العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية

د. حسين بن علي الخروصي

كلية التربية – جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان

أ. سعود بن سعيد الحنيني — **وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان**

أ. شافية بنت راشد الغمارية — **وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان**

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، ومعرفة الفروق في درجة الاستخدام وفقاً لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي، ومعرفة العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٨ معلماً ومعلمة مع فصولهم الدراسية البالغ حجمها ٤٠٢٨ طالباً وطالبة في الصفوف (٧ – ١١) من جميع المحافظات التعليمية بسلطنة عمان. طبق على المعلمين المقياس الفرعي "طرق التقويم البديل" من استبانة ممارسات المعلمين للتقويم التي أعدها الخروصي (2010) Alkharusi، أما الطلبة فقد طبق عليهم مقياس بيئة التقويم الصفية المدركة من إعداد الخروصي (2015) Alkharusi، والمقياس الفرعي "فاعلية الذات الأكاديمية" من استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترش وسميث وجارشيا وماكيشي (1993) Pintrich, Smith,Garcia, & Mckeachie، وتم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة. وتم ربط استبانة كل معلم مع مقاييس الطلبة التابعين لفصله الدراسي برقم مشترك لغرض استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة كل معلم على بنود المقاييس بحيث تكون وحدة التحليل الإحصائي على مستوى الفصل. تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين المتعدد، وحساب معامل ارتباط بيرسون.

بينت النتائج أن الاختبارات الشفهية أكثر طرق التقويم البديل استخداماً من قبل المعلمين في حين أن الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء بمعايير مسبقة أقل طرق التقويم البديل استخداماً من قبل المعلمين، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل تعزى إلى المادة الدراسية، ولم تظهر النتائج فروقاً دالة احصائياً في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وفقاً لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجة استخدام المعلمين للاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة ووجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء، في حين لم تكن العلاقة على الطرق الأخرى للتقويم البديل دالة إحصائياً. وقد تمت

مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات السابقة والنظام التعليمي لسلطنة عمان، وتم تقديم عدد من المقترحات والتوصيات.

العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية

د. حسين بن علي الخروصي
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان

ب. سعود بن سعيد الحنيني
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

ب. شافية بنت راشد الغمارية
وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

المقدمة

على فترات طويلة سابقة كان التركيز في تقويم تعلم الطلبة على حفظ واستظهار المعلومات، وكان معظم المعلمين يميلون إلى استخدام الطرق التقليدية في التقويم مثل اختبارات الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد (Chan & Ismail, 2014; Oren, Ormanci, & Evreklia, 2011)، ويرى بعض التربويين مثل فاتث (Fatih, 2014) أن طرق التقويم التقليدية غير كافية لمواجهة التغيرات المتلاحقة في العملية التعليمية، فعلى سبيل المثال أخذ التعلم القائم على الانترنت ينتشر بصورة سريعة، لذا اصبح استخدام أساليب تقويم بديله أمراً ملحاً من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية للطلبة ومواجهة التغيرات القائمة على التعليم.

وكنتيجة لذلك، أصبحت مخرجات التعليم تركز على المشكلات الواقعية للمجتمعات، فأخذ المربون يهتمون بقياس قدرة الطلبة على فهم وحل المشكلات ودرجة تمكنهم من المهارات (Gill, Bruch, & Booker, 2013)، ولم يعد التقويم يستخدم التقويم لتقويم تعلم الطلبة فقط Assessment of Learning؛ وإنما تعدى ذلك لاستخدامه من أجل التعلم Assessment for Learning (Ok & Erdogan, 2010)، مما أدى إلى ظهور طرق جديدة من التقويم تتماشى مع هذه النظرة الجديدة والتي اطلق عليها التقويم البديل Alternative Assessment (Dogan, 2011).

ولكون التقويم البديل ظهر في السنوات القليلة الماضية؛ فإن كثير من خصائصه لا تزال غير واضحة وتحتاج إلى المزيد من الدراسة (Gill et al., 2013)، هذا إلى جانب أهمية تشجيع المعلمين لاستخدامه مواكبةً للتغيرات المجتمعية والمعرفية والتربوية، واستجابة لذلك تحاول الدراسة الحالية معرفة واقع استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل والعلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية.

التقويم البديل

عرف باكر وفان دير (Bakker & Van der, 1995) التقويم البديل على أنه تقويم متعدد الأهداف لا يشتمل على اختبارات الورقة والقلم فقط، وإنما يشتمل على أساليب أخرى مثل ملاحظة أداء المتعلم، والمقابلات، ومراجعة أعماله السابقة، ويعرفه ويجنز (Wiggins,1992) بأنه التقويم الذي يتطلب تنفيذ أنشطة، ويكون نتاجات لما تعلمه المتعلم، وهو يقوم على إبراز ما تم تعلمه وما يمكن تنفيذه في مواقف حقيقية، كما عرف بيرنبوم ودوكي (Birenbaum & Dochy, 1996) التقويم البديل على أنه مجموعة متنوعة من الأساليب التي تقوم على مهام أدائية واقعية وحقيقية مثل ملفات الأعمال، والعروض الشفهية، والمحاكاة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران وغيرها.

ورغم الاختلاف بين الباحثين في تعريف التقويم البديل من الناحية اللفظية إلا أنهم يتفقون على أن التقويم البديل لا يعتمد على أدوات التقويم التقليدية فقط، وإنما يشمل استخدام أدوات وأساليب غير تقليدية مثل اختبارات الأداء، وملفات الإنجاز، والمقابلات، والأوراق البحثية، والعروض العملية، والشفوية، وتقويم الأقران، والمشروعات وغيرها. كما أن مفهوم التقويم البديل عام وواسع، حيث انه يشمل تقويم الأداء والتقويم الحقيقي، ويتميز بالمرونة والقابلية للتطوير، ويساعد على تعميق التعلم deep learning من خلال التأكيد على المعنى في سياق التطبيقات المختلفة لموضوع التعلم، ويقدم حلاً وسطاً بين نتائج مخرجات التعلم والقيمة التي يتم الحصول عليها من خلال الخبرات التعليمية المرتكزة على الطالب student–centered learning (Dogan, 2011; Gill et al., 2013; Jones, 2014).

وتتعدد استخدامات المعلمين للتقويم البديل، فعلى سبيل المثال أشار كل من بيرجن Birgin (2011) ووات Watt(2005) أن أغلب طرق التقويم البديل المستخدمة هي الملاحظة، والتطبيقات العملية، والأعمال الشفهية، وفي بعض الأحيان تستخدم ملفات أعمال الطلبة كأداة للتعليم والتعلم، حيث يستخدمها المعلمون لتوثيق أنشطة الطلبة ومتابعة تطورهم التعليمي، فهي تشجع على التعلم الفردي، وتساعد على التصحيح الذاتي للمتعلم، وتعطي المعلم تغذية راجعة حول جودة التدريس، والتطبيقات الصفية المنفذة، كما تساعد على تفعيل التعلم النشط لدى الطلبة، وتسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وتزيد من ثقتهم في أنفسهم، وذلك من خلال تقييمهم لأعمالهم ومقارنتها مع النماذج الأخرى التي يزودهم بها المعلمون.

