيب الكفاية رقم (٤٤)والتي تنص على "

توظف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطالبات إلى أفضل مستوى ممكن" دل ذلك على اختلاف المعلمات في مدى ممارسة الخطط العلاجية والإثرائية لتحسين مستوى الطالبات " ، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٤٣) والتي تنص على" تستطيع تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة "بقيمة (١,٠٩) وهذا دليل على حرص المعلمات إلى التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف المرسومة.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى إلى كلاً من التخصص(علمي ،أدبي) والخبرة ، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس و التفاعل بينهم؟

قبل الإجابة على هذا السؤال تم التحقق من اتباع المتغير التابع للتوزيع الطبيعي وذلك عن طريق إجراء اختبار كولمجروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) ويوضح الجدول (١٩) نتيجة الاختبار :

الجدول (١٩) : اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (الإدراك)

الاختبار / المتغير التابع	Kolmogorov-Smirnov	
	درجات الحرية	الدلالة
الإدراك	٣٥٧	٠,٢٠٠*

يتضح من قيمة الدلالة أن المتغير التابع يتبع التوزيع الطبيعي ،كما يلاحظ من الجدول (٢٠) الذي يبين الوصف الإحصائي للمتغير التابع :

جدول (٢٠) :الوصف الإحصائي للمتغير التابع (الإدراك)

التابع / الأسلوب الإحصائي	الإدراك
المتوسط (Mean)	٣,٠٧
الانحراف المعياري(Std. Deviation)	٠,٨٨
الوسيط (Median)	٣,٠٩
الالتواء (Skewness)	-٠,٠٩
التفرطح (Kurtosis)	-٠,٤٥

يتبين من الجدول (٢٠) أن جميع الإحصاءات الوصفية للمتغير التابع تشير إلى اتباع التوزيع الاعتدالي وهذا ما يؤكد ما توصلنا إليه في الجدول (١٩).

ثم تم فحص التجانس باستخدام اختبار ليفين(Levene's Test) ويوضح الجدول (٢١) نتيجة الاختبار:

جدول (٢١): اختبار التجانس(Levene's Test) للمتغير التابع (الإدراك)

F	df1	df2	الدلالة
١,٣٦	١٥	٣٤١	٠,١٧

يتبين من الجدول السابق من قيمة مستوى الدلالة أن التباينات متجانسة أو متماثلة .

تم بعد ذلك استخدام تحليل التباين الثلاثي ليشمل ثلاثة متغيرات مستقلة هي: التخصص بمستويين(علمي ،أدبي)، و الخبرة بثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات ،من ٥-١٠ سنوات ،أكثر من ١٠ سنوات)،وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاثة مستويات (أقل من ٥ دورات ، من ٥-١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات) ، وهو تصميم ثلاثي ٣X٣X٢ لأداة الدراسة الاستبيان كما في الجدول (٢٢) الذي يوضح حجوم العينات الجزئية في التصميم، ويشمل التحليل على التأثيرات الرئيسية "main effects" والتفاعلات من الدرجة الأولى والثانية .

ويبن الجدول (٢٣) نتائج التحليل لهذا التصميم لفحص الفروق بين المتوسطات المشار إليها في الجدول (٢٢) .

الجدول (٢٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجوم العينات في تحليل التباين الثلاثي التصميم٣X٣X٢ للاستبيان

التخصص	الخبرة	عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
أدبي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٣٩	١,٠٤	١١
		من ٥ -١٠ دورات	٤,٣٧	٠,٢٩	٣
		المجموع	٣,٦٠	١,٠١	١٤
	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٩٢	٠,٦٥	٢٢
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨١	٠,٦٧	٣٥
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٢	٠,٦٩	١٣
		المجموع	٣,٨٧	٠,٦٦	٧٠

