واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان: الاستخدام والكفاءة الذاتية والاتجاه

د.حسين بن علي الخروصي
جامعة السلطان قابوس

د. ربيع بن المر الذهلي
جامعة نزوى

استلام البحث: ٢٠١٩/١١/٢٠ قبول النشر:٢٠١٩/١٢/٢٣ تاريخ النشر : ٢٠٢٠/٤/١

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من حيث درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لديهن لاستراتيجيات التقويم البديل، واتجاههن نحو التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء: الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التقويم البديل (٢١) فقرة، معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل (٢١) فقرة، والاتجاه نحو التقويم البديل (٢٧) فقرة على مقياس خماسي التدريج. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من حيث الصدق والثبات. تم تطبيق الاستبانة على عينة من (٣٩٢) معلمة اللواتي يدرسن في مدارس الحلقة الأولى للصفوف (١-٤) من التعليم الأساسي في محافظات (مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة) في سلطنة عمان. بينت نتائج الدراسة أن المعلمات يستخدمن استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، ويمتلكن مستوى مرتفعاً من الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، ولديهن اتجاهات ايجابية نحو التقويم البديل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات في استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل تعزى إلى التخصص والتدريب في مجال التقويم البديل، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات في استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي. وخلصت الدراسة إلى أهمية عقد ورش تدريبية للمعلمات في التقويم البديل وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالتقويم البديل.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل، استخدام التقويم البديل، الكفاءة الذاتية، الاتجاه نحو التقويم البديل، معلمات، الحلقة الأولى.

The Reality of Alternative Assessment for Teachers of the First Cycle of the Basic Education in the Sultanate of Oman: Use, Self-Efficacy, and Attitude

Dr. Hussain Ali Alkharusi
Sultan Qaboos University
hussein5@squ.edu.om

Dr. Rabee Almor Al-Dhulli
University of Nizwa
rabeealthuhli@gmail.com

Abstract

This study aims at identifying the reality of alternative assessment for teachers of the first cycle of the basic education in the Sultanate of Oman with respect to the degree of teachers' use of alternative assessment strategies, level of self-efficacy for alternative assessment strategies, and attitude towards alternative assessment, and their relationship with other variables. To achieve the aims of the study, a descriptive research approach was utilized. A 5-point self-rated questionnaire was developed. It consists of three sections: Actual use of alternative assessment strategies (21 items), self-efficacy for alternative assessment strategies (21 items), and attitude towards alternative assessment (27 items). The psychometric properties of the questionnaire were examined in terms of validity and reliability. The questionnaire was administered to a sample of (392) teachers teaching grades (1-4) of the first cycle of the basic education from three governorates (Muscat, Batinah North, and Batinah South) in the Sultanate of Oman. Results showed that teachers' use of alternative assessment strategies was high, their level of self-efficacy for alternative assessment strategies was high, and their attitude towards alternative assessment was positive. Also, there were statistically significant differences among teachers in using alternative assessment strategies, level of self-efficacy for alternative assessment strategies, and attitude towards alternative assessment attributed to specialization and training in alternative assessment. However, there were no statistically significant differences among teachers in using alternative assessment strategies, level of self-efficacy for alternative assessment strategies, and attitude towards alternative assessment attributed to years of teaching experience, teaching quorum, and teaching load. The researcher recommends conducting workshops on alternative assessment for the teachers and more research in the area of alternative assessment

Keywords: alternative assessment, use of alternative assessment, self-efficacy, attitude towards alternative assessment, female teachers, first cycle

المقدمة

يشهد العالم تطوراً كبيراً ومتسارعاً في شتى مجالات الحياة، وهذا يتطلب إعداد جيل من المتعلمين لمواكبة هذا التطور والتقدم العلمي والتعامل السليم مع متطلبات العصر، ولكن نجاح النظام التعليمي يتوقف على عملية التقويم، وتنبع أهمية عملية التقويم فيما يترتب عليه من إجراءات وقرارات تتخذ لتغيير أو تطوير النظام التربوي، إذ أن تطوير عمليات التعلم تتطلب تغيير وتطوير عمليات التقويم. وهي عملية متحركة ومتطورة بحكم تطور الحياة والمجتمعات.

ويشير عامر (٢٠١٦) إلى أن دور التقويم في العملية التربوية يتضمن علاج وتحسين العملية التعليمية أثناء سيرها، وهذا يعني أن التقويم يجب أن يبدأ مع دخول التلميذ إلى المدرسة، ويستمر معه إلى نهايتها، ويلاحظ المعلم في أثناء ذلك مدى تقدم التلميذ نحو أهدافه. ويعزز الايجابيات، ويعالج نواحي الضعف فيه والعمل على تلافي السلبيات. كما يؤكد نيكولاس (Nicholls,1999,117) بأن التقويم "عملية تساعد على قياس تحصيل المتعلمين لمحتوى دراسي وبيان مدى تقدمهم فيه، ويقدم للمعلم تغذية راجعة عن أدائه وفاعلية تدريسه، كما يزود القائمين على تطوير المنهج بتغذية راجعة عن مستويات المنهج المطبق في المدارس".

ويصنف بني خالد (٢٠١٢) التقويم إلى أربعة أنواع: التقويم القبلي: الذي يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، باستخدام اختبارات القدرات والاستعدادات والمقابلات الشخصية. أما النوع الثاني التقويم البنائي أو التكويني: ويعرف بأنه عملية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، ومن الطرائق التي يستخدمها المعلم فيه: المناقشة الصفية، وملاحظة أداء الطالب، والواجبات البيتية، أما النوع الثالث التقويم التشخيصي: الذي يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، أما النوع الرابع فهو التقويم الختامي أو النهائي: ويقصد به العملية التقويمية التي يجب القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، ويكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، وهو يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعلم مقرر ما.

وقد بدأ في التسعينيات ظهور اتجاهات حديثة لتقويم تعلم الطلبة، ويستند فيه تقويم تعلم الطلبة على قياس الأداء في مواقف حياتية حقيقية، وهو ما يطلق عليه اسم التقويم البديل، حيث إذ التوجه نحو مبادئ النظرية المعرفية في تفسير عمليات التعلم، وهذا الأمر يعني ضرورة إشراك الطلبة في عملية التقويم، وذلك من خلال ممارستهم للتقويم الذاتي، وذلك لقصور أساليب التقويم التقليدية في قياس مستويات التفكير العلمي (مهيدات والمحاسنه، ٢٠٠٩، ص ٢٤). وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها، وتكمن أهميته في أنه يوفر فرصة التغذية الراجعة للطلبة والمعلمين، بحيث يستطيع كل منهما مراجعة المستوى الذي وصلوا إليه في أدائهم كما أن التقويم البديل يقوم على مهام أصيلة، كما أن تعلم الطالب يتم تقييمه بواسطة مهام تتطلب البحث في المشكلات والقيام بالتجارب وصولاً إلى حلول مناسبة ومن ثم إصدار الأحكام.

وفي سلطنة عمان تهدف وزارة التربية والتعليم إلى إعداد الطلبة على نحو يفي بمتطلبات القبول في مؤسسات التعليم العالي، أو الالتحاق بسوق العمل بصفة خاصة أو للحياة العصرية بشكل عام، ولتحقيق هذا الهدف تنفذ الوزارة مشروعا تطويرياً طموحاً عبر جميع أوجه النظام التعليمي، ومنها أساليب القياس والتقويم للصفوف من الأول إلى الثاني عشر، وحيث ويتم في الوقت الحاضر استخدام نطاق واسع من أدوات القياس والتقويم مع إعطاء وزن أكبر للتقويم التكويني المستمر داخل الغرفة الصفية (سيف، ٢٠١٤).

ومن ضمن خطط التطوير والتحديث التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم في السلطنة في مجال التقويم، إنشاء المركز العُماني للقياس والتقويم، وقد جاءت فكرة إنشاء هذا المركز من أجل إيجاد أدوات قياس وتقويم ذات جودة عالية لتقييم مخرجات التعليم المدرسي بشكل خاص وأداء النظام التعليمي بشكل عام، ويهدف المركز إلى تطوير المستوى التحصيلي للطلبة من خلال توفير مؤشرات صادقة عن الأداء الحقيقي لتعلم الطلبة، وتطوير أدوات القياس والتقويم التربوي كأحد المحاور المهمة للمنظومة التربوية (مجلس التعليم، ب ت).

مشكلة الدراسة

يعد تقويم تعلم الطلبة من "أهم مراحل العملية التعليمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، ومع الاعتراف بأهمية وجدية دور التقويم في العملية التعليمية، إلا أن المتبع في الكثير من المدارس من أساليب التقويم يقف حجر عثرة أمام كل محاولات الاصلاح ويهدر أي جهد للتطوير، إذ يقتصر التقويم على إجراء الامتحانات التي تقيس التحصيل، إذ أصبح الامتحان هو الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلبة واختصرت جميع نواتج التعلم على جانب واحد فقط هو تحصيل المعلومات المقررة في الكتب المدرسية، الأمر الذي جعل الامتحان هدفاً في ذاته" (خاجي، ٢٠١٣، ص ٣٥٢).

