مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس عشر - الجزء الأول

جمادى الأولى 1445 هـ - ديسمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

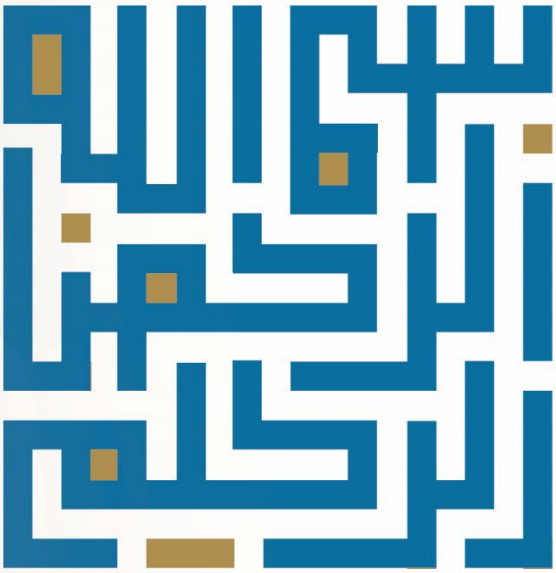
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير:

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أسامة أحمد بن صغير

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	الآثار السلبية لتغيير المفاهيم الإسلامية وأساليب مواجهتها من منظور التربية الإسلامية د. صالح بن سالم العمري	11
2	درجة ممارسة القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلّماتها د. مروان وليد المصري	59
3	الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة د. ناير بن حجاج العنزي	115
4	مدى فاعلية برنامج قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات د. نوف نوار محسن العتيبي	151
5	تقويم مستويات فهم المقروء المتوافرة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف الرابع الابتدائي ودرجة توظيف المعلمات لها د. سحر مرزوق العتيبي	191
6	الصَّمت التنظيميّ وعلاقته بالفاعليّة التنظيميّةِ من وِجهةِ نظرِ القياداتِ الأكاديميَّة في جامعةِ الحدودِ الشَّماليّة د. يوسف محمد النصير	233
7	الذكاء الثقافي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي بجامعة تبوك د. طه عقله الخرشه	269
8	واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء معايير مشروع التقويم الدولي (PISA) د. سعيد بن صالح المنتشري	295
9	أثر اختلاف تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية مهارات التواصل الإلكتروني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة شقراء د. محمد بن علي بن عياد العتيبي	339
10	دور وحدات التوعية الفكرية في تعزيز الوعي الفكري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية بمنطقة الرياض د. حمود نوار النمر	403

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة

The Assessment Culture of Teachers enrolled in the Optimal Investment Diploma Programs for Educational Staff at the Northern Border University and its Relationship to the Quality of their Classroom Constructive Assessment Practices

إعداد

د. ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك

جامعة الحدود الشمالية

Dr. Nayir H. Alanazi

Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation

Northern Border University

DOI:10.36046/2162-000-016-003

د. ناير بن حجاج العنزي

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/١٦ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٥/٧ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. وقد أعد الباحث اختبارًا للثقافة التقويمية مكونًا من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، واستخدم مقياس الممارسات التقويمية البنائية المعّد من قبل البرصان وآخرين (٢٠١٥)، والمكون من (٥١) فقرة، تمثل ثلاثة محاور من هذا المقياس. طبّقت على (١٨٦) معلمًا ومعلمة في ضوء متغير الجنس ونوع البرنامج. وتم تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون الثنائي واختبار ت وتحليل التباين. وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، في حين وُجِدَ تدنٍّ في مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة. كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الثقافة التقويمية، ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة. وقد قدمت الدراسة في ضوء نتائجها بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الثقافة التقويمية، الممارسات التقويمية البنائية، جامعة الحدود الشمالية.

Abstract

The current study aimed to identify the level of assessment culture among teachers who enrolled in diploma programs for the optimal investment of teaching staff at the Northern Border University, and its relationship to the quality of their classroom constructive assessment practices. The researcher prepared a test of the evaluation culture consisting of (30) items of multiple choice type, and constructive evaluation practices scale prepared by Al-Barsan et al. (2015), consisting of (51) items representing three dimensions of this scale. It was applied to (186) male and female teachers in the light of the gender variable and the type of program. Data were analyzed using Pearson's correlation coefficient, t-test and analysis of variance. The results revealed that the level of evaluation culture among male and female teachers enrolled in diploma programs for optimal investment of educational staff at Northern Border University was high. it indicated also a decline in the quality of the classroom constructive assessment practices among the sample. The results also revealed that there is a positive and statistically significant correlation between the assessment culture of male and female teachers and the quality of their classroom constructive evaluation practices. While there were no statistically significant differences in the mean scores of the corrective culture and the mean scores of the quality of the classroom constructive corrective practices according to the gender factor and the type of program among the study sample. In the light of its results , the study presented certain recommendations and proposals.

Keywords: Assessment culture; Constructive assessment practices; Northern Border University .

المقدمة

يعدُّ التقويم أحد مكونات المنظومة التربوية، وهو يصاحب العملية التعليمية في جميع مراحلها الزمنية، حيث يؤدي دورًا مهمًّا في تحسين وتطوير مخرجات التعليم، في شتى المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية (علاّم، ٢٠١٠).

كما يؤدي التقويم أدوارًا متعددة في العملية التعليمية؛ حيث يقوم بالدور التشخيصي الذي يعمل على اكتشاف مواطن القصور في التحصيل الدراسي للطلبة، وبالدور البنائي الذي يهدف إلى منح المعلم تغذية راجعة عن مدى تقدّم وإتقان الطالب لعملية التعلّم. في حين يحدد دوره الختامي الدرجاتُ والشهاداتُ التي تُمنح للطلبة، وتنقلهم إلى مراحل دراسية لاحقة (الصرّاف، ٢٠٠٢؛ علاّم،٢٠١٠، الصغير وآخرون،٢٠٢٠).

ويشهد التقويم في هذا العصر تطورات متتالية في أساليبه وممارساته، مما أدى إلى تحوله من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية، التي أدت إلى الانتقال من ثقافة الاختبار التقليدي إلى ثقافة التقويم، التي تحقّق جودة عالية في الممارسات التقويمية الصفيّة، حيث تركّز على أساليب التقويم البنائي المرتبطة بالعملية التدريسية والتعليمية، وتتيح للطالب فرصًا لتقويم أعماله وإنجازات زملائه (طباع وخنيش، ٢٠٢١).

والتحول إلى الثقافة التقويمية أدى إلى تكامل التقويم والعملية التعليمية، واعتمد على الأساليب التقويمية البنائية بدلًا من الختامية، وعمل على قياس مستويات التفكير العليا بدلًا من الدنيا، ومنح الطالب دور المشارك النشط بدلًا من الدور السلبي المحايد (العبسي، ٢٠١٠؛ مهيدات والمحاسنة، ٢٠٠٩؛ هاشم والخليفة، ٢٠١٧).

وتتكون الثقافة التقويمية من المعارف والمهارات والاتجاهات والممارسات التقويمية التي توجه المعلمين نحو استخدام أساليب التقويم التي تحسّن وتطوّر العملية التعليمية (Popham,2011). وتعدّل الثقافة التقويمية من اتجاهات المعلمين نحو استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة الجيدّة، وتزيد من إثراء تعلّم الطلبة وتحسينه (طباع وخنيش، ٢٠٢١). كما تؤثر الثقافة التقويمية على الممارسات

التقويمية الصفيّة التي يقوم بها المعلمون، وتمكّنهم من استخدام أساليب تقويمية متنوعة لقياس مستويات أداء الطلبة(Alkharusi et al.,2011) .

وفي ذات السياق، أشار حسين (Hussain, 2017) إلى الدور المهم للثقافة التقويمية عند المعلمين في تسريع تعلّم الطلبة وتحفيزهم، ورفع دافعية التعلّم لديهم، وتمكينهم من تعليم الطلبة وفقًا لاحتياجاتهم وتشكيل خبرات التعلّم لأنشطة التقييم. وهذا يتطلب من المعلمين التنويع في الممارسات التقويمية الصفيّة، التي تساهم بشكل فعّال في إثراء العملية التعليمية، وتشجيع الطلبة على التعبير عن أنفسهم في الصف الدراسي، بحيث تُمكّن المعلم من قياس جميع المستويات، والأهداف التعليمية (Soledad etal.,2021; Yusuf Ziya& Mahmut Gauz,2021).

