النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام

د/ **كمال إسماعيل عطية حسن**

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة بنها

ملخص الدراسة:

يسعى المتخصصون في علم النفس التربوي إلى فهم أسباب الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، ومعرفة العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي، سواء ما يرتبط منها ببيئة التعلم أو تلك التي ترتبط بشخصية المتعلم، حيث تتفاعل هذه العوامل مجتمعة، وتؤدي دورًا مهمًا في الإنجاز الأكاديمي، ولعل بيئة التقييم الصفية أحد مكونات بيئة التعلم ذات التأثير في كثير من مخرجات التعلم، حيث لا يقتصر دورها في التأثير على التحصيل الدراسي فحسب، وإنما أيضا تسهم في بعض الجوانب الدافعية (توجهات الهدف في الدراسة الحالية) كما يمكن أن تؤدي دورًا في تكييف المتعلمين لاستراتيجياتهم المعرفية وما وراء المعرفية وإدارة مصادر تعلمهم على نحو يمكنهم من إنجاز أهدافهم الأكاديمية. وتسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التوصل إلى نموذج بنائي لعلاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات قيد الدراسة في محاولة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن أثر بيئة التقييم الصفية المدركة (الموجهة نحو التعلم والموجهة نحو الأداء) في كل من توجهات الهدف، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي(والعلاقات البينية المحتملة بينها) لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .
2. فهم وتفسير بعض مخرجات التعلم المهمة (سواء الدافعي منها أو المعرفي) في ضوء مدركات بيئة التقييم الصفية وما تركز عليه.

عينة الدراسة: تكونت في صورتها النهائية من (275) طالب وطالبة (120 ذكور، 155 إناث من طلاب الصف الأول الثانوي العام من إحدى مدارس إدارة بنها التعليمية).

أدوات الدراسة وتضمنت: 1 0 مقياس بيئة التقييم الصفية المدركة (إعداد:Alkharusi, 2011 ، ترجمة: الباحث الحالي).

02مقياس توجهات الهدف (إعداد: الباحث) 3 0مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: الباحث).

04 الاعتماد على درجات اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/ 2016 في قياس التحصيل.

استخدم الباحث أسلوب تحليل المسار (موقف توليد نموذج)، وأمكن التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة. وكشف النموذج إجمالًا عن تأثير بيئة التقييم الصفية تأثيرًا

موجبًا ومباشرًا (سواء الموجهة نحو التعلم، أو الموجهة نحو الأداء) كما يدركها الطلاب في كل من التحصيل الدراسي، وتوجهات الهدف (توجه هدف الإتقان، وتوجه هدف الأداء/ إقدام)، وتؤثر بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم تأثيرًا سالبًا ومباشرًا على توجه الهدف أداء/ تجنب، فضلًا عن تأثير بيئة التقييم الصفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفية، وإدارة المصدر). كما يؤثر توجهات الهدف إتقان، وأداء/إقدام على استراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا، باستثناء عدم دلالة توجه هدف الإتقان في الاستراتيجية السطحية (التسميع). وكان تأثير هدف الأداء/ تجنب تأثيرًا سالبًا مباشرًا وكليًا ودال إحصائيًا في كل من التحصيل، واستراتيجيات إدارة المصدر، بالإضافة إلى تأثير الاستراتيجيات العميقة في التحصيل الدراسي. وعلى ذلك يدعو الباحث إلى ضرورة الاهتمام ببيئة التعلم الصفية، وتوفير أفضل ظروف يمكن أن تثير دوافع الطلاب نحو التعلم، وتمكنهم من توظيف مصادرهم الشخصية في تكييف وضبط ومراقبة تعلمهم، ومن ثم تحسن الأداء الأكاديمي، ويحدث ذلك إذا كانت بيئة التعلم الصفية بكل مكوناتها تتسق مع وظيفتها الدافعية، وتجعل من بيئة التعلم بيئة مشجعة، كما يجب مراجعة دور التقويم الصفي بما يحقق الأهداف المرجوة.

النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام

د/ كمال إسماعيل عطية حسن

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة بنها

مدخل الدراسة

يسعى المتخصصون فى علم النفس التربوى إلى فهم أسباب الفروق الفردية في التحصيل الدراسى كأحد المخرجات التعليمية، ومعرفة العوامل المؤثرة فى النجاح الأكاديمى، لما لتلك العوامل من تضمينات مهمة لعملية التعليم والتعلم. واهتمت بعض الدراسات ببحث إمكانية التنبؤ بمخرجات التعلم المعرفية، والوجدانية لدى الطلاب من خلال إدراكهم لبيئة حجرة الدراسة، وزاد الاهتمام بمفهوم قياس، وبحث إدراك الخصائص النفسية، والاجتماعية لبيئة التعلم.

وتمثل بيئة التعلم– بما تتضمنه من خصائص– أحد عناصر المدخلات التربوية المهمة، وتوفر المدخلات التربوية قدرا من المعلومات عن الوضع الراهن لسلوك المتعلم، وتشمل تلك المعلومات القدرات العقلية، والمهارات، والاتجاهات، والدوافع...الخ. ويعد ذلك كله من المحددات ذات التأثير فى عملية التعلم. وتتفاعل بيئة التعلم مع بقية مكونات المدخلات التربوية سعيا نحو تحقيق الأهداف المرغوبة. وتسعى الأهداف التربوية إلى تحسين هذه المدخلات، وتطويرها، وتحققها في صورة نواتج فى سلوك المتعلم تحدثها عملية التعليم والتعلم. ويحكم التقويم التربوى على مدى النجاح، أو الفشل فى إحداثها (فؤاد ابو حطب، 1996، 11–12). ويتبنى (Ames ,1992) توجها يحاول فيه إلقاء الضوء على:

- إسهام وضوح بنى حجرة الدراسة (الفصل) classroom structures فى توجهات الهدف (هدف الإتقان).
- إمكانية اكتشاف الكيفية التى ترتبط بها تلك البنى.
- تركيز التدخلات Intervention على التغيير الذي تحدثه هذه البنى...وعليه كان السؤال ما بنى بيئة التعلم في حجرة الدراسة(الفصل) التى تقود إلى توجهات أهداف الطلاب فى مهام التعلم وكيف تؤدى تلك البنى (المهمة، والسلطة، والاعتراف، والتجميع ، والتقويم) إلى تنوع توجهات هدف حجرة الدراسة؟ فضلًا عن تأثير ذلك فى متغيرات تعتمد على تلك البنى، مثل: توجهات الهدف (الجهد مقابل القدرة)، والاهتمام الداخلى بالتعلم (قيمة المهمة)، واستخدام استراتيجيات تعلم فعالة.

ويذكر (Velayutham & Aldridge, 2013) أن الاعتقاد في دور بيئة التعلم فى جوانب النمو التربوى قد واكب ما أشار إليه (Kurt Lewin,1936) بخصوص تفاعل الفرد مع البيئة كمحددات قوية للسلوك، ومن ثم إمكانية أن تؤدي بيئة التعلم دورًا في مخرجات التعلم، سواء مايتعلق منها بالجانب المعرفي متمثلًا في التحصيل الدراسي، أو الجانب الدافعي (توجهات الهدف في الدراسة الحالية)، أو ما يرتبط باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية وإدارة المصادر) في الجانب الأكاديمي حيث يتم النظر إليها على أنها مهارات يمكن تعلمها وتحسينها أكثر من كونها غير قابلة للتغيير Unchangeable، أو ذات جذور جينية Genetically roots (Pintrich,1995).

ويربط نموذج التوقع– القيمة (أحد التوجهات الدافعية في النظرية الاجتماعية –المعرفية) بين السلوك الإنجازي المتعلق بتوقعات الطلاب، وإدراكات القيمة Value perceptions، حيث يندمج الطلاب في إنجاز المهام في حالة توقع الآداء على نحو أفضل، وعندما تكون المهمة ذات قيمة لهم. ويفيد هذا التصور الدافعي كرؤية تحليلية لأثر اختلاف بنية حجرة الدراسة، وبيئة المدرسة في دافعية وتعلم الطلاب، أكثر من التركيز على القدرة المدركة، والإعزاءات السببية، وتركز نظرية الهدف على أنماط سعي الطلاب لتحقيق الأهداف في المواقف الإنجازية (Meece, Anderman & Anderman, 2006).

وطبقا لتصور (Nicholls, 1984) فان الملمح المميز للسلوك الإنجازي هو هدف الكفاءة والقدرة التي يمكن تعريفها بطرائق متعددة ، ومن ثم فإن المحكات والمعايير التي تستخدم في الحكم على كفاءة المتفوقين هي أساس نظرية أهداف الإنجاز، ويعد ذلك بمثابة نقطة حرجة حيث تختلف بيئة التعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة في تقدير المعايير المستخدمة في تقييم التحصيل والنمو الأكاديمي للطلاب.

وقد أدرك المربون أن أنشطة التقويم التى تقدم فى حجرة الدراسة، ويتعرض لها الطلاب تتضمن رسائل مهمة ترتبط بما يجب الاهتمام به والتركيز عليه، ويؤدى ذلك إلى أنماط مختلفة من النواتج المرتبطة بالإنجاز (Alkhanusi, 2011) سواء كان هذا الإنجاز فى صورة التحصيل الدراسى، أو التوجه نحو هدف الإنجاز، أو فعالية الذات، أو الدافعية الداخلية والخارجية، أو أنشطة التعلم (Church, Elliot, & Gable, 2001; Alkharusi, 2009, 2015b; Wei & Elias, 2011; Velayutham & Aldridge, 2013).

وقد شاع وصف بيئة حجرة الدراسة على أنها الطرائق التى ترتبط بها المتطلبات التعليمية Instructional demands، والقيود الموقفية Situational Constraints، و الخصائص النفسية بالمخرجات المعرفية والوجدانية المتنوعة لدى الطلاب، ومن ثم إمكانية تحفيز أنماط إيجابية من

المعتقدات، والسلوكيات من خلال ممارسات تقييم تركز على:

- تتضمن المهام نوعًا من التحدى، والتنوع، والجدة، والمشاركة الإيجابية.
- يكون لدى الطلاب فرصة الاختيار، ودور فى القرارات المرتبطة بعملية التقييم.
- خصوصية ممارسات التقييم التى تؤدى إلى التقدم، والتحسن، والإتقان مع تجنب المقارنات الاجتماعية.
- السماح باختلاف وقت التقييم تبعًا لطبيعة المهمة وحاجات الطالب (Ames,1992).

إن إدراك الطلاب لمتطلبات إنجاز الواجبات يحدث فقط عندما يندمجون فى المهام بشكل أكثر عمقًا، ويمكنهم ذلك من الاستثمار النفسي psychological investment للمهارات والمعارف الرئيسية، كما يفضلون التحديات والمخاطرة، ويعتمد ذلك كله على تلاقى السياق مع حاجاتهم (Paris & Paris ,2001). وتنظر نظرية توجه الهدف Goal orientation theory إلى الأهداف باعتبارها ركيزة معرفية دينامية لاندماج الفرد فى المهمة، وتفسر كيفية الاندماج فى مواقف الإنجاز، وتعد بمثابة موجها للعمليات المرتبطة بالإنجاز، ومحددًا أساسيًا من محددات مخرجات التعلم (Elliot, McGregor Gable, 1999).

ويمكن النظر إلى خصائص ممارسات التقييم والكيفية التى يندمج بها الطلاب فى المهمة، وتفسير نظرية توجهات الهدف على أنها تركز على دور التقييم فى توجهات الأهداف لدى الطلاب، سواء ما يتعلق بتحسين وتطوير المهارة، أو السعي نحو إثبات الكفاءة، أو الرغبة في تجنب الأحكام السالبة. ويعد ذلك من محاور اهتمام الدراسة الحالية، حيث أشارت نتائج دراسات كل من (Velayutham & Aldridge, 2013; Fejes, 2012; Wei & Elias , 2011; AlKharusi, 2009, 2015a,b; Sungur & Gungoren, 2009; Tapola & Niemivirta, 2008; Young, 2005; Church, Elliot & Gable, 2001) إلى ارتباط أبعاد بيئة التعلم فى حجرة الدراسة– خاصة المتعلق منها بالتقييم– بتوجهات الهدف، وإن تباينت طبيعة هذه العلاقة بتباين أبعاد بيئة التعلم الصفية، مما دعا الباحث الحالى إلى دراسة ذلك.

كما تشير مدركات بيئة التعلم الصفية (مدركات بيئة التقييم في الدراسة الحالية) إلى الإحساس العام أو المعنى الذى يتكون لدى الطلاب من خلال أحداث التقييم المتنوعة والمتعاقبة. (Brookhart & DeVoge,1999) تلك التي لا تؤثر فحسب على دافعية الطلاب (توجهات الهدف– فعالية الذات– الدافعية الداخلية والخارجية)، بل يمكن أن تؤدى دورًا فى التعلم المنظم ذاتيًا[1].

[1] حيث استقلالية، وتحكم، ومراقبة، ومباشرة، وتنظيم الطلاب لأنشطتهم الموجهة نحو اكتساب المعلومات وزيادة الخبرة، وتحسين، وتنمية الذات كما يتصور *(Paris& Paris,2001)*).

ويحدد (Paris & Paris, 2001) بعض الإجراءات التى تعكس إمكانية التدخل سعيًا نحو تحسين أو زيادة فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا ومنها:

أ. دمج الطلاب في مواقف تعلم تجعل استخدام الاستراتيجيات قابل للملاحظة بشكل أوضح Salient.

ب. النظر إلى استراتيجيات التثقيف الأكاديمى Academic literary strategies على أنها جزء من خطة كبيرة لإدارة جهد الفرد ومصادره.

ج. تصبح هذه الاستراتيجيات ضمن الأنشطة اليومية التى تناسب تطبيق الاستراتيجيات فى مواقف حياتية (أصلية) من خلال المنهج.

ويشير (Zimmerman, 2008) إلى دور عوامل الإثارة فى حجرة الدراسة فى التعلم المنظم ذاتيًا، ويدعو إلى مزيد من الدراسات فى هذا الجانب. ويعد التنظيم الذاتى فى التعلم والتحصيل الأكاديمى من مظاهر تعلم الطلاب داخل حجرة الدراسة، ويعبران عن مشاركة الطلاب الفعلية فى عملية التعلم، بالإضافة إلى توجيه عمليات تعلمهم (Pintrich & DeGroot, 1990; Linder & Harris,1992; Ablard & Lipschultz ,1998)

وإذا كانت المؤثرات البيئية أحد محددات التعلم المنظم ذاتيًا وفقا لما أشار إليه (Zimmerman, 1990)، فإن (Pintrich, 2000) يشير إلى أهمية الدور الوسيطى لأنشطة التعلم المنظم ذاتيًا بين الشخصية، والسياق، والتحصيل الدراسى... وذلك فى إطار تناوله للافتراضات التى يقوم عليها التعلم المنظم ذاتيًا، وتكشف نتائج بعض الدراسات عن تباين العلاقة بين إدراك بيئة التعلم الصفية، والتعلم المنظم ذاتيًا من ناحية، فضلًا عن الاختلاف فى أبعاد بيئة التعلم التي تم تناولها في هذه الدراسات (Federici, Skaalvik &Tangen, 2015; Lau & Leung,2015; Nelson, 2014,Velayutham & Aldridge, 2013; Sungur & Gungoren ,2009; Lee,Yin & Zhang, 2009; Lau & Lee, 2008; Young, 2005) وهذا مادفع الباحث الحالي إلى تناول دور بيئة التقييم الصفية المدركة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

مشكلة الدراسة:

في ضوء العرض السابق لمقدمة الدراسة وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى:

1. إن تتابع وتواتر أحداث التقييم وما تركز عليه داخل حجرة الدراسة يشكل لدى الطلاب إحساسًا يعكس الكيفية التي يدركون بها بيئة التعلم الصفية وخاصة في إطار بيئة التقييم الصفية.

2. إن بنية هدف حجرة الدراسة تعكس أحد مكونات المناخ الدافعي التي من الممكن أن تؤثر بشكل مباشر في دافعية التعلم لدى الطلاب.
3. ترتبط بنية هدف حجرة الدراسة ببيئة التقييم الصفية المدركة سواء ما يتعلق منها بالتوجه نحو التعلم أو التوجه نحو الأداء، وقد تؤدي هذه البنية أو تلك البيئة إلى تبني الطلاب لتوجهات هدف متباينة، وكذلك تبني استراتيجيات تعلم محددة سعيًا نحو تحقيق أهداف أكاديمية معينة.
4. تمثل بيئة التقييم الصفية متغيرا مهمًا يبرز الوظيفة الدافعية للتقويم وبشكل حقيقي، وتعد الدراسات في هذا المجال حديثة نسبيًا، ولم تنل – على المستوى العربي– الاهتمام الذي تستحقه باعتبارها جزء من المناخ الدافعي لبيئة التعلم في حجرة الدراسة، ومكون من مكونات بنى حجرة الدراسة ذات التأثير على نواتج التعلم المختلفة، وخاصة في مجتمع يعلي من شأن النتائج المترتبة على عملية التقييم، مما يزيد من روح المنافسة على حساب الفهم وتقبل التحديات، وإثارة الاهتمام، وإدراك معنى التعلم وأهميته ، فضلًا عن دفع الطلاب نحو تبني أو تعديل استراتيجياتهم في التعامل مع المعلومات وتكريس مصادرهم المعرفية، وتوظيف المصادر الخارجية على نحو يتناسب مع طبيعة المهمة. لذلك تسعى الدراسة الحالية في هذا الاتجاه نحو مزيد من الفهم.

اعتمدت بعض الدراسات الأجنبية التي أمكن الإطلاع عليها على نمذجة العلاقات بين المتغيرات قيد البحث ولا توجد دراسة عربية في حدود علم الباحث تناولت النموذج البنائي لعلاقات التأثير والتأثر بين هذه المتغيرات. وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر من خلال العلاقات القائمة بين مدركات الطلاب لبيئة التقييم الصفية (بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم وبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء)، وتوجهات الهدف (توجه هدف الإتقان وتوجه هدف الأداء / إقدام، وتوجه هدف الأداء/ تجنب)، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجية السطحية"التسميع"، الاستراتيجية العميقة "التفصيل والتنظيم"، واستراتيجيات ما وراء المعرفة "التخطيط والمراقبة"، واستراتيجيات إدارة المصادر "تنظيم البيئة والوقت، وطلب المساعدة") والتحصيل الدراسى.

