

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة والعلاقة مع بعض المتغيرات

عبدالرحمن بن معتوق بن عبدالرحمن زمزمي*

الملخص_ استهدفت الدراسة الحالية بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم، وبيان علاقة ذلك بدرجات الطلاب في مقرر القياس والتقويم وسنوات الخدمة في مجال التعليم، بلغت عينة البحث (340) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة في كلية التربية لعامي (1436/1435) (1437/1436) على التوالي، تم بناء المقياس في (30) عبارة استناداً إلى الاطار النظري وآراء ذوي الاختصاص والخبرة السابقة، عمد الباحث إلى استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات)، حيث تناول الثبات من خلال التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، وللصدق تم استخراج مؤشرات تشمل صدق المحكمين وصدق البناء من خلال الاتساق الداخلي والمقارنة الطرفية والتحليل العاملي، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: تمتع المقياس بثبات جيد يتراوح ما بين (0.73-0.93) في مختلف الطرق المستخدمة، وفي الصدق أتفق أكثر من 80% على ملائمة (30) عبارة وانتمائها للمقياس، وبلغت معاملات الارتباط ما بين العبارة والدرجة الكلية وما بين أبعاد المقياس (0.33-0.85) وجميعها دالة إحصائياً، وبالمقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا والدنيا ومن خلال قيمة (t) بين المتوسطات لكل عبارة وجد في جميع العبارات فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة العليا، وبالتحليل العاملي ظهر تمتع المقياس بأحادية البعد مع استخلاص خمسة محاور توزعت عليها عبارات المقياس تشمل (معلم المادة، أسلوب التقويم، الأهمية، الدافعية، مفردات المادة)، كذلك أظهرت النتائج أن اتجاه الطلاب نحو القياس والتقويم كان إيجابياً في جميع الأبعاد وعلى مستوى الدرجة الكلية وأعلى قيمة تحققت في بعد معلم المادة يليها الأهمية والمفردات ثم أسلوب التقويم وأخيراً الدافعية، ولم تعطينا الدراسة مؤشراً قوياً على وجود علاقة بين سنوات الخدمة والاتجاه نحو القياس والتقويم حيث بلغ (0.133) عند مستوى دلالة (0.014)، أما العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب في المقياس ودرجاتهم في مادة القياس والتقويم فقد بلغت (0.75) عند مستوى دلالة (0.01) وهو معامل ارتباط جيد.

الكلمات المفتاحية: بناء، تطبيق، الاتجاه نحو القياس والتقويم، الدبلوم العام في التربية، المتغيرات.

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب

الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة والعلاقة مع بعض المتغيرات

1. المقدمة

الاتجاه بأنه ميل نفسي يعبر عن الفرد من خلال تقييم موضوع ما عادة ما يكون مصحوباً بدرجة من القبول أو الاستياء الوجداني.

ويشير Joseph, et. al [6] إلى أن الاتجاهات كبناء فرضي تتكون من ثلاثة من مكونات تعرف بنموذج (ABC) وهي: (1) المكون الوجداني Affective component، ويتضمن المشاعر والعواطف الإنسانية سواء الإيجابية أو السلبية حيال موضوع ما. (2) المكون السلوكي Behavioral component، ويتضمن مجموعة السلوكيات والتصرفات الإرادية التي يتم اتخاذها كسبيل للإقدام أو الإحجام السلوكي نحو موضوع ما. (3) المكون المعرفي Cognitive component، ويتضمن مجموعة المعتقدات والأفكار والمعارف الشخصية الذاتية التي تشكلت في البيئة المعرفية للفرد حيال موضوع ما.

ونقلاً عن Maio & Haddock يحدد Daniel Katz [7] ستة مجالات وظيفية للاتجاهات، ومنها (1) توفر للفرد معاني مستقرة نسبياً للحياة وللعالم الذي يعيش فيه. (2) توفر للفرد مجموعة من القدرات النفسية التي تؤهله للشعور بالتحكم والتنبؤ بالأحداث على نحو يساعده على التنظيم الذاتي لمجريات حياته في خبراته السابقة. (3) توفر للفرد القدرة على التعبير عن ذاته ومعتقداته ومشاعره خاصة عندما يكون الموضوع الاجتماعي الذي يتركز حوله الاتجاه من النوع غير اللفظي كالشعارات والرموز. (4) توفر للفرد مقومات التكيف والقبول الاجتماعي والنفسي. (5) تعتبر من الدوافع النفسية نحو البحث عن أفراد الجماعة الذين يشاركون الفرد في اتجاهه (6) تشكل إحدى لبنات الدفاع عن الأنا الفردية والجماعية كنوع من احترام وحماية الذات ضد مشاعر الإذلال والاهانة.

هذا وذكر كل من Van Bavel., Xiao & Cunningham [8] أن قوة الاتجاهات النفسية عادة ما تعتبر دالة إجرائية تشير إلى مدى تموضع المثير الاجتماعي في سلم الأهمية الشخصية لدى الفرد، بالإضافة إلى أنها تعتبر مؤشراً لمدى ارتباط الاتجاه بالمصلحة الذاتية، ومن هنا تكتسب قوة الاتجاهات ونوعها (سلبية أم إيجابية) التأثير القوي على مختلف سلوكيات الفرد اللفظية والبصرية والسمعية والمعرفية.

وأما فيما يخص أهمية الاتجاهات في مجال التعلم والتحصيل، فيظهر من خلال مراجعة الباحث لدراسة كل من [9,10,11,12] أن نمط اتجاهات التعلم وقوتها تؤدي دوراً هاماً في مجمل أنشطة التعلم لدى الطلاب، كما أنها تسهم وبدرجة كبيرة في تحديد مستوى إتقانهم لأهداف التعلم، كما أنها تدعم مختلف العلاقات التكاملية والاجتماعية والشخصية بين المتعلمين داخل حجر الدراسة، وأنها تعتبر جزءاً رئيسياً من نسيج العملية التعليمية، كما أنها تعتبر من الدوافع الأولية في استخدام المعارف والمعلومات التي تم تعلمها ضمن السياقات الاجتماعية والتعليمية، كما أنها تعتبر من مهارات التعلم الضرورية لتعلم التفكير الناقد وحل المشكلات، وأن وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتحصيل تساعد في استخدام استراتيجيات

لا يختلف برنامج الدبلوم العام في التربية في فلسفته وبطرق تصميمه ومشكلاته سواء على مستوى القياس أم التقويم عن بقية البرامج التعليمية الأخرى، عدا كونه برنامجاً خاصاً يمثل أحد أشكال التعليم والتأهيل ما بعد الجامعي، يقدم للراغبين للالتحاق بمهنة التعليم ليكونوا قادرين على الإيفاء بمختلف مطالب النمو الإنساني للمتعلمين سواء من حيث مطالب النمو المعرفية، أم النفسية، أم السلوكية، أم الاجتماعية، أم التربوية، أم الأخلاقية، إضافة لتزويد المعلمين بجملة من المعارف والأساليب التعليمية بهدف ضمان تقديم تعليم أفضل بما يتماشى مع مطالب العصر.

وتظهر المراجعة العلمية التي قام بها Lovelace & Brickman [1] لمجموعة التقارير الصادرة من بعض الجهات المعنية بتقويم البرامج التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية - خلال الفترة من عام 2012/2010- أن أغلب البرامج الموجهة للتعليم والتدريب لم تحقق أهدافها؛ وذلك بسبب وجود عوائق تتعلق بالمتعلمين بالدرجة الأولى كمنط العادات المعرفية والقيم والاتجاهات العامة المسبقة سواء نحو التعلم بشكل عام أو بعض المقررات التي يتم تدريسها في تلك البرامج بشكل خاص.