	أكثر من ١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٤,٠٨	٠,٥٦	٢٠
		من ٥ -١٠ دورات	٤,٠١	٠,٦٨	٤٩
		أكثر من ١٠ دورات	٤,١٨	٠,٦٢	٦٤
		المجموع	٤,١٠	٠,٦٣	١٣٣
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٨٧	٠,٧٥	٥٣
		من ٥-١٠ دورات	٣,٩٤	٠,٦٨	٨٧
		أكثر من ١٠ دورات	٤,١٤	٠,٦٣	٧٧
		المجموع	٣,٩٩	٠,٦٨	٢١٧
علمي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٤,١٨	٠,٤٥	٤
		من ٥-١٠ دورات	٣,٧٤	٠,٤٣	٥
		المجموع	٣,٩٤	٠,٤٧	٩
	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٨٦	٠,٧٦	١٦
		من٥-١٠ دورات	٣,٨٧	٠,٦٩	٢٩
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٢٤	٠,٤٨	١٦
		المجموع	٣,٩٧	٠,٦٧	٦١
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٤,٠٢	٠,٤٢	٥
		من٥-١٠ دورات	٣,٨٨	٠,٨٥	٢٦
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٨٤	٠,٦٠	٣٩
		المجموع	٣,٨٧	٠,٦٩	٧٠
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٩٤	٠,٦٦	٢٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨٧	٠,٧٤	٦٠
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٦	٠,٥٩	٥٥
		المجموع	٣,٩٢	٠,٦٧	١٤٠
المجموع	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٦٠	٠,٩٧	١٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٩٨	٠,٤٩	٨
		المجموع	٣,٧٣	٠,٨٤	٢٣
	من ٥ -١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٨٩	٠,٦٩	٣٨
		من٥-١٠ دورات	٣,٨٤	٠,٦٨	٦٤
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٠٩	٠,٥٩	٢٩
		المجموع	٣,٩١	٠,٦٧	١٣١
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٤,٠٧	٠,٥٢	٢٥
		من ٥-١٠ دورات	٠٢,٤	٠,٦٦	٧٥
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٠٥	٠,٦٣	١٠٣
		المجموع	٤,٠٢	٠,٦٦	٢٠٣
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٨٩	٠,٧٢	٧٨
		من ٥-١٠ دورات	٣,٩١	٠,٧٠	١٤٧
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٠٦	٠,٦٢	١٣٢
		المجموع	٣,٩٦	٠,٦٨	٣٥٧

الجدول (٢٣) : نتائج تحليل التباين للتصميم الثلاثي ٣X٣X٢ لمتغيرات التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية (للاستبيان)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
التخصص	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٢	٠,٩٨
الخبرة	٠,٢٢	٢	٠,١١	٠,٢٥	٠,٧٨
عدد الدورات التدريبية	٠,٦٩	٢	٠,٣٥	٠,٧٨	٠,٤٦
التخصص* الخبرة	١,١٣	٢	٠,٥٧	١,٢٧	٠,٢٨
التخصص* الدورات التدريبية	١,٥١	٢	٠,٧٥	١,٦٩	٠,١٩
الخبرة*عدد الدورات التدريبية	٠,٩٧	٣	٠,٣٢	٠,٧٢	٠,٥٤
التخصص*الخبرة*عدد الدورات التدريبية	٣,٣١	٣	١,١٣	٢,٥٩	٠,٠٦
الخطأ	١٥٢,٤٠	٣٤١	٠,٤٥		

يتبين لنا من نتائج الجدول (٢٣) أنَّه لا تُوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات لدرجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية أو التفاعل بينهم .

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى لكل من التخصص(علمي ،أدبي) والخبرة ، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس ، والتفاعل بينهم؟

قبل الإجابة على هذا السؤال نحتاج التحقق من اتباع المتغير التابع للتوزيع الطبيعي وذلك عن طريق إجراء اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) ويوضح الجدول (٢٤) نتيجة الاختبار:

الجدول (٢٤) : اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (الممارسة)

الاختبار / المتغير التابع	Shapiro-Wilk	
	درجات الحرية	الدلالة
الممارسة	٦٠	٠,١٢*

يتضح من قيمة الدلالة أن توزيع المتغير التابع يتبع التوزيع الطبيعي، كما يلاحظ من الجدول (٢٥) الذي يبين الوصف الإحصائي للمتغير التابع :

جدول (٢٥) :الوصف الإحصائي للمتغير التابع (الممارسة)

التابع / الأسلوب الإحصائي	الممارسة
المتوسط (Mean)	٣,١٥
الانحراف المعياري(STD. Deviation)	٠,٧٧
الوسيط (Median)	٣,٢٦
الالتواء (Skewness)	-٠,٠٤
التفرطح (Kurtosis)	٠,٠٩

يتبين من الجدول (٢٥) أن جميع الإحصاءات الوصفية للمتغير التابع تشير إلى اتباع التوزيع الاعتدالي وهذا ما يؤكد ما توصلنا إليه في الجدول (٢٤).

تم بعد ذلك فحص التجانس باستخدام اختبار ليفين(Levene's Test) ويوضح الجدول (٢٦) نتيجة الاختبار:

جدول (٢٦): اختبار التجانس(Levene's Test) للمتغير التابع (الممارسة)

F	df1	df2	الدلالة
١,٦٢	١١	٤٨	٠,١٢

يتبين من الجدول (٢٦) من قيمة مستوى الدلالة أن التباينات متجانسة أو متماثلة .

تم بعد ذلك استخدام تحليل التباين الثلاثي ليشمل ثلاثة متغيرات مستقلة هي: التخصص بمستويين(علمي ،أدبي)، والخبرة بثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات ،من ٥-١٠ سنوات ،أكثر من ١٠ سنوات)،وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاثة مستويات (أقل من ٥ دورات ، من ٥-١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات)، وهو تصميم ثلاثي ٣X٣X٢ لأداة البحث بطاقة الملاحظة كما في الجدول (٢٧) الذي يوضح حجوم العينات الجزئية في التصميم، ويشمل التحليل على التأثيرات الرئيسية "main effects" والتفاعلات من الدرجة الأولى والثانية .

