معتقدات معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان حول التقويم المستمر وعلاقتها بممارساتهم لكفاياته

حسين الخروصي*، ربيع الذهلي و خليفة القصابي**

Doi: //10.47015/18.4.4

تاريخ تسلم البحث: 2021/3/16 **تاريخ قبوله: 2021/8/3**

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معتقدات معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان حول التقويم المستمر وعلاقتها بممارساتهم لكفاياته. وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم بناء استبانة مكونة من جزأين: الأول حول المعتقدات، والثاني حول الكفايات. وقد تم تطبيق الاستبانة على (168) معلمًا ومعلمةً من معلمي الصفوف (5-10) من جميع التخصصات الدراسية. وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يعتقدون أن للتقويم المستمر درجة أهمية مرتفعة، ويمارسون كفايات التقويم المستمر بدرجة مرتفعة، باستثناء الكفاية المتعلقة بتحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها، حيث جاءت درجة ممارستها متوسطة. وأشارت النتائج إلى أن المعتقدات حول درجة أهمية التقويم المستمر ترتبط ارتباطًا طرديًا دالاً إحصائيًا مع درجة ممارسة كفايات التقويم المستمر. وقد فسرت معتقدات المعلمين حول درجة أهمية التقويم المستمر ما نسبته 31.36% من التباين في درجة ممارساتهم لكفايات التقويم المستمر. وخلصت الدراسة إلى ضرورة توعية المعلمين بأهمية تطبيق التقويم المستمر لتحسين تعلم الطلبة والممارسات التدريسية، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالتقويم المستمر.

(**الكلمات المفتاحية**: التقويم المستمر، استخدام التقويم المستمر، المعتقدات، الكفايات، الحلقة الثانية)

مقدمة: يعتبر التقويم التربوي جزءًا لا يتجزأ من كل منهج من أجل معرفة قيمته أو جدواه، وللمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه، سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره، كما يقدم معلومات عن الطلبة تساعد في عمليات توجيههم وإرشادهم. ويعد التقويم المستمر أحد أهم أنواع التقويم التربوي، حيث يتميز بأنه عملية مستمرة خلال عملية التعلم بطريقة منظمة ومحددة بإجراءات وضوابط، بهدف تقديم التغذية الراجعة للمعلم والطالب معًا، وتشخيص جوانب الضعف والقوة (Bin Amer & Saeid, 2018).

ويؤكد أبو الشيخ (Abu Sheikh, 2013) أن الاهتمام بالمعلم وتنميته وتأهيله هو انعكاس لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية؛ هذا الدور الذي أكد أن المعلم من أهم المحاور التي لا غنى عنها في العملية التعليمية-التعلمية. وأن الاهتمام المتزايد بالدراسات المتعلقة باعتقادات المعلمين يمكن أن يؤدي إلى فهم الممارسات التربوية وبلورتها بطرق قد لا تحققها البحوث الشائعة، وأن فهم هذه الاعتقادات قد يكون وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلم وأدائه في المدرسة.

بدأت مرحلة التعليم العام في سلطنة عمان عام 1970، وقد نجحت ضمن الموارد المحدودة في توفير التعليم لكامل البلاد، ولكنها كانت تركز على كمية التعليم بدلاً عن نوعيته، كما أنها لم تَفِ بشكل عام بحاجات المجتمع، وظل نظام التقويم يرتكز على تذكر المتعلمين للحقائق والمعلومات. ولكن في العام الدراسي 1990/1989 استجابت السلطنة لدعوات اليونسكو التي مفادها أنه يجب على جميع المجتمعات في العالم تحديد الحاجات الأساسية للفرد، لوضع أساس المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات، بحيث يمكن البناء عليه في الحياة اللاحقة لفائدة الأفراد وفائدة مجتمعاتهم (Al Swafi, 2014).

* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

** جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

The Beliefs of the Teachers of the Second Cycle of Basic Education in the Sultanate of Oman about the Continuous Assessment and Their Relationship with the Practices of Its Competencies

Hussain Alkharusi, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman..*

Rabee Al-Dhulli and Khalifa Al-Qassabi, *University of Nizwa, Sutanate of Oman.*

Abstract: This study aimed to identify the beliefs of the teachers of the second cycle of basic education in the Sultanate of Oman about the continuous assessment and their relationship with the practices of its competencies. A descriptive correlational research approach was employed. A questionnaire was constructed consisting of two parts: the beliefs and the competencies. It was applied to (168) male and female teachers of grades (5-10) in all academic majors. Results showed that the participants believed that continuous assessment has a high degree of importance and that they practiced its competencies with a high degree, except for the competency related to the analysis and interpretation of the results, where the degree of its practice was moderate. The results also indicated that beliefs about the importance of continuous assessment were positively related to the practice of its competencies, as teachers' beliefs explained (31.36%) of the variance in the practices. The study concluded the necessity of educating teachers about the importance of applying continuous assessment to improve student learning and teaching practices, as well as conducting more studies related to continuous assessment.

(**Keywords**: Continuous Assessment, Use of Continuous Assessment, Beliefs, Competencies, Second Cycle)

وتضمن برنامج الإصلاح تطبيق التعليم الأساسي -الذي حل محل نظام التعليم العام-، وهو عبارة عن حلقتين: الحلقة الأولى من الصف الأول للرابع والحلقة الثانية من الصف الخامس للعاشر. وقد قامت وزارة التربية والتعليم بتقديم التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين والمشرفين على جميع الموضوعات، مع مجموعة واسعة من الدورات المتعلقة بالمناهج الدراسية وأساليب التقويم (Ministry of Education, 2018).

وفي العام الدراسي 2022/2021 بدأ إدخال التقويم المستمر (Continuous Assessment) في مدارس التعليم الأساسي، وكذلك في المدارس التي لم تطبق التعليم الأساسي، وتم تعميمه على جميع المدارس في سلطنة عمان في العام الدراسي 2005/2004 (As-Sulaimi, 2018). وهو يوفر طريقة منظمة لجمع المعلومات عن تعلم الطلبة طوال العام الدراسي، في المقام الأول من خلال الملاحظة والتقويم المتواصل لأداء الطلبة في الظروف العادية في الفصول الدراسية. وقد حافظ هذا النظام على الاختبار الرسمي على شكل اختبار نهاية الفصل الدراسي، ولكنه استحدث أيضا أشكالاً بديلة من التقييم كان من المتوقع أن تمكن المعلمين من تقييم المتعلمين استنادًا إلى خبراتهم المهنية خلال السنة الدراسية (Al Nabhani, 2007).

وانطلاقًا مما أظهرته الدراسات الدولية، فإن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان تولي التقويم المستمر أهمية كبيرة لما له من دور كبير في تحسين التحصيل الدراسي ولما يقلله من الفاقد التربوي، فهو يؤدي دورًا مهمًا في تحسين مستويات تعلم الطلبة، حيث إن الوزارة قد عدلت عن طريقة الحفظ والتلقين، وعمدت إلى تنفيذ ورش لتدريب القائمين على إعداد أسئلة الاختبارات، بالإضافة إلى اعتماد نطاق واسع من أدوات القياس والتقويم، مع إعطاء وزن أكبر للتقويم المستمر داخل الغرف الصفية (Saif, 2014).

