كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

النموذج البنائي لتفضيلات أساليب التقييم البديل وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

إعـداد

د/ حمودة عبد الواحد حمودة

مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية بالوادي الجديد
جامعة أسيوط

﴿ المجلد الثالث والثلاثين- العدد السابع – سبتمبر ٢٠١٧م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلي التوصل لنموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة والغير مباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل ، والاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد ، وكذلك دراسة تأثير متغيري النوع والتخصص الدراسي والتفاعلات الثنائية بينهما علي تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالوادي الجديد تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٢٢) بمتوسط عمري قدره (٢١.٥) سنة وانحراف معياري قدره(٠.٥٨) سنه ، طُبق عليهم قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل ، ومقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا وهما من إعداد الباحث ، وتم استخدام تحليل التباين ، ونموذج المعادلة البنائية ، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير لمتغيري النوع والتخصص الدراسي والتفاعلات الثنائية بينهما علي تفضيلات أساليب التقييم البديل ، ولقد تبين من خلال المقارنة بين الأبنية العاملية وجود اختلاف بينها لدى مجموعات الدراسة الأربع حيث كانت الفروق ذات الدلالة لصالح الذكور والتخصصات العلمية على جميع مؤشرات جودة المطابقة ، كما تم التوصل لنموذج بنائي يكشف عن التأثير المباشر للاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا علي تفضيلات أساليب التقييم البديل ، والتأثير الغير مباشر للكفاءة الذاتية علي تفضيلات أساليب التقييم البديل من خلال الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا، وجاءت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج كالتالي :

X^2/sd:1.71, PNFI: 0.76, CFI: 0.91, TLI: 0.91, RMSEA:0.053

الكلمات المفتاحية:

تفضيلات أساليب التقييم البديل ، الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا

Abstract

The current study aimed at reaching a structural model which interprets the direct and indirect effects among assessment prefernces and self-regulated learning strategies for students of the New Valley College of Education. It also aimed at studying the effect of gender, academic specialty and bi-reactions among them on assessment prefernces . The sample of the study consisted of (250) male and female students aged from (19-22), M (21.50), SD (0.58) years at the students of the New Valley College of Education. The tools of the study included: preferences for alternative assessment methods inventory , A scale of self-regulation learning strategies (prepared by the researcher. The following statistical techniques were used: factorial analysis of variance (2X2), and structural equation modeling. The results indicated that there was no effects for gender (males/females), academic specialty (scientific/literary) and the bi-reactions among them on assessment prefernces . It is also indicated through comparing the factorial structures that the existence of differences among the four study groups, as there are significant differences in favor of males and academic specialty on all goodness of fit Indexes. In addition, a general structural model was reached where self-regulated learning strategies affects assessment prefernces.The goodness of fit values about the model are X2/sd:1.71, PNFI: 0.76, CFI: 0.91, TLI: 0.91, RMSEA:0.053.

Keywords:

Assessment prefernces, Self-regulated learning strategies

مقدمة:

أحد الأهداف الرئيسية للتعليم هو رفع كفاءة الأفراد وذلك من أجل إعدادهم الإعداد الأمثل لمواكبة ظروف ومتطلبات عصر العولمة والاقتصاد القائم على المعرفة. فجميع دول العالم تنظر إلى المؤسسات التربوية على أنها أبرز المسئولين عن إعداد المتعلمين كمواطنين صالحين يتمتعون بمختلف الكفايات التي يحتاجها العصر الراهن. ، ولمعرفة ما إذا كان التعليم المقدم يصل إلي هدفه ، وما إذا كان الطلاب يمكنهم من تحقيق التغيرات المحددة ، لابد من ضرورة الرجوع لعمليتي التقييم ، والتقويم. و يعتبر التقويم التربوي جزء حاسم وهام للغاية في المنظومة التربوية ؛ فهو يتضمن بجانب قياس مدى تحقق أو عدم تحقق المخرجات التربوية المنشودة تحديد الإجراءات التصحيحية التي يجب اتخاذها في حالة وجود أي قصور في بلوغ الأهداف المنشودة.

وتركز نظم التعلم الحديثة علي الفروق الفردية عند التخطيط لبيئة التعلم ، ولكن دائما ما يتم التركيز علي أساليب التعلم ومداخله واستراتيجياته .....الخ ، والي الآن يتم تجاهل تفضيلات التقييم ، في حين أنها أحد العوامل المهمة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لبيئة التعلم.

و" تفضيلات التقييم" تشير إلي كل من معتقدات الطلاب ، و اتجاهاتهم ، و تفضيلات طرق التقييم ، وأدواته وخصائصه (Birenbaum , 1997).

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في نجاح الطلاب ، ومستوي تعلمهم منها أساليب التعلم واستراتيجياته ، والدوافع ، والعوامل الشخصية ، وغيرها إلا أن تصورات الطلاب ، واتجاهاتهم نحو عملية التقييم له أهمية كبيرة لتحقيق جودة التعليم (Doğan,2011; Kuzgun & Deryakulu, 2004).

وتنادي الاتجاهات الحديثة بضرورة تكامل وترابط أساليب التعلم واستراتيجياته مع عملية التقييم ، ويري كلا من silver,strong & perini(1997) أن أحداث تكامل بين هذه المجالات سيمد معلم الفصل باقتراحات علمية تفيد الطلاب ، وتقدم اتجاها للتدريس يركز علي كيفية تعلم الطلاب مع مراعاة الخواص الفريدة لكل طالب ، وهذا التكامل يوضح الخصائص التي تتعلق بالتعلم والتقييم.

ومع ظهور مصطلح "ثقافة التقييم" كبديل ل "ثقافة الاختبار" والذي يعتبر التقييم كأداة للتعلم وليس مجرد وسيلة لتحديد الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في هذه الاختبارات والتي تعتبر بمثابة مؤشر يقيس مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة. ولقد كان هذا الاتجاه ملائما لطبيعة الطرق التربوية السائدة والتي اتسمت بالتركيز على الحفظ والاستظهار والتلقين. وبالتالي تعد قدرة المتعلم على استرجاع ما حفظه في ورقة الامتحان مؤشر على نجاحه. ولهذا فقد كانت الاختبارات في صورتها التقليدية بمثابة أداة لقياس الحد الأدنى من المستويات المعرفية والعقلية وفي مجال الأهداف المعرفية وهو المجال المعرفي بالتحديد.

ومع تزايد الضغوط على المؤسسات التربوية لتطوير المخرجات التربوية، ظهرت العديد من النظريات التربوية التي تنادي بتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه، والتركيز على تنمية قدراته العليا، وفي مختلف المجالات وليس المجال المعرفي فقط.

وفي ظل التطور الذي شمل عمليتي التعلم والتعليم برزت الحاجة الماسة للبحث عن وسائل واستراتيجيات تقويم حديثة تواكب هذا التطور، وتسهم في تطوير النظام التعليمي ككل (فهمي البلاونة، ٢٠١٠). مما أدي إلي ظهور أساليب بديلة أطلق عليها مسميات عدة مثل التقويم الحقيقي وتقويم الأداء والتقويم البديل وغيرها من المسميات.

وعلى الرغم من تعدد هذه المفاهيم أو المصطلحات، إلا أنها تتضمن منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤، ٣١).

ويشير مفهوم التقييم البديل إلي طرق التقييم التي تهدف لتقييم سلوك المتعلم في مواقف تشبه مواقف في الحياة الحقيقية . وتركز أساليب التقييم البديل علي مهارات التفكير العليا بدلا من التقييم التقليدي الذي يركز علي مهارات التفكير الدنيا ، والتي تركز في معظمها علي التلقين ، والحفظ ،والاستظهار. فاختبارات الاختيار من متعدد ، والمطابقة ، والمقال التي تركز علي الحفظ والتذكر هي أمثلة علي أساليب التقييم التقليدية. في حين أن أداء المهام والحوافظ الطلابية هي أمثلة لطرق التقييم البديلة (Bird, 1990; Chase, 1999; Popham, 2005).

ولهذا فقد أنيط بأساليب التقويم البديل المختلفة أن تلعب دورا حيويا في دفع عجلة الإصلاح التربوي الرامية في نهاية المطاف إلى إعداد الطلاب من أجل العيش في مجتمع القرن الحادي والعشرين القائم على اقتصاد المعرفة والعولمة وهم مسلحين بالمهارات اللازمة للعيش في مثل هذا العصر (Craw, 2009).

وسوف تركز الدراسة علي تفضيلات أساليب التقييم البديل والذي يشير إلي تفضيل الطالب لأسلوب من أساليب التقييم البديل واختياره له دون غيره من الأساليب وتبين العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين تفضيلات التقييم ، والعديد من المتغيرات التي تتعلق بعملية التعلم مثل أساليب التعلم ومداخلة واستراتيجياته ، وأساليب التفكير ، والدافعية ، وتوجهات أهداف الانجاز ، والذكاء الوجداني وغيرها ومن هذه الدراسات:

(Birenbaum & Gutvirzt, 1995; Birenbaum & Rosenau, 2006; Cohen, 1995; Doğan, Atmaca, & Aslan, 2012; Doğan & Kutlu, 2010; Gijbels & Dochy, 2006) ودراسة حمودة عبد الواحد (٢٠٠٩) ؛ وأحمد رمضان (٢٠١٢).

وسوف تركز الدراسة الحالية علي دراسة العلاقة بين تفضيلات أساليب التقييم البديلة وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

ويعد مصطلح التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning من أهم وأحدث المصطلحات التي ظهرت في مجال علم النفس في العقود الأخيرة من القرن العشرين ، وتكمن أهميته في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية التي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة وزيادة مستوى الأداء والكفاءة ، والتي تعد من أهم الأهداف التعليمية في التركيز على شخصية المتعلم بوصفه مشاركاً نشطاً وفعالاً في عملية التعلم ، بما يؤدى في النهاية إلى تحسين و ارتقاء مستوى العملية التعليمية ، وهو هدف من أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها (هانم على عبد المقصود، ٢٠٠٩ ؛ عبد الناصر الجراح، ٢٠١٠)

ويذكر كل من (Rozendaal et al., 2003; Ozan et al., 2012) أن التعلم المنظم ذاتياً أكثر جودة وفعالية من الأساليب التقليدية الأخرى المستخدمة في الجانب التعليمي ، وذلك بسبب تأثير الجهد المبذول من قبل المتعلمين في التعلم المنظم ذاتياً للحصول على المسئولية الأولية للتحكم في دراساتهم أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم ، حيث إنه من الأفضل أن يكون المتعلم مسئولاً عن تعلمه ومستقلاً فيه ، والوقوف على نقاط القوة واستغلالها ، ونقاط الضعف وتجاوزها ، وإكسابهم المرونة في تبني إستراتيجيات تعلم جديدة تتلاءم وطبيعة المهام التعليمية الموكلة إليهم ، الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهود ، ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد.

كما تعد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning Strategies أحد أهم المتغيرات المؤثرة في الأداء التعليمي لتحسين العملية التعليمية داخل المدارس ، والتي يمكن من خلالها التأكد من مدى إتقان الطلاب للمعلومات والمعارف المقررة عليهم ، وذلك لأن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ً تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المواد التي يتم تعلمها بشكل جيد والمواد التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة ، كما أنها تؤكد على دور المتعلم الفعال في عملية التعلم ، مما حدا بالباحثين في مجال علم النفس المعرفي إلى جعل إستراتيجيات التعلم المنتظم ذاتياً هدفاً تربوياً ومجالاً هاماً للدراسة والبحث . (Zimmerman, 2002; Rozendaal et al., 2003; Bartels. et al., 2010; Vansteenkiste. et al., 2012)

وتمثل إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أحد أحدث الإستراتيجيات المستخدمة في التعليم ، حيث إنها تعبر عن مشاركة الطلاب الفعلية في عمليات التعليم وتوجيه عمليات تعلمهم ديناميكياً، فإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي بمثابة القوة الدافعة التي توجه المتعلمين لمجالات جديدة في اكتساب المعلومات ؛ حيث تمكنهم من استعمال مصادرهم المعرفية بشكل أكثر فاعلية ، وصياغة أفكارهم التعليمية بشكل جيد ، والعمل على زيادة قدرة الطلاب على التخطيط للموقف التعليمي بشكل يحقق له أفضل أداء أكاديمي (مسعد ربيع أبو العلا ، ٢٠٠٣ ؛ هشام حبيب الحسيني ، ٢٠٠٦ ؛ محسن محمد عبد النبي ، ٢٠١٠)

وبمراجعة الأدب التربوي ، يتضح تعدد النظريات المفسرة لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، وربما يرجع ذلك لاختلاف نظرة واضعي النظريات المفسرة لهذه الإستراتيجيات ومكوناتها ، ولكن تتفق هذه النظريات في أن التعلم المنظم ذاتياً يشمل ثلاث مكونات رئيسة تعد على قدر كبير من الأهمية في تحديد نجاح الطالب في التعلم وتتمثل في المكونات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية ، حيث تفسر نظريات التعلم المنظم ذاتياً كيف تترابط هذه المكونات لإنتاج تعلم فعال ، ومن هذه النماذج(1991) Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie ، ونموذج (1994)Zimmerman ، ونموذج (1998)Vermunt ، ونموذج (1997)Winne ، ونموذج (1998;2002)Butler ، ونموذج (1999)Boekaerts

في هذه الدراسة سنعتمد علي التصنيف الذي طوره كل من Pintrich, Smith, Garcia, and McKeachie (1991) للتعلم المنظم ذاتيا لأنه الأكثر ملائمة لأهداف الدراسة ومشكلتها. وقد حدد (٩) أبعاد مختلفة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية وما وراء المعرفية، من بين تلك الأبعاد إستراتيجية التسميع ويقصد بها تكرار المعلومات عدة مرات مما يساعد في استرجاعها، أو استخدام أنواع أخرى من التجهيز السطحي ككتابة الملاحظات ، وإستراتيجية التنظيم والتي تعبر عن محاولة المتعلم إعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة بأسلوبه الخاص كي يسهل فهمها ، و إستراتيجية التفاصيل وهي عمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لدي المتعلم ، و إستراتيجية التفكير الناقد و تشير إلى قدرة الطلاب علي تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات والتوصل إلى قرارات وعمل تقييمات ناقدة مما يؤدي إلي تحسن عملية التفكير من خلال بناء عملية التفكير نفسها، وتطبيق المعايير الفكرية عليها (Pintrich et al., 1991; Paul & Elder, 2008)

وتشير الكفاءة الذاتية self efficacy إلي اعتقاد الفرد أن لدية القدرة علي التنظيم وانجاز العمل اللازم لإدارة الموقف المحتمل، وبعبارة أخري فان الكفاءة الذاتية تعبر عن اعتقاد الشخص أن لدية القدرة علي النجاح في موقف ما والتخطيط للمراحل القادمة (Bandura, 1986) . ويصف Bandura (1997) هذه المعتقدات كمحددات ل كيف يفكر الناس وكيف يتصرفون ويشعرون. ويؤكد Lee (2005) أنه من الممكن تحسين الكفاءة الذاتية عن طريق

ملاحظة عمل الآخرين ، والاستماع لآرائهم أو لمن لديه خبرة فردية. ويري Schunk (1990) أنه إذا كان لدي الفرد الاعتقاد بان لديه القدرة المطلوبة لانجاز عمل ما فانه يصبح أكثر حرصا ولديه دافعية قوية للقيام بهذه المهمة.

وبمراجعة الدراسات السابقة التي تناولت تفضيلات التقييم نجد أن بعضها ركز علي تحديد تفضيلات التقييم لدي المتعلمين فقط ، تلك الدراسات تبين أن الطالبات يفضلن أساليب التقييم البديلة أكثر من الطلاب الذكور، وكذلك تبين تلك الدراسات أن الطلاب معظمهم يفضل أساليب التقييم التقليدية لاعتقادهم أنها تؤدي للحصول علي درجات مرتفعة في الجامعة (Bartram & Bailey, 2010; Sambell, Mcdowell, & Brown, 1997).

من جانب أخر توصلت دراسة Karaduman and Yanpar-Yelken (2011) أن طلاب كلية التربية يفضلون أساليب التقييم البديلة أكثر من تفضيلهم لأساليب التقييم التقليدية.

وركزت بعض الدراسات علي دراسة العلاقة بين تفضيلات التقييم والعديد من المتغيرات المتعلقة بعملية التعلم، فتظهر تلك الدراسات أن هناك علاقات بين تفضيلات التقييم والكفاءة الذاتية للتعلم ، والتفكير النقدي ، واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية ، وقلق الامتحان ، ومداخل وطرائق التعلم ، وأساليب التفكير والتعلم.

(Birenbaum, 1997, 2007; Brienbaum & Feldman, 1998; Birenbaum & Gutvirtz, 1995; Birenbaum & Rosenau, 2006; Cohen, 1995; Doğan, 2011; Doğan et al., 2012; Doğan & Kutlu, 2010; Gijbels & Dochy, 2006; Phillips, 1999; Wilson & Fowler, 2005)

وبعض الدراسات ركز علي البنية العاملية لتفضيلات التقييم كدراسة حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٠٩) ، ودراسة أحمد رمضان محمد (٢٠١٢)

في هذه الدراسة ، نهدف إلي معرفة العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين " تفضيلات الطلاب لأساليب التقييم البديل ، وإستراتيجية التسميع، وإستراتيجية التنظيم ، وإستراتيجية التفكير الناقد ، إستراتجية استخدام التفاصيل ، ومستوي الكفاءة الذاتية حول التعلم".

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم المنظم ذاتياً أحد الموضوعات التي نالت اهتماماً خاصاً في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس المعرفي ، والتعلم المنظم ذاتيا له قيمة كبيرة؛ حيث أنه يلعب دورا مهما وأساسيا في حياة الأفراد ، لأنه يؤدى إلى ارتفاع إنجاز الفرد في كل المهام التي يقوم بها بصفة عامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا سوف يؤدى إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة؛ ويؤدى بالتالي إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرار ، والمهارات الاجتماعية، كما أنه يلعب دورا مهماً في تطوير القدرة على إصدار الأحكام والاستقلالية مما يؤدي إلى تطوير توكيد الذات. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (Chen, 2002؛ علاء الدين سعد متولي وعماد أحمد حسن ، ٢٠٠٤ ؛ عزت عبد الحميد حسن وأبو المجد إبراهيم الشوربجي ، ٢٠٠٥ ؛ نصرة محمد جلجل ،٢٠٠٧ ؛ Hurk, 2006 ؛ هشام حبيب الحسيني ، ٢٠٠٦؛ Bartels et al., 2010 ؛ Hu, 2007 ؛ Bembenutty, 2007 ؛ (Vargas et al., 2012;

ولذلك أصبح هذا النوع من التعلم في الوقت الحالي يمثل مطلباً ملحاً وأساسياً لإصلاح النظام التربوي في مؤسساتنا التربوية ، وذلك لمواجهة الطرق التقليدية في التدريس والتي أصبحت تركز بصفة خاصة على عمليتي الحفظ والاستظهار ، بالإضافة لما لهذا النوع من التعلم من إسهامات كبيرة في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين على الاكتساب الذاتي للمعرفة والبحث عنها ومن هنا فالمسئولية الملقاة على عاتق المؤسسة التربوية في تحقيق ذلك كبيرة جداً (Zuffiano et al. , 2013)

ويتطلب ذلك الإصلاح أيضا النظر إلي منظومة التقويم التربوي ، واختيار أساليب للتقويم تجعل الطلاب أكثر نشاطا لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات. وتجعل عملية تقويم تعّلم وتعليم الطلبة حقيقيا وواقعيا، وجعل الطالب مسئول أيضا عن عملية تقويمه. كل هذه الخصائص تتوفر في معظم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما أشار (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005 ; Svinicki, 2004; Allen & Flippo, 2002) أن هذه الأساليب تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

فعلى سبيل المثال، أوضحت عدة دراسات أن تطبيق (أساليب) التقويم البديل لا يعمل على تحسين عمليات التقويم فحسب بل إن تأثيراته تمتد إلى تحسين العديد من مخرجات العملية التربوية ومن بينها دراسات كلا من: (Kraemer, 2005; Miller, 2009; Harris, 2009).

يتضح مما تقدم مدى أهمية وجدوى تطبيق أساليب التقويم البديل كوسيلة فعالة للتقويم وتفعيل مخرجات التعلم في آن واحد. وعلى الرغم من ذلك توجد العديد من الصعوبات التي تعترض طريق تطبيق هذه الطرق؛ ولهذا لا تزال هذه الأساليب غير شائعة في الأنظمة التربوية المختلفة في حين تسود الطرق التقليدية للتقويم.

