

البناء العاملي والخصائص السيكومترية لمقياس براون لمفاهيم المعلمين عن التقويم

*Factor structure and psychometric properties of
Brown Scale of Teachers' Concepts of Assessment*

عبدالله بن صالح السعدوي
Abdullah Saleh ALSadaawi

جامعة الملك سعود - المركز الوطني للمقياس
King Saud University - National Center for Assessment

المخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم والتحقق من مدى مطابقة البناء العاملي لبيانات المعلمين السعوديين للنسخة الأصلية، ومن ثم التعرف على الفروق بين مجموعات الدراسة في مفاهيم التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والتدريب والمرحلة التعليمية. وقد طبق المقياس بعد ترجمة نسخته الكاملة المكونة من (50) عبارة على عينة من (947) معلماً ومعلمة يدرسون بالمراحل التعليمية الثلاث. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، فقد وُظف كل من التحليل العاملي التوكيدي وتحليل التباين المتعدد لتحليل البيانات. وأسفرت النتائج عن عدم مطابقة نموذج البناء العاملي للمقياس المبني على بيانات العينة النيوزلندية، إلا أن تكييف النموذج أدى إلى استبعاد عشر عبارات يكون ثلاث منها أحد عوامل الدرجة الأولى، ليتكون المقياس في نسخته النهائية من (40) عبارة تمثل نموذجاً يتسم بمؤشرات مطابقة مقبولة، ويتكون من عاملين من الدرجة الأولى وعاملين من الدرجة الثانية، كما أشارت النتائج باستخدام نمذجة المتغير الكامن وألفا كرو نباخ إلى تمتع المقياس بقيم معاملات ثبات عالية. وبدراسة الفروق بين المجموعات في المفاهيم الأربعة للتقويم، أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعات تعزى لمتغير الخبرة والجنس والتخصص التدريسي، فيما توجد فروق دالة بين المجموعات على المفاهيم التي يتناولها المقياس تعزى لمتغير المرحلة التعليمية عند مستوى دلالة $0.05\alpha \geq$ ، حيث كان مستوى معلمي المرحلة الثانوية الأعلى من بقية المراحل

في المفاهيم الإيجابية التي شملت محاسبة المدرسة، ومحاسبة الطالب، والتحسين.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم المعلمين عن التقويم، التقويم التربوي، مقياس التقويم.

Abstract

This study aims to investigate the psychometric properties for teachers' concepts of assessment, and to verify the extent to which the factor structure of the data of the Saudi teachers correspond to the data original text. The study also aims to identify the differences between study groups in the concepts of evaluation according to the variables of gender, experience, training and educational stage. The scale was applied to a sample of (947) male and female teachers, working in the three educational stages in the Kingdom of Saudi Arabia. The results indicated non-conformity of the factor construction model to the scale based on the New Zealand sample data, but the adaptation of this model led to the exclusion of ten phrases, so the scale in its final version contained (40) phrases and two factors of the first degree and two factors of the second degree. Also the results indicated that the scale has high stability coefficient values. When examining the differences between the groups in the four concepts of the evaluation, the results showed that there were no differences between these groups according to the variable of experience, gender and academic specialization, while there were significant differences between the groups on the concepts covered by the scale due to the educational stage variable at the level of significance $\leq 0.05\alpha$. However, there were significant differences between teacher groups based on education levels on positive assessment concepts in favor of secondary teachers in the positive concepts that included school accounting, student accounting, and improvement.

KETWARDS: teachers' conceptions of assessment, educational assessment, Assessment Scales.

مقدمة

اقتترنت التطورات التربوية المعاصرة الرامية إلى التحول من الأساليب التي تركز على الحفظ والاستذكار إلى أساليب تعلم قائمة على تنمية العمليات العقلية العليا ومهارات القرن الواحد والعشرين، بتطور أساليب التقويم وتعدد أغراضه، ليسهم في تعزيز تعلم الطلاب وتجويد عمليات التعليم والتعلم. وتطلبت هذه التطورات بما تحمله من مفاهيم جديدة وممارسات مهنية متقدمة تغيراً في مفاهيم المعلمين وممارساتهم نحو التقويم الصفي، وكان ذلك محور العديد من الدراسات (Bliem & Davinroy, 1997; Borko, Mayfield, Marion, Flexer, & Cumbo, 1997; Pilcher, 2001; Shepard, 2000; Watt, 2005) التي تشير إلى أن مفاهيم المعلمين عن التقويم والتعلم تسهل، أو تعيق قدرتهم في تغيير ممارساتهم التقويمية، وأكدت على أن محاولات تغيير ممارسات المعلمين في التقويم وطرق التدريس التي لا تأخذ بعين الاعتبار مفاهيم المعلمين واتجاهاتهم تفشل في تحقيق أهدافها، ولا يترتب عليها تغيرات جوهرية في الممارسات التربوية المنشودة.

لذلك حظيت المقاييس التي تكشف عن مفاهيم المعلمين ومعتقداتهم عن التقويم باهتمام من الباحثين والممارسين لتوظيف نتائجها في توجيه البرامج التطويرية والتدريبية. ويعد مقياس براون (Brown, 2004) من أهم هذه المقاييس التي تناولت مفاهيم المعلمين عن التقويم ونال اهتمام الباحثين، مما أدى إلى ترجمته لعدة لغات وتطبيقه في بيئات مختلفة، بالإضافة إلى استخدامه في عدد من الدراسات المقارنة (Brown, 2010; G. Brown & Harris, 2009; Brown, 2014; Gebriel & Brown, 2014; Lake, & Matters, 2009; Brown & Michaelides, 2011).

وقد طور براون خلال عقدين من الزمن تقريباً نموذجاً نظرياً لمفاهيم المعلم في التقويم اختبره في البداية على البيئة النيوزلندية، ثم استخدمه بعد ذلك بالتعاون مع عدد من الباحثين في بيئات مختلفة، تضمنت أستراليا وتركيا وهونج كونج والبرازيل وإسبانيا، واليونان. ويقوم على الاعتقاد بأن المعلم لديه مفاهيم عن التقويم تدور حول أربعة محاور أساسية، وهي أن التقويم (Brown, 2004; Brown & Harris, 2008):

- يحسن من عمليات التعليم والتعلم (التحسن Improvement): ويعكس هذا المفهوم توجهات التقويم البنائي، فالتقويم يحسن تعلم الطلاب ويرفع جودة التدريس، ويتضمن هذا المفهوم شرطين، أولهما: أن التقويم يجب أن يصف أو يشخص أداء الطالب، والثاني: أن المعلومات يجب أن تكون صادقة وثابتة، ودقيقة في وصفها لسلوك الطالب. وبهذا المنظور فإن أساليب التقويم الرسمي أو غير الرسمي بما يتضمنانه من استخدام فنيات وأدوات متنوعة تسهم في تحديد ما ينبغي للطالب تعلمه، والعمليات اللازمة لتعلمه مع الكشف عن المعوقات التي قد تحد من تقدمه، مع بروز هدف واضح للتقويم وهو تحسين عمليات التعليم والتعلم وتجويدها.
- يقود إلى جودة المدارس ومحاسبتها ومحاسبة المعلمين (محاسبة المدرسة accountability School): يشير هذا المفهوم إلى أن التقويم يمكن استخدامه لمحاسبة المعلمين والمدرسة أو النظام التعليمي بوجه عام، ووفقاً لهذا المفهوم فإن نتائج التقويم يجب أن تعلن ليتعرف المجتمع أو المؤسسات المعنية على مستوى أداء المدارس، ويتخذ في ضوءها القرارات المناسبة المتعلقة بالمعلمين أو المدرسة في حال عدم تحقيق المعايير المستهدفة. وينطلق هذا المفهوم من مبررين أساسيين؛ وهما: أن نشر نتائج التقويم وإعلانها سوف يؤدي إلى دفع المعلمين والمدارس إلى تقديم أقصى ما يمكنهم، والإسهام في تجويد التعليم.