ويشير الصوافي (Al Swafi, 2014) إلى أن عملية التقويم في سلطنة عمان لا تختلف عما يجري تنفيذه في أغلب دول العالم، حيث تبدأ بالتخطيط للتعلم بوساطة المعلم باستخدام أدوات التقويم المختلفة. وتستخدم المعلومات التي يتم جمعها في عملية التقويم البنائي بغرض مساعدة المتعلمين على تحقيق نتائج التعلم ذات الصلة من خلال الرصد المنتظم لأدائهم، وتقديم التغذية الراجعة في أثناء عملية التعلم، وكذلك في عملية التقويم الختامي لأغراض تحديد الرتب وإعداد التقارير.

لذا فإن التقويم المستمر يعد جزءاً رئيسيًا من الإصلاح التعليمي الحالي في سلطنة عمان (Al Swafi, 2014)، ومنذ استحداثه ما فتئت وزارة التربية والتعليم تستثمره في نظامها التعليمي وتبذل جهودًا لتحسين أدائه. من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى معتقدات معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان حول التقويم المستمر وعلاقتها بممارساتهم.

فالتقويم المستمر هو عملية مستمرة لجمع المعلومات والأدلة حول ماهية تعلم الطلبة، والتعرف إلى نقاط الضعف والقوة لديهم، ومساعدة المعلمين على قياس تقدم تعلم طلبتهم، وتحديد مستوى كل منهم في مجموعات التعلم الرئيسية بناءً على معايير مؤسسية (Chen, 2003, as cited in Chan 2008). وتكمن أهمية التقويم المستمر بأنه يمكن من خلاله التعرف إلى مدى تقدم الطالب وتطوره خطوة بخطوة، وقيادة تعلم الطالب وتوجيهه نحو الاتجاه الصحيح، وتحديد الخلل الذي قد يواجه تعلمه، تمهيدًا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج، ومساعدة المعلم على تحسين تدريسه وايجاد طرق تدريس بديلة، وإعادة النظر في المنهاج، وتعديله، وتقوية دافعية التعلم لدى الطالب، بالإضافة إلى زيادة انتقال أثر التعلم (Abu Libdeh, 2008).

وقد ظهر التوجه نحو التقويم المستمر في الثمانينات من القرن الماضي من خلال التمييز بين نموذج التقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning) الذي يركز على تحسين عمليتي التعلم والتدريس بصفة مستمرة، ونموذج تقويم التعلم (Assessment of Learning) الذي يركز على الحكم على مدى تعلم الطالب في ضوء الأهداف المنهجية (Wiliam, 2011). وعليه، فإن التقويم المستمر ينطلق من مبدأ التقويم من أجل التعلم، وتُطلق عليه مسميات عدة كالتقويم البنائي والتقويم التكويني (Formative Assessment) تمييزًا له عن التقويم الختامي (Summative Assessment). فالتقويم البنائي يزود كلاً من المعلم والطالب بمعلومات تفيد في توجيه العمليات اليومية للتدريس والتعلم، وقد يتخذ إحدى صورتين هما التقويم الرسمي والتقويم الاعتيادي. أما بالنسبة للتقويم الختامي، فيتم على الأغلب بصيغة رسمية، حيث يستخدم لتزويد الطلبة وأولياء أمورهم والإدارة المدرسية بالمعلومات اللازمة للحكم على مستوى تحصيل الطلبة واتخاذ القرارات اللازمة بناءً على ذلك (Brookhart & Nitko, 2019).

ولتطبيق التقويم المستمر، ينبغي على المعلم تخطيط التعليم لتحقيق أهداف واضحة ومحددة، ثم تقسيم الموضوع إلى مهمات تعلمية صغيرة، ثم تحديد المهارة التي ينبغي إتقانها، وتدريب الطلبة على تلك المهارة، واختبارهم من أجل كشف إتقانهم لها، ومعاودة تدريب من لم يصل إلى إتقانها، حتى يتقن جميع الطلبة المهارة المطلوبة، ثم يتم الانتقال إلى المهمة التعلمية التالية. وينبغي في هذه العملية الاستفادة من التعلم التعاوني، وتشجيع التقويم الذاتي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية للطالب، وتنويع البيئة التعليمية (Wahba, 1993).

وتنقسم كفايات التقويم المستمر إلى الكفايات المهنية لتنفيذ أهدافه، التي تبدأ من تحديد الغرض من التقويم المستمر وتنتهي بتعديل استراتيجيات التدريس تبعًا لتوظيف كفايات التقويم، وكفايات بناء أدواته، التي تتعلق بتحديد الأدوات والمهارات والمعايير اللازم تطبيقها، وكفاية التفاعلات الصفية التي تتعلق بإدارة

البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم المستمر، وكفاية الأسئلة الاختبارية، وكفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة (Al-Shuqifi & Al-Kassab, 2016).

وقد حظي التقويم المستمر بالاهتمام من قبل الباحثين، حيث اهتمت العديد من الدراسات بمعتقدات المعلمين حول التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته. فعلى سبيل المثال، أجرت بيداو (Bedao, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة التقويم المستمر في المدارس الثانوية في إثيوبيا. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (63) معلمًا و(197) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضرورة توفير دليل إرشادي خاص بالتقويم المستمر يمكن من خلاله قياس المهارات العملية. وأجرى الصوافي (Al Swafi, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات وممارسة معلمي اللغة الإنجليزية فيما يتعلق بالتقويم المستمر في سلطنة عمان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة وإجراء مقابلات. وقد تكونت عينة الدراسة من (237) معلمًا للّغة الانجليزية. وتوصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من أن عينة الدراسة قد أظهرت معتقدات إيجابية حول التقويم المستمر، فقد تبين أن لها استيعابًا محدودًا في تطبيقه في الواقع العملي.

وهدفت دراسة الأسمري (Al Asmari, 2014) إلى الكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمكة المكرمة. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي الارتباطي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر جاءت بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة ابيجيهو (Abejehu, 2016) إلى التعرف إلى درجة ممارسة التقويم المستمر في المدارس الابتدائية في ولاية شاغني بإثيوبيا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (72) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن ممارسة التقويم المستمر في المدارس الابتدائية تفتقر إلى الانسجام والاتساق.

وأجرى المطوع (Al-Mutawa, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر على طلبة الصفوف الدنيا من المرحلة الإبتدائية في مدارس محافظة القويعية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (284) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ضرورة الاهتمام بالتقويم المستمر من خلال تخفيف التي يكلف بها المعلم غير التدريس. وهدفت دراسة عثمان (Othman, 2018) إلى التعرف إلى ممارسة ومعتقدات المعلمين حول الإصلاح في عملية التقويم في المدارس الحكومية بماليزيا. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (174) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباط إيجابية بين معتقدات المعلمين حول التقويم وممارستهم له داخل الفصول الدراسية.