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

1. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف

واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في التحصيل الدراسي؟

2. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب)؟
3. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية– ماوراء معرفية– إدارة مصادر)؟
4. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في التحصيل الدراسي؟
5. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب)؟
6. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية– ماوراء معرفية– إدارة مصادر)؟
7. هل توجد تأثيرات(مسارات) مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا " من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" لتوجهات الهدف فى التحصيل الدراسى؟
8. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة احصائيا لتوجهات الهدف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا؟
9. هل توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى التحصيل الدراسى؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

3. الكشف عن أثر بيئة التقييم الصفية المدركة (الموجهة نحو التعلم والموجهة نحو الأداء) في كل

من توجهات الهدف، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي(والعلاقات البينية المحتملة بينها) لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .

4. فهم وتفسير بعض مخرجات التعلم المهمة (سواء الدافعي منها أو المعرفي) في ضوء مدركات بيئة التقييم الصفية وما تركز عليه.

أهمية الدراسة : تتحدد أهمية الدراسة في:

1. قد توفر نتائج الدراسة بعض المؤشرات الإمبريقية التي من خلالها يمكن إحداث بعض التدخلات التى تسهم في تبني استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية، فضلًا عن إمكانية تحسين التحصيل الدراسي.
2. قد تفيد ما تسفر عنه الدراسة من نتائج في إعادة النظر في اساليب التقويم المتبعة ، وتعزيز وظيفتة الدافعية، والتأكيد على دور التغذية الراجعة(تدعيما وتصحيحا) ومن ثم سلامة القرارات المرتبطة بنتائج عملية التقويم.

مصطلحات الدراسة:

1. **بيئة التقييم الصفية Classroom assessment environment** وتتمثل فى الاحساس العام أو المعنى الذى يتكون لدى الطلاب من خلال تتابع أحداث التقييم المتنوعة Brookhart (& DeVoge, 1999)، وتعرف إجرائيًا بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى مقياس مدركات بيئة التقييم الصفية إعداد (Alkharusi 2011) ترجمة الباحث الحالى ويقيس بعدين هما:

أ. **بيئة التقييم الموجهة نحو التعلم** Learning-oriented assessment environment وتركز على خصوصية التقييم، وكيفية التعرف على الجهد المبذول، وإحراز الأهداف والتحسن الفردي عند تقييم أداء الطلاب.

ب. **بيئة التقييم الموجهة نحو الأداء** Performance-oriented assessment environment وتركز على دور الدرجات والاختبارات المعيارية والمقارنة بين نتائج الطلاب والنظر إلى النجاح بمعيار التفوق على الآخرين .

2. **توجهات الهدف Goal orientations** وتعرف على أنها الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في المواقف الإنجازية (Vandewall 1997, Vandewall, Cron & Slocum, 2001; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1986) تلك التي تتمثل في:

أ. هدف الإتقان Mastery goal ويتم التركيز على تنمية، وإتقان المهارات الجديدة، ومحاولة إنجاز الأشياء التي تتضمن تحديًا، وفهم مادة التعلم ويتم تقويم النجاح في حدود التحسن والرضا الذاتي المنبعثان من الخصائص المتأصلة للمهمة Inherent qualities of the task مثل أهمية المهمة وقيمة المهمة Task value والتحدي الذي تحدثه لدى المتعلم.

ب. هدف الأداء/ إقدام Approach-performance goal ويتم التركيز على الحصول على أحكام إثبات الكفاءة من خلال التفوق على الآخرين.

ج. هدف الأداء/ تجنب Avoidance-permfrmance goal ويتم التركيز على تجنب الحصول على أحكام إثبات عدم الكفاءة (Meece, Anderman & Anderman, 2006) وتعرف توجهات الهدف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم من إعداد الباحث الحالي، وذلك في كل هدف من هذه الأهداف.

3. التعلم المنظم ذاتيًا Self-regulated learning : ويعرف على أنه عملية نشطة بنائية يحدد فيها المتعلمين أهدافهم من التعلم ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم وفي ذات الوقت توجه هذه العملية و تقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق في البيئة(Pintrich,2000)، ويتحدد إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التى يحصل عليها الطالب في الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفية وإدارة المصادر .

الاستراتيجيات المعرفية Cognitive strategies وتشمل:

أ. الاستراتيجية السطحية : (استراتيجية التسميع) وتتضح في تكرار المادة التي يتم تعلمها، ووضع خطوط أو علامات تحت أجزاء من النص وتركيز الانتباه عليها بهدف حفظها.

ب. الاستراتيجية العميقة : مثل (استراتيجية التفصيل والتنظيم) وتتمثل في إعادة صياغة أو تلخيص المادة المراد تعلمها، وعمل المقارنات، وتدوين الملاحظات، وعمل أسئلة وإجابات لها، شرح أفكار المادة التى تم تعلمها . واستراتيجية التنظيم التي تتضح في تحديد الأفكار الرئيسية، وعمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم أفكار المادة مثل عمل مخطط أو خريطة ذهنية للأفكار المهمة، وعمل أشكال توضيحية للموضوع .

استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive strategies وتتضمن:

أ. التخطيط: وتتحدد بوضع أهداف للدراسة ، وتحديد سبل تحقيق هذه الأهداف، وتحليل المهمة لتحديد المشكلات التى يمكن أن يواجهها المتعلم وتصور كيفية مواجهتها.

ب. المراقبة الذاتية: وتعني متابعة الفهم والانتباه أثناء الإستذكار، أو الإصغاء لمحاضرة، واختبار الذات عن طريق توجيه الأسئلة للتأكد من حدوث عملية الفهم. وتفيد عملية المراقبة في تعديل السلوك ليتسق مع الهدف .

استراتيجيات إدارة المصادر Resources management strategies وتتضمن:

أ. **إدارة وقت وبيئة الدراسة:** وتعكس قدرة الطالب على أن ينظم بيئة الاستذكار (بتجنب مشتتات الانتباه) ووقت الاستذكار بتنظيم الوقت ووضع الجداول الزمنية التي تتناسب ومتطلبات المهمة.

ب. **البحث عن المساعدة:** ويتضمن طلب العون من الآخرين (المعلمين والأقران) فالطالب الجيد هو القادر على تحديد الشخص الذى يمكن أن يمده بالمساعدة.

4- **التحصيل الدراسي:** ويعرف على أنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: بيئة التقييم الصفية: يعرض الباحث فى الجزء التالى لبيئة التقييم الصفية سعيًا نحو تحديد المفهوم، والعلاقة بين بيئة التقييم الصفية، وتوجهات الهدف، والتعلم المنظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسى.

1. تحديد بيئة التقييم الصفية وقياسها:

تعد بيئة التعلم مصدرًا من مصادر المدخلات التربوية، "وتتمثل فى مجموع الاستثارات، أو العوامل، أو القوى التى يتلقاها الفرد من خارجه، ولها القدرة التأثيرية فيه" (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1996: 221). وبيئة التعلم بهذا المعنى مفهوم يتسع ليتضمن بيئات متعددة، منها البيئة المدرسية، التى تتضمن العديد من العناصر الهامة فى العمل التربوي، ولعل الفصل أو (حجرة الدراسة) أحد أهم هذه العناصر، ومن الخصائص الفريدة للفصل (حجرة الدراسة) أنه موقع داخل المدرسة يخضع لتوجيه إدارة المدرسة من ناحية، ويستقل عن هذا التوجيه من ناحية أخرى...ويرجع

هذا الاستقلال إلى وجود بعض الجوانب غير البيروقراطية وتتمثل فى:

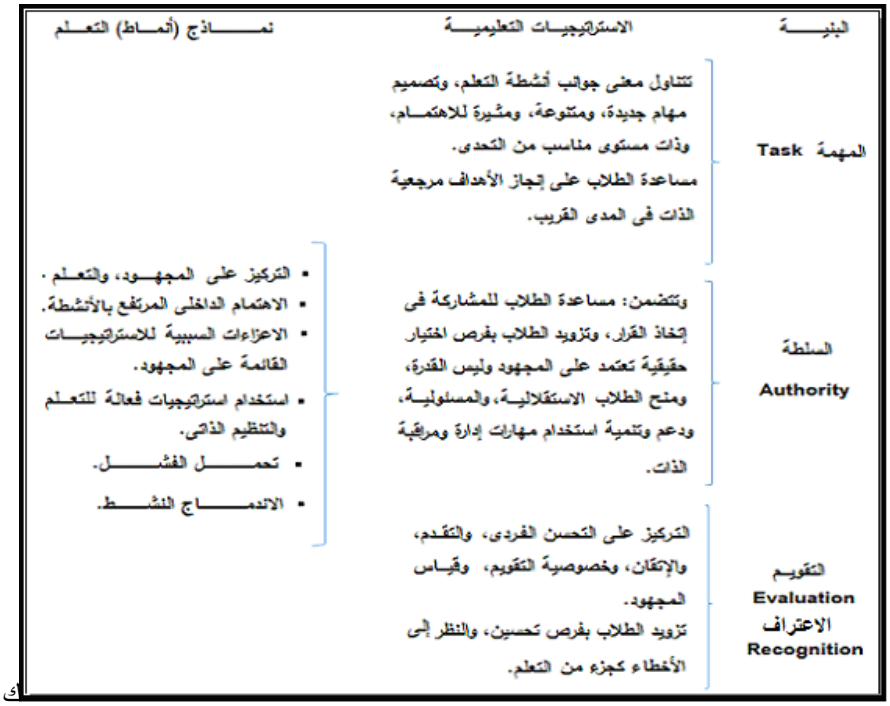
- عدم التقيد بالتنظيم الإدارى الهرمى للمدرسة كخط نقل مباشر للقرارات المتصلة بالسياسات، والمعدة لكى تؤثر فى أنشطة المعلم داخل حجرة الدراسة، أو الإشراف على هذه الأنشطة بغرض الحكم على مدى تحقيق أهداف المدرس.
- عدم قابلية أنشطة التدريس للتحديد المباشر فى ضوء مسايرة قواعد محددة بدقة.
- صعوبة ممارسة وظيفة التحكم فى الجودة داخل المدرسة كمنظومة، على الرغم من وجود الإشراف الفنى.
- وتمثل الجوانب الثلاثة السابقة والأنشطة التى يمارسها المعلم داخل حجرة الدراسة البيئة المدرسية الفعلية للمتعلمين (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1996: 229–230).

وقد شاع وصف وتحديد بيئة حجرة الدراسة (وبيئات التعلم الأخرى) على أنها الطرائق التى تربط بها المتطلبات التعليمية والقيود الموقفية أو الخصائص النفسية بالمخرجات المعرفية والوجدانية المتنوعة لدى الطلاب (Ames,1992).

وتنال ممارسات التقييم داخل حجرة الدراسة اهتماما كبيرا من الباحثين فى السنوات القليلة الماضية، ويدل الاهتمام المتزايد ببيئة التقيم فى حجرة الدراسة على بزوغ ظاهرة جديدة تعد أحد المكونات الهامة لمناخ حجرة الدراسة (AlKharus,2015 a)، وربما يكون ذلك انطلاقا من دعوة (Ames,1992) حيث أشار إلى قلة الاهتمام بالتحليل المنظومى لبنى حجرة الدراسة الواقعية التى تصف الطريقة التى تستطيع من خلالها تلك البنى أن تصنع أهدافا متنوعة وبارزة.

ويستخدم مصطلح بنية الهدف Goal Structure في الدراسات التي تعتمد على نظرية الأهداف ليصف المناخ الدافعى لبيئة التعلم، ويتضمن الرسائل البيئية المؤثرة فى أهداف الطلاب، التى توضح المعنى الدلالى للتفاعل بين الخصائص الدافعية للطلاب وبيئة تعلمهم... فضلًا عن ارتباط ممارسات المعلمين بتكييف أهداف الطلاب (Fejes,2012).

وتعتبر بُنى أهداف حجرة الدراسة Classroom goal structures من المؤشرات العامة للتأثيرات الدافعية التى تعكس ممارسات المعلم داخل حجرة الدراسة، ووضعت تلك البنى فى تصنيف يتضمن مكونات فرعية يسهم كل منها فى مدركات الطلاب لبيئة التعلم، وتشير هذه المكونات إلى المسبار TARGET الذى يعمل بوصفه موجه للتأثيرات الدافعية لبيئة التعلم والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (1): بنية حجرة الدراسة والاستراتيجيات الداعمة لهدف الإتقان (نقلًا عن Ames, 1992, 267).

وتجدر الإشارة إلى أن بعد التقييم فى الشكل السابق يمثل أحد بنى حجرة الدراسة ذات التأثير في دافعية الطلاب، ولا يقتصر دور التقويم على الجانب الدافعي فحسب، بل يمتد ليشمل كل عناصر البنى الأخرى، حيث تخضع المهمة بكل مكوناتها، وتوزيع المسئولية والسلطة لعملية التقويم، ومن ثم يمكن أن يؤدى التقويم دوره الحقيقى الذى يعتمد على ما توفره التغذية الراجعة من معلومات تفيد فى تقويم مكونات العمل التربوى عامة، وتلك البنى خاصة...عنئذ لا يصبح التقويم مجرد إصدارا لأحكام تتعلق بالنجاح أو الفشل، بل منظما تربويًا Eduostate يجعل منظومة العمل منظومة تحكم ذاتى (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1996، 9).

ويشير (Ames,1992) إلى أن التراث النفسى المرتبط بنظرية توجه الهدف يحدد نمطين لبنى هدف حجرة الدراسة هما:

أ. **بنية هدف الإتقان Mastery goal structure**: ويهتم بفهم وتحسين ما لدى الفرد المتعلم من إنجازات سابقة (تحسين المهارة وتطويرها).

ب. **بنية هدف الأداء Performance goal structure**: وتهتم بإثارة المنافسة Competition، والمقارنة بين قدرات الطلاب، وتوجد بعض الأدله الإمبريقية التى تدعم إرتباط بنى الهدف فى حجرة الدراسة بتوجه الهدف، ومن ثم إمكانية رسم صورة عامة لتفسير تفاعل الخصائص الدافعية لدى الطلاب (توجهات الهدف) ببعض جوانب بيئة الفصل الدراسى المرتبطة (Fejes, 2012) ويعد ذلك أحد محاور اهتمام الدراسة الحالية من خلال بحث أثر بيئة التقييم الصفية المدركة في توجهات أهداف الطلاب.

يذكر (Alkharusi, 2009, 2011, 2015 a,b) أن مفهوم بيئة التقييم الصفية (بيئة التقييم فى حجرة الدراسة) Classroom assessment environment استخدم لأول مره انطلاقًا من أعمال (Stiggins & Conklin, 1992) والتى اشتملت على الممارسات العملية المرتبطة بعملية التقييم وهى: أغراض التقييم، وطرق التقييم، ومعايير اختيار طرق التقييم، وجودة التقييم، والتغذية الراجعة المرتبطة بنتائج التقييم، والخلفية العامة، وإعداد المعلم فى مجال التقييم، وإدراك المعلم للطلاب، وسياسة التقييم.

ويشير **مفهوم بيئة التقييم الصفية** إلى الاحساس العام أو المعنى الذى يتكون لدى الطلاب من خلال أحداث التقييم المتنوعة (Brookhart & DeVoge,1999). ويتم تفسير بيئة التقييم كسياق يتعرض له الطلاب أثناء تحديد المعلم لأغراض التقييم، وتحديد مهام التقييم، ووضع معايير ومستويات الأداء، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقبة النواتج (Brookhart,1997). ويراجع (Alkharusi 2009, 2011) التراث النفسى المتعلق ببيئة التقييم الصفية في إطار بنى أهداف حجرة الدراسة (Ames,1992)، وتعريف (Brookhart &DeVoge,1999)، وتحديد(Brookhart,1997; Brookhart & Bronowicz, 2003) لكيفية تفسير بيئة التقييم ومكونات عملية التقييم، واستنادًا إلى (Mc Millan & Workman, 1998, In: Alkharusi,2009, 2011,2015a,b) في إشارتهما إلى بعض الممارسات التقيمية التى تؤدى إلى تحسين الدافعية والتحصيل والتى تتضمن:

(1) وضوح كيف تتم عملية تقييم التعلم، (2) تقديم تغذية راجعة بعد التقييم، (3) استخدم الأخطاء فى تحسين تعلم الطلاب، (4) أن يكون التقييم متوسط الصعوبة، (5) استخدام عمليات تقييم متعددة بدلًا من الاعتماد على عمليات التقييم الرئيسية القليلة، (6) استخدام مهام تقييم أصلية، (7) استخدام معايير محددة مسبقًا لوضع الدرجات من أجل تقييم عمل الطالب، (8) تقديم معايير لوضع الدرجات وذلك قبل تقديم مهمة التقييم.

واعتمادًا على شروط التقييم التى تم تحديدها والتى تتمثل فى: (أ) تركيز عملية التقييم على أهداف

واضحة، (ب) كونه يعكس التحصيل الدراسى بشكل دقيق، (ج) تقديم تغذية راجعة تتعلق بتحسين العمل بدلًا من الاكتفاء بإصدار الأحكام، (د) إشراك الطلاب فى عملية التقييم.

وبناء على كل ما تقدم يخلص (Alkharusi, 2011) إلى تحديد ثلاثة جوانب لبيئة التقييم الصفية ترتبط بشكل مباشر بخبرات الطلاب في إدراكهم لبيئة التقييم الصفية هى: تقييم المهام Assessment tasks، وتقييم التغذية الراجعة Assessment feedback، وتقييم المعايير والمحكات Assessment standards & criteria.