■ يجعل الطالب تحت المحاسبة عن تعلمه (محاسبة الطالب Student accountability): ويركز هذا المفهوم على أن الطالب مسؤول عن تعلمه ومحاسب على مستوى إنجازه، ومن ثم فإن نتائج التقويم تعكس مستوى إنجازه الذي قد يتخذ بناء عليه القرار المناسب، وقد يتمثل ذلك في إصدار شهادة أو الترفيع من صف إلى آخر، أو القبول للدراسات العليا، أو غير ذلك من القرارات التي تؤثر على مسيرته التعليمية.

■ ينبغي أن يرفض لكونه غير صادق، ولا داعي له، ويؤثر على سبلي على الطلاب والمعلمين والمناهج والتدريس (عدم الارتباط Irrelevance): يقترن هذا المفهوم في الغالب بالنظر للتقويم على أنه اختبارات وعمليات رسمية لا يربطها علاقة وظيفية بعمليات التعليم والتعلم، فالمعلم على دراية بطلابه ويمكنه التعرف على مستوياتهم من خلال التفاعل المستمر والطويل معهم. كما يندرج تحت هذا المفهوم النظر إلى التقويم على أنه يحد من استقلالية المعلم ومهنيته ويحيد به عن مهمته الأصلية في التدريس، إضافة إلى ذلك الاعتقاد بأن التقويم يعتريه أخطاء، ويتسم بعدم الدقة ومن ثم فلا يوجد مبرر لاستخدامه.

ويمكن -وفقا لبراون- أن يحمل المعلم أكثر من مفهوم حيال أغراض التقويم، من ذلك الاعتقاد بأن التقويم يحسن من عمليات التعليم والتعلم، وأنه في الوقت نفسه يساهم في محاسبة المدرسة، وينتمي المفهوم الأول إلى اتجاهات التقويم البنائي التي ترى أن الغرض الأساسي للتقويم تحسين تعلم الطالب من خلال تقديم تغذية راجعة، وإشراك الطالب في عمليات التقويم، بينما ينتمي المفهوم الثاني لأغراض التقويم الختامي (Xu & Brown, 2016).

مشكلة الدراسة

شهد التقويم التربوي خلال العقود الثلاثة الماضية تطورا متسارعا في أغراضه وأساليبه وأدواته، استدعى إعداد وتطبيق برامج تطويرية للمعلمين، تمكنهم من توظيف تلك التطورات في البيئة الصفية بما يعزز تعلم الطلاب، وتنمية مهاراتهم وتطوير سماتهم الشخصية. وقد تناولت دراسات متعددة ضعف ممارسات المعلمين في التقويم ومدى الحاجة إلى تطويرها (الداود، 2004؛ البقعاوي، 2011، السعدوي، 2017)، غير أنها ركزت على الجوانب المعرفية ومعوقات التطبيق ولم تعط الاهتمام الكافي لمعتقدات المعلمين ومفاهيمهم حول التقويم وضرورة تناولها كمتغير يستدعي مراعاته في تصميم البرامج التدريبية أو في إقرار تطبيق أنظمة جديدة في التقويم، فضلا عن دراسة مدى تأثيرها سلبا أو إيجابا في تقبل المعلمين للجهود التطويرية وكيفية التعامل معها. وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر أدوات قياس تتناول مفاهيم المعلمين عن التقويم وتتسم بخصائص سيكومترية مقبولة، ويمكن استخدامها للأغراض البحثية أو التطويرية المرتبطة بتطوير ممارسات التقويم وترسيخ مفاهيمه الحديثة. ولذا تأتي هذه الدراسة لتعريب النسخة الكاملة لمقياس براون لمفهوم المعلمين عن التقويم Teacher Conceptions of Assessment Scale الذي أعده براون (Brown, 2004)، وتطبيقه على عينة من مجتمع المعلمين السعوديين لاختبار خصائصه السيكومترية والتعرف على مستوياتهم في المفاهيم التي يقيسها تبعا لعدد من المتغيرات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التحقق من الخصائص السيكومترية المتعلقة بصدق البناء العاملي والثبات للنسخة العربية من مقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم Teacher Conceptions of Assessment Scale ، واختبار مدى مطابقة بنائه العاملي للبيئة السعودية بتطبيقه على عينة من المعلمين على رأس العمل.
- الكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة-إن وجدت- على أبعاد المقياس تعزى لمتغيرات (الخبرة، التخصص التدريسي، الجنس، المرحلة التعليمية).

وتتمثل أهداف الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما الخصائص السيكومترية لمقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم، وما مدى مطابقة البناء العاملي للنسخة الأصلية على البيئة السعودية؟
- هل توجد فروق دالة عند مستوى دلالة $0.05 \alpha \geq$ بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس مفاهيم المعلمين في التقويم تعزى لمتغيرات الخبرة والجنس والتخصص التدريسي والمرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تناولها لموضوع مفاهيم المعلمين عن التقويم الذي لم يأخذ نصيبه من الاهتمام في الدراسات العربية، على الرغم من الأهمية التي اكتسبها في الدراسات الأجنبية، وتطوره ليصبح أحد المباحث التي اتخذت مسارا في أدبيات التقويم التربوي، تعنى بالعوامل غير المعرفية المرتبطة بمفاهيم المعلمين ومعتقداتهم عن التقويم لاسيما بعد التطورات المتسارعة التي شهدتها التقويم سواء من حيث الأغراض أو الأساليب والأدوات، وربطها ببعض المتغيرات.

فيما تكتسب الدراسة أهميتها التطبيقية من إضافة أداة قياس لأدبيات التقويم باللغة العربية شاع استخدامها في أدبيات التقويم التربوي، تتمثل في النسخة الكاملة لمقياس براون عن مفاهيم المعلمين عن التقويم، يمكن استخدامها للعديد من الأغراض البحثية والميدانية والدراسات المقارنة.

الدراسات السابقة

تناولت الكثير من الدراسات الأجنبية مفاهيم المعلمين في التقويم، فيما لم يعثر الباحث باستخدام قواعد البيانات العربية والأجنبية ومحركات البحث على أي من الدراسات العربية تناولت نفس الموضوع، وقد يعزى ذلك للحدثة النسبية لموضوع الدراسة الحالية. ويعد براون (Brown, 2002) من أوائل من بحث في هذا المجال؛ فقد حاول التحقق من نموذج نظري لمفاهيم المعلم في التقويم يتكون من أربعة أبعاد، وهي التركيز على التحسن، ومحاسبة المدرسة، ومحاسبة الطالب، والتعامل مع التقويم كعامل غير مرتبط بعمليات التعليم والتعلم. إضافة إلى الكشف عن علاقة هذه المفاهيم بمفهوم المعلم عن عمليات التعليم والتعلم وفعالية المعلم. وقد توصلت الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى نموذج يتسم بحسن المطابقة للعوامل الأربعة، كما أظهر المعلمون موافقة بدرجة متوسطة مع مفهوم التحسن ومفهوم المحاسبة، ولكنهم عارضوا مفهوم عدم ارتباط التقويم بعمليات التعليم والتعلم. وفي دراسة لاحقة، طبق براون (Brown, 2004) الأداة السابقة على عينة