وتظهر نتائج الدراسات بأن درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل متوسطة مع تباين في درجة الاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة والمادة الدراسية، فعلى سبيل المثال

أظهرت نتائج دراسة مراد (٢٠٠١) أن معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأبتدائي في مملكة البحرين يستخدمون أساليب التقويم البديل بدرجة مرضية، وأوصت بأهمية اثراء المصادر التي يعتمد عليها المعلمون في تصميم أدوات التقويم البديل، كما بينت نتائج دراسة الجلاد (٢٠٠٧) أن استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة لأدوات التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة مع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي، بينما أشارت نتائج دراسة عفانة (٢٠١١) إلى استخدام معلمي اللغة العربية في غزة لأساليب التقويم البديل بدرجة متوسطة مع وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الممارسات التقويمية المعتمدة على الاختبارات التقليدية، ومن أبرز نتائج دراسة الرفاعي وطوالبه والقاعود (٢٠١٢) حول استخدام معلمي الدراسات الأجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة بمحافظة أربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي أن ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي متوسطة مع وجود فروق دالة احصائياً في درجة الممارسة تعزى للجنس لصالح المعلمين، وللمؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس، مع عدم وجود فروق تعزى للخبرة التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين في مجال التقويم الواقعي.

وتشير الدراسات إلى تباين استخدام المعلمين للتقويم البديل بتباين المواد التدريسية والمراحل الدراسية، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج دراسة كل من سنو-رينر (1998) Snow-Renner وزانج وبري-ستوك (2003) Zhang & Burry-Stock إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأبتدائية للتقويم البديل أكبر من درجة استخدام معلمي المرحلتين الأعدادية والثانوية، كما أن معلمي الرياضيات يميلون إلى استخدام التقويم البديل بدرجة أكبر من معلمي مواد اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية والفنون، كما أظهرت نتائج دراسة جرينستن (2004) Greenstein تزايد درجة استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم البديل مقارنة بغيرهم من معلمي المراحل الدراسية المختلفة.

كما تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن ممارسات المعلمين للتقويم البديل تتأثر بعدد من العوامل منها ما يتعلق بالمعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة بالطالب من عناصر مادية أو غير مادية، فعلى سبيل المثال أشارت الزغبي (٢٠١٣) إلى أن ممارسة المعلمين لطرق التقويم تتأثر بدرجة وعي ومعرفة المعلم بأدوات التقويم، كما أشارت نتائج دراسة كل من أورن و أورمانكي وإفريكيلا (Oren,Ormanci & Evreklia,2011) إلى أن ممارسات المعلمين لطرق التقويم البديل تتأثر بمستويات الكفاءة الذاتية لديهم، وأشار كل من الخروصي والظفري والنبهاني والكلباني (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani, & Alkalbani, 2014) أن هناك علاقة متبادلة reciprocal relationship بين ممارسات المعلمين للتقويم البديل

والبيئة الصفية التي يتم التطبيق فيها.

وعلى الرغم من الميزات التي تتمتع بها أدوات التقويم البديل إلا أنها لا تحقق شيئا في غياب إيمان المعلم والطالب بها، فيقين المعلم بأهميتها وحرصه على توظيفها والاستفادة من معطياتها والالتزام بشروط تفعيلها وفهم الطالب لآلية عملها والهدف منها، إلى جانب إشراكه في قراراتها كفيل بأن يجعل منها أدوات ذات فاعلية كبيرة في توجيه دفة التعليم نحو المسار الصحيح (Baglay,2010).

بيئة التقويم الصفية

يتعرض الطلبة بشكل يومي إلى أشكال مختلفة من أنشطة التقويم الصفي، ومن خلال ذلك يقومون ببناء تصورات معينة عن الممارسات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، والتي من شأنها أن تؤثر على دافعية الطلبة للتعلم والمستوى التحصيلي (Alkharusi, 2008)، وقد أطلق الباحثون التربويون مصطلح بيئة التقويم الصفية Classroom Assessment Environment على السياق الصفي الذي يدركه الطلبة عند قيام المعلم بتحديد أغراض التقويم، وأنشطة التقويم، ومعايير ومحكات الأداء، وإعطاء التغذية الراجعة، ومراقبة مخرجات التعلم (Brookhart, 1997). وبهدف تحديد خصائص بيئة التقويم الصفية التي تسهم في زيادة فاعلية الممارسات التقويمية للمعلم، قام الخروصي (٢٠١١) ببناء أداة Perceived Classroom Assessment Environment Scale لقياس بيئة التقويم الصفية كما يدركها الطلبة، حيث أظهرت نتائج دراسة الخروصي أن تصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية تتمحور في بعدين، تمثل البعد الأول بيئة التقويم الصفية الموجهه نحو التعلم Learning-oriented assessment environment، وتمثل البعد الثاني في بيئة التقويم الصفية الموجهه نحو الأداء Performance-oriented assessment environment، حيث تركز بيئة التقويم الصفية الموجهه نحو التعلم على تحسين تعلم الطلبة، وتمكنهم من موضوعات المادة الدراسية من خلال تعريضهم لأنشطة تقويم صفية متنوعة متوسطة الصعوبة وذات معنى، وإعطاءهم تغذية راجعة تهدف إلى تحسين مستويات أدائهم، بينما تركز بيئة التقويم الصفية الموجهه نحو الأداء بصورة أكبر على الدرجات ومقارنة أداء الطلبة ببعضهم البعض، وتتضمن تكليف الطلبة بأنشطة تقويم صفية صعبة وليست ذات معنى. ونظراً لكون الممارسات التقويمية للمعلم تأخذ الطابع الجمعي من حيث تعرض جميع طلبة الصف الواحد لنفس الممارسات، فأن هناك تصورات مشتركة بين الطلبة عن بيئة التقويم الصفية (Brookhart, 2004)، ولذا، جاءت دراسة الخروصي (2015) Alkharusi لتطوير مقياس بيئة التقويم الصفية المدركة من حيث القياس

الإجرائي لتصورات طلبة الصف الواحد معاً على المستوى الجمعي class-level perception فضلاً عن قياسها على المستوى الفردي للطالب الواحد individual-level perception.

وبالرغم من التنظير التربوي لميزات التقويم البديل المذكورة أعلاه وأهمية العلاقة بين بيئة التقويم الصفية كما يدركها الطلبة وكل من خصائص الدافعية والتحصيل الدراسي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات حول العلاقة بين ممارسات المعلمين للتقويم البديل وبيئة التقويم الصفية المدركة، فمن بين الدراسات المتوافرة ذات العلاقة دراسة زمبكي (2007) Zimbicki التي بينت ازدياد الشعور بالإيجابية في العلاقة بين الطلبة والمعلمين عند استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، كما أظهرت نتائج دراسة الخروصي (2008) Alkharusi أن استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل يميل إلى اضعاف ميل الطلبة لتبني أهداف مرتكزة على الأداء، وفي دراسة أخرى للخروصي والظفري والنبهاني والكلباني (2013) Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani, & Alkalbani بينت أنه كلما زادت درجة كل من التوافق بين التدريس الصفي والتقويم، وواقعية أنشطة التقويم وأصالتها (assessment authenticity)، والتنوع في أنشطة التقويم، ومشاركة الطالب في عملية التقويم تزداد درجة ادراكات الطلبة لبيئة التقويم الصفية على أنها موجهه للتعلم فضلاً عن الأداء.

فاعلية الذات الأكاديمية

أن العلاقة بين التقويم الصفي وفاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy للطالب تتبع من أصل أن التقويم العادل هو ذلك التقويم الذي يراعي الطالب من حيث قدراته وإمكانياته لإنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية بنجاح من خلال إتاحة الزمن المناسب للأداء وتقديم التغذية الراجعة لتحسين الأداء (2008) Alkharusi. وتوجد هذه العلاقة ضمنياً في تعريف فاعلية الذات الأكاديمية حسب النظرية الأجتماعية-المعرفية لباندورا (1986) Bandura والتي تعبر عن ثقة الطالب في قدرته وإمكانياته على أداء المهام بنجاح. وحسب النظرية نفسها، فأن الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الفاعلية الذاتية يكونون أكثر ثقة وقدرة على انجاز المهام الصعبة ولفترة أطول مقارنة مع من أهم أقل منهم في الفاعلية الذاتية، كما أنهم يمتلكون مستوى مرتفع من الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي (النشاوي، ٢٠٠٦).