وأجرى البشري (Al-Bishri, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي الارتباطي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (207) معلمين و(33) مشرفًا تربويًا، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود صعوبات في تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية للصفوف العليا. وأجرت اليافعية (Al-Yafei, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مهارات التقويم المستمر لدى معلمًات اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. وقد استخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت الباحثة مقياس التقدير الذاتي لمهارات التقويم المستمر لدى معلمًات اللغة العربية. وقد تكونت عينة الدراسة من(54) معلمة و(9) مشرفات مقيمات. وأوصى البحث بضرورة تدريب معلمًات اللغة العربية على مهارات التقويم المستمر، وكذلك الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح لإيجاد منظومة من البرامج التدريبية المتكاملة التي تساعد في تطوير برامج التقويم المستمر. وقام المطيري (Al-Mutairi, 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم المستمر في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. تتعلق بكفايات التقويم المستمر. وتكونت عينة الدراسة من (210) معلمين ومعلمًات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون كفايات التقويم المستمر بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام كفايات التقويم المستمر.

وأجرى الطبيقي (Al-Tubaigy, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى واقع التقويم المستمر في الصفوف الأولية بمدينة جازان. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع معلومات حول الأدب النظري الخاص بالدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها ضرورة إعداد دليل شامل عن كل ما يختص بالتقويم المستمر يفيد المعلم، والإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، والأسرة. وتناولت دراسة أجايي واخرين (Ajayi et al., 2020) قياس كفايات التقويم المستمر لدى معلمي المدارس الابتدائية بنيجيريا. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس

خاص بالمهارات الأساسية لعمليات التقويم المستمر، بينما تكونت عينة الدراسة من (102) من المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود درجة عالية من إلمام عينة الدراسة بالمهارات الاساسية لتنفيذ عملية التقويم المستمر، مع ضرورة عقد ورش عمل مستمرة لهم لتحديث معلوماتهم حولها.

وأجرى الشمري (Al-Shammari, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى صعوبات تطبيق التقويم المستمر على طلبة المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (354) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن وجود صعوبات في تطبيق التقويم المستمر تعود لقلة الحوافز المقدمة للمعلمين. وهدفت دراسة الحربي (Al-Harbi, 2020) إلى التعرف إلى ممارسة معلمي الرياضيات ومعلماتها في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم المستمر وأسباب تعديل لائحة التقويم من وجهة نظر مشرفي الرياضيات ومشرفاتها. وقد استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد استبانة. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) مشرفًا ومشرفة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم المستمر تراوحت بين عالية وضعيفة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، لاحظ الباحثون وجود نقاط تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تم تناولها. ومن أبرز نقاط التشابه أن كلاً من الدراسة الحالية والدراسات السابقة كان لها الهدف نفسه، وهو تناول واقع التقويم المستمر في المدارس، كما استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداة لجمع البيانات، وهي الأداة نفسها التي استخدمتها أغلب الدراسات السابقة. أما وجه الاختلاف فتتمثل في أن الدراسة الحالية ربطت بين معتقدات المعلمين حول التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته، بينما الدراسات السابقة ربطت هذين المتغيرين بمتغيرات أخرى.

مشكلة الدراسة

أصبحت عملية التقويم مكونًا حاسمًا للتعليم، وهي آخذة في التغير، مدفوعة بزيادة كثافة الطلبة في الفصول، وتغيير المناهج الدراسية، والحاجة إلى دعم المتعلمين بشكل أفضل. وظهرت الحاجة إلى التقويم في أثناء التدريس -بدلاً من التقويم الختامي فقط- الذي يتم إجراؤه على نحو متواصل وبصورة يومية. فالطلبة لا يتعلمون بمجرد الجلوس في الصف والاستماع إلى المعلمين فقط، وإنما يجب تحديد العلاقة بين ما يجب تحقيقه وما تحقق بالفعل من الأهداف الدراسية (Uiseb, 2009).

ووفقًا لنظرية الفعل السببي Theory of Reasoned Action لفيشباين وأجزين (Fishbein and Ajzen's, 1975)، فإن المعتقدات السلوكية تتشكل من خلال التجارب والتفاعلات الشخصية في الحياة اليومية وتفسيرات الأحداث التي شارك فيها الأفراد حتى تتحول هذه المعتقدات إلى مواقف تؤثر بدورها على النوايا، حيث تصبح النوايا أساسًا للقرارات التي تؤدي إلى العمل. وفي السياق التربوي، فإن نظام المعتقدات يتحكم في أساليب التدريس، وعمليات تفكير المعلمين، وتصميم الدروس، واختيار المهام والأنشطة، وتقييم أداء الطلبة (Bauch, 1984; Borg, 1999; Chan, 2008; Rios, 1996). وتؤكد بعض الدراسات وجود علاقة إيجابية في هذا السياق بين معتقدات المعلمين حول التقويم ودرجة ممارستهم له، مثل دراسات (Buyukkraci, 2014; Rea-Dickins, 2007; Yin, 2010). لذا فإن نجاح عملية الإصلاح التعليمي لنظام التقويم التربوي في السلطنة يعتمد إلى حد كبير على ماهية معتقدات المعلمين، وما يقومون به بالفعل في أثناء عملية التنفيذ. ومن الأهمية بمكان إدراك وجهة نظر منفذي عملية الإصلاح التعليمي، وهم المعلمون، وصولاً إلى التحديات التي تواجههم في تطبيق آليات ومبادئ التقويم المستمر (Al Swafi, 2014; Wedell, 2003).

ومن جانب آخر، تنطلق مشكلة الدراسة الحالية من الأساس النظري المتمثل في نظرية التنافر المعرفي لفستنغر Theory of Cognitive Dissonance (Festinger's, 1957) ، التي تركز على كيفية سعي الأفراد لخلق حالة من الاتساق الداخلي بين المعتقدات والسلوك (Perlovsky, 2013)، حيث تشير الأدبيات التربوية إلى وجود تناقض في نتائج الدراسات حول العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارستهم الصفية. فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر بطريقة متسقة على ممارساتهم الصفية المتعلقة بأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية (مثل: Czerniak & Lumpe, 1996; Fang, 1996; Vacc & Bright, 1999)، في حين بينت دراسات أخرى أن ضعف الاتساق بين معتقدات المعلمين وممارساتهم الصفية مثل: (Ertmer, Gopalakrishnan, & Ross, 2001; Farrell & Lim, 2005) يعود إلى متغيرات السياق الصفي والمدرسي. وعليه، فإن نظرية التنافر المعرفي تساعد في تفسير ضعف الاتساق بين المعتقدات والممارسات من خلال العلاقة المتبادلة بينهما، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية في وصف وفهم معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته والعلاقة بينهما.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول أهمية التقويم المستمر؟
2. ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لكفايات التقويم المستمر؟

3. ما العلاقة بين معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول درجة أهمية التقويم المستمر، ودرجة ممارساتهم لكفاياته، كما هدفت إلى تقصي العلاقة بين معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تمثل استجابة للجهود التطويرية في مجال التقويم التربوي التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. وعليه، فإنه من المؤمل أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد المسؤولين عن التقويم التربوي ببيانات حول المعتقدات التي تشكلت لدى المعلمين عن التقويم المستمر وارتباط تلك المعتقدات بمستوى المعلمين في كفايات التنفيذ للتقويم المستمر، مما يتيح التخطيط لتنفيذ برامج تساعد على تحسين وزيادة فعالية الكفاءة الذاتية للمعلمين ودعم المهارات المتعلقة باستخدام أساليب التقويم المستمر.