2 بحوث ودراسات

من معلمي المرحلة الابتدائية بنيوزلندا، وتوصل إلى تسعة عوامل من الدرجة الأولى يكون سبعة منها عاملين ثانويين وهما: التحسن وعدم الارتباط، إضافة إلى عاملي محاسبة الطالب ومحاسبة المدرسة، كما أسفرت النتائج عن قبول المعلمين بدرجة متوسطة لمفهوم استخدام التقويم لأغراض التحسن ومحاسبة المدرسة، بينما رفضوا مفهوم عدم ارتباط التقويم بعمليات التعليم والتعلم، كما عارضوا استخدام مفهوم استخدام التقويم لأغراض محاسبة الطلاب. ولم تتوصل الدراسة إلى فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة على الأبعاد الأربعة وفقاً لمتغير العمر والجنس والخبرة وممارسة التقويم. وبمشاركة هاريس قام براون (Brown & Harris, 2008) بدراسة على (169) معلماً بمراحل التعليم الأساسية في مدينة أوكلاند النيوزلندية، استخدموا فيها مقياس المفاهيم والمقاييس الشخصية، وأظهرت النتائج بروز عدد من المفاهيم لأغراض التقويم صنفها الباحثان إلى سبعة مجالات، وهي: الامتثال للأنظمة، وإعداد التقارير للإدارة والجهات الخارجية، وإعداد التقارير لأولياء الأمور، وتحفيز دافعية الطلاب، وتسهيل التدريس، واستخدام التقويم لتفريد عمليات التعليم والتعلم، ومشاركة المعلم والطالب في تفريد عمليات التعليم والتعلم. وربط الباحثان النتائج بالعوامل الأربعة التي يتناولها المقياس.

وعلى المستوى العالمي طبق مقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم في البيئة التركية، حيث قامت فاردار (Vardar, 2010) بتطبيق المقياس في نسخته المختصرة المكونة من (27) مفردة على عينة من (414) معلماً، وتوصلت الدراسة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي إلى أربعة عوامل من الدرجة الأولى مكونة من (25) مفردة، منها: محاسبة المدرسة، ومحاسبة الطالب، والتحسين، وعدم الارتباط. وفيما يتعلق بدراسة الفروق بين مجموعات الدراسة، أو وضعت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعات على العوامل الأربعة تعزى لمتغيري التخصص التدريسي والتدريب، ووجود فروق دالة بناء على متغير الخبرة.

وفي محاولة لدراسة مدى تأثير المفاهيم لدى المعلمين بثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه قارن براون وميشيلدس (Brown & Michaelides, 2011) بين مفاهيم عينتين من المعلمين من نيوزلندا واليونان حول التقويم باستخدام نسخة مترجمة من المقياس الأصلي بغرض التحقق من مدى مطابقة النموذج العاملي النيوزلندي للمقياس على البيئة اليونانية ودراسة الفروق بينهما على العوامل التي يقيسها. وقد قادت النتائج إلى التوصل إلى خمسة عوامل من الدرجة الأولى تتضمن (24) مفردة كَوْن ثلاث منها عاملاً ذا طبيعة إيجابية وهي تحسين التدريس، وتحسين تعلم الطلاب، ومحاسبة المدرسة، فيما كَوْن العاملان المتبقيان وهما إهمال نتائج التقويم والنظر إلى التقويم على أنه عامل سيء ذو طبيعة سلبية. كما أظهرت النتائج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي لمجموعات متعددة تبايناً دالاً إحصائياً بين العينتين النيوزلندية واليونانية، وكانت الفروق بين متوسط الدرجات صغيره في اثنين من المفاهيم المرتبطة بالتحسن، وهما تحسين التدريس وتحسين تعلم الطلاب، ومتوسطة على الفروق بينهما في مفهوم عدم ارتباط التقويم، وكبيرة على مفهوم المحاسبة. وقد عزى الباحثان الفروق بين المجموعتين إلى الاختلاف في السياسات والممارسات بين النظامين التربويين.

وقارن كذلك براون وريماسل (Brown & Remesal, 2012) بين عينتين من المعلمين في كل من أسبانيا ونيوزلندا بتطبيق نسختي المقياس باللغة الإنجليزية والأسبانية على عينتين نيوزلندية وإسبانية تتكون من معلمين قبل الخدمة بهدف التحقق من مدى مناسبة البناء العاملي للمقياس على العينة الأسبانية ودراسة الفروق بين العينتين على أبعاد المقياس. ولم تتوصل الدراسة إلى

نموذج بناء عاملي للمقياس يتسم بحسن المطابقة وفقاً لنتائج العينة الإسبانية، فيما تم التوصل من نتائج العينة النيوزلندية إلى نموذج عاملي يماثل النموذج الأصلي للمقياس. وباختبار النماذج المناسبة لبيانات العينة الإسبانية توصل الباحثان إلى نموذج يتكون من خمسة عوامل أساسية تتكون من (27) مفردة، تجزأت بعضها إلى أكثر من عامل، فتشكل عامل عدم الارتباط من عاملين وهما الإهمال والسوء كما تغير انتماء بعض العبارات من عواملها في النموذج الأصلي لعوامل أخرى مثل انتقال عبارات من عامل التحسن إلى عامل محاسبة المدرسة. وقد أظهرت النتائج فروقاً دالة بين العينتين على جميع الأبعاد المقاسة ماعدا النظر للتقويم على أنه سيء ويستخدم لمحاسبة الطلاب فقد كانا متماثلين للمجموعتين.

ولبحث معتقدات المعلمين عن أغراض التقويم في مصر أجرى جبريل وبراون (Gebriel & Brown, 2014) دراسة استخدموا فيها النسخة المعربة لمقياس (TCOA) في نسخته المختصرة المكونة من (27) مفردة لدراسة مفاهيم المعلمين حول أغراض التقويم. وقد كشفت الدراسة عن أربعة أبعاد رئيسية: التحسن، محاسبة المدرسة، محاسبة الطالب، وعدم الارتباط. وقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي لاختبار استجابات العينة المصرية وفقاً للنموذج العاملي للعينة النيوزلندية، ولم تظهر النتائج حسن مطابقة، وبتكييف النموذج على العينة المصرية ظهرت ثلاثة عوامل؛ عامل التحسن الذي يمكنه التنبؤ بأربعة عوامل من الدرجة الأولى (محاسبة الطلاب، الصدق، التدريس، تعلم الطالب)، وعامل عدم الارتباط له قدرة تنبؤية قوية بثلاثة عوامل فرعية من الدرجة الأولى (سيء، يهمل، عدم الدقة)، وعامل محاسبة المدرسة له قدرة تنبؤية قوية بثلاث عبارات على نفس العامل، كما أظهر النموذج ارتباطاً قوياً بين عاملي التحسن ومحاسبة المدرسة، فسره الباحثان بأن النظام التربوي المصري يعتمد على الاختبارات ومن ثم فإن الحصول على درجات عالية يرتبط بجودة المدرسة والتطور التربوي، وهو ما يعكس مفاهيم المعلمين بأن المدرسة ذات الجودة العالية تحسن من عمليات التعليم والتعلم وبالتالي الحصول على درجات عالية.

وقارن دايال ولينجم (Dayal & Lingam, 2015) بين المعلمين قبل الخدمة والمعلمين في الخدمة للكشف عن مفاهيم المعلمين عن التقويم، وأظهرت نتائج التحليل الكيفي أن مفاهيم المعلمين قبل الخدمة تركزت حول التقويم الختامي، بينما معظم المعلمين في الخدمة تركزت مفاهيمهم حول التقويم البنائي.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، عدم وجود نموذج عالمي واحد يتناول بنية مفاهيم المعلمين عن التقويم، وإنما يوجد تشابه في تلك المفاهيم بقدر من الاختلاف المرتبط باختلاف بيئاتهم التعليمية بما تعكسه من سياسات تربوية وثقافة مجتمعية وممارسات تربوية، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات التقويمية وتوظيفها للأغراض البنائية أو الختامية. مما يعني ضرورة تكييف مقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم أو أي مقاييس مشابهة والتحقق من خصائصه السيكمترية قبل استخدامه للأغراض البحثية أو التطبيقية.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي للتأكد من البنية العاملية لمقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم وخصائصه السيكمترية، وما تتسم به تلك المفاهيم من فروق بناء على خصائصهم. وذلك باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية.

عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من 659293 معلماً ومعلمة (321451 ذكراً، 337842 أنثى) (وزارة التعليم، 2015)، وقد استخدم الباحث في جمع بيانات الدراسة الحالية طريقة العينة المتاحة available sample وذلك بإرسال دعوة إلكترونية لجميع المعلمين عن طريق الإدارة العامة للتقويم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية للمشاركة في الدراسة. وتضمنت آلية توزيع أداة الدراسة إرسال رابط لمدرء التقويم في جميع إدارات التعليم وعددها (36) إدارة، وقاموا بدورهم بإرسالها إلى الوكلاء الفنيين في التقويم في مكاتب التعليم، حيث وزع كل منهم الرابط على عدد من المعلمين بحسب المدارس التي يشرف عليها، علماً أنه لا يوجد عدد محدد من المدارس يشرف عليها الوكيل الفني. وقد استجاب للدعوة (947) معلماً ومعلمة. ويحمل معظم أفراد العينة درجة البكالوريوس (95%) والبقية يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراه، ويوضح جدول (1) توزيعهم بحسب خصائصهم.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصها

الخاصية	ابتدائي		متوسط		ثانوي	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
تربية إسلامية	37	54	22	24	14	23
لغات	74	91	23	26	31	30
رياضيات وحاسب	38	44	23	16	29	17
علوم	25	26	17	18	47	35
دراسات اجتماعية وتربوية	39	38	13	22	30	21
الجنس	20	51	13	18	18	23
	35	63	22	50	34	46
	52	32	19	14	25	13
	54	52	21	10	13	21
	31	39	16	10	29	21
	21	16	7	4	32	2
	أكثر من 25					

أداة الدراسة

جمعت بيانات الدراسة باستخدام مقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم Teacher Conceptions of (TCoA-III A Scale) "Assessment Scale" بعد ترجمته وتكييفه على البيئة السعودية والتحقق من صدقه وثباته، وتكونت نسخته النهائية من (40) مفردة. وقد تضمنت الاستجابة على كل مفردة وفقاً للنسخة الأصلية للمقياس من مقياس سداسي؛ وفق التالي: أوافق تماماً (6)، أوافق بدرجة كبيرة (5)، أوافق لحد ما (4)، أرفض لحد ما (3)، أرفض بدرجة كبيرة (2)، أرفض بشدة (1).

ويمثل مقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم الذي أعده براون النسخته الثالثة المطورة من المقياس، حيث سبق ذلك النسخته الأولى والثانية (COA-I and COA-II)، وتكون في البداية من 65 مفردة بنيت على أدبيات مفاهيم التقويم التربوي، واختزلت بعد التحليل العاملي التوكيدي إلى (50) مفردة، لتكون نموذجاً عاملياً يتسم بالموثوقية التالية: (RMSEA=.058; df=1162; c2=3217.68; TLI=.967)، ويتألف من عدد من العوامل من الدرجة الأولى والثانية؛ يوضحها جدول (2).

جدول (2) عوامل من الدرجة الأولى والثانية للمقياس

عوامل الدرجة الثانية	عوامل الدرجة الأولى
-	محاسبة المدرسة
-	محاسبة الطلاب
التحسن	يصف التقويم تعلم الطلاب
	يحسن التقويم تعلم الطلاب
	يحسن التقويم جودة التدريس
	يقدم التقويم معلومات صادقة
عدم الارتباط	التقويم سيء للطلاب وللمعلمين
	يستخدم التقويم ولكن تهمل نتائجه
	التقويم غير دقيق

ترجمة أداة الدراسة:

عرضت أداة الدراسة بعد الترجمة الأولية على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية ومتخصص في القياس والتقويم يحملون درجة الدكتوراه، وبعد تعديل العبارات بناء على توصياتهم، عرضت النسخة المنقحة على (6) متخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس واللغة الإنجليزية، ضمن استمارة تتناول كل عبارة باللغتين العربية والإنجليزية ومقياس ثنائي للترجمة (مطابقة وغير مطابقة) مع اقتراح التعديل، وقد تراوحت نسب التطابق بين 95% - 98%، وبلغت نسبة التطابق الكلية بطريقة كوبر 95.83 وكانت الاختلافات تدور حول بعض الكلمات التي لا تؤثر فعلياً في المعنى مثل: كلمة طالب أو تلميذ. بعد ذلك جرى إعادة ترجمة المقياس من اللغة العربية للغة الإنجليزية من قبل متخصص في اللغة الإنجليزية يحمل درجة الدكتوراه، وتمت مقارنتها بالنسخة الأصلية للمقياس وبناء عليها أجريت بعض التعديلات الطفيفة على النسخة العربية. وبعد إخراج المقياس بنسخته النهائية عرض على عدد (20) معلماً ومعلمة للتحقق من مقروئية العبارات ووضوحها، وتم في ضوء ملاحظاتهم معالجة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً لعينة الدراسة.

تحليل البيانات

جمعت البيانات ورُمزت باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وكذلك برنامج Mplus، وبرنامج R لتمثيل بناء النموذج العاملي، واستخدم للإحصاء الوصفي المتوسطات الحسابية والخطأ المعياري، فيما استخدم للإحصاء الاستدلالي التحليل العاملي التوكيدي، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، حيث تتضمن المتغيرات المستقلة: الخبرة، والتخصص، والجنس، والمرحلة التعليمية، فيما تتضمن المتغيرات التابعة، الأبعاد الأربعة للمقياس، كما طبق اختبار Bonferroni للمقارنات المتعددة، مع الاعتماد على الدرجة الحقيقية في التحليل الإحصائي بمتوسط (50) وانحراف معياري (10).

نتائج الدراسة

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: ما الخصائص السيكمترية لمقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم، وما مدى مطابقة البناء العاملي للنسخة الأصلية على البيئة السعودية؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب صدق المقياس وثباته باستخدام بيانات عينة الدراسة وفق الآتي:

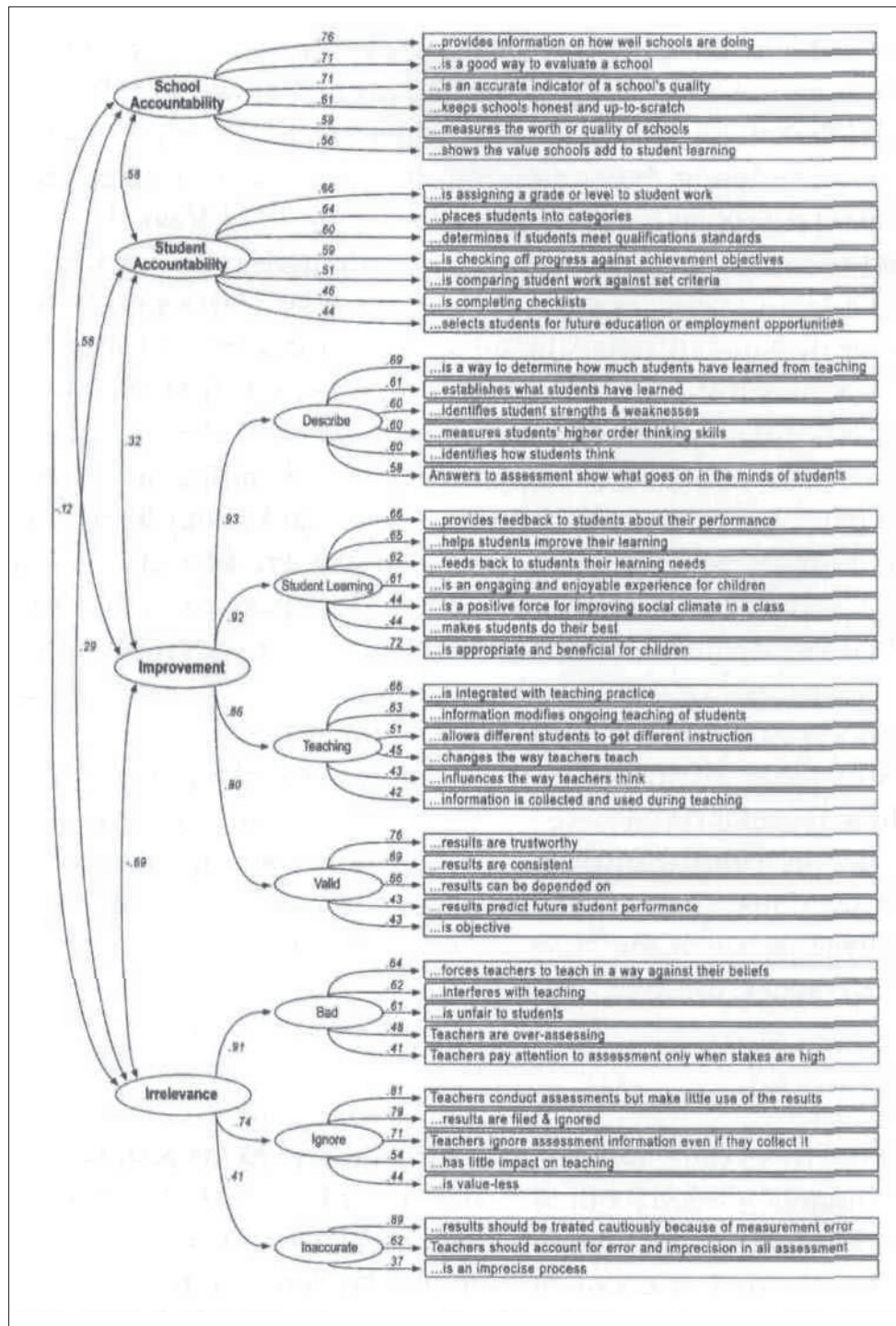
صدق المقياس:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقياس الذي تكون بناؤه العاملي في نسخته الأصلية المطبقة على عينة من المعلمين في نيوزلندا من تسعة عوامل من الدرجة الأولى تتراوح مفرداتها بين 3-7 ، وتشكل في مجملها عاملين ثانويين وعاملين أوليين، كما هو موضح بالجدول (3).

جدول (3) عوامل من الدرجة الأولى والثانية لمقياس مفاهيم المعلمين عن التقويم

عوامل من الدرجة الأولى	العبارات المتضمنة في المقياس الأصلي	العبارات والعوامل المحذوفة
F1: محاسبة المدرسة	17, 30, 34, 37, 42, 44	34
F2 : محاسبة الطلاب	2, 19, 20, 25, 27, 28, 47	2, 47
F3: يصف التقويم تعلم الطلاب	10, 22, 26, 32, 39, 48	-
F4: يحسن التقويم تعلم الطلاب	4, 9, 12, 15, 21, 38, 45	-
F5: يحسن التقويم جودة التدريس	6, 7, 18, 33, 35, 41	41
F6: يقدم التقويم معلومات صادقة	3, 13, 14, 24, 31	-
F7: التقويم سيء للطلاب وللمعلمين	1, 5, 8, 11, 16	1, 8
F8: يستخدم التقويم ولكن تهمل نتائجه	23, 40, 43, 46, 50	23
F9 : التقويم غير دقيق	29, 36, 49	29, 36, 49
عوامل من الدرجة الثانية		
التحسن imp	F3, F4, F5, F6	
عدم الارتباط irr	F7, F8, F9	F9

ويوضح شكل (1) نموذج البنية العاملية للمقياس في نسخته الأصلية وقيم تشبعات المفردات على عوامل من الدرجة الأولى first-order factors، وكذلك تشبعات عوامل من الدرجة الأولى على عوامل من الدرجة الثانية second-order factors. حيث يتكون النموذج من عاملين من الدرجة الأولى، وهما: عامل محاسبة المدرسة School Accountability ، وعامل محاسبة الطالب Student Accountability، وعاملين من الدرجة الثانية، وهما: عامل التحسن improvement الذي يتألف من أربعة عوامل من الدرجة الأولى (الوصف، تعلم الطالب، التدريس، الصدق)، وعامل عدم الارتباط الذي يتكون من ثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (سيء، الإهمال، عدم الدقة) (Brown, 2004).



شكل (1) نموذج البنية العاملية للمقياس الأصلي

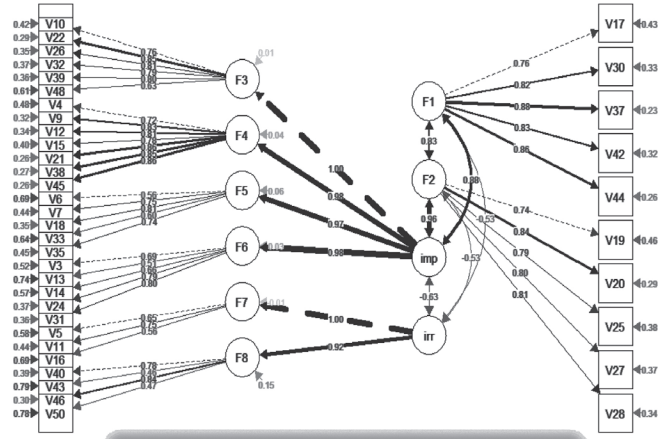
وللتحقق من مطابقة النموذج العاملي للمقياس المستند على بيانات المعلمين النيوزلنديين للبيئة السعودية، تم اختباراه على بيانات عينة الدراسة باستخدام برنامج Mplus. وقد تم اختبار حسن

2 بحوث ودراسات

مطابقة البيانات للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام أكثر الممارسات شيوعاً القائمة على اختبار مربع كاي مع عدد من مؤشرات حسن المطابقة. وتعد عدم دلالة كاي سكوير دليلاً على حسن المطابقة، إلا أن تأثيرها بكم كبير حجم العينة يجعل الاعتماد على هذا المؤشر غير دقيق، مما يدعو إلى الاستعانة بمؤشرات أخرى مثل (RMSEA)، (SRMR)، (CFI). ويوصي هو وبنتر (Hu & Bentler, 1999) على أن حسن المطابقة يتحقق من الحصول على المحكات التالية: $CFI \geq 0.95$, $SRMR < 0.05$, and $RMSEA \leq 0.06$ ، غير أن مارش وآخرين (Marsh, Hau, & Wen, 2004) يقترحون محكات أقل تشدداً لحسن المطابقة المقبول تتمثل في تحقق القيم التالية: $(CFI \geq 0.90, SRMR < 0.08, \text{ and } RMSEA \leq 0.08)$.

وقد شرع الباحث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي مبتدئاً باختبار نموذج العوامل التسعة المحددة في دراسة براون (Brown, 2004) والتحقق من مطابقتها لبيانات الدراسة الحالية، غير أن النتائج لم تظهر حسن مطابقة مع بيانات الدراسة الحالية، وأشارت إلى معاملات ارتباط ضعيفة مع العبارات الثلاث للعامل (F9) المسمى (التقويم غير دقيق)، فضلاً عن وجود معاملات ارتباط منخفضة بين العبارات مما يشير إلى أن هذه العبارات لا تكون العامل التاسع، لذلك استبعد هذا العامل من التحليلات الإحصائية اللاحقة.