الجدول (٢٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجوم العينات في تحليل التباين الثلاثي التصميم٣X٣X٢ (لبطاقة الملاحظة)

التخصص	الخبـــرة	عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
أدبي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٢	٣
		من ٥-١٠ دورات	١,٩٩	٠,٢٨	٥
		المجموع	٢,٠٦	٠,٤٩	٨
	من ٥-١٠ سنوات	من ٥-١٠ دورات	٣,٢٥	٠,٢٢	٤
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٢٢	٠,٧١	٣
		المجموع	٣,٢٤	٠,٤٤	٧
	أكثر من ١٠ سنوات	من ٥-١٠ دورات	٢,٨٨	٠,٧٦	٨
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٥٢	٠,١٩	٦
		المجموع	٣,١٦	٠,٦٦	١٤
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٣	٣

		من ٥-١٠ دورات	٢,٧١	٠,٧٣	١٧
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٤٢	٠,٤٢	٩
		المجموع	٢,٨٧	٠,٧٥	٢٩
علمي	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,٩٢	٠,٩٢	٢
		من ٥-١٠ دورات	٢,٩٨	٠,٦٧	٧
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٦	٠,٤٤	٥
		المجموع	٣,٢٥	٠,٦٩	١٤
	أكثر من ١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٣٩	٠,٤٩	٣
		من ٥-١٠ دورات	٣,٤٧	٠,٥٢	٦
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٩	٠,٧٩	٨
		المجموع	٣,٦٩	٠,٦٨	١٧
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,١٩	٠,٦٣	٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٢١	٠,٦٣	١٣
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٠	٠,٦٦	١٣
		المجموع	٣,٤٩	٠,٧١	٣١
مجموع	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٢	٣
		من ٥-١٠ دورات	١,٩٩	٠,٢٨	٥
		المجموع	٢,٠٦	٠,٤٩	٨
	من ٥-١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,٩٢	٠,٩٢	٢
		من ٥ -١٠ دورات	٣,٠٨	٠,٥٥	١١
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٥٥	٠,٥٨	٨
		المجموع	٣,٢٥	٠,٦١	٢١
	اكثر من ١٠سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٣٩	٠,٤٩	٣
		من ٥-١٠ دورات	٣,١٣	٠,٧١	١٤
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٩	٠,٦٤	١٤
		المجموع	٣,٤٥	٠,٧١	٣١
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٢,٨١	٠,٨٤	٨
		من ٥-١٠ دورات	٢,٩٢	٠,٧٢	٣٠
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٠	٠,٦١	٢٢
		المجموع	٣,١٩	٠,٧٩	٦٠

ويبن الجدول (٢٨) نتائج التحليل لهذا التصميم لفحص الفروق بين المتوسطات المشار إليها في الجدول (٢٧) .

الجدول (٢٨): نتائج تحليل التباين للتصميم الثلاثي ٣X٣X٢ لمتغيرات التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية(لبطاقة الملاحظة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
التخصص	١,١٧	١	١,١٧	٣,٢١	٠,٠٨
الخبرة	٤,٤٩	٢	٢,٢٤	٦,١٥	٠,٠٠٤*
عدد الدورات التدريبية	٣,٠١	٢	١,٥١	٤,١٣	٠,٠٢*
التخصص* الخبرة	٠,٣٩	١	٠,٣٩	١,٠٨	٠,٣٠
التخصص* الدورات التدريبية	٠,٣٢	١	٠,٣٢	٠,٨٧	٠,٣٦
الخبرة*عدد الدورات التدريبية	٠,١٣	٢	٠,٠٦	٠,١٧	٠,٨٤
التخصص*الخبرة*عدد الدورات التدريبية	٠,٥٨	١	٠,٥٨	١,٥٨	٠,٢٢
الخطأ	١٧,٥٣	٤٨	٠,٣٧		

يتبين لنا من نتائج الجدول (٢٨) أنَّه لا تُوجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للتخصص. بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات تعود إلى كل من الخبرة (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)،عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس(أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات- أكثر من ١٠ دورات) ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم عمل اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية والموضحة في الجدول (٢٩).