إن التقويم يجب أن يكون متصلاً بعملية التعليم والتعلم، وإن يكون أثناء عملية التدريس، وليس بعد الانتهاء منها، وأن لا تكون الاختبارات الممثل الوحيد لعملية التقويم، وتزداد أهمية التقويم في المراحل الأولى للتعليم، فالتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يتناول الطلبة في مرحلة تتشكل فيها شخصياتهم، وهي المرحلة التي تمثل الركن الأساس الذي يعتمد عليه في المراحل التالية، لذا فإنه من الأهمية بمكان معرفة التقدم الذي يحرزه الطلبة في هذه المرحلة، ونظراً لخصوصية هذه المرحلة فأنه من الصعب بمكان الاعتماد على التقويم التقليدي، والذي لا يسمح من خلاله معرفة إجادة الطالب للمهارة إلا من خلال التقويم الختامي. وعلى الرغم من أهمية جعل التقويم في العملية التدريسية يتصف بالواقعية من خلال توظيف استراتيجيات التقويم البديل (العبسي، ٢٠١٠؛ علام، ٢٠١٠)، إلا أن هناك ندرة في تناول هذا المجال في سلطنة عمان بشكل عام، إذ يفتقر الميدان التربوي في سلطنة عمان إلى أجراء دراسات علمية تستهدف واقع التقويم البديل. لذا تمت صياغة مشكلة هذه الدراسة على أنه توجد حاجة إلى التعرف على واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من حيث استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، والكفاءة الذاتية لديهن لاستراتيجيات التقويم البديل، واتجاههن نحو التقويم البديل.

اسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١. ما درجة استخدام معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل؟

٢. ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى بسلطنة عمان؟

٣. ما اتجاهات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل؟

٤. هل تختلف درجة استخدام معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي)؟

٥. هل يختلف مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي)؟

٦. هل تختلف اتجاهات معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من حيث التعرف على درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لديهن لاستراتيجيات التقويم البديل، واتجاههن نحو التقويم البديل. كما هدفت الدراسة إلى تحديد فيما إذا كانت درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لديهن لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل تختلف باختلاف التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أنها تمثل استجابة للجهود التطويرية في مجال التقويم التربوي والتي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وعليه فأنه من المؤمل أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المسئولين في التقويم التربوي بواقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من حيث الممارسة الفعلية لاستراتيجيات التقويم البديل والتصورات التي تشكلت لدى المعلمات عن التقويم البديل مما يتيح التخطيط لتنفيذ برامج تساعد على تحسين وزيادة فعالية الكفاءة الذاتية للمعلمات ودعم المهارات المتعلقة باستخدام استراتيجيات التقويم البديل.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

التقويم: عرفه نشوان (١٩٩٢، ص ١٧٨) بأنه "عملية تشخيصية مستمرة تهدف إلى إصدار الاحكام عما إذا كان النظام التربوي قادراً على تحقيق الأهداف لدى الطلبة ويستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النظام التربوي من أجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار من أجل بلوغ الأهداف التربوية".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: عملية تستهدف الوقوف على جوانب القوة، وجوانب الضعف لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث الاتجاه والكفاءة الذاتية والاستخدام، بقصد إصدار الاحكام حول واقع التقويم، واقتراح الحلول المناسبة.

التقويم البديل: يعرفه خاجي (٢٠١٣، ص ٣٥٤) التقويم البديل بأنه: "الأسلوب الذي يعطى من خلاله الطلبة نشاطات ومواقف تعليمية ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلبة وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها، يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: تقويم تعلم طلبة الحلقة الاولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من قبل المعلمات ويتطلب مهارات تفكير عليا للحصول على معلومات حول تقدم الطلبة باستخدام استراتيجيات تقويم غير تقليدية في عملية التدريس تتمثل في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التقويم بالملاحظة، واستراتيجية التقويم بالتواصل، واستراتيجية التقويم بمراجعة الذات.

الحلقة الأولى: هي مرحلة في النظام التعليمي في سلطنة عمان وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، ويتم التدريس فيها من قبل المعلمات فقط.

الاستخدام: يعرفه سلامي وكربوب (٢٠١٤، ص ٢) بأنه "استعمال شيء ما سواء كان مادياً او رمزياً".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس استخدام استراتيجيات التقويم البديل المعد من قبل الباحثان في هذه الدراسة.

الاتجاه: يعرفه زهران (١٩٨٤، ص ١٣٦) بأنه "استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس الاتجاه نحو التقويم البديل المعد من قبل الباحثان في هذه الدراسة.

الكفاءة الذاتية: يعرفه باندورا (Bandura, 1986, 71) بأنه "معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم، وتنفيذ الاجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة".

ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل المعد من قبل الباحثان في هذه الدراسة.

النصاب التدريسي: يعرّف اجرائياً في الدراسة الحالية بعدد الحصص التدريسية في الأسبوع لدى المعلمة، وتم التعامل معه في الدراسة الحالية كمتغير تصنيفي من فئتين: ١٨ حصة تدريسية فأقل أو ١٩ حصة تدريسية فأكثر على أساس أن متوسط عدد الحصص التدريسية لدى المعلمة الواحدة يبلغ ١٨ حصة تدريسية في الأسبوع.

العبء التدريسي: يعرّف اجرائياً في الدراسة الحالية بعدد الطلبة الذين تقوم المعلمة بتدريسهم في جميع صفوف الحلقة الأولى، وتم التعامل معه في الدراسة الحالية كمتغير تصنيفي من فئتين: ٦٠ طالباً وطالبة فأقل أو ٦١ طالباً وطالبة فأكثر على أساس أن متوسط عدد الطلبة للمعلمة الواحدة يبلغ ٦٠ طالباً وطالبة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية ومحدداتها بالعينة المتاحة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدارس محافظات مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة في سلطنة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات الاستبانة المعدة من قبل الباحثين لأغراض الدراسة الحالية في قياس درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، والكفاءة الذاتية لديهن لاستراتيجيات التقويم البديل، واتجاههن نحو التقويم البديل.

الإطار النظري

لقد مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، فقد استخدم الإنسان التقويم في العصور القديمة عندما كان يقوم بإصدار نوع من الاحكام على الظواهر البيئية، ومع مرور الوقت فإن عملية التقويم قد تتطور مع تغيرالحياة وظهور الحرف، فقد كان معلم الحرفة يصدر أحكامه على المتتلمذين على يديه، ويقرر مدى اتقان كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها، ويعد ذلك تطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، وذلك حينما قام فريدريك تيلر عام١٨٨٠ بتحليل العملية الانتاجية في شركة المعادن، وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها، وإلى تحديد الصفات المطلوبة فيمن يصلح لشغل كل وظيفة فيها (دعمس، ٢٠١١).

ويشير علام (٢٠٠٠) أن التقويم مر في القرن العشرين بأربع مراحل، وقد امتازت كل مرحلة منها بتطور معين، وهذه المراحل هي: المرحلة الأولى: وفيها ظهر اختبار(بينيه)، كأول مقياس عقلي، ومن ثم ظهرت اختبارات التحصيل في مختلف المواد. أما المرحلة الثانية: قد انتشر فيها استخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة في التقويم بشكل كبير، وقد تميزت بتصميم كثير من الاختبارات المقننة والاختبارات النفسية المتعددة. أما المرحلة الثالثة: فقد اتجه علماء النفس فيها إلى تقويم التحصيل تقويماً شاملاً ودقيقاً، وتميزت هذه المرحلة باستخدام اختبارات القدرات. وأما المرحلة الرابعة: أصبح فيها مفهوم التقويم يرتبط بمفهوم (التقويم القائم على الأداء) والذي يعتمد على مقارنة أداء المتعلم بمحك معين، أي أن التقويم في هذه الحالة (محكي) المرجع وليس (معياري) المرجع.

تعريف التقويم والتقويم البديل

إن كلمة التقويم "تشمل في معناها بالإضافة إلى الاصلاح والتعديل (التقييم والقياس). وفي التربية نقول قوم المعلم أداء التلميذ أي أعطاه قيمة ووزناً بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلميذ الاستفادة من عملية التعلم المدرسية" (الغريب، ١٩٩٦، ص٧).

ويعرف خاجي (٢٠١٣، ص ٣٥٤) التقويم البديل بأنه: "الأسلوب الذي يعطى من خلاله الطلبة نشاطات ومواقف تعليمية ويكلفون بأداء مهام وتكليفات تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة اليومية وما يتم تقويمه هو الأداء الواقعي المرتبط بحياة الطلبة وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها، يتم تلقينها داخل غرفة الدراسة".

مقارنة بين التقويم التقليدي والبديل

يمكن تحديد بعض الاختلافات بين التقويم البديل والتقويم التقليدي، المشار إليها في (زيتون، ٢٠٠٧)، كما يلي:

١. التقويم البديل مباشر وطبيعي، وهو يقوم على المهام الفكرية الهامة والمعقدة كما هي في الواقع أو يحاكيها، بينما يعتمد التقويم التقليدي على بنود اختبارات تمثل عناصر بسيطة لها صلة بالمهام المنشودة.

٢. يعمل التقويم البديل على تحفيز الطالب على استخدام العمليات العقلية العليا، إضافة إلى العمليات العقلية الدنيا بينما يقتصر التقويم التقليدي على العمليات العقلية الدنيا.

٣. أسئلة التقويم البديل تسمح بتعدد الإجابات والتبريرات بينما أسئلة التقويم التقليدي لا تحمل إلا طابعاً ذا إجابة واحدة.

٤. يركز التقويم البديل على العملية والناتج بينما يركز التقويم التقليدي على الناتج فقط.

٥. يعتمد التقويم البديل على التقدير الكيفي (مثل: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلبة) بينما يعتمد التقويم التقليدي على التقدير الكمي (مثل: الاختبارات التحصيلية الكتابية).

٦. يشجع التقويم البديل على المناقشة والحوار بينما يعتمد التقويم التقليدي على الاستجابات التحريرية.

٧. يتطلب التقويم البديل من الطلبة تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة بينما يتطلب التقويم التقليدي من الطلبة تذكر معلومات سبق لهم دراستها.

٨. يستغرق إنجاز المهمة في التقويم البديل وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام بينما لا يتجاوز إنجاز المهمة في التقويم التقليدي وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين ١٥ دقيقة إلى ١٢٠ دقيقة عادة).

٩. يتم تقدير أداء الطلبة في التقويم البديل بالمهام اعتماداً على قواعد (موازين) تقدير، بينما يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة في التقويم التقليدي.