كما أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن الثقافة التقويمية للمعلمين تساعدهم على استخلاص نتائج أكثر دقة وموضوعية حول تعلّم طلابهم واتخاذ قرارات تعليمية أفضل حول المحتوى الذي يقدمون بتدريسه وأساليب التدريس التي يطبقونها (Deluca et al.,2013; Graham,2005). وحسب التوجهات الحديثة للتقويم تشمل الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة الجيّدة الأسئلة والمناقشات الصفيّة، والواجبات المنزلية، وأساليب التقويم الحقيقي كاستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (البرصان وآخرون،٢٠١٥). ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الثقافة التقويمية أمرًا مهمًّا لكل معلم ومعلمة من أجل القيام بممارسات تقويمية صفيّة فعّالة لتقويم أداء الطلاب وتحسين نتائج العملية التعليمية وتطويرها في الوقت المناسب (Lian et al.,2014).

كما أن الثقافة التقويمية، تمكّن المعلمين من تنفيذ الممارسات التقويمية الصفيّة السليمة، التي تتطلب اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للتقويم حسب التوجهات الحديثة (Stiggins &

Chappuis,2008). ويؤثر ضعف الثقافة التقويمية على الممارسات التقويمية الصفيّة. بل يؤدي إلى ضعف استعداد المعلمين لتقويم أداء الطلاب (Popham,2011).

وفي هذا الاتجاه، بيّنت بعض الدراسات والبحوث ضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين كدراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، ودراسة ميرتلر وكامبل(Campbell,2005 & Mertler)، ودراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، ودراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة أزمري (٢٠٢٢). كما أشارت دراسات أخرى إلى ضعف مستوى الممارسات التقويمية البنائية لدى المعلمين كدراسة أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)، ودراسة خليفة (٢٠١٨)، ودراسة آلت(Alt,2018)، ودراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة صفية (٢٠٢٠)، ودراسة فنان (٢٠٢١). في حين أكدت دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) على ضعف العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين.

وهذا ما دعانا إلى دراسة الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. وفي ضوء ذلك تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما علاقة الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة؟

الذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

٢. ما مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية؟

٣. ما دلالة الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرُّف على مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٢. التعرُّف على مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٣. التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

٤. الكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

من المؤمل أن تفيد الدراسة الحالية في تحقيق الآتي:

١. تزويد الميدان التربوي بأداة لقياس الجانب المعرفي للثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام.

٢. توجيه اهتمام القائمين على مراكز التدريب التربوي في إدارات التعليم نحو ضرورة تنمية الثقافة التقويمية، من خلال تدريب المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة.

٣. مواكبة جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في رفع كفاءة المعلمين والمعلمات، واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

الثقافة التقويمية:

تُعرّف بأنها: "الخلفية النظرية التي ينطلق منها المعلمون، والمفاهيم التي تؤثر في ممارساتهم التقويمية" (الصغير وآخرون، ٢٠٢٠: ١٥٣).

ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات، الملتحقون في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية على الاختبار المعَدّ لهذا الغرض والمتضمن على الجوانب المعرفية العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية حول التقويم التربوي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ".

الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة:

تُعرّف بأنها: "مجموعة الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلمون لقياس مستوى تقدّم الطلاب في اكتساب المفاهيم خلال العملية التعليمية؛ بهدف تحسين تعلّم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة ومحاولة تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف في التعليم، ومتابعة الواجبات المنزلية، وطرح الأسئلة الصفيّة، واستخدام استراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء والملاحظة ومراجعة الذات والتواصل" (البرصان وآخرون، ٢٠١٥: ١٠٣-١٠٤). ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات، الملتحقون في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية على المقياس المستخدم لهذا الغرض والمتضمن ثلاثة محاور تمثّلت في الواجبات المنزلية، والأسئلة الصفية، وأساليب التقويم الحقيقي، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ".

برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية:

تُعرّف بأنها: "مشروع يهدف إلى رفع كفاءة المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، وتطويرهم في تخصصات جديدة، واستثمار قدراتهم لتطوير مخرجات التعلّم" (وزارة التعليم، ١٤٤٤هـ).

ويُعرّفها الباحث إجرائيًّا، بأنها: "برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية المنفذة بجامعة الحدود الشمالية تحت إشراف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في برنامج التفكير الناقد، ومبادئ الإدارة، والمهارات الرقمية، والتربية الخاصة، والتسويق، ورياض الأطفال، والمهارات الحياتية والأسرية".

حدود الدراسة ومحدداتها:

حددت الدراسة الحالة موضوعيًّا في الثقافة التقويمية، وعلاقتها بالممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، وطبقّت زمنيًّا الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ، على المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات لاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا- الإطار النظري:

الثقافة التقويمية:

تهدف الثقافة التقويمية إلى العمل على التكامل بين التقويم والتعليم، واتخاذ أنواع متعددة من الأساليب التقويمية التي تشتمل على مهمّات جديدة ومعقدة، وتكون متضمنة في العملية التعليمية (Birenbaum,2003). وتُعرّف الثقافة التقويمية، بأنها: "ذلك القدر من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في القيام بعمليات التشخيص والعلاج والوقاية في تعليم طلابه، وبما يضمن نجاح الطلاب في إتقان أهداف التعلّم وتنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية بكفاءة" (آل كاسي وآخرون، ٢٠٢٠: ٨٨٠). وتتحدد مكونات الثقافة التقويمية عند المعلمين في الجوانب الآتية:

١. الجانب المعرفي: يُمثّل هذا الجانب المكونات المعرفية العلمية كالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي ينبغي على المعلمين معرفتها حول التقويم.

٢. الجانب المهاري: يُمثّل هذا الجانب قدرة المعلمين على تطبيق الممارسات التقويمية الصفيّة بسرعة وتمكّن.

٣. الجانب الوجداني: يُمثّل هذا الجانب الاتجاهات والميول والسلوكيات نحو تطبيق التقويم الصفّي لدى المعلمين. (آل كاسي وآخرون، ٢٠١٩).

الممارسات التقويمية الصفيّة:

أشارت الأدبيات إلى أن التوجهات الحديثة للتقويم تستند إلى الثقافة التقويمية التي تحقق جودة عالية في الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، من خلال التكامل بين التعليم والتقويم، وقيام الطالب بأداء مهمات واقعية في الحياة اليومية تستثير مستويات التفكير العليا لديه، وتقدم له فرصة تقويم أعماله وانجازات أقرانه في الصف الدراسي، وتهتم بجميع أساليب التقويم البنائية، وبقياس العمليات والنواتج التعليمية باستخدام محكات محددة مسبقًا يشارك المعلم والطالب في تصميمها. (علاّم، ٢٠٠٧). وتُعرّف الممارسات التقويمية الصفيّة، بأنها: "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل العملية التعليمية، وأثناءها، وفي أخرها، لتقويم أعمال الطلاب من خلال استخدام مجموعة من الأساليب مثل: ملاحظة الأداء، وملفات الإنجاز، والأسئلة والمناقشات الصفيّة، والواجبات المنزلية وغيرها، التي توفر له بيانات كمية وكيفية تساعده في الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة، واتخاذ القرارات المناسبة". (مراد، ٢٠١٦: ٣). والممارسات التقويمية الجيّدة يوزع فيها المعلم أدواره التقويمية حسب الهدف من التقويم والقرارات التي يسعى إلى اتخاذها على النحو الآتي:

١. الدور القبلي: يحدث التقويم القبلي قبل بدء العملية التعليمية بهدف معرفة ما لدى الطالب من معارف ومهارات سابقة تتعلق بالمقرر الدراسي الحالي الذي سيقوم بتدريسه المعلم.