لذلك اقتصر التحليل اللاحق على ثمانية عوامل أظهرت تطابقاً، إلا أن مؤشرات التكييف (modification indices (MIs استدعت حذف عدد (7) عبارات مرتبطة بعدد من العوامل الموضحة بجدول (3). وبذلك فإن نموذج التحليل العاملي التوكيدي قام على (40) مفردة ترتبط بعاملين من الدرجة الثانية وعاملين من الدرجة الأولى موضحة بالشكل (2).



شكل (2) نموذج البنية العاملية للمقياس

وبمقارنة نتائج التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الحالي بقيم تشبعات المفردات على عوامل الدرجة الأولى في البناء العاملي للنسخة الأصلية للمقياس، يتضح أن قيم تشبعات معظم المفردات على العوامل في النموذج الحالي تزيد عن مثيلاتها في النموذج الأصلي بقيم تراوحت بين 0.03 و 0.4، فيما كانت أقل في خمس عبارات، ثلاث منها (16، 43، 50) تنتمي لعوامل سلبية. وقد تعزى هذه الفروق الإيجابية التي ميزت النموذج الحالي إلى استبعاد بعض العبارات التي أظهرت مؤشرات التكييف عدم مناسبتها، وهو ما تدعمه بيانات النموذج الأصلي الموضحة في جدول (4)؛ حيث تشير إلى أن معظم قيم تشبعات العبارات المحذوفة (6 من 10) هي الأكثر انخفاضاً؛ إذ تقل عن 0.48.

جدول (4) مقارنات تشبعات المفردات على العوامل للمقياس في نسخته الأصلية والمعربة

قيم التشبعات في النسخة			العامل
الحالية	الأصلية	رقم المفردة	
0.83	0.76	42	محاسبة المدرسة
0.88	0.71	37	
0.82	0.71	30	
0.86	0.61	44	
0.76	0.59	17	
محذوف	0.56	34	
0.79	0.66	25	محاسبة الطالب
0.80	0.64	27	
0.84	0.60	20	
0.81	0.59	28	
0.74	0.51	19	
محذوف	0.46	47	
محذوف	0.44	2	الوصف
0.63	0.68	48	
0.81	0.61	26	
0.85	0.60	22	
0.79	0.60	32	
0.76	0.60	10	
0.80	0.58	39	تعلم الطالب
0.86	0.66	21	
0.86	0.65	45	
0.81	0.62	12	
0.78	0.61	15	
0.72	0.44	4	
0.83	0.44	9	التدريس
0.85	0.72	38	
0.74	0.66	35	
0.81	0.63	18	
0.75	0.51	7	
0.60	0.45	33	
محذوف	0.43	41	الصدق
0.56	0.41	6	
0.80	0.76	31	
0.66	0.69	14	
0.69	0.66	3	
0.79	0.43	24	
0.51	0.43	13	

2 بحوث ودراسات

العامل	قيم التشبعات في النسخة		
	الحالية	الأصلية	رقم المفردة
سيء	0.56	0.64	16
	0.65	0.62	5
	0.75	0.61	11
	محذوف	0.48	8
	محذوف	0.41	1
يهمل	0.46	0.81	43
	0.47	0.79	50
	محذوف	0.71	23
	0.78	0.54	40
	0.84	0.44	46
غير دقيق	محذوف	0.89	49
	محذوف	0.62	29
	محذوف	0.37	36

وعلى نحو عام أظهرت نتائج محكات مطابقة البيانات النتائج التالية:

$\chi^2 (df = 712) = 2588.093, p < .0001$; CFI = 0.919, SRMR = 0.047, and RMSEA = 0.059, [with 90%CI = [0.057, 0.061]

وكانت جميع التشبعات على العوامل من الدرجة الأولى أو الثانية عالية (> 0.40) و ($p < 0.001$) حسبما تشير إلى ذلك معاملات الارتباط الموضحة بجدول (5، 6). ومن ذلك يمكن التوصل إلى أن البناء العاملي للمقياس الأصلي على العينة النيوزلندية ينطبق على بيانات الدراسة الحالية مع استبعاد عامل يتكون من العبارات (29، 36، 49) وحذف العبارات (1، 2، 8، 23، 34، 41، 47) التي تنتمي لعدة أبعاد موضحة بجدول (3 و 4).

جدول (5) الارتباطات بين العوامل الأولية

العامل	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	1	0.830	0.864	0.861	0.869	0.913	-0.511	-0.510
F2		1	0.984	0.922	0.933	0.942	-0.511	-0.606
F3			1	0.983	0.955	0.975	-0.575	-0.558
F4				1	0.956	0.964	-0.694	-0.645
F5					1	0.957	-0.572	-0.527
F6						1	-0.602	-0.544
F7							1	0.923
F8								1

جدول (6) الارتباطات بين العوامل الأربعة للمقياس

	2	3	4
1- محاسبة المدرسة	.873**	.88**	-.53**
2- محاسبة الطالب		.96**	-.53**
3- التحسن			-.63**
4- عدم الارتباط			-

** p<0.01

ثبات المقياس

حسب ثبات المقياس بطريقتين: الأولى بطريقة نمذجة المتغير الكامن (LVM) (ن=947)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الموضحة بجدول (7) بين 0.834 لبعد عدم الارتباط و 0.967 لبعد التحسن، فيما بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس 0.956، وتشير جميع القيم إلى تمتع المقياس وأبعاده بمعاملات ثبات عالية.

جدول (7) قيم معاملات ثبات LVM لأبعاد المقياس

العامل	عدد العبارات	معامل LVM
محاسبة المدرسة	5	0.915
محاسبة الطالب	5	0.897
التحسن	23	0.967
عدم الارتباط	7	0.834

كما حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن=947). وقد تراوحت قيم الثبات لمكونات المقياس بين 0.83 0.97- كما يتضح من جدول (8) وهي مرتفعة إلى مرتفعة جداً، فيما بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.943)، مما يشير إلى أن المقياس ذو درجة ثبات عالية.

جدول (8) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

العامل	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
محاسبة المدرسة	5	0.915
محاسبة الطالب	5	0.896
التحسن	23	0.966
عدم الارتباط	7	0.829

كما تم حساب معاملات الثبات في حال حذف المفردات، وتشير نتائج جدول (9) إلى أن جميع معاملات الثبات مناسبة ولم يطرأ تحسن على معامل الثبات الكلي بشكل جوهري إذا تم حذف أية مفردة من مفردات المقياس، لذلك لا توجد حاجة لحذف أية مفردة من هذه المفردات.

جدول (9) قيم معامل ألفا كرونباخ في حال حذف كل مفردة

رقم المفردة في المقياس	معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	رقم المفردة في المقياس		معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة
		الأصلي	الحالي		
3	.1	25	.21	.940	.940
4	.2	26	.22	.940	.939
5	.3	27	.23	.948	.940
6	.4	28	.24	.941	.940
7	.5	30	.25	.940	.939
9	.6	31	.26	.939	.939
10	.7	32	.27	.940	.939
11	.8	33	.28	.949	.941
12	.9	35	.29	.940	.940

2 بحوث ودراسات

معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	رقم المفردة في المقياس		معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	رقم المفردة في المقياس	
	الحالي	الأصلي		الحالي	الأصلي
.939	.30	37	.941	.10	13
.939	.31	38	.941	.11	14
.939	.32	39	.940	.12	15
.948	.33	40	.946	.13	16
.940	.34	42	.940	.14	17
.945	.35	43	.940	.15	18
.939	.36	44	.940	.16	19
.939	.37	45	.939	.17	20
.950	.38	46	.939	.18	21
.941	.39	48	.939	.19	22
.947	.40	50	.939	.20	24

الإجابة عن السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق دالة عند مستوى دلالة $0.05\alpha \geq$ بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس مفاهيم المعلمين في التقويم تعزى لمتغيرات الخبرة والجنس والتخصص التدريسي والمرحلة التعليمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجري تحليل التباين للمتغيرات التابعة المتعددة MANOVA، مع استخدام اختبار ويلكس ليمبدا Λ Wilk's Lambda الذي يعد من أكثر الاختبارات شيوعاً، لدراسة دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة والتخصص التدريسي والجنس والمرحلة التعليمية.