وفي ذات السياق يؤكد Anghelache [2] أن العديد من الباحثين النفسيين يشددون على مدى حاجة المجال التعليمي إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تعنى بقياس جوانب السلوك المعرفي والنفسي والاجتماعي لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة، والتي تعتبر الاتجاهات النفسية Attitudes من أهمها لتلك الجوانب الإنسانية نظراً لقدرتها كمكون نفسي على إعادة تحديد وصياغة عوامل وشروط عملية التعلم وبيئة التعلم، والعمل على إيضاح وإبراز العلاقات بين العناصر المتعلقة بنوعية التعليم واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصول الدراسية، بالإضافة إلى تحديد نوعية الطلاب الواجب قبولهم في البرامج التعليمية المتخصصة.

هذا ويذكر كل من Vogel, Bohner & Wanke [3] أن الاتجاهات Attitudes تعتبر احد أهم المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام بالغ لدى علماء النفس بمختلف فروعهم النظرية والتطبيقية كونها تمثل متغيراً وسيطاً يفسر التوسط بين الاحتياجات الداخلية للفرد وبين العالم الخارجي خاصة في ضوء عدم الاتساق المنطقي بين خصائصهما، وهو ما يدعم الفكرة الأساسية الكامنة خلف تواجدها ضمن قائمة أولويات البحث لدى علماء النفس، خاصة لدى عالم النفس الأمريكي Gordon Allport الذي أسهم بشكل كبير في إثراء الأدب النفسي لمتغير الاتجاهات بشكل عام. ويعرف Whitley [4] الاتجاه بأنه منظومة من المعتقدات والمشاعر والاتجاهات السلوكية التي تتميز بالثبات النسبي نحو الموضوعات ذات الطابع الاجتماعي كالجماعات والأحداث أو الشعارات والرموز. وفي ذات السياق يعرف كل من Peardon, etal [5]

وكانت نتيجة اختبار باريت ذات دلالة معنوية عند (0.000) وخلص إلى أن فقرات المقياس موزعة على أربعة أبعاد بنسب متفاوتة، أيضاً استخدم مقياس الادراك المهني للمعلم والذي تم تطويره من قبل Dasic & Arastaman في 2015 وكان يحوي أربعة أبعاد (الكفاءة الذاتية، الوضوح، الطموح، التعاون المهني) وبلغ معامل الفا كرونباخ للمقياس (0.90)، وبحساب الاتساق الداخلي لارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت المعاملات ما بين (0.70-0.84) وأيضاً تم التأكد من أبعاد المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو القياس والتقييم إيجابية وكذلك الادراك المهني لدى المعلم وأن للقياس والتقييم دور مهم في الحياة المهنية لكل معلم ومعلمة، وأنه كلما تحسن اتجاه المعلم نحو القياس والتقييم كلما ادى ذلك إلى شعور وحياة أفضل مهنيًا.

دراسة الخزاعلة [21] والتي هدفت إلى قياس اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو مساق القياس والتقييم الرياضي وبيان اثر متغيري الجنس والساعات المقطوعة في ذلك، بلغت عينة الدراسة (121) طالباً وطالبة ينتمون إلى كلية التربية الرياضية ودرسوا مادة القياس والتقييم، استخدم لقياس ذلك استبيان من تصميم الباحث يحتوي على ثلاث محاور لكل محور (11) فقرة، وتم التأكد من صدق الاداة من خلال الصدق المنطقي بالعرض على (5) محكمين من ذوي الاختصاص وابقى علي العبارات التي اتفق عليها المحكمين بنسبة لا تقل عن (80%)، واستخرج الثبات من خلال الاتساق الداخلي لكرونباخ- ألفا وتراوحت المعاملات ما بين (0.88-0.90)، وأخيراً أظهرت النتائج أن المحور الاول وهو الاتجاه نحو المدرس حقق المرتبة الاولى بأهمية بلغت (83%) يليه الاتجاه نحو محتوى ومفردات المساق وأخيرا اجراءات تقويم الطالب، ولم يلحظ أي فروق بين الاناث والذكور عند محاور الدراسة ككل رغم وجود فروق بينهم في محور مدرس المساق لصالح الإناث وأيضاً لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة الذين قطعوا أقل من (66) ساعة والذين هم أعلى منهم عند المحاور الثلاث، وكل ذلك يدل على شعور واعتقاد الطلاب والطالبات بأهمية مساق القياس والتقييم ونظرتهم الإيجابية نحو المدرس ومفردات المساق وإجراءات التقييم.

دراسة ابراهيم والمحززي [22] والتي هدفت من خلالها إلى بناء مقياس للاتجاهات نحو القياس النفسي والكشف عن الفروق في الاتجاهات بين الذكور والإناث في هذا الجانب، وبيان دور الدراسة والمستوى في اختلاف الاتجاهات نحو القياس والتقييم، وتم اشتقاق العينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وبلغت العينة الاستطلاعية مئة طالب وطالبة والعينة الأساسية (272) من طلاب وطالبات الجامعة بنسبة (36%) ذكور و (64%) إناث وتكون المقياس من أربعة وسبعون عبارة، وتم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى والاتساق الداخلي للمفردات، وفي الثبات عمد إلى تأكيده باستخدام معادلة الفا كرونباخ للدرجة الكلية ولأبعاد المقياس الاربعة وتراوحت النتائج ما بين (0.75-0.95)، أيضاً تم الخلوص إلى أن الاتجاهات لدى الطلاب والطالبات نحو القياس والتقييم نمت بعد دراسة مقرر القياس النفسي والتقييم التربوي، وأن

التنظيم الذاتي للتعلم والمزيد من فرص العمل بكفاءة.

وبشكل عام يتفق كل من [13,14] على أن الاتجاه نحو التعلم كمتغير تربوي يشتمل في جوهره على مكونين هامين، وهما: (1) الاتجاهات والتصورات حول مناخ التعلم. (2) الاتجاهات والتصورات حول أنشطة التعلم ومفرداته الدراسية. هذا و تؤكد دراسة كل من [15,16,17,18,19,20] أن الاتجاهات تعتبر من المحددات الهامة لسلوكيات وأنشطة التعلم بالإضافة إلى أنها تعتبر من العوامل المؤثرة في إتقان مهارات وأهداف التعلم والتحصيل، كما أنها تعتبر دالة إجرائية عليه.

