

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقييم ثقافة التقييم القائم
على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام
بالمملكة العربية السعودية

بحث مدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد بأبها برقم (١٧) لعام ١٤٤٠ /
٢٠١٩ م

إعداد

د. عبد الله علي معيض آل كاسي
أستاذ مشارك بكلية التربية،
جامعة الملك خالد

د. عاصم محمد إبراهيم عمر
أستاذ مشارك بكلية التربية، جامعة الملك خالد
كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر

د. محمود رمضان عزام السيد
أستاذ مشارك بكلية التربية، جامعة الملك خالد
كلية التربية، جامعة المنيا، مصر

المجلة التربوية. العدد الثامن والستون . ديسمبر ٢٠١٩ م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث:

هدف البحث تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك تم إعداد أداتين، هما: اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات تكون من (٢٦) مفردةً اختبارية من نوعي اختيار وإنتاج الاستجابة، ومقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات وتكون من (٣٥) مفردةً، وطبقت الأداة على عينة قوامها (٢٢٥) معلماً ومعلمةً من معلمات التعليم العام في تخصصات دراسية مختلفة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ). وكشفت نتائج البحث عن وجود ضعف في مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل لدى معلمي التعليم العام (عينة البحث) وبنسبة مئوية (٥٧,١٤)، كما أظهرت النتائج ضعف في معرفتهم بالتقويم القائم على الكفايات واتجاهاتهم نحوه؛ حيث حصلوا على نسبة مئوية (٣٩%) من الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات، وعلى نسبة مئوية (٦٢,٤%) من الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً في مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل بين متوسطات درجات عينة البحث من حيث كل من الجنس (ذكور وإناث)، والتخصص الأكاديمي (التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية)، والمؤهل العلمي (مؤهل تربوي وغير تربوي) وعدد الدورات التدريبية. وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث قدم الباحثون مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التقييم - الثقافة - التقويم - التقويم القائم على الكفايات - ثقافة التقويم القائم على الكفايات

*Evaluation of competency-based assessment literacy among
general education male and female teachers In the Kingdom of
Saudi Arabia*

By

**Dr. Abdalla Ali Alkasy, Asem Mohammed Ebrahim, and
Mahmoud Ramadan Azam**

Faculy of Educatin – King Khaled University

This research aimed at evaluate the literacy of the competency - based assessment of male and female teachers of general education in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this, two tools have been prepared: the competency-based assessment knowledge test, consisting of (26) item tests of the two types of selection and production of the response, and the measure of the trend toward the competency-based assessment of (35) individual. The two tools were applied to a sample of (225) teachers of general education in the second semester of the academic year (1439/1440). The results revealed a weakness in the level of the culture of assessment based on the competencies as a whole among the teachers of general education (the sample of the research) and percentage (57.14). The results also showed weakness in their knowledge of attitudes based on their competencies and attitudes towards them. Where they received a percentage (39%) of the total score competency-based assessment knowledge test, and a percentage (62.4%) of the total score of the trend scale towards competency-based assessment. The results showed that there was no statistically significant difference in the level of the literacy of the assessment based on competencies as a whole between the average scores of the sample of the research from Where both sex, specialized Academic, academic qualification and the number of training courses. In the light of the findings of the research, the researchers presented a set of recommendations and proposed research.

Key words: Assessment - literacy - Evaluation - Evaluation based on competencies - assessment based on competencies literacy

مقدمة البحث:

تُعد عملية التقويم التربوي أحد المرئكزات الأساسية التي يقوم عليها اصلاص النظم التربوية القائمة؛ لما للتقويم من أهمية بالغة في تحديد نقاط القوة في هذه النظم والعمل على تعزيزها وتحديد نقاط الضعف والسلبيات والعمل على حلها وتلافي حدوثها مستقبلاً. كما أن عملية التقويم تمثل حجز الزاوية في تطوير عملية التعليم والتعلم؛ إذ يتم من خلالها معرفة إلى أي مدى حققت النظم التعليمية أهدافها، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما يبذل من جهد وإمكانات، مما يسمح للقيادة التربوية باتخاذ القرارات المناسبة لتطوير عملية التعليم والتعلم. ويلاحظ المتابع للواقع التعليمي في المملكة العربية السعودية أن الفترة الأخيرة شهدت تطوراً ملحوظاً واهتماماً متزيداً بالتعليم في كل مراحل الدراسة وبكافة عناصره، ومن بين هذه العناصر التي شهدت هذا الاهتمام المعلم؛ حيث إنه أحد الركائز الأساسية للتغيير المنشود، وأحد أهم عناصر العملية التعليمية نظراً لتأثيره المباشر على تعلم الطلاب واكسابهم المعارف والمهارات التخصصية والعامة في المواد التي يدرسها، ولما يضطلع به من دور تربوي يركّز على التطور بعيد الأمد لدى طلابه وتكوين مسؤولية ذاتية عن تعلمهم، بحيث يقوم الطالب بدوره في اكتساب المهارات والتوجهات الضرورية التي تدعم استقلاليته والاعتماد على الذات (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٢).

وقد تضمنت وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢) اثنا عشر (١٢) معياراً لتطوير أداء المعلم، وقد ارتبط المعيار السابع فيها بتطوير أداء المعلم فيما يتعلق بتقويم تعلم الطلاب وتزويدهم بتغذية راجعة بناءة. ويصف هذا المعيار كيفية استخدام المعلم للعديد من طرق التقويم الملائمة مع المنهج والتدريس، والتي تعزز تعلماً عالي المستوى للمحتوى التعليمي، وتطبيقه لاستراتيجيات وأساليب تقويم متنوعة لجمع شواهد وأدلة على تحسن تعلم الطلاب، وإصدار أحكام منسجمة ومبنية على معايير طوّرت استناداً إلى غايات المنهج وأهدافه، كما يراقب مدى تحسن الطلاب باستمرار، ويزودهم بالتغذية الراجعة الفعالة في الوقت المناسب، ويحتفظ بسجلات صحيحة ودقيقة وموثوقة يمكن الوصول إليها بيسر، وكذلك يستخدم نتائج التقويم لمراجعة برامج التعليم وتقويم نجاحها ثم لتقويم أدائه، واعتماد ذلك أساساً لإجراء التعديلات وتوجيه التخطيط المستقبلي.

وبذلك فإن تقييم تمكن المعلم من الجوانب النظرية والتطبيقية للتقويم وتميمته وتطويره يمثل أحد المحكات الأساسية للحكم على جودة العملية التعليمية. هذا بدوره يفرض على القائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة أو أثناءها - مهما كانت على درجة من التطور- أن يقوموا بمراجعة مستمرة وتقويم لها حتى تواكب مستجدات العصر المعرفية الهائلة، وأيضاً حتى تتماشى مع متطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين، مما يسهم في الارتقاء بمستواها وتحديث مخرجاتها بما ينعكس على مخرجات العملية التعليمية.

ومن بين نظم التقويم التي ظهرت في الآونة الأخيرة التعليم القائم على الكفايات (Competencies Based Education)، وترجع البدايات الأولى لها إلى حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية (Competency-Based Teacher Education) وهي أحد أبرز الاتجاهات الحديثة في عملية إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، والتي ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتخلص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثنائها (الفتلاوي، ٢٠٠٣، ٦٥؛ فتحية، ٢٠١١، ٢٨٧). ويهتم هذا الاتجاه بالمعارف والقيم والمثل والاتجاهات والقيم، إلى جانب مهارات مثل: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وغيرها من المهارات التي يحتاج إليها المعلم (فتحية، ٢٠١١، ٢٨٧).

وظهرت هذه الحركة كرد فعل على الأساليب التقليدية التي سادت برامج إعداد المعلم والتي تؤكد على الجانب النظري، وتستند على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، وعلى العكس فإن تربية المعلمين القائمة على الكفايات تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم، ومسئولياته في الموقف التعليمي، وهي تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتسابها، كما أن هذه الحركة تؤكد على الأداء والإعداد المهني والتخصصي، وتعمل على تحديد الأهداف السلوكية بشكل دقيق، وهذه الأهداف تركز على نواتج التعلم ذات النفع والقيمة مستندة على نظريات علم النفس التعليمي وعلى مبدأ التعلم الذاتي وتفريد التعلم (السائح، ٢٠١٦، ٢٤٥).

وتوسع استخدام التربويين للكفايات التعليمية مع مطلع القرن العشرين تزامناً مع ظهور بعض نظريات المناهج وتطبيقاتها، وخاصة تلك التي ركزت على مفهوم الأداء. وفي الستينيات أصبحت هذه الحركة من أشهر الحركات الفاعلة والمؤثرة في مجال إعداد المعلمين

وتدريبهم في الولايات المتحدة الأمريكية. وفي بداية التسعينيات تبنت فرنسا الكفايات التعليمية في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي. وفي مايو ١٩٩٩م أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوماً حددت فيه أسس الكفايات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي ببلجيكا (الخائفي، ٢٠٠٧، ٤٣). ولم تهتم الأنظمة التربوية العربية بها إلا في السبعينيات من القرن الماضي (الخائفي، ٢٠٠٧، ٤٣).