٢. الدور البنائي: يحدث التقويم البنائي أثناء سير العملية التعليمية بهدف تقديم تغذية راجعة للمعلم والطالب لتوجيه العملية التعليمية، وتصحيح أخطاء التعلّم.

٣. الدور الختامي: يحدث التقويم الختامي في نهاية العملية التعليمية بهدف وضع تقديرات رقمية نهائية تشير إلى أداء الطالب في المقرر الدراسي. (الصغير وآخرون، ٢٠٢٠).

والأدوار المتعددة للتقويم يكمل بعضها البعض وتقدّم وظائف مختلفة في العملية التعليمية على النحو الآتي:

١. التشخيص: يسعى التقويم إلى تشخيص نقاط القوة والضعف عند الطلاب سواء قبل أو أثناء العملية التعليمية، مما يساعد المعلم على تقديم أساليب علاجية مناسبة.

٢. استثارة الدافعية للطلاب: رغبة الطلاب في التفوق وتحقيق درجات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية تدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء المستمر، مما يزيد من دافعيتهم للتعلّم وتذليل كافة العقبات التي تعيق مسيرتهم التعليمية.

٣. تعزيز التقويم الذاتي: يكتسب الطالب أسلوب التقويم الذاتي لأعماله ومنجزاته، ويستطيع تصحيح أخطائه بنفسه دون مساعدة من الأخرين.

٤. مصدر للتعلّم: تقويم المعلم لأعمال طلابه يشجعهم على المراجعة والتدقيق والتفاعل مع الأقران في الفصل الدراسي لتبادل الأفكار، ويقدّم لهم تغذية راجعة فورية تسهم في تعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف لديهم، وتصحيح أخطائهم أولاً بأول.

٥. زيادة فاعلية التدريس: يقدّم التقويم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى تعديل وتطوير وتحسين. (علاّم، ٢٠١٠).

التحوُّلات في الممارسات التقويمية الصفيّة:

حدثت تحوُّلات في الممارسات التقويمية الصفيّة بناءً على توجهات التقويم الحديثة لخّصها طباع وخنيش (٢٠٢١: ١٥٠) في المحاور الآتية:

- التحوُّل من الاستناد على مبادئ النظرية السلوكية التي تهتم بتجزئة عملية التعلّم إلى عناصر بسيطة إلى النظرية البنائية والمعرفية التي تنظر إلى عملية التعلّم على أنها عملية بنائية وديناميكية.
- التحوُّل من الاستناد على ثقافة الاختبار التي تفصل بين التعليم والتقويم وتعتمد على الاختبارات الموضوعية إلى ثقافة التقويم التي تؤكد على التكامل بين التعليم والتقويم وتستند على أساليب التقويم الحقيقي المعتمدة على الأداء.

- التحوُّل من الممارسات الصفيّة التي تشجع الدور السلبي للطالب إلى الممارسات التقويمية البنائية التي تؤكد على دوره الإيجابي الفعّال.
- التحوُّل من دور المعلم الناقل للمعرفة والسلطة الضاغطة على الطالب إلى الموجّه والميسّر للعملية التعليمية.
- التحوُّل من مناهج دراسية تقليدية، وعملية تعليم جامدة إلى التوجه نحو البحث والتعلّم التعاوني.

ثانيًا ـ الدراسات السابقة:

اهتمّت بعض الدراسات السابقة بتناول الثقافة التقويمية لدى المعلمين، كدراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، التي هدفت إلى قياس معرفة مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين، ونفذت على (٥٥٥) معلمًا في أثناء الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية. وبيّنت النتائج ضعف استعداد المعلمين لتقييم الطلاب. ودراسة ميرتلر وكامبل(Mertler & Campbell,2005)، التي أشارت إلى ضعف أداء المعلمين على اختبار الثقافة التقويمية في الولايات المتحدة الأمريكية. في حين سعت دراسة ليفي فرد وناصر أبو الهيجاء (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija,2015)إلى وصف الثقافة التقويمية لدى عينة مكونة من (٣٢٧) معلمًا. كشفت النتائج عن وجود مستوى معتدل من الثقافة التقويمية لدى المعلمين. وقام أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013) بدراسة كشفت عن مستوى المعرفة بالتقويم لدى معلمين المرحلة الثانوية. نفذت على (٣٣٧) معلمًا ومعلمة. بيّنت النتائج تدني مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالتقويم، وأن المعلمات أكثر معرفة بالتقويم من المعلمين. كما سعت دراسة السعدوي (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى معارف المعلمين في التقويم التربوي، في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية. طبّقت على (٨٤٢) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى ضعف مستويات المعلمين في التقويم التربوي، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوياته. وقام آل كاسي وآخرين (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تقييم الثقافة التقويمية لدى معلمي التعليم العام بالسعودية، وطبقّت على (٢٢٥) معلمًا ومعلمة. أشارت النتائج إلى ضعف مستوى الثقافة التقويمية المعتمدة على الكفايات لدى المعلمين، وعدم

وجود فروق دالة في مستوى الثقافة التقويمية بين الجنسين. كما هدفت دراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وطبّقت على (٣٤) معلمًا ومعلمة. وقد أسفرت النتائج عن ضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى معلمي العلوم، وعدم وجود فروق في مستوى هذه الثقافة لدى المعلمين تبعًا لمتغير الجنس. أمّا دراسة أزمري (٢٠٢٢)، فقد هدفت إلى التعرّف على الثقافة التقويمية وممارساتها لدى المعلمين في المرحلة الابتدائية في المغرب. بلغت العينة (٦٠) معلمًا. بيّنت النتائج ضعف الكفايات النظرية المتعلقة بالتقويم لدى المعلمين.

ومن زاوية أخرى، أجريت جملة دراسات؛ محليًّا، وعربيًّا، وأجنبيًّا حول الممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين، كدراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي هدفت إلى الكشف عن الممارسات التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات، وطبّقت على (٢٠٣) من المعلمين والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بالسعودية. خلُصت النتائج إلى وجود فروق دالة في استخدام ممارسات التقويم التكويني لدى المعلمين تبعًا لمتغير الجنس. وقام أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)؛ بدراسة هدفت إلى التعرّف على الممارسات التقويمية الصفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في تركيا، وتكوّنت العينة من (٢٨٨) معلمًا. أشارت النتائج إلى استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة التقليدية لدى المعلمين. وأجرت خليفة (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم البنائي. طبّقت على (٤٠) معلمة في مدينة الرياض. أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لأساليب التقويم البنائي كانت متوسطة. كما كشفت دراسة آلت(Alt,2018) عن الممارسات التقويمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية. طبقّت على (٤٣٦) معلمًا إسرائيليًّا. أشارت النتائج إلى أن الممارسات التقويمية التقليدية، الأكثر استخدامًا لدى المعلمين.

وقام الغامدي (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع ممارسة معلمي الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفيّة بمنطقة الباحة. وطبقّت على (٦٠) معلمًا. أظهرت النتائج أن ممارسات التقويم البنائي في البيئة الصفيّة لدى معلمي الفيزياء بمنطقة الباحة كانت متوسطة.

وسعت دراسة صفية (٢٠٢٠) إلى التعرُّف على درجة امتلاك معلمات التربية التحضيرية لبعض مهارات التقويم البنائي في بعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة بالجزائر. وتألفت العينة من (٩٨) معلمة. توصلت النتائج إلى امتلاك المعلمات لمهارات التقويم البنائي بدرجة متوسطة. في حين كشفت دراسة محبوبة وسهام (٢٠٢١) الممارسات التقويمية الميدانية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة. تكونت العينة من (٧٣) معلمًا ومعلمة بالجزائر. أسفرت النتائج عن أن مستوى الممارسات التقويمية المستمرة في ضوء المقاربة بالكفايات، مرتفع لدى المعلمين. في حين أشارت دراسة فنان (٢٠٢١) إلى الكشف عن واقع ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للتقويم التكويني. وأجريت على (٥٠) معلمًا في المغرب. خلُصت النتائج إلى تركيز الممارسات التقويمية للمعلمين على الاختبارات التحريرية، مع محدودية تعزيزها بالطريقة الأدائية.