وانطلاقاً مما سبق يرى الباحث أن إمداد الخزانة النفسية والتربوية بأداة قياس تعنى بالدرجة الأساس بالخصائص السيكومترية في ضوء اتباع شروط ومتطلبات إعداد الاختبار الجيد (الصدق والثبات) كمحددات للموثوقية العلمية في تأسيس صدق مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقييم لدى طلاب مرحلة الدبلوم التربوي في ضوء الاعتماد على تحديد مجموعة من العوامل الفعلية للحكم على محتوى فقرات هذا المقياس خاصة في ظل الاعتماد الكامل على ضمان أقصى درجات الموثوقية لاستبعاد أخطاء التعيين العشوائي Random sampling errors أو المصادفة التي عادة ما تؤدي إلى إظهار عوامل أو أبعاد غير صحيحة، بالإضافة إلى حساب صدق التمييز بين المجموعات Known-Group Validity من خلال إجراء مقارنات محددة سلفاً، وهو ما يعتبر الهدف الأساس من البحث الحالي خاصة وان اغلب المقاييس والأدوات التي تم الاطلاع عليها قد لا تفي بشروط تلك للموثوقية المتبعة لقواعد وشروط التحليل العاملي، بعيداً عن الخصائص السيكومترية العادية التي عادة ما تعكس معاملات إحصائية قد تهدد من مصداقية النتائج وما يترتب عليها من تطبيقات نفسية وتربوية قد تأخذ صفة الاستدامة ضمن الاستراتيجيات التعليمية. وقد اجريت بعض الدراسات التي أهتمت بهذا الجانب عمد الباحث على استعراضها وهي:

دراسة Yildirim, Arastaman & Dasci [3] والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو القياس والتقييم والتصورات المهنية (برنامج العمل والميزانية) للمعلمين العاملين في المدارس الابتدائية والثانوية، بلغت عينة الدراسة (301: 147 معلماً، 152 معلمة) وكانت خبراتهم التعليمية كالتالي: 13% من المعلمين في السنوات الخمس الاولى من الخدمة، 655 تتراوح خبراتهم ما بين (6-15) سنة مع ملاحظة أن أغلب العينة كانت في نطاق (6-15) سنة وهم من فئة الشباب والراشدين، واستخدم لذلك مقياس اتجاهات المعلمين نحو القياس والتقييم الذي تم اعداده من قبل الفريق القائم بالبحث في عام 2015 والذي يحوي ثلاثة أبعاد أساسية وخمسة عناوين فرعية والذي اعتمد في تحديد الاتجاهات على مقياس ليكرت (7-1)، وبحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بلغ معامل الثبات باستخدام الفا كرونباخ (0.94) وتراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس الاربعة والدرجة الكلية ما بين (0.82-0.90) وللتناسق الداخلي تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ما بين (0.44-0.73)، أيضاً تم التأكد من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي حيث تم في البدء التأكد من ملائمة البيانات فبلغت قيمة كايزر ماير (0.92)

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة عبدالرحمن زمزمي

الصدق اختلفت المؤشرات المستخدمة ما بين صدق المحكمين وصدق المحتوى والتحليل العاملي والاتساق الداخلي، فكل دراسة استخدمت مؤشراً واحداً فقط للدلالة على الصدق ما عدا دراسة ابراهيم والمحرزي [22] والتي استخدم فيها صدق المحتوى والاتساق الداخلي رغم أن الباحث يرى أن الأفضل تعزيز النتائج والخصائص بأكثر من مؤشر. وبنظرة عامة لما قدم في هذا الجانب يرى الباحث أن الأفضل كان لدراسة Yildirim الذي استخرج التحليل العاملي الاستكشافي ليؤكد من خلال ذلك الأبعاد المكونة للمقياس ومدى انتماء كل عبارة للبعد المناسب لها، أيضاً أظهرت الدراسات أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو القياس والتقويم كانت إيجابية وأهم يرونه موضوع مهم في الحياة المهنية، وحتى الطلاب والطالبات على مقاعد الدراسة لم يلحظ بينهم فروق بين نظرهم للمقياس والتقويم وأهمية دوره، وفي دراسة ابراهيم والمحرزي [22] كانت هناك اضافة تتمثل في نمو الإيجابية بعد دراسة مقرر القياس والتقويم لدى عينة الدراسة، أما دراسة Belcher [23] والتي أظهرت الاتجاه الإيجابي نحو القياس والتقويم من قبل الفئة المستهدفة إلا ان العلاقة بين أدوات القياس بشتى أنواعها والقدرات المدركة كانت ضعيفة.

2. مشكلة الدراسة

يتفق كل من [26] Thompson، [27] Kline، [28] Hooper، [28] Coughlan & Mullen على أن أدوات القياس التي تصمم في بيئات معينة قد لا تكون مناسبة للتطبيق في بيئات أخرى، حتى ولو تشابهت معها في بعض الظروف والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، إذ أن هناك محددات وعوامل ديموغرافية قد تتضمن بين طياتها مجموعة من الفوارق التي قد تنعكس على مدى صلاحية الأداة للتطبيق في المجال البيئي المراد قياس الظاهرة فيه؛ ونظراً لندرة وجود أداة تستهدف قياس الاتجاه نحو مقرر القياس والتقويم يسعى البحث الحالي إلى توفير أداة جديدة وحديثة تعنى بقياس هذه الظاهرة التربوية والنفسية، والإجابة على التساؤلات التالية:

أ. أسئلة الدراسة

س1- هل يتصف مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم بعد تطبيقه على طلاب الدبلوم العام في التربية بمؤشرات ثبات تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

س2- هل يتصف مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم بعد تطبيقه على طلاب الدبلوم العام في التربية بمؤشرات صدق تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

س3- ما هو اتجاه طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة نحو القياس والتقويم وأبعاده المختلفة؟

س4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو القياس والتقويم تبعاً لسنوات الخبرة في التدريس؟

س5- هل توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة على مقياس الاتجاهات ودرجة الطالب في مقرر مادة القياس والتقويم التربوي؟

ب. أهمية الدراسة

1- حاجة متخذ القرار في الجامعات السعودية والقائمين على برامج الدبلوم التربوي إلى وسائل عملية لقياس الاتجاه نحو مقرر القياس

التغيير الأعلى كان لدى الإناث عنه لدى الذكور، وأن النمو لدى طلاب البكالوريوس كان أكبر من المجموعات الأخرى وإجمالاً فان دراسة مقررات القياس والتقويم تؤدي إلى زيادة الاتجاه نحو القياس النفسي.

دراسة Belcher [23] والتي هدف من خلالها معرفة اتجاه معلمي التعليم الفني بولاية أوهايو الأمريكية نحو القياس والتقويم التربوي وعلاقة ذلك باستخدامهم لأدوات القياس المتنوعة، بلغت عينة الدراسة (158) معلماً ومعلمة، كانت اداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من خمسة أجزاء تشمل: أساليب التقويم ومعايير كفاءة المعلم والموقف تجاه التقييم والقيود والعقبات التي واجهت المقوم اثناء التقويم والخصائص الشخصية لكل معلم ومعلمة، وللتأكد من الخصائص السيكمومترية للمقياس استخدم اعادة التطبيق للثبات بفواصل زمني اسبوعين عن التطبيق الأول وتراوحت المعاملات ما بين (0.92-0.82) وفي الصدق بالاتساق الداخلي تراوحت المعاملات ما بين (0.94-0.77). وأظهرت النتائج أن هناك اتجاه إيجابي نحو القياس من قبل العينة وأن العلاقة بين الاتجاهات نحو القياس واستخدام أدوات تقويم الاداء كانت إيجابية أما العلاقة بين أدوات القياس المختلفة والقدرات المدركة فكانت ضعيفة.