وهكذا أخذت هذه الحركة بالتوسع والانتشار، حتى غدت الآن من المعالم الأساسية التي تميز التربية الحديثة العربية والعالمية، وقد قام مكتب اليونسكو ببيروت بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج والأيسيسكو والمركز التربوي للبحوث والإنماء خلال الفترة من ٦ إلى ٨ يوليو ٢٠٠٤م بدعوة خبراء القياس والتقويم العرب لمناقشة آلية تطوير التقويم التربوي في البلاد العربية في ضوء الكفايات التعليمية، كما خصصت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان الملتقى الثالث للتقويم التربوي في شهر إبريل ٢٠٠٦م حول المناهج والتقويم المبني على الكفايات التعليمية (الخائفي، ٢٠٠٧، ٤٣).

ومنذ نشأة هذه الحركة فقد تم تناولها بمسميات عدة، مثل: الكفايات (التعليمية، والتدريسية، والمهنية، والتربوية) والتعليم القائم أو المعتمد على الكفايات، وهناك من استخدم كلمة الكفاية أو الكفايات فقط ليشير إلى الكفايات التعليمية أو التعليم المعتمد على الكفايات. ويعرّف طعيمة (٢٠٠٦، ٣٦) الكفاية بأنها: "مختلف أشكال الأداء من اتجاهات ومعارف ومهارات التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق الأهداف العقلية والوجدانية والنفس-حركية والتي تظهر في أداء المعلم. في حين يرى لقي والساسي (٢٠١٨، ٧٧٧) أنها: "امتلاك المعلم للقدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة". ويرى العشران (٢٠١٨، ٧) أنها: "قدرة المعلم على القيام بمهامه بفاعلية بأقل ما يمكن من الوقت والتكلفة وبأقصى ما يمكن من الأثر وتتضمن مجموعة من المهارات التي يمتلكها المعلمون في مجال التخطيط لعملية التعليم وتنفيذها وتقييمها لتحقيق تعلم أكثر فاعلية". ومن هنا فإن الكفايات تعبر عن مدى امتلاك المعلمين لكل من المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة.

وتذكر الفتاوي (٢٠٠٣، ٣٣-٣٤)، وفتحية (٢٠١١، ٢٨٨-٢٨٩) أن هناك مجموعة من العوامل ساعدت في نشأة هذه الحركة وانتشارها في مطلع الستينات عوامل متعددة، منها: مطالبة الجماهير بمردود أفضل للتعليم، وأنها جاءت كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج إعداد المعلم، والتطور الواسع في مهنة التدريس، واستجابة لانسحاب المفاهيم الاقتصادية على النظام التعليمي، وتطور التكنولوجيا وتوفرها.

وحدد كل من: الخائفي (٢٠٠٧، ٤٣-٤٤)، وبوضياف (٢٠١٥، ٣٤١)، والعمرى (٢٠١٨، ٤١)، مجموعة من العوامل كانت وراء ظهور حركة الكفايات التعليمية، والتعجيل في انتشارها، وهي: قصور البرامج التقليدية في إعداد المعلم وتدريبه، وتطور المفاهيم التربوية وتكنولوجيا التربية، والمناداة بإتقان التعلم، وظهور اتجاه الالتزام بمبدأ المسؤولية والمحاسبية، والاهتمام بالأهداف السلوكية، والمناداة بتفريد التعليم، والتأثر بأسلوب النظم، وتبني مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتنمية قدراته بما يتناسب ومتطلبات المجتمع، والاتجاه نحو التعلم للإتقان، والاتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتي، وظهور المنحى السلوكي والأخذ به في العملية التربوية. أدت هذه العوامل مع غيرها من العوامل الأخرى مثل: حركة التربية القائمة على التدريب الميداني، وحركة منح الشهادات العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات إلى ظهور وانتشار حركة تدريب المعلمين القائمة على الكفايات، حتى أصبحت من أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريب وإعداد المعلمين (العمرى، ٢٠١٨، ٤١).

ويعدد بوضياف (٢٠١٥، ٣٤١-٣٤٢) مجموعة من الفرضيات التي اعتمدت حركة التعليم القائم على الكفايات عليها، ومنها:

- أن المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم الكفايات التدريسية وإتقان مهاراته.
- أن التعليم والتعلم يصبح أكثر فعالية عندما يفهم الطالب ما هو متوقع أو مطلوب منه.
- أن أهداف البرنامج والكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات والنشاطات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف وتعلم وإتقان هذه الكفايات.
- يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يراعي الفروق بين الطلاب في الاهتمامات والحاجات.
- اشتراك الطالب بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعلم أكثر فعالية.

- أن التدعيم المباشر لاستجابة الطالب بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء تجعل التعلم أكثر فعالية.

ويشير بوضياف (٢٠١٥، ٣٣٩)، والمساعيد (٢٠١٨، ١٠-١١)، والكندري (٢٠١٨، ٣٥٦) أن الكفايات تتكون من ثلاثة مكونات أساسية مترابطة، هي:

- المكون المعرفي: ويشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات، والعمليات المعرفية، والمهارات العقلية وغيرها. وبذلك فهو يُعد بمثابة الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون المهاري، كما يمثل إطاراً مرجعياً للاتجاهات والقيم التي تشكل المكون الوجداني.

- المكون المهاري: والمهارة تعني القدرة على أداء مهمة محددة بدقة وإتقان وسرعة، ويتضمن هذا المكون كافة أشكال الأداء الظاهري الذي تترجم فيه عناصر المكون المعرفي إلى أفعال، أو أداءات واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها.

- المكون الوجداني: ويرتبط بالميول والاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والاستعدادات والمواقف، وغيرها من العناصر التي تمثل الأساس للبعد الوجداني في العملية التربوية.

ولقد نبع مفهوم ثقافة التقويم القائم على الكفايات من الجمع بين كلمة ثقافة ومصطلح التقويم القائم على الكفايات، ويأتي مفهوم الثقافة في اللغة العربية من الفعل ثقّف، وتعني الفهم الحسن والحدق أو الإتقان؛ حيث ورد في لسان العرب أن ثقّف تعني لحن أي الفهم الحسن، كما ورد معني الثقافة: ثقّف الشيء ثقفاً وثقافاً وثقوفه، أي: حدقه، ورجل ثقّف أي: حاذق فهم (ابن منظور، ١٩٩٩، ٢٢٦)، وورد في مختار الصحاح الفعل ثقّف الرجل أي صار حاذقاً خفيفاً (الرازي، ١٩٥٧، ٣٦). أما مفهوم الثقافة في اللغة الإنجليزية فيأتي بمعنى القدرة على القراءة والكتابة أو بمعنى القدرة على المعرفة والتعليم والتربية (Norris, & Phillips, 2003, 224).

وأشار صباريني وجرادات (٢٠١١، ١٧٤) أن مدلول كلمة "ثقافة" كمصطلح وفقاً لرأي المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (إيسكو) يمكن اختزاله في أنها: "مجموعة من المعارف والقيم والأعراف والأحكام التي تسود المجتمع، ويتأثر أفرادها بها بدرجات متفاوتة، وفقاً لإمكانات كل منهم، وبما ينعكس على سلوكهم وطرق تفكيرهم. وللثقافة غالباً صفة الخصوصية حيث تتبع من تاريخ الأمة ومعارفها، لتشكل أسلوب حياة خاص".

في ضوء هذه التعريفات يتضح أن للثقافة ثلاثة أبعاد رئيسية، هي: البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني؛ وبذلك فهي تلتقي مع مفهوم الكفايات في مكونات كل منهما، وعليه يمكن تعريف ثقافة التقويم القائم على الكفايات بأنها ذلك القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في القيام بعمليات التشخيص والعلاج والوقاية في تعلم طلابه، وبما يضمن نجاح الطلاب في إتقان أهداف التعلم وتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية بكفاءة.

وتأسيساً على ما سبق استنتج الباحثون أن أبعاد ثقافة التقويم القائم على الكفايات لا تختلف عن أبعاد الثقافة ذاتها وأيضاً لا تختلف عن أبعاد الكفايات، وتتضمن: أولاً-البعد المعرفي: ويشمل جوانب المعرفة العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية حول التقويم القائم على الكفايات، ثانياً- البعد المهاري: ويشمل قدرة المعلمين على تطبيق ممارسات التقويم القائم على الكفايات بإتقان وسرعة وسهولة. ثالثاً: البعد الوجداني: ويشمل البعد الوجداني كل ما يتعلق بالمشاعر والانفعالات من معتقدات وأوجه تقدير واهتمامات وميول واتجاهات وقيم وسلوكيات نحو تطبيق التقويم القائم على الكفايات.