وفي المقابل، نجد ندرة حسب ـ حدود اطلاع الباحث ـ في الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين في البيئة المحلية. في حين نجد أنه تمّ التطرق إلى هذه العلاقة في البيئات الأخرى كدراسة حسين (Hussain, 2017)، التي هدفت إلى التحقّق من العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة، وبلغت العينة (٤١٠) معلمين. بيّنت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين. وسعت دراسة ملاتي وخادمي(Khademi, Mellati & 2018) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة التقويمية وممارسات التقويم والتحصيل الكتابي لدى الطلاب. وتكونت العينة من (١٠) معلمين، و(٧٥) طالبًا في إيران. أشارت النتائج إلى تأثير الثقافة التقويمية للمعلمين على ممارساتهم التقويمية الفعّالة. وقام لام(Lam,2019) بدراسة هدفت إلى التعرّف على الثقافة التقويمية لمعلمي المرحلة الثانوية، وعلاقتها بممارساتهم التقويمية الكتابية الصفّية. طبّقت على (٦٦) معلمًا في هونغ كونغ. أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية والممارسات الكتابية لدى المعلمين. في حين كشفت نتائج دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) عن ضعف العلاقة بين الثقافة التقويمية والممارسات التقويمية الصفيّة لدى المعلمين في المملكة المغربية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة، يمكن القول بضعف مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين، واعتمادهم على استخدام الممارسات التقويمية الصفيّة التقليدية، التي لا تتجاوز منح الدرجات للطلبة، دون العمل على تصحيح مسار العملية التعليمية، وتذليل الصعوبات التي تعيق اكتساب الكفايات اللازمة للعملية التقويمية الصفيّة. كما أفادت مراجعة الدراسات السابقة في توجيه صياغة مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، وأدواتها، وكذلك تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وتوجيه مناقشة النتائج، وتفسيرها، في ضوء ربطها ومقارنتها بنتائج تلك الدراسات. وربما ميّز الدراسة الحالية، جمعها ما بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى المعلمين والمعلمات، إضافة إلى ندرة الدراسات المحلية التي تناولت تلك المتغيرات، في حدود اطلاع الباحث.

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على التراث التربوي والنفسي وعلى عدد من الدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض هذه الدراسة على النحو الآتي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي المستخدم في الدراسة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي للدرجة الكلية والدرجة على كل محور من محاور المقياس.

٣. لا يوجد ارتباط إيجابي بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α≤٠,٠٥) في كلّ من متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير (الجنس، ونوع البرنامج).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استُخْدِمَ في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ لمناسبته الحصول على البيانات المناسبة للإجابة على فروضها بما يدعم تحقيق أهداف الدارسة الحالية. ويُعرّف المنهج الوصفي الارتباطي، أنه: "المنهج الذي يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفًا كميًا، ويعبّر عن هذه الدرجة بمعامل الارتباط" (أبو علاّم،٢٠٠٧: ٢٤٥).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من (٤٢٦) معلمًا ومعلمة من الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، حسب الإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣/ ١٤٤٤هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، كما يوضحها الجدول (١) الآتي:

جدول (١): توزيع أفراد العينة تبعًا للجنس ونوع البرنامج

م	الجنس	نوع البرنامج							المجموع	النسبة
		التفكير الناقد	مبادئ الإدارة	المهارات الرقمية	التربية الخاصة	التسويق	المهارات الحياتية والأسرية	رياض الأطفال		
١	معلم	٢٥	٢٩	٣٣	٢١	١٦	٢٨	٠	١٥٢	%٨٢,٢٦
٢	معلمة	٠	٣	٥	٤	١٠	٠	١٢	٣٤	%١٧,٧٤
المجموع		٢٥	٣٢	٣٨	٢٥	٢٦	٢٨	١٢	١٨٦	٪١٠٠

ـ أداتا الدراسة:

تمثّلت أداتا الدراسة في الآتي:

أولًا- اختبار الثقافة التقويمية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء اختبار يهدف إلى قياس الجانب المعرفي للثقافة التقويمية لدى المعلمين، وتكوّن من (٣٠) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل (أ، ب، ج، د)، وتم تصحيح مفردات الاختبار بـ(٠، ١)، حيث تعطى الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، والدرجة (٠) للإجابة الخاطئة أو المتروكة بدون حل، من خلال تطبيق نموذج الإجابة المعَدّ لذلك، وقد بنيّت مفردات هذا الاختبار اعتمادا على الأدب التربوي في هذا المجال لتشتمل على الجوانب المعرفية العلمية من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ونظريات علمية حول التقويم التربوي، الذي يُعّد بمنزلة الإطار النظري الذي يؤسس عليه المكون المهاري والوجداني للثقافة التقويمية لدى المعلمين. حيث إن التقويم يُمثّل المعيار العاشر من المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٧).

١) صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم إجراء الآتي:

صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض الاختبار على (٥) من المختصين في القياس والتقويم؛ بهدف التحقق من تمثيل مفردات الاختبار للتقويم التربوي، بالإضافة إلى بنائها وفق معايير بناء الاختبار التحصيلي الجيّد. وتم الأخذ بجميع الملاحظات والمقترحات الواردة من المحكمين.

صدق المحك:

قام الباحث باستخدام صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على اختبار الثقافة التقويمية ودرجاتهم على الاختبار النهائي لمقرر "أساليب التقويم البنائي"، المعّد من قبل وزارة التعليم لجميع المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وذلك للعينة الاستطلاعية المكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، بواقع (٢٢) معلمًا يمثلون ٦٣٪، و(١٣) معلمة يمثلون ٣٧٪، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط الثنائي البسيط لبيرسون ٠,٩٦ وهو معامل ارتباط موجب ومرتفع ودال عند مستوى ٠,٠٥.

٢) ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات اختبار الثقافة التقويمية، استخدم الباحث معادلة كيودر- ريتشاردسون Kuder-Richardson، التي تستخدم مع الاختبارات التي تصحح مفرداتها بـ (٠، ١)، كاختبار الثقافة التقويمية المستخدم في الدراسة الحالية، على عينة مكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل الثبات ٠,٨٥ وهي قيمة مرتفعة، حيث إنها أكبر من ٠,٧٠، وهي القيمة القاطعة حسب نوناللي (Nunnally, 1978) والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بمستوى مقبول من الثبات.

ثانيًا ـ مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة:

استخدم الباحث مقياس الممارسات التقويمية البنائية المعَدّ من قبل البرصان وآخرين (٢٠١٥) على المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والمكون من (١٠٦) فقرة موزعة على خمسة محاور. وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على ثلاثة محاور من هذا المقياس، تمثلت في: الواجبات المنزلية (١٥) فقرة، والأسئلة الصفية (١٩) فقرة، وأساليب التقويم الحقيقي (١٧) فقرة، وبهذا تكون المقياس الحالي من (٥١) فقرة، تمثّل الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، ويُطلب من المعلمين والمعلمات الإشارة إلى مستوى موافقتهم على كل فقرة، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا=٥، غالبًا=٤، أحيانًا=٣، نادرًا=٢، أبدًا=١).وتم توزيع المقياس على أفراد العينة إلكترونيًا من خلال تعميم الرابط المستخدم في جوجل درايف google drive بعد الحصول على قرار الموافقة رقم (٤٤١٠١٤٢٨٩) بتاريخ ١٤٤٤/٠٥/١٣هـ

الصادر من لجنة أخلاقيات البحث العلمي في وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. كما أشار مُعدُّو المقياس إلى تمتعه بمعاملات ثبات مقبولة، حيث كانت قيم معاملات ألفا- كرونباخ لمجالات المقياس المتمثلة في الواجبات المنزلية والأسئلة الصفيّة وأساليب التقويم الحقيقي (٠,٧٣١، ٠,٧١٠، ٠,٩١٢) على الترتيب، وبلغت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٩٤٤). كما تمتع المقياس بمعاملات صدق مقبولة في البيئة السعودية.

