مجلة الروائز
ISSN: 2602-5914/ EISSN: 2716-9596
المجلد:06 العدد: 02 (السنة: 2022) ص ص: [330-346]

فعالية التقويم التكويني في تحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط

The effectiveness of formative assessment to improve academic self-efficacy and self-regulated learning strategies among fourth year middle students

صالح العايب *
مخبر علم النفس الإكلينيكي، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف2.
s.laib@univ-setif2.dz
فاروق طباع
جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2. ftebbaa05@yahoo.fr

تاريخ الإرسال:2022/10/05 تاريخ القبول: 2022/12/26

ملخص:
هدف البحث إلى التحقق من فعالية التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) في تحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط. حيث تكونت العينة من 107 تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (13- 18) بمتوسط (15,09) سنة وانحراف معياري (1,12). طُبق مقياس الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة لـ (الزهراني، 2020) ومقياس استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لـ (ابراهيم، 2001) على عينة التلاميذ في القياس القبلي ثم أعيد تطبيق المقياسين بعد إدخال طريقة التقويم الذاتي وتقويم الأقران. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0,001 بين متوسطي رتب القياس القبلي والقياس البعدي في الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة لصالح القياس البعدي، في حين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0,05 بين متوسطي رتب القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مما يؤكد على فعالية التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية، وعدم فعاليته في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.
الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني؛ التقويم الذاتي؛ تقويم الأقران؛ الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة؛ استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا.

Abstract:
The research aimed to verify the effectiveness of formative assessment (self- and peer-assessment) in improving academic self-efficacy and self-regulated learning strategies for fourth-year middle school students.The sample consisted of 107 male and female students, whose ages ranged between (13-18) with an average of (15.09) year and standard deviation (1,12). The academic self-efficacy scale of (Al-Zahrani, 2020) and the scale of self-organized learning strategies (Ibrahim, 2001) were applied to a sample of students in the pre-test, then the two scales were re-applied after introducing the method of self-evaluation and peer assessment. The study found that there were statistically significant differences at 0.001Between the average ranks of the tribal and remote measurements in academic self-efficacy in favor of the dimensional measurement, while there are no statistically significant differences at 0.05 between the average ranks of the tribal and remote measurements in the strategies of self-organized learning among the fourth year students average. This confirms

* المؤلف المرسل

the effectiveness of formative evaluation (self- and peer evaluation) in improving academic self-efficacy, and its ineffectiveness in improving self-organized learning strategies.

Keywords: formative assessment; self-assessment; peer-assessment; academic self-efficacy; self-regulated learning strategies.

مقدمة:

الفعاليّة الذاتيّة ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع محيطه واستخدامه لإمكانيّاته المعرفيّة وما وراء المعرفيّة و مهاراته الاجتماعية، إذ تعمل على زيّادة الجهد والطّاقة والتركيز عند مواجهة الصعاب. يرتبط هذا بشكل مباشر بالفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة التي تشير إلى معتقدات المتعلّمين حول مقدرتهم على الأداء الجيّد في المواقف التعلُّميّة أو هي "ثقة الطالب في قدرته على النجاح في المهام الأكاديميّة، فمساعدة الطلاب على تطوير الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة لإتقان التعلّم هي إحدى الطرق التي يمكن بها للمعلّمين تعزيز نتائج التعلم" (Bandura, 1997).

والممارسات التعليميّة تدعم فعاليّة الذات الأكاديميّة لدى الطلّاب من خلال "الاستراتيجيّات التعليميّة التنافسيّة المرتكزة على الجهد، واستخدام أنشطة مثيرة تتسم بالتحدّي. ويمتاز المتعلّمون ذوي الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة المرتفعة بجملة من الخصائص أنّهم يميلون إلى المهمّات الصعبة ويعتبرونها تحدّ يجب تجاوزه، وعليه يجب وضع المتعلّم في مواقف تعلُّميّة تشعره بالقلق والتوتر، كما أنّ المتعلّمون ذوي الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية المرتفعة ينخرطون في استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيّا بشكل أكثر فعّاليّة.

ويعود الفضل إلى Bandura في التأكيد على عمليات التعلّم المنظم ذاتيا لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلّم المعرفي الاجتماعي، فقد أشار إلى أن المتعلّمين يستطيعون ضبط سلوكيّاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكياتهم، وأن عمليّات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات على مستوى السلوك (Bandura, 2002). ويعرّف Zimmerman (1995) التعلّم المنظم ذاتياً بأنّه عمليّة عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلّم مشاركا نشطاً في عملية تعلّمه حتى يتحقق هدفه من التعلم.

ويعدُّ تطوير استراتيجيّات التعلم المنظم ذاتياً لدى المتعلّمين سمة تكوينيّة، لأنها تتطور عبر الأطوار التعليميّة، فينبغي على المعلّمين أيضا تعزيز تنميّة كفاءاتهم التعلّميّة من خلال توظيف استراتيجيات التقويم التكويني المختلفة، ويأخذ التقويم التكويني شكل البوتقة الّتي تنصهر فيها تلك العمليّات (الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً) فيظهر فيه العديد من الاستراتيجيات (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) الّتي تتفاعل داخل حجرة الدراسة من خلال مواقف داعمة لعمليّة التقويم وأساليبه، فتعزيز استراتيجيّات التقويم التكويني من شأنه أن يحسّن ويطوّر على السواء الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا اللّتان تعتبران خاصيّتان للتعلّم الفعال والخاضعتان لإستراتيجيّات التقويم التكويني.

ويُعترف للتقويم التكويني كعنصر مهم في استراتيجيات التقويم الصفية،حيث أشارت الأبحاث إلى تقويم الأقران والتقويم الذاتي كإستراتيجيتين لتفعيل مبادئ التقويم التكويني، و يوفر تقويم الأقران والتقويم الذاتي تصورا حول مدى ممارسة المعلّمين لاستراتيجيات التقويم التكويني في الفصل الدراسي و بالضبط توفير أساس لفحص فائدة التقويمات التكوينية، وتقويم الأقران له تركيز مختلف إلى حد ما عن التقويم الذاتي، ويتم التعرّف عليه عمومًا على أنه جزء لا يتجزأ من التقويم التكويني، و يرى بعض الخبراء "أنّ تقويم الأقران كإستراتيجية غالبًا ما يُنظر إليها على أنها مكمّلة للتقويم الذاتي" (Black & William, 2004).

1- الإشكاليّة:

لجأت العديد من الدراسات في مجال التربية إلى تناول موضوع الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية، لفهم وشرح وظيفتها في السياقات المدرسية، إذ لوحظ أن متغير الفعاليّة الذاتية الأكاديمية يعدُّ عاملا فعّالا في نجاح المتعلمين، باعتبار ها -كما وصفها Bandura- تؤثر على طرق تفكير المتعلّمين وتعلُّمهم، ولاحقا في مجالات تخصصاتهم العلمية ومساراتهم المهنية. وفي السياق نفسه يرى Pajares (2002) أن المعتقدات التي يطورها الطلاب حول قدراتهم وأدائهم الأكاديمي تساعد على تحديد ما يفعلونه بالمعارف والمهارات التي يمتلكونها، فحسبه هذا يساعد على تفسير سبب اختلاف النتائج الأكاديمية للطلاب بشكل كبير على الرغم من امتلاكهم لمهارات وقدرات متماثلة، ويشير مصطلح الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة إلى أنها معتقدات الفرد حول قدرته على التعلم أو أداء مهمة ما.

وأكدت دراسة pajares (2002) حول الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة والتعلّم المنظم ذاتيّا أن الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة تؤثر في جميع مراحل التعلّم المنظم ذاتيا كمرحلة التدبير الذاتي والأداء (عبدالخالق، 2016). إذ يعدُّ التعلم المنظم ذاتياً عمليّة بنائيّة نشطة يمكن من خلالها تنمية مهارات عليا، كما يفيد في تدريب الطلبة على صياغة الأفكار والتعبير عن انفعالاتهم بشكل جيد من خلال التصميم الذاتي، "ويتفق الكثير من الباحثين على أن التعلّم المنظم ذاتيا يتضمن استراتيجيات معرفيّة وما وراء معرفيّة واستراتيجيّات إدارة المصادر.

ويشكل التقويم التكويني السند الأساس لعمليّات الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، فالطبيعة التفاعليّة للتقويم التكويني والتأكيد على دور المعلّم في المراقبة والملاحظة المستمرّة، كما بيّن Tittle (1994) أن الاستقصاء الدائم عن أدلّة التعلّم وتحليلها وتقديم تغذيّة راجعة يهدف إلى تقليل الفجوة بين الوضعيّتين الحاليّة والمتوقعة، ويشير في السيّاق نفسه إلى أن التقويم التكويني هو جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلّمون أثناء تقويمهم للطلبة ويقوم بها الطلبة أثناء تقويم أنفسهم، والّتي توفر معلومات لاستخدامها كتغذيّة راجعة لتحسين أنشطة التعليم والتعلّم (Tittle, 1994).

ومن جهة أخرى يوفر التقويم التكويني من خلال استراتيجيتي تقويم الأقران والتقويم الذاتي تصورا حول مدى ممارسة المعلّمين لهاتين الاستراتيجيتين في الفصل الدراسي، وبالضبط توفير أساس لفحص فائدة التقويمات التكوينية، ويرى بعض الخبراء أنّ تقويم الأقران كإستراتيجية غالبًا ما يُنظر إليها على أنها مكمّلة للتقويم الذاتي، وعلاوة على ذلك فإنّ استراتيجيات التقويم التكويني (الذاتي، والأقران) والفعاليّة الذاتية الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا تؤثر معاً بشكل منسجم على الطلاب فالفعاليّة الذاتية الأكاديميّة تتوسط تأثير المهارة والخبرة السابقة والقدرة الذهنية على التحصيل، أما استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا مرتبطة بأداء المهام واستخدام استراتيجيات تكوينيّة كالتنظيم والتفكير الناقد (Pajares & Schunk, 2001).

مما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحاليّة في تدني استخدام استراتيجيات التقويم التكويني بما فيها التقويم الذاتي وتقويم الأقران في الأقسام الدراسية، مما يسهم في ضعف ثقة التلاميذ في قدرتهم على أداء المهام، وضعف توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم أثناء انجاز الأنشطة التعلّمية. حيث جاءت هذه الدراسة في محاولة لعلاج المشكلة من خلال بحث قائم على استراتيجيات التقويم التكويني (الذاتي والأقران)

لتحسين الفعاليّة الذاتيّة واستراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وذلك من خلال الاجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- هل استخدام استراتيجيّتي التقويم التكويني (التقويم الذاتي، تقويم الأقران) تحسّن من الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط في نشاط العلوم الطبيعيّة؟

1-1 أسئلة البحث

1- هل تحسّن استراتيجيتي التقويم الذاتي وتقويم الأقران من الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط في نشاط العلوم الطبيعيّة؟

2- هل تحسّن استراتيجيتي التقويم الذاتي وتقويم الأقران من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط في نشاط العلوم الطبيعيّة؟

2-1 فرضيات البحث:

1-2-1 الفرضيّة العامة:

- يفترض الباحث تحسّن الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا بعد تطبيق إستراتيجيتي التقويم التكويني (التقويم الذاتي، تقويم الأقران) لدى تلاميذ السنة الرّابعة متوسط في القياس البعدي.

1-2-1-1 الفرضيات الإجرائية:

1-2-1-1-1الفرضيّة الإجرائية الأولى:

- توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 بين القياس القبلي والقياس البعدي في الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد تطبيق إستراتيجيي التقويم الذاتي والأقران لصالح القياس البعدي.

2-1-1-2-1 الفرضيّة الإجرائية الثانيّة:

- توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 بين القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بعد تطبيق إستراتيجيي التقويم الذاتي وتقويم الأقران لصالح القياس البعدي.

2- أهداف الدراسة :

-التعرف على حجم التأثير الذي تمارسه استراتيجيات التقويم التكويني على الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا.

- إظهار أهميّة الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة في القدرة على التغلّب على المهمّات وتجاوز الصعوبات وكمعينات في مواجهة المشكلات.

3 - أهميّة الدراسة:

تأتي أهميّة الدراسة التي بين أيدينا من أهمية الموضوع نفسه و من أهميّة المتغيّرات التي تناولتها.

- تكمن أهمية الدراسة في الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة على أنّها حالة من الدّافعيّة. يتم من خلالها قياس التقدير الذاتي للمتعلّم على الأداء وإنجاز المهام.

- إمكانية التنبؤ بمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديميّة واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا لدى التلاميذ من خلال ممارسة استراتيجيات التقويم التكويني.

- كما تكمن أهمية الدراسة في تقصي جودة ممارسة استراتيجيّات التقويم التكويني التي ينفذها أستاذ التعليم المتوسط وتلامذته، والاسترشاد بنتائجها لإعادة بناء برامج تكوين المعلّمين وإثرائها قبل وأثناء الخدمة لتحسين الممارسة التكوينيّة الصفيّة.

4 - التعريف الاجرائي للمفاهيم:

التقويم التكويني: جملة الإجراءات التي تقيس حجم المنتج لدى المتعلّم في بيئة التعلّم، والتي يمارسها المعلّم مع المتعلّمين أو المتعلّمين أنفسهم أو مع بعضهم، بهدف تقويم نقاط القوة والضعف.

الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة: مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ السنة الرّابعة متوسط في نشاط العلوم الطبيعيّة في مقياس الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة الذي أعدّه الزهراني (2020).

استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا: مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ السنة الرّابعة متوسط في نشاط العلوم الطبيعيّة في مقياس استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا الذي أعدّه ابراهيم (2001).

التقويم الذاتي: قدرة المتعلّم على اصدار الحكم على مستوى تحصيله أو مدى قربه نحو الأهداف المحددة بناء على معايير واضحة.

تقويم الأقران: أسلوب يقوم به طالب أو مجموعة من الطلاب بتقويم أداء أو عمل لزميل أو مجموعة من الزملاء وفق معايير محدّدة.

5- الدراسات السابقة:

دراسة (Schunk & Gunn, 1986) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير استراتيجية التقويم الذاتي على الفعالية الذاتية الأكاديميّة لدى تلامذة المدارس الابتدائيّة لدى عينة من 50 تلميذا من مدرستين ابتدائيتين. اعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي بقياس قبلي و بعدي، وأشارت النتائج إلى أن استراتيجية التقويم الذاتي قد ساعدت في رفع مستوى الفعالية الذاتيّة الأكاديميّة وخفض مستوى القلق لدى الطلبة.

بحثت دراسة (Baleghizadeh & Masoun, 2013) عن التأثير المستمر للتقويم الذاتي للّغة الإنجليزية على الفعاليّة الذاتية لدى عينة تكونت من 57 طالبة تم تعيينهن عشوائيًا، طبق المنهج الشبه التجريبي الذي تكونت فيها المجموعة التجريبية من (27) والمجموعة الضابطة من (30) طالبة. وكشفت النتائج أن تنفيذ مكون التقويم الذاتي على أساس تكويني يعزز الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة.

دراسة (Hammond ,2014) تناولت مدى زيادة التقويم الذاتي وتقويم الأقران من الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة والدافعية في الرياضيات بالمدرسة الإعدادية، حيث طبقت طريقة الاختبار القبلي والاختبار البعدي باستخدام أوراق عمل التقويم الذاتي وأوراق عمل تقويم الأقران، وأشارت النتائج إلى تحسّن الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة والتعلّم المنظم ذاتيا بشكل جيّد.

دراسة (DelGobbo, Assuntina & Marietta, 2016) بحثت عن تأثير استراتيجيات التقويم التكويني على الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة لدى طلاب الرياضيات في الثانوية، حيث تكونت العيّنة من 101 طالباً و15 أستاذاً تضمن، وأشارت النتائج إلى أن التقويم التكويني يؤثر بشكل إيجابي على الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة للطالب.

دراسة (Mikre, Dreyer & Weldmeskel, 2016) هدفت إلى استخدام التقويم التكويني في دروس التدريب للطلاب الذي اتبعت فيه أسلوب التصميم المختلط، واستخدمت عينة عشوائية من 378 طالباً بتصميم شبه تجريبي، وأشارت النتائج أنّ هناك التحسن ضئيل في الفعالية الذاتيّة الأكاديميّة وعدم تحسن في التنظيم الذاتي للتعلم.

بحثت دراسة (Meusen-Beekman, Brinke & Boshuizen, 2016) ما إذا كانت التقويمات التكوينية (تقويم الأقران والتقويم الذاتي) تحسن من التعلّم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتية الأكاديميّة لدى طلاب الصف السادس ابتدائي، والتي شارك فيها 355 طالبة و340 طالباً. أظهر التحليل أن استخدام التقويم التكويني كان فعّالا لكلا مجموعات التدخل، وأن الطلاب الذين شاركوا في التقويمات التكوينية للمهام سجلوا أفضل بكثير في التنظيم الذاتي والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة من الطلاب الذين أجروا المهام العادية.

دراسة (Rakoczy, Pinger, Hochweber, Klieme, Schütze & Besser, 2017) التي هدفت إلى تنفيذ تدخل التقويم التكويني في الرياضيات في تعزيز الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة، وأجريت التجربة على عيّنة عشوائيّة عنقودية مع اختبار قبلي وبعدي مكونة من 620 طالبًا. أشارت النتائج إلى أن تدخل التقويم التكويني يعزز الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة.

تناولت دراسة (Chuang, Stephen,2018) تأثير استراتيجيات التقويم التكويني على الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة. تم تطبيق نمذجة المعادلة الهيكلية. كانت دراسة مقارنة بين الطلبة الصينيّين والطلبة الألمان. أفادت النتائج أنّ الطلاب الصينيون أظهروا مستوى أقل للفعاليّة الذاتية الأكاديميّة من الألمان.

دراسة (Hondrich , Decristan , Hertel, & Klieme,2018) بحثت هل يعزز التقويم التكويني المتضمن في المنهج الدراسي(العوم والغرق) الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة للطلاب؟ شارك17 مدرسًا و319 طالبًا في التقويم التكويني و11 مدرسًا و 232 طالبًا تم توزيعهم عشوائيا، وطبق المنهج التجريبي بقياس قبلي و بعدي، واستخدمت استبيانات قبل التدخل وبعد القياس البعدي. أظهرت النتائج أنّ الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة لدى الطلاب كانت مرتفعة إلى حد ما.

دراسة (Panadero, Alonso, 2019) تناولت آثار أداتين مختلفتين للتقويم الذاتي - القواعد والنصوص- على التعلّم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتية الأكاديميّة، أجريت على عيّنة مكونة من 120 طالباً في السنتين الثالثة والرابعة من ثانويتين حكوميتين موزعين عشوائياً. واعتمد على المنهج التجريبي بمجموعة ضابطة ومجموعة تجريبيّة. أكدت النتائج أنّ استخدام التقويم الذاتي من شأنه أن يعزز مستوى التنظيم الذاتي والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة.

دراسة (Xiao & Yang, 2019) هدفت إلى التعرف على كيفية تدعيم التقويم التكويني للتعلم المنظم ذاتيا لطلاب المرحلة الثانوية في تعلم اللّغة الإنجليزية، فقد أجريت على عينة من 16 طالباً في المدارس الثانوية ومعلمين اثنين في مدرسة ثانوية للغات الأجنبية في الصين، واستخدمت الملاحظات الصفيّة والمقابلات لجمع البيانات، وتمّ تقديم أدلة تجريبية محدودة على الترابط بين أنشطة التقويم التكويني والتعلّم المنظم ذاتيا لتعلم اللّغة الإنجليزية لدى الطلّاب.

انطلق تاريخ الدراسات بين 1986إلى 2019 وارتكزت معظمها في الفترة بين 2013 و2019 بنسبة 81.81% مما يدل على أن الموضوع جديد ذو أهميّة في مجال التعليم والتعلّم، وشملت بلدان عدّة كإسبانيا وألمانيا والصين وأمريكا اللاّتينيّة، فهي متنوعة زمانيا وجغرافيا. أما سن الأفراد فقد شملت مراحل عمريّة متنوعة يتراوح بين 11 و26 سنة. أما فيما يتعلق بالمراحل التعليميّة، فقد شملت الدراسات طلاب من مختلف المستويات من الابتدائي إلى الجامعي، وتناولت الأنشطة التعليميّة كالرياضيّات اللّغة الانجليزيّة التربيّة البدنيّة الأدب والوجبات المنزليّة.

اختلفت هذه الدراسات من حيث المنهج المستخدم من تجريبي و شبه تجريبي إلى منهج وصفي، كما تنوعت الأدوات الاحصائية في جمع البيانات ومعالجتها، وكذا الأطوار التعليميّة التي تناولتها الدراسات

وحجم العيّنة، فنجد المستوى الجامعي الثانوي المتوسط والتعليم الابتدائي. أما من حيث المنهج المستخدم، فنجد المنهج التجريبي بمجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة و شبه تجريبي بقياس قبلي وبعدي، وبلغت نسبة المنهج التجريبي وشبه التجريبي 63.63 % إضافة إلى الدراسات الوصفيّة. أمّا جمع البيانات فاستخدمت الملاحظات إلى جانب الاستبيانات و برتوكولات التقويم التكويني والمقابلات، حيث بلغت نسبة استخدام الاستبيانات بنسبة 81.78 %.

أمّا العيّنات فان أسلوب العيّنة العشوائيّة والعشوائية العنقوديّة، وقد امتدت مدة الدراسات من ثلاثة أسابيع إلى 27 أسبوعاً، أما عن سن أفراد العيّنات التي شملتها الدراسات فقد كان متوسط العمر 14.39 سنة. أما أدوات المعالجة الاحصائيّة فنجد الاحصاء الاستدلالي وتحليل التغاير والاحصاء الوصفي.

من حيث النتائج تكاد تتفق الدراسات، فقد بيّنت معظمها عن فعالية مختلف استراتيجيات التقويم التكويني في تحسين وتعزيز الفعالية الذاتية الأكاديميّة واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلاب في مختلف الفئات والمستويات الدراسية.

6- إجراءات البحث

6-1 منهج البحث:

للتعرّف على فاعلية المتغير المستقل الذ يتمثل في استراتيجيّات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) على المتغير التابع (الفعاليّة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا) تم استخدام المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وقياس بعدي، وهو ملائم لطبيعة المشكلة كونه من التصميمات التجريبية ذات القدرة على التحكم في المتغيرات الدخيلة.

6-2 مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الذين يزاولون تعليمهم في السنة الرّابعة متوسط (متوسطة لخضر بن حمزة البالغ عددهم (114) تلميذاً وتلميذة مقسمين إلى (08) أفواج تربويّة، حيث يبلغ عدد الإناث 54 بنسبة 46.50% في الموسم الدراسي 2021 /2022.

تمثلت عيّنة البحث في جميع التلاميذ المتمدرسين في قسم السنة الرّابعة متوسط للموسم الدراسي 2022/2021 في نشاط العلوم الطبيعيّة، وبلغ عددهم (114)، وقد أجريت على 107 تلميذاً و تلميذة. كانت نسبة الإناث 50.46 % بمتوسط سن بلغ 15.15سنة بانحراف معياري قدره (1.12). بلغت نسبة تمثيل العينة 0.37% بالنسبة لمجموع متوسطات الولاية، و0.35 %بالنسبة لمجموع التلاميذ، حيث تم استبعاد 7 استمارات بسبب الغياب وعدم احترام شروط الإجابة.

6-3 الدراسة الاستطلاعيّة:

للحصول على المعلومات و البيانات المتصلة بالبحث تم:

- عقد عدة جلسات تربويّة و بيداغوجيّة مع أساتذة السنة الرابعة متوسط حول التقويم التكويني: أهميّته – طبيعته - آلية عمله.
- التعريف بإستراتيجيتي التقويم الذاتي وتقويم الأقران من خلال عقد جلسات و توزيع ملخصات.
- التعريف بالبحث الحالي وأهدافه وأهميته.
- التعرف على برنامج عمل الأستاذين (توزيع الحصص، عدد الحصص، زمن الحصة) والإطلاع على مناهج العلوم الطبيعيّة، كما أتيحت لنا فرصة الإطلاع على نتائج التلاميذ للفصل الأول، و سجل الغيّابات الخاص بالتلاميذ.
- الحضور إلى القسم والاحتكاك بالتلاميذ وتطبيق المقياسين وشرح عمليّة الاجابة على المقياسين.

4-6 التصميم التجريبي:

يتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف العينة المختارة، واعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ملائما لظروف البحث الحالي فكان تصميم المجموعة الواحدة: قياس قبلي وقياس بعدي.

- المتغيرات المستقلة هي : استراتيجيّات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، تقويم الأقران).
- المتغيّرات التابعة هي: الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة، استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا.

تم تطبيق القياس القبلي لمجموعتي البحث من خلال مقياسي استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية، ثم تتم عمليّة إدخال المعالجة التجريبيّة المتمثلة في استراتيجيتي التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران). ثم تطبيق القياس البعدي للمجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع (استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية).

7- أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته استخدمت الدراسة مقياس الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة المعدّ من طرف الزهراني (2020)، ومقياس استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيّا المعدّ من طرف ابراهيم (2001).

7- 1 مقياس الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة:

تم إعداد مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية من طرف (الزهراني، 2020) بتحديد الهدف من المقياس، وتحديد التراث السيكولوجي من أطر نظريّات ودراسات سابقة، والاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت الموضوع. حيث تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على (48) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية. وتم التحقق من الصدق من خلال عرضه على عشرة محكمين من المتخصصين في علم النفس، وطلب منهم تحكيم المقياس من خلال إبداء آرائهم فيما يتعلق بمدى وضوح العبارات ودقة وسلامة صياغتها، ومناسبتها للأفراد ، وتم الإبقاء على العبارات التي وافق عليها (80%) فأكثر من المحكمين، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (58 عبارة).

كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس من خلال تطبيقه على أفراد العينة البالغ عددهم (371) طالبا وطالبة، وقبل إجراء التحليل العاملي تم التحقق من ملاءمة حجم العينة باستخدام اختبار كايزر – ماير– أولكن وبلغت قيمة معاملKMO (0.84) الذي أكد على كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي. كما تم التحقق من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار النطاق Bartlett's وكانت قمته دالة عند مستوى (0.001)، وتم إجراء تدوير العوامل باستخدام طريقة الفاريماكس Varimax.

الجدول رقم (1): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد

1	تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	من 1 الى 15
2	الثقة في القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية	من 1 الى 15
3	التعامل مع الضغوط الأكاديمية	من 1 الى 14
4	توقع النجاح	من 1 الى 13

تم إعادة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية بعد تطبيقه على عينة تكونت من (120) تلميذا في المرحلة المتوسطة باستخدام طريقة الصدق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين الأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين الأبعاد وبين الأبعاد الدرجة الكلية لمقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	1	2	3	4	الدرجة الكلية
تحديد الأهداف واكتشاف القدرات (1)	---	0,66**	0,62**	0,42**	0,83**
الثقة في القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية (2)	---	---	0,62**	0,44**	0,83**
التعامل مع الضغوط الأكاديمية (3)	---	---	---	0,54**	0,86**
توقع النجاح (4)	---	---	---	---	0,74**

**دال عند 0,01

يوضح الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مقبولة تتراوح بن (0,66-0,42)، ودالة عند مستوى 0,01، كما يوضح أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية مرتفعة تتراوح بين (0,74-0,86)، ودالة عند مستوى 0,01. وبناء عليه فان الأبعاد متسقة فيما بينها، والأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية، وهذا يؤكد على تمتع مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية ببنية داخلية متسقة.

وتم التحقق من ثبات درجات مقياس الفعالية الأكاديمية باستخدام معامل "ألفا كرنباخ" للتناسق الداخلي بين بنود الأبعاد، وبين بنود المقياس الكلي.

الجدول رقم (3): معاملات الثبات "ألفا" للأبعاد والمقياس الكلي للفعالية الذاتية الأكاديمية

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا
تحديد الأهداف واكتشاف القدرات	15	0,70
الثقة في القدرة على إنجاز المهام الأكاديمية	15	0,69
التعامل مع الضغوط الأكاديمية	14	0,77
توقع النجاح	13	0,74
الاستبيان الكلي	57	0,89

يوضح الجدول (3) أن معاملات الثبات "ألفا" بين بنود أبعاد المقياس جاءت مقبولة تتراوح بين (0,77-0,69)، وجاء معامل "ألفا" للمقياس الكلي مرتفعاً بلغ (0,89)، وتشير هذه النتائج إلى تمتع درجات مقياس الفعالية الذاتية الأكاديمية وأبعاده بالثبات.

2-7 مقياس التعلّم المنظم ذاتيا:

يرى ابراهيم (2001) أنّ هذا النوع من التعلّم يقتضي قدرا من الدّافعيّة لتطبيق وممارسة تلك الاستراتيجيّات وتنظيم الجهد والمعرفة والتغلب على الرّغبات المتنازعة لدى المتعلّم والمشتتات المتباينة في بيئة التعلّم. حيث قام الباحث بإعداد المقياس في ضوء البيانات الأولية التي حصل عليها من بعض الدراسات الأجنبيّة حيث تمّ تقديم (6) سيّاقات للتعلّم إلى خمسين (50) تلميذا وتلميذة بالمرحلة المتوسطة ومثلهم في الصف الأولى ثانوي. حيث طلب منهم الإجابة عن تلك المواقف، بعدها قام الباحث بتجميع الأفكار وإجابات التلاميذ وإضافة عدد آخر من العبارات في ضوء تصور الباحث لبعض الاستجابات المحتملة لمثل هذه المواقف.

قام الباحث بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بتقدير معاملات ارتباط كل مفردة على الدرجة الكليّة للمقياس على بيانات (113) تلميذ وتلميذة، وتم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة ألفا Cronbach لعبارات المقياس ككل الذي بلغ (0.93). كما قام الباحث بحساب الصدق العاملي لعبارات المقياس البالغ عددها (71) بطريقة المكونات الرئيسيّة مع التدوير المتعامد بطريقة الفريماكس Vrimax وفي ضوء قيمة الجذر الكامن ونسبة التباين العاملي أسفر التحليل عن (15) عاملا استحوذ على 88.8 % من التباين

الكلي. يتضمن المقياس في صورته النهائيّة (71) عبارة يجيب عليها الطالب على مقياس ليكرت خماسي (أفعل ذلك دائما – كثيرا –أحيانا – قليلا – نادرا)، بحيث تأخذ الإجابة أفعل ذلك دائما (5) درجات، وأفعل ذلك نادرا (1)، ويشمل المقياس عددا من العبارات السالبة تأخذ الدرجة العكسيّة. حيث تتوزع عبارات المقياس على (15) بُعداً.

الجدول رقم (4): أبعاد مقياس استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا

رقم البعد	الأبعاد	أرقام البنود	رقم البعد	الأبعاد	أرقام البنود
البعد 1	فعاليّة الذات الدراسيّة	49-54-58-59-60-65-71	البعد 9	تنظيم المعلومات	5 -13 – 14 -42
البعد 2	المراجعة المنتظمة للدروس	1- 11 -61- 57 - 34 - 2 - 62	البعد 10	البحث عن المعلومات	30 -26 - 29
البعد 3	التخطيط المسبق	40- 39 -46 -18-47	البعد 11	الضبط البيئي	3 - 20 - 21
البعد 4	انتقاء الحلول المناسبة	41- 38 -48	البعد 12	مراقبة الأداء	24 -68- 17
البعد 5	طلب العون أو المساعدة	25 -26- 35 -36 -37- 6-12 - 66	البعد 13	الوعي المعرفي	53 - 66 - 67 - 69 -70- 50
البعد 6	طريقة التذكر	7 -16- 19 – 33 - 52	البعد 14	التصحيح الذاتي	31 - 32 -51 - 55 - 56
البعد 7	الدّافعيّة التلقائيّة	4 - 8 - 27 - 28 - 43 - 45	البعد 15	تكملة الواجبات	02 - 15 - 44
البعد 8	التحضير المسبق للموضوعات المقررة	9 - 22 -23			

تم إعادة التحقق من صدق وثبات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بتطبيقه على عينة تكونت من (120) تلميذا في المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال طريقة الصدق الداخلي من خلال تقدير معاملات الارتباط بين الأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (5): معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبين الأبعاد الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	1	2	3	4	5	6	7	الدرجة الكلية
1	---	0,62**	0,42**	0,35**	0,57**	0,58**	0,62**	0,79**
2	---	---	0,39**	0,40**	0,61**	0,69**	0,53**	0,83**
3	---	---	---	0,38**	0,34**	0,38**	0,39**	0,59**
4	---	---	---	---	0,28**	0,39**	0,34**	0,41**
5	---	---	---	---	---	0,51**	0,67**	0,74**
6	---	---	---	---	---	---	0,47**	0,79**
7	---	---	---	---	---	---	---	0,76**
8	---	---	---	---	---	---	---	0,69**
9	---	---	---	---	---	---	---	0,71**
10	---	---	---	---	---	---	---	0,78**
11	---	---	---	---	---	---	---	0,50**
12	---	---	---	---	---	---	---	0,52**
13	---	---	---	---	---	---	---	0,77**
14	---	---	---	---	---	---	---	0,65**

15	---	---	---	---	---	---	---	0,67*

**دال عند 0,01

الجدول رقم (6): معاملات الارتباط بين الأبعاد، وبين الأبعاد الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا (تابع)

الأبعاد	8	9	10	11	12	13	14	15	الدرجة الكلية
1	0,39**	0,40**	0,57**	0,37**	0,37**	0,65**	0,48**	0,41**	0,79**
2	0,59**	0,59**	0,63**	0,34**	0,43**	0,55**	0,54**	0,62**	0,83**
3	0,48**	0,47**	0,46**	0,36**	0,30**	0,34**	0,35**	0,34**	0,59**
4	0,29**	0,37**	0,35**	0,33**	0,33**	0,32**	0,36**	0,29**	0,41**
5	0,47**	0,51**	0,65**	0,30**	0,33**	0,44**	0,30**	0,46**	0,74**
6	0,50**	0,61**	0,51**	0,43**	0,39**	0,59**	0,50**	0,52**	0,79**
7	0,46**	0,43**	0,58**	0,37**	0,41**	0,53**	0,38**	0,52**	0,76**
8	---	0,59**	0,54**	0,32**	0,33**	0,45**	0,35**	0,56**	0,69**
9	---	---	0,55**	0,35**	0,39**	0,47**	0,40**	0,50**	0,71**
10	---	---	---	0,32**	0,31**	0,61**	0,44**	0,53**	0,78**
11	---	---	---	---	0,37**	0,37**	0,38**	0,34**	0,50**
12	---	---	---	---	---	0,44**	0,46**	0,32**	0,52**
13	---	---	---	---	---	---	0,57**	0,46**	0,77**
14	---	---	---	---	---	---	---	0,40**	0,65**
15	---	---	---	---	---	---	---	---	0,67*

**دال عند 0,01

1: فعاليّة الذات الدراسيّة، 2: المراجعة المنتظمة للدروس، 3: التخطيط المسبق، 4: انتقاء الحلول المناسبة، 5: طلب العون أو المساعدة، 6: طريقة التذكر، 7: الدّافعيّة التلقائيّة، 8: التحضير المسبق للموضوعات المقررة، 9: تنظيم المعلومات، 10: البحث عن المعلومات، 11: الضبط البيئي، 12: مراقبة الأداء، 13: الوعي المعرفي، 14: التصحيح الذاتي، 15: تكملة الواجبات.

يوضح الجدولين رقم (5) و(6) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد تتراوح بن (0,28-0,67)، وهي مقبولة ودالة عند مستوى 0,01، كما أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية جاءت من مقبولة إلى مرتفعة تتراوح بين (0,41-0,83)، ودالة عند مستوى 0,01. وبالتالي؛ فان أبعاد المقياس متسقة فيما بينها، ومتسقة مع الدرجة الكلية، وهذا يدل على تمتع مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالاتساق الداخلي.

وتم التأكد من ثبات درجات مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بتقدير معامل "ألفا كرونباخ" للتناسق الداخلي بين بنود الأبعاد، والمقياس الكلي، حيث تم عرض نتائج ثبات الأبعاد والمقياس الكلي في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7): معاملات الثبات "ألفا" للأبعاد والمقياس الكلي لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا	الأبعاد	عدد البنود	معامل ألفا
فعاليّة الذات الدراسيّة	7	0,76	تنظيم المعلومات	4	0,69
المراجعة المنتظمة للدروس	7	0,68	البحث عن المعلومات	3	0,72
التخطيط المسبق	5	0,66	الضبط البيئي	3	0,71

انتقاء الحلول المناسبة	3	0,65	مراقبة الأداء	3	0,66
طلب العون أو المساعدة	8	0,72	الوعي المعرفي	6	0,68
طريقة التذكر	5	0,73	التصحيح الذاتي	5	0,67
الدّافعيّة التلقائيّة	6	0,65	تكملة الواجبات	3	0,69
التحضير المسبق للموضوعات المقررة	3	0,74	**المقياس الكلي**	**71**	**0,95**

يوضح الجدول (7) أن معاملات ثبات درجات أبعاد المقياس مقبولة تتراوح بين (0,65-076)، وجاء معامل ثبات درجات المقياس الكلي مرتفعاً بلغ جداً (0,95)، وهذا يدل على تمتع درجات مقياس استراتيجيات التعلم النظم ذاتياً بأبعاده بدرجات ثبات مقبولة.

8- اجراءات الدراسة

8 - 1 أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان في تحليل البيانات على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بحساب اختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين، وقبل اختبار فرضيات الدراسة تم التحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغيري الدراسة (الفعالية الذاتية الأكاديمية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) في القياسين القبلي والبعدي بواسطة اختبار "كولمجروف-سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov، واختبار "شابيرو-ويلك" Shapiro-Wilk، كما تم استخدام اختبار "كوهين" Cohen لحساب حجم الأثر.

9- نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

قبل اختبار فرضية الدراسة تم التحقق من اعتدالية توزيع بيانات متغيري الدراسة (الفعالية الذاتية الأكاديمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا) في القياسين القبلي و البعدي بواسطة اختبار "كولمجروف-سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov، واختبار "شابيرو-ويلك" Shapiro-Wilk.

الجدول رقم (8): نتائج اختبار كولمجروف-سميرنوف وشابيرو-ويلك لاعتدالية توزيع بيانات المتغيرين في القياسين القبلي والبعدي

المتغيرات	الاختبار	اختبار كولمجروف-سميرنوف			اختبار شابيرو-ويلك		
	القياسات	الاحصاءات	درجة الحرية	الاحتمالية p	الاحصاءات	درجة الحرية	الاحتمالية p
الفعالية الذاتية الأكاديمية	القبلي	0,055	107	0,200*	0,991	107	0,683
	البعدي	0,127	107	<0,001	0,793	107	<0,001
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	القبلي	0,103	107	0,007	0,961	107	0,003
	البعدي	0,067	107	0,200*	0,984	107	0,228

يوضح الجدول (8) أن بيانات متغير الفعالية الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي وبيانات متغير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في القياس القبلي لا تتوزع اعتدالياً، لأن قيم اختبار "كولمجروف-سميرنوف" (0,127) و(0,103) و"شابيرو-ويلك" (0,793) و(0,961) دالة احصائياً ($p < 0,05$). في حين أن بيانات القياس القبلي للفعالية الذاتية الأكاديمية وبيانات القياس البعدي لإستراتجيات التعلم المنظم ذاتيا. تتوزع اعتدالياً لأن قيم اختبار "كولمجروف-سميرنوف" (0,055) و(0,067)، وقيم اختبار "شابيرو-ويلك" (0,991) و(0,984) غير دالة احصائياً ($p> 0,05$)، ونتيجة لذلك يتم استخدام اختبار "ويلكوكسون" Wicoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين لاختبار فرضيتي الدراسة.

9-1 نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنّه: "توجد فروق دالة عند مستوى 0,05 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران)"، ولغرض اختبار الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين للكشف عن دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في الفعالية الذاتية الأكاديمية بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران).

كما تم إرفاق اختبار "ويلكوكسون" باختبار حجم الأثر لـ "كوهين" Cohen (1988) للتحقق من مدى فعالية استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، تقويم الأقران) في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الجدول رقم (9): نتائج اختبار "ويلكوسكون" للفروق بين القياسين القبلي والقياس البعدي في الفعالية الذاتية الأكاديمية

المتغير	القياس القبلي (ن=107)		القياس البعدي (ن=107)		قيمة Z	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الفعالية الذاتية الأكاديمية	215,87	25,94	243,53	12,92	-7,39**	1,00 * (كبير)

****p < 0,001 ; * d > 0,80**

يوضح الجدول (9) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى 0,001 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث جاءت قيمة "Z" (-7,39) دالة احصائيا لأن القيمة الاحتمالية أصغر من 0,001. وكانت الفروق في الفعالية الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي بمتوسط حسابي (243,53) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي (215,87) بانحرافين معياريين يقدّران بـ (12,92) و(25,94) على التوالي.

يقدّر حجم الأثر "d" بـ (1,00)، وهو حجم أثر كبير لأنه يتعدى (0,80) وفقاً لإرشادات "كوهين" Cohen (1988)، فاستراتيجيات التقويم التكويني ذات فعالية كبيرة في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة(Cohen ,1988).

كشفت نتائج الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,001 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران)، وبالتالي فان استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران) ذات فعالية كبيرة في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

9-2 نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنّه: "توجد فروق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران)"، وللتحقق من الفرضية تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" Wilcoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران).

كما تم تقدير حجم الأثر لـ "كوهين" (1988) Cohen للتعرف على فعالية استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، تقويم الأقران) في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الجدول رقم (10) : نتائج اختبار "ويلكوسكون" للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا

المتغير	القياس القبلي (ن=107)		القياس البعدي (ن=107)		قيمة Z	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا	309,51	44,73	311,22	53,17	-0,65**	0,05 * (لا يوجد)

** p > 0,05 ; * d < 0,20

يبيّن الجدول (10) عدم وجد فروق دالة احصائياً عند مستوى 0,05 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد جاءت قيمة "Z" (-0,65) غير دالة احصائيا لأن القيمة الاحتمالية أكبر من 0,05، ويتضح بأن المتوسط الحسابي للقياس البعدي (311,22) متقارب جداً مع المتوسط الحسابي للقياس القبلي (309,51) و بانحرافين معيارين قدّرا (53,17) و(44,73) توالياً. وبلغ حجم الأثر "d" (0,05)، وهو حجم أثر منعدم لأنه أقل من (0,20) وفقاً لإرشادات "كوهين" Cohen (1988)، وعليه فإن استراتيجيات التقويم التكويني ليست لها فعالية في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المتوسطة.

أظهرت نتائج الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران)، وبالتالي فإن استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران) ليست فعالة في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

10- مناقشة النتائج:

10-1 مناقشة الفرضيّة الأولى:

أظهرت النتائج تحقق الفرض الأول (نقبل الفرضيّة باعتماد نتيجة المعالجة الشبه تجريبيّة)، وأثبتت فعاليّة استراتيجيتي التقويم الذاتي والأقران. أي كلما زاد استخدام استراتيجيتي التقويم التكويني (التقويم الذاتي و الأقران) تحسنت الفعاليّة الذاتيّة الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وتتفق نتيجة الفرضية مع مجموعة من الدراسات التي تناولت الموضوع كدراسة Baleghizadeh & Masoun (2013)حيث كشفت النتائج أنّ تنفيذ مكون التقويم الذاتي على أساس تكويني يعزز الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة، وتتفق أيضا مع دراسة Del Gobbo (2016). حيث أشارت النتائج إلى أن التقويم التكويني يؤثر بشكل إيجابي على الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة للطالب. كما تتفق مع دراسة Schunk & Gunn (1986)التي أشارت النتائج إلى أن أسلوب استراتيجية التقويم الذاتي ساعدت في رفع مستوى الفعالية الذاتيّة الأكاديميّة وخفض مستوى القلق لدى الطلبة.

وتبيّن أن لإستراتيجيتي التقويم التكويني أثراً جوهرياً في تحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة،إذ كان الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي للمقياس دالاً إحصائياً عند مستوى 0,05 حيث كان متوسط القياس البعدي 243.53 والقياس القبلي 215.87 ولصالح القياس

البعدي، وللتأكد من دلالة الفروق في القياس القبلي و البعدي للمجموعة استخدم الباحث "اختبار كوهين" لحساب حجم الأثر والذي بلغ 01 وهو كبير وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة للمتغير المستقل التقويم التكويني (التقويم الذاتي والأقران) في تحسين الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة بين متوسطات درجات أفراد المجموعة (في القياس القبلي و البعدي على مقياس الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة لصالح القياس البعدي).

ويعود سبب التحسُّن في الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة إلى أن التلاميذ اكتسبوا خبرات حقيقيّة أثناء قيامهم بمهامهم التقويميّة فتولدت لديهم الرغبة والدافع الذاتي وأصبحوا أكثر فاعليّة في تطبيق الاستراتيجيات مما ساعد في زيادة ثقتهم بأنفسهم مما أدى إلى رفع فاعليتهم الذاتيّة الأكاديميّة.

2-10 مناقشة الفرضيّة الثانيّة:

أظهرت نتائج الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بعد تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران)، أي عدم تحقق الفرضيّة الثانية وبالتالي فان استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي، وتقويم الأقران) ليست فعّالة في تحسين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. ويتفق ذلك مع دراسة Mikre & Dreyer (2016) التي أشارت إلى أنّ هناك قليل من التحسن في الفعالية الذاتيّة الأكاديميّة وعدم وجود تحسن للتنظيم الذاتي، ودراسة أخرى لـ Xiao & Yang (2019) التي قدمت أدلة تجريبية محدودة على الترابط بين أنشطة التقويم التكويني والتعلّم المنظم ذاتيا لتعلم للطلّاب، وكان الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي للمقياس غير دال إحصائياً عند مستوى 0,05 حيث كان متوسط القياس البعدي 311.22 والقياس القبلي 309.51.

وللتأكد من دلالة الفروق بين القياس القبلي و البعدي استخدم الباحث "اختبار كوهين" لحساب حجم الأثر والذي بلغ (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغير المستقل استراتيجيات التقويم التكويني(التقويم الذاتي والأقران) في تحسين استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة في القياس البعدي على مقياس استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا لصالح القياس البعدي.

وتبعا لنظرية التعلم المعرفي الاجتماعي لا يتحدد التعلم المنظم ذاتيا تبعا للعمليات الذاتية فقط وإنما أكثر من ذلك يتأثر بالمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد، وكذلك بالمحددات السلوكية. عكس الفعاليّة الذاتية فهي الإيمان بالقدرات الشخصية لأداء المهام والوصول إلى الأهداف المحددة Bandura(1997). وهذا ما استنتجه Harris & Brown (2013) من أن الدليل البحثي للعلاقة بين استراتيجيات التقويم التكويني و استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا "ليس قويًا" وأنه لا يزال من غير الواضح أنّ الطلاب يستفيدون منه. وأشار Zimmerman (2009) أنّ من المهم ملاحظة أن مراحل استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا المختلفة ليست مغلقة ولها طبيعة تكرارية مما يعني أن النتائج سيكون لها تأثيرات في المرات التي يؤدي فيها الطالب المهام(Bandura ,1997).

أظهرت النتائج أن الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة والتعلم المنظم ذاتيا يمكن دعمهما في كل المستويات، ولكن تأثير التقويم التكويني على تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة تتطلب المزيد من البحث. إذ تؤكد الأدلة التجريبية التي تشير إلى أن التقويم التكويني يحسّن تعلم الطلاب كما أن المقاربة التكوينية تسمح للطلاب بتطوير المهارات اللّازمة في التنظيم الذاتي ويزيد من الحافز للمهام التعليميّة

ويعزز الفعاليّة الذاتية الأكاديميّة، وقد أنتجت الدراسة مجموعة من الأدبيات النوعية التي تشير إلى أنّ التقويم التكويني نهج مرغوب فيه من حيث أنّه يطور العمليّة التعلّميّة ويحسّن من نتائج التلاميذ الأكاديميّة، ويجعل المتعلّم فاعل حقيقي من حيث أنّه مسؤول على بناء تعلّماته وتقويمها وفق معايير يضعها بنفسه. كما أبانت الدراسة عن نتائج جانبيّة أكدها لنا الأساتذة تمثلت في: تحسُّن نتائج الفصل الثاني مقارنة بالفصل الأول، وكذا انخفاض نسبة الغياب خلال تلك الفترة، وأهم السلبيات المسجلة حسب الأساتذة أنّه: تم رصد تفخيم العلامات أثناء ممارسة استراتيجيّة التقويم الذاتي.

خاتمة:

تشير الدراسة إلى اثنتين من أهم استراتيجيّات التقويم التكويني (التقويم الذاتي وتقويم الأقران) اللّتان لهما صلات مع كل من التعلّم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة، ويتضح من خلال الدراسة أن هناك دعمًا نظريًا وتجريبيًا للعلاقة بين التقويم الذاتي و تقويم الأقران والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة. عكس استراتيجيات التعلّم المنظم ذاتيا، والتي أظهرت الدراسة عدم كفاءة وفعاليّة استراتيجيات التقويم التكويني (التقويم الذاتي والأقران)، وإن كانت تدعمه من الناحيّة النظريّة.

وفي المقابل فإن الصلات بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران لا تزال ضمنية في التقويم التكويني وتبقى علاقة تفاعل بين تلك العناصر، فالترويج للتقويم التكويني يزيد من استخدام استراتيجيّات التعلّم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة في سياقات التقويم الذاتي و الأقران في إطار التقويم التكويني، إذ لابدّ من دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة في الأساليب التدريبيّة التربويّة للمعلّمين والمتعلّمين. وإجراء المزيد من البحوث حول الفعالية الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في إطار التقويم التكويني.

المراجع:

- ابراهيم، لطفي عبد الباسط. (2001). *مقياس التعلّم المنظم ذاتيا*. القاهرة: مكتبة الانجلومصريّة.

- الزهراني،محمد رزق الله. (2020). الفعاليّة الذاتيّة الأكاديميّة وعلاقتها بالعادات العقليّة والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانويّة. *مجلة كليّة التربيّة*، 186(3)، 787- 844.

- عبد الخالق، أحمد محمد .(2016). *علم النفس الشخصيّة*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

- Baleghizadeh, S., & Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *Review Teslt of Canada*, 31(1), 42-58.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company.

- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.

- Chuang, W., & Stephen, J. P. (2005). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: Four case studies. *The CASETOL Journal*, 17(1), 76-90.

- Cohen, J. (1988). (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Del Gobbo, A. M. (2016). *Investigating formative assessment: Exploring the impact on the self-efficacy and motivation of mathematics students.* Master Thesis, Brock University.

- Hammond, B. (2013). *The effects of peer and self-assessment in a middle school mathematics classroom*. Master Thesis, Ohio University.

- Hondrich, A., Decristan, J., Hertel, S., & Klieme, E. (2018). Formative assessment and intrinsic motivation: The mediating role of perceived competence. *Journal of Educational Science*, 21(2), 717-734.

- Meusen-Beekman, K. D., Brinke, D. J., & Boshuizen, H. P. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136.

- Mikre, F. W., & Dreyer, J. M. (2016). The impact of formative assessment on self-regulating learning in university classrooms. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), 99-118.

- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.

- Panadero, E., Lipnevich, A., & Broadbent, J. (2019). Turning self-assessment into self-feedback. In M. Henderson et al. (eds.), *The impact of feedback in higher education: Improving assessment outcomes for learners*. Melbourne: Palgrave Macmillan.

- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2017). . Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning and Instruction*, 60, 154-165.

- Schunk, D. H., & Gunn, T. P. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *The Journal of Educational Research*, 79(4), 138-144.

- Tittle, C. K. (1994). Toward an educational psychology of assessment for teaching and learning: Theories, contexts, and validation arguments. *Educational Psychologist*, 29, 149-168.

- Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Banura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies.* Cambridge: Cambridge University Press.

- Zimmerman, B. J., & 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.

1