ومن المسلم به وجود فروق فردية بين الطلبة في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إلا ان المعلمين بممارساتهم التقويمية يؤثرون بشكل مباشر في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فعلى سبيل المثال، بين زمبكي (2007) Zimbicki أن فاعلية الذات الأكاديمية تزداد لدى الطلبة عند استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، وأوضحت دراسة أدمي (2012) Adeyemi أن فاعلية الذات

الأكاديمية للطلبة ترتفع باستخدام طريقة تقييم الأقران Peer Assessment وطريقة التقييم الذاتي Self–Assessment. وحول علاقة بيئة التقويم الصفية مع فاعلية الذات الأكاديمية، أسفرت نتائج دراسات عدة قام بها الخروصي (مثل: Alkharusi, 2009; 2010) أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط ايجابياً مع بيئة التقويم الصفية ذات التوجه التعلمي، وسلبياً مع بيئة التقويم الصفية المرتكزة على الأداء. وعليه، فأن الدراسة الحالية تأتي امتداداً للدراسات السابقة في معرفة العلاقة بين استخدام المعلمين للتقويم البديل وكل من فاعلية الذات الأكاديمية وبيئة التقويم الصفية المدركة على المستوى الجمعي لطلبة الصف.

مشكلة الدراسة

أدى ظهور التقويم البديل إلى خروج عملية التقويم من الإطار التقليدي المعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها إلى الاهتمام بقياس مستويات عليا من مخرجات التعلم كالقدرة على حل المشكلات الأقرب إلى الواقع الذي يعيشه الطالب (Gronlund, 2006)، ولذا بدأ استخدام التقويم البديل يتزايد من قبل المؤسسات التربوية استجابة للتطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع والذي يتطلب مخرجات تعليمية لديها مستويات عليا من التفكير والمهارات وحل المشكلات (Faith, 2014).

وقد كانت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان من بين المؤسسات التربوية التي سعت إلى تبني ذلك التطوير في مجال التقويم، ففي العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م شهد تقويم التحصيل الدراسي في النظام التعليمي بالسلطنة تطوراً نوعياً كبيرا شمل أدواته، ومبادئه، وآلية تنفيذه. فبعد أن كان التقويم أسير الامتحانات قائما على مبدأ النجاح والرسوب، أصبحت طرق التقويم متنوعة بين استخدام الأسئلة الشفوية والأنشطة العملية اللاصفية والمشاريع والأسئلة القصيرة كما ورد ذلك في وثائق التقويم الصادرة وزارة التربية والتعليم (الغمارية، ٢٠١٢). كما أن الوزن النسبي الذي تمثله كل طريقة من الطرق السابقة يختلف بناء على عدد من المحددات منها الصف الدراسي، فعلى سبيل المثال لا يستخدم المشروع في تقويم الطلبة في صفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر. كما أن نسبة اجمالي درجات التقويم البديل إلى نسبة درجات الاختبار النهائي تقل كلما انتقلنا إلى المراحل الدراسية المتقدمة، فتشكل ما نسبته ١٠٠% في الصفوف (١ – ٤) بينما تشكل ٦٠ % من درجات الصفوف (٥ – ٩)، وما نسبته ٤٠% في الصفين ١٠ و١١، بينما تمثل ٣٠% من درجات الصف الثاني عشر.

هذا ومن خلال عمل الباحثين في مجال التدريس والاشراف التربوي، لوحظ أن استخدام طرق التقويم البديل ضيئل جداً ويختلف من معلم إلى آخر باختلاف الصف الدراسي والمادة الدراسية

والخبرة التدريسية بالرغم من تعريفها في وثائق التقويم الرسمية الصادرة من الوزارة. وبمقارنة نتائج الطلبة وجد اختلاف ملحوظ بين مستوى الطلبة في الاختبارات النهائية مقارنة بدرجاتهم في طرق التقويم البديل. فكانت هناك حاجة إلى معرفة درجة استخدام المعلمين بسلطنة عمان لطرق التقويم البديل ومعرفة العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام طرق التقويم البديل لدى معلمي الصفوف (٧-١١) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟

٢. هل تختلف درجة استخدام طرق التقويم البديل لدى معلمي الصفوف (٧-١١) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي؟

٣. ما العلاقة بين درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وكل من وجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية قيام المعلم بالتنويع في طرق التقويم الصفية ومن بينها طرق التقويم البديل باعتبارها أحد العوامل المحفزة لدافعية الطلبة نحو التعلم. كما تكمن أهميتها في كونها من أوائل الدراسات العمانية – في حدود علم الباحثين واطلاعهم- التي تستقصي ممارسات التقويم البديل لدى المعلمين، وبالتالي تعد إضافة أخرى في مجال الدراسات العمانية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة التي تعني بالتقويم الصفي، وبالتالي إمكانية الاستفادة من نتائجها في تحسين طرق التقويم التي يستخدمها المعلمون بحيث تكون منسجمة مع المستجدات التربوية في موضوع التقويم الصفي وعلاقته بالعوامل المحفزة لتعلم الطلبة. كما تساعد الدراسة الحالية على لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية في سلطنة عمان إلى زيادة الاهتمام بالتقويم البديل للعمل على تشجيع استخدامه من قبل المعلمين والتمكن من إيجاد بيئة تعليمية إيجابية.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي مواد التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية للصفوف (٧-١١) في المدارس الحكومية

بجميع المحافظات التعليمية بسلطنة عمان للفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٤/٢٠١٥م، كما تحددت إمكانية تعميم نتائج الدراسة بطريقة اختيار العينة، وبخصائص الأدوات المستخدمة فيها لقياس درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات طلبتهم لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها إجرائياً على النحو الآتي:

التقويم البديل Alternative Assessment: يعرف التقويم البديل بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب القيام بنشاط تطبيقي للمعارف والمهارات في ضوء أهداف تعليمية محددة، وهو تقويم لا يعتمد على توظيف استراتيجيات الاختبارات التحصيلية التقليدية كأسئلة الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، والإكمال، والمقالية القصيرة، بل يعتمد على توظيف استراتيجيات الأداء العملي أو الشفهي (العبسي، ٢٠١٠؛ علام، ٢٠١٠؛ نيتكو وبروخارت، ٢٠٠٧/٢٠١٢). وتركز الدراسة الحالية على درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل المقاسة إجرائياً على المقياس الفرعي "طرق التقويم البديل" من استبانة ممارسات المعلمين للتقويم Teachers' Assessment Practices Questionnaire من إعداد الخروصي (2010) Alkharusi.

بيئة التقويم الصفية Classroom Assessment Environment: تعرفها بروخارت (1997) Brookhart بأنها السياق الصفي الذي يدركه الطلبة عند قيام المعلم بتحديد أغراض التقويم، وأنشطة التقويم، ومعايير ومحكات الأداء، وإعطاء التغذية الراجعة، ومراقبة مخرجات التعلم. وتركز هذه الدراسة على تصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية على المستوى الجمعي class-level perceptions كما تقيسها إجرائياً مقياس بيئة التقويم الصفية المدركة Perceived Classroom Assessment Environment Scale من إعداد الخروصي Alkharusi (2015).

فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy: يعرفها باندورا Bandura (1986) بأنها ثقة الفرد بقدرته وإمكانياته في إنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية بنجاح، وتقاس إجرائياً في الدراسة الحالية على المستوى الجمعي class-level باستخدام المقياس الفرعي "فاعلية الذات الأكاديمية" من استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترش وسميث وجارشيا وماكيشي Pintrich, Smith,Garcia, & Mckeachie (1993).

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لتحديد درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، وكذلك وصف الفروق في درجة استخدام طرق التقويم البديل وفق بعض المتغيرات لتعميق فهمهما، وايضاً دراسة العلاقة بين درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية كما يدركها الطلبة وذلك من خلال تحليل نتائج إجابات عينة الدراسة وفق مقاييس عن تلك الموضوعات.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة ٢٠٨ معلماً ومعلمة مع فصولهم الدراسية من معلمي الصفوف (٧-١١) من جميع المحافظات التعليمية بسلطنة عمان تم اختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية متعددة المراحل Multi-stage random sampling process، ويوضح الجدول (١) توزيع خصائص عينة المعلمين وفق متغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي. كما تم اختيار فصلاً دراسياً واحداً بطريقة عشوائية من بين الفصول الدراسية التي يقوم بتدريسها المعلم، وتم اختيار عينة عشوائية من الطلبة من كل فصل دراسي حيث بلغ اجمالي عدد الطلبة ١٩٧٧ طالباً و ٢٠٥١ طالبة، وتراوح عدد الطلبة بين ٩ و ٢٠ طالباً بمتوسط ١٧ طالب لكل معلم وبانحراف معياري ٣,٧.

الجدول (١) توزيع خصائص عينة الدراسة من المعلمين (ن = ٢٠٨)

المتغير	مستوياته	ن	%
الجنس	ذكور	١٠١	%٤٨,٦
	إناث	١٠٧	%٥١,٤
الصف الدراسي	السابع	١٤	%٦,٧
	الثامن	٢٢	%١٠,٦
	التاسع	٢٥	%١٢
	العاشر	٦٦	%٣١,٧
	الحادي عشر	٨١	%٣٨,٩
المادة الدراسية	التربية الاسلامية	٢٥	%١٢
	اللغة العربية	٤٨	%٢٣,١
	اللغة الانجليزية	٢٢	%١٠,٦
	الرياضيات	٣٩	%١٨,٨
	العلوم	٤٥	%٢١,٦
	الدراسات الاجتماعية	٢٩	%١٣,٩
الخبرة التدريسية	٩ سنوات فأقل	١٢١	%٥٨,١٧
	أكثر من ٩ سنوات	٨٧	%٤١,٨٣
العبء التدريسي الأسبوعي	١٥ حصة فأقل	١١٥	%٥٥,٢٩
	أكثر من ١٥ حصة	٩٣	%٤٤,٧١

أدوات الدراسة

استعانت الدراسة الحالية بالأدوات الآتية:

١. استبانة ممارسات المعلمين للتقويم Teachers' Assessment Practices Questionnaire

وهي استبانة مكونة من ٣٩ بنداً موزعة على ٧ مقاييس فرعية من إعداد الخروصي Alkharusi (2010) لقياس درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم المختلفة، وتمت الاستعانة بالمقياس الفرعي "طرق التقويم البديل" في الدراسة الحالية، والذي يتألف من ٥ بنود هي الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة، والاختبارات الشفهية، والبحث في حدود ورقة أو أكثر، وعمل نماذج ومجسمات لتطبيق مفهوم أو نظرية، والاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء بدون معايير مسبقة، ويتطلب كل بند استجابة من المعلم تعبر عن درجة استخدامه لكل طريقة من طرق التقويم البديل يتم اختيارها من خمسة بدائل وهي بدرجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً والتي أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي عند التصحيح لكل البنود، وتم عرض البنود على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم للتأكد انتمائها للتقويم

البديل، ووضوح الصياغة، أما الثبات فقد تم حساب معامل ألفا لكرونباخ والذي بلغ ٠,٦٣ وهو مساوي تقريبا من معامل ألفا لكرونباخ ٠,٦١ الذي تم حسابه من قبل الخروصي Alkharusi (2010)، ويوضح الملحق (١) استبانة المعلمين متضمنة بنود المقياس الفرعي "طرق التقويم البديل".

٢. مقياس بيئة التقويم الصفية المدركة Perceived Classroom Assessment Environment Scale

هو مقياس من إعداد الخروصي Alkharusi (2011) لمعرفة تصورات الطلبة على المستوى الفردي individual-level perceptions حول بيئة التقويم الصفية، ويتكون من ١٨ بنداً موزعة على بعدين أحدهما يقيس درجة توجه بيئة التقويم الصفية نحو التعلم Learning-oriented assessment environment والآخر يقيس درجة توجه بيئة التقويم الصفية نحو الأداء Performance-oriented assessment environment، ويتكون كل بعد من ٩ بنود يجاب عليها باختيار أحد بدائل تدريج خماسي هي موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة والتي أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي عند التصحيح لكل البنود، وقد تم تطوير المقياس من قبل الخروصي Alkharusi (in press) لقياس تصورات الطلبة على المستوى الجمعي class or group-level perceptions حول بيئة التقويم الصفية من البعدين السابقين، وتم تجريبيه على البيئة العمانية بعد تحديد صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم والتحليل العاملي، وحساب ثباته من خلال استخراج معامل ألفا لكرونباخ والذي بلغ ٠,٧٩ لبيئة التقويم الصفية الموجهه نحو التعلم، و٠,٨٣ لبيئة التقويم الصفية الموجهه نحو الأداء، وفي الدراسة الحالية بلغ معامل ألفا لكرونباخ ٠,٨٠ لبيئة التقويم الصفية الموجهه نحو التعلم، و٠,٨٤ لبيئة التقويم الصفية الموجهه نحو الأداء. ويوضح الملحق (٢) استبانة الطلبة متضمنة بنود مقياس بيئة التقويم الصفية المدركة.

٣. مقياس فاعلية الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy Scale

هو مقياس فرعي من استبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم Motivated Strategies for Learning Questionnaire من إعداد بنترش وسميث وجارشيا وماكيشي Pintrich, Smith,Garcia, & Mckeachie (1993) مكون من ٨ بنود تقيس تصورات الطلبه حول ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم في إنجاز الأعمال الصفية بنجاح، ويجاب عليها باختيار أحد بدائل تدريج خماسي هي موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة والتي أعطيت الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي عند التصحيح لكل البنود، وقد تم استخدام المقياس في الدراسة الحالية لقياس

فاعلية الذات الأكاديمية على المستوى الجمعي class or group-level self efficacy وذلك بعد عرض البنود على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في القياس والتقويم للتأكد انتمائها للسمة المقاسة، ووضوح الصياغة، أما الثبات فقد تم حساب معامل ألفا لكرونباخ والذي بلغ ٠,٩١. ويوضح الملحق (٢) استبانة الطلبة متضمنة بنود مقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

اجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من وزارة التربية والتعليم وإدارات المدارس، تم توضيح أهداف الدراسة للمعلمين المشاركين وللطلبة، وتم تطبيق استبانة ممارسات المعلمين للتقويم البديل لكل معلم مادة بصورة فردية أثناء الحصة الدراسية، وتطبيق مقياسي بيئة التقويم الصفية المدركة وفاعلية الذات الأكاديمية بصورة جمعية على عينة عشوائية من الطلبة للفصل الدراسي الذي يقوم بتدريسه المعلم المشارك في الدراسة في الحصة الدراسية ذاتها، وتم ربط استبانة المعلم مع مقاييس الطلبة برقم مشترك لغرض استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة كل معلم على بنود المقاييس بحيث تكون وحدة التحليل الإحصائي unit of analysis على مستوى المعلم أو الفصل teacher or class-level analysis.

التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء تحليل التباين المتعدد، وحساب معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول من الدراسة:

ما درجة استخدام طرق التقويم البديل لدى معلمي الصفوف (٧-١١) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل طريقة من طرق التقويم البديل، كما تم الاعتماد على المقياس الموضح في الجدول (٢) في تفسير متوسطات درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل.

الجدول (٢)

مقياس تفسير متوسطات درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل

المتوسط الحسابي	تفسير درجة الاستخدام
١-١,٧٩	قليلة جداً
١,٨٠-٢,٥٩	قليلة
٢,٦٠-٣,٣٩	متوسطة
٣,٤٠-٤,١٩	كبيرة
٤,٢٠-٥,٠٠	كبيرة جداً

ويوضح الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام المعلمين لكل طريقة من طرق التقويم البديل، حيث يتضح من الجدول (٣) أن الاختبارات الشفهية هي أكثر طرق التقويم البديل استخداماً من قبل المعلمين، حيث أشار أكثر من ٨٠% من أفراد عينة المعلمين بأنهم يستخدمون الاختبارات الشفهية بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، تليها الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم أداء الطلبة بدون معايير مسبقة، حيث أشار أكثر من ٥٠% من أفراد عينة المعلمين بأنهم يستخدمون الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم أداء الطلبة بدون معايير مسبقة بدرجة كبيرة أو كبيرة جداً، بينما كانت الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم أداء الطلبة بمعايير مسبقة أقل طرق التقويم البديل استخداماً من قبل المعلمين، حيث أشار أكثر من ٥٠% من أفراد عينة المعلمين بأنهم يستخدمون الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم أداء الطلبة بمعايير مسبقة بدرجة قليلة أو قليلة جداً، وجاءت درجة استخدام المعلمين متوسطة لكل من البحث في حدود ورقة أو أكثر وعمل نماذج ومجسمات لتطبيق مفهوم او نظرية. وبشكل عام، فأن درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام لدرجة الاستخدام ٣,٢٧ بانحراف معياري ٠,٦١.

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور

طرق التقويم البديل	مقياس درجات الاستخدام					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	١ قليلة جداً	٢ قليلة	٣ متوسطة	٤ كبيرة	٥ كبيرة جداً		
	ن (%)	ن (%)	ن (%)	ن (%)	ن (%)		
١. الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة.	٤٧ (٢٢,٦)	٦٣ (٣٠,٣)	٦٣(٣٠,٣)	٢٦(١٢,٥)	٩ (٤,٣)	٢,٤٦	١,١٠
٢. الاختبارات الشفهية.	٠ (٠)	٥ (٢,٤)	٢٩(١٣,٩)	٨٦(٤١,٣)	٨٨ (٤٢,٣)	٤,٢٤	٠,٧٨
٣. بحث في حدود ورقة أو أكثر.	١٥ (٧,٢)	٣٦ (١٧,٣)	٧١ (٣٤,١)	٦٣(٣٠,٣)	٢٣ (١١,١)	٣,٢١	١,٠٨
٤. عمل نماذج ومجسمات لتطبيق مفهوم أو نظرية.	٣٢ (١٥,٤)	٣٣ (١٥,٩)	٧٣ (٣٥,١)	٤٥(٢١,٦)	٢٥ (١٢,٠)	٢,٩٩	١,٢٢
٥. الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء بدون معايير مسبقة.	١٦ (٧,٧)	٣١ (١٤,٩)	٤٧ (٢٢,٦)	٧٠(٣٣,٧)	٤٤ (٢١,٢)	٣,٤٦	١,٢٠

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني من الدراسة:

هل تختلف درجة استخدام طرق التقويم البديل لدى معلمي الصفوف (٧-١١) بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان باختلاف الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المتعدد بنموذج التأثيرات الرئيسة (Multivariate Analysis of Variance-Main Effects Model)، ويوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة استخدام طرق التقويم البديل وفقا لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي، كما يلخص الجدول (٥) نتائج تحليل التباين المتعدد، حيث يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المعلمين في درجة استخدام طرق التقويم البديل تعزى إلى المادة الدراسية، بينما لا يوجد أثر دال احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) لأي من عوامل الجنس أو الصف الدراسي أو الخبرة التدريسية أو العبء التدريسي الأسبوعي على درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، ويشير حجم الأثر أن المادة الدراسية تفسر ٥,٥% من التباين في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل

وفقًا لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي

		اختبارات عملية بمعايير		اختبارات شفهية		بحث بعنوان ورقة أو مقال		عمل نماذج ومجسمات		اختبارات عملية بدون معايير	
المجموعة	ن	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
الجنس											
إناث	١٠٧	٢,٢٧	١,٠٣	٤,٢٩	٠,٨٢	٣,٧٠	١,٠٦	٢,٩٣	١,١٤	٣,٤٧	١,٢٦
ذكور	١٠١	٢,٦٥	١,١٤	٤,١٨	٠,٧٣	٣,٢٢	١,١١	٣,٠٥	١,٢٩	٣,٤٥	١,١٤
الصف الدراسي											
السابع	١٤	٢,٥٠	٠,٩٤	٤,٢٩	٠,٨٣	٣,٢٩	٠,٩٩	٣,٥٧	١,٢٢	٣,٦٤	١,٢٢
الثامن	٢٢	٢,٦٤	٠,٨٥	٤,٢٣	٠,٨١	٣,٣٢	٠,٩٥	٢,٩٥	١,٠٥	٣,٤٥	٠,٩٦
التاسع	٢٥	٢,٨٤	١,٣٤	٤,٤٨	٠,٧٧	٣,٣٦	١,١٥	٣,٢٤	١,٢٣	٣,٢٨	١,٣١
العاشر	٦٦	٢,٢٤	١,١٦	٤,٢١	٠,٧٧	٣,١٨	١,٠٤	٢,٩٥	١,١٧	٣,٤٨	١,٢٨
الحادي عشر	٨١	٢,٤٦	١,٠٤	٤,١٧	٠,٧٧	٣,١٤	١,١٦	٢,٨٥	١,٢٨	٣,٤٦	١,١٧
المادة الدراسية											
التربية الإسلامية	٢٥	٢,٤٨	١,٠٨	٤,١٢	٠,٧٣	٣,٢٢	١,٠٦	٢,٩٢	١,١٥	٣,٢٤	١,٢٣
اللغة العربية	٤٨	٢,٣٥	١,١٦	٤,١٧	٠,٧٢	٣,٥٦	١,٠٧	٣,٠٦	١,٢٤	٣,١٩	١,٢٨
اللغة الإنجليزية	٢٢	٢,٨٢	١,٠٥	٣,٩٥	٠,٩٠	٢,٩٥	٠,٩٠	٢,٦٤	١,٤٣	٣,٨٦	١,٠٨
الرياضيات	٣٩	٢,٤٦	١,١٠	٤,٤٦	٠,٧٢	٣,٢٢	١,٠٤	٣,٢٤	١,١٣	٣,٣٣	١,٢٠
العلوم	٤٥	٢,٣١	١,٠٨	٤,٣١	٠,٨٢	٣,٨٤	١,٠٧	٢,٩٣	١,١٩	٣,٧١	١,٢٢
الدراسات الاجتماعية	٢٩	٢,٥٥	١,١٢	٤,٢٤	٠,٧٩	٣,٣١	١,٠٤	٢,٩٧	١,٢١	٣,٥٥	٠,٩٩
الخبرة التدريسية											
٩ سنوات فأقل	١٧١	٢,٦٢	١,١٦	٤,٢١	٠,٨٤	٣,٢١	١,١٠	٢,٩٦	١,٢٠	٣,٦١	١,١١
أكثر من ٩ سنوات	٨٧	٢,٢٣	٠,٩٨	٤,٢٨	٠,٦٩	٣,٢٠	١,٠٧	٣,٠٣	١,٢٤	٣,٢٤	١,٢٩
العبء التدريسي الأسبوعي											
١٥ حصة فأقل	١١٥	٢,٤٢	١,١٩	٤,٢٤	٠,٧٧	٣,٢٨	١,٠٧	٣,١٠	١,١٨	٣,٤٢	١,٢٣
أكثر من ١٥ حصة	٩٣	٢,٥١	٠,٩٨	٤,٢٣	٠,٨٠	٣,١٢	١,٠٩	٢,٨٦	١,٢٦	٣,٥١	١,١٧