الجدول (٢٩): المقارنات البعدية بين مستويات الخبرة

الخبرة(١) الخبرة (٢)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
أقل من ٥ سنوات من ٥-١٠ سنوات	-١,١٩*	٠,٢٥	٠,٠٠٠
أكثرمن ١٠ سنوات	-١,٣٩*	٠,١٧	٠,٠٠٠
من ٥-١٠ سنوات أقل من ٥ سنوات	١,١٩*	٠,٢٤	٠,٠٠٠
أكثرمن ١٠ سنوات	-٠,٢١	٠,١٧	٠,٤٩
أكثرمن ١٠ سنوات أقل من ٥ سنوات	١,٣٩*	٠,٢٤	٠,٠٠٠
من ٥-١٠ سنوات	٠,٢١	٠,١٧	٠,٤٩

من خلال الجدول (٢٩) لاختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن الخبرة من ٥- ١٠ سنوات و الأكثر من ١٠ سنوات لها تأثير أكثر على ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم من الخبرة الأقل من خمس سنوات.

الجدول (٣٠): المقارنات البعدية بين مستويات عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس

الدورات (١) الدورات (٢)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	الدلالة
أقل من ٥ دورات من ٥-١٠ دورات	-٠,١١	٠,٢٤	٠,٨٩
أكثرمن ١٠ دورات	-٠,٨٩*	٠,٢٥	٠,٠٠٣
من ٥-١٠ دورات أقل من ٥ دورات	٠,١١	٠,٢٤	٠,٨٩
أكثرمن ١٠ دورات	-٠,٧٨*	٠,١٧	٠,٠٠٠
أكثرمن ١٠ دورات أقل من ٥ دورات	٠,٨٩*	٠,٢٥	٠,٠٠٣
من ٥-١٠ دورات	٠,٧٨*	٠,١٧	٠,٠٠

من خلال الجدول (٣٠) الذي يوضح اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن زيادة عدد الدورات له أثر على درجة ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم حيث يتضح أن الدورات التدريبية في مجال التدريس من ٥- ١٠ دورات و الأكثر من ١٠ دورات لها تأثير أكثر على ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم من أن يكون عدد الدورات أقل من خمس دورات.

نتائج السؤال الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه " هل يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة الإدراك لها؟

تم إيجاد معامل الانحدار بين درجة الإدراك المقاسة بأداة الاستبيان ودرجة الممارسة المقاسة بالملاحظة والتي طُبقت على نفس الأفراد والبالغ عددهم ٦٠ معلمة وكانت النتيجة كما هو موضح في كالتالي :

جدول (٣١): معاملات الارتباط والتباين المفسر

البيان	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (التباين المفسر)
	٠,١٢	٠,٠٢

يتضح من الجدول(٣١) أن معامل الارتباط بين إدراك كفايات القياس والتقويم وممارستها في التعليم لدى معلمة التعليم العام قيمته (٠,١٢) وهو ارتباط ضعيف كما أن التباين المفسر لمتغير إدراك المعلمة كفايات القياس والتقويم يفسر التغيرات في ممارسة كفايات القياس والتقويم بمقدار(٠,٠٢) وهي قيمة بسيطة، أي أن (٠,٠٢) من ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى لإدراك المعلمة لها و(٠,٩٨) منها تعزى لعوامل أخرى غير إدراك المعلم لكفايات القياس والتقويم ولاختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار أجري تحليل التباين والنتائج كما في الجدول (٣٢)

جدول (٣٢): تحليل تباين الانحدار

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الانحدار	٠,٥٢٧	١	٠,٥٣	٠,٣٥٠[b]	٠,٣٥٠[b]
البواقي	٣٤,٤٠٦	٥٨	٠,٥٩		
المجموع	٣٤,٩٣٣	٥٩			

يتضح من الجدول (٣٢) أن القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار ضعيفة حيث قيمة (F) غير دالة إحصائيا.

جدول(٣٣): معاملات الانحدار

البيان	B	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة T	الدلالة
ثابت	٢,٥٠	٠,٧٣		٣,٤٣	٠,٠١
الإدراك	٠,٢٦	٠,١٨	٠,١٢	٠,٩٤	٠,٣٥

يتضح من الجدول (٣٣) أن المتغير المستقل (إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم) لم يكن ذو تأثير دال إحصائيا أو جوهريا في نموذج الانحدار حيث قيمة T (٠,٩٤). وبالتالي ليس له قدرة تنبؤيه بممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم .

ستتم مناقشة نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وفق التسلسل المتبع في عرض النتائج كما يلي:

١. النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول :

تبين لنا من تحليل الاستبيان أن درجة توافر إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم كانت كبيرة في المعايير الخمسة بشكل عام. كما لوحظ اتفاق المعلمات في إدراك أهمية الموضوعية في الأحكام وفي تفسير النتائج والبعد عن التحيز والتحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة واتخاذ القرارات، أيضًا لوحظ اهتمام المعلمات في تحديد الغرض الذي من أجلة تتم عملية التقويم وهذا يتوافق مع ما جاء في المعيار الأول من المعايير النيوزيلاندية أنه على المعلم امتلاك كفاية فهم الهدف من التقويم لتحسين التعلم ، أيضًا اتفاق المعلمات في إدراك أهمية التنوع في أسئلة الاختبار(المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاوجة)وهذا يتوافق مع ما أكد علية النموذج الأمريكي في أنه على المعلم أن يمتلك مهارة التنويع في أساليب الاختبارات الحديثة .أيضًا لاحظنا أن المعلمات يختلفن في إدراك أهمية جدول المواصفات عند بناء الاختبار مما أدى إلى انخفاض درجة ممارستهم لهذه الكفاية .