دراسة Vanzile, Boes [24] والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين الاتجاه والقلق وبلغت عينة الدراسة (21) طالباً وطالبة من الدراسات العليا لبرنامج الماجستير في الإرشاد النفسي ممن درس مقرر النمو المهني ومقرر القياس والتقويم، وكانت ادوات الدراسة استبيان يقيس مستوى الاتجاه بعد دراسة المقررات المذكورة ومقياس للقلق، وأظهرت النتائج أن هناك انخفاض في مستوى القلق من دراسة المقرر وتحسن في مستوى الاتجاه بعد تدريس المقرر، وأما ثقة الطلاب بأنفسهم وبقدراتهم التي تضمن لهم النجاح والتفوق في المقرر فلم تتغير وبقيت الدرجة كما هي وكذلك ميولهم لمقرر القياس والتقويم وارتفاع اقتناعهم بارتباط المقرر بأهدافهم المهنية بعد التخرج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة لاحظ الباحث ندرة في تناول قياس الاتجاهات نحو مفهوم القياس والتقويم التربوي عامة ومقرر القياس خاصة، وأن جميع الدراسات رغم قلتها عمدت إلى بناء الاداة المستخدمة في ذلك، ولكن اختلفت في المحاور بحيث تتناسب المحاور مع الاهداف التي بني من أجلها المقياس وقامت عليها الدراسة، لذلك عمد الباحث إلى بناء مقياس يحتوي على خمس محاور (معلم المادة، أسلوب التقويم، الأهمية الدافعية، مفردات المادة) يرى أنها تشمل المقومات الأساسية للخروج بتصوير كامل عن الاتجاه نحو القياس لدى الفئة المستهدفة وأيد ذلك محكمي المقياس، تم من خلال الدراسات السابقة التأكد من الخصائص السيكمومترية (الصدق والثبات) ويلحظ الباحث أن الجميع تناول الثبات من خلال ألفا كرونباخ فقط ماعدا دراسة Belcher الذي قام باستخدام اعادة التطبيق، ولم يتطرقوا إلى الطرق الأخرى للثبات، إلا أن هذه الطريقة تتميز بما أشار اليه الشرييني وآخرون [25] بأنها تعطى الحد الأدنى من قيمة الثبات المقدره واستخدام أي من طرق الثبات الأخرى يعطى قيمة مرتفعة أعلى من قيمة ألفا. وفي الجانب الأخر من الخصائص السيكمومترية ألا وهو

- الثبات: هو الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما [25].
 - الصدق: الاختبار أو المقياس الصادق هو الذي يستطيع أن يقيس ما وضع لقياسه [25].
 - الدبلوم العام في التربية: هو مجموعة من المقررات الدراسية التي تهدف لتعريف الطالب بأهم الاتجاهات والنظريات الحديثة في التربية وعلم النفس، والعمل على تنمية التصور العام للمنهج لدراسي وعناصره الأساسية ومعرفة أحدث التقنيات والوسائل المساعدة في عملية التعلم، وإعطاء جرعة من أساليب واتجاهات التخطيط والإشراف التربوي والتدريب على تحقيق ذلك على أرض الواقع.

3. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي وذلك لكونه المنهج الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة ويساهم في الإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها.
 ب. مجتمع وعينة الدراسة
 اشتمل مجتمع الدراسة على طلاب الدبلوم العام في التربية للأعوام (1436-1435هـ) (1437-1436هـ) بكلية التربية بجامعة جدة، وبلغت عينة البحث (340) طالباً، وهي مجتمع البحث نفسه.

ج. أداة الدراسة

1- لتصميم المقياس اعتمد الباحث على الأدبيات التي تناول بناء المقاييس وفق الخطوات العلمية وعلى خلفية الباحث في بناء أدوات القياس وتدريبه لعدد من مقررات القياس والتقويم والإحصاء، تم في البدء عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم بصفة خاصة وعلم النفس بصفة عامة والبالغ عددهم ستة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وأتفق الجميع وبنسبة لا تقل عن (80%) على صلاحية (30) عبارة من أصل (46) عبارة يتكون منها المقياس في صورته الأولى موزعة على محاور المقياس الخمسة وهي:
 - معلم المادة : Teacher Article ويشمل المحور على العبارات الخمس التالية: (8-12-13-15-16).

- أسلوب التقويم Evaluation Style ويشمل المحور على العبارات السبعة التالية: (24-25-26-27-28-29-30).

- الأهمية Importance ويشمل المحور على العبارات السبعة التالية: (1-2-4-9-11-19-23).

- الدافعية Motivation ويشمل المحور على العبارات الستة التالية: (3-5-6-7-10-20).

- مفردات المادة Syllabus ويشمل المحور على العبارات الخمس التالية: (14-17-18-21-22).

2- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (30) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية، والغرض التأكد من وضوح المقياس وفقراته لدى المستجيبين، حيث تم بناء على الاستفسارات والتساؤلات المتكررة تعديل صياغة (5) عبارات.

3- تم تصحيح المقياس وفق المفتاح التالي:

والتقويم لدى طلاب الدبلوم التربوي، لتوفير مؤشرات كمية مناسبة لدعم القرارات الأكاديمية لتطوير برامج الدبلوم التربوي.

2- حاجة الباحثين التربويين إلى أداة تعنى بقياس الاتجاه نحو القياس والتقويم بهدف اعانتهم على اجراء البحوث والدراسات التي تعنى بالاتجاه نحو مقرر القياس والتقويم تحديداً.

3- حاجة الخزنة البحثية الأكاديمية إلى دراسات ذات منحنى قياس تسهم في تحسين ممارسات حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس بشكل عام.

ج. أهداف الدراسة

1- بناء وتطبيق مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة.

2- استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم.

3- التعرف على الاتجاه العام لدى طلاب الدبلوم التربوي نحو القياس والتقويم بجامعة جدة.

4- بيان العلاقة بين التحصيل في مادة مقدمة في القياس والتقويم التربوي ومقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم لدى طلاب الدبلوم العام في التربية.

5- التعرف على الفروق الإحصائية في اتجاهات طلبة الدبلوم التربوي نحو القياس والتقويم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

د. حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة بكلية التربية بمحافظة جدة للأعوام الدراسية التالية: (1435/1436-1437هـ)

المصطلحات:

- الاتجاه: عرفه جيلفورد [29] بأنه استعداد شخصي مشترك بين الافراد للاستجابة للمواضيع والمواقف التي تواجههم بدرجات متفاوتة ما بين التأييد أو الرفض.

وعرفه البورت [30] بأنه استعداد عقلي أو عصبي ينتظم من خلال الخبرة المكونة لدى الشخص ولها تأثير على استجابة الفرد للمواقف التي يتعرض لها.

- التعريف الإجرائي: هو الدرجة المتحصلة للمستجيب من خلال مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم.

- القياس والتقويم: يشير عودة وملكاوي إلى أن القياس والتقويم مفهومان مختلفان سواء من حيث التعريف أو المطلوب، ولكنهما مكملان لبعضهما البعض، يمثل القياس العملية الأولى التي تعتمد على نتائجها وبياناتها العملية الثانية وهي التقويم [31].

- مقرر القياس والتقويم التربوي: هو مقرر دراسي اجباري لطلاب الدبلوم العام في التربية، يهدف إلى تعريف الطالب بالمفاهيم الأساسية في مجال التقويم التربوي وأعراضه وأدواته وخصائصه وأهميته ووظائفه وأنواعه وخطواته والطرق الإحصائية اللازمة لتحديد تلك الخصائص، وكيفية بناء الاختبارات التحصيلية وتطويرها في ضوء تحليل نتائجها.