استراتيجيات التقويم البديل وأدواته

من خلال الاطلاع على ما كتب حول أساليب التقويم البديل، فأنه يمكن تصنيفها على أربع استراتيجيات رئيسة كما وصفها العبسي (٢٠١٠) وهي:

١. استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: وهو ذلك النوع من التقويم الذي يعتمد على استخدام خبرات ومعارف الطالب في مواقف واقعية مختلفة، بحيث يتمكن من ترجمة معرفته إلى فعل وعمل، وهو يتضمن مهاماً واقعية متنوعة تقيس نطاقاً واسعاً من المهارات يتم تقدير درجة تحققها في ضوء النتاجات التعليمية المستهدفة، ومن بين الأساليب المتبعة في هذه الاستراتيجية: التقديم (presentation)، والعرض التوضيحي (demonstration)، والأداء العملي (performance)، والحديث (speech)، والمعرض (exhibition)، والمحاكاة (simulation)، ولعب الدور (role play)، والمناظرة (debate).

٢. استراتيجية التقويم بالملاحظة: ويقوم من خلالها المعلم بمشاهدة الطالب أثناء أدائه للمهمة المطلوبة، حيث يستخدم المعلم أداة تقويم (مثل: سلم تقدير، قوائم شطب...الخ) معدة مسبقاً وفق نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.

٣. استراتيجية التقويم بالتواصل: يتم من خلالها جمع معلومات عن طريق الحوار المباشر بين المعلم والطالب لتقويم مهارات أو قيم أو سلوكيات او طريقة تفكير محددة، ومن بين الأساليب التي تندرج ضمن هذه الاستراتيجية: المقابلة، والأسئلة والأجوبة، والمؤتمر.

٤. استراتيجية التقويم بمراجعة الذات: تتضمن هذه الاستراتيجية قيام الطالب بملاحظة أدائه، وتحليل آرائه ومعتقداته ومعارفه، والحكم على مدى تعلمه بالاستناد على معايير محددة، ومن بين الأساليب المتبعة في هذه الاستراتيجية: تقويم الذات، كتابة اليوميات، ملف إنجاز الطالب (portfolio).

وتتمثل أدوات التقويم البديل في الآتي:

١. قوائم الرصد وتشمل قوائم الرصد أو الشطب لقائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الازواج الآتية: صح أو خطأ، موافق أو غير موافق.

٢. سلالم التقدير تقوم هذه الأداة على تجزئة المهمة المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام الجزئية بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات.

٣. سلالم التقدير اللفظي تتيح هذه الأداة للمعلم أن يتدرج في مستويات المهارة المراد تقويمها لفظياً إلى عدد من المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، إذ يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة.

٤. سجل وصف سير التعلم لتعبير الطالب حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم، وعلى المعلم أن يهيئ البيئة الآمنة لتشجيع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به (البشير وبرهم، ٢٠١١).

أهمية التقويم البديل

تبرز أهمية التقويم البديل في التحولات التي أحدثتها فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطلبة وأدائهم خاصة ويتضح ذلك من خلال: تقييم ما يسهل قياسه إلى تقييم ما هو أكثر أهمية وفائدة، ومن تقييم المعرفة العلمية إلى تقييم الفهم العلمي، ومن تقييم ما يعرفه الطالب إلى تقييم ما يعرفه وما لا يعرفه، ومن تقييم نهائي إلى تقييم مستمر، ومن قياس مهارات التفكير الدنيا إلى قياس مهارات التفكير العليا، ومن الاهتمام بالعلامة الكلية للاختبار إلى الاهتمام بأداء الطالب على فقرات الاختبار، ومن اختبار معد بواسطة المعلم إلى اختبار معد من قبل مجموعة من المعلمين(زيتون، ٢٠٠٧).

مميزات التقويم البديل

يتميز التقويم البديل بمجموعة من المميزات منها أنه يوفر أدوات قياس بديلة سهلة التطبيق، يمكن من خلاله الابتعاد عن التحيز في الاختبارات، كما يمكن من خلاله تمثيل العديد من الأنماط السلوكية للطلبة وصولاً إلى استنتاجات حول تطورهم، ويعمل على تحديد نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين، كما يعمل على تقوية النتاجات التعليمية لدى المتعلمين، ويعزز فكرة التقويم الذاتي، ويزود كلاً من المعلم والطالب بالتغذية الراجعة، كما يسمح بخبرات حياتية حقيقية، ويساعد في التخلص من ظاهرة قلق الاختبار، ويمكن من خلاله الكشف عن مهارات الطلبة (علام، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة

أجرى الرشيدي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الإحساء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي من خلال استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المدارس التي تنفذ البرامج الأثرائية للموهوبين في المدارس الحكومية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلماً ومعلمة ومشرفاً ومشرفة موزعين كالتالي: (٢٦) معلمة ومشرفة و(٢١) معلماً ومشرفاَ، وتوصلت الدراسة إلي أن استراتيجيات التدريس لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم قد صنفت ضمن مستوى استخدام عال، وقد جاءت استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم ضمن مستوى استخدام عال.

وأجرى الحربي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى والمنهج الوصفي المسحي، من خلال استخدام بطاقة تحليل المحتوى والملاحظة كأداتين للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي(الفصل الدراسي الاول) للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ، أما عينة الدراسة المرتبطة بمجتمع معلمات العلوم، فقد تم اختيار (٣٠) معلمة من معلمات العلوم للصف السادس الابتدائي في مدينة بريدة، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تضمين التقويم البديل

برامج إعداد وتأهيل معلمات العلوم في الكليات التربوية، وتنظيم برامج تدريبية متتابعة لمعلمات العلوم في مجال التقويم البديل للارتقاء بمستوى أدائهن.

كما أجرى المشيخي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة والبالغ عددهم (٥٢) معلما بمحافظة محايل عسير، بينما تكونت عينة الدراسة من (٣٥)، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير تأتي بصورة عامة بدرجة ممارسة كبيرة.

(دراسة هدفت إلى استقصاء درجة Abu Rezeq & Abu Taha, 2018كما أجرى أبو رزق وابوطه)
استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في غزة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلماً ومعلمة ممن يُدرّسون اللغة الانجليزية للمرحلة الإعدادية. وتم إجراء مقابلات شخصية مع (٢٥) معلماً ومعلمة للغة الانجليزية لنفس المرحلة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات

لاستراتيجيات التقويم البديل كان متوسطاً، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة الانجليزية تبعاً لمتغير الجنس أو الخبرة.

أجرى إبراهيم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته (معلمو محافظة سوهاج نموذجا)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد أعد الباحث استبانة لقياس درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي محافظة سوهاج في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٦/٢٠١٧، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢٤) معلما ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة مرتفعة، في حين كانت درجة استخدامهم لأدوات التقويم البديل ضعيفة.

وأجرت الأسمري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحديد استراتيجيات التقويم البديل الملائمة لتعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة وفعاليات التقويم التابعة لكل استراتيجية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداة تحليل مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء استراتيجيات التقويم البديل، وتكونت عينة الدراسة من مناهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة المتضمنة في:

(أدلة المعلمين، وأدلة التقويم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: تباين في نسب تضمين مناهج الرياضيات لفعاليات استراتيجيات التقويم البديل، ووجود تقارب غير متوازن في مستوى تضمين فعاليات التقويم

البديل لجميع الاستراتيجيات بالإضافة إلى وجود جوانب قصور في تضمين استراتيجيات التقويم البديل والفعاليات التابعة لها في مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة.

كما أجرى حسين (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار استراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران، بينما تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة نجران، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل كانت كبيرة جدا لبعض أدوات الاختبار مثل الورقة والقلم، وأوراق العمل، والاختبارات الشهرية، وملف الطالب، وسجل وصف سير التعلم.

وهدفت دراسة اوجنغ واليدا (Ojung'a & Allida, 2017) إلى تعرف درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في كينيا لأساليب التقويم التربوي البديل، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، ولتحقيق اهداف الدراسة فقد اعد الباحث استبانه، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمقاطعة ناندي في كينيا وعددهم (١٨٠) معلماً ومعلمة، بينما تكونت عينة الدراسة من (١٧٦) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إن درجة امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل مثل ملف تقييم الطالب والملاحظة والمقابلة كانت منخفضة.

وهدفت دراسة براسيتو (Prasytao, 2017) إلى الكشف عن استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في اندونيسيا لأساليب التقويم البديل في مهارة القراءة، وقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة لتقصي واقع استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في اندونيسيا لأساليب التقويم البديل في مهارة القراءة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في اندونيسيا، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة بذل المعلمين في اندونيسيا لمزيد من الجهود لتطوير التقويم البديل، من أجل الوصول لتقييم حقيقي للطلبة في مهارة القراءة.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها من قبل الباحثين، فقد لاحظا أن جميع الدراسات تتفق مع بعضها على التقويم البديل ودوره في تحديد مقدار الإنجاز الذي يحققه الطالب، حيث تطرقت أغلب الدراسات إلى مستوى استخدام أساليب التقويم البديل كدراسة الرشيدي(٢٠١٨)؛ ودراسة الحربي(٢٠١٨)؛ ودراسة المشيخي (٢٠١٨)؛ ودراسة إبراهيم (٢٠١٧)؛ ودراسة أبو رزق وابوطه (٢٠١٨)؛ ودراسة اوجنغ واليدا(Ojung'a&Allida, 2017) ؛ ودراسة براسيتو(Prasytao, 2017) كما أن بعضها تطرق إلى استراتيجيات التقويم البديل كدراسة الأسمري (٢٠١٧)؛ ودراسة حسين (٢٠١٧).