٢. النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني :

تبين لنا من تحليل بطاقة الملاحظة أن درجة توافر ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم كانت متوسطة في كفايات المعايير فيما عدا المعيار الرابع كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم جاءت بدرجة توافر قليلة بالرغم من أن هذه الكفاية من أهم الكفايات التي ذكرت في المعايير العالمية سواء النموذج الأمريكي أو المعايير في النموذج الأسترالي . وهذا يتفق مع ما توصلت إليه المعمر في (٢٠١٥)، عند استخدامها لبطاقة الملاحظة على عينة من المعلمات حيث وجدت أن لديهن درجة توافر متوسطة لعدد من الكفايات منها كفاية جودة التخطيط وكفاية جودة التنفيذ .أيضًا ما توصل إليه الرويلي(٢٠١٦) من تدني المعرفة الأساسية للطلاب المعلمين بمهارات القياس و التقويم في مجال التخطيط للاختبارات ،ويرى الباحثان أن ذلك يرجع من اختلاف المعلمات في استخدام جدول المواصفات ومعرفة الجدوى منه وخاصة في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي ، أو أن يشمل الاختبار في معظمه على بعض أجزاء المحتوى الدراسي الذي لم يركز عليه المعلم تركيزاً اساسيًا ،فاذا لم يكن الاختبار متوازناً، ولم يشمل مفردات أو أسئلة تتناسب مع الزمن المستغرق في عملية تعليم المحتوى المتعلق بها فإن ذلك يقلل من ثبات درجات الاختبار.(علام ،٢٠١١ :٢٤٢)

- وهذا ما نلاحظه من عدم ممارسة أي أساليب للتحقق من صدق وثبات الاختبار، بالنسبة للمعلمة وغير المتخصصة في القياس أهم نوع من أنواع الصدق هو صدق المحتوى من خلال الحرص على تغطية الأهداف والمحتوى باستخدام جدول المواصفات حيث أن عدد الأسئلة وتنوعها مؤشر على هذا النوع من الصدق وهذا مطابق لما توصلنا إليه فيما يخص استخدام جدول المواصفات كدليل في عملية بناء الاختبارات ،أما بالنسبة للثبات والذي يشير إلى الوصول لدرجة مقبولة من الدقة وأقل درجة من الخطأ الذي قد يظهر إما من أداة القياس نفسها أو من يطبقها أو من ظروف تطبيقها وتصحيحها (عودة،٢٠١٠: ٣٣٠) ، حيث ظهر لنا في نتائج الملاحظة أن كلاً من كفاية" كتابة إرشادات محددة: لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها" ، "أهمية إعداد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم " جاءت بدرجة توافر متوسطة حيث كانت هذه المهارات من ضمن المعايير الأدائية التي ذكرت في المعايير السعودية والتي نصت على أنه لابد للمعلم أن يحرص على تصميم أدوات القياس والتقويم ضمن القواعد الصحيحة ،أيضًا تصحيح الإجابات بطريقة علمية، أيضاً كان من ضمن المعايير الأمريكية أنه يجب على المعلم أن يمتلك المهارة في استخدام أدلة التصحيح . كما نجد أن ممارسة كفاية "تشجيع الطالبات على التقويم الذاتي " جاءت بدرجة توافر متوسطة وكانت في ترتيبها ما قبل الأخير من كفايات تنفيذ عملية القياس لا تمارس بالشكل المطلوب مع درجة إدراك كبيرة لأهمية هذه الكفاية وأثرها على تعلُم الطالبات ، ذلك يتوافق مع ما ذكره فايبو وألن (٢٠٠٢) أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي كانت إيجابية وأنهم يجدون استخدامه مؤثراً على تعلمهم حيث ذكرت أهمية هذه الكفاية في أكثر من نموذج من النماذج العالمية من ضمنها بريطانيا ويلز التي أكدت على أن التقويم الذاتي من العوامل التي تحسن تعلم الطلبة ، وتشجعهم على مزيد من التقدم، وفي النموذج النيوزيلاندي أكد أن على المعلم أن يشجع الطلبة على التقويم الذاتي . أما فيما يخص الأساليب الإحصائية التي كانت من أهم مهارات المعيار الثالث في النموذج الأمريكي وهي على المعلم أن يمتلك المهارة في فهم واستخدام المؤشرات والمصطلحات الإحصائية التي تستخدم بشكل شائع في تقارير نتائج التقويم مثل مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، ومعاملات الارتباط، والخطأ المعياري للقياس ، إلا أننا وجدنا أنها لا تمارس فعلياً من خلال الملاحظة وهذا يتوافق مع ما أشار إليه الرويلي(٢٠١٦) أكثر الاحتياجات التدريبية للطلاب المعلمين كانت في مجال إحصائيات درجات الاختبار، أيضًا ما توصل إليه كاراكوس وتوركان (Karakus & Turkkan،2017) أن أكثر مشكلة شيوعاً في مقررات القياس والتقويم هي الإحصاءات وكان مصدر هذه المشكلة هو معرفة ومهارات الطلبة الرياضية (الحسابية) الغير الكافية، وبالرغم من أهمية كفاية تفسير النتائج التي أكدت عليها كل من المعايير الأمريكية والمعايير الاسترالية والتي ذكرت مالها من علاقة في تعديل ممارسة التدريس إلا أننا نجد أن كفاية " تفسير نتائج القياس التي تم التوصل إليها، طبقًا