وعلى الرغم من أهمية ثقافة التقويم القائم على الكفايات إلا أنه لا توجد دراسات اهتمت بها بشكل صريح، في حين أن هناك عديد من الدراسات اهتمت بتقويم ممارسات التقويم الأخرى وفي مراحل تعليمية مختلفة لدى المعلمين، ومنها: دراسة المطيري (٢٠١٠) التي كان من أبرز نتائجها تحديد قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر، أما بالنسبة لدرجة توفر الكفايات ككل لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة فقد كانت متوسطة، 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، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في إمتلاكه لكفايات التقويم المستمر.

وهدفت دراسة العتيبي (Al Otaibi, 2011) إلى استقصاء ممارسات التقويم المستمر لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالرياض. والتعرف على الصعوبات التي واجهت هؤلاء المعلمين نتيجة الخلط بين التقويم التكويني والتقويم المستمر. وأظهرت نتائجها

وجود التباس في فهم التقويم المستمر لدى المعلمين، وأن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر كتقويم نهائي (تجميعي) وليس كتقويم بنائي (تكويني).

وكشفت نتائج دراسة منسي وإبراهيم (٢٠١١) عن وجود تشابه في ثقافة التقويم بين أعضاء هيئة التدريس بكل من جامعة الإسكندرية وجامعة الملك سعود، كما تم تحديد أهم عناصر ثقافة التقويم في كل محور حسب أهميتها بعد ترتيبها وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس في كل جامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار ثقافة التقويم ككل وكل محور من محاوره الخمسة بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الإسكندرية والملك سعود.

وأظهرت نتائج دراسة الشهري (٢٠١٢) أن درجة وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية كان متوسطاً. وأن هناك فروق ترجع إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وأن هناك فروق ترجع إلى متغير المؤهل التعليمي لصالح حملة البكالوريوس، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة وعي المعلمين باستراتيجيات التقويم البديل وبين اتجاهاتهم نحو استخدامها في غرفة الصف.

وتوصلت دراسة الخالدي (٢٠١٤) إلى ضعف درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات: التخطيط للتقويم البديل، واستخدام أدوات التقويم البديل، ومتابعة نتائج التقويم البديل، وكذلك عدم وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة في ممارسة معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل تبعاً لمتغير العمل والنوع.

وأسفرت نتائج دراسة أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (٢٠١٤) عن أن أساليب التقويم الأكثر أهمية واستخداماً من وجهة نظر معلمي الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة، هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المقالية، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز. وقد تحقق مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم لدى عينة البحث. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح الذكور في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم، وكذلك فروق دالة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربوياً والمعلمين غير المؤهلين تربوياً في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً،

وجود فروق دالة إحصائياً في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم، والمعرفة حول أساليب التقويم، ومهارات التقويم لصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية في مجال التقويم.

وكشفت دراسة بني حمد (٢٠١٦) عن أن درجة جودة ممارسات التقييم البنائي لدى معلمي الفيزياء لم ترق إلى مستوى عالٍ، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متدنية"، أو غياب توظيف معايير جودة التقييم البنائي في بيئات تعلم الفيزياء. ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين ممارسات التقييم البنائي وكل من النوع الاجتماعي للمعلم، والخبرة التدريسية له. كما أظهرت النتائج أن معتقدات معلمي الفيزياء حول التعلم والتعليم تركزت بشكل واضح في مستوى المنحى التقليدي المرتكز على المعلم، ولم ترق إلى المستوى البنائي المرتكز على الطالب أو حتى إلى المستوى الانتقالي. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين معتقدات المعلمين حول التعلم وممارسات التقييم البنائي.

وأظهرت نتائج دراسة الحراشة (٢٠١٦) أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في قسبة المفرق كانت بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تعزي لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة. وأوضحت نتائج دراسة الجعافرة (٢٠١٦) أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات الكلية لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري النوع الاجتماعي. ومديرية التربية والتعليم. وتوصلت دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧) إلى أن واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية كان ضعيفاً.

وأظهرت نتائج دراسة التركي والشمرواني (٢٠١٧) أن مستوى ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل وأدواته مرتفع، واتجاهاتهن نحو ممارسة التقويم البديل إيجابية، وتبين وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين اتجاهات المعلمات نحو ممارسة التقويم البديل وممارستهن التدريسية، وأظهرت النتائج قصوراً في معرفة المعلمات للتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين.

وأظهرت دراسة الصلوي (٢٠١٧) أن الدرجة الكلية لممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل جاءت بدرجة متوسطة. وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع

أساليب التقويم البديل والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح فئة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأساليب التقويم البديل والدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وكشفت نتائج دراسة العنزي (٢٠١٧) عن أن درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم التربوي البديل كانت متوسطة، وعدم وجود فروق في درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم التربوي البديل تعزى لنوع التخصص أو للصفوف الدراسية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح من لديهم تلك الدورات من المعلمين.

وأظهرت نتائج دراسة المومني (٢٠١٧) أن درجة تقديرات المعلمين نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصل كانت متوسطة. وكان اتجاه عينة الدراسة أكثر إيجابية نحو فعالية استخدام استراتيجيات قوائم الشطب مقارنة مع الاستراتيجيات الأخرى، وبينت النتائج وجود فروق في تصورات المعلمين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي ولصالح حملة البكالوريوس وللتفاعل بين الخبرة والمستوى التعليمي.

وأوضحت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١٧) أن درجة استخدام المعلمين بمصر لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم مرتفعة، في حين كانت درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل متوسطة، بينما كانت درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات واستخدام أدوات التقويم البديل ضعيفة. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأثر التخصص وسنوات الخبرة، بينما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لأثر الدورات التدريبية.

وتوصلت دراسة الحربي (٢٠١٨) إلى احتواء كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي على جميع أساليب التقويم البديل المعتمد على الأداء، كما أظهرت النتائج استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بصفة عامة بمستوى عال، ولم تظهر النتائج فروقاً في درجة استخدام المعلمات لأساليب التقويم البديل وفق متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، بينما كانت هناك فروق وفق متغير عدد الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي حصلن على أكثر من ثلاث دورات تدريبية.

وهدفت دراسة عدنان وسواندي ونوركامتو وسيتيوان (Adnan, Suwandi, Nurkamto & Setiawan, 2019) إلى فحص كفاءة المعلمين الأندونيسيين في التقويم الأصلي والتكاملي في تعلم اللغة الإندونيسية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على ٥٢ معلماً في المدارس الثانوية، واستخدم الاستبيان والمقابلة وبطاقة الملاحظة في جمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أنه رغم أن بعض المعلمين لديهم فهم للمقصود بالتقويم الأصلي والتقييم التكاملي، إلا إنهم لا يتمتعون بالكفاءة الكافية في تطبيق التقويم الأصلي والتكاملي.

اتضح من هذه الدراسات التي تم استعراضها أن أياً منها لم يتعرض للكشف عن التقويم القائم على الكفايات سواء من الناحية التقويمية أو من الناحية التجريبية، وأن أغلبها أجري على معلمي مرحلة تعليمية بعينها ولم تتناول أي منها مراحل التعليم العام معاً. وعليه فهناك حاجة ماسة لتعرف مدى امتلاك معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية للمعارف المتعلقة بالتقويم القائم على الكفايات وتعرف اتجاهاتهم نحو هذا النوع من التقويم.

مشكلة البحث:

نظراً لما للتقويم بأنواعه المختلفة من أهمية بالغة فقد كانت محور اهتمام عديد من الدراسات والبحوث، ومن هذه الدراسات ما تناول تحديد مستوى ثقافة التقويم وأظهرت نتائجها ضعف البعد المعرفي للتقويم، ومنها: دراسة التركي والشمراني (٢٠١٧) التي أكدت نتائجها وجود ضعف في معرفة المعلمات للتقويم البديل وسلم التقدير كمصطلحين. وفي دراسة خليل وجاهين والصباغ (٢٠١٢) أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن تدنٍ مستوى معلمي العلوم في معرفتهم بمهارات التقويم الشامل والمستمر. وأظهرت نتائج دراسة العتيبي (Al Otaibi, 2011) وجود التباس في فهم التقويم المستمر لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالرياض، وأن المعلمين يستخدمون التقويم المستمر كتقويم نهائي (تجميعي) وليس كتقويم بنائي (تكويني).

ومن ناحيةٍ أخرى أشارت نتائج دراسات (الخالدي، ٢٠١٤، وبني حمد ٢٠١٦، وإبراهيم، ٢٠١٧، ومعشي والمقحم، ٢٠١٧) إلى وجود ضعف في ممارسات ومهارات التقويم بوجه عام (البعد المهاري لثقافة التقويم) لدى معلمي العلوم. وأشارت نتائج دراسة العصيمي (٢٠١٥) إلى أن المعدل العام لتوافر متطلبات استخدام التقويم الأصلي كانت بدرجة ضعيفة لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية.