وتباينت العينات في الدراسات السابقة من حيث الفئة المستهدفة، فبعضها كان من المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية كدراسة الرشيدي (٢٠١٨)؛ ودراسة المشيخي (٢٠١٨)، بينما كانت بعضها من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية كدراسة أبو رزق وابوطه (٢٠١٨)؛ ودراسة حسين (٢٠١٧)؛ ودراسة الأسمري (٢٠١٧). بينما كانت عينة دراسة ابراهيم (٢٠١٧)؛ ودراسة براسيتو(Prasytao, 2017) جميع المعلمين لجميع المراحل، وإما عينة دراسة الحربي(٢٠١٨) فكانت مختلطة بين كتاب العلوم ومعلمات العلوم، بينما كانت عينة دراسة اوجنغ واليدا(Ojung'a & Allida, 2017) معلمي المرحلة الثانوية. وهكذا يتضح أن الدراسات ليست مقتصرة على فئة

دون أخرى. كما لاحظ الباحثان أن كل الدراسات السابقة التي تم تناولها استخدمت المنهج الوصفي، ماعدا دراسة براسيتو (Prasytao, 2017) استخدمت المنهج النوعي.

أما أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة فإن الباحثين يريان أن هذه الدراسات بمثابة المصدر الأساس لكثير من المعلومات المهمة التي وجهتهم في دراستهم الحالية من حيث المساعدة في اتخاذ القرار باختيار المشكلة وتحديدها ومنهجيتها والإجراءات الملائمة لتحقيق أهدافها، هذا بالإضافة إلى أن تلك الدراسات وجهت الباحثين نحو العديد من البحوث والدراسات والمراجع المناسبة، ومكنتهم من تكوين تصور شامل عن الأطر النظرية التي ينبغي أن تشملها الدراسة الحالية.

لذا فإن الدراسة الحالية تعد امتداداً لتلك الدراسات في هذا المجال، وقد تميزت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في غرضها، وعينتها، حيث أنها تركز على الاتجاه والكفاءة الذاتية والاستخدام لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان كما أن القيام بها سوف يساعد إدارة المدرسة والمعنيين في وزارة التربية والتعليم على مدى تمكن المعلمات من استخدام هذا النوع من التقويم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لملاءمته طبيعة أهداف الدراسة لكونه منهجاً يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للموضوع المراد دراسته، والعمل على وصفه في ضوء متغيرات الدراسة (أبو علام، ٢٠٠٣).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحلقة الأولى (١-٤) من التعليم الأساسي في تخصصات المجال الأول والمجال الثاني واللغة الإنجليزية في محافظات (مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة) في سلطنة عمان، والبالغ عددهن (٥٣٩٨) معلمة، حسب آخر احصائية لوزراة التربية والتعليم للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩).

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (٣٩٢) معلمة اللواتي يدرسن في مدارس الحلقة الأولى (١-٤) من التعليم الأساسي في محافظات (مسقط، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة) في سلطنة عمان، حيث تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب المعاينة المتاحة (convenience sampling). ويعتبر حجم العينة للدراسة الحالية مستوفياً للحد الأدنى من حجم العينة المطلوب عند درجة ثقة (٩٥%) ونسبة خطأ (٠.٠٥) حسب ما ورد في ازرائيل (Israel, 1992). والجدول (١) يوضح توزيع خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التخصص في التدريس	مجال اول	١٦٩	%٤٣.١
	مجال ثاني	١٢٥	%٣١.٩
	اللغة الإنجليزية	٩٨	%٢٥
سنوات الخبرة	٦ سنوات فأقل	١٢٠	%٣٠.٦
	٧-١٢ سنة	١٥٩	%٤٠.٦
	١٣ سنة فأكثر	١١٣	%٢٨.٨
التدريب في مجال التقويم البديل	لم يحضر تدريب	٢٦٩	%٦٨.٦
	حضر تدريب	١٢٣	%٣١.٤
النصاب التدريسي الأسبوعي	١٨ حصة فأقل	١٧٣	%٤٤.١
	١٩ حصة فأكثر	٢١٩	%٥٥.٩
العبء التدريسي	٦٠ طالب فأقل	٢٤٨	%٦٣.٣
	٦١ طالب فأكثر	١٤٤	%٣٦.٧
	المجموع	**٣٩٢**	**%١٠٠**

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثان ببناء استبانة تقيس واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من حيث الاستخدام والكفاءة الذاتية والاتجاه، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل كدراسة الرشيدي (٢٠١٨)؛ ودراسة الحربي(٢٠١٨)؛ ودراسة المشيخي (٢٠١٨)؛ ودراسة ابراهيم (٢٠١٧)؛ ودراسة أبو رزق وأبوطه (٢٠١٨)، والنشرات الصادرة من وزارة التربية والتعليم في

السلطنة، والمشاغل الإنمائية المتعلقة بالتقويم التربوي، ووثيقة تقويم تعلم الطلبة للصفوف (١-٤). إذ تم تقسيم الاستبانة على أربعة أقسام (انظر الملحق ١):

أولاً: بيانات عامة للمبحوثين من حيث التخصص (مجال أول، مجال ثاني، لغة انجليزية)، والتدريب في مجال التقويم البديل (حضر مشاغل تدريبية في مجال التقويم البديل او لم يحضر)، وسنوات الخبرة التدريسية (٦ سنوات فأقل، ٧-١٢ سنة، ١٣ سنة فأكثر)، والنصاب التدريسي الأسبوعي (١٨ حصة فأقل أو ١٩ حصة فأكثر)، والعبء التدريسي من حيث عدد الطلبة الذي تقوم المعلمة بتدريسهم (٦٠ طالب فأقل أو ٦١ طالب فأكثر).

ثانياً: الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات البديل، ويضم (٢١) فقرة موزعة على (٤) محاور تمثل استراتيجيات التقويم البديل وهي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (٤) فقرات، واستراتيجية التقويم بالملاحظة (٥) فقرات، واستراتيجية التقويم بالتواصل (٧) فقرات، واستراتيجية التقويم بمراجعة الذات (٥) فقرات، بحيث يعبر المبحوث عن درجة الاستخدام الفعلي لكل استراتيجية موصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (٥) دائماً، (٤) غالباً، (٣) أحياناً، (٢) نادراً، (١) ابداً.

ثالثاً: معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، ويضم (٢١) فقرة موزعة على (٤) محاور تمثل استراتيجيات التقويم البديل وهي: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (٤) فقرات، واستراتيجية التقويم بالملاحظة (٥) فقرات، واستراتيجية التقويم بالتواصل (٧) فقرات، واستراتيجية التقويم بمراجعة الذات (٥) فقرات، بحيث يعبر المبحوث عن اعتقاده حول درجة قدرته على استخدام كل استراتيجية موصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (٥) كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً.

رابعاً: الاتجاه نحو التقويم البديل، ويضم (٢٧) فقرة موزعة على (٣) محاور هي: المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته (٩) فقرات، والجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل (٩) فقرات، والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه (٩) فقرات، بحيث يعبر المبحوث شدة اتفاقه أو عدم اتفاقه مع مضمون كل فقرة وفق مقياس خماسي: (٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) محايد، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة. وقد تم عكس تقديرات الفقرات السلبية بحيث تتوافق مع تقديرات باقي الفقرات في المعنى الذي تعبر عنه درجة المبحوث.

الصدق

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فقد تم عرضها على (٩) من المحكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بالمتغيرات المراد دراستها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

أما صدق الاتساق الداخلي، فقد تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل فقرة من فقرات كل مقياس في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس، وايضاً تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على كل محور من محاور كل مقياس في الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس الذي ينتمي إليه المحور، وذلك بالاعتماد على بيانات عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) معلمه من معلمات الحلقة الأولى.

بالنسبة لمقياس الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التقويم البديل، فقد تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع المحاور الذي تنتمي إليها ما بين (٠.٤٨-٠.٨٦)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٤٦-٠.٧٩)، وتراوحت معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٨٠-٠.٨٨)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور ما بين (٠.٥٤-٠.٧٣). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥.

أما بالنسبة لمقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، فقد تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع المحاور الذي تنتمي إليها ما بين (٠.٤٤-٠.٨٨)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٤٥-٠.٨١)، وتراوحت معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٩-٠.٩٠)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور ما بين (٠.٥٧-٠.٨٣). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥.

وبالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التقويم البديل، فقد تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع المحاور الذي تنتمي إليها ما بين (٠.٤١-٠.٨٨)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٤١-٠.٧٦)، وتراوحت معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٨٦-٠.٩٣)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور ما بين (٠.٦١-٠.٧٥). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥.

الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) يبين معاملات الثبات لكل مقياس وأبعاده في الاستبانة، وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس الاستبانة

المقياس	المحاور	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التقويم البديل	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٨٦	٠.٧٢
	استراتيجية التقويم بالملاحظة	٠.٨٨	٠.٧٩
	استراتيجية التقويم بالتواصل	٠.٩١	٠.٨٣
	استراتيجية التقويم بمراجعة الذات	٠.٩٠	٠.٨٣
	المقياس ككل	٠.٩٠	٠.٩٢
معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٩١	٠.٧٧
	استراتيجية التقويم بالملاحظة	٠.٩٠	٠.٧٩
	استراتيجية التقويم بالتواصل	٠.٩٣	٠.٨٠
	استراتيجية التقويم بمراجعة الذات	٠.٨٨	٠.٩١
	المقياس ككل	٠.٩٢	٠.٩٣
الاتجاه نحو التقويم البديل	المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته	٠.٨٧	٠.٨٦
	الجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل	٠.٨٩	٠.٨٠
	الاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه	٠.٩٢	٠.٧٧
	المقياس ككل	٠.٩١	٠.٩١

إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم التواصل مع إدارات المدارس، واختيار المعلمات الراغبات في المشاركة في الإجابة على استبانة الدراسة، حيث تم إبلاغ المعلمات عن الهدف من الدراسة، والتأكيد أن المشاركة أو عدم المشاركة في الدراسة لن يؤثر على التقييم في مجال العمل أو على العلاقة مع إدارة المدرسة، ثم تم توزيع الاستبانة على المعلمات، وشرح طريقة الإجابة عليها، وقد استغرقت عملية التطبيق لكل مدرسة حوالي ساعة و٢٥ دقيقة.