وفى ضوء ذلك أعد (Alkharusi, 2011) مقياسًا لمدركات بيئة التقييم الصفية، وكشف عن بنيته العاملية من خلال تطبيقة على عينات من الطلاب فى مراحل دراسية مختلفة (طلاب الصف العاشر، وطلاب الجامعة) فى دراسات مستقلة. حيث كشفت نتائج التحليل العاملى عن تشبع عبارات المقياس بعاملين هما: **(بيئة التقييم الموجهة نحو التعلم، بيئة التقييم الموجهة نحو الأداء)**.

ويمكن القول أن هذين العاملين يشيران إلى ذات المضمون التربوى لبنية هدف حجرة الدراسة (أداء- إتقان) التى حددها (Ames,1992). كما تتفق نتائج التحليل العاملى والإطار النظرى المرجعى الذى اعتمد عليه مُعد المقياس وذلك فى ضوء الجوانب التى اعتمد عليها وهى: تقييم المهام، وتقييم التغذية الراجعة، وتقييم المعايير والمحكات. ومن العرض السابق يمكن الإشارة إلى أن:

- بيئة التعلم فى حجرة الدراسة مدخل من مدخلات العمل التربوى وذات تأثير فى مخرجات التعلم لدى الطلاب.
- يتسع تعريف (فؤاد أبو حطب وآمال صادق 1996) لمفهوم بيئة التعلم ليشمل عناصر متعددة تمثل أبعاد بيئة التعلم، ويؤكدان هنا على أهمية العوامل الخارجية ، ويشير (Ames, 1992) إلى أهمية الخصائص النفسية في حالة تفاعلها مع القيود الموقفية المرتبطة بمتطلبات الموقف كمحددات لبيئة التعلم.
- يعد تعريف كل من (Brookhat & DeVoge, 1999) مناسبًا لتعريف بيئة التقييم بحجرة الدراسة (أحد أبعاد أو مكونات بيئة التعلم الصفي). وتعتمد الدراسة الحالية على هذا التعريف. وذلك لاقتصارها على بحث دور بيئة التقييم الصفية في نواتج التعلم المختلفة التي لم تنل القدر الكاف من الإهتمام.
- يتم الاعتماد على مقياس بيئة التقييم الصفية المدركة من إعداد (Alkharusi, 2011) ترجمة وإعداد الباحث الحالى.

2. **بيئة التقييم الصفية وعلاقتها بتوجهات الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسى.**

الأهداف ركيزة معرفية دينامية لاندماج الفرد فى المهمة, تفسر الكيفية التى يندمج بها الطلاب فى مواقف الإنجاز, فضلًا عن كونها محددًا من المحددات الأساسية لمخرجات التعلم (Elliot, McGregor &Gable, 1999).

ويسعى الباحثون – في إطار دراسة الفروق الفردية بين الطلاب فى الدافعية وتوجهات الهدف على نحو خاص– إلى تحليل تأثير بيئة التعلم, وتركز الدراسات على الكيفية التى من خلالها يستطيع المعلم أن يكون بنى أهداف متنوعة لحجرة الدراسة، تسهم بشكل أو بآخر فى توجهات الهدف لدى الطلاب ، ويمكن الإشارة إلى نوعين من بنى أهداف حجرة الدراسة هما: **بنية أهداف حجرة الدراسة (أداء – إتقان).**

وتركز بنية هدف الأداء على أهمية دور الدرجات، ودور الاختبارات المعيارية والمقارنة بين النتائج، وينظر إلى النجاح بمعيار التفوق على الآخرين, في حين تركز بنية هدف الإتقان على تحسين المهارات، وإتقان المهام، وأهمية التقويم وخصوصيتة وكيفية التعرف على الجهد وإحراز الأهداف، والتحسن الفردى عند تقويم أعمال الطلاب (Ames,1992; Meece , Anderman, & Anderman, 2006; Federici, Skaalvik & Tangen, 2015).

وفى إطار بيئة حجرة الدراسة بصفة عامة، وبيئة التقييم بصفة خاصة تشير نتائج دراسة (Elliot, Church & Gable, 2001) إلى أن أبعاد بيئة حجرة الدراسة تتنبأ بأهداف الإنجاز، حيث توجد علاقة تنبؤية دالة بين أبعاد بيئة الفصل (اندماج المعلم، وضوح رؤية التقويم، صعوبة التقويم) وتوجة هدف الإتقان، وكان التقويم الذى يركز على التذكر فقط هو المنبىء بهدف الأداء، كما أن وضوح رؤية التقويم وصعوبته منبئان بتوجة هدف الأداء/ تجنب (وعلى نحو موجب)، فى حين يتنبأ وضوح رؤية التقويم بتوجة الهدف إتقان وعلى نحو سالب. وتتنبأ (صعوبة التقويم) بتوجه هدف الأداء/ تجنب بشكل موجب، وبتوجه هدف الإتقان على نحو سالب، ولا يرتبط بتوجه هدف الأداء/إقدام. وكشفت نتائج الدراسة إجمالًا عن عدم دلالة التأثير المباشر لبيئة الفصل المدركة (فى إطار هذه الأبعاد) فى درجات التحصيل الدراسي، وإن كان هناك تأثير غير مباشر لبيئة الفصل فى درجات التحصيل. وقد توصلت نتائج تحليل المسار فى دراسة (Alkharusi, 2009) إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة فى توجة هدف الإتقان، كما كشفت نتائج دراسة (Alkharusi, 2015b) عن عدم وجود تأثير مباشر لتكرار رسائل التقييم في حجرة الدراسة على التحصيل الدراسى، وإن كانت رسائل التقييم الصفية ذات تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا فى التحصيل الدراسى من خلال بيئة التقييم الصفية المدركة ، مما يدعم تأثير بيئة التقييم

الصفية في التحصيل الدراسي. فضلا عن وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم في التحصيل الدراسي، ووجود تأثير سالب ودال إحصائيا لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء على التحصيل الدراسي.

وتشير نتائج دراسة (Tapola & Niemivirta, 2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات توجهات الهدف (توجه التعلم" الإتقان"، توجه الإتقان/ تجنب، توجة الأداء/ إقدام، توجه الأداء/ تجنب) حيث تدرك مجموعات توجه الإتقان (إنجاز – تجنب)، والأداء / إقدام بيئة التعلم على أنها أكثر ارتباطًا بالتعلم في حين تبدي مجموعة توجه هدف الأداء/ تجنب اهتمامًا بالعمل الفردي.

وباعتبار توجهات الهدف وفاعلية الذات متغيرات تتوسط العلاقة بين مدركات بنى أهداف حجرة الدراسة (دافعية المهام، إتقان التقويم، ودعم الاستقلال) والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة تشير نتائج دراسة (Badiee, Babakhani & Hashemian, 2014) باستخدام نموذج المعادلة البنائية إلى:

- وجود تأثير موجب ودال مباشر وغير مباشر لمدركات بنى حجرة الدراسة فى التحصيل الدراسى.
- تؤثر مدركات بنى حجرة الدراسة تأثيرًا دالًا إحصائيًا فى كل من توجهات الهدف وفاعلية الذات فى الرياضيات.
- تؤثر توجهات الأهداف تأثيرًا دالًا فى التحصيل الدراسى فى الرياضيات وكذلك فعالية الذات.
- 68% من التباين في التحصيل في الرياضيات يرجع إلى التأثير المباشر وغير المباشر لبيئة حجرة الدراسة، 29% من التباين فى توجهات الهدف يرجع إلى مدركات بنى حجرة الدراسة (دافعية المهام– إتقان التقويم– دعم الاستقلال).

وتشير نتائج دراسة كل من (Fejes, 2012 ; Gonzalez, 2013) إلى ارتباط توجهات الهدف ببنى أهداف حجرة الدراسة، حيث يرتبط توجه الأداء (إقدام– تجنب) ببنية هدف حجرة الدراسة أداء، ويرتبط توجه الإتقان ببنية هدف حجرة الدراسة (إتقان).

وينظر (Pintrich, 2000) إلى التعلم المنظم ذاتيًا على أنه عملية بنائية نشطة، يحدد فيها المتعلمين أهدافهم من التعلم؛ ومن ثم محاولة تنظيم، وضبط معارفهم، ودوافعهم، وسلوكهم، وفى ذات الوقت توجه هذه العملية وتقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق فى البيئة. وتتفاعل عوامل البيئة مع الخصائص الشخصية، والسلوكية لدى الطلاب وفى سياق معين، ويؤدي ذلك إلى تبني الطلاب لأساليب تعلم معينة، وهنا تشير نتائج دراسة رمضان محمد رمضان (1998) إلى اختلاف إدراك

الطلاب لبيئة التعلم باختلاف أسلوب التعلم (عميق – سطحى) ولصالح ذوي الأسلوب العميق، وتشير نتائج دراسة محمد أحمد غنيم (1998) إلى عدم دلالة العلاقة الارتباطية بين الطريقة العميقة في الدراسة، ودعم المعلم، والتوجه نحو المهمة، فضلًا عن عدم دلالة العلاقة بين الطريقة السطحية وأي من أبعاد بيئة التعلم. ويشير كلًا من (Paris & Paris 2001) إلى التغيرات التي حدثت في الدراسات المهتمة بدراسة التعلم، بما يؤدى إلى نمو وتكييف (أو تعديل) التنظيم الذاتى في التعلم، ويؤكدان على الدور الذى يمكن أن تؤديه ممارسات المعلم المختلفة ، واتساع النظرة في دراسة التعلم من حيث كيف يخطط، ويراقب، ويعدل الطلاب أفعالهم وأنشتطهم للاندماج فى المنهج، فضلًا عن تزايد اهتمام علماء علم النفس التربوى بتدريب الطلاب على استخدام الاستراتيجيات الملائمة، والتى تتضمن المعرفة، وما وراء المعرفة والدافعية. والكيفية التى تتفاعل بها تلك القوى المتعددة وخصائص المهام فى حجرة الدراسة. وهنا يشير (Federici, skaalvik & Tangen, 2015) إلى تركيز بنية الإتقان (التعلم) على عناصر كثيرة من أهمها التقويم، وخصوصيته وكيفية التعرف على الجهد، وإحراز الأهداف، والتحسن الفردى عند تقويم أعمال الطلاب، وتركيز بنية الهدف أداء على أهمية دور الدرجات، والاختبارات المعيارية، والمقارنة بين نتائج المدارس، أو الفصول، أو الطلاب، وينظر إلى النجاح بمعيار التفوق على الآخرين.

وفى إطار العلاقة بين بيئة التعلم فى حجرة الدراسة– كما يدركها الطلاب– والتعلم المنظم ذاتيًا تشير نتائج دراسة (Young, 2005) إلى أن التغذية الراجعة التدعيمية، والأهداف الواضحة التى تهتم بالتعلم – أكثر من الاهتمام بالدرجات – تزيد من الدافعية الداخلية واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا, وقد كشفت نتائج دراسة (Lau & Lee, 2008) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد بيئة الفصل (دعم الاستقلال Autonomy support، وإتقان التقويم Mastery evaluation, وإتقان المهمة Mastery task) ، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. بينما كانت أبعاد بيئة التعلم فى حجرة الدراسة وفقا لدراسة (Lee, Yin & Zhang, 2009) هى التعاون بين الطلاب، وترتيب واندماج الطلاب، ودعم المعلم ،وكشف النتائج عن عدم دلالة تأثير التعاون بين الطلاب فى المعتقدات الدافعية واسترتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، بينما يؤثر اندماج الطلاب والمعلمين تأثيرًا موجبًا ومباشرًا فى استرتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وكشف نتائج دراسة (Sungur & Gungoren,2009) باستخدام نموذج المعادلة البنائية عن وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا لمدركات بيئة حجرة الدراسة (دافعية المهام، ودعم الاستقلال، واتقان التقويم) بالتعلم المنظم ذاتيًا. وأشارت نتائج دراسة (Velayutham,& Aldridge,2013) باستخدام المعادلة البنائية إلى أن التماسك بين الطلاب، والاكتشاف، والتوجه نحو المهمة (أبعاد نفس

اجتماعية لبيئة الفصل) ذات تأثير دال إحصائيًا فى التنظيم الذاتى للتعلم فى العلوم. وتوصلت أيضًا نتائج دراسة (Nelson,2014) إلى أن مساندة المعلم، والتغذية الراجعة، وتشجيع العمل التعاونى، والمتطلبات الأكاديمية (كسياق لحجرة الدراسة Classroom Context) تتنبأ بدرجات الطلاب فى التعلم المنظم ذاتيًا.

وتشير نتائج دراسة (Lau & Leung, 2015) إلى أن دعم الاستقلالية يؤثر بشكل غير مباشر – من خلال الدافعية– على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. وتكشف نتائج دراسة (Federici, Skaalvik & Tangen, 2015) عن تأثير بنية هدف حجرة الدراسة المدركة فى سلوك طلب المساعدة لدى الطلاب (استراتيجيات إدارة المصادر).

ومما تقدم تجدر الإشارة إلى تباين أبعاد بيئة التعلم الصفية، وإن كان التقييم يمثل بعدا هامًا في بعض هذه الدراسات، وإن أغفلت الدراسات العربية دور هذا المكون في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ثانيًا: توجهات الهدف Goal Orientation:

تعد الأهداف تمثيلات معرفية Cognitive representation للأحداث المستقبلية وهى – أى الأهداف – ذات أهمية للسلوك الإنسانى بصفة عامة وللمكون الإنجازى على نحو خاص, حيث توصف الأهداف على أنها توجهات نحو الإنجاز، تعكس معتقدات الفرد المرتبطة بتحقيق النجاح (Wentzel, 1999)، وتمثل توجهات الهدف سمات ثابتة, فضلًا عن كونها مكتسبة من القدرة على معالجة المواقف (Duda & Nicholls, 1992)، وتعرف على أنها الفروق الفردية فى المفاضلة بين الأهداف فى المواقف الإنجازية (Dweck,1986; Dweck & Leggett,1988; Vandewall, 1997,Vandewall, Cron & Slocum, 2001).

وفى دراسة حول كيفية إدراك الأطفال للقدرة يشير (Nicholls, 1984) إلى عدم استطاعة الأطفال فى المراحل المبكرة التمييز بين القدرة والجهد, وحينما يكتسبون هذه الإمكانية (التمييز بين القدرة والجهد) يتم الاستدلال على القدرة المرتفعة من خلال التفوق على الآخرين فى حالة تساوى الجهد المبذول, أو التماثل في الأداء مع الآخرين مع بذل جهد أقل، وهنا يتم التمييز بين فئتين للأهداف في إطار المكون الإنجازي على أساس التصورات المتمايزة للقدرة هما:

1. **الاندماج فى المهمة Task involvement**: حيث يبحث الفرد عن تطوير وتحسين كفاءته، وقيمته المسيطرة قيمة شخصية مرجعيتها تطوير الكفاية.
2. **الاندماج الذاتى Ego involvement**: ويبحث الفرد عن إثبات الكفاءة والقيمة المسيطرة هى النجومية التى تعتمد على مرجعية المقارنة بالآخرين. وطبقا لتصور (Dweck, 1986;

(Dweck & Leggett,1988 تتأثر توجهات الهدف بما لدى الأفراد من معتقدات تتعلق بقدراتهم العقلية، حيث يتم التمييز بين نوعين من المعتقدات هما:

أ. **القدرة كيان فطرى ثابت غير قابل للتغيير:** واصحاب هذا الاعتقاد يسعون إلى هدف الأداء وذلك للمحافظة على الأحكام الموجبة وتجنب الأحكام السالبة (هدف قدرة).

ب. **القدرة مرنة وقابلة للتغيير:** وأصحاب هذا الاعتقاد يسعون نحو هدف الإتقان وتحسين الكفاية (هدف جهد).

ويشير (Ames & Archer,1988) إلى نوعين من توجهات الهدف هما توجه الإتقان، وتوجه الأداء، وذلك فى إطار تصور نظرى واحد لتوجهات الهدف. ويرتبط توجه هدف الإتقان بالرغبة في التحدى، والتركيز على التعلم، والتمكن من المحتوى أو المهمة، كما يرتبط بالمستوى العالى للفاعلية الذاتية، وقيمة المهمة والاهتمامات، والانفعالات الموجبة والجهد والمثابرة، ورغبة الفرد فى تحسين كفاءة المهمة، فضلًا عن الدافعية الداخلية والبحث عن الاستثارة والتفاعل مع الأحداث البيئية للشعور بالكفاءة. ويتسم أصحاب هذا التوجة بأنهم ذو قدرات مرنة (لينة) Malleable ويتجهون نحو المهمة لتحسين مهارتهم، كما يتسمون بالمثابرة عند مواجهة المصاعب، وليس لديهم قلق يتعلق بأدائهم كما يقاس أو يقارن بأداء الآخرين، وهم أكثر سعيًا لطلب المساعدة المناسبة. ويرتبط توجة هدف الأداء بالرغبة فى الأداء الجيد، والتقييم الإيجابى من الآخرين، والدافعية الخارجية التى تتمثل فى التنوع السلوكى الذى يرتبط بالمعنى فى النهاية – ناتج الأداء – وليس امتلاك أو اقتناء هذا المعنى، وأصحاب المستوى المرتفع فى توجة هدف الأداء يسعون إلى الحصول على تقديرات عالية، ويختارون المهام ذات النتائج الإيجابية عند التقويم، ويبدون عدم راحة للأعمال ذات محكات التقويم غير الواضحة (Yamauchi, Kamagal, Kawasaki, 1999; Chen, 2000; Woolfolk, 1998: 380; Phillip & Gully, 1997; Pintrich,2000).

ومما سبق يتضح أن هناك تصورات نظرية لتوجهات الهدف تعكس وجود مكونيين أساسيين هما:

1. **هدف الإتقان:** حيث الرغبة فى تطور وتحسين كفاية الفرد من خلال اكتساب واتقان المهارات الجديدة.
2. **هدف الأداء:** حيث الرغبة فى إنجاز الأعمال بحثا عن إثبات الكفاءة والحصول على أحكام مؤيدة لذلك. ويتشابة هدف الإتقان مع هدف المجهود، ويتشابه هدف الأداء مع الاندماج الأنوى وهدف القدرة.