كما أكدت نتائج دراسات أخرى على أن مستوى ممارسات التقويم لدى معلمي العلوم كان متوسطاً ولم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً المحدد بـ (٧٥%)، مثل: دراسة كل من: اللزام والقحطاني (٢٠١٢)، والشهري (٢٠١٢)، والحراشنة (٢٠١٦)، والجعافرة (٢٠١٦)، والصلوي (٢٠١٧)، والعنزي (٢٠١٧)، والمومني (٢٠١٧).

وفي المقابل هناك دراسات أكدت نتائجها على أن مستوى ممارسات التقويم البديل لدى المعلمين كان مرتفعاً، مثل دراسة كل من: أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (٢٠١٤)، والتركي والشمراني (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٨).

في ضوء العرض السابق اتضح تعارض نتائج الدراسات السابقة في تقييم مستوى بعض ممارسات التقويم بوجه عام لدى المعلمين، وهذا يستدعي إجراء دراسة تقييمية لهذه الممارسات على نطاق واسع للوقوف على مستوى هذه الممارسات بصورة أكثر دقة.

وقد لاحظ الباحثون- خلال عملهم في الميدان التربوي، وزيارتهم المتكررة للمدارس خلال إشرافهم على طلاب التدريب الميداني، ولقائهم المعلمين والعاملين في مجال التعليم- عدم انتشار ثقافة التقويم القائم على الكفايات بينهم.

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث في الحاجة إلى تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
- ٢- ما مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
- ٣- ما مستوى الاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
- ٤- ما الفروق في ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية؟

أهداف البحث — هدف البحث إلى:

- ١ - تحديد مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- ٢ - تحديد مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- ٣ - تحديد مستوى الاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- ٤ - تعرف الفروق في ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية.

أهمية البحث — تمثلت أهمية البحث في:

- ١ - أنه يأتي استجابة لما تنادي به عديد من الدراسات والبحوث التربوية من ضرورة الاهتمام بالتقويم القائم على الكفايات.
- ٢ - إعداد أداتين لثقافة التقويم القائم على الكفايات هما: اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لتعرف مستوى تمكن معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من البعد المعرفي لثقافة التقويم القائم على الكفايات، والأخر مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات لتعرف مستوى تمكنهم من البعد الوجداني لثقافة التقويم القائم على الكفايات.
- ٣ - توجيه نظر القائمين على تدريب المعلمين اثناء الخدمة نحو ضرورة الاهتمام بثقافة التقويم القائم على الكفايات كأحد المتغيرات التربوية المعاصرة، وأيضاً لما للتقويم من أهمية بالغة في تطوير العملية التعليمية.
- ٤ - إثارة انتباه الباحثين لإعداد أدوات قياس لتقويم جوانب ثقافة التقويم القائم على الكفايات المختلفة لدى معلمي قبل الخدمة.

حدود البحث — اقتصر البحث على الحدود التالية:

- ١ - عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية الذين استجابوا على أداتا قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات برغبتهم.

- ٢ - الاقتصار على قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات في البعدين (المعرفي من خلال اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات، والوجداني من خلال مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات).
- ٣ - اقتصر اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات على مستويات: الاستدعاء، والمهارة/ المفهوم، والتفكير الاستراتيجي من تقسيم ويب (Web) لمستويات عمق المعرفة.
- ٤ - اقتصر مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات على أربعة أبعاد، هي: إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات، وإدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات، والاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات، وتطبيق التقويم القائم على الكفايات.
- ٥ - تم تطبيق أدوات القياس بصورة إلكترونية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ.

أدوات البحث — اعتمد البحث الحالي في قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات على الأداتين الآتيتين:

- ١ - اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات وفقاً لمستويات عمق المعرفة لويب (من إعداد الباحثين).
- ٢ - مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات (من إعداد الباحثين).

مصطلحات البحث:

التقييم Evaluation:

يقصد به إجرائياً الحكم النوعي على مدى امتلاك معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لكل من المعارف والاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات ويقدر بما يحصلون عليه من درجات في أدوات القياس الخاصة بذلك.

الثقافة Literacy:

يقصد بها إجرائياً: ذلك القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية للنجاح في القيام بممارسات التقويم القائم على الكفايات أثناء تدريسهم المواد الدراسية المختلفة

التقويم Assessment؛

يقصد بها إجرائياً: عملية منظمة ومستمرة يقوم بها معلمي ومعلمات مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لتشخيص أداء طلابهم بالصفوف الدراسية المختلفة؛ بهدف تدعيم نواحي القوة وتحسين نواحي الضعف في الأداء من خلال تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطلاب، ومن ثم الوصول إلى مستويات مرتفعة من الجودة في الأداء.

الكفاية Competency؛

يقصد بها إجرائياً: الحد الأدنى (المستوى المقبول) من المعارف والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية لكي ينفذوا المهام وممارسات التقويم القائم على الكفايات أثناء تدريسهم المواد الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة

التقويم القائم على الكفايات Competencies Based Assessment؛

يُعرف إجرائياً - بأنه: "عملية تشخيصية علاجية وقائية؛ حيث يشخص خلالها معلموا ومعلمات المواد الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام عناصر القوة والضعف وأسبابها، ويعالجون عناصر الضعف، ويعززون عناصر القوة، ويتخذون التدابير المناسبة لتلافي العوامل والأسباب التي أدت إلى الضعف في المستقبل؛ وذلك من أجل امتلاك طلابهم الحد الأدنى (المستوى المقبول) من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات اللازمة لنجاحهم في تنفيذ المهام والأنشطة العلمية وتحقيق أهداف التعلم المختلفة".

ثقافة التقويم القائم على الكفايات Competency-Based Assessment Literacy؛

تعرف- إجرائياً - أنها: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها معلموا ومعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ لكي يتمكنوا من تشخيص نواحي القوة والضعف في تعلم طلابهم المواد الدراسية المختلفة، وتعزيز نواحي القوة، وعلاج نواحي الضعف، واتخاذ التدابير المناسبة للوقاية من حدوث الضعف مستقبلاً؛ وذلك من أجل امتلاك طلابهم الحد الأدنى (المستوى المقبول) من المعارف أو المهارات أو الاتجاهات اللازمة لنجاحهم في تنفيذ المهام والأنشطة العلمية وتحقيق أهداف التعلم.

فروض البحث — سعى البحث للتحقق من صحة الفروض التالية:

١. مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية لأداتا قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات.
 ٢. مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات.
 ٣. مستوى الاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات.
- أ. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام (عينة البحث) في أداتا قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني وفقاً لمتغيرات: الجنس، التخصص الأكاديمي، المؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية.

المنهج والإجراءات:

أولاً - المنهج: اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ وذلك بما يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه.

ثانياً - عينة البحث: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٥) معلماً ومعلمةً من المعلمين العاملين بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٢٢٥) معلماً ومعلمةً من المعلمين العاملين بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية الذين استجابوا على أداتا القياس عبر الإنترنت برغبتهم.

ثالثاً - أداتا البحث:

تم إعداد أداتين لقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني، وهما:

١. اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات:

تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام

أ. هدف الاختبار: قياس مدى تمكن معلمي ومعلمات التعليم العام من المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات.

ب. مستويات الاختبار: اشتمل الاختبار على مستويات عمق المعرفة لويب الثلاثة، وهي: الاستدعاء، والمهارة / المفهوم، والتفكير الاستراتيجي.

ج. جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول مواصفات للاختبار يربط بين المستويات المعرفية للاختبار لويب والموضوعات التي تم تحديدها أبعاداً للتقويم القائم على الكفايات. جدول (١) مواصفات اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات

النسبة المئوية	المجموع	التفكير الاستراتيجي	والمهارات المفاهيمية	الاستدعاء	مستويات الأهداف الموضوعات
١٠,٥٦	٣	-	٢	٣,١	المفاهيم والمبادئ الأساسية للتقويم القائم على الكفايات
١١,٣٥	٤	-	٧,٥	٦,٤	كفايات المعلم في ضوء وثيقة المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية
٩,٧٦	٣	-	١٠,٩	٨	تحليل كفايات تعليم وتعلم مادة التخصص
٨,١٧	٢	-	١٢	١١	تخطيط دروس مادة التخصص في ضوء الكفايات
١٢,١٤	٤	٢٥ (٦ درجات)	-	١٣	تصميم الاختبار التحصيلي القائم على الكفايات
٩,٧٦	٣	٢٦ (٦ درجات)	-	-	الكفايات في ضوء مستويات العمق المعرفي
٩,٧٦	٣	-	١٦,١٥	١٤	صياغة أسئلة اختبار الاستجابة في ضوء الكفايات
٨,٩٧	٣	-	١٨	١٩,١٧	صياغة أسئلة إنتاج الاستجابة في ضوء الكفايات
١١,٣٥	٣	-	١٩	٢١,٢٠	إعداد مقاييس التقدير المتدرج للأداء (Rubrics)
٨,١٧	٢	-	٢٤,٢٣	-	تصميم بطاقة ملاحظة المهارات
١٠٠	٣٠	٦	١٢	١٢	المجموع
١٠٠	-	١٩,٠٥	٣٩,٦٨	٤١,٢٧	الوزن النسبي