التعريفات الإجرائية

المعتقدات: عرفها ثومبسون (Thompson, 1992, p. 130) بأنها "تمثيل عقلي للواقع، وهي تتضمن المعاني والتفضيلات والمواقف، مما يسمح بترشيد المفاهيم المعقدة ومختلف فئات الخبرة، بما في ذلك التقويم".

ويعرفها الباحثون إجرائيًا بأنها مستوى معلومات معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان وأفكارهم عن أهمية التقويم المستمر، وقدرتهم على ممارسة كفاياته، من منطلق أن المعتقدات تشكل آلية لتوجيه العقل الشخصي، ويجاب عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يقدرها المعلمون حول أهمية التقويم المستمر على المقياس المستخدم لأغراض الدراسة.

التقويم المستمر: هو التقويم المنظم خلال مسار عملية التدريس بهدف تشخيص مواطن القوة والضعف في أداء الطلبة، وتحديد الصعوبات التي تواجههم في أثناء عملية التعلم، واتخاذ ما يلزم من إجراءات لعلاجها، ومساعدة الطالب في التعرف إلى قدراته وإمكاناته، واقتراح طرق تحسينها إلى أقصى حد ممكن، وبالتالي إصدار حكم واقعي يحدد مستوى أداء الطالب في نهاية كل صف دراسي، كما يساهم في الكشف عن جوانب القوة والضعف في البرنامج التعليمي بغرض مراجعة مكوناته وتعديله وتطويره (Ministry of Education, 2018).

ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه عبارة عن تقويم يكون مستمرًا من بداية الفصل الدراسي إلى نهايته، ويعتمد على التقويم المتواصل لأداء الطلبة واستخدام أدوات تقويم متنوعة.

الكفاية: وقد عرفها زيتون (Zitun, 1996, p. 226) بأنها "القدرة التي يحتاجها المعلم لتمكنه من القيام بعمله بفاعلية واقتدار، ومستوى معين من الأداء".

وتركز الدراسة الحالية على درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان لكفايات التقويم المستمر التي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس المعد لتحقيق أغراض الدراسة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في العينة المتاحة من معلمي الحلقة الثانية للصفوف (5-10) في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020م. كذلك تتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات الاستبانة المعدة من قبل الباحثين لأغراض الدراسة الحالية في قياس معتقدات معلمي الحلقة الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عُمان حول درجة أهمية التقويم المستمر ودرجة ممارساتهم لكفاياته.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

وظّفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي بسبب مناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة باعتباره منهجًا يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للموضوع المراد دراسته، والعمل على وصف العلاقات بين متغيرات الدراسة (Abu Allam, 2003).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمًات الحلقة الثانية للصفوف (5-10) من التعليم الأساسي في جميع التخصصات الدراسية في محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، البالغ عددهم (1830) معلمًا ومعلمة حسب آخر إحصائية لوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2020/2019م (Ministry of Education, 2020).

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (168) معلمًا ومعلمة ممن يعملون في مدارس الحلقة الثانية للصفوف (5-10) من التعليم الأساسي في جميع التخصصات الدراسية في محافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، حيث تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب المعاينة المتاحة (Convenience Sampling)، لقرب موقع العينة من الباحثين ولتعذر الوصول إلى قاعدة بيانات المعلمين والمعلمًات في وزارة التربية والتعليم للاختيار العشوائي. ويلخص الجدول (1) توزيع خصائص أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمادة التدريسية.

الجدول (1)

خصائص عينة الدراسة.

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	59	%35.1
	إناث	109	%64.9
المؤهل الدراسي	دراسات جامعية	151	%89.9
	دراسات عليا	17	%10.1
الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	38	%22.6
	10 سنوات فأعلى	130	%77.4
المادة التدريسية	التربية الإسلامية	23	%13.7
	اللغة العربية	31	%18.5
	اللغة الإنجليزية	28	%16.7
	الدراسات الاجتماعية	16	%9.5
	الرياضيات	27	%16.1
	العلوم	17	%10.1
	مواد أخرى	26	%15.5
المجموع		168	%100

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها، قام الباحثون ببناء استبانة تقيس معتقدات المعلمين والمعلمًات حول درجة أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته. وقد تم تقسيم الاستبانة إلى ثلاثة أقسام:

أولاً: بيانات عامة للمبحوثين من حيث الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والمادة التدريسية.

ثانيًا: المعتقدات حول التقويم المستمر، حيث تمت الاستعانة باستبانة معتقدات المعلمين حول أهمية التقويم المستمر التي أعدها الأسمري (Al Asmari, 2014)، وتضم (27) فقرة موزعة على محورين هما أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب: (15) فقرة، وأهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم: (12) فقرة، بحيث يعبر المبحوث عن معتقداته بشأن درجة أهمية التقويم المستمر الموصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (5) كبيرة جدًا، (4) كبيرة، (3) متوسطة، (2) قليلة، (1) قليلة جدًا.

ثالثًا: ممارسات كفايات التقويم المستمر، حيث تمت الاستعانة بالاستبانة التي أعدها المطيري (Al-Mutairi, 2019)، وتضم (26) فقرة موزعة على خمسة محاور، هي أهداف التقويم المستمر: (5) فقرات، وبناء أدوات التقويم المستمر: (6) فقرات، والتفاعلات الصفية: (5) فقرات، وتحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها: (5) فقرات، والأسئلة الاختبارية: (5) فقرات، بحيث يعبر المبحوث عن درجة ممارسة كل كفاية من كفايات التقويم المستمر الموصوفة في الفقرة وفق مقياس خماسي: (5) كبيرة جدًا، (4) كبيرة، (3) متوسطة، (2) قليلة، (1) قليلة جدًا.

الصدق

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، تم عرضها على (7) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس 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 بملاحظات كافة المحكمين واقتراحاتهم.

وباستخدام بيانات عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة حجمها (40) معلمًا ومعلمة، تم استخراج معاملات الارتباط المصححة (Corrected Item to Total Correlation Coefficients) 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 الارتباط بين محاور كل مقياس، وايضًا تم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على كل محور من محاور كل مقياس في الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس.