ويعدل (Elliot & Church, 1997; Elliot, 1997; Vandewall, 1997; Vandewall,

هذا البناء النظرى القائم على (Cron & Slocum, 2001, Middleton & Midgley, 1997 هذين المكونيين (هدف اتقان، هدف الأداء) إلى بناء ثلاثى الأبعاد هى (حيث تم تقسيم هدف الأداء إلى مكونيين مستقلين): (الأداء/اقدام، الأداء/تجنب)

1. **هدف الأداء/اقدام** : حيث يسعى الفرد إلى الحصول على أحكام إيجابية عن قدراته.
2. **هدف الأداء/ تجنب:** يسعى الفرد إلى تجنب الأحكام السلبية أو الاحساس بعدم الكفاءة أو الشعور بالإمكانيات الأقل.
3. **هدف الإتقان:** وينصب الاهتمام على تحسين المهارة (الكفاءة) وإتقان المهمة. وقد دعمت نتائج بعض الدراسات الصدق البنائى للتصور ثلاثى الأبعاد لتوجهات الهدف مثل دراسات كل من (Elliot& Church,1996; Vandewall,1997, Vandewall,Cron&Slocum 2001)، وتعتمد الدراسة الحالية على هذا التصور الثلاثي لتوجهات الهدف.

وفي إطار العلاقة بين توجهات الهدف والتعلم المنظم ذاتيًا تشير نتائج بعض الدراسات إلى ما يلي:

- الطلاب ذوو هدف الإتقان(مباشرة)أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مقارنة ببقية المجموعات (Nese,2013).
- يتنبأ هدف الإتقان على نحو موجب ودال إحصائيًا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين يتنبأ هدف الأداء/ إقدام على نحو سالب بالاستراتيجيات المعرفية (Huang et al., 2012).
- إن متغيري توجهات الهدف والوعي بما وراء المعرفة هي المتغيرات الأكثر اسهاما في التنظيم الذاتي(Shabani & Mohammadian, 2014) .
- يرتبط توجه الهدف إتقان والهدف أداء/ إقدام باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا(التخطيط،الاحتفاظ بمذكرات، المراقبة ،والتسميع والتذكر والبحث عن المساعدة الاجتماعية) في حين يرتبط توجه هدف الأداء/ تجنب بطلب المساعدة فقط (Alraggad, Abou-Ameerh & Al-Sabeelah, 2014).
- يوجد تأثير مباشر لهدف الإتقان في التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي (Al-Harthy, Was & Isaacson, 2010).
- يوجد تأثير موجب ودال لتوجهات هدف الإتقان والأداء/ إقدام في استخدام الاستراتيجيات المعرفية العميقة وما وراء المعرفية، ويؤثر توجه هدف الأداء/ إقدام بشكل موجب ودال في الاستراتيجيات

السطحية واستراتيجيات إدارة المصدر (Barzgar, 2012).

- ترتبط توجهات الهدف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وهدف الإتقان هو المنبىء الأقوى باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Lau & Lee,2008 , Velayutham & Aldridge, 2013).
- يؤثر هدف الإتقان على نحو موجب في الاستراتيجيات المعرفية(العميقة) وما وراء المعرفية وإدارة المصدر، ويؤثر هدف الأداء/ إقدام وعلى نحو موجب في كل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (سطحية، وعميقة" الاستراتيجيات المعرفية"، وما وراء المعرفية، وإدارة المصدر) ، في حين لا يؤثر هدف الأداء /تجنب في أي من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (Vrugt,& Oort, 2008).
- باعتبار أهداف الإنجاز (أداء– تعلم) متغيرات تابعة كانت الاستراتيجية العميقة، والدافع العميق، والتطبيق العملي هي المتغيرات الأقوى تأثيرًا في هدف التعلم، في حين كانت الاستراتيجية السطحية والعميقة وضبط الدافعية والدافعية السطحية هي الأبعاد الأقوى تأثيرًا في هدف الأداء (محمد أحمد غنيم، 2006) وتعكس هذه الدراسات – رغما عن تباينها في بعض نتائجها– اهتمامًا ملحوظًا من قبل الباحثين بطبيعة العلاقة بين توجهات الهدف، والتعلم المنظم ذاتيًا، ويود الباحث الحالي أن يشير هنا إلى ضرورة دراسة ذلك وفي إطار نموذج بنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية كما يدركها الطلاب وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي في محاولة لمزيد من فهم طبيعة العلاقات بين تلك المتغيرات.

وفي إطار العلاقة بين توجهات الهدف والتحصيل الدراسي تشير نتائج دراسة محمد حسانين (2008) إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لتوجه هدف الإتقان في التحصيل الدراسي، في حين أشارت نتائج دراسة محمد أحمد غنيم (2006) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالمعدل التراكمي من أهداف الإنجاز(تعلم–أداء) وتشير نتائج دراسة(Al-Harthy, Was, & Isaacson,2010) وسامح حسن حرب (2015) إلى عدم دلالة التأثير المباشر لتوجه الهدف إتقان في التحصيل ، و تشير نتائج بعض الدراسات إلى عدم الاتساق في تأثير توجه هدف الأداء /إقدام على التحصيل حيث تشير نتائج دراسة كل من محمد حسانين (2008) ، ودراسة (Kennedy & Tukman, 2010) إلى وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائيًا لهدف الأداء/ إقدام في التحصيل بينما تشير نتائج دراسة (Al- Harthy ,Was, & Isaacson, 2010; Al- Harthy, 2013) إلى عدم وجود تأثير

دال لتوجه الهدف أداء في التحصيل , وتشير نتائج دراسة سامح حسن حرب (2015) إلى وجود تأثير كلي وغير مباشر لتوجه الهدف أداء/ إقدام في التحصيل الدراسي، ولا يختلف الأمر فيما يتعلق بتناقض نتائج بعض الدراسات التي تناولت تأثير توجه الهدف أداء/ تجنب على التحصيل، حيث تشير نتائج (Al-Harthy, Was , & Isaacson , 2010; Chim & Leung,2015) إلى وجود تأثير سالب ومباشر وإن كان هذا التأثير السالب غير مباشر وفقا لنتائج دراسة سامح حسن حرب (2015).

ومما تقدم تجدر ملاحظة الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين بتوجهات الهدف عامة، ودورها في التحصيل الدراسي خاصة، وإن تباينت النتائج في هذا الجانب، وقد لاحظ الباحث إغفال الدراسات العربية لدور بيئة التعلم الصفية– وبيئة التقييم بصفة خاصة– في توجهات الهدف، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي مما دفعه إلى دراسة ذلك.

ثالثًا: التعلم المنظم ذاتيًا Self-Regulated learning:

ظهر التعلم المنظم ذاتيًا نتيجة الاهتمام المتزايد بالتنظيم الذاتى فى المواقف الأكاديمية. ويصف (Zimmerman, 2000) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه الأفكار والمشاعر والأفعال التى يتم توليدها ذاتيًا، ويخطط لها بشكل منظم سعيًا نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية. ويتفق بعض الباحثين على أن التعلم المنظم ذاتيًا يعنى المشاركة بإيجابية فى المهام الأكاديمية من خلال تنشيط المعرفة، والتخطيط، والتنفيذ، والمراقبة، وضبط أنشطة التعلم (التركيز على العمليات المعرفية وما وراء المعرفية فى عملية التعلم)، فضلًا عن أهمية المكونات الدافعية التى توجه الفرد لتحقيق أهدافه (لطفى عبد الباسط، 1996، عزت عبد الحميد، 1999، كمال إسماعيل، 2000، Corno, 2001; Paris & Paris, 2001; Dresel & Haugwitz, 2005; Pintrich, 2004).

واعتمادا على افتراض أن تنظيم الذات يتضمن ثلاث عمليات فرعية هي الملاحظة الذاتية والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي–وفقا لتصور (Zimmerman, 1989) فإن التعلم المنظم ذاتيا له محدداته المتمثلة في:

- **المؤثرات الشخصية:** وتتضمن فعالية الذات، والمعرفة، وعمليات ما وراء المعرفة، والأهداف والحالة الوجدانية.
- **المؤثرات السلوكية:** ويبدو دور العمليات المتضمنة تنظيم الذات أكثر وضوحا في ملاحظة الفرد لنفسه، تلك التي تضمن مراقبة الأداء، وتوفير معلومات ترتبط بالتقدم نحو الهدف، ويعكس الحكم الذاتي استجابة الطلاب التي تتعلق بمقارنة أدائهم بمعيار أو هدف, في حين يتضمن رد الفعل الذاتي عمليات شخصية مثل تحديد الهدف, إدراك الفعالية الذاتية, والتخطيط المعرفي والنتائج

السلوكية.

- **المؤثرات البيئية:** تؤدى الأحداث الاجتماعية، والخصائص المادية لبيئة التعلم دورًا مهمًا فى التنظيم الذاتى للتعلم.... ويؤكد هنا على أهمية صعوبة المهمة، ونواتج أداء المهمة كمكونات لبيئة التعلم (Zimmerman, 1990).

ويحدد (Pintrich, 2000, 2004) بعض المبادئ والافتراضات العامة للتعلم المنظم ذاتيًا هى:

- **المتعلم نشط وبناء :** ويتم التركيز على إيجابية المتعلم.
- **إمكانية الضبط :** وتتمثل فى ضبط المعرفة والسلوك.
- **الهدف، والمحك، أو المعيار:** حيث يضع الفرد اهدافًا يسعى إليها، ثم يقوم بمتابعة تقدمه نحو الهدف فى ضوء المحكات أو المعايير الموضوعة.
- **الوسطية:** بمعنى أن أنشطة التعلم المنظم ذاتيًا تعد وسيطًا بين الشخصية والسياق والتحصيل.

وفى ضوء هذه المبادئ يعرف (Pintrich, 2000) **التعلم المنظم ذاتيًا** بأنه عملية نشطة بناءة يحدد فيها المتعلمين أهدافهم من التعلم, ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم وسلوكهم, وفى ذات الوقت توجة هذه العملية و تقيد بأهداف الطلاب وخصائص السياق فى البيئة.

والمستقرئ للتراث النفسى فى مجال التعلم المنظم ذاتيًا يستطيع أن يلاحظ بوضوح وجود العديد من التصورات النظرية المفسرة له، ويعتقد الباحث الحالى أن نموذج (Pintrich, 2000) هو أكثر النماذج انتشارًا واستخداما فى الدراسات المتعلقة بهذا الجانب. وقد أعد Pintrich نموذجه استنادًا إلى العديد من الدراسات التى قام بها وزملاؤه فى جامعة ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، وانطلاقًا من النظرية الاجتماعية- المعرفية. ويؤكد (Montalvo & Torres, 2004) على شمولية هذا النموذج فى فهم وتحليل العمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والسلوكية، والبيئية. ويتضمن النموذج أربع مراحل هى:

(1) التخطيط والتنشيط، (2) المراقبة والتوجيه،(3) الضبط (التحكم)، (4) رد الفعل والتأمل (عمليات التنظيم)، وفى كل من المراحل الأربع يتم ممارسة أنشطة التنظيم فى مجالات مختلفة هى: (أ) المجال المعرفى، (ب) المجال الدافعى، (ج) المجال السلوكى، (د) السياق. ووفقًا لهذا النموذج يتكون التعلم المنظم ذاتيًا من مكونين أساسيين هما:

أولا: المكون الدافعى: ويتضمن:

1. **مكون التوقع Expectancy**: ويعكس معتقدات الفرد عن قدرتة على أداء المهمة.
2. **مكون القيمة Value**: ويشير إلى أهداف الفرد، وقيمة وأهمية المهمة له.

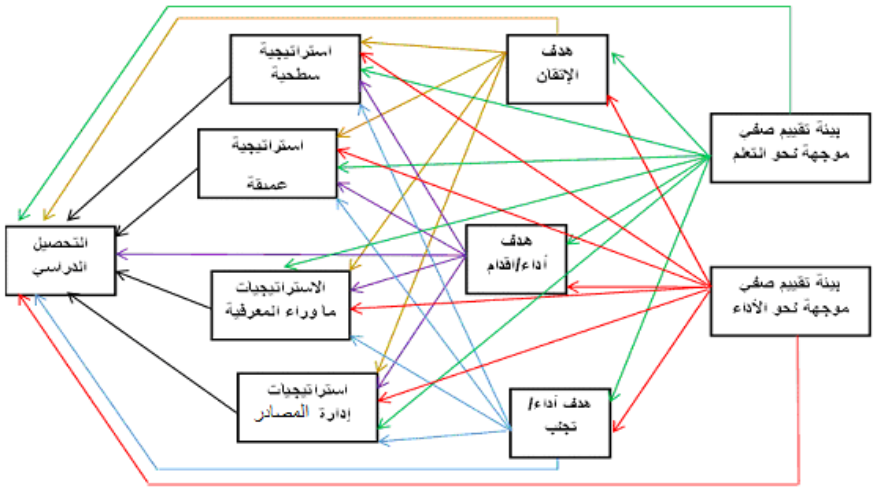
3. **المكون الواجدانى Affective**: ويشير إلى رد الفعل الوجدانى تجاه المهمة.

ثانيًا: استراتيجيات التعلم: ويتضمن ثلاث استرتيجيات عامة هى:

1. **الاستراتيجيات المعرفية:** وتشمل (التسميع، والتفصيل، والتنظيم).
2. **استراتيجيات ما وراء المعرفة:** وتشمل (التخطيط، والمراقبة، والتنظيم).
3. **استراتيجيات إدارة المصادر:** وتتضمن إدارة الوقت والبيئة، وتنظيم الجهد، البحث عن المساعدة (Pintrich & DeGroot, 1990; pintrich et al.,1993).

وفي إطار العلاقة بين إستراتيجيات التعلم النظم ذاتيًا، والتحصيل الدراسى أشارت نتائج دراسات كل من (لطفي عبد الباسط 1996؛ كمال اسماعيل 2000 ؛ أمنية حسن 2011) إلى عدم وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، كما تشير نتائج دراسات (Sungur & Gungoren, 2009; Buric & Soric, 2012; Al-Harthy, 2013) عدم دلالة تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التحصيل الدراسي، في حين تشير نتائج دراسة (Vrugt & Oort, 2008) إلى وجود تأثير موجب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة و إدارة المصدر في التحصيل الدراسي، في حين كان تأثير الاستراتيجية السطحية في التحصيل تأثيرا سلبيًا، فضلًا عن عدم دلالة تأثير الاستراتيجيات العميقة في التحصيل. ويؤثر التعلم المنظم ذاتيًا (إجمالًا) في التحصيل الدراسي (عزت عبد الحميد، 1999) وتشير نتائج كل من (Sadi & Uyar, 2013; Kaya & Kablan, 2013) إلى دلالة تأثير استراتيجيات إدارة المصدر في التحصيل الدراسي، فضلًا عن دلالة تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد في التحصيل، وفقا لنتائج (Kaya & Kablan, 2013)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاستراتيجيات العميقة والتحصيل الدراسي (Barzgar, 2012).

ومن العرض المتقدم تتضح أهمية كل من بيئة التقييم الصفية ، وتوجهات الهدف و التعلم المنظم ذاتيًا في تفسير سلوك المتعلم والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، ودور هذه المتغيرات في التحصيل الدراسي، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، (في ضوء العلاقات البينية المحتملة بين هذه المتغيرات) وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من النموذج البنائي المقترح للعلاقة بين المتغيرات قيد الدراسة ، والشكل (2) يوضح نموذج الدراسة المقترح:



شكل (2): النموذج البنائى المقترح للعلاقات بين متغيرات الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

1. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في التحصيل الدراسي.
2. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب).
3. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية- ماوراء معرفية- إدارة مصادر).
4. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في التحصيل الدراسي.

5. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب).
6. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية- ماوراء معرفية- إدارة مصادر).
7. يوجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا " من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" لتوجهات الهدف فى التحصيل الدراسى.
8. توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة احصائيا لتوجهات الهدف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.
9. يوجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى التحصيل الدراسى.

المنهج والطريقة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي Quazi-experimental ، حيث يتم استخدام أسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة، وفي ضوء التراث النفسي ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بها، حيث يشير (صلاح مراد،2000 :465) إلى هذا النموذج لا ليدل على السببية المؤكدة بقدر ما يعتبر خطوة متقدمة عن أسلوب الارتباط البسيط، لذلك يٌعد حلقة متوسطة بين السببية الناتجة من الدراسة التجريبية وتلك المستنتجة من الارتباط البسيط . وتجدر الإشارة هنا إلى اعتبار بيئة التقييم الصفية المدركة (الموجه نحو التعلم والموجهة نحو الأداء) متغيرين مستقلين، ويمثل التحصيل الدراسي المتغير التابع، في حينٌ تعد توجهات الهدف المختلفة، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا متغيرات وسيطة يمكن أن تؤثر في المتغير التابع أو يؤثر المتغيرين المستقلين من خلالهم في المتغير التابع. والجزء التالي يعرض فيه الباحث لعينة الدراسة ، والأدوات المستخدمة والاجراءات التي تم اتباعها.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: وتكونت من (125) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى العام المقيدين بمدرستى الشقر الثانوية، وبتمدة الثانوية التابعتين لإدارتى كفر شكر وبنها التعليميتين. وقد تم استبعاد (9) طلاب لعدم الجديه.

العينة النهائية: وتكونت فى صورتها الأولية من (324) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى العام بمدرسة بتمدة الثانوية، وقد تم استبعاد (49) طالبًا وطالبةً إما لعدم اكمال المقاييس أو للعشوائية فى الاستجابة، وعليه أصبحت العينة فى صورتها النهائية تتكون من (275) طالب وطالبة (120 ذكور، 155 إناث) بمتوسط عمر زمنى (15.97) وانحراف معيارى (0.42).

أدوات الدراسة:

أولًا: مقياس بيئة التقييم الصفية المدركة (إعداد: Alkharusi, 2011 ، ترجمة: الباحث الحالي):

هدف المقياس: يهدف المقياس إلى تقييم مدركات بيئة التقييم الصفية من وجهة نظر الطلاب.

وصف المقياس: تكون المقياس الأصلي في صورته الأولية من (20) عبارة وضعت لقياس بيئة التقييم الصفية، وتعكس ثلاثة جوانب هي: تقييم المهام Assessment task، وتقييم التغذية الراجعة Assessment feedback، وتقييم المعايير والمحكات Assessment standards and cariteria.