ن = حجم المجموعة ، م = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وفقا لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي

مصدر التباين	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرض	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الجنس	٠,٩٦٩	١,٢١١	٥	١٩١	٠,٣٠٥	–
المادة الدراسية	٠,٧٥٢	٢,٢٦٧	٢٥	٧١١,٠٣٥	٠,٠٠٠	٠,٠٥٥
الصف الدراسي	٠,٩٢٥	٠,٧٥٠	٢٠	٦٣٤,٤٢٥	٠,٧٧٤	–
الخبرة التدريسية	٠,٩٦٥	١,٣٦٧	٥	١٩١	٠,٢٣٨	–
العبء التدريسي	٠,٩٨٥	٠,٥٦٦	٥	١٩١	٠,٧٢٦	–

ويلخص الجدول (٦) نتائج التحليل أحادي التغير (Univariate Analysis) لمعرفة الفروق في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وفقا لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي مع تصحيح بون فيروني لضبط مقدار الخطأ من النوع الأول من جراء تعدد المقارنات، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد المتغيرات التابعة. ويتضح من الجدول (٦) عدم وجود أثر دال احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) لمتغيرات الجنس والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي على درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، بينما توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) في درجة استخدام المعلمين للبحث في حدود ورقة أكثر يعزى للمادة الدراسية، ويشير حجم الأثر أن المادة الدراسية تفسر ٩,٩% من التباين في درجة استخدام المعلمين للبحث في حدود ورقة أكثر.

ولمعرفة اتجاه الفروق في درجة استخدام المعلمين للبحث في حدود ورقة أكثر بالنسبة للمادة الدراسية، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية مع تصحيح بون فيروني، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) في درجة استخدام البحث في حدود ورقة أكثر بين معلمي التربية الإسلامية وكل من معلمي العلوم والرياضيات لصالح معلمي التربية الإسلامية، كما وجدت فروق دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) في درجة استخدام البحث في حدود ورقة أكثر بين معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم لصالح معلمي اللغة العربية. بينما لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠١) في درجة استخدام البحث في حدود ورقة أكثر بين معلمي باقي المواد الدراسية في عينة الدراسة.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين أحادي التغير Univariate Analysis في درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وفقا لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر
الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة						
الجنس	٥,٦١	١	٥,٦١	٤,٨٠	٠,٠٣٠	–
المادة الدراسية	٤,١٨	٥	٠,٨٤	٠,٧٢	٠,٦١٢	–
الصف الدراسي	٥,٤٧	٤	١,٣٧	١,١٧	٠,٣٢٥	–
الخبرة التدريسية	٣,٨٢	١	٣,٨٢	٣,٢٧	٠,٠٧٢	–

العبء التدريسي	٠,٢٢	١	٠,٢٢	٠,١٩	٠,٦٦٧	–
الخطأ	٢٢٧,٧٧	١٩٥	١,١٧			
الاختبارات الشفهية						
الجنس	١,١٢	١	١,١٢	١,٨٥	٠,١٧٥	–
المادة الدراسية	٤,٣٦	٥	٠,٨٧	١,٤٤	٠,٢١٢	–
الصف الدراسي	١,٤٦	٤	٠,٣٧	٠,٦٠	٠,٦٦٠	–
الخبرة التدريسية	٠,٠٢	١	٠,٠٢	٠,٠٤	٠,٨٤٧	–
العبء التدريسي	٠,١٩	١	٠,١٩	٠,٣٢	٠,٥٧٥	–
الخطأ	١١٨,١٥	١٩٥	٠,٦١			
بحث في حدود ورقة أو أكثر						
الجنس	٠,٢٧	١	٠,٢٧	٠,٢٥	٠,٦٢١	–
المادة الدراسية	٢٣,٧٥	٥	٤,٧٥	٤,٢٩	٠,٠٠١	٠,٠٩٩
الصف الدراسي	١,٨٠	٤	٠,٤٥	٠,٤١	٠,٨٠٤	–
الخبرة التدريسية	٠,٦٠	١	٠,٦٠	٠,٥٤	٠,٤٦٢	–
العبء التدريسي	٠,١٦	١	٠,١٦	٠,١٥	٠,٧٠٤	–
الخطأ	٢١٥,٦٨	١٩٥	١,١١			
عمل نماذج ومجسمات لتطبيق مفهوم أو نظرية						
الجنس	٠,٠٣	١	٠,٠٣	٠,٠٢	٠,٨٨٤	–
المادة الدراسية	٤,١٥	٥	٠,٨٣	٠,٥٦	٠,٧٣٣	–
الصف الدراسي	٦,٢٧	٤	١,٥٧	١,٠٥	٠,٣٨٢	–
الخبرة التدريسية	٠,٠٢	١	٠,٠٢	٠,٠١	٠,٩١٨	–
العبء التدريسي	٢,٦٧	١	٢,٦٧	١,٧٩	٠,١٨٢	–
الخطأ	٢٩٠,٦٨	١٩٥	١,٤٩			
الاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء بدون معايير مسبقة						
الجنس	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٢	٠,٩٦٧	–
المادة الدراسية	٨,٥٩	٥	١,٧٢	١,٢٠	٠,٣١١	–

الصف الدراسي	٢,٨١	٤	٠,٧٠	٠,٤٩	٠,٧٤٣	–
الخبرة التدريسية	٣,٨٣	١	٣,٨٣	٢,٦٧	٠,١٠٤	–
العبء التدريسي	٠,١٤	١	٠,١٤	٠,١٠	٠,٧٥٥	–
الخطأ	٢٧٩,٣٢	١٩٥	١,٤٣			

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث من الدراسة:

ما العلاقة بين درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وكل من وجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، ووجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم، وبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء، وفاعلية الذات الأكاديمية، بالإضافة إلى حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات. ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات ارتباط بيرسون للمتغيرات، حيث يتضح من الجدول (٧) أن لدى الطلبة درجة مرتفعة من فاعلية الذات الأكاديمية، كما أن متوسط وجهة النظر لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم أعلى من متوسط وجهة النظر لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء. وتشير معاملات الارتباط إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية ترتبط ارتباطاً طردياً مع بيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم وعكسياً مع بيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء. كما تبين معاملات الارتباط وجود علاقة طردية دالة احصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين درجة استخدام المعلمين للاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة ووجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء، بينما لا توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل الأخرى ووجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، وجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم، وبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء، وفاعلية الذات الأكاديمية (ن = ٢٠٨)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١. بيئة التقويم الموجهة للأداء	٢,٧٧	٠,٣٦	–	-٠,٤٦*	-٠,٦٢*	٠,١٥*	-٠,١٠	-٠,٠٦	٠,٠٥	٠,١٢
٢. بيئة التقويم الموجهة للتعلم	٣,٧٠	٠,٣٠		–	٠,٦١*	-٠,٠٦	٠,٠٤	٠,٠٦	٠,٠٩	٠,٠٢
٣. فاعلية الذات الأكاديمية	٣,٨٨	٠,٣٣			–	-٠,١٢*	-٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠٩	٠,٠١
٤. الاختبارات العملية المعتمدة على معايير مسبقة	٢,٤٦	١,١٠				–	-٠,١٧*	٠,٠٧	٠,١٣	-٠,٠١
٥. الاختبارات الشفهية	٤,٢٤	٠,٧٨					–	٠,١٨*	٠,١٠	٠,١٢
٦. بحث في جزء بريئة أو أكثر.	٣,٢١	١,٠٨						–	٠,٤٦*	٠,٢٣*
٧. عمل نماذج ومجسمات لتطبيق مفهوم أو نظرية	٢,٩٩	١,٢٢							–	٠,٢٠*
٨. الاختبارات العملية غير المعتمدة معايير مسبقة	٣,٤٦	١,٢٠								–