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة عبدالرحمن زمزمي

جدول 1

غير موافق أبداً	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماماً
1	2	3	4	5
والعكس للعبارات السلبية حيث تبدأ من (5) وننتهي بالدرجة (1) لعبارة (موافق تماماً).				
4. النتائج				
السؤال الأول: هل يتصف مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم بعد تطبيقه على طلاب الدبلوم العام في التربية بمؤشرات ثبات تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟				
وللإجابة علي هذا التساؤل تم حساب ثبات المقياس بما يلي:				
- التجزئة النصفية Split Half تم حساب ثبات المقياس ومحاوره الفرعية باستخدام التجزئة النصفية بعد التقسيم إلى جزأين؛ الجزء الأول للفقرات الفردية والآخر للزوجية؛ وصححت معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سيرمان براون، وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.92) وتراوحت معاملات الثبات للمحاور الخمسة ما بين (0.80-0.73)، وجدول رقم (1) يوضح ذلك.				
- ألفا كرونباخ (التجانس الداخلي Alpha Cronbach) تم استخدام ألفا				
كرونباخ لحساب معاملات الثبات لمحاور المقياس الخمسة والتي تراوحت ما بين (0.86-0.81)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.93) وجدول رقم (1) يوضح ذلك، ويرى الباحث أن جميع المعاملات المذكورة سابقاً مرتفعة؛ رغم أن أدنى قيمة تتحقق لمعاملات الثبات في المقياس تأتي عن طريق ألفا كرونباخ؛ وفي ذلك دلالة على تمتع المقياس بثبات عالي، أيضاً تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل عبارة من عبارات المقياس بعد حذف العبارة وتراوحت المعاملات ما بين (0.74-0.75) وجدول رقم (2) يوضح ذلك، وبالنظر إلى معامل ألفا للمقياس أي لجميع فقرات المقياس دون حذف أي عبارة نجد انه بلغ (0.93)، وبعودة سريعة إلى معاملات ألفا لعبارات المقياس بعد حذف العبارة نجد ان جميعها لم تتجاوز (0.75) وهو معامل اقل من المعامل الكلي للمقياس وفي ذلك وحسب ما أشار (الضحيان وحسن، 2002) إلى أن معامل ألفا في حال حذف العبارة أقل من معامل ألفا الكلي للمقياس دل ذلك على ثبات العبارة.				

جدول 2

معامل الثبات بالتجزئة النصفية وألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

م	ألفا عند حذف العبارة	م	ألفا عند حذف العبارة	م	ألفا عند حذف العبارة
1	0.74	11	0.74	21	0.74
2	0.75	12	0.74	22	0.74
3	0.74	13	0.74	23	0.74
4	0.75	14	0.75	24	0.74
5	0.74	15	0.74	25	0.74
6	0.74	16	0.74	26	0.74
7	0.74	17	0.74	27	0.74
8	0.74	18	0.74	28	0.74
9	0.74	19	0.74	29	0.74
10	0.74	20	0.74	30	0.74
معامل ألفا للمقياس		0.93			

من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس للحكم على محاور وعبارات المقياس وفق التالي:

1- مناسبة العبارة وصحتها من الناحية اللغوية.

2- انتماء العبارة للمحور الموضوعية فيه.

3- مناسبة المحاور للمقياس (مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم).

ومن خلال آراء ومقترحات السادة المحكمين تم الابقاء على محاور المقياس. وتعديل وإعادة صياغة بعض العبارات التي أنفق عليها (80%) منهم، وبذلك أصبح المقياس يحوي (30) عبارة بدلاً من (46).

- صدق البناء Construct Validity

الاتساق الداخلي Internal Consistency تم حساب معامل الارتباط ما بين الدرجة لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية؛ وجدول رقم (3) يوضح ذلك؛ وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.77-0.33) وجميعها دالة إحصائياً، كذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات

- إعادة التطبيق Test Retest قام الباحث بإعادة تطبيق المقياس على عينة قدرها (50) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية بعد شهر من التطبيق الأول وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين والذي بلغ (0.85) عند مستوى دلالة (0.01).

من خلال طرق الثبات المستخدمة (التجزئة النصفية، ألفا كرونباخ، إعادة التطبيق) والمؤشرات التي ظهرت لنا وكانت ما بين (0.93-0.73) تؤكد على أن مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم بعد تطبيقه على عينة الدراسة (طلاب الدبلوم العام في التربية) يتفق وخصائص الاختبار الجيد.

السؤال الثاني: هل يتصف مقياس الاتجاهات نحو القياس والتقويم بعد تطبيقه على طلاب الدبلوم العام في التربية بمؤشرات صدق تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب ما يلي:

-صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (6)، العدد (3) – آذار، 2017

محاور المقياس وبين هذه المحاور والدرجة الكلية؛ وجدول رقم (4) (المعلم، المفردات، التقويم، الأهمية الدافعية) متسقة مع بعضها يوضح ذلك؛ وبملاحظة هذه المعاملات نجد أنها تراوحت ما بين (-0.53) البعض ومع الدرجة الكلية. (0.85) وجميعها دالة إحصائياً، وفي ذلك إشارة إلى أن محاور المقياس

جدول 3

معامل ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.52	11	**0.65	21	**0.77
2	* 0.44	12	**0.63	22	**0.65
3	**0.61	13	**0.67	23	**0.70
4	**0.40	14	**0.45	24	**0.57
5	**0.33	15	**0.66	25	**0.62
6	**0.55	16	**0.45	26	**0.66
7	**0.69	17	**0.65	27	**0.38
8	**0.56	18	**0.67	28	**0.67
9	**0.59	19	**0.72	29	**0.65
10	**0.61	20	**0.72	30	**0.75

* دالة عند مستوى دلالة (0.05) ** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

جدول 4

معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية

المحور	المعلم	المفردات	التقويم	الأهمية	الدافعية
المعلم	0.68				
المفردات	0.61	0.66			
التقويم	0.78	0.85	0.84		
الأهمية	0.53	0.68	0.64	0.64	
الدافعية	0.84	0.85	0.82	0.83	0.84
الدرجة الكلية					

دالة عند مستوى دلالة (0.01) المقارنة الطرفية: تم استخراج متوسطات المجموعة العليا (الثلث الأعلى) ومقارنتها بمتوسطات المجموعة الدنيا (الثلث الأدنى) بعد ترتيبهم حسب الدرجة الكلية باستخدام اختبار (t) للفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، وتراوحت قيم (t) لفقرات المقياس البالغ عددها (30) فقرة ما بين (3.49-15.06) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001) وجدول رقم (5) يوضح ذلك، وباستخراج قيمة (t) الجدولية عند درجة حرية (المجموعة العليا+15 المجموعة الدنيا-15=28) والتي بلغت (1.7) عند مستوى دلالة (0.05)، ونجد أن قيمة (t) الجدولية أصغر من جميع القيم المستخرجة لفقرات المقياس وفي ذلك دلالة بوجود فروق إيجابية تميز طلاب المجموعة العليا على طلاب المجموعة الدنيا في جميع الفقرات.

جدول 5

معاملات التمييز (المقارنة الطرفية) لفقرات المقياس

الفقرة	قيمة t	الفقرة	قيمة t	الفقرة	قيمة t
1	7.94	11	13.33	21	16.48
2	1.49	12	20.98	22	11.01
3	12.46	13	12.04	23	14.42
4	3.49	14	3.42	24	9.65
5	4.96	15	11.60	25	11.95
6	10.25	16	5.97	26	10.97
7	14.80	17	11.57	27	6.73
8	9.94	18	12.28	28	15.06
9	9.63	19	12.07	29	11.06
10	11.10	20	14.02	30	12.29

وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.001)

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة عبدالرحمن زمزمي

- من خلال مصفوفة الارتباطات بين متغيرات المقياس وجد أن محدد المصفوفة Determinant يساوي (0.0083) وهي قيمة أكبر من (0.001) وفي ذلك إشارة إلى عدم وجود مشكلة في الارتباط بين المتغيرات.