يوضح الجدول (2) معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات مقياس المعتقدات حول التقويم المستمر والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية

للمقياس، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الأول (أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب) مع المحور بين (0.64-0.79)، كما تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.63-0.79). وبلغ معامل ارتباط درجات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمقياس (0.97). كذلك تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثاني (أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم) مع المحور بين (0.61-0.82). وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.63-0.79). كذلك معامل ارتباط درجات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمقياس (0.96). وبلغ معامل الارتباط بين المحورين (0.86). ويشير الارتفاع في قيم معاملات الارتباط إلى قوة التجانس الداخلي لفقرات المقياس، مما يعزز البنية الداخلية للمقياس، كما تشير معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية إلى إمكانية توظيف الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية لكل محور على حدة (Cohen & Swerdlik, 2010).

الجدول (2)

معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات مقياس المعتقدات حول التقويم المستمر والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

محور أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب			محور أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	0.68	0.64	15	0.71	0.74
2	0.67	0.63	16	0.70	0.66
3	0.69	0.68	17	0.69	0.68
4	0.66	0.63	18	.0.70	0.67
5	0.71	0.71	19	0.63	0.62
6	0.73	0.73	20	0.81	0.76
7	0.73	0.74	21	0.82	0.79
8	0.79	0.79	22	0.73	0.73
9	0.73	0.76	23	0.74	0.72
10	0.64	0.65	24	0.70	0.78
11	0.79	0.79	25	0.64	0.70
12	0.65	0.64	26	0.65	0.65
13	0.69	0.72	27	0.61	0.56
14	0.69	0.74			

يوضح الجدول (3) معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات مقياس كفايات التقويم المستمر والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول (4) معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الأول (أهداف التقويم المستمر) مع المحور بين (0.46-0.50)، ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.33-0.63). وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثاني (بناء أدوات التقويم المستمر) مع المحور بين (0.47-0.69)، ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.52-0.73). وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الثالث (التفاعلات الصفية) مع المحور بين (0.40-0.72)، ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.50-0.72).

أما درجات فقرات المحور الرابع (تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها) فقد تراوحت معاملات ارتباطها مع المحور بين (0.32-0.50)، ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.20-0.74)، وتراوحت معاملات ارتباط درجات فقرات المحور الخامس (الأسئلة الاختبارية) مع المحور بين (0.62-0.81)، ومع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.63-0.72). وتراوحت معاملات ارتباط درجات المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.75-0.88)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المحاور بين (0.40-0.76). ويشير الارتفاع في قيم معاملات الارتباط إلى قوة التجانس الداخلي لفقرات المقياس، مما يدعم البنية الداخلية للمقياس، كما تشير معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية إلى أمكانية توظيف الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية لكل محور على حدة (Cohen & Swerdlik, 2010).

الجدول (3)

معاملات الارتباط المصححة بين الدرجة على كل فقرة من فقرات مقياس كفايات التقويم المستمر والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

أهداف التقويم المستمر			بناء أدوات التقويم المستمر			التفاعلات الصفية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
1	0.50	0.48	6	0.47	0.52	12	0.52	0.62
2	0.50	0.63	7	0.66	0.66	13	0.40	0.50
3	0.46	0.54	8	0.68	0.65	14	0.72	0.72
4	0.47	0.44	9	0.51	0.53	15	0.71	0.68
5	0.48	0.33	10	0.67	0.65	16	0.63	0.63
			11	0.69	0.73			

تحليل نتائج التقويم وتفسيرها			الأسئلة الاختبارية		
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس
17	0.50	0.73	22	0.62	0.63
18	0.38	0.66	23	0.74	0.66
19	0.32	0.20	24	0.81	0.70
20	0.39	0.74	25	0.81	0.72
21	0.39	0.20	26	0.74	0.72

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين محاور مقياس كفايات التقويم المستمر والدرجة الكلية للمقياس.

محاور المقياس	1	2	3	4	5
1. أهداف التقويم المستمر	-				
2. بناء أدوات التقويم المستمر	0.64*	-			
3. التفاعلات الصفية	0.62	0.76	-		
4. تحليل نتائج التقويم وتفسيرها	0.40*	0.52*	0.53*	-	
5. الأسئلة الاختبارية	0.55	0.70*	0.76*	0.50*	-
6. الدرجة الكلية للمقياس	0.76*	0.87*	0.88*	0.75*	0.85*

* دال إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001.

الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا لكرومباخ على بيانات العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة حجمها التي بلغ (40) معلمًا ومعلمة. والجدول (5) يبين معاملات الثبات لكل مقياس ومحاوره في الاستبانة، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأهداف هذه الدراسة.

الجدول (5)

معاملات الثبات للمحاور والدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس الاستبانة.

المقياس	المحاور	الاتساق الداخلي
المعتقدات حول التقويم المستمر	أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب	0.94
	أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم	0.93
	المقياس ككل	0.96
ممارسات كفايات التقويم المستمر	أهداف التقويم المستمر	0.72
	بناء أدوات التقويم المستمر	0.83
	التفاعلات الصفية	0.80
	تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها	0.60
	الأسئلة الاختبارية	0.90
	المقياس ككل	0.92

إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم التواصل مع إدارات المدارس، وتوفير رابط استبانة الدراسة الإلكتروني لتوزيعه على معلمي ومعلمًات كل مدرسة، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.

معيار تصحيح أداة الدراسة

تم إعطاء بدائل الإجابات الدرجات من (5) إلى (1)، بحيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع درجة أهمية التقويم المستمر كما يعتقدها المعلم وارتفاع درجة الممارسة لكفايات التقويم المستمر، والعكس صحيح. وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو الآتي: (منخفضة جدًا: من 1.00-1.79؛ منخفضة: من 1.80-2.59؛ متوسطة: من 2.60- 3.39؛ مرتفعة: من 3.40-4.19؛ مرتفعة جدًا: من 4.20-5.00)، علمًا بأن هذا النموذج تم اعتماده في الدراسة الحالية بناء على التوصيات التي خرجت بها الدراسة التحليلية التي قام بها الخروصي (Alkharusi, 2022) لتفسير المتوسطات الحسابية لدرجات مقياس ليكرت الخماسي.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات في ملف إكسل مرتبط بالاستبانة الالكترونية، ثم تمت معالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل الاستجابات. وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تقدير معلمًات المجتمع (Population Parameters) المتمثلة في المتوسطات الحسابية من خلال إيجاد فترة الثقة عند مستوى 95% باستخدام المعادلة [فترة الثقة = متوسط العينة ±(القيمة الحرجةxالخطأالمعياري)] ((Hinkle et al., 1998). أما السؤال الثالث، فقد تمت الإجابة عنه من خلال إجراء تحليل الارتباط الكانوني Canonical Correlation Analysis لبحث العلاقة بين معتقدات المعلمين والمعلمًات حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته.