لمعايير و محكات محددة" جاءت بدرجة ممارسة متوسطة وهذا مرتبط فيما توصلنا له في عدم التحقق من ثبات الاختبار حيث أن الدقة في التفسير يساعد على الوصول إلى درجة مقبولة من الدقة وبالتالي الثبات المطلوب. أيضًا فيما يخص كفاية " توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن" وجدنا اختلاف المعلمات في ممارسة الخطط العلاجية والإثرائية لتحسين مستوى الطالبات " وهذا يتفق مع ما توصل إليه ماتسنوا (Matsenjwa, 2013) حيث خلصت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يقيمون المتعلمين ليراقبوا تقدمهم بدل أن يزودوهم بخطط تعليمية لذلك، على الرغم من أن جميع المعايير العالمية أكدت على أهمية هذه الكفاية لضمان الجودة وأيضًا المعايير السعودية التي أكدت على أن المعلم عليه الإسهام في دراسة حالات الطلاب ضعيفي التحصيلي، وتخطيط، وتنفيذ البرنامج، والأنشطة المناسبة لتحسين مستوياتهم، والمشاركة في دراسة حالات الطلاب المتفوقين والموهوبين، وتخطيط، وتنفيذ البرامج والأنشطة المناسبة لهم.

٣. النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث :

من خلال نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية للاستبيان وجدنا أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات لدرجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية .

٤. النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع :

من خلال نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية لبطاقة الملاحظة وجدنا أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للتخصص . بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائياً في المتوسطات تعود إلى كل من الخبرة (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)،عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس(أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات- أكثر من ١٠ دورات) وبعد اختبار الفروق وجدنا أنه كل ما زادت الخبرة لدى المعلمة كانت ممارستها لكفايات القياس والتقويم أفضل وأيضًا كل ما زادت عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس حصلنا على ممارسة للكفايات أفضل وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كل من: دراسة الحصان (٢٠١١)، المطيري (٢٠١٠).

٥. النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس :

من خلال ما توصلنا إليه من بحث الارتباط بين درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم ودرجة ممارستها لها وجدنا أنه ارتباط ضعيف حيث لا يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة الكفايات من خلال درجة إدراكها لها وهذا يتوافق مع ما ذكره فراري وأخرون (Frary, et al., 1993) وجود اختلاف واسع بين ما يعتقد المعلمين أنه يجب عليهم أن يقوموا به في التقويم وبين ما يقومون به في الواقع، أيضًا ما ذكره ماتسنوا (Matsenjwa, 2013) أن المعلمين لديهم بعض المعرفة في القياس والتقييم إلا أن المهارات تنقصهم في استخدام أساليب التقييم المختلفة التي قد تعود إلى قلة التدريب على الأساليب المختلفة للتقويم حيث ذكر كلوي (Koloi ،2016) أن التدريب على التقييم: شرط مسبق لكفاءات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقييم الصفي وأن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقييم له علاقات مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقييم الصفية. أيضًا أن قدرة المعلم على استخدام وسائل القياس والتقويم له دور في جودة مخرجات التعليم وهذا يتوافق مع ما ذكره فرج (٢٠١٢) أن السبب الرئيسي في عدم كفاءة الامتحانات هو القدرة على استخدام وسائل جديدة في الامتحانات .كما أن استخدام وسائل وأساليب للتقويم يساعد على خبرة مهمة في التطوير المهني للمعلم كما جاء ذلك في دراسة ديفسل وايرسوي (2006) عند مقارنته بين الطرائق التقليدية وأسلوب ملف الطالب في عملية القياس، حيث عبر المعلمين أنهم يرون أسلوب ملف الطالب أفضل من الأساليب التقليدية في التقويم، وخبرة مهمة في تطورهم المهني.