جدول (10) تحليل التباين المتعدد حسب المتغيرات المستقلة

مصدر التباين	Λ قيمة	قيمة ف	درجة الحرية	درجة الحرية للخطأ	مستوى الدلالة
الخبرة	.963	1.469	20.000	2584.601	.082
التخصص	.983	.816	16.000	2380.522	.668
الجنس	.990	2.022	4.000	779.000	.089
المرحلة الدراسية	.957	4.287b	8.000	1558.000	.000

ويلاحظ من جدول (10) أن قيمة ويلكس ليمبدا Λ Wilk's Lambda للمتغيرات الثلاثة، وهي الخبرة والتخصص التدريسي والجنس، غير دالة؛ مما يفضي إلى قبول الفرض الصفري في عدم وجود فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة في العوامل الأربعة لمفاهيم المعلمين في التقويم تعزى لمتغيرات الخبرة والتخصص التدريسي والجنس. فيما كانت قيمة $\Lambda = 0.957$ على متغير المرحلة التعليمية، وقيمة ف $(8.4287) = 4.287$ ، $P < 0.01$ مما يدعم رفض الفرض الصفري والقول بوجود فروق دالة بين المجموعات بناءً على متغير المرحلة التعليمية، عند مستوى دلالة $0.05\alpha \geq$.

وبناء على النتيجة السابقة أجريت مقارنات متعددة باستخدام اختبار Bonferroni للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطات المجموعات وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية. وتشير النتائج المبينة في جدول (11) أن أعلى متوسط في المفاهيم الإيجابية الثلاثة (محاسبة المدرسة، محاسبة الطالب، التحسن) كان لمعلمي المرحلة الثانوية حيث بلغت على التوالي (52.78، 52.45، 53.02)، وهي أعلى بفارق دال إحصائياً من قيم متوسط معلمي المرحلة الابتدائية التي تعد الأدنى، فيما لا توجد فروق دالة بين متوسط معلمي المرحلة الثانوية ومعلمي المرحلة المتوسطة في نفس المفاهيم.

أما اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث على مفهوم عدم الارتباط فكان أعلى متوسط لمعلمي المرحلة الابتدائية وأدنى متوسط لمعلمي المرحلة الثانوية وجميع الفروق دالة عند مستوى دلالة $0.05\alpha \geq$ بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي بقية المراحل.

جدول (11) اختبار بانفروني للمقارنات البعدية بين المجموعات بحسب متغير المرحلة التعليمية

المتغير التابع	(أ) معلمو المرحلة	المتوسط	الخطأ المعياري	ب الفروق (أ-ب)	
				3	2
محاسبة المدرسة	1-الابتدائية	48.347	.601	-4.672*	-2.879*
	2-المتوسطة	51.226	.873	-1.793	
	3- الثانوية	53.019	.731		
محاسبة الطالب	1-الابتدائية	48.536	.608	-3.911*	-2.877*
	2-المتوسطة	51.413	.883	-1.034	
	3- الثانوية	52.446	.739		
التحسن	1-الابتدائية	48.448	.606	-4.332*	2.924*
	2-المتوسطة	51.372	.880	-1.408	
	3- الثانوية	52.780	.737		
عدم الارتباط	1-الابتدائية	51.770	.605	4.856*	2.611*
	2-المتوسطة	49.159	.878	2.245	
	3- الثانوية	46.914	.735		

* $p < 0.05$

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية اتساقاً مع الاتجاه السائد لنتائج تطبيق مقياس مفاهيم المعلمين في التقويم في بيئات مختلفة، حيث لم تظهر بيانات عينة الدراسة حسن مطابقة مع النموذج العاملي النيوزلندي للمقياس، وكان مصدر ضعف المطابقة يتمثل في العامل التاسع المسمى «التقويم غير دقيق» بالإضافة إلى ثلاث عبارات تنتمي لعاملي المحاسبة بنوعيهما (المدرسة والطالب) وعبرة لعامل التحسن. وقد أدى استبعاد تلك العبارات وما تمثله من عوامل إلى تحسن مطابقة النموذج، ليتكون في نسخته النهائية من عاملين من الدرجة الأولى وهما: محاسبة المدرسة ومحاسبة الطالب، وعاملين من الدرجة الثانية، هما: عامل التحسن ويتكون من أربعة عوامل من الدرجة الأولى، وعامل عدم الارتباط ويتكون من عاملين من الدرجة الأولى. وقد يعزى سوء مطابقة

2 بحوث ودراسات

العامل التاسع المحذوف إلى عدم وجود نظرة سلبية لدى المعلمين بأنه غير دقيق، لاسيما أن أكثر العبارات المحذوفة (6 من 10) تنتمي لعامل الدرجة الثانية المتعلق بعدم الارتباط، كما يعتقد بأن عبارات العامل التاسع تتناول جوانب فنية مثل أخطاء القياس، وليس لدى المعلمين فكرة كافية عنها. وتتسق هذه النتيجة المتعلقة بضعف ارتباط بعض العبارات بالعامل التاسع مع ما توصلت إليه الدراسة المصرية، فعلى سبيل المثال العبارتان (29، 49) في النسخة الحالية تقابل العبارتين (9، 18) في النسخة المصرية (Gebriel & Brown, 2014) وقد فسر استبعادهما بأن المعلمين ليسوا على دراية كافية بالجوانب الفنية للثبات وبناء عليه يحتمل عدم فهم محتوى تلك العبارات. أما العبارة رقم (41) المحذوفة من العامل الخامس المنتمي لعامل التحسن، فربما فهمت على نحو مخالف لما قصد بها، فالعبارة تنص على: «يؤثر التقويم على الطريقة التي يفكر بها المعلمون»، وهي متفقة في المعنى مع النص الأصلي: «Assessment influences the way teachers think» إلا أنها ربما فهمت على نحو سلبي.

وبالنظر إلى البنية العاملية للمقياس يلاحظ أنه أقرب لنموذج البناء للمقياس الأصلي مقارنة مع بنية النماذج التي توصلت إليها دراسات في دول مختلفة، وقد يعزى ذلك؛ أولاً: إلى اعتماد الدراسة الحالية للمقياس في نسخته الكاملة وليست المختصرة مما ساعدت على تغطية الكثير من الجوانب التي لم تتناولها النسخة المختصرة، وثانياً: أن مفاهيم المعلمين السعوديين عن التقويم تتسق بصفة عامة مع الاتجاهات الدولية السائدة التي ترى أهمية التقويم مع اختلاف وجهات النظر باستخداماته النهائية أو البنائية.

ويعد النموذج العاملي الذي توصلت إليه الدراسة الحالية مقبولا وفق المحكات التي اقترحها مارش وآخرون (Marsh et al., 2004) حيث بلغ الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ $RMSEA=0.059$ ، كما بلغ مؤشر حسن المطابقة المقارن $CFI = 0.912$ وتقترب قيمة الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ من القيمة المستحصلة من المقياس الأصلي البالغة 0.058، فيما كانت مؤشرات حسن المطابقة المقارن (CFI) للنماذج العاملية التي توصلت إليها بعض الدراسات: 0.85، 0.83، 0.86، 0.94. وفقاً لتطبيق المقياس على البيئة اليونانية والإسبانية والمصرية والتركية على التوالي (Brown & Michaelides, 2011; Brown & Remesal, 2012; Gebriel & Brown, 2014; Vardar, 2010)، مع ملاحظة أن المقارنة بين ما توصلت إليه الدراسة الحالية ومثيلاتها من الدراسات السابقة غير وارد نظراً لاعتماد معظم تلك الدراسات على النسخة المختصرة للمقياس. كما أظهرت النتائج تمتع المقياس بمؤشرات ثبات عالية للمقياس وأبعاده مما يؤكد صلاحية استخدامه في البيئة السعودية بدرجة عالية من الموثوقية مع مراعاة خصائص العينة.