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفية باتباع الخطوات الآتية:

١) صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين كل درجة على كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية على المحور الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل محور من محاور المقياس، والدرجة الكلية على المقياس، وقد جاءت النتائج كما توضحها الجداول (٢، ٣، ٤) الآتية:

جدول (٢): معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المحور الذي تنتمي إليه

المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط	المحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط
	١	٠,٤٥		١٦	٠,٤٣		٣٥	٠,٤٣
الواجبات المنزلية	٢	٠,٤٥		١٧	٠,٥٥		٣٦	٠,٥٨
	٣	٠,٤٥		١٨	٠,٦٧		٣٧	٠,٥٧
	٤	٠,٤٩		١٩	٠,٦٧		٣٨	٠,٦٩
	٥	٠,٤٠	الأسئلة الصفية	٢٠	٠,٦٢	أساليب التقويم الحقيقي	٣٩	٠,٤٢
	٦	٠,٤٨		٢١	٠,٥٦		٤٠	٠,٧٩
	٧	٠,٤٥		٢٢	٠,٤٨		٤١	٠,٤٢
	٨	٠,٤٥		٢٣	٠,٤٨		٤٢	٠,٥٩
	٩	٠,٤٥		٢٤	٠,٦٧		٤٣	٠,٦٢

	١٠	٠,٤٤		٢٥	٠,٤٨		٤٤	٠,٦٣
	١١	٠,٥٨		٢٦	٠,٦٣		٤٥	٠,٧١
	١٢	٠,٤٥		٢٧	٠,٤٣		٤٦	٠,٦٩
	١٣	٠,٧٢		٢٨	٠,٤٩		٤٧	٠,٥٠
	١٤	٠,٧٣		٢٩	٠,٦٥		٤٨	٠,٤٥
	١٥	٠,٥٣		٣٠	٠,٦٨		٤٩	٠,٤٨
				٣١	٠,٤٥		٥٠	٠,٥٨
				٣٢	٠,٤٢		٥١	٠,٤١
				٣٣	٠,٤٨			
				٣٤	٠,٤٨			

يتضح من الجدول (٢)، أن قيم معاملات الارتباط لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية، تراوحت بين ٠,٤٠ و ٠,٧٣ بمتوسط ٠,٥٠، بالمثل فإن قيم معاملات الارتباط لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالأنشطة الصفيّة، تراوحت بين ٠,٤٢ و ٠,٦٨ بمتوسط ٠,٥٤؛ في حين أن قيم معاملات الارتباط لمحور أساليب التقويم الحقيقي، تراوحت بين ٠,٤٢ و ٠,٧٩ بمتوسط ٠,٥٦، ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه، كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، الذي يُعدّ مؤشرًا على تماسك فقرات المقياس ودليلًا على صدقه.

جدول (٣): معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧	٢١	٠,٤٧	٤١	٠,٤٧
٢	٠,٤٧	٢٢	٠,٤٧	٤٢	٠,٥٥
٣	٠,٤٧	٢٣	٠,٤٧	٤٣	٠,٦٣
٤	٠,٤٧	٢٤	٠,٤٢	٤٤	٠,٥٦
٥	٠,٤٨	٢٥	٠,٤٩	٤٥	٠,٦٣
٦	٠,٥٦	٢٦	٠,٥٥	٤٦	٠,٦٣
٧	٠,٤٧	٢٧	٠,٤٧	٤٧	٠,٤٨

٨	٠,٤٧	٢٨	٠,٤٧	٤٨	٠,٤٥
٩	٠,٤٧	٢٩	٠,٦٠	٤٩	٠,٥٠
١٠	٠,٤٧	٣٠	٠,٤٤	٥٠	٠,٥٥
١١	٠,٤٧	٣١	٠,٥٣	٥١	٠,٥٢
١٢	٠,٤٧	٣٢	٠,٤٧		
١٣	٠,٤٨	٣٣	٠,٤٧		
١٤	٠,٤١	٣٤	٠,٤٧		
١٥	٠,٤٧	٣٥	٠,٤٧		
١٦	٠,٤٦	٣٦	٠,٥٧		
١٧	٠,٤٧	٣٧	٠,٦١		
١٨	٠,٤٢	٣٨	٠,٦٠		
١٩	٠,٥٣	٣٩	٠,٤٦		
٢٠	٠,٦٠	٤٠	٠,٧١		

يتضح من الجدول (٣)، أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وأن أعلى قيمة لمعامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت للفقرة رقم ٤٠، حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٧١، وأن أقل قيمة لمعامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت للفقرة رقم ١٤، حيث كانت قيمة معامل الارتباط ٠,٤١، كما أن قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (٤): معامل الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

محور الممارسات المرتبطة	الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة
بالواجبات المنزلية	٠,٧١
بالأسئلة الصفية	٠,٨٥
بأساليب التقويم الحقيقي	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٤)، أن أعلى قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على المقياس، كانت لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بأساليب التقويم الحقيقي ٠,٩٢،

بينما أقل قيمة لمعامل الارتباط، كانت لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية ٠,٧١، ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة على المحور والدرجة الكلية على المقياس، كانت أعلى من الحد الأدنى ٠,٤٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

٢)ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس، استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة مكونة من (٣٥) معلمًا ومعلمة، وذلك لحساب ثبات كل محور من محاور المقياس وثبات المقياس بشكل عام، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥) الآتي:

جدول (٥): ثبات محاور مقياس الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة

الواجبات المنزلية	الأسئلة الصفية	أساليب التقويم الحقيقي	الدرجة الكلية
٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول (٥)، أن قيم معاملات ثبات المقياس تراوحت بين ٠,٧٧ و ٠,٩٢، وأن أعلى قيمة لمعامل الثبات كانت للدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت أقل قيمة لمحور الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية. كما يتضح أن جميع قيم معاملات ثبات المقياس أكبر من ٠,٧٠، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى٠,٠٥، وهي القيمة القاطعة حسب نوناللي (Nunnally, 1978)، والحد الأدنى لثبات المقاييس، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن الأسئلة، اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية؛ منها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون الثنائي Pearson، واختبار "ت" لعينة واحدةOne Sample T Test ، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد التحقق من توافر الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحث باختبار فروض الدراسة على النحو الآتي:

- اختبار صحة الفرض الأول الذي نصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي المستخدم في الدراسة".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث بحساب مؤشرات الإحصاء الوصفي للدرجة الكلية لاختبار الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦): الإحصاءات الوصفية لدرجات اختبار الثقافة التقويمية

المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الصغرى	القيمة العظمى	المدى	الالتواء
١٧,٦٩	٣,٢٢	١١	٢٤	١٣	٠,١٧

يتضح من الجدول (٦)، أن متوسط درجات اختبار الثقافة التقويمية البالغ ١٧,٦٩ أعلى من المتوسط الفرضي للدرجات المقدر بـ١٥ درجة لدى عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية.

كما قام الباحث باختبار دلالة تلك الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T Test، لمقارنة متوسط درجات عينة الدراسة في اختبار الثقافة التقويمية بالمتوسط الفرضي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسط العينة والمتوسط الافتراضي للثقافة التقويمية

متوسط العينة	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١٧,٦٩	١١,٤٠	١٨٥	٠,٠١

يتضح من الجدول (٧)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الثقافة التقويمية لدى أفراد عينة الدراسة والمتوسط الفرضي، لصالح متوسط عينة الدراسة البالغ ١٧,٦٩، فقد كانت قيمة ت=١١,٤٠ بمستوى دلالة ٠,٠١، وهو أعلى من المتوسط الفرضي المقدر بـ١٥ درجة، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

▪اختبار صحة الفرض الثاني الذي نصه: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية عن المتوسط الفرضي للدرجة الكلية والدرجة على كل محور من محاور المقياس".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة One Sample T Test، بعد التحقق من توافر شرط الاختبار الإحصائي المتمثل في الاعتدالية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لمحاور الممارسات التقويمية البنائية للمعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

محور الممارسات المرتبطة	المتوسط	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
بالواجبات المنزلية	٤٢,٧٢	١٨٥	-٤,٣٨	٠,٠١
بالأسئلة الصفية	٥٨,٤٠	١٨٥	٢,٠٧	٠,٠٤
بأساليب التقويم الحقيقي	٤٦,١٢	١٨٥	-٥,٨٧	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٤٧,٢٥	١٨٥	-٢,٢٠	٠,٠٣

يتضح من الجدول (٨)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور الواجبات المنزلية والمتوسط الفرضي، لصالح المتوسط الفرضي. فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بالواجبات المنزلية ٤٢,٧٢، وقيمة ت=-٤,٣٨، بمستوى دلالة٠,٠١، وهو أقل من المتوسط الفرضي المقدر بـ٤٥ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى تدني مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لهذا المحور لدى عينة الدراسة، وبالمثل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور أساليب التقويم الحقيقي والمتوسط الفرضي، لصالح المتوسط الفرضي.

فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بأساليب التقويم الحقيقي ٤٦,١٢، وقيمة ت=-٥,٨٧، بمستوى دلالة٠,٠١، وهو أقل من المتوسط الفرضي المقدر بـ٥٧ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى تدني مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لهذا المحور لدى عينة الدراسة.

في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة محور الأسئلة الصفية والمتوسط الفرضي، لصالح متوسطة عينة الدراسة. فقد كان متوسط الممارسات التقويمية المرتبطة بالأسئلة الصفية ٥٨,٤٠، وقيمة ت=٢,٠٧، بمستوى دلالة ٠,٠٥، وهو أعلى من المتوسط الفرضي المقدر بـ٥١ درجة لهذا المحور، مما يشير إلى وجود تدني عام في مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

- اختبار صحة الفرض الثالث الذي نصه: "لا يوجد ارتباط إيجابي بين الثقافة التقويمية وجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون الثنائي Pearsonبين درجة الثقافة التقويمية والدرجة على محاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات الملتحقين، في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩): قيم معامل الارتباط ودلالتها الإحصائية للعلاقة بين درجة الثقافة التقويمية ومحاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية

محور الممارسات المرتبطة	معامل الارتباط
بالواجبات المنزلية	٠,٣٩**
بالأسئلة الصفية	٠,٤٥**
بأساليب التقويم الحقيقي	٠,٥٦**
الدرجة الكلية	٠,٥٩**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٩)، وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين درجة الثقافة التقويمية ومحاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، أي إنه كلما زادت درجة الثقافة التقويمية، اقترن ذلك بزيادة في جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

▪اختبار صحة الفرض الرابع الذي نصه:" لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$٠,٠٥) في كلّ من متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير (الجنس، ونوع البرنامج)".

لاختبار صحة هذا الفرض، قام الباحث باختبار الفروق في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، الناتجة عن متغير الجنس ونوع البرنامج على النحو الآتي:

١) الجنس: قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Sample T Test؛ للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير الجنس (معلم، معلمة)، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (١٠)، (١١) الآتيين:

جدول (١٠):الفروق بين المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية في الثقافة التقويمية

–	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعلمون	١٥٢	١٧,٦٤	٣,٧٤	١٨٤	٠,٤٩	٠,٦٢
المعلمات	٣٤	١٧,٩٤	٣,١٠			

يتضح من جدول (١٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الثقافة التقويمية بين المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، فقد كانت قيمة ت= ٠,٤٩ عند درجة حرية ١٨٤ غير دالة إحصائيًّا.

جدول (١١): الفروق بين المعلمين والمعلمات الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في جودة الممارسة التقويمية البنائية الصفية

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الواجبات المنزلية	المعلمون	١٥٢	٥٩,٣٥	٩,١٤	١٨٤	٠,٨٩	٠,٣٧
	المعلمات	٣٤	٦٠,٩٤	١٠,٤٧			
الأسئلة الصفيّة	المعلمون	١٥٢	٥٨,٣٨	٩,١	١٨٤	٠,٠٦٧	٠,٩٥
	المعلمات	٣٤	٥٨,٥٠	١٠,١			
أساليب التقويم الحقيقي	المعلمون	١٥٢	٤٥,٣٥	١١,٢٣	١٨٤	١,٩٩	٠,٠٤٨
	المعلمات	٣٤	٤٩,٥٩	١١,٢٦			
الدرجة الكلية	المعلمون	١٥٢	١٤٦,٦٨	٢٢,٩٤	١٨٤	٠,٧٠	٠,٤٨
	المعلمات	٣٤	١٤٩,٧٩	٢٤,٩٦			

يتضح من جدول (١١)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المعلمين والمعلمات في درجات الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، المرتبطة بمحور أساليب التقويم الحقيقي، لصالح المعلمات، حيث كان متوسط المعلمات ٤٩,٥٩ في حين أن متوسط المعلمين ٤٥,٣٥. في المقابل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ومتوسط درجات المعلمات في الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة، المرتبطة بمحاور الواجبات المنزلية والأسئلة الصفيّة والدرجة الكلية، فبالرغم من أن متوسط المعلمات أعلى من متوسط المعلمين، إلا إن تلك الفروق لم تكن دالة إحصائيًّا.

٢) نوع البرنامج: لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الثقافة التقويمية لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج (التفكير الناقد، ومبادئ الإدارة، والمهارات الرقمية، والتربية الخاصة، والتسويق، ورياض الأطفال، والمهارات الحياتية والأسرية)، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova بعد التحقق من توافر شروط الاختبار

الإحصائي، المتمثلة في الاعتدالية وتساوي التباين بين المجموعات، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين للفروق في متوسطات الثقافة التقويمية التي ترجع إلى نوع البرنامج

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموعة المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦	٥٧,٣٠	٩,٥٥٩	٠,٩٢٨	٠,٤٨
داخل المجموعات	١٧٩	١٨٦٤,٢٣	١٠,٤١٤٧١٤		

يتضح من جدول (١٢)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الثقافة التقويمية لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، فقد كانت قيمة ت = ٠,٩٢٨ ومستوى الدلالة ٠,٤٨ وهي أقل من ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى تأثير نوع البرنامج، مما يدل على تحقق الفرض الرابع.

كما قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات محاور جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، وقد جاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣):نتائج تحليل التباين للفروق في متوسطات المحاور والدرجة الكلية لجودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة التي ترجع إلى نوع البرنامج

المحاور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الواجبات المنزلية	بين المجموعات	٦	٥٣٣,٧٥	٨٨,٩٦	١,٠١	٠,٤٢
	داخل المجموعات	١٧٩	١٥٧٧٣,١٢	٨٨,١٢		
الأسئلة الصفيّة	بين المجموعات	٦	٣٠٩,٠٩٨	٥١,٥٢	٠,٥٩	٠,٧٣
	داخل المجموعات	١٧٩	١٥٥٥٩,٦٦	٨٦,٩٣		
أساليب التقويم الحقيقي	بين المجموعات	٦	١٤٢٩,٠٢	٢٣٨,١٧	١,٩١	٠,٠٨١
	داخل المجموعات	١٧٩	٢٢٢٩٧,١٤	١٢٤,٥٧		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٦	٥٣٧٦,٢٦	٨٩٦,٠٤١	١,٦٩	٠,١٢
	داخل المجموعات	١٧٩	٩٤٨٨٠,٣٦	٥٣٠,٠٥٨		

يتضح من جدول (١٣)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى أفراد العينة، تبعًا لاختلاف متغير نوع البرنامج، فقد كانت جميع قيم ف غير دالة إحصائيًّا، حيث كانت جميع مستويات الدلالة أكبر من ٠,٠٥، مما يشير إلى أنه لا يوجد فروق ترجع إلى نوع البرنامج الذي يلتحق به المعلمون والمعلمات. مما يدل على تحقق الفرض الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وعلاقتها بجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة.