طريقة الإجابة على المقياس: يستجيب المشارك بتوضيح درجة الموافقة من عدم الموافقة وفقا لمقياس استجابة خماسي من نوع ليكرت (الدرجة "1" لعدم الموافقة بشدة وحتى الدرجة " 5 " للموافقة بشدة).

الخصائص السيكومترية لمقياس بيئة التقييم الصفية المدركة:

صدق المقياس الأصلي : كشف مُعد المقياس الأصلي عن البنية العاملية بطريقة المكونات الأساسية وبعد التدوير ومع عدم إفتراض عوامل مسبقة، كشفت نتائج التحليل العاملي عن تشبع عبارات المقياس بعاملين يفسران 41.9% للتباين الكلي (29.19% نسبة التباين العاملية للعامل الأول ،12.71% نسبة التباين العاملية للعامل الثاني) وقام مُعد المقياس بحذف (4) أربع عبارات تشبعت تشبعا عاليا بالعاملين معا. وقد تم تفسير العاملين وتسميتهما وفقا للتصور النظري وما تدل عليه العبارات.

العامل الأول: بيئة التقييم الموجهة نحو التعلم: تركز عبارات هذا العامل على خصوصية التقييم، وكيفية التعرف على الجهد، وإحراز الأهداف، والتحسن الفردي عند تقييم أداء الطلاب.

العامل الثاني: بيئة التقييم الموجهة نحو الأداء: وتركز على دور الدرجات، والاختبارات المعيارية، والمقارنة بين نتائج الطلاب، والنظر إلى النجاح بمعيار التفوق على الآخرين. وتحقق معد المقياس

من **ثبات أبعاد** المقياس حيث بلغ معامل ألفا 0.82 ، 0.75 للبعدين على التوالي.

وتم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن=116) في الدراسة الحالية بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس.

صدق مقياس بيئة التقييم الصفية المدركة في الدراسة الحالية: تم التحقق من البنية العاملية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية، والجدول (1) يوضح نتائج ذلك:

جدول (1): نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس (ن= 116).

العامل الأول		العامل الثانى	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
5	0.746	10	0.622
2	0.666	12	0.581
4	0.520	13	0.552
1	0.487	14	0.541
8	0.483	15	0.529
9	0.473	16	0.466
6	0.366	11	0.442
التباين العاملى	16.63		13.548
التباين الكلى			29.611

ومن الجدول (1) يتضح تشبع عبارات المقياس على عاملين هما:

العامل الأول: وتشبعت به العبارات (5،2،4،1،8،9،6) بقيم تشبع امتدت من 0.366 للعبارة (6) إلى 0.746 للعبارة (5) ويمكن تسمية هذا العامل **ببيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم** نظرًا لما تقيسه هذة العبارات.

العامل الثانى: وتشبعت به العبارات أرقام (10،12،14،15،16،11) وامتدت قيم التشبع من 0.442 للعبارة (11) إلى 0.622 للعبارة (10) ويمكن تسمية هذا العامل **ببيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء**. ويفسر العاملان نحو 30% من التباين فى بيئة التقييم الصفية المدركة. (وتجدر الإشارة هنا إلى استبعاد الباحث الحالى العبارتين أرقام (3،7) قبل إجراء التحليل العاملي وذلك لانخفاض قيمة معامل ارتباطهما بالبعد الذي ينتميان إليه "رغما عن دلالة معامل الارتباط" وجدول (2) يوضح ذلك. وبذلك أصبح المقياس يتكون من (14) عبارة بواقع (7) سبع عبارات لكل بعد ، وتمتد الدرجة على كل بعد من 7 إلى 35 حيث تشير الدرجة المرتفعة على البعد إلى ارتفاع

مدركات الطالب لبيئة التقييم الصفية على هذا البعد) .

ثبات المقياس: قام الباحث الحالى بالتحقق من ثبات أبعاد المقياس بحساب معامل ألفا لكل بعد ،وبلغ معامل ألفا 0.578 لبعد بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم، 0.622 لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى0.01. وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك.

جدول (2): معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التى تنتمى إليها (ن= 116).

البعد الأول		البعد الثانى	
العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معاملات الارتباط
1	0.455	10	0.477
2	0.618	11	0.468
3	0.390	12	0.651
4	0.472	13	0.475
5	0.618	14	0.592
6	0.481	15	0.573
7	0.261	16	0.525
8	0.537		
9	0.521		

ومن الجدول (2) يتضح دلالة جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذى تنتمى إليه عند 0.01، وقد استبعد الباحث العبارتين أرقام (3، 7) لانخفاض قيمة معامل ارتباطهما بالبعد الذي تنتمي إليه، فضلاعن عدم تشبعهما بالعامل الذي تنتميان إليه، ليتكون مقياس مدركات بيئة التقييم الصفية في صورته النهائية المستخدمة في الدراسة الحالية من (14) أربعة عشرة عبارة.

ثانيًا: مقياس توجهات الهدف (إعداد الباحث): [2]

في ضوء تعريف توجهات الهدف على أنها الفروق الفردية في المفاضلة بين الأهداف في المواقف الإنجازية، واستنادا إلى النظرية المفسرة لتوجهات الهدف (التوجه الثلاثى : هدف الإتقان ، هدف الأداء/إقدام، هدف الأداء/تجنب) وبالإستعانة بأعمال (Elliot & Church 1997; Elliot 1997, Middleton & Midgley 1997; Vandewall, 1997; Vandewall, Cron & Slocum , 2001) تم إعداد المقياس الحالي ويتكون من (18) عبارة تقيس ثلاث توجهات في ضوء المحتوى النظري الذي تم الاستناد إليه (العبارات 1-6 تقيس توجه الإتقان، 7-12 تقيس توجه

([2]) ملحق (2): مقياس توجهات الهدف.

الأداء/ إقدام، 13-18 تقيس توجه الأداء/ تجنب، وتتم الإجابة على العبارات وفقًا لمقياس استجابة خماسي من نوع ليكرت (من 1 غير موافق بشدة إلى 5 موافق بشدة). وطبق المقياس على العينة الإستطلاعية للتحقق من صدقه وثباته.

صدق المقياس: تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس والجدول (3) يوضح نتائج ذلك:

جدول (3): نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس (ن= 116).

العامل الأول		العامل الثانى		العامل الثالث	
العبارة	التشبع	العبارة	التشبع	العبارة	التشبع
3	0.823	9	0.750	16	0.795
4	0.790	11	0.723	17	0.763
5	0.727	10	0.699	15	0.660
6	0.669	8	0.569	18	0.526
2	0.652	12	0.565	13	0.505
1	0.618	7	0.563	14	0.386
التباين العاملى	18.391		14.75		13.337
التباين الكلى			46.478		

ومن الجدول (3) يتضح تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل هى:

العامل الأول: وتشبعت به العبارات أرقام(من1 إلى 6) بقيم تشبع امتدت من 0.618 للعبارة (1) إلى 0.823 للعبارة (3) ويمكن تسمية هذا العامل بتوجه هدف الإتقان نظرًا لما تقيسه هذه العبارات.

العامل الثانى: وتشبعت عليه العبارات أرقام (من 7 إلى12) وامتدت قيم التشبع من 0.563 للعبارة (12) إلى 0.750 للعبارة (9) ويمكن تسمية هذا العامل بتوجه هدف الأداء/ إقدام.

العامل الثالث: وتشبعت عليه العبارات أرقام (من13 إلى 18) وامتدت قيم التشبع من 0.386 للعبارة (14) إلى 0.795للعبارة (16) ويمكن تسمية هذا العامل بتوجه هدف الأداء/ تجنب.

وتكشف نتائج التحليل العاملى للمقياس عن صدق التكوين الفرضى الذى تم تصوره فى الدراسة الحالية لتوجهات الهدف.

ثبات المقياس: تم حساب معاملات ألفا لتوجهات الهدف الثلاثة وكانت 0.813، 0.730، 0.665 لتوجه الهدف إتقان، توجه الأداء/ إقدام، وتوجه الأداء/ تجنب على الترتيب، كما تم التحقق من

الاتساق الداخلي بحساب معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذى تنتمى إليه، والجدول (4) يبين نتائج ذلك:

جدول (4): معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التى تنتمى إليها (ن= 116).

العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط	العبارة	معامل الإرتباط
1	0.674	7	0.612	13	0.568
2	0.688	8	0.566	14	0.527
3	0.788	9	0.749	15	0.633
4	0.797	10	0.683	16	0.709
5	0.728	11	0.729	17	0.699
6	0.663	12	0.555	18	0.554

ومن الجدول (4) يتضح دلالة جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالبعد الذى تنتمى إليه عند 0.01.

ثالثًا: مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد الباحث) [3]:

إنطلاقًا من تصور (Pintrich & DeGroot,1990; Pintrich et al., 1993)، وبالإستعانة بأعمال كل من (لطفي عبد الباسط 1996؛ عزت عبد الحميد 1999؛ مصطفى كامل 1997؛ كمال اسماعيل 2000؛ أمنية حسن 2011) ، وتبني تعريف (Pintrich, 2000) للتعلم المنظم ذاتيًا على أنه "عملية نشطة بنائية يحدد فيها المتعلمون أهدافهم من التعلم، ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعيتهم، وسلوكهم، وفي ذات الوقت توجه تلك العملية، وتقيد بأهدافهم وخصائص السياق في البيئة." قام الباحث الحالي باعداد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

وصف المقياس: يتكون المقياس من 35 عبارة وضعت لقياس الاستراتيجيات المعرفية (الاستراتيجية السطحية "التسميع " ، العبارات من 1-5 ، والاستراتيجية العميقة وتشمل كلا من" التفصيل والتنظيم" ، وتقاس بالعبارات من6-15) واستراتيجيات ما وراء المعرفة (وتشمل التخطيط والمراقبة الذاتية ، العبارات من 16-25) واستراتيجيات إدارة المصادر وتتضمن" تنظيم البيئة والوقت والبحث عن المساعدة "، العبارات من26-35) وتتم الإجابة على المقياس وفقا لمقياس استجابة خماسي من نوع ليكرت (من 1 لعدم الموافقة إلى 5 للموافقة التامة).

([3]) ملحق (3): مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس (صدق المحك) باستخدام إستبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد: أمنية حسن حلمى، 2011)، وبلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمحك 0.66، كما بلغت قيمة معاملات الإرتباط بين الأبعاد الفرعية (0.65، 0.69، 0.68) للاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية، وإدارة المصادر على الترتيب وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 (حيث ن= 116).

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات الأبعاد باستخدام معاملات ألفا وبلغت 0.681، 0.767، 0.701، 0.679 لاستراتيجيات (المستوى السطحي، والعميق ، وما وراء المعرفة وإدارة المصدر) على الترتيب. كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لعبارات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة والبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول (5): معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التى تنتمى إليها (ن= 116).

العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد	العبارة	معامل الإرتباط بالبعد
1	0.719	13	0.575	25	0.546
2	0.634	14	0.573	26	0.469
3	0.709	15	0.551	27	0.427
4	0.688	16	0.594	28	0.489
5	0.601	17	0.558	29	0.449
6	0.567	18	0.522	30	0.611
7	0.637	19	0.482	31	0.482
8	0.543	20	0.259	32	0.419
9	0.539	21	0.643	33	0.616
10	0.653	22	0.504	34	0.538
11	0.555	23	0.612	35	0.588
12	0.558	24	0.560		

ومن جدول (5) يتضح دلالة جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إلها عند مستوى 0.01 فيما عدا العبارة (20) كانت دالة عند 0.05، وعليه فقد تم استبعادها لانخفاض قيمة معامل ارتباطها بالبعد (رغمًا عن دلالة معامل الارتباط) ليتكون المقياس في صورته النهائية من (34) عبارة.

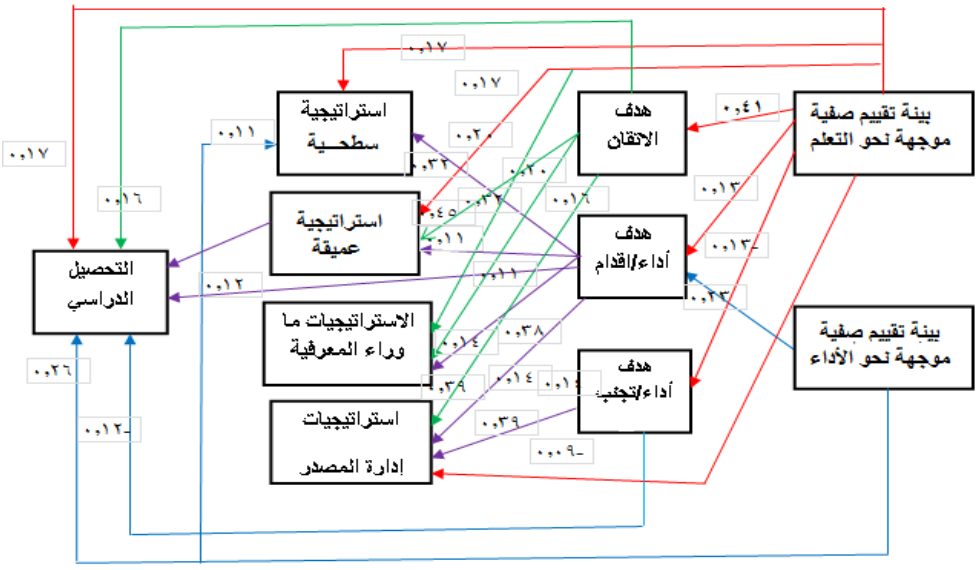
إجراءات الدراسة: اتبع الباحث في الدراسة الإجراءات التالية:

1. ترجمة مقياس بيئة التقييم الصفية المدركة إلى اللغة العربية ، وعرض الترجمة على إثنين من أساتذة طرق تدريس اللغة الانجليزية بكلية التربية ببنها [4]، مرفقة مع النسخة الأجنبية لإقرار سلامة الترجمة، والتعبير عن المعاني ، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
2. تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة في صورتها الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك في النصف الثاني من شهر ديسمبر 2015 (حيث يكون كل طالب قد تواجد في ذات الصف قرابة الثلاثة شهور، وتعرض فيها لرسائل تقييم مختلفة سواء كانت في إطار المناقشات الصفية العادية أو تلك التي تعقد بشكل فتري بهدف تقدير ما يسمى بدرجات أعمال السنة في المواد الدراسية المختلفة). حتى يتمكن من تكوين انطباع عن بيئة التقييم الصفية.
3. التحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة.
4. تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة الدراسة النهائية.(طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة بتمدة الثانوية فقط، وذلك لاعتماد الدراسة الحالية على نتائج التحصيل الدراسي كما يقاس بدرجات الطلاب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي2016/2015، حيث تختلف هذه الاختبارات باختلاف الإدارة التعليمية).
5. التحليل الاحصائي للبيانات: استخدم الباحث اسلوب تحليل المسار Path Analysis – لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8 – كأسلوب إحصائي يستخدم لوضع احتمال العلاقات السببية بين المتغيرات، وإن كان لا يدل على السببية المؤكدة (عزت عبد الحميد محمد حسن،2016:183). ومن أجل التوصل إلى أفضل نموذج سببي تم استخدام موقف توليد النموذج Model Generating Situation وفي هذا الموقف يكون لدى الباحث نموذج تجريبي أولى محدد، فإذا كان النموذج الأولى لا يطابق البيانات المعطاة، يجب أن يُعدَّل ويُختبَر مرة ثانية باستخدام نفس البيانات. وهنا قد يتم اختبار عدة نماذج في هذه العملية، والهدف قد يكون إيجاد نموذج ليس فقط مطابقًا للبيانات بطريقة جيدة من الناحية الإحصائية، ولكن أيضًا أن يتميز النموذج بأن كل بارا

([4]) يشكر الباحث أ.د/ ايمان عبد الحق، أ.د/ محسوب عبد الصادق.

متر يحتوى عليه يمكن إعطاؤه تفسيرًا ومعنى حقيقيًا، وإعادة تحديد أو تعيين كل نموذج قد يقود النظرية أو البيانات نحو اتجاه معين، ورغم أنه قد يتم اختبار نموذج في كل مرة إلا أن الهدف النهائي هو توليد نموذج بدلاً من اختبار نموذج. وفى الواقع أن موقف توليد النموذج هو الموقف الأكثر شيوعًا، أما موقف التوكيد الصارم فهو نادر جدًا لأن عددًا قليلاً من الباحثين يكتفي برفض النموذج المعطى دون اقتراح نموذج بديل، وكذلك موقف النماذج البديلة نادر أيضًا لأن الباحثين نادرًا ما يستطيعون تحديد أولوية النماذج البديلة (عزت عبد الحميد محمد حسن، 2016، 255 -256).

وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراءات التعديلات الممكنة التي تشتمل على إضافة أو حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وهو النموذج الموضح بالشكل رقم (3) الذي يتضمن 23 مسارًا جميعها دالة إحصائيًا[5].



شكل (3): نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج سببي:

(5) التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج سببي يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم 3) إلى ثلاثة أنواع هي:

1) **متغيرات مستقلة:** وهي المتغيرات المؤثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات فقط، وهما المتغيرين: (بيئة تقييم صفية موجهة نحو التعلم، بيئة تقييم صفية موجهة نحو الأداء).

2) **متغيرات وسيطة:** وهي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة وهي تلك المتغيرات التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا وهي المتغيرات الأربعة: هدف الإتقان، هدف أداء/إقدام، هدف أداء/تجنب)، واستراتيجيات التعلم المعرفية (السطحية والعميقة).

3) **متغيرات تابعة:** وهي المتغيرات المتأثرة بكل من المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وهي تلك المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي المتغيرات الأربعة: التحصيل الدراسي، واستراتيجيات التعلم (السطحية ، ما وراء المعرفية، إدارة المصادر).

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل رقم (3) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول رقم (6) حيث إن قيمة مربع (كا^2) غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع لنموذج تحليل المسار البنائي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار . (عزت عبد الحميد محمد حسن 2016، 370-371).