وتشير نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05\alpha \geq$ بين مجموعات الدراسة على المفاهيم الأربعة التي يتناولها المقياس وفقاً لمتغير الخبرة والجنس والتخصص التدريسي، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة براون (Brown, 2002)، ودراسة فاردار (Vardar, 2010) في عدم وجود فروق بين المجموعات في مفاهيم التقويم تعزى لمتغير الجنس والتخصص التدريسي والخبرة، وكذلك دراسة أبو عواد و أبو سنيينة (2011) حيث أبانت عدم وجود فروق بين الجنسين في معتقداتهم حيال التقويم البديل.

وفيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية، فقد أشارت النتائج إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اعتقاد أعلى من معلمي بقية المراحل بعدم ارتباط التقويم بعمليات التعليم والتعلم، رافق ذلك

مستويات منخفضة على المفاهيم الإيجابية للتقويم وخاصة ما يتعلق بالتحسن وبفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.05 \alpha \geq$ مقارنة بمعلمي المرحلتين المتوسط والثانوي. وقد تعزى هذه النتائج إلى نوع نظام التقويم في المرحلة الابتدائية؛ ففي المرحلة الابتدائية طبق نظام التقويم المستمر منذ حوالي عشرين سنة، وقد صاحب إقراره العديد من الإشكالات على المستويين المفاهيمي والتطبيقي ولم يتلق المعلمون الدعم الكافي لتجاوزها وربما نتج عن ذلك ضعف ثقتهم في التقويم وتكوين مفاهيم سلبية عنه. وهذا ما أشار إليه السعدوي (2011) بأن نظام التقويم المستمر طبق دون تعريف واضح لطبيعته وأهدافه ولم يُدرَّب المعلمون على تطبيقه ما أدى إلى صعوبة في تشكيل مفهوم لدى المعلمين والمعلمات حول ماهيته، وهو ما رصدته بعض الدراسات في مرحلة مبكرة من تطبيقه؛ حيث أظهرت دراسة (العصيمي، 1423هـ) ودراسة (الداوود، 2004) من أن غموض بعض مصطلحات اللائحة الجديدة وعدم توعية العاملين بالميدان ببنودها وضعف تدريب المعلمين من أهم معوقات تطبيق التقويم المستمر. بالمقابل حصل معلمو المرحلة الثانوية على مستويات عالية للمفاهيم الإيجابية للتقويم ومستويات منخفضة للمفهوم السلبي مقارنة مع معلمي المراحل الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى مستوى كفاءتهم المهنية، وهو ما أشارت إليه دراسة الكساب والشقيفي (2016)، حيث أوضحت وجود فروق في الكفايات المهنية في التقويم وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية. ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين المعلمين في مفاهيم التقويم بناء على متغير المرحلة التعليمية ما قام به براون (Brown, 2011) غير أن النتائج تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية؛ حيث أظهرت عدم وجود فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية سوى في مفهوم محاسبة الطالب وكانت الفروق لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي :

- توظيف مقياس براون لمفاهيم المعلمين في التقويم للأغراض البحثية والتطبيقية ذات الصلة بموضوعه في البيئة السعودية.
- الاهتمام بمفاهيم المعلمين في التقويم واعتبارها أحد العوامل ذات الأثر في تقبل المعلمين لمتطلبات تطوير الممارسات التربوية، وخاصة ما يتعلق بأغراض التقويم وتطبيقاته.
- مراجعة نظام التقويم في المرحلة الابتدائية، ودعم المعلمين لتغيير قناعاتهم حول ممارسات التقويم المستمر.
- إجراء دراسات مقارنة مع بيئات تربوية أخرى للتعرف على مدى التطابق أو الاختلاف بين المعلمين في مفاهيم التقويم.
- بناء معايير (norms) للمقياس باستخدام عينة ممثلة لمجتمع المعلمين، تمكن من استخدام المقياس لأغراض تطبيقية في الميدان التربوي.
- إعادة التحقق من البنية العاملية للمقياس باستخدام أساليب إحصائية أخرى منها التحليل العاملي الاستكشافي، وكذلك اختبار استخدام مقياس خماسي للاستجابات بدلا من المقياس السداسي المستخدم.

المراجع

- البقعاوي، حنان سالم. (2011). مستوى أداء معلمات الصفوف الأولية في تطبيق التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفات والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- أبو عواد، فريال؛ أبو سنية، عودة (2011) معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد الرابع والعشرون (1) - تموز .
- الداود، هند عبدالله. (2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السعدوي، عبدالله (2011). التقويم المستمر كيف طبق ولماذا أخفق. العدد 190. استعيدت من الموقع في 29 مارس، 2018. <http://www.almarefh.net/index.php?CUV=378&Model=M>
- السعدوي، عبدالله صالح (2017). دراسة تقييمية لمقررات التقويم التربوي في كليات التربية في ضوء المعايير الوطنية للمعلمين بالملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، عدد (55)، 1 - 22.
- العصيمي، حمود (1423)، واقع اللائحة الجيدة لتقويم طلاب الصفوف المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الكساب، علي عبد الكريم؛ الشقيفي، موسى أحمد (2016). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 43، الملحق 1.
- وزارة التعليم (2015). التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: مؤشرات ومقارنات. إصدار وكالة وزارة التعليم للتخطيط والمعلومات. الرياض.
- Bliem, C. L., & Davinroy, K. (1997). Teachers' beliefs about assessment and instruction in literacy. Los Angeles: Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R., & Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment: Successes, stumbling blocks, and implications for professional development. Teaching and Teacher Education, 13(3), 259-278.
- Brown, G. (2002). Teachers' conceptions of assessment. Ph.D., The University of Auckland, New Zealand. Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?-did=990270781&Fmt=7&clientId=20828&RQT=309&VName=PQD>
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. Assessment in Education, 11(3), 301-318.
- Brown, G. (2010, January 16). An Introduction to Research with the Teachers' Conceptions of Assessment Inventory: A western Construct? . Paper presented at the Comarative Education Society of Hong Kong, Guangzhou, China.
- Brown, G. (2011). Teachers' conceptions of assessment: Comparing primary and secondary teachers in New Zealand Assessment Matters, 3, 45-70.
- Brown, G., & Harris, L. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources engender heightened conceptions of assessment as school accountability. Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6(12), 68-91.
- Brown, G., & Harris, L. R. (2008). New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE), Brisbane, Australia.

- Brown, G., Lake, R., & Matters, G. (2009). Assessment policy and practice effects on New Zealand and Queensland teachers' conceptions of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 61.
- Brown, G., & Michaelides, M. P. (2011). Ecological rationality in teachers' conceptions of assessment across samples from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 319-337.
- Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: A Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(75-89).
- Dayal, H. C., & Lingam, G. I. (2015). Fijian Teachers' Conceptions of Assessment. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 43-58.
- Gebril, A., & Brown, G. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian Teachers' Conceptions of Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 16-33.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in over generalizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling A Multidisciplinary Journal*, 11, 320-341.
- Pilcher, J. (2001). The standards and integrating instructional and assessment practices. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 451190)
- Shepard, L. (2000). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. Los Angeles: CRESST(CSE Technical Report 517).
- Vardar, E. (2010). sixth, seventh and eighth grade teachers' conception of assessment. Thesis for the degree of Master of Science, Middle East Technical University, Turkey
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary Mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58 (1), 21-44.
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher Assessment Literacy in Practice: A Reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.