وتتوافق وجهة نظر الباحثان مع الدراسات السابقة أن من أهم أسباب الضعف بالارتباط بين درجة إدراك المعلمة للكفايات ودرجة ممارستها لها هي الحاجة إلى دورات تدريبية على الأساليب المختلفة للتقويم ، بالإضافة إلى قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم المتميز في التدريس ، زيادة نصاب المعلم من الحصص التدريسية ،عدم وجود بيئة مساعدة لتطبيق أساليب مختلفة للتقويم .

توصيات البحث:

١. وضع آلية موحدة في جميع الكليات لتدريس مساق التقويم التربوي تتضمن هذه الآلية صياغة إجرائية لأهداف المادة، ومفرداتها، وطرق تدريسها وأساليب التقويم المناسبة لقياس درجة تحقق الأهداف. بحيث تغطي مفردات المادة وأهدافها جميع مهارات القياس وأساليبه المختلفة والتي يرى خبراء القياس التربوي أنها ضرورية للمعلم.
٢. التأكيد على شمول اختبارات كفايات المعلم لجميع مهارات القياس اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية كما يتفق عليها خبراء القياس التربوي وتوجيه المعلمين الذين تظهر نتائج الاختبار عدم تمكنهم من هذه المهارات إلى ورش تدريبية يقوم عليها عدد من المدربين المؤهلين في هذا المجال.

٣. الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذه الدراسة كإطار مرجعي يساعد المعلم في تقويم كفاءته في مجال القياس والتقويم .
٤. إعادة تأهيل العاملين في الميدان من معلمين ومعلمات حول مفهوم القياس والتقويم وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل .
٥. وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات المعلم بشكل عام وكفايات القياس والتقويم بشكل خاص.
٦. توجيه المعلم إلى ضرورة الاهتمام بطرق التدريس التي يكون فيها تفعيل لدور الطالب أثناء تدريس المادة، وعدم الاقتصار على طرق التدريس المتمحورة حول المعلم .
٧. التركيز على المعلمين ذوي الخبرات العالية من حيث زيادة الحوافز والدعم لأهمية عامل الخبرة التعليمية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية التعلمية.
٨. توفير الحوافز اللازمة لاجتذاب الكفاءات الجيدة، والعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.
٩. تشجيع المعلمين على التخطيط للقياس لما لعنصر التخطيط من أهمية في التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب والمهارات للتقويم على أكمل وجه.
١٠. العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

مقترحات:

١. إعداد برنامج تدريبي بعنوان " القياس والتقويم بين الواقع والمأمول".
٢. إجراء دراسة للكشف عن مدى ارتباط ما يدرس في مساق التقويم التربوي في الجامعات بما يحتاج إليه المعلم فعلا داخل غرفة الدراسة من متطلبات أساسية في القياس والتقويم.
٣. إجراء دراسة أخرى في نفس المجال لكن من وجهة نظر الطلبة للتعرف على توافر الكفايات لدى المعلم من وجهة نظرهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأسدي، سعيد؛ والمسعودي، محمد؛ والتميمي، هناء(٢٠١٥). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية(المعلم- المدير- المشرف).ط١.عمان.دارالمنهجية.
٢. أمحمد، بوزيان تيغزة (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي.ط١.عمان.دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣. تركس، مجدي (٢٠١٢). المعايير الأساسية لجودة العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والجماعة. المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان (مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة) . مصر في مارس .ج(٩):ص.ص.٣٧٣٧-٣٧٩٢.
٤. حسين، أسامة ماهر (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر. مستقبل التربية العربية-مصر. م(١٨).ع(٦٨):ص ص ٢٣٩-٣٣٤ .
٥. الحصان، نجلاء بنت عبد العزيز محمد(٢٠١١). الكفايات التدريسية اللازمة معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض .كلية العلوم الاجتماعية .
٦. الخطيب، محمد؛ والسنبل، عبدالعزيز؛ ومتولي، مصطفى؛ وعبدالجواد، نورالدين (٢٠٠٤).نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.ط٧.الرياض.دار الخريجي للنشر والتوزيع.
٧. راشد، علي (٢٠٠٥).كفايات الأداء التدريسي. ج(٤) سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية .القاهرة. دار الفكر العربي.
٨. الرويلي، مشعل مؤنس نخيلان (٢٠١٦). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تشخيصية من وجهة نظرهم والمتخصصين.(مجلة التربية جامعة الأزهر) . مصر. ع(١٧٠).ج(٢) :ص ص ٣٦٨-٤٠٧.
٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦).مهارات التدريس "رؤية في تنفيذ التدريس". القاهرة .عالم الكتاب.
١٠. السعودي، خالد (٢٠١١). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م (٧) .ع(٣):ص ص ٢٨٩-٣٠٢.