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول، والذي نص على: *"ما معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول أهمية التقويم المستمر؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية التقويم المستمر كما يعتقدها أفراد العينة، كما تم تقدير معلمًات المجتمع (Population Parameters) المتمثلة في المتوسطات الحسابية من خلال إيجاد فترة الثقة عند مستوى 95%، ويوضح الجدول (6) نتائج ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية التقويم المستمر

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	95% فترة الثقة لمعلمات المجتمع	درجة الأهمية
أهمية التقويم للطالب	3.98	0.64	[4.07-3.89]	مرتفعة
أهمية التقويم للمعلم	4.03	0.56	[4.11-3.95]	مرتفعة
الدرجة الكلية لأهمية التقويم	4.01	0.58	[4.09-3.93]	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن للتقويم المستمر درجة أهمية مرتفعة لكل من الطالب والمعلم كما يعتقدها معلمو ومعلمًات الحلقة الثانية للتعليم الأساسي. وهذا ما تؤكده أيضًا فترات الثقة لمتوسطات المجتمع عند مستوى 95% التي كانت ضمن المستوى المرتفع للمعتقدات، كما أن مدى فترات الثقة كان صغيرًا؛ إذ تراوح بين (0.16-0.18)، مما يشير إلى ثبات المتوسطات المحسوبة من عينة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من الصوافي (Al Sawafi, 2014) وأجايي وآخرين (Ajayi et al., 2020) من وجود معتقدات إيجابية مرتفعة لدى المعلمين والمعلمًات عن أهمية التقويم المستمر في العملية التعليمية، بينما وجد الأسمري (Al Asmari, 2014) معتقدات بمستوى متوسط لدى المعلمين. ويمكن عزو هذا الاختلاف في النتيجة إلى الاختلاف في المرحلة التعليمية التي ركزت عليها الدراسة الحالية ودراستي كل من الصوافي (Al Sawafi, 2014) وأجايي وآخرين (Ajayi et al., 2020) وهي المرحلة التعليمية المتوسطة، بينما ركزت دراسة الأسمري (Al Asmari, 2014) على معلمي المرحلة التعليمية الثانوية وهي تعطي التقويم الختامي وزنًا وأهمية أكبر من التقويم المستمر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: *"ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لكفايات التقويم المستمر؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي ومعلمًات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان لكفايات التقويم المستمر، كما تم تقدير معلمًات المجتمع (Population Parameters) المتمثلة في المتوسطات الحسابية من خلال إيجاد فترة الثقة عند مستوى 95%، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	95% فترة الثقة لمعلمات المجتمع	درجة الممارسة
أهداف التقويم المستمر	3.95	0.55	[3.87-4.03]	مرتفعة
بناء أدوات التقويم المستمر	3.84	0.60	[3.75-3.93]	مرتفعة
التفاعلات الصفية	4.10	0.60	[4.01-4.19]	مرتفعة
تحليل نتائج التقويم وتفسيرها	3.35	0.77	[3.24-3.46]	متوسطة
الأسئلة الاختبارية	4.07	0.65	[3.98-4.16]	مرتفعة
الدرجة الكلية لممارسة الكفايات	3.86	0.52	[3.79-3.93]	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن معلمي ومعلمًات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان يمارسون كفايات التقويم المستمر بدرجة مرتفعة، باستثناء الكفاية المتعلقة بتحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها، حيث جاءت درجة ممارستها متوسطة. وهذا ما تؤكده أيضًا فترات الثقة لمتوسطات المجتمع عند مستوى 95% التي كانت ضمن المستوى المرتفع للكفايات، باستثناء كفاية تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها التي جاءت بدرجة متوسطة، كما أن مدى فترات الثقة كان صغيرًا إذ تراوح بين (0.14-0.22)، مما يشير إلى ثبات المتوسطات المحسوبة من عينة الدراسة. وينبغي التأكيد هنا على طبيعة أساليب التقرير الذاتي في جمع البيانات كالاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية وما يصاحبها من التحيز في النتائج؛ إذ ركزت الدراسة الحالية على فحص ممارسات المعلمين لكفايات التقويم المستمر كما أقرّها المعلمون والمعلمًات أنفسهم في الاستبانة. لذا فإن الباحثين يقترحون توظيف طرق أخرى عند جمع البيانات لتعزيز النتائج. ومع ذلك، فإن نتائج الدراسة الحالية تأتي متفقة مع ما توصلت إليه دراستا الرويلي (Al-Ruwaili, 2012) والمطيري (Al-Mutairi, 2019) اللتيْن بينتا وجود ممارسات بين المتوسطة والمرتفعة للتقويم المستمر لدى المعلمين والمعلمًات، في حين اختلفت مع دراسات كل من أبيجيهو (Abejehu, 2016)، والأسمري (Al Asmari, 2014)، وزكري (Zakri, 2014) التي وجدت ممارسات بمستوى متدنٍ للتقويم المستمر لدى المعلمين والمعلمًات. ويعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة المرحلة التعليمية وما تتطلبه من ممارسات محددة من التقويم التربوي. ويعود المستوى المتوسط من الممارسات المتعلقة بتحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها كما تظهر في الجدول (7) إلى كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية لدى المعلمين (Al-Mutawa, 2017; Al-Shammari, 2020)، وقلة تدريب المعلمين، وعدم توفر الإمكانيات اللازمة للقيام بتحليل نتائج التقويم في المدرسة (Alzubun & Salamat, 2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نص على: *"ما العلاقة بين معتقدات معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول أهمية التقويم المستمر وممارساتهم لكفاياته؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم أولاً إجراء تحليل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين معتقدات أفراد العينة حول درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب وبالنسبة للمعلم ودرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر، والجدول (8) يلخص معاملات الارتباط بين المتغيرات.

الجدول (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين معتقدات درجة أهمية التقويم المستمر ودرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر (ن = 168).

محاور درجة ممارسة كفايات التقويم المستمر	محاور معتقدات درجة أهمية التقويم المستمر		
	بالنسبة للطالب	بالنسبة للمعلم	الدرجة الكلية لأهمية التقويم المستمر
أهداف التقويم المستمر	0.45*	0.42*	0.45*
بناء أدوات التقويم المستمر	0.50*	0.47*	0.51*
التفاعلات الصفية	0.50*	0.45*	0.49*
تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها	0.27*	0.28*	0.28*
الأسئلة الاختبارية	0.37*	0.34*	0.37*
الدرجة الكلية لممارسة كفايات التقويم المستمر	0.50*	0.47*	0.51*

*دال احصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001.

يتضح من الجدول (8) أن المعتقدات حول درجة أهمية التقويم المستمر ترتبط ارتباطًا طرديًا دالاً إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001 مع درجة ممارسة كفايات التقويم المستمر؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين المعتقدات حول درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب ودرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر بين (0.27-0.50)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين المعتقدات حول درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم ودرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر بين (0.28-0.47)، وتراوحت معاملات الارتباط بين المعتقدات حول أهمية التقويم المستمر كدرجة كلية ودرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر بين (0.28-0.51). وبالنسبة لقوة العلاقة، فقد جاءت متوسطة مع جميع محاور كفايات التقويم المستمر، باستثناء كفايتي تحليل النتائج وتفسيرها والأسئلة الاختبارية، حيث جاءت ضعيفة.