وإذا كانت نظم الجودة تؤكد علي الدور النشط للمتعلم داخل كليات التربية ، حتي ينتقل ذلك النشاط لدي طلابهم فيما بعد ، فان التكامل بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، وأساليب التقييم البديل قد يحقق هذا النشاط ويحقق الأهداف التربوية المنشودة

وبناء على ما سبق عرضه من طرح نظري وبعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة ينصب اهتمام الدراسة الراهنة على التعرف على التأثيرات المتداخلة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل و بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية ، بالإضافة إلى التعرف على تأثير تفاعل كل من النوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي(علمي – أدبي) على تفضيلات أساليب التقييم البديل ، والوصول إلي نموذج بنائي عام يفسر طبيعة العلاقات والتأثيرات المتداخلة بين هذه المتغيرات مع تحديد الفروق في البنية العاملية بينها باختلاف النوع والتخصص الدراسي ، ومن ثم تتحد مشكلة الدراسية الحالية في التساؤلات التالية:

١ -هل توجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما علي تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية؟

٢ -هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية ؟

٣ -هل تختلف تفضيلات التقييم في المكونات العاملية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع(ذكور -إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) لدى طلاب كلية التربية ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ - التعرف علي تأثير كل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما علي تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية؟

٢ - التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية ؟

٣ - تحديد الفروق في البناء العاملي المكون من تفضيلات التقييم وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع (ذكور -إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) لدى طلاب كلية التربية ؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية في ضوء الجوانب التالية:

١ - تحاول الدراسية الحالية التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المتداخلة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية ، وهو ما قد يفيد في فهم طبيعة العلاقات المتبادلة والتأثيرات المشتركة لهذه المتغيرات.

٢ - تتناول الدراسة موضوع تفضيلات التقييم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية، ويعد أحد التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي.

٣ - تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناولها لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لما لها من تأثير في المجال الحياتي بصفة عامة والمجال التعليمي بصفة خاصة ، وذلك لأنها تساعد في تحسين محتوى المناهج وطريقة بنائها وتقديمها وتقويمها، كما أن استخدام الطلاب لهذه الإستراتيجيات يساعدهم في الاستمرار في التعلم والرقى المهني الأمر الذي يوفر عليهم هدر الكثير من الجهد ويمكنهم من استثمار قدراتهم إلى أقصى حد.

٤ - يتم في هذه الدراسة إعداد مقياس لبعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكذلك مقياس لتفضيلات أساليب التقييم البديل ، واللذان قد يستفاد منهما في الدراسات والبحوث المستقبلية.

٥ - يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية داخل الجامعات ومصممي ومطوري المقررات الدراسية إلى وضع خطط و إعداد برامج ومقررات تعليمية تساعد الطلاب على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق التفوق الدراسي في ضوء تلك الأساليب والإستراتيجيات ، مما يفيد المخططين التربويين بدرجة أكبر لرفع مستوى أداء المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

مصطلحات الدراسة:

١- تفضيلات أساليب التقييم البديل

preference level of alternati assessment methods

تشير تفضيلات التقييم **assessment preference** إلي كل من معتقدات الطلاب، واتجاهاتهم ، وتفضيلات طرق التقييم ، وأدواته وخصائصه بالاختيار بين مجموعه من البدائل، وإمكانية ترتيب هذه البدائل (Birenbaum , 1997) .

وتعرف تفضيلات أساليب التقييم البديل بأنها تفضيل الطالب لأسلوب من أساليب التقييم البديل واختياره له دون غيره من الأساليب ، وإمكانية ترتيب هذه البدائل وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في القائمة المعدة لهذا الغرض.

٢- إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا

Self-Regulated Learning Strategies

يعرف Pintrich(2000,453) التعلم المنظم ذاتياً على أنه" :عملية هادفة ونشطة، حيث يضع المتعلِّمون أهدافهم التعليمية ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم، وتقيدهم أهدا فهم وخصائص السياق في البيئة التعليمية."

ويتبنى الباحث هذا التعريف نظراً؛ لأنه يشتمل على وصف محدد لمكونات التعلم المنظم ذاتياً المعرفية والدافعية والسلوكية، ولعملياته المختلفة من مراقبة وتنظيم وتحكم ، ويقتصر الباحث علي الاستراتيجيات المعرفية لارتباطها بأهداف الدراسة .

الطرق من مجموعة :**بأنها إجرائياً ذاتياً المنظم التعلم استراتيجيات الباحث ويعرف** أجل المختلفة من التعلم مواقف أثناء أن يستخدموها على الدراسة عينة أفراد يقرر التي والإجراءات المعرفية (التسميع ، والتنظيم ، والتفاصيل ، الإستراتيجيات في المنشودة وتتمثل الأهداف تحقيق مقياس الاستراتيجيات عبارات على استجابتهم تعكسها والتي والتفكير الناقد ، والكفاءة الذاتية)، .الدراسة هذه في بإعداده الباحث قام الذي ذاتياً المنظم المعرفية للتعلم

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا : تفضيلات التقييم assessment preference :

إن التوجه الجديد عالميا، لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلا من السلوكية، اقتضى من المعلمين، تحولا جذريا في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تعنى فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي .لذا أصبح المعلم وفقا لهذا التوجه الجديد، مطالبا باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعّلم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا.

ويعد أخذ تفضيلات الطلاب في الاعتبار أحد أهم العوامل المهمة في إصلاح العملية التعليمة وتركز الدراسات التي تناولت هذه التفضيلات علي أشكال التقييم ، وصيغه وعلي العلاقة بينها ، وبين أساليب التعلم، واستراتيجياته ، وأساليب التفكير ، والدافعية.

وتشير عملية التفضيل كما يذكر شاكر عبد الحميد (٢٠٠١، ٩) أن عملية التفضيل تشتمل على المقارنة والتمييز والاختيار بين عدد من البدائل المتاحة لنمط معين من المثيرات ولأسلوب معين من التفكير أو السلوك أو الانفعال.

ويشير مصطلح تفضيلات التقييم إلي تفضيل الطلاب لطريقة من طرق التقييم المستخدم في قياس تحصيلهم الدراسي والتي تشمل المقارنة والتميز والاختيار بين الطرق المختلفة للتقييم ويتم التعبير عن ذلك من خلال الأحكام التي يصدرها الطالب باختبار طريقة من طرق التقييم دون الأخرى بالإضافة إلى اختيار الطلاب لطريقة عرض الأسئلة ومستويات صعوبتها وطريقة عرض النتائج وكذلك المشاركة في عملية التقييم ، والتغذية الراجعة (Birenbaum,1994,1997, 2007)

وقد يستخدم مصطلح تفضيلات التقييم ليشير إلى الطريقة التي يفضل الطلاب أن يقاس تحصيلهم الدراسي بها ويختار الطلاب من بين نوعين من الاختبارات الاختبار الموضوعي والاختبار المقالي. ويستخدم أيضاً مصطلح تفضيلات نوع الاختبار لتحديد تفضيلات الطلاب للامتحانات من حيث الشكل (شفوي – تحريري) والنوع (امتحان أم مشروع بحثي) والوقت (محدد – مفتوح) والمكان (حجرة الدراسة – المنزل) والمواد المساعدة (السماح باستخدام المواد المساعدة أو عدم السماح بها) والمشاركة (أفراد – مجموعات). (Zoller&Ben-Chaim,1998; Scauler,1998).

ويشير عادل خضر (٢٠٠٢) إلي أن التفضيلات الاختيارية تعبر عن الطريقة أو الطرق التي يفضل آخذي الاختبارات أن يقاس تحصيلهم الدراسي بها من بين الأنواع المختلفة للاختبارات مثل الاختبارات الشفهية ، واختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية ، واختبارات الأداء، أو الاختبارات العملية و طرق القياس غير التقليدي.

ولكن يجب الأخذ في الاعتبار أن مصطلح تفضيلات التقييم أعم وأشمل من مصطلح تفضيل نوع الاختبار أو التفضيلات الاختيارية.

ويركز البحث الحالي على تفضيلات أساليب التقييم البديل لتشير إلى تفضيل الطلاب لطريقة من طرق التقييم البديل وعملية التفضيل مركبة تتضمن المقارنة ، والتميز ، والاختيار بين الطرق المختلفة للتقييم البديل ويتم التعبير عن ذلك من خلال الأحكام التي يصدرها الفرد باختيار طريقة من طرق التقييم دون الأخرى .ومن هنا نرى أن الاهتمام بتفضيلات الآخرين يعتبر إبداعا فمن العدالة أن نهتم بتفضيلات طلابنا.

ويشير حمودة عبد الواحد (٢٠٠٩، ٤٤) إلى أن دور الطالب مهم في عملية التقييم، وتفضيلاته لا بد أن تؤخذ في الاعتبار حتى يتم تحقيق العدالة في عملية التقييم وذلك لان رسالة التعليم الآن أصبحت "تعلم كيف تتعلم" ولا توجد طريقة تدريس أو تقييم فريدة في حد ذاتها ومناسبة لكل المتعلمين.

التقييم البديل وأساليبه Alternative Assessment

توقعات الطلاب وتفضيلاتهم مقارنة بالطرق التقليدية ، فمنذ أن ظهرت طرق التقييم الجديدة وبدأ العمل بها في العقود الأخيرة لم تعد مقيدة باختبار الاختيار من متعدد أو الاختبارات المقالية، وهنا نتحدث بإيجاز عن التقييم البديل وأشكاله وآراء الطلاب فيه :

يعتبر التقييم البديل أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم التحصيل كأحد مخرجات عملية التعلم ويأخذ التقييم البديل مسميات متعددة منها التقييم الواقعي – التقييم الأصيل والتقييم الحقيقي Authentic Assessment.

ويهدف هذا النوع كما يوضح صلاح الدين علام (٢٠٠٠، ٤٦) إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه ومتابعة تطورها. ويطلق عليه في بعض الأدبيات تقويم الأداء وهو الذي يجعل الطالب يؤدي مهمة جمع عينات من الصخور من محيطه وتسجيل الملاحظات حولها بدلاً من الاقتصار على اختبار الاختيار من متعدد حول أنواع الصخور وخصائصها ، إلا أن السمة المميزة للتقييم البديل أنه غير سطحي، وواقعي لأنه مأخوذ من حياة الإنسان ومحيطه ويجعل التقييم حقيقياً .

ويشير محمد حسين سعيد (٢٠٠٦، ٢٦٦) إلى أن التقييم يعتبر حقيقياً عندما يقوم بدمج الطلاب في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى وتتضمن هذه الأنشطة مهارات عليا للتفكير وتآزر وتناسق عريض من المعارف. ويشتمل التقييم الحقيقي على التقييم الأدائي Performance Assessment ، وملف إنجاز الطالب Portfolio، والمذكرات Diaries، واليوميات والمقابلات الشفوية ، ومشاهدات المعلم للطلبة ، والكتابات الإبداعية ، والمقالات ، والنشاطات الفنية ، والمعارض والدراما ، والألعاب ، والخرائط المفاهيمية ، والتقييم الذاتي . (جابر عبد الحميد ، ٢٠٠٢، ٧٧)

ويُركز التقييم البديل على أربعة عناصر كما يرى خليل يوسف الخليلي (١٩٩٨، ١١٩) هي:

- سبب التقييم أي لماذا التقييم: ويتحدد ذلك بتقييم مدى بلوغ الطالب لأغراض التعلم وتمكنه منها أو إتقانه لها.
- الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقييمه كمؤشر للتعلم.
- تمارين أو نشاطات تستثير هذا الأداء مثل الأسئلة الصفية والتكليفات والمناقشات والمشاريع وغيرها.
- إجراءات منظمة لتدرج أعمال الطلاب وتقدير مستوياتها .

ويرى إمام مصطفى (٢٠٠١، ٢٠٥) أن مؤيدو التقييم القائم على الأداء يرون أن هناك العديد من المميزات لهذا الأسلوب والتي من بينها تقييم الطلاب في حلهم للمشكلات البسيطة والمعقدة في المواقف الشبيهة بالمواقف الطبيعية في الحياة اليومية ، ويتفق حسين بشير(٢٠٠١ ،٨١) مع هذا الرأي حيث يري أن التقويم الأصيل هو الذي يعتمد على عمل حقيقي وتقويم الأداء الأمر الذي يتطلب أن يكون التعليم قائماً على الأداء والتي ينبغي على الطالب التمكن منها بعد دراسته في نهاية كل مرحلة وأن يتم التعرف على ما يتحقق من أهداف تربوية من خلال قياس نواتج التعلم.

معايير التقييم البديل:

يحدد محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٥، ٤٥-٤٦) معايير التقييم البديل في:

- التركيز على الوثائق الفردية والتي توضح النمو المستمر للطالب وذلك أفضل من مقارنة الطالب بغيره من الطلاب.
- التأكيد على جوانب القوة لدى الطلاب ، كم يعرفون ؟ وما الذي يعرفونه ؟ أكثر من التأكيد على جوانب الضعف، كم لا يعرفون ؟ وما الذي لا يعرفونه؟

ويوضح Sambel et al. (1997) خصائص التقييم البديل وهي:

١- تتعلق بالمهام الأصلية " الواقعية ".
٢- يمثل طلبات معقولة ويشجع الطلاب على التأمل الذاتي .
٣- يشجع الطلاب لتطبيق المعرفة في المواقف والسياقات الواقعية.
٤- يؤكد على الحاجة لتطوير المهارات .
٥- محسوس يدركه الطلاب ويفيدهم مستقبلاً ويبقى لمدة طويلة.

وبقاءه هنا مرتبط بالتواصل فيما بعد اليوم الدراسي مع الزملاء لتبادل الأفكار والآراء حول المقرر والأنشطة المرتبطة به.

وتوضح دراسات كل من Aly (2001) ، و Drew (2001)

بعض الخصائص المهمة أيضاً وهي:

١- العدالة في عملية التقييم .

٢- التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا .

٣- يتيح فرصاً مناسبة للفرد ومجموعة العمل .

٤- يحدد بوضوح محك الأداء على المهمة.

٥- التغذية الراجعة الفورية لكل من الطلاب والمعلمين لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها وأعمال مشابهة لها.

يتضح مما سبق أن التقييم البديل يساعد في الوقوف على تقدم تحصيل الطلاب من خلال أدائهم على مهام ترتبط بمشكلات الحياة الواقعية تسهم في استعراض الطلاب لمهارات التفكير العليا .

ومن أهم الخصائص التي يجب توافرها في مهام التقييم البديل كما يرى **رجاء أبو علام (٢٠٠١، ١١١-١١٢).**

- **الواقعية:** أن ترتبط بمواقف الحياة الفعلية.

- **الحكم والتجديد:** قيام الطالب باستخدام المهارات التي تسهم بفاعلية في حل المشكلات.

- **الممارسة العملية:** سعي الطالب للاكتشاف والعمل ضمن إطار المقرر.

- **المحتوى:** تكون ضمن محتوى المقرر على أنها ترتبط بالحياة الواقعية.

- **التكامل:** إظهار الطالب لأكثر من مهارة والتكامل بينها لحل المشكلات المعقدة.

- يتيح فرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة.

ومن هنا نري أن التقييم الذي يعتمد علي الأداء (الحقيقي) يركز علي بضعة عوامل رئيسة هي:

- يعترف بالتأثيرِ السلبيِ للاختبار التقليديِ على دافعية وتحسين تعلمِ الطلاب .
- الاعتراف بِأَنَّ هذه العواملِ تُؤثِّرُ على عمليةِ التَعَلّم؛ (والتَصَرُّف وفقاً لذلك).
- يقدم تغذية راجعة للتلاميذ فالتعلم والتعليم البنائي مع التقييم (خطوة أساسية لتطوير عملية التعلم).
- يدعم حاجة الطلاب حتى يكونوا قادرين علي تقييم أنفسهم، ويفهمون كيفية تطوير الأداء والتأثير علي نموهم الخاص.

أساليب التقييم البديل :

تتنوع أساليب التقويم البديل التي يمكن للمعلم استخدامها ومنها الأنواع التالية كما يوضحها خالد الباز(٢٠٠٦) :

١-حقائب التقييم أو سجلات الأداء Portfolios.

٢-التقييم الذاتي Self assessment.

٣-خرائط المفاهيم Concepts Maps.

٤- تقييم الأقران Peer Assessment.

٥- المحاكاة Simulation.

٦- المشروعات

٧- المعارض

٨- الملاحظة

٩- المقابلة

١٠- المهام المعملية

١١- العروض الشفوية

١٢- تقدير الأداء

١٣- الأسئلة مفتوحة النهاية

١٤- كتابة مقالات وتقارير

وسوف نلقي الضوء علي بعض هذه الأساليب والتي يمكن أن يستخدمها الطالب المعلم:

ملفات الأعمال Portfolios

تعرف ملفات الأعمال أو سجلات الأداء Portfolios بأنها عبارة عن "سجلات للتعلم والتقويم يتجمع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح مستوى تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وتشمل كل من مخرجات وعمليات التعلم. وقد تركز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال" (كمال زيتون وعادل البنا، ٢٠٠١).

التقويم المعتمد على الأداء Assessment Performance-based

تتيح هذه الإستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعّلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (أحمد عودة، ٢٠٠٥ ؛ Adams, & Hsu, 1998) ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم Presentation ، والعرض التوضيحي Demonstration ، والمحاكاة Simulation ، والمناظرة Debate . إن هذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلا على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

التقويم الذاتي:

يعد مكونا أساسيا من مكونات التعلم المستقل للطالب، وزيادة دافعيته، وتقديره لذاته، ويوجه نظره بدرجة أكبر إلى ما يقوم بأدائه، وكيف يؤديه، وبذلك ينمي لديه التفكير البناء.

يعرفه صلاح علام (٢٠٠٤، ٢١٣) بأنه نقد الطالب نفسه بنفسه ، في حين يري عبد الحكيم مهيدات وإبراهيم المحاسنة (٢٠٠٩، ١٥٢) بأنه قدرة الطالب علي الملاحظة والتحليل والحكم علي أدائه بالاعتماد علي معايير واضحة ثم وضع الخطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين الطالب والمعلم ٠ بينما وضح حلمي الوكيل ومحمد المغني (٢٠٠٥ ، ١٧٨) ان دور المعلم ينحصر في تعليم التلميذ كيف يتعلم وليس في تزويده بالمعلومات والحقائق كما كان يفعل في الماضي ٠

ويري الباحث أن التقويم الذاتي يعبر عن نوع من الكفاءة الذاتية فمن خلاله يحكم الفرد على ذاته لتحديد مدى ما استطاع تحقيقه من أهداف فيحدد جوانب القوة والضعف ويتخذ قرارات ويضع خطط لتطوير نفسه. وبالتالي فالتقويم الذاتي ينمي أنماط التفكير وحل المشكلات والمهارات العليا التي لا ينميها التقويم التقليدي وكذلك يركز علي نفسية الطالب وتقبله لذاته والآخرين بالإضافة إلي العديد من المميزات التي نفتقدها في التقويم التقليدي ولذلك يجب علي المعلم إرشاد المتعلم كيف يتعلم وليس تزويده بالمعلومات والحقائق.

تقويم الأقران:

تقويم الأقران يتضمن قيام كل طالب بتقويم أعمال أقرانه .إذ يمكن لطالبين مثلا أن يتبادلا التعيينات أو المهام أو الأعمال التي أداها كل منهما، ويقوم كل منهما بتقويم جودة، أو دقة، أو ملائمة عمل الآخر .غير أن هذا يتطلب تنظيمًا وأعدادا لكي يكون تقويم الأقران متسقًا، والأحكام الناتجة عنه صائبة.

فيعرفه قاسم الصراف (٢٠٠٢ ، ٣٥٥) نوع من التقييم يقوم به أقران الطالب أو المتعلم وهو يتضمن التقييم البنائي والتقييم الختامي للمهمة التعليمية أو النشاط أو العمل بواسطة قرين للطالب أو مجموعة من الأقران ، ويري الباحث انه أسلوب من أساليب التقويم البديل ويتم من خلال قيام كل طالب بتقييم أعمال زملائه كما أن تقويم الأقران يسمح للطلبة بالعمل معًا في تقييم أعمال بعضهم البعض الآخر، وبذلك يصبح للطلبة دور إيجابي نشط في تعلمهم، وتقويم أعمالهم بأنفسهم.

ولذلك فان تقويم الأقران ينمي التفكير الناقد من خلال الحكم علي أعمال الآخرين وإتاحة الفرصة للتعرف علي وجهات النظر المختلفة والأساليب المتنوعة في الملاحظة.

تفضيلات التقييم كما يراها الطلاب وأرائهم حول التقييم البديل :

بمراجعة أدبيات البحث و بعض الدراسات السابقة:

وجد أن الطلاب يفضلون اختبارات الاختيار من متعدد على الاختبارات المقالية ، وقد تم إعداد قائمة تضم مجموعة من الأبعاد (الصعوبة والتعقيد ، القلق ، توقع النجاح، الشعور بالراحة ، الوضوح، الاهتمام ، العدالة وسهولة التناول)، وأتضح أن الذكور والإناث تفضيلاتهم للاختبارات الموضوعية بصفة عامة عن الاختبارات المقالية . ووجد على الجانب الآخر أن الطلاب الذين لديهم مهارات تعلم جيدة وثقة عالية في قدراتهم الأكاديمية يفضلون الاختبارات المقالية علي اختبارات الاختيار من متعدد بالمقابل الطلاب الذين لديهم مهارات تعليمية سيئة وثقة منخفضة في قدراتهم الأكاديمية فضلوا اختبارات الاختيار من متعدد علي الاختبارات المقالية، وأشارت النتائج أن الطلاب الذين يفضلون الأسئلة المقالية لديهم مستوى منخفض من القلق والطلاب الذين لديهم مستويات عالية من القلق لا يفضلون الأسئلة مفتوحة النهاية، ولديهم اتجاهات إيجابية وتفضيل لاختبارات الاختيار من متعدد .(سامية محمد بن لادن،٢٠٠٢ (Zeidner,1987; Scouller,1998; Birenbaum & Feldman,1998;

وقد وجد علي جاسم الشهاب (٢٠٠٢) أن طلبة المواد العلمية أكثر تفضيلاً للاختبارات الموضوعية ومعظم الطلبة يرغبون في تنوع الاختبارات من بين كونها موضوعية أو مقالية. وتتفق هذه النتيجة مع توصل اليه كل من مختار الكيال وشحته عبد المولى(٢٠٠٥) إلى تفضيل تلاميذ المقررات العلمية (العلوم والرياضيات) للاختبارات الموضوعية عن أي نوع آخر من الاختبارات.

وقد وجد Sambel et al. (1997) أن رد الطلاب كان سلبياً عندما ناقشوا ما اعتبر " تقييم تقليدي" فقد أبدى العديد من الطلاب أن تلك الطرق التقليدية كان لها تأثير ضار جداً على عملية التعلم فالاختبار كان لا يتعرض للمهام الأكثر صعوبة كما أنه لا يركز على مدى فهم الطلاب للموضوع ،على النقيض من ذلك، فالطرق والأشكال الجديدة للتقييم تدفعهم إلى توجه جهودهم لمحاولة فهم المادة المدروسة بدلاً من الحفظ والاستظهار ، وهذا ما يؤكد عليه محمد حسين سعيد(٢٠٠٦) حيث وجد أن متوسطات درجات الطلاب والتي تعبر عن اتجاهاتهم نحو

التقييم الحقيقي جاءت مرتفعة ، ويرجع ذلك إلى عيوب الأساليب التقليدية في تقييم الطلاب والتي تركز على جانب التذكر أو الجانب المعرفي دون التركيز على الجوانب الأخرى كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى شعور الطلاب بعدم عدالتها في إصدار حكم دقيق وصادق على مستوى الطلاب في حين يجد الطلاب والمعلمون في التقييم الحقيقي ووسائله المختلفة علاجاً لكل ما يشوب التقييم التقليدي من مشكلات وعيوب .

وكذلك وجد Slater (1996) أن الطلاب من خلال تطبيق التقييم بأشكاله الحديثة بواسطة حقائب التقييم مثلاً وذلك بالمقارنة بأشكال التقييم الأخرى اعتقد الطلاب بأنهم مع هذا النوع من التقييم يتذكرون ما تعلموه بشكل أفضل وكذلك يستمر ويبقى لفترة طويلة ، واستمتع الطلاب بالوقت الذي قضوه في تحليل وعملPortfolios اعتقاداً منهم أن هذا النوع من التقييم يساعد في تعلمهم .

وتوصل كلا من Segers &Dochy(2001) إلى نتائج مماثلة حول أراء الطلاب حول التقييم الذاتي وتقييم الأقران وكذلك المشاكل المتعلقة بالتقييم التقليدي ، فقد قرر الطلاب أن هذه الطرق للتقييم تحفز أسلوب التعلم العميق والتفكير الناقد واعترف الطلاب أن هناك فجوة بين تصوراتهم وبين نوع التعلم المطلوب ، وأعمالهم الخاصة.

وتوصل Drew (2001) إلى أن الطلاب لديهم الميل للتحول إلى التعلم العميق فيما يدرسون ولكن اعتقد الطلاب بأن ضغوط العمل وتكثيف المقررات الدراسية تحول دون تحقيق الهدف الحقيقي من التقييم.

في حين توصل Birenbaum&Rosenau(2006) إلى وجود علاقة ارتباطيه بين أهداف الانجاز وتفضيلات التقييم لديهم ؛ وعلى عكس ذلك وجد Parkes&Stefanou (2008) أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين أهداف الانجاز للتلاميذ وتفضيلاتهم لطريقة تقييمهم.

ومن جهة أخرى توصل Birenbaum(2007) أن أسلوب وطريقة العمل في الفصل مع الطالب وخاصة فيما يتعلق بإستراتيجية التعلم المستخدمة تؤثر في طريقة تقييمه وأشارت الدراسة إلى ضرورة معرفة الطلاب لطرق تقييمهم واستشارتهم على الأقل عند وضع طرق للتقييم.

أما من جهة طريقة التعلم فقد أشارت دراسة Clark (2003) إلى اتفاق حوالي ٩٤%من تلاميذ يتعلمون في ضوء التعلم الإلكتروني ما بين البريد الإلكتروني والشبكات سواء الداخلية أو الويب ؛ اتفقوا على تفضيلهم فى التقييم على استخدام التقنية المرتبطة بالشبكات حيث أنها تسهل التواصل وتبادل الآراء حول الموضوعات وتحسن تحصيلهم العلمي، أما دراسة Gold(2004) والتي ارتبطت ببعض مدارس مدينة سان انطونيو (وهى مدارس المستقبل المتطورة والتي تعتمد علي تقنية الحاسب) بولاية كاليفورنيا الأمريكية فقد أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب والبالغ عددهم ٣١٢٠طالباً يفضلون استخدام الحاسب في عمل الواجبات وفي تقييم مدي تقدمهم الدراسي

وعن تصورات الطلاب لعدالة التقييم فقد أكد كل من Sambel et al. (1997) و Segers &Dochy(2001) من خلال آراء الطلاب أن عدالة التقييم شيء مهم للغاية وينبغي ألا يكون خداعا، وينتقد الطلاب طرق التقييم التقليدية حيث أنهم بعيدين عن عملية التقييم ويتم التقييم في نهاية المقرر أي في يوم واحد ، ومن ناحية ثانية كانت تدفع الطلاب لحذف كميات ضخمة من المقرر، ويؤدون أداء حسن في الأسئلة المقالية ، ويؤكد الطلاب أن الطرق التقليدية تركز على ما يهتم به المحاضر وليس ما يهتم به الطلاب، كل هذه الانتقادات توضح أن التقييم التقليدي غير عادل ، فقد وضح الطلاب أن التقييم يجب أن يحفزهم وينتهي بمكافأة على الجهد الذي يبذلونه كما أنه يبني التعلم بدلاً من الاعتماد على الحفظ والاستظهار.

ويتفق هذا مع ما توصل إليه(2001) Drew فقد أكد الطلاب على حاجتهم للتوقعات الواضحة ومعايير التقييم الواضحة والتقييم الداخلي الواضح وكانت تعليقاتهم على التقييم كالآتي : يعتبر التقييم الأمر المهم لدعم التعلم ، التغذية الراجعة تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس ، بل أن هناك آراء لبعض الطلاب أكثر من ذلك ففضل الطلاب التقييم خطوة بخطوة من جهة الآخرين كطريقة فعالة للتغذية الراجعة ولا يفضلوا اتجاه التقييم في خط واحد وبينوا أن التعليقات المكتوبة تعد جيدة ؛ سواء من المعلم أو من الزملاء في الفصل .

وعلى الرغم من أن الطلاب خلال الدراسات المختلفة قد وضحوا وبينوا أن طرق التقييم الحديثة تعد عادلة وتؤدي إلى خلق أسلوب تعلم عميق ومهارات تفكير عليا ولكن هناك بعض النتائج البحثية تحذر من مغبة الاعتماد فقط على تصوراتهم وتفضيلاتهم لطرق التقييم الحديثة لأن هناك نتائج غير إيجابية فعلى سبيل المثال وبالرغم مع ما وجد من ترابط بين تقييم الأقران وتقييم المعلم كما في دراسة Orsmond&Merry (1997) حيث وجد أن هناك اتفاق بسيط بين درجات الطلاب عند تقييمهم لأنفسهم وبين تقييم المعلم لهؤلاء الطلاب فالطلاب ذوي المستويات الدنيا يهتمون بإحراز درجات أعلى من اللازم من خلال عملهم بينما الطلاب الجيدون يحصلون على درجات منخفضة ، وقد وجد أيضاً اختلاف كبير بين التقييم الذاتي وتقييم الأقران فقد أكد الطلاب على أن التقييم الذاتي جعلهم أكثر انتقاداً مع شعور الطلاب بأنهم تعلموا أفضل وبطريقة أكثر تنظيماً ؛ وهذا يضعنا على بداية المسار في تعديل طرق التقويم من خلال تعديل طريقة عرض المادة العلمية نفسها ، والاعتماد علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

ويري Challis(2001) أن كل طريقة تقييم ببساطة من الضروري أن تتمتع بشروط تجعلها قوية وتختلف بها عن الطرق الأخرى ولذلك فهناك مشكلات للتقييم البديل منها:

١- تحتاج عملية التقييم لوقت طويل
٢- صعوبة تعميم النتائج
٣- صعوبة إعداد الأنشطة أو مشكلات يتم تطبيقها بصورة جماعية
٤- الدراسات لازالت قليله والتي تربط بين التقييم البديل ومهارات التفكير العليا

ونظرا لوجود مشكلات تواجه الرق الحديثة والتقليدية للتقييم ظهر مصطلح حديث يعرف بهندسة التقييم

ومن هنا نري أن أي إبداع تربوي في الفصل سيتلاشي إذا لم يتم التقييم بشكل بنائي مع التعليم والتعلم لذلك لابد أن يرتبط التقييم بالطريقة التي يتم بها تعلم الطلاب ولابد أن نراجع طلابنا في الطريقة التي يتم بها تقييمهم بدلا من فرضها عليهم ويكون التدريس وأهدافه في هذه الحالة لا قيمة لهم. ويمكن أن يتحقق ذلك باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

وعلى حد علم الباحث لم تتوافر حتى الآن دراسات على الأقل عربية تبحث في العلاقة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا مما دفع الباحث للمضي في محاولة للبحث في هذه العلاقة.

ثانيا : استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

أكَّد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية؛ حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكِّد على أنَّ الإنجاز الأكاديمي ، وجودة النتائج تعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك ، والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي، حيث يجمع التعّلم المنظّم ذاتياً بين كلٍّ من العوامل المعرفية والدافعية(Zimmerman , 1989 ; Wolters , 2003) .

ولقد أصبح واضحًا أن من أهم القضايا المرتبطة بالتعلم المنظم ذاتيًا هو قدرة الطلاب على الاختيار ، والربط، والتنسيق بين الاستراتيجيات بطرق فعالة (Bockaerts, 1999, 447)

والغرض الرئيسي من استراتيجيات التعلم هو أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون معتمد على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم منها متعلم مستقل independent learner ، ومتعلم استراتيجي strategic learner ، ومتعلم منظم ذاتيًا self- regulated learner (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩ ،٣٠٨)

فالطلاب في حاجة إلى استراتيجيات التنظيم الذاتي والتي تركز على العمليات المنظمة ذاتيًا والتي تتنبأ بالأداء الأكاديمي للطلاب (Zimmerman, 1994,11)، ومن ثم فيجب أن يتعلموا كيف يستخدمون مدى واسعًا من الاستراتيجيات بشكلٍ مستقل داخل حجرة الدراسة .فبعض الاستراتيجيات تنظم معالجة المعلومات، بينما تساعد استراتيجيات أخري في إدارة الوقت والدافعية والوجدان وبعضها تؤدَّى بشكلٍ عقلي mentally ، وبعضها تُعتبر استراتيجيات خارجية مثل أخذ ، الملاحظات، وبعض الاستراتيجيات تكون محددة بالمواقف والمهام، بينما تُعتبر بعضها موجهةُ ، ومُشجعة للطلاب على الاكتشاف والدراسة .(Paris et al., 2001, 272- 273)

ويتضمن التعّلم المنظّم ذاتياً عمديه الفعل وضبط المصادر المتاحة، ومن هنا يفترض أنَّ المتعلِّم ذا التنظيم الذاتي يستخدم مدى واسعاً من الاستراتيجيات بطريقة مستقلة في تعلمه. وهذه الاستراتيجيات يهدف بعضها إلى تنظيم عمليات تكوين وتناول المعلومات، ويساعد بعضها الآخر في ضبط المصادر المتاحة كالوقت والدافعية، والانفعالات ، وبعض هذه الاستراتيجيات يتم في العقل بطريقة ضمنية ليست ظاهرة، والبعض الآخر يعد الاستراتيجيات ظاهرة أو صريحة، وكذلك بعض هذه الاستراتيجيات يتصف بالنوعية، أي :يصلح لمهام ومواقف معينة، والبعض الآخر يتصف بالعمومية، أي :يصلح للتطبيق في أنواع عد ة من المهام والمواقف (ربيع عبده ، ٢٠٠٦، ٥).

وبالرغم من تنوع استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فإنه توجد عدة خصائص محددة مشتركة بينها وهى:

١ - تُعتبر الاستراتيجيات أفعالا مدروسة تؤدى لتحقيق أهداف خاصة.

٢ - تولد الاستراتيجيات من قِبل الشخص وتتضمن كل من القوة، والضبط بدلاً من الإذعان وإتباع القواعد العقيمة.

٣ - تطبق الاستراتيجيات بشكلٍ اختياري ومرن، فهي تتضمن كل من المهارة المعرفية، والإدارة الدافعية.

٤ - تُعتبر الاستراتيجيات خطط مساعدة لحل المشكلات بشكلٍ اجتماعي والتي تصبح مستقلة وبخاصة عندما ترتبط بمهام التعلم الأكاديمي.

٥ -بالرغم من أن الاستراتيجيات تُعتبر خططاً ا مهمة وفعالة في حل المشكلات، وتطبق بشكلٍ واعٍ، فإن النهاية المفضلة لنمو الاستراتيجيات تتضمن التلقائية automatization وأن تُنقل إلى مهام متعددة (ربيع عبده ،٢٠٠٦، ٥٥)

ويؤكد شنك (Schunk, 1990,17) على أن الطلاب يجب أن:

- يعرفوا كيف يطبقون الإستراتيجية - .يفهموا متى يطبقون الإستراتيجية.

- يعتقدوا أن استخدام الإستراتيجية سوف يحسن من الأداء.

- يعتقدوا أنهم يستطيعون أن يطبقوا الإستراتيجية بفعالية.

والمتعلمون المنظمون ذاتيًا يعرفون عددًا كبيرا من استراتيجيات التعلم، وأيضًا يفهمون كيف تعمل هذه الاستراتيجيات ، ومتى يستخدمونها، وكيف يُقيِّمون فعاليتها (Alderman, 2004,148)

وبالرغم من وجود نماذج مختلفة عديدة للتعلم المنظم ذاتيًا مشتقة من خلفيات نظرية مختلفة إلا أن معظمها يفترض أن المظهر المهم للتعلم المنظم ذاتيًا هو استخدام الطالب لاستراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية متعددة لضبط وتنظيم تعلمهم (Pintrich, 19799a, 459-460)

ويرى (Perry, 1981, 106) أن كلمة إستراتيجية تشير إلى تناسق (تجهيز) configuration الأساليب والخطط التي يتم اختيارها، أو تكوينها من بين عدة بدائل متاحة لتدبر نوع معين من المباحثات البيئية environmental negotiation.style والإستراتيجية تُعتبر سائدة . على الأسلوب وتشير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا إلى الأفعال الموجهة نحو اكتساب المعلومات

والمهارات والتي تتضمن القوة والغرض و ادراكات الذات الوسيلية (النفعية) بالنسبة للمتعلم (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 615).

وهى تمثل الأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلاب وتؤثر فيما تم تعلمه، بما في ذلك الذاكرة والعمليات ما وراء المعرفية .إنها الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩،٣٠٧)

كما يعرفها (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992, 185) بأنها خطط منظمة تساعد الطلاب على تشفير المعلومات وأداء المهمة.

وتتضمن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا أي أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تسهل من اكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة (Ruohotie,2002,39)

ويُعتبر المظهر الأساسي للتعلم المنظم ذاتيًا هو اختيار استراتيجيات التعلم وقد ظهرت عدة تصنيفات لاستراتيجيات التعلم (Ruohotie, 2002, 41).فقد حدد (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986: 617-618) أربع عشرة إستراتيجية للتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك على أساس البحوث والنظريات السابقة، بالإضافة إلى إستراتيجية للسلوك غير المنظم ذاتيًا تسمى" أخرى " وهذه الاستراتيجيات هي (التقييم الذاتي ، والتنظيم والتحويل ، ووضع الهدف والتخطيط ، و طلب المعلومات ، وحفظ السجلات والمراقبة ، والتركيب البيئي ، و مكافأة الذات ، والحفظ والاستظهار ، وطلب المساعدة الاجتماعية ، و مراجعة السجلات)

ومن أكثر التصنيفات لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأوسعها انتشارا هو تصنيف Pintrich et al. والذي يتضمن استراتيجيات معرفية، وما وراء معرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد (Ruohotie, 2002, 42).

وقد اتفق مجموعة من الباحثين والدارسين لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على أن أكثر هذه الإستراتيجيات شيوعاً ، والتي يستخدمها الطلاب في تنظيم تعلمهم سواء داخل المدرسة أو خارجها هي إستراتيجيات (التنظيم ، التفصيل ، التسميع والتذكر ، مكافآت الذات ، تنظيم الذات ، التخطيط ووضع الأهداف ، المراقبة الذاتية ، الضبط البيئي الدافعي ، تنشيط الاهتمام ، حوار الذات عن الكفاءة ، طلب العلم الأكاديمي ، طلب المساعدة من الأقران والمدرسين والراشدين ، تعلم الأقران ، البحث وتعلم المعلومات ، المعالجة المتعمقة للمعلومات ، الاحتفاظ بالسجلات ، بيئة ووقت الدراسة ، اختيار طرق تعلم مناسبة ، الدافعية الذاتية، الضبط الانفعالي، المكانة الذاتية ، التقويم الذاتي)

(Zimmerman & Martinez-Pons,1986; 1988; 1990; Pintrich & Degroot,1990; Pintrichet al.,1993;Zimmerman, 2002; 2008; Cleary, 2006; Bartels et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2012; Zuffiano et al.,2013).

وفيما يلي عرض لهذه الإستراتيجيات مع التركيز علي الاستراتيجيات المستخدمة في هذه الدراسة:

أولا : الاستراتيجيات المعرفية : Cognitive strategies

تُعتبر الاستراتيجيات المعرفية من الاستراتيجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل حجرة الدراسة .وهذه الاستراتيجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة (مثل استدعاء المعلومات، والكلمات، والقوائم)، أو المهام الأكثر تعقيدً ا والتي تتطلب فهم المعلومات (مثل فهم جزء من النص أو المحاضرة) (Pintrich, 1999a, 460). وهى استراتيجيات يستخدمها الطلاب في تعلم، وفهم، وتذكر المادة الدراسية(عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩، ١٠٨)

ومثل هذه الاستراتيجيات تساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومعرفتهم حيث تتضمن استخدام التصور الحسى ليساعدهم على تشفير المعلومات الخاصة بمهام التذكر والذي يساعد على عرض(تصور) التطبيق الصحيح للإستراتيجية (مثل تكوين صور ذهنية visualization للأنشطة الرياضية، والأكاديمية)(Wolters et al., 2003, 9-10).

وتتراوح هذه الاستراتيجيات المعرفية من استراتيجيات التذكر البسيط التي يمكن أن يستخدمها الصغار والكبار لتساعدهم في التذكر .إلى الاستراتيجيات المتعمقة المستخدمة في القراءة

والحساب وحل المشكلات والاستدلال .وبالرغم من أن استخدام هذه الاستراتيجيات يُعتبر معرفيًا أكثر من كونه ما وراء معرفيًا، إلا أن القرار لاستخدامها هو مظهر للضبط ما وراء المعرفي، والتنظيم ما وراء المعرفي مثل القرار بوقف استخدام هذه الاستراتيجيات أو التحول من استراتيجيية لأخرى(Wolters et al., 2003,9).

والاستراتيجيات المعرفية تنقسم إلى استراتيجيات معرفية سطحية واستراتيجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتيجيات المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر الأصم للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات ومرات عديدة .والاستراتيجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة (Vrugt & Oort, 2008, 128).

وتوجد عدة استراتيجيات يمكن أن يستخدمها الطلاب فى مهام التذكر مثل التكرار (التسميع) والإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد(Garcia & Pintrich, 1994,140).

١ -إستراتيجية التسميع: Rehearsal strategies

وتتضمن استراتيجيات التسميع سرد وتكرار العبارات لكى يتم تعلمها أو إعادة قراءة الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة النص(Garcia & Pintrich, 1994,140).

ويكون استخدامها أفضل في حالة المهام البسيطة، وتجهيز المعلومات فى الذاكرة العاملة بدلاً من اكتساب معلومات جديدة في الذاكرة طويلة المدى .ويُفترض أن تؤثر هذه الإستراتيجية على الانتباه، وعمليات التشفير .ولكنها لا تساعد الطلاب على عمل روابط وعلاقات بنية داخلية بين المعلومات أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة التي تعلموها (عزت عبد الحميد، ١٩٩٩ ،١٠٨– ١٠٩)

وهى تمثل مدخلاً سطحيًا للتعلم فهو ينظر إليه كأداء لكي يسلك الطالب بشكلٍ مرضٍ في الامتحان، وليس كطريقة للتمكن العقلي من المادة .حيث تشمل مجرد تكرار ما تم تعلمه، وهذا لا

يمثل التفكير التأملي في المعنى، أو رؤية كيف تنسجم المادة المتعلمة مع مواد أخري(Warr &Downing, 2000, 312).

وهى ذات تأثير على الانتباه والعمليات المتضمنة فى اكتساب المعرفة، ولكنها لا يبدو أنها تساعد المتعلم على عمل ارتباطات داخلية بين المعلومات، أو تكامل المعلومات مع المعرفة السابقة (Ruohotie, 2002,43).

ومن المفترض أن تساعد هذه الاستراتيجيات الطالب على أن يركز ويختار معلومات مهمة من القائمة أو النص، ويحتفظ بهذه المعلومات فى الذاكرة العاملة (Garcia & Pintrich, 1994, 141).

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٩٩،٣٢٠) أن الاحتفاظ بمواد أكثر تعقيدًا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب ومعقد تتعدى مجرد تكرار المعلومات، فوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة underlining وكتابة الملاحظات في الهامشmarginal notes ، إستراتيجيتين مركبتين لإعادة السرد يمكن تدريسهما للطلاب لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدًا.

وهذه الاستراتيجيات تساعد في مهام حجرة الدراسة عندما يُطلب من الطلاب فقط مجرد تذكر معلومات محددة، ومع ذلك توجد العديد من المهام التي تتطلب ما هو أكثر من مجرد استدعاء المعلومات .ففي الواقع فإن فهم الطالب للمادة التعليمية عند مستوى مفاهيمي، وعميق يعتبر هدفًا تعليميًا مهمًا (Garcia & Pintrich, 1994, 141).

٢ -إستراتيجية استخدام التفاصيل: Elaboration strategies

تمثل الإجراءات لفحص التضمينات، وعمل ارتباط عقلي بين المادة المتعلمة والمعرفة الموجودة بالفعل لدى المتعلم (Warr & Downing, 2000,312). وهى تساعد الطلاب على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق بناء علاقات وروابط داخلية بين المفردات المتعلمة .وتتضمن إعادة الصياغة، والتلخيص، وابتكار التشابه، والمقارنة، وأخذ الملاحظات المبتكرة .وتساعد المتعلم على التكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة (عزت عبد الحميد ،١٩٩٩، ١٠٩).

وعلى الرغم من أن استراتيجيات التسميع لا تُعتبر فعالة بشكلٍ كبير في مساعدة الطلاب على دمج المعرفة الجديدة بالمخططات التصورية الموجودة فى الذاكرة طويلة المدى، فإن

استراتيجيات استخدام التفاصيل ، وإستراتيجية التنظيم يبدو أنها أكثر نفعًا لتكامل وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة(Garcia & Pintrich, 1994, 141).

وهذه الإستراتيجية تعكس مدخلا أعمق للتعلم عن إستراتيجية التكرار بمحاولة تلخيص المادة وصياغتها بأسلوب المتعلم الخاص (Wolters et al., 2003,10).

ومن ثم فهي تساعد في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ببناء ارتباط داخلي بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة(Ruohotie, 2002,43). كما تتضمن شرح وتلخيص المادة المتعلمة، وتكوين مماثلات analogies ، وأخذ المذكرات note taking ، وتوضيح الأفكار في المادة المتعلمة لشخصٍ آخر، وطرح الأسئلة و إجابتها (Pintrich, 1999a, 460).

وتعبر هذه الإستراتيجية عن إضافة تفصيل إلى المعلومات الجديدة بحيث تصبح أكثر معنا، وبالتالي تجعل التشفير أسهل وأكثر تحديدًا .وهذه الاستراتيجيات تستخدم خططًا تصورية موجود في العقل لتضفى معنا على المعلومات الجديدة، ومن هذه استخدام المماثلات، واستخدام طريقة PQ4R (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩،٣٢٢)

وطريقة PQ4R هي طريقة من ست خطوات تمثل إلقاء نظرة عامة تمهيدية على الموضوعpreviewing ، وطرح الأسئلة questioning ، والقراءة reading ، والتفكير التأملي reflective ، والتسميع reciting ، والمراجعة reviewing (Winne & Hadwin, 1998,278).

٣ -استراتيجيات التنظيم: Organization strategies

وهى الإجراءات لتحديد القضايا المفتاحية (الموضوعات الأساسية)key issues ، ولخلق بنية عقلية لتعلم العناصر المرتبطة المراد تعلمها، وهى تتجاوز مجرد التكرار والتسميع حيث تفرض بعض التنظيم على المادة الجديدة المراد تعلمها، وفى بعض الحالات تتضمن هذه الاستراتيجيات تجهيز ملخص مكتوب للأفكار التي تم اختيارها وبناؤه (Warr & Downing, 20003,12).

وهى تساعد المتعلم على اختيار المعلومات المناسبة، وعمل روابط بنائية بين المعلومات المتعلمة .وتتمثل في تجميع، واختصار، وانتقاء الفكرة الأساسية فى الفقرة أثناء القراءة . وتحتاج

إلى مزيد من الجهد، واندماج المتعلم في المهمة، وتؤدى إلى أداء أفضل لدى المتعلم (عزت عبد الحميد ،١٩٩٩، ١٠٩). وتستهدف استراتيجيات التنظيم مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد المتعلمة .وتمثل إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها إلى مجموعات فرعية أصغر ، ومن أمثلة هذه الاستراتيجيات تلخيص مخطط للموضوع outlining ، وعمل الخرائط mapping ، ومعينات الذاكرة mnemonics (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩،٣٢٥)

وهذه الاستراتيجيات تمثل معالجة أعمق للمادة خلال استخدام خطط وأساليب متعددة مثل الأشكال التوضيحيةdrawing diagrams ، أو عمل خريطة مفاهيم conceptual map لتنظيم المادة المتعلمة بطريقة معينة (Wolters et al., 2003,10).

وتتضمن هذه الإستراتيجية السلوكيات المحددة مثل اختيار الأفكار الأساسية في النص وتلخيص النص أو المادة المتعلمة، واستخدام العديد من التقنيات المحددة لاختيار وتنظيم الأفكار فى المادة مثل (رسم شبكة أو خريطة لأهم الأفكار، وتحديد البنيات الواقعية أو التراكيب المفسرة والشارحة للنص) (Garcia & Pintrich, 1994, 144).

وكل هذه الإستراتيجيات يبدو أنها تؤدى إلى فهم أعمق للمادة المراد تعلمها مقارنة باستراتيجيات التكرار(Pintrich, 1999a, 460). كما أنها تساعد المتعلمين على اختيار المعلومات المراد تعلمها، وبناء ارتباطات داخلية فيما بينها(Ruohotie, 2002,43).

٤ -استراتيجيات التفكير الناقد: Critical thinking strategies

تتضمن هذه الإستراتيجية تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة وحل المشكلات وتحليل، وتقييم المعلومات بطريقة عميقة التفكير (Pintrich, 2004, 393).ومعرفة الطلاب السابقة بالإضافة إلى استخدامهم للعديد من الاستراتيجيات المعرفية يلعبان دورا مهمًا جدًا في تعلمهم الفعلي من المهام الأكاديمية(Pintrich & Schrauben, 1992, 149).

ويُشير التفكير الناقد إلى الدرجة التي يقرر بها الطلاب تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة من أجل حل المشكلات، والتوصل إلى قرارات ، وعمل تقييمات ناقدة فيما يتعلق بمعايير الامتياز(عزت عبد الحميد ،١٩٩٩، ١٠٩). ويُعتبر تطبيق المعرفة السابقة في المواقف الجديدة

أحد الاستراتيجيات المعرفية التي توجه عملية التعلم، وغالبًا ما يتطلب تطبيقها التفكير الناقد، وهذا التفكير الناقد يبدو أنه محدد بالمجال أو فروع الدراسة (Rouhotie, 2002, 43- 44). .

والطلاب المنظمون ذاتيًا بدرجة كبيرة ونشيطون يستطيعون أن يبحثوا في الذاكرة لديهم عن المعرفة السابقة قبل أن يبدأوا فعليًا في أداء المهمة، وهذه المعرفة السابقة يمكن أن تتضمن معرفة المحتوى بالإضافة إلى المعرفة ما وراء المعرفية عن المهمة والإستراتيجية (Pintrich, 2000,457)

وعملية تنشيط (إثارة) activation المعرفة السابقة حتى يتم استخدامها في الموقف الجديد قد تحدث تلقائيًا دون وعى حين يندمج الطالب في مهمة في مادة محددة مثل الرياضيات، فإن المعلومات السابقة سوف تنشط تلقائيًا أثناء الحل وبسرعة .ومثل هذه العملية لا تُعتبر منظمة ذاتيًا وإنما تمثل معالجة معرفية، حيث إنها تمت دون ضبط واضح من قبل المتعلم (Pintrich, 2000, 457). ويمكن أيضًا أن تتم هذه العملية بطريقة مخططة ومنظمة من جانب المتعلم بشكلٍ كبير خلال أنشطة تذكر وأسئلة ذاتية مثل أن يسأل الطالب نفسه ما الذي أعرفه عن هذا المجال، أو هذا الموضوع، أو هذه المادة، أو هذه المشكلة بالتحديد؟(Pintrich, 2000, 457).

ثانيا : الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: Metacognitive strategies

وتتضمن العديد من استراتيجيات التخطيط، والمراقبة، والتنظيم للتعّلم مثل : وضع هدف للقراءة، ومراقبة الفهم عندما يقرأ الفرد، وعمل تغييرات أو تكيفات في التعلم عندما يتقدم الفرد في المهمة (Wolters, et al.,2003).إنَّ السبب في تناول هذه الاستراتيجيات ضمن بعد واحد عام يرجع إلى المرحلة العمرية المستهدفة؛ حيث لا يستطيع الطلاب الأصغر في العمر التمييز بين تلك الاستراتيجيات خصوصا لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعة؛ ولذلك يفضل استخدام هذه الاستراتيجيات ضمن مقياس واحد يشتمل على التخطيط، والمراقبة، والتنظيم (Wolters, et al.,2003).

ثالثا :استراتيجيات التنظيم الذاتي للدافعية الأكاديمية: Strategies for the Regulation of Academic Motivation

لقد قام بدارسة أبعاد التنظيم الدافعي العديد من الباحثين المهتمين؛ ونتج عن ذلك العديد من التوجهات النظرية، وبناءً على تلك المنظورات البحثية جدد الباحثون عدداً من الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الطلاب للتحكم في العمليات التي يكون لها تأثير على دافعيتهم، إنَّ هذه الاستراتيجيات تشتمل على محاولات لتنظيم معتقدات دافعية عد ة تم مناقشتها في ضوء دافعية الإنجاز (Wolters ,1998) مثل :التوجه للهدف، والفاعلية الذاتية، وأيضاً معتقدات قيمة المهمة، والاهتمام الشخصي بالمهمة، ويرجع الفضل حديثاً ل ولتر وزملائه في تحديد بعض تلك الاستراتيجيات التي تصف ضمن التنظيم الذاتي للدافعية، وهذه الاستراتيجيات :إستراتيجية الناتج الذاتي، والبناء البيئي، والحديث الذاتي للإتقان، والحديث الذاتي للأداء الخارجي، والحديث الذاتي للقدرة النسبية، والتحسن الموقفي للاهتمام، وتحسن الاهتمام بناءً على الملاءمة، أو الاهتمام الشخصي، وعلى الرغم من أنَّ هذه المجموعة لا تتضمن كل التنظيم الممكن لاستراتيجيات الدافعية، إلا أنها تمثل مجموعةً عرضية من الطرق التي يحاول بها الطلاب التحكّم في دافعيتهم، أو تجهيزهم الدافعي(Wolters, et al.,2003).

الناتج الذاتي، أو المكافأة الذاتية Self-Consequating strategy

تقيس هذه الإستراتيجية مدى استخدام الطلاب المكافآت الخارجية المعدة ذاتياً؛ لتعزيز رغبتهم لأداء المهام الدراسية، أي :إن هذه الإستراتيجية تعد إحدى الطرق التي قد يستخدمها الطلاب لتنشيط وزيادة رغبتهم لأداء المهام الدراسية عن طريق زيادة الأسباب الخارجية لأداء المهمة، وذلك بتزويد أنفسهم بالمكافآت أو العقوبات المؤسسة على الأهداف المحددة ذاتياً، وتتضمن هذه الإستراتيجية تحديد الطلاب، وإدارة التعزيزات الخارجية؛ لبلوغ أهداف معينة ترتبط بأداء المهمة، وتسمى هذه الإستراتيجية أيضاً بإستراتيجية التعزيز الذاتي، فتزويد الطالب لنفسه بنتيجة للجهد المستمر في المهمة إحدى الطرق التي يستخدمها الطلاب للمحافظة بشكل هادف على السعي وراء أهدافهم المرسومة(Wolters ,1999)

رابعا :استراتيجيات التنظيم السلوكي والسياقي: Strategies for the Regulation of Behavior and context

١ - **تنظيم الجهد : Effort Regulation** وهنا يحاول المتعلِّم تنظيم جهده، وهو ما يشير إلى القدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل وبناء القدرة على العودة إلى العمل مرة أخرى، حيث يحاول المتعلِّم الاحتفاظ بالتركيز والجهد على الرغم من التشتيت الحادث له بسبب المعوقات والصعوبات التي يواجهه ا، فهذه الإستراتيجية تسهم في زيادة المثابرة أثناء التعامل مع المهام المعروضة وذلك بجعل المهمة أو النشاط أكثر ايجابية وجاذبية للأداء . (ربيع عبده ، ٢٠٠٦ ، ٥٨).

٢ - **تنظيم الوقت : Regulating Time** يحاول هنا المتعلِّم جدولة الوقت وتقسيمه في صورة تتيح له الاستخدام الأمثل له، حين يشعر بأنَّ الوقت المتاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وتتضمن تحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهمية الهدف النسبية، وكذلك تتضمن اتخاذ القرارات والمفاضلة بين البدائل حتى يتوصل الفرد إلى جدولة الوقت المتاح بصورة تتيح الاستخدام الأمثل له، ويعد الوقت من محددات التنظيم الذاتي للتعّلم فإذا لم يشعر المتعلِّم بضغط الوقت وعدم كفايته للأعمال المطلوبة لا يلجأ لتنظيمه (ربيع عبده ، ٢٠٠٦ ، ٥٩)

٣ - **تعلم الأقران: Peer Learning** ويتم هنا الاستفادة من التعّلم الجماعي، وتختلف هذه الإستراتيجية عن استراتيجيات طلب المساعدة حيث إنَّ المتعلِّم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه، وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلِّم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم) (ربيع عبده ، ٢٠٠٦ ، ٥٨)

٤ -**طلب المساعدة: Help-Seeking** في العديد من النماذج يعد طلب المساعدة إستراتيجية هامة للمتعلِّمين المنظّمين ذاتيا ً، فعندما لا يستطيع المتعلِّمون حل المشكلة، أو فهم النص، أو إكمال المهام فإنَّ اختياراتهم تتضمن طلب المساعدة من الأسرة، الأصدقاء، والمعلِّمين، وأيضاً المثابرة (عزت عبد الحميد ، ١٩٩٩).

ويوجد الآن شواهد كبيرة على أنَّ المتعلمين الأكثر دافعية، والأكثر نشاطاً واندماجا و تنظيماً للذات، يحتمل بدرجة كبيرة أنْ يسعون للمساعدة عند الضرورة، إن الأطفال الذين يفضلون التحدي، والإتقان المستقبلي يحتمل بدرجة كبيرة أنْ يسعوا لطلب المساعدة، كما أنَّ طلاب المدرسة

الثانوية الذين يستخدمون استراتيجيات أخرى لتنظيم الذات، يطلبون أيضاً المساعدة من الأقران، والمعلمين، والراشدين.(Wolters, et al. ,2003) . كما أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ذات أهمية خاصة في مجال التعليم لأسباب عديدة منها كما يذكر كل من (Zimmerman, 1990; Pintrich, 1995; 2003; Schunk & Zimmerman, 2008; Zimmerman, 2008; Zuffiano et al., 2013)

١- تعد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً آلية للمساعدة في تفسير الفروق بين الطلاب ووسيلة لتحسين عملية التعلم وصولاً إلى التعلم الفعال وإنجاز المهام وزيادة معدلات النجاح الأكاديمي .

٢- تساعد في تطوير الم ناهج و طرق التدريس والتي تؤدى إلى اندماج الطلاب في محتوى المادة المتعلمة ، ومن ثم إلى اكتساب المعرفة والتغير المفاهيمى بشكل أكبر.

٣- تساعد في تقويم نواتج التعلم ومعايير تقويم الأداء المتعلق بالهدف الذي يسعى الطالب لتحقيقه ، حيث إن إخفاق الطالب في أداء مهامه الدراسية قد يعود إلى تمسكه بإستراتيجيات تعلم سطحية تؤدى إلى مزيد من الشعور بالفشل مما يشكل انهياراً لدوافعه الداخلية ويؤدى إلى مزيد من الإخفاق في مهمات أخرى تالية.

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية ، والإطار النظري ، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، تم صياغة الفروض التالية -:

١ - لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على تفضيلات أساليب التقييم البديل لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

٢ - يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل ، و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

٣ - تختلف البنية العاملية المكونة من تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع (ذكور – إناث) ، التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

١ - عينة تقنين الأدوات:

تم تقنين الأدوات المستخدمة في الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بالوادي الجديد قوامها (٢٠٠ طالب وطالبة) تتراوح أعمارهم ما بين (١٩- ٢٢) سنه بمتوسط عمري قدره ٢١,١٦ سنة ، وانحراف معياري قدره ٠.٤١ سنة ، خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م ، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدارسة.

٢ - عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من طلاب كلية التربية بالوادي الجديد من ذوى التخصصات الأدبية ، والعلمية تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٢٢) بمتوسط عمري قدره ٢١.٥ سنة وانحراف معياري قدره ٠.٥٨ سنه ويعرض جدول (١) التالي العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية ، وكذلك العدد المستبعد نتيجة الغياب وعدم استكمال التطبيق أو لعدم الجدية في الأداء ، وتوزيعها في ضوء متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) .

جدول (١)

عينة الدراسة الأساسية وتوزيعها في ضوء متغيري النوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والعدد المستبعد منها

الأقسام	العلمي		الأدبي		المجموع
النوع	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث	
العدد الكلي	٦٥	٧٠	٧٠	٦٥	٢٧٠
الغياب	٥	٥	٥	٥	٢٥٠
عدم الجدية في الأداء	–	–	–	–	–
المجموع	٦٠	٦٥	٦٥	٦٠	٢٥٠

ثانيًا : الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١- قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل (أعداد : الباحث)

٢- مقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا (أعداد : الباحث)

ويعرض الباحث الأدوات على النحو التالي-:

١- قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل:

٢- لقد مر بناء قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية بالخطوات الآتية:-

١ - تم الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت تفضيلات التقييم ، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة ، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت تفضيلات التقييم بصفة عامة وتفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة بصفة خاصة ، والتي أمكن الإفادة منها في إعداد بنود القائمة لدى طلاب الجامعة

١- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس تفضيلات التقييم لدى فئات مختلفة في كل من المجتمع العربي والأجنبي ، والتي تم الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي على النحو التالي-:

- قائمة تفضيلات التقييم Birenbaum (1994,1997,2007) وتتكون هذه القائمة من (٦٧) عبارة ، وهي نوع من التقرير الذاتي يضم عشرة أبعاد للتقييم ، ضمن ثلاث مجالات رئيسية وفق مقياس خماسي تتدرج استجاباته من (لا تنطبق علي بدرجة كبيرة إلي تنطبق علي بدرجة كبيرة)، من بين هذه الأبعاد الأساليب غير التقليدية للتقييم.
- كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس تفضيلات التقييم في البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها دراسة :(حمودة عبد الواحد حمودة ، ٢٠٠٩ ؛أحمد رمضان محمد ، ٢٠١٢)

٢- في ضوء الخطوات السابقة تم صياغة فقرات القائمة الحالية ، والتي روعي في صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد ، ليبلغ عدد فقرات القائمة (١٢) ولكل فقرة خمس استجابات (لا أوافق بشدة – لا أوافق – أوافق إلي حد ما – أوافق– أوافق بشدة).

٣- تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمصطلحات للحكم على مدى صلاحيتها وصدق عباراتها لقياس تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية، ولإبداء الرأي حول هذه الفقرات من حيث وضوحها ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها ، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٤- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن عدم حذف أي فقرة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠ ٪ من جملة المحكمين ، و تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات فقط.

الكفاءة السيكومترية لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل:

صدق قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل:

١-**تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis** من الدرجة الأولى لقائمة "تفضيلات أساليب التقييم البديل " المكونات الأساسية Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ ، وهي من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور) العوامل (باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax Rotation للوقوف على التركيب العاملي للمقياس ، وقد تم استخدام محك كايزر Kaiser الذي اقترحه" جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن ، Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح ، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (**SPSS 21**) ذلك على عينة التقنين ،المكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة.

٢ – تم حذف بعض العبارات والعوامل في ضوء مجموعة من المحكات الآتية-:

أ - الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن **Eigenvalue** ≤ ١

ب- حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≤ + ٠.٤

ج- حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول(+٠.٤)

د- حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه.

هـ- حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً ، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر ، بقيمة تشبع حدها الأدنى(+ ٠.٤) وهذا يضمن نقاء عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها. وفي ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل ، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (١٢) عبارة موزعة على هذه العوامل

٣- ولقد استوعب العامل المستخلص من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٥٥٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٢) التالي

جدول (٢)

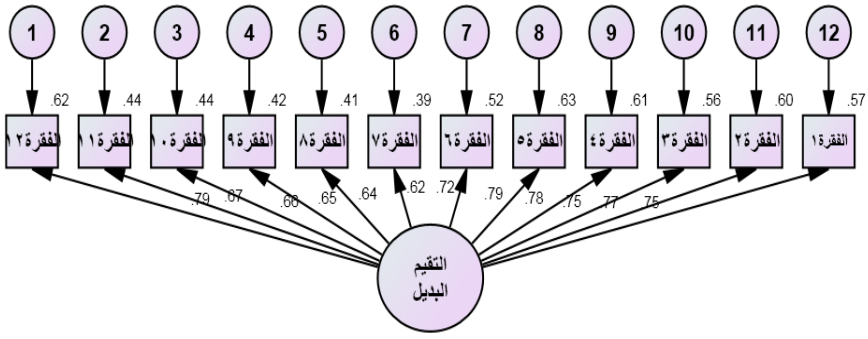
التشبعات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الفقرات	العوامل المستخرجة	قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	
١٢	.805	.647
٥	.804	.647
٤	.796	.633
٢	.790	.624
٣	.771	.594
١	.770	.594
٦	.750	.562
١١	.701	.492
١٠	.696	.484
٩	.687	.473
٨	.684	.468
٧	.662	.438
الجذر الكامن	6.656	النسبة التجميعية للتباين
نسبة التباين	55.466	55.466

يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لفقرات قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل قد أسفر عن استخلاص عامل واحد استوعب(٥٥٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية تشبعت عليه جميع فقرات القائمة.

وبالتالي يصبح العدد النهائي لفقرات القائمة (١٢) فقرة ، مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف القائمة وهذا يعد مؤشراً على صدقة

الصدق العاملي التوكيدي: تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي **Confirmatory Factor Analysis** بهدف التأكد من البنية العاملية لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وذلك من خلال التأكد من انتماء فقرات القائمة الي عامل عام واحد ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي **Amos21** ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال **Maximum likelihood** والشكل(١) التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي



مربع كاي 108.187
درجات الحرية 54
مستوي الدلالة 000.
مربع كاي المعياري 2.003
مؤشر المطابقة المقارن958.
مؤشر تاكر- لويس 948.
مؤشر رميسي 071.

شكل (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العامل الواحد لقائمة تفضيلات التقييم

يتضح من الشكل (١) السابق صدق نموذج العوامل الخمسة حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات تتضح في الجدول (٣) التالي:

جدول(٣)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
مربع كاي المعياري	٢.٠٠	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩٦	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩٥	أعلي من ٠.٩٠
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠.٧٥	يجب أن يتعدي ٠.٥٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٧١	من ٠– ٠.٠٨

يتضح من الجدول(٣) السابق أن افتراض عامل عام واحد تتشبع عليها كل فقرات القائمة الحالية (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظي بمؤشرات جودة مطابقة عالية حيث كانت قيم (**CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن ،(TLI) مؤشر تاكر – لويس ، (PNFI)**) قيم مرتفعة و قريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة **مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي التي يجب أن تتعدي ٠.٥٠ ،** وكذلك قيمة **(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب** بلغت ٠.٠٧١ وهي في المدي المثالي للمؤشر حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون ، النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، و ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات وكذلك النسبة بين X^2 ، DF وقعت في المدى المثالي لها ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل.

الأتساق الداخلي لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل والدرجة الكلية للقائمة كما هو موضح بالجدول (٤) التالي:

جدول(٤)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للقائمة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.766**	٧	.675**
٢	.784**	٨	.690**
٣	.769**	٩	.693**
٤	.791**	١٠	.696**
٥	.800**	١١	.705**
٦	.749**	١٢	.799**

***دالة عند ٠.٠٥ ،** دال عند ٠.٠١**

يتضح من الجدول (٤) السابق أن معاملات الارتباط جميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهو ما يؤكد صدق القائمة.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل بتطبيقه على عينة التقنين ، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجدول (٥) يوضح هذه النتائج

جدول(٥)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ لقائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل

المعامل	إعادة التطبيق	معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان– براون	جتمان
تفضيلات أساليب التقييم البديل	٠.٩٥	٠.٩٣	٠.٩١	٠.٩١

يتضح من جدول (٥) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات ، حيث بلغت تراوحت قيم معاملات الثبات (٠.٩١ – ٠.٩٥) ، وجميعها دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١ ، وهي قيم مرتفعة مما يعطي مؤشرا جيدا علي ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس:

تتكون قائمة تفضيلات أساليب التقييم البديل في صورته النهائية من (١٢) فقرة

٢-مقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

لقد مر بناء مقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية بالخطوات الآتية:

١ - تم الإطلاع على الأطر النظرية التي تناولت إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة ، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بصفة عامة وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة بصفة خاصة ، والتي أمكن الإفادة منها في إعداد بنود المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى طلاب الجامعة

٥- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى فئات مختلفة في كل من المجتمع العربي والأجنبي ، والتي تم الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي على النحو التالي :

- مقياس Pintrich et al.(1991) والذي يقيس الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) Motivated Strategies for Learning Questionnaire والمكون من (٨١) عبارة مقسمة في جزأين ، الأول : خاص بقياس مكونات الدافعية ومكون من (٣١) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد رئيسة هي (الفاعلية الذاتية ، القيمة الجوهرية ، قلق الاختبار) ، بينما الجزء الثاني : يقيس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومكون من (٥٠) عبارة منها (٣١) عبارة لقياس الإستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ،(١٩)عبارة لقياس القدرة على ضبط مصادر التعلم وهذه الإستراتيجيات هي (التسميع ، التفصيل ، التنظيم ، التفكير الناقد ، إستراتيجيات ما وراء المعرفة ، إدارة بيئة ووقت الدراسة ، تنظيم الجهد ، تعلم الأقران ، طلب المساعدة) وتتم الإجابة على عبارات المقياس بالاختيار وفق مقياس سباعي تتدرج استجاباته من (ليس صحيح دائماً لي - صحيحة جداً لي).

- مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (SRLSQ) Self-Regulation Learning Strategy Questionnaire والذي أعده Hu(2007) حيث قام بتعديل المقاييس الفرعية من مقياس إستراتيجية الدافعية للتعلم (MLSO) لـ Pintrich et al.(1991) ويتكون المقياس في صورته المعدلة من ٤٨ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية تقيس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (الإستراتيجيات المعرفية ، إستراتيجيات ما وراء المعرفة، إستراتيجيات إدارة المصادر) ويتم الاستجابة على كل عبارة من خلال مقياس خماسي التقدير على طريقة ليكرت تتدرج من (ليس صحيحاً دائماً لي - صحيح جداً لي).
- كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها دراسة :(فاطمة حلمي فرير ، ١٩٩٥ ؛عزت عبد الحميد حسن ، ١٩٩٩ ؛ لطفي عبدا لباسط إبراهيم ، ٢٠٠١ ؛ كمال إسماعيل عطية ، ٢٠٠٠ ؛ مسعد ربيع أبو العلا ، ٢٠٠٣ ؛ ربيع عبده رشوان ، ٢٠٠٦ ؛ إبراهيم عبد الله الحسينان ، ٢٠١٠)

٦- في ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي ، والتي روعي في صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد ، ليبلغ عدد عبارات المقياس (٢٩) موزعة علي الاستراتيجيات (التسميع ، والتنظيم ، والتفاصيل ، والتفكير الناقد ، والكفاءة الذاتية) ولكل عبارة ثلاث استجابات (تنطبق علي تماما – تنطبق علي أحيانا – نادرا ما تنطبق علي)

٧- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية، ولإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها ، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها.

٨- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن عدم حذف أي عبارة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠ ٪ من جملة المحكمين ، و تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات فقط.

الكفاءة السيكومترية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا:

صدق مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

٤- تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis من الدرجة الأولى لمقياس إستراتيجيات " التعلم المنظم ذاتياً باستخدام طريقة " المكونات الأساسية Method Components Principal التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهي من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن ، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور) العوامل (باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax Rotation للوقوف على التركيب العاملي للمقياس ، وقد تم استخدام محك كايزر Kaiser الذي اقترحه" جتمان "بأخذ العوامل التي جذرها الكامن ، Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح ، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (**SPSS 21**) ذلك على عينة التقنين ،المكونة من (٢٠٠) طالباً وطالبة.

٥- تم حذف بعض العبارات والعوامل في ضوء مجموعة من المحكات الآتية-:

أ - الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن **Eigenvalue** ≥ ١

ب- حذفت العبارات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≤ + ٠.٤

ج- حذفت العبارات التي تشبعت على أكثر من عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول(+٠.٤)

د- حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشبعت عليه.

هـ- حذفت العوامل التي تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً ، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر ، بقيمة تشبع حدها الأدنى(+ ٠.٤) وهذا يضمن نقاء عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها. وفي ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل ، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة (٢٩) عبارة موزعة على هذه العوامل

٦- ولقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٦٦٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول (٦) التالي

جدول (٦)

التشبعات وقيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل بعد التدوير

الفقرات	العوامل المستخرجة					قيم الشيوع أو الاشتراكات
	الكفاءة الذاتية	التفاصيل	التسميع	التفكير الناقد	التنظيم	
٢٠	.874					.791
٢٩	.850					.763
١٠	.848					.724
٢٧	.848					.758
٢٨	.845					.737
٥	.834					.709
١٥	.774					.632
٢٤	.736					.574
٣		.803				.751
٨		.768				.610
١٣		.761				.622
٢٦		.759				.706
١٨		.720				.553
٢٢		.670				.564
١			.879			.797
٢٥			.796			.724
٢١			.789			.699
٦			.745			.584
١١			.700			.497
١٦			.598			.410
٤				.874		.798
١٩				.841		.721
١٤				.835		.700
٩				.824		.709
٢٣				.743		.560
٢					.742	.695
٧					.739	.601
١٧					.709	.609
١٢					.698	.536
الجذر الكامن	6.393	5.437	3.391	2.420	1.495	النسبة التجميعية للتباين
نسبة التباين	22.044	18.747	11.694	8.345	5.154	65.985

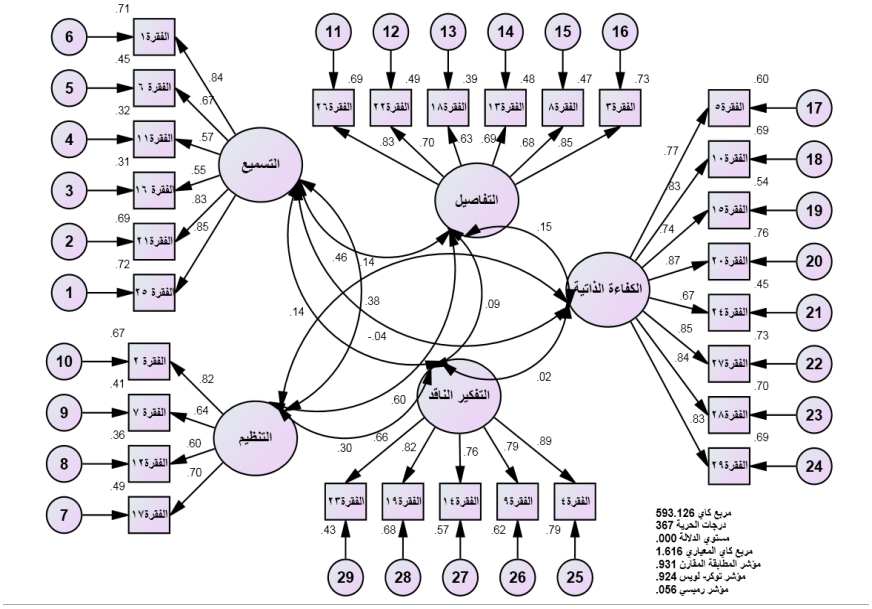
يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لعبارات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً قد أسفر عن استخلاص (٥) عوامل استوعبت (٦٦٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية وهذه العوامل هي:

- العامل الأول يعبر عن الكفاءة الذاتية وتتشبع به الفقرات (٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩) بجذر كامن **(6.393)** ونسبة تباين **(22.044)**.
- العامل الثاني يعبر عن التفاصيل وتتشبع به الفقرات (٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦) بجذر كامن **(5.437)** ونسبة تباين **(18.747)**.
- العامل الثالث يعبر عن التسميع وتتشبع به الفقرات (١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٥) بجذر كامن **(3.391)** ونسبة تباين **(11.694)**.
- العامل الرابع يعبر عن التفكير الناقد وتتشبع به الفقرات (٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٣) بجذر كامن **(2.420)** ونسبة تباين **(8.345)**.
- العامل الخامس يعبر عن التنظيم وتتشبع به الفقرات (٢ ، ٧ ، ٢٤ ، ١٧) بجذر كامن **(2.420)** ونسبة تباين **(8.345)**.

وبالتالي يصبح العدد النهائي لعبارات المقياس (٢٩) عبارة موزعة على الخمسة أبعاد ، مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدقة

الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي **Confirmatory Factor Analysis** بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الإستراتيجيات المعرفية التعلم المنظم ذاتياً ، وذلك من خلال التأكد من انتماء فقرات المقياس إلى خمسة عوامل كامنة وهي (الكفاءة الذاتية ، التفاصيل ، التسميع ، التفكير الناقد ، التنظيم) ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدى باستخدام البرنامج الإحصائي **Amos21** ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال **Maximum likelihood** والشكل () التالي يوضح نتائج التحليل العاملي التوكيدي



شكل (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العوامل الخمسة لمقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا

يتضح من الشكل (٢) السابق صدق نموذج العوامل الخمسة حيث حقق حسن مطابقة جيدة للبيانات تتضح في الجدول (٧) التالي:

جدول(٧)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
مربع كاي المعياري	١.٦١٦	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩٣	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩٢	أعلي من ٠.٩٠
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠.٧٦	يجب أن يتعدي ٠.٥٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٥٦	من ٠– ٠.٠٨

يتضح من الجدول(٧) السابق أن افتراض ٥ عوامل كامنة تتشبع عليها كل فقرات المقياس الحالي (النموذج المفترض) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظي بمؤشرات جودة مطابقة عالية حيث كانت قيم **(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن ،(TLI) مؤشر تاكر – لويس ، (PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي)** قيم مرتفعة و قريبة جداً من الواحد الصحيح(الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وكذلك قيمة **(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب** بلغت ٠.٥٦ وهي في المدي المثالي للمؤشر حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون ، النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، و ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات وكذلك النسبة بين X^2 ، DF وقعت في المدى المثالي لها ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس الإستراتيجيات المعرفية لتعلم المنظم ذاتياً.

الأتساق الداخلي لمقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي الية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول(٨)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

التسميع	معامل الارتباط	التنظيم	معامل الارتباط	التفاصيل	معامل الارتباط	التفكير الناقد	معامل الارتباط	الكفاءة الذاتية	معامل الارتباط
١	.871**	٢	.832**	٣	.850**	٤	.889**	٥	.821**
٦	.739**	٧	.751**	٨	.771**	٩	.840**	١٠	.846**
١١	.703**	١٢	.740**	١٣	.760**	١٤	.819**	١٥	.785**
١٦	.664**	١٧	.792**	١٨	.734**	١٩	.844**	٢٠	.877**
٢١	.826**			٢٢	.747**	٢٣	.762**	٢٤	.743**
٢٥	.834**			٢٦	.836**			٢٧	.859**
								٢٨	.849**
								٢٩	.850**

*** دالة عند ٠.٠٥ ،** دال عند ٠.٠١**

يتضح من الجدول (٨) السابق أن معاملات الارتباط جميعها معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، وهو ما يؤكد صدق الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بتطبيقه على عينة التقنين ، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار (بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع) ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجدول (٩) يوضح هذه النتائج

جدول(٩)

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وألفا كرونباخ لمقياس الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً

استراتيجيات التعلم / المعامل	التسميع	التنظيم	التفاصيل	التفكير الناقد	الكفاءة الذاتية
إعادة التطبيق	٠.٩٠	٠.٨٠	٠.٨٩	٠.٩٠	٠.٩٥
معامل ألفا كرونباخ	٠.٨٧	٠.٧٨	٠.٨٧	٠.٨٩	٠.٩٣

يتضح من جدول (٩) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات ، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠.٧٨ – ٠.٩٥) ، وجميعها دالة عند مستوي دلالة ٠.٠١ ، وهي قيم مرتفعة مما يعطي مؤشرا جيدا علي ثبات المقياس.

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في صورته النهائية من (٢٩) فقرة موزعه علي خمسة استراتيجيات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول(١٠)

توزيع عدد الفقرات التي يشتمل عليها مقياس الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً (الصورة النهائية)

الاستراتيجيات المعرفية	عدد الفقرات	الفقرات التي تمثلها
التسميع	٦	١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٥
التنظيم	٤	٢ ، ٧ ، ٢٤ ، ١٧
التفاصيل	٦	٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦
التفكير الناقد	٥	٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٣
الكفاءة الذاتية	٨	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩

ثالثًا : المعالجة الإحصائية للدراسة:

استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة النتائج التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية ببرنامج **SPSS 19** الإحصائي ، وبرنامج **AMOS 21** الإحصائي وهي:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار "ت" " T -Test "

٣- حجم التأثير (مربع معامل إيتا η^2)

٤- تحليل التباين العاملى (ANOVA)

٥- التحليل العاملي Factorial Analysis

٦- نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model

وهو أسلوب التحليل الإحصائي متعدد المتغيرات الذي يستخدم لتحليل العلاقات البنائية ، وهو مزيج من التحليل العاملي وتحليل الانحدار المتعدد.

رابعًا : منهج الدراسة :

تتبع الدراسة المنهج الوصفي ، وهي من الدراسات الارتباطية ، والتي تهدف لمعرفة العلاقة بين أثنين من المتغيرات أو أكثر دون أي تدخل. وهي دراسات مفيدة للكشف عن العلاقات التلازمية بين المتغيرات ، وتوفر أدلة للباحثين لإجراء دراسات أخري أكثر تعقيدا

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للاجابة علي السؤال الأول والذي ينص علي " هل توجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي(علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما علي تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية؟استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد ، كما تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع أيتا **(η^2)** كما هو موضح بالجدولين (١١)، (١٢) التاليين:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في تفضيلات أساليب التقييم البديل وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي

المتغيرات	النوع	التخصص الدراسي				العينة الكلية	
		أدبي		علمي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبارات شفوية في شكل مناقشة جماعية	ذكور	2.83	1.376	2.82	1.214	2.82	1.296
	إناث	2.78	1.290	2.92	1.461	2.86	1.378
	العينة الكلية	2.81	1.330	2.87	1.344	2.84	1.335
الواجب المنزلي	ذكور	2.89	1.359	2.77	1.140	2.83	1.256
	إناث	2.75	1.271	2.92	1.472	2.84	1.376
	العينة الكلية	2.82	1.314	2.85	1.320	2.84	1.315
كتابة مقالات أو تقارير	ذكور	2.97	1.380	2.88	1.263	2.93	1.321
	إناث	2.90	1.311	2.94	1.446	2.92	1.377
	العينة الكلية	2.94	1.343	2.91	1.356	2.92	1.347
تقديم عروض فردية	ذكور	3.06	1.402	2.75	1.271	2.91	1.344
	إناث	2.95	1.346	3.11	1.501	3.03	1.425
	العينة الكلية	3.01	1.371	2.94	1.401	2.97	1.384
تقديم عروض جماعية	ذكور	3.12	1.463	2.80	1.219	2.97	1.356
	إناث	2.88	1.277	2.94	1.540	2.91	1.414
	العينة الكلية	3.01	1.377	2.87	1.391	2.94	1.383
التقييم المعتمد علي المشاريع	ذكور	3.12	1.341	2.80	1.232	2.97	1.295
	إناث	3.00	1.302	3.20	1.523	3.10	1.419
	العينة الكلية	3.06	1.318	3.01	1.400	3.04	1.357

المتغيرات	النوع	التخصص الدراسي				العينة الكلية	
		أدبي		علمي			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ملفات الانجاز الورقية	ذكور	3.29	1.568	3.13	1.396	3.22	1.484
	إناث	3.20	1.436	3.23	1.559	3.22	1.495
	العينة الكلية	3.25	1.501	3.18	1.478	3.22	1.487
ملفات الانجاز الالكترونية	ذكور	2.91	1.411	2.88	1.209	2.90	1.313
	إناث	3.18	1.308	3.18	1.435	3.18	1.370
	العينة الكلية	3.04	1.364	3.04	1.334	3.04	1.347
التقييم المعتمد علي المحاكاة ولعب الأدوار	ذكور	3.25	1.447	2.90	1.130	3.08	1.311
	إناث	3.08	1.266	3.06	1.478	3.07	1.375
	العينة الكلية	3.17	1.360	2.98	1.320	3.08	1.341
التقييم الذاتي	ذكور	2.91	1.366	2.85	1.176	2.88	1.274
	إناث	2.97	1.314	3.11	1.491	3.04	1.405
	العينة الكلية	2.94	1.336	2.98	1.350	2.96	1.341
تقييم الأداء	ذكور	2.69	1.468	2.70	1.239	2.70	1.357
	إناث	2.83	1.278	3.02	1.431	2.93	1.357
	العينة الكلية	2.76	1.376	2.86	1.346	2.81	1.359
تقييم الأقران	ذكور	2.72	1.386	2.63	1.104	2.68	1.255
	إناث	2.92	1.293	2.91	1.476	2.91	1.386
	العينة الكلية	2.82	1.340	2.78	1.313	2.80	1.324
أساليب التقييم البديل ككل	ذكور	35.77	11.046	33.92	9.931	34.88	10.525
	إناث	35.45	12.979	36.54	13.630	36.02	13.279
	العينة الكلية	35.62	11.965	35.28	12.023	35.45	11.971

جدول(١٢)

نتائج تحليل التباين المتعدد لدرجات الطلاب في تفضيلات أساليب التقييم البديل وفقاً لمتغيري النوع والتخصص الدراسي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع أيتا (η^2)
الجنس	اختبارات شفوية	.054	1	.054	.030	غير دال	0.0001
	الواجب المنزلي	.003	1	.003	.002	غير دال	0
	كتابة مقالات	.003	1	.003	.002	غير دال	0
	تقديم عروض فردية	.945	1	.945	.493	غير دال	0.002
	تقديم عروض جماعية	.160	1	.160	.083	غير دال	0.0003
	مشاريع	1.196	1	1.196	.650	غير دال	0.0026
	ملفات الانجاز الورقية	.000	1	.000	.000	غير دال	0
	ملفات الانجاز الالكترونية	5.192	1	5.192	2.861	غير دال	0.0115
	المحاكاة	0.002	1	0.00256	.000	غير دال	0
	التقييم الذاتي	1.564	1	1.564	.864	غير دال	0.0035
	تقييم الأداء	3.250	1	3.250	1.754	غير دال	0.0071
	تقييم الأقران	3.416	1	3.416	1.941	غير دال	0.0078
التخصص	اختبارات شفوية	82.70	1	82.708	.574	غير دال	0.0006
	الواجب المنزلي	.246	1	.246	.137	غير دال	0.0001
	كتابة مقالات	.035	1	.035	.020	غير دال	0.0001
	تقديم عروض فردية	.035	1	.035	.019	غير دال	0.0008
	تقديم عروض جماعية	.369	1	.369	.192	غير دال	0.0024
	مشاريع	1.120	1	1.120	.583	غير دال	0.0005
	ملفات الانجاز الورقية	.236	1	.236	.128	غير دال	0.0005
	ملفات الانجاز الالكترونية	.256	1	.256	.115	غير دال	0
	المحاكاة	.008	1	.008	.005	غير دال	0.0047
	التقييم الذاتي	2.112	1	2.112	1.171	غير دال	0.0002
	تقييم الأداء	.108	1	.108	.060	غير دال	0.0012
	تقييم الأقران	.562	1	.562	.303	غير دال	0.0004

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع أيتا (η^2)
الجنس × التخصص	اختبارات شفوية	.152	1	.152	.086	غير دال	0.0003
	الواجب المنزلي	9.108	1	9.108	.063	غير دال	0.0208
	كتابة مقالات	.369	1	.369	.205	غير دال	0.0008
	تقديم عروض فردية	1.392	1	1.392	.799	غير دال	0.0029
	تقديم عروض جماعية	.241	1	.241	.132	غير دال	0.0005
	مشاريع	3.435	1	3.435	1.790	غير دال	0.0075
	ملفات الانجاز الورقية	2.231	1	2.231	1.162	غير دال	0.004
	ملفات الانجاز الالكترونية	4.268	1	4.268	2.318	غير دال	0.0095
	المحاكاة	.562	1	.562	.251	غير دال	0.0013
	التقييم الذاتي	.010	1	.010	.006	غير دال	0
	تقييم الأداء	1.641	1	1.641	.910	غير دال	0.0036
	تقييم الأقران	.616	1	.616	.340	غير دال	0.0014
الخطأ	اختبارات شفوية	442.9	1	.474	.256	غير دال	
	الواجب المنزلي	428.8	1	.102	.058		
	كتابة مقالات	451.2	1	134.934	.936		
	تقديم عروض فردية	472.1	246	1.800			
	تقديم عروض جماعية	472.5	246	1.743			
	مشاريع	453.0	246	1.834			
	ملفات الانجاز الورقية	549.5	246	1.919			
	ملفات الانجاز الالكترونية	446.3	246	1.921			
	المحاكاة	443.7	246	1.842			
	التقييم الذاتي	445.2	246	2.234			
	تقييم الأداء	455.7	246	1.815			
	تقييم الأقران	432.9	246	1.804			
المجموع	اختبارات شفوية	445.2	246	1.810			
	الواجب المنزلي	455.7	246	1.853			
	كتابة مقالات	432.9	246	1.760			
	تقديم عروض فردية	35457	246	144.135			
	تقديم عروض جماعية	2460.	250				
	مشاريع	2441.	250				
	ملفات الانجاز الورقية	2589.	250				
	ملفات الانجاز الالكترونية	2685.	250				
	المحاكاة	2637.	250				
	التقييم الذاتي	2763.	250				
	تقييم الأداء	3136.	250				
	تقييم الأقران	2762.	250				

يتضح من الجدول (١٢) السابق عدم وجود تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على تفضيلات أساليب التقييم البديل لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد وبالتالي **يتحقق الفرض الأول** والذي ينص علي "لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لكل من النوع (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما على تفضيلات أساليب التقييم البديل لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد".

وتؤيد هذه النتيجة دراسات Bireanbaum (1997) ، حمودة عبد الواحد (٢٠٠٩) ، أحمد رمضان (٢٠١٢) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ، وطلاب التخصصين العلمي والأدبي في تفضيلات التقييم بصفة عامة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلي رغبة الطالب الجامعي بغض النظر عن جنسه أو تخصصه لمحاولة الخروج من ثقافة الاختبار التي تتمثل في الاختبارات التقليدية إلي ثقافة التقييم التي تتمثل في أساليب التقييم البديل ، ويدل أيضا علي وعي الطالب الجامعي بأساليب التقييم التي تساعده في حل مشكلات حياتية ،وتحقق العدالة .

للاجابة علي السؤال الثاني والذي ينص علي " هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب كلية التربية ؟ تم استخدام نموذج المعادلة البنائيةEquation Model Structural في اختبار مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات موضوع المعالجة وإجراء التعديلات المطلوبة فيه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 21 وطريقة أقصى احتمال ML في تقدير معالم النموذج ، حيث تم افتراض أن الأستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا تتوسط تأثير الكفاءة الذاتية في تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

ويتمثل الهدف من هذا السؤال التعرف على التأثيرات المتداخلة بين الأستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا مع بعضها البعض ، وكذلك التعرف على تأثيراتها المباشرة وغير المباشرة في تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد ، وهو ما قد يساعد في التوصل إلى نموذج عام يوضح أهم الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً المؤثرة في تفضيلات أساليب التقييم البديل لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث المرتبطة بالمتغيرات المتضمنة بالدراسة الحالية ، تم افتراض نموذج تبادلي ، و يوضح الجدول (١٣) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي تم التوصل إليه

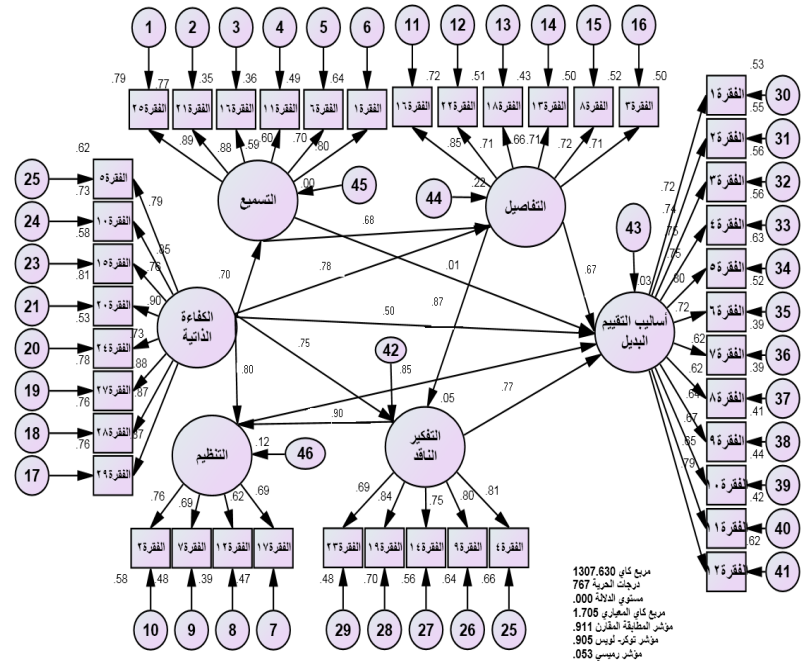
جدول(١٣)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي الذي يفسر تأثيرات الإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً في تفضيلات أساليب التقييم البديل

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
مربع كاي المعياري	١.٧٠٥	من صفر إلي ٥
(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن	٠.٩١	أعلي من ٠.٩٠
(TLI) مؤشر تاكر – لويس	٠.٩١	أعلي من ٠.٩٠
(PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	٠.٧٦	يجب أن يتعدي ٠.٥٠
(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠.٠٥٣	من ٠– ٠.٠٨

يتضح من الجدول(١٣) السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل اليه يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظي بمؤشرات جودة مطابقة عالية حيث كانت قيم **(CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن ،(TLI) مؤشر تاكر – لويس ، (PNFI) مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي)** قيم مرتفعة و قريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات)، وكذلك قيمة **(RMSEA) الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب** بلغت ٠.٥٣ وهي في المدي المثالي للمؤشر حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون ، النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠.٠٥ ، و ٠.٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات وكذلك النسبة بين X^2 ، DF وقعت في المدى المثالي لها.

ويوضح الشكل () التالي النموذج النهائي الذي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا في تفضيلات التقييم



شكل (٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا في تفضيلات أساليب التقييم البديل

يتضح من الشكل (٣) السابق ما يلي:

- توجد تأثيرات مباشرة لكل من الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا (التنظيم ، التفكير الناقد ، استخدام التفاصيل ، الكفاءة الذاتية) في تفضيلات أساليب التقييم البديل وأكثر هذه الاستراتيجيات إستراتيجية التنظيم
- يوجد تأثير غير مباشر لإستراتيجية التسميع في تفضيلات أساليب التقييم البديل وذلك من خلال إستراتيجية استخدام التفاصيل
- يوجد تأثير غير مباشر للكفاءة الذاتية في تفضيلات أساليب التقييم البديل من خلال استراتيجيات (التنظيم ، والتفكير الناقد ، والتفاصيل ، والتسميع)
- لا يوجد تأثير مباشر لإستراتيجية التسميع في تفضيلات أساليب التقييم البديل
- تؤثر الكفاءة الذاتية تأثير مباشر في استراتيجيات (التسميع ، التنظيم ، التفكير الناقد ، استخدام التفاصيل)

وبالتالي يتحقق الفرض الثاني والذي ينص علي "يمكن التوصل إلى نموذج بنائي عام يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تفضيلات أساليب التقييم البديل ، و إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد".

يتضح من النتائج السابقة أن إستراتيجية التفكير الناقد تؤثر تأثيرا مباشرا علي تفضيلات أساليب التقييم البديل لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد ، وهذا ما يراه Pintrich et al.(1991) من أن الطلاب الذين يتبنون إستراتيجية التفكير الناقد يستطيعون الاعتماد علي وجهات النظر الخاصة بهم، وإيجاد حلول بديلة ، من ناحية أخري فان أساليب التقييم البديلة تتطلب من الطلاب بناء أفكارهم ، وإيجاد حلول بديلة لمشكلة معينة، وبالتالي فان الطلاب الذين يتبنون إستراتيجية التفكير الناقد يتبنون أساليب التقييم البديلة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Bireanbaum, 1997; Cohen, 1995).

بالإضافة إلي ذلك تظهر النتائج أن هناك تأثيرا مباشرا لإستراتيجية استخدام التفاصيل علي إستراتيجية التفكير الناقد ، حيث يهتم الطلاب بالجمع بين كلا من المعرفة السابقة والحالية من أجل حل المشكلة ، وقد يعتبر هذا شرط من شروط توليد حلول ، ووجهات نظر بديلة ، وبالتالي إستراتيجية استخدام التفاصيل تعد من العوامل المهمة في تبني الطلاب لإستراتيجية التفكير الناقد وبالتالي تفضيل أساليب التقييم البديلة فقد وجد Bireanbaum (1997) ، Doğan (2011) علاقات ارتباطيه ايجابية متوسطة بين إستراتيجية استخدام التفاصيل وإستراتيجية التفكير الناقد.

من ناحية أخري فان نتائج تحليل المسار تكشف أن هناك تأثيرات مباشرة للكفاءة الذاتية علي استراتيجيات التفكير الناقد ، والتنظيم ، والتسميع ، واستخدام التفاصيل ، وتفضيلات أساليب التقييم البديل ، كما توجد تأثرات غير مباشرة أيضا للكفاءة الذاتية علي تفضيل أساليب التقييم البديل من خلال استراتيجيات التفكير الناقد ، والتنظيم ، واستخدام التفاصيل، وذلك لأن الكفاءة الذاتية تصف كما يري Bandura (1997) اعتقاد الشخص بأن لديه القدرة علي النجاح في مواقف معينة ، وبالتالي فالكفاءة الذاتية أحد العوامل الأساسية التي تؤثر نجاح الطلاب.(Klausmeier & Allen, 1978)

وتشير دراسات عديدة أن الكفاءة الذاتية تؤثر علي دافعية الطلاب ونجاحهم (Byrne, 1984; Kauchak & Eggen 1998; Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares, Miller, & Johnson, 1999)

وتؤكد النتائج علي أن الكفاءة الذاتية أحد العوامل المهمة في تبني الطلاب للإستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا ، ويستخدم الطلاب هذه المهارات بحيث يستطيعون الجمع بين المعلومات السابقة والجديدة ، وإيجاد حلول بديلة ، وبالتالي يفضلون أساليب التقييم البديلة.

وبالتالي يجب الاهتمام داخل كليات التربية بتحسين الكفاءة الذاتية للطلاب ، وهذا يؤدي إلي استخدام الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيا ، ومن ثم تفضيل أساليب التقييم البديلة والتي تهتم بمهارات التفكير العليا ، و حل المشكلات ، والإبداع ، والابتكار ، والتفكير الناقد (Haladyna, 1997).

ولذلك من المهم أن يكون هناك انسجام بين أساليب التقييم المستخدمة ، واستراتيجيات التعلم ، وبالتالي فالتقييم من أهم مكونات العملية التعليمية لأن لديه علاقة قوية بكل عناصر العملية التعليمية ، وبالتالي لا يجب النظر للتقييم باعتباره وسيلة للقياس نجاح الطلاب فقط ، ولكن عنصرا من عناصر العملية التعليمية وميسر لتعلم الطلاب.

للإجابة علي السؤال الثالث والذي ينص علي " هل تختلف تفضيلات التقييم في المكونات العاملية لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع(ذكور -إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) لدى طلاب كلية التربية ؟ تم استخدام كل من التحليل العاملى الاستكشافي بواسطة برنامج SPSS 21 ، وكذلك التحليل العاملى التوكيدى باستخدام أسلوب ، النمذجة البنائية عن طريق برنامج AMOS 21 لدراسة مدى اختلاف البنية العاملية المكونة من تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع (ذكور –إناث) ، التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، ويمكن عرض نتيجة هذا الفرض على النحو التالي:

٧- **أولاً : التحليل العاملى الاستكشافي:**

تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis من الدرجة باستخدام طريقة " المكونات الأساسية Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهي من أفضل طرق التحليل العاملي من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن ، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور (العوامل) باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax Rotation للوقوف على التركيب العاملي ، وقد تم استخدام محك كايزر Kaiser الذي اقترحه" جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن ، Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح ، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج (١٩٩١، ٢٤٤) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية (**SPSS 21**).

وتم تحديد الدلالة الإحصائية للتشبع على العامل وفقاً لمحك جيلفورد والذي يعد فيه التشبع دالاً إذا ما بلغ ٠,٤ فأكثر ، ومن ثم فقد تم حذف المتغيرات التي لم تتشبع بأي عامل من العوامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول ≤ ± ٠,٤ كما تم حذف العوامل التي تشبع بها متغير واحدة أو متغيران فقط تشبعاً مقبولاً ، وتم الإبقاء فقط على العوامل التي تشبع بها ثلاثة متغيرات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى± ٠,٤ وهذا يضمن نقاء عاملياً أفضل للعوامل ، وتوضح الجداول () التالية نتائج التحليل لأداء الطلاب من الذكور والإناث ، ومن الطلاب ذوي التخصصات العلمية والأدبية على تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بعد التدوير المتعامد.

التحليل العاملي لأفراد العينة حسب النوع (ذكور – إناث):

التحليل العاملي لأفراد العينة من الذكور

يوضح جدول (١٤) التالي نتائج التحليل العاملي لأفراد العينة من الذكور علي تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول(١٤)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأفراد العينة من الذكور (ن = ١٢٥)

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	الكفاءة الذاتية	تفضيلات أساليب التقييم البديل	التفاصيل	التسميع	التفكير الناقد	التنظيم	
a29	.927						.910
a20	.874						.824
a27	.871						.790
a28	.868						.795
a10	.846						.740
a15	.795						.655
a5	.749						.620
a24	.696						.579
b4		.817					.751
b5		.744					.586
b2		.729					.560
b1		.715					.532
b6		.704					.533
b12		.684					.487
b3		.664					.508
b11		.635					.424
b8		.605					.476
b9		.588					.384
b7		.538					.329
b10		.525					.325
a13			.855				.822
a26			.846				.892
a18			.808				.687
a8			.780				.680
a22			.771				.715
a3			.667				.588

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	الكفاءة الذاتية	تفضيلات أساليب التقييم البديل	التفاصيل	التسميع	التفكير الناقد	التنظيم	
a25				.874			.871
a21				.854			.844
a6				.821			.716
a1				.821			.728
a11				.812			.683
a16				.702			.582
a9					.909		.850
a14					.904		.829
a19					.890		.843
a23					.860		.776
a4					.801		.715
a7						.778	.686
a12						.730	.707
a17						.697	.744
a2						.695	.853
الجذر الكامن	8.542	6.036	5.218	3.770	2.459	1.515	النسبة التجميعية
نسبة التباين	20.833	14.721	12.727	9.196	5.997	3.695	67.169

a تمثل فقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، b نمثل فقرات تفضيلات أساليب التقييم البديل

يتضح من جدول (١٤) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن ستة عوامل حيث بلغت نسبة التباين ٦٧,١٦٩ ٪ من التباين الكلي للمصفوفة ، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ٢٧,٥٤

التحليل العاملي لأفراد العينة من الأناث

يوضح جدول (١٥) التالي نتائج التحليل العاملي لأفراد العينة من الإناث علي تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (١٥)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأفراد العينة من الإناث (ن = ١٢٥)

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التفكير الناقد	التسميع	التنظيم	التفاصيل	
b12	.892						.812
b5	.867						.765
b3	.854						.740
b10	.810						.675
b1	.794						.652
b2	.781						.626
b6	.778						.624
b7	.768						.642
b9	.745						.577
b4	.740						.573
b11	.732						.554
b8	.690						.565
a20		.899					.849
a5		.891					.840
a27		.876					.815
a10		.875					.813
a28		.864					.805
a24		.830					.744
a29		.810					.708
a15		.806					.673
a4			.820				.727
a19			.771				.628
a9			.719				.626
a14			.704				.556
a23			.620				.469
a1				.770			.778
a21				.700			.561

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التفكير الناقد	التسميع	التنظيم	التفاصيل	
a6				.640			.510
a16				.626			.460
a25				.619			.597
a11				.604			.392
a7					.706		.652
a2					.670		.508
a17					.550		.322
a12					.403		.275
a8						.734	.622
a3						.652	.581
a13						.597	.504
a26						.522	.451
a22						.522	.476
a18						.479	.350
الجذر الكامن	8.761	6.294	3.755	2.740	1.909	1.640	النسبة التجميعية
نسبة التباين	21.369	15.350	9.157	6.683	4.656	4.001	61.217

a تمثل فقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، b نمثل فقرات تفضيلات أساليب التقييم البديل

يتضح من جدول (١٥) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن ستة عوامل حيث بلغت نسبة التباين ٦١,٢١٧ ٪ من التباين الكلي للمصفوفة ، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ٢٣,٠٩٩

التحليل العاملي لأفراد العينة حسب التخصص (علمي – أدبي):

التحليل العاملي لأفراد العينة من ذوي التخصصات العلمية

يوضح جدول (١٦) التالي نتائج التحليل العاملي لأفراد العينة من ذوي التخصصات العلمية علي تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (١٦)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأفراد العينة من التخصص العلمي (ن = ١٢٥)

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التسميع	التفكير الناقد	التفاصيل	التنظيم	
b12	.827						.712
b5	.810						.672
b3	.803						.662
b4	.778						.618
b6	.743						.607
b1	.736						.597
b7	.707						.535
b2	.700						.518
b11	.692						.499
b10	.675						.470
b9	.666						.501
b8	.639						.508
a27		.887					.808
a10		.883					.809
a5		.865					.765
a20		.861					.820
a24		.851					.733
a29		.851					.749
a28		.832					.773
a15		.815					.724
a1			.876				.804
a21			.834				.755
a25			.796				.728
a11			.715				.516
a6			.675				.482
a16			.628				.438

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التسميع	التفكير الناقد	التفاصيل	التنظيم	
a14				.852			.747
a19				.812			.716
a9				.788			.678
a4				.764			.644
a23				.747			.572
a13					.762		.644
a26					.758		.700
a8					.704		.533
a18					.608		.473
a3					.580		.597
a22					.529		.435
a12						.748	.607
a7						.722	.610
a17						.690	.599
a2						.625	.609
الجذر الكامن	8.083	5.753	5.184	3.137	2.441	1.370	النسبة التجميعية
نسبة التباين	19.714	14.013	12.643	7.651	5.953	3.343	63.334

a تمثل فقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، b نمثل فقرات تفضيلات أساليب التقييم البديل

يتضح من جدول (١٦) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن ستة عوامل حيث بلغت نسبة التباين ٦٣,٣٣٤ ٪ من التباين الكلي للمصفوفة ، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ٢٥,٩٦٨

التحليل العاملي لأفراد العينة من ذوي التخصصات الأدبية

يوضح جدول (١٧) التالي نتائج التحليل العاملي لأفراد العينة من ذوي التخصصات الأدبية علي تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

جدول (١٧)

التشبعات ذات الدلالة على كل عامل من مصفوفة المكونات الرئيسية لعوامل تفضيلات أساليب التقييم البديل واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لأفراد العينة من التخصص الأدبي (ن = ١٢٥)

الفقرات	العوامل المستخرجة						
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التفاصيل	التسميع	التفكير الناقد	التنظيم	قيم الشيوع أو الاشتراكات
b5	.813						.700
b2	.811						.662
b12	.793						.651
b1	.773						.607
b4	.757						.577
b6	.752						.588
b3	.731						.585
b10	.718						.531
b9	.674						.521
b11	.672						.508
b8	.669						.544
b7	.620						.419
a20		.910					.883
a29		.885					.886
a28		.883					.834
a27		.876					.816
a5		.824					.727
a10		.813					.716
a15		.778					.638
a24		.721					.558
a8			.879				.807

الفقرات	العوامل المستخرجة						قيم الشيوع أو الاشتراكات
	تفضيلات أساليب التقييم البديل	الكفاءة الذاتية	التفاصيل	التسميع	التفكير الناقد	التنظيم	
a26			.829				.798
a13			.821				.704
a18			.819				.704
a22			.772				.713
a3			.769				.653
a6				.802			.750
a25				.795			.819
a21				.747			.715
a11				.737			.560
a1				.732			.715
a16				.728			.649
a19					.846		.779
a9					.828		.763
a4					.826		.786
a23					.790		.670
a14					.781		.659
a7						.803	.717
a2						.688	.737
a17						.641	.546
a12						.527	.446
الجذر الكامن	7.892	6.983	5.807	2.815	2.551	1.593	النسبة التجميعية
نسبة التباين	19.250	17.013	14.163	6.867	6.212	3.886	67.419

a تمثل فقرات استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، b نمثل فقرات تفضيلات أساليب التقييم البديل

يتضح من جدول (١٧) السابق أن التحليل العاملي السابق قد كشف عن ستة عوامل حيث بلغت نسبة التباين ٦٧,٤١٩ ٪ من التباين الكلي للمصفوفة ، بينما بلغ حجم التباين العاملي (الجذر الكامن) ٢٧,٦٤١

يبدو من خلال العرض السابق لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمتغيرات موضوع الدراسة:

أن التحليل العاملي قد أسهم إسهاماً كبيراً في الوصول إلى الأبنية البسيطة لكل مجموعة من مجموعات الدراسة بما يفسر التفسير السيكولوجي للعوامل المستخلصة لدى كل مجموعة.

والمتأمل لنتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى والتي تعكسها الجداول من رقم(١٤إلى ١٧) يجد أنه على الرغم من وجود التشابه في مسميات بعض العوامل بمجموعات الدراسة إلا أنه قد حدث اختلاف في ترتيب العوامل بين مجموعات الدراسة (النوع ، التخصص الدراسي) ، وكذلك اختلاف في تشبعات العوامل وهذا الاختلاف بين الأبنية العاملية اختلاف ترتيب الأهمية لهذه العوامل المستخلصة بكل مجموعة ، وللتأكد من اختلاف البنية العاملية المكونة من تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع (ذكور – إناث) ، التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد ، أستخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي

ثانيًا : التحليل العاملى التوكيدى :

للتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم إجراء التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis باستخدام أسلوب نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model وطريقة أقصى احتمال ، Maximum likelihood في تقدير معالم النموذج ، عن طريق البرنامج الإحصائي Amos 21 وذلك للتعرف على مؤشرات جودة المطابقة المقابلة لكل نموذج بنائي، وكذلك التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بينها باختلاف النوع (ذكور –إناث) والتخصص الدراسي (علمي –أدبي).

وهناك العديد من مؤشرات جودة المطابقة التي تستخدم لاتخاذ القرار بقبول نموذج مفترض من عدمه ، وكل مؤشر له درجة قطع Cut-off Value يجب أن يجتازها المؤشر في ضوء المحك الموضوع ، ولقد أوضح الباحثون العديد من مؤشرات جودة المطابقة وكذلك العديد من درجات القطع المقابلة ويلاحظ على درجات القطع أنها تختلف أو تتفق من باحث لآخر لنفس المؤشر ، كما أن هناك باحثين استخدموا درجات قطع مرتفعة وهناك باحثون استخدموا درجات قطع أقل ، ولكن كلاهما يشير إلى قبول النموذج ، ومن هذه المؤشرات (مؤشر مربع كا مقسوماً على درجات الحرية x^2/df ، مؤشر حسن المطابقة GFI ، مؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، مؤشر المطابقة المقارن CFI ، مؤشر المطابقة المعياري NFI ، مؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، مؤشر توكر لويس TLI ، مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC، مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI ، مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبيRMSEA)

وبالنسبة لدرجات القطع المثالية لهذه المؤشرات ، فإن قيم المؤشرات CFI, NFI, IFI, GFI, TLI, AGFI) تكون قريبة جداً من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وأن قيمة مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC أقل من نظيراتها للنموذج المشبع ، وكذلك قيمة مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI تكون أقل من نظيراتها للنموذج المشبع ، وتكون قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA أقل من ٠,٠٥ (حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً، إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥وإذا كانت القيمة محصورة بين٠,٥٠ ، ٠,٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات) ، فضلاً عن أن تكون نسبة كا^{٢} إلى درجات الحرية أقل من ٢ .

وينبغي ذكر أن الهدف من هذا الفرض هو المقارنة بين نموذجين بنائيين متداخلين من خلال المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للبنية العاملية المفترضة لهما، لمعرفة أيهما أفضل ملائمة Better Fit من الآخر ، وأن هناك محكات عديدة تستخدم للتعرف على دلالة الفروق Significant of Differences بين مؤشرات جودة المطابقة للنموذجين ، واختيار هذه المحكات يختلف باختلاف طبيعة النموذجين ، وفى هذا الصدد ينبغي ذكر أن هناك نوعان من النماذج أحدهما يسمى النماذج المتداخلةNested Models ، والآخر يسمى النماذج غير المتداخلة Non-Nested Models.

ولقد تم إيضاح الفرق بين النماذج المتداخلة وغير المتداخلة في العديد من المراجع منها ما ذكره كل من(Keith et al., 2006 ; Fakhroo et al., 2007) بأن النماذج المتداخلة هي النماذج التي يعتمد بنائها على بعضها البعض بحيث يكون هناك عوامل مشتركة بين النموذجين الخاضعين للاختبار بحيث إن أحدهما يكون متداخل في الآخر ، ومن أمثلة ذلك عندما تتم المقارنة بين النموذج ذي العامل الواحد لمقياس وكسلر والنموذج ذي العوامل الأربعة لنفس المقياس فالنموذجين يحتويان على نفس الأبعاد ، ولكن الهدف هو مقارنة عاملين مختلفين لنفس المقياس ، أما النماذج غير المتداخلةNon-Nested Models فهي النماذج المستقلة عن بعضها البعض أي لا يعتمد أحدهما على الآخر ومن أمثلة ذلك عند مقارنة نموذجين بنائيين لمقياسين مختلفين مثل مقياس وكسلر ومقياس كاتل.

ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث منها (Cheung & Rensvold, 2002; Milfont & Duckitt, 2004; Steger, 2007) إلى أنه في حالة المقارنة بين نموذجي متداخلين مثل نموذجين بنائيين مشتقين من بيانات لنفس المقياس المطبق على العينة وهو ما يسمى بالنماذج المتداخلة ، يتم استخدام دلالة الفرق بين إحصائتى مربع كا المقدرة لكل نموذج $\Delta\chi 2$، والقيمة الناتجة تعامل كقيمة جديدة لإحصاءة مربع كا ، ويتم التعرف على دلالتها الإحصائية عند درجات حرية تساوى الفرق بين درجات الحرية للإحصائيتين فإذا كانت القيمة الجديدة دالة يصبح هناك فرق دال بين النموذجين والعكس صحيح بمعنى أنه إذا كان الفرق غير دال إحصائياً دل ذلك على تطابق النموذجين.

وهذا ما أكده كل من (Kim et al., 2007; Scoffier et al., 2009; Libano et al., 2010) عندما أشاروا إلى أنه عند مقارنة نموذجين متداخلين يتم اللجوء إلى التغير فى قيمة مربع كا (ΔX^2) لتحديد أي نموذج يعطى ملائمة للبيانات أفضل من الآخر ، كما أوضحوا أن المحك(ΔRMSEA) يستخدم أيضاً للمقارنة بين النماذج المتداخلة ، وأن المعايير التي يمكن من خلالها أن نقرر بوجود فرق دال بين النموذجين في ضوء محكي(ΔAIC, ΔECVI) بأن النموذج الذي يحظى بقيمة أقل يعتبر الأفضل .

ويوضح الجدولان (١٨)، (١٩)التاليان مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل المجموعات موضوع الدراسة النوع (ذكور – إناث) ، والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) ، والفروق بين تلك المؤشرات ودلالتها الإحصائية:

جدول (١٨)

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل مجموعات الدراسة ودلالتها الإحصائية

مؤشرات جودة المطابقة	الذكور	المقبولية	الإناث	المقبولية	العلمي	المقبولية	الأدبي	المقبولية
x2/df	١٢٤٤،٦٢/ ٧٦٩= ١,٦١٨	مقبول	١٣١٦,٧٥ /٧٦٩= ١,٧١٢	مقبول	١٢٠٣,٣٤ /٧٦٩= ١,٥٦٥	مقبول	١٣٨١,٤٧ /٧٦٩ =١,٧٩٦	مقبول
GFI	٠,٦٨٩	مقبول	٠,٦٨٣	مقبول	٠,٦٩٧	مقبول	٠,٦٨٠	مقبول
AGFI	٠,٦٥١	مقبول	٠,٦٤٦	مقبول	٠,٦٦١	مقبول	٠,٦٤٢	مقبول
CFI	٠,٨٧٢	مقبول	٠,٨٢١	مقبول	٠,٨٥٥	مقبول	٠,٨٣٤	مقبول
NFI	٠,٧٢٥	مقبول	٠,٦٦٠	مقبول	٠,٦٨٥	مقبول	٠,٦٩٤	مقبول
IFI	٠,٨٧٣	مقبول	٠,٨٢٤	مقبول	٠,٨٥٨	مقبول	٠,٨٣٦	مقبول
TLI	٠,٨٦٣	مقبول	٠,٨٠٩	مقبول	٠,٨٤٦	مقبول	٠,٨٢٣	مقبول
RMS	٠,٠٧١	مقبول	٠,٠٧٦	مقبول	٠,٠٦٧	مقبول	٠,٠٨	مقبول
AIC	النموذج الأصلي ١٤٢٨,٦١٦ النموذج المشبع ١٧٢٢	مقبول	النموذج الأصلي ١٥٠٠,٧٤٩ النموذج المشبع ١٧٢٢	مقبول	النموذج الأصلي ١٣٨٧,٣٤ النموذج المشبع ١٧٢٢	مقبول	النموذج الأصلي ١٥٦٥,٤٧ النموذج المشبع ١٧٢٢	مقبول
ECVI	النموذج الأصلي ١١,٥٢١ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	مقبول	النموذج الأصلي ١٢,١٠٣ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	مقبول	النموذج الأصلي ١١,١٨٨ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	مقبول	النموذج الأصلي ١٢,٦٢٥ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	مقبول

جدول (١٩)

الفروق في مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح داخل مجموعات الدراسة ودلالتها الإحصائية

المحك	الذكور	الإناث	الفروق	العلمي	الأدبي	الفروق
x2/df	١,٦١٨	١,٧١٢	X2Δ توجد فروق دالة	١,٥٦٥	١,٧٩٦	X2Δ توجد فروق دالة
RMSEA	٠,٠٧١	٠,٠٧٦	ΔRMSEA دال لصالح الذكور	٠,٠٦٧	٠,٠٨	ΔRMSEA دال لصالح العلمي
AIC	النموذج الأصلي ١٤٢٨,٦١٦ النموذج المشبع ١٧٢٢	النموذج الأصلي ١٥٠٠,٧٤٩ النموذج المشبع ١٧٢٢	ΔAIC دال لصالح الذكور	النموذج الأصلي ١٣٨٧,٣٤ النموذج المشبع ١٧٢٢	النموذج الأصلي ١٥٦٥,٤٧ النموذج المشبع ١٧٢٢	ΔAIC دال لصالح العلمي
ECVI	النموذج الأصلي ١١,٥٢١ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	النموذج الأصلي ١٢,١٠٣ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	ΔECVI دال لصالح الذكور	النموذج الأصلي ١١,١٨٨ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	النموذج الأصلي ١٢,٦٢٥ النموذج المشبع ١٣,٨٨٧	ΔECVI دال لصالح العلمي

يتضح من جدول (١٨) السابق أن النموذج النهائي الذي تم التوصل إليه يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ويفسر بدرجة كبيرة العلاقات بين هذه البيانات ، حيث كانت قيم المؤشرات (GFI, AGFI, CFI, NFI, IFI, TLI, RFI) مقبولة حيث اقتربت إلي حد ما من الواحد الصحيح (الحد الأقصى لهذه المؤشرات) ، وأن قيمة مؤشر الصدق المتوقع للنموذج الحالي ECVI كانت أقل من نظيراتها للنموذج المشبع ، وكذلك قيمة مؤشر المعلومات لأكيك للنموذج الحالي AIC أقل من نظيراتها للنموذج المشبع ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠,٠٨، وكذلك النسبة بين مربع كا ودرجات الحرية وقعت في المدى المثالي لها (أقل من ٢) ، مما يعني أن النموذج المقترح يتطابق بدرجة مقبولة مع البيانات المستمدة من كل من مجموعتي (الذكور – الإناث) والتخصص الدراسي (العلمي – الأدبي).

تفسير نتائج المقارنات بين مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة:

تأسيساً على النتائج سابقة الذكر أجريت المقارنة بين الأبنية العاملية للمجموعات المتباينة للدراسة مع بعضها البعض ، ومن خلال فحص مؤشرات جودة المطابقة لمجموعات الدراسة في الجدولين السابقين (١٨) ، (١٩) يتضح الآتي-:

- يوضح جدول (١٨) أن جميع مؤشرات جودة المطابقة المقابلة للبنية العاملية للذكور والبنية العاملية للإناث حظيت بقيم مقبولة.
- يوضح جدول (١٨) أن مؤشرات جودة المطابقة المقابلة للبنية العاملية للطلاب ذو ى التخصصات العلمية والطلاب ذوى التخصصات الأدبية جميعها حظيت بقيم مقبولة.
- تشير نتائج جدول (١٩) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع (الذكور – الإناث) على مؤشرات جودة المطابقة (**ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI**) مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة (الذكور – الإناث)، وكانت الفروق ذات الدلالة لصالح الذكور على جميع مؤشرات جودة المطابقة (**ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI**)
- تشير نتائج جدول (١٩) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع (العلمي – الأدبي) على مؤشرات جودة المطابقة (**ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI**) مما يدل على عدم تطابق تشبعات العوامل داخل المجموعتين موضوع المقارنة (العلمي – الأدبي)، وكانت الفروق ذات الدلالة لصالح العلمي على جميع مؤشرات جودة المطابقة (**ΔRMSEA ، ΔAIC ، ΔECVI**)

وأنه تأسيساً على ما أسفرت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي ، يرى الباحث إمكانية رفض قبول صفرية فرض التحليل العاملي من فروض الدراسة ، حيث تبين من خلال نتائج المقارنة بين الأبنية العاملية بين المجموعات وجود اختلاف بين الأبنية العاملية لدى مجموعات الدراسة والذي أظهر أن لمتغيري النوع (ذكور –إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) دوراً مهماً في حدوث هذا الاختلاف لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

وبالتالي يتحقق الفرض الثالث والذي ينص علي تختلف البنية العاملية المكونة من تفضيلات أساليب التقييم البديل ، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً باختلاف كل من النوع (ذكور – إناث) ، التخصص الدراسي (علمي – أدبي) لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد.

الدراسات والبحوث المقترحة:

- دراسة النموذج البنائي المكون من تفضيلات التقييم وأساليب التفكير والتعلم لدي طلاب الجامعة
- إجراء دراسات مماثلة لفئات عمرية مختلفة
- إعداد برامج لتنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدي عينات مختلفة
- إجراء دراسات عن فاعلية استخدام أساليب التقييم البديل في إكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا

المراجع :

- أحمد رمضان محمد علي (٢٠١٢). البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة . مجلة الطفولة والتربية ، ١٠ (١)، ١٢٩-٢٠٢.
- أحمد عودة (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية.الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع
- إمام مصطفى سيد (٢٠٠١). مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة لجاردنر في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة كلية التربية بأسيوط ، ١٧ (١)، ١٩٩-٢٥٠.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم .سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. الكتاب العاشر(ط ١). القاهرة : دار الفكر العربي.
- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة : دار الفكر العربي.
- حسين بشير محمود (٢٠٠١). تطوير نظم التقويم التربوي والاختبارات للتعليم قبل الجامعي .ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. القاهرة (٢٢-٢٤) ديسمبر، ٧٩-٨٥.
- حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٠٩). تفضيلات التقييم وبعض أساليب التفكير والتعلم وتأثيرها علي التحصيل الأكاديمي في مقرر علم النفس التعليمي.رسالة ماجستير .كلية التربية بالوادي الجديد.جامعة أسيوط.
- حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المغني(٢٠٠٥). أسس بناء المناهج وتنظيمها. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع
- خالد صلاح الباز (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقييم البديل. مجلة التربية العلمية، ٩(٢)، ٥١- ٨٨.

- خليل يوسف الخليلي (١٩٩٨). التقويم الحقيقي في التربية. الأمانة العامة للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، ٢٦، ١١٦-١٣٢.

- ربيع عبده أحمد رشوان (٢٠٠٦). التعّلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة .القاهرة :علم الكتب.

- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الاختبارات. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. القاهرة ، ٢٢-٢٤ ديسمبر، ٩٣-١١٩.

- سامية محمد بن لادن (٢٠٠٢). اتجاهات طالبات كلية التربية نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وعلاقة ذلك بتحصيلهن الدراسي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، ٥، ١٦٠-١٨٠.

- شاكر عبد الحميد (٢٠٠١). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني. عالم المعرفة. ٢٦٧ . الكويت: مطابع الوطن.

- صفوت فرج (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط٢). القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهات المعاصرة . القاهرة : دار الفكر العربي.

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الحكيم علي مهيدات، إبراهيم محمد المحاسنة(٢٠٠٩). التقويم الواقعي.عمان : دار جرير للنشر والتوزيع ٠

- عبد الرحمن سليمان الطريري(١٩٩٧). القياس والتقويم السعودي. حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- عبد الناصر الجراح (٢٠١٠) . العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،٦(٤)، ٣٣٣-٣٤٨.

- عزت عبد الحميد محمد(١٩٩٩). دراسات بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق.مجلة كلية التربية .جامعة الزقازيق، ٣٣،١٠١١٥٢.

- عزت عبد الحميد حسن ، أبو المجد إبراهيم الشوربجي (٢٠٠٥). مساندة المعلم لأسئلة الطلاب والدافعية لطرح الأسئلة والمشاركة في الفصل واستراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة،٥(١)،٣-٥٨.

- علاء الدين سعد متولي ، عماد أحمد حسن (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الاستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية، ١٩(٢) ،٧٥-١٧٤.

- على جاسم الشهاب (٢٠٠٢).أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١١٤، ٢٦٥-٢٩٩.

- فاطمة حلمي فرير (١٩٩٥). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .مجلة كلية التربية بالزقازيق ، ٢٢ ،١٩٢ – ١٥٩

- فهمي البلاونة (٢٠١٠). أثر إستراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، ٢٤ (٨)، ٢٢٢٧- ٢٢٧٠

- قاسم الصراف (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم .القاهرة : دار الكتاب الحديث ٠

- كمال إسماعيل عطية (٢٠٠٠) . العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ودافعية التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بعبري. مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ١٥ (٢) ، ٢٤٩-٢٨٦.

- كمال عبد الحميد زيتون ، عادل السعيد البنا (٢٠٠١). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي. بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية" .المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. القاهرة ٢٢-٢٤ ديسمبر ، ١٨٧- ٢١٨.

- لطفي عبد الباسط إبراهيم(٢٠٠١).مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً : كراسة التعليمات القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

- محسن محمد عبد النبي (٢٠١٠). دور النوع والتفوق الدراسي في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وخصائص البيئة الصفية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٠(٦٦)،٤١٣-٤٨٥.

- محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٣). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي.مجلة البحوث التربوية. كلية المعلمين في الباحة.السعودية، ١٧،٥-٧٣.

- محمد حسين سعيد (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٢)، ٢٨٩-٢٩٣.

- مختار أحمد الكيال ، شحته عبد المولى عبد الحافظ (٢٠٠٥). تأثير تفاعل التوجهات الدافعة للتعلم وقلق الاختبار والنوع والتخصص الدراسي على التفضيلات الاختيارية لدى طلاب الجامعة . المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢ ، ١٧-٣١.

- مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣). الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجيهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان . مجلة البحوث النفسية والتربوية . كلية التربية . جامعة المنوفية ،١٨(٢)،٩٧-١٣٣.

- نصرة محمد جلجل (٢٠٠٧) . أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي . مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية . جامعة المنوفية ، ٢ (١)،٢٥٧-٣٢٢.

- هانم على عبد المقصود(٢٠٠٩). تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتياً على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق . مجلة كلية التربية بالمنصورة،٦٥،٧٠- ١١٤

- هشام حبيب الحسيني (٢٠٠٦). نموذج مقترح للمكونات المعرفية وغير المعرفية للتعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالأداء الأكاديمي في ضوء منظومة الذات ونموذج التوقيع - القيمة للدافعية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٠)،٣٨٥-٤٣٦.

- Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. School Science and Mathematics, 98(4), 174-180.
- Alderman, M. K. (2004). Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. Reading Psychology, 23, 15-26.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: Asocialcognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aly, M. (2001): "Authentic Versus Traditional Assessment in the "EFL" Classroom: what and why?". First Arab Conference National Center Examination and Education .Egypt ,22-24 Dec. , 327-334.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Newyork: Freeman.
- Bartels, J.; Magun-Jackson, S. & Ryan, J. (2010). Dispositional Approach Avoidance Achievement Motivation and Cognitive Self-Regulated Learning: The Mediation of Achievement Goals. Individual Differences Research, 8(2), 97-110.
- Bartram, B., & Bailey, C. (2010). Assessment preferences: A comparison of UK/international students at an English university. *Research in Post*-Compulsory Education, 15 (2), 177-187.

- Bembenutty, H. (2007). Teachers' Self-Efficacy and Self-Regulation. Academic Exchange Quarterly, 11(1), 155-161.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), The new handbook of teacher evaluation (pp. 241-256). Netbury Park, CA: Sage
- Birenbaum, M. (1994): Toward Adaptive Assessment- The Student's Angle. Studies in Educational Evaluation, 20 (2), 239-255
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. Higher Education, 33, 71-84
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education, 53*, 749-768.
- Birenbaum, M., & Gutvirzt, Y. (1995, February). On the relationship between assessment preferences, cognitive style, motivation and learning strategies. Paper presented at the 11th conference of the Israeli Research Association, Jerusalem, The Hebrew Universiry.
- Birenbaum, M. &Feldman, R. (1998). Relationships Between Learning Patterns and Attitudes towards Assessment formats. Educational Research , 40 (4), 90-98.
- Birenbaum, M., & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. Journal of Education for Teaching, 32 (2), 213-225.

- Boekaerts, M. (1999). Self-Regulated Learning: Where We are Today. International Journal of Educational Research, 31(6), 445-457.
- Butler, D. (1998). The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies. Journal of Educational Psychology, 90(4), 682-697.
- Butler, D. (2002). Individualizing Instruction in Self-Regulated Learning. Theory into Practice, 41(2), 81-92.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research, 54, 427-445.
- Challis,M.(2001). Portflolios an assessment: meeting challenge .Medical Teacher,35(5),437-440.
- Chase, C. I. (1999). Contemporary assessment for educators. New York: Addison-Wesley Publishers, Inc
- Chen, C. (2002). Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 20(1), 11-25.
- Cheung, G. & Rensvold, A. (2002). Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. Structural Equation Modeling, 9(2), 233-255.
- Cohen, V. (1995). Relationships between assessment preferences, test anxiety, learning strategies, motivation and gender. Unpublished master's thesis, School of Education, Tel Aviv University (Hebrew).

- Clark, E. (2003). "Media and Learning in Future". Transaction Journal , 4 (1), 42-48.
- Cleary, T. (2006). The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report. Journal of School Psychology, 44(4), 307-322.
- Craw,K.(2009).preformance assessment prsctices: A case study of science teachers in suburban high school setting. E.d.D. dissertation,Teachers College,Columbia University, United States, New York.
- Doğan, C. D. (2011). Oğretmen adaylarinin başarilari belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Universitesi.
- Doğan, C. D., Atmaca, S., & Aslan, F. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of 8th grade students. İlkoğretim *Online*, *11* (1), 264-272.
- Doğan, D. ve Kutlu, O. (2010, Mayıs). Değerlendirme tercihleri ile oğrenme stratejileri arasindaki ilişki: İngilizce oğretmen adaylari orneği. 2. Ulusal Eğitimde Olcme ve Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Mersin Eğitim Fakultesi, Mersin
- Drew, S. (2001). Perceptions of what helps Students Learning Develop in Education. Teaching in Higher Education, 6 (3), 306-331

- Fakhroo, H.; Abd-El-Fattah, S. & Abd-El-Rahem, A. (2007). The Development and Psychometric Properties of the Arab Children's Self-Concept Scale. Paper Presented at the Annual Meeting of The Australian Association for Research in Education, Fremantle, 26 November.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your Assessment Support your Students' learning ?. Journal of Learning and Teaching in Higher Education , 1 (1), 3-31.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment areferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? Educational Studies, 32 (4), 399-409.
- Gold, N. (2004). The Effectiveness Of Media and E-mail for Education Future. Educational Communication Journal,3 (2), 65-85.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing* test items to evaluate higherorder thinking. USA: Viacom Campany
- Harris, M.(2009).Implementing Portfolio Assessment. YC Young Children,64(3), 82-85

- Hu, H. (2007). Effects of Self-Regulated Learning Strategy Training on Learners' Achievement, Motivation and Strategy use in a Wed-Enhanced Instructional Environment. PHD, The Florida State University, College of Education.
- Hurk, M. (2006). The Relation between Self-Regulated Strategies and Individual Study Time, Prepared Participation and Achievement in a Problem–Based Curriculum. Active learning in Higher Education, 7(2), 155-169.
- Karaduman, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Identification of Prospective Teachers Evaluation Preferences and General Al Proficiency Perceptions in Assessment and Evaluation, Anadolu Universitesi, Eskişehir.
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (1998). Learning and teaching (3th ed.). Alyon and Bacon.
- Keith, T.; Fine, J.; Taub, G.; Reynolds, M. & Kranzler, J. (2006). Higher Order, Multisample, Confirmatory Factor Analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition:WhatDoes It Measure? School Psychology Review, 35(1), 108-127.
- Kim, S.; Davison, M. & Frisby, C. (2007). Confirmatory Factor Analysis and Profile Analysis Via Multidimensional Scaling. Multivariate Behavioral Research, 42(1), 1–32.

- Klausmeier, H. S., & Allen, P. S. (1978). Cognitive development of children and youth a longitudinal study. New York: Academic Press.
- K raemer,A.,N.(2005). Implementing Portfolio Assessment in second – year G erman language classrooms.M.A. dissertation,Michigan,State University, United States, Michigan.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Lee, W. S. (2005). Encyclopedia of school psychology. Sage.
- Libano, M.; Llorens, S.; Salanova, M. & Schaufeli, W. (2010). Validity of A Brief Workaholism Scale. Psicothema, 22(1), 143-150.
- Milfont, T. & Duckitt, J. (2004). The Structure of Environmental Attitudes: A First and Second-order Confirmatory Factor Analysis. Journal of Environmental Psychology, 24(3),289-303.
- Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The Benefits of E- portfolios for Students and Faculty in Their Own Words. Peer Review , 11(1),8-12.
- Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. XVI,2/3, 119-133.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefsto academic outcomes: A meta-analyticinvestigation. Journal of CounselingPsychology, 38, 30–38.

- Ozan, C.; Gundogdu, K.; Bay, E. & Celkan, H. (2012). A Study on the University Students' Self-Regulated Learning Strategies Skills and Self-Efficacy Perceptions in Terms of Different Variables. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1806-1811
- Orsmond, P. & Merry, S. (1997).A study in Self-Assessment: Teacher and students Perceptions of Performance Criteria. Assessment Evaluation in Higher Education , 22 (4), 352-369.
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. Journal of Educational Psychology, 91 (1), 50-61.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2nd ed., pp. 253-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parkes, J. & Stefanou, C. (2008). Does Pragmatism Trump Motivation in College Students' Preferences for Exam Formats?. Learning Environments Research 2(1), 231-245.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking consepts and tools. Retrieved February 5, 2010 www.critical thinking.org
- Perry, W. Jr. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering (Ed.), The modern American college (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.

- Popham, J. W. (2005). Classroom assessment: What teachers need to know. Pearson Education, Inc.
- Pintrich, P. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. New Directions for Teaching and Learning, 63, 3-12.
- Pintrich, P. R. (1999a). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (1999b). Understanding interference and inhibition processes from a motivational and self-regulated learning perspective: Comments on Dempster and Corkill. Educational Psychology Review, 11, 2, 105-115.
- Pintrich.P.R.(2000).The role of goal orientation in self-regulated learning.cited in M.Boekaerts. P.R. Pintrich. & M.Zeidner (Eds.). Handbook of self-regulation (pp.451–502). San Diego. CA: Academic.
- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95(4), 667–686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16, 4, 385-407.
- Pintrich, P. & DeGroot, E. (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

- Pintrich, P.; Smith, D.; Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan. Ann Arbor, Michigan.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 149-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.; Smith, D.; Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MSLQ). Educational and Psychological Measurement, 53(3), 801-813.
- Phillips, F. (1999). Business students' learning preferences and associated task performance. Journal of Education for Business, 75 (1), 27-32.
- Rozendaal, J.; Minnaert, A. & Boekaerts, M. (2003). Motivation and Self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences,13(4), 273-289.
- Ruohotie, P. (2002). Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.), Theoretical understandings for learning in the virtual university (pp. 37-70). Hameenlinna, Finland: RCVE.

- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). 'But is I fair?' An exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. Studies in Educational Evaluation, 23 (4), 349-371.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25 (1), 71-86.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (2008). Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scoffier, S.; Maiano, C. & D'arripe-Longueville, F. (2009). Factor Validity and Reliability of the Sport Friendship Quality Scale in a French Adolescent Sample. International Journal Sport Psychology, 40(2), 324-350.
- Scouller, K. (1998). The Influence Of Assessment Method on Students Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination Versus Assignment Essay. Higher Education, 35 (1) , 453-472.
- Segers, N. & Dochy, F. (2001). New Assessment Forms in Problem – Based Learning : The Value Added of the Student's Perspective. Studies in Educational Evaluat**ion**, 26 (3), 327-343.
- Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (1997). Integrating learning styles an multiple intelligences. Educational Leadership, 55(1), 22-27.

- Slater, T. (1996). Portfolio Assessment Strategies for Grading First – year University Physics Students in the USA.Physics Education, 31 (5), 329-333.
- Steger, M. (2007). Structural Validity of the Life Regards Index. Measurement and Evaluation in Counseling and Development,40(2), 97-109.
- Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. New Directions for Teaching and Learning, 100(4), 23-29.
- Vansteenkiste, M.; Sierens, E.; Goossens, L.; Soenens, B.; Dochy, F.; Mouratidis, A.; Aelterman, N.; Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying Configurations of Perceived Teacher Autonomy Support and Structure: Associations with Self-Regulated Learning, Motivation and Problem Behavior. Learning and Instruction, 22(6), 431-439.
- Vargas, O.; Martinez, C. & Uribe, A. (2012). Academic Achievement in Hypermedia Environments, Scaffolding Self-Regulated Learning and Cognitive Style. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(2). 13-26.
- Vermunt, J. (1998). The Regulation of Constructive Learning Processes. British Journal of Educational Psychology, 68(2), 149-171.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. Metacognition Learning, 30, 123-146.
- Warr, P., & Downing, J. (2000). Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition. *British Journal of Psychology, 91*, 311-333.

- Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30 (1), 85-99.
- Winne, P. (1997). Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 89(3), 397-410.
- Wolters. C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation**.** Journal of Educational Psychology. 90(2). 224 - 235.
- Wolters. C. (1999). The relation between High School students' motivational regulation and their use of learning strategies. effort. And classroom performance. Learning and Individual Differences**.** 11. 281 – 299.
- Wolters. C. & Rosenthal. H. (2000). The Relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. International Journal of Educational Research**.** 33. 801-820.
- Wolters. C. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. Educational Psycholol**g**ist. 38. 4. 189-205.
- Wolters. C.. Pintrich. P. R. & Karabenick. S.A.(2003). Assessing Academic Self-regulated Learning. Paper prepared for the Conference on Indicators of Positive Development: Definitions. Measures. And Prospective Validity. Sponsored by ChildTrends. National Institutes of Health.
- Zeidner, M . (1987). Essay Versus Multiple Choice Type Classroom Exams: A Student Perspective. Journal of Educational Research , 80 (2) , 252-258.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81, 3, 329-339.
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. Educational Psychology, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Education Research Journal, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct Validation of a Strategy Model of Student Self-Regulated Learning. Journal of Educational Psychology, 80(3), 284-290.

- Zimmerman, B. & Martinez-Pons M. (1990). Student Differences in Self- Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use, Journal Of Educational Psychology, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zoller, U. & Ben Chaim, D. (1990). Gender Differences in Examination – Type Performances, Test Anxiety, and Academic Achievements in College Science Education: Case Study ", Science Education , 2 (1), 597-609
- Zuffiano, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Kanacri, B.; Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G. (2013). Academic Achievement: The Unique Contribution of Self-Efficacy Beliefs in Self- Regulated Learning Beyond Intelligence, Personality Traits, and Self-Esteem. Learning and Individual Differences, 23, 158–162.