جدول (6): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائى.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	75.18 13 13.0	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
2	نسبة كا^2 X^2 / df	1.44	(صفر) إلى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFI	99.0	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	94.0	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	04.0	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	03.0	(صفر) إلى (0.1)
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	38.0 40.0	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI	98.0	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	1.00	(صفر) إلى (1)
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.95	(صفر) إلى (1)

ويوضح الجدول (7) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها

النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (7)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)					
			بنية تقييم تكوّن التعلم	بنية تقييم تكوّن الأداء	هدف الاتقان	هدف أداء/أقدام	هدف أداء/تجنب	الاستراتيجيات المعرفية
التحصيل الدراسي	مباشر	التأثير	0.17	0.26	0.16	0.12	-0.12	0.15
		خ	06.0	0.05	0.07	0.06	0.05	0.07
		قيمة (ت)	**2.92	*5.09	*2.30	*2.16	*2.26	*2.29
	غير مباشر	التأثير	0.15	0.03	0.07	0.02	-	-
		خ	0.03	0.02	0.03	0.01	-	-
		قيمة (ت)	**4.61	*2.11	*2.21	1.57	-	-
	كلي	التأثير	0.32	0.29	0.23	0.14	-0.12	0.15
		خ	0.06	0.05	0.06	0.06	0.05	0.07
		قيمة (ت)	**5.81	*5.82	*3.59	*2.45	*2.26	*2.29
هدف الاتقان	مباشر	التأثير	0.41	-	-	-	-	-
		خ	0.06	-	-	-	-	-
		قيمة (ت)	**7.31	-	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.41	-	-	-	-	-
		خ	0.06	-	-	-	-	-
		قيمة (ت)	**7.31	-	-	-	-	-
هدف أداء/إقدام	مباشر	التأثير	0.13	0.23	-	-	-	-
		خ	0.06	0.06	-	-	-	-
		قيمة (ت)	*2.18	**4.18	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.13	0.23	-	-	-	-
		خ	0.06	0.06	-	-	-	-
		قيمة (ت)	*2.18	**4.18	-	-	-	-
هدف أداء/تجنب	مباشر	التأثير	-0.13	-	-	-	-	-
		خ	0.06	-	-	-	-	-
		قيمة (ت)	*2.18	-	-	-	-	-
	كلي	التأثير	-0.13	-	-	-	-	-
		خ	0.06	-	-	-	-	-
		قيمة (ت)	*2.18	-	-	-	-	-

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)					
			بيئة تقييم تكوّن التعلم	بيئة تقييم بخ الأداء	هدف الاتقان	هدف أداء/أقدام	هدف أداء/تجنب	الاستراتيجيات المعرفية
الاستراتيجية السطحية	مباشر	التأثير	0.17	0.11	-	0.32	-	-
		خ	0.06	0.06	-	0.06	-	-
		قيمة (ت)	3.01**	2.04*	-	5.66**	-	-
	غير مباشر	التأثير	0.04	0.08	-	-	-	-
		خ	0.02	0.02	-	-	-	-
		قيمة (ت)	2.04*	3.36**	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.21	0.19	-	0.32	-	-
		خ	0.06	0.06	-	0.06	-	-
		قيمة (ت)	3.58**	3.30**	-	5.66**	-	-
الاستراتيجيات العميقة	مباشر	التأثير	0.20	-	0.45	0.11	-	-
		خ	0.05	-	0.05	0.05	-	-
		قيمة (ت)	3.82**	-	8.38**	2.17*	-	-
	غير مباشر	التأثير	0.20	0.03	-	-	-	-
		خ	0.03	0.01	-	-	-	-
		قيمة (ت)	5.68**	1.96*	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.40	0.03	0.45	0.11	-	-
		خ	0.06	0.01	0.05	0.05	-	-
		قيمة (ت)	7.17**	1.96*	8.38**	2.17*	-	-
استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية	مباشر	التأثير	0.16	-	0.38	0.16	-	-
		خ	0.06	-	0.06	0.05	-	-
		قيمة (ت)	2.95**	-	6.55**	3.04**	-	-
	غير مباشر	التأثير	0.18	0.04	-	-	-	-
		خ	0.03	0.02	-	-	-	-
		قيمة (ت)	5.12**	2.46*	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.34	0.04	0.38	0.16	-	-
		خ	0.06	0.02	0.06	0.05	-	-
		قيمة (ت)	5.95**	2.46*	6.55**	3.04**	-	-
استراتيجيات إدارة المصدر	مباشر	التأثير	0.26	-	0.39	0.14	-0.09	-
		خ	0.05	-	0.06	0.05	0.04	-

المتغيرات المتأثرة	نوع التأثير		المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)					
			بيئة تقييم نحو التعلم	بيئة تقييم نحو الأداء	هدف الإتقان	هدف أداء/أقدام	هدف أداء/تجنب	الإستراتيجيات المعرفية
		قيمة (ت)	5.05**	-	6.99**	2.78**	2.14*	-
	غير مباشر	التأثير	0.19	0.03	-	-	-	-
		خ	0.03	0.01	-	-	-	-
		قيمة (ت)	5.47**	2.31*	-	-	-	-
	كلي	التأثير	0.44	0.03	0.39	0.14	0.09-	-
		خ	0.05	0.01	0.06	0.05	0.04	-
		قيمة (ت)	8.24**	2.31*	6.99**	2.78**	2.14*	-

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (0.05) ** دال عند مستوى (0.01)

نتائج الدراسة:

أولا : النتائج المرتبطة بتأثير المتغيرين المستقلين على المتغيرات الوسيطة والتابعة:

(1) تأثير بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم: (نتائج الفروض 1، 2، 3)

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على" توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة "من خلال توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في التحصيل الدراسي. ومن الجدول (7) يتضح:-

وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق المتغيرات الثلاثة: توجه هدف الإتقان، توجه هدف الأداء/إقدام، واستراتيجيات التعلم المعرفية). أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير ذلك من خلال الخصائص المميزة لتلك البيئة كما يدركها الطلاب ، حيث أنها تتسم بوضوح الكيفية التي تحدث بها عملية التقييم، وتقدم تغذية راجعة إخبارية مما يفيد في دعم الأداء أو تصحيحه، كما أنها بيئة تنظر إلى الأخطاء على أنها جزء من عملية التعلم ومن ثم الاستفادة من الأخطاء، والنظر إليها لا على كونها تمثل فشلا بقدر ما تمثل عقبات أو تحديات يمكن مواجهتها والتغلب عليها، ويؤدي ذلك إلى زيادة تشجيع الطلاب على المشاركة في المناقشات الصفية، كما أن هذه البيئة تعتمد على اختبارات ذات مستوى صعوبة مناسب وتراعي التحسن والتقدم في الأداء على نحو فردي، مما يترك أثرا نفسيا موجبا لدى الطالب حيث يشعر بمقدار التقدم في أدائه ، فيدرك أهمية بذل الجهد، وضرورة توظيف مصادره

المعرفية والدافعية، فيزداد الشعور بالفاعلية، ويمنحه ذلك ثقة بالنفس ، وجميعها من الأمور التي تؤدي دورا فعالا في التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (Alkharusi,2009, 2015; Badiee, Babakhani & Hashemian, 2014)، كما تؤثر بيئة التقييم الصفية المتوجهة نحو التعلم وبشكل غير مباشر في التحصيل من خلال توجه هدف الإتقان ، وهدف الأداء /إقدام واستراتيجيات التعلم المعرفية الأكثر عمقًا،(استراتيجيتي التنظيم والتفصيل) حيث تتفاعل خصائص بيئة التقييم المدركة (متطلبات المهمة) مع خصائص المتعلم باعتباره فرد نشط يضبط ويراقب وينظم تعلمه، ومن ثم يكيف من طرقه وأساليبه ومصادره المختلفة سعيا نحو تحقيق أهدافه الأكاديمية .و يظهر ذلك في التأثير غير المباشر لبيئة التقييم الصفية في التحصيل الدراسي باعتبار كل من توجه هدف الإتقان و توجه هدف الأداء / إقدام واستراتيجيات التعلم المعرفية (الاستراتيجيات العميقة في الدراسة الحالية) متغيرات وسيطة. وعلى ذلك فقد تحقق الفرض الأول.

نتائج الفرض الثانى: ينص الفرض الثانى على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب). ومن الجدول (7) يتضح:

أ- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على توجه هدف الإتقان.** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات توجه هدف الإتقان لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن هدف الإتقان يعكس بعض الخصائص الدافعية لدور التقويم الذي يبرز معنى جوانب التعلم المختلفة، ويثير الاهتمام الداخلي نحو التعلم لدى الطلاب، ويزيد من الشعور بقيمة و وأهمية المهمة بالنسبة له، الأمر الذي قد يرتبط بتوليد دافعية داخلية لدى الطلاب خاصة في تلك المرحلة الحساسة التي يبدأ فيها الطالب بمحاولة فهم إمكانياته وقدراته ، تمهيدا لاختيار تخصص دراسي معين (علمي – أدبي) لذلك كلما ركزت الرسائل التقييمية المتعاقبة داخل حجرة الدراسة من قبل المعلم (الشفهي منها في صورة مناقشات صفية، أو الواجبات المنزلية، أو الاختبارات التحريرية لتقدير الدرجات المرتبطة بأعمال السنة) على الفهم ومحاولة إثارة الاهتمام الداخلي بمادة التعلم، كلما سعى الطلاب إلى الاهتمام بتحسين مهاراتهم وتنميتها ويصبحون أكثر تفضيلًا لهدف الإتقان. وهذا ما أكدت عليه الدراسة الحالية في هذا الجانب فضلًا عن اتفاقها مع مضمون نتائج دراسات كل (Tapola, & Niemivirta,2008; Fejes, 2012; Gonzaleg, 2013).

ب- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لبيئة التقييم الصفية**

المدركة الموجهة نحو التعلم على توجه هدف الأداء/إقدام. أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/إقدام لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. إن بيئة التقييم الصفية المتوجهة نحو التعلم تؤثر أيضا تأثيرا موجبا مباشرا وكليا في توجه هدف الأداء / إقدام، ويمكن فهم ذلك في ضوء تركيز تلك البيئة على معايير تقييم واضحة ، وتقدم تغذية راجعة للأداء، والطلاب في هذه المرحلة (سواء من الناحية العمرية " مرحلة المراهقة" أو مرحلة اختيار التخصص الدراسي) يسعون إلى إثبات الكفاءة ويسعون إلى تحقيق مكانة سواء داخل الصف أو خارجه والسبيل إلى ذلك ربما يدفع في اتجاه هدف الأداء/ إقدام ، بتضميناته النفسية والتربوية ولا يتعارض ذلك مع خصائص بيئة التقييم الصفية المتوجهة نحو التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (Tapola & Niemivirta, 2008).

ج- **وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على توجه هدف الأداء/تجنب.** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفي الموجهة نحو التعلم انخفضت درجات توجه هدف الأداء/تجنب لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. إن التأثير السالب والدال وبشكل مباشر لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم على هدف الأداء/تجنب إنما يعكس تركيز التقييم على فهم مادة التعلم، فضلًا عن توضيح دور الجهد وقياسه، وتصحيح الأداء والأخطاء، وذوي هدف التجنب يسعون نحو تجنب الأحكام السالبة، فضلًا عن الرغبة في أداء المهام المطلوبة منهم بأقل جهد، أو تجنب المشاركة حتى لا يبدو أنه صاحب قدرات أقل , ويفقده سلوك التجنب التفاعل الحقيقي داخل الصف، بما في ذلك من أنشطة التقويم الصفية خاصة التي تعتمد على التفاعل المباشر مع المعلم وأمام الآخرين من الزملاء. و تشير نتائج دراسة (Church, Elliot, & Gable, 2001) إلى هذا المعنى، حيث يرتبط هدف الأداء/ تجنب بإدراك التقويم على أنه يتسم بالصعوبة. ومن النتائج (أ، ب، ج) يتضح تحقق الفرض الثانى وإن كان تأثير بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على هدف الأداء/ تجنب كان تأثيرًا سالبًا.

نتائج الفرض الثالث: وينص الفرض الثالث على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية- ماوراء معرفية- إدارة مصادر)". ومن الجدول (7) يتضح:

أ- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 01.0 أو 05.0) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على استراتيجية التسميع"استراتيجية سطحية"**

(حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغير: توجه هدف أداء/إقدام). أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات الاستراتيجية السطحية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام . و يمكن تفسير ذلك في ضوء التقييم الذي يركز على التحسن والتقدم الذاتي، وتقديم تغذية راجعة ، فضلًا عن وضوح معايير التقييم و عندما يتلاقى ذلك مع خصائص طالب يتجه نحو هدف الأداء / إقدام سعيا نحو الشعور بالذات وإثبات الكفاءة والرغبة في التفوق ، يصبح على الطالب اللجوء إلى كل السبل المناسبة التي تحقق أهدافه، ومن ناحية أخرى ربما تركيز بعض الاختبارات وطبيعة بعض المقررات الدراسية على الحفظ تجعل من استراتيجية التسميع (استراتيجية المستوى السطحي) استراتيجية مناسبة للهدف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Young, 2005; Lau & Lee 2008; Sungur & Gungoren, 2009).

ب- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم على استراتيجيات التعلم المعرفية"التفصيل والتنظيم" (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق المتغيرين: توجه هدف الإتقان، توجه هدف الأداء/إقدام).** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام الثانوي العام ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم تعتمد على فهم مادة التعلم ، وتركز على التحسن الذاتي من ناحية فضلًا عن الاندماج المعرفي النشط والإعزاءات السببية للأداء القائمة على الجهد من ناحية أخرى، وهي بيئة تدفع إلى تبني استراتيجيات عميقة(تفصيلا وتنظيما) سعيا نحو تنظيم الأفكار في مادة التعلم وربطها ببعضها البعض فضلًا عن الاحتفاظ بمذكرات وعمل مخططات لمادة التعلم تساعد في فهمها، وبقدر ما يتطلب ذلك جهدا بقدر ما يتطلب قدرة، وبتفاعل كل هذه التضمينات، ترتبط بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم باستراتيجيات التعلم الأكثر عمقا.و تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج رمضان محمد رمضان (1998) (وإن كان ذلك بشكل غير مباشر).

ج- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم على استراتيجيات إدارة المصدر (حيث التأثير غير المباشر**

لهذا المتغير عن طريق المتغيرين: توجه هدف الإتقان، توجه هدف الأداء/إقدام). أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير ذلك على أساس أن استراتيجيات ادارة المصدر ترتبط في الدراسة الحالية بتنظيم بيئة التعلم وتنظيم الوقت وطلب المساعدة سعيا نحو الأهداف الأكاديمية المرجوة ، حيث يتطلب النجاح في ضوء إدراكات مهمة التقييم المستخدمة تنظيم بيئة التعلم والبعد عن المشتتات وعمل جدول ينظم الوقت في ضوء متطلبات المهمة والهدف منها فضلًا عن محاولة الاستفادة من الخبراء(المعلمين) أو الرفاق أو أي من مصادر التعلم الأخرى التي تعد مناسبة لتحقيق الأهداف، ولا يختلف الأمر عما إذا كان الهدف هو تحسين وتطوير المهارات الذاتية أو المهمة (هدف الإتقان)، أو كان الهدف هو إثبات الكفاءة والتفوق على الآخرين.(هدف الأداء/ إقدام) ،ولذلك يسعى الطلاب إلى محاولة الاستفادة من خصائص بيئة التقييم وتوظيفها على نحو جيد في إطار توجهاتهم (وإن تباينت) سعيا نحو أهدافهم الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Federici, Skaalvik & Tangan, 2015) فيما يتعلق بأثر بنية هدف حجرة الدراسة في استراتيجية طلب المساعدة (أحد استراتيجيات إدارة المصدر). وإجمالًا تشير هذه النتائج قبول الفرض الثالث.

(2) تأثير بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء :(نتائج الفرضين 4، 5، 6):

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على" توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة "من خلال توجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" دالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في التحصيل الدراسي. ومن الجدول (7) يتضح:

وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 01.0 أو 05.0) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء على التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغير: توجه هدف الأداء/إقدام). أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء ارتفعت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الملامح المميزة لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء والتي تركز على أهمية الدرجات ، ودور الاختبارات المعيارية والمقارنة بين نتائج الطلاب واعتبار التفوق معيار النجاح.إن تكرار إدراك الطلاب لهذه الخصائص يؤدي إلى إظهار روح المنافسة ، مما يحفز الطلاب من ناحية، وربما يولد لديهم الشعور بالتحدي من ناحية أخرى ،ومن ثم يرتفع

التحصيل الدراسي وخاصة لدى الطلاب أصحاب هدف الأداء/ إقدام. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة وتشير هذة النتيجة إلى قبول الفرض جزئيًا. .(Alkharusi,2009)دراسة

نتائج الفرض الخامس: وينص الفرض الخامس على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء في توجهات الهدف (هدف الإتقان، هدف الأداء/ إقدام، هدف الأداء/ تجنب)". ومن الجدول (7) يتضح:

وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء على توجه هدف الأداء/إقدام. أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/إقدام لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وقد يرجع ذلك إلى خصائص بيئة التقييم التي سبق الإشارة إليها حيث تعلي من شأن الدرجات، وتلجأ أحيانا كثيرة إلى الاختبارات الصعبة وتدرب عليها، ومدخل ذوي هدف الأداء/ إقدام إلى إثبات الكفاءة هو التفوق على الآخرين حيث القيمة المسيطرة هي النجومية. ومن ثم ترتبط خصائص بيئة التقييم الصفية المتوجهة نحو الأداء بتوجه الهدف أداء /إقدام . وتتفق هذه النتيجة إجمالًا مع بعض نتائج دراسات كل من (Church, Elliot & Gable,2001; Fejes, 2012; Gonzalez 2013). وتجدر الإشارة إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء فى كل من هدف الإتقان، وهدف الأداء/ تجنب وعلى ذلك يمكن قبول الفرض جزئيًا.