معيار تصحيح أداة الدراسة

تم إعطاء بدائل الإجابات الدرجات من (٥) إلى (١)، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى درجة كبيرة من الاستخدام الفعلي لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، واتجاه ايجابي مرتفع نحو التقويم البديل والعكس صحيح. كما تم تبني الانموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمات، وذلك على النحو الآتي:

(قليل من ١.٠٠- ٢.٣٣؛ متوسط من ٢.٣٤- ٣.٦٧؛ كبير من ٣.٦٨- ٥.٠٠). علماً أن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب طول الفئة للتدريج الخماسي بطرح (الحد الأدنى للمقياس = ١) من (الحد الأعلى للمقياس = ٥)، ثم قسمة ناتج الطرح على (عدد الفئات المطلوبة =٣)، ثم إضافة طول الفئة والذي بلغ (١.٣٣) لكل فئة للتدريج الثلاثي لتفسير المتوسطات.

المعالجات الإحصائية

بعد تفريغ الباحثين الاستبانات التي تم جمعها، تمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما تم حساب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وللإجابة عن أسئلة الدراسة (١-٣)، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اما أسئلة الدراسة (٤-٦)، فقد تم اجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد 5-way MANOVA للتأثيرات الرئيسة Main Effects متبوعاً بتحليل التباين الخماسي أحادي التغير Univariate Effects لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، كما تم اجراء اختبار اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، واستخراج حجم الأثر (مربع ايتا) في حالة وجود فروق دالة احصائياً.

النتائج

السؤال الاول: ما درجة استخدام معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل، ويوضح الجدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
استراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٨٧	٠.٧١	مرتفعة
استراتيجية التقويم بمراجعة الذات	٣.٨٥	٠.٧٧	مرتفعة
استراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٧١	٠.٧٨	مرتفعة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٣.٦٢	٠.٧٨	متوسطة
الاستخدام الفعلي للتقويم البديل	**٣.٧٦**	**٠.٦٧**	**مرتفعة**

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٦٢-٣.٨٧)، حيث جاءت استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى بينما جاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الأخيرة، وبشكل عام فأن معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان يستخدمن استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة.

السؤال الثاني: ما مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى بسلطنة عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
استراتيجية التقويم بالتواصل	٣.٨٣	٠.٦٤	مرتفع
استراتيجية التقويم بمراجعة الذات	٣.٨١	٠.٧٢	مرتفع
استراتيجية التقويم بالملاحظة	٣.٦٩	٠.٧٣	مرتفع
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٣.٦٧	٠.٧٥	متوسط
معتقدات الكفاءة الذاتية في التقويم البديل	**٣.٧٥**	**٠.٦١**	**مرتفع**

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٦٧-٣.٨٣)، إذ جاءت استراتيجية التقويم بالتواصل في المرتبة الأولى بينما جاءت استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرتبة الأخيرة ، وبشكل عام فأن معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان يمتلكن مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل.

السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه وشدته
المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته	٣.٤٢	٠.٣١	ايجابي متوسط
الاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه	٣.٠٦	٠.٣٠	ايجابي متوسط
الجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل	٢.٩٦	٠.٢٧	ايجابي متوسط
الاتجاه نحو التقويم البديل	**٣.١٤**	**٠.١٦**	**ايجابي متوسط**

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت (٢.٩٦-٣.٤٢)، إذ جاءت المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته في المرتبة الأولى بينما جاءت الجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل في المرتبة الأخيرة، وبشكل عام فأن معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لديهن اتجاه ايجابي نحو التقويم البديل.

السؤال الرابع: هل تختلف درجة استخدام معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبءالتدريسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد 5-way MANOVA للتأثيرات الرئيسة Main Effects متبوعاً بتحليل التباين الخماسي أحادي التغير Univariate Effects لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل وفق متغيرات التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي، ويلخص الجدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦) تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي على درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التخصص ويلكس لمبدا = ٠.٩٤١، ف(٨، ٧٦٢) = ٢.٩٢، ح = ٠.٠٠٣، حجم الأثر = ٠.٠٣	التقويم المعتمد على الأداء	٧.٢٨	٢	٣.٦٤	٦.٤٩	٠.٠٠٢	٠.٠٣٣
	التقويم بالملاحظة	٤.٥٨	٢	٢.٢٩	٣.٧٩	٠.٠٢٣	٠.٠١٩
	التقويم بالتواصل	٥.٩٩	٢	٣.٠٠	٦.٣٧	٠.٠٠٢	٠.٠٣٢
	التقويم بمراجعة الذات	٧.٨٤	٢	٣.٩٢	٦.٩١	٠.٠٠١	٠.٠٣٥
التدريب في مجال التقويم	التقويم المعتمد على الأداء	١١.٤٥	١	١١.٤٥	٢٠.٤٠	٠.٠٠٠	٠.٠٥٠

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
البديل ويلكس لمبدا = ٠.٩٣٣، ف(٤، ٣٨١) = ٦.٨٢، ح = ٠.٠٠٠، حجم الأثر = ٠.٠٦٧	التقويم بالملاحظة	١.٩١	١	١.٩١	٣.١٧	٠.٠٧٦	٠.٠٠٨
	التقويم بالتواصل	٥.٧١	١	٥.٧١	١٢.١٢	٠.٠٠١	٠.٠٣١
	التقويم بمراجعة الذات	٢.٥٦	١	٢.٥٦	٤.٥١	٠.٠٣٤	٠.٠١٢
الخبرة التدريسية ويلكس لمبدا = ٠.٩٧٧، ف(٨، ٧٦٢) = ١.١١، ح = ٠.٣٥٨	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٣٩	٢	٠.٢٠	٠.٣٥	٠.٧٠٦	–
	التقويم بالملاحظة	٢.٢٨	٢	١.١٤	١.٨٩	٠.١٥٢	–
	التقويم بالتواصل	٠.١٦	٢	٠.٠٨	٠.١٦	٠.٨٤٨	–
	التقويم بمراجعة الذات	١.٥٧	٢	٠.٧٩	١.٣٩	٠.٢٥٢	–
النصاب التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٩٧، ف(٤، ٣٨١) = ٠.٣٣٣، ح = ٠.٨٥٦	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٠٢	١	٠.٠٢	٠.٠٤	٠.٨٣٧	–
	التقويم بالملاحظة	٠.٢٥	١	٠.٢٥	٠.٤٢	٠.٥١٨	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٦	١	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٧١٤	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٦	١	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٧١٤	–
	التقويم بمراجعة الذات	٠.٢	١	٠.٢	٠.٠٣	٠.٨٧٠	–
العبء التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٩٠،	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٣٣	١	٠.٣٣	٠.٥٩	٠.٤٤٣	–
	التقويم بالملاحظة	٠.٦٤	١	٠.٤٦	٠.٧٧	٠.٣٨١	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٦	١	٠.٠٦	٠.١٣	٠.٧١٨	–

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
ف(٤، ٣٨١) = ٠.٩٩١، ح = ٠.٤١٢	التقويم بمراجعة الذات	٠.٠٣	١	٠.٠٣	٠.٠٥	٠.٨٢٣	–
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	٢١٥.٥٩	٣٨٤	٠.٥٦			
	التقويم بالملاحظة	٢٣١.٥٨	٣٨٤	٠.٦٠			
	التقويم بالتواصل	١٨٠.٧٠	٣٨٤	٠.٤٧			
	التقويم بمراجعة الذات	٢١٧.٧٦	٣٨٤	٠.٥٦			
الكلي	التقويم المعتمد على الأداء	٥٣٧٦.٧٥	٣٩٢				
	التقويم بالملاحظة	٥٦٤٢.٩٦	٣٩٢				
	التقويم بالتواصل	٦٠٥٤.٣٥	٣٩٢				
	التقويم بمراجعة الذات	٦٠٥٢.٩٢	٣٩٢				

ف = قيمة ف في تحليل التباين المتعدد. ح = القيمة الاحتمالية لقيمة ف في تحليل التباين المتعدد.

يتبين من الجدول (٦) أن تحليل التباين المتعدد أظهر وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى كل من التخصص والتدريب في مجال التقويم البديل، حيث أن اختلاف التخصص يفسر ٣% من التباين في درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل بينما يفسر التدريب ٦.٧% من التباين في درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل. كما أظهر كل من تحليل التباين المتعدد وتحليل التباين أحادي البعد عدم وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام معلمات

الحلقة الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى كل من الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي.