- د. نوع مفردات الاختبار: تمثلت في نوعين، هما: الأول أسئلة موضوعية من نمط اختيار الاستجابة من بين أربعة بدائل، والثاني من نمط أسئلة الإنتاج الكتابي.
- هـ. صياغة مفردات الاختبار: تكون كل سؤال من أسئلة اختيار الاستجابة من جزأين رئيسين، هما: مقدمة السؤال، وبديلات الإجابة، وتكونت أسئلة الإنتاج الكتابي من رأس للسؤال يتطلب إنتاج الاستجابة من خطوات متعددة، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٦) سؤالاً.
- و. مواد الاختبار: تمثلت في الجزء الأول كراسة الأسئلة، والجزء الثاني نموذج كراسة الإجابة.
- ز. تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار: بالنسبة للنمط أسئلة اختيار الاستجابة أعطيت لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، والإجابة الخطأ والمتركة أعطيت صفراً، أما أسئلة إنتاج الاستجابة فيعطي المستجيب عن كل خطوة يقوم بها درجة في ضوء مفتاح التصحيح المعد للاختبار.
- ح. عرض الصورة الأولية للاختبار على المحكمين: وذلك لاستطلاع آرائهم حول: مناسبة الأسئلة لهدف الاختبار، ومناسبة السؤال للمستوى المعرفي في ضوء تصنيف ويب، وصحة الأسئلة من الناحية العلمية واللغوية، وضوح تعليمات الاختبار، صلاحية الاختبار للتطبيق. وأجريت بعض التعديلات في صياغة بعض الأسئلة والعبارات في ضوء آراء المحكمين، وأصبح الاختبار صالحاً للتطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية.
- ط. حساب الثوابت الإحصائية للاختبار: طُبِقَ الاختبار على العينة الاستطلاعية في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ.
- (١) وضوح التعليمات ومعاني مفردات الاختبار: كانت واضحة لم يستفسر عنها أي معلم.
- (٢) حساب معامل الثبات: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وكان (٠,٨٤).
- (٣) صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال:
- (أ) صدق المحكمين: من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين في استطلاع للرأي، وأشارت آرائهم إلى انتماء كل سؤال للمستوى المعرفي الذي وضع لقياسه، وكذلك

صحة الأسئلة من الناحية العلمية واللغوية، مما يشير إلى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأنه يصلح للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المستويات المعرفية مع الدرجة الكلية للاختبار، وجميعها دال عند مستوى (٠,٠١)، وذلك كما هي موضح في جدول (٢) التالي.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات المستويات المعرفية والدرجة الكلية لاختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات

البيانات / المستوى	الاستدعاء	المهارة / المفهوم	التفكير الاستراتيجي
قيم معامل بيرسون	٠,٨٩	٠,٨٢	٠,٩٥
مستوى الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

٤) حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الأسئلة وهو حوالي (٤٠) دقيقة.

ووفقاً للثوابت الإحصائية أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٦) سؤالاً، صالحاً للتطبيق كأداة للقياس في البحث الحالي.

٢. مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات

أ. هدف المقياس: قياس اتجاهات معلمي التعليم العام (عينة البحث) نحو التقويم القائم على الكفايات.

ب. مواصفات المقياس: وذلك كما هو موضح في جدول (٣) التالي.

جدول (٣) مواصفات مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات

النسبة المئوية	العبارات السالبة	العبارات الموجبة	عدد العبارات	أرقام العبارات	البعد
٢٣	١، ٢، ٣، ٤	٥، ٦، ٧، ٨	٨	١ : ٨	إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات
٣٤	١٢، ١٦	٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	١٢	٩ : ٢٠	إدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات
٢٠	٢٢	٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧	٧	٢١ : ٢٧	الاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات
٢٣	٢٩، ٣٠	٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٨	٢٨ : ٣٥	تطبيق التقويم القائم على الكفايات

ج. صياغة عبارات المقياس: صيغت وفقاً لطريقة ليكرت (التدرج الخماسي) لقياس الاتجاه، حيث يتكون كل سؤال من عبارة خبرية تعبر عن الاتجاه وأمامها خمسة بدائل هي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة). وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة.

د. تقدير الدرجات: زود المقياس بتدرج خماسي على النحو التالي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، أعارض، أعارض بشدة) وأعطيت درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وفقاً لدرجة توفرها لدى عينة البحث في حالة العبارات الموجبة، و (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السالبة.

هـ. حساب الثوابت الإحصائية للمقياس: طُبِق الجزء الثاني من المقياس على العينة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٩ / ١٤٤٠هـ .

(١) وضوح التعليمات والعبارات: كانت واضحة ولم يستفسر عنها أفراد عينة البحث الاستطلاعية.

(٢) حساب معامل الثبات: تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ وكان (٠,٧٤).

(٣) حساب الصدق: تم بطريقتين:

أ) صدق المحكمين: حيث عُرِضَ المقياس على مجموعة من المحكمين للتأكد من مناسبة الأبعاد لعينة البحث، وانتماء العبارات للأبعاد، وصحة الصياغة اللغوية، ووضوح التعليمات، وصلاحيّة المقياس للتطبيق. وتم عمل التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) عبارة فرعية موزعة على (٤) أربعة أبعاد لقياس الاتجاه نحو ثقافة التقويم القائم على الكفايات.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس وكانت القيم دال عند مستوى (٠,٠١)، وذلك كما هو موضح في جدول (٤) التالي.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

مستوى الدلالة	قيمة (r)	البعد
٠,٠٠١	٠,٥٥	إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات
٠,٠٠٠	٠,٩٠	إدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات
٠,٠٠٠	٠,٩١	الاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات
٠,٠٠٠	٠,٥٩	تطبيق التقويم القائم على الكفايات

و. حساب زمن تطبيق المقياس: تم حساب الزمن اللازم لقراءة تعليمات المقياس وهو حوالي (٥) دقائق، وتم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن المقياس وهو حوالي (٢٠) دقيقة، وبذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس ككل (٢٥) دقيقة.

ووفقاً للثوابت الإحصائية أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٥) عبارة، وأصبح صالحاً للتطبيق كأداة لقياس سمات الحس العلمي في البحث الحالي.

رابعاً: تطبيق أداة البحث:

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ (٢٠١٨/٢٠١٩ م).

خامساً: نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة القياس على عينة البحث الأساسية، تم تصحيحها، ورصدت النتائج في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وتفسيرها ومناقشتها؛ للإجابة أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه.

١. إجابة السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: "ما مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟" والذي تم اختياره من خلال الفرض الأول والذي نصه: "مستوى تمكن معلمو التعليم العام في المملكة العربية السعودية من ثقافة التقويم القائم على الكفايات أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية لمقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات"، تم تطبيق اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات ومقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات

ومن ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية، وجدول (٥) التالي يبين هذه النتائج:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج أدوات قياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات

الدرجة الكلية	المتوسط الاعتبائي (٨٠%)	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
٢١٠	١٦٨	١٢٠,٧٧	٥٧,١٤	٢٠,٠٠٦	- ٣٥,٤	٠,٠٠

يتضح من جدول (٥) السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في أداتي ثقافة التقويم القائم على الكفايات (١٢٠,٧٧) درجة من أصل (٢١٠) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (٥٧,١٤)، وأن قيمة (ت) كانت (-٣٥,٤)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسطي درجات عينة البحث في مقياسي ثقافة التقويم القائم على الكفايات والمتوسط الاعتبائي المقدر بـ ٨٠% من درجة الكلية للاختبار لصالح المتوسط الاعتبائي، وبذلك يُقبل الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: الرويثي والروساء (٢٠١٣)، والخالدي (٢٠١٤)، وبني حمد (٢٠١٦)، ومعشى والمقحم (٢٠١٧) من امتلاك أو ممارسة عينات البحث التي أجريت عليها لمهارات التقويم وأساليبه واستراتيجياته بنسب ضعيفة، إلا إنها اختلفت عنها في الظاهرة موضوع البحث، والعينة.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ضعف مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات، أو ضعف مستوى الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات، أو ضعف كليهما معاً لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام (عينة البحث)، وهو ما سيتم التحقق منه ومناقشته وتفسيره عند الإجابة عن السؤالين التاليين.