نتائج الفرض السادس: وينص الفرض السادس على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة " من خلال توجهات الهدف" دالة إحصائيا لبيئة القييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (معرفية- ماوراء معرفية- إدارة مصادر)". ومن الجدول (7) يتضح:

أ- **وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01 أو 0.05) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء على استراتيجية التسميع (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق المتغير: توجه هدف الأداء/إقدام).** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء ارتفعت درجات استراتيجية التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.ويعتقد الباحث الحالي أن التقويم يمثل متغيرا رئيس في بيئة التعلم ،حيث يدرك الطلاب من خلال تتابع رسائل التقييم ما تركز عليه تلك الرسائل، وهنا يظهر دور الاختبارات التي تهتم بقياس الذاكرة في تبني الطلاب لاستراتيجية التسميع، تلك التي تعتمد على الترديد سواء كان ذلك ترديدا لفظيا أو حتى كتابة، سعيا نحو الحفظ ورغبة في الحصول على درجات مرتفعة، وتكيفا من جانب الطلاب مع متطلبات المهمة. ومن ثم تؤثر بيئة التقييم المتوجهة نحو الأداء في إستراتيجية

التسميع (إحدى الاستراتيجيات المعرفية في التعلم المنظم ذاتيًا "استراتيجية المستوى السطحي") وخاصة لدى الطلاب ذوي هدف الأداء / إقدام.

ب- **وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء على استراتيجيات التعلم العميقة (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغير: توجه هدف الأداء/إقدام).** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفي المتوجهة نحو الأداء ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم المعرفية(استراتيجيات المستوى الأكثر عمقا) بطريقة غير مباشرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء تكييف الطلاب لاستراتيجياتهم وتعديلها طبقا لمتطلبات الموقف، فإن ركزت المهمة على قياس الذاكرة كانت الاستراتيجية هي التسميع(المستوى السطحي) ، وإن تنوعت مهمة التقييم وتضمنت قياس عمليات عقلية عليا كان الأمر يستوجب الاعتماد على مدى إمكانية إعادة صياغة المادة المراد تعلمها، وعمل مقارنات وتدوين ملاحظات وعمل أسئلة وإجابات لتلك الأسئلة،"استراتيجية التفصيل" أو تحديد الأفكار وعمل مخططات لمادة أو موضوع التعلم، وتنظيم الأفكار أو رسم أشكل توضيحية "استراتيجية التنظيم" وكلا من هاتين الاستراتيجيتين يعد من الاستراتيجيات المعرفية للتعلم المنظم ذاتيًا (المستوى الأكثر عمقًا) ، وفي ذلك النوع من التعلم يبرز الدور النشط للمتعلم في توجيه ومراقبة وضبط استراتيجياته المعرفية تحقيقا لأهدافه الأكاديمية.

ج- **وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 05.0) لبيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغير: توجه هدف الأداء/إقدام).** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية بطريقة غير مباشرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء تتخذ من التفوق معيارا للنجاح، وتعقد مقارنات بين أداء الطلاب، وتشيع روح المنافسة، وهنا يتطلب الأمر من المتعلم المنظم ذاتيًا أن يكيف من استراتيجياته فضلًا عن توظيف مصادره الشخصية في التخطيط ، تلك الاستراتيجية التي تعتمد على وضوح الأهداف وفي المدى القريب والبعيد، كما تعتمد على امتلاك مسارات

متنوعة لبلوغ تلك الأهداف ، وليس ذلك فحسب بل مراقبة الفرد لعملية الفهم تحقيقا للهدف أو مراقبة تنفيذ عملية التخطيط ذاتها، مما يقود في النهاية إلى الحصول على المكانة واثبات الكفاءة محور اهتمام ذوي هدف الأداء/ إقدام.

د- **وجود تأثير موجب غير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لبيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء على استراتيجيات إدارة المصدر (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق متغير: توجه هدف الأداء/إقدام).** أي أنه كلما ارتفعت درجات بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر بطريقة غير مباشرة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.ويمكن إعزاء هذه النتيجة إلى رغبة ذوي هدف الأداء/ إقدام على إنجاز الأعمال على نحو أفضل، رغبة في التقييم الايجابي من الآخرين، ومن ثم الشعور بقوة الذات، ويسيطر عليهم الدافعية الخارجية تلك التي تركز على التنوع السلوكي الذي يرتبط بناتج الأداء في النهاية ومن ثم يكيفون من دفاعاتهم باستخدام استراتيجيات تجنب الفشل، ولعل استراتيجيات إدارة المصدر (والتي تتمثل في تنظيم بيئة التعلم، والبعد عن مشتتات الانتباه، وتنظيم الوقت وعمل جداول للاستذكار تتوافق مع قدراتهم من ناحية، وتحقق الهدف من ناحية أخرى، فضلًا عن البحث عن المساعدة وخاصة من المعلمين باعتبارهم خبراء) تعد مناسبة لما يضعونه لأنفسهم من أهداف. ولذلك تؤثر بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء بشكل غير مباشر ومن خلال توجه هدف الأداء/ إقدام على استراتيجيات إدارة المصدر. وإجمالًا يمكن قبول الفرض السادس جزئيًا.

<u>ثانيًا: تأثير المتغيرات الوسيطة على بعضها وتأثيرها على المتغيرات التابعة</u>:(نتائج الفروض7،8، 9).

نتائج الفرض السابع: ينص الفرض السابع على "يوجد تأثيرات (مسارات) مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًا " من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا" لتوجهات الهدف فى التحصيل الدراسى". ومن جدول (7) يتضح:

(1): تأثير توجه هدف الإتقان:

أ- يوجد تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01 أو 0.05) لتوجه هدف الإتقان على التحصيل الدراسي (حيث التأثير غير المباشر لهذا المتغير عن طريق

متغير: استراتيجيات التعلم المعرفية "استراتيجيات المستوى العميق"). أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الإتقان ارتفعت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الخصائص النفسية التي تميز أصحاب هذا التوجه وتتمثل في التركيز على التعلم، وإتقان المحتوى والرغبة في التعامل مع المهام التي تمثل تحديا، ومن ثم الشعور بمستوى مرتفع من الفاعلية، كما أنهم لا يعانون قلقا يرتبط بمقارنة أدائهم بأداء أقرانهم، وتسيطر عليهم الانفعالات الموجبة التي تحث على بذل الجهد والمثابرة سعيًا نحو تطوير المهمة أو تحسين المهارة الذاتية، إن تبني هدف الإتقان يعكس دافعية داخلية ورغبة في التعلم وممارسة أنماطا سلوكية ترتبط بالإنجاز عامة، والتحصيل الدراسي على نحو خاص. ويؤثر هدف الإتقان بشكل غير مباشر (من خلال استراتيجيات المستوى العميق) في التحصيل أيضًا ويعكس ذلك تلاقيًا بين بعض التضمينات التربوية لهذه الاستراتيجيات وخصائص ذوي هدف الإتقان. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج محمد حسانين (2008) وتختلف مع نتائج كل من Al-Harthy,Was & Isaacson, 2010)، وسامح حسن حرب (2015)، فضلًا عن محمد أحمد غنيم (2006).

ب- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01 أو 0.05) لتوجه هدف الأداء/اقدام على التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. إلاَّ أن التأثير غير المباشر لتوجه هدف الأداء/اقدام عن طريق متغير استراتيجيات التعلم المعرفية(المستوى العميق) لم يصل إلى حد الدلالة الإحصائية. ويمكن قبول هذه النتيجة في حدود أن أصحاب هدف الأداء/إقدام إنما يسعون إلى إثبات الكفاءة وسبيلهم هو الحصول على درجات مرتفعة، حيث يقاس النجاح بالتفوق على الآخرين.

ج- وجود تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لتوجه هدف الأداء/تجنب على التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/تجنب انخفضت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وربما يعود ذلك إلى أن ذوي توجه هدف الأداء/تجنب إنما يميلون إلى محاولة إنجاز المهام بأقل جهد لقناعتهم أن النجاح يرتبط بالقدرة أكثر من ارتباطه بالجهد، فضلًا عن رغبتهم في تجنب المشاركة تجنبا لأحكام

الكفاءة السالبة التي يصدرها عليهم الآخرين (معلمين أو زملاء)، وتحول تلك الرغبة بينهم وبين المشاركة، فضلًا عن عدم الاندماج في المهمة، وتكون المحصلة انخفاض درجات التحصيل الدراسي.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من (Chim & Leung,2015; Al-Harthy,Was & Isaacson, 2010)، بالإضافة إلى نتائج سامح حسن حرب (2015) التي أشارت إلى التأثير السالب وغير المباشر لهدف الأداء/ إحجام على التحصيل الدراسي. وبصفة عامة أشارت النتائج المتعلقة بهذا الفرض إلى وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا لتوجهى هدف الإتقان والأداء/ إقدام فى التحصيل الدراسى، فى حين يوجد تأثير سالب ومباشر ودال لهدف الأداء/ تجنب فى التحصيل، فضلًا عن وجود تأثير موجب وغير مباشر لهدف الإتقان (من خلال استراتيجيات المستوى العميق) فى التحصيل الدراسى. وإجمالًا فقد تحقق هذا الفرض جزئيًا.

نتائج الفرض الثامن: ينص الفرض الثامن على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة ودالة احصائيًا لتوجهات الهدف في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا". ومن الجدول (7) يتضح:

(1) تأثير توجه هدف الإتقان:

أ- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الإتقان على استراتيجيات التعلم المعرفية (التفصيل، والتنظيم "المستوى العميق"). أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الإتقان ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وقد ترجع هذه النتيجة إلى الخصائص المميزة لذوي هدف الإتقان من ناحية (سبقت الإشارة إليها) وتضمينات استراتيجيتي (التفصيل والتنظيم) اللتان تتطلبان جهدًا ومثابرة في إعادة تنظيم مادة التعلم والربط بين الأفكار والاحتفاظ بمذكرات وعمل ملخصات ورسوم وأشكال توضيحية ..الخ كل ذلك في حاجة إلى متعلم لديه رغبة داخلية حقيقية للتعلم، فضلًا عن قناعة ذاتية بدور المجهود المبذول في ناتج الأداء، وهي من أخص خصائص ذوي هدف الإتقان، وعلى ذلك جاءت هذه النتيجة منطقية. وتتفق مع نتائج (Huang et al, 2012; Barzegar, 2012; Lau & Lee, 2008; Valayutham & Aldridge, 2013).

ب- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الاتقان على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية. أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الإتقان ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويمكن تفسير

ذلك في ضوء الإحساس بقيمة وأهمية المهمة، وخاصة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام (حيث الوقوف عند مفترق الطرق في اختيار التخصص الأكاديمي"علمي- أدبي") حيث يتطلب من المتعلم أن يكون على وعي بأهدافه، وقيمة وأهمية هذه الأهداف له، ورغبته الداخلية الحقيقية في تحسين مهاراته وكفاءته المرتبطة بالمهام الدراسية المختلفة، فضلًا عن إحساسه بإمكانية تحقيق تلك الأهداف، والأمر كله في حاجة إلى تخطيط جيد,ومراقبة ذاتية مستمرة لسبل تحقيق الهدف، ولعل التخطيط والمراقبة والتنظيم من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية التي تأثرت وبشكل موجب ومباشر بتوجه هدف الإتقان في الدراسة الحالية.وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (Al-Harthy, Was & Isaacson, 2010; Barzegar,2012,Huang et al.2012, Alraggad, Abou-Ameerh & Alsabeelah, 2014).

ج- وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الإتقان على استراتيجيات إدارة المصدر. أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الإتقان ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.ويمكن قبول هذه النتيجة على أساس أن ذوي هدف الإتقان تنصب اهتماماتهم على التوجه نحو المهمة بهدف تنمية مهاراتهم وتحسينها، ويتطلب الأمر تنظيما وترتيبا لظروف البيئة الخارجية فضلًا عن تنظيم الوقت والجهد والبحث عن المساعدة سواء من الأقران أو المعلمين (استراتيجيات إدارة المصدر) وخاصة أن أصحاب هذا التوجه ليس لديهم القلق المتعلق بالمقارنة بين أدائهم وأداء الآخرين.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Alraggad, Abou-Ameerh & Alsabeelah, 2014; Barzegar, 2012). وإجمالًا تشير هذة النتائج إلى التأثير المباشر والموجب فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا باستثناء استراتيجية المستوى السطحى.

(2) تأثير توجه هدف الأداء/اقدام:

أ- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الأداء/إقدام على استراتيجية التسميع (استراتيجية المستوى السطحي).** أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات استراتيجية التسميع لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. ويعد ذلك منطقيًا في ضوء اختبارات ربما تركز على الحفظ والتذكر أكثر من أي من العمليات العقلية الأخرى, ويتطلب الأداء على هذا النوع من الاختبارات اللجوء إلى استراتيجية تتناسب ومتطلبات الموقف، حيث يتم تحقيق الهدف، وهو الحصول على المكانة المرموقة من خلال التفوق على

الآخرين.وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة محمد حسانين (2008)، ونتائج دراسة (Kennedy& Tukman,2010)، وتختلف مع نتائج (Al-Harthy, 2013; Al-Harthy,Was & Isaacson; 2010; Barzegar,2012).

ب- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لتوجه هدف الأداء/اقدام على استراتيجيات التعلم العميقة.** أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم العميقة "التفصيل والتنظيم" لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.

ج- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الأداء/إقدام على استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية.** أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/إقدام ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. إن التخطيط الجيد ووضع أهداف واضحة والسعي نحو تحقيقها بطرق المسار المختلفة ومراقبة تلك الخطط يفيد في إجراء تعديلات سلوكية تتفق وطبيعة الهدف؛ ولذلك حينما يسعى ذوي هدف الأداء/ إقدام نحو تحقيق المكانة من خلال التفوق على الآخرين تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة وسيلة مناسبة تتفق وطبيعة الهدف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Barzegar, 2012; Alraggad, Abou-Ameerh & Alsabeelah, 2014).

د- **وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.01) لتوجه هدف الأداء/اقدام على استراتيجيات إدارة المصدر.** أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/اقدام ارتفعت درجات استراتيجيات إدارة المصدر لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام.ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء تفاعل خصائص ذوي توجه الهدف أداء/إقدام مع تنظيم بيئة التعلم والوقت وعمل جدول زمني لإنجاز المهام وفي الوقت المحدد، فضلًا عن طلب المساعدة والبحث عنها سواء من المعلمين أو الرفاق سعيًا نحو تحقيق الهدف وهو الحصول على درجات مرتفعة حيث التفوق معيار النجاح عند أصحاب هدف الأداء / إقدام. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (Barzegar,2012)، ونتائج دراسة كل من (Alraggad, Abou-Ameerh & Alsabeela, 2014) بخصوص استراتيجية البحث عن المساعدة. وإجمالًا تشير النتائج إلى تأثير توجه هدف الأداء/ إقدام على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا على نحو موجب ومباشر.

(3) تأثير توجه هدف الأداء/تجنب:

يوجد تأثير سالب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لتوجه هدف الأداء/ تجنب على استراتيجيات إدارة المصدر. أي أنه كلما ارتفعت درجات توجه هدف الأداء/تجنب انخفضت

درجات استراتيجيات إدارة المصدر لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وهذه النتيجة جاءت منطقية، حيث ينظر أصحاب هذا التوجه إلى ارتباط النجاح بالقدرة ومن ثم يعوزهم القدرة على بذل الجهد وتنظيمه فضلًا عن تجنب طلب المساعدة خاصة من الرفاق أو المعلمين تجنبًا للشعور بالإمكانيات الأقل، أو الإحساس بعدم الكفاءة . كما يميلون إلى استخدام أقصر الطرق لإنهاء المهمة؛ ومن ثم يفتقدون القدرة على تنظيم الوقت والظروف البيئية المحيطة مما يكون له ذلك الأثر السلبي على استراتيجيات إدارة المصدر.

ومن النتائج السابقة يمكن ملاحظة وجود تأثير مباشر وموجب ودال لهدفى الإتقان والأداء/ إقدام فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (المعرفية– ماوراء المعرفية– إدارة المصادر)، مع ملاحظة عدم دلالة تأثير توجه هدف الإتقان فى استراتيجية المستوى السطحى. كما تجدر الإشارة إلى وجود تأثير سالب مباشر ودال لهدف الأداء/ تجنب فى استراتيجيات إدارة المصادر فقط. وعلى ذلك يمكن قبول الفرض على نحو جزئى.

نتائج الفرض التاسع: ينص الفرض التاسع على " توجد تأثيرات (مسارات) مباشرة دالة إحصائيًا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا فى التحصيل الدراسى". ومن الجدول (7) يتضح:

يوجد تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا (عند مستوى 0.05) لاستراتيجيات التعلم العميقة على التحصيل الدراسي. أي أنه كلما ارتفعت درجات استراتيجيات التعلم العميقة ارتفعت درجات التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث تركز استراتيجيات المستوى الأكثر عمقًا على الفهم ومتطلباته من حيث تحديد الأفكار الرئيسية والربط بينها، أو الاحتفاظ بملخصات وعمل جداول ورسوم توضيحية لمادة التعلم، مما يكون له تأثير واضح خاصة عند المراجعات النهائية ويرتفع التحصيل الدراسي تبعا لذلك. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستا (Barzegar, 2012 ؛ وعزت عبد الحميد، 1999) وتختلف إجمالًا مع نتائج دراسات كل من: (لطفي عبد الباسط 1996؛ كمال إسماعيل 2000؛ أمنية حسن 2011؛ Sungur & Gungoren, 2009 AlHarthy,2013, Buric & Soric, 2012). وعلى ذلك يمكن قبول الفرض جزئيًا.