كما يتضح من الجدول (٦) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى لجميع استراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى التخصص، حيث فسر الاختلاف في التخصص ٣.٣% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، و١.٩% من التباين في درجة استخدام

استراتيجية التقويم بالملاحظة، و٣.٢% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل، و٣.٥% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم بمراجعة الذات. ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في كل تخصص لاستراتيجيات التقويم البديل. ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات استخدام استراتيجيات التقويم البديل وفق التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والذي أظهر وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في متوسط درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بين معلمات المجال الأول وكل من معلمات المجال الثاني ومعلمات اللغة الانجليزية لصالح معلمات المجال الأول، كما توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في متوسط درجة استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل بين معلمات اللغة الانجليزية وكل من معلمات المجال الأول والمجال الثاني لصالح معلمات المجال الأول والمجال الثاني، وتوجد ايضاً فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في متوسط درجة استخدام استراتيجية التقويم بمراجعة الذات بين معلمات المجال الأول وكل من معلمات معلمات اللغة الانجليزية لصالح معلمات المجال الأول.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل حسب التخصص

			التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالملاحظة	التقويم بالتواصل	التقويم بمراجعة الذات
التخصص	مجال اول	س	٣.٧٨	٣.٨٣	٣.٩٩	٤.٠٠
		ع	٠.٨٠	٠.٧٨	٠.٧١	٠.٧٤
	مجال ثاني	س	٣.٥٥	٣.٦٥	٣.٨٨	٣.٨٤
		ع	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٦٣	٠.٧٤
	اللغة الإنجليزية	س	٣.٤٣	٣.٥٩	٣.٦٤	٣.٦٢
		ع	٠.٧٦	٠.٨٥	٠.٧٤	٠.٨٠

س = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

كما يتضح من الجدول (٦) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر أن التدريب في مجال التقويم البديل أدى إلى وجود فروق دالة احصائياً في درجة استخدام معلمات الحلقة الأولى لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالتواصل والتقويم بمراجعة الذات، حيث فسر التدريب في مجال التقويم البديل ٥% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، و ٣.١% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم بالتواصل، و ١.٢% من التباين في درجة استخدام استراتيجية التقويم بمراجعة الذات. ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى لاستراتيجيات التقويم البديل وفق متغير التدريب في مجال التقويم البديل، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمات اللواتي شاركن في مشاغل تدريبية في مجال التقويم البديل.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل وفق متغير التدريب في مجال التقويم البديل

			التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالملاحظة	التقويم بالتواصل	التقويم بمراجعة الذات
التدريب في التقويم البديل	لم يحضر	س	٣.٥٠	٣.٦٦	٣.٧٨	٣.٧٩
		ع	٠.٧٦	٠.٧٧	٠.٧٢	٠.٧٨
	حضر	س	٣.٨٩	٣.٨٣	٤.٠٧	٤.٠٠
		ع	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٦٤	٠.٧٣

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد 5-way MANOVA للتأثيرات الرئيسة Main Effects متبوعاً بتحليل التباين الخماسي أحادي التغير Univariate Effects لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان وفق متغيرات التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي، ويلخص الجدول (٩) نتائج ذلك.

جدول (٩) تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي على مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التخصص ويلكس لمبدا = ٠.٩٤٥، ف(٨، ٧٦٢) = ٢.٧١، ح = ٠.٠٠٦، حجم الأثر = ٠.٠٢٨	التقويم المعتمد على الأداء	١.٦٤	٢	٠.٨٢	١.٤٩	٠.٢٢٦	–
	التقويم بالملاحظة	١.٧٤	٢	٠.٨٧	١.٦٤	٠.١٩٥	–
	التقويم بالتواصل	٤.٢٨	٢	٢.١٤	٥.٦٠	٠.٠٠٤	٠.٠٢٨
	التقويم بمراجعة الذات	٦.٠٤	٢	٣.٠٢	٦.١٣	٠.٠٠٢	٠.٠٣١
التدريب في مجال التقويم البديل ويلكس لمبدا = ٠.٩٥٦، ف (٤، ٣٨١) = ٤.٤١، ح = ٠.٠٠٢، حجم الأثر = ٠.٠٤٤	التقويم المعتمد على الأداء	٤.١٤	١	٤.١٤	٧.٥٥	٠.٠٠٦	٠.٠١٩
	التقويم بالملاحظة	٠.٧٣	١	٠.٧٣	١.٣٧	٠.٢٤٣	–
	التقويم بالتواصل	٤.٧٥	١	٤.٧٥	١٢.٤٦	٠.٠٠٠	٠.٠٣١
	التقويم بمراجعة الذات	٣.٣٢	١	٣.٣٢	٦.٧٣	٠.٠١٠	٠.٠١٧
الخبرة التدريسية ويلكس لمبدا = ٠.٩٨٢، ف (٨، ٧٦٢) = ٠.٨٧، ح = ٠.٥٣٩	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٣١	٢	٠.١٥	٠.٢٨	٠.٧٥٥	–
	التقويم بالملاحظة	١.٤٦	٢	٠.٧٣	١.٣٧	٠.٢٥٥	–
	التقويم	٠.٧٨	٢	٠.٣٩	١.٠٢	٠.٣٦٠	–

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
	بالتواصل						
	التقويم بمراجعة الذات	٠.٥٥	٢	٠.٢٨	٠.٥٦	٠.٥٧٢	–
النصاب التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٧٩، ف (٤، ٣٨١) = ٢.٠٤، ح = ٠.٠٨٩	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٠٢	١	٠.٠٢	٠.٠٣	٠.٨٦٨	–
	التقويم بالملاحظة	١.٠٦	١	١.٠٦	١.٩٩	٠.١٥٩	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٩٦٧	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٠١	١	٠.٠٠١	٠.٠٠٢	٠.٩٦٧	–
	التقويم بمراجعة الذات	٠.٤٦	١	٠.٤٦	٠.٩٤	٠.٣٣٤	–
العبء التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٩٨، ف (٤، ٣٨١) = ٠.١٦، ح = ٠.٩٥٧	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٠٢	١	٠.٠٢	٠.٠٣	٠.٨٦٧	–
	التقويم بالملاحظة	٠.٠٧	١	٠.٠٧	٠.١٣	٠.٧١٥	–
	التقويم بالتواصل	٠.٠٣	١	٠.٠٣	٠.٠٨	٠.٧٨١	–
	التقويم بمراجعة الذات	٠.٠٠٨	١	٠.٠٠٨	٠.٠٢	٠.٩٠١	–

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الخطأ	التقويم المعتمد على الأداء	٢١٠.٥٢	٣٨٤	٠.٥٥			
	التقويم بالملاحظة	٢٠٣.٨٤	٣٨٤	٠.٥٣			
	التقويم بالتواصل	١٤٦.٥٤	٣٨٤	٠.٣٨			
	التقويم بمراجعة الذات	١٨٩.٢١	٣٨٤	٠.٤٩			
الكلي	التقويم المعتمد على الأداء	٥٤٨٩.١٣	٣٩٢				
	التقويم بالملاحظة	٥٥٤٢.٢٠	٣٩٢				
	التقويم بالتواصل	٥٩١٠.٠٤	٣٩٢				
	التقويم بمراجعة الذات	٥٩٠٤.٩٢	٣٩٢				

ف = قيمة ف في تحليل التباين المتعدد. ح = القيمة الاحتمالية لقيمة ف في تحليل التباين المتعدد.

يتبين من الجدول (٩) أن تحليل التباين المتعدد أظهر وجود فروق دالة احصائياً في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى تعزى إلى كل من التخصص والتدريب في مجال التقويم البديل، إذ أن اختلاف التخصص يفسر ٢.٨% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى بينما يفسر التدريب ٤.٤% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى. كما أظهر كل من تحليل التباين المتعدد وتحليل التباين أحادي البعد عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية

لاستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى تعزى إلى كل من الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي.

كما يتضح من الجدول (٩) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر وجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى التخصص في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم بالتواصل وبمراجعة الذات، إذ فسر الاختلاف في التخصص ٢.٨% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجية التقويم بالتواصل، و ٣.١% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجية التقويم بمراجعة الذات. ولم تظهر فروق دالة احصائياً تعزى إلى التخصص في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالملاحظة. ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الحلقة الأولى في كل تخصص لاستراتيجيات التقويم بالتواصل وبمراجعة الذات. ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم بالتواصل وبمراجعة الذات وفق التخصص، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والذي أظهر وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في متوسط مستوى كل من معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم بالتواصل وبمراجعة الذات بين معلمات اللغة الانجليزية وكل من معلمات المجال الأول والمجال الثاني لصالح معلمات المجال الأول والمجال الثاني.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم بالتواصل وبمراجعة الذات لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان حسب التخصص

			التقويم بالتواصل	التقويم بمراجعة الذات
التخصص	مجال اول	س	٣.٩٤	٣.٩١
		ع	٠.٦٣	٠.٧٦
	مجال ثاني	س	٣.٨٥	٣.٨٥
		ع	٠.٥٧	٠.٦٥
	اللغة الإنجليزية	س	٣.٦٢	٣.٥٩
		ع	٠.٦٩	٠.٦٩

س = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

كما يتضح من الجدول (٩) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر أن التدريب في مجال التقويم البديل أدى إلى وجود فروق دالة احصائياً في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالتواصل والتقويم بمراجعة الذات لدى معلمات الحلقة الأولى، حيث فسر التدريب في مجال التقويم البديل ١.٩% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، و ٣.١% من

التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجية التقويم بالتواصل، و١.٧% من التباين في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجية التقويم بمراجعة الذات. ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالتواصل والتقويم بمراجعة الذات لدى معلمات الحلقة الأولى وفق متغير التدريب، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمات اللواتي شاركن في مشاغل تدريبية في مجال التقويم البديل.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معتقدات الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء والتقويم بالتواصل والتقويم بمراجعة الذات لدى معلمات الحلقة وفق متغير التدريب في مجال التقويم البديل

			التقويم المعتمد على الأداء	التقويم بالتواصل	التقويم بمراجعة الذات
التدريب في التقويم البديل	لم يحضر	س	٣.٥٩	٣.٧٤	٣.٧٤
		ع	٠.٧٥	٠.٦٦	٠.٧٢
	حضر	س	٣.٨٣	٤.٠٢	٣.٩٦
		ع	٠.٧٢	٠.٥٥	٠.٦٩

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

السؤال السادس: هل تختلف اتجاهات معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل باختلاف (التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اجراء تحليل التباين الخماسي المتعدد 5-way MANOVA للتأثيرات الرئيسة Main Effects متبوعاً بتحليل التباين الخماسي أحادي التغير Univariate Effects لمعرفة الدلالة الإحصائية

للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل وفق متغيرات التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي، ويلخص الجدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢) تحليل التباين الخماسي المتعدد لأثر التخصص، والتدريب في مجال التقويم البديل، وسنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي على اتجاهات معلمات الحلقة الاولى في سلطنة عمان نحو التقويم البديل