* دال احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل، وتحليل الاختلافات في درجة الاستخدام وفقاً لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي الأسبوعي، ومعرفة العلاقة بين استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وتصورات الطلبة لبيئة التقويم الصفية وفاعلية الذات الأكاديمية. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل بشكل عام متوسطة، مما يعني أن المعلمين لديهم ادراك بأهمية استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية وخاصة الاختبارات الشفهية؛ ولكن ذلك الإدراك ليس مرتفعاً بدرجة يعكس وجود تنويع في طرق التقويم المستخدمة في العملية التعليمية، وتتوافق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة (مثل: الجلاد، ٢٠٠٧؛ عفانة، ٢٠١١؛ القاعود، ٢٠١٢؛ مراد، ٢٠٠١) التي أكدت أن المعلمين يستخدمون التقويم البديل بدرجة متوسطة، وقد يعود سبب ذلك كما ذكرت الزغبي (٢٠١٣) هو انشغال المعلمين بتبسيط المادة الدراسية للطلبة، فالتركيز منصب على طرق التدريس بشكل أكبر من التنويع في طرق التقويم، مما يتطلب مزيداً من الاهتمام بتدريب المعلمين على طرق التقويم البديل وتشجيعهم لاستخدامه.

وبينت النتائج ايضاً أن الاستخدام المتوسط لطرق التقويم البديل ينحو نحو استخدام طرق تقويم لا تعتمد على معايير مسبقة في تقويم الأداء كونها لا تتطلب جهدا أكبر في الاعداد بل غالبا ما تكون ارتجالية. ولعل حصول الاختبارات الشفهية على نسبة استخدام أعلى من باقي طرق التقويم البديل لكون الحوار والمناقشة هو الأسلوب الأكثر ظهورا في أساليب تدريس المعلمين والأسهل تطبيقا

كونه لا يحتاج إلى أدوات مادية لتطبيقه. وما يشجع المعلم على استخدامها في بعض الصفوف الدراسية في النظام التعليمي في السلطنة هو تقسيم درجات أعمال الفصل الدراسي بحيث تشكل الاختبارات الشفهية الصفية فيها ما لا يقل عن ٣٠% من مجمل درجات الفصل الدراسي. إلا أن ممارسة طرق التقويم التي تعتمد على معايير مسبقة تساهم في مشاركة الطالب في عملية التقويم بشكل فاعل وتجعل من المعلم قادرا على التخطيط الجيد والوقوف على نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة، وتعطي الطالب تغذية راجعة ذات معنى meaningful feedback عن أدائه.

كما أظهرت النتائج أنه لم يكن لأي من عوامل الجنس والصف الدراسي والخبرة التدريسية والعبء التدريسي أثر في اختلاف الاستخدام لطرق التقويم البديل، أما متغير المادة الدراسية فكان مؤثراً في تفاوت استخدام المعلمين لطرق التقويم البديل وخاصة تكليف الطلبة القيام بعمل بحث في حدود ورقة أو أكثر لصالح معلمي التربية الإسلامية واللغة العربية مقارنة بمعلمي العلوم والرياضيات، وقد يعزى ذلك إلى الطبيعة النظرية لمحتوى مادتي التربية الإسلامية واللغة العربية وتنوع المحتوى في المنهج الدراسي للمادتين مما يساهم في تفعيل طرق التقويم البديل، وقد يكون سبب ذلك ايضاً اقتناع معلمي المادة بفاعلية الطريقة في تنمية اللغة وقواعدها لدى الطالب من خلال طريقة الكتابة وتسلسل الأفكار في الورقة البحثية. إلا أن ذلك لا يدل على أن البحث ليس ذا أهمية في مجال العلوم والرياضيات فهو الأساس الذي تقوم عليه المادة، وتشجع عليه وزارة التربية والتعليم من خلال إدراجه في وثائق التقويم التربوي المعمول بها. وهنا قد تلعب عملية الاشراف والمتابعة والتوجيه دورا في هذه الفروق، فتشجيع المعلمين على استخدام طرق التقويم البديل يكون ملموسا في بعض ورش العمل واللقاءات التربوية بين مشرف المادة ومعلميها.

ولعل وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين في استخدام طرق التقويم البديل تعزى إلى المادة الدراسية بسبب اختلاف المواد في المهارات التي تركز عليها، ويظهر ذلك على سبيل المثال استخدام مواد اللغات اختبارات الإنصات بينما لا يتم استخدامها في المواد العلمية، كما أن المعلمين في المدارس الحكومية يعتمدون على وثيقة موحدة للتقويم ورصد الدرجات، وهي التي تحدد للمعلم الأدوات التي تركز عليها كل مادة حسب طبيعة المهارات التي تستهدفها، وقد يكون هذا هو الذي أدى إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين في استخدام طرق التقويم البديل تعزى إلى الجنس أو الصف الدراسي أو الخبرة التدريسية أو العبء الدراسي كون وثائق التقويم الموحدة التي يعتمد عليها المعلمون لا تفرق بين جنس المعلم أو خبرته التدريسية أو العبء الدراسي.

كما بينت النتائج ايضاً أن لبيئة التقويم الصفية التي تركز على اتقان الطالب للمادة

الدراسية بصورة أكبر من التركيز على مقارنة أداء الطلبة بعضهم ببعض أثر في تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات السابقة (مثل: Alkharusi, 2009; 2010) التي أكدت العلاقة الإيجابية بين بيئة التقويم الصفية الموجهة نحو التعلم وفاعلية الذات الأكاديمية، كما أن العلاقة الطردية بين درجة استخدام المعلمين للاختبارات العملية المعتمدة في تقييم الأداء على معايير مسبقة ووجهة نظر الطلبة لبيئة التقويم الصفية الموجهة نحو الأداء التي كشفت عنها نتائج الدراسة الحالية تعني أن زيادة استخدام هذا النوع من الاختبارات العملية يساهم في خلق تصور لدى الطالب بأن التقويم الصفي يركز على الدرجات بصورة أكبر من التركيز على الفهم والتعلم مما يفقد النشاط التقويمي معناه وأهميته، وهذه النتيجة في حد ذاتها لا تتفق مع الأدب النظري الذي يوصي بتحديد معايير مسبقة وواضحة عند تقويم تعلم الطلبة بحيث يتمكن الطلبة من مقارنة أدائهم مع أهداف التعلم المطلوب تحقيقها في ضوء معايير التقويم (McMillan & Workman, 1998)، ولذلك فأن نتيجة الدراسة الحالية تعني الحاجة إلى تدريب المعلمين في كيفية التوظيف السليم للاختبارات العملية المعتمدة على معايير مسبقة بحيث يكون لها تأثيراً ايجابياً على تحسين تصورات الطلبة عن بيئة التقويم الصفية.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية:

١. تدريب المعلمين على استخدام طرق التقويم البديل وخاصة معلمي العلوم والرياضيات.