وقد أسفرت نتائج تحليل بيانات الفرض الأول، عن ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إقرار الرخصة المهنية للوظائف التعليمية من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، التي تؤهل حاملها لمزاولة مهنة التعليم وفق رتب مهنية مختلفة، مما دفع المعلمين والمعلمات ممن هم على رأس العمل، إلى دخول برامج تدريبية متقدمة لرفع استعداداتهم وكفاياتهم المعرفية في مجال التقويم، الذي يُعّد أحد المعايير التي يتطلبها اجتياز الاختبار التربوي العام، المعتمد من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ مما أدى إلى ارتفاع مستوى الثقافة التقويمية لديهم.

فمن الدراسات التي تنسجم نتائجها إلى حد ما مع الدراسة الحالية، دراسة ليفي فرد وناصر أبو الهيجاء (Levy-Vered & Nasser-Abu Alhija,2015). فيما أشارت دراسة بليك وآخرين (Plake et al., 1993)، ودراسة ميرتلر وكامبل(Campbell, & Mertler 2005)، ودراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، ودراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة أزمري (٢٠٢٢)، إلى نتائج مخالفة للدراسة الحالية.

كما أسفرت نتائج تحليل بيانات الفرض الثاني، عن ضعف مستوى جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى زيادة أعداد الطلاب في الصف الدراسي، وضعف بعض الأدوات داخل المدرسة (البرصان وآخرون، ٢٠١٥). بالإضافة إلى عدم كفاية زمن الحصة الدراسية اللازمة لتحقيق جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة (خليفة، ٢٠١٨؛ أزمري، ٢٠٢١). وتدعم دراسة أكار إردول ويلدزلي (Acar-Erdol& Yildizli, 2018)، ودراسة خليفة (٢٠١٨)، ودراسة آلت(Alt,2018))، ودراسة الغامدي (٢٠٢٠)، ودراسة صفية (٢٠٢٠)، ودراسة فنان(٢٠٢١) هذه النتيجة. بينما توصلت دراسة محبوبة وسهام (٢٠٢١) إلى نتائج مخالفة للدراسة الحالية.

وتبيّن نتائج تحليل بيانات الفرض الثالث، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الثقافة التقويمية لدى المعلمين والمعلمات، الملتحقين في برامج دبلومات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة الحدود الشمالية، وجودة ممارساتهم التقويمية البنائية الصفيّة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأدب التربوي الذي أشار إلى أن المعلمين الذين يمتلكون الثقافة التقويمية، قادرون على إجراء ممارسات تقويمية صفيّة سليمة ومفيدة، واتخاذ قرارات تعليمية أفضل حول تعلّم طلابهم (Deluca et al.,2013; Graham,2005, Stiggins & Chappuis,2008).

كما قد تعزى إلى تأثير معرفة المعلم ومهاراته واتجاهاته نحو التقويم على الممارسات التقويمية الصفيّة، حيث تمكّن الثقافة التقويمية عند المعلمين من تقويم أداء الطلاب بشكل فعّال، وتوفر قاعدة لإجراء الممارسات التقويمية الصفيّة الخاصة بهم.(Alkharusi et al.,2011) بالإضافة إلى أن الثقافة التقويمية تمثّل فهم المعلم لمفاهيم التقويم الأساسية وإجراءاته، التي من المحتمل أن تؤثر بشكل إيجابي على جودة الممارسات التقويمية الصفيّة (Popham,2011). وتدعم نتائج دراسة حسين (Hussain, 2017)، ودراسة ملاتي وخادمي (Mellati& Khademi,2018)، ودراسة لام (Lam,2019) نتيجة هذه الدراسة. بينما توصلت دراسة الصغير وآخرين (٢٠٢٠) إلى نتائج مخالفة لها.

وأوضحت نتائج تحليل بيانات الفرض الرابع، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الثقافة التقويمية ومتوسطات درجات جودة الممارسات التقويمية البنائية الصفيّة،

بحسب عامل الجنس ونوع البرنامج لدى أفراد عينة الدراسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الإجراءات المتبعة في التقويم الصفي بمدارس التعليم العام، تتسق مع ما تفرضه تحديات العصر الحديث، الذي يتطلب إعداد طلاب يمتلكون كفايات متنوعة ومهارات متعددة، تمكّنهم من الإسهام الإيجابي الفاعل في الإنجازات وتحسين الحياة؛ تحقيقًا لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) لتطوير التعليم العام، حسب توجهات الرؤية الحديثة للتقويم المعتمدة على النظرية البنائية، التي تهدف إلى إكساب المعلمين والمعلمات المعارف والمهارات المرتبطة بالتقويم البنائي وأساليب التقويم الحقيقي (وزارة التعليم، ١٤٣٤هـ). وتدعم نتائج دراسة السعدوي (٢٠١٧)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة آل كاسي وآخرين (٢٠٢٠) هذه النتيجة. بينما تختلف مع نتيجة دراسة أوي وأيوديلي (Oye& Ayodele,2013)، التي أشارت إلى أن معرفة المعلمات بالتقويم تفوق المعلمين. ودراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي كشفت عن وجود فروق دالة في مستوى الممارسات التقويمية البنائية بين المعلمين والمعلمات، لصالح المعلمات.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بالآتي:

- تعزيز مستوى الثقافة التقويمية للمعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة، حسب توجهات الرؤية الحديثة للتقويم، من خلال إتاحة التدريب المستمر لهم.
- ينبغي التطوير المستمر للكفايات المهنية للمعلمين والمعلمات في الممارسات التقويمية البنائية الصفية بشكل عام، وأساليب التقويم الحقيقي بشكل خاص.

كما يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة مستقبلية مماثلة للدراسة الحالية على عينات أكبر من مجتمع المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية.
- أثر برنامج تدريبي في الثقافة التقويمية على الممارسات التقويمية البنائية الصفية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام.
- الثقافة التقويمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية التقويمية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

أبو علاّم، رجاء محمود.(٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية(ط٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أزمري، مريم.(٢٠٢٢). التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس: دراسة ميدانية. مجلة العلوم وافاق المعارف، جامعة عمار ثليجي بالأغواط– الجزائر، ٢(١)، ٣٨٦-٤٠٧.

آل كاسي، عبدالله بن علي؛ إبراهيم، عاصم محمد؛ عزّام، محمود رمضان.(٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتنمية ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(٥)، ٨٧٢-٩٠٨.

آل كاسي، عبدالله على معيض؛ عمر، عاصم محمد إبراهيم؛ السيد، محمود رمضان عزام.(٢٠١٩). تقييم ثقافة التقويم القائم على الكفايات لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ١(٦٨)، ١٩٤-٢٣١.

البرصان، إسماعيل سلامة؛ الرويس، عبدالعزيز أحمد؛ عبدالفتاح، فيصل أحمد.(٢٠١٥). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٦(٢)، ٩٣-١٢٢.

خليفة، عائشة محمد.(٢٠١٨). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،٤(١)، ٤٣-٥٦.

السعدوي، عبدالله بن صالح.(٢٠١٧). كفاية المعلمين في التقويم في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين. مجلة كلية التربية بالمنصورة.٩٩(١)، ١٨٣-٢٠٧.

الصرّاف، قاسم علي.(٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الصغير، عبدالحق؛ لطيفي، محمد؛ شفيق، أكريكر.(٢٠٢٠). الثقافة التقويمية والممارسات الصفيّة للتقويم؛ أية علاقة؟ دراسة استكشافية .المجلة المغربية للتقييم والبحث العلمي، المركز المغربي للتقييم والبحث العلمي *(CEMERD)*، ٣*(3)*، ١٥١-١٦١.

صفية، عابي.(٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمات الأقسام التحضيرية لبعض مهارات التقويم البنائي: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة.[رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

طباع، فاروق؛ خنيش، يوسف.(٢٠٢١). التحولات من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم كأساس لإصلاح التقويم الصفّي. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. ٤(٢)، ١٣٩-١٥٣.

العبسي، محمد مصطفى.(٢٠١٠). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علاّم، صلاح الدّين محمود.(٢٠٠٧).التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاّم، صلاح الدين محمود.(٢٠١٠).القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية(ط٣). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغامدي، سلطان سعيد مريسي.(٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمي مادة الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفيّة بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ١(١١٠)، ١٠٢٧-١٠٦٠.