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
التخصص ويلكس لمبدا = ٠.٩٥٤، ف(٦، ٧٦٤) = ٣.٠٤، ح = ٠.٠٠٦، حجم الأثر = ٠.٠٢٣	المعتقدات والمعارف	٠.٧١	٢	٠.٣٥	٣.٧٦	٠.٠٢٤	٠.٠١٩
	الجوانب الشعورية	٠.٤١	٢	٠.٢٠	٢.٩١	٠.٠٥٦	–
	الاستعداد	٠.٥٨	٢	٠.٢٩	٣.٥٣	٠.٠٣	٠.٠١٨
التدريب في مجال التقويم البديل ويلكس لمبدا = ٠.٩٢٣، ف(٣، ٣٨٢) = ١٠.٥٩، ح = ٠.٠٠٠، حجم الأثر = ٠.٠٧٧	المعتقدات والمعارف	٠.٥٣	١	٠.٥٣	٥.٦٣	٠.٠١٨	٠.٠١٤
	الجوانب الشعورية	٠.٠٢	١	٠.٠٢	٠.٣٢	٠.٥٧٣	–
	الاستعداد	٢.٥٥	١	٢.٥٥	٣١.٣٤	٠.٠٠٠	٠.٠٧٥
الخبرة التدريسية ويلكس لمبدا = ٠.٩٨٢، ف(٨، ٧٦٢) = ٠.٨٧، ح = ٠.٥٣٩	المعتقدات والمعارف	٠.٥٦	٢	٠.٢٨	٢.٩٧	٠.٠٥٢	–
	الجوانب الشعورية	٠.٢٢	٢	٠.١١	١.٥٤	٠.٢١٥	–
	الاستعداد	٠.٢٧	٢	٠.١٤	١.٦٦	٠.١٩٢	–
النصاب التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٧٣، ف(٦، ٧٦٤) = ١.٧٨، ح = ٠.١٠١	المعتقدات والمعارف	٠.٠١	١	٠.٠١	٠.١٠	٠.٧٥٧	–
	الجوانب الشعورية	٠.١٠	١	٠.١٠	١.٤٩	٠.٢٢٢	–
	الاستعداد	٠.٠٣	١	٠.٠٣	٠.٣٨	٠.٥٤١	–
العبء التدريسي ويلكس لمبدا = ٠.٩٩٤، ف(٣، ٣٨٢) = ٠.٨١، ح =	المعتقدات والمعارف	٠.٠٠٢	١	٠.٠٠٢	٠.٠٢	٠.٨٩٩	–
	الجوانب الشعورية	٠.١٦	١	٠.١٦	٢.٣٢	٠.١٢٨	–

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
٠.٤٨٩	الاستعداد	٠.٠٤	١	٠.٠٤	٠.٤٨	٠.٤٩١	–
الخطأ	المعتقدات والمعارف	٣٦.٠٨	٣٨٤	٠.٠٩			
	الجوانب الشعورية	٢٦.٧٤	٣٨٤	٠.٠٧			
	الاستعداد	٣١.٢٧	٣٨٤	٠.٠٨			
الكلي	المعتقدات والمعارف	٤٦١٥.٥٨	٣٩٢				
	الجوانب الشعورية	٣٤٥٢.٩٥	٣٩٢				
	الاستعداد	٣٧٠٥.٧٣	٣٩٢				

ف = قيمة ف في تحليل التباين المتعدد. ح = القيمة الاحتمالية لقيمة ف في تحليل التباين المتعدد.

يتبين من الجدول (١٢) أن تحليل التباين المتعدد أظهر وجود فروق دالة احصائياً في اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التقويم البديل تعزى إلى كل من التخصص والتدريب في مجال التقويم البديل، إذ أن اختلاف التخصص يفسر ٢.٣% من التباين في اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التقويم البديل بينما يفسر التدريب ٧.٧% من التباين في اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التقويم البديل. كما أظهر كل من تحليل التباين المتعدد وتحليل التباين أحادي البعد عدم وجود فروق دالة احصائياً في اتجاهات معلمات الحلقة الأولى نحو التقويم البديل تعزى إلى كل من الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي.

كما يتضح من الجدول (١٢) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر وجود فروق دالة احصائياً بين معلمات الحلقة الأولى تعزى إلى التخصص في كل من المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه، حيث فسر الاختلاف في التخصص ١.٩% من التباين في المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته، و١.٨% من التباين في الاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه. بينما لم تظهر فروق دالة احصائياً بين معلمات الحلقة الأولى تعزى إلى التخصص في الجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل. ويوضح الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه وفق التخصص. ولمعرفة اتجاه الفروق في متوسطات استجابات المعلمات حول المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه وفق التخصص، تم استخدام اختبار

شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية والذي أظهر وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ في كل من المعتقدات والمعارف والاستعداد بين معلمات المجال الأول ومعلمات المجال الثاني لصالح معلمات المجال الأول بينما لم تظهر فروق دالة احصائيا بين معلمات اللغة الانجليزية ومعلمات كل من المجال الأول والمجال الثاني.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه حسب التخصص

			المعتقدات والمعارف	الاستعداد
التخصص	مجال اول	س	٣.٤٦	٣.١١
		ع	٠.٣٢	٠.٢٩
	مجال ثاني	س	٣.٣٥	٣.٠٠
		ع	٠.٣٠	٢.٧٥
	اللغة الإنجليزية	س	٣.٤٤	٣.٠٥
		ع	٠.٣١	٠.٣٢

س = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

كما يتضح من الجدول (١٢) أن تحليل التباين أحادي البعد أظهر أن التدريب في مجال التقويم البديل أدى إلى وجود فروق دالة احصائياً في كل من المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه، حيث فسر الاختلاف في التدريب ١.٤% من التباين في المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته، و٧.٥% من التباين في الاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه. بينما لم تظهر فروق دالة احصائياً بين معلمات الحلقة الأولى تعزى إلى التدريب في الجوانب الشعورية والانفعالية نحو التقويم البديل. ويوضح الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه وفق متغير التدريب، حيث جاءت الفروق لصالح المعلمات اللواتي شاركن في مشاغل تدريبية في مجال التقويم البديل.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول المعتقدات والمعارف عن فائدة التقويم البديل وأهميته والاستعداد للتعرف على التقويم البديل واستخدامه وفق متغير التدريب في مجال التقويم البديل

			المعتقدات والمعارف	الاستعداد
التدريب في التقويم البديل	لم يحضر	س	٣.٤٠	٣.٠١
		ع	٠.٣١	٠.١٧
	حضر	س	٣.٤٦	٣.١٨
		ع	٠.٣٠	٠.٢٨

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم البديل لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من حيث درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل. بينت نتائج الدراسة أن المعلمات بشكل عام يستخدمن استراتيجيات التقويم البديل بدرجة مرتفعة، ويمتلكن مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، ولديهن اتجاهات ايجابية نحو التقويم البديل. تشابهت نتيجة الدراسة الحالية المتعلقة بالاستخدام الفعلي للتقويم البديل مع نتيجة دراسة كل من الحربي (٢٠١٨) والمشيخي (٢٠١٨) والتي أوضحت أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل بدرجة عالية، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة (مثل: أبو عواد وأبو سنينة، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٧؛ حراحشة، ٢٠١٦؛ الحميدي والظفيري، ٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل تراوحت ما بين المنخفضة والمتوسطة، وقد يعود السبب في ذلك أن الدراسة الحالية اقتصرت على استخدام التقويم البديل في صفوف الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع والتي يقل فيها استخدام الاختبارات التحصيلية المعتمدة على الورقة والقلم، بينما ركزت الدراسات السابقة على معلمي ومعلمات الصف الخامس فأعلى والتي تعطي وزناً أكبر لاستخدام الاختبارات التحصيلية المعتمدة على الورقة والقلم. وبالنسبة لتصورات المعلمات حول التقويم البديل من حيث معتقدات الكفاءة الذاتية والاتجاه، فأن نتيجة الدراسة الحالية تتفق مع نتائج الدراسات السابقة (مثل: أبو عواد وأبو سنينة، ٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٧؛ التركي والشمراني، ٢٠١٧؛ العليان، ٢٠١٤) والتي كشفت عن امتلاك المعلمين والمعلمات لمعتقدات ايجابية حول أهمية التقويم البديل وطبيعته، مما يدل على تقبل المعلمين والمعلمات واستعدادهم لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات في استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل تعزى إلى التخصص والتدريب في مجال التقويم البديل، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمات في

استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية، والنصاب التدريسي، والعبء التدريسي. أن هذه النتيجة تشير إلى الترابط بين المعتقدات والممارسات، حيث جاءت النتائج المرتبطة بفحص الفروق وفق متغيرات الدراسة الحالية متوازية لكل من استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل مما قد يشير إلى ان المعتقدات والتصورات الإيجابية حول التقويم البديل قد تساهم في زيادة استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية، وهذا يؤيد ما توصلت إليه دراسة التركي والشمراني (٢٠١٧) حول الارتباط الإيجابي بين الاتجاه نحو التقويم البديل وممارسته.