ومن الشكل رقم (3) والجدول رقم (7) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

توجه هدف الإتقان = + 0.41 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) .... (1)

توجه هدف الأداء/اقدام = + 0.13 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) + 0.23 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء) ..... (2)

توجه هدف الأداء/تجنب = – 0.13 (بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم) ..... (3)

استراتيجية التسميع = + 0.17 (بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم) + 0.11 (بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو الأداء) + 0.32 (توجه هدف الأداء/اقدام) ..... (4)

استراتيجية التعلم المعرفية = + 0.20 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) + 0.45 (توجه هدف الإتقان) + 0.11 (توجه هدف الأداء/اقدام) ..... (5)

استراتيجية التعلم ما وراء المعرفية = + 0.16 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) + 0.38 (توجه هدف الإتقان) + 0.16 (توجه هدف الأداء/اقدام) ..... (6)

استراتيجية إدارة المصدر = + 0.26 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) + 0.39 (توجه هدف الإتقان) + 0.14 (توجه هدف الأداء/اقدام) – 09.0 (توجه هدف الأداء/تجنب) ..... (7)

التحصيل الدراسي = + 0.17 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو التعلم) + 0.26 (بيئة التقييم الصفية المدركة الموجهة نحو الأداء) + 0.16 (توجه هدف الإتقان) + 0.12 (توجه هدف الأداء/اقدام) – 12.0 (توجه هدف الأداء/تجنب) + 0.15 (استراتيجية التعلم المعرفية) ..... (8)

قد بلغ معامل الارتباط المتعدد للمعادلات البنائية الثمان السابقة: 6 1، 0.06 ، 0.02 ، 0.17 ، 0.37 ، 0.30 ، 0.40، 0.28 على الترتيب، وهي معاملات مرتفعة نسبيًا (وذلك باستثناء معاملي المعادلتين البنائيتين الثانية والثالثة) مما يدل على ارتفاع مستوى الدلالة العملية للبناء الموصوف في هذه المعادلات البنائية.

ومن العرض المتقدم لنتائج الدراسة يمكن الإشارة إجمالًا إلى تحقق الجانب الأكبر من فروضها ، حيث أمكن توليد نموذج يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وتشير النتائج بصفة عامة إلى تأثير بيئة التقييم الصفية تأثيرا موجبًا ومباشرًا (سواء الموجهة نحو التعلم أو الموجهة نحو الأداء) كما يدركها الطلاب في كلًا من التحصيل الدراسي، وتوجهات الهدف (توجه هدف الإتقان، وتوجه هدف الأداء/ إقدام) وتؤثر بيئة التقييم الصفية الموجهة نحو التعلم تأثيرًا سالبًا ومباشرًا على توجه الهدف أداء/ تجنب، فضلًا عن تأثير بيئة التقييم الصفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا (الاستراتيجيات المعرفية ، وما وراء المعرفية وإدارة المصدر. كما يؤثر توجه هدف الإتقان، هدف الأداء/إقدام على استراتجيات التعلم المنظم ذاتيًا، باستثناء عدم دلالة توجه هدف الإتقان في الاستراتيجية السطحية (التسميع). وكان تأثير هدف الأداء /تجنب تأثيرًا سالبًا مباشرًا وكليًا ودال

إحصائيًا في كل من التحصيل واستراتيجيات إدارة المصادر بالإضافة إلى تأثير الاستراتيجيات المعرفية (العميقة) في التحصيل الدراسي. **وعلى ذلك يدعو الباحث** إلى ضرورة الاهتمام ببيئة التعلم الصفية، وتوفير أفضل ظروف يمكن أن تثير دوافع الطلاب نحو التعلم ، وتمكنهم من توظيف مصادرهم الشخصية في تكييف وضبط ومراقبة تعلمهم، ولن يحدث ذلك إلا إذا كانت بيئة التعلم الصفية بكل مكوناتها سواء المتعلق منها بالمهمة، أو توزيع السلطة، وتحمل المسؤولية أو التقويم والمعرفة التي يتم السعي إليها تتسق مع وظيفتها الدافعية، وتجعل من بيئة التعلم بيئة مشجعة، كما يجب مراجعة دور التقييم الصفي بما يحقق الأهداف المرجوة، وزيادة فاعلية الأداء الأكاديمي وتحسينه.

وبناء على ذلك يمكن إجراء البحوث المقترحة الآتية:

- دور بنى حجرة الدراسة (في ضوء تصور Ames. 1992) في الاندماج المعرفي لدى الطلاب.
- اسهام بنى حجرة الدراسة في فاعلية الذات الأكاديمية (عبر مقررات دراسية مختلفة).
- أثر بنى حجرة الدراسة في الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم.
- دور بنى حجرة الدراسة في تجنب الإرجاء وتأجيل الإشباع الأكاديمي.
- إسهام بنى حجرة الدراسة في سلوك المثابرة والمبادأة.
- إسهام بنى حجرة الدراسة في تحمل الفشل الدراسي.

المراجع العربية:

أمنية حسن حلمي (2011). النموذج البنائى للعلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا التحصيل الدراسى، *رسالة ماجستير غر منشورة*، كلية التربية، جامعة بنها.

رمضان محمد رمضان (1998). أثر أساليب التعلم والجنس فى إدراك الطلاب لأبعاد بيئة الفصل الواقعية والمفضلة، *مجلة كلية التربية ببنها، 9* (31)، 11–40.

سامح حسن حرب (2015). نمذجة العلاقات بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار وأنماط الدافعية والإرجاء الأكاديمى والتدفق والتحصيل الدراسى، *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة بنها.

صلاح احمد مراد (2000). *الأساليب الاحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عزت عبد الحميد محمد حسن(1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرها على التحصيل

الدراسى لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، *33*، 101-152.

عزت عبد الحميد محمد حسن(2016). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LESERAL 8.8*، القاهرة: دار الفكر العربى.

فؤاد أبو حطب وأمال صادق (1996). *علم النفس التربوى*، القاهرة: الأنجلو المصرية.

كمال إسماعيل عطية (2000). العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم والتحصيل الدراسى لدى طالبات كلية التربية بعبرى (سلطنة عمان)، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2*، 15، 251-281.

لطفي عبد الباسط ابراهيم (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بتقدير الذات وتحمل الفشل الأكاديمى، *مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، 10*، 199- 238.

محمد أحمد غنيم (1998). بيئة التعلم المدرسى كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بطرق الدراسة (دراسة عبر ثقافية)، *مجلة كلية التربية ببنها*، عدد *يوليو*، 319-360.

محمد أحمد غنيم (2006). التنبؤ بأهداف التحصيل والتحصيل الدراسى من خلال عمليات الدراسة واستراتيجيات التعلم، *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية جامعة قطر، 10*، 53-91.

محمد حسانين محمد (2008). النموذج البنائى للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفى والضغوط النفسية والأداء الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها، *مجلة كلية التربية جامعة طنطا، 1*(38)، 532-574.

مصطفي محمد كامل (1997). استبانة الاستراتيجيات الدافعة للتعلم (كراسة تعليمات)، القاهرة: الأنجلو المصرية.

المراجع الأجنبية:

Ablard, K.E. & Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students relation to advanced reasoning, achievement goals and gender, *Journal of Educational Psychology, 90*, 94-101.

AL-Harthy, I.S. (2013). Knowledge monitoring, goal orientations, self-efficacy, and academic performance: A path analysis, *Journal of College Teaching and Learning, 10*, 263-278.

AL-Harthy, I.S.; Was, C.A. & Isaacson, R.M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation A path analysis, *International Journal of Education, 2*, 1-20.

Alkharusi,H.(2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model, *proceeding of the 2nd international conference of teaching and learning INTI university college Malaysia*.

Alkharusi, H.(2011). Development and datametric properties of a scale measuring student's perception of a classroom assessment environment, *International Journal of Instruction, 4*, 105-120.

Alkharusi, H.(2015a). An evaluation of the measurement of perceived classroom assessment environment, *International Journal of Instruction, 8*, 45-54.

Alkharusi, H.(2015b). Classroom assessment communication, perceived assessment environment, and academic achievement: A path analysis, *British Journal of Education Society and Behavioral Science, 8*, 117-126.

Alraggad, F.E.A.; Abou- Ameerh, O.A. & AL-sabeelah, A.M.S (2014). Investigation the relationship between goal orientation and self-regulated learning among sample Jordanian university students, Journal of Education and Practice, 5, *Available at: www. Iiste.org*.

Ames, C. (1992). Classroom, goal, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Badiee, H.; Babakhni, N. & Hashmian, K. (2014). The explanation of structure model academic achievement based on perception of classroom structure and use of motivational strategies in middle schools of Tehran, *Procedia- Social and Behavior Science, 116*, 397-402.

Barzegar, M. (2012). The Relationship between goal orientation and academic achievement: The mediation role of self-regulated learning strategies, A path analysis, *International Conference on Management Humanity and Economic*, (August 11-12), 112-115.

Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in ntotivating student effort and achievement.

Applied Measurement in Education, 10, 161-180.

Brookhart, S.M. & Bronowicz, D.L. (2003). 'I don't like writing. It makes my fingers hurt': Students talk about their classroom assessments, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 10, 221-242.

Brookhart, S.M. & DeVoge, J.G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement, *Applied Measurement in Education, 12*, 409-425.

Buric, I. & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness and self-regulated learning: relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement, *Learning and Individual Differences, 22*, 523-529.

Chen, W-W. & Wong, Y-L. (2015). The relationship between goal orientation and academic achievement in Hong Kong: The role of context, *The Asia-Pacific Education Researcher, 24*, 169–176.

Chim, W.M. & Leung, M.T. (2015). The path analytic models of 2×2 classroom goal structures, achievement and self- regulated of Hong Kong undergraduates in their English study, In J.M. Montague & L.A. Tan (Eds.) *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology* (19-20 may, p. 38). World Scientific.

Church , M.A. & Elliot, A.J. & Gable, S.L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes, *Journal of Educational Psychology, 93*, 43-54.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning, In E.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *self-regulated learning and academic achievement* 2nd Ed., (pp. 191-226), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dinsmore, D.L. & Alexander, P.A. & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self- regulation and self-regulated learning, *Educational Psychology Review, 20*, 391-409.

Dresel. M. & Haugwitz, M. (2005). The relationship between cognitive abilities and self regulated learning: evidence for interaction with academic self concept gender, *High Ability Studies, 16*, 201-218.

Duda, J. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport, *Journal of Educational Psychology, 84*,

290-299.

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning, American Psychologist, 4, 1040-1048.

Dweck, C.S & Leggett, E.T. (1988) A social Cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review, 95*, 256-273.

Elliot, A.J. (1997). Integrating the "classic" and the "contemporary" approaches to achievement motivation. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, In M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, 10*, (pp. 143-179), Greenwich Connecticut: JAI.

Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.

Elliot, A. J.; McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals study strategies, and exam performance: A mediational analysis, *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.

Federici, R. A. , Skaalvik, E.M. & Tangen, T.N. (2015). Students' perceptions of the goal structure in mathematics classrooms: Relations with goal orientations, mathematics anxiety, and help-Seeking Behavior, *International Education Studies, 8*, 146-158.

Fejes, H.B. (2012). The relationships between goal orientations and the classroom environment in mathematics in grade 5 to 8, *Ph.D. thesis*, University of Szeged.

Gonzalez, M.L.G. (2013). Learning goals and strategies in the self-regulations of learning us, *China Education Review, 31*, 46-50.

Huang, J.J.S.; Yang, S.J.H.; Chiang, P.W.F. & Tzeng, L.S.Y. (2014). Building an E- portfolio learning model: Goal orientation and metacognitive strategies, *Knowledge Management & E Learning: An International Journal, 4*, 16-35.

Kaya, S. & Kablan. Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level, *Journal of Baltic Science Education, 12*, 525-534.

Kennedy, G.J. & Tuckman, B.W. (2010). The Mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen, *Paper given at AERA Annual meeting, denver,* 1-42.

Lau, K.L. & Lee, j. (2008). Examining Hong Kong students' achievement goals and their relations with students' perceived classroom

environment and strategy use, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 28*, 357-372.

Lau, S. Y., & Leung, M. (2015). The impact of classroom climate on undergraduates' self-regulated learning and perceived competence with motivation as mediator. In J.M. Montague & L.A. Tan (Eds.) *Applied Psychology: Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology* (ACAP) (p. 144). World Scientific.

Lee,J.C-K., Yin,H. Zhang, Z. (2009). Exploring the Influence of the classroom environment on students' motivation and self-regulated learning in Hong Kong, *The Asia- Pacific Education Research, 18*, 219-232.

Linder, R.W. & Harris, B. (1992). Self-regulated learning and academic achievement in college students, *Paper Association Annual Meeting San Francisco*, CA, April 20- 24.

Meece, J.L.; Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement, *Annual Review of psychology, 57*, 487-503.

Middleton, M.J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of the lack of ability: an under explored aspect of goal theory, *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.

Montalvo, F. T. & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: current and future directions, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 80*, 260- 267.

Nelson, J.A. G. (2014). Self-regulated learning, classroom context, and achievement: A dual-method investigation, *Ph.D. Thesis*, University Of Minnesota.

Nese, O. (2013). The relationship between achievement goal orientation and self- regulated learning strategies of secondary school students in social studies courses, *International Journal of Academic Research, 5*, 389-396.

Neuville, S.; Frenay, M. & Bourageois, E. (2007). Task value self-efficacy and goal orientation: Impact of self- regulated learning, choice and performance among university students, *Psychological Belgica, 47*, 95-117.

Nicholls, J. G . (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review, 91*,, 328-346.

Paris, S.G. & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning, *Educational Psychologist, 36*, 89-101.

Phillips, J. M. & Gully, S.M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement and goal- setting processes, *Journal of Applied Psychology, 82*, 792-802.

Pintrich, P.R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.). *Understanding self-regulated learning (pp.3-12), San Francisco, C.A: Jossey Bass*.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated leraning, *International Journal of Educational Research, 31,* 459-470.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M, Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.451-502). San Diego Academic Press.

Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college student, *Educational Psychology review, 16*, 385-407.

Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F. & Gracia, T, & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of motivated strategies for learning Questionnaire (MSLQ), *Educational and psychological measurement, 53*, 801-813.

Sadi, O. & Uyar, M. (2012). The relationships between cognitive self-regulated learning strategies and biology achievement: A path model, *Social and Behavioral Science, 93*, 847-852.

Shabani, M.B. & Mohammadian, M. (2014). Relationships critical thinking, meta- cognitive awareness and self- regulated learning of Iranian students, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 5*, 403-418.

Sunger, S. & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement, *Elementary Education Online, 8*, 883-900.

Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of goal orientations in students' perception of and preferences for classroom environment, *Britch Journal of Educational Psychology, 78*, 291-312.

Vandewall, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation, instrument, *Educational and psychological measurement, 57*, 995-1015.

Vandewall, D.; Cron, W.L & Slocum, Jr, W. (2001). The role of goal orientation following performance feedback, *Journal of Applied Psychology, 86*, 629- 640.

Velayutham, S. & Aldridge, J.M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and Self-regulation in science learning: A Structural Equation Modeling Approach, *Research in Science Education, 43*,507–527.

Vrugt, A. & Oort, F.J. (2008). Metacognition, achievement goals study strategies and academic achievement: A pathways to achievement, *Metacognition learning, 30,* 123-146.

Wei, L.A. & Elias, H. (2011). Relationship between students' perception of classroom environment and their motivational in learning English language, *International Journal of Humanities and Social Science, 1*, 240-250.

Wentzel, K.R. (1999). Social- Motivation processes and interpersonal relationships for understanding motivation at school, *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.

Woolfolk, A.E. (1998). *Educational Psychology*, 7th, Boston, London, Allyn & Bacon .

Yamauchi, H.; Kamagal, Y. & Kawasaki, Y. (1999). Perceived control, autonomy, and self-regulated learning strategies among Japanese high school students. Psychological Reports, 85, 779-798.

Young, M.R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated Learning, *Journal of Marketing Education, 27*, 25-40.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective, *Educational Psychology Review, 2*, 173-201.

Zimmerman, B. J.(2000). Attaining self regulation: Asocial cognitive perspective, In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self Regulation*, (13-39) San Diego, CA, Academic Press.

Zemmerman, B.J. (2008). Investigating self- regulated and motivation: historical background, methodological development and future prospects, *American Educational Researches, 45*, 166- 183.

Structural model of the relationship between *perceived classroom assessment environment*, goal orientation, self-regulated learning strategies and academic achievement among first year secondary students

Dr. Kamal Ismail Attia
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education

Benha University

Introduction: Educational psychologists seek to understand the causes of individual differences in academic achievement and the factors affecting academic success, either those associated with learning environment or related to learner's personality. These factors interact together to play an important role in academic achievement. The classroom assessment environment is an important component of the learning environment that affects the learning outcomes (e.g. academic achievement) and contributes to some aspects of motivation (e.g. goal orientation), and it also has an impact on cognitive, metacognitive and resource management strategies in a way that helps accomplishing academic goals.

Study objectives: The present study aimed at suggesting a causal structural model for interpreting the relationship between the study variables in an attempt to achieve the following objectives:

1- Examining the effect of perceived classroom assessment environment (learning-oriented or performance-oriented) on goal orientation, self-regulated learning strategies and academic achievement (possible interrelationships among them).
2- Understanding and explanation of some essential learning outcomes (motivational or cognitive) in light of *perceived classroom assessment environment.*

Study sample: The final sample consisted of 275 male and female first-year secondary students.

Study tools: The study used the following tools:

1- Perceived classroom assessment environment scale (developed by Alkharusi, 2011 and translated into Arabic by the present study author).
2- Goal orientation scale (developed by the present study author).
3- Self-regulated learning strategies scale (developed by the present study author).
4- Academic achievement: The students' first semester scores for the

academic year 2015/2016.

Statistical techniques: The present study depended on using the Path Analysis Technique.

Study findings: The study concluded with a best structural model that matches the correlations between the study variables. Perceived classroom assessment environment (learning-oriented or performance-oriented) has direct positive effect on academic achievement and goal orientation (mastery and performance/approach goal orientation). Learning-oriented assessment environment has direct negative effect on performance/avoidance goal orientation. Perceived classroom assessment environment has direct effects on self-regulated learning strategies. Both mastery and performance/approach goal orientation have direct effects on self-regulated learning strategies, except for the non-significant effect of mastery goal orientation on surface strategies (rehearsal). Performance/avoidance goal orientation has direct negative effects on achievement and resource management strategies. Deep strategies have direct effect on achievement.