كذلك تم إجراء تحليل الارتباط الكانوني Canonical Correlation Analysis لبحث العلاقة بين معتقدات أفراد العينة حول درجة أهمية التقويم المستمر كمتغيرات مستقلة ودرجة ممارساتهم لكفاياته كمتغيرات تابعة، حيث إن هذا النوع من التحليل يعمل على اشتقاق تجمع خطي للمتغيرات من كل مجموعة من مجموعات المتغيرات موضوع الدراسة بحيث يصل الارتباط بين المجموعتين إلى أقصى حد له (Tabachnick & Fidell, 2013). ويلخص الجدول (9) نتائج تحليل الارتباط الكانوني، حيث أظهرت النتائج وجود تجمع خطي دال إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001 بين درجة أهمية التقويم المستمر كما يعتقدها المعلمون ودرجة ممارساتهم لكفاياته: ف (10، 322) = 6.67، ويلكس لمبدا = 0.69. كما قاد تحليل الارتباط الكانوني إلى الحصول على جذر كانوني Canonical Root واحد دال إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001، حيث بلغت قيمة جذره الكامن 0.45، كما بلغ معامل الارتباط الكانوني 0.56، مما يعني أن معتقدات المعلمين حول درجة أهمية التقويم المستمر تفسر ما نسبته 31.36% من التباين المتعدد في درجة ممارساتهم لكفايات التقويم المستمر.

كذلك يبين الجدول (9) أن الجذر الكانوني استخرج 28.33% من التباين في معتقدات المعلمين حول درجة أهمية التقويم المستمر و59.81% من التباين في درجة ممارساتهم لكفايات التقويم المستمر، كما أن التجمع الخطي لمعتقدات المعلمين حول درجة أهمية التقويم المستمر استخلص 18.51% من التباين في درجة ممارسة كفايات التقويم المستمر، بينما استخلص التجمع الخطي لدرجة ممارسة كفايات التقويم المستمر 91.53% من التباين في المعتقدات حول أهمية التقويم المستمر.

وقد ارتبطت درجات ممارسات كفايات التقويم المستمر ارتباطًا دالاً إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001 مع الجذر الكانوني، باستثناء كفايتي تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها والأسئلة الاختبارية، بينما ارتبطت درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب ارتباطًا دالاً إحصائيًا باحتمالية خطأ أقل من 0.001 مع الجذر الكانوني، ولم ترتبط درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم ارتباطًا دالاً إحصائيًا مع الجذر الكانوني. ويشير نموذج الارتباط الكانوني حسب الجدول (9) إلى أن الارتفاع في درجة أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب كما يعتقدها المعلمون والمعلمًات يرافقه ارتفاع في درجة ممارسة المعلمين والمعلمًات لكفايات التقويم المستمر المرتبطة بتنفيذ أهداف التقويم المستمر، وبناء الأدوات، والتفاعلات الصفية.

الجدول (9)

نتائج تحليل معامل الارتباط الكانوني بين معتقدات أهمية التقويم المستمر وممارسة كفاياته

المتغير	المعامل الكانوني
كفايات التقويم المستمر	
أهداف التقويم المستمر	0.32
بناء أدوات التقويم المستمر	0.50
التفاعلات الصفية	0.51
تحليل نتائج التقويم المستمر وتفسيرها	- 0.04
الأسئلة الاختبارية	- 0.22
نسبة التباين المفسر	%59.81
التكرار	%18.51
أهمية التقويم المستمر	
أهمية التقويم المستمر بالنسبة للطالب	0.78
أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلم	0.24
نسبة التباين المفسر	%28.33
التكرار	%91.53
معامل الارتباط الكانوني	0.56
مربع معامل الارتباط الكانوني	0.31

وعليه، فإن نتائج الدراسة الحالية تؤكد على العلاقة المتأصلة نظريًا بين المعتقدات والممارسات (Guerra & Webbena, 2017)، حيث تعد معتقدات المعلمين عاملاً رئيسًا لتوجيه ممارساتهم التدريسية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم (Gilakjani & Sabouri, 2017)؛ فمنظومة المعتقدات لدى المعلمين والمعلمًات تعمل على التحكم في اختيار أساليب التدريس، وتصميم الدروس، واختيار المهام والأنشطة الصفية، وتقييم أداء الطلبة (Bauch, 1984; Borg, 1999; Chan, 2008; Rios, 1996). وتؤكد العديد من الدراسات وجود علاقة ايجابية في هذا السياق بين معتقدات المعلمين حول التقويم ودرجة ممارستهم له، مثل دراسات (Buyukkraci, 2014; Rea-Dickins, 2007; Yin, 2010).

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

1. توعية المعلمين بأهمية تطبيق التقويم المستمر لتحسين تعلم الطلبة والممارسات التدريسية.
2. تحفيز المعلمين الذي يمارسون كفايات التقويم المستمر بدرجة مرتفعة ليكون ذلك دافعًا للآخرين نحو ممارسته بالشكل المطلوب.
3. تدريب المعلمين وتوفير الإمكانيات اللازمة للتمكن من ممارسة كفايات التقويم المستمر بالشكل الصحيح، وخاصة الكفايات المتعلقة بتحليل نتائج التقويم وتفسيرها.

ومن خلال النتائج الحالية للدراسة، يقترح الباحثون الآتي:

1. التوسع في تطبيق الدراسة الحالية على عينات أكبر وبتوظيف طرق بحثية تدمج المنهج الكمي والمنهج النوعي لتعميق الفهم المتعلق بممارسة التقويم المستمر.
2. مراجعة المناهج التعليمية للتحقق من مدى مواءمتها لفلسفة التقويم المستمر.
3. دراسة الاختلاف في العلاقة بين المعتقدات والممارسة للتقويم المستمر باختلاف خصائص المعلمين والمعلمًات.
4. إجراء دراسة تجريبية حول أثر تدريب المعلمين على كفايات التقويم المستمر في المعتقدات والممارسات المتعلقة بالتقويم المستمر.
5. إجراء دراسة حول أثر التقويم المستمر في التحصيل الدراسي للطلبة ودافعيتهم للتعلم.

References

Abejehu, S. B. (2016). The practice of continuous assessment in primary schools: The case of Chagni, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 7(31), 24-30.

Abu Allam, R. M. (2003). *Introduction to educational research methods*. Al-Falah Library.

Abu Libdeh, S. M. (2008). *Principles of educational measurement and evaluation*. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Abu Sheikh, A. (2013). Beliefs of Arabic-language teachers in public schools about the teaching profession and their relationship to their teaching skills in Jordan. *Al-Fateh Journal*, (53), 117-138.

Ajayi, O. A., Ajayi, K. O. & Akorede, O. J. (2015). Measuring continuous assessment competencies of primary-school teachers. *African Journal of Education, Science and Technology*, 2(2), 62-70.

Al Asmari, M. (2014). *The degree of compatibility between science teachers' beliefs about the importance of continuous evaluation and their practices of its methods of evaluating students in Makkah Al-Mukarramah*. Master Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Bishri, M. (2018). Obstacles to the application of continuous assessment of Arabic- language skills in the higher classes of the elementary stage in Al-Qassim region from the viewpoint of educational supervisors and teachers. *Culture for Development Association*, 18(124), 294-374.

Al-Harbi, M. S. (2020). The practice of mathematics teachers and teachers at the primary stage of continuous-evaluation tools and the reasons for amending the evaluation regulation from the viewpoint of male and female mathematics supervisors. *Journal of Mathematics Education*, 23(3), 100-129.

Alkharusi, H. (2022). A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research. *Indian Journal of Psychology and Education*, 12(2), 13-16

Al-Mutairi, M. A. (2019). *The degree of Arabic-language teachers' practice of continuous-evaluation competencies in the intermediate stage in the State of Kuwait*. Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Mutawa, N. (2017). Obstacles to the application of continuous assessment on students of lower grades of the primary stage in Al-Quwai'yah-governorate schools in the Kingdom of Saudi Arabia from the teachers' perspective. *Educational Sciences Studies*, (44), 331-340.

Al Nabhani, M. B. B. B. M. (2007). *Developing the education system in the Sultanate of Oman through implementing total quality management: The Ministry of Education central headquarters: A case study*. Doctoral Dissertation, University of Glasgow, UK.

Al-Ruwaili, H. L. R. (2012). *The degree of possession and practice of first-grades' teachers in Al-Jouf region of continuous-evaluation skills in light of some variables*. Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.

Al-Shammari, M. K. (2020). Difficulties in applying continuous evaluation to upper elementary-school students from the teachers' point of view in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(9), 80-94.

Al Sawafi, O. S. (2014). *Investigating English teachers' beliefs and practices in relation to the continuous-assessment reform in the Sultanate of Oman*. Doctoral Dissertation, University of Leeds, UK.

Al-Shuqifi, M. & Al-Kassab, A. (2016). The extent to which social-studies teachers practice the competencies of continuous evaluation in the schools of the city of Makkah Al-Mukarramah. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(1), 447-465.

Al-Tubaigy, O. (2019). The status of continuous assessment in primary classes in Jizan. *The Egyptian Association for Reading and Knowledge*, (217), 41-64.

Al-Yafei, I. A. (2018). Continuous-evaluation skills for Arabic-language teachers in the first cycle of basic education in the Sultanate of Oman. *Journal of Arts and Social Sciences*, 9(1), 109-122.

Alzubun, H. S. M. & Salamat, M. K. M. (2012). Evaluating the effectiveness of continuous evaluation in Taif-governorate schools from the viewpoint of teachers, school principals and educational supervisors and their attitudes towards it. *Education Journal,* 2(150), 691-737.

As-Sulaimi, Y. S. (2018). *Inspired by place and memory of time: The major transformations of education in the Sultanate of Oman*. The Expansion Foundation.

Bauch, P. A. (1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice. Paper presented at the A*nnual Meeting of the American Education Research Association*, New Orleans, USA.

Bedao, T. (2012). *The state of continuous-assessment practices in secondary schools of Oromia special zone: Challenges and prospects*. Master Thesis, The Institution of Educational Research, Addis Ababa University, Ethiopia.

Bin Amer, W. & Saeid, S. (2018). Problems of employing continuous-evaluation mechanisms in the teaching-learning process. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 218-234.

Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal,* 53(3), 157-167. doi.org/10.1093/eltj/53.3.157

Brookhart, S. M. & Nitko, A. J. (2019). *Educational assessment of students* (8th edn.). Pearson.

Büyükkarci, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120.

Chan, Y. C. (2008). Elementary school EFL-teachers' beliefs and practices of multiple assessment. *Reflections on English Language Teaching*, 7(1), 37-62.

Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment* (7th edn.). Mc-Graw Hill.

Czerniak, C. M. & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science-education reform. *Journal of Science Teacher Education,* 7, 247-266.

Ertmer, P. A., Gopalakrishnan, S. & Ross, E. M. (2001). Technology-using teachers: Comparing perceptions of exemplary-technology use to best practice. *Journal of Research on Technology in Education,* 33(5), 1-39.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research,* 38(1), 47-65. doi:10.1080/0013188960380104

Farrell, T. S. C. & Lim, P. C. P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ,* 9(2), 1-13.

Festinger, L. (1975). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2017). Teachers' beliefs in English-language teaching and learning: A review of literature. *English Language Teaching,* 10(4), 78-86. DOI: org/10.5539/elt.v10n4p78

Guerra, P. L. & Wubbena, Z. (2017). Teacher beliefs and classroom practices: Cognitive dissonance in high-stake test-influenced environments. *Issues in Teacher Education,* 26(1), 35-51.

Hinkle, D. E., Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1998). *Applied statistics for the behavioral sciences* (4th edn.). Houghton Mifflin.

Ministry of Education. (2018). *Educational Portal*. Retrieved from: http://www.moe.gov.om/portal/sitebuilder/sites/eps/english/ips/right_menu/edu_system/edusystem/basic.aspx.

Ministry of Education. (2020). *The yearbook of educational statistics* (50th edn.). Sultanate of Oman.

Othman, J. (2019). Reform in assessment: Teachers' beliefs and practices. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes,* 6(3), 501-512. DOI:10.22190/jtesap1803501o.

Perlovsky, L. (2013). A challenge to human evolution: Cognitive dissonance. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-3. doi:10.3389/fpsyg.2013.00179

Rea-Dickins, P. (2007). Learning or measuring? Exploring teacher decision-making in planning for classroom-based assessment. *Form-focused Instruction and Teacher Education*, 193-210. Available at: https:// ecommons.aku.edu/eastafrica_ied/57.

Rios, F. (Ed.). (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. SUNY Press.

Saif, A. A. (2014). *The evolution of the Sultanate of Oman*. Amman: Dar Al-Moataz for Publishing and Distribution.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4t^{h} edn.). Needham Heights.

Thompson, A. G. (1992). *Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research.* In: D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc.

Uiseb, I. (2009). *The role of teachers in continuous assessment: A model for primary schools in Windhoek.* Doctoral Dissertation, University of South Africa, South Africa.

Vacc, N. N. & Bright, G. W. (1999). Elementary preservice teachers' changing beliefs and instructional use of children's mathematics thinking. *Journal of Research in Mathematics Education*, 30(1), 89-110.

Wahba, N. (1993). Formative evaluation in the service of education. A paper presented for to 9th *Educational Conference*, Bahrain, Ministry of Education.

Wedell, M. (2003). Giving TESOL change a chance: Supporting key players in the curriculum-change process. *System*, 31(4), 439-456. doi:10.1016/j.system.2003.02.001

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc2011.03.001

Yin, M. (2010). Understanding classroom language assessment through teacher thinking research. *Language Assessment Quarterly*, 7(2), 175-194.

Zakri, A. M. (2014). The degree of primary-school teachers' practice of continuous-ssessment competencies in the education department in Saba governorate, Jizan region. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 625-654.

Zitun, A. (1996). *Methods of teaching science*. Dar Al-Shoroug.