٢. بذل مزيد من الجهود لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام طرق التقويم البديل.

٣. تشجيع المعلمين على اتباع ممارسات التقويم الصفي الموجهة نحو تعلم الطلبة للمادة الدراسية واتقانهم لها فضلاً عن التركيز على تحصيل الطلبة للدرجات المرتفعة ومقارنة الأداء مع بعضهم البعض.

٤. إجراء دراسات تجريبية تقارن الأثر السببي لاستخدام طرق التقويم البديل على دافعية الطلبة للتعلم.

٥. إجراء دراسات على عينات أخرى لتعزيز الوثوق بنتائج الدراسة الحالية، وخاصة دراسات نوعية تبحث في أسباب ضعف اقبال المعلمين على استخدام طرق التقويم البديل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الجلاد ، ماجد (٢٠٠٧). مجالات التقويم وأدواته التي يستخدمها معلمو ومعلمات التربية الاسلامية في تقويم الطلبة في دولة الإمارات العربية. *مجلة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية*، ٤ ،

١٧١-٢٠٤.

الرفاعي، عبير و طوالبة، هادي و القاعود، ابراهيم (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ٤.

الزغبي، آمال أحمد (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١ (٣)، ١٦٥-١٩٧.

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

عفانه، محمد عطية (٢٠١١). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، فلسطين.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية* (الطبعة الثالثة). عمّان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الغمارية، شافية (٢٠١٢). *تقويم تقارير الأداء الوصفية في مادة الرياضيات للصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

النشاوي، كمال (٢٠٠٦) . فاعلية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية. *المؤتمر السنوي لكلية التربية النوعية بجامعة المنصورة*، مجلد ٢٠٠٦ ، ٤٦٩-٥٠٠.

مراد، خلود (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. مجلة العلوم التربوية، ٢*(٤)*، ١٩٢-٢٢٢.

نيتكو، أ. ج، وبروخارت، س. م. (٢٠١٢). *التقييم التربوي للطلبة* (ترجمة علي بن عبدالخالق القرني، وإبراهيم بن مبارك الدوسري، وراشد بن سيف المحرزي، وحسين بن علي الخروصي). الرياض، السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adeyemi, A. A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender & Behaviour, 10*, 4492-4508.

Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment practices on student's achievement goals. *Educational Assessment, 13*, 243-266.

Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal [Special issue on teaching and learning,* 104 – 116.

Alkharusi, H. (2010). A multilevel Linear Model of Teachers' Assessment Practices and Students' Perceptions of the Classroom Assessment Environment. *Proceedings of the World Conference on Psychology, Counseling, & Guidance*, Antalya, Turkey, April 21-25, 2010. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 5-11.

Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction 4*(1), 105-120.

Alkharusi, H. (2015). An Evaluation of the measurement of perceived classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2013). The impact of students' perceptions of assessment tasks on self-efficacy and perception of task value: A path analysis. *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 41, 1681-1692.

Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 93-104.

Bagley, S. S. (2010). Students' teachers and alternative assessment in

secondary school: Relational models theory (RMT) in the field of education. *The Australian Educational Researcher, 37*, 83-106.

Bakker, J., & Van der, A. (1995, August). *Teacher evaluation of academic performance with third graders in regular education.* Paper presented at the EARLI Conference. ERIC Document Service No.: ED388418

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Birenbaum, M., & Dochy, F. J. R. C. (1996). *Alternative assessment of achievement, learning processes and prior knowledge.* Boston, MA: Kluwer Academic Publishers..

Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. *Educational Research and Reviews,* 6(11), 710-721.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education, 10*, 161 – 180.

Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record, 106*, 429 – 458.

Chan, S., & Ismail, Z. (2014). A technology-based statistical research assessment tool in descriptive statistics for secondary school students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *13*, 29-46.

Dogan, M. (2011). Student teachers' views about assessment and evaluation methods in mathematics. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 417-431.

Fatih, C. G. (2014). Student opinions on management of distance education applications. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *15*, 228-241.

Gill, B., Bruch, J., & Booker, K. (2013). *Using alternative student growth measures for evaluating teacher performance: what the literature says*. (REL 2013–002). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs.

Greenstein, L. (2004). *Finding balance in classroom assessment: High school teachers' knowledge and practice.* Unpublished doctoral dissertation, Johnson & Wales University, Providence, Rhode Island.

Gronlund, N. E. (2006). *Assessment of student achievement* (8th ed.). Boston: Pearson.

Jones, D. (2014). Reading students' minds: design assessment in distance education. *Journal of Learning Design*, 7(1), 27-39.

McMillan, J. H., & Workman, D. J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263)

Oren, F., Ormanci, U., & Evreklia, E. (2011). The science and technology: pre-service teachers' self-efficacy levels and opinions about alternative assessment and evaluation approaches. *Educational Sciences: Theory & Practice*,*11*,1690-1698.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., Mckeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological*

Measurement, 53, 801-813.

Snow-Renner, R. (1998, April). *Mathematics assessment practices in Colorado classrooms: Implications about variations in capacity and students' opportunities to learn.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Watt, H.(2005). Attitudes to use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney Australia. *Educational Studies in Mathematics*, *58*, 21-44.

Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. *Educational Leadership, 49*, 26-34.

Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education, 16*, 323 -342.

Zimbicki, D. (2007).*Examining the effects of alternative assessment on student motivation ,self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minnesota.

Relationship Between Teachers' Use of Alternative Assessments and Students' Perceptions of the Classroom Assessment Environment and Academic Self-Efficacy

Abstract

This study aimed at determining the degree of teachers' use of alternative assessment methods; examining differences in using alternative assessment methods with respect to teachers' gender, teaching subject, teaching grade, teaching experience, and weekly teaching load; and investigating the relationship between teachers' use of alternative assessment methods and students' perceptions of the classroom assessment environment and academic self-efficacy. The sample included 208 teachers along with their classrooms consisting of 4028 students enrolled in grades 7 to 11 from all educational governorates in the Sultanate of Oman. A subscale of Alkharusi's (2010) Teachers' Assessment Practices Questionnaire concerning alternative assessment methods was administered to the teachers. Alkharusi's (2015) Perceived Classroom Assessment Environment Scale and a subscale of Pintrich, Smith,Garcia, & Mckeachie's (1993) Motivated Strategies for Learning Questionnaire concerning academic self-efficacy were administered to the students. Students' responses were linked with their respective classroom teacher's responses so that the unit of analysis was at the class-level. Data were analyzed using frequencies, percentages, means, standard deviations, multivariate analysis of variance, and Pearson correlation coefficient.

Results showed that oral tests were the most used alternative assessment method by the teachers whereas hands-on assessments which depend on student's performance assessment with pre-defined criteria were the least used alternative assessment method by the teachers. There were

statistically significant differences on teachers' use of alternative assessments with respect to the teaching subject. There were no statistically significant differences on teachers' use of alternative assessments with respect to teachers' gender, teaching grade, teaching experience, and weekly teaching load. Also, there were statistically significant positive relationship between teachers' use of hands-on assessments which depend on student's performance assessment with pre-defined criteria and students' perceptions of the classroom assessment environment as being performance-oriented. However, there were no statistically significant relationships of teachers' use of the other alternative assessment methods to students' perceptions of the classroom assessment environment as being learning-oriented and academic self-efficacy. The results were discussed in light of previous literature and educational system of the Sultanate of Oman. A number of suggestions and recommendations were offered.