- بلغت قيمة (0.911) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) وهي أكبر من (0.500) وفي ذلك دلالة على أن حجم العينة المستخدم في البحث كافياً لإجراء التحليل العاملي.

- في اختبار Barlett للدائرية كان مستوى الدلالة (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) وفي ذلك مؤشر على أن المصفوفة تمثل مصفوفة الوحدة.

التحليل العاملي Factor Analysis تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس والذي هدف منه اكتشاف العلاقات بين المتغيرات والعوامل التي تصنف إليها. حيث يشير جودة [32] إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي يستخدم في اكتشاف العوامل التي تصنف إليها المتغيرات عندما تكون غير معلومة. وقبل البدء تم التأكد من ملائمة البيانات للتحليل العاملي وفق الخطوات التالية:

- التوزيع الطبيعي للبيانات وحيث أننا امام عينة بلغت (340) طالباً أي تجاوزنا الحد الأدنى (30) فمن الممكن أن نتغاضى عن هذا الشرط.

جدول 6

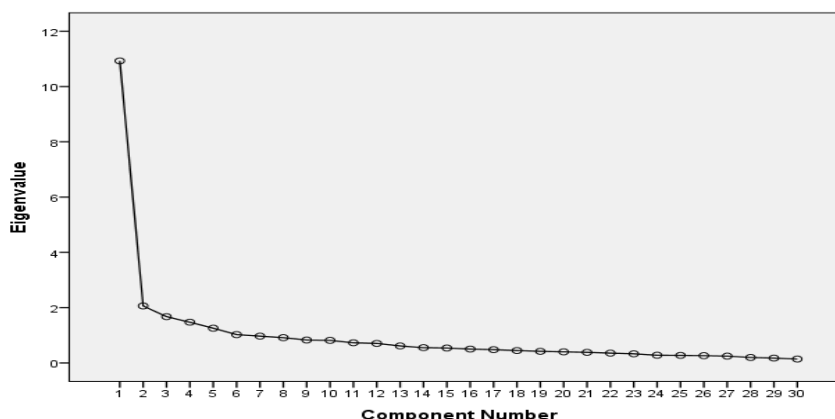
الاحصاءات الوصفية وقيم الاشتراكات لفقرات المقياس

القيم	الانحراف المعياري	المتوسط	الفقرة
0.453	0.999	4.18	1
0.623	1.247	3.22	2
0.604	1.103	3.10	3
0.638	1.255	3.02	4
0.537	1.150	3.53	5
0.554	1.161	3.25	6
0.580	1.122	3.29	7
0.632	1.019	3.76	8
0.563	1.117	3.57	9
0.617	1.116	3.25	10
0.607	1.221	3.71	11
0.724	1.043	3.94	12
0.555	0.983	3.75	13
0.544	1.221	3.22	14
0.611	0.931	3.73	15
0.562	0.994	4.06	16
0.548	0.952	3.84	17
0.744	1.025	3.66	18
0.679	1.047	3.90	19
0.767	1.096	3.60	20
0.579	1.096	3.85	21
0.630	1.059	3.62	22
0.676	1.028	3.93	23
0.691	1.100	3.68	24
0.751	1.029	3.90	25
0.579	0.956	3.89	26
0.631	1.064	3.60	27
0.452	1.125	3.37	28
0.581	1.068	3.66	29
0.709	1.183	3.71	30

*ن = (340)

(3)، وتراوح قيم الانحرافات المعيارية ما بين (0.952-1.247). ويمثل العمود الثالث قيم الاشتراكات لمتغيرات المقياس والبالغ عددها (3) وذلك بإتباع طريقة Principal Analysis فنجد أن 45.3% من التباين يرتبط بالمتغير الأول وهكذا في المتغير الثاني 62.3% وحتى المتغير الأخير

- من خلال جدول رقم (6) والخاص بالإحصاءات الوصفية للمقياس نلاحظ أن متوسطات الفقرات تراوحت ما بين (3.02-4.18) علماً بأن المتوسط الطبيعي لمقياس ليكرت الخماسي المستخدم في الدراسة يبلغ



شكل 1

بالمغيرات التي تكون فيها قيمة الجذر الواحد الصحيح وأعلى، المرحلة الثانية (الجذور الكامنة) والتي بلغ عدد مكوناتها (6) وهي تفسر مجتمعة ما نسبته (61.395) من التباين الكلي ونلاحظ في هذه المرحلة تم إهمال العوامل التي كانت جذورها الكامنة أقل من الواحد الصحيح والبالغ عددها (24) والتي تراوحت قيمها ما بين (0.198-0.971)، وفي المرحلة الثالثة (الجذور الكامنة بعد التدوير) تم تدوير قيم الجذور الكامنة التي وجدت في المرحلة الثانية والتي اختلفت فيها القيم والنسب عن المرحلة السابقة وتسمى بعملية التدوير المتعامد Orthogonal Rotat وهي عملية تؤدي بنا لشكل منتظم من العوامل المستخلصة؛ يعطى ذلك سهولة في عملية تفسير العوامل؛ وتم تدوير العوامل المستخلصة باستخدام طريقة تدوير فاريمكس Varimax Rotation وبلغت القيمة الكلية للمكون الأول (4.957) وتفسر ما نسبته (16.593) من التباين الكلي، ونجد أن نسبة التباين التي تفسرها العوامل الستة مجتمعة بلغت (61.395) وهي مطابقة لنسبة التباين المفسر للعوامل قبل التدوير.

جدول 7

نسبة التباين المفسر

المكونات	القيم الأولية		الجذور الكامنة			الجذور الكامنة بعد التدوير		المكونات
	القيمة الكلية	النسبة التباين	القيمة الكلية	النسبة التباين	القيمة الكلية	النسبة التباين		
1	10.927	36.424	10.927	36.424	4.957	16.523	1	
2	2.062	6.875	2.062	6.875	3.963	13.208	2	
3	1.674	5.580	1.674	5.580	3.239	10.797	3	
4	1.474	4.914	1.474	4.914	3.081	10.269	4	
5	1.256	4.188	1.256	4.188	1.857	6.191	5	
6	1.024	3.414	1.024	3.414	1.322	4.406	6	
7	0.971	3.235					7	
8	0.915	3.015					8	
9	0.830	2.766					9	
10	0.817	2.723					10	
11	0.729	2.429					11	
12	0.706	2.354					12	
13	0.615	2.049					13	

81.847	1.844	0.553	14
83.649	1.802	0.541	15
85.325	1.676	0.503	16
86.928	1.603	0.481	17
88.428	1.500	0.450	18
89.825	1.397	0.419	19
91.165	1.339	0.402	20
92.444	1.279	0.384	21
93.629	1.185	0.356	22
94.731	1.102	0.331	23
95.664	0.933	0.280	24
96.580	0.916	0.275	25
97.459	0.879	0.264	26
98.286	0.826	0.248	27
98.947	0.662	0.198	28
99.530	0.583	0.175	29
100.000	0.470	0.141	30

- يتبين من خلال جدول رقم (8) مصفوفة المكونات بعد التدوير والتي تمت وكما أشرنا سابقاً باستخدام طريقة Varimax with Kaisers Normalization وبالاعتماد على مخرجات التحليل العاملي بعد التدوير ظهر لنا ستة مكونات تم دمج المكون السادس مع الخامس لاحتواء