٢. إجابة السؤال الثاني والتحقق من صحة الفرض الثاني؛

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: "ما مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟" والذي تم اختباره من خلال الفرض الثاني، والذي نصه: "مستوى تمكن معلمو التعليم العام في المملكة العربية السعودية من البعد المعرفي لثقافة التقويم القائم على الكفايات أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية للاختبار". تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية

واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات، وجدول (٦) التالي يبين هذه النتائج.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات على عينة البحث

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	النسب المئوية	المتوسط الاعتراري	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية	البيانات مستويات الاختبار
٠,٠٠٠	٢١,٨٥ -	٢,٣٣	٥٢	٩,٦	٦,٢	١٢	الاستدعاء
٠,٠٠٠	٣٠,٦٦ -	٢,١٩	٤٢	٩,٦	٥,١٢	١٢	تطبيق المفاهيم والمهارات
٠,٠٠٠	٤٢,٤٤ -	١,٥٤	٧	٤,٨	٠,٤٢	٦	التفكير الاستراتيجي
٠,٠٠٠	٣٨,٦٢ -	٤,٧٥	٣٩	٢٤	١١,٧٦	٣٠	الاختبار ككل

يتضح من جدول (٦) السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في الاختبار ككل (١١,٧٦) درجة من أصل (٣٠) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (٣٩)، وأن قيمة (ت) كانت (-٣٨,٦٢)، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في مستويات الاختبار كالتالي: الاستدعاء (٦,٢)، وتطبيق المفاهيم والمهارات (٥,١٢)، والتفكير الاستراتيجي (٠,٤٢)، وكانت النسبة المئوية لمتوسط درجات عينة البحث في مستويات الاختبار علي الترتيب (٥٢)، (٤٢)، (٧)، وبذلك فإن ترتيب درجات عينة البحث في مستويات الاختبار وفقاً لمتوسط النسبة المئوية هو الاستدعاء ثم تطبيق المفاهيم والمهارات وأخيراً التفكير الاستراتيجي، وأن قيمة (ت) لمستويات الاختبار كانت (٢١,٨٥)، (٣٠,٦٦)، (٤٢,٤٤)، وهذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات عينة البحث في الجزء الأول من مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات والمتمثل في اختبار المعرفة بثقافة التقويم القائم على الكفايات والمتوسط الاعتراري المقدر بـ ٨٠ % من درجة الكلية للاختبار لصالح المتوسط الاعتراري، وبذلك يُقبل الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: والعبيبي (Al Otaibi, 2011)، وخليل وجاهين والصبغ (٢٠١٢) التي أسفرت نتائج دراستها الاستطلاعية عن تدنٍ مستوى معلمي العلوم في معرفتهم بمهارات التقويم الشامل والمستمر، وأبوهاشم وعبد الفتاح والأحمد (٢٠١٤)، والتركي

والشمrani (٢٠١٧).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى وجود قصور في برامج التدريب المهني للمعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتعريف المعلمين والمعلمات بالتطورات الحديثة في مجال التقويم بوجه عام والمعرفة بالتقويم القائم على الكفايات بوجه خاص، وكذلك ضعف برامج إعداد هؤلاء المعلمين بكليات التربية وعدم اهتمامها بتعريف معلمي المستقبل بالتقويم القائم على الكفايات وتدريبهم عليها؛ الأمر الذي أدى إلى وجود هذا الضعف الملحوظ في المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٣. إجابة السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض الثالث؛

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: "ما مستوى الاتجاهات نحو التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟"، والذي تم اختباره من خلال الفرض الثالث والذي نصه: "مستوى تمكن معلمو التعليم العام في المملكة العربية السعودية من البعد الوجداني لثقافة التقويم القائم على الكفايات أقل من حد الكفاية وهو ٨٠% من الدرجة الكلية للمقياس". تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية في مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات، وجدول (٧) التالي يبين هذه النتائج.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات على عينة البحث

البيانات أبعاد المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الاعتباري	المتوسط الحسابي	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات	٤٠	٣٢	٢٣,٠٨	٥٧,٧	٤,٩٥	٢٦,٧٨	٠,٠٠٠
إدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات	٦٠	٤٨	٤٠,٤٢	٦٧,٣٦	٩,٢٤	١٢,٢٨	٠,٠٠٠
الاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات	٣٥	٢٨	٢٢,٤٤	٦٥,٥٧	٦,٩٥	١١,٩٧	٠,٠٠٠
تطبيق التقويم القائم على الكفايات	٤٠	٣٢	٢٣,٠٦	٥٧,٦٥	٥,١	٢٦,٢٥	٠,٠٠٠
المقياس ككل	١٧٥	١٤٠	١٠٩,٢	٦٢,٤	١٩,٨٣	٢٣,٤	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٧) السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في مقياس البعد الوجداني لثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل (١٠٩,٢) درجة من أصل (١٧٥) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (٦٢,٤)، وأن قيمة (ت) كانت (-٢٣,٤) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح المتوسط الاعتباري، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في أبعاد المقياس كالتالي: إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات (٢٣,٠٨)، وإدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات (٤٠,٤٢)، والاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات (٢٢,٤٤)، وتطبيق التقويم القائم على الكفايات (٢٣,٠٦)، وكانت النسبة المئوية لمتوسط درجات عينة البحث في أبعاد المقياس علي الترتيب (٥٧,٧)، (٦٧,٣٦)، (٦٥,٥٧)، (٥٧,٦٥) وبذلك فإن ترتيب درجات عينة البحث في أبعاد المقياس وفقاً لمتوسط النسبة المئوية هو: إدراك أهمية التقويم القائم على الكفايات ثم الاستمتاع بالتقويم القائم على الكفايات ثم إدراك طبيعة التقويم القائم على الكفايات وأخيراً تطبيق التقويم القائم على الكفايات، وأن قيمة (ت) لمستويات المقياس كانت (٢٦,٧٨)، (١٢,٢٨)، (١١,٩٧)، (٢٦,٢٥) وهذه القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات عينة البحث في الجزء الثاني من مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات والمتمثل في مقياس البعد الوجداني للتقويم

القائم على الكفايات والمتوسط الاعتباري المقدّر بـ ٨٠ % من درجة الكلية للاختبار لصالح المتوسط الاعتباري ، وبذلك يُقبل الفرض الثالث. وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من المؤمني (٢٠١٧)، والتركي والشمراي (٢٠١٧).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى ضعف معارف المعلمين والمعلمات بالتقويم القائم على الكفايات، وعدم ممارستهم لمهارات هذا النوع من التقويم، ومن ثمّ عدم إدراكهم بفوائده وأهميته بالنسبة للطلاب وللمعلمين وللمؤسسة التعليمية ككل، وبالتالي فقد أدى هذا إلى ضعف مستوى النتائج نحو التقويم القائم على الكفايات لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

٤. إجابة السؤال الرابع والتحقق من صحة الفرض الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه: "ما الفروق في ثقافة التقويم القائم على الكفايات ببعديها المعرفي والوجداني لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية؟" والذي تمّ اختباره من خلال الفرض الرابع والذي نصه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي التعليم العام (عينة البحث) في مقياس التقويم القائم على الكفايات من حيث:

أ. الجنس.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت) لدرجات عينة لمعرفة الفروق بين عينة البحث الأساسية من الذكور والإناث في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات، ومقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات

تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام

جدول (٨) المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وقيم (ت) لتطبيق مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات وفقاً للجنس (الذكور (ن=٨٢) والإناث (ن=١٤٣))

مستوى الدلالة	قيمة ت	الإناث		الذكور		النوع الاختبار/ المقياس
		ع	م	ع	م	
٠,٠٠٨	١,٩٦-	٤,٩٤	١٢,٢٢	٤,٣	١٠,٩٣	المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات
٠,١٩	٠,٤٢-	٢٠,٨٣	١٠٩,٤٤	١٨,٠٥	١٠٨,٢٦	الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات
٠,٥٦	٠,٨٨-	٢٠,٨١	١٢١,٦٧	١٨,٩٨	١١٩,٢	ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل

يوضح جدول (٨) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات وفي مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل بين الذكور والإناث.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: الحراشة (٢٠١٦)، والجعافرة (٢٠١٦)، واختلفت مع نتائج دراسة الشهري (٢٠١٢) التي كشفت عن وجود فروق في درجة وعي معلمي العلوم باستراتيجيات التقويم البديل لصالح الذكور.

وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث قد يكن أكثر اهتماماً وحرصاً على متابعة التطورات المعرفية في مجال التقويم، أو قد يكن تعرضن أثناء دراستهم لبعض المعارف التربوية عن التقويم القائم على الكفايات، أو خضن بعض الممارسات التدريبية عن التقويم القائم على الكفايات مما قد أثر إيجابياً باكتسابهم بعض المعارف عن التقويم القائم على الكفايات.

ب. التخصص الأكاديمي.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وقيم (ت) لتطبيق مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات وفقاً للتخصص الأكاديمي (التخصصات الأدبية (ن=١٦٠) التخصصات العلمية (ن=٦٥))

مستوى الدلالة	قيمة ت	التخصصات العلمية		التخصصات الأدبية		النوع اختبار/ مقياس
		ع	م	ع	م	
٠,٠٠	٣,٤٧	٣,٦٢	١٢	٨,٦٤	١٦,٠٥	المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات
٠,٧٣٩	٠,٠٨٣-	١٩,٧٣	١١٠,٧٥	١٩,٨٩	١٠٨,٣١	الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات
٠,٢٨	٠,٤٧	١٩,٨١	١٢٢,٩٥	٢٠,٦٣	١٢٤,٣٦	ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل

يوضح جدول (٩) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية لصالح التخصصات الأدبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات وفي مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل بين التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العنزي (٢٠١٧)، وإبراهيم (٢٠١٧). وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام من التخصصات الأدبية أكثر حفظاً واستظهاراً للمعلومات بحكم طبيعة التخصصات الأدبية، مما يساعد في استرجاعهم للمعلومات والمعارف المرتبطة بالتقويم القائم على الكفايات، أيضاً قد يكونوا خاضوا بعض الدورات التدريبية أو تعرضوا أثناء دراستهم الجامعية لبعض الفاعليات أو المقررات الدراسية التي تتعلق بالتقويم القائم على الكفايات.