١١. سلمة، منصور؛ والرومي، نايف؛ والمعيقل، عبدالله؛ والعبدالكريم، راشد؛ والعامر، عبدالرحمن؛ والقاسم، وجيه؛ والعولقي، حسين(٢٠٠٨). معايير عناصر العملية التعليمية.ط١.الرياض.وزارة التربية والتعليم.

١٢. علام، صلاح الدين (٢٠١١).القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة . القاهرة . دار الفكر العربي.

١٣. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠).القياس والتقويم في العملية التدريسية .إربد . دار الأمل للنشر والتوزيع .

١٤. فرج، طلال(٢٠١٢). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي . م (٥). ع (٩):ص ص ٢١- ٦٥.

١٥. محمد، مصطفى عبدالسميع؛ وحوالة ،سهير محمد (٢٠٠٥) .إعداد المعلم: تنميته وتدريبه . ط١دار الفكر .عمان.

١٦. المطيري، عيسى بن فرج(٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بمكة ، جامعة أم القرى .

١٧. المعمر، منيرة محمد (٢٠١٥) . الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزاحمية. مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر. م(٣١).ع(٤):ص ص ٤٣٠-٤٤٩.

١٨. ميخائيل، امطانيوس (٢٠١٦).القياس والتقويم في التربية الحديثة .دمشق . جامعة دمشق.

١٩. النصير، رافع؛ وعبدالرحيم، عماد (٢٠١٤). علم النفس المعرفي.ط٢. القاهرة .دار الشروق .

٢٠.هيئة تقويم التعليم (٢٠١٦).المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية .الرياض .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association. (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Retrieved from: http://buros.org/standards-teacher-competence-educational-assessmentstudents.

[2] H. Devecl, A. Ersoy, & A Ersoy, (2006). The Views of Prospective Elementary School Teachers on the Use of Portfolios Assessment in Teacher Education. Educational Sciences. Theory & Practice. 6 (1). 193-199.

[3] R.F Flippo, & D.D Allen, (2002). Alternative Assessment in the preparation of Literacy Education. Responses from Students. Reaing Psychology. 23, 15-26

[4] M. Karakus, & B. T. Turkkan, (2017). Investigating the Needs for Measurement and Evaluation Course: A Case Study on English Language Teaching Program. Journal of Education and Training Studies.Vol .5.No.4.pp227-239.

[5] Koloi-Keaikitse, S. (2016). Assessment training: a precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. International Journal of Training and Development Vol .20.No.2.pp107-123.

[6] L.R. Matsenjwa, (2013). Primary school Eachers knowledge and skills of measurement and assessment:A case of Swaziland. Problems of Education in the 21st Century. Vol.55.PP74-87.

[7] S. M. Özdemir, (2013). Elementary Teacher Competencies and Inservice Training Needs in Alternative measurement and Assessment tools. Journal of Turkish Educational Sciences, 3(4), 813-816.

[8] Southeast Ministers of Education Organization. (2010). Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit. Retrieved from: //http:// www.seameoinnotech.org.

[9] The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Australian Professional Standards for Teachers: February 2011 Formerly the National Professional Standards for Teachers. Retrieved from //http:// https://www.aitsl.edu.au/teach/standards

[10] The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2006). Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Retrieved from //http://www.qaa.ac.uk/en.

رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد٤- العدد٢-٢٠١٨، ص ١٩٦- ص ٢٢٥
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130

The Competencies of Measurement and Evaluation in The General Education in Tabuk Sector according to the International Standards and in the light of Some Variables

Ahmad Salem Al-masoudi

Associate Professor of Learning and Individual Differences- Tabuk University- KSA Arabia
Unm3030@yahoo.com

Hind Abdullah Aljasser

Master of Measurement Calendar- The Ministry of Education
h-m-r44@hotmail.com

Abstract:

This study aims at determining the competencies of evaluation and measurement in for the female teachers in the general education sector according to the international standards and in the light of some variables. Two research tools were designed. A questionnaire to study the perception of the female teachers to the competencies of evaluation and measurement and the research sample of this tool included (357) female teacher in the city of Tabuk. The second was an evaluation card to study the practice of the competencies of evaluation and measurement. The research sample included here (60) female teacher. (SPSS) and (AMOS) were used to analyze the data. The results included a high level of the perception for each standard of the evaluation standards. The results also included no statistical differences in the perception of the competencies in the light of the experience, major and training sessions. There are also no statistical differences in the level of practicing the competencies in the light of the major, but there are differences in the light of the experience and training sessions. The recommendations included the benefit of using the list of skills in this study as a reference to help female teachers in self-evaluation.

Keywords: competencies, evaluation, measurements, international standards.