جدول 8

مصفوفة المكونات بعد التدوير

أهداف المادة	الدافعية	الأهمية	أسلوب التقويم	المعلم	الفقرة
		0.510			1
		0.718			2
	0.632				3
		0.549			4
	0.582				5
	0.653				6
	0.542				7
				0.721	8
		0.721			9
	0.639				10
		0.639			11
				0.637	12
				0.714	13
0.718					14
				0.718	15
				0.579	16
0.551					17
0.643					18
		0.741			19
	0.684				20
0.747					21
0.681					22
		0.635			23

0.777	24
0.768	25
0.793	26
0.565	27
0.565	28
0.628	29
0.516	30

جدول 9

العبارات المتشعبة على العوامل بعد التدوير المتعامد

المجموع	نوع العبارة		ارقام العبارات	أسماء المكونات المقترحة
	سلي	إيجابي		
5	-	5	16، 15، 13، 12، 8	المعلم
7	-	7	30، 29، 28، 27، 26، 25، 24	أسلوب التقويم
7	2	5	23، 19، 11، 9، 4، 2، 1	الأهمية
6	1	5	20، 10، 7، 6، 5، 3	الدافعية
5	1	4	22، 21، 18، 17، 14	أهداف المادة
30	4	26	المجموع	

الاختبارية الذي سيتم من خلالها حساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي؛ وبلغت قيمة ت (18.73) عند مستوى دلالة (0.000) وهي أقل من قيمة ألفا التي أختارناها وهي (0.05) وبالتالي فإن النتيجة التي نحصل عليها تدل على أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً وأن هناك فرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحقيقي لصالح المتوسط الحقيقي؛ أي أن طلاب الدبلوم التربوي بجامعة جدة لديهم توجه إيجابي نحو القياس والتقويم ككل من خلال الدرجة الكلية للقياس، وللتأكيد تم استخراج قيمة (ت) الجدولية والتي بلغت (1.65) عند مستوى دلالة (0.05) وعند مقارنتها بقيمة ت المحسوبة نجد أنها أقل منها مما يجعلنا نؤكد وجود فرق بين المتوسطات وكما ذكرنا سابقاً تعزى لصالح المتوسط الحقيقي، وبالرجوع إلى جدول رقم (10) نجد أن قيمة ت المحسوبة لكل بعد من أبعاد المقياس الخمسة تراوحت ما بين (7.88-20.79) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.000) وفي كل بعد كان المتوسط الحقيقي أعلى من المتوسط الفرضي، وبما أن قيمة ت الجدولية أقل من قيمة ت المحسوبة وفي ذلك دلالة على أن اتجاه عينة الدراسة إيجابي نحو محاور المقياس (معلم المادة، أسلوب التقويم، الأهمية الدافعية، مفردات المادة).

وبعودة سريعة إلى ما تم استعراضه سابقاً من مؤشرات الصدق المستخدمة نجد في البدء تم الاستناد إلى صدق المحكمين والمتمثل في اتفاقهم على محاور وعبارات المقياس، وفي صدق البناء تم التحقق من خلال الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس والدرجة الكلية وبين المحاور والدرجة الكلية والتي أظهرت اتساقاً عالياً، كذلك تم استخراج معاملات التمييز للمقارنة الطرفية بين المجموعتين (العليا، الدنيا) والتي اشارت إلى وجود فروق لصالح المجموعة العليا، وبالتحليل العاملي نلاحظ تمتع المقياس بمحاور متعددة تقيس الاتجاه ولكن تراطبت هذه المحاور وعدم انفصالها عن بعضها البعض يجعل المقياس يتمتع بأحادية البعد، وجميعها مؤشرات ولبنات في صدق البناء، وأخيراً كل ذلك يعطينا دلالة على تمتع المقياس بصدق يتفق وخصائص الاختبار الجيد.

السؤال الثالث: ما هو اتجاه طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة نحو القياس والتقويم ومحاوره المختلفة؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب قيمة (ت) لعينة واحدة، حيث في البدء تم حساب المتوسط الفرضي لعدد فقرات المقياس البالغ عددها (30) فقرة وبلغ هذا المتوسط (90) وهو يمثل القيمة

جدول 10

قيمة (ت) لمحاور المقياس والدرجة الكلية

المحاور	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية
معلم المادة	5	15	19.23	3.76	*20.79	**1.96
أسلوب التقويم	7	21	25.80	5.52	*16	**1.96
الأهمية	7	21	25.54	4.70	*17.84	**1.96
الدافعية	6	18	20.02	4.73	*7.88	**1.96
مفردات المادة	5	15	18.19	3.62	*16.26	**1.96
الدرجة الكلية	30	90	108.79	18.50	*18.73	**1.96

** دالة عند مستوى دلالة (0.05)

* دالة عند مستوى دلالة (0.001)

بناء وتطبيق مقياس في الاتجاهات نحو القياس والتقويم على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة عبدالرحمن زمزمي

- [25] الشربيني، زكريا احمد وآخرون (2010). القياس النفسي. ط1، مكتبة الشقيري، المملكة العربية السعودية: جدة.
- [31] المسعود، هديل احمد (2011). مستوى المعرفة لمفاهيم القياس والتقويم التربوي لدى معلمي المرحلتين الاعدادية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن: جامعة اليرموك.
- [32] جودة، محفوظ (2009). التحليل الاحصائي المتقدم باستخدام spss. ط2، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ب. المراجع الاجنبية

- [1] Lovelace, M & Brickman, P (2013). Best Practices for Measuring Students' Attitudes toward Learning Science .Life Sci Educ, 2(12):606-617.
- [2] Anghelache, Valerica (2013). Determinant Factors of Students' Attitudes Toward Learning Procedia. Social and Behavioral Sciences, 93(21), 478-482.
- [3] Yildirim, K., Arastaman, G., & Dasci, E. (2016). The Relationship Vogel, T., Bohner, G., & Wanke, M. (2014). Attitudes and attitude change. Psychology Press.
- [4] Whitley, B. E. (2010). The Psychology of Prejudice & Discrimination. United States: Wadsworth Engage Learning.
- [5] Peardon, E; Payne, J; Henley, N; D'Antoine, H; Bartu, A; O'Leary, C; Bower, C & Elliott, EJ (2011) Women's knowledge and attitudes regarding alcohol consumption in pregnancy: a national survey. BMC Public Health, (10): 510-520.
- [6] Joseph P. Forgas, Joel Cooper, William D. Crano (2010). The Psychology of Attitudes and Attitude Change. Publisher Routledge.
- [7] Maio, Gregory & Haddock, Geoffrey (2010). The Psychology of Attitudes and Attitude Change: Sage Social Psychology Program. Publisher SAGE.
- [8] Van Bavel, J.; Xiao, Y.J. ; Cunningham, W. A. (2012). "Evaluation is a dynamic process: Moving beyond dual systems models". Social and Personality Psychology Compass. 6(6): 438-454.
- [9] Morse, D & Jutras, F. (2010). Implementing concept-based learning in a large undergraduate classroom. Cell Biology Education, 7 (Summer), 243-253.
- [10] Zainol Abidin, M. J. (2012). EFL Students' Attitudes Towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students, Asian Social Science, 8(2) 119-134.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في اتجاهات طلاب الدبلوم العام في التربية نحو القياس والتقويم تبعاً لسنوات الخبرة في التدريس؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان بين الدرجة في مقياس الاتجاهات والمطبق على طلاب الدبلوم العام في التربية بجامعة جدة وسنوات الخدمة لكل طالب منهم والذي بلغ (0.133) عند مستوى دلالة (0.014) أي أن هذا المعامل دال إحصائياً إلا أن درجة المعامل المتحصل عليها تعتبر ضعيفة ولا تعطينا مؤشراً قوياً على وجود علاقة بين سنوات الخدمة والاتجاه نحو القياس والتقويم يعتد بها.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة على مقياس الاتجاهات ودرجة الطلاب في مقرر مادة القياس والتقويم التربوي؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات المتحصل عليها في مقرر القياس والتقويم والدرجات في مقياس الاتجاهات، وبلغ معامل الارتباط (0.75) عند مستوى دلالة (0.01) وهو معامل جيد يدل على أن الاتجاه الإيجابي نحو القياس والتقويم يحفز الطالب على الاداء والتحصيل الجيد لمعرفته بأهمية هذا المقرر ودوره المفصلي في مسيرته المهنية.