وبالنسبة لمتغير الخبرة، فأن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة (مثل: أبو رزق وأبو طه، ٢٠١٨؛ إبراهيم، ٢٠١٧؛ الصلوي، ٢٠١٧) التي أظهرت أنه لا يوجد أثر لسنوات الخبرة التدريسية على درجة استخدام المعلمين والمعلمات للتقويم البديل، في حين اختلفت عن نتائج دراسة كل من أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١) ودراسة العليان (٢٠١٤) التي أظهرت أن آراء المعلمين حول التقويم البديل تختلف باختلاف سنوات الخبرة لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرات الطويلة في التدريس حيث يحملون تصورات ايجابية عن التقويم البديل أكثر من ذوي الخبرات القصيرة أو المتوسطة في التدريس، ويمكن أن تعزى نتيجة الدراسة الحالية بعدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى إلى الخبرة التدريسية إلى أن ادخال التقويم البديل إلى منظومة العملية التعليمية في سلطنة عمان يعتبر حديثاً نسبياً، كما أن برامج إعداد المعلمين في سلطنة عمان تميل إلى إعطاء تركيزاً أكبر على أساليب التقويم التقليدي، لذا فأن درجة الاستخدام ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل والاتجاه نحوه لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة التدريسية. وفي الوقت ذاته، جاءت نتيجة الدراسة المتعلقة بأثر التدريب على درجة استخدام التقويم البديل مماثلة لنتائج الدراسات السابقة (مثل: إبراهيم، ٢٠١٧؛ العنزي، ٢٠١٧)، كما جاءت مماثلة لنتائج الدراسات السابقة (مثل: أبو عواد وأبو سنينة، ٢٠١١؛ العليان، ٢٠١٤) عن التصورات حول التقويم البديل من معتقدات واتجاهات، حيث أظهر المعلمون والمعلمات الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال التقويم البديل درجة أعلى لاستخدام استراتيجيات التقويم البديل ومعتقدات واتجاهات أكثر ايجابية من اوللئك الذين لم يلتحقوا ببرامج تدريبية في التقويم البديل. وهذا في حد ذاته، يعكس

أهمية التدريب لإكساب المعلمين والمعلمات بالمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام التقويم البديل وزيادة قناعتهم بأهمية توظيف التقويم البديل في العملية التعليمية.

وبالنسبة لمتغير التخصص، فأن نتائج الدراسة الحالية جاءت متفقة مع ما توصلت إليه دراسة أبو عواد وأبو سنينة (٢٠١١) حيث أظهرت الاختلاف بين التخصصات في استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل، وقد جاءت هذه الاختلافات غالباً لصالح معلمات المجال الأول الذي يتضمن تدريس مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية وهي

مواد تتضمن بطبيعتها مهمات أدائية وجوانب مهارية ووجدانية أكثر من المواد الأخرى مما يتطلب توظيف استراتيجيات التقويم البديل لقياسها. في حين أن هذه النتيجة اختلفت عن دراسة كل من إبراهيم (٢٠١٧) ودراسة العنزي (٢٠١٧) حيث لم تثبت تلك الدراستين وجود فروق في استخدام استراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى التخصص، ويمكن أن يعود هذا الاختلاف بين الدراسات إلى الاختلاف في تصنيف التخصصات إلى تخصصات علمية وأدبية مما قد يختزل الطبيعة التي يتفرد بها كل تخصص دقيق عن غيره.

كما أظهرت النتائج في هذه الدراسة أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل لم تختلف باختلاف النصاب التدريسي والعبء التدريسي للمعلمات، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشابه متطلبات وزارة التربية والتعليم لتوظيف استراتيجيات التقويم البديل على جميع المعلمات بغض النظر عن حجم الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلمة من حيث عدد الطلبة الذين تقوم بتدريسهم أو عدد الحصص التدريسية في الأسبوع.

وعليه، فأنه في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن التوصية بما يلي:

١. عقد برامج تدريبية للمعلمات عن استراتيجيات التقويم البديل وكيفية توظيفه بالشكل الصحيح في العملية التعليمية.

٢. ادراج موضوع التقويم البديل ضمن منهاج برامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة لتزويدهم بالمعرفة الأساسية عن التقويم البديل واستراتيجياته وأدواته وتدريبهم على كيفية استخدامه.

٣. تصميم برامج التدريب وإعداد المعلمين بحيث تعكس طبيعة التخصص نظرا لاختلاف استخدام استراتيجيات التقويم البديل باختلاف التخصص.

٤. بذل المزيد من الجهود في البيئة المدرسية لتذليل الصعوبات التي قد تواجه المعلمات لتطبيق استراتيجيات التقويم البديل كتوفير أدلة استرشادية وورش إنمائية ومتطلبات مادية.

ولاستمرار الخط البحثي في هذا المجال، فأن الدراسة الحالية تقترح الآتي:

١. إعادة إجراء الدراسة بتوظيف منهجية البحث النوعي للتأكيد على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

٢. الاستفادة من المقاييس المعدة في الدراسة الحالية حول استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، ومستوى الكفاءة الذاتية لاستراتيجيات التقويم البديل، والاتجاه نحو التقويم البديل بإجراء دراسات سيكومترية متعمقة حول خصائصها من حيث الصدق والثبات.

٣. إجراء المزيد من الدراسات التي ذات العلاقة بالتقويم البديل وكيفية توظيفه في العملية التعليمية.

٤. عمل دراسات مقارنة مع عينات من المعلمين والمعلمات في مواد ومراحل دراسية مختلفة.

المراجع العربية

١. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣). **مدخل إلى مناهج البحث التربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

٢. أبو عواد، فريال محمد عثمان، وأبو سنينة، عودة عبد الجواد (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكلة الغوث في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٢٤)، ٢٢٩ – ٢٦٦.

٣. إبراهيم، خالد أحمد (٢٠١٧). درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته: معلمو محافظة سوهاج نموذجاً. **مجلة كلية التربية، ٢٧**(١)،٧٣- ٩٠.

٤. الأسمري، نورة عوضه (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١**(١٠)، ٦٠-٩٤.

٥. البشير، أكرم عادل، وبرهم، أريج عصام (٢٠١١). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، دراسة في المناهج وطرق التدريس. **كلية العلوم التربوية،**

٦. بني خالد، حسين ظاهر (٢٠١٢). **فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى**. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.

٧. التركي، خلود إبراهيم، والشمراني، سعيد محمد (٢٠١٧). تصورات معلمات العلوم في مدينة المجمعة حول التقويم البديل. **مجلة كلية التربية، ٢٨** (١١١)، ٣٤٠ – ٣٧٤.

٨. خاجي، ثاني حسين (٢٠١٣). اسهامات استراتيجيات التقويم البديل (Evaluation Alternative) في تحسين جودة التعليم. **مجلة كلية التربية**، (١٤)، ٣٥٢- ٣٦٣.

٩. الحميدي، حامد عبدالله، والظفيري، محمد دهيم (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. **العلوم التربوية، ٢٤**(٣)، ١٦٧ – ٢١٠.

١٠. الحربي، علياء بنت سعيد (٢٠١٨). مستوى استخدام معلمات العلوم لأساليب التقويم البديل المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة بريدة. **مجلة التربية**، (١)، ١-138

١١. حسين، عبدالمنعم احمد (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية، ٦٨**(٤). ١٠٠-١٧٣.

١٢. دعمس، مصطفى نمر(٢٠١١). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. عمّان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

١٣. الرشيدي، سميحان بن ناصر (٢٠١٨). مستوى توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة واستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل معلمي الطلبة الموهوبين ومشرفيهم في منطقة الإحساء. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، (٧)، ٧٥-١٠٥.

١٤. زهران، حامد عبدالسلام (١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والثقافة والتوزيع.

١٥. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧). **أصول التقويم والقياس التربوي، المفهومات والتطبيقات**. الرياض: الدار الصوتية.

١٦. زيتون، عايش محمود (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. عمّان : دار الشروق.

١٧. سلامي، قدور وكربوب، عماد (٢٠١٤). **استخدام المدونات الإلكترونية لدى الطالب الجامعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي رباح ورقلة، الجزائر.

١٨. سيف، عبدالرحمن أحمد (٢٠١٤). **تطور دولة سلطنة عمان** (ط١). الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

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

٢٠. عامر، فرج المبروك عمر(٢٠١٦). **القياس والتقويم التربوي الحديث بين الواقع والمأمول** (ط١). القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

٢١. العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠). **التقويم الواقعي في العملية التدريسية**. عمّان: دار المسيرة.

٢٢. علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣. علام، صلاح الدين محمد (٢٠١٠). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، عمّان: دار المسيرة.

٢٤. علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٩). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٥. العنزي، ناير حجاج (٢٠١٧). درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر لأساليب التقويم التربوي البديل. **مجلة البحث العلمي في التربية، ١٢** (١٨)، ٤٢١ – ٤٥٤.

٢٦. الغريب، رمزية (١٩٩٦). **التقويم والقياس التربوي النفسي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٧. مجلس التعليم، مسقط، تاريخ الرجوع إلية ٢٠١٩/١/٢٥م، https://www.educouncil.gov.om

٢٨. المشيخي، موسى احمد جابر (٢٠١٨). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة محايل عسير. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (١٠)، ١٠١– ١٥٣.

٢٩. مهيدات، عبدالحكيم علي والمحاسنه، إبراهيم محمد (٢٠٠٩). **التقويم الواقعي**. عمّان: دار جرير للنشر والتوزيع.

٣٠. نشوان، يعقوب حسين (١٩٩٢). **المنهج التربوي من منظور إسلامي** (ط١). عمّان: دار الفرقان.

٣١. وزارة التربية والتعليم، بوابة سلطنة عمان التعليمية.

٣٢. http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/Arabic/MOE/PrimaryEducation.aspx.

المراجع الأجنبية

1. Abu Rezeq, K. A. K., & Abu Taha, M. A. S. (2018). The level of using alternative assessment strategies among English language teachers in the preparatory stage in governmental schools in Gaza. **AL-Quds Open University Journal of Psychological and Educational Research and Studies**, **8**(24), 1 - 18.
2. Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory**. New Jersey: printice- Hall.
3. Nicholls, G.(1999). **Learning to teach: Handbook for primary and secondary school teachers**. London: Bell and Bain Ltd.
4. Ojung'a, J. & Allida, D. (2017). Survey of authentic assessments used to evaluate English language learning in Nandi central sub county schools in Kenya. **Baraton Interdisciplinary Research Journal**, (7), 1-11.
5. Prasytao, H. E. (2017). Developing authentic assessment for reading competence. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 82**, 99-103.