ج. المؤهل العلمي.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي (م) والانحراف المعياري (ع) وقيم (ت) لتطبيق مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات وفقاً للمؤهل العلمي (المؤهل التربوي (ن=١٧٤) المؤهل غير التربوي (ن=٥١))

المؤهل اختبار/ مقياس	المؤهل التربوي		المؤهل غير التربوي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات	١٢,٤	٤,٨٨	٩,٢٧	١,٥٣	٤,٥	٠,٠٠
الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات	١٠٨,٤٣	١٩,٧٩	١١١	٢٠,٠٤	٠,٨١-	٠,٤٩
ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل	١٢٠,٨٤	١٩,٩٨	١٢٠,٢٧	١٩,٩٧	٠,١٧٩	٠,٤٢

يوضح جدول (١٠) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات بين المؤهل التربوي والمؤهل غير التربوي لصالح المؤهل التربوي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات وفي مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل بين المؤهل التربوي والمؤهل غير التربوي. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجعافرة (٢٠١٦)، واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة الصلوي (٢٠١٧)، والمؤمني (٢٠١٧).

وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام من الحاصلين على مؤهل تربوي تعرضوا أثناء دراستهم الجامعية لدراسة بعض المقررات الدراسية التي تتعلق بالقياس والتقويم،

مما قد أسهم في زيادة معارفهم عن التقويم بأنواعه المختلفة، كما أن المعلمين المؤهلين تربوياً يهتمون بشكل أكبر من غير المؤهلين تربوياً بالنواحي التربوية للتدريس ومهاراته والتي من بينها تقويم التدريس.

د. عدد الدورات التدريبية.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً لعدد الدورات التدريبية، واختبار شففيه لتحديد الفروق، وجدول (١١، ١٢) التاليين يوضحان ذلك.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في مقياس ثقافة التقويم القائم على الكفايات وفقاً لعدد الدورات التدريبية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	مصدر التباين	البيانات اختبار/ مقياس
٠,٠٠٠	٣٣,٢٣	٥٥١,٤٥	١١٠٢,٩	٢	بين المجموعات	المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات
		١٦,٥٩	٣٦٨٣,٠٩	٢٢٢	داخل المجموعات	
			٣٤١,٧٢	٢٢٤	الكلي	
٠,٠٠١	٧,٤٩	٢٨٦٦,٧	٥٧٣٣,٤	٢	بين المجموعات	الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات
		٣٨٢,٣٢	٨٤٨٧٧,٠٥	٢٢٢	داخل المجموعات	
			٤٤٤,٧١	٢٢٤	الكلي	
٠,٠٨٥	٢,٤٩	٩٥٦,٠٢	١٩٣٣,٧٧	٢	بين المجموعات	التقويم القائم على الكفايات ككل
		٣٨٨,٢٤	٨٦١٩٠,١٥	٢٢٢	داخل المجموعات	
			٥٢٨١,٢١	٢٢٤	الكلي	

يوضح جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات وفي مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات بين المعلمين والمعلمات وفقاً لعدد الدورات التدريبية، بينما لم يوجد فرق دلالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى ثقافة التقويم القائم على الكفايات ككل بين المعلمين والمعلمات وفقاً لعدد الدورات التدريبية.

ولمعرفة اتجاه الفروق في المعرفة والاتجاه تم استخدام اختبار شففيه، وكانت النتائج

كما هو موضح بالجدول (١٢) التالي:

جدول (١١) اختبار "شيفية" للكشف عن مصدر الفروق وفقاً لعدد الدورات التدريبية في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات ومقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات (ن = ٢٢٥)

البيانات اختبار/ مقياس	التخصص	المتوسط	من ١ : ٥	من ٥ : ١٠	أكثر من ١٠
المعرفة بالتقويم	من ١ : ٥	٧,٩٥	-	*٠,٢,٧٦-	*٥,٥٨ -
القائم على الكفايات	من ٥ : ١٠	١٠,٧٢	*٢,٧٦	-	*٢,٨١ -
	أكثر من ١٠	١٣,٥٣	*٥,٥٨	* ٢,٨١	-
الاتجاه نحو التقويم	من ١ : ٥	١٠٥,٢٧	-	٢,٧٩-	*١١,٦٣-
القائم على الكفايات	من ٥ : ١٠	١٠٥,٣	٢,٧٩	-	- **٨,٨٤
	أكثر من ١٠	١١١,٣٢	*١١,٦٣	**٨,٨٤	-

بالنسبة لاختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات يتضح من جدول (١٢) السابق

- أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث بين:
 - الذين حصلوا على دورات تدريبية (١ إلى ٥ دورات) و (٥ إلى ١٠ دورات) لصالح الفئة الثانية.
 - الذين حصلوا على دورات تدريبية (٥ إلى ١٠ دورات) و (أكثر من ١٠ دورات تدريبية) لصالح الفئة الثانية.

وبالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات يتضح من جدول (١٢) السابق أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة البحث في بين:

- الذين حصلوا على دورات تدريبية (١ إلى ٥ دورات) و (أكثر من ١٠ دورات) لصالح الفئة الثانية. ولا يوجد فارق بين الذين حصلوا على (١ إلى ٥ دورات) و (٥ إلى ١٠ دورات).

- الذين حصلوا على دورات تدريبية (٥ إلى ١٠ دورات) و (أكثر من ١٠ دورات تدريبية) لصالح الفئة الثانية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: أبو هاشم وعبد الفتاح والأحمد (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٧)، والعنزي (٢٠١٧)، والحربي (٢٠١٨).

وقد يرجع ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التعليم العام الذين حصلوا على عدد أكبر من الدورات التدريبية اكتسبوا معارف وخبرات أكبر، كذلك فإنهم مارسوا أنشطة مختلفة ساهمت بشكل كبير في تعزيز اكتسابهم وتمكنهم من المعارف الخاصة بالتقويم القائم على الكفايات، وأن ممارسة الأنشطة التدريبية وتبادل الخبرات فيما بينهم وبين نظرائهم المتدربين وكذلك بينهم وبين مدربيهم زاد من اتجاهاتهم نحو التقويم القائم على الكفايات.

تعقيب على نتائج البحث:

توصل البحث إلى ما يلي:

- أظهر معلمي التعليم العام (عينة البحث) مستوى منخفض لامتلاكهم ثقافة التقويم القائم على الكفايات، حيث كانت الدرجة المتوسطة التي حصلوا عليها في مقياس التقويم القائم على الكفايات ببعديه المعرفي والوجداني ضعيفة، إذ حصلوا على متوسط قدره (١٢٠,٧٧) من الدرجة الكلية للاختبار المقدر بـ (٢١٠)، وبنسبة مئوية (٥٧,١٤%)، كما أن هذه النتائج أشارت إلى وجود فرق بين متوسط درجة عينة البحث والمتوسط الاعتباري لصالح المتوسط الاعتباري.

- أظهر معلمي التعليم العام (عينة البحث) مستوى منخفض لامتلاكهم المعارف المتعلقة التقويم القائم على الكفايات (البعد المعرفي)، حيث كانت الدرجة المتوسطة التي

حصلوا عليها في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات (١١,٧٦) من الدرجة الكلية للاختبار المقدر بـ (٣٠)، وبنسبة مئوية (٣٩%)، كما أن هذه النتائج أشارت إلى وجود فرق بين متوسط درجة عينة البحث والمتوسط الاعتباري لصالح المتوسط الاعتباري في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات.

- أظهر معلمي التعليم العام (عينة البحث) مستوى منخفض لاتجاهاتهم نحو التقويم القائم على الكفايات (البعد الوجداني)، حيث كانت الدرجة المتوسطة التي حصلوا عليها في مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات (١٠٩,٢) من الدرجة الكلية للاختبار المقدر بـ (١٧٥)، وبنسبة مئوية (٦٢,٤%)، كما أن هذه النتائج أشارت إلى وجود فرق بين متوسط درجة عينة البحث والمتوسط الاعتباري لصالح المتوسط الاعتباري في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات.

- أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في اختبار المعرفة بالتقويم القائم على الكفايات من حيث كل من الجنس لصالح الإناث، والتخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية، والمؤهل العلمي لصالح المؤهل التربوي وعدد الدورات التدريبية لصالح الذين حصلوا على أكثر من ١٠ دورات تدريبية.

- كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في مقياس الاتجاه نحو التقويم القائم على الكفايات من حيث الجنس والتخصص الأكاديمي والمؤهل العلمي، إلا أنه وجدت فروق في ذلك المقياس من حيث عدد الدورات التدريبية لصالح الذين حصلوا على أكثر من ١٠ دورات تدريبية.

سادساً. التوصيات والبحوث المقترحة:

١. **توصيات البحث:** في ضوء النتائج السابقة، يوصي البحث بما يلي:
 - أ. إعادة النظر في عدد وساعات البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية والاهتمام بتقديم عدد مناسب وكاف من الدورات التدريبية في مجال التقويم بشكل عام والتقويم القائم على الكفايات تحديداً.
 - ب. إعطاء مساحة أكبر من برامج الإعداد قبل واثناء الخدمة بالتقويم التربوي ومستحدثاته وآليات تطبيقه داخل الفصول التعليمية.
 - ج. تقديم برامج تدريبية تحتوي على أنشطة علمية وتطبيقية تنمي وتصلق لدى معلمي التعليم العام مهارات التقويم القائم على الكفايات.
 - د. ترغيب وتحفيز المعلمين اثناء الخدمة على حضور مزيد من الدورات التدريبية المرتبطة بالتقويم التربوي بشكل عام والتقويم القائم على الكفايات بشكل خاص
٢. **البحوث المقترحة:** يقترح البحث إمكانية إجراء البحوث التالية:
 - أ. مستوى تمكن الطلاب المعلمين من ثقافة التقويم القائم على الكفايات.
 - ب. مستوى تمكن معلمي التعليم العام من ثقافة التقويم القائم على المعايير.
 - ج. مستوى تمكن معلمي التعليم العام من ممارسات التقويم القائم على الكفايات
 - د. دراسة مقارنة لتعرف مستوى تمكن معلمي التعليم العام بالوطن العربي من ثقافة التقويم على الكفايات.
 - هـ. برنامج تدريبي لمعلمي التعليم العام في التقويم القائم على الكفايات وتعرف أثره على ممارساتهم التربوية لمهارات التقويم القائم على الكفايات.

هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي جامعة

الملك خالد - المملكة العربية السعودية - رقم (١٧ - ١٤٤٠).

مراجع البحث

- إبراهيم، عاصم محمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح في التربية العلمية لتنمية مهارات التقويم القائم على المعايير والنقطة بالمقدرة على تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية،* ١ (٤٧)، ٤٧-١١٢.
- ابن منظور (١٩٩٩). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.
- أبو هاشم، السيد محمد، وعبدالفتاح، فيصل أحمد، والأحمد، نضال بنت شعبان (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية - الإمارات،* ١ (٣٥)، ٣٠-١.
- بني حمد، فاروق محمد حسين (٢٠١٦). *جودة ممارسات التقويم البنائي في بيئات تعلم الفيزياء وعلاقتها بمعتقدات معلمي الفيزياء حول التعلم والتعليم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، أربد.
- بوضياف، سميرة (٢٠١٥). أسلوب إعداد المعلمين القائم على الكفايات. *مجلة العلوم الإنسانية: جامعة منتوري قسنطينة،* ١ (٤٣)، ٣٣٣-٣٤٥.
- التركي، خلود بنت إبراهيم، والشمراني، سعيد بن محمد (٢٠١٧). تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل. *مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر،* ٢٨ (١١١)، ٣٤٠-٣٧٤.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف فالح (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي الحلقة الأساسية الثانية في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحقيقي وأدواته في ضوء الاتجاهات الحديثة. *دراسات - الجزائر،* ١ (٤٩)، ١٠١-١١٧.
- الحراشة، كوثر عبود (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجية التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات - الأردن،* ٢٢ (٤)، ٣٣٥-٣٧٢.
- الحربي، علياء بنت سعيد بن علي (٢٠١٨). *مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم، القصيم.
- الخالدي، عادي بن كريم عادي (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التقويم البديل. *مجلة كلية التربية - عين شمس - مصر،* ١ (٣٨)، ٤١٥-٤٦٣.

الخائفي، سالم بن خلفان بن حميد (٢٠٠٧). نشأة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية. مجلة التطوير التربوي: وزارة التربية والتعليم، ١ (٣٧)، ٤٢-٤٤.

خليل، محمد أبو الفتوح حامد محمد، وجاهين، جمال حامد، والصباغ، حمدي عبد العزيز إمام (٢٠١٢). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التقويم الشامل لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ١ (٢٣)، الجزء ١، ١١-٤٥.

الرازي، أبو بكر (١٩٥٧). مختار الصحاح، ط (٢)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة: دار المعارف.

الرويثي، إيمان بنت محمد، والروساء، تهاني بنت محمد (٢٠١٣). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. رسالة التربية وعلم النفس - السعودية، ١ (٤٢)، ٩٣-١١٦.

السائح، صبحية سالم (٢٠١٦). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى: جامعة المرقب - كلية التربية البننية، ١ (١)، ٢٤٢-٢٥٣.

الشهري، عبدالله بن علي بن أحمد (٢٠١٢). وعي معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصفية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

صباريني، محمد سعيد، وجرادات، موسى (٢٠١١). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتهم بتحصيلهم الدراسي في الفيزياء وبمؤشرات الثقافة العلمية لأسرهم ومدارسهم، مجلة جامعة الخليل للبحوث والدراسات، ٦ (١)، ١٧١-١٨٦.

الصلوي، محمد علي طاهر (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ١ (٨٨)، ٤٠٣-٤٢٢.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). المعلم: كفاياته، إعداد، وتدريبه. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي. العشران، حنين أحمد (٢٠١٨). درجة توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

العصيمي، خالد حمود محمد (٢٠١٥). مطالب استخدام التقويم الأصيل لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، ٢٦ (١٠٣)، ١-١٠٥.

- العمرى، خالد صالح سعيد (٢٠١٨). أثر استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأساسية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*، ١ (١٠)، ١٢ - ١٠٠.
- العزى، ناير بن حجاج (٢٠١٧). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر لأساليب التقويم التربوي البديل. *مجلة البحث العلمي في التربية - مصر*، ١ (١٨)، ٤٢١ - ٤٥٤.
- فتحية، مهدي بلعسلة (٢٠١١). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟ *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة*، ١ (٤)، ٢٨٤ - ٣٠١.
- الفتاوي، سهيلة أحمد (٢٠٠٣). *كفايات التدريس: المفهوم التدريب الأداء*. عمان: دار الشروق.
- الكندري، خالد عبدالرحيم (٢٠١٨). درجة توافر الكفايات المهنية والتدريسية لدى معلمي التربية البدنية والرياضية في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر الموجهين الفنيين ومديري المدارس. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٩ (١)، ٣٤٣ - ٣٨٣.
- اللزاه، إبراهيم بن محمد بن سليمان، والقحطاني، عايض بن جابر بن راشد (٢٠١٢). تقويم مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة القويعية في ضوء التقويم الأصيل. *الثقافة والتنمية - مصر*، ١ (٦١)، ٢ - ٤٢.
- لفقي، جليلة، والساسي، الشايب محمد (٢٠١٨). تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي: دراسة على عينة من أساتذة مقاطعة الرويسبات ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة*، ١ (٣٣)، ٧٧٣ - ٧٨٤.
- مركز التميز في التعلم والتعليم (٢٠١٨). *تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات Competency-Based Education*. جامعة الملك سعود: وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية.
- المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢). *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية*. المملكة العربية السعودية: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.
- المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٢). *المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية*. المملكة العربية السعودية: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.
- المساعد، رهام غصاب حسين (٢٠١٨). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومدراء المدارس*. رسالة ماجستير. جامعة آل البيت، المفرق.
- المطيري، عيسى بن فرج (٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

معشي، خالد بن محمد، والمقحم، إبراهيم بن مقحم بن عبدالله (٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية*، ١ (١٠)، ٢٣٥-٣٦٩.

منسي، محمود عبد الحليم، وإبراهيم، محمد أنور (٢٠١١). ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة: دراسة مقارنة بين جامعتي الإسكندرية والملك سعود. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية - مصر*، ٢١ (٢)، ١٨٣-٢٦٥.

المومني، محمد أحمد (٢٠١٧). مدى فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين*، ١ (٤١)، ٢٩-٤٢.

Adnan. A, Suwandi. S. Nurkamto. J & Setiawan. (2019). Teacher Competence in Authentic and Integrative Assessment in Indonesian Language Learning, *International Journal of Instruction*, Vol.12, No.1, 701-716

Al Otaibi, K. A. A. (2011). Investigating Questioning Strategies and Assessment Practices in Primary School Science Classes: The Response to The Assessment Reforms in Saudi Arabi. A thesis submitted for the fulfillment for doctoral philosophy of Education. La Trobe University, Faculty of Education. Panadura, Victoria, Australia.

Norris, S., & Philips, L. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87 (1), 221-229.