5. التوصيات

- 1- اجراء المزيد من الابحاث في كليات التربية حول برنامج الدبلوم العام في التربية واتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية التي تدرس فيه.
- 2- على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات تطوير اساليبهم واستراتيجياتهم المستخدمة لبيان أهمية القياس والتقويم في الجانب المبني للمعلم.
- 3- تحديد المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية والعمل على تعديل القصور في المحور أو المحاور السلبية وذلك بعد معرفة الاسباب.
- 4- تزويد الميدان بأدوات قياس مختلفة يستخدمها الباحثون في أبحاثهم ودراساتهم العلمية.
- 5- عمل دراسة مقارنة لقياس الاتجاه نحو القياس والتقويم التربوي قبل دراسة مقرر القياس وبعده.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [21] الخزايلة، وصفى محمد (2011). اتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية نحو مساق القياس والتقويم الرياضي وفقاً لمتغيرات الجنس والساعات المقطوعة. مجلة بحوث التربية الرياضية، مجلد (45)، عدد (86)، 81: 101.
- [22] ابراهيم، محمود محمد والمحززي، راشد سيف (2008). دراسة القياس النفسي والتقويم التربوي وتأثيره على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القياس النفسي لدى الطلبة المعلمين بجامعة السلطان قابوس. ورقة عمل، المؤتمر السنوي الثالث لتطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة، كلية التربية النوعية بالمنصورة: مصر، 9-10 ابريل، 384: 405.

- [19] Yusuf, H(2014). Assessment of Teachers' Attitude towards the Teaching of Reading in Primary Schools in Kaduna Metropolis, *International Journal of Humanities and Social Science*,5 (10),104-109.
- [20] Wisdom ,O& Emmanuel,I(2015). Relationship Between Metacognition, Attitude And Academic Achievement Of Secondary School Chemistry Students In Port Harcourt, Rivers State, *Journal of Research & Method in Education*,5(6),6-12.
- [23] Belcher. G. (1998). Technical and occupational education instructors' perceived use of student assessment in formation in making educational decisions. Paper presentned at the annual meeting of the American Educational Association. Neworleans. LA.
- [24] Vanzile,K& Boes,B(1997). Gender Differences in Computer Attitude among Ninth-Grade Students, *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 341–356.
- [26] Thompson, B (2004)Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Causal Analysis, *Computers in Human Behavior*, (14)125–146.
- [27] Kline, R (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- [28] Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M.: *Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit*. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- [29] Guilford, J(1954).*Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- [30] Guilford, J(1954).*Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- [11] Soku, D., Simpeh, K. N. & Osafo-Adu, M. (2011). Students' Attitudes Towards the Study of English and French in a Private University Setting in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2(9), 19–30.
- [12] Al Noursi, O. (2013, January). Attitude Towards Learning English: The Case of the UAE Technological High School. *Educational Research*, 4(1), 21–30.
- [13] Garkaz, M., Banimahd, B., & Esmailic, H. (2011). Factors affecting accounting students' performance: the case of Students at the islamic azad university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 29, 122 – 128.
- [14] Riaz, A., Riaz, A., & Hussain, M. (2011). Students' acceptance and commitment to e- learning: Evidence from Pakistan. *Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change*.
- [15] Al-Harby, M. B. S. (2012). The attitudes of Saudi scholarships students to use the Internet in learning and their training needs required to use it. *Information Studies*, 12, 167-222.
- [16] Anwer, M., Iqbal, H & Harrison, C (2012). Students' Attitude towards Science: A Case of Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology and Clinical Psychology*, 9(2),. 3-9
- [17] Oyadeji, A (2012). Attitude of library science students. Retrieved Feb. 25, 2013, fromfile:///C:/Users/User/Documents/ATTITUDE%20LIBRARY.
- [18] Gbore, L& Daramola C (2013): Relative Contributions of Selected Teachers' Variables and Students' Attitudes toward Academic Achievement in Biology among Senior Secondary Schools Students in Ondo State, Nigeria.

BUILDING AND APPLYING A SCALE OF GENERAL EDUCATION DIPLOMA STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS MEASUREMENT AND ASSESSMENT AT THE UNIVERSITY OF JEDDAH AND THE EFFECT OF SOME VARIABLES

ABDURHMAN MATOQ ZAMZAMI
Assistant Professor in psychology
Faculty of Education
University of Jeddah

***ABSTRACT_** This study aims at building and applying a scale for diploma students' attitudes towards measurement and assessment, and then shows its effect on the students' achievement marks in the curriculum of measurement and assessment, and the experience gained in the domain of education. The sample of the study consists of (340) students who are studying at the general diploma in education at the university of Jeddah for the academic year of (1435 – 1436) (1436 – 1437) consequently. The scale consists of (30) phrases as based on the theoretical framework, the specialists' opinions and previous experiences. The researcher aims at extracting the psychometric properties of the scale (honesty, stability), as he addresses the consistency through split-half, Cronbach Alpha, and re-applying, and however for honesty, some indicators that include honesty of the arbitrators and structure were extracted through internal consistency, two-sides comparison and factor analysis. The study gets into some results: the scale has a good stability ranging between (0.73 – 0.93) in all the methods conducted, and for honesty more than 80% agreed on the consistency of (30) phrases and considered them as part of the scale. The correlation coefficient between the phrase and overall degree and the dimensions of the scale was (0.33 – 0.85), all of them are statistically significant. When conducting a two-side comparison between the high and low groups and through the value of (t) between the average scores of each phrase, it has been discovered that there are differences between the two groups for all the phrases in favor of the high group. However, through factor analysis, it has been shown that the scale is one-dimensional and that it projects five pivots on which the phrases of the scale were distributed which includes (subject teacher, method of evaluation, importance, motivation, content of the course). The result has also shown that students' attitude towards measurement and evaluation is positive for all pivots and for the overall degree. The best scores recorded were favoring the subject teacher first, then importance, then content, then the methods of evaluation and finally motivation. The study did not show a strong indicator for the existence of a relation between experience and the attitude towards measurement and evaluation where the score was (0.133) at the significant level of (0.014). As for the correlation between the degrees of the students at the scale and their degrees at the subject of measurement and evaluation, it reached (0.75) at the significant level of (0.01) which is a good correlation factor.*

KEYWORDS: building, applying, the trend for measurement and evaluation, general diploma in education, variables.