فنان، بوشعيب.(٢٠٢١).واقع ممارسة التقويم التكويني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي.١(٥)، ١٧٧-١٩٥.

محبوبة، موراس؛ سهام، عيمر.(٢٠٢١). تقييم الممارسات التقويمية لأساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية ميلة . مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، جامعة سكيكدة-الجزائر، ٧(٢)، ٧٩-١٠٣.

مراد، معرف.(٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة في الجزائر، ٨(٢٦)، ١-١١.

مهيدات، عبدالحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد.(٢٠٠٩). التقويم الواقعي. عمّان: دار جرير.

هاشم، كمال الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر.(٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة(ط٦). الرياض: مكتبة الرشد.

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض.

وزارة التعليم.(١٤٣٤هـ). التقويم الصفّي الواقعي. الرياض: مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.

وزارة التعليم.(١٤٤٤هـ، ١٥ شوال). مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (الأسئلة الشائعة). موقع وزارة التعليم. https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

ترجمة المراجع العربية:

Abu -Allam, R. M. (2007). Research methods in psychological and educational sciences (6th edition) (in Arabic). Cairo: Universities Publishing House.

Al Kassi, A. A., Ibrahim, A.M.& Azzam, M. R. (2020). A training program to develop the culture of competency-based assessment among science teachers in the general education stages (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28(5), 872-908.

Al Kassi, A. M., Omar, A.I.& Al-Sayed, M. A. (2019). Evaluation of the competency-based assessment culture of public education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational in Sohag University, 1(68), 194-231.

Al-Absi, M. M. (2010). in the Realistic evaluation teaching process (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Al-Barsan, I. S., Al-Ruwais, A. A.& Abdel Fattah, F. A. (2015). Formative and summative assessment practices for middle school mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(2), 93-122.

Al-Ghamdi, S.M. (2020). The reality of the practice of structural assessment by physics teachers in the classroom environment in Al-Baha region (in Arabic). Journal of the College of Education, Mansoura University, 1 (110), 1027-1060.

Allam, S. M. (2007). Alternative Educational Evaluation: Its Theoretical Foundations and Field Applications (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Allam, S. M. (2010). Educational measurement and evaluation in the teaching process (3rd edition) (in Arabic). Amman: Dar Al Masirah for publishing, distribution and printing.

Al-Saadawi, A. S. (2017). Efficiency of teachers in evaluation in light of the national professional standards for teachers (in Arabic). Journal of the College of Education in Mansoura. 99 (1), 183-207.

Al-Saghir, A., Latifi, M.&Shafiq, A. (2020). assessment culture and classroom practices for assessment; What relationship? Exploratory Study (in Arabic). Moroccan Journal of Evaluation and Scientific Research, Moroccan Center for Evaluation and Scientific Research (CEMERD), 3(3), 151-161.

Al-Sarraf, Q. A. (2002). Measurement and evaluation in education (in Arabic). Cairo: Modern Book House.

Azmari, M. (2022). Evaluation and how it is practiced by the teacher: a field study (in Arabic). Journal of Science and Knowledge Horizons, University of Ammar Thaliji in Laghouat - Algeria, 2 (1), 386-407.

Education and Training Evaluation Authority .(2017). Professional standards and paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). Riyadh.

Fnan, B. (2021). The reality of the practice of formative assessment from the point of view of primary education teachers (in Arabic). Moroccan Journal of Educational Evaluation and Research. 1 (5), 177-195.

Hashem, K. M. & Al-Khalifa, H. J. (2017). Educational Evaluation: Its Concept, Methods, Fields, and Modern Directions (6th edition) (in Arabic). Riyadh: Al-Rushd Library.

Khalifa, A. M. (2018). Beliefs of female mathematics teachers in the city of Riyadh about formative assessment (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies.4 (1), 43-56.

Mahbobah, M.&Siham, A. (2021). Evaluation of the evaluation practices of mathematics teachers in the middle school stage in the light of the competencies approach - a field study in the averages of the state of Mila (in Arabic). Milaf Journal for Research and Studies, Skikda University- Algeria, 7 (2), 79-103.

Mahidat, A. A.&Mahasneh, I. M. (2009). Realistic calendar (in Arabic). Amman: Jarir House.

Ministry of Education. (1434H). Realistic class calendar (in Arabic). Riyadh: King Abdullah bin Abdulaziz Public Education Development Project.

Ministry of Education. (15 Oct, 1444H).Optimal investment project for educational cadres (frequently asked questions) (in Arabic). Ministry of Education Websit.

https://edu.moe.gov.sa/Qunfothah/Documents/proj-alestthmar-alamthel-FAQ.pdf

Murad, M. (2016). Corrective practices in light of the competencies approach methodology and its obstacles (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, University of Ouargla, Algeria, 8 (26), 1-11.

Safia, A. (2020). The degree to which teachers of the preparatory departments possess some skills of structural evaluation: a field study in some elementary schools in the city of M'sila (in Arabic). [Unpublished master's thesis], Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf, Algeria.

Tabaa, F.&Khneish, Y. (2021). Transitions from the culture of testing to the culture of evaluation as a basis for reforming the classroom calendar (in Arabic). Comprehensive Journal of Educational and Social Sciences, 4(2), 139-153.

المراجع الأجنبية:

Acar-Erdol, T., &Yildizli, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. International Journal of Instruction, 11(3), 587-602. https://doi.org/ 10.12973/iji.2018.11340a

Alkharusi, H., Kazem, A., & Al-Musawi, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39, 113-123.

Alt, D. (2018). Teachers' practices in science learning environments and their use of formative and summative assessment tasks. Learning Environments Research. doi:10.1007/s10984-018-9259-z

Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment/ In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar, Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards (pp. 13-36). Boston: Kluwer Academic.

DeLuca, C., Chavez, T., & Cao, C. (2013). Establishing a foundation for valid teacher judgement on student learning: The role of pre-service assessment education. Assessment in Education, 20, 107–126.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 21, 607–621.

Hussain,S. (2017). Relationship between teacher educators' Assessment literacy and classroom assessment practices with their students' Academic achievement (Doctoral dissertation, International Islamic University).

Lam, R. (2019). Teacher assessment literacy: Surveying knowledge, conceptions and practices of classroom-based writing assessment in Hong Kong. System. doi:10.1016/j.system.2019.01.006.

Levy-Vered, A., & Nasser-Abu Alhija, F. (2015). Modelling beginning teachers' assessment literacy: the contribution of training, self-efficacy, and conceptions of assessment. Educational Research and Evaluation, 21(5-6), 378–406. doi:10.1080/13803611.2015.1117980

Lian, L. H., Yew, W. T., & Meng, C. C. (2014). Enhancing Malaysian teachers' assessment literacy. International Education Studies, 7(10), 74.

Mellati, M., &Khademi, M. (2018). Exploring Teachers' Assessment Literacy: Impact on Learners' Writing Achievements and Implications for Teacher Development. Australian Journal of Teacher Education, 43(6). http://dx.doi.org/ 10.14221/ajte.2018v43n6.1

Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005, April). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec, Canada

Nunnally, J.C., Jr. (1978). Introduction to psychological measurement. McGraw-Hill, NewYork.

Oye, S. &Ayodele, J. (2013). Assrssing Assessment Literacy of Science Teachers in Public Secondary Schools in Ekiti State. Journal of Education and Practice,4(28), 56-63.

Plake, B. S., Impara, J. C.,& Fager, J. J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(4), 10–12, 39.

Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. Ther Teacher Educator, 265-273.

Soledad,I.,Gregorio,R.& David,B.(2021).The Quality of Assessment Tasks as a Determinant of Learning Ibarra-Sáiz, María Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio; Boud, David.Assessment&Evaluation in Higher Education, 46(6),943-955.

Stiggins, R. J, &Chappuis, J. (2008). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. Theory Into Practice, 1(44), 11-18.

Yusuf Ziya.K& MahmutOguz,K.(2021).The Effect of Formative Assessment on High School Students' Mathematics Achievement and Attitudes. Journal of Pedagogical Research,5(4),155-171.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal