العدد التاسع... ربيع الآخر ١٤٣٨هـ - يناير ٢٠١٧م

مجلة جامعة الباحة

للعلوم الإنسانية

دورية - علمية - محكمة

تفضيلات الطلاب التقييمية في ضوء التوجهات الدافعية للتعلم ومستوى الأداء الأكاديمي

د. شحته عبد المولى عبد الحافظ محمد

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود

مجلة علمية تصدر عن جامعة الباحة

ردمد : ١٦٥٢ - ٧١٨٩ ردمد النشر الإلكتروني: ١٦٥٨ - ٧٤٧٢ رابط المجلة على شبكة الإنترنت http://sj.bu.edu.sa

تفضيلات الطلاب التقييمية في ضوء التوجهات الدافعية للتعلم ومستوى الأداء الأكاديمي

د. شحته عبد المولى عبد الحافظ محمد

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات جامعة الملك سعود

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم التفضيلات التقييمية لدى طلاب الجامعة، والتعرف على طبيعة العلاقة بين التفضيلات التقييمية والتوجهات الدافعية للتعلم والمعدلات الأكاديمية، وبيان الفروق في التفضيلات التقييمية في ضوء التوجهات الدافعية للتعلم والمستوى التعليمي، وبيان مدى التنبؤ بتوجهات الطلاب الدافعية من تفضيلاتهم التقييمية، وتضمنت عينة الدراسة النهائية١٤٠ طالبا من طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود من جميع التخصصات وبمستويات تعليمية متنوعة؛ وبلغ متوسط أعمار العينة النهائية ٢١.٧٤ سنة، وانحراف معياري قدره ٢.٨١ سنة، وقد طبق عليهم قائمة تفضيلات التقييم من إعداد الباحث؛ و استبيان التوجهات الدافعية للتعلم من إعداد بنترتش بعد تقنينه، وباستخدام المتوسطات الوزنية ومعاملات الارتباط وتحليل التغايرMANCOVA والانحدار المتعدد تم التوصل إلى أنه جاء ترتيب تفضيلات الطلاب وفقاً لقائمة التفضيلات التقييمية؛ بأن الطلاب يفضلون نمط التقييم المتعلق بالاختبارات الموضوعية، يليها أنماط تقييم أخرى، ثم الاختبارات غير التقليدية، وأخيرًا المقالية، وجدت علاقة دالة إحصائيًّا بين غالبية أبعاد التفضيلات التقييمية ومقاييس التوجهات الدافعية للتعلم ومعدلات الأداء الأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي المعدل الأكاديمي المرتفع والمنخفض على جميع أبعاد التفضيلات التقييمية ماعدا بعد الاختبارات المقالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب ذوي المستويات التعليمية العليا و الدنيا في تفضيلات التقييم، ولا يوجد تأثير للتفاعل بين مستويات الأداء الأكاديمي والمستويات التعليمية على هذه التفضيلات، ومنها يمكن التنبؤ فقط بالتوجهات الدافعية للتعلم من بعد التفضيلات التقييمية المتعلق ببعد أنماط أخرى للتقييم؛ أما باقي تفضيلات التقييم فإمكانية التنبؤ منها كانت ضعيفة.

الكلمات المفتاحية: تفضيلات التقييم، التوجهات الدافعية، فعالية الذات في التعلم ، الأداء الأكاديمي.

Students' Assessment Preferences in Terms of Motivational Tendencies for Learning and Level of Academic Performance

Dr. Shehta Abdelmawla Abdelhafez Mohamed

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education - King Saud University

Abstract:

The study aimed to the most important assessment preferences at university students, and to identify the nature of the relationship between assessment preferences and motivational tendencies for learning, and reveal of the differences in assessment preferences in terms of the motivational tendencies for learning, educational level; and reveal of predicting of motivational tendencies for learning from assessment preferences; included the study sample of 140 students of the final sample, all from the College of Education, King Saud University students from all Specialties and levels of educational variety, the average age 21.74 years, and a standard deviation of 2.81 years, have been applied to them inventory assessment preferences prepared by the researcher and the questionnaire of motivational tendencies for learning from preparing Pintrich; after standardized on pilot sample, and using weighted averages, correlation coefficients, analysis of covariance MANCOVA; and multiple regression analysis; the researcher suggested set of results as follows, Order the students came preferences according to assessment preferences list that students prefer pattern on objective tests, followed by other assessment patterns, and then tests unconventional, then oral, and essay tests in last order, I found a statistically significant relationship between the majority assessment preferences dimensions and measurements of motivational tendencies for learning and academic performance, There are no statistically significant differences between scores of students with high and low academic for all assessment preferences dimensions except essay tests dimension; There was statistically significant difference at the 0.05 level in favor of high students in academic achievement, There are no differences between the averages of students with higher educational levels and lower educational levels in the assessment preferences, and there is no effect of the interaction between the academic performance levels and educational levels on the assessment preferences, I can predict of motivational tendencies for learning from the dimension of assessment preferences which related of other types of assessment only while other assessment preferences was not easy to predict.

Keywords: Assessment preferences, Motivational tendencies for learning, self-efficacy in learning and performance, academic performance.

مقدمة:

يعتبر الطلاب هم حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ لأنهم هم الأكثر تأثراً بنتائج التقييمات، لذلك فإن الأخذ في الاعتبار تفضيلاتهم وآرائهم نحو أنماط التقييم يعتبر عاملًا مهمّاً في بناء هذه الأدوات؛ ومن ثم الوثوق إلى حد ما في الدرجة المتحصلة من ورائها وبالتالي صدق القرارات التي تصدر بناءً على نتائج هذه التقييمات.

وإذا كان هدف المربين ومصممي الاختبارات كأدوات تقييم هو الوصول إلى العدالة والموضوعية وتكافؤ الفرص في قياس التحصيل الدراسي من خلال معرفة مدى فهم الطلاب للموضوعات الدراسية وبيان مستوى قدرتهم على توظيف ما تعلموه في الحياة العملية وليس فقط الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات؛ فإنه ينبغي عليهم الأخذ في الاعتبار اختيار النوع المفضل من التقييم الذي يتيح للطلاب زيادة مستوى دافعيتهم للتعلم وإظهار قدراتهم التحصيلية، ومن ثم قياس تحصيلهم الدراسي بصورة فعالة.

وتشير التوجهات التقييمية الحديثة إلى ضرورة استخدام أنماط تقييم فعالة تشجع على الفهم العميق للمادة المتعلمة والاستفادة منها في الناحية التطبيقية أو العملية؛ ومن ثمّ تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي، وهذا يمكن انجازه من خلال استمال المناهج أوالمقررات على طرق ووسائل تقييم فعالة، ومنظمة تنظيمًا جيدًا، بحيث تساعد وتشجع أدوات التقييم على مكافأة الفهم العميق للموضوعات الدراسية من خلال احتوائها على أسئلة كتابة المقال وأسئلة التعلم القائم على حل المشكلات وأسئلة تتعلق بالممارسة التأملية في التعلم (Sadeghi, 2015).

ويشير دوجان Dogan, et al (2012) إلى ضرورة استخدام أساليب تقييم تهدف لقياس مهارات التفكير العليا لتشجيع الطلاب على الفهم العميق للمادة المراد تعلمها.

ويوضح علي (٢٠١٢) أهمية تكامل جميع المكونات المعرفية والمهارية والوجدانية في تقييم الطلاب بحيث تتضمن أكثر من وسيلة من وسائل تقييم الطلاب بالجامعة.

وقد توصل بيرنبوم (Birenbaum, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفضيلات الاختبارية والاستراتيجيات الدافعية للتعلم، وأن معرفة الطالب للشكل أو الصيغة المفضلة لأسئلة الاختبارات من بين الصيغ المختلفة للاختبارات تحسن من دافعيته للتعلم، ومن ثم صدق استجابته للاختبار، وهذا في حد ذاته يمثل صدقاً ظاهرياً للاختبار.

وعلى ذلك فمن الضروري اعتبار تفضيلات الطلاب في التقييم؛ في محاولة لإنجاز أفضل نتائج وزيادة رضا الطالب وتفاعله في العملية التقييمية؛ ومن ثمّ تحسين جودة التعليم، ولذلك تظهر الحاجة إلى تقويم واعتبار تفضيلات الطلاب وتوقعاتهم عن التعلم ومنهجيات التقييم المفضلة

لديهم (Sander et al.2000).

وتعتبر أدوات التقييم ركنًا أساسيًا من أركان العملية التربوية، بل وينظر إليها بوصفها أساسًا يعتمد عليه في تجويد العملية التعليمية وتطويرها لما توفره نتائج التقييم من معلومات وتغذية راجعة مفيدة وجوهرية لتحصيل الطلاب.

ويلاحظ المتتبع للأدبيات التربوية عددًا من البحوث والدراسات التي تشير إلى أن استخدام أداة واحدة في تقييم أداء الطلاب لا يحقق الموضوعية للحكم على أدائهم بطريقة علمية؛ وإنما ينبغي استخدام أدوات وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بتحصيل الطلاب أو أدائهم الأكاديمي.

وعلى ذلك؛ فإن استخدام منهجيات تقييم مبتكرة على المستوى الجامعي؛ وبصفة خاصة مع أنماط التقييم الجديدة التي استحدثت مثل ملفات الإنجاز والتقييم الذاتي وتقييم الزملاء، والاعتداد برأي الطلاب في تفضيلاتهم التقييمية؛ يعزز من العملية التقييمية ويقوي العائد منها؛ وذلك من أجل تطويرها وتجويدها، وهذا من شأنه يعمل على توسيع وتطوير المنظور التقليدي للتقييم والقائم على طريقة الإجابات القصيرة أو اختبارات الاختيار من متعدد.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

التفضيلات التقييمية:

يشير جابر (٢٠٠٢) إلى التقييم Assessment كأداة للإصلاح التربوي؛ باعتباره يقدم صورة دقيقة لتحصيل المتعلم وإنجازاته وتبادل المعلومات، كما يهتم بالنواتج النهائية، ويهتم بمهارات التفكير العليا، ويتضمن إبداعًا وحلًا للمشكلات ورسمًا وتخطيطًا ومناقشة وبرهنة، ومقابلات شخصية واندماجًا في مهام تعليمية نشطة، ويوفر مصادر متعددة للتقويم تؤدي إلى التوصل إلى صورة أكثر دقة لتقويم الطلاب وتفاعلهم أثناء عملية التعلم.

وينظر بيرنبوم (Birenbam, 2007) إلى مصطلح تفضيلات التقييم بأنه الطريقة التي يفضل التلميذ أن يختبر- يقاس تحصيله الدراسي بها ويشمل ذلك الاختبارات الشفهية واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية وطرق القياس غير التقليدي ومهام التفكير من الرتبة العليا ومشاركة التلميذ في إعداد الاختبار والقياس التكاملي.

ويرى علي (٢٠١٢) ضرورة تكامل جميع المكونات المعرفية والمهارية والوجدانية في تقييم الطلاب بحيث تتضمن أكثر من وسيلة لتقييم الطلاب بالجامعة.

ويشير دوجان (Dogan,et al 2012) إلى ضرورة استخدام أساليب تقييم تهدف إلى قياس وتقييم مهارات التفكير العليا لتشجيع الطلاب على الفهم العميق للمقرر.

ويركز البحث الحالي على تفضيلات التقييم لتشير إلى تفضيل الطلاب لطريقة من طرق التقييم المستخدمة لقياس تحصيلهم الدراسي من خلالها،

وعملية التفضيل مركبة تتضمن المقارنة والتمييز والاختيار بين الطرق المختلفة للتقييم، ويتم التعبير عن ذلك من خلال الأحكام التي يصدرها الفرد باختيار طريقة من طرق التقييم دون الأخرى، وتركز الكثير من الدراسات على تصورات الطلاب وتفضيلاتهم التقييمية لأهمية ذلك في إصلاح وتطور العملية التعليمية.

تفضيلات التقييم كما يراها الطلاب:

وجد بيرنبوم (1997)Birenbaum أن طلبة المواد العلمية أكثر تفضيلًا للاختبارات الموضوعية، ومعظم الطلبة يرغبون في تنوع الاختبارات من بين كونها موضوعية أو مقالية، وعلى النقيض من ذلك فإن الطرق والأشكال الجديدة للتقييم تدفعهم إلى توجيه جهودهم لمحاولة فهم وتطبيق المادة المدروسة بدلًا من الحفظ والاستظهار لقياس التذكر.

ووجد سلاتر (Slater, 1996) أن الطلاب من خلال تطبيق التقييم بأشكاله الحديثة بواسطة حقائب التقييم مثلًا وذلك بالمقارنة بأشكال التقييم الأخرى؛ اعتقدوا بأنهم مع هذا النوع من التقييم يتذكرون ما تعلموه بشكل أفضل وكذلك يستمر ويبقى لفترة طويلة مما يساعدهم على التعلم بشكل أفضل من خلال الفهم والتطبيق والتحليل.

التوجهات الدافعية للتعلم:

يظهر أثر وأهمية الدافعية في إثارة التعلم لدى المتعلمين؛ حيث إنها من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة؛ سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير او تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها، أو تحصيل المعلومات والمعارف، أو في حل المشكلات إلى آخر جميع أساليب السلوك التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (أنور الشرقاوي،٢٠٠١).

وقد أشار يانج (Yang , M., 2005:164) إلى أن التنظيم الدافعي يمثل أحد المظاهر المهمة للتعلم ذاتي التنظيم الذي يسهم في تعلم الطلاب والإنجاز في الأوضاع الأكاديمية، ولهذا تحتاج نماذج التعلم ذاتي التنظيم إلى أن تتوسع لتشتمل على تحكم الطلاب الهادف والمباشر في سلوكياتهم وتفكيرهم للتأثير على جهدهم ومثابرتهم في المهام الدراسية.

ويشير بنترتش وديجروت (Pintrich, De-Groot,1990) إلى أن توجهات الدافعية للتعلم تشتمل على ثلاثة مكونات والتي سوف يقتصر البحث الحالي عليها، وهي كما يلي:

١- مكون التوقع؛ وتشتمل على اعتقاد الطلاب في قدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة وتتكون من فعالية الذات في التعلم والأداء وضبط معتقدات التعلم؛ ويتعلق بالسؤال هل استطيع أداء المهمة!

٢- مكون القيمة؛ ويتعلق بأهداف الطلاب من أداء المهمة وتشتمل على التوجه الداخلي والخارجي للهدف وقيمة المهمة؛ ويتعلق بالسؤال لماذا أقوم بهذه المهمة!

٣- مكون وجداني؛ ويتعلق بالاستجابة الانفعالية

نحو المهمة الدراسية ويشتمل على القلق من المكون المعرفي والذي يتعلق بالتوجهات السلبية لدى الطلاب أثناء الأداء على المهام والتقييمات الأكاديمية مما يبرز مظاهر الاستثارة الوجدانية؛ ويتعلق بالسؤال كيف أشعر تجاه هذه المهمة!

وتقاس توجهات الدافعية للتعلم بمجموع درجات الطلاب على عبارات المقاييس الفرعية لمكونات التوجهات الدافعية في التعلم باستبيان الاستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش ترجمة وتعريب عزت عبد الحميد؛ وذلك بعد تقنينه على عينة الدراسة الاستطلاعية بالبحث الحالي.

تفضيلات التقييم وعلاقتها بالتوجهات الدافعية للتعلم:

يشير أمين وآخرون Amin,et al (2011) إلى أن الطلاب يكونون أكثر حماسًا وانسجامًا وأكثر دافعية للتعلم؛ ومن ثمّ يقدمون أفضل أداء إذا تم اعطائهم أدوات تقييم تكون أكثر راحة بالنسبة لهم أو بمشاركتهم في اختيار طرق التقييم التي يفضلونها؛ وحيث أنه يصعب اختيار التقييم الملائم تماماً وفقاً لتفضيلات كل طالب على حده، فإنه من الممكن تعديل طرق التقييم لتناسب إمكانيات وحاجات الطلاب بصورة جيدة؛ مما يزيد من فرصة تحسن مستوى أدائهم، فبعض الطلاب يفضلون الأسئلة التي تسمح لهم بالتخمين؛ وبعضهم يرى أ ن يشتمل التقييم على مجالات معرفية متنوعة لتقيس مهام معرفية عليا من خلال تنوع أدوات التقييم مع التركيز على التفكير الناقد ومراعاة التقييم التكويني؛ وعلى ذلك فإن النظر في تفضيلات الطلاب واعتبارها يزيد من الدافعية للتعلم ويؤثر في التحصيل.

وحيث أن التقييم يثير الدافعية الذاتية لتعلم الطلاب إذ يجعله راغباً في مواصلة التعلم؛ لأن الدافعية من أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب ومؤشرًا فعالًا لمتابعة التعلم واستمراريته؛ فإن الطالب الذي يجد نفسه قد حصل على نتائج جيدة عند تطبيق إحدى أدوات التقييم المناسبة عليه؛ فإن تلك النتائج تحثه على العمل والمثابرة بطريقة أكثر فعالية وأفضل إنتاجًا ويكون حينئذ عرضه لمزيد من الإقبال والتعلم؛ ولّما كان التقييم أداة تشخيص فإنه يكشف عن نواحي القوة والضعف في الأداء، فهو يكون بذلك أداة للتوجيه السليم الأمر الذي يساعد في تخطيط الصعوبات التي كشفت عنها نتائج هذا التقييم ويسعى ورائها حثيثاً من أجل تعديل أو تصحيح أسلوب الطالب للإقبال على التعلم والرغبة في الاستزادة منه؛ ومن ثمّ زيادة دافعيته.

وقد اهتمت دراسة بيرنبوم Birenbaum (1997) ببيان تأثير التخصص الدراسي على تفضيلات التقييم وفحص العلاقة بين تفضيلات التقييم وتوجهات واستراتيجيات التعلم لدى المتعلمين قبل وأثناء الخدمة، وبلغت عينة الدراسة (١٧٢) طالبا وطالبة وتنقسم إلى (٨٥) طالبًا بكلية الهندسة و (٨٧) طالبًا بكلية التربية في الفرقة الأولى، واستخدمت

الدراسة استبيان توجهات واستراتيجيات التعلم (MSLQ) لبنترتش Pintrich (١٩٩١) وقائمة تفضيلات التقييم (API) لبيرنبوم Birenbaum (١٩٩٤) وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيلات التقييم نتيجة لاختلاف مجالات الدراسة، وكذلك تفضيلات التقييم ترتبط بدرجة كبيرة نسبيًّا بتوجهات التعلم واستراتيجيات الدراسة، وهناك اختلافات في تفضيلات التقييم ترجع للتوجهات الدافعية للتعلم.

وهدفت دراسة بيرنبوم Birenbaum (2007) إلى التعرف على العلاقة بين كلٍّ من تفضيلات التعلم والتقييم وقلق الاختبار واستراتيجيات التعلم، وشملت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب الجامعيين بلغ عددهم (١٤٦) طالبًا تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات عرفت بمستوياتهم من قلق الاختبار واستراتيجيات التعلم (مستوى عالي في كليهما، مستوى منخفض في كليهما أو مستوى عالي في واحد ومستوى منخفض في الآخر)، وأشارت النتائج إلى أهمية معرفة التفضيلات وضرورة التنظيم الإدراكي بين التعلم والتقييم فيما يتعلق بالتفضيلات، وأبرزت المناقشة الحاجة للحوار بين المدربين والطلاب لمراعاة تفضيلات التقييم.

وهدفت دراسة باركيز وستيفانو Parkes& Stefanou (2010) إلى توضيح أثر الدافعية وأهداف التحصيل وخبرة الطالب الجامعي على نوع التقييم وتفضيل نوع الامتحان، وبلغت عينة الدراسة (١٤٨) طالبًا من طلاب الجامعات يدرسون مقرر علم النفس التعليمي في تخصصين مختلفين واستخدمت الدراسة استبيان للتعرف على تفضيلات الامتحان لطلاب الجامعة، واستبيان أهداف التحصيل Elliott& McGregor(2001) ؛ وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يهتمون بأنواع التقييم مغلقة النهاية عندما تكون الدافعية منخفضة والمهام المفتوحة عندما تكون الدافعية عالية؛ وكذلك وجدت علاقة دالة بين الدافعية والتفضيلات؛ ومستوى التحصيل والتفضيلات؛ بينما لا توجد علاقة بين توجهات أهداف التحصيل والتفضيلات، ويبدو أن الطلاب كانوا أكثر واقعية في تقدير درجاتهم بغض النظر عن توجهات أهداف تحصيلهم.

وهدفت الدراسة الارتباطية لدوجان Dogan,(2013) إلى تقييم نموذج نظري حول العوامل المؤثرة في التفضيلات التقييمية للمعلمين قبل الخدمة؛ ومن خلال النموذج تم تحديد العلاقات بين متغيرات طرق تقييم البديلة و "استراتيجيات التعلم من خلال التفكير الناقد، استراتيجيات التعلم من خلال الإعداد، فعالية الذات في التعلم. وقد أجريت الدراسة على ٧١٩ من المعلمين قبل الخدمة في خمس جامعات في أنقرة بتركيا؛ وقد تم إجراء تحليل المسار لتحليل البيانات التي تم جمعها، وأظهرت النتائج أن متغير استراتيجيات التعلم والتفكير أثرت على أساليب التقييم البديلة بصورة مباشرة، ومن ناحية

أخرى؛ فإن فعالية الذات في التعلم واستراتيجيات التعلم من خلال الإعداد تؤثران على أساليب التقييم البديلة بشكل غير مباشر.

وفي دراسة Alrakaf,et al (2015) هدفت إلى المقارنات الدولية لتحصيل الأهداف بين طلاب الصيدلة وعلاقتها بنوع التقييم والدرجات، وقد ركزت الدراسة على عدة جنسيات لفحص تفضيلات الأهداف التحصيلية وكذلك تحديد العلاقات بين الأهداف التحصيلية والأداء الأكاديمي ونوع التقييم، وقد شارك ٤٨٦ بالسنة الثانية في ٤ جامعات في أستراليا ونيوزيلندا وانجلترا وويلز وقد طبق عليهم استبيان الأهداف التحصيلية. وقد تم قياس الأداء الأكاديمي باستخدام الدرجات الكلية من خلال أسئلة الاختيار من متعدد، والإجابات المكتوبة (المقالية القصيرة)؛ وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب فضلوا بصورة شاملة توجه الهدف من خلال أسلوب الاتقان عبر كل المناطق المختلفة ، كما أن العلاقات بين توجه الهدف وأسئلة الاختيار من متعدد ودرجات الإجابات المكتوبة كانت دالة إحصائيًا، وركزت الدراسة على الاختلافات بين نوع التقييم ومقاييس الدافعية.

تفضيلات التقييم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي:

تشير التوجهات التقييمية الحديثة إلى استخدام أدوات تقييم فعالة تشجع الفهم العميق للمادة المتعلمة والاستفادة منها في الناحية التطبيقية أو العملية؛ ومن ثم تحسن مستوى التحصيل الأكاديمي، وهذا يمكن انجازه من خلا اشتمال المناهج أو المقررات على طرق ووسائل تقييم فعالة ومنظمة تنظيماً جيداً ، بحيث تساعد وتشجع أدوات التقييم على مكافأة الفهم العميق للموضوعات الدراسية من خلال احتواء أدوات التقييم على أسئلة كتابة المقال وأسئلة التعلم القائم على حل المشكلات وأسئلة تتعلق بالممارسة التأملية في التعلم وأسئلة تركز على المشاريع البحثية (Sadeghi,2015).

ولّما كان المتعلمون أكثر مشاركة في الأنشطة التربوية والوسائل التكنولوجية المتقدمة المرتبطة بعملية التعلم، فإن هذا يدفعنا إلى أن نأخذ برأيهم في عملية تقييم التحصيل الدراسي ومعرفة اتجاهاتهم حول بعض أنواع الاختبارات التي يؤدون عليها، مما يساعد بدوره في خفض حدة القلق من الاختبارات والتقليل من الضغوط النفسية المرتبطة بها ،ويؤدي إلى رفع دافعية الطلاب للتعلم وزيادة ثقتهم للأداء على الاختبارات وارتفاع معدلاتهم الأكاديمية .

وقد أجرى كل من شان وكينيدي Chan &Kennedy,(2002) دراسة هدفت إلى المقارنة بين أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة الامتحانات ذات الاستجابة المنشأة أو المكتوبة، حيث يعتقد العديد من طلاب قسم الاقتصاد أن امتحانات الاختيار من متعدد هي أسهل من الامتحانات ذات الاستجابة المنشأة أو المبنية، وفحصت الدراسة المشكلة عن طريق المقارنة بين درجات الطلاب على

أسئلة الاختيار من متعدد MC وما يعادلها من أسئلة الإجابة المنشأة CR ؛ وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لأنواع معينة من أسئلة الاختيار من متعدد، فإن الطلاب لم يسجلوا في الواقع درجات أفضل؛ حتى بعد تصحيح التخمين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة من خلال المقارنة بين الذكور والإناث أو بين الطلاب المتفوقين والطلاب ذوي التحصيل المنخفض بالنسبة لأنواع الاختبارات بالدراسة.

وهدفت دراسة فان ويترينج وآخرين Van de Watering et al (2008) إلى إلقاء المزيد من الضوء على تفضيلات الطلاب وتصوراتهم الفعلية للتقييم وتأثير ذلك على أداء الطلاب عند استخدام أشكال مختلفة للتقييم ومستويات مختلفة للعمليات المعرفية، وبلغت عينة الدراس (٢١٠) طالب من طلاب الجامعة في الفرقة الأولى يدرسون القانون طبقت عليهم قائمة تفضيلات التقييم (API) واختبارات تحصيلية مقالية واختبار الاختيار من متعدد يقيس ثلاث مستويات للأهداف من تصنيف بلوم، وأثبتت النتائج أيضا أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين تصورات الطلاب للتقييم ودرجة التقييم الخاصة بهم، وأن الطلاب يفضلون التقييم الكتابي التقليدي والأسئلة التي تكون مغلقة عند التعامل مع المستويات المعرفية العليا، وأنهم يفضلون كذلك التقييم الذي يشتمل على قياس متنوع من العمليات المعرفية.

وفي دراسة أمين وآخرين Amin,et al (2011) والتي هدفت إلى الكشف عن الطرق المفضلة للتقييم بين طلاب الطب في مرحلتي ما قبل السريرية والسريرية للتعليم الطبي بكلية الطب جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية والارتباطات الممكنة التي تعزز هذه التفضيلات؛ تم مسح جميع طلاب الطب من السنة الثالثة فصاعدًا، وقد تم تصميم استبيان لجمع معلومات حول طريقة التقييم المفضلة لإنجاز المقرر، وقد تم تقويم طرق التقييم المفضلة في علاقتها بالوظائف المعرفية، كما أن تفضيل صيغة امتحان محددة، في شكل خيارات متعددة، أو أسئلة مقالية قصيرة؛ أو كليهما، وتم التطبيق على عدد ٢٣٨ طالبًا؛ وأشارت النتائج إلى أن الاختبارات المكتوبة والمشاريع وملفات انجاز المهام، والامتحانات التي تؤخذ للمنزل كانت أنماطًا مفضلة لتقييم تحصيل الطلاب في المقرر؛ وكانت الاختبارات الشفهية هي أقل نمط مفضل للتقييم، وكان شكل الاختبار من نوع الاختيار من متعدد هو الأكثر تفضيلًا لعينة الدراسة.

وفي دراسة جارسيا روس وبيريزجونزاليز Garcia-Ros&Perez-Gonzalez (2011) والتي اهتمت بتحليل التفضيلات من وجهة نظر المعلمين حول إجراءات مختلفة التقييم، وعلاقة هذه التفضيلات بكل من المستويات الأكاديمية للطلاب، وأساليب التعلم وتوجهات الدافعية؛ وكان المشاركون ٢٤٨ طالب وطالبة في برنامج مستوى التدريس (١٢٤ طالبًا في السنة الأولى و ١٢٤ طالباً في السنة

الثالثة)، وأكدت النتائج أن التفضيلات كانت مبنية على أساس بعدين رئيسيين هما (تفضيلات للطرق التقليدية وغير التقليدية في التقييم)، وكشفت النتائج عن وجود انخفاض حاد في تفضيلات الطلاب للإجراءات التقليدية اعتمادًا على المستوى الأكاديمي للطلاب، في حين لوحظ زيادة طفيفة في تفضيلات التقييم غير التقليدية، ويرتبط تفضيل الإجراءات غير التقليدية بالأسلوب العميق في التعلم، والدراسة المنهجية، والتعلم المفصل، بالإضافة إلى التوجه الداخلي للهدف نحو التعلم ، وقيمة المهمة، وفعالية الذات الأكاديمية.

أما دراسة أوردا ورامـوكي (2015) Urda,J.,&Ramocki,S,P. فقد كشفت عما إذا كانت تفضيلات الطلاب الجامعيين لنوع التقييم يتوافق مع أدائهم في التقييم عند الاختبار بنفس أداة التقييم على سبيل المثال، إذا قال الطلاب أنهم يفضلون التقييم الذي يختبر قدراتهم الابتكارية، فهل هؤلاء الطلاب يؤدون أفضل على المهام الابتكارية التي تتطلب استخدام الابتكارية؟ وقد بلغت العينة ٧٨ طالبًا في ثلاث مقررات مختلفة لتحديد تفضيلاتهم في أربعة أنواع من التقييم: الحفظ والتحليل والإبداع والتطبيق العملي؛ ثم تم مقارنة هذه التفضيلات بدرجات الطلاب على أشكال التقييم المتعلقة بالمقابلة، ووجدت الدراسة أن الطلاب الذين لديهم تفضيل واضح لنوع التقييم المعتمد للحفظ لا يقدمون أداءً أفضل على مهام الحفظ، وكذلك لا توجد أي علاقة بين تفضيلات الطلاب لنوع التقييم وأدائهم في التقييمات لكل منها.

وقد أشارت دراسة أندريسون Anderson, (2016) إلى استخدام التكنولوجيا يحول نمط التقييم من التقييم القائم على الورقة والقلم الرصاص إلى التقييم القائم على التطبيق بواسطة الحاسب الآلي؛ وقد فحص هذا البحث تأثير الاختبارات المعتمدة على الكمبيوتر على طلاب المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية، وقد تم استخدام منهج البحث شبه التجريبي لتحليل نمو الطلاب عند مقارنة التقييم التكويني القائم على الحاسب الآلي والتقييم المعياري القائم على الحاسب الآلي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النتائج بين التقييم باستخدام الحاسب الآلي القائم على نظام التقييم التكويني والتقييم باستخدام الحاسب الآلي القائم على المعيار من خلال المقارنة بزملاء الصف، ولا توجد علاقة دالة إحصائية بين نمط اختبار الطلاب المفضل ونتائج تقييماتهم.

ويتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تناولت إما العلاقة بين تفضيلات التقييم ومستوى التحصيل الدراسي أو الأداء للمهام والدافعية للتعلم وقلق الاختبار أو العلاقة بين التفضيلات التقييمية وخبرة الطلاب والأداء في اختبارات اللغة، أو مقارنة أنماط التقييم بمستوى الأداء، كما أن هذه الدراسات لم تتناول إمكانية التنبؤ بالتوجهات الدافعية للتعلم من

أنماط التقييم المفضلة لدى طلاب الجامعة؛ بالإضافة إلى اختلاف نتائج بعض الدراسات حول طبيعة العلاقة بين التفضيلات التقييمية والتوجهات الدافعية.

مشكلة الدراسة:

تتطلب أنظمة التقييم اعتبار الفروق الفردية أثناء التخطيط لتعلم الطلاب وتركز على أساليب التعلم والاستراتيجيات بدرجة أكبر من اعتبار تفضيلات التقييم ؛ ومن ثم يجب الأخذ في الاعتبار جانب التفضيلات التقييمية للطلاب عند التخطيط للتعلم الفعال لأنه يرتبط بآراء واتجاهات ومعتقدات الطلاب حول طرق التقييم المفضلة ومناسبتها (Birenbaum, 1997).

ولكي نزيد من جودة التعلم يجب الأخذ في الاعتبار تصورات الطلاب حول أنشطة تقييم التعلم المختلفة والتي يتم ممارستها بالفعل داخل الصف (Atmaca& Asian, 2012).

وقد أشارت دراسة بال (Bal,(2012 إلى أن التفضيلات التقييمية في التعلم لها دور هام في تحصيل الطلاب وأنها تؤثر في معدلاتهم، وقد بينت الدراسة أن بعض الطلاب يفضلون الطرق التقييمية التقليدية لأنهم يحصلون من خلالها على درجات أعلى ويتحسن معدلاتهم الأكاديمية.

ويرى الباحث أن أي إبداع تربوي من أجل عملية التعلم الفعالة سيتلاشى إذا لم يتم التقييم بشكل جيد لقياس أهداف التعليم، فلا بد أن يرتبط التقييم بالطريقة التي يتم بها تعلم الطلاب ولابد من مراجعة الطريقة التي يتم بها تقييمهم ؛ حتى لا تضعف قيمة عملية التعلم بالنسبة لهم.

كما أن الطلاب يكونون أكثر حماسًا وانسجامًا وأكثر دافعية للتعلم؛ ومن ثم يقدمون أفضل أداء إذا تم اعطائهم أدوات تقييم تكون أكثر راحة بالنسبة لهم؛ أو بمشاركتهم في اختيار طرق التقييم التي يفضلونها، وحيث أنه يصعب تفصيل التقييم تماماً وفقاً لتفضيلات كل طالب؛ فإنه من الممكن تعديل طرق التقييم بشكل جيد لتناسب إمكانيات وحاجات غالبية الطلاب بصورة جيدة؛ مما يزيد من فرصة تحسن مستوى أدائهم، فبعض الطلاب يفضلون الأسئلة التي تسمح لهم بالتخمين، وبعضهم يرى أ ن يشتمل التقييم على مجالات معرفية متنوعة لتقيس مهام معرفية عليا من خلال تنوع أدوات التقييم مع التركيز على التفكير الناقد ومراعاة التقييم التكويني؛ وعلى ذلك فإن النظر في تفضيلات الطلاب واعتبارها يزيد من الدافعية للتعلم ويؤثر في التحصيل الأكاديمي للطلاب (2011) Amin,et al .

وقد اقترن مفهوم التقييم عند غالبية الناس بالاختبارات؛ إذ أن من الواضح أن الاختبارات هي الوسيلة الأكثر شيوعًا من بين وسائل التقييم لأنها تؤكد على قياس حفظ المعلومات رغم إهمالها أحيانًا الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، وكذلك الجانبين المهاري والوجداني، مع أن هناك ثمة وسائل تقييم أخرى ومنها على سبيل المثال: الأسئلة الصفية الشفوية و الاختبارات الأدائية

وقوائم الرصد وصحائف التقدير والملاحظة والمقابلة وأدوات التقييم الذاتي والواجبات والمهام المفتوحة التي يتم الإجابة عليها في خارج الصف أو في المترل.

كما أن اقتصار أدوات التقييم على الاختبارات التحصيلية الموضوعية في الغالب منها نظرًا لسهولة تصحيحها وخاصة مع الأعداد المتزايدة من الطلبة أو الرغبة في السرعة لتسليم نتائج الطلبة وغير ذلك من الأسباب؛ يجعل من عملية التقييم صعوبة بالغة في تحقيق الغرض منها أو عدم الحصول على معلومات كافية عن قدرات الطلبة التحصيلية للمقررات الدراسية المختلفة من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية، وهذا يؤدي إلى قصور في الوظيفية التقييمية التي ترمي إلى قياس المستوى الحقيقي لتحصيل الطلاب.

ومن جهة أخرى فقد أشار بيرنبوم (Birenbaum, 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية بين أهداف التحصيل للطلاب وتفضيلات التقييم لديهم؛ وعلى عكس ذلك وجد باركيز وستيفانو (Parkes& Stefanou, 2010) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين أهداف التحصيل للتلاميذ وتفضيلاتهم لطريقة تقييمهم.

وكذلك أشارت دراسة دوجان وأخرين Dogan, at al (2012) إلى وجود علاقة ارتباطية بين تفضيلات التقييم والفروق الفردية في التعلم؛ وبينت وجود علاقة بين التفضيلات التقييمية وفعالية الذات في التعلم وقلق الاختبار كمكونين من مكونات توجهات الدافعية، لذا كان من الضروري فحص العلاقات بينها وبين المكونات الأخرى لتوجها الدافعية للتعلم.

وقد تناولت بعض الدراسات في هذا المجال العلاقة المباشرة بين تفضيلات التقييم التي يقرها الطلاب وعدة متغيرات؛ فقد أشارت دراسة بيرنبوم (Birenbaum, 2007) إلى أهمية معرفة تفضيلات التقييم لعلاقتها المباشرة الإيجابية مع كل من قلق الاختبار واستراتيجيات التعلم التي يرغب فيها الطلاب.

كما أوضحت دراسة باركيز وستيفانو (Parkes& Stefanou, 2010) وجود علاقة دالة بين الدافعية والتفضيلات؛ ومستوى التحصيل والتفضيلات من جهة أخرى، في حين أشارت دراسة ستروفين (2008) Struyven et al" إلى العلاقة المباشرة بين خبرة الطالب ونمط التقييم الذي يفضله.

و لم يتبين من هذه الدراسات مدي دلالة الفروق بين المستويات الدراسية الدنيا والعليا في تفضيل الطلاب لأنواع معينة من الاختبارات؛ وكذلك لم يحسم الأمر بالنسبة لتفضيل الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي أو الطلبة منخفضي التحصيل الأكاديمي لنوع معين من أنماط التقييم.

وقد جاءت هذه الدراسة لبيان تفضيلات التقييم لدى الطلاب في ضوء توجهاتهم الدافعية للتعلم ومستوى أدائهم الأكاديمي؛ومحاولة من قبل الباحث من أجل توضيح إمكانية استخدام طرق التقييم

المفضلة في ضوء آراء وتصورات الطلاب التقييمية؛ بهدف تطوير قياس مستوى التحصيل.

تساؤلات الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- ما التفضيلات التقييمية التي يرغب طلاب الجامعة في تقييمهم من خلالها؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب على أبعاد قائمة التفضيلات التقييمية ودرجاتهم على مقاييس التوجهات الدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات أبعاد تفضيلات التقييم تعزى إلى مستوى الأداء الأكاديمي والمستوى التعليمي بالجامعة والتفاعل بينهما؟

٤- إلى أي حد يمكن التنبؤ بتوجهات دافعية الطلاب للتعلم من خلال تفضيلاتهم التقييمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على أهم التفضيلات التقييمية التي يفضلها طلاب الجامعة

٢- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفضيلات التقييمية والتوجهات الدافعية للتعلم.

٣- الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التفضيلات التقييمية ومعدلات الأداء الأكاديمي.

٤- الكشف عن طبيعة الفروق في التفضيلات التقييمية للطلاب وفقاً لمعدلاتهم الأكاديمية ومستوياتهم التعليمية.

٥- الكشف عن مدى التنبؤ بالتوجهات الدافعية للتعلم من خلال مكونات التفضيلات التقييمية المميزة لطلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

١- تقدم الدراسة تصورًا عن أنماط التقييم التي يفضلها طلاب الجامعة.

٢- تضيف الدراسة للمكتبة العربية قائمة لقياس التفضيلات التقييمية لدى طلاب الجامعة.

٣- يمكن من خلال نتائج هذه الدراسة الحصول على معلومات تساعد في التغلب على مشكلة القلق الاختباري لدى طلاب الجامعة.

٤- تزويد القائمين على عملية تقويم التحصيل الدراسي (أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين) بمعلومات هامة عن الاختبارات المفضلة لدى طلاب الجامعة، للمساعدة في صدق الاختبارات المرتبطة باستعداد الطلاب مما يؤدي إلى دقة التقييم؛ ومن أجل إثراء المعرفة بأدوات تقييمية مفضلة ومتنوعة لتحسين عمليتي التعلم والأداء على الاختبارات.

٥- تساعد هذه الدراسة في العمل على تنوع أدوات التقييم من خلال التعرف على الاختبارات المفضلة لدى الطلاب و مراعاة التفضيلات التي تناسب مع ميولهم واستعداداتهم؛ ومن ثم زيادة دافعيتهم للتعلم.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

١- ركزت الدراسة على قائمة التفضيلات التقييمية من إعداد الباحث واستبيان بنترتش Pintrich بعد تقنيه على عينة الدراسة الاستطلاعية.

٢- اشتملت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية مرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود.

٣- تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

مصطلحات الدراسة:

التفضيلات التقييمية: Assessment preferences:

يشير بيرنبوم Birenbam, (2007) إلى مصطلح التفضيلات التقييمية بأنه الطريقة التي يفضل الطالب أن يختبر- يقاس تحصيله الدراسي بها، من خلال الاختبارات والطرق المختلفة؛ ويشمل ذلك الاختبارات الشفهية واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية وطرق القياس غير التقليدي ومهام التفكير من الرتبة العليا ومشاركة التلميذ في إعداد الاختبار والقياس التكاملي.

ويستخدم أيضا مصطلح تفضيلات نوع الامتحان لتحديد تفضيلات التلاميذ للامتحانات من حيث الشكل (شفوي - تحريري) والنوع (امتحان أم مشروع بحثي) والوقت (محدد - مفتوح) والمكان (حجرة الدراسة - المترل) والمواد المساعدة (السماح باستخدام المواد المساعدة أو عدم السماح بها) والمشاركة (أفراد - مجموعات).

ويعتبر مصطلح التفضيلات التقييمية أعم وأشمل من مصطلح تفضيل نوع الامتحان أو التفضيلات الاختبارية؛ حيث إن التفضيلات الاختبارية تعبر عن الطريقة التي يفضلها الطلاب لقياس تحصيلهم الدراسي من بين الأنواع المختلفة للاختبارات مثل الاختبارات الشفهية والمقالية والموضوعية باختلاف أنواعها.

أما التفضيلات التقييمية فتشمل بالإضافة إلى هذا؛ مشاركة الطلاب في عملية التقييم والقياس التكاملي والقياس التواؤمي باستخدام الحاسب وملفات الانجاز والتقييم الذاتي وإسهامات أو مشاركات الطلاب في عملية التقييم والمشاريع البحثية والمهام والأعمال الصفية وغيرها.

ويرى علي (٢٠١٢) أن مصطلح تفضيل نوع الاختبار أو التفضيلات الاختبارية لا يتناسب مع المفاهيم الحديثة في مجال التقويم مثل مفاهيم اختبارات القدرة والسرعة وملفات الانجاز والتقييم الذاتي وغيرها؛ ويعد مفهوم تفضيلات التقييم أوسع وأعم من تفضيل نوع الاختبار أو التفضيلات الاختبارية إذ يعد مفهوم التفضيلات الاختبارية جزء من التفضيلات التقييمية.

ويشير (عبد الواحد، ٢٠٠٩: ١٥) إلى أن التفضيلات التقييمية "تعبر عن الطريقة أو الطرق التي يفضل آخذي الاختبارات أن يقاس تحصيلهم

الدراسي بها من بين الأنواع المختلفة مثل الاختبارات الشفهية واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية واختبارات الأداء أو الاختبارات العملية وطرق القياس غير التقليدية".

ويركز البحث الحالي على التفضيلات التقييمية لتشير إلى تفضيل الطلاب لطريقة من طرق التقييم المستخدم في قياس تحصيلهم الدراسي والتي تشمل المقارنة والتمييز والاختيار بين الطرق المختلفة للتقييم ويتم التعبير عن ذلك من خلال الأحكام التي يصدرها الطالب باختيار طريقة من طرق التقييم دون الأخرى، بالإضافة إلى اختيار الطلاب لطريقة عرض الأسئلة ومستويات صعوبتها وطريقة عرض النتائج وكذلك المشاركة في عملية التقييم ويعبر عن ذلك من خلال الاستجابة على قائمة تفضيلات التقييم.

التوجهات الدافعية للتعلم:

Motivational orientations for learning

هي آراء وأحكام ومعتقدات الطلاب حول أهداف واحداث أو مجالات المادة الدراسية Boekaerts (2002).

وتعتبر الدافعية بمثابة حالة فرضية داخل الكائن الحي تنشط وتوجه السلوك نحو بلوغ الأهداف وهي بمثابة قوة كامنة لأنها لا ترى ولا تقاس بشكل مباشر وإنما يستدل عليها من سلوك الفرد(Zimmerman&Martinez,1990).

ويشير بنترتش وديجروت (Pintrich, De-Groot,1990) إلى أن توجهات الدافعية للتعلم تشتمل على ثلاثة مكونات، وهي كما يلي:

١- مكون التوقع وتشتمل على اعتقاد الطلاب في قدرتهم على أداء المهام الدراسية المختلفة.

٢- مكون القيمة ويتعلق بأهداف الطلاب من اداء المهمة.

٣- مكون وجداني ويتعلق بالاستجابة الانفعالية نحو المهمة الدراسية.

الأداء الأكاديمي: Academic performance

هو مقدار ما أنجزه الطالب من فهم واستيعاب للمعلومات والمهارات والخبرات لما تم تعلمه من مقررات دراسية، ويقاس بالمعدل التراكمي الأكاديمي (التقدير) الذي يحصل عليه الطالب في جميع المقررات الدراسية بما فيها درجات أعمال السنة من أنشطة ومشاركات صفية وواجبات وأعمال أو بحوث وأوراق عمل؛ ويتم الحصول عليه بقسمة مجموع النقاط التي ينجزها الطالب في جميع المقررات الدراسية التي سبق دراستها في فصل دراسي أو أكثر على عدد الساعات المخصصة لدراسة تلك المقررات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة :

- تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٧٦) طالباً لتقنين الأدوات، وقد اختيروا بطريقة العينة عشوائية من طلاب عدة تخصصات مختلفة ومن خلال مستويات تعليمية متنوعة من كلية التربية

جامعة الملك سعود؛ وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار العينة الاستطلاعية ٢١.٤٢ سنة، وانحراف معياري قدره٣.١٠ سنة.

- أما عينة الدراسة النهائية فقد تم اختيارها كذلك بطريقة العينة العشوائية من طلاب عدة تخصصات دراسية من كلية التربية جامعة الملك سعود ولجميع المستويات التعليمية، وقد بلغ حجم هذه العينة ١٤٨ طالباً الذين تم التطبيق عليهم؛ وقد تم استبعاد ثمانية أفراد من مجموع العينة النهائية لتصبح العينة في صورتها النهائية ١٤٠ طالباً ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار العينة النهائية ٢١.٧٤ سنة بانحراف معياري قدره ٢.٨١ سنة؛ وقد استخدمت بيانات هذه العينة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

أدوات الدراسة :

أولاً: قائمة تفضيلات التقييم لطلاب الجامعة Assessment Preferences Inventory (API) إعداد الباحث.

ثانياً: استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) إعداد بنترتش Pintrich وتعريب (حسن،١٩٩٩).

أولاً: قائمة تفضيلات التقييم Assessment Preferences Inventory (API) وهي من إعداد الباحث؛ وقد استفاد الباحث في إعداد القائمة من مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التي اشتملت على إجراءات متعددة ومختلفة للتقييم في ضوء الهدف من كل منها، وتضمنت عملية الإعداد النقاط التالية:

١- الاطلاع ومراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت قياس تفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة من أجل إعداد قائمة تفضيلات التقييم.

٢- إعادة صياغة القائمة وعرضها على المحكمين لبيان مدى مناسبتها وصلاحيتها لتحقيق الهدف منها.

٣- عرض قائمة التفضيلات التقييمية على المحكمين.

٤- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم.

٥- تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من الطلاب لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية

٦- تطبيق القائمة على عينة البحث النهائية.

وتتكون القائمة من (٢٥ عبارة) تضم خمسة محاور تمثل طرق التقييم المستخدمة لدى طلاب الجامعة، وهذه العبارات تكون بمثابة خصائص لهذه الاختبارات وتعطي بدائل مختلفة تعبر عن مدى تحقق الصفة في نوع الاختبار المقابل لهذه الصفة، وذلك لجميع الأنواع المعروضة بالجدول والمستخدمة كوسائل لقياس التحصيل الدراسي في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (لا تنطبق مطلقاً، لا تنطبق، تنطبق إلى حد ما، تنطبق، تنطبق تمامًا)، وتعطى الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وفقاً

لتدريج الاستجابة، وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعي (كل محور) على حده.

صدق المحكمين:

عرضت الصورة الأولية لقائمة التفضيلات التقييمية وعدد فقراتها خمسة وعشرين عبارة موزعة على خمسة محاور على سبعة محكمين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والمساعدين بكلية التربية جامعة الملك سعود من عدة تخصصات تربوية، وطلب منهم تحديد انتماء أو عدم انتماء العبارة إلى المقياس الذي تنتمي إليه ومدى وضوحها، وإضافة ما يرونه من تعديلات مناسبة، وقد استفاد الباحث من آراء هؤلاء المحكمين في إعادة صياغة بعض العبارات وحذف بعضها، وتم حذف عبارتين ليستقر العدد على ثلاثة وعشرين فقرة في صورتها الأولية، وأن كل عبارة تنتمي إلي المحور الخاص بها والذي تقيسه، وقد تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من ٧٦ طالبًا لحساب الصدق والثبات.

صدق العبارات:

تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقيسه، بافتراض أن بقية درجات المقياس الفرعي محكًا لدرجات تلك العبارة، فوجد أن جميع العبارات صادقة ، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ أو مستوى ٠.٠١ والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) معاملات ارتباط العبارات بالدرجات الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي

اختبارات مقالية		اختبارات موضوعية		اختبارات شفهية		اختبارات غير تقليدية		أنماط تقييم أخرى	
رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط العبارة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة
١	٠.٥٩**	١	٠.٣٥**	١	٠.٤٨**	١	٠.٧٠**	١	٠.٣٤**
٢	٠.٧٠**	٢	٠.٥٨**	٢	٠.٥٣**	٢	٠.٦٨**	٢	٠.٤٧**
٣	٠.٧٩**	٣	٠.٢٦*	٣	٠.٦٢**	٣	٠.٦٠**	٣	٠.٥١**
٤	٠.٥٥**	٤	٠.٤٤**	٤	٠.٥٤**	٤	٠.٦٣**	٤	٠.٦٣**
				٥	٠.٣١**	٥	٠.٥٩**	٥	٠.٣٦**

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى٠.٠١

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل مقياس من المقاييس المرتبطة بقائمة التفضيلات التقييمية ومعامل ثبات ألفا لكل مقياس ككل

اختبارات مقالية		اختبارات موضوعية		اختبارات شفهية		اختبارات غير تقليدية		أنماط تقييم أخرى	
رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة
١	٠.٨١	١	٠.٥٨	١	٠.٦٩	١	٠.٧٩	١	٠.٦٩
٢	٠.٧٦	٢	٠.٤٢	٢	٠.٦٧	٢	٠.٧٩	٢	٠.٦٥
٣	٠.٧٢	٣	٠.٦١	٣	٠.٦٤	٣	٠.٨٢	٣	٠.٦٣
٤	٠.٨٢	٤	٠.٥١	٤	٠.٦٧	٤	٠.٨١	٤	٠.٥٨
				٥	٠.٧٢	٥	٠.٨٢	٥	٠.٦٩
معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٨٣		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٦٢		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٧٣		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٨٤		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٧٠	

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الخمسة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على المقياس الذي تقبسه العبارة ، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ أو مستوى ٠.٠٥ والجدول التالي رقم (٣) يبين قيم معاملات ارتباط كل مفرده بالدرجة الكلية وذلك في حالة كل مقياس من المقاييس الخمسة.

جدول (٣) معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية ودلالتها الإحصائية لكل مقياس من المقاييس الخمسة

اختبارات مقالية		اختبارات موضوعية		اختبارات شفهية		اختبارات غير تقليدية		أنماط تقييم أخرى	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه
١	٠.٧٦**	١	٠.٦٤**	١	٠.٦٩**	١	٠.٨٢**	١	٠.٥٩**
٢	٠.٨٥**	٢	٠.٧٨**	٢	٠.٧٢**	٢	٠.٨١**	٢	٠.٦٩**
٣	٠.٨٩**	٣	٠.٥٩**	٣	٠.٧٧**	٣	٠.٧٦**	٣	٠.٧٢**
٤	٠.٧٦**	٤	٠.٧٤**	٤	٠.٧٣**	٤	٠.٧٧**	٤	٠.٧٩**
				٥	٠.٥٥**	٥	٠.٧٤**	٥	٠.٥٩**

(**) دال عند مستوى٠.٠١

ثبات المقاييس:

تم حساب ثبات المقاييس الفرعية الخمسة بواسطة حساب معاملات ثبات ألفا وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان ، لكل مقياس على حده فكانت قيم معاملات الثبات كما هي مبينة بالجدول (٤)

جدول (٤) قيم معاملات الثبات ألفا وثبات التجزئة النصفية لجتمان للمقاييس الفرعية الخمسة

المقياس	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات سبيرمان براون	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
اختبارات مقالية	٠.٨٢٨	٠.٧٧٢	٠.٧٧١
اختبارات موضوعية	٠.٦١٧	٠.٥٨٨	٠.٥٨٨
اختبارات شفهية	٠.٧٣٢	٠.٦٦٩	٠.٦٢٩
اختبارات غير تقليدية	٠.٨٣٧	٠.٧٨٣	٠.٧٣٩
انماط تقييم أخرى	٠.٧٠٣	٠.٦٤٦	٠.٦١٨

ومن هنا تحقق الباحث من صدق وثبات المقاييس الخمسة المستخدمة في قياس التفضيلات التقييمية لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: استبيان استراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ):

الاستبيان من أهم الاستبيانات الضرورية لتقويم التنظيم الذاتي للتعلم وأهدافه، وهو يهتم بتقويم الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، وهو من إعداد بنترتش وآخرين (١٩٩١)، وقام بتعريبه حسن (١٩٩٩)، وقد تم استخدامه بهذه الدراسة للجزء الخاص بتصنيف التوجهات الدافعية للتعلم والذي يهتم بتقييم أبعاد الدافعية للتعلم المتعلقة بالتوجهات الداخلية للهدف والخارجية ومعتقدات السيطرة على التعلم وفعالية الذات في التعلم والأداء وقيمة المهمة وقلق الاختبار ويتكون من٣١ فقرة بصيغة ليكرت مع سبعة مستويات للاستجابة تبدأ من ١ لا تنطبق مطلقاً حتى ٧ تنطبق تمامًا.

صدق العبارات :

تم حساب صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للقائمة، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للقائمة، بافتراض أن بقية درجات القائمة محكا لدرجات تلك العبارة، فوجد أن جميع العبارات صادقة ، حيث وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ أو مستوى ٠.٠١ والجدول التالي رقم(٥) يبين جميع معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية.

جدول (٥) معاملات ارتباط العبارات بالدرجات الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لمحاور الاستبيان

التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فعالية الذات في التعلم والأداء		قلق الاختبار	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة العبارة
١	٠.٥١**	٧	٠.٤٣**	٤	٠.٤٨**	٢	٠.٤٣**	٥	٠.٦٩**	٣	٠.٣٥**
١٦	٠.٤٦**	١١	٠.٥٣**	١٠	٠.٥٥**	٩	٠.٤٦**	٦	٠.٦٠**	٨	٠.٥٠**
٢٢	٠.٤٩**	١٣	٠.٥٥**	١٧	٠.٠٥٩**	١٨	٠.٥٩**	١٢	٠.٥٢**	١٤	٠.٢٢*
٢٤	٠.٤١**	٣٠	٠.٣٧**	٢٣	٠.٦٨**	٢٥	٠.٤١**	١٥	٠.٥٧**	١٩	٠.٣٧**
				٢٦	٠.٥٢**			٢٠	٠.٦٧**	٢٨	٠.٤٢**
				٢٧	٠.٦٤**			٢١	٠.٦٨**		
								٢٩	٠.٦٠**		
								٣١	٠.٦١**		

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى٠.٠١

صدق الأبعاد:

تم حساب ارتباط البعد بالدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ، وان جميع المعاملات أكبر من نظيراتها بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية، وهذا يشير إلى دلالات صدق الأبعاد بدرجة قوية، والجدول التالي رقم (٦) يبين قيم معاملات الارتباط.

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط أبعاد الاستبيان بالدرجات الكلية بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية

توجهات الدافعية	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية
التوجه الداخلي للهدف	٠.٨١**	٠.٧٨**
التوجه الخارجي للهدف	٠.٧٦**	٠.٧٢**
قيمة المهمة	٠.٨٧**	٠.٨٤**
ضبط معتقدات التعلم	٠.٨٤**	٠.٨٢**
فعالية الذات في التعلم والأداء	٠.٨٩**	٠.٨٥**
قلق الاختبار	٠.٤٧**	٠.٣٩**

(**) دال عند مستوى٠.٠١

ثبات العبارات:

حسب ثبات العبارات باستخدام معامل ألفا بعدد عبارات كل مقياس على حده، وذلك في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للاستبيان، فوجد أن معاملات ألفا لأي عبارة أقل من معامل ألفا العام لكل محور تنتمي إليه، وهذا يعني أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل ألفا العام للمحور الذي تنتمي إليه، أي أن جميع العبارات ثابتة .ويوضح الجدول (٧) جميع معاملات الثبات لعبارات الاستبيان.

جدول (٧) معاملات ثبات ألفا لعبارات الاستبيان ومعامل ثبات ألفا لكل محور على حده

التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فعالية الذات في التعلم والأداء		قلق الاختبار	
رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة
١	٠.٥٩	٧	٠.٦٥	٤	٠.٨٠	٢	٠.٦٥	٥	٠.٨٤	٣	٠.٥٧
١٦	٠.٦٢	١١	٠.٥٧	١٠	٠.٧٩	٩	٠.٦٣	٦	٠.٨٥	٨	٠.٤٩
٢٢	٠.٦١	١٣	٠.٥٦	١٧	٠.٧٨	١٨	٠.٥٤	١٢	٠.٨٦	١٤	٠.٦٠
٢٤	٠.٦٥	٣٠	٠.٦٧	٢٣	٠.٧٦	٢٥	٠.٦٦	١٥	٠.٨٥	١٩	٠.٥٦

التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فعالية الذات في التعلم والأداء		قلق الاختبار	
رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا بعد حذف درجة العبارة
				٢٦	٠.٨٠			٢٠	٠.٨٤	٢٨	٠.٥٣
				٢٧	٠.٧٧			٢١	٠.٨٤		
								٢٩	٠.٨٥		
								٣١	٠.٨٥		
معامل ثبات ألفا للمحور ككل= ٠.٦٨		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٦٨		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٨١		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٦٩		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٨٧		معامل ثبات ألفا للمحور ككل=٠.٦١	

الاتساق الداخلي للاستبيان :

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على كل عبارة ودرجاتهم الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ أو مستوى ٠.٠٥ والجدول (٨) يبين قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه.

جدول (٨) معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، ودلالتها الإحصائية لجميع عبارات الاستبيان

التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فعالية الذات في التعلم والأداء		قلق الاختبار	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه
١	٠.٧٧**	٧	٠.٧٤**	٤	٠.٦٦**	٢	٠.٧٠**	٥	٠.٧٨**	٣	٠.٦١**
١٦	٠.٧١**	١١	٠.٧٥**	١٠	٠.٧٠**	٩	٠.٧١**	٦	٠.٧١**	٨	٠.٧١**

التوجه الداخلي للهدف		التوجه الخارجي للهدف		قيمة المهمة		ضبط معتقدات التعلم		فعالية الذات في التعلم والأداء		قلق الاختبار	
رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه
٢٢	٠.٧١**	١٣	٠.٧٥**	١٧	٠.٧٤**	١٨	٠.٧٩**	١٢	٠.٦٣**	١٤	٠.٥٥**
٢٤	٠.٦٨**	٣٠	٠.٦٣**	٢٣	٠.٧٩**	٢٥	٠.٦٧**	١٥	٠.٦٨**	١٩	٠.٦٢**
				٢٦	٠.٦٧**			٢٠	٠.٧٥**	٢٨	٠.٦٦**
				٢٧	٠.٧٧**			٢١	٠.٧٧**		
								٢٩	٠.٧١**		
								٣١	٠.٧٢**		

(**) دال عند مستوى٠.٠١

ثبات المقاييس الفرعية للاستبيان :

تم حساب ثبات المقاييس الفرعية الستة بواسطة حساب معاملات ثبات ألفا وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان ، لكل مقياس على حده فكانت قيم معاملات الثبات كما هي مبينة بالجدول (٩)

جدول (٩) قيم معاملات الثبات ألفا وثبات التجزئة النصفية لجتمان للمقاييس الفرعية الستة

المقياس	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات سبيرمان براون	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
التوجه الداخلي للهدف	٠.٦٨١	٠.٧٦٢	٠.٧٥٧
التوجه الخارجي للهدف	٠.٦٨٠	٠.٧٢٢	٠.٧١٣
قيمة المهمة	٠.٨١٣	٠.٧٤٥	٠.٧٤٥
ضبط معتقدات التعلم	٠.٦٨٥	٠.٧٤٥	٠.٧٤٥
فعالية الذات في التعلم والأداء	٠.٨٦٥	٠.٨٢٢	٠.٨٢٢
قلق الاختبار	٠.٦١٣	٠.٤١٠	٠.٣٩٢

ثبات الاستبيان ككل:

تم حساب ثبات الاستبيان بواسطة حساب معاملات ثبات ألفا وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية لجتمان، وذلك للاستبيان ككل فكانت قيم معاملات الثبات كما هي مبينة بالجدول التالي رقم (١٠).

جدول (١٠) قيم معاملات الثبات ألفا ومعامل ثبات سبيرمان براون وثبات التجزئة النصفية لجتمان لاستبيان التوجهات الدافعية للتعلم (ثبات المقياس ككل)

المقياس	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات سبيرمان براون	معامل ثبات التجزئة النصفية لجتمان
معاملات الثبات لفقرات المقياس ككل(العدد ٣١ فقرة)	٠.٩٢٥	٠.٨٨٥	٠.٨٨٥

ومن هنا تحقق الباحث من صدق وثبات الاستبيان في قياس التوجهات الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة .

إجراءات الدراسة:

١- بعد تقنين أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية تم تطبيقها على عينة الدراسة النهائية.

٢- تم إضافة درجة تعبر عن معدل التحصيل الأكاديمي لكل طالب في العينة النهائية للدراسة وإدخالها للحاسب الآلي برنامج SPSS لتعبر عن معدل الأداء الأكاديمي.

٣- تم تصنيف الطلاب إلى المستويات الدراسية الدنيا والعليا وفقا لترتيب المستويات الدراسية بالجامعة من المستوى الأول إلى المستوى الثامن بناءً على المستوى التعليمي لكل طالب؛ فيكون كل مستوى ثالث فأقل يصنف إلى المستويات الدنيا؛ ويكون كل مستوى سادس فأكثر يصنف إلى المستويات العليا.

٤- تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعي التحصيل الأكاديمي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي وفقاً للإرباعيات حيث تعبر قيمة الإرباعي الأدنى فأقل عن منخفضي التحصيل الأكاديمي بينما تعبر قيمة الإرباعي الأعلى فأكثر عن مرتفعي التحصيل الأكاديمي.

٥- بناءً على تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة على تساؤلات البحث :

أ- المتوسطات العامة أو المتوسطات الوزنية.

ب- معامل ارتباط بيرسون.

ج- تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة MANCOVA.

د- تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على: "ما التفضيلات التقييمية التي يرغب طلاب الجامعة في تقييمهم من خلالها". وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في قائمة تفضيلات التقييم وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة في تفضيلات التقييم

مسلسل	المحاور	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	ترتيب الوزن النسبي
١	اختبارات مقالية	اختبارات مقالية تتضمن أسئلة مركبة تتطلب شرحاً مفصلاً للإجابة والتعمق في مناقشتها.	١.٨٦	١.٢٩	٠.٣٧	٤
٢		اختبارات مقالية تتضمن مهامًّا تتطلب توضيح وجهة النظر الشخصية.	٢.٦٥	١.٤٣	٠.٥٣	١
٣		اختبارات مقالية تتضمن مهامًّا تعتمد على الابتكار والتخيل عند عرض الإجابة.	٢.٤٤	١.٤٣	٠.٤٩	٣
٤		اختبارات مقالية تعطي الفرصة للطالب لعرض الأفكار وتحليلها أو نقدها وتقويمها.	٢.٥٩	١.٤٥	٠.٥٢	٢
		الدرجة الكلية للمحور	٩.٥٤	٤.٤٦	–	–
١	اختبارات موضوعية	اختبارات موضوعية واضحة تتضمن مهارات بسيطة تتطلب اختيار إجابة واحدة صحيحة فقط.	٤.١٨	١.٢٤	٠.٨٤	١
٢		اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تساعد على تذكر الإجابة الصحيحة من خلال عدة بدائل .	٤.١٤	١.٢٠	٠.٨٣	٢
٣		اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تقيس مهام التفكير من الرتبة العليا كالفهم والتطبيق والتحليل.	٣.٣٩	١.٣١	٠.٦٨	٤
٤		اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تعطي الفرصة لاختيار أقرب إجابة صحيحة عند عدم امتلاك الطالب المعرفة الكافية.	٣.٨٦	١.٣٥	٠.٧٧	٣
		الدرجة الكلية للمحور	١٥.٥٦	٣.٦٠	–	–
١	اختبارات شفهية	اختبارات شفهية تتضمن أسئلة تتم الإجابة عنها من خلال مناقشة جماعية.	٢.٩٨	١.٥٠	٠.٥٩٦	٢
٢		اختبارات شفهية تتضمن أسئلة تتم الإجابة عليها فردياً أثناء المهام الصفية.	٢.٨٠	١.٤٠	٠.٥٦٠	٥

مسلسل	المحاور	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط	ترتيب الوزن النسبي
٣		اختبارات شفهية تشتمل على أسئلة يمكن الإجابة عليها بشكل مباشر وجهًا لوجه لكل طالب على حده.	٢.٨٤	١.٤٦	٠.٥٦٨	٤
٤		اختبارات شفهية تتضمن أسئلة تعمل على إظهار القدرة اللفظية أو اللغوية بدرجة أفضل من المكتوبة.	٢.٨٦	١.٤٥	٠.٥٧٢	٣
٥		اختبارات شفهية يمكن استخدام معها الكتاب أو مادة الاختبار.	٢.٩٩	١.٤٠	٠.٥٩٨	١
		الدرجة الكلية للمحور	١٤.٤٦	٥.٢١	–	–
١	اختبارات غير تقليدية	اختبارات تحرر الإجابات فقط في مكان الإجابة عند استخدام الحاسب الآلي.	٣.٠٥	١.٣٩	٠.٦١٠	٢
٢		اختبارات يستخدم معها بعض تطبيقات الحاسب الآلي من رسوم وتلوين للأشكال والنصوص أثناء الاختبار.	٣.٠٦	١.٤٩	٠.٦١٢	١
٣		اختبارات على الحاسب في صورة مناقشات جماعية وتبادل للآراء بين الزملاء في الفصل.	٢.٩٤	١.٤٩	٠.٥٩	٤
٤		اختبارات يستخدم الحاسب فيها بصورة جزئية مع أداء بعض الأسئلة بصورة تحريرية.	٢.٧٠	١.٣٩	٠.٥٤	٥
٥		اختبارات تقدم باستخدام الحاسب الآلي لكل طالب على حده وفقاً لقدرته.	٣.٠٢	١.٤٢	٠.٦٠	٣
		الدرجة الكلية للمحور	١٤.٧٧	٥.٤٦	–	–
١	أنماط تقييم أخرى	اختبارات ذات أسئلة مفتوحة تؤدى بالمنزل ويمكن المناقشة مع الزملاء ويستخدم فيها الكتاب المفتوح open book.	٣.٤٦	١.٣٨	٠.٦٩٢	١
٢		اختبارات ذات أسئلة ترتبط بأداء الواجبات المنزلية والأنشطة والتدريبات والمشاركات والإسهامات والمناقشات والأعمال الصفية والبحوث وأوراق العمل والمشروعات	٣.٠٤	١.٤٢	٠.٦١	٤
٣		اختبارات ذات أسئلة ترتبط بملف انجاز الطالب portfolio.	٢.٩٢	١.٣٧	٠.٥٨	٥
		اختبارات ذات أسئلة ترتبط بالتواصل والحوار مع الزملاء وتبادل الأفكار معهم سواء في الفصل او باستخدام الحاسب.	٣.٣٢	١.٣٦	٠.٦٦	٣
٥		اختبارات ترتبط بتوجيه المعلم في عملية الاختبار من خلال تسليم الطالب ورقة إجابته ومسجل عليها الدرجة والملاحظات من أجل التغذية الراجعة لتحسين عملية التعلم.	٣.٤٤	١.٣٣	٠.٦٨٨	٢
		الدرجة الكلية للمحور	١٦.١٩	٤.٧٢	–	–

ويتضح من الجدول (١١) أن عينة الدراسة يفضلون طرقًا وأشكالًا متعددة للتقييم وفقاً لكل نمط من أنماط التقييم الواردة بالدراسة؛ فبالنسبة للاختبارات المقالية فضل الطلاب الأسئلة المقالية التي تتضمن مهامًّا تتطلب توضيح وجهة النظر الشخصية، وتليها الاختبارات المقالية التي تعطي الفرصة للطالب لعرض الأفكار وتحليلها أو نقدها وتقويمها، ثم اختبارات مقالية تتضمن مهامًّا تعتمد على الابتكار والتخيل عند عرض الإجابة؛ وأخيرًا اختبارات مقالية تتضمن أسئلة مركبة تتطلب شرحا ًمفصلاً للإجابة والتعمق في مناقشتها.

ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب لا يريدون أن يتقيدوا بإجابة محددة ربما لا يكون لديهم الإحاطة التامة بمعلومات حول الإجابة التي يريدها مصمم الاختبار، فيريد ان يكتب وفقاً لمعلوماته هو ووجهة نظره ورأيه الشخصي حسب حدود معلوماته وإمكانياته التحصيلية؛ وهو حينئذ غير متقيد بأن درجته ستنخفض وهذا ما يؤثر في معدله، وبذلك يكون لديه فرصة للتعبير بحرية تامة عن رأيه فيما يكتب أو ينقد أو يعلل أو يناقش ويحلل ويوجد المبررات لعرضه في الإجابة؛ وكذلك يتطلب توضيح رأي الطالب الشخصي بما يشير إلى أن الطالب لم يعد يفضل الدور السلبي في التعلم، أما بالنسبة للاختبارات المقالية التي تتضمن أسئلة مركبة تتطلب شرحا ًمفصلاً للإجابة والتعمق في مناقشتها فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة لأن الطلاب لا يريدون التعمق والمناقشة في الإجابة، حيث أن ذلك يتطلب مجهودًا أكبر ويحتاج لتفسير وفهم أكبر لقضايا المقرر فربما لا يملكون هذه المهارة التي تحتاج إلى إحاطة أشمل والاطلاع على مراجع متعددة.

وبالنسبة للاختبارات الموضوعية فنجد أن الطلاب يفضلون اختبارات موضوعية واضحة تتضمن مهارات بسيطة تتطلب اختيار إجابة واحدة صحيحة فقط، ثم اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تساعد على تذكر الإجابة الصحيحة من خلال عدة بدائل ، ثم اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تعطي الفرصة لاختيار أقرب إجابة صحيحة عند عدم امتلاك الطالب المعرفة الكافية، وأخيرًا اختبارات موضوعية تشتمل على أسئلة تقيس مهام التفكير من الرتبة العليا كالفهم والتطبيق والتحليل، ونجد بصفة عامة أن قيم المتوسطات لجميع الفقرات مرتفعة في بعد الاختبار الموضوعي.

ويمكن تفسير ذلك أن الطلاب يبحثون عن البساطة في الأسئلة ووضوحها وسهولتها لمساعدتهم في تحسين معدلاتهم الأكاديمية أو المحافظة على معدلات مرتفعة، ثم جاءت الأسئلة التي تشجع عملية التذكر بالنسبة للإجابة الصحيحة مما يشعرهم بسهولة الاختبار وعدم القلق منه، وأخيرًا

الاختبارات الموضوعية التي تقيس مهام التفكير العليا لأنها تتطلب جهداً أكبر وربما لا يملكون الإجابة الصحيحة عليها وخاصة إذا كانت البدائل أو المشتتات مصممة بدرجة عالية من الجودة.

أما بالنسبة للاختبارات الشفهية؛ نجدهم يفضلون الاختبارات الشفهية التي يمكن استخدام معها الكتاب أو مادة الاختبار، ثم تليها الاختبارات الشفهية التي تتضمن أسئلة تتم الإجابة عنها من خلال مناقشة جماعية، وأخيرًا الاختبارات الشفهية التي تتضمن أسئلة تتم الإجابة عليها فردياً أثناء المهام الصفية.

ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للأسئلة ذات التفضيل الأعلى والتي يمكن للطلاب استخدام معها الكتاب أو مادة الاختبار لأن ذلك يساعدهم على الحصول على المعلومات بصورة ميسرة وإن كانت بعض الأسئلة تحتاج أن يكون الطالب ملماً جيداً بالمحتوى، كما أن الطالب يشعر أنه ليس مسئولاً عن الحفظ أو استدعاء المعلومات التي ربما ينساها بسبب موقف الاختبار وما يتعلق به من ضغوط وقلق عند بعض الطلاب، أما الاختبارات الشفهية التي تتضمن أسئلة تتم الإجابة عنها من خلال مناقشة جماعية فقد جاء في المرتبة الثانية أيضًا لأن المناقشة الجماعية تعطي فرصة للطالب للتخلص من رهبة الموقف الاختباري وأن المسئولية موزعة بينه وبين الطلاب الآخرين وغالباً ما يحصلون على الإجابة صحيحة والحصول على الدرجة كاملة في الاختبار، أما تفضيلهم للأسئلة التي تتم الإجابة عليها فردياً أثناء المهام الصفية فقد جاء في المرتبة الأخيرة لصعوبة المواجهة الفردية عند غالبية الطلاب والخوف من الفشل في الإجابة أو نسيان المعلومات بسبب الخجل وما يتعلق به، مما يؤثر في معدله الدراسي فضلًا عن الحرج الذي ينتاب الطالب أمام زملائه عند عرضه لإجابة غير مطلوبة أو عدم استيعابه للهدف من السؤال.

أما بالنسبة للأسئلة غير التقليدية فنجد أن الطلاب أكثر ميلاً للاختبارات التي يستخدمون معها بعض تطبيقات الحاسب الآلي من رسوم وتلوين للأشكال والنصوص أثناء الاختبار، ثم تليها اختبارات التي يتم تحرير الإجابات فقط من خلال استخدام الحاسب الآلي، وأخيرًا اختبارات يستخدم الحاسب فيها بصورة جزئية مع أداء بعض الأسئلة بصورة تحريرية.

ويفسر ذلك بأن غالبية الطلاب يفضلون استخدام الحاسب وتطبيقاته؛ وأنهم يشعرون أن ذلك سيساعدهم على حصول الإجابة الصحيحة مما يمكنهم من الحصول على درجات عالية ويتحسن معدلاتهم، وكذلك بالنسبة للخيار الثاني الذي يرتبط بالحاسب الآلي لأنهم لا يريدون استخدام الأدوات الأخرى ويرون أن الحاسب الآلي أسهل بالنسبة لهم، أما آخر الخيارات تفضيلاً فهو يتعلق

بأداء بعض الأسئلة بصورة تحريرية مع استخدام الحاسب بصورة جزئية لأن هذا يؤدي إلى فقدان الطلاب لبعض الدرجات الاختبارية بسبب الأداء التحريري الذي يتطلب منه عرض الإجابة ومناقشتها بصورة مفصلة تعتمد على التذكر.

وأخيراً بالنسبة لأنماط التقييم الأخرى؛ فإنهم يفضلون أولًا اختبارات ذات أسئلة مفتوحة تؤدى بالمترل ويساعد في المناقشة مع الزملاء ويستخدم فيها الكتاب المفتوح open book، ثم يلي ذلك اختبارات ترتبط بتوجيه المعلم في عملية الاختبار من خلال تسليم الطالب ورقة إجابته ومسجل عليها الدرجة والملاحظات من أجل التغذية الراجعة لتحسين عملية التعلم، وأخيرًا يفضل الطلاب الاختبارات ذات أسئلة التي ترتبط بملف انجاز الطالب portfolio.

ويفسر ذلك بأنهم يفضلون الأسئلة المفتوحة التي تؤدى بالمترل التي تشجع على المناقشة مع الزملاء واستخدام الكتاب المفتوح، لأن كل هذا من شأنه مساعدة الطالب على الحصول على أعلى الدرجات وشعوره بأنه ليس لديه أي مشكلة بالتحصيل وأنه سيتحسن معدله من خلال الإجابة الجماعية مع الزملاء والكتاب مفتوح، أما فكرة التقييم فنجد أن معظم الطلاب يرون أن يؤخذ في الاعتبار موضوع تواصلهم مع زملائهم وتبادلهم للأفكار معهم وأن يدخل أنشطته وأعماله ضمن عملية التقييم؛ ثم الاختبارات المرتبطة بتوجيه المعلم في عملية الاختبار من خلال تسليم الطالب ورقة إجابته ومسجل عليها الدرجة والملاحظات من أجل التغذية الراجعة لتحسين عملية التعلم، لأن هذا سيساعد الطالب في تحسين مستواه والتقويم المستمر لأدائه.

ويرى الباحث أن أفضل طريقة للتغذية الراجعة تلك التي تكون بينه وبين الأستاذ عن طريق الحاسب أو من خلال الساعات المكتبية ثم يتواصل معه بالتعرف على الأخطاء دون معرفة باقي زملاء المقرر، أما بالنسبة للاختبارات ذات الأسئلة التي ترتبط بملف انجاز الطالب portfolio وكونها جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث التفضيل،لأن معظم الطلاب يشعر بالقلق من ملف الانجاز وانه يمثل قيوداً دراسية عليه؛ فيريد أن يتحرر منها؛ وحتى لا تسجل عليه بعض الملاحظات وإن كان الهدف منها هو إفادة الطلاب أكاديميًّا، ولذا فهم لا يطمئنون إليها بسبب رغبتهم في تحقيق معدلات عالية.

ولمقارنة متوسطات الدرجات الكلية للمحاور الخمسة للقائمة ، فقد تم حساب المتوسط الوزني او متوسط المتوسطات لكل محور على حده من أجل المقارنة بين المحاور أي بين المتوسطات العامة للمحاور الخمسة، والجدول (١٢) يبين متوسط المتوسطات أو المتوسطات الوزنية لأنماط التقييم المشتملة بالدراسة.

جدول (١٢) متوسط المتوسطات او المتوسطات الوزنية وترتيباتها

أدوات التقييم	اختبارات مقالية	اختبارات موضوعية	اختبارات شفهية	اختبارات غير تقليدية	أنماط تقييم أخرى
المتوسط الوزني	٢.٣٩	٣.٨٩	٢.٨٩	٢.٩٥	٣.٢٤
الانحراف المعياري	٠.٣٦	٠.٣٦	٠.٠٩	٠.١٥	٠.٢٤
ترتيب المتوسط الوزني	٥	١	٤	٣	٢

ويتبين من الجدول (١٢) أن أعلى تفضيل للطلاب من خلال المتوسط العام هي الاختبارات الموضوعية بمتوسط عام ٣.٨٩ ، يليها الأنماط التقييم الأخرى بمتوسط ٣.٢٤ ،ثم يليها الاختبارات غير التقليدية بمتوسط عام ٢.٩٥ ثم الاختبارات الشفهية بمتوسط عام ٢.٨٩، وأخيرًا الاختبارات المقالية في الرتبة الأخيرة بمتوسط عام قدره ٢.٣٩، مما يشير إلى تفضيل الطلاب للاختبارات الموضوعية بدرجة عالية وأن آخر تفضيل يتعلق بالاختبارات المقالية.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة جارسيا روسي وبيريز جونزاليز Garcia-Ros & Perez-Gonzalez (2011) بأن الطلاب يفضلون الطرق غير التقليدية أكثر من الطرق التقليدية في التقييم، وكذلك دراسة محمد(٢٠٠٢) أن عينة الدراسة فضلت الاختبارات الموضوعية عن المقالية

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: فان دي واتيرنج وآخرين Van de Watering et al(2008) حيث أشارت إلى أن الطلاب يفضلون الأسئلة التحريرية المقالية المغلقة، ثم التقييم المتنوع لقياس العمليات المعرفية، وكذلك دراسة أمين وآخرين Amin et al (2011) بأن الطلاب يفضلون الاختبارات المكتوبة وملفات الانجاز والمشاريع أما نمط الاختبارات الشفهية فكانت أقل تفضيلًا بالنسبة لهم، أما سلاتر Slater (1996) فقد توصل إلى أن الطلاب يفضلون التقييم بواسطة الحقائب التقييمية بدرجة أفضل من غيرها ، أما باتين Pateen et al (2008) فقد وجد أن الطلاب يفضلون أداة التقييم التي يشاركون في إعدادها بدرجة أفضل.

ويرى الباحث أن تفضيل الطلاب للاختبارات الموضوعية عن غيرها من أدوات التقييم يرجع إلى الخلفية الثقافة لدى غالبية الطلاب عن سهولة هذه الاختبارات وأنهم يتصورون انها تساعدهم في تذكر المعلومات مما يؤدي إلى الحصول على معدلات مرتفعة مما يحسن من مستوياتهم الأكاديمية بصورة كلية.

ويرى الباحث أنه من خلال التنويع في الأساليب التقييمية للطالب من بين أوراق عمل وواجبات منزلية يسهل مراجعتها مع الأستاذ دون ملاحظة من زملائه ينمي وينوع اهتمام الطالب ويزيد من دافعيته

للتعلم بدلًا من أن ينصب اهتمامه على التحصيل التقليدي؛ بالإضافة إلى أن التقييم الذاتي وتقييم الأقران يزيد من دافعية الطلاب للتعلم، مع الأخذ في الاعتبار اهمية التغذية الراجعة في تقييم تعلم الطلاب وتوجيههم نحو الأداء الصحيح للمهام الأكاديمية.

ويرى الباحث كذلك أنه باستثناء المهارات الكتابية من خلال أنماط الأسئلة المقالية؛ فإن كثيرًا من المهارات التي يعتقد أنها لا تقاس إلا عن طريق الاختبارات المقالية يمكن قياسها بالاختبارات الموضوعية ،فالموضوعية يمكن أن تقيس المستويات العقلية العليا إذا توافرت فيها الشروط العلمية الدقيقة لإعدادها ودقة بدائلها، أما إذا لم تعد بشكل جيد فإنها تقيس حينئذ مستوى التذكر وتكون غير مناسبة لقياس المستويات العليا من الأهداف، أما الاختبارات المقالية فيمكن توظيفها لتكون أكثر مناسبة لقياس أهداف ذات مستوى عال من التفكير المعرفي كالتحليل والتقويم.

السؤال الثاني:

للإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد التوجهات الدافعية للتعلم والمعدل الأكاديمي " تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون كما هو موضح بجدول (١٣).

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد التوجهات الدافعية للتعلم والمعدل الأكاديمي

مسلسل	التقييمات المفضلة / أبعاد الدافعية ومعدل التحصيل	اختبارات مقالية	اختبارات موضوعية	اختبارات شفهية	اختبارات غير تقليدية	أنماط تقييم أخرى
١	التوجه الداخلي للهدف	٠.٣٢**	٠.٠٦	٠.١٨*	٠.٣٢**	٠.٤٨**
٢	التوجه الخارجي للهدف	٠.١٥	٠.١٣	٠.٠٩	٠.٠٩	٠.٢٦**
٣	قيمة المهمة	٠.٢٠*	٠.٠٤	٠.١٥	٠.٢٧**	٠.٤١**
٤	ضبط معتقدات التعلم	٠.٣٥**	٠.٠٤	٠.٢٢*	٠.٢٨**	٠.٣٦**
٥	فعالية الذات في التعلم والأداء	٠.٢٧**	٠.٠٥	٠.٢٠*	٠.١٧*	٠.٣٨**
٦	قلق الاختبار	٠.٠٤	٠.٢٣**	٠.٠٨	٠.٣٠**	٠.٢٧**
٧	الدرجة الكلية لأبعاد توجهات الدافعية	٠.٢٩**	٠.١١	٠.٢١*	٠.٣٠**	٠.٤٨**
٨	المعدل الأكاديمي	٠.٢٦**	٠.٠٣	٠.٠٦	٠.٠٤	٠.١٦*

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٣) أن:

هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين غالبية أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد التوجهات الدافعية للتعلم وتعتبر هذه النتيجة بمثابة تعزيز للعلاقة بين آراء واعتقادات الطلاب حول طرق التقييم التي يفضلونها وتوجهاتهم الدافعية للتعلم، ومعظمها دالة عند مستوى ٠.٠١ وهي دليل العلاقة القوية بين توجهاتهم الدافعية واختيارهم للطريقة التي يفضلونها في تقييمهم، ما عدا بعد التوجه الخارجي للهدف والذي لم يرتبط بتفضيلات التقييم سوى بعد أنماط أخرى من التقييم، وكذلك قيمة المهمة لم ترتبط بالاختبارات الموضوعية ولا الاختبارات الشفهية، وكذلك قلق الاختبار لم يرتبط بالاختبارات المقالية ولا الاختبارات الشفهية ، أما فعالية الذات في التعلم والأداء وضبط معتقدات التعلم فقد ارتبطتا بجميع الأبعاد ماعدا الاختبارات الموضوعية، أما بالنسبة التوجه الداخلي للهدف فقد ارتبط بجميع أبعاد تفضيلات التقييم ماعدا بالاختبارات الموضوعية فقط، أما بالنسبة للدرجة الكلية للتوجهات الدافعية للتعلم فقد ارتبطت بجميع أبعاد التفضيلات التقييمية ماعدا الاختبارات الموضوعية فقط، وفيما يتعلق بالمعدل الأكاديمي فلم يرتبط بأبعاد تفضيلات التقييم سوى الاختبارات المقالية و بعد الأنماط الأخرى للتقييم.

وتتفق هذه الدراسة جزئيًا مع دراسة بيرنبوم Birenbaum(1997) التي أشارت وجود علاقة بين التفضيلات وتوجهات التعلم، والشهاب (٢٠٠٢) بأن هناك علاقة بين أساليب التقييم والتحصيل، ودراسة الراكاف وآخرين Alrakaf,et al (2015) توجد علاقة بين أساليب التقييم والتحصيل من أجل الاتقان وتختلف هذه الدراسة مع دراسة باركيز وستيفانو Parkes& Stefanou (2010) أنه لا توجد علاقة بين التفضيلات وتوجهات أهداف التحصيل.

وكذلك دراسة فان دي واتيرنج وآخرين Van de Watering et al (2008)حيث أشارت إلى عدم وجود علاقة بين تصورات الطلاب لأنوان التقييم ودرجاتهم التحصيلية وكذلك دراسة أندريسون Anderson(2016) لا توجد علاقة بين نمط الاختبار ونتائج التقييم وكما أشارت دراسة جارسيا روسي وبيريز جونزاليز Garcia-Ros & Perez-Gonzalez(2011) من أن المستوى الأكاديمي للطلاب يرتبط بدرجة ضعيفة جدًا بتفضيلات الطلاب للأنماط التقليدية في التقييم.

ويرى الباحث أن العلاقة القوية بين توجهاتهم الدافعية واختيارهم للطريقة التي يفضلونها في تقييمهم، ما عدا بعد التوجه الخارجي للهدف والذي لم يرتبط بتفضيلات التقييم سوى بعد أنماط أخرى من التقييم؛ فقد يرجع ذلك إلى أن أنماط التقييم الأخرى مثل الاختبارات ذات الأسئلة المفتوحة التي تؤدى بالمنزل ويمكن المناقشة من خلالها مع الزملاء، ويستخدم فيها الكتاب المفتوح open book أو الاختبارات التي تتعلق

بتوجيه الأستاذ؛ من شأنها أن يزيد من فعالية الذات في التعلم والأداء مما يرفع من توجهات الطالب الدافعية وتحفيزه لعملية التعلم.

وقد يرجع ذلك إلى أن الأستاذ عندما يوضح أمثلة لطلابه من نفس نوع أسئلة الاختبار وكذلك يقدم لهم أسئلة وأنشطة للمراجعة يأتي في ضوئها الاختبار ثم يعقد معهم جلسات للتقييم لمناقشة ما تم فعلًا من خطوات الحل ويقيمهم في ضوءها فقد يترتب على ذلك أنهم قد ينظمون أفكارهم وتزداد لديهم توجهاتهم الدافعة للتعلم.

وقد يرجع ذلك إلى أن معرفة الطلاب بأن الأستاذ سوف يصحح الاختبار ثم يعطي كل طالب درجته من خلال الحاسب في الشبكة الداخلية دون إحراج وكذلك إمكانية مراجعة الأستاذ والمتابعة والتواصل معه من خلال التغذية الراجعة؛ قد يزيد ذلك من جرأة وشجاعة الطالب على المشاركة والمناقشة والتواصل معه دون قلق حول النقاط التي تحتاج لبعض التوضيحات مما يثير حماسه وتشجيعه للتعلم.

وبخصوص الاختبارات غير التقليدية باستخدام الحاسب وارتباطاتها الدالة إحصائياً بالتوجهات الدافعية للتعلم ماعدا التوجه الخارجي للهدف؛ فقد يرجع ذلك إلى مدى توقع الطلاب لأهمية الحاسب في تبادل الأفكار بين الزملاء وكذلك دوره في تنمية المعارف من خلال المواقع المتخصصة، وأن هناك حرية في التعبير والعمل الفردي المنظم من خلال الحاسب واستخدام التطبيقات في الرسم والتلوين وغيرها وكذلك السرعة في معرفة النتائج؛ قد يجعل أولئك الطلاب يميلون في أن يكون تقييمهم غير تقليدي ومعتمد على الحاسب وتطبيقاته، وكذلك الاعتماد على المناقشات الجماعية وتأدية الاختبارات بالمنزل.

وفيما يتعلق بالمعدل الأكاديمي فلم يرتبط بأبعاد تفضيلات التقييم سوى الاختبارات المقالية و بعد الأنماط الأخرى للتقييم، وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب المتفوقين أكاديميًّا قد لا يفضلون الاختبارات الموضوعية خوفاً منهم من فقدان بعض الدرجات وخاصة مع الأسئلة الموضوعية ذات الاختيار من متعدد التي يتم إعدادها بدرجة عالية من المهارة وبخاصة كتابة المشتتات بدرجة عالية من الفعالية، فهؤلاء الطلاب يرتبطون أكثر بالأسئلة المقالية أكثر من الشفوية والموضوعية والاختبارات غير التقليدية.

السؤال الثالث:

للإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية في درجات أبعاد تفضيلات التقييم تعزى إلى مستوى الأداء الأكاديمي والمستوى التعليمي بالجامعة والتفاعل بينهما".

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة ويوضح الجدولين (١٤)، (١٥) نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤) نتائج الاختبارات المتعددة عند دراسة تأثير مستوى التحصيل الأكاديمي والمستوى التعليمي بالجامعة والتفاعل بينهما على أبعاد التفضيلات التقييمية عند عزل أثر متغير التوجهات الدافعية للتعلم

المتغير المستقل	اسم الاختبار	القيمة	"ف" F	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
(أ)	بيلاي Pillai's Trace	٠.١٠١	٠.٩٦٥	٥	٤٣	٠.٤٥
مستوى	ويلكس Wilks' Lambda	٠.٨٩٩	٠.٩٦٥	٥	٤٣	٠.٤٥
التحصيل	هوتلنج Trace Hotelling's	٠.١١٢	٠.٩٦٥	٥	٤٣	٠٤٥
الأكاديمي	روي Roy's Largest Root	٠.١١٢	٠.٩٦٥	٥	٤٣	٠٤٥
(ب)	بيلاي Pillai's Trace	٠.١٣٠	١.٢٨٢	٥	٤٣	٠.٢٨٩
المستوى	ويلكس Wilks' Lambda	٠.٨٧٠	١.٢٨٢	٥	٤٣	٠.٢٨٩
التعليمي	هوتلنج Trace Hotelling's	٠.١٤٩	١.٢٨٢	٥	٤٣	٠.٢٨٩
بالجامعة	روي Roy's Largest Root	٠.١٤٩	١.٢٨٢	٥	٤٣	٠.٢٨٩
(أ) ×(ب)	بيلاي Pillai's Trace	٠.١١٠	١.٠٦٠	٥	٤٣	٠.٣٩٦
	ويلكس Wilks' Lambda	٠.٨٩٠	١.٠٦٠	٥	٤٣	٠.٣٩٦
	هوتلنج Trace Hotelling's	٠.١٢٣	١.٠٦٠	٥	٤٣	٠.٣٩٦
	روي Roy's Largest Root	٠.١٢٣	١.٠٦٠	٥	٤٣	٠.٣٩٦

جدول (١٥) نتائج الاختبارات المتعددة لتحليل التغاير عند دراسة تأثير مستوى التحصيل الأكاديمي والمستوى التعليمي بالجامعة والتفاعل بينهما على أبعاد التفضيلات التقييمية عند عزل أثر متغير التوجهات الدافعية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة "ف "	الدلالة الإحصائية
(أ)	**اختبارات مقالية**	٥٧.٧٩٤	١	٥٧.٧٩	٤.٤٤٠	٠.٠٥
مستوى	**اختبارات موضوعية**	١.٤٨٦	١	١.٤٨٦	٠.١٢٠	٠.٧٣١
التحصيل	**اختبارات شفهية**	٠.١٨١	١	٠.١٨١	٠.٠٠٦	٠.٩٣٦
الأكاديمي	**اختبارات غير تقليدية**	٠.٦٤٢	١	٠.٦٤٢	٠.٠٢٦	٠.٨٧٤
	أنماط تقييم أخرى	٠.١٢١	١	٠.١٢١	٠.٠١٦	٠.٩٩٧
(ب)	**اختبارات مقالية**	٤٤.٧٩٤	١	٤٤.٧٩٤	٣.٤٢٦	٠.٠٧
المستوى	**اختبارات موضوعية**	٠.١٦٢	١	٠.١٦٢	٠.٠١٣	٠.٩١٠
التعليمي	**اختبارات شفهية**	٤.٩٢١	١	٤.٩٢١	٠.١٧٥	٠.٦٧٧
بالجامعة	**اختبارات غير تقليدية**	٠.٩٨٧	١	٠.٩٨٧	٠.٠٣٩	٠.٨٤٤
	أنماط تقييم أخرى	١٥.٤٢٩	١	١٥.٤٢٩	٠.٩٧٨	٠.٣٢٨

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة "ف "	الدلالة الإحصائية
(أ) ×(ب)	اختبارات مقالية	٢٢.٢٥٨	١	٢٢.٢٥٨	١.٧١٠	٠.١٩٧
	اختبارات موضوعية	١.٧٠٨	١	١.٧٠٨	٠.١٣٨	٠.٧١٢
	اختبارات شفهية	٣٢.٥٧٤	١	٣٢.٥٧٤	١.١٥٩	٠.٢٨٧
	اختبارات غير تقليدية	٣.٤٢٦	١	٣.٤٢٦	٠.١٣٦	٠.٧١٤
	أنماط تقييم أخرى	١٢.٢٩٤	١	١٢.٢٩٤	٠.٧٧٩	٠.٣٨٢
الخطأ	اختبارات مقالية	٦١١.٧٦٤	٤٧	١٣.٠١٦		
	اختبارات موضوعية	٥٨٢.٤٥٠	٤٧	١٢.٣٩٣		
	اختبارات شفهية	١٣٢٠.٦٨٠	٤٧	٢٨.١٠٠		
	اختبارات غير تقليدية	١١٨١.٠٩٢	٤٧	٢٥.١٣٠		
	أنماط تقييم أخرى	٧٤١.٣٨١	٤٧	١٥.٧٧٤		
المجموع	اختبارات مقالية	٥٩٨٣	٥٢			
	اختبارات موضوعية	١٣٢٠٠	٥٢			
	اختبارات شفهية	١٢١٣٠	٥٢			
	اختبارات غير تقليدية	١٣٠٧٨	٥٢			
	أنماط تقييم أخرى	١٥٤٧٥	٥٢			

ويتضح من الجدولين (١٤) ، (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي المعدل الأكاديمي المرتفع والطلاب ذوي المعدل الأكاديمي المنخفض على جميع أبعاد التفضيلات التقييمية ماعدا البعد الخاص بالاختبارات المقالية فهو دال عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي؛ حيث بلغ متوسط الطلاب مرتفعي التحصيل الأكاديمي (١١.٢٩) وذلك على محور الاختبارات المقالية والذي بلغ حد الدلالة الإحصائية ٠.٠٥ بينما بلغ متوسط نظرائهم منخفضي التحصيل الأكاديمي على نفس المحور (٨.٣٩) .

أما بالنسبة للمستوى التعليم بالجامعة المتعلق بالطلاب الجدد والطلاب القدامى فلا توجد فروق دالة إحصائية في تفضيلاتهم التقييمية، وكذلك التفاعل بين المعدل الأكاديمي والمستوى التعليمي فلا توجد فروق دالة إحصائية.

ويؤيد هذه النتيجة كل من نيكسون وكينيدي Nixon& Kennedy (2002) وأوردا وراموكي Urda& Ramocki (2015) ويفسر الباحث وجود فروق بين المتفوقين تحصيلًا والمنخفضين تحصيلًا فيما يخص تفضيلاتهم للاختبارات المقالية لارتباط الطلاب

المتفوقين وقدرتهم على عرض الإجابة والمناقشة والتحليل وعرض الأفكار وتمكنهم من المادة الدراسية، وأن المتفوقين لديهم خبرة عالية في التعامل مع هذه الأسئلة المتضمنة لموضوعات المقرر من خلال الأسئلة التي عرضت عليهم خلال الامتحانات السابقة أما الطلاب الضعاف تحصيلياً فإنهم يرغبون في الأسئلة البسيطة التي تقيس مهامًّا للتفكير ليست عالية ويعتمدون على نمط الأسئلة الذي يساعدهم على جانب التذكر بدرجة كبيرة مثل الاسئلة الموضوعية ذات الصواب والخطأ.

وعلى ذلك فإن أنماط التقييم قد تؤثر في الأداء الأكاديمي للطلاب المتفوقين تحصيليًّا ، ولذلك فإن إدراكات هؤلاء الطلبة لأساليب ووسائل التقييم يعكس بصورة أو بأخرى مدى استعدادهم للتعامل الفعال والإيجابي مع المقررات الدراسية ومع اتجاهاتهم نحو أدوات القياس المختلفة، وربما يؤثر في مستوى القلق الاختباري لديهم؛ كما أن نوع الفقرات الاختبارية تلعب دورًا كبيرًا في تحديد أسلوب استعدادهم للاختبار.

السؤال الرابع:

للإجابة عن التساؤل الرابع والذي ينص على:" إلى أي حد يمكن التنبؤ بتوجهات دافعية الطلاب للتعلم من خلال تفضيلاتهم التقييمية".

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، ويمكن تلخيص نموذج الانحدار المتعدد بالدراسة من خلال الجدول (١٦) والذي يبين قيمة معامل التحديد (مربع معامل الارتباط٩ والخطأ المعياري للتقدير.

جدول (١٦) معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) والخطأ المعياري

النموذج	قيمة R	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد (R^2) المصحح	الخطأ المعياري للتقدير
نموذج الانحدار المتعدد بطريقة Inter	٠.٥٠٣	٠.٢٥٣	٠.٢٢٦	٢٥.٣٦

ويتضح من الجدول (١٦) أن معامل الارتباط قد بلغ ٠.٥٠٣ بينما بلغ معامل التحديد (R^2) ٠.٢٥٣ وهو يدل على نسبة التباين في المتغير التابع التي يمكن تفسيرها باستخدام بيانات المتغيرات المستقلة وقيمته ٠.٢٥٣ أي أن المتغيرات المستقلة التفسيرية وهي أبعاد التفضيلات التقييمية استطاعت أن تفسر ٢٥.٣ % من التغيرات الحاصلة في التوجهات الدافعية لتعلم الطلاب، والباقي ٧٤.٧% يعزى إلى عوامل أخرى؛ وتعتبر نسبة التفسير ضعيفة إلى حد ما، والجدول التالي رقم (١٧) يبين تحليل التباين والذي يمكن من خلاله معرفة القوة التفسيرية للنموذج ككل عن طريق قيمة ف ودلالتها الإحصائية.

جدول (١٧) قيمة ف ودلالتها الإحصائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانحدار	٢٩٢٥٠.٧٥٥	٥	٥٨٥٠.١٥١	٩.٠٩٧	٠.٠٠٠٠
البواقي	٨٦١٧٦.٦٤٥	١٣٤	٦٤٣.١٠٩		
المجموع	١١٥٤٢٧.٤٠٠	١٣٩			

ويتضح من الجدول (١٧) أن قيمة ف دالة إحصائيا حيث قيمة P أقل من ٠.٠٠٠١ مما يؤكد القوة التفسيرية العالية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد من الناحية الإحصائية.

والجدول (١٨) يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد وقيمة الثابت ومعاملات الانحدار ودلالاتها الاحصائية للمتغيرات المستقلة (أبعاد التفضيلات التقييمية) على المتغير التابع (توجهات الدافعية)

جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد ودلالاتها الاحصائية للمتغيرات المستقلة (أبعاد التفضيلات التقييمية) على المتغير التابع (توجهات الدافعية لتعلم الطلاب)

مصدر الانحدار	معاملات الانحدار (B) غير المعيارية	الخطأ المعياري	معاملات بيتا المعيارية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الثابت	٩٠.١٦٥	١١.٨١٠		٧.٦٣٤	٠.٠٠٠
اختبارات مقالية	٠.٧٥٧	٠.٥٧٣	٠.١١٧	١.٣٢٠	٠.١٨٩
اختبارات موضوعية	-٠.٢٤٤	٠.٦٤٣	-٠.٠٣١	-٠.٣٨٠	٠.٧٠٥
اختبارات شفهية	٠.٢١٣	٠.٤٧١	٠.٠٣٨	٠.٤٥٢	٠.٦٥٢
اختبارات غير تقليدية	٠.٣٨٣	٠.٤٦٤	٠.٠٧٣	٠.٨٢٧	٠.٤١٠
أنماط تقييم أخرى	٢.٤٧٠	٠.٥٥٨	٠.٤٠٤	٤.٤٢٤	٠.٠٠٠

ومن الجدول (١٨) الخاص بنتائج تحليلات الانحدار المتعدد يتبين أ ن المتغير المستقل (أنماط تقييم أخرى) كان دالاً إحصائيًّا في نموذج الانحدار المتعدد وحسب اختبار (ت) عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ أما باقي المتغيرات المستقلة فلم تكن ذو دلالة إحصائية في نموذج الانحدار المتعدد في تأثيرها على توجهات الدافعية، ويمكن التوصل إلى معادلات الانحدار باستخدام Beta غير المعيارية (الحد الثابت) كما يلي:

معادلة خط انحدار توجهات الدافعية على أبعاد التفضيلات التقييمية هي:

توجهات الدافعية = ٩٠.١٦٥+٠.٧٥٧ × اختبارات مقالية -٠.٢٤٤× اختبارات موضوعية +٠.٢١٣ × اختبارات شفهية +٠.٣٨٣ × اختبارات غير تقليدية + ٢.٤٧٠ × أنماط تقييم أخرى.

أما أوزان Beta المعيارية هي معاملات المسار Path coefficients (في حالة تحليل المسار)؛ باعتبار متغير توجهات الدافعية متغيراً تابعاً ومقاييس التفضيلات التقييمية المعنية بالدراسة متغيرات مستقلة كما يلي:

توجهات الدافعية = ٠.١١٧× اختبارات مقالية -٠.٠٣١× اختبارات موضوعية +٠.٠٣٨ × اختبارات شفهية +٠.٠٧٣ × اختبارات غير تقليدية+٠.٤٠٤× أنماط تقييم أخرى.

وعلى هذا فقد استخدمت قيم معاملات بيتا Beta غير المعيارية لإيجاد معادلات الانحدار المفترضة، بينما تكون معاملات بيتا Beta المعيارية كمعاملات للمسار في المعادلة.

وعلى ذلك يمكن التنبؤ فقط بالتوجهات الدافعة للتعلم من نمط التفضيلات التقييمية المتعلق بجانب أنماط تقييم أخرى فقط، أما باقي التفضيلات التقييمية فإمكانية التنبؤ بالتوجهات الدافعية للتعلم منها كانت ضعيفة لأنها لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية؛ وهذا واضح بشكل جلي من خلال (١٨) حيث كانت معاملات بيتا المعيارية لبعد أنماط التقييم الأخرى بلغ أكبر معامل بقيمة ٠.٤٠ويليه الاختبارات المقالية بقيمة ٠.١٢

وتشير دراسة دوجان Dogan (2013) إلى أن أساليب التقييم تتأثر بفعالية الذات أحد أبعاد التوجهات الدافعية للتعلم، بينما دراسة باركيز وستيفانو Parkes& Stefanou (2010) أشارت إلى أنه لا توجد علاقة بين التفضيلات وتوجهات الأهداف للتعلم أو للتحصيل مما يترتب عليه صعوبة التنبؤ بهذه التوجهات من التفضيلات التقييمية.

ويمكن تفسير ذلك بأن أراء الطلاب حول طريقة التقييم المتعلقة بالأنماط التقييمية الأخرى لها علاقة بتوجهاتهم الدافعية للتعلم؛ لأنها تمثل مرونة في التنوع واختيار أدوات تقييم متعددة تحمس من توجهاتهم الدافعية للتعلم، وربما تكون أكثر تفاعلًا معها من خلال العملية التقييمية وأنها تقلل من تأثير القلق الاختباري على أداءاتهم الأكاديمية؛ أما باقي الأنماط التقييمية الأخرى مثل أسئلة الاختبارات الموضوعية والمقالية والشفهية والاختبارات غير التقليدية فيصعب التنبؤ من خلالها بالتوجهات الدافعية للتعلم.

وهذا يبرز دور جانب "أنماط التقييم الأخرى"

في تأثيرها على التوجهات الدافعية للتعلم؛ حيث أن المتعلمين سيكونون أكثر مشاركة في الأنشطة التربوية المرتبطة بعملية التعلم من خلال هذه الأنماط التقييمية مثل الاختبارات ذات الأسئلة التي ترتبط بأداء الواجبات المترلية والأنشطة والتدريبات والمشاركات والإسهامات والمناقشات والأعمال الصفية والبحوث وأوراق العمل والمشروعات والاختبارات ذات الأسئلة التي ترتبط بالتواصل والحوار مع الزملاء وتبادل الأفكار معهم سواء في الفصل أو باستخدام الحاسب، وهذا يدفع إلى الأخذ برأي الطلاب في عملية تقييم التحصيل الدراسي ومعرفة اتجاهاتهم حول بعض أنماط التقييمات التي يؤدون عليها، مما يساعد بدوره في خفض حدة القلق من التقييم والتقليل من الضغوط النفسية المرتبطة به، ويؤدي إلى رفع دافعية الطلاب للتعلم، وزيادة كفاءتهم للأداء على هذه الأنماط التقييمية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١- أهمية تعديل أنماط التقييم بالجامعة بما يتماشى مع تفضيلات الطلاب التقييمية والتطورات المعاصرة للتقييم وخاصة جانب أنماط التقييم الأخرى لأنه يعطي مرونة في التنوع واختيار أدوات تقييم متعددة تحمس من توجهات الطلاب الدافعة للتعلم؛ ومن ثم مساعدتهم على تحسين معدلاتهم الأكاديمية، وإعطاء الطلاب الفرصة للاختيار من بين طرق التقييم المختلفة.

٢- تنوع أنماط التقييم وتطويرها بالجامعة للخروج عن النمط التقليدي المألوف الذي اعتاد عليه الطلاب، ولمواكبة الأدب السيكومتري المتعلق بأنماط التقييم الحديثة ومراعاة تفضيلاتهم من خلال مشاركتهم في اختيار أنماط التقييم المفضلة لديهم ليكونوا أكثر انسجاماً ورضىً ودافعية للتعلم، ولأهمية ذلك في إثراء عملية التقييم وفعاليتها.

٣- ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالجامعة بأخذ رأي الطلاب في الطرق التي يفضولونها لقياس تحصيلهم الدراسي للحصول على قياسات دقيقة وواقعية عن مستوى أداءات الطلاب.

٤- إجراء دراسة عاملية للكشف عن أكثر العوامل تأثيراً في تفضيلات طلاب الجامعة لأنماط التقييم وفقاً لتخصصاتهم الأكاديمية.

٥- إجراء دراسة مقارنة بين طلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا لمعرفة مدى تأثير تفضيلات التقييم على متغيرات أخرى مثل استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية أو مهارات التفكير الناقد.

٦- ضرورة الأخذ في الاعتبار بموضوع التفضيلات التقييمية لدى طلاب الجامعة عند التخطيط وإعداد المقررات الدراسية المختلفة بحيث تتلاءم وتوجهات الطلاب التقييمية وتنوعها بما يعود بالنفع على مستوى تحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم.

٧- يوصي الباحث المسئولين عن تطوير التعليم الجامعي بعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف أنماط التقييم المتطورة مع الطلاب، مع مراعاة تفضيلاتهم التقييمية المتنوعة، حتى تتحقق أهداف عملية التقييم؛ ومن ثمّ تطور مستوى الطلاب أكاديميًّا.

٨- إجراء دراسة عن البنية العاملية لتفضيلات تقييم طلاب الجامعة للكشف عن الفروق في تفضيلات التقييم لديهم باختلاف المجالات العلمية والإنسانية والصحية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- الشرقاوي، أنور (٢٠٠١): الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. الجزء الأول، مستخلصات البحوث والدراسات المعرفية في علم النفس المعرفي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- جابر، عبد الحميد (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي.

- حسن، عزت عبد الحميد (٢٠٠٧): النموذج البنائي لاستراتيجيات تنظيم الدافعية ومعتقدات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٧(٥٧) ، ٢٩٥-٣٤٦ .

- حسن، عزت عبد الحميد(١٩٩٩): دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٣، ١٠١-١٥٢.

- حمودة، حمودة عبد الواحد (٢٠٠٩): تفضيلات التقييم وبعض أساليب التفكير والتعلم وتأثيرهما على التحصيل الأكاديمي في مقرر علم النفس التعليمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

- علي، أحمد رمضان (٢٠١٢): البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، مجلة الطفولة والتربية، ١٢، ١٢٩-٢٠٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

-Alrakaf, S; Anderson, C; Coulman,S; ,D; Tordoff,J; Sainsbury, E; Rose,G; & Smith,L (2015). An International Comparison Study of Pharmacy Students' Achievement Goals and their Relationship to Assessment Type and Scores, American Journal of Pharmaceutical Education , 79 (3) , 1-8.

- Amin,T; Kaliyadan, F; & Al-Muhaidib, N.(2011). Medical students' assessment preferences at King Faisal University, Saudi Arabia, Advances in Medical Education and Practice,2,95-103.

-Anderson, D. (2016). Computer-based assessments: The impact on urban elementary students, Dissertation Abstract International (DAI)-A78/01(E) 10140123. Proquest Dissertatins Publishing.

-Bal, A. (2012). Assessment preferences of pre-service teachers about mathematics course, Journal of Turkish Educational Sciences, 10 (3), 477-479.

-Birenbaum, M. (1994). Toward adaptive assessment - the students angle. Studies in Educational Evaluation, 20,239-255.

-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(6), 749–768.

-Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. Educational Research, 40(1), 90–98.

-Birenbaum, M.,& et al.(1992): Effects of response format on diagnostic assessment of scholastic achievement . Applied Psychological Measurement 16, 353-363.

-Boekaerts, M. (2002): Motivation to learn : educational practices series. International Bureau of Education, Geneva(Switzerland),http: www.ibe.unesco,org,1-21.

-Chan, N; & Kennedy, P.(2002). Are Multiple-Choice Exams Easier for Economics Students? A Comparison of Multiple-Choice and "Equivalent" Constructed-Response Exam Questions, Southern Economic Journal,68(4), 957-971.

-Dogan, C. D. (2013). A Modeling Study about the Factors Affecting Assessment Preferences of Pre-service Teachers. Educational Sciences: Theory & Practice,13(3), 1621-1627.

-Dogan, C. D., Atmaca, S., & Asian, F. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of 8th grade students, ilkogretim Online, 11 (1), 264-272.

-Garcia-Ros, R;& Perez-Gonzalez, F(2011). Assessment Preferences of Preservice Teachers: Analysis According to Academic Level and Relationship with Learning Styles and Motivational Orientation, Teaching in Higher Education, 16 (6), 719-731.

-Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment areferences and approaches to learning: Can formative assessment make a difference? Educational Studies, 32 (4), 399-409.

Unpublished MA Thesis, College of Education, New Gadded, Asyut University.

- Parkes,J; & Stefanou,C.(2010). Does pragmatism trump motivation in college students' preferences for examination formats?, Learning Environments Research,13(3), 225–241.

-Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991) A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ).(Ann Arbor, MI, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning).

-Pintrich, P. R; & Elisabeth V. De Groot,E.V(1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, Journal of Educational Psychology, 82 (1),33-40.

-Sadeghi, M (2015).Learning in Higher Education; Miscellaneous Approaches, Modern Journal of Language Teaching Methods,5(1),295-300.

-Sander, P.; Stevenson, K.; King, M. & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. Studies in higher education, 25 (3), 309-323.

-Scouller K.(1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. Higher Education,35(4),453-472.

-Scouller,K.(1998) : The influence of assessment method on students' learning approaches; Multiple choice question examination versus assignment essay, Higher Education, 35(4), 453-472

-Slater,T.F.(1996). Portfolio assessment strategies for grading first-year university physics students in the USA, Physics Education, 31(5), 329-333.

-Urda, Julie; Ramocki, Stephen P.(2015): Assessing students' performance by measured patterns of perceived strengths: does preference make a difference? Assessment & Evaluation in Higher Education, 40 (1), 33-44.

-van de Watering, G; Gijbels, D; Dochy, F;& van der Rijt,J. (2008). Students' Assessment Preferences, Perceptions of Assessment and Their Relationships to Study Results, Higher Education, 56(6), 645-658.

-Zimmerman, B. J.;& Martinez,P.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.

*****

ALbaha University

Issue No: 9 ... Rabi'II 1438 H - January 2017 AD

Albaha University Journal of Human Sciences

Periodical - Academic - Refereed

Students' Assessment Preferences in Terms of Motivational Tendencies for Learning and Level of Academic Performance

Dr. Shehta Abdelmawla Abdelhafez Mohamed

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education - King Saud University

Published by Albaha University

دار المنار للطباعة 017 7223212

Issn: 7189 - 1652 Online Issn: 1658 - 7472 Magazine link on the Internet http://sj.bu.edu.sa